مبدأ التدرج في الفكر التربوي الخلدوني

أ. ساحي فوزية

أ. أعراب علي

جامعة أدرار

1 - ابن خلدون نشأته – مسيرة حياته:

هو عبد الرحمن بن الحسن بن خلدون، ولد في تونس عام 733هـ/1332م. ويرجع نسبه إلى حضرموت من عرب اليمن إلى أوائل بني حجر. ربي في حجر والده وتعلم القرآن عليه، ومن ثمة على إمام القرآن في المغرب الشيخ أبي عبد الله محمد بن سعد الأنصاري. ومنذ نشأته الأولى انكب على تحصيل العلم، كما يذكر لنا في تدوين سيرته الذاتية: " لم أزل منذ نشأت وناهزت مكبا على تحصيل العلم حريصا على اقتناء الفضائل متنقلا بين دروس العلم وحلقاته"[(1)]. إلى أن كان الطاعون الجارف عام 749هـ الذي ذهب بالأعيان والصدور وجميع المشيخة ومنهم أبواه. ولم يبلغ عالمنا هذه المرحلة من العمر إلا وكان قد قطع شوطا بعيدا في تحصيل العلوم الدينية وغير الدينية، فقد حفظ القرآن على القراءات السبع واطلع على كتب الفقهاء. كما أنه قد تعلم صناعة العربية على والده وعلى أئمة النحو آنذاك. أما الفقه والحديث والعلوم العقلية فقد أخذها من مصادرها وعن أئمة عصره، وهكذا لم يبلغ السابعة عشرة من عمره إلا وكان قد نال إجازته الأولى والثانية في الحديث والفقه وألم بكتبهما، وخاصة كتب الفقه المالكي. أما في مجال العلوم العقلية والفنون الحكيمة فقد حذق وبرز بهما بشهادة أستاذه. بنفس القدر الذي كان يسطع نجمه في حلقات الدرس وعند أئمة العلم، كانت خبراته ودرايته بشؤون الحكم والمجتمع تنمو وتتزايد. فتفتحت عيناه على المناصب السلطانية ودواوين الأمراء ومجالسهم، والعلماء الذين كانوا يغشونها. ومن

حيث حياته السياسية لم يخف عليه أن مركب السياسة سيعرضه باستمرار ليس إلى السجن فحسب، بل إلى ما هو أسوأ كالنفي والفرار، ولكن جاه السلطة ومذاقها كانا يشدانه دوما للعمل السياسي، دون أن يهمل ميله للعلم وسبر أغواره. وهذا إلى حين وفاته عام 808هـ/1406 في القاهرة. وفي مصر كان يشارك في الحياة العامة للمجتمع المصري ببعديها الفكري والسياسي إذ حاول أن يضع الجسور بين الفكر بالمشرق والفكر في المغرب كما شارك في مناظرات وآراء دينية (التصوف) كانت مطروحة في حينه. فكان الرجل السياسي والعالم والفيلسوف[2]. كما سنجده أيضا المربي لأجيال بل لشعوب وأمم، من خلال ما تبنى أو استفاد من آراء ونظريات في التاريخ والعلم والفلسفة. ومن خلال هذه السيرة والمسيرة تكونت شخصية ابن خلدون، صاحب النظريات التاريخية والاجتماعية. ونحن في هذه المداخلة سنحاول أن نلقي الضوء على الجانب الآخر من فكر هذا العلامة أي الجانب التربوي حيث هو بدوره محصلة لتلك السيرة والمسيرة.

2 ـ ابن خلدون والتربية والتعليم:

للوقوف على الفكر التربوي لهذا العلامة، وعلى نظريته أو فلسفته التربوية، لابد من عودة إلى بدء منطلقاته وبديهياته، لأن فلسفته التربوية هي جزء من كل وإحدى قطاعات الفكر التي تناولها بحثا وتقريرا: كالعمران، والاجتماع، والفلسفة والاقتصاد والتصوف. ومما لا شك فيه أن آراءه التربوية، تدور في فلك فلسفته العامة، للتاريخ وللعمران وغيرهما، لتتمحور حولها وتؤدي وظيفتها من ناحيتين في إطار العمران البشري وفي إطار الفكر الإنساني. فالمعاش والبحث لتحصيله، هي أولى اهتمامات الإنسان لأنه يفتقر بالطبع إلى ما يقوته (فالمعاش هو ابتغاء الرزق، والعيش هو الحياة) [3].

أ ـ التعليم في العمران البشري:

يرى ابن خلدون أن ما يميز الإنسان عن الحيوان هو الفكر والتفكير الذي يستعين به في تحصيل معاشه وإعمال العقل وبهذا النشاط الدائم تنشأ العلوم والمعارف المختلفة وتتراكم وتزدهر مع ازدهار العمران البشري. وأن ما يميز تقدم مجتمع وتحضره هو انتشار الصنائع المختلفة والذي يربط بين العلم والتعليم من جهة والصناعة واللذان يعتبرهما زائدان عن المعاش وهما يكثران حينما يكثر العمران والحضارة حيث نجده أكثر في العمران الحضري لاعتماد أفراده على التجارة والحرف المختلفة وبذلك إن التعلم عنده أشد ارتباط بالعمران بل هو سمة من سماته عكس العمران البدوي أن تكون الفلاحة أكثر انتشار وهي أسبق في تقدمه وازدهاره مما يجعله ينتقل من ضروريات الصناعة ويكون التعلم فيها منحصرا عنه في العمران الحضري أي الحياة في طلبها والولوج إلى أفق أخرى والتي تتطلبها حياة الترف ويصنفها إلى صنفين: الصنائع التي هي من ضروريات العمران كالفلاحة والبناء والخياطة والتجارة والحياكة والصنائع الشريفة بالموضوع كالتوليد والكتابة والوراقة والغناء والطب [4]. وبذلك فإن الصناعة في العمران لابد لها من طالب سواء لمنتوجها أو لتعلمها وبذلك فإن صناعة التعليم تزدهر في نقل الصنائع من أصحاب الصناعة أو الحرفة إلى التلاميذ والولدان ويكون هنا قد جمع بين الجانب الاقتصادي (الصناعي بالمعنى الحرفي) والجانب التعليمي ونقل الحرف عبر الأجيال والذي يكون في هذا المجال طريقة عملية تطبيقية وهنا تكون في منهجين: فالمنهج الأول عملي تطبيقي وهو الذي يقوم فيه صاحبه بمباشرة الأعمال بواسطة وسائل محسوسة مجسمة. والمنهج الثاني نظري يقوم على أساس تلقي المعلومات بواسطة التدريس الشفوي من غير تطبيق فعلي[5]. أي هنا الصنائع بنوعيها البسيط يختص بالضروريات، والمركب الذي يكون للكماليات، كليهما (لابد لها من علم)، وإن كانت الحاجة إليه في المركب أكثر، لكونها أكثر كمالا لاشتمالها على الجانبين: النظر الفكري، والتطبيق العملي لأنها محسوسة وجسمانية.

