العنوان:

أنظار تربوية في تعليم النحو العربي في كتاب العبر لابن خلدون

الدكتور: باسم يونس البديرات

كلية الآداب / جامعة الحصن/ أبو ظبي

مقدّم إلى:

المجلس الدولي للغة العربية
في المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية
تحت عنوان: اللغة العربية في خطر
الجميع شركاء في حمايتها
من 7 - 10 مايو 2013

ملخص:

أنظار تربوية في تعليم النحو العربي في كتاب العِبَر لابن خلدون

يهدف هذا البحث إلى مناقشة بعض الأنظار التربوية في مقدمة ابن خلدون في تعليم النحو العربي وبيانها، أملاً بالاستفادة من هذه الأنظار لتجنُّب عوائق تدريس النحو العربي في فترة زمنية أصبحنا بأشدّ الحاجة إليها؛ وذلك لما تعانيه هذه المادة من عزوف متواصل من قبل المتعلمين بصور تزداد يوماً بعد الآخر. وهذا الأمر، حسب ما يرى ابن خلدون، لا يرتبط بصعوبة هذا العلم، وإنّما بأمور منها: التأثر المنهجي بعلم المنطق متمثلاً بكثرة الخلافات بين المدارس النحويّة، وطرائق التأليف، والطرائق الغريبة التي يدرّس بها. فعلم النحو لم يَعُد علماً لاكتساب الملكة اللسانية، وإنما هو علم صناعة قواعد الإعراب.

فوجدت في طيات مقدمته من أنظار تربويّة مثمرة ما يستحق البحث والدراسة، وقد قصرت هذا الجانب منها على ما بينه ابن خلدون في جانب تعلّم النحو العربي بصورة خاصة، من حيث طرائق (النحاة المتأخرين) في دراسة اللغة وانعكاس ذلك المنهج المتّبع في التعليم على صعوبة النحو العربي. وثنائية اللغة وأثرها في تحصيل المتعلمين، وبيان الفرق بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي. والفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي. ومن ثمّ أهم المقترحات المقدّمة في تعليم النحو، مثل: انتقاء المادة النحويّة وكيفيّة تقديمها للمتعلمين، والممارسة، والحفظ، والحوار.

1. أهميّة علم النحو في منظور ابن خلدون:

لقد كان لابن خلدون اتجاهات رائدة في شتى المجالات والعلوم، ويعدّ من أبرز رواد الفكر الاجتماعي بأفكاره العلميّة المستندة على مشاهدة الظواهر الاجتماعية وملاحظة تكرارها للخروج بقوانين معيّنة تحكم حركة المجتمعات الإنسانيّة. وليس هذا فحسب بل كان له صولات وجولات في فروع اللغة العربيّة المختلفة: من نحو وصوت وبلاغة وأدب وغيرها، محاولاً في ذلك تطبيق ما توصّل إليه من نظريات في علم الاجتماع أثناء دراسته لعلوم اللغة العربية سابقة الذكر.

وإن لم يكن ابن خلدون من أوائل الذين عنوا بدراسة علوم اللغة[1]، فقد اهتمّ عدد من سابقيه القدامى بعلوم اللغة منذ بدايات الحركة العلميّة في ظلّ الدولة الإسلاميّة، وتعددت جهودهم في شتّى مجالات اللغة، فمنها ما هو في الأصوات أو بناء الكلمة أو بناء الجملة أو المفردات ودلالاتها، إلا أنّه يمكن أنّ يُعدّ المؤسس الأول للدراسات اللسانية في تعليم اللغات وتعلُّمها.

ولم يقتصر مجال علوم اللسان العربي عند ابن خلدون على النحو واللغة بل ضمّ إليهما علم البيان وعلم الأدب. وبذلك لم يَفْصل بين علوم اللغة بمعناها المحدد والدراسة الأدبيّة. فتتضح نظرته الشموليّة لهذه العلوم مجتمعة، فلا فصل فيها بين نحو أو لغة أو بيان أو أدب، فكلّ واحد من هذه العلوم مكمّل للآخر. ولعلّ هذا الفصل الذي نجده اليوم في تعليم اللغة العربية بين فروعها المختلفة (النحو، والبلاغة، والإملاء، والخط، وغيرها) يشكّل أبرز مشكلات تعليمها.

واستأثرت علوم اللسان العربي بقسط كبير من دراسته في كتابه العَبر. فعقد في الباب السادس من كتابه سبعة عشر فصلاً في علوم اللسان العربي. منها: (فصل في علوم اللسان العربي: النحو، واللغة، والبيان، والأدب)، و(فصل في أنّ اللغة ملكة صناعيّة)، و(فصل في تعليم اللسان المضري)، و(وفصل في أنّ ملكة اللسان غير صناعة العربيّة)، و(فصل في أنّ لغة العرب لهذا العهد مستقلّة مغايرة للغة مضر وحمير)، و(فصل في أنّ العُجمة إذا سبقت إلى اللسان قصّرت بصاحبها في تحصيل العلوم عن أهل اللسان العربي).

وتتشكّل علوم اللسان العربي عند ابن خلدون في بنية رباعيّة "تكشف تصوّراً نظريّاً يحدد المراتب التي تتجلّى عليها الظاهرة اللغويّة إطلاقاً"[2]. ويذكر ابن خلدون أنّ هذه الأركان الأربعة هي:(علم اللغة، والنحو، والبيان، والأدب). وهي ضروريّة لأهل الشريعة، إذ مآخذ الشريعيّة كلّها من الكتاب والسنّة إذ يقول: "فلا بدّ من معرفة العلوم المتعلّقة بهذا اللسان لمن أراد علوم الشريعة"[3]. وعند شرحه لهذه العلوم قدّم علم النحو عليها جميعاً، ويعلل هذا التقديم بقوله:"والذي يتحصّل أنّ الأهمّ المقدّم منها هو النحو، إذ به يُتبيّن أصول المقاصد بالدلالة فيُعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجُهل أصل الإفادة. وكان حقّ علم اللغة التّقدّم[4]، لولا أنّ أكثر الأوضاع باقية في موضوعاتها لم تتغيّر بخلاف الإعراب الدّال على الإسناد والمسند والمسند إليه، فإنّه يُغيّر بالجملة ولم يبق له أثر. فلذلك كان علم النحو أهم من اللغة، إذ في جهله

الإخلال بالتفاهم جملة، وليست كذلك اللغة"[5]. فعلم النحو في نظر ابن خلدون يتقدّم جميع علوم اللسان العربي، إذ إنّ إدراكه مطلب لمعرفة علوم اللغة الأخرى وإتقانها. فعلم النحو وسيلة لا غاية في نظره هدفه ضبط اللسان وعلومه، وهذا الأمر الذي ينبغي أخذه في الحسبان عند تعليم النحو، إذ أصبح الكثير من معلمي النحو ومتعلميه ينظرون إليه على أنّه غاية عظمى، وعلى هذا الأساس يتمّ تعليمه وتعلّمه بصورة تجريدية تخلو من ربطه بالأساس الذي ينبغي أن ننظر إليه في تعليمه وتعلمه، وهو ضبط اللسان.

وقد بدأ في دراسته لعلوم اللسان العربي بعلم النحو، فانطلق في دراسته لهذا العلم مسلّطاً الأضواء على دراسة الحركات التي تميّز الفاعل من المفعول به من المجرور، موضّحاً الفرق بين النحو والإعراب، متحريّاً العامل الذي يوجب تغيّر أواخر الكلم، مع فصله بين الإعراب علماً، والإعراب تطبيقاً، فمعرفة قوانينه وحدها لا تكفي لتطبيق أسس هذا العلم على أرض الواقع محادثة وكتابة، حيث بدأ برأي القدماء ثمّ ثنّى برأيه الخاص مدللاً على صحّته بالملموس من الأدلّة المشاهدة، معرّجاً على بدايات وضع علم النحو على يد أبي الأسود الدؤلي، كاشفاً دور الخليل بن أحمد الفراهيدي فيما بعد في هذا المجال، وأخيراً جاء سيبويه فأكمل تفاريعها واستكثر من أدلتها وشواهدها، فيقول:" ثمّ كتب فيها الناس من بعده (أبي الأسود) إلى أن انتهت إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي أيّام الرشيد. فهذّب الصناعة وكمّل أبوابها، وأخذها عنه سيبويه"[6].

