وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الجزائر02
كلية الآداب و اللغات
قسم علوم اللغة

تعليم و تعلم اللغة الإنجليزية
دراسة مقارنة بين فكر التعليميين الغرب و تفكير عبد الرحمان إبن خلدون

مشروع بحث لنيل شهادة الماجستير

إعداد الطالبة: بلجودى أسماء

إشراف الدكتور: نصر الدين بوحساين

السنة الجامعية 2014/2013.

كلمة شكر و تقدير

بسم الله الرحمان الرحيم

"وَ آتاكم من كل ما سألتموه و ان تعدوا نعمة الله لا تحصوها ان الإنسان لظلوم كفار"

اللهم لك الحمد و الشكر على نعمك الظاهرة و الباطنة في القديم و الحديث، ما علمنا منها و ما لم نعلم.

و نسأل الله تعالى أن يوفقنا لما يحب و يرضى و أن يجعلنا من الشاكرين.

و الله أعلم.

و لقول رسول الله الكريم محمد صلى الله عليه وسلم:

من لم يشكر القليل لم يشكر الكثير

أتوجه بالشكر إلى أبى و أمي

اللذين لم يبخلا على يوما بشيء

إلى من علماني أن النجاح و التوفيق لا يتم إلا بطاعة الخالق العظيم و بالعمل و المثابرة

أطال الله في عمرهما و ألبسهما ثوب الصحة و العافية و متعني ببرهما و رد جميلهما.

إلى كل العائلة الكريمة بدون استثناء

كما لا يفوتني تقديم الشكر إلى الدكتور المشرف نصر الدين بوحساين على صبره و احتماله لنا طيلة فترة البحث من ظروف عملية و دراسية. و جزآكم الله خيرا.

حيثما تسعى أمة لإثبات موقفها على موائد الحوار الحضارى و النجاح فى التعامل مع الآخرين و الإفادة من منجزاتهم، فإنها بحاجة لأدوات الحوار و الإفادة، و لا شك أن اللغة أهم أدوات الإتصال و الحوار بين الأمم و الحضارات، و لاسيما العصر الحالي الذي أصبح العالم فيه قرية صغيرة نتيجة الثورة غير المسبوقة فى الإتصال بين الأمم، و التأثر و التأثير المباشر و الغير المباشر، فمن يجيد أدوات الآخرين و على رأسها لغاتهم يمسى ممتلكا لواحدة من الأدوات الأساسية التي يمكن من خلالها التعامل مع الآخر و فهم ثقافته و أساليب حياتهم، مما ينتج عنه التعارف و تبادل المعارف و اكتساب الثقافات المتنوعة، لقوله تعالى: "ياأيها الناس إنا خلقناكم من ذكر و أنثى و جعلناكم شعوبا و قبائل لتعارفوا."

و من المعروف أن اللغة الإنجليزية فى عصرنا الحاضر هى لغة العلم و التجارة و الإقتصاد و الإتصالات و خدمات الكمبيوتر، و الإنترنيت و التكنولوجيا الحديثة و السياحة و السفر بالإضافة إلى ذلك فإن هذه اللغة تحظى بمكانة عالية بين دول العالم، فهى اللغة الرئيسية فى التجمعات السياسية الدولية في جميع أنحاء العالم، مثل الكومنولث و المجلس الأوربي European Council و الإتحاد الأوربي EU و حلف الناتو NATO و منظمة الدول المصدرة للنفط OPEC و هى اللغة الرسمية ل85% من المنظمات العالمية و هى كما يذكر جونز " اللغة التي يفوق عدد المتحدثين بها كلغة ثانية عدد متحدثيها الأصليين الذين لا يتعدون أربعمائة مليون نسمة، بينما يتحدثها كلغة أجنبية فى إفريقيا و آسيا أكثر من 600 مليون نسمة."

و انطلاقا من خبرتنا في تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة و الثانوية و ما لمسناه من ضعف فى مستوى التلاميذ في مادة اللغة الإنجليزية، بالرغم من أن التلميذ في الجزائر يقضى مدة سبع سنوات في تعلمه لهذه اللغة، إلا أنه يخرج في نهاية المطاف غير قادر حتى على إدارة محادثة بسيطة و قصيرة بالإنجليزية، و إيمانا منا بأهمية و خطورة الوضع، فقد تولدت لدينا رغبة أكيدة في البحث عن أسباب تدنى مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة الثانوية للغة الإنجليزية.

و بالتالي فالبحث يجعلنا نفترض مجموعة من الإحتمالات و التصورات التي يمكن أن تندرج فى صميم الإشكال و قد تعود تداعيات ذلك إلى:

- طريقة التدريس لا زالت إلى يومنا هذا قائمة على تلقين المعارف و حفظ القواعد، و عدم التركيز على مهارتي الإستماع و التحدث باعتبار أن اللغة قبل كل شيء منطوقة قبل أن تكون مكتوبة.

- سيطرة الجانب النظري فى التعليم على الجانب التطبيقي بدلا من إشراك الطالب و دمجه فى العملية التعليمية.

- عدم مراعاة الفروق الفردية فى التعليم بين الطلبة.

- البيئة الصفية و عدم تهيئة الجو المناسب لعملية التعلم و التعليم.

- صعوبة المواد التعليمية و كثافة الدروس يؤدى إلى عدم تفاعل الطالب مع المادة و المعلم.

- عدم تجاوب أولياء أمور الطلبة مع المعلمين، فهم لا يحضرون الإجتماعات عندما يطلب منهم ذلك لمناقشة المستويات التحصيلية لأبنائهم.

- شخصية المعلم و إعداده و قدراته على معالجة مشاكل الطلاب و الأسلوب التدريسي الذي يستعمله و طريقة تعامله مع الطلاب قد يكون له إما تأثير سلبي أو إيجابي حسب مدى فعالية المعلم مع الطلاب.

- إنشغال الطلاب بالبرامج التلفزيونية و برامج التسلية و عدم إهتمامه بالتمارين المنزلية مما يؤدى فى غالب الأحيان إلى ترك المدرسة.

و بناءا على هذه الفرضيات، يطرح الموضوع مجموعة من التساؤلات التي سنسعى للإجابة عنها و هى:

- ماهى أسباب تدنى مستوى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في تحصيل اللغة الإنجليزية، خاصة بعد كل تلك السنوات التي أمضاها في تعلم اللغة، فهل المشكلة تكمن في التلميذ نفسه؟ الأستاذ؟ المنهج الدراسي؟ أم طرق التدريس، و يتفرع هدا السؤال الرئيسي بدوره إلى عدة أسئلة نذكر منها:

- ما مدى إهتمام المعلم بالطلاب الغير متمكنين من اللغة داخل الصف؟

- ما مدى مساهمة المعلم فى ترقية طرق تدريس اللغة الإنجليزية من أجل تحقيق المساواة و رفع مستواهم التعليمي، و مدى إهتمامه بمساعدة تلاميذه على تخطى الصعوبات التي يواجهونها أثناء التعلم و تشجيعهم و تحفيزهم على المواصلة و تقوية الدافع لديهم من أجل الإستمرار فى التعلم؟

- ما مدى إهتمام التلميذ باللغة الإنجليزية؟

- ما هى نسبة توقعات نجاح التلميذ فى تحسين مهاراته اللغوية مستقبلا؟

- ما مدى سعى الطلاب لتطوير و تحسين مستواهم اللغوي؟

و من أجل معالجة القضية المطروحة و رصد الواقع التعليمي فى الجزائر، فالبحث يقوم على منطلقات ميدانية أساسها اختيار العينة و فحصها و هذا ما جعلنا نقتفى **المنهج القائم على الوصف** و **التحليل** من خلال إجراء و عقد **مقابلات** مع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي و من مختلف الشعب، و بما أن هذه الفئة قد وصلت إلى المرحلة النهائية من التعليم، فمن المفترض أن تكون نسبة تحصيلهم للغة الإنجليزية على الأقل مقبولة، و لابد أن يكون المتعلم على الأقل قادر على إدارة محادثة باللغة الإنجليزية و بطلاقة، و السبب الرئيسي لاختيارنا لهذه العينة هو إختبار مستواهم فى اللغة الإنجليزية من حيث اكتسابهم لمهارة التواصل التي تعد الأساس لتعلم أي لغة أجنبية.

و من جهة أخرى، اعتمدنا على **المشاهدة الميدانية** كوسيلة للكشف عن الطرق التي يستخدمها المعلم فى التدريس، و هذا رغبة منا فى رفع الستار لأجل معرفة مدى فعالية المعلم داخل القسم، و مدى اهتمام التلاميذ بالمادة، وواقع التعليم بالجزائر بصفة عامة.

و من ثمة فقد اقتضت طبيعة الموضوع، تقسيمه إلى قسمين حسب المنهجية التالية:

الجانب النظري:

و يهدف إلى تحديد أوجه التشابه و الإختلاف بين آراء ابن خلدون فى اللغة و التعليم و مناهج تعليم اللغات الحديثة.و إقامة البرهان بأن ابن خلدون كان عصريا و علميا فى فكره اللسانى و التربوى التعليمى.

حيث ركزنا فيه على أهم القضايا التي تتعلق بظاهرة اكتساب و تعلم اللغة بصفة عامة و اللغة الأجنبية بصفة خاصة، و بحكم أن مسألة اللغة و تعلمها نوقشت منذ زمن بعيد من طرف المفكر الإسلامي و العالمي ابن خلدون فقد حاولنا فى هذا الجانب من الدراسة تسليط الضوء على آراءه فى التعليم و التعلم.

و المعروف عن هذا العالم هو عبقريته من حيث أنه سبق جيله و زمانه بأفكار و آراء توصف بالحداثة و الدقة، فبمجرد الإطلاع على كتابه الشهير " المقدمة" نلمس أنه أتى بنظريات عميقة و متطورة، يجدر بنا الوقوف عليها و مقارنتها مع الدراسات الحديثة فى ميدان اللغة، و سبب تركيزنا على البعد التربوي لفكر ابن خلدون كنموذج هو رغبة منا فى تضمين فكر ابن خلدون التربوي فى المناهج التربوية و توظيف آراءه، و الإستفادة من نظرته الشاملة للتربية و التعليم بحكم أنه من العلماء الذين أسهموا فى إصلاح الأجيال تربويا، فكريا و سلوكيا.

و عليه فقد قمنا بتقسيم هذا الجانب من الدراسة إلى ثلاثة فصول، و كانت البداية عبارة عن مدخل بسيط للدراسة، حيث قمنا بتقديم نظرة شاملة عن حياة ابن خلدون و التي كانت مليئة بالأحداث، ثم تناولنا فيما بعد الأعمال و الإنجازات التي قام بها و المتمثلة خاصة فى كتابه الشهير " المقدمة"، كما حاولنا شرح أهم المصطلحات التي اشتهر بها ابن خلدون.

فيما يخص **الفصل الأول**، فقد تضمن المبحث الأول مفهوم اللغة عند ابن خلدون و حسب العرب القدامى و علماء اللغة المعاصرين، أما المبحث الثاني فقد تناولنا فيه الجزء الأهم من هذا الفصل و الذي يتعلق بمفهوم الملكة بصورة عامة و الملكة اللسانية و هو مصطلح تميز به ابن خلدون عن غيره حيث توسع في الحديث عنه بدقة عجيبة و تناوله من كل الجوانب. بتحديد الخصائص التي تتميز بها الملكة اللسانية، و الأهم من ذلك أن ابن خلدون تفطن إلى مسألة

مهمة تتمثل فى ذلك الفرق الموجود بين الملكة اللغوية و صناعة اللغة العربية. و سنحاول فى هذا الفصل التعرف على مدى مطابقة آراء ابن خلدون مع الدراسات اللغوية الحديثة.

الفصل الثاني عالجنا فيه مسألة اكتساب اللغة على ضوء الدراسات الحديثة ووجهة نظر ابن خلدون، من حيث أن هذه القضية لقيت إهتماما كبيرا على إثر ظهور النظرية البيئية عند سكينر، و النظرية العقلانية عند تشومسكى، و النظرية المعرفية البنائية لجون بياجيه.

و فى عرضنا لآراء ابن خلدون حول هذه القضية، فقد ركز العالم الإسلامي على عدة طرق لأجل تعلم و اكتساب اللغة، كالإكتساب عن طريق السماع، الممارسة و التكرار، و الحفظ، و أن تعلم اللغة يتم من خلال النصوص لا عن طريق تدريس القواعد، و بالمحاورة و المناقشة فى المجالس العلمية.

أما المبحث الأخير فقد تناولنا فيه منهجية ابن خلدون فى التعليم و ذلك بتوضيح الأشياء أو الطرق التي انتقدها فى عصره و عرض الأساليب و الوسائل التي اقترحها كبديل للمناهج القديمة التي فشلت فى تحقيق الأهداف التعليمية.

الفصل الثالث و قد وضعناه تحت عنوان " اللغة الأجنبية و طرق تدريسها"، فبعد عرضنا لنظريات اكتساب اللغة بصفة عامة، نحاول فى هذا الفصل التعرض لأهم طرق تدريس اللغة الأم و اللغة الأجنبية بصفة خاصة التي استمدت أفكارها و آراءها من النظريات السابقة،(النظرية البيئية، النظرية العقلية و النظرية المعرفية البنائية).

و من بين أهم هذه الطرق: المنهج التقليدي، المنهج المباشر، المنهج الشفهي، المنهج السمعي البصري و المنهج التواصلي، و الفرضية الخماسية لكراشن الذي قدم تفسيرا متعدد الجوانب لظاهرة اكتساب اللغة الأجنبية، كما تطرقنا لرأى العلامة ابن خلدون حول قضية تعلم اللغة الأجنبية.

أما الجزء الأخير من هذا الفصل فقد قمنا بتحديد المقومات الأساسية لتعلم و تعليم اللغة الأجنبية، و هى عبارة عن آراء مستقاة من النظريات التي عرضناها فى المبحث الأول.

الجانب التطبيقي:

و يهدف إلى تقييم وضعية المستوى التعليمي داخل أقسام اللغة الإنجليزية مقارنة بالطريقة المقترحة من طرف ابن خلدون التى تحث على المحاورة و التعامل مع النصوص، و مدى تطابق الطريقة المستخدمة حاليا فى المدارس (المقاربة النصية) مع المنهجية التعليمية الخلدونية. و قمنا بتقسيمه إلى شطرين حسب عينات الدراسة.

الشطر الأول يهتم بتحديد وضعية التحصيل اللغوي عند طلبة السنة الثالثة ثانوي.و ذلك عن طريق عقد مقابلات مع بعض التلاميذ.

الشطر الثاني و يهتم بتقييم طرق التدريس المستخدمة من قبل معلمي اللغة الإنجليزية، و مدى اهتمامهم برفع مستوى التلاميذ من خلال مساهمتهم فى ترقية طرق التدريس و مساعدة التلاميذ على التفاعل داخل الأقسام، و مدى مراعاة الأستاذ للفروق الفردية الموجودة داخل القسم.

و بناءا على هذه المحاور، و من خلال عرضنا لمختلف الطرق التدريسية القديمة و الحديثة، و منهجية ابن خلدون فى التربية و التعليم، يبقى الهدف الأساسي من هذا البحث هو توظيف آراء ابن خلدون التعليمية و التي تصلح للتطبيق فى عصرنا هذا و الإستفادة من ايجابيات الطرق الحديثة للخروج بمقترحات يمكن استغلالها لأجل تحقيق الأهداف المبتغاة من التعلم و التعليم.

و أثناء انجازنا لهذا البحث، فقد واجهنا بعض الصعوبات التي تمثلت فى :

- صعوبة إيجاد الوقت المناسب لإجراء المحادثات مع التلاميذ.

- صعوبة الحصول على بعض المراجع التي تناولت خاصة موضوع " اكتساب اللغة الأجنبية" باللغة العربية و هذا يرجع إلى ندرتها.

- غموض بعض المصطلحات التي وردت فى المقدمة مما جعلنا نلجأ أولا إلى دراسة موضوعات أخرى تناولت موضوع الملكة اللسانية و أعمال ابن خلدون فى هذا المجال حتى يتسنى لنا فهم مقدمة ابن خلدون.

أما بالنسبة للأعمال العلمية التي اعتمدنا عليها فى إنجاز هذا البحث فتمثلت فى بعض المقالات التي استخرجناها من المجلات العلمية التي تصدرها المؤسسات العلمية فى الجزائر، الأردن و دمشق، و رسائل للماجستير و الدكتوراه و بعض المؤلفات التي تناولت موضوع الملكة اللسانية عند ابن خلدون.

و عن المصادر و المراجع المعتمدة فى رسالتنا نجد بطبيعة الحال " مقدمة ابن خلدون" لمؤلفها عبد الرحمان ابن خلدون، إضافة إلى دراسات أخرى تناولت بالدقة و التفصيل إنجازات ابن خلدون، منها " ابن خلدون و آراؤه اللغوية التعليمية" لفتيحة حداد، الملكة اللسانية عند ابن خلدون" لعبد البديع النيبرانى، "الفكر الخلدوني من خلال المقدمة" لمحمد فاروق النبهان، " نظرية اكتساب اللغة عند ابن خلدون ، تشومسكى و بياجيه" لبيان محمد الطنطاوي، " ابن خلدون و تراثه التربوي" لحسين عبد الله بانبيله، و أخيرا " الفكر العلمي عند ابن خلدون" ل: الصغير بن عمار. أما عن الأعمال الأجنبية فقد تناولنا بالدرجة الأولى أعمال "ستيفان كراشن" الذي يعتبر من أهم التعليميين المعاصرين الذين تناولوا موضوع "اكتساب اللغة".

SUMMARY :

The major intention of this work is to try to shed light on the teaching of english to speakers of other languages by exploring the most common ways of teaching foreign languages.

To achieve this work, we have placed our main emphasis on Ibn Khaldun's work, whose theory had been expounded with rigor and expertise and who underlined in his works the importance of " Al malakah Allissaniyah", what is worth noticing in mentioning Ibn khaldun's work, is the fact that his ideas have been largely acknowledged by modern linguists.

In this respect, and in order to provide a better coverage of this subject, our work consists of four parts, each part is divided into sections, the first part deals with the definition of language according to Ibn khaldun, the old arab grammarians and modern linguists as well.

part two is devoted to the learning and acquisition of languages, moreover, some concepts put forward by Ibn khaldun are compared to the new existing concepts brought by modern linguists.

The third part brings the subject up, and discusses the main theme which is related to the learning of English as a foreign language and the application of theories drawn from linguistics and psychology.

The last chapter is a " case study", which is intended to draw on the main difficulties that Algerian students face when they come into face to face contact and in particular during the learning process of English.

Finally it's noteworthy to point out that the main concern of this work is to discuss the possibility of exploiting both Ibn khaldun's theories of language teaching and modern methods of teaching in our schools.

تمهيد

1- لمحة موجزة عن حياة ابن خلدون.

2- المقدمة و دوافع كتابتها.

3- مترجمي المقدمة.

4- رأى ابن خلدون في المعرفة.

5- الملكة و العمران.

1- لمحة موجزة عن حياة ابن خلدون :

ينتمي ابن خلدون إلى أسرة عربية عريقة من يمن- حضرموت- و كان جده الأعلى "خالد" المعروف بخلدون من القادة العسكريين الذين شاركوا في فتح الأندلس تحت قيادة طارق بن زياد في سنة 92 هجري (711 م) ، حينما ألحت القوة المسيحية الإسبانية على الأندلس بالحملات العسكرية فسقطت في أيديهم المدن الكبرى مثل قرطبة و غيرها، رأى أعلام أسرة ابن خلدون أن يهاجروا من وطنهم إلى المغرب، فسكنوا مدينة تبسة لمدة قصيرة و منها انتقلوا إلى تونس.

ولد عبد الرحمان ابن خلدون عام 732 هجري (1332 م)، ووجهه أبوه لطلب العلم منذ صباه، فحضر مجالس علماء تونس الذين كان منهم كثيرون من مهاجرى الأندلس، كما واصل ابن خلدون حضوره مجالس العلم على يد نخبة من كبار الأساتذة الذين رافقوا السلطان المغربي " أبا الحسن المرينى" فى غزوته لتونس سنة 748 هجري، و حينما عاد الكثيرون من هؤلاء إلى المغرب قرر عبد الرحمان أن يلحق بهم هناك لكي يستكمل تكوينه العلمي و قد بدأ ابن خلدون حياته العلمية مبكرا، فقد جمع بين طلب العلم و الاشتغال بالسياسة[1].

لقد كان ابن خلدون بحق نبتة طبيعية للثوابت الإسلامية الأساس، و كان و هو يصارع في المجالات السياسية يعيش قلقا و توترا دائمين، و لم يجد ذاته إلا عندما قفز من فوق ضغوط الواقع و أساليب السياسة، و اعتكف في قلعة ابن سلامة منصهرا في تراث أمته و تجربتها الحضارية و لو بقى ابن خلدون في المعترك السياسي لما أبدع شيئا و لما عرفه الناس.

ابن خلدون شخصية غير متوقعة بالنسبة لعصره ، ذلك العصر الذي بلغ تفكك العلم الإسلامي فيه مبلغه بين دويلات طائفية بعد أن كانت دولة الموحدين قد سقطت في المغرب و الأندلس في منتصف القرن السابع الهجري[2]، فارا إلى قلعة ابن سلامة بعدما طلب منه السلطان "حمو" صاحب تلمسان أن يقوم بمهمة جمع شمائل قبائل "الدواودة" للتحالف معه حيث انقطع أربع سنوات استطاع من خلالها أن ينجز كتابه المقدمة –كتابه الشهير– كما أن مقامه الطويل بالقاهرة مكنه من تنقيح كتابه العبر و إضافات كثيرة عليها على درجة كبيرة من الأهمية كذلك فإن الصراعات

[1]- تقديم سراج الدين إسماعيل- إعداد و تحرير محمد الجوهري، محسن يوسف- ابن خلدون إنجاز فكرى متجدد، مكتبة الإسكندرية، القاهرة -2008م - ص 11-12

[2]- الدكتور عبد الحليم عويس، ابن خلدون- التأصيل الإسلامي لنظريات ابن خلدون،وزارة الأوقاف و الشؤون الإسلامية، الطبعة الأولى ، قطر 1996م. ص 43/37.

السياسية و قرب ابن خلدون منها بل مشاركته في بعضها ساعده على صياغة آراءه حول صلاح المجتمعات و تطورها و انهيارها[1].

إن النظر إلى الفكر العبقري الإبداعي من زاوية الحتمية الاجتماعية الصارمة يتناقض مع طبيعة ظاهرة الفكر الإبداعي نفسها فالبحوث الحديثة تجمع على أن هذه الظاهرة معقدة لا يوجهها و لا يتحكم في مسيرتها صنف واحد مفرد من العوامل– بل هى إفراز لطائفة من العوامل التي ينبغي توفرها حتى يمكن أن تتوج كما يقول "هاورد غروبر" بالتميز و الإبتكار و العبقرية في دنيا الفكر و العلم و الفن فعوامل الوراثة و الأسرة و الدوافع و الثقافة ماهى إلا عوامل محدودة من بين عوامل كثيرة تصقل موهبة الفرد و تساعده على كسب رهان الإبداع في ميدانه.

و من أهم صفات المفكرين ذوى الأصالة و الإبداع هي ما يطلق عليه "بالتفكير المتفرغ" أو "المنحرف" أو "غير المألوف"،إنه نمط من التفكير يتصف بالجمع الغريب بين الأفكار و تغيير الرؤى و استعمال طرق جديدة لحل المشاكل، و يمكن النظر إلى اكتشاف ابن خلدون لعلم العمران البشرى على أنه من نوع التفكير غير المألوف بين المؤرخين المسلمين الذين كانوا يستعملون منهج "التعديل و التجريح"، الذي تبناه جامعوا الأحاديث و مدونوها للنظر في مدى صدق الرواة و نزاهتهم، فجاء ابن خلدون ليعلن بصوت عال أن هذا المنهج غير صالح للتحقق من صحة الأخبار التاريخية، فعلم العمران البشرى هو المعيار لتصحيح الأخبار التاريخية، هذا العلم الذي يتخذ من مفهوم المطابقة أساسا له[2].

لقد أقر المؤرخ العملاق "أرنوك توينبى" في موسوعته الرائعة "دراسة للتاريخ" أن ابن خلدون قد وضع فلسفة للتاريخ هي بلا مراء أعظم عمل من نوعه ابتدعه عقل في أي مكان أو زمان، و يقرر كذلك أن ابن خلدون لم يستلهم أحدا من السابقين و لا يدانيه أحد من معاصريه، بل لم يثر قبس الإلهام لدى تابعيه، مع أنه في مقدمته للتاريخ العالمي قد تصور و صاغ فلسفة التاريخ التي تعد بلا شك أعظم عمل من نوعه.

و أما المؤرخ المعروف "روبرت فلنت" فيقول عن ابن خلدون :" انه لا العالم الكلاسيكي و لا المسيحي الوسيط قد أنجب مثيلا في فلسفة التاريخ و ليس له كباحث نظري مثيل في أي عصر أو قطر حتى ظهر "فيكو" بعده بثلاثة قرون .....لم يكن أفلاطون أو أرسطو أو سان أوغسطين أندادا له و لا يستحق غيرهم أن يذكر إلى جانبه.[3]"

[1]- تقديم سراج الدين إسماعيل- إعداد و تحرير محمد الجوهري، محسن يوسف، ابن خلدون إنجاز فكرى متجدد، مكتبة الإسكندرية، القاهرة 2008- ص 13-18-19- 2008م.

[2]- الدكتور محمد إبراهيم عكة، دراسة بعنوان أثر شخصية ابن خلدون في إبداع العمران البشرى – مؤتمر ابن خلدون : علامة الشرق و الغرب،علم الاجتماع، جامعة فلسطين الأهلية.2010، ص 04.

[3]- الدكتور عبد الحليم عوس، ابن خلدون: التأصيل الإسلامي لنظريات ابن خلدون، وزارة الأوقاف و الشؤون الإسلامية، الطبعة الأولى- قطر 1996م. ص 37.

أن البحوث في ظاهرة الإبداع أكدت أن المبدعين يبذلون جهدا في قيامهم بالأعمال الإبداعية فمدة تأليف ابن خلدون لكتاب العبر الضخم لم تستغرق أكثر من أربع سنوات و هي بالتأكيد مدة قصيرة قياسا على المدة التي يحتاج إليها المؤلفون لإنجاز مثل هذا العمل الفكري الذي يبلغ أكثر من ثمانية آلاف صفحة في مجلداته السبعة في الطبعة العربية، و مما يدعو إلى المزيد من التعجب أن ابن خلدون نفسه يخبرنا في نهاية المقدمة أن تأليفه لها لم يأخذ منه سوى خمسة أشهر حيث يقول في المقدمة:

"أتممت هذا الجزء الأول بالوضع و التأليف قبل التنقيح و التذهيب في مدة خمسة أشهر آخرها منتصف عام تسعة و سبعين و سبعمائة ثم نقحته بعد ذلك و هذبته."

لقد تأثر العديد من المؤرخين و الفلاسفة الغرب بآراء ابن خلدون و من بينهم نذكر المؤرخ البريطاني "برنار لويس" الذي تأثر بوجهة نظر ابن خلدون القائلة بأن الدولة تمر بثلاث مراحل (مرحلة البداوة- مرحلة التملك- مرحلة الرخاء الثقافي و الإجتماعي)، الجيل الأول و يكون لا يزال على خلق البداوة و خشونتها، و الثاني يتحول بالملك و الترف و الرفاهية من البداوة إلى الحضارة و الثالث الذي ينسى عهد البداوة و يفقد العصبية و يبلغ الترف غايته فتصاب الدولة بالهرم و تذهب بما حملت و هذا لا ينطبق إلا على الدول الصغيرة، فاعتبر ابن خلدون مفكرا عربيا عظيما بل هو الأفضل خلال العصور الوسطى الذي أعطى قيمة كبيرة للنقد الداخلي للأحداث و لم يتقبل إلا ما يتوقف مع المنطق.

و لقد أكد ريادة ابن خلدون العديد من العلماء المحدثين و من هؤلاء "لودنيج تمبلوفيتشى" الذي قال في كتابه عن نظريات ابن خلدون " لقد أردنا أن ندلل على أنه قبل أوغست كونت بل قبل فيكو الذي أراد الإيطاليون أن يجعلوا منه أول عالم أوروبي في الإجتماع، جاء مسلم تقي فدرس الظواهر الإجتماعية بعقل متزن و أتى في هذا الموضوع بآراء عميقة و ما كتبه هو ما نسميه اليوم علم الإجتماع."

إن فكر ابن خلدون و أمثاله من عباقرتنا قدموا فكرا قادرا على محاورة كل العصور و إلهامنا.....لسبب جوهري هو أنهم استمدوا فكرهم من مصادر الإسلام الحية الباقية و القادرة على التأثير دوما.

إن النص الذي يقدمه "محمد عابد الجابري" حول ما تبقى من الخلدونية يعد بحق دليلا من الأدلة القوية على انسياب الأثر الخلدوني عبر القرون حتى عصرنا الحديث " إن الستة القرون الماضية التي تفصلنا عن ابن خلدون لا تشكل حاجزا بيننا و بين مقدمته ...بل لعلنا لا نبالغ إذا قلنا أن المقدمة تكاد تكون المؤلف العربي الوحيد، الذي نحس عند مطالعته بأنه يتحدث فعلا إلينا، و بأنه فعلا منا و إلينا و بالتالي نشعر بأنه أكثر معاصرة منا لأنفسنا وواقعنا.... و بعبارة أخرى إننا نقرأ ما لم نكتبه بعد و نسمع فعلا ما لم نقله بعد."

2- المقدمة و دوافع كتابتها:

سبقت المقدمة التي كتبها ابن خلدون علم الإجتماع الحديث و قد اعتبر أحد مؤرخي القرن العشرين البريطاني" أرنولد جوزيف توتي" مقدمة ابن خلدون عمل متميز لا يضاهى الثقافة الإنسانية، فقد وجد ابن خلدون مفهوما جديدا عندما ذكر بأن النظم للإنسان تتأثر بمجموعة من العوامل أهمها خصائص محيطه، حالة الأرض و تأثير المناخ و نوع الغذاء بالإضافة إلى عواطف الشخص و روحه فهي التي توجه قدرته على التفكير. كما أن تأليف المقدمة في مدة لا تتجاوز خمسة أشهر هي مسألة لا تكاد تصدق، فهي ليست كتابا تقليديا في التاريخ يقتصر على مجرد سرد الأحداث حتى يمكن كتابته في أقل من نصف عام، بل كتاب يحمل فكرا جديدا أجمع معظم المفكرين من الشرق و الغرب على ريادته و ابتكاريته، و من ثم فحتى ينجز ابن خلدون أعظم أعماله التاريخية (المقدمة) في هذه المدة القصيرة كان لا بد من أن يلتزم بجهد مكثف تفكيرا و تأليفا طوال مدة إقامته بقلعة ابن سلامة حيث وجد الخلوة و الإنعزال، و هو ما يحتاج إليه المبدعون كما تؤكد البحوث الحديثة حول ظاهرة الإبداع و المبدعين، إن الزاد المعرفي الموسوعي لابن خلدون طالما ذكر بوصفه عاملا حاسما في تأليفه الإبداعى في علم التاريخ المتمثل أساسا في المقدمة التي ضمنها علم العمران البشرى الجديد، فمطالعة الباب السادس من المقدمة كافية لإقناع المرء بأن ابن خلدون كان ذا إلمام بمعظم مجالات المعرفة التي كانت سائدة في المغرب و المشرق[1].

لقد بحث ابن خلدون في عدة ميادين علمية و فكرية و اجتماعية نحو: الطب، الهندسة، التنجيم و اللغة "علم اللسان" و غيرها من العلوم و الصنائع الأخرى كالتربية و التعليم، رغم أنه عالم في التاريخ و العمران البشرى، مؤسسا بهذا كتابه " العبر و ديوان المبتدأ و الخبر في أيام العرب العجم و البربر و من عاصرهم من ذوى السلطان الأكبر"، الذي يقع فى سبع مجلدات أشهرها الكتاب الأول المسمى "المقدمة" بحيث أن المتتبع لكتابه يجد أنه كان يقصد من ورائه هدفين مباشرين بين طياتهما أهداف نبيلة أخرى، أما الهدف الأول فقد تمثل في تصحيح مناهج علم التاريخ حيث أن ابن خلدون قد استحدث شعبا جديدة فى هذا العلم نحو علم الإجتماع.... رغبة منه في بناء صرح حضاري جيد بحيث يقول: " و لما طالعت كتب القوم و سيرت غور الأمس و اليوم، نبهت عين القريحة من سنة الغفلة و النوم....فأنشأت في التاريخ كتابا رفعت به عن الأحوال الناشئة من الأجيال حجابا و فصلته فى الأخبار و الإعتبار بابا بابا ..... فهذبت مناحيه تهذيبا و قربته لإفهام العلماء و الخاصة تقريبا.... حتى تنزع من التقليد يدك و تقف على أحوال ما قبلك من الأيام و الأجيال و ما بعدك."

[1]- الدكتور محمد ابراهيم عكة، دراسة بعنوان: أثر شخصية ابن خلدون في ابداع العمران البشرى- علم الإجتماع- الدكتور محمد ابراهيم أحمد عكة- رئيس قسم علم الإجتماع –ص 5-6-40-41- جامعة فلسطين الأهلية. ص 41/40/06/05.

و أما الهدف الثاني فيكمن في إثراء المكتبة السلطانية الكائنة بجامع القرويين بفاس التي كانت مقصد العلماء و الطلبة من الأقطار، بحيث عبر ابن خلدون عن هذا بقوله: " و بعد أن استوفيت علاجه، و أنرت مشكاته للمستبصرين، أتحفت بهذه النسخة منه خزانة مولانا السلطان الإمام أمير المؤمنين أبي فارس عبد العزيز ... و بعثته إلى خزانتهم الموقفة لطلب العلم بجامع القرويين من مدينة فاس حاضرة ملكهم..."[1]

3- مترجمي المقدمة :

إن أقدم طبعات المقدمة تعود إلى سنة 1857 – 1858 م، حيث طبعت المقدمة لأول مرة في باريس على يد المستشرق "كاترمير" و طبعت في مصر- القاهرة- تحت إشراف "الشيخ نصر الهورينى"

لقد استند "كاترمير" في طبعته على أربع نسخ خطية، ثلاث منها محفوظة في المكتبة الوطنية بباريس، و إحداها في المكتبة العامة في ميونيخ و قد أشار المستشرق المومى إليه في طبعته على النسخ الخطية المذكورة بحروف (A-B-C-D) و ذكر الفروق الموجودة بينها، عملا بالخطط العلمية القوية، التي لا بد من إتباعها في مثل هذه الطبعات، و أما الشيخ "نصر الهورينى" فقد اعتمد على نسخة مخطوطة ذكرها عرضا باسم النسخة الفارسية،و مع هذا نقل فصلا واحدا من نسخة أخرى سماها بالنسخة التونسية، و أما سائر الطبعات التي صدرت عن مطابع القاهرة، فلم ترجع إلى المخطوطات بل اعتمدت على طبعة الهورينى الآنفة الذكر.

لمقدمة ابن خلدون ترجمتان كاملتان، إحداهما في التركية و الثانية في الفرنسية، الترجمة التركية أقدم من الطبعات العربية فلا مجال للشك فى أنها اعتمدت على نسخ خطية، إنما تمت على أيدى عالمين من علماء الدولة العثمانية: فقد أقدم شيخ الإسلام "بيرى زاده صاحب أفندى" على ترجمة المقدمة، و أنجز ترجمة الفصول الرئيسية الخمسة منها ثم أتى المؤرخ "جودت باشا" و أتم عمل شيخ الإسلام المومأ إليه بترجمة الفصل الرئيسي السادس أيضا.

ان مقدمة ابن خلدون تبدو في هذه الترجمة أوسع نطاقا من الطبعتين الباريسية و المصرية،لأنها تحتوى على جميع الفصول التي تنقص في الطبعة المصرية بالنسبة إلى الطبعة الباريسية كما أنها تحتوى على الفصل الذي ينقص في الطبعة الباريسية بالنسبة إلى الطبعة المصرية، فهى أشبه بالطبعة الباريسية، من حيث العموم، و مع هذا تزيد عنها بفصل واحد[2].

[1]- فتيحة حداد، ابن خلدون و آراؤه اللغوية و التعليمية – دراسة تحليلية نقدية- منشورات مخبر الممارسات في الجزائر، جامعة مولود معمري –تيزى وزو. 2011، ص 13.

[2]- ساطع الحسرى، دراسات عن مقدمة ابن خلدون، الناشر مكتبة الخانجى- دار الكتاب العربى –بيروت 1967. ص 129/128/127.

ان هؤلاء المؤرخين هم الذين لفتوا انتباه المستشرقين لأهمية المقدمة، الذين قاموا بترجمتها و نشرها، و تعتبر مقالة "Barthelemy Herbot " الفرنسي أول ترجمة لبعض أعمال ابن خلدون و التى تم نشرها عام 1697 م، إلا أن المقالة احتوت على العديد من الأخطاء نتيجة للترجمة الخاطئة لبعض المصطلحات.

و لقد بلغ اهتمام العلماء الأوروبيين بأعمال ابن خلدون ذروته خلال القرن 19 خاصة بعلم الإجتماع و التاريخ. حيث قام العديد من الأوربيين بترجمة أجزاء أو فصول من المقدمة و منهم "Sacy De Sylvestre" الذي قام بترجمة بعض الفصول إلى الفرنسية عام 1810، و "Purgstall Hammer Von" الذي قام بترجمة بعض أجزاء المقدمة الى الألمانية عام 1822م.

و منذ ذلك الحين أدرك علماء آخرون من أوربا خاصة (Shultz) بأهمية أعمال و نظريات ابن خلدون و طالبوا بترجمة كاملة للمقدمة و كان " De Slane" أول من قام بترجمة المقدمة ترجمة كاملة فى نسختين الأولى نشرت عام 1862 و الثانية عام 1868.

و يعتبر" Rosental " أول من قام بترجمة المقدمة إلى الإنجليزية ترجمة كاملة عام 1958، و ظلت هذه الترجمة الوحيدة المعتمد عليها، و بالرغم من أهمية هذا العمل الذي قام به "روزنتل" إلا أن ترجمته احتوت على العديد من الأخطاء الخطيرة التي شوهت و غيرت نموذج اللغة الخلدوني. فمثلا استعمل"روزنتل" مصطلح "Habit" للدلالة على الملكة، فى حين أن "habit" أي العادة تعنى الممارسة المستمرة لفعل ما قصد اكتساب مهارة معينة، بينما المقصود بالملكة هو" احتواء الشيء و الإستبداد عليه" و الملكة بالنسبة لإبن خلدون هى صفة راسخة فى النفس. و هناك عدد من اللسانيين العرب الذين استعملوا مصطلحات بديلة مثل "الملكة اللسانية"، "ملكة اللسان"، "ملكة اللغة" و حديثا استعمل الفاسى الفهرى مصطلح "Language faculty "

كترجمة صحيحة لمصطلح الملكة اللسانية.

من ناحية أخرى أشار"روزنتل" أن كلا من الملكة و العادة من أصل يوناني، فهما حسب رأيه مترابطتين اشتقاقيا و دلاليا، إلا أنه فى حقيقة الأمر الملكة ليست بكلمة دخيلة فى اللغة العربية، فالفعل"ملك" هو فعل ثلاثى الحروف و له مشتقات عديدة منها : يملك، ملك، مالك، ملك و غيرها، و الملكة مشتقة من ملك، و لا يمكن أبدا أن تكون كلمة مستعارة من لغة أخرى و مصطلح (faculty) الذي استعمله "روزنتل" فى دلالات أخرى هو الأنسب للدلالة على مصطلح "الملكة"[1].

[1]- Saoud Ben Hamid Assubayii, Ibn khaldun and not Chomsky : The true originator of the theory of language faculty.Department of English- Umm Alqura University- Makkah Al Mukarramah. 1995, page 331/332/333/334.

4- رأى ابن خلدون فى المعرفة:

لقد وضح ابن خلدون جليا أن الله تعالى هو مصدر كل معرفة، فمن خلال قراءتنا للمقدمة يمكننا ملاحظة أن ابن خلدون يعتمد أساسا على القرآن و السنة، ففي شرحه لمفهوم المعرفة، يرى ابن خلدون أن الطفل يولد جاهلا بكل المعارف و يتحصل على المعرفة من خلال تفاعل كل الحواس الخمس و العالم الخارجي.

فالحواس الخمس من شم و لمس و تذوق تنقل إلينا أنواع مختلفة من الإحساسات تقوم بعد ذلك بإضفاء معنى عليها أي إعطاء تفسيرات لها و تلك العملية هى ما نسميه "الإدراك" و لذلك فعملية الإدراك ليست حسية فقط بل هى عملية حسية و عقلية وتفاعلية[1].

فإدراك العلم مجهود يسعى إليه الفكر بوسائل خاصة تنتهي إلى إدراك ما لم يكن حاصلا عنده، و هذا الإدراك يسير فى مراحل:

الإدراك و هو دون المعرفة و العلم، فالإدراك مجرد وصول من قولك أدركت الأمر إذا وصلته، و لا يعنى ذلك فى قليل أو كثير أنك تعرفه أو تعلمه، فالإدراك مجرد رؤيا بصرية لا تخالط ذهن الإنسان حتى تصبح معرفة، تمتزج به أو علما حاصلا يكون فيه و يستخدمه.

و بعد الإدراك تأتى مرحلة ثانية هى فوق الإدراك و دون العلم بمعناه الكامل و تلك هى المعرفة، إن المعرفة كما قلنا مرحلة فوق الإدراك و دون العلم فأنت بهذا المعنى ترى الشيء فتدركه ثم تزداد عليه تعرفا فإذا أنت عرفته و أتقنت معرفته و عرفت أصوله، و عرفت خفاياه، من غير أن تحصل لك فى تلك المعرفة دربة و تمرين يمتزجان بحواسك فأنت قد عرفتها معرفة دون درجة العلم بها.

إذن فالمعرفة علم بدون تحصيل أو علم لم تمتلك فيه الحواس ما عرفت إمتلاكا يجوز لها التصرف فيما علمت.

فإذا تجاوز الإنسان مرحلة مجرد الإستدراك إلى المعرفة، و بعد المعرفة استوفى على غاية أبعد من المعرفة بأن عرف الأشياء و خبرها ثم حصلها كما يحصل الإنسان أمرا من الأمور يمتلكه و يتصرف فيه تصرف الحاذق المستبطن لخفاياه و العارف بأصوله و علله و المتصرف فيه تصرف الإنسان المالك الذي امتزجت عنده المعرفة بالحواس، و أصبحت جزءا من تركيبه الجسماني، يدعو فتستجيب، و يستخدمها فتطيع، كما يستخدم الآلات، فقد أصبح له ذلك إدراكا ثم صار معرفة ثم صار علما.

[1]- Choi Jin Young, A study of Ibn Khaldun's linguistic thought- - Middle East Research- 2005, page 220.

إذن فالعلم بمعناه البسيط إدراك ما ليس بحاصل، و بمعناه الكامل إدراك أولا، معرفة ثانيا، ثم تحصيل و إمتلاك لزمام الأمور و استخدمه فى طواعية و يسر ثالثا، و هذا التمييز على نحو ما بينا وصف لما عناه العلامة ابن خلدون (فيرجع إلى من سبقه بعلم أو زاد عليه بمعرفة أو إدراك)

فالعلم عنده يبدأ أول ما يبدأ بالإدراك، ثم يتطور إلى معرفة، هى الأخرى تتطور إلى علم، فإذا مر بهذه المراحل (الإدراك– المعرفة– العلم) أصبح ملكة، إذن فالعلم فى تطوره ينتهى الى مرحلة رابعة بعد المراحل الثلاث هى الملكة[1].

نجد فكرة هامة عند ابن خلدون و هى الربط بين القدرات العقلية و الجسمية، و يرى بأنها تعمل متعاونة لاكتساب مهارات أو لتزويد المعرفة، فهذا الإكتساب و هذا التزويد إنما يحصلان بعمل فكرى و جسماني فى آن واحد، فلذلك لا يعتبر العلم و التعليم نشاطا فكريا تجريديا بعيدا عن الواقع الملموس أو عن غايات نفعية فى الحياة، بل يعتبر العلم ظاهرة حتمية وليدة تكوين المجتمعات و تطورها فى سلم الحضارة، فالعقل هذه الخاصية الإنسانية يدفع بالفرد البشرى إلى الإحاطة بالمعارف الضرورية فى حياته اليومية البسيطة فى الأطوار الأولى لتكوين المجتمعات ثم تبرز العلوم بتراكم تلك المعارف أو تلك الخبرات على مر الأجيال " لأن العلم نتيجة إختلاج الفكر"، و بذلك نجد هذا المجتمع يعى شيئا فشيئا قيمة التعليم و ضروريته و تظهر ظاهرة التعليم أو "حب المعرفة" أو الحاجة إلى التعلم و اكتساب الخبرة فى فن من الفنون و هذه الظاهرة نتيجة لرغبة الإنسان فى الإلمام بها و تعليمها، فالعلم و التعليم وليدا الحياة الحضرية و يعملان على بقائها و الإرتقاء بها[2].

5– الملكة و العمران :

الملكة : يستعملها كثيرا فى موضوع العلم و التعلم، و يعنى بها الرسوخ نتيجة التكرار و الممارسة، و يستعملها بمعنى الحكم و التملك و السيطرة. و سيكون لنا حديث مفصل عن هذا المصطلح فى هذا البحث.

العمران : من العمارة، و يقصد بها الإجتماع البشرى الذي يتم به التساكن و التعاون على شؤون المعاش و يقصد بالعمران البشرى الحياة الإجتماعية و ما ينتج عنها من مظاهر اجتماعية و سياسية و إقتصادية و علمية، و علم العمران يدرس كل ما يحدث فى هذه الحياة من ظواهر بوجه برهاني لا مدخل للشك له، و هذا المصطلح هو أوسع و أدق من مصطلح "علم الإجتماع"[3].

العلاقة بين الملكة و العمران:

[1]- حسن عبد الله بانبيله، ابن خلدون و تراثه التربوى، الناشر دار الكتاب العربى- بيروت –لبنان – الطبعة الأولى- 1984. ص 110/109.

[2]- الصغير بن عمار، الفكر العلمى عند ابن خلدون- الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الطبعة الثالثة – الجزائر- 1984، ص 114.

[3]- محمد عبده، نصوص مختارة من مقدمة ابن خلدون، مركز الرسالة للدراسات و البحوث الإنسانية- مصر- القاهرة- الطبعة الأولى -2009م. ص 50.

لعل أبرز ما توصل إليه إبن خلدون فى هذا المجال هو الربط بين نظريته الإجتماعية و ما تعانيه من علوم الحضارة و الأجناس البشرية و بين الأدب و البلاغة، فقد توصل إبن خلدون إلى التأكيد بأن سبب تفوق أبناء المشرق العربي على إخوتهم أبناء المغرب العربي فى مجال العلوم اللسانية هو الحضارة و العمران.

لقد انتقد ابن خلدون بشدة العلماء الذين عللوا أن تفاوت التقدم العلمي بين أهل المشرق و أهل المغرب هو نتيجة لتفاوت فى مستوى العبقرية، أو ما يسميه ابن خلدون "الحقيقة البشرية" و يرد ابن خلدون على هذا التعليل الساذج بأن السبب فى التفاوت بين أهل المشرق و الأندلس و أهل المغرب هو"التفاوت فى العمران" و المستوى الحضارى لأن الحضارة كما تتأثر بالتقدم العلمي تؤثر أيضا فيه، و البلاد الفاقدة للتقدم الحضارى و اتصالها بين الأجيال و التي تخطو خطوة فى طريق التحضر ثم تعود إلى الوراء تبقى فى حالة بداوة مستمرة، و من ثم يفقد العلم نفسه سنده الأساسى فى التقدم و هذه فى حالة سائر بلاد المغرب[1].

لقد نظر ابن خلدون إلى مسألة العلم و التعليم من منطلقه الأساسى كعالم اجتماعى حريص على ربط كل نظرياته بهذا العلم و بالظاهرة الإجتماعية نفسها، فلم يجد فى هذه المسألة سوى أنها مظهر من مظاهر المجتمع فى تطوره و نموه، فإذا إزدهر العمران كان طبيعيا أن تزدهر الصنائع على اختلاف أنواعها، و منها صناعة العلم و فن التعليم حتى إذا أصاب المجتمع التفسخ أو دب فى الدولة الهرم، كان حتما على تلك الصناعة أن يصيبها الهرم، فلا ينفع فى العلم و التعليم دور الأفراد مهما أبدعوا فيهما و مهما بذلوا من جهد فى الإبقاء عليهما أو تطويرهما.

و بالتالي فإن انتقال العلم و التعليم من حياة البداوة إلى حياة الحضارة يؤدى إلى التقدم فى نوعية التعليم، و بذلك نستنتج أن المجتمع يتحرك بأكمله و أن التغيير الحاصل أثناء التحول هو تغيير جذري، ذهني، ثقافي، اقتصادي و نفسي فى نفس الوقت، فكلما تقدم المجتمع خطوات فى طريق الحضارة تقدمت معه العلوم و ارتقت أساليب التعليم[2].

