Taqdir
Volume 7 (1), 2021
p-ISSN 2527-9807|e-ISSN 2621-1157

تحليل مواد الكتب الدراسية العربية لمدرسة الثانوية الإسلامية من منظور البيداغوجيا الإنتقادية

Afif Amrullah[1]
[1]STAI Nahdlatul Ulama Kotabumi, Lampung Utara
E-mail: a.amroella@gmail.com

Abstract

This research assumes that textbooks contribute to forming students' attitudes and behavior. The discussion of this research was formulated interrogatively as follows: 1) How are textbooks considered from a critical pedagogical point of view? 2) Do textbooks have defects and shortcomings from critical pedagogy perspective? This research is library research whose analysis is based on critical pedagogy perspective. In order to analysis data, this research uses critical discourse analysis. And this research is presented in a descriptive-narrative form. This research concludes with the following results: 1) Textbooks do not reach students with low economic levels. 2) There is no exercise for composition and dictation 3) The multiple choices exercise was too much 4) The textbooks contain many Islamic subjects; 5) The topic of textbooks did not yet discuss issues around: capitalism, liberalism, secularism, gender equality and other major humanitarian subject.
Keywords: *Critical Pedagogy; Textbooks Materials; Arabic Language.*

مستخلص البحث

يفترض هذا البحث، اعتمادا على نظر البيداغوجيا الإنتقادية، أن مواد الكتب الدراسية تساهم في تكوين اتجاهات الطلبة وسلوكهم. فصارت مناقشة البحث تجري بشكل استفهامي على النحو التالي: ١) كيف تعتبر الكتب الدراسية من منظور البيداغوجيا الإنتقادية؟ ٢) هل الكتب الدارسية لديها العيوب والنقصان نظرا من البيداغوجيا الإنتقادية؟ هذا البحث من نوع البحوث المكتبية المكتوب بشكل وصفي- سردي. ومن أجل تحليل البيانات، يستخدم الباحث تقنية تحليل الخطاب النقدي. يستنتج هذا البحث الانتقادات الاتية: ١) عدم وصول الكتب الدراسية إلى الطلبة ذوي المستويات الاقتصادية المنخفضة. ٢) عدم التمرين في صيغ الإنشاء والإملاء؛ ٣) كان التمرين الاختياري متعددا مسيطرة للغاية؛ ٤) تحتوي الكتب الدراسية المواد الإسلامية الكثيرة؛ ٥) لم يناقش الموضوع في الكتب الدراسية القضايا حول: الرأسمالية، الليبرالية، العلمانية، المساواة بين الجنسين، وغيرها من الموضوعات الإنسانية الرئيسية.
الكلمات الرئيسية: البيداغوجيا الإنتقادية؛ مواد الكتب الدراسية؛ اللغةالعربية

المقدمة

كان اهتمام الخبراء والعلماء والمنظرون في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في إندونيسيا يركزون في الغالب إلى الجوانب التقنية المنهجية فحسب منها: المدخل والاستراتيجيات وطرق التعليم وكيفية تطبيقها. إنهم مشغلون في البحث عن الأساليب والاستراتيجيات والتقنيات وطريقة التدريس التي تعتبر فعالية وكفاءة لتطبيقها في عملية تعليم اللغة العربية من أجل إتقان المهارات الأربعة التي تتكون من: مهارة الاستماع; مهارة الكلام أو التحدث; مهارة القراءة; ومهارة الكتابة. و تلك الحالة تسبب اخيرا إلى وجود الاتهام بأن الأخطاء الظاهرة فى أثناء عملية تدريس اللغة العربية كلغة ثانية تتعلق كثيرا باختيار المناهج والاستراتيجيات والتقنيات والطرق فى تعليم اللغة العربية. أو أن تعيين طريقة التدريس هو العامل الحاسم الذي يسبب إلى فشل الطلبة في إتقان المواد الدراسية اللغوية.

والافتراض المذكور فى الفقرة السابقة القائل بأن طريقة التدريس هي عامل محدد لنجاح الطلبة في إتقان المادة يستمر لفترة طويلة. كما يمكن معرفته إلى العبارات التالية: محمود يونس، على سبيل المثال، قال الطريقة أهم من المادة (Arsyad, 2010). ومع ذلك، قال دهياتون مسكون، إن طريقة التعليم أهم بكثير من المادة الدراسية، حيث أن المعلم أهم من طريقة التعليم، وروح المعلم هو أهم الجانب مقارنة بكل هذه الجوانب التعليمية الموجودة(Masqon, 2012) . علاوة على ذلك الرأي، أكد سيافر الدين أن الجانب الأهم الذي يحدد نجاح تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في إندونيسيا ويجب علينا مراعاته هو الجانب المنهجي المراد هنا يعني طريقة التدريس (Syafruddin, 1995)؛ فهذا النوع من الرأي الذي سيؤدي إلى نمو الافتراض أن بعض أساليب تعليم اللغة يمكن أن تحسن وترتقي المهارات اللغوية لأي شخص كان في أي وقت كانت وفي أي مكان كان.

