تعليمية مادّة النّحو في ضوء نظرية التعليم عند ابن خلدون

د / محمد محمود بن ساسي
جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

الملخص:

يتناول هذا المقال الحديث عن تعليميّة مادة النّحو في ضوء نظريّة التّعليم عند ابن خلدون ، و يحاول من خلال هذا الموضوع أنْ يطرح عدّة أسئلة ليجيب عنها ، و من جملة العناصر الفكريّة التي يتضمنها؛ هي الانطلاق من نظريّة التّعليم و صاحبها ابن خلدون مبيّنا أهمّ الأسس و المرتكزات التي تقوم عليها هذه النّظرية محاولين تسليط الضّوء من خلالها على منهج تدريس مادّة النّحو اليوم لإبراز العلاقة بينها و بين مناهج التّدريس في هذه المادّة، و مدى إمكانية الاستفادة من تلك النّظرية مع توجيه النّقد لهذه المناهج المعاصرة التي تتّبع ـــ حاليا ـــ في تدريس نشاط النّحو و في ذات الوقت يحاول عرض جملة من المشكلات التي تحول دون وصول النّحو في عملية التّعليم إلى تحقيق أهدافه المرجوّة .

résumé

Cet article traite la didactique de la grammaire a la lumiere de la theorie de l'enseignement chez IBNKHALDOUNE ET TENTE A TRAVERS CE SUJET A SOULEVER UN CERTAIN NOMBRE DE QUESTIONS A REPONDRE DANS CET ARTICLE ET PARMIE LES ELEMTS intellectuelS CONTENUS EST LE DEPART DE LA THEORIE DE L'ENSEIGNEMENTET SON PROPRIETAIRE ibnkhaldoune ; en notant les fondations les plus importantes et les bases sur lesquelle cette theorie en essayant de metrre en evidence a travers laquelle la methode de l'enseignement de la grammaire , et la possibilite d,investir cette theorie et critiquer les methodes contemporaines suivies par l'enseignement de la grammaire et en meme temps a essayer de mettre un certai nombre de probleme qui empechent l'acces de la grammaire dans le processus de l'enseignement pour atteindre ses objectifs souhaites .

تمهيـــد :

يُعدُ النّحو نشاطا من أنشطة اللغة العربية، و آدابها يُدَرّس ضمن الأنشطة التي تُدرّس في مادة اللغة، و الأدب العربي. ويمثّل الدّرس النّحويّ جانبا من جوانب دراسة اللغة، أو يمثّل مستوى من مستويات النّظام العام للّغة العربية، و نعني بتلك المستويات : المستوى الصّوتي ، و المستوى الصّرفي ، و المستوى النّحويّ (التّركيبيّ)، و المستوى المعجميّ، والمستوى الدّلاليّ، و هذه المستويات في مجموعها تشكّل ما يسمّى بالنّظام اللّغويّ الذي تقوم مناهج البحث في اللّغة بتحليله ، و دراسته.

وإنّنا في هذا المقال لا نسعى إلى دراسة اللغة في مستواها النّحوي، قصد تحليل تراكيبها بقدر ما نريد أنْ نتناول النّحو كنشاط تعليمي، محاولين الاستفادة ممّا تقدّمه التّعليميّة في هذا المجال. ولذلك فإنّ هذا الموضوع يفرض علينا أن نجيب عن عدّة أسئلة؛ منها ما يلي:

ـــــ ما هي الأسس أو المرتكزات الفكريّة التي تنبني عليها نظريّة ابن خلدون؟.
ـــ ما هي اعتراضات ابن خلدون على طريقة التّعليم في عصره؟.
ـــ ما هي المراحل التي مرّ بها تدريس مادّة النّحو في المدرسة الجزائرية؟.
ـــ إلى أيّ مدى يمكن الاستفادة من نظريّة التعليم لابن خلدون في تدريس مادّة النّحو؟.
ـــ ما مدى صلاحية نظريته في ضوء مناهج التّدريس المعاصرة؟.
ـــ هل استطاعت مناهج التّعليم المعاصرة أنْ تحقّق الأهداف المرجوّة في الدرس النّحوي العربي ؟ .

هذه الأسئلة ، و غيرها كثير لم نطرحها لضيق مقام هذا المقال ، نحاول أن نجد لها جوابا إن شاء الله.

لقد قد مرّ ابن خلدون بتجربة التّعلّم والتّعليم؛ حيثُ درس على مشايخ الزّيتونة، ثمّ اشتغل بالتّدريس في فترات مختلفة بالمغرب، ومصر؛ و من خلال هذه التّجارب قدّم لنا ابن خلدون آراء قيّمة في طريقة التّعليم رأينا من المفيد أنْ نعرضها عليكم من خلال النّصّ التّالي لنكشف عن نظريّة واضحة في قضية التّعليم تتّسم بطابع العموم، و تصلح أن تُطبّق على كلّ العلوم التي نريد تعليمها للمتعلّمين.

يقول ابن خلدون في الفصل السّابع و الثّلاثين من كتابه المقدّمة تحت عنوان: في وجه الصّواب في تعليم العُلوم وطريقة إفادته:" اِعلمْ أنّ تلقينَ العُلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدًا، إذَا كان على التّدريج شيئًا فشيئًا، وقليلاً قليلاً، يُلْقَى عليه أوّلاً مسائلُ من كلِّ باب من الفنِّ هي أصولُ ذلك الباب. ويُقَرّبُ له في شرحها على سبيل الإجمال ويُراعي في ذلك قوّة عقله، واستعدادهُ لقَبُول ما يَرِدُ عليه، حتّى ينتهيَ إلى آخر الفنِّ، وعند ذلك يَحصلُ لهُ مَلَكَةٌ في ذلك العلم؛ إلاّ أنّها جُزئيّة، وضعيفة، وغايتها أنّها هيّأته لفهم الفنّ، وتحصيل مسائله، ثمّ يرجعُ به إلى الفنّ ثانيّة، فيرفعُه في التّلقين عن تلك الرّتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشّرح، والبيان، ويخرجُ عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أنْ ينتهيَ إلى آخر الفنِّ، فتجود مَلَكَتُهُ، ثمّ يرجعُ به وقد شدَا فلا يترُكُ عويصاً، ولا مُبْهَمًا، ولا مُنغلقًا إلاّ وضّحه وفتح له مُقْفَلَهُ؛ فيخلُصُ من الفنِّ، وقد استولى على مَلَكَتِهِ.

هذا وجه التّعليم المفيد وهو كما رأيتَ إنّما يحصلُ في ثلاث تَكرَارَاتٍ.