ب - الوظيفة الحضارية، الاجتماعية، العمرانية للعلم والتعليم:

لم يعالج ابن خلدون وظائف العلم بنفس المنطلق الذي انطلق منه الفقهاء أو الفلاسفة، بل كان له منهجيته الفريدة والمستجدة على الفكر الإنساني بل على المجتمع البشري، فالعلم في نظره يؤدي وظيفة حياتية معيشية كون الصناعات التي هي إحدى وسائل الرزق وكسب القوت والصنائع التي لابد لها من العلم. وأيضا ينظر إلى "تعليم العلم" عبارة عن صناعة قائمة بذاتها لها غرض اقتصادي معيشي وغرض فكري إنساني، وهو من الصنف الثاني. ومن طبيعة الفكر الإنساني الرغبة في تحصيل ما ليس عنده من الإدراكات، ولتحصيلها لابد أن يبحث عنها عند من سبقه بعلم أو زاد عليه بمعرفة أو إدراك. والفكر الذي لا يفتر لحظة عن التفكير يتناول الحقائق واحدا واحدا، ويربط بين هذه الحقائق وبين ذاته، وهكذا يصبح هناك علم له أصوله وفروعه، وفنونه، وموضوعه، كما له "سنده" ناقل وناشر له بين طالبيه، ويتخذه كصناعة يركن إليها كمصدر لتحصيل قوته. ولا يكتفي بإظهار الواقعة التاريخية للعلم والتعلم أو بتحديد هذه الظاهرة الاجتماعية، العمرانية والحضارية، بل يكشف عن الوظيفة العمرانية والحضارية لهذه الصناعة إذ لا يمكن أن تقوم بتلك الوظيفة كيفما اتفق، فيقول: "أن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه، إنما هو بحصول ملكة من الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله. وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلا"[6]. إذ أن هناك علاقة طردية بين الصناعات والعمران البشري، فعمران الأرض والانتقال بالمجتمعات من طور البداوة إلى طور التحضر يقتضي تطور كمي ونوعي في الصناعات، كما أن العكس صحيح، إن التطور في الصناعات والعلوم يؤدي بدوره إلى دفع المجتمع البشري إلى التطور والتحضر والعمران، فالصنائع لا تكتمل إلا بالعمران البشري[7]. وقرر أن : "اكتمال الصنائع بكمال العمران الحضري وكثرته، ورسوخ الصنائع برسوخ الحضارة. ولا تزدهر الصنائع أو تكثر إلا بتكاثر طالبيها، ومتى قاربت الأمصار على الخراب انتقصت منها الصنائع. فالعلوم والصنائع

لا تكثر إلا بتكاثر العمران وتعاظم الحضارة"[8]. ومن جهة أخرى اعترف ابن خلدون بالعقل وبدوره، في حدود طبيعته "المادية" والفطرة التي فطره الخالق عليها وبكلمة: كان للعقل عنده مجاله، وللشرع مجاله. وبالرغم من تأثر بالإمام الغزالي في بعض مواقفه إزاء الفلسفة فإنه لم يلغ دور العقل على تحصيل بعض العلوم، وقسم العلوم إلى قسمين: عقلي فلسفي (حكمية) يهتدي إليها الإنسان بفكره ولها وظائفها وحدودها. وصنف نقلي وضعي شرعي مستند إلى الخبر (عن الواضع الشرعي لا مجال فيها للعقل) وله وظائفه التي ليس للإنسان غنى عنها[9].

إن العلوم الشرعية كما يقدمها لنا العلامة ابن خلدون، كون جميعها نقلية، حتى القياسي منها، ولما كان لم يتبع في تقسيمه للعلوم منهج الفقهاء في تقسيمها إلى فرض "عين" وفرض "كفاية" فإنه قد تبنى نهجا مختلفا في تحديد الوظيفة الدينية للعلوم، فكما أن الطبيعة الإنسانية قد أوجبت على كل فرد البحث عن مصدر رزق يحيا به، فان الفكر نفسه يستدعيه للتفكر في حياته الأخروية، في هذا الحال لم يجد أضمن ولا أكثر أمانا من إتباع ما جاءت به الأنبياء عن "الخالق" من تعاليم وحقائق لهداية جميع البشر إلى ما فيه خيرهم في الدنيا وصلاح آخرتهم بالرجوع إلى الكتاب والسنة. وكما سبق وحدد للعلوم الحكمية "الفلسفية" مجالها الذي لا يجوز أن تتعداه، وكان لكل فن رجال يرجع إليهم في أوضاع يستفاد منها في التعليم، وبتناقص العمران وانقطاع سند العلم والتعليم في عهد ابن خلدون في المغرب، فإن أسواق هذه العلوم قد كسدت، فما على طالبيها والباحثين عنها إلا الرجوع إلى رجالها وأمهات مصادرها حيث وفوها حقها بالبحث والتصنيف، بعد أن أتقنوا صناعتها، واكتسبوا ملكتها، فأصبح لكل فن منها مصدره ومرجعه الذي لا يعلو عليه ولا ينافسه به أحد[10].

