الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبو بكر بلقايد
UNIVERSITÉ DE TLEMCEN
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللّغة

المـــــوضـــوع:

الملكة اللّغويّة عند المتعلّم في الدّرس الخلدوني

إعداد الطالبة:
- بن يحيى زكية

إشـــراف:
- بن حدو وهيبة

تاريخ المناقشة:...../2017/05

لجنة المناقشة		
أ.الدّكتورة	شيخي نورية	رئيسة
أ.الدّكتورة	ابن مداح شميسة	ممتحنة
أ.الدّكتورة	بن حدو وهيبة	مشرفة مقررة

العام الجامعي: 1438-1439هـ/2016-2017م

الإهداء

إلى..... إلى أمّي وأبي اللّذان ساعداني

إلى ..... كلّ الزّملاء والعائلة

إليهم جميعًا أهدي جهدي المتواضع هذا وأرجوا من الله تعالى التّوفيق.

شكر وعرفان

قال الله تعالى: ﴿فَتَبَسَّمَ ضَحِكًا مِنْ قَوْلِهَا وَقَالَ رَبِّ أَوزِعني أنْ أَشكُر نِعْمَتِكَ الّتِي أَنعَمْتُ عَلَيَّ وعَلَى وَالِدَيَّ وَأن أَعمَل صَالِحًا تَرْضَاه وَأدخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ في عِبَادِك الصّالِحِين﴾ سورة النمل الآية: 19.

من لم يشكر النّاس لم يشكر الله

وعليه أتقدّم بالشكر الحار إلى الأستاذة المشرفة "***بن حدو وهيبة***" الّتي أشرفت على بحثي بكلّ تواضع والّتي لم تبخل بالنّصح والإرشاد والتّوجيه رغم انشغالاتها الكثيرة، وإلى من جميع من ساعدني من قريب أو بعيد.

وفي الأخير أسأل الله لي بالتوفيق.

فهرس الموضوعات

الإهداء

الشكر

فهرس الموضوعات

مقدمة.....أ

مدخل: ترجمة لابن خلدون.....**01**

1_مرحلة النشأة والتلمذة والتحصيل العلمي.....02

2-مرحلة الوظائف الديوانية والسياسية.....05

3_مرحلة التفرغ للتأليف.....08

4_مرحلة وظائف التدريس والقضاء.....10

الفصل الأول: الملكة اللغوية

المبحث الأول: التعريف اللغوي للملكة.....**14**

1_التعريف الاصطلاحي للملكة.....15

2_الملكة اللغوية عند ابن خلدون.....17

المبحث الثاني: منهاج ابن خلدون في العملية التعليمية.....**20**

1_تعريف المنهج.....20

1_1 لغة.....20

1_2 اصطلاحا.....20

2_تعريف التعليمية.....21

3_مفهوم المناهج التعليمية.....22

المبحث الثالث: منهج ابن خلدون في التعليم.....24

1_المرحلة الأولى: قبل سن الرشد..... 24

1_1التلقين.....24

1_2التكرار والتدرج.....25

1_3التجربة.....28

1_4المحاكاة والتقليد.....30

1_2الموارد الواجب دراستها في هذه المرحلة.....31

1_2_1 تعليم القرآن.....31

1_2_2 تعليم اللغة.....32

1_2_2_1أركان علوم اللسان العربي عند ابن خلدون.....34

1_2_2_1_1 أسبقية علم النحو على باقي العلوم.....34

1_2_2_1_1_2 مفهوم علم النحو.....35

1_2_2_1_2_1 أوجه التشابه في مفهوم النحو بين ابن خلدون وتشومسكي.....37

1_2_2_2 مفهوم علم اللغة.....35

1_2_2_3 مفهوم علم البيان.....40

1_2_2_4 مفهوم علم الأدب.....42

1_2_3 تعليم الخط والكتابة.....44

2_ المرحلة الثانية: بعد سن الرشد.....45

1_2 العلوم المقصودة لذاتها.....45

2_2 العلوم غير مقصودة لذاتها.....48

3_ سمات المنهج الخلدوني.....50

1_3 الواقعية.....50

2_3 الأصالة.....51

4_ الأهداف التعليمية التربوية عند ابن خلدون.....52

1_4 تربية الملكات.....52

2_4 اكتساب الصناعة.....53

3_4 البناء الفكري السليم.....53

5_ نقائص التعليم عند ابن خلدون.....55

6_ الحلول المقترحة من طرف ابن خلدون.....59

الفصل الثاني: عناصر العملية التعليمية عند ابن خلدون

المبحث الأول: المعلم وشروطه.....63

1_المعلّم.....63

2_شروط وآداب يجب توفرها في المعلّم.....64

3_ محاولة تقريب الأهداف للطالب وتوضيحها.....65

4_مراعاة مقدرة الطالب ومساعدته على الفهم.....65

المبحث الثاني: المتعلم وشروطه.....66

1_المتعلم.....66

1_الإصغاء.....66

2_ الاستعداد.....67

3_ملازمة شيوخ العلم والرحلة إلى طلبه.....67

المبحث الثالث: المادّة التّعليميّة.....69

الخاتمة.....72

قائمة المصادر والمراجع.....75

مقدّمـــة

بسم الله الرّحمان الرّحيم

الحمد لله رب العالمين والصّلاة والسّلام على أشرف المرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين أمّا بعد...

يمثّل التّعليم الحجر الأساس لبناء المجتمعات في أبعاده المختلفة سياسيًّا واجتماعيًّا، واقتصاديًّا وثقافيًّا... حيث تعتبر الجودة وضمانها في التّعليم من مواضيع السّاعة في المجتمعات المعاصرة، وأضحت محطّ أنظار العديد من المهتمّين والباحثين في قضايا التّعليم، ومن هنا تجدر الإشارة إلى أنّ موضوع التّعليم ليس بجديد، فلم يخل التّراث الإسلامي من الدراسة العمليّة التّعليميّة وإصلاحاتها في القديم والحديث، لأنّ إصلاح التّعليم وتطويره ضرورة تدعو إليها الحتميّات على اختلافها انطلاقًا من منطق تطوّرها المستمر، وحاجات الإنسان إلى التّأقلم مع كلّ جديد، إذن كلّما تفوّق الإنسان على جانب من حتميات الحياة دفعته هذه الأخيرة إلى جولة جديدة من هذا الصّراع، الشّيء الّذي دعا ويدعو دومًا إلى العمل على تطوير التّعليم حتّى يضمن للبشر الاستعداد لحلّ مشكلة طارئة.

يعدّ ابن خلدون من أبرز علماء العرب الذين زوّدوا الفكر التّعليمي بمقدّمات منهجيّة تساعد كلّ راغب في تقويم التّعليم على إرساء الفكر التّداولي فيه لتحقيق الأهداف الإستراتيجيّة للمجتمع الّذي ينتمي إليه، وذلك من خلال كتابه المقدّمة الّتي تناول فيها موضوعات متعدّدة ومختلفة في التّاريخ، والسّياسة، والعمران، والتّعليم، وممّا يجدر ذكره أنّ المقدّمة عبارة عن تمهيد لكتاب ضخم أطلق عليه ابن خلدون عنوان: "العبر وديوان المبتدأ أو الخبر في أيّام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السّلطان الأكبر".

كما أسلفنا الذّكر أنّ المقدّمة تناولت موضوع التّعليم خالصا في البابين الخامس والسّادس الّذين تضمنا آراء ابن خلدون في التّعليم الّتي لا يستطيع باحث في هذا المجال تجاهلها أو إنكارها، لما تميّز به من دقّة، ودليل ذلك أنّ الدّرس اللّساني الحديث كان له اهتمام وبحث في مثل هذه الآراء التّعليميّة، من هنا جاء موضوع البحث المقترح "الملكة اللّغويّة عند المتعلّم في الدّرس الخلدوني".

يمكن حصر دوافع اختيار هذا الموضوع في:

ـ إلقاء المزيد من الأضواء على شّخصيّة ابن خلدون الّتي تعتبر شخصيّة إسلامية فذّة كان لها نبوغ في مجالات مختلفة علم الاجتماع، وعلم الاقتصاد....

ـ إثبات أن ابن خلدون كان سبّاقًا في آرائه التّعليميّة قبل ظهور الدّرس اللساني الحديث بقرون، وكان له الرّيادة في ذلك.

ـ اكتشاف مدى التّقارب بين أفكار ابن خلدون وما جاءت به اللّسانيّات الحديثة في مجال تعليم اللّغات.

من خلال ما سبق نجد أنفسنا أمام إشكاليّة مفادها: ما هي آراء ابن خلدون في مجال الملكة اللّغويّة عند المتعلّم؟

فيما يخصّ المنهج المعتمد فقد فرضت علينا طبيعة الموضوع المدروس المزاوجة بين المنهج الوصفي والمنهج التّحليلي، من خلال وصف ما أراد ابن خلدون إبلاغه لنا من أراء وأفكار في مجال الملكة اللّغويّة عند المتعلّم، ثمّ استعنّا بالمنهج التحليلي من أجل تمحيص واستخراج الهدف من ذلك، كما استعنّا بمناهج أخرى مكمّلة منها: المنهج التّاريخي الّذي اعتمدناه في تتبع حياة العلامة ابن خلدون، والمنهج المقارن الّذي استخدمناه بهدف فتح المجال للموازنة بين الأفكار اللّسانيّة الحديثة، ومعرفة ما بينهما من تشابه.

من أجل الوصول إلى أهداف هذا البحث اتبعنا الخطة التالية: مدخل، وفصلين وخاتمة. المدخل جاء بعنوان: "ترجمة لابن خلدون"، أمّا الفصل الأوّل عُنون بـ: "الملكة اللّغويّة"، تناولت فيه ثلاث مباحث: المبحث الأوّل عرّفت فيه الملكة اللّغوية، و المبحث الثّاني بينا فيه مناهج ابن خلدون في العمليّة التّعليميّة، أما المبحث الثّالث فتعرضت فيه لمنهج ابن خلدون في التّعليم .

الفصل الثاني تطرقنا فيه لعناصر العمليّة التّعليميّة عند ابن خلدون، وتضمّن هو الآخر ثلاث مباحث، المبحث الأوّل عرّفنا فيه المعلّم وشروطه، والمبحث الثّاني المتعلّم وشروطه، أمّا المبحث الثّالث فتناولنا فيه المادّة التّعليمية. وذيّلنا البحث بخاتمة .

أمّا بخصوص المصادر والمراجع المعتمدة في هذا البحث نذكر أهمّها على سبيل المثال لا الحصر:

كتاب المقدّمة، وكتاب التّعريف بابن خلدون ورحلته غربًا وشرقًا لعبد الرّحمان محمّد بن خلدون، والفكر التّربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق لعبد الأمير شمس الدّين، والملكة اللّسانيّة في مقدّمة ابن خلدون لميشال زكرياء.

وأخيرًا أتقدّم بالشّكر الكبير للأستاذة الكريمة، "***بن حدو وهيبة***"، الّتي ساعدتني كثيرًا ونصائح التي وجّهتها لي طيلة البحث وأسأل الله عزّ وجلّ بتوفيق.

زكية بن يحيى

تلمسان في: 25 أفريل 2017م/ 29 رجب 1438هـ

مدخـل

حيـاة ابن خلـدون

1_ مرحلة النّشأة والتّلمذة والتّحصيل العلمي:

1_ 1_ نسبه:

"هو عبد الرّحمان بن محمّد بن محمّد بن الحسن بن محمّد بن جابر بن حمّد بن إبراهيم بن عبد الرّحمان بن خلدون، وهو عبد الرّحمان أبو زيد وليّ الدّين بن خلدون فاسمه عبد الرّحمان، كنيته أبو زيد ولقبه الدّين وشهرته ابن خلدون"[1].

يتّضح ممّا سبق أنّه قد اكتسب كنية أبي زيد من اسم ابنه الأكبر حسب ما جرت عليه عادة العرب في الكنية وأمّا لقب وليّ الدّين فيرجع بعد توليه وظيفة القضاء في مصر، وأمّا اشتهاره بابن خلدون فذلك راجع لنسبه إلى جدّه خالد بن عثمان، وهو أول من دخل هذه الأسرة بلاد الأندلس، واشتهر فيما بعد باسم ابن خلدون وفقا للطريقة التي جرى عليها حينئذ أهل الأندلس والمغرب، حيث كانوا يضيفون إلى الأعلام واوًا ونونًا للدّلالة على التعظيم مثل: خلدون، زيدون، حمدون...

حيث ذكر العلّامة ابن الحزم في كتابه جمهرة أنساب العرب أنّ أسرة ابن خلدون ترجع إلى أصل يماني حضرمي، وأنّ نسبها في الإسلام يرجع إلى وائل بن حجر، وهو صحابي معروف روى عن الرسول صلى الله عليه وسلم نحو سبعين حديثا[2]، وهذا ما أعدّه ابن خلدون في كتابه التعريف نسبنا حضرة موت، من عرب اليمن الأوائل بن حُجر من أقيال العرب[3].

1-2-مولده:

ولد ابن خلدون بتونس في غرّة رمضان سنة 732ه (27 مايو 1332م) ولما بلغ ابن خلدون سن التعلم بدأ بحفظ القرآن وتجويده، حيث كانت المساجد آنذاك أهمّ مواطن التعليم. فيها يحفظ القرآن ويُجوّد القراءات. حيث عرف المسجد الذي تعلم فيه بمسجد القبة.

1- ابن خلدون، المقدّمة، ج 01، ص: 31.

2- ينظر، محمّد عليّ بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي، جمهرة أنساب العرب، تحقيق عبد السّلام محمّد هارون، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط 05، 1982م، ص، 460، 461، 462.

3- عبد الرّحمان بن خلدون، التّعريف بابن خلدون ورحلته شرقًا وغربًا، دار الكتاب اللّبناني، لبنان، د ط، 1979م، ص: 04.

كان أبوه معلمه الأوّل حيث كانت تونس مركز الأدباء والعلماء في بلاد المغرب العربي، ومنزل رهط علماء الأندلس الذين رحلوا إليها بعد أن شتّتتهم الحوادث كما ذكر: "أمّا نشأتي فإنّي ولدت بتونس في غرّة رمضان سنة اثنتين وثلاثين وسبعمائة وربيت في حجر والدي رحمه الله إلى أن قرأت القرآن العظيم على الأستاذ وكان أبو عبد الله محمد بن سعد بن بُرّال الأنصاري أصله من جالية الأندلس"[1].

كان من أشهر شيوخه في القراءات السبع أبي عباس أحمد بن محمد البطرني "وبعد أن استظهرت القرآن الكريم من حفظي، وقرأته عليه بالقراءات السبع المشهورة إفرادا وجمعا في إحدى وعشرين ختمة... ثمّ قرأ برواية يعقوب..."[2]

أمّا فيما يتعلقّ بالعلوم الشّرعية من تفسير وحديث فقد درسهم وفق المذهب المالكي الذي كان، ولازال المذهب السائد في المغرب، وقد عني ابن خلدون بذكر أسماء معلميه وأساتذته في مختلف البحوث، حيث وصف مناصبهم ومكانتهم في علومهم ومؤلفاتهم. "منهم الشيخ أبو عبد الله بن العربي الحصايري، كان إماما في النحو وله شرح مسوّق على كتاب التسهيل. ومنهم أبو عبد الله محمد الشواش الزرزالي. ومنهم أبو العباس أحمد بن قّصار، ممتعا في صناعة النحو...ومنهم إمام العربية والصاعدي بتونس أبو عبد الله محمد بن بحر وكان زاخرا في علوم اللسان"[3].

أخذ الفقه بتونس عن الجماعة منهم" أبو عبد الله محمد بن عبد الله الجياني وأبو القاسم محمد القصير"[4]. ومن شيخه أيضا "محمد بن عبد السلام، محمد بن سليمان الشّي أحمد الزواوي، عبد الله بن يوسف بن رضوان، أبو محمد بن عبد المهيمن بن الحضرمي، وأبو عبد الله بن محمد الآبلي[5].

1- عبد الرّحمان بن خلدون، التّعريف بابن خلدون ورحلته شرقًا وغربًا، ص: 17.
2- المصدر نفسه، ص: 18.
3- المصدر نفسه، ص: 19.
4- المصدر نفسه، ص: 18.
5- ابن خلدون، المقدّمة، ص: 39.

يتضح لنا من خلال حديث ابن خلدون أنّ اثنين من أساتذته كان لهما أكبر أثر في ثقافته الشرعية واللّغوية أحدهما محمد بن عبد المهيمن الحضرمي إمام النحاة بالمغرب، حيث أخذ عنه الحديث والسيرة وعلوم اللغة، والآخر أبو عبد الله محمد بن إبراهيم الآبلي شيخّ العلوم العقلية.

لما بلغ ابن خلدون الثامنة عشرة من عمره حدث حدثان خطيران عاقاه عن متابعة دراسته، أحدهما حادث الطاعون الذي انتشر سنة 749هـ في معظم أنحاء العالم، و يسميه ابن خلدون الطاعون الجارف، ويصفه أنّه كان نكبة كبيرة طوت البساط بما فيه، وكان من كوارثه في حياته أنه هلك أبويه وجميع من كان يأخذ عنهم العلم من شيوخه وفي هذا يقول:" لم أزل منذ نشأتي وناهزت مكبا على تحصيل العلم...تحصيل العلم بين دور العلم وحلقاته إلى أن كان الطاعون الجارف، وذهب بالأعيان والصدور وجميع المشيخة و هلك أبواي رحمهم الله "وأمّا الحادث الآخر فهو هجرة معظم الأدباء والعلماء الذين أفلتوا من هذا الوباء الجارف ومن تونس إلى المغرب الأقصى إلى سنة 750هـ، حيث تعذر على ابن خلدون بعد هذين الحادثين متابعة الدراسة لضيق صدره من جهة، وهلاك العلماء وهجرة من بقى منهم من جهة أخرى، حيث كانت له رغبة في متابعة دراسته في المغرب الأقصى. لكنّ محمد أخاه الأكبر صرفه عن ذلك[1]. ولما كانت هذه الأحداث جعلت الوسائل غير الميسرة بتونس لمتابعة دراسته والتفرغ للعلم فأخذ يتطلع لتولي الوظائف العامّة والاشتراك في الشؤون السياسية. ومن هذا استأثرت الوظائف الحكومية والسياسية أكبر قسط ونشاط من وقته.

1- ابن خلدون، المقدمة، ص: 40.

2_ مرحلة الوظائف الديوانية والسياسية في المغرب:

شهد القرن الرابع عشر الميلادي انهيار دولة الموحدين، وقد قامت على أنقاضها ثلاث:

دولة بربرية:

_ **الدولة الحفصيّة في تونس:** "أسسها أبو حفص زعيم قبيلة هنتاتة...وكان بنو حفص يدّعون أنّهم الممثلون الحقيقيون للتقاليد التي سارت عليها دولة الموحدين، وقد خدم أكثر من واحد من بني خلدون في بلاطهم"[1].

_ **دولة بني عبد الواد:** وعاصمتها تلمسان و ينتسب حكامها من بني الواد إلى قبيلة زناتة.

_ **دولة بني المرين:** أقوى هذه الدول، اتسعت رقعتها اتساعًا كبيرًا في عهد سلطانها أبي الحسن الذي تولى عرش فاس، والمغرب الأقصى ستة 1230م" واستولى سنة 784ه على تونس، وانتزعها من أيدي بني حفص...ولبث عامين في تونس يوطد شؤونها.

بعد الوباء بسنة غادر أبو الحسن سنة 750ه إلى المغرب الأقصى ومعه رهط كبير من علمائها وأدبائها...وقد امتد سلطان بني المرين بعد ذلك على معظم أنحاء المغرب، وكانت لها الغلبة، فانمحت دولتا بني حفص وبني عبد الواد"[2].

لم يكد السلطان أبو الحسن يغادر تونس، كما أسلفنا حتى زحف إليها الفضل بن أبي يحي الحفصي، فانتزعها من أيدي بني مرين واسترد ملك أسرته بني حفص، كما استوزر محمد بن تافراكين، لكن هذا الأخير ما لبث أن خرج سلطانه وعزله عن العرش.

في عهد ابن تافراكين هذا تولّى ابن خلدون " وفي أواخر سنة (751ه/1350م) وظيفة كتابة العلامة وهي وضع الحمد لله والشّكر لله مما بين البسملة ومما يليها من مخاطبته أو مرسوم،

1- حسين العاصي، أعلام مؤرّخي العرب والإسلام ابن خلدون مؤرخا، دار الكتب العلميّة، بيروت لبنان، ط 01، 1991م، ص: 20.
2- المرجع نفسه، ص: 21.

ويظهر أنها كانت تحتاج إلى شيء من الإنشاء و البلاغة حتى تأتي هذه الدباجة متسقة مع موضوع المخاطبة أو المرسوم. ويظهر أن هذه الوظيفة أول عهد ابن خلدون من الوظائف[1]. وفي أوائل سنة 753هـ زحف أمير قسنطينة أبو زيد حفيد السلطان أبي يحي الحفصي على تونس لينتزع تراث آباءه من قبضة ابن تافراكين فسار هذا الأخير وسار معه في ركبه ابن خلدون، وانتهت بعدة معارك بانهزام جيش ابن تافراكين ففر ابن خلدون من المعسكر المهزوم ناجيا بنفسه وصولا إلى بسكرة وتزوج هنالك سنة 754هـ.

بعد دخول ابن خلدون ببسكرة "المغرب الأوسط" سعى للقاء السلطان أبي عنان فظل يترقب مللله، فعينه السلطان عضوا في مجلسه بفاس وكلفه شهود الصلوات معه، فقدم ابن خلدون إلى فاس سنة 755هـ وظل السلطان يرفع من مكانته حتى عينه في العام الثاني ضمن كتّابه وموقّعيه"[2] والتوقيع هو كتابة الأوامر السلطانية بعبارة موجزة بليغة.

سنح لابن خلدون وهو بفاس أن يعاود الدرس والقراءة للعلماء والأدباء الذين نزحوا إليها من الأندلس وتونس، ويختلف إلى مكتبات فاس التي كانت من أغنى المكتبات الإسلامية، فاتسع اطلاعه وارتقت معارفه وأفكاره وفي ذلك يقول: "وعكفت على النظر والقراءة، ولقاء المشيخة من أهل المغرب، ومن أهل الأندلس الوافدين في عرض السفارة، وحصلت عن الإفادة عنهم على البغية"[3].

لم تكن الوظيفة التي تولاها ابن خلدون في بلاط أبي عنان لترضي مطامحه الكبيرة لذلك نجده "بنى سرّا علاقة مع أمير بجاية بالرغم من إدراكه النتائج المترتبة على هذا السلوك الّذي كالأمراء والسلاطين يأبونه ولا يتسامحون به، فكان أن أودع السجن عام 757هـ مع أمير بجاية لمدة سنتين، رغم محاولاته مع السلطان أبي عنان للصّفح والعفو عنه"[4].