على الرغم من تلك الأراء ليست خاطئة تماما، لكن لا يمكن أيضا اعتبارها صحيحة على الإطلاق. بدلا من تحسين إتقان اللغة، تظهر الكثير من الأبحاث الحديثة أن أساليب التعليم الحالية غالبا تفشل في استيعاب تعقيدات اللغات الحالية، والأكثر من ذلك، أن طرق تعليم اللغة الأجنبية تسبب بالفعل المشاكل العديدة الجديدة، كما قالت سيما صادقي فيما يلي:

أولا، الطريقة تنظر إلى اللغة كمجرد الأشياء العادية؛ ثانيا، غالبا ما تفشل طريقة التدريس اللغة الحالية في ربط اللغة والسياق المتعلقة لها مثل: البيئة السياسية والاجتماعية والثقافية واللغوية، فضلا عن احتياجات الطلبة واهتماماتهم. تركز طريقة التعليم الحالية بشكل كبير على جوانب مهارات الغوية القواعد والتواصل، بالإضافة إلى طرق التعليم، بحيث ينسون الجوانب الأساسية للغاية، أي الموضوع أو المادة، والطلبة أنفسهم (Sadeghi, 2008) .

وبالتالي، فمن الضروري علي العلماء في مجال تعليم اللغة الاهتمام إلى الاقتراحات التي قدماها أن هناك شيء واجب على عملية تعليم اللغة الأجنبية النظر بشكل أعمق إلى الجوانب السياقية: الاجتماعي والسياسي والثقافي والتاريخي والاقتصادي الذي يتم فيه تعليم وتعلم اللغة الأجنبية. فقط من خلال مواءمة الأشياء التي يمر بها الطلبة ويشعرون بها مع الظروف المحيطة بهم، ستحصل بالتالي على فهم عميق ودقية عنالمشكلات التي تحدث ولماذا تلك المشكلات حدثت(Timothy G Reagan; Terry A Osborn, 2002) .

مع الاعتبارات المختلفة المذكورة أعلاه، تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الجانب الواحد المهم من عملية تعليم اللغة الأجنبية فهي: المواد الدراسية. الكتب الدراسية العربية كوسيلة توصيل المواد الدراسية من المدرس إلى جميع الطلبة، وهذه الكتب الدراسية لم يحظ وجودها بالاهتمام الكافي، بحيث غالبا ما يتم ترتيب الكتب الدراسية الموجودة بطريقة غير دقيقة تصبح المادة الواردة فيها بمثابة ملاحظة تعويذة وهي إلزامية فقط للطلبة لقراءتها وحفظها وفهمها. أطلق فريري على مفهوم هذه الكتب الدراسية بمفهوم Word-Deposit إيداع الكلمة (Freire, 2007). تجعل الكتب الدراسية العربية مثل هذه نسق التدريس والتعلم عموديا حيث يمكن في الواقع تقييد إبداع الطلبة - فهم قادرون فقط على فهم الكتب الدراسية الموجودة من خلال فهم أي تفسيرات المعلم. بعبارة أخرى، هم قادرون فقط على تقليد أي فهم الدرس بقدر مايفهمه مدرسهم.

علاوة على ذلك، فإن المادة الموجودة في الكتب الدراسية ليست مجرد وسيلة الاتصال. يمكن أن تؤثر المادة اللغوية على تصرفات المتحدثين وهم الطلبة. اللغة التي يتعلمونها الطلبة هي فكرة تنبثق من البيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية القائمة

بهذه الطريقة بهذا فمن المستحيل فصل تعليم وتعلم اللغة أية لغة كانت عن السياق الاجتماعي والثقافي الذي يحيط بالمتعلمين.

ذلك الرأي مستنبطا من الرأي فإن اللغة ليست مجرد التعبير أو الاتصال فحسب، فإنما هي أكثر منه اللغة هي عملية تبنى وتُبنى بالطريقة التي يفهم بها متعلمي اللغة أنفسهم، والبيئة الاجتماعية المحيطة، والتاريخ، وجميع الاحتمالات المتعلقة بمستقبل أبنائهم (Bonny, Norton; Kelleen, Toohey, 2004). من هذا، يمكن التأكد من أن الطلبة سيشاركون بنشاط في عملية التعلم فقط إذا كانت المواد التي يتعلمونها ليست بعيدة عن سياق حياتهم الحقيقية، وحتى أكثر من ذلك، يمكنهم استيعاب المزيد من هذه المواد واستخدامها في حياتهم. كما أكد جيرو Giroux أن النقد النصي هي الطريقة المهمة جدا لتحليل المعلمين الراديكاليين لأنه يعارض فكرة أن التمثيلات في نصوص الكتب الدراسية ليست سوى أدوات محايدة للأفكار (Henry A, 2005).

