

## مفهوم جودة التعليم من منظور إسلامي

دراسة في المصطلح والمضامين عند ابن خلدون [ت 808هـ]<sup>1</sup>

أ.د. عزيز محمد أرزقي عدمان و د. أحمد عزت جبر محمود

كلية العلوم والآداب بشرورة

جامعة نجران

المملكة العربية السعودية

**ملخص:** ينطلق هذا البحث من قراءة استكشافية لمفهوم جودة التعليم، ومضامينها عند ابن خلدون؛ إذ قام الباحثان بتأصيل مفهوم الجو  
دة من منظور إسلامي؛ رغبة في استجلاء حقيقة هذا المفهوم عند القدماء، ومقابلته بأدبيات الجودة في الدراسات الغربية المعاصرة؛ كما تناول ابن خلدون مفهوم جودة التعليم في مقدمته في أكثر من عشرين فصلاً؛ مستنداً إلى فلسفة تربوية وتعليمية ومنهجية في صياغة مشروع متكامل عن الجودة بأبعادها المختلفة. وقد انتهى الباحثان إلى قناعة معرفية مفادها: أن ابن خلدون أسس لمفهوم جودة التعليم من منظور حضاري يكشف عن عمق رؤيته وأصالته ممارسته لفنّ التعليم؛ وبهذا الاعتبار يُعدُّ مؤسساً لمفهوم جودة التعليم في التراث العربي الإسلامي.

### The concept of education quality from an Islamic perspective: A Study of the Terminology and Contents of Ibn Khaldun (d.808h)

**Abstract:** This search sets out to read the exploration of the concept of quality of education, and their contents of Ibn Khaldun. The researchers originalized the concept of quality from an Islamic perspective desiring to clarify the truth of this concept of the ancients and comparing it with the ethics of quality of Western contemporary studies. Ibn Khaldun also addressed the concept of education quality in his Introduction in more than twenty chapters based on the philosophy of educational methodology in the formulation of an integrated project for quality with its various dimensions . The researchers concluded that Ibn Khaldun established the concept of the quality of education from a civilized perspective that reveals the depth of vision and originality of his practice of education art. In this regard, he is considered the founder of the concept of the quality of education in the Arab and Islamic heritage.

<sup>1</sup> البحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة نجران بالمملكة العربية السعودية.

#### مقدمة:

يمثلُ العلامةُ حكيم المؤرخين عبد الرحمن بن خلدون ظاهرة معرفية خليقة بالرصد والمتابعة، ويتجلى ذلك من خلال القيمة العلمية لكتابه (المقدمة) التي تعكس وعياً عميقاً بمختلف فروع المعرفة الإنسانية؛ فضلاً عن أنها تمثل حَجْر الزاوية في إنتاج فكر إداري، وتربوي معاصر. ولاستجلاء حقيقة هذه المرتبة السَّنية التي نبَّوها ابن خلدون في مسار الفكر العالمي دعت الحاجة الفكرية، والمنهجية إلى إنجاز قراءة معاصرة للفكر التربوي عند ابن خلدون لاستكشاف ملامح الاتجاه العقلاني في فكره، وتحديد منزعه الإنساني، والتربوي. ولعل أكثر المصطلحات شيوعاً، وانتشاراً في المذاهب التربوية العالمية، ومجال إدارة الجودة الشاملة (total quality Management) مصطلح الجودة ( quality ). ( Deming, 1982: p266

#### مشكلة الدراسة:

إن البحث في مفهوم الجودة عند ابن خلدون - حسب اطلاعنا - من الأبحاث التي لا تتشابه مع أبحاث سابقة؛ والمستقرئ لكثير من المقاربات التي تناولت ابن خلدون يجد أن بعضها عالج هذه الشخصية من منظور تاريخي لإبراز موقع ابن خلدون في العلوم الاجتماعية؛ كما أن بعض الدراسات قاربت المقدمة من زاوية حضارية وفكرية بحتة؛ إلا أن دراستنا انصببت على قراءة تأصيلية تأسيسية لمفهوم جودة التعليم في ضوء بعض الأفكار التربوية المعاصرة. ومن ثم يكتسي هذا الموضوع أهمية بالغة في مجال التربية والتعليم من منظور إسلامي.

#### أسئلة الدراسة :

- ما المقصود بالجودة في فكر ابن خلدون في التربية والتعليم والتأديب ؟ .
- ما هي معاييرها؟ وما طبيعة البيئة الحاضنة لهذا المفهوم؟ .
- ما هي أسس النقد الخلدوني للمناخ التربوي ومناهج التعليم في زمانه؟ .
- ما الأهداف التربوية لمناهج التعليم؟ وما سلم تصنيف العلوم؟ وما شروط المعلم والمتعلم؟ .
- ما هي طرق التدريس الفعالة؟ وما أسس تقويم العملية التعليمية؟ .
- هل الجودة ممارسة عملية أم مقولات نظرية؟ وما هي المقاييس والمعايير التي أقرها ابن خلدون للحكم على جودة العملية التعليمية؟ .
- هل جودة التعليم في التصور الإسلامي لها تعلق بالدرجة العالية من النوعية أو القيمة في مجال التعليم؟ هل سعى ابن خلدون من خلال حديثه عن التعليم إلى تحقيق الجودة الأكاديمية .?academic quality

## مفهوم جَوْدَة التَّعليم من منظور إسلامي

قد تبدو هذه الهواجس المعرفية من باب الترف العلمي، والإسقاط المنهجي؛ إلا أن نظرة واعية مبصرة ثاقبة مجردة عن الهوى تدلّ على أن أفكار ابن خلدون في الصناعة والتعليم والاجتماع تتجانس مع كثير من أفكار رواد الجودة في الغرب، وإن اختلفت المرجعيات الفكرية والدينية والمنطلقات المنهجية؛ بل نستطيع أن نقرر في عدالة واعتدال أن ابن خلدون قد تجاوز الكثير من النظريات الاقتصادية المعاصرة.

وجدير بالإشارة أن مفهوم الجودة عند ابن خلدون تتجاوزه ثلاثة مفاهيم كالآتي:

- 1) مفهوم الجودة في جانبها اليدوي [الصنائع].
  - 2) مفهوم الجودة في بعدها الحضاري [العمران].
  - 3) مفهوم الجودة في شقها التربوي [التعليم]. وهو المدخل الطبيعي لتشييد مجتمع المعرفة.
- وقد وردت هذه المفاهيم في الجزء الأول من مقدمة ابن خلدون في أكثر من عشرين فصلاً، وهي مساحة تركي رعايته المعرفية لموقع جودة التعليم في تقدم الحضارات الإنسانية.

### أولاً: مفهوم الجودة لغة:

من قبيل الاقتداء بسنن البحث الأكاديمي تقديم قراءة معجمية للمادة الأصلية للجودة (ج ود)؛ إذ تسعى هذه المقاربة إلى البحث في أهم الإطلاقات اللغوية للكلمة في المعاجم التراثية والمعاجم الحديثة؛ لتلمس العلة الخفية الجامعة بين المفهوم اللغوي للجودة، ومعناها الاصطلاحي. وقد تفاوتت المعاجم التراثية في تحديد معنى الجودة، وإن أجمعت على معنى الإتيان، والتحسين للمنتج في صورته النهائية؛ إذ أشار الزمخشري [ت 538هـ] إلى هذا المعنى بقوله: "وأجاد الشيءَ وجوّده، وأحسن فيما فعل وأجاد، وصانعٌ مُجيدٌ ومجوّادٌ". (الزمخشري، 1998، الجزء الأول: 154).

فمرتبة الإحسان هي نتيجة طبيعية لعملية التطوير والتحسين، ويستشف هذا المدلول من صيغة (جود) التي تفيد المبالغة والدقة في الصناعة، والتنقيح والتهديب.

وانفرد ابن منظور [711 هـ] - رحمه الله - بقراءة معجمية جامعة لمختلف دلالات مفهوم الجودة لغة فقال: "جود: الجيد نقيض الرديء، على فيعل، وأصله جيود فقلبت الواو ياءً لا نكسارها ومجاورتها الياء، ثم أُدغمت الياء فيها، [...] ويقال: هذا شيء جيد بين الجودة والجودة. وقد جاد جوداً وأجاد: أتى بالجيد من القول أو الفعل. ويقال: أجاد فلان في عمله وأجود وأجاد عمله يجود جوداً". (ابن منظور، د.ت، المجلد الأول: 720).

ويستفاد مما قرره ابن منظور أن الدلالة اللغوية لكلمة (جود) تفهم من ضدها الذي يؤكد أن العمل المنجز فيه عيب يقدح في بلوغه درجة الإتيان المطلوبة، وعلامة الإحسان المعلومة؛ ثم إن

الجودة لها تعلق بالجانب اللفظي من فصاحة الكلام، والمتكلم، وبلاغتهما؛ مشيراً في الوقت ذاته إلى جودة الصناعة.

وتشير المعاجم الحديثة إلى معنى زائد لم تذكره المعاجم التراثية صراحة؛ وهو ارتباط الجودة بحسن الأداء، وسلامة التكوين. وأغلب الظن أن جودة الأداء Performance quality هي الغاية المثلى من كل صناعة أو حرفة. يقول العالم اللغوي أحمد مختار عمر - رحمه الله -: "جودة: سلامة التكوين وإتقان الصنعة [...] جيد الرأي: محكمه وسديده - جيد النظم: حسن السبك. جيد جداً: بالغ الجودة - درجة جيد: درجة تُمنح للدلالة على حسن الأداء - درجة جيد جداً: تفوق منزلة درجة جيد. من جيد إلى أجود: في تحسن مستمر". (عمر، 2008، المجلد الأول: 418).

وهنا فيما يبدو فكرة سديدة حاصلها أن الجودة تمس قطاعات معرفية مختلفة بعضها ألق بالالصناعة والحرف، وبعضها أشد ارتباطاً بطبيعة التفكير القويم المستقيم، كما نجدها ترتبط بعلم البلاغة بمفهومها الذي وضع أسسه شيخ البلاغيين عبد القاهر الجرجاني [ت 471هـ] وهو النظم الجيد المحكم والمتناسق والمتمين في اختيار المفردات والتأليف فيما بينها على طريقة مخصوصة في بناء العبارة بناء قويا، وصياغتها صياغة مترابطة. واللافت للنظر في تعريف أحمد مختار عمر أنه ذكر من معاني الجودة الدرجات العلمية التي تمنح في الجامعات؛ وهذا التصور له نسب وسبب بالتقويم الأكاديمي academic evolution؛ ذلك أن التفاوت بين جيد وجيد جداً الهدف منه تأكيد التطور، والتحسين المستمرين في التحصيل المعرفي.