1- ابن خلدون، مقدّمة، ص: 22.

2- المصدر نفسه، ص: 51.

3- محمّد بن تاويت الطّنجي، رحلة ابن خلدون، تحقيق نوري الجرّاح، دار السويدي أبو ظبي، الإمارات، ط 01، 2003م، ص: 102.

4- عبد الأمير شمس الدّين، الفكر التّربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، الشّركة العالميّة للكتاب، مصر، ط 01، 1991م، ص: 13.

لكن السّلطان كان يعرض على كلّ تضرّع وشفاعة حتى رفع إليه سنة 759ه قصيدة مؤثّرة في نحو مائتي بيت فرقّ قلب السلطان له، ووعد بالإفراج عنه، لكنّ الموت عاجله في آخر السّنة نفسها قبل أن ينجز وعده، فبادر الوزير الحسن بن عمر بإطلاق سراح ابن خلدون، وردّده إلى سابق وظائفه، ثمّ طلب إليه ابن خلدون أن يأذن له في الانصراف إلى بلده "فأبى علي، وعاملني بوجوه كرامته ومذاهب إحسانه"[1].

ولما وثب منصور بن سليمان على الوزير الحسن بن عمر وانتزع من يده السلطان انقلب ابن خلدون على الوزير الحسن بن عمر ناسيا فضله عليه، وأخذ ابن خلدون يتقرب إلى السلطان الجديد حتى ولاه وظيفة الكتابة، غير أنّه لم يلبث أن غدر به كما غدر بأبي عنان و بالوزير الحسن بن عمر من قبل، وذلك أنّ أحد إخوة أبي عنان وهو أبو سالم بن أبي الحسن كان يسعى لاسترداد العرش، ودعا بالملك لنفسه وبعث إلى ابن خلدون مع الفقيه ابن مرزوق، كتابًا يطلب فيه بث دعوته سرّا، وفي هذا الصدد يقول: "استعان بي على أمره لما كان بيني وبين مرين من المجلّة والائتلاف... وقد نصّبوه للملك وحاصروا الوزير الحسن بن عمر"[2].

وهنا يعتذر ابن خلدون في كتابه التّعريف كعادته كلما مر بحادثٍ من هذا القبيل بأنّه قد أقدم عليها لما رأى من اختلال أحوال "منصور بن سليمان" وجلس أبو سالم في عرش أبيه في شعبان سنة 760ه وعيّن ابن خلدون "في كتابة سرّه والتّرسيل عنه والإنشاء لمخاطبته"[3]، في عهد الوزير عمر بن عبد الله تولّى ابن خلدون الوظائف السّابقة من سنة 763ه إلى غاية 764ه، وفي أوائل سنة 764ه قصد سبتة ونزل على الشّريف أبي العباس أحمد رئيس الشّورى فيها، وجاز من سبتة إلى غرناطة اهتمّ السّلطان والوزير بمقدّمة واحتفيا به وأكرما مثواها.

1- عبد الرّحمان بن خلدون، التّعريف بابن خلدون ورحلته شرقًا وغربًا، ص: 70.
2- المصدر نفسه، ص: 70، 71.
3- المصدر نفسه، ص: 72،

يذكر ابن خلدون في كتابه التّعريف أنّ هذا الملك قد طلب إليه البقاء عنده وعاش ابن خلدون بضعة أشهرٍ بعد ذلك مع أسرته في رغد وطمأنينة، غير أنّ هذه السّعادة لم يطل أمدها، لأنّ الأعداء لم يلبثوا أن أفسدوا ما بينه وبين الوزير ابن خطيب "فحرّكوا له جواد الغيرة فتذكّر وشمّ ابن خلدون رائحة الانقباض وأظلم الجوّ بينهما"[1]. فأخذ ابن الخطيب نفسه يسعى بابن خلدون لدى الملك فحدثت جفوة بينهما وأدرك ابن خلدون أنّه لا مناصّ من الرّحيل عن الأندلس فغادر في منتصف عام 766هـ.

لما وصل ابن خلدون إلى بجاية استقبله أميرها وأهلها استقبالًا حافيًا، وتولّى ابن خلدون الحجابة لأمير بجاية، وهو أعلى منصب في الدّولة ولوجود خلافات في الدّولة فرّ ابن خلدون إلى بسكرة لكن مقامه بها لم يطل، فقد آيس من أمريها أحمد بن يوسف بن مزني ميلًا إلى الثّورة، فرحل ابن خلدون من بسكرة إلى تلمسان حيث كان السّلطان عبد العزيز وفي سنة 776هـ نشبت فتنة في المغرب الأقصى، وكان ابن خلدون مقيمًا حينها بفاس فقبض عليه حينًا ثمّ أفرج عنه، وجاز بعد ذلك المغرب مرّةً ثانية إلى الأندلس في ربيع سنة 776هـ.

3_ مرحلة التّفرّغ والتّأليف: (776هـ-784هـ) (1374م-1382م)

تأليف كتاب العبر في "قلعة ابن سلامة"[2] (776هـ- 780هـ) بعد أن غادر ابن خلدون الأندلس "ركب البحر إلى المغرب ونزل في مرسى "هنين" وقد فكّر أن يقصد تلمسان حيث كان أخوه يحيى قد عاد إلى خدمة أميرها أبي حمّو، ولكنّ هذا الأمير كان ناقمًا على ابن خلدون... لخيانته له"[3]، فكان من الضّروريّ أن يغفر له أبو حمو فلجأ ابن خلدون إلى بعض ذوي الشأن ليشفعوا له عنده حتّى عفا عنه وسمح له بدخول تلمسان، فقدِمها في عيد الفطر سنة (776هـ – 1374م)،

1- ابن خلدون، المقدّمة، ص: 63.

2- قلعة ابن سلامة أو بني سلامة هنين، وتسمى كذلك قلعة تاوغزوت تقع في مقاطعة وهران من بلاد الجزائر أمّا سلامة الّ تنسب إليه، فهو سلامة بن نصر بن السلطان.

3- علي عبد الواحد الوافي، أعلام العرب عبد الرّحمان ابن خلدون حياته وآثاره ومظاهر عبقريّته، دار مصر للطّباعة مصر، د ط، د ت، ص: 07.

وكان قد عزم أن يترك شؤون السّياسة وينقطع للقراءة والتّعليم غير أنّه بدا لأبي حمو أن يندّ به الطّواف بأرجاء المملكة ليدعوا له القبائل، فتظاهر ابن خلدون بالقبول وفي عزمه ألا يعود إلى غمار السّياسة ولذلك لم يكن يغادر تلمسان حتّى ولّى وجهه شطر جهةٍ نائية، يتاح له فيها التفرّغ للقراءة والكتابة ووقع اختياره على منازل أصدقائه بني عريف، حيث أنزلوه مع أسرته في أحد قصورهم في قلعة ابن سلامة من بلاد توجين، وفي هذا يقول ابن خلدون: «وسرعت في تأليف هذا الكتاب وأنا مقيمٌ بها وأكملت المقدّمة منه على ذلك النّحو الغريب، الّذي اهتديت به في تلك الخلوة»[1].

قضى ابن خلدون زهاء أربعة أعوام تفرغ فيها لتأليف "كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاشرهم من ذوي السلطان الأكبر"، قدم له ببحث عام في الشؤون الاجتماع الإنساني وقوانينه، وهو البحث الذي اشتهر فيما يعد باسم مقدمة ابن خلدون، وانتهى ابن خلدون من كتابة مقدمته في منتصف سنة 779هـ واستغرق في كتابتها خمسة أشهر فقط حسب ما يذكره هو في خاتمة مقدمته إذ يقول: "أتممت هذا الجزء الأول بالوضع والتأليف قبل التنقيح والتهذيب في خمسة أشهر[2]. "هذا فيما يتعلق بالمقدمة، أمّا فيما يتعلق ببحوث التاريخ فكان قصد ابن خلدون في المبتدأ أن يقتصر على تاريخ المغرب ويصرح بذلك من خلال قوله: "وأنا ذاكر في كتابي هذا ما أمكنني منه في هذا القطر المغربي... لاختصاص قصدي في التأليف بالمغرب وأحواله وأجياله وأممه..."[3]. لكنّه عاد فوسع نطاقه وجعله تّاريخا عاما لجميع الأمم الشهير المعروفة في عصره وأشار إلى ذلك في فاتحة كتابه دون أن يمحو العبارة السابقة التي تدل على اقتصار على شؤون المغرب. "شرع ابن خلدون في تأليف كتاب العبر في أواخر سنة 776هـ وانتهى من تأليف في وصفه الأول في أواخر سنة 780هـ"[4] أي أربع سنين.

1- ابن خلدون، التّعريف بابن خلدون، ص: 246.
2- ابن خلدون، المقدّمة، ص: 74.
3- المصدر نفسه، ص: 75.
4- المصدر نفسه، ص: 75.

تنقيح الكتاب وتكملته في تونس وإهداؤه إلى السلطان أبي العباس سنة (780هـ_784م):

كان ابن خلدون في معظم ما يكتبه في مقامه المنعزل بقلعة ابن سلامة عن حفظه ومن ذاكرته وبالرجوع إلى مذكراته وإلى المراجع القبلية، التي أتيح له الحصول عليها في أثناء ذلك وإلى ما سعى أن يكون لديه من كتب في مكتبته الخاصة، ثمّ رأى أنّ تنقيح كتابه وتكملته يقتضيانه الرجوع إلى الكتب و المصادر الموسعة الضرورية لمثل هذا التاريخ فاعتزم العودة إلى مسقط رأسه تونس، حيث تقدّم له مكتباتها الغنية ما يحتاج إليه من مراجع... ونزل ابن خلدون تونس وطنه لأوّل مرة منذ فارقها وهو دون العشرين سنة 703هـ، ويصف ابن خلدون ذلك بقوله:"فرجعت إلى تونس في شعبان من السنة وآويت إلى ظل ظليلة من عناية السلطان وحرمته، وبحثت عن الأهل والولد وجمعت شملهم في مرعى تلك النعمة، وألقيت عصا التيّار"[1] وظلّ ابن خلدون عاكفا على البحث والتدريس لطلبة العلم حتّى أتمّ مؤلفه ونقّحه وهذّبه ورفع نسخة إلى السلطان أبي العباس في أوائل سنه 784هـ، وكانت هذه النسخة تشمل الخطبة المقّدمة والكتاب الأوّل وعلى هذه الأقسام الثلاثة يطلق الآن اسم مقدمة ابن خلدون، وركب البحر إلى المشرق سنة 784هـ مودعا المغرب ولم يعد إليه بعد ذلك.

4_مرحلة وظائف التدريس والقضاء:

وصل ابن خلدون إلى الإسكندرية في يوم عيد الفطر سنة 784هـ، وقد أقام فيها شهرا يهيأ العّدة للحجّ، ولكن لم تتح له الفرصة فقصد بعد القاهرة وفي ذلك يقول ابن خلدون: "وانتقلت إلى القاهرة أوّل ذي القعدة، فرأيت حضرة الدنيا، وبستان العالم ومحشر الأمم ومدرج الذرّ من الناس"[2].

لما وصل إل القاهرة لقي من علمائها حسن استقبال، والتفّ حوله عدد كبير من المثقفين ينهلون من علمه ومؤلفاته ومنهجه في البحث، وكان الأزهر أكثر معالم العلم شهرة، فاتخذ ابن خلدون من أروقته مدرسة يلتقي فيها بتلاميذه، وتصدّر في حلقة للتدريس العام " ويظهر أنّه كان

1- ابن خلدون، التّعريف بابن خلدون، ص: 248.

2- المصدر السابق نفسه، ص: 250.

يدّرس الحديث والفقه المالكي ويشرح نظريته الاجتماعية التي ضمّنها مقدمته"[1] ثم عمل ابن خلدون على التقرب من ملك مصر في هذا العهد الملك السلطان الظاهر برقوق حتى عيّنه في منصب تدريس الفقه المالكي "بمدرسة القمحية"[2] فشهد مجلسه الأول حضور جمهرة من العلماء والأمراء منته الأمير الطنبغا الجوناني والأمير يونس الدوادار وقضاة المذاهب الأربعة.

سنة 786هـ غضب السلطان على قاضي القضاة المالكية فعزله وعين ابن خلدون مكانه الذي كان أحد مناصب أربعة بعدد المذاهب الذي يسمى كل منصب قاضي القضاة حيث كان يسود القضاء في مصر حينئذ فساد واضطراب، فلم يدّخر ابن خلدون في إصلاح ما فسد وتحقيق العدالة، وذلك لما تميز به من صرامة، وحرصه على المساواة بين الناس أمام القانون، وعزوفه عن طرائق الحيل والالتواء هذا ما كان سببًا في إثارة السخط عليه من كل ناحية وذلك بسبب ثلاثة: أنّه كان مغربيًّا وكان منصب قاضي القضاة في مصر من أهم مناصب الدولة ومطمع الكثير من القضاة والعلماء المصريين وما اتسم به من سمو في أسلوبه وبراعة في الإجابة عن أفكاره، واعتزازه بنفسه، وما يبدو في ظاهره أنّه من قبيل الزهو والتكبر، لذلك كثرت بشأنه الوشايات لدى السلطان وألصقوا به تهم كثيرة كاذبة... وانتهى الأمر بإعفائه من منصبه سنة 787هـ. ولم تكن تنحية ابن خلدون من منصب القضاء مقرونة بتحامل واضح من السلطان عليه، بدليل أنّه قد عينه أستاذ للفقه المالكي في المدرسة الظاهرية البرقوقية، ثم وشى الوشاة به عند مدير هذه المدرسة وطلب إلى السلطان إعفاء ابن خلدون فأجابه السلطان إلى مطلبه، وفي سنة 789هـ[3] اعتزم ابن خلدون أداء فريضة الحج فأدّى الفريضة وعاد في أوائل سنة 790هـ وفي محرم سنة 791هـ ولاه السلطان منصب كرسي الحديث بمدينة "صرغتمش" وبعد نحو ثلاثة أشهر من تعيينه أضاف السلطان إلى وظيفته هذه وظيفة شيخ لخانقاه بيبرس بعد وفاة شيخها السابق شرف الدين عثمان الأشقر، وخانقاه بيبرس هي تكنية لبعض الفرق

1- ابن خلدون، المقدّمة، ص: 82.

2- المدرية القمحيّة: من إنشاء صلاح الدّين بن أيوب، وقفها على المالكيّة يتدارسون بها الفقه، ووقف عليها أراضي تغل القمح فسمّيت لذلك القمحيّة، ينظر، المقدّمة، ج 02، ص: 85.

3- ينظر، ابن خلدون، المقدّمة، ج 01، ص: 86، 87.

الصوفية أنشأها داخل باب النصر الملك ركن الدين بيبرس، فاتسعت موارد ابن خلدون في السّنة نفسها حدثت ثورة الناصري التي انتهت بخلع برقوق عن العرش ففقد ابن خلدون مناصب أرزاقه، ولما استرد السلطان العرش عاد إليه ما كان له، ولكنّه عزل عن وظيفته بشيخ خانقاه بيبرس.

في النّصف الثّاني من سنة 801هـ عين مرّة ثانية في منصب قاضي القضاة المالكية بيد أنّه لم يلبث أن استأذن السفر إلى فلسطين لزيارة البيت المقدس، وفي منتصف 803هـ عاد إلى منصبه قاضي القضاة وفي منتصف، محرّم من السنة نفسها عزل من منصبه ورجع للانشغال بما كان منشغلًا به من تدريس العلم وتأليفه.

لم ينقطع ابن خلدون أثناء إقامته بمصر من مراجعة مؤلفه الكبير ومقّدمته فأضاف إلى تاريخه العبر عدة فصول، كما أضاف بعض الفصول إلى المقدمة وزودها بعض المكتسبات التي طرأت على حصيلته العلمية والفكرية، وهو يقّرر ذلك في سياق بعض فصوله المقدمة مثل قوله في الفصل الذي خصصه للعلوم العقلية: "ولقد وقفت بمصر على تأليف متعدّدة... منها في علم الكلام وأصول الفقه والبيان تشهد بأن له ملكة راسخة في هذه العلوم"[1].

ومن البداهة بما كان أنّ ابن خلدون قد أضاف التّرجمة الّتي كتبها بنفسه تفاصيل حياته في مصر بكلّ ما احتوته من أعمال وما اشتملت عليه من أحداث، وفي السّادس والعشرين من رمضان سنة 808هـ توفي ابن خلدون في 17 مارس 1406م، عن ستة وسبعين عامًا، ودفن في مقابر الصّوفيّة خارج باب النّصر، لأنّه قيد عضوًا في خانقاه الصّوفيّة البيبرسية وعين شيخًا لها، ولذلك استحقّ أن يدفن في هذه المقابر.

1- مصطفى الشّكعة، الأسس الإسلاميّة في فكر ابن خلدون ونظرياته، دار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، مصر، ط 03، 1992م، ص: 31، 32.

الفصل الأوّل

الملكـــة اللّغويّـة

_ المبحث الأوّل: التّعريف اللّغوي للملكة.

_ المبحث الثّاني: مناهج ابن خلدون في العمليّة التّعليميّة

_ المبحث الثّالث: منهج ابن خلدون في التّعليم

المبحث الأوّل: التّعريف اللّغوي للملكة:

لقد تعدّدت المفاهيم اللّغويّة للملكة من معجم لآخر وسنذكر أهمّ التّعاريف الّتي جاءت في المعاجم، وأوّل معجم نستمدّ مادّتنا منه هو "لسان العرب" حيث جاء فيه: «مَلَكَ اللّيث: المِلِكُ هو الله تعالى وتقدّس، مِلِكُ المِلوك له الملك وهو مالك يوم الدّين، وهو مليك الخلق، أي ربّهم ومالكهم[1].

ملك القوم فلانًا على أنفسهم أمْلَكوه: خيّروه ملكًا على اللّحيان. ويقال ملّكه المال والملك، فهو مُمَلَّكٌ، قال الفرزدق في خالد بن عبد الملك:

وما مثله في النّاس إلّا مُمَلّكًا أبو أُمَّه حيٌّ أبوه يقاربه

والملك: ما ملكت اليد من مال وخولٍ، والملكة: مُلكُه»[2].

أمّا في المعجم الوسيط جاء فيه مفهوم الملكة كالآتي: «(مَلَكَ) الشيء ملكًا: حازه وانفرد بالتّصرّف فيه، فهو مالك. (أملكه) الشيء: جعله مالكًا له، ويُقال: أملك فلان أمره: خلّاه وشأنه، وأُملِكت فلانة أمرها: طلّقت، أو جُعِل أمر طلاقها بيدها، وأملك فلان المرأة: زوّجه إيّاها

ملك النّبعة: صلّبها ويبّسها في الشّمس، امتلك الشيء: ملكه، (تمالك) عن الشيء: ملك نفسه عنه فلم يتناوله،، ويقال: «ما تمالك أن فعل كذا»: ما تماسك عن فعله، و«هذا حائطٌ لا يتمالك»: لا يتماسك فهو معرّضٌ للسّقوط.

(المالك): أبو مالك: كنية الكبر والسن، (الملكة): صفةٌ راسخٌ في النّفس أو استعداد عقلي خاصّ، يتناول أعمال معيّنة بحذق ومهارة، مثل الملكة العدديّة والملكة اللّغويّة»[3].

1- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، المجلّد 14، ط 01، 2000م، مادّة "ملك"

2- المرجع نفسه، مادّة ملك.

3- المعجم الوسيط، مجمّع اللّغة العربيّة، مكتبة الشّروق الدّوليّة، ط 04، 2005م، مادّة "ملك".

أمّا في مختار الصّحاح فكان كالآتي: م. ل. ك. (ملكه) يملِكُه بالكسر (مِلكًا) بكسر الميم، وهذا شيء (ملك) يميني و (ملك) يميني، والفتح أفصح، و(ملك) المرأة تزوّجها. ويقال ما في (مَلْكِه) شيء وما في (مَلَكته) شيء بفتحتين، أي لا يملك شيئًا وفلان حسن (الملكة) أي حسن الصّنيع إلى (مماليكه)[1].

وكان تعريفها في المنجد في اللّغة العربيّة المعاصرة كالآتي: مَلَكَ: مَلْكًا ومُلكًا ومِلكًا؛ حاز شيئًا وانفرد بالتصرّف فيه «ملك بيتًا» سيطر على الشّيء وتغلّب عليه[2]. مَلَكة: موهبة صفة راسخة في النّفس أو استعداد نفسي خاصّ، لتناول أعمال معيّنة بحذقٍ ومهارة: "ملكة الخطابة"، "الملكة الحسابيّة" "الملكة الفنيّة" حسّ فني، ذوق مرهف[3].

التّعريف الاصطلاحي:

إذا كان المعنى العامّ لمادّة "ملك" هو الشدّة والقوّة، والقدرة على الشيء، فإنّ لفظ (الملَكَة) عند العرب قديمًا، له صلة «بالقوّة في الخلق والطّبع والسجيّة»[4]. فمصطلح (الملكة) قبل أن ستقرّ بمرحلة التّرجمة والنّقل، وبخاصّة من اليونانيّة والسّريانيّة إلى العربيّة، فقد ترجم إسحاق بن حنين كتاب "الطّبيعة" لأرسطو طاليس وترجم فيها بعده الكتاب (المقولات) لأرسطو.

كذلك وجاء فيها ذكر لاسم (الملكة) الّذي يدلّ في اللّسان اليوناني: «حمل الأشياء الّتي هي أطول زمانًا في الثّبوت وأعسر حركة، فإنّهم لا يقولون فيمن كان غير متمسّك بالعلم تمسّك يعتدّ به إنّ له ملكة»[5].

1- محمّد بن أبي بكر بن عبد القادر الرّازي، مختار الصّحاح، مكتبة، لبنان، بيروت، 1986م، مادّة "ملك".

2- صبحي حمّود، المنجد في اللّغة العربيّة المعاصرة، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط 01، 2001م، مادّة "ملك".

3- المرجع نفسه، مادّة "ملك".

4- السيد الشرقاوي، الملكة اللّغويّة في الفكر اللّغوي العربي، مؤسّسة المختار للنّشر والتّوزيع، ط 01، 2002م، القاهرة، ص: 27.

5- المرجع نفسه، ص: 32.

ثمّ أخذ المترجمون لأرسطو المعنى الّذي حدّده لمصطلح (الملكة) وصاغوه في قالب (الملكة) الّتي تخرج عن معنى التملّك[1]، حيث كان أقدم ظهور لهذا المصطلح مع ترجمة إسحاق بن حنين لكتاب (الطّبيعة) لأرسطو، رغم وجود مصطلحات عربيّة تؤدّي ذات الوظيفة الّتي يؤدّيها من مثل الطبيعة، الطّبع، السّجيّة، الغريزة.