ومع ذلك، ليس من السهل تحديد المواد الدراسية الملاءمة للكتب الدراسية للغة اللعربية كلغة أجنبية نظرا إلى الشروط التالية: السياق اللغوي والسياسي والاجتماعي والثقافي واحتياجات الطلبة واهتماماتهم. لذلك نحن بحاجة إلى أداة مناسبة، في هذه الحالة، يجادل المؤلفون بأن التعليم النقدي يحتاج إلى النظر في مساهمته الأكاديمية. لأنه، مع مفهوم التعليم النقدي، لا ينظر العملية التعليمية كمجرد النشاط المحايد والمستقل وغير محايد من اهتمامات مختلفة. من ناحية أخرى، يعد التعليم مجالا يحتمل أن يتلوث بمصالح مختلفة. إن مجال التعليم ضعيف للغاية لاستخدامه (خطأ) كأداة لإدامة الوضع الراهن للسلطة مع إخضاع وتهميش واضطهاد الضعفاء. من هناك، يعتقد التعليم النقدي أن كل جانب من الجوانب التعليمية هي دائما بعد سياسي (Nuryatno, 2008) وهكذا، يسعى التعليم النقدي إلى جعل عملية التعليم كوسيلة للتحول الاجتماعي نحو تشكيل مجتمع عادل وديمقراطي قائم على المساواة. في مجال الممارسة، يتطلب التعليم النقدي عملية تعليمية تحررية: "تشجيع الطلبة ليس فقط على فهم النص والواقع الاجتماعي كأغراض للمعرفة، ولكن كيفية استخدام هذا الفهم كأساس للتحول الاجتماعي" (Tabrani, 2014).

في هذه المرحلة، ليس من المبالغة اعتبار التعليم النقدي كالمنظورالصحيح لإعادة قراءة المواد الواردة في الكتب الدراسية لدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها. كما اقترح العديد من الخبراء أو العلماء أيضا: بدأ تنفيذ التعليم النقدي كنهج بديل في تعلم اللغة الأجنبية بحاجة إلى الاهتمام (Takayuki, 2005).

الإطار النظري

تصنيف مفهوم التعليم النقدي على أنه تيار من الفكر التربوي الذي يرى بأن شيء من المحال فصل عملية التعليم تماما عن العناصر السياسية. تنفيذ هذا النوع من الأفكار من قبل عدة المفكرين منهم: باولو فريري، هنريغيروكس، بيتر مكلارين، جو ل. كينشيلو، دوغلاس كيلنر، إيراشور، ستانلي أرونوفيتش، أنطونيا داردر، مايكل دبليو أبل، كارلوس ألبرتو توريس، بيتر مايو(Hidayat, 2013) . أما في أمر تسمياتها، البيداغوجيا الإنتقادية لها أسماء مختلفة، كمثل: البيداغوجيا النقدية والإمكانية، بيداغوجيا التدريس من صوت الطلبة، البيداغوجيا في التمكين، البيداغوجيا الراديكالية، البيداغوجيا من أجل الديمقراطية الراديكالية، البيداغوجيا الاحتمالية، البيداغوجيا النقدية، البيداغوجيا التحويلية (Suharto, 2012).

وغالبا ما يشار إلى علم أصول التدريس النقدي على أنها لتعليم النقدي، وتعليم التحرير. وعلم أصول التدريس الراديكالي، وعلم أصول التدريس التحويلية، والتعليم الشعبي (Subkhan, 2011). وعلى الرغم من اختلاف الأسماء بشكل عام إلا أن جميع الأسماء تحمل نفس الرسالة: "تمكين المظلومين وتحويل المظالم الاجتماعية التي تحدث في المجتمع من خلال وسائل الإعلام التربوية (Nuryatno, 2008). وفقا للمصطلح، فإن التعليم النقدي هو "النظرية التربوية وممارسة التعلم المصممة لبناء الوعي النقدي للظروف الاجتماعية القمعية(Nuryatno, 2008) " أو "التعليم النقدي هو في الأساس فهم في التعليم يعطي الأولوية للتمكين والتحرير (Topatimasang, 2015)". بمزيد من التفصيل، تعرف رحمت هدايت التعليم النقدي على أنه: "النظرية التربوية وممارسة التعلم مصممة لبناء الوعي النقدي للظروف الاجتماعية القمعية. التعليم النقدي هو المنهج التعليمي الذي يسعى إلى مساعدة الطلبة على التساؤل وتحدي الهيمنة والسيطرة على المعتقدات والممارسات (Hidayat, 2013)".

