Ībistīmūlūjiyya Al-Manāhij al-Dirāsiyyah fī *Pesantren*: Ru'yah Tajdīdiyyah li Ta'limi al-Lugah al-'Arabiyyah

Epistemology Curriculum in *Pesantren* Indonesia: A New Vision for Arabic Learning

Muhajir
UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta
Email: muhajir@uin-suka.ac.id

DOI : 10.14421/almahara. 2021. 072-06

Abstract

This article aims to know the development of Arabic language education and the formation of the new epistemological curriculum. This goal appears to treat after the problems facing institutes in designing the curriculum in teaching the language of the Qur'an. After reviewing the data, analyzing it, and discussing it with the appropriate theories, the researcher concluded the following: The first was teaching the Arabic language in the Pesantren using the grammar method and the efficiency of reading religious texts. The second type, which focuses on the Arabic language as a communication tool, is widely used in institutes: modern Islamic education and many modern Islamic educational institutions. The third type of Arabic language education has been used in formal education (public schools and religious schools). It continues to be supplemented, whether in terms of curricula, educational goals, materials, method, or teaching strategies as methods used. Teaching the Arabic language needs to develop a new curriculum that focuses on teaching competencies, namely specific and specific competencies, language competencies, and communicative competencies. These competencies are linked to each other, especially in linguistic and communicative competencies.

Keywords: *Curriculum, Arabic Learning, Pesantren, Competencies.*

ملخص

الأهداف المنشودة لهذه المقالة هي معرفة تطوير في تعليم اللغة العربية وتكوين المنهج الابستيمولوجي الجديد فيه. يظهر هذا الهدف لعلاج بعد المشاكل التي تواجه المعاهد في تصميم المنهج الدراسي فى تعليم لغة القرأن. بعد مراجعة البيانات وتحليلها ومناقشتها بالنظريات المناسبة استخلص الباحث فيما يلي: الأول تم تعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية السلفية (باسانترين) بإستخدام طريقة القواعد وكفاءة قرأة النصوص الدينية. وأما النوع الثاني الذي يركز على أن اللغة العربية أداة الاتصال فيستخدم على نطاق واسعفي المعاهد الإسلامية العصرية، وعدد كبير منالمؤسسات التعليمية الإسلامية الحديثة. وأما النوع الثالثلتعليم اللغة العربيةفيستخدم حتى الآن فيالتعليم الرسمي (المدارسالعامة والمدارس الدينية) ويستمر تكميله، سواء من حيث المناهج أو أهداف التعليم أو المواد أو الطريقة أو استراتيجيات التعليم،وكذلك الوسائل المستخدمة.تعليم اللغة العربية تحتاج إلي تطوير المنهج الجديد

الذي يتركز فى تعليم الكفاءات وهي الكفاءات النوعية والخاصة و الكفاءات اللغوية والكفاءات التواصلية.هذه الكفاات مرتبطة بعضها من بعض ولاسيما فى الكفاات اللغوية والتواصلية.

الكلمات المفاتحية : المنهج الدراسي، تعليم اللغة العربية، المعهد (باسانترين)، الكفاية.

أ- مقدمة

ترتبط عملية التحول وانتشار الإسلام في إندونيسيا ارتباطا وثيقا بتحول اللغة العربية أو تعليم اللغة العربية، وإن كان تحولها في شكل قد يكون بسيطا، بعبارة بسيطة أن انتشار الإسلام في اندونيسيا له علاقة وطيدة بعملية التعريب، والإسلام قد أصبح ذائع الصيت في إندونيسيا منذ القرن السابع الميلادي،[٢١] أي اللغة العربية بمعنى بسيط قد تم تعريفها منذ القرن السابع،[٣] الإضافة إلى ذلك، إن اللغة العربية هي أول لغة أجنبية تلقى بها ودرسها الشعب الاندونيسي،[٤] ودليل واضح على ذلك هو ظهور المؤسسات التعليمية الإسلامية التي علمت اللغة العربية من خلال تدريس القرآن الكريم والصلاة والأوراد وما غير ذلك، ثم بعد ذلك تأسست المؤسسات التعليمية التى أصبحت منسوبة إلى إندونيسيا مؤسسات تعليمية إسلامية (باسانترين)، يتطلب نظام التعليم فى المعاهد الإسلامية تفاعل تدريس المواد التعليمية لا يقتصر فقط فى تلاوة القرآن ولكن يتجه إلى الكفاءة اللغوية والأدب والفقه وهلم جر.

باسانترين عبر التاريخ: رؤية تعليمية

التعليم فى باسانترين ينحصر على التفقه فى الدين، لذلك فإنه ليس من الغريب أن جميع المواد التي ألقاها المرشد أو الأستاذ تعتمد على الكتب باللغة العربية، قام نور خالص مجيد بتصنيف مواد التعليم فى باسانترين إلى ثلاثة أقاسام، وهي:١) تعلم قراءة القرآن الكريم ولم يصل إلى فهم محتوياته، ٢) تعليم العبادات مثل صلاة، ٣) تعليم التوحيد، ثم تعليم الطلاب اللغة العربية وأصول الفقه من المصادر العربية فى الغالب.[٥]

---

[1]Ahmad Mansur Suryanaga, *Menemukan Sejarah Wacana Dunia Islam* (Bandung: Mizan, 1995), 74.

[2]Ali Hasjmy, *Sejarah Masuk dan Berkembangnya Islam di Indonesia* (Bandung: al-Ma'rif, 1993), 176–77.

[3]Harun Nasution dkk, *Islam Indonesia* (Jakarta: Djambatan, 2002), 1068.

[4]Karel A. Streenbrink, *Pesantren Madrasahn Sekolah: Pendidikan Islam dalam Kurun Moderen* (Jakarta: LP3ES, 1974), 174–206.