فهذا أبو حيّان التّوحيدي يربط فكرة الملكة اللّسانيّة بغريزة أهل اللّغة الّتي تحوي بناءً وترتيبًا، يسند إليهما في ممارسة الكلام[2]، ويعرج في موطن آخر إلى نفس القضيّة، لكن من منظور العادة الّتي ما هي إلّا "حال يأخذها المرء نفسه من غير أن تكون مسنونة يجري عليها مجرى ما هو مألوف طبيعي"[3].

أمّا ابن جنّي ففي سياق حديثه عن اللّغة، نجده يعبّر عن الملكة اللّسانيّة بالطّبع وهي ما به: تمارس اللّغة في أصل وضعها فالملكة إذن: «أداة توثب وهجوم على اللّغة»[4]، أثنا الممارسة اللّسانيّة فهو يقول في تحليله لأغلاط العرب: «...وأنّهم ليست لهم أصول يواجهونها، ولا قوانين يحتكمون بها، وإنّما يهجم بهم طباعهم على ما ينطقون به»[5].

كما يعرّف الجرجاني ما يلخّص مفهوم الملكة عمومًا، بقوله: «هي صفة راسخة في النّفس، وتحقيقه أنّه تحصل النّفس هيئة بسبب فعل من الأفعال، لا يقال لتلك الهيئة كيفيّة نفسانيّة، وتسمى حالة المادّة من سريعة الزّوال، فإذا ما تكرّرت ومارستها النّفس حتّى رسّخت تلك الكيفيّة، وصارت بطيئة الزّوال، فتصير ملكة، وبالقياس إلى كلّ ذلك الفعل عادةً وخلقًا»[6].

1- السيد الشرقاوي، الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، ص: 33.

2- عبد السلام المسدي، التفكير اللّساني في الحضارة العربيّة، تونس، د ت، د ط، ص: 215.

3- أبو حيان التّوحيدي، الامتناع والمآنسة، دار مكتبة الحية، د ط، د ت، الجزء 03، بيروت، لبنان، ص: 133.

4- عبد السلام المسدي، التفكير اللّساني في الحضارة العربيّة، ص: 214.

5- ابن جنّي، الخصائص، دار الهدى للطّباعة والنّشر، ط 02، د ت، الجزء 03، بيروت، لبنان، ص: 273.

6- عبد السلام المسدي، التفكير اللّساني في الحضارة العربيّة، ص: 215.

كمما جاء التّعريف في الحضارة اللّغويّة مصطلح الملكة اللّسانيّة وبخاصّة مع ظهور اللّسانيات الحديثة على يد دي سوسير الّذي فرّق بين اللّسان واللّغة، فاللّغة ما هي إلّا جزء محدّد من اللّسان، ومجموعة من التّواضعات الضّروريّة الّتي تبنّاها الجسم الاجتماعي لتمكين الأفراد من ممارسة هذه الملكة[1].

إذن دي سوسير يربط بين الملكة واللّسان، ويعتبر أنّ ملكة إنشاء اللّغة هي الشّيء الطّبيعي عند الإنسان لا اللّسان الشّفوي كما فرّق بين اللّسان والكلام الّذي هو فعل وأداء فردي ملموس[2].

إنّ الملكة تتجسّد في الواقع اللّساني المادّي من خلال المظهر الكلامي، المعروف بالتّأدية: «إنّ الملكة هي معرفة المتكلّم، السّامع للغته، وأمّا التّأدية فهي الاستعمال الفعّال للّغة في مواقف ماديّة وواضحة...»[3].

وفي الأخير يمكن القول أنّ الملكة تظلّ هي الخاصيّة الّتي تميّز الإنسان على كافّة المخلوقات، وتسقط عنه صفة الآلية والحيوانيّة المجرّدة من التّفكير المبدع، وتسم له الاستعمال النّهائي في التّعبير اللانهائي من الجمل وفهمها.

الملكة اللّغويّة عند ابن خلدون:

الملكة بمفهومها العام عند ابن خلدون صفة راسخة في النّفس تتمّ نتيجة استعمال الفعل وتكراره مرّات عديدة، إذ يقول: «والملكة صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرّره مرّة بعد أخرى، حتّى ترسخ صورته وعلى نسبة الأصل تكون ملكة»[4].

فمن خلال حديثه عن مفهوم الملكة فإنّه يوضّح الفرق بينها وبين الطّبع، فالملكة فعل اختياري غير غريزي أو فطري، وإنّما يشبه الطّبع عندما يتمّ نتيجة الميران والقِدم، فيظنّه المشاهد طبيعيّا وهو ليس

1- محمّد الأوراغي، اكتساب اللّغة في الفكر العربي القديم، دار الكلام للنّشر والتّوزيع، د ط، د ت، ص: 109.
2- أحمد مؤمن، اللّسانيّات النّشأة والتطوّر، الجزائر، د ط، 2002م، ص: 123.
3- شفيق العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانيّة المعاصرة، ط 01، 2004م، بيروت، لبنان، ص: 44.
4- ابن خلدون، المقدمة، ج 02، ص: 856.

كذلك، لأنّها لا تحدث بدون فكرة وتعب، مثل الطّبع الّذي لا نجد فيه تعبًا، فيقول: «الأفعال الاختياريّة كلّها ليس شيء منها بالطّبع وإنّما هو يستمرّ بالقدم والميران حتّى يصير ملكة راسخة فيظنّها المشاهد طبيعيّة»[1].

يمثّل على الفرق بين الملكة والطّبع بالحديث العربي بالفصحى وهو أنّ كلامهم هذا ليس طبعًا جاهزًا هكذا دون التعلّم وإنّما ملكة تكوّنت وتمكّنت ورسخت فيهم فأصبحت لاشعوريّة، حيث يظن الكثير ممّن لا يعرف بشأن الملكات أنّ الصّواب للعرب في لغتهم إعرابًا وبلاغة أمر طبيعي، ويقولون كانت العرب تنطق بالطّبع وليس كذلك "إنّما هي ملكة لسانيّة في نظم الكلام تمكّنت ورسخت فظهرت في بادي الأمر أنّها جبِلَّة وطبع"[2].

الفرق بين الملكة والطّبع في نظر ابن خلدون أنّ الملكة تكون قبل اكتسابها أمر شعوري أمّا بعد اكتسابها فتكون لاشعوريّة، وبيَّن كذلك أنّ الفعل المراد حصوله يجب أن يكون متتابعًا مستمرًّا غير منقطع، لأنّ عدم الاستقرار في الفعل يؤدّي إلى عدم رسوخ الملكة.

أمّا عن الملكة اللّسانيّة فهي مصطلح خاص بابن خلدون يقصد به: قدرة اللّسان في التحكّم في اللّغة والتصرّف فيها فيقول: «اللّغة ملكة في اللّسان وكذا الخط صناعة ملكة ملكتها اليد»[3].

فابن خلدون يشبه اللّغة بالخطّ، فاللّسان هو الّذي يتصرّف في استعمال اللّغة كم اليد هي الّتي تتصرّف في الخطّ، ويرى أن تمام الملكة اللّسانيّة إنّما هو بالنظر إلى التّراكيب لا بالنّظر إلى المفردات، لأنّ اللّغات كلّها ملكات للتّعبير عن المعاني وإيصال المعنى لا يكون باللّفظ المفرد وإنّما بالتّراكيب المؤلّفة من الألفاظ فيقول: «اعلم أنّ اللّغات كلّها ملكات شبيهة بالصّناعة، إذ هي ملكات في اللّسان العبارة في

1- ابن خلدون، المقدمة، ج 03، ص: 1104.
2- المصدر نفسه، ص: 1149.
3- ابن خلدون، المقدمة، ج 03، ص: 1126.

المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنّظر إلى المفردات وإنّما هو النّظر إلى التّراكيب»[1].

وبذلك يكون ابن خلدون من الأوائل الّذين وضعوا تصوّر كاملًا للملكة اللّسانيّة من حيث الاعتماد على الجملة لا على المفردات المكوّنة، ومن حيث حصولها من المعايشة المستمرّة للنّطق في بيئة الفرد، فالمتكلّم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم للتّعبير عن مقاصدهم هكذا تيسّرت اللّغات من جيل إلى جيل آخر.

1- ابن خلدون، المقدمة، ج 03، ص: 1140.

المبحث الثّاني: منهاج ابن خلدون في العمليّة التّعليميّة:

1_ مفهوم المناهج التّعليميّة:

_تعريف المنهج:

أ_ لغةً:

جاء في معجم العين: "نهج: طريق، نَهْج: واسع واضح، والطريق نهجه ونهج الأمر وأنهج لغتان أي وضح ومنهج الطريق: وضحّه، والمنهاج الطّريق الواضح"[1]، فالمنهج عند يني الطّريق.

في لسان العرب: "نهج: طريق نهج، بيّن واضح، وهو النهج، ومنهج الطّريق: وضّحه، والمنهاج: كالمنهج... وأنهج الطّريق: وضح واستبان وصار نهجًا واضحًا بيّنًا... والمنهاج الطّريق الواضح.

ب_ اصطلاحًا:

كلمة منهج هي التّرجمة العربيّة "للكلمة الإنجليزيّة methods، أو الكلمة الفرنسيّة méthode وكلتاهما مأخوذتان من الأصل اليوناني methodos، الّذي يتألّف من مقطعين هما: meta، بمعنى بعد، وhodos بمعنى طريق"[2]. والّذي يدلّ من النّاحية الاشتقاقيّة على معنى التزام الطّريق أو السّير تبعًا لطريق محدّد، وهي نفس الدّلالة الاشتقاقيّة الّتي تدلّ عليها الكلمة العربيّة "المنهج" فهي تدلّ على معنى الطّريق الواضح المحدّد، وقد استعملت الكلمة اليونانيّة عن أفلاطون وأرسطو بمعنى البحث أو النّظر أو المعرفة ثمّ

1- الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، ص: 270، 271.

2- يوسف خليف، مناهج البحث الأدبي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د ط، 1997، ص: 18.

أخذت في علم مناهج البحث "methodology" "methodologie". مفهومًا اصطلاحيًّا محدّدًا يعني "الطّريقة الّتي يسلكها العلماء في بحثهم"[1].

2_ تعريف التّعليميّة:

كلمة ديداكتيك "didactique صفة مشتق من الأصل اليوناني didaktikos الّتي تطلق على نوع من الشّعر يدور موضوعه حول عرض مذهب متعلّق بمعارف علميّة أو تقنيّة"[2]، وdidaskein تعني فنّ التّعليم وقد اتّخذت هذه الكلمة أوّل مرّة في مجال التّربيّة سنة 1613م من قبل الباحثين "راتيش" و"هيلفج"، وقد استخدم هذا المصطلح مرادفًا لفنّ التّعليم كما استخدمه الكاتب "كمليسكي" سنة 1657م في كتابه الديكتاتيكا الكبرى، حيث يقول: «إنّه يعرّفنا بالفنّ العامّ للتّعليم في جميع مختلف الموادّ التّعليميّة ويضيف أنّها ليست فنّ للتّعليم فقط بل للتّربية أيضًا»[3]، وقد قابلته ألفاظ عدّة في العربيّة منها: تعليميّة، تعليميّات علم التّدريس، التّدريسيّة، الديداكتيك، حيث تتفاوت هذه المصطلحات من حيث الاستعمال، غير أنّ المصطلح الّذي شاع أكثر من غيره هو "التّعليميّة" وعلى الرّغم من اختلاف المصطلح الأجنبي الواحد (didactique) غلّا أنّه هناك اتّفاق في معناه فقد عرّفها الباحثون "التّعليميّة" بأنّها الدّراسة العلميّة لمحتويات التّعليم وطرق التّعلم وكيفيّة تنظيم العمليّة التّعليميّة الّتي يعد المتعلّم أحد ركائزها بغية الوصول إلى الأهداف المسطّرة.

1- ينظر، يوسف خليف، مناهج البحث الأدبي، ص: 18.

2- رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى ديداكتيك، الحوار الأكاديمي والبيداغوجي، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 1991م، ص: 37.

3- ينظر، عابد بوهادي، الديداكتيكي مقاربة لسانيّة بيداغوجيّة، دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، مج 39، ع 02، 2012م، ص: 368.

أمّا جان كلود غانيون (je. gagnon) في دراسةٍ له أصدرها سنة 1973م، بعنوان ديداكتيك مادّة "la didactique d'une discipline" فقد عرّف التّعليميّة بأنّها: «إشكاليّة إجماليّة ديناميّة تتضمّن: تأملا وتفكيرًا في طبيعة المادّة الدّراسيّة وكذا في طبيعة وغايات تدريسها»[1].

من خلال هذا التّعريف التّعليميّة علم مستقلّ بذاته وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى، وهو يدرس التّعليم من حيث محتوياته وطرائقه دراسة علميّة، بمعنى أنّه يمسّ سير عمليّة التّعليم والتّعلّم، سواء تعلّق الأمر بالطّرائق والتّقنيات والخطوات الّتي يستعملها المدرّس أم تعلّق بالمفاهيم والنّظريّات الّتي تحاور عمليّة التّعليم وتحاول رسم قنوات سيرها، وهنا ينبغي أن نشير "التّعليم نقصد به مجموعة من المفاهيم والتّعريفات والافتراضات المترابطة الّتي تقدّم نظرة نظاميّة إلى الظّواهر، يجري فيها تحديد المتغيّرات الّتي تؤثّر في كلّ منها، والعلاقات بين هذه المتغيّرات بهدف وصف هذه الظّواهر وشرحها والتنبّؤ بها"[2].

3_ مفهوم المناهج التّعليميّة:

إنّ المناهج الدّراسيّة تكتسي أهميّة كبرى، فهي نظريًّا "عبارة عن مخطّطات دقيقة وكاملة لمسارات دراسيّة محدّدة ومن ثمّ فهي الإطار النّظري الّذي يعتمد عليه المعلم لقولبة المتعلّم"[3]، وإنّ تأثّر النّشأ بنوعيّة هذه المناهج أمر حتمي، إمّا سلبًا أو إيجابًا ومن هذه الزّاوية يرى سعد زغلول أنّ المناهج الدّراسيّة تعدّ الوسيلة الّتي يمكن بواسطتها تحقيق ما يرجوه النّظام التّعليمي في أيّ مرحلة من مراحله من أهداف سواء كانت تعليميّة أم تربويّة، وهنا من يعرف المنهج الدّراسيّة أو المنهج البيداغوجي على أنّه: "الاستعمال الحسن لمجموعة الوسائل والأدوات التّعليميّة، وأسلوب التّعامل مع المتعلّمين لبلوغ أهداف تربويّة معيّنة"[4]، ويحدّد دولاند شير المنهاج الدّراسي على أنّه: "جملة من الأفعال الّتي نخطّطها لاستثارة التّعليم، فهي

1- رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى ديداكتيك، ص: 93.

2- طه حسي الديلمي، تدريس اللّغة العربيّة بين الطّرائق التّقليديّة والاستراتيجيّات التّجديديّة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 01، 2009م، ص: 05.

3- مكارم حلمي أبو هرجة، محمّد سعد زغول، مناهج التربية، مركز الكتاب للنشر القاهرة، مصر، ط 01، 1991م، ص: 57.

4- خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم نفس، الديوان الوطني للتعليم الجزائر، د ط، 2009م، ص: 53.

تشمل أهداف التّعليم، التعلّم ومحتوياته وأساليب التّقويم، موادّه الدّراسيّة بما فيها الكتب المدرسيّة والوسائل التّعليميّة، كما يشمل مفهوم المناهج هذا المعنى مختلف الاستعدادات المتعلقة بالتّكوين الملائم للمتمدرسين"[1]، وكان للمناهج التّعليميّة قديمًا مفهوم مغاير للمفهوم الحديث ويتّضح هذا فيما يأتي:

أ_ المفهوم الكلاسيكي للمناهج التّعليميّة:

عرّف المنهج كلاسيكيًّا بأنه مجموعة الموادّ الدّراسيّة أو المقرّرات الّتي يدرسها التّلاميذ في الصفّ، ويرى طه إبراهيم فوزي: "على أنّه كلّ الخبرات المخطّطة الّتي تقدّمها المدرسة من خلال عمليّة التّدريس"[2]، من هنا يظهر لنا أنّ المناهج بهذا المفهوم تقتصر فقط على العناية بالمجال المعرفي للمتعلّم، أي تقتصر على الجانب الذّهني وإهمال الجوانب الأخرى في تربية الأجيال، "كان المنهج المحدود يعتمد على مجموعة من المقرّرات الدّراسيّة يدرسها المتعلّمين داخل المدرسة، بهدف اجتياز الامتحانات للتعرّف على مدى استيعابهم لهذه المقرّرات، لذا فإنّ هذا المنهج قد اقتصر فقط على عنايتهم بالنّاحيّة العقليّة..."[3].

ب_ المفهوم الحديث للمناهج التّعليميّة:

ظلّ المفهوم الكلاسيكي للمنهج سائدًا لفترة من الوقت، ومازال راسخًا في بعض الأذهان وقد تغيّر نتيجة ظهور العديد من العوامل التي "تتمثّل في بعض النّظريّات النفسيّة التّربويّة والتّطوّر العلمي والتّكنولوجي الهائل الّذي كشف لنا العديد من خصائص نموّ المتعلّمين وما يوجد بينهم من فروق في جوانب متعدّدة"[4]، أي أنّ المفهوم الحديث للمناهج لم يقتصر على الجانب العقلي كما كان سائد قديمًا بل ركّز على مختلف الجوانب المتعلّقة بالمتعلّم منها التّربويّة والنّفسيّة والسّلوكيّة.

1- خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم نفس، ص: 53.
2- مكارم حلمي، سعد زغلول، مناهج التربية، ص: 58.
3- المرجع نفسه، ص: 58.
4- المرجع نفسه، ص: 58.

المبحث الثّالث: منهج ابن خلدون في التّعليم:

لم يطلب ابن خلدون من المعلّمين استخدام طريقة واحدة في التّدريس، بل أجاز لهم الطّريقة الّتي تناسب قدرات وميول وإمكانيّات الطّلاب لأنّ التّعليم عنده صناعة والصّناع يختلفون في طرق صناعتهم، ولكلّ صناعة طرائق مختلفة، يحقّ للمعلّم أن يستخدم كلّ الطّرائق أو بعضها لتحقيق ألهداف المرجوّة.

قسّم ابن خلدون طرائق التّعليم إلى مرحلتين أساسيّتين، مراعيًّا في هذا التّقسيم نموّ الطّفل معتمدًا في كلّ مرحلة طرائق معيّنة ومواد أيضًا.

1_ المرحلة الأولى: قبل سنّ الرّشد:

هي المرحلة الأوليّة من التّعليم وتعرف بمرحلة سنّ الرّشد "وتبدأ عادةً حول السادس من عمر المتعلّم أمّا السّنة الّتي تنتهي عندها الدّراسة في هذه المرحلة فهي الثّالثة أو الرّابعة عشرة تقريبًا"[1]، وتعدّ هذه المرحلة من الأهميّة بما كان وذلك لعموم الثّقافة فيها وشمولها، بحيث يبدأ فيها بالتّلقين والمحاكاة والتّقليد والتّجربة، وفيها يحفظ القرآن الكريم ويتعلّم الخطّ.

1_1_ التّلقين:

يقصد بالتّلقين "ذلك التّعليم التّلقيني المستعمل لتلك الطّريقة الّتي يقع فيها الاعتماد الكلّي على المعلّم، لأنّ المعلّم يعرّفه كلّ شيء والطّالب يحفظ ويستذكر ويستظهر"[2]، وقد اعتبرها ابن خلدون طريقة مناسبة للتّعليم والمنهج الأمثل في المرحلة الأولى من التّعليم، لأنّه يناسب الموادّ المدروسة في هذه المرحلة نحو ما نجده في حفظ القرآن الكريم تلقينًا، لأنّه أهمّ الموادّ الدّراسيّة، والصّبي في هذه المرحلة يحفظ كلّ ما يلقى عليه ويلقن له.

1- سالك أحمد معلوم، الفكر التّربوي عند الخطيب البغدادي، ص: 52.

2- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيّات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، ط 06، ج 03، 2012م، ص: 61.

لذلك يرى أنّ أنجع الطّرائق والوسائل التّعليميّة عنده هي ما كانت من لقاء العلماء والمشايخ وسائل المعلّمين مباشرةً وفي ذلك، يقول: «البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علمًا وتعليمًا وإلقاء، وتارة محاكاة وتلقينًا بالمباشرة إلّا أنّ حصول الملكات عن المباشرة والتّلقين أشدّ استحكامًا ولأقوى رسوخًا»[1].

سبق ابن خلدون في ذلك النّظريّات التّربويّة الحديثة الّتي أعدّت أهميّة التّلقين في تعليم اللّغات، خاصّةً اللّسانيّات لذلك نجد ازدهار نجد ازدهار اللّسانيّات التّطبيقيّة ولاسيما في حقل تعليم اللّغات، سواء عند تلقين الطّفل لغته الّتي اكتسبها بالأمومة أو عند تعليم اللّغة لغير النّاطقين بها، وفي هذا يقول عبد السّلام المسدّي: «لهذه الأسباب اعتبرنا أنّ كل تخطيط أو برمجة أو قرار إنّما يتدرّج ضمن عمليّة التّعليم ذاتها مهما كان مدى تأثيره فيها، وإذا سلمنا بأنّ نجاح عمليّة التّلقين اللّغوي مهمّة ملقاة على كاهل المعلّم فإنّ كلّ قرار يتّصل بهذه الغاية المنشودة بعدّ جزءًا من العمليّة التّعليميّة»[2].

1_ 2 التّكرار والتدرّج:

يرى ابن خلدون أنّه من الضّروري على المعلّم باعتباره المسؤول الأوّل على تقديم المادّة التّعليميّة للمتعلّم أن يعمل على إيصالها على أحسن وجه ومساعدته على استيعابها خاصّة إذا عسر الفهم على المتعلّم في المرّة الأولى والمرّة الثّانية ذلك بالاعتماد على مبدأين: مبدأ التّكرار الّذي يشترط فيه التدرّج ومبدأ البساطة فيكرّر له المادّة العلميّة لعدّة مرّات حتّى يتمكّن من فهمها، حيث يقول: «ثمّ لا يزال الاستعداد فيه يتدرّج قليلًا قليلًا بمخالطة مسائل الفنّ وتكرارها عليه، والانتقال فيها من التّقريب إلى الاستيعاب الّذي فوقه، حتّى تتمّ الملكة في الاستعداد، ثمّ التّحصيل ويحيط هو بمسائل الفنّ»[3].

1- ابن خلدون، المقدمة، ج 03، ص: 1120.

