KAJIAN FILOLOGI TERHADAP TEKS MANUSKRIP KARYA ULAMA LAMPUNG AHMAD AMIN AL BANJARY

Oleh
Dr. Erlina, M.Ag
Dosen Jurusan Pendidikan Bahasa Arab IAIN Raden Intan Lampung

Abstrak

Penelitian ini mengkaji naskah yang ditulis seorang ulama lokal Lampung. Tujuan yang dicapai: menyajikan suntingan teks yang representatif, mengungkapkan ajaran moral dalam naskah, dan menjelaskan kemungkinan adanya nilai moral yang relevan dengan kehidupan masa kini dan akan datang. Metodologi penelitian yang digunakan, penelitian filologi, alat pengumpulan data dengan melakukuan observasi, dan pencatatan. Langkah kerja penelitian filologi meliputi: penentuan sasaran penelitian, inventarisasi naskah, observasi, deskripsi naskah, transliterasi naskah, penyuntingan dan penerjemahan teks, serta ringkasan isi naskah dan analisis isi. Naskah yang diteliti ini berisi: *wifiq* atau azimat pembuang sial, penolak bala, sejarah Indonesia baru menjelang kemerdekaan RI, mantra, ramalan kepribadian, penghitungan nujum, ramalan hubungan percintaan, ramalan kehamilan—laki-laki atau perempuan—ramalan hidup atau mati bagi orang sakit dan orang yang hilang, rajah, nasihat tentang keburukan zina, *asma'* untuk: pembangkit wibawa, pembungkam, dan pelancar usaha. Ajaran dalam naskah sebagaian besar tidak relevan lagi dengan kehidupan masa kini, karena tidak sesuai dengan aqidah Islam.

Kata Kunci:
Filologi, Naskah, Teks

A. PENDAHULUAN

Naskah merupakan warisan budaya nenek moyang kita yang perlu dijaga dan dilestarikan sebagai asset kebudayaan nasional Indonesia**.** [1]Naskah itu berisi informasi tentang hasil budaya, nilai-nilai moral pada masa lampau yang tertuang dalam teks klasik pada naskah Nilai-nilai yang terkandung dalam naskah. naskah lama itu banyak yang tertulis dengan bahasa melayu dengan aksara Arab, atau bahkan juga banyak yang berbahasa Arab. namun tidak semua kita mampu membaca dengan aksara atau bahasa Arab itu.

Untuk menjembatani kesenjangan komunikasi antara penulis naskah di masa lalu dan pembaca masa kini dan mengatasi kesulitan dan keterbatasan akses nilai-nilai moral budaya perlu dilakukan penelitian terhadap naskah karya tulis masa lalu.

Penelitian terhadap naskah-naskah masa lalu itu melalui metode penelitian filologi. Djamaris[2] menjelaskan filologi sebagai ilmu penelitian yang obyek kajiannya berupa naskah-naskah lama, yang berpokus pada dua hal yakni naskah dan teks. Dijelaskannya juga bahwa objek penelitian filologi adalah naskah tulisan tangan yang menyimpan berbagai ungkapan

[1] Siti Baroroh Baried, dkk. *Pengantar Teori Filologi* (Yogyakarta: Fakultas Sastra Universitas Gajah Mada. 1994). h. 8

[2] Edward Djamaris. *Filologi dan Cara Kerja Filologi: Bahasa dan Sastra* (Jakarta: Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa. 1977), h. 2

pikiran dan perasaan sebagai hasil budaya masa lampau.[3] Filologi dalam arti luas adalah ilmu yang mempelajari segala segi kehidupan masa lampau, yang tertuang dalam tulisan. Di dalam tulisan mencakup bahasa, sastra, adat istiadat, hukum dan lain-lain sebagainya.[4]

Dapat disimpulkan bahwa fokus penelitian filologi adalah hasil budi daya manusia, pikiran, seni, pengetahuan adat, sejarah dan sebagainya yang tertulis dalam naskah. Buah pikir dalam naskah itu bermacam-macam, seni, sastra, agama, sejarah, obat-obatan, doa, mantra, tips-tips, dan sebagainya. Salah satu naskah karya masa lampau adalah *naskah yang ditulis oleh seorang ulama lokal dari Lampung* .

Adapun rumusan masalah untuk penelitian ini adalah sebagai berikut:

1. Bagaimanakah hasil suntingan teks manuskrip yang representatif?
2. Apakah aspek koherensi *terpenuhi dalam penulisan naskah manuskrip karya Ahmad Amin sehingga* membentuk makna yang utuh?
3. Nilai-nilai atau ajaran ajaran apakah yang terkandung dalam naskah *karya Ahmad Amin* ?
4. Apakah ajaran moral yang terkandung dalam naskah masih relevan dengan kehidupan masa kini?

B. TINJAUAN TEORETIS

1. Filologi

a. Pengertian

Filologi berasal dari bahasa Yunani yaitu philologia, yang telah lahir dan berkembang di kota Iskandariyah. Ketika itu filologi dimaknai sebagai suatu keterampilan yang digunakan untuk mengkaji peninggalan budaya masa lalu berupa tulisan yang berasal dari kurun waktu beratus-ratus tahun sebelumnya.[5] Darusuprapta menambahkan pengertian filologi adalah sebagai suatu disiplin ilmu yang mendasarkan kerjanya pada bahan tertulis dan bertujuan mengungkapkan makna teks tersebut dalam segi kebudayaannya.[6] Kemudian Wellek dan Warren mengutip Boeckh menjelaskan filologi sebagai ilmu pengetahuan tentang segala sesuatu yang pernah diketahui orang.[7]

Filologi lahir disebabkan oleh beberapa faktor. Menurut Baroroh-Baried, lahirnya filologi sebagai disiplin ilmu disebabkan beberapa faktor berikut.

a. Munculnya informasi tentang masa lampau di dalam sejumlah karya tulisan.
b. Adanya anggapan bahwa nilai-nilai yang terkandung dalam peninggalan tulisan masa lampau masih relevan dengan kehidupan sekarang ini.
c. Kondisi fisik dan substansi materi informasi akibat rentang waktu yang panjang.
d. Faktor sosial budaya yang melatar belakangi penciptaan karya-karya tulisan masa lampau yang tidak ada lagi atau tidak sama dengan latar sosial budaya pembacanya masa kini.
e. Keperluan untuk mendapatkan hasil pemahaman yang akurat. [8]

Menurut De Han yang dikutip Baroroh-Baried lahirnya suatu teks disebabkan oleh beberapa kemungkinan, yaitu (1) aslinya hanya ada dalam ingatan pengarang, (2) aslinya masih berupa kerangka yang masih membutuhkan goresan seni, dan (3) aslinya merupakan teks yang tidak memperkenankan kebebasan, karena pengarang telah menentukan pilihan kata, urut-urutan kata, dan komposisi kalimat untuk memenuhi maksud tertentu yang ketat dalam bentuk literer.[9]

---

[3] *Op.cit*, 54.
[4] Achdiati Ikram, *Filologi Nusantara* (Jakarta: Pustaka Jaya, 1980), h. 1
[5] Siti Baroroh Baried dkk. *Op.cit*., h. 1
[6] Darusuprapta dan Hartini. *Problematik Filologi* (Surakarta: Sebelas Maret University Press, 1989). h. 3
[7] Rene Wellek, et. al., *Theory of Literature* (New York: Harcourt Brace & Co Publisher, 1956), h. 27.
[8] Baroroh, dkk. *Op.cit*. h. 2
[9] Darusuprapta, *op. cit*. h. 57

Berdasarkan beberapa pendapat di atas, dapat disimpulkan bahwa filologi merupakan salah satu disiplin ilmu atau keahlian dalam mengkaji dan mempelajari hasil budaya dalam arti luas (bahasa, sejarah, sastra, dan kebudayaan) yang tersimpan dalam peninggalan tulisan masa lampau dengan tujuan untuk mengungkapkan khazanah budaya serta perkembangan kerohanian suatu bangsa dalam segi kebudayaannya dalam arti yang luas.

Pendapat tersebut bermakna bahwa pengkajian terhadap teks-teks yang tersimpan dalam peninggalan tulisan masa lampau merupakan pintu gerbang untuk mengungkapkan khazanah ilmu pengetahuan masa lampau. Salah satu tujuan pengkajian teks dalam naskah lama pada saat itu untuk menemukan bentuk teks yang asli serta untuk mengetahui maksud pengarangnya dan jalan menyisihkan kesalahan-kesalahan yang terdapat di dalamnya.

Maka filologi dapat digolongkan sebagai disiplin ilmu humaniora yang bertujuan untuk mengungkapkan hasil budaya manusia pada masa lampau yang termuat di dalam naskah dan teks lama.

b. Objek dan Tujuan Penelitian Filologi

Objek ilmu filologi berupa naskah dan teks. Penelitian filologi bertujuan sebagai berikut:

a. Mentransliterasikan teks dengan tujuan utama menjaga keaslian/ciri khusus penulisan kata dan menterjemahkan teks yang ditulis dalam bahasa daerah atau bahasa asing ke bahasa pembaca.
b. Menyunting teks dengan sebaik-baiknya dengan memperhatikan pedoman ejaan yang berlaku, penggunaan huruf kapital, tanda-tanda baca, penyusunan alinea, dan bagian-bagian cerita.
c. Mendeskripsikan kedudukan dan fungsi naskah dan teks yang diteliti agar dapat diketahui posisi karya sastra yang diteliti itu, dalam kelompok atau jenis sastra yang mana dan apa manfaat dan gunanya karya sastra itu.
d. melalui kritik teks, filologi bertujuan membersihkan teks dari kesalahan yang terjadi selama penyalinan berulang kali; merekontruksi isi naskah, sehingga naskah telah tersusun kembali seperti semula; dan menjelaskan bagian-bagian cerita yang kurang jelas sehingga seluruh teks dapat dipahami. [10]

Menurut Baroroh, tujuan filologi dapat dibagi menjadi dua, yaitu tujuan umum dan khusus. Tujuan umum dan tujuan khusus yang dimaksud adalah sebagai berikut.

a. Tujuan umum filologi
   1) memahami budaya suatu bangsa melalui karya sastranya, baik sastra lisan maupun sastra tertulis.
   2) memahami makna dan fungsi teks bagi masyarakatnya.
   3) mengungkapkan nilai-nilai budaya lama sebagai dasar pengembangan kebudayaan.

b. Tujuan khusus filologi
   1) menyunting sebuah teks yang dipandang paling dekat dengan teks aslinya.
   2) mengungkap sejarah terjadinya teks dan sejarah perkembangannya.
   3) mengungkap resepsi pembaca pada setiap kurun penerimaannya.[11]

2. Naskah dan Teks Manuskrip

Menurut Onions dalam Darusuprapta, naskah adalah sebagai karangan tulisan tangan baik asli maupun salinannya, yang mengandung teks atau rangkaian kata-kata yang

[10] Djamaris. *Op. cit*. h. 9
[11] Baried-Baroroh. *Op.cit.* h. 5.

merupakan bacaan dengan isi tertentu. [12] Naskah lama adalah berupa tulisan tangan dengan istilah *handschrift* dan *manuskrip*. [13]

Naskah dapat didefinisikan sebagai karangan tulisan tangan yang asli maupun salinannya dan merupakan salah satu saksi dari dunia berbudaya serta tradisi peradaban yang mengandung teks atau rangkaian kata-kata sebagai hasil ungkapan pemikiran dan perasaan budaya masa lampau. Ungkapan pemikiran dan perasaan tersebut dapat berupa ide-ide dan gagasan-gagasan nenek moyang yang bernilai dan dapat digali untuk diterapkan dalam kehidupan masa kini. Aksara-aksara yang digunakan untuk menulis naskah itu di antaranya aksara Jawa, aksara Arab Pegon, dan aksara Latin.

Teks adalah isi kandungan naskah yang bersifat abstrak dan hanya dapat dibayangkan saja.[14] Isi teks dapat diketahui jika sudah dibaca. Isi dari teks berupa ide-ide, informasi, pesan atau amanat yang disampaikan oleh pengarang kepada pembaca. Untuk mengetahui kandungan teks dan seluk beluknya perlu dilakukan penelitian lebih mendalam dengan metode filologi.

C. METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan qualitative, kerana data penelitian yang dihimpun adalah data-data kualitatif berupa teks dalam naskah atau wacana. Metode penelitian yang digunakan adalah filologi,yang bertujuan menghadirkan suntingan teks agar dapat dibaca dan mudah dipahami. Selain itu, juga menggunakah metode analisis isi untuk mengkaji nilai-nilai yang terkandung dalam naskah.

1. Langkah Kerja

Naskah sasaran diteliti dengan menggunakan tahapan atau langkah kerja penelitian filologi Masyarakat Pernaskahan Nusantara (Manassa) yang dimodifikasikan dengan langkah kerja milik Edwar Djamaris. Maka langkah kerja penelitian ini meliputi: Penentuan sasaran penelitian, inventarisasi naskah, observasi pendahuluan, dekripsi naskah, transliterasi naskah, dan penyuntingan dan penerjemahan teks, ringkasan isi naskah.

Penentuan sasaran penelitian

Oleh karena *naskah yang diteliti merupkan* naskah tunggal, maka tidak dilakukan perbandingan naskah karena itu pula tidak diperlukan dasar-dasar penentuan naskah yang akan ditransliterasi. Secara terperinci langkah kerja penelitian ini sebagai berikut.

a. Penentuan sasaran penelitian

Langkah pertama adalah menentukan sasaran, karena banyak ragam yang perlu dipilih, baik tulisan, bahan, bentuk, maupun isinya. Sasaran yang ingin diteliti adalah naskah tulisan tangan yang ditulis oleh Ulama Lokal Lampung bernama Muhammad Amin bin Muhammad Hasan bin Muhammad Amin Al Banjary yang berasal dari Banjar Kalimantan Selatan yang dikenal juga sebagai Ahmad Amin Al Banjary terutama oleh kalangan keluarga dan masyarakat sekitarnya.

b. Inventarisasi naskah

Inventarisasi naskah dilakukan dengan mendaftar dan mengumpulkan naskah yang judulnya sama dan sejenis untuk dijadikan objek penelitian. Langkah ini bertujuan untuk mengetahui jumlah naskah, dimana penyimpanannya, penjelasan nomor naskah, umur naskah, tulisan naskah, tempat dan tanggal penyalinan naskah, serta keadaan naskah secara keseluruhan.[15]

c. Observasi Pendahuluan Deskripsi Naskah

---

[12] Darusuprapta, *Op.cit.* h. 1.
[13] Baroroh-Baried. *Op.cit*., h.55.
[14] Baroroh-Baried, *Op.cit.*, h. 56.
[15] Edi S. Ekadjati. *Cara Kerja Filologi,* Kumpulan Makalah (Bandung,: t.p., 1992), h. 7

Observasi pendahuluan ini dilakukan dengan mengecek data secara langsung ke tempat koleksi naskah sesuai dengan informasi yang diungkapkan oleh katalog. Setelah mendapatkan data naskah yang dimaksud, naskah dideskripsi dan diringkas. Naskah ini peneliti diperoleh dari pemilik naskah langsung dengan cara meminjam dan dipoto copy. Proses observasi tidak mengalami proses yang sulit.

Deskripsi naskah bertujuan memberikan informasi mengenai: judul naskah, nomor naskah, tempat penyimpanan naskah, asal naskah, ukuran naskah dan teks, keadaan naskah, jumlah baris setiap halaman, huruf, aksara, tulisan, cara penulisan, bahasa nakah, bentuk teks, umur naskah, identitas pengarang/penyalin, fungsi sosial naskah serta ikhtisar teks.

d. Transliterasi dan penyuntingan Naskah

Langkah kerja dalam penelitian filologi berikutnya adalah transliterasi dan selanjutnya disunting dan ditafsirkan agar teks terbaca atau dipahami[16] Transliterasi dilakukan dengan menyusun kalimat yang jelas disertai tanda-tanda baca yang teliti, pembagian alinea dan bab untuk memudahkan konsentrasi pikiran[17]. Penyajian transliterasi dalam penelitian ini bertujuan agar mudah dibaca dan dipahami. panduan translitarasi yang digunakan adalah Arab- Indonesia yang ditetapkan oleh Kementerian agama RI, no 87 tahun 2003.

Pada tahap penelitian ini, peneliti mengungkapkan hal-hal yang spesifik, kelebihan ataupun kekurangannya dalam penulisan naskah misalnya ada titik huruf atau tanda banca yang hilang atau kurang.

e. Terjemahan

Naskah yang menjadi objek penelitian ini ditulis dengan bahasa Arab. Oleh karena itu, agar teks dapat dinikmati dan dipahami oleh seluruh lapisan masyarakat maka perlu adanya terjemahan ke dalam bahasa Indonesia.

Hal ini selaras dengan tujuan dari terjemahan menurut yakni agar masyarakat yang tidak menguasai bahasa naskah aslinya dapat juga menikmati, sehingga naskah itu tersebar luas.[18] Hal serupa juga dijelaskan Bani Sudardi, bahwa penerjemahan teks yang yang ditulis dalam suatu bahasa dalam naskah klasik bertujuan agar teks itu dapat dikenal dan dipahami masyarakat luas.[19]

Terjemahan itu ada beberapa bentuk, a. Terjemahan lurus: terjemahan kata demi kata, dekat dengan aslinya, berguna untuk membandingkan segi-segi ketatabahasaan. b. Terjemahan isi atau makna: kata-kata yang diungkapkan dalam bahasa sumber diimbangi salinannya dengan kata-kata bahasa sasaran yang sepadan. c. Terjamahan bebas: keseluruhan teks bahasa sumber dialihkan dengan bahasa sasaran secara bebas. Penelitian ini menggunakan terjemahan bebas dipadukan dengan terjemahan isi atau makna yaitu dengan mengganti bahasa sumber ke bahasa sasaran secara bebas namun sepadan dan wajar tanpa mengubah ide aslinya.

Tugas peneliti filologi sudah selesai sampai tersajikannya suntingan naskah beserta terjemahannya, namun peneliti masih perlu tanggung jawab untuk mengemukakan kandungan isi naskah dan sejarahnya. Oleh karena itu perlu metode lain untuk memahami isinya,misalnya metode penelitian analisis isi.

Untuk kepentingan tersebut, maka hasil suntingan teks penelitian ini dikaji lebih lanjut agar nilai-nilai yang terkandung di dalam teks ini dapat dipahami oleh masyarakat luas dengan menggunakan penelitian analisis wacana dengan teknik analisis isi.

2. Teknik Analisis Isi

---

[16] Robson,S.O. *Prinsip-Prinsip Filologi Indonesia* (Jakarta, RUL.1994), h.12.

[17]Edwar Djamaris, *Filologi dan Cara Kerja Filologi" Bahasa dan Sastra* (Jakarta, Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa. 1977), h.25.

[18]Darusuprapta, *Naskah-naskah Nusantara Beberapa Penanganannya* (Yogyakarta: Javanologi. 1984), h. 9

[19] Bani Sudardi, *Op.cit*. h. 67

Ketika suatu naskah telah tersaji dalam kondisi yang sudah siap baca, baik dalam bentuk suntingan maupun terjemahan, sebenarnya tugas seorang pilolog telah selesai. Namun peneliti filologi juga perlu memberikan interpretasi atau analisis terhadap isi yang ada di dalam teks.[20]

Jenis Analisis isi yang dapat digunakan untuk memahami dan mengungkapkan isi, pesan teks dalam naskah adalah analisis aspeks ekstrinsik. Focus analisis isi ekstrinsik terhadap data-data meliputi: analisis aspek luar dari struktur teks, dibedah, dihayati, dan dibahas secara mendalam. Domain kajian analisis isi ekstrinsik cukup luas, diantaranya pesan moral etika, nilai pendidikan, nilai filosofis, nilai relijius, nilai sejarah dan lain sebagainya.[21]

Focus analisis isi naskah filologi pada kesempatan ini adalah mengungkapkan pesan moral dan ajaran yang terdapat di dalam teks atau naskah. Cara kerja analisis isi dilakukan melalui beberapa langkah: Pengadaan data, Proses infrensi dan analisis data, validitas dan realitas data.[22]

1. Pengadaan Data dan Penentuan Unit Analisis

Pada tahap awal peneliti melakukan kegiatan pembacaan secara cermat, berulang-ulang dan mendalam. Semua bahan bacaan perlu dipilah-pilah ke dalam unit-unit atau bagian kecil , dan dipilih yang betul-betul sesuai dengan fokus atau objek penelitian.

Maka pada tahap awal ini penelti melakukan pembacaan, pemilahan dan pemilihan teks naskah yang betul-betul berisi nilai ajaran moral. Setelah data diperoleh maka langkah selanjutnya adalah memilah dan memasukkannya dalam unit-unit kecil sesuai isi atau tema dalam masing-masing bagian naskah.

2. Proses infrensi dan analisis data

Tampilan hasil inferensi biasanya beruwud abstraksi atau intisari tematis isi naskah sasaran penelitian. Abstraksi harus sinkron dengan teori yang melandasi objek atau masalah penelitian. Tahap berikutnya adalah analisis atau pembahasan. Proses analisis data dalam penelitian analisis isi sama dengan penelitian kualitatif, meliputi penyajian data, pembahasan secara kualitatif konseptual. Analisis data harus selalu dikaitkan dengan konteks dan konstruk analisis yang menjadi bingkai analisis.

3. Validitas dan Reliabilitas Data

Menurut Krippendorf ada tiga jenis validitas dalam penelitian analisis isi: pertama, validitas semantik dan kesahihan sampling, kedua kesahihan pragmatik yang dibedakan menjadi: validitas korelasional dan prediktif. Ketiga: validitas isi dan validitas proses. [23] Penelitian teks perlu dilakukan uji validitas semantik. Validasi dilakukan dengan cara mengukur tingkat sensitifitas makna simbolik yang berkaitan dengan konteks dari suatu teks yang diteliti dan keterkaitannya dengan konstruksi analisis.

Sedangkan Reliabilitas yang dipakai dalam analisis isi adalah keakuratan, yaitu kesesuaian antara hasil penelitian dengan kajian pustaka yang dirumuskan dan reliabelitas data yang diperoleh melalui ketekunan pengamatan, pencatatan, pembacaan.

TEMUAN PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

1. Deskripsi naskah

Naskah ini dipilih karena rasa ingin tahu yang tiggi dari penulis terhadap isinya sehingga dapat menemukan informasi tentang kemungkinan penerapan isi naskah dalam konteks masa kini khususnya bagi masyarakat Lampung dan masyarakat muslim. Tulisan

---

[20] Robson,S.O., *Prinsip-Prinsip Filologi Indonesia* (Jakarta: RUL. 1988), h. 10.

[21] Suwardi Endraswara, *Metodologi penelitian sastra: Epistemologi, Model, Teori dan Aplikasi*. (Yogyakarta: FBS UNY, 2008, h. 160

[22] *Ibid*. h. 162-164

[23] Krippendorf, *Teknik Nalisis Isi,* h. 257-272

dalam naskah menggunakan aksara Arab, bahasa kombinasi, sebagian besar berbahasa Arab, dan yang lain berbahasa Melayu dan bahasa Lokal (bahasa Lampung dialek Kedondong). Naskah ditulis pada kertas, sebagian berbentuk narasi, manual ramalan, dan merupakan naskah tunggal, tidak ada salinan naskah serupa, belum ada yang menyalin sebelum penelitian ini dilakukan.

Ukuran naskah ini 16,5 cm x 20,5 cm, kertas bergaris, berbentuk buku tulis yang digunakan para pelajar hingga tahun 1970an, jumlah garis dalam tiap halaman ada 28, satu garis pertama, cover buku tulis berwarna ungu tua (warna terong ungu). terdiri dari 18 halaman recto, dan 17 halaman verso. Pada cover buku tulis ada bagian khusus tempat menuliskan identitas pemilik atau penulis teks, dan ada tulisan berbahasa Belanda, ini menunjukkan bahwa buku tersebut dicetak pada masa pengaruh penjajahan Belanda.

Tulisan dalam naskah tulisan Arab berwarna hitam, ada sedikit berwarna merah sebagai penunjuk pergantian baris atau paragraf atau pergantian pokok pikiran. Jenis tulisan sebagian besar menggunakan khat nasakh, jenis tulisan ini yang paling jelas titik dan hurufnya, sebagian lagi jenis tulisan riq'ah, yaitu suatu jenis khat yang lazim digunakan dalam buku-buku, catatan, surat- menyurat resmi di kalangan kerajaan. Ciri jenis khat ini paling mudah dikenali, terlihat pada gaya penulisan dua atau tiga titik huruf yang tidak jelas batas antar titik, dan pada penulisan huruf Syin dengan tanpa gigi yang jelas, hanya goresan polos dengan menambahkan titik di atasnya, misal titik dua tanpa batas, bersambung membentuk garis pendek, dan titik tiga membentuk seperti segi tiga.

Naskah sasaran penelitian ini tidak memiliki judul umum, isinya merupakan kumpulan teks, atau bunga rampai tulisan. Sebagian besar teks berisi tentang sebagian berupa wifik (azimat, amalan, do'a- doa), rajah, dan mantra. Sebagian besar berisi tentang tuntunan ramalan kesesuaian antara wanita dan pria yang ingin menikah, sifat, watak pribadi seorang wanita dan pria melalui penghitungan rahasia dibalik nama masing-masing dengan melakukan konversi dalam huruf hijaiyah dan petunjuk rasi atau ilmu astrologi (ilmu perbintangan yunani) misalnya kepribadian dilihat dari tanggal bulan lahir, (Aries, Libra, Capricorn, canser, sagitarius, dll), dan mujarobat.

Penulis Naskah bernama Muhammad Amin bin Muhammad Hasan bin Muhammad Amin Al Banjary, seorang abdi dalem atau pegawai kesultanan Banjar berasal dari Kalimantan Selatan. Beliau migran ke Lampung, ke Kalianda, tepatnya ketika Perang Banjar terjadi di Kesultanan Banjar Melawan Belanda pada Tahun 1870an. Konon beliau mengikuti Sulthan Baabullah dari Kesultanan Banjar yang ditawan Belanda di Kalianda.[24] Beliau menulis naskah ini sekitar tahun 1930 menurut informasi yang peneliti peroleh dari bagian cover naskah.

Naskah ini milik pribadi keluarga penulis naskah, karena itu maka naskah inipun disimpan oleh keluarga pewaris naskah. Keadaan naskah baik, tulisan jelas, hanya saja isinya tidak tertata berdasarkan tema, dan merupakan bunga rampai tulisan, yang merupakan mujarobat, ada yang berupa mantra, wifiq dan hizib, dan primbon.

Riwayat Pendidikannya, beliau pernah belajar di pondok Cibeber Banten, Citangkil, dan Tebu Ireng Jawa Timur. Setelah menyelesaikan pendidikannya di 3 pondok tersebut, pernah dikirim untuk mengajar di Martapura dan Belambangan Pagar Lampung Utara (sekarang Lampung Tengah) dan pengabdiannya di tempat terakhir inilah yang mempertemukannya dengan pasangan hidupnya, istrinya berasal dari Balambangan Pagar.

Setelah beberapa lama kemuadian beliau pindah ke desa Padang Cermin Kedondong dan mendirikan Madrasah di sana yang bernama Madrasah as Sa'adah. Santri yang belajar di sana datang dari Krui, Jambi, Bengkulu. Fokus kajian madrasah ini adalah dasar-dasar Islam:

[24] Ahmad, *Riwayat hidup Muhammad Hasan bin Muhammad Amin Al Banjary*. Wawancara Informal, 23 April 2014.

Fiqh, Akhlak dan tasawwuf. Madrasah ini sekarang tidak beroprasi lagi, tepatnya setelah penulis naskah meninggal dunia pada tahun 1961 M/ 1381H).

Sisa peninggalan bangunan tempat madrasah al Sa'adah ini masih ada, dan berdiri sampai sekarang tetapi sudah dialih fungsikan menjadi tempat tinggal penduduk. Keberadaan bangunan tersebut sekarang di bawah kekuasaan Sai Batin Setempat (Penguasa local di desa Padang Cermin kecamatan Kedondong, yang sekarang sudah menjadi kecamatan Padang Cermin.

Seluruh naskah yang ditulis Ustaz Muhamammad Amin Bin Muhammad bin Hasan bin Muhammad Amin al Banjary ini ada 8 bentuk, jika ditinjau dari isinya: Khutbah Jum'at ada 3 buku, Hizib 1, Mujarrobat 2, dan Lembaran ada 2.naskah. Naskah yang diteliti ini berupa catatan tentang Mujarrobat.

Profil Penulis

Menurut cerita salah satu cicit ustad Muhamammad Amin, Ahmad, penulis naskah ini berperawakan kecil, kurus, kesehariannya selalu menggunakan peci rajutan khas Banjar. Pada hari-hari besar, perayaan atau momen Istimewa dia menggunakan peci yang berkuncir seperti topi Khas Turki, nampaknya pada gaya kehidupan penulis naskah dipengaruhi budaya Turki, dan memang diantara tulisan beliau juga ada yang menggunakan Kertas Turki. (Ahmad, Wawancara informal, 23 April 2014).

2. Isi Naskah dan Tanggapan

Setelah peneliti membaca naskah berulang-ulang, maka dapat disajikan intisari tematis isi naskah penelitian meliputi:

Bab 1, berupa wifiq amalan untuk membuang sial atau menolak bala terdapat pada halama1 naskah.

Bab 2, sejarah Indonesia menjelang kemerdekaan RI, yang menjelaskan betapa kesengsaraan yang sangat pedih telah dialami masyarakat nusantara baik pada masa penjajahan Belanda, terlebih lagi masa pendudukan Jepang atas Indonesia.

Masyarakat Indonesia hidup dalam kebodohan karena tidak memiliki kesempatan untuk belajar, sering terjadi pengerahan perang menghadapi saudara sendiri, antar suku, pulau dan antar kerajaan, sehingga membuat rakyat sengsara dan menjadi miskin.

Bab 3 Mantra penakluk atau mantra pelet, diawali dengan pengakuan kekuasaan Allah yang Maha Kekal dan Maha Benar, adanya RosulNya, dan diakhiri dengan mantra pengundang arwah para leluhur, yang diyakini mampu membantu agar doa dapat terkabul.

Jelas dalam mantra ini mencampur adukkan antara keyakinan, iman pada Allah dan Rosul dengan kepercayaan terhadap animisme, dimana arwah para leluhur, yang tidak pasti kesalihannya, dianggap memiliki kekuatan magis mampu membantu terkabulnya doa bahkan dapat membantu menyelesaikan masalah hidup.

Padahal perbuatan memelet termasuk guna-guna adalah perbuatan yang dilarang oleh syari'at Islam, karena termasuk perbuatan syirik. Sebagaimana ditegaskan Rasulullah dalam riwayat berikut. Abdullah bin Mas'ud berkata, "Aku telah mendengar Rasulullah bersabda, *`Sesungguhnya mantra-mantra, jimat-jimat dan guna-guna adalah syirik'."* (HR. Abu Daud, no. 3385).

Bab 4.Qudwah jalil dari Syeikh Ali Al Ajhury Al Maliki R.H berupa ramalan makna dibalik nama seseorang dengan mengkonversikan huruf dalam nama dengan huruf Arab. Di yakini bahwa kepribadian seorang calon suami atau istri dapat dilihat dari rahasia yang tersimpan dalam rangkaian hurup pada namanya.

Ramalan ini menjadi panduan bagi masyarakat masa lalu dalam menentukan jodoh, menetapkan pernikahan untuk melihat kelanjutan pernikahan itu baik atau buruk, dan mengetahui kecocokan antara suami dan istri.

Bab 5. Bab penghitungan Nujum, di yakini bahwa seseorang yang terlahir dengan sifat alam: air, tanah dan lainnya dan dari sifat alam itu dapat diprediksi nasib, keuangan, kesehatan dan lain sebagainya.

Bab 6 Penghitungan Nujum dengan Bahasa Arab, dengan menghitung nama dan ditambah dengan sifat alam, maka akan di ketahui prediksi nasib, apakah baik, berkah atau sial.

Bab 7 untuk mengetahui kelahiran yang bersifat api, sifat tanah, sifat udara. Sifat kepribadian seseorang berhubungan dengan tanggal, bulan kelahirannya. Hal ini sana dengan primbon dan astrologi atau ilmu perbintangan yang lazim digunakan pada bangsa Romawi Kuno. Keyakinan mereka ada orang yang terlahir dengan sio Singa (Leo), ikan (Pisces), kepiting (Canser), dan lain-lain.

Bab 8 Konversi Huruf Ke Bilangan dan Tempat pengggugurannya. Berguna untuk menghitung jumlah nama seseorang. Bab 4 hingga bab 8, berisi tentang ramalan sifat kepribadian seseorang berdasarkan nama dan tanggal, bulan kelahirannya. Jika ini benar-benar dipercayai semata-mata berdasarkan makna dalam huruf dalam nama dan hari dan bulan kelahiran itu saja tanpa ada campur tangan Allah yang maha kuasa.

Hal ini jelas tidak dapat dibenarkan, ini berarti kita menciptakan tandingan bagi Allah, dengan menyakini ada unsurlain yang menentukan baik buruk, sifat, pribadi seseorang, serta member kontribusi pada nasib baik ataupun buruk kehidupan masa depan. Keyakinan seperti ini, besar atau kecil, sedikit atau banyak prosentasenya, masih termasuk pelanggaran akidah yang tidak dibenar Islam. Tiada zat yang mahaberkuasa mampu memberikan manfaat baik adalah hanyalah Allah semata. Semestinya setiap mukmin hanya meminta tolong kepada Allah dengan berdoa dan bertobat kepada Allah, bukan hanya percaya dan pasrah pada makna huruf dalam nama belaka.

Bab 9 berisi Hasiat Wifiq Kesempurna, wifiq ini yang terdiri dari rangkaian bilangan yang ditulis dengan huruf urdu, dia dianggap ampuh untuk digunakan dalam beberapa kebutuhan, diantaranya:

1) mempermudah melahirkan 2) untuk mahabbah, dengan cara diminumkan pada sasaran yang dituju, 3) untuk mahabbah juga, dituliskan pada kaca, pinggan porcelen, disiram dan diminum. Penggunaannya disertai amalan-amalan tertentu sebelum menuliskannya, lalu digunakan dengan cara menggantungkannnya, 4) untuk mengikat lidah, dituliskan pada tengah malam dicampur minyak misik, za'paron dan air, lalu tuliskan disekelilingnya ayat tertentu, 5) untuk menghadirkan orang yang ghoib/ hilang, hendaklah dituliskan sebanyak2nya niatkan terhadap orang yang dikehendaki di daun, lalu dibakar, dilakukan pada tengah malam Ahad yang lebih baik, disertai dupa, cendana yang baik" dan dibacakan ayat-ayat tertentu, 6) mencari keterangan tentang sesuatu benda secara tepat,dengan menuliskan wifiq ini dan disekelilingnya ditulis dengan kalimat tertentu dan ayat al Qur'an, masing-masing tulisan dibaca, dilipat dan letakkan di atas kepala, maka izin Allah akan tampak.

Bab 10 Kegunaan Huruf Tunggal (إ ج ه ز ط), penggunaan diantaranya:
Mencelakakan orang yang dikehendaki, 2) melenyapkan kezaliman. 3) berpengaruh yang sangat besar untuk mahabbah, 4) juga berguna untuk memenuhi kebutuhan. Cara penggunaan dengan disertai bacaan ayat, syarat dan perbuatan tertentu.

Bab 9 dan Bab 10 ini memiliki kesamaan sifat dan tujuan, menggunakan rangkaian huruf, kalimat tertentu yang dicampur dengan potongan ayat-ayat tertentu diyakini memiliki kekuatan, dianggap jimat yang memenuhi kebutuhan hidup.

Para ulama berpendapat bahwa menggunakan benda-benda yang bertuliskan huruf tidak bermakna, potongan ayat secara sembarangan dan meyakininya bisa memberi manfaat atau *mudarat*, meyakininya mampu menolak bahaya atau mendatangkan keberuntungan, adalah haram. Perbuatan seperti ini, besar atau kecil, sedikit ataupun banyak tingkat kepercayaannya, adalah termasuk penyimpangan akidah. Walaupun dengan dalih sebagai

perantara berarti kita telah meyakini ada kekuatan selain Allah. Padahal hanya Allah semata yang berkuasa untuk melakukan itu semua.

Penggunaan potongan- potongan ayat yang dipenggal sembarangan, lalu dijadikan jimat atau mantra yang bercampur mantra syirik adalah termasuk perbuatan yang dilarang oleh Islam, karena dikhawatirkan ada unsur syirik dalam kalimat atau simbol-simbol tersebut. Larangan tentang hal ini yang telah disampaikan Rasulullah, *"Barangsiapa yang bergantung kepada jimat, maka Allah tidak akan menyempurnakan (kesehatannya)."* (HR. Ahmad dan alHakim). Dalam riwayat lain Rosul bersabda: *"Barangsiapa yang memakai jimat, maka sungguh ia telah syirik."* (HR. Ahmad dan al-Hakim, dan dishahihkan al-Albani). Dan riwayat lain, *"Barangsiapa yang menggantungkan sesuatu, maka ia diserahkan pada benda tersebut."* (HR. Ahmad, Tirmidzi dan alHakim). HR. Ahmad, no. 19149 dan no. 3522, dan dishahihkan adz-Dzahabi.

