INTAJIYA: Journal of *Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah*
Vol. 3 No. 2 Oktober 2026
DOI: https://doi.org/10.35878/intajiya.v2i1.xxx
ISSN: 3063-8372

تجديد النحو عند شوقي ضيف وآفاق تطبيقه في المعاهد الإسلامية بإندونيسيا

Shawqi Dayf's Renewal of Arabic Grammar and Its Implementation in Indonesian Pesantren

Raodah, Ali Subhan
Institut Pesantren Mathali'ul Falah Pati, Indonesia
e-mail: raodah@ipmafa.ac.id

ملخص

تبحث هذه الدراسة في مشروع شوقي ضيف لتجديد النحو العربي كما بسطه في كتابه «تجديد النحو»، وتسائل مدى صلاحيته للتطبيق في المعاهد الإسلامية (البيسانترين) بإندونيسيا التي ما زالت تعلّم النحو عبر المتون المحفوظة والقراءة المعنوية للكتب التراثية. وتهدف إلى الكشف عن الأسس الستة التي بنى عليها ضيف مشروعه ومنطقها التعليمي، وتحديد موقع كل أساس من منظومة تعليم النحو في المعهد، ثم اقتراح صيغة لتطبيقها لا تُخلّ بمرجعية التراث. والدراسة نوعية مكتبية، جُمعت بياناتها من الطبعة السادسة من الكتاب، ومن الكتب النحوية المتداولة في المعاهد، ومن الدراسات الميدانية المنشورة بين ٢٠١٦ و٢٠٢٥، وحُلّلت بتحليل المضمون والتحليل الوثائقي والمقارنة. وتُظهر النتائج أن أسس إعادة تنسيق الأبواب ووضع التعريفات الدقيقة وحذف الزوائد قابلة للتبنّي في مستوى الشرح والتدريس، وأن أساس الإضافات متحقق أصلًا في المعهد بتقديم التجويد والتصريف على النحو، وأن أساس إلغاء الإعرابين التقديري والمحلي يحتاج إلى إعادة تأويل؛ لأن طريقة «المعنى المعلّق» تجعل الوظيفة الإعرابية أداة للفهم والترجمة. وتقترح الدراسة «نموذج التجديد الوظيفي متعدد المستويات» الذي يحفظ المتن، ويجدّد الشرح، ويوسّع معيار ضيف من «الإعراب لصحة النطق» إلى «الإعراب لصحة النطق والفهم».

الكلمات المفتاحية: شوقي ضيف؛ تجديد النحو؛ النحو التعليمي؛ المعاهد الإسلامية؛ الإعراب الوظيفي

Abstract

This study examines Shawqi Dayf's project for renewing Arabic grammar in Tajdīd al-Naḥw and asks how far it can be implemented in Indonesian pesantren, where grammar is still taught through memorized texts (matn) and meaning-oriented reading of classical works. It identifies Dayf's six principles and their pedagogical logic, locates each within the pesantren grammar ecosystem, and proposes an implementation that preserves the authority of the turāth. The study is qualitative library research. Data came from the book's sixth edition, pesantren grammar texts, and field studies published in 2016–2025, analyzed through

content analysis, document analysis, and comparison. The findings show that rearranging chapters, precise definitions, and the removal of superfluities can be adopted at the level of explanation and teaching; that Dayf's additions already exist in pesantren through the prior study of tajwīd and morphology; and that abolishing implied and positional iʿrāb requires reinterpretation, because interlinear makna gandul translation turns syntactic function into a tool of comprehension. The study proposes a multi-level functional renewal model that keeps the matn, renews the sharḥ, and widens Dayf's criterion from "iʿrāb for correct pronunciation" to "iʿrāb for correct pronunciation and comprehension."

Keywords: Shawqi Dayf; renewal of grammar; pedagogical grammar; pesantren; functional iʿrāb

Abstrak

Penelitian ini mengkaji proyek pembaruan nahwu Syauqi Dhaif sebagaimana dipaparkan dalam kitab Tajdīd al-Naḥw, serta menimbang sejauh mana proyek itu dapat diterapkan di pesantren Indonesia yang masih mengajarkan nahwu melalui matan hafalan dan pembacaan kitab turats berbasis makna. Tujuannya adalah mengungkap enam prinsip pembaruan Dhaif beserta logika pedagogisnya, memetakan posisi setiap prinsip dalam ekosistem pembelajaran nahwu pesantren, dan menawarkan bentuk penerapan yang tidak menggoyahkan otoritas turats. Penelitian ini merupakan studi kepustakaan kualitatif. Data diambil dari cetakan keenam kitab tersebut, kitab-kitab nahwu yang dipakai di pesantren, dan penelitian lapangan yang terbit pada 2016–2025, lalu dianalisis dengan analisis isi, analisis dokumen, dan perbandingan. Hasilnya menunjukkan bahwa prinsip penataan ulang bab, definisi yang cermat, dan pembuangan tambahan yang tidak perlu dapat diadopsi pada tataran syarah dan pengajaran; prinsip penambahan sudah terwujud di pesantren melalui pembelajaran tajwid dan sharaf yang mendahului nahwu; sedangkan prinsip penghapusan i'rab taqdiri dan mahalli perlu ditafsir ulang, karena makna gandul menjadikan fungsi sintaksis sebagai alat pemahaman dan penerjemahan. Penelitian ini mengusulkan model pembaruan fungsional berjenjang yang menjaga matan, memperbarui syarah, dan memperluas kriteria Dhaif dari "i'rab untuk ketepatan pelafalan" menjadi "i'rab untuk ketepatan pelafalan dan pemahaman".

Kata kunci: Syauqi Dhaif; pembaruan nahwu; nahwu ta'limi; pesantren; i'rab fungsional

مقدمة

النحو في التراث العربي وجهان في ثوب واحد: علمٌ يصف اللغة ويعلّل ظواهرها، وصنعةٌ تعليمية غايتها أن ينطق المتعلم ويفهم على سنن العرب. وقد ظل الوجهان متداخلين في كتب النحاة منذ سيبويه، فلما اتسعت الصنعة بنظرية العامل وما تفرّع عنها من تقدير وتأويل وعلل ثوانٍ وثوالث، أخذ الوجه التعليمي يثقل بما لا يحتاج إليه المتعلم (Owens, 1988؛ Versteegh, 2014). ومن هنا قامت دعوات «التيسير» التي تمتد جذورها إلى ابن مضاء القرطبي في «الرد على النحاة»، وإلى محاولات تقريب النحو لغير العرب عند

الشاطبي في «المقاصد الشافية» (Nurdianto & Ritonga, 2021؛ Suyuti, 2023)، ثم تجددت في العصر الحديث مع إبراهيم مصطفى في «إحياء النحو»، ومهدي المخزومي، ولجنة وزارة المعارف المصرية سنة ١٩٣٨، وقرارات مجمع اللغة العربية بالقاهرة سنتي ١٩٤٥ و١٩٧٩ (ابن مضاء، ١٩٨٢؛ مصطفى، ١٩٣٧؛ المخزومي، ١٩٦٤؛ ضيف، ٢٠١٣، ص. ٣–٥).

