الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ⴰⵖⵏⴰⵡⵉⵙⵏ ⵏ ⵜⵣⵣⵉⵡⵉⵜ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ ⴷ ⵜⵙⵙⵏⵜⵉⵡⵉⵜ
ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵜⵣⵣⵉⵡⵉⵜ ⴷ ⵜⵙⵙⵏⵜⵉⵡⵉⵜ
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵜ ⵏ ⵜⵣⵣⵉⵡⵉⵜ ⴷ ⵜⵙⵙⵏⵜⵉⵡⵉⵜ

جامعة مولود معمري، تيزي-وزو
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها
رقم التسلسل:.....
رقم الترتيب:...../.....

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE LANGUE ET LITTERATURE ARABES

مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر

الميدان: لغة وأدب عربي
الشعبة: دراسات لغوية
التخصص: لسانيات تطبيقية

الفكر التربوي عند ابن خلدون وجان جاك روسو (دراسة مقارنة)

إعداد الطالبة:

- جوهرة بلقاسم

إشراف الأستاذة:

د. الجوهر مودر

أعضاء لجنة المناقشة:

د / فازية لوشاني، أستاذة محاضرة صنف "أ"، جامعة مولود معمري تيزي وزو.....رئيسة.

أ.د/ مودر الجوهر، أستاذة محاضرة صنف "أ"، ، جامعة مولود معمري تيزي وزو ...مشرفة.

د / فضيلة لرول، أستاذة محاضرة صنف "ب"، جامعة مولود معمري تيزي وزو.....ممتحنًة.

السّنة الجامعيّة:2019/2018م

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

حمدًا لله الذي وفقنا، وفي متاهات الحياة أرشدنا وأنار لنا السبيل في التعليم والتحصيل

إلى أمي العزيزة التي بذلت كل ما في وسعها منذ نعومة أظافري، وجعلتني أستمر في الدراسة، أطال الله في عمرها .

إلى أبي الذي لم يبخل علي بتوفير ما يلزمني من حاجيات، رغم صعوبة الحياة وقساوة الواقع، أطال الله في عمره .

إلى أخي أرزقي الذي أخذ بيدي لأكتشف الطريق الى المدرسة ،وإلى أخواتي هنية وسعاد .

إلى زوجي العزيز الذي ساندني وشجّعني لإتمام هذه المذكرة .

إلى كل من العائلتين الكريمتين بلقاسم وأموسي كبيرهم وصغيرهم .

إلى كل الأصدقاء والأحّباء من قريب ومن بعيد .

جوهرة

شكر وتقدير

الشكر والفضل لله الذي منّ علينا بنعمه، فالشكر والحمد الله.

إلى أولئك الذين أخذوا بيدي من معلمين ومعلمات في المرحلة الابتدائية الصعبة وكل أساتذتي في كل الأطوار الدراسية

كما لا يفوتنا أن نشكر الأستاذة المشرفة الدّكتورة **الجوهر مودر** التي لم تبخل علينا بالنصح والتوجيه، فلها كل الشكر والتقدير والامتنان على صبرها معنا لإتمام المذكرة التي أضاءت بعلمها و عملها عقولنا.

وأخيرًا تحية وهتافًا لكل أساتذة معهد اللغة العربية وآدابها

وإلى كل محبي لغة الضاد.

جوهرة بلقاسم

مقدّمة

لقد شغل الفكر التربوي اهتمام الكثير من المفكرين و المصلحين عند مختلف الأمم في مختلف العصور ، فهو تُعبّر عن مدى رقي الفكر الإنساني ، وكما يتعلّق بجوانب مختلفة من حياة الإنسان ، أهمها الواقع التّعليمي الذي شغل حيّزًا كبيرًا في الدّراسات القديمة و الحديثةكما تبيّنه مؤلّفات الكثير من المفكرين و الفلاسفة ، ونظرًا لقيمة تلك الآراء ،يحاول هذا البحث الموسوم بالفكر التربوي لدى ابن خلدون وجان جاك روسوالتعرّف على الآراء التّربويّة عند ابن خلدون ،وآراء جان جاك روسو ،و محاولة معرفة أوجه الاتفاق بين الفكرين وأوجه الاختلاف ،و ذلك انطلاقًا من الإشكالية التالية:ما هي مبادئ الفكر التربوي عند كل من ابنخلدون وجان جاك روسو؟ وهذه الإشكاليّة تقودنا إلى طرح جملة من التّساؤلات منها: ما هي الظروف التي كونت فكر العالمين؟ وفيما يتمثل أهم أراءهم التربوية؟

ومن الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار مثل هذا الموضوع نجد:

- التعرّف على الخلفيّة التّربويّة لكلّ من ابن خلدون وجون جاك روسو.
- محاولة الاستفادة من الأفكار التربوية استعدادًا للمستقبل المهني.

أمّا عن أهمّية هذه الدّراسة، فتتمثّل في:

- الوقف عند الفكر التربوي لدى ابن خلدون ولدى جان جاك روسو، واستيعابه ومعرفة ما يتفقا فيه وما يختلفا.
- محاولة ربط هذه الآراء بالواقع التربوي عندنا، ومدى الاستفادة من هذه الآراء لمعالجة المشاكل التي تعاني منها المنظومة التربوية.

وعن المنهج المتبع في هذه الدراسة، فطبيعة الموضوع تتطلب الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج المقارن، بحيث اعتمدنا الوصف في إيراد مختلف الأفكار التربوية عند كل من ابن خلدون وجان جاك روسو ومحاولة تحليلها، أمّا المقارنة، فقد تبنيناها منهجا مقارن بين المفكرين.

أمّا بنية البحث فتتشكّل من مقدمة،إطار مفاهيمي وفصلين وخاتمة، جاء الإطار مفاهيمي الذي أوردنا فيه أهمّ المصطلحات التي يقوم عليها هذا البحث، ومن ثمّ الفصل الأول المعنون بالفكر التربوي عند ابن خلدون، عرّفنا فيه ابن خلدون مع ذكر واقع التعليم في عصره ومصادر تفكيره التربوي، وأهداف التعليم في نظره، كما تطرّقنا إلى أهمّية فكره التّربوي وأهمّ الأفكار التي تناولها فيه. أما الفصل الثاني فقد حمل عنوان: الفكر التربوي عند روسو، كان لنا الحديث فيه عن جان جاك روسو بصفة عامة، تطرقنا فيه إلى ذكر مصادر الفكر التربوي عنده، فكره التربوووقفنا عند أهم أفكاره التّربوية. ثم أوردنا فيه دراسة مقارنة للفكر التربوي بين العالمية، من خلال بعض أوجه التّشابه والاختلاف بينهما، لنخلص في الأخير إلى نتائج تمثّل خاتمة هذا البحث.

بالنسبة للدراسات السابقة التي أفادتنا في مقاربة هذا الموضوع ، فنذكر دراسة بعنوانالفكر التربوي عند ابن خلدون و ابن الأزرق لعبد الأمير شمس الدين حيث مكنتنا من فهم الكثير من المبادئ التربوية عند ابن خلدون و دراسة أخرى بعنوان أصول التربية المثالية عند جان جاك روسو لمحمد الابراشي ، فاستفدنا منها لفهم أراء روسو ،و يسرت لنا الدراستان استيعاب الفكر التربوي عند العالمين ، مما سهل علينا المقارنة ، أما الدراسة الثالثة فهي بعنوان الفكر التربوي في الجزائر بعد النهضة لدى عينة من المفكرين و العلماء لميسة جبارة وفريزة حملات و انتهى البحث إلى أهمية أفكارهم في حقل التربية و التعليم وقد استفدنا منها في الجوانب المنهجية.

واجهتنا بعض الصعوبات خلال انجاز هذا البحث، وتتمثل أساسًا في صعوبة فهم الكثير من أراء روسو وتعارض أفكاره مع ابن خلدون لكن في الأخير تمكننا من تجاوز تلك الصعوبات بإعادة النظر في الكثير من الدراسات.

وفي الأخير نرجو أن نكون قد وفقنا في انجاز هذا البحث الذي استهواني معرفة آراء عالمين، أحدهما من أهم علماء المسلمين، وثانيهما من أهم علماء الغرب، لكن وجدت نفسي

قد ركبت مطيّة تتجاوز قدراتي، لكن بفضل توجيهات الأستاذة المشرفة **د/الجوهر مودر** تمكنت من إيجاد سبيل للخروج من متاهتي، ثم إني لن أنسى فضل الأستاذتين **د/فازية لشاني** و**د/لرول فضيلة** على إفادتهما، وتوجيهي للوقوف على تفاصيل البحث، فالشكر لهماوالحمّد للّه الذي سدد خُطانا ووفقنا بما فيه الخير ورزقنا العزم والإرادة والصبر لإنجاز هذا البحث المتواضع.

تسعي التربية إلى ترقية الأمم من خلال تنشئة الأفراد على القيم الأخلاقية، والنّظم المعرفية التي تجعل منهم مواطنين صالحين. وبهذا تتجاوز التربية تلك الحدود الضيقة المتعلقة بالتعليم لتشمل أيضا أهدافاً أخري فكرية واقتصادية واجتماعية وسياسية، وهذا يتطلب اكتساب مهارات التفكير، وهذا أمر يشغل بال الباحثين من أهل الاختصاص والقائمين على المجال التّعليمي، بحيث نجد وفرة الجهود التي تبرز مفهوم التربية التي بحثت عن آراء وأفكار تربويّة جديدة من شأنها أن تعمل على تحسين واقع المنظومة التّعليميّة والسّعي نحو غد أفضل. وقبل الحديث عن مفهوم الفكر التّربوي لدى ابن خلدون وجان جاك روسو، وَجَب التعريج إلى بعض المصطلحات التي هي أساس دراستنا والتعريف بها على النّحو الآتي:

1- مفهوم الفكر:

ورد في **(لسان العرب لابن منظور)** في مادة (ف، ك، ر): «بمعنى إعمال الخاطر في الشيء »[1]. كما جاء في (معجم الوسيط): «الفكر مقلوب عن الفرك، لكن يستعمل الفكر في الأمور المعنوية وهو فرك الأمور المعنوية وبحثها للوصول إلى حقيقتها»[2]. ومن هذين التّعريفين، نجد أنّ مفهوم مادة (ف ك ر) يرد في اللّغة بمعنى البحث وإعمال الذّهن للوصول إلى حقيقة الشّيء.

أمّا في الاصطلاح، فيذكر **(الراغب الأصفهاني)** بأن الفكر: «قوّة مطردة للعلم إلى المعلوم، وجولان تلك القوة بحسب نظر العقل، وذلك للإنسان دون الحيوان، ولا يمكن أن يُقال إلاّ فيما يمكن أن يحصل له صورة في القلب»[3]. ويعرّفه **(طه جابر العلواني)** بأنّه: «اسم لعمليّة تردّد القوى العاقلة المفكرّة في الإنسان سواء أكان قلبًا أو روحًا أو ذهنًا، بالنظر

[1] – محمد بن مكرم جمال الدين أبو الفضل (ابن منظور)، لسان العرب، دار صادر، ط2. بيروت: 1992، مادة: [فكر].

[2] – مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، ط2. تركيا: دت، ج2، مادة: [فكر].

[3] – الراغب الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، تح: صفوان عدنان داوودي، دار العلم بدمشق، ط1. بيروت: 1992، [مادة: فكر]، ص 83، 643.

والتدبُّر لطلب المعاني المجهولة من الأمور المعلومة أو الموصلة إلى الأحكام، أو النفس بين الأشياء»[1]. ويرد في تعريف آخر للفكر بأنّه: « إعمال الإنسان لإمكاناته العقلية في المحصول الثقافي المتوفر لديه، بغية ايجاد بدائل أو حل مشكلات أو كشف العلاقات والنسب بين الأشياء »[2].

وإجمالًا لكلّ هذه التّعريفات، نخلص إلى القول إنّ الفكر قوّة نفسيّة يمتلكها الإنسان لإعمال الذّهن، والبحث عمّا يجيب عن جملة من التّساؤلات لما يدركه من حقائق لا بدّ لها من تفكير، والتي تتطلّب وجود طاقات عقليّة نابعة من الملكة الذّهنيّة التي يتميّز بها كلّ فرد عن آخر.

2- **مفهوم التربية:** تعدّ التّربيّة من إحدى الرّكائز المكوّنة للمجتمعات، إذ ترتبط بالنّمو الحضاري ارتباطًا وثيقًا باعتبار تماشي التّعليم مع واقع هذه المجتمعات ومدى تقدّمها، فهي نتاج خبرات إنسانيّة متطوّرة عبر التّاريخ تخضع لعوامل مختلفة تؤثر عليها سلبًا وإيجابًا، تلك التي تنعكس في واقع سلوك الإنسان وأفكاره، والذي غالبًا ما يحاول صياغتها في قوالب تؤسّس لمفهوم فكره التطوّري ومدى نموّه الحضاري، خاصة إبراز مستواه التّعليمي كإحدى المؤشّرات الدّالة على وجود التّربيّة التي تتعامل مع كافة خبايا الحياة، والتي تجعل من المجتمع حلقة متكاملة تخضع لجملة الأنشطة التّعليميّة التطوّريّة. وفي هذا كلّه يبرز مصطلح التّربية كإحدى المصطلحات الأساس في المنظومة البشريّة بصفة عامة.

و حسب ما يذكر علماء التربية «نمو الكائن البشري من خلال الخبرة المكتسبة من مواقف الحياة المتنوعة، ويقصد بالنمو اكتساب خبرات جديدة متصلة ومرتبطة ارتباطاً معيناً لتكون نمطاً خاصاً بشخصية الفرد وتوجهه إلى المزيد من النمو ليتحقق بذلك أفضل توافق بين

[1] – طه جابر العلواني، الأزمة الفكرية المعاصرة، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ط4. دب: 1994، ص27.