Dalam hadist amali ditunjukkan Rasulullah secara tegas saat beliau menghadapi orang yang menjadikan suatu benda sebagai jimat, yang dipercayai bisa menyembuhkan penyakit. Imran bin Hushain berkata, *"Rasulullah pernah melihat seorang laki-laki yang di lengannya ada ikatan (tali) yang katanya untuk menghindari penyakit kuning. Rasulullah bertanya, `Celaka kamu, apa ini?' la menjawab, `ini jimat'. Rasulullah bersabda, `Sesungguhnya benda itu tidak menambah kebaikanmu kecuali kamu menjadi semakin lemah. Lepaskanlah dan singkirkanlah darimu. Karena jika kamu mati dan benda itu masih bersamamu, maka kamu tidak akan beruntung selamanya'." (*HR. Ahmad dan Hakim, dan dishahihkan al-Albani)

Dalam kisah lain yang disampaikan'Uqbah bin Amir al-Juhani, dia berkata, *"Telah datang sekelompok orang ke Rasulullah. Rasulullah membai'at sembilan dari mereka dan menyisakan satu orang. Mereka bertanya, `Wahai Rasulullah, engkau membai'at kami semua, kenapa kau sisakan satu orang ini. Rasulullah bersabda, `Ia memakai jimat'. Maka Rasulullah mengulurkan tangannya dan memotong jimat tersebut. Lalu bersabda, "Barang siapa memakai jimat, maka sungguh ia telah syirik.* (HR. Ahmad, Abu Daud dan Nasa'i, serta dishahihkan al-Albani).

Bab 11 Faedah dan Keutamaan Asma Allah berikut: – يا الله–ياكافي–يا غني – يا فتاح

يا رزاق – يا كريم – ياوهاب – يا ذا الطول

Dengan melazimkan berzikir dengan asma Allah di atas selama 7 hari, jika mampu ditambah dengan puasa dan tidak memakan yang manis, sebanyak 2667, dan di ulang-lang setiap sholat, maka akan ditampakkan pada anda ruhaniah manfaat asma dalam mimpi, maka gambarlah table tiga kolom, berisi bilangan tertentu yang telah disusun pembuat asma' ini, di tanah kapan saja, dengan pisau yang baru,posisi ujung pisau di rumah yang pertama lalu bacakan asma di atas beberapa kali yaitu 2667, sampai di rumah ke 9 hingga diperoleh perintah, insya Allah menghendaki dengan terus melazimkan asma tersebut dan memperbanyak shalawat pada nabi SAW dapat bermafa'at untuk menjaga uang atau harta kita.

Sekilas, tampak faidah zikir di atas sesuai dengan akidah dan amaliah dalam Islam, karena melazimkan zikir dengan Asma Allah. Namun dengan menentukan jumlah yang mencapai ribuan itu, seolah-olah terkabulnya doa tergantung dengan jumlah itu, padahal Allah itu maha mengabulkan doa setiap hambanya, dan maha berkehendak. Allah mengijabah doa hambanya yang berdoa sesuai kehendakNya, tidak diatur oleh hamba dengan jumlah tertentu itu.

Maka penulis berpendapat tidak ada ketentuan berzikir harus seperti yang atur dalam *asma'* di atas, yang benar adalah umat muslim harus istiqomah dalam berdoa, karena kita tidak tahu kapan doa itu terkabul, lalu kita harus Ikhlas berzikir karena Allah. Penjelasan tentang cara melazimkan zikir asma' Allah dengan ditambah amalan puasa dan tidak memakan yang manis, dan membuat gambar table tiga kolom, berisi bilangan tertentu dengan

menggunakan pisau yang baru dan posisi ujung pisau di rumah yang pertama lalu dibacakan asma di atas beberapa kali yaitu 2667, sampai di rumah ke 9 hingga diperoleh perintah. Ini semua tidak sesuai dengan ketentuan berzikir yang perintahkan Rosulullah.

Perintah apa yang dimaksud penjelasan ini? Seolah menunggu wahyu atau isyarat dari Allah. Seorang manusia biasa tidak mudah mendapat isyarat petunjuk dari Allah, kecuali orang yang suci, dekat dengan Allah dan dikehendakiNya saja. Kalaupun orang sholeh yang mewiridkannya dengan istiqomah, mungkin bukan perintah secara langsung dari Allah, melainkan hanya mendapat ketenangan dan kemantapan hati.

Zikir asma yang diamalkan dengan ketentuan di atas bisa jadi dapat menyimpangkan akidah orang yang lemah iman, melalui hawa nafsunya dapat dibisikkan syetan lalu mengaku bahwa dia telah menerima perintah Allah. Padahal hanya Nabi dan Rasul yang dapat menima perintah seperti wahyu. Bahkan bisa jadi orang awam yang mengamalkan asma' ini dapat mengaku menjadi Nabi, karena dia mengaku telah menerima suatu perintah dari Allah setelah mengamakan Zikir rangkaian asma Allah tersebut.

Dalam Islam juga tidak ada larangan ketika berpuasa untuk memakan makanan yang manis. Malah sebaliknya disunnahkan dalam Islam ketika berbuka dengan memakan makanan yang manis. Dari sisi ini saja amalan ini bertentangan dengan Sunnah Rosul.

Bab 12 حساب الجملة الضغير (penghitungan jumlah yang kecil),

ا	ب	ج	د	ه	و	ز	ح	ط	ي	ك
١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	٢٠
ل	م	ن	س	ع	ف	ص	ق	ر		
٣٠	٤٠	٥٠	٦٠	٧٠	٨٠	٩٠	١٠٠	٢٠٠		
ش	ت	ث	خ	ذ	ض	ظ	غ			
٣٠٠	٤٠٠	٥٠٠	٦٠٠	٧٠٠	٨٠٠	٩٠٠	١٠٠٠			

Table di atas sengaja tidak ditulis lengkap karena menghindari pengulangan. Faidahnya, bagi yang menyakini, berguna untuk mengetahui kebaikan atau buruk jika jika seorang wanita dicintai seorang laki-laik, apakah ada kebaikan atau buruknya. Cara kerjanya engan cara menghitung nama laki-laki yang mencintai dan nama si wanita.setelah dihitung dan ternyata tersisa bilangannya diyakini memiliki makna.

Misalanya: jika tersisa 1, bermakna si laki menginginkannya dan, mengunjunginya, tetapi belum melakukannya. Jika tersisa dua (pr) maka si laki-laki bergaul dengannya dan memperoleh sesuatu dari pergaulan itu (berbalas), demikian diantara maknanya. Pengunaan penghitungan sama dengan ramalan masa depan, ramalan ini tidak ada dalam ajaran Islam, Rosul mengajarkan dalam memilih jodoh itu ada tiga alternatif: pertama dipilih karena rupanya (tampan atau cantik), kedua: karena harta kekayaannya, ketiga karena beragama Islam, siapa yang memilih karena alas an yang ketiga, maka hidupnya selamat dan bahagia.

Bab 13 beisi ramalan watak, melalui kesamaan sifat hewan dan alam. Di kalangan masyarakat kuno ada keyakinan ada hubungan antara waktu, bulan kelahiran dengan sifat watak seseorang dengan jenis hewan yang hidup di alam tertentu, misalkan ikan dan buawa termasuk hewan di air, burung elang dengan kayu sama di atas tanah, dan sebagainya.

Berikut ini ada jenis sifat manusia yang dipengaruhi oleh alam dan hewan. kesamaan sifat ini disebut dalam pengetahuan kuno (dikalangan orang melayu; Lampung) disebut Uni, dan uni manusia ada beberapa jenis, sebagai berikut:

1. Uni kayu dengan Elang (أوني كايو لاوان هلغ)
2. Uni Tikus dengan Kucing (أوني تيكوس لاوان كوجيغ)
3. Uni Buaya dengan Ikan (أوني بوايا لاوان إيكان)

4. Uni Rusa dengan Hariamau (أوني روسا لاوان هريمو)
5. Uni Burung Elang dengan Kayu (أوني بوروغ هلغ لاوان كايو)
6. Uni Kicing dengan Tikus (أوني كوجيغ لاوان تيكوس)
7. Uni Ikan dengan Buaya (أوني إيكان لاوان بوايا)
8. Uni Harimau dengan Rusa (هريمو أوني لاوان روسا).

Bab ini juga merupakan ramalan nasib yang didasarkan pada tanggal kelahiran.

Bab 14, berisi petunjuk mengenai Tempat Keluar Mani Wanita. Ada keyakinan masyarakat lalu bahwa siklus metabolisme tubuh manusia dipengaruhi oleh siklus perputaran waktu dalam setiap bulan. Hal ini berpengaruh pula pada tempat-tempat sensitif pada tubuh wanita, yang jika disentuh oleh pasangannya akan memicu cepat keluar air mani. Pengetahuan ini berguna bagi para laki-laki ketika hendak mendekati dan menunaikan hajat dan kewajibannya pada istrinya. Terlepas dari benar atau tidaknya anggapan ini perlu pengkajian lanjutan.

Bab 15 Tabel Kehidupan dan Kematian

Papan kehidupan				Papan kematian		
1	2	3		4	5	6
7	11	13		8	9	10
14	16	17		12	15	18
19	20	22		21	24	25
23	26	28		27	29	30

Manfaat table di atas adalah untuk 1) mengetahui keadaan suami istri apakah keduanya cocok atau tidak, penghitungan ini juga dapat berlaku pada orang yang akan melakukan kerja sama. 3) mengetahui penghitungan orang hamil. Untuk mengetahui apakah yang akan lahir itu laki-laki atau perempuan, hidup atau mati. 4) Jika menginginkan anak laki-laki atau perempuan, hitunglah namanya dan nama ibunya dan nama hari ketika meminta. 5) Penghitungan orang sakit, 6) penghitungan orang yang hilang.

Cara penggunaannya dengan menghitung nama suami dan nama ibunya, dan tambahkan posisi hari penghitungan. Lalu tambahkan dengan As 20, jatuhkan 30, 30, sampai diperoleh angka yang lebih kecil dari bilangan tersebut. Jika terdapat dua bilangan pada papan kehidupan maka berarti cocok, langgeng, atau hidup.

Sebaliknya jika terdapat dua angka pada papan kematian maka keduanya tidak cocok, berpisah, atau mati. Jika salah satunya berada di papan kematian, maka hasil hitungan yang terdapat pada papan kematian, dia akan meninggal lebih dulu, dan pernikahan tidak lama. Jika hasil penghitungan orang hamil terdapat pada papan kehidupan bilangan ganjil maka yang terlahir anak perempuan, jika bilangan genap maka lahir laki-laki. Jika terjadi penghitungan di papan kematian maka si anak laki-laki yang terlahir itu mati, atau si wanita hamil itu yang mati. Dan Allah yang lebih mengetahui hal itu.

Ramalan tentang semua hal di atas, jelas dilarang dalam Islam, seolah manusia mampu mengatasi kekuasan Allah, maka perbuatan tersebut syirik, karena menduakan Allah dengan meyakini hasil Ramalan. Padahal Allah itu maha Mengetahui, dan PengetahuanNya tidak akan sama dengan hasil Ramalan. Selain mengandung unsure syirik, ramalan inipun memicu orang dapat bersikap apatis, sebagaimana yang dilancarkan oleh kaum Jabariyah, tidak mau berusaha, pasrah dengan hasil ramalan. Padahal Allah menyeru kaum muslimin untuk berusaha, mencari karunia Allah, dan merubah nasib melalui usaha dan doa yang baik.

Bab 16 Rajah Senggugut. Menurut pengetahuan peneliti, Istilah senggugut ini, suatu jenis penyakit yang sering dialami wanita yang ketika menjelang menstruasi hingga datangnya menstruasi. Gejalanya, dengan rasa nyeri hebat pada bagian perut, letaknya pada bagian rahim. Menurut ilmu medis gejala sakit seperti ini sering dialami oleh wanita yang mengalami gangguan rahim seperti miom.

Rajah yang digunakan untuk mengobatinya (sengaja tidak ditampilkan karena hawatir akan menyesatkan orang lain) berupa rangkaian garis-garis sketsa yang secara akal tidak dapat diterima apapun hasiatnya. Dalam Islam, kalau mempercayai hal ini semata tanpa campur tangan yang maha kuasa, sebagai penyembuh, akan menyimpangkan akidah dan mustahil. Hal ini pun mustahil, kerena secara materil rajah ini tidak dapat dipahami,dan tidak mengandung kekuatan sugesti, jika dianggap pengganti obat atau resep obat.

Adapun jika ingin berwasilah dalam pengobatan al Qur'an, mestinya berupa doa, zikir dari ayat-ayat atau hadits, yang secara makna kita bergantung kepada Allah untuk kesembuhan dari penyakit.

Bab 17 Peringatan: Riba Lebih Kejam, Lebih Buruk Dari Pada Zina. Al Hamdulillah, maha terpuji bagi Allah yang memberi ni'mat bagi orang yang ta'at dan mengikuti yang di ridlaiNya, dan Yang Maha membalasi orang yang menentangnya dan mengikuti hawa nafsunya. Yang menjamin rezki hambanya, tak seorangpun yang dibiarkan dan dilupakannya.

Saya bersaksi tiada Tuhan selain Allah, satu-satunya Tuhan, tiada sekutu baginya. Kesaksian seorang hamba yang tidak takut kepada selainNya. Dan saya bersaksi bahwa junjungan kami Muhammad SAW adalah hamba dan Rosul Allah yang dipilihNya, selawat serta salamnya selalu tercurah untuknya serta keluarga dan sahabatnya sampai akhir zaman.

Wahai manusia bertaqwalah kepada Allah dan ta'at kepadaNya agar kalian sukses. betapa banyak kalian telah menganggap bagus perbuatan dosa. Betapa Banyak kalian menentang para Pemimpin, betapa banyak anda berbuat dosa secara terang-terangan, dengan tanpa rasa takut akan azab neraka,betapa banyak anda mengingkari sang Pencipta dengan melakukan perbuatan riba karena takut miskin, apakah kalian tidak merasa aman dengan rizki kalian tanpanya baik siang ataupun malam?

Apakah kalian tidak mengetahui bahwa riba itu lebih jahat daripada zina? Apakah kalian juga tahu bahwa apa yang kalian pinta tentang apa yang kalian cari, dan usahakan? Maka alangkah mengherankan orang-orang yang membaca dan mendengar hadis nabi dan perkataan ulama tetapi dia terang-terang menentang Allah dengan melakukan kemaksiatan.

Betapa kasihan orang-orang yang mengakui sebagai muslim dan mukmin, padahal dia takut rezkinya akan terputus dari Tuhannya sampai-sampai berbuat riba. Padahal riba itu kejahatan yang kejam dan tidak cukup sekali, bahkan tanpa akhir. Maka bagaimana wajah anda semua akan bertemu Tuhan di hari pemeriksaan dan pembalasan amal kelak, dan bagaimana lidah akan menjawab, ketika di tanyai Tuhan semesta alam.

Sadarlah wahai saudaraku sebelum kamu dicambuk. Tangisilah dirimu sebelum anak-anakmu menangisi kepergianmu, dan sebelum istri dan saudaramu menjauhimu. sebelum sakarat dan nyawa di cabut.apakah tidak kalian dengar perkataan TuhanMu: wahai orang-orang yang beriman bertaqwalah kepada Allah, tinggalkanlah sisa-sisa riba, jika kamu termasuk orang yang beriman (Q.2: 278). Jika kamu tidak meninggalkan riba, ketahuilah Allah dan RosulNya akan memerangimu, jika kamu bertaubat, maka pokok harta/modalmu milikmu, kamu tidak berbuat aniaya, dan tidak dianiaya. (Q. 2:279). Dalam hadits Rosul SAW:

أنه قال: د رهم ربا يأكل الرجل وهو يعلم أشد عند الله من ستة و ثلاثون زنية

Bahwasanya Dia bersabda: Uang Riba yang dimakan sesorang padahal dia mengetahui, itu riba, maka itu lebih buruk dalam pandangan Allah dari pada 36 orang berbuat zina.

Tanggapan penulis terhadap taushiyah di atas, kita tidak boleh tergesa-gesa menerimanya, mungkin saja pernyataan di atas penjelasan Asbabul Wurud kejadiannya tidak tepat. Apakah mungkin perbuatan riba lebih buruk dari perbuatan zina? Yang benar adalah keduanya sama-sama dosa besar dalam ajaran Islam. Kehawatiran Penulis adalah timbul

kecenderungan masyarakat meremehkan dosa perbuatan zina, sehingga akan merusak tatanan social masyarakat Islam. Tindakan yang tepat adalah menjauhi keduanya, sebab sama-sama perbuatan dosa besar.

Bab 18. Isim/Asma' Pembangkit Wibawa. Ketahuilah Allah telah memberikan taufik kepadaku dan kepadamu terhadap pemahaman rahasia, sesungguhnya barang siapa yang berkehendak bertemu raja atau menteri atau hakim atau para pemuka/pejabat, dan berkehendak berakad atas izin darinya walaupun akan terbunuh, maka sebaiknya menulis Asma'/Isim tersebut pada kulit kijang dengan minyak misik, zakfaron dan air serta membasahinya dengan minyak wangi seperti ngaur, nad, nganir, misk, (nama-nama minyak wangi-wangian) akan membuatnya cantik dalam pandangan dan fikirannya. Tulisan dibuat. waktu/jam matahari pada hari minggu, yaitu pada waktu 1/jam 1 "atau jam 6 pada malam hari" dan apabila pada munculnya matahari lebih bagus. Penjelasan asma' di atas, bagi penganut yang percaya, diyakini dapat menumbuhkan wibawa atau harisma bagi pemakai atau yang mengamalkannya..

Rangkaian bilangan dan huruf asma' ini sangat tidak dapat dimengerti, maka jelas jika kita meyakini bahwa rangkaian bilangan dan huruf ini, berarti kembali kepada amaliah zaman jahiliyah, dimana menurut bangsa Arab kuno yang dipengaruh paham kaum yahudi Roma pada zaman pra Islam, pra agama tauhid. Mereka adalah bangsa penyembah bintang, dan pemeluk dinamisme, bahwa suatu benda, termasuk bilangan memiliki kekuatan magis.

ع ٨٨٧ ١١١ ط ١١ ٢ ٦ ١١ لا ع ٦ ٢٢ ١١ ١١

ااا ع اا ٨٨ ٦ ٢ هـ لا ع ااا ن ن كا ن اا ح اا

دلا ع اا ف ٨٨٨ ي ٨ ف اا + ع

Bab 20. Isim Pembungkam. Yakin dan bertawakallah apabila kalian beriman, terimalah wahai fulan bin fulan sebagai mana khotib bertemu mimbar, dan raja pada singgasananya, maka lisan akan beku dari hambatan-hambatan, dan lisan tidak berkata sama sekali sehingga diam membisu. Karena **صم صم صم بكم بكم بكم عمي عمي فهم لا يبصرون**.

Bab 21 Isim Pelancar Usaha

للتجارة ياقوى يامتين 12 م يامهيمن يامنخر

معاذ الله لا قوت الا بالله 12 م

بوات تانى كليل**غ** كبون

قائما بالقسط ذلكم الا فانى تؤفكون 7 مرات يقرأ 41 كل بوم.

D. KESIMPULAN

Setelah melakukan pembacaan naskah secara teliti, dan menganalisa isinya, maka peneliti dapat menyimpulkan sebagai berikut:

1. Suntingan teks dan terjemahannya sebagaimana telah disajikan pada bab IV sub judul A, dan tidak mungkin diulang pada bagian kesimpulan ini, karena jika dimuat lagi tentu halaman ini bukan lagi merupakan kesimpulan.
2. Nilai-nilai atau ajaran ajaran terkandung dalam naskah *karya ahmad amin* yang diteliti ini mengandung ajaran tentang: berupa wifiq atau azimat pembuang sial atau penolak bala, sejarah Indonesia Baru, menjelang kemerdekaan RI, Mantra penakluk atau mantra Pelet, qudwah jalil dari Syeikh Ali Al Ajhury Al Maliki R.H berupa ramalan makna huruf nama untuk meramal kepribadian seorang calon suami atau istri, penghitungan Nujum: ramalan nasib, kebaikan, keberkahan atau

kemalangan, Wifiq Azimat Kesempurnaan, untuk: mempermudah kelahiran 2) mahabbah, 4) pembungkam 5) menghdirkan orang yang hilang, 6) mencari keterangan benda yang hilang, Azimat huruf tunggal: untuk 1) Mencelakakan orang yang dikehendaki, 2) melenyapkan kezaliman. 3) dan *mahabbah*, 4) memenuhi kebutuhan, Isim atau asma sejenis azimat penanggkal pencuri,Tabel ramalan hubungan percintaan antara wania dan pria, ramalan kepribadian melalui tanggal, hari kelahiran, ramalan titik orgasme wanita, table kehidupan dan kematian: ramalan kecocokan calon suami-istri, mitra kerja sama. 3) ramalan anak yang dalam kandungan: laki-laki atau perempuan, hidup atau mati. 4) Jika menginginkan anak laki-laki atau perempuan, 5) ramalan orang sakit, 6) ramalan orang yang hilang, Rajah Senggugut: azimat penangkal sakit ketika haid, Peringatan tentang keburukan perbuatan Riba, Asma' Pembangkit Wibawa, Isim Pembungkam, Isim Pelancar Usaha.

3. Secara umumu ajaran yang terkandung dalam naskah tidak lagi relevan dengan kehidupan masa kini karena mayoritas isinya tentang ramalan nasib, azimat yang mencampur adukkan antara ayat-ayat suci al Qur'an dengan kata-kata yang tidak pantas, bahkan bertujuan buruk yang semua itu dilarang menurut aqidah Islam.

A. Saran

Setelah mengkaji naskah dan menarik simpulan tentang inti sarinnya, peneliti menyampaikan saran-saran sebagai berikut:

1. kepada masyarakat muslim hendaknya selektif dan melakukan amaliah dalam rangka memenuhi dan mengisi kehidupan, terutama dalam mengamalkan hasil karya, pemikiran tokoh-tokoh, leluluhur di masa lalu, karena tidak semua hasil pemikiran masa lalu itu sesuai dengan ajaran Islam yang suci, sebagian malah bercampur aduk antara ayat-ayat suci dengan perkataan manusia yang kotor, yang tak pantas disbandingkan dengan ayat Allah yang maha suci, agar terhindar dari perbuatan syirik dan perbuatan lainnya yang menyimpang dari ajaran Islam.
2. Kepada halayak pecinta naskah, agar terus menggali dan meneliti hazanah warisan budaya masa lalu yang masih tersimpan dalam naskah-naskah karya ulama tokoh masyarakat masa lalu, agar dapat mengetahui dan mengambil pembelajaran dari hasil kajian itu, sehingga dapat memetik yang baik dan menyingkirkan yang tidak baik dan bertentangan dengan ajaran Islam.

DAFTAR PUSTAKA

Bahrend, T.E dan Titik Pudjiastuti, *Katalog Induk Naskah-naskah Nusantara Jilid 3-B.* Jakarta: Fakultas Sastra Universitas Indonesia. 1990.

Baried, Siti Baroroh dkk., *Pengantar Teori Filologi*, Yogyakarta: Fakultas Sastra Universitas Gajah Mada. 1994.

Beaugrande, Robert, Alan, *Introduction To Tex Linguistics,* London and New York, Longman, 1981

Djamaris, Edwar, *Filologi dan Cara Kerja Filologi" Bahasa dan Sastra*, Jakarta: Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa. 1977.

_____. *Metode Penelitian Filologi.* Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan. 1991.

Darusuprapta, *Penulisan Sastra Sejarah di Indonesia: Tinjauan Percobaan tentang Struktur, Tema, dan Fungsi,* Leiden: 1975.

_____ *Naskah-naskah Nusantara Beberapa Penanganannya,* Yogyakarta: Javanologi, 1984.

Darusuprapta dan Hartini, *Problematik Filologi.* Surakarta: Sebelas Maret University Press, 1989.

Darusprapta, "Beberapa Masalah Kebahasaan dalam Penelitian Naskah,"*Widyaparwa*, No. 26, Yogyakarta: Balai Penelitian Bahasa, 1984.

Darusuprapto, et.al. *Keadaan dan jenis Sastra Jawa: Keadaan dan Perkembangan Bahasa, Sastra, Etika, Tata Krama dan Seni Pertunjukan Jawa, Bali dan Sunda*. Yogyakarta: Dep.dik.bud, 1985.

Ekadjati, Edi S., *Cara Kerja Filologi. (Kumpulan Makalah).* Bandung. 1992.

Endraswara, Suwardi, *Metodologi penelitian sastra: Epistemologi, Model, Teori dan Aplikasi*, Yogyakarta, FBS UNY: 2008

Halliday, M.A.K. and Ruqaiya Hasan. *Cohesion in English.* London: Longman Group, 1975.

Herman Soemantri, Emuch, *Identifikasi Naskah.* Bandung: Fakultas Sastra Universitas Padjadjaran, 1986.

Ikram, Achdiati. *Filologia Nusantara.* Jakarta: Pustaka Jaya.

Manassa, "*Langkah Kerja Penelitian Filologi*." Jakarta: Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa. tt.

Robson, S.O. *Prinsip-Prinsip Filologi Indonesia.* Jakarta: RUL. 1994.

Soebadio, Haryati, *Penelitian Naskah Lama Indonesia* dalam *Buletin Yaperna No.7 Th.II* Jakarta: Yayasan Perpustakaan Nasional, 1975.

Teeuw, A. *Sastra dan Ilmu Sastra: Pengantar Teori Sastra*. Jakarta: Pustaka Jaya,1984.

Pradopo, Rahmat Djoko. *Beberapa Teori Sastra, Metode Kritik, dan Penerapannya.* Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1991.

----------.*Metodologi Penelitian Sastra: Penelitian Sastra dengan Pendekatan Semiotik*. Yogyakarta: PT Hanindita Graha Widya, 2001,

Schiffirin, Deborah, *Approach to Discourse*, Cambridge, Plackwell. 1994

Subroto, Edi, *Pengantar Metode Penelitian Linguistik Struktural,* Surakarta: UNS Press. 2007.

Sumarjo, Jacob. *Apresiasi Kesusasteraan.* Jakarta: Gramedia, 1988.

Wellek, Rene.et. al., *Theory of Literature*. Harcourt Brace & Co Publisher, New York, 1956.

التعريب فى العصر الحديث فى مجلة مجمع اللغة العربية الملكى
(دراسة تحليلية فنولوجية)

مُحَمَّد عفيف أمرالله الماجستير

مدرس بقسم تعليم اللغة العربية كلية التربية والتعليم
جامعة رادين إنتان الإسلامية الحكومية لامفونج

Abstrak

Fenomena perkembangan bahasa terjadi secara alami dan terus menerus sejalan dengan perkembangan zaman. Perkembangan tersebut sebagai akibat adanya interaksi atau pergaulan antar bangsa serta kemajuan ilmu pengetahuan dan teknologi. Demikian pula dalam perkembangan bahasa Arab yang terjadi selama terjalin interaksi antar bangsa. Perkembangan bahasa Arab dapat berupa adanya perubahan pengucapan kosa kata maupun pemunculan istilah baru. Fenomena ini disebut pula dengan arabisasi atau *ta'rib*.

Tulisan ini akan membahas tentang hasil arabisasi pada *majallatu majma' al-lughah al-arabiyah al-malakiy* juz yang ketiga yang diterbitkan di Kairo. Bagaimana proses pembentukan istilah bahasa Arab sebagai hasil dari arabisasi dan perubahan apa saja yang terjadi di dalamnya. Pembahasan tersebut dengan menggunakan analisis kebahasaan pada fonologi guna menghasilkan kesimpulan sebagai dasar pembentukan kata arabisasi.

Salah satu contoh kata hasil dari arabisasi dalam majalah tersebut yaitu kata dari bahasa Inggris *Franciscans* menjadi dalam bahasa Arab الفرنسسكيون . Pada kata tersebut terjadi proses asimilasi fonemik di beberapa huruf, yaitu dari F menjadi ف, C menjadi س dan ك. Selain itu pula terdapat sufiks pada huruf akhir yang dalam bahasa Inggris menggunakan huruf *s* menunjukkan makna jamak, dalam bahasa Arab berupa ون. Penambahan lain dalam proses arabisasi tersebut yaitu berupa afiks yang menunjukkan *isim ma'rifah* berupa ال. Dengan demikian, dapat dikatakan bahwa cara atau metode yang digunakan dalam proses arabisasi

yaitu dengan menyesuaikan pengucapan lisan bangsa Arab serta menambahkan beberapa huruf akhiran atau awalan yang sesuai dengan kaidah dalam bahasa Arab.

Kata Kunci:

Ta'rib, *phonemic assimilation,* foneik, fonetik

أ. مقدمة

إن مظاهر تطور اللغة لم تقتصر على العربية فقط بل الأعاجمية أيضا. وحصول تطور اللغة العربية المحدثة فكانت أداة للإتصال. كوظيفتها الأساسية وهى للإتصال من أي جهة مثلا فيما يتعلق بالأمور الدينية أو الطبيعية أو السياسية أو الإقتصادية وغير ذلك. ومن الجدير بالعلم أن أسباب تطورها كثيرة كما شرحها على عبد الواحد وافى أن تطور اللغة متأثر باللغات الأجنبية و المجتمع و أحوال البيئة كالثقافات المتعددة و العادات و اعتقاد المجتمع.[1]

وترتبط اللغة بأحوال المجتمع ارتباطا وثيقا, فاللغة مرآة للمجتمع تعكس ما فيه رقيا كان أو انحطاطا, تحضرا كان أو تخلفا, فاللغة وسيلة وأداة يتوصل بها الأفراد والجماعات, ويعبرون بها عن شئون الحياة المختلفة ، وحيث إن الحياة تتغير و تتطور على الدوام.[2] هذه الحقيقة ظهرت بعد أن يستعملها الغالبية العظمى من الناس فى العالم فأصبحت لغة عالمية. والمفهوم أن اللغة تتحرك بتحرك غير ساكنة وهامدة فى استعمال المجتمع كاللغة العربية المحدثة.

وفى عصر ثورة الاتصالات التى يعيش العالم، هناك أساليب ومفردات وتعبيرات من عجمية أدخلها العرب إلى لغتهم. وسهولة حصول على أخبار عبر القنوات الفضائية والصحافة ومواقع الشبكة العنكبوتية بظهور اللغة المعربة فيها .

---

[1] وافى,على عبد الواحد,*علم اللغة*,نهضة مصر بالفجالة,ص.226

[2] داود,محمد محمد,*لغويات محدثة فى العربية المعاصرة*,دار غريتب,ص.31

واللغة العربية، كسائر اللغات الحية ، تخضع لسنة التطور. فكانت اللغة العربية صعبة عند بعض متعلميها حيث أنها تستعير من الأجانب المصطلحات المعاصرة ويستحذمها فى كلامهم أو تعبيرهم عن الحقائق مختلفة عن أساليبها أو معانيها أو مفرداتها القديمة. ظهر فى العربية دخول مفردات أجنبية إليها أو ما يسمى بالتعريب.

والتعريب هو من مظاهر الطبيعية فى اللغة الإنسانية. [3] هو دخول اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية من جهة المفردات والأساليب فيها. [4] كما شرحه فى كتاب المزهر أنه اصطلاحا : هو ما استعمله العرب من الألفاظ الموضوعة لمعان فى غير لغتها. والتعريب كما يدلّ من اسمه ، اقتباس كلمة من لسان أعجمي وإدخالها في اللسان العربي وقد جرى سيبويه على تسمية (إعراباً) كما سمى الخفاجي وغيره الكلمات المعّربة بالدخيل.[5]

فإن الكاتب يبحث عن ظاهرة التعريب فى عملية تكوين هذه الكلمات المعربة والمناهج المستخدمة. على سبيل المثال الموجود فى هذه مجلة مجمع اللغة العربية كلمات معربة من اللغات الأجنبية: Vandal (الوندل)، Dominicans (الدومنكيون) ، Magnet (المغنطيس)، Hun (الهون)، Franciscans (الفرنسسكيون) ، Franks (الفرنجة) وغيرها. بعض المفردات الجديدة نتيجة لعملية التعريب فطبعا هناك كيفية حول عملية تكوين هذه الكلمات المعربة والمناهج المستخدمة.

ب. مفهوم التعريب

والمحاولة الأولى قبل معرفة مفهوم التعريب هي معرفة مفهوم الدخيل والمولد. يراد بالدخيل الأجنبي مادخل اللغة العربية من مفردات أجنبية ، سواء فى ذلك مااستعمله العرب الفصحاء فى جاهليتهم و إسلامهم.[6] دخلت المفردات الأجنبية

---

[3] *مجمع اللغة*,الجز الأول,ص.303
[4] الهادى,شمس,*قواعد التعريت الجديدة*,كلية علوم الثقافة بجامعة UGM,ص.77
[5] جلال الدين, عبد الرحمن, *المزهر فى علوم اللغة وأنواعها* ,ص.90
[6] وافى, على عبد الواحد,*فقه اللغة*,ص. 199

عند ما توثقت العلاقات المادية والسياسية منذ أقدم العصور بين العرب وجيرانهم الأراميين فى الشمال عن طريق التجارة و الهجرة و الرحلات و امتزاج بعض قبائل الأرامية بالعلم العربي فى الحجاز نفسه أو تخومه. [7] مثل المفردات إنجيل واسقف وغيرها. فالدخيل كل الكلمات التى جائت من اللغة الأجنبية أو ليست من العرب ودخلت إلى كلامهم.

والمولد هو اللفظ الذي يهتعماله المولدون على غير استعمال العرب. [8] وقرر مجمع اللغة العربية أن التوليد قسمان:

1. قسم جر فيه على اقيسة كلام العرب: من مجاز أو اشتقاق أو نحوهما كاصطلاحات العلوم والصناعات وغير ذلك.
2. قسم خرج من اقيسة كلام العرب: باستعمال لفظ أعجمي لم تعربه العرب.[9]

حقيقة، ظهر مصطلح المولد عقيبة على جهل العرب إلى المصطلاحات الجديدة المستخذمة. فى الواقع هذا المصطلح مشتق من اللغة العربية نفسها أن يغير المعنى وليس معروفا من قبل العرب فى وقت سابق، ما يسمى كلمات المولود حديثا أو الظهر.[10]

وأما لفظ التعريب لغة فه ي مصدر الفعل من عرب بمعنى الترجمة إلى اللغة العربية[11]. أو له بمعنى أخر نقل اللغة الأعجمية إلى اللغة العربية. [12] فمعنى التعريب لغة هي ترجمة اللغة الأعجمية ونقلها إلى اللغة العربية.

---

7 نفس المصدر,ص.200
8 حلمي, خليل, *المولد فى العربية*,ص. 185
9 مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة, المجلد 1, ص.205
10 حلمي, خليل, *المولد فى العربية*,ص.201
11 على,التابع,إخوانه,*القاموس الحديث إندونيسيا وعربية*,ص.515
12 معلوف,لويس, *المنجد فى اللغة العالم*,ص. 495

والتعريب اصطلاحا فهناك المعانى للتعريب التى ذكروها اللغويون القدماء أو أهل اللغة. كانت أقوالهم وآرائهم عن المعّرب تدور فى الفلك نفسه، فمنهم من عرفه بقول الجوهرى أن التعريب هو تعريب الاسم الأعجمى أن تتفوه به العرب على منهاجها.[13]

والتعريب كما يدلّ من اسمه ، اقتباس كلمة من لسان أعجم ي وإدخالها فى اللسان العربي وقد جرى سيبويه على تسمية (إعراباً) كما سمى الخفاجي وغيره الكلمات المعّربة بالدخيل[14]. وصاحب فى المصباح المنير يذهب إلى أن المعّرب هو ما بلغته العرب من العجم نكرة نحو – إبْرَيْسَم – ثم ما أمكن حمله على نظيره من الأبنية العربية حملوه عليه وربما لم يحملوه على نظيره بل تكلموا به كما تلقوه وربما تلعبوا به فاشتقوا منه. فبناء على ذلك أن التعريب هو الاسم الأعجمى الذ ى تكلمت به العرب بلسانهم على منهاجها. وأمثلة أخرى: شيطان – سكين – سارية من لغة آرامية.

يبحث المحدثون عن معنى مصطلح المعّرب الذي جاء به القدامى ولكنهم رَسَموا حدّاً فاصلاً بينه وبين الدّخيل . وهذا ما لم يشر ح إليه القدامى لأنهم استعملوا المعّرب والدخيل للمعنى نفسه، وهو عين ما فعله عبد القادر المغربي (ت1375هـ) حين قال : "المعّرب يسمى أيضا بالدخيل".[15] واللفظ الأعجمي إذا لم يعّرب لا يمكن أن يطلق عليه مصطلح (معّرب) بل يسمى حينئذً – دخيلاً – أما عندما يُورد المعجميون لفظاً أعجميا قد خضع للتعريب فإنهم يذكرون أصله اللغوي مشفوعاً بمصطلح (معّرب) فيقولون (فارسي معّرب) أو (رومي معّرب) أو (نبطي معّرب) أو قد يسكتون عن بيان أصله فى لغات العجم لعدم وقوفهم عليه فيقولون (أعجمي

---

13 جلال الدين, عبد الرحمن,*المزهر فى علوم اللغة وأنواعها*, ص. 269
14 نفس المصدر,ص.90
15 الاشتقاق والتعريب ، ص.26

معّرب).[16] وخلاصة أن لفظة أعجمية وقعت للعرب فعّربُوها بألسنتهم وحّولوها عن ألفاظ العجم إلى ألفاظهم. وتصبح عربيةً فتجري عليها القواعد والأحكام نفسها التي تجري على الألفاظ العربية.

