الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

الرقم التسلسلي :...../.....

رقم التسجيل : 1435094574
1435094864

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص : لسانيات عامة

بعنوان :

استثمار الفكر اللساني لعبد الرحمن بن خلدون وأثره في تعليمية اللغة العربية الفصحى المعاصرة

إعداد الطالبتين:

أحلام عشور – أسماء جعلاب

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة :

الأستاذ	الرتبة	الجامعة	الصفة
		جامعة : المسيلة	رئيسا
عبد الصمد لميش	أ . محاضر (أ)	جامعة :المسيلة	مشرفا ومقررا
		جامعة :.المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية : 2019/2018

يقول العلامة عبد الرحمن بن خلدون في مقدمته "التعليم لمن يبتغي
منه ملكة هو حصولها، والمتوخى في نفسه بحفظ كلام العرب القديم
الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات
فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضا في سائر
فنونهم، حتى يتنزل كثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة
من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم، ثم تصفح بعد ذلك
في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلماتهم
كما سمعه وحفظه من أساليبهم وتراكيب ألفاظهم تحصل ملكته
بهذا الحفظ والاستعمال من غير احتياج إلى كثرة الصواب والقوانين".

المقدمة 512*513

شكر وعرفان

إلى روح الفقيد الأستاذ الدكتور نور عبد الرشيد

كثرت محاسنه، وجلّت فضائله، وحسُنت مكارمه، وحُمدت مآثره، وعَظُمت مفاخره، واتّصلت محامده، وعلت مبانيه، وسمت معانيه، وجُمّت مكارمه، وطابت مماد حُه .

طيّب الله ثراه وأسكنه فسيح جناته .

إهداء

إلى الأسرتين الكريمتين : عشور وجعلاب

وإلى الأسرة التعليمية كافة بجامعة محمد بوضياف

إلى الأصدقاء والزملاء

نهدي هذا العمل.

أحلام وأسماء

الناظر والمتمعن في تراث العلماء العرب وبخاصة اللساني والتربوي يجد أن هؤلاء قد خلفوا تراثا هائلا في ميدان اللغة والتعليم، من بين هؤلاء "عبد الرحمن بن خلدون" ، الذي لفت الأنظار وشغل الأفكار للبحث في ماقدمه في مؤلفه " **المقدمة** "، وهذا في الفصل السادس منها من الكتاب الأول والموسوم ب : "في العلوم وأصنافها والتعليم وطرقه وسائر وجوهه" ، وقد كان هذا الفصل من المقدمة ثريا بآرائه اللامعة حول اللغة ومفهومها والتي تعدّ موضوعا للسانيات، مردفا ذلك بعلوم اللسان العربي من علم النحو وعلم اللغة وعلم البيان وعلم الأدب ، هذه العلوم التي محصها ونقَحها وعمل على تبيانها للقارئ والباحث .

وقد نظر ابن خلدون في فصله هذا نظرة واعية إلى ميدان التعليم . وتكلم بإسهاب عن العملية التعليمية وعناصرها، واضعا بذلك منهجه الشهير " **منهج التدريج** " ، والذي حث على أتباعه واتباع خطواته في التعليم ، كما خص المعلم والمتعلم بشروط وجب على كل منهما اتباعها واحترامها ، وإذا كان ابن خلدون قد وضع منهجه المعروف "المنهج الفطري" في اكتساب الطفل الملكة اللسانية قبل التعليم فإنه قد وضع منهجا آخر لمن يبتغي امتلاك الملكة اللسانية الفصيحة.

هذا المنهج القائم على التعليم والمبني على أسس وجب على المتعلم مراعاتها واتباعها ، من بين هذه الأسس حثَ المتعلم على قراءة النصوص الأدبية القديمة وما نسج على منوالها في العصور المختلفة ، قراءة واعية صابرة مع حفظ الكثير والكثير جدا من هذه النصوص الجَيدة شعرا ونثرا ، وعلى رأس هذه النصوص جميعها بالطبع نص القرآن العظيم ، وفي هذه الحالة تتكون الملكة القادرة على محاكاة هذه النصوص والنسج على منوالها، وإنه لا شيء أجدى على من يريد تعلم لغة ما من الاستماع إليها، والقراءة الكثيرة في تراثها ، وحفظ الجيد من نصوصها .

وإذا كنا أمام الفصحى لا ننعم بالوسيلة الأولى وهي الاستماع ، إذ أكثر ما نسمعه عامَي أو فصيح ملحون أو مليء بالخطأ أو ركيك العبارة ضحل المضمون ، فلا تزال أمامنا فرصة الإفادة من القراءة الواعية للنصوص الجيدة ، وعندئذ تتكون السليقة اللغوية عند أبناء العربية ، وتجري ألسنتهم بالفصحى العذبة ، وتأتي دروس القواعد فتنظم هذا الكيان اللغوي الذي نما وترعرع في ظل النصوص ، وعندها لا يجد أعداء العربية ما يقولونه حول صعوبة قواعدها أو ضعف المتعلمين بها .

ونحاول في بحثنا هذا المُعَنوَن ب: " استثمار الفكر اللساني لعبد الرحمن بن خلدون وأثره في تعليمية اللغة العربية الفصحى المعاصرة "، تطعيم تدريس اللغة العربية المعاصرة بفكرة ابن خلدون الحاثة على وجوب الاستعانة بالجَيِد من النصوص في التعليم.

وكان الدافع وراء اختيارنا هذا الموضوع يتمحور حول عدة أسباب من بينها:

- توظيف فكر ابن خلدون اللغوي والتربوي في الدرس الحديث في ميدان اللسانيات بجانبيها النظري والتطبيقي .
- تدريس اللغة العربية على أساس أنها استماع وفهم ، ومحادثة ، وقراءة وكتابة ، تراعى فيها الضوابط اللغوية والمقاييس الجمالية .

والتساؤل المطروح هو : إلى أي مدى يمكن توظيف فكر ابن خلدون في تعليم اللغة العربية الفصحى المعاصرة ؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس عدة أسئلة نحو:

- ماهية الملكة اللسانية وكيف يتم اكتسابها عند ابن خلدون ؟
- كيف يتم تدريس مهارات اللغة العربية في عصر ابن خلدون ؟
- ما الطريقة الناجعة في تدريس اللغة العربية ؟
- ما هي المقاربات التعليمية الحديثة التي توافق ما جاء به ابن خلدون ؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات اعتمدنا خطة البحث التالية:

مدخل تمهيدي: تناولنا فيه تحديد مفاهيم الدراسة.

الفصل الأول؛ وهو الفصل النظري؛ والموسوم ب: " الفكر اللساني عند ابن خلدون وقضاياه "، والذي تم تقسيمه إلى ثلاثة مباحث، المبحث الأول وعنوانه " الدرس اللغوي في المقدمة ".

المبحث الثاني وعنوانه " منهجية العملية التعليمية عند ابن خلدون ".

أما المبحث الثالث فقد جاء بعنوان " اللغة العربية الفصحى وتعلمها عند ابن خلدون ".

وفيما يخص **الفصل الثاني**؛وهو الفصل التطبيقي والموسوم ب " تعليم اللغة العربية المعاصرة في ضوء الفكر الخلدوني والمقاربة النصية الحديثة"،فقد قُسم بدوره إلى مبحثين اثنين أول هذه المباحث معنون ب:" الفصحى المعاصرة مستوياتها وخصائصها ".

أما المبحث الثاني من هذا الفصل فهو بعنوان " استثمار آراء ابن خلدون في تدريس مهارات اللغة العربية وفق المقاربة النصية الحديثة"

وقد اتبعنا في هذا البحث " **المنهج الوصفي والمنهج التقابلي** " ، وهذا بغية فسح المجال للموازنة بين الأفكار التراثية العربية والأفكار الحديثة ، ومعرفة ما بينها من تشابه ، وذلك عن طريق عقدمقارنة بين آراء المفكر ابن خلدون وبين ما يُتداول اليوم من نظريات في حقل التعليمية .

الخاتمة : وفيها يتم رصد أهم النتائج المتوصل إليها .

ومن الدراسات السابقة التي تناولت البحث في هذا الموضوع نجد:

- "قضايا اللغة في مقدمة ابن خلدون " من إعداد الباحث علي محمد ردم بلَي وإشراف الدكتور مبارك حسين نجم الدين ، وكان تركيز الدراسة على قضايا اللغة في مقدمة ابن خلدون .

- " ملامح تعليمية اللغة عند ابن خلدون – من خلال مقدمته– " للباحثة ربيعة بابلحاج وتحت إشراف الدكتور أحمد بلخضر ؛ حيث تمحورت فكرة البحث حول اقتفاء مفاهيم تعليمية اللغة عند ابن خلدون .

- " ابن خلدون وآراؤه اللغوية والتعليمية (دراسة تحليلية نقدية) " للباحثة فتيحة حداد ؛ والتي قدمت فيها ما أثاره ابن خلدون في مقدمته في الجانبين اللساني والتربوي .

أما الدراسات غير الجامعية فهناك الكثير من الكُتاب الذين تناولوا مصطلح الملكة اللسانية عند ابن خلدون كالدكتور محمد العبد من خلال كتابه " النص والخطاب والاتصال " والدكتور ميشال زكريا في كتابه:"قضايا ألسنية تطبيقية "والدكتور عبد السلام المسدي من خلال كتابه " التفكير اللساني في الحضارة العربية " . وقد أفدنا من الآراء المبثوثة في هذه الكتب وغيرها من المصادر والمراجع.

وعن المصادر والمراجع المعتمدة في بحثنا نجد : " **مقدمة ابن خلدون** " مصدرا لمؤلفها "عبد الرحمن بن خلدون" تحقيق الدكتور محمد الإسكندراني ، وقد اعتمدنا هذه الطبعة لما لها من جودة في التحقيق ودقة وتمحيص ، بالإضافة إلى مجلة "المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية " كمرجع ، كما اعتمدنا أيضا على مؤلف الدكتور كمال بشر "**دراسات في علم اللغة**" كمرجع كذلك.

ومن الصعوبات التي واجهتنا في هذا البحث صعوبة الجمع بين الفكر اللغوي لابن خلدون في تعليمية اللغة العربية ومحاولة استثمار هذا الفكر في المقاربات الحديثة.

وفي الأخير لا يفوتنا إلا تقديم الشكر للأستاذ المشرف الدكتور " **عَبُد الصَّمْد لميش**" على توجيهاته وإرشاداته .

والله المستعان وبه التوفيق.

تحديد مفاهيم الدراسة:

- الفكر اللساني
- التعليمية
- اللغة العربية
- الفصحى المعاصرة
- **الفكر:**

يمكن أن نعرف الفكر بأنه: إمعان النظر والتأمل في الأشياء الحسية والمعنوية من أجل الوصول إلى حقيقتها.

- **اللسانيات:**

تعرف على أنها:" الدراسة العلمية للغة الإنسانية."[1]

-الفكر اللّساني عند عبد الرحمان بن خلدون:

ابن خلدون شخصية فذة في عالم الفكر، لقد ترك تراثا وأثرا في مجالات شتى ولا يزال يمدّ الكتاُب والدارسين بمعين لا ينضب لدراساتهم ولأفكارهم في جوانب مختلفة.

أما الفكر اللساني الذي يعد أحد جوانب هذا الفكر، فقد اشتمل على أهم قضايا اللّسان العربي (علم النحو، علم اللغة، علم الأدب ، علم البيان) المتفاوتة في الدلالة عن المقصود.

بقي ابن خلدون "المربي"، إنه صاحب فكر بمنتهى الشمول والإحاطة، و إن عطاءه بهذه الغزارة لا يمكن أن يضن على التربية والتعليم بقسط من عطائه وبلغته منه. لما لهذا الشق (التربية والتعليم) من قيمة وأثر لم يخفيا على أمثال "ابن خلدون".

وإن كانت بعض كتب التربية الإسلامية قد قدمت هذا المفكر مع ما قدمته من المربيين المسلمين، كصاحب بعض الآراء التعليمية والمواقف التربوية، فإن أحدا لم يقدمها

[1] عبد الجليل مرتاض: مناهج البحث اللغوي، دار القصبة للنشر، الجزائر، ص 26.

لنا كصاحب فكر تربوي ونظرية تربوية متكاملة لها خلفيتها الفلسفية ومنهجيتها وأعراضها، وهكذا لم يبق مجال من مجالات الفكر إلا وكان لابن خلدون منه نصيب وموقف، ولا يعني هذا أن "ابن خلدون" قد استنفذ وأن معينه قد نضب، فلا يزال الباحثون يجدون عند هذا المفكر الكثير والجديد.[1]

- التعليمية:

لغة: هي ترجمة لكلمة (didactique) المشتقة من كلمة ديداكتيتوز (didaktitos) اليونانية التي أطلقت على ضرب من الشعر، تناول بالشرح معارف علمية أو تقنية، وفي اللغة العربية هي مصدر صناعي لكي ينوب عنه اصطلاحا.

ظهر هذا المصطلح في فرنسا سنة (1554م)، واستعمل لتقديم الوصف المفهومي لكل ما هو معروض، وفي سنة (1667م) وُظّف في المجال التربوي كمرادف لفن التعليم أو التعليمية أو الديداكتيك أو علم التدريس، وهو علم موضوعه دراسة طرائق وتقنيات التعليم، أو هو مجموع النشاطات والمعارف التي نلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم وتحسين مواقف التعليم.[2]

فقد عرفها سميث "SMITH" بأنها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها، وهو علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية، وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة.[3]

وبالنسبة لـ "محمد الدريج" فيؤكد أنها الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها التلميذ دراسة تستهدف صياغة

---

[1] عبد الأمير شمس الدين: الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، دار اقرا للنشر والتوزيع، ط1، لبنان، 1994، ص 11، 12.

[2] محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، 2012، ص 126.

[3] المرجع نفسه، ص 127.

نماذج ونظريات تطبيقية معيارية قصد بلوغ الأهداف المريدة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي الحركي.[1]

نستنتج أن التعليمية مفهوم مرتبط أساسا بالمواد الدراسية من حيث محتوياتها وكيفية التخطيط لها بكل مكوناتها وأسسها، فهي بذلك تضع المبادئ النظرية الضرورية لحل المشكلات الفعلية للمحتوى وطرق وتنظيم التعلم.

– **اللغة العربية:**تعدّ اللّغة العربية الفصيحة الركن الأساسي في بناء الأمة العربية، وتلك اللغة التي امتازت من بين لغات العالم بتاريخها الطويل المتّصل، وقوتها الفكرية والأدبية وحضارتها التي وصلت قديم الإنسانية بحديثها، فقد ارتبطت بهذه اللغة حياة العروبة ارتباطا وثيقا في كل أدوار تاريخها القديم والحديثوقد انبرت اللّغة العربية الفصيحة للدفاع عن نفسها وقومها، فحاربت الاستعمار الحديث بكل أشكاله وأبطلت أدائهم، لأنها لغة صلبة وأفشلت مخططهم لتنشيط العامية ونشرها.

وهكذا لابدّ لكل عربي مسلم أن يعرفلهذه اللّغة قدرها، وأهميتها لدينه وأمته ويعتز بها ويغيرعليها، ويقف بوجه كل من يحطّ من شأنها أو يهدّد مستقبلها، ويكفي العربية فخرا أن تكون لغة القرآن، **لقوله تعالى:** ﴿ إِنَّآ أَنزَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيّٗا لَّعَلَّكُمۡ تَعۡقِلُونَ ۝٢ ﴾**.[سورة يوسف: الآية2].**

الفصحى المعاصرة:

هي صفة لغوية تستخدم في الكتابة في أغلب الأمم، فهي لغة التأليف الجيد في شتى مناحيه وفنونه، وهي بالإضافة إلى ذلك لها وجود من نوع ما في الكلام المنطوق والاستعمال الفيسيولوجي الحي، كما يبدو مثلا في المحاضرات الجامعية الجيدة والخطب

[1] محمد الباشري: الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصعر والممارسة (مقاربة تحليلية نقدية)، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2002، ص21.

السياسية الجادة، وفي الندوات العلمية ذات المستوى العالي وفي نشرات الأخبار وفي الاذاعة بوسيلتيها الراديو والتلفزيون.[1]

- عبد الرحمان بن خلدون:

هو ولي الدين " عبد الرحمان بن محمد بن محمد بن الحسن بن جابر بن محمد بن إبراهيم بن عبد الرحمان بن خلدون"، ولد بتونس في غرة رمضان سنة **(732هـ)**، الموافق **لـ(27 مايو 1332)**، في أسرة أندلسية نزحت من الأندلس إلى تونس أواسط القرن السابع الهجري[2]، وتوفي ابن خلدون يوم **(16 مارس 1406م)**، وهو الموافق ليوم **(26 رمضان 808هـ)**.[3]ومن أهم مؤلفاته كتاب" العبر" وديوان" المبتدأ والخبر" و"المقدمة".

- نبذة عن المقدمة:

بدأ "ابن خلدون" في كتابة تأليفه الضخم" **كتاب العبر**" وذلك في سنة **(776هـ)**، وانتهى من تأليفه بعد أربع سنوات وكان آنذاك في الخامسة والأربعين من عمره، ولكن أشهر أجزاء هذا الكتاب وأكثرها أهمية هو مقدمة، التي تعرف باسم "**المقدمة**" فهي التي أتى فيها "ابن خلدون" بعلم جديد هو علم "**العمران البشري**"، أو ما يسميه "**الاجتماع الإنساني**" أو ما يسمى اليوم بعلم الاجتماع، ويذكر "ابن خلدون" في هذه المقدمة أنه أتى فيها بعلم جديد لم يجده عند أحد ممّن تقدمه لا أرسطو ولا غيره، والاسم الكامل لكتاب التاريخ الذي ألّف من أجله هذه المقدمة هو"**كتاب العبر**" وديوان "**المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر**."[4]

وقد اشتملت المقدمة على مقدمات أولى في مفهوم التاريخ وأخطاء المؤرخين وكيفية تصحيحها بالرجوع إلى علم العمران، فكان الكتاب الأول وفيه ستة أبواب اشتملت على

---

[1] كمال بشر: دراسات في علم اللغة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998، ص 228.

[2]محمد عبد الله عنان،ابن خلدون –حياته وتراثه الفكري– ، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع، القاهرة، 1991، ص15، 16.

[3]زين العابدين السنوسي، سنة الأخماس عن وفاة ابن خلدون، مجلة الفكر، العدد6، تونس،مارس 1961، ص 2.

[4] عبد الله شريط، نصوص مختارة من فلسفة ابن خلدون، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984، ص7.

مفهوم التأريخ كعلم ظواهره التاريخية ظواهر طبيعية يجب النظر إليها نظرة موضوعية مجردة.

وفي بابها الأول : تحدث "ابن خلدون" عن العمران البشري على الجملة، فشرح نظريته في المناخ والتربة، أي البيئة، وتأثيرها في الكائنات البشرية.أما في الباب الثاني فقد فصل الكلام عن العمران الحضري والعمران البدوي وتناول البحث الحضارات الريفية المقامة غالبا وعادة على الزراعة التي كثيرا ما تكون بنائية.[1]وبحث في الباب الثالث في" الدول والخلافة والملك" أي المؤسسات السياسية والإدارية التي تنشأ مع كل حضارة مهما كانت بسيطة وتنظم الحياة الاجتماعية.وتحدث في الباب الرابع عن العمران الحضري والبلدان والأمصار ، كما تحدث عن آثار حضارات الدول وأطوارها وخضوعها لقانون السببية الطبيعية. وبيَّن في الباب الخامس ارتباط أقوال العمران بوجوه الْمعاش والكسب، كما بّين في الباب السادس كيفية ارتباط الأحوال العمرانية العامة بالعلوم الانسانية وطرق تعليمها وتعلُّمها.

وقد ربط "ابن خلدون" في هذا الباب بين العلم والتعليم العمراني البشري جاعلا العلم من جملة الصنائع.[2]

[1]عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة(تح محمد الإسكندراني)، دار الكتاب العربي، بيروت ،لبنان، 2006،ص 07.
[2]عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص 7،8.

إن اللسانيات اليوم علم موكول له مقود الحركة التأسيسية في المعرفة الإنسانية من حيث إنها تعكف على دراسة اللسان ، فتتخذ اللغة مادة وموضوعا لها، وكما هو معلوم فإن للحضارة العربية تراثا لسانيا زاخرا ذو متن مفيد لأعلام لغويين مفكرين أمثال ابن جني ، الجاحظ، أبو حزم الأندلسي وابن خلدون في كتابه " المقدمة" والغنية بأفكاره اللسانية ، والتي يتجلى فيها فكره اللساني من كلامه عن اللغة وما تحويه هذه العلوم من علاقات فيما بينها وبين اللغة ،وكذلك يعرض في هذه المقدمة فكره التربوي من آراء تربوية حول التعليم لمن يروم امتلاك ملكة اللسان المضري بما يسمح ببعث الجديد عبر إحياء المكتسب، إلا أن قراءته منهج لا يعوزه التأسيس اللساني، فكل قراءة _ كما هو معلوم في اللسانيات العامة _ هي تفكيك لرسالة قائمة بنفسها،وما التراث إلا موجود لغوي قائم بذاته باعتباره كتلة من الدوال المتراصفة لذلك فقد رأينا أن التفكير اللساني عند ابن خلدون يمثل موروثا حضاريا لسانيا عربيا يحتاج إلى أكثر من قراءة لفهمه وتجديده والعمل به.

أولا: الدرس اللغوي في المقدمة

1-اللغة و وظيفتها عند ابن خلدون

- **مفهوم اللغة:**

إذا استعرضنا بعضا من التعريفات للغة التي تتداولها الجماعة اللغوية ، نلاحظ أنها تركز على عنصرين اثنين وهما المتحدث أو الباث والمستمع (المتلقي)، ذلك أن اللغة مجموعة مصطلحات اتفق عليها أفراد مجتمع ما .

فقد عرفها ابن جني.... بأنها : "**أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم**"[1]،أما ابن خلدون فإنه يعرفها بأنها :"**عبارة المتكلم عن مقصوده ، وتلك العبارة فعل لساني فلا بد أن**

[1] زكريا إسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ،دار المعرفة الجامعية ،2005،ص09 .

تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم "[1] ،وقد أورد إسماعيل زكريا في كتابه "طرق تدريس اللغة العربية "تعريفا آخرا لابن خلدون يعرف فيه اللغة بأنها :"**ملكة في اللسان للعبارة عن المعاني ، وهي في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم**".[2]

ويقصد ابن خلدون بالمعاني هنا المدلولات المادية والمعنوية للألفاظ ،فالمدلولات في حد ذاتها تسبق الألفاظ وهي أقدم منها ،لأن الأولى موجودة مع الكون وأما الثانية فمكتسبة ويدلل على هذا قوله تعالى:﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿٣١﴾ قَالُوا۟ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ [البقرة الآية: 32/31]

من هنا نرى أن لكل شيء مادي معنى لغويا يدّل عليه ،وأن لكل فكرة ألفاظا تعبر عنها وتجسدها، والمعاني في مجموعها تسمى لغة،فاللغة إذن في مفهومها الشامل "نظام من الرموز المنطوقة المكتسبة تستخدمها جماعة معينة من الناس بهدف الاتصال وتحقيق التعاون فيما بينهم "[3] .

ويعرفها السّيد بكر بأنها: "أصواتٌ يُعبر بها كل قوم عن أغراضهم ،وإذا كانت على المستوى الفردي فإنها صوت يعبّر به عن المعنى المقصود في النفس "[4] .

---

[1] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة،ص501 .

[2] زكريا إسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية،ص09

[3] المرجع نفسه، ص 09

[4] المرجع نفسه ص09 .

من هذه التعريفات المختلفة يمكن أن نفهم أن اللغة أصوات اصطلُح عليها لتعبر عن مدلولات مادية أو فكرية معينة وهذه الأصوات لم تكن في يوم من الأيام منذ فجر التاريخ بدون معنى أو نطق بشكل عشوائي .

- **اللغة واللسان عند ابن خلدون:**

في المقدمة يوظف ابن خلدون المصطلحين " **لغة** " **و** " **لسان** " معا للدلالة على المفهوم ذاته، فقد تكرر في مقدمته استخدامه للمصطلحين بالمعنى نفسه، وقد حدث في أماكن عديدة من المقدمة اجتماع المصطلحين في العبارة ذاتها مع حملهما للمعنى نفسه، من ذلك قوله وهو قول في ترجمة العلوم إلى العربية :أصبحت العلوم كلّها بلغة العرب ودواوينها المسطرة بخطهم ؛ واحتاج القائمون بالعلوم إلى معرفة الدلالات اللفظية والخطية في لسانهم دون ما سواه من الألسن لدروسها وذهاب العناية بها "[1].

إن " **اللسان** " و " **اللغة** "إذ يـُحملهما ابن خلدون المفهوم ذاته فإن ذلك لم يؤثر على فهمهما في إطار مفهومي " **الاكتساب والتعلم**" الذين ترددهما التعليمية اليوم ، فقوله في اللغة : " هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان "[2]، يجعل من" **اللغة** " فعلا لسانيا ناشئا لوعيه بها قابلة للتعلم والاكتساب ، وتصيرها مع الوقت والمران ملكة متقررة، إنها عنده مما يتعلمه الإنسان ، وهو ما يمكن فهمه من تصنيفه للملكات، إذ يقول في الملكة

[1] مسعودة خلاف شكور ، إسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة ، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية الإنسانية ، العدد 10 جوان 2013 ، تيزي وزو ،ص 19 .

[2] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة ص 501

المساوية اليوم للمهارة [1] ، "**والملكات كلّها جسمانية سواء كانت في البدن أوفي الدماغ من الفكر وغيره كالحساب...**"[2]

●وظيفة اللغة عند ابن خلدون:

إن دراسة الوظيفة الاجتماعية للغة من أهم أبواب الدراسة اللغوية الحديثة قضاءً على بعض التصورات اللغوية الخاطئة أو غير المجدية التي رسخت في عقول الكثيرين ، كما أن دراسة هذه الوظيفة من أقرب المداخل وأيسرها إلى ما انتهى إليه " **علم اللغة العام**".

ولا يقتصر البحث في الوظيفة الاجتماعية للغة على حاضر كل لغة ولا على ما يتضمنه هذا الحاضر من إمكانيات بل إنه يمتد حتى يدخل في دراسة الماضي كذلك مع اصطناع منهج خاص بكل حال ، كما أن للبحث في هذا الطرح نصيب وافر في الدراسات العربية القديمة، فلقد وضحت العلاقة بين اللغة والمجتمع و فْعْلُها فيه أبلغ الوضوح عند العالم العربي سيف الدين الآمدي ت {631هـ} بقوله : " **ولما كان كل واحد لا يستقل بتحصيل معارفه بنفسه وحده دون معين وُمساعد لَهُ من نوعه دعت الحاجة إلى نصب دلائل يتوصل بها إلى معرفة ما في ضمير الآخر من المعلومات المعينة له في تحقيق غرضه** ..." وتتضح من خلال قول الآمدي هذا جملة من الحقائق العلمية التي تقرها اليوم أحدث الدراسات اللغوية ، ويمكن إجمالها كالآتي :

1-إن اللغة دلائل يتوصل بها كل واحد إلى معرفة ما في ضمير الأخر.

2-إن وظيفة اللغة كما يراها الآمدي" **وظيفة اجتماعية ولهذه الوظيفة نصيب أكبر**

[1] مسعودة خلاف شكور، إسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة، ص19.

[2] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص 399.

من الدراسات اللغوية اليوم "[1] .

ونلمس وظيفة اللغة الاجتماعية عند ابن خلدون انطلاقا من طرحه لمسألة اللحن التي مست اللغة العربية لمخالطتهم الأعاجم حيث لاحظ أن اللغة تتغير بتغير المجتمع المنتمية إليه فهي وليدة ظروفه ومحيطه حيث يقول مؤكدا لهذا:"...**ثم إنه لما فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم وسبب فسادها أن الناشئ من الجيل صار يسْمَعْ في العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب ، فيعبر بها عن مقصوده لكثرة المخالطين للعرب من غيرهم** "[2]،وما يدل على علاقة اللغة بالمجتمع قول ابن خلدون : "**وهذه اللغة لم يبتدعها هذا الجيل بل هي متوارثة فيهم مُتَعاقَبة** "[3] وقد استنتج ابن خلدون أن اللغة خاضعة لـ :

1- ثنائية الواقع والاستعمال: أي أنه أدرك أن اللغة واقع اجتماعي تُستعمل وتُستغل ضمنه ومن خلاله، وبالتالي تتطور فيه وفي ظل الجماعة الناطقة.

2- نوعية الواقع اللغوي : أي أنه أشار إلى واقع اللغة وكينونتها في محيطها الاجتماعي المنتمية إليه ، وهل هو محيط عامي ،أو ازدواجي متعدد اللغات،ما دفع به إلى محاولة تقريب اللغة العلية باللغة الفصحى ورْبطهُ ما رغبة منه في تسهيل العملية التبليغية وتقريب مستوى المفاهيم اللغوية بين المتكلمين .

3- نسبة الاستعمال: أدرك ابن خلدون أن اللغة تستمر وتتطور طبقا لمعنى استعمالها من قبل أفراد المجتمع الذي تنتمي إليه متأثرة بعوامله.[4]

---

[1] هادي نهر، علم اللغة الاجتماعي عند العرب، مكتبة لسان العرب، ط 1، 1988 ص66، 67.

[2] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص509.

[3] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة ، ص 511

[4] فتيحة حداد ، ابن خلدون وآراؤه اللغوية والتعليمية (دراسات تحليلية نقدية) ، منشورات مخبر الدراسات اللغوية ، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو ، 2011، ص 105،106.

وليس هذا الكلام عن وظيفة اللغة مقتصرا على اللغويين العرب القدامى فقط ولكنه يصدق كذلك على الكثير من المناطقة المحدثين الذين تعرّضوا لوظيفة اللغة ومن هؤلاء "جفونز ""JEVONS" الانجليزي فقد قال : إن اللغة تؤدي ثلاثة أغراض :

- ✓ أنها وسيلة للتواصل.
- ✓ أنها عون آلي للتفكير.
- ✓ أنها وسيلة للتسجيل وللرجوع إلى مايُسجل.[1]

ويقول جفونز : " كانت اللغة في نشأتها الأولى تستعمل في الغرض الأول على وجه الخصوص إن لم يكن استعمالها فيه وحده "[2] .

ويرى **ديسوسير** (1857-1913 م)أن للغة جانبا فرديا وآخر اجتماعيا ولا -يمكن تصور أحدهما دون الأخر ، ومع ذلك فإنها تفرض دائما نظاما مستقرا وتطورا في الوقت نفسه ، وهي في كل آن مؤسسة اجتماعية حالية ونتاج للماضي وقد يبدو لأول وهلة أنه من السهل التمييز بين النظام وتاريخه، أي بين ما هو عليه وما كان عليه ، وفي الحقيقة فإن العلاقة بين الأمرين وطيدة إلى الحد الذي يصعب معه الفصل بينهما، أما **هول** Hall فيعرف اللغة بقوله :"إن اللغة هي المؤسسة الاجتماعية التي بها يبلغ الناس بعضهم بعضا ويتفاعلون عن طريق الرموز الاعتباطية الشفهية – السمعية المستخدمة بحكم العادة "[3].

[1] محمود السعران، اللغة والمجتمع رأي ومنهج، الإسكندرية، ط2، 1963، ص 13.

[2] المرجع نفسه، ص13.

[3] محمد محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى أنظمة الدلالة في العربية، دار المدار الإسلامي، 2007، ص26، 29.

2-علوم اللسان العربي ومراتبه:

أخذ ابن خلدون بمجامع اللسان العربي من كل جوانبه وقد برزت عنده فكرة جامعة بين مختلف الألسن البشرية أشار إليها بقوله :"**وهي في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم** "[1].

وانصبت اهتماماته على خصائص اللسان العربي ومميزاته الصوتية والصرفية والنحوية والبيانية، وما طرأ على هذا اللسان من تحولات وتغيرات في بنيته الأصلية ، وقد اعتاد ابن خلدون في مقدمته أن يؤسس مختلف العلوم على أصول ثابتة وفروع تتفرع عنها ، فبنى اللسان العربي على أربعة أركان ورتب هذه الأركان أو الأصول مراتب متفاوتة فيما بينها حسب توفيتها لأداء المقاصد التي يقصدها المتكلم فقال عن اللسان العربي :

أركانه أربعة :" وهي اللغة والنحو و البيان والأدب وَمَعْرِفتها ضرورية على أهل الشريَعة إذ مأخذ الأحكام الشرعية كلها من الكتاب والسنة ، وهي بلُغة العرب ونقلَتُها من الصحابة والتابعين ، وشرحُ مشكلاتها من لغاتهم ، فلا بد من معرفة العلوم المتعلقة بهذا اللسان لمن أراد علم الشريعة"[2].

ورأى ابن خلدون أن هذه العلوم تتفاوت فيما بينها في التأكيد بمقصود الكلام حسبما يتبين في الكلام عليها فَنا فَنا.

وما يتقدم هذه العلوم الأربعة هو علم النحو إذ رأى ابن خلدون أنه الأهم بقوله: "... والذي يتحصل أن الأهم المقدم منها هو النحو ، إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة ".[3]

---

[1] عبد الرحمن بن خلدون،المقدمة، ص 501.
[2] المصدر نفسه، ص 500.
[3] المصدر نفسه، ص 500.

