

## Arabic Language Learning from the Socio-Cultural Perspective of Ibn Khaldun تعليم اللغة العربية في منظور السوسيوثقافي لابن خلدون

<sup>1</sup>Bahrul Ulum

<sup>1</sup>Institut Pesantren Mathali'ul Falah Pati

E-mail : [ubarul22@student.ipmafa.ac.id](mailto:ubarul22@student.ipmafa.ac.id)

*Arabic language learning in the modern era often remains oriented merely toward linguistic and technical aspects, while the social and cultural dimensions that strongly influence language acquisition receive less attention. This study aims to describe Ibn Khaldun's perspective on Arabic language learning within a socio-cultural framework as presented in his seminal work al-Muqaddimah. This research employs a qualitative approach with library research methods by analyzing Ibn Khaldun's primary texts alongside secondary literature related to education, language, and cultural sociology. The findings reveal that Ibn Khaldun emphasizes several key principles in language learning, namely gradual instruction (tadarruj), repetition (takrār), adaptation to learners' abilities, the creation of an active language environment, and the integration of language, culture, and social interaction. These principles affirm that Arabic language learning should not only focus on cognitive mastery but also on character formation, cultural awareness, and the development of civilization. The study contributes to the development of Arabic language teaching models that are contextual, holistic, and relevant to the demands of 21st-century education.*

**Keywords:** Ibn Khaldun; Arabic language learning; socio-cultural

### الملخص

إنَّ تعليم اللغة العربية في العصر الحديث غالبًا ما يظلّ موجَّهًا نحو الجوانب اللغوية التقنية فحسب، بينما الأبعاد الاجتماعية والثقافية التي تؤثر تأثيرًا كبيرًا في اكتساب اللغة لا تنال ما يكفي من الاهتمام. يهدف هذا البحث إلى وصف فكر ابن خلدون في تعليم اللغة العربية من المنظور الاجتماعي الثقافي كما ورد في كتابه /المقدمة/. استخدم هذا البحث المنهج النوعي بأسلوب الدراسة المكتبية، وذلك من خلال تحليل المصادر الأولية لابن خلدون، إلى جانب الأدبيات الثانوية المتعلقة بالتربية واللغة العربية والعلوم الاجتماعية والثقافية. أظهرت نتائج البحث أنَّ ابن خلدون أكَّد على مجموعة من المبادئ الأساسية في تعليم اللغة، وهي: التدرُّج في التعليم، والتكرار، ومراعاة قدرات المتعلمين، وإيجاد بيئة لغوية نشطة، فضلًا عن دمج اللغة بالثقافة والتفاعل الاجتماعي. وتؤكد هذه المبادئ أنَّ تعليم اللغة العربية لا يهدف

فقط إلى إتقان الجوانب المعرفية، بل يتعدى ذلك إلى بناء الشخصية، وتنمية الوعي الثقافي، وترسيخ القيم الحضارية. ومن المتوقع أن تسهم نتائج هذا البحث في تطوير نموذج لتعليم اللغة العربية يكون أكثر ارتباطًا بالسياق، وأكثر شمولية، وأشدّ ملاءمة لمتطلبات التربية في القرن الحادي والعشرين.

**الكلمات المفتاحية:** ابن خلدون، تعليم اللغة العربية، المنظور الاجتماعي الثقافي

## مقدمة

إنّ تعليم اللغة العربية يحتلّ مكانة استراتيجية في ميدان التربية الإسلامية، إذ لا يقتصر دوره على كونه وسيلة لفهم النصوص الدينية، بل يتعدى ذلك ليكون أداةً لتشكيل الهوية الثقافية وبناء الحضارة. وفي سياق العولمة، يواجه تعليم اللغة العربية تحديات جديدة، مثل تغيّر أنماط التربية، والحاجة إلى تعلّم أكثر ارتباطًا بالسياق، فضلاً عن ضرورة دمجها بالمقاربات الاجتماعية الثقافية. ومن ثَمَّ، فإنّ تطوير النظرية والممارسة في تعليم اللغة العربية يحتاج إلى إعادة النظر في ضوء إسهامات أعلام الفكر الكلاسيكي الذين ما تزال آراؤهم تحتفظ براهنيتها، ومن أبرزهم ابن خلدون.

يُعَدّ ابن خلدون (١٣٣٢-١٤٠٦م) من أبرز المؤرخين وعلماء الاجتماع والمفكرين المسلمين الذين أولوا اهتمامًا بعملية التربية، بما في ذلك تعليم اللغة. وقد أكّد في المقدمة على مبادئ أساسية مثل التدرّج في التعليم، ومراعاة قدرات المتعلمين، وأهمية البيئة الاجتماعية في اكتساب اللغة. وتُظهر أفكاره أنّ تعلّم اللغة ليس مجرد عملية معرفية، بل هو أيضًا ظاهرة اجتماعية ثقافية.

لقد تناولت بعض الدراسات السابقة فكر ابن خلدون في سياق التربية وتعليم اللغة العربية. فعلى سبيل المثال، أكّدت بَيْقُ تُحْفَةُ الْأُنْسِيِّ على صلة منهج ابن خلدون بطريقة تدريس اللغة العربية الحديثة (Unsi, 2018). كما ناقشت بَيْبِتُ فِتْرِيَانِي وآخرون (٢٠٢٣م) ارتباط أفكاره بالتربية الإنسانية (Fitriani et al., n.d.). غير أنّ معظم هذه الدراسات ما زالت تركز على الجوانب المنهجية فحسب، دون أن تتعمّق في بيان العلاقة بين فكر ابن خلدون والنظريات الاجتماعية الثقافية المعاصرة، أو توضيح انعكاساتها على تعليم اللغة العربية في العصر الحديث.