وقد يحصلُ للبعض في أقلَّ من ذلك بحسَب ما يخلُقُ له ويتيسّرُ عليه. وقد شاهدنا كثيرًا من المعلّمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طُرُقَ التّعليم، وإفادته، ويحضرون للمتعلِّم في أوّل تعليمه المسائلَ المقْفلةَ من العلم، ويطالبونه بإحضار ذِهْنه في حلّها، ويحسبون ذلك مِرَانًا على التّعليم، وصوابًا فيه، ويكلّفونه رَعْيَ ذلك وتحصيلَه، فيخلطُون عليه بما يُلقون لهُ من غايات الفنون في مبادئها، وقبل أنْ يستعدّ لفهمها؛ فإنّ قَبُولَ العِلْمِ والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجاً، ويكون المتعلِّمُ أوّل الأمر عاجزًا عن الفهم بالجملة، إلاّ في الأقلّ وعلى سبيل التّقريب، والإجمال وبالأمثلة الحسيّة، ثمّ لا يزالُ الاستعداد فيه يتدرّجُ قليلاً قليلاً بمخالطة مسائل ذلك الفنّ وتكرارها عليه، والانتقال فيها من التّقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه حتّى تتمّ المَلَكَةُ في الاستعداد، ثمّ في التّحصيل، ويحيطُ هو بمسائل الفنّ ، وإذا أُلْقِيَتْ عليه الغاياتُ في البَدَاءَاتِ وهو حينئذ عاجزٌ عن الفَهْمِ، والوعْيِ وبعيدٌ عن الاستعداد له كَلَّ ذِهْنُهُ عنها، وحسِبَ ذلك من صعوبة العلم نفسه، فتكاسلَ عنه، وانحرفَ عن قَبُولِهِ، وتمادى في هِجْرَانِهِ، وإنّما أتى ذلك من سُوءِ التّعليم.

ولا ينبغي للمعلّم أنْ يزيدَ مُتَعلِّمه على فَهْمِ كتابه الذي أكبَّ على التّعليم منه بحسب طاقته، وعلى نِسْبَة قَبُولِه للتّعليم مبتدئًا كان، أو منتهيًا، ولا يخلطُ مسائل الكتاب بغيرها حتّى يَعِيَهُ من أوّله إلى آخره، ويُحصِّلَ أغراضَهن ويستوليَ منه على مَلَكَةٍ بها ينفُذُ في غيره؛ لأنّ المتعلّمَ إذا حصّل مَلَكَةً مّا في علم من العلوم استعدّ بها لقَبُول ما بقِيَ، وحصل له نشاطُ في طَلَبِ المزيدِ والنّهوضِ إلى ما فوق، حتّى يستوليَ على غاياتِ العِلْمِ، وإذَا خُلِطَ عليه الأمرُ عَجَزَ عن الفَهْمِ وأدركهُ الكَلالُ، وانطمسَ فكره، ويئِسَ من التّحصيلِ، وهجر العلمَ، والتّعليمَ(1).

من خلال هذا النّص الذي بين يدينا نستشف ملامح نظرية عامة في طريقة التعليم بغضّ النظر عن طبيعة هـذا العلـم الذي نريد تعليمه للمتعلّمين، هذه النّظريّة التي تقوم على مرتكزات، أو أسس واضحة المعالم، وإذا أردنا أنْ نفكّكهـا إلى عناصرها الأساسيّة، فإنّنا نجدها تظهر في الآتي: اشتمل النّصّ على موضوع أو فكرة جوهريّة تمثّلتْ في بيـان الطّريقة التّربويّة و التّعليميّة الصّحيحة في تعليم النّاشئة، وبيان فساد مناهج التّعليم في عصـره وخطـورة طريقـة التّعليم السّائدة في عصره، ومحاولة إرساء منهج تربوي في التّعليم تحصلُ منه النّجاعةُ العلميّةُ، والتّربويّةُ.

1 ـــ المرتكزات أو الأسس التي تنبني عليها نظريّة التّعليم عند ابن خلدون:

و من المحاور الأساسيّة التي نستخلصها من النّص المقدّم، التي تبرز لنا أسس نظريّته ما يلي:

ففي الفقرة الأولى المحدّدة من قوله : [اعلم أنّ ...إلى قوله .....ويتيسّر عليه]

نجد ابن خلدون يتحدّثُ عن التّدرّج في التّعليم ، الذي يرى فيه أنّ التّعليم المفيد هو الذي يتمُّ على مراحل ثـلاث؛ هي:

ـ المرحلة الأولى: وتبدأ بالمعرفة الإجمالية للفنّ المدروس، فيقدّم الأستاذُ لتلميذه الأصول العامّة التي يُدرِّسـها مراعيًـا في الشّرح، والتّفهيم مستوى مدارك التّلميذ. والهدف من هذه المرحلة إعداد التّلميذ وتهيئته لتلقّي المادّة التي يدرسها.

ـ المرحلة الثّانيّة: وفيها يتلقّى المتعلّمُ المادّة بالشّرح، والتّفصيل بعد الإجمال.

ـ المرحلة الثّالثة: يتدرّب المتعلّم على المقارنة، والتّحليل والتّعمّق في مسائل الفنّ المدروس، فتكتمل مَلَكَتُهُ العلميّة، وقد يختصرُ بعض المتعلّمين المرور بهذه المراحل بما له من قدرات خاصّة.

وفي الفقرة(ب): وتبدأ من قوله: [وقد شاهدنا.....إلى قوله: .....بمسائل الفن].

وفيها ينتقد ابن خلدون الطّريقة التّربويّة السّائدة في عصره، ويبيّن مدى مخالفتها للطّريقة السّليمة؛ فقد شاهد المعلّمين في عصره يبدؤون مع تلاميذهم بالمسائل الصّعبة التي تحتاج إلى تحليل أو مقارنة، ولا يقدرُ عليها إلاّ من أوتيَ حظًّا مـن مبادئ الفنِّ الذي يعالج مسائله، ويحسبُ هؤلاء المعلّمون أنّهم بذلك يدرّبون تلاميذهم على التّعلّم الجيّد.

ولكنّ ابن خلدون يقرّر أنّ هذه الطّريقة قَلْبٌ للحقيقة ومخالفة واضحة للطّريقة التّربويّة السّليمة؛ لأنّ المتعلِّمَ يبـدأُ بالفَهْمِ الإجماليّ، ويتقدّمُ شيئًا فشيئًا في استيعاب المادّة العلميّة مُستعينًا بالأمثلة الحسّيّة والتّدريب المتواصل.

