فلسفة ابن خلدون التربوية

د. إبراهيم التومي علي
كلية الآداب– جامعة صبراته

ملخَّص البحث:

إنَّ دراسة الفكر التربوي وتاريخه مجال معرفي وحيوي، لما يحويه من مضامين ووسائل وآليات ونماذج وتجارب وخبرات لا حصر لها، وأخذ العبرة والخبرة وتسخيرها لخدمة الإنسان في عالم يعج بالجديد، ويموج بالاكتشافات الحضارية المتناغمة والتناقضات الإنسانية المتفاقمة؛ فالاطلاع المنهجي على تراث المربين خير وسيلة ذهنية لتكوين المفكِّر وتدريبه ليحذو حذو الرواد في إطار انتقال الأثر الإيجابي من الماضي إلى الحاضر، وبحثاً عن هذا الأثر الإيجابي، فقد آثر الباحث أنْ ينقِّب عن ذلك لدى أحد أبرز رموز الفكر العربي الذي كانت له آراء مهمة في العملية التربوية في عناصرها الثلاثة: المنهج والمعلم والمتعلم، وسيكون تركيزنا من خلال ما اشتهر به من مؤلفه العظيم (المقدمة) التي تعد موسوعة علمية شاملة لكافة مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فقد أفرد باباً كاملاً استعرض فيه أفكاره التربوية، ومنهجه التربوي، ولاسيما أنَّه قد تميز عن علماء عصره بعدم تناوله للتربية كمسألة فقهية، وإنَّما ربط التعليم بالعمران البشري والمعيشي؛ فقد أكَّد أنَّه حيثما وجد العمران والتطور وجد التعليم.

الكلمات المفتاحية: ابن رشد . التربية . المعلم . المتعلم . المجتمع . العمران.

Abstract:

The study of educational thought and its history is a field of knowledge and vitality, as it contains countless contents, means, mechanisms, models, experiences and expertise. Considering all these experiences and implementing it to serve humans in a world abundant

with new things, filled with harmonious civilizational discoveries and exacerbating human contradictions. A systematic consideration to the heritage of educators is the best mental means to form the thinker and train him to follow the steps of the pioneers in the ways of transfering the positive impact from the past to the present. In search for this positive impact, the researcher preferred to search for that among one of the most Arab pioneers , who had important opinions about the process of Education and its three elements: the procedure, the educator and the educated. The focus will be on his famous book "The Introduction", which is considered as a comprehensive scientific encyclopedia for all areas of social, economic and political life. He was distinguished from the scholars of his time by not dealing with education as a jurisprudential issue, but rather linking education to human and living life. He emphasized that wherever there is urbanization and development, learning is there.

Keywords: Ibn Rushid, education, educator, educated, society, urbanization.

مقدمة:

تعدّ التربية من الأهمية بمكان بالنسبة إلى الإنسان؛ فهي عملية صقل وتطوير وتهذيب لما هو موجود عنده من استعدادات وقدرات، وما يشهده العالم من حضارة، وإنَّما هي عائدة إلى التربية والتعليم، وإلى القائمين عليها من حيث إدراكهم لمبادئها وقوانينها وتطبيقهم لتلك المبادئ والقوانين عملياً، ولا يخفى على أحد منا ما تعيشه مجتمعاتنا العربية من أزمة تربية متمثلة بسوء مخرجات العملية التعليمية التي تنعكس بدورها على أوضاع المجتمع، وهذا راجع في رأينا إلى أنَّ علماء التربية والمربين في بلداننا اعتمدوا على نظريات ليست نابعة من واقع مجتمعاتنا العربية، بل هي نابعة من واقع غير واقعنا، وتعبر عن خصوصية وثقافة مجتمعات واضعيها.

إنَّ الأفكار التربوية لابن خلدون أثبتها العلم الحديث، وإذا أراد التربويون إعداد منهج تربوي عربي يناسب واقع مجتمعهم وتراثهم، لا بد لهم من الرجوع إلى تراثهم والبناء عليه، ولاسيما التربوي عامة والخلدوني خاصة.

فجدير بنا البحث عن الأفكار التربوية الأصيلة في ثقافتنا العربية القديمة، واستنباط الأفكار التي تناسب عصرنا وواقع مجتمعنا، ومن هنا جاء ت

أهميـة البحـث: اهتمامنا بالبحث في أفكار ابن خلدون التربوية، وهل كان لابن خلدون منهجاً تربوياً؟ أم كان عالم اجتماع فقط؟ وهل هناك التقاء أو تقارب بين أفكاره التربوية والفكر التربوي الحديث؟

منـهج البحـث: سيحاول الباحث الكشف عن أفكار ابن خلدون من خلال تتبع المنهج التاريخي وبالرجوع إلى المصادر والمراجع ذات العلاقة.

بداية وكما يقال إنَّ الباحث أو المفكر ابن عصره، فما من شك أنَّ عصر الفيلسوف أو المفكر له تأثير على فكره، وهذا الأمر حري بالباحث أنْ يقف عنده، حتى يبين كيف أثر عصر مفكرنا على تفكيره.

فمن هو ابن خلدون؟ وكيف كانت حياته؟

أولاً: التعريف بابن خلدون.

1- حياة ابن خلدون:

إنَّ دراسة حياة ابن خلدون، ونشأته وعوامل تكوينه، تعد توطئة وتمهيداً لمعرفة علاقة تفكيره بحياته الخاصة، وتساعد في الكشف عن فكره التربوي وتبرز خصائصه ومميزاته.

ولد ابن خلدون بتونس غرَّة رمضان سنة732هـ 27 . 5 . 1332م وتوفي في القاهرة يوم 25 رمضان808هـ 15 . 3 . 1406 م، وبذلك يكون عاش أربعاً وسبعين سنة، كانت زاخرة بنشاط خارق للعادة، وحيوية محيِّرة للعقول، فقد كان نشاط ابن خلدون متعدد الجوانب: شمل ميادين الإدارة والسياسة، الخطابة والقضاء، والتدريس والتأليف[1].