وبشأن الركن الثاني بعد علم النحو وهو "علم اللغة"، رأى ابن خلدون أنه كان من حقه التقدم على علم النحو، ويدلل على هذا قوله:"... وكان منْ حق علم اللغة التقدم لولا أن أكثر الأوضاع باقية في موضوعاتها لم تتغير ، بخلاف الإعْراب الّدال على الإسناد والُمسْند والُمسند إليه فإنه تغير بالجملة ولم يبق له أثر فلذلك كان علم النحو أهم من اللغة إذ في جهله الإخلال بالتفاهم جملة وليست كذلك اللغة " .[1]

1- علم النحو: لا ينطبق مصطلح النحو على مفهوم واحد بل على" عدة مفاهيم أهمها أربعة :

- ✓ النحو في مقابل اللسانيات .
- ✓ النحو باعتباره فرعا من فروع الدرس اللغوي.
- ✓ النحو باعتباره نمذجة صورية للواقع اللغوي .
- ✓ النحو بالمعنى الواسع أي النظرية."[2]

والسبب الذي احتيج من أجله إلى علم النحو حسب ابن خلدون في قوله:"... **وخَشَي أهل العلوم منهم أن تفسد تلك الملكة رأسا ويطول العهد بها فينغلق القرآن والحديث على المفهوم فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردة شبه الكليات والقواعد يقيسون عليها سائر أنواع الكلام ويلحقون الأشباه بالأشباه مثل أن الفاعل مرفوع والمفعول منصوب والمبتدأ مرفوع ثم رأوا تغير الدلالة بتغير حركات هذه الكلمات فاصطلحوا على تسميته إعرابا "[3].**

[1] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة ، ص 501.

[2] أحمد المتوكل، المعنى الوظيفي في الفكر العربي الأصول والامتدادات، دار الأمان، الرباط، ط1،2006، ص 36.

[3] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص 501

وفي تعريف ابن خلدون للنحو بقوله:"...**والذي يتحصل أن الأهم المقدّم منها هو النحو إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاه لَجُهل أصل الإفادة** ".[1]

يظهر في هذا القول ثلاثة عناصر هي:

أ- الأهم

ب- أصول المقاصد

ج- الدلالة

- **فالأهم** يدلّ على أن هناك مهما لا ينبغي إهماله ولا التفريط فيه، إنما ينبغي إدراجه في إطاره الخاص به وتنزيله المنزلة اللائقة به، ودرسه في مرتبته المناسبة له.

- أما **أصول المقاصد** فهي علامة على وجود فروع وهذه الأصول منطلقات أساسية انطلقت منها مجمل الدراسات الإسلامية العربية في مختلف نواحيها ، فالمقاصد منها الأصل الذي لا ينبغي الإحادة عنه ولا تعليله ، ومنها الفرع الذي يمكن تعليله وتأويله .

-**والدلالة** هي الهدف الذي يقصده المتكلم فهناك دال وهو الاسم، ومدلول عليه وهو المسمى، والدليل هو الجامع لهما،إذن فمعرفة الفاعل من المفعول والمبتدأ والخبر ضرورية لازمة لمعرفة أصل الإفادة.[2]

[1] عبد الرحمان بن خلدونّ، المقدمة،ص 501.

[2] سالم العلوي ، ابن خلدون وعلوم اللسان العربي ، معهد اللغة العربية ، جامعة الجزائر ، ماي 1993 ، ص 188 .

- علاقة علم النحو باللغة

إن النحو حسب ابن خلدون هو العلم الذي سعى لفهم النص القرآني لأن تغير حركة معينة سيؤدي إلى عدم تحقيق القرآن لغايته الإلهية "الهداية والإيمان " مما سيؤدي إلى عدم انتشار الرسالة المحمدية لأن القرآن الكريم نص نحو وبلاغة وصرف وأدب مثلما هو نص تشريع ودستور وقوانين لذا نجد أن ابن خلدون ركز على النقطة الأولى فهم النص القرآني لأن في فهمه فهم أسرار لغته المعجزة ، وبالتالي فهم أساليب بيانها وبلاغتها وعلاقات تراكيبها ، وعليه فمن تمكن من هذه المسائل فبالضرورة القصوى سيصل إلى الابتعاد عن ا لتنظير لصيانة الْمُقَوْل الحكيم ، والتحكم في القواعد النحوية الواردة فيه بكل دقة .

وهنا تظهر حجة ابن خلدون في ربطه بين علم النحو واللغة من جهة، وفي تركيزه على النقطة الأولى فهم النص القرآني التي تحقق النقطة الثانية وهي حفظ النص القرآني من اللحن من جهة أخرى.[1]

2- علم اللغة: يعرفه ابن خلدون بقوله: "هو بيان الموضوعات اللغوية..."[2] ، ووضح ابن خلدون من قوله هذا أنه يرمي إلى البحث في المفردات اللغوية أو المادة اللغوية لأن قوله : " الموضوعات اللغوية يعني بها جمع المفردات اللغوية من حيث هي المادة الأولية للكلام ، وهي ما تواضعت عليه الجماعة الواحدة عبر الأزمنة السابقة من كلمات ومعان ، أي من دال ومدلولات لألفاظ سماعية ودراستها وهذا هو " علم اللغة أو علم متن اللغة " وهو ما يقابله في اللغات الأجنبية مصطلح "**lexicologie**"، حسب ما أشار إليه جون ديبوا**geandubois** ورفقاؤه في قاموسهم اللساني، وعلى هذا فعلم

---

[1] فتيحة حداد ، ابن خلدون وآراؤه اللغوية والتعليمية ، منشورات مخبر الدراسات اللغوية ، ص 75.

[2] عبد الرحمن بن خلدون،المقدمة،ص52.

اللغة حسب ابن خلدون هو العلم الذي يعالج مادة اللسان الإفرادية أي يعالج المفردات اللغوية [1] ، ورأى ابن خلدون أن أول من ألف في هذا العلم هو " الخليل بن أحمد الفراهيدي " (175 هـ) الذي ألف كتاب العين فقد حصر في هذا الكتاب مركبات حروف المعجم كلها، ويدلل على هذا قول ابن خلدون : " ... فحصر فيه مركبات حروف المعجم كلها من الثنائي والثلاثي والرباعي والخماسي ، وهو غاية ما ينتهي إليه التركيب في اللسان العربي، و رتب أبوابه على حروف المعجم بالترتيب المتعارف ..." [2].

3-**علم البيان** : يعرف ابن خلدون هذا العلم بأنه علم حادثُ في الملة بعد علم العربيّة واللغة وهو من العلوم اللسانية ، لأنه متعلق بالألفاظ وما تفيده – **ويقصد بها الدلالة عليه من المعاني** ، وذلك أن الأمور التي يقصد بها المتكلم إفادة السامع من كلامه هي إما تصور مفردات تُسنَدُ و يُسْنَدُ إليها ويفضي بعضها إلى بعض، والدالة على هذه هي المفردات من الأسماء والأفعال والحروف وإما تمييز المسندات من المسند إليها والأزمنة، ويدل عليها بتغير الحركات من الإعراب وأبنية الكلمات " [3] وهو عنده ثلاثة أصناف :

الصنف الأول: يبحث فيه عن الهيئات والأقوال التي تطابق باللفظ جميع مقتضيات الحال ويسمى علم البلاغة.

الصنف الثاني : يبحث فيه عن الدلالة على اللازم اللفظي وملزومه وهي الاستعارة والكناية ويسمى علم البيان .

---

[1] فتيحة حداد ،ابن خلدون وآراؤه اللغوية والتعليمية منشورات مخبر الدراسات اللغوية، ص 79، 80 .

[2] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص 503.

[3] المصدر نفسه، ص 505.

الصنف الثالث : وهو النظر في تزيين الكلام وتحسينه بنوع من التنسيق إما بسجع يفصله أو تورية عن المعنى المقصود بإبهام معنى أخفى منه لاشتراك اللفظ بينهما وأمثال ذلك ، وأطلق على الأصناف الثلاثة عند المحدثين اسم البيان وهو اسم الصنف الثاني لأن الأقدمين أول من تكلموا فيه "[1] .

لقد أدرج ابن خلدون هذا العلم بين العلوم اللسانية للأسباب التالية:

- إدراكه للعلاقة القائمة بين النحو والبلاغة، حيث حاول تنبيهنا إلى أمرين مهمين هما:

أ- فهم العملية الإسنادية التي تظهر في البنية الشكلية للجملة بمعزل عن السياق الكلامي و المقامي ، حيث يقول : "...وذلك أن الأمور التي يقصد المتكلم بها إفادة السامع من كلامه هي إما تصور مفردات تُسند و يسند إليها ويفضي بعضها إلى بعض والدالة على هذه المفردات من الأسماء والأفعال والحروف وإما تمييز المسندات من المسند إليها والأزمنة ، ويدل عليها بتغير الحركات من الإعراب وأبنية الكلمات وهذه كلها هي صناعة النحو" .[2]

ب- الفائدة التي تظهر في البنية الإبلاغية في الجملة ، وذلك عند ربط الشكل بالسياق الكلامي أو المقام حيث يقول : " ... ويبقى من الأمور الْمُكْتَفَى بالواقعات المحتاجة للدلالة عن أقوال المتخاطبين أو الفاعلين وما يقتضيه حال الفعل وهو محتاج إلى الدلالة عليه لأنه من تمام الإفادة ...ألا ترى أنّ قولهم " زَيْدٌ جاءني " مغاير لقولهم" جاءني زَيْدٌ " من قبل أنّ المتقدم منهما هو الأهم عند المتكلم ، فمن قال جاءني زيد أفاد أن اهتمامه بالمجيء قبل الشخص المسند إليه ،ومن قال زيد جاءني أفاد أن اهتمامه

[1] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص 506.

[2] المصدر نفسه، ص 505.

بالشخص قبل المجيء المسند وكذا التعبير عن أجزاء الجملة بما يناسب المقام ..."[1]، فإن ابن خلدون ومن خلال هاتين النقطتين حاول أن يكشف لنا عن ذلك الارتباط الواقع بين القواعد النحوية ووظيفتي الإبلاغ والتواصل ، أي ربط بنية الجملة ووظائفها النحوية بوظيفتها الإبلاغية في ظل السياقات والمقامات ، وما يحيط بها من قرائن و مدى مساهمتها في إتمام عملية التواصل والتبليغ وكذا ترقية الرسالة التبليغية جملة كانت أو نص خطاب [2] .

علم البيان وعلاقته بالنحو واللغة:

إنّ علمي " النحو والبيان " طرفان يشتركان في خدمة الجملة أو العبارة وبالتالي " المفردة " " اللفظة " حيث في ظل هذه المفردة "المتن" تظهر العلاقة الرابطة بين علمي البيان والنحو بقوة ووضوح ؛ أي إننا أمام مثلث قاعدته المفردات وضلعاه النظام النحوي والمعاني " الدلالة "، أي أن اللغة بصفة عامة خاضعة لعلاقات تحكمها، تتمثل في العلاقات التركيبية والبيانية، فاللغة على حد قول الجرجاني : " **ليست مجموعة من الألفاظ بل هي مجموعة من العلاقات** "، وعليه فالعبارة اللغوية لا يقصد منها معانيها الأصلية التي تفهم من ظاهرة اللفظ /اللغة ، ولا يراد منها دلالتها الأولى التي يدل عليها منطوق العبارة وإنما لهذه التراكيب النحوية في " علم البيان " شأن لأن المعاني الناتجة عن كل العمليات المتشابكة التي تدل عليها وتحملها التراكيب هي المُرادة ، وهي موطن البلاغة أو البيان؛ لأنه لو لم يقم النحو بربط اللفظ بالمعنى وإيضاح الصلات بين الصورة والمضمون وإدماج دراسة النحو والدلالات البيانية في دراسة اللغة بخباياها وأبعادها،لما توصلّ " ابن خلدون " إلى جعل علم البيان من العلوم اللسانية البحتة، وهذا لأنه أدرك أن تغير أي رتبة نحوية " التقديم" أو " التأخير " " الفصل" ، " الوصل " يلعب دورا كبيرا

[1] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص 505.

[2] فتيحة حداد ، ابن خلدون وآراؤه اللغوية والتعليمية ، منشورات مخبر الدراسات اللغوية، ص 112 .

في تغير المعنى واستقلاليته.وقد أكثر ابن خلدون من الأمثلة والنماذج في هذا الشأن نحو قوله: زيد جاءني مغاير لقولهم" جاءني زَيْدٌ " من قبل أن المتقدم منهما هو الأهم عند المتكلم على عكس الأركان الأخرى من نحو ولغة، فابن خلدون لم يمثل لهما قط.[1]

4- علم الأدب :

يعرفه ابن خلدون بقوله:"... وإنما المقصود منه عند أهل اللسان ثَمرته ، وهي الإجَادةُ في فني المنظوم والمنثور على أساليب العرب ومَنَاحيهم ، فيجمعون لذلك من كلام العرب ما عساه تحصل به الكلمة من شعر عالي الطبقة وسجْع متساوٍ في الإجادة ومسائل من اللغة والنحو مَبْثُوثَة أثناء ذلك متفرقة يستقرئ منها الناظر في الغالب معظم قوانين العربية ، مع ذكر بعض من أيام العرب يفهم به ما يقع في أشعارهم منها ، وكذلك ذكْر المُهمْ من الأنْسَاب الشَهيرة والأخبار العامة، ويعرفه بقوله أيضا : " ثم إنهم إذا أرادوا حد هذا الفن قالوا: الأدب هو حفظ أشعار العرب وأخبارها والأخذ من كل علم بطرف".[2].

- مقاييس الأدب ومجالاته:

يحدثنا ابن خلدون عن مجالات هذا العلم فيقول:"وسمعنا من شيوخنا في مجالس التعليم أن أصول هذا الفن و أركانه أربعة دواوين وهي : " أدب الكاتب " لابن قتيبة وكتاب " الكامل " للُمبرد وكتاب " النوادر" لأبي علّي القالي البغدادي وما سوى هذه الأربعة فتَبع لها وفروع عنها ، وكتب المحدثين في ذلك كثيرة " [3]

الملكة اللسانية وطرق اكتسابها عند ابن خلدون:

إن قارئ التراث في شأن إشكالية اللغة لا مفر له من تحسس بذور التفكير اللساني على محور التحصيل والاقتناء، ولئن تعددت مشارب استغلال هذه القضية في بلورة الفكر

[1] فتيحة حداد ، ابن خلدون وآراؤه اللغوية والتعليمية ، ص، 112 .

[2] عبد الرحمن بن خلدون،المقدمة، ص 507.

[3] المصدر نفسه،ص، 507-508.

اللساني أخذا وعطاَء،فإننا نقصر وجهة بحثنا على التساؤل الأصولي المبدئي : إلى أي مدى أو إلى أي حد تسَرب الفكر اللغوي في الموروث العربي إلى حقيقة الكلام عبر مسام اكتسابه وتحصيله؟ .

إن أول ما يجيبنا به موروث الحضارة العربية في هذه القضية هو تحديد اللغة بكونها ملكة، والملكة مفهوم متعدد الجوانب متداخل المقاصد غير أنه ينحصر إجمالا في القدرة على اكتساب ما لم يكن مكتسبا، بضرب من التملك والحوز فهي بذلك تحويل المفقود إلى الموجود بعد إثبات حق الملكية فيه بالرياضة والاقتناء.

1- **تحديد مصطلح الملكة اللسانية** : لم يرد في التأليف العربي القديم أن استعملت الملكة اللسانية لتدل على أبنية أو صور أو أي اسم آخر مطبوعة في حيز الدماغ ، ولا يمكن أن يستعملها أحد بهذا المعنى،"بل أينما استعملت ملكة قصد بها صفة راسخة مكتسبة "[1]، وقد ورد استعمال مصطلح الملكة اللسانية عند ابن خلدون، إذ يعرّفها بقوله :" اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها وليس ذلك بالنظر إلى المفردات،وإنما هو بالنظر إلى التراكيب فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليفالذي يُطبِق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع ، وهذا هو معنى البلاغة[2]".

فابن خلدون قد نفذ بحس لساني دقيق _ كاد أن يتفرد به_ إلى مفاعلات الاكتساب اللغوي متحسَسا قوام الظاهرة الكلامية انطلاقا من فكرة الملكة وملابساتها التجريبية ، وأول ما يتقرر لديه في هذا المضمار أن الملكة في الحدث اللساني تستند إلى حصوله كلَا لا يتجزأ ؛ أي أن ممارسة الإنسان للغة بالملكة تنفي عنه أن يكون واعيا بانفصال مفرداته عن

[1] محمد الأوراغي ، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم ، دار الكلام للنشر والتوزيع، المغرب ، 1990 ، ص112.
[2] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة،ص 507-508.

تراكيبها ، وهو ما ينم عن بصيرة عميقة عند صاحب المقدمة في أمر الظاهرة اللغوية مما يُلحق الاكتساب عن طريق المنشأ الطبيعي بقوانين الإدراك الشمولي ، حيث يعي الإنسان الكل دون أن يكون حتما قد وعى أجزائه.

ويتطرق ابن خلدون إلى تحديد فكرة الملكة بالاعتماد على مستويين :

أولا :" فصل أبنية الدوال في الكلام عن أبنية المدلولات .

ثانيا: بيان مراتب التعبير إبلاغا أو إبداعا.

و يحلل صاحب المقدمة في هذا المضمار كيف تنحصر مواضعات اللغة باعتبارها جملة القوانين المرتبة لبنائها في نسيج الدوال اللغوية ، لأن الذي في اللسان والنطق _ على حدّ عبارته_ إنما هو الألفاظ ، وأما المعاني فهي في الضمائر موجودة عند كل واحد وفي طوع كل فكر، وهكذا يكون تأليف الكلام للعبارة عن المعاني محتاجا للقوالب التي تفرزها المواضعة اللغوية[1] "

2-**طرق اكتسابها:** يمر اكتساب الملكة اللسانية عند ابن خلدون بثلاثة مراحل يكون عن طريق سماع الطفل للغة المحيط الذي يعيش فيه، ثم تأتي مرحلة الممارسة والتكرار وترديد الكلمات المسموعة وبعد ذلك يكون بمقدوره حفظ واكتساب ملكة لسان محيطه.

2-1 السماع : يعتبر السمع من أهم الحواس وأدقها على الإطلاق بالنسبة للإنسان " ولا غرو إذ ركز القرآن الكريم على ضرورة تنمية حاسة السمع وفضّلها على كل الحواس حتى البصر باعتبارها من أقوى الحواس التي تساعد على إدراك المواقف المحيطة وفهمها"، **يقول الله تعالى:**" ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌۚ إِنَّ

[1]عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، دار العربية للكتاب،طرابلس، ط1، 1980، ص216.

ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡبَصَرَ وَٱلۡفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنۡهُ مَسۡـُٔولٗا ﴿٣٦﴾ ﴾. **[الإسراء الآية: 36]** .

وقوله تعالى أيضا: ﴿ وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَۙ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ ﴿٧٨﴾ ﴾ .**[النحل الآية :78].**

وقد أكد ابن خلدون على أهمية هذه الحاسة وضرورتها، ويدلل على هذا قوله:"... والسمع أبو الملكات اللسانية..."[1]، فهو يرى أن الطفل يكتسب لغة محيطه الاجتماعي الذي رَبِيَ ونَمِي فيه من خلال هذه الحاسة ، ودليل ذلك في قوله :" **كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا ، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك ثم لا يزال سماعهم يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكو ن كأحدهم ، هكذا تصيّرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال** [2]"، وفي مثل هذا يقول :(أبو الحسن ابن فارس ت 395هـ) : " **تؤخذ اللغة اعتيادا كالصبي يسمع أبويه وغيرهما ، فهو يأخذ اللغة عنهم على مرّ الأوقات ، وتؤخذ تلقنا من ملقّن ، وتؤخذ سماعا من الروّاة والثقاة ذوي الصدق والأمانة**"[3]، فهذا الكلام الواضح الباهر يؤكد حقيقة علمية يكاد المحدثون يتفقون بشأنها ، فاللغة ظاهرة اجتماعية مكتسبة .

---

[1] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص501.

[2] المصدر نفسه ص508.

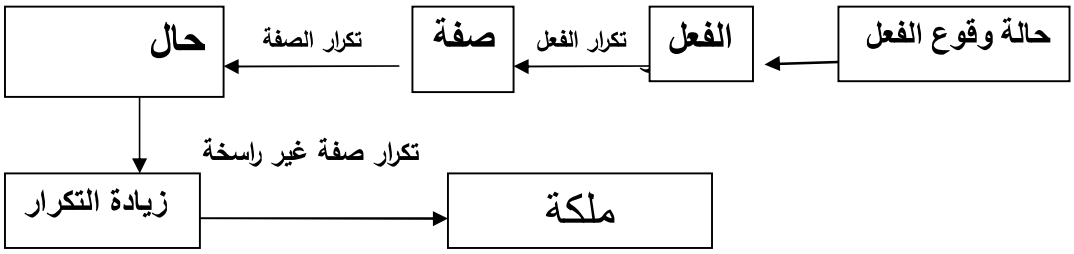
[3] هادي نهر، علم اللغة الاجتماعي، ص73.

2-2 الممارسة والتكرار : يقرر ابن خلدون أن الملكات لا تحصل إلا بممارسة الأفعال أو تكرار ممارستها ، وهو ما أطلق عليه المسدي عددا من المصطلحات هي:" الارتياض المعاودة ،التمرس، الدربة والعادات[1] "فيكرر الطفل الذي ينشأ في مجتمع معين الأقوال التي يسمعها في أسرته أو مع أبناء مجتمعه، ويكرر كذلك أفعالهم ويمارسها حتى تترسخ في ذهنه فيصبح بذلك متعودا عليها وبديهية بالنسبة إليه .

3-2 الحفظ : إن ما يحفظ في الأساس حسب ابن خلدون هو ما يقع نتيجة للحالة الأولى وهو " السّمع " فكل ما يلقى في أذن الطفل في نشأته يخزن بطريقة تلقائية ثم بعد فترة معينة مع بداية نطقه يبدأ بترديد الكلمات المسموعة المخزنة، فقد يلقى في سمع الطفل مثلا تراكيب معينة يسمعها بشكل معين ولكن ترديده لها يكون بنطق مختلف وعلى شكل مفردات أيضا ، لأنه ينطق المفردات أولا ثم بعد فترة يبدأ بصياغتها في شكل تراكيب ، وعلى هذا الأساس يقرر (القاضي عبد الجبار) " أن عقد الاكتساب اللغوي لا يتم إلا ساعة يتسّنى للمتلقي التصرف في جهاز اللغة والابتداء تلقائيا بتركيب صياغاتها حسب المواضعات الحاصلة منها ، وهو ما يؤكد أن طاقة التوليد اللساني لدى الإنسان إنما تتجسّد بالإنشاء بعد السماع ، وجماع ما يربط التلقي بالابتكار إنما هو المحاكاة التدريجية التي تبتدئ بمحور الاستبدال حتى تأتي على محور التراكيب[2]"، أما عند ابن خلدون فإن قضية طرائق الاكتساب اللغوي تكتسي بـ ُعدا مزدوجا من التنظير والاختبار"، لأن صاحب المقدمة يزاوج بين تفحص ملابسات التحصيل واستكشاف نواميس الكلام من خلال تلك الملابسات في الوقت نفسه ، ولكن أول مبدأ ينطلق منه هو تقريره أن السمع أبو الملكات اللسانية" والسرّ في ذلك _ حسبه _ أن النفس تجنح لما ُيلقى إليها، لذلك كان لسان الإنسان صورة للسان َمن ينشأ بينهم لأنه يسمع كلامهم وأساليب مخاطباتهم

[1] عبد السلام المسدي ، التفكير اللساني في الحضارة العربية ، ص 223
[2] المرجع نفسه، ص225.

وكيفيات تعبيرهم عن مقاصدهم ابتداء بالمفردات في معانيها وانتهاء بالتراكيب في انتظام بعضها ببعض ، ولا يزال سماعه يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة"[1]. وهكذا يتركز على يد ابن خلدون مبدأ الارتياض بالمعاودة فيكون اكتساب الحدث اللساني محصول معادلة الممارسة والتكرار أي هو منتوج الفعل مضروبا في الزمن، وبهذا يرى أن بناء الملكة اللغوية لا يتم إلا بتكرار الأفعال ، لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة ، ثم تتكرر فتكون حالا ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة "[2].أي أن الملكة عند ابن خلدون تحدث على النحو التالي:



فاكتساب الملكة اللسانية حسب ابن خلدون يتم من خلال السماع والممارسة والتكرار والحفظ ويتفق ما ذهب إليه ابن خلدون مع رأي القاضي عبد الجبار الذي يرى أن الاكتساب اللغوي يتم من خلال السماع والاختبار والمحاكاة والمران وممارسته المباشرة والاعتياد، وعلى قدر التكرار ترسخ العادة ،لأن الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره ... "وإذا تُنوسيَ الفعل تُنوسِيت الملكة الناشئة عنه " [3].

[1]عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية ، ص 226،
[2]عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة ، ص 508.
[3]ميشال زكريا ، قضايا ألسنية تطبيقية ، دار العلم للملايين ، لبنان ، ط1، 1993، ص 106.

ويـُبلور ابن خلدون مبدأ اجتماع عنصر الملكة والصناعة في مفهوم اللغة وذلك بإدخال محلهما جميعا وهو اللسان " فيتخذ منه محورا مركزيا ينسب إليه الاستعداد بالملكة والرياضة بالصنعة ، فيصبح الكلام مهارة مكتسبة بالاستعداد والمران في الوقت نفسه ، وتتنوع عبارة ابن خلدون في وصف اللغة : فهي " ملكة اللسان مرة" وهي" صناعة ذات ملكة طورا"، وهي ملكة في اللسان بمنزلة الصناعة "تارة أخرى "[1].

3: الملكة اللسانية عند ابن خلدون وتشومسكي

كان ابن خلدون قد سبق إلى مفهوم " الملكة اللسانية" الذي نراه صالحا لأن يكون المقابل العربي لمفهوم الكفاية عند تشومسكي ، حيث التفت ابن خلدون إلى جلّ الأفكار التي اتصلت بالواقع اللغوي في المجتمع العربي هذا بالإضافة إلى إبراز بعض المسائل التي تظُهر مدى التقارب بين " ابن خلدون و" وتشومسكي" بالنظر إلى مسألة الاكتساب اللغوي يظهر هذا التقارب بشكل جلي وواضح في المسائل التالية :

3-1 في تعريف اللغة من حيث هي ملكة لسانية مكتسبة:

يعرف تشومسكي اللغة"بأنها ملكة لسانية يكتسبها الإنسان خلال ترعرعه في بيئة معينة ، ويعرفها ابن خلدون من هذا المنظور ذاته "[2].

3-2إن الملكة عند ابن خلدون وتشومسكي هي المعرفة الضمنية " التي يكتسبها المتكلم منذ طفولته وتبقى راسخة في ذهنه"[3]، واللغة عند تشومسكي" شمولية" ، وإن معنى قوله :" إن اللغة شمولية هو أن هذه الخلايا التي في الدماغ فيها قدرة على تنظيم اللغة في قواعد

[1]عبد السلام المسدي ، التفكير اللساني في الحضارة العربية ، ص 912.

[2]ميشال زكريا ، قضايا ألسنية تطبيقية ، ص 111.

[3]شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع،لبنان،ط1، 2004، ص 44.

وقوانين محددة تمكن الإنسان من صوغ الجمل بلا حدود،ومن معرفة الصائب منها من الخطأ سواء أكان هو المنتج لها أو كان غيره هو المنتج لها"[1].

وهذا الأمر قد سبق به ابن خلدون تشومسكي قبل ستة قرون ؛ فابن خلدون يرى " أن تكُون الملكة اللغوية أو (**القدرة اللغوية**) إنما يحصل من خلال القول الفصيح والدربة على استعماله؛ أي أن الإنسان يقوم بعمليتين مترافقتين متعاقبتين : يتلقى اللغة شيئا فشيئا ويمارسها شيئا فشيئا "[2] ،وإن هذا الكلام يعني أن الدماغ قابل لاستقبال اللغة ، وقابل لإنتاجها في لحظات متعاقبة بعضها لاستقبال اللغة وبعضها لإنتاج اللغة ، وقد سبق القرآن الكريم المفكرين في **قوله تعالى** :" ﴿ وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَۙ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ ﴿٧٨﴾ ﴾.**[النحل الآية: 78]**.

فالربط بين العلم (ولا تعلمون) وبين السمع والبصر والأفئدة هو دلالة على أن هذه الأشياء الثلاثة هي آلة لتحصيل العلم ، إذ لم يكن الإنسان ذا علم عند خروجه من بطن أمه ، ولكن الله جعل في جسمه هذه الآلات الثلاثة لتكون آلات لتحصيل العلم "[3].

3-2 التمييز بين الملكة وبين صناعة اللغة:

تختلف الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون عن صناعة العربية، فهو يشير إلى ذلك صراحة في قوله:"... فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنها

[1] عودة الله منيع القيسي ، العربية الفصحى ، دار البداية للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1، 2007، ص 49

[2] عودة الله منيع القيسي، العربية الفصحى، ص 49.

[3] المرجع نفسه، ص 49.

مستغنية عنها بالجملة ".[1]

ومن ذلك لا يغفل ابن خلدون عن الإشارة إلى العلاقة القائمة بين الملكة اللسانية وبين صناعة العربية ، ويدلل على هذا قوله :" **ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة ، فهو علم بكيفية لا نفس كيفية فليست نفس الملكة وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا ...**"[2] ، وإلى نظير ذلك يذهب تشومسكي عندما يميز بين الملكة اللسانية أو الكفاية اللغوية وبين الأداء الكلامي ، ويرى تشومسكي :" أن اللغة طائفة من الجمل الصحيحة نحويا كما كان يرى أن نحو اللغة هو نظرية اللغة ، وهذه الأهمية للنحو تعظم أيضا في جعل ابن خلدون الأهم المقدم من علوم اللسان العربي (**اللغة والنحو والبيان والأدب**) هو النحو إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة ، فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ذلك أن في جهل علم النحو إخلال بالتفاهم جملة".[3]

3-4 القول بأن الاكتساب اللغوي يمر بعدة مراحل أو حالات إلى أن يستقر في حالة ثابتة وصلبة تتمثل فيها الملكة .[4]

3-5 كان هدف الدراسة اللغوية عند تشومسكي هو دراسة كفاية المتعلم أو المستمع السليقي، وكذلك يرى ابن خلدون أن اللغات كلها ملكات، وأن اللغات وملكاتها ليست مجانا" .[5]

---

[1] عبد الرحمن بن خلدون،المقدمة، ص 513

[2] المصدر نفسه ، ص 513

[3] محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي،مصر، 2014، ص 34

[4] ميشال زكريا ، قضايا ألسنية تطبيقية ، ص114

[5] محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، ص 34

3-6 لم يكن منطلق تشومسكي " تأمل الرموز اللغوية للمفردة، ولا تجمع الرموز اللغوية ولكنه كان إنتاج الجمل و الجهاز القاعدي الذي يرتبط به ، لقد قصد تشومسكي بالكفاية اللغوية الجهاز القاعدي النحوي في دماغ متكلم سليقي امتلاكه قواعد توليد التراكيب التي يحصلها من اكتسابه الأول للغة، وكذلك كانت نظرة ابن خلدون إلى الملكة، فتمام الملكة أو نقصانها ليس بالنظر إلى المفردات وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، حيث يميز هنا بين التراكيب الراجعة إلى الملكة اللسانية والقوانين المطردة المستنبطة من كلام العرب، فقوانين الملكة هي علم بكيفية لا نفس كيفية،فالبصير بالخياطة علما غير المحكم لملكتها عملا وكذلك العلم بقوانين الإعراب ، فهو علم بكيفية العمل "[1]، ولذلك نجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظُلامة أو قصد من قصوده،أخطأ فيها عن الصواب وأكثر من اللحن ... "[2] .

3-6 الملكة متغيرة ومن عوامل تغيرها العوامل الخارجية: اجتماعية وتاريخية وغيرها، ويضرب ابن خلدون مثالا على ذلك بالذي حصل للعرب بما ألقى إليها السمع من مخالفات المستعربين :" ... ففسدت بما ألقي إليها مما يغايرها لجنوحها إليه باعتياد السمع "[3]فحينما خالط العرب العجم حصلت لهم ملكة ممتزجة من الملكة الأولى التي كانت لهم ومن الملكة الثانية للعجم ، فعلى مقدار ما يسمعونه من العجم ويربون عليه يبعدون عن الملكة الأولى .

---

[1] محمد العبد ، النص والخطاب والإتصال، 35/34.

[2] عبد الرحمن بن خلدون،المقدمة، ص 513

[3] المصدر نفسه، ص 501

3-7 جعل تشومسكي الحدس مصدرا للمعلومات و انتقاء القواعد والأداة الأهم في التميز بين الجملة الصحيحة نحويا والجملة الغير صحيحة ".[1]

وفي كلام ابن خلدون ما يثبت فطنته إلى دور الحدس في ذلك أيضا:

أ- ومثال هذا قوله :" ... فالمتكلم بلسان العرب والبليغ فيه يتحرى الهيئة المفيدة لذلك على أساليب العرب وأنحاء مخاطباتهم وينظم الكلام على ذلك الوجه جهده... وإن سمع تركيبا غير جار على ذلك المنحى مجّه ونبا عنه سمعه بأدنى فكر ، بل وبغير فكر إلا بما استفاد من حصول هذه الملكة ".[2]

ب- أو قوله :" ... ولو رام صاحب هذه الملكة حيدا عن هذه السبل المعينة والتراكيب المخصوصة لما قدر عليه ولا وافقه عليه لسانه لأنه لا يعتاده ولا تهديه إليه ملكته الراسخة عنده ، وإذا عرض عليه الكلام حائدا عن أسلوب العرب وبلاغتهم في نظم كلامهم أعرض عنه ومجّه وعلم أنه ليس من كلام العرب الذين مارس كلامهم،وربما يعجز عن الاحتجاج لذلك كما تصنع أهل القوانين النحوية والبيانية ، فإن ذلك استدلال بما حصل من القوانين المفادة بالاستقراء وهذا أمر وجداني حاصل بممارسة كلام العرب حتى يصير كواحد منهم" [3].