هكذا انتهى القائمون من العرب بوضع علومهم اللغويّة إلى أن "استنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطّردة، شبه الكليات والقواعد يقيسون عليها سائر أنواع الكلام ويلحقون الأشباه بالأشباه، مثل أنّ الفاعل مرفوع والمفعول منصوب والمبتدأ مرفوع، ثمّ رأوا تغيّر الدلالة بتغيّر حركات هذه الكلمات فاصطلحوا على تسميته إعراباً، وتسمية الموجب لذلك عاملاً. وصارت كلّها اصطلاحات خاصّة فقيّدوها بالكتابة..... واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو"7.

2. مشكلات تعليم النحو العربي:

شغلت قضيّة صعوبة النحو العربي العلماء والمربيين والمدرسين قديماً وحديثاً، فمع أنّ درس النحو العربي مأخوذ بكلّ الجدّ الواجب، إلا أن الإقبال عليه أقل من غيره من العلوم الأخرى. وهذه الشكوى لا تعني بحال من الأحوال صعوبة هذا العلم بالدرجة الأولى، وإنّما قد تردّ في كثير من الأحيان إلى طرائق تعليمه، وتشتيت الأذهان بكثرة الحلافات في المسألة الواحدة. ويبدو ذلك الأمر جلياً في نقل الجاحظ لقول الخليل بن أحمد:"لا يصل أحد من علماء النّحو إلى ما يحتاج إليه، حتّى يتعلّم مالا يحتاج إليه"8.

فمن خلال استجلاء واقع تعليم اللغة العربية بشكل عام، وعلم النحو بصورة خاصة، يلحظ المرء أنّ الظاهرة الخطيرة في تعليم اللغة العربية، هي أن الطالب كلّما سار خطوة في تعلّم اللغة

ازداد جهلاً بها ونفوراً منها، وصدوداً عنها. وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيتخرّج وهو لا يستطيع أن يكتب خطاباً بسيطاً بلغة سليمة[9].

ويمكن أن نردّ هذا الأمر في كثير من الأحيان إلى المبالغات في الإعراب وتقديراته؛ فشكلت سبباً في نفور المتعلمين من النحو. وفي هذا الصدد يعلّق الشيخ علي الطنطاوي، رحمه الله، على إعراب المعلمين لكلمة (السماء) في قوله تعالى:"إذا السماء انشقت". (الانشقاق: 1). على أنّها فاعل لفعل محذوف تقديره (إذا انشقت السماء انشقت)[10]، فيقول: ما هذا الهذيان؟ هل سمعتم عربياً يقول هذا الكلام؟ لماذا لا نعلّم التلاميذ أنّ الاسم المرفوع في مثل هذا الموضع مبتدأ مرفوع مثل كلّ اسم مرفوع يبدأ به الكلام[11].

ويذكر الدكتور أحمد مدكور مثالاً آخر على المبالغة في التأويلات النحويّة لتحقيق الانسجام بين النّصوص والقواعد النحويّة، أن طه حسين كان يناقش أحد علماء النحو في إعراب قوله تعالى :"وإن أحدٌ من المشركين استجارك فأجره، حتى يسمع كلام الله".(التوبة: 6)، فردّ النحوي أنّ (إن) ناصبة لفعل محذوف تقديره: (وإن استجارك أحدٌ من المشركين استجارك)، فقال طه حسين: أتزيد في كلام الله يا رجل؟[12].

وكمثال آخر على هذه المبالغات في الإعراب أيضاً أسلوب التعجّب، فهو واضح مفهوم، لكنّ الشكوى تنصبّ على صعوبة إعرابه[13]، وكثرة الخلافات التي تدور حول هذا الإعراب، فلا أحد يشكو من صعوبة هذه الأساليب في الاستعمال قديماً وحديثاً ، ولكنّ الصعوبة صعوبة إعراب من جهة، وتعدد آراء المعربين من جهة أخرى، وصعوبة حفظ التفريعات والضوابط الكثيرة في القاعدة الواحدة[14].

وقد أثارت قضية الشكوى من صعوبة علم النحو، ومشكلات تعليمه، وما يُطرح من مسائل مختلفة تخصّه اهتمام ابن خلدون، فقام على رصد هذه الظواهر واستجلائها من خلال النصوص المنطوقة، فجاءت آراؤه معتمدة على الملاحظة التربوية الشخصيّة. ويمكن أن نستخلص من آرائه أنّ مشكلة تعليم النحو العربي تكمن في الأمور الآتية:

أ . التأثّر بالمنطق في دراسة النحو:

لقد تأثّر النحاة في أثناء دراستهم للغة بقوانين المنطق والاستناد إليها في تحليل قضايا اللغة، وهذا الأمر نتيجة لحركة الترجمة في العالم العربي في النّصف الأول من القرن الثاني الهجري، وهي حركة جديدة قامت على نقل الثقافات الأجنبيّة إلى العربيّة[15]. وقد توقّف ابن خلدون في مقدمته عند هذه الظاهرة، وأبدى رفضه تجاه الاعتماد المطلق على قوانين المنطق والاستناد إليها في دراسة قضايا اللغة والنحو، فيقول:"فأصبحت صناعة العربيّة كأنّها من جملة قوانين المنطق العقليّة أو الجدل وبعدت عن مناحي اللسان وملكته"[16].

بناء على ما سبق نجد أنّ ابن خلدون يرفض فكرة التعامل مع اللغة بناء على أسس منطقيّة أو جدليّة عقليّة، فما ينطبق على علم المنطق وعلم الجدل لا يمكن أن ينطبق على دراسة اللغة، فكأنّ ابن خلدون يضع أمام الدارسين فكرة تقوم على أساس دراسة اللغة دراسة وصفيّة "أي أنْ يصف (الباحث) الظاهرة اللغويّة وصفاً موضوعيّاً يعكس حقائق اللغة كما هي في الاستخدام الفعلي بعيداً عن المنطق الفلسفي والاتجاه المعياري"[17].

وقد أشار ابن خلدون كذلك إلى أنّ تأثّر النحاة بالمنطق الأرسطي لم يكن في مرحلة مبكرة من مراحل دراسة اللغة، وهي المرحلة التي يطلق عليها مصطلح (الاستقراء)، ويتجلّى ذلك بصورة واضحة من خلال حديثه عن الخليل ومنهجه في دراسة اللغة الذي "هذّب الصناعة وكمّل أبوابها"[18].

إذاً جاء تأثّر النحاة بالمنطق الإغريقي في مرحلة تالية من مراحل دراسة اللغة، وهي المرحلة التي شهدت بداية التفاعل الحقيقي بين الفكر العربي الإسلامي. وكان النّحو أحد العلوم العربيّة التي تأثرت في هذه المرحلة بالفكر الإغريقي. وقد تأثر بعض النحاة بالبناء المنطقي لهذا الفكر. وأبرز ما يمكن أن يُعدّ مثالاً على ذلك التّأثّر المتبادل بين النحو والمنطق ما يُسمّى عند النحاة بـ(نظريّة العامل)، التي شغلت تفكير النحاة، وأخذت حيّزاً كبيراً في مناقشاتهم النحويّة. وقد أولى النحاة القدماء هذه النّظرية أهميّة كبيرة، وأفردوا لها أبواباً في مؤلفاتهم، ووضعوا للعامل النحوي نظريات عدّوها من البديهيات التي لا يجوز الخروج عليها. يقول ابن خلدون في ذلك:"ثمّ رأوا تغيّر الدلالة بتغيّر حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسميته إعراباً، وتسمية الموجب لذلك التغيّر عاملاً"[19].

ويرجّح ابن خلدون أنّ هذا التأثّر النحاة، بالعلوم الأخرى كعلم الفلسفة والمنطق كان سبباً في صعوبة النحو. إذ بالغ النحاة بالذكر والحذف، والتقديم والتأخير، والتأويلات، والعوامل، والعلل. فجاءت المؤلفات النحويّة للأجيال اللاحقة محملة بعبء ثقيل من الأفكار الغريبة عن الدراسة اللغويّة. ممتلئة بدقائق الفروع والمجادلات والأقيسية والتعليلات. فكان هذا المنهج، كما يرى بعض الباحثين، سبباً في خروج دراسة النحو عن الغرض الذي وضِع من أجله، وهو خدمة اللغة في مستوياتها المختلفة[20].