باختصار ، يمكن فهم التعليم النقدي على أنه مفهوم تعليمي يسعى إلى تمكين المضطهدين من خلال تفكيك الممارسات غير العادلة.بعض المفاهيم الأساسية التي يقوم عليها خطاب التربية النقدية: مفهوم التركيز وسياسة التعليم.التركيز هو العملية البشرية في اكتساب الوعي لرؤية الواقع الحالي بوضوح ونقد.يشرح Nuryatno هذا التركيز على أنه "عملية يكون لدى البشر من خلالها وعي نقدي حتى يتمكنوا من رؤية التناقضات

الاجتماعية من حولهم بشكل نقدي ويكونون قادرين على تغييرها" (Nuryatno, 2008). وبالتالي، فإن هدف التركيز هو "القدرة على رؤية النظام الاجتماعي بشكل نقدي أي إنتقادي، وفهم الآثار المتناقضة للحياة، وتعميم هذه التناقضات على البيئات الأخرى وتحويل المجتمع بشكل خلاق" (Smith, 2008).

ينحرف المصطلح *Consciousness* عن الافتراض بأن الوعي البشري لا يمكن أن يتطور بشكل مستقل ولكنه يحتاج إلى الهندسة. ولكل فرد أي إنسان له ثلاثة عناصر للوعي: أولا، الإدراك السحري؛ ثانيا: الوعي الساذج، وثالثا: الوعي النقدي. بعض الاراء التي تتماشى مع هذا نقلها منصور فقيه أن "فريري يقسم بوضوح مستوى التغيير في الوعي البشري من الإدراك السحري إلى الوعي السحري، إلى الوعي الساذج، والوعي الساذج وكيفية تحقيق الإدراك النقدي بمهارة" (Fakih, 2011). أما مورتينينج سيه قالت بأن "فريري يصف التركيز *Consciousness* أو *Awareness* بالعملية التى يكون تركيزه إلى تكوين إنسانا كاملا. عملية تطوير الوعي البشري من خلال ثلاث مراحل متميزة ولكنها مترابطة، وهي الوعي السحري *Magical Consciousness* والوعي الساذج *Naive Consciousness* والوعي النقدي (Murtiningsih, 2004). الوعي السحري *s* ويسمى أيضا الوعي شبه اللازم. الوعي السحري، أي "وعي الأشخاص غير القادرين على معرفة العلاقة بين عامل واخر" (Topatimasang, 2015).

يتميز هذا الإدراك بموقف إنساني يأخذ الواقع الحالي كالأمر المسلم به، ويصف فريري خاصة هذا الوعي السحري بالقدر الذي يدفع الناس إلى مزيد من طيأذرعهم (الاستسلام)، والاستسلام لاستحالة الوقوف ضد الحقائق أو الحقائق القائمة (Freire, Education for Critical Consciousness, 2005). يشعر البشر الذي يتمتع بالوعي السحري أن الواقع الحالي هو شيء طبيعي وما هو عليه. يشعر الشخص أنه لا يمتلك الإرادة والوعي والقدرة على تغيير الواقع الحالي ويميل إلى عدم المبالاة وعدم الرغبة في التفكير عن أحوالهم. في سياق التعليم، "لا توفر العملية التعليمية لهذا النموذج القدرة على تحليل العلاقة بين الأنظمة والهياكل لمشكلة المجتمع" (Topatimasang, 2015). في النهاية، يشعر الطلبة أنه ليس لديهم الحرية في تحديد إرادتهم وأفعالهم.

المرحلة التالية من الإدراك هي الوعي الساذج الشخص في هذا المستوى من الوعي قادر على فهم المشكلة المطروحة. لقد أدرك أن ظروف التهميش والتبعية والتخلف

والاضطهاد ليست شيئا شائعا. لكنهم وصلوا فقط إلى نقطة التفاهم، وهذه المرحلة من الوعي لم تكن قادرة على تحليل المشاكل الاجتماعية المتعلقة بالعناصر التي تدعم مشكلة الوضع الاجتماعي الراهن. التعليم الذي هو في هذه العملية في مرحلة الوعي هذه، "التعليم في هذا السياق أيضا لا يشكك في الأنظمة والهياكل، حتى الأنظمة والهياكل القائمة جيدة بالفعل وصحيحة تعطى العوامل وبالتالي لا داعي للتساؤل" (Topatimasang, 2015). يعرف الشخص الذي يتمتع بهذا المستوى من الوعي أن هناك شيئا ما خطأ في العملية التعليمية الحالية، لكنه غير قادر على تحديده أو التشكيك فيه.

أخيرا، الوعي النقدي للوعي النقدي أو يُسمى أيضا الوعي الانتقدي الانتقالي. لهذا الوعي عدة خصائص، وهي:

"العمق في تفسير المشكلة؛ استبدال التفسيرات السحرية بتفسيرات تستند إلى مبدأ السببية؛ اختبار نتائج الشخص؛ وكذلك مع الانفتاح على المراجعة؛ مع محاولة تجنب التشويه عند صياغة مشكلة وتجنب الافتراضات عند تحليل المشكلة؛ رفض نقل المسؤولية؛ برفض الموقف السلبي؛ من خلال تقديم الحجج؛ بتفضيل الحوار على الجدل. من خلال التكيف مع الأشياء الجديدة لأسباب خارجة عن الأشياء الجديدة، ومع الحس السليم لعدم رفض القديم لمجرد أنه قديم - بقبول ما هو صالح، قديما وجديدا" (Freire, Education for Critical Consciousness, 2005).