ج - صناعة التعليم وملكته:

من البديهي أن يفرق ابن خلدون ما بين صناعة التعليم والعلم ذاته الذي هو واحد عند الجميع، وقابل لأن يدركه كل مرىء يرومه "لأنا نجد فهم المسألة الواحدة

من الفن الواحد ووعيها مشتركا بين من شدا في ذلك الفن، وبين من هو مبتدئ فيه، وبين العامي الذي لم يعرف علما وبين العالم النحرير"[11]، وهكذا يقرر الفصل بين العلم والتعليم فإذا كان لكل عالم صناعته القائمة بذاتها فهي كأي صناعة (تكسب صاحبها عقلا فريدا)، أيضا التعليم كصناعة إذا برع به المرء، وأجاده، (يكسبه عقلا فريدا)، نتيجة التفنن فيه. والتعليم كغيره من الصنائع، متى اكتسبه صاحبه وأصبحت لديه ملكة (قلّ أن يجيد صاحبها ملكة أخرى)، لأنه كما يرى يكون قد تلون بها واكتسب لونها، فمن الصعب عليه التحول إلى لون أخر أو كتساب لون آخر، لأن الملكات صفات للنفس وألوان فلا تزدحم دفعه، ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادا لحصولها، فقل أن تجد صاحب صناعة يحكمها، ثم يحكم من بعدها أخرى ويكون فيهما معا على رتبة واحدة من الإجادة. ولكنه انسجاما مع موقفه وفلسفته إزاء العلوم والصنائع، ليست جميع العلوم قابلة لأن تكسب صاحبها هذا "العقل الفريد" فان العلوم التي هي آلات لغيرها، فإن كثرة الاشتغال بها يخرجها عن المقصود، في الوقت الذي تؤدي فيه الصنائع وظيفة حياتية ومعيشية للأفراد والجماعات، تكون في نفس الوقت تقوم بدور بنائي تكويني على طريق اكتساب "العقل الفريد"، وتكوين الملكة، فان هذا العقل أو تلك الملكة الناتجة عن الصناعة لا تتكون فيما اتفق. فلابد لها من ممارسات ومسلكيات (فكرية وعملية) لكي تفعل فعلها البنائي والتكويني في ذاته كفرد، وبالتالي في كيان المجتمع كحضارة. ويكون هنا قد سبق المربي الكبير بستالوزي حين يقول: "لو توفرت لدي مدرسة في قرية لجهزت غرفة الصف بدولاب الحياكة لكي يعمل أولاد المزارعين بأفكارهم وأيديهم معا"[12].

3 ـ في آداب وشروط المعلم والمتعلم:

قبل الشروع في ذكر الشروط والآداب التي يجب أن تتوفر في طالب العلم وفي المعلم، تجدر بنا الإشارة إلى أن الإنسان عند ابن خلدون متميز عن سائر خلق

الله بالفكر الذي يهتدي به ومنه ينشأ موقف تعلمي مستمر، وهنا تكون البداية الطبيعية لظاهرة التعلم والتعليم في العمران البشري. ثم إن هذا الموقف يفترض وجود معلم ومتعلم، كما يفترض وجود طرق وأهداف تربوية وتعليمية، وبمقدار ما يتوفر لهذا الموقف من شروط وظروف ملائمة، تكون الغاية منه محققة، والجهود المبذولة فيه مثمرة. فقد نهج نهجا، مغايرا عن الفقهاء في هذا المضمار فلابد من محاولة جادة للوقوف على رأيه في طالب العلم والمعلم وما يجب أن يكونا عليه من آداب وشروط، فالأول نجده يوحي لطالب العلم بأن يتلقى العلم مباشرة من أصحابه إذ يرى أن التعلم يكون تارة تعلما وإلقاء، وطورا محاكاة وتلقينا بالمباشرة. ويرى في الطريقة الثانية " أكثر ترسيخا له واشد استحكاما". لأن الاصطلاحات تترك عند المتعلم التباسا وعدم تمييز أحيانا وتساؤلات، من هنا كان البحث في العلوم وتعلمها والعمل بها يتطلب الرجوع إلى مصدرها وإلى أصحابها وهو المناسب لصناعتها. ولما كانت الملكات المكتسبة في نظره كلها جسمانية سواء كانت في البدن أو الدماغ من الفكر...، تفتقر إلى التعليم ولهذا كان التعلم لكل علم أو صناعة بحاجة إلى مشاهير المعلمين فيها أي إلى "سد" هذا العلم أو تلك الصناعة، فيكون شد الرحال إليهم والأخذ المباشر عنهم سواء بالتلقين أو المحاكاة أو بالمباشرة محققا للغرض منها(13)، وأيضا أن يتحلى بعدم الغوص بعيدا أو الإمعان في التجريد والتعميم، وهذا لنظرته على أن العلماء يكثر خطأهم بسبب إمعانهم في الغوص على المعاني وتجريدها من محسوساتها وإطلاق أحكامها بشكل قوانين عامة. وحسبه، هذا الموقف يتطلب منا التمييز بين نوعين من الأحكام: الشرعية والعقلية. إذ يرى أن التصديق في الأولى هو المطلوب والمناسب لها لمطابقة ما هو في الخارج (العيان) لما هو في (الذهن). في حين أن العلوم العقلية تتطلب العكس، حيث أن الذهن (العقل) هو نتيجة وليس سببا أو أساسا، وبعبارة أخرى أن معيار الصدق في الأحكام العقلية هو الواقع بينما هو (النقل) في الأحكام الشرعية. ولهذا توصل إلى أن العلماء من بني البشر أبعد عن السياسة ومداخلها ويكونوا بسبب ما تعودوه من تعميم

الأحكام وقياس الأمور بعضها على بعض كثيرا ما يقعون في الخطأ وبالتالي لا يؤمن عليهم، وعلى طالب العلم أن لا يفارق نظره المواد المحسوسة للتأكد منهـا قبـل أن يرسخ في ذهنه حكمه عليها، وأن لا يجاوزها في غرضه..." ليكون مأمونا من الخطأ عند النظر في سياسته فيستقيم النظر في معاملته "(14).

وهكذا نجد أن ابن خلدون لم يتبع الطريقة أو المنهجية التقليدية للمفكـرين التربويين الذين سبقوه. فلم يأخذ بنظريتهم الأخلاقية التي شاعت قبله. إذ شدد أكثـر على قيمة التفكر والتحقق قبل إطلاق الأحكام. أما الثاني، لقد افترض ابن خلدون أن التعليم صناعة، نجاحها وفشلها، مرتبطان بالقائمين بها، وأن المعلمين هم سند هذه الصناعة، لذا لابد من أن تتوفر فيهم شروط وآداب منها: أولا، قيام الجدل والحـوار بين المعلم والمتعلم حيث يرى أن البعض ممن ارتحلوا لطلب العلم عـادوا حـاذقين للصنعة، وأيضا أن البعض ممن ارتحل عاد وبعد ذهاب الكثير مـن أعمـارهم فـي مجالسة المجالس العلمية لا ينطقون ولا يفاوضون، وعنايتهم بـالحفظ أكثـر مـن الحاجة، وهذا لانعدام "سند" التعليم، "أي المعلم". فالحوار في نظره يساعد على تفتق الذهن واتساع المدارك وفك عقال اللسان الذي يكون بواسطته نقل العلم. وهـذا دور يجب أن يدركه قبل أن ينتصب لهذه المهمة، أما ثانيا، اختيار الأنسب للمـتعلم مـن الفن الواحد حيث حلل ابن خلدون أسباب قصور العلم وعدم تملك ملكته، فوجد ذلـك في كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدد طرقها، وفي مطالبة المتعلم باستحضارها جميعا حفظا بالرغم من تكرارها ووحدة معناها. إن في تلـك الطرائـق والإكثار من الاختلافات والتلقين فيه مضيعة للوقت ولعمـر الطالـب، دون تحقيـق للأهداف المرجوة. أما ثالثا، محاولة تقريب الأهداف للطالب وتوضيحها، إذ وجد ضررا في لجوء المعلمين إلى التلخيص ذلك أن حشو كثير من المعاني في قليل من الكلمات مما يعسر على الفهم. ومنه إقلال بالتحصيل، لتشتيت فكر الطالب وانـشغاله بمـا لا يفيد الأهداف. أما رابعا، مراعاة مقدرة الطالب ومساعدته على الفهم، فواجب المعلم أن يعطي بحسب قدرات الطالب من المعلومات ومساعدته على استيعابها، وبالتـالي