وامتاز ابن خلدون بحيوية عنيفة صاخبة، لا تعرف معنى للهدوء، ولا تبالي بالأخطار والأهوال ولذلك صارت حياته سلسلة طويلة من حوادث النجاح والفشل، وصل إلى أعلى مناصب الحكم، في عهود ملوك عديدين في دول عديدة؛ ولكنَّه في الوقت نفسه، تعرَّض لمحن ونكبات متنوِّعة، مرات عديدة، تنعَّم بنعم القصور، ولكنَّه ذاق مرارة الاعتقال والسجن أيضاً. حضر حرباً انتهت بانهزام الجماعة التي ينتسب إليها، فاضطرته إلى الهيام في الصحارى مدة من الزمن؛ كما أنَّه تعرَّض إلى غزوة جرّدته من كل ما كان له من أمتعة حتى الثياب.

دخل غمار الحياة العامة قبل أنْ يبلغ العشرين من عمره، وقام بمهمة سياسية خطيرة، بعد ما وصل إلى عتبة السبعين أيضاً، وبين وظيفته الأولى ومهمته الأخيرة، تولى كتابة السر، وخطة المظالم، وصار وزيراً، وحاجباً، وسفيراً، ومدرساً، وقاضياً وخطيباً؛ وكل ذلك بين سلسلة من الحوادث والمشاكل، وبين ضروب من المنافسات والمخاصمات.

ثانياً: فلسفة ابن خلدون الاجتماعية:

ابن خلدون صاحب فلسفة توصَّل إليها من خلال ما مرَّ به من تجارب في حياته السياسية التي كانت حافلة بالاضطرابات والانقلابات، وأسفاره المتعدِّدة التي نقلته غرباً وشرقاً عبر أوروبا وآسيا وأفريقيا تحت ظروف متباينة، وما حصَّله من علم وافر عن طريق القراءة والدرس من ناحية، وعن طريق الملاحظة الدقيقة النقَّادة التي أفادته في أسفاره واختلاطه بالشعوب والأجناس المختلفة من ناحية أخرى. كل تلك العوامل ساعدت على تفوُّق ابن خلدون الفكري وخروجه بفلسفة اجتماعية محورها الإنسان بصفته عضواً في جماعة تقوم على الاجتماع، أفرادها متحاجون للتعاون والتآلف فيما بينهم، وأنَّ تلك الجماعات أو المجتمعات تتغيَّر وتتطوَّر وتمر بأطوار مختلفة[2] شأنها شأن الفرد الذي هو وحدة تكوين المجتمع؛ وما المجتمع إلا مجموعة من الأفراد، وفكر المجتمع هو مجموع أفكار أفراده، فالمجتمع كالإنسان يولد ثم ينمو ثم يموت، وفقاً للظروف المحيطة به متأثراً بمجموعة من العوامل. وأنَّ الشعوب والمجتمعات ليست متساوية في ألوانها وأشكالها وأحوال معاشها، واختلافها هذا راجع إلى عدَّة عوامل، كالعوامل البيئية والاقتصادية، وأنَّ تلك العوامل تؤثر في التعليم وأهدافه ومحتواه من ناحية. ومن ناحية أخرى تؤثر على الفرد في تكوين سلوكه أو تعديله، فالإنسان "الذي شاركته جميع الحيوانات في حيوانيته من الحس والحركة والغذاء والسكن وغير ذلك، إنَّما تميز أي الإنسان . منها بالفكر الذي يهتدي به لتحصيل معاشه، والتعاون عليه بأبناء جنسه، والاجتماع المهيأ لذلك التعاون، وقبول ما جاءت به الأنبياء عن الله تعالى، والعمل به وإتباع صلاح أخراه، وهو مفكر في ذلك كله، لا يفتر عن الفكر طرفة عين، بل إنَّ اختلاج الفكر أسرع من لمح البصر، وعن هذا الفكر تنشأ العلوم والصنائع" [3] فبالفكر تميَّز الإنسان عن الحيوان، وبه يصل الإنسان إلى كماله ونهاية فضله وشرفه، و به يتحصَّل على ما لم يكن حاصلاً عليه من المعرفة التي يختلف الناس في تحصيلها،

فبعضهم له قدرة أكبر من غيره فيتمكَّن من الحصول على المعرفة في أقل زمن، وبعضهم يعسر عليه ذلك فتكون سرعته أقل، وهذا يعود للفروق الفردية بين الأشخاص.

ثالثا: الطبيعة الإنسانية:

ما من شك أنَّ الإنسان محور العملية التربوية، وأيَّة فكرة تربوية لم توضع إلا للإنسان، والبحث في الطبيعة الإنسانية كان محور اهتمام ابن خلدون باعتبار أنَّه جعل الإنسان الركن الأساسي في العملية التربوية، حيث لا تتم هذه العملية ولا يتحقَّق مفهومها بدونه، فالتربية في أبسط معانيها لا تعدو أنْ تكون "ذلك الجهد الذي يبذل في مساعدة الكائن البشري على كشف وتنقيح وتنمية استعداداته ومواهبه وميوله وقدراته وتوجيهه والأخذ بيده إلى ما فيه خيره وخير مجتمعه. وإحداث التغيرات المرغوبة اجتماعياً وروحياً في سلوكه وإعداده للحياة الاجتماعية الناجحة"[4].

وابن خلدون لم يتخذ النفس الإنسانية موضوعاً لبحث خاص؛ غير أنَّه تطرَّق إلى بعض المسائل النفسية بصورة عرضية في مواضع مختلفة، وله بحوث قيِّمة وأصيلة في النواحي النفسية والتربوية وما يتصل بها جعلته يوصف بأنَّه من كبار الأئمة في هذا المجال، فقد خصَّص قسماً كبيراً من مقدمته لبحث هذه المسائل، ويتبيَّن لنا ذلك في الفصول العشرة الأخيرة من الباب الخامس وجلَّ الباب السادس.

