OPEN ACCESS
Received: 13 -05 -2024
Accepted: 30- 07-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

A Study of Linguistic Thought in Ibn Khaldun's Work

Dr. Adel Karama Mayly *
adlmyly42@gmail.com

Abdul Wahid Mohammed Noman Dahmash**
ansdahmash@gmail.com

Abstract

This research explores Ibn Khaldun's linguistic thought, examining his understanding of linguistics and identifying the key tools he considered essential for language acquisition. The study also delves into Ibn Khaldun's social and educational perspectives on language. The research is organized into an introduction, two sections, and a conclusion. The first section focuses on Ibn Khaldun's concept of linguistics and its tools, while the second section addresses his social and educational linguistic studies. The conclusion summarizes the research findings, highlighting several key points: Ibn Khaldun's concept of language aligns in many ways with that of modern Western linguists. He viewed auditory perception as foundational to cognitive faculties, a notion supported by contemporary linguistic realities and medical research. Additionally, Ibn Khaldun's sociolinguistic studies represented a significant advancement in the field. He argued that effective social linguistic planning and language policy are rooted in the strength and authority of language. Furthermore, his educational approaches to language learning are in line with the views of modern educational theorists.

Keywords: Linguistics, Language Authority, Sociolinguistics, Linguistic Thought, Linguistic Planning.

* Associate Professor of Syntax and Language, Department of Arabic Language, Faculty of Arts, Humanities and Social Sciences, Al-Mahrah University, Republic of Yemen.

** PhD Student in Literature and Criticism, Department of Arabic Language, Faculty of Education, Al-Mahrah University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Mayly, Adel Karama & Dahmash, Abdul Wahid Mohammed Noman. (2024). A Study of Linguistic Thought in Ibn Khaldun's Work, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3): 282 -297.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2073

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/05/13م
تاريخ القبول: 2024/07/30م

قراءة في الفكر اللساني عند ابن خلدون

د. عادل كرامة معيلي [*]
adlmyly42@gmail.com

عبد الواحد محمد نعمان دهمش [**]
ansdahmash@gmail.com

الملخص:

يهدف البحث إلى قراءة الفكر اللساني عند ابن خلدون مبينا مفهوم اللسانيات عنده، والكشف عن أهم أدوات اكتساب اللغة من وجهة نظره، كما تناول الدرس اللساني الاجتماعي والتربوي عند ابن خلدون. وقد جاءت خطة البحث في مقدمة ومبحثين وخاتمة: تناول المبحث الأول مفهوم اللسانيات عند ابن خلدون وأدواتها. بينما تناول المبحث الثاني الدراسات اللسانية الاجتماعية والتربوية. أما الخاتمة فقد بينت أهم النتائج التي توصل إليها البحث، وأهمها: يتفق مفهوم اللغة عند ابن خلدون في كثير من جوانبه مع مفهوم اللغة عند علماء اللغة الغربيين في العصر الحديث. يرى ابن خلدون أن السمع أبو الملكات: وهذا المفهوم يتفق مع ما يقره الواقع اللغوي، وتقره التجارب الطبية. شكلت الدراسات اللغوية الاجتماعية خطوة متقدمة عند ابن خلدون. توصل ابن خلدون إلى أن التخطيط اللغوي الاجتماعي، والسياسة اللغوية قائمة على قوة اللغة وسلطتها، وما تمتلكه من مقومات. جاءت الدراسات التربوية عند ابن خلدون وطرق تطبيقها موافقة لآراء علماء التربية المحدثين.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات، سلطة اللغة، اللسانيات الاجتماعية، الفكر اللساني، التخطيط اللغوي.

---

[*] أستاذ النحو واللغة المشارك - قسم اللغة العربية - كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة المهرة - الجمهورية اليمنية.

[**] طالب دكتوراه في الأدب والنقد - قسم اللغة العربية - كلية التربية - جامعة المهرة – الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: معيلي، عادل كرامة، ودهمش، عبد الواحد محمد نعمان. (2024). قراءة في الفكر اللساني عند ابن خلدون، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *6*(3): 282-297.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

مقدمة

لم يدرس اللغويون العرب القدماء اللغة دراسة سطحية، بل استقصوها في كل جوانبها، فخلفوا لنا تراثا علميا لغويا على درجة عالية من الدقة العلمية والمنهجية يضاهي من حيث قيمته النتاج اللساني الغربي الحديث ومكانته، بل يتفوق عليه في بعض الأحيان.

وربما كان من الإنصاف أن يعترف اللسانيون اليوم أن ابن خلدون قد سبقهم إلى كثير من المواضيع التي عالجها في مقدمته كالقضايا اللغوية والاجتماعية والتربوية، بمعنى أن لابن خلدون من الوجهة اللسانية العامة باعاً ليس بالقصير؛ وهذا ما دفع الباحثَين لأن يكتبا بحثهما هذا: (قراءة في الفكر اللساني عند ابن خلدون) فضلا عن الدوافع والأسباب الآتية:

- أهمية الفكر اللساني الذي قدمه ابن خلدون وخصب أفكاره اللسانية.
- محاولة إبراز الفكر اللساني لابن خلدون، الذي يعد فكرا متقدما في الدراسات اللسانية التي أصبحت علامة التطور اللغوي الحديث.
- وضع دراسة عميقة ومركزة عن الفكر اللساني لابن خلدون بين يدي الباحثين يستفاد منها.

وتتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مفهوم اللسانيات عند ابن خلدون مقارنة بما توصل إليه علماء اللسانيات الغربيون؟
- ما أهم أدوات اكتساب اللغة من وجهة نظر ابن خلدون؟
- كيف تناول ابن خلدون الدرس اللساني الاجتماعي والتربوي؟

ويهدف هذا البحث إلى:

- قراءة الفكر اللساني عند ابن خلدون.
- بيان مفهوم اللسانيات عند ابن خلدون مقارنة بما توصل إليه علماء اللسانيات الغربيون.
- الكشف عن أهم أدوات اكتساب اللغة من وجهة نظر ابن خلدون.
- معرفية الكيفية التي تناول بها ابن خلدون الدرس اللساني الاجتماعي والتربوي.