عدم تعريضه للنسيان، ولا يجوز للمعلم أن يخلط على الطالب بين علمين في أن واحد(15).

4 ـ طريقة التعليم:

ينظر ابن خلدون إلى المنهج التعليمي والتربوي بكون المتعلم هو الغرض، وطبيعته هي محور العلمية التربوية والتعليمية. إذ يعزو النتائج الحضارية المحصلة لمجتمع ما إلى صناعة التعليم، ازدهارا أو ركودا (إقبالا أو إحجاما، فشلا أو نجاحا) وإلى القائمين عليها، من حيث إدراكهم لمبادئها وقوانينها من ناحية، ومن حيث تطبيقهم لهذه القوانين والمبادئ عمليا من ناحية أخرى.

بما أن العلم والتعليم من الصنائع تكسب صاحبها عقلا فان هذه الحالة تقتضي أولا: الإلمام بجانبيها النظري والعملي، ثانيا: الممارسة المباشرة للصناعة والتكرار، ثالثا: اكتساب المهارة في الصناعة مرتبط بمهارة المعلم وبمدى إتقانه للصناعة ذاتها من ناحية. وما أقرب ما سعي إليه ابن خلدون مما تدعو إليه التربية الحديثة من تحويل إحساسات التعلم إلى أفكار عن طريق معالجة ومباشرة الأشياء نفسها، وليس بالأخبار والوصف والبلاغة والمجاز. وهذا ما جاء على لسان رائد التربية الحديثة جان جاك روسو (J.J.Rousseau) "لا تقدموا للطفل أبدا خطبا لا يستطيع سماعها ودعوا الوصف والبلاغة والمجاز، واكتفوا أن تعرضوا عليه الأشياء في حينها، لتتحول إحساساته إلى أفكار"(16).

إن العملية التعليمية التعلمية في فكر ابن خلدون التربوي تستدعي مراعاة لخصائص ومميزات مختلف أطرافها (العملية التربوية) من المتعلم والمعلم والطريقة والمحتوى الذي يراد تعليمه ونقله للتلميذ وهو بهذا لا يغفل طرفا وإنما يركز اهتمامه حسب التوجهات الحديثة للعمل التربوي في الارتكاز على محورية التلميذ في العمل التربوي بالاهتمام به وقدراته وتناسبها مع ما يلقن ويعلم له والطريقة التي تعتمد في التعليم وهو ما يعنون به فصلا كاملا " فصل في وجه الصواب في تعليم العلوم

وطريق إفادته" وهو يعرض بالنقد للطرق المعتمدة في بعض الأمصار أو عند بعض الشيوخ ويعطي الطريقة العلمية البيداغوجية في توصيل المعلومات وحصول الملكة عند المتعلم وهي تقوم على عدة أسس:

أ ـ اعتماد مبدأ التدرج:

إن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشا تدريجيا ويكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة لذلك يتطلب التدريج والتكرار التصاعدي بما يناسب الطالب والموضوع معا، حيث يستهل ابن خلدون ذلك بالإشارة إلى: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا، يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقربه له في شرحها على سبيل الإجمال..." [17]. ويرجع إلى ذلك الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى. فهو في ها يولي الاهتمام بالانتقال من عرض المسائل البسيطة والتي تشكل تهيئة لفهم واستيعاب الفن بمسائله وتفاصيله وتعقيداته أي البداية بالبسيط السهل إلى المركب والمعقد.

ب ـ التكرار والإعادة لأجل الترسيخ:

و ذلك لأهميته في ترسيخ وتثبيت المعلومات في تعلم المتعلمين، ويرى أنه يكون في ثلاثة مراحل وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك: أولا، يلقى على المتعلم مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب. ثانيا يعود إلى الفن ثانية مع الرفع به إلى مرحلة أعلى بإظهار أوجه الشبه والاختلاف مع الشرح والتفسير لكل ما هو مهم. ثالثا يعود بالمتعلم إلى الفن ثالثة وتناول القضايا الصعبة والمبهمة بتفصيل شرحها وإيضاحها وبهذا تتحقق الملكة والاستيلاء على هذا الفن من طرف المتعلم[18].

ج ـ الابتعاد عن الشدة والقهر على المتعلمين:

لقد أبرز ابن خلدون العلاقة بين المتعلم والمعلم وما يجب مراعاته والحرص عليه في معاملة الصغار من الوالدان على الخصوص وعواقب الشدة والقسوة والعسف ودوره في إفساد الخلق والطباع: "... وذلك أن إرهاف الحد في التعليم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة. ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيق على النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعا إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه ... فينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده أن لا يستبدوا عليهم في التأديب..."[19]، ويشير إلى أثر هذا الأسلوب التربوي على الأمة ككل أو المجتمع.

د ـ الانتقال من المحسوس إلى المجرد:

و خاصة في تعليم الأطفال أو المبتدئين حيث يكون العجز عن الفهم تقريبا كليا ويبين كيفية التعامل مع هذه الوضعية التعليمية، فإن قبول العلم والاستعداد لفهمه ينشأ تدريجيا ويكون أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة إلا في الأقل على سبيل التقريب والإجمال بالأمثال الحسية ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلا قليلا بمخالطة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه حتى تتم الملكة في الاستعداد ثم في التحصيل ...[20]. فبالإضافة إلى تركيزه على البدء بالمحسوس لتقريب الفهم فإنه يربط ذلك بالتدرج دائما في اتجاه تصاعدي سواء من السهل إلى الصعب أو من البسيط إلى المركب، من المحسوس إلى المجرد، ومن الجزء إلى الكل ويسلك في ذلك الطريقة الاستقرائية[21].

