الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

ثنائية المعلم والمتعلم في المنهج التعليمي عند ابن خلدون

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالب(ة):
*- بوزاعة صفاء
*- حاسي وسام

إشراف الأستاذ(ة):
د/ وهيبة جراح

السنة الجامعية: 2017/2016

دعـــــــاء

وَخَيْرَ ، وَخَيْرَ النَّجَاحِ ، وَخَيْرَ الدُّعَاءِ ، اللَّهُمَّ إِنِّي أَسْأَلُكَ خَيْرَ الْمَسْأَلَةِ "

الثَّوَابِ وَخَيْرَ ، الْعَمَلِ

إذا نجحنا و لا باليأس إذا أخفقنا ، و اللهم لا تجعلنا نصاب بالغرور

ذكرنا أن الإخفاق هو التجربة التي تسبق النجاح

االلهم إذا أعطيتنا نجاحا فلا تأخذ تواضعنا وإذا أعيطيتنا تواضعا فلا

تأخذ إعتزازنا بكرامتنا

صلى الله على نبينا محمد وعلى آله وأصحابه الأخيار وسلم تسليما كثيرا

« ربنا تقبل منا هذا الدعاء»

شكر وعرفان

ليس ثمة أجمل من كلمة شكر تنبع من القلب،

وتحمل إعترافا بالجميل كلمة شكر

تعبر لأستاذتنا: "الدكتورة وهيبة جراح" التي شرفتني

على هته المذكرة ورافقتنا في كل لحظات رحلة بحثنا

ولم تبخل علينا بإرشادنا ونصائحها القيمة

كلما واجهتنا مشكلة أو صعوبة فلك منا

أستاذتنا جزيل الشكر والتقدير والعرفان.

إهـــــداء

إلى من علمني معنى الحياة

إلى من أمسك بيدي على دروبها

إلى الذي أجده في ضيقي...وفي فرحي

إلى القلب الكبير...معلمي وحبيبي العزيز والدي: رشيد بوزاعة

إلى أجمل وأرق إمرأة في هذا الكون.

إلى أصدق وأحن عاطفة.

إلى النجمة الساطعة في السماء ومقلة عيني... وبستان فرحي والدتي الجوهرة الغالية:

فلة مرزوق

إلى من وهبوني الطمأنينة والصبر وقوة الإرادة.

إلى شموع أضاءت حياتي إخوتي وأخواتي: سليم، عامر، إلهام، راضية، وإلى زوجة أخي سمية وكل من فيصل وكمال .

وإلى رياحين حياتي: لؤي، قصي، أنس، تسنيم، توبة، رنيم، رويد، ياسر، لجين، وإلى الكتكوت الصغير سراج الدين.

وإلى جميع عائلتي بوزاعة ومرزوق.

إلى تذوقت معهم أجمل اللحظات، إلى من سأفتقدهم خاصة:أميرة قلبي وأغلى أخت، وأحن صديقة ورفيقة دربي: وسام حاسي.

وإلى صديقاتي: إكرام، دنيا، صفية، بثينة، ريان، خلود، كنزة، هاجر.

صفاء

إهـــــداء

إلى التي قال في حقها صلوات الله عليه وسلامه: أمك ثم أمك ثم أمك.

إلى العطاء الذي لا ينضب...إلى نبع الحنان والحياة...إلى التي سقتني لبن المحبة...

إلى الشمعة التي تنير حياتي...إلى تشقى لتسعدني...وتتعب لتريحني وتسهر لنومي...

إلى التي ألبستني ثوب الإرادة والمنافسة والتحدي وأهدتني شراع الأمل والسعادة

إلى والدتي الغالية: مواوي خامسة التي لولاها لما وصلت إلى هذه اللحظة بالذات.

وإلى سندي ومرشدي في الحياة...إلى الذي عانى من أجل تنشئتي وتقويمي.

أبي أنت وسام فخر وإعتزاز أضعه على صدري...أنت وسام جهدي وتعبي.

أما أنا فأنت وسامي لأن كل نجاح حققته كان بفضل من الله ثم بتشجيعك وإهتمامك بي.

أنت يا من جرع الكأس فارغا ليسقيني قطرة حب...إلى كلت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة

إلى من حصد الأشواك ليمهد لي طريق العلم... إلى أبي الغالي: حاسي علاوة أرجوا من الله أن يمد في عمره ليرى ثمارا حان قطافها بعد طول انتظار.

إلى كل من أكن لهم الإحترام والتقدير إلى إخواني: إلى رجل البيت الثاني وسندي في الحياة أخي مـــوسى و الصغير فؤاد وزوجاتهم: آسية، ونهاد.

إلى أخواتي: منى وزجها زوبير، وسمرة وزوجها عبد الوهاب وإبنتيهما: هديل ومنال، والكتكوتة الصغيرة إبنة أخي: ساجدة.

لى من تميزوا بالوفاء والعطاء، إلى ينابيع الصدق الصافي، إلى من كانوا معي في طريق النجاح والخير إلى صديقاتي: إكرام، حياة، أميمة، دنيا، نادية، ليلى، سارة، هاجر، إكرام ق، منال.

وخاصة إلى الصديقة التي لا تزال معي حتى الآن حقا أشعر بالفخر حين أقول صديقتي أحبك بقدر الأيام والضحكات التي جمعتني بك أمير روحي: **صفاء بوزاعة**.

وسام

مقـــــدمة

مقدمة:

إن موضوع التعليم وطرائقه موضوع هام عند كل الأمم والحضارة عبر العصور، وهو اليوم من المجالات التي أصبحت في سباق مع الزمن، وقد كان موضوع اهتمام وعناية من طرف العلماء والباحثين والفلاسفة من بينهم ابن خلدون، فهو مجال يحتاج إلى كثير من التحميص والتدقيق، فقد كتبت فيه الكتب، وألفت فيه البحوث، وعقدة له المؤتمرات، وأقيمت له الندوات.

والباحثون اهتموا بدراسة أحوال المعلمين والمتعلمين وطرائق تدريسهم، والوسائل البيداغوجية ومدى اسهامها في إنجاح العملية التعليمية والتعلمية، وبحثوا عن أنجح المناهج والسيل في ذلك.

جاءت دراستنا لموضوع "ثنائية المعلم والمتعلم في المنهج التعليمي" عند "ابن خلدون" "دراسة تحليلية" عن إدراك ووعي ومدى أهمية هذا الموضوع للبحث في الإختصاص اللغوي من جهة، و إزاحة الستار عن هذا الجانب من كتابة المقدمة، وكدا إبراز مكانة "ابن خلدون" في الميدان اللغوي والتعليمي من جهة أخرى، كما أننا أردنا أن نصل إلى مفهوم الملكة اللغوية، ومدى أهمية ربط الآراء الخلدونية اللغوية والتعليمية في تحقيق الملكة اللغوية. إضافة إلى:

- الموضوع يحتوي مادة لغوية.
- الموضوع تناوله الكثير من الباحثين والكتّاب.
- الموضوع يحتوي على مادة علمية.
- الموضوع يحتوي على عنصر التشويق.

ولقد ركزنا في هذا البحث عن جزء من كتاب المقدمة الذي ارتبط محتواه بكل ما له علاقة بمسألة الملكة من جهة والتعليم والتعلم من جهة أخرى.

وعليه فقد جاء هذا البحث حاملا فصلين، في كل فصل يتفرع بدوره إلى مبحثين يبدأ منهما بمدخل.

الفصل الأول والذي يحمل عنوان:"مفاهيم وتحديدات" الذي يتضمن مبحثين: فالمبحث الأول الخاص بـ:"ابن خلدون" (المولد والنشأة) وسيرته العلمية، و مفهوم الملكة عند ابن خلدون.

أما المبحث الثاني خصصناه للحديث عن "المصطلحات المفتاحية لعلم التعليم"، تطرقنا فيه الى : مفهوم علم التعليم (la didactique)، نظريات التعلم، و في الأخير علاقة علم التعلم و اللسانيات التطبيقية.

أما الفصل الثاني و الذي بعنوان : "المعلم و المتعلم ممارسة تطبيقية في نصوص ابن خلدون" الذي حوى هو الآخر على مبحثين، المبحث الأول تناول مفهوم "المعلم و المتعلم" من خلال تقديم المفهوم اللغوي حسب ابن خلدون. و في الأخير شروط التعلم.

أما المبحث الثاني المعنون بـ:"منهجية التعليم عند ابن خلدون " فجاء فيه : طرائق التعليم حسب رأي ابن خلدون، أهم نقائص التعليم عند ابن خلدون، وأخيرا تناولنا الحلول المقترحة في ميدان التعليم من قبل ابن خلدون.

و بإعتمادنا المنهج الوصفي التحليلي فإننا قد حاولنا وصف ما اراد "ابن خلدون" إبلاغه لنا و تحليله في الفصول الحاملة لأرائه التعليمية و اللغوية، وبالتالي التعقيب على آرائه بآرائنا الشخصية أحيانا.

وقد اعتمدنا في إنجاز هذا البحث على جملة من المصادر والمراجع التي تخدم موضوعنا، مع العلم أن هناك صعوبات وقفت أمامنا و لكننا والحمد لله تجاوزناها ونرجو أن نكون قد وفقنا في بلوغ الغاية التي هدفنا اليها من خلال بحثنا هذا. ومن بين هذه الصعوبات نذكر منها :

- نقص الدراسات السابقة –حسب اطلاعنا– حول الموضوع والتي كان من الممكن أن نستفيد منها في بحثنا.

- قلة المراجع في هذا الميدان، إضافة الى ضيق الوقت.

ونحن ننهي عملنا هذا، ولا يفوتنا أن نشكر ونعترف بجميل كل من ساعدنا في إنجاز هذا البحث وخاصة الأستاذة المشرفة المحترمة العزيزة "الدكتورة وهيبة جراح"، التي أفادتنا بتوجيهاتها السديدة و الصائبة.

كما لايفوتني في هذا المقام أن أعترف بالجميل الذي قدمه لي جميع الأساتذة بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف–ميلة–.

الفصل الأول

مفاهيم وتحديدات

تمهيد:

عرفت العقود الأخيرة من القرن العشرين إهتماما بارزا بمنهجية تعليم المواد، حيث انصرف عديد من الباحثين، على إختلاف تخصصاتهم، إلى البحث في المسائل المتصلة بترقية طرائق التدريس، ومع استمرارية هذه البحوث المسلطة على مسائل التعليم والتعلم.

ونظرا لأهمية العملية التعليمية في الحياة وأثرها فيها وردت مفردات في أول آيات سورة العلق إذ قال تعالى:« اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)» [سورة العلق الآيات 1-5]

حيث تكرر لفظ علم ويعلم ثلاث مرات في الآيات، وهذا يدل على مدى فضل العلم والتعلم على الإنسان، وحث الخالق على طلبه. حيث قال تعالى:« (1)عَلَّمَ الْقُرْآنَ (2) خَلَقَ الْإِنْسَانَ (3) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ (4)» [سورة الرحمن الآيات 1-4]

فالتعلم نعمة والتمكن منه فضلا من الله على العباد ويقتضي الشكر والحمد، مما يؤكد أهمية العلم والتمكن منه، ما حظي به أهل العلم مما كان عند الله أولا، وعند العباد ثانيا.

لم يكتف القرآن الكريم وحده بذكر فضل العلم والتعلم في الحياة. بل تعداه إلى السنة الشريفة في قول الصديق الأمين جاء الرسول صلى الله عليه وسلم ليشدّد على أهمية التعلم وطلب العلم، إذ قال وهو الذي لا ينطق على الهوى:"طلب العلم فريضة على كل مسلم و مسلمة".

إن عملية التعليم بصفة عامة ليست سهلة ولا بسيطة لأنها لا تقوم على طرف واحد و إنما تقوم على طرفين أساسين هما المعلم و المتعلم (الملقي و المتلقي).

إذن فما هي الملكة اللغوية ؟ وما هي العملية التعليمية ؟.

ابن خلدون والملكة اللغوية.

أولا: ابن خلدون (المولد والنشأة).

1. نسبه:

هو ولي الدين عبد الرحمن بن محمد بن محمد بن الحسن بن محمد بن جابر بن محمد بن إبراهيم بن عبد الرحمن ابن خلدون الحضرمي، ويتصل هذا النسب إلى وائل بن حجر الصحابي الذي وفد على النبي (ص) فبسط له رداءه وأجلسه عليه ودعا له.

ذكر ابن خلدون نسبه على هذا النسق، وقال:« لا ذكر من نسبي إلى خلدون غير هؤلاء العشرة.»[1]

أ) إستقرار سلفه في الأندلس: قال ابن حزم:« ويذكر بنو خلدون الأشبيليون من ولده وجدهم الداخل من الشرق خالد المعروف بخلدون بن عثمان بن هاني، ابن الخطاب بن كريب بن معد يكرب بن الحارث بن وائل بن حجر قال: وكان من عَقِبِه كُرَيّب بن عثمان بن خلدون وأخوه خالد، وكانا من أعظم ثوار الأندلس.»[2]

ب) سلفه بإفريقيا: فلما قام الموحدون بالمغرب وانتزعوا الأندلس من المرابطين أقطعوا زعمائهم وأنصارهم الولايات والمدن، فولوا حليفهم أبا حفص زعيم قبيلة هنتاتة على إشبيلية وغرب الأندلس، فاستمروا في ولايتها طيلة حياته ثم توارثها إبنه عبد الواحد، فحفيده أبو زكرياء، وقد أتيح لبني خلدون أن يتصلوا بأولئك الولاة الجدد، وأن يستعيدوا بعض ما كان لهم من جاه وزعامة.[3]

و مع ضعف الدولة الموحدية وتكالب النصارى على بلاد الأندلس نزح آل خلدون من إشبيلية إلى المغرب.

---

[1]- محمد الخضر حسين، حياة ابن خلدون ومثل فلسفة الإجتماعية، د.ط، دار هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، د.ت، ص10.