ثانياً: مفهوم جودة التعليم عند ابن خلدون:

لتقديم صورة واضحة الملامح، جلية القسّمات قدر الإمكان عن مفهوم الجودة، ومقولاتها النظرية والتطبيقية، والمنهجية وضعنا بناء هندسياً محكماً، وأخضعنا أفكار ابن خلدون لخطة علمية من خلال صياغة أفكاره كالاتي:

### 1. التطور الحضاري وأثره في جودة التعليم:

لقد ربط ابن خلدون - رحمه الله - العملية التعليمية بكمال العمران وكثرتة؛ وهو ربط يعكس حاجة المجتمع الإنساني إلى العلوم والصنائع؛ ولا يتأتى لهذه الصنائع والعلوم أن تنمو في بيئة بدوية غير مساعدة على استجادة هذه الحرف وإتقانها. وفي هذا السياق يقول ابن خلدون: "ثم إن الصنائع والعلوم إنما هي للإنسان من حيث فكره الذي يتميز به عن الحيوانات والقوت له من حيث الحيوانية والغذائية فهو مُقدّم لضرورته على العلوم والصنائع وهي متأخرة عن الضروري.

## مفهوم جودة التعليم من منظور إسلامي

وعلى مقدار عمران البلد تكون جودة الصناعات للتأق فيها حينئذ واستجادة ما يُطلب منها بحيث تتوفر دواعي الترف والثروة. " (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 502).

فالعلاقة بين جودة الصناعات، والعمران ظاهرة؛ والعلوم لا تنمو إلا في بيئة متحضرة، ولا شك أن العمران أداة للتفنن في الصناعة، واستجادتها، واستحكامها.

وسوّغ ابن خلدون لعة استجادة الصناعات والعلوم إذا كثر طلبها بسبب تدخل الدولة التي توجه هذه الصناعات وتسهر على رعايتها؛ وبحكم سلطتها تزدهر الصناعات والعلوم، ويكثر طلابها. وفي هذا المعنى يقول ابن خلدون: " فهنا سر آخر وهو أن الصناعات وإجادتها إنما تطلبها الدولة فهي التي تنفق سوقها وتوجه الطالبات إليها. [...] لأن الدولة هي السوق الأعظم وفيها نفاق كل شيء والقليل والكثير فيها على نسبة واحدة ". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 506).

ويوضح ابن خلدون مفهوم استحكام العلوم، وجودتها في رحاب العمران، وما يتبعه من ترف وإغراق في الكمالات؛ بحيث عدّ الخط والكتابة من أبرز الصناعات الإنسانية الشريفة التي من منافعها التعبير عما يجول في خاطر الإنسان؛ فهما يوفران الجهد والوقت، وطول المسافة والسفر؛ فضلا عن كونهما وعاء لحفظ علوم الأولين. وفي هذا الصدد يقول ابن خلدون: " وخرجها في الإنسان من القوة إلى الفعل إنما يكون بالتعليم وعلى قدر الاجتماع والعمران والتتاعي في الكمالات والطلب لذلك تكون جودة الخط في المدينة إذ هو من جملة الصناعات ". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 524).

وللتدليل على علو مقام الخط والكتابة، وجودتهما المعرفية ينقل ابن خلدون صورة قائمة لتدهور هاتين الصناعتين في بعض الأمصار التي قلّ عمرانها، وتراجعت حضارتها؛ ومن ثم تأخر التعليم إذ: "صارت الخطوط بأفريقيّة والمغربيين مائلة إلى الرداءة بعيدة عن الجودة وصارت الكتب إذا انتسخت فلا فائدة تحصل لمُتصفحها منها إلا العناء والمشقة لكثرة ما يقع فيها من الفساد والتصحيف وتغيير الأشكال الخطية عن الجودة حتى لا تكاد تُقرأ إلا بعد عسرٍ ووقعٍ فيه ما وقع في سائر الصناعات بنقص الحضارة وفساد الدول ". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 529).

ويقدم ابن خلدون قراءة دلالية ونفسية لجودة الخط باعتباره كاشفاً عن مكونات النفس الإنسانية ودواخلها؛ فكما أن الخط الرديء تعبير عن دلالة سقيمة، كذلك الخط المجود تعبير عن مستور النفس وعمقها وما يعتلج بداخلها من وضوح المعاني وسمو الدلالات؛ وهو ما عبر عنه ابن خلدون قائلاً: " واعلم بأن الخط بيان عن القول والكلام، كما أن القول والكلام بيان عما في النفس والضمير من المعاني؛ فلا بد لكل منهما أن يكون واضح الدلالة. قال الله تعالى: "خلق

أ.د. عزيز عدمان و د. أحمد محمود

الإنسان، علّمه البيان". [سورة الرحمن: الآيات 3-4]. وهو يشتملُ بيان الأدلّة كلّها. فالخطُّ المُجَوِّدُ كمالُهُ أن تكون دلالته واضحة، بإبانة حروفه المتواضعة وإجادة وضعها ورسمها كلُّ واحدٍ على حدة مُتميّزٍ عن الآخر. . (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 531).

## 2. مفهوم الملكة وفعاليتها في الممارسة التعليمية:

يُعدُّ مفهوم الملكة من المفاهيم المركزية التي توصل بها ابن خلدون في تأسيس مشروعه التربوي عن الممارسة التعليمية، وتطبيقاتها التربوية؛ بحيث وردَ هذا المصطلح في مواضع مختلفة من المقدمة مقترناً بمفاهيم التّحصيل العلميّ، والتدرج في تلقي العلم، والفهم والوعي، وتقوية الاستدلال العقليّ. فما المقصود بالملكة؟. يشير الشّريف الجرجانيّ إلى أنها: " صفة راسخة في النفس وتحقيقه أنه يحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية وتسمّى حالة مادامت سريعة الزوال فإذا تكررت ومارست النفس لها حتى ترسخ تلك الكيفية فيها وصارت بطيئة الزوال فتصير ملكة وبالقياس إلى ذلك الفعل عادةً وخُلُقاً ". (الجرجانيّ، 1985: 247).

يستفاد من تعريف الجرجانيّ أن الملكة تُطلق على الكيفية النفسية الحاصلة من القيام بفعل ما، وتزول بعدم التكرار؛ فإذا تكررت تعذّر زوالها. فالملكة ليست حالة عرضية عابرة؛ لأنه يتعسّر زوالها؛ وإنما هي صفة راسخة في النفس الإنسانية؛ ولعل الذي يعطيها صفة الرّسوخ، و الثّبات في النفس هو التكرار؛ وكلما تكرر الفعل ازداد التّمكين؛ فأضحت الملكة عادة.

ومن إشارات ابن خلدون الخالدة حديثه المستفيض عن الملكة في التّحصيل العلميّ؛ إذ يرى أن: " الملكة صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرّره مرّة بعد أخرى حتّى ترسخ صورته. [...] وعلى قدر جودة التّعليم وملكة المُعلّم يكونُ حذقُ المتعلّم في الصّناعة وحصول ملكته. ". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 501).

فالتّعليم صناعة، وممارسة عملية وذهنية؛ ولا يبلغ التّعليم درجة الجودة والإتقان ما لم تُكرّر الممارسة التّعليمية والتّربوية؛ والمعلّم هو مقدمة هذه الملكة؛ لتنتقل إلى المتعلّم وتصير صفة راسخة ثابتة. واللافت للنظر أن ابن خلدون يرى أن التّعليم لا يبلغ المطلوب، ويحقّق المنشود ما لم تكن عملية التّعليم في حد ذاتها على درجة عالية من الرّسوخ والتّمكّن؛ فضلاً عن رسوخ المعلّم في العلم؛ ومن ثم تحصل الجودة المطلوبة في بعدها النفسيّ عند الطالب. وكأن ابن خلدون أراد أن يقول: إن الممارسة التّعليمية عملية متداخلة بين ثلاثة عناصر: التّعليم، والمعلّم، والمتعلّم؛ وبمقتضى فعل التكرار تحصل الجودة، وترسخ الملكة.

## مفهوم جودة التعليم من منظور إسلامي

فهل الصفة الراسخة في النفس تحصل في كل العلوم دفعة واحدة؟ أم يتطلّب الأمر الاقتصاد على فن أو علم أو صناعة، والتبحر فيها لدرجة التمثّل الذهني، والحدق العملي والمهارة اليدوية؟ وما هي عوائق عدم إتقان أكثر من علم مرة واحدة؟.

يطرح ابن خلدون فكرة جوهرية جلية يشهد لها مسلك التّحصيل المعرفي؛ وهي أنّ بلوغ مرتبة رسوخ القدم في علم من العلوم يمنع بلوغ المرتبة ذاتها من المهارة، والحدق في علم آخر. فلم لا يجمع طالب العلم بين حصول مَلَكتين دفعة واحدة؟.

يجيب ابن خلدون عن هذه الإشكالية من منطلق نفسيّ في غاية الإقناع قائلاً: " المَلَكات صفاتٌ للنفسِ وألوانٌ فلا تزدحمُ دفعة. ومن كان على الفطرة كان أسهلَ لقبولِ المَلَكات وأحسنَ استعداداً لحصولها. فإذا تلوّنت النفسُ بالمَلَكة الأخرى وخرجت عن الفطرة ضعُفَ فيها الاستعدادُ باللونِ الحاصلِ من هذه المَلَكة فكانَ قبولها للمَلَكة الأخرى أضعفَ [...] ومن حصلَ منهمُ على مَلَكة علمٍ من العلوم وأجادها في الغاية فقلَّ أن يُجيدَ مَلَكة علمٍ آخرَ على نسبته بل يكونُ مُقصرًا فيه إنْ طلبه إلا في الأقلِّ النادرِ من الأحوال ". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 508).

ينطلق ابن خلدون من قراءة نفسية باعتبار أن المَلَكة صفة راسخة ثابتة للنفس؛ والجمع بين أكثر من مَلَكة يفسد الفطرة الإنسانية، ويضعف من قدرتها على الجودة والإتقان؛ لتزاحم هذه المَلَكات دفعة واحدة. وقد يجمع طالب العلم بين مَلَكتين ولا يحصل هذا الانحراف عن الاستعداد الفطري؛ وهي حالات نادرة لا تحصل إلا عند العالم الربانيّ الراسخ في العلم؛ وهي هبة ومنحة علوية يهبها الله للخاصة من العلماء. وقد عبّر ابن خلدون عن ندرة حدوث الجمع بين المَلَكتين باستخدام كلمة (الأقلُّ النادر)، والحكم للغالب، وليس للنادر كما هو مقرّر عند علماء الأصول. ويقترب ابن خلدون من عمق جودة العلم التي تحصل من مَلَكة وفق طرائق تتجاوز إطار الفهم؛ لأنه مرحلة أولية في الإدراك، ومقدمة لبلوغ درجة الاستحكام، والاستجادة. فما هي السبيلُ الموصلة لحصول مَلَكة العلم، والتبحر فيه لدرجة التمثّل المعرفي؟.