هـ ـ محورية التلميذ في عملية التعلم:

و يظهر ذلك جليا في نقده لبعض المعلمين والطرق المعتمدة وبذلك فإن الخلل في العملية التربوية والتعليمية لا يعود إلى التلميذ دائما بل إلى العوامل الأخرى من

أركان العملية التربوية، سواء في عدم مراعاة قدرات التلميذ والمحتوى الذي يراد تلقينه واعتماد طرق غير ملائمة لذلك، "و قد راعى المتعلم وظروفه ومقدرته مستبقا النظرية التربوية الحديثة التي أحدثت انقلابا بالتربية كما أحدثت نظرية كوبرنايكس انقلابا في علم الفلك والمتلخصة بجعل المعلم والبرامج يدوران في فلك المتعلم وليس العكس كما كان سائد"[22]. إن هذه المحورية تكون من خلال استجابة أطراف العملية التربوية لحاجات وخصوصيات التلميذ ويكون ذلك من خلال مراعاة قدراته وعدم الانتقال من فن إلى أخر قبل فهمه أو الخلط بين فنين أو أكثر، مع اعتماد مبدأ التدرج التصاعدي والتكرار لتفادي النسيان وترسيخ المعلومات وأخذ المتعلمين باللين وحسن المعاملة وبذلك محاولة توفير كل ما من شأنه تسهيل عملية التعلم وحصول الملكة والإحاطة بالفن الذي بين يديه.

وهكذا يكون ابن خلدون قد نظر لذهن الطالب لا على انه وعاء على المعلم ملؤه بالمعلومات، وإنما هو ملكة تنمو وتزداد استعدادا وقابلية بالتدريج، عن طريق التفهم واكتساب طرق التفكير وأعمال الذهن، بل إن تلك الملكة الذهنية ذات طبيعة لها قابلية النمو والاتساع، وتكون تربيتها بما يتناسب مع قوانين هذا النمو. وعند ابن خلدون أن الاختلافات في أنظمة التعليم والتفاوت الزمني اللازم لتحصيل العلم من بلد إلى آخر أو من فرد لآخر إنما تعود إلى مدى المعرفة بقوانين ومبادئ اكتساب هذه الملكة وطبيعة نموها وطرق تربيتها.

5 ـ المنهج التعليمي السائد في عصره ومراحله:

يعرض لنا ابن خلدون مرحلتين للتعليم كنموذجين أساسيين في عصره، فالمرحلة الأولى قبل سن الرشد يتم فيها تعليم القرآن الذي هو بالنسبة للمسلمين مصدر التشريع ومحور العلوم. وقد استخلص لنا نموذجين من المناهج تلك، هما: النموذج الأول الذي رأى فيه أن المسلمين في بعض الأمصار (المغرب) قد اقتصروا في تعليم أولادهم القرآن، دون أن يلحقوا به أي فن آخر من العلوم، وشمل هذا

المنهج الكبار والصغار على السواء، كما وجد في أمصار أخرى كالأندلس (المشرق) وإفريقية، منهجا يختلف إذا ألحقوا بتعليم القرآن مع اعتباره أصلا ومنبعا للدين والعلوم، بعض الفنون الأخرى كالشعر والترسل وقواعد العربية والخط والكتابة، مع المحافظة على أن يبقى القرآن محورا للتعليم وهدفا له، وهو النموذج الثاني. ويمكن أن نعتبر ابن خلدون بالإضافة لكونه صاحب فكر تربوي فهو أيضا ناقد تربوي. فقد درس طرائق ومناهج التعليم السائدة في عصره وأطلق حكمه عليها. وأعطى رأيه في المنهجين السالفين وما يترتب عليهما من نتائج تربوية وتعليمية فوجد أن الطريقة الأولى السائدة في المغرب تؤدي بالمتعلم إما أن يحذق القرآن أو أن ينقطع دونه، فيكون انقطاعه في الغالب انقطاعا عن العلم بالجملة، لذا فإن الطريقة السائدة آنذاك في الأندلس وإفريقيا وهي الفضلى، أي أن يتعلم الولد بالإضافة إلى القرآن، بعض العلوم المساعدة حيث يكون قد خرج من عمر البلوغ إلى الشبيبة وقد "شدا" بعض الشيء في العربية والشعر والبصر بهما، وتعلق بأذيال العلم على الجملة. فيمكنه هذا من متابعة التعلم والتحصيل في حال توفر سند العلم (المعلم). وعلى الجملة فإن النتيجة المتوخاة من كلا المنهجين غير كافية طالما أن الغرض مقتصر على القرآن وتعليمه. لقد وجد فيهما معا (القصور على ملكة اللسان جملة)، لعدم تطلع المتعلمين على "الإتيان بمثله" فينصرفون عن تقليد أساليبه واستعمالها والاحتذاء بها، ويكون حظ المتعلم الجمود في العقليات، وقلة التصرف في الكلام، اللهم إلا في بعض الأمصار التي تضيف إلى تعلم القرآن بعض العلوم الأخرى، كأصول العربية وصحف العلم وقوانينه، ويصبح عند هؤلاء ملكة يقدرون بواسطتها على استمرار التحصيل بعض الشيء، ويجدر بنا هنا أن نذكر عند تقسيمه للعلوم حيث جعل العلوم اللسانية (العربية) متقدمة على العلوم الشرعية لأنه ليس من المنطق بشيء أن تعالج علوم التفسير والقرآن والحديث، وبمنأى عن اللغة التي نزل فيها القرآن. لذلك كان يميل إلى تعليم القرآن إلى جانب علوم اللغة في آن واحد لعلاقتهما المنطقية والوظيفية. أما المرحلة الثانية، فهي بعد سن الرشد. ويذكر لنا

ابن خلدون "التعليم الثانوي"، دون أن يكلف نفسه ذكر تفاصيل طرق ومناهج هذه المرحلة وفي جميع الأحوال فإن هذه المرحلة لا تهمنا هنا لأنها متعلقة بالعلوم الفقهية. إن أصالته في مجال التربية، تكمن في أنه تجاوز التربية بالمفهوم الفقهي وبحث في التربية المتعلقة بالأمور الحياتية والمعاشية والشديدة الارتباط بالعمران بل وبالواقع المعاش التاريخي والحضاري للمجتمعات(23).