2- عبد السلام المسدي، اللّسانيات وأسسها المعرفية، ص: 141.

3- ابن خلدون، المقدمة، ج 03، ص: 1110.

فابن خلدون يشترط التدرّج في العمليّة التّكراريّة، ويؤكّد هذا قائلًا: «اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدًا إذا كان على التّدرّج شيء فشيء وقليلًا قليلًا»[1]، أي على المعلّم وهو يعيد ويكرّر شرح المادّة العلميّة ألّا يقدّمها دفعةً واحدةً بل قليلًا قليلًا وقد عرف التّكرار عند ابن خلدون بثلاث مراحل تتمثّل في:

1_ 2_1 التّكرار الأوّل في المرحلة الأولى: ويتمثّل في:

إلقاء المعلّم على المتعلّم مسائل يسرة من علم ما، يشرحها له عن طريق التّقريب على سبيل الإجمال، دون التعرّض إلى الأمور الجزئيّة العالقة في الفنّ المراد دراسته وتعلّمه وهذا الشّرح يتّفق مع قوّة عقله واستعداده لقبوله العلم، فتصبح له في ذلك العلم ملكة جزئيّة ضعيفة وبعد أن يعرف المتعلّم الأصول العامّة للعلم ينتقل به المعلّم إلى التّكرار الثّاني.

1_ 2_ 2 التّكرار الثّاني في المرحلة الثّانية: (مرحلة التتّابع والتّوسّع العميق)

في هذه المرحلة الثّانية من مراحل التّكرار يكون الدّخول مناسبًا في بعض التّفاصيل لدراسة جزئيّات الموضوع، فهو التّكرار الّذي يعود فيه المعلّم بالمتعلّم إلى العلم الأوّل في تكرار ثانٍ لكن بطريقة أكثر استفاءً، حيث يخرج في شرحه من الإجمال إلى التوسّع والتّفاصيل منتقلًا من مسألة إلى أخرى ومن باب إلى آخر في شكل تتابعي، وهذه المرحلة المعروفة بمرحلة التّتابع والتعمّق، يقول ابن خلدون في هذا: "ثمّ يرجع به إلى الفنّ ثانية فيرفعه في التّلقين عن تلك الرّتبة إلى أعلى منها ويستوفي الشّرح والبيان ويخرج عن الإجمال ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفنّ فتجود ملكته"[2]، ابن خلدون في قوله هذا يشرح مرحلة من مراحل التّكرار، بحيث يرفع في التّلقين ويستوفي الشّرح والبيان

1- ابن خلدون، المقدمة، ج 03، ص: 1110.

2- المصدر نفسه، ص: 1110.

بشكل خاص جدًّا بعيدًا عن العموميّات والتعرّض لجزئيّات المسائل المختلفة في كلّ باب من أجل أن يصل إلى تحقيق الملكة وجودتها.

1_ 2_ 3 التّكرار الثّالث في المرحلة الثّالثة: (مرحلة الشّمول)

هذا التّكرار هو أن ينتقل المعلّم بالمتعلّم إلى العلم نفسه من جديد في تكرار ثالث، وهذه الخطوة الثّالثة تكاد تكون تغيير عن المرحلة النّهائيّة لدراسة المتعلّم لذلك العلم، وهي المرحلة المعروفة بالشّمول، يقول ابن خلدون: «ثمّ يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصًا لا مبهمًا ولا مغلقًا إلّا وضحّه وفتح له مقفلة، فليخلص من الفنّ وقد استولى على ملكته هذا وجه التّعليم المفيد، وهو كما رأيت إنّما يحصل في ثلاث تكرارات وقد يحصل لبعض في أقلّ من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه»[1].

من خلال هذا القول ينبّه ابن خلدون أنّ التّكرارات ثلاثة قد لا تحصل عند كلّ الفئات من المتعلّمين، وهذا لوجود عامل الفروقات الفرديّة والاستعدادات المختلفة من فرد لآخر ومدى تأثيرها على العمليّة الفرديّة، حيث يمكن أن تكون هذه التّكرارات الّتي يحقّقها التدرّج قد تكون كافية حدّ الزّيادة لبعض المتعلّمين النّجباء، كما يمكن أن تكون غير كافية للبعض الآخر من المتعلّمين العاديين الّذين لا يبدون نبوغًا وقد جاء هذا واضحًا في قوله: "وقد يحصل للبعض في أقلّ من ذلك بحسب ما يخلق له يتيسّر عليه"[2]، هكذا يكون التدرّج في العلم "متعلّقًا بالطّالب واستعداداته من جهة، وبالموضوع ومتطلّباته من جهة أخرى، وفي آن واحد... على المعلّم أن يراعيها أيضًا ويتدرّج في عرضها وتقديمها لطّالب على النّحو الّذي يناسب الطّالب والموضوع معًا"[3].

1- ابن خلدون، المقدمة، ج 03، ص: 1110.

2- المصدر نفسه، ص: 1110.

3- عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص: 84.

يضيف ابن خلدون مبدأ البساطة، مؤكّدًا على الابتداء بالأمور البسيطة ثمّ التدرّج وصولًا إلى الصّعبة، بدءًا بالسّهل منها وصولًا إلى الصّعب لأنّ غاية التّعليم عند إيصال المتعلّم إلى الملكة أو المهارة، يقول في هذا: «والمتقدّم منها في التّعليم هو البسيط لبساطته أوّلًا لأنّه مختصّ بالضّروري الّذي تتوفّر الدّواعي على نقله فيكون سابقًا في التّعليم»[1].

ركّز ابن خلدون على التدرّج في التّعليم، ويقترب ابن خلدون من أفكار ابن خلدون في هذه النّقطة بالتّحديد فقد أوصى على مبدأ التدرّج في مجالات التّدريس كافّة، ففي تعليم الحديث مثلًا يقول: «يدرس المتعلّم ما هو صحيح... ويحفظه كتبه بالتّدريج وحسب الأهميّة»[2]. من أجل الحفظ الجيّد، لا تجد عنده وسيلة أفضل من التكرار، والحفظ لا يكون إلّا بعد التّصحيح والضبط والفهم الجيّد.

1_ 3 التّجربة:

يرى ابن خلدون أنّ التّعليم في هذه المرحلة لابدّ من إخضاعه لتّجربة لأنّ التّجربة في نظره تكسب المتعلّم الخبرة، فمن واجب المتعلّم أن يعتمد على التّحارب في تقديم وعرض المادّة العلميّة خاصّة في هذه المرحلة الأوليّة من التّعليم، لأنّ المتعلّم في هذه المرحلة يصعب عليه فهم واستيعاب الأمور، خاصّة المسائل المجرّدة المعقّدة غير الملموسة، فالتّجارب ترسّخ المعارف لأنّها مرئيّة وتكسب المتعلّمين الخبرة عن طريق المشاهدة والمعاينة من التّجارب الملموسة، حيث يقول: «هذه المعاني لا تبعد الحسّ كلّ البعد ولا يتعمّق فيها النّاظر بل كلّها تدرك بالتّجربة، وبها تستفاد لأنّها معاني جزئيّة تتعلّق بالمحسوسات وصدقها وكذبها يظهر قريبًا في الواقع، فيستفيد طالبها حصول العلم بها من ذلك ويستفيد كلّ واحد من البشر القدر الّذي يسّر له فيها مقتنصًا له بالتّجربة»[3].

1- ابن خلدون، المقدمة، ج 02، ص: 856.

2- عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن جماعة، دار اقرأ، بيروت، لبنان، ط 01، 1984م، ص: 34.

3- ابن خلدون، المقدمة، ج 03، ص: 920.

يؤكّد ابن خلدون على التّجربة لأنّ سنّ الطّفل في هذه المرحلة يستوعب الأمور بصعوبة لكنّه عن طريق التّجريب المحسوس يمكن إثارة الطّفل في التعرّف على نوعيّة استجابته ومدى مقدرته على تحصيل هذه الاستجابة، ومساعدته على فهمها، يقول في هذا: «ويكون المتعلّم أوّل الأمر عاجزًا عن الفهم بالجملة إلّا في الأقلّ على سبيل التّقريب والإجمال والأمثلة الحسيّة»[1]، وإذا كان الفكر لا ينتقل إلى مرحلة العقل التّمييزي إلّا بعد مرحلة العقل التّجريبي الّذي يكون سابقًا عليه ومتقدّمًا عنه. "فإنّ التّجربة الّتي تبدأ بالملاحظة، وتمرّ في مرحلة وضع الفروض، والتحقّق من أحد هذه الفروض، وإبعاد ما عداه ثمّ الانتقال إلى مرحلة التّطبيق هذا هو التّفكير العلمي كما افترضه دعاة التّفكير العلمي الّذي يقوم على المشاهدة والملاحظة ولينتقل إلى التّجربة، والحكم والتّطبيق"[2].

إذا كان علماء التّربيّة المحدثين أمثال جون ديوي وستيوارت مل، نادوا بالرّجوع إلى الحواس وإلى معالجة المواد مباشرةً دون وساطة للتعلّم منها وبها، كما قال جون جاك روسو: «لا تقدّموا للطّفل أبدًا خطبًا لا يستطيع سماعها، ودعوا الوصف والبلاغة والمجاز اكتفوا أن تعرضوا عليه الأشياء في حينها لتتحوّل إحساساته إلى أفكار»[3]. في هذا دعوة للعودة إلى التّعليم بالأشياء ذاتها وعن طريق المباشرة والحواس، نجد أنّ ابن خلدون قد سبق اللّسانيين المحدثين طالبًا من المتعلّمين والمعلّمين على حدّ السّواء أن يمارسوا ويباشروا ويجرّبوا مستعينين بحواسّهم قبل أفكارهم ليكتسبوا ملكة الصّناعة، ففي موضع يصرّح أنّ التّجربة تنمّي من العقل الّذي يستقبل العلم وبالتّالي ترسّخ المعرفة أدقّ فتحصل الفائدة يقول في ذلك: «الفكر الّذي يفيد الآراء والآداب في معاملة أبناء جنسه وسياسيته وأكثرها تصديقات تحصل بالتّجربة

1- ابن خلدون، المقدمة، ج 03، ص: 1110.

2- عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص: 97.

3- المرجع نفسه، ص: 97.

شيئًا فشيئًا إلى أن تتمّ الفائدة منها، وهذا هو المسمّى بالعقل التّجريبي»[1]، يرى الغزالي أنّ التّعليم عن طريق التّجربة "وبالتّعليم الّذي يكتسب بالاستدلال والعلم والتّجربة"[2].

1_ 4 المحاكاة والتّقليد:

اعتبر ابن خلدون التّقليد والمحاكاة من وسائل التّعليم الهامّة ولذلك ينصح المتعلّمين بتقليد الآباء والمشايخ من قومهم في تعليمهم وملازمة الجلسات العلميّة الّتي يقدّمون فيها الشّروحات، من أجل الاستفادة من علومهم ومعارفهم وخبراتهم حيث يقول: «وقد يسهّل الله على كثير من البشر تحصيل ذلك في أقرب من زمن التّجربة إذ قلّد فيها الآباء والمشيخة والأكابر ولقّن عنهم، ووعى تعليمهم فيستغني عن طول المعاناة ف تتبّع الوقائع، واقتناص هذا المعنى من بينهما، ومن فقد العلم في ذلك والتّقليد فيه، أو أعرض عن حسن استماعه واتّباعه طال عناؤه في التّأديب بذلك»[3].

يرى الغزالي أنّ التّقليد ضروري للإنسان في بعض المراحل ولبعض المواضيع المعرفيّة، يقول في ذلك: «والمريد يحتاج إلى شيخ أو أستاذ يقتدي به لا محالة ليهديه سواء السّبيل، فإنّ سبيل الدّين غامض وسبل الشّيطان كثيرة... فمن لم يكن له شيخ يهديه قادة الشّيطان إلى طرقه»[4]، يمثّل لنا من الشّريعة إذ لابدّ فيها من التّقييد أوّلا ثمّ الفهم بعد ذلك "لأنّ العلوم الدّينيّة تؤخذ بطريقة التّقليد من الأنبياء وذلك يحصل بالتّعليم لكتاب الله وسنّة رسوله، وفهم معانيه بعد السّماع"[5]، فالغزالي يرى ضرورة تقليد المشايخ وذلك

1- ابن خلدون، المقدمة، ج 03، ص: 917.
2- حمانة البخاري، التعليم عند الغزالي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، د ط، 1987م، ص: 74.
3- ابن خلدون، المقدمة، ج 02، ص: 920.
4- حمانة البخاري، التعليم عند الغزالي، ص: 75.
5- المرجع نفسه، ص: 76.

للاستفادة منهم فيقول: «ومهما أشار عليه شيخه بطريقة فليقلّده بطريقة وليدع رأيه، فخطأ مرشده أنفع له من صوابه»[1].

1 _ 2 الموادّ الواجب دراستها في المرحلة الأولى من التّعليم:

حدّد ابن خلدون الموادّ الواجب دراستها في هذه المرحلة، وكذا أساليب تدريسها وهي:

1_ 2_ 1 القرآن الكريم:

القرآن الكريم لدى المسلمين هو مصدر التّشريع ومحور العلوم حيث يشري ابن خلدون أنّ جميع الأمصار جعلت من تعليم القرآن الرّكيزة أو الأساس الّذي ينشأ عليه الأولاد، هادفين بذلك التّعجيل في ترسيخ الإيمان والعقائد، ويقول ابن خلدون في ذلك: «اعلم أنّ تعلي الولدان القرآن الكريم شعار من شعائر الدّين، أخذ به أهل الملّة ودرجوا عليه في جميع أمصارهم... وصار القرآن أصل التّعليم الّذي يبنى عليه ودرجوا عليه ما يحصل بعد من المملكات، وسبب ذلك أنّ تعليم الصغر أشدّ رسوخًا وهو أصل لما بعده لأنّ السّابق الأوّل للقلوب كالأساس للملكات»[2]، يرى ابن خلدون أنّ المسلمين في بعض الأمصار قد اقتصروا في تعليم أولادهم على القرآن دون أن يلحقوا به أي فنّ آخر من العلوم، وفي هذا يقول: «فأمّا أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط»[3]، كما وجد في الأمصار الأخرى كالأندلس، منهجًا يختلف إذ ألحقوا بتعليم القرآن مع اعتباره أصلًا بعض الفنون الأخرى كالشّعر وقواعد العربيّة والحفظ والكتابة.

1- عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن جماعة، ص: 121.

2- ابن خلدون، المقدمة، ج 03، ص: 1116، 1115. .

3- المصدر نفسه، ص: 1116.

1_ 2_ 2 تعليم اللّغة:

تعلّم اللّغة العربيّة في المرحلة الأولى من التّعليم له أهميّة كبيرة حيث إنّ مدارسنا تعاني من هذا الأمر، فنجد أصوات المربيّين والباحثين في هذا الميدان تتعالى من أجل الوصول إلى إيجاد حلول للقضاء على المستوى الضّعيف الّذي يعاني منه التّلميذ "المتعلّم" في تعلّم اللّغة، والسّبب في هذا حسب رأي ابن خلدون هو الملكة النّاقصة بمعنى عدم حصولنا على الملكة التّامّة للسان العربي، لذلك نجد أنّه قد ركّز على تعليمها (اللّغة العربيّة) وجعلها في المرحلة الأولى وهذا نابع من أهميّة اللّغة في تحصيل العلوم.

يبتدئ ابن خلدون تفصيله في طريقة تعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها بتوضيح فكرة أساسيّة هي إمكانيّة تعلّم اللّسان المضري، وهي اللّغة العربيّة التّراثيّة الفصيحة معتمدًا في ذلك من كون اللّغات ملكات صناعيّة، والملكات قابلة للتعلّم، حيث قال: «اللّغات لما كانت ملكات كما مرّ كان تعلّمها ممكنًا شأن سائر الملكات»[1]، فهو يربط هذه المسألة مباشرةً بالملكة حيث يرى أنّها صناعة وهي طريقة يقترحها للعودة إلى اللّغة الفصيحة والقضاء على الفساد الّذي طال اللّغة بعد امتزاجها بالعجم، فيقول: «ووجه التّعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السّلف، ومخالطة فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم... وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال»[2].

يرى ابن خلدون أهميّة قصوى لتعلّم اللّغة العربيّة قبل أيّ لغةٍ أخرى، ويرى أنّ العجمة إذا سبقت إلى لسان قصرت بصاحبها في تحصيل العلوم عن أصل اللّسان العربيّ إذ بقول: «إذا تقدّمت في اللّسان

1- ابن خلدون، المقدمة، ج 03، ص: 1146.

2- المصدر نفسه، ص: 1146.

ملكة العجمة صار مقصّرًا في اللّغة العربيّة... وإذا كان مقصّرًا في اللّغة العربيّة ودلالاتها اللّفظيّة والخطيّة استعصى عليه فهم المعاني منها»[1].

ويزيد في موضعٍ آخر: «واللّغات إنّما هي ترجمان عمّا في ضمائرنا من تلك المعاني يؤدّيها بعض إلى بعض بالمشافهة والمناظرة والتّعليم، وممارسة البحث بالعلوم لتحصيل ملكتها بطول المران على ذلك»[2]، فابن خلدون يؤكّد على إلزاميّة التّعليم اللّغة للصّغار حتّى تصير ملكة مقرّرة، وهو يقدّمها على تعلّم الخطّ والكتابة.

ابن خلدون سبق كثير من اللّسانيين المحدثين في مسألة تعليم اللّغات فنجد أنّ ما أشار إليه يقارب بكثير ما أشار إليه كوردير "إلى أنّ تعليم اللّغات كثيرًا ما يعتبر فنًّا، كان المقصود أنّ تعليم اللّغات يقضي مرانًا عاليًّا يكتسب بالدّرجة المتواصلة، فذلك من نافلة القول"[3]. فقد اهتمّت اللّسانيّات التّطبيقيّة بتعليم اللّغات، وذلك عند صياغة البرامج التّعليميّة الّتي موضوعها اللّغة وقد ازدهرت بذلك "ولاسيّما في حقل تعليم اللّغات سواء منذ تلقين الطّفل لغته الّتي اكتسبها بالأمومة أو عند تعليم اللّغة لغير النّاطقين بها"[4].

كما أضاف ابن خلدون في تعليم اللّغة العربيّة، علوم اللّسان العربي المختلفة.

1- ابن خلدون، المقدمة، ج 3، ص: 1126.
2- المصدر نفسه، ص: 1123.
3- عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، ص: 136.
4- المرجع نفسه، ص: 138.

2_ 2_ 1 علوم اللّسان العربي عند ابن خلدون:

2_ 1_ 1 أسبقيّة علم النّحو على باقي علوم اللّسان:

يرى ابن خلدون أسبقيّة علم النّحو على العلوم الأخرى، حيث يقول: «والّذي يتحصّل أنّ الأهمّ المقدّم منها هو النّحو، إذ به يتبيّن أصول المقاصد بالدّلالة، فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة»[1]، فهو يرى أنّ هذا العلم هو أساس تكوين الجملة العربيّة وبناءها، ودونه لا تتبيّن أصول المقاصد في الدّلالة وفي هذا إشارة واضحة إلى ظاهرة الإعراب ومدى هيمنتها على تفكير النّحو العربيّ.

غياب هذا العلم يؤدّي إلى اختلال التّفاهم، يقول في هذا: «فلذلك كان علم النّحو أهمّ من اللّغة إذ في جهله الإخلال بالتّفاهم جملة»[2]، مع العلم أنّ الجملة هي الوحدة الصّغرى الموضوعة للفهم والإفهام وبالتّالي الإفادة أي: أنّ علم النّحو هو علم القياس، وهو المتحكّم في تيسير أحوال الجملة، عن طريقه نؤسّس النّصوص، وبه نعرّف نواة الجملة من زوائدها بحيث نتعرّف على طرفي الإسناد وتوابعهما، يقول: «... إذ به تتبيّن أصول المقاصد بالدّلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر»[3].

فابن خلدون لم يورد تعريفًا مباشرًا لهذا العلم، وإنّما حاول بطريقة وصفيّة غير مباشرة الإلمام به، يقول: «فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردة شبه الكليّات والقواعد، يقيسون عليها سائر أنواع الكلام ويلحقون الأشباه (منها) بالأشباه، مثل أنّ الفاعل مرفوع، والمفعول منصوب، والمبتدأ مرفوع...»[4]، هذا ما أورده ابن جنّي قديمًا في تعريفه لعلم النّحو بقوله: «... هو انتحاء سمت كلام

1- ابن خلدون، المقدمة، ج 03، ص: 1129.
2- المصدر نفسه، ص: 1129.
3- المصدر نفسه، ص: 1129.
4- المصدر نفسه، ص: 1129.

العرب في تصرّفه من إعراب وغيره...»[1]، ويقول أيضًا: «ثمّ رأوا تغيّر الدلالة بتغيّر حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسميته إعرابًا وتسمية الموجب لذلك التغيّر عاملًا وأمثال ذلك وصارت كلّها اصطلاحات خاصّة بهم فقيّدوها بالكتاب، وجعلوها صناعة لها مخصوصة واصطلحوا على تسميتها بعلم النّحو»[2]، وفي معرض حديثه عن علم النّحو نلمس أربعة مصطلحات:

_ لغة مضر[3] أو اللّسان المضري: يقصد بها الفصحى المعرّبة الّتي وجدت بين العرب الخلص ونزل بها القرآن الكريم.

_ لغة العرب لهذا العهد: وهي امتداد للغة مضر يقصد بها اللّغة العربيّة الفصحى الّتي استعملت في عهده، لكن لحقها التّغيير في كثير من مظاهرها في البنية والإعراب.

_ لغة أهل الحضر والأمصار أو عرف الخطاب في الأمصار: هي لغات التّخاطب العاميّة الّتي تختلف من بيئةٍ إلى أخرى في المشرق وأمصاره.

_ أشعار العرب وأهل الأمصار لهذا العهد: هي الّتي كانت شائعة في الأمصار لعهده.

2_ 1_ 2 مفهوم علم النّحو:

يرى ابن خلدون وجوب الإحاطة بماهية علم اللّغة من أجل الوصول إلى ماهية علم النّحو لمدى أهميّة علم اللّغة بالنّسبة لعلم النّحو، يقول في ذلك: «اعلم أنّ اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني (ناشئة عن قصد) لإفادة الكلام، فلابدّ أن تصير ملكة متقرّرة في

1- ابن خلدون، المقدمة، ج 03، ص: 1129.

2- المصدر نفسه، ص: 1129.

3- وهي منسوبة لمضر الجدّ الأعلى، ويطلق عليها أحيانا لسان مضر.