يقول ابن خلدون: "الحدقُ في العلم والتّفنن فيه والاستيلاء عليه إنّما هو بحصولِ مَلَكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله. وما لم تحصل هذه المَلَكة لم يكن الحدقُ في ذلك الفنِّ المتناول حاصلاً. وهذه المَلَكة هي في غير الفهم والوعي ". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 543).

فالفهم عملية من عمليات حصول المَلَكَة؛ ذلك أن بلوغ مرتبة الرسوخ، والتمكّن في علم من العلوم هو خلاصة من العمليات الذهنية، والمنهجية المتتابعة، والمتلاحقة؛ ويمكن بإيجاز حصر هذه المراحل في الشكل الآتي:

الإحاطة بالمبادئ والقواعد + التأمل في المسائل ⇐ الاستنباط حصول المَلَكَة.

ويلاحظ أنّ الفهم والوعي مما لا يندرج في مراحل بلوغ الحدق؛ تفسير ذلك في اشتراك طبقات البشر في فهم المسألة الواحدة؛ وإنما المَلَكَة خاصة بالعلماء الذين هم أعلى مرتبة من الناشئين، والعوام.

فما هي طرق حصول هذه الملكة؟ وما آليات اكتسابها؟.

#### أ- المناظرة والمحاورة سبيل لتحقيق المَلَكَة العلمية:

يرى ابن خلدون أن الحفظ ليس سبيلاً لبلوغ درجة الحدق؛ وإنما المناظرة العلمية والمحاورة المعرفية التي تشدّ المَلَكَة، وتصل هذه الصفة الراسخة في العلم. وذهب إلى أن كثرة الحفظ تميت الفكر، وتمنعه من الانطلاق في المساجلة العلمية التي هي تلقيح للعلوم والمعارف؛ بيان ذلك أن الحفظ هو مرتبة من مراتب التحصيل كما هو واقع في كثير من الممارسات التربوية، والتعليمية في العالم؛ إلا أن المعيب هو محاصرة ذهن المتعلم بكم معرفي هائل من المعلومات دون أن تجد سبيلها إلى الممارسة الفكرية والمعالجة العملية. وفي هذا الصدد يقول ابن خلدون - رحمه الله - : "وأيسر طرق هذه المَلَكَة فتقُّ اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية فهو الذي يُقربُ شأنها ويُحصَلُ مرامها. فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتاً لا ينطقون ولا يفاوضون وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة. فلا يحصلون على طائل من مَلَكَة التصرف في العلم والتعليم". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 545).

ويعزو ابن خلدون ضعف مَلَكَة التحصيل إلى انقطاع سند التعليم في بعض الأمصار الإسلامية . فهل بيئة التعلم، ووسائله غير مؤهلة لحصول الحدق في طلب العلم والتعليم؟ وهل غياب الحرية الأكاديمية في الأوساط التعليمية يومئذ هو الذي حال دون بلوغ العملية التعليمية مرامها؟. ألا يُعدّ توجيه المشايخ طلاب العلم للحفظ باعتبار الذي يحفظ حُجّة على الذي لا يحفظ هو السبب في فتور مَلَكَة التحصيل؟ وهل السُلطة الروحية للمشيخة على طلاب العلم هي التي أفضت إلى انحدار واقع التعليم في عصر ابن خلدون؟.



## مفهوم جودة التعليم من منظور إسلامي

التحقيق أن طبيعة التحصيل التراثي عند القدماء، ومسلك التلقين، والحفظ كان سمة غالبية على بعض الأمصار الإسلامية دون الأخرى؛ فضلاً عن تفاوت مساحة الحرية العلمية بين تلك الأمصار، والأقطار.

### ب- التلقين المباشر أنفع في التحصيل، ورسوخ الملكات:

ينطلق ابن خلدون في حديثه عن التطبيقات التربوية والممارسات التعليمية من تعدد منابع تلقي المعرفة واكتسابها؛ وهي طرق متنوعة تعكس حرصه على التركيز على رؤية شاملة للعملية التعليمية التي يراها تستند إلى التلقين المباشر: "والسبب في ذلك أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل: تارة علماً وتعليماً وإلقاءً وتارة محاكاةً وتلقيناً. إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاماً وأقوى رسوخاً. فعلى قدر كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 744).

وظاهر من كلام ابن خلدون أن التعلم عن بعد أو الانتساب في كل العلوم والمعارف قد يكون غير مجدٍ لعدم اكتمال عناصر العملية التعليمية وتفاعلها؛ وهي: المعلم والمتعلم وبيئة التعلم. ويكشف ابن خلدون عن مساوئ التعليم الحرّ الطليق الذي لا يخضع لضوابط التوجيه، والإرشاد الأكاديميين من خلال غياب التقويم المعرفي الذي يراه المسلك السليم في تصويب المعرفة، واستقامة مدارها؛ لأن الغاية من المباشرة في التلقين توليد المعارف وإنتاجها وتوظيفها؛ ثم إن نزوع المتعلم منزع التعلم الحرّ يجعله أقرب إلى الاستهلاك المعرفي منه إلى التجرّ المدرس؛ وبهذا الاعتبار يرى خبراء الجودة أنه لا مناص من الإقرار بدور المعلم في التوجيه والتسيّد العلمي؛ إذ: "المعلم يمثل محور الارتكاز في تحقيق الأهداف التربوية التي يتبناها النظام التعليمي وعلى عاتقه تقع مسؤولية تحويل الأفكار والرؤى التجديدية التي يطرحها القائمون على هذا النظام وواضعو ورأسمو سياساته إلى نواتج تعليمية تتمثل في صور معارف ومهارات واتجاهات تتبدى في سلوك المتعلمين". (البللوي وآخرون، 2006: 120).

والحاصل أن المباشرة، وتلقي العلم عن المعلمين والمشايخ فيه تعدد لمصادر المعرفة وتنوعها وثرائها؛ آية ذلك أن طرق التلقين تختلف باختلاف المعلمين، وتباين أساليبهم التربوية والتعليمية، وفي هذا التعدد مزيد تجرّ وتوسع في ارتياد آفاق المعرفة. يقول ابن خلدون مبرزاً أهمية المعلم أو الشيخ في التوجيه العلمي والروحي: "فلقاء أهل العلوم وتعدّد المشايخ يُفیده تمييز الاصطلاحات بما يراه من اختلاف طرقهم فيها فيجرّد العلم عنها ويعلم أنها أنحاء وطرق تُوصّل وتنهض قواها إلى الرسوخ والاستحكام في المكان وتصحّ معارفه وتميزها عن سواها مع تقوية

أ.د. عزيز عدمان و د. أحمد محمود

ملكته بالمباشرة والتلقين وكثرتهما من المشيخة عند تعددهم وتتوَعهم" . (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 745).

فالمشيخة موصلة إلى منابع التّعلم، وتساهم في تحسين دور العلاقات الإنسانية في الجودة؛ ويشهد على ذلك أن التعليم الإلكتروني، وإن كان مفيداً إلا أنه لا يفضي إلى استكشاف الطاقات العلمية المدفونة في الطالب؛ فضلاً عن انحسار دور التصويب، والتّصحيح، والتّقويم. ولعل الاستعاضة بالمعلّم بوسائل تقنية للتعليم قد تقضي على البعد الروحيّ القائم بينهما؛ بل إن المباشرة هي التي تصقل المواهب، وتكشف اللثام عن القدرات العلمية، وتترك الأثر المنشود في نفسية المتعلّم علماً، وتربية وسلوكاً؛ فضلاً عن أن التّعليم عن بُعد قد يحرم الطالب من المعاينة، والمشاركة الفاعلة، والممارسة العملية؛ ومن ثم تبقى الهوة شاسعة بين مقاصد التّعليم، وغايات المتعلّم من التّحصيل، والاستحكام.

فالعملية التّعليمية ليست إجراءً تقنياً يكفي بالتوجيه عن بُعد؛ بل هي عملية معقّدة ومركّبة تحكمها أبعاد علمية ومعرفية وروحية وإنسانية وسلوكية؛ فكم من إشارة تربوية سليمة استهضت همّ المتعلّمين، وأوقدت الرغبة في المزيد، وأخرى أخدمت جذوة النهم للإقبال على موارد العلم، ومنابعه الصافية.

فالممارسة التربوية عند ابن خلدون تتجاوز الإطار الشكليّ إلى تنمية جوهر الإنسان؛ وبهذا الاعتبار يرى ابن خلدون أن عملية التّعلّم قائمة على فلسفة متكاملة تشدّها ثلاثة مفاصل:

- الرحلة في طلب العلم مقدّمة لحصول ملكة التّعلّم، ومهارة الفهم، والاستيعاب.
- لقاء المشايخ، والمعلّمين وسيلة لاستحكام المعرفة، وثباتها.
- كثرة الفوائد التربوية، والعلمية المترتبة عن تلقي العلم عن المعلّمين.

ونظراً لعظم أثر المعلّم في الشريعة الإسلامية نادى التربويون في مجال التّعليم إلى مراعاة المقاصد من العملية التعليمية، وتوجيهها على هدى الانتماء الحضاريّ للأمم؛ وبالتالي فإن فلسفة التربية الإسلامية تسعى إلى: " تنشئة الإنسان فكرياً وعقلياً وجسدياً وجمالياً وخلقياً وتزويده بالمعارف والاتجاهات والقيم والخبرات اللازمة لنموه السليم طبقاً لأهداف الرسالة الإسلامية ". (الجعفري وآخرون، 1993: 112).

ت- الاستعمال والتكرار أدواتان لحصول الملكة اللسانية:

الناظر في مفهوم الجودة عند ابن خلدون يجد أنه مدرك لأبعادها النظرية والعملية؛ ومن ثم فهو لا يقدّم مقولات تنظيرية، ومفاهيم مجردة، وتصورات ذهنية يصعب تطبيقها في مجال التربية والتّعليم؛ وإنما يقدّم آليات إجرائية، ومنهجية لحصول هذه الصفة الراسخة لدى المتعلّم.

## مفهوم جودة التعليم من منظور إسلامي

ويشرح ابن خلدون طريقة اكتساب ملكة اللسان؛ وهي طريقة نافعة مثمرة في تعلم كل اللغات؛ وإن ركز على اللسان العربي؛ إذ شبه تعلم اللغات بتعلم الصناعات، وهي مماثلة صائبة باعتبار أن تعلم اللغات لا يقف عند إثراء معجم المفردات، واكتسابها؛ وإنما التركيب هو الذي يوجب تمام الملكة واكتمالها؛ وهذا واقع في كثير من اللغات العالمية كالإنكليزية. فقد يتصور متعلم اللغة الإنكليزية أن قدراً كبيراً من حفظ المفردات، وفهمها يكفي مؤونة لامتلاك ناصية فقه اللغة؛ وهذا قصور في فهم طبيعة اللغات، وعجز عن إدراك آليات تعلمها. يقول ابن خلدون مبرزاً الخطوات المنهجية والإجرائية والعملية لبلوغ ملكة اكتساب اللغات وتمثلها: "اعلم أن اللغات كلها شبيهة بالصناعة إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها. وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما هو بالنظر إلى التراكيب. فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع وهذا هو مقتضى البلاغة". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 764).