[2]– عبد الرحمن بن خلدون، التعريف بابن خلدون ورحلته غربا وشرقا، د.ط، دار الكتاب اللبناني، 1979م، ص05.

[3]– حسين عاصي، ابن خلدون مؤرخا، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1411هـ–1991م، ص12،13.

2. مولده:

ولد ابن خلدون بتونس في غرة رمضان 732هـ (27 مايو سنة1332م) ولا يزال أهل تونس يعرفون الدار التي ولد فيها ابن خلدون، وهي دار تقع في أحد الشوارع الرئيسية من المدينة القديمة، ويعرف هذا الشارع بشارع « تربة الباي » وتشغل هذه الدار منذ عدة سنوات مدرسة الإدارة العليا، وقد ألصق على مدخلها لوحة رخامية سجل فيها مولد ابن خلدون.[1]

3. نشأته وتلمذته:

لما بلغ سن التعلم بدأ بحفظ القرآن الكريم وتجويده، وكانت المساجد حينئذ أهم مواطن التعليم، ففيها كان بحفظ القرآن ويجوده بالقراءات على حفته ومجوديه، وفيها كان يتلقى العلم على المشيخة، ولا يزال أهل تونس يعرفون إلى الآن المسجد الذي كان يختلف إليه ابن خلدون في فاتحة دراسته ويعرف بمسجد عقبة.[2]

وكان أبوه معلمه الأول، وكانت تونس حينئذ مركز العلماء والأدباء في بلاد المغرب و منزل رهط من علماء الأندلس الذين رحلوا إليها بعد أن شتتهم الحوادث، فكان من هؤلاء وأولئك أساتذة ابن خلدون ومعلموه مع والده و من بعد، قرأ عليهم القرآن وجوّده بالقراءات السبع وبقراءة يعقوب.[3] ودرس بعد ذلك العلوم الشرعية من حديث وتفسير وفقه على المذهب المالكي، وأصول التوحيد، كما درس العلوم اللسانية من لغة ونحو وصرف وبالغة وأدب، انتقل بعدها لدراسة المنطق والفلسفة والعلوم الطبيعية والرياضية، و في جميع دراسته حظي بإعجاب أساتذته ونال إجازتهم.[4]

---

[1]– علي عبد الواحد وافي، عبقريات ابن خلدون، ط2، شركة مكتبات عكاظ، المملكة العربية السعودية، 1404هـ–1984م، ص113.

[2]– علي عبد الواحد وافي، عبد الرحمن ابن خلدون حياته وآثاره ومظاهر عبقريته، د.ط، مكتبة مصر، د.ت، ص25.

[3]– المرجع نفسه، ص30.

[4]– حسين عاصي، ابن خلدون مؤرخا، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1411هـ–1991م، ص17.

4. وفاته:

و في السادس والعشرين من رمضان سنة 808هـ (16 مارس 1406م) توفي ابن خلدون فجأة عن ستة وسبعين عاما.

هكذا أطفئت سرج حيات وثابة مليئة بالنشاط حافلة بجليل المآثر وروائع التفكير والإبتكار.[1]

وأما مثواه الأخير فقد ذكر السخاوي بشأنه:« أنه دفن بمقابر الصوفية خارج باب النصر.» ويحدثنا المقريزي عن موقع هذه المقابر بما يقيد أنها كانت تقع بين طائفة من المدافن التي شيدها الأمراء والكبراء في القرن الثامن خارج باب النصر في اتجاه الريدانية (العباسية الآن)، وأنه قد أنشأ مقبرة الصوفية هذه صوفية الخانقاه الصلاحية في أواخر القرن الثامن في هذا المكان، وخصصت لدفن الصوفية.»[2]

ثانيا: سيرته العلمية:

1-مؤلفاته:

الكتاب الذي ترك لنا ابن خلدون هو(كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبر، في أيم العرب والعجم والبربر، ومن عاشرهم من ذوي السلطان الأكبر).

وقد اعتبره ابن خلدون ثلاث كتب في سبعة مجلدات وهي:

الكتاب الأول: في العمران، وما يعرض فيه من العوارض الذاتية من الملك والسلطان، والكسب والمعاش، والضائع والمعلوم، وما إلى ذلك من العلل والأسباب، وهو المشهور بمقدمة ابن خلدون.[3]

---

[1]- علي عبد الواحد وافي، المرجع السابق، ص131.

[2]- المرجع نفسه، ص113.

[3]- ينظر: جرجي زيدان، تاريخ آداب اللغة العربية، ج3، د.ط، دار الهلال، د.ت، ص226.

والفصل الأول منها: في قسط العمران من الأرض، وما فيها من الأقاليم، وتأثير الهواء في ألوان البشر، وأخلاقهم...

والفصل الثاني: من العمران البدوي، والأمم والقبائل، وما يعرض في ذلك من الأبحاث في طبيعة البداوة والحضارة، والفرق بينهما، من حيث الأنساب والعصبية...

والفصل الثالث: في الدول العامة، والملك والخلافة، والمراتب السلطانية، وعلل فيه أسباب السيادة، وتشييد الدول، وكيف تحفظ الإمارة...

والفصل الرابع: في البلدان والأمصار وسائر العمران، في المدن والهياكل ونسبتها إلى الدول، وما تجب مراعاته في وضعها من حيث البر والبحر...

والفصل الخامس: في المعاش ووجوهه من الكسب والصنائع، وفيه مسائل في الرزق والكسب، وفي المعاش وأصنافه ومذاهبه، ونسبة ذلك إلى طبيعة العمران...

والفصل السادس: في العلوم وأصنافها، والتعليم وطرقه، وسائر وجوهه، وفيه أبحاث في التعليم ونسبته إلى الحضارة، والكلام في كل علم على حدة، وتاريخه وشروطه من علون القرآن والحديث والفقه، فالعلوم اللسانية والطبيعية والطبية، فالأدب والشعر والتاريخ، وفي الإلهيات وعلومها، وهو من قبيل تاريخ آداب اللغة العربية.

ومنه فالمقدمة خزانة علوم، إجتماعية وسياسية وإقتصادية وأدبية، فضلا عن أسلوبها اللغوي الخاص بها، وعبارتها المتناسقة المترابطة، الذي منحها الأهمية والوقع العظيم.

أما كتاب (تاريخ ابن خلدون) فإنه يشمل على الكتابين الثاني والثالث في ستة مجلدات، ويتضمن الكتاب الثاني على أخبار العرب وأجيالهم ودولهم، من الخليفة إلى عهده. أما الكتاب الثالث فشمل على أخبار البربر، والأمة الثانية من أهل المغرب، وذكر أوليتهم وأخبارهم، وما كان لهم بديار المغرب من الدول.

وفي ذيل تاريخه فصل طويل عنوانه:« التعريف بابن خلدون » عني هذا الكتاب ببعض الإختصار، وينهي سنة 797 من ترجمة حاله.[1]

[1]– ينظر: جرجي زيدان، المرجع السابق، ص228،229.

وقد اعتبر هذا الكتاب من أهم المؤلفات في التاريخ الذي قدم له بمقدمة وضعته في مصاف علماء الإجتماع بل في صدارتهم، وله في الكتاب نهج جديد يختلف عن نهج كثير ممن كتبوا في التاريخ من قبل.[1]

أما كتاب التعريف فاسمه:«التعريف بابن خلدون ورحلته غربا وشرقا» فهو نوع آخر من الدراسة التاريخية تتمثل في ثرجمة المؤلف لنفسه، وقد حققه محمد بن تأويت الطنجي وطبعته لجنة التأليف والترجمة والنشر سنة 1370هـ-1951م، وكان يذكر الدكتور وافي:« سبق ابن خلدون في هذا الفن من التاريخ كثير من مؤرخي العرب وأدبائهم كياقوت الحموي في كتابه "معجم الأدباء". وابن الخطيب وابن الخطيب معاصر ابن خلدون وصديقه في كتابه "الإحاطة في أخبار غرناطة"، وابن حجر معاصر ابن خلدون في كتابه "رفع الإصر عن قضاة مصر" ولكنها ترجمات، أما ابن خلدون فهو أول باحث عربي يكتب عن نفسه ترجمة رائعة مستفيضة [2] يقول محقق الكتاب:«...ويقع هذا الكتاب في أربع وثمانين وثلاثمائة صفحة غير الفهارس تحدث فيه ابن خلدون عن نفسه، من حيث أسرته وأصلها، ومن حيث نشأته ومشيخته، وحاله وأطوار حياته وتنقلاته ورحلاته، ورحلاته في المغرب الأدنى والأوسط والأقصى، وبلاد الأندلس ومصر.»[3]

ولابن خلدون كتابا آخر بعنوان "الباب المحصّل" في أصول الدين، وهو تلخيص لكتاب "محصل أفكار المتقدمين والتأخرين من العلماء والحكماء والمتكلمين"، من كتب فخر الدين بن عمر الرازي المعروف بان الخطيب، وقد ورد عنوان الكتاب على المخطوط هكذا "الباب المحصّل في أصول الدين تصنيف العبد الفقير إلى الله تعالى عبد الرحمن بن محمد بن خلدون الحضرمي".[4] وأكد ابن خطيب أن ابن خلدون لخص الكثير من كتب ابن رشد، ولم يحدد ما هي هذه الكتب، لكن هذا الخبر في ذاته كاف في الدلالة

---

[1]- ينظر: فردوس نور علي حسين، ابن خلدون شاعرا، د.ط، دار الفكر العربي، جامعة الأزهر، د.ت، ص40.

[2]- المرجع نفسه، ص40.

[3]- المرجع نفسه، ص41.

[4]- ينظر: عبد الرحمن بدوي، مؤلفات ابن خلدون، ط1، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2006، ص8،3.

على أن ابن خلدون قرأ مؤلفات أرسطو وطرف من مؤلفات أفلاطون، إما في نصها المترجم مع تفسير ابن رشد، وإما ملخصة.[1]

وتؤكد المصادر أن لابن خلدون كتابا باسم "شفاء السائل لتهذيب المسائل" لم يذكر هذا الكتاب أحدٌ ممن ترجموا لابن خلدون، ولم ينسبه إليه ولم يشير إليه في "التعريف" ولا في أي كتاب آخر من كتبه.[2]

والحجة المؤيدة لصحة نسبه إلى ابن خلدون هي: أنه ورد صراحة على غلاف المخطوطتين: مخطوطة التطواني، ومخطوطة ابن المليح، أن الكتاب هو لأبي زيد عبد الرحمن بن خلدون، وكذلك ورد في مطلع النص نفسه كما أوردناه.[3]

2- أساتذته:

قرأ القرآن العظيم على يد الأستاذ أبي عبد الله محمد بن سعد بن برَّال الأنصاري، أصله من جالية الأندلس من أعمال بَلَنْسية، أخد من مشيخة بلنسية وأعمالها، وكان إمام في القراءات، لا يلحق شأوه، وكان من أشهر شيوخه في القراءات السبع أبو العباس بن محمد البطرني، ومشيخته فيها، وأسانيده معروفة.[4]

أخد الفقه عن جماعة، منهم: عبد الله محمد بن عبد الله الجياتي[5]، وأبو القاسم محمد القيصر[6]، وتعلم صناعة العربية على والديه، وعلى أساتذته بتونس، منهم: الشيخ محمد

---

[1]- ينظر: عبد الرحمن بدوي، المرجع السابق، ص9.

[2]- المرجع نفسه، ص13.

[3]- المرجع نفسه ، ص17.

[4]- عبد الرحمن بن خلدون، التعريف بابن خلدون ورحلته غربا وشرقا، د.ط، دار الكتاب اللبناني، 1979م، ص17.

[5]- أبو عبد الله محمد بن عبد الله[المعروف بالبغدادي] لم نحص على أية معطيات عنه وابن خلدون يشير لآسمه فقط وبأنه أخد عنه الفقه.

[6]- أبو القاسم محمد بن محمد بن سهل الأسدي الغرناطي الأندلسي(...-720هـ)، درس عليه ابن خلدون الفقه، زعيم من أهل غرناطة يلقب بالوزير مجازا، مات بالقاهرة عائدا من الحج، الأعلام، ج7، ص34.

بن العربي الحصايري[1]، ومحمد بن الشواش الزرزالي[2]، وأحمد بن القصار[3]، ومحمد بن بحر[4].

وقد عدد من أشايخه أيضا: محمد بن جابر القيسي وأحمد الزواوي، عبد الله بن يوسف بن رضوان المالقي، كما أنه كان ينتهز الفرصة عندما يحل عالم من العلماء ليستفيد منه فيتصل به ويأخد عنه العلوم المختلفة المعروفة في زمانه.[5]

ولقد كان لاستيلاء السلطان أبي الحسن المريني[6] على تونس (1347م) أثر في حياة ابن خلدون نفسه عن ذلك السلطان: (يقرب العلماء، ويلزمهم شهود مجلسه، ويتجمل بمكانهم فيه).[7]

---

[1]– أبو عبد الله محمد العربي، درس عنه كذلك كتاب التسهيل، وأخد عنه علوم القرآن والحديث والفقه والبعض من علوم العربية، ولم نحصل على ترجمة إلا ما ذكره ابن خلدون عنه.

[2]– أبو عبد الله محمد الزرزالي أو المزازي: يشير ابن خلدون إلى اسمه فقط ولا يمكننا من المزيد حول شخصيته ولا على أنواع الدروس التي أخدها عنه.

[3]– أبو العباس أحمد، أخد عنه علوم النحو ويشير ابن خلدون إلى أن لشيخه شرحا لقصيدة البردة، وهذا دليل على إمكانية اهتمام هؤلاء الفقهاء والمدرسين بعدة مواد وعلون تجمع بين التفسير والعربية والتصوف.

[4]– ابن بحر: أبو عبد الله محمد، أخد عنه علوم اللسان وشجعه على حفظ عديد القصائد بما فيها الأشعار الستة وشرح شعر أبي تمام، ضمن قصائده المتضمنة في كتاب الحماسة، هذا الشرح قام به الأعلم الشمنتري الأندلسي ويذكر ابن خلدون أنه حفظ الكثير من شعر أبي تمام والمتنبي ومن الأشعار الواردة بكتاب الأغاني لأبي فرج الأصفهاني والذي نقل عنه ابن خلدون نصوصا طويلة نجدها بالكتاب الأول من العير، ص107.