وبذلك، تُظْهَرُ فَجْوَةٌ بَحْثِيَّةٌ فِي مَجَالِ دِرَاسَةِ أَفْكَارِ ابْنِ خَلْدُونٍ مِنْ مَنْظُورِ اجْتِمَاعِيٍّ ثَقَافِيٍّ يَرْبِطُهَا بِشَكْلِ حِوَارِيٍّ مَعَ النَّظَرِيَّاتِ الْمُعَاصِرَةِ مِثْلَ فَيَغُوتْسْكِ وَكَرَاشِنِ وَفَرِيرِ. وَلِذَلِكَ، فَإِنَّ هَذَا الْبَحْثَ يَهْدَفُ إِلَى دِرَاسَةِ مُتَعَمِّقَةٍ لِمَدَى صِلَةِ أَفْكَارِ ابْنِ خَلْدُونٍ فِي مَجَالِ تَعْلِيمِ

اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ فِي الْإِطَارِ الْاجْتِمَاعِيِّ الثَّقَافِيِّ، وَتَحْلِيلِ إِسْهَامَاتِهَا فِي تَطْوِيرِ مَنَاهِجِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فِي الْعَصْرِ الْمُعَاصِرِ. أَمَّا أَهْدَافُ هَذَا الْبَحْثِ فَتَتَمَثَّلُ فِي وَصْفِ الْمَبَادِيِ التَّعْلِيمِيَّةِ لِتَعَلُّمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ عِنْدَ ابْنِ خُلْدُون، وَبَحْثِ مَدَى مُلَاءَمَتِهَا لِلنَّظَرِيَّاتِ التَّرْبَوِيَّةِ الْحَدِيثَةِ، وَصِيَاغَةِ تَطْبِيقَاتِهَا فِي تَعْلِيمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فِي الْوَاقِعِ الْمُعَاصِرِ، سَوَاءً فِي الْبَيْئَةِ الْحُوزَوِيَّةِ (الْمَعَاهِدِ الدِّينِيَّةِ) أَوْ فِي الْمَدَارِسِ الرَّسْمِيَّةِ.

## منهجية البحث

يَسْتَحْدِمُ هَذَا الْبَحْثُ الْمَقَارَبَةَ الْكَيْفِيَّةَ مَعَ مَنَهِجِ الدَّرَاسَةِ الْمَكْتَبِيَّةِ. وَتَتَمَثَّلُ الْمَصَادِرُ الرَّئِيسَةُ لِهَذَا الْبَحْثِ فِي مُؤَلَّفَاتِ ابْنِ خُلْدُون، وَخَاصَّةً «الْمُقَدِّمَةُ»، الَّتِي جَرَى دِرَاسَتُهَا لِكَشْفِ رُؤْيَيْهِ حَوْلَ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ. أَمَّا الْمَصَادِرُ الثَّانَوِيَّةُ فَتَتَأَلَّفُ مِنْ الْكُتُبِ وَالْمَجَلَّاتِ الْعِلْمِيَّةِ وَالْبُحُوثِ السَّابِقَةِ الْمُلَائِمَةِ لِمَوْضُوعِ الدَّرَاسَةِ. وَالْأَدَاةُ الْبَحْثِيَّةُ هِيَ الْبَاحِثُ نَفْسُهُ بِصِفَتِهِ أَدَاةً بَشَرِيَّةً مُسْتَعِينًا بِدَلِيلِ تَحْلِيلِ النُّصُوصِ لِإِنْتِقَاءِ الْبَيِّنَاتِ وَتَصْنِيفِهَا وَتَفْسِيرِهَا.

أَمَّا إِجْرَاءَاتُ الْبَحْثِ فَتَمُرُّ بِأَرْبَعَةِ مَرَاكِزَ:

١. جَمْعُ الْبَيِّنَاتِ مِنَ النُّصُوصِ الْأَصْلِيَّةِ وَالْمَصَادِرِ الثَّانَوِيَّةِ،
٢. اخْتِرَالُ الْبَيِّنَاتِ لِاخْتِيَارِ الْمَعْلُومَاتِ الَّتِي تَتَّفِقُ مَعَ مَوْضُوعِ الْبَحْثِ،
٣. عَرْضُ الْبَيِّنَاتِ فِي صُورِ مَوَاضِيَعٍ رَّئِيسَةٍ مِثْلَ: التَّعْلِيمِ، مَبَادِيِ التَّعَلُّمِ، وَمَدَى مُلَاءَمَتِهَا لِلْبُعْدِ الْاجْتِمَاعِيِّ الثَّقَافِيِّ،
٤. اسْتِنْتَاجُ الْخُلَاصَةِ.