3-8 " إذا كان بعض اللغويين قد أخذوا على تشو مسكي إهماله الاعتبارات السياقية في تفسير التراكيب واهماله التفاعل الذي يجب مراعاته بين الكفاية النحوية والكفاية التداولية ، فإن فطنة ابن خلدون إلى حقيقة الواقعة اللغوية الاتصالية ، قد هدته إلى وجوب توفر عوامل أخرى مع قدرته على إنتاج التراكيب وفهمها مثل سلامة

---

[1] محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، ص 36

[2] عبد الرحمن بن خلدون،المقدمة ، ص 515

[3] المصدر نفسه، ص 515

الطبع ومراعاة التطبيق ومقتضيات الأحوال، أو أحوال المتخاطبين أو الفاعلين من تمام الإفادة عند ابن خلدون ، بل يراها مما يجعل الكلام من جنس كلام العرب ، فإن كلامهم واسع ولكل مقام عندهم مقال يختص به بعد كمال –الإعراب والإبانة "[1]وينبغي عند ابن خلدون التعبير عن أجزاء الجملة بما يناسب المقام ومن ذلك مثلا :

المقال	**حال الفعل اللساني**	**المقام (حال المتخاطبين)**
_ زيد قائمٌ. _ إن زيداً قائمٌ. _ إن زيدا لقائمُ.	**–عار عن التوكيد. –مؤكد بأن. – مؤكد بأن واللام.**	**_ إفادة خالي الذهن. _ إفادة المتردد. _ إفادة المنكر.**

فهذه متغايرة كلها في الدلالة وإن استوت عن طريق الإعراب، فنستنتج حقيقة مهمة هي أن الملكة اللسانية عند ابن خلدون أوسع من أن تقتصر على الملكة النحوية ؛ لأنها تتسع للإفادة والإبلاغ حتى تقارب الكفاية الاتصالية التي يراعى فيها مطابقة الكلام لمقتضى الحال "[2]، ولئن أردنا تصنيف نظرية الاكتساب اللغوي عند ابن خلدون ضمن نظريات الاكتساب في مجال اللسانيات، فإنه بإمكاننا القول : إن نظرية ابن خلدون تقف بين النظرية البيئية _ كما عند سكينر_ وبين النظرية العقلانية الفطرية لتشومسكي ، فابن

[1]محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، ص 36

[2]المرجع نفسه، ص 37.

خلدون يقارب الأفكار البيئية من حيث التركيز على الممارسة والتكرار ، إلا أنه يتخطاها باتجاه أفكار تشومسكي من خلال اعتبار عملية الاكتساب اللغوي عملية وجدانية تمر بحالات نفسية إلى أن تستقيم الملكة اللسانية ، و يلتقي ابن خلدون مع النظرية المعرفية لبياجيه في تركيزه على وقوع الفعل أولا في مراحل اكتساب اللغة ، وفي تركيزه على النمو المتدرج ".[1]

ثانياً: منهجية العملية التعليمية عند ابن خلدون

يعدّ البحث التربوي من الموضوعات المهمة التي شغلت بال واهتمام الدارسين قديما وحديثا ونالت القسط الأوفر من دراستهم ، إذ التربية ليست بعملية خلق معدومة عن الإنسان ولكنها صقل وتطوير وتهذيب لما هو موجود عنده من استعدادات وقدرات ، فالنتائج الحضارية محصلة من مجتمع عرف ازدهارا وركودا ، إقبالا وإحجاما ، فشلا أو نجاحا تعود إلى التربية والتعليم وعلى القائمين عليهما من حيث إدراكهم لمبادئهما وقوانينهما من ناحية ،ومن حيث تطبيقهم لهما علميا من ناحية أخرى .

وقد حرص ابن خلدون على تحديد منهج خاص بالتربية ، ذلك المنهج الذي لا تختلف أسسه ومبادئه عمّا تدعو إليه اللسانيات البيداغوجية الحديثة ، لكنه يتميز عن المناهج الجديدة ببساطته وتدرجه في المعرفة وتمسكه ببساطة المعلّم، بحيث تظهر معالم منهجه التربوي في الطريقة الناجعة التي رسمها في تعليم الناشئة، وفي تحديده للآداب والشروط الواجب توفرها في المعلّم والمتعلم ، فقد أكّد صراحة أنّ عملية التعلم والتعليم طبيعية في العمران البشري ، فالإنسان متميّز عن سائر خلق الله بالفكر الذي يهتدي به فهو توّاق إلى تحصيل ما ليس عنده من الإدراكات ، فينشأ عن ذلك موقف تعلمي ، حيث

[1] ميشال زكريا ، قضايا ألسنية تطبيقية ، ص 114 .

تقوم عملية التعلّم عنده على أربعة أعمدة لابدّ من توفرها في العملية التعليمية وهي : المعلّم ، المتعلّم ،المادة التعليمية و الطّريقة .

1- العلم والتعليم في نظر ابن خلدون:

لقد أولى ابن خلدون العلم والتعليم أهمية متميزة وعدّ **التعليم للعلم من جملة الصنائع** وما يدل على قوله هذا ما يلي:

1-1 " إنّ الحذق في العلم والابتكار فيه واستيعابه إنّما يتّم جميع ذلك بحصول ملكة في الإحاطة بمادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله ، وإذا لم تتم تلك الملكة لم يحصل الحذق في ذلك الفن ، وهذه الملكة لا توجد إلا في العالم أو الشادي في الفنون دون سواهما ، والملكة هي غير الفهم والوعي ، إذ إننا نجد فهم المسألة الواحدة في الفن الواحد ووعيها مشتركا بين من هو مبتدئ وبين من له باع طويل فيه "[1]، ويمضي ابن خلدون قائلا :" بأن الملكات كلها جسمانية سواء كانت في البدن أو في الدماغ من الفكر وغيره كالحساب ، والجسمانيات كلها محسوسة فتفتقر إلى التعليم"[2] ، ولهذا كان السّند في التعليم في كل ضروبه يحتاج إلى صنف من العلماء يبرعون فيه، وبذا نستدل على أن لكل علم صانعا بارعا فيه فالعلم إذن من جملة الصنائع أفرده ابن خلدون ضمن أمهات الصّنائع كالخياطة والنّجارة والوراقة والتوليد ... إلخ.

1-2 مما يدلّ على أن تعليم العلم صناعة : اختلاف مصطلحاته ، فلكلّ فن إمام مشهور فيه ، له اصطلاحه الخاص في ذلك العلم ، شأنه شأن الصنائع الأخرى ، فدلّ على أنّ ذلك الاصطلاح ليس من العلم ، إذ لو كان الاصطلاح واحدا عند جميع العلماء

[1] إبراهيم فاضل الدبو ، منهج ابن خلدون في التربية والتعليم ، المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، كلية الشريعة ، جامعة بغداد ، بغداد ، المجلد الأول ، 1995،ص 908.

[2] عبد الرحمن بن خلدون،المقدمة، ص 399.

في حين أننا نجد اصطلاحه يختلف عن اصطلاح العلم الآخر ، فدلّ على أنها صناعات في التعليم والعلم واحد في نفسه"[1].

3-1 والعلم والتعليم لهما معنى واسع جدا عند ابن خلدون فهو لم يفرّق بين التعليم النّظري والتعليم العملي ، بل ربط بينهما في وحدة عقلية جسمانية منسجمة تعمل متناسقة متعاونة لاكتساب مهارة أو لحذق معرفة حتّى تحصل الملكة التي هي عمل عقلي وجسمي في آن واحد ، ولذلك يعدّ العلم والتعليم من جملة الصنائع ، لأن الصنائع إنما تكون بحصول الملكة ، والصنائع عنده تنقسم كما يقول :" إلى ما يختص بأمر المعاش ـ ضروريّا كان أم غير ضروري ـ وإلى ما يختص بالأفكار التي هي خاصّية الإنسان من العلوم والصنائع والسياسة **ومن القسم الأول** : الحياكة والجزارة والنّجارة والحدادة وأمثالها ، و**من الثّاني** : الوراقة وهي معاناة الكتب بالاستنساخ والتجليد والغناء والشّعر وتعليم العلم"[2]، وهذه الصناعة لابد منها في كلّ مجتمع على درجة من التماسك والترابط.

2- عناصر العملية التعليمية عند ابن خلدون

تقوم العملية التعليمية عل ركائز لا بدّ منها هي المعلم والمتعلم والمادة التعليمية والطّريقة، فقد أشار إليها ابن خلدون وفق منهجيته التعليمية، ذلك أن هذه المنهجية تستلزم توفر هذه العناصر فيها.

[1] إبراهيم فاضل الدبو ، منهج ابن خلدون في التربية والتعليم ، المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية، ص 883.

[2] محمد عبد الرحمن مرحبا ، جديد في مقدمة ابن خلدون ، منشورات عويدات للنشر والتوزيع ، لبنان ،ط1 ، 1989، ص 114، 115.

- **المعلّم** : وهو أحد العناصر الفّعالة في العملية التعليمية باعتباره متغّيرا _ بالمعنى الرّياضي للمتغّير _ يؤثر في المتعلّم"[1] ، ويسمي ابن خلدون المعلّمين " بالعلماء" و" الخطباء" و" الأنبياء "وسند التّعليم " والمشيخة أو " الشيوخ " وأهل العلوم "، حيث يشترط في المعلم أن يكون ورعا حاذقا في التعليم...، "**وذلك أن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة** "[2]، وهذا ما قالت به الدراسات الحديثة ، حيث أثبتت أن المقومات التي يقوم عليها فن التدريس والتي لابّد من توافرها في المعلم ترتكز على دعامتين لا تستغني إحداهما عن الأخرى ، وهاتين الدعامتين هما : الفطرة والموهبة الطبيعية ثّمالتّعلم والصناعة .

فالنبوغ في الشعر مثلا يحتاج إلى موهبة شاعرّية ، وهذا الجانب يمثل الفطرة ويحتاج بعد ذلك إلى الوسائل الصناعية: كالرواية والنقد وكثرة التدريب على نظم الشعر وهذا الجانب يمثل التعلم والصناعة، أما الموهبة الطبيعية التي تمهّد للمهارة في فنّ التّدريس فتتجلى في كثير من النواحي والصّفات ومن ذلك : قّوة الشخصية ؛ ونعني بالشخصية في مواقف التدريس القوة المعنوية التي تمكن المدرس في أن يمتلك زمامفصله، وتحمل تلاميذه على أن يُقبلوا عليه ويمتزجوا به ويستجيبوا له، ومن ذلك أيضا الصّوت الواضح الّلقي الذي يستطيع تمثيل المواقف المختلفة والمعاني المتنّوعة، ومن ذلك أيضا النطق وطريقة الأداء، وأما الجانب الصناعي في إعداد المدرسين يقطلّب أولا تعليمهم المادة التي سيُوكل إليهم تعليمها والمامهم بها إلماما كافيا ، لأن هذا يعينهم على حفظ منزلتهم وعلى ثقتهم بأنفسهم وإقبالهم على عملهم في نشاط وحماسة ، كما يعينهم ذلك على تعليم هذه المادة تعليما سديدا وفي ذلك يقول

---

[1] نصر الدين بوحساين ، تعليم اللغة العربية واقع وآفاق ، مجلة العربية ، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، مخبر علم تعليم العربية ، العدد الثالث ، السداسي الأول ، 2011 ، ص 21.

[2] عبد الرحمن بن خلدون ، المقدمة ، ص 398

أفلاطون :" لا يستطيع أحد أن يمنح آخر ما ليس في يده ، كما أنه لا يمكنه أن يعلّمه ما لا يعرف".[1]

- **لمتعلّم:** وهو مركز العملية التعليمية ، فقد أطلق ابن خلدون على المتعلم عديد التسميات منها " الولدان "، " أصاغر الولد"، ومن الشروط التي رآها يجب أن تتوفر في المتعلّم وبشّدة :

أ- **الاستعداد لتلقي العلوم:** ويبرهن على هذا قوله:"... واستعلده لقَبُول ما يَرِد عليه .."[2] فابن خلدون يرى أنه من الواجب على المتعلم الاستعداد للتعلم أثناء عرض المادّة العلمية عليه من طرف المعلّم لئلّا يغيب على ناظريه فهم المسألة ولا يعيها ذهنه ولهذا فالاستعداد هو طاقة تتكّون لدى الفرد نتيجة عوامل داخلية أو خارجية لاكتساب المقدرة .

ب- **الانتباه والإصغاء للمعلم:** إذا كان الطالب قد اعتمد مبدأ الاستعداد منذ البداية فإن الذي ينتج على هذا المبدأ إنما هو الانتباه والإصغاء، "... ومن فقد في ذلك التقليد فيه أو أعرض عن حسن استماعه واتباعه طال غناؤه في التأديب بذلك فيجري في غير المألوف ويدركها على غير نسبة "، فسوء إصغاء المتعلم للمعلم يولد سوء فهم المادة التدريسية، ولهذا يطلب ابن خلدون من المتعلمين الانتباه والإصغاء أثناء الشرح وعدم الاشتغال بأمور أخرى .

ج- **إتباع الميول والرغبات في التعليم:** من الضروري أن يضع المتعلم هدفا ليصل إليه وأن لا يشغل نفسه بغيره، وأن يكّرس نفسه وعقله لهدفه، فالاشتغال بغير هذا لا

---

[1] عبد العليم إبراهيم،الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف للنشر والتوزيع،القاهرة، ط 14، ص ص26-27.

[2] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص 490.

يحصّل الملكة وإن حصلت فإنها تحصل ناقصة، يقول ابن خلدون في هذا:"... وأن الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى في المَطِ فلا تحصل إلا ناقصةً مخدوشةً ."[1]

د- **الرّحلة في طلب العلم** : يرى ابن خلدون أن الرحلة في طلب العلم ولقاء المشيخة مزيد كمال في التعلم ذلك أن:"... البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علما وتعليما ، وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة "[2] ، ذلك أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشدّ استحكاما وأقوى رسوخا ، وعلى قدر كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها ولقاء أهل العلوم ، وتعدُّدِ المشايخ يفيد المتعلّمين في تمييز الاصطلاحات ، ذلك أن الاصطلاحات في تعليم العلوم مختلطة على المتعلم حتى قد يظن كثير منهم أنها جزء من العلم ، ولا يدفع ذلك عنه إلا مباشرته لاختلاف الطرق فيها من المعلمين .

3- **المادّة العلميّة** : وهي جملة العلوم التي يتلقاها المتعلم ، ويقسم ابن خلدون المادّة العلمية إلى قسمين : علوم عقلية وأخرى نقلية .

أ- العلوم العقلية :يرى أنها العلوم التي يَقِفَ عليها الإنسان بطبيعة فكره ، ويهتدي بمداركه البشرية إلى موضوعاتها ومسائلها وأنحاء براهينها ووجوه تعليمها حتى يِقِفَ نظُرُه ويحثّه على الصّواب من الخطأ فيها من حيث هو إنسان ذو فكر "[3]، هذه العلوم لا تختصّ بملّة معينة من البشر بل تستوي فيها كلّ الملل ويستوي الناس في مداركها ومباحثها ، وهي موجودة في النّوع الإنساني منذ عمران الخليقة ، ويطلق على هذه العلوم اسم الفلسفة والحكمة.

---

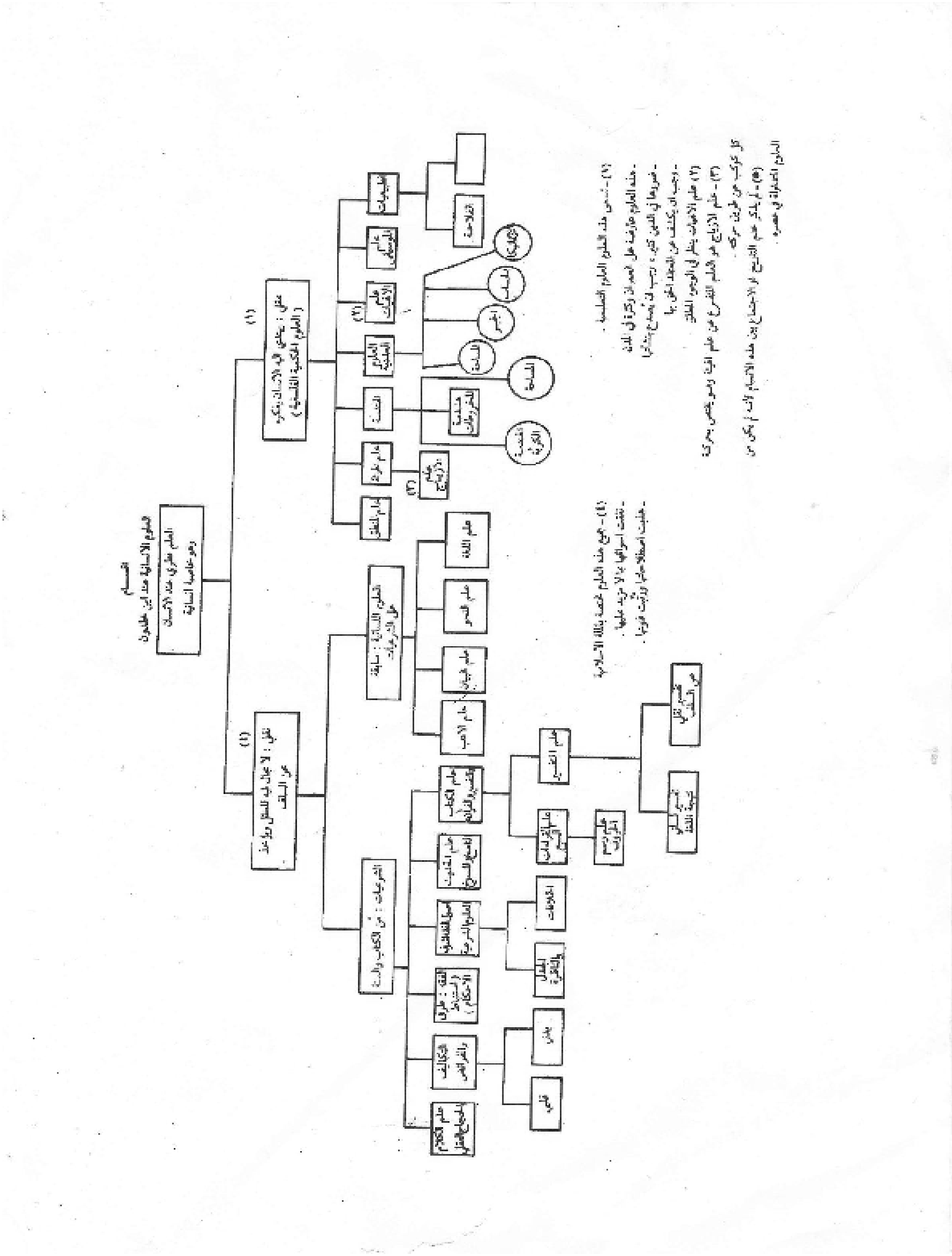
[1] عبد الرحمن بن خلدون ، المقدمة ،ص 516- 517.

[2] المصدر نفسه، ص 497.

[3] المصدر نفسه، ص 403.

ب- أما العلوم النقلية : فيرى ابن خلدون أن أصلها هي العلوم الشرعيّة من الكتاب والسّنة التي شرّعها لنا الله ورسوله ﷺ، وما يتعلّق بها من العلوم التي تساعدنا في فهمها والاستفادة منها ، ثم يتبع ذلك علوم اللّسان العربي الذي هو لسان الملّة وبه نزل القرآن الكريم .

ويوضّح المخطط التالي العلوم التي كان يتلقاها المتعلمون في عصر ابن خلدون:



عبد الأمير شمس الدين ، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق ، دار ، اقرأ ، لبنان ، ط1، 1984، ص 55

ويرى ابن خلدون أنه على المعلم مراعاة الأمور التالية عند تدريسه المادة التعليمية:

أ- **حسن اختيار المسائل العلمية للمتعلم:** نبه ابن خلدون إلى معرفة انتقاء المادة التي تُلقى على المتعلم.

ب- **أن كثرة التآليف في العلوم عائقة عن التحصيل** : يمثل ابن خلدون لكثرة التآليف في العلوم بالكتب المدونة في الفقه المالكي مثلا ، وما كتب عليها من كثرة الشروحات الفقهية مثل كتاب : ابن يونس واللَخمي وابن بشير ...إلخ .

ثم إن المتعلم يحتاج إلى تمييز الطريقة القيروانية من القرطبية والبغدادية والمصرية ، وطرق المتأخرين عنهم والإحاطة بذلك كله وهذه الطرق كلها متكررة والمعنى واحد .

ويرى أيضا أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعاليم ، وتعدد طرقها ومطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها أو أكثرها ومراعاة طرقها ، ويدلل على هذا قوله : " ... والمتعلم مطالب باستحضار جميعها وتمييز ما بينها والعمر ينقضي في واحد منها... "[1]، وحينئذ يسلم له منصب التحصيل ، فيقع القصور ولا بدّ دون رتبة التحصيل .

ج- أن كثرة الاختصارات المؤلفة في العلوم مخلّة بالتعليم : ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم يدّونون منها برنامجا مختصرا في كل علم يشتمل على حصر مسائله وأدلتها باختصار في الألفاظ ، وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفن وصار ذلك مخلّا بالبلاغة وعسرا على الفهم ، يقول ابن خلدون :" وربما عمدوا إلى الكتب الأمهات المطولة في الفنون للتفسير والبيان فاختصروها تقريبا للحفظ ، كما فعله ابن الحاجب في الفقه وابن مالك في العربية و الخونجي في المنطق وأمثالهم وهو

[1] عبد الرحمن بن خلدون،المقدمة، ص 488.

فساد في التعليم وفيه إخلال بالتحصيل "[1]، فابن خلدون يرى أن في كثرة الاختصارات إخلال وفساد بالتعليم، وذلك لأن فيه تخليطا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه ، وهو لم يستعد لقبولها كما يرى في ذلك شغلا كبيرا على المتعلم بتتبع ألفاظ الاختصار العويصة للفهم بتزاحم المعاني عليها وصعوبة استخراج المسائل من بينها ، و يدلل على هذا بقوله :" ...لأن ألفاظ المختصرات تجدها لأجل ذلك صعبة عويصة فينقطع في فهمها حظ صالح عن الوقت ".[2]

د- **لا توسعة في علوم الآلة** : يصنف ابن خلدون العلوم المتعارفة بين أهل العمران إلى صنفين: علوم مقصودة بالذات كعلوم الشريعة في التفسير و الحديث و الفقه وعلوم هي آلة ووسيلة لهذه العلوم كعلوم العربية و الحساب بالنسبة إلى علوم الشريعة وكالمنطق بالنسبة إلى الفلسفة .

فعلوم الشريعة : والتي يعبر عنها بقوله :" العلوم المقصودة لذاتها"، لا يرى ابن خلدون مندوحة من التوسعة فيها ، كما أنه يعتبر استنباط الأحكام من الأدلة وتفريع المسائل في هذه العلوم مما يزيد الطالب تمكنا في ملكته ، وإيضاحا لمعانيها المقصودة .

- **أما علوم الآلة** : كالعربية والمنطق كما ذكرنا ، فإنه لا ينبغي لطالب العلم التوسعة فيها ، لأنها لا تعدو كونها آلة لعلم آخر، فالتوسع فيها يخرج بها عن المقصود فأصبح الاشتغال بها لغوا كما أن الاشتغال بمثل هذه العلوم يضر بالمتعلم، لأنه سيصب جلّ اهتمامه عليها ، ويترك العلوم المقصودة لذاتها "[3]،لهذا يؤكد ابن خلدون على مدرسي علوم الآلة أن لا يستبحروا في شأنها ولا يستكثروا في مسائلها ، وينبهوا المتعلم عن الغرض من دراستها وذلك كعلوم مساعدة ، ويقفوا بها عندها .

---

[1] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص 489

[2] المصدر نفسه، ص 419

[3] المصدر نفسه، ص 419

وحسن تنظيم المواد التعليمية تجعل المتعلم فطنا مستعدا لقبول ما يرد عليه من مواد تدريسية أخرى ، ولاشك أن كل صناعة مرتبة حسب رأي ابن خلدون يرجع منها إلى النفس أثر يـُكسبها عقلا جديدا تستعد به لقبول صناعة أخرى ويتهيأ بها العقل بسرعة وحسن الملكات في التعليم والصنائع وسائر الأحوال العادية يزيد الانسان ذكاء في عقله وإضاءة في فكره بكثرة الملكات الحاصلة في النفس فيزداد بذلك كَيِّسًا لما يرجع إلى النفس من الآثار العلمية.

4-الطريقة: والطريقة ركن من أركان التدريس فإن تصورنا أن العملية التعليمية تتطلب مدرسا يلقي الدرس وتلميذا يتلقاه ومادة يعالجها المدرس مع المتعلم فإن هناك ركنا رابعا له أهميته وهو الطريقة التي يسلكها المدرس في علاج هذا الدرس.

- الأسلوب / الطريقة: الطريقة هي "الأسلوب" نفسه حسب رأي ابن خلدون ذلك أن الطريقة هي عملية فنية يتمثل أسلوب المدرس فيها فهي إذن تمثل هيئته التي يكون عليها، وقد اصطلح عليها ابن خلدون "بالأسلوب" ويدلل على هذا قوله:"... وهذه الأساليب إنما هي هيئة ترسخ في النفس "[1]، فالأسلوب هنا هو الهيئة التي يكون عليها المعلم والتي يختار أن يكون عليها أثناء تدريس المادة العلمية ولعلّ مقولة ابن خلدون هذه تتوافق مع مقولة" بيفون " والتي مفادها : " إن من الهّين أن تـُنتزع المعارف والأحداث والمكتشفات أو أن تبدل ، بل كثيرا ما تترقى إذا ما عالجها من هو أكثر منها مهارة من صاحبها، كل تلك الأشياء هي خارجة عن ذات الإنسان ، أما الأسلوب فهو الإنسان عينه لذلك تعذّر انتزاعه أو تحويله أو سلخه. "[2]

[1] عبد الرحمن بن خلدون،المقدمة، ص 524

[2] عبد السلام المسدي،الأسلوب والأسلوبية، الدار العربية للكتاب،طرابلس،ط3، 1982، ص 66- 67

وللأسلوب مفهوم آخر عند ابن خلدون وهو " فن التعامل " الذي ألمح إليه عند إيراده ضرورة مراعاة الجانب التربوي والنفسي لدى المتعلمين،وهو الجانب الذي أولته الدراسات الحديثة عناية كبيرة ، والذي يعرف حاليا بالجانب السيكولوجي وما يدلل على أهمية الجانب السيكولوجي لدى ابن خلدونتقريره بضرورة مراعاة المعلمين تـُجاه المتعلمين:

الشّدّة في التعليم على المتعلمين : ينصح ابن خلدون بعدم استعمال الشّدّة على المتعلمين من قبل المعلم فإنها تضر بالمتعلمين ولاسيما الصّغار منهم ، معللا ذلك بقوله : " وذلك أن إرهاف الحدّ بالتعليم مضرّ بالمتعلم سيما في أصاغر الولد ، لأنه من سوء الملكة . ومن كان مرباه بالتعسف والقهر من المتعلمين سطا به القهر وضيق عن النفس في انبساطها وذهب بنشاطها".[1]

3- منهج التعليم في عصر ابن خلدون

التعليم عند ابن خلدون صناعة خاصة غايتها إثبات ملكة العلم في نفوس المتعلمين، لا حملهم على حفظ فروع العلم، حيث جعله يسير وفق منهجين لابدّ من تطبيقهما في آن واحد وهما :

1-منهج التدريج ومنهج التوزيع:

أ-منهج التدريج : حيث يبدأ التعليم فيه بالتدريج من السهل أو الأقل سهولة ، كأن يلقى على المتعلم مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ، ويقوم المعلم بشرحها وتقريبها إلى ذهن المتعلم ، مراعيا في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه، حتى

[1] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص 496.

يذتهي إلى آخر الفن ، وبهذا يحصُل للمتعلم ملكة في ذلك العلم وهذه الملكة وإن كانت جزئية وضعيفة إلا أنها هيّأت الطالب لفهم الفن وتحصيل مسائله ".[1]

"ثم تعود بالمتعلم إلى الفن ثانية ، لترفعه في التلقين إلى رتبة أعلى من المرتبة الأولى ، يستوفي من خلالها الشرح والبيان ، ونخرج به عن الإجمال ونبين له ما في الباب من أوجه الخلاف إلى أن ينتهي المتعلم إلا آخر الفن فتجود ملكته"[2].

وفي المرحلة الثالثة من التعليم نعود بالمتعلم إلى الفن فلا يترك المعلم عويصا ولا مبهما ولا منغلقا إلا وضّحه وفتح مقفله ، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته[3]".

وهذه هي الطريقة المثلى للتعليم عند ابن خلدون ، حيث تُكرر مسائل العلم ثلاث مرّات تتدرج به من الأسهل إلى الأصعب ، أما طريقة تعليم المسائل من الأصعب إلى الأسهل طريقة عقيمة لا تؤتي ثمارها ، والسبب في ذلك هو أن المتعلم عاجز في أول الأمر عن الفهم بالجملة ، إلا إذا تدرجنا به في التعليم قليلا قليلا ، وعلى سبيل التقريب والإجمال موضّحين ذلك له بالأمثال الحسّية ، ثم لا يزال يتدرج في الفهم والإحاطة بمسائل ذلك الفن ، حتى تصبح عنده ملكة الاستعداد لتقّبل المسائل ومن ثم استيعابها.

ب-منهج التوزيع : وبخصوص هذا المنهج فإن ابن خلدون ينصح ألا ننقل المتعلم من علم إلى علم قبل إحاطته بالعلم الأول، لئلا ينقسم باله بين العلوم فلا يظفر بشيء منها، كما أنه ينصح المعلم أن لا يخلط على تلاميذه مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوله

[1] إبراهيم فاضل الدبو ، منهج ابن خلدون في التربية والتعليم ، المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية، ص 883.

[2] المرجع نفسه ، ص 883.

[3] المرجع نفسه، ص 883.

إلى آخره ويحصل أغراضه ويستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره[1]"،وقد علل ابن خلدون سبب اتخاذ هذا الأسلوب في التعليم بقوله:" لأن المتعلم إذا حصّل ملكة ما في علم من العلوم استعد بها لقبول ما بقي وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق حتى يستولي على غايات العلم [2]".

أما إذا خلط المعلم على تلميذه فنون متعددة قبل إحاطته بفنّ واحد ، فإنه سيحصل للمتعلم العجز عن الفهم ، وأدركه الكلل وانطمس فكره ، ويئس من التحصيل وهجر العلم والتعليم.

- **أوقات التعليم** : أما أوقات التعليم – فيما مضى– فليس لدينا ما ينّبئ على تعيين ابتدائها صباحا ولا وقت انتهائها مساء، وغاية ما نعلمه في خصوصها ما أورده "ابن خلدون " عندما سأله الونشريسي بقوله : هل يجلس المعلم من الصّبح إلى المغرب ، أو عند طلوع الشمس إلى عند الأسفار ؟ فأجاب : أما وقت جلوس المعلم وقيامه فبحسب العرف ، وما تعاهده أهل التعليم في كل بلد"[3].
- **توزيع جلسات العلم (جدول الدروس):** ينصح ابن خلدون بالاعتدال في توزيع جلسات العلم ، فلا نباعد بينها حتى ينسى المتعلم في الجلسة التالية ما كان قد تعلمه في الجلسة السابقة ، كما أنه ينصح أن لا تُجعل دروس المادة الواحدة تتراكم على الطالب ، بل لا بدّ وأن نترك له فرصته ليهضم ما تعلمه في الدرس الماضي [4]".

[1] إبراهيم فاضل الدبو ، منهج ابن خلدون في التربية والتعليم ، المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية ، ص 383.

[2]عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص 490– 491

[3]محمد بن سحنون ، آداب المعلمين ،تح :حسين حسني عبد الوهاب ، دار الكتب الشرقية ، تونس ، ط2، 1972، ص 46

[4]إبراهيم فاضل الدبو ، منهج ابن خلدون في التربية والتعليم ، المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية، ص 883

2- طرائق التبليغ عند ابن خلدون : إن للتدريس طرائق تبليغية عديدة تختلف باختلاف العصر والمنهج ، ومن يتتبع تاريخ التفكير التربوي يجد محاولاته متصلة في سبيل الوصول إلى الطريقة الصالحة، ذلك أن نجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة، وقد أورد ابن خلدون طرقا عديدة كانت تعتمدها كثير من المذاهب في عصره.

2-1 الطريقة الإلقائية : وهي الطريقة الأكثر تداولا في عصر ابن خلدون ، حيث تعتمد هذه الطريقة على إلقاء المعلومات والنصوص على اختلافها بأسلوب المحاضرة أو الإملاء يقوم المتعلمون بتدوينها "وفيها تحول المعلومات من أدمغة المدرسين إلى أدمغة الدارسين"[1]، ومن أمثلة ممارسات هذه الطريقة :يتحدث المحاضر بينما يُصغي الدارسون في خضوع [2].

2-2**الطريقة التلقينية :** تعتمد هذه الطريقة على تحفيظ وتكرير ما يلقى على المتعلمين في المحاضرة من نصوص على اختلافها ومطالبتهم باسترجاعها ، وقد اعتمدت هذه الطريقة كثيرا في عصر ابن خلدون وهي الطريقة التي تساعد على رسوخ الملكة، أو بتعبير آخر هي من الطرق المساهمة في اكتساب الملكة اللسانية ، وذلك بنسج منوال في ذهن المتعلم بكثرة الحفظ يساعده على تركيب جمل مفيدة ... إلخ .

وهذه الطريقة يراها ابن خلدون طريقة مناسبة في التعليم في المراحل الأولى ، لأن الطفل في هذه المرحلة فكره لم يكتمل بعد ، وتناسب مستواه العقلي ،"فحاجته في هذه المرحلة ماسة إلى توسيع خبرته وتنمية محصوله اللغوي"[3].

