

معالم المنهج الإصلاحي الخلدوني ومدخل القراءة السننية (1)

الدكتور بوعبيد الزدهار⁽¹⁾

مقدمة:

ثمة ضرورة معرفية وحاجة حضارية إلى الكشف عن المداخل المنهجية السليمة في رصد الإشكالات التاريخية والمعرفية المصيرية التي لوحت بظلالها، قديماً وحديثاً، على الفكر الإصلاحي العربي والإسلامي، ولعل أبرزها العلاقة الجدلية بين الحاضر والماضي والمستقبل؛ وذلك من خلال الوقوف على التجارب الرائدة التي شكّلت النصّ التأسيسي للفعل الحضاري المستمد من قواعد البناء الحضاري، عبر آلية الاستقراء والتثوير للنصّ القرآني، واستكشاف معالمه المنهجية المحددة في أعمال القواعد والقوانين السننية، والعمل على الاستفادة منها. وقد أعتبرت التجربة الخلدونية (قيد الدراسة والتحليل) بحق، أنموذجاً رائداً من تلكم التجارب التي قدّمت معالم ومحددات بناء وعي تاريخي جديد استمد أصوله المعرفية والمنهجية من الاستنطاق العميق للقرآن الكريم، ومن القراءة العلمية للماضي التي انتقدت المنهج الإخباري السردّي للأحداث، واعتماد منهج تحليلي غائي لتفسير الوقائع التاريخية.

(1) أستاذ وباحث في الفكر الإسلامي، جامعة السلطان مولاي سليمان، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بني ملال - المغرب.

وتأتي هذه القراءة لإبراز قيمة النتاج الخلدوني في الفكر الإنساني عموماً، والفكر العربي الإسلامي خصوصاً، في الوقت الذي ما تزال فيه الحاجة إلى استرداده واستيعابه قائمة؛ لأن أثره ما يزال ممتداً في حياتنا الفكرية، وإذا كان الأمر كذلك، فما هي -إذا- سمات مشروع ابن خلدون الإصلاحية ومعالمه؟ وما مدى نجاعة الفكر السنّي بوصفه مدخلاً منهجياً لتفكيك المناخ التعليمي السائد في عصره ورصده؟ ثم هل ما زالت المقولات التحليلية الخلدونية والآليات المعرفية قادرة على دراسة جميع الإشكالات الراهنة التي يعرفها المجتمع العربي المعاصر؟

أولاً: الإطار التاريخي للتجربة الإصلاحية الخلدونية:

إنّ كلّ حركة تغييرية إصلاحية لا تُفهم حقّ الفهم في مقولاتها ومعالم منهجها، إلا بفهم جميع متغيرات الواقع التي نشأت فيه وهدفت إلى تغييره ورصدها؛ لأنّ التغيير ينطلق بنقد الواقع نقداً يفضي إلى الحكم عليه كلياً أو جزئياً بالبطلان، وينتهي بإلغائه وإحلال صور أخرى محلّه، فهو بهذا ينتزّل منزلة السبب بالنسبة إلى حركة التغيير. ولفهم السبب، لا بدّ من الفهم العميق للواقع حتّى يكون المجدّد والمصلح على قدر كبير من إدراكٍ لمدخلات التغيير والإصلاح، ومن ثمّة فـ«العمل التغييريّ بحكم معالجته للواقع، ومباشرته له، يكون متأثراً في منهجه وأساليبه ببنية ذلك الواقع وطبيعة تركيبه، حيث إنّهُ ينزِع إلى اتّخاذ المناهج والأساليب التي تتلاءم مع تلك الطبيعة، وتكون أبلغ في التقويض والهدم»⁽¹⁾، ولذلك، فإنّ الوقوف على مناهج التغيير مع أيّ حركة إصلاحية، وفهمها فهماً جيّداً، لا يتأتّى إلا باستيعاب عناصر الواقع التي هدفت إلى تغييره، والنفوذ إلى حقيقته في مختلف صوره الثقافية، والاجتماعية، والتربوية، والسياسية.

(1) النجّار، عبد المجيد: تجربة الإصلاح في حركة المهدي ابن تومرت - الحركة الموحدية بالمغرب أوائل القرن السادس الهجري، سلسلة «حركات الإصلاح ومناهج التغيير»، الرقم (2)، ط2، فيرجينا-الولايات المتحدة الأمريكية، منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1415هـ.ق. / 1995، ص43.

1. شخصية ابن خلدون: لمحة تاريخية في النشأة والتكوين:

العلامة ابن خلدون؛ عبد الرحمن بن محمد بن خلدون الحضرمي، ولد في تونس (إفريقيا) سنة 732هـ.ق. / 1332م، ينحدر من أصل أندلسي إشبيلي، نشأ في بيت علم ودين، حفظ القرآن في سن مبكرة، وتلقى العلم على والده، ثم تتلمذ على يد كثير من العلماء الأندلسيين الذين هاجروا إلى تونس بعد انتشار الطاعون، فدرس العلوم الشرعية، واللغة العربية، والعلوم الطبيعية، والرياضيات، وعلوم المنطق والفلسفة، إلا أن القدر المحتوم فوت عليه فرصة المزيد من التعلم؛ وذلك بعد أن حدث الطاعون الكبير سنة 739هـ.ق، الذي عم من آسيا إلى الأندلس، وأصاب والده وعدداً من العلماء الذين كان يأخذ عنهم، الشيء الذي دفعه إلى الاعتكاف على طلب العلم، حتى استدعاه بعد ثلاث سنوات الوزير أبو محمد بن فزاكين بتونس لكتابة رسائله الرسمية.

وفي سنة 755هـ.ق، استدعاه السلطان المريني أبو عنان إلى فاس التي أمضى بها تسع سنوات في العمل ضمن الكتاب والموقعين، وقد سجن سنة 758هـ.ق. لاشتراكه في مؤامرة ضد السلطان المريني؛ وذلك حين دُبّرت محاولة لتحرير الأمير عبد الرحمان محمد الحفصي صاحب بجاية المخلوع، على أن يجعله حاجباً، فبلغت المؤامرة إلى أبي عنان، فسجنه، وبعد خروجه اتجه إلى غرناطة بالأندلس إلى السلطان أبي عبد الله محمد بن يوسف بن نصر باني مسجد الحمراء بغرناطة، الذي أوكله بسفارة إلى ملك قشتالة بإشبيلية، وقد كانت سفارة ناجحة، حيث أقطعه السلطان أراضٍ شاسعة.

أعجبه الأندلس، فاستقر بها، واستقدم أبناءه وأهله إليها، وهياً لهم جميع أنواع الراحة، لكن السعادة لم تستمر؛ إذ يبدو أن الحساد ضده قد كثروا، فهو الغريب وذو الحظوة عند السلطان، فسعوا بالدسائس حتى حدثت الفجوة بينهما.

