ابن خلدون

(٧٣٢- ٨٠٨)

مكانة الرجل :

غلب على الجهود التى سبقت ابن خلدون فى التعامل مع المسألة التربوية على أنها شأن فردى، هيئ للمشتغل بها أن يكتسب مجموعة من الصفات والمهارات التى تزيد من كفاءته فى التعامل مع الناس . وفى الكثرة الغالبة من الكتابات كان ينظر إلى التربية وكأنها أمر مطلق أو مستقل بذاته، وإن كانت هناك علاقات تأثير وتأثر، فهى فى الغالب تأثير من الجانب التربوى فى الآخرين من الناس، أو على البيئة نفسها .

صحيح أن مفكرًا مثل أفلاطون رأى أن ما كان يعانيه مجتمع أثينا - الذى كان يستظل بظله- من صور فساد وأوجه خلل إنما يرجع إلى خلل فى نظام التعليم مما جعله يكتب كتابه التاريخى المهم (الجمهورية)، إلا أن نقطة الارتكاز فى مسار تفكيره فى النظام المقترح، هى أنه يكفى أن يغير النظام التربوى، حتى يمكن إصلاح المجتمع وتطويره .

لكن نهجًا آخر عرفناه فى الفكر التربوى الحديث، بتأثيرات الفكر الاشتراكى، وكذلك نظرية التطور، برز ليؤكد على أمر آخر هو أن العكس هو الصحيح، أى لا بد من تطوير المجتمع وإصلاحه حتى يمكن إصلاح التعليم.

وكانت الخطوة التقدمية الكبرى التى تمت على يد ابن خلدون تتمثل فى النظر الاجتماعى إلى الشأن التربوى، فهى دائمًا داخل شبكة من العلاقات، سواء بين عناصرها، أو بينها وبين ما يحيط بها من عناصر السياق الحضارى، تتأثر به وتؤثر فيه، فهى علاقة ذات اتجاهين .

ولعل هذا النظر كان تأسيسًا فعليًّا لما عرف بعد ذلك بعلم اجتماع المعرفة، فالفكرة لا تنشأ هكذا من فراغ، ولا تفهم إلا إذا وضعت فى سياقها الثقافى .

وقد عرفت العلوم التربوية نفسها منذ عدة عقود علمين مهمين يعكسان هذا النظر

الاجتماعى، أولهما ما اصطلح على تسميته بالأصول الاجتماعية للتربية، حيث يكون المدار فيه على البحث عن المؤثرات والقوى المجتمعية التى لها دورها المؤثر والفاعل على العمل التربوى، كأن نبحث فى المسألة الثقافية، وكذلك النظام السياسى القائم، وغيره من النظم المجتمعية الأخرى مثل النظام الاقتصادى .

أما الفرع الثانى فهو علم اجتماع التربية، حيث يتم خلط مؤسف بينه وبين الأول، فهنا يكون موضوع البحث والتفكير والدراسة، الظاهرة التربوية الخالصة، كما نرى – مثلاً فى المدرسة – وما تتضمنه من سياقات وتفاعلات وعناصر لما يسمى بالمجتمع المدرسى، فيتم بحث هذه الجوانب، من منظور اجتماعى، فإذا كان النسقان (الأصول الاجتماعية للتربية)، و(علم اجتماع التربية) يعبران عن العروة الوثقى بين الاجتماع البشرى والتربية، فإن الأول يدرس هذه العلاقة فى منظورها "الماكرو" – الواسع الكبير –، بينما الثانى يدرسها من خلال منظورها "الميكرو" – الصغير.

والجهد الذى أسس له ابن خلدون هو فى المجال الأول ...

ومن هنا يجىء الجزء الحالى لإبراز "الأصول الاجتماعية "للتربية، كما رآها مفكر مثل ابن خلدون .

ومن أبرز صور التقدير لشخصية ابن خلدون، من حيث ما كتبه أنه قد سبق زمانه بقرون عدة، ومن ثم فإن من شرحوا أفكاره وتناولوها ربما لم يقفوا على دلالات كثير منها أو حتى بعضها، لكن الكشوف الفكرية المتجددة، والنظرات الفلسفية المستمرة، وصور التحليل المستحدثة، تتيح لنا فرصة اكتشاف جوانب لم تأخذ حقها من التركيز، أو تكشف لنا عن مضامين لها زواياها الجديدة .

إن قيمة معاودة التوقف أمام فكر ابن خلدون الاجتماعى التربوى تكشف لنا عن حقيقة مؤسفة، وهى أننا نملك بعض الكنوز الفكرية التى لم نبذل الجهد الكافى للإفادة منها، ووجه الإفادة الذى نقصده هو أن نواصل مسيرة التفكير التربوى من حيث انتهى الرجل، بدلاً من أن ندير له ظهورنا ونبحث فى قضايا سبق أن بحثها، ونبدأ من نقطة الصفر؟ إن هذا المفكر

الرائد قد انتهى بالفعل إلى نظرات تسبق عصره بعدة قرون كما سوف نبين، فماذا لو كنا قد فعلنا هذا الذى يجب بالفعل بأن بدأنا منذ سنوات طويلة ندرسه تربوياً؟ وإذا كان بعض ما كتبه قد قال به مفكرون محدثون، فلماذا لا نستعين بآرائه هو فيكون لفكرنا أصوله الضاربة فى تربة الهوية العربية الإسلامية ؟

خبرة ابن خلدون التعليمية :

لعل من المنطقى، قبل أن نتناول أبرز الشواهد العلمية والفكرية التى تكشف عن النزعة الاجتماعية لما جاء به ابن خلدون مما يمكن أن يقع تحت المظلة التربوية، أن نمد البصر إلى المفكر نفسه، فالمفكر، بل وكل إنسان على وجه التقدير، وهو ما أكده ابن خلدون نفسه فى الكثير من آرائه، إنما هو نتاج سياق حضارى بعينه أحاط به وتشربه وتمثله وانعكس على فكره ووجدانه وسلوكه . لكن هذا لا يعنى أن الإنسان فى كل الأحوال "مفعول به"، يقف سلبياً مما يحيط به من سياقات، فهو يقبل بعضها ويرفض بعضها الآخر، ويغير أحياناً ويطور كثيرًا، ويحذف ويضيف . ومع ذلك، فالمقولة العامة تظل صحيحة ألا وهى أن فكر المفكر وثيق الصلة بسياقاته الحضارية، سواء على المستوى الفردى أو الاجتماعى، وهذا يستوجب التوقف فى البداية عند المسار التعليمى لابن خلدون، متعلمًا ومعلمًا، دون أن نستغرق فى أى تفصيل من تفاصيل مسار حياته، وإنما نتتبعه فقط لنلتقط بعض "المحطات" المهمة المؤثرة.

فعلى الرغم من أننا نعرف ابن خلدون مفكرًا منتسبًا إلى "تونس"، حيث ولد فيها فى غرة رمضان سنة ٧٣٢ هـ (٢٧ مايو سنة ١٣٣٢ م)، (التعريف بابن خلدون، ص ١٥)، لكن من التعسف حقاً أن نركن إلى ذلك بالنسبة إلى مفكرى العصور الإسلامية، ذلك أن الجمع الغفير منهم كان يتنقل فى أمصار شتى، متعلمًا ومعلمًا، وعلى أية حال فيهمنا أن نبرز أن أسرة ابن خلدون ترجع إلى أصل يمنى حضرمى، وأن نسبها فى الإسلام يرجع إلى وائل ابن حُجر، وهو صحابى معروف روى عن رسول الله ﷺ نحو سبعين حديثًا، وبعثه عليه السلام، ومعه

معاوية بن أبى سفيان إلى أهل اليمن يعلمهم القرآن والإسلام، وإن كان هناك من يشكك فى النسب إلى وائل (وافى : ابن خلدون، ص ١٧) .

ونشأ بنو خلدون بمدينة "قرمونة" بالأندلس فى القرن الثالث الهجرى، ودفعتهم الظروف إلى الانغماس فى أوقات مختلفة فى الشأن السياسى، أما أبو عبد الرحمن نفسه فقد عزف عن السياسة وآثر الدرس والعلم، و"نزع عن طريقة السيف والخدمة إلى طريقة العلم والرباط (التصوف) ... فقرأ وتفقه، وكان مقدمًا فى صناعة العربية، وله بصر بالشعر وفنونه" (المرجع السابق، ص ٢٢) .

ولم يكن والد عبد الرحمن وحده الذى عرف بالعلم، فقد ضمت العائلة كذلك عددًا غير قليل كان لهم باع طويل على هذا الطريق .

وكان أبوه هو معلمه الأول كجرى العادة لدى بعض أهل المشرق، لكن ابن خلدون لم يقل لنا شيئًا عن العلوم التى تلقاها عن أبيه . على أنه من المحتمل، بالقياس إلى ما علم عن عدة مؤلفين درسوا على آبائهم، أن محمد بن خلدون علم ولده القراءة والكتابة ومبادئ النحو والأدب والفقه (طه حسين، ص ١٩) .

كذلك يمكن القول بأن ابن خلدون لم يقتصر على ذكر أساتذته منذ استطاع الذهاب إلى المدرسة، بل قدم لنا لمحة مختصرة عن حياتهم وأعمالهم ومبلغ تبحرهم فى المواد التى درسوها.

وكانت تونس حينئذٍ مركز العلماء والأدباء فى بلاد المغرب، ومنزل رهط من علماء الأندلس الذين رحلوا إليها بعد أن شتتتهم الحوادث، فكان من هؤلاء وأولئك أساتذة ابن خلدون ومعلموه مع والده من بعده. قرأ عليهم القرآن وجوّده بالقراءات السبع، وبقراءة يعقوب (إحدى القراءات الثلاث الزائدة على السبع – وافى، ابن خلدون، ص ٢٥)، ودرس عليهم العلوم الشرعية من تفسير وحديث وفقه على المذهب المالكى (الذى كان، ولا يزال، المذهب السائد فى المغرب) وأصول وتوحيد، ودرس عليهم العلوم اللسانية من لغة ونحو وصرف وبلاغة وأدب، ثم درس المنطق والفلسفة والعلوم الطبيعية والرياضية فيما بعد، وحظى فى

جميع دراساته بإعجاب أساتذته ونال إجازاتهم فى مختلف هذه البحوث .

ويظهر من حديثه أن اثنين من أساتذته كان لهما أكبر أثر فى ثقافته الشرعية واللغوية والحكمية : أحدهما محمد بن عبد المهيمن بن عبد المهيمن الحضرمى إمام المحدثين والنحاة بالمغرب، وقد أخذ عنه الحديث ومصطلح الحديث والسيرة وعلوم اللغة، والآخر أبو عبد الله محمد بن إبراهيم الآبلى، شيخ العلوم العقلية (وكانت تسمى كذلك "العلوم الفلسفية")، و(العلوم الحكمية)، وكانت تشمل المنطق وما وراء الطبيعة والعلوم الرياضية والعلوم الطبيعية والفلكية والموسيقى ، وقد أخذ عنه الأصلين والمنطق وسائر الفنون الحكمية والتعليمية (وافى، ص ٢٧) .

وكما عنى ابن خلدون بذكر أساتذته الذين تلقى عليهم علومه فى صباه، عنى كذلك بذكر أهم الكتب التى درسها عليهم .

وتعتبر الفترة من عام ٧٥١ هـ إلى عام ٧٧٦ هـ (١٣٥١ – ١٣٧٤ م) فترة انغماس فى العمل العام، وخاصة لدى السلطة، فى المغرب، والأندلس، صعدت به السياسة أحيانًا إلى أعلى، لكنها أيضًا عصفت به أحيانًا أخرى فأطاحت به إلى القاع، لكن المؤكد أن هذه السنوات الخمس والعشرين كان لها أثر عميق فى تكوين شخصيته وفى تطوير فكره، خاصة وأنها فرضت عليه فى بعض الأحوال أن "يلعب" ببعض أوراقها المشهورة غير الطيبة أملا فى أن يحتكر موقعًا أو يحصل على آخر، وكان طبيعيًّا كذلك أن تطوله النار، فيذوق فترات مؤلمة، مما دفعه دفعًا إلى أن يطلق السياسة ويهرب مختفيًا مدة أربع سنوات كسبنا فيها مؤلفه الرائع، وهو كتاب (العبر...)، وأهم أجزائه؛ وهو المقدمة .

وكان ذهنه المتوقد، وتفكيره الخصب، وملاحظاته السديدة، كان كل ذلك يؤدى به إلى التعمق فى تأمل هذه الظاهرات، ورد الأمور المتشابهة منها بعضها إلى بعض، والبحث عن أسبابها، والتمييز بين ما ينجم عنها عرضًا، وما يترتب عليها عن طريق اللزوم، وردها إلى قوانينها العامة، فجاءت مقدمته هذه فتحًا كبيرًا فى عالم البحوث الاجتماعية والتربوية (المرجع السابق، ص ٨٠) .

وعمل ابن خلدون بوسائل مختلفة للتحايل على الخروج من المغرب، وتحقق له هذا وجاء إلى مصر، حيث قابل المجتمع المصرى الرجل بكل ترحاب، وذلك لما كان له من شهرة كعالم وباحث وكاتب، ولما امتازت به شخصيته من قوة، ولما كان له من طلاقة فى الكلام، ودقة فى التفكير، وبراعة فى التعبير، ووجد ابن خلدون فى الجامع الأزهر مجالا لنشر أفكاره، فالتف حوله الطلاب والمريدون فى حماسة شديدة. ومن الذين درسوا عليه أو استمعوا لمحاضراته المؤرخ المعروف "تقى الدين المقريزى" الذى يقول عن ابن خلدون فى كتابه (السلوك): "فى هذا الشهر، قدم شيخنا أبو زيد عبد الرحمن بن خلدون من بلاد المغرب واتصل بالأمير الطنبغا الجوبانى، وتصدى للاشتغال بالجامع الأزهر، فأقبل الناس عليه وأعجبوا به" (عن: أسماء فهمى، ص ١٤) .

وقال أبو المحاسن بن تغردى بردى فى ترجمته لابن خلدون: "واستوطن القاهرة، وتصدر للإقراء بالجامع الأزهر مدة، واشتغل وأفاد" .

أما السخاوى فقد كتب يقول "وتلقاه أهلها (يقصد أهل القاهرة) وأكرموه وأكثروا ملازمته والتردد عليه، بل تصدر للإقراء بالجامع الأزهر مدة ..."

وقال ابن حجر فى كتابه (رفع الإصر): "أن ابن خلدون كان لسنًا فصيحًا حسن الترسل.. مع معرفة تامة بالأمور، وخصوصًا متعلقات المملكة" (عن وافى، ص ٩٣).

ولعل ما دفع ابن خلدون إلى أن يجعل القاهرة مقصده للتعليم والعمل هو ما انفردت به عن الكثرة الغالبة من العواصم الإسلامية، بدءًا من القرن السابع بخاصة.

فإذا كان ابن خلدون قد عاش القرن الثامن الهجرى، فهو عصر المماليك فى مصر، حيث كانت بغداد قد سقطت فى أيدى التتار عام ٦٥٦ هـ، وكان سقوطها كارثة منيت بها اللغة والأدب والحضارة العربية، ثم أخذت الدولة العربية تنهار فى الأندلس، فتسقط المدن فى أيدى القوط واحدة بعد أخرى، فلم يجد علماء بغداد وأدباؤها ملجأ يلجئون إليه غير مصر، فرارًا من عسف التتار بدار الإسلام وحاضرة الإسلام، ورغبة عن الإقامة بها بعد ما خرب

التتار معظمها، وأغرقوا فى نهر دجلة كتبها، وفر علماء الأندلس إلى مصر جزعًا مما يصبه الفرنجة على المسلمين من ويلات التنكيل والتعصب المقيت (الحوفى، ص ٩) .

وحبب مصر إليهم ما يسمعونه عن خيراتها وكرم أهلها، وأنها صارت عاصمة الخلافة الإسلامية، فعجت بهم مصر والقاهرة، وكانوا أخلاطًا شتى، فيهم الفارسى، والعراقى، والحجازى، والشامى، والإفريقى، والأندلسى . وقد حقق المماليك ظنهم، فأكرموا وفادتهم، ورحبوا بهم، وأغدقوا عليهم الهبات والمنح، فاطمأنت نفوسهم بعد قلق وأمنت بعد هلع، فشرعوا يبدعون الإنتاج العلمى والأدبى، مدفوعين بالرغبة النفسية فى التأليف، ومدفوعين بتنافس علمى منتج، ثم هم يريدون أيضًا، أن يعيدوا إلى المجد الإسلامى رواءه الذى طمس التتار معالمه، ويريدون أن يعوضوا المكتبة العربية مما فقدته فى نكبة بغداد والأندلس .

وخَبرَ ابن خلدون التدريس كذلك مدرسًا للفقه المالكى بمدرسة القمحية، وهى المدرسة التى أنشأها صلاح الدين الأيوبى، ووقفها على المالكية، وكان الغرض من إنشائها تدريس الفقه على المذهب المالكى، ووقفت على هذه المدرسة أراضٍ كان يزرع بها القمح، ولذا سميت بالقمحية (فتحية سليمان، ص ١٥) .

كذلك عينه السلطان أستاذًا للفقه المالكى فى المدرسة "الظاهرية البرقوقية" سنة ٧٨٦هـ، وهى مدرسة عظيمة تحمل اسم السلطان نفسه، حيث كان قد شرع فى إنشائها فى حى (بين القصرين) سنة ٧٨٦ هـ، وتم بناؤها وإعدادها للدراسة سنة ٧٨٨ هـ، وجعلها مدرسة عالية وبنى فيها مدافن لأهله، واختار لتدريس الفقه بها أئمة من أعلام المذاهب الأربعة، وقد ألقى ابن خلدون فى مفتتح تدريسه بها خطبة طويلة على غرار خطبة ألقاها من قبل فى مفتتح تدريسه بالمدرسة القمحية (وافى، ص ١٠٥).

وفى المحرم من سنة ٧٩١هـ ولاه السلطان منصب كرسى الحديث بمدرسة "صرغتمش"، بجوار مسجد أحمد بن طولون بالقاهرة، فقرر لمنهج دراسته كتاب "الموطأ" للإمام مالك بن أنس، وبدأ أول درس بخطبة طويلة افتتحها بمدح الملك الظاهر وتعداد مآثره والدعاء له، ثم ترجم للإمام مالك، فتكلم عن نشأته وحياته وعلمه وفضله وشيوخه، وما ألف فى مناقبه،

والأسباب التى دعته إلى تأليف "الموطأ"، وعما يشتمل عليه هذا الكتاب وأسانيده، وعن مختلف الطرق التى روى بها عن مالك، وعن الشيوخ الذين درس عليهم ابن خلدون هذا الكتاب وعمن أخذوه (المرجع السابق، ص ١٠٦) .

ونستطيع فى نهاية هذا الجزء أن نلاحظ أنه أثرت فى ابن خلدون مؤثرات شتى، أهمها استعدادات فطرية نامية، فكان دقيق الملاحظة فيما يقرأ ويرى، ويقلب الأخبار على وجوهها ويكشف عن زيفها، ويتتبع الظواهر الإنسانية المختلفة ويستنتج منها ما يستنتج من أحكام، وكان ذا شغف كبير بالقراءة والاطلاع فى ذاكرة قوية وحافظة واعية، مما مكنه من تحصيل شتى العلوم المعروفة لعهده، وأضحى موسوعيًّا على غرار بعض معاصريه، كالنويرى، صاحب (نهاية الأرب)، والعمرى صاحب (مسالك الأبصار). ونعم فوق هذا بقسط وافر من الجرأة وحرية الرأى، فكان يعارض فى غير خوف، وينقد فى غير تردد، ويواجه الصعاب فى غير مبالاة، ولم تخل حياته من مغامرات قد لا يجرؤ عليها كثيرون (إبراهيم مدكور، فى مهرجان ابن خلدون، ص ٥٧١) .

وتوافر له – إلى جانب استعداداته الفطرية– بيئة خاصة حفزته إلى البحث والدرس، وأخرى عامة واجهته بالمشاكل ومكنته من حل بعضها، فكان كما قدمنا من أسرة عرفت بالعلم والسيادة، الأمر الذى دفعه إلى أن يكون فى مستوى أهله وذويه، ووفر له مكتبة حافلة تزود منها بخير زاد، وتبدو قراءته الواسعة على طرف قلمه وفى ثنايا ما كتب. أما عالمه المحيط به فكان عالم تنافس فى الحكم والسياسة، وكم أملى عليه هذا التنافس من دروس. وقد تنقل فى هذا العالم ما وسعه ووقف على مشاكله، واتصل بعلمائه وأدبائه، وكان له معهم أخذ ورد . ولإقامته فى القاهرة شأن خاص فى هذا الاتصال الفكرى، فقد كانت مركز الثقافة الإسلامية الأولى كما أشرنا، وكان لكل هذا أثره فيما أصدره من مؤلفات يشعر قارئها بسعة أفق المؤلف وعمق تفكيره، وأن الرجل لا يقف أمام الجزئيات والتفاصيل إلا بقدر ما تدل على توجه عام وفكرة رئيسية (بدوى : مؤلفات ابن خلدون).

وهو على موسوعيته الفكرية والكتابية، نستطيع أن نقول إنه قد برز فى مجالين بصفة خاصة: مجال التاريخ، ومجال علم الاجتماع، ومن خلال هذين المجالين، تأتى نظراته وتحليلاته التربوية من عمليات استقراء وتحليل للظواهر التاريخية والاجتماعية.

النهج العلمى :

مؤرخ التربية وعالم اجتماع التربية يتشابه عمل أحدهما مع الآخر فى ناحية معينة، فعالم اجتماع التربية يدرس الأبعاد الاجتماعية للقضية التربوية فى وقتنا الراهن، وعالم تاريخ التربية يدرس هذه القضية كما كانت بالأمس، وكلاهما لا بد أن ينهج نهجًا علميًّا فى دراسته حتى يمكن أن يصل إلى أقرب نقطة من حقيقة الموضوع، وبالتالى يتيح للإنسان فرصة الإفادة من الدراسة إن حاضرًا أو مستقبلاً، إن مباشرة كما فى الدراسات الاجتماعية، أو غير مباشرة كما فى الدراسات التاريخية .