ويُعدّ شوقي ضيف (١٩١٠–٢٠٠٥) أكمل أصحاب هذه الدعوة مشروعًا؛ إذ لم يقف عند نقد النحاة، بل ألّف كتابًا تعليميًا تامًّا أعاد فيه بناء أبواب النحو على ستة أسس، وصرّح بأمله أن يتخذه مؤلفو كتب النحو التعليمي أساسًا لكتب «مندرجة مع سنوات الناشئة» (ضيف، ٢٠١٣، ص. ٨). فالكتاب ليس رأيًا في النحو فحسب، بل هو نموذج منهجي قابل للنقل إلى مقررات تعليمية جديدة، وهذا ما يجعل سؤال تطبيقه في بيئات تعليمية أخرى سؤالًا مشروعًا.

وعلى الطرف الآخر من العالم الإسلامي تقف المعاهد الإسلامية التقليدية في إندونيسيا (البيسانترين) نموذجًا مختلفًا لتعليم النحو؛ فالطالب (السَّنتري) يبدأ بحفظ متن الآجرومية أو نظمها للعمريطي، ثم يرتقي إلى ألفية ابن مالك وشروحها، ويقرأ الكتب التراثية قراءة «المعنى المعلّق» (makna gandul) التي يُكتب فيها تحت كل كلمة عربية معناها باللغة الجاوية أو غيرها، مع رمز يدل على وظيفتها النحوية (van Bruinessen, 1990؛ Dhofier, 2011؛ Burdah, 2011). وقد نشأت في العقود الأخيرة داخل المعاهد نفسها طرق «سريعة» لتعليم القواعد، مثل «أمثلتي» و«تمييز» و«المفتاح للعلوم» و«ابتدائي»، تعلن جميعًا أنها تختصر طريق قراءة الكتب (Azhari, 2020؛ Afyuddin et al., 2023؛ Natsir & As’ad, 2024؛ Nizar et al., 2025). ومع ذلك تشير الدراسات الميدانية إلى أن صعوبة النحو ما زالت قائمة لدى طلاب المستويات الأولى، بأسباب لغوية وغير لغوية (Yahya & Fauzi, 2021؛ Haulina & Akhas, 2024).

فالمسألة إذن ليست في الحاجة إلى التيسير، وإنما في نوعه: هل يصلح تيسير ضيف، الذي نشأ في بيئة ناطقة بالعربية وفي سياق المدرسة النظامية المصرية، لبيئة غير عربية تقرأ العربية لتفهمها وتترجمها، وتعدّ المتن المحفوظ سندًا علميًا وروحيًا؟ وأيّ أسسه يمكن تبنّيه دون أن تنقطع صلة الطالب بالشروح والحواشي التي تقوم عليها قراءة التراث؟

الدراسات السابقة

تناولت دراسات حديثة مشروع ضيف، ويمكن تصنيفها ثلاث طوائف. الأولى وصفية تعرض الأسس وتشرحها، كدراسة دحوني ومذبوحي (٢٠٢٢) لمنهج التيسير في «تجديد النحو»، ودراسة Thalib (٢٠٢١) التي قوّمت إسهامات ضيف ورأت أن النحو الأيسر يخدم المتعلمين الجدد ولا سيما غير الناطقين بالعربية، ودراسة Setiadi (٢٠٢٢) التي قرأت الأسس الستة بوصفها مقاربة لتعليم غير الناطقين، وأيّدت أكثرها مع اعتراض على جزئيات

منها كمعالجة «ما» و«لات». والثانية نقدية تضع المشروع في سياق حركة التيسير، كدراسة قنبر (٢٠٢١) عن نقد إبراهيم مصطفى للنحو، وقزعوط (٢٠١٩) عن التعليل والعامل عنده، وAnwar (٢٠١٦) عن الإعراب والبناء في منهجه، وCampanelli (٢٠١٨) التي بيّنت أن ابن مضاء انتقد مناهج النحاة لا قواعدهم المعيارية، وDrozdík (٢٠٠٨) الذي عدّ تيسير ضيف تبسيطًا للوصف النحوي لا يمسّ النظام النحوي نفسه. والثالثة تطبيقية، أبرزها دراسة Afyuddin وزملائه (٢٠٢٣) التي حلّلت مادة «تمييز» في ضوء أسس ضيف، فوجدتها تتقاطع معها ما عدا أساس إلغاء الإعرابين التقديري والمحلي، لأن الكتاب موجّه إلى ترجمة القرآن لا إلى الإعراب. وفي جانب المعاهد رصدت الدراسات تعليم «أمثلتي» (Azhari, 2020؛ Habibillah & Ulum, 2025)، و«المفتاح للعلوم» (Nizar et al., 2025)، و«ابتدائي» (Natsir & As'ad, 2024)، و«النحو الواضح» (Ahkas & Mahabbah Fillah, 2022)، ومشكلات تعليم الآجرومية (Haulina & Akhas, 2024).

وعلى كثرة هذه الدراسات، فقد انصرف أكثرها إلى عرض أسس ضيف أو إلى تقويم طريقة واحدة بعينها، وقليل منها ما وضع الأسس الستة في مواجهة منظومة تعليم النحو في المعهد بكاملها: متونها المحفوظة، وطرقها السريعة، وطريقتها في القراءة المعنوية. ولم تُعنَ دراسة —في حدود ما اطّلع عليه الباحث— بتفسير «مقاومة» المعهد لأساس إلغاء الإعرابين التقديري والمحلي، ولا بالسؤال عن إمكان تطبيق التجديد في مستوى تعليمي دون آخر. لذلك تسعى هذه الدراسة إلى: (١) الكشف عن الأسس الستة لتجديد النحو عند ضيف ومنطقها التعليمي؛ (٢) تحديد مواقع الالتقاء والافتراق بين هذه الأسس ومنظومة تعليم النحو في المعاهد الإسلامية بإندونيسيا؛ (٣) اقتراح نموذج لتطبيقها يحفظ مرجعية التراث ويحقق غاية التيسير.