وتتجلى أهمية هذا البحث في كونه: يعطي الباحثين والمهتمين مقاربة مفيدة في الفكر اللساني عند ابن خلدون، ومدى ما حققه من إنجاز سبق عصره بقرون.

أما الدراسات السابقة التي تناولت الفكر اللغوي عند ابن خلدون فأهمها:

DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2073

- الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة المعاصر، أطروحة دكتوراه، مقدمة من الطالب: باسم يونس البديرات، إلى جامعة مؤتة، 2007م.

وقد ركز الباحث على الفكر اللغوي عند ابن خلدون ولا سيما ما قدمه في علم النحو، وعلم الأصوات، والخط والكتابة، وقضايا في البلاغة والأدب.

- الاكتساب اللغوي وقضاياه عند ابن خلدون. مداخلة مقدمة من: أ. طارق ثابت إلى المؤتمر العلمي الدولي "ابن خلدون علاّمة الشرق والغرب" جامعة النجاح الوطنية - فلسطين، 2012م.

وقد تناولت ورقة هذه المداخلة طرق اكتساب اللغة من خلال التعليم والتمرين والتحصيل اللغوي التي استخلصتها هذه الورقة من فكر ابن خلدون.

- مقاربة لسانية في مقدمة ابن خلدون، دراسة إجرائية في ضوء مشروع لسانيات التراث، نعمة دهش فرحان الطائي، مجلة الأستاذ، ع213، 2015م.

ركز هذا البحث على دراسة البنية اللغوية وعلاقتها بالبنيتين النفسية والاجتماعية.

ومقارنة بما تناولته الدراسات السابقة، فإن بحثنا يتميز بالعمق والتفصيل في دراسة ثلاث قضايا في الفكر اللساني لابن خلدون، وهي أدوات اللسانيات، واللسانيات الاجتماعية، واللسانيات التربوية في فكر ابن خلدون.

وقد اقتضت خطة البحث أن يكون في مبحثين وخاتمة: تناول المبحث الأول مفهوم اللسانيات عند ابن خلدون وأدواتها. بينما تناول المبحث الثاني الدراسات اللسانية الاجتماعية والتربوية. أما الخاتمة فقد بينت أهم النتائج التي توصل إليها البحث.

المبحث الأول: مفهوم اللسانيات وأدواتها

أولًا: مفهوم اللسانيات

يحدد ابن خلدون مفهوم اللسانيات اللغوية بقوله: "اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد لإفادة الكلام. فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان. وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم" (ابن خلدون، 2014، ص 1128) ثم يقول: "وكل منهم متوصل بلغته إلى تأدية مقصوده والإبانة عما في نفسه، وهذا هو معنى اللسان واللغة" (ابن خلدون، 2014، ص 1145) والكلام عنده: "عبارة وخطاب ليس المقصود منه النطق فقط، بل المتكلم يقصد به أن يفيد سامعه ما في ضميره إفادة تامة ويدل عليه دلالة وثيقة" (ابن خلدون، 2014، ص 1173).

ومن خلال كلام ابن خلدون السابق يتبن لنا أن مفهوم اللغة عنده يتضمن النقاط الآتية:

- اللغة هي عبارة المتكلم عن مقصودة: وبناء على ذلك فإن المتكلم يتخذ اللغة وسيلة يعبر بها – قاصدًا، وعن وعي منه - عن أفكاره وأغراضه.

- هذه العبارة ما هي إلا فعل لساني ناشئ عن القصد لإفادة الكلام: فاللغة من هذا المنطلق فعل يقوم الإنسان بتأديته عبر اللسان، وهذا الفعل نابع عن إرادة فكرية ناتجة عن القصد لإفادة الكلام.

- اللغة ملكة لسانية: فاللغة قائمة عند الإنسان لأنه هو الكائن الوحيد الذي يمتلك هذه الملكة اللسانية، فمقدرة الإنسان على التكلم وراءها ملكة لسانية اكتسبها الإنسان، وهي التي توجه عملية التكلم.

- اللغة اصطلاحية، تختلف من أمة إلى أخرى: وهذا يعني أن اللغة وسيلة تعبير تقوم في بيئة معينة على عادات اجتماعية (البهنساوي، 1994، ص 10 - 13). ويؤكد ذلك ابن خلدون بقوله: "فالدلالة بحسب ما يصطلح عليه أهل الملكة، فإذا عُرِفَ اصطلاح في ملكة واشتُهر صحت الدلالة، وإذا طابقت تلك الدلالة المقصود ومقتضى الحال صحت البلاغة" (ابن خلدون، 2014، ص 1180).

فاللغة كما يراها ابن خلدون وسيلة يمتلكها المتكلم ويستطيع من خلالها أن يعبر عن أفكاره واحتياجاته، كما أنها وسيلة ميزه الله بها عن سائر المخلوقات، فاللغة ملكة تخص الإنسان وحده، وهي ملكة تظهر عند كل أمة في شكل لغة خاصة حسب اصطلاحاتهم، واللغة كذلك فعل يقوم به الإنسان عبر اللسان محصنًا بإرادة فكرية نابعة من القصد لإفادة الكلام، فاللغة نشاط إنساني مصدره الفكر، فهي في حقيقتها عمل عقلي يقوم به كل فرد بقصد التعبير عن مقاصده.

كما نلحظ أن آراء ابن خلدون التربوية يصلح تطبيقها في العصر الحديث على الرغم من البعد الزمني بين عصرنا وعصره، وتوفر كثير من وسائل التكنولوجيا الحديثة في مجال التربية والتعليم لدينا، فقد استطاع بفكره وبصيرته أن يسبق علماء التربية في عصرنا، فأصبحت آراؤه التربوية مرجعًا أصيلًا لا يمكن لأي دارس الاستغناء عنه.