رابعاً: الأفكار النفسية عند ابن خلدون:

لم يتناول ابن خلدون النفس ومسائلها في بحث خاص من مقدمته، ولكن تطرَّق لبعض المسائل النفسية بصورة عرضية، كما أسلفنا منها:

أ – أنَّ الروح منفصلة عن البدن "إنَّ الإنسان مركَّب من جزأين أحدهما جسماني، والآخر روحاني ممتزج به، والمدرك فيهما واحد، وهو الجزء الروحاني" والجزء الروحاني يدرك تارة مدارك روحانية، وتارة مدارك جسمانية. المدارك الروحانية يدركها بذاته وبغير واسطة، والمدارك الجسمانية يدركها بواسطة آلات الجسم، من الدماغ والحواس، والجزء الروحاني من الإنسان هو ما يعرف بالنفس و"هذه النفس الإنسانية غائبة عن العيان، وآثارها ظاهرة في البدن فكأنَّه وجميع أجزائه مجتمعة ومتفرِّقة آلات للنفس وقواها"[5].

ب – بعد أنْ حدَّد النفس تكلَّم عن قواها ووظائفها: كالإدراك والمعرفة، فذهب إلى أنَّ النفس مصدر الإدراك والفكر والفعل في وقت واحد؛ ممَّا يدل على أنَّها ذات قوى عديدة ومتنوِّعة. فهو يتكلَّم عن القوى الإدراكية والقوى النزوعية والقوة المفكرة، ويستعمل تعابير "النفس المدركة، والنفس الفاعلة، والنفس الناطقة" ؛ ويسمِّى أحياناً القوة المحركة والفاعلة باسم "الفاعلية، والقوة المفكِّرة باسم "الناطقة، ويصف كل منها على حدة بناءً على آثارها:

ـ إنَّ آثار الفاعلية هي "البطش باليد، والمشي بالرجل، والكلام باللسان، والحركة الكلية بالبدن متدافعاً"[6].

ـ وأمَّا الإدراك فهو شعور المدرك في ذاته بما هو خارج عن ذاته؛ فهو على نوعين: إدراك بالظاهر (أي بواسطة الحواس الخمس)، وإدراك بالباطن (أي بواسطة القوى الدماغية (الحس المشترك، والمخيلة، والواهمة والحافظة والمفكرة[7].

ويحلِّل قوى الإدراك الباطن، ويذهب إلى أنَّ الحس المشترك هو جامع الحواس الظاهرة، والنفس بواسطته تدرك المحسوسات مبصرة ومسموعة وملموسة وغيرها في حالة واحدة، والمخيلة تتمثل الشيء المحسوس في النفس كما هو مجرَّد عن المواد الخارجية والواهمة تدرك المعاني المتعلِّقة بالشخصيات، أمَّا الحافظة فتخزِّن المدركات المتخيلة، لوقت الحاجة إليها[8]، والفكر يتناول المحسوسات والمدركات بالتركيب والتحليل، فالمعاني الكلية تتكوَّن في الذهن عن طريق الانتزاع والتجريد من المحسوسات، و المعقولات الذهنية تتولَّد عن طريق التجريد من الموجودات الخارجية الشخصية؛ ذلك أنَّ الخيال ينتزع من الصور المحسوسة صوراً عقلية، ثم يدفعها إلى الحافظة تحفظها إلى وقت الحاجة إليها عند النظر والاستدلال، وكذلك تجرِّد النفس منها صوراً أخرى نفسانية عقلية فيرتقي التجريد من المحسوس إلى المعقول، وإدراك الكليات والمعقولات على هذا النحو والمنوال يختص به الإنسان دون سائر الحيوانات، فالحيوانات إنَّما تدرك بالحواس، ومدركاتها خلية من الربط؛ ذلك لأنَّه لا يكون إلا بالفكر.

جـ – اعتبر الفكر هو الفارق بين الإنسان والحيوان، فيه يتحصَّل معاشه، ويجتمع ببني جنسه، ويتدبَّر في خالقه ومعبوده، وهو مصدر تفكره وتفكيره في ذاته وعالمه الخارجي بما فيه عالم الغيب، وهو منبع العلوم والصنائع، وفي ذلك يقول: "إنَّ الإنسان قد شاركته جميع الحيوانات في حيوانيته من الحس والحركة والغذاء والكن وغير ذلك، وإنَّما تميز عنها

بالفكر الذي يهتدي به، لتحصيل معاشه، والتعاون عليه بأبناء جنسه، والاجتماع المهيأ لذلك التعاون، وقبول ما جاءت به الأنبياء عن الله تعالى، والعمل به وإتباع صلاح أُخراهُ، فهو مفكِّر في ذلك كله دائماً، لا يفتر عن الفكر فيه طرفة عين، بل اختلاج الفكر أسرع من لمح البصر، وعن هذا الفكر تنشأ العلوم من الصنائع"[9] فالإنسان من جنس الحيوان ولكنَّه يمتاز عن سائر الحيوانات بالفكر وما ينتج عنه من علوم وصنائع، ويصبغ على الأفعال الإنسانية صفة الانتظام والترابط، تلك الصفة التي تفتقدها أفعال الحيوانات فهي "تدرك بالحواس ومدركاتها متفرِّقة خلّيّةُ من الربط لأنَّه لا يكون إلاّ بالفكر"[10].

ويؤكد في موضع أهمية الفكر قائلاً: "اعلم أنَّ الله سبحانه وتعالى ميَّز البشر عن سائر الحيوانات بالفكر الذي جعله مبدأ كماله ونهاية فضله على الكائنات وشرفه؛ وذلك أنَّ الإدراك وهو شعور المدرك بذاته بما هو خارج عن ذاته خاص بالحيوان فقط من بين سائر الكائنات والموجودات. فالحيوانات تشعر بما هو خارج عن ذاتها بما ركب الله فيها من الحواس الظاهرة السمع والبصر والذوق والشم واللمس، ويزيد الإنسان من بينها أنَّه يدرك الخارج عن ذاته بالفكر الذي وراء حسه، وذلك بقوى جعلت له في بطون دماغه، ينتزع بها صور المحسوسات، ويجول بذهنه فيها، فيجرِّد منها صوراً أخرى، والفكر هو التصرف في تلك الصور وراء الحس وجولان الفكر فيها بالانتزاع والتركيب".[11]

ويذهب إلى أنَّ الفكر الإنساني على ثلاث مراتب، كل مرتبة تدل على نوع خاص من العقل: تمييزي، وتجريبي، ونظري، فبالعقل التمييزي: يدرك الأشياء الخارجية وخواصها، ويضمن جلب منافعها ودفع مضارها.