بناء على ذلك فهناك الفرق بين التعريب و الدخيل ولتوليد. أن الكلمات المعربة فى التعريب مغيرة بقواعد اللغة العربية. وأما الدخيل فهو استعمال العرب الكلمات الأصلية بدون التغيير فيها. ومع ذلك، الفرق بين التعريب والتوليد موقع فى مصدر الكلمات المعربة. وجاء من بعض اللغويين أن الكلمات المعربة مصدرها من اللغة الأجنبية التى بغير العلم عند العرب ، والكلمات المولدة مصدرها من اللغة الأجنبية وجعلها العرب التعبيرات المتساوية فى معانيها باللغة العربية. فطبعا ، أن مصدر التوليد من اللغة العربية أي المولدين.

ت. نظام الكلمات المعربة

حين بدأ العرب على حركة الترجمة والنقل فى القرن التاسع عشر حتى القرن العشرين، وبدأ المترجمون ترجمة الكتب الإغريق والرمان والفرس إلى اللغة العربية. فلما وجدوا من الأعلام القديمة والحديثة والمصطلاحات العلمية التى تحتاج إلى التعريب.

ولم يخرج المحدثون عن معنى مصطلح المعّرب الذي جاء به القدامى ولكنهم رَسَموا حدّاً فاصلاً بينه وبين الدّخيل ، وهذا ما لم يشر إليه القدامى لأنهم استعملوا المعّرب والدخيل للمعنى نفسه، وهو عين ما فعله عبد القادر المغربي (ت1375هـ) حين قال:المعّرب يسمى أيضا الدخيل. واللفظ الأعجمي إذا لم يعّرب لا يمكن أن يطلق عليه مصطلح (معّرب) بل يسمى حينئذً – دخيلاً – أما عندما يُورد المعجميون لفظاً

[16] فصول في فقه العربية، ص.314

أعجميا قد خضع للتعريب فإنهم يذكرون أصله اللغوي مشفوعاً بمصطلح (معّرب) فيقولون (فارسي معّرب) أو (رومي معّرب) أو (نبطي معّرب) أو قد يسكتون عن بيان أصله فى لغات العجم لعدم وقوفهم عليه فيقولون (أعجمي معّرب).[17]

وأما الأمور التى تعرف عجمة الاسم بوجوه عند أئمة العربية : النقل بأن ينقل ذلك أحد أئمة العربية وخروجه عن أوزان الأسماء العربية نحو إبريسم وأن يكون أوله نون ثم راء نحو نرجس وأخره زاى بعد دال نحو مهندز وأن يجتمع فيه الصاد والجيم نحو الصولجان وأن يجتمع فيه الجيم والقاف نحو المنجنيق.[18]

وقال أبو حيان: الأسماء الأعجمية على ثلاثة أقسام: قسم غيرته العرب وألحقته بكلامها، فحكم أبنيته فى اعتبار الأصلى والزائد والوزن حكم أبنية الأسماء العربية الوضع: نحو درهم وبهرج. وقسم غيرتة ولم تلحقه بأبنية كلامها، فلا يعتبر فيه ما يعتبر فى القسم قبله، نحو آجر وسفسير. وقسم تركوه غير مغير فما لم يلحقوه بأبنية كلامهم لم يعد منها، وما ألحقوه بها عد منها، مثال خراسان وخرام وكركم. [19]

قال الجواهري فى طريقة المعربات : تعرب الاسم الأعجمى أن تتفوه به العرب على منهاجها.[20] وإذا تعرب الكلمة الأعجمية فهى متعلقة بالعربية فى صيغتها وقواعد الصرفية المتسوية. فكانت كلمة واحدة فى العربية. وهناك الأمران لوجود الكلمات المعربة فهما:

1. تحليل الكلمة المعربة.
2. جعل فونيم العربية والأعجمية واحدا.[21]

العرب تتفوه بالأسماء الأعجمية على منهاجها ولاتتكلم بها إلا ضرورة. فإذا اضطروا إليها حولوها عند التكلم بها إلى أقراب الحروف من مخارجها، مثل: "بور" إذا

---

[17] تواب, رمضان, *فصول فى فقه اللعربية*, ص.314
[18] السيوطى,عبد الرحمن جلال الدين,المزهر فى علوم اللغة وأنواعها,ص.270
[19] نفس المصدر,ص.269
[20] السيوطى،عبد الرحمن جلال الدين,*المزهر فى علوم اللغة وأنواعها*,ص.268
[21] على،عبد الصاحب مهدي، *دراسة لغوية عن تطور المصطلحات العلمية فى اللغة العربية*،ص.102

اضطروا قالوا "فور". وذلك الحرف الذى بين الباء والفاء. وهذا يدل أن العرب عند تعريب العجمية يحتاج إلى أقراب الحروف من مخارجها. فكان بناؤ المعربات موافقا بأبنية كلام العرب.

وقال الجواليقى فى المعرب:"وقد بيدلون مع البعد من المخرج، وقد ينقلونها إلى أبنيتهم ويزيدون وينقصون".[22] فالكلمات المعربة فيها زيادة الحروف أو ضدها فى أول الكلمة أو أخرها أو معا. والزيادة بحرفين فأكثر. وأما نقص الحروف فمتعلق بللسان العرب أو مناهجها.

ث.الأصوات فى العربية المحدثة أو المعربة

الفونولوجى فى اللغة العربية تسمى بعلم الصوت، هو علم يبحث عن أصوات اللغة وكيفية حصولها ووظيفتهافى بنية اللغة كافة. قسم علم الصوت قسمين هما:(fonemik) أى فرع من دراسة الفونولوجى يبحث عن صوت بنظر وظيفته على افتراق المعانى. و(fonetik) ضده بدون نظر وظيفته على افتراق المعانى.[23]

كان الصوت الفونولوجى (الفونيم) فى الكلام مغيرا بناء على أحول بيئته أو على أصوات أخرى. فطبعا صوت الكلمات الأجنبية عند تعريبها معلقة بأحوال علم العرب.[24] والعرب فى كلامهم قد طرأ تغيير عليها فى بعض صوتيتها الفنولوجية. وكان التغيير إما بحذف الفونم أو الزيادة بها أوبإبدالها.

واحدة من تغيرات الصوت فى لغات هى المماثلة الأصوات. نوع هذا التغيير معلق بأحوال بيئة الصوت الأخر أو يسمى *(phonemic assimilation)*. وكذلك استخدام العربية مع الأجنبية فى المواصلات بهما فى مكان معين.

---

[22] السيوطى,عبد الرحمن جلال الدين,المزهر فى علوم اللغة وأنواعها,ص 273
[23] الخير، عبد، *علم اللغة العام*،ص.102
[24] نفس المصدر،ص.132

واللغة العربية ذات نظام تجري فيها الألفاظ على نسق خاص فى حروفها و أصواتها و مادتها و تركيبها و هيأتها و بنائها وهي تختلف عن سائر الألسنة الأخرى. فتغيير بعض أصوات الألفاظ الأعجمية عند تعريبها عن طريق حذف ما ليس من أصوات العربية أو إلحاق وزن اللفظ بإحدى أوزانها لا يبعد أن يكون تهذيباً له وتشذيباً. والكلمة المعربة تقارب أو تجانس أو تماثل بين متماسين مما يؤدى إلى تقارب فى مخرجين الصوتين وصفاتهما.

وبإضافة إلى أن الحروف العربية واللاتينية من أصل واحد وهو من اللغة السامية، وكانت الحروف تشابه بينهما فى بعض مواضع وعلى سبيل المثال (ى= y)، (ب = b)، (ر= r)، (و= w)، (ن= n)، (ل= l). وإذا نلاحظ الشبه بين ترتيب الحروف اللاتينية والعربية فتسلسل الحروف الأربعة الألى (a b c d) هو التسلسل (أ–ب–ج–د). وهذا الترتيب وارد فى الطريق الأبجادية الألفبائية.[25]

وفى قول ابن دريد:"حروف لاتتكلم العرب بها إلا ضرورة، فإذا اضطروا إليها حولوها عند التكلم بها إلى أقرب الحروف من مخارجها، وذالك كالحرف الذى بين الباء والفاء مثل بور إذا اضطروا قالوا: فور". [26] وقد يبدل العرب الحروف العجمية مع البعد من مخارجهم وقد ينقلونها إلى أبنيتهم ويزيدون وينقصون.

ومن ناحية صيغة اللفظ، قد حدث إختلاط اللفظين بين العجمية والعربية فى تعريبها. فيزيد أو ينقص حرف اللفظ حرفا أو أكثر فيسمى ب morfologi. فأنواع طريقة زيادة الحرف هى فيما يلى:

1. زيادة الحرف فى أول حرف الكلمة. معروفا ب prefiks وهو زيادة الحرف حرفا الموقع فى أول الوجه من الكلمة الأصلية. مثل: شغل– أشغل.[27]

---

[25] سعيد الصوبعى، الحروف العربى،ص.54
[26] السيوطى,عبد الرحمن جلال الدين,المزهر فى علوم اللغة وأنواعها,ص272
[27] ألو، حسن، *نظام اللغة الأندونيسية الرسمية*، ص.31

2. وزيادة الحرف فى أخر حرف الكلمة، Sufiks أي الحرف الذى يفيد فى أخر الكلمة. مثل: بشر-بشري.[28]

ج. التحليل عن الكلمات المعربة

فهناك بعض المصطلحات المعربة التى أقرها المجمع فى دور انعقاده الثالث أو الكلمات المعربة المذكورة فى مجلة مجمع اللغة العربية الجزء الثالث، وهي :

مصطلحات فى الاداب والفنون:	مصطلحات فى العلوم الطبيعية:
الفرنسسكيون = Franciscans	المغنطيس = Magnet
الألمان = Alamanni	المغنطيسى = Magnetic
الفرنجة = Franks	مصطلحات علوم المياة :
الدمنكيون = Dominicans	الدلتا = Delta
الأرمادا = Armada	الدينموميتر = Dinamomete
الوندل = Vandal	الدينمو = Dinamo
الهون = Huns	ديناميك = Dynamic
مصطلحات الهندوسة المدنية :	مصطلحات صناعة النفط:
اكليروسية = Clericalism	الهدرجة = Hydrogenation
كربيرس، سربيرس = Cerberus	الألكلة = Alkylation
الغرفين = Griffin	الفرفرال = Furfural
هلنستي = Hellenistic	مصطلحات طبيبة:

[28] نفس المصدر

هليني = Helenic	أدرينالين = Adrenalin
موزليوم = Mausolum	أنيمية = Anemia
مصطلحات فى علم النبات:	الانكلستوما = Ankylostoma
أسيديوم = Aecidium	الهستوبلازمية = Histoplasmosis
	هرمون = Hormone
مصطلحات الرياضيات:	
البنوار = Baignoire	بلكون = Balcon
اللوج = Loge	الأوبيل = Hotel
فوتيل = Fauteuil	الصالونات = Salon

والإسم " الفرنسسكيون" أصله Franciscans ، قد أعربته العرب فقالت الفرنسسكيون. اضطرت العرب إلى تعريبها فدخل إلى العربية من الأجنبية بنظر إلى جهة صوته والصيغته. فغيرته العرب وألحقته بكلامها.

وهناك الأصوات والصيغة المنقولة من الأجنبية إلى العربية فى التعريب. تغيير الصوت الأجنبى معلق بأحوال بيئة الصوت الأخر أو يسمى المماثلة الأصوات *(phonemic assimilation)*. وأما من جهة الصوت، فنقل الصوت (f) فى اللغة الإنجليزية وفى العربية بنقل صوت الفاء (ف). وبدل الصوت (c) العجمية بصوت السين (س) العربية لإبتداء السين الساكن. وتحويل (c) أيضا بصوت الكاف (ك).

ومن جهات الصيغة، معنى اللفظ Franciscans يدل على فئة أو طائفة من الناس الأكثر. بنظر حرف أخره (s) فى الإنجليزية يدل على معنى أكثر من

اثنين أو الجمع فى العربية. [29] وأما العربية فهناك الحرفان اللذان يدلان على المثنى أو جمع المذكر السالم الذى ما دل على أكثر من اثنين. وحرفان هما بزيادة ألف ونون أو ياء ونون للمثنى، واو ونون للجمع أو ياء ونون فى أخره. فطبعا هذا اللفظ بزيادة أخر الحرف (sufiks) بالواو والنون. وسواء على ذلك أن أخر هذه الكلمة Franciscans بزيادة الحرف "s" فى الإنجليزية التى تدل على معنى الجمع أو أكثر من اثنين. فبناء على ذلك بزيادة الحرفين الواو والنون أو الياء والنون فى العربية لنفس المعنى. فأعربته العرب بزيادة الحرفين فى أخره هما الواو والنون.

وأما حروف الزيادة التى وقعت فى أول حرف هذا اللفظ بالألف والام (ال) سمى (prefiks). دخلت الألف والام على اسم نكرة جعلته معرفة أى اسم يدل على شيئ معين. هذه الزيادة تفيد المعنى للإسم وهو اسم الجنس من الناس. فيكون هذا اللفظ الفرنسسكيون اسما معربا من الإنجليزية.

فالعرب ينقلون هذه الكلمة المعربة إلى أبنيتهم ويزيدون ويصيروها إلى أقرب الحروف من مخارجها. والحال هذا ضرور لأنهم حولوها عند التكلم بها إلى مخارجها المقاربة.

وهذا الكلمة المعربة من الإنجليزية الموجودة فى مجلة مجمع اللغة العربية الملكى الجزء الثالث. معرب من العجمية يتناسب مع العربية فى كلامه بتغيير الصوت والصيغة. وغيرته العرب وألحقته بكلامها. تغيير الصوت الأجنبى معلق بأحوال بيئة الصوت الأخر أو يسمى المماثلة الأصوات (*phonemic assimilation*). وهذه الكلمة المعربة " المغنطيسى " وأصلها Magnetic ، فهناك الصوت المغير من الفونيم العجمى أو الإنجليزية وهو الصوت (t) فى العجمية

---

[29] Tirta Johan dkk. *Tata Bahasa Inggris.* h.18

فبدلت العرب إلى كلامهم بحرف الطاء (ط). وكذلك صوت العجمية (g) بنقل الغاء (غ) فى العربية. وهذا الحال يتعلق بأحوال الأصوات والصيغة فى الكلام العجمى المناسب بالعربة، وكذالك فى كتابتها أيضا.

وأما من جهة الصيغة أوالصرفى (morfologi) فهناك زيادة الحرف فى أول حرف اللفظ ويسمى ب (prefiks) وكذلك ضده بزيادة الحروف المواقعة فى أخيره بإسم (sufiks) . والزيادة الأولى وهى بدخول الألف والام (ال) على اسم نكرة فكانت معرفة أى اسم يدل على شيئ معين. وموقع الزيادة هى فى أول اللفظ أو يسمى ب prefiks التى تدل على معنى الإسم الجنس. وأما الحرف الزائد فى أخر اللفظ بالياء النسبة (ي) الذي يفيد على معنى الصفة. فهذا اللفظ المعرب الذى يدل على معنى الصفة.

فيكون هذا اللفظ المغنطيسى اسما معربا من الإنجليزية. والعرب ينقلون هذه الـ كـ لمة المعربة إلى أبنيتهم ويزيدون ويصيروها إلى أقرب الحروف من مخارجها. والحال هذا ضرور لأنهم حولوها عند التكلم بها إلى مخارجها المقاربة. فاضطرت العرب إلى تعريبها عند التكلم بها فى كلامهم العربية.

ح. اختتام

بعد أن شرح الكاتب عما يتعلق بالكلمات المعربة الموجودة فى مجلة مجمع اللغة العربية الملكى الجزء الثالث دراسة تحليلية فنولوجية، فيقوم على الأشياء المهمة من هذه الرسالة هي كانت الكلمات المعربة فى مجلة مجمع اللغة العربية الملكى الجزء الثالث تقارب أو تجانس أو تماثل بين متماسين من العجمية إلى العربية مما يؤدى إلى تقارب فى مخرجين الصوتين وصفاتهما. وأما قواعد المعربة فى هذه المجلة هي تغيير الأصوات المقربة مع العربية

وزيادة الحرف فى أول الكلمة وأخيرها. زيادة الحرف الأليف واللام (ال) فى أول اللفظ الذى يفيد معنى الإسم، وزيادة أخيره بياء النسبة لمعنى الصفة وزيادة بالواو والنون معروف على جنس الإنسان الأكثر. والعرب ينقلون هذه الكلمة المعربة إلى أبنيتهم ويزيدون ويصيروها إلى أقرب الحروف من مخارجها. والحال هذا ضرور لأنهم حولوها عند التكلم بها إلى مخارجها المقاربة. فاضطرت العرب إلى تعريبها عند التكلم بها فى كلامهم العربية.

المراجع

أ. المراجع العربية

الأفغانى، سعيد .من حاضر اللغة العربية.

تواب، رمضان عبد.1997. *فصول في فقه العربية*. القاهرة: مكتبة الخنج.

الجارمنى، على ومصطفى أمين. النحو الواضح فى قواعد اللغة العربية الجزء الثالث.

جلال الدين، عبد الرحمن. *المزهر فى علوم اللغة وأنواعها*. ج 1:مكتبة دار الثراث.

حسن، عثمان، منهاج بحث التاريخ.

خليل،حلمي.1985. *المولد في العربية*. بيرت: دار النهضة العربية.

داود، مُحَمَّد مُحَمَّد.2006. *لغويات محدثة فى العربية المعاصرة*. القاهرة: دار غريب.

السيد غنم، كارم. *اللغة العربية والصحوة العلمية الحديثة*.

الصوبعى، سعيد .الحروف العربي.

لجنة المجلة، *مجلة مجمع اللغة العربية الملكى الجزء الثالث*,

المبارك، مُحَمَّد. *فقه اللغه وخصائص العربية*.

مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة, المجلد 1.

مجمع *اللغة*,الجز الأول.

معلوف، لويس. 2005. *المنجد فى اللغة والاعلام*. بيرت: دار المشرق.

وافى، على عبد الواحد. 1962. *علم اللغة*. مصر: مكتبة نهضة.

_____. *فقه اللغة*

ب. المراجع الأجنبية

Ali, Atabik dan Ahmad Zuhdi Mudhlor. 1998. *Kamus Kontemporer Arab Indonesia.* Cet. V. Yogyakarta: Multi Karya Grafika.

Alwi, Hasan dll.1998. *Tata Bahasa Baku Bahasa Indnesia* (Edisi ke-3). Jakarta: Balai Pustaka.

Chaer, Abdul. 2007. *Linguistic Umum.* Jakarta: Rineka Cipta.

Hadi, Syamsul. 2002. *Berbagai Ketentuan Baru dalam Ta'rib.*Yogyakarta: Fakultas Ilmu Budaya Universitas Gadjah Mada.

_____.2005. *Perkembangan Leksiografi Arab.* Makalah pada Seminar Leksikologi dan Leksiografi Arab. Fakultas Ilmu Budaya Universitas Gadjah Mada.

Mehdi, Abdul Sahib.1987. *A Linguistic study of the development of scientific vocabulary in Standard Arabic.* London: Kegan Paul International.

Tirta, Johan,dkk. *Tata Bahasa Inggris.* Indah

Tri Mastoyo Jati Kesuma, *Pengantar Metode Penelitian Bahasa,* Yogyakarta : Carasvatibooks, 2007

Verhaar, J.W M. 1996. *Asas-asas Linguistik Umum*. Yogyakarta: Universitas Gadjah Mada Press.

Winarno Surakhmad.1994. *Pengantar Penelitian Ilmiah Dasar Metodik Teknik,* Bandung: Tarsito

الربط بين النظرية والتطبيق فى تدريس النحو

مُحَمَّد معز الدين

مدرس بقسم تعليم اللغة العربية كلية التربية والتعليم

جامعة مولانا حسن الدين الإسلامية الحكومية بانتين

Abstrak

Pada umumnya para pebelajar Bahasa Arab memiliki kesan bahwa belajar Nahwu itu sulit dan rumit. Padahal setiap Bahasa di dunia manapun secara linguistik memiliki tingkat kesulitan dan kemudahan yang beragam secara tata bahasa. Hal itu bergantung pada karakteristik (*khashâish*) sistematika Bahasa, baik pada tataran fonologi, morfologi, sintaksis, dan semantik. Pada tataran struktur bahasa Arab sangat syarat dengan system *I'râb, 'âmil,* dan sintem gender yang menjadi perhatian bagi pebelajar di Madrasah namun, Pada kenyataan di lapangan kaidah bahasa Arab ini menjadi pokok masalah yang menjadi penyebab kekeliruan dan kesalahan pebelajar di Madrasah pada umumnya.

Dalam kurikulum di Madrasah tentang kajian nahwu masuk dalam materi pelajaran bahasa Arab di Madrasah antara lain: *Isim dhâmir, isim isyârah, 'âmil jawâzim* dan lainnya. Materi secara teori kajian sangat luas namun praktek di lapangan hanya beberapa kaidah bahasa Arab yang digunakan di Madrasah dalam Permenag 2008. Hal ini disesuaikan dengan kebutuhan komunikasi bahasa Arab yang gradasi penggunaannya lebih sering digunakan misalnya dalam materi Isim dhâmir yang dipelajari hanya penggunaan Isim *dhâmir*: هو، هي، هم،هن، أنتَ، أنتِ، أنتم أنتن . Demikian pula dalam kajiam isim

Isyârah hanya menggunakan kaidah nahwu yang sederhana di MTs yaitu: ذلك، تلك dan هذه ، هذا.

Kata Kunci:

Nahwu, Isim dhâmir, isim isyârah, 'âmil jawâzim, I'râb, 'âmil,

أ. مقدمة

تُعتبر قواعد النحو عند التلاميذ في المدارس الإسلامية غموضًا وصعوبة في منهج تعْليم اللغة العربية بشكل عامّ، لأنها تعدد الاختلاف بين نظرية النحو للغة العربية و نظرية النحو للغة الإندويسية وهذه الصعوبة لا تقتصِر فقط على مستوى التركيب والأنماط والجمل، بل تنسحِب أيضًا على أبنائها في الإعراب والعامل والمعمول، ويَرى كثيرٌ من المتخصِّصين في تعليم اللُّغة العربية هذه الصُّعوبة ويقدِّرها في درس النحو؛ فيقول حسين قورة: "إنَّ قواعدَ النحو متشعِّبة ومتعدِّدة، ومبنيَّة في تشعُّبها على أُسُس نُطْقيَّة وفلسفيَّة لا يكاد يدخُل إليها المتعلّم من أبناء العربيَّة نفسِها ليسبُر غورَها حتَّى ينزلق إلى متاهات قد يضلُّ فيها المسالك، تلك المسالك التي عبَّر عنها عيسى الناعوري بأنَّها فلسفات لغويَّة تكثر فيها التَّسميات والقياسات، والتَّفريعات والتَّخريجات والجوازات".[1]

وعلمنا أن تدريس النحو في المدارس الإسلامية الإندونيسية بشكل رسمية يدخل في درس اللغة العربية عند المنهج الدراسي الرسمي الذى ألقمها تحت مدخل الوحدة ليس لديها مدخل الفروع في تعليم اللغة العربية. وهذا يدلّ على تحديد المحتوى في بحث النحولنيل معرفة منابع مادة النحو بصفة متقن حتى يستطيع التلاميذ أن يسيطروا ذوات علم النحو، ولماذا تدريس النحو لا يبلّغه مدرس اللغة العربية بشكل متخصص في تعليمها؟ و جواب من هذا السؤال هي أغراض تعليم اللغة العربية في المدارس تحاول التلاميذ أن يطوّروا معاييركفاءات التي رسمت في المنهج الدراسي الوطني بارتقاء المهارات اللغويّة الأربع للتلاميذ حتى يملكوا كفاءة شاملة في اللغة العربية، ولهذا لا يمكن تدريس النحو يحثّ التلاميذ على أن يسيطروا علوم النحو الشامل في مدة عاجلةتحت ستّ سنوات في التعلّم بعملية التعليم والتعلّم التي ضبطت تركيز فائقة مهارات اللغة.

الإضافة إلى ذلك، إنَّ قضيَّة تدريس النَّحو العربي لغير الناطقين بها كتلاميذنا فى المدارس يشغل عقول المدرِّسين ومصمِّمي برنامج تدريس النحو للتلاميذ فى المدارس الإسلامية الإندونيسية، وتلك المشكلات تتمثَّل عادة في اختيار الموضوعات المناسبة، وطريقة

[1] حسين سليمان قورة، 1969، *تعليم اللغة العربية، دراسة تحليليَّة ومواقف تطبيقيَّة*، القاهرة، دار المعارف. ص. 175

التدريس، والأمثلة والتدريبات، وفي تَحديد الأهداف.ويقول محمود كامل الناقة: قبل أن نَقوم بتقْديم أيِّ جُزْءٍ من القواعِد، علينا أن نسأل أنفسنا: هل ما نقدِّمه مفيدٌ ونافع للدَّارسين؟ هل هو ضَروري لتحْقيق أهدافهم من تعلُّم اللغة؟ هل هذا هو الوقْت المناسب لتقديمه؟ لماذا ندرس النَّحو بهذا المحتوى وبتلك الطَّريقة فقط دون غيرها؟[2]

إنَّ الطالب الأجنبي في المرحلة العامَّة من التعلّم ليس لديه قدرة لغوية كافية كما يملكها الناطق الأصلي، وإنَّه يعيش في بيئة غير عربيَّة وفي مجتمع أجنبي، ولديْه عادات تَختلف عن العربيَّة، وهذه كلها بالطَّبع لم تهيِّئه لتعلُّم اللغة العربيَّة كما حدث عند الطَّالب العربي، وكذلِك بالنِّسبة للأهداف من تعلُّم العربيَّة أيضا تختلِف بين الأجنبي والعربي، فليس هناك وجه للمقارنة بين صنفين من الطلبة؛ ولهذا فإنَّ النَّحو الذي يراد تعليمه لهذيْن الصِّنْفين من الطَّلبة يجب أن يختلف إلى حدٍّ ما، ولا بدَّ كذلك أن يَحمل صفات خاصَّة ومميِّزة تفرقه بالنَّحو الذي يراد تعليمه لأبناء العرب.[3]

والنظرة إلى درس النحو في هذا البحث، تَتَّجه نحو وضْعه الوظيفي السوي، ووضعُه الوظيفي السوي هو دراسة ما يمكِّن الطالبَ من فَهْم النصوص العربية، ومن تقويم لسانه وقلمه حين يريدُ إنشاء النصوص تحدُّثًا وكتابةً، بعكس ما هو سائد –إلى حدٍّ ما– من التركيز الكبير على إتقان "الإعراب" كما وصل إلينا في شكله الأخير، المليء بالتعقيدات، وما يمكن التنازل عنه في طريقنا نحو فَهم النصوص أو تقويم اللسان والقلم.

الاهتمام بتطبيق تدريس النحو في درس النحو عند المنهج الدراسي الوطني حوالي المواضع النحوية لتنمية المحتوى فى المدارس المتوسطة الإسلامية والمدارس الثانوية الإسلامية التي رسمت إقرار وزيرة الشؤون الدينية فى رقم 2 سنة 2008، وكتب المواضع النحوية عن اسم

---

[2]الناقة، محمود كامل، 1985، *وقائع ندوات تعليم اللّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها* ، ج2، رياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.ص. 73

[3]محمود كامل، 1985، *خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها، في وقائع الندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*، ج2، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج. ص. 143

ضمائر، واسم إشارة، وحروف الجر، وفعل المضارع، ومبتدأ مؤخر وخبر مقدّم، وعدد، وجملة فعلية بمفعول به، وحملة اسمية، ومصدر مؤول وعوامل النواصب، وجملة فعلية بفعل ماض، وعوامل الجوازم ولا الناهية، واسم الموصول، واسم التفضيل، وفعل الأمر، ومعرفة الأفعال المجرّدة والمزيدة. وتلك المواضع النحوية لمرحلة المدارس المتوسطة الإسلامية. , وأمّا المواضع النحوية لمرحلة المدارس الثانوية الإسلامية فهي المعرفة والناكرة، بعض حروف الجر، والإضافة، والنعت والمنعوت، وجملة فعلية، والفعل المضارع المنصوب، والفعل المضارع المجزوم، ونصب الأسماء و رفع الأسماء.

الاعتماد على ذلك البحث، فأراد الباحث أن يشرح كيف الربط بين النظرية والتطبيق في تدريس النحو الذي يناسب بالمواضع المقرّرة كما يلى:

ب. الاتجاهات لتدريس النحو

نلاحظ أن تدريس النحو في مدارسنا تدخل في درس اللغة العربية في كل مرحلة بمدخل الوحدة ليس لديه بمدخل الفروعية عند المنهج الدراسي الوطني الذي تكون عملية التعلم والتعليم به مهتما بالمظاهر التدريسية في تحقيق الأغراض التربوية المنشودة، وليمكن التلميذ أن يملك المعايير الكفائية المشتملة برفع المهارات اللغويّة الأربع وهي مهارة الاستماع ومهارة الكلام ومهارة القراءة ومهارة الكتابة، ودرس النحو يحمل تنمية الكفاءة المعرفيّة وكفاءة الوجدانيّة والكفاءة الحركية عند ما عبّره ممّا قصده في الأذهان للاتّصال بين الناس. وهناك كثير من مشكلات للربط بين النظرية والتطبيق في تدريس النحوبشكل مناسب وله علاقة مستفيدة بينهما فى تعليم اللغة العربية بصفة العامة.

وبناء على تلك مشكلات في تحقيق الربط بينهما في تدريس النحوفأراد الباحث أن تبحث تركيز مظاهر التدريس النحوية التي يجدها مدرس اللغة العربية فى المدارس عند النشاطات التعليمية كما يأتي:

1 – أغراض التعليم

اعلم أنَّ النحو الذي نريد أن نعلِّمه لا بدَّ له من أهداف وأغراض واضحة ومرتبطة بالمهارات اللغويَّة، وتلك الأهداف يجب أن تكون متماشية مع أهداف التَّعليم والتعلُّم، وهي خلق السلوك اللغوي السَّليم لدى المتعلمين، وكما يقول رشدي أحمد طعيمة: "إنَّ هدف تدريس النَّحو ليس تَحفيظ الطَّالب مجموعةً من القواعد المجرَّدة أو التَّراكيب المنفردة، وإنَّما مساعدته على فهْم التَّعبير الجيِّد وتذوُّقه وتدرُّبه على أن ينتجه صحيحًا بعد ذلك، وما فائدة النَّحو إذا لم يُساعد الطَّالب على قراءة النَّصّ فيفهمه، أو التَّعبير عن شيء فيجيد التَّعبير عنه؟![4]

وقال أحمد مدكور: "الهدف من دراسة القواعد النحويَّة هو تقويم الأذُن واللِّسان والقلم؛ أي: إقدار الفرْد على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة بطريقة صحيحة"[5].

وقال أيضًا: "إنَّ الغرض من تدريس النحو هو أن تكون وسيلة تُعين الدارس على تقويم لسانه وعصمة أسلوبه من اللحن والخطأ، وإنَّ الطريقة لتحقيق هذه الغاية هو أن تدرس النحو في ظلّ اللغة، وذلك بأن تختار أمثلتها وتمريناتها من النّصوص الأدبيَّة السهلة التي تسمو بأساليب التَّلاميذ، وتزيد ثقافاتِهم وتوسّع دائرة معارفهم.

---

[4] طعيمة، رشدي أحمد، 1989، *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*، الرباط، تونيس: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.، ص. 155

[5] أحمد مدكور، 1981، *أساسيَّات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية*، القاهرة، دار الثقافة. ص. 118

وهناك دروس نحويَّة تقدَّم في الكتُب النحويَّة بدون أهداف واضحة، يُمكن ربْطها بالمهارات اللغويَّة، وبالإضافة إلى ذلك تُوجد موضوعات نحويَّة تُعرض وتشْرَح بالتَّفاصيل تشْمل الخلافات المذهبيَّة وآراء النُّحاة، ومثل هذه المواد أو الخبرة التَّعليميَّة بالتَّأكيد لا تُساعد الطَّلبة على تكوين السلوك اللغوي السليم كما قصده طعيمة وعلي مدكور في تعريفِهما من قبل؛ ولهذا فإنَّ تَحديد الأهداف لكلِّ درسٍ نحوي وربْطها بالمهارات اللغوية ضروري؛ لأنَّها تساعد المدرِّس في عملية التَّعليم، خصوصًا في إجراء التَّدريبات التي تهدف إلى رفع مستوى الأداء اللغوي، إضافةً إلى ذلك أنَّها تحدِّد نشاطات المدرِّس حتَّى لا ينحرف كثيرًا عن تلك الأهداف المرسومة.

والأغراض لتدريس النحو تتمثل للمعايير الكفائية من درس اللغة العربية الذي ضبط منها إقرار وزير الشؤون الديني في رقم 2 بسنة 2008، وهي تساعد الطلبة على السلوك اللغوي السليم الذي ربطه بالمهارات اللغوية. وتلك الأغراض لتدريس النحو ضرورية تساعد عملية التعليم السليم للمدرّ س من الناحية النظرية في الأغراض. الغرض العام من تدريس النحو في الناحية النظريةهي يمكن الطلبة أن يستطيعوا الاتّصالية بارتقاء المهارات اللغوية الأربع السليمة والفصيحةفي واقع الحياة، ولكن التطبيق من أغراض تدريس النحولم يملك علاقة وثيقة بنظريها لأنها تجد عقوبات والحواجز والتحديات من تعدد المظاهر في نفس نشاطات التعلّم والتعليم والتفاعل بين المدرس والطالب والمناسبة بين الأغراض و المحتوى لدرس النحو والموافقة بين الأغراض والطرائق التعليمية وغير ها، مثلا في الربط بين الغرض لتدريس النحو: ويمكن الطلبة أن يستطيعوا سيطرة اسم الإشارة في أداء اللغة، وبين المحتوى لدرس النحو فى الصف الأول من المدرسة المتوسطة الإسلامية التي كتاب درس اللغة لها محدودة في البحث، ومنها استخدام اسم الإشارة للمفرد المذكر والمؤنث من إشارة قريب وإشارة بعيد، واسم الإشارة للجمع من إشارة قريب وإشارة بعيد فحسب، ولكنها لم تبحث في اسم الإشارة لتثنية. ولذلك، فإنّ الربط بين النظري من غرض تدريس النحو وبين التطبيق من المحتوي لدرس النحو لم يملك علاقة وثيقة في تدريس النحو.

وكذلك، لم يدل الربط بين أغراض تدريس النحو والطرائق التعليمية أيضا على علاقة مستفيدة في محاولة التشويق فى تدريس اللغة العربية حيث وقعت أغراض تدريس النحو فى قدرة الطلبة لاستخدام التركيب الوصفي نحو العبارات العربية للطلبة في الصف الحادي العشرمن المدارس الثانوية الإسلامية وألقاها فى عملية التعليم والتعلم باستعمال طريقة التعليم غيرالمناسب بطبيعة الطلبة، وقضية طريقة التعليم فى بحث مادة النحولبعض مدرس اللغة العربية يستعمل كثيرا طريقة القواعد والترجمة. وهذه الطريقة لم تناسب بتشويق التعلم للطلبة لإنهم يميلون غير النشيط والسلبي في التعلم.

2 – محتوى درس النحو

الاعتماد على النظرية في محتوى درس النحوفلابد له يزوّد الطلبة ملوك المعلومات في ذوات النحو حتى يستطيعوا اختيار الكلمات والتراكيب والأنماط فيما يقدّمها بالعبارات العربية السليمة،

انتحاءُ سَمْتِ "عرَّف ابن جنّي النحو على أنه : كلام العربفي تصرُّفه من إعرابٍ وغيره؛ كالتثنية والجمع، والتحقير والتكسير، والإضافة والنسب والتركيب، وغير ذلك؛ ليَلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فيَنطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذَّ بعضهم عنها، رُدَّ به إليها.[6]"

أمّا الربط بين النظرية والتطبيق من محتوى النحوفهو يملك علاقة ضعيفة فى واقع عملية التعلم في بحث محتوى النحو مفصّلا لان المناسبة بينهما من محتوى النحو غير متكاملة فى درس اللغة العربية من مدارسنا عامّا. وهذا يبدو ضعف القدرة للطلبة من مدارسنا لم يفهموا كثيرا فى تصرف الإعراب، ولم يعلموا مواقع الكلمات فى الجمل، ولم يستطيعوا أن يعبّروا كلام اللغة العربية السليمة، بل لم يكونوا سلوكا صحيحا في اداء اللغة بالسان أو بالكتابة.

[6] ظبية سعيد السليطي؛ 2002، *تدريس النحو العربي*، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ص. 25.