ـــــ و في الفقرة(جـ): وتبدأُ من قوله:[وإذا أُلْقِيتْ عليه ....إلى قوله.....من سُوءِ التّعليمِ]

ويوضّح فيها ابن خلدون خطورة الطّريقة السّائدة في عصره؛ فالمتعلّمُ بها يشعرُ بصعوبة بالغة في الفهـم، والتّحصـيل، فيظُنُّ أنّ سببَ الصّعوبة كامنٌ في العلم نفسه، فيهجُرُهُ، ويبتعدُ عنه، وبذلك تصبحُ هذه الطّريقة سببًا من أسباب التّنفيـر من العلم، وانتشار الجهالة.

ـ و في الفقرة (د): و تبدأ من قوله : [ولا ينبغي.....إلى قوله.....والتّعليم].

وفي هذه الفقرة يلحّ ابن خلدون على ضرورة التزام برنامج دراسيّ محدّد في مادّته، وموضوعاته بحيثُ يكون ملائمـا لمستوى التِّلميذ، ويلتزمُ به فلا يُدرِّسُ أيّ موضوعات، أو موادّ أخرى أثناء دراسته للبرنامج الذي حدّده سلفًا، ولا ينتقـل منه إلى غيره قبل أنْ تصبح له مَلَكَةٌ قويّة فيه، تمكّنهُ من تحصيل مختلف العلوم، والفنون، واتّبـاع البرنـامج المحـدّد، وعدم الخروج عنه يساعده على نموّ مدارك التّلميذ تدريجيًّا فيُقبلُ على طلب العلم، والمعرفة في شَغَف، ونشـاط؛ أمّـا الخلْطُ، والاضطراب في البرنامج فإنّهما يسبّبان صعوبات للتّلميذ تؤدّي إلى تنفيره من العلم، والتّعليم.

2 ـــــ اعتراضات ابن خلدون على طريقة التّعليم في عصره:

لعلّنا لا نجانب الصّواب إذا قلنا إنّ ابن خلدون أضاف إضافة جديدة سبق بها من مضى قبله، ومن عاصره، بـل ومن جاء بعده بقرون، وهو بهذا العمل يُعدُّ مبدعاً لا مقلّداً ذا فكْرٍ حرّ خَلاّق، ولعلّنا أشرنا، ولو باقتضاب شديد يلخّـص لنا هذه الفكرة في الفقرتين (ب) و(جـ)، ولكنّنا نريد أنْ ننقل بعض ما جاء عن ابن خلدون في مقدمتـه مـن نقـد

لطريقة عصره؛ حيث يقول في سياق انتقاده لكثرة المختصرات المؤلّفة في العلوم بأنها مخلّة بـالتّعليم ؛ فيقـول بهـذا الصّدد:" ذهب كثيرٌ من المتأخّرين إلى اختصار الطُّرُق، والأنحاء في العلوم، يُولَعون بها، ويدوّنون منها مختصرًا فـي كلّ علم يشتمل على حصر مسائله، وأدلّتها باختصار في الألفاظ، وحَشْوِ القليل منها بالمعاني الكثيرة مـن ذلـك الفـنّ، فصار ذلك مُخِلاً بالبلاغة، وعسيرًا على الفهم ، وربّما عمدوا إلى الكتب الأمّهات المُطوّلـة فـي الفنـون، والتّفسـير، والبيان؛ فاختصروها تقريباً للحفظ؛ كما فعله ابن الحاجب في الفقه، وأصول الفقهِ وابنُ مالك في العربيّة، والخُونجيُّ فـي المنطق، وأمثالهم، وهو فسادٌ في التّعليم، وفيه إخلال بالتّحصيل؛ وذلك لأنّ فيه تخليطًا على المبتدئ بإلقاء الغايات مـن العلم عليه، وهو لم يستعدّ لقَبُولِها بعدُ ، وهو من سوء التّعليم(2)". ولقد فصّل القول في ذلك، وبيّنه في الـنّص الـذي تقدّم، ثمّ يتابعُ القولَ في بيان الأثَر السّيّء لهذه المختصرات على ذهن المتعلّم؛ فيقول:" ...ثمّ فيه (أيْ الاختصار) مـع ذلك شُغلٌ كبيرٌ على المتعلّم بتَتَبّع ألفاظ الاختصار العويصة للفهم بتزاحم المعاني عليها، وصعوبة استخراج المسائل من بينها؛ لأنّ ألفاظ المختصرات نجدُها لأجل ذلك صعبة عويصة ، فينقطع في فهمها حظٌّ صالحٌ من الوقْت ، ثمّ بعد ذلـك كلّه فالمَلَكَةُ الحاصلةُ من التّعليم في تلك المختصرات، إذَا تمّ على سداده، ولم تعقُبْه آفةٌ؛ فهي مَلَكَةٌ قاصرةٌ عن المَلَكَـات التي تحصلُ من الموضوعات البسيطة المطوّلة لكثرة ما يقع في تلك من التّكرار، والإحالة المُفِيـدَيْنِ لحصُـول المَلَكَـةِ التّامّة(3).

هكذا إذًا يرى ابن خلدون في كثرة المختصرات تضييعا لوقت التِّلميذ، و تبديداً لطاقاته الذهنيّة؛ لأنّه يراها شَـكْلا من أشكال الصّعوبات التي لا تتلاءم ومستوى المتعلّم الذي يحتاج لفَهْم ما فيها إلى نموّ كبير لطاقاته الفكريّة والذّهنيـة، وحتّى وإنْ حصلتْ للتّلميذ مَلَكَةٌ بهذا الاختصار فإنّها ستطلُّ مَلَكَةً قاصرة، ومع احترامنا لرأي هذا العالم الكبير فإنّنا نرى كما يرى كثير من الدّارسين أنّ اللجوء إلى المختصرات تفرضها حاجات علمية ونفسيّة واجتماعية وتربويّة، بل نراهـا شكلاً من أشكال التّيسير في العلم، فكَمْ من دارس عندما تتشعّبُ أمامه مسائل العلم وهو في أشدّ الحاجـة إلـى فهمهـا، واستيعابها بالسّرعة التي يطلبها يقول في نفسه أو لغيره لو قام هذا المؤلّف باختصار كلّ هذه العلوم المتشعِّبة في كتـاب أو كُتَيِّب يجمعُ لنا شتاتها إنّه بالمختصر المفيد يريد زبدة الأفكار، وإذا جاز لابن خلدون أن تكون له حريّة الانتقاد فإنّنـا نجيز لأنفسنا في هذا المضمار أنْ نوجّه له نقدًا آخر بالقول : ألَمْ يلجأ ابن خلدون في ما كتبَ أو ألّفَ إلـى الاختصـار الذي يعيبُه على المؤلّفين في عصره؟ ألَمْ يذكر المؤرّخون أنّ له تلخيصًا لكُتُب الرّازي في الفقه، وتلخيصاً لبعض رسائل ابن رشد، وكما لجأ إلى طريقة التّلخيص لجأ ـــــ كذلك ـــــ إلى طريقة الشرح للمنظومات التي شاعت في عصره وهي الطّريقة الشّائعة المتّبعة في التّأليف في عصره؟.