ونحن نلحظ بعد تأمل في تعريف اللغة عند ابن خلدون أنه يتفق مع تعاريف اللغة في اللسانيات الحديثة، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

اللغة عند دي سوسير هي: "نتاج اجتماعي لملكة اللسان ومجموعة من التقاليد الضرورية التي تبناها مجتمع ما ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملكة" (دي سوسير، 1985، ص 27)، ومن هذا التعريف يتبين لنا أن دي سوسير أدرك ما أدركه قبله ابن خلدون بمئات السنين، وهو "أن اللغة ظاهرة اجتماعية وقعت نتيجة اتفاقات ضرورية أقامها المجتمع ليسمح باختيار ملكة الكلام واستخدامها لدى الأفراد، أي أنّ اللغة ملكة فردية تحتاج إلى هيكل اجتماعي لكي تظهر فيه وتتطور عبره ومن خلاله" (حداد، 2011، ص 104).

ويؤكد ذلك أيضًا ما نقل عن مارتينيه من أن اللغة أداة تواصل تحلل وَفْقَهَا خبرة الإنسان بصورة مختلفة في كل مجتمع إنساني عبر وحدات تشتمل على محتوى دلالي وعلى عبارة صوتية (الهنساوي، 1994، ص 11).

وتعريف مارتينيه يتضمن الجوانب الآتية:

1- اللغة وسيلة للتواصل بين متكلميها.

2- تقوم اللغة على أساس الوحدات الصوتية التي تشتمل بدورها على دلالات معينة.

3- تختلف اللغات في المجتمعات الإنسانية من مجتمع إلى آخر.

ومن هنا يمكن القول بالنظر إلى ما سبق: إنه ليس من شك أن تعريف ابن خلدون السابق لمفهوم اللغة، يعد تعريفًا دقيقًا، يتفق في كثير من جوانبه مع أحدث ما توصلت إليه إنجازات علماء اللغة الغربيين المعاصرين على الرغم من التباعد الزمني بينهم.

ثانيا: أدوات اللسانيات عند ابن خلدون

1- الملكة والطبع

يفرق ابن خلدون بين الملكة والطبع إذ الملكة عنده قبل اكتسابها "تكون شعورية، وبعد اكتسابها تصبح لا شعورية، أما الطبع فإنه منذ البداية غير شعوري؛ لأنه فطري" (حداد، 2011، ص 134)، ويؤكد ابن خلدون ذلك بقوله: "يظن كثير من المغفلين ممن لم يعرف شأن الملكات أن الصواب للعرب في لغتهم إعرابًا وبلاغة أمر طبيعي، ويقول: كانت العرب تنطق بالطبع، وليس كذلك، وإنما هي ملكة لسانية في نظم الكلام تمكنت ورسخت، فظهرت في بادئ الرأي أنها جِبِلَّةٌ وطبع" (ابن خلدون، 2014، ص 1149).

هذا المفهوم تناولته الدراسات الألسنية الحديثة. يقول سابير: "اللغة وسيلة إنسانية خالصة لتوصيل الأفكار والانفعالات والرغبات عن طريق نظام من الرموز التي تصدر بطريقة إرادية" (السعران، 1992، ص 11) كما نجد هذا المعنى بوضوح عند أحد المحدثين العرب، إذ يقول: "ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادًا لحصولها" (حداد، 2011، ص 133).

- السمع أبو الملكات

أدرك ابن خلدون الأهمية الكبرى للسمع على الجانب اللساني، فعده أبا الملكات اللسانية، وهو ما توصل إليه اللسانيون وعلماء اللغة المحدثون، نجد الإشارة إلى ذلك بل النص عليه في أكثر من موطن عند ابن خلدون، من ذلك قوله: "لما جاء الإسلام وفارقوا الحجاز.... وخالطوا العجم تغيرت تلك الملكة بما ألقى إليها السمع من المخالفات التي للمتعربين من العجم، والسمع أبو الملكات اللسانية. ففسدت بما ألقي إليها مما يغايرها لجنوحها إليه باعتياد السمع" (ابن خلدون، 2014، ص 1129).

ومما يؤكد كلام ابن خلدون هذا أننا نجد أن السمع قد تقدم على البصر في أغلب ما جاء في القرآن الكريم، حيث تقدم لفظ السمع على لفظ البصر في عشرين موضعًا تقريبًا، وتقدم لفظ السميع على البصير في أحد عشر موضعًا، في حين تقدم البصر على السمع في موضعين فقط، وتقدم لفظ البصير على السميع في موضع واحد لذلك نلمح أن تقديمه على البصر لأهميته، والذي يؤكد ذلك أن حاسة السمع "تمارس عملها قبل ولادة الطفل بثلاثة أشهر تقريبًا، وتعمل على تكوين الحصيلة اللغوية التي تمكنه من ممارسة الكلام عندما تصل الأجهزة المعنية درجة النضج المناسبة لذلك" (الشخص، 1997، ص 214).

وبناء على ذلك، فإن الأطفال يولدون ولديهم معرفة مسبقة بالخصائص الصوتية للكلام الذي يمارسه مَنْ حولهم، كما أن هناك بعض الأدلة على أن الأطفال يتمكنون من تمييز الأصوات، في مرحلة مبكرة من أعمارهم قد لا تتعدى الشهر، وهذا يدل على أن الأطفال في هذه المرحلة، وقبلها يمتلكون بعض القدرات الفسيولوجية التي تمكنهم من سماع الأصوات وتمييزها (الشخص، 1997، ص 93). وقد أكد كثير من علماء المسلمين أن الأطفال الذين تعرضت أمهاتهم للاستماع إلى القرآن الكريم في فترة الحمل الأخيرة يسهل عليهم حفظ القرآن الكريم إذا وجهوا لذلك (يونس، محمد، 2017، ص 12).

2- الاكتساب والتعلم

الاكتساب عملية فطرية عفوية نقوم بها دون قصد أو اختيار، وتكون في سياق غير رسمي باكتساب اللغة وبممارستها (الجبالي، 2003، ص 55)، وهذا المصطلح يشمل جانبين مهمين، هما: فهم اللغة وإصدارها، وهذا ما أكده ابن فارس بقوله: "تؤخذ اللغة اعتيادًا كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على مر الأوقات" (ابن فارس، 1997، ص 34).