وَقَدْ تَمَّ تَطْبِيقُ تَحْلِيلِ الْبَيِّنَاتِ بِوَاسِطَةِ مَنَهِجِ التَّحْلِيلِ الْكَيْفِيِّ مِنْ خِلَالِ التَّفْسِيرِ وَالْمُقَارَبَةِ وَالْحَوَارِ مَعَ نَظَرِيَّاتِ التَّرْبَوِيَّةِ الْحَدِيثَةِ، مِثْلَ نَظَرِيَّةِ الْمِنْطَقَةِ الْقَرِيبَةِ مِنَ النُّمُو لِفِيغُوتْسْكِ (ZPD) وَفَرُضِيَّةِ الْمَدْخُولِ اللُّغَوِيِّ لِكِرَاشِنِ وَالتَّعْلِيمِ التَّحْوِيلِيِّ لِفَرِيرِ وَمَفْهُومِ الْأَدَبِ لِعَالِي الْعَطَّاسِ. وَيَهْدَفُ هَذَا التَّحْلِيلُ إِلَى كَشْفِ مَدَى صِلَةِ أَفْكَارِ ابْنِ خُلْدُونِ فِي مَجَالِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِالسِّيَاقِ الْاجْتِمَاعِيِّ الثَّقَافِيِّ فِي الْعَصْرِ الْمُعَاصِرِ.

## نتائج البحث ومناقشاتها

### أ. مفهوم التعليم

بوجه عام، يُفهم التعليم على أنه عملية تدريس لا تقتصر على نقل المعرفة فحسب، بل تشمل أيضًا تنمية المهارات، وتكوين المواقف، وغرس القيم في نفس المتعلم. وفي التراث التربوي الإسلامي، يحمل التعليم معنى أوسع من مجرد "التدريس" في التقليد الغربي، إذ يركّز على البعد المعرفي إلى جانب التربية الأخلاقية والروحية. وبذلك يضع التعليم المعلم في

موقع لا يقتصر على كونه ناقلًا للمعلومات، بل يجعله مربّيًا وقُدوةً يوجّه المتعلّم نحو النضج العقلي والاجتماعي.

يرى ابن خلدون أنّ التعليم هو عملية تكوين ملكة أو مهارة راسخة في نفس المتعلّم. وينبغي أن تتم هذه العملية على سبيل التدرّج، مبتدئًا من المواد البسيطة وصولًا إلى المعقّدة، مع مراعاة قدرات المتعلمين. وقد رفض ابن خلدون طرق التدريس المثقّلة التي تؤدّي إلى الحيرة والملل. ومن ثمّ، فإنّ التعليم عند ابن خلدون لا يقتصر على إتقان الجانب اللغوي فحسب، بل يشمل أيضًا بناء الشخصية، وتنمية الفهم الاجتماعي، وتعزيز الهوية الحضارية.

وتدعم بعض الدراسات هذا التصرّو؛ منها دراسة (Unsi, 2018) التي أكّدت على أهمية التعليم المتدرّج عند ابن خلدون، وكذلك دراسة (Fitriani et al., n.d.) التي أبرزت صلته بالتربية الإنسانية. غير أنّ معظم هذه البحوث ما زالت محصورة في الجوانب المنهجية، ولم تتطرّق بعمق إلى العلاقة بين فكر ابن خلدون ونظريات التربية المعاصرة.

إنّ مفهوم التعليم عند ابن خلدون يتوافق مع فكرة منطقة النمو القريبة (ZPD) التي طرحها (Vygotsky et al., n.d.). ف ZPD تصوّر المسافة بين ما يستطيع المتعلّم إنجازه بشكل مستقل وما يمكن أن يحققه بمساعدة المعلّم أو شخص آخر. وهذا يتوازى مع مبدأ التدرّج في التعليم، حيث تتم العملية التعليمية خطوةً فخطوةً بحسب استعداد المتعلمين. وقد رفض ابن خلدون الأساليب التعليمية المثقّلة التي تفوق طاقة الطالب، بينما شدّد فيغوتسكي على أنّ التعلم خارج نطاق ZPD غير فعّال. وكلاهما يؤكّد على أهمية دور المعلّم بوصفه مرافقًا يقدّم التوجيه والدعم والتحفيز في عملية التعلّم. وبذلك يمكن قراءة التعليم عند ابن خلدون في إطار النظرية الاجتماعية الثقافية الحديثة، حيث يصبح التعليم فعّالًا من خلال الإرشاد والتفاعل الاجتماعي ومراعاة قدرات المتعلمين.

وبخلاف الدراسات السابقة التي ركّزت غالبًا على الطرائق أو الجوانب التقنية في التدريس، فإنّ هذا البحث يحاول إعادة قراءة مفهوم التعليم عند ابن خلدون في إطار اجتماعي ثقافي وربطه بنظرية منطقة النمو القريبة (ZPD). ومن الناحية التطبيقية، فإنّ هذه الفكرة بالغة الأهمية في سياق تعليم اللغة العربية في إندونيسيا. ففي المعاهد الدينية، يمكن لمبدأ التعليم أن يعزّز إنشاء البيئة اللغوية التي تتيح للطلاب اكتساب الملكة اللغوية من خلال التفاعل الاجتماعي اليومي. أمّا في المدارس الرسمية، فإنّ مبدأ التدرّج يدعم تطبيق المنهج المتدرّج بحيث يتعلّم الطلاب وفقًا لمراحل نموّهم. ومن ثمّ، فإنّ التعليم عند ابن

خلدون ليس ذا صلة تاريخية فحسب، بل هو أيضًا قابل للتطبيق للإجابة عن حاجات تعليم اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين.