3 ـــــ المراحل التي مرّ بها تدريس مادّة النّحو في المدرسة الجزائرية:

مرّت المدرسة الجزائريّة عبر عقود من الزّمن بعد استقلال البلاد من الاحتلال الفرنسي بمراحـل ثلاثـة فـي تقديرنا:

أ ـــــ المرحلة الأولى :

أين كان التّعليم يعتمد على تلقين العِلْم للمتعلِّمين، وحَشْوِ رُؤُوسهم بالمعلومات وتتّسم هذه المرحلة باعتماد التلميذ كلّيًّا على ما يقدّمه له الأستاذ؛ فدَوْرُ الأستاذ دورٌ إيجابيّ؛ لأنه مُنتجُ المعرفة وصانعُها الأوّل والأخير؛ أمّا التّلميذ فـدورُه سلبيٌّ لأنّه يتلقّى المعرفة، ولا يشارك في إنتاجها، أو صنعها؛ الأستاذ يمثّل جهازَ إرسال، والتّلميذُ جهاز استقبال، فكانتِ الثّقافة التّعليميّة ثقافة الحَشْو والتّلقين وهذه الطّريقة لا تصنعُ الكفاءة اللّغويّة في التّلميذ، ولا تساعده على إبراز مواهبـه، وقدراته الذّاتية؛ ليصبح مبدعا فعّالا إيجابيّا ينفع نفسه ومجتمعه في المستقبل.

إذن لقد كانت بيداغوجيّة التّدريس المعمول بها هي بيداغوجيّة التّلقين تلقين المعلومـات شـعارها عنـد الامتحانـات : "بضاعتنا تردُّ إلينا"؛ معنى ذلك أنّ على التّلميذ أنْ يحفظَ عن ظهر قَلْبِ ما تلقّاه من أستاذه استعدادًا ليوم الامتحان، هـي

بيداغوجية تعمل على تقويّة الذّاكرة لتساعد التّلميذ يوم الامتحان على التّذكّر، والاستظهار، والنّجاح يتوقّفُ على مدى ما يملكه التّلميذ من قوّة التّذكّر للمعلومات السّابقة.

ونتيجة لهذه الطريقة تأثّر تدريس النّحو بها؛ حيث أنّ الأستاذ هو الذي يقرأ الأمثلة وهو الذي يناقشها من غير أنْ يُشرك التّلميذ في ذلك، أو أنْ يسمح له بالتّدخّل أو المشاركة في بناء المعلومات المتعلّقة بالدّرس لسبب بسيط يتمثّل في النّظرة الدّونيّة للتّلميذ من قِبَلِ الأستاذ الذي يرى أنّ التّلميذ ـــــ في نظره ـــــ جاهل لا يملك المعرفة التي يتطلّبها الدّرس وأنّه هو الوحيد الذي يملكها.

ب ـــــ المرحلة الثانية:

لمّا أحسّ القائمون على التّربيّة بالحاجة إلى ضرورة التّغيير إيماناً منهم بأنّ الفكر التّربويّ فكر يتطوّر باستمرار، وأنّ على المدرسة، والتّعليم بصفة عامّة أنْ تُسايرَ ركْبَ الحضارة حتّى لا تتأخّر في مجالات الحياة المختلفة،

و نتيجة الاحتكاك بثقافة الغير بدأتْ تظهرُ كتُبٌ تُدعّم هذا المسَار الجديد نحو بيداغوجية جديدة تكون أكثر فعاليّة وإيجابيّة، فكانت هذه البيداغوجية؛ هي: بيداغوجيّة التّدريس بالأهداف، و وُضِعتْ لذلك مناهج ومقرَّرَات جديدة تتلاءمُ وهذا التّوجُّه التّربويّ الجديد، ويعرّفُ هذا النّموذج من التّدريس بأنّه " هو تمثيل يصفُ، أو يُفسّر عناصر الفعل الدّيداكتيكي، ومكوّناته والعلاقات بينها والخطوات التي تمكّنُ من تحليل أو بناء عمليّة ديداكتيكيّة (تعليميّة)(4)" ، و هذا النّموذج يطلق عليه النّموذج السّلوكي (التّدريس بواسطة الأهذاف) الذي نشأ في الخمسينيّات.

ويعرّف التّدريس بالأهداف على أنّه:" طريقة لتنظيم التّعليم وتخطيطه، وإنجازه، وتقييمه، ولتحقيق ذلك كان لا بدّ من اتّباع خطّة عمل تتكوّن من عمليّات ومواقف منظّمة لإحداث تفاعلات بين عناصر العمليّة التّربوية وتلك هي الاستراتيجيّة التي تعني تنظيم التّعليم بكيفيّة تؤدّي إلى بلوغ الأهذاف عبر مسار يقطعه المدرّس بمعيّة التّلاميذ من أجل تحقيق تعليم مّا انطلاقا من أهذاف محدّدة تجاه نتائج مرجوّة(13)". وهكذا فالهدف التّربوي كما يعرفه berzia . c؛ هو: "التّخطيط للنوايا البيداغوجية ونتائج صيرورة التّعليم"، و كما يراه granland أنّه:" عبارة تصف نتائج تعليميّة تبيّن سلوك التّلميذ الذي نتوقّع أنْ يتكوّن لديه أو يطهر بعد حصوله على خبرات تعليميّة معيّنة(5)".

فهذا النموذج ـــــ إذاً ـــــ في التدريس جاء لينظّم العملية التّعليميّة على أسس علميّة، وموضوعيّة تنأى بها عن العفويّة والارتجالية التي كان التّعليم يخضع لها في المرحلة الأولى، وصار المدرّس يتصوّر الأهداف التي يرمي إليها من وراء درسه، ويرجو تحقيقها مع تلاميذه.