الإطار النظري

تستند الدراسة إلى ثلاثة مفاهيم. أولها التمييز بين النحو العلمي الذي يصف اللغة ويعلّل ظواهرها، والنحو التعليمي الذي ينتقي منه ما يحتاج إليه المتعلم لصحة الأداء؛ وهو تمييز يقوم عليه مشروع ضيف نفسه حين قرّر أن الإعراب وسيلة لا غاية (ضيف، ٢٠١٣، ص. ٢٦)، ويلتقي مع ما قرّره تمام حسان (١٩٧٣) من أن المعنى النحوي يُستخلص من تضافر القرائن لا من العلامة الإعرابية وحدها. وثانيها نظرية العبء المعرفي التي تفرّق بين عبء داخلي ملازم لطبيعة المادة، وعبء دخيل ناتج عن طريقة عرضها، وعبء مثمر يخدم بناء المخططات الذهنية، وتنبّه إلى أن ما ينفع المبتدئ قد لا ينفع المتمكّن (Sweller, 1988؛ Sweller et al., 2019)؛ وبها تُقرأ «الزوائد» عند ضيف بوصفها عبئًا دخيلًا، ويُسأل عن كون بعض ما يحذفه عبئًا مثمرًا في بيئة أخرى. وثالثها النظر إلى النحو مهارة توظيفية لا معرفة تقريرية فحسب، على نحو ما تقترحه Larsen-Freeman (٢٠٠٣) بمفهوم

grammaring الذي يجمع الشكل والمعنى والاستعمال؛ وهو مفهوم يتيح النظر إلى الإعراب في المعهد أداةً للقراءة والترجمة لا غاية في ذاته.

منهجية البحث

هذه دراسة نوعية من نوع البحث المكتبي، تجمع بين المنهج الوصفي التحليلي والمنهج المقارن. وتنقسم مصادر بياناتها قسمين: مصدر أوّلي هو كتاب «تجديد النحو» لشوقي ضيف في طبعته السادسة (ضيف، ٢٠١٣)، وقد اعتُمدت فيه المقدمة (ص. ٣–٨) والمدخل الذي بسط فيه الأسس الستة (ص. ٩–٤٣) اعتمادًا كاملًا، مع الرجوع إلى أبواب الكتاب وفهرسه (ص. ٤٥–٢٨٢) للتحقق من طريقة تطبيق الأسس في المتن؛ ومصادر ثانوية تشمل كتبه الأخرى في النحو، والكتب النحوية المتداولة في المعاهد، والدراسات المنشورة عن مشروعه وعن تعليم النحو في المعاهد الإندونيسية، مع تقديم ما نُشر بين ٢٠١٦ و٢٠٢٥.

وجُمعت البيانات بطريقة التوثيق؛ فقُرئ المدخل قراءة فاحصة، ودُوّن كل أساس بأحكامه وأمثلته وأرقام صفحاته، ثم حُصرت الأبواب المحذوفة والمضافة. وجُمعت الدراسات الثانوية من بوابات المجلات العلمية الإندونيسية والعربية والدولية، واقتُصر منها على ما أمكن التحقق من بياناته الببليوغرافية.

وحُلّلت البيانات بتحليل المضمون (Krippendorff, 2019) والتحليل الوثائقي (Bowen, 2009) في ثلاث خطوات: (١) ترميز الأسس الستة بحسب ما تحذفه وما تعيد تنظيمه وما تضيفه؛ (٢) مقابلة كل أساس بمستويات منظومة النحو في المعهد: المتن، والشرح والتدريس، والقراءة التطبيقية؛ (٣) تصنيف نتيجة المقابلة إلى ثلاث درجات: متحقق، وقابل للتبنّي، ومحتاج إلى إعادة تأويل. وتحقيقًا للمصداقية قوبلت النتائج بما انتهت إليه الدراسات الميدانية المنشورة، وفُرّق في العرض بين ما يقرّره ضيف نصًّا وما يستنتجه الباحث.

نتائج البحث ومناقشاتها

شوقي ضيف ومسار مشروعه

وُلد أحمد شوقي عبد السلام ضيف سنة ١٩١٠ بمحافظة دمياط، وتخرّج في كلية الآداب بجامعة القاهرة ونال الدكتوراه سنة ١٩٤٢، ثم صار عضوًا في مجمع اللغة العربية بالقاهرة سنة ١٩٧٦ ورئيسًا له من سنة ١٩٩٦ حتى وفاته سنة ٢٠٠٥ (ديوان العرب، ٢٠٠٥). واشتهر بموسوعته في تاريخ الأدب العربي، غير أن اشتغاله بالنحو بدأ حين حقّق كتاب ابن مضاء سنة ١٩٤٧، فكان ذلك —كما يقول— باعثًا له على التفكير في تجديد النحو بعرضه عرضًا حديثًا (ضيف، ٢٠١٣، ص. ٣). ثم صنّف «المدارس النحوية»

(ضيف، ١٩٦٨)، وقدّم إلى المجمع سنة ١٩٧٧ مشروعًا لتيسير النحو أقرّت لجنة الأصول شطرًا كبيرًا منه، واعتمد مؤتمر المجمع قراراته سنة ١٩٧٩، ثم بسط أساسين جديدين في محاضرة بالمجمع سنة ١٩٨١، وأخرج «تجديد النحو» مؤرّخًا مقدمته في أول نوفمبر ١٩٨٢ (ضيف، ٢٠١٣، ص. ٤–٨)، وأتبعه بكتاب «تيسير النحو التعليمي قديمًا وحديثًا مع نهج تجديده» (ضيف، ١٩٨٦). فالمشروع ثمرة خمسة وثلاثين عامًا من التحقيق والتنظير والعمل المجمعي، لا اجتهاد فردي عارض؛ وهذا يفسّر تماسكه، كما يفسّر ارتباطه الوثيق بحاجات المدرسة المصرية التي كُتب لها.

ويتضح موقع ضيف حين يُقارن بسلفيه في حركة التيسير. فابن مضاء دعا إلى إلغاء نظرية العامل وما يتصل بها من تقدير وعلل ثوانٍ وثوالث (ابن مضاء، ١٩٨٢؛ Campanelli, 2018؛ Suyuti, 2023)، وإبراهيم مصطفى أعاد تفسير الحركات الإعرابية بمعانيها، وانتقد التعليل والعامل، وردّ موضوعات الإعراب إلى أقسام قليلة (مصطفى، ١٩٣٧؛ قزعوط، ٢٠١٩؛ قنبر، ٢٠٢١؛ Anwar, 2016). أما ضيف فأخذ من ابن مضاء نقده للتقدير المتكلّف، ومن لجنة وزارة المعارف وقرارات المجمع بعض صيغها، لكنه لم يهدم فكرة العامل؛ فهو يقول في تعريف المفعول المطلق إنه «يؤكد عامله»، ويبني باب المضارع المنصوب على أدوات النصب الظاهرة (ضيف، ٢٠١٣، ص. ٢٥، ٣١). فتجديده أقرب إلى الإصلاح من الداخل منه إلى القطيعة، وهو ما يجعله أقبل للنقل إلى بيئة محافظة كالمعهد من دعوات أكثر جذرية.