---

[1] صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة ، الجزائر ، ط5، 2009، ص 58

[2] المرجع نفسه، ص 58

[3] عبد العليم إبراهيم،الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 208

2-3 **الطريقة الاستقرائية** : وتعني هذه الطريقة الانطلاق من القضايا الجزئية إلى الكلية ، وقد نبه ابن خلدون على تتبع هذه الطريقة ، ويدلل على هذا قوله : " اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا"[1]؛ أي الانتقال من مسألة سهلة إلى مسألة معقّدة بالتدريج ، وهكذا فإن هذه الطريقة تمتاز بمزايا كثيرة ،" فهي تثير لدى الطلبة قوة التفكير وتأخذ بأيديهم تدريجيا للوصول إلى الحقيقة ، وهي طريقة جادة في التربية ، إذ يـُصبح التطبيق عليها سهلا ، وتتخذ الأساليب والتراكيب أساسا لفهم القاعدة ، فهي إذن طريقة طبيعية ، لأنها تمزج القواعد بالأساليب "[2].

2-4 الطريقة القياسية : الطريقة القياسية في الواقع صورة موسعة لخطوة التطبيق في الطريقة الاستقرائية ، وتقوم هذه الطريقة على تدريس القضايا من الكل إلى الجزء ، وهي تتطلب عمليات عقلية معقدة ، لأنها تبدأ بالمجرد ؛ أي بذكر القاعدة كاملة ، ومثال ذلك عند ابن خلدون في قوله :" ... **يُلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفنّ هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ، ويـُراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن ، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم إلا أنها جزئية وضعيفة ، وغايتها أنها هيأتها لفهم الفن وتحصيل مسائله ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ، ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته ، ثم يرجع به وقد شدّ فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا مغلقا إلا وضّحه وفتح له مقفله فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته** "[3]والطريقة القياسية تمتاز بسهولة السيـّر وفق خطواتها المقررة " فالطالب الذي يفهم

---

[1]عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة ، ص 490

[2]طه علي الديلمي وآخرون ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، عالم الكتب الحديث ، الأردن ، ط1 ، ص 211

[3]عبد الرحمن بن خلدون،المقدمة، ص 490

القاعدة فهما جيدا يمكن أن يستقيم لسانه أكثر بكثير من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضّح له قبل ذكرها "[1].

2-5 الطريقة الحوارية: وهي ما اصطلح عليه ابن خلدون ب:"مشافهة اللسان بالخطاب"، وأيضا " فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة "، وتعتمد هذه الطريقة على مناقشة مسألة معينة أو موضوع معين بين المتعلم ومعلمه "....فيسأل المعلم الطلاب ويسمع منهم الأجوبة المختلفة لأجل التدريب على التخمين والحدس الذهني لتنمية الجوانب العقلية"[2].

ولهذا نجد ابن خلدون يمجّ الطريقة الإلقائية والتلقينية المعتمدتين على حشو الدماغ بالحفظ والتكرار ولا تعودان بنتيجة إيجابية على المتعلم، ويدلل على هذا قوله "... **فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتا لا ينطقون ولا يفاوضون ، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة ، فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرّف في العلم والتعليم ، ثم بعد تحصيل من يرى منهم أنه قد حصّل تجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر أو علّم**"[3]، فهو يرى أنه علينا تدعيم الطريقة الحوارية من خلال تفعيلها وذلك بفتح مجال النقاش بين المتعلمين والمعلمين في شتى المواضيع الدراسية.

3- **طرق التعليم في عصر ابن خلدون** : ذكر في مقدمته في الفصل الواحد والثلاثون " في تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه" ، طرقا مختلفة في التعليم لأربعة مذاهب في عصره مبديا رأيه في هذه الطرق وناقدا إياها مقدما بذلك وجه الصواب الذي ينبغي أن تكون عليه هذه الطرق .

---

[1] طه علي الديلمي وآخرون ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ص 218

[2] صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص 62.

[3] عبد الرحمن بن خلدون،المقدمة، ص 400.

3-1 **أما طريقة "أهل المغرب"**: فمذهبهم في تعليم الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط وأخذهم أثناء المدارسة بالرسم ومسائله، واختلاف حملة القرآن فيه"[1] ؛ أي في الرسم حيث لا يخلطون ذلك بسواه في شتى مجالس تعليمهم لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب إلى أن يحذق فيه أو ينقطع دونه ، فيكون انقطاعه في الغالب انقطاعا عن العلم بالجملة ، وهذا مذهب أهل الأمصار بالمغرب ومن تبعهم من قرى البربر أمم المغرب ، في ولدانهم إلى أن يجاوزوا حدّ البلوغ إلى الشبيبة ، وكذا في الكبير إذا رجّع مدارسة القرآن بعد طائفة من عمره فهم لذلك أقوم على رسم القرآن وحفظه دون سواهم .

3-2 أما **طريقة أهل الأندلس** : فمذهبهم تعليم القرآن من حيث هو،وهذا هو الذي يرُاعونه في التعليم، "إلا أنه لما كان القرآن أصل ذلك وأسَه ومنبع الدين والعلوم جعلوه أصلا في التعليم"[2] ، ولا يقتصرون في تعليمهم على القرآن الكريم فقط بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب والترسّل وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط والكتاب.

وهنا فيما يبدو فكرة جدّ سديدة؛ إذ أن الطفل بفضل هذه العناصر المتوفرة له في تكوينه القاعدي يصير قادرا على استيعاب بقية فروع المعرفة وتتضح له السّبل.

ومما لا شك فيه أن ابن خلدون إنساني المنزع وأن الذي يهمه قبل كل شيء هي الأفكار والتأمل الصائب والغوص إلى الجوهر أي ما يسمح للإنسانية بأن تتطور وتعرف نفسها "[3]، ولكن كيف السبيل إلى إدراك المعنى العميق لكتابة ما بلغة ما، إن كنا نجهل

[1] عبد الرحمن بن خلدون،المقدمة ، 494.

[2] المصدر نفسه، 494.

[3] أبو الحسن علي القابسي ، الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، (تح أحمد خالد)، تونس ، ط1، 1986، ص21.

العناصر المكّونة لتلك اللغة ؟وقد أدرك ذلك جيدا " جان فرانسوا مر مونتال" "jhonefransois Mr mental" أحد علماء البيداغوجيا في القرن الثامن عشر في فترة قّيمة من مذكراته يصف فيها طفولته وتربيته إذ يقول :" لقد تبّينت أن الفكرة المتصلة باللفظة هي التي تُجذّرها، وقد جعلني إعمال الفكر أدرك بسرعة أن اللغات هي أيضا فن يمكن من تمييز دقائق الفكرة وتحليلها وتشكيل نسيجها ومعرفة خصائصها وعلاقتها بكل دقّة ، فبفضل الكلمات تتسرب على قدر عددها أفكار جديدة وتنمو في أدمغة الشبان[1]". ويضيف مر مونتالmental: "ما يفيد أن الفلسفة تبدأ بفقه اللغة وهكذا كّنا نتلقى في الأقسام الأولى درسا تمهيديا في الفلسفة أثرى وأوسع وأكثر إفادة حقاَ مما يظن عندما يتذمر القوم من أن المدارس الثانوية لا تُلقن إلا اللغة اللاتينية[2]"، ولا شك أن هذا السبب نفسه_ لا الرغبة في حث " بانتاغرويل" على اكتساب ثقافة جامعة _ هو الذي جعل والده " قرقانتوا " وهو إحدى الشخصيات المشهورة في المصنف الضخم للكاتب الفرنسي " رابلي " ، يحث ابنه على إتقان اللغات أولا، ولشعوره بهذه الضرورة كان ابن خلدون قبل رابلي بقرنين يلوم سكان المغرب بالأخص أهل أفريقية على اقتصارهم في تعليم الولدان على تحفيظ القرآن الكريم فقط ، فهم على حدّ قوله :" لا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس تعليمهم لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب".[3]

3-4 أما طريقة أهل أفريقية :

فيقول ابن خلدون: "أنهم يخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب ومدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها ؛ إلا أن عنايتهم بالقرآن الكريم واستنظار الولدان إياه ووقوفهم على اختلاف رواياته وقراءاته أكثر مما سواه وعنايتهم بالخط تبع

[1] أبو الحسن علي القابسي، الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين ، ص 21-22.

[2] المرجع نفسه ، ص22.

[3] المرجع نفسه ، ص22.

لذلك ، وبالجملة فطريقتهم في تعليم القرآن أقرب إلى طريقة "أهل الأندلس" واستقّروا بتونس وعنهم أخذ ولدانهم بعد ذلك [1]".

3-5 وأما طريقة أهل المشرق: فيخلطون في التعليم كذلك، يقول ابن خلدون:"... والذي يُنقل لنا أن عنايتهم بدراسة القرآن وصحف العلم وقوانينه في زمن الشبيبة، ولا يخلطون بتعليم الخط ، بل لتعليم الخط عندهم قانون ، ومعلمون على انفراده كما تتعلم سائر الصنائع"[2]فأهل المشرق هنا يخالفون في تعليمهم القرآن والكتابة " أهل المغرب " لأن أهل المشرق يجعلون لتعليم القرآن معلما خاصا به، ومعلما منفردا لتعليم الكتابة ، أما أهل المغرب "فمعلم القرآن هو نفسه معلم الكتابة أو الخط .

وقد عاب ابن خلدون على أهل المشرق هذه الطريقة ورأى أن تعليم القرآن لابدّ أن يصحبه تعليم الخط ، وأن يكون معلم القرآن الكريم هو نفسه معلم الكتابة حتى يرتسم شكل الكلمات والحروف في أذهان المتعلمين فتتكون لديهم الملكة وترسخ وتستقيم ألسنتهم ولا يقعون في اللحن ، وبذلك يكون قد ارتسم في أذهانهم المنوال الذي عليه ينسجون تراكيب كلامهم .

"ومن البديهي أن يلاحظ ابن خلدون المتميز بدقته الملاحِظة واقع التعليم في ببيئته المغربية الإسلامية فيتبين جنوح المغاربة إلى جعل القرآن أصلا في تعليم الصبيان لأنه منبع الدين، وما يثير الدهشة أن ابن خلدون المربي يشذ برأيه في هذا الموضوع عن معاصريه وعمّن سبقه من المربين بإفريقية بالرغم من انتسابه إلى القضاء وتفقهه في

[1] عبد الرحمن بن خلدون،المقدمة، ص494.
[2] المصدر نفسه ، 494.

الدين وتصوفه ، فهو يرى وجوب تقديم تعليم مبادئ اللغة عن تعليم القرآن وسائر العلوم".[1]

وقد تتساءل عن سر مخالفة ابن خلدون أهل أفريقية ومنهم القابسي (324-403هـ) ، في تقديمهم تعليم القرآن على اللغة وإنك لتجد الجواب المقنع في قوله :" إن القرآن لا ينشأ عنه في الغالب ملكة لغوية لما أن البشر مصروفون عن الإتيان بمثله ، فهم مصروفون لذلك عن الاستعمال على أساليبه والاحتذاء بها ، فلا يحصل لصاحبه ملكة في اللسان العربي ، وحظه الجمود في العبارات وقلة التصرف في الكلام ".[2]

ويستفاد مما قرر ابن خلدون أن تعليق الأهمية على تعليم القرآن أولا وبالذات بدون التفات إلى إعداد الصبيان لفهمه بتلقينهم القراءة والكتابة كان من نتيجته أن عاق "أهل افريقية" "والمغرب "عموما عن امتلاك ناصية اللغة العربية.

ويرجع سبب جنوح ابن خلدون إلى نظام الأولوية في مواد التدريس هو حرصه على تكوين العقل قبل حشو الدماغ بالحفظ ، ألا ترى أنه يُعتبر من رداءة التعليم ذهاب أعمار فئة من الناس في العناية بالحفظ حيث يقول :" عنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم ... فحفظهم أبلغ من حفظ سواهم لشدّة عنايتهم به وظنهم أنه المقصود من الملكة العلمية وليس كذلك ".[3]

وفي مذهبه التربوي ينقل ابن خلدون الصبي من تعلم القراءة والكتابة ويلحق الحساب بالكتابة لقوله:"... ويُلحق بذلك الحُسّاب، فإنَ صناعة الحسَاب نوع تصرف في العدد بالضم والتفريق، يحتاج فيه إلى استدلال كثير فيبقى متعودا للاستدلال والنّظر وهو معنى

[1] أبو الحسن علي القابسي ، الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين ، ص 23.
[2] عبد الرحمن بن خلدون ، المقدمة ، ص 400.
[3] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص 400.

العقل "[1]. ويدعو ابن خلدون إلى تعليم الصبيان الحساب لسبب تربوي هام، هو أن الحساب يصقل العقل ويهيئه لتقبل سائر العلوم الأخرى ، لأنه _ على حدّ قوله _ معارف متضحة وبراهين منتظمة ، فينشأ عنها في الغالب عقل مضيء دَرِب على الصواب ، أي بعبارة أخرى يتعلم الصبي بالحساب ما يسميه الغزالي في " المنقذ من الضّلال" ، ثم الفيلسوف الفرنسي " ديكارت" في" خطاب المنهج" الجلّيات والبديهيات "مثل :

1+1= 2، وأن خطين متوازيين لا يلتقيان".[2]

وتجد أيضا لأولوية الحساب على سائر العلوم الأخرى في المنهج التربوي عند ابن خلدون سببا أخلاقيا لأن الصبي ينشأ على الصدق بتعلم الحساب أولا بعد القراءة والكتابة، ثم يليها جميعها حفظ القرآن ، ويدلل قائلا :" من أخذ نفسه بتعلم الحساب أوّل أمره أنه يغلب عليه الصدق لما في الحساب من صحة المباني ومناقشة النفس، فيصير ذلك خُلقا ويتعودُ الصدق ويُلازمه مذهَبا"[3].

ولابن خلدون دائما في الحساب ومنه الهندسة تقييم طريف شبيه بما سمعه من شيوخه في مدح الحساب،يقول:" واعلم أن الهندسة تفيد صاحبها إضاءة في عقله واستقامة في فكره لأن براهينها كلها بيِنة الانتظام، جلّية الترتيب... ، فيبعد الفكر بممارستها عن الخطإ..." [4]، ونفهم من سياق كلام ابن خلدون أن غايته في مذهبه التربوي إنما هي صقل العقول وتدريبها على الصواب لا حشوها بالمعلومات، ذلك أن المقصود من الملكة العلمية حسبه هو الفهم وليس الحفظ ، وذلك هو السرُّ في انتقال المتعلم إلى طلب القرآن بعد تعلمه مبادئ اللغة (قراءة وكتابة) ، ثم الحساب في المذهب التربوي الذي نجد عناصره في

[1] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة ، ص 397.
[2] أبو حسن علي القابسي ، الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين ، ص 25.
[3] المرجع نفسه ، ص 25- 26.
[4] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص 448.

المقدمة ، ويجهر ابن خلدون بأسفه لتعليم الصبيان القرآن أولا في البيئة المغربية آنذاك بقوله :"يا غَفْلَةَ أهل بلادنا في أن يؤخذ الصبي بكتاب الله في أوامره يقرأ ما لا يفهمّ ".[1]

4-تدريس مهارات اللغة العربية:

لقد أصبح من الثابت والمعروف أن اللغة تتكون من أربع مهارات هي:الاستماع،التحدث ، القراءة والكتابة ، وأن اكتسابها يتم بالمران والممارسة ؛ أي أن اكتساب اللغة يتم باستخدامها لا بحفظ قوانينها ، والمهارة أداء تعتمد على أسس معرفية إذ ليس هناك أداء بدون أسس نظرية في أي مجال من مجالات المعرفة أو العمل ، وتعد المهارة ضرورية للمعلم الكفء ، إذ لا يستطيع من لا يمتلك المهارة تعليمها ، فمن لا يتقن الشيء لا يستطيع تحقيق أهدافه أو تنفيذ متطلباته.

والمهارات عند " ابن خلدون" تفتقر إلى التعليم ، ذلك أن الملكات كلها جسمانية سواء كانت في البدن أو في الدماغ ، كما أن المهارات اللغوية مدعّمة لاكتساب الملكة والحذق فيها بالتعليم.

4-1 مهارة الاستماع:

الاستماع فن من فنون الاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع يشبه القراءة بأنه فن التلقي أو الاستقبال ، ويختلف عنها بأنه قراءة بالأذن ، على حين أن القراءة الجهرية قراءة بالعين واللسان ، والقراءة الصامتة قراءة بالعين فقط .

كما أن الاستماع يشكل القناة الرئيسية إلى فروع اللغة كافة فمن دونه لا يكون الكلام ولا الكتابة، ومن ثم الإجابة واكتمال دائرة التواصل وعلى رأس كلّ ذلك الفهم؛ لأن من لا

[1]عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة ، ص 495.

يسمع لا يفهم، فكيف يجيب لفظا أو خطا ؟"[1] ، وفي ذلك فقد أشار ابن خلدون" موضحا أهمية الاستماع في حلقة مجموعة عناصر اللغة ، ودورها في اكتسابها أو إفسادها ، إذ قال :" اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني ... فلما جاء الإسلام وفارقوا الحجاز لطلب الملك... وخالطوا العجم تغيرت تلك الملكة بما ألقى إليها السّمع من المخالفات التي للمستعربين، والسمع أبو الملكات اللسانية، ففسدت بما ألقي إليها مما يغايرها لجنوحها إليه باعتياد السَمعّ "[2].

كما أن ملكة الاستماع تحتاج إلى عناية من أجل تنميتها وتطويرها ويكون ذلك بالتعليم والتدريب :" فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم ، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا ، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك ، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعمالهم يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ".[3]

ومن ثم فإن خطوات التدريب على " الاستماع" عند "ابن خلدون" كالتالي:

1-سماع المفردات.

2-سماع التراكيب.

3- تكرر السماع.

4- الوصول إلى مهارة الاستماع.

---

[1]كامل عبد السلام الطراونة ، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة ، دار أسامة ، الأردن ، ط1 ، 2013 ، ص 52- 54

[2]عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص501.

[3]المصدر نفسه، المقدمة ، ص508.

فالاستماع هو المهارة الأساسية التي تضمنت درجة عالية من الكفاءة، كما تلعب دورا هاما في إنجاح العملية التعليمية.

4-2 مهارة المحادثة:

تأتي مهارة المحادثة ثانَي مهارة لغوية في الأهمية بعد مهارة الاستماع ، فالطفل يشرع أولا بالاستماع الذي يعد مفتاح الاكتساب اللغوي إذ يسمع أولا ثم يحاكي ما يسمع بالحديث ، وإن كان الاستماع قد عدّ مفتاح الاكتساب اللغوي ، فإن الحديث يعد مفتاح " تعليم اللغة" ، لأن المتحدث يتكلم ، فيستمع إليه المتعلم فيتعلم[1].

وقد اصطلح "ابن خلدون" على مهارة المحادثة ب:" ملكة التصرف"[2]وهي الطريقة المنتهجة حديثا والتي تقوم على تبادل الأفكار والآراء بين المعلم والمتعلم من خلال النقاش حول موضوع معين في الدرس ، فهذه الملكة تنمي القدرة لدى الطالب على الإلقاء. ونجد " ابن خلدون" يحرص على إعطاء المتعلم طائل وقت من ملكة التصرف في العلم والتعليم .

4-3 مهارة القراءة : يعرف كل من (جولد وتتكر 1984) القراءة بأنها عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ " فمفهوم القراءة ليس عملية تعَرف فقط بل نطق وفهم ونقد وتفاعل مع النص المقروء ،والقراءة أيضا عملية بنائية تراكمية ، تتألف من عدد كبير من القدرات الرئيسية ، وهي أيضا عملية ديناميكية يشترك في أدائها الكائن بأكمله،وتتطلب منه توازنا عقليا ونفسيا وجسميا[3] ".

---

[1]كامل عبد السلام الطراونة ، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة ، ص 78

[2]عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة ص400.

[3]كامل عبد السلام الطراونة ، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة ، ص 118-119.

وقد أكد ابن خلدون " على أهمية القراءة من خلال إقراره بأن اكتساب الملكة اللسانية لا يكون إلا بحفظ كلام العرب وذلك بقراءة القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة وكلام العرب من شعر ونثر ، فالقراءة تُكسب الإ نسان ثقافة ومعرفة وكِياَسة.

4-5 مهارة الكتابة : لم يفرق " ابن خلدون " في مقدمته بين الخط والكتابة بل عَدهما صناعة واحدة جاعلا بذلك الخط أو الكتابة من عداد الصنائع الإنسانية وعرّف الخط بقوله: " وهو رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ماضي في النفس ، فهو ثان رتبة من الدلالة اللغوية، وهو صناعة شريفة"[1].

ومما يؤكد على أن مهارة الكتابة إنما هي صناعة قول ابن خلدون" :"... وخروجها في الإنسان من القوة إلى الفعل إنما يكون بالتعليم ، وعلى قدر الاجتماع والعمران والتناغي في الكمالات والطلب لذلك تكون جودة الخط في المدينة، إذ هو من جملة الصنائع "[2].

حيث يرى ابن خلدون أن لتدريس الكتابة معلمون منتصبون لتعليمها ، ويفضل ابن خلدون أن يبتدئ المعلم تعليم الصبي الكتابة قبل تحفيظه القرآن الكريم ، حيث ُيلقي المعلم على المتعلم قوانينا وأحكاما في وضع كل حرف ويزيد إلى ذلك المباشرة بتعليم وضعه فتعتضد لديه رتبة العلم والحسّ في التعليم ، وتأتي ملكته (الخط) على أتم وجه.

وقد عللّ " ابن خلدون " ابتداء تعليم الصبيان الكتابة بأنها تشمل العلوم والأنظار بخلاف الصنائع ، وبيانه أن الكتابة انتقال من الحروف الخطية إلى الكلمات اللفظية في الخيال إلى المعاني التي في النفس دائما فيحصل لها ملكة الانتقال من الأدلة إلى المدلولات وهو معنى النظر العقلي الذي يـُكسب العلوم المجهولة ، فيكسب بذلك ملكة من التعقل تكون زيادة عقل، ويحصل به قوة فطنة و كَيسٍ في الأمور لما تعَوده من الانتقال ورغم أن

[1]عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص386.
[2]المصدر نفسه ، ص 386، 387.

عصر " ابن خلدون" لم يتوفر على الإمكانات التكنولوجية الحديثة التي تفَلى أكثر تدريس مهارات اللغة العربية بما تحويه هذه الإمكانات من تقنيات متطورة إلى أنه أشار في مقدمته إشارات متفرقة إلى أهمية هذه المهارات ومدى مساهمتها في ترسيخ الملكة اللسانية واستقرارها في محلّها.

ثالثا:العربية الفصحى وتعلمها عند ابن خلدون:

تستفيض اللغة العربية الآن استفاضة لم يشهد لها التاريخ مثلا في أدوارها التي مرّت عليها إذ يتحدّث بها الآن أكثر من مائتي مليون شخص ينتشرون في بقاع المعمورة، وهذه اللغة التي يتحدث بها هذا المجموع من الناس إنما ترجع في تكّونها ونشأتها إلى اللغة الُمضَرية التي تهذّبت وانتقى منها ما وافق الحياة والنمو الطبيعي للغة وآدابها ، وقد أشار إليها ابن خلدون في فصول من مقدمته ، متكلما عن هذه اللغة وأحوالها وكيف يمكن للمتعلم أن يكتسبها.

1- تحديد مصطلح العربية الفصحى عند ابن خلدون:

وعى ابن خلدون العلاقة القائمة بين اكتساب اللغة وبين تعلّمها، وأدرك ضرورة الاستفادة من المعرفة بقضايا الاكتساب وتوظيفها في مجال تعلّم اللغة، لذلك فإن أفضل ما يمكن إحاطة متعلّم اللغة العربية الفصحى به في نظر ابن خلدون هو النتاج العربي الفصيح وأفضل طريقة تربوية هي حث المتعلّم على التعامل مع هذا النتاج بالذّات حفظاً وممارسةً .

فاللغة العربية الفصحى عند ابن خلدون هي ما اصطلح عليه "باللّسان الُمضَرِيّ" َو " ملكة اللّسان المضَوي" و أيضا " لغة ُمضَر التي نزّل بها القرآن"، وهذا انطلاقا من قوله

:"اعلم أن ملكة اللسان المضري لهذا العهد قد ذهبت وفسدت ، ولغة أهل الجيل كلهم مغايرة للغةِ مُضَر التي نزّل بها القرآن...".[1]

وهي لغة القرآن الكريم،و يدلل على هذا قوله:"... وإنما وقعت العناية بلسان مُضَرَ وكان القرآن منزّلا به و الحديث النبوي منقولا بلغته..."[2] وهذه اللغة أي (اللغة العربية الفصحى) جُمِعَتْ من لغات ولهجات شتى ، كانت منتشرة في وسط الجزيرة وجنوبيها وشماليها وخاصة من القبائل العدنانية التي كانت تقطن الحجاز ونجدا وبادية الجزيرة كقبائل تميم وربيعة ومضر وقيس وهذيل ...إلخ، على اختلاف في درجة قربها أو بعدها عن اللهجات المضرية الخالصة التي كان لها شأن كبير في القرون المتأخرة قبيل الهجرة كعليا هوزان وسفلي تميم وغيرهما من فصحاء العرب وبلغاء نجد ".[3]

المصطلحات المرادفة للغة مضر (لغة قريش)

ويمكن أن يستنبط من المصادر مجموعة من المصطلحات التي ترادف (لغة قريش) في فكر اللغويين الأوليين،أبرزها:

1- لغة أهل الحجاز : وهو أشهر مصطلح يدل به على لغة قريش في كتب التراث ، فاللغة ترد في بعض المصادر منسوبة إلى أهل الحجاز ، وترد في أخرى معزوة إلى قريش من ذلك أن ثعلبا نسب (الهَ ـدْيَ) بالتخفيف إلى أهل الحجاز ، وبالتشديد إلى تميم ، وقال أبو حيان : إن التخفيف لغة قريش ، فخصص ما عَمم ثعلب . ويرد في بعض المصادر ما يدل على ترادف (لغة الحجاز)و (لغة قريش) صراحة ، حينا ، وضمنا في حين آخر . كما جاء في كتاب ابن سحنون :" قوله تعالى :"زَادَتْـهُ هذِهِ إِيمَانًا " التوبة ، الآية 124. بالكسر بلغة تميم ، وبالفتح بلغة قريش ، يعني الحجاز .

[1] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص 512.
[2] المصدر نفسه، ص510.
[3] جودة محمود الطحلاوي ، تاريخ اللغات السامية ،الطالب بدار العلوم العليا، 1350، 1932.،ص 114

وعقد السيوطي في (الإتقان) بابا لما وقع في القرآن بلغة غير أهل الحجاز ، ذكر فيه أكثر القبائل المعروفة ، الحجازية وغير الحجازية ، ولم يدع إلا قريشا ، فدل هذا على أنها هي المرادة –عنده– بأهل الحجاز[1].

2– لغة النبي ﷺ : وما يدلل على أن لغة مضر أو لغة قريش هي لغة النبي ﷺ قول ابن خلدون: " **وهذه اللغة لم يبتدعها هذا الجيل بل هي متوارثة فيهم متعاقبة. ويظهر من ذلك أنها لغة مُضَر الأولين، ولعلها لغة النبّي صلى الله عليه وسلّم بعينها.**[2]

3– لغة أهل العالية: وقد يرُاد بلغة أهل العالية لغة قريش ومن والاها ، ويبدو أن قريشا وقيسا كان يطلق عليهما عُليا مُضَر ، ولذلك قيل لهم أهل العالية ، وإن العالية هي مكة والمدينة وألواذها وما قرب منها .

4–وتطلق على لغة قريش أيضا لغة أهل مكّة ولغة أهل الحرمين ، ودلالة هاتين على اللغة القرشية ليست مما يحُتاج إلى دليل.

5–**وربّما أُدخلت قريش في أهل تهُامة أو أهل الغُورِ** ، كما نسب اليزيديُّ لفظ(مَرَجَ) الثلاثي إلى أهل تهامة ، ونسبه في موضع آخر إلى أهل الحجاز ، وكانت مكّة معدودة في تهامة.

6– كنانة: وقد تنسب اللغة قليلا إلى كنانة وتكون قريش مرادا بها أيضا لأنها فرع منها ، كما نسب بعضهم كسر عين (يحْسِبُ) إلى كنانة دون سائر العرب ، وترد في مصادر أخرى منسوبة إلى أهل الحجاز وإلى قريش[3].

---

[1] مختار الغوث ، لغة قريش ، دار المعارج الدولية للنشر ،ط1 ، 1997،ص ص19-20.
[2] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص511.
[3] مختار الغوث ، لغة قريش ، ص26.

لقد تميّزت لغة قريش من سائر اللغات العربية بالوضوح والرِّقة، وسلُمت من التباس مخارج الحروف واختلاط بعضها ببعض ، فليس فيها شيء من تلك الحروف التي ذكر اللّغويين أنها مستقبحة ، ولا الحروف التي مخرجها بين حرفين من الحروف الفصيحة ، أما اللغات الأخرى فتتميّز بالخشونة ومزج الحروف بعضهاببعض كما يُرى في الإدغام الإمالة الإشمام والأصوات المرغوب عنها ، ولعلّ سبب ذلك طبيعة الحياة الحضرية المكية وطبيعة الحياة البدوية التي تحياها القبائل العربية التي أخذت عنها اللغة . فالتأّنق والترويّ سمة من سمات الحضارة والعفوية والسرعة من خلائق البادية .

وقد فَطِنَ الجاحظ لذلك في زمانه ، فقال :" ولأهل المدينة ألسن ذلقة وألفاظ حسنة كما تنّبه إليه جرير الشاعر قبله في لغة أهل مكة ، إذ زارها واجتمع هو وطائفة من فتيان قريش فسرَّهُ ما رأى من طباعهم ، فقال يُعبِرُ عن إعجابه بهم في خبر طويل : " ... فكيف ومع هذا بيت الله الحرام ووجوهكم الحسان ورقّة ألسنتكم"[1].

أما منطق أهل البادية فيوصف بعكس هذا،و ربّما كان حديث الأعرابي الشّهير عند معاوية خير شاهد على صورة اللّغتين البدوية والقرشّية في فكر من يعرفون الفصاحة ويفقهون اللّغة.

وتفطّن أيضا إلى ما يكثر في منطق البدو من صفات لغوية معيبة تخلو منها لغة قريش ، فعبّر عن فصاحة قريش بتعداد مساوئ منطق غيرها[2] .

ولقد كان هذا الإحساس نحو اللغتين _ فيما يبدو_ موجودًا عند غيره من العرب ، فقد روى طلحة بن عبيد الله الصحابي المعروف ﷺ أن رجلا من أهل نجد جاء إلى رسول الله ﷺ ثائر الرأس، يُسمع دويّ صوته ولا نَفْقَهُ ما يقول ، حتى دنا من رسول الله

[1] ، مختار الغوث، لغة قريش، ص33

[2] المرجع نفسه ، ص33.

ﷺفإذا هو يسأل عن الإسلام ،فطلحة يـُشبه كلامه بالدويّ الذي لا يـُفْقَهُ لاختلاطه ، وإذا لم تكن لغة الرجل كذلك حقا ، فذلك شعور طلحة نحوها .

وكانت القبائل في الجاهلية تضرب المثل بحسن أصوات نساء قريش ورخامتها ، كما يظهر من قول أبي ذؤيب الهذلي ،يصف أصوات قدور :

لَهُنَّ نَشِيجُ بالنشِيلِ كَأَنَّهَا ** ضَرائِرُ حِرْمِيّ تَفَاحَشَ غَارُهَا."[1]

قال النجيرمي :" إنما وصف نساء أهل الحرم ، لأن في أصواتهم غلظا ، ونساؤهم أرخم أصواتا وألين من نساء غيرهم "[2].

وورد في مقدمة ابن خلدون إشارة متردّدة ، فحواها أن قريشاً كانت لا تنطق بالقاف كما هي في الفصحى ، بل تنطقها بين الكاف والقاف يقول ابن خلدون :" وممّا وقع في لغة هذا الجيل العربي لهذا العهد حيث كانوا من الأقطار شأنهم في النطق بالقاف ، فإنهم لا ينطقون بها من مخرج القاف عند أهل الأمصار كما هو مذكور في كتب العربية أنه من أقصى اللسان وما فوقه من الحنك الأعلى ، وما ينطقون بها أيضا من مَخرجِ الكاف ، وإن كان أسفل من موضع القاف وما يليه من الحنك الأعلى كما هي ، بل يجيئون بها متوسطة بين الكاف والقاف، وهو موجود للجيل أجمع ، حيث كانوا من غرب أو شرق حتى صار ذلك علامة عليهم من بين الأمم والأجيال مختصا بهم لا يـُشاركهم بها غيرهم . حتى إنّ من يريد التقرّبَ والانتساب إلى الجيل والدّخول فيه يـُحاكيهم في النّطق بها[3] ".

[1] مختار الغوث،لغة قريش،ص34.
[2] المرجع نفسه،ص34.
[3]عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص511.

ورأى ابن خلدون أنّ "هذه دعوى فقهاء أهل البيت زعموا " أن من قرأ في أمّ الكتاب " اهْدِنَا الصِّراطَ المستقيمِ" بغير القاف، فقد لحن وأفسد صلاته ".[1]

فـ ابن خلدون متردّد بين الرّفض والقبول لهذه الدّعوى ، لأن المضريين في زمنه _ **بني سليم وبني عامر**_ كانوا لا يتكلّمون إلا بهذه القاف ويعدّونها فيصل التفرقة بين العربي والهجين ، حيث يقول :" ... وعِنْدَهُم أنّه إنّما يَتَمَيَّزُ العَرَبِيّ الصَّرِيحُ مِنَ الدَّخِيلِ فِي العُرُوبِيَّةِ والحَضَرِيّ بِالنُّطْقِ بِهَذِهِ القَافِ ويُظْهِرُ بِذَلِكَ أنّها لُغَةُ مُضَرَ بِعَيْنِهَا[2].