وإذا كانت الحياة الثقافية والتعليمية قد شهدت عددًا من عظماء المؤرخين قبل ابن خلدون؛ مثل الطبرى، والمسعودى وغيرهما، إلا أننا نلاحظ تشابهًا فى طريقة تفكيرهم، وفى منهجهم العلمى الذى تعرض له ابن خلدون بالنقد، وهو النقد الذى ينصرف بالتبعية إلى الكتابات التى أرخت للطبقات مما يفيد فى التأريخ التربوى، فهم ينقلون من كتب من ألف قبلهم، ويروون عن أناس وضعوا فيهم ثقتهم، ويسجلون مشاهداتهم، ويراعون فى ذلك أمانة النقل والرواية، وصدق التسجيل، وهذه شروط أساسية فى البحث العلمى، ولكن الدعامة الأساسية التى ترتكز عليها هذه الشروط، هى أن تكون الأخبار أو الحقائق قد وقعت بالفعل، أو كان لها وجود أصلا، ولكن هذا أمر لم يفطن إليه الطبرى والمسعودى وأيضًا المقريزى، رغم أنه عاصر بعض الوقت مفكرنا ابن خلدون فى مصر . (حسن الساعاتى، مهرجان ابن خلدون، ص ٢٠٨) .

وهذا الذى فات على كثير من المؤرخين الإسلاميين، لم يفت على ابن خلدون، بل إنه نبه عليه، وألف فيه مقدمته، والتى اهتدى فيها إلى معيار الحقيقة فى الأخبار والروايات، ألا

وهو العمران البشرى، وهو ما نسميه نحن بالمنظور الحضارى، وما له من طبائع فى أحواله، فبه يمكن تنقية الأخبار والروايات من الباطل الخادع، وزخرف القول المصطنع، الذى موه به المرجفون صفحات التاريخ .

ومن هنا فقد أكد باحث من أهل المغرب (شريط، ص ٣٨) على رغم المآخذ التى يمكن توجيهها إلى ابن خلدون فى دراسته للفكر الأخلاقى، وهى التى تكاد تنحصر فى الالتزام المتطرف بالواقع وحده والاكتفاء بتحليله، فإننا نجد فى هذا الالتزام نفسه عنصرين أساسيين لإدخال الفكر العلمى فى الشئون الإنسانية والاجتماعية عندنا اليوم، وهما : أولاً، أنه قد قطع لنا نصف الطريق، وهو النصف الأصعب نحو الدراسة العلمية لفكرنا الأخلاقى والاجتماعى والثقافى، أى مرحلة تحليل الواقع وعقلنته لأول مرة على وجه التقريب، وتبقى المرحلة التالية وهى التى نغير فيها هذا الواقع بعد فهمه والسيطرة عليه سيطرة عقلية لا يبقى فيها مجال للصدفة والفوضى والاتكال على الفكر الخرافى، كما نسيطر على الجراثيم بعد تحليلها فى المعمل.

والعنصر الثانى أن عمل التحليل هذا الذى قام به ابن خلدون قد استمده من واقعنا نحن، ولم يستورده، كما يفعل البعض اليوم، عن عجز عقلى، من محيط عالم آخر وبيئة اجتماعية وأخلاقية أخرى، نتبناها على علاتها دون تمحيص، ونريد تطبيقها على شئون مجتمعنا الأخلاقية والسياسية والفكرية التى لم تبلغ بعد من التهيوء والنضج إلى الدرجة التى نستفيد بها من أساليب الآخرين (المرجع السابق، ص ٣٩) .

فإذا ما أردنا أن نتبين بعض القواعد العلمية التى يجب الالتزام بها فى التأريخ للتربية ودراسة الأبعاد المجتمعية للقضايا التربوية، يمكن أن نشير إلى ما يلى :

أولاً– التأسيس المعرفى : فالتزود بالمعرفة المتخصصة بالذات قاعدة أساسية فى البحث العلمى فى أى فرع من فروع المعرفة، ومن هنا فإن الباحث التربوى بناء على قاعدة ابن خلدون "محتاج إلى مآخذ متعددة، ومعارف متنوعة، وحسن نظر وتثبت، يفضيان بصاحبهما إلى الحق، وينكبان به عن المزلات والمغالط"، ويوضح ابن خلدون ما يقصده بالمآخذ والمعارف

فى موضع آخر من المقدمة فيقول :

"فإذًا يحتاج صاحب هذا الفن إلى العلم بقواعد السياسة، وطبائع الموجودات، واختلاف الأمم والبقاع والأعصار، فى السير والأخلاق، والعوائد والنحل، والمذاهب وسائر الأحوال، والإحاطة بالحاضر من ذلك، ومماثلة ما بينه وبين الغائب من الوفاق، أو ما بينهما من الخلاف، وتعليل المتفق منها والمختلف، والقيام على أصول الدول والملل، ومبادئ ظهورها وأسباب حدوثها، ودواعى كونها، وأحوال القائمين بها وأخبارهم حتى يكون مستوعبًا لأسباب كل خبره ..." (المقدمة، ص ٣٢٠) .

ثانيًا – معرفة طبائع العمران (المقدمة، ص ٢٨٣)، وهو ما أكدنا عليه مرارًا فى الجزء الحالى من أن الفهم الحقيقى لأى ظاهرة ندرسها فى التاريخ التربوى، لا يتم إلا من خلال ما يكون من سياقات حضارية، والشىء نفسه بالنسبة إلى أى قضية تعليمية معاصرة، ما لم نربط بينها وبين البنية المجتمعية وجملة المتغيرات المحلية والإقليمية والعالمية فسوف يكون نظرنا إليها نظرًا ناقصًا (الساعاتى : علم الاجتماع الخلدونى، ص ١٤٧) .

ومن طبائع العمران التى يؤكد عليها ابن خلدون ما نشهده من تبدل الأحوال فى الأمم والأجيال، بمرور الأعوام والحقب، هذا التبدل قد لا يلحظه كثيرون، لأنه يجىء متلبسًا بأشياء أخرى، وبطيئًا . وربما اختلف الأمر فى عصرنا الحاضر عما كان زمن ابن خلدون، فسرعة إيقاع التغير أصبحت تلحظ بسهولة، لكن هذا لا يسقط مبدأه، بل يلزمنا أكثر بأخذه بعين الاعتبار ما دامت ملاحظته ممكنة .

ثالثًا – النظر النقدى : فصفحات المقدمة فى فصولها الأولى مليئة بأمثلة كثيرة لبعض الروايات التاريخية، مسلطًا عليها سيف النقد والتشكيك، كاشفًا عما وقع فيه كاتبوها من ميل شديد إلى مجرد التقليد والمحاكاة، دون أن يكلفوا أنفسهم مشقة عرض ما سمعوا وقرءوا على محك العقل لتقليبه على وجوهه المختلفة للنظر فيما إذا ما كان معقولاً ومنطقيًا أم لا؟ ولذلك كان إلحاحه على ما يمكن أن نسميه بالنظر النقدى، والذى لا بد له من التصدى بكل حزم لمجموعة من الأوهام شبيهة بتلك التى قال بها بعد ذلك الفيلسوف الإنجليزى المعروف

"فرنسيس بيكون"، وكانت هذه الأوهام التى كشف عنها ابن خلدون وألح على التنبه لها، هى (الساعاتى، ص ٢١٥) :

١- التأسى بالقوم .

٢- ولوع النفس بالغرائب .

٣- سهولة التجاوز على اللسان .

٤- القياس والمحاكاة .

٥- التشيعات للآراء والمذاهب .

٦- الثقة بالناقلين .

٧- الذهول عن المقاصد .

٨- الجهل بتطبيق الأحوال على الوقائع .

٩- تقرب الناس لأصحاب التجلة والمراتب .

١٠- الجهل بطبائع الأحوال والعمران .

رابعًا :- الاهتمام بإقامة الأحكام على شواهد الخبرة (المرجع السابق، ص ٢٢٣)، ومما يشير إلى ذلك، مجموعة من العبارات المهمة التى وردت فى المقدمة، فهو فى حديثه الجغرافى يطلب من الباحث : "واعتبر ذلك فى الحاضر المشاهد، والقريب المعروف تجد زعمهم باطلاً ونقلهم كاذبًا" . وهو يشير إلى عدد من مشاهداته فيقول : "ولقد شاهدنا من يصبر على الجوع أربعين يومًا وصالاً وأكثر ... ورأينا كثيرًا من أصحابنا أيضًا من يقتصر على حليب شاة من المعز .. واستدام على ذلك خمس عشرة سنة" .

وقال ما يماثل ذلك فى موضع آخر : "اعلم، أرشدنا الله وإياك أنا نشاهد هذا العالم بما فيه من المخلوقات كلها على هيئة من الترتيب والإحكام وربط الأسباب بالمسببات ... وابدأ ذلك بالعالم المحسوس الجثمانى وأولاً عالم العناصر المشاهدة" . ويقول أيضًا : "وقد شاهدنا كثيرا

obeikandl.com

من المعلمين لذلك العهد الذى أدركنا يجهلون طرق التعلم وإفاداته ...“، ويسخر ابن خلدون من هؤلاء الذين يكتفون بمجرد السماع إلى ما يكون غريبًا من الأخبار: ”ولا يستريبون فى تصديقها ... فإذا سئلوا عن تحقيق ذلك بالمعاينة أنكروه وقالوا: إنما سمعنا ولم نره. هكذا شأنهم فى كل عصر وجيل“.

ولكن أضخم دليل يسوقه ابن خلدون على مقولته بأن العقل لا يتكون تكوينًا حقيقيًّا إلا بفضل ما يحصل عليه من المجتمع (شريط، ص ٧٠)، هو أمر المثقفين النظريين الذين يتركون القوة العقلية تتغذى من تأملات ذاتية خالصة، دون أن تعتمد على المجتمع أو المحيط الإنسانى فى غذائها، وإنما كل ممارساتهم العقلية داخلية لا تتفاعل مع الخارج. صحيح أنهم فى نشاط عقلى مستمر، لكنه نشاط نظرى يستهلك قوته الذاتية ولا يعوضها بالاحتكاك بالمحيط، فاعتادوا النظر الفكرى فى تجريد المحسوسات فى الذهن والحكم عليها بأمر العموم لا بخصوص مادة ولا جيل ولا أمة ولا صنف من الناس، ويطبقون من بعد ذلك الكلى على الخارجيات ويقيسون الأمور بما اعتادوه من القياس، ويتفرع عندهم ما فى الخارج عن الذهن بدل أن يكون ما فى الذهن انعكاسًا لما هو فى الخارج، ويؤكد على أن الأنظار فى العلوم العقلية تطلب فى صحتها مطابقتها لما فى الخارج، أما هم فإنهم يريدون أن ينطبق ما فى الخارج على ما فى أذهانهم، فهم معتادون فى سائر أنظارهم الأمور الذهنية والأنظار الفكرية لا يعرفون سواها مما هو فى واقع الحياة الاجتماعية من تعقيدات بعيدة عن التجريدات الذهنية والعموميات البسيطة .

والواقع أن منهجه وفقًا لهذا وذاك، يمكن القول أنه استقرائى وقياسى معًا، فهو من ناحية يستملى الواقع، ويعنى بالتجربة، ويجمع الظواهر ليستخلص منها حكمًا عامًّا. وكثير من أحكامه لا يزال مسلمًا به حتى اليوم، ويعول من ناحية أخرى على طائفة من المبادئ يصدر عنها، ويقيس عليها، فيستمسك، مثلا، بمبدأين مهمين بنى عليهما فلسفة التاريخ وعلم الاجتماع وهما : مبدأ السببية، ومبدأ التطور، فيرى – على عكس الغزالى – أن الحوادث، يرتبط بعضها ببعض ارتباط علة بمعلول، وأن العلية ليست مقصورة على عالم الطبيعة، بل

تمتد إلى عالم الإنسان، فظواهر المجتمع البشرى تخضع لقوانين ثابتة، ويمكن أن يعين حاضرها على تفسير ماضيها، وما التاريخ الإنسانى إلا بحث "فى باطنه نظر وتحقيق، وتعليل للكائنات ومبادئها دقيق ..." (مدكور، مهرجان ابن خلدون، ص ١٢٦) .

ولم يقف ابن خلدون عند حد الدراسة الوصفية، بل جاوزها إلى استنباط الاستقراء، وله قدرة فائقة على التعميم واستخلاص القضايا الكلية، ومن أقواله المشهورة : أهل البدو أقرب إلى الشجاعة والخير. الأمم الوحشية أقدر على التغلب من سواها. المغلوب مولع بالاقتداء بالغالب. للدولة أعمار طبيعية كالأشخاص. الظلم مؤذن بخراب العمران. لا بد للعمران البشرى من سياسة ينتظم بها أمره. تخرب الأمصار التى هى كراسى الملك بخراب الدولة. الفلاحة من معاش المستضعفين وأهل الخير.الشدة على المتعلمين مضرة بهم. الرحلة ولقاء المشيخة مفيدة فى التعلم.

وما هذه إلا عناوين لفصول فى "المقدمة"، يشرحها ويحللها ويبرهن عليها. ولقد سارت قوانينه وقضاياه هذه بين كثير من الباحثين والمفكرين مسار الأمثال، واستشهد بها الباحثون من بعده وعولوا عليها، وربما لا تكون كلها صادقة، ولكنها تشهد على مدى تعمقه فى السياسة والاجتماع (مدكور، ص ٥٧٧) .

المنظور الحضارى :

على الرغم من أن ابن خلدون فى كثير من سنوات حياته كان يعمل قاضيًا، فقد كان من المتوقع منه أن تغلب على نظراته وتحليلاته كلمة الحلال والحرام، والجائز والممنوع، والخير والشر، والسعادة والشقاء ...

وعلى الرغم من أن الرجل كان يعيش وسطًا لا يعرف إلا الوعظ والإرشاد طريقًا لتقويم الأخلاق، نجده يهتم غاية ما يكون الاهتمام بمسألة "الوسط المحيط"، أو ما نسميه اليوم "بالسياق الثقافى" أو الحضارى، أو المجتمعى، موليًا ظهره للفلسفات النظرية والمبادئ المسبقة، بل وأحيانًا، بعض التوجيهات الدينية، موليًا جهده نحو تحليل هذه الشبكة المعقدة

من العلاقات بين كثير من أطراف وعناصر المجتمع والحياة البشرية، وعلاقتها بنفسية الإنسان وسلوكه وتطوره (شريط، ص ١٦٦) .

ولا شك فى أن الحديث المستفيض من جانب ابن خلدون عن السياق الثقافى أو الحضارى يصب فى جانب العمل التربوى، سواء إذا كان أصولاً اجتماعية للتربية، أو فلسفة لها، أو تأريخًا، أو تربية مقارنة، ففى كل هذه المجالات يجىء النظر الحضارى والبعد المجتمعى والثقافى ليزيد موضوع التفكير وضوحًا، ويصحح الفهم، ويصوب المسار، فما كانت التربية فى يوم من الأيام عملا فرديًا بأى حال من الأحوال، وما كان يمكن لأحد أن "يتربى" بمعزل عن هذا السياق الثقافى والوسط الحضارى، حتى ولو كان داخل زنزانة فى سجن انفرادى طوال الحياة، فسوف تحكمه قواعد السجن ولوائح العمل التى هى منتج اجتماعى .

وفى الوقت الذى نجد ابن خلدون حريصًا على هذا المنظور الحضارى والتحليل الشبكى المجتمعى، نجد عملاقًا من عمالقة الفلسفة، وهو الفيلسوف الألمانى "كانط" (ولد فى ١٧٢٤) يغلب على نظراته الطابع التجريدى البحت، فيهتم بكل ما ينبغى أن يكون، مغمضًا عينيه عن كل ما يمكن أن يتصل بالظروف المحيطة والمتغيرات الفاعلة، والسياقات المجتمعية، فالواجب واجب مهما يكن، والضمير كذا وكذا مهما كان ... إنه الإنسان "المثالى" المجرد .

إن كانط يرى أن الإنسان يجد فى نفسه قانونًا أخلاقيًا لم يكتسبه من الخبرة ولا نتيجة تعليم، ولكن بالفطرة، وما يجىء به السلوك مخالفًا لما يجب أن يكون هو الذى يجىء اكتسابًا عن طريق التربية (قصة الفلسفة الحديثة، ج١، ص ٢٩٩) .

والحق أن هذا الاختلاف بين موقف ابن خلدون وكانط راجع إلى أن المحيط الذى اضطرب فيه ابن خلدون والتجارب القاسية التى احتك بها فى الحياة، كان غير تلك الحياة الوديعة المطمئنة الآمنة التى قضاها كانط فى بيته لا يبرحه. لقد استمد هذا فلسفته التأملية من حياة التأمل التى عاشها، واستمد ابن خلدون فلسفته "المحيطية" من حياته الصاخبة التى لم يعرف فيها تأملاً ولا هدوءًا، وإنما هو يصارع هذا المحيط فى عقله ومطامحه وعيشه ومشاعره باستمرار وبدون انقطاع .

ولعل هذا ما يفسر لماذا حرص ابن خلدون أن يكتب فى الكتاب الأول من الباب الأول من المقدمة واضعًا هذه القاعدة الكلية التى قامت عليها العلوم الاجتماعية والإنسانية، ألا وهى أن "الاجتماع الإنسانى ضرورى"، وهو ما يعبر عنه بأن الإنسان "مدنى بطبعه"، أى هو لا يأنس إلا فى حياة تقوم على التواصل والاجتماع وتبادل المنافع، وهكذا كان على التربية أن تقوم بوظيفتها الرئيسية التى هى نقل ما سبق للكبار أن توصلوا إليه من عناصر ثقافية ومعرفية حتى يكون هناك تواصل بين الأجيال، وتتاح الفرصة لكل جيل جديد، بعد أن يقف على ما توصل إليه الجيل السابق، أن يسعى إلى أن يضيف إلى ما سبق فيكون تطور، ويحدث رقى وتراكم .

ولكى يبرهن ابن خلدون على "حتمية الوجود الاجتماعى"، يسوق مثلاً بصناعة الخبز، وما تتضمنه من عمليات متعددة من طحن وعجن وطبخ، وكل واحد من هذه الأعمال الثلاثة "يحتاج إلى مواعين وآلات لا تتم إلا بصناعات متعددة من حداد ونجار وفاخورى" (المقدمة، ص ٣٤٠) .

بل ويفترض أن هناك من يمكن له أن يأكل "الحنطة" "حَبًّا" من غير صناعة، "فهو أيضًا يحتاج فى تحصيله إلى أعمال أخرى أكثر من هذه من الزراعة والحصاد والدراس الذى يخرج الحب من غلاف السنبل، ويحتاج كل واحد من هذه إلى آلات متعددة وصنائع كثيرة أكثر من الأولى بكثير"، ولما كان من المستحيل على فرد أن يقوم بحاجته من هذا كله "فلا بد من اجتماع القدر الكثيرة من أبناء جنسه ليحصل القوت له ولهم، فيحصل بالتعاون منهم أيضًا فى الدفاع عن نفسه إلى الاستعانة بأبناء جنسه" .

ويعالج ابن خلدون ما نسميه الآن "الظاهرات الاجتماعية"، وما يسميه هو "واقعات العمران البشرى" أو "أحوال الاجتماع الإنسانى" (سامية الساعاتى، ابن خلدون مبدعًا، ص ٧٩) .

ولم يحاول الرجل أن يُعَرِّف هذه الظاهرات أو يبين خصائصها ويميزها عما عداها من الظواهر على النحو الذى نجده عند بعض علماء الاجتماع المحدثين، مثل "إميل دوركايم"

(١٨٥٥-١٩١٧)، فى كتابه الشهير (قواعد المنهج الاجتماعى)، وإنما اكتفى بالتمثيل لها فى فاتحة مقدمته، حيث يقول : "إنه لما كانت طبيعة التاريخ أنه خبر عن الاجتماع الإنسانى الذى هو عمران العالم، وما يعرض لطبيعة ذلك العمران من التوحش والتأنس والعصبيات وأصناف التغلبات للبشر بعضهم على بعض، وما ينشأ عن ذلك كله من الملوك والدول ومراتبها، وما ينتحله البشر بأعمالهم ومعاشهم من الكسب والمعاش والعلوم والصنائع وسائر ما يحدث فى ذلك العمران بطبيعته من الأحوال ..." (المقدمة ص ٣٢٩) . ويقول : "ونحن الآن نبين فى هذا الكتاب ما يعرض للبشر فى اجتماعهم من أحوال العمران فى الملك والكسب والعلوم والصنائع" (ص ٣٣٦).

والظواهر الاجتماعية فى تعريفها المجمل عبارة عن القواعد والاتجاهات العامة التى يتخذها أفراد مجتمع ما أساسًا لتنظيم شئونهم الجمعية وتنسيق العلاقات التى تربطهم بعضهم ببعض والتى تربطهم بغيرهم (على عبد الواحد، تعليقه فى المقدمة، ص ١٨٠) .

وتنقسم هذه الظواهر أقسامًا متعددة وفقًا لاعتبارات مختلفة :

فإذا نظرنا إليها من ناحية وظائفها، أى الأغراض التى ترمى إليها والنواحى التى تقوم بتنظيمها، وجدناها أنواعًا مختلفة، فمنها النظم العائلية والتى تتعلق بشئون الأسرة وتنسيق العلاقات التى تربط أفرادها بعضهم ببعض وتربطهم بغيرهم. ومنها النظم السياسية التى تتعلق بشئون الحكم فى الدولة وتنسيق سلطاتها وتحديد اختصاصات كل سلطة منها وحقوقها وواجباتها وصلتها بالسلطات الأخرى .. ومنها النظم الاقتصادية التى تتجه إلى شئون الثروة فى المجتمع، وتحدد طرائق إنتاجها وتداولها وتوزيعها واستهلاكها وما يتصل بذلك ... إلخ.