ومن أمثلة خروج النحاة عن واقع الاستعمال اللغوي واللجوء إلى التأويلات المنطقيّة البعيدة التي زادت النفور من النحو وتعلمه ما يرويه أبو حيان في كتاب المقابسات، إذ يقول: وقف أعرابي على مجلس الأخفش، فسمع كلام أهله في النحو وما يدخل معه، فحار وعجب، وأطرق ووسوس، فقال له الأخفش: ما تسمع يا أخا العرب؟. قال: أراكم تتكلمون بكلامنا في كلامنا بما ليس من كلامنا[21]. وبهذه المنهجيّة في دراسة اللغة وشرح قواعدها حصل التباعد بين النحو واللغة، كما يرى بعض الباحثين، فأصبحت معظم الدراسات اللغويّة تستقي مادتها من الذهن، لا

من اللغة، ومن الفلسفة العقليّة لا من الواقع[22]. وكانت النتيجة أن الطالب يفني الكثير من سنوات عمره في دراسة النحو، ولا يخرج منه بما يقيّم لسانه أو قلمه.

ب . منهج تأليف كتب تعليم النحو:

لقد شاع التأليف في النّحو بعد الخليل وسيبويه وظهرت المؤلفات في المسائل والأصول والفروع، وقد ساهم المختصون في ثراء المكتبة النّحويّة جهد ما استطاعوا، بمؤلفات تقليديّة مستقلّة، أو بالشرح أو الاختصار، أو المناقشة والجدل.

وفي هذا المجال يميّز ابن خلدون بين مرحلتين من مراحل دراسة النحو والتأليف فيه، المرحلة الأولى: مرحلة العلم، والمرحلة الثانية مرحلة التعليم. ويرى أن القائمين على المرحلة الأولى، أمثال (الخليل وسيبويه)، قد أدّوا الدور المنوط بهم بشكل تام، إذ كانت عنايتهم بدراسة اللغة وتأسيس قواعدها، ولذا كثرة الأقيسة والتفريعات اللغويّة في آرائهم وهذا لأمر من جهة نظره مقبول. أمّا أصحاب المرحلة الثانية من الباحثين فلم يؤدوا دورهم بشكل تام. سواء أصحاب المطولات أو الشروح والمختصرات. مما كان له الأثر السلبي على تحصيل متعلمي النحو العربي، ونفورهم منه.

وعقد في مقدمته فصلين لذلك: الأول منهما بعنوان "كثرة التأليف عائق في التحصيل"[23]. والثاني منهما "أنّ كثرة الاختصارات مخلّة بالتعليم"24. حيث ذهب إلى أنّ كثرة التأليف في العلوم بشكل عام، وفي النّحو بشكل خاص سبب من أسباب ضعف التحصيل، فيقول في هذا الصدد:"اعلم أنّه مما أضرّ بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم..... ثمّ مطالبة المتعلّم باستحضار ذلك"[25].

ويمثّل على ذلك بمجموعة من الكتب النّحويّة التي أكثر من تأليفها المتأخرون وتلاميذهم، والتي تقوم على الآراء والجدل، والافتراضات التي تصل إلى حدّ الإحالة، والتأويلات التي هدفها المصالحة بين النصوص والقواعد، التي لم يصل أصحابها إلى نتيجة سوى زيادة الأمر عسراً وتعقيداً، ويذكر منها: (شرح الكافية لابن الحاجب)، و(وارتشاف الضرب من كلام العرب لأبي حيان)، و(وشرح الأشموني)، و(وحاشية الخضري على ابن عقيل)، وغيرها "وهي (حسب ما يرى)، كلّها متكررة والمعنى واحد، والمتعلّم مطالب باستحضار جميعها وتمييز ما بينها، والعمر ينقضي في واحد منها"[26].

ويرى كذلك أنّ الاهتمام بهذه الكتب يجب أن يبقى محصوراً في طبقة المختصين "الذين يكدّون فيها أذهانهم طلباً للتوغّل وتجاوز الحدود"[27]. أمّا شغل المتعلمين العاديين بها فأمر يرفضه ابن خلدون لأن "المتعلّم ولو قطع عمره في هذا كلّه فلا يفي له بتحصيل علم العربيّة وهو

آلة من الآلات ووسيلة. وكلّما خرجت عن ذلك خرجت عن المقصود وصار الاشتغال بها لغواً مع ما فيه من صعوبة الحصول على ملكتها"[28].

ويُستنتج من كلام ابن خلدون السابق أنّ من أبرز مشكلات تعليم النحو العربي عدم الفصل في عملية التعليم بين أمرين: النحو العلمي، والنحو التعليمي. فالأول يقوم على نظرية لغويّة تنشد الدقّة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدقّ المناهج. فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقاً مجرّداً، يُدرس لذاته. أما النحو التعليمي، فيمثّل المستوى الوظيفي النافع لتوقيم اللسان، وسلامة الخطاب. فيختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدّمه النحو العملي، مع تكييفها لتتناسب مع أهداف التعليم وظروف العملية التعليميّة، وليست مجرّد تلخيص للنحو العلمي. فعلى هذا الأساس ينبغي أن يّدرّس النحو العربي وقواعده[29].

فابن خلدون يدعو إلى تعليم الناشئة النحو الوظيفي الذي يجري في المعاملات، فالغاية من تعليم النحو - في نظره - هي إصلاح اللسان في السير على سنن العربية، وانتحاء سمت كلام العرب في تصرفه، من إعراب وتثنية وجمع، وتحقير وتكسير، وغيره. ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة.

ويفهم من كلام ابن خلدون السابق مسألة أخرى، وهي وجوب البحث عمّا في النّحو العربي من نافع يجب علمه، ومن غير نافع لا يضرّ جهله، وإذا استخدم في اللغة بقدر حاجتها منه وفائدته لها كان مقبولاً مستساغاً، أمّا إذا جاوز الحاجة والفائدة، فإنّه حينئذ يكون عبئاً في ذاته حيث يصعب فهمه واستيعابه، ولذا "صارت الصناعة النحويّة كالطبيعيّة التي لا يمكن نقلها ولا تحويلها"[30].

وبذلك يكون ابن خلدون قد لامس مشكلة غاية بالأهميّة في تعليم النحو العربي، وهي مشكلة قديمة حديثة، فما زلنا نعاني . في الكثير من البلدان العربيّة . من الكتب التقليديّة، حتى وإن ظهرت بحلى جديدة، فالمعاينة البسيطة لمنهاج النحو العربي تُظهر كثافةً من حيث الموضوعات، وغزارةً في المفاهيم والمصطلحات النحوية وتعددها، وغموضاً في لغة التعريفات التي تبدو، أحيانا، عسيرة الفهم والإدراك، إضافة إلى عدم ملاءمتها للمرحلة التعليمة[31].

ولذا يمكن القول إنّ مناهج النحو العربي في كثير من الأحيان لم تأتِ بجديد جوهرياً واقتصرت على الشكل. أما القواعد فهي هي، وأما الموضوعات فكما ورثناها لم يصبها من التجديد إلا نصيب قليل[32].

ففي منظور علم اللغة التطبيقي لم يعد تحديد الموضوعات التي ينبغي أن تدرج في المناهج والمقررات التعليمية يخضع إلى التقدير الشخصي والخبرة الذاتية، أو الانتقاء العشوائي، كما هو الحال في بعض البلدان العربيّة، بل أصبح يؤسس على أبحاث علمية ميدانية تأخذ بالاعتبار تحليل إنتاج التلاميذ في شتى مراحل التعليم من أجل معرفة الموضوعات التي يكثر شيوعها في

أساليبهم الكلامية والكتابية، وكذلك معرفة الموضوعات التي يكثر الخطأ فيها والصعوبات التي يجدها التلاميذ في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ومشكلاتهم. هذا هو الأساس الذي تقوم عليه مناهج النحو اليوم في الدول المتقدمة[33].