هذا الوعي النقدي، هو أكثر تحليلا وعمليا، ويميل إلى استكشاف الحقائق الموجودة وفحصها واختبارها. يستوعب الوعي النقدي دائما كلماهوبناء، ثم ستتدهور المواقف السلبية والمحافظة تلقائيا. الشخص الذي وصل إلى هذاالمستوى من الوعي سيكون لديه عقلمتفتحفيالاستجابة للأشياء الجديدة، بحيث يكون قادرا على فهم المشكلات الاجتماعية منحوله، ويكون قادرا على تحديد المشكلات القائمة وتحديدها وتحديد جميع العناصر التي لديها القدرة على التأثير على هذه المشاكل الاجتماعية. يمكن هم حتى تقديم حلول بديلة للمشاكل الاجتماعية القائمة. الجهود الواجب بذلها للوصول إلى درجة من الوعي النقدي وفق وجهة نظر التربيةالنقدية هي كمايلي:

"المرحلة الأولى هي التسمية وهي مرحلة طرح الشيء: ما هي المشكلة؟ هذه المرحلة هي تمرين للتشكيك في شيء ما، سواء كان مرتبطا بالنص أو بالواقع الاجتماعي أو

هياكل الاقتصاد السياسي. لتوضيح وجهة نظر المشكلة، تستمر المرحلة الثانية من التفكير، أي من خلال طرح سؤال أساسي للعثور على جذر المشكلة: لماذا تحدث؟ كيف نفسر هذا؟ تهدف هذه المرحلة إلى اعتياد الطلبة على عدم التفكير بشكل تبسيطي، بل على التفكير النقدي والتأمل. حتى لا تقع في شرك الخطابة والكلمات، انتقل إلى المرحلة الثالثة من التمثيل وهي عملية البحث عن بدائل لحل المشكلة: ما الذي يمكن فعله لتغيير الوضع؟ هذه مرحلة عملية (Nuryatno, " 2008).

إذا أصبح هذا الوعي النقدي جزءا لا يتجزأ من عملية تعلم وتعليم اللغة، فسيكون الطلبة قادرين على التفكير وفهم أن اللغة في الواقع مثل الكلمات والقواعد والخطاب يمكن أن تتكاثر أو تقوي أو تتحدى أيديولوجيات معينة ويمكن أيضا استخدامها في النضال من أجل القوة أو الهيمنة. الاستنتاج الذي يمكن استخلاصه من هذا التفسير هو أنه مع نمو الوعي النقدي لدى الطلبة، سيتمكنون من تغيير واقع حياتهم وتحسينه من أجل تحقيق الهدف الرئيسي للعملية التعليمية، وهو أن يصبحوا إنسانا كاملا أو إنسانا.

يمكن رؤية العلاقة بين التعليم النقدي وعملية تعلم اللغة، في هذه الحالة العربية، من رأي ستانلي أرونوفيتز وهنري أ. أن الممارسين في مجال التعليم بحاجة إلى تطوير لغة حرجة للغة لتحديد ممارسات التعلم التي تجعل الطلبة سلبيين والقضاء عليها. إن وجود معلم في هذه الممارسة، مثل الفني، سيقضي على روح القيادة وعملية التعلم نفسها (Stanley & Henry, 1997). بالإضافة إلى ذلك، يرى محمد جواد رياساتي وفاطمة ملائي أن تعليم اللغة الناقد يمكن أن يكون رابطا بين معرفة القواعد والمفردات. مع معرفة المشاكل الاجتماعية وكيفية حل هذه المشاكل الاجتماعية؛ بهذه الطريقة سيكون الطلبةنشطين في الفصل وفي المجتمع. الأهداف التي يتعين تحقيقها من تنفيذ التعليم النقدي في عملية التعلم هي إعداد الطلبة للمشاركة في مجتمع ديمقراطي (Javad & Fatemeh, 2012). يجب أن تهتم عملية تعلم اللغة العربية أيضا بالجوانب المتعلقة باللغة أو علم اللغة المعدني للغة البشرية، والتي تشم لهذه الجوانب:

١) السياق الاجتماعي لاستخدام اللغة؛ ٢) طبيعة وتأثيرات الترميز وخلط الترميز في الممارسة اللغوية طبيعة ونتائج الاتصال اللغوي؛ ٣) طبيعة وعواقب الاتصال اللغوي طبيعة وآثار تبديل الشفرة وخلط الشفرات؛ ٤) ثنائية اللغة وتعدد اللغات