ونلاحق بحثا لمحتوى النحو الذى رسم المنهج الدراسي الوطني لدرس اللغة العربية من مدارسنا في الربط بين النظرية والتطبيق فى تدريس النحو كما يلي:

رقم	النظرية	التطبيق	سبب
1	الضمائر: - الضمير المنفصل:هو،هما،هم، هي، هما، هنّ، أنتَ، أنتما، أنتمْ، أنتِ، أنتما، أنتنّ، أنا، نحن	الضمير للمبتدأ: الضمير المنفصل: هو،هي، هم، أنتَ، أنتِ،أنتم، أنتن، أنا، ونحن	للسهولة في أداء العبارة العربية. المادة للنحو في الصف الأول من المدرسة المتوسطة الإسلامي
2	اسم الإشارة : هذا، هذان، هؤلاء، هذه، هتان، هؤلاء، ذلك، ذانك، أولئك، تلك، تانك، أولئكز	اسم الإشارة: هذا، هذه، ذلك، تلك	البسيطة لاستعمال الإشارة في التعبير. المادة للنحو في الصف الأول من المدارسة المتوسطة الإسلامية
3	اسم الموصول: الذي، اللذان، الذين، الّتي، اللتان، اللاتي، اللائي، ذو، ما، من	اسم الموصول: الذي، الذين، التي	السهولة لاتّصال العربي بالسان أو بالكتابة . المادة للنحو في الصف الثالث من المدرسة المتوسطة الإسلامية
4	حروف الجر:	بعض حروف الجر: من، إلى، في، عن، ل، ب	الاحتياجات إلى حروف الجرالمستخدمة كثيرا في

	من، إلى، على، ب، ك، ل، عن، في، ربّ، واوقسم		العبارة العربية. المادة للنحو في الصف الأول من المدرسة الثانوية الإسلامية
5	التركيب الوصفي: - المطابقة للمفرد المذكر والمؤنث - المطابقة للمثنّى المذكر والمؤنث - المطابقة للجمع لعاقل - للجمع غيرعاقل	التركيب الوصفي: المطابقة للمفرد المذكر والمؤنث فحسب	السهولة لاستخدام التركيب الوصفي في أداء اللغة. المادة للنحو في الصف الثاني من المدرسة الثانوية الإسلامية
6	عوامل الجوازم: لم، لما، لام أمر، لا ناهي،	عوامل الجوازم: لم، لا ناهي	البسيط لاستخدام عوامل الجوازم في الجمل العربية. المادة للنحو في الصف الثالث من المدرسة الثانوية الإسلامية

فلذلك، عدم ارتباط محتوى منهج النحو الحالي بمتطلبات التنمية وحاجات المجتمع اللغوية، وافتقار محتوى منهج النحو الحالي الى التنظيم الكافي والتسلسل المنطقي في مواضيعه ودروسه، سواء على مستوى الصف الواحد في هذه المرحلة او الصفوف الثلاثة فيها،و تركيز محتوى منهج النحو المقرر حاليا في كل مرحلة من مدارسنا على الكم وإهماله للكيف، ما جعله لا يتناسب والخطة الدراسية او عدد الحصص الدراسية المخصصة له خلال العام الدراسي.

3 – طرائق تدريس النحو

ونهتم بطريقة تدريس النحو في المدارس ونجد وثيقة الربط بين النطرية والتطبيق لإلقاء مادات النحو التيتنظيمها في الدُّروس النَّحويَّة بطريقة متكامِلة؛ أي: بربْطها بالفروع اللغويَّة الأُخرى كالإنشاء والقراءة والحوار، لأن دروس النحو في المدارس موحّدة بالفروع اللغوية، وألاَّ ندرِّس النَّحو كمادَّة مستقلَّة عن فروعها اللغويَّة، ويقول داود عبده: "إنَّ تعلُّم اللغة كوحدة متكاملة لا كفروع مستقلَّة: فرع القراءة، وفرع القواعد، وفرع الإملاء، وفرع التعبير، وفرع الخط. [7] وتكون دروس النحو العلم الوظيفي لإصلاح أخطاء اللغة في القواعد النحوية عند تنمية الإنشاء والقراءة والحوار حتى تبدو فائدة دوس النحو في واقع الحياة اللغوية للطلبة في تعلم اللغة العربية

وبناء على تعليم اللغة العربية في المدارس فإنّ دروس النحو يبلّغها مدرس اللغة العربية خلال إعطاء تدريس القراءة والحوار والإنشاء بالطريقة الاستقرائية حيث يبحث الطلبة عن قضية النحو في مادة القراءة مثلا، ثم يسأل المدرس كل طالب أن يستخرج المظاهر النحوية المدروسة في نصوص القراءة، ويستنبط مدرس اللغة العربية مع الطلبة قاعدة النحو لتعريف الموضوع النحوي المدروس، والمناقشة في قضية النحو من تطبيق الطريقة الاستقرائية كمثل من أمثلة الطرائق الشائعة في تدريس قواعد النحو، ولذلك، فإنّ الربط بين النطرية والتطبيق في تدريس النحو له علاقة وثيقة في رفع مفاهم القواعد النحوية السليمة.

وكذلك، فإن طريقة الحوار أيضا يُدخِل تدريس النحو بأنواع الغرض التعليم بعد عملية التعليم لتحصيل التعلم للطلبة، ومنها يمكن الطالب أن يعرف العناصر النحوية التي اشتملت في النصوص في الحوار، وأن يفرق اختلاف قواعد النحو التي ضمنت في النصوص في الحوار، وأن يطبق معلومات قواعد النحو في العبارات العربية بتعبير شفوي أو بتعبيرتحريري، وأن يحلل تقسيم عناصر نحوية في النصوص الحوارية التي احتويت مواضع نحوية مدروسة بطريقة الحوار أو بطريقة مباشرة. وأمّا تطبيق هذه

[7] داود عبده، 1984، *دراسات في علم اللغة النفسي*، جامعة الكويت، مطبوعة الجامعة. ص. 97

الطريقة فقامدرّس اللغة العربية بها بدون العائق والحاجز في النشاطات التعليمية حتى يستطيع تطبيقها بسهولة وحفز تطوير نشاطات التعليم خلال استراتيجية حديثة.

الإضافة إلى ذلك، فإن طريقة التدرّج لاستخدام خبرية قواعد النحو في تدريس الإنشاء عند تعليم اللغة العربية في المدارس،وما المقصود بالتدرج هنا؟ هو تقديم النَّحو بطريقة تدريجية؛ أي: من السَّهل إلى الصَّعب وإلى الأكثر صعوبة، ومن الضَّروري إلى الأكثر ضرورة، ويقول ابن خلدون: "اعلم أنَّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنَّما يكون مفيدًا إذا كان على التدرّج شيئًا فشيئًا، وقليلاً قليلاً". [8] والتدرّج على حسب تعريف محمود كامل الناقة: "إدخال نواة التَّراكيب قبل التَّركيب الموسَّع، ويقصد به عدم الإدخال في صورة من صوره الموسعة قبل إدخاله في أبسط صوره، فلا يصحّ مثلاً إدخال تركيب مثل: (هذا الطالب الباكستاني جديد) قبل إدخال (هذا الطالب جديد) وهذا بدوْرِه لا يدخل قبل: (الطالب جديد). [9] أمّا تطبيق هذه الطريقة التدرّجية فقام مدرّس اللغة العربية بها بدون العائق والحاجز في النشاطات التعليمية حتى يستطيع تطبيقها بسهولة وحفز تطوير نشاطات التعليم لارتقاء تشويق التعلم للطلبة. فلذلك، إن الطرائق التعليمية المذكورة في البحث السابق لها رابطة مستفيدة بين النظرية والتطبيق في تدريس النحو.

4 – تقويم تدريس النحو

وعلمنا أن تقويم تدريس النحو ليس إلا تقييم كفاءة معرفية فقط، ولكن التقويم لإنجازالتعلم يتمثّل في كفاءة وجدانية وكفاءة حركية عند نفس الدارسين، وهذه الفكرة النظرية في تقويم التدريس كما أراد ه المنهج الدراسي الحديث في سنة 2013 م.والواقع الحالي لمنهج الدراسي في درس اللغة العربية في كل مدرسة وله المعايير الكفاءية المثبوتة في داخل المنهج الدراسي لتنمية المهارات اللغوية الأربع التي اشتملت لها مهارة الاستماع ومهارة الكلام ومهارة القراءة ومهارة الكتابة، ثمّ يطوّرموجهون في

---

[8] ابن خلدون، عبدالرحمن بن مُحَمَّد، دون التاريخ، ***مقدمة ابن خلدون***، **بيروت**، دار الجيل، ص. 83

[9] محمود كامل، 1985، *خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها، في وقائع الندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*، ج2، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.ص. 115

المنهج الكفاءة البدائية لدروس اللغة العربية في كل مرحلة من المدارس، وبدأ مدرّسو اللغة العربية تعيين علامات التحقيق التعلمي في دروس النحو لتقويم تحصيل التعلم مدّة عملية تعليمية مجرية التي تناسب بمطالب التلاميذ من ناحية قدرة معرفية و قدرة وجدانية و قدرة حركية، فينبغي على المدرس أن يعّد تصميم التقييم من كل ناحية.

وإعداد تقويم تدريس النحو للمدرّسي اللغة العربية فلابد له أن يصنع تصميم التقويم ومحتوي التقييم مثل أسئلة للاختبارات النحوية، وأن ينفّذ تقويم دروس النحو بالاختبارات الشفوي والاختبارات التحريري، وأن يجمع ورقات تحصيل الإجابات من الطلبة، وأن يقيّم جميع ورقات الإجابات، وأن يملأ تحصيل التقييم في إعداد قائمة التقييم (Format penilaian) التي بنى على التقييم الأصلي (penilaian autentik) باهتمام بناحية ثلاثة مظاهر التقييم وهي قدرة معرفية و قدرة وجدانية و قدرة حركية، وذلك من بحث تقويم تدريس النحو من ناحية النظرية، وأمّا قائمة التقييم من ثلاثة مظاهر كفائيةفتنظر الى صفحة لاحقة.

وكيف تطبيق تقويم تدريس النحو في كل مرحلة من مدارسنا؟أنَّ تطبيق تقويم القواعد النحويَّة المدروسة يمكن تطبيقها في الكلام والقراءة والكتابة، حيث يستطيع الطَّلبة تطبيقها ويمارسون بها اللغة في داخل الفصل وخارجه، وهي ليْست مجرَّد نظرية وقواعد وافتراضات، ويقول علي جواد الطَّاهر: "إنَّنا نراعي الجانب العملي من النَّحو، وتتسع فيه طريقة منبثقة من كيان الطلبة، ثمَّ نقف عند تمرينات صفّية وبيتيَّة".[10]

أما تطبيق تقويم تدريس النحو فقام بها مدرسو اللغة العربية كثيرا حلال عملية التمرينات و الاختبارات من ناحية الكفاءة المعرفية لتقييم مدى معرفات النحو المكتسبة من تحصيل التعلم للطلبة بعد انتهاء النشاطات التعليمية. وقائمالتقييم بسيط من تقدير كفاءة معرفي فحسب. فلذلك، فإن التطبيق من تقويم تدريس النحو لم تستفد تقييم وجداني وتقييم حركي حتى قدرة التلاميذ الشاملة غيرموفّد أو غير موكّل من جميع الكفاءة في دروس النحو.

[10] الركابي، جودت، 1986، *طرق تدريس اللغة العربية*، الرياض، دار الفكر. ص. 137

5 – التدريبات لتدريس النحو

إنَّ الهدف من التَّدريبات هو تثبيت القواعد النَّحويَّة في ذهْن الطَّالب، ونقلها في الاستعمال الواقعي في حديثهم وكتابتهم، ولقد أشار محمود كامل الناقة إلى الأدوار الثلاثة التي يُمكن أن تلعبها التدريبات في برنامج تعليم اللغة الأجنبية: أولاً: أنَّها تستطيع أن تحدّد وتوضِّح الأهداف المقرّرة من المنهج، وثانيًا: أنَّها تستطيع أن تُثير دوافع الطَّلبة للتعلُّم، وثالثًا: أنَّها تستطيع أن تقيِّم تحصيل الطلبة في الغرفة الدراسيَّة.[11]

ونحن نريد أن نكون واقعيين في مجال تعليم اللغة العربية للطلبة، وعلينا أن نستبعِد الأمثلة الشاذَّة ومتعدّدة الأوجه والمتباينة؛ لأنَّها متنافية بمبدأ التطبيقية، ومن أسباب صعوبة النحو: قلَّة التطبيق، كما يقول زكريا إسماعيل: "بالرَّغم من استجابة التّلميذ أثناء حصَّة النَّحو وإجابته عن الأسئلة التي توجَّه إليه بعد الانتِهاء منها، فإنَّ طريقة التَّدريس نفسها تعتمِد على التَّلقين، ولا تستثير اهتِمامات التّلاميذ لتطبيق ما يدرسونه من قواعد".[12]

وينصّ رشدي أحمد طعيمة على أمور يَجب مراعاتها عند إعداد التَّدريبات، وهي:

- أن تكون متنوّعة بحيث يعالج منها مهارات لغويَّة أو تذوقيَّة معيَّنة.
- أن تكون كثيرة بحيث تغطِّي أكبر عدد من المهارات اللغويَّة والتذوقيَّة.
- ألا يقتصر على تنمية وقياس الجانب العقلي، وإنَّما يجب أن تعالج التدريبات أيضا المهارات الوجدانيَّة والجماليَّة التي تندرج تحت مفهوم التذوّق الأدبي.
- أن تجمع التدريبات التقويميَّة بين الاختبارات الموضوعيَّة واختبارات المقال.
- أن تتيح للدَّارسين فرصة القراءة الجهْريَّة التذوقية.
- أن يخصّص بعضها للعمل الجماعي في الفصْل وتوزيع المسؤوليَّات بين أكبر عددٍ من الدَّارسين.

---

[11] محمود كامل، 1985، *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بلغات أخرى: أسسه ومداخله وطرق تدريسه* ، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، ص.. 113

[12] زكريا إسماعيل، 1991، *طرق تدريس اللغة العربية*، الإسكندرية، دار المعرفية الجامعية. ص. 65

– أن تخصّص بعض التَّدريبات لإسماع الدَّارسين قصائد مسجَّلة بصوت جيد تساعدُهم على الإحساس بمتعة الاتِّصال بالتراث العربي.[13]

إنَّ تدريس القواعد النَّحوية لا ينتج نتيجة مرجوَّة إذا لم نتبعه بتدريبات كافية، وإنَّ فهم الطَّالب للقواعد النَّحوية لا يكفيه لتكوين السلوك اللغوي، وإنَّ السلوك اللغوي عادة تُكتسب من خلال تدريبات وتطبيقات كثيرة ومستمرة؛ ولهذا فإنَّ المنهج النحْوي لا بدَّ أن يحتوي على تدريبات كافية لمساعدة الطَّلبة في تقويم السّلوك اللغوي.

إنالربط النظرية والتطبيق من ناحية التدريبات في قواعد النحو له علاقة مستفيدة في عملية التعليم اللغة العربية إذا كان عملية التدريبات في النحو كافيا للطلبة من كل مرحلة في مدارسنا.

ج. الخلاصة

خلاصة ما تقدَّم من الحديث عن الربط بين النظرية والتطبيق في تدريس النحو فهي:

إنّ الربط بين النظري من غرض تدريس النحو وبين التطبيق من المحتوي لدرس النحو لم يملك علاقة وثيقة في تدريس النحوص، لأنه لم يحقق أغراض تدريس النحو بتحديد محتوى النحو من مرحلة في المدارس. كذلك، لم يدل الربط بين أغراض تدريس النحو والطرائق التعليمية أيضا على علاقة مستفيدة في محاولة التشويق فى تدريس اللغة العربية، لأنه لم يناسب بين أغراض تدريس النحو واستخدام الطرائق المطابقة التي تشجّع الطلبة في التعلم.

عدم ارتباط محتوى منهج النحو الحالي بمتطلبات التنمية وحاجات المجتمع اللغوية، وافتقار محتوى منهج النحو الحالي الى التنظيم الكافي والتسلسل المنطقي في مواضيعه ودروسه، و تركيز محتوى منهج النحو المقرر حاليا في كل مرحلة من مدارسنا على الكم وإهماله للكيف.

[13] طعيمة، رشدي أحمد، 1989، *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*، الرباط، تونيس: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. ص. 178

إن الطرائق التعليمية المتنوعة التي يهتم بطبيعة الطلبة وبمفاهم غورالنحو لها رابطة مستفيدة بين النظرية والتطبيق في تدريس النحو، لأنها تدفع تشويق التعلم للطلبة في تدرّس قواعد النحو متدرّجا.

لم يملك الربط الوثيق بين النظرية من تقويم تدريس النحو والتطيق من تقويم تدريس النحولأن التطبيق من تقويم تدريس النحو لم تستفد تقييم وجداني وتقييم حركي حتى قدرة التلاميذ الشاملة غيرموفّد أو غير موكّل من جميع الكفاءة في دروس النحو.

إن الربط النظرية والتطبيق من ناحية التدريبات في قواعد النحو له علاقة مستفيدة في عملية التعليم اللغة العربية إذا كان عملية التدريبات في النحو كافيا للطلبة من كل مرحلة في مدارسنا.

المراجع

ابن خلدون، عبدالرحمن بن مُحَمَّد، دون التاريخ، *مقدمة ابن خلدون*، **بيروت**، دار الجيل

الركابي، جودت، 1986، *طرق تدريس اللغة العربية*، الرياض، دار الفكر.

الناقة، محمود كامل، 1985، *وقائع ندوات تعليم اللّغة العربيَّة لغير النَّاطقين به* ١، ج 2، رياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

حسين سليمان قورة، 1969، *تعليم اللغة العربية، دراسة تحليليَّة ومواقف تطبيقيَّة* ، القاهرة، دار المعارف.

داود عبده، 1984، *دراسات في علم اللغة النفسي* ، جامعة الكويت، مطبوعة الجامعة.

زكريا إسماعيل، 1991، *طرق تدريس اللغة العربية* ، الإسكندرية، دار المعرفية الجامعية.

طعيمة، رشدي أحمد، 1989، *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه* ، الرباط، تونيس: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

محمود كامل، 1985، *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بلغات أخرى: أسسه ومداخله وطرق تدريسه*، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى

محمود كامل، 1985، *خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها، في وقائع الندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*، ج2، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج

أحمد مدكور، 1981، *أساسيَّات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية*، القاهرة، دار الثقافة.

خصائص ومميزات الأمثال العربية

كتبه د. عبد الرحمن، الماجستير

محاضر بقسم تعليم اللغة العربية

جامعة رادين إنتان الإسلامية الحكومية لامبونج

ملخص البحث

تعتبرالأمثال صورة من الصور البيانية الرائعة وأساليبها الأدبية العالية الرافعة، وأوجه إعجازها البلاغي،وأهدافها السامية ومقاصدها الشريفة، وغاياتها النبيلة. وتمثل الأمثال كذلك لونًا من ألوان الإعجاز الفني والأدبي.

والأمثال موضوع من الموضوعات الموروثة عند الأمم، حيث يتوارثها الأجيال حفاظاً على أنماطٍ اجتماعيةٍ أو ثقافيةٍلذلك هي مهمة في حياة الشعوب، فهي المرآة التي تنعكس عليها عادات الأمم،وتقاليدها، وثقافتها، كما تنعكس عليها أخلاق الشعوب، لغتها وفلسفتها وسلوكها.

الكلمة الرئيسة:

الأمثال، الإيجاز، المبالغة أو المغالاة

أ. مقدمة البحث

وللأمثال دورٌ كبيرٌ في حفظ اللسان وزينة الكلام، وسلامة للتدين مع الموعظة والاقتصاد في اللغة، واكتساب الخبرات المختلفة في المواضع المتعددة.

كما أننا نجد كثيراً من العلماء اهتموا في مؤلفاتهم بمواضيعَ متعددة تتناول الأمثال العربية الفصحى والمولدة (الجديدة) منذ نشأتها في العصر الجاهلي وبعد انتشار الإسلام إلى عصرنا الحاضر.

فقد أورد ابن عبد ربه عن الأمثال: " إنها وشي الكلام، وجوهر اللفظ، وحلي المعاني التي تخيّرتها العرب، وقدّمتها العجم، ونطق بها في كل زمانٍ وعلى كلِّ لسانٍ، فهي أبقى من الشعر، وأشرف من الخطابة، لم يسر شيءٌ مسيرتها ولا عمّ عمومها، حتى قيل: أسير من مثل، وقال الشاعر: "ما أنت إلّا مثلٌ سائرٌ يعرفه الجاهل والخابر ."[1].

وقد بلغت الأمثال مكانةٌ عاليةٌ ودرجةٌ ساميةٌ، فجعلها الله مقياساً للعقلاء، وسمة للعلماء، وسمي من يعقلها بهذا الاسم "العالمون" مصداقاً لقول الله تعالى: **وتلك الأمثال نضربها للناس وما يعقلها إلا العالمون.** [2] وكثير من ذلك ونحوها في آيات الذكر الحكيم.

وأخرج البيهقيعن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: (فإنّ القرآن نزل على خمسة أوجه: حلال وحرام ومحكم ومتشابه وأمثال، فاعملوا بالحلال واجتنبوا الحرام، واتّبعوا المحكم وآمنوا بالمتشابه واعتبروا بالأمثال)[3].

قال الماوردي: من أعظم، علم القرآن علم أمثاله، والناس في غفلة عنه لاشتغالهم بالأمثال وإغفالهم الممثلات، والمثل بلا ممثل كالفرس بلا لجام والناقة بلا زمام[4].

فقد اختار الباحثرغبة في الأمثال معانيها ومدلولاتها اللغوية، وذلك لقلة الدراسات في هذا المجال، وللاسهام في أساليب اللغة العربية وخدمة للغة القرآن الكريم والحديث الشريف، والتراث العربي.

1ابن عبد ربح،تحقيق د.عبد المجيد الترحيني و د. مفيد مُحَمَّد قميحة، ***العقد الفريد*** :(بيروت: دار الكتب العلمية.1987م). ص: 3/3. انظر إلى د.الحسين زرّوق. ***أمثال الخلفاء الراشدين وحكمهم*** . (القاهرة:دار الإسلام:2010م). ص:7.

[2]سورة العنكبوت:43.

[3]أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي، تحقيق مُحَمَّد سعيد بسيوني زغلول. ***شعب الإيمان*** . الجزء الثاني. (دار الكتب العلمية: بيروت بدون السنة). ص: 427.

[4]على بن نايف الشجود. ***الإعجاز اللغوي والبيان في القرآن الكريم***. الجزء الأول. ص: 407.

ب.مشكلة البحث

لاحظ الباحث وجود صعوبة في فهم الإندونيسين للأمثال العربية الواردة في القرآن والسنة والتراث العربي. ولذا، أراد الباحث زيادة المعارف حول الأمثال العربية في ضوء بحث تحليلي.

ج. **بحث تحليلي**

المحوار الأول: مصادر الأمثال العربية

1. **المصادر الدينية** وهي قسمان: أمثال القرآن وأمثال الحديث. قد تستعمل كلمة (المثل) في تشبيه شيء بشيء آخر وقد ورد هذا كثيراً في القرآن والحديث، وقد أفرد العلماء للأمثال القرآنية والحديث مؤلفات خاصة أو أبواب مستقلة في كتبهم. كما أن العلماء بأمثال القرآن باعتبارها وجه من وجوه إعجازه وعلم من علومه. فهي تكشف الحقائق، وتظهر المعنوي في صورة المحسوس، فتحيل الخيال واقعاً، والشك يقيناً، من خلال أساليب المتنوعة وأشكال المتعددة تتناول بها المعنى.

ومن خلال هذين المصدرين العظيمين، رأى الكاتب أن هذه الأمثال تتعلق بالشرائع، وتنظيم الحياة للفرد والجماعة، وتدبير أحوال العباد من خلال ما تضمنته من أدبٍ رفيعٍ، وفنٍ بديعٍ؛ رأى الكاتب أن تتخذ هذه الأمثال نماذج لبيان الشرائع، وتهذيب النفوس وتأديبها، ذلك أن أمثال القرآن تبين بلاغته في صورة بديعية وسياقات عديدة، وعبارة جزلة وجيزة، وتتميز الصور القرآنية بالحركة ودقة التصوير، والدلالات الموحية ذات التأثير البليغ على الفكر والحسن والوجدان.

2. **المصادر الشعرية**. الشعر هو الكلام الموزون المقفى [5]، فإذا امتاز النظام بجودة المعاني، وتخير الألفاظ ودقة التعبير، ومتانة السبك، وحسن الخيال، مع التأثير في النفس فهو الشعر.والمثل إنما يوزن في الشعر ليكون أسهل وأخف للنطق به، فمتى لم يتزن كان الآتيان به أقرب من تركه.
3. **المصادر النثرية**. أن النثرية هي كما يقول يقول ابن الأثير: " الكلام المنثور هو الكلام الطبيعي المألوف في الحياة اليومية، فهو أسبق في التعبير عن مقاصد الإنسان وعن أفكاره من الشعر"[6].

---

[5] عمر فروخ، ***تاريخ الأدب العربي***، ط:7 (بيروت: دار العلم للملايين، السنة: 1997)، ص: 44.

4. **المصادر التاريخية**.أن التاريخ له أثر في كل فن أو حياة أو مجتمع، فيكون بمثابة المرآة التي تنعكس عليها الحياة بكل ما فيها من عادات وتقاليد، وعلوم وآداب وفنون، بما في ذلك الأمثال والتي يمكن تقسيمها إلى فترات أو حقّب، استناداً على الأقوال التي ميزت بين أمثال جاهلية وإسلامية، عربية وشرقية حجازية ويمانية، فيشير كل مثل إلى ما فيه و" الإناء بما فيه ينضح".
5. **المصادر السماعية**. وأكثر الأمثال السماعية عبرت عن البيئة التي ضربت فيها، وكذلك العصر الذي ضربت فيه، فعبرت عن النزعة الوطنية في شبه الجزيرة العربية، ومعظمها يلائم أذواق الطبقة الحاكمة، كما حكي بعضهم حياة القبائل، حلها، وترحالها والمشاكل المشتركة بين الناس، ومع ذلك تمكن خصائص البادية من بعضها.

لاحظ الكاتب أن مصادر الأمثال متنوعة ومختلفة،تبعاً للبيئة والمجالات والظروف المعيشية،فلكل بيئة أمثال تناسبها. فأمثال البادية تختلف عن أمثال الحاضرة تبعاً للمناخ والظرف والتقاليد والعادات.وذلك كله عبر العصور المختلفة منذ عصر الجاهلية مروراً بالعصور الإسلامية وما تلاها من العصور.

المحوار الثاني:فوائد الأمثال العربية

للمثل فوائد عديدة وجمّة بما يعبّر به عن المعاني، ونقل الصور، حتى يتحقق الغرض المقصود.وللأمثال قيمة تربوية كبرى، بما تتضمنه من حكم، فهي نتائج التجارب الإنسانية، تسهم في تهذيب الأجيال، وتقويم الأخلاق، وإرشاد الناس إلى الطريق السوي وربّ مثلٍ يفعل في النفس ما تعجز عنه ألف محاضرة في الأخلاق والمثل العليا، وما يقصر دون ألف كتاب في التهذيب الاجتماعي والتوعية الأخلاقية.

يقول الميداني: "الأمثال تتجلى بفرائدها صدور المحاضر، وتتسلى بشواردها قلوب البادي والحاضر، لاشتمالها على أساليب الحسن والجمال، واستيلائها من الجودة على أمد الكمال؛ وكفاها جلالةً وقدراً، فخامةً وفخراً، أن كتاب الله عزّ وجل، وهو أشرف الكتب التي نزلت على العجم والعرب لم

---

[6] ضياء الدين بن الأثير، تحقيق د. الخوفي و د. بدوي طبانة، ***الأمثل السائر في أدب الكتاب والشاعر*** ، ط:1(القاهرة: نهضة مصر، 1959)، ص: 499.

يعرف من وشاحها المفصل ترائب طواله ومفصله، ولا من تاجها المرصع مفارق مجمله ومفصله" [7].وقال ابن المقنع: "إذا جعل الكلام مثلاً، كان أوضح للمنطوق وآنق للسمع، وأوسع لشعوب الحديث"[8].

لاحظ الكاتب أن للأمثال أهمية عظمى من الناحية الجمالية والبلاغية والأدب والوطنية والحضارية والتاريخية والاجتماعية والنفسية وترفيهيّة وغيرها. و تعتبر الأمثال مختصر فكرة الشعب، فالباحث يستطيع دراسة حضارة شعب وفلسفته وأخلاقه وسلوكه وقيمه وعاداته وثقافته وتقاليده والتفاعل الاجتماعي من خلال أمثاله. والمثل " صوت الشعب" وحكمة الشارع" وزينة الكلام" وأمثال العوامّ ملح الكلام [9]. كما حققت الأمثال أغراضاً مختلفة كالأمر والنهي والإرشاد والحث على مكارم الأخلاق...الخ.

المحوار الثالث: أساليب الأمثال العربية

1. **البلاغة:** المثل في أساسه استعارةٌ تمثيليةٌ أساسها تشبيه حالةٍ بحالةٍ، وهذه الاستعارة من أقوى أساليب البيان وأعلاها، لأنها تعرب عن المعاني الخفية، والحالات المعنوية بصورٍ حسيةٍ تزخر بالحركة والحياة.
2. **الإيجاز:** والإيجاز في اللغة " جمع المعاني الكثيرة تحت الألفاظ القليلة مع الإبانة والإفصاح.[10]"

وهي من أبراز سمات الأمثال عامةً، فليس في كلام العرب أوجز من الأمثال، فهي كلماتٌ قليلةٌ، تحمل الكثير من المعاني وتستثير على قلتها، أحداثاً تاريخيةً متعددةً. قال القلقشندي: " إن المثل له مقدماتٌ وأسبابٌ قد عرفت وصارت مشهورةً بين الناس معلومةً عندهم، وهذه الألفاظ الواردة في المثل دالةٌ عليها، ومعبرة عن المراد بها بأقصر لفظ وأوجزه، ولو لا تلك المقدمات المعلومة، والأسباب المعروفة، لما فهم من هذه الألفاظ القلائل تلك الوقائع المطولات" وأما الأمثال الواردة نثراً، فإنّها كلمات مختصرة

---

[7] الميداني، تحقيق محي الدين عبد الحميد، ***مجمع الأمثال***، الجزء:1 (المصر:1925)، ص:10.

[8] الدكتور إميل بديع يعقوب، ***موسوعة الأمثال العرب***. ص: 67.

[9] الدكتور إميل بديع يعقوب، ***موسوعة الأمثال العرب***. ص:68.

[10] عبد العزيز عتيق، ***البلاغة العربية علم المعاني***، ط:2 (بيروت: دارا لنهضة العربية 1970م)، ص:202.

تورد الدلالة على أمور كليةٍ مبسوطةٍ، كما تقدمت الإشارة إليه وليس في كلا مهم أو جز منها، ولما كانت الأمثال كالرموز والإشارة إليها يلّوح بها على المعاني تلويحاً، صارت من أوجزء الكلام وأكثره اختصاراً".

وقد بلغ الإيجاز فيها حدّاً جعل المثل لا يتجاوز نصه الكلمتين الاثنتين نحو " السر أمانة" [11]. و" العود أحمد"[12] أو ثلاثة كلمات مثل " رأى الكواكب ظهراً" [13] و " دع القطا ينم" [14]. و نادراً ما نجد مثلاً يحتل حيزاً يزيد على السطر، وهي على إيجازها غنية بالمعاني والدلالات، تنطوي على أحداثٍ ذات تفصيلاتٍ متعددةٍ. وأهم أسباب الإيجاز، ضرورة حفظ المثل بلفظه ومعناه مع الإبقاء على المعنى.

3.إصابة المعنى: فلو لم تكن الأمثال تصيب المعنى بدقة لما استشهد بها الناس في كلامهم، ولما لجأ إليها الشعراء والأدباء في أشعارهم وخطبهم ونثرهم، ولما انتشرت هذا الانتشار بين الناس، فهي نتائج العقول الثاقبة، وثمرة التأمل والتدبر في الحياة ولذلك أصبحت قوانين لا تخطئ، تدعم بالحجج، وكأنما المثل هو الحكم، وفصل الخطاب فيها يتناقش فيه الناس.

4.حسن التشبيه: التشبيه ظاهرةٌ شائعةٌ في الأمثال التي في أصلها كلام تشبه به حالة حادثةٌ بحالةٍ سابقةٍ، وقد جعله بعضهم شرطاً من شروط المثل. من ذلك " مثل البرغوث دماغه ذمة" ومن الأمثال ما يتضمن تشبيهاتٍ مبالغ فيها تلك التي على وزن أفعل مثل " أحرص من كلب على جيفة"[15]. ومنها مالا تظهر فيه أركان التشبيه.

5.جودة الكناية: "والكناية هي أن نتكلم بشيء وهو ويريد غيره" [16] وفي علم البيان " لفظ أطلق وأريد به لا زم معناه مع جواز إرادة ذلك المعنى" [17] أي المعنى الحقيقي للفظ الكناية. وقد كثرت

---

[11] أحمد سويلم، ***المختصر كتاب مجموع الأمثال للميداني***، (الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2008)، ص:175، مصطفى فتحي، ***موسوعة الأمثال العربية الفصحى***، ص:143.

[12] أحمد سويلم، ***مختصر كتاب مجموع الأمثال للميداني***:208.

[13] الميداني، ***مجموع الأمثال***: 294/1، أحمد سويلم، والمختصر كتاب مجموع الأمثال للميداني:157.

[14] الميداني، ***مجموع الأمثال*** 270/1، أحمد سويلم، والمختصر كتاب مجموع الأمثال للميداني:144.

[15] الميداني، ***مجموع الأمثال*** : 1/ 228.

[16] الأستاذ أحمد العايد وآخرون، ***المعجم العربي الأساسي***،(كنى) ص: 1057.

الكناية في الأمثال، لسببين: أولهما: أن المثل في أصله من الكناية ذلك أن المتمثل به لا يصرح بالمعنى الذي يريده وهو مضرب المثل ولا يعبر عنه بالألفاظ الموضوعة له في اللغة، وإنما يخفي هذا المعنى ويعبر عنه بالألفاظ الأخرى هي ألفاظ المثل وثانيهما: أنه لما كانت الغاية من المثل النصح والإرشاد أحياناً، والنقد والتقريع تارةً، ولما كان الأسلوب غير المباشر المؤدي إلى هذه الأمور هو الأنفع والأجدى، كثرت الكناية في الأمثال "بلغ الحزام الطّبيين" [18]. يكني به المتمثل به عن أن الأمر بلغ غايته في الشدة والصعوبة، ومثله " بلغ السكين العظم"[19]. " وبلغ السيل الزبى"[20].

6.الاستعارة: الاستعارة في اللغة تشبيه حذف أحد طرفيه[21]، أي المشبه أو المشبه به وهي ظاهرة لا فتة في الأمثال العربية ومنها: "الشمس أرحم بنا" [22] والحرب غشوم" [23] " ومحا السيف ما قال ابن دارة أجمعا"[24].

7. السجع، والسجع في الاصطلاح؛ هو توافق الفاصلتين من النثر على حرف واحد[25]، وهو شائع في الأمثال، ولعل العرب كانوا يقصدونه أحياناً لتسهيل حفظ المثل، ولإعطائه نغماً موسيقياً، ومنه: " أطرق كراً إن النعام في القرى" [26] أصوص علينا صوص" [27] و " وزوج من عود خير من

---

[17] عبد العزيز عتيق، ***البلاغة العربية***، ط: 2 (بيروت: دار النهضة العربية، 1970)، ص: 211.

[18] أبو هلال العسكري، ***جمهرة الأمثال***: 220/1.

[19] الميداني،***مجموع الأمثال***: 96/1.

[20] مصطفى فتحي، ***موسوعة الأمثال العربية الفصحى***، ص:56.

[21] عبد العزيز عتيق، ***البلاغة العربية***، ص: 134.

[22] الميداني،***مجموع الأمثال***: 373/1.

[23] أبو هلال العسكري، ***جمهرة الأمثال*** : 1/ 125، والميداني،مجموع الأمثال : 306/1، أحمد سويلم، والمختصر كتاب ***مجموع الأمثال للميداني***: 119.

[24] أبو هلال العسكري، ***جمهرة الأمثال***: 277/2، والميداني،مجموع الأمثال : 279/2.

[25] عبد العزيز عتيق، ***البلاغة العربية***، ص: 206.

[26] أبو هلال العسكري، ***جمهرة الأمثال***:194/1، والميداني، مجموع الأمثال : 431/1.

[27] أبو هلال العسكري، ***جمهرة الأمثال***: 198/1، والميداني، مجموع الأمثال:118/1.

قعود". ولعلّ السّجع غير المتكلف هو أهمّ ما يميّز أسلوب الأمثال؛ فنجد لها جرساً جذّاباً: " إنّ أخاك من آساك"[28] و " حفظ اللّسان راحة الإنسان"[29] امرأ وما اختار، وإن أبى إلاّ النّار" وكذلك يأتي الجناس في المرتبة التّالية بعد السّجع في مجال الجمال اللّفظيّ، فنجد أمثالاً تحتوي على جناسٍ تامّ مثل " الشّرط أملك، عليك أم لك". أمّا الجناس النّاقص فيرد كثيراً، ويكسب الأمثال جمالاً ويعطيها وقعاً خاصاً.

" أعْط أخاك تمّرةً، "فإنْ أبى فجمرةً " [30]، "إذا حانَ القَضاء ضَاقَ الفضاء" [31]، الاعتراف يهدم الاقتراف"، حال الجريض دون القريض".

