الإطار المرجعى الاندونيسيى لتعليم اللغة العربية فى ضوء للإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات

تولوس مصطفى
UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta - Indonesia
tlsmstf@yahoo.co.id

١.مقدمة

مرت قرون طويلة على تعليم اللغة العربية فى اندونيسيا قرابة خمس عشرة قرنا من الزمن لأن الحديث عن تعليم اللغة العربية فى اندونيسيا هو الحديث عن دخول اللغة العربية وانتشارها في إندونيسيا وبالتالى الحديث عن دخول الإسلام وانتشاره في هذا البلد، وذلك لما بين دخول الإسلام وانتشاره فى اندونيسيا ودخول اللغة العربية فيها من علاقة وطيدة كما لو كانا وجهان لعملة واحدة. فاللغة العربية هي لغة ينطق بها المصدر الأساسي للدين الإسلامي: القرآن الكريم والأحاديث الشريفة، مما يعني أن انتشار هذه اللغة يتزامن دائما مع انتشار الإسلام، فلا يتدين قوم بهذا الدين الحنيف إلا وهم يتعاملون مع لغته العربية. لذلك من الضرورة الإشارة إلى تاريخ دخول الإسلام في إندونيسيا قبل الحديث عن دخول اللغة العربية وانتشارها في هذا البلد.

رغم أن المؤرخين لا يختلفون في تزامن بين دخول اللغة العربية ودخول الإسلام في إندونيسيا لما يقوم بينهما من علاقة وثيقة تحرم الفصل بينهما إلا أنه من الصعوبة تحديد متي وصلت هذه اللغة أراضي إندونيسيا وتعامل بها أهل هذا البلد للمرة الأولى. ومما يقف وراء ذلك عدم ما يكفي من الوثائق التاريخية التي تلقي الضوء على الأيام الأولى من دخول الإسلام في إندونيسيا نتيجة الاهتمام الضئيل لدى العلماء الذين عاشوا أيام دخول الإسلام بضرورة تدوين التاريخ. وإلى جانب ذلك كان المؤرخون أنفسهم يختلفون في تفسير الوثائق التاريخية لتحديد متي دخول الإسلام إلى جزر إندونيسيا فتباينت لديهم الآراء في ذلك حيث يدعى كل منها الأرجح.

ويمكن تقسيم آراء المؤرخين عن بداية دخول الإسلام في إندونيسيا إلى قسمين رئيسين، هما:

١. نظرية الهند: تزعم هذه النظرية أن الإسلام دخل أول ما دخل في إندونيسيا في القرن السابع الهجري أو القرن الثالث عشر الميلادي عن طريق الهند على أيدي التجار المسلمين

٢. نظرية مكة: وتزعم -ردًا على نظرية الهند- أن الإسلام دخل أول ما دخل في إندونيسيا في القرن الأول الهجري أو القرن السابع الميلادي على أيدي العرب الذين جاءوا من مكة المكرمة مباشرة. ويرى أ.د. الحاج عبد الملك كريم أمر الله المشهور بـ "بويا حامكا" صاحب هذه النظرية أن الرأي القائل إن الإسلام وصل سواحل إندونيسيا في

الثالث عشر الهجري يفتقر إلى المبرر التاريخي إذ إن في تلك الفترة قد ثبتت القوة السياسية الإسلامية التي مثلها المملكة الإسلامية مما يعني أن الإسلام قد جاء قبل ذلك بأمد بعيد وانتشر إلى أن أصبح قوة سياسية.[1]

هذا فيمكن الخروج من الحديث عن دخول الإسلام في إندونيسيا بأن هذا الدين الحنيف دخل أول ما دخل في إندونيسيا في القرن الأول الهجري أو القرن السابع الميلادي. وهذا يعني أن اللغة العربية أيضا دخلت في إندونيسيا منذ تلك الفترة[2]

ومنذ تلك العقود الطويلة تتابعت جهود سواء كانت من الافراد او المؤسسات او الحكومة وعقدت المؤتمرات والندوات كما الفت رسائل واطروحات والكتب من اجل نشر اللغة العربية فى أرخبيل اندونيسيا .ومازال المهتمون بتعليم اللغة العربية باندونيسيا يعقدون الندوات ويؤلفون الكتب ويطورون البرامج كما كانوا يفعلون.

ورغم طول مرور الوقت وكثرة الجهود المبذولة من تعليم اللغة العربية باندونيسيا الا ان تعليم اللغة العربية باندونيسيا مازال يحتاج الى جهود جبارة ليكون ناجحا لان تعليم اللغة العربية فى اندونيسيا لايزال يعانى من المشكلات بشقيها اللغوي وغير اللغوبي وأهمها عدم وجود الاطار المرجعى الاندونيسي لتعليم اللغة العربية باندونيسيا بصفة خاصة وتعليم اللغات بصفة عامة الامر الذى يؤدى الى نوع من الاضطرابات بداية من المنهج والمحتوى والتقويم.

ومن جانب أخر هناك معايير عالمية فى تعليم اللغات يمكن ان نستفيد منها من اجل وضع الإطار المرجعى لتعليم اللغة العربية فى اندونيسيا مع وضع الاعتبار ببعض الخصائص للمجتمع الاندونيسي ومنها الغرض من تعليم اللغة العربية باندونسيا الذى قد يختلف عن المجتعات الاخرى باعتبار اندونيسيا بلد المسلمين .

وهذا هو السبب الرئيسى الذى يدفع الباحث لكتابة هذا الموضوع على أمل ان تكون النتيجة بداية الطريق والاقتراح لأصحاب القرار لوضع الاطار الذى نحن بأمس الحاجة اليه فى تعليم اللغة العربية بإندونيسيا

٢.مشكلة الدراسة :

١. ما وضع تعليم اللغة العربية بإندونيسيا وتطوره من جوانبها المختلفة وما أهم المشكلات التى تواجها وماذا حاجتها الى الإطار المرجعى له
٢. ما المعايير التى يتضمنها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات

[1] ذهب كثير من المؤرخين بما فيهم المستشرقون إلى أن هذه النظرية هي الأرجح لتناغمها مع عدة وثائق تاريخية، منها وأهمها ما اكتشفه بويا حامكا من وثائق صينية تقول إن في عهد ملكة "سيما" بمملكة كالنجاء (Kalingga) الهيندوكية بجاوا الوسطى جاء إليها مبعوث من ملك العرب لاستطلاع أحوال البلد، وملك العرب يومها معاوية بن أبي سفيان. إلى جانب ذلك كانت هذه النظرية –نظرية مكة- قد أثبتت صحتها عدة مؤتمرات عن دخول الإسلام في إندونيسيا منها مؤتمر "تاريخ دخول الإسلام في إندونيسيا" المنعقد عام ١٩٦٣م، ومؤتمر "تاريخ الإسلام في مينان كابو" المنعقد عام ١٩٦٩م ,ومؤتمر "تاريخ رياو" المنعقد عام ١٩٧٥م، ومؤتمر "تاريخ دخول الإسلام في كاليمانتان" المنعقد عام١٩٧٦ م.

[2] تولوس مصطفى.كتاب المؤتمر الدولى الرابع للغة العربية دبى ٢٠١٥ص٦٢٣

٣. ما العناصر التى يمكن أن نقتبس من الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات من أجل وضع الإطار
المرجعى الإندونيسيى لتعليم اللغة العربية

٣.أهداف الدراسة :

محاولة حل أهم مشكلات تعليم اللغة العربية بإندونيسيا بوضع الإطار المرجعى الإندونيسى لتعليم اللغة العربية

٤.أهمية الدراسة :

١. سد الفجوة فى تعليم اللغة العربية التى لم يوجد فيها الإطار المرجعى مما يؤدى الى بعض الإضطرابات فى تعليم اللغة العربية
٢. دفع البحوث المماثلة المكملة لهذه الدراسة حتى تكتمل الصياغة الصالحة للتطبيق
٣. نيل الإهتمام من قبل المسؤولين بالدولة خاصة لدى وزارة الشؤون الدينية لإقرار سياسة تعليم اللغة العربية المطبقة على جميع مراحل التعليم بإندونيسيا

٥.منهج الدراسة :

والمنهج الذى اتبعه الباحث هو دراسة تحليلية تاريخية فيما يتعلق بدراسة وضع اللغة العربية بإندونيسيا و دراسة تحليلية استنتاجية فيما يتعلق بمعايير تعليم اللغة العربية

وتتفرع من موضوع البحث المحاور الاتية :

١. وضع تعليم اللغة العربية باندونيسيا
٢. أهمية الاطار المرجعى لتعليم اللغة العربية
٣. الدراسة التحليلية للإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات
٤. الصيغة المقترحة للإ طار الاندونيسى لتعليم اللغة العربية
٥. النتيجة
٦. المراجع

وضع تعليم اللغة العربية باندونيسيا

إن انتشار هذه اللغة يتزامن دائما مع انتشار الإسلام، فلا يتدين قوم بهذا الدين الحنيف إلا وهم يتعاملون مع لغته العربية. لذلك من الضرورة الإشارة إلى تاريخ دخول الإسلام في إندونيسيا قبل الحديث عن دخول اللغة العربية وانتشارها في هذا البلد.