[5]– ينظر: عبد الرحمن بن خلدون، المرجع السابق، ص 21،20،19.

[6]– هو السلطان أبو الحسن علي بن عثمان بن السلطان أبي سعيد المريني، دفين شالة بجوار مدينة الرباط المتوفي عام 752هـ وهو المعروف عند العامة بالسلطان الأكحل لشهرة لونه، كان وليا على فاس في أيام الناصر محمد بن قلاوون، الأعلام، ج4، ص311.

[7]– ينظر: عبد الرحمن بن خلدون، المرجع السابق، ص19.

ومنهم شيخ العلوم العقلية أبو عبد الله محمد بن إبراهيم الآبلي[1]، قرأ عليه ابن خلدون العلوم العقلية، والمنطق، وسائر الفنون الحكمية والتعليمية، حتى برز فيها، وكان الأبلي نفسه يشهد له ويعترف به.[2]

وهذا وإن دل فإنما يدل إن ابن خلدون كان في صغره ميالا إلى تحصيل جميع العلوم، فما من علم لغوي أو فقهي أو عقلي إلا وأخذ منه في زمن حداثته بأوفر نصيب.

3- تلاميذه:

لا يمكن الحديث عن تلاميذ ابن خلدون بالمعنى التقليدي للكلمة، لأن أحدا معينا لم يتتلمذ عليه مباشرة، على الرغم من غزارة علمه، وبراعته في علوم شتى، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن ابن خلدون لم يكن يستقر في مكان حتى يغادره، وكان ذهنه منصرفا في السياسة، وكان على شغل بعلوم متنوعة، فلم يتسن لأحد أن يتتلمذ بشكل مباشر عليه، ولكن آثاره التي خلفها تشهد بتأثر الكثيرين به وبعلمه، وبانضمامهم إلى مدرسته التي أسهم في إيجادها على امتداد رقعة جغرافية واسعة، ولعل أشهر هؤلاء ابن الأزرق والمقريزي.

ابن الأزرق[3] فهو محمد بن علي بن محمد الأصبحي الأندلسي، شمس الدين الغرناطي ابن الأزرق (831هـ، 896م)، عالم إجتماعي، سلك طريقة ابن خلدون، من أهل غرناطة، تولى القضاء فيها إلى أن استولى عليها الإفرنج، فانتقل إلى تلمسان، ثم إلى المشرق يستنفر ملوك الأرض لنجدة صاحب غرناطة، ثم حج ورجع إلى مصر، فجدد الكلام في غرضه، فدافعوه عن مصر بقضاء القضاة في بيت المقدس، فتولاه بنزاهة وصيانة، ولم تطل مدته هناك حتى توفي به، له كتب منها (الإبريز المسبوك في كيفية آداب الملوك) و(تخيير

---

[1]- أبو عبد الله محمد بن إبراهيم الآبلي(681هـ/1280م-757هـ/1356م) المولود بمدينة تلمسان، وأصله من آبلة بالأندلس، وهو شيوخ من العلامة ابن خلدون، شيخ أهل المغرب في أصول الفقه، وهو الذي أدخل شرح ابن الحاجب وغيره من مصنفات العجم لتلك البلاد، إكمال كمال، ج1، ص132.

[2]- ينظر: عبد الرحمن بن خلدون، المرجع السابق، ص22.

[3]- الشيخ أحمد بن محمد المقري التلمساني، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، د.ط، دار صادر، بيروت، 1967م، ص300،299.

الرياسة وتحضير السياسة)، لخص فيه كلام ابن خلدون في مقدمة تاريخه مع زوائد كثيرة لا يستغنى عنها بوجه.

وأما المقريزي[1] (766هـ، 845م)، فهو أحمد بن علي بن عبد القادر، أبو العباس الحسيني العبيدي، تقي الدين المقريزي مؤرخ الديار المصرية، أصله من بعلبك، ونسبته إلى حارة المقارزة (من حارات بعلبك في أيامه)، ولد ونشأ ومات في القاهرة، وولي فيها الحسبة والخطابة والإمامة مرات، واتصل بالمالك الظاهر برقوق، فدخل دمشق مع ولده الناصر 810هـ، وعرض عليه قضاؤها فأبى وعاد إلى مصر، له مؤلفات كثير كان تأثرا في مجموعة منها بابن خلدون.[2]

ثالثا: مفهوم الملكة عند ابن خلدون:

يعد مفهوم الملكة من المفاهيم المركزية التي توصل إليها ابن خلدون في تأسيس مشروعه التربوي في الممارسة التعليمية وتطبيقاتها التربوية، بحيث ورد هذا المصطلح في مواضع مختلفة من المقدمة مقترنا بمفاهيم التحصيل العلمي والتدرج في تلقي العلم والوعي والفهم فما المقصود بالملكة؟[3]

أشار ابن خلدون غلى مفهوم الملكة في مقدمته إذ يقول:« اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة...والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة.»[4]

يتضح من خلال هذا القول أن ابن خلدون قد افترض أن كل اللغات دون استثناء كلها شبيهة بالصناعات، وأن هذه الملكة تأسس من خلال الممارسة والتكرار لأن الفعل في بدايته

---

[1]– شمس الدين محمد بن عبد الرحمن السنماوي، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ج2، د.ط، دار الجيل، بيروت، د.ت، ص21.

[2]– عاصي حسين، المقريزي مؤرخ الدولة الإسلامية في مصر، د.ط، دار الكتب العلمية، بيروت، 1992م، ص5،6.

[3]– عزيز محمد أرزقي عدمان وأحمد عزة جبر محمود، مفهوم جودة التعليم من منظور إسلامي دراسة في المصطلحات والمضامين عند ابن خلدون، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد22، العدد4، اكتوبر 2014 ، ص152.

[4]– ابن خلدون ولي الدين عبد الرحمن، المقدمة، ط2، دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر، بيروت، 1979، ص1055.

يكون صفة فقط لكن مع المران والممارسة والتكرار يصبح أكثر ثباتا ورسوخا فتصبح بذلك الملكة صفة ثابتة وراسخة في التعلم.

إذ أن تلقي المتعلم للمعارف في البداية ومع افتقارها للممارسة والتكرار والمران لا يمكن أن تصير ملكة بل تكون مجرد حشو للمعلومات ومع التكرار تصبح ملكة راسخة في ذهن المتعلم.

فحسب ابن خلدون أن: «الملكات صفات للنفس بألوان قد تزدحم دفعة واحدة ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادا لحصولها فإن تلونت النفس بالملكة الأخرى وخرجت عن الفطرة كان قبولها للملكة الأخرى أضعف.»[1]

من القول يتضح أن ابن خلدون قد ميز بين نوعين من الملكات:

- **ملكة فطرية:** ويصطلح عليها بالجبلة.
- **ملكة صناعية:** ويصطلح عليها بالصناعة.

مفرقا ابن خلدون بينهما في كيفية الحدوث، الحصول بحيث أن الأولى موجودة في الفرد بالفطرة أي أنما استعداد فطري يولد به الطفل على حد تعبير تشومسكي.

أما الثانية فإنما تحدث بالمرات والممارسات...[2]

على هذا الأساس كانت الملكة عند ابن خلدون صفة راسخة في النفس تمكن الإنسان من القيام بالأعمال وتسمح له بإتقان ومعرفة مبادئ الشيئ وقواعده عن طريق الممارسة والتكرار ضف إلى هذا أن ابن خلدون يرى أنه كلما كانت الملكة تامة وسليمة كلما كانت المعاني ذات جودة بحيث يستدل لهذا بقوله:« ...فإنما كانت ملكته في الدلالة اللفظية...مستحكمة ارتفعت الحجب بينه وبين المعاني...وهذا شأن المعاني مع الألفاظ...»

كما أنه يرى أن تمام هذه الملكة لا يتم بالنظر إلى المفردات كما فعلت المدرسة البنيوية وإنما بالنظر إلى التراكيب على غرار ما قامت به المدرسة التحويلية.[1]

---

[1]– ابن خلدون ولي الدين عبد الرحمن، المرجع السابق، ص508.

[2]– فتيحة حداد، ابن خلدون وآراؤه اللغوية والتعليمية دراسة تحليلية نقدية،2011، ص17.

إضافة إلى هذا فإن ابن خلدون يفرق بين الملكة والطبع لأن الملكة قبل اكتسابها تكون شعورية أما بعد اكتسابها فتصبح لا شعورية أما الطبع فإنه مند البداية لا شعوري لأنه فطري.[2]

ومن كل ما قيل عن مفهوم الملكة لدى ابن خلدون يمكننا الخروج بفكرة واضحة وموجزة حول حقيقة هذا المصطلح عند ابن خلدون والمتمثلة في أن الملكة هي ذلك المقياس أو المعيار الحقيقي الذي تتعمق به في أي فن من فنون الدراسات اللسانية وغير اللسانية.

وأنها هي في آن واحد: إدراك ومعرفة ومهارة، على حد تعبير محمد الأمين الدرقاوي.

وأنها صفة راسخة في النفس وهما نوعين: ملكات طبيعية (فطرية) وملكات صناعية(مكتسبة).

في المصطلحات المفتاحية في علم التعليم.

1. مفهوم علم التعليم La Didactique:

إن مصطلح التعليمية أو علم التعليم يقابله في اللغات الأجنبية مصطلح Didactique وقد تعددت المصطلحات والمفاهيم لهذا العنصر فكل أشار إليه حسب وجهته فقيل:

« تعليمية، تعليمات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك، وتتفاوت هذه المصطلحات من حيث الإستعمال ففي الوقت الذي اختار فيه بعض الباحثين استعمال ديداكتيك تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح نجد باحثين آخرين يستعملون علم التدريس، علم التعليم وباحثين آخرين قلائل يستعملون مصطلح تعليميات، غير أن المصطلح الذي شاع في الإستعمال أكثر هو تعليمية لذلك تم اختياره مقابل مصطلح Didactique. »[3]

يستنتج من القول أن هذا المصطلح تعددت حوله الآراء فكل كان يسميه حسب وجهته فمنهم من يسميه بمصطلح ديداكتيك وذلك لتجنب أي لبس وغموض هذا اللبس ناشئ

---

[1]– فتيحة حداد، المرجع السابق، ص143.

[2]– المرجع نفسه، ص134.

[3]- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، الأردن، 1427ه-2007م، ص9،8.

بالدرجة الأولى لعامل الترجمة وظاهرة الترادف في اللغة في اللغة العربية وهناك باحثين استعملوا علم التدريس وعلم التعليم إلا أن مصطلح التعليمية هو الذي تم اختياره من طرف الباحثين كبديل لمصطلح Didactique.

ونظرا لتعدد المصطلحات والآراء حول هذا اللفظ فقد تعددت أيضا المفاهيم التي تخصه فكل أشار إليها حسب وجهته إن كانت تصب في معنى واحد وفي دائرة واحدة، وهي دائرة التعليم.

فالتعليمية كما عرفها ميلاري:« هي مجموع فروع الطرق والأساليب وتقنيات التعليم.»

إلا أنه ثمة هناك مفهوم آخر للتعليمية أظنه أدق مفهوم يمكن أن يعطي لهذا اللفظ هو: التعليمية هي مجموع من الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة...[1]

فعلى هذا الأساس و من هذا المنطق كافة التعليمية علم من علوم التربية له قواعده و نظرياته يعني بالعملية التعليمية ويقدم المعلومات وكل المعطيات الضرورية للتخطيط.

« و إذا ما التفتنا إلتفاتة سريعة إلى الظروف التي تظهر فيها مصطلح التعليمية M.F.Mekey الذي بعث من جديد المصطلح القديم Didactique للحديث عن المنوال التعليمي و هو يتساءل أحد الدارسين قائلا: " لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغات didactique de languege بدلا من اللسانيات التطبيقية l'inguistique appliquée فهذا العمل سيزيل الكثير من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها.»[2]

والجدير بالذكر هنا أنه وفي ميدان التعليمية لم تعدد فقط المفاهيم والمصطلحات بل أن الأمر تعدى ذلك فقط تعددت أيضا موضوعات هذا العلم تطرح موضوعات عديدة على

---

[1]– أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج2، دار النهضة، بيروت، لبنان، ط1، ص18.

[2]– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، بن عكنون، الجزائر، ط2، ص130.

بساط البحث في التعليمية، إذ لا يمكن أن يهتم المتخصص فيها بعدة اهتمامات لا تنحصر في المادة وحدها، وإنما تمتد لتشمل كل ما يتعلق بالعملية التعليمية في مختلف أبعادها ومساراتها في ترابط وتناسق وانسجام بين مختلف عناصرها...[1]

إذن فالتعليمية تهتم بكل ما هو متعلق بالعملية التعليمية في تناسق وانسجام.

- **نشأة التعليمية وموقعها:**

إن نشأة التعليمية ديداكتيك Didactique في بدايتها مصطلح غزلي إلا أنه ظهر في سنة 1554م، ولم يرد في معاجم اللغة الفرنسية منتصف القرن العشرين le Robert سنة 1955م و le littre سنة 1960، مما أدى في مقابل ذلك إلى ضمور وتراجع استخدام بعض المصطلحات منها: التربية العامة "pédagogie générale" وقبل هذه المرحلة كان يتم التركيز على أعداد المعلمين ومدى تمكنهم من المادة التي يعلمونها والطرائق المتبعة وأساليب الشرح واستخدام وسائل الإيضاح وغير ذلك...[2]

إن تعريفات هذا العلم متعددة ومتنوعة بتنوع مشارب واضعيها أن كانوا علميون أو تربويون بحسب دوفالي Duvaly، الديداكتيك علم يهتم بدراسة التفاعلات التي تربط بين المعلم والمتعلم والمعرفة (المثلث الديداكتيكي) في إطار مجال مفاهيمي معين وذلك قصد تسهيل عملية تملك المعرفة من طرف المتعلمين فورد فيما يلي لمحة تاريخية عن هذا المفهوم إلى غاية بداية الثمانينات لم يختلف في معناها عن البيداغوجيا إن لم تكن أجزاء منها.