8.المبالغة أو المغالاة : سمة بارزة في الأمثال العربية عامةً، تتخذ أنماطاً تعبيرية مختلفة منها ما يبدأ بصيغة " أفعل من " نحو " أبقى من الدهر" [32] وأثقل من طود" [33]. والصيغة التي تبدأ بالجملة " تركته"، نحو " تركته لأجوف حمار" [34] " وتركته في وحش اصمت" [35]والتي تبدأ بالفعل " جاء" نحو" جاء بالشوك والشجر" و "جاء بالطم والروم" [36] والتي تبدأ بـ "ماله" ما ستر ولا عقل" [37] و "ماله عاطفة ولا ناقطة"[38].

---

[28]محمود إسماعيل صيني والآخرون. ***معجم الأمثال العربية***. ص: 79.

[29]***نفس المراجع***، ص: 5.

[30]محمود إسماعيل صيني والآخرون. ***معجم الأمثال العربية***.ص:104.

[31]***نفس المراجع***، ص:20.

[32]أبو هلال العسكري، ***جمهرة الأمثال***: 198/1، والميداني، ***مجموع الأمثال***: 24/1.

[33]أبو هلال العسكري، ***جمهرة الأمثال***: 294/1، والميداني، ***مجموع الأمثال*** 257/1.

[34]الميداني، ***مجموع الأمثال*** :135/1.

[35]الميداني، ***مجموع الأمثال***: 124/1.

[36]أبو هلال العسكري، ***جمهرة الأمثال***: 315/1، والميداني، ***مجموع الأمثال***: 161/1.

[37]الميداني، ***مجموع الأمثال***: 286/2.

[38]أبو هلال العسكري،***جمهرة الأمثال***: 259/2، والميداني،***مجموع الأمثال***: 301/2.

9.الطباق: والطباق في البلاغة هو " الجمع بين ضدين" وهو من أسباب البيان والجمال ومنه " ما يعرف قبيل من دبير"[39] و ويل الشّجّي من الخليّ"[40] و" من لي بالسائح بعد البارح"[41].

10. الموسيقى: تساعد على حفظ الأدب- ولعل سبب في وصول أدب العصر الجاهلي إلينا شعراً لا نثراً يعود إلى الموسيقي التي يقوم عليها الشعر، والتي ساعدت على حفظه، وانتشاره، وخلوده، و ما اعتمدت الأمثال على السجع أحياناً إلا من أجل الجرس، والإيقاع اللذين يولدان موسيقياً تساعد على حفظ المثل وانتشاره، وقد يكون المثل بيت شعرٍ أو جزءاً منه، ومن الموسيقي يعرف البعض إطلاق المثل خطأ أم صحيح كما يعرف الشعراء وأصحاب الآذان المرهفة ما إذا كان البيت الشعري صحيحَ الوزن أم مكسور.

11. إنّها أساليب متنوّعة الأداء: منها الصيغ التالية:

أ. صيغة أفعال التفضيل. ويلجأ إليها للمقارنة نحو " آكل من الحوت" [42] و " أبخل من كلب" [43] وهي كثيرة جداً، أفرد لها البعض كتباً مستقلةً، وهي تكشف مثل الشعب العالي، أو مثل الأشياء، أفرد لها البعض كتاباً مستقلةً، وهي تكشف مثل الشعب العالي، أو مثل الأشياء، أو نماذجها كما يتصورها أصحاب هذه الأمثال.

ب. صيغة الإخبار العادي وتأتي غالباً لسرد حقيقة متوافق عليها أو للتعبير عما يراه الشعب، نحو " الناس كأسنان المشط"[44] و " إن أخاك من آساك[45]"

---

[39]أبو هلال العسكري،***جمهرة الأمثال***: 286/2، والميداني، ***مجموع الأمثال***: 269/2.

[40]أبو هلال العسكري،***جمهرة الأمثال***: 337/2، والميداني، ***مجموع الأمثال***: 273/2.

[41]أبو هلال العسكري، ***جمهرة الأمثال***:259/2، والميداني،***مجموع الأمثال***: 3010/2.

[42]أبو هلال العسكري،***جمهرة الأمثال***: 200/1، والميداني،***مجموع الأمثال***: 86/1،أحمد سويلم، والمختصر كتاب مجموع الأمثال للميداني،ص: 35.

[43]أبو هلال العسكري،***جمهرة الأمثال***: 247/1، والميداني،***مجموع الأمثال***: 114/1.

[44]الميداني،***مجموع الأمثال***: 340/2.

[45]أحمد سويلم، ***مختصر كتاب مجموع الأمثال للميداني***، ص:40.

ت. صيغة الأمر والنهي وهي تستخدم غالباً، عندما يكون غاية المثل النصح والإرشاد، والتعليم نحو " حلب حلباً لك شطره" " لا تهرف بما لا تعرف" وشيوع الأساليب الطلبية وصيغ النهي في الأمثال دليل واضح على الوظيفة التعليمية والإرشادية للأمثال.

ث. صيغة الدعاء: " اللهم هوراً لا أيّاً" [46]. و "على يدي الخير واليمن" [47]وكل ما جاء في الأمثال من صيغة دعاء يكشف لنا أمنيات الشعب ورغباته واعتقاده الديني، وإيمانه بقوة الكلام وفعاليته.

ج. صيغة الاستفهام: وخاصة لاستفهام الإنكاري، نحو: " هل يخفى على الناس القمر"[48]. و" هل ينهض الباري بغير جناح[49]" و " هل أديت؟ قال: نعم، وتقليت"[50].

ح. صيغ أخرى تتنوع بين التمني نحو: "ليت حظي من العيش خوصه" [51] والتعجب نحو: " ما أرخص الجمل لولا الهرة "[52]، والشرط نحو: " إذا ضربت فأوجع، وإذا زجرت فأسمع[53]" و " إذا عزّ أخوك فهن"[54] والجملة الاسمية نحو: عين عرفت فزرفت"[55] والجملة الفعلية نحو: "ذهب منه الأطيبان"[56] إضافة إلى الجملة الخبرية والجملة الإنشائية.

---

[46] الميداني، ***مجموع الأمثال***: 211/2.

[47] الميداني، ***مجموع الأمثال***: 32/2.

[48] الميداني، ***مجموع الأمثال***: 404/2.

[49] الميداني، ***مجموع الأمثال***: 404/2.

[50] الميداني، ***مجموع الأمثال***: 393/2.

[51] الميداني، ***مجموع الأمثال***: 175/2.

[52] الميداني، ***مجموع الأمثال***: 267/2، محمود إسماعيل صيني والآخرون. ***معجم الأمثال العربية***. ص:118.

[53] الميداني، ***مجموع الأمثال***: 29/1.

[54] أبو هلال العسكري، ***جمهرة الأمثال***: 65/1، والميداني، ***مجموع الأمثال***: 7/2، أحمد سويلم، ***والمختصر كتاب مجموع الأمثال للميداني***، ص:24.

[55] الميداني، ***مجموع الأمثال***: 7/2، أحمد سويلم، ***المختصر كتاب مجموع الأمثال للميداني***، ص:209.

[56] الميداني، ***مجموع الأمثال***: 281/1.

12. عدم تغيير المثل مهما اختلفت الأحوال التي يضرب فيها ، فقد أجمع العلماء على أن المثل لا يتغير مهما اختلفت الأحوال التي يضرب فيها، قال الزمخشري: " والأمثال تتكلم بها كما هي، فليس لك أن تطرح شيئاً من علامات التأنيث في " أطرِّي إنك ناعلة" [57] ولا في " رمتني بدائها وانسلّت"[58] وإن كان المضروب له مذكراً، ولا أن تبدل اسم المخاطب من " عقيل" و"عمرو" في " أشئت عقيل إلى عقلك؟[59] و " هذه بتلك فهل جزيتك ياعمرو"[60].

قال ابن جني في تأدية الأمثال على ما وضعت عليه: " يؤدي ذلك في كل موضع على صورته التي أنشئ في مبدئه عليها"[61].

وقال أبو عمرو بن علاء: الأمثال تؤدى على ما فرط به أول أحوال وقوعها، "الصيف ضيعت اللبن"[62] و " أطرق كراً" و " أصبح نومان" يؤدى كل ذلك في كل موضع على صورته التي أنشئ في مبدئه عليها.

وقال أبو العلاء المعري: كذلك تجري أمثال العرب، يكنون فيها بالاسم عن جميع الأسماء، والأمثال، ذلك أن يقول القائل " من الوافر:

فلا تشلل يدّ فتكت بعمرو # فإنك لن تذلّ ولن تضاما

فيجوز أن يرى الرجل رجلا قد فتك اسمه" عثمان أو "حسان" أو غيرهما، فيتمثل بهذا البيت، فيكون "عمرو" فيه واقعاً على جميع من يتمثل له به، وكذلك قول الراجز:

أوردها سعد مشتمل[63]

---

[57] أبو هلال العسكري، ***جمهرة الأمثال***: 50/1، والميداني ***مجموع الأمثال***: 430/1.

[58] أبو هلال العسكري، ***جمهرة الأمثال***: 475/1، والميداني، ***مجموع الأمثال***: 102/1، أحمد سويلم، ***مختصر كتاب مجموع الأمثال للميداني***، ص: 163.

[59] أبو هلال العسكري، ***جمهرة الأمثال***: 125/1، والميداني، ***مجموع الأمثال***: 366/1.

[60] الميداني، ***مجموع الأمثال***: 402/1.

[61] لسان العرب "نشأ".

[62] أبو هلال العسكري، ***جمهرة الأمثال***: 321/1، والميداني، ***مجموع الأمثال***: 68/2.

[63] أبو هلا ل العسكري، ***جمهرة الأمثال***: 93/1، والميداني، ***مجموع الأمثال***: 364/2.

صار ذلك مثلاً لكل من عمل عملاً لم يحكمه، فيجوز أن يقال لمن اسمه " بكر" أو ما شاء من الأسماء، يضعون في هذا الباب المؤنث موضع المذكر، والمذكر موضع المؤنث، فيقولون للرجال: الصيف ضيعت اللبن" و " أطرِّي إنك ناعله" و " محسنة فهيلى[64]" و " ابدئهنّ بعقال سبيت"[65]، وإذا أرادوا أن يخبروا بأن المرأة كانت تفعل الخير، ثمّ هلكت، فانقطع ما كانت تفعله جاز أن يقولوا: "ذهب الخير مع عمرو بن حُممه" وجاز أن يقولوا لمن يحذرونه من قرب النساء: " لا تبت من بكرى قريباً" [66] ومثل هذا كثير.

والسر في عدم تغير المثل مهما تغيرت الأحوال التي يضرب فيها أنه استعارة تمثيلية، تستعار فيها المشبه الألفاظ الموضوعة للمشبه به، فإذا غيرت هذه الألفاظ بتغير المضارع خرج الأسلوب من حظيرة الاستعارة.

13. تعدّد روايات المثل الواحد: تتعدّ روايات جزء كبير من الأمثال العربيّة، فالمثل " جاء بالشّقّارى والبقّاري" يروي " بالشّقر والبقر" و " بالصّقر والبقر"، وقولهم: " الأخذ سرّيط والقضاء ضرّيط" روي: " سريّطى وخرّيطى" و سريطاء وخريطاء". وقولهم: " دغراً لا صفّاً" روي " دغرى و صفّى"، و"دغر لا صفّ".

وقال الميداني: إنّ " دغرى" لغة الأزد، و" دغراً" لغة غيرهم.

وتعود هذه الظاهرة إلى أسباب عدّة، منها أمّيّة العرب في العصر الجاهليّ خاصةً، فكان جلّ اعتمادهم في حفظ آدابهم على الذاكرة والسمع، وهاتان الوسيلتان، مهما بلغتا من الدقّة، لا تصلان إلى مستوى الكتابة، منها اختلاف اللهجات العربيّة، وكثرة تداول الأمثال بالمعنى، وتقارب الحروف في المخارج، وكثرة الإعجام في الحروف العربيّة، والاختلاف في أصول المثل...إلخ.

---

[64] أبو هلال العسكري، ***جمهرة الأمثال***: 255/2، والميداني، ***مجموع الأمثال***: 264/2.

[65] الميداني، ***مجموع الأمثال***: 102/1.

[66] أبو هلال العسكري،***جمهرة الأمثال***: 179/1.

وقد لاحظ الكاتب أن أساليب عربية خالصة، نبتت في البيئة العربية، فاحتفظت بصيغتها الصّافية الخالصة، كما أنّها أساليب متنوعة الأداء، فمرّةً هي أسلوب خبريّ، جملة فعلية اسميّة أو فعليّة، ومرّةً هي أسلوب إنشائيّ، فيه الاستفهام أو التّعجّب أو الأمر أو النّهي،و في معظم أساليبها تمتاز بالإيجاز، والإيجاز إعجازٌ كما يقولون، فهي تمتاز بالقليل من اللّفظ في كثير من المعنى. كما يجمع الكثير منها بين جمال التّعبير ودقّة التّصوير.

وكما أنّ للجانب اللّفظيّ من الأسلوب ينال حظّا كبيرا في الأمثال، فكذلك رأى الباحث من جانب المعنوي من المحسنات البديعّة، فنجد الطّباق والمقابلة في كثير من الأمثال، وذلك لإبراز المعنى وتوضيحه وتزيين الأسلوب وإقرار المراد في الأذهان. ونجد أمثال المقابلة: " احرص على الموت توهب لك الحياة "، " الدنيا سجن المؤمن وجنة الكافر". " القرش الأبيض ينفع في اليوم الأسود" وغير ذلك كثير.

د. نتائج البحث

أن الأمثال مجال من المجالات الخصبة في دراسة اللغة والأدب. والأمثال مرآة لثقافة الأمة واتجاهاتها الفكرية ونظرتها إلى الحياة. والمعرفة بالأمثال ضرورية، ليس لأهل اللغة الناطقين بها فحسب، بل هي أمر محتمّ على كل متعلمي اللغة من غير أهلها من أجل فهم اللغة وثقافتها في إطارها الطّبيعيّ. وكذالك الأمثال من التعبيرات والبيانات بعبارة موجزة عن الأفكار الكثيرة.

ضربت الأمثال في أغراض شتى منها: الغرض الديني، والحكم والمواعظ والتربية والتعليم، ومكارم الأخلاق، وشتى مجالات الحياة المختلفة.

في دراسة الأمثال العربية خدمة للتراث العربي والقرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة تيسيرا لفهمها وتسهيلاً للناطقين بالإندونيسية من أبناء المسلمين لمعرفة فنون وعلوم العربية المختلفة.

المراجع

القرآن الكريم والحديث النبوي.

أبو هلال العسكري.1964م. تحقيق مُحَمَّد أبو فضل إبراهيم وعبد المجيد قطامش. *جمهرة الأمثال*. القاهرة.

ابن عبد ربح. 1987م. تحقيق د. عبد المجيد الترحيني و د. مفيد مُحَمَّد قميحة، *العقد الفريد*. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن فارس.*1999م*. *معجم مقاييس للغة*.المجلد الثاني. لبنان: دار الفكرالعلمية.

أبو بكر أحمد بن حسين البيهقي. دون السنة. تحقيق مُحَمَّد السعيد بسوني زغلول. *شعب الإيمان*. الجزء الثاني. بيروت دار الكتب العلمية.

أحمد سويلم. 2008م.*مختصر كتاب مجموعة الأمثال للميداني*. القاهرة: الهيئةالمصرية العامة للكتاب.

د. إميل بديع يعقوب. 1995م. *موسوعة الأمثال العرب 1-7*. الطبعة الأولى. بيروت: دار الجيل.

د.فايز يوسف مُحَمَّد. 1994م. *قاموس الطلاب في الحكم والأمثال* . الطبعة الأولى. بيروت. لبنان. أكاديميا.

د. محمود إسماعيل صيني. ناصف مصطفى عبد العزيز. مصطفى أحمد سليمان. 1996م. *معجم الأمثال العربية*. مكتبة لبنان.

على بن نايف الشجود. دون السنة. *الإعجاز اللغوي والبيان في القرآن الكريم*. الجزء الأول.

مصطفى فتحي. 2001م. *موسوعة الأمثال العربية الفصحى*. الطبعة الأولى. عمان: دراسة أسامه.

ميداني. 1925م. تحقيق محي الدين عيد الحميد. مجمع الأمثال.

ناصر عاصي. 2004م. *أروع الروائع في الأمثال*.الطبعة الأولى. بيروت. لبنان: دار المؤلف.

عمر فروخ،السنة: 1997، *تاريخ الأدب العربي*، ط:7، بيروت: دار العلم للملايين.

PEDAGOGI KRITIS
DAN PEMBELAJARAN BAHASA ASING:
Sebuah Ancangan Awal

Oleh
Damanhuri, M.Pd
Dosen Pendidikan Bahasa Arab
Fakultas Tarbiyah dan Keguruan IAIN Raden Intan Lampung

Abstract

This article is a prelimenary research on the main trends in our contemporary pratices of foreign language learning (especially Arabic and English). It tries to investigate that "pedagogy of mainstream"—to borrow A. Suresh Canagarajah's phrase—interogate it, propose "critical pedagogy" as its alternative approach as well as explain—what so-called—aspects of metalinguistics of human language and, in final analysis, pay attention tothe possibility to incorporate them in the practices of foreign language learning.

Key Words:
Pembelajaran bahasa asing, pedagogi arus utama/pedagogi kritis, metalinguistik

A. Pendahuluan

Pembelajaran bahasa asing yang berlangsung selama ini lebih banyak berkutat dan memfokuskan diri pada persoalan-persoalan teknis pembelajaran yang berkaitan dengan pendekatan, metode, serta teknik atau strategi pembelajaran yang diharapkan memudahkan proses pembelajaran dalam mencapai empat kompetensi berbahasa (*listening*/menyimak, *speaking*/berbicara, *reading*/membaca dan *writing*/menulis).Kegagalan atau kekurangberhasilan pembelajaran bahasa, karena itu, biasanya dikembalikan pada kesalahan pendekatan, metode, atau teknik pembelajaran bahasa yang dipraktikkan para pengajar bahasa sebagai penyebab utamanya.

Untuk melihat betapa besarnya perhatian para praktisi pendidikan bahasa asing terhadap aspek metode pembelajaran bahasa asing tersebut, masyhur sekali pernyataan salah seorang tokoh pembaharu pendidikan bahasa Arab di Indonesia, Mahmud Yunus, yang menegaskan bahwa "metode pembelajaran lebih penting

daripada materi/bahan ajar" (الطّريقة أهمّ من المآدّة/*al-thariqah ahammu min al-maadah*).[1]

Menurut Mahmud Yunus, aspek pertama dan terpenting yang menjadi penentu keberhasilan pembelajaran bahasa Arab di Indonesia, dan karena itu harus diperbaharui secara radikal, adalah aspek metodologis dan bukan materi/bahan ajar itu sendiri.[2]Pendapat ini juga mendapat dukungan dari seorang pakar pendidikan bahasa Arab dan kajian sejarah peradaban Islam asal Mesir, Ahmad Syalabi, yang sempat cukup lama mengabdikan diri dalam pendidikan Islam di Indonesia.[3]

Perhatian yang terfokus, dan terkadang berlebihan, dari para praktisi pendidikan bahasa asing, pada aspek-aspek teknis-metodologis sesungguhnya tidak hanya terjadi di Indonesia dan tidak terbatas dalam pembelajaran bahasa Arab saja.[4] Menurut Sima Sadeghi, hampir di seluruh negara-negara berkembang, praktik pendidikan bahasa asing sebenarnya memiliki kecenderungan serupa. Bahkan, pendidikan bahasa asing di negara-negara berkembang, menurutnya, selain dikendalikan oleh pusat-pusat asal bahasa asing yang diajarkan, juga didikte untuk mengikuti teori-teori pembelajaran, pendekatan, materi, dan buku-bukubahan ajar yang tidak jarang diragukan relevansinya dengan konteks sosial-kultural, pendidikan dan ekonomi masyarakat tempat bahasa tersebut dipelajari.[5]

Padahal, menurut Sima Sadeghi, teori-teori pemerolehan bahasa (*language acquisition*/اكتساب اللغة) yang mewarnai secara pekat metode-metode pembelajaran yang selama ini diajarkan di jurusan-jurusan pendidikan bahasa fakultas-fakultas Tarbiyah/Keguruan—yang juga diajarkan dan dipraktikkan di Indonesia—[6]bukan

---

[1] Azhar Arsyad, *Bahasa Arab dan Metode Pengajarannya: Beberapa Pokok Pikiran,* Cet. III(Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2010), h. 66.

[2] Didin Syafruddin, "Mahmud Yunus wa Ittijaahaatuhu fi Tajdiidi Ta'liimi al-Lughah al-Arabiyyah," *Studia Islamika,* Vol. II, No. 3, 1995, h. 187-195.

[3] Ahmad Syalabi, *Ta'lim al-Lughah al-Arabiyyah li Ghair al-Arab* (Kairo: Maktabah al-Nahdhah al-Mishriyyah, 1980), h. 20.

[4] Tentang kecenderungan serupa yang terjadi dalam pembelajaran bahasa Perancis dan bahasa Inggris di Indonesia, lihat, Jimmy PH Paat, "Pedagogik Kritis dan Pengajaran Bahasa Asing, " dalam H.A.R. Tilaar *et. al.*(ed.) *Pedagogik Kritis: Perkembangan, Substansi, dan Perkembangannya di Indonesia* (Jakarta: Rineka Cipta, 2011), h. 211-235.

[5] Sima Sadeghi, "Critical Pedagogy in EFL Teaching Context: An Ignis Fatuus or an Alternative Approach?" *Journal for Critical Education Policy Studies,* Vol. 6, No. 1, May 2008, h. 276-277.

[6] Buku-buku tentang metode pembelajaran bahasa Arab yang sampai sekarang digunakan di jurusan Pendidikan Bahasa Arab, misalnya, kendati ditulis dalam bahasa Arab, hampir semuanya mengacu pada buku-buku pembelajaran bahasa Inggris yang semula ditulis dalam bahasa Inggris. Buku berjudul طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها/*Tara'iq Tadriis al-Lughah al-Arabiyyah li Ghair al-Naathiqiin biha* (Rabath: ISESCO, 2003) yang disusun Mahmud Kamil Naqoh dan Rusydi Ahmad Thu'aimah, misalnya, adalah contohnya. Sebagian yang lain bahkan merupakan terjemahan langsung dari buku berbahasa Inggris seperti karya Jack C. Richards dan Theodore S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching* (diterjemahkan menjadi مذاهب وطرائق في تعليم اللغة/*Madzahib wa Thara'iq fi Ta'lim al-Lughah*) atau Diane Larsen-Freeman, *Techniques and Principles in Language Teaching* (diterjemahkan ke

tidak memiliki kelemahan-kelemahan mendasar yang setidaknya bisa dikemukakan dalam dua ringkasan berikut.

Kelemahan *pertama*, melalui metode-metode tersebut, bahasa biasanya hanya dipandang sebagai "objek" dan metode dianggap sebagai aspek paling penting dari keseluruhan proses pembelajaran bahasa asing.

Kedua, metode-metode tersebut sering gagal mencari keterkaitan bahasa dengan konteks lingkungan linguistik, politik, sosial-kultural, serta kebutuhan dan minat para peserta didik. Pembelajaran bahasa asing sering disederhanakan pada aspek "apa/*what*" (tata bahasa dan empat kecakapan berbahasa) dan "bagaimana/*how*" (metode pembelajaran) sembari mengesampingkan aspek lain yang tak kalah penting: "mengapa/*why*", "bagaimana/*how*", dan "siapa/*who*" dalam pendidikan bahasa. Padahal, metode pembelajaran bahasa, seperti dinyatakan A. Suresh Canagarajah, "bukanlah sarana atau instrumen yang bebas-nilai (*value-free*), tapi merupakan hasil konstruksi ideologi dan budaya dengan konsekuensi-konsekuensi ekonomi dan politik yang menyertainya."[7]

Diungkapkan dalam kalimat lain, praktik pembelajaran bahasa asing yang dilakukan selama ini mempraktikkan dan didominasi oleh, apa yang disebutA. Suresh Canagarajah, "pedagogi arus utama" (*mainstream pedagogy/pedagogy of mainstream*) yang berasumsi bahwa proses pembelajaran bahasa adalah proses yang bersifat universal, bebas nilai, serta bisa dipakai di mana, kapan, dan untuk siapa saja.[8]Padahal, dalam pratiknya, seperti ditunjukkan dalam studi Hyunjung Shin dan Graham Crookes, akibat absennya kepekaan kultural tentang konteks sosial-budaya masyarakat di luar Barat, beragam pendekatan dan metode yang diadopsi dari Barat lebih sering gagal saat diaplikasikan di negara-negara Asia.[9]

Penting juga untuk dicatat, di Amerika Serikat, apa yang selama ini disebut sebagai *paradigm shift* dalam pembelajaran bahasa asing—seperti perubahan metode pembelajaran dari *Grammar-Translation Method* ke metode-metodepembelajaran lain yang dianggap lebih modern dan komunikatif, seperti *Audio-lingual Method*—ternyata tidak sepenuhnya berhasil membawa para pelajar/mahasiswa yang mempelajari bahasa asing di sana memiliki kompetensi bahasa yang diharapkan. Dan, penyebab kegagalan dan kekurangberhasilan tersebut, menurut Timothy G. Reagan dan Terry A. Osborn, tentu saja tidak bisa dibebankan pada faktor-faktor yang bersifat metodologis saja. Mengutip secara langsung dan ekstensif kata-kata keduanya:

---

dalam bahasa Arab menjadi أسالب ومبادئ في تدريس اللغة/*Asaalib wa Mabaadi' fi Tadriis al-Lughah*).

[7]"Methods are not value-free instruments, but cultural and ideological constructs with politico-economic consequences. There is no 'apolitical neutrality of English', therefore it is unwise to overlook the issues of power and social inequality that lie behind English teaching and are manifested frequently in the forms of sexism, classism, and racism in classrooms**."** Seperti dikutipSima Sadeghi dalam "Critical Pedagogy in EFL Teaching Context…" h. 277.

[8]Seperti dikutip Jimmy PH Paat, "Pedagogik Kritis dan Pengajaran Bahasa Asing," h. 213.

[9]Hyunjung Shin and Graham Crookes, "Exploring the Possibilities for EFL Critical Pedagogy in Korea: a Two-Part Case Study," *Critical Inquiry in Language Studies: an International Journal*, 2 (2), 2005, h. 113-114.

> *…despite new approaches, theories, and practices, we find that little has changed in terms of the outcomes of foreign language education in our society. Even today, only roughly half of the students in the American public schools are likely to study a language other than English at some point in their education, and relatively few of those who do are likely to develop even a minimal level of competence in the target language.*
> *…We take as a given that foreign language education in American public schools is largely unsuccessful at producing individuals competent in second languages. We also take as a given that this lack of success is not due to any particular methodological or pedagogical failure on the part of foreign language teachers… These factors alone do not, and cannot, explain the overwhelming nature of our failure to achieve our articulated goals. Rather, to explain why foreign language education is relatively unsuccessful in contemporary American society, we need to look more critically at the social, political, cultural, historical, and economic context in which foreign language education takes place. Only by contextualizing the experience of the foreign language learner, we believe, can one begin to understand both what is taking place in foreign language education and why it is taking place*.[10]

Senada dengan pernyataan di atas, Takayuki Okazakijuga mempersoalkan praktik pembelajaran bahasa asing dengan secara kritis mempertanyakan kembali tugas sejati seorang pengajar bahasa asing: apakah sekadar menjalankan proses pembelajaran yang sukses mengantarkan para peserta didik memiliki kompetensi berbahasa? Atau lebih dari itu: menyuguhkan bahan ajar yang membantu peserta didik lebih sensitif terhadap isu-isu ketidakadilan sosial, misalnya; juga memberdayakan peserta didik sehingga mereka termotivasi untuk mampu berprestasi baik di ruang kelas maupun di tengah masyarakat?

Menurut Takayuki Okazaki, penelitian-penelitian mutakhir telah menujukkan kecenderungan penelitian-penelitan sebelumnya seputar pembelajaran bahasa asing arus utama (*mainstream* SLA [*Second Language Acquisition*]) yang biasanya gagal menangkap kompleksitas bahasa, para peserta didik, maupun proses pembelajaran bahasa.[11] Sebagai alternatifnya, dengan mengacu beragam penelitian SLA, Takayuki Okazaki memandang pedagogi kritis sebagai pendekatan yang penting untuk dipertimbangkan dalam pembelajaran bahasa asing.[12]

---

[10] Timothy G Reagan and Terry A Osborn, *The Foreign Language Educator in Society:Toward a Critical Pedagogy,* (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002), h. 1-2.

[11] Takayuki Okazaki, "Critical Consciousness and Critical Language Teaching," *Second Language Studies,* 23(2), Spring 2005, h. 174-175.

[12]Mengutip langsung kata-katanya: "...an alternative approach, critical pedagogy, should be the vital essence of language teaching... Critical pedagogy in ESL maintains that both language learning and language teaching are political processes, and it sees language as not simply a means of expression or communication but as a practice that constructs, and is constructed by, the ways language learners understand themselves, their social surroundings, their histories, and their possibilities for the future." Lihat, Takayuki Okazaki, "Critical Consciousness... h. 175.

Dengan bersandar pada teori-teori sosial dan pendidikan yang berperspektif kritis, pedagogi kritis (*critical pedagogy*) memandang institusi-institusi pendidikan sebagai bagian tak terpisahkan dari kondisi sosio-politik yang mengkarakterisasikan masyarakat dominan.Pedagogi kritis mempersoalkan asumsi-asumsi ihwal fungsi institusi-institusi pendidikan sebagai ranah terpenting untuk mobilitas ekonomi dan sosial.

Proses pendidikan di institusi-institusi pendidikan diuji dan ditempatkan sebagai sebuah proses sosial-historis dimana para peserta didik, dalam pandangan pedagogi kritis, diposisikan pada suatu hubungan-hubungan yang asimetris berdasarkan ras, kelas sosial, dan pengelompokan-pengelompokan gender.

Tugas utama pedagogi kritis adalah menyingkap dan mencarikan solusi-solusinya; karena praktik pendidikan yang sejati selalu menuntut komitmen transformasi sosial dalam wujud solidaritas terhadap kelompok-kelompok yang tersubordinasikan dan termarginalkan. Para pendidik, dengan begitu, akan memiliki pemahaman yang lebih baik tentang peran institusi-institusi pendidikan di tengah sebuah masyarakat yang majemuk dengan cara terus-menerus mempertanyakan kembali secara kritis pengalaman-pengalaman belajar para peserta didik, bahan ajar, ideologi para pendidik, serta pelbagai aspek kebijakan pendidikan yang biasanya terabaikan.[13]

Dalam konteks inilah pedagogi kritis—yang oleh banyak pakar pembelajaran bahasa kritis dianggap relevan untuk dijadikan sebagai alternatifnya—penting dipertimbangkan kontribusi akademiknya dalam praktik pembelajaran bahasa asing (Arab dan Inggris) di IAIN Raden Intan Lampung.Sebab, dalam pandangan pedagogi kritis, "bahasa sejatinya bukan semata-mata sarana ekspresi atau komunikasi; alih-alih, ia merupakan sebuah praktik yang mengonstruksi, dan dikonstruksi oleh, cara-cara bagaimana para pembelajar bahasa memahami diri mereka sendiri, lingkungan sosial, sejarah, serta segala kemungkinan ihwal masa depan mereka."[14]

.

B. Pedagogi Kritis dan Asal usulnya

Ketika frasa "pedagogi kritis" (*critical pedagogy*) disebut, siapa pun barangkali langsung tertuju pada apa yang dikenal sebagai "teori kritis" (*critical theory*)-nya Mazhab Frankfurt. Pedagogi kritis, seperti diungkapkan Abraham Magendzo, memang sangat terkait erat dengan "teori kritis" (*critical theory*) serta beberapa teoretisinya seperti Theodor W. Adorno, Horkheimer, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, dan Jurgen Habermas.[15]

Dengan gagasan dasarnya yang menyerukan cita-cita membangun masyarakat lebih adil, para teoretisi mazhab Frankfurt melihat praksis emansipasi

---

[13] Jeffrey M.R. Duncan-Andrade and Ernest Morrell, *The Art of Critical Pedagogy: Possibilities for Moving from Theory to Practice in Urban Schools*(New York: Peter Lang Publishing, 2008), h. 23.

[14] Bonny Norton and Kelleen Toohey, "Critical Pedagogy and Language Learning: an Introduction," dalam Bonny Norton and Kelleen Toohey (eds.), *Critical Pedagogy and Language Learning* (Cambridge: Cambridge University Press, 2004), h. 1.

[15] Abraham Magendzo, "Pedagogy of Human Rights Education: aLatin American Perspective," *Intercultural Education,*Vol. 16, No. 2, May 2005, h. 137-143.

sebagai satu-satunya jalan yang bisa ditempuh untuk mewujudkan cita-cita tersebut. Emansipasi yang tak lain bermakna "sebuah proses dimana masyarakat yang tertindas dan tereksploitasi benar-benar diberdayakan agar mampu mentrasformasikan kesempatan yang mereka miliki secara mandiri." Emansipasi, dengan demikian, merupakan sebuah kritik kesadaran diri (*a kind of self-conscious critique*) yang melakukan problematisasi atas semua relasi sosial, khususnya tentang apa yang disebut sebagai *the discursive practices of power*.[16]

Senada dengan AbrahamMagendzo, selain "teori kritis"-nya Mazhab Frankfurt, M. Agus Nuryatno juga menyebut pemikiran Paulo Freire dan Antonio Gramsci sebagai dua basis lain bagi pedagogi kritis (*critical pedagogy*): sebuah mazhab pendidikan yang memandang adanya muatan politik dalam semua praktik pendidikan.[17] Sementara Jeffrey M.R. Duncan-Andrade dan Ernest Morrell, dalam bab berjudul "Contemporary Developers of Critical Pedagogy" dari buku *The Art of Critical Pedagogy: Possibilities for Moving from Theories to Practice in Urban School*yang ditulis keduanya menempatkan Paulo Freire, Ira Shor, Antonia Darder, Peter McLaren, Henry Giroux, dan bell hooks, sebagai tokoh-tokoh utama pedagogi kritis mutakhir.[18]

Di wilayah pendidikan, Paulo Freire, tokoh pendidikan asal Brasil yang tidak asing lagi di negeri kita, bisa disebut sebagai tokoh paling berjasa dalam mempertautkan teori kritis dengan praksis pendidikan. Tak mengherankan juga jika pedagogi kritis selanjutnya selalu dikaitkan, bahkan didentikkan, dengan Paulo Freire; karena upaya-upaya rintisannya dalam menghubungkan upaya pengembangan "melek hurup" masyarakat dengan membangkitkan kesadaran politik mereka dalam satu rangkaian yang padu. Sehingga akan lahir sebuah kesadaran kritis para peserta pendidikan tentang, dan keberanian melakukan aksi sosial untuk mengatasi dan memecahkan, segenap struktur sosial yang tengah menindas mereka.

Pedagogi kritis adalah sebuah pendekatan pembelajaran yang bertujuan "membantu" peserta didik mampu meraih kesadaran kritis dengan cara mempersoalkan dominasi dan keyakinan-keyakinan serta praktik-praktik yang mendominasi.[19] Ira Shor, seperti dikutip Osman Z. Barnawi, menggambarkan ideologi pedagogi kritis sebagai:

> ...sebuah *habit of thought*, membaca, menulis, dan berbicara yang melampaui makna permukaan, kesan-kesan selintas, pelbagai mitos dominan, ungkapan-ungkapan resmi, beragam klise tradisional, kebijaksanaan yang berterima (*received wisdom*), danmelulu opini-opini,

[16]Abraham Magendzo, "Human Rights Education as Critical Pedagogy,"dalam http://www.hrea.org/lists/hr-education/markup/msg00963.html (diakses tanggal 14 April 2014).

[17]M. Agus Nuryatno, *Mazhab Pendidikan Kritis: Menyingkap Relasi Pengetahuan, Politik, dan Kekuasaan* (Yogyakarta: Resist, 2003), h. 1, 11.

[18] Jeffrey M.R. Duncan-Andrade and Ernest Morrell, *The Art of Critical Pedagogy: Possibilities for Moving from Theory to Practice in Urban Schools*(New York: Peter Lang Publishing, 2008),h. 23-48.