ولذا فإنّ من أبرز المشكلات التي تواجه تعليم النحو العربي وأعظمها هي مشكلة الافتقار إلى مضمون مناسب لتعليم النحو مثل اختيار نصوص متنوعة ومناسبة لمستوى الطلاب، سعياً لضبط اللغة نطقاً وكتابة. ولذا يشير الكثير من التربويين إلى ضرورة مراعاة العلاقة الوثيقة في مرحلة إعداد المادة التعليميّة بين حاجات المتعلمين، وحاجات المجتمع[34].

ج . الثنائيّة اللغويّة:

لقد ابتليت الكثير من البلدان العربيّة بانتشار التعليم باللغات الأجنبية في مدارسها وجامعاتها بصورة كبيرة، كالإنجليزيّة والفرنسيّة، وهذا الأمر إذ لم يراع بصورة علميّة مدروسة فإنّه سيترك آثاراً سلبية على تحصيل المتعلمين باللغة العربية بشكل عام، ونحوها بشكل خاص، وخصوصاً بالمراحل العمريّة الأولى، ومردّ هذا الأمر في منظور ابن خلدون أن النفس البشريّة لا تتسع إلا لمكلة واحدة، إذ يقول:"إنّ الصنائع وملكاتها لا تزدحم وأنّ ما سبقت له إجادة في صناعة فقلّ أنْ يجيد أخرى ويستولي فيها على الغاية"[35]. ويقول في موطن آخر من الكتاب:"إنّ الصنائع وملكاتها لا تزدحم وأنّ ما سبقت له إجادة في صناعة فقلّ أنْ يجيد أخرى ويستولي فيها على الغاية"[36].

فتعلّم الطالب . في مرحلة عمريّة متقدّمة . للغة مغايرة للغة الأم تكون سبباً في إضعاف تحصيل العلوم، فيقول:"والأعجمي المتعلّم للعلم في الملّة الإسلاميّة يأخذ العلم بغير لسانه الذي سبق إليه ومن غير خطّه الذي يعرف ملكته، فلهذا يكون له ذلك حجاباً كما قلناه"[37].

ويؤيّد رأي ابن خلدون السابق بعض الباحثين المحدثين، إذ يقول ميشال زكريا:"إننا حين نسعى إلى أن نتعلّم لغة ثانية، اللغة الفرنسيّة مثلاً، إنّما نحاول أن نُحرز، قدر الإمكان كفاية لغويّة، في هذه اللغة تكون مقاربة للكفاية اللغويّة عند المواطن الفرنسي، إلاّ أنّ هناك فرقاً أساسيّاً بين كفاية المواطن الفرنسي وكفاية الأجنبي الذي ينجح في إتقان اللغة الفرنسيّة"[38].

ويقول شحدة الفارع أيضاً:"إننا نقرّ من الناحية النظريّة بوجود ظاهرة لغويّة تدلّ على الإجادة التامة للغتين، إلاّ أن الإجادة التامة من الناحية الواقعيّة أمر صعب المنال قد لا يمكن تحقيقه. وبالتالي تقلّ إمكانيّة الوصول إلى الكفاية المطلقة في كلتا اللغتين"[39].

ولذا فإن الاهتمام باللغة العربية بجميع فروعها، وجعلها أداة فاعلة في نشر التعليم والفكر والثقافة العربية والإسلامية أمر غاية في الأهمية. ويجب أن يكون من أولويات المهتمين بالاصلاح التربوي على مستوى العالم العربي بأسره، فقد أولت الشعوب المتقدمة، وحتّى النامية،

لغاتها اهتماما خاصاً، فتقدمت كثيراً في أساليب تَعْلِيمها وتَعَلُّمِها، ذلك لقناعة تلك الأمم أنّ التقدّم العلمي والتقني لا يمكن أن يحصل باستعارة لغة أجنبية، أو الاستمرار في الترجمة لكل مصطلح يظهر هنا وهناك. ولذا فقد أوصت المنظمة العالميّة للتربية والعلوم والثقافيّة (اليونسكو) أمم الأرض قاطبة . وفقاً لتقارير أعدّها خبراؤها . بأن تدرّس كلّ أمّة أبناءها العلم بلغتها إذا أرادت أنْ تظلّ مبدعة منتجة للعلم والعلماء، فكلّما كانت لغة العلم هي لغة التفكير والخطاب اليومي كان ذلك مدعاة لرسوخ العلم لدى المتلقيين، لأنّه لا يحتاج إلى وسيط أو إجهاد فكر[40].

3. مقترحات تربوية عند ابن خلدون في تعليم النحو:

كان ما سبق بصورة مجتمعة يمثّل، في منظور ابن خلدون، أهم مشكلات تعليم النحو العربي في البلدان العربية، وسبب الشكوى من صعوبته، ونفور التلاميذ منه. وبعد ذلك يقدّم لنا الأسس التربوية التي ينبغي أن نأخذها بالحسبان لتفادي هذه المشكلة، ويمكن إيجازها بالأمور الآتية:

أ . معرفة الغاية من تعليم النحو:

يرى ابن خلدون أن العلوم تنقسم إلى قسمين : علوم غايات وأخرى وسائل لهذه الغايات . وعلم النحو فرض كفاية لا فرض عين . فهو من صميم العلوم الآلية التي ينبغي ألا توسع فيها الأنظار ولا تفرع فيها المسائل . ولذا دعا معلمي النحو إلى ألا يستبحروا في شأنه ولا يستكثروا من مسائله؛ لأن ذلك يخرجه عن المقصود ، فيصير الاشتغال بها لغوا (وهذا كما فعله المتأخرون في صناعة النحو) لأنهم أوسعوا دائرة الكلام فيها نقلا واستدلالا ، وأكثروا من التفاريع والمسائل بما أخرجها عن كونها آلة وصيرها مقصودة لذاتها . وذلك الأمر مضرّة للمتعلّم؛ لأنّه "لو قطع عمره في هذا كلّه فلا يفي له بتحصيل علم العربيّة وهو آلة من الآلات ووسيلة. وكلّما خرجت عن ذلك خرجت عن المقصود وصار الاشتغال بها لغواً مع ما فيه من صعوبة الحصول على ملكتها"[41]. فالنحو التعليمي، في منظور ابن خلدون، ليس غاية في حد ذاته، بل هو وسيلة مساعدة لاكتساب الملكة اللغوية ، وينبغي أن يدرس على هذا الأساس.

ب . طرائق تعليم النحو:

إنّ المطلع على طرائق تدريس النحو وقواعده في كثير من الأحيان يجده أنه ليس علماً لتربية الملكة وصون اللسان كما هو مقرر لهذه المادة، وإنما هو علم لتعليم صناعة القواعد النحويّة، وقد أدّى هذا المنهج في التعليم إلى زيادة النفور من متعلميه.

ونجد أنّ ابن خلدون يقدّم لنا كيفية تعليم المسائل النحويّة بعد انتقاء المادة التعليمية من المؤلفات النحويّة، على النحو الآتي:

أولاً: يبدأ المعلِّم بتلقين المتعلّم بالتدريج شيئاً فشيئاً وقليلاً فقليلاً فـ"يلقى عليه أولاً مسائل من كلّ باب من الفنّ هي أصول ذلك الباب، ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في قوّة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه، حتّى ينتهي إلى آخر الفن.....وبعد ذلك يحصل على ملكة في ذلك العلم"[42]. إلاّ أنّ هناك بعض المتعلمين والدارسين كذلك لكتاب سيبويه لم يفطن لهذه الخطوات المذكورة، فكانت النتيجة بالنسبة للمتعلّم أن "يحصل على علم اللسان صناعة ولا يحصل عليه ملكة .....والعلم بقوانين الإعراب إنّما هو علم بكيفيّة، وليس هو نفس الكيفيّة"[43]. وأما النتيجة بالنسبة للدارسين فإنّ هذه الصناعة أصبحت في مؤلفاتهم "كأنّها من جملة قوانين المنطق العقليّة أو الجدل، وبعدت عن مناحي اللسان وملكته. وبعدوا عن ثمرتها"[44].