[5]Nurcholis Madjid, *Bilik-Bilik Pesantren: Sebuah Potret Perjalanan* (Jakarta: Paramadina, 1997), 3.

ومحتويات المناهج الدراسية للتعليم الإسلامي فى أول تأسيس إندونيسيا،كما شرحها مهيمن، كانت في وئام مع ما أوصاها مؤتمر تعليم المسلمين الأول عام ١٩٧٧ في مكة المكرمة والذي كان يدعو إلى التركيز على معارف مستمرة ومعينة أي معرفة أبدية وموحى بها ومعتمدة على الوحي الإلهي الوارد في القرآن والسنة وجميع المعارف التي تستمد من كل منهما مع التركيز على اللغة العربية باعتبارها مفتاحا لفهمهما، لذلك ليس غريبا عندما لم تدرس المعارف المكتسبة،[٦] والكتاب باللغة العربية هي المواد الرئيسية التي تتم دراستها، ويبدأ تدريس الكتاب من المستوى الأدنى سواء كان من حيث المحتوى أو من حيث درجة صعوبته اللغوية، ويتحول التدريس بعد انتهاء قراءة كتاب ما إلى كتاب آخر أكثر تعقيدا وصعوبة.

في سياق أساليب التدريس، تعتمد أساليب تدريس اللغة العربية على مواد القواعد والترجمة التى تعرف منهجيا بمنهج النحو والترجمة أو القواعد والترجمة.[٧]

ثم الوعي لتعليم اللغة العربية الذى ليس فقط بوصفها أداة لفهم النص العربي ولكن أيضا للتواصل على نطاق أوسع بدأ أن يشعر بها بعض المسلمين وخاصة أولئك الذين درسوا في الشرق الأوسط، لقد أتوا بروح التجديد ليس فقط في مجال الفكر والتعليم الديني، ولكن أيضا في مناهج تدريس اللغة العربية، وخلال هذه الفترة تم تنفيذ الطريقة المباشرة في تدريس اللغة العربية في البلاد، و المؤسسات التعليمية التي تطبق هذه الأساليب هي كالتالى مدرسة الأدبية الدينية (١٩٠٩) في بادانج بانجانغ بواسطة الأستاذ عبد الله أحمد؛ والمدرسة الدينية للبنين (١٩١٥) والمدرسة الدينية للبنات (١٩٢٣) التي أسسها الإخوة زين الدين لبي اليونسي ورحمة لبي اليونسية؛ مدرسة عادية (١٩٣١) التي أسسها الأستاذ محمود يونس؛ ثم طورها الكياهي الحاج إمام زركشى في كلية المعلمية الإسلامية بغونطور بونوروجو.[٨]

من ناحية أخرى، يتم تدريس اللغة العربية أيضا في مؤسسات التعليم الرسمي، ولا سيما في باسانترين، لكن كما أوضحه وجيز أنور أن نموذج تعليم اللغة العربية في المدارس الدينية كان لا يمتلك

---

[6]Muhaimain Muhaimin, *Wacan Pengembangan Pendidikan Islam* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2003), 73.

[٧] وتقنيات العرض بشكل عام هي كما يلي :كل من المعلم، أو الأستاذ أو المرشد والطلاب يحملون كتابا باللغة العربية، وقرأ المعلم محتويات الكتاب كلمة تلو الأخرى مع ترجمتها، في حين أن يستمع الطلاب إلى قراءة المعلم وتدوين ترجمتها إلى كتبهم، أو في مصطلحات أخرى إضافة الحواشى، لأن الكلمات من الترجمة باللغة المحلية مكتوبة تحت النص الأصلي.

[8]Ahmad Fuad Effendi, *Peta Pengajaran Bahasa Arab di Indonesia* (٢٠١١, ٤١١) .فى مجلة اللغة والفن

شكلا منتظما، ويمكن إدراك هذا الشكل من عدة جوانب، ***الأول***، من حيث الأهداف، هناك التباس بين تعلم اللغة العربية كهدف أي من أجل إتقان المهارات اللغوية، من خلال تعلم اللغة العربية كأداة لاستيعاب المعارف الأخرى التى تستخدم اللغة العربية كوسيلة، ***الثاني***، من حيث نوع اللغة العربية المدروسة، هناك اللاقطعية فيما إذا كانت لغة كلاسيكية أو فصحى أو معاملة يومية، ***الثالث***، من حيث الأسلوب هناك التردد بين الحفاظ على الطريقة القديمة والطريقة الجديدة.[9]

وعلى منوال واحد توصل أحمد خطيب (١٩٩٦) إلى أن تعليم اللغة العربية في باسانترين مازال يميل إلى الأسلوب النحوي والترجمة، وخصائصها كالتالي: (١) شرح قواعد النحو والصرف يقوم به المعلم وبدأ الطلاب يحفظون قواعدها، (٢) حفظ المفردات ترتيبها وفقا لقواعد النحو و(٣) شرح محتويات القراءة عن طريق الترجمة حرفيا ثم ترجمة جملة تلو الأخرى، (٤) عدم تطبيق اللغة العربية شفويا، و (٥) عدم استخدام الوسائط المتعددة أو الوسائل السمعية والبصرية،[10] وإجراءات طرق التدريس مثل ما سبق هى بالتأكيد ليست مناسبة مع الأهداف والأساليب التي صيغت في المناهج الدراسية.