الأسس الستة ومنطقها التعليمي

يتألف الكتاب من مقدمة ومدخل وستة أقسام: قسمان للصرف، وأربعة للنحو هي المرفوعات والمنصوبات والتكملات والإضافات، وقد بيّن ضيف أسس تجديده في المدخل (ضيف، ٢٠١٣، ص. ٩–٤٣). ويلخّص الجدول ١ هذه الأسس.

جدول ١: أسس تجديد النحو عند شوقي ضيف

الأساس	مضمونه	من أمثلته في الكتاب	الصفحات
١. إعادة تنسيق الأبواب	حذف ثمانية عشر بابًا فرعيًا وردّ أمثلتها إلى أبواب أعم	ردّ «كان وأخواتها» إلى الحال، و«كاد» و«ظن» و«أعلم» إلى المفعول به، وإدماج التعجب والمدح والذم والاختصاص في التمييز	١١–٢٣
٢. إلغاء الإعرابين التقديري والمحلي	تعميم عبارة «محله الرفع» في المفردات، والاكتفاء بتعيين وظيفة الجملة، وحذف التقديرات	«الفتى فاعل محله الرفع»؛ «يكتب الدرس: جملة فعلية خبر»؛ إلغاء متعلق الظرف وأنْ المضمرة والعلامات الفرعية	٢٣–٢٦

الأساس	مضمونه	من أمثلته في الكتاب	الصفحات
٣. الإعراب لصحة النطق	ترك إعراب ما لا يفيد إعرابه في صحة النطق	أنْ وكأنْ المخففتان، لا سيما، ما خلا وما عدا وحاشا، كم، أسماء الشرط	٢٦–٣٠
٤. وضع ضوابط وتعريفات دقيقة	تعريفات جامعة لأبواب اضطرب تعريفها	المفعول المطلق، والمفعول معه، والحال: «صفة لصاحبها نكرة مؤقتة منصوبة»	٣٠–٣٤
٥. حذف زوائد كثيرة	حذف الشروط المحشودة والصيغ النادرة والألغاز	قواعد التصغير والنسب، أوجه «لا حول ولا قوة إلا بالله»، تابع المنادى	٣٤–٤١
٦. إضافات متنوعة	قواعد النطق، وجداول التصريف، وأبواب الجملة	مخارج الحروف وصفاتها، تصريف الفعل مع الضمائر ونون التوكيد، الذكر والحذف، التقديم والتأخير، أنواع الجمل	٤١–٤٣

المصدر: ضيف (٢٠١٣، ص. ٣–٤٣)، بتلخيص الباحث.

أما الأساس الأول فيقوم على تقليل الأبواب لا على حذف الأمثلة؛ فقد حذف ضيف ثمانية عشر بابًا فرعيًا وردّ أمثلتها إلى أبواب أعم. وأبرز ذلك باب «كان وأخواتها»: إذ أخذ برأي الكوفيين في أن كان فعل لازم، وأن المرفوع بعدها فاعل، والمنصوب حال، ورأى أن هذا الإعراب يسدّ «ثُلَمًا ثلاثًا» في التصور البصري: ثلمة الفعل الناقص، وثلمة المرفوع الذي ليس فاعلًا، وثلمة الخبر المنصوب (ضيف، ٢٠١٣، ص. ١٢–١٤). وعلى المنوال نفسه ردّ «كاد» و«ظن» و«أعلم» إلى المفعول به مستندًا إلى سيبويه والسهيلي، وأدمج صيغ التعجب والمدح والذم وكنايات العدد والاختصاص في باب التمييز (ص. ١٥–٢٣). والمنطق التعليمي هنا واضح: تقليل عدد المخططات التي يحملها المتعلم، ورفع ما يُعدّ استثناءً إلى قاعدة عامة.

وأما الأساس الثاني فيحتاج إلى قراءة دقيقة، لأنه يُختصر كثيرًا في عبارة «إلغاء الإعراب التقديري والمحلي» (Drozdík, 2008؛ Setiadi, 2022). والذي في الكتاب أن ضيف لم يُلغِ فكرة «المحل» من أصلها، بل عمّم في المفردات عبارة واحدة هي أن الكلمة «محلها الرفع» أو النصب أو الجر، سواء كانت معربة تقدّر عليها الحركة أو مبنية، فيقال: «الفتى فاعل محله الرفع»، و«هذا مبتدأ محله الرفع» (ضيف، ٢٠١٣، ص. ٢٤، ١١١). وأما الجمل فاكتفى بتعيين وظيفتها، فيقال: «يكتب الدرس: جملة فعلية خبر» دون ذكر محلها (ص. ٢٤). والمحذوف إذن هو جهاز التسويغ: «منع من ظهورها التعذر أو الثقل أو اشتغال المحل»، وتقدير متعلق الظرف والجار والمجرور، وأنْ المضمرة بعد الفاء والواو وحتى ولام التعليل، والعلامات الفرعية النائبة (ص. ٢٤–٢٦). وتنبّه هذه القراءة إلى أن الفجوة بين ضيف والتقليد أضيق مما يُظن؛ فالوظيفة باقية، والزائل هو تفصيل العلّة.

ويقوم الأساس الثالث على معيار صريح: أن الإعراب «ليس غاية في ذاته، بل هو وسيلة لصحة النطق»، فإن لم يصحّح نطقًا لم تكن إليه حاجة (ضيف، ٢٠١٣، ص. ٢٦). وعليه ترك إعراب أنْ المخففة وكأنْ المخففة، و«لا سيما»، و«ما خلا» و«ما عدا»، و«كم» بنوعيها، وأسماء الشرط (ص. ٢٦–٣٠). وهذا المعيار هو مفتاح المشروع كله، وهو في الوقت نفسه موضع السؤال عند نقله إلى المعهد كما سيأتي. أما الأساس الرابع فيعيد صياغة تعريفات رآها مضطربة عند ابن هشام، فيعرّف المفعول المطلق بأنه «اسم منصوب يؤكد عامله أو يصفه أو يبيّنه ضربًا من التبيين»، والمفعول معه بأنه «اسم منصوب تالٍ لواو غير عاطفة بمعنى مع»، والحال بأنها «صفة لصاحبها نكرة مؤقتة منصوبة» (ص. ٣٠–٣٤). والأساس الخامس يحذف الشروط المحشودة والصيغ النادرة والألغاز، كأكثر قواعد التصغير والنسب، وأوجه «لا حول ولا قوة إلا بالله»، وأحكام تابع المنادى، تطبيقًا لقاعدة أن القواعد لا توضع للأمثلة النادرة أو الشاذة (ص. ٣٤–٤١).