و يقول فى هذا الصدد : ".... و السبب فى ذلك أن تعليم العلم من جملة الصنائع، وقد كنا قدمنا أن الصنائع إنما تكثر فى الأمصار، و على نسبة عمرانها فى الكثرة و القلة و الحضارة و الترف تكون نسبة الصنائع فى الجودة و الكثرة"

هذا فيما يخص علاقة العمران بالصنائع بصفة عامة، أما فيما يخص علاقة العمران بالملكة اللسانية فلابن خلدون حديث يصرح فيه سبب تقدم أهل المشرق عن أهل المغرب فى هذا المجال و يقول فى المقدمة :"و هذا ما جعل أهل

[1]- الدكتور عبد الملك شريط ، نصوص مختارة من فلسفة ابن خلدون فى الإجتماع و السياسة و الثقافة ، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر 1984م ، ص 111..

[2]- الصغير بن عمار، الفكر العلمى عند ابن خلدون- الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الصغير بن عمار، الطبعة الثالثة – الجزائر- 1984، ص 112.

المغرب يتوجهون إلى فن البديع الذي يعنى بالزخرفة اللفظية، فى حين أن أنواع البلاغة الأخرى مثل علمي المعاني و البيان يحتاجان إلى دقة أكثر من غيرهما من صنوف البلاغة و ذلك لارتباطهما المباشر بتشكيل المعاني و الصور الشعرية و هذا يجعل الباحث يغوص فى غموض المعاني، مما جعل الأمر صعبا على أهل المغرب العربي، و بالجملة فالمشارقة على هذا الفن أقوم من المغاربة و سبب ذلك– و الله أعلم– أنه كمالي فى العلوم اللسانية، و الصنائع الكمالية توجد فى وفر العمران و المشرق أوفر عمرانا من المغرب....و إنما اختص بأهل المغرب من أصنافه علم البديع خاصة، و جعلوه من جملة علوم الأدب الشعرية و فرعوا له ألقابا و عدوا أبوابا و نوعوا أنواعا و زعموا أنهم أحصوها من لسان العرب ...."

يتضح من هذه العبارة أن إبن خلدون نظر إلى اللغة و علومها بنظرة عمرانية، و أربطها بالعمران فى الرقى و الإنحطاط و الصعود و الهبوط، فكلما ارتقى العمران إرتقت اللغة و علومها و كلما تقهقر و تراجع العمران تقهقرت اللغة و متعلقاتها[1].

[1]- الدكتور فضل الله، اللغة و الأدب عند ابن خلدون- كلية اللغة العربية ، مجلة القسم العربى – جامعة بنجاب- لاهور- باكستان- العدد العاشر 2009م. ص 139/138.

الفصل الأول:

اللغة و الملكة اللسانية عند ابن خلدون و علماء اللغة العرب القدامى و الغرب المعاصرين.

I- مفهوم اللغة عند ابن خلدون

1- الإتجاه الأول و يضم مفهوم اللغة و يخدم القصد و الإفادة من الكلام.

2- الإتجاه الثاني و المتمثل فى الجانب التجسيدي و هو الفعل اللساني.

3- الإتجاه الثالث الحامل لمصطلح الملكة.

II- مفهوم مصطلح الملكة بين علماء العرب القدامى و المعاصرين.

1- مفهوم الملكة

2- مفهوم الملكة عند علماء العرب القدامى و كيفية اكتسابها.

3- الملكة عند علماء الغرب و العرب المعاصرين.

III- الملكة و الملكة اللسانية عند ابن خلدون

1- الملكة بصفة عامة

2- الملكة و الطبع.

3- الملكة اللسانية عند ابن خلدون.

IIII-خصائص الملكة اللسانية.

1- الملكة اللسانية غير صناعة العربية.

2- الحدس اللغوي.

3- العوامل المؤثرة فى الملكة اللسانية.

I-مفهوم اللغة عند ابن خلدون :

إهتم العرب بدراسة علوم اللغة العربية و الأدبية اهتماما كبيرا منذ بداية الحركة العلمية في إطار النهضة العربية الإسلامية فكانت جهودهم في مجالات الأصوات و بناء الكلمة و بناء الجملة و المفردات و كان المشتغلون بالعلوم اللغوية يصنفون إلى مجموعتين:

تهتم المجموعة الأولى ببنية اللغة و تهتم المجموعة الثانية بمفردات اللغة و دلالاتها و قد وصف مجال البحث عند المجموعة الأولى بأنه النحو أو علوم العربية بينما وصف مجال بحث المجموعة الثانية بأنه اللغة أو علم العربية أو فقه العربية أو علوم اللسان أو علوم الأدب، كما وجدت إلى جانب هذا محاولات لبيان ترابط هذه المجالات و إيضاح النسق الذي يتخذه كل منها في إطار البحث اللغوي العام.

قرأ ابن خلدون كل ما كتب حول اللغة العربية و آدابها و استفاد من العلماء البارزين في هذا المجال لأنه كان يدرك أن اللغة من مقومات العمران البشرى، فبدأ يتحدث عن تحصيلها و أحوالها الطارئة عليه نتيجة لأسباب عديدة، و ينظر إلى الأدب و اللغة نظرة شمولية و يهتم بالكليات و الجزئيات بعمق فكر و قوة نظر و كانت استفادته ذكية لأنه كان يجمع بين التجديد و التقليد، و في تحديده للمراتب التي تتجلى عليها الظاهرة اللغوية قام ابن خلدون بتخصيص باب لبيان هذه العلوم و هو من آخر أبواب المقدمة بعنوان "في علوم اللسان العربي" و ذكر ابن خلدون في بداية هذا الفصل هذه الأركان الأربعة (اللغة، النحو، البيان و الأدب) بدون إشارة إلى علامات هذه العلوم و سماها فنا ثم استأنف الحديث عن التفصيل و سماها "علم اللغة" و "علم النحو" و "علم البيان" و "علم الأدب".

ألقى ابن خلدون ضوءا على أول الأركان في علوم اللسان و هو "علم اللغة" و عرفه بقوله "علم اللغة، هذا العلم هو بيان الموضوعات اللغوية، المراد من الموضوعات أجزاء اللغة وضعا.....و هذا العلم عند ابن خلدون هو عبارة عن تاريخ المادة اللغوية بعد استقراءها في مضان الاستعمال.

لقد جعل ابن خلدون البعد الإجتماعى عنصرا أساسيا لوجود اللغة ، فالبعد الإجتماعى يمثل أسا متواترا في الفكر العربي إجمالا بل لعله يجسم نقطة تقاطع المؤشرات المعرفية التي استسقى منها ابن خلدون تصوراته المنهجية و حتى التعبيرية و لأن ملكة تأليف الكلام على مقتضى أساليب المجموعة البشرية و قوالب لسانها هو الذي يضفى إلى تراكيب المقاصد و الأعراض بين الفرد و الجماعة، حيث يوضح ابن خلدون رأيه في هذا المضمار بنقل قول "ابن مسكويه" و أبى حيان التوحيدي "إن السبب الذي احتيج من أجله إلى الكلام هو أن الإنسان الواحد لما كان غير مكتف بنفسه في حياته و لا بالغ حاجاته في تتمة بقاءه مدته المعلومة و زمانه المقدر المقسوم، إحتاج إلى استدعاء ضروراته في مادة بقاءه من غيره ووجب شريطة العدل أن يعطى غيره عوض ما استدعاه منه بالمعاونة التي من أجلها قال الحكماء " إن الإنسان مدني بالطبع" و هذه المعونات و الضرورات المقسمة بين الناس لا بد منها، هي أشخاص

و أعيان من أمور مختلفة.....و هي كثيرة غير متناهية، فلم يكن بد من أن يفرع إلى حركات بأصوات دالة على هذه المعاني بالإصطلاح[1].

و حتى تتحقق اللغة و تتمظهر في تأديات صحيحة و صائبة،لا بد من توازن معرفي خادم و خاضع في آن واحد للتطور الإجتماعي أو العمران البشرى- حسب الإصطلاح الخلدوني- بكل مستوياته اللغوية: الفكرية و التعليمية.

إن ارتباط اللغة بالعمران يعنى أن اللغة هي ركيزة المجتمع في دعم صرحه الحضاري عبر التاريخ و الوسيلة الأساسية في إرشاد المؤرخ.....و التعرف على أحوال المجتمعات الماضية بعاداتها و تقاليدها و معتقداتها و طقوسها،لذا فإن ابن خلدون قد أسس لآراءه اللغوية و التعليمية من خلال الملكة اللغوية جاعلا منها القدرة و القوة الأساسية في اكتساب الجانب اللغوي النظري و كذا الجانب التطبيقي لها، من هنا يربط ابن خلدون اللسان "اللغة" بالجماعة، و بصفة عامة هو ظاهرة إجتماعية مرتبطة بالجماعة لا بالفرد، حيث لا يتصرف الفرد إلا ضمن الحدود المرسومة له من قبل الجماعة الناطقة.

و اللغة في الوقت نفسه ظاهرة إنسانية بحتة خاضعة لقوانين نظامها بكل مستوياته: الصوتي، النحوي، المعجمي و الدلالي من أجل تحقيق ماهيتها، و كذا وظائفها المختلفة، خاصة التبليغية منها، يقول ابن خلدون في تحديده للغة : "إعلم أن اللغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلم عن مقصوده"، معللا هذا التعريف بقوله : " و تلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها و هو اللسان".

إذا تأملنا هذا النص الخلدوني وجدنا أن المصطلحات الضاربة فيه هي:

1- القصد

2- إفادة الكلام

3- الملكة

4- اللسان

5- الفعل اللساني

يمكن فهم رأى ابن خلدون للظاهرة اللغوية، و مقارنتها مع الآراء اللسانية الحديثة من خلال ثلاث اتجاهات تتمثل فيما يلي:

1– يضم الاتجاه الأول مفهوم اللغة و يخدم القصد و الإفادة من الكلام.

[1]-د فضل الله ، اللغة و الأدب عند ابن خلدون – مجلة القسم العربي، العدد السادس عشر، كلية اللغة العربية- الجامعة الإسلامية ، جامعة بنجاب لاهور باكستان- إسلام آباد، 2009 م، ص 131/125/124.

أ – القصد:

و نعنى به الغرض و القصد جوهره نفسي و موضوعه و غايته تحقيق الأفكار، و ما اللغة إلا تلك الأفكار أو المفاهيم المتواجدة على مستوى أذهان الجماعة.

و دليلنا في هذا هو أن التغيرات الصوتية و إعتلالاتها التي تمس اللفظ أثناء الكلام في وجهه المادي لا تصل إلى اللغة في صورتها الكاملة إنما تحدث في المستويين "صفر" و المستوى "1" حيث يتمثل المستوى "0" في مستوى مخارج الحروف حسب ترسيمة د– خوله الإبراهيمي التالية :

- مستوى 5 الأبنية (أبنية الكلام)

- مستوى 4 اللفظة ، اسم و فعل و ما يصاحبها من علامات

- مستوى 3 الكلم ، إسم و فعل و حرف

- مستوى 2 الدوال، الوزن– المادة الأصلية– القطعة الدالة — العلامة العدمية

- مستوى 1 الحروف

- مستوى 0 المخارج مع الصفات

و حسب رأى د فتحية حداد فإنه حتى و إن حدث و مست هذه التغيرات اللغة ، و لو بطريقة غير مباشرة فإن التغير سيبقى على مستوى الفرد، و لن يرتقى إلى مستوى الجماعة نحو ما مثل له "دى سوسير" بقوله : " إن اللغة بمثابة تلك السنفونية الموسيقية التي حقيقتها مستقلة عن الطريقة التي بها يعزفها العازفون حيث أن الأخطاء التي يرتكبونها لا تنال من حقيقتها شيئا".

ب – إفادة الكلام :

تتمثل الوظيفة الأساسية للغة في التبليغ و التواصل لأن في تواصل الأفراد و بالتالي المجتمعات، تتحقق غاية التفاهم و بالتالي "الإفادة من الكلام " لأن التفاهم لا يتم و لا يكون إلا إذا تحقق القصد أو الغرض و بالتالي الهدف من الكلام على نحو قول الجرجاني : " مما يعلم ببداءة العقول أن الناس إنما يكلم بعضهم بعضا ليعرف السامع غرض المتكلم و مقصوده "، أي أن المراحل الهامة في أي خطاب كان و بين أي متكلم و مستمع لا بد من أن تحدث من أجل بلوغ الغاية و تحقيق المقصود، لأننا مثلا لو حاولنا الاستماع إلى أي لغة نجهلها فإننا سنتلقى الأصوات جيدا

دون أن نفهم المقصود و بالتالي لن يتحدد غرض كلامنا، و لن نستفيد منه شيئا، لأن القطع قد حدث بين الصوت كانطباع نفسي و المتصورات الذهنية، فبالتالي تسقط الوظيفة الأساسية للغة "التبليغ و التواصل" و هذا كان مقصد ابن خلدون و غرضه من إشارته هذه[1].

من بين التعريفات الرائجة للغة سواء في الثقافة العربية القديمة أو الغربية الحديثة و التي توضح أن عملية الإتصال هي التي تمثل الغرض الأساسي للغة، نجد تعريف ابن جني الذي يقول : " أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم[2] "

و يعتبر هذا التعريف على حسب قول أحد الشاهدين لأبي الفتح المرحوم الدكتور عبد الراجحى القائل : " و نظن أن أول من عرف اللغة هو إبن جني في كتابه "الخصائص" و يضيف و مع أن إبن جني هو أول من عرف اللغة، فيما نظن، فإن تعريفه بها يثير دهشة الباحثين البعيدين عن تطور الحياة العلمية العربية، و لأنه يقترب اقترابا شديدا من كثير من تعريفات المحدثين و لأنه يشمل جوانب التعريف التي عرضها "علم اللغة" في العصر الحديث

و يشتمل هذا التعريف على أربعة جوانب، يستحق كل جانب منها شيئا من التفصيل وهذه الجوانب هي:

- اللغة أصوات

- اللغة تعبير

- تعبير يعبر بها كل قوم

- تعبير عن أغراض.

و يعلق الدكتور محمود فهمي الحجازي على هذا قائلا : " هذا تعريف دقيق يذكر كثيرا من الجوانب المميزة للغة، أكد إبن جني أولا الطبيعة الصوتية للغة، كما ذكر وظيفتها الإجتماعية في التعبير و نقل الفكر، و ذكر أيضا أنها تستخدم في مجتمع، فلكل قوم لغتهم[3].

و من اللذين إهتموا بالجانب الوظيفي للغة نجد "ادوارد سابير"

[1]- فتيحة حداد، ابن خلدون و آراؤه اللغوية و التعليمية (دراسة تحليلية نقدية) ، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر – جامعة مولود معمري، تيزى وزو، 2011م، ص 13 -14 -23-41-42-43.

[2]-بلمليانى بن عمر، تراث ابن جني اللغوي و الدرس اللساني الحديث- دى سوسير نموذجا، ديوان المطبوعات الجامعية- الساحة المركزية- بن عكنون

[3]- http/ uqu- edu- sa-/page/ar/5431

(Edward Sapir) حيث يقول في تحديده للغة : " اللغة ظاهرة إنسانية و غير غريزية، لتوصيل الأفكار و العواطف و الرغبات بواسطة نظام من الرموز الصوتية الإصطلاحية"

و في هذا التعريف نص صريح على أهمية الإتصال بوصفه الهدف الذي يتوخاه المرء حين استخدامه للغة، فاللغة عند سابير إنسانية خالصة، و ليست غريزية، هدفها هو توصيل الأفكار و المشاعر و الرغبات من خلال نظام من الرموز التي يختارها المجتمع[1].

2- الإتجاه الثاني الذي يتحدث فيه ابن خلدون عن الصفة الفردية للغة و المتمثل في الجانب التجسيدي و هو الفعل اللساني.

أ- الفعل اللساني:

هو تعبير عن الحركة العضوية التي يتخذها اللسان في كل مرة بوضع مختلف عن سابقه، من أجل تحقيق نطق صوت معين في إطار فيزيائي بحت، و الملاحظ أن إبن خلدون من خلال اصطلاحه هذا يؤكد على العملية التي تتم أم تتشكل عبرها اللغة في شكلها المادي الصوتي، مركزا على تلاؤم الحركة بالعضو "الفعل باللسان"، و في موضع آخر من المقدمة يقول: " إعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة،إذ هي ملكات في اللسان، للعبارة عن المعاني و جودتها و قصورها بحسب تمام الملكة أو انفصالها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات و إنما هو بالنظر إلى التراكيب" و يضيف إلى هذا بتوضيح معناها بالمقارنة فيقول : " فلغة أهل قريش مباينة بعض الشيء للغة أهل المغرب و كذا أهل الأندلس معهما، و كل منهما متوصل بلغته إلى تأدية مقصوده و الإبانة عما في نفسه و هذا معنى اللسان في اللغة[2]"، و يبدو أنه هنا يميز بين اللسان و اللغة فيعنى باللغة اللهجات المتفرعة عن اللغة الأم، و باللسان اللغة التي تميز الأمم عن بعضهم .

إن هذا المصطلح الخلدوني المزدوج – الفعل اللساني- يعادل إن صح التعبير النظريات اللسانية الحديثة، و يمكن أن نربط هذا الجزء من مفهوم اللغة بالثنائية اللغوية التي تحدث عنها "دى سوسير في تعرضه للظاهرة اللغوية و التي تتمثل في ثلاث مصطلحات أساسية: اللسان le langage، اللغة la langue، الكلام la parole. و قد اكتسبت هذه المصطلحات صبغة عالمية في اللسانيات الحديثة و استعملت كما هي دون ترجمة خاصة في اللغات الأوربية و يدل" اللسان" على النظام العام للغة و يضم كل ما يتعلق بكلام البشر و هو بكل بساطة لسان أي قوم من الأقوام و يتكون من ظاهرتين مختلفتين: اللغة و الكلام .

[1]- Choi Jin Young, A study of Ibn Khaldun's thought, Middle east research 2005, page 333

[2]-فتيحة حداد، ابن خلدون و آراؤه اللغوية و التعليمية (دراسة تحليلية نقدية) ، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر – جامعة مولود معمري ، تيزى

و في هذا الصدد يقول "دى سوسير": " لا ينبغي الخلط بين اللغة و اللسان، فما اللغة إلا جزء محدد منه بل عنصر أساسي و هي في الوقت نفسه نتاج إجتماعى لملكة اللسان و مجموعة من التواصفات الضرورية التي تبناها الجسم الإجتماعى لتمكين الأفراد من ممارسة هذه الملكة، و إذا نظرنا إلى اللسان ككل، فإننا نجده متعدد الجوانب و متغاير الخواص، و لأنه يمتد في غير إتساق إلى أصعدة مختلفة في آن واحد، منها الفيزيائية و الفيزيولوجية و السيكولوجية، فإنه ينتمي في الوقت نفسه إلى الفرد و المجتمع، و لأنه ليس بإمكاننا اكتشاف وحدته فلا نستطيع إذن تصنيفه في أية فئة من الوقائع البشرية."

فاللغة في نظر "دى سوسير" واقعة اجتماعية، و خصوصياتها ليست مجردة بل متواجدة بالفعل في عقول الناس و بعبارة أخرى فهي مجموع متكامل كامن ليس في عقل واحد، بل في عقول جميع الأفراد الناطقين بلسان معين، و نلاحظ أن " دى سوسير" يشبه اللغة بالقاموس الذي يمثل في الأصل الذاكرة الجماعية لما يحتويه من علامات لا يطيق الفرد الواحد أن يختزنها في دماغه و ذلك بقوله : " إن اللغة توجد على شكل مجموعة من البصمات المستودعة في دماغ كل عضو من أعضاء الجماعة على شكل معجم تقريبا حيث تكون النسخ المتماثلة موزعة بين جميع الأفراد.....و هي لا تتأثر بإرادة المودعين، و يمكن صياغة نمط وجودها بهذا الشكل: 1+ +1 +1+ 1= l نموذج جمعي[1].

من جهة أخرى نقف عند رأى آخر لابن خلدون يتقارب مع الآراء اللسانية الحديثة و بالضبط الدراسات الصوتية و الفونولوجية، و المتمثل في ملاحظته مسألة تحديد الفونام كوحدة صوتية متميزة، حيث يقول: " إعلم أن الحروف في النطق هي كيفيات الأصوات الخارجة من الحنجرة تعرض من تقطيع الصوت بقرع اللهاة و أطراف اللسان مع الحنك، و الحلق و الأضراس أو بقرع الشفتين أيضا فتتغاير كيفيات الأصوات بتغاير ذلك القرع، و تجيء الحروف متمايزة في السمع".

و ابن خلدون إضافة إلى تنبهه لوجود الوحدات الصوتية و تمايزها في عصره آنذاك، و رغم بعد اختصاصه عن هذا الميدان، فقد توصل أيضا إلى تحديد المفهوم الوضعي الذي تقوم عليه دراسة الأصوات اللغوية و تحليلها، و نقصد بها مفهوم "التغاير" حيث أدرك أنه لا وجود لوحدة لغوية خارج إطار تعارضها مع الوحدات الأخرى، أي لا يمكن أن توجد وحدة صوتية إلا بوجود أخرى مغايرة لها في المرتبة ذاتها، و في هذا تقارب مع رأى سوسير في مبدئه القائل بالاختلاف و التقابل للعناصر الصوتية في مدرج الكلام حيث تتابع هذه العناصر تتابع غير حر، إذ لاحظ أن الحرف

[1]- أحمد مومن، اللسانيات النشأة و التطور، الطبعة الرابعة- ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008م، ص123 .

لا يثبت وجوده إلا بتقابله مع حرف آخر نحو المثال التالي: (بارد- مارد) أو (بال- حال) حيث يعبر سوسير عن هذا بقوله:

"..... ليس في اللغات إلا الإختلافات بل يمكن أن نذهب إلى ما هو أبعد من ذلك، فوجود اختلاف ما يفرض بصورة عامة وجود عناصر إيجابية يقوم بينها ذلك الإختلاف أما في اللغة فإنك لا تجد إلا اختلافات بدون ما وجود لعناصر إيجابية .... كما قد يتبادر إلى الذهن، إنما تجد فيها اختلافات متصوريه و أخرى صوتية نابعة من ذلك النظام".

و زيادة إلى توصله إلى تحديد الإختلاف بين الأصوات عند سماعها أشار ابن خلدون إلى الوحدات اللغوية المقطعة إلى وحدات دالة مختلفة، تتحدد من خلال الإستعمال اللغوي في كل إرسال خطابي مشكلة الكلام معبرا عن هذا بقوله: " بالعبارة و هي الكلام المركب من الألفاظ النطقية التي خلقها الله في اللسان، مركبة من الحروف، و هي كيفيات الأصوات المقطعة بعضلة اللهاة و اللسان، ليتبين بها ضمائر المتكلمين بعضهم لبعض في مخاطباتهم" مميزا بين الفونمين المتمايزين أو المختلفين و بين المتغيرين الصوتيين لفونام واحد قائلا: " .... و الظاهر أن هذه القاف القريبة من الكاف هي التي ينطق بها أهل الجيل البدوي من العرب لهذا العهد، و جعلوها متوسطة بين مخرجي القاف و الكاف على أنها حرف مستقل و هو بعيد، و الظاهر أنها من آخر مخرج القاف التي ينطق بها أهل الأمصار ليست من هذا الحرف و أنها إنما جاءت من مخالطتهم للعجم، و أنهم ينطقون بها كذلك، فليست من لغة العرب، و لكن الأقيس و كما قدمناه من أنهما حرف واحد متسع المخرج، فتفهم ذلك و الله الهادي المبين".

و في هذا إشارة إلى الإختلاف القائم بين اللغتين العربية و الفرنسية حيث سميت العملية في اللغة الأولى بالعلاقة التبادلية أي أن استبدال حرف "ر" مثلا بحرف "غ" يؤدى إلى اختلاف معنى الكلمات نحو قولنا: راية – غاية/ ريب – غيب. في حين أن استبدالهما في اللغة الفرنسية لا يؤدى إلى اختلاف معانيهما. و إنما تفاضلهما في عملية النطق حسب انتماء الأشخاص و من ثم مع ابن خلدون قد مس عدة مسائل لغوية حديثة قال بها لغويون محدثون مختصون[1].

3- الإتجاه الثالث:

- الحامل لمصطلح الملكة،بحيث يتجسد عبره الجانب الفردي و الجماعي للغة و هو محور دراستنا.

[1]- فتيحة حداد، ابن خلدون و آراؤه اللغوية و التعليمية (دراسة تحليلية نقدية) ،مخبر الممارسات اللغوية فى الجزائر – جامعة مولود معمرى - تيزى وزو- 2011 م. ص 47/46/45/44.

II – مفهوم مصطلح الملكة بين علماء العرب القدامى و المعاصرين:

تعددت المفاهيم و المصطلحات عبر العصور و الأزمنة و اختلفت باختلاف الأجناس البشرية و مستوياتها العلمية و الثقافية، لقد اهتم العلماء العرب القدامى خاصة منذ زمن طويل بعلوم شتى، و بتحديد بعض المفاهيم و المصطلحات خاصة في العلوم اللغوية و علم الكلام، و من بين تلك المصطلحات التي تداولها علماء العرب نجد مصطلح الملكة، فما المقصود بهذا المصطلح لغة و اصطلاحا، و ما هو التحديد الذي خصه كل من علماء العرب و العلماء المعاصرين لهذا المصطلح؟

1- مفهوم الملكة:

الملكة لغة:

الملك، يقال هو "ملك يميني" أي أملكه و أقدر عليه،صفة راسخة في النفس.

الملكة اصطلاحا:

صفة راسخة في النفس أو استعداد عقلي خاص لإنجاز أعمال بحذق و مهارة و يعرفها "الجرجاني" على النحو التالي: " إنه تحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال، و يقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية و تسمى حالة مادامت سريعة الزوال، فإذا تكررت و مارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها، و صارت بطيئة الزوال، فتصير ملكة و بالقياس إلى ذلك الفعل عادة و خلقا[1]"

فلفظ الملكة العربية يطلق على القدرة الفطرية المكتسبة على أداء فعل ما أو أعمال معينة بحذق و مهارة و يمكن تمثيل اكتسابها كالآتي : الفعل ⟵ هيئة (كيفية نفسانية) ⟵ ملكة[2]

بعد تعرفنا على هذا المصطلح نتوجه إلى مختلف المفاهيم القديمة للملكة التي طرحها كل من علماء العرب القدامى من جهة و المفاهيم الحديثة التي جاء بها العلماء المعاصرين من العرب و الغربيون و مقارنتها مع التحديد الذي أسسه ابن خلدون لهذا المصطلح.

[1]- فتيحة حداد، ابن خلدون و آراؤه اللغوية و التعليمية (دراسة تحليلية نقدية) ، مخبر الممارسات اللغوية فى الجزائر – جامعة مولود معمري - تيزى وزو- 2011 م، ص 129.

[2]- فايز عيسى المحاسنة، الملكة اللغوية عند ابن خلدون – دراسة لسانية مقارنة، المجلة الأردنية في اللغة العربية و آدابها، المجلد 3، جامعة مؤتة – الأردن، 2007 م، ص 132.

2- مفهوم الملكة عند علماء العرب القدامى و كيفية اكتسابها:

أ-الفارابي: (260 -339)

يحدثنا الفارابي في شأن الملكات و اكتسابها فيقول: " و الإنسان إذا خلا من أول ما يفطر ينهض و يتحرك نحو الشيء الذي تكون حركته إليه أسهل عليه بالفطرة.....و أول ما يفعل شيئا من ذلك، يفعل بقوة فيه بالفطرة و بملكة طبيعية، لا باعتياد له سابق قبل ذلك و لا بضاعة و إذا كرر فعل شيء من نوع مرارا كثيرة حدثت له ملكة اعتيادية إما خلقية أو صناعية"، فالمدقق لهذا القول يجد أن الفارابي يقسم هذه الملكة إلى قسمين هما: ملكة خلقية و ملكة صناعية، مركزا على الفطرة أو الجانب الفطري للإنسان في الإكتساب، إلا و أنه رغم هذا فالفارابي يرى أن هذه الملكة تحدث بموجب التكرار و الإعتياد و بشكل اختيارى حيث يقول: " .....ثم للملكات الحاصلة من اعتياد تلك الأفعال من أخلاق و صنائع..." مؤكدا على أن حصول الملكة لا يتم و لا يكون دفعة واحدة و إنما بتتابع أو تعاقب متقارب متساو لمدة طويلة: " و الذي يكتسب به الإنسان الخلق أو ينتقل لنفسه عن خلق صادفها عليه هو الإعتياد، و أعنى بالإعتياد تكرير فعل الشيء الواحد مرارا زمنا طويلا في أوقات متقاربة"

فالفارابي بهذا يضع شروطا ضرورية متشابكة لحصول الملكة بحيث يجمعها في:

1- ضرورة التكرار المتواصل و الدائم.

2- المقياس الزمني، أي لابد و أن تكون فترات التكرار طويلة أولا، و متساوية المدى ثانيا.

كما أن الفارابي هنا يفرق بين الملكات و يحاول تحديدها فى محورين مهمين هما:

أ- الأخلاق و بالتالي الجانب الروح أو المعنوي.

ب-الصنائع التي تتوفر على الجانب المعنوي و كذا الجانب العضلي(الحركي و اليدوي مثلا).

ب-إخوان الصفا:

عاشوا فى القرن الرابع الهجري، اصطلحوا على مفهوم الملكة بالعادة، حيث يرون أن الملكة كمهارة تكون في الأخلاق و الصنائع و لا تكون إلا نتيجة تحصيل حاصل للممارسة الدائمة، حيث يعبرون عن هذا بقولهم:

" و اعلم أن العادات الجارية بالمداومة عليها تقوى الأخلاق الشاكلة لها، كما أن النظر في العلوم و المداومة على استعمال الصنائع و التدرب فيها يقوى الحذق بها و الأستاذية فيها..." ، و معنى هذا أن إخوان الصفا يركزون على أمور ثلاثة تشحذ من خلالها العادات إلى أن ترتقي و تصبح عادة دائمة فيها و هي:

1- الأخلاق 2- العلوم 3- تعلم الصنائع و استعمالها

و هم بهذا يمثلون كيفية ارتقاء هذه العادات حتى تصبح شبه دائمة لا شعورية فيهم كأنها طبيعة ثانية عن طريق المران و الممارسة الدائمين[1].

ج- ابن سينا :

يعبر عن مفهوم الملكة بالصناعة النفسية، يعيها و يديرها الإنسان عندما يقوم بها، لكنه لا يشعر و لا يعي كيفية القيام بها و هذا بعد اكتسابها و إحكام الأفعال إلى تصدر عنها، إذ يقول: " و الصناعة ملكة نفسانية تصدر عنها أفعال إرادية بغير روية تنحو تماما مقصودا"

ح- أبو حيان التوحيدي:

عبر عن مفهوم الملكة بالعادة مبينا أنها تتم عن طريق التكرار، قيل فما العادة؟ قال: حال يأخذ بها المرء نفسه من غير أن تكون مسنونة، يجرى عليها مجرى ما هو مألوف طبيعي، قال أبو سليمان (المنتقى) كأن هذا الإسم ليس يخلص إلا لمن أتى شيئا مرارا فأما في أول ذلك فليس له هذا النعت و إنما يصير مألوفا بالتكرار[2].

3- الملكة عند علماء الغرب و العرب المعاصرين:

أ-دونسيل:

لقد عرف دونسيل الملكة بأنها المبدأ القريب أو المباشر للعمليات الذهنية، و هو مبدأ (الأنا) فهو الذي ينفذ العمليات، فكما أن المبدأ القريب الذي تنجز بوساطته العمليات الفيزيولوجية هو العضو، فإن المبدأ القريب الذي تنجز بوساطته العمليات الذهنية،هو الملكة.

[1]-فتيحة حداد، ابن خلدون و آراؤه اللغوية و التعليمية (دراسة تحليلية نقدية)، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر – جامعة مولود معمري – تيزى وزو- 2011 م، ص 132/131/130.

[2]-باسم يونس البديرات، الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة المعاصر، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الدراسات اللغوية- قسم اللغة العربية و آدابها- جامعة مؤتة ، الأردن،2007، ص 43/42.

و يرى أيضا أنه يجب أن لا نعد الملكات كائنات كاملة منفصلة تعمل على مسؤوليتها و باستقلال الواحدة عن الأخرى، فالملكة لا تعمل و إنما هو شيء بوساطته تقوم بالعمل، إنها ليست العين التي ترى، و لا الذهن الذي يفكر و لكن أرى من خلال عيني و أفكر بوساطة نشاطي العقلي.

ب– جوفروى:

يرى بأنه ليست للنفس سوى ملكة حقيقية واحدة " الإستطاعة الشخصية" و قدرات شتى لا تكون ملكات إلا بقدر ما تستحوذ الإستطاعة الشخصية عليها و تقودها، لا تفسر الملكة من وجهة النظرة العلمية كل شيء و عليه فإن العلماء بحاجة إلى فكرة ما تنسجم معها، و تعبر عن مثل هذه الفكرة على الدوام، لأن اللغة الإنسانية كلها أساسا فلسفيا[1].

ج–عالم النفس فاخر عقل:

جاء في معجم علم النفس لفاخر عقل فيما يخص مفهوم الملكة المعبر عنها بالمهارة ما يلي: " .....و هي حذاقة تنمى بالتعلم و قد تكون حركية كما في ركوب الدراجة أو كلامية كما في التسميع أو مزيجا بين الاثنين كما هو الحال في الضرب على الآلة الحاسبة، ففاخر عقل يقسم هذه المهارة أو الحذاقة إلى ثلاثة أقسام:

1– المهارة الحركية: مثل ركوب الدراجة

2– المهارة الكلامية: كالتسميع نحو حفظ القران و الإنشاد مثلا

3– المهارة الكلامية الحركية: كالنشيد أو قراءة قصيدة و متابعة إيقاعها عن طريق حركات اليد و الوجه معا.

فالملكة عند فاخر عقل فطرة و استعداد و ليست اكتسابا.

ح– عالم التربية جون ديوى:

يؤكد "جون ديوى" في قاموسه للتربية على أن الملكة فطرة و إستعداد حيث يقول: "....و من الواضح أن اكتساب العادات راجع إلى مرونة أصلية فطرية في طبائعنا و إلى قدرتنا على تنويع و تغير رجوعنا و إستجابته إلى أن نجد وسيلة مناسبة و فعالة للتصرف" أي أن ديوى في تعريفه هذا يعتمد كثيرا على المبادئ التي أقام عليها دراسته، بحيث يعتبر الجانب النفسي للإنسان الأساس فيها، و إني أجد أن مفهومه للملكة لا يتعدى الفطرة، و ما العادات و

[1]-فايز عيسى المحاسنة، الملكة اللغوية عند ابن خلدون – دراسة لسانية مقارنة ،المجلة الأردنية في اللغة العربية و آدابها ،جامعة مؤتة – المجلد 3- 2007 م، ص 133.

الممارسات إلا تعبير و انطباع عن تلك القدرات النفسية المتأصلة في الفرد للإنسان "فينا" و التي تعمل على مساعدتنا من أجل تحقيق وسيلة التصرف بأي شكل كان، معنويا أو حركيا أو هما معا. رغبة في تحقيق الغاية المقصودة لكن الملاحظ للتعريفات التي قال بها علماء العرب القدامى و المعاصرين، أن هناك إخلافا واضحا في المصطلحات المستغلة و رغم وجود هذه الإختلافات إلا أن مفهوم الملكة يبقى يتراوح دائما بين مصطلحي الفطرة و الإكتساب[1].

III-الملكة و الملكة اللسانية عند ابن خلدون:

1-الملكة بصفة عامة:

لقد توسع ابن خلدون في الحديث عن الملكة و فصل القول فيها بدقة عجيبة و جعلها في قسمين:

الأول عام : و يقصد منه احتواء الشيء مع الإستبداد عليه و منها (الحياكة، الجزارة، النجارة، الحدادة و أمثالها)

و الثاني خاص منسوب إلى اللسان و عبر عنها بمصطلح – الملكة اللسانية– و فصل القول فيها من حيث: مفهومها و اكتسابها و تنميتها و تجاوز ذلك حين جعلها نظرية أساسية اعتمدها في دراسة جميع ظواهر اللغة، و كانت المحرك الأول في آرائه اللغوية التي جاءت في معظمها مخالفة لآراء القدماء إيمانا منه بهذه النظرية التي تبناها و توسع في الحديث عنها و تفصيلها.

و الملكة بمفهومها العام عند ابن خلدون صفة راسخة في النفس تتم نتيجة استعمال الفعل و تكرره مرة بعد أخرى و حتى ترسخ صورته و على نسبة الأصل تكون الملكة، و يقسم الأفعال المكررة إلى ثلاثة أقسام فيأتي التكرار الأول و يسميه صفة متغيرة غير راسخة و يأتي التكرار الثاني و الذي تكرر فيه الصفة و يسميه حالا،و هي صفة متغيرة غير راسخة و في القسم الأخير تكرير الحال فتثبت و تسمى ملكة حيث يقول: " و الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولا و تعود منه للذات صفة ثم تكرر، فتكون حالا و معنى الحال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة"[2]

و بهذا فإن الملكة عند ابن خلدون تحدث على النحو التالي و من خلال المراحل التالية:

[1]-فتيحة حداد، ابن خلدون و آراؤه اللغوية و التعليمية (دراسة تحليلية نقدية) ، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر – جامعة مولود معمري – تيزى وزو- 2011 م، ص 139/138/137.

[2]- باسم يونس البديرات، الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة المعاصر، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الدراسات اللغوية- قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة مؤتة ، الأردن، 2007م.ص 43.

حالة ← وقوع الفعل ← الفعل ← صفة ← حال ← زيادة التكرار ← ملكة[1]

2-الملكة و الطبع:

و من خلال حديثه عن الملكة فإنه يوضح الفرق بينها و بين الطبع، فالملكة فعل إختيارى غير غريزي أو فطرى و إنما يشبه الطبع عندما يتم نتيجة المران و القدم، فيظنه المشاهد طبيعيا و هو ليس كذلك، لأنها لا تحدث دون فكر و تعب مثل الطبع الذي لا نجد فيه كلفة و تعب[2]، فيقول: " الأفعال الإختيارية كلها ليس شيء منها بالطبع و إنما هو يستمر بالقدم و المران حتى يصير ملكة راسخة فيظنها المشاهد طبيعية.[3]"

و يمثل على الفرق بين الملكة و الطبع بحديث العرب بالفصحى و هو أن كلامهم هذا ليس طبعا جاهزا هكذا دون تعلم و إنما هو ملكة تكونت و تمكنت ورسخت فأصبحت لا شعورية: و يقول ابن خلدون في المقدمة و بشأن هذا الصدد: "فإن الملكات إذا استقرت و رسخت في محالها ظهرت كأنها طبيعة و جبلة لذلك المحل، و لذلك يظن كثير من المغفلين ممن لم يعرف شأن الملكات أن الصواب للعرب في لغتهم إعرابا و بلاغة أمر كذلك و إنما هي ملكة إنسانية في نظم الكلام تمكنت و رسخت فظهرت في بادئ الرأي أنها جبلة و طبع."

فكلام العرب بالعربية كما يرى ابن خلدون، ملكة و ليس فطرة، و هذا صحيح فالطفل يولد و لديه القدرة على تعلم أي لغة إنسانية دون تمييز، فالفرق إذن في نظر ابن خلدون بين الملكة و الطبع أن الملكة تكون قبل اكتسابها أمرا شعوريا أما بعد اكتسابها فتكون لا شعورية، بينما الطبع فإنه منذ البداية غير شعوري لأنه فطرى ولد مع الإنسان و بين كذلك أن الفعل المراد حصوله يجب أن يكون متتابعا مستمرا غير منقطع لأن عدم الإستمرار في الفعل يؤدى إلى عدم رسوخ الملكة لأن الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل و تكرره[4].

من خلال ما تقدم ذكره نستخلص أن ابن خلدون توصل إلى ما يلي:

1-الملكة صفة راسخة

---

[1]-فتيحة حداد، ابن خلدون و آراؤه اللغوية و التعليمية (دراسة تحليلية نقدية) ، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر – جامعة مولود معمري – تيزى وزو- 2011 م. ص 134/133.

[2]- باسم يونس البديرات، الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة المعاصر، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الدراسات اللغوية- قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة مؤتة -2007م. ص 44/43.

[3]- ابن خلدون، المقدمة (تاريخ العلامة ابن خلدون)، مكتبة المدرسة و دار الكتاب اللبناني للطباعة و النشر، المجلد الأول، الطبعة الثانية، بيروت 1979، ص 1085

[4]- باسم يونس البديرات، الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة المعاصر، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الدراسات اللغوية- قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة مؤتة -2007م، ص 44.

2- تمكن الملكة الإنسان القيام بالأعمال العائد إليها نحو الخياطة و الحياكة و التعليم و الحدادة و اكتساب اللغة

3- تمكن الملكة الإنسان و تسمح له بإتقان و معرفة مبادئ الشيء و قواعده عن طريق التكرار و الممارسة

4- الملكة هي الإلمام بقوانين و مبادئ الأعمال العائدة إليها بصفة عامة و من ذلك نستنتج أيضا أن الملكة عند ابن خلدون هي ذلك المقياس أو المعيار الحقيقي الذي تتعمق به في أي فن من الفنون للدراسات اللسانية و غير اللسانية أي هي تلك الصفة التي نجدها لدى الخياط و الحداد و لدى الكاتب و النحوي، فهي في أن واحد إدراك و معرفة و مهارة على تعبير الأمين الدرقاوى الذي يقول: " ....إدراك و معرفة و علم ثم دربة و مهارة في هذا الإدراك، و لا تكون الدربة و المهارة إلا عن علم و معرفة و إدراك.[1]"

من خلال ما سبق، يمكن أن نلمس بعض الاختلافات بين العلماء العرب القدامى في المصطلحات المستغلة بينهم، فمفهوم الملكة يتراوح دائما ما بين مصطلحي: الفطرة و الاكتساب، و لكن أهم ما يمكن أن نستخلصه من خلال هذا الرسم هو أن الملكة هي القدرة على الاستيلاء و التحكم في عمل ما، و أن حصولها يتم عن طريق التكرار المستمر و الدائم لهذا العمل المراد ترسيخه و الإستبداد عليه.

3-الملكة اللسانية عند ابن خلدون:

إن الملكة اللسانية مصطلح خلدوني، مع أننا نجده في الفكر اللساني العربي عند أصحاب النظر العام، غير النحاة و تتردد أحيانا على ألسنة النحاة، و يقصد به قدرة اللسان على التحكم في اللغة و التصرف فيها، و هو ما يوافق ما أجمعت على تفسيره المعاجم، فهي تعنى إحتواء الشيء مع الإستبداد به، لكنها هنا ملكة لسانية فهي منسوبة إلى اللسان الذي هو محلها و تصير ملكة له، إذا إحتوى اللغة و تمكن منها و استبد بها، و هي بهذا الفهم أساس كل دراسات اللسان العربي[2].

لقد امتاز ابن خلدون عمن سواه كذلك بتفصيل القول فيها من حيث تعريفها و اكتسابها و معوقاتها و اتخذ منها أي الملكة كذلك نظرية أساسية بني عليها جل آرائه اللغوية و التي في معظمها كانت فاتحة الطريق أمام الكثير من الآراء الألسنية الحديثة في هذا الباب و غيره.

[1]- فتيحة حداد،ابن خلدون و آراؤه اللغوية و التعليمية (دراسة تحليلية نقدية) ، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر – جامعة مولود معمري ، تيزى وزو- 2011 م.ص 135/134.

[2]- فايز عيسى المحاسنة، الملكة اللغوية عند ابن خلدون – دراسة لسانية مقارنة، المجلة الأردنية في اللغة العربية و آدابها، جامعة مؤتة – المجلد 3- 2007 م. ص 133.

الملكة اللسانية هي مصطلح خاص لابن خلدون يقصد به قدرة اللسان على التحكم في اللغة و التصرف فيها إذ يقول: اللغة ملكة في اللسان و كذا الخط صناعة ملكتها في اليد، إن الملكة اللسانية عنده بحتة شأن كل الملكات و يقول هنا: " إن الصانع الذي يحاول ملكة الكلام في النظم و النثر إنما يحاولها في الألفاظ." و هي تحصل بحفظ جملة صالحة من كلام العرب شعرا أو نثرا[1]" و يقول: " و الذي في اللسان و النطق إنما هو الألفاظ و أما المعاني فهي في الضمائر، فالمعاني موجودة عند كل واحد، و في طوع كل فكر منها ما يشاء و يرضى، فلا يحتاج إلى صناعة و تأليف الكلام للعبارة عنها هو المحتاج للصناعة و هو بمثابة القوالب للمعاني، فكما أن الأوانى التي يغترف بها الماء من البحر، منها آنية الذهب و الفضة و الزجاج.....و الماء واحد في نفسه، و تختلف الجودة في الأوانى المملوءة بالماء باختلاف جنسها لا باختلاف الماء، كذلك جودة اللغة و بلاغتها في الإستعمال تختلف باختلاف طبقات الكلام في تأليفه باعتبار تطبيقه على المقاصد، و المعاني واحدة في نفسها.

و يقول أيضا في موقع آخر من المقدمة : " إعلم أن اللغات كلها شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني و جودتها و قصورها بحسب تمام الملكة أو نقائصها، و ليس ذلك بالنظر إلى المفردات و إنما هو بالنظر إلى التراكيب فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة و مراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع و هذا هو معنى البلاغة....."[2]

و بذلك يكون ابن خلدون من أول الألسنين الذين وضعوا تصورا كاملا للملكة اللسانية من حيث الإعتماد على الجملة لا المفردات المكونة، و من حيث تدرجها من الإفهام و الصحة إلى البلاغة، و من حيث حصولها من المعايشة المستمرة للنطق في بيئة الفرد[3].

و في تأسيسه لمفهوم الملكة اللسانية، ابن خلدون ينطلق من الحديث عن:

1- فرضية أساسها أن كل اللغات شبيهة بالصناعة

2- التحليل و البرهنة على هذه الفرضية اعتمادا على فكرة أن اللغات الشبيهة بالصناعة هي قدرات في اللسان للدلالة على المعاني التي من الممكن أن تكون ذات جودة أو ذات قصور، إعتبارا أو قياسا بتمام الملكة أو نقصها: أي

[1]- باسم يونس البديرات، الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة المعاصر، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الدراسات اللغوية- قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة مؤتة -2007م. ص 44.

[2]- ابن خلدون، المقدمة (تاريخ العلامة ابن خلدون)، المجلد الأول، الطبعة الثانية، مكتبة المدرسة و دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1979، ص 1110/ 1071 .

[3]- باسم يونس البديرات، الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة المعاصر، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الدراسات اللغوية- قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة مؤتة -2007م، ص 45.

أن ابن خلدون يرى أنه كلما كانت الملكة تامة و سليمة، كلما كانت المعاني ذات جودة، بحيث يستدل على هذا بقوله: " فإذا كانت ملكته في الدلالة اللفظية مستحكمة ارتفعت الحجب بينه و بين المعاني، و هذا شأن المعاني مع الألفاظ.

كما أنه يرى أن تمام هذه الملكة اللغوية لا يتم إ بالنظر إلى المفردات مثلما فعلت المدرسة البنيوية، و إنما هو بالنظر إلى التراكيب على غرار ما قالت به المدرسة التفريعية التحويلية، و قد قسم التراكيب إلى قسمين:

1- تركيب سماعي و غرضه التبليغ "الجملة البسيطة"، "الملكة الأساسية".

2- تركيب بياني راق و غرضه الإجادة و التزيين، الملكة البيانية، أي أن التركيب الأساسى يعنى بتركيب الألفاظ المفردة مع بعضها البعض للتعبير بها عن المعاني المقصودة المباشرة البعيدة عن عالم الأساليب و الإنزياحات الأدبية، أما التركيب الراقي، فهو التركيب البياني و هو أعقد من التركيب الأول من حيث:

- الجملة المركبة و الطويلة "تأليف التراكيب البسيطة فيما بينها"

- إستغلال الأساليب البيانية و الصور البلاغية في تأدية المقصود و تحقيق العناية التبليغية في أرقى صورها أي أن ابن خلدون قد أوصلنا إلى الإستنتاج التالي: نجد في كل اللغات، و ليس في اللغة فقط ملكتين و هما :

1- ملكة أساسية: غرضها التبليغ و الإفادة و هي خاصة بكل الناس:

2- ملكة بيانية أو بلاغية حيث يتبلور و يظهر فيها الجانب الراقي و الإنزياحات التي تخرج اللغة من قالبها البسيط إلى قالب الأساليب المعقدة و المركبة مع وجوب الإشارة إلى أن الملكة الأساسية محتواة دائما في الملكة البيانية[1].

IIII- خصائص الملكة اللسانية:

1- الملكة اللسانية غير صناعة العربية :

لقد استطاع ابن خلدون بنظرة شمولية أن يميز بين الملكة و صناعة العربية و هذا مدخل موقف في معالجة مسألة الإكتساب لأن المعرفة لا تصنع المهارة، و أوضح ابن خلدون في المقدمة أن الملكة اللسانية غير علوم اللغة و مستغنية

[1]- فتيحة حداد، ابن خلدون و آراؤه اللغوية و التعليمية (دراسة تحليلية نقدية) ، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر – جامعة مولود معمرى ، تيزى وزو- 2011 م.ص 143/142.