### ب. مبادئ التعليم عند ابن خلدون

يُظهر هذا البحث أنّ فكر ابن خلدون في تعليم اللغة العربية يؤكّد على مجموعة من المبادئ الأساسية المترابطة. أولاً: مبدأ التدرّج، أي أنّ عملية التعليم تبدأ من الأمور البسيطة وصولاً إلى المواد الأكثر تعقيداً. ويرى ابن خلدون أنّ المهارة اللغوية لا تُنال دفعة واحدة، بل من خلال عملية منظمة ومتدرجة. ثانياً: مبدأ التكرار. فالتكرار يُعتبر مفتاحاً أساسياً في تكوين الملكة أو المهارة اللغوية الراسخة. ومن خلال تكرار المادة التعليمية باستمرار، يستطيع المتعلم أن يستبطن القواعد اللغوية ويستعملها بفاعلية. ثالثاً: ضرورة ملائمة التعليم لقدرات المتعلمين. فقد شدّد ابن خلدون على أنّ التعليم المثقل يُفضي إلى الحيرة والملل. ومن ثمّ، ينبغي على المعلّم أن يكيّف المنهج والمادة مع مستوى النمو العقلي وخبرة المتعلمين. رابعاً: التأكيد على أهمية البيئة اللغوية النشطة. فعملية اكتساب اللغة تصبح أكثر فاعلية حينما ينخرط المتعلم في تفاعل اجتماعي يستعمل اللغة بصورة مباشرة، ممّا يعزّز استخدامها في سياق طبيعي وواقعي. خامساً: الدمج بين اللغة والثقافة والحياة الاجتماعية. فاللغة عند ابن خلدون ليست مجرد أداة للتواصل، بل وسيلة لبناء الشخصية، وترسيخ القيم الثقافية، وبناء الحضارة. وبناءً على ذلك، فإنّ تعليم اللغة العربية يجب أن يُنظر إليه باعتباره جزءاً من العملية التربوية الشاملة، لا مجرد نقل للمعرفة (Almuqaddimah00ibnk, n.d.).

يؤكد ابن خلدون في المقدمة أن التعليم لا بد أن يكون على سبيل التدرج شيئاً فشيئاً، مع مراعاة استعداد المتعلم، حتى يكتسب ملكة راسخة. وهذا المفهوم قريب جداً مما ذهب إليه فيغوتسكي في نظريته حول "منطقة النمو القريبة"، حيث يكون التعلم تدريجياً مع دعم المعلم حتى يصل الطالب إلى الاستقلالية في التعليم. وهذا يبيّن وجود توافق في الرؤية بأن عملية التعليم ليست آنية، بل تنمو وتتطور وفقاً لمنطقة النمو القريبة لدى المتعلّم.

وبالمثل، فإنّ مفهوم التكرار يرتبط ارتباطاً وثيقاً بنظرية "تكوين العادة" في اللسانيات الكلاسيكية، التي تؤكد على تكوين العادة اللغوية من خلال التمرين المتكرر (الطبيعية العلوم مجال في خلدون لابن التربية الآراء, n.d.). وقد عزّزت دراسة (Unsi, 2018) هذا الرأي، حيث أكدت فاعلية التكرار في بناء المهارة في اللغة العربية. غير أن ابن خلدون يختلف عن نظرية العادة التي تميل إلى الطابع الآلي، إذ جعل التكرار في إطار تكوين "الملكة" التي تتداخل فيها الأبعاد الاجتماعية والثقافية.

وعلاوة على ذلك، فإنَّ أهمية البيئة اللغوية النشطة في فكر ابن خلدون تتناغم مع نظرية "التعلّم بالغمر" كما تناولها ستوكتون (Fradana et al., n.d.)، والتي تؤكد على اكتساب اللغة من خلال الانخراط المباشر في المجتمع الناطق بها. وهذه الرؤية تقترب أيضًا من فرضية "المدخل" التي طرحها كراشن (١٩٨٥)، حيث تُعدُّ التفاعلات والتعرض للغة الحقيقية عاملاً أساسيًا في نجاح عملية التعليم. (Krashen, 1985)

إنَّ دمج اللغة بالثقافة والحضارة في فكر ابن خلدون يمكن أن يُقارَن بأفكار باولو فريري حول التربية التحويلية التي تؤكد على تكوين الوعي النقدي من خلال اللغة، وكذلك مع مفهوم (Fakhru Rijal et al., 2025) الذي يشدد على دور التربية في بناء الأدب والحضارة. كما أكدت دراسة فطرياني وآخرين (٢٠٢٣) أنَّ أفكار ابن خلدون ذات صلة بالاتجاه الإنساني الحديث، على الرغم من أنَّ بحثهم لم يركّز بعمق على البُعد السوسيو-ثقافي الذي يشكل محور هذه الدراسة. ويظهر الحوار بين فكر ابن خلدون ونظريات التربية المعاصرة والدراسات السابقة أنَّ أفكاره لا تزال راهنة، بل إنه يقدم تركيبًا فريدًا يجمع بين الأبعاد اللغوية والاجتماعية والثقافية في إطار واحد لتعليم اللغة العربية بصورة أكثر شمولًا. (Fitriani et al., n.d.)