فاللغة العربية في الأرخبيل قد وصل عمرها فى اندونيسيا إلى أكثر من اثنى عشر قرنا من الزمن,ففي تلك الفترة الطويلة مرت اللغة العربية من الزمن ارتفاعا فى حين وهبوطا فى حين اخر. و لم يكن بعيدا عن اذهاننا ، كانت

اللغة العربية جزأ مهما جدا في التعبير الثقافي للقبائل في الأرخبيل [٣]. وحتى الأبجدية العربية كانت كانت ذات مكانة مرموقة حتى قبل الحرب العالمية الثانية. وليس أدل على ذلك كثرة المفردات العربية المدرجة في المفردات الاندونيسية فان دل شيء فإنه يدل على دور اللغة العربية في إندونيسيا في الماضي.

في عهد الاستعمار،تمراللغة العربية في الأرخبيل فى تراجع دورها، ولم تدرس الافي المدارس الداخلية او البيسانترينات التى كانت تقع جغرافيا بعيدة عن المناطق الحضرية و ويقتصرتدريسها كأداة لفهم الكتب الدينية فقط وليست كأداة اتصال،. هذا الوضع يعطي الانطباع بأن اللغة العربية لا تستحق ان تدرس الا في المدارس الاسلامية والبيسانترينات والجامعات الإسلامية ولا يليق ان تدرس في المدارس والجامعات العامة .

بدأ هذا الوضع يتغير مع التحديث فى بعض البيسانترينات فى الثلاثينات حيث أن من خصائص التحديث هو إدراج المواد الدراسية العامة في المناهج الدراسية في تلك المدارس الإسلامية الحديثة من شأنها إزالة الإزدواجية بحيث لا يوجد انفصام بين الدراسات الدينية والدراسات العامة الامر الذى يؤثر على تدريس اللغة العربية حيث تدرس متكاملة كما تعتبر أنها سيلة للاتصال مع أساليب التدريس الجديدة وضعت في ذلك الوقت.

وفي منتصف السبعينات بدأت الجهود لإصلاح تعليم اللغة العربية بصفة واسعة بالمبادرة من زارة الشؤون الدينية وبدعم من الخبراء من الجامعات الاسلامية الحكومية الرائدة مما يؤدى الى انشاء مجامع اللغة العربية فى الجامعات الاسلامية الحكومية التى يطبق فيها نظرية الوحدة مع مدخل السمعية الشفوية فى تعليم اللغة العربية سواء كانت بالمدارس او بالجامعات

وفي الوقت نفسه اجريت المحاولات لتعليم اللغة العربية فى المؤسسات التعليمية في وزارةالتعليم والثقافة، سواء كانت في المراحل الجامعية اوفي المدارس الثانوية، من خلال إدخال المنهج المتطور فى تعليم اللغة العربية وهو المدخل التواصلي [٤].

وكان إنشاء معهد العلوم الإسلامية و العربية بجاكرتا التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية الرياض عام ١٩٨١ عاملا من العوامل الدافعة فى تجديد تعليم اللغة العربية في إندونيسيا .[٥]

تأسس معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا في شهر جمادي الأولى عام ١٤٠٠ هـ بموجب موافقة الديوان الملكي رقم ٥/ن/٢٦٧١٠ في ٢١ من ذي الحجة ١٣٩٨ هـ، وقد عهد إلى جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض مهمة الإشراف عليه ومتابعته كغيره من المعاهد التي سبقته في كل من رأس الخيمة وموريتانيا والولايات المتحدة الأمريكية، وقد ظل مسماه: معهد تعليم اللغة العربية حتى عام ١٤٠٦هـ الموافق ١٩٨٦م ليتغير إلى معهد العلوم الإسلامية والعربية.

---

[٣] نور خالص ماجد. مجلة نادى للغة العربية ,العدد ٢ عام ١٩٨٨

[٤] احمد فؤااد أفندى , أفاق تاريخية للغة العربية فى اندونيسيا , اللغة العربية بإنجونيسيا, ٢٠١٤,ص ١٤

[٥] حمدبن ناصر الدخيل. عليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قضايا وتجارب, المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٩٢ ص ٦٩

بداية الدراسة في المعهد والتطور التاريخي

بدأت الدراسة في المعهد في شهر جمادي الآخرة عام ١٤٠٠هـ، واقتصرت عند الافتتاح على سبعة فصول مسائية خاصة ببرنامج الإعداد اللغوي، ثم أخذ في التطور مرحلة بعد أخرى حتى وصلت أقسامه العلمية في العام الدراسي ١٤٢٤/١٤٢٣هـ إلى قسمين وشعبتين لكل قسم وشعبة رئيس مستقل ثم ضمت شعبة الدبلوم العام إداريا إلى قسم الشريعة تحت مسمى القسم الجامعي وضمت شعبة التعليم التكميلي إداريا إلى قسم الإعداد اللغوي تحت مسمى قسم الإعداد اللغوي، فصارت الأقسام كالتالي:

١) قسم الإعداد اللغوي ويشمل:

- قسم الإعداد اللغوي - طلبة وطالبات
- ب- شعبة التعليم التكميلي - طلبة وطالبات

٢) القسم الجامعي ويشمل :

- قسم الشريعة - طلاب وطالبات
- شعبة تأهيل المعلمين - طلاب
- قسم العلوم الإدارية والمصرفية الإسلامية - طلاب

وقد أخذ المعهد في النمو والتوسع الرأسي والأفقي منذ افتتاحه حتى الآن فعلى المستوى الرأسي كان عدد الدارسين في بداية إنشاء المعهد ١٤١ طالباً وصل عددهم في العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٣هـ إلى طالب وطالبة، وكان عدد الأساتذة وقت الافتتاح خمسة مدرسين، وصل هذا العدد في العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٣هـ إلى ٧٩عضوهيئة تدريس ومعلم ومعلمة , بالإضافة إلى ٤٧ إدارياً , كما بلغ عدد خريجي المعهد منذ افتتاحه حتى الآن ما يقرب من١٢٠٠٠طالب وطالبة منهم أكثر من ٢٥٠ طالب من طلاب المنح والطلاب الوافدين من البلاد المجاورة لإندونيسيا وهي ماليزيا والفلبين وتايلاند وكمبوديا وكوريا وسنغافورة

مراحل تطور الدراسة في المعهد:

مرت برامج المعهد وخططه الدراسية بمراحل عديدة، وبالرغم من صعوبة تحديد فواصل دقيقة بين هذه المراحل إلا أن هناك بعض المعالم والسمات للخطط الدراسية وعدد المستويات ونوعية المقررات الدراسية التي تميز كل مرحلة عما قبلها. ويمكن تحديدها في أربع مراحل:

المرحلة الأولى: مرحلة التأسيس:

وهي المرحلة الممتدة من بداية تأسيس المعهد حتى نهاية عام ١٤٠٢هـ، وسميت بذلك لأنّ المناهج والخطط الدراسية لم تكن قد اكتملت بعد. وقد قسمت الدراسة في المعهد إلى ثلاثة مستويات دراسية، وبلغ عدد الفصول الدراسية وقتئذ سبعة فصول؛ ثلاثة منها للمستوى الأول، واثنان للمستوى الثاني، واثنان للمستوى الثالث.

وفي هذه المرحلة بلغ عدد الساعات الدراسية عشر ساعات أسبوعيًا، بمعدل ساعتين يوميًا. وكانت المقررات الدراسية عبارة عن مجموعة من المذكرات في تعليم اللغة العربية أُعِدّت من قِبل أساتذة المعهد، بالإضافة إلى

بعض الكتب والمذكرات الصادرة عن معهدي تعليم اللغة العربية التابعين لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود.

المرحلة الثانية: المرحلة الانتقالية:

وهي المرحلة الممتدة من نهاية عام ١٤٠٢هـ إلى عام ١٤٠٥هـ، وفي هذه المرحلة زاد الإقبال على المعهد بشكل كبير حيث بلغ عدد المتقدمين لامتحان القبول أكثر من ألف طالب وطالبة من أنحاء إندونيسيا، وأجريت في هذه المرحلة تغييرات جذرية في المستويات الدراسية والمقررات، كما صارت الدراسة في هذه المرحلة مقسومة على زمنين:

- الأول: صباحيّ، ويشمل ستة مستويات دراسية، بمعدل عشرين ساعة في الأسبوع.
- الثاني: مسائيّ، ويشمل أربعة مستويات دراسية، بمعدل ست ساعات في الأسبوع.