عنها في التعليم[1]، حيث يقول : " و السبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة و مقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية، لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، و إنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما، و لا يحكمها عملا، مثل أن يقول بصير بالخياطة، غير محكم لملكتها، في التعبير عن بعض أنواعها : الخياطة هي أن تدخل الخيط في خرت الإبرة ثم تغرزها في لفقي الثوب مجتمعين، و تخرجها من الجانب الآخر بمقدار كذا ثم تردها إلى حيث ابتدأت، و تخرجها قدام منفذها الأول بمطرح ما بين الثقبين الأولين، ثم يتمادى على وصفه إلى آخر العمل، و يعطى صورة الحبك و التنبيت و التفتيح و سائر أنواع الخياطة و أعمالها، و هو إذا طولب أن يعمل ذلك بيده لا يحكم منه شيء ..... و هكذا فالعلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل و ليس هو نفس العمل. و كذلك تجد كثيرا من جهابذة النحاة، و المهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامه أو قصد من مقصوده، أخطأ فيها الصواب و أكثر اللحن، و لم يجد تأليف الكلام لذلك، و العبارة عن المقصود فيه على أساليب اللسان العربي، و كذا نجد كثيرا ممن يحسن هذه الملكة و يجيد الفنين من المنظوم و المنثور، و هو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول، و لا المرفوع من المجرور، و لا شيئا من قوانين صناعة العربية. فمن هنا يعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، و أنها مستغنية عنها بالجملة.....[2]"

لقد نفذ إبن خلدون بحسه اللغوي الفذ إلى التمييز بين المهارة اللغوية في المعرفة اللغوية و هو في هذا التمييز يبنى تصورا لغويا نافعا في اكتساب اللغة و لا سيما في بناء المحتوى اللغوي فالحديث عن بنية اللغة من حيث الأصوات و أبنية المفردات، و أنماط الجمل...يؤدى في أحسن الأحوال إلى معرفة علمية باللغة و لكنه لا يؤدى بالضرورة إلى مهارات لغوية.

إن الرؤية الخلدونية اللغوية تقر أن المهارة لا يمكن أن تكتسب من طريق المعرفة اللغوية، و إن كانت هذه المعرفة تساعد أو تخدم تلك المهارة و قد أدت المبالغة في المعرفة اللغوية و لا سيما في عرض قواعد النحو و تركيزها، و عدم العناية بتنمية المهارات اللغوية و الإقتصار على التحليل الإعرابى حول تعليم اللغة إلى معرفة نظرية، و في هذا يقول ابن خلدون: " فأصبحت صناعة العربية كأنها جملة من قوانين المنطق العقلية أو الجدل و بعدت عن مناحي اللسان و ملكته..... و تلك القوانين إنما هي وسائل للتعليم، و لكنهم أجبروها على غير ما قصد بها، و أصاروها علما بحتا و بعدوا عن ثمرتها."

---

[1]-فايز عيسى المحاسنة، الملكة اللغوية عند ابن خلدون – دراسة لسانية مقارنة ،المجلة الأردنية في اللغة العربية و آدابها، العدد 3، المجلد 3، جامعة

[2]- ابن خلدون، المقدمة –ابن خلدون ، (تاريخ العلامة ابن خلدون)، المجلد الأول، الطبعة الثانية، مكتبة المدرسة و دار الكتاب اللبنانى للطباعة و النشر، بيروت، 1979، -ص 1080-1082-1083

و هكذا كان التركيز على " صنعة الإعراب"، و بدأ تصور خاطئ يخلط بين الكفاءة اللغوية، التي تعد ركنا أساسيا في التكوين العلمي للمتعلم و صنعة الإعراب التي يعنى بها المتخصصون في علوم اللغة[1].

إن هدا التفريق الذي ذكره ابن خلدون بين الملكة اللغوية و صناعة العربية فتح الباب أمامه للإقتراب من تعريف " تشومسكى" للكفاية اللغوية (competence) و الأداء اللغوي الفعلي "Performance "، فالكفاية اللغوية عند تشومسكى هي المعرفة الضمنية غير الشعورية بقوانين اللغة التي تمكن الإنسان من إنتاج الجمل و فهمها و هذه الكفاية تختلف طبعا عن الأداء اللغوي، و بذلك نجد ابن خلدون يقدم تفسيرا أفضل لملكة الأداء اللغوية يجمع فيها بين الكفاية اللغوية البحتة حسبما عرضها تشومسكى و الكفاية الإتصالية اللغوية التي جاء بها (1966Hymes) و هي مقدرة متحدث اللغة على تنويع استعماله لها بحسب تنوع سياق الحال، و الشاهد على ذلك قول ابن خلدون: " فإن كلامهم (العرب) واسع، و لكل مقام عندهم مقال يختص به بعد كمال الإعراب و الإبانة"، و في ذلك أيضا دلالة على أهمية دور السياق في اللغة عند ابن خلدون مثله في ذلك مثل أصحاب النظرية التفاعلية (Interactionist theory) كعالم الإجتماع (Goffman) و عالم الأنثروبولوجيا (Gumperz) الذي يرى أن الناس الذين ينتمون إلى ثقافات مختلفة قد يشتركون في معرفة نحوية واحدة للغة و لكن معنى كلامهم يختلف حسب السياق الذي يقال فيه هذا الكلام، لذلك اهتم علماء التواصلية اللغوية (Pragmatics) بدراسة تأثير السياق اللغوي و المادي في استخدام اللغة[2].

إن الملكة اللسانية حقيقة لغوية موجودة ضمنيا فينا على مستوى أذهاننا تختلف عن الصناعة، بل إن" ميشال زكريا" يرى أن اكتساب الملكة اللغوية تبتعد بصورة مستقلة عن صناعة العربية لأن اللغة أصلا تؤخذ بطريقة عفوية دون قصد على حد تعبير "محمد عيد"، في قوله: " و هناك فرق بين ما يعتاده المتكلم من نظم اللغة التي قيس عليها و ما يفعله علماء النحو من وضع القوانين و القواعد، الأول يحدث دون قصد و تعمد أما الثاني فنيته العمد فيه واضحة مقصودة، الأول يتعوده الشعور حتى يصبح عادة من عاداته كالمشي و الطعام و الآخر مقاييس محددة موضوعة للإكتساب و الفهم، الأول انعكاس الإستعمال عن ناطق اللغة و الثاني في آراء الدارسين المقننة لمن يستعمل اللغة ".

و ابن خلدون هنا يركز على أمرين هما :

1- الإستغلال العملي العفوي للقواعد اللغوية الموضوعة و المصنوعة بشكل قصدي هادف من قبل الجماعة المتحدثة.

[1]- فايز عيسى المحاسنة ، الملكة اللغوية عند ابن خلدون – دراسة لسانية مقارنة- فايز عيسى المحاسنة – المجلة الأردنية فى اللغة العربية و ادابها، المجلد 3، العدد 3، جامعة مؤتة، الأردن ،2007 م. ص 136.

[2]- اكتساب اللغة عند ابن خلدون – عبد الرحمان العيدان – عن مجلة المعرفة http://www.alfusha.net/t14583.html

2- مدى مساهمة هذه القواعد في اكتساب الملكة اللغوية.

و بناءا عليهما نتوصل إلى أن ابن خلدون قد أوضح لنا أن القواعد الإعرابية أو النحوية هي قوانين الملكة و ليست هي الملكة ذاتها، أي أن القواعد تعمل على مراقبة الملكة بعد تحصيلها من النصوص اللغوية، نحو ما نجده مثلا في كتاب سيبويه الذي لم يقتصر على قوانين الإعراب فحسب، و إنما يعتمد كثيرا على الأمثال و الشواهد من أشعار العرب و عباراتهم، فمثل هذا الكتاب يساعد على تكوين الملكة بأمثلته الراقية و نصوصه المنتقاة، رغبة في الإستعمال الصحيح السليم للغة في مختلف الظروف و المواقف، لأن اللبنات الأساسية لهذه الملكة اكتسبت مع مراحل نمو الطفل المختلفة، أما كتب النحو المتأخرة فكل همها القواعد الجافة و الأمثلة المتجمدة و التمارين الذهنية و المجادلات العقيمة، فالمخالطون لهذه الكتب قلما يشعرون بأمر هذه الملكة أو يتنبهون لشأنها فتجدون يحسبون أنهم قد حصلوا على رتبة في لسان العرب و هم أبعد الناس عنه[1].

2-الحدس اللغوي:

لقد أدرك ابن خلدون أن كل إنسان ترعرع في بيئة معينة، فإنه يكتسب كفاية لغوية في لغة بيئته، فهو يستطيع أن يعبر في كل لحظة كما أنه يستطيع الحكم بأصولية الجمل بصورة بديهية، أي أنه يستطيع أن يحكم على الجمل أو التراكيب التي يسمعها حين تتوافق و القواعد الضمنية التي يطبقها متكلم اللغة بصورة لا شعورية و الكامنة ضمن كفايته اللغوية[2].

حيث يقول ابن خلدون في المقدمة : " و إذا عرض عليه الكلام حائدا من أسلوب العرب و بلاغتهم في نظم كلامهم أعرض عنه و مجه و علم أنه ليس من كلام العرب الذي مارس كلامهم و إنما يعجز عن الإحتجاج بذلك كما يصنع أهل القوانين النحوية و البيانية، فإن ذلك استدلال بما حصل من القوانين المفادة بالاستقراء و هذا أمر وجداني حاصل بممارسة كلام العرب حتى يصير كواحد منهم[3]."

هنا يبشر ابن خلدون بنتيجة رسوخ هذه الملكة و هي تكون ما يمكن تسميته" **المصفاة اللغوية**" ، حيث يكون متكلم اللغة قادرا من خلالها على التمييز بين الكلام الصحيح الجاري على سنن كلام متحدثي اللغة و بين ما خالف الصواب و ذلك نظرا لتمكنه من هذه الملكة حتى أصبح كواحد من متحدثيها الأصليين إن لم يكن منهم فعلا[4].

---

[1]- فتيحة حداد، ابن خلدون و آراؤه اللغوية و التعليمية (دراسة تحليلية نقدية) ، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر – جامعة مولود معمري ،تيزى وزو- 2011 م. ص 166/165.

[2]- فايز عيى المحاسنة، الملكة اللغوية عند ابن خلدون – دراسة لسانية مقارنة، المجلة الأردنية فى اللغة العربية و آدابها، المجلد3 ، العدد3،-ص 134 –جامعة مؤتة ، الأردن،2007 م. ص 134.

[3]- ابن خلدون، المقدمة (تاريخ العلامة ابن خلدون)، المجلد الأول، الطبعة الثانية،- مكتبة المدرسة و دار الكتاب اللبنانى، بيروت، 1979، ص 1086

[4]- أسماء بنت ابراهيم الجوير، الفكر اللسانى التربوى عند ابن خلدون، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض 1429 هجرى، ص 10.

و لقد سمى بالذوق لأمرين :

الأول أن محله اللسان و الآخر أنه وجداني يقول ابن خلدون: "اعلم أن لفظة الذوق يتداولها المعتنون بفنون البيان و معناها حصول ملكة البلاغة للسان "، فتذوق الطعام للمتمرس بالطهي يمكنه من التمييز بين الطعام المنزلي و الطعام الجاهز بلا مقاييس قانونية، فكأن صاحب الملكة قد نشأت لديه حساسية نفسية أو حدس لغوى ناجم عن معرفته الضمنية بقوانين اللغة، يمكنه من الحكم على جملة ما إن كانت من جمل لغته الصحيحة أم لا، و هذه الملكة قد اكتسبها بصورة طبيعية تلقائية من بيئته التي ترعرع فيها، بينما يمكن للنحاة الحكم على جمل ما بالصواب أو الخطأ بواسطة معرفتهم المباشرة بالقوانين التي استقرؤوها عبر دراستهم للغة[1].

إن كلام ابن خلدون هنا عن "الذوق" يذكرنا بكلام تشومسكى عن الحدس اللغوي، وهو قدرة إبن اللغة بسليقته على الحكم على جملها في القبول أو الرفض أو غير ذلك، و كل من القواعد و الحدس اللغوي معرفة يمكن أن نستفتيها في الحكم على الجمل غير أن حكم الأول مفسر و حكم الآخر ليس كذلك[2].

و يكمل ابن خلدون شرحه للملكة اللسانية و نتيجة رسوخها بقوله:

" و مثاله لو فرضنا صبيا من صبيانهم، نشأ و ربى في جيلهم فإنه يتعلم لغتهم و يحكم شأن الإعراب و البلاغة فيها، حتى يستولى على غايتها، و ليس من العلم القانوني في شيء، و إنما هو بحصول هذه الملكة في لسانه و نطقه، و كذلك تحصل هذه الملكة لمن بعد ذلك الجيل، بحفظ كلامهم و أشعارهم و خطبهم و المداومة على ذلك بحيث يحصل الملكة و يصير كواحد من نشأ في جيلهم و ربى بين أحيائهم و القوانين بمعزل عن هذا[3]....."

فالمتكلم لديه حدس لغوى نابع من ملكته اللسانية، فيحكم بواسطته على جملة ما، و يرتبط مفهوم الملكة اللغوية ارتباطا مباشرا بالمواضعة اللغوية، التي تنبئ عن عقد اجتماعى يؤمن سلامة الاتصال بين الباث و المتلقي، و يتعلق بهذا المفهوم (الملكة اللغوية) ظاهرة الإكتساب، التي تثير كثيرا من التساؤلات و لا سيما في تناول العربية، ليس تنظيرا أو تحديدا لقوانينها و إنما كمهارة للاتصال، فقد استطاع ابن خلدون أن يعرض مخططا لتناول اللغة جعل أساسه الحدث الكلامي و ليس الكلمة كما كان الحال عند "دى سوسير"، و لا الجملة كما هو الأمر عند تشومسكى[4].

3-العوامل المؤثرة في الملكة اللسانية:

[1]- Choi Jin Young, study of Ibn Khaldun's linguistic thought -page 139 - Middle East Research- 2005

[2]- عبد البديع النيبرانى،الملكة اللسانية عند ابن خلدون فيما دعى بالمقدمة، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق- المجلد 85- الجزء 4.دمشق 2010، ص 1060

[3]- ابن خلدون، المقدمة (تاريخ العلامة ابن خلدون)، المجلد الأول، الطبعة الثانية، مكتبة المدرسة و دار الكتاب اللبنانى، بيروت، 1979، ص 1086 .

[4]- عبد البديع النيبرانى،الملكة اللسانية عند ابن خلدون فيما دعى بالمقدمة، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق- المجلد 85- الجزء 4.دمشق 2010 ،ص 1060

إن الملكة اللسانية كأي صفة إنسانية عرضة لأحداث تؤثر فيها، و قد توسع ابن خلدون في حديثه عن التغير الممكن حصوله في الملكة اللسانية خلال مسار اللغة و حياتها في المجتمع، و قد رد سبب هذا الفساد أو التأثر إلى عوامل غير لغوية[1]، حيث تحدث عن هذه الفكرة انطلاقا من نقطتين هما:

- بعد القبائل الثقاة عن بلاد الأعاجم نحو "قيس"، "تميم"، "أسد"،"كنانة" و "هذيل".

– مجاورة بعض القبائل العربية لبلاد الأعاجم مثل بلاد الفرس، الروم و الحبشة و هي القبائل غير الموثوق فيها.

من هاتين النقطتين و بناءا عليهما أسس ابن خلدون لسببه الإجتماعى " العزلة و الاختلاط" و مدى تأثيره في اللسان العربي، إما ببقائه على حاله لسانا عربيا فصيحا و بالتالي فإن ملكة أصحابه تكون تامة و سليمة، معتمدة من قبل النحاة في شواهدهم أو خروجه عن الفصاحة " اللسان البدوى" و بالتالي فساد الملكة اللغوية له و إنتاج لغة مغايرة و هي اللغة الحضرية، التي ابتعد عنها النحاة و اللغويون العرب في استشهادهم اللغوي خاصة النحوي[2].

أ–الإختلاط:

و هو عامل من عوامل التطور اللغوي الذي يصيب اللغة، و قد عبر عنه الباحثين بمصطلح " تسمم اللغة"، و يبدأ ذلك بتسرب رشح من الدخيل من لغات أخرى تحتاج إليه اللغة فتتقبله، بل تحس مع تعاطيها له في البداية بمزيد من الإنتعاش و القوة و النشاط يشجعها على تقبل جرعات أكبر فأكبر من هذا الدخيل، و هذا الأمر حسب رأى ابن خلدون كان سببا واضحا في فساد الفصحى لدى العرب[3].

يستدل ابن خلدون عن هذا بقوله: " فلما جاء الإسلام و فارق العرب الحجاز لطلب الملك، الذي كان في أيدي الأمم و الدول و خالطوا العجم، تغيرت تلك الملكة بما ألقى إليها السمع من المخالفات التي للمتعربين من العجم، و السمع أبو الملكات اللسانية ففسدت بما ألقى إليها مما يغايرها لجنوحها إليه باعتياد السمع" و في موضع آخر من المقدمة يقول: " و ذلك أنه لما فسدت ملكة اللسان العربي، في الحركات المسماة عند أهل النحو بالإعراب، و استنبطت القوانين لحفظها كما قلناه، ثم استمر ذلك الفساد بملابسة العجم و مخالطتهم، حتى تؤدى الفساد إلى

[1]- باسم يونس البديرات الفكر اللغوى عند ابن خلدون فى ضوء علم اللغة المعاصر، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الدراسات اللغوية- قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة مؤتة ، الأردن -2007م. ص 45.

[2]- فتيحة حداد، ابن خلدون و اراؤه اللغوية و التعليمية (دراسة تحليلية نقدية) ، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر – جامعة مولود معمرى، تيزى وزو- 2011 م. ص 169.

[3]- باسم يونس البديرات،الفكر اللغوى عند ابن خلدون فى ضوء علم اللغة المعاصر، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الدراسات اللغوية- قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة مؤتة، الأردن، 2007م، ص 46.

موضوعات الألفاظ، فاستعمل كثير من كلام العرب في غير موضوعه عندهم ميلا مع هجنه المتعربين في اصطلاحاتهم المخالفة لصريح العربية.....[1] "

من خلال حديث ابن خلدون السابق عن فساد الملكة اللسانية نجده يخص العربية دون غيرها من اللغات.... و هذا الإختلاط كان نتيجة حتمية بعد مجيء الإسلام و انتشاره بين الأمم، و دخول العرب الإسلام و مخالطتهم أدت في النهاية إلى فساد الملكة اللسانية عند العرب.

و إذا كان اختلاط العرب بغيرهم من الأعاجم بعد مجيء الإسلام و انتشاره سببا في فساد الملكة حسب ما يرى ابن خلدون، فإن انتشاره أيضا كان سببا في انتشار العربية ووصولها إلى مختلف الأمصار و الأصقاع " فالإسلام و العرب و المسلمون و لغة القرآن معهم أهم الأسباب في انتشار اللغة العربية في مصر و غيرها و انتصارها النهائي حتى هذه الساعة.

و يقرر ابن خلدون كذلك أنه إذا كان الإختلاط سببا في الإبتعاد عن الملكة الصحيحة، فإنه كذلك سبب في نشوء ملكة جديدة حاصلة من امتزاج ملكتين أو أكثر، إذ يقول: " و أما أنها أبعد عن اللسان الأول من لغة هذا الجيل، فلأن البعد عن اللسان إنما هو بمخالطة العجم، فمن خالط العجم أكثر كانت لغته عن ذلك اللسان الأصلي أبعد، لأن الملكة إنما تحصل بالتعلم و هذه ملكة ممتزجة من الملكة الأولى التي كانت للعرب و من الملكة الثانية للعجم.

فابن خلدون يقرر أن اللغة العربية من خلال إنتشارها في البلدان التي دخلت تحت الحكم الإسلامي، قد تفاعلت مع اللغات المحلية، و قد نشأ عن هذا التفاعل و الإختلاط ملكة لسانية أخذت بشكل أو بآخر من اللغات المحلية، و نشأ كذلك نتيجة لهذا الإختلاط تغير بعض أحكام اللغة الصوتية، و الإعرابية ففقد هذا الإعراب بصورة عامة لكن بقيت دلالة الألفاظ على أصلها، يقول ابن خلدون: " ثم فسد اللسان العربي بمخالطتها بعض أحكامه، و تغير أواخره و إن كان بقى في الدلالة على أصله، و سمى لسانا حضريا في جميع أمصار الإسلام."

و ما أطلق عليه ابن خلدون مصطلح " **اللسان الحضري**" الناشئ عن الامتزاج بين اللغات، هو ما يسمى عند المحدثين "**بالعاميات الإقليمية**" و قد شغلت هذه المسألة كذلك حيزا وافرا في الدراسات الحديثة تحت مسميات مختلفة منها (اتصال اللغات) أو (صراع اللغات)، و نجد أن ما قدم عند المحدثين في هذا الباب لا يكاد يختلف عما جاء عند ابن خلدون، يقول ماريو باى: " عندما تنتشر لغة ما في منطقة لغة أخرى، فإن التطورات التي تحدث للغة الدخيلة تتأثر بالعادات اللغوية التي اكتسبها متحدثو اللغة الأصلية."

[1]- ابن خلدون، المقدمة (تاريخ العلامة ابن خلدون)، المجلد الأول، الطبعة الثانية، مكتبة المدرسة و دار الكتاب اللبنانى، بيروت، 1979،-ص 1056.

و هذه النتيجة الناتجة عن امتزاج اللغات ربما لا تنعكس على اللغة بشكل عام، و إنما قد يقتصر أثرها على كلمة أو صيغة بعينها، فقد تخرج كلمة من الكلمات من موطنها الأصلي، نتيجة الامتزاج و التفاعل، فتستعيرها أمة من الأمم، و عندئذ تغير هناك جلدها، و تلبس ثوب هذه الأمة بمعنى أن أصواتها تتبدل، و بناءها يتحول ليتلاءم مع بنية لغة الأمة التي استعارتها، ثم تعود بعد فترة من الزمن إلى موطنها الأصلي في ثوبها الجديد، فتبدو عندئذ كما لو كانت كلمة أجنبية مع أنها ليست في الحقيقة إلا اللفظة القديمة، و هذا الأمر يبدو جليا في أثناء امتزاج اللغة العربية باللغة التركية في العصر الحديث، و قد عبر بعض الدارسين عن هذه الظاهرة بمسمى (سياحة الألفاظ)، وقد أطلق "ستيفان أولمان" على هذه الظاهرة مصطلح " استيراد الصادرات"

ب– العزلة:

تجدر الإشارة إلى أن مسألة فساد الملكة نتيجة الإختلاط قد أثارت الاهتمام بين النحاة و اللغويين قديما و حديثا، و سادت فكرة عصور الإحتجاج، و من ثم حصر القبائل التي يؤخذ عنها دون غيرها، و كان الأساس في ذلك كله الإبتعاد عن الأخذ عن القبائل العربية التي كانت على مقربة من الأمم مخافة فساد لغتها، و من ينعم النظر في هذا القبول و الرفض بدراسة القبائل غير الموثوقة يتأكد لديه أن وراء ذلك أساس هو " العزلة عن الأجانب و الإختلاط بهم، و دافعه معنى شريف هو الإحتياط للحصول على لغة مثالية[1]"

و في هذا الصدد يقول ابن خلدون: " ثم فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم و سبب فسادها أن الناشئ من الجيل، صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب، فيعبر بها عن مقصوده لكثرة المخالطين للعرب من غيرهم، و يسمع كيفيات العرب أيضا، فاختلط عليه الأمر و أخذ من هذه و هذه، فاستحدث ملكة و كانت ناقصة عن الأولى، و هذا معنى فساد اللسان العربي، و لهذا كانت لغة قريش أفصح اللغات العربية و أصرحها لبعدهم عن بلاد العجم من جميع جهاتهم،.....و أما من بعد عنهم من ربيعة و لخم و جذام و غسان و إياد و قضاعة و عرب اليمن المجاورين لأمم الفرس و الروم و الحبشة، فلم تكن لغتهم تامة الملكة بمخالطة الأعاجم و على نسبة بعدهم من قريش كان الإحتجاج بلغاتهم في الصحة و الفساد عند أهل الصناعة العربية.[2]"

و قد حذا بعض الدارسين المحدثين حذو ابن خلدون في بيان أثر العزلة على لغات بعض الشعوب، و ما تؤدى إليه من الإحتفاظ بخصائصها التقليدية، فتحتفظ بصفاتها و أصالتها، كما يدرسون في الوقت نفسه إتصال أهل لغة

[1]- باسم يونس البديرات،الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة المعاصر، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الدراسات اللغوية- قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة مؤتة، الأردن -2007م، ص 49/48/47.

[2]- ابن خلدون، المقدمة (تاريخ العلامة ابن خلدون) ، مكتبة المدرسة و دار الكتاب اللبناني للطباعة ، المجلد الأول، الطبعة الثانية، بيروت، 1979م، ص 1072

ما بغيرهم عن طريق الغزو أو التجارة أو الهجرة أو الحرب أو الجوار، و ما يترتب على ذلك من النفاذ إلى مفرداتها أو نظمها النحوية أو الصرفية[1].

ج– الملك و الدين:

الملك و الدين عاملان مؤثران في حياة الأمم و الشعوب و اللغة وسيلة تحريك و تحقيق هذين العاملين الأساسيين بحيث أن سلامة اللغة تؤدى بالضرورة إلى سلامة الدين و الملك، فالحاكم يستغل اللغة كوسيلة فعالة في إصدار أحكامه، و الأديان السماوية هي روح المجتمعات التي تقودها في معاملاتها و أخلاقها و توجهاتها، فعبر اللغة العربية تمت الدعوة الإسلامية و تم الفتح الإسلامي، فالديانة الإسلامية قد ساهمت بطريقة قوية جدا في انتشار اللغة العربية إنتشارا واسعا و يستدل ابن خلدون بقوله: " فلما هجر الدين اللغات الأعجمية و كان لسان القائمين بالدولة الإسلامية عربيا، هجرت كلها في جميع ممالكها لأن الناس تبع للسلطان و على دينه، فصار استعمال اللسان العربي من شعائر الإسلام و طاعة العرب....."، أي أن التمكن من ملكة اللغة العربية أصبح ضرورة قائمة حفاظا على القران الكريم و السنة الشريفة من اللحن.

فالدين و الملك ساهما في انتشار اللغة العربية لما كانت الغلبة لهما، أما بعد انتزاع الملك من العرب و عودته للأعاجم من ديلم و سلاجقة، فسدت ملكة اللسان العربي، حيث يقول ابن خلدون كدليل على هذا: " و لما تملك العجم من الديلم و السلجوقية بعدهم بالمشرق و زناته و البربر بالمغرب، و صار لهم الملك و الاستيلاء على جميع الممالك الإسلامية، فسد اللسان العربي لذلك و كاد يذهب لولا ما حفظه من عناية المسلمين بالكتاب المقدس و السنة اللذين بهما حفظ الدين و صار ذلك مرجحا لبقاء اللغة العربية المضرية من الشعر و الكلام، إلا قليلا بالأمصار....."

و في هذا إقرار من قبل ابن خلدون على دور "الملة"و "الغلبة" و تأثيرها في الحفاظ على اللغة العربية و بالتالي الحفاظ على ملكتها[2].

فاللغة إذن ترتبط بالعمران و الدين، فكلما ارتقى العمران (الحياة الإجتماعية) كلما ارتقت اللغة، و كلما تقهقر و تراجع، تقهقرت اللغة و فسدت. و تمسك المجتمع بديانته يساهم فى الحفاظ على اللغة و الدليل على ذلك استعمال بعض المجتمعات المحافظة للمصطلحات الدينية فى حياتهم الإجتماعية مثل قولهم : جزاك الله خيرا، الحمد لله،

[1]- باسم يونس البديرات،الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة المعاصر، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الدراسات اللغوية- قسم اللغة العربية و آدابها- جامعة مؤتة، الأردن -2007م، ص 48.

[2]- فتيحة حداد، ابن خلدون و آراؤه اللغوية و التعليمية (دراسة تحليلية نقدية) ، مخبر الممارسات اللغوية فى الجزائر – جامعة مولود معمري، تيزى وزو- 2011 م، ص 168/167.

عظم الله أجركم، السلام عليكم، حسبي الله و نعم الوكيل و غيرها من المصطلحات السائدة ، و هذا يدل على تأثير الدين على اللغة.

الفصل الثاني

اكتساب اللغة بين ابن خلدون و علماء اللغة الغرب المعاصرين.

I- فكرة موجزة عن الإتجاهات اللغوية المعاصرة.

1-النظرية السلوكية لسكينر

2-النظرية العقلية لتشومسكى

3-النظرية المعرفية لبياجيه

II- ابن خلدون و رأيه في اكتساب اللغة

1-الإكتساب عن طريق الإستماع

2-الإكتساب عن طريق الممارسة و التكرار

3-الإكتساب عن طريق الحفظ

4-تعليم اللغة من خلال النصوص لا عن طريق دراسة القواعد اللغوية

5-المناقشة و المحاورة

III- منهجية التعليم عند ابن خلدون

1-المنهج التعليمي

2-التربية و التعليم عند ابن خلدون

2-1-الأشياء التي رفضها و انتقدها ابن خلدون بشدة.

2-2-الأشياء التي اقترحها ابن خلدون كوسائل و أساليب في التعليم.

إن أول مراتب قضية الاكتساب من الوجهة الدراسية العامة، أنه تعلم مباشر لمواضعات اللغة، بحيث يصبح ممارسة لتلقين اللغة لكونه مواضعة لنواميس الكلام مستخرجة من ذاته، و هذا ما يخرج اللغة من وظيفتها المرجعية أي التبليغية إلى وظيفة ما وراء اللغة، أي الحديث عن اللغة باللغة، و هذه الوظيفة هي المرتبة الثانية، فيرتقى الإنسان من ممارسة تلقين اللغة فعليا إلى وصف عملية التعليم و طرقه، حيث يتحول دور عالم اللغة من فاحص لتحول اللغة من أداة خطاب أولا إلى أداة تلقين ثانيا، فإذا به يصوغ ملاحظته الإختبارية من لغة تصبح كلاما في الكلام الملقن به الكلام، و يأتي أخيرا تحسس المواضعة و سنن أنظمتها في اللغة المعنية بالدرس.

لقد لقيت دراسة اكتساب اللغة إهتماما كبيرا في منتصف القرن العشرين على إثر ظهور النظرية السلوكية في علم النفس،و لعل أكبر حدث لساني هو المتمثل في ظهور المدرسة التوليدية و هو ناتج من موقف مبدئي من موضوع إكتساب اللغة، حيث حصل ذلك عندما انشق تشومسكى عن الهيكليين(البنويين)، فعرف اللغة بأنها ملكة فطرية تكتسب بالحدث معبرا أن صيغها الأولية ليست إلا مجرد قادح لشرارة هذه الملكة في حين يعد الهيكليون اللغة عادة من العادات تكتسب بالمحاكاة و القياس[1].

و بذلك أتاح هذا العلم الفرصة لدراسة و بحث اكتساب اللغة الأولى عند الأطفال و اللغة الثانية أو الأجنبية لدى الكبار و الأطفال معا، و توسعت و تفرعت دراسة اكتساب اللغة لكي تشمل تطور و نمو و اكتساب العناصر اللغوية المختلفة في جوانبها الصوتية، الصرفية، النحوية، الدلالية و التواصلية، و هذه المقدمة لتاريخ نشأة دراسة اكتساب اللغة تتيح لنا الفرصة لاستعراض آراء ابن خلدون في هذه المسألة و مقارنتها مع بعض آراء علم اللغة الحديث في هذا المجال.

I- فكرة موجزة عن الإتجاهات اللغوية المعاصرة:

1-النظرية السلوكية لسكينر:

طبقا للنظرية السلوكية، فإن التعلم يمكن أن يعرف على أنه تغير ملحوظ في السلوك ثابت نسبيا، يحدث نتيجة للخبرة و المران و التدريس، يبذل فيه المتعلم جهدا، إبتكر السلوكية الحديثة "سكينر"(Skinner) الذي صاغ مصطلح الإشراط الإجرائي "Operant conditioning" و هو تكييف لمفهوم المثير و الإستجابة فإذا استخدمت الإشراط الإجرائي فإنك تتحكم بالمثير الذي يتبع استجابة معينة[2].

و في هذا الشأن قدم سكينر وجهة نظر خاصة تتعلق بعملية إكتساب اللغة عند الطفل فهو يرى:

[1]- - فايز عيسى المحاسنة، الملكة اللغوية عند ابن خلدون- دراسة لسانية مقارنة-، المجلة الأردنية في اللغة العربية و آدابها -المجلد 3 – العدد 3 ، الأردن، 2007م.ص 141/140.

[2]- الدكتور حسين محمد أبو رياش، التعلم المعرفي، كلية العلوم التربوية- قسم علم النفس التربوي- جامعة الإسراء الخاصة-دار المسيرة- الطبعة الأولى ،الإدن ، 2007م. ص 54.

- أن اللغة الإنسانية مهارة كغيرها من المهارات الأخرى ينمو وجودها عند الطفل عن طريق المحاولة و الخطأ.

- هذه المهارة (اللغة) ترتقي عن طريق المكافأة (التعزيز).

- تنعدم هذه المهارة إذا لم تصحب بالمكافأة أو التعزيز.

- المكافأة المصاحبة للمهارة اللغوية هي واحدة من إحتمالات عديدة مثل التأييد الإجتماعي، أو تقبل الملفوظات التي يستخدمها الوالدان أو الآخرون الذين يلازمونه في حياته اليومية[1].

فعندما تطبق النظرية السلوكية في التدريس، سوف تجد نفسك تؤسس أهدافا تعليمية محددة و بناءا تابعا لأنشطة التعلم التي تتقدم و تتدرج من السهل إلى الصعب و إلى الأكثر تعقيدا، و من المحتمل أنك سوف تتبنى نموذجا تعليميا يسمى " التدريس المباشر"، هذا النموذج له أسسه و قواعده الكامنة في المبادئ السلوكية، و التدريس المباشر غالبا ما يسمى " المجموعة الكاملة" أو التدريس الذي يقوده المعلم من الناحية الأساسية، فإن التقنية تشتمل على تركيز أكاديمي، يزود ببعض خيارات إضافية للأنشطة التي يبدأها الطالب و تميل إلى أن تكون موجهة نحو المجموعة الكبيرة، و تميل أيضا إلى التأكيد على المعرفة الفعلية[2].

و بهذه الطريقة و دون سواها، حسب نظرية التعلم، يكتسب الطفل العناصر اللسانية التي تكون لغته، الأصوات و الكلمات و التراكيب، و الأمر الواضح حينئذ هو أن التعزيز يعد عاملا مهما و أساسا في الإرتقاء اللساني عند الطفل، غير أنه و على الرغم من ذلك كله، يفقد بعض فاعليته عندما يعول عليه دون سواه من العوامل و القدرات التي لها أثر فعال في إكتمال النظام القواعدى للسان عند الطفل، و من أهم المآخذ التي تسجل في هذا السمت ما ذهب إليه تشومسكى حين انبرى ينتقد النظرية السلوكية بعامة، و نظرية التعلم بخاصة من حيث أنها تغيب القدرات العقلية التي يمتلكها الطفل و التي تجعله يستخدم اللغة على نحو إبداعي و ليس دائما عن طريق تقليد لغة الكبار كما تتوهم النظرية السلوكية[3].

2-النظرية العقلية "تشومسكى" :

من هو تشومسكى:

[1]- أحمد حسانى،دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات، الطبعة الثانية –ديوان المطبوعات الجامعية ، قسنطينة، الجزائر 2007م.ص 91.

[2]- الدكتور حسين محمد أبو رياش، التعلم المعرفي – الدكتور حسين، كلية العلوم التربوية- قسم علم النفس التربوي- جامعة الإسراء الخاصة-دار المسيرة- الطبعة الأولى الأردن، 2007م. ص 55.

[3]- أحمد حسانى ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، جامعة الجزائر، حقل تعليمية اللغات، الطبعة الثانية –ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر 2007م. ص 93.

نوام تشومسكى ، لساني أمريكي من عائلة روسية إسرائيلية متطرفة في أفكارها السياسية، ولد في مدينة فيلادلفيا بالولايات المتحدة الأمريكية في 7 ديسمبر 1928 ، درس بجامعة بنسلفانيا الفلسفة، اللسانيات، و الرياضيات و حصل على الماجستير في علم "الفونيمات" الصرفي للعبرية الحديثة، في عام 1955 ، و بعد هذا التحصيل الأكاديمي عين أستاذا للسانيات بمعهد "ماستشوسات التكنولوجي"، أين درس المنطق، الرياضيات و اللسانيات و علم النفس و الترجمة الآلية و غيرها من الفروع التي تساعد على النضج الفكري، و بما أن تشومسكى قد تتلمذ على يد "هاريس" الذي يعد قطبا من أقطاب المدرسة الوصفية فهو في الحقيقة نتاج وسط بلومفيلدى و لكنه خالف المنهج الوصفي، و تبنى فكرته الجديدة في التحويل و آراءه السياسية الراديكالية[1].

و الحقيقة أن شهرة تشومسكى و شعبيته لا ترجع إلى ما أنجزه في حقل علم اللغة أو إلى أثره في بعض مناهج العلوم الأخرى فحسب و إنما ترجع أيضا إلى أنه أصبح معروفا على نطاق واسع باعتباره من أكثر الناس صراحة في نقد السياسة الأمريكية في فيتنام و من ثم أصبح " بطل اليسار الجديد" في و.م.أ[2].

نظرية تشومسكى العقلية:

ملخص هذه النظرية ينبني أن هناك تركيبات أساسية تشترك فيها اللغات جميعا و أن وظيفة القواعد التحويلية في هذه النظرية، تحويل تلك التراكيب الأساسية ...إلى تراكيب سطحية... و هي التراكيب المنطوقة فعلا و يسمعها السامع، و عملية وصف العلاقات بين التركيب الباطني و التركيب الظاهري تسمى تحويلا أو قانونا تحويليا ..... و العلاقة بين التركيبين تشبه عملية كيماوية يتم التعبير عنها بمعادلة أحد طرفيها المواد قبل تفاعلها ... و الطرف الآخر هو الناتج بعد التفاعل... و بمعنى آخر فإنها القواعد التي تضفى على كل جملة تولدها تركيبين: أحدهما باطني أساسي و الآخر ظاهري سطحي و تربط التركيبين بنظام خاص[3].

من النقاط الجوهرية في نظرية تشومسكى فكرة الفطرة اللغوية في ذهن الإنسان، فبالمقارنة بين الإنسان و الحيوانات، نجد أن الإنسان غير السوي فضلا عن الطبيعي، يستطيع إنتاج الجمل و التعبير عما في نفسه، على حين أن أذكى الحيوانات لا تستطيع ذلك، فالكلام خاصية إنسانية و لا يمكن أن يتم بترويض و تدريب يشبه ترويض الحيوانات[4].

---

[1]- أحمد مومن، اللسانيات النشأة و التطور، ديوان المطبوعات الجزائرية، الطبعة الرابعة، الجزائر-2008م .ص 202

[2]- جون ليونز، ترجمة و تعليق دكتور حلمى خليل، نظرية تشومسكى اللغوية-، دار المعرفة الجامعية، جامعة الإسكندرية- كلية الآداب- الطبعة الأولى القاهرة ،1985 م. ص 35.

[3]- أحمد المهدى المنصورى ، اسمهان الصالح، النظرية التوليدية التحويلية و تطبيقاتها فى النحو العربى- مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات، العدد 29، فلسطين، 2013، –ص 326 .

[4]- بيان محمد الطنطاوى، نظرية إكتساب اللغة عند ابن خلدون و تشومسكى و بياجيه : تجربة عبد الله الدنان مثالا، ، المؤتمر الدولى لتعليم اللغة العربية- أفاق و تحديات الصين و ماليزيا- كلية اللغة العربية- جامعة الدراسات الأجنبية- ماليزيا، 2011 م. ص 140.

إن تشومسكى من ألد أعداء علم النفس السلوكي أو المذهب السلوكي، الذي يرى أن جميع معتقدات الإنسان و معارفه و كذا طرق تفكيره و سلوكه و أفعاله سواء أكانت بسيطة أم مركبة يمكن تفسيرها من حيث هي عادات تقوم على مبدأ الشرط بحيث لا تختلف في كيفيتها أو نوعها عن الطريقة التي تتعلم بها الفئران في معامل علم النفس حينما تريد أن تصل إلى غذائها بدفع حاجز خاص في القفص الذي حبست فيه، و يرى تشومسكى أن الإنسان يختلف عن الحيوان و الآلة و هذا الإختلاف لا بد أن يؤخذ في الحسبان سواء في العلم أو الحكم أو السياسة و من ثم فإن فلسفة تشومسكى هي فلسفة إنسانية لأنها تجد إستجابة تلقائية في نفوس هؤلاء الذين يؤمنون بالإخاء الإنساني و نبل الحياة الإنسانية و كرامتها[1].

ترتكز نظرية تشومسكى في تفسير التعلم عند الطفل على مسلمة مؤداها أن الطفل يولد مهيأ لاستعمال اللغة، فهو يمتلك نماذج تركيبية ذهنية، و هذه النماذج هي التي تكون الكليات اللغوية عند البشر، ثم إن هذه الكليات هي التي تشكل القواعد التركيبية الخاصة بلغة الطفل في مجتمع معين، فهي تمثل الكفاية الأولية التي تساعده على تحليل التراكيب التي يسمعها، ثم إعادة صياغة النظام القواعدى للغته الأم، هذه الكيفية هي التي تسمح للطفل بالتلفظ ببني تركيبية لم يسمعها من قبل[2].

إن هذه مقدرة على إنتاج جمل و فهمها في إطار النظرية التوليدية التحويلية تعرف بالكفاية اللغوية، أما الأداء الكلامي فهو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين،و في الأداء الكلامي يعود متكلم اللغة بصورة طبيعية إلى القواعد الكامنة مضن كفايته اللغوية، و في هذا النطاق يجب التنويه بمصطلحين أساسيين يعدان من الركائز التي تعتمد عليها نظرية تشومسكى، و هما البنية السطحية و البنية العميقة و إنما جاء ذكرهما لأنهما يعتمدان أساسا على الكفاية اللغوية و الأداء الكلامي، و المقصود بالبنية العميقة أو التركيب الأساسي أو الباطني عند تشومسكى : هو المعنى الكامن في نفس المتكلم بلغته الأم و مقياسه المقدرة أو الكفاية اللغوية، أما البنية السطحية أو التركيب الظاهري، فهي ما ينطقه الإنسان فعلا، و يمثلها الأداء الفعلي للكلام[3].

[1]- جون ليونز، ترجمة و تعليق دكتور حلمى خليل، نظرية تشومسكى اللغوية، دار المعرفة الجامعية، جامعة الإسكندرية- كلية الآداب- الطبعة الأولى القاهرة ، 1985م. ص 36.

[2]- أحمد حسانى، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات، الطبعة الثانية- ديوان المطبوعات الجامعية ، الطبعة الثانية، ، الجزائر، 2007م. ص 95.

[3]- أحمد المهدى المنصورى، اسمهان الصالح، النظرية التوليدية التحويلية و تطبيقاتها في النحو العربي، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات، العدد 29، فلسطين، 2013، ص 327.

و على العموم فتشومسكى يعتقد أن الإنسان قد وهب عدة ملكات محددة أطلقنا عليها اسم العقل، و هذا العقل أو تلك القدرات تقوم بدور حاسم في اكتسابنا للمعرفة، كما تمكننا من القيام بدور مستقل عن أي عامل خارجي في البيئة المحيطة بنا[1].

يمكننا إجمال خصائص هذه النظرية فيما يلي :

- يرى تشومسكى أن هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك.

- يخفى كل أداء فعلى للكلام وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة.

- اللغة الإنسانية في نظر هذا الاتجاه، هي تنظيم عقلي فريد من نوعه فهي مظهر عقلي يستمد حقيقته الواقعية من حيث اعتبار اللغة أداة التعبير و التفكير.

- يستطيع الطفل عن طريق انتقاء النظام القواعدى الخاص بلغته الأم أن يظهر نوعا من الإبداع في استعمال تراكيب جديدة لم يسمعها من قبل و في فهم التراكيب التي يستخدمها الآخرون حتى و إن كانت جديدة غير مألوفة في محيطه

- إن اللغة مهارة مفتوحة غير مغلقة، كل من يكتسب هذه المهارة يكون بإمكانه إنتاج جمل لم يسبق له استخدامها و سماعها و فهمها فهما جيدا[2].

- فالطفل يبدأ في سن معينة إنتاج الجمل (سنتين أو ثلاث)، و ما إن يصل إلى سن معينة (السادسة مثلا) حتى يكون قادرا على التعبير عما في داخله بعدد كبير من الجمل التي لم يسمعها من قبل، و يكون قادرا على التمييز بين الجمل السليمة و غير السليمة، فالطفل يعرف تراكيب لغته معرفة شاملة و هو في السادسة مثلا، بعد استماعه لغة أمه لمدة أربع سنوات فحسب، و يذهب إلى المدرسة ليتعلم القراءة و الكتابة لا ليكون الجمل، و هذه ظاهرة عجزت البنوية عن تفسيرها، فحين يكون التعليم بهذه الدرجة من السرعة لا يكون التعليم وحده هو الذي يحقق هذا النجاح، فالمخلوق البشرى لا يولد صفحة بيضاء بل لا بد أن يكون لديه جهاز استقبال جاهز للتجاوب مع اللغة[3].

إن فكرة تشومسكى عن الفطرة كانت تستند تجريبيا على السرعة التي يحقق بها الطفل اكتساب اللغة و التي اعتمد فيها الطفل على مادة علمية غير دقيقة و لذلك فإن معظم المنشغلين بعلم اللغة النفسي ينظرون إليها على أنها

[1]- جون ليونز، ترجمة و تعليق الدكتور حلمى خليل، نظرية تشومسكى اللغوية، دار المعرفة الجامعية، جامعة الإسكندرية- كلية الآداب- الطبعة الأولى القاهرة، 1985 م. ص 235.

[2]- أحمد حسانى، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجزائرية، الطبعة الثانية ، الجزائر، 2007 م. ص 95.

[3]- بيان محمد الطنطاوى، نظرية إكتساب اللغة بين ابن خلدون و تشومسكى و بياجيه: تجربة عبد الله الدنان مثالا، - المؤتمر الدولى لتعليم اللغة العربية، آفاق و تحديات الصين و ماليزيا، ماليزيا ، 2011 م.ص 141.

أقل قيمة و أكثر ضعفا مما كانت عليه عندما قدمها تشومسكى في منتصف الستينات لأول مرة، لأن عملية اكتساب اللغة عند الطفل تستمر عدة سنوات و الكلام الذي يسمعه من حوله قد لا يحتوى على أمثلة كثيرة للتراكيب غير النحوية، كما أشار تشومسكى إلى ذلك، و سواء أكان ذلك صحيحا أم غير صحيح، إلا أن ذلك جعل كثيرا من علماء علم اللغة النفسي يشعرون بأن إكتساب اللغة عملية أقل غموضا و قابلة للتفسير في إطار نمو القدرات الترابطية العامة للطفل[1].

3-النظرية المعرفية لبياجيه:

يفترض هذا النموذج أن الناس ينشئون معرفيا في مراحل عديدة متداخلة و متشابكة، يتضمن نموذج بياجيه أربع مراحل أو فترات نمائية و هي :

- مرحلة الحس حركية و تمتد من الولادة حتى سنتين.

- مرحلة ما قبل العمليات و تمتد من سنتين إلى ثمان سنوات.

- مرحلة العمليات المادية و تمتد من ثمان سنوات إلى إحدى عشرة سنة.

- مرحلة العمليات المجردة و تمتد من إحدى عشرة سنة و حتى خمسة عشرة سنة فما فوق.

- و المرحلة الأخيرة ما تحاول المدارس أن تصلها و هي ما نسميها بمرحلة التفكير و التحليل و على أي حال يكون معظم الطلبة في المدرسة المتوسطة و الثانوية ما يزالون في مرحلة العمليات المادية، و بالتالي يتطلبون العديد من التفسيرات و النماذج و الصور و الأنشطة[2].

في نظرية "بياجيه" هنا مفهومان حساسان للفعالية التدريسية، **العمر** و **الملائمة الفردية**، من هنا فنمو اللغة يتم على أساس نمو الفكر في (المرحلة الحسية الحركية) ، و على الرغم من أن بياجيه يقبل بعض مزاعم النظرية الفطرية، فإن ما يقبل به هو الجانب الوظيفي فقط و ليس الجانب التركيبي المتعلق بالمحتوى و هنا يتضح اختلافه مع تشومسكى[3]،و في نفس الوقت لا تتفق مع نظرية التعلم من عدة وجوه منها:

- ترفض الرأي القائل بأن الطفل يكتسب اللغة عن طريق التقليد و التعزيز المصاحب لما يتلفظ به الطفل في مواقب معينة.

---

[1]- جون ليونز، ترجمة و تعليق الدكتور حلمى خليل، نظرية تشومسكى اللغوية، دار المعرفة الجامعية، جامعة الإسكندرية- كلية الآداب – الطبعة الأولى، القاهرة، 1985 م. ص 131.

[2]- الدكتور حسين محمد أبو رياش، التعليم المعرفي ، جامعة الإسراء الخاصة- الطبعة الأولى ، الأردن 2007 م. ص 50.

[3]- بيان محمد الطنطاوى، نظرية إكتساب اللغة عند ابن خلدون، تشومسكى و بياجيه: تجربة عبد الله الدنان مثالا، المؤتمر الدولى لتعليم اللغة العربية، آفاق و تحديات الصين و ماليزيا، ماليزيا 2011، ص 145.