العضو الفاعل لها، وهو اللّسان، وهو في كلّ أمّةٍ بحسب اصطلاحاتهم»[1]، إنّ المتأمّل لهذا التّعريف تبرز له مصطلحات رئيسة هي:

***اللّغة:**

ويتّضح مفهومها من خلال المصطلحين اللّذين أوردهما المتمثّلين في القصد وإفادة الكلام، حيث نعني بالقصد، الغرض وغايته هي تحقيق الأفكار، أمّا إفادة الكلام فتعني حصول الفائدة بما يضمن التّفاهم المتبادل بين المتخاطبين، إذ لا يتحقّق السّكوت عليه هو الّذي يحقّق الفائدة، وبه يحصل المعنى في الخطاب الّذي يتأسّس عند سيبويه على عنصرين اثنين متلازمين هما: المسند والمسند إليه "وهما ما لا يستغني واحد منهما عن الآخر ولا يجد المتكلّم منه بدًّا"[2]، فالإفادة تعني إفادة المخاطب بمعلومات يجهلها، يقول عبد الرّحمان حاج صالح: «إنّ النّحو العربي قد أسس على الغرض الّذي أجّله خلق اللّسان وهو الإفادة»[3].

***الكلام:**

يوضح ابن خلدون التّأدية الفرديّة للسان المتمثّلة في الكلام من خلال الجزأين المتقدّمين له وهما: اللّسان والفعل اللّساني. فاللّسان أبرز أعضاء النّطق عند الإنسان كما يعتبر العنصر الأكثر اشتراكًا في إصدار الأصوات اللّغويّة، أي أنّ التّبليغ والتّخاطب يتمّ بناء على وضع لغوي مشترك code بين المتكلّم والمخاطب منبعه المجتمع ولذلك تتمايز اللّغات من مجتمع إلى آخر "حسب ما يتمّ الاصطلاح عليه تؤدّي

1- ابن خلدون، المقدّمة، ج 03، ص: 1128.

2- أبو البشير عثمان بن قنبر، كتاب سيبويه، تحقيق عبد السلام محمّد هارون، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط 03، ج01، 1983م، ص: 23.

3- ينظر، عبد الرحمان حاج صالح، النّحو العربي ومنطق أرسطو، مجلّة كليّة الأدب، جامعة الجزائر، ع 1، 1964م، ص: 79.

اللّغة وظيفتها كأداة تواصل"[1]، أمّا الفعل اللّساني فهو مصطلح خلدوني مزدوج يعبّر عن الحركات العضويّة الّتي يتّخذها اللّسان في مختلف وضعيّات الفيزيائي لصوت ما.

إضافةً إلى الآراء اللّغويّة لابن خلدون الّتي تواكب الدّراسات اللّسانيّة الحديثة في الصّوتيّات والفونولوجيا، فابن خلدون تنبّه لوجود الوحدات الصوتيّة وتمايزها في عصره رغم بعد اختصاصه من هذا الميدان، حيث أدرك أنّه لا وجود لوحدة لغويّة خارج إطار تعارضها مع الوحدات الأخرى، أي لا يمكن أن توجد وحدة صوتيّة إلّا بوجود وحدة أخرى مغايرة في المرتبة ذاتها، في هذا تقارب مع رأي سوسير في مبدأ القائل بالاختلاف والتّقابل للعناصر الصوتيّة في مدرج الكلام حيث تتابع هذه العناصر المثال التّالي حرف "ب" يثبت وجوده في اللّغة العربيّة بتقابل مع حرف "م" في الكلمتين بارد ومارد حيث يعبّر هذا بقوله: «ليس في اللّغات إلّا الاختلاف بل يمكن أن نذهب إلى ما هو أبعد من ذلك... أمّا في اللّغة فإنّك لا تجد فيها اختلافات دون ما وجود لعناصر إيجابيّة»[2].

1_ 2_ 1 أوجه التّشابه في مفهوم النّحو بين ابن خلدون وتشومسكي:

يقيم ابن خلدون دراسته النّحويّة على الجانب النّحوي فقط دون الأخذ بعين الاعتبار المستويات اللّغويّة، وكذلك تشومسكي يلتقي مع ابن خلدون، حيث يركّز في دراسته النّحويّة على الجانب النّحوي دون بقيّة الجوانب الأخرى، "وهذا لا يعني نفي فائدة دراسة المعاني والأصوات بل المقصود هو أن نؤجّل هاتين الدّراستين إلى ما بعد دراسة التّراكيب الّتي هي الأساس عند تشومسكي"[3].

1- ميشال زكرياء، الملكة اللسانية في مقدّمة ابن خلدون، ص: 51.

2- فرديناند دي سوسير، دروس في الألسنية العامّة، ترجمة صالح القرمادي، دار العربيّة للكتاب، تونس، د ط، 1985م، ص: 183.

3- التواتي بن تواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي للنشر، الجزائر، د ط، 2008م، ص: 60.

اهتمّ كلّ منها بالحدس اللّغوي، حيث بإمكان متكلّم لغة ما حسب ابن خلدون من القدرة على التّمييز بين الكلام الصّحيح الجاري على سنن كلام متحدّثي اللّغة وبين ما خالف الصّواب"[1]، يقول ابن خلدون: «وإذا عرض عليه كلام حائدًا على أسلوب العرب وبلاغتهم في نظم كلامهم أعرض عنه ومجد وعلم أنّه ليس من كلام العرب... وهذا وجداني حاصل بممارسة كلام العرب»[2]، فهذا الحدس اللّغوي ناجم عن معرفته الضّمنيّة بقوانين اللّغة يمكّنه من الحكم على الجمل الصّحيحة من غيرها.

استعمل ابن خلدون قديمًا مصطلح الملكة وأولاها عناية في دراسته إذ تمثّل المعرفة الضّمنيّة بقواعد اللّغة قائلًا: «وهذا معنى ما تقوله العامّة من أنّ لغة العرب بالطّبع أيّ بالملكة الأولى الّتي أخذت عنهم ولم يأخذوها من غيرهم»[3]، وهي في نظره صفة راسخة في النّفس شبيهة بالصّناعة يقول: «اعلم أنّ اللّغة كلّها ملكات شبيهة بالصّناعة...»[4]، أمّا تشومسكي فقط أطلق على الملكة مصطلح القدرة، حيث تمثّل المعرفة اللاواعية والضمنيّة بقواعد اللّغة، الّتي يكتسبها المتكلّم منذ طفولته، وتبقى راسخة في ذهنه فتمكنه بعد ذلك من إنتاج جمل غير محدودة.

2_ 2_ 2 علم اللّغة:

يعرّف ابن خلدون هذا العلم بقوله: «هذا العلم هو بيان الموضوعات اللّغويّة»[5]، حيث نلحظ أنّه يرمي إلى البحث في المفردات اللّغويّة أو المادّة اللّغويّة من حيث هي المادّة الأوليّة للكلام والبحث في معنى المفردة جاء من باب استغلال ميزة الاشتقاق في اللّغة العربيّة ولكن ابن خلدون يرى أنّ هناك من استغلّ هذه الميزة استغلالًا فاشلًا طبقًا لقوله: «... حتى صار استعمال الأبيض في هذه كلها وخروجًا

1- أسماء بنت إبراهيم الجوير، الفكر اللساني التربوي عند ابن خلدون، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، السعودية، 1430هـ، ص: 10، 11.
2- ابن خلدون، المقدّمة، ج 03، ص: 1150.
3- ابن خلدون، المقدّمة، ج 03، ص: 1140.
4- المصدر نفسه، ص: 1140.
5- المصدر نفسه، ص: 1131.

عن لسان العرب»[1]، ويرى ابن خلدون أنّ اللّغة في هذا الأمر أفحش من البحث في الإعراب فيقول: «وأكثر ما يحتاج إلى ذلك الأديب في فنّي نظمه ونثره حذرًا من أن يكثر أن يكثر لحنه في الموضوعات اللّغويّة في مفرداتها وتراكيبها وهو أشدّ من اللّحن في الإعراب وأفحش»[2]، نظرًا لما للمفردة باشتقاقاتها من دور لدى التكلّم في حديثه والأديب في نظمه ونثره، بهذا يدرك ابن خلدون أنّ القوانين العامّة الّتي تخضع لها المفردة في تصنيفها وترتيبها المعجمي هو علم اللّغة، مثل"... لا يقال مائدة إلّا إذا كان عليها طعام وإلّا فهي خوان ولا يقال كأس إلّا إذا كان فيه شراب وإلّا فهي زجاجة"[3].

أشار ابن خلدون إلى عدّة مسائل لغويّة يمكن اعتبارها من بين أهمّ المسائل اللّسانيّة الّتي تعرّضت لها الدّراسات اللّغويّة الحديثة، نحو:

*إدراكه أنّ اللّغة وسيلة تميّز الإنسان عن غيره من الكائنات الحيّة، بواسطتها يعبّر عن أفكاره ومقاصده، ويتواصل مع أعضاء جماعته، يقول: «اعلم أنّ اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني، ناشئة عن القصد لإفادة المتكلّم فلابدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللّسان، وهو في كلّ أمّة بحسب اصطلاحاتهم»[4]، فابن خلدون أدرك أنّ اللّغة فعل لساني يحدث بموجب تداخل عمليّات عديدة، يؤدّيها الفرد أثناء كلامه، يمكن حصرها حسب الدّراسات اللّغويّة "اللّسانيّات الحديثة" وحسب مجالات الدّراسات التّداوليّة من خلال دراسة مستوى الفعل الكلامي أو الحدث الكلامي وما يحيط به، حيث يقول: «... وتلك العبارة فعل لساني ناشئة عن قصد لإفادة المتكلّم»[5]، أي أنّ اللّغة لا تحدّد فقط من خلال بنيتها ونظامها حسب ما أشار إليه روّاد الاتّجاه البنيوي،

1- ابن خلدون، المقدّمة، ج 03، ص: 1150.
2- المصدر نفسه، ص: 1134.
3- سالم علوي، علوم اللّسان عند ابن خلدون، مجلّة حوليات، الجزائر، 1993م، ص: 93.
4- ابن خلدون، المقدّمة، ج 03، ص: 1128.
5- المصدر نفسه، ص: 1128.

نحو ما نجده "عند سوير، الّذي يرى أنّ اللّغة "نسق" une système تتألّف من عناصر لا توصف بحدّ ذاتها بل من خلال تقابلها مع العناصر الأخرى"[1].

ولا من خلال دراسة دلالاتها أو أصواتها وإنّما تحدّد عبر الحاصل من إنتاج الفعل الكلامي وما يحيط بالمتكلّم من مؤثّرات خارجيّة وداخليّة، حتّى تكون عبارة مقبولة نحو قولنا: "هناك كلب أمام الدّار حيث قمنا بإنشاء أفعال كلاميّة، وذلك بإصدارنا في الوقت نفسه أصواتًا ومن الدّار ومن ثمّ التبليغ، أي أنّ هذه الأصوات الصّادرة منّا تتوفّر على كلمات خاضعة لقواعد نحويّة، وجعلناها فعل خطابي، ثمّ حاولنا تهيئة المتلقّي ليتّخذ ردّ فعل معيّن..."[2].

2_ 2_ 2 مفهوم علم البيان:

البيان في اللّغة:

الكشف والإيضاح، وفي اصطلاح البلغاء: "أصول وقواعد يعرف بها إيراد المعنى الواحد بطرق يختلف بعضها عن بعض في وضوح الدّلالة على نفس ذلك المعنى، ولابدّ من اعتبارها المطابقة لمقتضى الحال دائمًا"[3]، "وقد عرّفه ابن خلدون قائلًا: هذا العلم حادث في الملّة بعد علم اللّغة العربيّة، واللّغة وهو من العلوم اللّسانيّة لأنّه متعلّق بالألفاظ وما تفيده ويقصد به الدّلالة عليه من المعاني، وذلك أنّ الأمور الّتي يقصد المتكلّم بها إفادة السّامع مع كلامه"[4].

فعلم البيان امتدد لسابقه علم النّحو لأنّه ثمرة التحام المفردات، إضافةً إلى حسن تركيب الألفاظ وصياغتها في تعابير تحيل إلى لمعنى المقصود، وهو مراعاة الكلام لمقتضى الحال يشترط الكلام أن يكون

1- ينظر، أحمد محمد قدور، مبادئ اللّسانيّات، دار الفكر المعاصر، مصر، ط 01، 1996م، ص: 20.
2- جيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداوليّة، تر محمّد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، د ط، 1993م، ص: 12.
3- السيد أحمد هاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، تحقيق يوسف الصميلي، مكتبة العصريّة، بيروت، لبنان، د ط، د ت، ص: 216.
4- ابن خلدون، المقدّمة، ج 03، ص: 1135.

من جنس كلام العرب "وإذا لم يشمل على شيء منها فليس من جنس العرب فإنّ كلامهم واسع، ولكلّ مقام عندهم مقال يختصّ به بعد كمال الإعراب والإبانة"[1]، حيث أدرك ابن خلدون العلاقة القائمة بين النّحو والبلاغة وذلك من خلال إدراكه العمليّات الإسناديّة القائمة بين المفردات، حيث يقول: «وذلك أنّ الأمور الّتي يقصد المتكلّم بها إفادة السّامع مع كلامه هي إمّا تصوّر مفردات تستند ويسند إليها ويفضي بعضها إلى بعض والدّالة على هذه هي المفردات من الأسماء والأفعال والحروف، وإمّا تمييز المسندات من مسند إليها والأزمنة، ويدلّ عليها بتغير الحركات وهو الإعراب وأبنيّة الكلمات، وهذه كلّها هي صناعة النّحو»[2].

ومن جهة أخرى ربط بين الجملة ووظائفها النّحويّة بوظيفتها الإبلاغيّة في ظلّ السّياقات والقامات، يقول ابن خلدون: «ويبقى من الأمور المكتنفة بالواقعات المحتاجة للدّلالة أحوال المتخاطبين أو الفاعلين وما يقتضيه حال الفعل هو محتاج إلى الدّلالة عليه لأنّه من تمام الإفادة... ألا ترى أنّ قولهم زيد جاءني مغاير لقولهم جاءني زيد من قبل أنّ المقدّم إنّما هو الأعمّ عند المتكلّم»[3].

وقد تحدّث ابن خلدون عن دلالات الألفاظ الإفراديّة والتّركيبيّة الّتي تتيح للمتكلّم حريّة الانتقاء ففهم الألفاظ لا يتوقّف –حسبه– على معرفة دلالتها الظّاهريّة وما يتّبع هذه الدّلالات في تركيبها اللغويّة وإنّما يتعدّاه إلى معانٍ ثانية لأجلها سيق الكلام، وهذا ما يعرف عند ابن خلدون بالبيان، يقول في ذلك: «وعلم أنّ ثمرة هذا الفنّ إنّما هي في فهم الإعجاز في القرآن إنّ إعجازه في وفاء الدّلالة منه بجميع مقتضيات الأحوال منطوقة أو مفهومة وهي أعلى مراتب الكلام، ومع كمال فيما يختصّ بالألفاظ في انتقائها وجودة رصفها وتركيبها وهذا الإعجاز الّذي تقصر الإفهام من إدراكه»[4]، فعلم البيان عند ابن

1- ابن خلدون، المقدمة، ج 03، ص: 1135.
2- المصدر نفسه، ص: 1135.
3- المصدر نفسه، ص: 1136، 1135.
4- المصدر نفسه، ص: 1138.

خلدون يبحث فيه عن الدّلالة على اللازم اللّفظي، وملزومه وهي الاستعارة والكناية. فالاستعارة هي أن تريد تشبيه شيء بشيء، فتدع الإفصاح بالتّشبيه وإظهاره وتجيء على اسم المشبّه به تجربة عليه كقولك: "رأيت رجلًا هو كالأسد في شجاعة وقوّة بطشه سواء فتدع ذلك وتقول: رأيت أسدًا".

2_ 2_ 3 مفهوم علم الأدب:

يرى ابن خلدون أنّ علم الأدب لا موضوع له يقول: «هذا العلم لا موضوع له ينظر في إثبات عوارضه أو نفيها»[1]، لكنّه يعتمد على العلوم الثّلاثة السّابقة: النّحو، اللّغة البيان، أي أنّه نتاج وثمرة هذه الأركان "ثمّ إنّهم إذا أرادوا حدّ هذا الفنّ قالوا: «الأدب هو حفظ أشعار العرب، وأخبارهم والأخذ من كلّ بطرف»[2]، ويؤكّد هذا في غير موضع بقوله: «وإنّما المقصود منه أهل اللّسان ثمرته وهي الإجادة في فنّي المنظوم والمنثور على أساليب العرب»[3].

فابن خلدون يرى أن تحصيل ملكة الأدب تكون بجمع كلام العرب من شعر عالي الطّبقة وسجع متساوٍ في الإجادة ومسائل من اللّغة والنّحو، ويرى أن تحصيل هذه الملكة يجب أن يتّصل بالفهم أوّلًا قبل حفظه حتّى تكون الملكة مستوية، ويحصر ابن خلدون أمّهات الكتب الّتي تمثّل أصول هذا الفنّ في أربعة كتب وهي أدب الكاتب لابن قتيبة، وكتاب الكامل للمبرّد، وكتاب البيان والتّبيين للجاحظ، وكتاب النّوادر لأبي عليّ القالي البغدادي، وما سوى هذه الأربعة فتبع لها وفروع عنها وكتب المحدثين في ذلك كثيرة"[4]، وهي كتب تستوفي علوم اللّسان العربي كلّها من تفسير القرآن الكريم ودراسات نقديّة وبلاغيّة قصص، سير، شعر ونثر وخطب[5]، وعلى هذا فمجالات علم الأدب حسب ابن خلدون، هي

1- ابن خلدون، المقدّمة، ج 03، ص: 1138.
2- المصدر نفسه، ص: 1139.
3- المصدر نفسه، ص: 1139. 1138.
4- ابن خلدون، المقدمة، ج 03، ص: 1139.
5- سالم العلوي، علوم اللّسان عند ابن خلدون، ص: 197.

الثّقافة الجامعة المانعة من أشعار وخطب وقصص وسير وما إلى ذلك إلّا أنّه يضيف إلى هذه الكتب وما تحتويه أمرين هامّين: الأخذ كلّ علم بطرف، وعلاقة الأدب بفنّ الغناء[1]، حيث يركّز على الأخذ من كلّ علم بطرف حيث يقول: «ثمّ إنّهم إذا أرادوا حدّ هذا الفنّ قالوا الأدب هو حفظ أشعار العرب وأخبارهم والأخذ من كلّ علم بطرف يريدون من علو اللّسان أو العلوم الشّرعيّة من حيث متونها فقط وهي القرآن والحديث، إذ لا مدخل لغير ذلك من العلوم في كلام العرب، إلّا ما ذهب إليه المتأخّرون عند كلفهم بصناعة البديع من التّوريّة في أشعارهم وترسّلهم بالاصطلاحات العلميّة...»[2].

أمّا عن علاقة فنّ الغناء بفنّ الأدب فيرى أنّ فنّ الغناء مهمّ بالنّسبة لعلم الأدب، وتظهر أهميّته في كونه الصّدر الأوّل من الشّعر والتابع له دائمًا ويفسّر لنا هذا الارتباط القائم بين كلّ منهما –الشّعر والغناء– في مسألة التّلحين، حيث يرى أنّ جزءًا كبيرًا ومهمّا من الأدب المتمثّل في الشّعر يلحن من قبل الكتاب، حيث يقول: «...وكان الغناء في الصّدر الأوّل من أجزاء هذا لما هو تابع للشّعر، إذ الغناء تلحينه...»[3].

والهدف من هذا التّلحين حسب ابن خلدون هو تحقيق هذا الفنّ في ذاته لذاته تحصيلًا لأساليب الشّعر[4]، من جهة وتسهيلا للأداء الشّعري من جهة أخرى، وعلى الرّغم من صعوبة الإمساك بموضوع الأدب إلّا أنّنا نتمكّن من ثمرته من خلال اللّغة متنها، مفاهيمها، والنّحو: وقواعده، تراكيبه، علاقته، والبيان: صوره، أضربه، مستغلّون كلّ هذا في تأسيس للأدب وخدمته، حاول ابن خلدون بهذا التّحليل تقريبنا من مفهوم الأدب، مبتعدًا عن الدّخول في تلك المتاهات الأدبيّة نحو القول إنّ:

1- ينظر، فتيحة حداد، ابن خلدون وآراؤه اللّغويّة والتّعليميّة، دراسة تحليليّة، مخبر الدراسات الّغويّة، جامعة مولود معمري، الجزائر، 2011م، ص: 118.
2- ابن خلدون، المقدّمة، ج 03، ص: 1139.
3- ابن خلدون، المقدّمة، ج 03، ص: 1139، 1140.
4- محمد عيد، الملكة اللسانيّة في نظر ابن خلدون، دار الثقافة العربية، القاهرة، مصر، د ط، 1979م، ص: 128.

*الأدب التّخيّلي، يحيلنا إلى الأوهام، أي أنّ ابن خلدون لم يتعامل مع هذا المفهوم على أساس اعتباره خروج اللّغة من قالبها العادي الاعتيادي إلى صورة تخيّليّة مبتدعة عائمة في عالم الانزياحات، على نحو تعبير رومان جاكبسون: "الأدب هو ذلك العنف الّذي يرتكب بحقّ الكلام الاعتيادي"[1].

*ولم يتعامل مع الأدب على أساس أنّه "نظام غير لكنّه غير النّظام الرّمزي الأوّلي، كما يمكن الرّسم مثلًا أن يكون..."[2].

1_ 2_ 3 تعليم الخطّ والكتابة:

حازت قريش على النّصيب الأوفر من الكتّاب، "لأنّهم أهل تجارة، والكتابة ضروريّة للتّاجر"[3]، ولما ظهر الإسلام بدأت الكتابة تزدهر وتنتشر بعد حثّ الإسلام على تعلّمها.

ركّز ابن خلدون على الاهتمام بالكتابة والخطّ وتعليمها لكونهما مفيدين للعقل، فالكتابة من بين الصّنائع الأكثر إفادة يقول في ذلك: «في الكتابة انتقالًا من الحروف الخطيّة إلى الكلمات اللّفظيّة في خيال... إلى المعاني الّتي في النّفس، فيحصل لها ملكة الانتقال من الأدلة إلى المدلولات، وهو معنى النّظر العقلي الّذي يكسب العلوم المجهولة، فيكسب بذلك ملكة من التعقّل تكون زيادة عقل ويحصل به قوّة فطنة»[4].