وأما الأساس السادس فيضيف ما لا تذكره كتب النحو عادة: قواعد النطق المستعارة من علم التجويد في أول القسم الصرفي، وجداول تصريف الفعل مع ضمائر الرفع ونون التوكيد، وأبواب الذكر والحذف والتقديم والتأخير والجملة الأساسية وأنواع الجمل (ضيف، ٢٠١٣، ص. ٤١–٤٣). واللافت تعليله لإضافة التجويد؛ إذ يقرّر أن أسلافنا لم يضعوا هذه القواعد في كتبهم النحوية لأن الناشئة كانت تتعلمها مع حفظ القرآن الكريم، فلما انقطع الحفظ وجب جلبها إلى كتاب النحو (ص. ٤١). وسنرى أن هذا التعليل نفسه هو ما يجعل الأساس السادس متحققًا في المعهد.

وإذا جُمعت الأسس الستة تبيّن أنها ثلاث عمليات: حذفٌ (الأسس الأول والثاني والثالث والخامس)، وضبطٌ (الرابع)، وإضافةٌ (السادس). وهي في جملتها تجديد في وصف اللغة وتعليمها لا في اللغة ذاتها؛ وهذا ما لاحظه Drozdík (٢٠٠٨) حين جعل تيسير ضيف من قبيل تبسيط النظرية دون تغيير النظام، وما يوافق ما انتهت إليه Campanelli (٢٠١٨) في سلفه ابن مضاء من أن نقده موجه إلى المناهج لا إلى المعايير. غير أن لهذا النوع من التجديد ثمنًا لم يُلتفت إليه كثيرًا: فالطالب الذي يتعلم أن المنصوب بعد كان حال، وأن «ظن» تنصب مفعولًا به عاديًا، سيقرأ شرح ابن عقيل أو حاشية الصبان فيجد جهازًا اصطلاحيًا غير الذي تعلّمه، فيحتاج إلى «ترجمة» بين نظامين. وهذا الثمن يسير في مدرسة غايتها الكتابة والنطق السليمان، لكنه ثقيل في معهد غايته قراءة تلك الشروح بعينها.

ويُلاحظ كذلك أن ضيف لا يخترع أحكامًا من خارج التراث، بل يرجّح من داخله: فإعراب «كان» برأي الكوفيين، و«كاد» و«ظن» برأي سيبويه والسهيلي، والمخصوص بالمدح بدلًا كما أعربه ابن كيسان، و«غير» حالًا أو نعتًا برأي أبي علي الفارسي، والاستثناء المفرّغ تخصيصًا برأي لجنة وزارة المعارف (ضيف، ٢٠١٣، ص. ١٢–٢١، ٢٨). وقد اعترض Setiadi (٢٠٢٢) على بعض هذه الترجيحات، كما تساءلت دراسات عربية عن حدود التيسير

في المشروع (دحوني ومذبوحي، ٢٠٢٢). ولكن المهم هنا أن منهج «الاختيار من الأقوال» منهج مألوف في المعهد الذي يقرأ شروح الألفية بما فيها من خلاف البصريين والكوفيين؛ فيمكن أن تُقدَّم آراء ضيف للطالب لا بوصفها نحوًا جديدًا، بل بوصفها ترجيحات لها سند في التراث نفسه. وهذا يخفف من الحساسية التي تثيرها كلمة «التجديد» في البيئات التقليدية.

منظومة تعليم النحو في المعاهد الإسلامية بإندونيسيا

يقوم تعليم النحو في المعهد على ثلاث طبقات متداخلة. الطبقة الأولى المتون المحفوظة، وأشهرها الآجرومية ونظمها للعمريطي وألفية ابن مالك، وقد رصد van Bruinessen (١٩٩٠) هذه السلسلة بوصفها العمود الفقري لكتب النحو المتداولة في المعاهد، ويرتبط حفظها عند الطلاب بالسند والبركة ومكانة الشيخ (Dhofier, 2011). والطبقة الثانية الطرق السريعة التي صنعها أبناء المعاهد أنفسهم: «أمثلتي» التي تهدف إلى تمكين الطالب من قراءة الكتب في نحو ستة أشهر بالأمثلة والتكرار والحفظ (Azhari, 2020)، وقد قيست فاعليتها في معهد دار النجاح بجمبر فبلغ متوسط الكسب المعياري ٠,٩٥ (Habibillah & Ulum, 2025)؛ و«المفتاح للعلوم» التي أظهرت أثرًا في إتقان المادة ومهارة القراءة مع عوائق في المرافق وقلة المدرسين المؤهلين (Nizar et al., 2025)؛ و«ابتدائي» التي تقرن القاعدة بتطبيقها على النص (Natsir & As’ad, 2024)؛ و«تمييز» الموجهة إلى ترجمة القرآن (Afyuddin et al., 2023). وإلى جانبها يُستعمل «النحو الواضح» في المعاهد الحديثة (Ahkas & Mahabbah Fillah, 2022)، و«الأمثلة التصريفية» في الصرف (Hanani et al., 2024).

والطبقة الثالثة —وهي أخصّ ما يميّز المعهد— القراءة المعنوية بطريقة «المعنى المعلّق»؛ إذ يقرأ الشيخ النص ويترجمه كلمة كلمة، ويكتب الطلاب المعنى تحت الكلمات مع رموز تدل على الوظيفة النحوية، وهي طريقة لا تختص بالجاوية بل توجد في السوندية والمادورية والملايوية (Burdah, 2011). ومعنى ذلك أن غاية النحو في المعهد ليست الكلام أو الإنشاء أولًا، بل الفهم والترجمة؛ ولذلك يُسأل الطالب في الدرس عن «إعراب» الكلمة سؤالًا يُختبر به فهمه للتركيب، لا نطقه وحده. وتؤكد الدراسات أن صعوبات المبتدئين تتصل بفهم المعنى والكتابة وبعوامل غير لغوية كخلفية الطالب واهتمامه (Haulina & Akhas, 2024)، وأن الاستنباط من النصوص مع الاستعمال اليومي للعربية ييسّر القواعد (Yahya & Fauzi, 2021)، وأن الاتجاه في المؤسسات العليا يسير نحو تكامل النحو والصرف (Akzam & Zubaidah, 2024).