- يرى بياجيه أن اكتساب اللغة ليس عملية إشراطية بقدر ما هو وظيفة إبداعية و ليست دائما قائمة على التقليد.

- يميز بياجيه بين الكفاية اللغوية و الأداء الكلامي، فالأداء في صورة ملفوظات منطوقة قبل أن تقع في حصيلة الطفل اللغوية يمكن أن تنشأ عن طريق التقليد، بيد أن الكفاية اللغوية لا تكتسب إلا بناءا على تنظيمات داخلية ثم يعاد تنظيمها على أساس تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية.

- عندما يتحدث بياجيه عن وجود تنظيمات داخلية ليس معناه أنه يتفق مع تشومسكى في وجود نماذج للنظام القواعدى الذي يشكل الكليات اللغوية عند الطفل و إنما يعنى وجود إستعداد فطرى عنده لاستخدام العلامات اللغوية التي ترتبط بمفاهيم تنشأ عن طريق تفاعل الطفل مع بيئته الطبيعية و الإجتماعية منذ المرحلة الأولى في حياته و هي المرحلة الحسية الحركية[1].

- اللغة بالأساس عند بياجيه هي عمل إبداعي أما التقليد فله دور هامشي في إكتسابها.

- يرى بياجيه أن اكتساب المفاهيم العقلية يسبق اكتساب الرموز اللغوية الدالة عليها، إذ يؤكد بياجيه أن الفكر الرمزي لا ينشأ من الإشارات اللغوية في البيئة الإجتماعية، بل تنشأ الرموز الأولى بوصفها رموزا ذاتية غير لغوية إلا أن اللغة هي أداة الرمز، و لا يمكن للفكر أن يصبح إجتماعيا و بالتالي منطقيا بدونها، و بذلك يعارض بياجيه فكرة تشومسكى من وجود تنظيمات موروثة في الجهاز العصبي تساعد على تعلم اللغة، فالقدرة اللغوية لديه لا تكتسب إلا بناءا على تنظيمات داخلية أولية يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع بيئته الخارجية حسب مراحل عقلية إرتقائية متسلسلة في حياته، و تحت تأثير تراكم البني البيولوجية و الفيزيولوجية و العقلية، دون الحاجة إلى افتراض وجود جهاز فطرى مكتمل و مختص بإنتاج اللغة في مكان ما من الجهاز العصبي المركزي للإنسان.

- على الرغم من أن نظرية بياجيه من أعظم نظريات المعرفة التي حاولت تفسير النمو المعرفي عند الأطفال، إلا أن هناك عددا من الجوانب التي اتجهت نحوها إنتقادات العلماء و الباحثين، يقول بعض الباحثين أن نظرية بياجيه قللت من قيمة القدرات العقلية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة و بالغت في الوقت نفسه في عمليات التفكير المجردة للمراهقين و البالغين.

من خلال استعراضنا لنظريات إكتساب اللغة السابقة، إننا نستنتج بأن هناك عوامل عديدة تتداخل مع بعضها لتساعد الطفل على اكتساب لغته الأم و اللغة الأجنبية، كما أنه يتبين لنا أنه لا توجد نظرية واحدة يمكن الإعتماد عليها في مجال اكتساب اللغة، فالنظريات الثلاث السابقة لم تنجح في إيجاد تفسير كامل و مقنع لعملية اكتساب اللغة، لكن يمكننا الإستفادة من الجانب الإيجابي لكل منها للحصول على تفسير يتفق مع الوقائع التجريبية و

[1]- أحمد حسانى ، دراسات فى اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجزائرية، الطبعة الثانية، الجزائر 2007، ص 96 .

الملاحظات الواقعية لما يقوم به الطفل فعلا، و ذلك بالنسبة لنموه اللغوي في مراحله المختلفة، إن التباين الذي أتضح الآن في هذه الآراء السابقة الذكر حول مسألة ما إذا كانت اللغة بدءا هي سلوك فطرى أم مكتسب في العقل البشرى، لا يتعارض مع حقيقة أن اللغة في وظيفتها الإجتماعية هي انعكاس حي لوجود العاقل المتطور للإنسان، و بالتالي فإنها بنية حيوية غير ساكنة قابلة للتطور على كل المستويات، سواء المستوى الفيزيولوجى العصبي الذي ينتجها ماديا أو المستوى الدلالي الذي تقوم هي بإنتاجه فكريا، و بمعنى أكثر تحديدا، إن الإختلاف حول الأصل الذي نشأت منه اللغة البشرية، لا يلغى الإتفاق حول أن الإنسان في كل مراحل تطوره الشخصي و الحضاري يظل يكتسب اللغة و ينتجها في دورة مغلقة[1].

II-إبن خلدون و رأيه في اكتساب اللغة:

إن الخط الفاصل بين كثير من المدارس اللسانية المعاصرة يرجع إلى اختلاف تحديد اللغة انطلاقا من معايير اكتساب مواصفاتها، و كان لرواد الفكر اللساني العربي حديث حاد في ظاهرة الإكتساب و لاسيما علماء النظر في المناطقة و الفلاسفة و علماء الاجتماع، فقد استطاعوا أن ينفذوا إلى خصائص الظاهرة اللسانية بالاعتماد على ملابسات اقتنائها و طرائق تحصيلها، يقول عبد السلام المسدى في هذا الشأن "إن أول ما يجيبنا به مورث الحضارة العربية في هذه القضية، تحديد اللغة بكونها ملكة و الملكة مفهوم متعدد الجوانب، متداخل المقاصد، غير أنه ينحصر إجمالا في القدرة على اكتساب ما لم يكن مكتسبا من التملك و الحوز."

يأتي ابن خلدون على رأس العلماء الذين ساهموا في الحديث عن مشكل العلاقة بين مفهوم الملكة اللغوية، و ظاهرة الإكتساب و كان حديثه هذا فتحا جديدا في الظاهرة اللغوية، تتيح لدارسي اللغة بداية طيبة في علاج مشكلاتها[2].

تناول ابن خلدون قضية اكتساب اللغة من منطلق ثابت مفاده أن اللغة ملكة طبيعية يكتسبها الإنسان حيث يقول: " إلا أن اللغات لما كانت ملكات كما مر، كان تعلمها ممكنا شأن سائر الملكات..." و يقول في موضع آخر من المقدمة :" فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم، سمع كلام أهل جيله، و أساليبهم في مخاطباتهم و كيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا ثم يسمع

[1]- بيان محمد الطنطاوى، نظرية اكتساب اللغة بين تشومسكى، ابن خلدون و بياجيه: تجربة عبد الله الدنان ، المؤتمر الدولى لتعليم اللغة العربية، آفاق و تحديات الصين و ماليزيا، ماليزيا ، 2011، ص 145-146-147.

[2]- فايز يسى المحاسنة، الملكة اللغوية عند ابن خلدون- دراسة لسانية مقارنة، المجلة الأردنية في اللغة العربية و آدابها ، المجلد3، العدد3، جامعة مؤتة ، الأردن، 2007م، ص 141. م.

التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة و من كل متكلم و استعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة و صفة راسخة و يكون كأحدهم[1]."

من خلال حديث ابن خلدون حول اكتساب الطفل للغته، نجده يركز على عدة طرق لاكتساب الملكة اللسانية و هي :

- الإكتساب من خلال السماع
- الإكتساب من خلال الممارسة و التكرار
- الإكتساب من خلال الحفظ
- تعليم اللغة من خلال النصوص لا عن طريق تدريس القواعد
- المناقشة و المحاورة

1-الإكتساب عن طريق الإستماع :

يقول الله تعالى في سورة النحل 87 : " و الله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا، و جعل لكم السمع و الأبصار و الأفئدة لعلكم تشكرون"

لقد ولد الناس جميعا لا يعلمون شيئا و ما كسبه العلماء و الباحثون و الدارسون من علم هو موهبة من الله، بالقدر الذي أراده الله للبشر، و جعل فيه كفايتهم في حياتهم على الأرض في المحيط المكشوف لهم من هذا الوجود فالله سبحانه يذكر منته على عباده، في إخراجه إياهم من بطون أمهاتهم لا يعلمون شيئا ثم بعد هذا يرزقهم السمع الذي به يدركون و يفهمون و البصر الذي به يدركون المرئيات و الأفئدة أو العقول التي بها يفهمون و يحللون و يفسرون و يقومون و يختارون، ليس غريبا أن يعجب المتخصص في اللغة العربية عندما يتدبر آيات القران الكريم فيرى أن القران يركز على طاقة السمع و يجعلها الأولى بين قوى الإدراك و الفهم التي أودعها الله في الإنسان. يقول الله تعالى: "إن السمع و البصر و الفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا" الإسراء 36

" و لو شاء الله لذهب بسمعهم و أبصارهم" البقرة 20

" إن الله كان سميعا بصيرا"

" ليس كمثله شيء و هو السميع البصير"

[1]- ابن خلدون، المقدمة (تاريخ العلامة ابن خلدون)، المجلد الأول ، الطبعة الثانية، مكتبة المدرسة و دار الكتاب اللبنانى، بيروت، 1979، ص 1071..

إن التكرار المتعمد بذكر القرآن السمع مقدما على البصر في أكثر من سبع و عشرين موقعا، و هذا يؤكد أن طاقة السمع أدق و أرهف و أرقى من طاقة البصر[1].

ذكر نصر (1997) بأن المسموع يحتل مكان الصدارة من حيث الأهمية و الترتيب بالنسبة إلى المهارات اللغوية الأخرى، و يعتبر من أهم مهارات الإستقبال المعروفة، حيث أنها تساعد على إكتساب أنواع جديدة من المعارف و العلوم، إضافة إلى ذلك يعد فهم المسموع المدخل الأول و الحقيقي لاكتساب اللغة الأجنبية (الثانية)

فمن الطبيعي أن الفرد لا يستطيع تعلم لغة أجنبية (ثانية) إلا إذا سمعها أولا مما يجعل الإستماع مهما جدا فى تعليم اللغة، فقد أورد Nunanr & Miller أهمية الإستماع باللغة الأجنبية فى خمس نقاط هى:

- الإستماع حيوي فى الفصل الدراسي، حيث أنه يزود المتعلم بالمعلومات فإذا لم يفهم المتعلم هذه المعلومات التي سمعها، فهذا يعنى أن التعلم لا يمكن أن يبدأ.
- لا بد أن يتفاعل المتعلم مع ما سمعه من حيث المتكلم كدليل على أنه قد فهم المعنى، فالقدرة على فهم الحديث مهمة جدا للتفاعل، و عدم فهم ما سمع من حديث لا يعتبر عائقا دائما، بل قد يكون دافعا للفرد للتعلم و التفاعل مع اللغة.
- إستماع المتعلم لحديث المتكلم الأصلي الناطق باللغة يعتبر تحديا له من حيث فهم المراد منه على وجه الدقة كما يتحدثها أبناؤها.
- نشاطات الإستماع تساعد المعلم على جذب انتباه المتعلم إلى الأشكال الجديدة فى اللغة، مثل المفردات، القواعد و التفاعل اللفظي و غير اللفظي.
- لكي نتعلم كيف نتحدث لغة ما، فلا بد أولا أن نتعلم كيف نستمع إليها، و يضيف Feyten عادة ما ينبه معلم اللغة الأجنبية إلى تأخير تعليم المتعلمين المحادثة، و يجعلهم يستمعون إلى اللغة قبل أن يشاركوا فى النشاطات الأخرى، إذ أن هناك أدلة و شواهد تثبت أن هذه الطريقة تعطى نتائج إيجابية عند اكتساب اللغة الأجنبية، و خاصة فى المراحل الأولى لتعليم اللغة[2].

يؤكد ابن خلدون ما اهتدت إليه علوم اللسان في العصر الحديث من أن الملكة اللغوية لا تحصل بحذق القوانين و إنما تقوم في المتكلم على السماع و الممارسة و التفطن لخواص التراكيب و بعد هذا نجد أن حاسة السمع عماد حصول السليقة اللغوية لدى المتكلم لذا كان من الضروري تدريب الأبناء على مهارات الاستماع[2].

---

[1]- على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، النشر دار الشواف، معهد الدراسات و البحوث العلمية- جامعة القاهرة.القاهرة 1991م، ص 70/69.

2- إيمان محمد ترسن هاشم محمد نيازى البخارى، أهمية استخدام مواقع تعليم اللغة الإنجليزية على شبكة الإنترنيت فى تحسين مهارتى الإستماع و التحدث من وجهة نظر معلمات و مشرفات المرحلة الثانوية بمدينة جدة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى ، جدة 1429/1428 هجرى ، ص 82.

[2]-مصطفى بوجمالة، مفهوم السليقة اللغوية في التراث النحوي عند العرب- دراسة لسانية-، مذكرة للحصول على الماجستير، جامعة الجزائر، 2002-2003، .ص 25.

تجدر الإشارة أن مراحل النمو عند الطفل تبدأ بأن يسمع من الكبار كتلا لغوية أو عبارات كاملة، فيلتقطها عبارة عبارة، و كتلة كتلة و يربط بينها و بين ما يترتب عليها من الأحداث حوله، و تبدأ عملية التحليل اللغوي عند الطفل عندما يتكرر سماعه للكلمات المختلفة في جمل متعددة و عبارات شتى، فيقوم عندئذ بعملية اختزان للكلمات ليستخدمها عند الحاجة.

إن اكتساب الملكة خاضع للتقليد الناتج عن السماع و هذا السماع خصه ابن خلدون باهتمام كبير في مقدمته حيث يقول : "و السمع أبو الملكات"، و أهمية السماع في اكتساب الملكة اللسانية تشكل بعدا واضحا في الدراسات الألسنية الحديثة و ذلك لأن الطفل لا يتسنى له أن يتحقق من صحة فرضياته بدون سماع جمل اللغة في بيئته.

و عملية اكتساب اللغة اعتمادا على السمع لا تخضع في نظر ابن خلدون لعوامل الوراثة أو ما شابهها، و إنما هي عملية خاضعة لظروف البيئة اللغوية التي يحيا فيها الطفل، فالطفل بإمكانه أن يتعلم أي لغة يسمعها أو يستعملها بالمعايشة اليومية[1].

فالاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي بصفة عامة و بدونه لا توجد اللغة بمعناها الإصطلاحى لدى الإنسان، كما أن له مهارات كبيرة من الأهمية و التعقيد حيث لا يمكن ترك تنميتها للصدفة، لأنها لا تنمو بطريقة تلقائية دون تعليم و تدريب، و لقد أثبتت الدراسات المبكرة ضرورة الاهتمام بتدريس الاستماع و التدريب على مهاراته المتنوعة، حيث أصبح الاستماع جزءا رئيسيا في معظم برامج تعليم اللغات في الدول التي تقدمت في هذا المضمار.

كما أثبتت دراسات كثيرة في أوربا و أمريكا إمكانية تفوق التلميذ في الدراسة كلها تبعا لتفوقه في مهارات الاستماع، و أن التلميذ عندما يتعرف على نمطه الإستماعى، فإنه يستطيع أن يقوم نفسه في الاستماع و في فنون اللغة الأخرى، بل و في عملية التعليم و التعلم ككل، و لا مراء من أن أهم أهداف تدريس اللغة هو التدريب و السيطرة على فنونها الأربعة، و هي الاستماع و الكلام، القراءة و الكتابة، و إذا كان الكلام و الكتابة فنان إنتاجيان فإن القراءة و الاستماع فنان إنتاجيان و استقباليان في آن واحد[2].

ففي ميدان التعليم مثلا، هناك أساليب يستطيع المعلم اختيارها و تحديدها حسب مستوى التلاميذ:

أ-الاستماع الفعال أو الإنعكاسى: (Reflective listening)

[1]- باسم يونس البديرات، الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة المعاصر، رسالة مقدمة استكمالا للحصول على درجة الدكتوراه و آدابها- جامعة مؤتة، الأردن، 2007 م.ص 60.

[2]-الدكتور على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية ، النشر دار الشواف، معهد الدراسات و البحوث العلمية- جامعة القاهرة،1991، ص79/73/72. .

يحرص التلميذ على ترجمة معاني الرسالة و فهمها فهما صحيحا، و سمى هذا الاستماع بالفعال لأن التلميذ يبذل فيه مجهودا للتأكد من صحة ما سمعه، بطرح الأسئلة أو الطلب من المعلم بتكرار الرسالة و الاستماع إليها مرة ثانية.

ب–الاستماع التنافسي: (competitive listening)

إن هذا التمرين من الاستماع يتطلب من التلميذ أن يكون مستمعا جيدا، فالمستمع هنا لا يكتفي فقط بالاستماع بل يلجأ حتى إلى البحث عن الأخطاء بغية تحضير نفسه للرد على الرسالة و تحديد وجهة نظره حول موضوع الرسالة.

ج–الاستماع السلبي: (Passive listening)

عكس الاستماع الفعال، يكتفي المستمع بالاهتمام بفهم معاني الرسالة الموجهة.

إن الهدف من عرض هذه الأساليب، هو أنه يمكننا استغلالها في تعليم اللغة الأم و اللغة الأجنبية على حد سواء[1].

حيث يمكن للمعلم الاستعانة بهذه الأساليب في تدريبه للتلاميذ على مهارة الاستماع، حيث يقوم بتحديد الأسلوب المناسب حسب مستوى المستمع، فمثلا مهارة الاستماع التنافسية لا يمكن تطبيقها على المبتدئين بينما مهارة الاستماع السلبي تعتبر مناسبة للمبتدئين في تعويدهم على مهارة الاستماع كبداية.

2–الإكتساب عن طريق الممارسة و التكرار:

إن التعليم الصحيح و السليم الناجح للغة يكون بالممارسة أي الفعل و تكراره و قد أكد ابن خلدون في مقدمته أهمية التكرار و اعتياد استعمال كلام العرب في اكتساب الملكة اللسانية فقال: " إنما تحصل هذه الملكة بالممارسة و الاعتياد و التكرار للكلام" و قد أكد ابن خلدون هذه المسألة في المقدمة حيث ذكر في تعريفه للملكات أنها لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، ثم يوضح أن الملكة إنما تحصل بممارسة كلام العرب و تكرره عل السمع و التفطن لخواص تراكيبه ثم يؤكد على ضرورة مراعاة المدة الزمنية التي تتم فيها عملية المران و الممارسة فهي مسألة تقتضى فترات زمنية مطولة يتم من خلالها محاكاة خواص كلام العرب من الفصاحة و الرصانة و هي عملية تتم بطول المران على ذلك[2].

و التكرار هو العامل الرئيسي في تكوين صفة الرسوخ في النفس، لأنه يساعد على صرف الذهن إلى شيء محدد لفترة من الزمن، مما يساعد على توليد الصورة في الذهن بطريقة تلقائية، كالصورة المطبوعة، و هناك عامل آخر و هو

[1]- Babita Tyagi, listening- An important skill : its various aspects- , the criterion – An International Journal in english , Britain 2013, page 3

[2]- باسم يونس البديرات، الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة المعاصر، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه، جامعة مؤتة، قسم اللغة العربية و آدابها، الأردن، 2007، ص 63.

عامل شخصي أو ذاتي يسهم بطريقة مباشرة في توليد الملكة في النفس بالإضافة إلى عامل التكرار، و هو الاستعداد الذاتي الذي يولد علاقة خاصة بين الإنسان و العمل، أو بين الصورة و التصور، و من اليسير علينا أن نضع العامل الذاتي في موقعه كركن أساسي في تكوين الملكة لعدم إمكان إغفال هذا الركن الأساسي في أية علاقة بين الإنسان و العالم الخارجي، فالتكرار وحده لا يولد الملكة، لأن الملكة هي نتاج حالة من الانسجام و التوافق النفسي بين الذات و ما هو خارج عن الذات، و هذا التركيز على الإستعداد و التكرار كركنين ضروريين في تكوين الملكة لا يقلل من أهمية توافر شروط ضرورية في التكرار، و هو جودة المعلم و دقة التعليم، و هذا ما أشار إليه ابن خلدون بقوله: " و على قدر جودة التعليم و ملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة و حصول ملكته[1]".

و لقد بين خالد بن صفوان أن تدريس اللسان على الكلام يعتبر طبيعة مثل أي تدريب، فالبدن مثلا يقوى بالحمل الثقيل، فكذلك معرفة الكلام و إجادته ترجع إلى القول فيه، فيقول: " فإنما اللسان عضو إذا مرنته مرن و إن أهملته خار كاليد التي تخشنها بالممارسة، و البدن الذي تقويه برفع الحجر و ما أشبه"، و يرى الجاحظ أن الممارسة هي الأساس في تعلم أي شيء مهما كان و من هذه الجوارح اللسان، و إن منع هذه الممارسة يؤدى إلى الصعوبة في الكلام، و بين كذلك أن الإنسان إذا ملك اللغة و انقطع عن ممارستها فسيؤدى به الأمر إلى حبسة، و يمثل على ذلك بواقعة حدثت معه في حياته.

و يرجح العتابى صعوبة النطق بمخارج الحروف إلى عدم استعمال اللسان لأنه "إذا حبس اللسان عن الاستعمال اشتدت عليه مخارج الحروف."

من خلال ما سبق نجد أن علماء اللغة القدامى قد ركزوا على أهمية ممارسة الكلام لاكتساب اللغة أو للحفاظ عليها، في حين نجد أن ابن خلدون يرى أن الرغبة في الكلام لا تؤدى إلى حصول الملكة بل يجعل حصولها منوطا بالحوار، الذي يتجاوز الشخص الواحد إلى شخصين أو أكثر، و الحوار(المقصود) لا يعنى القول أو النطق فقط هكذا، فالحفظ هو نطق و قول و ليس بالحوار الذي يتطلب الفهم و الوعي، و لهذا نجد أن ابن خلدون يحذر من الاعتماد على الحفظ و الصمت لما له من أثر واضح في تأخر اكتساب ملكة اللسان ممثلا على ذلك بحال طلاب العلم في زمانه في فاس و سائر أقطار المغرب مبينا أن اعتمادهم على الصمت و الحفظ دون اللجوء إلى الحوار كان سببا رئيسيا في تأخرهم عن الحصول على الملكة، و الحذق في العلوم فيقول: " و بقيت فاس و سائر أقطار المغرب خلوا من حسن التعليم من لدن انقراض تعليم قرطبة و القيروان، و لم يتصل سند التعليم فيهم فعسر عليهم حصول الملكة و الحذق في العلوم، فنجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتا لا ينطقون و لا يفاوضون و عنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من التصرف في العلم و التعليم، ثم بعد تحصيل من يرى منهم أنه قد حصل نجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر"

[1]- محمد فاروق النبهان، الفكر الخلدوني من خلال المقدمة ،دار الطليعة للطباعة و النشر، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، بيروت 1998،م ، ص 341.

و ترجع أهمية الممارسة و المران عند ابن خلدون في أنها تسهل عملية حصول الملكة اللسانية، إذ يقول:" و أيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة و المناظرة، فهو الذي يقرب شأنها و يحصل مراميها[1]"

و يؤكد على أهمية الممارسة و التكرار الدكتور "عبد الله الدنان" في تجربته مع ابنه في تعليم اللغة العربية حيث قام بتجربة علمية فريدة في عصرنا الحاضر و هي تعليم اللغة العربية الفصحى للأطفال بالفطرة و الممارسة، بدأ تجربته على ابنه باسل من مواليد 1977م ، فبدأ يحدثه بالفصحى منذ أن كان عمره ستة أشهر، و بقيت والدته تحدثه بالعامية، و عندما بلغ باسل من الثالثة من عمره صار يتحدث مع والده بالفصحى محافظا على الحركات الإعرابية من رفع و نصب و جر بالفطرة دون أي خطأ، مع التواصل بالحديث مع والدته بالعامية و حديثه مسجل على (شريط فيديو) و هو في هذا السن، و قد كرر د- الدنان التجربة على ابنته لونه من مواليد 1981 م فنجحت أيضا نجاحا باهرا، و صارت لونه تتحدث مع أبيها بالفصحى محافظة على الحركات الإعرابية دون خطأ، و تتكلم مع أمها بالعامية و هذا ما يعرف عند اللغويين بالثنائية اللغوية.

و ما تجدر إليه الإشارة هنا هو أن المجتمع العامي لا يهدم الفصحى، و المعلم إذا تكلم بالفصحى مع الأطفال فإنهم يذهبون للمجتمع و يتكلمون بالعامية مع أصدقائهم ووالديهم، و عندما يعودون فإنهم يتكلمون في المدرسة بالفصحى، و لا يؤثر ذلك عليهم[2].

إلا أن أهمية التكرار في تعلم اللغات تضمحل مع ظهور النظرية التوليدية التحويلية على يد "تشومسكى" الذي يرى أن الطفل يولد بقدرات عقلية فطرية تمكنه من فهم و إنتاج جمل لم يسمعها من قبل، فهذه النظرية ركزت على الجانب الفطري و الإبداعي للغة على حساب عملية التكرار و الحفظ و ما يمكن أن تقدمه هذه العملية من إسهامات في مجال اكتساب اللغة، و لهذا لا ينبغي أن نتجاهل الدور الهام لكل من التكرار و الحفظ أو ما يعرف حاليا بالإنجليزية (Rote Learning)، فقد تكون طريقة جيدة لإضفاء جو من المتعة عند الطالب الذي يقوم في البداية بحفظ و تكرار النصوص دون فهم للمعاني لأن تركيزه منصب على حفظ الجمل، و لكن بالرغم من عدم فهم الطالب معاني النص إلا أنه بالتكرار المستمر سيتمكن حتما من فهم معاني بعض الكلمات من خلال موقعها في الجملة[3].

3-الإكتساب عن طريق الحفظ:

[1]-باسم يونس البديرات، الفكر اللغوي عند إبن خلدون فى ضوء علم اللغة المعاصر، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية و آدابها، الأردن 2007، ص 63-64-

[2]- بيان محمد الطنطاوى، نظرية اكتساب اللغة بين ابن خلدون ، تشومسكى و بياجيه: تجربة الدكتور عبد الله الدنان مثالا، المؤتمر الدولى لتعليم اللغة العربية، آفاق و تحديات الصين و ماليزيا، 2011 -ص 147.

[3]- Guy cool, Repetion & Learning by heart : An aspect of intimate discourse & its implication, ELT Journal volume 28/ 2 April 1994- Oxford University. Page 135/136.

أوضح ابن خلدون وسيلة حصول ملكة اللسان العربي بقوله :" إن حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه و يتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم و خالط عباراتهم في كلامهم حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم"

و المنهج الذي اختاره ابن خلدون لحصول ملكة اللسان العربي يتمثل في كثرة الحفظ من كلام العرب إلى أن يرتسم ذلك المنهج التركيبي في الأذهان، و عندئذ يتمكن الإنسان من التقليد و المحاكاة.

إن هذا المنهج الذي رسمه ابن خلدون لتكوين الملكة العلمية و الصناعية من حيث التكرار المؤدى إلى رسم صورة الشيء في الذهن و هذا الربط بين الأصل و الصورة هو أداة تكوين الملكات في النفس،لأن عنصر الانتقال هو الأداة الأولى لتكوين الملكة، و التكرار يعمق الصورة في الذهن فيحدث التأثر، و تكون الصورة الأولى هي مادة التصور بالنسبة للجيل المتعلم، و هنا تبرز أهمية الصورة الأولى من حيث الجودة و الإتقان، فإذا كانت الصورة الأولى متقنة كانت الصورة المنقولة متقنة أيضا، لأن الملكة هي انتقال صورة الأصل إلى المتعلم و ترتبط ملكة الفرع بملكة الأصل من حيث الأهمية و لهذا يشترط أن يكون المعلم الأول ذات ملكة متفوقة، فإذا إنتفت الملكة في المعلم انتفت الملكة في المتعلم و لو توفر عنصر التكرار لأن التكرار يسمح بنقل صورة الأصل إلى الفرع، فإذا انتفت ملكة الإتقان و الإجادة في الأصل انتفت الملكة أيضا في الفرع[1].

و قد أدرك ابن خلدون بفكره الحداثي أن اللغة صفة إنسانية عرضة للتغيير و التبديل و من هنا أدرك أهمية حفظ كلام العرب لتحصيل ملكة اللغة العربية، و هو الكلام الجاري على أساليبهم و يشمل القران الكريم، و الحديث النبوي الشريف و كلام السلف، و مخاطبات فحول العرب في شعرهم و نثرهم، يقول :" ووجه التعليم لمن يبتغى هذه الملكة و يروم في تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القران و الحديث و كلام السلف و مخاطبات فحول العرب في أسجاعهم و أشعارهم و كلمات المولدين أيضا في سائر فنونهم حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم و المنثور منزلة من نشأ بينهم و لقف العبارة عن المقاصد منهم".

من خلال حديث ابن خلدون نكتشف أن الحفظ و المحاكاة لا يكفيان لتحصيل الملكة، و الحل في نظره هو الاستعمال الفردي الذي يأتي بعد حفظ كلام العرب و هو التعبير عما في نفس المتكلم بأساليب العرب، ففي الحالة الأولى (الحفظ و المحاكاة) فإن المتكلم يحفظ الأفكار و الأسلوب معا، في حين أنه في الحالة الثانية (الاستعمال الفردي) يبتكر المعاني، و يكون له أسلوب جديد خاص يقول : " ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم و تأليف كلامهم و ما وعاه و حفظه من أساليبهم، و ترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ و الاستعمال و يزداد بكثرتهما رسوخا و قوة.

[1]- محمد فاروق النبهان، الفكر الخلدونى من خلال المقدمة،دار الطليعة للطباعة و النشر، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، بيروت 1998، ص الطبعة الأولى 1998 م. ص 345.

و تجدر الإشارة هنا أن المدارس التي تبنت هذه الطريقة لم تتبناها بالشكل الصحيح، حيث أنها أغفلت عن عنصر" الاستعمال الفردي"، و عنصر الفهم، فنرى الطالب يقوم بحفظ النصوص دون فهم ووعى للمعاني، لقد عملت هذه الطريقة على حشد ذاكرة الطالب دون مساعدته على توظيف جل الأساليب و الألفاظ التي تعلمها أثناء عملية الحفظ، و هذا ما يفسر لنا فشل هذه الطريقة و تعويضها بطرق أخرى[1] خاصة المدارس الحديثة التي شجعت على الاهتمام بالقدرات العقلية للطالب و تحفيزه على الإبداع و ترقية التفكير الإنتقادى و الحر، فمثلا "بياجيه" صاحب النظرية المعرفية شجع على استعمال طريقة التسلية في التعليم و خاصة في تعليم اللغات لأنها تحفز المتعلم على استعمال اللغة خارج القسم.

و من جهة أخرى فقد وجدت "ليسلى مور" أثناء قيامها بدراسة في الكاميرون حول التعليم بالحفظ في المدارس القرآنية و المدارس العمومية، أن أساتذة المدارس القرآنية يفضلون طريقة الحفظ باعتباره الأنسب للأطفال ما بين سن السادسة و سن البلوغ، حيث أن ذاكرة الطفل تكون صفحة بيضة و بالتالي خالية من الإضطربات الداخلية و الخارجية، مما يسهل على الطالب عملية الحفظ إلا أن هذه الطريقة فشلت لأنها تشجع على الحفظ فقط[2].

و لقد ألح إبن خلدون على عدم الاقتصار على الحفظ في تكوين الملكة عند مكتسبيها، إذ لا بد من الفهم أولا، يقول في هذا الصدد :" هذا العلم (علم الأدب) لا موضوع له ينظر في إثبات عوارضه أو نفيها، و إنما المقصود منه عند أهل اللسان ثمرته، و هي الإجادة في فني المنظوم و المنثور على أساليب العرب و مناهجهم، فيجمعون بذلك من كلام العرب ما عساه تحصل به الملكة من شعر عالي الطبقة و سجع متساو في الإجادة و مسائل في اللغة و النحو، مع ذكر من أيام العرب، و المقصود بذلك كله أن لا يخفى على الناظر فيه شيء من كلام العرب و أساليبهم و مناحي بلاغتهم إذا تصفحه،لأنه لا تحصل الملكة من حفظه إلا بعد فهمه، و يحتاج إلى تقديم جميع ما يتوقف عليه فهمه."

و لقد لقيت فكرة ابن خلدون السابقة قبولا لدى الكثير من اللغويين المحدثين من العرب أمثال "محمد الدش" الذي يرى أن تعلم اللغة العربية قائم على حفظ كلام العرب أولا ثم التصرف بعد ذلك، حيث يقول: " و ليس أقدر على ذلك من إثراء الحافظة لدى الناشئة بالأساليب البليغة و الآثار الفصيحة، و في مقدمتها القران الكريم الذي ينبغي أن يكون مصدرا لسلامة الفكر و منبعا لصحة النطق و يقفوه في ذلك الحديث النبوي الشريف[3]."

[1]- باسم يونس البديرات، الفكر اللغوى عند ابن خلدون فى ضوء علم اللغة المعاصر، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية و آدابها، الأردن 2007، ص 66-67-

[2]- Leslie Moore, learning by heart in Quranic and public schools in northern Cameroon- social analysis- volum 50 Issue 3, - Berghahn Journal, Ohio state University USA 2006- P 110.

[3]- باسم يونس البديرات، الفكر اللغوى عند ابن خلدون فى ضوءعلم اللغة المعاصر، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة مؤتة، الأردن 2007، ص 67-

4- تعليم اللغة من خلال النصوص لا عن طريق دراسة القواعد اللغوية:

إن التفريق بين معرفة القوانين اللغوية و الملكة اللغوية أمر جدير بالاهتمام و من الضروري أن يكون الهدف من معرفة القوانين اللغوية و التمكن منها هو تمكين الملكة اللغوية، و تدعيمها و تقويتها، لأنها الغاية من دراسة النحو، و معرفة القواعد منفصلة عن الغاية منها أمر غير مفيد بالنسبة للمتعلمين، و هذه هي مشكلة المناهج اللغوية الحديثة التي عجزت عن تكوين الملكة اللغوية، لأنها انصرفت إلى تدريس القوانين النحوية التي قد تكون عسيرة الفهم غير واضحة الهدف بالنسبة للمتعلمين، و أدى هذا إلى فساد السليقة العربية، و فساد اللغة عن المتكلمين بها.

و يمكننا القول أن الإهتمام بقوانين اللغة قد أدى بصورة تلقائية إلى الاكتفاء بهذا الجانب و الإنصراف عن دراسة الأساليب اللغوية التي تساعد بطريقة مباشرة على تكوين الملكة اللغوية و إننا نجد أن التركيز على القواعد قد يكون على حساب الإهتمام بالمعاني و المفردات اللغوية مع أن الأساس أن الغاية من القواعد هي المساعدة على فهم النص العربي، بطريقة صحيحة و أن تطوير الدراسات النحوية سوف يسهم على وجه التأكيد في تقوية الملكة اللغوية، و هذا التطوير يجب أن يركز بطريقة مباشرة على تذوق النصوص العربية الأصيلة من شعر و نثر[1].

كذلك نجد " ديوى" يحرص على أن نعلم الطفل في المدرسة لغة يستعملها في المجتمع و تستجيب للتعبير عن حاجاته العضوية و النفسية و الإجتماعية في حياته، و هذا نفسه ما يهدف إليه ابن خلدون في تحريضه لنا على التخلص من تعليم القواعد، و الانصراف إلى تعلم اللغة مباشرة من نصوصها، لأن تعلم القواعد لا يمكننا من التعبير تعبيرا صحيحا عن حاجاتنا في الحياة[2].

و تجدر الإشارة إلى أن آراء ابن خلدون السابقة كانت إجابة منطقية لتساؤل طالما دار حوله النقاش في الدراسات الحديثة، و هو هل يكتسب الطفل لغته عن طريق تقليده والديه والمجتمع المحيط في كل شيء، و هل تتم عملية الكفاية اللغوية من خلال التقليد و المحاكاة فقط ؟

ترجح معظم الدراسات اللغوية الحديثة في الإجابة عن التساؤل السابق الرأي القائل (الذي وجدناه عند ابن خلدون) بأن كل طفل مزود بمقدرة فطرية لإتمام عملية الإكتساب اللغوي و هو الاستعمال الفردي، فقد ذهب "تشومسكى" إلى أن الطفل يولد مزودا بمعرفة دقيقة و محدودة بالأصول في التعرف على ما يسمعه من كلام يتردد من حوله و لا شك أن المعرفة الفطرية بالأصول الكلية التي تحكم تركيب اللغة الإنسانية هي التي تفسر عملية اكتساب اللغة عند الطفل أو تعلم الكبار لغة غيرهم في بعض الأحيان.

[1]- محمد فاروق النبهان، الفكر الخلدونى من خلال المقدمة، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى ، بيروت 1998، ص 344- 346.

[2]- الدكتور عبد الله شريط ، الفكر الأخلاقى عند ابن خلدون ، المكتبة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر 1975، ص 671/670.

و حديث ابن خلدون عن أهمية الحفظ في إدراك الملكة لم يكن حديثا مسترسلا قائما على الافتراضات، و إنما مثله من الواقع، فكثرة المحفوظ كانت سببا في تحصيل أهل الأندلس لملكة العربية دون غيرهم إذ يقول: " و أهل الأندلس أقرب منهم (أهل افريقية و المغرب) إلى تحصيل هذه الملكة بكثرة معاناتهم و امتلائهم من المحفوظات اللغوية نظما و نثرا"

و مع إدراك ابن خلدون لأهمية الحفظ في تحصيل الملكة غير أنه يربطها بالفهم و الإدراك المسبق لهذا الحفظ، و محذرا في الوقت نفسه من الاقتصار على الحفظ من القران الكريم لعدم المقدرة البشرية على احتذاء أسلوبه فيقول :" فأما أهل افريقية و المغرب، فأفادهم الاقتصار على القران القصور عن ملكة اللسان جملة، و ذلك أن القران لا تنشأ عنه في الغالب ملكة، لما أن البشر مصرفون لذلك عن الاستعمال على أساليبه و الاحتذاء بها، و ليس لهم ملكة في غير أساليبه، فلا يحصل لصاحبه ملكة اللسان العربي[1]"

كما أن قضية اكتساب اللغة بالفطرة لم يغفل عنها ابن خلدون، فهو لم ينكر الجانب الفطري عند حديثه عن الملكة اللسانية، حيث يؤكد قائلا: " و من كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكة و أحسن استعدادا لحصولها فإذا تلونت النفس بالملكة الأخرى و خرجت عن الفطرة ضعف فيها الإستعداد باللون الحاصل من هذه الملكة، فكان قبولها للملكة الأخرى أضعف"

فابن خلدون هنا يشرح كيف أن قبول الفرد المتمكن من لغة معينة الملكة سهل عليه بينما يصعب عليه أمر قبول ملكة أخرى و في قوله هذا إشارة إلى مسألتين مهمتين هما:

خروج النفس عن الملكة المفطورة عليها إلى ملكة أخرى سيؤدى إلى ضعف النفس و قلة استعدادها أمام اكتساب الملكة الأخرى كقدرة و قوة يولد بها الطفل، و التي تحدث عنها تشومسكى بعد ابن خلدون بعدة قرون الذي قال بها بكل وضوح: " ثم إن هذه النفس الإنسانية غائبة عن العيان و آثارها ظاهرة في البدن فكأنه و جميع أجزائه مجتمعة و مفترقة آلات للنفس و لقواها أما الفاعلية، فالبطش باليد و المشي بالرجل و الكلام باللسان."

إقراره لمسألة التداخلات اللغوية أو الاحتكاكات اللغوية (Les interférences linguistiques) الناتجة عن تداخل اللغات و تعددها و بالتالي تداخل الملكات اللغوية و مدى انحياز الناطق للغة الأقوى التي تأسست لقوتها من خلال مزاحمتها للغة الأولى مستغلة لغرضها هذا ظروفا اجتماعية و اقتصادية و دينية ملائمة، نحو اللغة العربية التي انتشرت في العالم تحت لواء الدين الإسلامي و الملك " الخلافة الإسلامية[2]".

[1]- باسم يونس البديرات، الفكر اللغوى عند ابن خلدون فى ضوءعلم اللغة المعاصر، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة مؤتة، الأردن 2007، ص 68

[2]- فتيحة حداد، ابن خلدون و آراؤه اللغوية و التعليمية- دراسة تحليلية نقدية-، مخبر الممارسات اللغوية فى الجزائر- جامعة مولود معمرى- تيزى وزو 2011 م، ص 148.

من خلال ما سبق نجد أن بعض اللغويين المحدثين من العرب يتفقون مع ابن خلدون في رأيه و من هؤلاء "إبراهيم أنيس" في حديثه عن السليقة اللغوية حيث يرى أنها لا تعدو أن تكون مرحلة من مراحل إتقان اللغة، عندما لا يكاد يشعر المتكلم بخصائص كلامه أي أن الإكتساب يبدأ بالتقليد و كثرة المران.

و يلتقي ابن خلدون كذلك في آرائه السابقة مع السلوكيين الذين يؤكدون ضرورة التدريب و المحاكاة بوصفهما عاملين أساسيين في عملية تعلم اللغة بمعنى أن الطفل حين يسمع تعبيرا جديدا يحاول محاكاته، ثم بالمران يرسخ ذلك التعبير في ذهنه، و باستخدام القياس و التعميم يتمكن من الإتيان بتعبيرات جديدة لم يسمعها من قبل.

و ليس بعيدا عما ذهب إليه ابن خلدون ما نجده عند أصحاب مدرسة القواعد اللغوية الفطرية التي ترى أن الطفل يولد و لديه قواعد لغوية عامة، و هذه القواعد توجه الطفل إلى اكتشاف قواعد اللغة التي يتعلمها و خلاصة القول أن ابن خلدون في حديثه عن نظرية اكتساب اللغة التي أسسها على الإستعداد الفطري السليم بالاعتماد على الممارسة و التكرار من خلال المعايشة في بيئة لغوية معينة قد قارب آراء أصحاب النظريات اللغوية و الألسنية الحديثة غير أنه لم يقصر هذه النظرية على مرحلة عمرية معينة، فهي عملية تشمل الكبار إذا وجدوا أنفسهم مضطرين إلى ذلك، و الصغار كذلك، كما أنه حصر حديثه في هذه المسألة على حصول ملكة اللسان العربي دون غيره من اللغات، مع إمكانية تطبيق هذه الآراء الخلدونية على اكتساب اللغات بأكملها[1].

5- المناقشة و المحاورة :

أيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة و المناظرة في المسائل العلمية فهو الذي يقرب شأنها و يحصل مرامها.

من هنا يظهر لنا أن ابن خلدون الذي يرى أن أسمى ما يسعى المتعلم هو حصول الملكة، و هذه الملكة عنده جسمانية، و هو لذلك يرى أن فتق اللسان بالمحاورة و المناظرة يقرب شأن هذه الملكة و يحصل ما يرمى إليه الإنسان منها بالمحاورة و هي الأخذ و العطاء و مراجعة المخاطب للمتكلم.

فطريقة المناقشة كما يعرضها ابن خلدون من أجدى الوسائل عنده في التعليم و لذلك يأخذ ابن خلدون على المغاربة — في فترة من الزمن- عدم أخذهم بها في التعليم، و هو يقول في هذا :" فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتا لا ينطقون، و لا يفاوضون، و عنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، قلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم و التعليم".

[1]- باسم يونس البديرات، الفكر اللغوى عند ابن خلدون فى ضوءعلم اللغة المعاصر، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة مؤتة، الأردن 2007، ص 65-66.

إذن فالمناقشة عند ابن خلدون من أهم الطرق الموصلة للعلم في مناهج التعليم عنده، و قد عبر عنها بالمحاورة و المناظرة، و بين الفرق بين المحاورة و المناظرة، و لقد أبانت عوامل الزمن عن مدى أهمية و فعالية هذه الوسيلة في ميدان التعلم، بل إنها من أهم الوسائل التي بها يتم التمييز بين التلاميذ و معرفة قدرتهم على الإدراك و عدمه[1].

III-منهجية التعليم عند ابن خلدون:

1- المنهج التعليمي:

يراد بالمنهج التعليمي الأداة الفاعلة في تحقيق أهداف التربية الرامية لبناء الإنسان و تنمية قدراته المختلفة و مهاراته و اكتسابه لطرق التفكير و لذا يعد المنهج الترجمة الفعلية لأهداف التربية و توجهاتها في المجتمع.

فالمنهج بمعناه الحديث مجموعة الخبرات المتنوعة التي تقدمها المؤسسة التعليمية إلى الطلبة داخلها و خارجها لتحقيق النمو الشامل المتكامل في بناء الفرد وفق أهداف تربوية محددة و خطة علمية مرسومة جسميا و عقليا و نفسيا و اجتماعيا و دينيا.

و هذا التعريف الذي تتبناه هذه الدراسة يتخذ مجالا أوسع من الاتجاهات التقليدية التي ترى المنهج منبنيا على المعرفة فقط، الأمر الذي يجعل من المنهج مرادفا في مفهومه للمقررات الدراسية، و يحدد دور المعلم بنقل المعلومات و الشرح و التفسير و التوضيح فحسب.

فالمفهوم الضيق للمنهج التعليمي بهمل النشاطات المختلفة التي تتم خارج قاعة التدريس و يحصر المتعلم بين دفتي الكتاب دون الإهتمام بمحاولة مساعدة المتعلم على تفهم بيئته و مشاكلها أو تنمية توجهاتها القيمية و الإجتماعية المسايرة لمجتمعه وواقعه المعاش[2].

و المنهج هو الذي يعين أساليب تقنيات التعليم و هو السبب في نجاح التعليم أو فشله، و علينا أن ندقق في استخدام كل منهج لتعليم اللغة حتى يكون ذا دور هام و مؤثر بالنسبة إلى الطالب و الأستاذ، لأن المنهج تغييره صعب إذا استخدم و أصبح عادة.

"و كلما يطلب من الأساتذة أن يتركوا المنهج القديم و يدارسوا مناهجهم بالنظر إلى الأنماط الحديثة، يقاومون لأن بين الأسلوب الحديث و الأسلوب القديم تضادا أساسيا. و استنتج فايف في سنة 1929 أن العقائد الحديثة تستقر بطيئة و العقائد القديمة المتزلزلة مع عدم وجود محب تستقر في تعليم اللغة بسبب كثرة التكرار، أي تنشد تلك الأنشودة القديمة دون أن تثير الإعجاب" (مهكى 137ش)، فعلى هذا الأساس من الواجب أن يكون لتعرف المنهج

[1]- حسين عبد الله بانبيله، ابن خلدون و تراثه التربوي، دار الكتاب العربى، الطبعة الأولى، بيروت 1984، ص 106.
[2] رقية طه جابر العلوانى، -منهج ابن خلدون في إصلاح العملية التعليمية، الفكر الخلدونى و خطاب الإصلاح، بحث تم تقديمه فى ندوة إبن خلدون، البحرين، 2006، ص 05-08.

و اختياره مكانة رفيعة في التعليم، " لأن كثيرا من التقدم في العقود الثلاثة الماضية لتعليم اللغة في العالم كان متأثرا من المناهج الحديثة[1]" (جيرال جاليسون).

من هنا فإن النظر في المنهج التعليمي يشمل قدرة المنهج على تحقيق أهداف التعليم التي ينبغي أن تكون سابقة لعملية وضع المناهج و توصيفها، و استراتيجيات التعليم، و دور المتعلمين و المتعلمين، و ابن خلدون تعرض لهذه المستويات بأسلوب اتسم بالإيجاز و العمق في آن واحد[2].

2- التربية و التعليم عند ابن خلدون:

لقد أدرك العرب المسلمين أن العلم وحده لا يكفى ليكون سلاح المعلم، و عرفوا أنه لا بد من أن يضاف إلى العلم فن التربية، ليتمكن المدرس من دراسة نفسية الطفل، و النزول إلى مستواه و الإتصال العاطفي به، ليكون ذلك جسرا يوصل خلاله العلم إلى عقل التلميذ، و هذا بعض ما ذهب إليه ابن خلدون.

كذلك تحدثوا عن أيضا عن علاقة المدرسة بالبيت، و أهمية الدور الذي يلعبه البيت ليترتب على ذلك نجاح الطالب، و قد ورد في كتاب الإرشاد و التعليم حديث البيت عن ذلك الموضوع و منه نقتبس الفقرات التالية: " و الطفل صورة عائلته، فكل ما فيها من خير أو شر و كل ما سمعه و رآه ينطبع فيه، و لهذا كان جهد الأمهات من أهم الأمور في تربية الأبناء، و من ربى ماله و لم يرب ولده فقد ضيع الولد و الثروة[3]."

و في هذا الصدد نجد فكرة هامة عند ابن خلدون و هي الربط بين القدرات العقلية و الجسمية، و يرى بأنها تعمل متعاونة لاكتساب مهارات أو لتزويد المعرفة، فهذا الإكتساب و هذا التزويد إنما يحصلان بعمل فكرى و جسماني في آن واحد، فلذلك لا يعتبر العلم و التعليم نشاطا فكريا تجريديا بعيدا عن الواقع الملموس أو عن غايات نفعية في الحياة، بل يعتبر العلم ظاهرة حتمية وليدة تكوين المجتمعات و تطورها في سلم الحضارة، فالعقل هذه الخاصية الإنسانية يدفع بالفرد البشرى إلى الإحاطة بالمعارف الضرورية في حياته اليومية البسيطة في الأطوار الأولى لتكوين المجتمعات ثم تبرز العلوم بتراكم تلك المعارف أو تلك الخبرات مع مر الأجيال "لأن العلم نتيجة اختلاج الفكر" و بذلك نجد هذا المجتمع يعي شيئا فشيئا قيمة التعليم و ضروریاته و تظهر ظاهرة التعليم أو حب المعرفة أو الحاجة إلى التعلم و اكتساب الخبرة في فن من الفنون و هذه الظاهرة نتيجة لرغبة الإنسان في الإلمام بها و تعليمها، فالعلم و التعليم وليدا الحياة الحضرية و يعملان على بقاءها و الارتقاء به.