إنَّ مبدأ التدرّج الذي أكّد عليه ابن خلدون يرتبط ارتباطًا وثيقًا بنظرية "السقالة التعليمية" (*Scaffolding*) عند فيغوتسكي. فكلاهما يؤكد أنَّ التعلّم يتم بصورة تدريجية مع دعم المعلم، حتى يبلغ المتعلّم درجة الاستقلال في التعليم. وهذا يدلّ على أنَّه رغم انبثاق فكر ابن خلدون من سياق القرن الرابع عشر، فإنَّ رؤيته ما تزال ذات صلة وثيقة بنظريات التربية الحديثة.

وبالمثل، فإنَّ مفهوم التكرار الذي طرحه ابن خلدون يتوافق مع نظرية تكوين العادة في علم اللغة، والتي تؤكد على تكوين المهارات اللغوية من خلال التدريب المستمر. وقد أكّد (Unsi, 2018) أيضًا أنَّ أسلوب التكرار في تعليم اللغة العربية فعّال في تكوين المهارات الأساسية لدى الطلاب. غير أنَّ ابن خلدون يضع التكرار في إطار "الملكة" الأوسع، فلا يقتصر على كونه عادةً آلية، بل يتجاوز ذلك ليصبح وسيلةً لترسيخ المهارة اللغوية المتجذّرة في ذات المتعلّم.

وعلاوة على ذلك، فإنَّ فكرة ابن خلدون حول أهمية البيئة اللغوية النشطة تقترب من مبدأ "التعليم بالانغماس" كما طرحه ستوكتون (٢٠٢٠)، حيث تُكتسب اللغة بصورة فعّالة من خلال التفاعل المباشر داخل مجتمعٍ ناطقٍ بها. كما تتوافق هذه الرؤية مع "فرضية

المدخلات" التي صاغها كراشن (١٩٨٥)، والتي ترى أن اكتساب اللغة يتحقق عبر التعرّض المستمر لمدخلات لغوية ذات معنى في سياق اجتماعي.

وإنّ دمج اللغة بالثقافة والحضارة عند ابن خلدون يمكن أن يُقارَن بأفكار باولو فرييري (Paulo Freire) حول التربية التحويلية التي تربط بين اللغة والوعي النقدي والتحرّر الاجتماعي، وهو ما يتوازى أيضًا مع تصوّر السيّد نقيب العطاس عن التربية القائمة على الأدب، حيث تؤدي اللغة دورًا جوهريًا في بناء الشخصية والحضارة (Fakhru Rijal et al., 2025). وقد أكّد فطرياني صلة أفكار ابن خلدون بالتربية الإنسانية، غير أنّ دراستهم لم تُبرز بعمق البُعد السوسيوثقافي الذي يُعدّ محور هذا البحث. (Fitriani et al., n.d.)

وبخلاف الدراسات السابقة، تقدّم هذه الدراسة إسهامًا جديدًا يتمثل في إعادة قراءة فكر ابن خلدون من خلال إطارٍ سوسيوثقافي، وربطه حواريًا بالنظريات التربوية المعاصرة. وبهذا فإن البحث لا يقتصر على تأكيد الصلة العابرة للأزمنة، بل يكشف أيضًا كيف يمكن للمبادئ الكلاسيكية أن تُثري بالنظريات الحديثة لمواجهة تحديات تعليم اللغة العربية في العصر الراهن.

وعلى المستوى التطبيقي، يُعدّ مبدأ "التدرّج" وتكييف المادة الدراسية ذا صلة كبيرة بالمناهج التعليمية في المدارس الرسمية بإندونيسيا التي تتسم بالتدرّج. كما يتوافق مفهوم البيئة اللغوية النشطة مع ممارسة "البيئة اللغوية" في المعاهد المدارس الدينية، حيث يحدث التفاعل اللغوي بصورة طبيعية في الحياة اليومية. كذلك فإن دمج اللغة بالثقافة يسهم في تربية الإسلام في إندونيسيا، حيث تصبح اللغة العربية وسيلةً لترسيخ القيم الدينية والثقافة المحلية.

ومع ذلك، تواجه تطبيقات مبادئ ابن خلدون تحدياتٍ في السياق المعاصر. فمفهوم التكرار، على سبيل المثال، قد يتحوّل إلى مجرد تكرار آلي إذا لم يُدعّم باستراتيجيات إبداعية قائمة على التكنولوجيا. وكذلك، فإن المثال للبيئة اللغوية النشطة يواجه عقبات في مجتمع تسود فيه اللغة الإندونيسية أو اللهجات المحلية. ومن ثمّ، فإنّ مبادئ ابن خلدون ينبغي أن تُوضع في سياقها المعاصر لتظلّ فاعلة، وذلك من خلال دمجها بمناهج ابتكارية تتلاءم مع الواقع الاجتماعي والثقافي في إندونيسيا.

### ت. صلة نظرية ابن خلدون بالاجتماعي والثقافي

إنّ فكر ابن خلدون الذي يؤكّد على الارتباط الوثيق بين اللغة والواقع الاجتماعي والثقافي يجد أساسه في سياق تعليم اللغة العربية في إندونيسيا. فبوصفها دولة متعددة الثقافات تضم مئات اللغات المحلية والتقاليد الدينية المتنوعة، تُوفّر إندونيسيا مجالًا

واسعًا لتطبيق المبادئ السوسيوثقافية في التعليم. فاللغة العربية، التي تُدرّس ليس فقط كمادة دراسية رسمية بل أيضًا كجزء لا يتجزأ من الحياة الدينية والثقافية، تُظهر كيف تؤدي اللغة وظيفة الوسيط في التربية ونقل القيم وتشكيل الهوية.