6 ـ الأهداف التربوية عند ابن خلدون:

سنحاول الكشف عن الأهداف التربوية التي سعى إليها ابن خلدون انطلاقا من نظرته للعلم، وللمنهجية التعليمية والتربوية التي تبناها ومن خلال انتقاداته لما هو شائع في عصره من طرق وأساليب ومناهج تربوية وتعليمية، اعتبرها لا تحقق الغرض التربوي ولا الغرض التعليمي للأبناء وللأجيال، فانبرى ليضع منهجية وجد بها الضالة التي يمكن أن تحقق للولدان، وللمتعلمين الأغراض التربوية والتعليمية التي تتناسب مع فلسفته ورؤيته للعمران، وللحضارة وللمجتمع، وللأفراد.

أولا ـ تربية الملكات:

يقول: (إن الملكات صفات للنفس ألوان، فلا تزدحم دفعة. ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادا لحصولها). "هذه الملكة، سواء "فكرية"، أو "حركية"، هي النواة التي سوف ينتج عنها صناعة، أي صناعة، سيمتهنها الفرد، كوسيلة له للارتزاق (العيش) من ناحية، ومن ناحية أخرى ستسهم في عمران البشري والبناء الحضاري للمجتمعات. والملكة كما تصورها العلامة هي المهارة التي يكتسبها المرء (في أمر فكري عملي)، إذا هي شيء لا يكون موجودا يصبح موجودا بالاكتساب – ويبدأ عن طريق الحواس أي من المحسوسات ويترقى إلى الفكر. وعليه يشير إلى طبيعة الملكات وخصائصها من حيث: - الملكات تحصل بتتابع الفعل وتكراره، - الملكة تتحول صناعة في أمر يشترك به الفكر إلى جانب العمل، - لا تكتمل الملكة كونها عملية وفكرية في آن إلا بالمباشرة والممارسة

كونها أوعب لها وأكمل، - كلما كان الأصل في اكتساب الملكة راسخا ومتقنا كان اكتساب الملكة أكثر رسوخا وإتقانا، - يوجد علاقة وثيقة (طردية) بين اكتساب الملكة والحذق بها لدى المتعلم وبين طرق تعلمها أي ملكة المعلم (سند التعليم) الذي يقوم على تعليمها.

إن إدراك ابن خلدون لطبيعة الملكات والكشف عن خصائصها قادته إلى وضع منهجية لتربية الملكات وتعلمها، وهذه المنهجية هي إحدى الثمرات التي قدمها علم النفس التربوي إلى التربية الحديثة في مجال التعلم ونظرياته. وفي مجال اكتساب المهارات يدعو علماء التربية إلى تكرار ذات الحركات في الممارسة الحركية باعتبارها نمط سلوكي مكرر في مناسبات مختلفة. كما يدعو إلى أن تكون هذه الممارسة والتكرار تحت إشراف مدرس ماهر لأنه لا يمكن الاعتماد على حفظ الأفكار أو الحركات لاكتساب المهارة لأنها لا تكتسب إلا عن طريق العمل والممارسة المترافق مع التقدم المستمر إذا كانت الدقة في السلوك وفي الممارسة هي المطلب أولا ويليها السرعة في الأداء والمهارة. فإن التكرار المنفتح يعدل ذلك السلوك ويؤدي به إلى الكمال. وعن أهمية المعلم ودوره في اكتساب المهارة وتربية الملكة لقد أعطته التربية الحديثة القيمة العظمى بكل المراحل التي تستلزمها عملية التعلم: من تكرار وتقويم ودقة وأولويات، وتنظيم، وحداثة، لذا يجب أن يكون المدرس واعيا بجميع المهارات أو الملكات التي يريد غرسها في نفوس طلابه، وهذا من خلال العلاقة الطردية بين اكتساب الملكة والحذق بها لدى المتعلم، وبين جودة التعليم وملكة المعلم (سند العلم). وهكذا يكون ابن خلدون في إطار نظريته التربوية، قد التفت إلى متطلبات العملية التعليمية منذ المراحل الأولى للمتعلم، واضعا للمعلم وللمتعلم على السواء الأسس العلمية والموضوعية، لاكتساب الملكة التي سوف تغدو فيما بعد الصناعة التي تجعل منه الفرد المحقق لذاته، الصالح لمجتمعه، قادر على كسب عيشه بصناعته التي تحدد قيمته (إن صناعة المرء هي قيمته، أي قيمة عمله الذي هو معاشه) مذكرا بقول الإمام علي: قيمة كل امرئ ما يحسنه.

ثانيا - اكتساب الصناعة:

ليس كيفما اتفق إذا كانت (الحضارة غاية العمران، والحضارة نهاية البداوة) فإن الحضارة نفسها هي (نهاية عمر العمران والمؤذنة بفساده) ونعود بالذاكرة إلى دور الصناعة بنوعيها البسيط والمركب، سواء المختص منها بالضروريات أو بالكماليات وبدورها الحضاري، والعلاقة الطردية بين التحضر من جهة وتطور الصناعات ونموها في المجتمع. إذا لا بد أن يكون لكل فرد صناعته التي هي وسيلته لكسب قوته. وبعد أن يصنف ابن خلدون أمهات الصنائع، وما يناسب منها كل نوع من أنواع المجتمعات أو العمران بما فيها الصناعات الشريفة والضرورية، وأين ومتى تزدهر تلك الصناعة، لم يشر ابن خلدون على المتعلم إلى طريقة مباشرة يتعلم هذه الصنعة أو تلك، إذ اكتفى كما ذكرنا بالإشارة إلى أمهات الصنائع وأنواعها لأنه كان يدرك تماما أن المجتمع ذاته يفرض بدوره أحيانا أنواعا من الصناعات، كما يتطلب إجادتها، عما تلجأ إليه الدولة أحيانا لتشجيع هذه أو تلك، وأما كون الصناعات التي كانت في فترة في عمر العمران والحضارة هي المحرك والدافع بهما إلى الأمام، وهي ذاتها تتحول في مرحلة أخرى إلى عامل هدم ومؤشر لنهاية عمر العمران ومؤذنه بفساد المجتمع، فإن لابن خلدون تعليله في ذلك في إطار نظريته لهذا التحول المتوقع: كثرة العمران تؤدي إلى زيادة المكوس وبالتالي إلى الغلاء. وتكثر النفقات على الكماليات، ولتلبية هذه الحاجات لدى الأفراد والجماعات ذات التكاليف الباهضة يدعوهم إلى اللجوء إلى: (المغامرة والغش والسرقة، والجور في الأعيان والرياء في المبيعات)، ويصبح أهل تلك الحضارة وذلك العمران أكثر علما بطرق الفسق ومذاهبه، إذ تبدأ ظاهرة التهالك على الشهوات مما يؤدي إلى إفساد النوع بذاته، كما أن حضارة المجتمع عندما كانت في مرحلة ازدهارها، كانت وسائل الكسب والصنائع يتحلى أصحابها بالخلق المحمود، تتحول هذه الأخلاق نتيجة الترف إلى خلق ذميم وفاسد فيخرج الإنسان في نظره عن طبيعته كإنسان ويصبح عاجزا عن جلب منافعه ودفع مضاره يفتقد استقامة الخلق في السعي في كسب رزقه. وما هذه الحال التي