---

[1]- محمد نبى أحمد، تعليم اللغة العربية في إيران- دراسة نقدية في أهدافها و مناهجها، اضاءات نقدية فصلية محكمة – السنة الثانية- العدد الخامس- إيران، 2012 م. ص 30.

[2]- رقية طه جابر العلوانى، منهج ابن خلدون في إصلاح العملية التعليمية، الفكر الخلدونى و خطاب الإصلاح، بحث تم تقديمه فى ندوة ابن خلدون، البحرين 2006، ص 08.

[3]- حسين عبد الله بانبيله، ابن خلدون و تراثه التربوي ، دار الكتاب العربى، الطبعة الأولى –لبنان-1984م، ص 63.

فالتعليم إذن عملية دينامكية مستمرة و متواصلة، و كل معرفة جديدة و كل خبرة جديدة إنما هما درجة في سلم نضج الفكر و رقى العقل و كل تربية و كل تعليم يهدف إلى غاية عملية هي مساعدة الفرد البشرى على أن يحيا حياة طيبة.

هنا ابن خلدون يقر بأن هناك تفاعلا مشتركا بين الثقافة و التعليم و بين الرقى العقلي، فالرقى العقلي يولد العلوم و المعارف عن طريق نشاطه، ثم تعود هذه العلوم فتؤثر بدورها في العقل و ترتقي به، و هذه العملية المتبادلة بين العقل و نواحي المعرفة عملية مستمرة لا تقف عند حد، و في هذه الفكرة نجد أن ابن خلدون يتفق مع الآراء المعاصرة في التربية و هي أن كل معرفة جديدة يحصل عليها الفرد و كل تجربة جديدة يمر بها تؤثر في العقل، و يظهر أثر هذا التأثير في سلوك الفرد إزاء المواقف الجديدة في الحياة لأنه يملك رصيدا من الثقافة و الخبرة مكنته من قياس المشاكل التي إعترضته بإجراء المشاكل الأخرى التي صادفته في الماضي[1].

هذه هي النظرة الإجمالية للتربية و التعليم عند ابن خلدون و هي نظرة تتسم بالواقعية لأنها لا تفصل الجانب النظري عن العملي.

من خلال الاهتمام الذي أبداه ابن خلدون للظواهر الاجتماعية و دراسته لها، و ممارسة التدريس في كثير من وظائفه و المتتبع بإمعان و تدقيق، يجد أن ابن خلدون قد أعطى مباحث التربية و التعليم مقدارا لا بأس به في مقدمته، حيث وضع فصلا خاصا في هذا الموضوع، تحدث فيه ابن خلدون عن شؤون التربية و التعليم، غير أن هذا الفصل ليس الوحيد الذي تحدث فيه عن شؤون التربية و التعليم بل أنه دون كثيرا من آراءه و ملاحظاته حول هذا الموضوع في ثنايا الفصول المختلفة في مقدمته بصورة غير مباشرة.

تتركز أهمية نظرية ابن خلدون التربوية في أنها مفصلة إلى حد كبير و أن كثيرا من تفاصيلها متفق مع النتائج الحديثة للدراسات التجريبية في التعليم[2].

قدم ابن خلدون من خلال عرضه لآرائه حول التعليم و المناهج التي اقترحها، معلومات قيمة عن أحوال التعليم و مشاكل المناهج التعليمية في تلك الحقبة من الزمن في مختلف البلاد الإسلامية، حيث يقول في المقدمة : " و أهل صناعة العربية بالأندلس و معلموها أقرب إلى تحصيل هذه الملكة و تعليمها ممن سواهم، لقيامهم فيها على شواهد العرب و أمثالهم، و التفقه في الكثير من التراكيب في مجالس تعليمهم، فينسبق إلى المبتدئ، كثير من الملكة أثناء التعليم، فتنطبع النفس بها و تستعد إلى تحصيلها و قبولها"

[1]- الصغير بن عمار- الفكر العلمى عند ابن خلدون- الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الطبعة الثالثة- الجزائر 1984- ص114.
[2]- حسين عبد الله بانبيله، ابن خلدون و تراثه التربوي، دار الكتاب العربى، الطبعة الأولى، بيروت 1984، -ص 83-84-

" و أما من سواهم من أهل المغرب و افريقية و غيرهم، فأجروا صناعة العربية مجرى العلوم بحثا .... فأصبحت صناعة العربية كأنها جملة قوانين المنطق العقلية أو الجدل، و بعدت عن مناحي اللسان و ملكته..... و تلك القوانين إنما هي وسائل للتعليم لكنهم أجروها غير ما قصد بها و أصاروها علما بحتا و بعدوا عن ثمرتها..."

و هنا يركز ابن خلدون على سلبيات مناهج التعليم في بلاد المغرب، و ينقدها بشدة و يحلل بعمق هذه السلبيات و يذكر ما تؤدى إليه من ضياع للوقت، بل للعمر كله فيما لا نفع فيه، يخرج منه الطالب و هو شبه أمي و كأنه لم يتعلم شيئا في حياته، و في مقدمة أسباب ضعف المناهج كثرة التأليف في فن واحد، و مطالبة الطالب باستحضارها كلها، ثم اختصارها في كلمات مركزة ثم حفظها بدون فهم، و هذه المناهج المضعضعة تشمل كل العلوم الشرعية و القانونية، و العلوم اللغوية و ما يتصل بها من أدب و فنون.

و في مقابل هذه المناهج يقترح ابن خلدون مناهج جديدة يستمد مبادئها من كون العلوم ينبغي تسهيلها على الطالب حتى يستطيع أن يستوعبها في أقصر وقت ممكن، حتى يتاح له فيما بعد التبحر فيها، أو فيما يختار الاختصاص فيه منها عندما تنضج ملكته، و تمكن قدراته العقلية من التصرف فيها.

من هنا يمكننا تقسيم رأى ابن خلدون إلى قسمين:

قسم عرض فيه الأشياء التي رفضها كوسيلة من وسائل التعليم

قسم عرض فيه الأشياء التي يقترحها أو يرى صلاحها كوسائل للتعليم.

2-1 – من بين الأشياء التي رفضها و انتقدها ابن خلدون بشدة مايلي :

أ-إختلاف المصطلحات بسبب كثرة التآليف:

يقول ابن خلدون: " اعلم أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلم و الوقوف على غاياته كثرة التأليف و اختلاف الاصطلاحات في التعليم و تعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلم و التلميذ باستحضار ذلك"

من هنا نرى أن ابن خلدون يجعل التعليم وسيلة لا غاية في ذاته يفنى فيه المتعلم العمر، و هو من جهة أخرى إنما ينتقد كثرة التأليف لأنه ينشأ منها اختلاف المصطلحات و عن هذا الاختلاف ينشأ أمر ثالث هو تعدد الطرق مع مطالبة المتعلم باستحضار ذلك كله، من اصطلاحات لمختلف المؤلفات، و طرق هذه المؤلفات، مع أن النتيجة واحدة هي الحصول على العلم مهما اختلفت الطرق الموصلة لذلك و هكذا يمضى المتعلم العمر كله دون أن يحصل

على صناعة واحدة. و بذلك تضيع الغاية من التعلم التي هي إدراك العلم الذي هو الغاية، لا وسائله الموصلة إليه من طرق و اصطلاحات و يعطى ابن خلدون الأمثلة صريحة لفساد هذه الطريقة[1].

ب–كثرة الاختصارات:

يعتبر ابن خلدون فسادا في التعليم و إحلالا بالتحصيل العلمي، تلك الطريقة التي تعتمد على اختصار الكتب و الملخصات و يقول في هذا المعنى: " ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق و الأنحاء في العلوم، يولعون بها و يدونون منها برنامجا مختصرا في كل علم، يشتمل على حصر مسائله و أدلتها باختصار في الألفاظ و حشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفن، و صار ذلك مخلا بالبلاغة، و عسرا على الفهم"

و لا شك أن في هذه النظرية، كما أكد الأستاذ "محمد عطية الأبراشي " إفسادا للتعليم و إخلالا بالتحصيل، و تضييقا لوقت المتعلم في تتبع ألفاظ الاختصار العويصة في الفهم، و استخراج المسائل من بينها، و قد حمل هذا المتأخرين على أن يقصدوا بالمختصرات تسهيل الحفظ على المتأخرين، فأركبوهم مركبا صعبا، يحول بينهم و بين الانتفاع بالدراسة، و إذا كنا نثور على هذه المختصرات في المدارس فقد سبقنا ابن خلدون في هذه الثورة، لأنها ترهق العقل، و تشوش نظامه، و تضيع وقته ثم لا تثبت معلوماتها في أذهاننا إلا لمدة يسيرة، و من أجل ذلك حاربناها في التربية الحديثة، كما حاربها ابن خلدون من قبل[2]."

ج– تطويل الجلسات و إعطاء الدروس مفرقة:

و العلة في ذلك كما يذكر أن تفريق الدروس يؤدى إلى النسيان و انقطاع مسائل الفن عن بعضها البعض لأن الملكات كما يقول إنما تحصل بتتابع الفعل و تكرره[3].

ح– الشدة على المتعلمين :

الشدة عنده تخلق عند المتعلم أشياء في غاية القبح و أولها التضييق على النفس في انبساطها و الذهاب لنشاطها فيدعوه ذلك إلى الكسل و يحمله على الكذب و الخبث و التغير بغير ما في ضميره أي النفاق و المكر و الخديعة و يصبح فيه أمرا جبلا و بذلك تفسد المعاني الإنسانية، و أكثر من ذلك أن فالشدة تؤدى بالإنسان إلى الانصراف عن الغاية من التعليم التي تتمثل في الفضيلة.

[1]- حسين عبد الله بانبيله، ابن خلدون و تراثه التربوي، دار الكتاب العربى، الطبعة الأولى، بيروت 1984، ص 81/ 89.

[2]- د محمود عبد المولى- ابن خلدون و علوم المجتمع- الدار العربية للكتاب، الطبعة الثانية- ليبيا /تونس- 1980 ،ص 113-114.

[3]- حسين عبد الله بانبيله، ابن خلدون و تراثه التربوي، دار الكتاب العربى، الطبعة الأولى، بيروت 1984، ص 93/91.

و لا يقل الطرح الخلدوني الجريء لدور المعلم و أهمية ابتعاده عن ممارسة التسلط و القهر الفكري عما طرحه البروفيسور " ميلدر" حيث انتقد مختلف الممارسات القهرية التي يمارسها بعض المدرسين على تلامذتهم من خلال فرض الحقيقة الأحادية التي لا تقبل أي نوع من الحوار و النقاش، كما أشار إلى آثار تلك الممارسات السلبية في وأد الحريات الفكرية[1].

خ– التحذير من البداية بالمسائل المقفلة :

من المسائل التي يحذر منها ابن خلدون و يجعلها هدفا يجب تجنبه في التعليم " البداية بالمسائل المقفلة"، ذلك أن المتعلم في بدايته يكون غير متفتح للتعليم، فلا يستطيع فهم الأشياء العامة، فأحرى به أن لا يدرك هذه الأمور المقفلة، و في ذلك يقول :" شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذي أدركناه يجهلون طرق التعليم و إفادته و يحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم و يطالبونه بإحضار ذهنه في حلها، و يحسبون ذلك مرانا على التعليم و صوابا فيه، و يكلفونه وعى ذلك و تحصيله، و يخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون و مبادئها و قبل أن يستعد لفهمها[2].

هذا فيما يخص بعض المسائل التي انتقدها ابن خلدون بشدة و حذر منها أما المنهج الذي اقترحه كبديل للمنهج القديم فقد تضمن عدة اقتراحات في غاية الأهمية.

2-2– و من الأشياء التي اقترحها ابن خلدون كوسائل و أساليب في التعليم ما يلي:

أ– مراعاة السن و عامل الإستعداد:

إن الدراسة التقليدية كانت تعتمد على التجريد، و كانت تعامل الطفل معاملة الرجل، و كان الطفل لا يفهم بل لا يهتم حتى بما قد يدور من حوله إذ لم نرغبه في ذالك و لم نخاطبه بلغته[3].

يقول مارك ريشل: " تستلزم اللغة الإنسانية أعضاء طرفية ملائمة و جهازا عصبيا ملائما، إن الأساس الذي يجيز اكتساب اللغة لا يعمل منذ الولادة، كما أنه لا يبقى على الدرجة نفسها طوال حياة الفرد".

تسعى المؤسسات التعليمية في الوقت الراهن إلى إعداد الفرد عقليا بتنمية قدراته على التفكير العلمي الذي يؤهله إلى مواجهة المشكلات، و إيجاد العلاقات بين مختلف الظواهر و استخلاص القوانين التي تحكمها، و تنمية العقل أصبحت من أبرز وسائل التنمية البشرية، و المؤسسات التعليمية في الغرب قد تقدمت كثيرا في هذا الميدان، و حققت

[1]- د رقية طه جابر العلوانى، منهج ابن خلدون في إصلاح العملية التعليمي، الفكر الخلدونى و خطاب الإصلاح، بحث تم تقديمه في ندوة ابن خلدون- كلية الآداب- جامعة البحرين 2006، ص 23.

[2]- حسين عبد الله بانبيله، ابن خلدون و تراثه التربوي، دار الكتاب العربى، الطبعة الأولى، بيروت 1984، ص 91.

[3]- الصغير بن عمار، الفكر العلمى عند ابن خلدون ،الشركة الوطنية للنشر و التوريع، الطبعة الثالثة –الجزائر-1984 م، ص 117.

نتائج هائلة في توظيف القدرات العقلية للمتعلمين تماشيا مع سرعة الثورة العلمية، و التطور المعلوماتى، و المعرفي الكبير، الشيء الذي ألزم الدارسين ضرورة تبنى مبادئ جديدة، أهمها مبدأ التعلم الذاتي و التعلم المستمر، و تنمية قدرة المتعلم على الربط بين ما يتعلمه في المدرسة وواقعه خارجها[1].

إن ابن خلدون تفطن إلى هذه الناحية التربوية الهامة حيث قال: " يلقى عليه أولا مسائل من كل باب في الفن و هي أصول ذلك الباب و يقرب له في شرحها على سبيل الإجمال و تراعى في ذلك قوة عقله و استعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن و عند ذلك تحصل له ملكة في العلم إلا أنها جزئية و ضيقة و غايتها أنها هيأته لفهم الفن و تحصيل مسائله"

المقصود من هذه الطريقة التدريجية هو "إثارة حب الإطلاع" و خلق اهتمام و رغبة في المعرفة، إنها البذرة الأولى التي تزرع في عقل المتعلم فلا بد من مراعاة ميول الطفل و الظروف الملائمة لإعطائه هذا النوع من الدراسة، أما أن يفرض على التلميذ حذق درسه بالعسف و القهر، فهذا ما يخلق في نفسية الطفل النفور و معاداة هذه المادة.

مما تقدم نستطيع تلخيص رأى ابن خلدون في التربية، فهو يرى بأنه لا بد في البداية من تهيئة و استعداد المتعلم لقبول العلم ثم بعد ذلك يبدأ المعلم في إعطاء المعلومات بطريقة تدريجية لأن قبول العلم و الإستعداد لفهمه ينشآن تدريجيا و يكون المتعلم في بداية الأمر عاجزا عن استيعاب كل ما قدم له و هنا يأتي دور المعلم الهام الذي يلقب و ينعت " بقائد السفينة"، فعليه أن يأخذ بتأن يد المتعلمين و يرشدهم إلى سبيل المعرفة و يخلق فيهم حب الإطلاع، الذي هو وليد الأسئلة و المناقشة، فتبدأ الخطوط العريضة تظهر شيئا فشيئا عند المتعلم، و هذا ما يخلق في النفس مواصلة العمل، لأن المتعلم إذا عجز عن فهم ما يلقى عليه في بادئ الأمر، فإنه يبتعد عن العلم و يمل منه لأن الطالب لا يمكنه مواصلة شيء لا يفهمه و كذلك لا يمكن أن يحب شيئا يجهله.

ب– التدرج و التكرار:

إننا نجد ابن خلدون يثور عن التعليم التقليدي الذي ينبني على الحشو و الحفظ بدون فهم، إن هذه النظرية المبنية على رصف المعلومات يثور عليها ابن خلدون كما فعل (Montaigne) الذي يفضل ذهنية مكونة تكوينا حسنا على ذهنية محشوة بالمعلومات.

و يرى ابن خلدون بأن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا، و قليلا قليلا، فالمبادئ الأساسية التي يستند عليها ابن خلدون في تقرير قواعد التعليم و الملاحظة الجوهرية التي يبدى بها، مرتبطة بوضعية التدريس في عصره لأنه شاهد الطفل في أول الأمر يعلم القران و قد يحفظه و هو صغير السن و المقصود من حفظ هذه المادة بالذات هو جعل الطفل يتخلق بأخلاق حسنة، و ينمو متدينا و لكن ابن خلدون يراها عملية

[1]- أ حسان العجمى، مقالة تحت عنوان التعليم عند ابن خلدون بين الأصالة و الحداثة– المركز الجامعى- الطارف- 2010.

شاقة لا تجدي نفعا عمليا أو معنويا، لأن الطفل لا يفهم ما يقرأ و لا يستوعب ما يحفظ و التغيير إنما يحصل في الفهم، أما الطريقة السائدة في عصره فإن نتائجها هي إرهاق الجسد في التعليم و الإرهاق مضر بالمتعلم سيما بالنسبة إلى أصاغر الولد"،و لنا أن نجد التربية الحديثة تولى اهتماما فائقا لهذه الناحية و تطلب من المعلم أن يراعى المقدرة العقلية و الجسمية للتلميذ، و أن يحاول ترغيب الأطفال في الدرس و المشاركة الفعلية و أن تكون الدراسة في السنوات الأولى عبارة عن ألعاب جماعية و عن حكايات لها مغزى عميق، أما أن يعلم التلميذ بأن الأخلاق الحسنة هي في عمل الخير فإن ذلك ليس من التربية الصحيحة في شيء.

إن دروس الأخلاق لم تعد تهتم بجانب الوعظ و الإرشاد في أسلوب خطابي كالتحذير و التنفير و العقاب، بل أصبحت دروسا تلقى في قالب قصص كثيرا ما يكون أبطالها من الحيوانات أو الأطفال مع الحيوان، و لعل من الأحسن أن نذكر في هذا الصدد العمل الجليل الذي قام به "لفنتين" بقصصه الحيوانية التي تعبر تعبيرا صادقا عن النزوات الإنسانية التي تقوم بها الحيوانات، إن هذه الطريقة أحسن و أجدى من طريقة التهويل و التنذير[1].

و حتى يكون التعليم مفيدا، يرى ابن خلدون أن يتبع المدرس خطوات التدرج الثلاث:

يلقى على الطالب في البدء مسائل من كل باب من الفن (العلم) و يبدأ بالأصول و الكليات بالنسبة لكل باب، ثم تقرب له بالشرح شيئا فشيئا و يراعى في ذلك قوة عقله و استعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر فن.

ففي هذه العملية الأولى تحصل للطالب ملكة في فهم المادة العلمية أى أنها تكون عنده جزئية و ضعيفة، إذ الهدف من ورائها تهيئة الطالب لاستيعاب العلم و تحصيل مسائله و بعد ذلك يرجع المدرس بالطالب ثانية إلى الفن، فيرفعه من الدرجة التي هو فيها إلى درجة أعلى منها، حيث يستوفى الشرح و البيان، و الانتقال من الإجمال إلى التفصيل، ذاكرا كل الخلافات و الآراء حول المسائل، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن و بهذه العملية تجود ملكة الطالب، و يكون مهيئا لقبول العويص من المسائل، و عندئذ يعود المدرس بالطالب إلى الفن إياه للمرة الثالثة، فلا يترك مسألة عويصة من مسائله و لا مشكلة مغلقة من مشكلاته إلا وضحه و فتح له مقفله إلى آخر الفن.

و المحصلة أن طريقة التكرارات الثلاث في عملية التعليم التي شرحها ابن خلدون، ناقدا و نابذا ما سواها هي طريقة تستجيب لاستعدادات الطالب لفهم العلم كما تستجيب لمستواه الذهني، كما أنها علمية نظرا لكونها تتماشى اليوم مع بعض معطيات التربية الحديثة التي تخضع عملية التعلم لمستوى و استعداد الناشئ أو التلميذ، فعملية التعلم

[1]- الصغير بن عمار، الفكر العلمى عند ابن خلدون ، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الطبعة الثالثة ، الجزائر 1984، ص 114-116-118.

حسب الطريقة الخلدونية، يجب أن تكون مرحلية و متدرجة من تعليم المسائل السهلة إلى المسائل الصعبة، و هي طريقة انتصر لها المربي السويسري " بسالوتزى"، كما انتصر لها غيره من كبار المربين[1].

ج– الإعداد الأخلاقي :

يؤكد ابن خلدون أهمية التربية الدينية التي هي أصل الإعداد الأخلاقي للمتعلم و يرى أنها ينبغي أن تبدأ منذ مرحلة الطفولة، و يرى أن تعليم الأطفال للقرآن الكريم من أولويات التربية، فالقرآن هو أصل التعليم باعتبار أن، التعليم في الصغر أشد رسوخا.

و يهتم ابن خلدون بتكوين العادات السلوكية و القيم الفاضلة ليكون الخلق جبلة و طبيعة لدى الفرد.

و قد تناولت الفلسفات التربوية الحديثة هذه الناحية و أشبعتها دراسة ما بين اتجاهين: تتمثل الأولى في الفلسفة البراغماتية التي رأت أن رغبات الفرد فضائل في حد ذاتها، و له الفرصة في ممارسة ما يشاء منها، و الثاني الذي رأى في الفضيلة إبداعات عقلية تترك للفرد بنفسه.

و يواجه المختصون أزمة في تحديد الحد الأدنى للأخلاق، و يرى " جون وايت" أن يترك للفرد تحديد مستوى الأخلاق التي يمارسها، فإذا تعارضت المصلحة الفردية مع الحد الأدنى للأخلاق، فللفرد أن يهبط بالحد الأدنى إلى درجة الصفر، و يرى وايت أن هذه التربية الأخلاقية ستكون عند قطاع كبير من سكان الأرض.

و الفارق بين المنهج الخلدوني و المناهج الحديثة واضح تماما، فالمؤسسات التربوية الحديثة لم تحفل بإفراز الإنسان المتصف بالضوابط الأخلاقية القيمة بقدر ما ركزت مع تعامله وفق مصالحه و رغباته بصرف النظر عن المنظومة القيمية الأخلاقية.

و الملاحظ أن هذه الإفرازات قد تسربت إلى كثير من البلدان العربية اليوم، يقول في ذلك الدكتور عمار: " ارتبط التعليم بالشهادة التي تقيس ما حصله الإنسان من معلومات و أصبحت الشهادة هي صاحبة الحق في منح المواطن عملا معينا، و اقتصرت الشهادة كذلك على أن قدرا معينا من المعرفة يحفظه الإنسان يجيز له الالتحاق بعمل معين، في حين أن الإنتاج لهذا العمل يحتاج إلى قيم منها المثابرة و البذل و التضحية و كل هذه القيم غير واردة في مناهج تعليمنا بالوطن العربي.... بل تقتصر عملية التعليم على حفظ المعلومات و منح شهادات تقوم المواطن بما حصل من معلومات و بالتالي فإن الجوانب الأخرى مهملة تماما و لا بد أن تأخذ مكانها في نظمنا التعليمية سوءا كانت رياضية

[1]-محمود عبد المولى، ابن خلدون و علوم المجتمع ، الدار العربية للكتاب الطبعة الثانية- ليبيا-تونس- 1980 م، ص 11/110/109.

بدنية، أو تربوية روحية و اجتماعية، أو تربوية سياسية و ثقافية و بدون ذلك فإن جهود تعليمنا في التكوين السليم و الصحيح لشخصية المواطن العربي لن تؤدى إلى النجاح المطلوب[1]."

ح–كثرة التمارين:

يعد التمرن اللغوي في عملية تعليم اللغات مقوما بيداغوجيا هاما... لهذا اهتم الباحثون في الميدان اللساني و التربوي بالتمرن اللغوي و بضرورة ترقيته، و تحديد أهدافه التعليمية و البيداغوجية، و ضبط إجراءاته المختلفة لتذليل الصعوبات التي تعترض المتعلم، و تفادى الخطأ الذي يشكل عائقا أمام تطور العملية التحصيلية في مجتا تعليم اللغات، فمما ينصح به ابن خلدون في تعليم اللغات خاصة " الدءوب على التعليم و المران على اللغة، و ممارسة الخط يقضيان بصاحبهما إلى تمكن الملكة"

إن ما نخلص إليه مما سبق أن ابن خلدون دليل آخر على ما يزخر به تراثنا العربي من التوجيهات اللسانية، و الديداكتيكية التي يطلعنا عليه العلم الحديث بزخم المصطلحات التي و إن لم ترهقنا كثرتها، يدفعنا اختلافها و تنوعها و تعقيدها إلى النفور و الابتعاد.

خ– الإنتقال من المحسوس إلى المجرد:

إن إشراك الحواس في عملية التعليم أمر لازم، يساعد المتعلم على إدراك المواضيع التي يهدف تعليمها له بصورة أكثر وضوحا لأن ما يقع تحت حواسه يكون أكثر قابلية للإدراك فيسهل تعلمه و معرفته، لأن أول اتصال يقوم به الطفل مع العالم الخارجي هو اتصال مادي وسائله الحواس الخمسة،لذا فلا غرابة في أن يدعو ابن خلدون إلى الاهتمام بهذا الجانب من الإتصال الذي يمكن المتعلم من مواضيع تعلمه لذلك يقول: " و الأحوال المحسوسة، نقلها بالمباشرة أوعب لها و أكمل، لأن المباشرة في الأحوال الجسمانية المحسوسة أتم فائدة، و الملكة صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل و تكرره، مرة بعد أخرى، حتى ترسخ صورته، و على نسبة الأصل تكون الملكة، و نقل المعاينة أوعب و أتم من نقل الخبر و العلم، فالملكة الحاصلة عنه أكمل و أرسخ من الملكة الحاصلة على الخبر.

د– جودة التعليم بجودة المعلم:

إن أستاذ اللغة لا يكون في غنى عن الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة، و اكتسابه لهذه المعرفة ستسمح له بوضع تصور شامل لبنية النظام اللغوي الذي هو بصدد تعليمه، و ستفيده على إدراك حقيقة الظاهرة اللغوية إدراكا عميقا، فيؤثر هذا كله في منهجية تعليم اللغة، وفق الأرضية النظرية التي يوفرها تطور البحث اللساني الذي بإمكانه أن يقدم التفسير العلمي الكافي لكل المظاهر التي لها علاقة بتعليم اللغة و تعلمها.

[1]- د رقية طه جابر العلوانى، منهج ابن خلدون في إصلاح العملية التعليمية، الفكر الخلدونى و حطاب الإثلاح، بحث تم تقديمه فى ندوة إبن خلدون، كلية الآداب، جامعة البحرين 2006، ص 10-11.

و في هذا الشأن يقول ابن خلدون:" و على قدر جودة التعليم و ملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة و حصول ملكته"

و يرى أحد الدارسين أن " التعليم ليس مهنة من لا مهنة له، و لكنه مهنة تتطلب نوعا مميزا من القوى البشرية، حيث تكون في المعلم من الصفات و الخصائص و المهارات ما يجعله مدركا لدوره، محبا لعمله، سببا في تحقيق أهداف المدرسة، ضمن الأهداف التربوية العامة، و المعلم رائد بمادته، قدوة بسلوكه، داعية بإرشاده، مصلح بأفكاره، الكل ينظر إليه و يحتج به"، و ليست المكانة التي يحوزها المعلم في المجتمعات المختلفة بسبب ما يقدمه ذلك المعلم من معلومات لأبنائها، و إنما لما تحمله تلك المجتمعات من مسؤوليات للمعلم، تدل عليه كتب الاختصاص التي زاد فيها البحث حول المعلم المختص المتميز الذي يمزج بين الكفايات المختلفة، المعرفية و البيداغوجية و النفسية و الجسمانية و الأناقة، و قد تفرض عليه بعض المجتمعات كفاءات خاصة كالسياسية و العرقية و الإيديولوجية، فلم يعد التعليم مهنة من لا مهنة له، و إنما صار أرقى المهن و أعقدها.

كما يرتبط أسلوب التدريس بصورة أساسية بالصفات و الخصائص و السمات الشخصية للمعلم، أي لا وجود لقواعد محددة لأساليب التدريس ينبغي على المعلم إتباعها أثناء قيامه بعملية التدريس، لذا تظل طبيعة أسلوب التدريس مرهونة بالمعلم و الفرد و بشخصيته و ذاتيته و بالتعبيرات اللغوية، و الحركات الجسمية، و تعبيرات الوجه، و الانفعالات و نغمة الصوت، و مخارج الحروف، و الإشارات و الإيماءات، و التعبير عن القيم و غيرها[1].

ذ–السيطرة و تربية روح النقد و الملاحظة عند المتعلم و محاولة الشعور ببيئته:

من المذاهب التي يراها ابن خلدون من أحسن الوسائل ما نستطيع أن نسميه بالسيطرة على المتعلم، بالإضافة إلى تربية و خلق روح النقد و الملاحظة.

فابن خلدون لا يرى الضحك ممنوعا بل يجوزه، و أكثر من هذا أنه يرى للضحك أوقاتا، و إذا كان ابن خلدون ينتقد الشدة على المتعلمين، و يدعو إلى المسامحة معهم، فإنه لا ينسى أن يجعل لهذه المسامحة حدا يقف عنده[2].

[1]- حسان عجمى،مقالة بعنوان التعليم عند ابن خلدون بين الأصالة و الحداثة- المركز الجامعى، الطارف، الجزائر،.2010.

[2]- حسين عبد الله بانبيله، ابن خلدون و تراثه التربوي ، دار الكتاب العربى، الطبعة الأولى، بيروت 1984، ص 101.

الفصل الثالث:

مناهج تعليم اللغة الأجنبية الحديثة

I-أهمية تعلم اللغات الأجنبية

II- مناهج تعليم اللغات الأجنبية

1- المنهج التقليدي

2- المنهج المباشر

3- المنهج الشفهي

4- المنهج السمعي البصري

5- المقاربة التواصلية

6- الفرضية الخماسية لكراشن في اكتساب اللغة الثانية

7- نظرية الوعي اللغوي

III-ابن خلدون و رأيه في اكتساب اللغة الأجنبية

IIII-المقومات الأساسية لتعلم و تعليم اللغة الأجنبية

I – أهمية تعلم اللغة الأجنبية:

إننا و بالعناية إلى آيات الرحمان :" الرحمان علم القران، خلق الإنسان علمه البيان" (الآيات 1-2).نرى أن الله سبحانه يؤكد على تعليم اللغة بعد تعليم القرآن و بيان خلق الإنسان ، أو كما جاء فى الآية " و من آياته خلق السماوات و الأرض و اختلاف ألسنتكم و ألوانكم إن فى ذلك لآيات للعالمين" (الروم 22).

نلاحظ أنه تعالى يعد إختلاف الألسنة من آياته، و كل هذه الآيات تدل على أهمية تعلم اللغة، و الرسول الكريم "صلى الله عليه و سلم" في أوائل تأسيس الدولة الإسلامية يوحى أحد أصحابه باسم زيد أن يتعلم اللغة السريانية للإشراف على عقد العهود مع الدول الأجنبية، يدل هذا على أن تعليم اللغات العالمية الحية كانت ذات أهمية مرموقة في تاريخ الأمة الإسلامية، و تتبين أهمية الموضوع مع ظهور الحركة العظيمة للترجمة من القرن الثاني في الخامس من الهجرة و ترجمة العلوم الحديثة التي كتبت باللغة اليونانية فى العالم على يد أفراد " كحنين بن إسحاق و أولاده"[1].

تتمثل أهمية دراسة اللغة الأجنبية فى أن اللغات الأجنبية تؤدى إلى الإنفتاح على الثقافات المختلفة، ففي عام 2005 شاركت 146 دولة فى مؤتمر لليونسكو، و أكدوا فى ميثاقهم الدولي أهمية تعدد اللغات، أي أهمية تعلم أكثر من لغة أجنبية، مما يؤدى إلى تنوع الثقافات فى العالم، و مما يجعل الإنسان أكثر وعيا بثقافته و هويته الوطنية، كذلك فإن تعلم اللغات الأجنبية يساعد فى التواصل بين الناس، و زيادة فهمهم لبعضهم البعض، و بالتالي خلق عالم أفضل، أما من ناحية شخصية المتعلم فإن تعلم اللغة الأجنبية يزيد من كفاءة و ميزات الشخص المهنية.

لقد أوضح(Defays 2003) أنه فى البداية كانت الأساليب المتبعة فى تدريس اللغة الأجنبية هى نفس الأساليب المتبعة فى تدريس اللغة الأم، إلا أنه بعد ذلك تم التمييز بين تدريس اللغة الأم و تدريس اللغة الأجنبية.

و قد أشار "Defays" بالإتفاق مع (Cuq2003)إلى أن هناك عددا من المعايير و الأبعاد لتحديد مدى أهمية اللغة منها.

البعد المادي: و نعنى بذلك المسافة الجغرافية و ما تشكله هذه المسافة من صعوبات فى الإتصال المباشر بين المتعلمين و بين الناطقين الأصليين لهذه اللغة، و حتى فى عصر التطور وسائل الإتصال و الإنترنيت فإن هذا البعد يلعب دورا مهما.

[1]-محمد نبى أحمدى/ على سليمى /تعليم اللغة العربية فى إيران- إضاءات نقدية – مجلة فصلية محكمة- السنة الثانية- العدد الخامس، إيران، 2012 م/ ص 28 .

البعد الثقافي: و هو إختلاف طريقة الحياة و الأحوال و الممارسات الإجتماعية و البيئية و الإقتصادية و الفكرية و العلاقات الإنسانية، فحتى لو كانت المسافة الجغرافية قريبة بين البلدين فإن هذه الممارسات الثقافية من الممكن أن تكون مختلفة جدا.

البعد اللغوي: و هذا يقاس ببعد اللغة المتعلمة أو قربها بالنسبة للغة الأم للمتعلمين، من ناحية عائلة اللغة أي أصلها، فالإختلافات ممكن لأن تكون ذات طبيعة متعددة كالمفردات و القواعد و الخطابة و الكتابة.....الخ، و ليس من الضروري أن يكون هناك ترابط بين اللغة[1].

و فى هذا المجال الضيق نود أن نباشر إلى مناقشة عن اكتساب اللغة الأجنبية، و قبل ذلك لا بد لنا أن نتكلم قليلا عن الطرق المساعدة التي اقترحها بعض علماء اللغة و بخاصة ابن خلدون.

II- مناهج تعليم اللغات الأجنبية :

لقد أصبح تدريس اللغة بوصفها لغة ثانية أو أجنبية نشاطا متزايد الأهمية بعد الحرب العالمية الثانية، فقد كان هناك طلب هائل على دورات تعليم الإنجليزية فى المملكة المتحدة، كندا و الولايات المتحدة الأمريكية و أستراليا من قبل المهاجرين و اللاجئين و الطلاب الأجانب، كما أن دور الإنجليزية بوصفها لغة الإتصال العالمية قد انتشر بسرعة بحلول خمسينات القرن العشرين الميلادي، إذ كان الناس يتنقلون بشكل كبير نتيجة لتطور النقل الجوى و السياحة العالمية، كما ازدادت أهمية اللغة الإنجليزية في التجارة العالمية، إضافة إلى أن تطور الإذاعة و التلفاز و صناعة الأفلام قد أسهم فى انتشار اللغة الإنجليزية، و يعلق(White1988) على ذلك بقوله : " بينما كانت الإنجليزية فى العصور الوسطى لغة أمة تقطن جزيرة و كانت الفرنسية لغة قارية، أصبحت الإنجليزية فى القرن العشرين لغة العالم، و الفضل فى ذلك يعود إلى التراث اللغوي للإمبراطورة البريطانية و إلى ظهور الولايات المتحدة الأمريكية بوصفها قوة عظمى ناطقة بالإنجليزية، و إلى إرتباط الإنجليزية بالتطورات الصناعية و التكنولوجية فى القرنين التاسع عشر و العشرين.

و لقد كانت ردة الفعل الأولية لحقل تدريس اللغة الإنجليزية هي استكشاف اتجاهات فى منهجية التدريس، فقد كان من المسلم به أن هناك حاجة إلى طرق تدريس حديثة تعكس آخر ما تم التوصل إليه فى فهم طبيعة اللغة و تعلم اللغة من أجل إشباع الحاجات المتغيرة لمتعلمي اللغة، و قد كان علم اللغة مصدرا لنظريات متعددة حول تنظيم اللغة و بنائها و قد تم تطبيق هذه النظريات بحماس كبير، مما كان سببا فى ظهور طرق تدريس جديدة مبنية على أسس علمية و من ثم فقد كانت خمسينات و ستينات القرن العشرين الميلادي هي زمن الإثارة فى منهجية تدريس اللغة، إذ قام

[1]- منار عبد المنعم فوزى العكر- صعوبات تعلم الفرنسية فى مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين/ مذكرة ماجستير –جامعة النجاح الوطنية/ فلسطين 2011، ص 11/10.

علماء اللغة التطبيقيون في بريطانيا بتطوير منهجية تدريسية تعتمد على المذهب الشفهي، و الذي تم تطويره في العشرينات و الثلاثينات من القرن العشرين الميلادي الماضي[1].

و من أهم المناهج التي استخدمت كطرق لتعليم اللغة الأجنبية نذكر بإيجاز:

1- المنهج التقليدي(Traditional Method) :

من أقدم طرق تعليم اللغات و المعروفة بطريقة القواعد و التجربة، اعتمدت فى الولايات المتحدة الأمريكية فى الثلاثينات من القرن التاسع عشر تحت أسماء مختلفة كالطريقة البروسية Prussian Method و الطريقة الشيشرونية Ciceronian Method، بيد أنه لا يعرف تاريخ محدد لنشأتها و مراحل تطورها و كل ما يعرف عنها أنها طريقة تقليدية نشأت منذ ظهرت الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية و تعليمها، و يري فريق الباحثين أنها كانت تستعمل قديما فى تدريس لغات ذات حضارات قديمة كالصين و الهند و اليونان، و كما يرى فريق آخر أنها تعود إلى ما يعرف بعصر النهضة فى أوربا حيث نقلت اللغتان اليونانية و اللاتينية التراث الإنساني المكتوب بلغات شتى إلى العالم الغربي و بعد توثق العلاقات بين مختلف البلاد الأوربية شعر أهلها بالحاجة إلى تعلم هاتين اللغتين و اتبع فى ذلك الأساليب التي كانت شائعة فى تدريس اللغات الثانية فى العصور الوسطى فى البلاد الأوربية.

و يرى جاك ريتشاردز و زميله ثيودور رودجرز أن هذه الطريقة من نتاج العقلية الألمانية.

و هذا المنهج و فى الأصح هذه الطريقة تهتم بتدريس القواعد بأسلوب نظري مباشر و تعتمد على الترجمة من اللغة الأم و إليها، حيث يتم التدريس باللغة الأم و تترجم إليها القواعد و الكلمات و الجمل. و تدريس القواعد غاية فى حد ذاته باعتبار أنه هو اللغة و أنه الوسيلة لتنمية ملكات العقل و طرائق التفكير كما أن الترجمة من اللغة الهدف إلى اللغة الأم هي الهدف الرئيسي من دراسة اللغة،و لكنها غفلت عن تطوير المهارات اللغوية الأخرى.

الهدف من تعلم اللغة الثانية فى هذه الطريقة هو التعرف على جميع القواعد النحوية و الصرفية لها بالتفصيل، بهدف التمكين من قراءة النصوص المكتوبة بها و فهم محتواها و الإستماع بها مع القدرة على الترجمة من اللغة الثانية و إليها.

و مهمة المعلم فى هذه الطريقة ثانوية و تنحصر فى تدريس الكتاب المقرر و شرح جميع محتوياته بالتفصيل و ترجمتها إلى اللغة الأم و لا يحتاج إلى بذل جهد فى التحضير للدروس، و على الطالب أن يحفظ أكبر قدر ممكن من

[1]- تأليف جاك ريتشاردز- ترجمة الدكتور ناصر بن عبد الله بن غالى/ صالح بن ناصر الشويرخ ، تطوير مناهج تعليم اللغة، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية 1428 هجرى.– ص 48.

الكلمات و النصوص الأدبية مع ترجمتها إلى اللغة الأم و التأكيد على الصحة اللغوية فى القواعد و الإملاء و الترجمة الدقيقة و قلة الإهتمام بالكفاية اللغوية[1].

إنتقد العديد من علماء اللسانيات المنهج التقليدي، ذهب بلومفيلد أن الخطأ الجوهري فى المنهج التقليدي هو اعتبار تدريس اللغة يتمثل في نقل مجموعة من الحقائق المعجمية أو النحوية، قد يستطيع التلميذ تذكر العديد من الكلمات الأجنبية، لكن ذلك التذكر لا يجعله قادرا على فهم الجمل و سياقاتها الدلالية، لأن اللغة ليست عملية رجوع منطقية لمجموعة من القواعد المدركة بل إن الفهم و الإستعمال الشفوي و الكتابي عمليات ترابطية مقترنة بالسلوك الإنساني.

2- المنهج المباشر (Direct Method):

من جراء لمحة تاريخية لتعليم اللغة يتبين لنا أن قليلا من الرواد مثل: كومنيوس و فرنسوا جوئين، يعلمون اللغة على أساس النحو و الترجمة إلى مطلع القرن العشرين و لكن تعليم اللغة فى أوروبا شهد ابتكارا بديعا فى القرن العشرين تمثل في استخدام المنهج المسمى بالمنهج المباشر، كان أساس هذا المنهج عدم استخدام اللغة الأم من جانب التلاميذ و الطلاب أبدا، و أن يكونوا فى الصف نشطاء لأن من الواجب أن يكون التعليم باللغة الأجنبية مباشرة (جيرال و جاليسون)، و يعتقد هواة هذا المنهج أن نتاجه لا يقاس بالنسبة إلى المناهج الأخرى كالنحو و الترجمة[2].

فالمعلم بوسعه اللجوء إلى طرق أخرى غير الترجمة كالصور مثلا و الإنتقال من المحسوس إلى المجرد باستعمال اللغة المستعملة و باستعمال الحركات و الإيماءات و غيرها و الهدف من ذلك كله أن يصل المتعلم إلى أن يفكر باللغة الأجنبية بأسرع وقت ممكن.

كذلك فإن هذه المناهج كانت تلجأ إلى استعمال اللغة الشفهية دون المرور بالضرورة بصورتها الكتابية، و بالتالي فهى تولى أهمية خاصة إلى اللفظ خطوة أولى، ثم إلى الكتابة خطوة ثانية، لتثبيت ما تم تعلمه شفهيا.

أما القواعد فهى تدرس بطريقة إستنتاجية (Inductive) فلا يتم شرح القاعدة أولا بل على العكس فإن القاعدة يتم التوصل إليها من قبل الطلاب أنفسهم بطريقة ضمنية[3].

و سميت الطريقة المباشرة بالطريقة الطبيعية لأنها تستخدم الجمل و العبارات المفيدة و التي يكثر استعمالها فى اللغة اليومية، لكنها فى الواقع هي أبعد ما تكون عن الطبيعة لعدم ارتباط الحمل بأى مواقف إجتماعية حقيقية، و

[1]- رسول تقوى – أستاذ مساعد- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين منهج القواعد و الترجمة و المناهج الحديثة/ فرع اللغة العربية جامعة آزاد الإسلامية- إيران ص 06/05/04.

[2]- محمد نبى أحمدى- على سليمى- تعليم اللغة العربية فى إيران/ مجلة فصلية محكمة- السنة الثانية- العدد الخامس 2012-ص 08.

[3]- منار عبد المنعم فوزى العكر- صعوبات تعلم الفرنسية فى مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين – مذكرة ماجستير- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين2011، ص 16.

نظرا أن تلك الجمل كانت تمثيلا للتراكيب الصرفية أو النحوية التي يراد تعليمها، كما أنها لا تستطيع في المراحل الأولى تجنب اللغة الأم[1].

لقد استقام المنهج المباشر بإقامة مؤتمر دولي للغات المعاصرة فى " وين" سنة 1898 م، تمت المصادقة على إستخدام الأصول الحديثة لصفوف اللغة المتقدمة فى مؤتمر أقيم فى "لايبزيك" سنة 1900 م و هى:

- أن يتجنب من إستخدام اللغة الأم فى الصف على قدر الإمكان.

- أن تكون النصوص الدراسية مستقاة من ثقافة اللغة الأجنبية التي تدرس.

- أن تضاف النصوص الأدبية الحديثة و الممارسات الكتابية إلى التمارين.

و أعلنت وزارة التعليم العام لحكومة فرنسا بلاغا رسميا على أن المنهج المباشر هو المنهج الوحيد لتعليم اللغة الأجنبية، و قد لقي هذا المنهج قبولا فى ألمانيا بعد دعايات أفراد مثل "هارتمن" و " كهن" و مزجوه بالمناهج القديمة حيث سمى " إختيار الأحسن" إن صح التعبير، إستخدم المنهج المباشر فى إنجلترا عن رغبة و نجاح فى محاولات أشخاص مثل " فيندلى" و تطور طوال سنوات 1899 حتى 1921م.

و رغم هذا كله إستخدم منهج " الترجمة و النحو" فى أمريكا حتى الحرب العالمية الثانية و كان من الطبيعي أن يكون تعليم اللغة فى أمريكا متخلفا بالنسبة إلى أوربا، حتى وثب علم اللغة التركيبية و ثبة جبارة بمحاولة كبار علماء اللغة مثل: سابير و بلومفيلد و خطى تعليم اللغات من تحريات علم اللغة أيضا.(جيرال و جاليسون)

إن الطلاب فى هذا المنهج يستمعون إلى اللغة الأجنبية، و يتكلمون و يقرؤون و يكتبون بها، دون أن يفكروا باللغة الأم أو إستخدامها. [2]".

3- المنهج الشفهي (Oral Method):

وجدت هذه المناهج فى الخمسينات و اعتمدت على فكرة الجمع النظرية اللغوية و فكرة النفسية، و الهدف من هذا المنهج هو التواصل عن طريق اللغة الأجنبية و هو ما جعل هذه المناهج تواجه فكرة إتقان المهارات اللغوية الأربعة من أجل إيجاد تواصل فى الحياة اليومية.

[1]- د نايف خرما- د على حجاج، اللغات الأجنبية : تعليمها و تعلمها، عالم المعرفة، سلسلة ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطنى للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت 1988م، ص 159-160.

[2]- محمد نبى أحمدى- على سليمى- تعليم اللغة العربية فى إيران/ إضاءات نقدية- مجلية فصلية محكمة- العدد الخامس- 2012/ ص 32.

إن الأولوية فى هذه المناهج أعطيت للشفهية التي ترتكز على القواعد و التي إعتمدت فى تعلمها على أدوات مساعدة، و هى تمارين القواعد البنائية (Stuctural exercises) فى مختبرات اللغة من أجل التمكين و الإستقلالية اللغوية[1].

و لقد أكد (Boyer- Butazeqch- Rivera- Pendex 1990)فى أن هذه المناهج إتصفت بما يأتي:

- مقرر بنائي مع مستويات متدرجة من المفردات.

- التقدم الهادف للتراكيب فى سياقات من خلال إستخدام المواقف لوضع عناصر التدريس الجديدية فى سياقاتها.

-سلسلة من الأنشطة الصفية التي تبدأ بالعرض ثم الممارسة المحكومة (Controlled practice) ثم الإنتاج الحر (Free production). و قد عرفت هذه الطريقة باسم المذهب الموقفي (Approach Situational)[2].

4-المنهج السمعي البصري (Audio Visual method):

بعد الحرب العالمية الثانية وجدت فرنسا نفسها مجبرة على محاربة توسيع اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة للتواصل العالمي، و نتيجة لذلك فإن طاقمها من الباحثين اللغويين و الأدباء التربويين قاموا بجهود كبيرة من أجل إيجاد طريقة لنشر اللغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية، و قد توصلوا إلى أن تعليم اللغة الفرنسية بطريقة سهلة يساعد على إنتشارها.

و الطريقة السمعية البصرية تعتمد على الأجهزة السمعية البصرية فى التعليم كمشاهدة الأفلام،و الإستماع إلى الأشرطة و غيرها من النشاطات التي تهدف إلى الإتصال[3].

و هى من أهم الطرق البنيوية فى تعليم اللغات الأجنبية، و سميت بذلك الإسم لأنها تجمع أولا بين الإستماع للغة ثم إعطاء الرد الشفوي مع وجود عنصر بصري مثل صورة أو رسم للمساعدة على تكوين صورة واقعية عن معنى الصيغة اللغوية التي يجرى تدريسها.

---

[1]- منار عبد المنعم فوزى العكر- صعوبات تعلم الفرنسية فى مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين – مذكرة ماجستير- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين2011، ص 17

[2]-جاك ريتشاردز، ترجمة الدكتور ناصر بن عبد الله بن غالى، صالح ب ناصر الشويرخ، مطابع جامعة الملك سعود، 1428 هجرى، ص 49 .