ولا ينطقون بقاف العربية الفصحى البتّة وهم _ كما يقول _ لم يبتدعوها، وإنما هي مُتَوَارَثَة متعاقبة عن أسلافهم من مُضَر الأوّلين، ولكنه ينظر إلى الأمصار فلا يرى أهلها يستعملون إلا القاف الفصيحة وهم أيضا لم يبتدعوها "، وإنما تناقلوها من لدن سلفهم ، وكان أكثرهم من مضر نزلوا الأمصار من لدن الفتح، والقَولان وجيهان ويحتملان الصّحة احتمالا قويّا ، وكان ينبغي أن تكون نتيجتهما المنطقية أنّ النّطقتين لفئتين من مضر كلتاهما تخالف الأخرى ، والاختلاف بين مضر البادية ومضر الحاضرة في زمنه مردّه إلى الاختلاف القديم بين الفئتين ،"لأن أهل الأمصار إنما يتكلمون على لغة النازلة فيهم من العرب ولذلك تجد الاختلاف في ألفاظ أهل الكوفة والبصرة والشام ومصر" ، كما قال الجاحظ ، لكنّه _ فيما يبدو _ يرى أن لمضر كلّها لغة واحدة لا اختلاف فيها بين القبائل المضرّية ، فرجّح أنّ القاف غير الفصيحة لغة مضر ولغة قريش ولغة النّبي **عليه الصلاة والسلام** لأنّ القبائل القيسيّة التي تنطق بها أبعد من مخالطة الأعاجم من أهل الأمصار ، فهذا يرجّح فيما يوجد من اللغة لديهم أنّه من لغة سلفهم " [3].

[1]مختار الغوث، لغة قريش، ص35.
[2]عبد الرحمن بن خلدون ، المقدمة، ص511.
[3]مختار الغوث، لغة قريش، ص35

2- مصادر اكتساب وتعلم اللغة العربية الفصحى عند ابن خلدون:

يقّر ابن خلدون بضرورة مراعاة مبدأ التدّريج في تعليم مصادر اللغة العربية الفصحى ويدلل على هذا قوله :" **والملكات التي تحصل لها (أي النّفس) إنما تحصل على التدريج ، فالملكة الشعريـّة تنشأ بحفظ الشّعر وملكة الكتابة بحفظ الأسجاع و الترسيل والعلميّة بمخالطة العلوم و الإدراكات والأبحاث والأنظار ، والفقهية بمخالطة الفقه وتنظير المسائل وتفريعها وتخريج الفروع على الأصول... ،وذلك أن النّفس وإن كانت في جبلّتها واحدة بالنوع فهي تختلف في البشر بالقوة والضّعف في الإدراكات واختلافها إنما هو باختلاف ما يرد عليها من الإدراكات والملكات والألوان التي تكّيفها من خارج ، فبهذه يتّم وُجُودُهَا وتخرج من القوة الى الفعل صُورَتـُها**".[1]

أما عن مصادر اكتساب وتعلم اللغة العربية الفصحى عند ابن خلدون فيوضّحها قوله :"... **ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة وَيرُوم تحصِيلـَها أن يأخذ نفسَهُ بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديثِ وكلام السّلف وُمخاطبات فحول العرب في أسجاعهم، وكلمات المولـّدين أيضا في سائر فنونهم...**"[2].

واضح من قول ابن خلدون هذا أن مصادر اكتساب اللغة العربية الفصحى ثلاثة هي:

أ- القرآن الكريم:

يعّرفه ابن خلدون بقوله :" وأما القرآن وإن كان من المنثور إلا أنه خارج عن الوصفين يقصد **(الشعر والنثر)** و ليس يسمى مرسَلا ُمطلَقا ولا مسْجَعا ، بل تفصيل آياتٍ ينتهي إلى مقاطع يشهد الذّوق بانتهاء الكلام عندها ، ثم يـُعاد الكلام في الآية الأخرى بعدها

[1] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص529.
[2] المصدر نفسه، ص 512.

ويثّنى من غير التزام حرف يكون سجعا ولا قافية[1]"، وهو معنى **قوله تعالى** :﴿ ٱللَّهُ نَزَّلَ أَحۡسَنَ ٱلۡحَدِيثِ كِتَٰبٗا مُّتَشَٰبِهٗا مَّثَانِيَ تَقۡشَعِرُّ مِنۡهُ جُلُودُ ٱلَّذِينَ يَخۡشَوۡنَ رَبَّهُمۡ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمۡ وَقُلُوبُهُمۡ إِلَىٰ ذِكۡرِ ٱللَّهِۚ ذَٰلِكَ هُدَى ٱللَّهِ يَهۡدِي بِهِۦ مَن يَشَآءُۚ وَمَن يُضۡلِلِ ٱللَّهُ فَمَا لَهُۥ مِنۡ هَادٍ ٢٣ ﴾ [الزمر /الآية: 23].

حيث يعتبر القرآن الكريم ذو منزلة لا ترقى إليها منزلة أخرى في الكلام ، فهو نموذج مثالُي لبلاغة الكلام العربي نظرا لما يحويه من أمور غيبية ، وترابط ومراعاة الأداء للمواقف المختلفة ، وبالتالي فتعلم القرآن الكريم هو أساس الثروة اللغوية التي يحصلها دارس الفصحى ، فحصول الملكة اللسانية يكون من تعلم القرآن وحفظه ، فابن خلدون يرى أن الاقتصار على تعلم القرآن نشأ عنه القصور عن ملكة اللسان جملة ، ويعلل ذلك بأن البشر مصروفون عن الإتيان بمثله ومحاكاته مشيرا إلى **قوله تعالى**:﴿ قُل لَّئِنِ ٱجۡتَمَعَتِ ٱلۡإِنسُ وَٱلۡجِنُّ عَلَىٰٓ أَن يَأۡتُواْ بِمِثۡلِ هَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانِ لَا يَأۡتُونَ بِمِثۡلِهِۦ وَلَوۡ كَانَ بَعۡضُهُمۡ لِبَعۡضٖ ظَهِيرٗا ٨٨ ﴾ **[الإسراء الآية: 88].**

ب–الحديث الشريف:

وذلك بالّظر في الأسانيد ومعرفة ما يجب العمل به من الأحاديث لتوظيفها في مواقعها التي تخدمها، ويشترط ابن خلدون على حافظ الأحاديث معرفة روّاة الحديث بالعدالة والضّبط وكذلك معرفة مراتب هؤلاء الّقلة من الصّحابة والتّابعين وتفاوتهم في ذلك

[1]عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص519.

وتميّزهم فيه واحدا واحدا ، يقول ابن خلدون :"والفنّ شريفٌ في مغزاه ُ لأنه معرفة ما يحفظ به السُّ َنَ المنقولةُ عن صاحبِ الشّريعة [1]".

ج- كلام العرب من شعر ونثر:

يقول ابن خلدون في انقسام الكلام إ لى فنّي الّنظم والّنثر:" اعلم أن لسان العرب وكلامهم على فّنين: في الشّعر المنظوم، ويعّرفه بقوله:" وهو الكلام الموزون المقفّى ومعناه الذي تكون أوزانه كلها على روي واحد وهو القافية، ويعطيه تعريفا شاملا بقوله:"... فلا بدّ من تعريف يُعطينا حقيقتَهُ من هذه الحيثّية،فنقول:" الشّعر هو الكلام البليغ المبني على الاستعارة والأوصاف المفصّلى بأجزاء متّفقة في الوزن والروي، مستقل كل جزء منها في غرضهومقصده عّما قبلهُ وَبعَدهُ ،الجاري على أساليب العرب المخصوصة بهِ[2]".

فقد حثّ ابن خلدون على حفظ كلام العرب من الشّعر والنثر ونّبه إلى أنه على قدر جودة المحفوظ كّما وكيفًا تأتي الملكة ، وبَين الفرق بين َمن يحفظ أشعار العرب المتقدمين وبين من يحفظ أشعار المتأخرين منهم ، حيث قال على قدر جودة المحفوظ وطبقته من جنسه وكثرته من قلّته تكون جودة الملكة الحاصلة عند الحافظ.

أما عن الّنثر فيعّرفه بقوله:" وهو الكلاُم غيُر الموزونِ[3]".

3-مراحل اكتساب وتعلّم اللغة العربية الفصحى عند ابن خلدون:

المرحلة الأولى: الفهم

إن أول مرحلة في اكتساب وتعلم اللغة العربية الفصحى عند ابن خلدون هي فهم ما قُرئِ ومن ثم حفظه ؛أي بعد فهمه ، ويرى ابن خلدون أن ملكة اللسان العربي لا يستولي

[1] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة ، ص410.
[2] المصدر نفسه، ص525.
[3] المصدر نفسه، ص525.

عليها المتعلم إلا إذا حصل الفهم لأساليبهم وتراكيبهم ومقاصدهم في بلاغتهم ، ويدلل على هذا قوله :"... والمقصود بذلك كله أن لا يخفى على النّظر فيه شيء من كلام العرب وأساليبهم ومناحي بلاغتهم إذا تصفّحه لأنه لا تحصل الملكة من حفظه إلا بعد فهمه ، فيحتاج إلى تقديم جميع ما يتوقف عليه فهمه[1]."

ومبدأ الفهم في الوقت الحالي هو من استراتيجيات التعلم التي تعتمد عليها الدراسات الحديثة ، حيث تهدف هذه الاستراتيجية حَسَبَ" ليفين" الى زيادة كفاءة المتعلم لفهم ما يقومبدراسته ويُعطي لذلك مثالا بقوله:" فمثلا إذا نظرنا إلى استراتيجية تعلم مفردات اللغة وهي ما يشار إليها على أنها استراتيجية تحليل لمحتوى موضوع التعلم بالاعتماد على الدّلالات الداخلية والخارجية للموضوع للاستدلال منها على معنى مفردات الكلمات غير المألوفة للمتعلّم ، وكذلك المعاني الأخرى التي يتم التوصّل إليها من تحليل ملامح الموضوع"[2].

المرحلة الثانية: الحفظ:

وبعد فهم ما يُحفظ تأتي المرحلة الثانية وهي الحفظ ، إذ لابد من كثرة الحفظ لمن يروم تعلّم اللسان العربي وعلى قدر جودة المحفوظ وطبقته من جنسه وكثرته من قلّته تكون جودة الملكة الحاصلة عنه للحافظ ، ويرى ابن خلدون أنه على المتعلم أن يتخّير من الأشعار أجودها، ومن الشعراء الذين نصح ابن خلدون المتعلم بحفظ أشعارهم والذين أجادوا في نظمهم ، يذكر ابن خلدون "... شعر حبيب أو العتابي أو ابن المعتز وابن هانئٍ أو الشريف الرّضي أو رسائل ابن المقفّعِ ، أو سهل ابن هارون أو ابن الزّيات أو البديع أو الصابئ."[3]، فتكون ملكته (المتعلّم) أجود وأعلى مقاما ورتبة في البلاغة ،

[1] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص 507.
[2] أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، 2012،ص 191.
[3] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص 529.

فبارتقاء المحفوظ في طبقته من الكلام ترتقي الملكة الحاصلة ، لأن الطّبع إنما يُنسج على منوالها وتنمو قُوى الملكة بتغذيتها .

ولم يمثل ابن خلدون لكيفية عمل حفظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة بل مثّل لكلام العرب شعرا ونثرا ذاكرا كيفية عمله وصناعته وتعلّمه، وحتى نظمه معطيا لذلك خطوات ومراحل ينبغي على المتعلم السّير عليها:

1-أول خطوة لتعلّم صناعة الشعر ومن ثم نظمه هي حفظ أجود ما قالته العرب كما تقدم وأشرنا إليه سابقا في مراحل اكتساب الملكة.

2- أما عن تعلّمه أو اكتساب ملكته بالصناعة، فيقول ابن خلدون في هذا الصدد :" والشّعْر من بين الكلام صعبُ المأخذ على من يريدُ اكتساب ملكته بالصناعة من الـ متأخرين لاستقلال كل بيت منه بأنّه كلام تامٌ في مقصوده، وَيصلُحُ أن ينفرد دون ما سواه ، فيحتاج من أجل ذلك إلى نوع تلطّف في تلك الملكة حتى يفرغ الكلام الشعريّ في قوالبه التي عرفت له في ذلك المنحى من شعر العرب ويبرزه مستقلا بنفسه، ثم يأتي ببيت آخر كذلك ثم ببيت ويستكمل الفنون الوافية بمقصوده ثم يناسب بين البيوت، في موالاة بعضها مع بعض بحسب اختلاف الفنون التي في القصيدة ولصعوبة منحاه وغرابة فَنه، كان محكًا للقرائح في استجادة أساليبه وشحذ الأفكار في تنزيل الكلام في قوالبه ولا يكفي فيه ملكة الكلام العربي على الإطلاق بل يُحتاج بخصوصه إلى تلطّف ومحاولة في رعاية الأساليب التي اختصّته العرب بها واستعمالِها".[1]

فابن خلدون يرى أنه لاكتساب ملكة صناعة الشعر، كثرة حفظ كلام العرب وتكراره وممارسته حتى تحصل للمتعلم ملكة صناعية؛ أي معرفة قوانين صناعة الشعر ، ذلك أن الملكات اللسـ انية حَسَبَ ابن خلدون كلها إنما تكتسب بالصّناعة و الارتياض في كلامهم ،

[1] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص 522.

وبكثرة الحفظ ينسج المتعلم منوالا في ذهنه يحتذي به ويحتكم إليه في صناعة الشعر والذي يعرّفه بأنه:" ... وهو عبارة عندهم عن المنوال الذي ينسج فيه التراكيب أو القالب الذي يُفرَغُ فيهِ..."[1].

والأسلوب ينشأ من تتبع التراكيب في شعر العرب لجريانها على اللسان حتى تستحكم صورتها ، فيستفيد بها في العمل على مثالها والاحتذاء بها في كل تركيب من الشعر، حيث يقول :"... ولهذا قلنا إن المحصّل لهذه القوالب في الذّهن إنما هو حفظ أشعار العرب وكلامهم "[2].

ذلك أن مؤلِف الكلام هو كالبّناء أو النسّاج والصورة الذهنية المنطبقة أي الأساليب التي نشأت ورسختنتيجة لحفظ كلام العرب كالقالب الذي يُبنى و يفرغ فيه أو المنوال الذي ينسج عليه ، فإن خرج عن القالب في بنائه أو عن المنوال في نسجه كان فاسدا.

- **شروط تعلم الشعر وأحكام صناعته عند ابن خلدون :**

وضع ابن خلدون شروطا لتعلم الشعر وأحكام صناعته سنجملها في الآتي:

1-الحفظ من جنسه أي من جنس الشعر حتى تنشأ في النفس ملكة ينسج على منوالها.

2-حفظ أجود أشعار العرب حيث يقول :" ويُتخيّر المحفوظ من الحرّ الّقي الكثير الأساليب وهذا المحفوظ المختار أقلّ ما يكفي فيه شعر شاعر من الفُحول الإسلاميين مثل ابنُ أبي ربيعة وكثّير وذي الّرمة وجرير وأبي نّواس وحبيب

[1] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص.424.
[2] المصدر نفسه، ص524.

والبحتري والرّضي وأبي فراس وأكثره شعر كتاب "الأغاني" لأنه جَمعَ شعر أهل الطّبقة الإسلامية كلّه والمختار من شعر الجاهلية"[1].

ويرى ابن خلدون أنه من كان خاليا من المحفوظ ، فنظمه قاصر رديء ولا يعطيه الرّونق والحلاوة إلا كثرة المحفوظ ، فمن قلّ حفظه أو عُدِم لم يكن له شعر ، وإنما هو نظم ساقط واجتناب الشعر في نظره أولى لمن لم يكن له محفوظ.

3- **النّظم:** يرى ابن خلدون أنه بعد الامتلاء من الحفظ وشحذ القريحة للنسج على المنوال الذي تكّون في ذهن المتعلم نتيجة لكثرة الحفظ أو الارتياض يُقبِل المتعلم على النّظم وذلك بالإكثار منه حتى تستحكم ملكته وترسخ ، فيكثر استعماله وجريه على لسانه حتى تستقّر له الملكة في لسان مُضَر، ويرى أيضا أنه من شروط النظم نسيان المحفوظ ليبقى التركيب الذي عليه نسج الأسلوب ويدلل على هذا قوله " وربما يقال إن من شرطه أي (النظم) نسيان ذلك المحفوظ لتمحى رسومه الحرفية الظاهرة إذ هي صادرة عن استعمالها بعينها ، فإذا نسيها وقد تكيفت النفس بها انتقش الأسلوب فيها كأنه منوال يؤخذ بالنسج عليه بأمثالها من كلمات أخرى ضرورةً".[2]

ولنظم الشعر – في رأيه- لابدّ من:

أ_ بناء البيت على القافية من أول صوغه ونسجه بعضها، ويبني الكلام عليها إلى آخره، لأنه إن غفل عن بناء البيت على القافية صعب عليه وضعها في محلها فربما تجيء نافرة قلقة ، وإذا سمح الخاطر بالبيت ولم يناسب الذي عنده فليتركه إلى موضعه الأليق به ، فإن كل بيت مستقل بنفسه.

[1] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة ، ص 525.
[2] المصدر نفسه ، ص 526..

ب_ المناسبة: التي فيها نظم هذا الشعر، يقول ابن خلدون:"... وأما المناسبة فليتخير فيها كما يشاء ...".[1]

ج_ التنقيح والنقد ثم المراجعة :"... وليراجع شعره بعد الخلاص منه بالتنقيح والنقد... ولا يستعمل فيه من الكلام إلا الأفصح من التراكيب".[2]

د_ اجتناب المبتذل والمتداول من الألفاظ ، يقول ابن خلدون :" وليجتنب الشاعر أيضا الحوشي من الألفاظ والمقصر ، وكذلك السوقي المبتذل بالتداول بالاستعمال فإنه ينزل بالكلام عن طبقة البلاغة أيضا ، فيصير مبتذلا ويقرب من عدم الإفادة كقولهم :النار حارة والسماء فوقنا ، وبمقدار ما يقرب من طبقة عدم الإفادة يبعد عن رتبة البلاغة إذ هما طرفان "[3].

المرحلة الثالثة: الاستعمال

وثالث مرحلة بعد الفهم والحفظ هي مرحلة الاستعمال، والمقصود منه التطبيق أي تطبيق ما سمعه وما تعلمه من كلام العرب على أرض الواقع، وذلك بالاستشهاد بهذه المصادر وحتى الاستدلال بها في الكتابة والتعبير... ، فكثرة الاستعمال تزيد من رسوخ الملكة وتحصيلها واستقرارها في محلها ، حيث يقول ابن خلدون:" وذلك أنا قدمنا أن للسان ملكة من الملكات في النطق يحاول تحصيلها بتكرارها على اللسان حتى تحصل ، والذي في اللسان والنطق إنما هو الألفاظ"[4]، فيتخير المستعمل عند الاستعمال من الألفاظ أجودها وأقربها إلى الفهم وعلى مقدار جودة المحفوظ أو المسموع تكون جودة الاستعمال من بعده ثم إجادة الملكة من بعدهما..." فكما أن الأواني التي يغترف بها الماء من البحر

[1] عبد الرحمن بن خلدون ، المقدمة، ، ص 526.
[2] المصدر نفسه ، ص 526 .
[3] المصدر نفسه ،ص529.
[4] المصدر نفسه، ص 529.

منها آنية الذهب والفضة والصدف والزجاج والخزف والماء واحد في نفسه. وتختلف الجودة في الأواني المملوءة بالماء باختلاف جنسها لا باختلاف الماء، كذلك جودة اللغة وبلاغتها في الاستعمال تختلف باختلاف طبقات الكلام في تأليفه باعتبار تطبيقه على المقاصد ".[1]

وينتج عن مراحل اكتساب الملكة اللسانية ملكة الذوق والتي سنفصلها في الآتي:

يعرف ابن خلدون الذوق بقوله " اعلم أن لفظة الذوق يتداولها المعتنون بفنون البيان ومعناها حصول ملكة البلاغة للسان "[2].

والذوق ملكة تنشأ عن الفهم والحفظ ثم الاستعمال وهذه الملكة إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن بخواص تراكيبه ، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك التي استنبطها أهل صناعة اللسان ذلك أن هذه القوانين إنما تفيدنا في معرفة بنية وأسس هذا اللسان الذي يبنى ويؤسس عليها ، وفي هذا يقول ابن خلدون :" فإن هذه القوانين إنما تفيد علما بذلك اللسان ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها [3]"، ويقول في موضع آخر :"... وتلك القوانين إنما هي وسائل للتعليم ، لكنهم أجروها على غير ما قصد بها وأصاروها علما بحتا وبعدوا عن ثمرتها ".[4]

وإذا حصلت هذه الملكة (الذّوق) للمتعلم صارت بمثابة "القانون " ونجد المصطلح نفسه ينطبق على ما كان يسّميه القاضي عبد الجّبار (ت 969هـ) "بقانون الاختبار" الذي ضبطه من تحليله لماهية الكلام انطلاقا من معضلة اكتساب مواضعاته (الكلام) "... وهو قانون يجعل اكتساب المواضعة اللغوية رهين الممارسة المباشرة ..."[5]، حيث يعمم

[1] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة ، ص529.
[2] المصدر نفسه، ص 515.
[3] المصدر نفسه ، ص515.
[4] المصدر نفسه، ص514.
[5] عبد السلام المسدي ، التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص221.

القاضي عبد الجبار أبعاد هذا القانون على كل الأطراف المتواجدة في الجهاز التواصلي من بوّاث ومتلقين ، فيكون الاختبار مفتاحا بيد المتكلم عند تركيب رسالته اللغوية لأنه يمكنه من استحضار نمط المواضعات المعبرة عن مراداته ، ويكون في الوقت نفسه مفتاحا بيد السامع ليفكك الرسالة المبثوثة طبقا لأنماط الترامز في تلك اللغة ، لذلك اعتبر القاضي عبد الجبار أن قانون الاختبار هو مفتاح الاكتساب والتحصيل في الظاهرة اللسانية.

فكذلك ملكة الذّوقفإنها عندما تنشأ عند صاحبها ، يُصبح قادرا على التمييز بين ماهو سليم نحوياً وصرفيًا وتركيبيا، وبين ما هو غير ذلك .

ويعتبر مصطلح " ملكة الذّوق" مصطلحا مرادفا لمبدأي " الحدس و السلامة اللغوية" اللّذان ضمّنهما تشومسكي من مبادئ النظرية التوليدية التحويلية ، فيصبح المتذّوق العارف بقواعد وأساليب لغته متمكناً منها وممّيزا لها ، ولِما هو خارج عنها .

ويدللّ على هذا قول ابن خلدون:"... وإن سَمعَ تركيبا غير جار على ذلك المنحى مجّهُ ونَبا عنه سَمْعُهُ بأدنى فكرٍ ، بل وبغير فكر إلا بما استفاد من حصول هذه الملكة"[1] واستعير لهذه الملكة عندما ترسخ وتستقّر حسب ابن خلدون اسم الذّوق الذي اصطلح عليه أهل صناعة البيان ، وإنما هو موضوع لإدراك الطُّعوم لكن لما كان محل هذه الملكة في اللسان من حيث النطق بالكلام كما هو محلّ لإدراك الطُّعوم استعير لها اسمه ، وأيضا فهو وجداني اللسان كما أن الطّعوم محسوسة له فقيل له ذوق.

يقول القاضي عبد الجبار في كتابه المغني :" واعلم أنه لايمتنع أن يُعْلَم بالاختبار مقاصدُ المخاطبين باضطرار ولولا الاختبار المتقدم لم يعلم ذلك حتى يختلف الحال في هذه المعرفة بحسب طريقة الاختبار، وما يمكن فيه وما لا يمكن، لأن العربي يَعرف

[1] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص 515.

مقاصد العربي بالاختبار ولهذا نرى العرب تعرف من مقاصد العرب مالا تعرفه من مقاصد العجم لما لم يكن فيه من الاختبار ما أمكنه في العرب، ولذلك يعرف الأخرس بالإشارة من حال صاحبه مالا يعرفه غيره لأنه قد اختبر من ذلك ما لم يختبره غيُره، والوالدة ربّما عرفت من أغراض الصّبي الصغير عمّا لا يُفهم من القول ما لا يعرفه غيرها لفضل اختبارها ، فإذا صحّ ذلك لم يمتنع أن يُعرف بالاختبار من حال الواحد والجماعة ما يقع وما لا يقع وما يمتنع ومالا يمتنع ويكون هذا العلم مما يحصل باضطرار عن طريق العادة لأنه مباين للعلوم الحاصلة ببديهة العقل الذي لا يجوز اختلاف أحوال العقلاء فيه من حيث كان هذا العلم يفتقر إلى الاختبار الذي قد تفترق أحوالهم فيه."[1]وينتهي ابن خلدون إلى أن الجاهل بتأليف الكلام وأساليبه على مقتضى ملكة اللسان ، إذا حاول العبارة عن مقصوده ولم يُحسن بمثابة المُقْعَدِ الذي يروم النّهوض ولا يستطيعه لفقدان القدرة عليه .

ويتناول ابن خلدون على عادته في تعقّب مزالق الدارسين حينما تَفوتُهم صرامة المصطلح أو تغيبُ عنهم أسرار المفاهيم _فكرة الملكة بمقارنتها بمختلف العناصر الحافّة بها أو الملابسة لها لاسّيما تلك التي جرى على لسان بعضهم أنها بدائلُ لفكرة الملكة كما أسلفنا الذكر، فإذا به ينقد بالتجريح والتعديل قضية الطّبع والجبلّة باعتبارهما من مقّومات مفهوم الملكة ، فينتهي به البحث والاستقراء إلى الفصل الصريح بين الطبع والاكتساب مما يعزل البعد اللغوي عن معطيات الجبلّة من حيث هي الطبيعة الأولى للإنسان"وذلك أن الملكات إذا استقّرت ورسخت ظهرت كأنها طبيعة وجبلّة ، يقول ابن خلدون :" ولذلك يظنُّ كثير من المغفلين ممن لم يعرف شأن الملكات أن الصّواب للعرب في لغتهم إعرابا

[1]عبد السلام المسدي ، التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص222

وبلاغة أمر طبيعيٌّ ، ويقول كانت العرب تنطق بالطّبع وليس كذلك ، وإنما هي ملكة لسانية في نظم الكلام تمكنت ورسخت فظهرت في بادئ الرأي أنها جبلّة وطبع "[1].

[1]عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص 515.

خلاصة:

لقد أسهم "**ابن خلدون**" فيما قدمه في مؤلفه" **المقدمة**" مستفرغا فيه الوسع والطاقة، حيث دأب في هذا العمل ووصَب مبينا مفهوم اللغة ووظيفتها الاجتماعية فهي في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم منتقلا بذلك إلى علوم اللسان العربي و التي تتفاوت في التأكيد بتفاوت مراتبها في التوفية بمقصود الكلام ، والُملاحظ فيما قدمه أنه أشار إلى ميدان التعليم جاعلا إياه من أمهات الصنائع ولم يدع لهذا الميدان خَلَة إلا سدها ولا فسادا إلا أصلحه فتصدى لهذا الأمر واضطلع به ناهضا بأعبائه المترتبة على ضعف المنهج المتبع فدبر لهذا الأمر بالصواب من ورائه، واضعا بذلك منهجه " **منهج التدريج**" وكذا "**منهج التوزيع**"لئلا تُلقى الغايات منذ البداءات على المتعلمين، وفي اكتساب الملكة الفصيحة وتحصيلها وضع ابن خلدون مراحل وخطوات لمن يروم امتلاك الفصاحة من فهم وحفظ واستعمال، ويحتاج المتعلم مع ذلك إلى سلامة الطبع والتفهم الحسن لمنازع العرب وأساليبهم في التراكيب ومراعاة التطبيق بينها وبين مقتضيات الأحوال، ومن حصل على هذه الملكات فقد حصل على الملكة اللسانية الفصيحة ثم تنشأ على هذه الملكات المحصَلة ملكة الذوق، والتي تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه، وأن الأذواق كلها في معرفة البلاغة إنما تحصل لمن خالط لغة العرب الفصيحة وكثُر استعماله لها.

أولا: العربية المعاصرة مستوياتها وسماتها.

إنّ اللغة كائن حي يعتريه ما يعتري أي كائن من عوارض ويخضع لتقلبات الزمن نتيجة للتطورات التي تقع وللمتغيرات التي تحدث وللمستجدات التي تطرأ، ولما كانت العربية لغة حيّة، فقد كان من الطبيعي أن تجد نفسها على مدى العصور في حالة بحث دائم عمّا يلبي حاجات أبنائها المتجددة أبدا تبعا لسّنة التطّور، وإذا كانت اللغة موروثا يملكه الفرد والجماعة على السواء، فلا مفّر من تثميره بلا انقطاع لتوظيفه في مجاله الطبيعي بما يعود بالخير والنفع على مالكيه، فاللّغة وإن كانت وسيلة للتعبير عن الفكر، فهي تمثل الفكر كله، ولا عجب بعد ذلك إذا تحقّقت أسباب التطور والرقي نتيجة العناية بها.

1-تحديد مصطلح العربية المعاصرة:

لا يقصد بالعربية المعاصرة معناها الواسع الذي يضم كل مستويات اللغة العربية وإنّما المقصود بها المستوى الفصيح من اللغة، ووصفها بالمعاصرة للدقة في التعبير عن اللغة التي تعاصرنا وتعيش على ألسنتنا، فالوصف "معاصر" مأخوذ من عاصر فلانا، أي عاش معه في عصر واحد.[1]

ويطلق على العربية المعاصرة مصطلحات عديدة أشهرها (الفصحى المعاصرة) و(فصحى العصر) و(العربية المعاصرة) و(العربية الفصحى المعاصرة) و(اللغة العربية المشتركة) و(اللغة العربية المعاصرة)،[2] وإنّ لكل باحث مصطلحا لبحثه، ومن هذا جاء اختيار الباحث في أن يعتمد اللغة العربية المعاصرة ، لأنّ استعمال كلمة فصحى قد يوحي بأنه يبحث بالقضية القديمة الجديدة، أي قضية الفصحى والعامية، فحدّد زمنها بالزمن (الحديث والمعاصر).

[1] محمد محمد داوود، لغويات محدثة في العربية المعاصرة، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2006، ص 1.

[2] محمد مزعل خلاطي، اللغة العربية المعاصرة بين الطموح والتحدي، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، العدد12، ص 93.

2- مستوياتها وسماتها:

إنّ "الفصحى المعاصرة" هي خلاصة التطور الذي عرفته اللغة العربية في هذا العصر وهي اللغة الوسطى التي هي أعلى مستوى وأرقى مقاما من اللغة السّيارة، فهي لغة عربية تحافظ على خصائصها ومميزاتها وتراكيبها وصيغها، ولكنها لغة عربية معاصرة بكل ما في المعاصرة من دلالات.

- مستويات العربية المعاصرة:

قامت العربية المعاصرة على أصول العربية الفصحى في كل المستويات، الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وعُرفت العربية بأنها فصحى " كلاسيكية مستمرة"، مع تغير وتطور ضمن حدود لا تتجاوزها على خلاف معظم اللّغات الحية التي يمكن نظريا أن تتغير صفحة وجهها بصورة فيها تباين ملحوظ، يجعلها بعد أمد تقرب من أن تكون لغة أخرى.[1]

سمات العربية المعاصرة: للعربية المعاصرة سمات كثيرة أهمها:

- الإعراب:من المهم أن يُلاحظ أن العربية تقوم أساسا على الإعراب، الذي يعد خاصية بارزة من خصائص الفصحى، فبه تتميّز المعاني وتقف على أغراض المتكلمين ولولاه ما مُيّز فاعل من مفعول ولا مضاف من منعوت ولا تعجب من استفهام، فإن قال قائل :(ما أحسن زيد) أو (ما أحسن زيد) غير معرب لم يُوقِف المستمع أو القارئ على مراده، فإذا قال: (ما أحسن زيداً) أو(ما أحسن زيدٌ)، أبان الإعراب عن المعنى الذي أراده.[2]

أما المفردات فهي أكثر العناصر اللغوية قابلية للتطور في اللغات الإنسانية، لذلك يمكن أ ن نَعدّ كل استعمال يحرص على الإعراب ويراعي القواعد الصرفية والصوتية أداء هو عربية فصيحة، على الرغم من تعدّد مستويات الفصحى، فاللّغة الفصحى تختلف باختلاف فنون الأدب: النثر، الشعر، الخطابة، القصة. أمّا لغة أصحاب العلوم والقانون والاجتماع

[1] محمد محمد داوود، لغويات محدثة في العربية المعاصرة، ص 16.

[2] حبيب عز الدبك، خصائص اللغة العربية، المطبعة المعاصرة، مصر، القاهرة، 1935، ص 16،17.

فكلامهم مجرد وسيلة وترتّب على ذلك أن أصبح لكل من هذه الفنون خصائصه اللغوية في النظم والبناء والتركيب، لكن داخل إطار مستوى الفصحى."[1]

وهذه الفصحى المعاصرة تنتظم- فيما تنتظم- خواص اللغة العربية الأساسية، فهي تراعي قواعد الإعراب في جملتها وتسير- بصورة عامة- على قوانين نظم الكلام العربي، كما ألفناه في عصور العربية الأصيلة، ولكنها – في الوقت نفسه- طّورت لنفسها وسائل حديثة من التعبير، لقد ضمنت إلى ثروتها اللفظية أعدادا هائلة من الكلمات والصيغ اقتضتها- وتقتضيها- مظاهر الحضارة المتجددة على ّمر الأيام، كما استحدثت هذه اللغة أنماطا من نظم الكلام وتأليفه، جاءت على ضرب غير معهود في العربية بحسب المنصوص عليه في كتب اللغة، ولسنا نجزم أن نعثر على صور جديدة من النطق لحقت ببعض الأصوات أو مواقع النبر أو أنماط التنغيم في الجملة والعبارة، حيث تستخدم هذه اللغة في الكلام الفعلي.