المتغيرات التي طرأت على هذه المرحلة:

- نظراً لتغير نظام الدراسة من ثلاثة مستويات إلى ستة مستويات كان من الضروري وضع مقررات دراسية تناسب جميع المستويات، ومن ثم أُعِدّتْ أكثر من خمسين مذكرة للتدريس، بالإضافة إلى بعض الكتب والمذكرات المساعدة من معهد اللغة العربية التابع لجامعة الملك سعود في الرياض.
- إنشاء معملين للغة أُفيد منهما في دروس الأصوات وفهم المسموع والمنظور وتدريبات الأنماط المتعددة في شتى المستويات.
- إعداد نموذج لامتحان القبول وفق معايير فنية لقياس المقدرة اللغوية للطلاب المتقدمين حتى يمكن تحديد مستوياتهم.
- زيادة عدد المعلمين حتى وصل إلى واحد وعشرين معلّمًا ومعلّمة أغلبهم من المتخصصين ذوي الخبرة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مما كان له الأثر الطيب على الدارسين.

أهم مشكلات المرحلة الثانية:

- افتقار المعهد إلى كتاب متدرج متكامل يخدم جميع المستويات اللغوية.
- افتقار المذكرات لوسائل الإيضاح.
- قلة التدريبات والتطبيقات اللغوية في عدد كبير من المذكرات.
- صعوبة بعض المذكرات على المستويات الدراسية الأولى لاحتوائها على مفردات لغوية متقدمة.
- عدم تكيف بعض الطلاب مع الطريقة السمعية الشفهية لتعودهم على فهم المقروء.
- طول المدة الدراسية لتعليم اللغة العربية على مدار ثلاث سنوات في ستة مستويات.

المرحلة الثالثة: النمو:

وهي المرحلة الممتدة من عام ١٤٠٥هـ إلى عام ١٤٢٦هـ، وفي بداية هذه المرحلة عُدّل التنظيم العلمي في المعهد

بتحويل المعهد إلى أقسام وشعب علمية هي:

- أ - قسم الشريعة.
- ب- قسم الإعداد اللغوي (البرنامج المكثف وغير المكثف).
- ج - شعبة التعليم التكميلي.
- د - شعبة تأهيل المعلمين.

واقتضى ذلك إجراء تغييرات مناسبة لبرامج الدراسة في المعهد وخططها، وإلغاء نظام المستويات الستة في الإعداد اللغوي، وقصرها على مستويات أربعة في سنتين دراسيتين.

ولتعويض النقص في المستويات زيدت عدد الساعات الدراسية خمس ساعات أسبوعية؛ لتصل إلى خمس وعشرين، وعُدّلت الخطة الدراسية للبرنامج المكثف في قسم الإعداد اللغوي، كما أُلغيتْ كثير من المذكرات، واعتُمدَ عِوضًا عنها كتاب العربية للناشئين، وبعض المذكرات المساعدة لمعالجة جوانب الضعف لدى الطلاب كمادة التدريبات الصوتية.

واستمر العمل بهذه الخطة حتى عام ١٤١٥هـ عندما أصدرت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية سلسلة تعليم اللغة العربية عن طريق معهد تعليم اللغة العربية في الرياض؛ فتقرر العمل بكتب السلسلة على مراحل؛ لتحل محل كتاب العربية للناشئين. وقد أجريت بعض الدراسات المقارنة بين كتب السلسلة وكتاب العربية للناشئين، ثم استقر الرأي على اعتماد كتب السلسلة في عام ١٤١٩هـ، كما عدلت بعض المذكرات المقررة على الطلاب، وغُيِّر مقرّر الثقافة الإسلامية للمستويين السادس والثامن شريعة إلى مقرر الدعوة الإصلاحية، واكتفي بتدريس مقرر الثقافة الإسلامية في المستويين الأول والثالث.

وفي العام الدراسي ١٤٢٣/١٤٢٤هـ ضُمّت شعبة دبلوم تأهيل المعلمين إداريًا إلى قسم الشريعة تحت اسم "القسم الجامعي"، وضُمّتْ شعبة التعليم التكميلي إلى قسم الإعداد اللغوي تحت اسم "قسم الإعداد اللغوي".

المرحلة الرابعة : التطور

وهي المرحلة الممتدة من عام ١٤٢٦هـ إلى وقتنا الحاضر، وفي هذه المرحلة المهمة بدأ المعهد في الإفادة من التقنية الحديثة في تطوير الأساليب التربوية والتعليمية لزيادة كفاءته، كما شهد المعهد توسعًا ملحوظًا في أقسامه وبرامجه؛ حيث افتتح قسم لدراسة الطالبات في التعليم التكميلي وقسم الشريعة بجانب قسم الإعداد اللغوي، كما افتُتح فصل للمعلمات الإندونيسيات في شعبة دبلوم تأهيل المعلمين في بداية الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٣١/١٤٣٢هـ . وصدرت الموافقة في العام نفسه على افتتاح قسم للعلوم الإدارية والمالية الإسلامية في مرحلة الدبلوم المتوسط، وبدأ ت الدراسة فيه في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٣هـ/ ١٤٣٤هـ. كما صدرت الموافقة في أوائل العام ١٤٣٢هـ على افتتاح قسم جامعي للغة العربية، يمنح درجة البكالوريوس في تخصص اللغة العربية. وبدأت الدراسة في الفصل الثاني من العام الجامعيّ ١٤٣١/١٤٣٢هـ في برنامج التعليم الموازي، وبرنامج التعليم عن بعد.

وفي هذه المرحلة افتُتح معهد خادم الحرمين الشريفين في بندا أتشيه، وعهدت مهمة الإشراف العلمي والأكاديمي إلى معهد العلوم الإسلامية والعربية في جاكرتا، كما صدرت الموافقة السامية على افتتاح ثلاثة فروع جديدة

للمعهد في أنحاء إندونيسيا، ووقعت اتفاقية رسمية بذلك بين الحكومتين السعودية والإندونيسية.

ومن جهة أخرى توسع المعهد في قبول الطلاب والطالبات في هذه المرحلة حتى بلغ عددهم في العام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ ٢٩١٢ طالبًا وطالبة يمثلون جميع الجزر الإندونيسية، إضافة إلى دول أخرى.

ولتعزيز علاقة المعهد بالجامعات ومراكز تعليم اللغة والمؤسسات العلمية في إندونيسيا افتُتح مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر في المعهد. وبدأ العمل في تجهيز ثلاثة معامل لغوية جديدة، كما أجريت تحديثات لمعامل الحاسب الآلي، ودُعمت مكتبة المعهد بالمزيد من الكتب حتى صارت أكبر مكتبة عربية في شرق آسيا . كما بدأت في العام ١٤٣١/١٤٣٢ مراجعة شاملة لمناهج المعهد ومقرراته، وبدأ العمل في التطوير والجودة واجراءات الاعتماد الأكاديمي في العام الدراسي ١٤٣٣هـ / ١٤٣٤هـ .[٦]

وتستمر الحكومة في السعي لتحسين نوعية التعليم عن طريق إصدار السياسات التعليمية المختلفة، وخاصة السياسات التعليمية ذات الصلة بالتعليم العالي.حيث يتم تعيين السياسات التعليمية المختلفة بداية من قرار رئيس الجمهورية يليه القرار الوزارى الى اللوائح التنفيذية بشأن الإطار الوطني الاندونيسي للمؤهلات التى تنص على ان تصنيف الكفاءات البشرية الأندونيسية تتوزع الى تسع مستويات ولكل مستوى اربع مواصفات وهى :

أ) المواقف والقيم، ب) والقدرة على العمل، ج) المعرفة العامة، ود) المهارات الإدارية.

وبما أن الإطار الوطنى الإندونيسي للمؤهلات تعم جميع المواد الدراسية وفى كل المرحلات الدراسية فلا بد لمادة اللغة العربية إطارها الخاص مع الإستفادة بالمعايير العالمية فى تعليم اللغات وفى مقدمتها المعايير الأوروبية لتعليم اللغات.

حركات التجديد في تعليم اللغة العربية في ندونيسيا

قد مرت باللغة العربية عدة محاولات للتطوير والتجديد في تدريسها. ففي الثلاثينات قام بعض المعاهد التربوية الإسلامية (الباسنترينات) بالتجديد في نظامها التربوي وأحدث في نفس الوقت تجديدا في تعليم اللغة العربية استيفاء لمتطلبات العصر. فهذه المعاهد الحديثة العصرية غيرت هدف تعليم اللغة العربية من استيعاب قواعد اللغة إلى الكفاءة أو المهارة اللغوية، واستخدمت الطريقة المباشرة في تعليمها بدلا من طريقة القواعد والترجمة. إلا أن هذا التجديد مقتصر على بعض المعاهد لأن أكثرية الباسنترينات أصرّت على النظام القديم في التربية وفي تعليم اللغة العربية. وخلال الأعقاد الثلاثة، من الأربعينات إلى الستينات، سار تعليم اللغة العربية على ما كان، بحيث أن المعاهد السلفية ثبتت على طريقة القواعد والترجمة، كما أن المعاهد الحديثة أصرت على الطريقة المباشرة. أما المدارس الإسلامية فتتحير بين الطريقتين (أفندي، ٢٠١٢).