فأي طفل أينما وجد، في أي جزء من العالم، ومهما كان جنسه أو بيئته أو وضعه الاجتماعي، أو الاقتصادي قادر على اكتساب أية لغة من لغات البشر قُدر له أن يعيش بين أبنائها؛ وذلك لأن "كل طفل يولد في جماعة يكتسب عاداتها الكلامية واستجاباتها في السنين الأولى من حياته" (حسان، 1990، ص 48)؛ معنى ذلك أن الطفل يمارس اكتسابه للغة غير واعٍ بقواعدها أو مصطلحات هذه القواعد، وإن كان يملك القدرة الكامنة "التي تلازمه بلا وعي، وتسمح له بأن يفهم وينتج عددًا غير محدد من الجمل الجديدة" (تشومسكي، 2005، ص 150)، فيطبق قواعد لغته تدريجيًا دون معرفة مسبقة منه بمصطلحات هذه القواعد، لكنه قادر على تطبيقها تلقائيًا. فهو قادر على اكتساب اللغة لكنه غير قادر على وصفها؛ لأن وصف اللغة يحتاج إلى قصد وإدراك كاملين لقواعد اللغة التي يصفها، وهذا ما لا يملكه الطفل في هذه المرحلة المبكرة من عمره.

وفي ذلك يقول ابن خلدون: "ولو رام صاحب هذه الملكة حَيْدًا عن هذه السبيل المعينة والتراكيب المخصوصة لما قدر عليه ولا وافقه عليه لسانه؛ لأنه لا يعتاده ولا تهديه إليه ملكته الراسخة عنده. وإذا عُرِضَ عليه الكلام عائدًا عن أسلوب العرب وبلاغتهم في نظم كلامهم أعرض عنه ومجه وعلم أنه ليس من كلام العرب الذين مارس كلامهم، وربما يَعْجز عن الاحتجاج لذلك كما تصنع أهل القوانين النحوية والبيانية" (ابن خلدون، 2014، ص 1149، 1150).

ويؤكد ذلك بقوله: "إن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل؛ ولذلك نجد كثيرًا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين بتلك القوانين إذا سئل في كتابة سطرين لأخيه أو ذي مودة، أو شكوى ظِلامة، أو قصد من مقصوده أخطأ عن الصواب وأكثر من اللحن، ولم يُجِد تأليف الكلام.... وكذا نجد كثيرًا ممن يحسن هذه الملكة ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المرفوع من المجرور، ولا شيئًا من قوانين صناعة العربية. فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنها مستغنية عنها بالجملة. وقد نجد بعض المهرة في صناعة الإعراب بصيرًا بحال هذه الملكة، وهو قليل" (ابن خلدون، 2014، ص 1147، 1148).

وبعد أن تأكد لدينا أن اكتساب اللغة ما هو إلا عملية تلقائية يقوم بها الطفل دون قصد منه، ودون معرفة مسبقة بقواعد لغته، ومصطلحاتها، فإنه يجب أن نؤكد حقيقة مهمة مؤداها "أن الطفل لا يكتسب لغته وهو خالي الذهن... بل هو عنصر إيجابي متفاعل مع اللغة التي يتعلمها، وليس إناء يصب المجتمع فيه قوالب جاهزة من تلك اللغة يغرف منها الطفل ما يشاء" (خرما، 1978، ص 156) لكنه عندما ينتقل من مرحلة الاكتساب إلى مرحلة التعلم يفعل ذلك بوعي كامل ويستعمل أساليب عقلية وعلمية وتجريبية في أثناء تعلم لغة مجتمع ما.

ومما يؤكد إيجابية الطفل عند اكتسابه اللغة، أنه يقوم بخلق كثير من الصيغ الجديدة قياسًا على الصيغ المكتسبة التي يسمعها من الكبار. لكن الجزء الأكبر من هذه الصيغ الجديدة لا يتطابق مع قواعد اللغة التي يكتسبها، فما هي غالبًا إلا عوارض فردية ناتجة عن حس غير صائب باللغة، يتمكن الطفل تدريجيًا من إصلاحها حتى تتطابق مع قواعد لغته التي يكتسبها، ولكن بعضها ينطبق مع الحس اللغوي العام انطباقًا يجعله ينتهي بالاستقرار (فندريس، 1950، ص 207).

وهذا بدوره يؤكد أن الطفل حين اكتسابه للغة يكون عنصرًا إيجابيًا متفاعلاً مع اللغة التي يكتسبها، وهو من ناحية أخرى يؤكد رفضنا لقول البنيويين إن عقل الطفل لوح أملس، وأنه قبل تلقيه اللغة كان فارغًا تمامًا.

أما تعلم اللغة: فهو عملية اختيارية يتعمد فيها الإنسان تحصيل اللغة في ثوب رسمي يتعلم فيه قواعد لغته عن قصد منه ووعي، وبشكل مباشر (الجبالي، 2003، ص 56)؛ لأن قدرته الكامنة قد تحولت من مرحلة اللاوعي بقواعد اللغة -إذ يستطيع أن يطبق قواعد لغته تدريجيًا بفضل هذه القدرة الكامنة، لكنه يفعل ذلك دون قصد وإدراك منه لتطبيقها- إلى مرحلة الوعي حيث يتمكن من تعلم جوانب من قواعد لغته عن إدراك وقصد، ومن ثم فقد خرج من مرحلة التلقائية إلى مرحلة الوصف المباشر لقواعد هذه اللغة، ومن هنا تأتي صعوبة التعلم ويسر الاكتساب.

بالإضافة إلى أنه قادر على اكتساب اللغة قبل معرفة قواعدها؛ ولذلك فإننا "نجد الأطفال يتمكنون من اللغة المنطوقة قبل تعلمهم القراءة والكتابة، وهم يفعلون ذلك تلقائيًا دون تدريب، في حين أن القراءة والكتابة ما هي إلا مهارات خاصة يحتاج الطفل فيها إلى تدريب خاص يقوم على المعرفة السابقة باللغة المنطوقة وكيفية تحويلها إلى لغة مكتوبة" (ليونز، 1995، ص 42، 43)، فاكتساب اللغة إذن أمر مختلف تمامًا عن تعلم الحساب والجبر، وتعلم القراءة والكتابة. ولهذا يؤكد بعض اللغويين أن "المرحلة الأولى من اكتساب اللغة تعتبر عملية نمو لا عملية تعلم" (عبد العزيز 1988، ص 36).