[19]Lihat *Book Review* Ferit Kilickaya atas A. Suresh Canagarajah, *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching* dalam *Egitimde Kuram ve Uygulama: Journal of Theory and Practice*, 2007, 3 (2), 258-265.

untuk memahami makna hakiki, sebab-sebab utama, konteks sosial, ideologi, serta konsekuensi-konsekuensi personal dari aksi, peristiwa, objek, proses, organisasi, pengalaman, teks, bahan ajar (*subject matter*), kebijakan, media massa, atau diskursus apapun.[20]

Graham Crookes, di sisi lain, dengan merujuk tulisan Pennycook,juga menyatakan, bahwa pedagogi kritis:

> "...memandang sekolah-sekolah sebagai area-area budaya di mana beragam ideologi dan bentuk-bentuk sosial selalu dalam pergolakan yang konstan, pedagogikritisberupaya memahami dan melakukan kritik atas konteks historisserta sosio-politikpersekolahan juga mengembangkan praktik-praktik pedagogisyang bertujuan tidak saja sekadar untuk mengubah hakikat persekolahan tapi juga mengubah masyarakat secara lebih luas."[21]

Merujuk Peter McLaren yang melihat lembaga pendidikan tidak lain merupakan "arena-arena kebudayaan dimana pelbagai ideologi yang sangat beragam, diskursus, serta bentuk-bentuknya bercampurbaur dalam sebuah perjuangan tak kenalhenti untuk suatu dominasi", B. Kumaravadivelujuga menegaskan:

> Para praktisi pedagogi kritis meyakini bahwa pedagogi, apa pun mazhabnya, selalu terlibat dalam relasi-relasi kekuasaan dan dominasi, serta dipraktikkan untuk menciptakan dan menopang ketidakadilan sosial. Bagi mereka, sekolah-sekolah dan lembaga-lembaga pendidikan bukanlah semata-mata tempat-tempat pembelajaran...Realitas kelas adalah dikonstruksi secara sosial dan ditetapkan secara historis. Apa yang dituntut dalam menyoal kekuatan-kekuatan sosio-historis adalah hadirnya sebuah pedagogi yang memberdayakan para guru dan peserta didik. Pedagogi

[20]"[it is a] habit of thought, reading, writing, and speaking which go beneath surface meaning, first impressions, dominant myths, official pronouncements, traditional clichés, received wisdom, and mere opinions, to understand the deep meaning, root causes, social context, ideology, and personal consequences of any action, event, object, process, organization, experience, text, subject matter, policy, mass media, or discourse." Lihat, Osman Z. Barnawi, "Pedagogical Tasks for Fostering Critical Transformative EFL Teachers: Pre-Service EFL Teacher-Educators," *The Journal of International Social Research*, Vol. 3, Issue: 1, 4, Fall, 2010, h. 107; Ferit Kilickaya atas A. Suresh Canagarajah, *Resisting Lingustic Imperialism in English Teaching*.

[21]"Viewing schools as cultural areas where diverse ideological and social forms are in constant struggle, critical pedagogy seeks to understand and critique the historical and sociopolitical context of schooling and to develop pedagogical practices that aim not only to change the nature of schooling, but also the wider society." Lihat, Graham Crookes, "The practicality and relevance of second Language Critical Pedagogy," plenary paper presented on 22 March 2009 pada *the American Association for Applied Linguistics conference*, Denver, Colorado, h. 2.

> yang seperti itu berperan aktif dalam pengalaman nyata dimana para guru dan peserta didik betul-betul terlibat dalam seting pendidikan.[22]

Selain itu, seperti dinyatakan Henry Giroux, para praktisi pedagogi kritis pun memandang posisi para guru sebagai:

> "...kaum profesional yang mampu serta berkeinginan melakukan refleksi atas prinsip-prinsip ideologis yang memberi infomasi untuk praktik, yang menghubungkan teori-teori pedagogi dan praktiknya ke dalam isu-isu sosial yang lebih luas, serta bekerja bersama-sama dalam berbagi gagasan, mempraktikkan kekuasaan atas kondisi-kondisi pekerjaan mereka, dan menumbuhkan dalam pengajarannya sebuah visi yang lebih baik bagi kehidupan yang lebih manusiawi.[23]

Sebenarnya tidak ada definisi tunggal tentang pedagogi kritis.Pedagogi kritis telah diistilahkan dan didefinisikan secara berbeda-beda. Pedagogi transformatif (*transformative pedagogy*), pendekatan partisipatori (*participatory approach*), keberaksaraan/literasi yang membebaskan(*emancipatory literacy*), pendidikan kritis (*critical education*), pedagogi perlawanan (*pedagogies of resistance*),pembelajaran yang membebaskan(*liberatory teaching*), pedagogi radikal (*radical pedagogy*),pedagogi postmodern (*post-modern pedagogy*), pedagogi batas(*border pedagogy*), danpedagogi-pedagogi kemungkinan (*pedagogies of possibility*) adalah beberapa istilah yang semuanya mengacu pada pedagogi kritis.[24]

Sebagian pakar pendidikan juga mengistilahkannya sebagai *the new sociology of education, critical theory of education* atau bahkan ada yang menyebutnya, seperti Paula Allman, *revolutionary pedagogy*. Penamaan yang berbeda-beda—karena titik tekan yang diajukan juga berbeda-beda—tetapi, merujuk kembali M. Agus Nuryatno, melandaskan visi pendidikannya pada suatu pemahaman bahwa pendidikan mustahil diceraikan dari konteks sosial, kultural, sosial, ekonomi, dan politik secara luas; serta disatukan pandangan pedagogiknya dalam tujuan mulia yang serupa: "memberdayakan kaum tertindas dan

---

[22]"...critical pedagogists believe that pedagogy, any pedagogy, is embedded in relations of power and dominance, and is employed to create and sustain social inequalities. For them, schools and colleges are not simply instructional sites... Classroom reality is socially constructed and historically determined. What is therefore required to challenge the social and historical forces is a pedagogy that empowers teachers and learners. Such a pedagogy would take seriously the lived experiences that teachers and learners bring to the educational setting..."

Lihat B. Kumaravadivelu, *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching* (New Haven and London: Yale University Press, 2003),h. 13.

[23]"...professionals who are able and willing to reflect upon the ideological principles that inform their practice, who connect pedagogical theory and practice to wider social issues, and who work together to share ideas, exercise power over the conditions of their labor, and embody in their teaching a vision of a better and more humane life". Seperti dikutip dalam B. Kumaravadivelu, *Beyond Methods*...h. 13-14.

[24]Lihat, misalnya, Toto Suharto, *Pendidikan Berbasis Masyarakat: Relasi Negara dan Masyarakat dalam Pendidikan* (Yogyakarta: LKiS, 2012), h. 13.

mentransformasikan ketidakadilan sosial yang terjadi di masyarakat melalui media pendidikan."[25]

Mereka disatukan oleh suatu pandangan kritis bahwa lembaga-lembaga pendidikan sesungguhnya bukanlah ranah yang netral, independen, serta kalis dari pelbagai kepentingan, sebagaimana umumnya diasumsikan secara naif; alih-alih merupakan bagian integral dari lembaga-lembaga sosial lain yang menjadi ranah subur bagi kontestasi beragam kepentingan. Tugas utama pedagogi kritis, karena itu, adalah membangkitkan kesadaran kritis melalui pendidikan demi mendeminstifikasi kepentingan-kepentingan ideologis yang menyembunyikan realitas sejati.[26]

Tiga hal berikut, seperti dinyatakan Mohammad Javad Riasati dan Fatemeh Mollaei, merupakan praktik-praktik kunci dalam pedagogi kritis:

Pertama, melakukan refleksi atas kebudayaan dan pengalaman yang dialami seorang individu;

Kedua, menyuarakan suara-suara kritis melalui pandangan kritis atas dunia dan masyarakat, yang berlangsung melalui dialog antara satu dengan yang lainnya;

Ketiga, melakukan transformasi masyarakat demi mewujudkan kesetaraan bagi semua warga negara melalui partisipasi aktif dalam imperatif-imperatif yang demokratis.[27]

Yang juga musti digarisbawahi, kata Mohammad Javad Riasati dan Fatemeh Mollaei, pedagogi kritis sejatinya tidak berpretensi mengabaikan atau menggantikan sama sekali pelbagai metode pembelajaran yang sudah mapan (*well-developed teaching methods*). Pedagogi kritis sesungguhnya lebih bermaksud untuk membubuhkan elemen-elemen kritis ke dalam buku-buku bahan ajar. Ia lebih merupakan pendekatan-pendekatan pembelajaran yang ingin "membantu" para peserta didik untuk mempersoalkan ulang dominasi, keyakinan-keyakinan serta praktik-praktik kehidupan yang mendominasi. Pedagogi kritis tidak lain merupakan teori dan praktik dalam "membantu" para peserta didik meraih dan menumbuhkan kesadaran kritis (*critical consciousness*).

Dengan merujuk Luke dan Gore, mereka pun menyatakan bahwa pedagogi kritis bukanlah stategi-strategi pemberdayaan dan pembebasan yang bersifat tunggal dan baku; alih-alih harus dikembangkan selaras dengan kebutuhan-kebutuhan serta beragam konteks lokalnya.

Di titik inilah, menurut keduanya, kadang-kadang tidak selamanya mudah untuk membedakan secara kaku antara pedagogi kritis dengan pendekatan-pendekatanyang disebut *learner-centered*atau*learning centered*. Karena masing-masing memiliki ciri khas sebagai praktik pendidikan yang menempatkan keterlibatan (*engagement*atau *involvement*) peserta didik sebagai pusat aktivitas

[25]M. Agus Nuryatno, *Mazhab Pendidikan Kritis*...h. 1-2.

[26]*Ibid.,* 2.

[27]Mohammad Javad Riasati and Fatemeh Mollaei, "CriticalPedagogy and Language Learning," *International Journal of Humanities and Social Science,* Vol.No. 21, November 2012, h. 224.

pendidikan seperti diklaim dalam *collaborative and cooperative learning*maupun *problem-based learning*, misalnya.[28]

Dan, karena pedagogi kritis, dengan beragam istilahnya tersebut, memiliki tujuan utama berupa perubahan sosial; maka pedagogi kritis dalam pembelajaran bahasa asing pun mempersoalkan secara saksama keterkaitan antara pembelajaran bahasa (*language learning*) dengan perubahan dan rekayasa sosial (*social change, social engineering*). Merujuk kembali Mohammad Javad Riasati dan Fatemeh Mollaei:

> *The critical language educator relates knowledge of grammar and vocabulary to knowledge of social problems and how to act to solve these problems. Learners are active in the classroom and in society in critical pedagogy. We focus on a critical pedagogy in teaching education because of the goal of preparing citizens for participation in a democratic society*.[29]

Dengan kata lain, "bahasa tidak dipandang melulu sebagai sarana untuk mengungkapkan sesuatu atau untuk berkomunikasi. Lebih dari itu, bahasa dipandang sebagai sebuah produk yang dikonstruksi oleh bagaimana seseorang yang belajar bahasa tersebut memandang dirinya, lingkungan sekitar, sejarah, serta potensi-potensi masa depan hidupnya."[30]

Melontarkan kritik atas segala praktik kekuasaan dalam kehidupan sehari-hari, komunitas, serta pelbagai institusi, merupakan hal-hal mendasar yang ingin dilakukan pedagogi kritis melalui pembelajaran bahasa.[31]Atau, merujuk dengan ekstensif uraian Alison Phipps dan Manuela Guilherme saat keduanya menerakan kata pengantar untuk analekta tulisan yang mereka sunting:

> *Critical pedagogy means addressing radical concerns, the abuses of power in intercultural contexts, in the acquisition of languages and in their circulation...*
> *It is our firm conviction that the project of pedagogy in languages and intercultural communication is not a cynical functionalist project that manufactures intercultural and linguistic competences like biscuits, and creates docile bodies fit to serve a machine of global capitalism. No. It is our conviction that pedagogy is an unpredictable business, but a business which is about hope, politics, power and practicality.*
> *Those of us in the field of language and intercultural communication are constantly in situations where we are negotiating power, watching it shift and play between all our encounters as we use words from different*

---

[28]*Ibid.*

[29]*Ibid.*

[30] Bonny Norton and Kelleen Toohey, "Critical Pedagogy and Language Learning: an Introduction," dalam Bonny Norton and Kelleen Toohey (eds.), *Critical Pedagogy and Language Learning* (Cambridge: Cambridge University Press, 2004), h. 1.

[31]Mohammad Javad Riasati and Fatemeh Mollaei, "Critical Pedagogy and Language Learning,"... h. 223-229.

languages, as we language in our own tongue and we attempt, in often broken, yet always profoundly hopeful ways, to reach out to others, and to communicate...

Critical Pedagogy requires that we detach ourselves from the order of things as they are and that we speak critically unto power. It requires refusing the language of the dominant, the functionalist, the positivist; the ways of essentialising and of simply making our own practice serve the goal of mplementing things in ways which serve the smooth running of a safe system, but which never enable change or the questioning of power.

Critical Pedagogy is a human way of being in the world that does not seek to live simply or painlessly with conditions of affluence and plenty for some and not for all. It is a way of doing being critical and doing pedagogy, a way of engaging primarily, though not entirely, with the marginal and the burdened among us...

A critical pedagogy of (foreign) language/culture education and of intercultural communication/ interaction implies a critical use of language(s), a critical approach to one's own and other cultural backgrounds and a critical view of intercultural interaction. As proposed by Paulo Freire and as developed by Moacir Gadotti (Director of the Instituto Paulo Freire in São Paulo, Brasil), Henry Giroux and other authors such as Peter McLaren, Carlos Alberto Torres, Barry Kanpol, Joan Wink, and so on, Critical Pedagogy offers important guidelines for the study of language(s) and intercultural communication.[32]

C. *Metalinguistics of Human Language* dalam Pedagogi Kritis

Karena itu, untuk benar-benar bisa membumikan pedagogi kritis dalam pembelajaran bahasa asing, menurut Timothy G Reagan dan Terry A Osborn, menyulap ruang kelas menjadi tempat ideal untuk mempelajari secara serius—apa yang disebut keduanya sebagai—*metalinguistics of human language* adalah sebuah keniscayaan dalam praktik pembelajaran bahasa asing. *Metalinguistics of human language* yang didefinisikan secara lentur sebagai "segala hal yang berkaitan dengan bahasa yang musti dipelajari dan diketahui oleh para pembelajar bahasa asing."[33]

Cakupan *Metalinguistics of human language* ini, seperti ditegaskan Timothy G Reagan dan Terry A Osborn, begitu luas; karena juga berkaitan erat tidak saja dengan bahasa target (bahasa asing yang dipelajari) tapi sekaligus dengan bahasa ibu (*mother tongue*) dan bahasa pertama (bahasa nasional) para pembelajar bahasa asing. Namun, sebagai ancangan yang musti dikembangkan terus menerus sesuai dengan tuntutan kewajiban praktik pendidikan sebagai sarana utama untuk menumbuhkan kesadaran kritis dalam menciptakan—apa

[32]Alison Phipps and Manuela Guilherme, *Critical Pedagogy: Political Approaches to Language and Intercultural Communication* (Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2004), h. 1-3.

[33] Timothy G. Reagan and Terry A. Osborn, "Toward a Critical Foreign Language Pedagogy," dalam *The Foreign Language Educator in Society:Toward a Critical Pedagogy*, (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002), h. 135.

yang disebut para penyokong pedagogi kritis—*critical citizenship*, seraya merujuk para pakar pendidikan lain, Timothy G Reagan dan Terry A Osborn menyodorkan aspek-aspek pengetahuan dari *Metalinguistics of human language* yang musti menjadi bagian integral dalam praktik pembelajaran seperti berikut:

a. Konteks sosial penggunaan bahasa.
b. Hakikat dan implikasi dari alih-kode dan campur-kode dalam praktik berbahasa.
c. Hakikat dan akibat-akibat dari kontak kebahasaan.
d. Bilingualisme dan multilingualisme sebagai norma sosial dan norma individual.
e. Kesadaran tentang ekologi bahasa.
f. Ideologi dan bahasa.
g. Hubungan bahasa dan kekuasaan.
h. Pemahaman tentang hakikat dan tingkat kemajemukan bahasa dalam masyarakat yang beragam.
i. Perilaku berbahasa.
j. Isu-isu tentang standardisasi bahasa.
k. Isu-isu tentang purisme bahasa.
l. Hakikat dan akbat-akibat dari varisasi bahasa.
m. Konsep tentang legitimasi bahasa.
n. Hak-hak bahasa dan tanggung jawab kebahasaan.
o. Hakikat dan proses-proses perubahan bahasa.
p. Kesalingterhubungan antara bahasa-bahasa dan rumpun-rumpun bahasa.
q. Perkembangan historis bahasa-bahasa.
r. Pemerolehan bahasa dan pembelajaran bahasa.
s. Hubungan antara bahasa dan kebudayaan.
t. Hakikat literasi (keberaksaraan) dan konsep tentang literasi majemuk (*multiple literacy*).
u. Perbedaan-perbedaan bahasa vs. patologi bahasa.
v. Hakikat kebijakan bahasa (*language policy*) dan penggunaannya serta perencanaan bahasa.
w. Kesadaran bahasa kritis (*critical language awareness*).[34]

D. Simpulan

Tema-tema yang harus disentuh dalam pembelajaran bahasa asing seperti didaftar di atas tentu saja sangat luas dan mustahil bisa terintegrasikan dalam waktu bersamaan. Apa yang harus digarisbawahi adalah, bagaimana tujuan utama pembelajaran bahasa tidak disempitkan sekadar melulu penguasaan kecakapan-kecakapan bahasa (*maîtrises langagières*)—seperti yang hendak dicapai dalam pelbagai metode pembelajaran bahasa asing yang umum dianut selama ini—tetapi dalam satu tarikan napas yang sama, para pembelajar pun diandaikan akan mampu memandang bahasa tidak saja melulu sebagai sarana untuk mengungkapkan sesuatu atau untuk berkomunikasi, misalnya.

[34]Timothy G Reagan and Terry A Osborn, "Toward a Critical Foreign Language Pedagogy,"..., h. 136.

Lebih jauh lagi—inilah yang hendak diwujudkan dalam pedagogi kritis—melalui pembelajaran bahasa, mereka pun memiliki pandangan bahwa apa yang disebut "kecakapan" berbahasa (apa pun) yang kelak mereka miliki merupakan sebuah produk yang juga dikonstruksi oleh bagaimana seseorang yang belajar bahasa tersebut memandang dirinya, lingkungan sekitar, sejarah, serta potensi-potensi masa depan hidupnya.[35]

Dan,akhirnya, seperti direkomendasikan Timothy G. Reagan dan Terry A. Osborn, memasukkan elemen-elemen metalinguistik dalam pengalaman belajar di ruang-ruang kelas akan melempangkan jalan dalam upaya inkorporasi pedagogi kritis dalam pembelajaran bahasa asing: melampau aktivitas-aktivitas yang bersifat "teknis" seputar pembelajaran bahasa asing.

Akhirnya, penulis ingin mengakhiri tulisan ini dengan mengutip langsung kata-kata keduanya:

> Debat dan diskusi ihwal metodologi-metodologi pembelajaran alternatif tentu saja berguna. Tapi kita harus juga menyasar konteks sosial, kultural, politis, dan ideologis dimana kita mengajar, serta dimana bahasa digunakan.[36]

DAFTAR PUSTAKA

Ahmad Syalabi, *Ta'lim al-Lughah al-Arabiyyah li Ghair al-Arab,* Kairo: Maktabah al-Nahdhah al-Mishriyyah, 1980

Alison Phipps and Manuela Guilherme, *Critical Pedagogy: Political Approaches to Language and Intercultural Communication,* Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2004

Azhar Arsyad, *Bahasa Arab dan Metode Pengajarannya: Beberapa Pokok Pikiran,* Cet. III,Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2010

Bonny Norton and Kelleen Toohey, "Critical Pedagogy and Language Learning: an Introduction," dalam Bonny Norton and Kelleen Toohey (eds.), *Critical Pedagogy and Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 2004

Didin Syafruddin, "Mahmud Yunus wa Ittijaahaatuhu fi Tajdiidi Ta'liimi al-Lughah al-Arabiyyah," *Studia Islamika,* Vol. II, No. 3, 1995

[35] Bonny Norton and Kelleen Toohey, "Critical Pedagogy and Language Learning: an Introduction,"... h. 1.

[36] "*Debates and discussions about alternative teaching methodologies certainly have value, but we must also address the social, cultural, political, and ideological contexts in which we teach, and in which language is used*." Timothy G Reagan and Terry A Osborn, "Toward a Critical Foreign Language Pedagogy,"...h. 138.

Ferit Kilickaya,*Book Review* atas A. Suresh Canagarajah, *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching* dalam *Egitimde Kuram ve Uygulama: Journal of Theory and Practice,* 2007, 3 (2)

Hyunjung Shin and Graham Crookes, "Exploring the Possibilities for EFL Critical Pedagogy in Korea: a Two-Part Case Study," *Critical Inquiry in Language Studies: an International Journal,* 2 (2), 2005

Jeffrey M.R. Duncan-Andrade and Ernest Morrell, *The Art of Critical Pedagogy: Possibilities for Moving from Theory to Practice in Urban Schools,* New York: Peter Lang Publishing, 2008

Jimmy PH Paat, "Pedagogik Kritis dan Pengajaran Bahasa Asing, " dalam H.A.R. Tilaar *et. al.*(ed.) *Pedagogik Kritis: Perkembangan, Substansi, dan Perkembangannya di Indonesia,* Jakarta: Rineka Cipta, 2011

M. Agus Nuryatno, *Mazhab Pendidikan Kritis: Menyingkap Relasi Pengetahuan, Politik, dan Kekuasaan,* Yogyakarta: Resist, 2003

Mohammad Aliakbari and Elham Faraji, "Basic Principles of Critical Pedagogy", *2011 2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences, IPEDR Vol.17 2011*

Mohammad Javad Riasati and Fatemeh Mollaei, "Critical Pedagogy and Language Learning," *International Journal of Humanities and Social Science,* Vol. No. 21, November 2012

Nassim Abdi Dezfooli, *A Portrait of Practitioner's Understanding and the Use of Frerian Pedagogy in a Summer Camp for Girls in Iran,* Unpublished Ph.D.thesis, University of Maryland, 2010

Osman Z. Barnawi, "Pedagogical Tasks for Fostering Critical Transformative EFL Teachers: Pre-Service EFL Teacher-Educators," *The Journal of International Social Research,* Vol. 3, Issue: 1, 4, Fall, 2010

Peter McLaren and Peter Leonard (eds.), *Paulo Freire: a Critical Encounter,* London: Routledge, 1993

Takayuki Okazaki, "Critical Consciousness and Critical Language Teaching," *Second Language Studies, 23* (2), Spring 2005, h. 174-202

Timothy G Reagan and Terry A Osborn, *The Foreign Language Educator in Society:Toward a Critical Pedagogy,* New Jersey: LEA, 2002

Toto Suharto, *Pendidikan Berbasis Masyarakat: Relasi Negara dan Masyarakat dalam Pendidikan,* Yogyakarta: LKiS, 2012

PENGARUH STRATEGI PEMBELAJARAN MEMBACA DAN TINGKAT SKEMATA TERHADAP PEMAHAMAN BACAAN BAHASA ARAB
Studi Eksperimental pada Jurusan Pendidikan Bahasa Arab IAIN Raden Intan Lampung

Oleh

Dr. Umi Hijriyah, S. Ag, M. Pd.

Dosen Jurusan Pendidikan Bahasa Arab IAIN Raden Intan Lampung

Abstract

The objective of this research is to find out the effects of the instructional strategies and the schemata level on the Arabic comprehension. The research was conducted at the Departement of Arabic Education, the State institute of Islamic Studies Raden Intan Lampung. The sample size was 35, which were selected at random. The results of the research showed that the DRTA strategy gave better result than SQ3R. The students with the high level of schemata taught with DRTA gave better result than the group with SQ3R. The group having low schemata level taught with DRTA provided lower result than the group with SQ3R. There was an interaction effect between the instructional strategy and the schemata level on the comprehensive skill of Arabic reading. Based on the finding it is concluded that the instructional strategy and the schemata level gave effects on the students' reading comprehension. It is recommended the lecturers consider the schemata level with appropriate strategy.

Keywords:
Teaching Strategy of Reading, DRTA, SQ3R Schemata.

A. Pendahuluan

Untuk mampu membaca dan memahami sebuah teks berbahasa Arab, diperlukan berbagai pengetahuan, baik itu pengetahuan yang berkenaan dengan bahasa itu sendiri (linguistik) seperti kosakata, tata bahasa, kalimat dan maupun pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya mengenai isi bacaan yang dikenal dengan skemata atau pengetahuan awal. Suatu skema merupakan suatu model mental yang tergeneralisir yang digunakan

untuk mengorganisir memori, memusatkan perhatian, menginterpretasikan pengalaman, dan mengkodifikasi tindakan. Grow menegaskan bahwa suatu skema serupa dengan sebuah prototipe atau pola, hanya saja skema tersebut adalah aktif, swaaktivasi, proses swarevisi. Grow dan Yule menyatakan bahwa sebuah skema adalah struktur pengetahuan yang telah ada sebelumnya dalam memori seseorang.[1] Piaget menggunakan istilah skema (jamaknya adalah skemata) untuk merujuk kepada struktur kognitif yang digunakan setiap individu untuk beradaptasi dan mengorganisir lingkungannya.[2]

Anderson et. al. menyatakan bahwa membaca merupakan suatu proses di mana infonnasi dari teks dan pengetahuan yang dimiliki oleh pembaca bekerjasama dalam memproduksi makna.[3] Lebih lanjut mereka menegaskan bahwa pembaca yang baik mampu mengintegrasikan informasi dari teks dengan apa yang telah mereka ketahui. Seorang pembaca memahami suatu pesan pada saat dia mampu membawa sebuah skema ke dalam pikiran yang memberikan deskripsi yang bagus mengenai objek-objek dan peristiwa-peristiwa yang dipaparkan di dalam pesan tersebul.[4] Oleh karena itu, sebuah kajian tentang strategi pembelajaran dan skemata amat diperlukan bagi peningkatan keterampilan membaca mahasiswa pada umumnya, dan mahasiswa Jurusan Pendidikan Bahasa Arab pada khususnya, karena hal tersebut dapat digunakan sebagai satu di antara parameter dari hasil belajar mahasiswa yang juga diperlukan oleh para dosen bahasa Arab.

Sehubungan dengan masalah tersebut, berdasarkan pengamatan penulis di lapangan (studi pendahuluan) ditemukan berbagai gejala berbeda yang dilakukan oleh mahasiswa ketika membaca sebuah teks bahasa Arab. Di antara mereka ada yang suka belajar secara individual, yaitu berusaha sendiri dengan segala kemampuan yang dimiliki untuk memahami tugas membaca tanpa bantuan atau pendapat orang lain (tidak mau tergantung dengan yang lain), ada pula yang lebih suka belajar secara berkelompok atau kooperatif

---

[1]Grow, Gerald, *Serving the Strategic Reader Cognitive Reading Theory and Its Implication for the Teaching of Writing* (1996), h. 83.

[2] Richards. D. Parson, Stephanie Lewis Hinson, and Deborah Sardo-Brown, *Educational Physicology: A Practitioner-Researcher Model of Teaching* (Canada Warsworth Thompson Learaning, Inc., 2001), h. 6.

[3]Anderson Richard C., et. al, *Becoming* a *Nation of Readers: The report of Commission on Reading.* (1984), h. 8-9.

[4]Grow, *Op. Cit.*, h. 5.

dan selalu mendiskusikan tugas-tugas yang sedang mereka kerjakan. Di antara mereka ada pula yang sibuk mencari arti kata dari kamus elektronik, dan bertanya kepada teman atau dosen mengenai kata-kata yang sulit.

Untuk dapat memahami dengan cepat dan tepat isi sebuah teks tulisan, selain skemata yang merupakan kunci keberhasilan dalam memahami teks tersebut, juga diperlukan adanya dukungan dan motivasi, minat, lingkungan, disiplin, gaya dan strategi belajar, sikap, dan proses pembelajaran. Di lain pihak, untuk memahami isi teks yang beraneka ragam dan menambah pengetahuan diperlukan kreativitas da keterampilan. Hal inilah yang kurang dimiliki oleh mahasiswa Jurusan pendidika bahasa Arab, karena kebanyakan dari mereka merasa kesulitan dalam memahami suatu teks berbahasa Arab yang pada akhirnya membuat mereka jenuh dan merasa tidak mampu. Pepatah Arab mengatakar *"the more you read, the more you get".* Pengetahuan seseorang akan bertambah dengan pasti jika mereka kerap membaca.

Istilah-istilah yang terkait dengan pengetahuan yang dibaca sudah tentu akan memperkaya perbendaharaan bahasa si pembaca. Sejalan dengan bertambahnya pengetahuan, maka tentu saja keterampilan dan kreativitas membaca serta pemahaman akan meningkat dan bertambah pula. Dengan kerapnya seseorang membaca, lambat laun dia akan menemukan sendiri bagaimana cara yang paling tepat atau baik bagi dirinya untuk membaca teks-teks berbahasa Arab. Untuk membantu mahasiswa menemukan dan menggunakan strategi belajar membaca yang efektif dengan cepat dalam rangka memperoleh keterampilan membaca sebagaimana yang diharapkan dalam tujuan pembelajaran membaca, diperlukan peran dosen untuk memfasilitasi mereka supaya menggunakan strategi yang tepat dan sesuai dengan kebutuhan mereka. Strategi pembelajaran membaca yang digunakan dalam proses pembelajaran merupakan satu di antara faktor penentu dalam meningkatkan keterampilan mahasiswa. Strategi adalah prosedur yang memandu para siswa ketika mereka berusaha untuk membaca dan menulis.[5]

[5]National Reading Panel, *Report of The National Reading Panel Teaching Children to read 2000,* Retrieeved from httpawww.nichd.nih.gov/publication/nrp/smallbook.htm, h. 4.

Adapun membaca *(Qiroah)* merupakan satu di antara Mata Kuliah Keahlian (MKK) yang wajib diikuti oleh setiap mahasiswa pada Jurusan Pendidikan Bahasa Arab di Fakultas Tarbiyah dan Keguruan IAIN Raden Intan Lampung. Mata kuliah ini terdiri dari 6 SKS yang disajikan pada semester IV, dan V dan ditambah dengan mata kuliah Praktikum Pengajaran *Qiroah* 2 SKS yang disajikan pada semester VI. Kedua mata kuliah tersebut merupakan bagian dari *skill subjects* yang sangat dibutuhkan oleh mahasiswa dalam mempelajari dan mendalami *content subjects* yang mereka butuhkan sebagai calon guru bahasa Arab.

Berdasarkan pengamatan peneliti, selama beberapa tahun terakhir dan pada saat memberi kuliah di Jurusan Pendidikan Bahasa Arab pada semester IV dan semester V, sebahagian besar mahasiswa mengalami kesulitan dalam memahami materi kuliah *content subjects* yang buku darasnya berbahasa Arab. Kebanyakan mereka tidak mampu membuat tugas laporan bacaan yang berupa resume, baik secara tulisan maupun lisan. Mereka dianggap sudah menguasai keterampilan mendengar, berbicara, membaca, dan menulis ketika mereka mengikuti perkuliahan yang berkenaan dengan *Content Subjects,* seperti*; Nahwu, Shorof, Aswat, Balaghah, Metodologi Pengajaran Bahasa Arab, Empat Kemahiran Kebahasaan, Micro Teaching, Sociolinguistics, Psycholinguistics,* dan *Skripsi* yang berbahasa Arab. Lemahnya pemahaman bacaan bahasa Arab mahasiswa ini kemungkinan disebabkan oleh berbagai faktor, baik itu yang berasal dari diri mahasiswa sendiri, seperti skemata yang dimiliki mahasiswa, minat, motivasi, sikap, disiplin, gaya belajar, dan strategi belajar, tingkat kecemasan, maupun yang berasal dari luar diri mahasisyva, seperti strategi pembelajaran.

Berdasarkan paparan di atas dipandang perlu untuk melakukan suatu penelitian tentang pemahaman bacaan *(reading comprehension)* berbahasa Arab dengan strategi atau teknik pembelajaran membaca *Directed* sebagai variabel bebas yang dilaksanakan di Jurusan Pendidikan Bahasa Arab pada Fakultas Tarbiyah dan Keguruan IAIN Raden Intan Lampung.

B. Kajian Pustaka

1. Pengertian Pemahaman bacaan

Sebagaimana yang telah diketahui bahwa membaca merupakan salah satu aspek keterampilan berbahasa yang sangat urgen belakangan ini. Hal itu karena pesatnya perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi yang dengan sendirinya menuntut seseorang untuk mampu menyelaraskan pengetahuan pribadinya dengan perkembangan tersebut agar tidak ketinggalan. Untuk membaca, setiap orang memerlukan bahan bacaan yang tertulis atau cetakan yang terletak di depannya yang secara otomatis akan terjadi interaksi antara pembaca dengan teks yang dibacanya sebagaimana yang ditegaskan oleh Smith berikut: *Reading always involves combination of visual and non-visual information. It is an interaction between a reader and a text.*[6] Ia juga menegaskan bahwa ada dua sumber informasi yang digunakan pada saat membaca. Informasi yang diperoleh melalui mata *(visual information)* akan diteruskan ke otak dan informasi yang tidak terlihat oleh mata namun ditafsirkan sendiri oleh pembaca *(non-visual information).* Goodman mendefinisikan *reading* sebagai suatu proses bahasa yang bersifat reseftif. Ini merupakan suatu proses psikolinguistik yang bermula dengan suatu representasi luar linguistik yang disandikan oleh penulis dan berakhir dengan makna yang dibangun pembaca. Terdapat interaksi yang penting antara bahasa dan pemikiran dalam membaca, menulis menyandi pemikiran dengan bahasa dan pembaca memecahkan kode bahasa ke pemikiran.[7]

Katherine Maria, pakar r*eading* mendefinisikan *reading comprehension* sebagai proses pembentukan makna yang holistik dari teks tulisan melalui interaksi dari (1) pengetahan yang dibawa pembaca ke alam teks, seperti kemampuan menghafal kata, pengetahuan dunia, dan pengetahuan konvensi linguistik; (2) interpretasi pembaca mengenai bahasa yang digunakan penulis dalam mengkonstruksi teks; dan (3) situasi mana teks tersebut dibaca.[8]

---

[6]Smith, Frank, *Understanding Reading,* (New York, Holt, Rinehart and Winston, 1982), h. 11.

[7]Goodman, 1992, h. 12.

[8] Landmark College Institute for Research and Training, *What is Reading Comprehension and How Does It Relate to College Learning?, (http://www.landmark.edul Iinstitute/assistive _ technology/* reading-overview.html). 2006, h. 1.

Membaca adalah suatu strategi. Para membaca yang efektif menggunakan strategi-strategi membaca yang sesuai dengan teks dan konteks dalam hal membangun makna ketika membaca.[9] Dalam proses membaca Eskey mengemukakan bahwa bahasa dari suatu teks merupakan suatu alat untuk mencapai tujuan akhir, yaitu pemahaman.[10] Flood dan Lapp menegaskan bahwa membaca adalah pemahaman. Jika tidak memahami berarti tidak membaca.[11] Grellet juga menambahkan bahwa mengerti suatu teks bacaan tidak hanya sekedar mengerti apa yang ada, tetapi lebih dalam lagi, yaitu dibutuhkan pemahaman.[12]

Kemampuan memahami bacaan dan mengambil esensi teks yang dibaca, berawal dari pemahaman kata, kalimat, kemudian paragrap dan teks itu sendiri. Penguasaan dan pemahaman bentuk-bentuk kata, kalimat, mulai dari kalimat sederhana sampai kepada kalimat majemuk, arti kata, frasa, klausa dan kalimat dalam konteks juga harus diketahui dengan baik, termasuk cara menggunakan kamus. Banyak unsur gramatika yang perlu dipahami oleh seorang pembaca, terutama sekali pembaca tulisan-tulisan ilmiah. Pemakaian tanda baca *(punctuation)* juga membantu pembaca untuk memahami arti kalimat dan mengidentifikasi bagian-bagian inti dari kalimat tersebut. Sejalan dengan pernyataan di atas, McWhorter menjelaskan bahwa setiap tanda baca membantu pembaca menemukan hubungan atau kaitan dari bagjan yang terpenting dengan letak bagian inti dalam sebuah kalimat.[13] Tanda baca yag dimaksud adalah: *comma, semicolon, colon,* dan *dash.*

Fry membagi kecepatan membaca atas 3 bagian dengan catatan semakin tinggi kecepatan membaca seseorang, maka pemahamannya semakin berkurang.[14] Untuk itu, kita

---

[9]Klein, M. L. S. Peterson dan L. Simington, *Teaching Reading in the Elementary Grades* (USA: Allyn and Bacon, 1991), h. 7.

[10]Eskey, David E. "Teaching Second Language Reading for Academic Purposes" dalam Farida Dubin, David E. Eskey dan William Grabe (ed.), *Theoretical foundations.* (USA: Addison Weskey Publishing Company, Inc., 1986), h. 4.

[11]Flood dan Lapp (1981: Flood, James and Deane Lapp, *Language/Reading Instruction for Young Child.* (USA: Macmillan Publishing Co., Inc., 1981), h. 350

[12] Grellet, *Op. Cit.*, h. 3

[13]Mc.Whorter, Kathleen T, *College Reading and Study Skills.* (Boston: Little Brown & Company, 1980), h. 57

[14]Fry, Edward B., *Skimming and Scanning,* (Providence, Rhode Island: Jamestown Publisher, 1978), h. 12.

harus bisa memilih dengan cermat tingkat kecepatan yang bagaimana yang sesuai dengan materi yang akan kita baca. Kesalahan dalam memilih jenis kecepatan membaca akan berakibat buruk kepada pemahaman terhadap materi atau teks yang dibaca. Terkadanq hai seperii inilah yang kurang disadari oleh sebahagian besar pembaca terutama sekali mahasiswa.