ومقتضى كلام ابن خلدون أن بلوغ الغاية التامة من الاستحكام، والجودة في تعلم اللغات تحكمه ضوابط عملية أبرزها:

1. تركيب الألفاظ المفردة في جمل؛ للتعبير عن المعاني المرادة.
2. مراعاة مقتضى الكلام.

ولا جرم أن الحصيلة اللغوية الكاملة من تركيب الألفاظ للدلالة على المعاني المقصودة ينبغي أن تراعي المتلقي الذي هو محور العملية اللسانية، ومدار استقامتها. ويميز العلامة ابن خلدون بين الصفة الراسخة، والحال في تعلم اللغات؛ وهو تمييز في غاية الدقة؛ إذ يرى أن الملكة الكاملة التامة لا تكتفي بالضوابط السابقة؛ بل لا بد من اعتبار التكرار المتتابع الذي يرسخ ملكة اللسان، ويقويها. يقول ابن خلدون: "والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة ثم تتكرر فتكون حالاً. ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 764-765).

فهل الملكة اللسانية شبيهة بصناعة العربية؟

تختلف الملكات باختلاف درجات الاستعمال؛ ولعل الذي يعطي مشروعية الملكة، واعتماد جودتها التامة هو الممارسة العملية والتطبيقية؛ ذلك أن معرفة القوانين، ومقاييس الملكات لا يقوم دليلاً على التحكم في صناعة من الصناعات؛ فقد يدرك المتكلم قواعد لغة من اللغات، وقوانينها

دون أن يمكنه ذلك من ممارسة هذه اللغة كتابة، وتحريراً. وفي هذا السياق يرى ابن خلدون: " أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة. فهو علمٌ بكيفية لا نفسٌ بكيفية. فليست نفس الملكة وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً ولا يحكمها عملاً. مثل أن يقول بصيرٌ بالخياطة غير مُحكمٍ لملكته في التعبير عن بعض أنواعها الخياطة هي أن يُدخل الخيط في خرت الإبرة ثم يغرزها في لَفَقِي الثوب مُتَمَعِينٍ ويُخرجها من الجانب الآخر بمقدار كذا ثم يردها إلى حيث ابتدأت ويُخرجها قُدَامَ مَنفذها الأول بمطرح ما بين التقيين الأولين ثم يتمادى على ذلك إلى آخر العمل ويُعطي صورة الحَبَكِ والتَّثْبِيتِ والتَّفْتِيحِ وسائر أنواع الخياطة وأعمالها. وهو إذا طُوبِ أن يعمل ذلك بيده لا يُحَكِّمُ منه شيئاً " . (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 772).

فالمملكة اللسانية هي الأداء اللغوي السليم وفق قواعد العربية وأصولها، ولا يمكن تجسيد النطق الصحيح إلا من خلال الممارسة العملية الفعلية؛ ومن ثم تختلف ملكة اللسان عن صناعة العربية في أنها تمثل المحك الحقيقي لتطبيقات العربية وقوانينها، وتعطيها مشروعية الإنجاز العملي.

فالمعرفة النظرية غير موجبة للممارسة العملية؛ ولهذا السبب عاب ابن خلدون على طلاب العلم كثرة الحفظ دون استعمال فعّال، أو توظيف مثمر يضمن للمحفوظ مشروعية البقاء والاستمرارية؛ ذلك أن استحكام الصناعة بين من خلال قدرة صاحبها على التطبيق؛ وبهذا الاعتبار تتبدى الجودة في بعدها التطبيقي على حساب معرفة نظرية لا تتجاوز عتبة الوصف الخارجي للأشياء. ومن هنا تبدو مركزية الاستعمال في إخراج الأمور من عالم الكمون والثبات إلى عالم الفعل؛ "وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة القول المصنوع نظاماً ونثراً" (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 772).

فالممارسة التطبيقية هي علامة فارقة بين محفوظ جاف لا يتجاوز إطار التلقين الأصم إلى محفوظ راق فيه إجابة ومهارة؛ وبالتالي فإن الاستعمال هو الشهادة الأصلية على رقي الكلام النثري، والشعري.

فما طبيعة المحفوظ الذي قصده ابن خلدون؟ وما مواصفاته؟ وما علامات جودته؟. وما علاقته بالاستعمال؟.

لا نزاع في أن تعلم اللسان العربي يبدأ من الحفظ الذي هو استظهار للمحفوظ عند الحاجة والاقتضاء؛ وهذا هو المفهوم المتعارف عليه في طرق التعليم عند المغاربة. إلا أن ابن خلدون يتحدث عن نمط خاص من الحفظ تحكمه ضوابط الجودة الجمالية. فكما ارتقى الحافظ في مدارج حفظ أشعار القدماء كشعر العرب الإسلاميين ازدادت جودة المحفوظ؛ ذلك أن الشعر العربي في

## مفهوم جودة التعليم من منظور إسلامي

مراحله التاريخية المختلفة ليس على وزن واحد، ودرجة واحدة من التشكيل الفني والجمالي لاختلاف الملكة الشعرية، والإبداعية. فما هي مراتب جودة المحفوظ؟. يجيب ابن خلدون عن ذلك قائلاً: "لا بدّ من كثرة الحفظ لمن يرومُ تعلّم اللسان العربيّ وعلى قدر جودة المحفوظ وطبقته في جنسه وكثرته من قلته تكون جودة الملكة الحاصلة عنه للحافظ". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 796).

فبلوغ مرتبة الملكة لمن رام مرتبة سنّية في سلّم الحافظين يمرّ بمرحلتين:  
§ مرحلة الحفظ المتقّن.

§ مرحلة انتقاء المحفوظ المجدّد طبقةً وجنساً. وهذا الانتقاء دليل على راحة المنتقي، وحصافة المنتخب، ورهافة حسّه، ورقّي ذوقه. فلم يَلح ابن خلدون على انتقاء المحفوظ، وجودته؟. لا ريب أن انتخاب المحفوظ الجيد للاستعمال الجيد؛ كما أن من اعتاد انتقاء رديء الكلام، ومبتذله طبع باستعمال من جنس المرذول، والذوق والنقد يشهدان بذلك. فالعلاقة بين جودة المحفوظ، وإتقان الاستعمال وجودة الملكة جليّة ظاهرة: "وعلى مقدار جودة المحفوظ أو المسموع تكونُ جودة الاستعمال من بعده ثمّ إجادة الملكة من بعدهما. فبارتقاء المحفوظ في طبقته من الكلام ترتقي الملكة الحاصلة لأنّ الطبع إنّما ينسج على منوالها وتنمو فُوى الملكة بتغذيتها". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 796).

فالارتقاء التصاعديّ في اكتساب الملكة الشعرية من الأمور الشاقة التي تنفر منها النفوس البشرية لتعلقها بالمألوف، واستصعابها بلوغ المراتب قبل اكتمال الأسباب. وقد بيّن ابن خلدون مقاصد هذا الارتقاء من منطلق التطوير والتّحسين المستمرين وهما من أسمى غايات الجودة كما تُطرح في أدبيات المقاربات الغربية.

ويعالج ابن خلدون في هذا النصّ السابق فكرة جوهرية مفادها: أن ارتقاء المحفوظ وجودته العالية يلزم جودة الملكة التي تبقى في أمس الحاجة إلى التّطعيم المستمر والتّغذية الراجعة Feedback. (عبيدات وآخرون، 1987م، 277). ويسوّغ لدواعي هذا التّساند والتّدعيم المستمر قائلاً: "وذلك أنّ النفس وإن كانت في جبلتها واحدةً بالنوع فهي تختلف في البشر بالقوّة والضعف في الإدراكات [...] وللنفس في كلّ واحد منها لون تتكيّف به وعلى حسب ما نشأت الملكة عليه من جودة أو رداءة تكون تلك الملكة في نفسها فملكةُ البلاغة العالية الطبقة في جنسها إنّما تحصلُ بحفظ العالي في طبقته من الكلام ولهذا كان الفقهاء وأهل العلوم كلّهم قاصرين في البلاغة". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 796-798).

أ.د. عزيز عدمان و د. أحمد محمود

ومقتضى كلام ابن خلدون أن النفس البشرية تتكيف وفق ما نشأت عليه من العلوم والتخصصات؛ وإذا تلوّنت النفس بعلم أو تخصص معرفي أصبحت تابعة له منقادة لأصوله؛ وكل محاولة للانفكاك من هذه المعاشية الوجدانية، والمخالطة الفكرية، والتلوّنت النفسية يضعف الملكة، ويفقدها قوتها.

رابعاً: معايير جودة الممارسة التعليمية (عملية التّعلم):

المتأمل في مشروع ابن خلدون يجد أنه تناول هيكلية المناهج من حيث ترتيب موادّها، وصياغة المواد المدرّسة، وطرق التدريس، ومدى رعايتها للأسس النفسية للمتعلم.

ويمكن حصر معايير جودة التّعليم من منظور ابن خلدون في المحاور الآتية:

1. الظفر بالعلوم المقصودة لذاتها أولى من تحصيل العلوم التي هي آلة لغيرها: يركّز ابن

خلدون في حديثه عن هيكلية المناهج من حيث ترتيب موادّها على المنهجية المحكّمة في التّعليم التي تراعي الأولوية في تعلّم العلوم. فليست كل العلوم على درجة واحدة من القوة المنهجية والمعرفية والإجرائية، وإن كانت جميع العلوم مهمة؛ وربما أنفق طالب علم عمره في الاهتمام بوسائل العلوم دون الانشغال بالعلوم المقصودة بالتّعلم. فكيف قسّم ابن خلدون العلوم؟ وما المعايير المعتمدة في هذا التقسيم؟ وما مسلكه في المناهج التّعليمية؟ يرى ابن خلدون أن: "العلوم المتعارفة بين أهل العُمران على صنفين: علومٌ مقصودةٌ بالذات كالشّريعات من التّفسير والحديث والفقه وعلم الكلام والطّبيعيّات والإلهيات من الفلسفة. وعلوم هي وسيلةٌ آليّةٌ لهذه العلوم كالعربيّة والحساب وغيرهما للشّريعات كالمناطق للفلسفة". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 738-739).

يستفاد من هذه القسمة الثنائية تركيز ابن خلدون على معيارين هما:

§ المعاني المقصودة من العلوم الشرعية، والطّبيعيّات، والإلهيات التي فيها فسحة، وتوسعة للاستكشاف والنّظر، والتّفرّيع .

§ الآلات، والوسائل، والأدوات الموصلة لهذه العلوم .

