مقوّمات المنهج التّربويّ: قراءة في الفكر التّعليميّ عند ابن خلدون

The foundations of the educational curriculum: A reading .in the educational thought of Ibn Khaldoun

أ. عبديش الزّهرة*

إشراف: أ. د. محمّد بوعرعارة*

تاريخ الاستلام: 16-08-2020 تاريخ القبــول: 16-10-2020

الملخّص: يُعدّ البحث التّربويّ من الموضوعات التي شغلت بال واهتمام الدّارسين قديمًا وحديثًا، ونالتّ قسطًا وافرًا من دراساتهم، إذ أنّ التّربيّة ليست بعمليّة خلق معدومة عند الإنسان ولكنّها صقل وتطوير وتهذيب لما هو موجود عند المتعلّم من استعدّادات وقدرات، فالازدهار والتّحضّر يعودان إلى التّربيّة والتّعليم. ولم يخل التّراث العربيّ الإسلاميّ من الاهتمام المتواصل بالعمليّة التّعليميّة ومحاولة إصلاحها في القديم والحديث، وقد برز عدد من الأعلام على غرار الغزالي وابن سينا وابن خلدون هذا الأخير الذي عُدّ من أبرز علماء العرب الذين زوّدوا الفكر التّعليمي بمقدّمات منهجيّة تساعد كلّ راغب على التّطوّر والارتقاء. فابن خلدون يُعدّ بحق موسوعة علميّة تناولت شتّى حقول المعرفة العلميّة، فأفكاره التّربويّة ومنهجه في التّعليم لا يقلّ أهمّيّة عمّا تذهب إليه اللّسانيّات التّربويّة الحديثة، فإسهاماته لم تنحصر في توصيف الطّريقة المتّبعة أو المنهج فحسب، بل تعرّض إلى أبجديّات المنهج، والممارسات التّربويّة المختلفة بفكر نقديّ واقعيّ متجاوز للأطر المعرفيّة في زمانه وعصره فالتّعليم

* جامعة أحمد بن يحيى الونشريسي، تيسمسيلت، الجزائر، البريد الإلكتروني: abdichezohra1@gmail.com (مؤلّف مرسل).

*جامعة أحمد بن يحيى الونشريسي، تيسمسيلت، الجزائر، البريد الإلكتروني: .mbouarara@yahoo.f

في الفكر الخلدوني عمليّة اجتماعيّة في مضمونها وجوهرها وأهدافها ووظيفتها، إذ لا يُمكن فصلها عن المجتمع لأنّها تُعبّرُ عن حاجات أفراده. فما هي الأفكار الخلدونيّة التّعليميّة؟ وما هي مقوّمات هذه العمليّة؟ وما هي الشّروط اللّازمة لنجاح التّعليم؟ وما نوع الحلول المقترحة في فكره؟

الكلمات المفتاحيّة: البحث التّربوي، العمليّة التّعليميّة، المنهج التّعليمي الإصلاح التّربوي.

Abstract: Educational research is one of the topics that occupied the attention of the scholars in the past, and has received a large share of their studies, and that education is not a process of creation is non-sxistent in the human being, but it refines, develops and refines what is present in the learner of preparations and abilities, prosperity and urbanization are due to education and education.

The Arab-islamic heritage has not been without the continuous attention of the educational process and trying to reform it in the old and modern, and a number of scholars have emerged such as Al-Ghazali, Ibn Sina and Ibn Khaldun, the latter who counted one of the most prominent Arab scholars who provided educational thought with systematic introductions that help everyone who wants to Ibn Khaldun is truly a scientific encyclopedia that dealt with various fields of scientific knowledge.

His educational ideas and approch to education are no less important than what the modern educational linguistics goes to his contributions are not limited to the description of the method followed or the curriculum, and the diffrent educational practices with a realistic critical thought that exceeds the frameworks of his time and age. Education in the immortal thought is a social process in its content, substance, its essence and function, as it cannot be separated from society because it expresses the needs of its members.

Key words : Educational research, Educational process Curriculum, Educational reform.

1-مقدّمة: يُعدّ ابن خلدون في تقدير الكثيرين أبرز مفكّر اجتماعيّ، وتأتي مكانة هذا المفكّر من كونه انتصب في موقع جميع الاتجاهات التّاريخيّة والفلسفيّة والفكريّة والفقهيّة وحتى الصّوفيّة، وتمكّن بفضل منهجيّته الشّموليّة، واتساع دائرة معارفه من أن يفحص ويشرح حقبة مهمّة من حقب التّاريخ الإسلامي، ثمّ كتب فأبدع ونقل وجدّد وأوّل، وتحدّث عن الكثير من القضايا، وإذا كانت الموضوعات الفكريّة والتّاريخيّة والسّياسيّة والاجتماعيّة قد حظيت بقسط وافر من التّحليل والدّراسة في الفكر الخلدونيّ، وعدّ ابن خلدون كذلك أنّ الإنسان كائن اجتماعيّ مدنيّ مفكّر، ومن أجل هذا تنشأ العلوم وتتفرّع لأنّ الفكر يرغب دائمًا في تحصيل المفقود عنده، ومنه يجيء التّعليم، فقد تبيّن بذلك أنّ العلم والتّعليم طبيعيّان في بني البشر، كما يُعتبر التّعليم مقياس تقدّم وتحضّر الأمم وهو المحرّك الأساسي في تطوير شعوبها وسلاحها القوي الذي يساعدها في حل مشكلاتها الحياتيّة، كما يعمل التّعليم على إشباع النّفس الإنسانيّة بالثّقة لمواجهة الصّعوبات التي تقف عارئقًا أمام تقدّمه، ومن خلال بحثنا هذا سنحاول نفض الغبار عن الفكر التّعليمي عند العلاّمة ابن خلدون كيف نظر إلى التّعليم؟ ومن أيّ زاويّة تُضبط نجاعة العمليّة التّعليميّة؟ وما هي الشّروط الضّروريّة لنجاح التّعليم وبلوغ أهدافه المنشودة؟ محاولين معرفة مدى تأثير منهجه في العمل التّعليمي الحديث.