وفي مقام آخر يرى الأستاذ " كامل حسين" في كتابه (اللغة العربية المعاصرة) بأن مستويات اللغة العربية أربعة وهي:

- اللغة العالية: وهي لغة الأدب الرفيع والخطب والمواعظ.

-اللغة المخفّفة: وهي الشائعة بين المثقفين والمتعلمين.

- العامية المنقحة: وتقوم على إحلال وتغيير بعض الأصوات والمفردات وطرق النفي والاستفهام الفصيحة محلّ ما يقوم مقامها من العامية.

-العامية الخالصة.[2]

ويرى الأستاذ "صالح بلعيد" أنه يمكن لنا أن نبحث في هذا الموضوع لنتبّين الفصيح منها والنصّ عليه، على نحو ما صنع "محمد علي الدسوقي" في كتابه (تهذيب الألفاظ)، و

[1] محمد محمد داوود، لغويات محدثة في العربية المعاصرة، ص 17.

[2] صالح بلعيد، الفصحى المعاصرة طعنة أم ضرورة، مجلة الفصحى وعامياتها، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، يونيو 2007، ص 170.

"أحمد تيمور" في كتابه (معجم تيمور الكبير) و "أحمد عيسى" في كتابه (المحكم في أصول اللغة العامية)، و"محمود تيمور" في كتابه (العامية الفصحى) و"عبد المنعم السيد عبد العالي" في (معجم الألفاظ العامية ذات الحقيقة والأصول العربية) و"محمد داود التنّير" في كتابه (ألفاظ عامية فصيحة).[1]

وتكملة لهذا الطرح نجد "توفيق الحكيم" يرفع شعار" اللغة الثالثة" التي يرى تجسيدها في لغة المسرح وهي لغة وسط بين الفصيحة والعامية، لغة تبتعد عن الزخرف اللفظي وغريب اللغة، ولا تهتم بالجوانب الشكلية، ومن هنا دعا إلى طريقة عملية تطبيقية في اللغة العربية بتوظيف اللغة الثالثة، فقال "يجب الاقتراب قدر الإمكان من اللغة العامية التي تتطلبها حياة بعض الشخصيات العادية ... إنها تجربة النزول باللغة العربية الفصحى إلى الأدنى لتلاصق العامية، دون أن تكون هي العامية، والارتفاع بمستوى العامية دون أن تكون هي الفصحى، إنها اللغة الثالثة التي يمكن أن يتلاقى عندها الشعب كله".[2]

- معجم العربية المعاصرة:

- يستند الى الفصحى
- يسترفد من العامية .
- يعتمد المرادفات المولّدة.
- يقترض من اللغات الأجنبية.[3]

محاسنها:

- تحد من الزحف المتواصل للعاميات.
- تمنع اضطراب الفصحى.

[1] صالح بلعيد ، الفصحى المعاصرة طعنة أم ضرورة، مجلة الفصحى وعامياتها ، ص 171،179.

[2] المرجع نفسه، ص 171.

[3] المرجع نفسه، ص 176.

– تكون وسيلة اتصال بين المختصين والمثقفين، وبين الذين يتمتعون بحسّ مميّز وسليقة لغوية خطابية سليمة.

–يكون لها أحيانا طابع إقليمي مميز، ولكن يبقى الطابع العربي الفصيح المشترك هو السائد.

– تعنى بالنمط اللغوي التواصلي الذي يتخلّى المتحدث فيه أحيانا عن مفردات لهجته الخاصة ليستبدل بها ألفاظا فصيحة مشتركة.

– يتم التحاور بها في المواقف الخطابية الرسمية والمناسبات الثقافية الرسمية، يستعملها المثقفون في مناقشاتهم للرسائل الجامعية.

ومن هنا فلا مناص من الإقرار بأهمية هذا المستوى اللغوي الثالث الذي يمنع الاضطراب في استعمال اللغة العربية في أطرها ومجالاتها السليمة ويحفظ نوعا من الموازنة ، وعلى سبيل المجاز يمكن إطلاق تسمية عليها بأنها اللغة الثالثة ذات الكيان اللّغوي الذي لا يرقى في أعلى مراتبه إلى منزلة الفصحى وإنّما هي أدنى منها.

ثالثا:الازدواجية اللغوية وعلاقتها بالفصحى المعاصرة:

إن أيّة لغة لا يمكن أن تكون نمطا واحدا وإنما هي تنتظم متنوعات متعددة منها اللهجة الإقليمية واللهجة الاجتماعية واللهجات الخاصة، ومنها المستوى الفصيح على درجات متعددة أيضا ولا يتحدث الناس عن الازدواجية إلاّ إذا كانت الفروق اللغوية في "النوع" لا في " الدرجة"، ولا نعرف حتى اليوم لغة من اللغات التي يشير إليها هؤلاء إلا وفيها هذا التنوع، ولا يتعامل الناس في الأسواق ويلقون محاضراتهم في الجامعة بنمط لغوي واحد، وإنما لهذا نمط ولذلك نمط، وأنت واجد من الفروق اللّهجية في بريطانيا وألمانيا وفرنسا ما تجده في أي قطر عربي، وكما أنّ الطبيب غير الانجليزي إذا أراد أن يعمل في بريطانيا لا بدّ أن يدرس مقررا لغويا عماده "لهجة" الطبقات الدنيا من المجتمع، وبخاصة الطبقة العاملة غير الفنية، لأن الطبيب يجب أن يفهم شكوى مريضه الذي سيعبّر عنها بلهجته الطبيعية، ولا يسعفه المرض أن يضعها في النمط الفصيح العام، فكذلك العربية لها نمطها الفصيح، ولها

لهجاتها العربية المتنوعة، وهذا النمط الفصيح لغة طبيعية كأّية لغة طبيعية، ونحن إذا طبقنا مبدأ " تشومسكي" عن "المتكلم" المستمع المثالي في مجتمع متجانس، فإننا سنجده كذلك في العربية الفصيحة، واذهب إلى المسجد يوم الجمعة ترى الخطيب يخطب بالفصحى، وترى عددا غير قليل من المصلين هم من الأميين الذين لا يعرفون القراءة ولا الكتابة ومع ذلك يتلقون الخطبة الفصيحة، فلا يحتاجون إلى "مترجم" يترجمها إلى لهجتهم الطبيعية، بل إنهم يتلقونها تلقيا طبيعيا، ويستجيبون لها استجابة طبيعية وسوف نجد معظم الذين يسألون الإمام عن جزئيات خطبته أو درسه، إنما هم من هؤلاء الأميين ولا يسأل في الجزء إلاّ من عرف الكل واستجاب له، فالمحدّدات النفسية إذن موجودة وكذلك المحددات الإدراكية والذاكرية.

1- تحديد مصطلح الازدواجية اللغوية:

عرف فرغسون(A. Ferguson) ازدواجية اللغة على أنها "وضع لغوي ثابت نسبيا يكون فيه بالإضافة إلى لهجات اللغة والتي قد تشمل لهجة معيارية أو لهجات معيارية إقليمية- نوع من اللهجات مختلف اختلافا كبيرا عن غيره من الأنواع ومنظّم أو مصنف للغاية، وعادة ما يكون هذا النوع أكثر تعقيدا من الناحية اللغوية : النحوية والصرفية والتراكيب الصوتية.[1]

وتنشأ الازدواجية اللغوية لأسباب مختلفة وبأشكال متعددة ولفترات متباينة فعلى حين تعود ازدواجية اللغة في حالة اللغة العربية إلى زمن ماضي بعيد، نجد أن ازدواجية اللغة في اللغة اليونانية لم تأخذ شكلها الحالي إلاّ في مطلع القرن التاسع عشر. ولكن اللهجات العربية القديمة بما أنها لسان التخاطب اليومي قد مضت في طريق التطّور بفعل عوامل لغوية واجتماعية و زمانية متشابكة وبقيت العلاقة بين تلك اللهجات المتطورة وأصولها التاريخية التي قامت عليها صفة العربية ظاهرة على مستويات شتى، حتى لًيخال كل ناطق بلهجته المحكية اليوم أنها أقرب اللهجات إلى العربية الفصحى، ولكن هذه اللهجات المحكية قد فارقت الفصحى في إحدى أبرز خصائصها وهي الإعراب، وهو الفرق الحاسم بين ما سماه

[1] إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق، مكتبة الملك فهد للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 1996، ص 21.

"ابن خلدون"(اللسان المضري) ولغات الأمصار وهي صنو اللهجات العامية المحكية في أيامنا، وقد أفضى هذا الصدع الذي نجم عن افتراق اللهجات المحكية عن أصلها المشترك الجامع (وهو الفصحى) إلى نشوء الازدواجية.[1]

فوجود ازدواجية في نفس اللغة أو بين لغة أصلية ولهجاتها هو ظاهرة عامة الوجود، وتختلف اللغات مع متفرعاتها في ذلك في درجة اختلاف الأولى بالنسبة للثانية وبالمكانة التي تحظى بها إحداهما بالنسبة للأخرى، قال في ذلك اللغوي الاجتماعي "فرغسون" وهو الذي وضع لفظة(diglossia) للدلالة على هذه الازدواجية، بأن اللغة الواحدة قد يكون لها نوعان يتنافسان ويكون لكل واحد منها اعتبار مختلف، أحدهما يوظف في الاستعمال اليومي (التنوع السافل عنده (low) والآخر يفرض كمعيار رسمي في المدارس والمحاكم والصحافة والجيش (التنوع العالي).[2]

- العامية:

هي لغة الحديث اليومي الدارج ولغة الحياة العامة بكل ما فيها من أوجه النشاط الإنساني على مستوى الجماهير العريضة، وهي صيغة لغوية معروفة مستقرة في كل بلد عربي.[3]فمصطلح العامية ليس بجديد، حيث أننا نجد في مؤلفات القدامى "لحن العامة" و" لحن العوام"، فبقيت النسبة إلى العوام، يقول "الزبيدي" :" فهذا ما أفسدته العامة عندنا، فأحالوا لفظه أو وضعوه غير موضعه... ، فرأيت أن أنّبه عليه وأبّين وجه الصواب فيه". وإن كانت النصوص السابقة فيها إشارة واضحة إلى أن لُحل العامية هو اللّحن، فإن بعض الباحثين رصدوا كثيرا من الظواهر في لهجاتنا المعاصرة، وأثبتوا أن هذه الظواهر ليست إلا امتدادا للّهجات القديمة، وفيما يلي نضرب بعض الأمثلة على ذلك:

[1] نهاد الموسى، الفصحى وعامياتها بين تجليات " الكائن" وتصورات " الممكن"، مجلة الفصحى وعامياتها، ص 44 .

[2] عبد الرحمان حاج صالح، العاميات العربية ولغة التخاطب الفصيحة ،مجلة الفصحى وعامياتها، ص 87،88.

[3] كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، 1998، ص 227.

فنحن نعرف أن العربية الفصحى تفتح حرف المضارعة في الثلاثي، على (يَكتب ويَفتح ويَضرب ويَبيع ويَرمي وغير ذلك)، حيث نرى كثيرا من اللهجات الحية المعاصرة في بلداننا العربية المختلفة تكسر حرف المضارعة في هذه الأمثلة وأشباهها، وهذا عينه ما رواه لنا أكثر القدامى على قبيلة "بهراء"، وتعرف هذه الظاهرة عند هؤلاء القدامى باسم "تلتلة بهراء".[1]

وعزاها صاحب لسان العرب إلى كثير من القبائل العربية فقال: "تِعلَم، بالكسر: لغة قيس وتميم وأسد وربيعة وعامة العرب". وقد جاءت هذه الظاهرة في رجز لحكيم بن معية الربعي، وهو:

"لو قلت ما في قومها لم تِيثَم ** بفضلها في حسبٍ ومِيسَمِ."[2]

أي "(لم تأثم) التي صارت بعد كسر حرف المضارعة تِ(ئثَم) وخففت الهمزة فصارت (يِثم) كما في البيت".[3]ولم تكن العربية قبل الإسلام لغة واحدة، بل كانت لغات ذكر منها القدامى ستاً :

- المسند: لغة حمير في اليمن ولم يكن العدنانيون يفهمونها.
- الزبور: لغة حضرموت وبعض اليمن.
- الرشق: لغة عدَن والجَند، والجند جزء من اليمن.
- الحويل:لغة مهَرة (بين عمان وحضرموت) والشَحر، على ساحل المحيط الهندي بين عدَن وعُمان.
- الزقزقة: لغة الأشعريين (من قبائل كهلان من القحطانية) وقد اندثر أكثر هذه اللغات القحطانية، فلا يمكننا دراستها دراسة دقيقة ومعرفة مادتها وأصولها معرفة حقيقية ومقارنتها بغيرها مقارنة علمية.
- المُبين: لغة العدنانيين بالحجاز ونَجْد، وسائر شمال الجزيرة العربية، وهي التي وصلتنا في الآثار الأدبية القديمة شعرها ونثرها بعد أن توحدت توحدا يكاد يكون كاملا، وصارت بفضل

[1] رمضان عبد التواب، بحوث ومقالات في اللغة، مكتبة الخفاجي، القاهرة، ط1، 1982، ص 264، 265.
[2] المرجع نفسه،ص266.
[3] المرجع نفسه، ص 266.

الأسواق الشهيرة والمواسم التي كانت تجمع العرب عدة مرات في السنة، والتي كانت معرضا للإنتاج الفكري صارت بذلكما ندعوه اليوم بـ " اللغة المثالية".[1]

ويجب التفريق بين اللغة واللهجة عند حديثنا عن اللغة العربية ولهجاتها، باعتبار أن اللغة بمفهومها الاجتماعي العام يشمل اللغة المنطوقة والمكتوبة والنموذجية والعامية بتنوعاتها اللهجية، والنظر إلى عوامل وخصوصيات اللغة العربية من الزوايا التالية:

– **زاوية اللغة المثال:** وهي اللغة التي يقع التفاهم بها باعتبار عامل المشيئة والقرابة الروحية والوعي والانتماء القومي، فهذا لا يوجد إلاّ في الفصحى باعتبار عامل الفهم المتبادل الواسع لا الضيق.

– **زاوية المكانة الاجتماعية:** اللغة الفصحى أعلى من اللهجة، باعتبار المكانة الرسمية للفصحى.

– **زاوية عامل الحجم:**اللغة الفصحى تُضفي عامل الوحدة على المجتمع ولا يحصل هذا في اللهجة، فاللغة أكبر حجما من اللهجة، أي أن النوعية التي تتضمن العدد الأكبر من الوحدات اللغوية تكون هي اللغة، بينما تكون النوعية ذات العدد الأقل هي اللّهجة.[2]

والعامية المعاصرة لها سمات تحدّدها أهمها:

– أولا: أنها لغة خليط: فبعضها فصيح الأصل، عربي النسب ولكن تغيرت مخارج حروفه أو لعبت بها ألسنة العوام فحرفته عن أصله وأخرجته عن صورته. مثل: (قال،آل)، (الحديث، الحديت)، وبعضها غريب دخيل ما زال في العربية راسبا من رواسب لغات امتزج أهلها بالعرب في فترة من فترات التاريخ، كبعض الكلمات التركية (دوغري، يوزباشي...).[3]

– ثانيا: ومن سمات العامية أيضا أنها ترجمان الحياة الدارجة، ولا طاقة لها بالتعبير الراقي عن جلائل الأشياء في ميادين الاجتماع.

---

[1] مختار نويوات، الصلة بين العربية الفصحى وعاميتها بالجزائر، مجلة الفصحى وعامياتها، ص 126، 127.

[2] صالح بلعيد، الفصحى المعاصرة طعنة أم ضرورة ،مجلة الفصحى وعامياتها، ص 162، 163.

[3] مازن المبارك، نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، بيروت، 1979، ص 41.

– ثالثا: ومن مزايا العامية المعاصرة أيضا أن في ثناياها ألفاظا فصيحة يتبادر للسامع أنها عامية، حيث يرى الأستاذ "عبد الرحمان حاج صالح" أن هناك 80% من المفردات بالعامية موجودة في الفصحى، هذا من الناحية اللغوية، أي من حيث الفوارق الموضوعية، أّما من الناحية الاجتماعية الثقافية والسياسية فهل من منكر أن وحدة الوطن لا تقوى إلا بوحدة الثقافة ووحدة اللغة.[1]

ومن هذه الألفاظ الفصيحة الموجودة في العامية لفظة "الحسّ" بمعنى "الصوت، و"لّمة" بمعنى "جماعة"، و"ردّ الباب" و"سّد" وجاب الشيء" أي" جاء به"، و"شاف" بمعنى "تشّوف" و"راح" بمعنى "ذهب"، و"عّيط" من التعيُّط وهو "الجلبة"، و"شّحاح" أو "شحيح" أي "بخيل"، و"الجنان" أي "البستان"، و "استّنى" أي" تأّنى".

– رابعا: ومن مزايا اللغات العامية الصيغ الدالة على التصغير نحو " شويَّة" وخُفيَّف و ولّيد وبُنيَّة ونحوها، ويقال في الأسماء، عيُّوشة ونفُّوسة وفطّومة وأّمونة ومريومة، وغير ذلك. والأفعال الدالة على التكرار والترجيح أو الاستمرار أو المبالغة نحو "هْبَ هْبَ" وعْوَعْوَ وطَشْطَشَ ونْشَنَ وفَتْفَتَ وبَرْبَرَ ولْمَلْمَ و بَلْبَلَ وزَحْزَحَ ورَشْرَشَ، وأشباه ذلك.

– خامسا: جمع الجمع وهو كثير في اللغة العامية نحو رسومات ورهونات وقيودات وعقودات وشروطات وشروحات وحروبات وحجوزات وبيوعات ونقوشات وجروحات وسقوفات.[2]

إن في اللغة العامية المعاصرة التي تجري على ألسنتنا وهي لغة التخاطب اليومي، بما فيها من السرعة والخفة ألفاظا نستعملها دون أن نعي أنها من سلالة اللغة العربية الفصحى، وإنّ تطوير النموذج المنطوق المنشود، نموذج أو مشروع "الفصحى المنطوقة" الذي يعمل على تأصيل العامي في الفصيح، يمكنه أن يستفيد بمطلبين آخرين رئيسيين، مطلب يتعلق بتأصيل كثير من المفردات والأبنية العامية، ومطلب يتعلق بالإعراب خاصة. أما المطلب

[1] عبد الرحمان حاج صالح، العاميات العربية ولغة التخاطب الفصيحة ، مجلة الفصحى وعامياتها ص 84.

[2] حبيب عز الدبك، خصائص اللغة العربية، ص 27، 28، 29.

الأول، فيقوم على أن بين الفصحى ولهجات الخطاب العامية نسبا وثيقا ويتمثل في استثمار المشترك بين العامية والفصحى من المفردات والأبنية ذات الأصول الفصيحة، وقد جرى مجمع القاهرة في هذا الاتجاه وعنيت به لجنة اللّهجات، فقدمت إلى مؤتمر المجمع طائفة من الألفاظ العامية التي تجري في البيت والمصنع والسوق والحقل، مستهدفة توثيق علاقتها بالفصحى والتنبيه إلى أنه لا وجه لإغفالها أو الترفُّع عنها في لغة الكتابة، وهي تعايش الحياة اليومية في التفاهم والتحادث والخطاب، وقدمت اللجنة قائمة بمئة كلمة عامية، سجلتها معجمات الفصحى في مفرداتها ومنها:

- الشجِيع: الشجاع
- السُّبوع: الأسبوع
- الرّيحة: الرائحة
- المراجيح: الأراجيح
- الأطرش: الأصم
- الشط: الشاطئ
- بياع: بائع

الصيغة: المصوّغات.[1]

وقد جرى المحدثون في هذا الإتجاه وانتَحوا بدراساتهم هذا المنحى، وانتهى بهم هذا التوجه العلمي العملي إلى أن ليس كل ما تستعمله العامة خطأ، وليس من الخير للعربية أن يكون بين اللغتين، وهما في الأصل لغة واحدة حاجز حصين يحول دون الخاصة واستعمال لفظ بدلا منه، لا لشيء إلا لأن العامية استعملته واستحدثته، فقد تهّيأ للعامية، وهي تواكب الحياة، أن تستعمل ألفاظا صحيحة فصيحة، ربما كانت اندثرت لو لم تستعملها وأن تستعير ألفاظا عربية أصيلة لمعان جديدة، وأن تُحدث عن طريق الاشتقاق ألفاظا يحتاج إليها الناس في حياتهم العملية، وأن تختار السائغ المقبول من الألفاظ التي تعدّدت فيها اللّغات.

[1] نهاد الموسى، الفصحى وعاميتها بين تجليات "الكائن" وتصورات "الممكن"، مجلة الفصحى وعامياتها، ص 56، 57.

2- الازدواجية اللغوية واللغة العربية في آراء ابن خلدون:

أشار "ابن خلدون" في فصول من مقدمته إلى اختلاف اللغة العربية المستعملة في عصره عن لغة العرب الأوائل، فقال: "لُغَةُ العَرَبِ لِهَذَا العَهْدِ مُسْتَغْلَقَةٌ مُغَايِرَةٌ للُغَةِ مُضَرَ وحِمْيَرَ وذلِكَ أنَّا نَجِدُها في بَيانِ المَقاصِدِ والوَفاءِ بالدَلالَةِ عَلَى سُنَنِ اللِّسانِ الُضَرِيِّ ولَمْ يَفْقِدْ منها إلَّا دلالَةُ الحَرَكاتِ عَلَى تَعَيُّنِ الفاعِلِ مِنَ المَفْعُولِ فاعتاضوا هذا بالتَقْدِيمِ والتأخِيرِ بِقَرائِنَ تَدُلُّ عَلَى خُصوصِياتِ المَقاصِدِ".[1]

إن العامية المستعملة لغة للتخاطب زمن "ابن خلدون" لم تكن حسبه إلا تحولا عن اللغة الفصيحة، فيما يعدُّه تخليا عن الحركات الإعرابية التي هي دوال على معان إعرابية، وهذا التحول اللغوي عن اللغة الُضَرِية التي هي لهجة قريش التي نزل بها القرآن ونظم بها الشعر وكتب بها النثر، يكشف عن نفسه ازدواجا لغويا في اللغة العربية في أيامه.

إن الحركات الإعرابية التي هي في الأساس دوال أو معان نحوية حسب ما هو متعارف عليه عند أهل النحو، يسجل "ابن خلدون" تخلي اللغة العامية المتداولة في عصره عنها وتعويضها بمراعاة التقديم والتأخير في الكلام، وهو ما يؤكده واحد من التحولات الوظيفية الواقعة في اللغة في استعمالهم لها بهذا التحول لازالت تعّبر عن أغراضهم ومقاصدهم.[2] ومعاينة لتاريخ اللغة العربية فإن "الازدواجية اللغوية" ليست من المشكلات اللغوية المستحدثة في اللغة العربية، إذ يعود ظهورها في اللغة إلى قبيل نزول الوحي، حيث كان "الازدواج اللغوي" مرافقا للغة العربية منذ العصر الجاهلي، فقد سُجل على اللغة العربية منذ القديم تفّرعها إلى نمطين، نمط أول فصيح هو "اللغة الأدبية" التي خطب بها الخطباء وشعر بها الشعراء ونزل بها القرآن، ولم تكن لغة تخاطب للناس في حياتهم العامة، ونمط ثاني هو لغة التخاطب التي يمكن أن يقال إن الناس كانوا يتكلمونها بالسليقة، ويؤدون بها التافه من شؤونهم، أي أنّ اللغة العربية قبل نزول الوحي قد عرفت تمايزا واضحا بين

[1] عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، ص 509.

[2] مسعودة خلاف شكور، إسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة، ص 19.

مستويين من مستوياتها هما "اللغة المنطوقة"، وقد تفّرعت إلى لهجات تستعملها القبائل العربية في تعاملها اليومي و"اللغة المكتوبة" التي هي اللغة الرسمية للعقود والمراسلات وللإبداع أيضا.

إن " ابن خلدون" إذ يسجل على اللغة العربية في عصره تمايزا عن اللغة المضرية فإنه لا ينفي عنها كونها تحّولا عن هذه اللغة لا يزال محافظا على الاستعمالات اللغوية لهذا اللسان، فقال: "وذلك أَنا نجدها في بيان المقاصد والوفاء بالدلالة على سنن اللسان المضري ولم يفقد منها إلا دلالة الحركات على تعيُّن الفاعل من المفعول".[1] وتأكيد "ابن خلدون" على إبانة هذه اللغة العامية عن المقاصد إقرار منه أن هذا التحّول اللغوي ليس مّما يضّر اللّغة بل هو حال من أحوالها الطبيعية بحكم تقّدمها في الزمن، وتداول الأجيال عليها،ليُقّر "ابن خلدون" بعد ذلك أن الاستغناء عن "العلامات الإعرابية" لا يمكن عّده فسادا للغة ما دامت هذه اللغة الجديدة تعبر عن المقاصد المرادة، كما عّوت عنها القديمة تماما، ليقول مؤكدا على أن فساد اللسان لعهده لم يكن بسبب فساد الإعراب: "ومازالت هذه البلاغةُ والبيان دَيْدَن العرب ومذهبهم لهذا العهد، ولا تلتفتَنّ في ذلك إلى خرفشة النحاةِ أهل صناعة الإعراب القاصرة مداركهم عن التحقيق، حيث يزعمون أن البلاغة لهذا العهد ذهبت وأن اللسان العربي فسدَ اعتبارا بما وقع في أواخر الكَلِم من فساد الإعراب الذي يتدارسون قوانينه...فنحن نجد اليوم الكثير من ألفاظ العرب لم تزل في موضوعاتها الأولى والتعبير عن المقاصد والتعاون فيه بتفاوت الإبانة موجود في كلامهم لهذا العهد.[2]

وهذا الرأي من "ابن خلدون" هو موقف مغاير لما يتبناه أهل النحو والبلاغة إزاء لغة المولدين الذين استبعدوا من الاستشهاد بلغتهم زمن الجمع اللغوي، ذلك أنه إقرار غير مسبوق بالتطور اللغوي الذي لا تستطيع لغات الأرض قاطبة أن تجابهه، فقد قال موضحا أن تشكل اللهجات هو من خصائص اللغات، وهذا ما قال به "الفاسي الفهري"، حيث يقول:

[1] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص 509.

[2] المصدر نفسه، ص 510.

درج اللسانيون على تصنيف اللغات إلى لغات أُول ولغات ثوانٍ، على اعتبار أن الأولى تكتسب بدون تلقين وهي "اللغة الأم"، أي اللغة التي يلتقطها الطفل في محيطه الأقرب وهو محيط الأم، دون أن يحتاج في ذلك إلى التمدرس أو إلى توجيهات معلم ملقّن، فأين وضع اللغة العربية في هذا التصنيف؟، طبعا لا نحتاج إلى كبير عناء لنبين أن اللغة العربية ليست لغة أولى، فالطفل العربي لا يخرج إلى محيطه ليلتقط لغة فصيحة متداولة في الأفواه بنفس الكيفية التي يخرج بها الطفل الفرنسي إلى محيطه ليتعلم الفرنسية، أو الانجليزي ليكتسب الانجليزية...، إذن فالعربية الفصيحة ليست لغة أولى في محدداتها النفسية والإدراكية والذاكرية ...الخ.

إلا أن الطفل العربي لا يتعلم العربية الفصحى بنفس المعنى الذي يتعلم به لغة أجنبية كالفرنسية والاسبانية والانجليزية، بل إن الملكة التي يكونها الطفل العربي في عاميته كثيرا ما تمثل جزءا مهما من الملكة التي سيكونها في الفصيحة، ولذلك كانت الفصيحة لغة بين الأولى والثانية في منظورنا.[1]

ضف إلى ذلك أن اللغة في ملاحظات "ابن خلدون" مختلفة بين باديتها وحاضرتها ثّم إنّها بين حواضر الأمصار المشكلة لها مختلفة ومتباينة يقول في ذلك:" **اعلم أن عرف التخاطب في الأمصار وبين الحضر ليس بلغة مَضَرِ القديمة ولاَ بلغة أَهلِ الجيل، بل هي لغة أ خرى قائمةٌ بنفسها بعيدة عن لغةِ مُضَر وعن لغة هذا الجيل العربي الذي لعهدنا، وهي عن لغة مُضَر أبعدُ، فأما أنها لغة قائمة بنفسها، فهو ظاهر يشهد له ما فيها من التغاير الذي يُعد عِنْدصِناعةِ أهل النحوِ لحنا، وهي مع ذلك تختلف باختلاف الأمصار في اصطلاحاتهم... وكل منهم متوصّل بلغته إلى تأدية مقصوده والإبانة عَمَّا في نفسه، وهذا معنى اللّسان واللّغة، وفقدان الإعراب ليس بضائر لهم كما قلناه في لغة العرب لهذا العهد**".[2]فما دامت هذه اللغة العامية –حسب ابن خلدون– لا تزال مُؤدّية لغرضها التواصلي

[1]عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 1995، ص 85.

[2]عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص 511، 512.

الذي هو وظيفتها الرئيسية، فليس ممَّا يعيبها أن تختلف عن اللغة الفصيحة في بعض مظاهرها.

3- الازدواجية اللغوية ودورها في تعليم الفصحى المعاصرة:

إن الموقف السابق من "ابن خلدون" يمكن عده تأصيلا للبحث في اللسانيات الاجتماعية، بل إن القول به من طرف اللغويين المعاصرين يجعل قولهم تكرارا لآرائه المغيَّبة في الدرس التعليمي اليوم، فقد قال مثل قوله "عبده الراجحي" الذي عدّ "الازدواج اللغوي" سنّة من سنن اللغات، ورأى أنه من الضروري استغلاله في تيسير تعليم اللغة الفصيحة المعاصرة بدل النظر إليه بوصفه مشكلة من مشكلاتها، فقال: "اللغة ليست شيئا واحدا يمكنك أن تحاصره وتقبض عليه في صندوق واحد، فلا توجد لغة إنسانية تجري على نمط واحد، ولا على مستوى واحد، وإن للغة الواحدة مستويات وأنواع، ولكي تختار مادة لتعليم اللغة لأبنائها أو لغير أبنائها، فإنه لابدّ من الاختيار بين أنواع اللغة الواحدة.[1] وهي الالتفاتة نفسها التي دعا إليها " ابن خلدون" في تعقيبه على علم النحو وأسباب وضعه، فقال:" ولعلّنا لو اعتنينا بهذا اللسانِ العربيِّ لهذا العهدِ واستقرينا لأحكامهُ نعتاض عن الحركات الإعرابية في دلالتها بأمور أخرى موجودةٍ فيه تكون بها قوانين تخصّها ولعلّها تكون في أواخره على غير المنهاج الأول في لغة مُضَر فليست اللغات وملكاتها مجّانا.[2]

وهو رأي يتردد صداه في الدرس التعليمي اليوم الذي يؤكد على كون تطّور اللغات وتحوّلها عبر الزمان بسبب التغيرات الجغرافية والاجتماعية خصوصا، من غير الممكن السيطرة عليه، فاللغة الواحدة في ظل التنوع البشري وتاريخيتها تتبدّى لغة جمعية بسبب عدد من التغيرات منها التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتقاء وتقاطع اللغات وتغيرات عبر المكان تبعا للمواقع الجغرافية، حيث اللغة نفسها مستعملة، وتغيرات بين الجانبين الشفهي والكتابي، وهي تغيرات كفيلة لوحدها للتأكيد على أن اللغات وتعليمها وتعلّمها اليوم يجب ألاّ

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص37.

[2] عبد الرحمن بن خلدون ،المقدمة ، ص 510.

يتم في إقصاء للعوامل الاجتماعية، لتبدَو بذلك الدراسة اللسانية الاجتماعية واحدة من الدعائم الرئيسية لتعليمية اللغات.[1]

وتتبدّى ملاحظة " ابن خلدون" تأصيلا لهذه الرؤية التعليمية التي لا تفصل اللغة في تعلّمها وتعليمها عن بعدها الاجتماعي.

ويسهل علينا اتخاذ العامية مدخلا لتعليم الفصحى المعاصرة ما نلمسه من تداخل بين الفصحى المعاصرة وبعض عناصر العامية، وبخاصة فيما يتعلّق بالثروة اللفظية، إننا بقطع النظر عن قواعد الإعراب وبعض قواعد النظم نستطيع الانتقال من العامية إلى الفصحى، كما نستطيع أن نعثر على عناصر فصيحة مهّمة في ثنايا العامية، ويرى الدكتور" كمال بشر" أنه يجب علينا استغلال ما لدى التلاميذ من معرفة بعناصر الفصحى المعاصرة، تلك المعرفة التي حصلوا عليها بطريق الاستماع إلى الأحاديث الجيدة من الإذاعة وغيرها من وسائل الإعلام والتثقيف، وسبيلنا إلى استغلال هذه العناصر الفصيحة وتنميتها هو اتخاذ العامية في الوطن العربي مدخلا إلى الفصحى ومعبرا إليها، ذلك أن اللغة العامية حسبه، هي الصيغة اللغوية المناسبة في هذه المراحل المبكرة بالنسبة للتلاميذ لتسهيل تعليم الفصحى المعاصرة، ويدّل على هذا قوله:" لأنها (العامية) لصيقة بالأطفال، يتعاملون بها هنا وهناك في كل مجالات النشاط التي تسود مجتمعهم، إنهم يسمعونها في كلّ مكان يحلّون به أو يذهبون إليه، وهم يفهمونها جيدا ويتحدثون بها ويعبرون بها عن ذوات أنفسهم وعن معارفهم وخبراتهم والوقوف على هذه المعارف والخبرات أمر مهم في عملية التعلّم، ما في ذلك شك، وحرمانهم من اللغة العامية (وهي التي يدركونها جيدا) يحرمنا من الكشف عن طاقاتهم وقدراتهم، وبذلك نفقد أهم عامل من عوامل التعليم الناجح المثمر.[2] ويقول كمال بشر": "هنا يتساءل الناس،كيف تُتخذ العامية مدخلا إلى الفصحى ومعبرا إليها؟ وهو رأي وتساؤل استعنا به لدقته حيث يجيب "كمال بشر" على هذا التساؤل الذي طرحه قائلا": والإجابة عن

[1] مسعودة خلاف شكور، إسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة، ص 20.