وفي بيئة المعاهد الإسلامية، يتجلى مفهوم ابن خلدون حول أهمية البيئة اللغوية النشطة في ممارسة البيئة اللغوية. حيث يُدرَّب الطلاب على استخدام اللغة العربية في المحادثات اليومية، والخطابة، بل وفي مناقشة الكتب التراثية. وتشير محمد سيف الدين إلى أنّ البيئة اللغوية تُعدّ عاملاً رئيسًا في تكوين مهارة اللغة لدى الطلاب، على الرغم من أنّ تطبيقها يواجه تحديات مثل هيمنة اللغات المحلية وضعف الاستمرارية (Syaifudin, 2024). وهذا يتماشى مع رؤية ابن خلدون التي ترى أن الملكة اللغوية لا تتكوّن إلا عبر التفاعل الاجتماعي المكثف والمتكرر.

أما في التعليم النظامي، فإن مبدأ التدرّج الذي شدّد عليه ابن خلدون يظهر في مناهج اللغة العربية المتدرجة: من المفردات الأساسية، إلى المحادثات البسيطة، وصولاً إلى القدرة على قراءة النصوص الدينية والكتب الكلاسيكية. وقد أكّد بحث استقامة رحموة أنّ التمايز في تعليم اللغة العربية بالمدارس يُسهم في تطوير الطلاب بما يتوافق مع مراحل نموّهم المعرفي (Istiqomah Rahmawati et al., 2021). ومع ذلك، فإنّ تطبيق هذا المبدأ ليس دائمًا مثاليًا بسبب محدودية الساعات الدراسية وضعف تعرّض الطلاب للغة العربية خارج الصف.

على نطاقٍ أوسع، فإنّ دمج اللغة بالثقافة الذي طرحه ابن خلدون يتوافق مع ممارسات التربية الإسلامية في إندونيسيا. فاللغة العربية لا تُعدّ مجرد مهارة لسانية، بل تُعتبر وسيلةً لترسيخ القيم الإسلامية وتعزيز الثقافة المحلية من خلال تقاليد قراءة الكتب، والمجالس التعليمية، والطقوس الدينية. وقد أكّد فتراني وزملاؤه أنّ تعليم اللغة العربية في إندونيسيا يتضمن أبعادًا روحية واجتماعية وثقافية شاملة (Fitriani et al., n.d). وهذا يدلّ على أنّ تعليم اللغة العربية في إندونيسيا يجمع بين البعد المعرفي والروحي والاجتماعي، مما يجعله منسجمًا مع رؤية التربية الشمولية في القرن الحادي والعشرين. ومن ثمّ فإنّ فكر ابن خلدون يظلّ ذا صلة في بناء نموذج لتعليم اللغة العربية يكون سياقياً وتشاركيًا وتحويليًا، بما يتناسب مع خصائص المجتمع الإندونيسي.

ومن حيث الجِدّة، يختلف هذا البحث عن الدراسات السابقة التي ركّزت غالبًا على منهجيات تعليم اللغة العربية أو فعالية الوسائل التعليمية، حيث يقدّم هذا المقال منظورًا سوسيوثقافيًا يربط فكر ابن خلدون بممارسات تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، سواء في

المعاهد الإسلامية أو في المدارس النظامية. وبذلك فإنّ فكر ابن خلدون ليس ذا صلة تاريخية فحسب، بل يظلّ حاضرًا وفعّالًا في تلبية حاجات تعليم اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين.

إنّ انعكاسات فكر ابن خلدون على تعليم اللغة العربية المعاصر واسعة وعميقة. ففي بيئة المعاهد الإسلامية، يُمكن لأفكاره أن تدعم تعزيز تطبيق البيئة اللغوية الحيّة. فالمعاهد تمتلك في الأصل تقاليد استخدام اللغة العربية في الأنشطة اليومية، سواء في مناقشات الكتب، أو المحادثات بين الطلاب، أو الأنشطة الدينية. إنّ مفهوم ابن خلدون حول أهمية التفاعل الاجتماعي والبيئة اللغوية النشطة يمثل أساسًا نظريًا لتطوير هذه الممارسات بصورة أكثر توجيهًا ومنهجية، بحيث يكتسب الطالب الملكة اللغوية لا من خلال المعرفة النظرية فحسب، بل من خلال التجربة المباشرة في المجتمع الناطق بالعربية.