وتكشف المقارنة بين الطرق السريعة ومشروع ضيف عن منطقين مختلفين للتيسير. فطريقة «أمثلتي» —مثلًا— تيسّر بالانتقاء: تعتمد على خلاصة منتقاة من أبيات الألفية،

وتحتفظ بالجهاز الاصطلاحي البصري كما هو، فيبقى الطالب قادرًا على دخول الشروح. أما ضيف فييسّر بإعادة البناء: يغيّر تصنيف الأبواب وإعراب بعض التراكيب. ويمكن تسمية الأول «تيسيرًا بالانتقاء مع حفظ المصطلح»، والثاني «تيسيرًا بإعادة بناء المصطلح». وهذا الفرق هو مفتاح فهم ما يمكن نقله من ضيف إلى المعهد وما لا يمكن.

مواقع الالتقاء والافتراق

يعرض الجدول ٢ نتيجة مقابلة كل أساس بمستويات منظومة النحو في المعهد.

جدول ٢: مقابلة أسس ضيف بمنظومة تعليم النحو في المعهد

الأساس	موقعه في المعهد	الحكم	صيغة التطبيق المقترحة
١. تنسيق الأبواب	المتون تحفظ أبواب كان وظن والاشتغال والتنازع، والطرق السريعة اختصرت كثيرًا من الأبواب	قابل للتبنّي في التدريس لا في المتن	عرض مبسّط للمبتدئ، وتأجيل الخلاف البصري الكوفي إلى مرحلة الألفية
٢. إلغاء الإعرابين	الوظيفة حاضرة في رموز المعنى المعلّق وفي أسئلة الإعراب	يحتاج إلى إعادة تأويل	تعليم الوظيفة بعبارة موحّدة أولًا، والجهاز التقليدي لاحقًا بوصفه مصطلح قراءة
٣. الإعراب لصحة النطق	الإعراب وسيلة للنطق والفهم والترجمة معًا	يحتاج إلى إعادة تأويل	معيار «الإعراب لصحة النطق والفهم»
٤. التعريفات الدقيقة	عناية راسخة بالحدود وحفظها	قابل للتبنّي	عرض تعريفات ضيف إلى جانب حدود المتن عرضًا مقارنًا
٥. حذف الزوائد	حذفتها الطرق السريعة، وتبقى في الألفية وشروحها	متحقق جزئيًا	التدرّج: تأجيل الزوائد إلى المرحلة العليا والمعهد العالي
٦. الإضافات	التجويد والتحفيظ يسبقان النحو، والتصريف بالأمثلة التصريفية	متحقق	ربط صريح بين دروس التجويد والصرف والنحو

المصدر: تحليل الباحث.

أول ما يُلاحظ أن الأساس السادس متحقق في المعهد قبل أن يقترحه ضيف؛ فالشرط الذي جعل الأسلاف يستغنون عن قواعد التجويد في كتب النحو —وهو تعلّمها مع حفظ القرآن— ما زال قائمًا في المعاهد، ولا سيما معاهد التحفيظ التي يتقن فيها الطالب المخارج والصفات والمدود قبل أن يفتح الآجرومية. وكذلك جداول التصريف التي أضافها ضيف لها نظير راسخ في «الأمثلة التصريفية» التي يحفظها الطلاب في المراحل الأولى (Hanani et al., 2024). فالمطلوب في المعهد ليس الإضافة، بل الربط الصريح بين دروس التجويد والصرف ودروس النحو.

وأما الأساسان الرابع والخامس فقابلان للتبنّي في مستوى الشرح دون حرج؛ فالمعهد يعتني بالحدود والتعريفات ويحفظها، ويمكن أن يعرض المدرس تعريفات ضيف إلى جانب حدود المتن عرضًا مقارنًا يدرّب على النقد. والزوائد التي حذفها ضيف قد حذفت الطرق السريعة كثيرًا منها بالفعل، فيبقى تنظيمها بالتدرّج: ما يخدم القراءة في المرحلة الأولى، وما هو من باب التوسع يؤجَّل إلى مرحلة الألفية أو المعهد العالي. وهذا موافق لما تقرره نظرية العبء المعرفي من أن ما يكون عبئًا دخيلًا على المبتدئ قد يصير مفيدًا للمتمكّن (Sweller et al., 2019). وأما الأساس الأول فلا سبيل إلى تطبيقه في مستوى المتن، لأن المتن محفوظ بنصه وأبوابه، لكنه ممكن في مستوى التدريس المبتدئ: كأن يُعلَّم الطالب أولًا أن المنصوب بعد «كان» يصف حال صاحبه في زمن الفعل، ثم يُعرّف بالخلاف البصري الكوفي حين يبلغ الألفية.

ويبقى الأساس الثاني أشدّ المواضع حساسية، وهو الذي «يقاومه» المعهد ظاهرًا. وتفسير ذلك أن الإعراب المحلي في المعهد ليس زينة نظرية، بل هو لغة القراءة نفسها؛ فرموز «المعنى المعلّق» تسمّي وظيفة الكلمة، وتسمّي وظيفة الجملة حين تقع خبرًا أو حالًا أو صفة (Burdah, 2011). غير أن القراءة الدقيقة للكتاب —كما سبق— تُظهر أن ضيف لم يُلغِ الوظيفة، بل دعا صراحة إلى تعيين وظيفة الجملة «وأنها خبر أو نعت» دون ذكر محلها في الإعراب (ضيف، ٢٠١٣، ص. ٢٤). فالمعهد في قراءته المعنوية يمارس، من حيث لا يقصد، ما سمّاه ضيف تعيين الوظيفة. وعليه فالخلاف الحقيقي محصور في جهاز التسويغ: عبارات التقدير ومنع الظهور. والحل المقترح أن تُعلَّم الوظيفة في المرحلة الأولى بعبارة ضيف الموحّدة، ثم يُعلَّم الجهاز التقليدي في المرحلة العليا بوصفه «مصطلح قراءة» لازمًا لفهم الشروح، لا «قاعدة نطق».

وأما الأساس الثالث فيكشف عن أعمق مواضع الافتراق، لأنه يتصل بالمعيار لا بالتفاصيل. فمعيار ضيف صوتي: ما لا يفيد إعرابه في صحة النطق يُترك. لكن الإعراب في المعهد وسيلة للنطق وللفهم والترجمة معًا. ومن كتاب ضيف نفسه شاهد على ذلك: فهو يحذف إعراب «كم» لكنه يُبقي «بيان أنها استفهامية أو خبرية» (ضيف، ٢٠١٣، ص. ٢٩)، وهذا البيان لا يغيّر النطق، وإنما يغيّر المعنى والترجمة تغييرًا جذريًا. وهو يذكر أن «ما» في قوله تعالى: ﴿فما استقاموا لكم فاستقيموا لهم﴾ مصدرية زمانية بمعنى مدة استقامتهم (ص. ٢٩)، وهذه معرفة لا أثر لها في النطق، لكن لا تستقيم الترجمة بدونها. فالمعيار الذي يناسب المعهد هو «الإعراب لصحة النطق والفهم»: يُترك ما لا يفيد نطقًا ولا فهمًا، ويُبقى ما يتوقف عليه المعنى ولو لم يتغيّر به النطق. وهذا توسيع لمعيار ضيف لا نقض له، وهو ما يفسّر أيضًا ما وجدته دراسة Afyuddin وزملائه (٢٠٢٣) من أن «تمييز» —مع قربها من أسس ضيف— لم تحتج إلى أساس إلغاء الإعرابين، لأنها تبني الفهم على الترجمة مباشرة.