[2] – عليان عبد الله الحولي، دراسات نقديّة في الفكر التّربوي المعاصر، كليّة التّربيّة، الجامعة الإسلاميّة، غزّة: 2017، ص07.

الفرد وبيئته»[1]. كما ذكرت بعض المعاجم أنّ التربية: «هي عملية تضم الأفعال والتأثيرات المختلفة التي تستهدف نمو الفرد في جميع جوانب شخصيته، تسير به نحو كمال وظائفه عن طريق التكيف مع ما يحيط به، ومن حيث ما تحتاجه هذه الوظائف من أنماط سلوك قدرات».[2] يُفهم من هذا أنّ التّربيّة تطوير مختلف الوظائف الجسمية وتنمية للمهارات العقلية والخلقية من خلال التدرّب واكتساب العادات، وذلك للتوصّل إلى تحقيق ما يراد من النّشاطات والخبرات للتكيّف مع واقع الحياة.

و هناك من يرى أن التّربيّة تعني « أنواع الأنشطة التي تهدف إلى تنمية قدرات الفرد واتجاهاته وغيرها، من أشكال السلوك ذات القيمة الإيجابية في المجتمع الذي يعيش فيه، حتى تمكنه أن يحيا حياة سوية في هذا المجتمع».[3]

واستنادًا إلى ما سبق، فإنّ مصطلح التّربية من الرّكائز التي تعمل على بناء قاعدة المجتمعات، ويظهر ذلك من خلال ارتباطها الوثيق مع واقع الفرد بالدّرجة الأولى. ويهدف إلى التّطوير والحفاظ على القيم الأخلاقيّة التي من شأنها أن تضع هذه المجتمعات ضمن المضمار المواكب للتّنمية والتطوّر العلمي، وخلق السلوك الإيجابي الذي يبني الأمم، فكما نقول دومًا التّربية قبل التّعليم.

3- مفهوم الفكر التربوي: سبق لنا الحديث عن التّربيّة في أنّها المحرّك الأساس الذي ينشّط كلّ بناءات المجتمع على اختلاف أنشطته. ولتأسيس هذا كلّه، برزت جملة من الجهود العاملة في هذا الإطار بغية تشكيل جملة من الآراء التي تكون فاعلة في الإطار التّربوي، لتطوير التّعليم بوجهه العام نحو ما هو أفضل في مستويات المردود، تبعًا لمفهوم التّربية الحديثة الذي يقتضي التّغيير تماشيًا مع العصر المتطوّر، وجملة هذه الآراء والأفكار في الحقيقة هي ما نصطلح عليها بالفكر التّربوي الذي يختلف من تربوي لآخر، أنّه كل: «ما

[1] – محمد بن إبراهيم الفوزان، ابن خلدون وفكره التربوي، جامعة الملك سعود، السعودية: دت، ص03.

[2] – فريدة شنان، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، دط. الجزائر: 2009، ص48.

[3] – فاروق عبده فليه، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء، دط. الإسكندرية: دت، ص87.

أبدعته عقول الفلاسفة والمربّين عبر التّاريخ، فيما يخص مجال التّعليم الإنساني وتنمية الشّخصية وشحذ قدرتها. ويتضمّن النّظريات والمفاهيم والقيم والآراء التي وجّهت عمليّة تربية الإنسان».[1] ومن هنا يتّضح أنّ مفهوم التّربية يرتبط إلى حدّ كبير مع جملة هذه الجهود التي أسّسها أهل الاختصاص، إذ كانوا في بحث دائم ومستمر لخدمة الواقع التّربوي عامة والتّعليمي خاصة، من أجل التّطوير تماشياً مع متطلّبات العصر الذي يكون فيه الإنسان.

و هنا نلمح تعريفًا آخر لمفهوم الفكر التّربوي أنّه «عبارة عن جزء من فكر إنساني مبدع يتسم بالدّيناميكية والتطور المستمر في ميدان التربية، ويستند إلى تاريخ المجتمع وفلسفته وثقافته وصفاتها وحاجاتها».[2] وحسب هذا التّعريف، نقول إنّ الفكر التّربوي باعتباره جزء من فكر إنساني فإنّه يخضع حتمًا للتّغيير والتطوّر حسب ما تقتضيه الحالة الإنسانية العامة من علم وتطوّر.

[1] – سناء دراوشة، الفكر التّربوي الخلدوني مقاربة بين الأصالة والمعاصرة مؤتمر ابن خلدون المنعقد بجامعة النّجاح الوطنيّة 2012/10/24، ص07.

[2] – مصطفى شريفة، "الفكر التربوي الإسلامي"، مجلة الطالب، دائرة التربية والتعليم الأونروا، الأردن: 1990، ص39.

يعدّ ابن خلدون عالمًا من أبرز علماء المسلمين وأشهرهم، لما كان له من وفرة العلم والقيم الدّينيّة التي ظلّت مرجعا في علم الاجتماع البشري، وقبل الحديث عن فكره التربوي، نقف عند سيرته العلمية باختصار.

1- التعريف بشخصية ابن خلدون العلمية:

1.1. نشأته: هو عبد الرّحمن بن الحسن بن خلدون، ولد في تونس في (732هـ/1332م). ويرجع نسبه إلى حضرموت من عرب اليمن إلى أوائل بني حجر، ربي في حجر والده وتعلّم القرآن، ومن ثمّة على إمام القرآن في المغرب الشّيخ أبي عبد اللّه محمّد بن سعيد الأنصاري.[1]

2.1. معرفة ابن خلدون العلميّة: اهتمّ ابن خلدون بتحصيل العلم بحيث جعله من أولى الضّرورات التي لا بدّ له أن يمارسها، وقد صرّح بهذا قائلًا: «لم أزل منذ نشأت ناهزت مكبًا على تحصيل العلم حريصًا على اقتناء الفضائل متنقّلًا بين دروس العلم وحلقاته»[2] وهذا يبيّن لنا بوضوح اهتمام ابن خلدون بتحصيل العلم وبناء قاعدته الفكريّة خاصة تلك المتعلّقة بالجانب الدّيني كما يذكر أحد الباحثين «ولم يبلغ عالمنا هذه المرحلة من العمر إلّا وكان قد قطع شوطًا بعيدًا في تحصيل العلوم الدّينيّة وغير الدّينية، فقد حفظ القرآن على القراءات السّبع واطّلع على كتب بعض الفقهاء»[3]، ولكن هذا لا ينف اهتمامه بالعلوم الأخرى مثل النّحو ومختلف علوم العربية التي كغيره من العلماء كان قد أخذها عن أئمّة العصر الذي عاش فيه.

3.1. معرفة ابن خلدون بالسياسة:

كان ابن خلدون يهتم بالجانب السّياسي أيضًا، فكما يذكر أحد الباحثين فإنّه «لم يخف على ابن خلدون أنّ مركب السّياسة سيعرّضه باستمرار ليس فقط إلى السّجن فحسب، بل إلى ما هو أسوأ كالنّفي والخوف والفرار، ولكن جاه السّلطة ومذاقها كانا يشدّناه دومًا للعمل السّياسي هذا، ودائمًا كان الميل للسّياسة هو الأغلب خاصة في عنفوان الشّباب»[4]، وفي هذا يطول

[1] – عبد الأمير شمس الدين، الفكر التّربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، دار اقرأ، ط1. لبنان: 1984، ص13.

[2] – ابن خلدون، التّعريف بابن خلدون ورحلته شرقًا وغربًا، دار الكتاب اللّبناني، ج7، دط. القاهرة: 1968، ص795.

[3] – عبد الأمير شمس الدّين، الفكر التّربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص13.

[4] – المرجع نفسه، ص15.

الحديث عن تنقّلات ابن خلدون بين المناطق والسّلاطين والوجهات السّياسيّة، فمن الصّعب فهم مواقفه وما يبحث عنه بين منطقة وأخرى، ولكن ما يهمّنا في هذه الدّراسة هو المنبع العلمي له وأسس تشكيل خلفياته المعرفية، بحيث أقام في قلعة (ابن سلامة) حسب ما تذكره البحوث، وفي هذه القلعة «بدأ انتاجه الفكري والعلمي، بعيدًا عن مشاغل السّياسة ومزالقها بعد تلك المسيرة الطّويلة التي كان فيها متأرجحًا بين النّجاح والفشل بين حلاوة السّلطان ومراراته، بين السّجن والنّفي. وقد تكوّنت لديه ثروة من الخبرات والتّجارب كانت بمثابة النّبع الغزير الذي استمدّ منه الآراء والنّظريات في بناء الصّرح التّاريخي والعلمي الذي خلّفه لنا فيما بعد».[1] وقد كانت المنطقة التي ألّف فيها كتابه المعنون بالمقدّمة، ويؤكّد (ابن خلدون) هذا بقوله: «أقمت بقلعة ابن سلامة متخليا عن الشّواغل كلّها، وشرعت بتأليف هذا الكتاب وأنا مقيم بها، وأكملت المقدّمة منه على النّحو الغربي الذي اهتديت إليه في تلك الخلوة».[2]

4.1. ثقافة ابن خلدون:

أمّا عن ثقافته، فقد «تسلّح بجميع ثقافات عصره، فدرس اللّغة والأدب والمنطق والفلسفة، ودرس كذلك علومًا تلّقنها من العجم مثل النفس البشرية والمجتمع، والفلك والرياضيات، والتاريخ، وعلم الكلام، فنهل من كل مورد».[3] وكلّ هذا ما تعكسه مؤلّفاته القيّمة خاصة مقدّمته التي تحوي معظم خلفياته الفكرية من آراء وأفكار تشمل قدرًا وافرًا من المعلومات التي يعجز اللّسان عن سردها والذّهن عن فهمها ببساطة. وكانت وفاته في مصر عام 1406 عن عمر يناهز 76 سنة قضاها متنقّلا في رحاب العالم الإسلامي بحثًا عن العلم والمعرفية.

إنّ الحديث عن ابن خلدون يعدّ من الأمور الصّعبة التي لا يمكن تلخيصها في بضعة أسطر، إذ يعتبر مفكّرة عربيّة وموسوعة علميّة انطلاقًا من المناصب المختلفة التي شغلها قديمًا في عصره، والأثر القيّم الذي تركه للبشرية من مجموع تلك الخبرات التي أتت إثر تنقّلاته المختلفة لتنتج منه الرّجل السّياسي والعالم المفكّر وكذا الفيلسوف.

---

[1] – عبد الأمير شمس الدّين، الفكر التّربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص18، 19.

[2] – ابن خلدون، التّعريف بابن خلدون ورحلته شرقًا وغربًا، ص899.

[3] – هيا تركي معدي الحربي، "آراء ابن خلدون التّربويّة"، من موقع www.alukah.com، تاريخ الاطّلاع: 2019/11/17، على السّاعة: 15:51.

5.1. معرفة ابن خلدون التربوية:

كما كان له نصيب وافر في الدّراسات التّربويّة على الصّعيد التّعليمي خاصة من مؤلّفه (المقدّمة)، والذي مثّل مصدر اهتمام العديد من الدّارسين من خلال البحوث الكثيرة التي تسعى إلى الكشف عن ماهية الفكر التّربوي عند ابن خلدون شأنها شأن هذا البحث المقدّم، ولعلّ هذا يعود إلى أهمّية ما قدّمه من نظريات وأسس تبني القاعدة التّعليميّة للأجيال، وما قام به من أبحاث ومؤلّفات. وبالنّظر إلى مختلف آرائه التي سنأتي على تحليل بعض منها، نجد أنّ ابن خلدون قد تبنى مجموعة من الآراء والأفكار التّربويّة في تاريخ البشرية كانت قد كوّنت شخصيته العلميّة على نحو بارز.

2- التّعليم في عصر ابن خلدون:

1.2.نوع التعليم في عصر ابن خلدون : من أبرز ما ميّز العصر الذي عاش فيه ابن خلدون أنّ التوجّهات التّعليميّة كانت تستند في مجملها على القرآن الكريم باعتباره المفكّرة الأساس لقيام العلوم فمع «تغييرات المجتمع الإسلامي ظهر الفقهاء والعلماء والأدباء والفلاسفة، وظهر معهم فكر تربوي إسلامي أساسه القرآن الكريم والسّنة»[1]، وهذا حال معظم العلماء من بينهم ابن خلدون، وبالتّالي فالتّعليم الذي كان حاضراً في عصره كان أغلبه دينيا ينطلق من تعليم فئة الصّغار الشّرائع الدّينية والمواعظ الأخلاقيّة، فالأبناء الصّغار أهل للحفظ والتعلّم وبناء المستقبل، يقول (ابن خلدون) في هذا: «التّعليم في الصّغر أشدّ رسوخًا، وهو أصل لما بعده لأن السّابق للقلوب كالأساس للملكات، وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما يبنى عليه»[2]. يُفهم من قول ابن خلدون في هذا المقام أنّ التّعليم لا بدّ من أن ينطلق من الصّغار ليكون ذا ثمار ونتاج، فالفئة الصّغرى قابلة للتّزويد المعرفي وترسيخه على شكل ملكة قابلة للتطوّر كلّما نمت هذه الفئة. وبالتّالي، نجد أنّ المسلمين قد سعوا بكلّ الأشكال إلى تعليم أولادهم القرآن والسنّة، إلّا أنّ الطّريقة التي كانوا يعتمدونها في تعليم المادة القرآنية هي الإلقاء والحفظ كما كان عليه الحال في جميع الأماكن التي يتعلّم فيها القرآن.