جـــ ـــ أمّا المرحلة الثّالثة والأخيرة:

فاصطُلِحَ على تسميّتها التّدريس بالمقاربة بالكفاءات، أو ما يعرف بالنّموذج البنائيّ الذي يعرّف الكفاءة بأنّها هي": مفهوم يتضمّن تنظيم العمل وتخطيطه، وكذا الابتكار والقدرة على التّكيّف مع النّشاطات غير العاديّة ...الكفاءة: عبارة عن مَكْسب شامل، يجعل المتعلّم قادرًا على مواجهة مواقف صعبة فيجد الحلول الملائمة للمشكلات التي تواجهه في الحياة(6)". وللكفاءة تعاريف كثيرة اخترلناها في هذين التّعريفين؛ لنعطي فكرة عن هذا النّموذج ليس إلاّ ولسْنَا بصدد الشّرح والتّفصيل له. وهذا النّموذج كما ترى نُقْلة نوعيّة متطوّرة في العمل الدّيداكتيكي، يجعل المتعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة، والتّعلّميّة، وبشكل براغماتي نفعي؛ بحيث تصبح المعارف التي يتلقّاها التّلميذُ، أو يتوصّل إليها وسيلة تحقّق له منفعة وبشكل ملموس إنّها مرحلة أين يتوصّل فيها التّلميذ إلى الحصول على المعرفة أو نتائجها بنفسه حتّى يبرهن على مدى ما لديه من قدرات ومهارات، وبذلك يكتسب الكفاءة في العمل تلك الكفاءة التي تمكّنه من حلّ المشكلات التي قد تواجهه في الحياة.

وقد يتساءل القارئ قائلا ما علاقة هذا الكلام بتعليميّة مادّة النّحو موضوع المقال؛ فنجيبه: بأنّنا لا يمكن الحديث عن عمليّة تدريس مادة النّحو إلاّ في ظلّ هذه النّماذج التي خضعتْ لها عمليّة التّعليم عامة؛ فعلى ضوء تلك النّماذج تتحدّد العمليّة التّعليميّة للنّحو، أو غيره من الموادّ أو الأنشطة التّربويّة.

ففي **المرحلة الأولى**: كان الدّرس النّحويّ وفق النّموذج التّلقيني يعتمد التّدريس بالمضامين؛ أيْ أنّ هناك مضموناً معرفيّا يأتي الأستاذ لتفريغة على تلاميذه في حصّة الدّرس، وإعطائه مجّانا لهم دون أنْ يكون للتّلاميذ دور في تكوينه أو إنتاجه، وينتهي الدّرس النّحويّ بقاعدة يُلْزِمُ الأستاذُ تلاميذه بحفظها، واستظهارها عند الحاجة. وهذه الطّريقة بهذا الأسلوب لا يمكن أنْ تعلِّم التّلميذ اللّغة.

أمّا في **المرحلة الثّانيّة**: فنجد العمليّة التّعليميّة قد تحرّرت بشكل نوعيّ وخرجتْ من العفويّة والارتجالية التي كان عليها التّدريس في النّموذج الأوّل؛ حيث بات الأستاذ يعرف الأهداف التي يسعى مع تلاميذه للوصول إليها، ولكنّ التّلميذ لم يتحرّر بشكل نهائيّ من سلطة الأستاذ التي تجعل التّلميذ ـــــ دائما ـــــ يشعر بالتّبعيّة لما يمليه عليه الأستاذ.

أمّا **المرحلة الثّالثة**: ومع هذا النّموذ؛ نموذج التّدريس بالكفاءات فقد تحوّل العمل التّربويّ من طور التّعليم إلى طور التّعلّم أين أصبح يُنظر إلى المتعلّم على أنّه هو محورَ العمليّة التّعليميّة، لقد أصبح هو صانع المعرفة يتوصّل إلى الحصول عليها بنفسه ليحقّق الكفاءة في ذلك.

4 ـــــ إلى أيّ مدى يمكن الاستفادة من نظريّة التّعليم في تدريس مادّة النّحو؟:

لو تأمّلنا في مضمون هذه النّظريّة من خلال النّص الذي يتضمّنها لخرجنا بالنّتائج التّالية:

ـ أنّ التّعامل مع التّلميذ في عمليّة التّعليم لا بدّ أنْ تأتي على مراحل تنبني على التّدرُّج، ولا يكون هذا التّدرّج نافعًا، أو مفيدًا للمتعلّم ما لم يراع مستوى مدارك هذا المتعلّم، وليحقق هذا الأمر غايته على الأستاذ أنْ يبدأ بالمعرفة الإجماليّة للفنّ المدروس، فيقدّم لتلاميذه ـــــ كما سبق وأنْ ذكرنا ـــــ الأصول العامّة التي يدرّسها.

ـ التّدرّج الذي يعنيه ابن خلدون هو التّدرّج الذي يراعي في عمليّة التّعليم قدرات المتعلّم الذهنيّة، والعقليّة، والفكريّة.

ـــ كلّ مرحلة من عُمْر التّلميذ لها ما يناسبها ـــــ في العمليّة التّعليميّة ـــــ من العلم المراد تعلّمه من قبل المتعلّمين؛ لذلك فإنّ الاجمال والتبسيط للمعارف المطروحة على المتعلّمين تتناسب والعُمْرَ الزّمني لهذا المتعلّم.

ـــ إنّ المرحلة الثّانية يلجأ فيها الأستاذ إلى إكساب التلاميذ مهارة الفهم، والقُدرة على الشّرح.وتعويدهم عن طريق المِرَان والتّدريبات على فَهْمِ النُّصوص الأدبيّة واللغويّة وشرحها للوُقُوف على معرفة ما لديهم من كفاءة لغوية في الفهم والشّرح لأيّ كلام.

ـ **أمّا المرحلة الثّالثة:** وفيها تكون قُدرات المتعلّمين قد نضجَتْ واستفادتْ من المرحلتين السّابقتين، وهنا يمكن للمتعلّم أنْ ينتقل إلى طور آخر من عمليّة التّدرّج أين يصبح قادرًا على المقارنة، والتحليل والتّعمّق في مسائل العلم المدروس، فتكتمل لدى المتعلّم مَلَكَتَه العِلْميّة.

ولاشكّ في أنّ هذه المراحل الثّلاثة المذكورة تتوزّع على ثلاثة عقود من الزّمن ـــــ في رأينا ـــــ إذا علمنا أنّ العَقْد يُقَدَّر بعشْرِ سنوات كاملة، فيكون ـــــ إذًا ـــــ نصيب المرحلة الأولى وهي مرحلة التّعليم الابتدائيّ عشر سنوات كاملة، وهكذا مع بقيّة المرحلتين: الإعداديّة والثّانويّة.