المبحث الثاني: الدراسات اللسانية

أولا: اللسانيات الاجتماعية

سبق أن ذكرنا أن ابن خلدون عرف اللغة بقوله: "اللغة في المتعارف عبارة المتكلم عن مقصوده. وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان. وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم" (ابن خلدون، 2014، ص 1128) فاللغة عنده وسيلة للمتكلم للإفصاح عما يريد أن يعبر عنه.

وهذا التعريف أثار قضايا لغوية مهمة في القديم والحديث من بينها اصطلاحية اللغة أو عرفيتها، نستشف هذا من خلال قوله: "وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم"، فهذا التعريف يؤكد على اصطلاح أو عرف اللغة، فاللغة ليست من صنع جماعة لغوية معينة أو فرد معين، بل هي تقليد واتفاق متعارف عليه يتلقفها الفرد من بيئته بحسب الظرف أو الحاجة، إذن فهي ليست مفروضة على متكلمها، بل هي فعل لساني قصدي يختلف من أمة إلى أخرى بحسب لسانها.

فقد فطن ابن خلدون إلى الارتباط بين اللغة والمجتمع، نلمح ذلك في استخدام مصطلح (أمة) عند ابن خلدون للدلالة على كلمة مجتمع بالمعنى الحديث؛ ذلك أن اللغة تتميز بكونها اجتماعية في ماهيتها ومستقلة عن الفرد، ونحن نتعلمها من خلال إصغائنا للآخرين (عبد الجليل، 2003م، ص 25).

وتحدث ابن خلدون في المقدمة عن الإنسان، وتعليمه في المجتمع الإنساني، وقد فسر هذا بأن الإنسان قد شاركته جميع الحيوانات في حيوانيته من الحس، والحركة، والغذاء، وغير ذلك، وإنما تميز عنها بالفكر الذي يهتدي به لتحصيل معاشه، والتعاون عليه مع أبناء جنسه، والمجتمع المهيأ لذلك التعاون (ابن خلدون، 2014، ص 924).

فالفكر أمر ملازم لطبيعة الإنسان، وعن طريقه نشأ مختلف العلوم والصنائع. ثم إن الإنسان يمتلك بالفطرة الرغبة في التعلم، فيكون الفكر راغبا في تحصيل ما ليس عنده من الإدراك، فيرجع إلى من سبقه بعلم، أو زاد عليه بمعرفة أو إدراك أو أخذه ممن تقدمه من الأنبياء الذين يبلغونه لمن تلقاه، فيلقن ذلك عنهم ويحرص على أخذه علمه انطلاقا من هذا، فإن العلم والتعليم ملكة إنسانية يمتاز بها الإنسان، لذلك طلبها ضرورة إنسانية تفرضها طبيعة الإنسان في المجتمع (ابن خلدون، 2014، ص 1125).

- السياسة اللغوية والو اقع الاجتماعي

يذهب ابن خلدون إلى أن العلم والتعليم يزدهران حيث تزدهر الحضارة والعمران؛ لأن العلم من جملة الصنائع المتعلقة بها، فكلما ازدهرت الحضارة كان طبيعيا أن تزدهر الصنائع؛ لأن "الصنائع إنما تكثر في الأمصار، وعلى نسبة عمرانها في الكثرة والقلة والحضارة و الترف تكون نسبة الصنائع في الجودة والكثرة (ابن خلدون، 2014، ص 929) لهذا السبب كانت بلاد المغرب والأندلس مزدهرة في عصورها السالفة التي تميزت بارتفاع مستواها الحضاري، ومن ثم النهوض بالمستوى العلمي والثقافي لهذا، فما نشاهده اليوم من تراجع وانحطاط للصناعات بما فيها العلم والتعليم له علاقة وطيدة بما تقدم ذكره.

وقد عقد ابن خلدون مقارنة بين ما بلغته بلاد المشرق من التقدم في المجال العلمي، والتعليمي، والحضاري بصفة عامة وبين ما آلت إليه بلاد المغرب بعد ما أصابها من انتشار للآفات الاجتماعية والتدني في المستوى المعيشي. أضف إلى ذلك الطبع البدوي للسكان من عرب وبربر حتى أنه ليظن كثير من رحالة أهل المغرب إلى المشرق في طلب العلم، أن عقولهم على الجملة أكمل من عقول أهل المغرب وأنهم أشد نباهة وأعظم كيسا بفطرتهم الأولى (ابن خلدون، 2014، ص 928).

هكذا علق ابن خلدون على هذا الادعاء الذي ظن بأنه (حقيقة إنسانية) على حد تعبيره، ولمزيد من الإيضاح عقد ابن خلدون مقارنة ثانية بين أهل الحضر والبدو، مفادها أن تقدم الحضر على البدو يعود إلى الأسباب المذكورة آنفا.

استنادا لهذا الطرح، فإن الحضارة تتأثر بالتقدم العلمي وتؤثر فيه كذلك، وإذا خطت خطوة إلى الوراء عاشت حالة من البداوة يفقد خلالها العلم سنده الرئيسي في طريق التقدم.

وابن خلدون بصفته عالم اجتماع حريص على ربط العلم بالظواهر الاجتماعية. لكون العلم والتعليم صناعتين تزدهران بازدهار العمران وتتراجعان إذا أصاب الدولة الهرم والانحطاط.

- قضية التخطيط اللغوي

تطرق ابن خلدون بفكره الثاقب لقضية التخطيط اللغوي في الفصل الذي سماه (في لغات أهل الأمصار)، وتحدث عن اللغة المسيطرة المهيمنة وهي لغة المجتمع المسيطر بدينه، فلغات أهل الأمصار إنما تكون بلسان الأمة أو الجيل الغالبين عليها أو المختطين لها، وأن لغات أهل الأمصار الإسلامية هي اللغة العربية لغة السلطان ولغة الدين الإسلامي أو لغة الجيل الغالبين (ابن خلدون، 2014، ص 828).