---

[1] – محمد بن إبراهيم الفوزان، ابن خلدون وفكره التّربوي، ص01.

[2] – عبد الرحمان ابن خلدون، المقدّمة، دار ابن الجوزي، ط1. القاهرة: 2010، ص537.

2.2. تدني مستوي التعليم:

كان حال التعليم في عصر ابن خلدون متدنيا وكان في تراجع وانحطاط، وهذا لم يخص فقط التّعليم إنّما تجاوزه إلى هدم كيان الحضارة الإسلامية تقريباً نظرًا لما شهدته من أوضاع. فحال المغرب مثلًا «كانت تعيش خلال هذه الفترة أحداثًا خطيرة وتقلّبات متتالية، تقوم دول وتسقط أخرى، يتنافس الملوك والسّلاطين والأمراء ويتزاحمون، ويقتل بعضهم البعض الآخر في حركة دائمة كانت من أهمّ مظاهر ذلك العصر»[1].

3.2. أسباب تدني مستوى التّعليم:

من الأسباب التي ذكرها ابن خلدون في مقدّمته والتي سببت الخلل في التّعليم آنذاك نجد:

1.3.2. انتشار المنظومات التّعلميّة: انتشرت المنظومات التّعليميّة، وكانت في مجملها اقتصاراً لمؤلفات سابقة، وكانت هذه المختصرات مضرة بالكتب الأصول كما يري ابن خلدون إنّ هذا الاختصار قد أثّر عليه، نظرًا لغياب المعاني العميقة التي تشرح وتبيّن المضمر وتفسّر العلوم تبعًا لهذه المنظومات. ويقول في هذا: «وسلبيات هذا الصّنف من المقرّرات التّعليميّة الذي وضع للحفظ أنّه يخلّ بالبلاغة ويعسر على الفهم. إضافة إلى سوء برمجته في بعض الأسلاك التّعليميّة، وهو فساد في التّعليم وفيه إخلال في التّحصيل، وذلك لأنّ فيه تخليطًا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه وهو لم يستعد لقبولها بعد وهو من سوء التّعليم... ثمّ فيه مع ذلك شغل كبير على المتعلّم بتتبّع ألفاظ الاختصار العويصة للفهم بتراجم المعاني عليها، وصعوبة استخراج المسائل بينها».[2] يُفهم من قول ابن خلدون أنّه يذّم هذه المنظومات التّعليميّة بشكل كبير، فهي لا تتيح للمتعلّم المبتدئ فرصة الفهم العميق لما يتعلّمه، والتي تنطلق حسب ما أشار إليه من توضيح الغاية من تلك العلوم دون تعليم مبادئها للمتعلّم، وهو ما يدفع بالتعليم نحو التدنّي.

[1] – عبد الرحمان ابن خلدون، المقدّمة، ص17.

[2] – ابن خلدون، المقدّمة، ج4، ص1232.

2.3.2. اعتماد التلقين في التعليم: لم يكن الذين يمتهنون مهنة التّدريس في زمن ابن خلدون من خريجي مدارس تختص بإعداد المعلّمين وتكوينهم وتدريسهم على طرائق التّدريس وأساليبه، وعادة ما كان الذين يتوجّهون نحو التّعليم من الطّلبة الذين يختلف أسلوبهم في التّربية والتّعليم باختلاف العلوم التي تلقّوها في مراحل طلبهم للعلم. وعلى الجملة لم يكن هناك منهج يلزم المعلّم باتّباع أسلوب موحّد في التّدريس، غير أنّ معظم المدارس تجمع على اتّباع أسلوب التّلقين المباشر الذي يقصي المتعلّم عادة، ويحوّله إلى عنصر مستقبل للمعرفة.[1] وفي الحقيقة يعدّ هذا الأمر من الأمور التي تؤثّر سلباً على المتعلّم، إذ إنّ التّربية الحديثة تسعى بشتى الوسائل إلى تجاوز مثل هذه الطّرائق، وجعل المتعلّم عنصراً فعّالًا مشاركًا في بناء معرفته خاصة مع المقاربة الجديدة التي تتبنّى مبدأ الكفاءة. فالتّلقين ممّا يصعّب على المتعلّم امتلاك المعلومة وترسيخها بشكل يمكّنه من أن يستغلّ ما تعلّمه، باعتبار الكمّ الهائل الذي يتلقّاه من معارف دون فهمها، ويقول **(ابن خلدون)** في هذا: «وقد شاهدنا كثيراً من المعلّمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التّعليم وإفادته، ويحضرون للمتعلّم في أوّل تعليمه المسائل المقفلة من العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلّها، ويحسبون ذلك مراناً على التّعليم وصواباً فيه، ويكلّفونه رعي ذلك وتحصيله، ويخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها وقبل أن يستعدّ لفهمها».[2] وحسب ما يورده ابن خلدون، نجد أنّ هذا النّوع من التّعليم المعتمد من معلمّي تلك الفترة يبعد المتعلّم عن اهتماماته بتحصيل المعارف والبحث عن العلم، فالمتعلّم يجد نفسه أمام مسائل لا يفهمها ولا يستوعب ما في خباياها من أمور، في حين أنّ المعلّمين يركّزون على تقديم هدف تعلّم تلك العلوم، يضيف ابن خلدون في هذا قائلًا: «وإذا ألقيت عليه الغايات في البداءات، وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له كلّ ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه فتكاسل عنه

[1]– ابن خلدون، المقدّمة، ج4، ص1203

[2]–المرجع نفسه، ص1233

وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه، وإنّما أتى ذلك من سوء التّعليم».[1] وفي هذا نلاحظ أنّ التّلقين والحشو المعتمدين في التّعليم أتى بما هو سلبي على مستوى التّحصيل، بالإضافة إلى عدم كفاءة المعلّمين في تلك الفترة، والذي أدّى إلى تدنّي التّعليم بشكل عام.

وإذا ركّزنا على هذه الطّرائق المعتمدة، نجد أنّ الفئة المتعلّمة فئة مبتدئة لا تمتلك قدرات الفهم المباشر والسّريع لاستقبال الكمّ الهائل من المعلومات التي تأتي من التّلقين وحشو أذهانهم، ونفهم من آراء ابن خلدون حول هذا الموضوع أنّ هذه الطّرائق لا تفي بالغرض تبعًا لمدى تهيئة المتعلّم للاستقبال، يقول في هذا: «فإنّ قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيا، ويكون المتعلّم أوّل الأمر عاجزًا عن الفهم بالجملة، إلّا في القليل وعلى سبيل التّقريب والإجمال والأمثال الحسّية».[2] وهو في هذا يذكر أنّه لا بدّ من وجود الاستعداد لدى المتعلّم لكي يفهم ما يتلقّاه جيّدًا، بحيث يقول: «ثمّ لا يزال الاستعداد فيه يتدرّج قليلًا قليلًا بمخالفة ذلك الفن وتكرارها عليه، والانتقال فيها من التّقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه، حتى تتمّ الملكة في الاستعداد ثمّ في التّحصيل ويحيط بمسائل الفن».[3] وانطلاقًا ممّا ذكره ابن خلدون، نقول إنّه لا بدّ من توفّر الاستعداد كأهمّ المؤشّرات التي تبيّن مدى قابلية ذهن المتعلّم لتلقّي المعلومات، وهو من الضّروريات التي تسمح له باستقبال المعارف وفهمها. وقد كان من بين الأمور التي أثّرت سلبًا على تحصيل العلم في عصره، حيث أنّ المعلّمين كما رأينا انكبّوا على طريقة الحشو والتّلقين دون معرفة مدى استعداد الفئة المتعلّمة، ممّا جعلت المتعلّمين في حالة ضعيفة من التّحصيل والعلم.

[1] – ابن خلدون، المقدّمة، ج4، ص1234.

[2] – المرجع نفسه، ص1233.

[3] – المرجع نفسه، ص1233، 1234.

3.3.2. خطورة الانقطاع عن التعليم: لا يقتصر هذا النّوع من المشاكل التي يصادفها التّعليم على عصر ابن خلدون فقط، إنّما ما نشهده حاليا يتوافق مع ما ذُكر، بحيث نجد أنّ الكثير من الفئة المتعلّقة تنقطع عن الدراسة لأسباب غالبًا ما تكون غير معروفة بحجّة التّعب وغير ذلك. ويقول بن خلدون عن هذا النّوع من المشاكل: «عادة ما يعرض للولد في جنون الصّبى من الآفات والقواطع عن العلم، فإذا تجاوز البلوغ وانحلّ من ربقة القهر فربّما عصفت به رياح الشّبيبة فألقته بساحل البطالة».[1] وفي الحقيقة إذا ما نظرنا في أوضاع العصر التي كانت سائدة آنذاك، نقول إنّ الانقطاع عن التّعليم لم يكن نتيجة لهذا فقط، إنّما وضع الدّول والإمارات وحال السّلاطين في ذلك الوقت يصعّب على الكثيرين البحث عن العلم وسط الحروب والصّراعات والأزمات السّياسية، إذ تسقط دولة وتقوم أخرى، وبين هذا وذاك نجد مستوى التّعليم في تراجع مستمر في تلك الفترة.

4.3.2. الاهتمام بالأسباب لا بالأهداف: لا يجب الاهتمام أكثر بما هو خارج عن العلوم التي تخدم المتعلّم في الواقع، وعدم التّركيز على تعليم المتعلّمين ما يحمل معنى واحد على مرّ العصور بالرغم من اختلاف التّسميات، فهذا غالبًا ما يؤدّي إلى إخراج العلوم من جوهرها بالتّركيز على العناصر التي تعدّ جزءًا من الكلّ وتابعة للعلوم الأخرى، ويشير إلى هذا (ابن خلدون) بقوله: «وأمّا العلوم التي هي آلة لغيرها كالنّحو والمنطق وأمثالها، فلا ينبغي أن ينظر فيهما إلّا من حيث هي آلة لذلك الغير فقط ولا يوسّع فيهما الكلام، ولا تفرّغ فيهما المسائل. لأنّ ذلك يخرج بها عن المقصود، إذ المقصود منها ما هي آلة له لا غير».[2] ومن هذا المنطلق، نجد أنّ معلّمي عصر ابن خلدون يركّزون على تعليم بعض العلوم التي تكون كوسائل للعلوم الأساسيّة، دون النّظر في المحتويات التي تكون أكثر نفعًا للمتعلّم، والتي تمتلك السّبيل لإدراك المقصديّة من التّعليم. يقول (ابن خلدون): «لأنّ المتعلّمين اهتمامهم بالعلوم المقصودة أكثر من اهتمامهم بوسائلها، فإذا قطعوا العمر في تحصيل الوسائل، فمتى يظفرون

[1] – ابن خلدون، المقدّمة، ج4، ص1235.

[2] – المرجع نفسه، ص1239

بالمقاصد؟».[1] ويقصد ابن خلدون بالعلوم المقصودة حسب ما يذكره في مقدّمته: «أمّا العلوم المقصودة بالذّات فهي الشّرعيات وما يدخل في نطاقها من تفسير وحديث وفقه وعلم الكلام والفلسفة وما ينضوي تحت لوائها من طبيعيات وإلهيات».[2] ففي نظره، كلّ ما يعلّم خارج هذه العلوم ما هو إلّا تضييع للمتعلّم عن ماهية التّعليم الصّحيح في أغراض لا تخدمه.

وممّا سبق نقول إنّ مثل هذه العلوم التي وصفها بأنّها وسائل للعلوم الأخرى المقصودة قد أدّت بالتّعليم في عصر ابن خلدون نحو التدنّي، فالتّركيز على تعليم ما لا يفي بالغرض وحشوه في أذهان المتعلّمين ممّا يبطئ عمليّة الاكتشاف واكتساب الجديد من المهارات التّعليميّة، وكذا يبعث الملل والتّعب والنّفور من المادة التّعليميّة، في حين يمكن الاستغناء عن تعليم مثل هذه العلوم بالاقتصاد على ما هو ضروري فقط أو ما يسمّيه ابن خلدون العلوم المقصودة، بحيث يقول: «إنّ هذه العلوم هي التي يهتمّ بها المتعلّمون، وهي التي ينبغي لهم أن يقطعوا العمر في تحصيلها والنّفاذ إلى حقائقها، ولهذا لا بدّ على المعلّمين أن يستبحروا فيها وأن يتوقّفوا عند كلّ كبيرة وصغيرة فيها، وأن يناقشوا براهينها ومدى صحّتها واستقامتها، لكي يخرج المتعلّم منها وقد نفذ إلى حقيقتها وعرف كلّ ما يتعلّق بها».[3] ويمكن أن نقول في هذا الصّدد أنّ ابن خلدون يرى في العلوم المقصودة تلك العلوم التي توصل المتعلّم إلى التعرّف على الحقائق التي هو بصدد دراستها، مع ضرورة تجاوز ذلك الصّنف الذي سمّاه بالعلوم الآلية التي هي مجرّد وسائل تعين العلوم السّابقة لتحقيق التّعليم الصّحيح.

إذن، تلك هي جملة من المظاهر التي ميّزت التّعليم في عصر ابن خلدون، والذي شهد ضعفاً في مجمله وتدنّي المستويات التّعليميّة، مما دفع ابن خلدون للبحث عن آليات إصلاحية تخدم الواقع التّعليمي الذي ساد في عصره، استناداً إلى ما عاشه من تجارب وخبرات جاءت كنتيجة لتنقّلاته المختلفة بين منطقة وأخرى كالمغرب والأندلس ومصر وغيرها، وكلّ هذا ساهم في بناء فكره التّربوي الذي سيكون لنا الحديث فيه للوقوف على بعض آرائه في هذا الصّدد.