أما الحركة التجديدية الشاملة المكثفة في تعليم اللغة العربية فحدثت في أوائل السبعينات. وذلك أن الوزارة الدينية أخذت زمام الأمر، فكونت لجانا خاصة تتكون من الخبراء والمتخصصين من الجامعات الإسلامية بالإضافة إلى المدرسين المتمرسين في مجال تعليم اللغة العربية. بدأت حركة التجديد ببحوث علمية حول واقع تعليم اللغة

[٦] موقع http://www.lipia.org/index.php/ct-menu-item-3/ct-menu-item-17

العربية، ويليها وضع المناهج الجديدة، وإعدادالكتب المدرسية الحديثة، وإمداد المدارس والجامعات الإسلامية بوسائل التدريس التي من أهمها المعمل أو المختبر اللغوي، وتدريب المدرسين على النظام الجديد في تعليم اللغة العربية هي نظام الوحدة والطريقة الحديثة وهي الطريقة السمعية الشفوية (خطيب الأمم، ١٩٧٦). ولا يفوتني أن أشير هنا إلى دور كبير ومهم لمعهد العلوم الإسلامية والعربية بجاكرتا التابع لجامعة الإمام محمد ابن السعود الإسلامية بالرياض في دعم هذه الحركة التجديدية. وذلك بفتح برنامج دبلوم لتعليم اللغة العربية وعقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية.

وفي منتصف الثمانينات طرأ تغيير في مناهج تعليم اللغات (واللغة العربية في ضمنها) بوزارة التربية و الثقافة، حيث تم وضع المنهج المعنوي الوظيفي بدلا من المنهج النحوي التركيبي واستخدام الطريقة الاتصالية بدلا من الطريقة السمعية الشفوية. وقد أعقب هذا التغيير إعداد الكتب المدرسية وتدريب المعلمين. واستمر استخدام هذا المدخل الاتصالي في تعليم اللغات إلى ما بعد الألفين وإلى اليوم (أفندي، ٢٠٠).

و في عام ١٩٩٩ تم إنشاء جمعية لمعلمي اللغة العربية في إندونيسيا باسم اتحاد مدرسي اللغة العربية (IMLA). و منذ انشاء هذه الجمعية إلى اليوم تم عقد عشرات الندوات القومية والدولية للغة العربية وآدابها. و بوجود هذا الاتحاد أيضا جرى اتصال تعاوني وأكاديمي مكثف بين أقسام اللغة العربية وآدابها في شتى الجامعات التابعة للوزارة الدينية والتابعة لوزارة التربية والثقافة، كما جرى اتصال متزايد مع الجامعات في الشرق الأوسط، وإفريقيا وجنوب شرقي آسيا وأستراليا وغيرها.

و هناك محاولات عديدة و تحفيزات متنوعة من أقسام اللغة العربية في عدة جامعات لتطوير تعليم اللغة العربية، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي. (١) جامعة مولانا ملك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالنج التي تفتح برنامجا خاصا لتعليم اللغة العربية المكثف (PKPBA) لطلابها الجدد لجميع أقسام الكليات بالاضافة إلى إجبارهم أن يسكنوا في سكن الطلاب المخصص لهم لمدة سنة. (٢) جامعة مالانج الحكومية التي اتخذت منحى جديدا باستحداث مناهج مرنة لتلبية حاجات المجتمع وفتح دروس عربية مكثفة لمدة سنة واحدة، بالإضافة إلى برامج اختيارية تمكن الطلبة من اختيارها حسب اهتماماتهم ورغباتهم، منها برنامج الترجمة، الدين الإسلامي، العربية للأطفال، العربية لهدف خاص، الحاسوب العربي والانترنت، والخط العربي.

و في بداية القرن ٢١ ظهر اهتمام واسع من أبناء المجتمع الإندونيسي لدراسة اللغة العربية . و من الأدلة التي تشير إلى هذه الظاهرة (١) كثرة المنتسبين الى شعبة اللغة والأدب العربي أو قسم تربية اللغة العربية في الجامعات، (٢) افتتاح مراكز تعليم اللغة العربية لمدة قصيرة لهؤلاء الذين يريدون آداء الحج و العمرة أو العمل في الدول العربية. (٣) ازدياد الطلب من أعضاء المجتمع لدراسة اللغة العربية لفهم القرآن و السنة النبوية، (٤) ادخال مادة اللغة العربية (اجبارية أو اختيارية) في منهج المدارس العامة (الحكومية والأهلية) ابتداء من المدارس الابتدائية الى المتوسطة والثانوية، (٥) إصدار عدد كبير من الكتب المدرسية والجامعية والمرجعية في علوم اللغة العربية وتعليمها إما باللغة الإندونيسية أو العربية، و (٦) عقد برامج سنوية، على المستوى المحلي والقومي، باسم "الأسبوع العربي"، "لية عربية"، "ليلة شعرية عربية"، "مهرجان الأدب العربي"، "مسابقة المناظرة باللغة العربية"،

وغير ذلك كثير.[٧]

موقف اللغة العربية في سياسة الدولة للغات

ومن المهم أيضا أن نطّلع على سياسة الدولة الإندونيسية في اللغات. ففي وثيقة "سياسة قومية للغات عام ١٩٩٩"، نجد أن اللغة العربية وضعت في سطر واحد مع اللغة الإنكليزية والألمانية واليابانية والفرنسية والصينيةوغيرها كلغة أجنبية. غير أن العربية هي اللغة الأجنبية الوحيدة التي يضاف إليها موقف آخر هو لغة الدين الإسلامي ولغة الثقافة الأسلامية. وبذلك فقد أصبحت تلك الوثيقة مرجعا أساسيا لتدريس اللغة العربية و وتطويرها، و في نفس الوقت أزالت الشك و الريبة إزاء أهمية اللغة العربية من قبل متخذي القرارات في الوزارة و المنفذين في المعاهد والمدارس والجامعات. ولا شك أن مكانة اللغة العربية المتميزة كلغة أجنبية ولغة الدين والثقافة الإسلامية تؤدي إلى اتساع المنتسبين و كثرة الراغبين في دراسة هذه اللغة في المجتمع الاندونيسي أكثر بكثير من اللغات الأجنبية الأخرى. ولكن الأسف أن السياسة الوطنية للغات لم تضع اللغة العربية في مكان لائق في مناهج الدراسة للمدارس العامة، لاسيما إذا قارنا بينها العربية والإنجليزية. فاللغة الإنجليزية مادة إجبارية في المدارس المتوسطة والثانوية، في حين أن اللغة العربية لا يتعدي موقفها مادة اختيارية في المدارس الثانوية فقط. فلا بد لخبراء اللغة العربية أن يحاولوا جاهدين لترقية موقفها في مناهج الدراسة للمدارس المتوسطة والثانوية في الأوقات المقبلة.

إن لتعليم اللغة العربية في إندونيسيا آفاقا وأبعادا واسعة، سواء من حيث أهداف تعليمها وتعلمها، أو من حيث أنواع اللغة ومستوياتها التي يتم تدريسها ، أومن حيث الهيئات التربوية التي تقوم بتدريسها. وتحتاج كل منها إلى برامج ومناهج ومقررات وكتب وطرائق خاصة ومتميزة إضافة إلى مدرسين أكفاء. وهذه الحقائق تدل على أن للمعاهد والمدارس والجامعات دورا كبيرا في نشر اللغة العربية في إندونيسيا، وأنها تفتح مجالا واسعا للعمل، ولكنها من ناحية أخري مسؤولية يجب استيفاؤها وتحديات يجب إجابتها على العاملين في حقل تعليم اللغة العربية.[٨]

إن التطورات التي شهدها مجال تعليم اللغة العربية في إندونيسيا في ضوء الاتجاهات الجديدة لا تنحصر على الجانب المنهجي فحسب وإنما أيضا يغطي جانب إدارة برامج تعليم اللغة العربية. وقد نشأت جذور هذا التطوير الإداري في النصف الثاني من التسعينيات عندما ظهر في الجامعات الإسلامية الإندونيسية حكومية كانت أم أهلية ما يعرف ببرامج تعليم اللغة العربية المكثفة. وهي برامج يجب أن يمر بها الطلاب الجدد في السنة الأولى من دراستهم وتهدف إلى تزويدهم بالمهارات اللغوية التي تساعدهم في دراستهم الجامعية. وجاءت فكرة إدارة هذه البرامج تذليلا لمشكلة تدني مستوى اللغة العربية لدى طلاب المستوى الثانوي عند التحاقهم بالمرحلة الجامعية مما يؤدي بهم إلى مواجهة مشاكل لغوية في الاطلاع على المراجع العربية.