كقواعد اجتماعية ومعايير فردية ثنائية اللغة وتعدد اللغات كأعراف فردية واجتماعية؛ ٥) الوعي بإيكولوجيا اللغة: الوعي ببيئة اللغة (اللغات)؛ ٦) الأيديولوجيا وفكر اللغة واللغة؛ ٧) العلاقة بين اللغة والقوة؛ ٨) فهم طبيعة ومستوى التنوع اللغوي في تعددية المجتمع - فهم واقعي لطبيعة ومدى التنوع اللغوي في المجتمعات المختلفة؛ ٩) مواقف السلوك اللغوي؛ ١٠) قضايا حول توحيد اللغة قضايا توحيد اللغة؛ ١١) قضايا التطهير اللغوي. قضايا التطهير اللغوي؛ ١٢) طبيعة ونتائج الطبيعة والآثار المترتبة على التباين اللغوي؛ ١٣) مفهوم الشرعية اللغوية. مفهوم الشرعية اللغوية؛ ١٤) حقوق اللغة ومسؤوليات اللغة حقوق اللغة ومسؤوليات اللغة؛ ١٥) طبيعة وعمليات تغيير اللغة طبيعة وعملية تغيير اللغة؛ ١٦) العلاقات المتبادلة بين اللغات والعائلات اللغوية والعلاقة المتبادلة بين اللغات والعائلات اللغوية؛ ١٧) التطور التاريخي للغات - التطور التاريخي للغات؛ ١٨) اكتساب اللغة وتعلم اللغة اكتساب اللغة وتعلم اللغة؛ ١٩) العلاقة بين اللغة والثقافة العلاقة بين اللغة والثقافة؛ ٢٠) طبيعة محو الأمية ومفهوم تنوع محو الأمية وطبيعة محو الأمية ومفهوم الأمية المتعددة؛ ٢١) الاختلافات اللغوية مقابل أمراض اللغة. الاختلافات اللغوية مقابل أمراض اللغة؛ ٢٢) طبيعة السياسة اللغوية وكيفية استخدامها والتخطيط اللغوي طبيعة واستخدامات السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي. ٢٤) الوعي اللغوي الناقد الوعي اللغوي النقدي (Timothy & Terry, 2002).

يجب مراعاة عناصر علم اللغة المعدنية للغة البشرية الواردة في القائمة أعلا هو التطرق إليها من خلال تعليم اللغة العربية. لأنه من خلالدمج العناصر المتعلقة باللغة في المواد والممارسات التعليمية، يمكن مساعدة الطلبة في زيادة وعيهم النقدي.

منهجية البحث

يعتمد مصطلح طريقة البحث أي سميت أيضا بمنهجية البحث هنا على الرأي الذي أخرجه Hoed، بأنها "طريقة البحث هي الطريقة للحصول على المعرفة وفهم الكائن قيد الدراسة وكيف تلبي هذه المعرفة وفهم أهداف البحث" (Hoed, 2011). أن المنهجية هي "العملية والمبادئ والإجراءات المستخدمة للتعامل مع المشكلات والبحث عن إجابات" (Taylor & DeVault, 2016). وبناء على الرأي القائل بأن "البحث الذي يتم إجراؤه على

المعلومات الموثقة في التسجيلات، سواء كانت صورا أو صوتا أو كتابة أو غير ذلك من أشكال التسجيل، يعرف عموما باسم البحث التحليلي للمستندات أو تحليل المحتوى أي البحوث المكتبية" (Arikunto, 2016). فإذن تعتمد على ذالك فنوع هذا البحث من فئة تحليل الوثائق. خطوات تحليل البيانات في هذه الدراسة الوصف الذي قدمه إيان داي Ian Dey والذي ينصعلى أن جوهر التحليل النوعي يكمن في عملية وصف الظواهر وتصنيفها ومعرفة كيفية ترابط المفاهيم الحالية (Dey, 1993). لتسهيل عملية تحليل البيانا لهذه الدراسة، يتم استخدام تقنيات تحليل الخطاب النقدي *Critical Discourse Analysis* لأنها "تستخدم اللغة لوظائف مختلفة ولها عواقب متعددة. قادرة على قيادة المجموعات والتأثير فيها ووصفها والشفقة عليها والتلاعب بها ونقلها أو إقناعها" (Haryatmoko, 2017).

نتائج البحث ومناقشتها

من وجهة نظر البيداغوجيا الإنتقادية أو التعليم النقدي لا تعتبر مواد الكتب الدراسية لدرس اللغة العربية كمجرد الكتب العادية التي تحتوي على مجموعة من المواد الدراسية ليقرؤواها الطلبة ويحفظونها ويقلدونها، ولكن تلك الكتب الدراسية لابد لها أيضا الاحتواء وتقديم المواد الدراسية التي تقدر على تحفز قوة التفكير النقدي لدى الطلبة. وأما هذا البحث يركز فقط على الكتب الدراسية الثلاثة فهي: أولا، الكتاب الدراسيلدر اللغة العربية لطلبة الصف العاشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية في المنهج الدراسي عام ٢٠١٣؛ ثانيا،الكتاب الدراسي لدرس اللغة العربية لطلبة الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية في المنهج الدراسي عام ٢٠١٣؛ ثالثا، الكتاب الدراسي لدرس اللغة العربية لطلبة الصف الثاني عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية في المنهج الدراسي عام ٢٠١٣.