---

[1] – المقدّمة، ج4 ، ص1238.

[2] – المرجع نفسه، ص1238.

[3] – المرجع نفسه، ص1238، 1239.

3- **ماهية الفكر التّربوي عند ابن خلدون:** إنّ الحديث عن الفكر التّربوي الخلدوني يدخلنا في مجالات جدّ واسعة لا يمكن تحديدها في بضعة بحوث، نظرًا للفكر الذي امتاز به هذا المفكّر الإسلامي ، الذي مثّل موسوعة غنيّة من الآراء والأفكار في العديد من التوجّهات التي شملت شخصيته المعرفيّة والعلميّة، والشّيء الذي يبرز للباحث في هذا أنّ جلّ مؤلّفاته تحمل أبعادًا فكريّة عميقة، وبالأخص ما قام به في مقدّمته الشّهيرة، بحيث أجمل فيها الحديث عن مختلف العناصر المكوّنة للتّعليم والحضارة والمجتمعات وغيرها، والقارئ لمحتوى هذا الكتاب يتلذّذ بجملة أفكاره بالرّغم من أنّه كان يخبر عن أحداث العصر الذي عاش فيه، إلّا أنّ جملة هذه الأفكار قابلة للإجراء في العصر الحديث. وقبل الشّروع في تقديم أهم الآراء التّربويّة لهذا المفكّر، لا بدّ لنا من التعرّف على أهمّية الفكر التّربوي الخلدوني وأهم مصادره، من ثمّ جملة الآراء التي أتى بها على النّحو التالي:

1.3. الآراء التّربوية عند ابن خلدون:

تتعدّد الآراء التربوية التي أتي بها ابن خلدون في مقدّمته، ولعلّ أكثرها ما يصف التّعليم النّاجح من سبل ووسائل لا بدّ على المعلّمين اتّباعها، ففي الكثير من المواضع ما يذكر ماهية التّعليم الصّحيح واصفًا الخلل الذي وقع على مستوى التّعليم في عصره، وتعدّ هذه محاولة منه لوضع إصلاح تربوي صالح للمنظومات التّربوية على اختلافها. ومن أهم آرائه:

1.1.3. ربط التعليم بالمجتمع :فإنّ أهمّ ما ميّز منهج ابن خلدون هو نظرته إلى المجتمع بنظرة الواقع والإيمان بفكرة التطوّر الذي ينجم عن السّلوك البشري، وفي هذا كلّه قد ربط العمران البشري بماهية التّعليم، ويشير أحد الباحثين إلى هذا قائلًا: «لا يكتفي ابن خلدون بإظهار الواقعة التّاريخيّة للعلم والتعلّم أو بتحديد هذه الظّاهرة الاجتماعيّة العمرانيّة، بل يكشف عن الدّور العمراني والوظيفة الحضارية لهذه الصّناعة».[1] إذ إنّ منظوره يقوم على أساس وجود التطوّر العمراني ورقي الحضارة في الشّعوب لتحقيق التعلّم، ويؤكّد لنا ابن خلدون هذا بقوله:

[1] – عبد الأمير شمس الدّين، الفكر التّربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص67.

«اكتمال الصّنائع باكتمال العمران الحضري وكثرته، ورسوخ الصّنائع برسوخ الحضارة ... فالعلوم والصّنائع لا تكثر إلّا بتكاثر العمران وتعاظم الحضارة».[1] والمتمعّن في هذا، يجد أنّ ابن خلدون يشير إلى الاختلاف الذي يكمن بين أهل المدينة والبادية، فالبدو عنده أقلّ تعلّمًا باعتبار نمط حياتهم.

2.1.3.مراعاة بيئة المتعلمين : يرى ابن خلدون اختلاف مستوى التعليم بين البدو و الحضر أو المدن، فهي عند البدو «أمر زائد عن المعاش»[2] فهم لا يملكون الوقت اللّازم للتّعليم، باعتبار أنّ كلّ وقتهم يستهلك في البحث عن سبل العيش التي تتسم بالفقر. أما في المدن فيقول: «وإذا زخر بحر العمران وطلبت فيه الكمالات كان من جملتها التأنق في الصنائع واستجادتها فكلمت بجميع متمماتها، وتزايدت صنائع أخرى معها ممّا تدعو إليه عوائد الترف وأحواله»[3]، ومن الطّبيعي أن يتّفق معظم الأفراد مع هذا الواقع، لأنّ التّعليم غالبًا ما يكون بحاجة إلى وجود التّطوّر على مستوى الوسائل وكذا الطّرائق وأماكن مزاولته وأشياء أخرى عدّة، ومن أهمّ هذه الأشياء العمران تبعًا لما صرّح به ابن خلدون قائلًا: «واعتبر ما قرّرناه بحال بغداد وقرطبة والقيران والبصرة والكوفة لما كثر من عمرانها صدر الإسلام واستوت فيها الحضارة، وكيف زخرت فيها بحار العلم وتفنّنوا في إصلاحات التّعليم، ولما تناقص عمرانها وانذعر سكّانها انطوى ذلك البساط بما عليه جملة، وفقد العلم بها والتّعليم».[4] ومن هنا، يتبيّن بوضوح موقف ابن خلدون من التّعليم بين البدو والحضر، وكذا أهمّية العمران في تكوين التّعليم وفتح المجال للعلوم، وهذا يعنى أن العلم يحتاج إلى وسائل وتهيئة حتى يتم تحصيله.

[1] – ابن خلدون، المقدّمة، ج1، ص71.

[2] – المرجع نفسه، ص434.

[3] – المرجع نفسه، ص434

[4] – المرجع نفسه، ص434.

3.1.3. الابتعاد عن حشو أذهان المتعلمين: وفي هذا نجد أنّ الفكر الخلدوني قد تبنّى ضرورة الابتعاد عن حشو أذهان المتعلّمين بما يفوق الواجب تعلّمه، يقول في هذا: «ممّا أضرّ بالنّاس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التّأليف واختلاف الاصطلاحات في التّعاليم، وتعدّد طرقها. ثمّ مطالبة المتعلّم والتّلميذ باستحضار ذلك».[1] وفي هذا المقام، نجد أنّ ابن خلدون يدعو إلى ضرورة الوقوف على ما يصبّ في صميم المسائل التي لا بدّ للمتعلّم أن يمتلكها، والابتعاد عمّا يكون عائقًا أمامه لتسهيل تحصيل المعارف عنده مع توفير الوقت والجهد.

4.1.3. الابتعاد على الشد على المتعلمين: ومن أهمّ ما انتقده ابن خلدون في هذا الإطار أيضًا (الشدّة على المتعلّمين)، يذكر أحد الباحثين: «ينتقد ابن خلدون العقاب البدني المسلّط على المتعلّمين، ولاسيما الأطفال الصّغار منهم. كما يكشف عن النّتائج السّلبيّة للشدّة والعسف والقهر في التّعليم، والتي تؤدّي إلى انضمار نشاط وانبساط المتعلّمين وبالتّالي تقودهم إلى الرّكون والكسل».[2] وما يمكن لنا أن نستخلصه من هذا، أنّ الشدّة على المتعلّم تدفع به إلى كره التّعليم والنّفور منه، ومن بين أنواع هذه الشدّة نجد العقاب الذي يمارسه معظم المعلّمين على الفئة المتعلّمة، وهذا يعدّ من الأخطاء التي تعيق العمليّة التّعليميّة وتبعد المتعلّم عن حبّ ممارسة التّعليم.

ومن جملة هذه الانتقادات التي قدّمها ابن خلدون، يتبيّن واقع الإصلاح الذي حاول ممارسته على مستوى التّعليم من خلال جملة من المبادئ والآراء وجد فيها الحلّ الأنسب لتفادي ما يخرج التّعليم عن فحواه.

5.1.3.عدم إشغال المتعلّمين بعلمين في الوقت نفسه: ومعنى هذا حسب ابن خلدون «ألاّ يخلط على المتعلّم علمان معًا، فإنّه حينئذ قلّ أن يظفر بواحد منهما لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كلّ واحد منهما إلى تفهّم الآخر، فيستغلقان معًا ويستصعبان ويعود منهما

[1] – ابن خلدون، المقدّمة، ج4، ص1230.

[2] – عابد الجبري، "المنظور التّعليمي عند ابن خلدون"، من موقع: www.aljabriabed.com، تاريخ الاطّلاع: 2019/11/19، على السّاعة: 13:23.

بالخيبة».[1] والذي يرمي إليه ابن خلدون انطلاقًا ممّا ذكره أنّه لا يجب إعطاء المتعلّم أكثر من مادة تعليميّة في الوقت نفسه، إذ يكون غير قادر على استيعاب أكثر من مادة في آن واحد، وهذا ما يدفع به إلى الفشل وتدني تعليمه.

6.1.3. مراعاة مبدأ التدرج : اضافة إلى الاشتراك ابن خلدون عدم اشتغال المتعلم بعلمين ، فإنه يشترط مبدأ التدرج في كيفية تقديم المادة العلمية الواحدة وذلك بالانتقال من السهل إلى الصعب لأن «حصر التعلّم في علم واحد في الزّمن الواحد يؤدّي إلى تمرين العقل، ثمّ يتقبّل العلوم الأخرى بسهولة، ويقول علماء التّربية في ذلك أنّ تدريب العقل بمادة من المواد يجعله قادرًا على التّفكير في المواد الأخرى ويمكّنه من الإجادة في كلّ مادة، وهذا بسبب انتقال أثر التّدرب من هذه المادة إلى المواد الأخرى».[2] من هنا ، تظهر فكرة التدرج عند ابن خلدون على أنّها ضرورة في تدريس العلوم على اختلافها، كما هو معروف من السّهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المعقّد.

7.1.3. مبدأ التكرار: يري ابن خلدون أن التكرار ضرورة لتحصيل العلم ، وهو ما نؤكّده من خلال قول ابن خلدون: «يحصل العلم في ثلاث تكرارات، وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يحلق له ويتيسّر عليه».[3] وحسب ما تورده الأبحاث، فمبدأ التّكرار «هو ما تنادي به التّربية الحديثة، فالمتعلّم إذا كرّر عملًا معيّنًا فهذا يسهل عليه التعلّم. كما أنّ تكرار العمل عدّة مرّات يكسبه نوعًا من الثّبات ويستطيع المتعلّم أن يصحّح الأخطاء إن وجدت».[4] وفي المجمل، فإنّ التدرّج يساهم في بناء المعرفة لدى المتعلّم عن طريق الاكتساب شيئًا فشيئًا، والذي يأتي في مراحل متفرّقة لتحصيل الملكة والخبرة والمعلومة، وهذا يستدعي ما أشار إليه ابن خلدون من ضرورة الاعتماد على التّكرار لترسيخ ما يكتسبه المتعلّم كنوع من التّدريب والتمرّن.

---

[1] – ابن خلدون، المقدّمة، ج4، ص1225.

[2] – محمّد بن إبراهيم الفوزان، ابن خلدون وفكره التّربوي، ص06.

[3] – المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4] – محمد بن إبراهيم الفوزان، ابن خلدون وفكره التّربوي، ص07.

8.1.3. التنوع في طرق التدريس:

أمّا عن طرق التّدريس التي ينبغي العمل بها، «لم يطلب ابن خلدون من المعلّمين استخدام طريقة واحدة في التّدريس، وأجاز لهم استخدام الطّريقة التي تناسب قدرات وميول وإمكانيات الطّلاب، ويحقّ للمعلّم أن يستخدم كلّ الطّرق أو بعضها لتحقيق الأهداف المرجوّة».[1] ومن هذا يتبيّن لنا أنّ ابن خلدون لم يحدّد طرائق لممارسة التّدريس، تاركًا المجال مفتوحًا أمام المعلّمين لانتقاء ما يتلاءم مع قدرات المتعلّمين ومدى استعدادهم تبعًا أيضًا للوسائل المتاحة لإجراء التّعليم، وكلّ هذا شرط أن يحقّق المعلّم من كلّ هذا الهدف من تدريسه من حيث بلوغ الملكة لدى المتعلّم، ولكن لا بدّ لنا أن نشير إلى أنّ ابن خلدون قد رفض التّلقين والحشو كما رأينا سابقًا، باعتبار أنّهما يصعّبان التّعليم ويجعلان منه مادة تتجاوز استيعاب المتعلّم.

9.1.3. اعتماد المناقشة: تعتبر المناقشة احدى طرق التدريس التي ندى بها ابن خلدون ويُشجع على استخدامها لأنها تهدف إلى إدخال المتعلّم في جوّ المشاركة والتّفاعل مع المادة التّعليميّة، وهو ما يعمل في حقيقة الأمر على خلق نوع من التّعليم الذّاتي لديه عن طريق الحوار والنّقاش والأخذ والرّد في بحثه عن الحقائق.

هذه هي أهم الآراء التربوية لابن خلدون مع العلم أنه ليس من السهل الإلمام بجميع ما جاء به من اراء التي تناولت مختلف المسائل المتعلّقة بالتّعليم ما بين العمران والعصر والتطوّر، وكذا الحديث عمّا يخلّ بالتّعليم من عوائق تؤثّر عليه سلبًا. وبالتّالي، فإنّنا حاولنا تقديم عيّنة من جملة هذه الأفكار التي حاول بها بناء المنظومة التّربوي في عصره وجعلها صالحة لكلّ زمان ومكان.

.

4.مميزات المنهج التربوي عند ابن خلدون:

لعّل أهم ما يميز المنهج التربوي عند ابن خلدون هو استناده إلى الفكر الإسلامي، محاولًا بذلك تبني التّربية وفق المنظور العقائدي الذي يحافظ على تشكيل المجتمع من حيث القيم والأخلاق.