وقد قصد بذلك الملك والدين، اللذين أثَّرا في اللغة وتعليمها، فالملك أو السلطة تقوم بإمساك زمام الأمور، ووضع النظم والقوانين وتوجيه الرعية إلى السير على كيفية مخصوصة، أما السلطان فإنه حرص على مصالحهم، ويقوم بتنفيذ رغباتهم. لذلك فلا بد من وسيلة تمكن من إيصال الأفكار وتبادل الآراء بين الطرفين. ومن المعلوم أنه ما من وسيلة غير لغة هذا الدين (ابن خلدون، 2014، ص 828).

لذلك كان من الطبيعي أن تسيطر الأمة الإسلامية بلغتها على باقي الأمم بصفتها أمة غالبة، وتفرض سياستها التخطيطية اللغوية، وهذا يدل على سيطرة اللغة العربية على كثير من اللغات الأعجمية وإزاحتها من ممالكها؛ والسبب راجع لسيادة هذه اللغة، لغة الحكم والدين.

وقد صارت اللغة العربية اللغة الأصل وكل ما عداها لغات دخيلة حتى عند الناطقين بها؛ مما جعلها مهددة في استمراريتها، وهجرت بعض الأمم لغاتها، وصار اللسان العربي لسانهم؛ حتى رسخ ذلك اللسان في أمصارهم ومدنهم، وصارت الألسنة الأعجمية دخيلة فيها وغريبة، وفي ذلك دلالة على دور الدولة وسلطتها وارتباط مصيرها باللغة وبتعليمها (مجاور، 2000م، ص 491).

ثانيا: اللسانيات التربوية

- أثر استعمال الشدة في تعليم الطفل في وعيه وشخصيته

يقول ابن خلدون، في فصل بعنوان (فصل في أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم): "وذلك أن إرهاف الحد في التعليم مضر بالمتعلم ولا سيما في أصاغر الوُلْد؛ لأنه من سوء الملكة. ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر، وضيق على النفس انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل، وحُمِلَ على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفًا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقًا، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن، وهي الحَمِيَّةُ والمدافعة عن نفسه ومنزله، وصار عيالًا على غيره في ذلك، بل

وكَسِلَت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل، فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها، فارتكس وعاد في أسفل السافلين" (ابن خلدون، 2014، ص 1119).

ويقول أيضا: "ومن أحسن مذاهب التعليم ما تقدم به الرشيد لمعلم ولده محمد الأمين، فقال: يا أحمرُ إن أمير المؤمنين قد دفع إليك مهجة نفسه وثمرة قلبه، فصيَّر يدك عليه مبسوطة، وطاعته لك واجبة. فكن له بحيثُ وضعك أميرُ المؤمنين. أقرئه القرآن وعرفه الأخبار، وأروه الأشعار، وعلمه السنن، وبصِّره بمواقع الكلام وبدئه، وامنعه من الضَّحِكِ إلا في أوقاته... ولا تَمُرَّنَّ بك ساعةٌ إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها، من غير أن تحزنَه فَتُمِيتَ ذِهْنَه، ولا تمعنْ في مسامحته فيستحليَ الفراغَ ويألفَه. وقوِّمْه ما استطعت بالقرب والملاينة، فإنْ أباهما فعليك بالشدة والغلظة" (ابن خلدون، 2014، ص 1119، 1120).

وإذا أسقطنا آراء ابن خلدون على ما يقره علماء اللغة النفسيون، نجدهم يؤكدون ما يأتي:

1- لا يمكن أن نُكره الطفل بأية صورة على التكلم في فترة محددة، وهذا بدوره يؤكد ضرورة النضج العضوي في تطور الاكتساب اللغوي (خرما، 1978، ص 177-179).

2- أنّ "الدور الإعدادي من التنشئة اللغوية يجرى في البيت بأقل توجيه متعمد من المحيطين بالطفل" (لويس، 1959، ص 33) فالطفل- أي طفل- لا يكتسب اللغة بسبب أنه تلقى تدريبًا مقصودًا محددًا أو أنه تلقى ذلك عن وعي منه وقصد، فأطفال المؤسسات على الرغم من أنهم يعيشون بعيدًا عن آبائهم، يكتسبون اللغة الإنسانية دون عناء، فقد "كان يُعتقد حتى عهد قريب جدًا أن الطفل يخضع لتدريب متواصل، وأنه يستخدم اللغة بتأثير التشجيع الذي يلقاه ممن يحيطون به. وهذه عوامل لها تأثيرها، ولا شك، ولكنها لا تكفي لتفسير اكتساب نظام لغوي كامل على درجة عالية من التعقيد والتشابك" (عبد العزيز، 1992، ص 11).

3- أنّ الطفل يكتسب اللغة «من خلال اتصاله بالبيئة الثقافية بصورة عفوية ثم يصير قادرًا على إخراج الكلمات والجمل والتعابير بطريقة تلقائية" (الضبع، 2007، ص 115).

4- كلما كانت اللغة مرتبطة بحياة الطفل وبحاجاته ارتباطًا وثيقًا، كان ذلك حافزًا له لاكتساب اللغة، دون أن يشعر بأنها مفروضة عليه فرضًا، لكن يجب على الأم أو من يقوم مقامها تصحيح الأخطاء التي يقع فيها الطفل حتى إذا لم يستجب في البداية إلى تصحيحها، فإنه حتمًا يختزن ذلك في ذاكرته حتى يتمكن من إصلاح أخطائه اللغوية التي كان يقع فيها من قبل على هداية مما كانت تقوم به الأم من إصلاح سابق، كما يجب عليها ألا تكرر أخطاء طفلها اللغوية أو تدعمها؛ فإنها بذلك تدعم الخطأ لديه وتساعد على استمراره فترة طويلة (الضبع، 2007، ص 41).