نموذج التجديد الوظيفي متعدد المستويات

تنتهي المناقشة إلى أن السؤال الصحيح ليس: هل يُطبَّق مشروع ضيف في المعهد أو لا؟ بل: في أي مستوى يُطبَّق كل أساس؟ ومن هنا تقترح الدراسة نموذجًا من ثلاثة مستويات يلخصه الجدول ٣.

جدول ٣: نموذج التجديد الوظيفي متعدد المستويات

المستوى	وظيفته	ما يُطبَّق فيه من أسس ضيف
المتن (الآجرومية، العمريطي، الألفية)	الحفظ، والسند العلمي، والذاكرة الاصطلاحية	لا تغيير في نص المتن
الشرح والتدريس	تقريب القاعدة وبناء المخطط الذهني بالتدرّج	تقليل الأبواب في العرض المبتدئ، والتعريفات الدقيقة، وحذف الزوائد وتأجيلها، وتأخير تفصيل التقدير
التطبيق (قراءة الكتاب)	الفهم والترجمة بطريقة المعنى المعلّق	الإعراب الوظيفي بمعيار «صحة النطق والفهم»، وتسمية وظيفة الكلمة والجملة

المصدر: اقتراح الباحث.

ويقوم النموذج على ثلاثة مبادئ. الأول الفصل بين وظيفة المتن ووظيفة الشرح: فالمتن ذاكرة اصطلاحية وسند علمي لا يُمسّ، والتجديد محلّه الشرح والتدريس؛ وبهذا يتجنب النموذج الصدام مع مرجعية التراث التي جعلت المعاهد تتحفظ على كتب التيسير الحديثة. والثاني التدرّج: فما يحذفه ضيف لا يُحذف من المعهد حذفًا نهائيًا، بل يؤجَّل إلى المرحلة التي يصير فيها عبئًا مثمرًا، وهي مرحلة قراءة الشروح والحواشي والموازنة بين المذاهب. والثالث توسيع المعيار: فالإعراب الذي يُطلب من الطالب هو الإعراب الوظيفي الذي يخدم النطق والفهم معًا، ويرتبط برموز المعنى المعلّق التي يمارسها الطالب يوميًا.

وبهذا يلتقي النموذج مع منطق الطرق السريعة في المعهد (التيسير بالانتقاء مع حفظ المصطلح)، ويأخذ من ضيف ما لا يتعارض مع ذلك المنطق: ضبط التعريفات، وتقليل الأبواب في العرض المبتدئ، وحذف التسويغ في المرحلة الأولى، ومعيار الوسيلة لا الغاية. ويمكن أن يُطبَّق في صورة كتاب شرح جديد على الآجرومية أو العمريطي يبقى فيه نص المتن، ويُبنى الشرح على الأسس المعدّلة، وتُلحق به تدريبات على القراءة الوظيفية للنصوص. وتبقى هذه نتائج بحث مكتبي، يحتاج اختبارها إلى بحث تطويري أو تجريبي في معاهد مختلفة المستويات.

الخاتمة

انتهت الدراسة إلى ثلاث نتائج. أولاها أن تجديد النحو عند شوقي ضيف يقوم على ستة أسس ترجع إلى ثلاث عمليات: الحذف والضبط والإضافة، وأن منطقها التعليمي هو جعل الإعراب وسيلة لصحة النطق لا غاية في ذاته، وأن «إلغاء الإعرابين» عنده لا يعني إلغاء الوظيفة، بل توحيد العبارة عنها وحذف تفصيل التسويغ. وثانيتها أن الأسس تتوزع في المعهد الإندونيسي على ثلاث درجات: الأساس السادس متحقق بتقديم التجويد والتصريف، والأسس الأول والرابع والخامس قابلة للتبنّي في مستوى الشرح والتدريس، والأساسان الثاني والثالث يحتاجان إلى إعادة تأويل؛ لأن الإعراب في المعهد أداة للفهم والترجمة عبر طريقة المعنى المعلّق. وثالثتها أن الصيغة الملائمة للتطبيق هي «نموذج التجديد الوظيفي متعدد المستويات» الذي يحفظ المتن، ويجدّد الشرح، ويعتمد معيار «الإعراب لصحة النطق والفهم». وتوصي الدراسة بتأليف شروح تعليمية على المتون المتداولة وفق هذا النموذج، وباختباره ميدانيًا، وبإدراج آراء ضيف في مقررات النحو بالمعهد العالي مادةً للموازنة والنقد.

المصادر والمراجع

ابن مضاء القرطبي، أحمد بن عبد الرحمن. (١٩٨٢). الرد على النحاة (تحقيق شوقي ضيف، ط. ٢). القاهرة: دار المعارف.

حسان، تمام. (١٩٧٣). اللغة العربية معناها ومبناها. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

دحوني، ياسين، ومذبوحي، محمد. (٢٠٢٢). منهج التيسير النحوي لدى شوقي ضيف في كتاب تجديد النحو. مجلة اللغة الوظيفية، ٩(٢)، ٤٤٤–٤٥٤.

ديوان العرب. (٢٠٠٥، ١١ مارس). شوقي ضيف. مسترجع من https://www.diwanalarab.com/%D8%A7%D9%84%D8%B4%D9%88%D9%82%D9%8A-%D8%B6%D9%8A%D9%81

ضيف، شوقي. (١٩٦٨). المدارس النحوية. القاهرة: دار المعارف.

ضيف، شوقي. (١٩٨٦). تيسير النحو التعليمي قديمًا وحديثًا مع نهج تجديده. القاهرة: دار المعارف.

ضيف، شوقي. (٢٠١٣). تجديد النحو (ط. ٦). القاهرة: دار المعارف. (نُشر العمل الأصلي سنة ١٩٨٢)

قزعوط، سليم. (٢٠١٩). التعليل والعامل في ضوء التيسير النحوي عند إبراهيم مصطفى. مجلة اللغة الوظيفية، ٦(١)، ٥٣–٦٧.