وظهور هذه البرامج يعد مرحلة جديدة في مجال تعليم اللغة العربية في إندونيسيا لما تتبناه هذه البرامج من منهج حديث لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، وهو الذي ينعكس في النقاط التالية:

---

[٧]أحمد فؤااد أفندى , أفاق تاريخية للغة العربية فى اندونيسيا , اللغة العربية بإنجونيسيا, ٢٠١٤,ص ١٦

[٨]احمد فؤاد أفندى,أفاق تاريخية للغة العربية فى اندونيسيا , اللغة العربية بإنجونيسيا, ٢٠١٤,ص ١٤

١. هذه البرامج تتبنى اتجاها حديثا في تعليم اللغة العربية وتخلت عن اتجاه النحو والترجمة الذي شائع الاستناد إليه في تعليم اللغة العربية بإندونيسيا.

٢. تنبني عملية التعليم في هذه البرامج على أساس المهارات اللغوية الأربع بصورة متكاملة بخلاف نظيرتها التقليدية التي تتركز بصورة بالغة على مهارة القراءة والترجمة.

٣. تستمد مواد تعليم اللغة العربية في هذه البرامج من أحدث سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مثل العربية للناشئين والعربية بين يديك. وهذا بخلاف المواد التعليمية القديمة الشائعة التي تستمد من الكتب الدينية واللغوية أو السلسلة التعليمية المستمد موادها من الكتب الأساسية لتعليم اللغة العربية.

٤. تتبنى عملية التعليم في هذه البرامج مداخل وطرائق التدريس الحديثة ولم تعد تتقيد بطريقة النحو والترجمة التي ساد استخدامها من قبل.

٥. تستعين عملية التعليم في هذه البرامج بأنواع مختلفة من الوسائل التعليمية الحديثة مثل الكمبيوتر والمختبر اللغوي وجهاز التسجيل والقمر الصناعي وغيرها من الوسائل الحديثة التي لم تشع استخدامها التعليمي من قبل.

٦. تدار هذه البرامج بصورة مكثفة حيث تستنفد الدراسة من ثلاثة إلى خمسة أيام في الأسبوع. وهذا من حيث الكم أكثر بدرجات من عدد الحصص في البرامج العادية التي تستغرق حصة واحدة فقط (مدة ساعة ونصف الساعة) في الأسبوع.

٧. تهتم هذه البرامج (في بعض الجامعات) بتوفير بيئة لغوية وذلك ببناء داخلية للطلاب يعيشون فيها جوا لغويا يمكنهم من ممارسة اللغة العربية في حياتهم اليومية. وهذا يعد تطورا غير مسبوق إذ إن انعدام البيئة اللغوية مشكلة تجابه أغلبية المؤسسات التربوية في إندونيسيا سواء أكان ذلك بسبب انعدام البيئة نفسها أم بسبب انعدام من يحركها ويشرف عليها.

ومرحلة أخرى من مراحل تطور إدارة تعليم اللغة العربية في إندونيسيا هي نشأة في بداية الألفية الثانية معاهد دولية لتعليم اللغة العربية وفي مقدمتها المعاهد الإماراتية الخاصة لتعليم اللغة العربية.[٩]

الدراسة التحليلية للإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات

الإطار عبارة عن وثيقة اعتمدها المجلس الأوربي في نوفمبر ٢٠٠١ لتكون مرجعا يحدد مستويات التمكن من اللغات الأجنبية وإطارا ناظما لتطوير تدريس تلك اللغات في أوربا، وهو دليل يُستخدم في وصف إنجازات المتعلمين من اللغات الأجنبية في جميع أنحاء أوربا وفي بلدان أخرى مثل كولومبيا والفلبين. وقد وُضِع بهدف توضيح الطريق لطلاب اللغات الأجنبية بأوربا ومدرسيها في مجال تعلم اللغة وتدريسها وتقييمها. كما أنه دليل للمبادئ النظرية وللمرجعيات التي تنص على أساس مشترك لتطوير برامج اللغات الحية، ومرجعياتها والامتحانات والكتب المدرسية والدروس.

[٩] نصر الدين إدريس جوهر, اتجاهات جديدة في مجال تعليم اللغة العربية في إندونيسيا,

وتعدُّ هذه الوثيقة جزءاً رئيسا من المشروع الذي وضعه المجلس الأوربي تحت عنوان" *تعلم اللغات من أجل المواطنة الأوربية*."

تبنى الإطار الأوربي توصيات المؤتمر الذي انعقد بمدينة (روشليكون) في سويسرا في عام ١٩٩١ وكان بعنوان (الشفافية والتماسك في تعلم اللغات في أوربا: الأهداف والتقييم ومنح الشهادات) وقد تم وضع حجر الأساس لهذا الإطار في ندوة سويسرا ووافقت عليه الدول الأعضاء في المجلس الأوربي عام ١٩٩٧ و اعتمدها المجلس الأوربي في نوفمبر ٢٠٠١.
وقد دارت التوصيات حول إعداد إطار أوربي مرجعي مشترك لتعليم اللغات في كل المستويات، وأن يستهدف ذلك الإطار تيسير التعاون بين المؤسسات التعليمية، كما ارتبط ارتباطا رئيسا بمسألة البناء السياسي لأوربا متعددة اللغات والمواطنة الأوربية، واستجابة لهذه التوصيات وضع الإطار الأوربي أساسا مشتركا لتعليم اللغات الحية وتعلمها في أوربا.

الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات ويرمز له اختصارا بـ : (CEFR)، هو وثيقة أعدها مجلس أوروبا ضمن مشروع (تعلم اللغات من أجل المواطنة الأوروبية) بين عامي ١٩٨٩ و ١٩٩٦ م. وصدرت الطبعة الإنجليزية عام ٢٠٠٠ ، وقد أوصى مجلس الاتحاد الأوروبي، في نوفمبر ٢٠٠١ ، باستخدام (CEFR) لإقامة نظم التحقق من القدرة اللغوية. وقد نشرت الطبعة العربية الأولى منه عام ٢٠٠٨ م مترجمة عن الطبعة الألمانية الصادرة عام ٢٠٠١ م، وقد صدرت عن تعاون بين معهد جوتة ودار إلياس للطباعة والنشر بالقاهرة ويقع الكتاب في ٢٦٤ صفحة من القطع الكبير ويحمل رقم ٤- ٣١٣ - ISBN 977-٣٠٤. وهذا الكتاب يمكن اعتباره من نوع الكتب (الأدلة) التي يرجع إليها العاملون في حقل تعليم اللغات الأجنبية على اختلاف تخصصاتهم، ومن الجدير بالذكر أن هذا الإطار الأوروبي مُنَاظِر - من حيث كونه معيار تقييم- لمعايير سابقة عليه مثل معايير معهد الخدمة الخارجية الأمريكي المسماة ILR ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية Actfl والمعايير الأسترالية (ISLPR) وغيرها.

ترجع أهمية هذا الكتاب لكونه قد صار دستور تعليم اللغات في أوروبا وفي كثير من دول العالم بما فيها مؤسسات تعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث يستند لهذا الإطار في عمليات بناء المناهج والمواد التعليمية[١٠]

١. يسعى الإطار لتحقيق غايات محددة في مجال التعليم، منها:
ضرورة الاستمرار في تكثيف تعلم اللغات وتعليمها بدول الاتحاد الأوربي.
٢. دعم التنقل و التواصل بين دول أوربا بفاعلية أكثر تبنى على احترام الهويات والتنوع الثقافي.
٣. تيسير التعاون بين المؤسسات التعليمية المختلفة التي يظلها إطار مرجعي مشترك.

يوضح أن الأهداف السياسية اللغوية للمجلس الأوروبي تتلخص في أن (تتحول الدول الأعضاء إلى وحدة واحدة كبرى) وذلك عبر تحويل التعددية اللغوية في الاتحاد الأوروبي إلى (مصدر للثراء والتفاهم المتبادل) وهذا يتم من خلال تقارب الدول الأوروبية فيما يخص تعليم وتعلم اللغات بما يساعد على تبادل الخبرات وتوحيد المعايير.