[2] كمال بشر، دراسات في علم اللغة، ص 220.

هذا التساؤل تتلخص في وجوب القيام بعملية اختيار وانتقاء، وهذا الاختيار في حاجة إلى دراسة شاملة وواسعة للهجات لتعرف تلك العناصر التي يمكن أن تستقلّ في هذا الشأن، ولقد حاولت دراسات سابقة الإجابة بدورها عن هذا التساؤل، ولكن أيا منها لم يخرج متكاملا بحيث يمكن الاعتماد عليه جملة وتفصيلا."[1]

حيث يرى "كمال بشر" أن هذه الدراسات ضيقة المجال في عمومها محدودة الإطار، قنعت بالنظر في الثروة اللفظية لعدد محدود من التلاميذ أو المدارس في بيئات معدودة وألقت إلينا بنتائج الأخذ بها أخذا مطلقا في هذا المجال المنذِر بالخطر، يقول كمال بشر:"...ولسنا نزعم أننا قمنا بمثل هذه الدراسة أو ننتوي القيام بها وحدنا، ولكننا نستطيع أن نضع أمام المهتمين بشؤون تعليم العربية عدّة مبادئ يمكن الاسترشاد بها أو الإضافة إليها أو تعديلها.[2]

ويمكن الاستعانة بالعامية حسب كمال بشر في:

- مجال الألفاظ:

ألفاظ اللغات هي اللبنات التي يتكون منها البناء الكبير، ومن ثّمكان الاهتمام بحصرها وجمعها الشغل الشاغل للّغويين في القديم والحديث، لأنها تمثّل الثروة اللفظية للغة معينة، غير أنه ينبغي في مقامنا هذا الاهتمام بحصر الألفاظ التي تسعفنا في هدفنا هذا، والتي تمدّنا بالعون في الأخذ بيد المتعلم في هذه المراحل المبكرة.

وينبغي أن نخضع هذا الحصر لمبدأ "الشيوع في الاستعمال"، أي أن نوجه العناية أول ما نوجه نحو جمع الألفاظ التي يشيع ذكرها ويكثر تردّدها على ألسنة الأطفال القادمين إلى المدارس أو المقيدين بمراحلها الأولى بالفعل، والاهتمام بمبدأ "الشيوع" جدّ مهم لأن كثرة استعمال المتعلمين للكلمة المعينة تعني أنها مألوفة لهم وتقع تحت خبرتهم المباشرة، ومن ثم يصبح استغلالها استغلالا مثمرا ناجحا، والمفروض أن تحديد الشيوع أو عدم الشيوع أمر

[1] كمال بشر، دراسات في علم اللغة ، ص 232.

[2] المرجع نفسه، ص 232.

يخضع لعمليات إحصائية، مسبوقة بمسح شامل لـلقطاع اللغوي المعّين، والكلمات أو الألفاظ التي يمكن الاستعانة بها في هذا المجال ذات أنواع وأنماط متعددة.

أهّمها في نظرنا ما يلي:

أ. **كلمات فصيحة:** بالعامية كلمات فصيحة صرفة، جاءت على أوزان متنوعة أو أجناس من الكلم المختلفة، وتنتمي إلى مجالات متعددة من ألوان الثقافة والخبرة، وقد تستعمل هذه الكلمات في مدلولاتها الأصلية أو فيما يقرب منها، وقد تبعد عن هذه المدلولات بصورة أو بأخرى. وهذه النماذج يكثر ورود أمثلتها في العامية:

– **أسماء:** وقد تكون ذات دلالات حسية أو معنوية مجردة من ذلك: باب، شارع، ولد، بنت، طفل، طفلة، ورد، وردة، شمس، قمر، حب، حسد، عدل، حرية، أمل، شجر، شجرة، تراب، ماء، مطر، مزن، حرب، حمامة، عصفور، رعد، برق، سحاب، نخل وغيرها كثير.

– **أفعال:** والفعل الماضي بالذات أشهرها وأكثرها استعمالا، وكذلك فعل الأمر، بُعدت أمثلة كثيرة من أوزانه وصيغه عن قواعد الفصحى، بسبب عدم مراعاة قواعد البناء وما ينتج عن ذلك من تغيير في مكونات الصيغة أو الوزن، ويظهر هذا بوجه خاص في الأفعال الجوف والناقصة، حيث يقولون: روح بِيع، أرمي، غني (للمفرد المذكر).

أما الأمثلة الماضية فهي كثيرة ومنها (ضرب، كتب، فتح، نادى، نفى، راح، باح...الخ).

– أوزان بذواتها: وزن(أفعل) دالا على لون أو عيب، جاءت أمثلته كلها تقريبا على وفاق الفصحى بدون تغيير (أحمر، أخضر، أبيض، أعمى، أعرج...الخ). أفْعل التفضيل متلوا بمن هو الآخر كثير الورود والاستعمال على نظام الفصحى مثل (أسرع، أحسن، أفضل، أكبر). وأسماء الفاعلين والمفعولين على وزن فاعل ومفعول (ماعدا ما صيغ من فعل أجوف أو ناقص)، يكثر ورودها على صورها الفصيحة، بدون تغيير.[1]

– اسم الفاعل: فاهم، كاتب، عارف.

[1] كمال بشر: دراسات في علم اللغة ، ص 234.

– اسم المفعول: مفهوم، معروف، مكتوب.

كما نلاحظ أن كثيرا من أسماء الزمان والمكان من الثلاثي ذات حظ كبير من الاستعمال وفق ما ورد في الفصحى مثل (مكتب، مدخل،ملعب،مرمى...الخ).

– كلمات معربة أو دخيلة على العربية:

وهذه كثيرة الاستعمال في العامية، وقد دخلت هذه الكلمات على العامية واللغة العربية الفصيحة عن طريق الاتصال الثقافي والعلمي بلغات أجنبية مختلفة، وهي في معظمها تعبر عن مظاهر الحضارة والتقدم العلمي في العصر الحديث، ولسنا هنا بصدد التمثيل لهذا النوع من الكلمات، فهي معروفة لنا جميعا، ونستخدمها في حياتنا العامة والخاصة في المجالات المختلفة، والأهم من ذلك كلّ ه أن نقّرر أنه لا ضّير علينا مطلقا إن نحن استخدمنا هذه الكلمات على المستويين العامي والفصيح، لأنها ذات مدلولات خاصة، ليس من السهل أحيانا التعبير عنها بألفاظ عربية، أو قلّ، إنه ينبغي–في أقل تقدير– أن نستعملها فترة معينة من الزمن حتى تستقّر مدلولاتها في أذهان الناس، وحينئذ علينا أن نحاول ترجمتها بالتدريج، كلما استطعنا إلى ذلك سبيلا.

إن اهتمامنا بالعامية لا يعني أنها تحلّ محل الفصحى، بل دراستها كظاهرة مشتقة من الفصحى وملتصقة بها، مختلفة عنها في الإعراب فقط، فالعماني والموريتاني يلتقيان فيتكلمان بلهجتيهما فلا يتفاهمان، فيعودان للفصحى فيفهم كل منهما الآخر، والعلاقة بين الازدواجية اللغوية أو بين العامية والعربية الفصيحة المعاصرة هي علاقة ترابطية، حيث تربط بينهما ألفاظ ومعانٍ، هذه الألفاظ التي تؤدي حتما إلى معانٍ دالة على مقاصد المتكلّم نحو المستمع والمخاطب، بحيث كلّما غاب أو غُيِّب المعنى أو المقصد لجأنا إلى العامية للاستعانة بها.

ويرى" كمال بشر" أنه ينبغي الإشارة لأمرين مهمَّين عند استعانتنا "بالعامية":

– الأول: إن الأخذ بهذا المنهج ليس دعوة إلى العامية بحال من الأحوال، إنه على العكس من ذلك يرمي إلى خدمة لغتنا القومية، وذلك بسبب الوصول إليها والتمكن منها من طريق واقعي مألوف للمتعلمين، ومن ثّم يُ قبل المتعلم على ما يُلقى إليه ولا يمله أو يرغب عنه.

– الثاني: إن الأخذ من العامية ليس أخذا مطلقا في المادة أو الفترة الزمنية، أما من حيث المادّة، فهذا الأخذ مشروط بعملية الانتقاء والاختيار، وهو من حيث الفترة الزمنية أخذ موقوت كما قّررنا، فلا علينا إن نحن أخذنا –في البداية– بعناصر عامية مختارة لفترة محدّدة، محاولين التقليل أو التخلّص منها بالتدريج حتى يقف التلميذ على أرض صلبة يستطيع الانتقال منها نحو الفصحى بدرجاتها ومستوياتها المختلفة.[1]

ثانيا: استثمار آراء ابن خلدون في تدريس مهارات اللغة العربية وفق المقاربة النصية الحديثة

يمّيز علم الطرائق بين أربع مهارات هي على الترتيب: الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، بحيث تحقّق المهارة الأولى والثانية إمكانيةالفهم والتعبير الشفوي وتحقّق الثانية والثالثة الفهم والتعبير الكتابي، وتؤدي المهارات الأربعة إلى صنع فعل التواصل.

1– مهارات اللغة العربية:

لا ريب أن تعليم اللغة يفترض الانتقاء في مستوى وضع المناهج وبناء المحتويات، بحيث يتم اختيار المفردات وفق معايير علمية دقيقة لأجل تبليغ المعلومات اللغوية وإكساب "الملكة"للمتعلم وفق معرفة عملية وليست نظرية، نجيب فيها عن السؤال ماذا نُعلم؟.

وإن المهارات طاقات نإنتاجية وإبداعية، بحيث تتطاير المعارف وتبقى هي إن بُنيت في تعليمها على "الانتقاء والتكامل"، أليست أعظم مهارة يمكن تنميتها عند أيّ متعلم هي أنّا نعلّمه كي يتعلّم؟ وحين نعلم فعلينا أن نختار ما نُعلّم من حيث المادة والمحتوى، لأنه لا

[1] كمال بشر،دراسات في علم اللغة ، ص 231.

يمكن أن يتمكن المتعلّم من اللغة كلها في زمن معّين، وهذا لا يعني أن نختار مهارة كالكتابة ونهمل الشفوي لنعلّم بها اللغة من باب الانتقاء، لأنه في الأخير لا يمكن أن يحصل التعلم الصحيح الانتقاء ميزة علمية ترتبط بالهدف من التعلم، وهذا الهدف يُ بنى على التكامل.

1-1 مهارة الاستماع:

والذي يتشكل من مجموعة الاستعدادات (Audition)[1]التي يجب على المتعلم مراعاتها والأخذ بها، فلا بدّ للمتعلم (المستقبِل) أن يكون حاضرا ذهنيا ونفسيا، ويُرهف السَّمع للمتحدث، وتتكون استعدادات المتعلم للاستماع نتيجةلما يوفّره المعلم من شروط وجب ويجب عليه الأخذ بها، منها: اللباقة، قّوة الشخصية، التشويق للمادة، قوة الإقناع والتمكن في المادة العلمية".[2]

كما لا تقل أهمية الموضوع نفسه(الرسالة) عن المرسل والمستقبل، فإذا كان الموضوع شّيقا، فإنه يدفع التلاميذ إلى سماعه، فعنصر التشويق إذن، مرتبط بكل من المرسل بأسلوبه وقّوة الشخصية وتمكنه من المادة العلمية والرسالة بقّوتها وأهميتها وتسلسلها وأسلوبها وفكرتها وارتباطها بمشاكل واهتمامات المستمعين، فقديما قالوا:" الكلام الذي يخرج من القلب يدخل إلى القلب والكلام الذي يخرج من اللسان لا يتعدى الآذان". فجودة الحديث إذن تعتمد على جّدية المتحدث وجودة الموضوع.

وعن كيفية تنمية "مهارة الاستماع" في تعليم اللغة العربية حسب المراحل المختلفة نذكر منها:

- التعرف على أغراض المتكلّم.
- التعاطف مع المتكلم بممارسة التشويق.
- معرفة الأفكار وربطها.

[1] سعيد بليردوح، الانتقاء والتكامل في تعليمية مهارات اللغة العربية، مجلة اللسانيات واللغة العربية ، العدد الثاني، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار ، عنابة، ص 327.

[2] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص 93.

– استخدام إشارات السياق الصوتي لأجل حصول الفهم.

– تذّوق المسموع.

– إنجاز تمارين الاستماع.[1]

وباعتبار الاستماع أبو المهارات، فإن حدوثه يرتبط بالحّيز المكاني والزماني الجّيد والذي يوفر بناء تمارين صحيحة مدعّمة بالوسيلة حيث يحدث التكامل الكامل بين خبرة للسامع والمتكلم، وسنورد بعض أمثلة تمارين الاستماع التي تُنفذ بحضور الوسيلة السمعية البصرية.

– **تمرين الاستماع إلى الكلمات المتقاربة صوتيا:** والوسيلة هي الصورة والمكان هو مختبر اللغة حيث يسمع المتعلم ثلاث كلمات هي: صائم وصائد وسائق، وتقدم له صورة "الصياد" ويطلب منه اختيار الكلمة القريبة في أصواتها من الكلمة التي تعبر عن الصورة.[2]

– **تمرين الثنائيات اللغوية: مثل:** كلب– قلب/حنّ–عن/ سار–صار. وتساعد الصورة المتحّركة على التفريق بين الكلمتين في المعنى.

– **تمرين نوع الجملة:** خبرية واستفهامية وتعجبيةفُ سمع المتعلم ثلاث جمل دون تنغيم ويختار بعد أن يعيدها بالتنغيم نوع الجملة.

. هو طبيب.

. طبيب هو.

. أهو طبيب.

– **تمرين فهم النص** يستمع المتعلم إلى فقرات النص بالتدرج، ثم نطرح سؤالا على معنى كل فقرة وكلما تدرجنا عدنا لمعنى الفقرة الأولى.

– **تمارين التكامل في تعليم المهارات:** بحيث يكون الهدف واحدا، ولكن الوصول إليه يتم باستثمار عدة مهارات كالهدف النحوي،فُ سمِع المتعلم ثلاث جمل، كل جملة تبدأ بكلمة

[1] سعيد بليردوح، الانتقاء والتكامل في تعليمية مهارات اللغة العربية، مجلة اللسانيات واللغة العربية، ص 327.

[2] المرجع نفسه، ص327.

مختلفة: اسم – فعل– حرف.[1]وسيتعرف في كل مرّة على الفرق استماعا وقراءة ثم كتابة بالتدرج، ولمهارة الاستقبال الدور الرئيس باعتبارها تؤسس للنظام المتكامل في التعليم، وإن إغفال هذه المهارة بالأساس أدّى إلى انعدام الذوق لدى المتعلم الجزائري، فهو يتكلم دون تركيز ويدرس لسنوات طويلة، ولكن قد يعجز في غالب الأحيان عن التعبير الصحيح.

2– الحديث أو التعبير الشفوي:

الحديث مصطلح عام للتعبير الإنساني الطبيعي عن طريق اللغة الشفوية والتعبير الشفوي عملية إنتاج رسالة شفوية باستعمال العلامات الصوتية بفعل المهارة الاستقبالية، وهو من المهارات النشطة الإنتاجية، كما أنه استعمال للمادة الشفوية عن طريق الصوت باستحضار الأفكار واختيار ما يناسبها من الألفاظ في حضور عمليات عقلية ونفسية ويرتبط التعبير الشفوي بالاستماع كمهارة مؤسِسة لبقية المهارات الأخرىإذ يُستثمر المسموع ويُسهم في إجادة المقروء ويدعم المكتوب باعتباره صورة مسموعة يمكن لها أن تتحول إلى مكتوب.

فأّما عن خطوات تعليم هذه المهارة فهي عموما:

– تحديد الهدف من خلال المناهج والتمارين.

– اختيار الموقف التداولي بالشرح ولفت الانتباه والاستماع الى الحوار وإبداء الرأي.

– اختيار الهدف مرتبطا بالمستوى التعليمي.

– تحديد نوعية النشاط المناسب.[2]

والملاحظ أن تمارين التعبير الشفوي تتداخل فيها المهارات لتصنع التكامل، فكل حوار أو نص يُستغل أولا بالاستماع ثم المناقشة الشفوية للوصول إلى القراءة وترسيخه بالكتابة وكل استعمال للغة تم بالممارسة، فحال إتقاناللغة ومهاراتها كاليد التي نُخشنها بالممارسة كما قال "المبرد" في كامله.[3]

---

[1]سعيد بليردوح، الانتقاء والتكامل في تعليمية مهارات اللغة العربية، مجلة اللسانيات واللغة العربية ، ص 328.

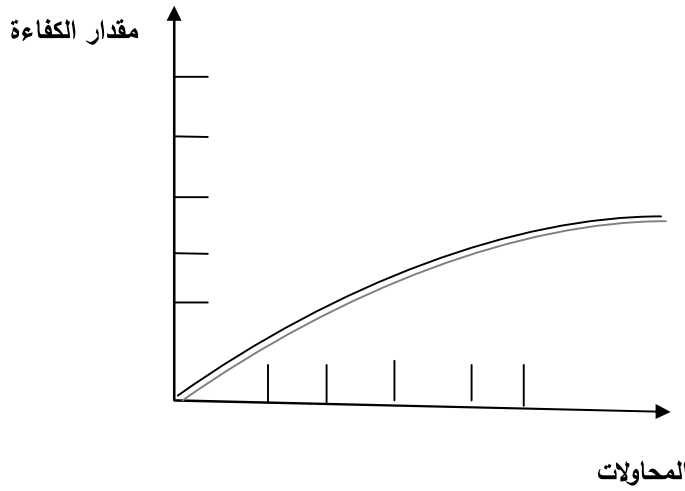
[2] المرجع نفسه ، ص 329.

[3]المرجع نفسه، ص 329.

ولقد أشار "ابن خلدون" إلى أهمية الاستماع والممارسة في حذق الكلام، ويمكن استغلال الحوار بجمله القصيرة في المراحل الأولى لتعليم هذه المهارة وذلك بتخصيص:

- حصة تهيئة لدرس التعبير الشفوي والأسئلة حول الموضوع(Présentation).
- مرحلة العرض(Pititionér).
- مرحلة الإعادة (Explication- Exploitaion).
- مرحلة الشرح والاستغلال(Fixation-Mémorisation).
- مرحلة الترسيخ والتثبيت لتحقيق الكفاءة (Makey).

وهي مراحل إنجاز كل تمرين لغة حسب ماكي (Makey) وهذا شكل يحقّق صورة عن هذا النوع من التمارين.



فكلّما ازداد التكرار والإعادة على الاستماع ثم التركيز والحفظ ثم الإنتاج الشفوي، وفي هذا يُراعى الزمن الفاصل بين المحاولات، ويمكن بعد ذلك أن نؤكد أن الاستماع الجيد ينشط الذاكرة للتحفيز بعد التركيز على الأفكار للكلام والتعبير الشفوي الذي بدوره يساهم في إنتاج ونجاعة بقيّة المهارات، فهي أوجه لعملة واحدة وهي "ملكة اللغة".

3- القراءة:

وردت عدة تعريفات لمصطلح القراءة في قاموس تعليمية اللغات نذكر منها:

– عملية التعرف على الحروف وجمعها لفهم الرابط بين المكتوب والشفوي.

– إرسال نص مكتوب بصوت عال بالعبور من النظام المكتوب إلى النظام الشفوي مع افتراض معرفة أنظمة التحويل.

– عملية متابعة العينين للمكتوب وذلك بقصد معرفة المحتوى وإن التعريف الثالث للقراءة يحدد الهدف منها بينما يرمي الأول والثاني لوصفها كمهارة وآلية.[1]

– أبعاد القراءة:

إنّ لعملية القراءة أبعاد معينة، وبمجرد الاستغناء عن واحد منها، فإن هذه العملية لا تؤدي وظيفتها على الوجه الأكمل، وأبعاد القراءة تتمثل فيما يلي:

أ– التعرف:

أوّل ما يتعلمه الطفل في القراءة التعرف على الحروف والكلمات، وفي الغالب تكون هذه الكلمات ذوات مدلولات معروفة لدى المتعلم ومتّصلة ببيئته وحياته التي خُبِرها قبل مجيئه إلى المدرسة، وهناك مدرستان هامتان بالنسبة لتعلّم الحروف والكلمات، الأولى تنادي بضرورة تعويد الطفل على حفظ الحروف الهجائية عن طريق التعرف عليها أولا، ثم يبني على أساسها الكلمات والجمل، أما الثانية التي استفادت من تجارب علم النفس فتنادي بضرورة تعريف الطفل بالجملة قبل الكلمة ثم الحرف، انطلاقا من مبدأ النمو القائل بالتمايز والتكامل، بمعنى أن النمو يبدأ كلّيا ثم يتجه إلى التخصص، وأن الطفل يدرك الكليات ثم الجزئيات.

ب– النطق:

ذلك أن معرفة الحرف أو الكلمة لا يغني عن النطق بهما، ويجب أن يتعوّد الطفل منذ الصغر على نطق الكلمات بطريقة صحيحة، كذلك الحروف، وإذا ما أخطأ الطفل يجب أن يطالب بإعادة اللفظ بطريقة صحيحة.[2]

---

[1] سعيد بليردوح، الانتقاء والتكامل في تعليمية مهارات اللغة العربية، مجلة اللسانيات واللغة العربية ، ص 331.

[2] زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص 104، 105.

ج- الفهم:

هو عملية الربط الصحيح بين الألفاظ والمعاني، بل الربط بين مجموع الكلمات والمعنى الكلّي لها، فربما تحمل الكلمة الواحدة أكثر من مدلول، ويختلف هذا المدلول باختلاف موضعها في الجملة، والفهم هو همزة الوصل بين عمليتي النطق والنقد، لأن فهم الظاهرة في العلم يساعدنا على الربط بين المفاهيم واستخلاص النتائج.

د- النقد:

تتمثل عملية نقد المقروء بمظاهر أهمها إبداء الرأي الشخصي والمناقشة والتفسير والموازنة بين الآراء المختلفة، ولا تكتمل عملية النقد إلاّ بتفاعل القارئ مع المادة المقروءة، والتفاعل يولد الفهم المتكامل الذي يؤدي بالتالي إلى النقد السليم.

والنقد في حدّ ذاته عملية عقلية قد يصيب التلميذ في نقده لمادة أدبية بعد تحليله لها، ويكون بذلك قد استخدم الأسلوب العلمي في النقد والتحليل، ولكن إذا لم يحالفه الحظ في النقد فإنه لم يستخدم هذا الأسلوب، بل استخدم الأسلوب العشوائي الذي لا يؤدي الى نتائج إيجابية في الغالب، لذلك لا بدّ من استخدام الأسلوب العلمي في التفكير حتى يكون النقد بنّاء.

هـ- حل المشكلات:

بعد فهم المقروء بكل أبعاده، يمكن للقارئ أن يستغل مادة القراءة في حل مشكلاته اليومية أو حل مشاكل مجتمعه، فالقراءة إمّا أن تكون للتسلية وملء الفراغ، وإمّا أن تكون من أجل اختبار في مادة معينة، وإمّا أن تكون عملية هادفة، لذلك يجب أن تتحوّل القراءة من مجرّد تسلية أو استعداد لأداء اختبار ما إلى عملية ذهنية فكرية تساهم في حل المشكلات حسب أهميتها وماهيتها.

و- التطوير:

يؤدي الفهم أيضا إلى تطويع الواقع، فالكاتب يثري معلوماته وخبراته ويصقلها من خلال القراءة، فيضيف إلى العلم بمقدار قراءاته واطلاعه، كما يستفيد العلماء من خبرات السابقين ويبنون عليها خبرات جديدة، وقد تُبنى هذه الخبرات نتيجة الاحتكاك المباشر بعناصر البيئة، كأن يبدع البناء في هندسة المعمار نتيجة ممارسته لعملية البناء، وكذلك النجار والحداد، ولكن هناك من القوانين التي لا بدّ من قراءتها والاطلاع عليها حتى يتم التطّور بأسلوب علمي وبطريقة صحيحة، هنا تكمن أهمية القراءة في الإبداع والتطوير والتطّور[1].

لذلك يمكن أن نقول مطمئنين إن القراءة مفيدة لكل من الفرد والمجتمع، لأن إنتاج الفرد وطموحاته النابعة من القراءة تنعكس على المجتمع وقنواته الإنتاجية.

4- الكتابة أو التعبير الكتابي (Ecriture ou expression écrite):

ورد تعريف للكتابة على أنها نظام من العلامات المرسومة والتي تتعلق أساسا باللغة المنطوقة ويتثبت أثرها بالكتابة لصنع التواصل عن بعد، فهي بهذا تعدّ المظهر الثاني للشفوي، ومن أنواع الكتابة التي يذكرها قاموس تعليمية اللغات:

- جمل أو ملفوظات كاملة وتسمى الكتابات الُجملية.
- الوحدات الدالة الدنيا أو المونيمات وهي الكتابة التحليلية.
- الوحدات التمييزية وهي الكتابات الصوتية والهجائية والمقطعية.[2]

وللكتابة معنى ثقافي لأن كل مجتمع كلامي يتبنى أشكالا ورموزا تخصّه، فهي مستوى أدائي رمزي لتجربة الإنسان في الزمان والمكان.

[1] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص 106،107

[2] سعيد بليردوح، الانتقاء والتكامل في تعليمية مهارات اللغة العربية، مجلة اللسانيات واللغة العربية، ص 334.

إنّ للكتابة بعدا حضاريا أكيدا، وإن النظرة المجتزئة لتعليم مهارات اللغة العربية ساهمت في شيوع اللحن ، ومردّ ذلك في كثير من الأحيان إلى تطبيق النظريات الغربية في دراستها لمستويات اللغة العربية دون مراعاة خصائصها.

فقد وضع علماء اللغة العربية قواعد العربية وربطوا كل مستوى بالآخر، بحيث يقود الاستماع إلى الحديث والرواية، وفي كل مرّة كان السعي حثيثا إلى التنقية اللغوية، ذلك أن اللغات تختلف في خصائصها وعبقرياتها، فلا تناظر بينها في الاصطلاح وعليه، إن التفكير الشمولي لتعليمية مهارات اللغة العربية يحرّرها من التبعية ويثبت تفودها بنظام كلّي متكامل كنظام الأسرة العربية المتماسكة.

إن الدعوة إلى تنفيذ ميزتي الانتقاء والتكامل في تعليمية مهارات اللغة العربية من صميم الفكر التأصيلي الذي نعود فيه إلى طبيعة اللغة العربية في خصائصها المتكاملة، وفي هذه العودة تَـمّيز لها.

يخدم هذا التنفيذ الواقع اللغوي للمتعلّم الجزائري في مختلف الأطوار التعليمية والذي يعاني من صعوبات التمكن التلقائي من اللغة، وإذا كان بعض الغيورين على العربية ينادون بتفعيل دورها في المحافل الدولية وإعطائها بعدا علميا وعالميا، وهو مطلب نبيل، فالحاجة أيضا تتطلب تفعيل دورها عند مستعمليها داخل أوطانها والتمكن من مهاراتها والتشبث بها لأنها لغة الهوية والتي ترتبط بخصوصيات المتعلم العربي أيضا.

إن تعليمية مهارات اللغة العربية في ضوء انتقاء النظريات والطرائق والمناهج والوسائل وبناء التكامل في العبور من الاستماع إلى الحديث والقراءة والكتابة يسمح بتذليل صعوبات ومشكلات اللغة العربية، وإن الحاجة في ميدان تعليمية اللغة العربية هي الوصول إلى التصورات الصحيحة لتحقيق الاستعمال والممارسة الصحيحة للغة.

2-المقاربة النصية وآلياتها.

1. تعريف المقاربة:

1-2المقاربة لغة:

قرب، مقاربة، الإناء قرب من الامتلاء فهو قربانٌ، قَرَبى فلان فلاناً ، حادثه محادثة حسنة داناه في الرأي. وهي مصدر غير ثلاثي على وزن (مفاعلة). فعله(قارب) على وزن (فاعل) المضارع منه (يقارب)مثله، قَاتَلَ ويُقاتِل، مقاتلةُ ، يَاسَرَ و يُيَاسِرُ (مباشرة) وهي تعني في دلالتها اللغوية دناه وحادثه بكلام حسن.

2-2. المقاربة اصطلاحا:

المقاربة هي كيفية دراسة مشكل أو معالجته أو بلوغ غاية وهي ترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يجنده في لحظة معينة، وترتكز كل مقاربة على استراتيجية للعمل من الناحية النظرية، استراتيجية-طريقة-تقنية، ومن الناحية التطبيقية إجراء وتطبيق، صيغة وصفة، وترتكز كل مقاربة على استراتيجية للعمل وتتفرع إلى مقاربة تحليلية، تواصلية منهاجية، قرارية وكلية وميكانيكية مفاهيمية).[1]

3-2. مبادئها:

ترتكز المقاربة على جملة من المبادئ والآليات التي تمكن المتعلم من تحقيق النجاح المرجو منه وتكوين شخصيته المستقلّة ليكون نافعا لنفسه ولوطنه.

1-3 الفعالية:

تكتسي العملية التعليمية أهمية بالغة لجعل المتعلم إيجابيا، و يتمظهر ذلك في مدى تأقلمه مع الطرق النشيطة المطبقة والتي تهدف من دون شك الى تحقيق:

- تنمية النشاط الفكري والاستغلال.
- الرغبة في التعلم والاكتساب.

[1]صالح غيلوس، إعادة بناء النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية السنة الثالثة ثانوي أنموذجا ، أطروحة دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي، جامعة سطيف 2، الجزائر، 2014/2013.

2-3 الحافز:

هو المثيرات الداخلية العضوية التي تجعل الكائن الحي مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية.

3-3النزاهة الفكرية:

تسعى المقاربة البيداغوجية لغرس روح النقد لدى المتعلم وأن يعترف بأخطائه ويعلم أن الخطأ مؤشر على التعلم، وأن لا يخجل من أخطائه وهذا الموقف الفكري ضروري.

4-3 التواصل الاجتماعي:

إن التعلم لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يجعل المتعلم في غربة مع محيطه المدرسي والاجتماعي، وأن النشاطات الممارسة ينبغي أن تكون منبثقة من الواقع الذي يعيشه المتعلم وأن تترجم هذه التعلمات في أفعال وسلوكات مفيدة في حياته عامة.[1]

وفي رحاب هذه المقاربة لم يعد المتعلم مستقبلا للمعرفة حافظا لها، يستظهرها عند الطلب ولا يستطيع الانتفاع بها، بل أضحى محورا للعملية التربوية وعنصرا فاعلا فيها يساهم في تحديد المسار التعليمي بالملاحظة والبحث، ليبني معارفه ويستثمر تعلماته السابقة.

وتقوم هذه المقاربة على أربعة أسس لا يمكن الاستغناء عنها (الجانب النظري والتطبيقي والاستراتيجي والتكتيكي).

- الجانب النظري: ويتضمن المنطلقات الفلسفية والمعرفية والتي تسهم بفعالية في إحراز المتعلم تقدما علميا أثناء بناء تعلّماته ودمجها بالمكتسبات القبلية.

- الجانب التطبيقي: يعبر عن كل الأدوات والإجراءات والتي بفضلها يتوصل المتعلم إلى اكتساب الكفاءة.

- الجانب الاستراتيجي: ويتشكل من الخطط المرسومة من أجل إحداث تغيرات فعلية في المصفوفة المفاهيمية للمتعلم.

[1] صالح غيلوس ، إعادة بناء النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية ،السنة الثالثة ثانوي "أنموذجا" ص 143،144.

– الجانب التكتيكي: ويقصد به التدرج في بناء التعلّمات والانطلاق من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب بوساطة منهجية مدروسة حتى يبني المتعلم تعلماتهويحقّق النجاح في مساره التعليمي.

4-آليات تلقي النص التعليمي:

القراءة المنهجية:

القراءة عملية ذهنية فيزيولوجية وعاطفية تفسّو من خلالها الكلمات والرموز التي تصل إلى العقل عن طريق العينين، فيقوم بربطها منطقيا بدلالتها لتكوين المعنى المراد وفق ما توافر لدى المتعلم من معارف وخبرات سابقة، وتتطلب هذه العملية المتشابكة سلامة الأعضاء.

والقراءة الجيدة لا يقتصر المتعلم فيها على إدراك الكلمات والرموز فحسب، بل يسعى إلى تحديد العلاقات القبلية و البعدية ومعرفة الحقائق المعروضة في النص الذي يضبط مسيرة المتعلم إلى حد ما، نظرا لانطوائه على مجموعة العناصر أو العوامل الموجهة التي تسمح له بمراقبة سيرورة التفاعل التواصلي القائم بينه وبين المتعلم، بالإضافة إلى ما توافر لدى المتعلم من مكتسبات قبلية وخبرات حتى يتحقّق التعلم المرغوب.

إن فعل القراءة سواء كان شرحا أم تفسيرا أم تأويلا أو كان سطحيا أو عميقا، فالمتعلم يمارس التحليل النصي ليعيد بناء النص، منطلقا من الدال ليصل إلى المدلول المتواري في بنية النص، وهذا المدلول محور البحث أساس الاختلاف في الشرح والتفسير والتعليل والتأويل، ولا يلزم الأستاذ المتعلم بنصوص الكتاب المدرسي فقط، بل يختار مجموعة من النصوص التي ترتبط بواقع المتعلم الاجتماعي.