تحول لها إلا نتيجة فقدان الخلق والمربي في القهر في التأديب والتعليم. هـذه هـي العلة التي قدمها لنا ابن خلدون لتهاوي الحضارة وانحلال المجتمع الذي يؤذن بدوره بانتهاء العمران وبفساده. إنها سنة الحضارة وقانون العمران البشري. مما لا شـك فيه أن النهج التربوي والتعليمي، للمعلمين أصحاب صناعة التعليم (سند العلم) ومـا يجب أن يكونوا عليه، من حذق في المهنة، واستيعاب لها وإخلاص لهـا وإتقانهـا، وجعلها مورداً شريفا للرزق بتطويرها وتنميتها حتى يكسب ملكتها كما يكسب "عقلا فريدا" بها، هذا النهج لا شك أنه سيكون الضمانة الخلقية لأصحاب الصناعات في أية مرحلة من مراحل العمران البشري والتحضري، إنه البناء السليم للفـرد، والتنـشئة المصيبة للأجيال في إطار نظرية ابن خلدون التربوية، لتكـون الأجيـال (أصـحاب الصناعات) قادرة على توجيه الحضارة والعمران في المسار الذي يدفع عن المجتمع الانحلال، وعن الأفراد التحول عن إنسانيتهم وفساد نوعهم.

إن المربى السليم والتنشئة الصائبة عند تعليم الصناعة منذ البداية، بالإضافة إلى إتقانها حتى يكسب ملكتها تلك الصناعة التي ستكون المورد المـشروع لـرزق الفرد، كفيلة بأن تجعل المرء قادرا على جلب منافعه ودفع مضاره واستقامة خلقـه للسعي في ذلك، كفيلة بأن تجنبه التواكل، وتحفظ عليه أخلاقه ودينه. فيغـدو قـادرا على المساهمة في بناء حاضر الأمة، ومشاركا في قيام المجتمع بشكل إيجابي وليس العكس كما هو الحال عندما تؤذن الحضارة بالفساد. والتقهقـر. لا يعنـي هـذا أن الصناعة أي الصناعة، بل الصناعة التي أرادها بعد حصول ملكتها وأكسبت صاحبها عقلا حتى ليكاد يستحيل في نظره على من اكتسب صناعة أن يجيد صـناعة أخـرى غيرها. هذه هي الصناعة التي أرادها ابن خلدون لمكتسبيها، نوعا وكيفـا. وهكـذا سعى ابن خلدون لأصحاب الصناعات أن يسهموا إسهاما إيجابيا في بناء الحضارة.

ثالثا ـ البناء الفكري السليم:

إن الطبيعة الفكرية التي تميز بها البشر من بين سائر الحيوانات، والمنطق في نظره ليس إلا صناعة فكرية، للكشف عن كيفية فعل هذه الطبيعة الفكرية، وكونه أمرا صناعيا يمكن الاستغناء عنه في أكثر الأحيان، ونجده لم يختلف عن آراء الفلاسفة المحدثين، وعلماء التربية، إذ أن الطفل يولد وعقله صفحة بيضاء. وأن الحواس هي منافذه على العالم الخارجي التي عن طريقها يتصل ويتعرف على هذا العالم. وكون هذا الكائن يختلف عن سائر الخلق بالفكر لا بد أن يكون لهذا الفكر وظيفة وماهية تجعل أفعال البشر وسلوكهم تختلف عن أفعال الحيوان وسلوكه، وتتجلى هذه الخاصية بانتظام الأفعال وترتيبها والكشف عن المفاسد والمصالح، وذلك بما ينشأ عن الفعل الناتج عن تجربة صحيحة. وعوائد معروفة بينهم، وبالرغم من أن الحواس والتجربة لا تقدم سوى الجزئيات، هنا يقوم الفكر الإنساني بوظيفته الطبيعية، فيربط بين هذه الأجزاء. وإن كان عمر الفرد لا يتسع لكل هذه التجارب وهذا ما انتبه إليه ابن خلدون. إذ هناك مصدران في البناء الفكري:

- الأول: التجربة المباشرة، واستخلاص الحكم والمعرفة عن طريق التجربة وهذا ما ألح عليه في بناء المعارف السليمة، خاصة في اكتساب الصناعات المركبة التي تشتمل على الجانبين النظري والعملي إذ لا بد لها من المباشرة بالحواس والممارسة الفعلية والمتكررة لتكسب ملكا وعقلا.
- الثاني: الآخرون، المعلمون (أنبياء، مشايخ، علماء...) عن طريق التقليد.

فالمصدر الثاني، قد أعطاه الأهمية القصوى لما يوفره على المتعلم من زمن ووقت وجهد، وإذا كان الفكر لا ينتقل إلى مرحلة العقل التميزي إلا بعد مروره بمرحلة العقل التجريبي الذي يكون سابقا عليه ومتقدما عنه. فإن التجربة، التي تبدأ بالملاحظة، وتمر في مرحلة وضع الفروض، ثم التحقق من صحة أحد هذه الفروض، ثم الانتقال إلى مرحلة التعميم هذا هو التفكير العلمي كما افترضه دعاة التفكير العلمي

الذي يقوم على المشاهدة والملاحظة لينتقل إلى التجربة، والحكم والتطبيق. وإذا كان علماء التربية المحدثين نادوا بالرجوع إلى الحواس وإلى معالجة المواد مباشرة دون وساطة من أجل تعلم منها وبها، لتتحول الإحساسات إلى أفكار كما قال المربي بستالوزي: (إن هذا الطفل لا يريد أن يكون بينه وبين الطبيعة شيء). إنها الدعوة للعودة إلى التعلم بالأشياء ذاتها، عن طريق المباشرة والحواس، ليكون البناء الفكري سليما وصحيحا، وإن ابن خلدون نجده قد سبق هذا طالبا من المتعلمين والمعلمين على السواء أن يمارسوا ويباشروا ويجربوا مستعينين بحواسهم قبل أفكارهم ليكسبوا ملكة المعرفة التي أرادها لهم.