كما يجيب عن سؤال (لماذا تحتاج أوروبا إلى إطار معياري مشترك) بما يلي : دعم وتيسير سبل التعاون بين مؤسسات تعليم اللغات بين الدول، ووضع أساس قوي لاعتماد المؤهلات اللغوية بينها، وتشجيع ودعم المعنيين

[١٠] اسلام يسرى على. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية, عدد ٧ رقم ١ ٢٠١٦ جامعة اسلامية عالمية ماليزيا ص ١٩٧

بتعليم وتعلم اللغات الأجنبية.كمايوضح أغراض الإطار المرجعي وهي: التخطيط لبرنامج دراسة اللغات وهذا يشمل أهداف البرامج ومحتوياتها، والتخطيط للشهادات اللغوية وهذا يشمل محتويات الاختبارات ومعايير التقييم، والغرض الثالث التخطيط للدراسة الموجهة ذاتيًا[١١]

وقد شكَّل هذا الإطار ثورة في مجال تعليم اللغات الأجنبية في دول الاتحاد الأوربي حيث أصبح المرجع الأساسي في تحديد مستويات التعلم والذي لا يمكن تجاوزه في التخطيط اللغوي لهذه البلدان، فتغيرت على أثره المناهج وطرق التدريس والتقويم وصارت تبعا له بحيث صار التعليم يسير في اتجاه مرسوم من قبل تعليمات الإطار الأوربي وينتظم في سياقه، وحق على كل مشتغل بمجال تعليم اللغات أن يطلع عليه ويقف على ما فيه، كما ترجع أهمية هذا الكتاب لكونه قد صار دستور تعليم اللغات في أوروبا وفي كثير من دول العالم بما فيها مؤسسات تعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث يستند لهذا الإطار في عمليات بناء المناهج والمواد التعليمية والتقييم اللغوي، وهذا هو السبب الرئيس الذي دفع الباحث للكتابة عنه ولتعريف المهتمين بتعليم اللغة العربية به [١٢]و هكذا سنحاول تسليط الضوء على هذا الكتاب الفريد من خلال هذه المحاور التالية[١٣].

المعايير التي تتحكم في عمل الإطار ويجب عليه استيفاؤها

هناك ثلاثة معايير وهي:

المعيار الأول :الشمول الكافي، ويتمثل في تحديد جميع أنواع المعارف اللغوية والمهارات واستخدامات اللغة وتحديدها وأن يكون بمقدور كل مستخدم عند رجوعه للإطار تعريف الأهداف الخاصة به كمستخدم.
المعيار الثاني :الشفافية، ويعني ضرورة أن تكون المعلومات التي يقدمها الإطار مُصاغة صياغة واضحة وسهلة الفهم للمعنيين به.

المعيار الثالث :الترابط المنطقي والتماسك، ويعني أن يبتعد عن أي تناقض داخله، كما يشتد هذا الترابط فيما يتعلق بالنظم التعليمية ووجود علاقات منسجمة بين العناصر المكونة لها.

وبجانب ذلك هناك معايير اخرى اكثر تفصيلا تتكون من ثمانية معايير وهى :

١. **الجانب الشخصي**
أن يتمتع بالدافعية والذكاء والقدرة على التغيير وحب ما هو مقدم عليه والرغبة الملحة في مساعدة المتعلمين.
٢. **فهم الإطار الأوروبي**
بحيث يستمد منه سبل التخطيط والتدريس والتقييم من وجهات نظر مختلفة وترابط مستوياته جميعها. لا مجرد النظر إليه بأنه مجموعة من ستة مستويات للكفاءة فقط.
٣. **المحتوى والوعي اللغوي**
ويشمل المعرفة بأنظمة اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية ومهاراتها الأربعة، وأوجه التشابه والاختلاف بين اللغة المتعلمة واللغة الأم ونظريات اكتساب اللغات وتعلمها.

---

[١١]المرجع نفسه
[١٢]المرجع نفسه
[١٣]كتاب غير مجرى التعليم فى أميركا .

٤. **المنهجية والتقويم**

معرفة أنواع التقييم وطرائق تطبيقها وتطبيق التقييم التأملي بأنواعه الثلاثة (القبلي . أثناء العملية التدريسية . البعدي) ورفع التقارير عن أداءات المتعلمين والمدرسين.

٥. **البحث العلمي**

وهو من أفضل الوسائل في تطوير مهارات المعلم والإجابة عن التساؤلات التي تختلج أفكاره.

٦. **المواد الدراسية ومصادر التعلم**

وهو إلمام المعلم بأنواع المواد التعليمية ومصادرها وترتيبها بما يتوافق واحتياجات المتعلمين.

٧. **الإدارة الصفية**

بحيث يكون الصف بيئة مشجعة للعملية التعليمية وتدعم الجانب المادي والمعنوي.

٨. **إدارة صفوف المحتوى واللغة المتكاملة**

بحيث يقدم اللغة كمكون متكامل تبعا لخصائصها وصفاتها المتميزة مستخدما طرائق تدريسية متعددة الجوانب تتوافق وطبيعة اللغة[١٤].

المحاور الأربعة التي يتمحور حولها الإطار

بني الإطار على أربعة محاور رئيسية و هي:

١. **المستويات المرجعية الستة.**
٢. **الأنشطة اللغوية الستة.**
٣. **المكونات الثلاثة للقدرة الاتصالية.**
٤. **المنحنى الفعلي الذي يتمحور حول فكرة أداء المهمة.**

الأشياءُ التي قام الإطار الأوربي بوضعه

الإطار المرجعي الأوربي:

قام بوضع الأسس النظرية لإعداد برامج لتدريس اللغات الحية ولإعداد الامتحانات وإعداد الكتب الدراسية وما ذلك الى

قام بوصف المهارات التي يجب على المتعلم تعلمها بغرض استخدامها في الاتصال اللغوي.

قام بتحديد المعارف والعادات التي يجب على المتعلم اكتسابها ليمتلك بعدا سلوكيا لغويا فعالا.

قام بتعريف مستويات القدرات اللغوية بهدف قياس التقدم الذي يحرزه المتعلم في كل مرحلة من مراحل عملية التعلم .

يتكون نموذج استخدام اللغة من عدة أقسام رئيسة هي:

[١٤] المعايير العالمية لمعلمي اللغات الأجنبية في القرن الواحد والعشرين

أولا – سياق استخدام اللغة :ويتناول الدوائر التي يعيش فيها الإنسان (كالأسرة والمدرسة والعمل ...) والمواقف التي يقابلها والعمليات التي يقوم بها الإنسان أثناء اتصاله بتلك الدوائر ، كما يتناول الشروط المادية والاجتماعية والزمنية المرتبطة بعملية الاتصال تلك.

ثانيا – موضوعات الاتصال: يقدم قائمة من ١٨ موضوعا اتصاليا رئيسا، ثم يعطي مثالا للموضوعات المندرجة تحت أحد تلك الموضوعات الرئيسة ، ثم الموضوعات المندرجة تحت الموضوع الفرعي .. ويشير الإطار إلى أن هذا الموضوعات تختلف من متعلمين لآخرين حسب طبيعتهم وأهدافهم، وتفيد هذه الأمثلة في إمكانية محاكاتها مع الموضوعات الرئيسة الأخرى.

ثالثا – المهام والأهداف الاتصالية: ويتناول المهام التي يقوم بها متعلم اللغة في الواقع مثل البحث عن وظيفة أو التقديم لها أو الحصول على تصريح عمل و... إلخ وقد اعتمد في بناء هذه القائمة على دراسة سابقة لمجلس أوروبا بعنوان (مستوى العَتَبَة1990 Threshold level).

رابعا - الأنشطة والاستراتيجيات اللغوية الاتصالية: لكي ينجز المتعلمون مهامهم الاتصالية فلابد من حدوث فعل اتصالي واستخدام استراتيجيات اتصالية لتحقيق تلك المهام ، وهذه الأنشطة تأخذ أشكالا متنوعة:

•أنشطة واستراتيجيات إنتاجية

•أنشطة واستراتيجيات التلقي

•أنشطة التفاعل واستراتيجياته : التفاعل التحريري ، التفاعل الشفهي ، استراتيجيات التفاعل

ومن هذا القسم يبدأ عرض (مصنِّفات) كل نشاط موزعة على المستويات من C2 إلى A1 وتتوافر جداول مصنفات موزعة بناء على الأنشطة السابقة. مثلا الأنشطة والاستراتيجيات الانتاجية يوجد لها خمسة جداول معايير: النتاج الشفهي عموما، الحديث الفردي المتصل: عرض التجارب، الحديث الفردي المتصل: تقديم الحجج والبراهين) في حوار أو نقاش مثلا(، إلقاء بيانات أو إعطاء إرشادات علنية، التحدث أمام الجمهور.

ويلاحظ هنا التفصيل الدقيق لعملية الاتصال مقارنة بمعايير أخرى مثل معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL أو معايير معهد الخدمة الخارجيةILR.

من خلال النظرة السريعة من هذا الإطار اتضح مدى أهمية الموضوع وعلى المؤسسات التعليمية التى تهتم بتعليم اللغة الاجنبية بما فيها اللغة العربية ان ترى بعين الإعتبار هذا الاطار وتكاتفها للشروع في عمل إطار مرجعي عربي موحد[١٥].