في سنة 1979 ظهر مصطلح جديد يدعى علم الديداكتيك أو الديداكسولوجيا Didascologie، لكن الإلتباس بقي بين مصطلح الديداكتيك والبيداغوجيا فعندما يراد التعبير عن البيداغوجيا يستعمل مصطلح ديداكسولوجيا.

---

[1]– بشير أبرير، المرجع السابق، ص10.

[2]– أنطوان صياح، المرجع السابق، ص17.

منذ هذا التاريخ ظهرت عدة دراسات ناقشت من خلالها أبعاد هذا الإختصاص الجديد: هل هو علم أم طريقة أم تقنية؟

2. نظريات التعلم:

1-النظرية السلوكية: إسمها عالم الحيوان الأمريكي واسطن وأعلن عنها في بيان أصدره عام 1912.

أكدت المدرسة السلوكية على استحالة إنشاء علم النفس إنشاءا إعلاميا على أساس معطيات الوعي، واعتبرت أن السلوك هو فقط الذي يشكل الأساس الموضوعي لعلم النفس العلمي، ذلك أن السلوك وحده وليس الوعي يمكن أن يخضع للملاحظة الموضوعية.[1]

تشمل النظرية السلوكية: النظريات الإرتباطية والنظريات الوظيفية والنظريات المعرفية.

1)نظرية الإرتباط "تورندايك":

- **الإرتباطية:** هي المذهب القائل بأن كل العمليات العقلية تتألف من توظيف الإرتباطات الموروثة والمكتسبة بين المواقف والإستجابات، وينظر إلى هذا المذهب باعتبار أنه الأساس في نظرية ارتباط المثير والإستجابة.
- **المثير:** وله معنيان أي عامل خارجي يتعرض له الحي، أي تغير داخلي في الكائن الحي نفسه عن طريق أي عامل خارجي.
- **الإستجابات:** وهي تطلق على أية ردود فعل ظاهرة قد تكون عضلية أو غدية أو غيرها من ردود الفعل الظاهرة، والتي تحدث كرد فعل لمثير ما.[2]

بحيث تقوم هذه النظرية على مبدأ الإرتباط بين الموقف والإستجابة، ويعرف تورندايك الموقف بأنه العامل الخارجي الذي يحدث داخل الفرد تغييرا، أما الإستجابة فهي ردود الفعل التي يبديها الفرد.

---

[1]- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص10.

[2]- علي حسين حجاج، نظريات التعلم، ج1، ترجمة عطية محمود، ص19.

كما يشير ثورندايك إلى أن الإرتباط يتعلق بعوامل كثيرة منها الإستعداد، التدريب، الدافعية.[1]

والخلاصة أن ثورندايك في هذه النظرية بين أن التعلم هو ارتباطات بين المثيرات والإستجابات وأن المرن والتكرار أساس التعلم.

2)نظرية الإنعكاس الشرطي لبافلوف: تنص نظرية بافلوف على أن التعلم يحدث نتيجة وجود مثير يؤدي إلى حدوث استجابة تؤدي إلى التعلم، لذلك تسمى هذه النظرية نظرية التعلم الشرطي، إذ لابد من اشتراط وجود مثير لكي يحدث التعلم لدى الفرد.

قام بافلوف بإجراء تجربة على الحيوان لكي يتأكد من ضرورة وجود المثير لإحداث عملية التعلم.[2]

مبادئ التعلم عند بافلوف

- **مبدأ التعزيز:** ويقصد به أنه إذا كانت هناك استجابة معينة وإعقابها مكافأة، فإن ذلك يزيد من احتمالات حدوث تلك الإستجابة المرغوبة.
- **مبدأ الإنطفاء:** ويقصد بالإنطفاء أنه إذا حدثت استجابة غير مرغوب فيها يؤدي إلى انطفاء تلك الاستجابة.
- **مبدأ التخلص التدريجي من الحساسية:** ويقصد به تعريض الفرد للمثيرات التي أحدثت لديه استجابة غير مرغوب فيها، وذلك بطريقة متدرجة.
- **مبدأ الغمر:** ويقصد به مواجهة الفرد للمثير مباشرة.[3]

وضع إيفان بافلوف العالم الفسيولوجي الروسي القواعد الأساسية للإشتراط الكلاسيكي، بالإضافة إلى ذلك فقد قدم إسهاما هاما إلى علم وظائف الأعضاء وإلى فهم الأسباب التي تكمن وراء السلوك الشاذ وطرق علاجه، وقد أحدثت أعماله هذه آثار

---

[1]– لطفي بوقربة، المرجع السابق، ص11.

[2]– المرجع نفسه، ص12.

[3]– المرجع نفسه، ص13.

عالمية وكان لأبحاثه في علم النفس أبعد الأثر على أصحاب نظريات التعليم الرئيسية في أمريكا.[1]

و من هنا كان التعلم عند بافلوف هو اتحاد مثير واستجابة بحيث اشترط بافلوف وجود مجموعة من المبادئ لحدوث عملية الإستجابة منها: مبدأ التعزيز والانطفاء، وغيره...

2-النظريات الوظيفية:

1)**نظرية الحافز للعالم هيل**: وقد وضحت هذه النظرية أن التعليم عملية متدرجة ومتزايدة يتم فيها ربط المثير بالاستجابة، وذلك بالانتقال من البسيط إلى المركب، وتتدخل عوامل تشجع الكائن على التعلم كقوة العادة والتكيف مع البيئة بطريقة تساعد على العيش، لذلك تتدخل الحوافز الأولية مثل الجوع والعطش، فعندما يظهر الحافز فإن الكائن يقوم بالأعمال للاستجابة لذلك، فإذا تم التعزيز حدث التعلم والتكيف.[2]

2)**النظرية الإجرائية لسكيتر**: النظرية الإجرائية كما تتمثل في أعمال بي.اف.سكيتر، هي شكل آخر من أشكال نظرية التعلم السلوكية ولما كانت هذه النظرية شقا منتظما للأبحاث علم النفس، فإنه يشار إليها باسم التحليل التجريبي للسلوك، ويطلق على الذين يقومون بهذا التحليل اسم محللي السلوك كما يطلق عليها مسميات أخرى مثل: الشرطين الإجرائيين.[3]

يميز سكيتر بين نمطين من الاستجابة:

- إستجابات تحدث كرد فعل لمثير محدد مثل: البكاء الناجم عن تقطيع البصل.
- إستجابات تحدث دون وجود مثير محدد، ويطلق عليها اسم إجراءات ومن أمثلة ذلك قيادة السيارة أو ركوب الدراجة أو المشي على الأقدام.

---

[1]- علي حسين حجاج، المرجع السابق، ص118.

[2]- لطفي بوقربة، المرجع السابق، ص14.

[3]- المرجع نفسه، ص14.

والمفهوم الثاني الذي قامت عليه نظرية سكيتر، هو مفهوم التعزيز ونعني به كما رأينا تعزيز الاستجابات بالمكافأة أو تخفيضها بالعقاب.[1]

بالمختصر المفيد يمكن القول أن النظرية الإجرائية لسكيتر تقوم على وجود مفهومي المثير والاستجابة وميز بين نوعين من الاستجابات، وهي إما إستجابة تحدث دون مثير أو إستجابة تحدث نتيجة تدخل مثير.

3- **النظريات المعرفية:** ظهرت في النصف الأول من القرن العشرين كاحتجاج على النظريات السلوكية، تركز النظريات المعرفية اهتمامها على سيكولوجية التفكير، ومشاكل المعرفة والإدراك والشخصية.[2]

من أبرز تطرقاتها نجد:

1)**النظرية الجشطاليتية:** النظرية الجشطاليتية واحدة من بين عدة مدارس فكرية متنافسة ظهرت في العقد الأول من القرن العشرين كنوع من الإحتجاج على الأوضاع السائدة آنذاك والمتمثلة في النظريات الميكانيكية والترابطية...[3]

وهي نظرية التفكير والمعرفة ترى أن الكل هو نظام مترابط بأنساق مكونة بأجزاء متفاعلة، لذلك فإن مفاهيمها الأساسية التي بنيت عليها: مفهوم البنية أو التركيب وكذلك التوزيع والتنظيم والمعنى والاستبصار والفهم.

يعتمد التعليم في هذه النظرية على الإدراك والفهم والإستبصار وما يلحقهما من إعادة تنظيم...[4]

من هذا المنطق كانت النظرية الجشطاليتية النظرية الواحدة والوحيدة الرائدة وأعطت أولوية كبيرة للإدراك عن طريق التنظيم والاستبصار، اللذان يقودان بالضرورة إلى تحقيق عملية الفهم.

---

[1]- لطفي بوقربة، المرجع السابق، ص14.

[2]- المرجع نفسه، ص19.

[3]- علي حسين حجاج، المرجع السابق، ص199.

[4]- لطفي بوقربة، المرجع السابق، ص19،20.

وهكذا فإن العملية السيكولوجية للاستبصار تشكل جوهر اهتمامات العالم النظري الجشطلتي في سيكولوجية التعلم، فالتعلم يكون قد تم عندما يتم الفهم وعندما تتم تنمية الاستبصار في الطبيعة الحقيقية للموقف المشكل، وعندما يعمل التعلم بطرق تظهر أن الملامح الهامة للعمل المراد تعلمه قد تم إدراكها...[1]

فالتعلم إذن من منطلق هذه النظرية يكون أساسه الاستبصار الذي يقود إلى الفهم والإدراك عند الجشطالتيين، والذي يؤدي بدوره إلى اكتساب المعرفة أو المعلومة.

وقد قامت هذه النظرية وتوضحت معالمها على مجموعة من المفاهيم نذكر منها: التنظيم، الاستبصار، إعادة التنظيم، المعنى، الإنتقال...

وعلى مجموعة من الفرضيات هي:

- التعلم يعتمد على الإدراك الحسي.
- التعلم ينطوي على إعادة التنظيم.
- التعلم ينصف ما نتعلمه.
- الاستبصار يجنب الأخطاء الفنية.
- الفهم يمكن أن ينتقل إلى مواقف أخرى جديدة.
- التعلم الحقيقي لا ينطفئ (لا ينسى).
- الحفظ عن ظهر قلب بديل عن الفهم.

كما وقد أشرنا مسبقا علم التعليم أو التعليمية هي علم من علوم التربية له قواعده ونظرياته وتعنى بالعملية التعليمية في ارتباط وتناسق وانسجام.

أما اللسانيات التطبيقية: فهي التجسيد الفعلي والعلمي لمعطيات النظرية اللسانية.

أكدت الكثير من المصادر أن هذين الحقلين (التعليمية واللسانيات التطبيقية) مكملان لبعضهما البعض، فقد أدت اللسانيات بتخصصاتها المختلفة أدوارا أساسية في نشأة وتطوير التعليميات، حيث استفاد هذا التخصص من التراث النظري المعرفي اللغوي، بالإضافة إلى

[1]- علي حسين حجاج، المرجع السابق، ص202.

أن اللسانيات ساهمت عبر أفكارها الجديدة في إعادة بناء البرامج واختيار المحتوى اللغوي المناسب لكل مرحلة عمرية من التعلم، حيث أصبحت أداة ضرورية لتحديد الأهداف المرجوة لمادة ما أو بالأحرى تعليم لغة من اللغات، فأصبح تحديد الأهداف الذي يقصد به حاليا الكفايات اللغوية في المناهج الجديدة في العلمية والتعليمية، حيث لا يمكن الحديث عن تدريس مادة من المواد دون حصر قائمة من الكفايات المتوخاة منها اللسانيات، فهي أداة ضرورية جدا لتحديد هدف تعليم اللغة وتوضيحه...[1]

3. علم التعلم واللسانيات التطبيقية.

1. اللسانيات التطبيقية:

يعرفها مازن الصعر:« هي علم يبحث في التطبيقات التربوية للغة من أجل تعلمها وتعليمها للناطقين بها، وتبحث أيضا في الوسائل البيداغوجية المنهجية لتقنيات تعليم اللغات البشرية وتعلمها.»

وبالتالي فاللسانيات التطبيقية هي التجسيد الفعلي لمعطيات النظرية اللسانية.

1) **علم تعليم اللغة:** علم تطبيقي يهدف إلى تعليم اللغات، سواء أكانت هذه اللغات من منشأ الفرد أو مما يكتبه من لغات أجنبية.

إذا تأملنا الحقلين تبين لنا مدى الصلة القوية القائمة بينهما، فكلاهما يحتاجان لبعضهما البعض باستمرار. فاللساني يجد في حقل تعليم اللغات ميدانا عمليا لاختبار نظرياته العلمية، والمربي في المقابل يحتاج في ميدان تعليم اللغات أن يبني طرقه وأساليبه على معرفة القوانين العامة التي أثبتها علم اللسانيات الحديث.[2]

---

[1]– أحمد فريقي، التواصل التربوي اللغوي، تقديم مصطفى محسن، المغرب، 2011، ص115.

[2]- لطفي بوقربة، المرجع السابق، ص9.

إذن فهما حقلان مكملان لبعضهما البعض، إلا أن هناك نظرة تقول بأنه صحيح أنهما حقلان متكاملان، إلا أن غايتهما في التعامل مع اللغة تختلف، وهذا ما أشار إليه تشومسكي.

وقد صرّح تشومسكي متحفظا من الخدمة التي يمكن أن تقدمها اللسانيات وعلم النفس لتعليم اللغات، وقد يرجع هذا إلى كون انشغالات اللساني هي غير انشغالات مدرس اللغة، حيث تختلف غاية كل واحد منها في التعامل مع اللغة... إلى أن هذا لا ينفي التفاعل بين اللسانيات والمجال التربوي بحكم أن بعض تلاميذ تشومسكي. يقول روبير قد حاول تطبيق نظرية النحو التوليدي في تعليم اللغة، وقد ساعد عموما تطور اللسانيات واستواؤها على استفادة تعليم وتعلم اللغات.[1]

وقد تطور البحث في هذا المجال خاصة مع ديداكتيك اللغات والتي نشأت في بداياتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة كاللسانيات...