حاول ابن خلدون التّركيز على المناخ التّربوي السّائد في عصره، ثمّ أعقبه بتقييم آخر لمناهج التّعليم، وقد تميّز المناخ في عصره بالفساد السّياسيّ والأخلاقيّ والإداريّ، وشيوع الفوضى وانعدام الاستقرار، وما تركه ذلك من آثار تربويّة ونفسيّة على الفرد والمجتمع آنذاك، ممّا أفقد الإنسان كلّ مقوّمات الإنسانيّة وأصبح مسلوب الإرادة، وأداة طيّعة بيد السّاسة الفاسدين.

2-المنهج التّعليمي: يُراد به الأداة الفاعلة في تحقيق أهداف التّربيّة الرّاميّة لبناء الإنسان وتنميّة قدراته المختلفة ومهاراته واكتسابه لطرق التّفكير، ولذا يُعدّ المنهج التّرجمة الفعليّة لأهداف التّربيّة وتوجّهاتها في الواقع، أمّا المنهج بمعناه الحديث مجموعة الخبرات المتنوّعة التي تقدّمها المؤسّسة التّعليميّة للطلبة داخلها وخارجها

لتحقيق النّمو الشّامل المتكامل في بناء الفرد وفق أهداف تربويّة محدّدة وخطة علميّة مرسومة جسميّا وعقليّا ونفسيّا واجتماعيّا ودينيّا (فتحي يونس، 2004)[1].

فالمفهوم الضّيّق للمنهج التّعليمي يُهمل النّشاطات المختلفة التي تتمّ خارج قاعة التّدريس، وتحصر المعلّم بين دفّتي الكتاب المقرّر دون الاهتمام بمحاولة مساعدة المتعلّم على تفهّم بيئته ومشاكلها، أو تنميّة توجّهاته القيميّة والاجتماعيّة المسايرة لمجتمعه وواقعه المعيش (سرحان الدّمرداش ومنير كامل،1969)[2].

ومنه فإنّ النّظر في المنهج التّعليمي يشمل قدرة المنهج على تحقيق أهداف التّعليم التي ينبغي أن تكون سابقةً لعمليّة وضع المناهج وتوصيفها، واستراتيجيّات التّعليم ودور المعلّمين والمتعلّمين، وابن خلدون قد فصّل في هذه المستويات بأسلوب عميق خصّص جزءا كبيرا في مقدّمته يُحلّل فيه العلوم وأصنافها والتّعليم وطرقه، وسائر وجوهه.

3-أهداف العمليّة التّعليميّة: لا ينبغي لأهداف العمليّة التّعليميّة أن تكون راميّة إلى تكوين المعرفة فحسب، بل ينبغي أن تمتدّ لتشمل جميع جوانب السّلوك الإنسانيّ وتتأكّد هذه الأهميّة في أهداف التّعليم في عصرنا الحاضر المتّسم بالانفتاح على ثورات المعلومات، الاتصالات، التّقنيّة، الإعلام، الأمر الذي يستلزم من العمليّة التّعليميّة الإسهام في تكوين شخصيّة ثقافيّة مؤهّلة تُحسن وتُتقن التّعامل مع أدوات العصر الرّاهن مؤهّلة اختصاصيّا وتربويّا وتقنيّا.

وممّا تجدر الإشارة إليه في هذا السّياق أنّ إشكاليّة تحديد أهداف التّربيّة العامّة لا تزال حاضرة في مدارس التّربيّة الحديثة، وقد عرض العالم رونالدّ كوروين (Ronald Corwin) تفاصيل الخلاف حول تحديد هذه الأهداف عند علماء التّربيّة والاجتماع فالبعض حصرها في التّحصيل الذّهني، والبعض الآخر يرى ضرورة تركيزها على الارتباط بين فاعليّة التّربيّة والنّجاح الوظيفي، ويرى فريق آخر أنّه ينبغي أن تنصرف إلى تطوير استقلال الشّخصيّة والدّقة في العمل والتّكيّف مع متطلّبات التّغيّر التّكنولوجي والبراغماتيّة النّفعيّة(Ronald. G. Corwin، 1974)[3]، أمّا ابن خلدون في منهجه التّعليمي نجده يُقدّم أهدافًا واضحةً تنشأ من صميم حاجة الفرد والمجتمع

فقد اهتم ابن خلدون بالنّواحي الاجتماعيّة، واعتبرها مصدرًا تُشتق في ضوئه الأهداف التّربويّة للتّعليم.

4-سمات المنهج الخلدوني في إصلاح العمليّة التّعليميّة: بنى ابن خلدون فكره الإصلاحي على عنصرين أساسيين هما:

4-1- الواقعيّة: يتّسم المنهج الخلدوني بالواقعيّة، والبعد عن المثاليّة المبنيّة على تصوّرات نظريّة، وثمّ إنّ عناية ابن خلدون بموضوع التّربيّة ليست عناية الباحث المنظّر الذي لا شأن له بالتّطبيق العلميّ، بل كان يُمارس ذلك كلّ يوم في حلقات الدّروس في الكتاتيب والمدارس، فقد عمل بالتّدريس في تونس ثمّ رحل إلى القاهرة عام 784هـ بعد متاعب صادفته في تونس، واشتغل بالتّدريس عدّة مرات حتى وافته المنيّة بمصر عام 808هـ(عبد الله أمين، 1980)[4]، يقول في ذلك:« ولما دخلتها أقمت أيامًا، وانثال عليّ طلبة العلم يلتمسون الإفادة مع قلّة البضاعة، ولم يوسعني عذرًا فجلست للتّدريس بالجامع الأزهر منها »(عبد الرّحمن ابن خلدون، 1984)[5] وممّا أسهم في تكريس واقعيّته في مسألة الإصلاح التّعليميّ، تنقله في الكثير من البلدان كبلدان المغرب والأندلس، ومعايشته للكثير من العلماء والأدباء في مختلف الفنون والعلوم، فرحلاته أكسبته فرص المعرفة المتنوّعة، وأطلعته على مختلف المناهج والأساليب التّعليميّة، وخير دليل على ذلك هو مقاربته بين المذاهب التّعليميّة في الأمصار الإسلاميّة(عبد الله أمين، 1980)[6].