وإذا نظرنا إلى الظواهر الاجتماعية من ناحية علاقتها بالتفكير والعمل ظهر لنا أنها تنقسم قسمين: أحدهما يتمثل فى قواعد تشرف على التفكير الإنسانى، أى فى قوالب يوجب المجتمع على الأفراد أن يصبوا فيها تفكيرهم وفهمهم لبعض ظواهر الطبيعة وما وراء الطبيعة كالقاعدة الخلقية التى توجب على الفرد أن يعتقد الصدق فضيلة وأن الكذب رذيلة. والقسم الآخر يتمثل فى قواعد تشرف على العمل الإنسانى، كالقاعدة التى توجب على من يريد

الزواج أن يتعاقد فى صورة خاصة مع الطرف الآخر الذى يريد الاقتران به (المرجع السابق، ص ١٨١) .

ويمكننا أن ننظر إلى الظواهر الاجتماعية من زوايا غير هذه الزوايا فنقسمها أقسامًا أخرى كثيرة متعددة ..

هذا ويبدو مما كتبه ابن خلدون فى المقدمة أنه كانت لديه فكرة واضحة عن اتساع نطاق الظواهر الاجتماعية وشمولها لجميع أنواع الظواهر، وأنه لم يغادر أى قسم من أقسامها إلا عرض له بالدراسة .

ومن أهم الخواص التى تمتاز بها ظواهر الاجتماع الإنسانى أنها لا تجمد على حال واحدة، بل تختلف أوضاعها باختلاف المجتمعات والأمم والشعوب، وتختلف فى المجتمع الواحد باختلاف العصور، فمن المستحيل أن نجد مجتمعين يتفقان تمام الاتفاق فى نظام اجتماعى ما وفى طرائق تطبيقه، كما أنه من المستحيل أن نجد نظامًا اجتماعيًّا قد ظل على حال واحدة فى مجتمع ما فى مختلف مراحل حياته (المرجع السابق، ص ١٩٧) .

وتصدق هذه الحقيقة على شئون السياسة والاقتصاد والأسرة والقضاء وسائر أنواع الظواهر الاجتماعية، حتى ما يتعلق منها بشئون الأخلاق ومقاييس الخير والشر والفضيلة والرذيلة، فما يكون خيرًا فى مجتمع قد يكون شرًّا فى مجتمع آخر، وما تعده أمة ما فضيلة قد تعده أمة أخرى رذيلة، وما يراه شعب مباحًا قد يراه شعب غيره محظورًا . وكثيرًا ما يختلف الحكم من الوجهة الخلقية على الشىء الواحد فى أمة باختلاف عصورها .

وقد تنبه ابن خلدون لهذه الحقيقة، مما جعلها ركيزة أساسية فى بحوثه ودراساته التى تضمنتها المقدمة، فكان من ذلك قوله : "اعلم أن الدولة تنتقل فى أطوار مختلفة وحالات متجددة، ويكتسب القائمون بها فى كل طور خلقًا من أحوال ذلك لا يكون مثله فى الطور الآخر، لأن الخلق تابع بالطبع لمزاج الحال الذى هو فيه ..." (المقدمة، ص ٥٤٣) .

ومن هنا كتب فصلا (رقم ١٤) بعنوان: (فصل فى أن الدولة لها أعمار طبيعية كما للأشخاص)، وكذلك فصلا (رقم ١٥) بعنوان: (فصل فى انتقال الدولة من البداوة إلى

الحضارة) .

ولعل هذا يلقى مسئولية جسيمة على عاتق كل من باحث التاريخ التربوى، وكذلك عالم الاجتماع التربوى، فبالنسبة إلى الأول سوف نفصل فيه فيما بعد، وبالنسبة إلى الثانى فإن المهمة التى تقع على كاهله قد لا يقع مثلها على كاهل كثيرين من الباحثين فى العلوم الأخرى، وذلك أن دراسة الظواهر المتقلبة المتغيرة أشق من دراسة الظواهر الثابتة المستقرة. هذا إلى أن عالم اجتماع التربية لا يقتصر بحثه على وصف الظواهر التربوية الاجتماعية وعرض ما يعرض لها من تقلب وتغير، بل هو مكلف فوق ذلك أن يبحث عن الأسباب والعوامل التى تؤدى إلى تطورها واختلافها باختلاف الأمم والعصور، ويكشف عن القوانين والقواعد التى يخضع لها هذا التطور وهذا الاختلاف .

ومن ثم فمن الضرورى أن يتخذ باحث علم اجتماع التربية أقصى ما يمكن اتخاذه من حيطة وحذر عندما يقارن بين نظم التعليم فى بلدان مختلفة، وهذا ربما ما عناه ابن خلدون فى قوله: "والقياس والمحاكاة للإنسان طبيعة معروفة، ومن الغلط غير مأمونة، تخرجه من الذهول والغفلة عن قصده وتعوج به عن مرامه، فربما سمع السامع كثيرًا من أخبار الماضين، ولا يفطن لما وقع من تغير الأحوال وانقلابها فيجريها لأول وهلة على ما عرف ويقيسها بما شهد، وقد يكون الفرق بينهما كبيرًا فيقع فى مهواة الغلط" (المقدمة، ص ٣٢٢) .

ولكن هذا يفرض تساؤلاً : هل طرق ابن خلدون موضوع التطور؟ وهو يدرك كل أبعاده ؟ أم أنه جاء فى فلسفته فى شكل إشارات عابرة أثناء بحثه لموضوعات أخرى ؟

قد يكون من التعسف أن نزعم أن ابن خلدون اتخذ من موضوع التطور – كما فعل الفلاسفة المحدثون – بحثًا مقصودًا لذاته، أو تفطن إلى أنه ظاهرة تستحق النظر لذاتها . ولكن من الظلم أيضًا لثقافته الواسعة، وحدة ملاحظته الشخصية وعمق تجربته الفكرية، أن نهمل نصيبه الخصب الذى أتى فيه بشىء جديد ومنتج أحيانًا، وأضافه لهذه الفكرة التى ترجع فى أساسها إلى ما قبله فى الفلسفة الإسلامية، ومن قبلها إلى الفلسفة اليونانية وإلى أرسطو بالذات (شريط، ص ٣٨٩) .

لقد كانت فكرة التطور فى الفلسفة الإسلامية، كما تمثلت فى كتابات إخوان الصفا، ومسكويه، وابن طفيل، والقزوينى فى كتابه (عجائب المخلوقات) لا تعد تطورا حقيقياً، وإنما هى مراتب متفاوتة فى سلم الكائنات، وهى لم تتحول إلى فكرة تطور حقيقى إلا عند ابن خلدون، أى أن الكائنات لا تكتفى عنده فقط باحتلال هذه المراتب المتفاوتة وتبقى ساكنة فيها مستقرة عليها، وإنما هى قد "تستحيل"، كما يقول، من مرتبة إلى مرتبة أخرى أعلى منها. وهنا نجد فكرة التطور تنطوى على ثلاثة عناصر أساسية بالنسبة إلى الأخلاق: الأول هو عنصر الحركية الذى يشعرنا بأننا لا نعيش فى عالم جامد، وإنما نعيش فى عالم روحه هى الحركة التى نجدها عامة فى الموجودات الكونية، وخاصة فى عالم الإنسان، وهذا هو ما يهمنا تربوياً . العنصر الثانى، وهو أكثر أخلاقية من الأول، هو أن هذه الحركة لا تسير حيثما اتفق ولا تسير بالخصوص إلى الوراء وإنما الكائنات عندما تنتقل فى حركتها تنتقل إلى ما هو أرقى. والعنصر الثالث، له أهمية فكرية كبيرة وهو أن هذه الاستحالة والتطور تتم بأسباب تتكون عنها مسببات، كما أنها تتبع نظامًا محكمًا من الترتيب فى هذا التطور، وبذلك تكون متهيئة للعقل لكى يدركها ويتبع آثارها (المرجع السابق، ص ٣٩١) .

وإذا كان الضبط الاجتماعى أو الرقابة الاجتماعية، كما يطلق عليها أحيانًا يعرف بأنها كافة الجهود والإجراءات التى يتخذها المجتمع أو جزء من هذا المجتمع (كالدولة أو الأسرة أو القيم الدينية) لحمل الأفراد على السير على المستوى العادى المألوف المصطلح عليه فى الجماعة دون انحراف أو اعتداء، فلقد فطن ابن خلدون فى المقدمة لأهمية الضبط الاجتماعى وأنه أساس لحياة الجماعة وأمنها واستمرارها، وقد أشار إلى ذلك فى أكثر من موضوع فى مقدمته، وإن لم يذكر هذا المصطلح صراحة (محمد عبد المنعم نور، فى المرجع السابق، ص١٠٠) .

ويبدو من عبارات المقدمة إدراك ابن خلدون لأنواع الضبط المختلفة وفق التعيينات المستحدثة كالضبط الخارجى الذى يأتى عن طريق القانون، والضبط الداخلى الذى يأتى عن طريق الدين، والضبط الاجتماعى الذى يأتى عن طريق الضمير، وكذلك إدراكه للضبط الوقائى، فإن إشارته إلى الأعمال والمهن فى معرض الكلام عن التطرف، كما نسميه الآن،

يدل على ما للعمل من أثر فى الوقاية من الانحراف عن مصطلحات الجماعة وأساليبها العادية.

كذلك فإن ما سبق أن أشرنا إليه عن حديث ابن خلدون عن الاجتماع البشرى يؤكد أن أساس هذا الاجتماع مستمد من ضعف الإنسان واستحالة معيشته منفردًا، غير أن اجتماع البشر يستلزم وجود سلطة هى عبارة عن وازع يزع اعتداء الناس بعضهم على بعض ويحول دون اعتداء المعتدين . وقد تعرض ابن خلدون للعوامل المختلفة التى تؤثر فى حمل الأفراد على الانسجام مع قواعد الجماعة دون انحراف، بالإضافة إلى تأثير القوة القاهرة التى تمارسها السلطة، وكأننا به يتحدث عن الرقابة الداخلية فى صورة الدين وتأثيره على النفوس.

والاستقرار فى نظر ابن خلدون عامل مهم لتوفير الأمن والضبط، فإن الحياة الاجتماعية المستقرة تجلب معها تفاعلات من نوع مختلف كل الاختلاف عن حياة أهل البداوة، الذين تضطرهم ظروف الحياة إلى التنقل من مكان إلى آخر، فالتوحش، والنزوع إلى الغزو والسلب والاعتداء، سمة من سمات المجتمعات غير المستقرة، بينما سكان المدن، لطبيعة الاستقرار فى حياتهم يألفون الخضوع للقوانين والسير على معايير الجماعة بعيدًا عن الخشونة والغلظة (المرجع السابق، ص ١٠١) .

فلسفة التربية :

على الرغم من أن ابن خلدون قد وضع فصلا مستقلا نفهم من عنوانه أن لا يقر الفلسفة، وبالتالى لا يرى قيمة وفائدة فى تعليمها وتعلمها (ص ١٠٨)، مما قد يبعث على الدهشة من بحثنا عن "فلسفة التربية" لديه، إلا أننا ننبه إلى أن موقفه المعادى – شكلا – للفلسفة يشبه موقف الغزالى، فهو يعادى "نوعًا" معينًا من الفلسفة، لكن يستحيل منطقًا أن يعاديها كلية، ذلك لأن نظرات كل منهما تمتلئ بالنظرات الفلسفية المتعمقة، فهما قد عاديا الفلسفة "الميتافيزيقية"، تلك التى تقحم نفسها فيما وراء الطبيعة، فى عالم الغيب، بينما يستحيل على الإنسان أن يصل إلى حقائقه إلا من خلال ما سمح المولى – سبحانه وتعالى– فى كتابه

الكريم، لكن عددًا غير قليل من الفلاسفة اندفعوا إلى اقتحام قضايا الغيب ومسائله، وهم خاليو الوفاض من وسائل معرفة هذا العالم، مما جعلهم يتخبطون، ويتناقضون، ويجىء واحد برأى لينهض ثانٍ بدحض ما قال، ويتوالى هذا النهج إلى ما شاء الله، دون أن تتوافر لدى أحد قدرة على الحسمٍ، فى أى هؤلاء أصاب وأيهم أخطأ ؟

وفى كثير مما نتناوله فى الجزء الحالى هو بوجه من الوجوه "فلسفة" .. فلسفة اجتماعية ... فلسفة للتاريخ ... فلسفة السياسة ... فلسفة حضارة ... وكذلك فلسفة فى التربية .

لكن ابن خلدون كان حريصًا على أن يوجه من حين إلى آخر نقدًا لآخرين، وكان محور نقده أنهم يتوقفون عند التفاصيل والجزئيات، من غير أن يبصروا التوجهات العامة والمسارات الرئيسة، وإن لم يكن هذا تفكيرًا فلسفيًّا، فماذا يكون؟

وهو نفسه قرأ عددًا من الكتابات الفلسفية ودرسها، وكان لهذه الدراسات أثرها فى تفكيره ومنهجه، وهو يصرح بأن الفلسفة على ما فيها تشحذ الذهن، وتعين على سلامة البرهنة والاستدلال (مدكور، مهرجان ابن خلدون، ص ١٢٦) . وقد أفاد منها دقة التفكير، وعمق البحث، وصدق التعليل، وأحكام النقد، وصحة الملاحظة، والحرص على أن يكون واقعيًّا موضوعيًّا، فهو ينكر العرافة، والتنجيم، وإن سلم بالسحر والطلسمات متأثرًا فى الغالب بما ساد شمال إفريقية فى عصره من إيمان بها . ويقول بإبطال صناعة الكيمياء التى تزعم أن فى الإمكان تحويل المعادن الخسيسة إلى معادن نفيسة، وفى تبويبه "للمقدمة" يحرص على التزام تدرج منطقى سليم، فهو فى دراسته للمجتمع الإنسانى يبدأ بالمؤثرات الجغرافية، ثم ينتقل منها إلى المؤثرات الدينية، والسياسية، والاقتصادية، ويختم بمظاهر الحضارة السامية من علم وفلسفة، وأدب وفن، وكأنما رسم بهذا الخطوط الكبرى لأبواب علم الاجتماع الحديث.

وليس التوحيد – الذى هو محور البحث فى علم الكلام – فى نظر ابن خلدون من الأمور التى يصل إليها العقل بالنظر والدليل، وإنما هو عقيدة تتلقى بالأمر الإلهى الوارد كما فى الآية الكريمة قال تعالى: ﴿ قُلْ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ ۝١ ٱللَّهُ ٱلصَّمَدُ ۝٢ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ۝٣ وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدٌۢ ۝٤ ﴾، وهو ليس مجرد قول باللسان واعتقاد وتصديق بالقلب

فحسب، بل معنى يرسخ فى النفس ويستولى عليها بحيث يصبح صفة لازمة لها تصدر عنه جميع أفعالها . إن الإيمان الذى لا يتجاوز اللسان ولا يستتبع العمل ليس إيمانًا إلا فى الصورة، والإيمان الذى لا يتبعه عمل إيمان معطل، والمؤمن الذى يقترف المعاصى مؤمن متناقض مع نفسه، يقول صلى الله عليه وسلم : "لا يزنى الزانى حين يزنى وهو مؤمن، ولا يسرق حين يسرق وهو مؤمن" .

ويعقب أبو العلا عفيفى (مهرجان ابن خلدون، ص ١٤٠) بأن ابن خلدون يتحدث هنا بلسان الصوفى لا بلسان الفيلسوف أو المتكلم؛ إذ يفرق بين مجرد الإيمان وبين الحال التى يكون عليها المؤمن نتيجة لإيمانه الصادق، كما يفرق بين العلم بالعبادات والقيام بها، وبين حصول ملكة الطاعة والانقياد، وتفريغ القلب عن شواغل ما سوى المعبود . إنه لا يقنع بالعقائد حتى تصير ملكة وصفة فى نفس المعتقد، ولا يقنع بالعبادات حتى تصير صفة فى نفس العابد، وهذا هو ما ذهب إليه أئمة الصوفية .

أما نحن –التربويين–، فإننا نسعد بكلام ابن خلدون هذا لأنه يقع فى قلب العمل التربوى، فليس ذلك العمل وقفًا على تحصيل النظريات والمذاهب التربوية، ولا هو مجرد العلم بالمبادئ والطرق والقواعد، وإنما هو "سلوك" ينبض بالحياة، ويسعى على الأرض، ويستهدف تغييرًا، ولا يقبع بين بطون الورق .

ويلفت زكى نجيب محمود (المرجع السابق، ص ١٥١) نظرنا إلى وجه من الوجوه التى أبطل ابن خلدون بناء عليها الفلسفة، وهو وجه يفيدنا نحن أبلغ الفائدة فى التربية . أما هذا الوجه فهو بطلان الفلسفة لما تذهب إليه من أن السعادة مرهونة بالعلم علمًا عقليًّا بحقيقة الوجود، ومن رأيه أنها متوقفة على "امتثال ما أمر به من الأعمال والأخلاق"، وإلا لما كان للشرع مسوغ . ولابن خلدون فى تحليل مصدر السعادة شرح طويل، لكن الذى يلفت النظر فيه هو محاولته البرهنة على أنها لا تنبنى على مجرد الإدراك العقلى، إذ الإدراك العقلى معتمد أساسًا على الإدراكات الحسية، وهذه بدورها نتيجة لحياة البدن، فكيف تكون السعادة صادرة عن نشاط جسمى، مع أن شرطها مقاومة الجسم ونشاطه ؟ فالغريب أن هذا

كلام قد لا يتسق مع عالم يجعل من منهجه المشاهدة مصدرًا وتطبيقًا !

وقد عنى ابن خلدون بالتصوف منذ سن مبكرة، اختصر فى شبابه رسائل ابن عربى، وإن لم نقف على مختصراته، وعقد له فى مقدمته فصلاً طويلاً لخص فيه تاريخه واستعرض أبوابه، وعالج خاصة مشكلة الوحدة والحلول والاتحاد، مبينًا رأى أهل السنة والشيعة والفلاسفة، ولعله يقف موقفًا وسطًا بين هؤلاء جميعًا، فهو يسلم بالمجاهدات والمقامات، كما يسلم بالكرامات والإخبار بالمغيبات، أما الكشف والشطحات فأمور غامضة لا يوضحها لفظ أو عبارة، والأولى أن نتركها . وما دام الصوفية فى شطحهم وغيبتهم فلا لوم (مدكور، ص ١٢٨) .

كذلك كان لابن خلدون نزعة صريحة نحو التصوف ظهرت فى الجزء الأخير من حياته كما ظهرت فى صديقه ومثيله لسان الدين بن الخطيب بعد ما جرب كل من الرجلين الحياة السياسية وشقى بها . انقطع ابن خلدون فى أخريات حياته فى مصر إلى القراءة والتدريس والتأليف والعبادة، وخالط الصوفية وكان عظيم التقدير لهم جم الإعجاب بهم . والظاهر أنه – مثل الغزالى – عندما يئس من الفلسفة الإلهية وأدرك تهافتها وقصورها، اعتقد أن طريق الكشف والذوق هو وحده الموصل إلى العلم اليقينى بالحقائق الإلهية والروحانية، ولكنه – مثل الغزالى أيضًا – لا يرضى عن الصوفية رضا مطلقًا من غير قيد ولا شرط، لأنه ينعى على الغلاة المتأخرين منهم خلطهم بين التصوف والفلسفة وعلم الكلام، وجعلهم هذه الفنون الثلاثة فنًّا واحدًا فى كلامهم فى الاتحاد والحلول والتوحيد، وغير ذلك، وهو يرى أن مدارك هذه الفنون متغايرة مختلفة، وأن علم التصوف مباين كل المباينة للفلسفة وعلم الكلام، لأنه قائم على الوجدان، والفلسفة والكلام قائمان على الدليل، ولا مجال للدليل العقلى فى التجارب الشخصية التى يعالجها الصوفى، فهو لا يقر من التصوف إلا النوع السنى الوجدانى الخالص الذى يتمثل فى كتابات الرعيل الأول من كبار الصوفية أمثال الحارث المحاسبى، وأبى القاسم الجنيد، وأبى طالب المكى وغيرهم (أبو العلا عفيفى، ص١٤٢) .

وبالفعل، فإن النزعة "العملية" لدى ابن خلدون جعلته محبذًا للتصوف فى جوانبه العملية السلوكية، وهو بهذا يعين التربية من حيث تقويمه للأخلاق بالميل إلى الزهد والتقشف،

والنزعة الواضحة فى التقوى، وكثرة العبادة، بينما لا تفيدها تلك الشطحات التى خرج بها بعض الصوفية نتيجة تطرف وغلو، كما وجدنا عند ابن عربى والحلاج .

ولعمر فروخ ملاحظة مهمة، تتعلق بنزعة ابن خلدون الإيمانية، فيما سماه "بالفواصل الإيمانية"، التى تأتى فى ختام فصول المقدمة فى الأكثر أو فى مواقع الفصل والوصل من ثنايا تلك الفصول فى الأقل، كما تأتى أحيانًا فى الفصول على غير نظام ملحوظ، من هذه الفواصل مثلا : والله أعلم، والله المرشد للصواب، والله يضل من يشاء ويهدى من يشاء (مهرجان ابن خلدون، ص ٣٥٩) .

وإذا صح تعداد فروخ لهذه الفواصل، فإنها تبلغ نحو مائتى وسبعين فاصلة، منها ثلاث وثمانون فاصلة ترد فيها الصيغة "والله أعلم"؛ مجردة أو فى ثنايا تراكيب أخر من مثل قوله:

- والله أعلم .
- والله - سبحانه وتعالى- أعلم .
- والله - سبحانه وتعالى- أعلم، وبه التوفيق .
- وإذا أراد الله بقوم سوءا فلا مرد له، والله تعالى أعلم .. إلخ.