ثانياً: التطبيق، فإنْ كانت المعرفة النظريّة بالقواعد النحويّة مهمّة، فإنّ الأهمّ منها هو الجانب التطبيقي؛ لأنّه هو الهدف الأساسي من تعليم النحو، ولذا فقد تنبّه ابن خلدون إلى الفرق بين معرفة قواعد الإعراب علماً وتطبيقاً، فمعرفة قواعد الإعراب وحدها لا تكفي، وإنّما القدرة على تطبيق هذه القوانين هي الأساس، وبذلك يكون قد فصل بين علم الإعراب كتطبيق عملي في واقع الاستخدام، وبين مجرّد المعرفة النظرية لقواعد وقوانين هذا العلم (المسطّرة في الكتب)، وبذلك يعلل سبب إخفاق الكثير من العارفين بالنحو ووقوعهم بالخطأ ساعة التطبيق، فيقول:"العلم بقوانين الإعراب إنّما هو علم بكيفيّة العمل وليس هو نفس العمل، ولذلك نجد كثيراً من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربيّة إذا سُئل في كتابة سطرين إلى أخيه أخطأ فيها عن الصواب"[45]. وعلى العكس من ذلك من أدرك هذه القواعد تطبيقاً عمليّا لا تنظرياً علميّاً "يجيد الفنين من المنظوم والمنثور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المرفوع من المجرور، ولا شيئاً من قوانين صناعة الإعراب"[46].

فالدرس النظري لقواعد الإعراب في نظر ابن خلدون لا يكفي، إذ لا بدّ من التطبيق، ومن لا يتّبع هذا المنهج يكون حاله حال من يعرف صناعة من الصنائع علماً، ولا يحكمها عملاً "مثل أنْ يقول بصير بالخياطة غير محكم لملكتها في التعبير عن بعض أنواعها: الخياطة هي أن يدخل الخيط في خَرْتِ الإبرة، ثمّ يغرزها في لِفْقي الثوب مجتمعين، ويخرجها من الجانب الآخر بمقدار كذا، ثمّ يردها إلى حيث ابتدأ..... وهو إذا طولب أن يعمل ذلك بيده لا يحكم منه شيئاً. وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها"[47].

فالملكة اللسانيّة تختلف في نظره عن صناعة الإعراب، إذ يقول:"ومن هنا يُعلم أنّ تلك الملكة هي غير صناعة العربيّة، وإنّما مستغنية عنها بالجملة"[48].

وكما تختلف الملكة اللسانيّة من وجهة نظر ابن خلدون عن صناعة العربيّة فهي تختلف عنده أيضاً عن صناعة الإعراب، أو قوانين الإعراب في اللغة، يقول:"وهكذا العلم بقوانين

الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإنّ العلم بقوانين الإعراب إنّما هو علم بكيفيّة العمل، وليس هو نفس العمل"[49]. فالملكة اللسانيّة قائمة عند ابن خلدون على العلم بقواعد الإعراب وقوانينه، وليست هي نفس القوانين الإعرابيّة التي تضبط اللغة.

وخلاصة ما سبق نجد أنّ ابن خلدون قد وضع تمييزاً واضحاً بين المقدرة على التّكلم، وبين المعرفة المباشرة بقواعد اللغة ضمن مؤلفات النحاة، فعمليّة التكلّم تتم من خلال الملكة اللسانيّة، والملكة اللسانيّة تفترض الإلمام الضمني بقواعد اللغة، في حين أنّ معرفة قوانين الإعراب لا تعني بالضرورة امتلاك الملكة اللسانيّة، وهذا المبدأ الذي توصلت إليه الكثير من الدراسات التربوية الحديثة في البلدان المتقدّمة.

ج . **التمييز بين النحو الإعراب:**

وقع خلط ليس يسيراً في كثير من كتب النّحو واللغة بين النحو والإعراب، فالنحو يُسمّى إعراباً، والإعراب يُسمى نحواً، فقد جاء في لسان العرب "نحا الشيء ينحاه إذا حرفه، وقال ابن السكيت: ومنه سُمّي النحو، لأنّه يحرف الكلام إلى وجوه الإعراب"[50].

ومما يوضّح هذا الخلط بين المفهومين (النحو والإعراب) بجلاء قوله أيضاً، أي ابن منظور :"الإعراب الذي هو النّحو إنّما هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ"[51].

والسؤال الذي نطرحه: ما السبب الذي أدّى إلى وقوع الباحثين في هذا الخلط بين المفهومين (النحو والإعراب)؟. يردّ ابن خلدون سبب الخلط إلى أمرين:

الأول: أنّ الإعراب في الأساس كان سبباً في نشأة علم النحو، فسمّي باسمه.

والثاني: أنّ معظم الدراسات النحويّة في المرحلة المتأخّرة من دراسة اللغة ركّزت على الحركة الإعرابيّة.

فتوهّم الدارسون فيما بعد أنّ الإعراب هو النّحو والعكس، في حين أنّ الأمر على غير ذلك، يقول ابن خلدون :"وخشي أهل الحلوم منهم أنْ تفسد تلك الملكة رأساً ويطول العهد فينغلق القرآن والحديث على الفهوم، فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطّردة شبه الكليات والقواعد، يقيسون عليها سائر أنواع الكلام ويلحقون الأشباه منها بالأشباه، مثل أنّ الفاعل مرفوع، والمفعول منصوب، والمبتدأ مرفوع. ثمّ رأوا تغيّر الدلالة بتغيّر حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسميته إعراباً، وتسمية الموجب لذلك التّغيّر عاملاً... وجعلوها صناعة لهم مخصوصة واصطلحوا على تسميتها بعلم النّحو"[52].

وهذا التمييز من ابن خلدون بين النحو والإعراب إرشاد لكلّ من أنيط به تعليم النحو العربي أن يُدرك ذلك، ويميّز بين أمرين:

أولاً: أن الإعراب ليس نهاية المطاف في تعليم النحو العربي وتعلّمه، إذ أصبح التركيز عليه في تعليم النحو يشكّل عائقاً كبيراً أمام متعلميه.
ثانياً: أنّ الإعراب لا يرتبط باللفظ قدر ارتباطه بالمعنى، والأثر الذي أحدثه العامل في المعنى يتمثّل بالحركة الظاهرة على اللفظ.

فالعلامة الإعرابيّة في نظر ابن خلدون جزء رئيس من منظومة بناء النّحو العربي، وليس هي النّحو في نفسه، بل تعين على تفسير البناء النّحوي وفق ما يطرأ عليه من تغيّرات شكليّة نُصبت مع قرائن أخرى في بوتقة تشكيل المعنى يقول:"كانت الملكة الحاصلة للعرب في ذلك أحسن الملكات وأوضحها إبانة عن المقاصد لدلالة غير الكلمات فيها على كثير من المعاني، مثل الحركات التي تعيّن الفاعل من المفعول من المجرور، أعني المضاف إليه"[53]. ويقول أيضاً:"ثمّ رأوا تغيّر الدلالة بتغيّر حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسميته إعراباً"[54].

وقد أيّد ابن خلدون في رأيه السابق بعض المحدثين، ومنهم إبراهيم مصطفى، حيث يرى أنّ حصر النحو في الإعراب تضييق شديد لدائرة البحث النحوي، وتقصير لمداه. فالنحو ينبغي أن يكون قانون تأليف الكلام، وبيان لكلّ ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل، حتّى تتسق العبارة وتؤدي معناها[55].

وقريباً من ذلك ما ذهب إليه تمام حسان، حيث يرى إمكانية تجاهل دلالة الإعراب على المعنى اعتماداً على القرائن الأخرى في توضيح المعنى. ومثّل على ذلك بقول العرب (خرق الثوبُ المسمارَ) برفع الثوب، ونصب المسمار، فقد تمّ تجاهل الحركة في الدلالة على المعنى والاكتفاء بالمناسبة المعجميّة التي تقتضي أن يكون (المسمار) فاعلاً، و(الثوب) مفعولاً[56].