[1] – ينظر: محمد بن إبراهيم الفوزان، ابن خلدون وفكره التّربوي، ص07.

كما يتميز « بالحركيّة والتطوّر، وهو تطوير يرفض النّظرة الثّابتة للأشياء، ويربط الأحداث بقوانين تاريخيّة يستفيدها الإنسان من التّاريخ، الذي يعتبر من أهمّ أهدافه اقتداء الأجيال اللّاحقة بالأجيال السّابقة لكي تتعلّم سنن الحياة وسنن الكون».[1] وفي الحقيقة نقول إنّ التّاريخ يظهر الفكر التّربوي المعتمد عند ابن خلدون، إذ إنّه كان من أهمّ المصادر التي أنتجت مختلف هذه الآراء كما سبق أن رأينا، فالتّاريخ يصنع الأحداث ويضع التّجارب والخبرات للإنسان، وقد كان ابن خلدون أفضل من استغلّ هذا العطاء من التّاريخ لبلوغ هذا الفكر، من حيث البحث فيه عن قابلية التطوّر والتّغيير في النّظرة نحو الأشياء.

5. الأهداف التّعليميّة عند ابن خلدون:

تبنّى ابن خلدون من خلال فكره التّربوي مجموعة من الآراء كان قد رأى فيها أنّها تخدم الواقع التّعليمي السّائد في عصره، نظراً لما آل إليه من مستويات متدنّية كما رأينا قبل هذا، فلهذا فإنّ تنمية الفرد تنطلق من إعداده للتّعليم إعداداً جيّداً في إطار ما يسمح له باكتساب المعارف وفهمها، ويتعلّق هذا الفهم باستيعاب المواد التّعليميّة والقدرة عليها وعلى أدائها والبحث فيها، ولعلّ هذا الأمر يتعلّق بكلّ من المعلّم والمتعلّم معاً لتحقيق الملكة التي أطال الحديث عنها ابن خلدون، ويقول في هذا الإطار **(فاروق النّبهان)** في تعريف ابن خلدون للملكة: «هي نتاج تكامل في التّكوين عن طريق الاستعداد الذّاتي والتّلقين السّليم».[2] وفي هذا المقام، يحقّق التّعليم نوعاً من الأهداف الفرديّة التي تخص المتعلّم، والتي تصاغ على شكل ملكة تمكّنه من الأخذ بالعلوم على اختلافها والتمكّن منها. إذ إنّ حصول الملكة لدى الفرد هي من الغايات الأولى للتّعليم، ويضيف **(ابن خلدون)** في مفهوم الملكة: «إنّ الحذق في العلم والتفنّن فيه، والاستيلاء عليه إنّما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله.[3] ويضيف قائلاً: والملكات كلّها جسمانية سواء كانت في البدن أو الدّماغ من الفكر وغيره، والجسمانيات كلّها محسوسة فتفتقر إلى

[1] – ابن خلدون، المقدّمة، ج3، ص983.

[2] – فاروق النّبهان، الفكر التّربوي من خلال المقدّمة، ص143.

[3] – ابن خلدون، المقدّمة، ج3، ص985

التّعليم.[1] وبهذا، فإنّ الهدف الأهم الذي يسعى التّعليم لتأسيسه هو تنشئة الفرد على قدرة الاستيعاب والفهم، لتتكوّن في ذاته ما يسمّيه ابن خلدون بالملكة، وهي التي ترمي في مجملها إلى تحقيق جودة في التّعليم، دون أن نغفل عن دور المعلّمين في هذا، إذ إنّ الجودة التّعليميّة ترتبط بمدى فعالية المادة المقدّمة وطريقة تلقّيها من قِبل المتعلّم، ويذكر في هذا الصّدد **(فاروق النبهان):** «المراد بجودة التّعليم أسلوبه وكيفيته، وليس مدّته وكمّيته».[2]

ومن مجمل هذا، نخلص لنقول إنّ أهمّ ما يسعى إليه التّعليم وفق المنظور الخلدوني تأسيس الملكة لدى الفرد المتعلّم، لتمكينه من فهم واستيعاب العلوم على اختلافها، وبالتّالي المعرفة الواعية بمجريات التّعليم التي تؤسّس فيه القاعدة المتينة التي بها يجابه المتعلّم مختلف مناحي الحياة، فإذا لم تتأسّس هذه الملكة حسب ما يشير ابن خلدون في معظم أقواله، فإنّ الفرد لن يقدر بأيّ شكل من الأشكال من تحقيق التعلّم النّاجح وبلوغ جملة الأهداف الأخرى خاصة ما يرتبط منها بالمجتمع.

خلاصة الفصل:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى الفكر التربوي عند ابن خلدون، فأشرنا إلى ظروف التعليم في عصره والتي كانت دافعا ليتبني تلك الآراء التي بثّها في مقدمته، وقد لاحظنا أنها تنطلق من الأوضاع التي عرفها عصره في بلاد المغرب، إذ كانت حالة التّعليم في تراجع وتدنّي لغياب الاستقرار والظّروف الضّرورية للتّعليم.

[1] – ابن خلدون، المقدّمة، ج3، ص985.

[2] – فاروق النّبهان، الفكر التّربوي من خلال المقدّمة، ص142.

سنتناول في هذا الفصل الجهود التي عُرف بها جان جاك روسو في المجال التّربوي، بدءًا ممّا يحمله كتابه (إيميل) Emile من أهمّية. ولكن قبل الحديث عن آراء جان جاك روسو التّربوية، لا بدّ من قراءة ولو بعجالة في حياة هذا المفكّر لفهم خلفياته النظريّة المؤسّسة لهذا الفكر. فمن هو جان جاك روسو؟

1.التعريف بجان جاك روسو :

ولد جان جاك روسو (**Jean-Jacques-Rousseau**) في جنيف في 28 يونيو 1712، هو كاتب وأديب وفيلسوف، يعدّ من أهم كتّاب عصر التّنوير (ق17- ق18)، بحيث ساعدت فلسفته على تشكيل الأحداث السّياسيّة التي أدّت إلى قيام الثّورة الفرنسية. وقد توفيت أمّه بعد ولادته، لينشأ في كنف والده الذي عُرف بميله إلى الخصام والمشاجرة، وهذا ما أدّى بروسو إلى الفرار ليتولّى عمّه تربيته. عاش روسو حياته بين التنقّل والضّياع والفشل، وقد كانت الموسيقى تستهويه ساعيًا إلى احترافها، والذي دفع به إلى إعداد مشروع موسيقي إلّا أنّه قد باء بالفشل. ومن ثمّ اتّصل بجماعة من الفلاسفة ومشاهير عصره ليصبح أمينًا للسّفير الفرنسي في البندقية في (1744/1743). توفي في 2 يوليو 1778.[1]

2. مصادر الفكر التربوي عند جان جاك روسو:

1.2.الظروف الاجتماعية: عاش روسو في عصر عرف بالظلم و الفساد وقد أثرت تلك الظواهر فيه « أيّما تأثير، حيث بدأت تتشكّل أفكاره وآراؤه عبر هذه المراحل من حياته خلال كفاحه ضدّ المعاناة، وإسهاماته في الكشف عن الكثير من أسرار المجتمع الذي عاش فيه، وتألّم لما فيه من مظاهر الفساد وانعدام العدالة والمساواة وبالفعل فلقد عرض آراؤه في شتى المجالات خاصة منها السياسية والاقتصاد ومحور التربية الذي

[1] – من موقع: https://ar.wikipidia.org.com، تاريخ الاطّلاع: 2019/11/23، على السّاعة: 15:33.

قدّم فيه الكثير وكان بمثابة المربي».[1] وهذا يبرز في الحقيقة المنطلق الرّئيس الذي دفع بروسو للمضي قدمًا في سبيل تحرير مجتمعه من كلّ أشكال القهر والعبودية. وعرف تنقّلات بين مناطق عدّة حيث «كانت له علاقات مع علماء ومفكّرين وأدباء وقساوسة ورجال الدين طيلة حياته وهذا ما مكّنه روسو من امتلاك ثقافة واسعة وخبرة اكتسبها من خلال هذه التنقّلات والعلاقات التي أقامها مع مختلف هؤلاء العلماء والمفكّرين والفلاسفة، وقد كان لهذا أثر عظيم في تكوين شخصيته وتنمية أفكاره وبناء خلفياته المعرفيّة.

2.2. شغفه بالمطالعة والقراءة:

كان والد جان جاك روسو يُشجعه على القراءة منذ نعومة أظافره حيث يقول روسو في هذا: «عمد أبي إلى أسلوب خطر، إذ أشركني في قراءة الرّوايات والكتب الدّسمة (...) اشتدّ شغفي بالقراءة حتى أصبح تهوسًا».[2] وبهذا نجد أنّ والد روسو قد دفعه إلى حبّ القراءة، والتي كانت من أهمّ ما امتلكه للتعرّف على آراء المفكّرين الآخرين وفهم تجاربهم، ومن ثمّ الاستفادة منها عن طريق قراءة ما في سطورها من معارف وأخبار، من خلال مختلف الرّوايات والكتب التي عملت على تأسّيس جملة من الأفكار والمبادئ لدى روسو.

3.2. حبه للأطفال والاهتمام بهم:

ومن الأسباب التي يمكن لنا إدراجها في مصادر تكوين هذا الفكر حبّه للأطفال، وكما يرد في إحدى البحوث: «كان روسو يحبّ أن يلاحظ الأطفال ويتأمّلهم... يذكر في كتاب الاعترافات يقصّ لنا كيف كان يطلّ في غالب الأحيان من النّافذة ليشهد خروج الأطفال من المدرسة وليصغي إلى أحاديثهم، يسترق السّمع ويختلس الملاحظات

[1] – عبد الله عبد الدّايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة من أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، دط. بيروت: 1984، ص376.

[2] – جان جاك روسو، الاعترافات، ج3، المؤسّسة العربية الحديثة، دط. القاهرة: دت، ص05، 06.

اختلاسًا».[1] وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على حب روسو للأطفال وميله نحوهم، وكانت ملامح هذه الطّفولة ممّا دفعت به إلى تأليف كتابه حول التّربية وأسسها ومبادئها الضروريّة، ونادى فيه إلى ضرورة الوقوف على الأوضاع التي كانت سائدة في عصره آنذاك، ومن ثمّ تحدّي العبودية والقهر الممارس على الأطفال والتّغيير من نمط التّربية، «فقد كان ثائرًا على الأساليب القديمة في التّربية والتّعليم، والعادات السّيئة وطرق التّدريس، فكان أوّل من اقترح إدخال النور والهواء إلى المدراس التي كانت مظلمة ورطبة، ولذلك اعتبر بمثابة رائد من روّاد الإصلاح التّربوي الذي اعتمد على أفكار محدثة وحديثة».[2] وبناء على ما سلف، نكون قد قدّمنا حوصلة عن أهمّ ما أسّس الفكر التّربوي لدى جان جاك روسو، وهذا في الحقيقة يدفعنا إلى فهم مرجعياته التي استقى منها تلك الآراء والأفكار، ثمّ إنّ مثل هذه المصادر تخلق فينا نوعًا من الفضول للتعرّف على بعض من هذه الآراء التي تنبعث من فكر روسو والذي يتّفق عليه معظم الباحثين أنّه فكر يأخذ أهميته في الجانب التّربوي، كيف لا وهو الذي أحدث ثورة في عصره لدى الأوروبيين آنذاك من خلال مؤلّفاته المختلفة.

3.ماهية التربية عند جان جاك روسو وأُسسها:

يري روسو التربية أنها الأساس التي تحرّك الإنسان وتجعل منه فردًا قادرًا على المضي قدمًا في حياته وانشغالاته المختلفة، يقول في هذا: «نحن نولد ضعافًا فتحوجنا القوّة، ومحرومين من كلّ شيء فتحوجنا المعونة، وبلهاء فيحوجنا الحكم والتّقدير، وكلّ ما ليس لنا يوم نولد ونحتاج إليه حين نكبر إنّما نحصله بالتّربيّة، والتّربية تحصل لنا من الطّبيعة ومن النّاس ومن الأشياء. فالنمو الدّاخلي لقوانا وأعضائنا يتأتى من التّربية الطّبيعيّة ومعرفة الوسيلة للاستفادة من هذا النمو تتأتي من تربية النّاس ومحصول تجاربنا

[1] – جان جاك روسو، الاعترافات، ج3،ص06

[2] – المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

الذّاتية على الأشياء التي تحيط بنا إنّما نحصله من تربية الأشياء».[1] ونفهم من هذا أنّ روسو يربط معارف الإنسان وتجاربه وما يتعلّمه بالتّربية. وفي هذا يصنّف نوع هذه التّربية تبعًا للمصدر الذي يتمّ تحصيلها فهي حسبه تأتي: «من الطّبيعة أو من النّاس أو من الأشياء، فنمو وظائفنا وجوارحنا الدّاخلي ذلكم هو التّربية الطّبيعيّة وما نتعلم من الإفادة من ذلك النمو ذلكم هو تربية الناس وما نكتسبه بخبرتنا عن الأشياء التي نتأثّر بها، فذلكم هو تربية الأشياء».[2] فروسو يربط مفهوم التربية بما هو موجود في الطّبيعة إضافة إلى الخبرات المتكرّرة التي يعيشها في الحياة.