وهنالك اثنتان وعشرون فاصلة تتعلق بعلم الله فى غير صيغة التفضيل، مثل:

- سبحان العليم الحكيم .
- وقد استأثر الله بعلمه، والله يعلم وأنتم لا تعلمون .
- وفوق كل ذى علم عليم .
- والله - سبحانه وتعالى- يعلم ما تكن الصدور .

لكنَّ هناك باحثًا آخريؤكد على القول بأن كل المناهج السابقة سواء كانت فلسفية يونانية محضة أو ممزوجة بالدين الإسلامى قليلاً أو كثيرًا، لا علاقة لها قوية بما نجده عند ابن خلدون، فهو لم يتخذ الدين مادة لفلسفته الاجتماعية، ومنها الأخلاقية، وكذلك لم يلجأ إلى الفلسفة

اليونانية سواء كانت اجتماعية أو أخلاقية ليستخرج منها مادته الأخلاقية، وإنما كانت مادته الوحيدة حياة الإنسان وبخاصة حياة الإنسان العربى، كما وقعت فى مراحل مختلفة من تطورها، أى أن مادته كانت هى التاريخ والمجتمع، مما يشير إلى أن ابن خلدون نظر إلى التاريخ على أنه قبل كل شىء مدرسة نحلل فيها طبيعة الإنسان ومشاكله المادية والنفسية والأخلاقية (شريط، ص ١٣٨).

والحق أن من الصعب تصور انفصال التفكير الدينى تمامًا عن كتابات ابن خلدون، الذى نذكر بأنه عمل "قاضيًا" فترات غير قليلة من عمره، لكن ما يمكن قوله أنه عرف – ربما – أكثر من غيره كيف يفصل بين المنطق الدينى والمنطق العلمى فى مناطق التفكير أو بمعنى آخر فإنه كان حريصًا على ألا يفسر حركة الحضارة وحركة المجتمع بتفسيرات "ميتافيزيقية" .

وكما بينا فى القضية الخاصة بالمنظور الحضارى، وكذلك ما سوف نبينه فى القضية الخاصة "بالحتمية الجغرافية" لا نجد عند ابن خلدون إنسانًا حرًّا يتصرف فى مصيره، وإنما سنجد فقط إنسانًا تخلقه الظروف الموضوعية التى يضطرب فيها، كما نجد أخلاقه تتأثر بهذه الظروف ولا يؤثر فيها، والطريقة الوحيدة التى يترك لنا ابن خلدون مجال استخدامها للتأثير على أخلاقية الفرد والمجتمع هى طريقة التأثير على ظروفه، تاركين الأمر بعد ذلك لهذه الظروف نفسها لكى تملى تأثيرها على أخلاقياتنا . إن الإنسان الخلدونى لا يختلف عن الشجرة والنبات، إنه جزء من الكون، فإذا أردنا أن نغيره، يجب أن نغير محيطه، أما إهمال ظروفه والعناية به منقطعًا عن ظروفه فهو عبث لا طائل وراءه (شريط، ص ١٦٩).

وأبرز ما ميز فلسفة ابن خلدون التربوية كذلك هو تأكيده على جوهرية "العمل" فى الحياة البشرية، إذ إن هذا يفرض "تأهيلا" للعمل يتفق مع درجة التطور الحضارى القائمة، ويفتح المجال واسعًا أمام التقدم العلمى توسيعًا لمجالات العمل، وترقية لها وتطويرًا، فضلاً عما يرتبط بالعمل من تقنيات واستحداث مجالات أخرى للعمل تتكاثر بمزيد من التطور والتقدم، حتى ليصبح "الاقتصاد" بمرور الحقب والعصور عصب الحياة الإنسانية .

وهو يشير إلى ذلك فى باب عنونه بـ (فى المعاش ووجوهه من الكسب والصنائع وما يعرض فى ذلك كله من الأحوال ...) (ص ٨٣١) .

وقد بنى دراسته فى هذا الجزء على أن الإنسان بطبيعته مفتقر إلى القوت الذى يقيم به حياته، من أجل هذا سخر المولى عز وجل الكثير مما فى الكون لخدمة الإنسان، كما تبين آيات مثل قوله تعالى :

﴿ ۞ ٱللَّهُ ٱلَّذِى سَخَّرَ لَكُمُ ٱلْبَحْرَ لِتَجْرِىَ ٱلْفُلْكُ فِيهِ بِأَمْرِهِۦ وَلِتَبْتَغُوا۟ مِن فَضْلِهِۦ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿١٢﴾ ﴾ سورة الجاثية .

وقوله سبحانه: ﴿ ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَأَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَخْرَجَ بِهِۦ مِنَ ٱلثَّمَرَٰتِ رِزْقًا لَّكُمْ ۖ وَسَخَّرَ لَكُمُ ٱلْفُلْكَ لِتَجْرِىَ فِى ٱلْبَحْرِ بِأَمْرِهِۦ ۖ وَسَخَّرَ لَكُمُ ٱلْأَنْهَٰرَ ﴿٣٢﴾ ﴾ سورة إبراهيم .

وقوله سبحانه: ﴿ وَٱلْأَنْعَٰمَ خَلَقَهَا ۗ لَكُمْ فِيهَا دِفْءٌ وَمَنَٰفِعُ وَمِنْهَا تَأْكُلُونَ ﴿٥﴾ وَلَكُمْ فِيهَا جَمَالٌ حِينَ تُرِيحُونَ وَحِينَ تَسْرَحُونَ ﴿٦﴾ وَتَحْمِلُ أَثْقَالَكُمْ إِلَىٰ بَلَدٍ لَّمْ تَكُونُوا۟ بَٰلِغِيهِ إِلَّا بِشِقِّ ٱلْأَنفُسِ ۚ إِنَّ رَبَّكُمْ لَرَءُوفٌ رَّحِيمٌ ﴿٧﴾ وَٱلْخَيْلَ وَٱلْبِغَالَ وَٱلْحَمِيرَ لِتَرْكَبُوهَا وَزِينَةً ۚ وَيَخْلُقُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿٨﴾ ﴾ سورة النحل .

وهو يعقب على مثل هذه الآيات بقوله: إن يد الإنسان مبسوطة على العالم وما فيه، بما جعل الله له من الاستخلاف، فأيدى البشر منتشرة وهى مشتركة فى ذلك، ولكن لا يحصل لهم شىء منه بغير سعى، أما المطر المصلح للزراعة وأمثاله فإنما يكون معينًا فقط ولا بد من سعى الإنسان. والكسب يكون بالسعى فى الاقتناء والقصد إلى التحصيل وكل رزق لا بد فيه من سعى وعمل ...“ (المقدمة، ص ٨٣٢) .

ومن هذا التسخير بدأت الطبيعة تهيئ للإنسان تربية يكتشف بها التفاعل بين عناصرها لتنتج له ما هو فى حاجة إليه، لا للعيش فقط بل وللحياة والسيادة أيضًا. وتتمثل هذه التربية فى تفاعل تقوم به الطبيعة من تلقاء نفسها فتنزل الأمطار من السماء إلى الأرض، ومن هذا

اللقاء يخرج الزرع، ولكن عمل الطبيعة يقف عند هذا الحد، لأنه مجرد تربية للإنسان يجب أن يتولى بنفسه إتمامها وتطويرها تطويرًا لا يعرف الحدود على يده (شريط، ص ٤٢٥) .

وعرض ابن خلدون فى مقدمته للنفس الإنسانية وطريق إدراكها للمحسوسات والمعنويات، وصلتها بالجسد، ومظاهرها الإدراكية والوجدانية والنزوعية، وتصرفاتها فى حالتى اليقظة والنوم، وبعض التصرفات السيكلوجية الغريبة عند بعض طوائف من الناس، وطبيعة الفكر الإنسانى، والعقول التجريبية وكيفية حدوثها، وطريقة كسب المعلومات الحديثة، وعرض لهذه الأمور التى تتصل بعلم النفس العام وعلم النفس التربوى والتعليمى فى عدة فصول من مقدمته، وخاصة فى الفصول التى وضع لها العناوين الآتية : (فى أصناف المدركين للغيب من البشر بالفطرة أو بالرياضة) – المقدمة السادسة فى الباب الأول – (فى الفكر الإنسانى)، (عالم الحوادث الفعلية إنما يتم بالفكر)، (فى العقل التجريبى وكيفية حدوثه)، (فى علوم البشر وعلوم الملائكة)، (فى علوم الأنبياء عليهم السلام)، (فى أن الإنسان جاهل بالذات عالم بالكسب)، وهذه الفصول الستة الأولى من الباب السادس، وهى كانت ساقطة فى الطبعات القديمة من مقدمة ابن خلدون (وافى، ص ٢٥٢) .

الحتم الجغرافى وأثره على شخصية الإنسان :

كذلك فقد أفسح ابن خلدون المجال لتأكيد التأثير الفعال للمعطيات البيئية على الشخصية الإنسانية، وهو ما أكده فى المقدمة الخامسة من الباب الأول. ويظهر ابن خلدون من أنصار ما يسمى بالحتم الجغرافى، بحيث يكون للمعطيات البيئية الدور الأكثر تأثيرًا، وهذا قد يعنى أنه لا يعطى ثقة كبيرة فى العمل التربوى، وهذا استنتاج غير صحيح كما سوف نرى فى جزء تالٍ. ويبدو أن الظروف فى ذلك الزمن كانت تعطيه المبرر لما يقول، فلم يكن الإنسان قد وصل بعدُ إلى ما وصل إليه فى عصرنا الحاضر من تطويع كبير للمتغيرات البيئية، فاتسعت مساحة الفعل الإنسانى على الفعل الطبيعى، بينما كان الأمر عكس هذا منذ عدة قرون. وهذا الذى عرضه ابن خلدون يمكن أن يشابه تلك البحوث التى أصبحت معروفة باسم "الإيكولوجيا

الإنسانية" التى ينظر إليها على أنها تركيب بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية، مع ميل إلى الجغرافيا (السيد بدوى، فى مهرجان ابن خلدون، ص ١٨٢) ويحدد "ماكنزى" Mac Kenzie أحد زعماء المدرسة الإيكولوجية موضوع هذه الدراسة بقوله: إن "الإيكولوجيا الإنسانية تدرس الظواهر المكانية التى تنتج عن العلاقات المتبادلة والاختلاط بين الناس، وغرضها الكشف عن العوامل التى تفسر الاختلاف فى طريقة استغلال الإنسان للبيئة، وفى توزيع السكان فى البقاع المختلفة، وفى النظم التى يخضعون لها علاقاتهم" .

وحقًا يؤكد بدوى على أن الاهتمام بدراسة ظواهر البيئة وصفاتها الجغرافية والمناخية وتوضيح أثر ذلك على نشاط السكان ونظمهم الاجتماعية لم يكن وليد المنهج الحديث فى علم الاجتماع، فلم تقبل المدرسة الاجتماعية فى فرنسا، ولا المدرسة "الإيكولوجية" فى أمريكا أكثر من تعيين اسم علمى يدل على هذا النوع من البحوث، ويصنف جزءًا من الدراسة الاجتماعية تحت عنوان معين، فمن الحقائق المعترف بها منذ أمد طويل أن العوامل المادية والجغرافية تؤثر على السكان، وأنها تدفعهم إلى أنواع خاصة من النشاط، وتحدد جزءًا كبيرًا من تصرفاتهم . وكما أننا لا نستطيع أن نفهم طبيعة أى نوع من أنواع الأسماك وتكوينه إلا إذا درسنا الوسط المائى الذى يعيش فيه هذا النوع، فكذلك لا يمكن تفسير المميزات الخاصة بحياة المجتمعات ونشاطها وعقائدها وتقاليدها، إلا بوضعها داخل إطار الوسط المكانى، ودراسة التفاعل الذى ينشأ عن اتصال الإنسان بالوسط الطبيعى الذى يعيش فيه (المرجع السابق، ص ١٨٣) .

وقد نقل ابن خلدون تقسيم الأقاليم عن الشريف الإدريسى، من كتابه الذى ألفه لملك صقلية روجار الثانى فى منتصف القرن السادس الهجرى، فقال: إن نصف الأرض الشمالى سبعة أقاليم، وهو النصف المعمور، أما النصف الجنوبى فإن حرارته الشديدة وماءه الغامر يجعلان العمران فيه نادرًا.

وكان الإدريسى نفسه يعتقد أن النصف الجنوبى قطر خال من البشر، لشدة حرارته وانعدام مائه، ولكن ابن رشد رأى غير هذا الرأى، إذ قرر أن النصف الجنوبى كالشمالى فى

طبيعته وسكانه وهبوط الحرارة فى بعض أنحائه، لأنها تهبط ما ابتعدنا عن خط الاستواء وما وراءه، لكنه عمران قليل (الحوفى، ص ٦٦) .

ثم قال ابن خلدون (ص ٣٥٤): إن ابن رشد زعم أن خط الاستواء معتدل وأن ما وراءه فى الجنوب بمثابة ما وراءه من الشمال، فيعمر منه ما عمر من هذا، وأكد أن ما قاله ابن رشد غير ممتنع من جهة فساد التكوين، وإنما امتنع فيما وراء خط الاستواء فى الجنوب، لأن العنصر المائى غمر وجه الأرض هنالك إلى الحد الذى كان مقابله من الجهة الشمالية قابلاً للتكوين، ولما امتنع المعتدل لغلبة الماء تبعه ما سواه .

وإذا ما توجهنا إلى رأى الإدريسى – عمدة ابن خلدون فى الجغرافيا – وجدناه يحدد هذه الأقاليم فى خريطته التى نشرها الأستاذ "كونراد ميلر" الألمانى، والتى نشرت فى شتوتجارت ما بين عامى ١٩٢٦، ١٩٣١، فالإقليم الأول يبدأ من خط الاستواء إلى درجة ٢٣ شمالاً، والثانى من ٢٤ إلى ٢٩، والثالث من ٣٠ إلى ٣٥، والرابع من ٣٦ إلى ٤١، والخامس من ٤٢ إلى ٤٧، والسادس من ٤٨ إلى ٥٣، والسابع من ٥٤ إلى ٥٩ (محمد عبد الغنى حسن، ص٨٥) .

وإذا كانت نظرية الإدريسى أن المعمور من نصف الكرة الشمالى ينتهى إلى درجة ٦٣، لأن ما بعدها شديد البرودة، مغمور بالثلج، غير صالح للحياة والعمران، إذا كانت نظريته كذلك، فقد أضاف إلى الإقليم السابع أربع درجات أخر، وبهذا ينتهى نصف الأرض المعمور بدرجة ٦٣ شمالاً .

وقد جارى ابن خلدون هذا التقسيم، ورأى أن الإقليم الرابع من ٢٦ إلى ٤١ درجة شمالا، أكثر الأقاليم اعتدالاً، وما على حافته من الثالث والخامس أقرب إلى الاعتدال، ورأى أن الإقليم الثانى والسادس بعيد عن الاعتدال، وأن الأول والسابع أكثر بعدًا، فالأقاليم المعتدلة هى الثالث والرابع والخامس (٣٠ – ٤٧ شمالاً)، على تفاوتها فى مقدار الاعتدال .

ولا نريد أن نتوقف أكثر من ذلك أمام مثل هذه التفاصيل الجغرافية، لكن ما يهمنا حقًّا هو ما استدله ابن خلدون من الوضع الجغرافى على الأخلاق البشرية، والحضارة والعمران،

فسكان الأقاليم المعتدلة "أعدل أجسامًا وألوانًا وأخلاقًا وأديانًا، حتى النبوات، فإنما توجد فى الأكثر فيها، ولم نقف على خبر بعثة فى الأقاليم الجنوبية ولا الشمالية، وذلك أن الأنبياء والرسل إنما يختص بهم أكمل النوع فى خلقهم وأخلاقهم" (المقدمة، ص ٣٩٢) .

ويزيد ابن خلدون على ذلك بتأكيده فى الصفحة نفسها على أن أهل هذه الأقاليم المعتدلة أكمل سلوكًا وتفكيرًا لوجود الاعتدال فيهم "فتجدهم على غاية التوسط فى مساكنهم وملابسهم وأقواتهم وصنائعهم ..." .

ولما عرض لسكان الأقاليم الأخرى، رأى فيهم توحشًا وبدائية وغفلة، بمقدار قربهم أو بعدهم من الأقاليم المتوسطة، وعلى سبيل المثال، فقد رأى أن الصقالبة "لبعدهم عن الاعتدال يقرب عرضُ أمزجتهم وأخلاقهم فى عرض الحيوانات العُجم، ويبعدون عن الإنسانية بمقدار ذلك، وكذلك أحوالهم فى الديانة أيضًا ..." (ص ٣٩٣) .

وهو يرى أن أهل الأقاليم المعتدلة معتدلون "فى خُلقهم وخلقهم وسيرهم وكافة الأحوال الطبيعية للاعتمار لديهم من المعاش والمسكن والصنائع والعلوم والرياسات والملك، فكانت فيهم النبوات والملك والدول والشرائع والعلوم والبلدان والأمصار والفراسة والصنائع الفائقة وسائر الأحوال المعتدلة"، ومثّل لهؤلاء بالعرب والروم والفرس وبنى إسرائيل والإغريق وأهل السند والهند والصين (ص ٣٩٦) .

أما هؤلاء الذين يسكنون المناطق شديدة الحرارة، حيث يسميهم "السودان"، ولا يقصد بهذا دولة السودان، فقد رأى فيهم "الخفة والطيش، وكثرة الطرب ... موصوفين بالحمق فى كل قطر" (ص ٣٩٧) .

ولو قدر لابن خلدون أن يعيش عصرنا الحالى لوجد أن عكس ما ذهب إليه قد صار عليه الحال اليوم، فالحضارة والعلوم والفنون والتكنولوجيا، والأدب، وكل صور التقدم، إنما هى لدى أهل الشمال، وأن أصحاب المناطق المعتدلة، وفى مقدمتهم العرب، هم الآن فى ذيل الأمم، موصوفون بالتخلف !!

أما تأثير الجو فى تلوين البشرة، فلا ريب فى ذلك، وقديمًا فرق الجو بين ألوان الناس، فكان منهم الأبيض والأسود والأحمر والأصفر، وأن الأبيض ليسودّ إذا ما أقام بإقليم حار وتعرض لشدة حرارة، وإن الأسود قد تخف فحمته قليلاً جدًّا إذا ما أقام بإقليم معتدل أو بارد، ولا شك فإن الأثر يظهر ويقوى كلما مرت السنون، وتتابع الأبناء، فتنتقل الألوان على البنين بالوراثة، ، فالسواد والبياض، والحمرة والصفرة، لم تكن ألوانًا طبيعية فى الأصول الأولية التى انحدرت منهم البشرية، وإنما اكتسبوها من البيئة الطبيعية، وصارت بتقادم الزمن صفة وراثية تنحدر من الأصول إلى الفروع (الحوفى، ص ٦٩) .

وما ذهب إليه ابن خلدون يشبهه فى العصر الحديث ما رآه "منتسكيو" (١٦٨٩-١٧٥٥) فى كتابه الشهير (روح القوانين) L،Espri des Lois، فهو أكد على تأثير المناخ على شخصية الإنسان، فالحرارة تؤثر عن طريق تأثيرها على الجسم البشرى، وعلى العقل والانفعالات، ففى المناخ الحار يكون الناس أكثر تأثرًا باللذات والآلام، وبالتالى أكثر إحساسًا وأكثر حياء وخجلا، وأكثر بلادة . أما المناخ البارد، فله آثار عكس ذلك، عندما تكون المنطقة المعتدلة غير محددة، وهكذا تستيقظ ميول وحاجات غير متشابهة وإمكانات أخلاقية مختلفة، بينما تتنوع الفضائل نفسها بصورة جذرية مثل الشجاعة والعفة والعدالة بتنوع المناخ فى إمكانية القيام بعمل ما، وإمكان الرغبة (شتراوس، ج٢، ص ٩٠) .

ونستطيع أن نؤكد أن ما ذهب إليه ابن خلدون وكذلك منتسكيو ومن ذهب مذهبهما من تغليب للحتم الجغرافى على السلوك البشرى، إن لم يكن خاطئًا من الأصل، فهو على أقل تقدير أصبح خاطئًا فى عصرنا هذا، وما سنستقبل من أيام، ونضيف إلى ذلك ما أكده وافى فى تعليقه بالمقدمة (ص ٤٠٤) :

١- أن البيئة الجغرافية ليست إلا عاملاً واحدًا من عشرات العوامل التى تؤثر فى حياة الإنسان والجماعات، فالوراثة، ونظم التربية، وشئون الاقتصاد، والتراث الاجتماعى، والبيئة الاجتماعية العامة، كل أولئك وما إليه لا يقل أثرًا عن البيئة الجغرافية فى شئون الفرد والمجتمع .

٢- هذا إلى أن البيئة الجغرافية نفسها لا تتحقق آثارها إلا بفضل ما يحدث بينها وبين العوامل الأخرى من تفاعل وتضافر، فإن لم يتم هذا التفاعل والتضافر لم تستطع هذه البيئة سبيلاً إلى إحداث أثر ما فى حياة الأفراد ولا فى حياة الجماعات.