تم استخدام التعليم النقدي فى هذا البحث كأداة لعرض الكتب الدراسية من عدة جوانب أو من كل جانب، بما في ذلك: ملاءمة المواد بحياة الطلبة؛ تقديم المواد اللغوية والقراءة والرسومات؛ الواجبات أو التمرينات وأسئلة الممارسة؛ سهولة الوصول أو مستوى السهولة في الحصول على الكتب الدراسية.

يتم وضع اللغة العربية في ا لكتب الدراسية فقط كعامل داعم أو داعم أو دا فعلت عميق دراسة العلوم الدينية. بمعنى اخر، دروس اللغة العربية هي مجرد مكمل لدروس

أخرى. انطلاقا من جانب الملاءمة المادية، يحتوي الكتاب على الكثير من الرموز الدينية، أو يبرز البعد الإسلامي في كل من الصور والنصوص. يمكن أن يؤدي هذاالنوع من الأشياء إلى نمو السياسات الهوية التي، تركت دون رادع، سيكون له القدرة على إثارة المشاكل أكبر: التمييز، والصراع بين الأعراق والأعراق والأديان نفسها. بصرف النظر عن ذلك، يظهر أيضا مؤشر على أن دور المرأة يقتصر على المجال المنزلي في السرد الوارد في النص. وفي الوقت نفسه، من حيث العرض المادي، لا يزال يميل إلى أن يكون تقليدي او يبدو أقل تنوعا.

لذلك يحتاج المعلمون إلى العمل بشكل أكثر إبداعا من حيث تقديم المواد الموجودة حيث سيستغرق ذلك وقتا، بحيث تصبح عملية التعليم والتعلم أقل كفاءة. علاوة على ذلك، لاتزال هناك جوانب من اللغة المستخدمة، ومن حيث القراءة، والرسومات، وأخطاء في الكتابة، واستخدام لغة غير مثيرة للاهتمام ولا تتوافق مع تطورالطلبة، أو عدم استخدام لغة جيدة ووضوح، وكذلك رسومات لا تعمل حقا. هناك تبعية أو تهميش للمرأة من خلال جعل أدوارها مقصورة على المجال المنزلي. جدول المحتويات الذي يجب أن يسهل على القراء العثور على موضوعات على صفحات الكتب الدراسية العربية الموجودة، في الواقع يضلل القارئ لأن هناك أخطاء ناتجة عن عدما لدقة في الإعداد من ناحية الوضوح، لا تزال كثافة الأفكار والمعلومات في الكتب الدراسية العربية ضعيفة للغاية.

الخطاب الحالي عناصر حضرية والنخبة مع الطبقة الاقتصادية المتوسطة العليا. المرئيات المستخدمة تعكس هذا بشكل كبير. وفي النظر من حيث سهولة قراءة الأشكال أو الطبوغرافيا من تلك الكتب الدراسية، والمسافات الواسعة والجوانب الرسومية الأخرى، فإن الكتب الدراسية العربية الثلاثة لاتزال تتمتع بمستوى ضعيف من الجاذبية، والمواد المقررة الموجودة لاتتوافق مع اهتمامات الطلبة، أسلوب الكتابة الذي لا يزال رتيبا، والقليل جدا في عرض التعابير الرسمية أوالقواعد القياسية.

في ما يتعلق بالواجبات والأسئلة أو الممارسة الموجودة في الكتب الدراسية لاتزال هذه الكتب الدراسية تلعب دورا مثلا لكتيبات أو الأدلة حتى يصبح الطلبة أقل قدرة على استكشاف أفكارهم من خلال الكتب الدراسية التي يدرسونها. التمارين في شكل متعددة الخيارات التي تهيمن على محتوى الكتب الدراسية العربية والتي ستعيقب الفعل قدرة الطلبة على التفكير بشكل أكثر إبداعا.

نظرا من جانب الوصول إلى الكتب الدراسية باللغة العربية جيد بما فيه الكفاية، فالنسق الرقمي أو الكتاب الإلكتروني لهذه الكتب الدراسية باللغة العربية يسهل تنزيله مجانيا من الإنترنت. ومع ذلك، لا تزال النسخة المطبوعة صعبة للغاية، خاصة بالنسبة للمدارس الدينية الموجودة في القرى وبعيدا عن المدن الكبرى.