Sebelum memulai membaca seseorang harus memiliki teknik yang akan dipakai sebagai persiapan yang membantunya agar *familiar* dengan materi yang akan dibaca. Oleh karena itu Mc.Whorter menawarkan 10 langkah yang dapat dilakukan sebelum seseorang membaca suatu teks tulisan sebagaimana berikut ini[15]: 1) *read the title and subtitle* (bacalah judul dan sub judul); 2) *check the author's name* (lihat nama pengarang); 3) *check the source* (lihat sumber); 4) *check the publication or copyright d t* (lihat tanggal terbit); 5) *read the introduction or the fist paragraph* (baca pendahuluan dan paragrap pertama); 6) *read each boldface heading* (baca judul yang dicetak tebal); 7) *read the first sentence under each heading* (baca kalimat pertama pada setiap judul paragraph; 8) *note any typographical aids* (baca setiap kata yang dicetak miring atau digaris bawahi); 9) *Read the last paragraph or summary* (baca setiap kalimat terakhir atau kesimpulan); 10) *review quickly any end-of article* or *end-of chapter material* (baca sekilas bagian akhir artikel atau materi bab).

Setiap paragrap yang baik memiliki unsur, yaitu topik, pokok pikiran, dan kalimat penjelas *(topic, main idea, and details).* Kemudian sebuah teks mempunyai 4 unsur penting bagaimana yang dikemukakan oleh Whorter berikut ini:[16]1) *General subject* setiap topik dalam paragrap harus berhubungan dengan isi secara umum; 2) *Central thought:* pernyataan di mana pengarang, pada setiap paragrap harus menjelaskan pokok pikiran); 3). *Supporting ideas:* ide-ide pendukung pada setiap paragrap mendukung pokok pikiran; 4) *Directional words:* kata atau frasa yang menghubungkan ide-ide dari satu paragrap ke paragrap berikutnya.

Kegiatan membaca, jika dilihat dari segi pemahaman adalah menggali informasi dari teks. Hal itu memperlihatkan kepada kita bahwa membaca melibatkan dua hal, yakni yang

[15] Mc.Whorter , *Op. Cit*., h. 37
[16] *Ibid,* h. 96.

berimplikasi adanya penulis, dan pembaca yang berimplikasi adanya pemahaman. Untuk itu, seseorang yang memiliki kemampuan membaca yang baik, akan mudah mendapatkan informasi atau pesan-pesan yang disampaikan penulis dalam tulisannya

Smith memformulasikan pemahaman sebagai proses pengurangan keraguan. Sebagaimana kita ketahui, teks tulisan merupakan kumpulan tanda yang kemungkinan pemunculannya sangat tidak pasti. Pemunculan huruf dalam kata masih mudah untuk diduga oleh pembaca, baik yang penutur asli maupun bukan, asalkan yang terakhir ini memiliki kemampuan bahasa asing yang memadai, namun pemunculan kata dalam kalimat dan pemunculan kalimat dalam teks sangat tidak terduga, dan hal itu membuat pembaca selalu berada dalam keraguan.[17]

Karena itu, membaca dapat dianggap sebagai kegiatan menyusun dan menguji hipotesis. Selama membaca, pembaca selalu menduga apa yang akan datang, jika dugaannya benar, maka ia memahami. Seseorang yang sedang membaca berarti dia sedang menangkap informasi yang ada dalam bacaan yang dibaca. Informasi yang bisa dipahami dengan baik akan dapat diungkapkan kembali dengan baik secara lisan ataupun tulisan. Hal ini dapat dilakukan apabila seseorang itu betul-betul memahami bacaan yang dibacanya. Menurut Harris, membaca adalah salah satu keterampilan yang sangat penting dalam mempelajari bahasa di samping menyimak, berbicara, dan menulis.[18]

Sehubungan dengan hal tersebut Westhoff dalam Hidayat mengemukakan lima pengetahuan yang seharusnya dimiliki oleh pembaca yang bukan penutur asli, jika ia ingin membaca teks berbahasa asing dengan lancar sebagaimana berikut ini:[19] (1) Pengetahuan tentang kombinasi huruf yang membentuk kata; (2) Pengetahuan tentang kombinasi kata yang membentuk kalimat. Setiap bahasa memiliki sejumlah kombinasi yang lazim digunakan penuturnya untuk mengungkapkan gagasan; (3) Pengetahuan tentang kombinasi makna. Bagi orang yang bukan penutur asli, pengetahuan tentang kombinasi makna atau

[17]Smith, *Op. Cit.,* 54.

[18]Harris, David P., *Testing of English* as a *Second Language.* New York: Me. Graw-Hillinc., 1969, h. 16.

[19]Hidayat, Rahayu S. *Pengetesan Membaca* Secara *Komunikatif.* Jakarta: Intermasa Edisi ILDEP, 1990,h. 38.

lingkungan kata sering tidak dikuasai secara lengkap sehingga menghambat pemahaman di saat membaca; (4) Pengetahuan tentang struktur logis, misalnya hubungan logis antara konjungsi dan klausa yang mendahului ataupun mengikutinya; (5) Pengetahuan dunia (skemata).

Clark & Clark memaparkan bahwa pemahaman, memiliki dua pengertian, yaitu secara sempit membentuk pengertian dari apa yan dibaca/didengar *(building meaning from the reading/sounds).* Sedangkan secan luas, pembaca/pendengar mengambil esensi dan menginterpretasikan apa yang dibaca atau didengar tersebut, kemudian disimpan dalam memori dan mampu menceritakannya kembali dan bahkan mampu mengembangkannya.[20]

Sebagai suatu proses, pemahaman melibatkan berbagai aktivitas, yakni mengidentifikasi kata demi kata, mengambil makna kata dan menguraikan struktur sintaksis kalimat-kalimat yang digunakan. Pemahaman bukanlah merupakan suatu hal yang mudah. Untuk itu, diperlukan berbagai aspek yang mendukung seperti skemata lingkungan, motivasi, sikap, kemampuan penalaran dan strategi membaca atau mendengar. Banyak orang yang mengalami kesulitan dalam memahami teks apalagi teks yang ditulis dalam bahasa asing seperti bahasa Arab.

Sehubungan dengan pemahaman dalam keterampilan membaca di atas, Karlin mengemukakan bahwa keterampilan membaca dalam bahasa asing melibatkan tiga tingkatan pemahaman, yaitu; (1) pemahaman harfiah, (2) pemahaman inferensial dan (3) pemahaman evaluatif.[21] Keterampilan membaca yang melibatkan pemahaman harfiah mengacu pada kecekatan pembaca untuk memahami apa yang dinyatakan oleh penulis dalam teks yang dibaca. Dengan kata lain pemahaman harfiah hanya terfokus pada pesan yang terlihat secara langsung yang dinyatakan dalam teks. Keterampilan membaca yang melibatkan pemahaman inferensial mengacu pada pemahaman yang lebih detail atau makna yang tersirat dari bacaan.Oleh karena itu untuk mendapatkan pemahaman ini harus

[20]Clark, Herbert H.& Clark, Eve V., *Psychology and Language: an Introduction to Psycholinguistics.* New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1977, h. 43-44

[21] Karlin, 1994: Karlin, Robert, *Teaching Reading in High School: Improving Reading in the Content Areas Fourth Edition*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc., 1984, h.191.

dilakukan dengan membaca baris per baris. Sedangkan Keterampilan membaca yang melibatkan pemahaman evaluatif mengacu pada penilaian tentang pendapat atau informasi yang ditawarkan oleh seorang penulis. Dalam hal ini pembaca memberikan reaksi terhadap pandangan atau sikap penulis.

Grellet lebih jauh menjelaskan bahwa keterampilan membaca melibatkan empat strategi utama untuk memahami informasi yang terdapat dalam teks, yaitu: (1) *skimming* merupakan keterampilan membaca dengan menggerakkan mata secara cepat ke seluruh teks untuk mendapatkan pemahaman tentang informasi umum; (2) *scanning* merupakan keterampilan membaca secara cepat yang langsung menuju teks untuk menemukan informasi khusus; (3) *Extensive reading* merupakan keterampilan membaca teks yang lebih panjang, biasanya untuk kesenangan sendiri. Ini harus dilakukan secara cepat untuk mendapatkan pemahaman global; (4) *Intensive reading* adalah keterampilan membaca teks yang lebih pendek untuk mendapatkan pemahaman informasi yang lebih rinci.[22] Hal ini harus dilakukan secara lebih akurat yang melibatkan membaca untuk mendapatkan pemahaman detail. Untuk itu, dapat dikemukakan bahwa langkah untuk mengaplikasikan teknik membaca adalah bahwa *skimming* dan *scanning* harus dilakukan terlebih dahulu. *Skimming* diaplikasikan untuk mencapai tujuan tentang informasi umum mengenai topik atau ide utama, dan *scanning* diaplikasikan untuk mencapai tujuan tentang informasi khusus mengenai butir-butir kunci yang mendukung. Kemudian, *intensive reading* diaplikasikan untuk mencapai tujuan yang lebih akurat untuk mendapatkan pemahaman yang rinci.

Menurut Lado, pemahaman bacaan adalah aktivitas pemahaman arti dalam suatu bahasa melalui tulisan atau bacaan. Dalam hal ini, Lado menekankan pada dua hal, yakni bahasa dan simbol grafis. Hanya orang yang menguasai bahasa dan simbol grafis yang mampu memahami bacaan sebab informasi tersebut disajikan oleh penulis melalui tulisan atau bacaan.[23]

[22]Grellet, *Op. cit.,* h. 4

[23]Lado, Robert. *Language Testing.* New York: McGrow-Hill Book Company, 1962, h. 223.

Dupuis dan Askov, menjelaskan bahwa tingkat pemahaman seseorang terhadap bacaan dapat diklasifikasikan atas beberapa tingkat. Adapun tingkat pemahaman ini dikenal dengan *"Taksonomi Barret*", yaitu: 1) pemahaman literal, 2) pemahaman inferensial, 3) pemahaman evaluasi, 4) pemahaman apresiasi.[24] Pemahaman literal adalah pemahaman yang membutuhkan ingatan mengenai gagasan-gagasan, inforrnasi, kejadian-kejadian yang menyatakan secara jelas pada bacaan. Pemahaman inferensial merupakan pemahaman yang ditujukan ketika pembaca menggunakan sintesis pada isi lateral tersebut, pada suatu seleksi, pengetahuan personalnya, intuisi, dan imajinasinya sebagai suatu dasar untuk penghubung-penghubung hipotesis. Pada pemahaman inferensial ini, pernyataan-pernyataan imajinasi memerlukan pemikiran. Pemahaman evaluasi adalah pemahaman yang ditujukan pada saat pembaca menilai isi bacaan. Ia membandingkan kriteria eksstemal dan internal. Kriteria eksternal ditunjukkan dari subjektivitas pengarang dan kriteria internal didasarkan pada pengalaman membaca, pengetahuannya yang menghubungkan antara yang ditulis dengan pembaca. Pemahaman apresiasi merupakan pemahaman yang berkaitan dengan kesadaran teknik sastra, bentuk, gaya dan struktur yang dikerjakan pengarang untuk mendorong respon-respon emosional pembacanya.

Berdasarkan kerangka teoretik dan pembahasan yang saling melengkapi terdahulu, maka dapat disimpulkan bahwa pemahaman bacaan adalah pemahaman yang dihasilkan dari kegiatan membaca. Kegiatan ini melibatkan pembaca, teks bacaan, dan pesan yang disampaikan penulis. Seseorang dapat dianggap memahami bacaan apabila dia telah mendapatkan pesan atau informasi tersurat maupun tersirat yang disampaikan oleh penulis. Adapun yang dimaksud pemahaman bacaan dalam penelitian ini adalah kesanggupan mahasiswa untuk menangkap informasi atau gagasan-gagasan yang disampaikan oleh pengarang melalui bacaan sehingga ia dapat menginterpretasikan gagasan-gagasan yang ditemukan. Pemahaman bacaan tersebut meliputi pemahaman literal, pemahaman inferensial dan pemahaman evaluasi berdasarkan teks-teks bacaan berbahasa Arab yang lazim digunakan dalam pembelajaran mata kuliah *Maharotul Qiroah* bagi mahasiswa

[24]Dupuis, Mary M. & Eunice A. Askov, *Content Area Reading.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1972, h. 24-28)

Jurusan Pendidikan Bahasa Arab IAIN Raden Intan Lampung.

2. Strategi Pembelajaran Membaca

Menurut Beckman, secara umum strategi dapat diartikan sebagai suatu alat, rencana, atau metode yang digunakan untuk memenuhi suatu tugas.[25] Sedangkan Brown menegaskan bahwa strategi adalah metode khusus dalam mendekati suatu masalah atau tugas, mode pelaksanaan dalam mencapai suatu tujuan tertentu, atau desain yang direncanakan untuk mengontrol dan memanipulasi informasi.[26]

Pembelajaran adalah proses atau hasil perubahan tingkah laku melalui praktik, pengajaran atau pengalaman.[27] Pada saat ini, pembelajaran dikaitkan dengan belajar itu sendiri. Untuk itu, dalam merancang aktivitas pembelajaran, pengajar harus belajar dari aktivitas belajar siswa. Aktivitas belajar dijadikan landasan pijak untuk merancang pembelajaran. Pembelajaran, menurut Brown memiliki tujuh konsep yakni (1) pembelajaran menyangkut hal yang praktis, (2) pembelajaran merupakan penyampaian informasi, (3) pembelajaran merupakan penyusunan organisasi, (4) pembelajaran memerlukan kearifan dan kesadaran, (5) Pembelajaran relative permanen, (6) Pembelajaran mencakup hal yang praktis dan (7) Pembelajaran tingkah laku.[28]

Terkait dengan pembelajaran bahasa, Hamid mengatakan bahwa pembelajaran bahasa adalah suatu proses orang belajar suatu bahasa yang disebut pan pemerolehan.[29] Namun, istilah pemerolehan sebenamya berbeda dengan pembelajaran. *Pemerolehan* merupakan ambang sadar yang identik dengan proses yang dilalui anak dalam memperoleh bahasa ibunya.

Adapun yang dimaksud dengan strategi pembelajaran membaca dalam penelitian ini adalah suatu proses belajar mengajar dalam rangka menerapkan prinsip-prinsip dalam proses atau kegiatan yang berisi pengalaman interaksi pembelajaran membaca bahasa Arab yang secara sengaja diprogramkan.

---

[25]Beckman, Pat. *Strategy Instruction*, 2002, http://ericdigests.or./eric-digests-html. h. 1.

[26] Brown, H. Douglas, *Principles of Language Learning and Teaching,* New Jersey:Prentice Hall, Englewood Cliff, 1980. h. 192.

[27] Pateda Mansoer, *Linguistik Terapan*, Ende Flores: Nusa Indah, 1991, h. 98.

[28] Brown, *Op. Cit.*, 1980: 5

[29] Hamid , *Op. Cit,* h. 231.

*a. Directed Reading- Thinking Activity (*DRTA)

a) Pengertian

Nasional Education Association memaparkan bahwa *DRTA* adalah teknik yang dikembangkan olen Stautfer. *DRTA* mendorong untuk membuat prediksi ketika membaca. Setelah membaca bagian-bagian dari sebuah teks, siswa berhenti, mengkonfirmasikan atau merevisi prediksi-prediksi terdahulu, dan membuat prediksi-prediksi baru mengenai apa yang akan mereka baca berikutnya .

Menurut Gillet dan Temple *The Directed Reading Thinking Activity,* atau *DRTA* merupakan suatu *aktivitas* diskusi kelompok terbimbing yang terfokus pada informasi atau pengujian prediks-prediksi pramembaca. Intinya, hal itu merupakan sejumlah prosedur untuk membimbing diskusi pramembaca dan pascamembaca.[30] Menurut Clark & Ganschow, *DRTA* adalah suatu strategi pemahaman bacaan yang digunakan pada tiap ketiga tahapan membaca (pramembaca, *selama* membaca, dan setelah membaca).[31]

Sedangkan Jacqui menegaskan bahwa *DRTA* adalah singkatan dari *Directed Reading and Thinking Activity,* suatu teknik untuk memberikan petunjuk secara aktif melalui pembacaan terhadap suatu teks yang komplit.[32] Selanjutnya Mallow & Peterson mengatakan bahwa *DRTA* merupakan suatu strategi mengajar yang memperbaiki pemahaman dan mengembangkan membaca aktif dan berpikir kritis dengan menyuruh siswa memprediksi, membaca, bertanya, dan membuktikan atau menyangkal prediksi mereka.[33] Berikut Rackingham mengemukakan bahwa *DRTA* adalah suatu prosedur yang digunakan guru untuk menyokong dan memperluas penalaran siswa yang berkenaan dengan isi bacaan mereka .[34]

b) Tujuan

Tujuan penerapan strategi DRTA adalah untuk:

---

[30]Gillet dan Temple, *Op. Cit.,* h. 223.

[31]Clark & Ganschow Clark, Mary Jo & Leonore Ganschow, Six *Reading Strategies for Adult Educators*, 2002 (http:// W'NW. ohiorc. org/), h. 72)

[32]Jacqui, Frew, *Strategic Reading*, 2002. (http.www.fp.education.tas.pov.au./English/ work/startread.doc. h. 6.

[33]Mallow & Peterson, *Framing Literacy*. 1999, Teaching Resources. com.auk-30nly readalong. htm), hal3.

[34] Rockingham, *Directed Reading/ Thingking Activity.* 2001. http://www.rockingham.k12.ua.us/english/shared/DirectedReadingThingking,pdf), h. 1.

a. mendorong para pembaca untuk menjadi lebih menyadari strategi yang mereka gunakan dalam menginterpretasikan teks.
b. Membantu para siswa lebih memahami tentang proses membaca.
c. Mengembangkan keterampilan memprediksi.
d. Menstimulasi berpikir dan mengembangkan hipotesis-hipotesis mengenai teks yang membantu interpretasi dan pemahaman.
e. Meningkatkan pemahaman mengenai tujuan dan pengaruh struktur dan fitur teks-teks tertentu.
f. Meningkatkan keingintahuan mengenai teks-teks tertentu dan jenis-jenis teks.
g. Mendorong para siswa untuk mendengarkan pendapal-pendapat orang lain dan memodif;kasi pendapat mereka dari sudut pandang informasi tambahan.[35]

National Education Association mengemukakan tiga tujuan penggunaan *DRTA* dalam pembelajaran membaca, yaitu; untuk memperoleh pengetahuan awal siswa mengenai topik teks, menganjurkan siswa untuk memonitor pemahaman mereka ketika mereka sedang membaca, dan menyusun suatu tujuah untuk membaca (siswa membaca untuk menjelaskan dan merevisi prediksi-prediksi yang sedang mereka buat).[36]

Menurut *Foundations of Reading* tujuan strategi *DRTA* adalah untuk membantu siswa menentukan tujuan untuk membaca, menggunakan prediksi ketika membaca teks, dan membuat keputusan berdasarkan bacaan. Guru menggunakan *DRTA* karena beberapa alasan penting, yaitu (1) untuk mengaktifkan pengetahuan terdahulu siswa mengenai suatu topic isi teks yang dibaca. Ketika siswa berbagi pengetahuan mereka tentang topic isi tersebut mereka mengembangkan suatu. pengetahuan kelas yang umum mengenai topic isi, (2) untuk membuat hipotesis mengenai apa yang mungkin dibicarakan dalam teks. Untuk membuat hipotesis, siswa harus menyadari pendukung teks seperti *graft,* diagram, strukturteks, ilustrasi/gambar, dan judul, (3) untuk membangun tujuan-tujuan yang

[35]Department of Education, Tasmania, *Directed Reading Thinking Activity (DRIA),* 2007 (http:// www.education.tas.gov.au/ english/DRTA. Htm, h. 1.

[36] National Reading Panel, *Report of The Nasional Reading Panel Teaching Children to read 2000,* Retrieeved from httpawww.nichd.nih.gov/publication/nrp/smallbook.htm. h. 1.

bermakna bagi teks yang dibaca.[37]

Oleh karena prinsip dasar strategi pembelajaran membaca *DRTA* adalah untuk membantu para pembaca pada saat pramembaca *(pre-reading),* ketika sedang membaca *(during reading),* dan setelah membaca suatu teks *(post-reading),* pemberian dukungan dimulai melalui pengisian awal *(frontloading)* sebelum cerita. a di mana siswa dibantu untuk lktifkan pengetahun latar belakang *irouna knowledge)* dan menyusun membaca.[38]

b.Prosedur Pembelajaran

Aktivitas pembelajaran yang digunakan meliputi aktivitas sebelum, sedang, dan sesudah membaca *(pre-reading, during, and post-reading activities).* Aktivitas pembelajaran ini sesuai untuk semua materi seseorang guru dapat menggunakan pembelajaran membaca *DRTA* sebagai aktivitas seluruh kelas ketika berhubungan dengan materi kajian sains dan sosial dan aktivitas kelompok kecil selama pembelajaran membaca.

Stauffer dalam NFA[39] memaparkan bagaimana cara menggunakan strategi pembelajaran membaca *DRTA* dalam 7 langkah berikut:

1) Memilih sebuah teks. Strategi ini sesuai tuk teks-teks fiksi dan eksposisi.
2) Mengaktifkan pengetahuan terdahulu bahwa. Minta siswa untuk membaca judul teks, atau ceritakan kepada mereka topik teks tersebut.

   Minta para siswa untuk mencurahkan sejumlah ide yang muncul dalam pikiran ketika mereka rnikirkan tentang judul atau topik tersebut. Tulislah ide-ide tersebut di pantun.
3) Minta siswa untuk membuat prediksi-prediksi mengenai apa yang akan mereka baca dalam teks tersebut. Gunakan semua petunjuk yang tersedia, termasuk indeks, daftar isi gambar, peta, dan tabel dalam teks.

   Minta siswa untuk menjelaskan darimana cara mereka menemukan prediksi mereka. (jangan terima jawaban “Saya tidak tahu”.

[37]Gipe, Joan. P. *DRTA Directed Reading*. 2002, http://www.csus.edufindiv/q/yige’1/drtahand.pdf. h. 1.

[38]Jacqui, *Op. Cit.*, h. 6.

[39]Stauffer dalam NFA , *Report of The Nasional Reading Panel Teaching Children to read 2000,* Retrieeved from httpawww.nichd.nih.gov/publication/nrp/smallbook.htm. h. 1-2.

4) Minta siswa untuk membaca suatu bagian teks. Minta sukarelawan siswa untuk membaca dengan keras, atau minta siswa untuk membaca dengan diam untuk diri mereka. Jika mereka sedang membaca untuk diri mereka, maka pastikan di mana mereka harus berhenti membaca.
5) Minta siswa untuk memperjelas atau merevisi prediksi-prediksi terdahulu, dan membuat prediksi-prediksi yang baru. Siswa harus didorong untuk menjelaskan apa isi teks yang menyebabkan mereka harus menjelaskan dan/atau merevisi prediksi-prediksi sebelumnya, dan apa yang menyebabkan mereka membuat prediksi-prediksi yang baru.
6) Lanjutkan langkah 4 dan 5 hingga para siswa selesai membaca.
7) Ketika para siswa telah selesai membaca ajukan pertanyaan-pertanyaan yang mengembangkan penalaran dan diskusi.

Selaras dengan perjalanan waktu, para pembelajar dapat melakukan variasi terhadap prosedur pembelajaran, seperti yang dianjurkan oleh Clark dan Ganschow di mana mereka membagi aktivitas berdasarkan pada tiga tahapan membaca sebagai berikut:[40]

Pre-Reading; menyurvei teks dengan para siswa, mencari petunjuk-petunjuk mengenai isi-seperti judul, pokok-pokok bagian, kata-kata kunci, ilustrasi; membantu para siswa membuat prediksi mengenai isi teks; minta para siswa untuk menuliskan prediksi-prediksi mereka pada daftar cek verifikasi. prediksi, pada saat anda menuliskannya di papan tulis atau transparansi; pastikan para siswa mengerti bagaimana cara menggunakan daftar cek untuk mengklasifikasikan prediksi-prediksi mereka sebagai terbukti, tidak terbukti, benar/salah, membutuhkan revisi, tidak disebutkan, tidak cukup informasi; bantu para siswa membangun tujuan untuk membaca dengan mengarahkan mereka agar membaca teks untuk menentukan apakah hal itu membuktikan atau menyangkal prediksi-prediksi mereka.

During Reading; meminta para siswa untuk membaca teks, secara diam atau keras, secara individu atau dalam kelompok, untuk memverifikasi prediksiprediksi mereka; instruksikan para siswa untuk menempatkan tanda cek pada kategori yang

[40] Clark dan Ganschow, *Op. Cit.,* h. 72-73.

tepat pada daftar cek verifikasi prediksi pada saat mereka membaca.

Post-Reading; minta para siswa untuk membandingkan prediksi-prediksi mereka dengan isi aktual teks tersebut; minta para siswa untuk menganalisa daftar cek mereka dan menentukan seberapa bagus mereka memprediksi isi teks tersebut; verifikasilah bahwa para siswa telah belajar dengan strategi *DRTA* dengan menyuruh mereka menjawab pertanyaan--pertanyaan metakognitif. Apa nama strategi yang telah anda pelajari? Bagaimana strategi tersebut membantu anda memahami apa yang anda baca? Apa yang harus anda lakukan sebetum membaca? Ketika sedang membaca? Setelah anda membaca?

b. SQ3R Reading Strategy

a) Pengertian

SQ3R adalah singkatan dari *Survey Question-Read-Recite-Review* (Survey –Pertanyaan, Membaca, Menceritakan, Meninjau). Strategi ini telah dikembangkan oleh Francis Robinson lebih dari 50 tahun yang lalu, sebagai sistem membaca buku teks (University of Lowa, 2004: 1). Strategi *SQ3R* merupakan suatu sistem belajar yang terkenal secara luas yang mudah diadaptasikan dengan tugas-tugas membaca. Metode ini memberikan langkahlangkah yang konkret dalam berinteraksi dengan informasi yang menghasilkan pada tingkat pemahaman yang tinggi.

Ketika menggunakan strategi *SQ3R,* para siswa mulai dengan menyurvey (S) teks yang akan mereka baca. Pada saat mereka melakukan hal itu, mereka menanyakan teks tersebut dengan membentuk judul, topik, dan kalimat-kalimat pembuka ke dalam pertanyaan. Kemudian para siswa membaca (R1) teks tersebut, mencari jawaban terhadap pertanyaan-pertanyaan itu. Setelah membaca, para siswa menyebutkan (R2) jawaban pertanyaan dengan keras. Pada langkah terakhir, para siswa meninjau (R3) kembali pertanyaan dan jawaban mereka sehari dan seminggu setelah membaca, sama benarnya sebelum ujian yang mencakup materi tersebut.[41]

Berdasarkan penjelasan-penjelasan terdahulu, maka dapat disimpulkan bahwa *SQ3R* adalah strategi pembelajaran membaca yang terdiri atas tahapan-tahapan dalam

[41] Conner, Jennifer, *Instructional Reading Strategy: SQ3R (Survey, Question,.Read, Recite, Review),* 2006 (http://www.indiana.edul1517/SQ3R.htm, h. 1.

membaca, yaitu *Survey, Question, Read, Recite, Review.* Strategi ini membantu siswa dalam memahami organisasi dan makna teks-teks tulisan.

SQ3R bertujuan untuk membantu para siswa mengembangkan suatu strategi belajar dalam membaca dan mengingat tugas-tugas *content area reading* (WPSB Organization: 4) dan Conner (2001: 4) mengemukakan bahwa *SQ3R* menyajikan tujuan, yakni untuk mengelisitasi pengetahuan sebelumnya; menyusun tujuan membaca; memungkinkan para siswa memonitor pemahaman mereka; dan memungkinkan para siswa untuk menilai pemahaman mereka terhadap teks.[42] Sedangkan Collegeboard menyebutkan bahwa membantu menjadikan membaca dan dan bermakna.[43]

b) Prosedur Pembelajaran

Pada hakikatnya, prosedur penggunaan strategi ini dapat dirinci sesuai dengan singkatan dari *SQ3R* itu sendiri sebagaimana yang diadopsi oleh Landsberger[44] dari Prancis Robinson yang berjudul *"Effective Study"* sebagai berikut:

Surrvey, sebelum membaca surveilah bab (judul, pokok bahasan dan sub pokok bahasan; tulisan di bawah gambar, diagram, grafik atau peta; tinjau pertanyaan-pertanyaan atau petunjuk belajar yang dibuat guru; paragrap pembuka dan penutup; simpulan)

Question, ajukan pertanyaan ketika sedang melakukan survei; ubah judul, pokok bahasan, dan/atau sub pokok bahasan dalam bentuk pertanyaan; bacalah pertanyaan-pertanyaan di akhir bab atau setelah masing-masing pokok bahasan; tanya dirimu, *"What did my instructor say about this chapter or subject when it was assigned?"* tanya dirimu, *"What do I already know about this subject?"* Dan jika hal ini membantu maka tulislah pertanyaan-pertanyaan tersebut.

Read, Ketika mulai membaca, carilah jawaban untuk pertanyaan yang pertama kamu ajukan; jawablah pertanyaan di awal atau di akhir bab atau petunjuk belajar; baca ulang tulisan-tulisan di bawah gambar, grafik, dan sebagainya; catatlah semua kata-kata atau ungkapan-ungkapan yang digaris bawahi, dicetak miring, dan tebal; pelajari bantuan

[42] WPSB Organizasion, *Content Area Reading,*2006 (http://www.ves.wpsb.org/fokus/readingcomp. html. h. 4.

[43]Collegeboard, lnc., *SQ3R: A Reading Technique,* 2001 (http:// www.collegeboard.coml studenUplanicollegesuccessl 2006), h. 4)

[44]Landsberger, *Op. Cit*., h. 1-3

grafik; kurangi kecepatanmu untuk bagian yang sulit; berhentilah dan baca ulang bagian--bagian yang tidak jelas; bacalah satu bagian saja pada satu waktu dan sebutkan setelah masing-masing bagian.

*Recite,*ceritakan setelah kamu selesai membaca satu bagian; ajukan pertanyaan pada dirimu secara lisan mengenai apa yang telah baru saja kamu baca atau buat ringkasan apa yang kamu baca dengan kata-kata kamu sendiri; buatlah catatan dari teks tersebut tetapi tulislah informasi dengan kata-kata kamu sendiri; garis bawahi atau sorot hal-hal penting yang baru saja telah kamu baca; gunakan metode resitasi mana yang paling cocok dengan gaya belajar kamu yang khusus tetapi ingat, semakin banyak pengertian yang kamu gunakan maka kemungkinan besar kamu semakin ingat apa yang kamu baca

Review, meninjau kembali proses terus menerus; hari pertama, dua, tiga, empat, lima, dan akhir pekan.

6) Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan metode eksperimen. Perlakuan diberikan kepada dua kelas sebagai sampel penelitian yang terdiri kelas yang terpilih sebagai kelompok eksperimen dan kelas yang terpilih sebagai kelompok kontrol. Untuk kelas kelompok eksperimen diberi perlakuan dengan strategi pembelajaran membaca *Directed Reading Activity (DRTA)* dan kelompok control diberi perlakuan dengan strategi pembelajaran membaca *SQ3R.* Penelitian ini menggunakan rancangan faktorial sederhana 2x2. Sebelum analisis data dilakukan, maka terlebih dahulu dilakukan uji persyaratan analisis terhadap data yang terkumpul dengan melakukan uji normalitas dengan menggunakan uji *Liliefors* dan homogenitas populasi dengan menggunakan uji *Barlett* pada taraf signifikansi a = 0,05. Setelah memenuhi kedua persyaratan itu, data penelitian dianalisis dengan teknik analisis varians dua jalur (ANAVA 2x2) pada tarat signifikansi a = 0,05. Jika hasil analisis menunjukkan adanya interaksi, maka analisis dilanjutkan dengan uji Tuckey.

Penelitian ini secara umum bertujuan untuk mengetahui pengaruh strategi pembelajaran membaca dan tingkat skemata terhadap pemahaman bacaan bahasa Arab. Secara operasional tujuan penelitian ini untuk memperoleh data tentang: (1) Strategi

pembelajaran membaca yang diberikan kepada mahasiswa, (2) Tingkat skemata, dan (3) Pemahaman Bacaan Bahasa Arab Mahasiswa Jurusan Pendidikan Bahasa Arab semester IV yang mengikuti perkuliahan *Maharotul Qiroah* (3 sks).

Penelitian ini dilaksanakan di Jurusan Pendidikan Bahasa Arab Fakultas Tarbiyah dan Keguruan IAIN Raden Intan Lampung pada semester genap mulai bulan Maret sampai Juni tahun akademik 2014-2015.

7) Hasil dan Pembahasan

a. Pengujian Hipotesis Pertama

Berdasarkan tabel ANAVA diperoleh F_{hitung} untuk pengaruh dalam kolom strategi pembelajaran membaca (A) sebesar 6,68 lebih besar dari F_{tabel} sampai pada taraf nyata α= 0,05 dan untuk pengaruh dalam kolom tingkat schemata (B) sebesar 110,13 lebih besar F_{tabel} = 4,08 artinya hipotesis nol (H_o) ditolak dan hipotesis kerja(H_1) diterima kebenarannya. Hal ini membuktikan bahwa terdapat perbedaan pemahaman bacaan bahasa Arab antara mahasiswa yang belajar dengan strategi *DRTA* dan mahasiswa yang belajar dengan menggunakan strategi *SQ3R*.

Hasil uji perbandingan menggambarkan bahwa pemahaman bacaan bahasa Arab mahasiswa yang belajar dengan strategi Pembelajaran DRTA lebih baik daripada mahasiswa yang belajar dengan strategi SQ3R. Hal ini membuktikan hasil analisis empiric pada pengujian Q_{hitung} = 3,43 > Q_{tabel} = 3,36 dengan taraf signifikansi α(0,05). Berdasarkan hasil analisis varians dan uji pembending, uji *Tuckey* terhadap kedua kelompok tersebut dapat disimpulkan bahwa pemahaman bacaan mahasiswa lebih baik apabila belajar dengan strategi pembelajaran membaca *DRTA* daripada strategi pembelajaran membaca *SQ3R*.

Pengujian hipotesis pertama menunjukkan bahwa terdapat perbedaan yang signifikan antara strategi pembelajaran membaca *DRTA* dengan strategi pembelajaran membaca *SQ3R*. Pemahaman bacaan bahasa Arab mahasiswa yang belajar dengan strategi pembelajaran membaca *DRTA* memberikan pengaruh yang baik dibandingkan dengan strategi pembelajaran membaca *SQ3R* terhadap pemahaman bahasa Arab.

b. Pengujian Hipotesis kedua

Hasil uji perbandingan membuktikan bahwa pemahaman bacaan bahasa Arab mahasiswa yang belajar dengan strategi pembelajaran membaca *DRTA* pada kelompok mahasiswa yang memiliki tingkat schemata tinggi lebih baik daripada strategi pembelajaran membaca *SQ3R*. Hal ini terbukti dari analisis empiris menunjukkan hasil berupa Q_{hitung} = 9,59 > Q_{tabel} = 5,67 dengan taraf signifikansi α (0,01). Berdasarkan hasil analisis varians dan uji pembanding, uji *Tuckey* terhadap kedua kelompok tersebut dapat disimpulkan bahwa untuk mahasiswa dengan schemata tinggi pemahaman bacaan bahasa Arab mahasiswa lebih baik belajar dengan strategi pembelajaran membaca *DRTA* daripada strategi pembelajaran membaca *SQ3R.* Untuk itu hipotesis kedua diterima karena teruji kebenarannya.

c. Pengujian Hipotesis Ketiga

Skor rata-rata pemahaman bacaan bahasa Arab, kelompok mahasiswa yang memiliki tingkat schemata rendah dan yang belajay dengan strategi pembelajaran membaca *DRTA* adalah 24,27. Sementara itu, skor rata-rata kelompok mahasiswa yangmemiliki tingkat schemata rendahdan yang belajar dengan strategi *SQ3R* adalah 26,91.

Hasil uji perbandingan membuktikan bahwa rata-rata skor kelompok mahasiswa yang memiliki tinfkat schemata rendah dan yang belajar dengan strategi pembelajaran membaca *SQ3R* lebih baik daripada rata-rata kelompok mahasiswa yang memiliki tingkat schemata rendah dan belajar dengan menggunakan strategi *DRTA.* Hal ini terbukti secara empiris dari besaran nilaikoofesien Q_{hitung} = 4,42 > Q_{tabel} = 3,36 dengan taraf signifikansi α (0,05).

Berdasarkan hasil analisis varians dan uji pembanding uji *Tuckey* terhadap kedua kelompok tersebut dapat disimpulkan bahwa pemahaman bacaan bahasa Arab mahasiswa yang memiliki tingkat schemata rendah lebih baik belajar dengan strategi pembelajaran membaca *SQ3R* daripada strategi pembelajaran membaca *DRTA.*

Dengan demikian, hipotesis penelitian yang menyatakan bahwa pemahaman bacaan bahasa Arab mahasiswa yang memiliki tingkat schemata rendah yang belajar dengan strategi pembelajaran membaca DRTA lebih rendah daripada yang belajar dengan strategi pembelajaran membaca SQ3R teruji kebenarannya.

d. Pengujian Hipotesis Keempat

Berdasarkan perhitungan ANAVA dapat dilihat bahwa F hitung untuk factor interaksi

adalah 48,98 lebih besar dari F tabel = 7,31 pada taraf nyata α=0,01. Hal ini berarti bahwa terdapat pengaruh interaksi antara strategi pembelajaran membaca dan tingkat skemata (tinggi dan rendah) dan pemahaman bacaan bahasa Arab mahasiswa yang menjadi kelompok perlakuan dalam penelitian ini. Dengan demikian hipotesis H_o ditolak.