٣- وكما تؤثر البيئة فى الإنسان، يؤثر الإنسان فى بيئته، فكثيرًا ما استطاع الأفراد والمجتمعات وكثيرًا ما يستطيعون – بما أوتوا من علوم وفنون وحذق ومهارة وتجارب ومخترعات – أن يغيروا طبيعة البيئة الجغرافية، ويذللوها لرغباتهم ونقضوا كثيرًا مما أبرمته ويحولوا بينها وبين تحقيق كثير مما تقتضيه، ويجعلوها طوع مشيئتهم ويشكلوها كما يشاءون وتشاؤه لهم غاياتهم، فلقد استطاع الإنسان أن يجعل الجبال وديانًا، ويشق فيها طرقًا، ويبتغى فيها أنفاقًا، ويجفف البحيرات والمستنقعات، ويغير مجارى الأنهار واتجاهات الرياح، وينزل المطر وفق مشيئته، ويجعل من الصحارى مزارع ومن الغابات مدنًا، واستطاع بما استنبطه من وسائل النقل السريعة، وما اهتدى إليه من أساليب الاستبدال أن ينثر المواد الأولية ويجعلها موفورة فى كل مكان، وبالجملة، قد تجلت إرادته وسيطرته على بيئته فى كل ما نرى من مظاهر الحضارة الحديثة .

٤- ولا أدل على ذلك من أن الشعوب قد تتفق فى البيئة الجغرافية، ولكنها تختلف اختلافًا كبيرًا فى شتى مظاهر الحضارة ومختلف شئون الحياة، فسكان المناطق الاستوائية بإفريقية من الشعوب النامية، على حين أن سكان هذه المناطق نفسها بأمريكا يعدون من أرقى هذه الشعوب، والدنيا الجديدة كانت موطنًا لشعوب بدائية ساذجة، وهى نفسها الآن موطن لأمم وصلت إلى درجة كبيرة فى سلم الحضارة.

٥- وفيما كتبه ابن خلدون فى جزء آخر خاص بمعاش الإنسان، وكيف أن الكسب جزء من طبيعته وأن العمل ضرورة حياة، وهو ما بيناه بتفصيل أكثر فى جزء آخر، لهو برهان آخر على "فاعلية" الإنسان تجاه الظروف البيئية، حيث أشار إلى آيات قرآنية متعددة تؤكد على أن الله -عز وجل- قد سخر كل ما فى هذه الدنيا لمصلحة الإنسان، ولا يتسنى للإنسان أن يقوم بواجب التكليف إلا قام بمهمة الإفادة مما سخر له، مما يبرز الدور المهم للإرادة الإنسانية،

التى تأبى أن يكون الإنسان مجرد ريشة فى مهب الريح!

التأريخ الاجتماعى للتربية :

تاريخ التربية، هو فرع من فروع التاريخ بوجه عام، وهو يخضع لكل ما يخضع له هذا التاريخ العام، ذلك أن الفارق الأساسى بينهما يكمن فى أن تاريخ التربية، كما هو معروف يختص فقط بالتأريخ لحركة التعليم من حيث : المؤسسات، والنظم والقوانين، والأفكار . ومن هنا فإننا نعتبر أن كل ما أتى به ابن خلدون من حيث طبيعة التاريخ، وفائدته والهدف من دراسته والقواعد التى ينبغى للباحث فيه أن يتبعها إنما هى كذلك بالنسبة إلى التأريخ التربوى، وخاصة هذا النهج الذى انتهجه ابن خلدون فى تفسير الظاهرة التاريخية فى ضوء سياقاتها الثقافية والحضارية والمجتمعية .

إن ابن خلدون ينقد النظرة التى كانت شائعة قبله والتى كان كثيرون يتصورون فيها البحث التاريخى مجرد رواية، وتصوير، وتسجيل لما حدث من وقائع، سواء فى مجال التعليم أو فى السياسة أو فى غيرهما، بينما هذا مجرد "ظاهر" العمل التاريخى، والذى يجعله "علمًا" حقيقيًا هو أن يقوم الباحث بالتفسير والتحليل والخروج بمبادئ وتعميمات وقواعد ومسارات واتجاهات تكشف عن سنن الأيام، وقوانين التحول الحضارى، وفى هذا يقول مفكرنا :

"... هو فى ظاهره لا يزيد على إخبار عن الأيام والدول، والسوابق من القرون الأول تنمو فيها الأقوال، وتضرب فيها الأمثال وتُطرف بها الأندية إذا غصها الاحتفال، وتؤدى إلينا شأن الخليقة كيف تقلبت بهم الأحوال، وحان منهم الزوال. وفى باطنه نظر وتحقيق، وتعليل للكائنات ومباديها دقيق، وعلم بكيفيات الوقائع وأسبابها عميق، فهو لذلك أصيل فى الحكمة عريق، وجدير بأن يعد فى علومها وخليق" (المقدمة، ص ٢٨٢) .

وشبيه بهذا فى التأريخ التربوى ما يجرى لدى البعض من تصور أن هذا التأريخ يمكن أن يتم عن طريق بيان عدد المدارس التى أنشئت فى فترة من الفترات، والمناهج والمقررات

التى كان يتم تدريسها، وميزانية التعليم، إلى غير هذا وذاك من "وقائع" و "أحوال" . إن استقراء هذه الوقائع والأحوال أمر جيد، وهو لا بد منه، لكن التوقف عنده لا يعد تأريخًا حقيقيًّا، ولكن التأريخ الحقيقى هو فى البحث عما أدى إلى هذا وذاك من هذه الوقائع، وما تداعياتها وآثارها الثقافية والاجتماعية ؟ وما الأفكار التى وجهتها، وما الأهداف التى كانت تسعى إليها ؟ وإلى أى حد تأثرت بما سبقها وأثرت فيما تلاها ؟

ويصل ابن خلدون إلى الذروة حقًّا وهو يشير إلى بعض جهود التأريخ المختل لدى بعض من سبقه، حيث وقفوا عند حد الرواية، ولم يفحصوا وينقدوا ويتبصروا، بل غلب عليهم التقليد، مما جعل ما عملوه لا يقدم ولا يؤخر، لا يسمن ولا يغنى من جوع، كتب قائلاً: "... وإن فحول المؤرخين فى الإسلام قد استوعبوا أخبار الأيام وجمعوها، وسطروها فى صفحات الدفاتر وأودعوها، وخلطها المتطفلون بدسائس من الباطل وَهِموا فيها أو ابتدعوها... واقتفى تلك الآثار الكثيرُ من بعدهم واتبعوها، وأدوها إلينا كما سمعوها، ولم يلاحظوا أسباب الوقائع والأحوال ولم يراعوها، ولا رفضوا ترهات الأحاديث ولا دفعوها، فالتحقيق قليل، وطرف التنقيح فى الغالب كليل، والغلط والوهم نسيب للأخبار وخليل، والتقليد عريق فى الآدميين وسليل..." (ص ٢٨٢) .

وأما ما جاء صريحًا فى المقدمة عن ضرورة ما نسميه بالتأريخ الحضارى، الذى يعبر عن أن الفهم التاريخى لا يتحقق إلا فى ضوء ما يمر به الحدث من سياقات مجتمعية، فهو، بعد ما ينقد الميل لدى البعض إلى مجرد السرد والرواية، يرى أن هذا خطأ جسيم، ويفسر حكمه بقوله : "لأن الأخبار إذا اعتمد فيها على مجرد النقل، ولم تحكم أصول العادة وقواعد السياسة وطبيعة العمران والأحوال فى الاجتماع الإنسانى، ولا قيس الغائب منها بالشاهد، والحاضر بالذاهب، فربما لم يؤمن فيها من العثور، ومزلة القدم، والحيد عن جادة الصدق" (ص ٢٩١) .

وإذ ينبه ابن خلدون على خطأ الاكتفاء بمجرد النقل والسرد، يشير للتدليل على ذلك إلى أخطاء وقع فيها البعض من حيث اعتمادهم على النقل دون تمحيص "وكثيرًا ما وقع

للمؤرخين والمفسرين وأئمة النقل المغالط فى الحكايات والوقائع، لاعتمادهم فيها على مجرد النقل غثًّا أو سمينًا، لم يعرضوها على أصولها، ولا قاسوها بأشباهها، ولا سبروها بمعيار الحكمة والوقوف على طبائع الكائنات، وتحكيم النظر والبصيرة فى الأخبار، فضلوا عن الحق، وتاهوا فى بيداء الوهم والغلط ..“ (ص ٢٩١) .

فعملية التأريخ إذن تحتاج إلى العديد من المهارات الفكرية حتى تصبح عملية علمية ذات فائدة، مثل عرض الواقعة على أصولها، فإنه يريد بتلك الأصول : الجذور والدوافع والقوى المؤثرة والمتغيرات الفاعلة، ثم لا يقف الأمر عند هذا الحد، بل لا بد من استعمال أدوات وأساليب منطقية غاية فى الدقة، مثل قياس الغائب على الشاهد، و ”السبر“ الذى يتعمق ويحلل حتى يصل إلى لب الحقيقة، فضلا عن ”النظر الفلسفى“ الذى يستكنه ”الطبائع“ ويتفهم الخصائص، فهى مؤثرة من غير شك، وإهمال هذا كله يؤدى بالباحث على الوقوع فى جُبّ الوهم والخطأ .

ولا يقف ابن خلدون عند حد ”التنظير“، فهو يسوق أمثلة لبعض أمور لا يصدقها العقل مما ورد فى بعض الروايات التاريخية، وذلك نتيجة لغياب هذا الذى نصح به، وشبيه به ما نقرؤه فى كتاب أحمد شلبى عن تاريخ التربية الإسلامية (ص ٥٣) نقلاً عن ياقوت فى معجم الأدباء (٤، ٢٧٢) عن كتاب أبى القاسم البلخى من أنه كان يتعلم به ثلاثة آلاف تلميذ، إذ هو عدد ضخم لم نر له مثيلاً فى أى عصر !

تصنيف العلوم :

نحن فى أيامنا الحالية، عندما نفكر ونخطط لعدد من المقررات التى نرى أنها ضرورية فى تعليم الطلاب، نقوم بعملية تصنيف، وفقًا لأسس مختلفة، منها على سبيل المثال : مرحلة التعليم، فهذه مقررات تدرس للابتدائى، وتلك للإعدادى، وتلك للثانوى .

ومنها حسب ”نوع“ التعليم، فهذه مقررات للتعليم العام، وتلك للتعليم الفنى...

وداخل كل فئة، نصنف إلى ما يتسق مع الصفوف، وفى التعليم الفنى، نصنف أولاً حسب نوع آخر من التعليم، فهذا تجارى، وذاك صناعى، وهذا زراعى .

وعملية التصنيف هذه كانت موضع اهتمام من الكثرة الغالبة من مفكرى التربية الإسلامية، مثل الغزالى وابن سينا وابن رشد وغيرهم .

وكان ابن خلدون، سائرًا على الطريق نفسه، فماذا كان موقفه من تصنيف العلوم؟

من الملاحظ أن أحد المعايير المهمة فى تصنيف العلوم عند ابن خلدون، بل ومعظم، إن لم يكن كل مفكرى التربية الإسلامية، هو "المعيار الدينى"، بمعنى درجة هذه العلوم من حيث الحل والحرمة .

وثانى هذه المعايير، هو مقدار "الفائدة" للمتعلم .

ومن الملاحظ كذلك أن ابن خلدون حرص وهو بصدد التصنيف أن "يؤرخ" للتطور العلمى لكل نسق معرفى، بالطريقة نفسها، وبالنهج نفسه الذى حرص عليه فى كل ما يكتب ألا وهو "النهج الحضارى"، بمعنى الرؤية "الشبكية" للتطـور المعرفى، فالمسألة ليست تغيرًا فى موضوعات تضمنها النسـق المعرفى، وإنما هى "سـياقات" حضـارية، وظروف وأحوال..

وهكذا نجده، وهو يعيش فى قلب الثقافة العربية الإسلامية، يحافظ على ذلك التصنيف الشهير بالقول بأن هناك علومًا نقلية، تعتمد على الوحى، أو بمعنى أصح علوم تقوم على ما نزل به الوحى، وعلوم "عقلية" تميز تلك العلوم التى هى إنتاج بشرى خالص .

وهذه العلوم التى يصنفها ابن خلدون، لا نستطيع أن ندعى أنها "تدرس" كلها فى مراحل التعليم التى كانت قائمة فى زمنه، لأن التنظيم المعاصر لمراحل التعليم لم يكن موجودًا، لكن "المدارس" هى التى يمكن أن نقول أنها ضمت عددًا مهمًّا من هذه العلوم، وإن كان الغالب فيها مما يقع فى دائرة العلوم النقلية .

وهكذا قد نجد مدرسة تتخصص فى علوم نقلية من وجهة نظر مذهب فقهى بعينه، وقد نجد معلمًا يعلم فرعًا دون غيره، أو كتابًا متخصصًا .

وقد يكون التعلم – وهذا كان غالبًا – "حرًّا"، أى يقوم على التعلم الذاتى من جانب المتعلم، بحسب ظروفه وإمكاناته، وما أمكنه التتلمذ عليهم من شيوخ العلوم.

وفيما يلى بعض تفصيل لذلك (أسماء فهمى، ص ٣٠) :

أولا : العلوم النقلية :

وهى علوم ينقلها الإنسان عمن وضعها أو أسسها، وتتوارثها الأجيال، وكل هذه العلوم مستندة إلى الخبر عن الواضع الشرعى، ولا مجال فيها للعقل إلا فى إلحاق الفروع من مسائلها بالأصول . وتسعى هذه العلوم إلى شرح العقيدة وتنظيم فرائض الدين، وسن القوانين الشرعية، أى أن العلوم النقلية هى علوم الدين بأنواعها، وما يرتبط بها من علوم مساعدة لها، ومهيئة لدراستها، مثل علم اللغة والنحو وغيرهما، وفى ذلك يقول ابن خلدون: "وأصل هذه العلوم (أى العلوم النقلية) كلها هو الشرعيات من الكتاب والسنة التى هى سنة مشروعة لنا من الله ورسوله، وما يتعلق بذلك من العلوم التى تهيئها للإفادة" (المقدمة، ج٣، ص ٩٣١) .

وتضم العلوم النقلية :

كتاب الله والسنة : ومنهما يعرف الإنسان أحكام الله تعالى المفروضة عليه وعلى أبناء جنسه، وهذه الأحكام مأخوذة من الكتاب والسنة بالنص أو الإجماع أو بالإلحاق .

وعلم التفسير : وهو النظر فى الكتاب ببيان ألفاظه أولاً، ثم بإسناد نقله وروايته إلى النبى ﷺ الذى جاء به من عند الله . ويشرح ابن خلدون العوامل التى أدت إلى ظهور علم التفسير بأن القرآن نزل بلغة العرب وعلى أساليب بلاغتهم فكانوا كلهم يفهمونه ويعلمون

معانيه فى مفرداته وتراكيبه . وكان ينزل جملاً جملاً، وآيات آيات، لبيان التوحيد والفروض الدينية بحسب الوقائع . ولم يزل كذلك متناقلا بين الصدر الأول والسلف حتى صارت المعارف علومًا، ودونت الكتب، فكتب الكثير من ذلك، ونقلت الآثار الواردة فيه عن الصحابة والتابعين وانتهى ذلك إلى الطبرى والواقدى والثعالبى وأمثال هؤلاء من المفسرين، فكتبوا فيه ما شاء الله أن يكتبوه من الآثار، ثم صارت علوم اللسان صناعية من الكلام فى موضوعات اللغة وأحكام الإعراب والبلاغة فى التراكيب فوضعت الدواوين فى ذلك بعد أن كانت ملكات للعرب لا يرجع فيها إلى نقل ولا كتاب، فتنوسى ذلك وصارت تتلقى من كتب أهل اللسان، فاحتيج إلى ذلك فى تفسير القرآن لأنه بلسان العرب وعلى منهاج بلاغتهم (المقدمة، ج٣، ص ٩٣٤) .

وعلم القراءات الذى يبين اختلاف روايات القراء فى قراءة القرآن، فإذا كان القرآن هو كتاب الله المنزل على نبيه المكتوب بين دفتى المصحف، وهو متواتر بين الأمة إلا أن الصحابة رووه عن رسول الله ﷺ على طرق مختلفة فى بعض ألفاظه وكيفيات الحروف فى أدائها، وتنوقل ذلك واشتهر إلى أن استقرت منها سبع طرق معينة تواتر نقلها أيضًا بأدائها، واختصت بالانتساب إلى من اشتهر بروايتها من الجم الغفير، فصارت هذه القراءات السبع أصولاً للقراءة لا تقوى قوتها فى النقل، وهذه القراءات السبع معروفة فى كتبها .

كذلك تشمل العلوم النقلية :

علوم الحديث : التى تعنى بإسناد السنة إلى صاحبها، والكلام فى الرواة الناقلين لها ومعرفة أحوالهم وعدالتهم ليقع الوثوق بأخبارهم بعلم ما يجب العمل بمقتضاه من ذلك. وأشار ابن خلدون إلى أن الأحاديث قد تميزت مراتبها لهذا العهد بين صحيح وحسن وضعيف ومعلول، وغيرها ميزها أئمة الحديث وجهابذته وعرفوها، ولم يبق طريق فى تصحيح ما يصح من قبل (ج٣، ص ٩٤٥) .

وعلم أصول الفقه : الذى يعنى باستنباط الأحكام المأخوذة من كتاب الله وسنة رسول الله ﷺ، من أصولها من وجه قانونى يفيد العلم بكيفية هذا الاستنباط . وأول هذه

الأصول هو كتاب الله، ثم سنة نبيه، ثم ينزل الإجماع منزلتهما لإجماع الصحابة على النكير على مخالفيهم، ولا يكون ذلك إلا عن مستند، لأن مثلهم لا يتفقون من غير دليل ثابت. ثم نظروا فى طرق استدلال الصحابة والسلف بالكتاب والسنة، فإذا هم يقيسون الأشباه بالأشباه منهما، ويناظرون الأمثال بالأمثال بإجماع منهم، فكان القياس هو رابع الأصول.

وعلم الفقه : الذى هو معرفة أحكام الله تعالى فى أفعال المكلفين بالوجوب والحذر والندب والكراهة والإباحة، وهى متلقاة من الكتاب والسنة وما نصبه الشارع لمعرفتها من الأدلة (المرجع السابق، الصفحة نفسها). وقد فصل ابن خلدون فى ظروف نشأة هذا العلم وتطوره، وكان أبرز ما أشار إليه ما يتصل بالقاعدة القائلة بأن النصوص متناهية، والوقائع متجددة، فكان لا بد من الاعتماد على الاجتهاد والاستنباط، خاصة وقد زادت رقعة انتشار الإسلام. وانقسم الفقه إلى طريقتين : طريقة أهل الرأى والقياس، وهم أهل العراق، وطريقة أهل الحديث، وهم أهل الحجاز، وكان الحديث قليلا فى أهل العراق، فاستكثروا من القياس ومهروا فيه، وإمام الطريقة، أبو حنيفة، وإمام أهل الحجاز مالك بن أنس .

ومنها **علم الفرائض :** وهو معرفة فروض الوراثة، وهو فن شريف لجمعه بين المعقول والمنقول، والوصول به إلى الحقوق فى الوراثات بوجوه يقينية عندما تجهل الحظوظ وتشكل على القاسمين (ص ٩٥٨) .

وضمت العلوم النقلية أيضًا **علم الكلام :** وهو علم يقوم على الدفاع عن العقائد الدينية بالأدلة العقلية والبراهين المنطقية، والرد على المبتدعة المنحرفين فى الاعتقادات عن مذاهب السلف وأهل السنة، وقوام هذه العقائد الدينية هو التوحيد. وأصل هذا العلم أن الشارع لما أمرنا بالإيمان بهذا الخالق الذى رد الأفعال كلها إليه وأفرده به يعرفنا بكنه حقيقة هذا الخالق المعبود، حيث كان هذا متعذرًا على إدراكنا، فكلفنا أولاً اعتقاد تنزيهه فى ذاته عن مشابهة المخلوقين، وإلا لما صح أنه خالق لهم، ثم تنزيهه عن صفات النقص، وإلا لشابه المخلوقين، ثم توحيده بالإيجاد وإلا لم يتم الخلق "للتمانع" .

فلما راح العلماء والمفكرون يفصلون ويشرحون، اختلفوا، حيث لم يعد الأمر أمر "نقل"، بل "عقل"، وظهر علم الكلام .

ويضم ابن خلدون **علم التصوف**، إلى العلوم الشرعية، ويرى أنه من العلوم "الحادثة فى الملة"، وأن علم التصوف قد نتج عن انقطاع بعض الصحابة والأئمة للعبادة وإعراضهم عن زينة الحياة الدنيا وترفها ... وزهدهم فى الدنيويات، ولذا فمنهم من كتب فى الورع ومحاسبة النفس، ومنهم من كتب فى أصول العبادات، وما إلى ذلك .

وهناك **علم تعبير الرؤيا**، هو من العلوم الشرعية، حيث يرى أنه "علم حادث فى الملة عندما صارت العلوم صنائع وكتب الناس فيها" (المقدمة، ص ١٠٠٣)، كما يقول إن تعبير الرؤيا وتفسير الأحلام معروف من القدم، واستشهد بكيفية تفسير يوسف – عليه السلام– الرؤيا حيث قال – سبحانه وتعالى: ﴿ وَقَالَ ٱلْمَلِكُ إِنِّيٓ أَرَىٰ سَبْعَ بَقَرَٰتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعَ سُنۢبُلَٰتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَٰتٍ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْمَلَأُ أَفْتُونِى فِى رُءْيَٰىَ إِن كُنتُمْ لِلرُّءْيَا تَعْبُرُونَ ﴿٤٣﴾ قَالُوٓاْ أَضْغَٰثُ أَحْلَٰمٍ وَمَا نَحْنُ بِتَأْوِيلِ ٱلْأَحْلَٰمِ بِعَٰلِمِينَ ﴿٤٤﴾ وَقَالَ ٱلَّذِى نَجَا مِنْهُمَا وَٱدَّكَرَ بَعْدَ أُمَّةٍ أَنَا۠ أُنَبِّئُكُم بِتَأْوِيلِهِۦ فَأَرْسِلُونِ ﴿٤٥﴾ يُوسُفُ أَيُّهَا ٱلصِّدِّيقُ أَفْتِنَا فِى سَبْعِ بَقَرَٰتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعِ سُنۢبُلَٰتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَٰتٍ لَّعَلِّىٓ أَرْجِعُ إِلَى ٱلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَعْلَمُونَ ﴿٤٦﴾ قَالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا فَمَا حَصَدتُّمْ فَذَرُوهُ فِى سُنۢبُلِهِۦٓ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّا تَأْكُلُونَ ﴿٤٧﴾ ثُمَّ يَأْتِى مِنۢ بَعْدِ ذَٰلِكَ سَبْعٌ شِدَادٌ يَأْكُلْنَ مَا قَدَّمْتُمْ لَهُنَّ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّا تُحْصِنُونَ ﴿٤٨﴾ ثُمَّ يَأْتِى مِنۢ بَعْدِ ذَٰلِكَ عَامٌ فِيهِ يُغَاثُ ٱلنَّاسُ وَفِيهِ يَعْصِرُونَ ﴿٤٩﴾ ﴾ سورة يوسف .