وقد كان هذا سبب عودته إلى المغرب، ثم إلى بلاد المغرب العربي، فما

لبث أن استقرّ بهذه البلدان حتّى أسند إليه عدد من المناصب، فأصبح موضع ريبة وشكّ من الجميع، ثمّ سافر مرّة أخرى إلى الأندلس سنة 766 هـ.ق، لينزل ضيفاً عند السلطان ابن الأحمر، لكنّ بلاط فاس، وخشيةً منه، منعوا أولاده من الالتحاق به، فعاد إلى تلمسان، واعتزل السياسة نهائياً، ثمّ اعتكف بقلعة ابن سلامة بالجزائر، فألف خلالها كتابه «المقدّمة». وعندما كثرت ضدّه الدسائس والأحقاد، ركب البحر إلى الإسكندرية متذرّعاً بقضاء فريضة الحجّ، فودّع بذلك المغرب والأندلس إلى غير رجعة، وفيها -أي مصر- أتمّ كتابه في التاريخ المسمّى بـ«كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر»، وتولّى منصب القضاء والتدريس بجامعة الأزهر. وبعد ذلك، اعتزل القضاء، واتّجه إلى الحجّ، وزار بيت المقدس، والتقى بتيمورلنك في دمشق، ثمّ عاد إلى القاهرة؛ وبها توفي -رحمة الله عليه- في 25 رمضان 808 هـ.ق/ 1406 م.

وهكذا، فقد تجمّعت عند ابن خلدون ثروة هائلة من العلوم والمعرفة بنواحيها المختلفة؛ بسبب خبراته الواسعة في ميادين السياسة، وخدمته في معيّة الملوك والأمراء، إذ تولّى وظيفة كاتب عند أمير تونس، ثمّ أصبح أميناً للسّرّ عند سلطان مراكش أبي عنان المريني، كما تولّى رئاسة الوزراء في بجاية (من بلاد الجزائر)، وكذا مرافقته الحملة المصريّة لمحاربة تيمورلنك في الشام، هذا مضافاً إلى كثرة أسفاره وتنقلاته بين الدول المغربيّة والأندلس، وإطلاعه الواسع على العلوم والمعارف، فلم يترك فرصة تتاح له لمتابعة تحصيله العلميّ إلا واغتنمها. وقد أتيحت له في فاس معاودة الدرس والقراءة على العلماء والأدباء الذين كانوا قد نزحوا إليها من الأندلس، ومن تونس، ومن غيرهما من بلاد المغرب، فارتقت بذلك معارفه واتّسع اطلاعه^(١)، فاكتسب بذلك خبرة واسعة في التعامل مع جميع فئات الناس، حتّى وصفه المؤرّخون بأنّه كان واسع الاطلاع، غزير العلم، عميق

(١) انظر: ابن خلدون، عبد الرحمن: مقدّمة ابن خلدون، تحقيق: خليل شحادة، بيروت، دار الفكر، 1424 هـ.ق./ 2004 م، مقدّمة الناشر (خالد العطار)، ص 6.

الاستقراء والاستنتاج، كما كان قويّ الحدس في التحليل والمقارنة، فحقّ له بذلك أن يكون أنموذجاً رائداً في قراءة التاريخ وتفسير الأحداث والوقائع. ما تقدّم هو لمحة تاريخية حاولت من خلالها الوقوف على المحطّات البارزة والأطوار الموجهة لحياة هذا الرجل، والتي يمكن إجمالها في ثلاثة أطوار: الأول: طور نشوء وتكوّن وثقافة وتأليف قضاه في تونس، مدّته 24 سنة. والثاني: طور نضال اجتماعي وسياسي وتأليف، تنقّل فيه بين تونس والجزائر والمغرب الأقصى والأندلس، مدّته 26 سنة. والثالث: طور عطاء واستقرار أقام فيه بالقاهرة، مدّته 24 سنة، شغل فيه بالتدريس والقضاء وتنقيح كتابه «العبر». (وجملة الأطوار الثلاثة أربعة وسبعون عاماً).

2. ابن خلدون.. الوضع القائم ومداخل الإصلاح:

قد لا نبالغ إذا قلنا إنّ التاريخ السياسي العربي لم يعرف رجلاً ملئت حياته بالحوادث مثل ابن خلدون؛ فقد كان عصره عصر الحروب والفلاق والفتن، إذ تزامن ميلاده مع فترة الضعف وزمن الانتكاسة السياسية للعالم العربي الإسلامي عموماً، والدولة الموحّدية خصوصاً؛ وذلك بسقوط معقلها في المغرب، وكذا في الأندلس، الشيء الذي انعكس عنه انقسام الغرب الإسلامي إلى دويلات ضعيفة ومتناحرة، على رأسها دولة بنو مرين في فاس، ودولة بنو عبد الواد بتلمسان، والدولة الحفصية في تونس، وأصبحت كلّ دويلة عدوة لجارتها. وأمام هذا الوضع القائم اجتذبت الحياة السياسية والاجتماعية ابن خلدون؛ وهو ابن العشرين، وكلّه أمل وطموح في رصد المشكلة الحضارية للأمة الإسلامية والعمل على تجاوز تلك النكبات التي لحقت بها، إيماناً منه أنّه على الرغم ممّا أصاب الأمة الإسلامية من توالي النكبات، فإنّها لم تمت، وما زالت تصارع الفناء، وتحتاج إلى من ينقذها، وهذا ما فعله ابن خلدون حين خاض من أجل تجلية هذا الوضع مغامرات سياسية كبيرة، أوصلت به -أحياناً- إلى تقلّد وظائف حكوميّة ومناصب

سامية، وخفضت به -أحياناً أخرى- إلى غيابات السجن؛ وبخاصة عندما اتُّهم بالتآمر على السلطان أبي عنان، ولم يكن يخفى على ابن خلدون -كما قال عبد الأمير شمس الدين- أنَّ مَرَكَب السياسة سَيُعَرِّضه باستمرار لا إلى السجن فحسب، بل إلى ما هو أسوأ؛ كالنفي والخوف والفرار، ولكنَّ جاه السلطة ومذاقها كانا يشدَّانه دوماً للعمل السياسيِّ هذا، دون أن يهمل ميله للعلم وسبر أغواره⁽¹⁾.

يبد أنَّ تناحر الدويلات والإمارات على الرئاسة، وعلى كسب المنافع المادِّيَّة، والإشراف على طرق القوافل ومراكزها، التي كانت تعبر الصحراء الإفريقيَّة، وكذا تيسر التجارة بين الشرق والغرب والجنوب والشمال، عَجَّل بعودته إلى عالم السياسة، وهو متفائل نحو فتح آفاق جديدة، بعدما أينعت نظريَّاته، وتكاملت بحوثه، وتجمَّعت خبراته وتجاربه التي كانت بمثابة النبع الغزير التي استمدَّ منها الآراء والنظريَّات في بناء الصرح التاريخيِّ والعلميِّ الذي خلفه لنا. ومن المجالات الحيويَّة التي كان يرى -رحمة الله عليه- أنَّها أولى بالترميم والإصلاح: مجال التعليم؛ لما له من أهميَّة محوريَّة في تقدِّم الأمم والشعوب، وما يؤكِّد الوضع المأساويِّ الحرج الذي يتخبَّط فيه الواقع التعليميِّ في البلاد المغربيَّة؛ ما ذكره ابن خلدون واصفاً الحالة، حيث يقول: «فاعلم أنَّ سند تعليم العلم لهذا العهد قد كاد أن ينقطع عن أهل المغرب، باختلال عمرانه وتناقص الدول فيه، وما يحدث عن ذلك من نقص الصنائع وفقدانها؛ وذلك أنَّ القيروان وقرطبة كانتا حاضرتي المغرب والأندلس، واستبَّحَ عمرانهما، وكان فيهما للعلوم والصنائع أسواق نافقة وبحور زاخرة، ورسخ فيهما التعليم لامتداد عصورهما، وما كان فيهما من الحضارة. فلمَّا خربتا انقطع التعليم من المغرب إلا قليلاً»⁽²⁾، وعطفاً على ذلك، فقد بقيت فاس وسائر أقطار المغرب خلواً من حسن التعليم من لدن

(1) لمزيد من التفصيل، انظر: شمس الدين، عبد الأمير: «الفكر التربويُّ عند ابن خلدون وابن الأزرقي»، موسوعة التربية والتعليم الإسلاميَّة، ط1، بيروت، الشركة العالميَّة للكتاب، 1991م، ص 12-13.
(2) ابن خلدون، مقدِّمة ابن خلدون، م.س، ص413.