الخلاصة

في ختام هذه الدراسة و بالنظر الى ما تم تقديمه سابقا من الاستنتاجات عن تحليل الكتب الدراسية لدرس اللغة العربية بالمدرسة الثانوية الإسلامية من منظور البيداغوجيا الإنتقادية، بأن تلك الكتب لم تناسب بالسياق الأندونيسي من كون ظهرت من تلك الكتب الأمور التالية: ١) لم يصل الموضوع في الكتب الدراسية العربية المقررة إلى حياة الطلبة ذوي المستويات الاقتصادية المنخفضة يعنى ابناء هؤلاء الفقراء والمساكين في السياق الاندونيسيا، بحيث يصعب عليهم استيعاب الدروس؛ ٢) عدم التمارين في صيغ الإنشاء والإملاء؛ ٣) الأسئلة أو التمرين في شكل متعددة الخيارات هي المسيطرة للغاية حيث هذه لا تقدر على تحفيز نمو قوة تفسير الطلبة؛ ٤) تحتوي الكتب الدراسية العربية بكثيرة من المواد التي تتعلق بالإسلام؛ ٥) لم تتطرق المواد في الكتب الدراسية العربية إلى القضايا المهمة حول: الرأسمالية والليبرالية والعلمانية والمساواة بين الجنسين وغيرها من الموضوعات الإنسانية الرئيسية التي يمكن بها تحفيز بالفعل نمو الوعي النقدي لدى الطلبة.

المراجع

Arikunto, S. (2016). *Manajemen Penelitian.* Jakarta: Rineka Cipta.

Arsyad, A. (2010). *Bahasa Arab dan Metode Pengajarannya: Beberapa Pokok Pikiran.* Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Bonny, Norton; Kelleen, Toohey. (2004). *Critical Pedagogy and language learning: an Introduction.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis: A User Friendly Guide for Social Scientists.* London: Routledge.

Fakih, M. (2011). *Jalan Lain: Manifesto Intelektual Organik.* Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Freire, P. (2005). *Education for Critical Consciousness.* London: Continuum.

Freire, P. (2007). *Politik Pendidikan Kebudayaan Kekuasaan dan Pembebasan.* Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Haryatmoko. (2017). *Critical Discourse Analysis.* Jakarta: Rajawali Press.

Henry A, G. (2005). Critical Theory and the Politics of Culture and Voice: Rethinking the Discourse of Educational Research. In R. R.Sherman, & R. B. Webb, *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (p. 202). London: Routledge Falmer.

Hidayat, R. (2013). *Pedagogi Kritis: Sejarah, Perkembangan dan Pemikiran.* Jakarta: Raja Grafindo Persada.

Hoed, B. (2011). *Semiotik dan Dinamika Sosial Budaya.* Jakarta: Komunitas Bambu.

Javad, R., & Fatemeh, M. (2012). Critical Pedagogy and Language Learning. *International Journal of Humanities and Social Science*, 224.

Masqon, D. (2012). al-Lughoh al-Arabiyah Ta'limuha wa Ta'alumuha fi Indonesia al-Haditsah. *Tsaqafah*, 211.

Murtiningsih, S. (2004). *Pendidikan Alat Perlawanan Teori Pendidikan Radikal Paulo Freire.* Yogyakarta: Resist Book.

Nuryatno, A. (2008). *Mazhab Pendidikan Kritis Menyingkap Relasi Pengetahuan Politik dan Kekuasaan.* Yogyakarta: Resist Book.

Sadeghi, S. (2008). Critical Pedagogy in EFL Teaching Context: An Ignis Fatuus or an Alternative Approach. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 276.

Smith, W. (2008). *Conscientizacao Tujuan Pendidikan Paulo Freire.* Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Stanley, A., & Henry, G. (1997). *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism.* USA: University of Minnesota Press.

Subkhan, E. (2011). Pedagogik Kritis dalam Teknologi Pendidikan. In H. Tilaar, *Pedagogik Kritis Perkembangan, Substansi dan Perkembangannya di Indonesia* (p. 137). Jakarta: Rineka Cipta.

Suharto, T. (2012). Pendidikan Kritis dalam Perspektif Epistemologi Islam. *AICIS* (pp. 279-280). Surabaya: UIN Sunan Ampel.

Syafruddin, D. (1995). Mahmud Yunus wa Ittijaahaatuhu fi Tajdiidi Ta'liimi al-Lughah al-Arabiyyah. *Studia Islamika*, 187-195.

Tabrani. (2014). Isu-isu Kritis dalam Pendidikan Islam menurut Perspektif Pedagogik Kritis. *Islam Futura*, 253.

Takayuki, O. (2005). Critical Consciousness and Critical Language Teaching. *Second Language Studies*, 175.

Taylor, S., & DeVault, R. B. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods A Guidebook and Resource.* Canada: Wiley.

Timothy G Reagan; Terry A Osborn. (2002). The Foreign Language Educator in Society:Toward a Critical Pedagogy. In G. R. Timothy, & A. O. Terry, *The Foreign Language Educator in Society:Toward a Critical Pedagogy* (pp. 1-2). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Timothy, R., & Terry, O. (2002). Toward a Critical Foreign Language Pedagogy. In R. Timothy, & O. Terry, *The Foreign Language Educator in Society: Toward a Critical Pedagogy* (p. 135). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Topatimasang, R. (2015). *Pendidikan Popular: Membangun Kesadaran Kritis.* Yogyakarta: Insist Press.