وبالإضافة إلى الطّبيعة والخبرات يضيف مبدأ الحريّة، إذ يعتبر مبدأ الحرية في التّربية مركز المشروع التّربوي الذي قدّمه روسو في كتابه إيميل.[3] ولعلّ تفسير هذا المبدأ يتعلّق أكثر بما مرّ به روسو في حياته من قهر وعبودية، ومختلف أشكال الظّلم التي واجهته في صغره، لذلك، أقرّ بمبدأ الحريّة للطّفل لتخليصه من الظّلم، ويرى أن «الحرية حق طبيعي للإنسان لأنّ الإنسان ولد حرا».[4] فالحريّة تمكّن الطّفل القيام بإنجازات تشكل مفهوم التّربية بشكل عام.

4-مبادئ الفكر التربوي عند روسو:

4-1. ضرورة أن يكون للمتعلّم موجه واحد:

ومن المبادئ التي اعتمد عليها روسو في فكره التربوي، ضرورة أن يكبر الطفل في ظلّ موجّه واحد و مرشد واحد ويقول في هذا الصّدد: «قائلون إن القابلة تخرج الطّفل

---

[1] – نعيم حبيب جعنيني، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، ص172.

[2] – جان جاك روسو، إيميل، ص26.

[3] – محمد أبلوش، "نظرية التربية عند جان جاك روسو"، من موقع: www.anfass.org.com، تاريخ الاطّلاع: 2019/11/24، على السّاعة: 15:18.

[4] – المرجع نفسه.

إلى النور فترضعه الحاضنة ويؤدّبه المؤدّب ويثقّفه معلّم المدرسة، فهذا التّفريق ساء استعماله وينبغي لخير الطّفل أن يتولى قيادته مرشد واحد».[1] وفي هذا يشير روسو إلى أهمية أن يكون للطّفل موّجه واحد والمربي نفسه منذ البدء، ولعلّ هذا يرتبط بما ينجرّ من سلبيات تؤثّر بطريقة مباشرة على الطّفل وتربيته، وكيفيّة نشأته باختلاف البيئة التي يتواجد فيها واختلاف أهلها.

4-2. ضرورة استخدام الحواس:

من الواجب أن نعلم الطفل كيف يعيش فالحياة نشاط و استخدام للجوارح و الحواس و الوظائف الحيويّة وفي هذا يحدّد روسو النّمط التّربوي الذي لا بدّ على المربي أن يعطيه للطّفل، فهو يميل أكثر إلى ضرورة تعليمه كيفيّة الاستفادة من وظائفه الحيويّة ومكتسباته وجوارحه لاستغلالها في أن يعيش ويحيا وفي هذا يقول روسو : «إنّ واجبك أن تعلّمه كيف يعيش لا كيف يتحاشى الموت، والحياة ليست نفساً يتردّد بل نشاط واستخدام للجوارح والحواس والوظائف الحيويّة من سائر عناصر كياننا».[2]. ويؤكّد روسو هذا المرمى بقوله: «إنّ الناس في حالة الطّبيعة سواسية، ومهنتهم المشتركة أن يكونا رجالاً، وأنا لا يعنيني أن يكون مصير تلميذي الانضمام إلى الجيش أو الكنيسة أو الاشتغال بالقانون. فالطّبيعة تندبه قبل كل شيء للحياة الإنسانية والحياة هي المهنة التي أريد أن ألقيه إيّاها بل سيكون إنساناً قبل كلّ شيء بكلّ ما ينبغي أن يكونه الإنسان».[3] ومعنى حديث روسو في هذا المقام أنّ التّربية ترمي إلى إنتاج أفراد صالحين بإمكانهم مجابهة مفهوم الحياة بكلّ مناحيها، ليست تلك التي تقتصر على إنتاج أفراد متعلّمين

[1] – جان جاك روسو، إيميل، ص32.

[2] – المرجع نفسه، ص33.

[3] – جان جاك روسو، إيميل، ص31، 32.

ورجال دين أو قضاة أو غيرهم، فالحياة لا بدّ لها من تأسيس واقعي يسدّ الحاجة التي تنادي بها مختلف الحقائق الإنسانية، والتّربية هي أساس كلّ هذه الحقائق.

4-3. التعلق بالطبيعة والابتعاد عن التمدّن:

انتقد روسو المدينة بشدّة وأكّد أنّ السّبب الذي يكون وراء ضياع الإنسان هي المدينة، وهو يقول في هذا: «وقد أثبت أنّ المدينة هي السّبب في التّفاوت وعدم المساواة بين الإنسان والإنسان، وهي منبع الشّقاء في كلّ أمّة من الأمم (...) فهو يريد أن نقول إنّ التّفكير الإنساني أدّى إلى الحضارة والمدينة، وأدّى إلى الترف وهذه كلّها أصل الشّقاء».[1] ومن هذا القول يتّضح أنّ روسو لا يشجّع كثيرًا فكرة التمدّن، بل ينتقدها كثيرًا لأنّها أصل شقاء الإنسان، باعتبار أنّ المدينة تفسد الأطباع الإنسانية وتفسد التّربية، وهو بهذا «يقدّم بديلًا تربويا لكلّ الأخلاق الفاسدة التي تسبّبت فيها المدينة، فأكّد أنّ صلاح المرء لا يكون إلّا بتحرّره من قيود المدينة التي دجنت وحنطت الإنسان. ولكي يكون المرء شيئًا ويكون مخلصًا في كيانه سليم الوحدة، ينبغي أن يطابق عمله قوله على بنية ممّا ينبغي أن يفعل فيقدم على فعله في حزم وثبات ومثابرة».[2] فهذا ما يكوّن مفهوم التّربية عند روسو، بدءًا من تكوين الأفراد ذوي الأخلاق، والذين يكونون حسب روسو بعيدين كلّ البعد عن جوّ المدينة التي ليس فيها سوى فساد الأخلاق وضياع التّربية. ومن المظاهر التي تؤكّد ما ذكرناه : «إنّي لن أستدعي بتاتًا أيّ طبيب لعلاج إيميل اللّهم إلّا إذا باتت حياته في خطر ما حقا، إذ لن يكون في وسع الطّبيب عندئذ أن يؤذيه بما هو شر من الموت الذي مشف عليه».[3] وفي هذا المقام، نجد روسو يرفض فكرة الطّبيب

[1] – محمد عطية الأبراشي، جان جاك روسو المصلح الاجتماعي، دار إحياء الكتب العربيّة، ط1. دب: 1649، ص73.

[2] – جان جاك روسو، إيميل، ص30.

[3] – المرجع نفسه، ص53.

وهي رمز من رموز المدينة والحضارة، فهو لا يقتنع به بحجّة وجود الطّبيعة التي تتكفّل بمداواة الإنسان، وكلّ هذه المظاهر تبيّن رفض روسو للمدينة

وبناء على ما سلف، نجد أنّ التّربية عند روسو تتأسّس على بعض المبادئ التي لا بدّ من توفّرها تبعًا للحياة، وأوّل منطلق لها يكون من توفير الحريّة كضرورة من ضرورات التّعايش وتحقيق الجوّ الملائم للطّفل المتعلّم، وعلى التّربوي إدراك هذا المفهوم إدراكًا واعيًا بما يتناسب مع الطّفل، دون إهمال ضرورة إعداد الطّفل لكافة خبايا الحياة ليس فقط التّعليم على وجه الخصوص، فلا هدف من هذا التّعليم إن اختصّ بإعداد الفرد اسمًا فقط دون معرفته لكيفيّة مواجهة الحياة وفق ما يذكره روسو في جلّ إشاراته.

5- الآراء التّربوية لجان جاك روسو: ذكرنا سابقا بعضًا من المبادئ منها:

1.5. تجنب كثرة الإرشاد: أن يكون للطّفل مرشد واحد، ويضيف إلى هذا «تجنّب كثرة الإرشاد لأنّ ذلك مضر بالطّفل، وأنّ الإفراط في الأوامر والنّواهي يميت شعور الطّفل وقوّة التّفكير لديه، كأن يقال له: تعال هنا، اذهب هناك، قف، افعل هذا، ولا تفعل ذاك. ويقاد في كلّ عمل يريد الطّفل أن يعمله، ولا يترك له فرصة للتّفكير».[1] ويرتبط حديث روسو في هذا المقام برفضه فكرة تعدّد المرشدين والمربّين في حياة الطّفل، ففي نظره هذا الأمر يخلّ بتربيته ويؤثّر عليه من خلال تعدّد الأفكار باختلاف قائليها من هؤلاء المرشدين على الطّفل نفسه، وهذا يجعل الطّفل في موقف العجز لا يستطيع إنجاز ما يريده ولا يمتلك فرصة التّفكير والإنتاج الشّخصي. وكلّ هذا يوضّح أنّ روسو يرفض تنقّل الطّفل من مربّي لآخر، فالمربي في نظره ليس ذلك الذي يستبدل طفلًا بآخر بعد سنوات معيّنة، فمفهوم المربي عنده هو «الذي لا يتّسع عمره إلّا لتلميذ واحد، وبذلك فهو لا يعرف تباينًا في مراحل التّعليم والتّأديب، بل يعرف علمًا واحدًا ينبغي أن يلقنه

[1] – محمد عطية الأبراشي، أصول التّربية المثالية لجان جاك روسو، دار المعارف، ط1. القاهرة: دت، ص47.

الأطفال».[1] فهذا ما يعني مفهوم المربي في فكر روسو، ليس ذلك الذي يخضع الطّفل لتنقّلات عدّة يتلقّى فيها تربية مختلفة باختلاف مؤسّسيها، ممّا يؤثّر سلباً على الطّفل.

بالإضافة إلى هذا، نجد أنّ روسو لا يحبّذ كثيراً فكرة التّعليم الأدبي واللّغوي، فكما يذكر أحد الباحثين انطلاقاً ممّا أورده روسو في كتابه: «يجب ألّا يكون التّعليم أدبيا أو لغويا، فلا ينصح بتعليم الأدب أو اللّغات، لأنّ الأدب روحه الخيال والطّفل يفكّر في عالم الحقيقة لا في عالم الخيال، واللّغة روحها العبارات والألفاظ، وهو لا يفكّر في الألفاظ أو العبارات ولكنّه يفكّر في عالم الطّبيعة ويفكّر في المعاني».[2] وفي هذا نجد أنّ روسو ينتقد التّعليم القائم على إعطاء الطّفل مبادئ الأدب واللّغة، وهو يدافع عن فكرته بحجة أنّ تعليم الطّفل الأدب يوقعه في عالم الخيال الذي هو بعيد كلّ البعد عنه باعتباره يعيش الحقيقة حسب روسو، أمّا عن اللغة فهو يقرّ بعدم تعليمه إيّاها، إذ إنّها تكون تركيباً معقّداً من الألفاظ والعبارات على ذهن الطّفل الذي يفهم الطّبيعة أفضل من هذا. وبهذا يدعو روسو القائمين على تربية الطّفل إلى فتح المجال الطّبيعي لهذا الطّفل ليتعلّم وينشأ، ومن ذلك ما ورد في مجموع آرائه من ضرورة: «ترك الطّفل للطّبيعة كي يتعلّم ما فيها من أسرار، ويدرس ما فيها من نبات وحيوان وجماد حتى يقدّر قدرة الخالق، والطّبيعة في نظره خيّرة وأنّ الشرّ إنّما يأتي إلى الإنسان من جرّاء احتكاكه بالنّاس».[3] وفي هذا المقام نجد أنّ روسو يشجّع فكرة ترك الطّفل في رحاب الطّبيعة ليتعلّم الأشياء، ويتأمّل كلّ ما فيها من مظاهر وأحداث وأشياء ويلتمس بعض الأمور التي تفيده في تعلّمه وتربيته، فالتّربية التي تأتي من الطّبيعة عند روسو «تحترم ميول الطّفل وغرائزه الفطريّة ونزواته الأوّليّة ورغباته المعقولة، وتعمل على تحرير قواهم بدلاً من كبتها وإذلالها وإخضاعها

[1] – جان جاك روسو، إيميل، ص46.

[2] – المرجع نفسه، ص54.

[3] – أحمد سعد مرسي، علي سعيد إسماعيل، تاريخ التّربية والتّعليم، عالم الكتب، دط. القاهرة: 1974، ص206.

للنّظم والتّقاليد الاجتماعية، وتعمل أيضًا على تعويد الطّفل على حياة البساطة والتقشّف والصّبر والاعتدال من كلّ شيء، والاعتماد على النّفس وتحمّل الألم وفي الوقت نفسه تمتنع عن تذليله وتعويده على الحصول على كلّ شيء».[1]

2.5. اعتماد وسائل تعليمية:

أمّا عن الوسائل التّعليميّة، فقد كان لها نصيب من هذه الآراء الروسويّة، فكما يرد في فكر روسو حسب ما تناقلته البحوث فإنّه يجب: «الاهتمام بنشاط الطّفل ونصحه، ومدّه بالوسائل التي يظهر فيها هذا النّشاط، واستغلال حواس الطّفل والحرص على تربيتها منذ الطّفولة».[2] ثمّ إنّ الوسائل هي من العوامل التي تساعد الطّفل في تربيته، ومن أهمّها وفق منظور روسو: «ألّا يعتمد الأطفال على الكتب وحدها في التعلّم، وإنّما على مشاركة الحديقة والبستان والبيئة والآثار والأشغال اليدويّة والانتفاع بها».[3] وفي الحقيقة، إنّ الكتاب في الواقع لا يحقّق كلّ شيء في التّعليم، باعتبار الكتاب بنية مليئة بجملة نظريات وأقوال لا يستطيع المتعلّم التّأكّد حتى من صحّتها، زيادة على هذا فإنّ التّعليم يقوم بالتّجربة أكثر، ولا بدّ له من خبرات متراكمة وملاحظات واقعية في الميدان، ولا يوجد أفضل من الطّبيعة لتجربة كلّ هذا، وبالتالي يتمكّن الطّفل أو الفرد بصفة عامة من ترسيخ التعلّم والاكتساب أكثر من الواقع.