هكذا يكون هذا الرجل الفذ في فكره، المبدع في نظرياته... وكما كان قد سبق عصره وأهل زمانه في مجال علمي التاريخ والاجتماع ووضع لمن جاء بعده أسس هذين العلمين، وأصبح مرجعا ومصدرا لهما، وها نحن هنا قد كشفنا عنه أيضا كسابق لعصره في مجال آخر هو مجال التربية والتعليم، إذ قل من التفت إليها، وتجاهلوا ما عنده من نظرية تربوية في إطار فلسفة عامة للإنسان وللكون، وللمجتمع وللحضارة وللعمران البشري فقد ظلموه، وفوتوا على أنفسهم وعلى الآخرين مصدرا ومرجعا للتربية الحديثة، عندما نظروا إلى هذه الآراء لا تعدو بعض النصائح والإرشادات للمتعلمين وللمعلمين(24).

إن هذا العالم الفذ قد عرض علينا العلوم والصنائع باعتبارها الغاية التي يتراكض وراءها البشر ليكتسبوها ويتقاسموها ويتعاونوا ويتشاركوا بها، كما يتنافسون في تحصيلها لأنها حياتهم، كما عرض الجانب الديني للنوع الآخر من العلوم حيث بها منجاة الإنسان في الآخرة ومنقذة له من الضلال، وليس هذا فحسب، وكمربي، يقدم لنا منهجا تربويا وتعليميا للأفراد والجماعات، للمعلمين وللمتعلمين سابقا بها عصره متجاوزا مجتمعه كما كان شأنه في علمي التاريخ والاجتماع.

صارت هذه الشعب مطمحا لأغلبية التلاميذ وإن فقدوا المؤهلات التي تمكنهم من متابعة دراستهم بها وترى الأولياء يلحون كي يوجه أبناءهم ولو أدى الأمر إلى أن يعيد أبناءهم السنة الدراسية" .(25)

هذا من واقع التوجيه وواقع التربية والتعليم عموما، فهل هذا الواقع الذي رصدنا فيه خطوات التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر مازال يعطينا فرصة الحديث عن فشل التوجيه وتورطه ؟ أم هناك محددات أخرى يجدر بالباحثين والمهتمين بقضايا التربية أن يعيدوا البحث عنها وضبطها ليهنأ التوجيه المدرسي والمهني قليلا من اتهامه المستمر في كون مصالحه هي المسؤولة الأبدية عن تدني المستوى التعليمي للتلاميذ في مؤسساتنا التربوية ؟ فإذا انتهى الحديث عن هذا، فلن ننتهي عن ضرورة التأكيد على أهمية التوجيه كعملية منظمة هادفة وشاملة، تتابع مدخلات التعليم في أهم المحطات وطيلة الحياة الدراسية بمختلف الوسائل والأساليب، فالتوجيه المدرسي والمهني يجعل حل التناقض بين مختلف العناصر، رغبة لتلميذ، قدراته ورغبة الأولياء ... أي المطلب النفسي والاجتماعي والتربوي والاقتصادي أهم أهدافه من أجل الوصول إلى التوافق والتوازن بين متطلبات الفرد واحتياجات المجتمع.

الهوامش والمراجع:

1 - د. عبد الأمير ز. شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، ط1، 1991، ص.11.

2 - نفس المرجع. ص.ص.(11 - 19).

3 - د. عبد الأمير ز. شمس الدين، المرجع السابق، ص.ص.(57 - 58).

4 - عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة، دار المعارف للطباعة والنشر، ط1، تونس، 1991، ص.223.

5 – إدريس خضير، الفكر الاجتماعي الخلدوني وأثره في علم الاجتماع الحديث، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2003، ص.ص.(218 – 219).
6 – عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب العربي، لبنان، 2006، ص.398.
7 – عبد الأمير ز. شمس الدين، المرجع السابق، ص.ص.(65 – 66).
8 – عبد الرحمان ابن خلدون، 2006، المرجع السابق، ص.402.
9 – عبد الأميز ز. شمس الدين، المرجع السابق، ص.68.
10 – عبد الأمير ز. شمس الدين، المرجع السابق، ص.ص.(69 – 81).
11 – عبد الرحمان ابن خلدون، 2006، المرجع السابق، ص.399.
12 – عبد الأمير ز. شمس الدين، المرجع السابق، ص.ص.(63 – 64).
13 – عبد الرحمان ابن خلدون، 2006، المرجع السابق، ص.ص.(398 – 399).
14 – عبد الأمير ز. شمس الدين، المرجع السابق، ص.73.
15 – عبد الأمير ز. شمس الدين، المرجع السابق، ص.ص.(73 – 77).
16 – نفس المرجع، ص.ص.(64 – 65).
17 – عبد الرحمان ابن خلدون، ط1، 1991، المرجع السابق، ص.308.
18 – محمد حسن العمايرة، أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، 1999، ص.ص.(206 – 220).
19 – عبد الرحمان ابن خلدون، ط1، 1991، المرجع السابق، ص.312.
20 – عبد الرحمان ابن خلدون، ط1، 1991، المرجع السابق، ص.309.
21 – عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت، ط5، 1984، ص.ص(246 – 251).
22 – د. عبد الأمير ز. شمس الدين، المرجع السابق، ص.ص.(78 – 84).
23 – د. عبد الأمير ز. شمس الدين، المرجع السابق، ص.ص.(82 – 84).
24 – د. عبد الأمير ز. شمس الدين، المرجع السابق، ص.ص.(85 – 94).
25 – محي الدين عزوز ، " تقويم تدريس العلوم للمعاهد الثانويـــة التونـــسية ، منزلـــه العلـــوم الصحيحة والعلوم التجريبية في النظام التربوي التونسي ، المعهد القومي لعلوم التربيـــة ، وقائع الملتقى المنظم بتونس من 17 إلى 19 ديسمبر 1984،أفريل 1986 ص .124.