4-2-الأصالة: استطاع ابن خلدون أن يقف على حالة عدم اعتدال المناهج التّعليميّة في زمانه، سواء في صورها أو مادّتها، لأنّها أهملت الكثير من المبادئ الإسلاميّة، فحسبه العمليّة التّعليميّة تبدأ بتعليم القرآن، وهذا دليل على أصالة المنهج الإصلاحي في الفكر الخلدوني، لأنّه فكر منبثق من منهج القرآن والسّنة، يقول في ذلك:« اعلم أنّ تعليم الولدان للقرآن شعار الدّين أخذ به أهل الملّة ودرجوا عليه في جميع أمصارهم، لم يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرآن وبعض متون الأحاديث، وصار القرآن أصل التّعليم الذي يبني عليه ما يحصل بعد من الملكات، وسبب ذلك أنّ التّعلّم في الصّغر أشدّ رسوخًا وهو أصل لما بعده، لأنّ السّابق الأوّل للقلوب كالأساس للملكات، وعلى هذا الأساس وأساليبه يكون حال من

يبني عليه »(ابن خلدون، 1984)[7]؛ أرجع ابن خلدون أصول التّعليم عند العرب للقرآن الكريم والسّنة النّبويّة الشّريفة، فمنها القيّم والأصول والملكات، كما نبّه إلى ضرورة التّعليم في الصّبا حتى يكون أكثر رسوخًا وثباتًا في الذّهن.

وأمّا طريقتهم في تعليم الصّبيان في الكتاتيب فيصفها بقوله:« فأمّا أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط، وأخذهم أثناء المدارسة بالرّسم ومسائله واختلاف حملة القرآن فيه، لا يُخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالسّ تعليمهم، لا من حديث، ولا من فقه، ولا من شعر، ولا من كلام العرب، إلى أن يحذق فيه أو ينقطع دونه »(ابن خلدون، 1984)[8]؛ وتتّضح هذه السّمة في إصلاح العمليّة التّعليميّة اليوم، حيث تعدّدت الدّعوات المطالبة بإصلاح التّعليم، الأمر الذي يستدعي ضرورة الالتّزام بالأصالة والانبثاق من القيّم الأصيلة للدّين الممتلئة بما جاء في الكتاب والسّنة الصّحيحة في عمليّات الإصلاح والتّغيير، فالمناهج تشتمل على برامج، والبرامج تشتمل على مقرّرات، وهذه المقرّرات مشبّعة بجملة من المفاهيم الأصيلة التي تربط الإنسان بالأرض، وتؤهّله للاستمتاع بها وتعميرها والكفاح من أجلها، ليصلح حاله مع الخالق، حيث يكدّ ويجتهد مستغلا جميع الطّاقات المتاحة التي منحه الله إياها، فهو يفعل كل هذا متجها بقلبه إلى الله وهنا يرتبط ملكوت الأرض بملكوت السّماء(وليد أحمد جابر، 2005)[9].

5-مقوّمات العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة في رأي ابن خلدون: رأى ابن خلدون أنّ نجاح العمليّة التّعليميّة لا تتمّ إلاّ بتضافر الكثير من العوامل وعدّها كالتّالي:

5-1-الملكة والتّعلّم والعلاقة القائمة بينهما: لم يُحدّد ابن خلدون مفهوما واضحًا للتّعلّم، كما نجده يربطه غالبا بمفاهيم أساسيّة عديدة نحو: الملكة، الصّناعة العادة، الاكتساب (محمّد آيت موحي،1991)[10]، وإذا كان التّعلّم حسبه هو:

إدراك حسّي ـــــــــ ثمّ قوّة نظريّة ـــــــــ فعقل محض(محمّد آيت موحي،1991)[11]، فهو إذن عمليّة منظّمة متدرّجة ترتقي من المحسوس إلى المجرّد طبقًا لقوله:«قد ذكرنا في الكتاب أنّ النّفس النّاطقة، للإنسان إنّما توجد فيه بالقوّة وإنّ خروجها من القوّة إلى الفعل إنّما بتجدّد العلوم والإدراكات عن المحسوسات أوّلا، ثمّ ما يُكتب بعدها بالقوّة النّظريّة إلى أن يصير إدراكًا بالفعل وعقلا محضا »(ابن خلدون

1984)[12]؛ وهذا ما يحيلنا إلى أنّ الإنسان يرتقي بسلوكه من مجموعة من السّلوكيات الفطريّة إلى عدد غير محدّد من الممارسات والاستخدامات العقليّة، إنّ هذا التّغير والارتقاء في السّلوك هو الذي يُميّز الإنسان عن باقي الكائنات التي تبقى على سجيّتها، وهذه أهمّ الخصائص التي يمتاز بها الإنسان(وليد أحمد جابر، 2005)[13].

5-2-التّدرّج في التّعليم: توصّلت النّظريّات الحديثة إلى حقيقة علميّة وهي أنّ الهرم التّعليمي يبدأ بالمستوى الأبسط إلى الأكثر تركيبًا وتعقيدًا (فتحي يونس،2004)[14]، والتّدرّج في تعليم اللغة أمر منطقيّ يساير طبيعة الاكتساب اللّغويّ ذاته، ولذلك لابدّ من التّركيز على هذا العامل مع مراعاة السّهولة، والانتقال من العام إلى الخاص وتواتر المفردات (عبد الرّحمن الحاج صالح، 1973)[15].

وقد نبّه ابن خلدون إلى ذلك في قوله:« اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا إذا كان على التّدريج شيئًا فشيئًا، وقليلًا قليلا، يُلقى عليه أوّلا المسائل من كلّ باب من الفنّ هي أصول ذلك الباب، ويُقرب له في شرحها على سبيل الإجمال» (ابن خلدون، 1984)[16]، ونسوق قولا آخر في هذا الشّأن:« ثمّ يرجع به إلى الفنّ ثانيّة فيرفعه في التّلقين عن تلك الرّتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشّرح والبيان، ويخرج عن الإجمال... إلى أن ينتهي إلى آخر الفنّ فتجود ملكته، ثمّ يرجع به وقد شذا فلا يترك عويصا ولا مبهما، ولا متعلّقا إلاّ وضّحه وفتح له مقفله، فيخلص من الفنّ وقد استوفى على ملكته »(ابن خلدون، 1984)[17]، ويرى أحمد حساني في تعلّم اللغة على سبيل المثال أنّه يجب على المعلّم أن يقوم بعرض الألفاظ التي لها مقابل في الواقع أي ما يقابلها من موجودات محسوسة، ثمّ يقدّم الألفاظ التي لها وجود في الذّهن وهي ألفاظ مجرّدة، كما يقدّم التّراكيب البسيطة قبل المعقّدة، والعامة قبل الخاصّة(أحمد حساني)[18]؛ ودليل هذا ما تنادي به نظريات التّعلّم الحديثة، فهي ترى أنّ التّعليم الصّحيح والمجدي يقوم على سُلميّة في العمل كالتّدرج من المعلوم إلى المجهول ومن السّهل إلى الصّعب، ومن الكلّ إلى الجزء، ومن التّدرج من المحسوس إلى شبه المحسوس فالمجرّد(وليد أحمد جابر،2005)[19] وهذا وجه التّعليم المفيد.