أنواعها:

1-القراءة ذات البعد الواحد:

- القراءة الساذجة:

هي نوع من القراءة إذ يقوم المتعلم بتفحص النص من الناحية الشكلية بقراءة سريعة أفقية يلامس فيها السطح ويتعامل مع نظامه تركيبا وأسلوبا، ليتمكن من معرفة أنظمة بناء الجمل ويدرك العلاقات حتى يحصل على المعاني المتوارية خلف السطور، وحدوث ذلك يتطلب تضافر جملة من القدرات العقلية والانفعالية لدى المتعلم.[1]

- القراءة الداخلية:

يهتم هذا النوع بداخل النص دون مراعاة خارجه من سياق وظروف محيطه، بمعنى أنه يفصل المحيط الخارجي وما يتصل به من تصورات ويركز على النسق (البنية) ويطلق على هذه القراءة (القراءة البنيوية) التي تهتم بالعلاقات الداخلية في النص بالاعتماد على عنصر لا يتم بشكل نهائي وإنما بإخفائه وتلوينه وتحويله إلى الداخل، وبذلك تصبح القراءة الداخلية حينئذ شرطا للانفتاح والممارسة النقدية التي تتحول إلى إبداع جديد.

- القراءة الاستكشافية:

يركز المتعلم في هذا النوع من القراءة على استراتيجية الاختيار والانتقاء، فيعمل على تحديد العناصر التي تمكنه من تكوين فكرة معينة على ما بداخل البنية، ثم ينتقل إلى فعل التمحيص والتوقع ليصل إلى –بعد مدة– إلى عملية إعادة بناء النص، بالاعتماد على فعل التقاط المؤشرات النصية من جهة، وعلى فعل الاستباق من جهة ثانية، ويتم ذلك بطريقة تدريجية، وانطلاقا من ملاحظة العنوان وتحديد بنيته وعلاقاته الدلالية أو قراءة بعض جمل النص المنتقاة بدقة أو قراءة فقرات معينة ومقصودة، كل هذا قد يساعد المتعلم على إمساك المعنى المتملص إذا أحسن توظيف الحدس والكفاءة القرائية.[2]

[1] صالح غيلوس، إعادة بناء النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية السنة الثالثة ثانوي "أنموذجا"، ص 148.
[2] المرجع نفسه ، ص 150.

- القراءة التفكيكية (التحليلية):

تنطلق هذه القراءة من العنوان الذي يعتبر العتبة الأولى التي يلج المتعلم منها إلى بقية العتبات ويشكل نقطة مركزية أو سؤال ينتظر الإجابة عنه من خلال محتويات النص، وهو مجموعة العلاقات اللسانية التي تظهر على رأس النص لتدل عليه وتعينه وتشير إلى محتواه الكلي و لتجذب القارئ، ثم ينصرف المتعلم إلى بقية العتبات وفي مقدمتها النص ليفكك شفرته بطريقة علمية يضطلع بعملية فك البناء لغويا وتركيبيا من أجل إعادة بنائه دلاليا، متخذا مبدأ الشك منهجا، فهو يشكك في الأفكار الموروثة عن اللغة والسياق والمؤلف والقارئ وأشكال الكتابة النقدية.

وتكون الرموز والمحطات النصية دليله إلى أعماق النص لتصبح القراءة التفكيكية فعلا خلاقا تدفع الذهن دفعا إلى تتبع الآثار والبصمات وتصور وظيفة الأثر ليبدع أفكارا جديدة.

وعليه فالنص في ذاته هو بنية آثار تؤكد حضور الغائب وهو وفق المنظور التفكيكي يمثل تركيبة لغوية غير متسقة، بل يمثل تركيبة لغوية تعارض نفسها من الداخل بالكسور والشروخ والفجوات على نحو يجعل من النص قابلا لتفسيرات شتى وتأويلات لا نهاية لها.

2- القراءة ذات البعدين:

- القراءة التركيبية (الدلالية): هي دراسة نص واعية، يتم من خلالها الكشف عن انسجام النص (الدلالي) وبعض الأحيان يشكل الغموض في وجه المتعلم لإعادة بناء النص، فيلجأ المتعلم إلى فجوات وفراغات النص ليملأها، مستخدما بعض إجراءات لسانيات النص ونظرية التلقي للكشف عن العلاقات التي تسهم في تماسك النص دلاليا، والوقوف على مظاهر اتساق النص.[1]

- القراءة الإبداعية: وتنطلق هذه القراءة من رؤية بلاغية لأنها تتناول لغة النص بكل ظواهرها ومظاهرها وهي أكثر موضوعية من غيرها من القراءات السابقة، وأرسخ في ميدان التقييم والمفاضلة، فهي تسهم بشكل فعال في تهذيب العواطف وتنمية روح الإبداع وتدفع

[1] صالح غيلوس ، إعادة بناء النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية السنة الثالثة ثانوي "أنموذجا"،ص 150،152.

المتعلم إلى التمايز على بقية أقرانه في الصف، كما تعطيه القدرة على الاندماج في محيطه المدرسي والاجتماعي.

وللقراءة أهمية خاصة في العملية التربوية، فهي وسيلة ناجحة لتعليم متميز ومن المسلم به أن الأنشطة الدراسية الأخرى سواء كانت أدبية أو علمية تنهل منها وتقوم عليها. والمتعارف عليه أن القراءة هي مفتاح العلوم والعجز فيها يؤدي لا محالة الى عجز في التحصيل وسيؤثر ذلك على مستقبل المتعلم في حياته الدراسية.[1]

[1]صالح غيلوس، إعادة بناء النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية السنة الثالثة ثانوي أنموذجا، ص 152.

3-تقديم درس أنموذجي وفق المقاربة النصية (مستوى السنة الثانية متوسط) نص " الإعلام في خدمة المجتمع أنموذجا".

1- نموذج لبطاقات سير التعلمات.

(المقطع الثاني : الإعلام و المجتمع – الأسبوع التعلمي الأول)

(بطاقة لكل حصة)

الحصة الأولى (أصغي وأتحدث)

المراحل	سير التعلمات (نشاط المعلم والمتعلم)	التقويم
مرحلة الانطلاق مرحلة بناء التعلمات	عرض الوضعية المشكلة الانطلاقية (10د) ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (نشاط التعبير الشفهي) – القراءة النموذجية الأولى : الإعلام في خدمة المجتمع. تؤدى بتأني وهدوء وتمثيل للمعاني. قراءة النص المنطوق من طرف الأستاذ وفي أثناء ذلك يجب المحافظة على التواصل البصري بينه وبين متعلميه ، ويهيئ الأستاذ الظروف المثالية للاستماع . أسئلة اختبارية حول مضمون النص. القراءة النموذجية الثانية : تؤدى بنفس الأداء . فيها ينبه الأستاذ التلاميذ إلى تسجيل رؤوس أقلام ، والكلمات المفتاحية ويتم استكشاف الكلمات الصعبة التي تعوق فهم المعنى . – مناقشة لاستنتاج الفكرة العامة : (الدور الكبير الذي تقوم به وسائل الإعلام في تنمية وتطوير المجتمعات) أو عبارة أخرى مكافئة – مناقشة محتوى النص وتحليله وإثرائه :	التقويم التشخيصي الإنصات باهتمام للتعرف على موضوع الخطاب . التقويم المرحلي 1-مرحلة التعرف على جزئيات النص 2- القدرة على التحديد والتمييز بين النافع والضار من وسائل الإعلام 3- استخلاص

	- استخلاص العناصر مرحليا أثناء تحليل جزئيات النص . س1 – لماذا كان الإعلام ضرورة وحاجة ماسة لكل الكائنات ؟ س2 –كيف تطورت وسائل الإعلام عند الإنسان ؟ س3– من خلال النص أذكر العبارات التي تبين أهمية ودور وسائل الإعلام في التنمية الاقتصادية و الاجتماعية. العناصر: 1–الإعلام ضرورة حياتية لكل المخلوقات . 2– دور الإعلام في مد التعاون والتعارف بين الناس. 3–دور الإعلام في التنمية . 4–النقلة الهائلة في تطور وسائل الإعلام. 5–وجوب ترشيد وسائل الإعلام نظرا لأهميته وخطورته. - إعادة تركيب النص من خلال العناصر المستخلصة . دور الأستاذ : - المراقبة والتوجيه والتنشيط، سائلا ومعقبا عن كل ما يدور بين المتعلمين أثناء المناقشة، مؤيدا ومصوبا للمعارف والمعلومات والمعطيات. - التشجيع وزرع روح التنافس بين المتعلمين. - يكلف الأستاذ المتعلمين بإنتاج الموضوع شفويا بلغة سليمة مستعينين بما سجلوه من رؤوس	المعارف والقيم من النص ومن الواقع. 4–الاسترسال في الحديث بتقنية التفسير . القدرة على التحليل والتركيب وإعادة بناء النص ونقد المضمون.

مرحلة الختام	أقلام . – نقد المقروء بالتداول في أخذ الكلمة. عرض الوضعية الجزئية الأسبوعية، وتكليف التلاميذ بتحضير الدرس الموالي (من خلال فقرة " أُحَضرُ"ص:31).	التقويم الختامي نقد إعادة الإنتاج لدى الأقران.

2- النص:

السنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع:02. عنوان المقطع: الإعلام و المجتمع.

الأسبوع: الأول. عدد الكلمات:187. مدة التسجيل: 2د و36ثا.

الإعلام في خدمة المجتمع

الإعلام ظاهرة من ظواهر الكون، وسُنة من سننِ الحياة، وبدون الإعلام كان من المستحيل أن تنمَو المجتمعات، وأن تنتقل التجاربُ و الخبراتُ، وأن تتراكم المعارفُ والمعلوماتُ.

والإعلاُم نعمة من نـِعمِ اللهِ ليست مقصورة على الإنسان وحده ، بل هي نعمة تشترك فيها كل الكائنات، فالنظام الدّقيق للنملِ والنحلِ وغيرها من الكائنات، لم يأتِ إلاّ ضمن اتصال محكَمٍ وخبرةٍ منقولة من جيل إلى جيل، ولكن الله عزّ و جلّ مّيَز الإنسان على غيره من الكائنات بقدرته على اختزان المعرفة و تطويرها، وتجميع المعلومات واسترجاعها. كما مّيَز الله عز و جلّ الإنسان بقدرته على تطوير وسائل اتصاله، فمن الإشارات و الرسوم إلى الرقص و الغناء، إلى الكلمات المنطوقة، والحروف المكتوبة، ومن الإعلام الذاتي إلى الإعلام الشخصي، ومن الإعلام الجماعي إلى الإعلام الجماهيري، ومن الإعلام المحلي إلى الإعلام الدولي.

الإعلام نعمة من الله عزّ و جلّ لا يـُدرِكُ قيمتها إلا من عاش معزولا عن الناس عزلاً تاماً، أو في فقد القدرة على الشمِ و السمعِ والكلامِ والنظرِ واللّمسِ. ولقد أثبتت الدراسات العلمية أن الإعلام ضرورة ماسّة للإنسان، وعامل مساعد على تطوير عقليته ونفسيته، ومساعد حتى لنمو جسمه.

إن المفهوم العلمي-اليوم-للإعلام اتسعَ حتى شَمِلَ كل أسلوب من أساليب جمع ونقل المعلومات والأفكار، طالما أحدث ذلك تفاعلا ومشاركةً من طرفٍ آخر مستقبلٍ.

[أ-د-محمد عبد الملك المتوكل-مدخل إلى الإعلام والرأي العام-ص11].

3-الدرس:

1. الوضعية المشكلة الانطلاقية:

دعاك المدير لحضور اجتماع رؤساء النوادي العلمية والثقافية من أجل طرح فكرة إنشاء إذاعة مدرسية لمتوسطتكم، وأثناء النقاش قيل لك أن المجلة الخاصّة غير كافية وقيل لك أيضا أن شبكة التواصل الاجتماعي تغني عن وسائل الإعلام التعليمية، فرأيت أن عرض الفكرة مبني على أهمية الإعلام في المجتمعات وابراز ضرورة وسائل الإعلام، والتنبيه إلى مخاطر شبكات التواصل الاجتماعي وكيف يتم ترشيد استعمالها.

- **المهمات:**

- عرض أهمية الإعلام في المجتمع عموما والمدرسة خصوصا.
- إقناع أعضاء النادي الثقافي للمؤسسة بتنويع وسائل الإعلام المتوسطة.
- تقسيم كيفيات ترشيد استعمال وسائل الإعلام.
- كتابة مقال تفسيري حجاجي ونشره في مجلة المتوسطة.

4-تقديم الدرس: **الأربعاء 30 محرم 1440 هـ**

الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه. **الموافق ل: 10 أكتوبر 2018 م**

المحتوى المعرفي: الإعلام في خدمة المجتمع.

- أفهم النص:

- الفكرة العامة:

دور الإعلام وأهميته في نمو وتطوير حياة المجتمعات.

- أفهم كلماتي:

تتراكم: تتجّمع

سنّة: طريقة/ منهج.

مُحكم: منظم ومنسجم.

معزولاً : وحيدا/ منفردا

- معطيات النّص وعناصره الأساسية:

1-أهمية الإعلام وقدرة الإنسان على تطوير وسائل الإعلام.

2- ضرورة الإعلام في تطوير عقلية ونفسية الإنسان.

3- اتساع المفهوم العلمي.

- القيمة التربوية

1- الإعلام رمز الثقافة وهو دافع لتنمية المجتمعات.

2- "أعطني إعلاما صادقا، أعطيك شعبا واعيا".

- أنتج مشافهة:

ورد في الخطاب المسموع: "بدون إعلام كان من المستحيل أن يسمو المجتمع". اشرح هذا القول في بضعة عبارات مترابطة.

وعليه فإن المقطع التعليمي"الإعلام والمجتمع" هو المقطع الثاني في الكتاب المدرسي لمستوى السنة الثالثة من التعليم المتوسط، حيث أن هذا الكتاب يتألف من ثمانية مقاطع

تعليمية لها محاور ثقافية من واقع المتعلم، والمقطع الثاني "الإعلام والمجتمع" له أربعة حصص تقدّم للتلاميذ، وكل حصّة لها ميدانها الخاص الذي تقدّم فيه هذه الحصص مترابطة ومتناسقة، الحصة الأولى في ميدان "فهم المنطوق وإنتاجه"، وقد تطرقنا إلى هذه الحصّة وطّبقنا عليها، واختير للدلالة على هذا الميدان في الكتاب عبارة على لسان المتعلم هي(أصغي وأتحدّث)، وهي حصّة تهدف إلى تدريب التلاميذ على الاستماع الجّيد وتنمية قدراتهم الذهنية، وتوفير الجو المناسب للمناقشة ويسعى الأستاذ أو المعلم من خلال ميدان فهم المنطوق وإنتاجه" إلى تدريب المتعلمين على الاستماع واتباع السبل الناجعة من أجل استماع جيد، حتى تقع أذن المتعلم على الجيد والمفيد من الموضوع، وأثناء قراءة الأستاذ للنص على أسماع التلاميذ ينبههم إلى تسجيل رؤوس أقلام حول الموضوع المستمع إليه، ويكلل هذا الميدان بمرحلة ختامية يكلف الأستاذ التلاميذ من خلالها بواجب منزلي وذلك بتحرير فقرة حول الموضوع وعرضها مشافهة وهو ما يسمى على لسان المتعلم ب:(أنتج مشافهة).

خلاصة:

ما توصلنا إليه من خلال تقصينا لما أورده "ابن خلدون" في فصل من مقدمته هو أن تحصيل ملكة اللغة العربية لدى المتعلمين، لا يتم ولا يتحقق إلا بممارسة الكلام وتكَرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه، وفتق اللسان بالمحاورة والمناظرة، وقراءة الجيد من النصوص والاستماع إليها وحفظ الكثير والكثير من أجودها، ذلك أن النصوص في رأيه بتنوعها واختلاف موضوعاتها تحفز التلاميذ وتشوقهم وتكسر جدار السآمة، وتدفعهم إلى الرجوع إلى الموضوع الواحد عدة مرات لتدارُسِه من جميع الأوجه، فهذا التكرار يثبت المعارف ويعزز الفهم وفي هذا مسايَرة لطبيعة العقل في إدراك المثيرات وسائر الأشياء المحيطة به .

وإن هذا الضرب من التعليم في عصر "ابن خلدون" يعكس صورة صادقة عن حقيقة التلاحم بين ما قدمه من آراء وأفكار في تعليم اللغة العربية في عصره وبين ما يقدم اليوم في الدرس الحديث في ميدان "تعليم اللغات"، وخاصة في تعليم اللغة العربية ؛ حيث إن القائمين عليها وعلى تعليمها استحدثوا مقاربة تعليمية حديثة، تقوم على معالجة النصوص وفق استراتيجيات محكمة، هي " المقاربة النصية" أو " المقاربة بالنصوص"، والتي تعادل ما جاء به فكر ابن خلدون في تعليمية اللغة العربية، والذي أظهر فيه الكفاية وجرد فيه العناية يحث القارئ والباحث والمعلم على صرف الاهتمام بهذه الطريقة والعمل بها، فالهدف منها إعداد المتعلم ذهنيا ونفسيا وإكسابه لغة عربية فصيحة ليكون بذلك ذلق اللسان قادرا على الإلقاء والمشافهة والمناقشة وتحرير مواضيع في كل ميدان من ميادين التعلم.

ويوضح الجدول التالي مقابلة بين ما جاء به "ابن خلدون " وبين ما تتناوله "المقاربة النصية الحديثة:

ابن خلدون	المقاربة النصية
– مهارة الاستماع. – مهارة القراءة. – مهارة المحادثة. – مهارة الكتابة.	– فهم المنطوق وإنتاجه – فهم المكتوب. – فهم المكتوب(نشاط قواعد اللغة). – إنتاج المكتوب. –

ومن خلال الجدول يتبين لنا أن:

- مهارة الاستماع عند "ابن خلدون" يقابلها "ميدان فهم المنطوق وإنتاجه" أو على لسان المتعلم (أصغي وأتحدث) وقد تطرقنا لهذا سابقا.
- مهارة القراءة عند "ابن خلدون" يقابلها ميدان "فهم المكتوب " أو نشاط القراءة المشروحة ودراسة النص، وقد اختير للدلالة على هذا الميدان في الكتاب المدرسي عبارة على لسان المتعلم هي (أقرأ نصي).
- مهارة المحادثة أو المناقشة يقابلها ميدان " فهم المكتوب" أو (نشاط قواعد اللغة) واختير للدلالة على هذا الميدان في الكتاب المدرسي العبارة على لسان المتعلم هي (أستثمر نصي).

- أما مهارة الكتابة فيقابلها ميدان" إنتاج المكتوب " أو (نشاط التعبير الكتابي)، وقد اختير للدلالة عليه في الكتاب المدرسي عبارة على لسان المتعلم هي:(أكتب).

وتدرس هذه الميادين جميعها في تعليم اللغة العربية من خلال النصوص، وذلك استعدادا لتكوين متعلم فطن، نَبِـهَ الفكر، مستوعبا لما حوله وقادرا على معالجة ما يعتري حياته التعليمية من صعوبات ومدركا لكيفية التعامل معها وينتهي كل ميدان من هذه الميادين بمرحلة ختامية فيها يكلف الأستاذ التلاميذ بواجب منزلي حَسَبَ الميدان وما يقتضيه.

ومن هنا فإن المقصود بدراسة النصوص: النشاط الذهني المتعدد الأبعاد، والذي يسعى إلى الكشف عن المعلومات المقروءة وانتقادها وتحويلها، أو إعادة تنظيمها قصد تكوين بنية ذهنية أو وجدانية (أوهما معا) مطابقة أو على الأقل شبيهة بالبنية التي يقصد مؤلف النص نقلها وإبلاغها، إنها عملية تفاعل بين الفرد والنص، تتم ضمن سياق اجتماعي وثقافي معين وتتأثر بالعديد من المتغيرات الذاتية والموضوعية والتي تفرض على القارئ نوعا من الدراسة، وتوجهه نحو أسلوب من أساليب المعالجة والتحليل، وانطلاقا من هذا نخلص إلى أن دراسة النص إنما هي بحث ذهني في معطيات النص، يخضع لمنهجية منظمة بغرض اكتساب المعرفة وإنتاجها بالمطابقة أو المشابهة للبنية التي يقصدها المؤلف، وتكون الدراسة بتبني "المقاربة النصية" طريقة تربوية لتفعيل درس اللغة، وكذا بوضع المتعلم موضع المتفاعل مع الدراسة باستثمار مكتسباته القبلية وحسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النص ومعناه بالحجة الواضحة والفكر المستنير، فمن زاوية نظر علماء النفس المعرفيين ووفق مفهوم التعلم ذي المعنى فإن المتعلم ليس عضوَية سالبة بل هو عنصر نشيط وفعال بإمكانه اتخاذ القرارات المنطقية.

ومما تقدم نستخلص ما يلي:

– يعتبر العلامة "عبد الرحمان بن خلدون" من اللغويين العرب الذين ساهموا وبجدارة في الإحاطة بميدان اللسانيات، وما يلحق هذا الميدان من مفهوم للغة، هذا المفهوم الذي يقرب كثيرا من المفاهيم التي وضعها اللغويون المحدثون للغة. ضف إلى ذلك إحاطته الواسعة بقضايا اللسان العربي (علم النحو، علم اللغة، علم البيان وعلم الأدب) شارحا ومفسرا لهذه القضايا.

– أيضا ما يمكن تسجيله لهذا اللغوي إشارته الواضحة والموضحة للملكة اللسانية التي يكتسبها الطفل في بيئته، وحثّه على توفر البيئة السليمة التي تجعله (الطفل) مستعدا لتلقي اللغة على الفطرة استماعا ومشافهة.

– كما أشار أيضا إلى طرق اكتساب هذه الملكة اللسانية(السماع والممارسة والتكرار والحفظ) حتى ترسخ هذه الملكة وتستقر في محلها.

– أيضا وجود تقارب واضح بين "ابن خلدون" و" تشومسكي" حول مسألة الملكة اللسانية، وقد أوردنا هذا بشيء من التفصيل.

– وما يمكن استنتاجه أيضا، إحاطة "ابن خلدون" بميدان التعليم والتعلم وما يتبعهما من الشروط الواجب توفرها في المعلم والمتعلم حتى يتسنى للعملية التعليمية السير الحسن وتحقيق نتائج حسنة ومرضية.

– أشار ابن خلدون أيضا إلى مهارات اللغة العربية الأربعة (الاستماع، القراءة، المحادثة، الكتابة)وحثّه على رعايتها والعناية بها والتدريب عليها.

– وأشار أيضا ابن خلدون إلى آليات اكتساب اللسان الُمضري (الفصاحة) لمن يبتغي ذلك، ذاكرا الآليات التي يجب على المتعلم سلوكها (الفهم، الحفظ، الاستعمال، الذوق).

– ما يمكن استنتاجه أيضا من هذا الموضوع التعرف على مصطلح العربية المعاصرة أو اللغة الثانية التي تتوسط الفصحى والعامية، كما لا يفوت ابن خلدون الإشارة إلى مصطلح الازدواجية اللغوية (العامية)، والتي تعد تحوّلا عن اللغة الُمضرية في عصره، هذه اللغة

التي لم يُفقد منها إلاّ دلالة الحركات (الإعراب) وتأكيده على إبانة هذه اللغة عن الدلالة والمقاصد.

- استثمار فكر ابن خلدون القائل بتفعيل النصوص التراثية الجيدة في التعليم، وقد أشرنا إلى هذا بشيء من التوسع، و لمسنا إشارة ابن خلدون في تعليم اللغة العربية المعاصرة، وذلك بتدريس نصوص معاصرة وفق ما يسمى بالمقاربة النصية، هذه الأخيرة التي تعمل على إعادة النظر في طريقة التعامل مع النص التعليمي، وكيفية استغلاله في تحقيق الأهداف وبناء الكفاءات، بما يتماشى ومستجدات التوجه في سياق تعليمية المادة.

التوصيات والمقترحات:

- النهوض بتدريس اللغة العربية الفصحى المعاصرة على أساس أنها استماع وفهم وقراءة وكتابة وممارسة .

قائمة المصادر والمراجع:

أولا الكتب:

1. إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة ، النظرية والتطبيق ، مكتبة الملك فهد، الرياض، ط1، 1996.
2. أبو حسن علي القابسي، الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، (تحقيق أحمد خالد) ، الشركة التونسية، تونس ، ط1، 1986.
3. أحمد المتوكل، المعنى الوظيفي في الفكر العربي" الأصول والامتدادات"، دار الأمان ، الرباط، ط1، 2006.
4. أنور محمد الشرقاوي ، التعلم نظريات وتطبيقات ، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر، 2012.
5. حبيب عز الدبك ، خصائص اللغة العربية ، المطبعة العصرية ، مصر، القاهرة، 1935
6. رمضان عبد التواب، بحوث ومقالات في اللغة ، مكتبة الخفاجي، القاهرة، ط1، 1982
7. زكريا إسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 2005.
8. شفيقة العلوي ، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر ، لبنان ، ط1، 2004.
9. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط5، 2009
10. طه علي الديلمي (وآخرون)، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، عالم الكتب الحديث ، الأردن، ط1.
11. عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، دار إقرأ، لبنان ، ط1، 1984.
12. عبد الجليل مرتاض ، في مناهج البحث اللغوي ، دار القصبة ، الجزائر.

13. عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، شرح محمد الإسكندراني ، دار الكتاب العربي، بيروت ، لبنان،2006.

14. عبد السلام المسدي ، الأسلوب والأسلوبية ، دار العربية للكتاب طرابلس، ط3، 1982.

15. عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، دار العربية للكتاب، طرابلس، ط1، 1981.

16. عبد العليم إبراهيم ،الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف، القاهرة، ط1.

17. عبد الله شريط ، نصوص مختارة من فلسفة ابن خلدون، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984.

18. عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة، الإسكندرية، 1995.

19. عودة الله منيع القيسي، العربية الفصحى، دار البداية، عمان، ط1، 2007.

20. كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في القراءة والكتابة والمحادثة، دار أسامة ، الأردن، ط1، 2013.

21. كمال بشر ، دراسات في علم اللغة، دار غريب، القاهرة، 1998.

22. مازن المبارك، نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت ، 1979

23. محمد الأوراغي ، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، دار الكلام، المغرب، 1990.

24. محمد الباشري ، الخطاب الديداكتيكي بين التصور والممارسة(مقارنة تحليلية نقدية) ،دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2002.

25. محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، دار الهدى ، الجزائر ، 2012.

26. محمد العبد ، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، مصر، 2014.

27. محمد بن سحنون، آداب المعلمين والمتعلمين، (تحقيق حسن حسني عبد الوهاب) ، دار الكتب الشرقية، تونس، ط2، 1972.

28. محمد عبد الله عنان ،ابن خلدون حياته وتراثه الفكري، مؤسسة مختار للنشر ، القاهرة، 1991.

29. محمد محمد داوود، لغويات محدثة في العربية المعاصرة، دار غريب، القاهرة ، 2006.

30. محمد محمد يونس علي ، المعنى وظلال المعنى "أنظمة الدلالة في العربية"، دار المدار الإسلامي، 2007.

31. محمود السعران، اللغة والمجتمع، رأي ومنهج، الإسكندرية، ط2، 1963.

32. مختار الغوث، لغة قريش، دار المعارج الدولية، ط1، 1997.

33. هادي نهر، علم اللغة الاجتماعي عند العرب ، مكتبة لسان العرب، ط1، 1988.

34. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر ، الجزائر ، 2019/2018.

المجلات :

1. إبراهيم فاضل الدبو ، منهج ابن خلدون في التربية والتعليم، المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية ، المجلد الأول ، الرياض ، 1990.

2. زين العابدين السنوسي، سنة الأخماس عن وفاة ابن خلدون ، مجلة الفكر، العدد السادس، تونس، مارس، 1961.

3. سالم العلوي ،ابن خلدون وعلوم اللسان العربي، معهد اللغة العربية ، جامعة الجزائر ، ماي 1993.

4. سعيد بليردوح، الإنتقاء والتكامل ، في تعليمية اللغة العربية، مجلة اللسانيات واللغة العربية ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية،العدد الثاني، جامعة باجي مختار، عنابة.

5. صالح بلعيد ، العربية الفصحى طعنة أم ضرورة، مجلة الفصحى وعامياتها ، دار الخلدونية يونيو 2007.

6. عبد الرحمن حاج صالح ، العاميات العربية ولغة التخاطب الفصيحة ، مجلة الفصحى وعامياتها ، دار الخلدونية، يونيو 2007.

7. فتيحة حداد ، ابن خلدون وآراؤه التعليمية (دراسة تحليلية نقدية).

8. محمد مزعل خلاطي، اللغة العربية المعاصرة بين الطموح والتحدي، مجلة كلية التربية، جامعة واسط ، العدد 12.

9. مختار نويوات، الصلة بين العربية الفصحى وعامياتها، مجلة الفصحى وعامياتها، دار الخلدونية يونيو 2007.

10. مسعودة خلاف شكور ، إسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة ، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية ، قسم الآداب والفلسفة، العدد10، تيزي وزو، جوان 2013.

11. نصر الدين بوحساين ، تعليم اللغة العربية ، واقع وآفاق، مجلة العربية، مخبر علم تعليم العربية ، المدرسة العليا للأستاذة ببوزريعة، العدد الثالث ، السداسي الأول، 2011، الجزائر.

12. نهاد الموسى ، الفصحى وعامياتها، بين تجليات الكائن وتصورات الممكن، مجلة الفصحى وعامياتها ، دار الخلدونية، يونيو 2007.

الرسائل الجامعية:

1. صالح غيلوس ،إعادة بناء النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية السنة الثالثة ثانوي "أنموذجا" ، أطروحة لنيل دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي، جامعة سطيف2، الجزائر، 2014/2013.

الفهرس **الصفحة**

مقدمة.....أ-د

مدخل: تحديد مفاهيم الدراسة.....06

الفصل الأول: التفكير اللساني عند ابن خلدون و قضاياه..... .....

أولا: الدرس اللغوي في المقدمة.....12

1- اللغة ووظيفتها عند ابن خلدون.....12

2- علوم اللسان العربي و مراتبه.....18

3- الملكة اللسانية وطرق اكتسابها عند ابن خلدون.....25

ثانيا: منهجية العملية التعليمية عند ابن خلدون.....37

1-العلم والتعليم في نظر ابن خلدون.....38

2-عناصر العملية التعليمية.....39

3-منهج التعليم في عصر ابن خلدون.....48.

ثالثا: العربية الفصحى وتعلمها عند ابن خلدون.....63

1-تحديد العربية الفصحى عند ابن خلدون.....63

2-مصادر اكتساب اللغة العربية الفصحى عند ابن خلدون.....69

3-مراحل اكتساب وتعلم اللغة العربية الفصحى عند ابن خلدون.....71

خلاصة.....81

الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية المعاصرة في ضوء الفكر الخلدوني والمقاربة النصية الحديثة.....

أولا: العربية الفصحى المعاصرة ومستوياته وسماتها.....83

1-تحديد مصطلح العربية المعاصرة.....83

2- مستوياتها وسماتها.....84

3-الازدواجية اللغوية وعلاقتها بالفصحى المعاصرة.....87

ثانيا: استثمار آراء ابن خلدون في تدريس مهارات اللغة العربية وفق المقاربة النصية.....102

1-مهارات اللغة العربية 102

2-المقاربة النصية وتدريس مهارات اللغة العربية.....111

3-تقديم درس أنموذجي وفق المقاربة النصية (مستوى السنة الثالثة متوسط) نص الإعلام في خدمة المجتمع أنموذجا.....117

خلاصة.....124

الخاتمة.....**128**

قائمة المصادر والمراجع **131**

الملخص :

عنوان البحث هو :" استثمار الفكر اللساني لعبد الرحمن بن خلدون وأثره في تعليمية اللغة العربية الفصحى المعاصرة "؛ حيث تناول بحثنا هذا إمكانية توظيف فكر المفكر اللساني واللغوي ابن خلدون في ميدان تعليمية اللغة ، وقد ركز البحث على القضايا التي أثارها ابن خلدون في مقدمته خاصة في الفصل السادس من الكتاب الأول من المقدمة والموسوم ب: " في العلوم وأصنافها والتعليم وطرقه وسائر وجوهه" ، بدءا من مفهوم اللغة وعلوم اللسان العربي والملكة اللسانية وطرق اكتسابها ، كما تناول هذا البحث تطرق ابن خلدون في هذا الفصل إلى طرق التعليم في عصره وأيضا تطرقه إلى مهارات اللغة العربية الأربعة وطرق تدريسها وأهميتها ، إضافة إلى انتقالنا إلى "مصطلح اللغة العربية المعاصرة " أو اللغة الثالثة التي تتوسط الفصحى والعامية ووجود هذه اللغة في عصر ابن خلدون .

الكلمات المفتاحية :

-الفكر اللساني ، علوم اللسان العربي ، الملكة اللسانية ، تعليمية اللغات ، اللغة العربية المعاصرة.

Abstract:

This research is entitled "Investment of the Linguistic Thought of AbdArrahman Ibn-Khaldun and its Impact on Contemporary Arabic Didacticts."It tackles the possibility of employing the idea of the linguistic thinker Ibn-khaldun in the field of didactics. This reseach focused on the issues raised by ibn-khaldunin his The Muqaddimah, in particular in chapter 6 from the first book The Muqqadimah, that is entitled "On Sciences and their Categories, Education and its Categories and Whole Faces"starting from the definition of language, Arabic Linguistics, language faculty and the ways of acquiring it. We also tackled, in this research, Ibn-Khaldun's discussion in this chapter of The Muqqadimahof the methods of teaching in his time, and also his discussion of Arabic language four skills, the methods of their teaching and of their importance. In addition, we moved to the concept of contemporary Arabic language or Third Language that intermediates between Standard Arabic language and Arabic slang with some detailing, and the existence of this language in the time of Ibn-Khaldun.

KEY WORDS:

Linguistic thought, Arabic linguistics, language faculty, didactics, contemporary Arabic language.