وبالعقل التجريبي: يميز الصالح من الفاسد في معاملة أبناء جنسه، ويقرِّر ما يجب وما ينبغي فعلاً وتركاً خلا تلك المعاملات.

وبالعقل النظري: يفيد العلم أو الظن بمطلوب وراء الحس لا يتعلَّق به عمل، وهو تصورات وتصديقات تنتظم انتظاماً خاصاً على شروط خاصة، فتفيد معلوماً آخر من جنسها في التصور أو التصديق، ثم ينتظم مع غيره فيفيد علوماً أُخرى كذلك، وغاية إفادته تصور الوجود على ما هو عليه بأجناسه وفصوله وأسبابه وعلله، فيكمل الفكر بذلك في حقيقته ويصير عقلاً محضاً ونفساً مدركة، وهو معنى الحقيقة الإنسانية.[12]

ومن الأفكار النفسية التي لها علاقة كبيرة بفكره التربوي حديثه عن الملكات، فقد تناول الملكات وكيفية تكونها، وأثرها في حياة الإنسان العقلية والعملية، فهو يذهب إلى أنَّ الملكة:

ـ صفة راسخة في النفس بقوله: "والملكة صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرره مرة بعد أخرى؛ حتى ترسخ صورته وعلى نسبة الأصل تكون الملكة.

ويؤكد أنَّ الملكات والأفعال مهما كان نوعها، مادي أو معنوي، فكري أو بدني، لا بد أنْ تترك أثراً في النفس. فإذا تكرَّر الفعل، وتكرر أثره في النفس، تولَّد من ذلك صفة؛ ثم إذا رسخت تلك الصفة بفعل التكرار تكوَّنت ملكة، وتنمو تلك الملكة بفعل التكرار شيئاً فشيئاً كأنَّها تتغذى به، فيقول: "إنَّ الملكات إنَّما تحصل بتتابع الفعل وتكرره". "إنَّ الأفعال لا بد من عود آثارها على النفس" «الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأنَّ الفعل يقع أولاً، وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر، فتكوِّن حالاً، ومعنى الحال أنَّها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار، فتكون ملكة، أي صفة راسخة".

ويعلل كل هذا التطور في تكوين الملكة بردها إلى قانون نفسي عام، وهو: أنَّ النفس الإنسانية وقواها المختلفة لا تظهر دفعة واحدة، ولا كاملة، بل إنَّها تخرج من القوة إلى الفعل شيئاً فشيئاً، فتنمو وتنشأ تدريجياً: "أنَّ النفس إنَّما تنشأ بالإدراكات وما يرجع إليها من الملكات" "إنَّ النفس الناطقة للإنسان إنَّما توجد فيه بالقوة، وأنَّ خروجها من القوة إلى الفعل إنَّما هو بتجدد العلوم والإدراكات "[13] "الفكر يخرج أصنافها ومركباتها من القوة إلى الفعل بالاستنباط شيئاً فشيئاً على التدريج حتى تكمل، ولا يحصل ذلك دفعة، وإنَّما يحصل في أزمان وأجيال" إنَّ خروج الأشياء من القوة إلى الفعل لا يكون دفعة، ولاسيما في الأمور الصناعية" "إنَّ النفس وإنْ كانت في جبلتها واحدة بالنوع، فهي تختلف في البشر بالقوة والضعف في الإدراكات، واختلافها إنَّما هو باختلاف ما يرد عليها من الإدراكات والملكات والألوان التي تكيَّفها من خارج، فبهذه يتم وجودها، وتخرج من القوة إلى الفعل صورتها".

ويقرِّر بعض الملاحظات النفسية الأخرى منها:

– تأكيده العلاقة القوية التي تربط الفكر بالعمل أو التعليم بالصنائع بقوله: "إنَّ وجود الصنائع دون الفكر ممتنع؛ لأنَّها ثمرته وتابعة له" "الفعل الصناعي مسبوق بتصورات".

– نسبية الإدراكات، ويعبر عن هذه النسبية بقوله: "إنَّ الوجود كله عند كل مدرك في بادئ رأيه منحصر في مداركه؛ لا يعدوها والأمر في نفسه خلاف ذلك، والحق من ورائه، ألا ترى الأصم كيف ينحصر الوجود عنده في المحسوسات الأربعة و المعقولات، ويسقط من الوجود عنده صنف المسموعات؟ وكذلك الأعمى أيضاً يسقط عنده صنف المرئيات... ولو سئل الحيوان العجم ونطق لوجدناه منكراً للمعقولات وساقطة لديه بالكلية".

وغيرها من الملاحظات النفسية الأخرى كتمييزه بين العلم النظري البحت والعلم المقرون بالنزوع، وكتمييزه بين "بين معرفة صناعة من الصنائع علما، وبين إحكامها عملاً". ويضرب الأمثال في ذلك كالخياطة والنجارة.

خامسا: نظرة ابن خلدون للعلم:

لم يحدد ابن خلدون مفهوم واضح للتعلم أو العلم، بل ربطه بمفاهيم أساسية أخرى نحو الصناعة، الملكة، العادة، الاكتساب وغيرها.

– وهو لم يعالج العلم ووظائفه من منطلق الدين، كما فعل الفقهاء الذين أصبغوا عليه الصبغة الدينية والشرعية، ولم يعالجه بمنطق الفلاسفة الذين وضعوا العقل البشري المقياس والمعيار، ومنه انطلقوا في تقسيم العلوم وفي وظائفها، بل إنَّه نظر إلى العلم كظاهرة طبيعية في المجتمع الإنساني له وظائفه على صعيد الأفراد والجماعات، وله نتائجه المترتبة، سواء على صعيد العمران البشري أو التقدم البشري للأمم والجماعات.

اعتبر أنَّ وظيفة العقل الفكر الذي تميز به الإنسان عن الحيوان؛ فبه يهتدي الإنسان لتحصيل معاشه والتعاون عليه بأبناء جنسه، والتعاون وهو منبع العلوم.