وبهذه المراحل التي نصّتْ عليها طريقة التّعليم في هذه النّظريّة التي قدّمها لنا ابن خلدون منذ قرون نستطيع أنْ نحقّق أهداف العمليّة التّعلّميّة، والتّعليميّة التي مازالتْ تؤرّق أهل الاختصاص في ميدان التّربيّة والتّعليم اليوم.

وأمّا عن مدى الاستفادة من نظريّة ابن خلدون في التّعليم في الدّرس النحويّ؛ فيجب أخذُ هذه المراحل بعين الاعتبار عند إلقاء المادة النّحوية؛ فالنّحو بصورته التي ندرّسها في المرحلة الثانويّة، والجامعية لا ينبغي أنْ تُدَرَّسَ للتّلميذ في الطّور الابتدائيّ، والدّرس النّحويّ الذي يتلقاه التّلميذ في المرحلة الثّانويّة ليس هو الدّرس الذي ينبغي أن يتلقّاه

الطّالبُ في الجامعة كمًّا، وكيفًا؛ لاختلاف المستويات والقُدرات والنّموّ لدى المتعلّمين؛ فالتّدرّج والانتقال ينبغي أنْ يبدأ من الإجمال إلى التّفصيل ولكل مرحلة من عُمْر المتعلّم لها ما يناسبها من التّحصيل العلميّ، والمعرفيّ المناسب.

5 ـــــ ما مدى صلاحيّة نظريّة ابن خلدون في التّعليم في ضوء مناهج التّدريس المعاصرة؟:

نعيش اليوم في عصر تطوّر فيه الفكر التّربويّ وقفز قفزةً عملاقة إلى الأمام، و استفاد الفكر التّربويّ من تقدّم العلوم التي جاءت معها وَفْرةٌ في المعارف، والأفكار تجلّت في ظهور نظريّات في التّعليم؛ فتعدّدت المناهج ، والطّرق والوسائل التّعليميّة؛ ومن تلك العلوم التي ظهرت: علم التّربيّة والدّيداكتيك، وعلم النّفس التّربوي وعلم الاجتماع وعلم النّفس وكلّها أسهمتْ وبشكل فعّال ومتميّز في إمداد الفكر العلميّ والتّربويّ بالأفكار الضّرورية للارتقاء بالتّعليم والتّربية إلى أرقى الدرجات في سُلّم الحياة.

ومن المصنّفات البيداغوجية التي وُضعت لهذا العمل التّربويّ التّعليميّ: مصنّفة المجال المعرفيّ التي تعرف بمصنّفات " بلوم"، ومصنّفة المجال الوجداني التي تعرف بمصنّفة "كراثول"، ومصنّفة المجال النّفسيّ الحركيّ التي تعرف بمصنّفة "هارو" وذلك في النّموذج السّلوكي الذي يمثّل المرحلة الثّانية.

فـ"المجال المعرفيّ يتعلّق بالنّشاط الفكريّ والمسار المهنيّ، أو هو المجال الذي يشمل كل ما له صلة بالتّفكير المنطقيّ والعمليّات الذهنيّة، أو هو أخيراً مجموعةٌ دُنيا من الأهداف المتّصلة بالمهارات المتعلّقة بتذكّر المعارف، و تنميّة القدرات الفكريّة؛ بمعنى تحصيل المعرفة واستعمالها.

وأمّا المجال الوجدانيّ فيتعلّقُ بالمواقف والاستعدادات والدّوافع والتّفضيل، والقِيَم، أو هو المجال الذي يتعلّقُ بما يَمُسُّ المشاعر أو يُحدّد المواقف والسّلوكات؛ مثل: القِيَم الدّينيّة والأخلاقيّة، ومثل الإعجاب، والاستنكار، ومثل الفضول العلميّ، وحُبّ الشُّهرة؛ كما يتعلّق بالاهتمامات، والمواقف والقِيَم بالإضافة إلى تحقيق تقدُّم في مجال إصدار الأحكام، والقدرة على التّكيُّف.

وأخيرًا المجال النّفسيّ الحركيّ الذي يتعلّقُ بالحركات لدى الإنسان (رُدُود الفعل، الحركات الأساسيّة، طاقة الإدراك، المهارات الحركيّة، التّبليغ بوساطة الحركات،) أو هو المجال الذي يضُمّ كلّ ما يتّصل بالحواس، وكلّ ما يتعلّق بحركات الجسم الإراديّة؛ مثل الصّور، والرّائحة (الحواس)؛ ومثل: الرّمي، والعَدْوِ(7)".

هذه المصنّفات ـــــ في ضوء نظريّة ابن خلدون السّالفة الذّكر ـــــ تقوم على تلك المراحل من التّدرّج في تعليم المتعلّمين فلو كان المجال يتّسع لنا لعرضها كلّها

و التّعليق عليها لاستعرضنا عناصرها التي تتألّف منها لنُدرك مدى أسبقيّة ابن خلدون في التّلميح إلى ذلك كلّه، فهذه المصنّفات تتّفق جميعها على أنْ تقوم العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة على التّدرّج الذي يقوم على المراحل خطوةً خطوةً مراعيّةً في ذلك المستوى العقليّ و المعرفيّ والنّفسيّ والسّلوكيّ الحركيّ للمتعلّم.

فرغم الاختلاف الموجود بين هذه المصنّفات إلاّ أنّه ـــــ في رأينا ـــــ اختلاف شكليّ نَجَمَ عن اختلاف الزّاوية التي ينظر من خلالها أصحاب تلك المصنّفات، فكلّهم متّفقون على موضوع العملية التّعليميّة و هو طريقة تعليم المتعلّم الذي يجب عند تعليمه أنْ يراعيَ في العمليّة التّغيير الذي يسعى التّعليمُ إلى إحداثه في المتعلّم وهو التّغيير المعرفيّ العقليّ الفكريّ، والتّغيير الوُجداني، و التّغيير السّلوكي الحركيّ، فالاختلاف ـــــ إذًا ـــــ بين الثّلاثة في ترتيب الأولويات فقط، و في طريقة تناول الموضوع وليس في جوهر العمليّة التّربويّة؛ بمعنى أنّهم جميعا متّفقون على وُجوب إحداث التّغيير في المتعلم ذهنيّا، وعقليّا، وفكريّا، ونفسيّا ووجدانيّا وسلوكيّا، وحركيّا(8