ويلاحظ على هذا التقسيم أن المقاصد - وهي الثّمرة - أولى من الوسائل في التّحصيل؛ وعلة ذلك أن مرحلة التّحصيل العلميّ محكومة بعمر طالب العلم؛ وهو عمر مُوجّه بأنفاس معدودة في أماكن محدودة. ولعل تاريخ العلوم يشهد بمصادقية هذه القسمة؛ ذلك أن الكثير من أصحاب المذاهب والملل والنّحل الإسلامية أفنوا أعمارهم في تتبّع الوسائل، وتفرّيع الفروع، وتلخيص التلخيص وشرح الشرح مما جنى على التراث العربيّ الإسلاميّ؛ ومن ثمّ يحذّر ابن خلدون الناشئة من الإغراق في علوم الآلة، وتحويلها إلى علوم المقاصد؛ ومن رام

## مفهوم جودة التعليم من منظور إسلامي

التوغل في العلوم الآلية ووجد ميلاً معرفياً لذلك، وامتلك أدوات هذا التبخر العلمي فلا تثريب عليه.

إلا أنه من المناسب تربوياً أن يكتفي طالب العلم بالمقاصد دون الولوج في تخوم الوسائل باعتبارها تمثل البعد الإجرائي والتطبيقي في التحصيل العلمي؛ " فلهذا يجب على المعلمين لهذه العلوم الآلية أن لا يستبحروا في شأنها ولا يستكثروا من مسائلها ويُنَبِّهوا المتعلم على الغرض منها ويقفوا به عنده ". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 739).

لا ينبغي أن يُفهم تقسيم العلوم إلى شرعية وعلوم آلية تطبيقية من باب التقليل من مقام العلوم الآلية؛ وإنما العلوم تتكامل وتتداخل؛ إلا أن الإغراق في العلوم التطبيقية قد يبعد طالب العلم عن العلوم الشرعية التي هي مقصودة لذاتها؛ وهي الثمرة المرجوة من التحصيل؛ ومن ثم يُكتفى بالتنبيه على الغرض من العلوم التطبيقية التي هي آلات، ووسائل موصلة لعلوم المقاصد الكبرى.

**2. تعليم القرآن الكريم أصل حصول المَلَكات والمهارات وعمادها وملاكها:** لا محيص لنا عن الإقرار بمركزية القرآن في بناء عقول الأمة العربية والإسلامية؛ وهو إقرار ينطلق من قناعة راسخة ثابتة لا من عاطفة جياشة تذوب عند انقضاء أسبابها، ومسبباتها.

وغني عن البيان القول: إن الأدلة والحجج التي استند إليها ابن خلدون في تقرير حقيقة القرآن بوصفه منطلق كل عملية تعليمية تربوية يجد مشروعيتها من الواقع العربي قديماً وحديثاً؛ فالكثير من علماء العرب والمسلمين في مختلف التخصصات المعرفية، والعلمية انطلقوا من تعلم القرآن؛ بل إنه كان قطب الرحى الذي أنجز الحضارة العربية الإسلامية التي هي في أصلها حضارة النص.

فالقرآن يوقد الذهن، ويشعل الرغبة في العلم؛ وواقع التعليم في الدول المتقدمة يشهد بهذه الحقيقة؛ لأن كتاب الله تعالى هو المورد العذب، والفضاء الفسيح الذي يفجر طاقات المتعلمين؛ فنجد الطالب المتميز الحاذق في العلوم التقنية، والطبيعية منفرد في غيرها من العلوم بسبب تعلمه للقرآن الذي يحقق له:

أ- استقامة السلوك، والتنشئة السليمة، وصحة العقيدة.

ب- تفجير مؤهلاته العلمية، وطاقاته الذهنية.

ومما هو أصل في هذا الباب أن كبار العلماء بلغوا درجة عالية من التميز العلمي، والتألق المعرفي في أحضان بيئة روحية؛ وبهذا الاعتبار يجمع العلماء على أن القرآن هو منطلق الممارسة التعليمية والتربوية عبر تاريخ الحضارة العربية الإسلامية؛ ووجه الاختلاف بينهم في تقديم القرآن على غيره من العلوم أو تأخيرها، وخطه ببعض العلوم. وقد اهتدى ابن خلدون إلى

هذه الحقيقة الثابتة من أن القرآن أصل التعليم من خلال وصفه للحالة العامة للتعليم، ومناهجه السائدة في عصره، وزمانه، ومن واقع معيّنته لمسلك التعليم في بعض الدول الإسلامية عند أهل المغرب والأندلس وإفريقية والمشرق؛ ولكلّ طريقة في التعليم. إلا أنّ تعليم القرآن في الصغر هو البداية الفعلية لكل ممارسة تعليمية. فما التفسير التربوي والعلمي والنفسي الذي سوّغ لهذه الانطلاقة حسب رأي ابن خلدون؟. يقول ابن خلدون: " اعلم أنّ تعليم الولدان للقرآن شعارٌ الدين أخذ به أهل الملّة ودرجوا عليه في جميع أمصارهم لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرآن وبعض متون الأحاديث. وصار القرآن أصل التعليم الذي يبنى عليه ما يحصل بعد من الملكات. وسبب ذلك أنّ التعليم في الصغر أشد رسوخاً وهو أصل لما بعده لأنّ السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 740).

فالقرآن هو الحصن الذي بقي من الانزلاق والانحراف؛ كما أنه الأساس في تنمية الملكات ورسوخها عند الكبر؛ بيان ذلك أن الطبيعة النفسية للطفل وانقيادها الفطري لما تتلقاه هو المؤسس للشخصية العلمية مستقبلاً؛ وهذا أمر لا ينكره إلا جاحد مكابر. ولعل شخصية ابن رشد، والفارابي، والجرجاني، والخوارزمي، والبيروني، وجابر بن حيان، وابن الجزّار، وغيرهم تقوم دليلاً على سلامة هذا المنحى في التعليم. ومن العدل والإنصاف أن نقول: إنّ سبب تخلف المسلمين في العصر الحديث هو ابتعادهم عن مسلك القرآن بحثاً واستكشافاً واجتهاداً ودرايةً وتطبيقاً؛ في الوقت الذي انبرت فيه الجامعات العالمية العريقة في سلوك هذا المسلك التعليمي لفوائده العلمية والتربوية والتقنية والأخلاقية. فالعالم الذي يتربى في أحضان القرآن، ويطلع به في الصغر لا يمكنه أن يكتشف آلة دمار شامل، أو جهازاً يخالف الفطرة الإنسانية السليمة، أو اختراعاً يسعى إلى قهر الشعوب وإذلالها.

وبعد أن قدّم ابن خلدون قراءة مسحية لواقع التعليم في بعض الأمصار الإسلامية، نقدّ طريقة أبي بكر بن العربي<sup>2</sup> نقداً موضوعياً؛ معللاً جنوح بعض الدول العربية والإسلامية إلى تعليم الولدان القرآن والحديث في الصغر من منطلق تفسير نفسي وأخلاقي في غاية البيان؛ إذ يرى أنّ سرّ: " تقدّم دراسة القرآن إثارةً للتبرك والثواب، وخشية ما يعرض للولد في جنون الصبي من الآفات والقواطع عن العلم فيفوته القرآن، لأنّه ما دام في الحجر مُنقاداً للحكم. فإذا تجاوز البلوغ وانحلّ

<sup>2</sup> لا يسمح المقام للخوض في تفاصيل مناقشة ابن خلدون لأبي بكر بن العربي، ولا لبسط الكلام في إبراز مكانة القصور في طريقته في وجه التعليم. ومن أراد مزيداً من التفصيل فليلتزمه في المقدمة، الجزء الأول، ص742-743.



## مفهوم جودة التعليم من منظور إسلامي

من رِبْقَةِ الْقَهْرِ فَرُبَّمَا عَصَفَتْ بِهِ رِيَاخُ الشَّيْبِيَّةِ فَأَلْقَتْهُ بِسَاحِلِ الْبَطَالَةِ فَيَعْتَمُونَ فِي زَمَانِ الْحَجْرِ وَرِبْقَةِ الْحُكْمِ تَحْصِيلَ الْقُرْآنِ لئَلَّا يَذْهَبَ خُلُوعاً مِنْهُ. وَلَوْ حَصَلَ الْيَقِينُ بِاسْتِمْرَارِهِ فِي طَلْبِ الْعِلْمِ وَقَبُولِهِ التَّعْلِيمِ لَكَانَ هَذَا الْمَذْهَبُ الَّذِي ذَكَرَهُ الْقَاضِي أَوْلَى مَا أَخَذَ بِهِ أَهْلُ الْمَغْرِبِ وَالْمَشْرِقِ". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 742-743).

لا يكاد يقدر أحد على الاحتراس من مزلق مرحلة الشباب، ومغرياتها من الانحراف والانقطاع عن التعليم؛ ولهذا كان تعليم القرآن في الصغر تطعيماً ضد آفات المستقبل؛ ثم إن الصبي في مرحلة الطفولة مقدور على نصحه، وإرشاده، والتحكم في سلوكه وتوجيهه. ومن هذا المنطلق يكون القرآن صمام أمان من الانفلات في مرحلة الشبيبة؛ وكأن ابن خلدون أراد أن يقول في عبارة واضحة جلية: إن منهج تعليم القرآن في الكبر غير مأمون العواقب لافتقاده عنصر الفاعلية في المتلقي الذي بلغ سن الرشد، والإدراك. ويلاحظ المتتبع لنقد ابن خلدون للمناخ التربوي، ومناهج التعليم السائدة في عصره أنه انطلق من ثلاثة أسس:

- معاينة عملية، وممارسة تطبيقية قادته إلى الإقرار بأن المغاربة يميلون إلى جعل القرآن أصلاً في تعليم الولدان؛ لأنه منبع الدين، وأساسه.
- التركيز على الأبعاد النفسية، والخلقية، والعقدية في عملية التعلم.
- تعليم القرآن في الصغر أشد ثباتاً، وتمكناً في النفس، واستحكاماً للملكة باعتباره المنطلق، والقاعدة الأساس في بناء شخصية الطفل.

### 3. التدرج في التأليف من موجبات منهجية التحصيل:

لقد أدرکنا من خلال ما سبق أن العلوم المقصودة لذاتها هي الثمرة، ودلّ على ذلك أن علوم الآلة مما يندرج ضمن أدوات بلوغ ثمار العلوم والمعارف. ويذهب ابن خلدون إلى أن تعدد المذاهب والطرق، والتأليف من عوائق التحصيل العلمي. والأجدى من منظور حصول الفائدة المعرفية الاقتصار على الأصول العامة لكل علم دون الإكثار من التأليف التي لا يقوى طالب العلم على فهمها، والإحاطة بمجموعها. يقول ابن خلدون: "اعلم أنه مما أضرَّ بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعاليم وتعدُّد طرقها ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك. وحينئذٍ يسلم له منصب التحصيل فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها أو أكثرها ومراعاة طرقها. ولا يفي عمره بما كتبت في صناعة واحدة إذا تجرد لها فيقع القصور ولا بدّ دون رتبة التحصيل". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 727).