اعتبر العلم والتعليم طبع في الإنسان، وأمر طبيعي في البشر، وهو خاصية اجتماعية من خصائص الإنسان. لا تقوى أو تنشأ تلك الخاصية إلا بوجود الجماعة، فمن ينشأ بعيداً عن الجماعة يفقد تلك الخاصية الإنسانية. فقد اثبت العلماء في دراساتهم أنَّ الأطفال المتوحشون الذين يعيشون بعيداً عن الجماعة يفقدون تلك الخاصية الإنسانية.

ذهب إلى أنَّ التعلم هو إدراك حسي، قوة نظرية فعل محض؛ أي هي عملية منظَّمة متدرِّجة ترتقي من المحسوس إلى المجرَّد، حيث أشار إلى ذلك بقوله: "قد ذكرنا في الكتاب أنَّ النفس الناطقة للإنسان إنَّما توجد فيه بالقوة، وأنَّ خروجها من القوة إلى الفعل إنَّما

بتجدُّد العلوم و الإدراكات عن المحسوسات أولاً، ثم ما يكتسب بعدها بالقوة النظرية إلى أنْ يصير إدراكاً بالفعل وعقلاً محضاً".[14]

اعتبر التعليم والتربية من الصنائع التي يجب على المربي امتلاك كفاياتها النظرية والتطبيقية، فالتمرن والمراس والبحث والدراسة أمور من شأنها أنْ تضفي على فعل التربية الجودة والإتقان وتنفي عنه العشوائية والارتجال، حيث قال: "ذلك أنَّ الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنَّما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله. وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلاً، وهذه الملكة هي في غير الفهم والوعي؛ لأنَّا نجد فهم المسألة الواحدة من الفن الواحد ووعيها، مشتركا بين من شد في ذلك الفن، وبين من هو مبتدئ فيه؛ وبين العامي الذي لم يحصل علما، وبين العالم النحرير"[15] والملكة إنَّما هي للعالم أو الشادي في الفنون دون من سواهما.

وفي ربطه للتعلم بالرقي والحضارة، فقد جعل من التعلم مظهراً من مظاهر النشاط وعمل إرادي هادف ذا مقصد مثله مثل النشاطات والأعمال والممارسات الإنسانية الأخرى ذات الغاية الهادفة إلى كسب المعاش طبقا لقوله: "الإنسان لا يسمح بعمله أنْ يقع مجاناً؛ لأنَّه كسبه ومن معاشه؛ إذ لا فائدة له في جميع عمرِهِ في شيءٍ ممَّا سواه، فلا يصرِفُهُ إلا فيما له قيمة في مصرِهِ ليعود عليه بالنفع"[16] فالإنسان يسعى لتحصيل الملكة الخاصة بالصناعة المتعلمة أو العلم المتعلم، وبقدر جودة الملكة يكون امتلاك الصناعة بشكل أفضل؛ فهو يركز على ضرورة امتلاك ملكة راسخة من خلال تعلم أي صناعة كانت؛ لأنَّ امتلاك قدرة تحصيل هذه الصناعة أو الحذق فيها على تعبيره، أمر ضروري وأساس في تحقيق الهدف المرجو، وبالتالي الغاية المتوخاة من تعلم هذه الصناعة، حيث نجد أنَّ امتلاك هذه الملكة أو هذه القدرة في أي ميدان كان ضرورة ملحة، وشرط أساس يضعه ابن خلدون للتمكن من العلوم المأخوذة من قبل المتعلم.

وإذا كان التعلم حسب التنظير الخلدوني هو تغيرات ترسخ لدى الإنسان بفعل الممارسة والتكرار لصناعة ما بشكل مباشر، حتى تكمل تأسيس اللبنات الأولى الفطرية الموجودة فيه، فكيف هو تصور ابن خلدون للعملية التعليمية، باعتبارها نشاطاً جزئياً من النشاط المعرفي الإنساني العام؟ وما هي شروط تحصيلها وحصولها؟.

يؤسس ابن خلدون من خلال ثلاثية المعلم والمتعلم والمحتوى الدراسي في ظلّ طبيعة الفكر الإنساني التوّاق إلى التحصيل المعرفي، والراغبة فيه من جهة، والتغيرات العمرانية والحضارية من جهة أخرى، كشروط أساسية لحصول ظاهرة التعلم والتعليم. ذلك أنَّ العملية التعليمية أو الفعل التعليمي، لا يحصل سهواً أو بشكل تعسّفي اعتباطي، وإنَّما يأتي كنتيجة حتمية لتصور غاية ذات وجهين هما:

أ . الوجه الأول يتمثل في تحقيق الملكة بالمادة المقصود تعلمها على أحسن وجه.

ب ـ الوجه الثاني يتمثل في تحقيق الغاية المرجوة من التعليم كنوع من أنواع النشاطات الإنسانية والاستفادة منه في الجانب المعاشي والعملي؛ لأنَّه ارتباط بين فعل التعليم كنشاط بيداغوجي يقوم به المعلّم، وفعل التعلم كفاعلية بيداغوجية أيضا يقوم بها المتعلّم تخصّه هو، حيث الواحد لا يكتسب معناه إلاّ من خلال الآخر[17]، في ظل المحتوى التعليمي أو المادة المتعلمة. ومن هذا تتضح بعض شروط حصول التعليم التي تحقق الغاية الهادفة المرجوة، خاصة إذا كانت الظروف ملائمة ومهيأة.