وأكد ابن خلدون أن العلوم النقلية كلها "مختصة بالملة الإسلامية وأهلها"؛ فدراستها واجبة على كل مسلم وضرورية لحياته لارتباطها بالدين الذى يساعد الفرد على أن يحيا حياة طيبة فاضلة، معصومة من الأخطاء . أما العلوم الدينية غير الإسلامية، والتى تقترن بالديانات التى أنزلت قبل ظهور الإسلام، فإنه ينبغى تجنب دراستها: "فقد نهى الشرع عن النظر فى الكتب المنزلة غير القرآن" (ص ٩٣٢) .

وهذا الذى ذهب إليه ابن خلدون فيه نظر. فقد كان المسلمون فى زمن الرسول ﷺ ما زالوا بعد فى أول عهدهم بالقرآن الكريم، والمستوى الثقافى والمعرفى كان لا يزال كذلك على بساطته وأوليته، فخيف إن انشغلوا بغير القرآن حدوث تشوش، فنُهى عن التعامل مع كتب الأديان الأخرى، خاصة وقد أشار القرآن إلى تحريفات وقعت فيها. وإذا تنبهنا إلى أن الأمر وصل إلى حد ما يرويه البعض من تحذير رسول الله بعض الصحابة أن يدونوا حديثه، وهو الكلام الشريف الذى أصبح المصدر الثانى للمسلمين بعد القرآن، للخوف أيضًا من أن يختلط بالقرآن، فيحدث للمسلمين وكتابهم مثل ما حدث للكتب السابقة، لوضعنا هذا النهى عن التعامل مع هذه الكتب فى وضعه الصحيح . ذلك أن المسلم مطلوب منه أن يحاور غيره ويناقشهم، وهو لا يستطيع ذلك إلا إذا اطلع على كتبهم الدينية، فالتعامل معها بهدف البحث والدراسة، يصعب تصور أنه مما لا يجب .

ثانيًا : العلوم العقلية :

وهى ثمرة نشاط الفكر البشرى وتأملاته، وهى "طبيعية للإنسان من حيث إنه ذو فكر، فهى غير مختصة بملة، بل يوجد النظر فيها لأهل الملل كلهم ويستوون فى مداركها ومباحثها، وهى موجودة فى النوع الإنسانى منذ كان عمران الخليقة، وتسمى هذه العلوم علوم الفلسفة والحكمة "(ص ١٠٠٦) .

فهذه العلوم إذن لا صلة لها بالدين الإسلامى ولا بغيره من الأديان، وهى علوم تعرف عليها الإنسان بالتدريج منذ نشأته، بفضل نشاط فكره، على ذلك فلا بد لكثير من الناس من دراستها ومعرفتها لأنها علوم ناضجة وضرورية لحياة المجتمعات المتحضرة وللرقى بالفكر، وهو يرى أن هذه العلوم تنقسم إلى أربعة :

١- **علم الطبيعيات :** "وهو علم يبحث عن الجسم من جهة ما يلحقه من الحركة والسكون، فينظر فى الأجسام السماوية والعنصرية وما يتولد عنها من حيوان وإنسان ونبات ومعدن، وما يتكون فى الأرض من العيون والزلازل، وفى الجو من السحاب والبخار

والرعد والبرق والصواعق، وغير ذلك فى مبدأ الحركة للأجسام، وهو النفس على تنوعها فى الإنسان والحيوان والنبات" (ص ١٠٢٥) . وأشار ابن خلدون إلى بعض من الخبرة العلمية الإسلامية، مثل ما قام به ابن سينا، وابن رشد، حيث ترجموا الكثير مما توصل إليه الإغريق وخاصة أرسطو، مما وفر فرصة الاطلاع على نتائج هذه الموضوعات التى يحفل بها علم الطبيعيات . وهذا العلم يشبه ما نسميه اليوم بالعلوم الطبيعية والحيوية، ويزيد عليها بعض العلوم التطبيقية، مثل الطب والفلاحة.

٢- علم الإلهيات : والأثر اليونانى هنا، وخاصة من جانب أرسطو، واضح، ويعنى ابن خلدون بهذا العلم النظر "فى الوجود المطلق، فأولا فى الأمور العامة للجسمانيات، والروحانيات من الماهيات والوحدة والكثرة والوجوب والإمكان وغير ذلك. ثم ينظر فى مبادى الموجودات وأنها روحانيات، ثم فى كيفية صدور الموجودات عنها ومراتبها، ثم فى أحوال النفس بعد مفارقة الأجسام وعودها إلى المبدأ. وهو عندهم علم شريف، يزعمون أنه يوقفهم على معرفة الوجود على ما هو عليه" (ص ١٠٢٨). ويسمى هذا العلم "علم ما وراء الطبيعة" أو "الميتافيزيقا"، وقد أدلى كثير من فلاسفة المسلمين بدلوهم فيه، مثل ابن سينا وابن رشد، حيث لخصا كثيرًا من موضوعاته التى فصل فيها أرسطو بصفة خاصة، وإن كان بعض الناس خلطوا بين الميتافيزيقا، وبين علم الكلام، مما كان له آثاره السلبية على علم الكلام.

٣- علم الرياضيات: وهو العلم الذى ينظر فى المقادير، ويشمل أربعة علوم، لكل منها فروع، وهى (ص ١٠١٢) :

أ- العلوم الهندسية : وتبحث فى "المقادير، إما المتصلة كالخط والسطح والجسم، وإما المنفصلة كالأعداد، وفيما يعرض لها من العوارض الذاتية" (ص ١٠١٦)، ومن فروع الهندسة، الهندسة المخصوصة بالأشكال الكروية والمخروطات، كذلك علم المساحة، وهو "فن يحتاج إليه فى مسح الأرض"، و"علم المناظر من فروع الهندسة"، وهو علم تتبين به "أسباب الغلط فى الإدراك البصرى بمعرفة كيفية وقوعها بناء على إدراك البصر"، وهو علم

يكاد يشبه ما نسميه الآن بـ "علم البصريات" . وتحظى العلوم الهندسية بمديح ابن خلدون، فبين فوائدها للمتعلم ولعموم الناس، فهى "تفيد صاحبها إضاءة فى عقله واستقامة فى فكره، لأن براهينها كلها بينة الانتظام، جلية الترتيب، لا يكاد الغلط يدخل أقيستها بترتيبها وانتظامها، فيبعد الفكر بممارستها عن الخطأ، وينشأ لصاحبها عقل على ذلك (النهج)" (ص ١٠١٧).

ب- علوم العدد : وبه بدوره عدة علوم ما يسمى بالأرتماطيقى، وهو معرفة خواص الأعداد من حيث التأليف إما على التوالى أو التضعيف. ومن فروع علم العدد كذلك: صناعة الحساب، وهى صناعة عملية فى حساب الأعداد بالضم والتفريق، ويشمل الجمع والطرح والضرب وحساب الكسور والنسبة والتناسب وما إلى ذلك. كذلك من فروع علم العدد، علم الجبر والمقابلة، وهى صناعة يستخرج بها العدد المجهول من قبل العدد المفروض إذا كان بينهما نسبة تقتضى ذلك. كما أن من فروعه: علم المعاملات، وهو تصريف الحساب فى معاملات المدن فى البياعات والمساحات والزكوات وسائر ما يعرض فيه العدد من المعاملات. وعلم الفرائض، وهى صناعة حسابية فى تصحيح السهام لذوى الفروض المواريث إذ تعددت وهلك بعض الوارثين ووزع نصيبه على ورثته ... ومن هنا نجد أن علوم العدد تشمل علم الحساب بشكله الحالى، وفروعه، كما تشمل علم الجبر . ويستوقفنا حقًا تسمية كل فرع "بالصناعة"، وفلربما يقصد بذلك أن تلك "فنون" عملية، تقتضى "مهارات" بعينها، فهل معنى هذا أنه يدخلها فيما يسمى الآن بالرياضة التطبيقية ؟

جـ- الموسيقى : وقد يدهشنا أن يدخل هذا العلم فى علوم الرياضة، إنما يبدو هنا التأثر بتصنيف أرسطو، فضلا عما كانوا يهتمون به من بيان أهمية استخدام العدد والمقادير فى نسب الأصوات والنغم بعضها من بعض وتقديرها بالعدد وثمرته : "تلاحين الغناء" .

د- علم الهيئة : وهو علم "ينظر فى حركات الكواكب الثابتة والمتحركة والمتحيزة، ويستدل بكيفيات تلك الحركات على أشكال وأوضاع للأفلاك لزمت عنها هذه الحركات المحسوسة بطرق هندسية، كما يبين على أن مركز الأرض مباين لمركز فلك الشمس بوجود

حركة الإقبال والإدبار ... إلخ (ص ١٠١٩)، وعلم الهيئة هو المقصود اليوم بعلم الفلك، أو علوم الفلك .

٤- علم المنطق : فهو رابع العلوم العقلية، وهو علم "يعصم الذهن من الخطأ"، وهو عبارة عن قوانين "يعرف بها الصحيح من الفاسد فى حدود المعرفة للماهيات والحجج المفيدة للتصديقات، وذلك أن الأصل فى الإدراك إنما هو للمحسوسات بالحواس الخمس، وجميع الحيوانات مشتركة فى الإدراك من الناطق وغيره، وإنما تميز الإنسان عنها بإدراك الكليات وهى مجردة عن المحسوسات" (ص ١٠٢١)، وهذه القوانين المنطقية الناشئة من تكوين العقل للمدركات الكلية تساعد فى حكمه على مختلف الشئون. ومثلما اعتبر ابن خلدون علوم اللغة والنحو الأدب والبيان علومًا مساعدة للعلوم العقلية، فقد اعتبر علم المنطق من العلوم المساعدة للعلوم العقلية الأخرى .

وهكذا ينتهى تصنيف ابن خلدون العلوم المختلفة إلى فئات أربع :

١- العلوم الشرعية بأنواعها .

٢- العلوم الفلسفية (أو العقلية) كالطبيعيات والإلهيات .

٣- العلوم الآلية المساعدة لعلوم الدين كاللغة والنحو وغيرهما .

٤- العلوم الآلية المساعدة للعلوم الفلسفية مثل المنطق .

وهذا الترتيب يشير إلى ترتيب أفضلية عند ابن خلدون، وإن كان وضع العلوم الشرعية والعلوم الفلسفية فى فئة واحدة من حيث إنها مما يسميه بالعلوم "المقصودة بالذات"، على عكس العلوم الثالثة والرابعة، لكنه بين الأولى والثانية، يفضل الأولى، الخاصة بالعلوم الشرعية.

وعلى أية حال فقد أشار ابن خلدون إلى نص من النصوص التراثية التى يبدو أنه يوافق على الخطة الدراسية التى تتضمنه رسالة الرشيد لمعلم ولده محمد الأمين، حيث وصفها بقوله: "ومن أحسن مذاهب التعليم ..." ص ١١٩، أما هذه الرسالة فقد قال الرشيد فيها

موجهًا القول للمعلم:

"يا أحمر، إن أمير المؤمنين قد دفع إليك بمهجة نفسه، وثمرة قلبه، فصيّر يدك عليه مبسوطة، وطاعته لك واجبة، فكن بحيث وضعك أمير المؤمنين :

أقرئه القرآن، وعرّفه الأخبار، وروه الشعر، وعلمه السنن، وبصره بمواقع الكلام وبدئه". أما ما يتصل بالطريقة وسبل التعامل، فكتب يقول :

"وامنعه من الضحك إلا فى أوقاته،

وخذه بتعظيم مشايخ بنى هاشم إذا دخلوا عليه، ورفع مجالس القواد إذا حضروا مجلسه،

ولا تمرن بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها، من غير أن تحزنه فتميت ذهنه،

ولا تمعن فى مسامحته فيستحلى الفراغ ويألفه،

وقوِّمه ما استطعت بالقرب والملاينة، فإن أباهما فعليك بالشدة والغلظة".

علم التاريخ . . أين هو ؟

منذ الصفحة الأولى من مقدمته تجد اهتمامًا غير عادى بالتاريخ وسعيه من خلال كتابه أن يصحح مفاهيمه ومناهج البحث فيه ومقاصده، ويرسى أسسًا جديدة أقرب إلى العلمية، ومع ذلك، فإننا عندما نتأمل التصنيف الذى قام به، لا نجد مكانًا للتاريخ، فى العلوم النقلية، ولا فى العلوم العقلية، ولا فى علوم الوسائل، سواء بالنسبة إلى النقلية، أو بالنسبة إلى العقلية، لكن هذا لا ينبغى أن يدفعنا عن أن نحله مكانه المرموق، والذى يعتبر ما تناوله ابن خلدون عنه، تجديدًا حقيقيًا لم يسبق الرجل إليه .

فها هو يكتب فى صفحات المقدمة الأولى :

"اعلم أن فن التاريخ فن عزيز المذهب، جم الفوائد، شريف الغاية، إذ هو يوقفنا على أحوال الماضى من الأمم فى أخلاقهم، والأنبياء فى سيرهم، والملوك فى دولهم وسياساتهم، حتى تتم فائدة الاقتداء فى ذلك لمن يرومه فى أحوال الدين والدنيا" (ج١، ص ٢٩١) .

فإذا كانت الفائدة الأساسية لتعلم التاريخ هى "الاقتداء" بما حسن من السلوك والأحوال، فإن هذا يقتضى نظرًا صحيحًا إلى كيفية تناول التاريخ : "فهو محتاج إلى مآخذ متعددة، ومعارف متنوعة، وحسن نظر وتثبت يفضيان بصاحبهما إلى الحق وينكبان به عن المزلات والمغالط"، وهو يبرر هذا بقوله : "لأن الأخبار إذا اعتمد فيها على مجرد النقل، ولم تحكم أصول العادة وقواعد السياسة وطبيعة العمران والأحوال فى الاجتماع الإنسانى، ولا قيس الغائب منها بالشاهد، والحاضر بالذاهب، فربما لم يؤمن فيها من العثور وزلة القدم والحيد عن جادة الصدق" .

ونظرًا لهذه القيمة الكبرى التى أسبغها ابن خلدون على التاريخ، وجدناه يقول ما سبق أن أشرنا إليه من أن "فن التاريخ من الفنون التى تتداولها الأمم والأجيال وتشد إليه الركائب والرجال، وتسمو إلى معرفته السوقة والأغفال، وتتنافس فيه الملوك والأقيال، ويتساوى فى فهمه العلماء والجهال ..." .

قواعد التربية وتوجيهاتها :

وإذا كان العنوان يشير إلى أن ما سوف نتناوله من قواعد التربية وتوجيهاتها يجىء بطريق "الحصر"، من حيث استخدام "الألف واللام"، فإن القارئ، إذا تأمل فى جملة هذه القواعد التربوية وتوجيهاتها سوف يرى أن ابن خلدون لم يذكر إلاعددًا قليلا منها، مما قد يقدح فى صحة اكتمال ما رآه، لكننا يجب أن نقرأ قواعده وتوجيهاته فى ضوء عصره، كما نؤكد دائمًا، ففى ضوء هذا، يكون الرجل قد أجمل أبرزها وأهمها، وهى :

١-العروة الوثقى بين التقدم المعرفى والتطور الحضارى :

وإذا كان المشهور بين الكثيرين أن العلوم هى رافعة أساسية فى النهوض الحضارى، فإن العكس أيضًا يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار، بمعنى أن النهوض الحضارى نفسه من العوامل المهمة فى التبحر فى العلوم . وابن خلدون لا يكتفى بتناول هذه القضية تناولاً نظريًّا، وإنما يحرص على الاستشهاد بأمثلة عملية مما جرى ويجرى فى التقدم الحضارى لمناطق الحضارة الإسلامية فى الأقاليم المختلفة .

إن ابن خلدون إذ يؤكد فى مقدمته أن الحياة المعرفية مرتبطة بدرجة تطور الحياة الاجتماعية، فإنه يركز على مبدأ سعى سعيًا حثيثًا على تأكيده، ألا وهو أن العلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران (ص ٩٢٩). هذا مبدأ عام يجعله ابن خلدون عنوانًا لفصل كامل، ثم بعد ذلك يجعل الحياة المعرفية وتطور العلوم نفسها نتيجة لتطور الحياة الاقتصادية والاجتماعية ومترتبة عليها "فمتى فضلت أعمال أهل العمران عن معاشهم، انصرفت إلى ما وراء المعاش من التصرف فى خاصية الإنسان، وهى العلوم والصنائع" .

ولكنه مع ذلك يحرص على إثبات مبدأ آخر فيما يتعلق بتطور الحياة العقلية، وهو الفصل بين صنف طبيعى للإنسان يهتدى إليه بفكره، وصنف نقلى يأخذه عمن وضعه، كما سبق أن قدمنا، الأول هو العلوم الحكمية الفلسفية، والثانى هو العلوم النقلية المستندة إلى الخبر عن الواضع الشرعى، وليس فيها مجال للعقل إلا فى إلحاق الفروع من مسائلها بالأصول، لأن الجزئيات المتعاقبة لا تندرج تحت النقل الكلى بمجرد وضعه فتحتاج إلى الإلحاق بوجه قياسى.

٢- تمهين التعليم :

فهنا تتجلى عبقرية ابن خلدون بالفعل، فى هذا الذى أكد عليه من أن "التعليم"، هو من "جملة الصنائع"، إذ إن معنى هذا أن مهمة التعليم لا تقوم على مجرد الخبرة، ولا هى تعتمد على الفطرة، وإنما تعتمد هى نفسها على "علم"، مثلما تعتمد على "فن"، وهو بذلك

يحسم تلك المناقشة الشهيرة التى تنشب فى بعض المجالات : هل التدريس علم أم فن؟ فالتعليم "ملكة"، بتعبير ابن خلدون، أو "مهارة فنية" وفق التعبيرات المستخدمة فى عصرنا الحاضر، مما يستوجب اعتماد تعلمها على العلم بما تقوم عليه من قواعد .

والقارئ لنصوص ابن خلدون قد يتحير، حيث توحى بعض تعبيراته بأنه يرى أن التربية "علم"، وتوحى عبارات أخرى بأنه يرى أنها "فن" .

لكن مزيدًا من التأمل فى كلامه يكشف لنا عن أن الرجل يقصد الأمرين معًا، فهو إذ يرى أن "التعليم صناعة"، فإن هذه الصناعة تحتاج إلى "دُربة" ومجموعة دراسات ومعارف، فهو يقول فى فصل بعنوان (فصل فى أن التعليم للعلم من جملة الصنائع) :

"وذلك أن الحذق فى العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة فى الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق فى ذلك المتناول حاصلا" (المقدمة، ص ٩٢٥) .

لكن لا يكفى أن يكون العلم وحده سلاح المعلم، بل لا بد له من دراسة نفسية للأطفال، ومعرفة درجة استعداداتهم ومواهبهم العقلية، حتى ينزل إلى مستواهم الفكرى، وبذلك يتم الاتصال بينه وبين الناشئين، يقول ابن خلدون (المرجع السابق، الصفحة نفسها) : "ومما يدل على أن تعليم العلم صناعة، اختلاف الاصطلاحات فيه، فلكل إمام من الأئمة المشهورين اصطلاح فى التعليم يختص به شأن الصناعات كلها، فدل على أن ذلك الاصطلاح ليس من العلم، وإلا لكان واحدًا عند جميعهم"، إلى أن يقول: "وملازمة المجالس العلمية، وكثرة الحفظ، والعناية بتحصيل العلم ليست جميعها بمانحة ملكة التصرف فى العلم وتعليمه"، ثم يقول: إن من أهم ما يلزم المعلم لتيسير طرق هذه الملكة "فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة فى المسائل العلمية، فهو الذى يقرب شأنها ويحصل مرامها" (ص ٩٢٧).

٣- وظيفة التعليم فى التواصل الحضارى :

فمن الأفكار المتميزة حقًا التى أبرزها المفكر التربوى الأمريكى ذائع الصيت، جون ديوى

ما أكد عليه من أن الجماعة البشرية تكون فى حاجة ماسة إلى العملية التربوية، إذ بواسطة هذه العملية يتم نقل ما قد تم التوصل إليه من معارف ومعلومات ومهارات وقيم، فيكون هناك تواصل فى بنية المجتمع الكلية نتيجة ما يتم من تواصل ثقافى وحضارى، وضرورة التربية هنا تعنى معنى آخر ... أنها "طبيعية" فى الفطرة البشرية، صحيح أنها قديمًا كانت تتم بتقليد ومحاكاة، ووفق مستويات بسيطة من المعرفة، لكن هذا لا يقدح المبدأ والقاعدة، عندما نلمس الآن تعقدًا فى المعرفة بحيث تحتاج إلى "تعليم" .