5-3-مراعاة عامل السّن والرّغبة في التّعلّم: تستلزم اللغة الإنسانيّة وجود أعضاء ملائمة وجهاز عصبيّ مناسبٍ كذلك، لأنّ الأساس الذي يساعد على اكتساب

اللغة لا يعمل منذ الولادة، كما أنّه لا يبقى على الدّرجة نفسها طوال حياة الفرد (مارك ريشل، 1984)[20].

أصبحت المؤسّسات التّعليميّة اليوم تسعى جاهدة لإعداد الفرد عقليّا لأنّ الإعداد العقليّ يُمكّن المتعلّم من التّفكير العلميّ وإيجاد الحلول والسّيطرة على المشكلات (فتحي يونس، 2004)[21].

وكان لابن خلدون رأي في هذا حيث رأى أنّ عمليّة النّموّ العقليّ تسهّل عمليّة التّعلّم عند الفرد والتي لا يُمكن الاستغناء عنها، ويقول في هذا الشّأن:« ويُرَاعى في ذلك قوّة عقله واستعدّاده لقبول ما يرد عليه »(ابن خلدون، 1984)[22]، كما نجده يؤكّد الأمر في موضع آخر فيقول:« وإذا ألقيت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعيّ، وبعيد عن الاستعدّاد له كلّ ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه، تتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه وإنّما ذلك من سوء التّعليم» (ابن خلدون، 1984)[23]؛ فعلى المعلّم فهم حاجات وميول التّلاميذ الذين يعلمهم، لأنّ فهم التّلاميذ يكتسي الأثر البليغ في تنظيم المدارس، ووضع المناهج ، ومعاملة المتعلّم وطرق تعليمه وترقيته في جميع مناحي النّشاط المدرسي فإنّ مهمّة المعلّمين التّربويّة لا تستدعي مقدرة المعلّم على معالجة المادة التّعليميّة بقدر ما تتطلّب مقدرة على معالجة المتعلّم والسّموّ به عقليّا وجسميّا(وليد أحمد جابر 2005)[24].

5-4-الاكتفاء في كلّ مرّة بعلم واحد: يقول ابن خلدون في هذا الشّأن:« ولا ينبغي للمعلّم أن يزيد متعلّمه على فهم كتابه الذي أكبّ على التّعليم منه بحسب طاقته، ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوّله إلى آخره، ويُحصّل أغراضه ويستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره »(ابن خلدون، 1984)[25]؛ فتكمل العلوم بعضها البعض، كالقرآن الملزم لتعلّم العربيّة، فيقول في هذا الصّدد:« لأنّ المتعلّم إذا حصل على ملكة ما في علم من العلوم استعدّ بها لقبول ما بقي، وحصل له نشاط في طلب المزيد والنّهوض إلى ما فوق، حتى يستولي على غايات العلم »(ابن خلدون، 1984)[26]؛ لأنّ الفوضى في التّعليم تؤدّي إلى عجز في الفهم، وفتور ويأس من التّحصيل وهجر العلم والتّعليم(ابن خلدون، 1984)[27]، ويقول كذلك:« ومن

المذاهب الجميلة والطّرق الواجبة في التّعليم أن لا يخلط المتعلّم علمين معًا، فإنّه حينئذ قلّ أن يظفر بواحد منهما، لما فيه تقسيم البال وانصرافه عن كلّ واحد منهما إلى تفهّم الآخر، فيستغلقان معًا ويُستصعبان ويعود منهما بالخيبة »(ابن خلدون 1984)[28]؛ وهذا ما يُسمى حديثا بخيبة الذّاكرة وهي من بين الخصائص المعروفة لدى المتعلّمين الذين لديهم صعوبات تعلم منذ وقت طويل، فمن بين العلماء من يعتقد أنّ المشكلة مرتبطة باستراتيجيات التّذكر وهذا راجع إلى كثافة ما يُقدّم للمتعلّمين من معارف مختلفة في الآن ذاته، ومنهم من يرى أنّها متعلّقة بالطّاقة الاستيعابيّة للذاكرة وخاصّة العاملة منها، وهي الذّاكرة التي تحتفظ بالمعلومات الجاهزة أثناء معالجتها وأثناء استخدامها، فالذّاكرة هنا تتصف بسرعة فقد المعارف، ويمكن تصنيف الذّاكرة من حيث المعالجة إلى سمعيّة وبصريّة وحسيّة، ومن مميّزات الذّاكرة السّمعيّة هي أنّ المتعلّم يجد صعوبة في استعادة ما قد سمعه من أرقام أو كلام أو تعليمات أو شرح ونحو ذلك، أمّا مشكلة الذّاكرة البصريّة فتظهر على شكل صعوبة تذكر ما شاهده المتعلّم من كتابة أو حلول أو غيرها من متطلّبات الدّراسة، أمّا صعوبات التّعلّم المرتبطة بالذّاكرة الحسيّة فتتمثّل في عدم قدرة التّلميذ على تذكّر ما لمسه، وقد ركّزت البحوث في السّنوات الأخيرة على الذّاكرة العاملة التي تستقبل معلومات مرتبة ومفهومة بعيدة عن الكثافة والاستغلاق(إبراهيم سعد أبو نيان، 1441)[29].