3.5. الاعتماد على الحواس:

يدعو روسو إلى «استعمال اليدين في اللّعب كوسيلة للتعلّم، حتى يستطيع المتعلّم أن ينتفع بيديه وحواسه كما ينتفع بعقله وبهذا يتّجه التّعليم إلى النّاحية العمليّة كالصّناعة

[1] – عمر محمد التومي الشّيباني، تطوّر النظريات والأفكار التّربوية، دار الثّقافة، دط. بيروت: 1971، ص167.

[2] – المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3] – محمد عطية الأبراشي، أصول التّربية المثالية لجان جاك روسو، ص55.

والزّراعة والتّجارة والأشغال اليدويّة وغيرها».[1] يُفهم من هذا القول أنّ روسو يشجّع التّعليم بواسطة اليدين، ولعلّه يسعى من خلال هذا إلى تقريب المتعلّم من جملة العلوم المختلفة، والتي يستطيع أن يجمع آراء وأفكار مسبقة عن طريق ممارسة اللّعب باليدين في جملة هذه العلوم، كأن يمتلك الطّفل مجموعة من الألعاب كوسائل يستعملها الطّبيب من سماعة وجهاز قياس الضّغط والسّكري وغيرها من الوسائل، ومن ثمّ نجد الطّفل أثناء اللّعب يمارس مجموعة من الخطوات تلك التي يقوم بها الطّبيب الحقيقي، وفي هذا تحبيب لهذه المهنة لدى الطّفل، وهو ما يدفعه غالبًا إلى امتلاك رغبة في تعلّم الطّب لاحقًا.

ومن كلّ هذه المعطيات، نقول إنّه من الصّعب حصر ما أتى به جان جاك روسو في جملة من الآراء، باعتبار أفكاره العديدة والتي فتحت المجال أمام الدراسات لإجراء بعض من التّغييرات في واقع مفهوم التّربية بشكل عام، لذلك حاولنا الإتيان بأهمّ ما جاء في رؤيا هذا الفيلسوف الفرنسي، وتحليل أبرز ما حمله فكره التّربوي للتوصّل إلى فهم ما يرمي إليه من خلال وضعه أهدافًا للتّربية والتي سنتناولها في عنصر لاحق.

6_ الهدف من التّربية عند جان جاك روسو:

يعتبر روسو التربية أساس تكوين الفرد في كلّ الأمور، الشّخصية والمعرفية، يذكر أحد الباحثين: «ليس الرّجل المعمّر في نظر روسو بالرّجل الذي عاش طويلًا، بل هو الرّجل الذي شعر بالحياة الكاملة حقّ الشّعور، فالحياة لا تعد إلّا بالعمل الجليل الذي يقوم به الإنسان، والأثر الخالد الذي يتركه فالعمل هو الحياة، والحياة هي العمل والحي هو من يعمل، أمّا عدد السّنوات التي عاشها الإنسان فلا تعدّ مقياسًا للحكم عليه، والرّجل الذي لا يشعر بالحياة هو الحي الميت، يتنفّس ولكنّه لا ينتفع بحياته ولا ينفع غيره»[2].

[1] – المرجع نفسه، ص55.

[2] – محمد عطية الأبراشي، أصول التّربية المثالية لجان جاك روسو، ص60.

وفي هذا القول نفهم أنّ روسو يشير إلى أنّ قيمة الرّجل تظهر من خلاله أعماله الجليلة والأثر الخالد الذي يتركه في الحياة، وهذا لا يكون إلّا من خلال التّربية بمفهومها الواسع، ومن هنا يتبيّن أنّ ما تسعى إليه التّربية كأوّلى المنطلقات هو تكوين فردا صالحا وإنسانا واعيا بقيمة العمل النّبيل، وتقيه من الظّلم والاستبداد.

تناول هذا البحث في نقاط سبق التطرّق إليها ماهية الفكر الخلدوني ومرجعياته المختلفة، من خلال تفسيرنا للمصادر التي شكّلت تلك الأفكار التّربوية الحاملة لمجموع آراء سعت لإعادة بعث الحركة في المنظومة التّربوية في عصر ابن خلدون، بعد كلّ ذلك الرّكود الذي عرفته، وانحطاط مستويات التّعليم جرّاء الأوضاع التي سادت في تلك الفترة، ممّا أدّى به إلى محاولة البحث عمّا يسهم في تشكيل التّربية وفق مفهومها الصّحيح الخادم للمجتمع بشتى تفرعاته، وفي هذا قد حاول إبراز أهمّ ما يشكل هذا المفهوم وما يحيط به من مبادئ وعوامل تؤسّس لماهية التّعليم، والذي تبيّن لنا من خلال كلّ ما سبق أن رأينا. كما كان لنا الحديث عن واحد من أبرز المفكّرين الفلاسفة في الغرب الذي عرف بجان جاك روسو، كان له الدّور البارز في انبثاق مفهوم التّربية بصيغة أخرى حاول من خلالها إعادة تشكيل مفهومها بما يخدم واقع الطفل ويسدّ حاجياته في النموّ والتّعلّم، وقد دفعت به أوضاعه التي عاشها متنقلاً من مربي لآخر إلى البحث عن المفهوم الأصح لتأسيس التّربية، ليحمل بذلك فكره التّربوي جملة من الآراء ساهمت كما رأينا في إعادة صياغة مفاهيم عدّة في المنظومة التّربوية، وحرّرت النّظم القديمة التي قامت أغلبها على ممارسة القهر والعبودية على الأطفال، إذ كان مفهوم الحرية أوّلى المفاهيم التي انطلق منها روسو لبناء ماهية التّربية الصّحيحة، عن طريق فتح المجال للطّفل ليمارس مبتغاه وينشأ ويتعلّم. وفي الحقيقة، يدفعنا كلّ هذا إلى نوع من الفضول، من خلال الرّغبة في تحليل هذين المنظورين تحليلًا مقارنًا، والتعرّف أكثر على نوع العلاقة المتواجدة في مفهوم التّربية عند ابن خلدون وروسو،

انطلاقًا من دراسة مواضع الالتقاء فيها لدى كلّ مفكّر، وهو ما يقودنا في الحقيقة إلى استنتاج مواضع الاختلاف ما بين ابن خلدون وجان جاك روسو، ومن ثمّ فهم هذا الاختلاف بين الخلفية التّربوية للفكر الإسلامي بصفة عامة ونظيرتها الغربية.

7-المقارنة بين الفكر التربوي عند ابن خلدون وجان جاك روسو:

سبق لنا أن ذكرنا أنّ هذه الدّراسة تسعى إلى استنباط مواضع التّشابه والاختلاف بين الفكر التّربوي عند ابن خلدون الذي برز إلى السّاحة منذ القرن الحادي عشر، بينما ظهر روسو بعد فترة طويلة، وذلك في القرن الثّامن عشر .

1.7.اتفاق في الأوضاع بين الفترتين المختلفتين عرف عصر ابن خلدون بكثرة الصّراعات والتّناقضات التي مسّت المجالات بأكملها خاصة السياسية منها، وهو ما أدّى إلى تدنٍ في مستوى التّعليم وبالتالي التّأثير السلبي الذي مسّ المجتمع اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا وسياسيا، نتيجة الحروب والتنافس حول السلطة.

ونجد الوضع نفسه في عصر جان جاك روسو، حيث عرفت أوروبا انتشار الظّلم والفساد والحروب وغير ذلك من أوضاع سلبيّة، وعليه فكلا الرّجلين عاصرا فترة كثرت فيها الصّراعات والمشاكل السّياسية التي مسّت كلّ مظاهر الحياة في المجتمع، وذلك ما أدّى بهما إلى محاولة البحث عن الإصلاح الملائم لتلك الأوضاع، وبالتالي قد مهدّا بهذا لنشأة الفكر التّربوي لديهما، ووضع المنطلق لقيام جملة الأفكار التي ميّزت كلّ منهما .

2.7.أوجه التشابه في الفكر التّربوي بين ابن خلدون وجان جاك روسو:

يلتقى فكرا ابن خلدون وروسو في اعتبار لتّربية هي الأساس في تحقيق الإصلاح الاجتماعي بدءاً من إنشاء أفراد مهيّئين لشتى ظروف الحياة، فعند ابن خلدون تمثّل

التّربية ظاهرة اجتماعيّة تنشأ عن الفكر الإنساني، والتي تعمل على نقل الأفكار التي بها يتطوّر المجتمع.

كما يلتقى ابن خلدون وروسو في دعوتهما إلى التّغيير والتّجديد سواء في طرائق التّفكير التّربوي أو ما يحمله مفهوم التّربية وفق المنظور الملائم للطّفل أو المتعلّم بصفة عامة، إذ نجد ابن خلدون قد انطلق من تأسيسه جملة هذه الأفكار من الواقع التربوي التّعليمي الذي ساد في عصره، وهو الحال نفسه مع جان جاك روسو تقريباً، إذ سعى من خلال فكره إلى تبنّي واقع مفهوم جديد للتربية، وجعل الطّفل محوراً لها.

3.7.أوجه الاختلاف بين ابن خلدون وجان جاك روسو:

أمّا عن اختلاف الرّؤى في الفكر التّربوي عند ابن خلدون وروسو، فأوّل ما يمكن قوله في هذا الإطار اختلاف البيئة التي نشأ فيها كلا الرجلين، ففكر ابن خلدون ينطلق من مبادئ الدين الإسلامي، فربط ماهية التعليم والتّربية بالمصدر الدّيني اعتمادا على تهيئة الصّغار لحفظ القرآن، فابن خلدون نشأ في مجتمع إسلامي تسوده العقيدة وما تنص عليه السنّة النبويّة، لذلك نجد أنّ أغلب ما جاء في التّربية عنده يتعلّق بهذا الجانب.

أمّا روسو فكان فكره نتاج فكر غربي له نمط يناقض التّفكير الإسلامي في جوانب عدّة، وهذا من أهمّ ما يدفع إلى وجود نوع من الاختلاف في المنظور التّربوي لدى ابن خلدون وجان جاك روسو.

صنّف ابن خلدون العلوم حسب الأهمّية التي تقتضيها الحاجة التّعليميّة للمتعلّم العربي على وجه الخصوص، وهو قد جعل العلوم الدّينيّة في أولى المراتب التي على الطّفل تعلّمها، ويؤكّد على ضرورة تعلّم الصّغار والأفراد بصفة عامة القرآن الكريم.

ابتعد جان جاك روسو كل البعد عن الجانب الدّيني، ورفض إدخال هذا الجانب في تعليم الطّفل في صغره، وحسبه فإنّه لا ينبغي إدخال الطفل في متاهات الدّين.

يؤكد ابن خلدون أهمّية التحلّي بالأخلاق منذ الصّغر، فهي أسس التربية والتعليم، تساعد على تنشئة مجتمعات راقية، وذلك بتطبيق تعاليم الدين الإسلامي، أما روسو فيتمسك بمبدأ الحريّة وهو يتنافى مع الأخلاق التي تتطلب شروطا وحدودا لا ينبغي تجاوزها.

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل الفكر التربوي عند جان جاك روسو، ووجدنا أن المفهوم الذي وضعه روسو للتّربية والذي أقامه على مبدأ الحرية، جاء نتيجة مسائلاته في الحياة، والظّروف التي نشأ فيها، وهي آراء لها مكانتها في المجتمعات الغربية في زماننا.

ممّا سبق، تتجلّى لنا أهمّية الفكر التربوي عند ابن خلدون وعند روسو وتبقى والأفكار التّربوية التي طرحاها في السّاحة التّعليميّة تشغل حيزا في ميدان التربية والتعليم، في الشرق والغرب، وتبقى أراء العالمين بحاجة إلى مزيد من الدراسة والتحليل.