5- الأم التي تبالغ في تصحيح أخطاء طفلها، وإرغامه على تصويبها تقدم نموذجًا سيئًا؛ لأنها إنما تحدث مشكلات نفسية كثيرة للطفل تجعله إلى فترات طويلة يعاني من اللجلجة، وهذا عيب نطقي خطير قد يستمر مع الطفل طوال حياته، إن لم نسارع بتدعيمه نفسيًا ولغويًا حتى يتخلص من هذا العيب.

- طرق التدريس و أثرها في المتعلمين

لقد تميز ابن خلدون بحس دقيق كاد ينفرد به، وذلك عند تناوله لقضايا التحصيل عامة واكتساب الملكة اللغوية خاصة؛ إذ حظيت كثير من القضايا اللغوية في مقدمته بالفحص والتحليل، فراح يستكشف حقائقها ويستقصي تقلباتها، مُسْتَكْنِهًا ظواهرها الخفية.

وأول ما يتقرر لديه في هذا الشأن حديثه عن الطريقة الناجعة لتعليم العلوم عامة، حيث يرى أن تعليم العلوم للمتعلمين "يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا. يُلقى عليه [أي: المتعلم] أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم، إلا أنها جزئية وضعيفة، وغايتها أنها هيأته لفهم الفن، وتحصيل مسائله. ثم يرجع به إلى الفن ثانية، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف، ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن، فتجود ملكته، وقد شدا؛ فلا يترك عويصًا، ولا مبهمًا، ولا مغلقًا إلا وضحه وفتح له مقفله، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته. هذا وجه التعليم المفيد" (ابن خلدون، 2014، ص 1110، 1111).

وهذا يعني أنه يدعو إلى الابتعاد عن التعقيد والالتزام بمبدأ التدرج في عرض المادة المدرسة: من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب، ومن العام إلى الخاص، وكذا الانطلاق من حاجات المتعلمين ورغباتهم واستعداداتهم هو الوجه الصواب لتعليم العلوم. وهذا ما تقره اللسانيات التربوية الحديثة.

وبعد أن يقيم ابن خلدون تصورا للطريقة الناجعة في تعليم العلوم يتناول -بالنقد والتحليل- طرائق التعليم السائدة في عصره، وكيفية تأدية المعلمين لها، فهي -في نظره- طريقة تقليدية بالية، قليلة الجدوى، عديمة الفائدة تنفر ولا تشوّق، "وقد شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق هذا التعليم وإفادته، ويُحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم، يطالبونه بإحضار ذهنه في حلها، ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه، ويكلفونه رعي ذلك وتحصيله، فيخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها، وقبل أن يستعد لفهمها، وإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم، وأدركه الكلل، ويئس من التحصيل وهجر العلم والتعليم" (ابن خلدون، 2014).

هذه الأفكار التربوية عند ابن خلدون تنم عن بصيرة وفكر تربويين عميقين. فالجهل بطرائق التعليم -كما توحي بذلك أقواله- سبب خطير في تدهور التدريس ونفور المتعلمين، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنه على قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في حصول الملكة.

هذه بعض الأفكار التي يتحدث فيها ابن خلدون عن جوهر العملية التعليمية المتمثل في المعلم والمتعلم والمادة والطريقة.

استنتاجا مما سبق فإن آراء ابن خلدون التربوية التعليمية تتضمن النقاط الآتية (حداد، 2011، ص 209 - 211):

1- يجب أن يكون تلقين العلوم تدريجيًا.

2- عدم إرهاق فكر الطالب، والإحاطة بطبيعة هذا الفكر.

3- عدم الانتقال من فن إلى فن آخر قبل فهمه.

4- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

5- اعتماد الطريقة الحسية للصغار، والبعد عن التجريدات.

6- عدم الاقتصار على القوانين اللغوية البعيدة عن الواقع والاستعمال.

وعلى الرغم من بُعد ابن خلدون الزمني عن واقعنا، وعدم امتلاكه ما توافر لدينا من وسائل تكنولوجية، فإن ما طرحه يناسب عصرنا، بل استطاع بفكره وبصيرته أن يسبق علماء التربية في العصر الحديث، فهم يعتمدون على آرائه التربوية التعليمية ويطبقونها.

النتائج:

من خلال هذا البحث تبين لنا أن كثيرًا من الآراء اللغوية والاجتماعية والتربوية عند ابن خلدون تتفق في كثير من جوانبها مع ما أقره علماء اللسانيات المعاصرون، فقد استطاع ابن خلدون بفكره وبصيرته أن يسبق العلماء المعاصرين، وأن تكون آراؤه اللغوية والاجتماعية والتربوية مرجعًا أصيلًا لا يصح إهماله أو الاستغناء عنه. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، ما يأتي:

1. يتفق مفهوم اللغة عند ابن خلدون في كثير من جوانبه مع مفهوم اللغة عند علماء اللغة الغربيين في العصر الحديث.
2. فرق ابن خلدون بين الطبع والملكة، كما فرق المحدثون بين الاكتساب والتعلم، وقد اتفقت المفاهيم الحديثة في مضمونها مع رأي ابن خلدون.
3. يرى ابن خلدون أن السمع أبو الملكات: وهذا المفهوم يتفق مع ما يقره الواقع اللغوي، وتقره التجارب الطبية.

4. شكلت الدراسات اللغوية الاجتماعية خطوة متقدمة عند ابن خلدون.
5. التخطيط اللغوي الاجتماعي، والسياسة اللغوية قائمة على قوة اللغة وسلطتها، وما تمتلكه من مقومات.
6. جاءت الدراسات التربوية عند ابن خلدون وطرق تطبيقها موافقة لآراء علماء التربية المحدثين، كما تأكد لدينا أهمية هذه الآراء لكل دارس في هذا المجال.

المراجع

الهنساوي، حسام. (1994). *أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث*، مكتبة الثقافة الدينية.

تشومسكي، نعوم. (2005). *اللغة والمسئولية* (حسام الهنساوي، ترجمة ط.2)، مكتبة زهراء الشرق.

الجبالي، علاء. (2003). *لغة الطفل العربي*، مكتبة الخانجي.

حداد، فتحية. (2011). *ابن خلدون وآراؤه اللغوية والتعليمية: دراسة تحليلية نقدية*، منشورات مخبر الممارسات اللغوية.