ويعانى تعليم اللغة العربية في المدارس الحكومية من أسوء حالة، وفي بنية المناهج الدراسية في المدرسة الثانوية العامة عام ١٩٧٥، تم إثبات العربية كمادة تعليم اللغة الأجنبية المختارة باعتبارها حقل الدراسة الرئيسي في قسم اللغة وحقول الدراسة الثانوية قسم العلوم الاجتماعية، ومع ذلك، خطوط عريضة لبرنامج تعليم اللغة العربية في المناهج الدراسية غير موجودة، وهذه الخطوط تم ترتيبها فى المناهج الدراسية عام ١٩٨٤ باستخدام النهج الهيكلي والشفهي والسماعي ومدة الحصة ٢-٣ساعات في الأسبوع وتم تدريسها من الدرجة الثانية، وحدثت التغييرات في المناهج الدراسية عام ١٩٩٤ بشكل ملحوظ، لأن تعيين القسم بدأ في الصف الثالث، بناء على ذلك تم تعليم اللغة الأجنبية المختارة فى سنة واحدة فقط بـ ١١ساعة في الأسبوع وفي قسم اللغة فحسب، ونصت المناهج الدراسية عام ١٩٩٤ على الاستخدام التواصلي.[11]

يواجه تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، وخاصة ذلك في مؤسسات تعليم المدارس الدينية عددا من المشاكل المتعلقة بالمناهج بمعنى واسع، أي المسائل المتعلقة بعناصر تعليم وتعلم اللغة العربية

[9]Wajiz Anwar, *Analisis Kontrastif Bahasa Arab dan Bahasa Indonesia: Telaah terhadap Fonetik dan Morfologi* (Jakarta: PT. Pustaka al-Husna Baru, 2004), 82.
[10]Ahmad Chotib, *Pedoman Pengajaran Bahasa Arab* (Jakarta: Departemen Agama RI, 1975), 76.
[11]Effendi, *Peta Pengajaran Bahasa Arab di Indonesia*, 412.

نفسها، ومن بين هذه المشاكل يوجد ما يتعلق بغرض التدريس ومواد المناهج وتخصيص الوقت لأعضاء هيئة التدريس والطلاب وطرق التدريس ووسائله.[١٢]

وذُكر في مناهج اللغة العربية للمدرسة الابتدائية والإعدادية والثانوية أن الغرض من تدريس اللغة العربية هو أن الطلاب يمتلكون مهارات التواصل باللغة العربية، إما في شكل التواصل الإيجابي أو التقبلي أو السلبي، وهذه المهارات اللغوية تم وصفها فى مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة العربية.[١٣]

الأهداف التي تم تحديدها في المناهج الدراسية هى الأهداف المثالية التى يجب أن تتحقق في تعلم أي لغة كانت، بما فيها اللغة العربية، غير أنها في الواقع لم تتحقق حتى الآن على النحو الوارد أعلاه، على الرغم من أن المناهج قد تم تغييرها تكميلها بتكرار، ويمكن أن ينظر إليها من قدرة خريجي المدرسة الذين لديهم معدل قدرة أقل على التحدث باللغة العربية، ناهيك عن القدرة على التحدث والكتابة باللغة العربية، وفي أدنى درجة قراءة النص العربي لم يملمكها خريجو المدارس الدينية بالكامل فضلا عن فهم محتويات القراءة.

بناء على ما سبق ذكره، ظهر السؤال بشكل طبيعي لماذا هذه الأهداف لم تتحقق؟ إذا كان هو الأمر أليس بالحاجة إلى "مراجعة قضائية" ضد تلك الأهداف أو مراجعة المناهج السارية الآن؟ رأي الباحث إلى أن الغرض من تعليم اللغة العربية يهتم بجانب من جوانب العملية التعليمية فحسب، ولم يهتم يستفيد من العوامل الخارجية، لأنه في الأساس، لا يمكن أن ينفصل تعليم اللغة العربية عن عناصر أخرى (عوامل خارجية) مثل البنية التحتية وأصحاب المصلحة وغيرها، وتعليم اللغة هو نظام ينطوي على كثير من المكونات، وتتشابك هذه المكونات وتؤثر على نجاح أو فشل عملية تعليم اللغة، ومن بين هذه المكونات هي هدف ومادة وطريقة ومصادر التعلم والوسائل التعليمية والتفاعل بين التعلم والتليم وتقييم نتائج التعلم والمتعلمين أو الطلاب والمعلمين، وهكذا فإن مناهج التعليم هي في جوهرها تخصص فرعي يحاول إدارة جميع مكونات تعليم اللغة كي تجرى بفعالية وكفاءة من أجل تحقيق الهدف المنشود في تعليم اللغة.

---

[12]Acep Hermawan, *Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab* (Bandung: PT Remaja Rosdakarya, 2011), 99.

[13]Muhajir Muhajir dkk, *Pelajaran Bahasa Arab untuk MI dan MTs* (Yogyakarta: Pustaka Insan Madani, 2006), 2–5.

وانطلاقا من هذا، يقوم نبيل علي، كمفكر معاصر للثقافة والحضارة العربية (الإسلامية)، بانتقاد لعمليات تعليم اللغة العربية السائدة اليوم، يرى نبيل علي إلى أن تعليم اللغة العربية قد واجه عدة الأزمات أو الضعف، وهي :***الأولى***، تركيز تعليم العربية على جوانب شكلية للغة، سواء كانت على مواد النحو والصرف وعلم الكلام، ***الثانية***، عدم الاهتمام بالجوانب السيميائية أو جوانب المعنى وبالتالي يتمحور تعليم اللغة على جوانب النحو فقط، ***الثالثة***، تجاهل الاستخدام الوظيفي للغة مما أدى إلى قلة تنمية المهارات اللغوية المتزامنة مع واقع الحياة، ***الرابعة***، عدم تطوير الذوق اللغوي، ***الخامسة***، عدم استخدام القاموس.[١٤]

من أجل حل "أزمة "التعليم التى تحدث، يقدم نبيل علي نهجا جديدا ويعرف بالنهج المنظومي (system approach)،[١٥] ويرى إلى أن تعليم اللغة العربية لا يمكن فصله عن العوامل والعناصر الأخرى ، وبالنهج المنظومي لا يعنى تصنيف مناهج اللغة العربية بجوانب التعليم مثل منهج والمتعلم والمعلم والتقييم فقط، وإنما يتطلب النهج المنظومي جدلية مناهج اللغة العربية مع الواقع الاجتماعي (أصحاب المصلحة والبنية التحتية).[١٦]

مما سبق، إن المشكلة الأساسية التي يمكن دراسته في هذا البحث هى كيف نفهم بناء فكر اللغة العربية التي بادرها نبيل علي ثم نجعله مادة لبناء المناهج الدراسية ويشمل على مصادر وأساليب التعليم والتقييم.