انقراض تعليم قرطبة والقيروان، ولم يتصل سند التعليم فيهما، فعسر على أهلها حصول الملكة والحدق في العلوم بها.

ثانياً: مركزية العلم والتعليم في الفكر الإصلاحية الخلدونية:

غدت قضية الإصلاح التربوي التعليمي اليوم، إحدى القضايا والإشكالات الجوهرية التي شغلت بال الدارسين واهتمامهم؛ قديماً وحديثاً، ونالت القسط الأوفر من دراستهم، على كافة الأصعدة، فهي حقيقة ليست بالجديدة على ساحتنا العربية؛ وإنما كان الإصلاح هاجساً ملحاً لدى النخب السياسية والثقافية، منذ مطلع النهضة في القرن التاسع عشر، وإن تعددت منظوراته، وتباينت الوسائل المطروحة لتحقيقه، غير أن ما كشفت عنه نتائج الواقع التعليمي بالبلاد العربية والإسلامية، من تراجع في سلم المواقع التعليمية في العالم، جعل خطاب الإصلاح يبرز من جديد، متفاعلاً مع معطيات العصر ومتغيراته، على اعتبار أن التربية والتعليم هي البوابة والمدخل السليم لتحقيق التغيير والإصلاح والبناء، وإقامة مجتمعات المستقبل. وقد كان ابن خلدون على وعي تام برسالة التعليم في صياغة شروط التقدم والنهضة الحضارية وفق قوانين وسنن إلهية.

1. ابن خلدون والوعي بالفكر السني:

إن تشكّل الوعي التاريخي المحكوم بالمنطق السني هو الباعث لأي عملية ناجعة للإصلاح والتغيير واستشراف آفاق المستقبل. وتأسيساً على ذلك؛ فإن الوعي التاريخي يتطلب معرفة عميقة بطباع العمران البشري وأسبابه وعمله، مع إدراك صحيح للوقائع أو الظواهر الاجتماعية والثقافية المؤثرة في الأحداث وصياغة ملامحها، وتشكّل أنماطها الاجتماعية والتاريخية؛ بفعل التأثيرات المتبادلة للنشاطات الإنسانية المختلفة. ولما كان أمر استيعاب التجربة التاريخية إشعاراً بالأهمية البالغة للتوغل في التاريخ، والسير في الأرض، والنظر في العواقب

والمآلات، وإدراك السنن والقوانين الاجتماعية التي تحكم حركة التاريخ وتضبطها؛ مصداقا لقول الحق - سبحانه وتعالى: ﴿قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِكُمْ سُنَنٌ فَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكْذِبِينَ﴾⁽¹⁾، ففقد كان ابن خلدون على ثقافة مهمة من الوعي بالسنن النازمة لسير البشرية، فقد أدرك أن «الاجتماع يقوم على قوانين طبيعية وضرورية تعمل عملاً آلياً بحثاً في كل زمان ومكان»⁽²⁾.

ولعل المتأمل في «مقدمة» ابن خلدون يجده قد وضع القرآن الكريم مصدراً أساساً يقتبس منه ما يُعينه على فهم الظواهر الاجتماعية، وصياغة نظرياته، وإقامة أدلته، ودعم حججه؛ كما يجده -أيضاً- قد استعمل تعبير «سنة الله في الكون والمجتمع» بصفة مستمرة، وفي سبعة عشر موضعاً بارزاً في المقدمة، في إشارة منه إلى تلك القوانين النازمة لحركة التاريخ. وبالتالي؛ فقد كان لابن خلدون فضل السبق والإبداع في مجال اكتشاف سنن التاريخ، وفلسفة قضايا التحضر وال عمران⁽³⁾، وهذا ما اتضح جلياً من خلال مقولاته ذات المقصد الاستخلافي، وهي بمنزلة قوانين وقواعد سننية⁽⁴⁾، نذكر منها -على سبيل المثال لا الحصر- قوله: «فصل في أن الدولة العامة الاستيلاء العظيمة الملك أصلها الدين؛ إما من نبوة، أو دعوة حق»⁽⁵⁾؛ وذلك لأن «الملك إنما يحصل بالتغلب، والتغلب إنما يكون بالعصبية واتفاق الأهواء على المطالبة، وجمع القلوب وتأليفها إنما يكون بمعونة الله من إقامة دينه»⁽⁶⁾. وقد استمد ذلك من قوله تعالى: ﴿لَوْ أَنفَقْتَ مَا فِي الْأَرْضِ

(1) سورة آل عمران، الآية 137.

(2) انظر: الجندي، أنور: «عطاء الإسلام الحضاري»، سلسلة «دعوة الحق»، تصدر عن رابطة العالم الإسلامي، السنة الرابعة، رجب 1416هـ.ق، العدد 163، ص 180 (بتصرف يسير).

(3) انظر: خليل، عماد الدين: مؤشرات حول الحضارة الإسلامية، القاهرة، دار الصحة للنشر والتوزيع، لا ت، ص 14.

(4) للتفصيل، انظر: العضاوي، عبد الرحمن: «التطبيق المقاصدي في المنهج الخلدوني»، موقع الرابطة المحمدية للعلماء، 23 ذو القعدة 1430هـ.ق / 11 نوفمبر 2009م.

(5) ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، م.س، ص 159.

(6) م.ن، ص 159.

جَمِيعًا مَّا أَلْفَتْ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ»⁽¹⁾، وسرّه أنّ القلوب إذا تداعت إلى الأهواء والباطل والميل إلى الدنيا حصل التنافس، وفشا الخلاف، وإذا انصرفت إلى الحقّ ورفضت الدنيا والباطل وأقبلت على الله اتّحدت وجهتها، فذهب التنافس، وقلّ الخلاف، وحسن التعاون والتضادّ، واتّسع نطاق الكلمة لذلك، فعظمت الدولة»⁽²⁾.

ومنها قوله -أيضاً-: «فصل في أنّ الدولة لها أعمار طبيعيّة؛ كما للأشخاص»⁽³⁾، وفي هذا إشارة إلى قانون الأجل وسنّته الواردة في قوله -تعالى-: «وَلِكُلِّ أُمَّةٍ أَجَلٌ فَإِذَا جَاءَ أَجْلُهُمْ لَا يَسْتَأْخِرُونَ سَاعَةً وَلَا يَسْتَقْدِمُونَ»⁽⁴⁾، «مَا تَسْبِقُ مِنْ أُمَّةٍ أَجَلَهَا وَمَا يَسْتَأْخِرُونَ»⁽⁵⁾.