ونحن إذ نؤكد أن ابن خلدون قد توصل إلى شىء من هذا، فلا نقصد بهذا تسجيل "سبق" و "مقارنة" بين قديم عربى، وحديث غربى، فالتماثل بين الرأيين ليس كاملا، وإن ما نستطيع تسجيله هو أن ابن خلدون اقترب كثيرًا جدًّا من الفكرة بدرجة مدهشة حقًّا، يقول (ص ٩٢٤): إن الإنسان إذ تميز عن سائر الحيوانات بما وهبه المولى عز وجل من "فكر"، فإنه، عن طريق هذا الفكر يصل إلى الكثير من المعارف والعلوم والصنائع، "ثم لأجل هذا الفكر وما جبل عليه الإنسان، بل الحيوان من تحصيل ما تستدعيه الطبائع فيكون الفكر راغبًا فى تحصيل ما ليس عنده من الإدراكات أو أخذه ممن تقدمه من الأنبياء الذين يبلغونه لمن تلقاه، فيلقن ذلك عنهم ويحرص على أخذه وعلمه . ثم إن فكره ونظره يتوجه إلى واحد من الحقائق وينظر ما يعرض له لذاته واحدا بعد آخر، ويتمرن على ذلك حتى يصير إلحاق العوارض بتلك الحقائق ملكة له فيكون حينئذٍ علمه بما يعرض لتلك الحقيقة علمًا مخصوصًا، وتتشوف نفوس أهل الجيل الناشئ على تحصيل ذلك فيفزعون إلى أهل معرفته ويجىء التعليم من هذا..." .

وواضح من كلام ابن خلدون أن دراسة التربية وطرق التدريس من أهم ما يعنى به المربون، ثم يلوم المدرسين الذين لا يعنون إلا بتربية الحافظة وحشو أذهان التلاميذ بمعلومات لا تترك أثرًا فى عقولهم (الإبراشى، ص ٢٨٩)، ومن هنا يقول: إن مدة الدراسة فى بلاد المغرب تصل إلى ست عشرة سنة، ومع ذلك لم يحصل الناشئون على المهارة فى العلم وكسب الملكة فيه، بسبب عناية مدارسهم بالحفظ دون سواه، وهذا على عكس النظام التربوى فى المدارس التونسية، فمدة الدراسة لا تزيد على خمس سنوات، ومع ذلك يحصل الناشئون على الملكة

والعلم، بسبب اهتمام المدرسين بالبحث والمناظرة، وحمل التلاميذ على التفكير، مع مراعاة استعداداتهم (ص ٩٢٧) .

٤- الدور الاجتماعى للتعليم :

وربما يكون عسيرًا الزعم بأن ابن خلدون قد ذهب إلى الحد الذى ذهب إليه "ديوى" فى المفهوم الاجتماعى لدور التعليم، أو أنه كان يشعر بهذا المفهوم شعورًا واضحًا، ولكننا نقول فقط: إن ابن خلدون قد تفطن للعلاقة الوثيقة بين الحياة الاجتماعية والتعليم، وحلل بدقة أكثر من "ديوى"، ولكن بأسلوبه وطريقته الخاصة، الترابط الذى لا ينفك بين مستوى المجتمع ومستوى التعليم . ولو أن رجال التربية عندنا تابعوا من بعده أو تفطنوا من قبله لهذه العلاقة بين مجتمع الكبار ومجتمع الصغار، وتوسعوا فى تحليل هذه العلاقة واكتشاف جوانبها المختلفة لتوصلوا قبل الفكر الحديث إلى ضبط الرسالة الأخلاقية الإيجابية التى يجب أن تضطلع بها المدرسة فى حياة المجتمع، ورقيه الفكرى والحضارى (شريط، ص ٥٦٠) .

لقد ربط ابن خلدون بين الخطوة الأولى من خطوات التعليم وبين ظروف المجتمع الحضارية، وهى خطوة الكتابة، وظل وفيًّا لهذا الربط بينهما حتى آخر خطوات التعليم، وهى الإنتاج الفكرى وإشاعة الثقافة فى أوسع نطاق من المجتمع، وفى أرقى ما يمكن أن تصل إليه الحياة الثقافية فيه .

وإذا كان "ول ديورانت"، صاحب (قصة الحضارة)، يعتبر الكتابة والدولة هما المؤسستان اللتان تميزان المجتمع المتأخر عن المجتمع المتمدن، فإن ابن خلدون يذهب إلى أبعد من هذا فيرى الكتابة من المميزات النادرة التى يتميز بها الإنسان عن الحيوان، لأنها من أرقى الوسائل التى تطلع على ما فى الضمائر، ويطلع بها على العلوم والمعارف وصحف الأولين، وما كتبوه من علومهم وأخبارهم، فهى شريفة بهذه الوجوه والمنافع، ولكن إذا كانت الكتابة من "خواص الإنسان"، فليس معنى هذا أنه يعرفها بالغريزة كما يعرف الرضاعة، وإنما تخرج فى الإنسان من القوة إلى الفعل بالتعليم، والتعليم، الكتابة أو أى تعليم، ليس ميزة فردية تكون عند هذا

دون ذاك من الناس، وإنما هى مظهر رقى المجتمع، "فعلى قدر الاجتماع والعمران والتناغى فى الكمالات تكون جودة الخط فى المدينة، ولهذا نجد أكثر البدو أميين لا يكتبون، ولا يقرءون لأنهم لا يتعلمون، ومن قرأ منهم أو كتب يكون خطه قاصرًا وقراءته غير نافذة، بينما نجد تعليم الكتابة والخط فى الأمصار الخارج عمرانها عن الحد أبلغ وأحسن وأسهل طريقًا لاستحكام الصنعة فيها" (المقدمة، ص ٨٧٩) .

وتعليم الخط ليس فنًّا يدويًّا، أو زينة، وإنما هو وسيلة العلم والرقى الذهنى والاجتماعى والاقتصادى، وهو ما يميز اليوم عالم المتخلفين عن عالم المتحضرين .

٥- التدرج والتكرار، والإجمال فى البدء ثم التفصيل :

قاعدتان متكاملتان فى طريقة التعليم، فمن الضرورى أن يكون تعليم الناشئين قائمًا على أساس إجمال المعلومات فى البداية، وعلى أن يكون التفصيل بعد ذلك بالتدريج، فتلقى على الناشئ أولاً مسائل من كل باب من الفن، ثم يقربها المعلم من أذهان التلاميذ بالشرح الواضح، مراعيًا فى ذلك درجة نموهم العقلى، وقدرة استعداداتهم لقبول ما يلقى عليهم، حتى ينتهى إلى آخر الفن على هذا النحو .

وقد أكدت الدراسات النفسية الحديثة، بالدليل المنهجى التجريبى، أهمية ذلك، مما طبق فى تعليم اللغة وهو ما سمى بـ"الطريقة الكلية" وفقًا لعلم نفس الجشطالت، على أساس أن النهج الطبيعى للإنسان هو أن أول ما يرى شيئًا يراه فى كليته العامة دون انتباه للتفاصيل، فإذا نهجت الطريقة التربوية ما يتسق مع هذه السنة البشرية، أنجزت الكثير، ووفق أسس سليمة، فلا يبدأ المعلم بالتفصيل، وإنما بإعطاء فكرة عامة عن الموضوع، مع توضيحها توضيحًا جيدًا، وبعد ذلك ينتقل إلى التفصيل، حيث يكون التلاميذ قد توافر لديهم "الخيط الجامع"، الذى يفهمون فى ضوئه كل "تفصيلة" وكل "جزئية" (ص ١١١٠)

ووفق هذه السنة فى التدرج، لا ينبغى للمعلم أن يبدأ بالموضوعات العسيرة على الفهم، بل يأخذهم برفق وهدوء من الأسهل، فالسهل، فالمتوسط فى فهمه، ثم المغلق والعسير، حيث

نحقق هنا أمرين : أولهما ألا "نصد" التلميذ فى البداية فيصيبه اليأس والقنوط بسرعة، بينما إذا بدأ بما يفهم، سنغرس ثقته بنفسه، وينشرح صدره لما يلى، ثم إن هذا الذى فهمه يمكن أن يعينه فى فهم ما يصعب .

ومما يتصل بهذا أيضًا ألا يقدم المعلم إلى التلميذ الناشئ التعريفات والقوانين الكلية فى أول عهده بالتعلم، بل الواجب الابتداء بالأمثلة الكافية التى تساعد فى فهم القواعد والتعريفات، لأن مواجهة الناشئ بهذه القواعد الكلية، وإلقاء مسائل الفن عليه دفعة واحدة، وهو غير مستعد لفهم ما يلقى عليه فى هذه الفترة من عمره العقلى، يصيب عقله الكلال أو الإرهاق والكسل، ويقتل نشاطه الفكرى، ويجعله ينصرف عن العلم ويكرهه، وليس للعلم ذنب فى ذلك، وإنما العيب يرجع إلى الطريقة السيئة التى لا تراعى ميول الناشئين (الإبراشى، ص ٢٩٤)، وفى ذلك كتب ابن خلدون :

"اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدًا إذا كان على التدريج شيئًا فشيئًا وقليلاً قليلاً، يلقى عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هى أصول ذلك الباب، ويقرب له فى شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى فى ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه، حتى ينتهى إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة فى ذلك العلم، إلا أنها جزئية وضعيفة، وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله، ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه فى التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفى الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهى إلى آخر الفن فتجود ملكته، ثم يرجع به وقد شدا، فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا مغلقا إلا وضحه وفتح له مقفله، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته . هذا وجه التعليم المفيد" (ص ١١١٠).

٦-تعليم القرآن الكريم :

فى كل بلدان العالم الإسلامى، وفى كافة العصور، تعود طلاب المعرفة أن يبدءوهم بتعليمهم القرآن الكريم، ثم ينتقلوا بعد ذلك إلى تعلم علوم أخرى، وفقًا لما يريدون، أو وفقًا لما

كانت تقضى به بعض المؤسسات التعليمية، فى المساجد، والمدارس.

لكن ابن خلدون يفاجئنا بعرض وجهة نظر مغايرة تقوم على أن القرآن الكريم عميق المعانى، يعسر على المبتدئين فهم ما يحفظونه منه، ومن ثم يحبذ أن نبدأ المتعلم بتعلم اللغة العربية والقراءة والكتابة، وأطراف أخرى من العلوم، وبعد ذلك يمكن أن نعلم هذا المتعلم كتاب الله، القرآن الكريم .

وابن خلدون إذ يعرض علينا هذه الوجهة من النظر، يؤكد تأييده لها، لكنه يعقب فى النهاية أن العادات لا تساعد عليه، يقول فى فصل عنونه بـ (تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية فى طرقه)، ص ١١١٥، بعد أن ذكر مختلف الطرق التى تسير عليها الأمصار الإسلامية فى المشرق والمغرب والأندلس :

"ولقد ذهب القاضى أبو بكر بن العربى فى كتاب رحلته إلى طريقة غريبة فى وجه التعليم، وأعاد فى ذلك وأبدى، وقدم تعليم العربية والشعر على سائر العلوم، كما هو مذهب أهل الأندلس . قال : "لأن الشعر ديوان العرب، ويدعو إلى تقديمه وتقديم العربية فى التعليم ضرورة فساد اللغة، ثم ينتقل منه إلى الحساب فيتمرن فيه حتى يرى القوانين، ثم ينتقل إلى درس القرآن، فإنه يتيسر عليه بهذه المقدمة" . ثم قال : "ويا غفلة أهل بلادنا فى أن يؤخذ الصبى بكتاب الله فى أول أمره، يقرأ ما لا يفهم، وينتصب فى أمر غيره أهم عليه . ثم قال : ينظر فى أصول الدين، ثم أصول الفقه ثم الجدل، ثم الحديث وعلومه" .

وعلى الرغم من أن ابن خلدون قال: إن مذهب أبى بكر لا تساعد العوائد عليه رغم منطقيته، يعود مرة أخرى فيظهر وعيه بسبب يرجع إلى علم النفس، وهو أن الطفل فى سنى تعليمه الأولى تكون ذاكرته أقدر على الحفظ، لكنه عند الكبر لا يقدر على ذلك، ومن ثم فإذا حفظ بغير فهم، فإنه يستطيع أن يفهم عند الكبر، لكنه إذا لم يحفظ أولا وانتظر حتى يكبر فإنه لن يحفظ، "ووجه ما اختصت به العوائد من تقديم دراسة القرآن إيثار التبرك والثواب وخشية ما يعرض للولد فى جنون الصبا من الآفات والقواطع عن العلم فيفوته القرآن، لأنه ما دام فى الحجر منقاد للحكم، فإذا تجاوز البلوغ، وانحل من ربقة القهر، فربما عصفت به رياح

الشبيبة فألقته بساحل البطالة، فيغتنمون فى زمان الحجر وربقة الحكم تحصيل القرآن لئلا يذهب خلواً منه" (ص ١١١٦) .

فالمسألة إذن ليست مسألة عادات وتقاليد، وإنما هى أصول نفسية وقواعد تربوية، قد تبدو فى البداية غريبة أن نحبذ الحفظ أولا ولو بغير فهم، ولكن، إلى حين !

٧- التعليم اللغوى :

أكد ابن خلدون على أن لغة الناس فى عصره نابية عن قواعد العربية وأوضاعها، خارجة عن حدودها، مغايرة لصحيحها، ورأى أن اللغة ملكة (المقدمة، ص ١١٤٠)، فمن الميسور بناء على ذلك تعلمها، والطريق إلى ذلك (الحوفى، ص ٣٦) :

أ- أن يبدأ المتعلم باللغة الفصحى، لينطبع عليها لسانه وفكره، فلا يحرف ولا يصحف ولا يلحن، ومن هنا نجد أن سكان الأمصار أشد إغراقًا فى اللحن من سكان البوادى، ويشتد الإغراق ما بعد المصر عن البادية، ذلك أن أهل الأمصار لقنوا أول الأمر لغة ملحونة، أى غير صحيحة بالتمام، مغايرة لقواعد اللغة العربية، منافية لملكتها، فاعوجت ألسنتهم وفسدت لغتهم .

ب- ولن يجدى المتعلمين تعلم النحو وحده كما يتوهم النحاة والمعلمون، فيعجلون بتعليم الأحداث قواعد النحو، ويحسبون أنها الوسيلة إلى صحة العبارة، وهم يخطئون لأن اللغة الفصحى لا تدرك إلا بمخالطة العرب الفصحاء، والدربة على التحدث بأساليبهم، إذ اللغة مَلَكة، والملكات لا تكتسب إلا بالتكرار، والارتياض والمران، فلقد كان العربى يحاكى أهله فى نطقهم وتعبيرهم كما يحاكى الطفل أهله فى النطق بالمفردات، ثم بالتراكيب، وبتكرار ذلك يحصل على ملكة اللغة (المرجع السابق، ص ٣٧) .

جـ- أن يحفظ من القرآن والحديث ومما خلف العرب من شعر ونثر قدرًا يقوم لسانه ويكسبه الملكة، حتى يصير لكثرة حفظه كأنه قد نشأ فيهم (المقدمة، ١١٤٧) .

د- أن يأخذ نفسه بالتعبير عما يريد، على أنماط الأساليب العربية، لأنه كلما أكثر من الحفظ والاستعمال كثر جيد كلامه، وجاد كثيره .

هـ- ثم لا بد له مع ذلك كله من سلامة الطبع، وفهم منازع العرب وأساليبهم، وطرق تراكيبهم، ولا بد له من ذوق راقٍ يميز جيد الكلام من رديئه، وبليغه من فاتره وبارده .

و- وهو يشترط فى تعليم النحو أن يصحب بتطبيق، لأن تعلمه من غير تطبيق عبث، وشتان بين الملكة اللغوية والصناعة اللغوية، فعلوم اللغة (علوم بكيفية)، وليست (نفس الكيفية فليست نفس الملكة)، (المقدمة، ص ١١٤٧)، وقد تستغنى الملكة عن علوم اللغة، ويمثل لذلك بمن يعرف صناعة يدوية معرفة نظرية لكنه لا يجيدها عملا، ولذلك نجد كثيرًا من جهابذة النحاة، والمهرة فى صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين إذا سئل كتابة سطرين لأخيه أو ذى مودة أو شكوى من ظلم، أو غرض من أغراضه، أخطأ فيها عن المقصود على أساليب اللسان العربى . ولذا نجد كثيرًا ممن يحسن هذه الملكة، ويجيد المنظوم والمنثور وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول ولا المرفوع من المجرور، ولا شيئًا من قوانين صناعة العربية، وقليل من الناس يجيد الصناعة والملكة، وهو يعزو ذلك إلى أنهم درسوا كتاب سيبويه لأنه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط بل ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم، فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة . وقرر ابن خلدون أن الذين يدرسون النحو مجردًا من شعر العرب ونثرهم يحصلون على العلم صناعة لا ملكة، وهذا هو الذى حدث فى بلاد المغرب فى عصره، أما فى الأندلس فغير ذلك .

٨- كثرة العلوم وتلخيصها :

فهو يحذر من "كثرة التآليف فى العلوم"، حيث إنها "عائقة عن التحصيل"، إلا أن هذا لا يقصد به التأليف العام، فبطبيعة الحال، كثرة التأليف مطلوبة، إذ تثرى الساحة الفكرية، ومن المعروف أن أحد مقاييس التنمية البشرية فى أى مجتمع هو كم ونوع الكتب المؤلفة فيه والمنشورة على مدار عام، فكلما كثرت، كان هذا أحد الأدلة على تقدم المجتمع، ومن

ثم فابن خلدون يقصد ما نسميه الآن بـ"ازدحام المنهج المدرسى" بكثرة وتعدد المقررات الدراسية، نتيجة المبالغة فى التأكيد على ضرورة أن يعرف التلميذ كذا وكذا من المعارف والدوائر العلمية والفنية المختلفة، فمثل هذا الازدحام يشتت عقول الطلاب، ويصعب عليهم مهمة التحصيل والفهم والاستيعاب .

وفى المقابل فإن كثرة التلخيص، بمعنى الاكتفاء بالخطوط الرئيسية، ربما تكسب العلم شيئًا من التجريد، وهذا فى حد ذاته لا يفيد الطلاب من حيث الفهم والتحصيل، وخاصة فى المراحل المبكرة من التعليم . والتلخيص غالبا ما يتم التركيز فيه على "النهايات" و"النتائج"، ومثل هذه الأمور قد تغمض على الطالب الصغير، وهى إن أفادت فلربما تفيد "بعد" أن يدرس التلميذ الأصول والتفاصيل . وكثرة الاختصار، تضع الطالب أمام مجموعة من المصطلحات التى تحتاج إلى شرح وتفصيل .

لكن مفكرنا يأتى بمبدأ أو قاعدة من الصعب قبولها، على الرغم من تحمسه لها وتقريظه نهجها، فهو يقول فى المقدمة (ص ١١١١): "ومن المذاهب الجميلة والطرق الواجبة فى التعليم أن لا يخلط على المتعلم علمان معًا، فإنه حينئذٍ قل أن يظفر بواحد منهما، لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما بالخيبة . وإذا تفرغ الفكر لتعليم ما هو بسبيله مقتصرًا عليه، فلربما كان ذلك أجدر بتحصيله" .

إن مفكرنا ينتقل من موقف متطرف نؤيده فيه وهو البعد عن "إزحام" المنهج المدرسى بالعديد من المقررات، وموقف متطرف مناقض تماما يرى فيه الاقتصار على كتاب واحد، حيث إن الدراسة قديمًا كانت تركز لا على المنهج، وإنما على الكتاب الذى قد يكون متخصصًا فى علم بذاته، وقد يكون جامعًا لمسائل وتخصصات شتى، كما نرى – مثلا – فى كتاب (إحياء علوم الدين) للغزالى .

فها هى مناهج التعليم فى كل بلاد الدنيا، ومنذ عدة قرون، يتعلم فيها الطلاب، فى كل مرحلة، وفى كل صف، عدة علوم، من خلال عدة كتب، ولا يكون في ذلك إخلال بقواعد التربية ومبادئ التعليم، بل إننا يمكن أن نقول إن الانكباب على علم واحد فترة طويلة ربما

تبعث على الملل، مما يؤثر سلبًا على جودة التحصيل وكمه .

٩- لا استقامة لتربية تقوم على القهر :

فقد وجه ابن خلدون سهام نقد شديد لهؤلاء الذين يتعمدون أن يقوم نهجهم فى تربية الأطفال على الشدة والقسوة، على الرغم من امتداح الله - سبحانه وتعالى- لرسوله الكريم على ما يقوم عليه تعامله مع الناس من "لين" فى غير ضعف ﴿ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ ... ﴿١٥٩﴾ ﴾ سورة آل عمران، ومن هنا يؤكد مفكرنا على أن استخدام الشدة والغلظة فيها مجاوزة لما ينبغى أن يكون، وهى مضرة بالمتعلم ومفسدة لأخلاقه، فإذا أخذ التلميذ بالقسوة والغلظة ضاعت نفسه، وذهب نشاطه، وكان إلى الكسل والكذب والخبث أميل، وعندئذٍ يتظاهر بما ليس فيه فيفسد من الصغر، وفى ذلك يقول (المقدمة، ص١١١٩) :

"إن إرهاف الحد فى التعليم مضر بالمتعلم سيما فى أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر، وضيق على النفس فى انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل، وحُمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما فى ضميره خوفًا من انبساط الأيدى بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له عادة وخلقًا، وفسدت معانى الإنسانية التى له من حيث الاجتماع والتمرن ... وصار عيالا على غيره فى ذلك، بل وكسلت نفسه عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل، فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها، فارتكس وعاد فى أسفل السافلين" .

والرائع عند ابن خلدون أنه لم يتوقف بالحديث عن القهر عند الحدود الفردية، وإنما امتد بناظريه إلى ما يتصل بالمجتمع وبالأمة، ووضع القاعدة الأساسية "وهكذا وقع لكل أمة حصلت فى قبضة القهر ونال منها العسف، واعتبره فى كل من يُملك أمره عليه"، وضرب مثلا باليهود فقد اشتهروا بالتخابث والمكر والخديعة والجبن "وسببه ما قلناه"، أى أن وقوع قهر عليهم فى عدة مجتمعات، كانت نتيجته هذه الأخلاق السيئة التى عرفت عنهم .