فالتحصيّل النافع هو الذي يراعي المسائل الكبرى دون تصيّد الشروحات، ورصد المذاهب، والطرق الكثيرة، وهي واحدة في جوهرها. وقد ضرب ابن خلدون بالفقه المالكي مثلاً، ورأى أن

أ.د. عزيز عدمان و د. أحمد محمود

الاقتصار على المسائل المذهبية أنفع للمعلم وأسهل على المتعلم؛ آية ذلك أن مطالبة المتعلم استحضار الطريقة القيروانية والقرطبية والبغدادية والمصرية مما لا فائدة ترجى من تعلمه؛ لأن عمر المتعلم قاصر عن الإلمام بجملتها إلا لمن فتح الله عليه فتوح العارفين العالمين، وهم القلة مما منحوا موهبة ربانية. وهذه المنهجية في التحصيل مما درج عليه القدماء الذين أيقنوا بأن المعرفة بحر واسع، والسلامة في الساحل، والفائدة في إتقان الأصول، ورصد الفروع ضياع لمسلك الوقوف على مقاصدها، وغاياتها.

وهذه حقيقة لا يمكن إنكارها في طرق التدريس والتعليم؛ بيان ذلك أن الإحاطة بأصول فن من الفنون، والعلوم أبقى من السعي وراء تفاريحه التي لا يدركها الإحصاء، ولا يحصرها الاستقصاء. وتأكيداً لهذا المنهج في عملية التعليم والتعلم يقول الماوردي في عبارات حاسمة حازمة تنبئ عن تواضع العلماء: " واعلم أن كل العلوم شريفة ، ولكل علم منها فضيلة ، والإحاطة بجميعها محال " . (الماوردي، 1407هـ: 26).

دلّ نص الماوردي [ ت 450هـ ] - رحمه الله - على أن اجتناء ثمرات العلوم إنما بالتدرج، واستقراغ المجهود لبلوغ الأصول دون الحدود؛ ولما كانت طبيعة المعرفة بهذا العمق، والاتساع وجب الإقرار بضرورة التركيز على جني ثمار الأصول في كل علم، والاستزادة من المسائل الكبرى التي هي قريبة المأخذ، سهلة الملتمس، ممهّدة المسلك؛ بعيداً عن التظاهر بالعلم ، وادعاء المعرفة.

#### 4. أقسام التأليف العلمي، ومقاصده:

يعمّق ابن خلدون النظر في منهجية التحصيل، والبحث العلمي التي يراها سبعة مقاصد تحدّد طبيعة المعرفة العلمية والشرعية، وهي كالاتي: (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 731-732).

- أ- استنباط العلم بموضوعه، وتقسيم أبوابه وفصوله ، و تتبّع مسأله.
- ب- فكّ ما استغلق من كلام القدماء، وبيانه.
- ت- الاستدراك المعرفي على أخطاء المتقدمين.
- ث- إتمام ما نقص من مسائل العلم.
- ج- ترتيب مسائل العلم، وتهذيبها.
- ح- جمع ما تفرّق من مسائل العلم.
- خ- تلخيص التأليف المطوّلة.

## مفهوم جودة التعليم من منظور إسلامي

فهذه المقاصد من زاوية النظرة الخلدونية لا تخرج عن مقاصد البحث العلمي، وأهدافه المعلومة. واللافت للنظر أنه لا يخلو مقصد منها من بيان الخطأ وتصحيحه؛ رغبة في انتفاع المتأخر من تصويب المتقدم. فالفائدة حاصلة من جُماع هذه المقاصد؛ إلا أن الإضافة المعرفية التي تتجاوز حدود الشرح والاستنباط والتصحيح لم يشر إليها ابن خلدون؛ وإن كان المقصد الثالث المتعلق بالاستدراك المعرفي أقرب إلى الابتكار بمفهومه الضيق، والإبداع في مجال العلوم التقنية، والتطبيقية.

فهل الإتيان بالجديد لم يكن من اهتمامات ابن خلدون؛ وهو يؤسس لمعالم البحث العلمي؟ أم إن اقتصره على العلوم الشرعية، والبلاغية جعله يقفز على بقية العلوم الأخرى؟.

لعل استلزام ابن خلدون هذه المقاصد من أرسطو كان السبب المباشر في اقتصار حديثه عن التأليف بمفهومه التراثي الذي يختلف عن مقاصد التأليف في البحوث العلمية في جانبها التطبيقي. ولا يستطيع باحث منصف أريب أن ينكر أن ابن خلدون مدرك لطبيعة الإضافة النوعية في مختلف العلوم والفنون؛ وهو ذاته يمثل نموذجاً لتجاوز أفكار سابقه، ومعاصره؛ بل أبدع في شيء غير مسبوق إليه في علم الاجتماع والتربية والتعليم والاقتصاد وغيرها.

فالنقلة النوعية في مجال البحث العلمي في كل التخصصات قد تكون من المقاصد السبعة المذكورة أعلاه؛ كما تستطيع أن تكون من باب اختراع الجديد، واكتشاف غير المؤلف .

ثم إنَّ المهم في مقاصد التأليف مراعاة أفهام المتعلمين؛ قصد تعميم الفائدة، ونشر الفضيلة العلمية مع تحري الأمانة العلمية في التأليف، والابتعاد عن التلبس، والتدليس.

**5. ضعف الملكة الحاصلة من التعليم في العلوم المختصرة:** لا يغربُّ عنا أنَّ ابن خلدون في تأسيس مشروعه التربوي، والتعليمي راعى نوعية التعليم، والإعداد الجاد الذي يحقق حاجات المستفيدين ( الطلاب)، ويلبي رغباتهم المعرفية؛ ذلك أن الطالب هو هدف العملية، ومحورها؛ فيجب إرضاءه بوصفه زبوناً أساساً في العملية التربوية؛ وبهذا الاعتبار حدّد ابن خلدون طبيعة المعرفة المقدّمة للطالب وفق ما لا يستجيب لآماله، وآلامه.

وقد درجت الكثير من الجامعات العربية والإسلامية؛ بل أغلبها على نهج مسلك عقيم في تقديم ملخصات عن كل مادة يستنظرها الطالب أثناء الاختبارات؛ وأصبحت المعرفة العلمية تقدم على شكل ملخصات قصيرة؛ ربحاً للوقت، وكسباً للمال؛ ومن ثم أضحي الطالب زبوناً بالمفهوم التجاري الصرف، وليس طالب علم يبحث عن الحقيقة. ومن هذا الطريق وجب الالتفات إلى هذه المقاصد المادية الخالصة، ونقدها وكشف زيفها، ومكانم القصور المنهجي والتربوي فيها؛ لدرجة أن نجاح الكثير من الطلاب أصبح متوقفاً على شراء ملخص الأستاذ أو كتابه. ولعل هذا الملخص

هو خلاصة جهد غيره من الباحثين أو الدارسين. فكيف يُحصل الطالب معرفة مستتيرة من وريقات أو كتاب ألف لأغراض تجارية بحثة؟.

يرى ابن خلدون: " أن كثرة الاختصارات المؤلفة في العلوم مخلة بالتعليم. ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم يُولعون بها ويُدوتون منها برنامجاً مختصراً في كل علم يشتمل على حصر مسائله وأدلتها باختصار في الألفاظ وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفن". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 733).

ولعل مصدر تهافت هذه الطريقة، وفسادها أن الفائدة العلمية، والمعرفية غير حاصلة من عملية الاختصار المخل بجوهر المادة التعليمية، وأصولها؛ بيان ذلك أنه من الناحية العملية يستحيل اختصار كتاب في علم من العلوم اختصاراً مفيداً؛ وهو يتضمن منهجية صارمة حازمة في التأليف؛ مراعاة لمقاصده التربوية والإجرائية. وأغلب الظن أن صاحب الكتاب قصد إلى إشباع مسألة ما منه، واختصار مسائل أخرى لغايات محددة؛ فيأتي الاختصار لخط مسالك هذه الخطة أو البناء الهندسي الذي ارتضاه المؤلف لكتابه.

وإذا كانت الغاية المثلى من التلخيص تسهيل الحفظ؛ فإنه يقضي على فلسفة التدرج في التعليم، ومراعاة مستوى الناشئة في هذه الاختصارات؛ ولو كان الاختصار مفيداً، والتكرار سديداً؛ فإن ملكة التحصيل تبقى قاصرة عن بلوغ التمام والكمال. ويكشف ابن خلدون عن مزلق التلخيص المخل، والاختصار المقل بقوله: "وهو فساد في التعليم وفيه إخلال بالتحصيل وذلك لأن فيه تخليطاً على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه وهو لم يستعد لقبولها بعد وهو من سوء التعليم". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 733).

يوجز ابن خلدون هذا الموقف في كلمات منهجية مُشرقة دلت على أن التلخيص ليس إجراءً تقنياً كما يتوهم البعض (نسخ ولصق)؛ وإنما هو مسلك معرفي في المقام الأول تراعى فيه القدرة الاستيعابية للطلاب؛ ثم إن هذا التلخيص يتجاهل الفوارق الجوهرية بين الطلاب والطالبات؛ ومن ثم فإن مراعاة مقتضيات آلية التلخيص، ومتطلباتها ضروري في الالتفات إلى مستوى تلقي الطلاب الذي لا يسمح ببلوغ الغايات قبل اكتمال أسباب التحصيل، وأدواته.

ومن المثير للاهتمام أن عملية التلخيص في حد ذاتها عملية معقدة صعبة المرام، بعيدة المآخذ؛ لأنها تقوم على عملية تجميعية تتزاحم فيها المعاني، وتتداخل فيها العبارات لدرجة يصعب على الناشئ أن يتلمس خيوطها ويستجلي مفاصلها ومعاقدها؛ وبهذا النهج لا تحصل الملكة التامة عند المتلقي لأنشغاله بفك ما استغلق من الألفاظ الصعبة، والتراكيب الغامضة. يقول ابن خلدون: "ثم فيه مع ذلك شغل كبير على المتعلم بتتبع ألفاظ الاختصار العويصة للفهم بتزاحم

## مفهوم جودة التعليم من منظور إسلامي

المعاني عليها وصعوبة استخراج المسائل من بينها. لأنَّ ألفاظَ المُختصراتِ تجدها لأجل ذلك صعبةً عويصةً فينقطع في فهمها حظ صالحٍ عن الوقت". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 733).

فكيف السبيل إلى الاهتداء إلى تليخيص يستوفي مقتضيات عملية التعلّم، وفيه بالعرض المقصود من حصول ملكة التحصيل؟.