وفي المدارس النظامية، يُعتبر مبدأ التدرّج والتكرار ذا أهمية بالغة للتطبيق في المناهج المتدرجة. فمن خلال تصميم تعليمي منظم، يمكن ترتيب المواد من المستوى البسيط إلى الأكثر تعقيدًا بما يتوافق مع قدرات المتعلّمين. كما أنّ التكرار المنهجي يعزّز المهارات اللغوية ويجنّب الطلاب عبء معرفيًا زائدًا. علاوةً على ذلك، فإنّ دمج تعليم اللغة العربية مع الثقافة المحلية يقدّم نموذجًا تعليميًا سياقياً أقرب إلى الواقع الاجتماعي للطلاب، مما يجعل اللغة العربية ليست مجرد مادة نظرية، بل مهارة حياتية ذات معنى. وقد أكّد فيصل محمود آدم إبراهيم أنّ التعليم التدريجي يُسهّل على الطلاب إتقان الكفاءات اللغوية بشكل متواصل (Editia et al., 2025)، بينما أظهرت دراسة بيق تُحفة أنسي أنّ التكرار المنهجي يعزّز المهارات اللغوية ويُجنّب الطلاب الإرهاق المعرفي (Unsi, 2018). وبذلك، فإنّ المبادئ التي شدّد عليها ابن خلدون تنسجم مع النتائج التجريبية في المدارس النظامية.

يمكن أن يقدّم دمج تعليم اللغة العربية مع الثقافة المحلية نموذجًا تعليميًا سياقياً أكثر قربًا من الواقع الاجتماعي للمتعلّمين. وقد أظهرت دراسة فتراني وزملائه (٢٠٢٣) أنّ المنهج القائم على الثقافة المحلية لا يزيد من دافعية التعليم فحسب، بل يساعد الطلاب أيضًا على إدراك اللغة العربية كمهارة حياتية ذات معنى (Fitriani et al., n.d.). ومع ذلك، فإنّ التحديات القائمة تتمثل في محدودية قدرة المعلمين على تصميم مواد تعليمية سياقية تدمج اللغة العربية مع ثقافة إندونيسيا، إضافةً إلى ضعف دعم المناهج الدراسية التي تستجيب للحاجات الاجتماعية والثقافية.

وفي السياق العالمي ومتطلبات التربية في القرن الحادي والعشرين، يقدّم فكر ابن خلدون مقارنة شمولية وتشاركية وتحويلية. فلم يعد تعليم اللغة العربية يُفهم على أنه مجرد

إتقان القواعد أو المهارات اللسانية، بل يُنظر إليه كوسيلة لبناء الشخصية، وترسيخ الوعي الثقافي، وتنمية القدرة على التكيف في المجتمع متعدّد الثقافات. وهذا ينسجم مع نموذج التربية الحديثة الذي يؤكد على تنمية الكفاءات النقدية والتعاونية والتواصلية (Idhan et al., 2024).

تُقدّم هذه الدراسة إسهامًا مهمًا من خلال اقتراح أساسٍ نظري لتطوير منهج تعليم اللغة العربية القائم على البعد السوسيوثقافي. فمثل هذا المنهج سيكون أكثر تكيفًا مع حاجات المتعلمين، وأكثر ارتباطًا بسياقهم الاجتماعي والثقافي، وأكثر تكاملًا لكونه يربط بين اللغة والقيم والحضارة. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة فتريّاني وزملائه (٢٠٢٣) التي تؤكد أنّ المقاربة السوسيوثقافية في تعليم اللغة العربية يمكن أن تعزّز مشاركة المتعلمين، رغم أن دراستهم لم تُبرز البُعد التاريخي والفلسفي كما طرحه ابن خلدون (Fitriani et al., n.d.). ومن ثَمَّ، فإن هذه المقالة تُقدّم حادثة علمية بربطها بين مبدأ التدرج والتكرار وأهمية البيئة اللغوية النشطة في سياق المجتمع الإندونيسي، وهو ما لم يُدرَس بعمق في الدراسات السابقة.

إنّ فكر ابن خلدون لا يقتصر على قيمته التاريخية، بل يُمكن أن يكون مصدر إلهام مفاهيميٍّ في تصميم نموذجٍ لتعليم اللغة العربية يتناسب مع تحديات العصر. ومع ذلك، هناك جملة من العقبات في تطبيقه. ففي المعاهد الإسلامية تعترض ممارسة البيئة اللغوية عقبات مثل ضعف دافعية الطلاب وهيمنة اللغات غير العربية في التواصل اليومي (Rahmawati et al., n.d.). أمّا في المدارس النظامية، فما زال تطبيق التدرج يواجه قيودًا تتعلق بضيق الوقت، وشُح المواد التعليمية، وضعف كفاءة المعلمين في تطوير التعليم القائم على الثقافة المحلية (Badriah & Sukati, 2021).

ولمواجهة هذه التحديات، ينبغي اعتماد استراتيجيات تكيفية. ففي المعاهد، يمكن تعزيز البيئة اللغوية عبر برامج الزمالة بين الطلاب، أو مسابقات اللغة العربية، أو دمج الأنشطة الدينية مع الممارسة اللغوية. أمّا في المدارس النظامية، فإن اعتماد التعليم القائم على المشاريع باستخدام نصوص ثقافية محلية مكتوبة بالعربية يمكن أن يساعد الطلاب على إدراك صلة اللغة بحياتهم. وإلى جانب ذلك، ينبغي تعزيز تدريب المعلمين على تنويع المواد والطرق التعليمية القائمة على السياق الاجتماعي، حتى يمكن تطبيق مبدئي التدرج والتكرار بفعالية أكبر.