أمّا الخطّ هو رسوم وأشكال حرفيّة تدلّ على الكلمات المسموعة الدّالة على ما في النّفس، لأنّه ثاني رتبة في التّعبير عن الدّلالة اللّغويّة كما أنّه يميّز بين الإنسان والحيوان وبه نتعرّف على الحضارات، لذلك جعله ابن خلدون صناعة مهمّة حيث اعتبر ازدهار الأمم وتقدّمها يعود إلى ازدهار الخطّ على يد

1- عثمان الميلود، شعرية تودروف مقدمة عن الشعرية، دار البيضاء، المغرب، ط 01، 1979م، ص: 18.
2- ثيري إيغلتون، نظرية الأدب، تر ثائر ديب، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، د ط، 1995م، ص: 11.
3- يحي وهيب الجبوري، الخطّ والكتابة في الحضارة العربيّة، دار العرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط 01، 1994م، ص: 40.
4- ابن خلدون، المقدّمة، ج 02، ص: 898.

أبنائها المتعلّمين ويظهر في قوله: «خروجها من الانسان من القوّة إلى الفعل إنّما يكون بالتعلّم»[1]، ويقول أيضًا: «واعلم أنّ الخطّ بيان عن القول والكلام كما أنّ القول والكلام بيان عمّا في النّفس والضّمير»[2].

كما نجده قد فرّق بين طريقة تعليم الخطّ عند أهل الأندلس والمغرب، فقد كان تعليم الخطّ متداولًا في الأمصار لما له من أهميّة في ترسيخ العلم، حيث يقول: «وإنّما أتى هذا من كمال الصّنائع ووفرتها بكثرة العمران... وكان الخطّ العربي بالغًا مبالغة من الإحكام والإتقان والجودة في دولة لما بلغت من الحضارة والتّرف»[3].

2_ المرحلة الثّانية: بعد سنّ الرّشد:

وهي مناهج تعليم ما بعد الأولى، اهتمّ ابن خلدون في هذه المرحلة بتقسيم العلوم الواجب تدريسها، مشير إلى الأساليب والطّرائق الممنهجة من قبل المعلّمين وكذا الأدوات التّعليميّة باعتبارها جزءًا مهمًّا لتحقيق الأهداف التّربويّة التّعليميّة، حيث قسّم ابن خلدون هذه العلوم إلى قسمين رئيسيّين هم: علوم مقصودة لذاتها، وعلوم غير مقصودة لذاتها.

2_ 1 العلوم مقصودة لذاتها:

هي العلوم النّقليّة الّتي يستقيها الفرد من الشّرع، ولا يتدخّل العقل في وضع مبادئها وأسسها العامّة، وهي العلوم الشّرعيّة يقول في ذلك ابن خلدون: «وأصل هذه العلوم النّقليّة كلّها هي الشّرعيّات

1- ابن خلدون، المقدمة، ج 02، ص: 879.
2- المصدر نفسه، ص: 887.
3- المصدر نفسه، ص: 880.

من الكتاب والسنّة الّتي هي مشروعة لنا من الله ورسوله، وما يتعلّق بذلك من العلوم الّتي تهيئها للإفادة»[1]، ومن هذه العلوم الشّرعيّة.

2_ 1_ 1 علوم القرآن والتّفسير:

يقول في ذلك ابن خلدون: «وأصناف هذه العلوم النّقليّة كثيرة لأنّ المكلّف يجب عليه أن يعرف أحكام الله تعالى المفروضة عليه وعلى أبناء جنسه وهي مأخوذة من الكتاب والسنّة بالنّص أو الإجماع أو بالإلحاق، فلابدّ من النّظر في الكتاب ببيان ألفاظه أوّلًا وهذا هو علم التّفسير»[2].

2_ 1_ 2 علوم الحديث:

يرى ابن خلدون أنّ علوم الحديث كثيرة ومتنوّعة: فإنّ فيها ما ينظر في ناسخه ومنسوخه ومعرفة النّاسخ والمنسوخ، ومعرفة النّاسخ والمنسوخ من أهمّ علوم الحديث وأصعبها، قال الأزهري: «أعيا الفقهاء وأعجزهم أن يعرفوا ناسخ حديث رسول الله صلّى الله عليه وسلّم من منسوخه، وكان الشّافعي رضي الله عنه قدم راسخة»[3]، ومن علوم الحديث كذلك ما يتعلّق بـ: "معرفة القوانين الّتي وضعها أئمّة المحدثين لمعرفة الأسانيد والرّواة وأسمائهم"[4]، والأسانيد تتفاوت باتّصالها وانقطاعها بأن يكون الرّاوي الّذي نقل عنه، وسلامته من العلل الموهنة لها، ولهم في ذلك ألفاظ اصطلحوا على وضعها، مثل الصّحيح والحسن والمرسل، "وأول من أطلق هذه القسمة أبو عيسى التّرميذي"[5].

1- ابن خلدون، المقدمة، ج 03، ص: 931.
2- المصدر نفسه، ص: 931.
3- المصدر نفسه، ص: 937.
4- ابن خلدون، المقدّمة، ج 03، ص: 937.
5- تقي الدّين بن تيمية، علوم الحديث، دار الكتب العلميّة، بيروت لبنان، ط 01، 1985م، ص: 20.

ذكر ابن خلدون في هذا العلم أنّ طريقة أهل الحجاز في أعصارهم في الأسانيد أعلى ممّن سواهم، وأمتن في الصحّة لاستبداد في شروط النّقل من العدالة، وجافيهم قبول المجهول الحال في ذلك[1].

2_ 1_ 3 علم الفقه:

علم الفقه في الاصطلاح الشّرعي: "مجموع الأحكام العمليّة المستعملة من الأدلّة الشّرعيّة التّفصيلية"[2]، والمقصود بالأحكام خطاب الله تعالى المتّصل بأفعال المكلّفين، والمقصود بالعمليّة الأحكام المتّصلة بالحياة اليوميّة، والمقصود بالأدلّة الشّرعيّة هي الأدلّة المستنبطة من الشّريعة بصفةٍ مباشرة أو غير مباشرة.

يعرّف ابن خلدون الفقه على أنّه: «معرفة أحكام الله تعالى في أفعال المكلّفين بالوجوب والحظر والنّدب والكراهة والإباحة، وهي متلقّاة من الكتاب والسنّة وما نصبه الشّارع لمعرفتها من الأدلّة»[3]، ويذكر ابن خلدون أنّ الصّحابة لم يكونوا أهل فتيًا، "ولم يكن الفقه في زمانهم مدوّن"[4]، لكن بعد أن عظمت أمصار الإسلام وذهبت الأميّة من العرب بممارسة الكتاب وتمكّن الاستنباط، وعمل الفقه أصبح صناعة وعلماء.

2_ 1_ 4 علم الكلام:

يعدّ علم الكلام جزءً هامًّا من الفلسفة الإسلاميّة لعدّة أسباب منها أنّه يمثّل الجانب الأوفر في التّراث الإسلامي، وتداخل القضايا بين علم الكلام والفلسفة يعرّفه الفارابي بقوله: «صناعة الكلام ملكة يقتدر بها الإنسان على نصرة الآراء والأفعال المحددة الّتي صرّح بها واضح الملّة وتزييف ما خالفها

1- ينظر، ابن خلدون، المقدّمة، ج 03، ص: 940.

2- مكي دردوس، المختصر في أصول الفقه، دار الهدى، الجزائر، د ط، د ت، ص، 02.

3- ينظر، أبو مالك كمال بن السيّد سالم، صحيح فقه السنة وأدلته وتوضيح مذاهب الأئمة، المكتبة التوقيفية، العراق، د ط، ج 01، د ت، ص: 18.

4- ينظر، ابن خلدون، المقدمة، ج 03، ص: 947.

بالأقاويل»[1]، وكذلك يستهل ابن خلدون تعريفه لعلم الكلام بكلمة صناعة ما يعني أنّ هذا العلم ليس متأتّيًا لكلّ من هبّ ودبّ، وذلك أنّ الصّناعة كما يقول لبن خلدون هي ملكة في أمر عملي فكري وإلى المعنى نفسه ذهب الجرجاني في ضبط مصطلح الصّناعة فيقول: «الصّناعة ملكة إنسانيّة يصدر عنها الأفعال الاختياريّة»[2].

أمّا أبو حامد الغزالي يعرّفه بأنّه علم يهدف إلى: "حفظ عقيدة أهل السنّة وحراستها من تشويش أهل البدعة"[3]، أمّا ابن خلدون فقد عرّف الكلام بقوله: «هو علم يتضمّن الحجا عن العقائد الإيمانيّة بالأدلّة العقليّة والرّد على المبتدعة المنحرفين في الاعتقادات عن مذاهب السّلف وأهل السنّة»[4].

2_ 2 علوم غير مقصودة لذاتها:

هي العلوم العقليّة أو الفلسفيّة تكون طبيعيّة في الإنسان يهتدي إليها بفكرة "أي هي الّتي يمكن أن يقف عليها الإنسان بطبيعة فكره، ويهتدي بمداركه البشريّة إلى موضوعاتها ومسائلها وتعاليمها"[5]، وقد عدد ابن خلدون أنواعها وسمّاها التّعاليم، تشمل على أربعة علوم:

2_ 2_ 1 العلوم العدديّة: وتضمّ

2_ 2_ 1_ 1_ علم الأرتماطيقي: وهو معرفة خواصّ الأعداد من حيث التّأليف.

1- أبو نصر الفارابي، إحصاء العلوم، تح عثمان أمين، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط 03، 1968م، ص: 131.
2- الشريف علي بن محمد الجرجاني، كتاب التّعريفات، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط 1، 1983م، ص: 134.
3- أبو حامد الغزالي، المنقذ من الضلال، تح عبد الحليم محمود، دار المعارف، مصر، ط03، 1988م، ص: 336.
4- ابن خلدون، المقدّمة، ج 03، ص: 966.
5- عبد الأمير شمس الدّين، الفكر التّربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص: 84.

2_ 2_ 1_ 2 علم الحساب: يقول: «وهي صناعة عمليّة في حساب الأعداد... وألّف النّاس فيها كثير وتداولوها في الأمصار بالتّعليم للولدان، ومن أحسن التّعليم عندهم الابتداء بها لأنّها معارف متّضحة وبراهين منتظمة»[1].

2_ 2_ 1_ 3 الجبر: وهي عند ابن خلدون "يستخرج بها العدد المجهول من قبل المعلوم المفروض"[2]، وأوّل من كتب في هذا الفنّ أبو عبد اللّه الخوارزمي.

2_ 2_ 1_ 4 المقابلات: وهو تصريف الحساب في معاملات المدن في المساحات.

2_ 2_ 1_ 5 الفرائض: وهي صناعة حسابيّة في تصحيح السّهام لذوي الفروض في الوراثات.

2_ 2_ 2 العلوم الهندسيّة: "هذا العلم هو النّظر في المقادير إمّا المتّصلة كالخطّ والسّطح والجسم، وإمّا المفصّلة كالأعداد فيما يعرض لها من العوارض الذّاتيّة"[3]، وتشمل:

2_ 2_ 2_ 1 الأشكال الكرويّة والمخروطات: يعرض في الأشكال القطوع والدّوائر أمّا المخروطات هو علم ينظر في الأشكال وتظهر فائدته في صنع التّماثيل العربيّة والهياكل النّادرة.

2_ 2_ 2_ 2 المساحة: "وهو فنّ يحتاج إليه في مسح الأرض ومعناه استخراج مقدار الأرض المعلومة بنسبة شبر أو ذراع ويحتاج إلى ذلك في توظيف الخراج على المزارع... وفي قسمته الحوائط والأراضي بين الشّركاء والورثة"[4].

1- ابن خلدون، المقدّمة، ج 3، ص: 1013.
2- المصدر نفسه، ص: 1014.
3- المصدر نفسه، ص: 1016.
4 - ابن خلدون، المقدّمة، ج 03، ص: 1017.

2_ 2_ 2_ 3 المناظر: "وهو علم يتبيّن به أسباب الغلط في الإدراك البصري... ويتبيّن به أيضًا اختلاف المنظر في القمر باختلاف العروض"[1]، وأشهر من ألّف فيه ابن الهيثم.

2_ 2_ 3 علم الهيئة: "وهو علم في حركات الكواكب الثّابتة والمتحرّكة"[2] ويستمل:

2_ 2_ 3_ 1 علم الانزياح: وهي صناعة حسابيّة على قوانين فيما يخصّ كلّ كوكب من طريقة حركته... ويُعرف به مواضع الكواكب في أفلاكها[3].

2_ 2_ 4 علم الموسيقى: وهو معرفة نسب الأصوات والنّغم ببعضها وتقريرها بالعدد وثمرته معرفةً تلاحين الغناء[4]، إضافةً إلى هذه العلوم أقرّ ابن خلدون أساليب للتّدريس والتّعليم في بعض الموادّ أو العلوم مثل: الطّبيعيّات وعلم الطّب والفلاحة.

3_ سمات المنهج الخلدوني:

3_ 1 الواقعيّة:

يتّسم المنهج الخلدوني بالواقعيّة، والبعد عن المثاليّة المبنيّة على التّصوّرات النّظريّة وعناية ابن خلدون بموضوع التّربيّة، ليست عناية الباحث المنظر الّذي لا شأن له بتطبيق العملي، بل كان يمارس ذلك كلّ يوم في الحلقات الدّروس في الكتاتيب والمدارس فقد عمل بالتّدريس في تونس ثمّ رحل إلى القاهرة، بعد المتاعب الّتي صادفته في تونس واشتغل بالتّدريس عدّة مرّات حتّى توفي في مصر، يقول في ذلك: «ولما دخلتها أقمت أيّامًا وانهال عليّ طلبة العلم بها يلتمسون الإفادة مع قلّة البضاعة، ولم يوسعوني عذرًا

1- ابن خلدون، المقدّمة، ص: 1018، 1019.
2- المصدر نفسه، ص: 1019.
3- المصدر نفسه، ص: 1020.
4- المصدر نفسه، ص: 1007.

فجلست للتّدريس بالجامع الأزهر منها»[1]. وممّات أسهم في تكريس واقعته في مسألة الإصلاح التّعليمي، تنقّله في عدد من بلدان المغرب والأندلس واحتكاكه بالعلماء والأدباء في مختلف الفنون والعلوم فقد أكسبته هذه الرّحلات والجولات فرصة الإطّلاع على التّعليم وأحواله في البلدان المختلفة كما وفّرت له سبل الاتّصال بعدد من العلماء، ممّا أسهم في وقوفه على الكثير من مناهج التّعليم وأساليبه في مختلف الأقطار الّتي عاش فيها وتنقّل بينها، وقد اتّضح ذلك في ملاحظاته ومقارناته بين مذاهب التّعليم في الأمصار الإسلاميّة.

3_ 2 الأصالة:

لاحظ ابن خلدون أنّ المناهج والبرامج المتّبعة في زمانه، ليست في حالة اعتدال، سواء في صورتها أم مادّتها، لإهمال كثيرًا من المبادئ الخالدة الّتي جاء بعها الإسلام، فهو يرى أن تبدأ العمليّة التّعليميّة بتعليم القرآن، وفي ذلك دلالة واضحة على أصالة المنهج الإصلاحي في الفكر الخلدوني، فهو فكر منبثق من مناهج القرآن والسنّة يقول في ذلك: «اعلم أنّ تعليم القرآن للولدان 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 الّذي يبني عليه ما يحصل بعد من ملكات، وسبب ذلك أنّ التعلّم في الصّغر أشدّ رسوخًا...»[2].

تتضّح أهميّة هذه السّمة في إصلاح العمليّة التّعليميّة اليوم، حيث تعدّدت الدّعوات المطالبة بإصلاح الأمر الّذي يستدعي ضرورة الالتزام بالأصالة، والانبثاق من القيم الأصيلة للدّين والمتمثّلة في الكتاب والسنّة الصّحيحة في عمليّات الإصلاح والتّغيير.

1- ابن خلدون، المقدّمة، ج 01، ص: 82.

2- ابن خلدون، المقدّمة، ج 03، ص: 1115.

4_ الأهداف التّعليميّة عند ابن خلدون:

4_ 1 تربية الملكات:

يقول ابن خلدون: «إنّ الملكات صفات النّفس ألوان، فلا تزدحم دفعةً واحدة ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعداد لحصولها»[1]، وهذه الملكة سواء فكرية أم حركيّة، هي النّواة الّتي سوف ينتج عنها صناعة، والملكة كما تصوّرها ابن خلدون هي المهارة الّتي يكتسبها المرء عن طريق الحواس، أي من المحسوسات وصولًا إلى الفكر، وعليه يشير ابن خلدون إلى طبيعة.

الملكات وخصائصها:

*الملكات تحصل بتتابع الفكر وتكراره، وتتحوّل إلى صناعة في أمر يشترك به الفكر إلى جانب العمل.

*لا تكتمل الملكة كونها عمليّة وفكريّة في آن واحد، إلّا بالمباشرة والممارسة كونها أوعب لها وأكمل، وكلّما كان الأصل في اكتساب الملكة راسخًا ومتقنًا كان اكتساب الملكة أكثر جودة.

*يوجد علاقة وثيقة –طرديّة– بين اكتساب الملكة والحذق بها لدى المتعلّم، وبين طرائق تعلّمها أي ملكة المعلّم "سند التّعليم" الّذي يقوم على تعليمها[2].

ترتّب على هذه الخصائص إدراك ابن خلدون لطبيعة الملكات والكشف عن خصائصها قادته إلى وضع منهجيّة لتربيّة الملكات وتعلّمها، وهذه المنهجيّة هي إحدى الثّمرات الّتي قدّمها ابن خلدون لعلم النّفس التّربوي الحديث في مجال التعلّم ونظريّاته، حيث يدعو علماء التّربيّة إلى تكرار في ذات الحركات في الممارسة باعتبارها نمط سلوكي مكرّر كما يجب أن تكون هذه الممارسة والتّكرار تحت إشراف مدرّس،

1- ابن خلدون، المقدمة، ج 02 ص: 863.

2- ينظر، عبد الأمير شمس الدّين، الفكر التّربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص: 86.

لأنّه لا يمكن الاعتماد على حفظ الأفكار لاكتساب المهارة، لأنّها لا تكتسب إلّا عن طريق العمل والممارسة.

2_ 4 اكتساب الصّناعة:

سبق وأن أشرنا أنّ ابن خلدون يعتبر عمليّة التّعليم صناعة كغيرها من الصّناعات "لذا نظرته للمعلّمين على أنّهم أصحاب صناعة التّعليم، وما يجب أن يكونوا عليه من حذق في المهنة واستيعاب لها وإخلاص وإتقان"[1]، وكيف يجب عليهم أن يتعاملوا مع المتعلّمين، هذا من جهة ومن جهة أخرى بالنّسبة للمتعلّمين يجب أن تكون لديهم قناعتهم بضرورة اكتساب صناعة شريفة، وأخذ تلك الصّناعة عن أصولها والبارعين بها والرّحلة في طلب ا لم لزيادة وتقوية الملكة العلميّة من جهة، والممارسة العلميّة للصّناعة ومباشرتها إلى جانب الإلمام بجانبها النّظري من جهة، وبالتّالي الإخلاص لهذه الصّناعة وجعلها موردًا شريفًا لرّزق وذلك بتطويرها وتنميتها حتّى يكتسب ملكتها، فهذا النّهج لاشكّ أنّه سيكون الضّمانة الخلقيّة لأصحاب الصّناعات في أيّة مرحلة من مراحل العمران البشري إنّه البناء السّليم للفرد، والتّنشئة المصيبة للأجيال في إطار نظريّة ابن خلدون التّربويّة، لتكون الأجيال أصحاب الصّناعات قادرة على توجيه الحضارة والعمران في المسار الّذي يدفع عن المجتمع الاحتلال، وعن الأفراد التحوّل عن إنسانيّتهم وفساد نوعهم.

4_ 3 البناء الفكري السّليم:

يرى ابن خلدون "أنّ الفكر الإنساني طبيعة مخصوصة فطرها الله كما فطر سائر مبتدعاته، وهو وجدان....للنّفس"[2]، هذه هي الطّبيعة الفكريّة الّتي تميّز بها البشر من بين سائر الحيوانات، والمنطق في

1- عبد الأمير شمس الدّين، الفكر التّربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص: 90.

2- ابن خلدون، المقدّمة، ج 03، ص: 1112.

نظره ليس إلّا صناعة فكريّة، للكشف عن كيفيّة فعل هذه الطبيعة الفكريّة، فكيفيّة تكوين العقل التّجريبي عند ابن خلدون لم تختلف عن آراء الفلاسفة المحدثين، وعلماء التّربيّة إذ أنّ الطّفل يولد وعقله صفحة بيضاء، والحواس هي منافذه الأولى على العالم الخارجي الّتي عن طريقها يتّصل ويتعرّف على العالم، وكون هذا الكائن يختلف عن سائر الخلق بالفكر، لابدّ أن يكون لهذا الفكر الإنساني وظيفة وماهية تجعل أفعال البشر تختلف عن الكائنات الأخرى، وتتجلّى هذه الخاصيّة بانتظام الأفعال وترتيبها والكشف عن المصالح ولمفاسد... بالرّغم من أنّ الحواس والتّجربة لا تقدّم سوى الجزئيّات، ويحدّد ابن خلدون مصدرين في البناء الفكري:

الأوّل التّجربة المباشرة واستخلاص الحكم والمعرفة عن طريق التّجربة، وهذا ما ألحّ عليه ابن خلدون في بناء المعرفة السّليمة، خاصّة في اكتساب الصّناعات المركّبة الّتي تشمل على جانبين النّظري والعملي، إذ لابدّ لها من المباشرة بالحواس والممارسة الفعليّة والمتكرّرة لنكسب الملكة.أمّا المصدر الآخر هو تقليد الكبار والمشايخ والمعلّمين.

تجدر الإشارة إلى أنّ نظريّة "ابن خلدون توافق آراء العلماء المحدثين"[1]، فجان جاك روسو على سبيل المثال لا الحصر ينادي بالرّجوع إلى الحواس وإل معالجة الموادّ مباشرة دون وساطة لتتحوّل الإحساسات إل أفكار، فيقول: «لا تقدّموا أبدًا للطّفل خُبًا لا يستطيع سماعها، ودعوا الوصف والبلاغة والمجاز، واكتفوا أن تعرضوا عليه الأشياء في حينها لتحوّل إحساساته إلى أفكار»[2]، إنّها دعوة إلى التعلّم بالأشياء ذاتها ، عن طريق المباشرة والحواس، ليكون البناء الفكري سليم، ابن خلدون كان السبّاق في هذا بقوله: «اعلم أنّ الصّناعة هي الملكة في أمر علمي فكري، وبكونه عمليًّا هو جسماني محسوس

1- جميلة عبيد، الأسس التّعليميّة عند ابن خلدون في ضوء الدّرس اللّساني، المؤتمر الدولي العلمي السادس بجامعة قناة السويس، الإسماعيليّة، مصر، مارس، 2014م، ص: 13.

2- عبد الأمير شمس الدّين، الفكر التّربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص: 93.