5- 5- الإكثار من التّمارين والتّحاور في المسائل العلميّة : تعدّ التّمارين مقوّمات بيداغوجيّة في التّعليم، ولهذا ركّز الباحثون اللّسانيّون على ضرورة ترقيتها وضبط إجراءاتها المتعدّدة لتذليل الصّعوبات التي تواجه المتعلّم، وتلافي الأخطاء اللّغويّة التي تُعيق تطوّر التّحصيل(أحمد حساني[30]، فابن خلدون ينصح بـ: «المداومة على التّعليم والمران على اللغة، وممارسة الخط يفضيان بصاحبهما إلى تمكّن الملكة» (ابن خلدون، 1984)[31]؛ وهذا ما ثبت حديثا في معجم علم النّفس قولا بـ:«تكرار العمل توسّلا لتحسين أدائه، أو توصّلا لتكوين عادة» (فاخر عاقل،1979)[32]؛ نلاحظ ها هنا اتفاقا بين هذه الأقوال حول أهميّة التّكرار لاكتساب أيّ ملكة أو عادة أو سلوك، وبما أنّ اللغة ظاهرة اجتماعيّة حريّ بها أن تقوم بوظيفتها الأساسيّة التي وُجدت من أجلها ألا وهي التّواصل، وإيصال رسالة بين متكلّم ومستمع، وقد ارتأى

علماء التّربيّة المحدثون أنّ أفضل وسيلة لفك عقدة لسان المتعلّم هي المحاورة، وقد أشار ابن خلدون إلى ذلك في عصور متقدّمة فنجده يقول في ذلك:« ... فعسر عليهم حصول الملكة الحذق في العلوم، وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللّسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلميّة، فهو يُقرّب ويُحصّل مرماها، فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالسّ العلميّة، سكوتًا لا ينطقون ولا يُفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من ملكة التّصرّف في العلم والتّعليم» (فاخر عاقل، 1979)[33]؛ وعلى هذا الأساس ركّزت الدّراسات الحديثة على العمليّة التّواصليّة بين المعلّم والمتعلّم وذلك بهدف بناء الكفاية الاتصاليّة لدى المتعلّم:« بجوانبها الأربعة: الكفاية النّحويّة، وكفاية الخطاب، الكفاية اللّغويّة الاجتماعيّة، والكفاية الاستراتيجيّة...» (عبد العزيز العصيلي، 2002)[34]؛ لأنّ فلسفة المجتمع وواقعه العام يقومان على عمليّة الاتصال الجيّد بين الفرد وجماعته اللّغويّة(وليد أحمد جابر، 2005)[35].

5-6-المعاملة اللّيّنة مع المتعلّمين: يرى ابن خلدون أنّ التّعسّف مع المتعلّمين يصبح عائقا أمامهم فيكرهون العلم ويقول هنا:« ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلّمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر وضيّق عن النّفس في انبساطها، وذهب نشاطها، ودعاه إلى الكسل، وحُمل على الكذب والخبث، وهو التّظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلّمه المكي والخديعة لذلك» (ابن خلدون، 1984)[36]؛ ومن يُعامل بهذه الطّريقة القاسيّة من المتعلّمين: «فسدت معاني الإنسانيّة التي له من حيث الاجتماع والتّمرّن، وهي الحميّة والمدافعة عن نفسه أو منزله، وصار عيّالا على غيره في ذلك، بل وكسلت النّفس عن اكتساب الفضائل، والخلق الجميل فانقبضت عن غايتها، ومدى إنسانيّتها فارتكس وعاد في أسفل سافلين» (ابن خلدون، 1984)[37]؛ فالمعلّم في أمسّ الحاجة إلى توثيق الرّوابط بينه وبين مجتمعه وهذا ما يساعده على فهم واقع متعلّميه حتى يتدخل لحل مشاكلهم واستثمار إمكاناتهم البيئيّة في التّعليم وفي تطوير حياتهم العامة والخاصّة ثمّ إنّ دراية المعلّم بحاجات المجتمع وأنماط سلوكه وأنماط عيشه يساعده على التّواؤم مع هذا الجو، ويمكّنه من تقديم ما يساعده على خدمة المجتمع والإفادة من موارده

وتطويرها لتخدم أبناءه(وليد أحمد جابر، 2005)[38]ويقول إبراهيم فراس في هذا المعنى:« إنّ هذه العلاقة بين المعلّم والتّلميذ لا تعني الاسترخاء، بل تعني أن يحفظ المعلّم حدودا معيّنة بينه وبين تلاميذه، لكي يحافظ على دوره كقائد ومنظّم، دون أن يُتيح للتّلاميذ أشكالا من الحريّة تؤدّي إلى الإهمال والفوضى، بل إلى الانضباط بل الضّبط »(إبراهيم فراس)[39]؛ يرمي إبراهيم فراس هنا إلى ضرورة اعتدال المعلّم في التّعامل مع تلاميذه، فلا إفراط ولا تفريط في العلاقة القائمة بين هذين الطّرفين.

5-7-جودة التّعليم بجودة المعلّم: يقول ابن خلدون: «وعلى قدر جودة التّعليم وملكة المعلّم يكون حذق المتعلّم في الصّناعة وحصول ملكته» (ابن خلدون 1984)[40]؛ ويوافقه في ذلك محمود إسماعيل صيني الذي يرى أنّ المعلّم الجيّد يجب أن يتّصف «بصفات ذاتيّة وتأهيليّة»(محمود إسماعيل صيني، 1413)[41]، فمن الصّفات الذّاتيّة أن يكون على قناعة بأهميّة التّعليم ودوره في بناء المجتمع، وأمّا الصّفات التّأهيليّة كأن يمتلك جملة من الكفايات مثل الكفاية اللّغويّة، والثّقافيّة والتّربويّة، والنّفسيّة والاجتماعيّة، والجسمانيّة والتّقنيّة(أحمد نواف الرّهبان وآخرون 2016)[42].

6-عيوب التّعليم في نظر ابن خلدون: من عيوب التّعليم في نظر ابن خلدون ما يلي:

6-1-الفساد في الكتابة: له الكثير من الآثار السّلبيّة على جميع مراحل التّعليم بالنّسبة للمعلّم والمتعلّم معًا من جهة، والتّقدّم العلمي والثّقافي من جهة أخرى ويقول في ذلك:« فصارت الخطوط بالإفريقيّة والمغربيّة مائلة إلى الرّداءة بعيدة عن الجودة، وصارت الكتب إذا انتسخت فلا فائدة تحصل لمتصفّحها إلاّ العناء والمشقّة لكثرة ما يقع فيها من الفساد والتّصحيف وتغيير الأشكال الخطّيّة عن الجودة، حتى لا تكاد تقرأ إلاّ بعد عسر...» (ابن خلدون، 1984)[43] ؛ أي أنّ انحراف الخط عن جماليته أفقد القارئ لذّة قراءة الكتب حتى يستفيد منها.