وقد أورد ابن خلدون أثناء تحديده للمنهج التربوي السليم شروطا دينية ودنيوية ينبغي على المعلم والمتعلم التحلّي بها؛ حتى تكون عملية التعلم ناجحة ومثمرة، فمن البديهي أنَّ الإنسان لا يتعلم أي خبرة أو مهارة فكرية، إلا إذا كان حاصلاً على الشروط اللازمة للقيام بمثل هذه العملية، وتنحصر هذه الشروط في هذه المبادئ:

أولاً : شروط تتعلق بطالب العلم، منها:

1 – تلقي العلم مباشرة من أصحابه: يرى أنَّ التعلم يكون بطريقتين: فتارة يكون تعلماً وإلقاءً، وطوراً محاكاةً وتلقيناً بالمباشرة (والممارسة). ويرى في الطريقة الثانية "أكثر ترسيخا له وأشد استحكاما"؛ لأنَّ الاصطلاحات تترك عند المتعلم التباساً وعدم تميز أحياناً وتساؤلات، ومن هنا الرجوع بالعلوم إلى مصادرها وإلى أصحابها هو المناسب لصناعتها، وفي ذلك يقول: "والسبب في ذلك أنَّ البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلونه به من المذاهب والفضائل {هكذا هي في النص}: تارة علماً وتعليماً وإلقاءً، وتارة محاكاةً وتلقيناً بالمباشرة، إلا أنَّ حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاماً وأقوى رسوخاً، فعلى قدرِ كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها، والاصطلاحات أيضاً في تعليم العلوم مخلِّطةٌ على المتعلم، حتى لقد يظنُّ كثير منهم أنَّها جزءٌ من العِلمِ، ولا يدفَعُ عنه ذلك إلا

مباشرتُهُ لاختلاف الطرُقِ فيها من المعَلِّمين. فلقاءُ أهل العلوم، وتعدُّدُ المشايخ، يفيدُهُ تمييزُ الاصطلاحات، بما يراهُ من اختلاف طُرُقهم فيها؛ فالرحلَةُ لا بُدَّ منها في طلَبِ العِلْمِ، لاكتساب الفوائد والكمال بلقاءِ المشايخِ ومباشرة الرجال"[18].

2 – الإصغاء والسمع والتفكر والتأمل والتيقن والمباشرة قبل إطلاق الأحكام إلا الشرعية منها: فالمتعلم مطالب في بداية تعلمه بالإصغاء لمعلمه واستيعاب العلوم المختلفة عنه قبل أنْ يتطرَّق للاختلافات بين المذاهب، فعلى طالب العلم (بالإضافة إلى أخذ العلم من مصادره مباشرة) عليه ألا يفارق نظره المواد المحسوسة؛ للتأكد منها قبل أنْ يرسخ في ذهنه حكمه عليها، وألا يجاوزها في غرضه "ليكون مأموناً من النظر في سياسَتِهِ، مستقيم النظر في معاملته؛ فيحسُنَ معاشُهُ وتندفِعُ آفاقُهُ ومضارُّه، باستقامةِ نظره).[19]

3– الاستعداد: على المتعلم الاستعداد للتعلم والتفرغ للعلم، والابتعاد عن إغراءات الدنيا وشهواتها، فقبول العلم والاستعداد لفهمه ينشأ تدريجياً ويكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة وعلى سبيل التقريب والإجمال والأمثال الحسية، ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلاً قليلاً، ولن يتأتى ذلك إلا بإقامة علاقة عاطفية بين المعلم والمتعلم، والتدرج بالمتعلم مع تشويقه للمادة المراد تلقينها.

ثانياً: شروط تتعلق بالمعلم: في الفصل الذي جعل عنوانه "في أنَّ تعليم العلم من جملة الصنائع" ذكر أنَّ هناك شروط يجب أنْ تتوفر في المعلم، وهي:

. حذق المعلم: "إنَّ الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنَّما هو بحصول ملَكَةٍ في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلاً، وهذه الملكةُ هي في غير الفهم والوعي، لأنَّا نجد فهم المسألة الواحِدَةِ من الفنِّ الواحِدِ ووعيَها، مشتركاً بين من شدا في ذلك الفنِّ، وبين من هو مبتدئٌ فيه؛ وبين العاميّ الذي لم يحصل علماً، وبين العالم النّحرير"[20] .

في هذا النص إشارة من ابن خلدون إلى أنَّه بقدر ما يكون القائمون بهذه الصناعة قادرين على الإحاطة بطرائقها ومبادئها وقوانينها ومهاراتها والوقوف على مسائلها واستنباط فروعها من أصولها تكون هذه الصناعة مزدهرة ومحققة لأهدافها. فحذق المعلم ضرورة من ضرورات التعلم الصحيح، وهو أول شروط المعلم.

. حرص المعلم على أنْ تكون علاقته بالمتعلم علاقة جدل وحوار؛ فالحوار يساعد على تفتق الذهن واتساع المدارك وفك عقال اللسان الذي يكون بواسطته نقل العلم، وهذا دور يجب أنْ يضطلع به المعلم، وأنْ يدركه قبل أنْ ينتصب لهذه المهمة. ففي نفس الفصل الذي أكد على أنَّ تعليم العلم صناعة أشار إلى أنَّه "لكل إمام من مشاهير العلم اصطلاحُ في التعليم يختص به شأن الصنائع كلها ؛فدلَّ على أنَّ ذلك الاصطلاح ليس من العلم، إذ لو كان من العلم لكان واحداً عند جميعهم..."[21]. فالاختلاف ليس في العلم وإنَّما في طريقة المعلم في تعامله مع المتعلمين؛ فطريقة التعامل مع المتعلم هي الأساس في التعلم والتعليم ويُشير إلى أنَّ "أيسر طرق هذه الملكة قوة اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها"[22] فغياب المحاورة والمناظرة يجعل طلاب العلم" سكوتاً لا ينطقون ولا يفاوضون وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة"[23].

. اختيار الأنسب من العلم للمتعلمين، حيث لاحظ أنَّ كثرة المؤلفات والاختصارات ومطالبة المتعلم باستحضار جميع المؤلفات والاختصارات وحفظها تكون مضيعة لوقت المتعلم، لذلك على المعلم أنْ يختار ما يفي بالغرض (في بداية تعليم المتعلم)، وأن يركز المعلم على الأساسيات دون الدخول في التناقضات المتنافرة، وهو ما أكَّده في الفصل الذي جعل عنوانه (في أنَّ كثرة التأليف في العلوم عائقة عن التحصيل) بقوله: "اعلم أنَّ ممَّا أضرَّ بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم، وتعدُّدُ طُرُقها، ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك"[24].