ولعمرى فإن هذا المبدأ هو أكثر ما تفتقده التربية المعاصرة فى الكثرة الغالبة من الدول الإسلامية، مما يؤكد لنا أن هذا التخلف الفاضح الذى تعيشه هذه الشعوب، أيامنا هذا، يرجع فى جزء كبير منه إلى أن أبناءها يتربون تربية مقهورين لا تربية أحرار، ومن العسير على شخصية نُشئت على العبودية أن تبدع وتبتكر .

١٠- الارتحال سعيًا وراء المعرفة :

فلقد كانت ساحة العالم الإسلامى واسعة تمتد عبر قارتى آسيا وإفريقيا، بل وامتدت إلى أطراف من أوربا، ونظرًا لاختلاف البلدان والظروف والبيئات، فلا بد أن يترتب على ذلك تنوع فى الجهود واختلاف فى الاجتهادات، وثراء فى الثقافات، ومن ثم فإن التنقل المستمر عبر مناطق العالم الإسلامى يتيح للإنسان أن يتزود "من كل بستان زهرة" كما يقولون، وتتكاثر فرصه فى التزود المعرفى من مجالات متعددة، خاصة والعالم فى ذلك الوقت لم يكن حاصلا على ما هو متاح اليوم من تدفق "آلى" للمعرفة، عبر وسائلها وقنواتها المعروفة، فما بالنا وأبسط الأمور الخاصة بطباعة الكتب لم تكن قد توافرت بعد ؟

من هنا كان إلحاح ابن خلدون على "أن الرحلة فى طلب العلوم ولقاء المشيخة مزيد كمال فى التعلم" (ص ١١٢٠)، وفى إبرازه لفضل الاتصال المباشر بالمعلم دلالة تربوية على قدر عالٍ من الأهمية، حتى لقد شاع فى الأدب التربوى الإسلامى أن من أسوأ الأمور "تشييخ الصحيفة"، بمعنى الاعتماد على ما هو مسطور على صفحات الورق فى التزود بالمعرفة، ذلك لأن الأفضل هو التفاعل المباشر بين التلميذ والمعلم، فهو يكسب المعرفة حيوية، ويتيح للتلميذ أن يستوضح ما قد يغمض عليه، ويتيح للمعلم أن يرى علامات الرضا أو العكس على وجه تلميذه، فيعدل من طريقة تعليمه وفقًا للأحوال.

وهكذا تجىء كلمات ابن خلدون المتعمقة : "والسبب فى ذلك أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علما وتعليما وإلقاء، وتارة محاكاة وتلقينًا بالمباشرة، إلا أن حصول الملكات غير المباشرة والتلقين أشد استحكامًا وأقوى

رسوخًا، فعلى قدر كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها، والاصطلاحات أيضًا فى تعليم العلوم مخلطة على المتعلم، حتى لقد يظن كثير منهم أنها جزء من العلم، ولا يدفع عنه ذلك إلا مباشرته لاختلاف الطرق فيها من المعلمين. فلقاء أهل العلوم وتعدد المشايخ يفيده تمييز الاصطلاحات بما يراه من اختلاف طرقهم فيها ..." (المقدمة، ص ١١٢٠) .

وتتبدى حكمة ما قاله ابن خلدون فيما يحدث بالنسبة إلى الدولة الآخذة فى النمو من حيث اعتمادها على إرسال بعثات للتخصص فى العلوم والفنون والآداب المختلفة التى تعج بمظاهر النهضة الحضارية لينقلوا إلى بلادهم ما تعلموه، وهو النهج نفسه الذى نهجه محمد على فى أوائل القرن التاسع عشر عندما أراد تحديث مصر، بعدما جمدت الحياة الثقافية فيها عدة قرون، وكان للعائدين من البعثات بالفعل دور كبير فى نهضة مصر .

وبعد ...

صحيح أننا حرصنا أحيانًا على تسجيل مواقف ربما تحمل بعض صور النقد إزاء بعض ما رويناه عن فكر ابن خلدون فيما يتصل بموضوع الدراسة، لكننا نرى أهمية الخلوص بنظرة كلية على ما تناولناه :

فلقد تبين لنا أن ابن خلدون فى فكره التربوى قد أقامه على نظرة للإنسان، والتعامل التربوى معه بالتالى، تنبع من رؤية إسلامية واضحة، تضع هذا الكائن المتفرد فى مكانه الحق من العالم، وهو يؤكد ويعيد تأكيده المرة تلو المرة، على تمييز الإنسان بالفكر الذى وهبه الله إياه، متجاوزًا النظرة التجزيئية للإنسان، متعاملاً معه بمكوناته كافة : العقل والروح والوجدان والحس والغرائز والجسد، دونما عزل أو نفى أو فصل أو تقطيع، الإنسان كما خلقه الله سبحانه وكما أراد له أن يكون .

ومع ذلك فمن الملاحظ على فكر ابن خلدون هو نهجه نهجًا وسطيًّا، فلم يتمادَ فى الاتجاه بالفكر التربوى نحو الدين بمعناه الذى يتصوره البعض، مركزًا فقط فى الروحانيات، مع إهمال القيم الدنيوية، بل إنه كان متزنًا فى تفكيره فى هذه الناحية،، فقد رأى أن تعليم العلوم الدينية

واجب وضرورى لأنها تساعد الفرد على أن يحيا حياة "معصومة" من الأخطاء، ولأن الدين منبع الشرائع والقوانين، لكنه رأى أيضًا أن للعلوم الأخرى أهمية لا تقل عن أهمية العلوم الدينية، وأنها لازمة للفرد، لكى يحيا حياة طيبة، ولكى ينهض بمجتمعه فيزداد المجتمع رقيًّا وحضارة .

وقد حمل التعليم قيمته الأساسية فى مقدمة ابن خلدون من حيث هو ضرورة من ضرورات الاجتماع البشرى، وأداة لا بد منها لتمكين الجماعة من التحقيق بالعيش والرفاهية من خلال الخبرات والصنائع التى تنالها بالتعليم . بل إن الأمر ليتجاوز هذه كله، فيغدو التعليم ضرورة لقبول ما جاء به الأنبياء عليهم الصلاة والسلام .

إن القيمة الأساسية لدراسة فكر ابن خلدون بخصوص قضية الدراسة الخاصة بالأصول الاجتماعية للتربية، كما سبق أن أشرنا لم نقصد بها مجرد التغنى بصورة من صور المجد الفكرى العربى الإسلامى، وإنما هى قد تكون دافعة لنا على أن نؤصل لبحوثنا ودراساتنا، فيما قد نجده لدى الأوائل من جهود ونظرات فكرية متعمقة، يمكن أن نقف منها موقفًا نقديًّا، سواء بقبول بعضها أو بتنقية بعضها الآخر مما قد يكون العلم الحديث قد كشف عن أمور أخرى أكثر صحة وصوابًا .

إن ربط فكرنا التربوى ببعض موروثاتنا إنما هو عملية "تجذير" لهذا الفكر، لا بمعنى الانحصار فيه وإنما بمعنى التواصل، حتى ولو بالنقد والمراجعة والتعديل والتطوير.

مراجـــع :

١- أحمد أمين، زكى نجيب محمود : قصة الفلسفة الحديثة، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٩، الجزء الأول.

٢- أحمد شلبى : تاريخ التربية الإسلامية، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٦٦.

٣- أحمد محمد الحوفى : أصول التربية والتعليم عند ابن خلدون، القاهرة، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، سلسلة دراسات فى الإسلام (٣٠)، ١٩٦٣.

٤- حسن الساعاتى : علم الاجتماع الخلدونى، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٦م.

٥- ابن خلدون : المقدمة، تحقيق على عبد الواحد، الهيئة العامة للكتاب، ٢٠٠٦م.

٦- ـــــــ : التعريف بابن خلدون ورحلته غربًا وشرقًا، القاهرة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، ٢٠٠٦م.

٧- سامية حسن الساعاتى : ابن خلدون مبدعًا، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٦م.

٨- طه حسين : فلسفة ابن خلدون الاجتماعية، ترجمة محمد عبد الله عنان، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ٢٠٠٦م.

٩- عبد الرحمن بدوى : مؤلفات ابن خلدون، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٦م.

١٠- عبد الله شريط : الفكر الأخلاقى عند ابن خلدون، د.م، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ١٩٧٥م.

١١- على عبد الواحد وافى : عبد الرحمن بن خلدون، القاهرة، وزارة الثقافة والإرشاد القومى، سلسلة أعلام العرب (٤)، ١٩٦٢م.

١٢- عماد الدين خليل : ابن خلدون، فى (أعلام التربية العربية الإسلامية) الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٨٩م.

١٣- فتحية حسن سليمان : مذاهب فى التربية، بحث فى المذهب التربوى عند ابن خلدون، القاهرة، مكتبة نهضة مصر، د.ت.

١٤- ليو شتراوس، جوزيف كروبسى : تاريخ الفلسفة السياسية، ترجمة محمود سيد أحمد، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ج٢، ٢٠٠٥م.

١٥- محمد عبد الغنى حسن : الشريف الإدريسى، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، سلسلة أعلام العرب (٩٧)، ١٩٧١م.

١٦- محمد عطية الإبراشى : التربية الإسلامية وفلاسفتها، القاهرة، عيسى البابى الحلبى، ١٩٦٩م ، ط٢ .

١٧- المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية : أعمال مهرجان ابن خلدون، المنعقد فى القاهرة من ٢-٦ يناير ١٩٦٢م.

obeikandi.com

للمؤلـــف :

١. الفلسفة، للصف الثالث الثانوى، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٦٨م.

٢. المجتمع المصرى فى عهد الاحتلال البريطانى، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٢م.

٣. دراسات فى التربية والفلسفة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢م.

٤. تدريس المواد الفلسفية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢م.

٥. التربية اليهودية الصهيونية، دار نشر الثقافة، القاهرة، ١٩٧٤م.

٦. قضايا التعليم فى عهد الاحتلال، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤م.

٧. الأزهر على مسرح السياسة المصرية، دار نشر الثقافة، القاهرة، ١٩٧٤م.، وصدر فى طبعة أخرى فى سلسلة كتاب الهلال، دار الهلال، ١٩٨٦م. بعنوان : (دور الأزهر فى السياسة المصرية)، مع بعض التعديلات .

٨. أصول التربية الإسلامية، دار نشر الثقافة، القاهرة، ١٩٧٦م.، وأعيد طبعه، مع بعض التغييرات، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٣م.

٩. التصور النبوى للشخصية السوية، دار نشر الثقافة، القاهرة، ١٩٧٩م.

١٠. أوضاع المربين العرب، دار نشر الثقافة، القاهرة، ١٩٧٩م.

١١. التعليم الثانوى: الواقع والمستقبل، دار نشر الثقافة، القاهرة، ١٩٧٩م.

١٢. نشأة التربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٩م.

١٣. دراسات عن التعليم فى المملكة العربية السعودية (بالاشتراك)، دار نشر الثقافة، القاهرة، ١٩٨٠م.

١٤. دراسات فى اجتماعيات التربية، (بالاشتراك مع د. زينب حسن)، دار نشر الثقافة، القاهرة، ١٩٨٠م، وكان قد صدر (بالاشتراك مع آخرين) بعنوان : التربية ومشكلات المجتمع عام ١٩٧٣، الأنجلو المصرية .

obeikandl.com

١٥. دراسات فى فلسفة التربية (بالاشتراك)، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨١م.

١٦. المدخل إلى العلوم التربوية (بالاشتراك)، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨١م.

١٧. ديموقراطية التربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٢ (وكانت الطبعة الأولى منه قد صدرت عام ١٩٧٤، عن دار نشر الثقافة، القاهرة).

١٨. دراسات فى التربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٢م.

١٩. تجربة ثورة يوليو ١٩٥٢ (بالاشتراك مع د. زينب حسن)، دار نشر الثقافة، القاهرة، ١٩٨٣م.

٢٠. الأصول السياسية للتربية (بالاشتراك مع د. فاروق اللقانى)، منشأة المعارف بالإسكندرية، ١٩٨٣، ثم صدرت طبعة منفردة مع تغييرات جذرية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٧م.

٢١. النبات والفلاحة والرى عند العرب، دار نشر الثقافة، القاهرة، ١٩٨٣، ثم صدرت طبعة ثانية، مزيدة ومنقحة، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٦م.

٢٢. تطور إعداد معلم المرحلة الأولى فى مصر (بالاشتراك مع د. زينب حسن)، دار نشر الثقافة، القاهرة، ١٩٨٣م.

٢٣. محنة التعليم فى مصر، حزب التجمع، سلسلة كتاب الأهالى، القاهرة، ١٩٨٤م.

٢٤. معاهد التربية الإسلامية، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٥م، وكانت قد صدرت منه طبعة مختصرة عام ١٩٧٨، عن دار نشر الثقافة بالقاهرة .

٢٥. إنهم يخربون التعليم، حزب التجمع، سلسلة كتاب الأهالى، القاهرة، ١٩٨٦م.

٢٦. الفكر التربوى العربى الحديث، المجلس الوطنى للثقافة والعلوم والفنون، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، ١٩٨٧م، ثم صدرت طبعة ثانية مزيدة، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٦م.

٢٧. بحوث فى التربية الإسلامية، مركز تنمية الموارد البشرية، القاهرة، ١٩٨٧م.

٢٨. تاريخ الفكر التربوى فى مصر الحديثة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة تاريخ المصريين، القاهرة، ١٩٨٩م.

٢٩. الأمن التربوى العربى، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٩م.

٣٠. هموم التعليم المصرى، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٩م.

٣١. هوامش فى السياسة المصرية، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، ١٩٩٠م.

٣٢. اتجاهات الفكر التربوى الإسلامى، دار الفكر العربى، القاهرة ١٩٩١م.

٣٣. تعميم التعليم الابتدائى فى الوطن العربى (تحرير)، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية، عمان، ١٩٩١م.

٣٤. محو الأمية وتعليم الكبار فى الوطن العربى (تحرير)، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية، عمان، ١٩٩١م.

٣٥. الأصول الإسلامية للتربية، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٢م.

٣٦. دراسات فلسفية (بالاشتراك)، للصف الثالث الثانوى (المستوى الرفيع)، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٩٢م.

٣٧. نظرات فى الفكر التربوى، دار سعاد الصباح، القاهرة، ١٩٩٢م.

٣٨. رؤية إسلامية لقضايا تربوية ، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٣م.

٣٩. التربية والحضارة فى بلاد الشرق القديم، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٤م، ثم صدرت طبعة أخرى منه موسعة، الناشر نفسه، ١٩٩٩م.

٤٠. مقدمة فى التأريخ للتربية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٥م، ثم أعيد طبعه موسعًا عام ١٩٩٩م، الناشر نفسه.

obeikandl.com

٤١. التربية فى الحضارة اليونانية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٥م.

٤٢. سقوط تربية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٥م.

٤٣. فلسفات تربوية معاصرة، المجلس الوطنى للثقافة والعلوم والفنون، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، ١٩٩٥م.

٤٤. التربية علم له أصول، دار أخبار اليوم، سلسلة كتاب اليوم الطبى، القاهرة، ١٩٩٥م.

٤٥. التعليم فى مصر (العنوان الأصلى : قصة تطوير التعليم فى مصر)، دار الهلال، سلسلة كتاب الهلال، نوفمبر ١٩٩٥م.

٤٦. التربية فى الحضارة المصرية القديمة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٦م.

٤٧. سياسة التعليم فى مصر، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٦م.

٤٨. التربية العربية فى العصر الجاهلى، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٦م، كانت الطبعة الأولى منه بعنوان (تمهيد لتاريخ التربية الإسلامية)، الناشر نفسه، ١٩٧٩م.

٤٩. التعليم والخصخصة، كتاب الأهرام الاقتصادى، الأهرام، القاهرة، ١٩٩٦م.

٥٠. – التربية عند بنى إسرائيل، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٧م.

٥١. التربية التحليلية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٧م.

٥٢. البناء القيمى فى مجتمع الكويت (تحرير)، الديوان الأميرى، مكتب الإنماء الاجتماعى، الكويت، ١٩٩٧م.

٥٣. التعليم على أبواب القرن الحادى والعشرين ، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٨م.

٥٤. التربية (بالاشتراك)، لمعلمى التعليم الفنى، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٩٨م.

obeikandl.com

٥٥. عرب فى قاع الزمن ، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٩م.

٥٦. شجون جامعية ، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٩م.

٥٧. رؤية سياسية للتعليم ، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٩م.

٥٨. نظرات فى التربية الإسلامية، مكتبة وهبة، القاهرة، ١٩٩٩م.

٥٩. دفتر أحوال التعليم، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٩م.

٦٠. مستقبل التعليم قبل الجامعى فى مصر، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية، الأهرام، سلسلة كراسات إستراتيجية (٨٣)، القاهرة، ١٩٩٩م.

٦١. الأصول الفلسفية للتربية، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٠م.

٦٢. القرآن الكريم، رؤية تربوية، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٠م.

٦٣. فقه التربية، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠١م.

٦٤. السنة النبوية، رؤية تربوية، دار الفكر العربى ، القاهرة، ٢٠٠٢م.

٦٥. تراث طه حسين فى التعليم (دراسة وتحرير)، دار الكتب، القاهرة، ٢٠٠٢م.

٦٦. نشأة الفكر التربوى وتطوره، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٢م.

٦٧. ثقافة البعد الواحد، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٣م.

٦٨. التعليم والتنشئة السياسية، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٣م.

٦٩. مماليك هذا الزمان، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٣م.

٧.. تجريف العقول، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٤م.

٧١. التربية الإسلامية (بالاشتراك)، الرياض، مكتبة الرشد، ٢٠٠٤م.

٧٢. التعليم فى ظلال ثورة يوليو ١٩٥٢، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٥م.

obeikandl.com

٧٣. التعليم والهوية، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٥م.

٧٤. الخطاب التربوى الإسلامى، الدوحة سلسلة كتاب الأمة (١٠٠)، ٢٠٠٥م.

٧٥. تجديد العقل التربوى، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٥م.

٧٦. العدل التربوى وتعليم الكبار، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٥م.

٧٧. تعليمنا بين الأمس والغد، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٥م.

٧٨. الحركة الفكرية فى التربية الحديثة (ج. نيللر)، مترجم، بالاشتراك مع د. بدر جويعد العتيبى، الرياض، مكتبة الرشد، ٢٠٠٥م.

٧٩. أصول التربية الإسلامية، القاهرة، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، ودار السلام، ٢٠٠٥م.

٨٠. هاؤم اقرءوا كتابيه (قصة حياة أستاذ جامعى)، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٦م.

٨١. أصول التربية العامة، عمان، دار المسيرة، ٢٠٠٦م.

٨٢. أصول التربية الإسلامية، عمان، دار المسيرة، ٢٠٠٦م.

٨٣. التربية الوالدية، رؤية إسلامية، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، ٢٠٠٦م.

٨٤. التطور الحضارى للتربية، الرياض، مكتبة الرشد، ٢٠٠٦م.

٨٥. التربية الإسلامية وتحديات المستقبل، القاهرة، دار السلام، ٢٠٠٦م.

٨٦. النزعة العقلية فى الفكر التربوى الإسلامى، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٦م.

٨٧. نحو إستراتيجية لتطوير التعليم الجامعى، القاهرة، الأهرام، كتاب الأهرام الاقتصادى، ٢٠٠٧م.

٨٨. عسكرة التعليم، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٧م.

٨٩. ثقافة الإصلاح التربوى، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٧م.

٩٠. التخطيط للكتب المدرسية (دوجلاس بيرس) ترجمة بالاشتراك مع محمد الألفى، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٧م.

٩١. الإسلام والغرب، تعايش أم صراع ؟ القاهرة، عالم الكتب، دار الفكر العربى ٢٠٠٧م(حصل على جائزة مبارك للدراسات الإسلامية، وزارة الأوقاف).

٩٢. اجتماعية المعرفة في الفكر التربوى الإسلامى، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٧م.

٩٣. الحوار، ثقافة ومنهجًا، القاهرة، دار السلام، ٢٠٠٧م.

٩٤. التربية السياسية للأطفال، القاهرة، دار السلام، ٢٠٠٧م.

٩٥. كيف نربى أبناءنا، سلسلة كتاب اليوم الطبى، أخبار اليوم، ٢٠٠٧م القاهرة.

٩٦. اختراق العقل الإسلامى، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٨م.

٩٧. الفساد في التعليم، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٨م.

٩٨. جامعات تحت الحصار، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٨م.

٩٩. واتعليماه، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٨م.

١٠٠. التربية الإسلامية والنهوض بالأمة، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٨م.

١٠١. ثقافة المقهورين، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٨م.

١٠٢. ثقافة المقاومة، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٨م.

١٠٣. غروب الضمير، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٨م.

١٠٤. أعلام تربية فى الحضارة الإسلامية، القاهرة، دار السلام، ٢٠٠٨م.

١٠٥. من هنا يبدأ تطوير التعليم، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٩م.

١٠٦. ما الذى جرى للتعليم فى مصر ؟ القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٩م.

١٠٧. فلسفة التربية، رؤية تحليلية ومنظور إسلامى (بالاشتراك مع الدكتور هانى عبد الستار)، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٩م.

١٠٨. مستقبل تعليم الأمة العربية، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٩م.

١٠٩. هموم أمة، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٩م.

١١٠. التربية الإسلامية فى العصر الحاضر، القاهرة، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، ٢٠٠٩م.

١١١. تعليم الدرجة الثالثة، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٩م.

١١٢. مدخل إلى التربية الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٩م.

١١٣. شروخ فى جدار التعليم، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠١٠م.

obeikandl.com