وهذا يبيّن حقيقة أنّ الوعي السنّي حاضراً بقوة في الفكر الخلدونيّ وفي منهجه الإصلاحيّ، من خلال نظريته العميقة إلى العمران البشريّ أو فلسفة التاريخ، والتي هي علم يحاول اكتشاف القوانين الموجّهة إلى حركة المجتمعات، واستخدامها وتوظيفها لمعالجة الظواهر القائمة والمستقبلية، على اعتبار أنّ التعامل مع الكون والاجتماع الإنسانيّ لا يتمّ بالصورة الصحيحة إلا بعد «فهم السنن الإلهيّة التي جعلها الله مفاتيح للتعامل مع موجودات هذا العلم، والتي تتيح للإنسان فرصة الاستفادة من كنوزه وثرواته التي لا تُعدّ ولا تحصى، في آفاق الطبيعة، والمادّة، والنفس، والإنسان، والمجتمع»⁽⁶⁾، لذلك فـ«الثقافة السنّية المتكاملة، بما هي وعي بسنن الله في الخلق والتسخير والاستخلاف، وامتلاك للآليّات المنهجية الفعّالة للبحث عنها في عوالم الآفاق والأنفس والهداية والتأييد، واقتدار متجدّد على استثمارها في تحسين الأداء الحضاريّ للمجتمع،

(1) سورة الأنفال، الآية 63.

(2) ابن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، م.س، ص 159.

(3) م.ن، ص 170.

(4) سورة الأعراف، الآية 34.

(5) سورة المؤمنون، الآية 43.

(6) سعيد، جودت: «حتى يغيروا ما بأنفسهم»، تقديم: مالك بن نبي، الدار البيضاء، المكتبة السلفية،

1993م، ص 173.

وترقية مستويات الاستمتاع المشترك بالرفاه الاجتماعيّ الحاصل بين كلّ أفرادها؛ تُخرج المسلم من الوهم والخرافة والغوغائية، وتصله بحقائق الحياة والوجود، وتضع يديه على مفاتيح سنن التسخير في الآفاق والأنفس والهداية والتأييد»⁽¹⁾.

ومن ثمة، فإنّ إعمال آليّة فلسفة التاريخ وأداتها في الإبداع في مجالات الإصلاح والتغيير من خلال اكتشاف النواميس والقوانين العامّة التي تحكم حركة التاريخ وتقودها، هو أمر ضروريّ في فهم الماضي واستشراف المستقبل، فالواجب الحتميّ لأيّ جماعة بشريّة، أو مشروع فكريّ إصلاحيّ تغييريّ يروم التأسيس للفعل الحضاريّ، عليه أن ينظر نظر استبصار وفحص واقتباس متعلّق منسجم مع الوقائع والأحداث لآثار من سبقوه، مسترشداً بها في غير تقليد للأشكال وانبهار بالأنماط والنماذج غير القابلة للاستتساخ في بيئتنا العربيّة الإسلاميّة، مبدعاً بذلك أساليب جديدة تصيب الهدف وتوصل الغاية. ومن ثمة، ف«فهم هذه القوانين التاريخيّة في التغيير هو رهين باستيعابها، واكتشاف عوامل وأدلة التحريك فيها»⁽²⁾، إذ بقدر اهتمام المرء وفقهه للسنن الإلهيّة النازمة لسير البشريّة والعلاقات الاجتماعيّة، تكون قوّة مشروعه الإصلاحيّ، و«على قدر علمنا بقوانين الله وسننه يكون ظننا حقيقياً»⁽³⁾.

وانطلاقاً من هذا البعد الحضاريّ في استثمار المدخل السننيّ؛ بوصفه آليّة للتغيير والإصلاح، فقد كان العلامة ابن خلدون ذا ثقافة تاريخيّة سننيّة أهلت كتاباته لأنّ تحظى بالقبول عند القدامى والمحدثين، حتّى أنّها أضحت «المصدر الأكثر حضوراً في دراسات المفكرين المسلمين المحدثين في بحثهم لسنن الله التي تحكم قيام الحضارات ونهوضها، أو

(1) برغوث، الطيّب: «مقدمة في الأزمة الحضاريّة»، الأزمة الحضاريّة والثقافة السننيّة- تحليل لأهميّة المعطى الثقافي والتربويّ» (سلسلة آفاق في الوعي السنني)، ط1، الجزائر، دار قرطبة، 1425هـ/ق/ 2004م، ص39.

(2) محل، سالم أحمد: «المنظور الحضاريّ في تدوين التاريخ عند العرب»، كتاب الأمة، الرقم 60، ص22. (بتصرّف).

(3) سعيد، «مفهوم التغيير»، م.س، ص248.

انحدارها وانهارها، وحضوره في هذه الكتابات حضور متميز إلى درجة يصعب معها أن نجد ولو مفكراً واحداً من هؤلاء لم يستلهم من ابن خلدون جملة من آرائه ونظرياته حول جانب من جوانب العمران البشري»⁽¹⁾.

2. مكانة العلم والتعليم في الفكر الإصلاحية الخلدوني:

لقد كان ابن خلدون على وعي تامّ برسالة العلم والتعليم في صياغة أسس بناء الصرح الحضاري وقواعده، حيث اعتبر أن العلم والتعليم طبيعيّ في العمران البشري؛ لأنّ عنصر التمايز بينه وبين سائر الخلق إنّما هو بالفكر، إذ به يهتدي إلى معاشه، وإلى الاجتماع والتعاون مع بني جنسه، ويقبل ما جاءت به الأنبياء والرسول ﷺ عن الخالق جلّ وعلا، والعمل به وتباع صلاح أخراه، فهو مُفكّر في ذلك كلّه دائماً، في تحصيل المعاش، والتجمّع والتعاون والمشاركة وصلاح أخراه من جهة، ومن جهة أخرى محاولة هذا الفكر الدائبة بما تستدعيه طبيعته في تحصيل ما ليس عنده من الإدراكات، فيرجع بها إلى مَنْ سبقه بعلم، أو مَنْ زاد عليه بمعرفة أو إدراك، أو أخذه ممّن تقدّمه من الأنبياء⁽²⁾، فالتعليم عند ابن خلدون يحمل قيمته الأساس من حيث إنّ «ضرورة من ضرورات الاجتماع البشري، وأداء لا بدّ منه لتمكين الجماعة من التحقق بالعيش والرفاهية، من خلال الخبرات والصنائع التي تنالها بالتعليم (...) فيغدو ضرورة لقبول ما جاء به الأنبياء ﷺ والانتماء إلى دعواتهم، من خلال نظرة إسلامية شمولية يطلّ بها ابن خلدون على قيمة التعليم، فيجدها امتداداً كلياً تشمل الأرض والسماء، والدنيا والآخرة على السواء، وتلك هي بحقّ واحدة من أهمّ ملامح التربية الإسلامية؛ بل أهمّها على الإطلاق»⁽³⁾.

(1) رضا، إبراهيم: «السنن الحضارية لبناء الأمم وانهارها من خلال المفكرين المسلمين المحدثين»، أطروحة دكتوراه الدولة، جامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية - الرباط، 2001/2000م، ص210.

(2) انظر: ابن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، م.س، ص412.

(3) خليل، عماد الدين: «الرؤية التربوية في مقدّمة ابن خلدون»، ضمن كتاب من «أعلام التربية العربية الإسلامية»، الرياض، مكتب التربية العربية لدول الخليج، 1989م، مج4، ص131 وما بعدها.