د . **التركيز على المعنى في تعليم النحو:**

تركز الكثير من طرائق تعليم النحو في الميادين التعليمية في البلدان العربية على الدالة الإعرابية، غير أن ابن خلدون يرى عكس ذلك ويقلل من مكانة الحركة الإعرابية في الدلالة على المعنى. إذ أصبح تركيز المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة على الإعراب وأوجهه دون ربطه بالمعنى، يشكّل حاجزاً في تعليم النحو برمته، فكأنّه أراد صرف الأنظار عنه، والاكتفاء منه بما يخدم المرحلة التعليميّة للمتعلّم. ويدلل على ذلك بأنّ اللغة في عصره لم يُفقد منها إلا دلالة الحركات على تعيين الفاعل والمفعول، فاعتاضوا عنها بالتقديم والتأخير وبقرائن أخرى تدلّ عليها خصوصيات المقاصد، "لأنّ الألفاظ بأعيانها دالة على المعاني بأعيانها، ويبقى ما تقتضيه الأحوال ويسمّى بساط الحال محتاجاً إلى ما يدلّ عليه، وكلّ معنى لا بدّ وأن تكتنفه أحوال تخصّه، فيجب أن تُعتبر تلك الأحوال في تأدية المقصود، لأنّها صفاته، وتلك الأحوال في جميع

الألسن أكثر ما يُدلّ عليها بألفاظ تخصّها بالوضع، وأمّا في اللسان العربي، فإنّما يُدلّ عليها بأحوال وكيفيات في تراكيب الألفاظ وتأليفها من تقديم أو تأخير أو حذف أو حركة إعراب"[57].

فالقرائن في نظر ابن خلدون هي ما في اللسان العربي من الكيفيات في تراكيب الألفاظ وتأليفها. وفي هذا السياق يخالف وجهة نظر الدارسين والمعلمين الذين يولون الحركة الإعرابية جلّ اهتمامهم في عملية تعليم اللغة وتبيان مسائلها، فيقول:" ولا تلتفتنَّ في ذلك إلى خرفشة النحاة أهل صناعة الإعراب القاصرة مداركهم عن التحقيق حين يزعمون أنّ البلاغة لهذا العهد ذهبت وأنّ اللسان العربي فسد اعتماداً بما وقع في أواخر الكلم من فساد الإعراب الذي يدرسون قوانينه، وهي مقالة دسّها التّشيّع في طباعهم، وألقاها القصور في أفئدتهم"[58].

ويربط ابن خلدون في أداء المعنى بين ما سمّاه (أصل المعنى) و(كمال المعنى) وأنّهما معاً يتكاملان في إفادة المدلول المقصود من الكلام لأنّه "عبارة وخطاب ليس المقصود منه النطق فقط". فإفادة المقصود من الكلام يتحقق بأداء الألفاظ لمعانيها، أي بالقرائن كلّها ومنها الإعراب لا بالإعراب وحده، فيقول:"ولم يُفقد من أحوال اللسان المدوّن إلاّ حركات الإعراب في أواخر الكلم فقط. وهو بعض من أحكام اللسان"59. وبذلك يكون ابن خلدون قد خالف الكثير من الباحثين الذين نظروا إلى الإعراب على أنّه كلّ شيء في أحكام اللسان العربي، فتصدّى لذلك للردّ على (خرفشة النحاة وأهل صناعة الإعراب).

ومما يؤكّد فكرة ابن خلدون السابقة، وخطورة عدم الربط بين المعنى والإعراب، ما ذكره لي بعض المختصين في هذا الباب، ومن ذلك أن أحدهم قد سأل طالبا بعد أن شُرح له درس حروف العطف، وركّز المعلم جهده على إعراب الاسم المعطوف، فسأل الطالب: ماذا تفيد (بل)، فلم يعرف الطالب ذلك، لأنّ التركيز على إعراب المفردة في التعليم، لا بيان دلالة التركيب بأكمله. ويذكر آخر أنّه سأل طالباً بعد الانتهاء من درس (البناء والإعراب) عن معنى البناء، فقال الطالب: البيت؛ وهذا الأمر نتيجة حتميّة للتركيز على إعراب المفردات دون ربطها بالمعنى.

وربّما علّم آخر الفاعل على أنّه من قام بالفعل، فإذا سمع الطالب جملة أكرم زيدٌ عمراً استقام المفهوم عنده، وإذا سمع جملة (هطل المطر)، أو (مات الرجل) أصابه الخلط فكيف يكون (المطر والرجل) فاعلاً، مع أنّهم وقع عليهم الفعل. ولذا لا بدّ من الربط بين الحالة الإعرابية للمفردة والمعنى المراد.

هـ . الحفظ:

من أعظم المشكلات التي يعانيها متعلمو اللغة العربية بشكل عام افتقادهم إلى مخزون كافٍ من الثروة اللغويّة التي تساند على عمليّة إدراك المقروء أو توصيل الأفكار بصورة سليمة. ومردّ هذا الأمر في كثير من الأحيان إلى قلّة المحفوظ من التراث اللغوي الأصيل.

وقد أولى ابن خلدون الحفظ عناية فائقة في تشكيل الملكة اللسانية وامتلاك أسس اللغة. والحفظ الذي يقصده ابن خلدون ليس حفظ القواعد المجرّدة الذي يبذل المعلمون جهدهم في تلقينها للطلبة، وإنما قصد بالحفظ كلام العرب الجاري على أساليبهم، وحدد مصادره، وهي: القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في شعرهم ونثرهم، يقول:"وجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أنْ يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم وكلمات المولدين أيضاً في سائر فنونهم حتى يتنزّل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقف العبارة عن المقاصد منهم"[60].

ويبدو من خلال حديث ابن خلدون السابق أنّ الحفظ والمحاكاة لا يكفيان لتحصيل ملكة كلام العرب. فما الحلّ في نظره؟. إنّ الحلّ كما يبدو من خلال حديثه هو الاستعمال الفردي الذي يأتي بعد حفظ كلام العرب "وهو التعبير عمّا في نفس المتكلّم بأساليب العرب"[61].

ففي الحالة الأولى (الحفظ والمحاكاة)، فإنّ المتكلّم يحفظ الأفكار والأسلوب معاً، في حين أنّه في الحالة الثانية (الاستعمال الفردي) يبتكر المعاني، ويكون له أسلوب جديد خاص، يقول:"ثمّ يتصرّف بعد ذلك في التعبير عمّا في ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلامهم وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهما رسوخاً وقوّة"[62].

ويلحّ ابن خلدون كذلك على عدم الاقتصار على الحفظ في تكوين الملكة عند مكتسبيها، إذ لا بدّ من الفهم أولاً يقول:"هذا العلم (علم الأدب) لا موضوع له يُنظر في إثبات عوارضه أو نفيها، وإنّما المقصود منه عند أهل اللسان ثمرته، وهي الإجادة في فني المنظوم والمنثور على أساليب العرب ومناهجهم، فيجمعون بذلك من كلام العرب ما عساه تحصّل به الملكة من شعر عالي الطبقة، وسجع متساوٍ في الإجادة، ومسائل في اللغة والنحو، مع ذكر من أيام العرب. والمقصود بذلك كلّه أنْ لا يخفى على الناظر فيه شيء من كلام العرب وأساليبهم ومناحي بلاغتهم إذا تصفحه، لأنّه لا تحصل الملكة من حفظه إلاّ بعد فهمه، ويحتاج إلى تقديم جميع ما يتوقّف عليه فهمه"[63].

وقد لقيت الطريقة التعليميّة السابقة عند ابن خلدون قبولاً لدى الكثير من اللغويين المحدثين الذين يرون أنّ تعلّم اللغة العربيّة قائم على حفظ كلام العرب أولاً، ثمّ التصرّف بعد ذلك، وتكمن

أهميّة هذه الخطوة في أنّها تثري الحافظة لدى الناشئة بالأساليب البليغة والآثار الفصيحة، وفي مقدمتها القرآن الكريم الذي ينبغي أنْ يكون مصدراً لسلامة الفكر ومنبعاً لصحة النطق، ويقفوه في ذلك الحديث النبوي الشريف، وكلام العرب المنظوم والمنثور[64].

ويمثّل ابن خلدون على أهمية الحفظ في عمليّة تعليم اللغة وقواعدها من واقع تجربته الشخصيّة، إذ يرى أن كثرة المحفوظ كانت سبباً في تحصيل أهل الأندلس لملكة العربيّة دون غيرهم، إذ يقول:"وأهل الأندلس أقرب منهم (أهل أفريقيا والمغرب) إلى تحصيل هذه الملكة بكثرة معاناتهم وامتلائهم من المحفوظات اللغويّة نظماً ونثراً"[65].