## خاتمة

تؤكد هذه الدراسة أن فكر ابن خلدون في تعليم اللغة العربية يتمتع بصلة وثيقة بالتربية الحديثة، وخاصة في إطارها السوسيوثقافي. فالمبادئ الأساسية التي طرحها. مثل التدرّج، والتكرار، ومراعاة قدرات المتعلمين، وتهيئة البيئة اللغوية النشطة، ودمج اللغة بالثقافة والحياة الاجتماعية. تُظهر أن تعليم اللغة لا يقتصر على الجانب المعرفي فحسب، بل يشمل أيضًا بناء الشخصية، وتعزيز الثقافة، وتشديد الحضارة.

كما أن الحوار بين فكر ابن خلدون والنظريات التربوية المعاصرة. مثل نظرية التسقيف لفيغوتسكي، وفرضية المدخل لكراشن، والتعليم بالانغماس، والتربية التحويلية لفريري. يكشف عن استمرارية فكرية عبر الأزمنة. وهذا يدل على أن المبادئ الكلاسيكية يمكن أن تُرى بالنظريات الحديثة لمواجهة تحديات تعليم اللغة العربية في العصر الحاضر.

وفي السياق الإندونيسي، يمكن تفعيل أفكار ابن خلدون عمليًا من خلال تعزيز البيئة اللغوية في المعاهد الإسلامية، وتطبيق المناهج المتدرجة في المدارس النظامية، ودمج القيم الثقافية المحلية في التعليم. ومع ذلك، لا تزال هناك تحديات، مثل ضعف دافعية الطلاب، وهيمنة اللغات غير العربية، وقلة الساعات الدراسية، وضعف قدرات المعلمين. ولمعالجة هذه التحديات، ينبغي اعتماد استراتيجيات تكيفية، مثل التعليم القائم على المشاريع، وتدريب المعلمين، والاستفادة من الثقافة المحلية كمادة تعليمية.

وعليه، فإن هذه الدراسة لا تقدم إسهامًا نظريًا في تطوير منهج تعليم اللغة العربية القائم على السوسيوثقافي فحسب، بل تطرح أيضًا دلالات عملية يمكن أن تعزز تعليم اللغة العربية ليكون أكثر سياقية، وتشاركية، وتحويلية بما يتناسب مع حاجات التربية في القرن الحادي والعشرين.

## المصادر والمراجع

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. المقدمة. تحقيق: خليل شحادة. بيروت: دار الفكر، ٢٠٠٥.

...الآراء التربوية لابن خلدون في مجال العلوم الطبيعية. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

Badriah, L., & Sukati, S. (2021). Intergrasi Kearifan Lokal Dalam Pembelajaran Di Madrasah Ibtidaiyah Se-Kabupaten Bantul Yogyakarta. *JMIE (Journal of Madrasah Ibtidaiyah Education)*.

- Editia, Q. A., Adam Ibrahim, F. M., & Arifa, Z. (2025). Metacognitive Skills in Writing Essays Using Scaffolding Techniques of Arabic Language Education Students of Maulana Malik Ibrahim State Islamic University. *Alsuna: Journal of Arabic and English Language*.
- Fakhru Rijal, A., Affandi, A., & Siber Syekh Nurjati, U. (2025). *Konsep Pendidikan Adab Menurut Muhammad Naquib Al-Attas dan Relevansinya terhadap Kurikulum Merdeka* (Vol. 8).
- Fitriani, N., Pendidikan, F., Islam, A., Keguruan, F., & Pendidikan, I. (n.d.). *STRATEGI PEMBELAJARAN BAHASA ARAB PADA TINGKAT DASAR DI MI AL-KHAIRIYAH JAKARTA BARAT* (Vol. 9).
- Fradana, H., Rohmatul Uyuni, Y., & Islam Negeri Sultan Maulana Hasanuddin Banten, U. (n.d.). *the Echoes of Environment: Ibn Khaldun's Wisdom on Language Acquisition Mochamad Mu'izzuddin*.
- Idhan, M., Hasnah, S., & Agustina, P. A. D. (2024). Arabic Learning Strategy in a *Pesantren*: Local Cultural Integration Perspective. *Al-Hayat: Journal of Islamic Education*.
- Istiqomah Rahmawati, Moh. Ariz Iqramullah, & Zulkarnain. (2021). MEMPERSIAPKAN GENERASI KHALIFAH ( TINJAUAN TERHADAP KEKHALIFAHAN ADAM AS DALAM SURAT AL BAQOROH AYAT 30-37). *At Turots: Jurnal Pendidikan Islam*.
- Krashen, S. D. (1985). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Rahmawati, S. M., Abunawas, K., Yusuf, M., Uin, P., & Makassar, A. (n.d.). *PERAN BI'AH LUGHAWIYYAH DALAM MENUNJANG PEMBELAJARAN BAHASA ARAB DI PONDOK PESANTREN DARUL HUFFADH TUJU-TUJU KAB.BONE* (Vol. 1).
- Syaifudin, M. (2024). *Pena Islam Jurnal Pendidikan Agama Islam* ||Volume||7||Nomor||2||Hal|| 71-86 ||2024|| ||ISSN (online): 2620-9195|| *Pena Islam Jurnal Pendidikan Agama Islam* (Vol. 7).
- Unsi, B. T. (2018). Konsep Metode Pembelajaran Ibn Khaldun dalam Pengajaran Bahasa Arab. *Muróbbî: Jurnal Ilmu Pendidikan*.
- Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (n.d.). *Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes*.