[3]- منار عبد المنعم فوزى العكر، صعوبات تعلم الفرنسية فى مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين، مذكرة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين 2011، ص 17.

و تعود أصول هذه الطريقة إلى أعمال علماء اللسانيات البنيوية و أعمال علماء الإنسان الذين درسوا لغات الهنود الحمر، تعود أصولها كذلك إلى نظريات علم النفس السلوكي و التي ترى أن اللغة مجموعة عادات تتكون بالتعزيز، و لما كان الإنسان يكتسب لغته الأصلية بالمشافهة أولا فقد إعتقد أصحاب هذه الطريقة أن تعلم اللغة الأجنبية يتم بسهولة لو قدم الجانب الشفوي على الجانب الكتابي.

لخص العالم "مولتون" المبادئ الأساسية للطريقة في خمس مسلمات:

اللغة هي الكلام المنطوق لا الكلام المكتوب: و أدت هذه المسلمة إلى تغير جذري في نوع و ترتيب المادة التعليمية، إذ انصب الإهتمام في المراحل الأولى على لغة الحياة الشفوية، ثم الإنتقال في المراحل اللاحقة لتعلم لغة القراءة و الكتابة.

اللغة مجموعة عادات: إكتساب الأطفال اللغة يتم مثل اكتساب أي عادة سلوكية أو ثقافية أو إجتماعية، لذلك كان المنهج اللساني لتحليل اللغات في ظل البنيوية منهج سلوكي، إذ اعتبر هذا المنهج اللغة سلوكا قائما على المثيرات الداخلية و على الإستجابات الخارجية، فكل نطق صوتي هو استجابة لمثير لغوى أو غير لغوى.

إن النظر إلى اللغة من جهة كونها سلوكا إجتماعيا و فرديا قد أدى إلى تدريسها على أنها مجموعة من العادات السلوكية التي ينبغي ترسيخها على نحو صحيح و سليم لدى المتعلمين.

على المعلم أن يعلم اللغة ذاتها لا أن يعلم معلومات عنها: و المقصود أن يتجنب المدرسون تعليم القواعد الجاهزة، و العمل على تعويد التلاميذ على استخدام الأنماط اللغوية المختلفة على شكل جمل مفيدة، و ضمن سياقات الحياة الإجتماعية.

إستخدام اللغة التي يستخدمها أصحابها: و يعنى ذلك استعمال الصيغ التي يستعملها الناطقون الأصليون باللغة بغض النظر عما إذا كانت مقبولة أو غير مقبولة، راقية أم دارجة.

اللغات تختلف عن بعضها البعض: كان المنهج التقليدي يعتقد أن للغات صفات مشتركة، لذلك كان يدرس اللغات بالطريقة التي كان يدرس بها اللاتينية غير أن أصحاب الطريقة السمعية البصرية رفضوا ذلك الإعتقاد و ركزوا في تعليم اللغات على الفروق بين اللغات في المجالات الصوتية و التركيبية و الدلالية، و ابتعدوا عن الترجمة، و لم يستخدموها إلا مع بعض المفردات الجديدة الصعبة.

هذه هي الطريقة السمعية البصرية، و من الواضح أنها تعتمد على التدرج في إعداد العملية التعليمية و الأساس في ذلك هو تقسيم اللغة إلى أنماط لغوية يجرى تعليمها واحدا إثر الآخر، في الوقت الذي يجرى فيه إضافة كلمات جديدة بعد تعليم كل نمط لغوى، ثم يجرى تقديم نمط لغوى جديد باستخدام الكلمات و المفردات التي جرى تعلمها،

إن التدرج في عرض التراكيب اللغوية لا يختلف في الأساس عن تقديم التراكيب اللغوية في الطريقة التقليدية، لكن الإختلاف يكمن في:

- التركيز على اللغة الشفوية بدلا من اللغة المكتوبة.

- إعطاء الأولية لمهارات الإستماع و التحدث بدل مهارة القراءة و الكتابة.

- التركيز على إستخدام اللغة بدل تحليلها.

حققت الطريقة السمعية البصرية نجاحا كبيرا و انتشرت في شتى أنحاء العالم في الستينات من القرن العشرين، لكن مع ظهور النظريات المعرفية و نظرية تشومسكي في النحو التوليدي، دفع المهتمين إلى التساؤل عن جدوى هذه الطريقة، فقد ظهرت نظريات في التعلم و خصوصا النظريات المعرفية، تخالف الأسس التي قامت عليها النظريات السلوكية. و نادت بالمفهوم القائل بأن التعلم لا يتم عن طريق المثير و الإستجابة و التعزيز و المكافأة و تكوين العادة و الإشراط، أو قالت بأن هذه الطريقة ليست الوحيدة لتعلم السلوك.

و من أهم التعديلات التي طرأت في القرن السادس عشر ما يلي:

ما طالب به كارول و شاستين من العودة إلى شرح القواعد اللغوية قبل التدريب على الأنماط اللغوية أو القراءة أو المناقشة(المحادثة) أو الكتابة.

تعليم اللغة القائم على المواقف و المحتوى، ووضع الأنماط اللغوية في مضمون يشبه الإستخدام الحقيقي للغة في الحياة، كالإستعانة بالأشياء المادية المحسوسة و الصور أو أن يكون موضوع الدرس حول زيارة الطبيب على سبيل المثال.

ظهور إتجاهات طالبت بضرورة أخذ الجوانب الإيجابية في كل من هذه النظريات و تضمينها في طرائق تدريس اللغات الأجنبية و عرفت هذه الطريقة بالطريقة الإنتقائية، أي التي تستخدم أساليب التدريس القائمة على الطريقة البنيوية مع زيادة الإهتمام بالمعنى، و تشجيع المتعلمين على المشاركة الإيجابية في العملية، و ذلك عن طريق طرح الأسئلة و تمثيل الأدوار مع الإهتمام بالقواعد اللغوية لا على الإجابة الآلية عن الأسئلة التي يسألها المدرس[1].

5- المقاربة التواصلية(Communicative Approach):

برزت المقاربة التواصلية منذ بداية السبعينات، و إنتشرت حولها الكتب و المؤلفات من قبل الكثير من الباحثين أمثال(Littlewood 2000) و (Hymes1972) و انتشرت فور ذلك و طبقت و استخلص من مبادئها

[1]- د نايف خرما- د على حجاج، اللغات الأجنبية : تعليمها و تعلمها، عالم المعرفة، سلسلة ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطنى للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت 1988م، ص 161-162-163-164-165-166-167.

مختلف الناهج المعتمدة على وجهات النظر المختلفة، و يذكر(Cook 2003) أنها لا تزال إلى اليوم هى الأساس المعتمد، و قد أطلق عليها أيضا اسم " التدريس التواصلي للغة (**Communicative Language Teaching**) و يبدو أنه إسم للتطبيقات التدريسية للمقاربة التواصلية التي هى عبارة عن مبادئ و أساسيات.

و المقاربة التواصلية تقوم بالتركيز على المعاني التي يريد المتعلم التعبير عنها و ليس بالتركيز على الصيغ اللغوية، و هذا ينسجم مع إختيارى لمصطلح الغرض على مصطلح الوظيفة، و تركيز المناهج على الوظيفة التواصلية يعنى التركيز على **وظيفة صيغة لغوية ما**، أما التركيز على الغرض التواصلي (المعاني و المقاصد التي يريد التعبير عنها) فإنه يجعلنا نعود إلى المتعلم و نركز على مقصوده و المعاني التي يريد إيصالها، كما أن هذا ينسجم مع مبدأ محورية المتعلم.

و المقاربة التواصلية هى الهدف النهائي لمناهج تدريس اللغات الأجنبية، و المهمة التواصلية و أغراضها هى الوحدة الأساسية لبناء الأنشطة و الدروس، و تؤكد على ضرورة استعمال كل متعلم للغة لغرض التواصل بها من خلال وضعية ذات معنى تواصل فعلى أصيل، و الطلاقة مقدمة على الصحة اللغوية من حيث الأهمية كإستراتيجية تعليمية لتنمية الكفاءة التواصلية، لذا فإن المحاولات المتكررة للمتعلم ذات أهمية بيداغوجية ليدمج بين الطلاقة و الصحة اللغوية فى ذات الوقت أثناء نشاط التواصل[1].

و يقوم المنهج التواصلي على جملة من القواعد نلخصها فيما يلي:

يقوم المنهج التواصلي من الناحية النظرية على النظريات المعرفية لأن اكتساب اللغة عملية معقدة تتم من خلال عمليات داخلية لدى المتعلم، فالإنسان كما يرى Hvang ، كائن منظم لذاته بطبعه، و ليس واقعا على الدوام تحت رحمة العوامل و المثيرات الخارجية.

عرض المادة اللغوية على أساس التدرج الوظيفي التواصلي، بحيث لا يصبح السؤال: ماهى القواعد اللغوية التي ينبغي تعليمها للتلاميذ؟ و إنما يصبح السؤال: ما هى الوظائف اللغوية التي ينبغي تعليمها للتلاميذ حتى يتمكنوا من استخدام اللغة فى الحياة؟ و معنى أن تدرج المادة اللغوية أصبح وثيق الصلة بأهداف التعليم.

إختيار المادة اللغوية لم يعد كما هو الشأن فى المنهج التقليدي و البنيوي، مرتبطا بالقواعد اللغوية بل أصبح قائما على تدرج الوظائف التواصلية و المواقف الإجتماعية.

التركيز على المواقف اللغوية و التعليمية و الإجتماعية التي تحفز المتعلم ثقافيا و معرفيا فى استخدام اللغة الأجنبية لتعلم شيء ما.

[1]- خواجه بن عمر فقيه- مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وفق المقاربة التواصلية- دراسة ميدانية على المدرسين المرسمين فى السنة الرابعة متوسط ، رسالة ماجستير، – ولاية ورقلة- 2009، ص15-23-24-25.

الإهتمام بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعية لإستخدام اللغة مثل توجيه الأسئلة، تسجيل المعلومات، تبادل الأفكار أو التعبير عن المشاعر أو بعبارة أخرى جعل المبادرة فى زمام المتعلم.

إستعمال الوسائل السمعية البصرية المتعددة كالأشرطة و الصور[1].

و لقد إنتقد "نايف خرما" و "على حجاج" (1988) المقاربة التواصلية فى النقاط التالية:

– إن تركيز المقاربة التواصلية على استخدام اللغة لا يعنى أنها الأمثل، فقد يستطيع المتعلم عندما يتقدم فى تعلم النظام اللغوي أن يتقن استخدامها للتواصل، و بالتالي ليس هناك ضرورة لتعلم الأغراض التواصلية و الإستراتيجيات الإجتماعية التي هى عالمية فى غالب اللغات.

– تركيزها على الأغراض المرتبطة بسياقاتها الإجتماعية، إنما هو تركيز على الحضارة الغربية و مجتمعها، و هو أمر لا يمكن أن نوفره للمتعلم فى العالم العربي.

– جعلها لكفاءة الناطق الأصلي مقياسا و غاية نقارب إليها كفاءة المتعلم، و هو أمر مستحيل فى الغالب و غير مرغوب فيه، إلا لمن أراد الإنتماء إلى تلك الحضارة، و لدى المتعلم أغراض مخصوصة و معلومة من تعلمها.

– تتطلب مدرسا عالي الكفاءة، و هو أمر لا يتيسر لأغلب مدرسينا، إلا إذا عاشوا لفترات فى تلك المجتمعات.

و التركيز على الطلاقة على حساب الصحة اللغوية، و اشتراط المقبولية و تيسير تعلم اللغة، و إلزام المتعلم أن يتقن الحديث وفق العرف أو الإتفاق (Convention) فى التعبير وفق مجتمع اللغة المتعلمة كل هذه القيود و الشروط ستجعل المتعلم يرفضها، و المقاربة التواصلية بذلك تضيق على تعلم التواصل من حيث أرادت أن تثريه و تطوره، و مع ذلك فنجاحها رهن بأسباب أخرى غير هذه، كما أن التركيز على المعنى من البداية يؤدى إلى إرتكاب لأخطاء فى استعمال اللغة، فقد ترسخ كجزء من مهارة المتعلم و تكون عائقا يصعب عليه تحسين و تجديدي استعماله للغة.

أما عن رفض دور فهم المتعلم لثقافة اللغة المتعلمة فقد استجدت مبررات أخرى تأتى من تبعات علاقة السائد و المسود بين الشرق و الغرب، و ضرورة فك رباط التبعية لهم، و من المهم أن ندرك الدواعي و الظروف الإجتماعية و النفسية التي أنتجت العلوم و التي تأتى من الغرب و نستهلكها خاصة الإنسانية منها، و إن كان هذا الأمر خارج عن موضوعنا إلا أن فهم الثقافة الأخرى له مبررات تجعلنا نعود إليها بالدراسة و الفهم[2].

[1]- د نايف خرما- د على حجاج، اللغات الأجنبية : تعليمها و تعلمها، عالم المعرفة، سلسلة ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطنى للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت 1988م، ص 171-172.

[2]- خواجه بن عمر فقيه- مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وفق المقاربة التواصلية- دراسة ميدانية على المدرسين المرسمين فى السنة الرابعة متوسط بورقلة، 2009، -ص 15-23-24-25.

6- الفرضية الخماسية لكراشن فى اكتساب اللغة الثانية :

قدم "كراشن" (1987) تفسيرا متعدد الجوانب للإكتساب اللغوي يشمل كلا الجانبين العقلي و البيئي، إذ تفسر آراؤه فى اكتساب اللغة الثانية بناءا على خمس فرضيات و هى :

- فرضية الإكتساب و التعلم The acquisition learning hypothesis
- فرضية المراقبة The monitor hypothesis
- فرضية الترتيب الطبيعي The natural order hypothesis
- فرضية المدخلات The input hypothesis
- فرضية المصفيات المؤثرة [1]The effective filter hypothesis

فرضية الإكتساب و التعلم:

تعتبر هذه الفرضية من أهم فرضيات "كراشن" و أكثرها تأثيرا، حيث يفرق فيها بين عملية الإكتساب و التعلم. فالأول يتعلق بالفهم و التواصل و هو نتاج ما وراء الوعي و هو كثير الشبه بعملية اكتساب الأطفال للغتهم الأم و التي تتطلب تفاعلا ذا مغزى باللغة بالتخاطب المناسب طبيعيا، فالطفل يستعمل اللغة دون أن يفكر بقواعدها الصرفية و النحوية لأنه يركز على التواصل لا على الصيغ اللغوية، كما أنه يستطيع فى مرحلة ما من عمره التمييز بين الجمل الصحيحة و الخاطئة بواسطة " الحدس" و يطلق على هذا النوع من الإكتساب " بالتعلم الطبيعي."

أما بالنسبة لنظام التعلم فهو عادة نتاج للتعليم الرسمي، و يجرى ضمن نطاق الوعي و هو إذن الوعي الموجه لإستعمال اللغة، فمعرفة قواعد اللغة و الوعي بها أمر ضرورى هنا، و ناقش كراشن أن عملية الإكتساب أكثر أهمية من عملية التعلم و فضلها عليه، كما أنه يرى على خلاف علماء اللغة أن عملية الإكتساب لا ترتبط فقط بالأطفال صغار السن بل إن المتعلم البالغ يمكنه أن يتعلم اللغة بشكل طبيعي عن طريق تشجيعه بالأنشطة التي تمارس المحادثة لا تمارين القواعد النحوية[2].

إن تأكيد "كراشن" على أهمية الإكتساب و فعاليتها، ليس معناه أنه ألغى الدور المهم الذي تلعبه عملية التعلم، لأنه أكد من جهة أخرى بضرورة حسن إنتقاء القواعد التي يدرسها و تقليل تفاصيلها و عدم التعمق و التبحر فيها،

---

[1]- خالد بن عبد العزيز الدامغ- السن الأنسب للبدء بتدريس اللغات الأجنبية فى التعليم الحكومى – مجلة جامعة دمشق المجلد 47- العدد الأول و الثانى- 2011- ص 76.

[2]- Stephen D Krashen – Principles And Practice In Second Language Acquisition-Pergamon Press Inc, California 1982–Page 10.

و شجع على استعمال طريقة " تحديد الأخطاء" فى تدريس القواعد كعرض نماذج أخطاء المتعلمين و محاولة تصحيحها جماعيا.

و يقرر "كراشن" كذلك مع ضرورة تبسيط القواعد على المتعلمين بإضفاء جو من المرح و الدعابة على حصته مثلا و عدم إجهاد ذهن المتعلم بالتفكير بالقواعد و الظواهر النحوية التي درسها و خاصة فى فترة التدريبات، فمثلا يرى "كراشن" أن إستخدام " التضاد" فى تدريس القواعد يضر بالتعلم، كجمع درس"it´s" و "its" فى درس واحد، فهذا يربك المتعلم و يشوش ذهنه، فتجد الطالب يخلط بين الكلمتين و يحتار فى اختيار الكلمة المناسبة أثناء التمارين أو التحدث، و للتخفيف من حدة هذا الإجهاد و التردد يقترح أن تدرس كل صيغة على حده. و هذا الرأي يعاكس وجهة نظر "Friedman" الذي شجع على الجمع بين الصيغ اللغوية المتشابهة[1].

فرضية المراقبة

هذه الفرضية ترينا العلاقة بين الإكتساب و التعلم و ترى بأننا فى طلاقتنا فى إنجاز اللغة الثانية مدينون إلى ما اكتسبناه و ليس إلى ما تعلمناه.

إن التعلم موجود كموجه أو مرشد،ثم نعود إلى قوانين الإدراك فيما بعد و نستعمل الإدراك لتصحيح المخرجات من النظام المكتسب، و هذا يحدث قبل أن نتكلم أو نكتب،أو من الممكن أن يحدث فيما بعد، فمهمة المراقب اللغوي الرئيسية تتلخص فى تنظيم التعلم أو تقويمه بصورة شعورية فى المراحل المتقدمة من تعلم اللغة الثانية، و قد ثبت أن هناك ثلاث حالات ضرورية لنجاح الموجه و هى :

– الوقت: المتعلم بحاجة إلى الوقت للتعرف على القواعد ووضعها فى حيز التطبيق خاصة أثناء المحادثة المباشرة، إلا أنه غالبا ما يكون الوقت شبه ضيق للتفكير بالقواعد و استعمالها فى التحدث.

– التركيز على الأسلوب: للتأكد من سلامة الجمل أثناء الآداء الشفوى، لا بد لنا من التركيز على الأسلوب و التفيكر الصحيح.

– معرفة القوانين:هذا شرط فى غاية الأهمية، فاللسانيات تؤكد على أن اللغة تحتوى على تراكيب معقدة يحتاج المتعلم للتعرض لأهمها،للتعبير بها عن حاجاتنا.

إن استخدامنا للتوجيه و الإرشاد فى تعلم اللغة الأجنبية يختلف من شخص لآخر و يعتمد على مدى لجوءنا للقواعد و الإعتماد عليها و بالتالي استعمال الإدراك قبل التكلم أو الكتابة، و توصل "كراشن" إلى التمييز بين ثلاثة أنواع من المتعلمين:

[1]- Elizabeth Taylor Tricomi – Krashen's Second Language Acquisition Theory and The Teaching Of Edited American English – JOURNAL Of Basic Writing VOL 5- NO 02- 1986- Page 62-65.

– الفئة الأولى هى التي تستخدم النموذج المراقب بشكل مبالغ فيه و سماها كراش "over monitor users" ، و هذا يرجع إلى شخصية المتعلم و إعتقاده بأن اللجوء إلى القواعد هو الوسيلة الأضمن لإنتاج جمل سليمة، كما أن اعتماد المتعلم على القواعد قد يكون مرده عدم تسنى المتعلم فرصة تعلم مهارات لغوية تساعده على تنمية لغته و تحسينها.

– النوع الثاني و هو عكس الأول، و يسمى(under monitor user) و هذه الفئة لا تفضل الإعتماد على القواعد فى التأكد من صحة الجمل المنطوقة أو المكتوبة، و قد يرجع هذا إلى كون أن هذا النوع قد إستفاد من الإكتساب التلقائي للغة، و بالتالي فالحدس هنا هو الذي يلعب دور المصحح.

– الفئة الثالثة تمثل المتعلمين التي لا تلجأ للقواعد إلا أثناء الكتابة مثلا أي فى حال توفر الشروط الثلاث لإمكانية إستشارة الموجه كالوقت مثلا.و تسمى هذه الفئة optimal monitor users .

فرضية الترتيب الطبيعي :

لقد خلص باحثي إكتساب اللغة الأجنبية إلى نتيجة مهمة تعتبر من أهم الأبحاث و مفادها أن إكتساب التراكيب اللغوية يتم بشكل تدريجي و مرتب، فبعض الصيغ اللغوية يكتسبها الطفل فى سن مبكرة على غرار الصيغ الأخرى، أي أن إكتساب اللغة يمكن التنبؤ به لأنه يتم وفق ترتيب يمكن إكتشافه،و قد لاحظ براون Brown " فى دراسة لإكتساب الطفل اللغة الإنجليزية كلغة أم أن هناك بعض "المورفيمات" يتعلمها الطفل مبكرا كعلامة الفعل المستمر"ing "مثل "he is playing " و علامة الجمع "s" مثل"two dogs"، بينما يتأخر فى إدراكه بلزوم إضافة "s" للفعل فى الزمن الحاضر مع الضمير المفرد الغائب مثل "she eats".

إن البحث الذي قدمه "براون" فتح الطريق أمام "Burt و Dulay" لاكتشاف المزيد، حيث توصلا إلى نتيجة مفادها أن هناك تشابه فى الإكتساب بين اللغة الأم و اللغة الأجنبية،وفى ضوء هذه النظرية يفسر تشابه أخطاء متعلمي اللغات الثانية مع أخطاء الأطفال متعلمي لغتهم الأم.

و لقد أكد صحة هذه الفكرة (Fabris 1978) (Idar & Kessler 1977) و كذلك "كراشن" الذي تأكد من أن الترتيب القواعدى الذي يمر به متعلمي اللغة لا يختلف كثيرا بين متحدثي اللغة الإنجليزية كلغة أم و متحدثيها كلغة أجنبية.

فرضية المدخلات :

تعتبر هذه الفرضيات من أهم الفرضيات السابقة بحكم أنها تحاول الإجابة عن سؤال مهم و هو: كيف تكتسب اللغة؟

فى هذه النظرية يقرر "كراشن" أن مستوى الصعوبة فى مدخلات إكتساب اللغة الثانية يجب أن يكون أعلى بقليل من مستوى المتعلم و قدرته الإستيعابية للغة الثانية و قد رمز لها بالمعادلة التالية: i+1. أي أن المتعلم يتحسن باستمرار لأنه يعطى إهتماما للفروق بين المدخلات التي يفهمها (i) و المدخلات الأعلى مستوى التي يحصلها (+1).

لكن السؤال المطروح هنا: كيف يمكن للمتعلم أن يفهم تراكيب جديدة تفوق مستواه المعرفي و التي لم يسبق له أن تعرض لها؟.

يجيب "كراشن" بأن استخدام الطفل لمهاراته اللغوية التي إكتسبها من قبل و معرفته المسبقة ببعض المعلومات هو الذي يساعده على فهم هذه التراكيب، فهو بهذه الطريقة يفسر المعاني دون أن يفكر بالقواعد، و لتوضيح هذه الفكرة نأتي بالمثال التالي: إذا سمع أحدهم الكلمات الآتية : برتقال- الطفل- قطف.فبغض النظر عن ترتيبها، يستطيع الطفل أن يفهم المعنى الذي تحمله هذه الجملة وهو : قطف الطفل البرتقال.

و على عكس Hatchا لذي يرى أن إكتساب اللغة يبدأ أولا بتعلم القواعد ثم بعد ذلك تأتى مرحلة تطبيقها للإتصال، كراشن يؤكد أن فهم المعنى هو الذي يمكننا من فهم التراكيب و القواعد النحوية.

و لنجاح عملية الإكتساب، يقترح "كراشن" أن تكون المدخلات ملائمة لحاجات الطلاب و ذات معنى، كما يرى أن تبسيط هذه المدخلات "input" أمر ضروري حتى يتم استعمالها بفاعلية من قبل المتعلم، و يؤكد أنه ليس من السهل فى الوقت الحاضر أن يصبح الدارس طليق اللسان، فمهارة التحدث تحتاج إلى وقت معين للتمكن منها كما أنها تعتمد على عامل الإستعداد للمتعلم، و بداية ظهورها يختلف من شخص لآخر نظرا للفروق الفردية المتواجدة بين المتعلمين، و فى النهاية يقترح "كراشن" التركيز على فهم المدخلات و الإستماع الجيد للغة لأنهما يعملان على تطوير مهارة التحدث.

و فى تأكيده للإهتمام بالمعنى يقول " كراشن " إن المتعلم الذي يتلقى مثلا درسا حول كيفية تصريف الفعل الحاضر مع الضمير المفرد الغائب، ثم تعرض عليه مجموعة من التدريبات غرضها التركيز على تطبيق القاعدة اللغوية، فالمتعلم يستطيع إنجاز التطبيق بشكل صحيح إذا منحناه الوقت الكافي لإنجاز التطبيق. أما إذا قمنا بتغيير هدف التدريبات من التركيز على القاعدة إلى التركيز على "الإتصال"، فيرجح "كراشن" إلى أن المتعلم قد يفشل فى تطبيق القاعدة فى الأداء الشفوي خاصة إذا لم توفر الشروط اللازمة التي اقترحها كراشن لنجاح المرشد أو الموجه (monitor).

فرضية المصفيات المؤثرة أو الراشح الإنفعالى:

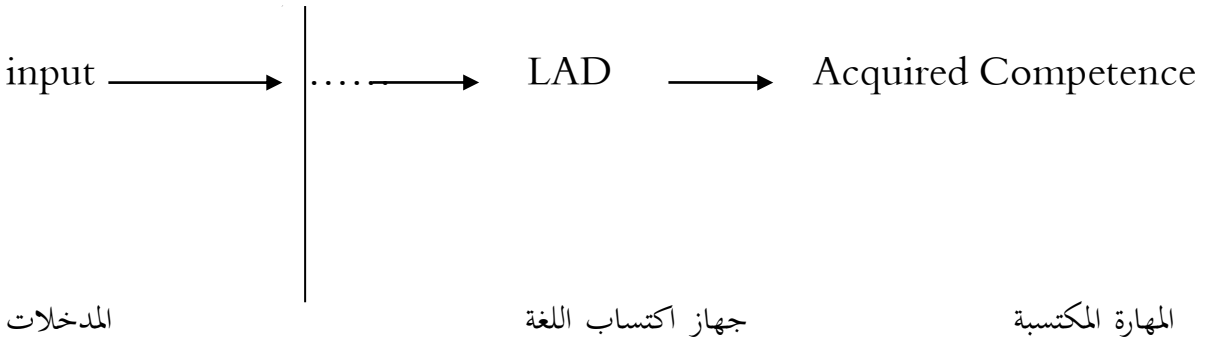
يرى كراشن أن هناك عددا من العوامل التي تؤدى دور المسير أي المعقد لعملية إكتساب اللغة، و هذه المتغيرات تشمل الدافع (motivation) ، الثقة بالنفس (Self confidence) و القلق (Anxiety).

و يعتبر كراشن أن جميع مدخلات إكتساب اللغة الثانية تمر بوساطة مصفاة يطلق عليها إسم " المصفاة المؤثرة"(Affective filter)، حيث يستطيع فى نفس الوقت أن يقلل تدفق المدخلات إلى دماغ المتعلم أو جهاز إكتساب اللغة (تشومسكى:LAD)، و ذلك تبعا لحالة المتعلم، فكلما زاد القلق لدى المتعلم و انعدم الحافز و الثقة بالنفس، قل لديه إكتساب اللغة، و كلما قل القلق و إزدادت الدافعية و الثقة بالنفس، سهلت عليه عملية إكتساب اللغة.

فالراشح الإنفعالى يعيق التعلم عندما يكون نشيطا و الأوضاع العاطفية السلبية هى التي تعمل على رفعه و تمنع وصول الدخل اللغوي إلى الدماغ حتى و إن إتضح أن المتعلم قد فهم المدخلات، و الدخل اللغوي لا يمكنه الوصول إلى الدماغ إلا إذا كان الراشح الإنفعالى منخفضا (Stevick 1976).

إن هذه الفرضية تفسر لنا حالة المتعلمين الذين فهموا جيدا المدخلات، و لكن بعد تقديم التدريبات، يتضح لنا أحيانا أن البعض منهم لم يتمكنوا من إنجاز التطبيقات بشكل صحيح و السبب كما يقول كراشن عدم وصول المدخلات إلى الدماغ بسبب ارتفاع الراشح الإنفعالى الذي عمل كحاجز لمرور الدخل اللغوي إلى الدماغ.

و لقد مثل كراشن على هذه الفرضية على النحو التالي:



إن فرضية الراشح الإنفعالى تعتبر بأن تبسيط القواعد ليس بالأمر الكافي، بل على المعلم أن يشارك فى التخفيف من حدة كل الإنفعالات التي يتعرض لها المتعلم و بالتالي فهى حددت دور المعلم الذي من واجبه أن يهيأ الجو المناسب و الملائم للعملية التعليمية[1].

7- نظرية الوعى اللغوي: Language Awarness

انبثقت نظرية "الوعي اللغوي" في بداية الأمر على شكل حركة معارضة للنظرية السلوكية والاتجاه السائد لنظرية كراشن في اكتساب اللغة الثانية والتي تحث على ضرورة تعليم اللغة بطريقة لاشعورية من خلال التركيز على المعنى لا الشكل قصد تنمية مهارة الاتصال ويرجع تاريخ ظهورها إلى عام 1980 في انجلترا على يد اللساني "إيريك هاوكينز" Eric Hawkins

وكان أول هدف لهذه الحركة إنشاء منتدى للنقاش حول التنوع اللغوي. كما أن غرضها هو تسهيل عملية تعلم اللغات الأجنبية خاصة للمبتدئين ومساعدتهم على التغلب على كل الصعوبات التي قد يواجهونها أثناء الدراسة. كما أنها تدعو لمواجهة الإجحاف اللغوي عن طريق الإدراك وقد عبر(jessnee 2006)عن أسباب ظهور هذا الاتجاه الذي يعود إلى التطور الاجتماعي والاقتصادي ,الهجرة ,العولمة,التجارة العالمية والصراعات الدولية ,فالباحث المتخصص في هذا الميدان يهتم أكثر بالقضايا الاجتماعية اللغوية وبالتالي فالبحث يتعامل أساسا مع قضايا التعدد اللغوي multilingualism الاتجاه أو الموقف من اللغة Language attitude, والمواطنة (Svalberg2007) citizenship

وقد تضمنت هذه النظرية عدة تعريفات نذكر منها تحديد الجمعية الوطنية لتعلم اللغة في انجلترا (N.C.L.E) والتي شجعت على الأبحاث المتعلقة بهذا الحقل حيث تقول "إن الوعي اللغوي L A هو إدراك و وعي الفرد لطبيعة اللغة ودورها و وظيفتها في حياته(Malmberg" 2001.148")

وترى الجمعية التأسيسية للوعي اللغوي(A L) والتي قامت على يد Garrett & Van lier و التي سعت إلى ترقية وتشجيع الأبحاث في هذا الميدان بأن (A L) هو المعرفة الصريحة Explicit knowledge للغة، تقوم على الإدراك والوعي في تعلم اللغة وتعليمها واستعمالها ولنفهم القصد من "التعلم بالإدراك" من المهم أولا التطرق إلى التحقيق من الفرق بين التعلم الصريح Explicit Learning والتعلم الضمني Implicit Learning ،

[1]- Stephen Krashen- Principles & Practice in second language acquisition, Pergamon Inc Press, California 1982 page 12-13-14-15-16-18-19-20-22-30-31-32.

وتجدر الإشارة إلى أن الجدل لازال قائما و مطروحا بين مؤيدي ومعارضي كلا النوعين فبعض الدراسات الحديثة تؤكد على فعالية التعلم الصريح و أخرى تميل إلى التركيز على التعلم الضمني[1].

مؤيدي التعلم الصريح Explicit learning :

يرى هذا الإتجاه أن المتعلم رغم اكتسابه للغة فيما قبل المدرسة إلا أنه يحتاج إلى معرفة قواعدها و التمكن من تطبيقها على تراكيب لغته المكتسبة.

و قد أشار wolff 1994 إلى أفضلية تدريس القواعد للتلاميذ بشكل مباشر، و عدم الوقوف عند ما اكتسبوه منها قبل مجيئهم للمدرسة مشيرا إلى أن المدخل الإتصالى الذي شاع إستخدامه منذ 1970، مدخل غير واقعي فى تعليم القواعد و نتائج استخدامه فى تدريس القواعد ضعيفة، لأنه لا يلفت المتعلمين إليها.

إن تدريس اللغة دون تناول أشكالها و تراكيبها بشكل مستقل، و تعامل المتعلمين مع نصوص لم يتم التعرض لقواعدها صراحة، يجعل المتعلمين غير مهتمين باللغة، و غير حريصين على آداءها بشكل صحيح، و لذلك فإن القواعد التقليدية و المدخل الصريح فى تعليمها هما أساس درس اللغة الناجح(Maestri 1995)

و توصل رين Ruin فى دراسته عام 1996 إلى أن التدريس الصريح للقواعد يساعد فى تقليل الأخطاء اللغوية للمتعلمين المبتدئين، و فى زيادة قدرتهم على اختيار المفردات المناسبة أثناء الحديث أو الكتابة و بالتالي إرتفاع مستواهم اللغوي.

و توصلت دراسة كاني Kane 1997 إلى أفضلية تدريس القواعد للأطفال فى حصص مستقلة و بشكل مقصود، و ذلك باستخدام أمثلة مفهومة لهم، يمكن اشتقاقها من القطع الأدبية المقررة عليهم و رأت أن ذلك ضمانا لإتقانها، بشرط الإكثار من الأمثلة الدالة عليها.

و التدريس الصريح للقواعد يساعد المتعلمين على استعمال القواعد بشكل مباشر و صريح و يجنبهم من الوقوع فى مشكلات الإفهام و ذلك فى تعلم اللغة الأم أو اللغة الأجنبية، فتعلم التراكيب الصحيحة و مقارنتها بشبيهاتها يعطى المتعلم القدرة على الآداء اللغوي السليم الخالي من الأخطاء[2].

و لقد تحقق نوريس و أورتيغا (Norris & Orteg's) فى دراسة قاما بها إلى فعالية التعلم الصريح حيث أنه يساعد متعلم اللغة فى تحسين آداءه اللغوي بتطبيقه للقاعدة اللغوية التي درسها.(Norris & Orteg's 2000 – Svalberg 2007)

[1]- Maria Prtic Soons,The importance of language awarness- Ambiguities in the undersanding of language awarness and the practical implications- / Malmo Uiversity 2008, page 08-09-10.

[2]-د محمد رجب فضل الله- مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الإبتدائية- مجلة كلية التربية- جامعة الإمارات العربية المتحدة- السنة السادسة عشر –العدد 18- 2001/ ص 78/76.

و فى دراسة تجريبية أخرى خلص (Robinson 1995)، إلى أن التعلم الناجح هو الذي يمكن المتعلم من إدراك قوانين اللغة و التعبير عنها لفظيا، بتطبيق الطريقة الإستقرائية بدل عرض القاعدة مباشرة من قبل المتعلم[1].

مؤيدي التعلم الضمني Implicit learning :

إن تعليم و تعلم اللغات فى نظر التربية الحديثة يخضع إلى مبدأ أن الفكرة أو المعنى هو الأساس الذي ينبغي أن تعنى به، و يبرز هذا المبدأ فى تعليم قواعد اللغة على وجه التحديد، فقواعد اللغة فرع بينما المعنى أصل.(الحاج صالح 1991)

و أفضل أسلوب فى تدريس القواعد هو تدريسها فى مواقف يعتمد على ممارسة اللغة إستماعا و كلاما و قراءة و كتابة و على هذا الأساس فالإستعمال كما يقول إبن خلدون و محاكاة الأساليب اللغوية الصحيح و التدرب عليها هو الأسلوب الأمثل فى تدريس القواعد.(مذكور 1991)

و المتعلمون الذين يدرسون نصا لغويا يتضمن فى سياقه أمثلة و تراكيب لقاعدة ما، و يقومون بتحليله فى جو تفاعلي مع معلمهم و مع بعضهم البعض، و يمارسون أنشطة لغوية مرتبطة به، تتكون لديهم دون أن يشعروا هذه القاعدة، و يطبقونها فى كلامهم و كتاباتهم و دونما إشارة إليها أو معرفة لمصطلحاتها.(Kettle 1996)

و أشار (Fottos 1998) إلى أن تدريس قواعد اللغة الإنجليزية باستخدام المدخل الضمني سيؤدى إلى تحسين مستوى المتعلمين فى هذه القواعد، و سيظهر ذلك فى استعمالاتهم و فى الأشكال التركيبية التي سيستخدمونها فى كلامهم أو كتاباتهم[2].

التعلم الضمني يتم بدون وعى و إدراك من المتعلم للدخل اللغوي الذي يكتسبه، فهى عملية بديهية حدسية و المتعلم فيها لا يستطيع شرح القاعدة اللغوية التي درسها على الصعيد المعرفي لكنه يستطيع تطبيقها، ووجهة النظر هذه تتفق مع فرضية "كراشن" لإكتساب اللغة الثانية.

و لقد تأثر بعض الباحثين بفرضية "كراشن"، فاعتبروا أنه لا يمكن الجمع بين التعلم الصريح و الضمني، بالرغم من تأكيد البعض من إمكانية المزج بين النوعين، و هذا يفترض تدخل عنصر الملاحظة Noticing أثناء التعليم (Schmidt 1994 – Robinson 1995).

[1]- Maria prctic Soons- The importane of language awarness- Ambiguities in the understanding of language awarness and the practical implications- Malmo univeriy 2008/ page 11.

[2]- د محمد رجب فضل الله- مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الإبتدائية- مجلة كلية التربية- جامعة الإمارات العربية المتحدة- السنة السادسة عشر –العدد 18- 2001/ ص 80/79.

و بالرغم من هذا الجدل المطروح و الذي تراوح بين تأييد مطلق و تجاهل لكلا النوعين، إلا أن أغلب الباحثين يؤكدون على فعالية و نجاح التدريس الصريح بحكم أنه يسهل و ييسر عملية تعلم اللغة و لكن دون إقصاء للتعلم الضمني، و الأغلبية الساحقة من الباحثين توحي بإمكانية الجمع بين كلا النوعين.

و تجدر الإشارة إلى أن " شميدت" قد تطرق لمفهوم " الوعي" و هذا لما تحمله هذه الكلمة من مساحة واسعة فى نظرية " الوعي اللغوي" ، و من المهم أن نشير أيضا أن "شميدت" من اللسانيين القلائل الذين إهتموا بدراسة الدور الذي يلعبه" الوعي" و هذا من خلال الدراسات التجريبية التي قام بها فى مجال علم النفس. (Ellis 1994 – Al Hejin 2004 : 14)

و من هذا المنطلق توصل إلى التمييز بين أربع أنواع للوعى و هى:

- الوعي بمعنى القصد: Intention و هو هنا يميز بين التعلم القصدى Intentional learning و التعلم العرضي Incidental learning كما هو الحال فى إكتساب الطفل للغته الأم.(Chomsky 1975)

- الوعي بمعنى الإنتباه و الحرص" Attention و هذا الوعي يتضمن بالضرورة تدخل عنصر الإنتباه فى العملية التعليمية و التركيز يمثل شرطا أساسيا لتمكين المتعلم من إستيعاب المدخلات Input.

- الوعي بمعنى الإدراك Awarness و هذا النوع يتطلب المعرفة الجيدة للقواعد اللغوية و إكتساب القواعد يقتضى بالضرورة تدخل عنصر الإنتباه.و هذا النوع يشبه إلى حد ما النوع السابق حتى أنه يصعب علينا التمييز بين الإثنين.

- الوعي بمعنى السيطرة Control و يقصد به الأداء التلقائي للتدريبات اللغوية دون بذل جهد فى عملية الإدراك للقواعد.

إذن فحسب وجهة نظرSchmidt فهناك مستويات مختلفة للوعي، أدناها هو الوعي الذي يعتمد على الملاحظة أي الإنتباه و أعلاها هو المستوى الذي يتعلق بالفهم Understanding و يقصد به التعرف و الإستيعاب التام للقاعدة اللغوية.(Schmidt 1995 : 29)

و يلخص schmidt نظرته هذه بأنه و بالرغم من إختلاف مستويات الوعى فى العملية التعليمية إلا أن تدخل الإدراك و الملاحظة فى التعلم لازم.

و بالتالي فتعلم اللغة لا يمكن أن يحصل بطريقة لا شعورية و أن الوعى اللغوى يرتبط أساسا بالتعلم الصريح للقواعد، لأن المتعلم فيها يعتبر عنصرا فعالا و مشاركا لأجل إستيعاب المدخلات، و خلاصة القول أن التعلم الصريح يزيد من إهتمام المتعلم باللغة و يقوى رغبته فى إكتساب اللغة[1].

8- ابن خلدون و رأيه فى إكتساب اللغة الأجنبية :

إن موضوع الملكة اللسانية و سبيل و طرق تحصيلها من الموضوعات التي شغلت فكر العلامة ابن خلدون، فقد اهتم بها تمام الإهتمام و اقتنع بها تمام الإقتناع، و هى فكرة جديدة إهتدى إليها بحسه الإجتماعى العميق، و راح يؤكد فى الأذهان فهمها، و يتتبعها فى كل جوانبها المختلفة، و من الجوانب التي عرضها من أمور الملكة اللسانية فى كل جوانبها المختلفة تحصيلها بالنسبة إلى الأجانب عن اللغة العربية، سواء منهم من كانوا أجانب تماما عن هذه اللغة أو المولدون الذين سبقت العجمة إلى ألسنتهم. و قد عنون مقدمته فى بعض فصولها ب: " فى تفسير لفظة الذوق فى مصطلح أهل البيان و تحقيق معناه، و بيان أنه لا يحصل للمستعربين من العجم"، و فصلا آخر ب " أهل الأمصار على الإطلاق قاصرون فى تحصيل هذه الملكة"، و فضلا ثالثا ب " العجمة إذا سبقت إلى اللسان قصرت بصاحبها فى تحصيل العلوم عن أهل اللسان العربي[2].

فابن خلدون لم يكن فى تمثيله رسوخ الملكة عند المتكلمين باكتساب اللغة عند الصبي بغافل عن كون اللغات فى اكتسابها أو تعلمها تتفرع إلى لغات الأم و لغات أجنبية، فقد أشار إلى الملكة الأولى التي لا يمكن أن تفهم بعيدا عن كونها لغة الأم التي يلقاها الفرد من أسرته و محيطه، فقال: " اللغة للعرب بالطبع أي الملكة الأولى التي أخذت عنهم و لم يأخذوها عن غيرهم".

و هو ما يؤكد عليه اللسانيون فى تصنيفهم للغات إلى لغات أول و لغات ثوان، على إعتبار أن اللغة الأولى تكتسب دون تلقين، و هى لغة الأم أي اللغة التي يتعرض لها الطفل فى محيطه الإجتماعى الطبيعي فيكتسبها دون أن يحتاج فى ذلك إلى تعليم موجه أو تلقين معلم، و على إعتبار أن اللغة الأجنبية إذ لا يتعرض لها الطفل فى بيئته الإجتماعية عند نشأته فهو محتاج للتمكن منها إلى تعليم موجه و مخطط له.

و يتأكد الوعى التام من ابن خلدون بالإختلاف بين تحصيل اللغة الأم و اللغات الأجنبية فيما أشار إليه من أن من سبقت إلى لسانه العجمة قصر عن تحصيل علوم اللسان العربي، فقد رد هذا التصور إلى أمور باتت النظرية اللغوية لتشومسكى مؤكدة عليها، يقول فى ذلك : " العجمة إذا سبقت إلى اللسان قصرت بصاحبها فى تحصيل العلوم عن

[1]- Maria Prctic Soons- the importance of language awarness- Ambiguities in the understanding of language awarnee and the practical implications- Malmo University/ 2008 page 11-12-13.

[2]- مصطفى بوجمالة – مفهوم السليقة اللغوية فى التراث النحوى عند العرب " دراسة لسانية"- رسالة ماجستير، الجزائر 2003-2004/ ص 65.

أهل اللسان العربي و السير فى ذلك أن مباحث العلوم كلها إنما هى فى المعاني الذهنية و الخيالية .....و اللغات إنما هى ترجمان عما فى الضمائر من تلك المعاني[1].

أما عن نظرة إبن خلدون لأسباب قصور الأعاجم فى تحصيل الملكة اللسانية، فيقيم هذه الفكرة على الأسس التالية:

أولا: أن الأعاجم الداخلين فى اللسان العربي و كانت لهم لغة أخرى وهم مضطرون للنطق بالعربية من مفرد و مركب يحصلون العربية ممن يخالطونهم من العرب و هؤلاء لا يملكون – حين تأخر الزمن- ملكة اللسان المطلوبة، فقد ذهبت عنهم و بعدوا عنها فليس لديهم إذا وسائل إجادة العربية ممن يخالطونهم من العرب.

ثانيا: إذا لجأ هؤلاء الأعاجم لتحصيل الملكة بالتعلم فى كلام العرب شعرا و نثرا، فإنهم يحصلون على هذه الملكة، لكنها كما يقول تجيء ناقصة مخدوشة، لأنه قد سبق لهم ملكة أخرى للغاتهم الأصلية، و هذه تعوق تمام الملكة الجديدة، فيفترقون فى ذلك عن العرب الأصلاء[2].

و يقول فى هذا الشأن : " و قد تقدم لنا أن اللغة ملكة فى اللسان، و كذا الخط صناعة ملكتها فى اليد، فإذا تقدمت فى اللسان ملكة العجمة، صار مقصرا فى اللغة العربية، لما قدمناه من أن الملكة إذا تقدمت فى صناعة بمحل، فقل أن يجيد صاحبها ملكة فى صناعة أخرى و هو ظاهر."

و فى موضع آخر من المقدمة يقول :" إذا فرضنا أنه أقبل على الممارسة لكلام العرب (أي العجم) و أشعارهم بالمدارسة و الحفظ ليستفيد تحصيلها، فقل أن يحصل له ما قدمناه من أن الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى فى المحل فلا تحصل إلا ناقصة مخدوشة، و إذا فرضنا عجميا فى النسب سلم من مخالطة اللسان العجمي بالكلية و ذهب إلى تعلم هذه الملكة بالحفظ و المدارسة فربما يحصل له ذلك، لكنه من الندور بحيث لا يخفى عليك بما تقرر...."[3]

و هذه حقيقة يقرها علماء النفس اللغويون حين يؤكدون أن الثنائية اللغوية المثالية التي تكون فيها مهارات الفرد اللغوية مكتملة و متماثلة فى اللغتين ثنائية إفتراضية قلما تحصل فى الواقع،و من ثم فعدم اكتمال مهارات الفرد فى لغة من اللغات سيؤدى بالضرورة إلى قصور استعمال اللغة المتعلمة و فهم كل ما قد يقال بها، و هو ما سيعيق تحصيل

[1]- د مسعودة خلاف شكور- أستاذة باحثة- إسهامات ابن خلدون و آراؤه النظرية فى تعليمية اللغة/ الأكاديمية للدراسات الإجتماعية و الإنسانية- جامعة محمد الصديق بن يحيى – قسم الأدب و الفلسفة/ العدد 10- جوان، جيجل 2013- ص 22-23.

[2]- مصطفى بوجمالة – مفهوم السليقة اللغوية فى التراث النحوى عند العرب " دراسة لسانية"- رسالة ماجستير، الجزائر 2003-2004/ ص 68/67.

[3]- ابن خلدون، المقدمة (تاريخ العلامة ابن خلدون)، مكتبة المدرسة و دار الكتاب اللبناني للطباعة و النشر، المجلد الأول، الطبعة الثانية، بيروت 1979، ص 1088/1051.

العلوم التي صيغت مفاهيمها بهذه اللغة، لأن مصطلحات هذه العلوم و سياقاتها النصية لابد حاملة لفكر أهل هذه اللغة[1].

كما أن هذا الرأي ينطبق تماما مع رأي جيرال و جاليسون فى قولهما:" إن تقاليد اللغة الأم التي ترسخت فى الذهن فى هذه الأعوام، إذ أن غلبة الطفل على البنيات الذهنية فى اللغة الأم صعبة، فكيف الغلبة على التقاليد السمعية و اللفظية، فلا يمكن جعل التقاليد الحديثة للغة الأجنبية بدل تقاليد اللغة الأم، و هذه المشكلة هى المشكلة المعروفة بالتداخل[2]." .

أما فيما يخص بتدريس القواعد فرأى ابن خلدون واضح فهو ممن انتقد تلك الطريقة التي تقدم دروسا نحوية على شكل قوانين لأنها لا تجدي نفعا و اقترح كما أشرنا فى الفصل السابق بأن تعلم القواعد النحوية بواسطة النص الأدبي بالتسمية المعاصرة تؤدى إلى حصول الملكة اللسان العربي لأن هذه الطريقة تنطلق من تحفيظ النصوص العربية. و كلما كان الحفظ جيدا كان التحصيل جيدا[3].