أليس هذا ما نفهمه من نظريّة ابن خلدون السّالفة الذّكر؟ وهلْ يشعرُ القارئ حينما يُقارن ـــــ من حيث المضمون الفكريّ العام ـــــ بين ما جاء في نظرية ابن خلدون و ما تضمّنته تلك المصنّفات البيداغوجية بوُجُود

فُروق؟ اللهمّ إلاّ في شيء واحد ـــــ في اعتقادنا ـــــ هو أنّ ابن خلدون أجمل أفكاره العلميّة على شكل مبادئ عامّة، وكأنّه بذلك ينظّر ويضع الأسس لنظريّة في التّعليم وهذه هي طبيعة النّظرية مبادئ تُساق وأسُس تُوضع؛ أمّا أصحاب تلك المصنّفات فقد لجأوا إلى التّفصيل ووضع المراجل العمليّة الإجرائيّة التي تساعد وتُحفّز الأساتذة في الميدان، و الحقّ إذا جاز لنا أنْ نسمّيَ طريقة التّعليم التي حدّثنا عنها ابن خلدون بالنّظريّة في التّعليم، ونسمّي تلك المصنّفات بالعمل التّطبيقي لنظريّة التّعليم، فإنّ النّظريّة تسبق في الوجود العمل التّطبيقيّ أيّا كان.

6 ـــ هل استطاعت مناهج التّعليم المعاصرة أنْ تُحقّق الأهداف المرجوّة في الدّرس النّحويّ العربيّ؟:

الإجابة عن هذا السؤال الخطير لا تكون بـــ" لا " و لا تكون بـــ" نَعَمْ " فالدّرس النّحويّ ـــــ في اعتقادنا ـــ ما زال يتأرجح ويمشي بخطى وئيدة، ومازالت أمامه عقبات كؤود تتحمّلها أطراف عديدة رغم الصّيحات المنادية للتّيسير في النّحو، ورغم وضع المناهج والمؤلفات التّيسيرية التي اجتهد أصحابها في وضعها؛ فلا المعلّم وحده يتحمّل مسؤوليّة ذلك التّعثّر، ولا طرفٌ آخر وحده بل جميع الأطراف تتحمّل جزءًا من المسؤوليّة التي تتفاوت من طَرَف إلى آخر، ومن هذه الأطراف الوزارة المعنيّة والمعلّم ، والتّلميذ، والكتاب المدرسيّ، والإدارة المدرسية، والمناهج والمقرَّرَات الدِّراسيّة، والمحيط المدرسي، والأسرة، والمجتمع ككلّ.

ونحاول أنْ نجمل تلك الصّعوبات التي مازال الدّرسُ النّحويّ يرزح تحتها في ما يلي:

ـ الهوّة الشّاسعة، والشّرخ الكبير الموجود بين النّظريّة والتّطبيق؛ فالمشكلة أنّنا لا نطبّق، ولا نحاول أنْ نستفيدَ بوعي وفهْم عميق ممّا جاءتْ به تلك النّظريات التّربوية التّعليميّة، وإذا حاولنا التّطبيق فإنّنا نقع في سوء التّطبيق لتلك النّظريّة.

ـ تعدّد الطّرائق التّعليميّة واختلاف المناهج الدّراسيّة ممّا يضع المعلّم والمتعلّم في متاهات، وفوضى تجعله في حيرة أمام هذا الزّخم من الطّرائق، والمناهج فبأيّها يأخذ؟، وبأيِّها يهتدي؟، فهل فكّرت الجامعة العربيّة على مستوى الثقافة والتّربيّة والتّعليم على توحيد المناهج والطّرائق في كامل مؤسّساتنا التّربويّة والتّعليميّة في وطننا العربيّ الكبير؟!.

ـ عدم الاستقرار في وضع المناهج الدّراسية وما يتبعها من مقرّرات وأفكار؛ بحيث تتأثّر تلك المناهج والمقرّرات بتغيّر الوزارة الوصيّة؛ فكلّما ذهب وزيرٌ في القطاع التّربويّ، أو التّعليميّ تأثّر بشكل مباشر مع ذهابه الوضع التّربوي، والتّعليميّ، في مدارسنا وجامعاتنا.

ـ اختلاف مشارب المعلّمين واختلاف مستوياتهم وكفاءاتهم، وميولاتهم ومعتقداتهم؛ بمعنى أنّ كلّ هذه العوامل تِؤثِّر سلبًا أو إيجابيا على مردود المتعلّمين. فهل احترمنا تخصّصات كلّ واحد منهم؟ وهل وضعنا كلّ واحد منهم في مكانه المناسب؟.

ـــــ نَقْصُ تكوين أغلب الأساتذة المدرّسين في مادة النّحو ، وضُعْفُ تكوينهم، وكفاءتهم اللغويّة بشكل عامّ.

ـــــ جَهْلُ أغلبِ المدرّسين بطرائق تدريس مادّة النّحو ممّا لا يساعد التّلاميذ على فَهْم الدّرس النّحويّ بسهولة ويُسْر، وعدم معرفتهم مستويات التّلاميذ، والفوارق الموجودة بينهم في الذّكاء والفَهم، وسُوء التّعامل مع كلّ حالة داخل القسم؛ فمعرفة الفوارق بين التّلاميذ في تلك الجوانب تساعد الأستاذ على التّعامل الجيّد مع الحالات المختلفة داخل الصّفّ الواحد.

ـــــ ضعف شخصيّة الأستاذ وسوء الخُلُق عند بعضهم يؤثّر سلبًا على سَيرورة الدّرس؛ فكما يقول المثل:" كيفما يكون المعلّمُ يكنْ تلاميذُه".

ـ مازال أغلب المعلّمين والأساتذة يتعاملون مع الدّرس بطريقة ذاتيّة تجهل الطّرائق التّربويّة الصّحيحة، ومازل أغلبهم يتّبع طريقة التّلقين، أو النّموذج التّلقيني في درس النّحو رغم التغيّر الذي طرأ على بيداغوجيا التّدريس، ورغم تغيّر المناهج، والطّرائق، مع انعدام تجديد الفكر التّربويّ، أو الاطّلاع على آخر المستجدّات في آليات التّدريس الحديثة.