ب- نتائج البحث ومناقشتها

إبستيمولوجية جديدة في تعليم اللغات بعامّة واللغة العربية بخاصّة

كيف يمكن تجاوز هذه التحديات التي تجابه العربية؟وكيف يمكن تحديث النظر في تعليم اللغة العربية ،وفق المتطلبات والدوافع البيداغوجية والمعطيات اللسانية الراهنة؟

---

[14] نبيل علي, *الثقافات العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي* (الكويت: عالم المعرفة, ٢٠٠١), ٢٧٢–٧٣.

[15] علي, ٢٠٥–٢٠٦.

[16] William A Shorde و Jr Dan Voich, *Organiztion and Management Basic System Concepts* (Malaysia: Irwin Book Co, 1974), 124–33.

١. منظور اللسانية

لا ريب أن وضع أي برنامج لتعليم أي لغة ،يجب أن ينبني على معرفة كافية بطبيعة هذه اللغة، وطبيعة المتكلم ،وكيفية حصول الاكتساب والتعلّم اللغوي ،ولا ريب أن اللسانيات الحديثة قدمت إجابات علمية عن عدد هائل من الأسئلة المرتبطة باللغة والمتكلم والاكتساب ،وليس من المبرر علمياً وحضارياً ،أن يتم التغاضي عن النتائج العلمية المحققة في هذا المجال ،وعمّا يواكبها من تطورات في التصورات والوسائل والتقنيات ،كما أنه ليس مقبولاً عدم استثمار نتائج الأبحاث والدراسات المنجزة على اللغة العربية ولهجاتها في المجال التعليمي.

ومن هذه النتائج التي توصّل إليها البحث اللساني أن الطفل يكتسب لغته الأم بفضل ملكته اللغوية الفطرية على مراحل ؛بدءاً من المرحلة الأولى حيث يشرع في اكتساب الكلمات المفردة ثم المركبات فالجمل البسيطة حتى المرحلة القارة حيث يكتمل لديه الاكتساب .ولا يقوم المحيط الذي يحتضن الطفل إلا بتوفير المجال لاشتغال المبادئ الفطرية الكامنة في الملكة اللغوية.

أما الادعاء الذي بمقتضاه لا تكتسب اللغة فقط ،ولكنها تلقن كذلك وأن هذا التلقين جوهري لتأسيس معنى التعابير اللغوية ،فإن هذه الفكرة تفتقر سواء للأسس التجريبية أم الأسس المفهومية،أما وظيفة المدرسة فتتحدد في تعزيز الاكتساب بالوسائل التربوية والتعليمية المتوفرة ،وتنمية المهارات اللغوية من استماع وكلام وقراءة وكتابة.

والمتأمل في وضع الطفل في البلاد العربية ، نجده يكتسب لهجة عربية عامية في أسرته الصغيرة وبيته ،طيلة السنوات التي تسبق انتقاله إلى مؤسسات التعليم ،وحتى أثناء انتقاله إلى دار الحضانة أو الروض فإنه في الغالب الأعم يلقن لهجة عامية أو لغة أجنبية ،وقلما نجد الروض تسهم في تعليم العربية الفصحى.

وبعد أن ينتقل الطفل إلى المؤسسة التعليمية أو المدرسة الحكومية ،فإنه يتعلم لغة عربية فصيحة، يستعين المعلم في تعليمها باللهجة العامية ،ثم يزداد الإشكال وضوحاً حين نريد تعليم الطفل لغة أجنبية وهو لم يتقن بعد مقومات اللسان العربي الفصيح .فلا يقع أي اكتمال لأي نظام من الأنظمة اللغوية،وهذا الوضع اللساني يؤثر دون شك على نمو الطفل اللغوي والمعرفي والفكري،ويخلق له اضطرابات نفسية ،وهو ما يزال في الأطوار الأولى من التعليم.

من بين ما يمكن اقتراحه لمعالجة هذه الإشكالات اللسانية ،هو تقديم جملة من الحلول النظرية والتطبيقية ،من اجل اعتماد نموذج بديل قائم على تلافي إدخال اللغة الأجنبية في سن مبكرة ،وتمكين

الطفل من التغلّب على مشكل بتحسين أوضاع الطفل النفسية والبيئية ،وجعلها أوضاعاً طبيعية، ومقياس الطبيعة يفترض أن يكتسب الطفل اللهجة أو الثنائية اللهجية إذا اقتضى الأمر ذلك في محيطه الأسري ،ويتابع تنمية هذه اللهجة في هذا الوسط ،وربما في الشارع ،ويكتسب اللغة الفصيحة في الحضانة والروض ،والمدرسة الابتدائية ،فيما بعد دون انقطاع ،وبدون أن يستعمل المعلم العامية أثناء تلقين الطفل اللغة الفصيحة،فإذا اكتمل نظام اللغة في ذهنه وممارسته بين الروض والمدرسة وفيما بين الثالثة والتاسعة أو الثانية عشرة ،حسب النموذج التعليمي والأفراد ،أمكنه أن يتعلم اللغة الأجنبية أو المعارف الأخرى ،وقد نمى قدراته الإدراكية والمعرفية في ظروف نفسية وبيئية مواتية.