و هذا الرأي يوافق إلى حد ما مع قول مونتان الذي أشار فى إحدى مقالاته أنه تعلم اللغة اللاتينية دون تعلم القواعد النحوية، لأن أباه كان قد أجبر جميع أفراد عائلته و معلمه أن يتكلموا باللغة اللاتينية فقط. و لكن ما إن دخل مونتان جامعة "دوجويين"، المكان الذي بدأ فيه تعلم القواعد النحوية حتى نسي اللغة اللاتينية التي كان يتكلمها بطلاقة[4].

و إذا أردنا أن نلخص الطريقة التي اقترحها ابن خلدون فى تدريس القواعد نقول أنها تقوم على الأسس الآتية:

1– التمهيد: يكون بمراجعة القاعدة السابقة التي لها علاقة بالدرس الجديد عن طريق طرح أسئلة حول القاعدة المدروسة.

2– العرض: اختيار نص يحمل الأمثلة التي تستخرج منها القاعدة المقصودة مثل سورة قرآنية، أو قصيدة شعرية و كتابتها على السبورة.

3–القراءة و التحفيظ: قراءة النص من المعلم و التلاميذ، ثم يتم تحفيظه للتلاميذ.

[1]- مسعودة خلاف شكور- إسهامات إبن خلدون و آراؤه النظرية فى تعليمية اللغة- الأكاديمية للدراسات الإجتماعية و الإنسانية -العدد 10 – جوان 2013/ ص 23.

[2]- محمد نبى أحمدى/ على سليمى- تعليم اللغة العربية فى إيران – دراسة نقدية فى أهدافها و مناهجها- إضاءات نقدية (فصلية محكمة) السنة الثانية العدد الخامس ،2012إيران / ص 33.

[3]- بلخير شنين- طرق تدريس القواعد النحوية و علاقتها بفكر ابن خلدون- مجلة الأثر العدد 13-جامعة قاصدى مرباح ورقلة 2012 /ص 125.

[4]- محمد نبى أحمدى/ على سليمى- تعليم اللغة العربية فى إيران- دراسة نقدية فى أهدافها و مناهجها- إضاءات نقدية (فصلية محكمة) السنة الثانية العدد الخامس، إيران 2012/ ص 33.

4- التحليل و الإستنتاج: تستخرج الأمثلة التي تبنى عليها القاعدة من النص المحفوظ، و تسجل على السبورة على ترتيب أجزاء القاعدة، ثم تناقش هذه الأمثلة مع التلاميذ ليستنتجوا منها القاعدة جزءا جزءا بأنفسهم و بتوجيه المعلم، تسجل القاعدة كاملة على السبورة.

5- التطبيق: تطبق التمارين حول القاعدة المدروسة لترسخ في أذهان التلاميذ، و هذه طريقة النص الأدبي التي أشار إليها المهتمون بالتعليم في العصر الحاضر[1].

إن قول إبن خلدون السابق فضلا على ما تقدم توضيحه يؤكد وعى ابن خلدون بمقدرة الأصاغر على إكتساب اللغات دون كبير جهد أو عناء و هو وعى يكشف الملاحظة الدقيقة التي يتمتع بها و يعاين بها واقع اللغة و منه، و هو الوعى الذي يؤكده قوله :" تعليم الصغر أشد رسوخا و هو أصل لما بعده لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات و على حسب الأساس و أساليبه يكون حال ما ينبني عليه." و هى حقيقة علمية أثبتها علماء النفس اللغويون أيضا حين أكدوا أن الطفل قبل السادسة من عمره قادر على إكتساب أكثر من لغة واحدة[2].

III- المقومات الأساسية لتعلم و تعليم اللغة الأجنبية :

من خلال عرضنا لمختلف نظريات إكتساب و تعلم اللغة الأجنبية، و التي كان غرض تأسيسها هو إيجاد طرق تسهل عملية تعلم اللغة بصفة عامة، نستخلص أن لكل طريقة مساوئها و محاسنها، و بالرغم من الإختلاف الموجود بين كل نظرية إلا أنها تشترك في الهدف و هو تمكين المتعلم من الإتصال و تنمية مهارته الكتابية، فبغض النظر عن سلبيات كل طريقة، يستطيع المعلم الجمع بين كل هذه النظريات و الإستفادة من إيجابيتها، و عليه نستنتج أن العملية التعليمية تقوم على أسس هامة نذكر منها:

1-الطالب:

لا شك أننا نستطيع أن نؤثر في إقبال الطلاب و رغبتهم في التعلم، هذا الموضوع يسهل عملية التعلم، إذا إعترفنا بأن الطالب هو الركن الأهم للصف و الغاية من إنشاء الجامعة هى تعليمه،و إذا إحترمنا متطلباته المعقولة حقا، عندئذ نستطيع أن نغير وجهة نظره إلى الدرس و في النهاية نستطيع أن نسرع عملية التعلم.

2-الأستاذ:

[1]- بلخير شنين- طرق تدريس القواعد النحوية و علاقتها بفكر ابن خلدون- مجلة الأثر العدد 13- جامعة قاصدى مرباح ورقلة 2012- ص 125.

[2]- مسعودة خلاف شكور- إسهامات إبن خلدون و آراؤه النظرية في تعليمية اللغة- الأكاديمية للدراسات الإجتماعية و الإنسانية العدد 10 - قسم الأدب و الفلسفة- جامعة محمد الصديق بن يحيى -2013- ص 23.

يذهب كثير من الخبراء إلى أن الأستاذ هو الركن الأهم فى الصف،لأن الأسلوب لا يكون مصيريا إذا لم يكن الأستاذ عالما بالتقنيات التعليمية للغة و عالما بعلم اللغة و النفس، لأن المنهج لا يكون إلا وسيلة و الإكتراث به يتوقف على "إجادة الأستاذ.

و مع أننا نستطيع أن نؤهل المعلم جيدا فى زمن دراسته من حيث تعليم اللغة، علم اللغة و قواعد التعليم، فالأستاذ واجب عليه أن يسعى دائما إلى تطوير معلوماته وفق التقنية الحديثة. يقول مجد الدين الكيوانى " إن على المعلم أن لا يأخذ بآراء الآخرين فى حرفته كمفتاح يستطيع أن يفتح به جميع أقفاله المغلقة بل الصحيح أن يبدى نظريات على أساس قراءة الآخرين حول تعليم اللغة و يختبرها فى العمل."

3-إختيار الموضوع الدراسي:

من الواجب أن تراعى الملاحظات الآتية فى إختيار الموضوعات الدراسية:

يجب تكرير المواد الأولية للتعليم بحيث يفهمها المتعلم، فاستخدام المناهج الصالحة كالشرح و التوضيح و ممارسات التكرار و ممارسات التحكيم و الرقابة واجب فى كل درس و لكل من مراحل التعلم.

على الأستاذ أن يكون أكثر إهتماما باللغة الشفوية و الكتابية اليومية، لأن الغاية من تعليم اللغة أن يتعلم الدارسون تلك اللغة التي يتكلم بها الآخرون خارجا عن المدرسة و الجامعة.(جيرال و جاليسون)

من الواجب أن لا يستعان بالنصوص المنظومة و المنثورة القديمة لتعليم اللغة الأجنبية لأن الأدب موضوع شعوري و مملوء بالذوق و القريحة و بالتالي يصعب فهمه على المتعلم الأجنبي[1].

4-موقف المتعلم من اللغة:

فى دراسة أجراها " وائل الطيبى" حول العلاقة بين مواقف الطالب العربي تجاه اللغة الإنجليزية و بين نجاحه فى إكتسابها، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مدى العلاقة بين مواقف المتعلم تجاه اللغة و نجاحه فى اكتسابها، حيث بلغ عدد أفراد العينة 155 فردا و أشارت النتيجة أن مواقف الطلبة تجاه اللغة و تجاه الشعب الناطق بها له أثر كبير فى اكتسابها[2].

5-سن التعلم :

[1]- محمد نبى أحمدى/ على سليمى- تعليم اللغة العربية فى إيران- دراسة نقدية فى أهدافها و مناهجها- إضاءات نقدية السنة الثانية العدد الخامس، إيران،2012 / ص 34-36-37-38.

[2]- ممتاز رمضان الآغا- تحليل محتوى كتابى القراءة العربية و الإنجليزية للصف الأول الإبتدائى بفلسطين فى ضوء أهداف التربية ثنائية اللغة- رسالة ماجستير- الجامعة الإسلامية غزة- 2002- ص 40.

لقد أكد العلماء المختصين بتعلم اللغة الأجنبية إلى وجود " الفترة الحرجة"، و بالنسبة لهم كلما كان السن أصغر كان التعلم أفضل و أسرع معتمدين على تفوق عقل المتعلم الأقل سنا. و يؤكد سينغلتون و لينقول Singleton & Lengyel فى كتابهما الشهير عن أثر السن فى تعلم اللغة الثانية أن السن الأصغر يعد الأفضل على المدى البعيد، إلا أنه يعترف بوجود بعض الحالات التي يمكن فيها اكتساب اللغة فى سن متأخرة أي بعد إنتهاء القترة الحرجة لتعلم اللغة، و يرى Oyama أنه حتى و إن استطاع البالغون تعلم اللغة الثانية بشكل متقن إلا أن معظم نقطهم و مستوى جودة تراكيبهم لا يمكن أن يصل إلى مستوى أولئك الذين يتعلمونها فى سن مبكرة، و يستنتج بيليستوك و هاكوتا Bialystock & Hakuta بعد دراستهم لمعظم الدراسات المنشورة فى هذا الميدان أنه حتى و إن كان تعلم اللغة الثانية غير خاضع لنظرية " الفترة الحرجة" إلا أنه يلاحظ أن فرصة التعلم تتراجع بتقدم السن[1].

6-التنوع فى الأساليب:

إن التنوع و الإختلاف فى الوسائل التعليمية يؤدى إلى التجاوب و التفاعل و تحقيق الأهداف التربوية التي يحرص عليها المربى نظرا لاختلاف الطبائع البشرية، و يمكن أن نلخص أهمية تنوع الأساليب التعليمية فى الأمور التالية:

- تنوع الأساليب يعمل على إثارة همم المتعلمين و يساعد على تحفيزهم و تشجيعهم للتعلم ، و يبعد عنهم السآمة و الملل، لأن تجديد الأسلوب يزيد التفاعل و يمنع تشتت الإنتباه و الذهن ، فالتعليم صناعة و الصانع يجوز له استعمال شتى الوسائل و الطرق التي تؤدي إلى فهم هذه الصناعة .

- إن تنوع الأساليب التعليمية يؤدي إلى سهولة التعلم و العمل على التطبيق العملي لمدلول الجوانب المعرفية و المهارية و الاجتماعية و المهنية التي يتلقاها المتعلم أثناء الموقف التعليمي ،بل تؤدي إلى ثبات ما تعلمه المتعلم لوقت طويل .

- إن تنويع الأساليب التعليمية يحقق مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين نظرا لاختلاف بعضهم عن بعض، بسبب الفروق الفردية التي بينهم ، فتنويع الأساليب يعطي المعلم غرضه في تقديم المعرفة إلى طلابه بالطريق المناسب للفهم، و المتعلم يستطيع الإفادة من المعرفة التي تقدم له من خلال الأسلوب الذي يتوافق مع قدراته و رغباته، فالهدف إيصال المعلومات إلى ذهن التلميذ بأسلم طريق و أقل جهد.

- إن تنويع الأساليب التعليمية يساعد على تحقيق الأهداف التربوية للمادة التعليمية-موضوع الدرس- حيث أن لكل موضوع و مادة أسلوبا تعليميا يتناسب معها أكثر من غيرها، و لهذا فالمعلم الذي لديه عدة أساليب تعليمية و تربوية ينجح في عمله التربوي، لأنه يعطي كل تلميذ بمعيار عقله و يقدم المادة العلمية بالطريقة التي تتناسب موضوعاتها، و احتياجات المتعلمين.

[1]- خالد عبد العزيز الدامغ- السن الأنسب للبدء بتدريس اللغات الأجنبية فى التعليم الحكومى- مجلة جامعة دمشق- المجلد 47 العدد الأول و الثانى- دمشق، 2011-ص 764.

– إن تطور الأساليب و اختلاف البيئات يتطلب التنوع في الأساليب و ذلك بحسب المقتضيات الموضوعية، و الأحوال و الأفراد، لأن طبيعة العصر الذي نعيشه و تبدل الأحوال و الأوضاع الإقتصادية و الإجتماعية و التربوية يتطلب مواكبة ذلك التغير بالتنويع في أساليب التعليم، فالمعلم الناجح هو الذي يكون متفننا في تنويع أساليب التعليم متقنا لتلك الأساليب عارفا بالأسلوب الذي يصلح لكل موقف من مواقف التدريس و موارده، فلا يكفي الإتقان العلمي، بل لابد من إتقان أساليب التعليم، لأنه ما كل معلم يستطيع تبسيط معلوماته و نقلها إلى عقول الناشئين، فذلك يحتاج كثير منهم إلى خبرة خاصة و مران و حسن تدريب، و إتباع أساليب مدونة و كتب أصول التدريس و التربية و علم النفس التعليمي.

وهذا ما توصلت إليه الدراسات التربوية المعاصرة، حيث نادي عدد كبير من أبرز المربين إلى العناية بأسلوب التعليم،و تنويعه حسب المواقف التعليمية و الخصائص العامة للمتعلمين، و قد شبه احدهم أساليب التعليم بأنها "ساق من سيقان التربية و التعليم، و الساق الأخرى هي المنهج، فليس للمناهج و المواضيع الدراسية أي قيمة إذا لم تنفذ بطريقة مثلى.[1]"

7–إختيار القواعد و تدريجها:

الحاجة إلى مذهب منتظم فى إختيار القواعد لأغراض التدريس كان أيضا من الأولويات بالنسبة لعلماء اللغة التطبيقيين من عشرينات القرن الماضي، حيث أن عدد التراكيب النحوية فى اللغة كبير، كما يتضح من محتوى أي كتاب للقواعد[2] ، و قد تمت محاولات عديدة لتطوير تدريس القواعد بطريقة شيقة تلفت انتباه المتعلم و دون أي إجهاد.

فعملية تدريس القواعد حسب Penny 1998 أن عملية تدريس القواعد يجب أن يمر بالمراحل التالية:

التعبير اللفظي verbalization : و هى مرحلة شرح المادة اللغوية لفظيا دون التوسع فيها.

الإسترجاع التلقائي Automatization : مرحلة التدريبات و هدفها ترسيخ الظاهرة اللغوية، و دور المعلم يتمثل فى توجيه و مراقبة آداء المتعلمين.

الإستقلال الذاتي Autonomy و هى المرحلة التي يفترض فيها أن يستوعب المتعلم للظاهرة المدروسة و التحكم فيها. حيث يصل إلى أعلى مستويات الفهم، فيصبح مستقلا بذاته و غير محتاج للتوجيه و المراقبة من قبل المعلم.

[1]- د على بن ابراهيم الزهرانى- الأساليب التعليمية المستقاة من خلال تراجم الإمام البخارى على أحاديث كتاب العلم فى جامعة الصحيح، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة و اللغة العربية و آدابها، ج 15/ العدد 27/ ،المدينة المنورة 1424 هجرى، ص 420-421.

[2]- جاك ريتشاردز- ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالى- صالح بن ناصر الشويرخ- تطوير مناهج تعليم اللغة- مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1428 هجرى. ص 31.

و في حديثه عن أهمية التدريبات، يركز Penny على ضرورة مراعاة الفروق الفردية أثناء التخطيط للأنشطة، و لقد أعطى مثالا رائعا لتوضيح هذه الفكرة، لنأخذ على سبيل المثال درس can & can't .إذا قمنا بكتابة الجملة التالية على السبورة و طلبنا من المتعلم اختيار الكلمة المناسبة:

Jenny is a baby, jenny (can/ can't) ride a bicycle

فالفئة التي لم تستوعب الدرس لا يمكنها أبدا إنجاز التمرين، و الفئة ذات المستوى المتقدم أي تلك التي يمكنها إنتاج جمل معقدة تحتوى على العنصر can لا يمكنها الإستفادة من هذا النوع من التمارين لأن مستواهم المعرفي متفوق.

أما إذا قمنا بإعادة صياغة التمرين على النحو التالي:

Jenny is a baby, jenny can hold a toy and can smile, but she can't ride a bicycle, what else can or can't jenny do ?

حيث نعرض مثلا جملا أو نصا قصصيا غني بالأمثلة التي تحتوى على العنصر المراد تدريسه ثم نطلب من المتعلم بتأليف جمل مشابهة.

بهذه الطريقة أصبح النشاط متجانسا، فالمتعلم الضعيف يستطيع فهم الجملة من خلال الأمثلة التي تحتويها الجملة و بالتالي يستطيع تكوين جمل بسيطة. و من جهة أخرى نحن منحنا التلميذ ذو المستوى المتقدم فرصة إنتاج جمل معقدة. و بهذه الطريقة نحن هنا نضمن مشاركة و إستفادة الجميع من النشاط.

و لقد إنتبه Penny إلى ظاهرة مهمة و هى عدم قدرة المتعلمين من تطبيق القواعد التي تعرضوا لها سابقا أثناء الأداء الشفوى خاصة بالرغم من فهمهم لها في البداية، و يرجح Penny أن مرد هذه المشكلة هو عدم فعالية التمارين من حيث أن أغلبها لا يحتوى على الأمثلة المفهومة و المرتبطة بواقع المتعلم كما أن أغلبها لا يراعى تدرج النمو الفكري.كما يرى أن المشكلة تعود أيضا لعدم التركيز على القواعد الوظيفية و اقترح ضرورة تنويع التمارين و تبسيط الأمثلة و مراعاة الفروق الفردية، و نادي بأهمية التركيز على القواعد الوظيفية[1].

فالدراسة حسب المنهج الوظيفي عند سمك (1975) يعني "ربط اللغة بمواقف الحياة كي تصبح اللغة طريقا من طرق التواصل الفكري، و بحيث يصبح المتعلم قادرا على التعبير السليم، و مدركا وظيفة الكلمة في الجملة، ووظيفة الجملة في الفقرة، ووظيفة الفقرة في الموضوع كله".

[1]- PENNY UR – A Course In Language Teaching- Practice And Theory- Cambridge university – Press 1998 /page 19-20-22-83.

من هذا المنطلق ينبغي التركيز على الموضوعات المشوقة، و الأبواب الضرورية التي تجسد قواعد اللغة و التي تتلائم مع قدرات المتعلمين و مستوياتهم العقلية.

و لتحفيز تدريس القواعد الوظيفية يتوجب إتباع المرحلتين التاليتين :

مرحلة التطبيق الموجه من قبل المعلم :

يتناول أولا الشرح مع أساسيات القواعد دون التعمق فيها و الإعتماد على النص المركز الذي له صلة بالموضوع حسب الطريقة الإستنباطية الإستقرائية ثم إدراج القواعد و تطبيقها ضمن النص السابق و كونها واضحة خالية من التكلف و كثرة الألغاز.

و لكي تصبح هذه الطريقة شيقة و مفيدة اقترح "سمك" (1974) أن تكون الأمثلة المختارة قطعا أدبية كاملة تتصل بحياة المتعلمين و تجاربهم و يعطي المتسع من الوقت للمناقشة و القراءة حتى يدركوا خصائص الكلمات و الأساليب و يقفوا على صفاتها المشتركة.

مرحلة التطبيق الموجهة من قبل المتعلمين :

لا شك أن فعالية درس القواعد ترجع إلى طريقة المدرس في الإلقاء في الدرجة الأولى و لكنه لا يجدي نفعا ما لم يستند على التمارين و حلها من قبل المتعلمين أما شفويا أو كتابيا.و لحل هذه التدريبات يجب أن تكون نابعة من أخطاء المتعلمين لترغبيهم فعلا في التعرف على هذه الأخطاء ووجوه علاجها.

تكون هذه النماذج كما يرى "سمك" طبقا لطريقة العالم الأمريكي "جون ديوي" فهو الأقرب نفعا لخلق الدافع عند المتعلمين بحيث يقارن بين الخطأ الذي وقع فيه المتعلم و الصواب الذي يدركه ثم يصل بنفسه إلى علاج أخطائه و يدرك القاعدة التي ينبغي إستخدامها في إستعمالاته اللغوية[1]. كما أن النتائج الفاشلة لتعليم اللغة الأجنبية تنشأ إما عن عجز أساتذة اللغة الأجنبية من تطبيق النظريات التعليمية على أرض الواقع بالرغم من معرفتهم أحيانا بالتقنيات التعليمية.

و على هذا الأساس إرتئينا إلى تقديم تمرين لغوي بهدف إلى توضيح كيفية التنقل من النظري إلى التطبيقي:

التدريب الأول: الوعيAwarness :

[1]- حسنى عبد الله- الجانب الوظيفى فى تدريس قواعد اللغة العربية لناطقين بغيرها- أفكار و تطبيق-، المؤتمر الدولى لتعليم اللغة العربية، آفاق و تحديات الصين و ماليزيا، كلية اللغة العربية، جامعة الدراسات الأجنبية، ماليزيا 2011، ص 195-200.

يتناول الأستاذ أولا شرح أساسيات القواعد دون التعمق، ثم يعرض عليهم تمرينا بسيطا يحتوي على أمثلة واضحة و بسيطة تعالج تجاربهم و حياتهم اليومية، كأن يقدم حوارا أو نصا صغيرا و يطلب من التلاميذ بوضع سطر تحت كل الأفعال الماضية.

التدريب الثاني: بداية السيطرة على التدريبات controlled drills:

في التمرين الموالي يشترط من التلاميذ إنشاء جمل لكن بتقديم بعض الكلمات المفاتيح (key words)، قصد المساعدة على إنشاء الجمل.

مثلا: write or say statements about john,modelled on the following

example :

John drank tea but he didn't drink cofee.

A/ like :ice cream/cake .

B/enjoy : playing football/playing chess .

في هذه المرحلة، يعتبر التلاميذ مقيد باستعمال المفردات المنتقاة من قبل المعلم.

التدريب الثالث: التمارين الهادفة meaningful drills:

بعد أن كان التلميذ مقيد باستخدام الكلمات المقترحة من طرف الأستاذ، يقوم في هذه المرحلة بالتعبير عن أفكاره باستخدام العنصر اللغوي الذي تعرض له أثناء الدرس، و لكن بتقديم نموذج أو مثال بسيط لتسهيل التمرين، كأن يختار التلميذ شخصا كان يعرفه ثم يصفه باستعمال الماضي.

مثال:

Choose someone you knew very well ,and write down their name, now compose true statements about them according to the following model :

She liked listening to quran .

التدريب الرابع : تأليف الجمل free sentence composition:

تعرض مجموعة من الصور و يطلب من التلميذ أن يدون و يصف ما يراه باستعمال الماضي، ثم يقوم بقراءة ما كتبه بصوت عال .

التدريب الخامس : تكوين الخطاب discourse composition:

يبدأ التلميذ في هذه المرحلة بإنشاء فقرة أو نص قصير، و لكن بتقديم الجمل المفاتيح لمساعدته على كتابة نص متناسق و مترابط بشكل سليم.

التدريب الخامس : بإتباعه للمراحل السابقة – من المحتمل جدا أن تترسخ القاعدة في ذهن التلميذ و تصبح بالنسبة إليه مألوفة فهو في هذه المرحلة يجيد التواصل و التعبير عن أفكاره بطلاقة دون التفكير في القاعدة لأنه وصل بفضل كل تلك التدريبات إلى مرحلة السيطرة و الإستبداد على الدرس اللغوي.

فالتلميذ هنا يستعمل خياله الواسع في كتابة فقرة معينة مستندا على القاعدة التي تعرض لها وجل المفردات التي عرفها خلال الدرس كأن يكتب فقرة يصف فيها مكانا أو شخصا معينا و من إنشاءه الخاص[1].

8-تطوير المهارات الأربعة:

عند تعليم اللغة لا يكفى أن تتكون لدى المتعلم عادات لغوية بل يتطلب الأمر تكوين مهارات لغوية عالية المستوى، و المهارات اللغوية التي ينبغي الإهتمام بها من قبل المعلم و المتعلم أربع و هى على الترتيب الإستماع- التحدث- القراءة- الكتابة.

و المهارات اللغوية مترابطة و متداخلة فيما بينها، فالتدريب على الإستماع الجيد على إتقان مهارة القراءة و هى مقدمة لإتقان مهارة الكلام و مهارة القراءة الجهرية و هكذا، و المتكلم عند استعماله للغة كثيرا ما يلجأ إلى استخدام مجموعة من المهارات فى آن واحد.

أشار حموش و آخرون(1999م)إلى الأمور التي ينبغي أن تراعى ضمن المحتوى التربوي لمبدأ تأسيس المهارات و هى :

- عند تخطيط المناهج و تحديد معالم طرق التدريس، ينبغي الوفاء بمستلزمات المهارات اللغوية كافة، و أن يستند إلى تحليل دقيق للأنشطة التي تتضمنها كل مهارة.

[1]- PENNY UR- A Course In Language Teaching- Practice And Theory- Cambridge University- Pres 1998- Page 84.

– من القواعد المعمول بها فى تخطيط المناهج البدء بالتركيز على المهارات الشفوية، و الإنتقال بعدها إلى التركيز على المهارات المتعلقة بالرموز المكتوبة، و يصدق الشيء نفسه على طريقة عرض المواد اللغوية فى الصف.

– بما أن المهارات الإدراكية أسهل نسبيا من المهارات الإرسالية، لذا ينبغي البدء بها، لأنها تشكل مداخل للمهارات الإرسالية،و على هذا الأساس يكون ترتيب المهارات من حيث التركيز كالآتي: الإستماع– الكلام– القراءة– الكتابة.

– لدى إعداد المناهج ينبغي أن يؤخذ بعين الإعتبار مبدأ تداخل المهارات و تشابكها و ينبغي أيضا أن يؤخذ بعين الإعتبار تنوع الفعاليات و المهارات التي يجرى التدريب عليها فى المنهج و خلال حصة الدرس، بحيث لا يتم التركيز على مهارة واحدة فترة طويلة، بل ينبغي تقديم العديد من المهارات و الفعاليات فى كل وحدة من وحدات المنهج و فى كل درس من دروس اللغة الأجنبية.

و يرى العديد من الباحثين ضرورة إختبار قياس المهارات اللغوية على النحو التالي :

إختبار مهارة الإستماع: و ذلك بأن يوجه للطالب سؤال شفهي ثم يطلب منه الإجابة عليه، أو بأن يستمع إلى قطعة أو جملة ثم يطلب منه الإجابة شفهيا أو تحريريا على أسئلة عما قد سمعه.

إختيار مهارة التحدث: و يكون ذلك بطرق منها أن يقرأ الطالب بصوت مرتفع و تكون لديه القدرة على التمييز السمعي و البصري للمفردات و التعبير شفويا و التمثيل برموز صوتية.

إختبار تحصيل الطالب للمفردات الأجنبية: و يكون ذلك بطرق منها ترجمة الكلمات و الإختيار من متعدد و ملء الفراغات بكلمات معطاة، الربط بين الكلمة و معناها أو بين الأسماء و صورها.

إختبار مهارة الخط و الكتابة: و تكون بمحاكاة الطالب لجملة مكتوبة أو بكتابة الأحرف الصغيرة، أو الأحرف الكبيرة حسب القواعد التي تعلمها.

إختبار مهارة الفهم: و ذلك بأن تعطى الطالب نصا أو قطعة يقرؤها ثم يجيب على أسئلة فى نهايتها شفهيا أو تحريريا.

إختبار تحصيل الطالب فى القواعد: و يكون ذلك بطرق منها ترتيب الجملة ترتيبا صحيحا، و كتابة الصيغة الصحيحة للفعل، ملء الفراغات، تحديد مكان الخطأ و تصحيحه، و الإكمال و الإختيار من متعدد و تنظيم الكلمات و تحديد زمن الجملة أو الفعل، و الربط بين الزمن الصحيح و الفعل.

إختبار تحصيل الطالب فى الإملاء: و تكون بعدد من الطرق منها الإملاء المنظور، و إملاء الكلمات أو الجمل و إكتشاف الخطأ، و إكمال الأحرف الناقصة، و الإختيار من متعدد و الأصول و الإضافات.

إختبار مهارة الطفل فى التعبير: و ذلك بأن يطلب من الطالب الكتابة فى موضوع محدد، أو موضوع يختاره، أو أن يلخص قطعة أو قصة صغيرة.

إختيار قدرة الطالب على إستعمال علامات الترقيم: و ذلك بأن تعطى الطالب قطعة أو جملة ثم يطلب منه استخدام علامات الترقيم كالنقط و الفواصل و الأقواس و علامات الإستفهام فى أمكانها المناسبة[1].

[1]- إيمان محمد ترسن هاشم محمد نيازى البخارى- أهمية إستخدام مواقع تعليم اللغة الإنجليزية على شبكة الإنترنيت فى تحسين مهارتى الإستماع و التحدث من وجهة نظر معلمات و مشرفات المرحلة الثانوية بجدة- مذكرة ماجستير- 1428-1429 هجرى/ ص 26-27.

الفصل الرابع

الجانب التطبيقي: صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية في المدارس الجزائرية

I-اللغة الإنجليزية: أهميتها و مكانتها فى الجزائر

1- نشأة اللغة الإنجليزية

2- اللغة الإنجليزية: أهميتها و ضرورات تدريسها

3- مكانة اللغة الإنجليزية فى الجزائر

II-الجانب التطبيقي

1-الهدف من الدراسة

2-منهج الدراسة

3-تحديد العينة

4-نتائج الدراسة الميدانية

أولا: نتائج المقابلة

ثانيا: نتائج المشاهدة الميدانية

5-الإقتراحات

خاتمة

I- اللغة الإنجليزية، أهميتها و مكانتها فى الجزائر:

1- نشأة اللغة الإنجليزية:

نشأت الإنجليزية أول الأمر فى الجزر البريطانية، ففي أواخر القرن الخامس و أوائل القرن السادس من الميلاد غزا هذه الجزر جماعات من الجنس الجرماني يسمون بالأنجلوسكسون، قادمين من غرب أوربا و أسسوا دولتهم شرقي الجزر البريطانية و فى الشمال منها، و هذا بعد بعد قرار الرومان المفاجئ الإنسحاب منها.

باندماج المكونات الثقافية للقبائل الوافدة ظهرت الإنجليزية القديمة التي تأثرت أيضا بلغة أخرى هي النرويجية القديمة، ثم تأثرت بالدنماركية لغة الفايكنغ الذين استعمروا معظم السواحل الشرقية للجزيرة في القرن الثامن الميلادي.

فى عام 1066، غزا النورمان إنجلترا قادمين من إقليم نورماندى على السواحل الفرنسية المقابلة، كانت الطبقة الحاكمة النورمانية تتحدث لهجة فرنسية قديمة متأثرة بالنرويجية فأصبحت لغتهم لمئات السنين هى لغة الحديث و من قبلها لغة الإدارة و القانون فى إنجلترا أي اللغة الرسمية.

عندما أصبحت الإنجليزية لغة الحديث فى العصور الوسطى، كانت قد اكتسبت الكثير من مقومات اللغات اللاتينية عن طريق النورمانية و الفرنسية، و أصبحت أبعد كثيرا عن أصولها الجرمانية مما كانت عليه الأنجلوساكسونية[1].

2- اللغة الإنجليزية أهميتها و ضرورات تدريسها:

اللغة الإنجليزية هى اللغة العالمية التي تسهل الإتصال و التعاون و التفاهم بين أبناء الأديان و الأعراق و الثقافات و اللغات المختلفة، و مع ثورة المعلومات و الإنفجار المعرفي بدأت هذه اللغة تسود أكثر فأكثر و يتسع إنتشارها و يزداد عدد الناطقين بها فهى ببساطة لغة المعرفة و العلم و الثقافة فى هذا العصر فعلى سبيل المثال فإن غالبية المواقع الإخبارية و الثقافية و العلمية المتخصصة على شبكة الإنترنيت هى باللغة الإنجليزية و كذلك فإن كثيرا من البحوث و الدراسات الهامة و المفيدة منشورة باللغة الإنجليزية فى مجلات و دوريات عالمية، و من هنا تتبين لنا أهميتها كمتطلب سابق فى كثير من مجلات الحياة.

والإنجليزية هى اللغة الرسمية فى إنجلترا و ويلز و اسكتلندا و الولايات المتحدة الأمريكية و استراليا كما أن أبناءها منتشرون فى كندا و إيرلندا و جمايكا و نيوزيلندا و إتحاد جنوب إفريقيا، و إذا كانت اللغة الصينية هى أكثر لغات العالم من حيث عدد المتحدثين بها من أبناءها فإن اللغة الإنجليزية قد أصبحت أكثر لغات العالم إنتشارا عند غير أبناءها (حجازي 1998).

[1]- Jonathan Culpeper – History Of English- series editor Richard Hudson- Britain 1997- page 01-03-05.

و لعل كثرة الناطقين بالإنجليزية فى أنحاء العالم و إهتمام الناس بها هو ما يفسر لنا ضخامة الإنتاج العلمي بهذه اللغة.

فالإنجليزية هى لغة نحو 22% من مجموع الإنتاج العالمي من الكتب و الإحصاء المذكور يتناول عدد الكتب الصادرة فى البلاد الناطقة باللغة الإنجليزية، فإذا أضفنا إلى ذلك أن كتبا تطبع بالإنجليزية خارج البلاد الناطقة بها تصل النسبة إلى نحو 25% من إنتاج العالم من الكتب.

و هذا التفوق الملحوظ للغة الإنجليزية، لاشك أنه يعود لمجموعة من السباب و العوامل السياسية و الإقتصادية و العسكرية إذ أن الأمم القوية فى هذه المجالات الحساسة تفرض وجودها و بقوة فى الجوانب العلمية و الثقافية و المعرفية و هذا هو واقع بالفعل فى ظل هيمنة القطب الواحد فى السياسة العالمية، و ما يترتب على ذلك من سيطرة على كثير من مجالات الحياة الإنسانية.

و قد أضحت الحاجة أكثر إلحاحا لتعليم اللغات الأخرى و بالأخص الإنجليزية فى هذا العصر حيث يزداد تأثير الكلمة يوما بعد يوم خاصة مع تسارع و تيرة التقدم فى مجال الإتصال و الإعلام، حيث باتت تلعب دورا كبيرا فى صناعة و توجيه الرأي العالمي.

أما فى هذه الأيام فإن هذه الحاجة أصبحت ماسة إلى درجة عالية فى الوقت الذي تتعرض فيه الأمة العربية الإسلامية لحملات إعلامية شرسة متهمة إياها بالإرهاب تارة و الجهل تارة أخرى، بل تعدت ذلك إلى حد التشكيك فى الثوابت الدينية و الثقافية لأبناء الأمة.

و قد إزدادت هذه الحملة شراسة بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر 2001 فى نيويورك وواشنطن، و قد أثبتت ردة الفعل الإعلامية العربية و الإسلامية مدى ضعف الآداء الإعلامى العربي على مستوى الخطاب الباهت و الركيك.

و من هنا جاءت الدعوات الكثيرة و التي ترى أنه قد جاء الوقت الذي يجب فيه أن نراجع فيه الخطاب الإعلامى العربي الذي يبدو أقرب إلى الخطاب المحلى منه إلى الرسالة العالمية، و هذه الرسالة العالمية لا بد لها من لغة عالمية و اللغة الإنجليزية اليوم تقف على رأس قائمة اللغات العالمية[1].

من خلال ما سبق نستخلص أن اللغة الإنجليزية هى اللغة الأكثر إنتشارا فى العالم من حيث أنها:

لغة العصر الحديث.

[1]- ممتاز رمضان الآغا- تحليل محتوى كتابى القراءة العربية والقراءة الإنجليزية للصف الأول الإبتدائى فى ضوء أهداف التربية ثنائية اللغة- رسالة ماجستير- الجامعة الإسلامية غزة- 2002- ص 22-27.

لغة العلوم و التكنولوجيا و البحث العلمي.

لغة الإقتصاد و التجارة الإلكترونية و الطيران.

لغة الكمبيوتر و الدراسة فى الجامعة و المعاهد.

و يمكن تلخيص ضرورات تدريسها فيما يلي:

-الإنجليزية ضرورية و عملية و يجب أن نتعلمها بمعزل عن إعجابنا بمن يتحدث بها.

-الإنجليزية أصبحت ملك من يتحدثها و يستخدمها بغض النظر عن جنسيته.

-تعلم الإنجليزية لا يتناقض مع أي منطق لكونها تلبى حاجات كثيرة.

- الإنجليزية وسيلة الإتصال مع الآخر و التعرف على ثقافته فهى مفتاح الثقافات الأجنبية.

-الإنجليزية تشكل رصيدا مهما يضاف إلى مخزون الفرد الذهني.

-اللغة تعتبر أداة التواصل بين الشعوب و الثقافات و من يمتلكها يمتلك هذه الأداة و يستطيع الإتصال مع الآخر و التلقي من الآخرين و التأثير فى الثقافات الأخرى.

- تعلم الإنجليزية يساعدنا فى الإستجابة لتحديات العالم و المعرفة التكنولوجية التى تغزونا فى عقر دارنا فى عصر العولمة و شمولية الثقافة.

- الرد على حملات التشويه عن طريق إستخدام اللغة.

- دحض الأفكار الخاطئة و المفاهيم المغلوطة عن العرب و الثقافة العربية الإسلامية.

- الإستفادة من الإنجليزية فى نشر الدين الإسلامي و الثقافة العربية الإسلامية.

- تعلم الإنجليزية يساعد فى تنشئة المواطن الصالح الذي يدافع عن قيم أمته و دينه.

3- مكانة اللغة الإنجليزية فى الجزائر:

تعد اللغة العربية هى اللغة الرسمية فى الجزائر منذ عام 1963م، وفقا لما حدده الدستور، بالإضافة إلى إعتبار اللغة الأمازيغية لغة قومية منذ ماى 2002م وفقا للتعديل الدستوري، و تقع اللغة الفرنسية بين هاتين اللغتين و بالرغم من عدم وجود إعتراف رسمي بها إلا أنها تستخدم على نطاق واسع داخل الحكومة و فى المجالات الثقافية و

الإعلام (الصحف) و التعليم (بداية من المرحلة الإبتدائية)، و ذلك على خلفية الإستعمار الفرنسي للجزائر، و فى الواقع فإن الفرنسية تعد اللغة شبه الرسمية فى الجزائر.

و قد بدأت المدارس مؤخرا فى دمج اللغة الفرنسية فى المناهج ليتعلمها الطفل مبكرا مع بداية تعلمه كيفية الكتابة باللغة العربية، و فى أوائل التسعينات و بعد جدال عنيف حول استبدال اللغة الفرنسية بالإنجليزية فى النظام التعليمي، قررت الحكومة الإبقاء على اللغة الفرنسية و تعليم الإنجليزية بداية من العام الأول من المرحلة التعليمية المتوسطة، و نظرا لمكانة اللغة الإنجليزية كلغة عالمية إلا أن عددا قليلا من الجزائريين يتحدثون بها و أغلبهم من الشباب.

و تقوم الحكومة الجزائرية بتدريس اللغة الإنجليزية إلزاميا كلغة أجنبية ثانية لطلاب الصف الرابع من المراحل المتوسطة منذ نهاية السبعينات من القرن الماضي، و فى سبتمبر عام **1993** قامت وزارة التعليم الإبتدائى و الثانوي بجعل اللغتين الإنجليزية و الفرنسية اختياريتين، و يقوم الطلاب بإختيار إحداهما كلغة أجنبية أولى يرغب فى دراستها، و تقول وزارة التربية و التعليم أنه قد تم التشجيع على دراسة الإنجليزية لأنها " لغة المعرفة العلمية."

و فى عام **1997**م قال وزير التعليم سليمان الشيخ أن اللغة الفرنسية تحتاج إلى التدرج لأنها تمنع اللغة العربية من الظهور و لأنها تقود الجزائريين بعيدا عن اللغة الإنجليزية لغة التجارة العالمية و الكمبيوتر و العلوم.

يقول ابن رباح أنه بداية من عام **1962**م بدأ الإنتقال من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية الأدبية فى النظام التعليمي، و بحلول عام **2007**م بدأ التعريب يؤثر فى التعليم الإبتدائى و الثانوي بينما ظل التعليم الجامعي الفرنسي دليل على المستوى الإجتماعى الراقي و مازالت الفرنسية هى اللغة المستخدمة فى الدراسات العلمية[1].

و قد قامت جريدة الخبر الصادرة يوم الأربعاء **2013/09/04**، بنشر مقال كشفت فيه عن القرار الذي اتخذه المجلس الثقافي البريطاني فى الجزائر بتوسيع مشروع تعليم اللغة الإنجليزية و ذلك عبر برنامج أطلق عليه " مدارس اللغة"، الذي سيستفيد منه تلاميذ و شباب الجزائر لاسيما فى الطور المتوسط، كما أكد المدير الجديد للمجلس الثقافي البريطاني " مارتن دارلترى" خلال ندوة صحفية نشطها رفقة السفير البريطاني " مارتن روبر" بمقر السفارة بالعاصمة و قال أن معظم ولايات الوطن ستستفيد من المشروع الذي تم تنفيذه إلى غاية الآن فى ولاية عنابة، قسنطينة، وهران وولاية ورقلة. و ذلك بالتزامن مع اقتراب موعد الدخول و حسب مدير المجلس، فإن بريطانيا لديها رغبة كبيرة فى إعطاء أفق جديدة للشباب الجزائرى لتعلم اللغة الإنجليزية، عبر تطوير برنامج تعلم اللغة الإنجليزية الذي تم إطلاقه سنة **2007**م، و استفاد منه إلى غاية الآن أزيد من ألفى أستاذ و **78** مفتش تربية جزائري متخصص فى اللغة الإنجليزية، و أوضح مدير المجلس الثقافي البريطاني أن السفارة تهدف إلى التركيز على الشباب الجزائرى الذي يمثل الشريحة الكبرى.

[1]- تعليم اللغات فى الجزائر www.wikipedia.org

و عن إعادة فتح مركز تعلم اللغة الأجنبية التابع للمجلس الثقافي الذي ظل مغلقا منذ سنوات، فقد أكد السفير البريطاني أن المركز يعتبر مشروعا كبيرا يحتاج إلى وقت من أجل إعادة فتحه، و قد تم تحديد تاريخ أقصاه ديسمبر 2014م لإعادة فتح المركز الذي سيكون فضاء كبيرا أمام الجزائريين الراغبين فى تعلم اللغة الإنجليزية.

و تأتى هذه المشاريع حسب السفير البريطاني بالنظر إلى إرتفاع الطلبات المقدمة من طرف الشباب الجزائرى الراغب فى تعلم اللغة الإنجليزية و فى هذا الإطار أوضح رئيس المجلس الثقافي بأنهم يعملون كثيرا على اتفاقيات للتعاون بين المؤسسات الجزائرية لتطوير اللغة الإنجليزية عبر نطاق واسع، بالإستعانة بالتلفزيون و الإذاعة و حتى الهاتف النقال[1]

-IIIالجانب التطبيقي:

لقد بدأت وزارة التربية و التعليم بالجزائر بتدريس اللغة الإنجليزية منذ بداية التسعينات و خصصت للتلميذ فرصة تعلمها سبع سنوات كاملة و ثلاث حصص أسبوعيا بالنسبة للشعب العلمية و أربع حصص أسبوعيا بالنسبة لشعبة الآداب و اللغات، فالتلميذ يتعرض لكم لغوى هائل، و بالرغم من ذلك فإن النتيجة النهائية تؤكد أن قدرة الطالب فى اللغة الإنجليزية بإنهائه لتعليمه العام هى فى أدنى مستوياتها، إذ أنه غير قادر على إجراء حوار بسيط و قصير باللغة الإنجليزية، و غير قادر على كتابة فقرة قصيرة بشكل سليم و خال من الأخطاء. و من هنا تكمن أهمية هذه الدراسة، فقد تم هذا الموضوع بالدراسة فى محاولة منا للكشف عن صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الطلبة. و تتركز هذه الدراسة الإجابة عن سؤالين مهمين و هما: أين يكمن الخلل؟؟ و ما الذي قاد إلى تلك الحالة اللغوية المتردية؟؟

1- الهدف من الدراسة:

بما أن الموضوع يتمحور أساسا حول تعليم و تعلم اللغة الإنجليزية، فوجدنا أنه من الضروري القيام بدراسة ميدانية تتيح لنا إكتشاف بعض المسائل المتعلقة بالموضوع و عليه فقد قمنا بتحديد هدفين و هما:

الهدف الأول يتعلق بالتلميذ و يتمثل فى تحديد صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر التلميذ.و تحديد الصعوبات و المشاكل التي تعيقه فى تطوير مهارته الإتصالية باعتبارها الهدف الرئيسي من تعلم اللغة الأجنبية فى كل دول العالم.

الهدف الثاني و يخص الأستاذ حيث حاولنا الكشف عن مدى فاعليته داخل القسم و ذلك من خلال المشاهدة الميدانية.

2- منهج الدراسة:

[1]- محمد علال- مقالة تحت عنوان المجلس الثقافى البريطانى يفتح آفاقا لتعلم الإنجليزية- من جريدة الخبر العدد 7184-الجزائر 2013/09/04.

من أجل تحقيق الهدفين المذكورين أعلاه قمنا بدراسة ميدانية تقوم وهى دراسة تحليلية نقدية تقوم على أسلوبين و هما :

المقابلة: Interview

و تهدف إلى إجراء مقابلات مع بعض التلاميذ بغرض الإجابة عن التساؤلات المتعلقة بصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية، و هذه الطريقة هى الأنسب للحصول على نتائج أكثر مصداقية كما أنها تمنح التلميذ الحرية المطلقة للتعبير عن آراءه.

المشاهدة الميدانية:

تتعلق أساسا بالمعلم و تكشف مدى فاعليته داخل القسم و مدى إهتمام التلاميذ بالمادة. حيث قمنا بتسجيل ملاحظاتنا من خلال حضور بعض الحصص فى اللغة الإنجليزية.

3- تحديد العينة:

العينة الأولى:

تمثلت العينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حيث قمنا بإجراء مقابلات مع أربعين تلميذا من مختلف الشعب 25 منهم من مؤسسة " على ماضوى" ببرج بوعريريج و 15 تلميذ من مؤسسة " أول نوفمبر" بنفس الولاية. و فى مدة زمنية دامت تقريبا ثمان أشهر– لسنة 2013م، و هذا بسبب الصعوبات التي واجهناها مع التلاميذ فالأغلبية لا تهتم بإجراء المقابلات و التحدث عن التعلم بصفة عامة.كما أن الإختيار كان عشوائيا، و قد دامت كل مقابلة حوالي ثلاثين دقيقة مع كل تلميذ،

و قد احتوت هذه المقابلات على العديد من الأسئلة المتنوعة و التي تدور حول موضوع تعلم اللغة الإنجليزية بصفة عامة، و الهدف من هذه الأسئلة هو إختبار ثقة التلاميذ بالنفس، موقفهم من اللغة الإنجليزية، مدى إهتمامهم باللغة الإنجليزية و الدوافع التي شجعتهم على تعلم الإنجليزية. باعتبار أن هذه العوامل تمثل شرطا أساسيا لتسهيل عملية تعلم اللغة الإنجليزية كما أشرنا فى الفصل السابق كما أن هذا النوع من الإختبارات يساعدنا على تحديد المشكلة الأساسية التي تقف كحاجز يصعب عملية التعلم بصفة عامة. و قد قسمنا هذه الأسئلة إلى عدة محاور و هى كالآتي:

المحور الأول: حول رأى التلميذ فى اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

المحور الثاني: مدى إهتمام التلميذ باللغة الإنجليزية والدوافع التي شجعت التلميذ على تعلم اللغة الإنجليزية.

المحور الثالث: توقعات نجاح التلميذ فى اكتسابه و تمكنه من اللغة الإنجليزية فى المستقبل.

المحور الرابع: مدى إهتمام التلميذ بتطوير مهاراته اللغوية.

المحور الخامس: الصعوبات التي يواجهها التلميذ فى التمكن من مهارات التحدث.

العينة الثانية:

فيما يخص المشاهدة الميدانية، فقد قمنا بحضور حصص فى اللغة الإنجليزية لستة أساتذة بثانوية "على ماضوى" و ثانوية " أول نوفمبر" ببرج بوعريريج" ، و دامت المشاهدة مدة ستة أشهر، و بلغ عدد ساعات الحضور من ساعتين إلى ثلاث ساعات أسبوعيا.

4- نتائج الدراسة الميدانية :

أولا نتائج المقابلة:

المحور الأول: حول رأى التلميذ فى اللغة الإنجليزية

	نعم	لا	أحيانا
صعبة جدا	30 تلميذ	6 تلاميذ	04 تلاميذ
لغة صعبة القواعد	25 تلميذ	8 تلاميذ	7 تلاميذ
الإنجليزية لغة مفيدة جدا.	35 تلميذ	/	5 تلاميذ
الإنجليزية لغة مثيرة للإنتباه.	37 تلميذ	3 تلاميذ	/
الإنجليزية جميلة الأصوات.	37 تلميذ	3 تلاميذ	/
الإنجليزية لغة خشنة الأصوات.	38 تلميذ	/	/
النطق مهم جدا و لكنه صعب	30	02	08

	تلميذ	تلاميذ	تلاميذ

يرى ثلاثون تلميذا أن اللغة الإنجليزية هى لغة صعبة و يعود هذا حسب نظرهم إلى عدم الإهتمام بها منذ المراحل الأولى من الدراسة، و البعض الآخر يرى أن السبب هو أنها مملة و أن الدروس لم تفدهم فى شيء، زيادة على ذلك يرون أن دروس القواعد لم تفدهم فى شيء و أن الشيء الوحيد الذي يشجعهم على تعلمها هو الحصول على نتائج مرضية فى الإمتحان،و لكن فى نفس الوقت يرون بأنها مهمة بحكم أنها اللغة الأكثر عالمية و إستعمالا و لكن بالرغم من أهميتها إلا أنها غير مستعملة فى العمل و الجامعة بسبب سيطرة اللغة الفرنسية. و يتفق أغلبية التلاميذ أن اللغة الإنجليزية جميلة الأصوات و مفيدة.