6- 2- عدم المناقشة: يؤكّد ابن خلدون على انتشار ظاهرة التّلقين في المرحلة الأولى من التّعليم في عهده آنذاك خاصّة في تعليم القرآن الكريم، حيث

يُكلّف الصّغار بحفظ آيات الله دون مناقشة، وبطريقة عفويّة، وابن خلدون يرفض هذا المنطق ويُطالب بالمناقشة والمحاورة من أجل اكتساب ملكة اللغة، حيث يقول: «... وأيسر طرق هذه الملكة قوّة اللّسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلميّة فهو الذي يقرّب شأنها ويحصّل مرامها، فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالسّ العلميّة سكوتا لا ينطقون ولا يُفاوضون...»(ابن خلدون 1984)[44]؛ وهذا السّبب الأوّل الذي يُركّز عليه ابن خلدون وهو سبب ملموس حاليّا وعيب جسيم تعاني منه المؤسّسات التّربويّة التي تتحمّل مسؤوليّة المتابعة البيداغوجيّة.

6- 3- الحفظ دون الفهم: ويورد رأيه هذا في قوله: «... وإلاّ فحفظهم أبلغ من حفظ سواهم لشدّة عمّا يتهم به، وظنّهم أنّه المقصود من الملكة العلميّة وليس كذلك...»(ابن خلدون، 1984)[45] ؛ فابن خلدون يُسقط الحفظ الواهي، الذي لا يحمل فائدة ويرى أنّ القدرة أو الملكة العلميّة لا تكمن في الحفظ الكثير، دون الفهم والمناقشة وإنّما وجب على المتعلّم أن يفهم ما يحفظ حتى يتمكّن ممّا هو فيه من علم وهذا معناه أنّ ابن خلدون لم يرفض الحفظ، وإنّما يجب أن تكون طريقة الحفظ جيّدة حيث يقول:« ... قد قدّمنا أنّه لا بدّ من كثرة الحفظ، لمن يروم تعلّم اللّسان، وعلى قدر جودة المحفوظ وطبقته في جنسه وكثرته من قلّته تكون جودة الملكة الحاصلة عنه للحافظ...»(ابن خلدون، 1984)[46].

6-4-كثرة التّآليف للمادة الواحدة: يرى ابن خلدون أنّ تعدّد التّآليف في تحصيل العلوم والوقوف على غايتها مضرّ حيث يقول في ذلك: «... اعلم أنّه ممّا أضرّ بالنّاس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التّآليف واختلاف الاصطلاحات في التّعليم، وتعدّد طرقها ثمّ مطالبة المتعلّم والتّلميذ باستحضار ذلك وحينئذ يسلّم له منصب التّحصيل...»(ابن خلدون، 1984)[47]؛ لأنّ تعدّد التّآليف وكثرتها يُفضي إلى ازدحام المعارف وتراكمها فلا يتسنى للمتعلّم التّمكن منها وتحصيلها جملةً.

6- 5- كثرة الاختصارات: في ما يُقابل كثرة التّآليف نجد كثرة الاختصارات في العلوم وخصوصا عند المتأخرين، معتمدين في هذا على حصر مسائل العلم

باختصار الألفاظ وحشر المعاني(عبد الله شريط، 1975)[48]؛ وهذا من المؤكّد يؤدّي إلى صعوبة تلقّي المادة العلميّة المراد دراستها بحيث يرى ابن خلدون في هذا الشّأن أنّه: «...ذهب كثير من المتأخّرين إلى اختصار الطّرق في العلوم التي يولعون بها ويدوّنون منها برنامجا مختصرا في كلّ علم يشتمل على حصر مسائله وأدلّتها باختصار في الألفاظ وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفنّ فصار ذلك مخلّا بالبلاغة وعسيرا على الفهم، وربما عمدوا إلى الكتب الأمّهات المطوّلة في الفنون للتّفسير والبيان، فاختصروها تقريبا للحفظ، كما فعله ابن الحاجب في الفقه وأصول الفقه وابن مالك في العربيّة، والخوانجي في المنطق وأمثالهم، وهو فساد التّعليم، وفيه إخلال بالتّحصيل، وذلك لأنّ فيه تخليطا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه ولم يستعدّ لقبولها بعد، وهو من سوء التّعليم» (ابن خلدون 1984)[49].

6- 6- كثرة القواعد في العلوم الآليّة: يرى ابن خلدون أنّ الإكثار من القواعد والقوانين في العلوم التي هي آلات لغيرها، مثل العربيّة والمنطق وأمثالهما خروج عن مقاصدها، وبالتّالي يصبح الاشتغال بها لغوا، وربّما يكون هذا عائقا في تحصيل العلوم المقصودة التي شأنها أهم، فيقول:« ...اعلم أنّ العلوم المتعارفة بين أهل العمران على صنفين، علوم مقصودة بالذّات، كالشّرعيّات من التّفسير والحديث والفقه وعلم الكلام، وكالطّبيعيّات والإلهيات من الفلسفة والعلوم، هي آلة ووسيلة لهذه العلوم، كالعربيّة والحساب وغيرهما للشّرعيّات... فلهذا يجب على المعلّمين لهذه العلوم الآليّة أن لا يستبحروا في شأنها ولا يستكثروا من مسائلها وينبّهوا المتعلّم على الغرض منها ويقفوا به عنده...»(ابن خلدون، 1984)[50].