. تقريب الأهداف للمتعلم وتوضيحها، وهو أمر مطلوب وضروري للمعلم، ولكن ما لاحظه ابن خلدون أنَّ بعض المعلمين يلجئون في سبيل تحقيق ذلك إلى محاولة اختصار الكثير من المعاني في قليل من الكلمات معتقدين أنَّ ذلك ييسر على المتعلم تحصيل العلم، وهو في الحقيقة يعسِّر الفهم ويفسد التعليم، ولاسيما على المبتدأ الذي يختلط عليه الغايات من العلم. "ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم، يولعون بها ويدوّنون منها برنامجاً مختصراً في كل علم يشتمل على حصر مسائله وأدلتها، باختصار في الألفاظ وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفن، فصار ذلك مُخِلاً بالبلاغة وعسيراً على الفهم. وربما عمدوا إلى الكتب الأمهات المطوَّلة في الفنون للتفسير والبيان؛ فاختصروها

تقريباً للحفظ وهو فساد في التعليم، وفيه إخلال بالتحصيل؛ وذلك لأنَّ فيه تخليطاً على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه، وهو لم يستعد لقبولها بَعْدُ، وهو من سوء التعليم".[25]

وبعد أنْ أوضح أخطاء المعلمين في طريقة تعليمهم، جاء في فصل جعل عنوانه (في وجه الصواب في تعليم العلوم وطريقة إفادته) أوضح فيه منهجه التربوي أو الطريقة الصحيحة في تعليم العلوم، وهو على النحو التالي:

1 . التدرُّج في تلقين العلوم والتوسُّع المتمركز، مراعاة لعقل المتعلم واستعداده، وفي ذلك يقول: "اعلم أنَّ تلقين العلوم للمتعلمين إنَّما يكون مفيداً، إذا كان على التدرُّج شيئاً فشيئاً، وقليلاً قليلاً، يلقى عليه أولَ مسائلُ من كل باب من الفنْ هي أصول ذلك الباب، ويقرَّبُ له في شرحها على سبيل الإجمال وتراعى في ذلك قوَّة عقلِهِ واستعداده لقبول ما يرد عليهِ حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العِلم؛ إلا أنَّها جُزئيَّةٌ وضعيفةٌ، وغايتها أنَّها هيأتهُ لفهم الفن وتحصيل مسائِلِهِ".

ثم يرجعُ به إلى الفن ثانية؛ فيرفعُهُ في التلقين عن الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي في الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهِهِ، إلى أنْ ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكتُهُ.

ثم يرجعُ به وقد شدا فلا يتركُ عويصاً ولا مبهماً ولا منغلقاً إلا وضَّحَهُ وفتحَ له مقفلة؛ فيخلص من الفن وقد استولى على ملكتهِ. وهذا وجه التعليم المفيد وهو يحصل في ثلاثة تكراراتٍ[26] وهو لا يرى أنَّ ذلك قانوناً عامَّاً، بل قد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلقُ له ويتيَسَّرُ عليه[27].

2 – عدم إرهاق فكر المتعلم والإحاطة بطبيعة هذا الفكر، انتقد طريقة بعض المعلمين في عصره، ووصفهم بأنَّهم يجهلون طرائق التعليم وإفادته من حيث يحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها، ويحسبون ذلك مراناً على التعليم وصواناً فيه، ويكلِّفونه رعي ذلك وتحصيلهُ، فيخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها، وقبل أنْ يستعد لفهمها، متناسين أنَّ الفكر الإنساني ينمو ويتطور بالتدريج متأثراً بما يكتسبه من معلومات ومهارات وما يتعرَّض له من خبرات، وهذه جميعها تتحكَّم بسلامة النمو، لذلك لابد من مراعاة تلك الطبيعة في المتعلم إذ تتهيأ وتزداد استعداداً للفهم بالتدريج، وكلما اكتسب الإنسان علماً جديداً زاد استعداده لتقبُّل

العلوم الأخرى، يقول ابن خلدون: "فإنَّ قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجياً، ويكون المتعلم أوَّلَ الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملةِ، إلا في القليل وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثال الحسية، ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرَّج قليلاً قليلاً، بمخالطة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه، والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه، حتى تتم الملكة في الاستعداد؛ ثم في التحصيل ويحيط هو بمسائل الفن"[28] .

3 . عدم الخلط في مسائل الفن بإدخال الغايات في البدايات والمتعلم عاجزاً عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد للفهم؛ لأنَّ ذلك يولِّد لدى المتعلم الكلل ويعرض عن التعلم ويحسب ذلك من صعوبة العِلمَ في نفسه، فيتكاسل عنه (عن العلم) وينحرف على قبوله ويتمادى في هجرانه.

يقول ابن خلدون: "وإذا أُلقِيَتْ عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجزاً عن الفهم والوعي وبعيداً عن الاستعداد له كلَّ ذهنه عنها، وحسِبَ ذلك من صعوبة العلم في نفسِهِ فتكاسل عن قبولِهِ وتمادى في هجرانه"[29] ويؤكد كذلك على عدم الانتقال بالمتعلم من علم إلى آخر إلا بعد تحصيل أغراض العلم الأول؛ لأنَّ المتعلم إذا حصَّلَ ملكة ما في علم من العلوم استعَدَّ بها لقبول ما بقى من العلوم، يقول ابن خلدون: "ولا ينبغي للمعلم أنْ يزيد متعلمه على فهم كتابه الذي أكبَّ على التعليم منه بحسب طاقته، ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يَعِيَهُ من أوله إلى آخره، ويحصل أغراضه ويستولي منه على ملكة بها ينفُذُ في غيرِهِ؛ لأنَّ المتعلم إذا حصَّلَ ملكة ما في علم من العلوم استعدَّ بها لقبول ما بقيَ".[30]

4 . نادى بضرورة الاستمرارية في تقديم الفن الواحد للمتعلم وعدم تقطيع المجالس والتفريق بينها؛ لأنَّ انقطاع مسائل الفن بعضها عن بعض يكون مدعاة للنسيان. أمَّا إذا كانت أوائل العلم وآخره حاضرة عند الفكرة، فتكون مجانبة للنسيان، وكانت الملكة أيسر حصولاً وأحكم ارتباطا وأقرب صِبغَةُ؛ لأنَّ الملكات إنَّما تحصل بتتابع الفعل وتكراره، وإذا تنوسِيَ الفعل تُنُوسِيَت الملكة الناشئة عنه.[31]

5 . أوصى بعدم خلط علمين معاً على المتعلم في وقت واحد، لأنَّه قلَّ أنْ يظفر بواحدٍ منهما؛ لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كلِّ واحدٍ منهما إلى تفهُّم الآخر؛

فيستغلقان معاً ويستصعبان، ويعود منهما بالخَيبةِ. وإذا تفرَّغَ الفِكرُ لتعليم ما هو بسبيله مقتصراً عليه، فربما كان ذلك أجدر بتحصيله.