هذه الأخيرة أصبحت وسيلة ضرورية في العملية التعليمية .

يمكن أن نقول: أن اللسانيات التطبيقية تصبح وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية، وذلك بتوضيح الغايات والأهداف البيداغوجية من جهة وتذليل العوائق والصعوبات من جهة أخرى.[2]

وكما أشرنا سابقا فإن للسانيات التطبيقية دورا وإسهاما كبير في مجال تعليم اللغات.

يتضح من خلال هذا الرأي أن كل من علم التعليم واللسانيات التطبيقية هما حقلان مكملان لبعضهما البعض. فاللساني يحتاج إلى علم التعليم والمربي أو المعلم يحتاج إلى معطيات النظرية اللسانية:« إن أستاذ اللغة لا يكون في غنى عن الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة واكتسابه لهذه المعرفة، تسمح له على وضع تطور شامل لبنية النظام اللغوي الذي هو بصدد تعليمه وستفيده في إدراك حقيقة الظاهرة اللغوية إدراكا

---

[1]– علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نمدج النحو الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، ص20،21.

[2]– بكار محمد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية للسنة 2، بوزريعة، الجزائر، الإرسال3، 2006–2007، ص4.

عميقا، فيؤثر هذا كله في منهجية تعليم اللغة وفق الأرضية النظرية التي يوفرها تطور البحث اللساني...»[1]

إضافة إلى ذلك فلقد بنيت أعمال برنشتاين الإختلال اللساني المزدوج وتفاوت مستويات الكفاءة الكلامية بسبب الفرق الإجتماعية القائمة بينهم ومنذ ذلك الحين وتبعا لتطور الفكر اللساني الإجتماعي المطبق على دراسة التفاهم المتبادل في الوسط المدرسي، ساهمت عدة دراسات في إظهار طبيعة المشاكل التي يعاني منها المعلمون فزودتهم بمجموعة من المفاهيم التي تتيح لهم إلى حد ما السيطرة على تلك المشاكل، وساعدتهم بالتالي على أداء مهمتهم التربوية...[2]

وفي الوقت نفسه أدخل تجديد التعليم العالي في برنامج إعداد المعلمين تفكيرا لسانيا جعلهم شيئا فشيئا متفتحين على التأويل الصحيح للمشاكل التي ستعترضهم...[3]

ومن هنا فكان للدرس اللساني دور كبير في مجال التعليم، إذ زودهم بمجموعة من المفاهيم التي تساعدهم على حل المشاكل التي يتعرض لها المعلم والمتعلم على حد.

والواقع أن الملاحظة الموضوعية السريعة كفيلة بإبراز ما بين علم اللسانيات التطبيقية وعلم تعليم اللغات من حدود والتفاعل والإنفصال.

«...على النقيض من الإتجاه الذي سنلاحظه فيما يخص تدريس اللسان، حيث أثرت النظرية اللسانية والمساعي التطبيقية في بعضها البعض ويبدوا هنا أن المعلمين لا سيما مؤلفي كتب التعليمية قد سلكوا طريقا مستقلا...»[4]

---

[1]– بكار محمد، المرجع السابق، ص9.

[2]– شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، ترجمة محمد رياض المصري، دمشق، د.ط، ص85.

[3]– المرجع نفسه، ص86.

[4]- شارل بوتون، المرجع السابق، ص81.

لكن وعلى الرغم من الصلة الشديدة فإن علم تعليم اللغات فهو إلى جانب صبغته التطبيقية لا يتعلق بعلم اللسانيات التطبيقي فحسب، بل يتداخل مع علوم أخرى كعلم التربية وعلم النفس وعلم أمراض الكلام وعلم الإجتماع وغيرها.

فهذه العلوم تختلف مناهج البحث فيها أشد الإختلاف ولكل واحد منها نظريات خاصة يثّبتها من الزاوية التي يهتم بها، إلا أنها تتكامل فيما بينها في تعليم اللغات ومن منظوري أنه لا يمكن للعالم النفساني مثلا وحده أن يحل المشاكل الخاصة بتعليم اللغات، والأمر سواء بالنسبة للعالم اللساني، وهذا دليل كافي على أن هذا العلم أو الحقل هو حقل جماعي مبني على نظريات متعددة من علوم عدة، إلا أن ذلك وحسب رأيي لا ينفي استقلاليته. فصحيح أنه يحتاج إلى تلك العلوم إلا أنه ميدان قائم بذاته وعلم له نظرياته وأسسه ومبادئه، كما لا يمكن إنكار فضلهما عليه فقد ولّد هذا التفاعل بين كل من اللسانيات التطبيقية وعلم تعليم اللغات، بروز عدة مفاهيم وآراء منها مصطلح النظام عند سوسير.

مكنت اللسانيات التعليمية من التفكير والتأمل في المادة اللغوية...فبرزت مفاهيم عديدة كان لها بالغ الأثر في تعليمية اللغات من أهمها مفهوم النظام عند دي سوسير.[1]

[1]- بشير إبرير، المرجع السابق، ص17.

الفصل الثاني

المعلم والمتعلم ممارسة تطبيقية في نصوص ابن خلدون

تمهيد:

بعد الفراغ من الفصل الأول الذي تكلف ببسط أهم الجوانب النظرية المتعلقة بموضوع البحث، صار بالإمكان الشروع في هذا الفص التطبيقي الذي يسعى إلى محاولة إستثمار الملاحظات الواردة في الشق النظري، من أجل دراسة وتحديد مفهوم المعلم والمتعلم فيه، وشروط المعلم، وطرائق التعليم.

فلم تنحصر إسهامات ابن خلدون في توصيف الطريقة المتبعة أو المنهج فحسب، بل تعرض إلى أبجديات المنهج والممارسة التربوية المختلفة بفكر نقدي واقعي متجاوز لأطراف زمنية وعصرية.

فالتعليم في الفكر الخلدوني عملية إجتماعية في مضمونها وجوهرها وأهدافها، ووظيفتها، ولا يمكن فصلها عن المجتمع، وهي تعبر عن حاجة الأفراد وحاجة المجتمع.

كما نحاول تقديم مقترحات لمراجعة واقع العملية التعليمية اليوم، من خلال النظر والإفادة من منهج ابن خلدون بالمقارنة مع المعطيات التربوية الحديثة عن الأهداف ومحتوى التعليم، ونقائصه، وبعض الحلول المقترحة لإصلاحه، وأساليب المعلم ومؤهلاته.

مفهوم المعلم والمتعلم.

1. المتعلم:

هو أحد أقطاب العملية التعليمية

وهو الذي يمارس عليه فعل التعلم، وتنحصر وظيفته حسب التصور الخلدوني بشكل واضح فيمايلي:

1) تلقي المتعلم ما يخططه المعلم وتنفيذه، لأن المتعلم لا يشارك المعلم في تحديد المحتويات الدراسية حسب ابن خلدون.

2) إستماعه وكتابته لكل ما يلقى عليه من قبل المعلم من المعلومات الخاصة بالمادة المدرسة.

3) تخزين المعلومات واستحضارها في الوقت المناسب.[1]

من هذه النقاط المشتركة يمكن القول أن ابن خلدون قد حدد للمتعلم مجموعة من المهام وهي: التلقي والإستماع والكتابة ومن ثمة تخزين المعلومات واستحضارها في وقت الحاجة.

وقد اشترط ابن خلدون في المتعلم جملة من الشروط يمكن تحديدها في:

- الإصغاء: أي أن المتعلم مطالب قبل بداية تعليمه بالإصغاء لمعلمه.
- الإهتمام بالمنطوق والمسموع.
- الإعتماد على التكرار الشفهي المكثف.
- التكثيف من المحاكاة والحفظ ثم استعمال التمارين البنيوية
- الإستعداد: على المتعلم الإستعداد للتعلم والتفرغ للعلم.[2]

وقد اشترط ابن خلدون عدم الشّدة والقسوة على المتعلم.

---

[1]– فتيحة حداد، المرجع السابق، ص190.

[2]– فاتح زيوان، المنهج التربوي عند ابن خلدون في ضوء اللسان التربوي الحديث، 2006، ص98.

لم يخف على ابن خلدون ما للشّدة والقسوة على الطالب، وخاصة على المبتدئ من نتائج سلبية. وقد رأى أن العسف أو القهر يسبب إذلالا للنفس ويؤدي إلى اللجوء إلى الأخلاق والعادات الذميمة.[1]

إذ يذكر أنه من واجب المعلم أن يعطي بحسب قدرات المتعلم من المعلومات ومساعدته في استيعابها وبالتالي عدم تعريضه للنسيان...

ولا يجيز على معلم أن يخلط على الطالب بين علمين في آن واحد.[2]

من هنا يكون ابن خلدون قد أعطى أولوية للمتعلم، وقد راعى المتعلم وظروفه وقدرته.

وحسب ما أرى إنه وبالرغم من أن ابن خلدون قد تطرق إلى المتعلم وظروفه ومقدرته إلا أنه ليس بالدرجة إلى إعطائها للمعلم، فقد نظر ابن خلدون نظرة قاصرة إلى المتعلم وأعطى أولوية كبيرة للمعلم، بحيث أصبح المتعلم في نظره أنه لا يغد وأن يكون إلا أحد أقطاب العملية التعليمية ومجرد مكمل لهذه العملية، وأعطى قيمة وأولوية للمعلم وجعله بذلك أساس وجوهر التواصل اللغوي التعليمي.

وفي هذه النظرة إجحاف وإنقاص من قيمة المتعلم، فلا يمكن إغفال بأي شكل من الأشكال أن المتعلم هو أساس ومحور العملية التعليمية.

فبرأيي أظن أنه لا يمكن بناء أي منظومة تربوية دون مراعاة لخصائص المتعلم: النفسية والإجتماعية والإقتصادية وغيرها.

---

[1]– عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، دار اقرأ للنشر والتوزيع والطباعة، بيروت، لبنان، ط1، 1984، ص85.

[2]– المرجع نفسه، ص81.

2. مفهوم المعلم عند ابن خلدون:

المعلم هو طاقة الإبداع في العملية التعليمية وأهم العناصر المدخيلة في تلك المنظومة، تصلح لصلاحه وتضعف بضعفه يحضر في التراث العربي بمسميات متعددة من بينها: الأستاذ، الشيخ والمؤدب...الخ.[1]

فهو العنصر الأساس في العملية التربوية، فهو المتصرف في قلوب البشر وهو أيضا بمثابة الطبيب المعالج للنفس من مرضها وجهلها بالعلوم.[2]

وهو حسب ابن خلدون الذي يمارس فعل التعليم ويحدد وظيفته من خلال مجموع العمليات والأفعال والإجراءات البيداغوجية التي يقوم بها خلال سيرورة الفعل التعليمي، وذلك رغبته في تحقيق أهداف هذا الفعل.[3]

ومما يجدر التنبيه إليه أن ابن خلدون قد أدرك أهمية المعلم في نجاح العملية التعليمية، وأن صلاح المنظومة التربوية متوقف على وجود المعلم الكفء، والذي يشترط فيه حسب ابن خلدون أن يكون على دراية ومتمكن من العلوم والفنون التي يتصدر لتدريسها.

وقد حدد ابن خلدون جملة من المهام المتعلقة بطبيعة المعلم ودوره والمتمثلة في:

- إلقاء الشرح والدروس.
- مراقبة النشاط التعليمي للمعلمين.
- تهيئة الدروس.
- إختيار المحتويات.
- تحديد الطرق التعليمية.
- رسم الغرض من تدريس المحتويات بكيفية تجعل تعليمها وتعلمها سهلا.
- تلقين المحتويات الدراسية اعتمادا على الشرح والبيان.

---

[1]– آمنة مناع، مجلة الوحدات للبحوث والدراسات، المجلد7، العدد2، 2014، ص107.

[2]– فاتح زيوان، المرجع السابق، ص3.

[3]– فتيحة حداد، المرجع السابق، ص190.

– الشرح والبرهنة والنقد... [1]

وبالنظر إلى جملة المهام التي حددها ابن خلدون للمعلم يتضح لنا أنه حدد لمعلم مهام تكمن في جانبين هما: جانب تهيئي للمتعلم وجانب إنجازي، ويتمثل في كل الجهود والأعمال التي يؤديها المعلم داخل الصف بغية توصيل المعارف وتلقينها للمتعلم بطريقة سهلة واضحة مفهومة، بحيث يبحث المعلم على أحسن وأبسط الطرق التي تساعده على إيصال المعارف بطريق سهلة ومختصرة، والأهم من كل هذا أن تكون مفهومة لدى المتعلم.

فإضافة إلى المهام السابقة ذكرها للمعلم فقد أشار في قول له إلى مهام أخرى:

ويذهب ابن خلدون إلى أن المهمة التي يمارسها المعلم ليست عملا مستقلا بذاته فهو يحتاج إلى عوامل مساعدة، كما يحتاج إلى الزمن ولا تنحصر مهمة المعلم في تعليم هذا أو ذاك فحسب من أمور المعرفة، بل تمتد لكي تشمل الجوانب كافة، أي ما هو علمي وما هو عملي في الوقت نفسه.[2]

وهذا يعني أن ابن خلدون وفي خضم حديثه عن مهام التعلم أشار إلى أنه ولكي يستطيع القيام بهذه المهام يحتاج أيضا إلى وسائل تساعده في تحقيق هدفه، وأشار ابن خلدون هنا إلى عامل الزمن أي الوقت الذي يحكم سيرورة عملية التعلم، كما أشار أيضا إلى أن وظيفته يجب أن تشمل جميع جوانب المعرفة النظري منها والتطبيقي.