وتأتي مركزيّة العلم والتعليم بالنسبة إلى النوع البشريّ عند ابن خلدون، من حيث عائده في بناء العمران وقيام الحضارات، «تعليم العلم من جملة الصنائع؛ وذلك أنّ الحذق في العلم، والتفنّن فيه، والاستيلاء عليه؛ إنّما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده، والوقوف على مسائله، واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفنّ المتناول حاصلًا»^(١). وعطفاً على ذلك، فقد «بقيت فاس، وسائر أقطار المغرب -في عهد ابن خلدون- خلواً من حسن التعليم من لدن انقراض تعليم قرطبة والقيروان، ولم يتصل سند التعليم فيهم، فعسر عليهم حصول الملكة والحذق في العلوم»^(٢). ومن هنا، يتبيّن أنّه بالعلم وباتّصال سند التعليم في الأمصار تقوم الحضارات ويكون العمران؛ كما كان حال عراق العجم بخراسان، وإذا انقطع السند خربت البلدان وانهار العمران؛ كما هو الحال بالنسبة إلى بغداد والبصرة والكوفة، وما وراء النهر من المشرق. وإذا كانت الصنائع إنّما تكثر في الأمصار، فإنّ ذلك على نسبة عمرانها في الكثرة والقلّة والحضارة والترّف، على أساس أنّ «العلوم إنّما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة»^(٣)، ويمثّل ابن خلدون على ذلك بما كانت عليه أمصار بغداد، وقرطبة، والقيروان، والبصرة، والكوفة من ازدهار، فلمّا كثر عمرانها صدر الإسلام، واستوت فيها الحضارة، فزخرت فيها بحار العلم، وتفنّن أهلها في اصطلاحات التعليم وأصناف العلوم، واستنباط المسائل والفنون، حتّى أربوا على المتقدّمين وفاتوا المتأخّرين، ولمّا تناقض عمرانها وابدّع سكانها، انطوى ذلك البساط عليه جملة، وفُقد العلم بها والتعليم، وانتقل إلى غيرها من أمصار الإسلام»^(٤).

فمن خلال النصوص الخلدونيّة آنفة الذكر وغيرها كثير، تبرز العناية التي حظي بها قطاع التربية والتعليم في المشروع الإصلاحيّ الخلدونيّ،

(1) ابن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، م.س، ص 413.

(2) م.ن، ص 414.

(3) م.ن، ص 416.

(4) للتفصيل، انظر: ابن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، م.س، ص 416 وما بعدها.

فقد شكّل عنده همًّا وشرطًا ضروريًّا للنهوض بالبلاد العربيّة، من حيث إنّ العلم والتعليم سبيل بناء العمران، ونهوض الحضارات؛ فهو مفتاح لمجارة الأمم المتقدّمة، وتحقيق كلّ رقيّ محتمل، وما يؤكّد ذلك هو الهاجس الذي كان يراوده في إصلاح جامعيّ القرويين، والزيتونة. وكذا نقده وتقويمه للواقع التعليميّ السائد في أمصار المشرق والمغرب؛ كما سيأتي بيانه.

ثالثًا: سمات ومعالج المنهج الخلدونيّ في إصلاح العمليّة التعليميّة:

لقد تعدّد سمات المنهج الخلدونيّ ومعالجه في ضوء معالجته للوضع التعليميّ القائم في البلاد العربيّة الإسلاميّة، والتي يمكن رصدها في الآتي:

1. الواقعيّة في رصد الواقع التعليميّ السائد في عهده وتقويمه: تميّز المناخ التربويّ السائد في عصر ابن خلدون بسيادة الفساد السياسيّ والأخلاقيّ والإداريّ، وشيوع الفوضى، وانعدام الأمن والاستقرار، وما تركه من آثار تربويّة سيّئة على الفرد والمجتمع آنذاك؛ إذ فقد الإنسان في ظلّ هذا المناخ التربويّ الموبوء كلّ مقوماته الإنسانيّة. وأمام هذا الوضع المأساويّ التعليميّ، لم يغفل ابن خلدون عن تقديم شتّى الأفكار التربويّة لرجال التربية والتعليم في عصره، وذلك عندما أدرك أنّ كثيرًا من المعلّمين في عهده يجهلون طرق التعليم وإفاداته، ويحضرّون للمتعلم في أوّل تعليمه المسائل المُقفلة من العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلّها، ويحسبون ذلك مرانًا على التعليم وصوابًا فيه، ويكلّفونه رعيّ ذلك وتحصيّه، فيخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها، قبل أن يستعدّ لفهمها⁽¹⁾.

ومن ثمة فمبتغانا في هذه النقطة هو إبراز جهود ابن خلدون في نقد المناخ التربويّ السائد، مع تقديمه للبدايل والحلول الجوهرية في معالجة هذه المعضلة؛ وذلك بتسليط الضوء على معالجه منهجه التربويّ

(1) انظر: ابن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، م.س، ص552.

في الطريقة الناجعة التي رسمها في تعليم الناشئة، وفي تحديده للآداب والشروط اللازم توافرها في المعلم والمتعلم، حتى تكون عملية التعليم ناجحة ومثمرة، فمن البديهي أن الإنسان لا يتعلم أي خبرة أو مهارة فكرية إلا إذا كان حاصلًا على الشروط اللازمة للقيام بمثل هذه العملية، وتنحصر هذه الشروط - كما ذكر ابن خلدون - في المبادئ الآتية:

أ. شروط المعلم (المربي): لقد كان رهان ابن خلدون على جودة التعليم كبيرًا، من أجل الرفع بقاطرة العمران؛ وذلك باشتراطه توافر المربين على كفاءة عالية، وعلى قدر كبير من القيم التربوية والأخلاقية والبيداغوجية، ومعرفتهم النفسية السيكلوجية للمتربي، ويمكن إجمالها في الآتي:

- الإحاطة بمبادئ التعليم وعدم الشدة على المتعلمين: يُعدُّ المعلم أو المربي العنصر الأساس في العملية التربوية، فهو المتصرف في قلوب المتعلمين، وهو بمثابة الطبيب المعالج للنفس من مرضها وجهلها بالعلوم، ما يفرض عليه آدابًا وشروطًا؛ كأن يكون قادرًا على التعليم، وذا كفاءة، ولا يكون قاسيًا غليظًا مع المتعلم؛ لكي لا يجره إلى الكذب؛ كما ورد على لسان ابن خلدون: «إن إرهاف الحد بالتعليم مضرّ بالمتعلم، سيما في أصاغر الولد؛ لأنه من سوء الملكة. ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين، أو المماليك، أو الخدم، سطا به القهر، وضيق عن النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها، ودعاه إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره؛ خوفًا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة»^(١)، «على اعتبار أن التعلم صناعة»^(٢)؛ شأنه شأن باقي الصناعات الأخرى؛ نجاحها وفشلها رهين بالقائمين عليها، والمعلمون هم سند هذه الصناعة، وهذا المبدأ يمثل اليوم إحدى الاهتمامات الرئيسة للمشرفين على قطاع التربية والتعليم في العالم بأسره.

- الإيجاز المفيد في تقديم المسائل العلمية وحسن الانتقاء: دعا ابن

(1) ابن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، م.س، ص558.

(2) م.ن، ص413.