DAFTAR PUSTAKA

Abdul Hamid, Fuad, "*Keterpelajar(i)an dalam Konteks Pemerolehan Bahasa"*, *Pelba* 2, ed. Bambang Kaswanti Purwo. Yogyakarta: Kanisius, 1991

Anderson Richard C., et.al, *Becoming* a *Nation of Readers: The report of Commission on Reading.* 1984.

Brown, H. Douglas, *Principles of Language Learning and Teaching.* New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1980.

Barnett, Marva A. *"Teaching Reading in a Foreign Language"*. Washington D.C.: Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics, 1988.

Clark, Herbert H.& Clark, Eve V., *Psychology and Language: an Introduction to Psycholinguistics.* New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1977.

Clark, Mary Jo & Leonore Ganschow, Six *Reading Strategies for Adult Educators,* 2002 (http:// W'NW. ohiorc. org/).

Collegeboard, lnc., *SQ3R: A Reading Technique,* 2001 (http:// www.collegeboard.coml studenUplanicollegesuccessl 2006)

Conner, Jennifer, *Instructional Reading Strategy: SQ3R (Survey, Question,.Read, Recite, Review),* 2006 (http://www.indiana.edul1517/SQ3R.htm).

Department of Education, Tasmania, *Directed Reading Thinking Activity (DRIA),* 2007 (http:// wwwfp.education.tas.gov.au/ english/DRTA. Htm.

Djaali dan Pudji Muljono, *Pengukuran dalam Bidang Pendidikan.* Jakarta: PPs Universitas Negeri Jakarta, 2004.

L.R. and Peter Airasian, *Educational Research: Competencies* for *Analysis and Application,* New Jersey: Prentice-hall, Inc., 2000.

Joan P., *DRITA Directed Reading/ Thinking Activity, 2002* www.csus.edufindiv/q/yige·1/ drtahand. pdf).

Grellet et, Francoise, *Developing Reading Skills, A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises.* New York: Cambridge University Press, 1981.

Grow, Gerald, *Serving the Strategic Reader Cognitive Reading Theory and Its Implication for the Teaching of Writing*, 1996.

Hadjar, Ibnu, *Dasar-Dasar Metodologi Penelitian Kuantitatif dalam Pendidikan* (Jakarta: PI. Raja Grafindo Persada,1996.

Harris, David P., *Testing of English* as a *Second Language.* New York: Mc.Graw-Hillinc., 1969

Hidayat, Rahayu S. *Pengetesan Membaca* Secara *Komunikatif.* Jakarta: Intermasa Edisi ILDEP, 1990.

Issac, Stephen and William B. Michael, *Handbook in Research and Evaluation* California: Edits Publishers, 1982.

Karlin, Robert, *Teaching Reading in High School: Improving Reading in the Content Areas Fourth Edition.* New York: Harper & Row, Publishers, Inc., 1984.

Lado, Robert. *Language Testing.* New York: McGrow-Hill Book Company, 1962.

Pateda Mansoer, *Linguistik Terapan*, Ende Flores: Nusa Indah, 1991.

التحليل التقابلي فى تعليم اللغة العربية

كتبه: الدكتور المرشخ/أحمد بخارى مسلم الماجستير

مدرس بقسم تعليم اللغة العربية كلية التربية والتعليم

جامعة رادين إنتان الإسلامية الحكومية لامفونج

Abstract

This article explains systematically the nature of contrastive analysis in language learning. Throughout this article the writer investigates the development of contrastive analysis in the field of language learning, its main objectives, some hypotheses and criticisms on it as well. The writer goes on putting Indonesian and Arabic as an object of contrastive analysis as well as giving systematic steps for it.

Key Words:

Contrastive analysis, Consonant, Vowel

مفهوم التحليل التقابلي

هو إجراء عملي للمقارنة بين أنظمة لغتين أو أكثر لحصر أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينهما، ويعتمد ذلك على تحليل لكل من النظامين موضع المقارنة على أساس من المنهج الوصفي لا التاريخي.[1]

---

[1] أحمد عبد الله البشير، ***التحليل التقابلي بين النظرية والتطبيق*** ، بحث مقدم في الندوة التي تقام , جاكرتا في الفترة 26-28 ربيع الآخر 1409هـ / 5-7 ديسمبر 1988م، ص .1.

قال احمد سليمان: يقصد بعلم اللغة التقابلى (contrastive linguistic) "المقارنة" بين لغتين ليستا مشتركتين فى اروما واحدة كالمقابلة بين الفرنسية والعربية مثلا.[2]

وقال الدكتور عمر الصديق في مقالته: يقصد بالتقابل اللغوي أو التحليل التقابلي إجراء دراسة يقارن فيها الباحث بين لغتين أو أكثر مبنياً على عناصر التماثل والتشابه والاختلاف بين اللغات بهدف التنبؤ بالصعوبات التي يتوقع أن يواجهها الدارسون عند تعلمهم لغة أجنبية، ومن الممكن إجراء الدراسات التقابلية على عدة مستويات منها المسستوى الصوتي، والمستوى النحوي، والمستوى الصرفي، والمستوى الدلالي، والمستوى الثقافي.[3]

يتبين من هذه التعريفات أن علم اللغة التقابلى هو علم يدرس لغتين منتميتين الى اسرتين لغويتين مختلفتين ثم يقابل بينهما. وذلك على مستويات لغوية مختلفة. ويتضح فى التعريف الثانى أن الهدف من التحليل التقابلى هو التنبؤ بالصعوبات التى قد تواجه الدارسين للغة الأجنبية بعد التعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الأم للدارس واللغة المنشودة.

والتحليل التقابلي لا يقارن لغة بلغة وإنما يقارن مستوى بمستوى أو نظاما بنظام أو فصيلة بفصيلة، ومن المهم أن يتم التقابل على نموذج واحد من الوصف اللغوي وليس مهما أن يكون هذا النموذج بنائياً أو تحويلياً أو تقليديا، فكل من هذه النماذج لها مزاياها ولها عيوبها[(4)].

نشأة التحليل التقابلي

نشأت كما أسلفنا بعد الحرب العالمية الثانية وذلك عندما دعت الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية بهدف التواصل العلمي والتعرف الثقافي بين الشعوب ونقل الخبرات. ونشأت هذه الحركة العلمية في أمضان جامعة متشان بالولاية المتحدة الأمريكية عندما نادى كل من تشارليز فرير

---

[2] ياقوت, احمد سليمان: ***فى علم اللغة التقابلى: دراسة تطبقية*** , دار المعرفة الجامعية: د.ت, ص.7

[3] عمر الصديق عبد الله، ***التحليل التقابلى والتحليل الأخطاء التحريرية لدى طلاب معهد الخرطوم الدولي للغة العربية الناطقين بلغات أخرى***، الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، 2010م، ص : 1-3

[4] عبده الراجحي، ***علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات***، الرياض: معهد تعليم اللغة العربية، بجامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية، 1995م، ص . 48.

Charles Frues وروبير لادو Robert Lado بضرورة إجراء دراسات تقابلية بين لغات الدارسين وبين اللغة الإنجليزية. ولقد نشطت هذه الظاهرة عندما أولى علماء اللغة التطبيقية اهتمامهم بها في الستينات بمركز علم اللغة التطبيقية Centre for Applied Linguistics في الولايات المتحدة الأمريكية وهذه الظاهرة اللغوية قديمة وحديث في الوقت ذاته، قديمة من حيث أن نواتها الأولى بدت في كتابات العلماء العرب والمسلمين أمثال سيبويه وابن جني وغيرهما، وحديثة من حيث أنها أصبحت ظاهرة لغوية في الستينات على يد علماء التطبيقيين.[5]

أجري في الخمسينات والستينات وأوائل السبعينات من القرن العشرين عدد غير قليل من الدراسات التقابلية وبخاصة بين الإنجليزية بوصفها لغة الهدف ولغة متعلميها الناطقين بلغات أخرى، وفي أواخر السبعينات وأوائل الثمانينات من القرن العشرين انتقلت الدراسات التقابلية إلى اللغة العربية وصفها لغة الهدف وبخاصة في معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ومعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية. فقد أصبحت للدراسات التقابلية فيها مجالا مهماً في بحوث الدبلوم العالي والماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ولم تمض عشر سنوات حتى أجريت دراسات تقابلية بين اللغة العربية ومعظم لغات الشعوب الإسلامية في آسيا وأفريقيا الذين يغدون إلى هذين معهدين لمواصلة دراستهم العليا.

ولما كانت من أبرز عناصر اللغة التي يتيح فيها تأثير اللغة الأم في اكتسابات لغة الهدف كانت أكثر دراسات انتشاراً في هذا المجال، ومنها دراسة ستوكويل وجميس براون R. Stockuel / James Brown وهي دراسة تقابلية بين أصوات اللغة الإنجليزية وأصوات اللغات الإنسانية.[6]

---

[5] الفافوفانا بن عثمان، ***الأخطاء اللغوية في التعبير التحريري لدى طلاب المستوى الثالث الثانوي في المدارس الثانوية العربية في يسراليون***، بحث تكميلي لينل درجة الماجستير بمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية، 2004م، ص. 37 (غير منشور).

[6] ***مجلة العربية للناطقين بغيرها***، العدد الثاني، السودان، معهد اللغة بجامعة أفريقيا العالمية، يناير 2005م، ص . 12-

أهداف التحليل التقابلي

يهدف التحليل التقابلي إلى ثلاثة أهداف هي:

1. حصر أوجه التشابه والتخالف بين اللغات.
2. التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعلم لغة أجنبية ومحاولة تفسير هذه المشكلات.
3. الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية[7].

فرضيات التحليل التقابلي

للتحليل التقابلي عدد من الفرضيات ومن أهمها:

1. الفرضية التي ترى أن صعوبة اللغة الهدف تعتمد على درجة الاختلاف بين اللغة الأم للمتعلم، واللغة الهدف فإذا كثرت الاختلافات بينهما زادت صعوبة اللغة الهدف وكثرت الأخطاء والعكس بالعكس.
2. الفرضية التي ترى أنه بينهما توقع أخطاء الدارسين أو تفسيرها بعد الوقوع فيه إذا عرفت الاختلافات بين أنظمة لغة الدارس الأم وأنظمة لغة الهدف.

وتعتمد هاتان الفرضيتان على الاتجاه التحليل التقابلي الذي تبنته الغالبية العظمى من مؤيدي هذا المنهج ويعنى إمكان التنبؤ بأخطاء المتعلم في اللغة الهدف قبل وقوعه فيه بناء على درجة الاختلاف بين أنظمة لغته الأم وأنظمة اللغة الهدف. ويقابل هذا الاتجاه اتجاه آخر يعرف بالاتجاه الضعيف week view ويهتم بتفسير أخطاء المتعلم في اللغة الهدف بعد وقوعه فيها على أساس من الاختلاف بين لغته الأم ولغة الهدف.[8]

---

[7] الراجحي، ***علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات***، المرجع السابق، ص. 18

[8] الراجحي، ***علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات***، المرجع السابق، ص : 12

فائدة التحليل التقابلي

التحليل التقابلي له فوائد كثيرة منها ما هي وظيفية ومنها ما هي غير وظيفية، والتي يهمنا هنا هي الفوائد الوظيفية بوصفنا معلمي اللغة لغير أهلها.

وقد أكد لادو (Lado) قائلاً: "إن التجارب العلمية أثتبت، أن المواد الدراسية التي تم إعدادها على أساس من المقارنة الهادفة بين اللغة الأم واللغة الهدف أدت إلى نتائج إيجابية وفعالة في تسهيل تناول اللغة الهدف وفي أقصر مدة ممكن".[9]

أما فائدة التحليل التقابلي غير الوظيفية فتخصر في معرفة العناصر اللغوية المشتركة، وذلك كأن نعرف مثلاً أن اللغتين تحويان الجملة الاسمية والجملة الفعلية والفاعل والمفعول به.[10]

وفائدة الأخرى علم اللغة التقابلى فى تعليم اللغات الاجنبية. فهو يفيد المتعلم والمعلم وواضع المنهج. ذلك لأن اللغات تختلف فى نظمها وتتشابه فى بعض جوانبها. فاذا تعرف المتعلم على اوجه التشابه بين لغته الام واللغة المتعلمة, يمكنه أن يقيس عليها مايتعلمه. وإذا تبين للمعلم هذه الأوجه يستطيع أن يبدأ بها فى عمليته التعليمية على اساس المبدأ التعليمى الذى يدعو إلى الابتداء بالأسهل قبل السهل ثم الصعب قبل الأصعب. أما أوجه الإختلاف بينهما فإنها يمكن تأجيلها إلى وقت متأخر وفى حينما يعيد لها إجراءات خاصة لتذليل الصعوبات المتوقعة منها. اما واضع المنهج فيستفيد من هذاالعلم فى اعداده لمحتوى التعليم واقتراح طرق واساليب التدريس المناسبة.

يقول الدكتور أحمد ياقوت, إن "لبيان أوجه التشابه والاختلاف فائدة عند تعلم الانسان للغة ليست هى لغته الام. [11] ذلك لأن الدارس يميل الى نقل عادات البنية اللغوية من لغته الأصلية إلى اللغة الأجنبية. وهذا يكشف لنا مصدرا من اهم مصادر الصعوبة والسهولة فى تعلم بنية اللغة الأجنبية, فتعلم الأبنية المتشابهة يصبح سهلا لأنها تنقل نقلا, او قل تؤدى وظائفها فى اللغة الأجنبية.

---

[9] رشدي أحمد طعيمة، ***تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه***، الرباط: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1989م، ص .51.

[10] حمدي قفيشة، ***تحليل الأخطاء، وقائم ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*** ، جامعة الرياض: مكتبة التربية العربي للدول الخليج، 1985م، ص . 97-98.

[11] ياقوت, احمد سليمان, ***فى علم اللغة التقابلى: دراسة تطبقية*** ,المرجع السابق د,ت, ص. 12

اما تعلم الابنية المختلفة عن أبنية اللغة الأصلية فيصح صعبا لآن الآبنية المنقولة فى هذه الحالة لن تؤدى وظائف الأبنية المقصودة فى اللغة الأجنبية. [12] هذه فيما يتعلق بالدارس. اما بالنسبة للمعلم ومصمم المنهج يقول الدكتور صينى إن"التحليل التقابلى ليس مفيدا فحسب بل انه اداة ضرورية بالنسبة لمؤلف الكتابى الدارسى للغة الاجنبية, وايضابالنسبة للمعلم ومصمم اختبار اللغة, [13] وهذا يعنى أن المعلم وواضع المنهج سيعالجان الفروق اللغوية التى أظهرتها الدراسة التقابلية معالجة خاصة الإزالة صعوباتها وذلك بوسائل مختلفة مثل إكثار التدريبات اللغوية عليها. فهذه المناهج المشتملة على المواد الدراسية التى تم إعدادها على اساس من المقارنة الهادفة بين اللغة الام واللغة الهدف تؤدى إلى نتائج إيجابية وفعالة فى تسهيل تناول اللغة الهدف وفى اقصر مدة ممكنة, وهذا بإثبات التجارب العملية التى قام بها العلماء.[14]

وفيما يتعلق بترتيب المواد التعلمية يقول الاستاذ داود عبده: إن معرفة المؤلف (المعد للمادة التعليمية) بلغة الطلاب الأم تعينه, بناء على وجود الشبه والخلاف بينها وبين اللغة العربية, فى تحديد تراتيب المناسبة الإدخال التراكيب العربية (عبده داود (التركيب اللغوية فى كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها),[15] وهذاالترتيب مهم لأن النظريات التربوية تقترح تقديم الأسهل قبل السهل, وهذا قبل الصعب, واخيرا الأصعب من الموضوعات الدراسية, وهذه الموضوعات السهلة بالنسبة للدارس هى التى تشابه لغته الأصلية. أما التى تختلف فيها فإنها تبدوله صعبة.[16]

هذا وان للمعلم استفادة اخرى من الدراسة التقابلية الا وهى القدرة على تقويم مواد دراسية قبل اعتمادها للاستعمال فضلا عن قدرته على اعداد المواد الجديدة المناسبة للخلفية اللغوية للمتعلم. بل وكذلك يستطيع المعلم أن يعد اختبارا لغويا مناسبا وذلك بالتركيز على الجوانب التى تشكل صعوبة

---

[12] صينى محمود اسماعيل واسحاق مُحَمَّد الأمين ***:التقابلى اللغوى وتحليل الأخطاء***, الرياض: عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود. 1402هـ 1982م. ص.35

[13] صينى محمود اسماعيل واسحاق مُحَمَّد الأمين, ***نفس المرجع***, ص .99

[14] طعيمة, رشدى احمد: ***تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه واساليبه*** : إيسيسكو. 1989م. ص.51

[15] ***المجلة العربية للدراسات اللغوية***. جـ 4 ع 1. الخرطوم: معهد الخرطوم الدولى. 1985م ص. 53

[16] صينى محمود اسماعيل واسحاق مُحَمَّد الأمين , ***المرجع السابق***,ص. 119

على الطلاب نتيجة للاختلاف بين لغتهم الأم واللغة المتعلمة, ولا نقيد هذه الدراسة المعلم والمتعلم ومصمم المنهج فحسب. وإنما يستفيد بها كذالك واضع المعجم الثنائى, ذلك المعجم يحتاج اليه متعلم اللغة والمشتغل بالترجمة على حد سواء.

نقد التحليل التقابلي

وفي السبعينات من القرن العشرين انتقد التحليل التقابلي وذلك حينما تبين للباحثين أن التدخل من قبل اللغة الأولى أثناء تعلم اللغة الهدف ليس هو المصدر الوحيد للخطأ، وأن هناك عدداً كبيراً من الأخطاء لا يستطيع التحليل التقابلي التنبؤ بها ما يعني أنه لا يمكن الاعتماد على التحليل التقابلي في تفسير جميع الأخطاء التي يرتكبها متعلم اللغة الثانية.

أضف إلى ذلك أن كثيراً من الباحثين يشكون في التسلسل الهرمي للصعوبات التي يواجهها متعلم اللغة الأجنبية حسب الصيغ الأصلية للفرضية التي تبني عليها التحليل التقابلي التي تقول "إن أكثر جوانب اللغة صعوبة على المتعلم هي التي تختلف اختلافاً كبيراً عن مقابلها في اللغة الأصلية، وإن الصعوبات تتضائل تدريجياً كلما قلّت تلك الاختلافات، وهذا ما لم يثبت بالتجريب العلمي بل ظهر ما يبدو عكس ذلك تماماً مما دعا بعض العلماء إلى اقتراح تعديل رئيسي على الفرضية يقلبها رأسا على عقب.

من المآخذ التي أخذت على التحليل التقابلي هي:

1. هناك أسباب أخرى كثيرة لا تقل أهميته عن هذا الجانب، مثل اختلاف السياقات اللغوية وتغير المواقف الاجتماعية واختلاف المعنى والوظائف الاتصالية والمعاني التداولية بالإضافة إلى اختلاف الميول وعدم توافر المعايير الدقيقة التي يمكن إرجاع المقارنة على أساسها، وذلك لاعتماد التحليل التقابلي على الحكم النظري والمقارنة الشكلية بين اللغات وإعضال جوانب أخرى لا تقل عن هذا الجانب.
2. أن التحليل التقابلي يعزّز طريقة التدريس التي ترتكز على المدرس لا على الطالب، وفي هذا مخالفة للاتجاه التربوي الحديث.

3. إنها ركزت على تدخل اللغة الأم في اللغة الثانية وتتجاهل الفرضية آثار تدخل اللغة المتعلمة نفسها.
4. كما أن المدرسين أخذوا ينظرون إلى عملية تعلم اللغة الثانية على أساس أنها عملية إبداعية في بناء نظام لغوي (اللغة المرحلية) يختبر فيه المتعلم عدة اقتراضات عن اللغة. ويستمد المتعلم هذه الاقتراضات من اللغة الثانية من عدة مصادر، هي:
   أ. معلوماته المحددة عن اللغة الهدف.
   ب. معلوماته عن اللغة الأم.
   ج. معلوماته عن اللغات بشكل عام.
   د. معلوماته عن الوظائف الاتصالية للغة.
   ه. معلوماته عن الحياة والناس والكون[17].

خطوات إجراء التحليل التقابلي

في هذا المبحث نذكر كيفية إجراءات التحليل التقابلي بين نظامين تركيبين، وهي كما يلي :

1. تحصر تراكيب اللغة الهدف وما يقابلها من تركيب اللغة الأم.
2. توصيف خصائص كل تركيب من تراكيب اللغتين.
3. تعقد المقارنة بين كل تركيب في اللغة الهدف مع ما يقابلها في اللغة الأم.
4. تحصر أوجه التشابه من اللغتين وكذلك أوجه التخالف بينهما. وعلى المعلم بعد معرفة المشكلات أي أوجه التخالف أن يضع التدريبات النمطية التي من شأنها أن تمحو تأثير اللغة الأم في اللغة الهدف، لأن التلميذ الذي لا يعرف نظم الجملة في اللغة الهدف سيعمد إلى استخدام نظم الجملة المقابلة في لغته[18].

---

[17] ميزان مُحَمَّد نور دين ، ***التحليل التقابلى بين اللغة العربية و الغايوية*** ، بحث تكميلي لينل درجة الماجستير بمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية، 2009م، ص. 58 (غير منشور)

[18] أحمد عبد الله البشير، ***التحليل التقابلي بين النظرية والتطبيق***، المرجع السابق، ص. 4

مثل:

1. الفعل الماضي

اللغة العربية	اللغة الإندونيسيا
قرأ محمدٌ الدرسَ	Muhammad ***telah membaca pelajaran***

ملاحظات :

- استعملت اللغة العربية صيغة مفردة (الصيغة المفردة هي : ما تكونت من كلمة واحدة دون قرينة لفظية).
- استعملت اللغة الإندونيسيا صيغة مفردة هي الفعل الأساسي (membaca) وأضافت قرينة لفظية هو ظرف الزمان الذي يدل على حصول الفعل في الزمان الماضي وهي (Telah).

الفرق بين اللغتين:

أن الصيغة المفردة وحدها في اللغة الإندونيسيا لا تعبر عن الزمان وتحتاج إلى قرينية لفظية تدل عليه وهي (Telah).

2. الجملة المنفية.

اللغة العربية	اللغة الإندونيسيا
لم يكتبْ محمدٌ الدرسَ	Muhammad ***tidak menulis*** pelajaran

ملاحظات :

- استخدمت اللغة العربية أداة النفي (لم) مع فعل مضارع.
- واستخدمت اللغة الغايوية أداة معينة (tidak) مع الصيغة الأساسية السابقة (menulis) مع حدف القرينية اللفظية التي تدل على ظرف الزمان (akan).

الفرق بين اللغتين:

يتم تحويل صيغة الماضي إلى المضارع في اللغة العربية، أما في اللغة الإندونيسيا فلا تتغير الصيغة.

التقابلي بين اللغة العربية واللغة الأندونيسية على المستوى الصوتي.

هناك اتفاق تام على تقسيم الأصوات اللغوية إلى قسمين رئيسين، هما:

1. الأصوات الصامتة Consonants
2. الأصوات الصائتة أو الحركات Vowels

ولا توجد لغة في الدنيا لا تحتوي على هذين النوعين من الأصوات، ويعتمد التفريق بينهما من الناحية النطقية على طريقة مرور الهواء من الحلق والفم والأنف مع كل منهما، فالصوت الصامت هو الذي يحدث أثناء النطق به اعتراض أو عائق لمجرى الهواء كالباء والتاء والكاف، أما الحركة فهي الصوت الذي يمر هواؤه خلال أعضاء النطق دون أن يعترضه عائق كالفتحة والضمة والكسرة.

أن اللغة العربية واللغة الأندونيسية تنتميان إلى أسرتين لغويتين مختلفتين، فمن المتوقع جدا أن تكون هناك فروق واضحة بين أنظميتهما اللغوية، ويحاول الباحث هنا أن يخرج بأهم هذه الفروق على المستويات الآتية من خلال التحليل التقابلي بين اللغتين.

أ–التحليل التقابلي بين الصوامت العربية و الأندونيسية

تقتضي الضرورة المنهجية تصنيف كل الصوامت التي تحتويها اللغتين العربية و الأندونيسية في هذا البحث إلى ثلاثة مجموعات رئيسية، هي: الصوامت المشتركة في كل هذين اللغتين، والصوامت التي تنفرد بها اللغة العربية، والصوامت التي تنفرد بها اللغة الأندونيسية.

ويقدم الباحث في الجدول الآتي الأصوات العربية و الأندونيسية جنبا إلى جنب، ذلك حتى يتبين بسهولة التقابل وتيسيرا لمعرفة جوانب التشابه والاختلاف بينهما.

تظهر الصوامت العربية على الجانب الأيمن بينما الصوامت الأندونيسية تقع على الجانب الأيسر، وقد استخدمنا الرموز الكتابية الدولية وتشير العلامة بين القوسين ( ) إلى أن الصامت ليس له مقابل في إحدى اللغتين.

والجدول المشترك بين الصوامت العربية الأندونيسية، كما يلي:-

المخارج	الصفات							
	انفجاري		احتكاكي		انطلاقي			
	مجهور	مهموس	مجهور	مهموس	أنفي	تكراري	جانبي	انزلاقي
شفوي	b ب	P پ			m م			w و
شفوي أسناني				v(ڤ) f ف				
بين أسناني			ذ (ð) ظ(ð)	ث (θ)				
أسناني لثوي								
لثوي	d د dh ض	t ت th ط	z ز	s س ص (ş)	n ن	r ر	l ل	
لثوي حنكي		j ج c (چ)		sy ش				
حنكي صلبي					ny (n)			Y ي
أقصى الحنك	g گ	k ك		خ kh (χ) غ	ng (ŋ)			

لهوي	ق q			ع (ʔ)	ح (ħ)			
حلقي								
حنجري	ء (ʔ)				هh			

أولا: الصوامت الانفجارية.

فقد تبين من الجدول أن عدد الصوامت الانفجارية في اللغة العربية تسعة وهي: /ب-ت-ط-د-ض-ك-ج-ق-همزة/ مقابل إحدى عشر صامتا في اللغة الأندونيسية، وهي: / *d-t-b-p-th-dh-q-g-k-c-j*/ ونلاحظ وجود صوامت انفجارية في العربية ليس لها مقابل، هي: /ء/، بينما في الأندونيسية، هي: /*p-c-g*/.

وهناك صوامت انفجارية متشابهة في هاتين اللغتين وهي صوت /ب-ض-د-ط-ت-ج-ك-ق/.

ثانيا: الصوامت الاحتكاكية.

يتبين من الجدول أن هناك ثلاثة عشر صوتا انطلاقيا احتكاكيا في اللغة العربية وهي: /ف-ث-ذ-ظ-س-ص-ز-ش-خ-غ-ع-هـ-ح/ مقابل سبعة في اللغة الأندونيسية هما: / *f-v-z-s-sy-kh(χ)-h*/ ويلاحظ هنا وجود صوامت الإنطلاقية الاحتكاكية في العربية مثل صوت /ظ-ذ-ث-ح-ع-غ-ص/ ليس لهما مقابل في الأندونيسية، بينما صوتا واحدا هو صوت /*v*/ في اللغة الأندونيسية دون مقابل في اللغة العربية.

ب/ الصوامت الإنطلاقية.

1. صوت أنفي.

يوجد في اللغة العربية صوتان أنفيان، هما: /م-ن/ مقابل أربعة أصوات في اللغة الأندونيسية، هي: / *m-n-ny(n)-ng(ŋ)*/، وتتميز الأصوات العربية بصفة التفخيم إذا وقعت بجوار الأصوات المفخمة، كما يوجد أيضا الصوتان العربيان /م-ن/ مقابل بصوتين سنداويين /*n-m*/، أما الصوت /*ny(n)-ng(ŋ)*/ الجاويان ليس لهما مقابل في اللغة العربية.

2. صوت جانبي.

يوجد في اللغة العربية صوت جانبي واحد هو: /ل/ مقابل صوت جانبي واحد أيضا في اللغة الأندونيسية، ولا يختلف مخرجيا بين /ل/ العربية مع /*l*/ الأندونيسية، وهما لثويان، إلا أن اللام العربي له صورة صوتية مفخمة.

3. صوت تكراري.

يوجد صوت مكرر في اللغة العربية /ر/ مقابل صوت واحد في اللغة الأندونيسية /*r*/ وتنطق /ر/ العربية مفخمة إذا كانت متبوعة بفتحة و ضمة، وتكون مرققة إذا كانت متبوعة بكسرة، ومن ناحية أخرى فإن الصوت /ر/ العربية قد تكون لمسية في حالة ما /*r*/ الأندونيسية فمكررة دائما.

4. صوت نصف الحركة (شبه الحركة).

يوجد في العربية صوتان من إنصاف الصائت (الحركة) هما: /و-ي/ كما يوجد صوتان في اللغة الأندونيسية هما صوت /*y-w*/، ولا يختلف هذان الصوتان من حيث مخرجهما شفوي لصوت /و-*w*/، وحنكي صلبي لصوت / ي- *y*/ ولن تحدث الأخطاء في النطق بهذا الصوت من قبل الدارس العربي من جانب ومن قبل الدارس الجاوي من جانب آخر إلا فيما يخص بالتفخيم والترقيق.

5. صوت الصوامت المركبة.

اللغة العربية ليس لديها صوت الصامتة المركبة بينما كثير توجد في اللغة الأندونيسية، مثلا: /kl/ في كلمة " *kl*ambu" (ناموسية)، / bl/ في كلمة "gamblang" (واضح)، / ky/ في كلمة "*ky*ai" (العالم)، / dr/ في كلمة " *dr*ama" (مسرحية)، / gl/ في كلمة " *gl*edah" (تفتيش)، وغير ذلك.

ب- التحليل التقابلي بين الصوائت العربية و الأندونيسية

الصوائت هي الهواء أثناء النطق بها يمر عبر أعضاء النطق دون أن يعترض طريقة عائق يذكر، فكل ما نحتاج إليه هو تعديل شكل الفم ووضع اللسان داخله حسب الحركة المراد إصدارها.

التباين بين حركات اللغة العربية واللغة الأندونيسية أقل مما في الصوت، تشتمل اللغة العربية على ستة صوائت: ثلاثة صوائت قصيرة وثلاثة صوائت طويلة، منها صائتان أماميان مرتفعان هما: كسرة قصيرة وكسرة طويلة /ـــِـ، ي/ وصائتان متوسطان منخفضان هما فتحة قصيرة وفتحة طويلة: /ـــَـ، ا/ وصائتان خلفيان هما ضمة قصيرة وضمة طويلة: /ـــُـ، و/.

ومن ناحية أخرى نجد في اللغة الأندونيسية ستة صوائت، ومنها صائتان أماميان: /*é-i*/، وصوت متوسط منخفض هو: /*a*/، وصوت متوسط مركزي هو: /*e*/، وصائتان خلفيان: /*o-u*/.

أما بالنسبة الحركات الطويلة أو المد في اللغة العربية فلا توجد في اللغة الأندونيسية كتابة، لأن المد في اللغة الأندونيسية ليس ذا وظيفة فونولوجية، بمعنى أن استبدال حركة قصيرة بمقابلتها الطويلة لا يؤدي إلى تغيير في معنى الكلمة.

يبين الجدول التالي نظام الصوائت في كل من اللغة العربية و الأندونيسية، وقد استخدمنا الرموز العربية للدلالة على الصوائت العربية في الجانب الأيمن واللغة الأندونيسية في الجانب الأيسر، في حين استخدمنا أيضا الرموز الدولية للدلالة على الصوائت التي لا توجد في اللغة العربية، وتشير بعلامة قوسين ( )، وقد صنفنا أيضا الصوائت العربية الطويلة بجانب الصوائت القصيرة.

الجدول المشترك للصوائت العربية و الأندونيسية.

	أمامي	متوسط		خلفي
		منفرج	مركزي	
مرتفع	ـــِـ، ي = i			ـــُـ، و = u
متوسط	é = (<)		e = ( )	o = ،(-’-)
منخفض		ـــَـ، ا = a		

أولا: الصائت الأمامي.

يوجد في اللغة العربية صائتان أماميان مرتفعان هما كسرة قصيرة وكسرة طويلة: /ـِـ-،ي/ مقابل صائتين منفرجين في اللغة الأندونيسية: /*i–é*/ ولا يوجد صائت أمامي طويل في الأندونيسية كما لا يوجد صائت /*é*/ في العربية وهو الصائت الأمامي المتوسط.

ثانيا: الصائت المتوسط.

يوجد في اللغة العربية صائتان متوسطان منخفضان، هما: فتحة قصيرة وفتحة طويلة /ـَـ-، ا/، مقابل صائت واحد: /*a*/ في الأندونيسية، وتعد تلك الصوائت صوائت منفرجة، تميل الصوائت العربية إلى التفخيم مع الصوائت المفخمة والترقيق مع الأصوات المرقة مع الأصوات المستعلية.

وهناك صائت متوسط مركزي في اللغة الأندونيسية ليس لها مقابل في العربية، هو: صوت /(e/.)

ثالثا: الصائت الخلفي المستدير.

يوجد في اللغة العربية صائتان خلفيان، هما: ضمة قصيرة وضمة طويلة /ـُـ-، و/ مستديرتان مقابل صائتين خلفين مستديرين في اللغة الأندونيسية، هما: / *o–u* /، ويتميز الصائتان العربيتان بصفة التفخيم مع الأصوات المفخمة كما يتميز أيضا بصائت طويل، وكذلك إن استدارة الشفتين يكاد تكون كاملة، ولا يوجد مقابل للصائت /*o*/ في اللغة العربية الفصيحة.

الخلاصة

إن نبوءات التحليل التقابلي رغم أنها لا تكون إلا جزءاً من السلوك اللغوي باللغة الأجنبية، نبوءات قيمة تساعد على فهمنا طبيعة اللغة البشرية التي هي أهم مصادر يساهم فيه علم اللغة للتواصل إلى النظرية التي تفسر كيفية اكتساب الإنسان للغة الأجنبية.

لقد أدت هذه الانتقادات إلى الشك في صحة الفرضية الأساسية لمنهج التحليل التقابلي وهي أن لغة الدارس الأم هي القوة الموجهة له في تعلمه اللغة الهدف مما أدى إلى الشك في قدرته على التنبؤ بأخطاء الدارسين وتحديدها قبل الوقوع فيها، وقد ثبتت في عدد من الدراسات أن كثيرا

من الأخطاء التي توقع أصحاب التحليل التقابلي وقوع الدارسين فيها لم يقم بالفعل، وأن الدارسين وقعوا في أخطاء لم تكن متوقعة أصلا.[19]

قائمة المراجع والمصادر

أحمد عبد الله البشير، ***التحليل التقابلي بين النظرية والتطبيق*** ، بحث مقدم في الندوة التي تقام , جاكرتا في الفترة 26-28 ربيع الآخر 1409هـ / 5-7 ديسمبر 1988م

ياقوت, احمد سليمان، ***فى علم اللغة التقابلى: دراسة تطبقية*** , دار المعرفة الجامعية: د.ت

عمر الصديق عبد الله، ***التحليل التقابلى والتحليل الأخطاء التحريرية لدى طلاب معهد الخرطوم الدولي للغة العربية الناطقين بلغات أخرى*** ، الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، 2010م

عبده الراجحي، ***علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات،*** الرياض: معهد تعليم اللغة العربية، بجامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية، 1995م

الفافوفانا بن عثمان، ***الأخطاء اللغوية في التعبير التحريري لدى طلاب المستوى الثالث الثانوي في المدارس الثانوية العربية في يسراليون*** ، بحث تكميلي لينل درجة الماجستير بمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية، 2004م.

مجلة العربية للناطقين بغيرها ، العدد الثاني، السودان، معهد اللغة بجامعة أفريقيا العالمية، يناير 2005مز

رشدي أحمد طعيمة، ***تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه***، الرباط: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1989م.

---

[19] عبد العزيز إبراهيم العصيلي، ***مناهج البحث في اللغة المرحلية، مجلة العربية للناطقين بغيرها*** ، العدد الثاني، السودان: معهد اللغة بجامعة إفريقيا العالمية، يناير 2005م، ص : 18

حمدي قفيشة، ***تحليل الأخطاء، وقائم ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*** ، جامعة الرياض: مكتبة التربية العربي للدول الخليج، 1985م.

صينى محمود اسماعيل واسحاق مُحَّد الأمين ***التقابلى اللغوى وتحليل الأخطاء*** , الرياض: عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود. 1402هـ 1982م.

طعيمة, رشدى احمد: ***تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه واساليبه*** : إيسيسكو. 1989م.

المجلة العربية للدراسات اللغوية. ج 4 ع 1. الخرطوم: معهد الخرطوم الدولى. 1985م

عبد العزيز إبراهيم العصيلي، ***مناهج البحث في اللغة المرحلية، مجلة العربية للناطقين بغيرها،*** العدد الثاني، السودان: معهد اللغة بجامعة إفريقيا العالمية، يناير 2005