ما شدني في آراء ابن خلدون التعليمية أو بصيغة أخرى حول الدرس التعليمي هو أنه وفي إطار حديثه عن المعلم نلمس أنه أعطى له دور فعال وضروري في العملية التعليمية.

يقدم ابن خلدون مادة طيبة في هذا المجال مؤكدا حتمية وجود المعلم كطرف أساسي في العملية التعليمية، سواء استهدفت العلماء أم الصناع ليس المعلم فحسب، بل المعلم الحاذق القادر هو المطلوب لتحقيق النتيجة الأفضل.[3]

---

[1]– فتيحة حداد، المرجع السابق، ص187.

[2]– رقية طه جابر العلواني، منهج ابن خلدون في إصلاح العملية التعليمية، ص22.

[3]- المرجع نفسه، ص21.

أظن أن ابن خلدون قد بالغ بعض الشيء في تقديسه للمعلم و إعطائه الدور الأساسي في العملية التعليمية. فصحيح أن للمعلم دور فعال ومهم في نجاح العملية التربوية فهو بمثابة المرشد والمسير... إلا أنه لا يمكن أن نقول أنه جوهر العملية التعليمية وإعطاءه أكثر من حقه، لأن في ذلك إنكار وإجحاف لباقي أقطاب العملية التعليمية، فالعملية التعليمية تقوم على أساس ثلاثة عناصر و هي: المعلم والمتعلم والمعرفة.

هته الأقطاب الثلاثة التي تتفاعل فيما بينها من أجل نجاح الدرس اللغوي التعليمي.

فقول ابن خلدون أن المعلم أساس العملية التعليمية بنسبة 100% فيه نوع من المبالغة.

وأظن أن ابن خلدون أغفل الأقطاب الأخرى (المتعلم والمعرفة)، ودورهما في نجاح العملية التعليمية.

فالعملية التعليمية لا تكتمل إلا باكتمال عناصرها المسطرة تحت ما يسمى بالمثلث الديداكتيكي، والمتكون من الأقطاب الثلاثة التي تم ذكرها مسبقا (معلم، متعلم، معرفة).

3. شروط المعلم عند ابن خلدون:

لقد افترض ابن خلدون أن التعليم صناعة نجاحها وفشلها مرتبطان بالقائمين بها، وأن المعلمين هم سند هذه الصناعة، لِذا لابد أن تتوفر فيهم شروط وآداب وقوانين، ويستشهد ابن خلدون ببعض الذين ارتحلوا ممن يعرفهم لطلب العلم على المشاهير، فقد رجع بعضهم بعلم وفير ومفيد وبتعلم حسن، ويعود الفضل لمن حذق منهم معلمين ملمين مبرزين بصناعة التعليم، وهكذا فإن توفر المعلم القادر والحاذق ضرورة أولى في عملية التعليم...[1]

وقد حدد ابن خلدون مجموعة من الشروط والمبادئ التي يجب أن تتوفر في المعلم وهي:

1) الإحاطة بمبادئ التعليم وعدم الشدة على المتعلمين:

يعد المعلم العنصر الأساس في العملية التربوية، فهو المتصرف في قلوب البشر، وهو أيضا بمثابة الطبيب المعالج للنفس من مرضها وجهلها بالعلوم... فمهمته إذن شريفة إلى

[1]- عبد الأمير شمس الدين، المرجع السابق، ص79،80.

الحد التي تجعله وريثا للأنبياء. ومن تصدر لهذه المهمة فقد تقلد أمرا عظيما يفرض عليه آداب وشروط كأن يكون المربي قادرا على التعليم، وذا كفاءة غير مستبد، ولا يكون قاسيا غليظا مع المتعلم لكي لا يجره إلى الكذب...[1]

حيث يوصي ابن خلدون بقيام الجدل والحوار بين المعلم والمتعلم، فالحوار يساعد على تفتق الذهن، واتساع المدارك وفك عقال اللسان الذي يكون بواسطة نقل العلم، وهذا دور يجب أن يصطلح به المعلم، وأن يدركه قبل أن يتنصب لهذه المهمة.

2) الإيجاز المفيد في تقديم المسائل العلمية وحسن الإنتقاء :

دعا ابن خلدون المربين إلى عدم الإستكثار من العلوم الآلية التي لا ينبغي أن تتوسع فيها الأنظار، ولا توسع فيها المسائل منها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر علم النحو... كما نبه ابن خلدون إلى أن الإختصار المخل سيحدث لا محالة ضررا إيصال المعاني والإكثار منها في العلوم يخل بالتعليم.[2]

فقد حلل ابن خلدون أسباب قصور العلم وعدم تملك ملكته، فتجد ذلك في كثرة التأليف و اختلاف المصطلحات في التعليم وتعدد طرقها، وفي مطالبة المتعلم باستحضارها جميعا حفظا بالرغم من تكرارها ووحدة معناها...[3]

وعلى هذا الاعتبار يتوجب على المعلمين في نظر ابن خلدون أن يختاروا لطلابهم ما يفي بالغرض ويحقق الهذف، ويكون ذلك بأن يقتصر المعلمون على المتعلمين على المسائل الأساسية حفظا دون الدخول بالشروحات المتنافرة المتفارقة التي تتسبب بالضرورة إخلالا بالتعليم وبالتحصيل المعرفي، فالشرح المطول يؤدي بالمتعلم إلى الملل وحشو للدماغ فقط بدون فهم، والاختصار الكثير يؤدي إلى عدم الفهم فاختصار الموضوع أكثر

---

[1]– فاتح زيوان، المرجع السابق، ص3.

[2]– المرجع نفسه، ص4.

[3]– عبد الأمير شمس الدين، المرجع السابق، ص81.

مما يجب يؤدي إلى تعذر الفهم ورص للأفكار في عدد قليل من الكلمات يسبب اللبس والغموض، وهذا ما أشار إليه ابن خلدون.

3) المتابعة والإستمرار في تلقين العلم وعدم الخلط بين الفنون:

ألح ابن خلدون على عدم الانتقال من مسألة علمية إلى مسألة أخرى قبل فهم المتعلم المسألة الأولى، ولذا يجب عليه الاستمرار في تلقين المسألة الواحدة إلى أن ينتهي منها ويتحقق أن المتعلم استوعبها...[1]

كما نبه ابن خلدون إلى عدم الخلط في المسائل في قوله:«...ومن المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم أن لا يخلط على المتعلم علمان معا، فإنها حينئذ قل أن يظفر بواحدة منهما كافية بتقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما...»[2]

لقد أكد ابن خلدون على ضرورة تعليم علم واحد والاستمرار في تلقينه حتى يتأكد المعلم أن المتعلم قد استوعب ذلك العلم حق الاستيعاب، فيتطرق به إلى علم آخر أو إلى مسألة أخرى.

كما أكد على ضرورة عدم الخلط بين العلوم لدى المتعلم، لأن ذلك يسبب له تشتت في الذهن، فيفقد الملكات التي اكتسبها في العلم الأول، فلا يمسك لا بهذا ولا بذاك.

4) مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين:

ينبه ابن خلدون من خلال آرائه التربوية إلى الإقرار بمراعاة الظروف الفردية بين المتعلمين، فالعوامل النفسية والجسمية والبيئية تؤدي دورا أساسيا في تحديد حجم التعلم بحيث يتفاوت ذلك الحجم من شخص إلى آخر، فالأفراد يختلفون في درجة الذكاء وفي قدرة الاستيعاب...[3]

---

[1]– فاتح زيوان، المرجع السابق، ص4.

[2]– المرجع نفسه، ص4.

[3]– المرجع نفسه، ص5.

فعلى المعلم أن يراعي مقدرة الطالب ويساعده على الفهم، فواجب المعلم أن يعطي بحسب قدرات الطالب من المعلومات ومساعدته على استيعابها، وبالتالي عدم تعريضه للنسيان...[1]

5) الحث على والتحلي والتدرج والتكرار في عرض المادة:

يرى ابن خلدون أن الطريقة الناجحة في تلقين العلوم إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا يلقى عليه أولا مسائل كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن...فيجب على المعلم أن يبتعد عن التعقيد ويتقيد بالتدرج في عرض أية مسألة علمية باعتبار الشرح أحد المبادئ المساهمة في نجاح العملية التعليمية[2]

ففي رأي العلامة ابن خلدون: وجه التعليم المفيد والصحيح ولن يكون مثمرا إلا من خلال التكرار، وهو كما رأينا يحصل في ثلاث تكرارات، وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك، فهناك من يفهم للمرة الأولى، وهناك من يحتاج إلى التكرار مرة، وهناك من يحتاج لمرتين حتى يستوعب الفكرة، كما أن ابن خلدون قد أشار إلى ضرورة التدرج في عرض المادة والانتقال شيئا فشيئا من السهل إلى الصعب، ومن الواضح إلى الغامض، ثم يشرع في فك شفرات المواد والجزئيات والذرات الغامضة، فيسير بالمتعلم تدريجيا شيئا فشيئا ليصل إلى معرفة الحقيقة والمعرفة، وهذا ما أشار إليه ابن خلدون في آراءه حول التعليمية.

---

[1]– عبد الأمير شمس الدين، المرجع السابق، ص81.

[2]- فاتح زيوان، المرجع السابق، ص6.

منهجية التعليم عند ابن خلدون.

1. طرائق التعليم حسب ابن خلدون:

قسّم ابن خلدون طرائق التعليم إلى مرحلتين أساسيتين معتمدا في كل مرحلة على طرائق معينة ومواد معينة:

أ) المرحلة الأولى: (الأولية من التعليم).

1) التلقين: وقد اعتبرها ابن خلدون طريقة مناسبة في التعليم في المرحلة الأولى منه لأنها تناسب المواد المدروسة في هذه المرحلة نحو ما نجده في حفظ القرآن الكريم تلقينا...[1]

أي أن ابن خلدون يعتبر أن أحسن وسيلة أو بالأحرى أفضل طريقة فعالة في هذه المرحلة (المرحلة الأولى) من تعلم الطفل هي التلقين، ويضرب لنا مثال على ذلك وهو تلقين القرآن الكريم فالصبي في بدايته يكون حفظه للقرآن أسهل.

2) المحاكاة والتقليد: اعتبر ابن خلدون التقليد والمحاكاة من وسائل التعليم الهامة حيث يقول:« وقد يسهل الله على كثير من البشر تحصيل ذلك غي أقرب من الزمن التجربة، إذ يقلد فيه الأباء والمشيخة والأكابر، ولقن عنهم ووعى تعليمهم فيستغني عن طول المعاناة في تتبع الوقائع واقتناص المعنى من بينها، ومن فقد العلم التقليد فيه أو أعرض عن حسن استماعه واتباعه طال عناؤه في التأديب بذلك...»[2]

من هنا فإن ابن خلدون في هذه النقطة يدعوا إلى تقليد الأباء والأكابر والمشايخ، وذلك لأخد الخبرة والإستفادة منهم وأخد زاد علمي كاف.

---

[1]– فتيحة حداد، المرجع السابق، ص192.

[2]– عبد الأمين النعيمي، المنهاج وطرق التعليم عند القابسي وابن خلدون، مركز الدراسات جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، ط3، 1998، ص81.

3) التجربة: يرى ابن خلدون أن التلقين في هذه المرحلة لابد من إخضاعه للتجربة، لأن التجربة في نظره تكسب المتعلم الخبرة عن طريق المشاهدة والمعاينة حيث يقول:«...هذه المعاني لا تبتعد عن الحس كل البعد ولا يتعمق فيها الناظر بل كلها تدرك بالتجربة وبها تستفاد، لأنها معاني جزئية تتعلق بالمحسوسات وصدقها وكذبها يظهر قريب من الواقع فيستفيد طالبها حصول العلم بها من ذلك...»[1]

المراد به هنا هو أن ابن خلدون في تحليله لعملية التعلم يجد أن الطفل في بدايات تعلمه لابد له من إقامة التجربة، وذلك للمشاهدة الحسية فكأنه يعيش تلك الحقيقة فيتأكد منها بنفسه وتترسخ في ذهنه. لأنه عايشها في الواقع وساهم في بنائها والوصول إليها والتأكد بنفسه عن طريق المشاهدة من صحتها أو كذبها.

4) الوسائل التعليمية الحسية: إضافة إلى اعتماد المعلم التجربة يرى ابن خلدون أنه عليه أن يعتمد أيضا الوسائل الحسية في التعليم في حالة تعذر الفهم على المتعلم في المرة الأولى، وكذا الثانية إذ يقول:« ويكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال والأمثلة الحسية.»[2]

فابن خلدون يرى أن المتعلم لا يستطيع إدراك المعلومة في الوهلة الأولى إلا نادرا، وهذا فيه نوع من الصح فالمتعلم أثناء تلقي المعلومات بالجملة في الوهلة الأولى يجد صعوبة في الفهم، فيرى أنه عليه التوجه إلى الأشياء المحسوسة الملموسة، وذلك لتقريب المعلومات والمعارف للمتعلم.

5) التكرار والتدرج: يرى ابن خلدون أن وضع المتعلم الذي لا يتمكن من الفهم في المرة الأولى والمرة الثانية تفرض على المتعلم في هذه الحالة كمسؤول أول على

---

[1]– فتيحة حداد، المرجع السابق، ص194.

[2]– المرجع نفسه، ص194.

المحتوى الدراسي من أجل إيصال للمتعلم، وبالتالي إفهامه إياه على أحسن وجه مطالب بأن يكرر له المادة العلمية لعدة مرات حتى يتمكن من فهمها...[1]

فابن خلدون يشير على المعلم أن يتدرج مع الطالب بتلقينه مسائل من كل باب هي أصول ذلك الباب دون أن يدخل معه في التفصيل بادئ الأمر ذي بدء، ومراعيا قدرته وقابليته على فهم ما يلقي وبعد ذلك، وفي مرحلة ثانية يكون الدخول مناسبا في بعض التفاصيل لدراسة جزئيات الموضوع الأكثر ارتباطا به، ثم تأتي المرحلة الثالثة حيث يبتعد المعلم عن العموميات ويخرج عن الأجمال ولا يترك عويصا ولا مغلقا إلا وضحه وفتح مقفله.[2]

ابن خلدون في هذه النقطة يجعل للتعلم وتلقي المعارف ثلاث مراحل وذلك لتلقين المعلومات وفهمها وترسيخها، وعليه تفصيل كل صغيرة وكبيرة وعليه أن يراعي في ذلك مقدرة الطالب وقدراته واستعداده ومدى قابليته للفهم.