الصيغة المقترحة للإ طار الاندونيسى لتعليم اللغة العربية

وانطلاقا من المعايير التى وضعت فى الاطار المرجعى الإوروبى لتعليم اللغات فلا بد للإطار الإندونيسي ان ينظر بيين الإعتبار الأمور التالية :

١. الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية

[١٥] اسلام يسرى على ,المرجع نفسه

تشتق أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من عدة مصادر وهى :
أ.الثقافة العربية الإسلامية .إذ ينبغى أن تتحقق أهدافه مع مفاهيم الثقافة الإسلامية ولا تتعارض منها فلابد من أن ينظر فى هذه الثقافة ما ينبغى أن يعلمه للطالب.[١٦] فالأندونيسيون عندما بدؤوا يتعلمون اللغة العربية فهدفم ديني لأن الاسلام واللغة العربية شيئان لا ينفصلان عن أحدهما وبينهما علاقة علاقة متينة سواء كانت فى العبادات ومصادر تعاليمه المكتوبة باللغة العربية.[١٧]إن ثقافة اللغة العربية التى ينبغى ان تحويها اللغة هى الثقافة الاسلامية , ففى دراسة أعدها الدكتور محمد عمارة عن الأسباب الأأساسية لتعلم العربية كان الدافع الأكبر ما بين ٨٧% و ٩٨% هو تعلم الاسلام والاستزادة من معرفة الحضارة الإسلامية , فى حين كانت النسبة الثانية ترتيبا للإجابة بالرغبة فى معرفة حضارة العرب والاستزادة من ثقافتهم للمساعدة فى طلب وظيفة أو فى طلبا
فلابد عندما نعلم اللغة العربية للإندونيسيين من الإهتمام بهذا الجانب .فإن ثقافة معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها يجب أن تبنى على ما به يتحقق تعميم المفهوم اللغوى وتنمية المهارات اللغوية لدى الدارسين من أجل تعميق المفهوم الدينى لديهم على أسس سليمة[١٨]
ب.المجتمع المحلى : فتعليم العربية كلغة ثانية يختلف من بلد إلى بلد وذلك باختلاف ظروف كل بلد إن تعليم اللغة العربية فى أميريكا او اوروبا يختلف بلا شك عن تعليمها فى أندونيسيا وباكستان وماليزيا سواء من حيث دوافع التعليم أو موقع اللغة العربية والثقافة الإسلامية فيها.[١٩]

٢. النظرة التكاملية

لئن كان التكامل بين المواد الدراسية مهما و واجبا، فإن التكامل بين فروع المادة الواحدة أهم و أوجب، و أكثر أهمية من هذا و ذالك نقدم اللغة للمتعلم، كمادة الدراسية، على طبيعتها وحدة متكاملة، و تلغى الفواصل الصناعية بين فروعها (مراد ١٩٩٠) فاللغة موضوع متكامل بطبيعته، ويعد مجالا معرفيا و اجتماعيا وثقافيا يتكون من فروع المتعددة كالقراءة و القواعد و التعبير و غيرها (١٩٩٨، kelly) فنحن ننكر على اللغة حقيقتها عندما نعلمها شرائح معرفية منعزلة (١٩٨٨، dunfer)

و إذا استطعنا أن نتصور شيئا من الانفصال بين بعض المواد الدراسية، فلا لكننا أن نتصور هذا الانفصال بين اللغة و غيرها من المواد الدراسية أو بين فنون اللغة نفسها (مدكور ١٩٨٤).

إن التكامل اللغوي أساس من أسس تطوير مناهج اللغة وتعلمها، فاللغة وحدة بطبيعتها، و إلغاء الفواصل الصناعية بين فروعها أمر مطلوب وبخاصة في المراحل الأولى من تعليمها، و اللغة التي نبدأ بها مع الطفل تراعي التكامل في العلم إذ تقدم له الخبرة المعلمة التي تزوده بمعلومات و حقائق تنمي عقله، وهي فى الوقت نفسه خبرة مربية تقدم له اتجاهات إيجابية و قيما تعدل في سلوكه وهي أيضا تعينه على اكتساب مهارات وقدرات يمكن أن يتجاوزه إلى ما بعده من مراحل تالية، لأن فكرة التكامل و الوحدة اللغوية تعطي اللغة دلالة و

[١٦]رشدى أحمد طعيمة , المرجع فى تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى, جامعة أم القرى,١٩٨٦ص ١٧٦
[١٧]أحمد هداية الله زركشى, اللغة العربية فى أندونيسيا,دراسة وتاريخا,رسالة دكتوراة ١٩٩١ ص ٧٦
[١٨]عبد الرحمن إبراهيم الفوزان , إضاءات لمعلمى اللغة العربية لغير النادقين بها ,٢٠١١ص ٥٦
[١٩]رشدى أحمد طعيمة و المرجع نفسه

معنى وتقرب منها المتعلم (المركز العربي للبحوث التربوية ١٩٨٩)

ويؤكد مراد (مراد ١٩٩٠ : ٤٧) أن اللغة وحدة متماسكة بطبيعتها، وأ هذا التكامل واقع في مستويين : الأول في الجوانب المعرفية للغة، من قوانين لغوية، و أنماط أسلوبية، و أحكام صرفية، و قواعد نحوية، و الثاني واقع في فنون اللغة أو مهاراتها الأربع (الاستماع، و التحدث، و القراءة، و الكتابة)، فالجوانب المعرفية تتلاق و تتكامل فيما بينها هي الأخرى حينما تكون و سائل و أدوات لتحقيق الهدف الوظيفي من إتقانها وهو القدرة على التواصل المنضبط السليم و الشكل الآتي يوضح التكامل اللغوي في المستويين المذكورين. [٢٠]

ومن ضمن التكامل جانب الكفائيات اللغوية.

فقد عقدت ورشة العمل لمركز البحوث والدراسات الإندونيسية جامعة قناة السويس بالتعاون مع سفارة جمهورية إندونيسيا بالقاهرة تحت الموضوع تحت الموضوع "توحيد معايير و مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين باللغة الإندونيسية" وذلك فى مدينةالإسماعيلية فى الفترة من ٢٦ حتى ٢٨ نوفمبر ٢٠١٣ م

و قد تقدم عدد من الأساتذة سواء كانو ا من مصر او من اندونيسيا بأوراق عمل حول الصعوبات التي يواجهها متعلم اللغة العربية الناطق باللغة الإندونيسية و ناقش الحاضرون هذه الصعوبات و الحلول المناسبة لها في مجال المهارات الأربع المعروفة لتعلم اللغة و انتهت الورشة بالاتفاق على التوصيات التالية :

تفصيل المواصفات التخصصية لخريجي قسم اللغة العربية[٢١]

المهارات	الكفايات الفرعية		
	الجانب المعرفي	**الجانب المهاري**	**الجانب الابتكاري**
الاستماع	أن يعرف الخريج : ١. أصول علم الأصوات و اللهجات ٢. أصول القواعد الصرفية ٣. أصول القواعد النحوية ٤. خصائص اللغة العربية	أن يتمكن الخريج من : ١. التميز بين الأصوات المتقاربة و المتشابهة في المخارج و الكلمات و الجمل ٢. الاستيعاب الدقيق للمسموع	أن يستنبط المعانى من السياقات و المواقف الكلامية المختلفة
الكلام	أن يعرف الخريج :	أن يتمكن الخريج من :	أن ينتج الخريج الكلام بطرق متنوعة للتأثير و

[٢٠] سعيد محمد مراد,التكاملية فى تعليم اللغة العربية, دار الأمل للنشر والتوزيع اربد الاردن,٢٠٠٢ص ٢٨

[٢١]

المهارات	الكفايات الفرعية		
	الجانب المعرفي	الجانب المهاري	الجانب الابتكاري
	١. مجموعة من المفردات و التراكيب و الأساليب العربية ٢. أصول القواعد الصرفية ٣. أصول القواعد النحوية ٤. مستويات الخطاب و المواقف	١. نطق الحروف من مخارجها الصحيحة ٢. أداء المفردات و تراكيب الجمل بالطريقة الصحيحة ٣. التعبير عن الأغراض و المشاعر حسب المواقف و مستويات الخطاب ٤. متابعة الحوار بطلاقة ٥. المواءمة بين التعبير اللفظي و غير اللفظي	الإقناع
القراءة	أن يعرف الخريج : ١. مجموعة من المفردات و التراكيب و الأساليب العربية ٢. أصول القواعد الصرفية ٣. أصول القواعد النحوية ٤. مستويات الخطاب و المواقف ٤. مواطن الوقف و الوصل	أن يتمكن الخريج من : ١. تحويل الرموز الكتابية العربية إلى الأصوات الملائمة ٢. الأداء الصوتي للتراكيب حسب القواعد الصرفية و النحوية ٣. تلخيص الأفكار الرئيسية و غير الرئيسية و الجزئية و الكلية للفقرة ٤. أداء القراءة عن طريق استخدام النبر و التنغيم بطلاقة	أن يتمكن الخريج من : ١. إبداء وجهة النظر الخاصة في المقروء ٢. التفاعل مع النص المقروء من خلال استثمار الخبرات السابقة ٣. التذوق من الأعمال ذات الصبغة الأدبية
الكتابة	أن يعرف الخريج : ١. مجموعة من المفردات و التراكيب و الأساليب	أن يتمكن الخريج من : ١. كتابة الإملاء العربي بالصورة الصحيحة	١. أن ينشئ الخريج نصا مكتوبا يعبر به عن أفكاره و مشاعره