حسان، تمام. (1990). *مناهج البحث في اللغة*، مكتبة الأنجلو المصرية.

خرما، نايف. (1978). *أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة*، عالم المعرفة.

ابن خلدون. (2014). *مقدمة ابن خلدون* (علي عبد الواحد وافي، تحقيق)، دار نهضة مصر.

دي سوسير، فردينان. (1985). *محاضرات في علم اللغة العام* (يوئيل يوسف عزيز، ترجمة)، دار آفاق عربية.

السعران، محمود. (1992). *اللغة والمجتمع*، دار الفكر العربي.

الشخص، عبد العزيز السيد. (1997). *اضطرابات النطق والكلام* (ط.1). در الموسوعة للنشر والتوزيع.

الضبع، ثناء. (2007). *تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال*، دار الفكر العربي.

عبد العزيز، محمد حسن. (1988). *مدخل إلى اللغة*، دار الفكر العربي.

ابن فارس. (1997). *الصاحبي* (ط.1). دار الكتب العلمية.

فندريس، ج. (1950). *اللغة* (عبد الحميد الدواخلي، ومحمد القصاص، ترجمة)، مكتبة الأنجلو المصرية.

اللغوي، أبو الطيب (1961) لإبدال، تحقيق عز الدين التنوخي، دمشق.

لويس. (1959). *اللغة في المجتمع* (تمام حسان، ترجمة)، دار إحياء الكتب العربية.

ليونز، جون. (1995). *نظرية تشومسكي اللغوية* (حلمي خليل، ترجمة)، دار المعرفة الجامعية.

مجاور، محمد صلاح الدين. (2000). *تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية*، دار الفكر العربي.

مرتاض، عبد الجليل. (2003). *اللغة والتواصل اقترابات لسانية للتواصلين الشفهي والكتابي*، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر.

يونس، محمد. (2017). *جوانب من الدراسات اللغوية والتربوية عند ابن خلدون*، منشورات كلية اللغات الأجنبية.

Arabic references

al-Bahnasāwī, Ḥusām. (1994). *Ahammīyat al-rabṭ bayna al-tafkīr al-lughawī ʿinda al-ʿArab wa-naẓarīyāt al-Baḥth al-lughawī al-ḥadīth*, Maktabat al-Thaqāfah al-dīnīyah.

Tshwmsky, Naʿʿūm. (2005). *al-lughah wa-al-masʿūlīyah* (Ḥusām al-Bahnasāwī, tarjamat 2nd ed.), Maktabat Zahrāʾ al-Sharq.

al-Jibālī, ʿAlāʾ. (2003). *Lughat al-ṭifl al-ʿArabī*, Maktabat al-Khānjī.

Ḥaddād, Fatḥīyah. (2011). *Ibn Khaldūn wa-ārāʾuhu al-lughawīyah wa-al-taʿlīmīyah : dirāsah taḥlīlīyah naqdīyah*, Manshūrāt Makhbar al-mumārasāt al-lughawīyah.

Ḥassān, Tammām. (1990). *Manāhij al-Baḥth fī al-lughah*, Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.

Khrmā, Nāyif. (1978). *Aḍwāʾ ʿalá al-Dirāsāt al-lughawīyah al-muʿāṣirah*, ʿĀlam al-Maʿrifah.

Ibn Khaldūn. (2014). *muqaddimah Ibn Khaldūn* (ʿAlī ʿAbd al-Wāḥid Wāfī, taḥqīq), Dār Nahḍat Miṣr.

Dī swsyr, Firdīnān. (1985). *Muḥāḍarāt fī ʿilm al-lughah al-ʿāmm* (yw'yl Yūsuf ʿAzīz, tarjamat), Dār Āfāq ʿArabīyah.

al-Saʿrān, Maḥmūd. (1992). *al-lughah wa-al-mujtamaʿ*, Dār al-Fikr al-ʿArabī.

al-Shakhṣ, ʿAbd al-ʿAzīz al-Sayyid. (1997). *aḍṭrābāt al-nuṭq wa-al-kalām* (1st ed.). Durr al-Mawsūʿah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-Ḍabʿ, Thanāʾ. (2007). *taʿallum al-mafāhīm al-lughawīyah wa-al-dīnīyah ladá al-aṭfāl*, Dār al-Fikr al-ʿArabī.

ʿAbd al-ʿAzīz, Muḥammad Ḥasan. (1988). *madkhal ilá al-lughah*, Dār al-Fikr al-ʿArabī.

Ibn Fāris. (1997). *al-Ṣāḥibī* (1st ed.). Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah.

Fndrys, J. (1950). *al-lughah* (ʿAbd al-Ḥamīd al-Dawākhilī, wa-Muḥammad al-Qaṣṣāṣ, tarjamat), Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.

al-Lughawī, Abū al-Ṭayyib (1961) *l'bdāl, taḥqīq ʿIzz al-Dīn al-Tanūkhī*, Dimashq.

Luwīs. (1959). *al-lughah fī al-mujtamaʿ* (Tammām Ḥassān, tarjamat), Dār Iḥyāʾ al-Kutub al-ʿArabīyah.

Lywnz, Jūn. (1995). *Naẓarīyat tshwmsky al-lughawīyah* (Ḥilmī Khalīl, tarjamat), Dār al-Maʿrifah al-Jāmiʿīyah.

Mujāwir, Muḥammad Ṣalāḥ al-Dīn. (2000). *tadrīs al-lughah al-ʿArabīyah fī al-marḥalah al-thānawīyah*, Dār al-Fikr al-ʿArabī.

Murtāḍ, ʿAbd al-Jalīl. (2003). *al-lughah wa-al-Tawāṣul Iqtirābāt lisānīyah lltwāṣlyn al-shafahī wālktāby*, Dār Hūmah lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ al-Jazāʾir.

Yūnus, Muḥammad. (2017). *jawānib min al-Dirāsāt al-lughawīyah wa-al-tarbawīyah ʿinda Ibn Khaldūn*, Manshūrāt Kullīyat al-lughāt al-ajnabīyah.