وتتمثل هذه المراحل في:

1- التكرار الأول: في المرحلة الأولى: في إلقاء المعلم على المتعلم مسائل من كل باب من الفن المراد تعليمه إياه، بحيث تكون هته المسائل لا تتعدى أصول ذلك الباب، وهي تشرح عن طريق التقريب على سبيل الإجمال.

2- التكرار الثاني: في المرحلة الثانية فهو الذي يعود فيه المعلم بالمتعلم إلى العلم الأول بتكرار ثان لكن بطريقة أكثر استيفاء، حيث يخرج في شرحه من الإجمال إلى التوسع واقفا في كل مسألة مع وجوه الاختلاف فيها متنقلا من مسألة إلى أخرى.

---

[1]- فتيحة حداد، المرجع السابق، ص195.

[2]- عبد الأمير شمس الدين، المرجع السابق، ص83.

3- التكرار الثالث: في المرحلة الثالثة: هو أن ينتقل المعلم بالمتعلم إلى العلم نفسه من جديد في تكرار ثالث محاولا أن يفتح له ما هو مغلق في هذا العلم، ويرى ابن خلدون أن ملكة العلم بعد هذا التكرار الثالث تستوي على المتعلم...[1]

إن ابن خلدون قد حدد في مقدمته ثلاث أنماط من التكرار وأن التكرار الثالث والأخير هو الأساس الذي تترسخ فيه المعرفة وملكة العلم عند المتعلم.

أما المرحلة الثانية فقد حدد فيها ابن خلدون مجموعة من الطرائق أو المناهج والتي نحن بصدد ذكرها بصورة موجزة. ومما يجدر الإشارة إليه أنه حدد في هته المرحلة أيضا مواد يجب تدريسها وهي القرآن الكريم بالدرجة الأولى، ثم تعليم اللغة والخط والكتابة.

ب) المرحلة الثانية:

- **مناهج التعليم ما بعد الأولى:** اهتم ابن خلدون في هته المرحلة بتقسيم العلوم الواجب تدريسها مشيرا إلى الأسباب والطرائق المنتهجة من قبل المعلمين...كما حدد الأدوات التعليمية باعتبارها جزءا مهما في تحقيق الأهداف التربوية وقسم ابن خلدون هذه العلوم إلى قسمين رئيسين هما:

1- علوم مقصودة لذاتها: وهي العلوم النقلية نحو: العلوم الشرعية من تفسير وحديث وفقه وعلم الكلام.

2- علوم غير مقصودة لذاتها: وهي العلوم العقلية كاللغة العربية والحساب والمنطق ويتغير هذا الصنف آلة لغيره من العلوم المقصودة وقد حدد أنواعها ابن خلدون على النحو التالي:

- **العلوم العددية:** وهي علم الإرتماطيقي[2]، علم الحساب، علم الجبر والمقابلة.
- **العلوم الهندسية:** وتتمثل في الهندسة الكرّية، والمخروطات...

---

[1]- فتيحة حداد، المرجع السابق، ص195،196.

[2]- الإرتماطيقي: علم معرفة خواص الأعداد.

- **العلوم التطبيقية:** وهي الصناعات البسيطة نحو: البناء، التجارة، الخياطة، الحياكة...الخ[1]

2. نقائص التعليم حسب ابن خلدون:

إن ابن خلدون وفي صدد حديثه عن التربوية التعليمية تفطن إلى هذا النوع من القطاع يشكو من عدة نقائص، حيث درس هذه النقائص وعدد أسبابها وأعطى في المقابل لذلك الحلول التي يمكن أن تغطي هذه النقائص، بحيث عدَّدَ جملة من هذه النقائص في:

1- الفساد في الكتابة: له أثره السيئ على سير مراحل التعليم لدى التلميذ (المتعلم) من جهة والتقدم العلمي والرقي الثقافي من جهة أخرى، حيث يقول:« فصارت الخطوط بإفريقية والمغربين مائلة إلى الرداءة بعيدة عن الجودة وصارت الكتب إذا انتسخت فلا فائدة تحصل لمتصفحها منها، إلا العناء والمشقة لكثرة ما يقع فيها من الفساد والتصحيف وتغيير الأشكال الخطية عن الجودة حتى لا تكاد تقرأ إلا بعد عسر ...»[2]

يتضح من هذا القول أن ابن خلدون أصبح يجد أنه لا فائدة ولا جدوى من نسخ الكتب، لأن متصفحها لا يجد فيها الجديد سوى المغالط والأخطاء الكتابية، ونظرا لكثرة هته الأخطاء، فإنها لا تقرأ إلا بعد عناء وجهد كبير.

لكن رغم كل هذا أي كل هذه التدريبات التي أنشأها ابن خلدون في هذا الميدان (التعليم)، إلا أنني أجد بعض النقائص الأخرى، فإضافة إلى الفساد في الكتابة حدد ابن خلدون نقائص أخر وهي:

- **عدم المناقشة (التلقين):** يؤكد ابن خلدون على انتشار ظاهرة التلقين في التعليم في المرحلة الأولى في عهده آنذاك، خاصة في تعليم القرآن الكريم حفظا آليا أين يكلف الصغار بحفظ آيات كتاب الله دون مناقشة، وبطريقة عفوية آلية نحو ما عبرت عنه أسماء فهمي في هذا الشأن:«كان تعليم القرآن بطريق التلقين، بمعنى أن

[1]- فتيحة حداد، المرجع السابق، ص202.

[2]- ابن خلدون ولي الدين عبد الرحمن، المرجع السابق، ص752،751.

الطفل كان يكرر ما يذكره المعلم من فقرات إلى أن يتم له حفظها بطريق آلية...»[1]. وهذا النقص الذي ركز عليه ابن خلدون إنما هو نقص ملموس حاليا وعيب جسيم تعاني منه مؤسساتنا التربوية.

❖ **الحفظ دون فهم:** ويستدل على رأيه هذا قائلا:«...وإلا نحفظهم أبلغ من حفظ سواهم لشدة عنايتهم به وظنهم أنه المقصود من الملكة العلمية وليس كذلك». أي أن ابن خلدون يسقط الحفظ الواهي، غير الحامل لفائدة ويرى أن القدرة أو الملكة العلمية لا تكمن في الحفظ الكثير دون الفهم والمناقشة، وإنما وجب على المتعلم أن يفهم ما يحفظ حتى يتمكن مما هو فيه من علم، وهذا يعني أن ابن خلدون لم يرفض الحفظ، وإنما يجب أن تكون طريقة الحفظ جيدة حيث يقول:«قد قدمنا أنه لابد من كثرة الحفظ لمن يروم تعلم اللسان وعلى قدر جودة المحفوظ وطبقته في جنسه وكثرته من قلته تكون جودة الملكة الحاصلة عند الحافظ...»[2]. ومن هنا فإن ابن خلدون يعيب على المتعلم عملية الحفظ الآلي دون فهم، فهو لم يرفض الحفظ وإنما رفض فكرة الحفظ دون فهم ومناقشة ووعي.

❖ **كثرة التأليف للمادة الواحدة:** يرى ابن خلدون أن كثرة التأليف في تحصيل العلوم مضر، والوقوف على غايتها، حيث يقول:«اعلم أن مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غايته كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدد طرقها...».[3]

أي أن ابن خلدون يرجع السبب في تعذر تحصيل العلوم والمعارف هو في كثرة التأليفات في المادة الواحدة وتعدد الاصطلاحات للكلمة الواحدة، وهذا ما يسبب تخلخلا في ذهن المتعلم، وهذا ما يجعله لا يحصل العلوم والمعارف.

---

[1]- عبد الله الأمين النعيمين المرجع السابق، ص163.

[2]- فتيحة حداد، المرجع السابق، ص205.

[3]- المرجع نفسه، ص206.

❖ **كثرة الإختصار**: في مقابلة الكثرة في التأليف للمادة الواحدة نجد كثرة الاختصارات في العلوم خاصة عند المتأخرين معتمدين في هذا على حصر مسائل العلم وأدلته، باختصار الألفاظ وحصر المعاني في التعليل منها[1]، وهذا طبعا يؤدي إلى صعوبة تلقي المادة العلمية المراد دراستها، بحيث يرى ابن خلدون أنها طريقة سيئة في التعليم، بحيث أن التلميذ ينقطع فهمه لها نظرا لصعوبة المعاني مما يؤدي إلى قصور الكلمات المتحصل عليها حتى ولو كانت الموضوعات المطلوبة بسيطة، حيث يقول:«دهب كثير من المتأخرين إلى اختصار طرق، والأنحاء في العلوم يولعون بها ويدونون منها برنامجا مختصرا في كل علم يشتمل على مسائله وأدلتها، باختصار...وهو فساد في التعليم وفيه إخلال بالتحصيل، وذلك لأنفيه تخليطا على المبتدئ في إلقاء الغايات من العلم عليه وهو لم يستعد لقبولها بعد، وهو من سوء التعليم كما سيأتي.»[2] فكثرة التأليف تؤثر سلبا على ذهن المتعلم وكثرة الاختصار أيضا تجعل من المتعلم آلة لاستقبال الأفكار في عدد قليل من الكلمات، فيجد المتعلم نفسه وكأنه في دوامة لا يستطيع إدراك ما يلقى عليه، وبالتالي ابن خلدون هنا يدعو إلى الوسطية لا التأليف الكثير للمادة الواحدة، ولا كثرة الاختصار لأنه يسبب الحيرة وعدم الفهم لدى المتعلم.

❖ **كثرة القواعد في العلوم الآلية**: يرى ابن خلدون أن الإكثار من القواعد والقوانين في العلوم التي هي آلات لغيرها مثل العربية والمنطق وأمثالهما خروج عن مقاصدها، وبالتالي يصبح الاشتغال بها لغوا. وربما يكون هذا عائقا في تحصيل العلوم المقصودة التي شأنها أهم، حيث يقول:« اعلم أن هذه العلوم المتعارفة بين أصل العمران على صنفين: علوم مقصودة بالذات، كالشرعيات من التفسير والحديث والفقه وعلم الكلام، وعلوم هي آلة ووسيلة لهذه العلوم، كالعربية والحساب

---

[1]– عبد الله شريط، التفكير الأخلاقي عند ابن خلدون،الشركة الوطنية للنشر، الجزائر، 1975، ص658.

[2]– ابن خلدون ولي الدين عبد الرحمن، المرجع السابق، ص 1029،1028.

وغيرهما للشرعيات...فلهذا يجب على المعلمين لهذه العلوم الآلية أن لا يستبحروا في شأنها ولا يستكثروا من مسائلها، وينتبهوا المتعلم على الغرض منها ويقفوا به عنده.» وقد أصاب ابن خلدون في هذا.[1]

❖ **الإقتصار على القرآن:** لقد لاحظت أن ابن خلدون قد أسس في منهجه التعليمي خاصة في المرحلة الأولى له للقرآن كعلم أساسي وضروري عام وشامل، على المعلم الإهتمام به من أجل ترسيخه لدى المتعلم الصغير السن، إلا أن الدراسات الحديثة خاصة مع ظهور التقنيات الفنية، الدقيقة في المتابعات المباشرة للسير الحسن للمؤسسات التعليمية والتربوية، قد لمسوا أن تدريس القرآن الكريم ضرورة لابد منها رغبة في صقل شخصية التلميذ وتعزيز مبادئ الدين الإسلامي الحنيف فيها، لكن الإقتصار عليه فقط لا يتماشى والتطورات التي يواكبها التعليم بداية من عهد ابن خلدون إلى يومنا هذا.[2]

❖ **استعمال العنف الذي يقضي على شخصية الطفل ورجولته:** إن إقامة التعليم على الإكراه والشدة والعنف بل التشويق وإرهاق الحس مضر بالتعليم والمتعلم، خاصة مع أصاغر الولدان لأنه من سوء الملكة، حيث يقول ابن خلدون:« ومن كان مرباه بالعنف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر، وضيق على النفس في انبساطها، و ذلك بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بما في غير ضميره، خوفا من انبساط الأبدي بالقهر عليه.»[3]

إن ابن خلدون هنا يعالج مشكلة العقاب كأحد العوامل التي تساعد على حفظ النظام في الدراسة، لكنه بحثها بشكل علمي، بمعنى أنه بحث في المسألة بطريقة عميقة ودقيقة، بحيث أنه نظر إلى أبعاد القسوة والشدة التي تترتب كنتيجة حتمية

---

[1]– فتيحة حداد، المرجع السابق، ص204.

[2]– المرجع نفسه، ص207.

[3]– ابن خلدون ولي الدين عبد الرحمن، المرجع السابق، ص 1043،1042.

قاسية في حق المتعلم، وتأثيرها على مستواه التعليمي، ومدى أحقية المعلم (الأستاذ) في إصدار هذا العقاب. لكن ابن خلدون لم يسكت عن كل هذا بحيث نجده اقترح بدائل لهذه النقائص من أجل تطوير ميدان التعليم، وكذا بعث جيل مثقف حامل لواء العلم والتحدي المعرفي، وقد جاءت مقترحاته على النحو التالي:

3. الحلول المقترحة في ميدان التعليم حسب اين خلدون:

نظرا لتفادي وتعويض الفراغ الذي لاحظه ابن خلدون في ميدان التعليم، فقد قدم جملة من الحلول التي اعتبرها البديل النوعي والحل للمشاكل والصعوبات التي يواجهها قطاع التعليم والتربية وقد حصرها في:

1-أن يكون تلقين العلوم تدريجيا: حيث أكد ابن خلدون عن ضرورة تلقين العلوم تدريجيا وشيئا فشيئا للحصول على نتائج أفضل في ميدان التعليم.