خلدون المربّين إلى عدم الاستكثار من العلوم الآليّة التي لا ينبغي أن توسّع فيها الكلام، ولا تفرّع فيها المسائل؛ وذلك لأنّ التعمّق والاستكثار من مسائلها المقفلة سيخرجها عن المقصود، ويصير الاشتغال بها لغواً، مع ما فيها من صعوبة الحصول على ملكتها بطولها وكثرة فروعها⁽¹⁾، وفي هذا تضييع للجهد، وضرر للمتعلّمين، وهذا كما فعله المتأخرون في صناعة النحو، والمنطق، والأصول؛ لأنّهم أوسعوا دائرة الكلام فيها نقلاً واستدلالاً، وأكثروا من التفاريع والمسائل؛ بما أخرجها عن كونها آلة، وصيرها من المقاصد (أي مقصودة لذاتها). وربّما يقع فيها لذلك أنظار ومسائل لا حاجة بها في العلوم المقصودة بالذات، فتكون لأجل ذلك من نوع اللغو، وهي مضرّة -أيضاً- بالمتعلّمين على الإطلاق⁽²⁾؛ كما تبّه ابن خلدون على أنّ الاختصار المخلّ سيحدث ضرراً في إيصال المعاني، والإكثار منها في العلوم يخلّ بالتعليم، حيث يقول: «ذهب كثير من المتأخّرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم، يولعون بها، ويُدوّنون منها برنامجاً مختصراً في كلّ علم يشتمل على حصر مسائله وأدلتها باختصار في الألفاظ، وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفنّ، وصار ذلك مخلّاً بالبلاغة، وعسيراً على الفهم»⁽³⁾.

- المتابعة والاستمرار في تلقين العلم وعدم الخلط بين الفنون: ألحّ ابن خلدون على عدم الانتقال من مسألة علميّة إلى أخرى قبل فهم المتعلّم للمسألة الأولى؛ إذ يجب عليه الاستمرار في تلقين المسألة الواحدة إلى أن ينتهي منها، ويتحقّق من أنّ المتعلّم قد استوعبها، ثمّ إنّه حذر من انقطاع المجالس والتفريق في ما بينها؛ لأنّ ذلك من شأنه أن يفضي إلى النسيان، وعدم تعلّق بعض المسائل ببعضها الآخر عند المتلقّي، فجاء في قوله: «ينبغي لك -أي المعلّم- أن لا تطوّل على المتعلّم في الفنّ الواحد؛ بتفريق

(1) للتفصيل، انظر: م.ن، ص 555 وما بعدها.

(2) انظر: م.ن، ص 555.

(3) ابن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، م.س، ص 551.

المجالس، وتقطع ما بينها؛ لأنه ذريعة إلى النسيان، وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض»⁽¹⁾؛ كما نبّه إلى عدم الخلط بين المسائل في قوله: «... ومن المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم أن لا يخلط على المتعلّم علّمان معاً، فإنّه حينئذ قلّ أن يظفرَ بواحد منهما، لما فيه من تقسيم البال، وانصرافه عن كلّ واحد منهما إلى تفهّم الآخر، فيستغلّقان معاً ويُسْتَصْعَبَانِ»⁽²⁾، وهو بهذا يؤكّد على أهميّة الجانب المنهجيّ في طريقة التلقين، بعدم الخلط بين علمين؛ لأنّ ذلك من شأنه أن يؤدّي إلى «خيبة الأمل لدى المتعلّم، فيصرف باله، ويضعف ملكته في النفس (...). لانصراف الذهن، ممّا ينبغي الاهتمام بمسائل العلم المولّدة للملكة العلميّة، وعدم الخلط بينها»⁽³⁾.

- مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين: ينبّه ابن خلدون من خلال آرائه التربويّة إلى الإقرار بمراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، على اعتبار أن للعوامل النفسيّة والجسميّة والبيئيّة التي نشأ فيها المتربّي دوراً مهمّاً في تحديد درجة التعلّم والذكاء والاستيعاب، فهي تتفاوت من فرد إلى آخر. يقول ابن خلدون: «هذا وجه التعليم المفيد، وهو كما رأيت إنّما يحصل في ثلاثة تكرارات، وقد يحصل للبعض في أقلّ من ذلك بحسب ما يخلُق له ويتيسّر عليه...»⁽⁴⁾، وقد أكّد العلم اللسانيّ الحديث هذا المبدأ؛ كما يقول صاحب كتاب «محاضرات في علم النفس اللغويّ»؛ ذلك «أنّ الأنام لا يتكلّمون على منوال واحد، بل تجدهم، حتّى في حالة انتمائهم إلى المحيط الاجتماعيّ نفسه، يختلفون في سرعة السرد، ويتفاوتون في رصيدهم من المفردات»⁽⁵⁾.

- التحليّ بمنهج التدرّج والتكرار في عرض المادّة: يرى ابن خلدون أنّ

(1) م.ن، ص552.

(2) م.ن، ص553.

(3) النبهان، محمد فاروق: الفكر الخلدونيّ من خلال المقدّمة، الرسالة للطباعة والنشر، 1998م، ص280.

(4) ابن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، م.س، ص552.

(5) بن عيسى، حنفي: «محاضرات في علم النفس اللغويّ»، ط3، الجزائر، المؤسسة الوطنيّة للكتاب

وديان المطبوعات الجامعيّة، ص225.

الطريقة الناجعة في تلقين العلوم تكون مفيدة إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً، وقليلًا فقليلًا يُلقى عليه أولاً مسائل من كلّ باب من الفنّ؛ ويُقَرَّبُ له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك قوّة عقله، واستعداده لقبول ما يردُّ عليه، حتّى ينتهي إلى آخر الفنّ، وعند ذلك يحصّل له ملكة في ذلك العلم⁽¹⁾، ومن ثمة يجب على المعلّم أن يراعي قدرات المتعلّم واستعداداته على تلقّي تلك المادّة العلميّة، وأنّ يتعد عن التعقيد، ويتقيّد بالتدرّج في عرض أيّ مسألة علميّة، باعتبار أنّ التدرّج أحد عوامل نجاح العمليّة التعليميّة، مع التركيز على مبدأ تكرار المعلومة حتّى تجد سبيلها إلى ذهن المتلقّي، إذ إنّ آفة العلم النسيان.

ب. شروط المتعلّم:

إنّ من الشروط التي يراها ابن خلدون مهمّة وضروريّة لدى طلاب العلم لتحصيل الملكة؛ ما يأتي:

- الإصغاء أو السمع: إنّ المتعلّم مُطالب في بداية تعليمه بالإصغاء إلى معلّمه؛ ذلك أنّ السمع أو الإنصات هو أبو الملكات اللسانية في نظر «ابن خلدون»، فالشيء الذي يعين المتعلّم على فتح لسانه بالمحاورّة والكلام والمناظرة؛ هو الانغماس الكلّي في وسط لغويّ عفويّ، إذ يسمع، ثمّ يقلّد، أو يردّد ما يسمعه، وهذا ما طرقه «ابن خلدون» في معرض تفسيره لقول العامّة إنّ اللغة للعرب بالطبع؛ إذ يقول، «فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربيّة موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأسالبيهم في مخاطباتهم، وكيفيّة تعبيرهم عن مقاصدهم؛ كما يسمع الصبيّ استعمال المفردات في معانيها... ثمّ لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلّم، واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم»⁽²⁾، فالتعليم في الصغر أشدّ رسوخاً؛ وهو أصل لما بعده؛

(1) انظر: ابن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، م.س، ص 551-552.