ــ قلّة اهتمام التّلاميذ بدراسة النّحو، وانعدام التّركيز في الدّرس والمواظبة على الحضور، والمشاركة في بناء الــدّرس، والاستقامة في السّلوك، ومراجعة الدّروس يوميّا، والاستعانة بمصادر المعرفة أيًّا كانت، وانشغال آبائهم عــنهم، وعــدم مساعدتهم لهم في مختلف شؤونهم إلى غير ذلك مما هو من مسؤولياتهم. وأخيراً وأمام كلّ هذه المعوّقات القائمة تبقــى تلك المناهج عاجزة عن تحقيق الغايات المرجوّة من الدّرس النّحويّ.

خـــاتمــة : نخلص في الأخير لنقول: إنّ التّعليمَ فنٌّ، وعلمٌ؛ يحتاجُ إلى دراية وتجربة، ووعــي بالعمليّــة التّربويــة، والأستاذُ، أو المعلّمُ قائد العمليّة التّعليميّة، وربّانها الأساسيّ يجب عليه أنْ يُتقن فنّ القيادة، وأيُّ غَفْلة، أو سَهْو، أو خَطــإ يقع منه ستكون عواقبه وخيمة على المتعلّم، ويصدُق فيه قول شوقي رحمه الله:

وَإِذَا المُعَلِّمُ سَاءَ لَحْظَ بَصِيرَةِ جَاءَتْ عَلَى يَدِهِ الْبَصَائِرُ حُولاَ

وحتّى يحقّق هذا الأستاذُ أهدافه على أرض الواقع عليه أنْ يعْلَمَ أنّ الأستاذَ النّاجحَ في عمله له صفاتٌ يجــبُ أنْ يتَحَلّى بها حتى لا يكون ممّن يعنيهم القرآن في قوله تعالى:(أَ تَامُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَ تَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ أَ فَــلاَ تَعْقِلُــونَ)؟، ومن تلك الصّفات أنْ يتسلّح بالعلم والمعرفة لأنّ فاقدَ الشّيءِ لا يُعطيه ونوع المعرفة التي عليه أنْ يُلِــمَّ بهــا المعرفــة اللّغويّة سواءٌ أ كانتْ صوتيّة، أم صرفيّة أم نحويّة أم معجميّة، أم دلاليّة، وفي مادّة التّخصّص أنّ يكون أشــدّ إلمامــاً وأنْ يُعطيَ لكلّ مرحلة عُمْرِيَّة لتلميذه ما يُناسب مستواه، وقدراته العقلية، والنّفسيّة والوُجدانية تمامًــا؛ كمــا قــال ابــن خلدون، وأنْ يستفيدَ من مناهج التّربيّة الحديثة فيأخذَ بتجسيدها على أرض الواقع؛ فأيُّ ضَيْر في أنْ نَعْمَــل بمصــنّفات الأهداف البيداغوجية التي ذكرناها أو نعمل وِفْقَ نموذج المقاربة بالكفاءات، أو العمل بهما جميعا؛ لأنّ الطريقــة التــي تعمل على الاستفادة من كلّ التّجارب، و تنوّعُ الطّرائق التّربويّة هو الأسلوب التّربويّ الأسْلَم والأنجع؛ فــلا ينبغــي أنْ نقول بأنّ أسلوبَ التّلقين لم يعُدْ صالحاً؛ كما لا ينبغي أنْ نقول ـــــ كذلك ـــــ أنّ التّدريس بالأهــداف عَــفَّ عليــه الزّمن، فالمربّي الحَكيم هُو منْ يملك القدرة بمهارة على توظيف كُلِّ هذه الطّرائق، و الحقيقة أنّ التّلميذ يحتاج في بعض المواقف إلى أنْ نُلَقّنه، وأحيانا نرسم له هدفا، ونطلبُ منه العمل على تحقيقه فهذه الأشياء يجبُ علينا أنْ ننظرَ إليها على أنّها تَجارِبُ تربويّة مفيدة وليس شيئا ميِّتا، ولنا في رسول الله قدوةٌ حسنة لمنْ كان يرجو اللهَ واليــوم الآخــر علينــا أن نستَلْهِمَ المنهج التّربويّ الحكيم من سيرته العطرة صلى الله عليه وسلّم ففيها كلّ الطرائق التّربيّة النّافعة التي علمناهــا، والتي لم نعلمْ مارسها الرسول الكريم في حياته إلاَّ أنّ منهجَه يختلف عن مناهج التّربيّة المعاصرة في أنّه منهج ربّــاني قائمٌ على توحيد الله الواحد الأحد، وعلى الأخلاق الكريمة، والشّريعة السّمحة التي تعمل في دائرة الحلال، والحرام بــين اِفعلْ ولا تفعلْ وبهذا تختلف مناهجنا التّربوية عن تلك المناهج التّربوية المستعارة ويجب لها أنْ تختلف.

وفي الأخير يجبُ أنْ نقرّر حقيقة مفادها أنّ أفكار ابن خلدون التّربويّة كان قد استمدّها من أصول ومبادئ ديننــا الحنيف، ولم يتأثر فيها بثقافة الهنود، ولا فلسفة اليونان المارقة، ولامنطق أرسطو الأهْوَج، وعلى الدّارسين الذين قــرأوا هذا المقال أنْ يعملوا على ردّ أفكار ابن خلدون التّربوية إلى مرجعيّتها الأصليّة القرآن الكريم والسنّة النّبويّة المطهّــرة، وأنْ يبحثوا عن المنهج التّربويّ الخالد من الكتاب، والسّنّة ليضعُوا لأبنائنا منهجًا تربويًّا فريدًا. ويبقى أنْ نشير إلــى أنّ العَيْبَ ليس في المناهج في صورتها النظرية وإنّما عيبنا في سوء التّطبيق لتلك المنــاهج والنّظريّــات التّربويــة التــي نختارها كأسلوب، وطريقة في التّعليم، والعَيْبُ ـــــ كذلك ـــــ في ضُعْف الكفاءات لدينا وفي عدم مراعاة مســتوى تلاميذنا حين نفرض عليهم برامج ومقرّرات لا تتناسب، وذلك المستوى.

الإحالات :

[1] ــ مقدمة العلامة ابن خلدون : عبد الرحمن بن خلدون، دار الفكر للطباعة والنشر والتّوزيع، بيروت ــ لبنان (1427هـــ ــ 1428هـــ)، ص583 وص584.

[2] ــ المرجع نفسه، ص582 وص583.

[3] ــ نموذج التّدريس الهادف أسسه و تطبيقاته: محمد الصالح حثروبي، دار الهدى، عين مليلة ــ الجزائر، ص10.

[4] ــ المرجع نفسه، ص11.

[5] ــ التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم: محمد شارف سرير ونور الدين الخالدي، ط: 02، ص11.