تأتي هذه الطريقة كرد فعل من قبل ابن خلدون على استعمال العنف والإكراه في التعليم، بحيث يرى أن التعليم يجب أن تتبع فيه منهجية خاضعة للمنطق والأسس العلمية الدقيقة...فيجب أن يكون تلقين العلوم بشكل تدريجي مكررا بصفة تصاعدية بما يناسب الطالب والموضوع معا، بحيث أن للمتعلم (الطالب، التلميذ) قدرات واستعدادات معينة على المعلم أن يعيها ويحسن التعامل معها كما للموضوع أو للفن جزئيات واختلافات على المعلم أن يراعيها أيضا في تقديم عمله...[1]

حيث يرى ابن خلدون أن الطريقة الناجحة في تلقين العلوم إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا...

فعلى حسب ابن خلدون أن التدريج في تقديم المعلومات وعرضها على الطالب هي أساس نجاح العملية التعليمية، بحيث ينتقل المعلم فيها من فكرة إلى أخرى شارحا ومبينا

[1]- فتيحة حداد، المرجع السابق، ص209.

لأهم النقاط الرئيسية التي على الطالب أن يعيها ويفهمها، وهذه النقطة بالذات عند ابن خلدون هي جوهر وسر نجاح الدرس التعليمي.

2- عدم إرهاق فكر الطالب والإحاطة بطبيعة هذا الفكر: كان ابن خلدون يدرك تماما أن الفكر الإنساني ينمو ويتطور تدريجيا، ويتأثر بما يكتسبه من معلومات ومهارات وما يعرض له من خبرات، هذه جميعها تتحكم كما وكيفيا في سلامة هذا النمو وإنجاحه سلبا وإيجابا. لدى لزم أن تراعي في المتعلم تلك الطبيعة التي تتهيأ وتزداد استعدادا للفهم والقبول بالتدريج، وكلما اكتسبت فنا جديدا أو علما جديدا يزيدها استعدادا لتقبل علوم وفنون أخرى.[1]

ويشترط ابن خلدون في مقدمته على المعلم أن يتعامل مع المتعلم بطريقة تتناسب ومدى قدرته واستيعابه للمعلومات الملقاة.

3- عدم الإنتقال من فن إلى فن آخر قبل فهمه: يؤكد ابن خلدون على ضرورة الانتقال بالطالب من علم إلى علم جديد إلا بعد التأكد من فهم ما سبقه، أي أن ابن خلدون هنا يتحاشى الخلط الذي يكون من الممكن أن يصيب الطالب (المتعلم) والذي سيؤدي به إلى العجز، وعدم الفهم وقلة التحصيل، حيث يقول:«...ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوله إلى آخره ويحصل أغراضه ويستولي منه على ملكة بها ينفد من غيره، لأن المتعلم إذا حصل على ملكة ما في علم من العلوم استعد بها لقبول ما بقي و حصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق حتى يستولي على غايات العلم...»[2]

4- اعتماد الطريقة الحسية للصغار بمعنى الإبتعاد عن التدريجات: يبعد ابن خلدون طريقة الأساليب التجريدية خاصة مع المتعلمين الصغار، لهذا وجدته يؤكد على التجربة الميدانية، وفي هذا دليل على خضوع منهج ابن خلدون في الميدان التعليمي إلى

---

[1]- عبد الأمير شمس الدين، المرجع السابق، ص74.

[2]- فتيحة حداد، المرجع السابق، ص210.

المنطق العلمي، بحيث يقول في هذا الصدد:« فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيا، ويكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثال الحسية.» فالعادة هنا تتحقق وتكتسب بصورة واضحة مع التعليم الحسي عكس صعوبة حصولها مع التعليم عن طريق التجريد...[1]

فالتعليم عن طريق المحسوس حسب ابن خلدون لابد منه خصوصا في المراحل الأولى من التعليم، لأن التعليم بالمحسوس يرسخ في ذهن المتعلم هذا، وقد رفض ابن خلدون رفضا قاطعا التعليم التجريدي بحيث أنه أكد على ضرورة وجود التجربة الميدانية.

5- تنويع الأساتذة للكبار: يرى ابن خلدون أن ما يزيد المتعلمين كمالا في التعليم هو كثرة الأساتذة (المشيخة) وتوزيعها (خاصة لهؤلاء المتعلمين الكبار)، وكذا الرحلة في طلب العلوم، حيث يرى أن ما يزيد في كمال التعليم الرحلة في طلب العلوم ولقاء المشيخة، ويؤكد هذا قائلا:« إلا أن حصول الملكات ...أشد استحكاما وأقوى رسوخا فعلى قدر كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخه...وتعدد المشايخ يفيد تمييز الاصطلاحات بما يراه من اختلاف طرقهم فيها وتنهض قواه إلى الرسوخ والاستحكام في الملكات ويصحح معارفه ويميزها.»[2]

6- عدم الاقتصار في التعليم على القوانين اللغوية المجردة عن الواقع والاستعمال:

يفضل ابن خلدون لو أن المعلمين (المشيخة، الأساتذة) يعتمدون واقعهم اللغوي في تعليمهم للقوانين اللغوية، أي أنهم يأخذون منه في دروسهم الملقاة على تلاميذهم فيضربون في معطياتهم التطبيقية أمثلة نموذجية مأخوذة من واقعهم المحيط بهم، وذلك نظرا لاقتراب المتعلمين من واقعهم هذا يوميا، وهذا ما لم نلاحظه نحن اليوم في واقع مدارسنا...[3]

---

[1]- ابن خلدون ولي الله عبد الرحمن،مرجع سبق ذكره، ص1031.

[2]- فتيحة حداد، المرجع السابق، ص211.

[3]- المرجع نفسه، ص211.

أخيرا يمكن القول أن ابن خلدون قد سرد جملة من الحلول للنهوض بالتعليم والوصول به إلى أعلى درجات.

ومما يجدر الإشارة إليه أن هته الحلول التي اقترحها ناسبت كثيرا عصره وتناسب عصرنا الحالي.

خاتمة

خاتمة:

وبعد أن بلغ هذا البحث المتواضع نهايته، نصل هنا إلى عرض ما أسفرت عنه دراستنا من نتائج وأفكار، تكون خلاصة لفصولنا نتوج بها هذا البحث الذي كان انطلاقة لدراسة لا تنتهي إلى ما انتهينا إليه، لعلنا نفتح بابا لأولي العلم أن يبدؤوا من حيث انتهينا.

لقد حاولنا من خلال هذا البحث أن نلقي نظرة على آراء " ابن خلدون" في ثنائية "المعلم والمتعلم".

وقد توصلنا من خلال تحليلنا لهذه الإشكالية إلى بعض النتائج أهمها:

- ✓ إشارة ابن خلدون إلى أن مفهوم الملكة اللغوية هي قدرة كائنة في الفرد.
- ✓ توصله إلى أن الملكة كفطرة ترتقي إلى مرتبة الصناعة عن طريق الممارسة والتكرار.
- ✓ ضرورة وضع طريقة أو آلية معينة تكون صحيحة واضحة بالنسبة للمعلم والمتعلم.
- ✓ ركز ابن خلدون على ملاحظة الأسس النفسية في العملية التعليمية ومراعاتها فيما يرتبط بالمتعلم نفسه، أو بالمعلم وطرائق التعليم.
- ✓ وضع علاجا للمشاكل والعيوب التي لمسها في التعليم إبّان العصر الذي عاش فيه، التي جاءت على شكل اقتراحات تعليمية عنده، مثل عدم مراعاة قدرات المتعلم واستعداده والفواصل الطويلة بين الدروس، وإعداد المعلم والطرق والأساليب التعليمية التي لا تحقق نتائج تربوية سليمة مثلا.
- ✓ أوجب مشاركة المتعلم للمعلم في رأيه وتوضيح الهدف والغرض من دراسته للعلوم والمواد الدراسية.
- ✓ تنوع أساليب التعليم الأول حتى تتناسب وتتلاءم مع سن المتعلم.
- ✓ استهجن طريقة الحفظ الآلي ودعى إلى التركيز على الفهم.
- ✓ اعتبر التعليم صناعة كأي صناعة من الصناعات.
- ✓ ركز على ضرورة الابتعاد عن العنف والشدة في التعليم.

- ✓ أقر [ان الملكة هي عادة جسمية وعقلية في آن واحد، وهي جسمية أو عقلية تارة أخرى أي أنه توصل إلى أن الملكات هي عادات مكتسبة يصل إليها المرء نتيجة تحصيله المعارف والصنائع، و هي نتيجة استعمال الأفعال وتكرارها.
- ✓ أقام مبادئ التعليم على أسس صحيحة ، وضع مبادئ تعليمية عامة وعملية لا تزال التربية تأخد وتعمل بها حتى وقتنا الحاضر، نحو مبدأ الإنتقال من البسيط إلى المركب، وهو مبدأ تربوي مقرر حاليا، وكذلك مبدأ الاستعمال والتكرار مبدأ صادق في مجال اكتساب العادات وتثبيت الذكريات.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

الكتب:

أ- المصادر:

1- ابن خلدون ولي الدين عبد الرحمن، مقدمة، ط2، دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر، بيروت، 1979.

ب- المراجع:

1- أحمد حساني دراسة في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، بن عكنون، الجزائر.

2- أحمد فريقي، التواصل التربوي اللغوي، تقديم مصطفى محسن، المغرب، 2011.

3- الشيخ أحمد بن محمد المقري التلمساني، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، د.ط، دار صادر، بيروت، 1967.

4- أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ط1، ج2، دار النهضة، بيروت، لبنان.

5- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيقية، ط1، الأردن، 2007.

6- جورجي زيدان، تاريخ الآداب اللغة العربية، ج3، د.ط، دار الهلال، د.ت.

7- حسين عاصي، ابن خلدون مؤرخا، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1991.

8- رقية طه جابر العلواني، منهج ابن خلدون في إصلاح العملية التعليمية، ص22.

9- شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، ترجمة محمد رياض المصري، دمشق، د.ط.

10- شمس الدين محمد بن عبد الرحمن السنماوي، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ج2، د.ط، دار الجيل، بيروت، 1992.

11- عاصي حسين المقريزي، مؤرخ الدولة الإسلامية في مصر، د.ط، دار الكتب العلمية، بيروت، 1992.

قائمة المصادر والمراجع:

12- عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، ط1، دار إقرأ للنشر والتوزيع والطباعة، بيروت، لبنان، 1984.

13- عبد الرحمن بن خلدون، التعريف بابن خلدون ورحلته غربا وشرقا، د.ط، دار الكتاب اللبناني، 1979.

14- عبد الله شريط، الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون، الشركة الوطنية للنشر، الجزائر، 1975.

15- عبد الأمين النعيمي، المناهج وطرق التعليم عند القابسي وابن خلدون، ط3، مركز الدراسات جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، 1998.

16- عبد الرحمن البدوي، مؤلفات ابن خلدون، ط1، المجلس الأعلى للثقافة، 2006.

17- علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1.

18- علي حسين حجاج، نظريات التعلم، ج1، ترجمة عطية محمود.

19- علي عبد الواحد الوافي، عبقريات ابن خلدون، ط2، شركة مكتبات عكاظ، المملكة العربية السعودية، 1984.

20- علي عبد الواحد الوافي، عبد الرحمن ابن خلدون حياته وآثاره ومظاهر عبقريته، د.ط، مكتبة مصر، د.ت.

21- فردوس نور علي حسين، ابن خلدون شاعرا، د.ط، دار الفكر العربي، جامعة الأزهر، د.ت.

22- محمد الخضر حسين، حياة ابن خلدون ومثل فلسفته الاجتماعية، د.ط، دار هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، د.ت.

المحاضرات والمنشورات والمجلات:

1- آمنة مناع، مجلة الوحدات للبحوث والدراسات، المجلد7، العدد2، 2014.

قائمة المصادر والمراجع:

2- بكار محمد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية السنة الثانية، بوزريعة، الجزائر، الإرسال الثالث، 2006،2007.

3- عزيز محمد أرزقي عدمان وأحمد عزت جبر محمود، مفهوم جودة التعليم من منظور إسلامي دراسة في المصطلحات والمضامين عند ابن خلدون، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد22، العدد4، أكتوبر 2014.

4- فاتح زيوان، المنهج التربوي عند ابن خلدون في ضوء اللسان التربوي الحديث، 2006.

5- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية.

المذكرات:

1- فتيحة حداد، ابن خلدون وآراؤه اللغوية والتعليمية دراسة تحليلية نقدية، 2011.

الفهرس

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
دعاء	
شكر	
إهداء	
مقدمة	
الفصل الأول: مفاهيم وتحديدات	
تمهيد	5
المبحث الأول: ابن خلدون والملكة اللغوية	6
– ابن خلدون (المولد ونشأة)	6
– سيرته العلمية	8
– مفهوم الملكة عند ابن خلدون	14
المبحث الثاني: في المصطلحات المفتاحية في علم التعليم	16
– مفهوم علم التعليم La Didactique	16
– نظريات التعلم	19
– علم التعلم واللسانيات التطبيقية	24
الفصل الثاني: المعلم والمتعلم ممارسة تطبيقية في نصوص ابن خلدون	
تمهيد	29
المبحث الأول: مفهوم العلم والتعلم	30

فهرس المحتويات

– مفهوم المتعلم عند ابن خلدون	30
– مفهوم المعلم عند ابن خلدون	32
– شروط المعلم عند ابن خلدون	34
المبحث الثاني: منهجية التعليم عند ابن خلدون	38
– طرائق التعليم حسب ابن خلدون	38
– نقائص التعليم حسب ابن خلدون	42
– الحلول المقترحة في ميدان التعليم حسب ابن خلدون	46
خاتمة	51
قائمة المصادر والمراجع	54
فهرس	