يذهب ابن خلدون إلى أنَّ حصول الملكة التامة يكمن في تبسيط الموضوعات؛ ولا ريب أن هذا التبسيط أنسب للعمر الناشئ المبتدئ الذي يهتدي بكثرة ما يرد من تكرار هذه الموضوعات، والألفاظ، والإشارة إليها عند اقتضاء الضرورة التعليمية.

### 6. منهجية التعليم، وطرق التدريس:

قدّم ابن خلدون برنامجاً كاملاً عن مفهوم جودة التعليم، وسُبل إفادتها وفق الآتي:  
أ- التدرّج في التعليم مراعاة للقوة الإدراكية والاستيعابية لدى الطلاب: (قراءة في الأسس والمقومات):

يُعدّ الطالب أو المستفيد من العملية التعليمية مدار مشروع ابن خلدون؛ لأنه هو المنتج أو الزبون الداخلي الذي يحرك الممارسة التربوية والتعليمية؛ فهو الأصل، والمعتمد، وعليه مدار الطلب، ولا نكون مبالغين إذا قلنا: إنَّ رؤية ابن خلدون للطالب قد تتجاوز فلسفة أقطاب الجودة في الغرب؛ ويشهد على ذلك أنَّ هذا الزبون حاضر في كلِّ مقومات فلسفة التدرّج الخلدونية وأسسها، ومن هنا تجيء ضرورة مناقشة هذه القضية في بعض التآني.

ولا شك في أن التأمّل الجاد، والوعي في مرتكزات فلسفة التدرّج يفضي إلى القول بأنَّ المستوى الإدراكي للناشئة هو محرك العملية التعليمية وقوامها؛ وفي غياب التدرّج في التلقين إخلال بملكة التحصيل، وإفساداً لمنهجية المتعلّمين تربوياً، ومعرفياً. وفي هذا الصدد يقول ابن خلدون: " اعلم أنَّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مُفيداً إذا كان على التدرّج شيئاً فشيئاً وقليلًا قليلاً يُلقى عليه أولاً مسائلٌ من كلِّ بابٍ من الفنِّ هي أصولُ ذلك الباب". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 734).

فالفائدة المصاحبة للتدرّج في التلقين تحصل بانقضاء الأصول العامة من كل باب؛ وأكبر الظن أنَّ في الاقتصار على الأصول دون الفروع مراعاة لدرجة الفهم، والاستيعاب التي لم تبلغ درجة متقدمة من التمثّل المعرفي والعلمي، والاستعداد الذهني لقبول ما يرد عليه من مسائل العلم، وأبوابه، والتدرّج على مراحل:

(1) مرحلة الشرح المُجمل لمسائل من كل باب من الفن:

وهي المرحلة الأولى التي تقف عند حدود الشرح المُجمل العام دون الخوض في التفاصيل؛ وفيها تبدأ الملكة في النضح؛ إذ: " يُقَرَّبُ له في شرحها على سبيل الإجمال ويُراعى في ذلك قُوَّة عقله واستعداده لقبول ما يردُّ عليه حتَّى ينتهي إلى آخر الفنَّ وعند ذلك يحصلُ له ملكةٌ في ذلك العلم إلاَّ أنَّها جزئيةٌ وضعيفةٌ ". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 734).

فطالب العلم في المرحلة الأولى من التلقين محوج إلى آلية الإجمال المناسبة لقدراته العقلية والذهنية؛ ولا ريب أن مهارة الإجمال دون التفصيل هي الأنفع في تحديد المعالم المنهجية الكبرى لمسائل العلم.

(2) مرحلة استيفاء الشرح والبيان:

يرتقي المتعلم إلى فضاء تعليميٍّ أكثر نضجاً ولاءً؛ وتبلغ عملية شرح المُجمل غايتها، ومقصدها التربوي؛ ليلج المتعلم إلى مرحلة التفصيل: "ثمَّ يرجع به إلى الفنِّ ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال ويذكرُ له ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجودُ ملكته". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 734).

فالتطوير والتحسين ملازم للعملية التعليمية، وإن اختلفت المراحل، ويبقى نضح الملكة مصاحباً لفلسفة التدرج مما يعني أن الممارسة التعليمية توجَّهها غاية، وتحكمها جودة. فذكرُ وجوه الخلاف في مسائل العلم للمتعلِّم في هذه المرحلة مما يقدر عليه الطالب، وقد نمت قدراته العقلية، واتَّضحت معالم جودة قريحته، وازدادت الملكة رسوخاً، وتمكناً.

(3) مرحلة فكِّ ما استغلق من مسائل العلم، ومبهماتِه:

وهي المرحلة الأخيرة المُحددة لشخصية الطالب المتعلم مستقبلاً، وقد تقدَّم في مشوار التحصيل العلمي، واستقلَّ ببناء كيانه التعليمي، وامتلك أدوات الفهم، والإدراك، واكتملت ملكته ونضح عقله، وبلغ أشده، واشتدَّ عوده العلمي؛ فأضحى يستجيب لفهم المبهم وما استغلق من المسائل والأصول: " ثمَّ يرجعُ به وقد شدَّ فلا يتركُ عويصاً ولا مهمماً ولا مُغلِقاً إلاَّ وضَّحه وفتح له مُقلَّه فيخلصُ من الفنِّ وقد استولى على ملكته هذا وجهُ التعليم المفيد " . (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 734)..

## مفهوم جودة التعليم من منظور إسلامي

ويمكن توضيح معالم فلسفة التدرّج في التعليم وفق المخطط الآتي:



ونظراً لتباين المتعلّمين في الفهم، واختلاف قدراتهم التعليمية في التلقي؛ يرى ابن خلدون أنّ هذه الطرق تختلف تبعاً لمتوقّد الذهن، ومتوقّف الفهم.

### ب- مساوئ الجهل بطرق التعليم، وإفادته (قراءة تحليلية نقدية):

لا جدال في أنّ ابن خلدون من أعلام الفكر الإسلاميّ الذين خاضوا ميدان التعليم والتدريس بمعزل عن مجرد الدعوى، وتمكن الهوى؛ وإنما من معايشة نفسية، ومنهجية سليمة احتضنتها بيئة معرفية تعير اهتماماً للجودة الأكاديمية، وتقدر حقيقة التطوير والتّحسين العمليّ بمنأى عن التّوغل في أدبيات الجودة، ومقولاتها. فقد فتح الله عليه باب التعليم، والتربية بعد أن أدمن قرعهما؛ بل مارس التعليم ممارسة عملية واسعة من منطلق الخبير الذي عايش، وعانى حرقة التعليم وآلامه؛ فجاءت نظريته خلاصة طبيعية لمشاهدة، ومعاينة واقعية.

فابن خلدون من النوع الذي لا يقنع بالجاهز الثابت، ويؤمن إيماناً جازماً بالانفتاح، والتراكم العلمي؛ ولهذا انطلق من نقد المناخ التعليميّ السائد في عصره من زاوية موضوعية مقنعة تتخذ النقد وسيلة للبناء، وأداة للتوجيه، والتسديد، والإرشاد. يقول ابن خلدون معلّقاً على طريقة التعليم في زمانه: " وقد شاهدنا كثيراً من المُعلّمين لهذا العصر الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفادته ويحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المُقفلة من العلم ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلّها ويحسبون ذلك مراناً على التعليم وصواباً ويكفونهُ رعيّ ذلك وتحصيلة ويخلطون عليه بما يُلقون له من غايات الفنون في مبادئها وقبل أن يستعدّ لفهمها فإنّ قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدرجاً ويكون المتعلم أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة إلا في الأقلّ وعلى سبيل التّقريب والإجمال والأمثال الحسيّة. " (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 734-735).

وجُماع عيوب هذه الطريقة المسلوكة في التعليم أربعة مأخذ:

- بداية عملية التّعلم من المسائل المبهمة، والمستعصية؛ منافٍ لأصول فلسفة التدرّج، ومقتضياتها.
- مطالبة الناشئ المبتدئ بحلّ ما استغلق من المسائل من منطلق الذّرية والمران مسلك عقيم، ومنهج سقيم.
- تعليم المتعلم في بداية الطلب غايات الفنون، ومقاصدها، والأجدي أن يتعلم الأصول العامة من كل باب.

- عدم مراعاة الاستعداد الذهني للمتعلم، والجنوح نحو التفصيل دون الإجمال، وعدم الاستعانة بالأمثلة الحسيّة يفضي إلى الخلط والتلبّيس؛ لعجزه عن الإدراك في بدايات مرحلة النشأة في تعلم العلوم، والمعارف.

ويخلص ابن خلدون إلى نتيجة خطيرة تؤثر في المتعلم تأثيراً سلبياً؛ بل تدفعه إلى هجر العلم وأهله؛ وواقع الجامعات العربية عندنا يشهد بفضاعة هذا المسلك الذي أفضى إلى زيادة التسرب المدرسي. وفي هذا المقام يعلّق العلامة ابن خلدون عن مخاطر تجاوز فلسفة التدريج في التعليم بقوله: "وإذا أقيمت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيداً عن الاستعداد له كلّ ذهنه عنها وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 735).

فوحشة صدر المتعلم، ونفور قلبه من التعلم مصدره إقحام صعاب المسائل عليه في بداية الطلب دون مراعاة استعداده لقبولها، والإقبال عليها؛ مما يورث الوحشة لدى المتعلم في هجر العلم، وينفر من ذكره. ولا ريب أن عدم بلوغ درجة التأهل العلمي لما يلقى على المتعلمين من أفسد المضار؛ ولهذا السبب يرى قاضي القضاة ابن جماعة [ت 733هـ] - رحمه الله - أنه من مساوئ القفز على التدرج في التعليم أن: "يلقى إليه ما لم يتأهل له؛ لأن ذلك يبثد ذهنه ويفرق فهمه". (ابن جماعة، 2005م: 141).

والناظر في أصول التربية الإسلامية، ومقاصدها عند أقطاب الفكر التربوي قديماً يلقى أنها تحركت من منطلق الحرص على حصول الفائدة العلمية عند مختلف المتعلمين؛ مع مراعاة القدرة الذهنية للمتعلم، واستعداده الفطري. وبناء على ذلك ينبغي: "أن يحرص على تعليمه وتفهمه ببذل جهده، وتقريب المعنى له من غير إكثار لا يحتمله ذهنه أو بسط لا يضبطه حفظه، ويوضح لمتوقف الذهن العبارة، ويحتسب إعادة الشرح له وتكراره". (ابن جماعة، 2005م: 142).

فالتريفة المثلّي في التعليم التوسط بين الإجمال، والتفصيل من غير إشباع أو استفاضة أو استطراد لا يقدر المتعلم على فهمه لمحدودية وعيه، وإدراكه، أو توسعة، وإسهاب يخرج عن إطار الضبط والحصر. فما هي معالم منهجية التعليم عند ابن خلدون؟.