ولأحوال الجسمانيّة المحسوسة نقلها بالمباشرة أوعب لها وأكمل، لأنّ المباشرة في الأحوال الجسمانيّة المحسوسة أتمّ فائدةً...»[1].

5_ نقائص التّعليم عند ابن خلدون:

5_ 1 كثرة التّأليف في العلوم عائقة عن التّحصيل:

يرى ابن خلدون أنّ كثرة التّأليف في المادّة الواحدة ضارّ في التّعليم وعائقة بما في ذلك من اختلاف الاصطلاحات في التّعليم، وفي هذا يقول: «اعلم أنّه ممّا أضرّ بالنّاس في تحصيل العلم والوقوف على غايته كثرة التّأليف واختلاف الاصطلاحات في التّعليم وتعدّد طرقها ثمّ مطالبة المتعلّم والتّلميذ استحضار ذلك وحينئذٍ يُسلَّم له منصب التّحصيل، فيحتاج المتعلّم إلى حفظها كلّها أو أكثرها، ومراعاة طرقها، ولا يفي عمره بما كتب في صناعةٍ واحدة إذ تجرّد لها، فيقع القصور -ولابدّ- دون رتبة التّحصيل»[2].

5_ 2 كثرة الاختصارات في العلوم مخلّة بالتّعليم:

يرى ابن خلدون أنّ كثرة الاختصارات في العلوم مخلّة بالتّعليم، حيث يقول: «... يدوّنون منها برنامجًا مختصرًا في كلّ علم يشتمل على حصر مسائله وأدلّته باهتصار في الألفاظ»[3]، وينجم عن هذا الاختصار حشو الكثير من المعاني في عدد قليل من الألفاظ في مختلف العلوم "... صار ذلك مخلًّا بالبلاغة وعسيرًا على الفهم"[4]، حيث عمدوا إلى الكتب الأمّهات المطوّلة في الفنون للتّفسير والبيان فاختصروها للحفظ، ويرى ابن خلدون في ذلك "فساد في التّعليم وفيه إخلال بالتّحصيل، وذلك لأنّ

1- عبد الأمير شمس الدّين، الفكر التّربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص: 94.
2- ابن خلدون المقدمة، ج 03، ص: 1107، 1108.
3- المصدر نفسه، ص: 1109.
4- المصدر نفسه، ص: 1109.

فيه تخليطًا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه، وهو لم يستعد لقبولها بعد"[1]، كما يرى أنّ في ذلك شغل كبير على المتعلّم بتتبّع ألفاظ الاختصار العويصة للفهم بتزاحم المعاني عليها، وصعوبة استخراج المسائل من بينها: "لأنّ الألفاظ المختصرات تجدها لأجل ذلك صعبة عويصة، فينقطع في فهمها حظ صالح من الوقت"[2]، ومن السّلبيّات أيضًا أنّه أدّى إلى ضرر في تحصيل الملكات النّافعة، حيث يقول: «... فقصدوا إلى تسهيل الحفظ على المتعلّمين فأركبوهم صعبًا عن تحصيل الملكات النّافعة...»[3].

5_ 3 الاهتمام بالعلوم الآليّة أكثر من العلوم المقصودة:

يرى أنّ ابن خلدون أنّ الإكثار من القواعد والقوانين في العلوم الّتي هي آلات لغيرها والخروج عن مقاصدها ربّما يصبح عائقًا في تحصيل العلوم المقصودة الّتي شأنها أهمّ حيث يقول: «اعلم أنّ العلوم المتعارفة بين أهل العمران على صنفين علوم مقصودة في ذاتها كالشّرعيّات... وعلوم هي وسيلة آليّة لهذه العلوم كالعربيّة والحساب وغيرهما للشّرعيات...»[4]، فابن خلدون من خلال هذا القول يميّز المقصودة الّتي تكون بمثابة وسيلة لها، كما لا يعارض في التّوسّع في العلوم المقصودة لأنّها زيادة لملكة المتعلّم، حيث يقول: «فأمّا العلوم الّتي هي مقاصد فلا حرج في توسعة الكلام فيها»[5]، أمّا العلوم الّتي هي بمثابة وسيلة لغيرها فقط "لا يوسّع فيها الكلام ولا تفرّع المسائل لأنّ لك مخرج لها عن المقصود، وصار الاشتغال بها

1- ابن خلدون، المقدمة، ج 03، ص: 1109.
2- المصدر نفسه، ص: 1109.
3- المصدر نفسه، ص: 1109.
4- المصدر نفسه، ص: 1114.
5- المصدر نفسه، ص: 1114، 1115.

لغوًا مع ما فيه من صعوبة الحصول على ملكتها بطولها وكثرة تنوّعها"[1]، حيث يكون الاشتغال بهذه العلوم الآلية تضييعًا للعمر وشغلًا بما لا يعني.

وعليه فابن خلدون يرى "أنّ اهتمامهم بالعلوم المقصودة أكثر من اهتمامهم بوسائلها، فإذا قطّعوا العمر في تحصيل الوسائل فمتى يظفرون بالمقاصد؟"[2] ولهذا يجعل من واجبات المعلّمين لهذه العلوم الآلية أن لا يستبحروا في أنها إلّا من كانت له كفاية ومقدرة على ذلك، حيث يقول: «فمن نزعت به همّته بعد ذلك إلى شيء من التوغّل ورأى من نفسه قيامًا بذلك وكفاية به فليرق له ما شاء من المراقي صعبًا أو سهلًا»[3].

5_ 4 الاقتصار على القرآن:

يذكر ابن خلدون أنّ القرآن أصل التّعليم الّذي يبني عله ما يحصل بعد من ملكات لكن الاقتصار على القرآن لا ينشأ عنه في الغالب ملكة، لأنّ البشر منصرفون عن الإتيان بمثله وأكّد ابن ذلك بقوله: «... فهم مصرفون لذلك عن الاستعمال على أساليبه، فلا يحصل لصاحبه ملكة في اللّسان العربي، وحظّه الجمود في العبارات، وقلّة التصرّف في الكلام»[4]، لذا يرى وجوب تدعيم القرآن الكريم بعلوم أخرى يستطيع المتعلّم التصرّف فيها حتّى تحصل له ملكة كاملة.

5_ 5 غياب المناقشة:

يطالب ابن خلدون بالمناقشة والمحاورة من أجل اكتساب ملكة اللّغة، فالطّريقة الصّحيحة هي الّتي تهتمّ بالفهم والوعي والمناقشة، لا بالحفظ الأعمى كما كان سائدًا ويستند على رأيه هذا قائلًا: «...وإلّا

1- ينظر، ابن خلدون، المقدمة، ص: 1115.
2 - ابن خلدون، المقدمة، ج03، ص: 1115
3- المصدر نفسه، ص: 1115.
4- المصدر نفسه، ص: 1115.

فحفظهم أبلغ من حفظ سواهم لشدّة عنايتهم به وظنّهم انّه المقصود من الملكة العلميّة وليس كذلك»[1]، ويرى ابن خلدون أنّ القدرة العلميّة تكمن بفهم المتعلّم ما يحفظه حتّى يتمكّن ممّا هو فيه من علم، وفي هذا يقول: «وأيسر طق هذه الملكة فتق اللّسان بالمحاورة والناظرة في المسائل العلميّة،فهو فهو الّذي يقرّ شأنها ويحصّل مراميها، فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعماهم في ملازمة المجالس العلميّة سكوتًا لا ينطقون ولا يفاوضون عنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة فلا يحصلون على طائل من التصرّف في العلم والتّعليم»[2].

لهمّت اللّسانيّات بالمناقشة والمحاورة لما تميّزت به هذه الطّريقة من إيجابيّات في عمليّة التّعليم، حيث اهتمّت البنيويّة في مجال تعليم اللّغات من خلال الطّريقة الانتقاليّة الّتي تهتم بالمعنى، وتشجيع المتعلّمين على المشاركة الفعّالة أثناء عمليّة التّعليم وذلك بطرح الأسئلة والمناقشة خلال تقديم الدّرس، من أجل تطوير الفكر التّعليمي للمتعلّمين وتجعلهم أكثر نضجًا وقدرة على الفهم.

5_ 6 الشدّة على المتعلّمين مضرّة بالتّعليم:

إنّ إقامة التّعليم على الإكراه والشدّة والعنف بدل التّشويق، وإرهاف الحسّ مضرّ بالمعلّم والمتعلّم خاصّةً مع أصاغر الولدان، لأنّه من سوء الملكة، يقول ابن خلدون: «... من كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلّمين أو مماليك أو الخدم سطا به القهر، وضيّق على لنّفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث وهو التّظاهر بما في غير ضميره، خوفًا من انبساط الأيدي بالقهر عليه...»[3].

1- ابن خلدون، المقدّمة، ص: 1117.

2- المصدر نفسه، ص: 1127.

3- المصدر نفسه، ص: 1119.

يرى ابن خلدون لأنّه ينبغي للمعلّم في متعلّمه والوالد في ولده، أن لا يستبدّ عليهما في التّأديب، فاعتماد الشدّة والعنف ي عمليّة التّعليم له أثر بالغ على حال الأمم، حيث يقول: «... هكذا وقع لكلّ أمّة حصبت في قبضة القهر ونال منها العسف... ولا تكون الملكة الكافلة له رفيقة له»[1].

6_ الحلول المقترحة في ميدان التّعليم من قبل ابن خلدون:

يفترض في الوصايا التّربويّة "أن تستقي من ميدان العلم وأن تصاغ صياغة القوانين الّتي ينبغي التقيّد بها، بأن تدرس المنهاج، وإلّا خلا هذا العمل التّربوي من الانتظام الواجب في كلّ المهن طالبًا للرّفع المطرد من المردوديّة"[2]، لهذا نجد ابن خلدون يقدّم اقتراحات ونصائح في ميدان التّعليم والّتي حاولنا حصرها في:

6_ 1 أن يكون تلقين العلوم تدرجيًّا:

يرى ابن خلدون أنّ التّعليم يجب أن يتتبع فيه منهجيّة خاصّة للعقل، بمراعاة التدرّج في تعليم الصّبيان ومراعاة قدراتهم واستعداداتهم، ويشير على المعلّم أن يتدرّج مع الطّالب بتلقينه مسائل من كلّ باب، مرعيًّا قدرته وقابليته على فهم ما يلقى عليه، يقول في ذلك: «فالطّالب له مقدرات واستعدادات معيّنة على المعلّم أن يعيها ويحسن التّعامل معها... على المعلّم أن يراعيها أيضًا ويتدرّج في عرضها وتقديمها للطّالب على النّحو الّذي يناسب الطّالب والموضوع معًا، لأنّه أدر أنّ قبول العلم والاستعدادات لفهم تنشأ تدرجيًّا ويكون المتعلّم أوّل الأمر عاجزًا عن الفهم بالجملة»[3].

1- ابن خلدون، المقدمة، ص: 1119.

2- محمّد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، دار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط 01، 2010م، ص: 41.

3- عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص: 84.

ويعيب ابن خلدون على المعلّمين الّذين يجهلون الطّريقة الصّحيحة للتّعليم، وأنّهم يقدّمون للمتعلّم في أوّل عهده المسائل الصّعبة ممّا يعيق تعليمه، حيث يقول: «وقد شاهدنا كثيرًا من المعلّمين له=ا العهد الّذي أدركنا يجهلون طرق التّعليم وإفادته، ويحضرون للمتعلّم في أوّل عهده المسائل المقفلة من العلم، يطالبونه بإحضار ذهنه في حلّها»[1].

6_ 2 عدم إرهاق فكر الطّالب والإحاطة بطبيعة هذا الفكر:

يرى ابن خلدون أنّه من واجب المعلّم أن يعرف نوعيّة المعلّمين اللّذين يتعامل معهم بمعنى أن يدرك مدى قدرة استيعابهم للمعلومات الّتي يتلقّونها، لذا لزم أن تراعي في المتعلّم استعداده للفهم والقبول بالتدرّج، وأنّه يجب على المعلّم مراعاة قدرة المتعلّم وذلك حسب طاقته على الفهم والاستيعاب، يقول في ذلك: «ول ينبغي للمعلّم أن يزيد متعلّمه على فهم كتابه الّذي أكبّ على التّعليم منه بحسب طاقته، وعلى نسبة قبوله للتّعليم»[2].

6_3 عدم الانتقال من فنّ لآخر قبل فهمه:

يؤكّد ابن خلدون على المعلّم ضرورة عدم نقل الطّالب (المتعلّم) من علم إلى علم آخر جديد، إلّا بعد التأكّد من فهم ما سبقه، لأنّه "يدرك أنّ زيادة المقدرة عند الطّالب، والارتقاء باستعداداته يكوّنان الفهم الّذي يكسبه مقدرة جديدة وملكة جديدة تساعده على الارتفاع والارتقاء، ولاستيعاب لأنّ الطّالب إذا حصّل ملكة علمٍ من العلوم استعدّ بها لقبول ما بقي... حتّى يستولي على غايات العلم"[3]،

1- ابن خلدون، المقدّمة، ج 03، ص: 1110.
2- ابن خلدون، المقدمة، ج 03، ص: 1111.
3- المصدر نفسه، ص: 1111.

فابن خلدون "ينصح بأن لا ننقل المتعلّم من علم إلى آخر قبل أن يحيط بالعلم الأوّل لئلّا ينقسم باله بين العلوم فلا يظفر بشيء منها"[1].

4_ 6 عدم إطالة الفواصل الزّمنيّة بين الدّروس:

ينصح ابن خلدون بالاعتدال في توزيع جلسات العلم (جدول الدّروس)، وعدم إطالة الفواصل الزّمنيّة بين الدّروس العلم الواحد، "حتّى يتسنّى للمتعلّم في موعد الجلسة التّاليّة ما كان قد تعلّمه في الجلسة السّابقة، ولا نراكم دروس المادّة الواحدة حتّى نترك للمتعلّم فرصة يهضم فيها ما يتعلّمه من تلك الدّروس"[2].

يقول ابن خلدون: «لا ينبغي لك أن تطوّل على المتعلّم في الفنّ الواحد بتفريق المجالس وتقطيع ما بينها، لأنّه ذريعة للنّسيان وانقطاع مسائل الفنّ بعضها من بعض فيعسر حصول الملكة بتفريقها... لأنّ الملكات إنّما تحصيل بتتابع الفعل وتكراره»[3].

إضافةً إلى نصائح أخرى يمكن أن نلخّصها في:

*اعتماد المعلّمين في التّعليم على القوانين اللّغويّة المجرّدة عن الواقع والاستعمال وذلك يضرب الأمثلة منه.

*ينصح بعدم الشدّة على المتعلّمين خاصّة أصاغر الولدان، فهي مضرة بهم لأنّها تحول دون اكتساب الملكة.

*اعتماد طريقة التّجربة والاستشهاد بالأمثلة الحسيّة.

*تنويع الأساتذة والمشايخ.

1- ابن خلدون، المقدمة، ص: 1111.

2- عمر فروخ، تاريخ الفكر العربي إلى أيام ابن خلدون، ص: 70.

3- ابن خلدون، المقدّمة، ج 03، ص: 1111.

الفصل الثّاني

عناصر العمليّة التّعليميّة عند ابن خلدون

المبحث الأول: المعلّم وشروطه

المبحث الثاني: المتعلم وشروطه

المبحث الثالث: المادّة التّعليمية

المبحث الأول: المعلم وشروطه:

1_المعلم:

يعتبر المعلم هو قطب الراحة في العملية التعليمية "فهو المزارع الذي يرعى النبتة، وهو الغني الماهر الذي يعمل على تشكيل المادة الخام وبلورتها، فالمعلم ناقل المعارف، مدرب مرشد ومشرف[1]" وهو "الكائن الوسيط بين المتعلم والمعرفة، له معرفته وخبرته... وهو الركن الذي لا قوام للتعليمية من دونه"[2] فهو الذي يمارس فعل التعليم حيث يحدد ابن خلدون وظيفته من خلال مجموعة العمليات والأفعال والإجراءات البيداغوجية التي يقوم بها خلال صيرورة الفعل التعليمي ذلك رغبة في تحقيق أهداف هذا الفعل، بالرغم أنّ ابن خلدون لم يفرد فصولا خاصة لشروط وآداب طالب العلم أو المعلم فقد نهج نهجا مغايرا عن الفقهاء في هذا المضمار.

_العلاقة بين المعلم و صناعة التعليم:

"وجد ابن خلدون أنّ فهم المسألة الواحدة من الفن الواحد مشترك بين من شذا إلى ذلك الفن وبين من هو مبتدأ فيه، وبين العامي الذي لم يعرف علما وبين العالم النحرير"[3] فاستدل بذلك على أنّ العلم واحد و لكنّ صناعته هي التي اختلفت. وبقدر ما يكون القائمون بهذه الصناعة قادرين على الإحاطة بطرقها ومبادئها وقوانينها والوقوف على مسائلها، واستنباط فروعها من أصولها، تكون هذه الصناعة مزدهرة ومحققه لأهدافها، وبحسب هذا القائمين بها كمّا وكيفا.

افترض ابن خلدون أنّ التعليم صناعة، نجاحها و فشلها مرتبطان بالقائمين بها، وأنّ المعلمين هم سند هذه الصناعة، لذا لابّد أن تتوفر فيهم شروط وآداب وقوانين وهكذا فإنّ توفر المعلم القادر والحاذق ضرورة أولى في عملية التعليم لأنّه يكون قادر توفير الشروط الأساسية للمتعلم.

1- العيد علاوي، تعليمة اللغة العربية المشاكل والحلول، مجلة الخير، أبحاث في اللغة العربية والأدب الجزائري ع5، مارس2009م، ص: 7.

2- أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1،ج2، 2008،ص20

3- عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، الشركة العالمية للكتاب، مصر، ط1، 1991م، ص: 75.

2_شروط وآداب يجب توفرها في المعلم:

1_قيام الجدل والحوار بين المعلم والمتعلم:

يرى ابن خلدون أنّ البعض ممن ارتحلوا لطلب العلم عادوا حاذقين للضعة، كما يرى أنّ البعض منهم ارتحل وعاد دون فائدة. وفي ذلك يقول: "وبعد ذهاب الكثير من الأعمار هم في مجالسة المجالس العلمية لا ينطقون ولا يفاوضون وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة"[1] حيث عاد هؤلاء دون طائل لأنّهم لم يحسنوا التصرف بالعلم والتعليم، وإن حصّلوا شيئا فهو قاصر. ويعلّل ابن خلدون ذلك لانعدام سند التعليم أي، المعلم وعلم توفر الشروط والآداب بالقائمين عليه في مصر من الأمصار، ولأجل تفادي تلك النقائص يوصي ابن خلدون بقيام الجدل والحوار بين المعلم والمتعلم، فالحوار يساعد على تفتح الذهن واتساع المدارك، وفك عقل اللسان الذي يكون بواسطته نقل العلم، وهذا دور يجب أن يضطلع به المعلم وأن يدركه قبل أن ينتصب لهده المهنة، لأنّ "من أيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية فهو الذي يقترب شأنها ويحصّل مراميها."[2]

2_اختيار الأنسب للمتعلم من الفن الواحد:

حلل ابن خلدون أسباب قصور العلم وعدم تملك ملكته، فوجد ذلك في كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدد طرقها، وفي مطالبة المتعلم باستحضارها جميعا حفظا، بالرغم من تكرارها ووحدة معناها، إذ في تلك الطرائق والإكثار من الاختلافات والتلقين فيها مضيعة للوقت ولعمر الطالب دون تحقيق الأهداف. وبهذا يتوجب على المتعلمين:"أن يختاروا لطلابهم ما يفي بالغرض و يحقق الهدف ويكون ذلك بأن يقتصر المعلمون للمتعلمين على المسائل الأساسية فقط، دون الدخول في الشروحات المتناثرة والمتفارقة."[3]

1- عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص: 76.
2- المرجع نفسه، ص: 76.
3- المرجع نفسه، ص: 76، 77.

3_محاولة تقريب الأهداف للطالب وتوضيحها:

وجد ابن خلدون ضرارا في لجوء المعلمين إلى التلخيص والاختصار، ذلك أنّ حشو الكثير من المعاني فيه قليل من الكلمات يعسر على فهم، ومنه فساد التعليم وإقلال بالتحصيل، وتخليط على المبتدئ وضياع الغايات من العلم وهو لم يستعد لقبوله بعد. وفي هذا تشتيت لفكر الطالب وانشغاله بما لا يفيد أهداف التعليم، وقصد المعلمين إلى"تسهيل الحفظ على المتعلمين فأركبوهم صعبا يقطعهم عن التحصيل الملكات النافعة وتمكينها".[1]

وهذا يتطلب عدم الاقتصار على المختصرات"بل ينطلق منها إلى كل ما يتعلق بجزئياتها إيضاحا وتصويرا بمسائلها وضرب الأمثلة التي تسهل للطالب الفهم وتعينه على أن يقيس عليها".[2]

4_مراعاة مقدرة الطالب ومساعدته على الفهم:

واحد المعلم أن يعطي بحسب قدرات الطالب والمتعلم من المعلومات ومساعدته على استيعابها "حيث أنّ الناس يختلفون في درجة الاستعداد والميول"[3]، وبالتالي عدم تعويضه للنسيان لأنّه عائق في التحصيل الملكة." وهكذا يكون ابن خلدون قد راعى المتعلم وظروفه ومقدرته مستبقا النظرية التربوية الحديثة... والمتلخصة بجعل المعلم والبرامج يدوران في فلك المتعلم وليس العكس كما كان سائدا"[4]. "وعليه لا يمكن أن تحقق العملية التعليمية النجاح إلا بجهود المعلمين الأتقياء، فالمعلم هو القدوة والمثل لتلاميذه... فهو صاحب رسالة يجب أن يؤديها بكل أمانة وإخلاص".[5]

1- عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص: 77.

2- خالد بن حامد الحازمي، أصول التربية الإسلامية، دار عالم الكتب، المدينة المنورة، السعودية، ط1، 2000م، ص: 83.

3- المرجع نفسه، ص: 268.

4- الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص: 78.