بعد المسيرة الشّيقة التي كانت في رحاب الفكر التّربوي من خلال دراستنا لآراء كلّ من ابن خلدون وجان جاك روسو، نتوصّل إلى ختم بحثنا بمجموعة من النّتائج كحوصلة لأهمّ ما استخلصناه من دراسة وتحليل الفكر التربوي انطلاقًا من ابن خلدون من جهة، وآراء روسو التي منبعها الفكر الغربي من جهة أخرى، وتقودنا هذه الدّراسة إلى ما يلي:

- نظرة ابن خلدون نحو التّربية نظرة موضوعيّة وواقعيّة تصدر من أوضاع المجتمع الذي عاصره، وبالتالي مجمل أفكاره تصبّ في قلب الحقيقة التي تمكّن الطّفل من اتّباعها لتحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة على اختلاف العصور؛
- إنّ الآراء التّربوية لابن خلدون تبرز شخصيته العظيمة، وتؤكّد مدى أهمّيته في المجتمع الإسلامي خاصة منه التّربوي، فجملة آرائه بالرّغم من أنها تعود إلى قرون مضت.
- ارتباط الفكر الخلدوني بالنّص القرآني في مجمل الآراء، إذ شكّل المنطلق والأساس في بناء القاعدة التّربوية الخلدوني بصفة خاصة والقاعدة التّربوية العربيّة بصفة عامة؛
- اعتماد جان جاك روسو على مبدأ الحرية في التّربية يؤثّر غالبًا على التّربية في مفهومها بشكل سلبي، إذ إنّ هذه الحريّة تفتح المجال الفسيح أمام الطّفل يتجاوز من خلاله الأخلاقيات التي لا بدّ أن تنشأ في التّربية في حدّ ذاتها؛
- إنّ مبادئ روسو تميل أكثرها إلى الخيال، فهو لم ينطلق من نظرة واقعية في بعض الآراء ممّا يؤدّي إلى تناقض بين أفكاره، فكيف يتحدّث عن توفير الحريّة للطّفل وتقديم ما يحتاجه في تربيته في حين نشأ متشرّدًا هو وأولاده كما تقول الأبحاث، فهذا يدفع في الحقيقة البعض إلى التّشكيك في صحّة آرائه وعدم تصديقها أو أخذها بعين الاعتبار؛
- اهتمام ابن خلدون بالجانب الدّيني كأكثر الجوانب التي يجب تقديمها للمتعلّم، وقد ميّز بهذا أقسام العلوم مصنّفًا العلوم الدّينيّة في أولى المراتب التي يجب تعلّمها في المجتمع. ويمكن القول أنّ آراء ابن خلدون أكثر واقعيّة من أفكار روسو لاستنادها إلى النص

الشّرعي والجانب الدّيني ككل، الذي يعطي المتعلّم المبادئ الأولى في التعلّم خاصة الأخلاق. في حين أنّ روسو قد رفض هذا الجانب بحجج لم تستند إلى أيّ واقع يذكر؛

- استناد روسو إلى الطّبيعة في أغلب الآراء التّربوية، وهذا قد أدّى به إلى النّفور من المدينة وانتقادها انتقادًا شديدًا ممّا قد يؤّثر على المفهوم الذي يراه في التّربية، كون المدينة جزء مساهم في إنشاء الفرد وتطويره في المجتمع؛
- اهتمام ابن خلدون بالعلوم وتأكيده على أهمّية العمران والحضارة في تأسيس التّربية والتّعليم؛
- أهمّية التّربية في المجتمعات على اختلافها، بما في ذلك ما قدّمته هذه الدّراسة من تشابه في تبنّي هذا المفهوم من ابن خلدون وروسو، بالرّغم من اختلاف الموطن من بيئة إسلامية وأخرى غربية، وهذا إنّما يدلّ على ضرورة وجود هذا المفهوم لإعداد الأفراد إعدادًا صحيحًا.

ومن كلّ هذه النّتائج، نخلص إلى القول إنّ مفهوم التّربية يرتبط بتأسيس المجتمعات في الدّرجة الأولى، ومثل هذه الأفكار التّربوية التي ظهرت ولازالت تظهر في السّاحة تعتبر بمثابة إصلاحات تسعى إلى تحسين واقع المنظومات على وجه الخصوص، وتقويم المجتمعات على العموم، فمفهوم التّربية هو الرّكيزة التي تبني العلوم وتنشّط حركة التطوّر في ظلّ التّفاهم والتّبادل الفكري القائم على العقلانية والأخذ بما ينبغي من الأخلاق. وفي هذا كلّه، نقول إنّ لأفكار ابن خلدون قيمة عظمى تتجلّى في نوعيّة المصادر المشكّلة لها انطلاقًا من الدّين، وهذا ليس إجحافًا بحق روسو، إنّما أفكاره خياليّة بعيدة نوعًا ما عن واقع التّربية اللّازمة خاصة في المجتمعات العربيّة، إذ يصعب تطبيق بعض مبادئها مثل مبدأ الحريّة للطّفل الذي يتعارض في أغلب الجوانب مع المبادئ الدينيّة لهذه المجتمعات. ولكنّها تبقى جملة آراء تمّ طرحها من قِبل ابن خلدون وروسو، من شأنها أن تؤدي دورًا في تحقيق الإصلاح الذي دعا إليه كلّ منهما على الصّعيد التّربوي.

- **المعاجم:**

1- الراغب الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، تح: صفوان عدنان داوودي، دار العلم بدمشق، ط1. بيروت: 1992.

2- فاروق عبده فليه، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء، دط. الإسكندرية ، مصر: دت.

3- فريدة شنان، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، دط. الجزائر: 2009.

4- مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، ط2.مصر: دت، ج2.

5- محمد بن مكرم جمال الدين أبو الفضل (ابن منظور)، لسان العرب، دار صادر، ط2. بيروت: 1992.

- **الكتب:**

1- ابن خلدون، التّعريف بابن خلدون ورحلته شرقًا وغربًا، دار الكتاب اللّبناني، ج7، دط. القاهرة: 1968.

2- أحمد سعد مرسي، علي سعيد إسماعيل، تاريخ التّربية والتّعليم، عالم الكتب، دط. القاهرة: 1974.

3- جان جاك روسو، الاعترافات، ج3، المؤسّسة العربية الحديثة، دط. القاهرة: دت.

4- ــــــــــــــ ، إيميل، تر: الدّكتور نظمي لوقا، ط1. الشّركة العامة للطّباعة والنّشر،الاردن: 1958.

5- طه جابر العلواني، الأزمة الفكرية المعاصرة، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ط4. لبنان: 1994.

6- عبد الأمير شمس الدين، الفكر التّربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، دار اقرأ، ط1. لبنان: 1984.

7- عبد الرحمان ابن خلدون، المقدّمة، دار ابن الجوزي، ط1. القاهرة ،مصر: 2010.

8-عبد الله عبد الدّايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة من أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، دط. بيروت: 1984.

9-عليان عبد الله الحولي، دراسات نقديّة في الفكر التّربوي المعاصر، كليّة التّربيّة، الجامعة الإسلاميّة، غزّة: 2017.

10- عمر محمد التومي الشّيباني، تطوّر النظريات والأفكار التّربوية، دار الثّقافة، دط. بيروت: 1971.

11- محمد بن إبراهيم الفوزان، ابن خلدون وفكره التربوي، جامعة الملك سعود، دب: دت.

12- محمد عطية الأبراشي، أصول التّربية المثالية لجان جاك روسو، دار الكتاب العربي، دط. القاهرة: 1967.

13- ـــــــــــــــــ ، جان جاك روسو المصلح الاجتماعي، دار إحياء الكتب العربيّة، ط1. مصر: 1649.

14- محمّد فاروق النّبهان، الفكر الخلدوني من خلال المقدّمة، مؤسّسة الرّسالة، ط1. بيروت: 1998.

15- نعيم حبيب جعنيني، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، دار وائل، ط1. عمان: 2004.

- **الأطروحات الجامعيّة:**

1- ربيعة تبسي، نظرية العقد الاجتماعي عند جان جاك روسو، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر، إشراف: كمال لحاج علي، كليّة العلوم الإنسانية والاجتماعيّة، جامعة 08 ماي 1945، قسم الفلسفة، قالمة: 2017/2016.

2- نور الهدى بوخوش، الفكر التّربوي في مقدّمة ابن خلدون، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر، إشراف: عبد اللّطيف قادم، تخصّص: نقد أدبي حديث ومناهجه، كلّية الآداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي: 2017/2016.

3-مليسة جبارة و فريزة حملات،الفكر التربوي في الجزائر بعد النهضة لدى عينة من المفكرين و العلماء ،جامعة تيزي وزو ،2018/2017.

- **المجلّات:**

1- ابتسام غانم، "الفكر التّربوي وتطوّراته عبر التّاريخ الإنساني"، مجلّة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع، مج02، ع01، دب: 2019.

2- سناء دراوشة، الفكر التّربوي الخلدوني مقاربة بين الأصالة والمعاصرة مؤتمر ابن خلدون المنعقد بجامعة النّجاح الوطنيّة 2012/10/24.

3- مصطفى شريفة، "الفكر التربوي الإسلامي"، مجلة الطالب، دائرة التربية والتعليم الأونروا، الأردن: 1990.

- **المواقع الالكترونيّة:**

1- جميل (زيد خلدون)، جان جاك روسو تناقضات الفيلسوف والإنسان، من موقع: www.alquds.com، تاريخ الاطّلاع: 2019/11/25، على السّاعة: 11:48.

2- (عابد الجبري)، "المنظور التّعليمي عند ابن خلدون"، من موقع: www.aljabriabed.com، تاريخ الاطّلاع: 2019/11/19، على السّاعة: 13:23.

3- (محمد أبلوش)، "نظرية التربية عند جان جاك روسو"، من موقع: www.anfass.org.com، تاريخ الاطّلاع: 2019/11/24، على السّاعة: 15:18.

4- من موقع: https://ar.wikipidia.org.com، تاريخ الاطّلاع: 2019/11/23، على السّاعة: 15:33.

5- هيا تركي معدي الحربي، "آراء ابن خلدون التّربويّة"، من موقع www.alukah.com، تاريخ الاطّلاع: 2019/11/17، على السّاعة: 15:51.

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصّفحة
كلمة شكر	
مقدمة	03
الفصل الأول:	
الإطار المفاهيمي	05
1. مفهوم الفكر	05
2. مفهوم التّربية	06
3. مفهوم الفكر التّربوي	07
الفكر التربوي عند ابن خلدون	
1- التعريف بشخصية ابن خلدون العلمية.	12
1.1نشأتة	13
2.1. معرفة ابن خلدون التربوية	13
3.1. معرفة ابن خلدون بالسياسة	14
4.1. ثقافة ابن خلدون	14
5.1. معرفة ابن خلدون التربوية	14
2-التعليم في عصر ابن خلدون	14
1.2. نوع التعليم في عصر ابن خلدون	15
2.2. تدني مستوي التعليم	18
3.2. المظاهر التعليمية	19
3-ماهية الفكر التربوي عند ابن خلدون	20
1.3. مصادر الفكر الخلدوني	22
2.3. الآراء التربوية عند ابن خلدون	22
4-مميزات المنهج التربوي عند ابن خلدون	23
5-الأهداف التعليميّة عند ابن خلدون	24

فهرس الموضوعات

خلاصة الفصل	24
الفصل الثاني: الفكر التّربوي عند جان جاك روسو	26
1- جان جاك روسو (ميلاده- حياته- وفاته).	
2- مصادر الفكر التربوي عند جان جاك روسو.	26
1.2. الظروف الاجتماعية	
2.2. شغفه بالمطالعة والقراءة	27
3.2. حب الأطفال والاهتمام بهم	27
3- ماهية التّربية عند جان جاك روسو وأسسها	28
4- الآراء التّربويّة لجان جاك روسو	29
1.4. تجنب كثرة الإرشاد	30
2.4. اعتماد وسائل تعليمية	33
3.4. الاعتماد على الحواس	35
5- الهدف من التّربية عند جان جاك روسو.	36
-دراسة مقارنة بين الفكر التربوي عند كل من ابن خلدون وجون جاك روسو	37
- خلاصة الفصل	38
خاتمة	39
قائمة المصادر والمراجع	42
	46

الملخص:

يعدّ عبد الرحمان ابن خلدون أبا علم الاجتماع، وفي مقدمته نبع دافق يترشف فيه الباحثون في شتي الفنون حتى الثمالة **فهو** الذي أسس نظرية تربوية صالحة لكل زمان ومكان تشع موضوعيّةً وسدادًا، أراد بها دفع عجلة التعليم والتربية في عصر كان فيه المجتمع غارقا في متاهات الانحطاط والتخلف.

وبعد سبعة قرون هنالك وراء جبال الألب " Alpes" في بيئة أخرى مختلفة وصعبة لاذعة برودتها، بزغت شمس حقوق الطفل الذي ولي رعاية لا مثيل لها واهتماما كبيرًا، بفضل شعاع نظرية تربوية فريدة من نوعها نادى بها مناد فدوّى صداها، ليس في آفاق الجبال البيضاء الأبدية فحسب، بل في أوروبا بأكملها وفي كثير من مناطق المعمورة. والتي كانت نظرية ذاتية المنطلق امتطت زورق الطبيعة الخيّرة والفطرة السليمة، قائدها العبقري جان جاك روسو الذي أطلق العنان لخياله في مملكة حريّته، التي كادت أن تكون مطلقه فأسس نظريته في التربية والتعليم أضاءت سماء القرن الثامن عشر المميّز بمجتمعه الليبرالي وصراعه الطبقي الذي فرضته الرأسمالية كانت قد زعزعت أركان الكنيسة ورفضت مبدئها وقوانينها التعليمية، فجرّت وراءها المجتمع الأوروبي بأكمله واعتنق الفلسفة الطبيعية، فأصبح كتاب جان جاك روسو مقدسًا واعتبر إنجيل القرن الثامن عشر.

وقفة اجلال لهاذين الرائدين كل في بيئة، فلقد غيرا تغييرًا جذريًا وطوّرا بفكريهما مجتمعيهما ومجتمعات أخري بعد أن جنت ثمار عصارة فكريهما وأحسنت توظيفها فأحرزت بذلك التقدم المنشود ...

Résumé :

Abderrahman Ibn Khaldoun est toujours considéré comme le fondateur de la sociologie. Il avait fondé une théorie éducative valable pour tous les temps et tous les lieux ; une théorie d'objectivité.

Sept siècles plus tard, derrière les Alpes, dans un environnement très complexe, les droits de l'enfant, dont l'attention et l'intérêt grandissant ont émergé, grâce à une théorie pédagogique unique qui a fait échos, pas seulement dans les montagnes éternelles mais dans toute l'Europe et par tout dans le monde.

C'était une théorie de logique et de bon sens, son brillant dirigeant Jean-Jacques Rousseau avait déchaîné son imagination dans le royaume de sa liberté, qui était presque absolue. Déstabilisée, l'Eglise rejeta sa doctrine et ses lois éducatives. Il entraîna avec lui toute la société européenne qui se prit de passion pour la philosophie naturelle. Le livre de Jean-Jacques Rousseau devint sacré et fut considéré comme l'évangile du XVIIIe siècle.

Par conséquent, une petite parenthèse s'impose pour rendre hommage à ces deux pionniers, chacun dans son environnement : ils avaient radicalement changé et développé leurs idées à propos de leurs communautés respectives et d'autres sociétés après un long et dur labeur intellectuel ...