و . التكرار:

إنّ التعليم الصحيح والسليم الناجح للغة يكون بالممارسة، أي الفعل وتكراره، وقد أكد ابن خلدون في مقدمته أهمية التكرار، واعتياد استعمال كلام العرب في اكتساب الملكة اللسانيّة، فقال:"إنّما تحصل هذه الملكة بالممارسة والاعتياد والتكرار للكلام"[66]. وقد أكد ابن خلدون هذه المسألة في غير موضع من مقدمته فقد ذكر في تعريفه للملكات "أنّها لا تحصل إلاّ بتكرار الأفعال"[67].

ثمّ يوضّح أنّ الملكة "إنّما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطّن لخواص تراكيبه"[68]. ثمّ يؤكّد على ضرورة مراعاة المدة الزمنيّة التي تتمّ فيها عملية المران والممارسة، فهي مسألة تقتضي فترات زمنيّة مطوّلة يتمّ من خلالها محاكاة خواص كلام العرب من الفصاحة والرصانة، وهي عمليّة تتمّ (بطول المران على ذلك).

ويؤكّد ابن خلدون في حديثه عن ضرورة الممارسة والتكرار للكلام من أجل اكتساب الملكة، ما نجده عند بعض معلمي اللغة القدماء كالجاحظ مثلاً حيث يرى أن الممارسة هي الأساس في تعلّم أيّ شيء مهما كان، ومن هذه الجوارح اللسان، وإنّ منع هذه الممارسة يؤدي إلى الصعوبة في الكلام. وبيّن كذلك أنّ الإنسان إذا ملك اللغة وانقطع عن ممارستها فسيؤدي به الأمر إلى حبسة، ويمثّل على ذلك بواقعة حدثت معه في حياته[69].

و . الحوار:

يُعدّ الحوار مهارة مهمة في تنمية قدرات الطلبة اللغويّة والفكريّة، والتي تعدّ الهدف الأساس من تعلّم اللغة وقواعدها. وقد ركّز ابن خلدون على هذا البعد التربوي، إذ يرى أن الرغبة في الكلام لا تؤدي إلى حصول الملكة، بل يجعل حصولها منوطاً بالحوار "الذي يتجاوز الشخص الواحد إلى شخصين أو أكثر، والحوار (المقصود) لا يعني القول أو النطق فقط هكذا، فالحفظ هو نطق وقول وليس بالحوار الذي يتطلّب الفهم والوعي"[70].

ولهذا نجد أنّ ابن خلدون يحذّر من الاعتماد على الحفظ والصمت، لما له من أثر واضح في تأخّر اكتساب ملكة اللسان، ممثلاً على ذلك بحال طلاب العلم في زمانه في فاس وسائر أقطار المغرب، مبيناً أنّ اعتمادهم على الصمت والحفظ، دون اللجوء إلى الحوار كان سبباً رئيساً في تأخرهم عن الحصول على الملكة والحذق في العلوم، فيقول:"وبقيت فاس وسائر أقطار المغرب خلوّاً من حسن التعليم من لدن انقراض تعليم قرطبة والقيروان، ولم يتصل سند التعليم فيهم فعسر عليهم حصول الملكة والحذق في العلوم. فنجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلميّة سكوتاً لا ينطقون ولا يفاوضون وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من التّصرّف في العلم والتعليم، ثمّ بعد تحصيل من يرى منهم أنّه قد حصّل نجد ملكته قاصرة في علمه إنْ فاوض أو ناظر"[71].

وترجع أهميّة الحوار اللغوي عند ابن خلدون في أنّه يسهّل عمليّة تحصيل قوانين اللغة وأسسها، إذ يقول:"وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة، فهو الذي يقرّب شأنها ويحصّل مراميها"[72].

وقد لقيت فكرة ابن خلدون تجاه الحوار وأهميته في امتلاك اللغة قبولاً لدى الكثير من التربويين الذين يؤكدون ضرورة التدريب والمحاكاة بوصفهما عاملين أساسيين في عمليّة تعلّم اللغة، بمعنى أنّ الطفل حين يسمع تعبيراً جديداً يحاول محاكاته، ثمّ بالمران يرسخ ذلك التعبير في ذهنه، وباستخدام القياس والتعميم يتمكّن من الإتيان بتعبيرات جديدة لم يسمعها من قبل[73].

خاتمة:

لقد كشف الباحث في هذه الدراسة من خلال التحليل والتأصيل أبرز الأنظار التربوية الحديثة التي قدّمها ابن خلدون في مجال تعليم النحو العربي، باعتماده على التجربة التربويّة الشخصيّة، محاولاً تطبيق ما توصّل إليه من نظريات علميّة في علم الاجتماع في علاج مشكلة قديمة حديثة، وهي ازدياد الشكوى من علم النحو العربي، والعزوف المتزايد الذي قد يصل إلى حدّ مطالبة بعض الباحثين بالقطيعة والهجر له. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج والتوصيات الآتية:

1. تتبع أهميّة علم النحو عند ابن خلدون في أن إتقانه مطلب لمعرفة علوم اللغة الأخرى (اللغة والبيان والأدب) وإدراكها.

2. على الرغم من أهميّة علم النحو عند ابن خلدون إلا أنّه في نظره وسيلة لا غاية، هدفه ضبط اللسان، وعلى هذا الأساس ينبغي أن يُدرّس.

3 ـ لا تكمن مشكلة علم النحو بذاته، وإنّما في المحتوى وطرائق التدريس، فلم يعُد علماً لتربية الملكة اللسانية، وإنّما هو علم تعليم وتعلّم صناعة قواعد الإعراب.

4. ضرورة التمييز أثناء تعليم النحو بين أمرين: الأول النحو العلمي، والثاني النحو التعليمي، والاقتصار على النحو التعليمي في المراحل التعليميّة الأولى. وقصر الخلافات والأقيسة على المتخصصين.

5 ـ التمييز بين النحو والإعراب، أثناء التعليم، فالنحو كلّ، والإعراب جزء منه، وعلى هذا الأساس يتمّ تعليمه.

6 . الاهتمام بتعليم اللغة العربية والتنبّه إلى خطورة مزاحمة اللغات الأخرى لها لها في المراحل التعليميّة الأولى للمتعلمين.

7 ـ إنّ التعليم الصحيح الناجح للغة وقواعدها يكون بالممارسة، أي الفعل وتكراره، وليس الاقتصار على المعلومات المحفوظة.

8 . الاهتمام بحفظ التراث اللغوي للعرب لأهميته في تشكيل الملكة النحويّة عند المتعلمين.

9 . عدم الفصل بين التلقين والممارسة (الأداء اللغوي)، لأنّه مطلب مهم في تعليم النحو.

10 . تجنّب الكثير من الشروح النحوية الصعبة التي لم تسفر إلاّ عن زيادة في النفور من النحو ودراسته.

11 . الفصل بين حفظ قواعد الإعراب وما يرافقها من إرهاق للفكر، والجوانب التي تزيد من مهارة الإعراب.

هوامش البحث ومراجعه:

[1] . ترجع أول محاولة لترتيب علوم اللسان في نسق واحد إلى الفارابي، وأطلق عليها اسم (علوم اللسان). واستعمل ابن الأنباري مصطلح (علوم الأدب) ليدل به على علوم اللغة: النحو، واللغة، والتصريف، وغيرها. وكان أبو حيان التوحيدي أوّل من أطلق مصطلح (علوم اللسان العربي) على علوم اللغة.

[2]– عبد السلام المسدي، قضايا في العلم اللغوي، الدار التونسية للنشر، (1994)، 158.

[3]– ابن خلدون، المقدّمة، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، مصر، دار نهضة مصر، (2004)، 4/ 1128.

[4] -يُقصد بـ(علم اللغة) عند ابن خلدون: العلم الذي يعنى ببحث دلالة الألفاظ. ويعيد بدايات التأليف فيه إلى الخليل بن أحمد في كتابه العين، حيث يقول: وكان من حقّ علم اللغة التقديم لولا أنّ أكثر الأوضاع باقية موضوعاتها..... وكان سابق الحلبة في ذلك الخليل. ابن خلدون، المقدمة، ج4/ ص1128 . 1123.