وقد أثبت الدراسات اللسانية في مجال تعليمية اللغة العربية أن التطبيق العملي لتعليم اللغة العربية الفصحى للأطفال قبل سن السادسة ،يؤدي إلى نتائج حسنة ،حيث يتمكن الطفل من إتقان التواصل باللغة العربية الفصحى ،ومن إتقان التواصل بالعامية أيضاً.

ومن النتائج الايجابية أيضاً أن ما يتيحه اكتساب العربية الفصحى من انعكاسات ايجابية على نمو الطفل الفكري ،يقول الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري :« وإذا عدنا إلى مشكل النمو في الازدواج ،نجد أن اللغة الفصيحة هي التي تمكن من النمو الثقافي والحضاري والديني ،باعتبار أن هذه العناصر هي المكون الأساسي للهوية ... ولا تقوم الهوية إلا بها ،وهذا الدافع هو الذي يجعل المغربي مندفعاً نحو تعلم اللغة الفصحى ...ولاشك أن هذا الموقف من اللغة يساعد في اكتسابها ويسهل مأمورية المعلم ،شريطة أن تتوفر له الوسائل.

ثم إن هناك جهوداً صريحة لعدد من اللسانيين العرب من أجل صياغة جملة من القواعد والمبادئ اللسانية لعدد من ظواهر اللغة العربية ،الصوتية والصرفية ،والمعجمية والتركيبية والتداولية ،غير أن نقلها إلى المجال التعليمي أو الأغراض الخاصة ،يتطلب إعادة صياغتها صياغة وفق المتطلبات والحاجات البيداغوجية الحديثة ،لسبب بسيط ،هو أن هذه النظريات والمبادئ اللسانية مصوغة صياغة صورية موجهة إلى العلماء والباحثين ذوي الاختصاص ،وموجهة لأهداف علمية صرف ،ويقتضي نقلها إلى المجال التعليمي مراعاة مستويات المتعلمين ،ومراعاة الأهداف البيداغوجية المتوخاة ،وهو عمل يجب أن يوكل لأهل الاختصاص والدراية في حقول اللسانيات والتعليمية والبيداغوجية.

٢. اسهامات اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية

يؤكد أغلب الباحثين المشتغلين بحقل تعليمية اللغات أن جل البلدان بما فيها المتطورة منها تشكو من أمرين ؛وهما أن ثمة فاصل بين البحث والمواد التعليمة المتاحة ،والفجوة بين هذه المواد والممارسة

الفعلية في قاعات الدرس ،ففي الغالب الأعم لا تتوقف البحوث في أغلب بلدان العالم عن إنتاج مواد لتعليم اللغات.

ويزداد الأمر عندنا تفاقماً في البلاد العربية ،لأنه لا يتم الاستفادة من هذه التراكمات اللسانية في تعليم اللغة العربية ،على الرغم من كثرة ما قدمه ويقدمه الباحثون في هذا المجال ،فنحن بحاجة إلى آليات واضحة لاستثمار هذه الآليات اللسانية والفنية لتعليم اللغة العربية والتي يمكن أن نجملها في النقاط التالية:

أ. اختيار المحتوى التعليمي

يعد اختيار المحتوى التعليمي عملية هامة وضرورية في تعليم اللغة ،وهناك عوامل خارجية تؤثر في الاختيار وهذه العوامل هي الأهداف ،ومستوى المقرر ،والوقت المحدد له ،وعوامل خاصة بالمتعلم ؛كالعمر ،والاستعداد لتعلم اللغة ،ودافعية التعلم ،وعوامل أخرى كنوع المدرسة ،ثم إن هناك معايير يُحتكم إليها في الاختيار كالشيوع والتوزيع وقابلية التعلم والتعليم وغيرها.

فاعتماد نصوص عربية فصيحة ومنتقاة من التراث العربي عبر عصوره المتلاحقة ،مع تعويد الطفل على مهارات الاستماع إلى القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وغيرها من المحتويات المهمة، كفيلة بتمكين العربية في نفوس المتعلمين.

ب. اختيار النمط اللغوي

واختيار المحتوى يفضي بنا حتما إلى اختيار النمط اللغوي ،وهذه قضية جوهرية في العربية ،لأن العربية تعرف تنوعاً لغوياً كما في لغات العالم ،فهناك لهجات عربية إقليمية ،واجتماعية ،ولهجات خاصة ،وهناك العربية الفصيحة.

إن اختيار النمط اللغوي العربي الفصيح هو الكفيل بإذابة الفوارق اللهجية لأن هذا النمط الفصيح هو نمط مشترك وجامع بين أبناء المجتمع العربي وهو النمط الذي يكفل الهوية المشتركة بين الناطقين العرب جميعهم.

ج. التهجي أو الإملاء

يعد تعليم التهجي وتعويد الطفل على مهارة الإملاء عملاً أولياً ضرورياً،ولا مجال فيه للاختيار؛ لأن العناصر التي تكون النظام الكتابي في اللغة محدودة جداً ولها درجة عالية مكن الشيوع ،ومن ثم لا نستطيع أن نختار حروفاً ونترك أخرى ،وعليه فإن الإملاء يحتاج إلى تنظيم.

إن ما تؤكده عليه اللسانيات في قضايا التهجي ،هو ضرورة أن يتم الربط الدقيق بين النظام الصوتي والكتابة حين الإملاء ،على شاكلة ما قام به علماء العرب أو القرّاء في رسم المصاحف ،لأن الهجاء يستند إلى النظام العام للغة ا،وهذا النظام يرتبط بأنظمة أخرى ،هي النظام الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي ،وبخاصة حين نعلم أن التقابل بين الصوت والحرف الكتابي في اللغة العربية أقوى بكثير منه في اللغة الانجليزية والفرنسية ،لكن الأهم أن مقررات تعليم الهجاء يجب أن تكون مبنية على نظرية لغوية شاملة ،والأمثلة متوافرة وقوية على ارتباط الكتابة بأنظمة الصرف والنحو و الدلالة.