من ينعم النظر في ملامح برنامج ابن خلدون التعليمي يلقى أنه بسط القول في وظائف المعلم وواجبات المتعلم وفق الخطة التعليمية الآتية:

#### 1. التقيد بالكتاب المقرر موصولاً إلى التحصيل العلمي الرشيد:

من الثابت في الممارسات التعليمية عالمياً أن تستند التطبيقات التربوية إلى وسائل التعلم. ويُعدّ الكتاب المصدر الوحيد - كما يرى ابن خلدون - بوصفه موجهاً للمعرفة. ومن الأخطاء الجسيمة



## مفهوم جودة التعليم من منظور إسلامي

أن يجنح المعلم لمصادر خارجة عن الخطة الاستراتيجية للتعلّم؛ رغبة في الاستضاءة أو الاستتارة. ولعل هذا المسلك مجدٍ إذا رام التعمق في تخصصه، والتبحر فيه؛ أما إذا نزع المعلم إلى هذا المنزع لتوسعة مدارك المتعلّم فقد تتكب جادة الصواب، وانحرف عن مقاصد العملية التعليمية. يقول العلامة ابن خلدون: "ولا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلّمه على فهم كتابه الذي أكبّ على التعليم منه بحسب طاقته وعلى نسبة قبوله للتعليم مُبتدئاً كان أو منتهياً ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوله إلى آخره ويحصل أغراضه ويستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره. لأنّ المتعلّم إذا حصل ملكة ما في علم من العلوم استعدّ بها لقبول ما بقي وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق حتى يستولي على غايات العلم وإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم وأدركه الكلال وانطمس فكره وبس من التحصيل وهجر العلم والتعليم". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 735).

وجلي من كلام ابن خلدون أن التقيد بالمقرر له فوائد جليّة أبرزها:

§ حصول ملكة الفهم، والوعي بالتدرّج من أول الكتاب إلى آخره دون الخلط بين مسأله.

§ في التدرّج، والتريث، والرفق في الانتقال بين مسائل الكتاب تنشيط للمزيد من الطلب، وتحفيز للاستزادة.

§ الخلط بين مسائل الكتاب يفضي إلى الملل، وتبدد الفهم، وتشتيت الذهن؛ ومن ثم تشييط عزيمة المتعلّم، وهجر العلم، وأهله، وذويه.

### 2. تفريق مسائل العلم بانقطاع أو تقطيع بينها يورث النسيان:

يشير ابن خلدون إلى بعد نفسي في العملية التعليمية يرتبط أساساً بمراعاة زمن التعلّم، ومدته دون إطالة تورث النسيان أو انقطاع. فالخيط الجامع بين المسائل هو الذي يضمن استمرارية العملية التعليمية، وتواصلها بشكل ممتد يسمح بتكامل المهارات دون تشوهات أو ثغرات أو نتوءات؛ ولهذا المسلك المستمر والمتتابع ما يسوغه بحيث: "إذا كانت أوائل العلم وأواخره حاضرة عند الفكرة مجانية للنسيان كانت الملكة أيسر حصولاً وأحكم ارتباطاً وأقرب صيغة لأنّ الملكات إنّما تحصل بتتابع الفعل وتكراره وإذا تنوّس الفعل تنوّست الملكة الناشئة عنه". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 735).

### 3. تفرغ المتعلّم لتحصيل فن واحد أجدى من الخلط بين جملة علوم:

من العادات السيئة في التسجيل الجامعي في جامعاتنا أن يتفرغ المتعلّم لدراسة تخصصين معاً دفعة واحدة، أو إنجاز مشروعين في علمين متباعدين؛ رغبة في الحصول على أكثر من شهادة علمية. وهو تصور فاسد عن فكرة التوجيه العلمي، والأكاديمي. ومن علامات اختلال هذا المسلك

أ.د. عزيز عدمان و د. أحمد محمود

في التَّحصيل ضياع العمر دون تحقيق المطلوب من التحكّم في الغايات؛ فضلاً عن تشتيت الذهن، واضطرابه في التعلّم. والأجدى أن يتفرّغ لعلم واحد ويبلغ فيه الغاية من الاستحكام والتبحّر والجودة التامة. وفي هذا المضمّار يقول ابن خلدون: " ومن المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعلّم أن لا يُخلطَ على المتعلّم علماً معاً فإنه حينئذٍ قلّ أن يظفرَ بواحدٍ منهما لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كلّ واحد منهما إلى تفهّم الآخر فيستغلّقان معاً ويستصعبان ويعودُ منهما بخيبة. وإذا تفرّغ الفكرُ لتعلّم ما هو بسبيله مُقتصرًا عليه فربّما كان ذلك أجدراً لتحصّيله ". (ابن خلدون، 2001م، الجزء الأول: 736).

ولا نزاع في أن الانتقال من كتاب إلى آخر، ومن تخصص إلى آخر مضيعة للوقت، وهدر للطاقات، وتفرّيق للفكر، وتشويش للذهن بكثرة التنقل الذي يفضي في المحصلة النهائية إلى عدم الاستقرار، وقلة الفائدة، وضياع فرصة التَّحصيل الرشيدة الموصلة لتحقيق المقاصد الكبرى من التعلّم؛ ولهذا السبب: " يحذّرُ في ابتداء طلبه من المطالعات في تفاريق المصنّفات؛ فإنه يضيع زمانه ويفرق ذهنه، بل يعطي الكتاب الذي يقرّؤه أو الفن الذي يأخذه كليته حتى يتقنه، وكذلك يحذر من التنقل من كتاب إلى كتاب من غير موجب؛ فإنه علامة الضجر وعدم الفلاح ". (ابن جماعة، 2005م: 219).

ولا جرم أن بلوغ مرتبة الاستبانة للحجة، والمعينة للغاية العلمية، والمعرفية مقام لا ترقى إليه بضاعة التَّحصيل السريع، ولا يضطلع بمقاصده إلا المتخصّص، ولا يهتدي إلى امتلاك الحقيقة والوقوف على دقائق المعرفة إلا الخواص من ذوي الأذهان الصافية، والعقول النيرة.

ولعل الذي حذر منه القدماء - وهو واقع معيش في كثير من الجامعات العربية والإسلامية- الاستهانة بمسلك التعلّم، والنظر إليه من زاوية الكسب غير المشروع، والساعات الزائدة عن النَّصاب، والتسرّع في نيل شهادات علمية عليا دون الطلب الملحّ، والاشتياق المعرفي للكشف عن أستار الحقائق العلمية، وغاياتها السامية.

فحصول الملكة التامة في تخصص معرفي ما مطلب الأفاضل من العلماء الذين تدرّجوا في مراحل الطلب والتَّحصيل، ولم يستعجلوا جني ثمار معرفة عجلى لم تنضبط وفق قواعد البحث الأمين، والتَّحصيل المكين.

#### الخاتمة:

لا مندوحة عن القول: إن مقدمة العلامة ابن خلدون - رحمه الله - واحة شاسعة؛ ولو تتبّعنا آراءه عن الجودة، ومضامينها، وطرق التعلّم، والتدريس، ومناهجه، لأفضت الدراسة إلى الإطالة

## مفهوم جَوْدَةِ التَّعْلِيمِ من منظور إسلامي

والبسطة والإشباع. وحسبنا أن نقف عند بعض النتائج التي تكشف اللثام عن مفهوم الجودة تأصيلاً وتأسيساً، وتوسّع مجال النَّظَر الجاد في كثير من القضايا المنهجية، والتربوية التي خضنا فيها بالقدر الذي يلزم في رفع الغبن عن حكيم المؤرخين بوصفه أبا للجودة العربية، والإسلامية. ومن أبرز هذه النتائج:

1. البيئة الحضارية الصحية، لها أثر بارزٌ في العلم، والتعلّم، والتّعليم.
2. حصول الملكة التّامة مُلازمة لفلسفة التّدرّج في مختلف أطوار عملية التعلّم.
3. منهجية التّعليم، والتّدرّيس صناعة، ومهارة تستند إلى رؤية نفسية، وتربوية، وروحية.
4. الجودة، والحنق، والإتقان علامة تعليم راشد، وهي الغاية المثلى من كل ممارسة تربوية سديدة.
5. العملية التّعليمية عملية موجّهة بجملة من القيم الخُلقية والإنسانية؛ والجودة الحاصلة من إتقان عملية التعلّم مستوحاة من تجسيد مفهوم التمثّل المعرفي، والإبداع العلمي الذي يتجاوز إطار المنتج الاقتصاديّ إلى منتج أكاديميّ تحرّكه الرغبة في السّؤال، والتّنقير، والبحث المتواصل.

## المصادر والمراجع

1. ابن جماعة؛ بدر الدين (1425هـ/ 2005م): **تذكرة السّامع والمتكلّم في أدب العالم والمتعلّم**، حقّق نصوصه وخرّج أحاديثه وعلقّ عليه عبد السّلام عمر عليّ، شارك في المقابلات والمراجعات اللغوية مصطفى محمد حسين، الطبعة الأولى، مكتبة ابن عباس، جمهورية مصر العربية، ص 141.
2. ابن خلدون؛ عبد الرحمن (1431هـ- 2001م): **مقدمة ابن خلدون ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشّأن الأكبر**، ضبّط المتن ووضع الحواشي والفهارس خليل شحادة، مراجعة سهيل زكار، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الجزء الأول، ص 502.
3. ابن منظور؛ محمد بن مكرم (د.ت): **لسان العرب**، 6ج، تحقيق عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة [د.ت]، المجلد الأول، الهمزة - الجيم، الجزء 7-8-9، ص 720.
4. البلاوي؛ حسن حسين وآخرون (1426هـ- 2006م): **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد - الأسس والتطبيقات** -، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 21.

أ.د. عزيز عدمان و د. أحمد محمود

5. الجرجاني؛ الشريف (1985م): كتاب التعريفات، طبعة جديدة، مكتبة لبنان، بيروت، ص 247.
  6. الجعفري؛ ماهر إسماعيل وآخرون (1993م): فلسفة التربية، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، ص 112.
  7. الزمخشري؛ جار الله (1419هـ - 1998م): أساس البلاغة، تحقيق محمد باسل عيون السود، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، الجزء الأول، ص 154.
  8. عبيدات؛ وآخرون (1987م): مناهج البحث العلمي، مفهومه - أدواته - أساليبه، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ص 277.
  9. عمر؛ أحمد مختار (1429هـ / 2008م): معجم اللغة العربية المعاصرة، الطبعة الأولى، بمساعدة فريق عمل، عالم الكتب، القاهرة، المجلد الأول، ص 418.
  10. الماوردي؛ أبو الحسن (1407هـ - 1987م): ، أدب الدنيا والدين ، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ص 26.
1. Deming, W. Edwards,( 1982): "Quality, Productivity, and Competitive Position", M.I.T, Press., P266.