(2) ابن خلدون، عبد الرحمن: مقدّمة ابن خلدون، ج2، الجزائر، الدار التونسيّة للنشر؛ المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، 1984م، ص 723.

«لأنَّ السابق الأوَّل للقلوب؛ كالأساس للملكات، وعلى حسب الأساس وأساليه يكون حال من ينبني عليه»⁽¹⁾.

- **الاستعداد:** على المتعلِّم الاستعداد للتعلُّم والتفرُّغ للعلم، والابتعاد عن إغراءات الدنيا وشهواتها، فإنَّ قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجاً، ويكون المتعلِّم أوَّل الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة؛ إلا في الأقلِّ، وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثال الحسيَّة، ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرَّج قليلاً قليلاً⁽²⁾؛ لأنَّ المتعلِّم إذا حصل ملكةً في علم من العلوم، استعدَّ بها لقبول ما بقي، وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق⁽³⁾، ولن يتأتَّى ذلك إلا بإقامة علاقة عاطفيَّة بين المعلِّم والمتعلِّم، والتدرُّج بالمتعلِّم مع تشويقه للمادة المراد تلقينها، يقول ابن خلدون: «واعلم أيُّها المتعلِّم أنَّي أتحفك بفائدة في تعلِّمك، فإنَّ تلقِّيَّتها بالقبول وأمسكتها بيد الصناعة، ظفرت بكنز عظيم وذخيرة شريفة، وأقدِّم لك مقدِّمة تُعينك في فهمها؛ وذلك أنَّ الفكر الإنسانيَّ طبيعة مخصوصة فطرها الله؛ كما فطر سائر مبتدعاته، وهو وجدان حركة للنفس في البطن الأوسط من الدماغ»⁽⁴⁾.

- **مرافقة المشايخ وملازمتهم، والرحلة في طلب العلم:** يؤكِّد ابن خلدون على ضرورة التعليم والرحلة إليه؛ على اعتبار أنَّ ترسيخ ملكة العلم يكون بملازمة رجاله؛ ذلك أنَّ طرائق مشايخ العلم متعدِّدة، فلكل طريقته الخاصَّة في تلقين العلوم، وعلى المتعلِّم الذي يريد الاستزادة من العلم وتقوية ملكته ملازمة المشايخ، والرحلة إن اقتضى الأمر للقاء بمشايخ العلم؛ لأنَّ حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشدَّ استحكاماً وأقوى رسوخاً، فعلى قدر كثرة المشايخ يكون حصول الملكات ورسوخها، والاصطلاحات -أيضاً- في تعليم العلوم مخلطةً على المتعلِّم «فلقاء أهل العلوم وتعدُّد المشايخ يفيدُه تَمييزُ الاصطلاحات بما يراه من اختلاف

(1) ابن خلدون، مقدِّمة ابن خلدون، م.س، ص556.

(2) انظر: م.ن، ص552.

(3) انظر: م.ن، ص.ن.

(4) ابن خلدون، مقدِّمة ابن خلدون، م.س، ص553.

طُرِّقَهُمْ فِيهَا، فَيَجَرِّدُ الْعِلْمَ عَنْهَا، وَيَعْلَمُ أَنَّهَا أَنْحَاءُ تَعْلِيمٍ وَطُرُقُ تَوْصِيلٍ، وَتُنْهَضُ قُوَاهُ إِلَى الرُّسُوحِ وَالِاسْتِحْكَامِ فِي الْمَكَانِ، وَيُصَحِّحُ مَعَارِفَهُ وَيُمَيِّزُهَا عَنْ سِوَاهَا مَعَ تَقْوِيَةِ مَلَكَتِهِ بِالْمُبَاشَرَةِ وَالتَّلْقِينِ وَكَثَرَتِهَا مِنَ الْمَشِيخَةِ عِنْدَ تَعَدُّدِهِمْ وَتَنَوُّعِهِمْ»⁽¹⁾. وبالتالي، فالرحلة مهمة لطالب العلم؛ لاكتساب الفوائد والكمال؛ بالمناقشة والسؤال.

2. حضور الفكر الديني أو الرؤية الدينية في المنهج الإصلاحي

الخلدوني:

لقد شكَّلت المرجعية الدينية، الموجهَ والحاكمَ للمنهج الخلدوني في إصلاح العملية التعليمية؛ فقد شدد على ضرورة أن يُشرع في التعليم منذ التنشئة الأولى للطفل، وأن تكون الانطلاقة بتحفيظ القرآن الكريم، معللاً ذلك بـ«أنَّ تعليم الولدان للقرآن شعار من شعائر الدين، أَخَذَ بِهِ أَهْلُ الْمِلَّةِ وَدَرَجُوا عَلَيْهِ فِي جَمِيعِ أَمْصَارِهِمْ، لَمَّا يَسْبِقُ فِيهِ إِلَى الْقُلُوبِ مِنْ رُسُوحِ الْإِيمَانِ وَعَقَائِدِهِ مِنْ آيَاتِ الْقُرْآنِ وَبَعْضِ مَتُونِ الْأَحَادِيثِ، وَصَارَ الْقُرْآنُ أَوَّلَ التَّعْلِيمِ الَّذِي يَنْبَنِي عَلَيْهِ مَا يَحْصُلُ بَعْدَهُ مِنَ الْمَلَكَاتِ. وَسَبَبُ ذَلِكَ أَنَّ تَعْلِيمَ الصَّغَرِ أَشَدَّ رُسُوحًا، وَهُوَ أَصْلُ لَمَّا بَعْدَهُ»⁽²⁾، وبالتالي، فقد جاءت معطياته التربوية متشكَّلة من مادَّة البيئة الإسلامية ومتداخلة مع نسيجها، وما يؤكِّد تلك الرؤية الدينية الأصيلة عند ابن خلدون، وكونها مسألة أساسية ومحورية في منهجه؛ ذلكم الحشد من الاستشهادات المستمدة من كتاب الله -عزَّ وجلَّ-، وسنة رسوله ﷺ، وأقوال صحابته الكرام (رضي الله عنهم)، والتي طالما اعتمدها لتعزيز وجهات نظره، وجعل استدلالاته أكثر حجَّة وإقناعًا.

لقد حظيت مقدِّمة ابن خلدون بقدر كبير من اهتمامات الباحثين والدارسين العرب والغربيين، القدامى والمحدثين⁽³⁾، فكتبوا عن أفكاره

(1) م.ن، ص 559 وما بعدها.

(2) ابن خلدون، مقدِّمة ابن خلدون، م.س، ص 556.