الخاتمة:

تبيَّن في البحث أنَّ حياة ابن خلدون كان لها أثر في تكوين أفكاره واتجاهاته التربوية، فهو: كان واقعياً؛ وذلك من خلال اعترافه وتأكيده أنَّ تعليم العلم حرفة أو صناعة تستغل لكسب الرزق. وهذا الاتجاه ما من شك أنَّه اكتسبه من حياته السياسية التي كوَّنت فلسفته العملية المادية، وأبعدته عن الخيال والمثالية، فهو كان قد استعان في كل ما كتبه عن التربية بضرب أمثلة ممَّا شاهده في بلاد العالم التي عرفها وعاش فيها، فلم تكن آراؤه آراء نظرية مبنية عن الخيال، بل جاءت نتيجة لمشاهداته وتجاربه.

ففي مناداته وتأكيده على بعض المبادئ التي في استخدامها مضرة للتعليم كعدم مراعاة المستوى العقلي للتلميذ، واستعمال القسوة والغلظة في معاملته، وهي من النواحي النفسية التي يجب مراعاتها، وما ينتج عنهما من أضرار، إنَّما هو إشارة منه إلى أهمية الدراسات النفسية للقائمين على التعليم، وهو ما يؤكد عليه وينادي به علماء التربية المحدثون والمعاصرون.

ما يؤكد ويدل أنَّ ابن خلدون مفكِّر تربوي، بل وعالم من علماء التربية وخبير من خبرائها هو رأيه:

أولاً، في أنَّ الغرض من التعلم ليس الحفظ ولا الاستظهار، بل الفهم والبحث والقدرة على المناقشة التي تمكِّن المتعلم أو الفرد من تمييز الغث من السمين في العلوم والمعارف.

ثانياً،[32] مناداته أو مطالبته من المعلمين التنوع في طرائق التدريس واختيار الطريقة التي تناسب قدرات وميول التلميذ من ناحية، ومن ناحية أخرى تحقيقها الأهداف المرجوَّة، وهذا يتناسب مع ما ينادي به خبراء التربية اليوم من أنَّ أحسن الطرائق هي التي تناسب المادة الدراسية ومستوى التلاميذ والطلاب، وغير ذلك من الآراء التربوية التي تمت الإشارة إليها، والتي ربما لم يتمكَّن الباحث من التوصُّل إليها أو اكتشافها.

هوامش البحث ومراجعه:

(1) دراسات عن مقدمة ابن خلدون : ساطع الحصري، دار المعارف بمصر، 1957، ص 44

(2) يرى ابن خلدون أنَّ المجتمعات في تحضرها لا بد أنْ تمر خلال ثلاثة أطوار متتالية: الطور الأول: طور البداوة وفيه تتحكم في المجتمع عاداته وحاجاته، ولا يحكمه القانون، وفي الطور الثاني والذي يصل إليه المجتمع عن طريق الغزوات والفتوح، فتتكون بالتدريج دولة ذات قوانين ولوائح. ونظم تحكم فيها.

والطور الثالث يصل إليه المجتمع عندما يستقر، فتنتشر فيه روح الترف، وينكب أفراده على الدراسة، ويتوسعون في العلوم والفنون ويبحثون عن وسائل اللهو والاستمتاع بالحياة وينشغل أفراده على وسائل القوة والمجد فيبدأ المجتمع في الضعف والانحلال، على أنَّ هذا الطور لا يعني انتهاء المجتمع بل بفضل ما فيه من رواسب حضارته السابقة يسعى للنشوء والارتقاء من جديد. فتاريخ المجتمعات إنَّما هو حركة دائمة متموِّجة، بها ارتفاعات وانخفاضات، وقمم ووهاد، (مقدمة ابن خلدون، مصدر سابق، "الفصل الرابع عشر في أنَّ الدولة لها أعمار طبيعية كما للأشخاص" ص 201 وما بعدها).

(3) نفس المصدر، ص 468

(4) عمر محمد التومي الشيباني . فلسفة التربية الإسلامية، ط2، الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان . ليبيا، 1978، ص71

(5) ابن خلدون . المقدمة، اعتناء الزعبي، مصدر سابق ، ص 127.

(6) نفس المصدر، ص127.

(7) نفسه، نفسها.

(8) نفسه، نفسها.

(9) نفس المصدر، ص 468

(10) نفس المصدر، ص ص504 -505

(11) عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، دراسة وتعليق على عبد الواحد وافي، ج3، دار نهضة مصر للنشر، القاهرة، ط7، 2014، ص 916

(12) نفس المصدر، نفس الصفحة.

(13) نفس المصدر، ص 466
(14) عبد الرحمن ابن خلدون المقدمة، اعتناء أحمد الزغبي، مصدر سابق، ص 466
(15) نفس المصدر، ص 469
(16) نفس المصدر، ص 439
(17) عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، اعتناء أحمد الزعبي، مصدر سابق، ص 618
(18) نفس المصدر، نفس الصفحة.
(19) نفس المصدر، ص 469
(20) نفس المصدر، نفس الصفحة.
(21) نفس المصدر، نفس الصفحة.
(22) نفس المصدر، ص 470.
(23) نفس المصدر، نفس الصفحة.
(24) نفس المصدر، ص 605.
(25) نفس المصدر، ص 609.
(26) نفس المصدر، ص 610..
(27) نفس المصدر، نفس الصفحة.
(28) نفس المصدر، نفس الصفحة.
(29) نفس المصدر، نفس الصفحة.
(30) نفس المصدر، ص 611.
(31) نفس المصدر، نفس الصفحة.
(32) نفس المصدر، نفس الصفحة.