قنبر، مصطفى أحمد. (٢٠٢١). نقد النحو العربي عند المحدثين: إبراهيم مصطفى نموذجًا. الموروث، ٩(٢)، ٦٢–٧٣.

المخزومي، مهدي. (١٩٦٤). في النحو العربي: نقد وتوجيه. بيروت: المكتبة العصرية.

مصطفى، إبراهيم. (١٩٣٧). إحياء النحو. القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر.

Afyuddin, M. S., Imamah, A., Munawwir, A., & Irhas, M. (2023). Materi qawaid metode Tamyiz 1 dalam konsep pembaharuan nahwu Syauqi Dhayf. Alfazuna: Jurnal Pembelajaran Bahasa Arab dan Kebahasaaraban, 8(1), 88–109. https://doi.org/10.15642/alfazuna.v8i1.3004

Ahkas, A. W., & Mahabbah Fillah, A. L. (2022). Analisis buku Nahwu Wadhih juz 2 karya Ali al-Jarimi dan Musthafa Amin. Ta'lim al-'Arabiyyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab & Kebahasaaraban, 6(1), 125–133. https://doi.org/10.15575/jpba.v6i1.18842

Akzam, I., & Zubaidah, Z. (2024). Analysis of grammar and morphology teaching within the Arabic language program at an Islamic university of Riau in Indonesia. Al-Ta'rib: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Arab UIN Palangka Raya, 12(2), 411–422. https://doi.org/10.23971/altarib.v12i2.9047

Anwar, K. (2016). Tanfīdh al-iʿrāb wa al-bināʾ fī taʿlīm ʿilm al-naḥw ʿinda al-Duktūr Ibrāhīm Muṣṭafā. Al Mahāra: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, 2(1), 61–82. https://doi.org/10.14421/almahara.2016.021-04

Azhari, M. (2020). Taʿlīm kitāb Amṭilati fī maʿhad al-Falāh wa maʿhad Sirājul Hudā Kalīmantān al-Janūbiyyah. Jurnal Al-Maqayis, 7(1), 19–28. https://doi.org/10.18592/jams.v7i1.4971

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Burdah, I. (2011). Ṭarīqat al-tarjamah al-waẓīfiyyah al-muʿjamiyyah al-muʿallaqah: Taṣawwur ʿāmm wa al-baḥth al-tārīkhī ʿanhā. Journal of Indonesian Islam, 5(2), 353–377. https://doi.org/10.15642/JIIS.2011.5.2.353-377

Campanelli, M. (2018). The originality of Ibn Maḍāʾ's linguistic ideas: Prescriptive rules versus methodology inside al-Radd ʿalā al-nuḥāt. Histoire Épistémologie Langage, 40(2), 67–86. https://doi.org/10.1051/hel/2018018

Dhofier, Z. (2011). Tradisi pesantren: Studi pandangan hidup kyai dan visinya mengenai masa depan Indonesia (Ed. revisi). Jakarta: LP3ES.

Drozdík, L. (2008). Simplified Arabic or bilingualism? Academic discourse confronted with literary evidence. Asian and African Studies, 17(2), 224–239.

Habibillah, M. J. S., & Ulum, M. B. (2025). Efektivitas metode Amsilati terhadap keterampilan membaca kitab kuning di Pondok Pesantren Darun Najah Umbulsari Jember. IQRO: Journal of Islamic Education, 8(2), 762–776. https://doi.org/10.24256/iqro.v8i2.7681

Hanani, N., Ahid, N., & Sufirmansyah, S. (2024). An eclectic approach to Arabic language education: Implementing Kitab al-Amtsilah at-Tashrifiyah in modern Indonesian pesantrens. Jurnal Pendidikan Islam, 10(2), 192–206. https://doi.org/10.15575/jpi.v10i2.38651

Haulina, S., & Akhas, M. Z. (2024). Analysis of problematics in learning nahwu from the book of al-Jurumiyah. ELOQUENCE: Journal of Foreign Language, 3(2), 81–93. https://doi.org/10.58194/eloquence.v3i2.1679

Krippendorff, K. (2019). Content analysis: An introduction to its methodology (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Larsen-Freeman, D. (2003). Teaching language: From grammar to grammaring. Boston, MA: Thomson Heinle.

Natsir, M., & As'ad, A. (2024). Learning nahwu using the Ibtida'i method at Madrasah Diniyah Jepara. Asalibuna, 8(1), 16–26. https://doi.org/10.30762/asalibuna.v8i01.2677

Nizar, M. J., Abror, T., & Samsuri, H. (2025). Implementasi metode al-Miftah lil Ulum dalam meningkatkan standar mutu kemampuan membaca kitab kuning santri di PP Roudlotut Thohirin

Sengon Pringgodani Bantur Malang. Al-Mikraj: Jurnal Studi Islam dan Humaniora, 5(2), 1067–1079. https://doi.org/10.37680/almikraj.v5i2.6808

Nurdianto, T., & Ritonga, M. (2021). Renewal of Arabic grammar (nahw) by al-Shatibi in al-Maqashid al-Syafiyah. Ijaz Arabi: Journal of Arabic Learning, 4(2). https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v4i2.9861

Owens, J. (1988). The foundations of grammar: An introduction to medieval Arabic grammatical theory. Amsterdam: John Benjamins.

Setiadi, F. M. (2022). Shawqi Daif's reformative approach to Arabic grammar pedagogy for non-native learners. IJ-ATL: International Journal of Arabic Teaching and Learning, 6(2), 223–239. https://doi.org/10.33650/ijatl.v6i2.2986

Suyuti, M. H. (2023). Refusal of the amil concept in improving understanding of Arabic language rules (examining the thoughts of Ibn Madla'). Proceeding of Dakwah Saizu International Conference, 1(1), 113–122.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. Educational Psychology Review, 31(2), 261–292. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5

Thalib, I. M. (2021). Musāhamātu faʿāliyati li al-Duktūri Syauqi Ḍaifi fī taisīri al-nahwi. Al-Uslub: Journal of Arabic Linguistic and Literature, 5(2), 164–183. https://doi.org/10.30631/al-uslub.v5i02.104

van Bruinessen, M. (1990). Kitab kuning: Books in Arabic script used in the pesantren milieu. Bijdragen tot de Taal-, Land- en Volkenkunde, 146(2/3), 226–269.

Versteegh, K. (2014). The Arabic language (2nd ed.). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Yahya, A. S., & Fauzi, I. (2021). Nahwu learning for madrasah tsanawiyah students at Islamic boarding schools. Academia Open, 4. https://doi.org/10.21070/acopen.4.2021.3031