5- حورية زرقي، كفاية المعلم بين الرسالة والمهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ص: 261

المبحث الثاني: المتعلم وشروطه:

1_المتعلم:

لاحظ ابن خلدون الحالات النفسية للمتعلمين ومدى تأثيراتها على تحصيلهم العلمي، هذا ما جعله يؤكد على ضرورة اهتمام المعلمين بها، ومن بين هذه الآراء التي تؤكد اهتمام ابن خلدون بالجانب النفسي للمتعلمين موقفه الرافض لاعتماد الضرب وسيلة للردع في التربية عموما، فقال: "فينبغي للمعلم في متعلّمه والوالد في الولد ألا يستبد عليهم في التأديب...لا ينبغي لمؤدب الصبيان أن يزيد في ضربهم إذا احتاجوا إليه"[1]. فالتعنيف المستمر له سلبيات تنعكس على المتعلم منها: فقدان نشاطه، كبح إرادته، وما هو إلا دليل على سوء ملكة المتعلم، باعتبار المعلم ملك الصفة وحذف فيها، كما يفترض به التصدي لمعوقات التعلم " ومن حسن رعايته لهم أن يكون بهم رفيقا".[2]

كما شاء عبده الرّاجحي لذلك بقوله:"حلول لا يمكن فهمها بعيدا عن طرائق التعليم ووسائله التي تحتل جانبا مهما في أبحاث علم التربية المتعمق في نظريات التعلم وعناصر العملية التعليمية من معلم ومتعلم ووسائل تعليمية وطرق إجراءات تعليمية".[3]

يحدد ابن خلدون الآداب والشروط التي يجب أن يتحلى بها المتعلم في:

1_الإصغاء:

حيث يتوجب على المتعلم في المراحل الأولى من تعليمه بالإصغاء لمعلمه واستيعاب العلوم المختلفة عنه أي، تلقي العلم مباشرة من أصحابه، ذلك أنّ الإنصات هو أبو الملكات اللسانية في نظر ابن خلدون، إذ يسمع ثم يقلد أو يردد ما يسمعه وهذا ما يتضح في قول ابن خلدون:"فالمتكلم من العرب حيث كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في

1- ابن خلدون، المقدمة، ج3، ص: 1119.

2- أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، دار المعارف، مصر، د ط، 1968م، ص: 144.

3- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي تعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د ط، د ت، ص: 27.

مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقّنها كذلك ثمّ لايزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة".[1]

2_الاستعداد:

يتوجب على المتعلم الاستعداد للتعلم و التفرغ للعلم يقول ابن خلدون:"فإنّ قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيا، ويكون المتعلم أوّل الأمر عاجزا على الفهم بالجملة إلا في الأقل: وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثال الحسية، ثم الاستعداد فيه يتدرج قليلا قليلا بمخالفة مسائل ذلك الفن، وتكرارها والانتقال فيها من التقرب إلى استيعاب الذي فوق، حتى تتم الملكة في الاستيعاب ثم في التحصيل"[2]. وكذلك قوله:"المتعلم إذا حصّل ملكة ما في علم من العلوم استعد بها لقبول ما بقي"[3]. "كما يتوجب على المتعلم أن يمتاز سلوكه عن دافع فكلّما كان الدافع قويا ازداد النشاط".[4]

3_ملازمة شيوخ العلم و الرحلة في طلبه:

على المتعلم الذي يريد ترسيخ ملكة العلم أن يكون ملازما لرجاله، ذلك أنّ طرائق شيوخ العلم متعددة لكلّ منهم طريقته في تلقينه، حيث أنّ "الأصل في الطّلب أن يكون بطريقة التلقين والتّلقي والأخذ من أفواه الرّجال لا من الصحف وبطون الكتب، وقد قيل من دخل في العلم وحده خرج وحده أي من دخل في طلب العلم بلا شيخ خرج منه بلا علم. إذ العلم صنعة. وكل صنعة تحتاج إلى صانع فلابد إذن من تعلمها من معلمها الحاذق".[5] فطالب العلم الّذي يريد الاستزادة وتقوية ملكته

1- ابن خلدون: المقدمة، ج3، ص: 1140.
2- المصدر نفسه، ص: 1110.
3- المصدر نفسه،ص: 1111.
4- سالك أحمد معلوم: الفكر التربوي عند الخطيب البغدادي، مكتبة لينة، السعودية، ط2، 1933، ص: 194.
5- بكر بن عبد الله أبوزيد، حلية طالب العلم، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 2000م، ص: 31.

تكون بملازمة الشيوخ والرّحلة إن اقتضى الأمر لأنّ حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشدّ استحكامًا وأقوى رسوخًا.

المبحث الثالث: المادّة التعليميّة:

المعارف في المفهوم الواسع تشتمل" كل ما يتعلمه المتعلم من معارف وما يحطّه من مكتسبات وما يوظفه من مواد... وما يستثمره من قدرات وكفايات في عملية تعلمه التي يقوم بها".[1]

تحدث ابن خلدون عن المادة التعليمية وذلك من خلال رحلته العلمية وأخذ عن المشايخ حيث يقول:"ذهب الكثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم يولعون بها، ويدونون منها برنامجا مختصرا في كل عام يشمل على حصر مسائله وأدلتها.

باختصار في الألفاظ، وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفن، فصار ذلك مخلا بالبلاغة وعسرا على الفهم وربما عمدوا إلى الكتب الأمهات المطولة في الفنون للتفسير والبيان"[2]. فاعتمد العلماء المتأخرين أساليب اختصار الكتب المطولة من أجل تسهيل الحفظ، ولكنّ ذلك نتج عنه عدة سلبيات منها عسر الفهم المتعلم، وذلك راجع لغموض المادة الّتي تحتويها المختصرات فيقول في ذلك:" وهي سوء التعليم كما سيأتي، ثمّ فيها من ذلك شغل كبير على المتعلم بتتبع ألفاظ الاختصار العويصة للفهم بتزاحم المعاني عليها واستخراج المسائل من بينها...فالملكة الحاصلة من التعليم في تلك المختصرات إذا ثمّ على سداده ولم تعقبه آفة، فهي ملكة قاصرة على الملكات التي تحصل عن الموضوعات البسيطة المطولة".[3] فابن خلدون يرفض طريقة اختصار الكتب كما يرفض أيضا كثرة التأليف وذلك بسبب كثرة المصطلحات التي يستعملها المؤلفون.

كما أنّه يستحسن الطّريقة المتبعة في تعليم القرآن الكريم باعتباره العلم الأولى للمتعلم العربي، خاصة في كل من بلاد المغرب والأندلس يقول:"اختلفت طرقهم في تعليم القرآن للولدان باختلافهم باعتبار ما ينشأ عن ذلك التعليم القرآن من الملكات، فأمّا أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الاقتصار

1- أنطوان صياح، تعلّمية اللغة العربية، ج2، ص: 20.
2- ابن خلدون، المقدمة، ج3، ص: 1109.
3- المصدر نفسه، ص: 1109.

على تعليم القرآن فقط".[1] ففي قوله هذا يتبين أن التعليم في بلاد المغرب عند الولدان أي، المتعلمين في مرحلتهم الأولى يقتصر على تعليم القرآن الكريم فقط، فهم يتعلمون في مرحلتهم الأولى القرآن الكريم دون المواد الدراسيّة الأخرى المتعددة في المدارس كما نجده طريقة أهل الأندلس في التعليم بالقرآن الكريم بقوله: "وأمّا أهل الأندلس فأفادهم التفنّن في التّعليم، وكثرة رواية الشعر، والترسل ومدارس العربية في أوّل العمر حصول ملكة صاروا بها أعرف في اللسان العربي وقصروا في سائل العلوم لبعدهم عن مدارس القرآن والحديث الذي هو أصل العلوم وأساسها...".[2]

فابن خلدون يرى أنّ أهل الأندلس أكثر إفادة في تعلّمهم، وذلك راجع لاهتمام بالإكثار من الشواهد من الكلام العربي ورواية الأشعار، فيقول في ذلك:" أهل صناعة العربيّة في الأندلس ومعلموها أقرب إلى التّحصيل هذه الملكة وتعلمها من سواهم لقيامهم فيها على شواهد العرب وأمثالهم، والتفقّه في كثير من التّركيب في مجال تعلّمهم وأمّا من سواهم من أهل المغرب والإفريقية وغيرهم فأجروا صنعة العربيّة مجرى العلوم بحثا، وقطعوا النظر على التفقّه في كلام العرب وأصبحت صناعة العربيّة كأنّها جملة قوانين المنطق العقليّة أو الجدل، وبعدت عن مناحي اللّسان وملكته، وما ذلك إلا لعدوهم عن البحث في الشواهد اللسان وتركيبه، وتميز أساليبه وعقلهم عن المراد في ذلك المتعلم فهو من "أحسن ما تفيده الملكة في اللسان في تلك القوانين إنّما هي وسائل للتعليم". [3]

1- ابن خلدون، المقدمة، ج 3، ص: 1116.
2- المصدر نفسه، ص: 1117، 1118.
3- المصدر نفسه، ص: 1148.

الخاتمة

من خلال هذا البحث الموسوم بـ:" الملكة اللّغوية عند المتعلم في الدّرس الخلدوني"

_تعدّ الملكة اللّسانية "اللّغة" عند ابن خلدون بمثابة الكفاية اللغويّة وبهذا تكون هنالك لمحة وفهم لذلك.

_ ربط ابن خلدون التّعليم بالملكة العلمية، سابقًا ذلك الآراء التّعليمية الحديثة .

_يرى ابن خلدون أن جودة الملكة أو قصورها يكون النّظر إلى التراكيب لا إلى المفردات.

توافق رأي تشومسكي مع ابن خلدون في اعتبار اللغة خاصية إنسانية فطرية تكتسب عن طريق السماع والاستعمال، فالأطفال يولدون دون استعداد لتعلم لغة معينة وإنّما طبيعة المجتمع الذي يترعرع فيه هي التي تفترض ذلك.

_يذهب ابن خلدون إلى أنّ اللغة تتميز بالإبداعية قبل تشومسكي بقرون، وهذا ما يعكس الفكر اللساني الخلدوني.

_التّعليم الصحيح والسليم للغة عند ابن خلدون يكون بالممارسة والتكرار، ويحذر من الاعتماد على الحفظ والصمت لما ينجم عن ذلك من تأخر اكتساب الملكة.

_انتقد ابن خلدون طرائق التّعليم في عصره، منها المبنية على القهر واعتماد الضرب وسيلة للرّدع، وهذا ما رفضته الدّراسات الحديثة في مجال التّربية.

_ قدم ابن خلدون أوصافا للغة العربية في الحالة ثبوتها وقارنها مع لغات أخرى في نفس المرحلة التاريخية، وهذا يثبت أسبقية علماء العرب في هذا الشأن.

_ يذهب ابن خلدون إلى أنّ الإنسان بمقدرته أن يتعلم لغة ثانية إلا ثانية إلا أنّ إتقانه للملكة ثانية يبقى ناقصا بعض الشيء، و قد اصطلح على هذه المظاهر في المجال اللساني الحديث مصطلح الثنائية اللغوية، التي نظر إليها علماء اللغة الغرب على أنّها استعمال لغتين.

ـ تقارب أفكار ابن خلدون وسوسير فيما يتعلق بالاختلاف و التقابل الموجود في العناصر الصوتية.

ـ يقيم ابن خلدون دراسته النحوية على الجانب النحوي دون الأخذ بعين الاعتبار المستويات اللغوية الأخرى، وهذا ما قال به تشومسكي كذلك.

ـاهتم ابن خلدون بالحدس اللغوي، أي القدرة على التمييز الكلام الصحيح من غيره وكذلك تشومسكي في الاعتماد على الحدس في التمييز بين الجمل الصحيحة من الفاسدة.

ـ توصل الكثير من اللسانيين من بينهم فردناند دي سوسير على سبيل المثال لا الحصر إلى اصطلاحية اللّغة، وهذا الرّأي نادى به ابن قبله بقرون من خلال المقدمة.

ـاكتساب اللغة عند ابن خلدون يكون وفق مراحل عمرية، تبدأ بالكلمات المفردة وصولا إلى التراكيب المنظمة وقد أشارت نظرية الاكتساب اللّغوي البيولوجية إلى هذه المسائلة، خاصة العالم لينبرغ.

من خلال النّتائج المتوصّل إليها يمكننا القول أن ابن خلدون ألمّ بمجموعة من القضايا اللّغوية والتعليمية التي كان لها صدى مجال تعليم اللغة العربية، وسبق بحق من خلا أفكار ما توصلت إليه الدراسات الغربية الحديثة خاصة اللّسانيات الحديثة وفروعها مثل اللّسانيات التّطبيقيّة. وهذا الإقرار ليس ناجمًا عن أي تحامل ضدّ الدّراسات الغربيّة، وإنّما إقرار واعتراف بمدى الفكر الخلدوني ونظرته الثاقبة وتفطنه للعديد من المسائل الّتي كانت سابقة لعصره، وهذا دليل على تميز وإبداع العلماء العرب من جهة، وغنى التّراث الإسلامي العربي من جهة أخرى، الذي يحمل أفكار بدت من الوجهة الغربيّة حديثة .

وفي الأخير نشكر الله تعالى خير شكر أنعم علينا بنعمة العلم.

قائمة المصادر والمراجع

01-إبراهيم مذكور، المعجم الوجيز، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، مجمّع اللغة العربية، مصر، د ط، 1994م.

02_أحمد عبد العزيز دراج، الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، مكتبة الرشيد، السعودية، د ط، 2003م،

03_ أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، دار المعارف، مصر، د ط، 1968م.

04_ أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر المعاصر، مصر، ط 01، 1996.

05_ أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط 01، 2008م.

06_ أحمد نصيف الجنابي، ملامح من تاريخ اللغة العربية، دار القلم، سوريا، د ط، 1981م.

07_ بكر بن عبد الله أبو زيد، حلية طالب علم، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط 01، 2000م.

08_ أبو بشري عمر بن عثمان بن قنبر، كتاب سيبويه، تحقيق عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط 03، ج 01، 1983م.

09_ أبو بكر محمد بن حسين بن دريد، جمهرة اللغة، تحقيق رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 01، ج 02، 1987م.

10_ تقي الدين بن تيمية، علوم الحديث، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 01، 1985م.

11_ التواتي بن تواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي للنشر، الجزائر، د ط، 2008م.

12_ ثيري إيغلتون، نظرية الأدب، ترجمة، ثائر ديب، منشور وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، د ط، 1995م.

13_ جلال الدين عبد الرحمان السيوطي، الاقتراح في علم أصول النّحو، تحقيق محمد قاسم، دار العالم الكتب، القاهرة، مصر، د ط، 1976م.

14_ جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، تحقيق عبد الله علي كبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، ج 01.

15_ جيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ترجمة محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 1993م.

16_ أبو حامد الغزالي، المنقذ من الضلال، تحقيق عبد الحليم محمود، دار المعارف، مصر، ط 03، 1988م.

17_ حسن عاصي، أعلام مؤرخي العرب والإسلام ابن خلدون مؤرّخًا، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط 01، 1991م.

18_ أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللّغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، القاهرة، د ط، 1979م.

19_ أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تحقيق أحمد حسن بسح، دار الفكر العلمية، بيروت، لبنان، ط 01، 1997م.

20_ حسن ظاظا، اللسان والإنسان مدخل إلى معرفة اللغة، دار الشامية، بيروت، لبنان، ط 02، 1990م.

21_ جمانة البخاري، التّعليم عند الغزالي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، د ط، 1987م.

22_ خالد بن حامد الحازمي، أصول التربية الإسلامية، دار عالم الكتب، السعودية، ط 01، 2000م.

23_ خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم النفس، الديوان الوطني للتعليم، الجزائر، د ط، 2009م.

24_ رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، مغرب، ط01، 1991م.

25_ ابن رشيق القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق محمد محيي الدين، دار الجيل، بيروت، لبنان، د ط، 1981م.

26_ سالك أحمد معلوم، الفكر التربوي عن الخطيب البغدادي، مكتبة لينة السعودية، ط 02، 1993م.

27_سليم عواريب، أصول النحو ومصطلحاته لابن جني، دار غرناطة، للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2010م.

28_ سليم أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، تحقيق يوسف الشميلي المكتبة العصرية، بيروت لبنان، د ط، د ت.

29_ شحدة فادع، مقدمة في اللّغويات المعاصرة، دار المعارف، مصر، ط 01، 2000م.

30_ الشريف علي بن محمد الجرجاني، كتاب التعريفات، درا الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 01، 1983م.

31_ شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث الترجمة والنشر، بيروت، لبنان، ط 01 2004م.

32_ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار الهومة للنشر، ط 06، 2012م.

33_ طه حسين عبد الحميد، تدريس اللغة العربية بين طرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط 01، 2009م.

34_ عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن لزرق، الشركة العالمية للكتاب، مصر، ط 01، 1991م.

35_ عبد الأمير شمس الدين، المذهب التربوي عند ابن جماعة، دار اقرأ، بيروت، لبنان، ط 01، 1991م.

36_ عبد الرحمان بن محمّد بن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، تحقيق علي عبد الواحد وافي، درا النهضة، مصر، ط 04، 2006م.

37_ عبد الرحمان بن محمّد بن خلدون، التعريفات بابن خلدون ورحلته غربًا وشرقًا، دار الكتاب اللبناني، لبنان، د ط، 1979م.

38_ عبد الرحمان الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 01، ج 03، 203م.

39_ عبد العزيز عبد الله محمد الرشودي، الفكر التربوي عند الشيخ عبد الرحمان السعدي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د ط، 2001م.

40_ عبد الله الأمين النعمي، المناهج وطرق التعليم عند القابسي وابن خلدون، مركز دراسات جهاد اللسانيين للدراسات التّاريخيّة، ط 03، 1992م.

41_ عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، دار التونسية للنشر، تونس، ط 01، 1986م.

42_ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي تعليم العربية، دار المعارف الجامعيّة، مصر د ط، د ت.

43_ أبو عثمان عمر بن بحر الجاحظ، الحيوان، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، مصر، ط 2، ج 04، 1996م.

44_ عثمان الميلود، شعرية تودوروف مقدمة عن الشعرية، دار البيضاء المغرب، ط 01، 1990م.

45_ علي عبد الواحد وافي، أعلام العرب عبد الرحمان، ابن خلدون حياته وآثاره ومظاهر عبقريته، دار مصر للطباعة، مصر، د ط، د ت.

46_ علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة، دار النهضة، مصر، د ط، د ت.

47_ أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي نجار، دار الكتب المصرية، مصر، د ط، ج 01، 1985م.

48_ فردناند دي سوير، دروس في الألسنة العامّة، ترجمة صالح القرمادي، دار العربيّة للكتاب، تونس، د ط، 1985م.

49_ ليونز جون، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، مصر ط 01، 1985م.

50_ ماريوباي، أسس علم اللغة، ترجمة أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 08، 1998م.

51_ أبو كمال بن السيد السالم، صحيح فقه السنة وتوضيح مذهب الأئمة، مكتبة التوقيفيّة، العراق، د ط، ج 01، د ت.

52_ محمد الأرغواي، اللسانيات النسبية وتعلم اللغة العربية، دار العربية للعلوم، بيروت لبنان، ط 02، 2001م.

53_ محمد بن تاويت الطنجي، رحلة ابن خلدون، تحقيق نوري الجراحخ، دار السويدي، الإمارات، أبوظبي، ط 01، 2003م.

54_ محمّد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، دار الثقافة العربية، القاهرة، مصر، ط 05، 1979م.

55_ محمد فاروق النبهان، الفكر الخلدوني من خلال المقدمة، مؤسسة الرسالة، ط 01، 1998م.

56_ مصطفى الشكعة، الأسس الإسلاميّة في فكر ابن خلدون ونظرياته، دار المصريّة اللبنانية، القاهرة، مصر، ط 03، 1992م.

57_ مكارم حلمي أبو هرجة، سعد زغلول، مناهج التربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، ط 01، 1999م.

58_ مكي دردوس، المختصر في أصول فقه، دار الهدى، الجزائر، د ط، دت.

59_ ميشال زكريا، مباحث في النظرية الأسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية، بيروت، لبنبن، ط 01، 1984م.

60_ ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 01، 1993م.

61_ ميشال زكريا، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، المؤسسة الوطنية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط 1، 1986م.

62_ أبو نصر الفارابي، إحصاء العلوم، تحقيق عثمان أمين، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط 03، 1988م.

63_ يحي وهيب الجبوري، الخط والكتابة في الحضارة العربية، دار العرب الإسلامي، بيروت لبنان، ط 01، 1994م.

الدوريات:

01_ أسماء بنت إبراهيم الجوير، الفكر اللّساني التربوي عند ابن خلدون، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، 1430هـ.

02_ باسم يونس البديرات، الفكر اللغوي عند ابن خلدون، أطروحة دكتوراه، جامعة مؤتة، 2007م.

03_ جميلة عبيد، الأسس التعليمية عند ابن خلدون في ضوء الدرس اللساني، المؤتمر الدولي العلمي السادس بجامعة قناة السويس، الإسماعيلية، مصر، مارس، 2014م.

04_ حورية، كفاية المعلّم بين الرسالة والمهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، د ت.

05_ سالم علوي، علوم اللسان عند ابن خلدون، مجلة حوليات الجزائر، 1993م.

06_ عابد بوهادي، الديداكتيك مقارنة لسانية بيداغوجية، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 02، مجموعة، 39، 2012م.

07_ عبد الرحمان حاج صالح، النحو العربي ومنطق أرسطو، مجلة كلية الآداب، جامعة الجزائر، العدد 01، 1964م.

08_ العيد علاوي، تعليمية اللغة العربية المشاكل والحلول، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة العربية والأدب الجزائري، العدد 05، مارس 2005م.

09_ فتيحة حداد، ابن خلدون وآراؤه اللغوية والتعليمية دراسة تحليلية نقدية، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2011م.

الملخّص:

تعدّ الملكة اللّغويّة جوهرة اهتمام العلماء والباحثين على حدّ سواء ومن بين هؤلاء العلماء ابن خلدون الّذي بيّن أفكاره ومن خلال كتابه "المقدّمة" لابن خلدون له الدّور الأكبر في إحياء واستمراريّة تراثنا العربي الإسلامي أين كان سبّاقًا في كثير من القضايا اللّسانيّة المتعلّقة بالتّعليم.

الكلمات المفتاحيّة:

الدّرس الخلدوني _ المتعلّم _ الملكة اللّغويّة.

Résumé :

L'acquisitions langagière chez l'apprenant dans le cours d'Ibn Khaldoun est considérée comme le pivot des savants et chercheurs.

Parmi ces savants, se situe Ibn Khaldoun qui a fait émerger sa théorie à travers son œuvre « al moukadima ».

Ibn Khaldoun a joué un rôle prépondérant pour immortaliser notre patrimoine arabo- islamique ou il a laissé des emprunts dans la recherche didactique de la linguistique attachée à l'enseignement.

Mot clé:

Rein mère _ leçon alkhaldona _ apprenant

Abstract:

The linguistic competence is considered as a source of scientists as well as searchers interest. Amony these scientist * Ibn Khaldoun * who shows his ideas thronyhont his book *el mokadima*.

Ibn Khaldoun has a great role in the rewal and continuity of our Arabic Islamic patrimony where he was in priority in many linguistic issue concerned with teachiny.

Key-words:

linguistic competence _ khaldounian course_ learner.