المحور الثاني: مدى إهتمام التلميذ باللغة الإنجليزية و الدوافع لدراستها.

	نعم	لا	أحيانا
لا أكترث	25 تلميذ	/	/
تهمنى قليلا	07 تلاميذ	/	/
تهمنى كثيرا	08 تلاميذ	/	/

-إذا كنت من المهتمين بتعلمها، فما الدافع الذي شجعك على الإستمرار بتعلم الإنجليزية.

	نعم	لا	أحيانا
أستمتع بدراستها.	08 تلميذ	/	/
أحتاجها فى العمل.	15 تلميذ	/	/
لأغراض سياحية.	06 تلاميذ	/	/
أحتاجها للتواصل مع الأجانب و توطيد العلاقات معهم.	09 تلميذ	/	/

أعتبرها أداة لتعلم علوم أخرى فى المستقبل.	05 تلاميذ	/	/
الشغف بتعلم اللغات الأجنبية.	06 تلميذ	/	/
اللغة تساعد الفرد على التفتح للعالم الخارجي.	15 تلميذ	/	/
الإنجليزية سهلة التعلم.	08 تلاميذ	/	07 تلاميذ
الإنجليزية صعبة و لكنها جذابة تفتح المجال للتحدي.	02 تلميذ	/	/
الإنجليزية هى اللغة الأكثر إستعمالا و أحتاجها فى إنجاز البحوث العلمية مستقبلا.	13 تلميذ	/	/
اللغة الأجنبية بصفة عامة تساعد على النمو الفكري للفرد و تطوير شخصيته.	15 تلميذ	/	/
الرغبة فى مواصلة الدراسة فى بلد أجنبي يحتم عليها تعلمها.	05 تلميذ	/	/
الإنجليزية هى اللغة العالمية و تعلمها ضرورى بحكم أنها لغة البلد الأقوى و الأكثر تطورا فى العالم.	15 تلميذ	/	/

أجابنا حوالي 25 تلميذا بعدم إهتمامهم باللغة الإنجليزية بالرغم من إقتناعهم بمدى أهمية تعلمها، و يرجع السبب كما سبق و أن أشرنا إلى إعتبارها كمادة صعبة التعلم، بينما البقية فقد إنقسم رأيها، سبعة منهم يرونها مهمة قليلا و أنهم يحتاجونها فقط فى ميدان العمل مستقبلا، و البقية ترى أن اللغة الإنجليزية مهمة جدا فى حياتهم، و أن إعجابهم بجاذبية الأصوات و شغفهم و استمتاعهم بدراستها هو الذي دفعهم للإهتمام بها.كما أن البعض يجد أن الدافع الحقيقي وراء تعلمها هو تحقيق أهدافهم المستقبلية كمواصلة الدراسة فى بلد أجنبي، أو ممارسة مهنة التجارة التي تحتم عليهم تعلمها للتواصل مع الأجانب و عقد الصفقات.

أما الفئة التي لا تهتم بمادة الإنجليزية فمرد المشكلة هو عدم توفر شرط الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية، كعدم إعجابهم بالطرق التي يستخدمها المعلم فى تدريس اللغة، و إعتبار المادة مملة و حسب رأينا فمعظم الدروس التي يتناولها التلميذ داخل القسم لا تلبى حاجاته كما أنها غير قائمة على نشاطات ترفيهية، إضافة إلى التوتر و الخوف من الوقوع فى الأخطاء، كل هذه المشاكل تقف فى وجه التلميذ كحاجز لتعلم أي لغة أجنبية.

المحور الثالث: توقعات نجاح التلميذ فى التمكن من الإنجليزية مستقبلا.

رأى التلميذ فى الدروس التعليمية بصفة عامة و توقعات نجاحه فى اكتسابه و تمكنه من اللغة الإنجليزية مستقبلا.

	نعم	لا	أحيانا
أشعر أنني لن أحقق أي هدف.	25 تلميذ	/	/
أشعر أنني أحرز تقدما ملحوظا.	05 تلاميذ	/	10 تلاميذ
لم أحظ بفرصة إستخدامها.	27 تلميذ	/	/
لم أدرس أشياء أستطيع إستخدامها.	22 تلميذ	/	/
من الصعب إتقانها كلغة	23 تلميذ	/	/
لم تعجبني طريقة المعلم فى التدريس طوال السنوات الماضية	18 تلميذ	07 تلاميذ	
الدروس التعليمية ليست لها صلة بحاجاتي و غير مفيدة.	20 تلميذ	10 تلاميذ	10 تلاميذ

و هذا السؤال يهدف إلى إختبار ثقة التلميذ بالنفس، و التوقعات اختلفت من شخص لآخر. خمسة منهم أجابوا بأنهم يحرزون تقدما ملحوظا و هذا لأن حظوظهم فى إستعمال الإنجليزية كبيرة، فهم يحاولون إستخدامها خارج القسم من خلال شبكات التواصل الإجتماعى كالفيس بوك و التويترtwitter & facebook على حسب حد تعبيرهم، أما البقية و التي تكونت من عشر تلاميذ فهى غير واثقة من ذلك، بالرغم من رغبتها فى التحسن و سعيها لتحقيق نجاح فهى ترى أنه من الصعب التحكم بها و بطلاقة، و بالتالي توقعات نجاحهم نسبية و غير مؤكدة نظرا للظروف الغير مهيأة لاستعمالها.

أما الأغلبية الساحقة فهى ترى بأنها لن تحقق أي نجاح و أي هدف و هذا يرجع حتما إلى عدم إهتمامهم بها، فهم يتعلمونها فقط للنجاح فى الإمتحان.

و هذه الفئة فى حقيقة الأمر هى التي لم تستفد من الدروس التعليمية، فهم و حسب ما قالوا حتى و إن فهموا الدرس، سرعان ما ينسوا الدرس و هذا النسيان سببه هو عدم تطبيق ما درسوا داخل القسم و بذل جهودهم الخاصة خارج القسم،و عدو إعجابهم بطريقة المعلم فى التدريس و النتيجة يصاب التلميذ بخيبة أمل كبيرة تسبب لهم الإحباط و عدم الرغبة فى تعلم اللغة الإنجليزية.

المحور الرابع: مدى تطوير مهاراتهم اللغوية.

مدى إهتمام التلميذ بتطوير مهاراته اللغوية بنفسه، هل سبق أن استخدمت الأنشطة التالية فى دراسة الإنجليزية.

	نعم	لا	أحيانا
ممارسة الحوارات بالإنجليزية فى البيت.	06 تلاميذ	32 تلميذ	02 تلميذ
محادثات حرة مع الناطقين الأصليين.	02 تلميذ	34 تلميذ	04 تلاميذ
محادثات حرة مع متعلمى الإنجليزية.	04 تلاميذ	36 تلميذ	02 تلميذ
حفظ المفردات.	08 تلاميذ	32 تلميذ	
دراسة كتب لتعليم الإنجليزية فى البيت.	05 تلاميذ	35 تلميذ	
دراسة قواعد الإنجليزية.	03 تلاميذ	35 تلميذ	02 تلميذ
القيام بتمارين الترجمة.	0	38 تلميذ	02 تلميذ
مشاهدة برامج تلفزيونية بالإنجليزية فى البيت.	20 تلميذ	18 تلميذ	02 تلميذ
مشاهدة أو الإستماع إلى أناس حولي يتحدثون الإنجليزية.	05 تلميذ	33	02 تلميذ
إستخدام الأشرطة فى البيت	06	34 تلميذ	01 تلميذ

إستخدامها كلما سنحت الفرصة.	04 تلميذ	35 تلميذ	01 تلميذ
أضع نفسى فى مواقف تحتم على إستعمال الإنجليزية.	04 تلاميذ	35 تلميذ	01 تلميذ
أجعل الآخرين يفهمون ما أقوله حتى و إن ارتكبت الكثير من الأخطاء.	07 تلاميذ	31 تلميذ	02 تلميذ
أحاول التحدث بالإنجليزية دون إرتكاب أخطاء فى النطق و القواعد.	05 تلاميذ	32 تلميذ	03 تلاميذ

الجواب كان نوعا ما مفاجئا، فالأغلبية لا تولى أي إهتمام للمهارات اللغوية، و ترى أن نسبة إستخدامها لمهارة الإستماع هى بالتقريب منعدمة. و هذا يرجع دائما إلى إهمال المادة منذ البداية مما جعلهم يشعرون أن الوقت قد فات لتعلمها و الإهتمام بها كلغة رغم اعتقادهم بمدى أهميتها، بينما سبعة من أصل أربعين تلميذ يرون أن نسبة استخدامهم لمهارة الإستماع والتحدث كبيرة كالإستماع للأشرطة، مشاهدة الأفلام، و التواصل مع الأجانب عن طريق الفيس بوك أو سكايب و هذا الإهتمام سببه الرئيسي هو الشغف بتعلم اللغات الأجنبية كما أن توفر الوسائل السمعية البصرية ساعدهم على تطوير مهاراتهم و تشجيعهم على المواصلة.

المحور الخامس: مستوى التلميذ فى مهارة التحدث و الأشياء التي ساعدته على تطوير مستواه فى الإنجليزية بصفة عامة .

مستوى التلميذ فى مهارة التحدث:

	نعم	أحيانا	لا
أنت قادر على إدارة محادثة محدودة و قصيرة فى موضوعات معروفة سلفا.	10 تلاميذ	30 تلميذ	
طلاقة معقولة فى عدد محدود من الموضوعات و لكن هناك صعوبات خارج هذا العدد من الموضوعات.	02 تلميذ	36 تلميذ	02 تلميذ
أنت قادر على التصرف بشكل مريح فى المواقف المألوفة على الرغم من وجود بعض الصعوبات فى التغيرات الإصطلاحية و القواعد و النطق.	/	/	/
متقدم و قادر على النطق بطلاقة و بشكل طبيعى فى غالبية المواضيع.	03	36	01

	تلميذ	تلميذ	تلميذ

الأشياء التي ساعدت التلميذ على تعلم اللغة الإنجليزية.

	نعم	لا	أحيانا
هل إعتمدت فقط على الدروس المدرسية.	/	07 تلاميذ	01 تلميذ
هل بذلت جهدك الخاص دون أي مساعدة.	08 تلاميذ	30 تلميذ	02 تلميذ
هل درست مع مدرس خصوصي.	15 تلميذ	20 تلميذ	05 تلاميذ
هل تحصلت على مساعدة من أصدقائك الذين يتحدثونها.	04 تلاميذ	31 تلميذ	05 تلاميذ

فيما يخص قدرة التلميذ على إدارة محادثة محدودة و قصيرة فى موضوعات معروفة سلفا، يرى عشرة من التلاميذ أنهم قادرون على فعل ذلك و عند إجراء إمتحان بسيط للتأكد من صدق قولهم و ذلك من خلال إجراء محادثة بسيطة و قصيرة، اتضح لنا أن محادثاتهم احتوت على العديد من الأخطاء اللغوية، باستثناء تلميذين. و فى المقابل سجلنا حالات إستثنائية أخرى تضمنت ثلاث تلاميذ، فبعد إجراء محادثات تدور حول مواضيع يومية، تأكدنا من قدرتهم على النطق بطلاقة و بشكل طبيعي و مريح فى غالبية المواضيع، و عن سؤالنا لهم حول الأشياء التي ساعدتهم من تكوين مهارة التحدث، فهذا الأمر يعود إلى جهدهم الخاص و ذلك من خلال استماعهم للأشرطة و مشاهدة الأفلام و متابعة دروس خصوصية فى الإنجليزية. فجهودهم الخاصة و الدروس الخصوصية ساعدتهم إلى حد ما من تنمية مهاراتهم التواصلية.

و للأسف الأغلبية الساحقة لا تمتلك مهارة التواصل و لا تستطيع إجراء محادثات بسيطة عن الحياة اليومية و إن استطاعت فعل ذلك فالأخطاء المرتكبة كثيرة جدا.

ثانيا نتائج المشاهدة الميدانية:

- أغلبية الأساتذة لازالوا يستعملون الطرق التقليدية (طريقة النحو) و التي تتسم بالقصور تؤدى غالبا إلى الحد من نشاط الطلاب و تفاعلهم، و النتيجة هى عدم مبالاة بعض التلاميذ بالمادة و عدم الرغبة فى تعلمها.و لقد علق Mackey بأنه على الرغم من تفضيل طرق معينة فى أوقات مختلفة فطرق التدريس تستمر فى الغالب بصورة معينة حتى بعد أن تنخفض شعبيتها بوقت طويل، و لازالت هذه الملاحظة صحيحة حتى اليوم حيث لازالت طريقة النحو هى الأكثر استخداما فى المدارس الجزائرية.

- عدم تدريس اللغة بتوظيفها و إستخدامها بالشكل الصحيح، فمعظم الأساتذة يركزون على مهارة بعينها و إهمال المهارات الأخرى، و معظمهم يركزون على مهارتي القراءة و الكتابة و هذا نتيجة حتمية لاستخدامهم الطرق التقليدية فى التدريس و عدم إدراكهم للعلاقة الموجودة بين جل المهارات اللغوية.و من المعلوم أن أسمى هدف بالنسبة للمعلم هو مساعدة الطالب على تطوير كفاءة التحدث و فهم و إستيعاب ما يطرح عليه باللغة الإنجليزية و هذا بلا شك يعتمد على مهارتي الإستماع و التحدث، فهاتين الماهرتين تشجعان على زيادة اندماج الطالب و تواصله مع الآخرين و كما أنهما تحققان الإرتباط الواقعي.

- عدم ترديد العبارات المختارة من العرض فى تمارين الإستماع.

- عدم إهتمام معظم الأساتذة بالفئة التي لا تهتم بالمادة و الملاحظ أن معظم هؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى مساندة المعلم و إهتمامه بهم و تشجيعهم حتى و إن أخطئوا فهذا يزيد من دافعية التلميذ على التعلم، و لكن و للأسف فقد حكم على هذه الفئة بالفشل، فعبارات التشجيع و التحفيز تكاد تكون معدومة. و من المعلوم كما أشرنا سابقا أن دور المعلم فى المشاركة من التخفيف من حدة القلق و الخوف له نتائج إيجابية تعمل على تحفيز التلميذ على المواصلة و الشعور بالثقة بالنفس.

- لاحظنا أن المعلم يركز على أنشطة تتعلق بالقواعد النحوية، و الكتابة و يهمل بشكل واضح بمهارتي الإستماع و التحدث، مما أدى إلى ضعف الطلاب فى تلك الماهرتين و عدم قدرتهم على التحدث بالإنجليزية بشكل مريح.

- الوقت الذي يقضيه المعلم فى شرح الظاهرة النحوية أكثر من الوقت الذى تنجز فيها التطبيقات لضيق الوقت، كما أننا لاحظنا أن التلاميذ لا يولون إهتماما كبيرا لهذا النوع من النشاطات و قد يرجع السبب إلى عدم تركيز الأستاذ على أنشطة قائمة على الترفيه، و التي تساعد المتعلم على التفاعل و المشاركة داخل القسم.

- عدم توفر الوسائل التعليمية اللازمة لإنجاز نشاطات الإستماع، كأجهزة الكمبيوتر أو الإستماع إلى الأقراص الضاغطة، فقد يضطر المعلم فى الغالب إلى قراءة الحوار أو النص بنفسه فى حين يطلب من المتعلمين الإستماع فقد يضطر المعلم فى الغالب إلى قراءة الحوار أو النص بنفسه فى حين يطلب من المتعلمين الإستماع إلى قراءته، و قد لاحظنا أن الأغلبية لا تهتم إلى هذا النشاط، و عندما حاولنا الإستفسار عن السبب أجابنا العديد من التلاميذ بأنهم

يفضلون الإستماع إلى الأقراص الضاغطة فهى على حد تعبيرهم مثيرة للإهتمام لأن المتحدث إنجليزي الأصل كما أن لغته أكثر جاذبية من الأستاذ.

- معظم التلاميذ يجدون صعوبة فى الإلقاء الشفهي خاصة أثناء تقديم المشاريع و حتى أثناء القراءة.

- مواجهة العديد من التلاميذ مشكلات فى إختيار المفردات المناسبة لما يريدون قوله بسرعة كافية.

- إستعمال التلميذ للغة الأم بشكل ملفت للإنتباه و عدم محاولة التحدث بالإنجليزية.

- لاحظنا أن علاقة المعلم بالتلميذ غير وثيقة، فالمسافة بينهما بعيدة نوعا ما و هذا يؤثر سلبا على فعالية الأستاذ فى اختياره للطرق الصحيحة التي تلاءم مستوى تلاميذه.

الأساليب المستعملة لتعليم اللغة الإنجليزية تلقينية، و تعتمد أساسا على الذاكرة و الحفظ و هذا يجعلنا و كأننا فى درس التاريخ أو الجغرافيا، و هذا ما ينافى تماما ما نادى به ابن خلدون و النظريات التعليمية الحديثة التى تحث على المحاورة و المناقشة داخل القسم بحكم أنه يجب أن يكون التلميذ عضوا فعالا فى العملية التعليمية.

- ضعف المستوى التعليمي، و ضعف أداء الطلبة مما يدل على عدم رغبتهم فى تعلم اللغة الإنجليزية و عدم إهتمامهم بها، و الدليل على ذلك هو لجوء معظمهم إلى أخذ دروس خصوصية، و بالرغم من ذلك فهذه الدروس لم تغطى العجز الذي يعانى منه هؤلاء التلاميذ، لأنها تقتصر على تعليم القواعد و لا تهتم بتحسين مستوى التلاميذ فى التحدث.

- إزدحام الطلبة فى الصفوف مما يجعل مهمة تعليم اللغة جد صعبة، و يستحيل فى غالب الحيان التحكم فى القسم، و مع العلم أن جميع المختصين فى تعليم اللغات قد أجمعوا بضرورة تقليل عدد الطلبة فى القسم حتى يتسنى لهم المشاركة بفعالية.

- الإختلافات اللغوية بين اللغة العربية و اللغة الإنجليزية، المعروف أنه إذا كانت اللغة الأولى مشابهة للغة الثانية فهذا يسهل تعلم و تعليم اللغة الأجنبية أما إذا كانت غير متشابهتين (العربية و الإنجليزية) فسيكون التعلم صعبا و الأمر الملاحظ بالأقسام أن معظم الأشخاص الذين يحسنون اللغة الفرنسية لا يواجهون صعوبة فى فهم مفردات النص.

- إن دروس القواعد فى المرحلة المتوسطة و الثانوية كلها تكرار فى تكرار تقريبا و تختلف قليلا فى المرحلة الثانوية، كما أن المعلم مقيد بإتباع البرنامج الذي يحتوى على دروس كثيفة و مملة فى القواعد حتى أن بعض الدروس لا تلاءم أبدا مستوى التلاميذ، بحكم أنها تدرس فى الجامعات لمتخصصى اللغة الإنجليزية و هذا الحشو لم يفد التلميذ فى شيء بل زاد من تشويش ذهنه.

- تفتقر الكتب الدراسية إلى برامج المحادثة فى حين أن دروس النحو و الصرف تشغل حيزا أكبر، و عدم التعامل مع النصوص فى تدريس النحو و التى تعتبر الطريقة الأمثل لتعليم اللغة حسب نظر ابن خلدون و التعليميين الغرب الذين أطلقوا عليها اسم " المقاربة النصية " و شجعوا على استعمالها فى تدريس مستويات اللغة من نحو، صرف، مفردات ....و الخ.

-من خلال عرضنا للنتائج التي توصلنا إليها يمكننا أن نحدد أسباب تدنى مستوى التلميذ فى الإنجليزية، **فهناك أسباب تعود إلى التلاميذ أنفسهم و يرجع هذا إلى ما يلى:**

- الإعتماد على النجاح فى مادة الإنجليزية.
- عدم الشعور فعلا بأهمية تعلم اللغة الإنجليزية.
- عدم وجود الدافعية لدى التلاميذ للتعلم.
- عدم وجود الثقة بالنفس.
- عدم بذل مجهودات فى البيت لتحسين مستواهم.

أسباب تعود إلى الطرق التعليمية المستخدمة و هى :

- عدم استخدام التقنيات الحديثة فى التعليم.
- إستخدام اللغة الأم أثناء التدريس من قبل المعلم.
- عدم التنويع فى الطرق التدريسية.
- عدم التركيز على مهارة الإستماع و التحدث.

أسباب تعود إلى المقرر الدراسي:

- إقتصار البرنامج على حشو ذهن المتعلم بالمعلومات.
- المقرر الدراسي لا يراعى الفروق الفردية.
- كثافة الكم المعرفي للمقرر الدراسي.

أسباب تعود إلى معلم اللغة:

- عدم إعداد المعلم و تكوينه تكوينا جيدا.

- عدم قدرة المعلم على إدارة الصف بسبب الاكتظاظ

- عدم مراعاة الفروق الفردية فى توجيه الأسئلة و إنجاز التطبيقات.

5- الإقتراحات:

- الإستفادة من الأفكار التربوية الخلدونية و تطبيق ما يصلح منها فى برامجنا التربوية للبلدان العربية الإسلامية، فإذا كان الغرب قد تنبه لنباهته و حدة ذكاءه و أثبت أفكاره التربوية الاجتماعية بصورة عامة على أنها حديثة، فكيف لنا نحن العرب أن نتجاهل هذا العالم الجليل الذي قدم الكثير من الحلول للأمة الإسلامية من أجل مواجهة مختلف الأزمات ، إذا أراد العرب إعداد منهج تربوى عربي يناسب مجتمعهم و تراثهم وواقعهم الثقافى فلا بد من الرجوع إلى التراث التربوي الخلدوني.

- قيام المسئولين فى وزارة التربية و التعليم على تنشيط الدافعية لدى التلاميذ فى تعلم اللغة الإنجليزية و تحفيزهم و كذلك نشر الوعى بأهمية تعلم اللغة الإنجليزية.

- ضرورة التغيير فى المناهج و استعمال منهج هو خليط من الطرق الحديثة و التقليدية لتعليم اللغة الإنجليزية، و ذلك بالإستفادة من إيجابيات كل طريقة و تطبيقها حسب مستوى التلاميذ.كما أن التنوع فى الطرق من شأنه أن يعالج مسألة الفروق الفردية.

- إعداد دورات تدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية للتعرف على صعوبات تعلم تلاميذهم و أخطائهم و بالتالي تحسين أدائهم.

لتكن المواضيع الدراسية موافقة مع أهداف تعليم اللغة الإنجليزية، كأن تشتمل النصوص الدراسية على المسائل اليومية و الثقافية، و أن تكون سهلة وواضحة.

- عدم التوسع و التعمق فى تقديم الدروس النحوية و إختيار القواعد حسب تقدير إستخدامها فى اللغة الأجنبية، فقد أكدت أبحاث عديدة نشرت فى بداية القرن العشرين أن التبحر و التعمق فى القواعد لا يحسن مهارات الكلام و الكتابة بل قد يؤخر نمو اللغة الشفهية و المكتوبة، و هذا ما يؤكده الواقع.

- أن يهتم الأستاذ بالمطالعة و الدراسة يوميا و يستفيد من الإبداعات الحديثة لتعليم اللغة و يطلع على المناهج الجديدة فى التدريس و أن يحاول تطوير نفسه بنفسه بدل الشكوى و اللوم على وزارة التعليم التي لم تبذل أي جهودات لتحسين مستوى الأساتذة و تكوينهم تكوينا جيدا.فالأستاذ الجيد هو قبل كل شيء أستاذ باحث فى

ميدانه و لا يجب بأن يكتفي بما لديه من معلومات بل عليه أن يساير التطور المعرفي و أن يسعى دائما إلى تحسين مستواه العلمي، إن إكتسابه لهذه القدرات يمكنه من تحقيق أهداف التعليم داخل حجرات الدرس و خارجها كما تمكنه من التفاعل الجاد و الخلاق مع مختلف معطيات عصر تقنية المعلومات و تطوير أدواره بما يؤدى إلى توظيف هذه المعلومات.

- من الواجب أن تقوم عصبة من مؤلفي الكتب الدراسية بتعديل البرنامج الدراسي و ذلك بتأليف كتب تعنى بتعليم اللغة الإنجليزية فى مشروع تحذف فيه التكرارات الغير اللازمة و يحقق فى كل مرحلة متوقعاته الخاصة، و التقليل من كثافة الكم المعرفي فى المقرر الدراسي، فهذا الحشو لا يساهم إلا فى تشويش ذاكرة المتعلم مما يسبب له نوعا من الإحباط و يجعله غير مهتم بالمادة.

- إجراء نشاطات متنوعة بعد الدرس، مثل العرض الفني و مسابقة القراءة، و تخصيص وقت معين كل أسبوع ليتمرن الطلاب على حكاية ما، و الأبحاث الحديثة تؤكد على ضرورة الإكثار من النشاطات الترفيهية القائمة على التسلية لأنها مفيدة جدا فى تسهيل التعلم، كما أنها تحفيزية و جذابة من حيث أنها تزيد من تفاعل التلميذ فى القسم.

- تنمية عادة الطلاب لكتابة اليومية باللغة الإنجليزية إبتداءا من كتابة جمل قصيرة، و ذلك لتعزيز قدرتهم التعبيرية، بالإضافة إلى تطوير كفاءة التفكير باللغة الإنجليزية و هذا باستخدام وسائل الإعلام الحديثة، مثل التلفزيون و الإذاعة و الإنترنيت، و تنظيم الطلاب ليشاهدوا و يستمعوا إلى برامج حية وافرة بالصور و الأصوات، فالدرسات تؤكد أن الإستماع للغة ما بشكل دائم هو وسيلة الإنسان لامتلاك اللغة، و هو أيضا " أبو الملكات اللسانية" على حد تعبير ابن خلدون، واللغة قبل كل شيء هى ظاهرة صوتية منطوقة.

- يمثل مدرسوا اللغة الإنجليزية الجانب القيادي فى عملية التدريس، لذلك عليهم أن يسايروا تطورات العصر الحديث و يغيروا أفكار التعليم التقليدية بوعي أهمية تطوير كفاءة الطلاب التواصلية فى أعمال التدريس، و يهتموا بتنمية المهارات اللغوية و يربطوا تفسير العلوم النحوية بإجراء نشاطات التواصل ربطا وثيقا، مما يحقق هدف التواصل باللغة الإنجليزية، و لكل طريقة تعليمية فضائلها و نقائصها، فينبغي على المدرسين أن يثابروا على الإستكشاف و الإبداع باستمرار لإيجاد مناهج تعليمية أفضل و أكثر ملائمة من خلال التجارب.

- إختيار المواقف الإتصالية التي تلبى حاجات الطالب و اهتماماتهم بإعطاء نموذج للنطق الصحيح للكلمات و العبارات بصوت متحدث اللغة، باعتبار أن جمال هذه اللغة يكمن فى الأصوات و النطق و هذا يساعد على تنشيط الدافعية لدى التلاميذ.

- إعداد الوسائل التعليمية اللازمة التي تساعد على تحقيق الأهداف.

- إعطاء نموذج للنطق الصحيح للكلمات و العبارات بصوت متحدث اللغة.

- إلقاء الأوامر و التعليمات بطريقة ملفتة للإهتمام و توجيه الأسئلة لحث الطالب على التحدث و الإستجابة.

- حث الطالب على التحدث عن طريق الحوار و المناقشة و الوصف و التمثيل و لعب الأدوار و حل المشكلات.

- إستخدام الممارسة و التكرار الفردي و الجماعي و تمارين الأسئلة و الأجوبة لتنمية مهارة التحدث.

- إتاحة الفرصة للتلاميذ لتصحيح أخطائهم و أخطاء زملائهم.

الخاتمة:

من خلال الدراسة النظرية التى قمنا بها ، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود نقاط تشابه عديدة بين ما جاء به إبن خلدون و ما تنادى به النظريات الغربية الحديثة فى مجال علم اللسانيات و مجال التعليم و التعلم، فيما يخص فكره اللسانى فقد توسع فى الحديث عن الملكة، و فصل القول فيها و فسرها بدقة حيث تعرض إلى خصائصها و أسباب فسادها و العوامل المؤثرة فيها. و هذه الدراسة برهنت أن ابن خلدون لم يكن عصريا و علميا فى فكره اللسانى فحسب بل إنها تثبت بأنه المؤسس الحقيقى للملكة اللسانية و ليس تشومسكى كما يدعى الغرب من حيث أن ابن خلدون تناولها من كل جوانبها. هذا من جهة، أما فيما يخص آراؤه التعليمية، فابن خلدون من الذين شجعوا على طريقة التعامل مع النصوص و التى تعتبر حاليا الطريقة الأمثل لتعلم اللغة بكل مستوياتها و التى يطلق عليها " المقاربة النصية"، كما أنه أكد على أهمية المحاورة و المناقشة داخل الأقسام لأن نجاح العملية التعليمية يعتمد على مشاركة و تفاعل التلميذ داخل القسم و هذا يتفق إلى حد بعيد مع ما تنادى به طرق التعليم الحديثة.

و من هذا المنطلق فقد كشفت الدراسة التطبيقية التى قمنا بها بأن الطرق المستخدمة فى الأقسام التى أجرينا فيها بحثنا أنها لازالت تلقينية و تعتمد أساسا على الحفظ و هذا ما ينافى تماما ما نادى به ابن خلدون ، و الدراسات الحديثة التى تتفق مع ابن خلدون فى التشجيع على الإستماع ، التحدث، التعامل مع النصوص، و المحاورة.و للأسف فقد أكدت دراستنا إلى عدم وجود تطابق بين الطرق المستخدمة داخل الأقسام و المنهجية التعليمية التى أسسها ابن خلدون و أكدت عليها الدراسات الحديثة، و هذا راجع إلى أساسا إلى عدم توفر المقومات الأساسية المذكورة فى بحثنا التى بدونها يستحيل تطبيق المقاربة النصية.

الـــمـلاحـق

الملا حق:

-رأى التلميذ فى اللغة الإنجليزية:

	نعم	لا	أحيانا
صعبة جدا			
لغة صعبة القواعد			
النطق مهم جدا و لكنه صعب			
الإنجليزية لغة مفيدة جدا.			
الإنجليزية لغة ساحرة.			
الإنجليزية جميلة الأصوات.			
الإنجليزية لغة خشنة الأصوات.			

- ما مدى اهتمامك باللغة الإنجليزية.

	نعم	لا	أحيانا
لا أكترث			
تهمنى قليلا			
تهمنى كثيرا			

- إذا كنت من المهتمين بتعلمها، فما الدافع الذى شجعك على الإستمرار بتعلم الإنجليزية.

	نعم	لا	أحيانا
أستمتع بدراستها.			
أحتاجها فى العمل.			
لأغراض سياحية.			
أحتاجها للتواصل مع الأجانب و توطيد العلاقات معهم.			

أعتبرها أداة لتعلم علوم أخرى فى المستقبل.			
الشغف بتعلم اللغات الأجنبية.			
اللغة تساعد الفرد على التفتح للعالم الخارجى.			
الإنجليزية سهلة التعلم.			
الإنجليزية صعبة و لكنها جذابة تفتح المجال للتحدى.			
الإنجليزية هى اللغة الأكثر إستعمالا و أحتاجها فى إنجاز البحوث العلمية مستقبلا.			
اللغة الأجنبية بصفة عامة تساعد على النمو الفكرى للفرد و تطوير شخصيته.			
الرغبة فى مواصلة الدراسة فى بلد أجنبى يحتم عليها تعلمها.			
الإنجليزية هى اللغة العالمية و تعلمها ضرورى بحكم أنها لغة البلد الأقوى و الأكثر تطورا فى العالم.			

- الأشياء التي ساعدت التلميذ على تعلم اللغة الإنجليزية.

	نعم	لا	أحيانا
هل إعتمدت فقط على الدروس المدرسية.			
هل بذلت جهدك الخاص دون أى مساعدة.			
هل درست مع مدرس خصوصى.			
هل تحصلت على مساعدة من أصدقائك الذين يتحدثونها.			

- رأى التلميذ فى الدروس التعليمية بصفة عامة و توقعات نجاحه فى اكتسابه و تمكنه من اللغة الإنجليزية مستقبلا.

	نعم	لا	أحيانا
أشعر أننى لن أحقق أى هدف.			
أشعر أننى أحرز تقدما ملحوظا.			

لم أحظ بفرصة إستخدامها.			
لم أدرس أشياء أستطيع إستخدامها.			
من الصعب إتقانها كلغة			
النطق صعب جدا إتقانه.			
وجدت أنه من الصعب التحكم فى قوانين القواعد اللغوية.			
من الصعب إتقان المفردات.			
الدروس التعليمية ليست لها صلة بحاجاتى و غير مفيدة.			
الدروس التعليمية مشوقة و فيها نوع من التحد.			

- مدى إهتمام التلميذ بتطوير مهاراته اللغوية. هل سبق أن استخدمت الأنشطة التالية فى دراسة الإنجليزية.إذا كانت نعم فإلى أى حد كانت مفيدة.

	مفيدة جدا	مفيدة	غير مفيدة
ممارسة الحوارات الموجودة فى الكتاب.			
ممارسة التدريبات فى النغمات و الأصوات و الأنماط القواعدية.			
محادثات حرة مع الناطقين الأصليين.			
محادثات حرة مع متعلمى الإنجليزية.			
حفظ المفردات.			
دراسة كتب لتعليم الإنجليزية فى البيت.			
دراسة قواعد الإنجليزية.			
القيام بتمارين الترجمة.			
مشاهدة برامج تلفزيونية بالإنجليزية فى البيت.			
مشاهدة أو الإستماع إلى أناس حولي يتحدثون الإنجليزية.			
إستخدام الأشرطة فى البيت			
التحدث مع الأصدقاء بالإنجليزية.			

إستخدامها كلما سنحت الفرصة.			
أضع نفسي في مواقف تحتم على إستعمال الإنجليزية.			
أجعل الآخرين يفهمون ما أقوله حتى و إن ارتكبت الكثير من الأخطاء.			
أحاول التحدث بالإنجليزية دون إرتكاب أخطاء في النطق و القواعد.			

- مستوى التلميذ في مهارة التحدث:

أنت قادر على إدارة محادثة محدودة و قصيرة في موضوعات معروفة سلفا.	نعم	لا	أحيانا
طلاقة معقولة في عدد محدود من الموضوعات و لكن هناك صعوبات خارج هذا العدد من الموضوعات.			
أنت قادر على التصرف بشكل مريح في المواقف المألوفة على الرغم من وجود بعض الصعوبات في التغيرات الإصطلاحية و القواعد و النطق.			
متقدم و قادر على النطق بطلاقة و بشكل طبيعي في غالبية المواضيع.			

قائمة المصادر و المراجع

المصادر و المراجع

أولا: المراجع باللغة العربية

1-القرآن الكريم

2- ابن خلدون، المقدمة (تاريخ العلامة ابن خلدون)، مكتبة المدرسة و دار الكتاب اللبناني للطباعة و النشر، المجلد الأول، الطبعة الثانية، بيروت 1979

3- الصغير بن عمار، الفكر العلمي عند ابن خلدون، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الطبعة الثالثة، الجزائر 1984.

4- أحمد حساني، دراسات فى اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2007.

5- أحمد مومن، اللسانيات النشأة و التطور، الطبعة الرابعة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2008.

6- بلمليانى بن عمر، تراث ابن جني اللغوي و الدرس اللساني الحديث، دى سوسير نموذجا، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر 2006.

7- جاك ريتشاردز، ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالى، صالح بن ناصر الشويرخ، تطوير مناهج تعليم اللغة، مطابع الملك سعود، المملكة العربية السعودية 1428 هجري.

8- جون ليونز، ترجمة و تعليق حلمي خليل، نظرية تشومسكى اللغوية، دار المعرفة الجامعية،جامعة الإسكندرية، كلية الآداب، الطبعة الأولى، القاهرة 1988

9- حسين محمد أبو رياش، التعلم المعرفي، كلية العلوم التربوية، قسم علم النفس التربوي، جامعة الإسراء الخاصة، دار المسيرة، الطبعة الأولى، الأردن 2007.

10- حسين عبد الله بانبيله، ابن خلدون و تراثه التربوي، الطبعة الأولى، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان 1984.

11- خالد بن عبد العزيز الدامغ،السن الأنسب للبدء بتدريس اللغات الأجنبية فى التعليم الحكومي، مجلة جامعة دمشق، المجلد 47، العدد الأول و الثاني، دمشق 2011.

12- رسول تقوى، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين منهج القواعد و الترجمة و المناهج الحديثة، فرع اللغة العربية، جامعة آزاء الإسلامية، ايران.

13- فتيحة حداد، ابن خلدون و آراؤه اللغوية و التعليمية، دراسة تحليلية نقدية، مخبر الممارسات اللغوية فى الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزى وزو، الجزائر 2001.
عبد الله شريط، الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون، المكتبة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر 1975.

14- عبد الحليم عويس، ابن خلدون: التأصيل الإسلامي لنظريات ابن خلدون، وزارة الأوقاف و الشؤون الإسلامية، قطر 1996.

15- عبد الملك شريط، نصوص مختارة من فلسفة ابن خلدون فى الإجتماع و السياسة و الثقافة، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر 1984.

16- على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، النشر دار الشواف، معهد الدراسات و البحوث العلمية، جامعة القاهرة، مصر 1991.

17- محمد فاروق النبهان، الفكر الخلدوني من خلال المقدمة، الطبعة الأولى، دار الطليعة للنشر و الطباعة، مؤسسة الرسالة، بيروت 1998.

18- محمود عبد المولى، ابن خلدون و علوم المجتمع، الدار العربية للكتاب، الطبعة الثانية، ليبيا/ تونس 1980.

19- محمد عبده، نصوص مختارة من مقدمة ابن خلدون، مركز الرسالة للدراسات و البحوث الإنسانية، الطبعة الأولى، مصر، القاهرة 2009.
ساطع الحسرى، دراسات عن مقدمة ابن خلدون، مكتبة الخانجى، دار الكتاب العربي، بيروت 1967.

20- سراج الدين اسماعيل، إعداد و تحرير محمد الجوهري، محسن يوسف، ابن خلدون : انجاز فكرى متجدد، مكتبة الإسكندرية، القاهرة 2008.

21- نايف خرما، على حجاج، اللغات الأجنبية: تعليمها و تعلمها، عالم المعرفة، سلسلة ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت 1988

الرسائل الجامعية

1- أسماء بنت إبراهيم الجوير، الفكر اللساني التربوي عند ابن خلدون، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض 1429 هجري.

2- ايمان محمد ترسن، هاشم محمد نيازى البخاري، أهمية إستخدام مواقع تعليم اللغة الإنجليزية على شبكة الإنترنيت فى تحسين مهارتي الإستماع و التحدث من وجهة نظر معلمات و مشرفات المرحلة الثانوية بمدينة جدة، رسالة ماجستير، 1428 هجري.

3- باسم يونس البديرات، الفكر اللغوي عند ابن خلدون فى ضوء علم اللغة المعاصر، رسالة دكتوراه فى الدراسات اللغوية، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة مؤتة، الأردن 2007.

4- خواجة بن عمر فقيه، مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وفق المقاربة التواصلية، دراسة ميدانية على المدرسين المرسمين فى السنة الرابعة متوسط، رسالة ماجستير، ورقلة، الجزائر 2009.

5- مصطفى بوجمالة، مفهوم السليقة اللغوية فى التراث النحوي عند العرب، دراسة لسانية، مذكرة ماجستير جامعة الجزائر 2002-2003.

6- ممتاز رمضان الآغا، تحليل محتوى كتابي القراءة العربية و الإنجليزية للصف الأول الإبتدائى بفلسطين فى ضوء أهداف التربية ثنائية اللغة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة 2002.

7- منار عبد المنعم فوزى العكر، صعوبات تعلم الفرنسية فى مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين، مذكرة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين 2011.

المجلات

1- أحمد المهدي المنصوري، إسمهان الصالح، النظرية التوليدية التحويلية و تطبيقاتها فى النحو العربي، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات، العدد 29، فلسطين 2013.

2- بلخير شنين، طرق تدريس القواعد النحوية و علاقتها بفكر ابن خلدون، مجلة الأثر، العدد 13، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر 2012.

3- فايز عيسى المحاسنة، الملكة اللغوية عند ابن خلدون، دراسة لسانية مقارنة، المجلة الأردنية فى اللغة العربية و آدابها، المجلد3 ، جامعة مؤتة، الأردن 2007.

4- فضل الله، اللغة و الأدب عند ابن خلدون، مجلة القسم العربي، العدد 16، كلية اللغة العربية، الجامعة الإسلامية، جامعة بنجاب، باكستان، اسلام آباد 2009.

5- عبد البديع النيبرانى، الملكة اللسانية عند ابن خلدون فيما دعي بالمقدمة، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد 85، الجزء04، دمشق 2010.

6- على بن ابراهيم الزهرانى، الأساليب التعليمية المستقاة من تراجم الإمام البخاري على أحاديث كتب العلم فى جامعة الصحيح، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة و اللغة العربية و آدابها، ج15، العدد 27، المدينة المنورة، 1424 هجري.

7- محمد رجب فضل الله، مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الإبتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة السادسة عشر، العدد 15، الإمارات المتحدة 2001.

8- محمد نبي أحمد، تعليم اللغة العربية فى إيران، دراسة نقدية فى أهدافها و مناهجها، اضاءات نقدية فصلية محكمة، السنة الثانية، العدد الخامس، إيران 2012.

9- مسعودة خلاف شكور، إسهامات ابن خلدون و آراؤه النظرية فى تعليمية اللغة، الأكاديمية للدراسات الإجتماعية و الإنسانية، جامعة محمد الصديق بن يحيى، قسم الآداب و الفلسفة، العدد 10، جيجل، الجزائر 2013.

المقالات و المؤتمرات:

1- بيان محمد الطنطاوي، اكتساب اللغة عند ابن خلدون، تشومسكى و بياجيه: تجربة عبد الله الدنان مثالا، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية، آفاق و تحديات الصين و ماليزيا، كلية اللغة العربية، جامعة الدراسات الأجنبية، ماليزيا 2011

2- حسان العجمي، التعلم عند ابن خلدون بين الأصالة و الحداثة، المركز الجامعي، الطارف، 2010.

3- حسنى عبد الله، الجانب الوظيفي فى تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها، أفكار و تطبيق، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية، آفاق و تحديات الصين و ماليزيا، كلية اللغة العربية، جامعة الدراسات الأجنبية، ماليزيا 2011.

4- رقية طه جابر العلوانى، منهج ابن خلدون فى إصلاح العملية التعليمية، الفكر الخلدوني و خطاب الإصلاح، بحث تم تقديمه فى ندوة ابن خلدون، البحرين 2006.

5- محمد إبراهيم عكة، دراسة بعنوان أثر شخصية ابن خلدون فى إبداع العمران البشرى، مؤتمر ابن خلدون: علامة الشرق و الغرب، جامعة فلسطين الأهلية 2010.

6- محمد علال، مقالة تحت عنوان: المجلس الثقافي البريطاني يفتح آفاقا لتعلم الإنجليزية، من جريدة الخبر، العدد 7184، الصادرة بتاريخ 2013/09/04.

الإنترنيت:

2- عبد الرحمان العيدان، اكتساب اللغة عند ابن خلدون، عن مجلة المعرفة .
www.alfusha.net/t14583/html

3- تعليم اللغات فى الجزائر.
www.wikipedia.org

المصادر باللغات الأجنبية:

1-Babita tyagi, listening : an important skill , its various aspects, The criterion, an international journal in english. Britain 2013.

2-Choi jin young, a study of Ibn khaldun's thoughts, middleeast research, 2005.

3-Elizabeth taylor tricomi, krashen's second language acquisition, theory and the teaching of edited American English, journal of basic writing, Vol 5, NO 02, 1986.

4-Guy Cool, repetition and learning by heart, an aspect of intimate discourse and its implications, ELT journal, volume 28/2, Oxford university ,april 1994.

5-Jonathan Culpeper, history of English, series editors: Richard Hudson, Britain 1997.

6-Leslie Moore, learning by heart in quranic and publicschools in northern Cameroon, social analysis, volume 50- Issue 3, Berghahn journal- Ohio state 2006.

7-Maria prctic soons, the importance of language awareness and the practical implications, Malmo university 2008.

8-Pennu UR, A course in language teaching, Practice and theory, Cambridge university, Press 1998.

9-Saoud ben hamidassubayii- Ibn khaldun and not Chomsky: the true originator of the theory of language, faculty department of English, Umm Al qura university, Makkah Al Mukarramah 1995.

10-Stephen krashen, principle and practice in secondlanguage acquisition, perganon press inc, California 1982.

11- http/uqu-edu-sa/page/ar/5431.

فهرس
الموضوعات

فـهـرس الـمـوضـوعـات

العنوان	الصفحة
تمهيد	
لمحة موجزة عن حياة ابن خلدون	08
المقدمة و دوافع كتابتها	10
مترجمى المقدمة	12
رأى ابن خلدون فى المعرفة	14
الملكة و العمران	15
الفصل الأول **اللغة و الملكة اللسانية عند ابن خلدون و علماء اللغة العرب القدامى و الغرب المعاصرين**	
مفهوم اللغة عند ابن خلدون	20
القصد	22
الإفادة من الكلام	22
الفعل اللسانى	24
مفهوم مصطلح الملكة بين علماء العرب القدامى و المعاصرين	27
مفهوم الملكة لغة و اصطلاحا	27
مفهوم الملكة عند العلماء العرب القدامى و كيفية اكتسابها	28
الفارابى	28
إخوان الصفا	28
ابن سينا	29
أبو حيان التوحيدى	29
الملكة عند العلماء الغرب و العرب المعاصرين	29
دونسيل	29
جوفرى	30
عالم النفس فاخر عقل	30
عالم التربية جون ديوى	30
الملكة و الملكة اللسانية عند ابن خلدون	31
الملكة بصفة عامة	31

الملكة و الطبع	32
الملكة اللسانية عند ابن خلدون	33
خصائص الملكة اللسانية	35
الملكة اللسانية غير صناعة العربية	33
الحدس اللغوى	38
العوامل المؤثرة فى الملكة اللسانية	39
الإختلاط	40
العزلة	42
الملك و الدين	43
الفصل الثانى **اكتساب اللغة بين ابن خلدون و علماء اللغة الغرب المعاصرين**	
فكرة موجزة عن الإتجاهات اللغوية المعاصرة	47
النظرية السلوكية لسكينر	47
النظرية العقلية لتشومسكى	48
النظرية المعرفية لبياجيه	52
ابن خلدون و رأيه فى اكتساب اللغة	
الإكتساب عن طريق الإستماع	55
الإكتساب عن طريق الممارسة و التكرار	58
الإكتساب عن طريق الحفظ	61
تعليم اللغة من خلال النصوص لا عن طريق دراسة القواعد اللغوية	63
المناقشة و المحاورة	65
منهجية التعليم عند ابن خلدون	66
المنهج التعليمى	66
التربية و التعليم عند ابن خلدون	67
الأشياء التى رفضها و انتقدها بشدة	69
اختلاف المصطلحات بسبب كثرة التآليف	69

كثرة الإختصارات	70
تطويل الجلسات و إعطاء الدروس مفرقة	70
الشدة على المتعلمين	70
التحذير من البداية بالمسائل المقفلة	71
الأشياء التى اقترحها ابن خلدون كوسائل و أساليب فى التعليم	71
مراعاة السن و عامل الإستعداد	71
التدرج و التكرار	72
الإعداد الأخلاقى	74
كثرة التمارين	75
الإنتقال من المحسوس إلى المجرد	75
جودة التعليم بجودة المعلم	75
السيطرة و تربية روح النقد و الملاحظة عند المتعلم و محاولة الشعور ببيئته	76
الفصل الثالث **مناهج تعليم اللغة الأجنبية الحديثة**	
أهمية تعلم اللغات الأجنبية	78
مناهج تعليم اللغات الأجنبية	80
المنهج التقليدى	80
المنهج المباشر	81
المنهج الشفهى	82
المنهج السمعى البصرى	83
المقاربة التواصلية	88
الفرضية الخماسية لكراشن فى اكتساب اللغة الثانية	88
فرضية الإكتساب و التعلم	88
فرضية المراقبة	89
فرضية الترتيب الطبيعى	90
فرصية المدخلات	90

فرضية المصفيات المؤثرة	91
نظرية الوعى اللغوى	93
ابن خلدون و رأيه فى اكتساب اللغة الأجنبية	97
المقومات الأساسية لتعلم و تعليم اللغة الأجنبية	100
الفصل الرابع **الجانب التطبيقى**	
نشأة اللغة الإنجليزية	111
اللغة الإنجليزية : أهميتها و ضرورات تدريسها	111
مكانة اللغة الإنجليزية فى الجزائر	113
الجانب التطبيقى	115
الهدف من الدراسة	115
منهج الدراسة	115
تحديد العينة	116
نتائج الدراسة الميدانية نتائج المقابلة	117
نتائج المشاهدة الميدانية	123
الإقتراحات	127
خاتمة	130
الملاحق	132
قائمة المراجع	137
فهرس الموضوعات	144