(3) لقد سعى كثير من الباحثين والمفكرين المحدثين والمعاصرين، الذين جنحوا إلى استنتاجات وتحليلات خاطئة، إلى فصل حياة ابن خلدون عن بيئته؛ وذلك حين أقاموا جدارًا فاصلاً بين المقدِّمة

وتنظيراته من منظور ماديّ وضعي علمانيّ؛ وذلك وفق منطلقاتهم المذهبية ومرجعياتهم العلمانية الليبرالية، إذ ربطوا نتاجه بمصادر خارج المصادر الإسلامية الأصيلة، والحق أنّ تجربة ابن خلدون تجربة وليدة البيئة الحضارية الإسلامية، استمدّت أصولها المعرفية والمنهجية من استنطاق الآيات الكونية والنصية، واتّصلت بالنصّ القرآنيّ والسيرة النبوية أشدّ الاتصال، فربطت بين الأسباب ومسبّباتها؛ ذلك «أنّ مفاهيم ابن خلدون التاريخية والاجتماعية نابعة من فكره الأصيل، في المبدأ والمنتهى (...)»، كما إنّ مجتمع العمران الذي أنشأ فيه نظريته من خلاله، هو مجتمع إسلامي من كلّ جوانبه؛ سواء في ذلك نظام الحكم والإدارة، والقضاء، والمعاملات، والعلم والتعليم، والاقتصاد، والسلوك العام»⁽¹⁾، وهذا ينفي مزاعم وتهم هؤلاء الدارسين الذين أبعدوا الرؤية الإسلامية في قراءتهم التحليلية التفسيرية لأفكار ابن خلدون ورؤيته لفلسفة التاريخ.

والفكرة الدينية، وحاولوا إثبات تجرّد المقدّمة من النصوص الدينية بطرق غير علمية. نجد -مثلاً- أنّ الباحث الهولندي بوير (e.T. J. de B)، يذكر أنّ «الدين لم يؤثّر في آراء ابن خلدون العلمية؛ بقدر ما أثّرت الأرسطوطاليسية الأفلاطونية». (عنان، محمد عبد الله: ابن خلدون، حياته وراثته الفكريّ، ط3، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1995م، ص-177 178، نقلاً عن: Geschichte der Philosophic in Islam للباحث المذكور)، ويشير باحث آخر -هو تاتانيل شميت (N. Schmidt) الأستاذ بجامعة كورنل بأمريكا- إلى أنّ ابن خلدون «إذا كان يذكر خلال بحثه كثيراً من آيات القرآن، فليس لذكرها علاقة جوهرية بتدليله، ولعله يذكرها -فقط- ليحمل قارئه على الاعتقاد بأنّه في بحثه متّفق مع نصوص القرآن». (م.ن، ص190، نقلاً عن: gistslciian Sn HistIbn Khald and Philosophier للمؤرّخ المذكور). وثمة مستشرق ألماني -فون ويسندنك (nkn WesendV)- يقول: إنّ ابن خلدون «تحرّر من أصفاد التقاليد الإسلامية في درس شؤون الدولة والإدارة وغيرهما، كما إنّهُ حرّر ذهنه -كذلك- من القيود الفكرية التي ارتبطت في عصره بالعقائد العربية الصحيحة». (م.ن، ص281، نقلاً عن: tshundedes 14 jah Ke histKultu abischen: Ein alBn Khald: ابن خلدون مؤرّخ الحضارة العربية في القرن الرابع عشر -للمستشرق المذكور). وقد اعتبر الأستاذ كامل عياد أنّ ابن خلدون «ارتفع فوق معتقداته الدينية، وهو يحقّق منجزاته الضخمة، ويفصل عقيدته عن المعارف الدينية، ويبني نظريته العلمية بطريقة فريدة على المادّة التجريبية». (عياد، كامل: نظرية ابن خلدون التاريخية الاجتماعية، ص53-54).

(1) الشكعة، مصطفى: «الأسس الإسلامية في فكر ابن خلدون ونظرياته»، ط3، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 1992م، ص84-85.

3. البعد الاستخلافي في الفكر الخلدوني:

إنَّ الفهم الاستخلافي لطبيعة التعليم ووظيفته وأهدافه التربوية، وطرق بناء مناهجه، وطرق توصيلها وتقويمها، كما وردت عند ابن خلدون، تُعدُّ أموراً رائدة في مجال علوم التربية، وسابقة لزمانها، ودالة على عبقرية صاحبها؛ إذ إنَّ فلسفة تكوين الفكر البشري، وتأهيله لتحمل أمانة الإعمار والاستخلاف، تقوم على العلاقة الجدلية بين الطبيعة البشرية، بمقتضياتها الفكرية والحياتية من ناحية؛ وبين الطبيعة الخارجية بمكوناتها المادية والحسية غير المنظَّمة⁽¹⁾؛ أي علاقة الإنسان الخليفة بالطبيعة، ودرجات التأثير والتأثير بينهما؛ إذ الإنسان جزء من الطبيعة، فمنها نشأ وإليها يعود، وهو في حقيقته حيوان من جملة الحيوانات، ونوع من أنواعها، يشاركها في الحس، والحركة، والحاجة إلى الغذاء، والكن، والجنس، والراحة، وغيرها من شروط البقاء، وقد أشار إلى هذا ابن خلدون، حين قال إنَّ «الإنسان قد شاركته جميع الحيوانات في حيوانيته؛ من الحس، والحركة، والغذاء، والكن، وغير ذلك. وإنَّما تميَّز عنها بالفكر الذي يهتدي به، لتحصيل معاشه، والتعاون عليه بأبناء جنسه»⁽²⁾، ومن ثمة، فالتركيز على صلاحية التصوُّر التربوي لنوعية الإنسان المراد إنتاجه وشموليته، يكون سبباً في عمارة الأرض، والانتقال بالمجتمعات من طور البداوة إلى طور التحضر، الذي يقتضي معه تطوُّر كمِّي ونوعي في الصناعات، والعلم واحد منها، إذ التطوُّر في الصناعات والعلوم يؤدِّي بالمجتمع البشري إلى التطوُّر والتحضر والعمران، على اعتبار «أنَّ العلوم إنَّما تكثر حيث يكثر العمران، وتعلم الحضارات»⁽³⁾، ومن ثمة، فمقصد عمارة الأرض في حفظ نظام التعايش واستمرار صلاحها بصلاح المستخلفين فيها متوقَّف على قيامهم بما كُلِّفوا به؛ من عدل واستقامة، ومن صلاح في العقل والعمل.

(1) انظر: شمس الدين، «الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرقي»، م.س، ص 67.

(2) ابن خلدون، مقدِّمة ابن خلدون، م.س، ص 412.

(3) م.ن، ص 416.

وقد كان هذا البُعد التعميري حاضراً في فكر ابن خلدون من خلال فلسفته التربوية ورؤيته لنوعية الإنسان المراد إنتاجه من خلال العملية التعليمية، إذ يقف عند حدود العلاقة بين درجة التحضر ومستوى التعليم والتعلم، فيربط بين ما يبلغه فنّ التعليم من مستوى وبين البيئة الحضارية التي ينشط فيها. فحيثما بلغت جماعة ما شأواً متقدماً في المضمار الحضاري؛ تقدّم معها فنّ التعليم ونفق سوقه، وهذا ما قصده ابن خلدون حيث أشار في معرض حديثه عن ضرورة الإكثار من بناء المدارس والزوايا والرباط؛ لأنه حيثما كثرت الأوقاف، وعظمت الغلاة والفوائد؛ كثر طلب العلم ومعلّموه وأحسنوا مهمّتهم، «ونفقت أسواق العلوم وزخرت بحارها»⁽¹⁾، وبالتالي، فقيام الحضارات ونهوضها مرتبط بمدى قدرة الإنسان المستخلف على أداء مهمّته في عمارة الأرض خيراً وصلاً، ولن يتأتّى له ذلك ما لم يتّصل سنده بالعلم والتعلم، وقد كان هذا هو الدافع والمؤطر لفلسفة ابن خلدون ولفكره التربوي التعليمي.