د. اختيار محتوى النحو

يتفق أغلب الدارسين أن النحو العربي في شقه العلمي أو التعليمي يحتاج إلى وقفات متأنية ومنهجية ،لأنه يوضح الخلل الذي تعاني منه العربية في منظومتها التركيبية على صعيد بعض القواعد والمتن ،وحين نتفحص مقررات النحو في المدارس العربية نرى سبب التضجر والكره للتلاميذ لهذه القواعد ،وذلك من خلال رصد نسب الرسوب والإخفاق ويستمر الأمر حتى إلى الجامعات ،فنلحظ طلابنا ينفرون من مادة النحو لأنه مادة مستغلقة وغامضة ولا يمكن فهمها إذا ما قارناها بعلوم عربية أخرى كالبلاغة أو العروض أو الدلالة وغيرها .

إن النحو العربي يفتقر إلى منهج يفصل بين نوعين من النحو، نحو علمي وهو نحو يقدم وصفاً لأبنية اللغة ،وهو حين يفعل ذلك إنما يلجأ إلى عزل الأبنية من سياق الاستعمال ،ويضعها في إطار التعميم والتجريد ،أما النحو التعليمي فهو خلاف الأول ،هو نحو يأخذ من الوصف الذي توصل إليه علم النحو لكنه لا يأخذه كما هو ، إنما يطوعه لأغراض التعليم وحاجات المتعلم ،لذلك يجب أن يستعين المعلم في تقديمه للمادة النحوية بعلوم أخرى ،من مثل علم اللغة النفسي في معرفة السلوكات اللغوية عند المتعلمين ،وبعلم اللغة الاجتماعي في درس قضايا الاتصال اللغوي وما يطرأ على العاميات من انحرافات نحوية ،ويستعين بعلوم التربية في صورة نظريات التعلّم وإجراءات التعليم.

المقاربة بالكفاءات وتفعيله في تطوير تعليمية العربية

جاء في لسان العرب لابن منظور الإفريقي :(كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر) ،وفي المعجم الوسيط (الكفء) : المماثل والمكفئ القوي القادر على تصريف العمل ،ج أكفاء وكفاء والكفاءة:المماثلة في القوة والشرف ،والكفاءة للعمل :القدرة عليه وحسن تصريفه...الكفء.(

وعلى هذا الأساس ،فإن الكفاية أو الكفاءة تعني النظير والمماثلة ،وكذلك تعني القدرة والمهنية في تصريف العمل أو الاستجابة أمام وضعية ما.

لقد قام منهج المقاربة بالكفاءات على أنقاض منهج المقاربة بالأهداف ،باعتبار أن منهج المقاربة بالكفاءات يمثل حركة تقويمية داخل بيداغوجية الأهداف ،وذلك نتيجة الانحراف الذي عرفته المدرسة السلوكية ،والتي غرقت في النزعة التقنية ،والسلوكية التجزيئية ،على حساب النظرة الشمولية للتعليم ، وذلك بإخضاع المتعلمين لآليات التعليم النمطي ،وسلبهم حرية الإبداع والتثقيف الذاتي .

فإذا كان نموذج التدريس بالأهداف يتبنى التصوّر السلوكي كفلسفة تربوية يختزل مكتسبات التلاميذ في مجال التعليم والتعلّم بالعمل على تحقيق متالية من الأهداف السلوكية، والتي تعمل على تفتيت النشاط البيداغوجي إلى الحد الذي يجعل المتعلم عاجزاً على تبيان ما هو بصدد بلوغه ،فإن منهج المقاربة بالكفاءات لا يرى التعلّم سلوكاً انعكاسياً ،أي ردة فعل شرطية كما يراه السلوكيون،بل سلوكات مؤداها اكتساب القدرة على الانجاز و التصدي للمشاكل.

ينبني منهج المقاربة بالكفاءات على جملة من الخصائص المعطيات ،يمكن إجمالها في النقاط التالية:

١. المقاربة بالكفاءة عبارة عن نظام من المعارف التصورية والأدائية المنظمة تصميم عملي لجملة من الوضعيات .
٢. المقاربة بالكفاءة هدف تكويني يستلزم تحقيقه إدماج وليس تراكماً لمعطيات التعلم السابقة .
٣. المقاربة بالكفاءات عبارة عن مكتسب شامل يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية ومواقف ثقافية واجتماعية ،أي مجموعة متكاملة من المعارف والقيم تسمح بالممارسة اللائقة والفعالة لدور ما أو وظيفة أو نشاط.

تأسيساً على ما سبق يمكن القول : إن المقاربة بالكفاءات جاء من أجل تقديم جملة من الحلول المتمثلة في رفع جودة التربية والتكوين ،وإتاحة الاستعمال البراغماتي للمعرفة داخل المدرسة وخارجها، وذلك في إطار أنشطة لها غايات تعليمية خارج المدرسة ،من قبيل توظيف المعرفة الرياضية في ممارسة بعض الأنشطة التجارية ،أو استعمال معرفة جغرافية لإدراك التوقيت ،أو توظيف المعرفة الاقتصادية في إنجاز مشاريع شخصية ،أو في إطار الاستعمال الاجتماعي وجعل المتعلمين قادرين على تعبئة مواردهم المعرفية لحل مشاكل ووضعيات معرفية لكنها مدرسية.