لم تختلف الانتقادات التي وجّهها ابن خلدون إلى طرق التّعليم في عصره كثيرا عن الانتقادات الموجّهة للتّعليم بالنّسبة لطرق التّدريس الحديثة حيث يرى بيتر ساندرسون (Peter Sanderson) أنّ التّعلّم ليس حلبة سباق بين المتعلّمين لتحصيل المعرفة، بل يتّجه إلى معنى آخر، وهو أن يتعاون المتعلّمون ضمن مجموعات للأخذ والعطاء لأنّ الابتعاد عن المناقشة والحوار يؤدّي إلى ضعف التّعليم، وذات الرّؤيا موجودة في طريقة جورج ماسون (George Mason) التي تستدعي التّقليل من المعارف التي لا يستوعبها المتعلّم خاصّة في مراحله الأولى، كما

ترى أنّه يجب أن نترك الحريّة للمتعلّم لاختيار ما يناسبه من المعارف حتى يتمكّن من إنجاز مشروعه العلميّ الخاص، وترى ماريا منتيسوري (Maria Mantessori) أنّ الاهتمام بالكتابة أمر ضروري لبلوغ أهداف التّعلم الصّحيح مع مراعاة التّقليل في المعارف وتتبع التّدرج بما يتناسب والإدراك الإنساني(وليد أحمد جابر، 2005)[51].

من خلال ما مرّ بنا يرى عبد الواحد وافي أنّ اللغة تتأثّر بحضارة الأمّة النّاطقة بها في جميع جوانبها، بحيث أنّ أي تطوّر يحدث في ناحيّة من النّواحي سيتردّد في الأداءات التّعبيريّة، وابن خلدون أقرّ هذا الأمر وعبرّ عنه من خلال تمثيله أوّلا للاضطراب الذي مسّ هذه الأداة (اللغة) في إطارها النّظريّ (السّماع)، ومن خلال الأداء اليوميّ:« الذي يتطلّب قضاء الحوائج الاجتماعيّة المعيشيّة، أمّا ثانيا فيتمثّل في الاضطراب الواضح في جانبها التّعليمي كجانب تطبيقي قصدي لها بحيث وجد بأنّ اللغة كونها مرآة عاكسة للتّقلّبات الحضاريّة قد عكست بشكليها الكتابي والشّفهي الوضع المزري، الذي آل إليه التّعليم في عصره آنذاك(فتيحة حداد، 2011)[52].

خاتمة: حاولنا في ختام بحثنا إبراز معالم المنهج الخلدونيّ في العمليّة التّعليميّة من توضيح للقيّم والأهداف والمحتوى التّعليمي، وجودته وطرائقه وأساليبه وخصائص المعلّم وإمكانيّاته، ومن بين النّتائج المتوصّل إليها ما يلي:

– التّراث العربيّ الإسلاميّ يزخر بمناهج التّفكير اللّسانيّ الدّيداكتيكي وابن خلدون أفضل صوره؛

– اشتمال المنظور التّعليمي الخلدوني على أفكار أصيلة ومتقدّمة، فالعصر الذي كتب فيه ابن خلدون آراءه لم تكن هناك العلوم التي ظهرت إلى الوجود في عصرنا هذا، ورغم ذلك انتقد واقع التّعليم القائم في عصره؛

– الجانب النّفسي في التّعليم ليس بدعًا للعلماء، فقد أشار ابن خلدون إلى المرونة والحرص على نفسيّة المتعلّم؛

– المعلّم عنصر فعّال لذا فهو مطالب بالكثير، فكلّما تطوّرت الإنسانيّة احتاج هو إلى تحسين وإصلاح؛

– المتعلّم في حاجة لتضامن الأيادي حتى ينجح في تعليمه، فالمجتمع يجب أن لا يهدم ما يبنيه المعلّم؛

– ابن خلدون عالم اجتماع، اطّلع على مواطن فساد المجتمعات ومواطن صلاحها، فكان التّعليم أهمّها، لذا اهتمّ به وخصّه بجزء كبير في مقدّمته؛

– أبرز ابن خلدون الدّور الوظيفي الذي يُؤدّيه التّعليم في حياة الإنسان، وهذا الدّور الوظيفي في الحياة يقوم بدور بنائيّ تكوينيّ عن طريق اكتساب العقل المميّز وترسيخ الملكات عن طريق ربط التّعليم بالممارسة، وهو ما تحتاجه الحياة اليوميّة في عصرنا؛

– موضوع التّعليم عند ابن خلدون لم ينل الكثير من الاهتمام من طرف الباحثين التّربويين بالرّغم من أهمّيّة أفكاره الموجودة في المقدّمة، وذلك بالنّظر إلى قوّتها وتماسكها المنطقيّ، وكذا النّظر إلى تميّزها وأسبقيّتها وفاعليّتها في الوقت الحاضر؛

– نظريّات ابن خلدون في التّربيّة والتّعليم غطّت الكثير من الجوانب في النّظريّات المعاصرة، فآراؤه صالحة لمنهجيّة تربويّة عربيّة كاملة.

قائمة المصادر والمراجع:

1–إبراهيم سعد أبو نيان، صعوبات التّعلّم ودور معلّمي التّعليم العام في تقديم الخدمات، مركز سلمان لأبحاث الإعاقة، ط. 1، 1441.

2–أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة–حقل تعليم اللّغات–الدّيوان الوطني للمطبوعات الجامعيّة، الجزائر.

3–أحمد نواف الرّهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها (تجارب في الميدان)، إسطنبول، 2016.

4–سرحان الدّمرداش ومنير كامل، المناهج، دار الهنا للطّباعة، ط. 2، مصر 1969.

5–عبد الرّحمان الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللغة العربيّة، مجلّة اللّسانيات، جامعة الجزائر، 1973، ع. 4.

6–عبد الرّحمن ابن خلدون، المقدّمة، دار القلم، ط.5، بيروت،1984، ج. 1.

7–عبد العزيز العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، 2002.

8-عبد الله أمين، المناهج وطرق التّعليم عند القابسيّة ابن خلدون، مركز جهاد 1980 .

9-عبد الله شريط، الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون، الشّركة الوطنيّة للنّشر الجزائر، 1975.

10-فاخر عاقل، معجم علم النّفس، دار العلم للملايين، ط. 2، بيروت، 1979.

11-فتحي يونس، المناهج والأسس، المكوّنات، التّنظيمات، التّطوير، دار الفكر الأردن، 2004.