المهارات	الكفايات الفرعية		
	الجانب المعرفي	الجانب المهاري	الجانب الابتكاري
	العربية ٢. أصول القواعد الإملائية ٣. أصول قواعد الخط العربي و الترقيم ٤. أصول القواعد الصرفية ٥. أصول القواعد النحوية ٦. مستويات الخطاب و المواقف	٢. كتابة النص بالصورة الصحيحة	٢. أن يحول نصا من سياق إلى سياق آخر
المعلومات العامة التي تساعد على الإتقان للمهارات السابقة	١.التاريخ الإسلامي ٢. الجغرافيا العربية ٣. الثقافة الإسلامية		

هذه التوصية يمكن ان تكون احدى الإعتبارات لصياغة الإطار المرجعى لتعليم اللغة العربية بإندونيسيا

٤.مستويات للغة

تتعدد مستويات دراسة اللغة بحسب معطيات كثيرة، على مستوى المؤسسات والبرامج المحلية والإقليمية والعالمية، ولعل ذلك أحد أسباب الفوضى التي تعيشها بعض البرامج الناشئة والصغيرة التي تفتقر إلى الرؤية والفلسفة في برامجها.

والمحلل للواقع الراهن يجد أكثر من استخدام وتداول، فبعضهم يختزلها في ثلاثة مستويات وبعضهم بلغ فيها اثني عشر مستوى. وتختلف عدد الساعات التدريسية تبعاً للمكان حتى ولو تشاهبت أو تطابقت المستويات.

وهناك محاولة من فبل الخبراء فى تعليم اللغة العربية لوضع الإطار العربى له ومنها ما قام به خالد حسين أحمد أبو عمشة حيث اقترح ما يجده الأنسب والأجدى في ضوء معطيين:

الأول: نظري لساني تربوي

والثاني: تطبيقي عملي يستند إلى التجربة العملية، وذلك لأزيد من عقدين من الزّمن.

ولعله من الأنسب قبل ذلك أن أعرّج على أهم مرجعيتين لهما رؤيتهما في تقسيم المستويات اللغوية، وهما:

أولاً :الإطار المرجعي الأوروبي الذي يقسم المستويات إلى مستويات ستّة رئيسية، على النحو الآتي A1:و A2 و B1 و B1 و C1وC1 ، وهو سلّم ثلاثي مزدوج، بمعنى أنه يقسم الكفايات التواصلية اللغوية إلى ثلاثة مستويات رئيسية: مبتدئ ومتوسط ومتقدم، وينقسم كل مستوى بدوره إلى مستويين، وبالتالي يقع متحدثو أي لغة كانت على مدرج لغوي يتكون من ستة مستويات رئيسية.

أمّا معايير المجلس الأمريكي فيقسم المستويات الرئيسية إلى خمسة، وهي: المبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتفوق، والمتميز، ويقسم كل مستوى من مستوياتها الثلاثة الأولى إلى ثلاثة مستويات: الأدنى والأوسط والأعلى.

في حين تقسّم بعض الجامعات والمؤسسات الحكومية والخاصة، العربية والأجنبية تقسيمات أخرى شتى، وقد فصّلتها بناء على ما يتناسب وظروف تلك المؤسسة والعاملين فيها، فالجامعات السعودية تقسم المستويات في الأعم الأغلب إلى أربعة فصول تمتد على فصليين دراسيين، على مدار سنتين.

وهنا نحن نحتاج إلى نظام يمزج بين النظري والعملي، وبين التدريسي والكفائي، ولعل أفضل رؤية لذلك، هي تقسيم مستويات العربية إلى ستة مستويات بحيث تنقسم المستويات الخمسة الأولى إلى ثلاثة مستويات فرعية، تمثل أرضية مناسبة للتنظير وقياس الكفاءة، وللتدريس ووضع المناهج والكتب التعليمية. ويمكن القول إنها رؤية تمثل دمجاً لرؤيتي معايير الإطار الأوروبي، ومعاييس المجلس الأمريكي. بحيث أخذت بتقسيم الإطار المرجعي في مستوياته الستة التي تتناسب مع العربية أكثر من تقسيمات آكتفل الرئيسية، كما أخذت بفكرة المستويات الفرعية أو الثانوية، من معايير المجلس الأمريكي لأهميتها في التدريس واختبارات الكفاءة، وذلك على النحو التالي[٢٢]:

مستويات المجلس الأمريكى		مستويات الإطار الأوربى	مستويات الإطار العربي المقترح	
المبتدى	الأدنى		التأسيسِ	الأدنى
	الاوسط		A1	الاوسط
	الاوسط	A1		الاوسط
المتوسط	الأدنى	A2	المبتدىء ِ	الأدنى
	الاوسط		A2	الاوسط

[٢٢] خالد حسين أحمد أبو عمشة , مستويات اللغة العربيّة المقترحة للإطار المرجعي العربي, بحث فى http://daleel-ar.com/2016/11/13-

	الأوسط			الاوسط
المتقدم	الأدنى	B1	المتوسط B1	الأدنى
	الاوسط			الأأوسط
	الأوسط			الاوسط
المتفوق		B2	المتقدم B2	الأدنى
				الاوسط
				الاوسط
		C1	المتدم C1	الأدنى
				الاوسط
				الاوسط
المتميز		C2	المتميز C1	

النبيجة

١. مرت قرون طويلة فى تعليم اللغة العربية فى إندونيسيا منذ ان دخل الإسلام فيها الى يومنا هذا , ورغم ذلك لم يوجد فى إندونيسيا الإطار المرجعى لتعليم اللغات بما فى ذلك تعليم اللغة العربية كما يوجد فى البلاد المتقدمة
٢. ان المعايير التى وضعها بعض الدول مثل أميركا واوروبا واوستراليا لتعليم اللغات قد غيرت مجرى تعليم اللغات ونجحت فيه
٣. لابد لإندونيسيا من الإبستفادة بتجارب تلك الدول وتجعل تلك المعايير من أجل وضع المعايير والإطار المرجعى لتعليم اللغات وخاصة فى مجال تعليم اللغة العربية
٤. وهناك عوامل خاصة لتعليم اللغة العربية فى اندونيسيا تختلف مع تلك الدول لابد من الاعتبار فى وضع الإطار المرجعى لتعليم اللغة العربية وذلك من حيث الهدف

المراجع

١. الإطار المرجعي الأوربي العام للغات النسخة الألمانية . ترجمة معهد جوته . دار إلياس ٢٠٠٨
٢. لعاطف الحاج ومحمد داود ,الإطار الأوربي المرجعي المشترك للغات ، أهدافه ومحاوره وبفية الاستفادة منه بحث في تعليم اللغة العربية

٣. لأحمد البايي ,الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات ومقتضياته لبناء منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسة تقييمية وتقويمية مؤتمر أبو ظبي لتعليم العربية لغير الناطقين بها ٢٠١٣
٤. عبد الرحمن إبراهيم الفوزان, إضاءات لمعلمى اللغة العربية لغير النادقين بها٢٠١١
٥. حمد بن ناصر الدخيل ,تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قضايا وتجارب,. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٩٢ ص ٦٩
٦. لشدي طعيمة ,وثيقة المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية.
٧. رحاب زناتي معايير معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية .. مؤتمر أبو ظبي.
٨. خالد أبو عمشة ونزار راسم ,من يصلح أن يكون معلما للعربية للناطقين بغيرها ـ
٩. أحمد شيخ عبد السلام ,مواصفات المعلم الناجح في تعليم العربية بوصفها لغة ثانية، المجلة العربية للعلوم اللغوية.
١٠. لمهدي العش ,معايير مهنية لمدرسي العربية كلغة أجنبية.
١١. احمد رشدى طعيمة ,المرجع فى تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى,جامعة أم القرى١٩٨٦
١٢. احمد هداية الله زوكشى.اللغة العربية فى أندونيسيا دراسة وتاريخا ,رسالة الدكتوراة,
١٣. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية الجامعة الاسلامية العالمية ماليزيا
١٤. سعيد محمد مراد,التكاملية فى تعليم اللغة العربية, دار الأمل للنشر والتوزيع اربد الاردن ,٢٠٠٢