وإذا انتقلنا بمفهوم المقاربة بالكفاءات من المجال التعليمي عموماً إلى المجال اللساني تحديداً ،فإن أول باحث لساني استعمل مفهوم الكفاءة في دراسة اللغة هو اللساني الأمريكي نعوم تشومسكي، صاحب النظرية التوليدية التحويلية ،وهو يقصد بالكفاءة مقدرة المتكلم المستمع المثالي على إنتاج وفهم وتحويل عدد غير متناه من الجمل الصحيحة ،وهي مجموعة القواعد الضمنية والمستخدمة لإنتاج الألفاظ وفهمها في لغة ما.

وبحسب مفهوم تشومسكي ،فإن الكفاية المعرفية ،فعل فطري ،إذ إن جميع الأفراد يمتلكون إمكانات تجعلهم قادرين على فهم اللغة وإنتاجها ،وتتكون هذه الإمكانات من استعدادات وراثية عامة وقواعد ضمنية فطرية مستدخلة لكنها لا تتحرك تلقائياً وبشكل مباشر ،بقدر ما تقتضي التدريب والتطوير بواسطة التربية.

إن التصوّر الذي يقدمه تشومسكي يهتم أساساً بإمكانات الذات المتعلمة والتعليم المتمركز حول المدرس ،فقد انتقدت النظرية التوليدية الاتجاهات السلوكية التي تبناها بلومفيلد وسكينر كونها اتجاهات بنيت على أسس الأشكال المتطرفة في السلوكية ،وهي اتجاهات تقوم على فكرة بيداغوجيا الأهداف القائلة بالرأس الفارغة والعقل الما بعدي ،وصاحبة التعليم المتمركز حول المدرس والمحتوى.

وحين عمد تشومسكي إلى الاستعانة بمصطلح الكفاءة سنة ١٩٥٥م،قام بتقويض الأطروحة السلوكية التي تقول بأن اللغة تكتسب وتعلّم عن طريق المحاولة والخطأ والتعزيز ...فالبنسبة إلى تشومسكي ،إن السرعة التي يكتسب بها الطفل أهم الوحدات والبنيات اللسانية ،وكذلك سرعة استرداد ما فات من اللغة بسبب تشوهات عضوية هامشية ،لا يمكن تفسيرها بألفاظ التعلّم أو بحتمية الوسط أو مثير / استجابة ،إن هذه الظواهر تدل على العكس على وجود استعداد لغوي فطري وكوني ،والكفاية اللسانية تشير إلى هذا الاستعداد .

يقف الناظر في موضوع المقاربة بالكفاءات على جملة من الأنواع ،أو جملة من المقاربات التي تمكّن المتعلم بصفة عامة ومتعلم اللغة العربية بصفة خاصة من اكتساب جملة من المهارات اللسانية، ويمكننا تصنيف هذه الكفاءات إلى :

١. الكفاءات النوعية والخاصة

وهي كفاءات مرتبطة بمجال مهاري أو معرفي أو وجداني ،وهي كفاءة مرتبطة بنوع محدد من المهام التي تندرج في إطار مواد دراسية أو ضمن مجالات تربوية أو ميادين معينة للتكوين.

ويمكننا في هذا الجدول تصنيف مراتب الكفاءات حسب المواد الدراسية للغة العربية ،بمراعاة مراحل التعليم المتدرجة من التعليم الأساسي حتى الجامعي.

جدول يقدم أمثلة عن كفاءات نوعية
في مجال العربية حسب التدرج في مستويات التعليم

مستوى التعليم الابتدائي أو الأساسي (المرحلة الأولى + المرحلة الثانية)	**مستوى التعليم الثانوي أو الإعدادي**	**مستوى التعليم التأهيلي أو الجامعي**
. التمكن من تركيب كلمات وجمل صحيحة نحوياً . . التمكن من قراءة فقرات بسيطة ومختصرة . . الميل إلى المشاركة داخل الحجرة . . الميل إلى إنشاد بعض المقاطع اللغوية.	. القدرة على تسجيل خلاصة حديث أناء الاستماع إليه. . القدرة على قراءة ما بين السطور. . القدرة على صياغة إنشاء مبسط. . القدرة على استنباط مضامين نصوص أدبية .	.القدرة على تحليل نص . .القدرة على النقد وإبداء الرأي. . القدرة على استعمال الحاسوب في تنظيم معلومات لغوية . . القدرة على التعبير عن النفس أمام جميع المستمعين . . القدرة على القراءة السليمة والسريعة مع الفهم والتمييز بين الأفكار الكلية والجزئية .

٢. الكفاءات اللغوية

تعني الكفاءات اللغوية إدخال قواعد اللغة العربية ،في نظامها الصوتي وانقساماتها الصرفية وأنماط نظمها ونواحي إعرابها ،ودلالات استعمالها في الميدان ،وإحكام رسمها الكتابي ،وتعني من جهة أخرى القدرة على تركيب عدد غير محدود من الجمل باللغة العربية وفقاً لتلك القواعد.

وتمثل الكفاءة اللغوية في أحد مظاهرها مرجعاً لتمييز الصواب من الخطأ في أمثلة الاستعمال اللغوي ،وهي من جهة أخرى قدرة تواصلية تتجلى في وجوه الأداء التواصلي السليم باللغة العربية، وتتضح في القراءة الجهرية بطريقة مظبوطة تنأى عن الرتابة ،كما تتضح في التعبير الكتابي الموافق للمقام الذي يسير وفق نهج اللغة العربية السليمة .

وعلى هذا الأساس ،فإن الكفاءة اللغوية في مجال تعليم العربية، تهدف إلى جملة من الغايات يمكن إجمالها في النقاط التالية:

أ. أن يتمكن التلميذ أو المتعلم من ضبط مخارج الأصوات الخاصة باللغة العربية.

ب. أن يمتلك التلميذ مكنة من الإعراب بحيث يأتي بالحركات والعلامات على أواخر الكلم.