12-فتيحة حداد، ابن خلدون وآراؤه التّربويّة والتّعليميّة، منشورات مخبر الممارسات اللغويّة، جامعة مولود معمري، تيزي وزّو، الجزائر، .2011

13-إبراهيم فراس، طرق التّدريس ووسائله وتقنياته، دار أسامة للنشر والتّوزيع ط.1، مج. 1.

14-مارك ريشل، اكتساب اللغة، تر. كمال بكداش، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسة والنّشر، ط. 1، بيروت، لبنان، 1984.

15-محمّد آيت موحي، المقاربة الخلدونيّة، قراءة في آراء ابن خلدون التّربويّة مجلّة سلسلة العلوم التّربويّة، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، 1991، ط. 2، ع.5

16-محمود إسماعيل صيني، الإعداد العلمي لمعلّم اللغة العربيّة، مجلّة العرب الأدبيّة، السّعوديّة، 1413، ع. 504.

17-وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامّة -تخطيطها وتطبيقاتها العامّة-، دار الفكر، ط. 2، 2005.

18- Ronald. G. Corwin- Education in crisis, John Wiley, son inc, New York, 1974 .

<u>هوامش البحث:</u>

[1]- ينظر: فتحي يونس، المناهج والأسس، المكونات، التّنظيمات، التّطوير، دار الفكر الأردن، 2004، ص: 17.

[2]– ينظر: سرحان الدّمرداش ومنير كامل، المناهج، دار الهنا للطباعة، مصر، 1969 ط.2، ص: 16.

[3] –Ronald. G. Corwin– Education in crisis, John Wiley, son inc, New –York, 1974, p. 13

[4]– ينظر: عبد الرّحمن ابن خلدون، التّعريف بابن خلدون ورحلته شرقا وغربا، تح. محمّد بن تاويت الطّنجي، مطبعة لجنة التّأليف والتّرجمة، 1950، ص: 04، نقلا عن: عبد الله أمين المناهج وطرق التّدريس عند القابسي وابن خلدون، مركز جهاد، 1980، ص: 24.

[5]– عبد الرّحمن ابن خلدون، المقدّمة، دار القلم، بيروت، 1984، ط.5، ج.1، ص: 537.

[6]– ينظر: عبد الله أمين، المناهج وطرق التّدريس عند القابسي وابن خلدون، ص: 248.

[7]– المرجع نفسه، ص: 537.

[8]– المرجع نفسه، ص: 538.

[9]– ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامّة (تخطيطها وتطبيقاتها العامّة)، دار الفكر 2005، ط.2، ص: 39.

[10]– ينظر: محمّد آيت موحي، المقاربة الخلدونيّة (قراءة في آراء ابن خلدون التّربويّة)، مجلّة سلسلة العلوم التّربويّة، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، 1991، ط.2، ع.5، ص: 14.

[11]– ينظر: المرجع نفسه، ص: 14.

[12]– ابن خلدون، المقدّمة، ص: 767.

[13]– ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامّة، ص: 64.

[14]– ينظر: فتحي يونس، المناهج والأسس، ص: 103.

[15]– ينظر: عبد الرّحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللغة العربيّة، مجلّة اللسنيات، جامعة الجزائر، 1973، ع.4، ص: 145.

[16]– ابن خلدون، المقدّمة، ص: 605.

[17]– المرجع نفسه، ص: 606.

[18]– ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التّطبيقيّة (حقل تعليم اللغات)، الدّيوان الوطني للمطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ص: 145.

[19]– ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامّة، ص: 34–35.

[20]– ينظر: مارك ريشل، اكتساب اللغة، تر. كمال بكداش، المؤسّسة الجامعيّة للدراسة والنّشر، بيروت، لبنان، 1984، ط. 1، ص: 14.

[21]– ينظر: فتحي يونس، المناهج والأسس، ص: 104.

[22]– ابن خلدون، المقدّمة، ص: 605.

[23]– المرجع نفسه، ص: 606.

[24]– ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامّة، ص: 28.

[25]– ابن خلدون، المقدّمة، ص: 606.

[26]– المرجع نفسه، ص: 606.

[27]– المرجع نفسه، ص: 606.

[28]– المرجع نفسه، ص: 607.

[29]– ينظر: إبراهيم سعد أبو نيان، صعوبات التّعلم ودور معلّمي التّعليم العام في تقديم الخدمات، مركز سلمان لأبحاث الإعاقة، 1441هـ، ط.1، ص: 24.

[30]– ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التّطبيقيّة، ص: 45.

[31]– ابن خلدون، المقدّمة، ص: 620.

[32]– فاخر عاقل، معجم علم النّفس، دار العلم للملايين، بيروت، 1979، ط.2، ص: 302.

[33]– المرجع نفسه، ص: 401.

[34]– عبد العزيز العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، 2002، ص: 359.

[35]– ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامّة، ص: 25.

[36]– ابن خلدون، المقدّمة، ص: 613.

[37]– المرجع نفسه، ص: 613.

[38]– ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامّة، ص: 29.

[39]– فراس إبراهيم، طرق التّدريس ووسائله وتقنياته، دار أسامة للنشر والتّوزيع، ط.1 مج.1 ص: 195.

[40]– ابن خلدون، المقدّمة، ص: 371.

[41]– محمود إسماعيل صيني، الإعداد العلمي لمعلّم اللغة العربيّة، مجلّة العرب الأدبيّة السّعوديّة، 1413هـ، ع. 504، ص: 133.

[42]– ينظر: أحمد نواف الرّهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها (تجارب في الميدان)، إسطنبول، 2016، ص: 220–222.

[43]– ابن خلدون، المقدّمة، ص: 751.

[44]– المرجع نفسه، ص: 774.

[45]– المرجع نفسه، ص: 774.

[46]– المرجع نفسه، ص: 1112.

[47]– المرجع نفسه، ص: 1021.

[48]– ينظر: عبد الله شريط، الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون، الشّركة الوطنيّة للنشر الجزائر 1975، ص: 658.

[49]– ابن خلدون، المقدّمة، ص: 1028.

[50]– المرجع نفسه، ص: 1037.

[51]– ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامّة، ص: 128–129–130.

[52]– ينظر: فتيحة حداد، ابن خلدون وآراؤه التّربويّة والتّعليميّة، منشورات مخبر الممارسات اللغويّة، جامعة مولود معمري، تيزي وزّو، الجزائر، 2011، ص: 212.