[5]– ابن خلدون، المقدّمة، 4/ 1128. 1129.

[6]– ابن خلدون، المقدّمة، 4/ 1130.

[7]– ابن خلدون، المقدّمة، 4/ 1129.

[8]– الجاحظ، الحيوان، تحقيق: عبد السلام هارون، القاهرة، مطبعة الحلبي، 1/ 37. 38.

[9] . عائشة عبد الرحمن، لغتنا والحياة، القاهرة، دار المعارف، (1971)، ص196.

[10]. ذهب الكوفيون والأخفش إلى جواز دخول (إذا) و(وإن) على الجملة الاسميّة، فيُعرب الاسم بعدها مبتدأ. ونحو ذلك قول الشاعر معد يكرب: (إذا أنا لم أطْعُنْ إذا الخيلُ كَرّتْ). أما نحاة البصرة فعدوا (إذا، وإن) داخلة في مثل هذه الشواهد على فعل يُفسره المذكور. انظر: الأزهري، شرح التصريح، تحقيق: محمد باس، بيروت، دار الكتب العلميّة، (200)، ج1/ 382، 396،403، 701. ج2/ 293، 400.

[11] . علي أحمد مدكور، فنون تدريس اللغة العربيّة، القاهرة، دار الشواف، (1991)، ص322. 323.

[12] . علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ص323.

[13] . لأسلوب التعجّب في اللغة العربية صيغتان قياسيتان: (ما أفعله) و(أفعلْ به). وإعراب كلا الصيغتين يحتاج إلى تأويلات وتقديرات قد لا يقبلها العقل أحياناً. وتبرز صعوبة الإعراب وعسره على الفهم بصورة جليّة في إعراب صيغة (أفعلْ به) في مناهج النحو التعليمي. فإعراب (أفعلْ): فعل أمر مبني على السكون لإنشاء التعجّب، والباء حرف جرّ زائد، والاسم بعدها: مجرور لفظاً مرفوع محلاً على أنّه فاعل. مع أن السياق ليس فيه ماضٍ وليس فيه أمر، فهو سياق تعجّب ليس إلاّ، فكان الأولى صرف النظر عن الإعراب في مثل هذه الأساليب وتجنيب المتعلمين التقديرات والتأويلات عسرة الفهم على الطالب، والتركيز على الجانب الدلالي للأسلوب وليس على الجانب الإعرابي.

[14] . عبد الاله نبهان، مقترحات في تيسير بعض صيغ الإعراب، مؤتمر تيسير تعليم النحو، دمشق، مجمع اللغة العربية، 27. 31 تشرين الأول، (2002).

[15]– جلال الدين السيوطي، تاريخ الخلفاء، ت: محمد محيي الدين إبراهيم، مطبعة السعادة، مصر، ط1(1952)، 1/ 229.

[16] – ابن خلدون، المقدّمة، 4/ 1148.

[17]– يحيى عبابنة، وآمنة الزعبي، علم اللغة المعاصر، الأردن، دار الكتاب الثقافي، (2005) 16.

[18]– ابن خلدون، المقدّمة، 4/ 1130.

[19]– ابن خلدون، المقدّمة، 4/ 1129.

[20] . محمد عيد، في اللغة ودراستها، القاهرة، عالم الكتب، (1974)، ص199. ويُنظر كذلك: علي أحمد مدكور، فنون تدريس اللغة العربية، ص321 . 322.

[21]– أبو حيان التوحيدي، المقابسات، تحقيق: محمد توفيق حسين، بغداد، مطبعة الإرشاد ، 1970، 69.

[22] . محمد عيد، مرجع سابق.

[23]– ابن خلدون، المقدمة، 4/ 1107.

[24]– ابن خلدون، المقدمة، 4/ 1109.

[25]– ابن خلدون، المقدمة، 4/ 1107.

[26]– ابن خلدون، المقدمة، 4/ 1108.

[27]– ابن خلدون، المرجع السابق.

[28]– ابن خلدون، المقدمة، 4/ 1115.

[29] . محمد الصاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟، ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر (2001)، ص119.

[30]– ابن خلدون، المقدمة، 4/ 1108.

31 . فاطمة البريكي، نقد مناهج اللغة العربيّة، في"اللغة العربيّة والتعليم، رؤية مستقبليّة للتطوير"، أبو ظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجيّة ط1(2008)، ص300 . 304.

32 . مهدي المخزومي، في النحو العربي، نقد وتوجيه، بيروت، دار الرائد العربي، ط2(1986)، ص15.

33. علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، ص335.

34 . إبراهيم السعافين، تطوير مناهج تدريس اللغة العربية، في"اللغة العربيّة والتعليم، رؤية مستقبليّة للتطوير"، أبو ظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجيّة ط1(2008)، ص201.

[35]– ابن خلدون، المقدمة، 4/ 1156. 1157.

[36]– ابن خلدون، المقدمة، 4/ 1156. 1157.

[37]– ابن خلدون، المقدمة، 4/ 1135.

[38]– ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنيّة، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط1(1984)، 69.

[39]– شحدة الفارع، مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل للنشر، ط1، (2000)، ص 236.

[40] . عوض بن حمد القوزي، تبسيط استخدام اللغة العربيّة، جمعيّة حماية اللغة العربيّة، الشارقة، 1142،(3ص).

[41]– ابن خلدون، المقدمة، 4/ 1115.

[42]– ابن خلدون، المقدمة، 4/ 1110.

[43]– ابن خلدون، المقدمة، 4/ 1148.

[44]– ابن خلدون، المرجع السابق.

[45]– ابن خلدون، المقدمة، 4/ 1147.

[46]– ابن خلدون، السابق نفسه.

[47]– ابن خلدون، المقدمة، 4/ 1147. 1148.

[48]– ابن خلدون، المقدمة، 3/ 1083.

[49]– ابن خلدون، المقدمة، 4/ 1147.

[50]– ابن منظور، لسان العرب، مادة نحا.

[51]– السابق نفسه. ومما يؤكّد هذا الخلط أيضاً وجود بعض المؤلفات التي تحمل عنواناً يوحي بدراسة وافية لعلم الإعراب، إلا أنّ علم الإعراب لم ينل منها إلا اليسير، فنجد في طياتها علم النحو، والأصوات، والفقه، والأدب، ومن هذه الكتب: سر صناهة الإعراب، لابن جني. وكتاب مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، لابن هشام.

[52]– ابن خلدون، المقدّمة، 4/ 1129.

[53]– ابن خلدون، المقدّمة، 4/ 1129.

[54]– المرجع السابق نفسه.

[55]. إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، القاهرة، ط2(1992)، ص1 .2.

[56]-تمام حسان، البيان في روائع القرآن، القاهرة، عالم الكتب، 2009، ج1/ ص12.

[57]– ابن خلدون، المقدّمة، 4/ 1141. 1142.

[58]– ابن خلدون، المقدمة، 4/ 1142.

[59]– ابن خلدون، المقدّمة، 4/ 1142.

[60]– ابن خلدون، المقدمة، 4/ 1146.

[61]– ابن خلدون، المقدمة، 4/ 1150.

[62]– ابن خلدون، المقدمة، 4/ 1146.

[63]– ابن خلدون، المقدمة، 4/ 1138. 1139.

[64]– محمد الدش، اللغة العربية أطول لغات الأرض عمراً، مجلة العربي، عدد 45، ص71.

[65]– ابن خلدون، المقدمة، 4/ 1117. 1118.

[66]– ابن خلدون، السابق نفسه، 4/ 1149.

[67]– ابن خلدون، المقدمة، 4/ 1140.

[68]– ابن خلدون، السابق نفسه، 4/ 1149.

[69]– المبرد، الكامل، تحقيق محمد أحمد الدالي، مؤسسة الرسالة، ط3، (1997)، 2/ 764.

[70]– حسين بن رزق، النظريات العربية حول حصول ملكة اللغة، (ر،ج) 146.

[71]– ابن خلدون، المقدمة، 3/ 927.

[72]– ابن خلدون، المرجع السابق نفسه.

[73]– إسماعيل، محمود، الكتابة وأثرها في تكوين العادات اللغوية السليمة، مجلة كلية الآداب، جامعة الرياض، ج2/ سنة 1975. 1976، 218.