ج. أن يمتلك القدرة على القراءة الجهرية.

د. أن يقرأ بالعربية قراءة صامتة لمّاحة.

هـ. أن يمتلك مهارة الاستماع الواعي إلى النصوص العربية الفصحية ،كالقران الكريم ومعلقات الشعر ،وعيون القصائد ،ونتفاً من الكلام المأثور حتى يعود أذنه على الكلام العربي الفصيح.

و. أن يعبّر باللغة العربية تعبيراً شفوياً تلقائياً

٣. الكفاءة التواصلية

إن الكفاءة التواصلية لا تقل أهمية عن الكفاءة اللغوية ،لأن هذه الكفاءة تتكون من مجموع القدرات التي تسمح لفرد معين من إنشاء علاقة تواصلية مع الآخرين ،وتعد العملية التواصلية ذات أهمية في حياتنا ،لسبب بسيط وهو أن العلاقات الانسانية تقوم كلها على فكرة التواصل وأن أهم وظيفة تقوم بها اللغة هي تحقيق فكرة التبليغ والتواصل.

من أجل ذلك نجد الكفاية التواصلية تنشأ في رحاب نظرية التواصل وهي ترتكز على قواعد نفسية واجتماعية ولغوية ،وتتلخص مكونات الكفاءة التواصلية في العناصر التالية:

أ. القدرة اللغوية النحوية.

ب. القدرة الاجتماعية.

ج. القدرة الثقافية.

د. القدرة الإستراتجية.

وعلى هذا الأساس ،فإن المقاربة التواصلية تفيد الوضعيات التربوية التعليمية التفاعلية ،في بناء وضعيات التفاعل الفردي الجماعي ،وتدعم إحساس المتعلمين بالمسؤولية في التعبير والمشاركة في بناء المعرفة ويشتمل فعل التواصل في الوضعيات الديداكتيكية على جملة من العناصر هي الترميز ،فك الترميز ،الرسالة ،الاستقبال ،ونوع الاستقبال.

إن الكفاءة التواصلية ترتكز على التفاعلات التي تحدث بين المدرس والتلميذ ،كما تقترح تجاوز التواصل العمومي ،وإعادة توزيع الأدوار بين مختلف الأطراف ،فإذا كان بإمكان المعلم أو الأستاذ أن ينظم

أعمال جماعته وفق كفاية تواصلية ،فإن الأهمية يجب أن تُعطى للمتعلم من أجل إشراكه واستشاره في العملية التعليمية .

الخلاصة

إن مسألة الاستمداد من باسانترين فى إبستيمولوجية جديدة المناهج الدراسية لتعليم اللغة العربية مسألة أكثر من حتمية ،ثم إن القول بحاجة باسانترين فى تعليم العربية اليوم لتطوير المناهج الكفيلة بادخالها مجال الإعلامية والبرمجة الحاسوبة هو أيضاً أكتر من حاجة لدفع العربية لاحتلال مكانة مرموقة بين لغات اليوم ،وبخاصة في ظل العولمة وتداعيتها التي تنذر بالهيمنة والابتلاع الفكري والمعرفي واللساني ،فمن واجب أبناء العربية ومتكلميها ومتعلميها أن يصرفوا جهودهم شطر هذه القضايا من أجل النهوض بالعربية في كل مناحي الحياة المعرفية والفكرية والتواصلية.

ثم إن البحث المتواضع الذي قدمناه ،يطرق في الأساس متطلبات العربية الراهنة في مجال يعد الأهم كونه يمس قضية تعليم العربية في باسانترين، وهي قضية تحتاج فيها باسانترين فى تعليم العربية إلى اعتماد مناهج لسانية إجرائية من أجل تذليل الصعاب أما معلمي اللغة العربية ومتعلميها ،أملاً في النهوض باسانترين بتعليم العربية وترقيتها وتوسيع مجالات استعمالاتها لأغراض عامة وأغراض خاصة.

المراجع

.علي, نبيل. *الثقافات العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي*. الكويت: عالم المعرفة, ٢٠٠١

Anwar, Wajiz. *Analisis Kontrastif Bahasa Arab dan Bahasa Indonesia: Telaah terhadap Fonetik dan Morfologi*. Jakarta: PT. Pustaka al-Husna Baru, 2004.

Chotib, Ahmad. *Pedoman Pengajaran Bahasa Arab*. Jakarta: Departemen Agama RI, 1975.

Effendi, Ahmad Fuad. *Peta Pengajaran Bahasa Arab di Indonesia*. ٢٠١١ ,فى مجلة اللغة والفن.

Hasjmy, Ali. *Sejarah Masuk dan Berkembangnya Islam di Indonesia*. Bandung: al-Ma'rif, 1993.

Hermawan, Acep. *Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya, 2011.

Madjid, Nurcholis. *Bilik-Bilik Pesantren: Sebuah Potret Perjalanan*. Jakarta: Paramadina, 1997.

Muhaimin, Muhaimain. *Wacan Pengembangan Pendidikan Islam*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2003.

Muhajir, Muhajir, و dkk. *Pelajaran Bahasa Arab untuk MI dan MTs*. Yogyakarta: Pustaka Insan Madani, 2006.

Nasution, Harun, و dkk. *Islam Indonesia*. Jakarta: Djambatan, 2002.

Shorde, William A, و Jr Dan Voich. *Organization and Management Basic System Concepts*. Malaysia: Irwin Book Co, 1974.

Streenbrink, Karel A. *Pesantren Madrasah dan Sekolah: Pendidikan Islam dalam Kurun Moderen*. Jakarta: LP3ES, 1974.

Suryanaga, Ahmad Mansur. *Menemukan Sejarah Wacana Dunia Islam*. Bandung: Mizan, 1995.