MADANIYA

JURNAL BAHASA DAN SASTRA ARAB

مدنية

FENOMENA DIGLOSIA DALAM BAHASA ARAB

Fathin Masyhud

UPAYA INDIVIDUAL PEMBARUAN ILMU NAHWU ABAD XX

Asep Tamam

تأثيرقصة المعراج في ملحمة الكوميديا الإلهية

Ahmad Zaidun

المعاجم العربية ودور معجم العين في تطورها

Muhammad Amiruddin

Diterbitkan oleh:
FAKULTAS ADAB IAIN SUNAN AMPEL SURABAYA

MADANIYA

JURNAL BAHASA DAN SASTRA ARAB

MENGETAHUI
Kasubbag Administrasi Umum dan Kepegawaian
Fakultas Adab dan Humaniora
Drs. SUTARDJAN
NIP. 1960 0312 1990 03 1001

VOL. X, NO. 01, 2010

ISSN: 1410-9050

MADANIYA

Jurnal Bahasa dan Sastra Arab

VOL. X, NO. 01, 2010

PENYUNTING AHLI

Aneesa Kandel (Universitas Ummah, Gaza Palestina)
Muhammad Ali Al-Kamil (International University of Africa, Sudan)
Moh. Ainin (Universitas Negeri Malang)
Abdul Muta'ali A.Dimyathi (Universitas Indonesia)
Syuhadak Soleh (UIN MALIKI, Malang)
Juwairiyah Dahlan (IAIN Sunan Ampel, Surabaya)
Tsuraya Kiswati (IAIN Sunan Ampel Surabaya)
Burhan Djamaluddin (IAIN Sunan Ampel Surabaya)

KETUA PENYUNTING

Nasaruddin

WAKIL KETUA PENYUNTING

Sodikin Alwi

PENYUNTING PELAKSANA

Ahmad Zaidun
Agus Aditoni
Ahmad Syaikhu
Fathin Masyhud
Atiq Ramadhan

TATA USAHA

Sutopo
Joko Liswadi

MADANIYA Jurnal Bahasa dan Sastra Arab (Semula bernama: MADANIYA Jurnal Sastra dan Sejarah) diterbitkan tiap semester oleh Fakultas Adab IAIN Sunan Ampel Surabaya sebagai media komunikasi insan akademik dalam bidang Bahasa dan Sastra Arab. Redaksi mengundang para pakar dan akademisi untuk menyumbang ide dan pemikirannya dalam bidang tersebut berupa kajian ilmiyah dan mendalam dalam bentuk makalah atau artikel. Artikel yang diterima disyaratkan belum terpublikasi di media lain dan akan melalui proses penyuntingan tanpa merubah substansi ide penulisannya.

Alamat: Fakultas Adab IAIN Sunan Ampel, Jl.A.Yani 117 Surabaya, 60237. Tlp. (031)8493836.
Email: jurnalmadaniya@gmail.com

DAFTAR ISI

Fenomena Diglosia Dalam Bahasa Arab
(Problematika Antara Dialek Fuṣhā dan 'Āmmiyah)
Fathin Masyhud..... 1

Upaya Individual Pembaruan Ilmu Nahwu Abad XX
Asep Tamam..... 11

Kodifikasi Bahasa Arab Dan Peletakan Dasar Kaidahnya
Muntaha..... 17

تأثير قصة المعراج في ملحمة الكوميديا الإلهية
Achmad Zaidun..... 25

سيكولوجية تعليم العربية كلغة أجنبية
Nasaruddin..... 31

اللغة العربية ومشكلاته الطارئة تقعيد
Muhammad Ansori..... 37

نشأة علم النحو العربي
Imam Fawzi Jaiz..... 45

المعاجم العربية ودور معجم العين في تطورها
Muhammad Amiruddin..... 65

MENGETAHUI
Kasubbag Administrasi Umum dan Kepegawaian
Fakultas Adab dan Humaniora

Drs. SUTARDJAN
NIP. 19600312199003 1001

سيكولوجية تعليم العربية كلغة أجنبية

نصر الدين إدريس جوهر
(جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية)

Abstract: Teaching of Arabic as foreign language is closely related to some psychological aspects of students. This is not only because of that every instructional process is basically a psychological one, it is also because that every interaction with Arabic as foreign language comes along with complicated psychological dimensions. And the success of the teaching of Arabic as foreign language really depends on how these psychological matters are managed.

Keywords: Teaching, psychology, Arabic as Foreign Language.

مقدمة:

لا يختلف اثنان في أن ثمة علاقة وطيدة تقوم بين اللغة والجوانب النفسية في حياة الإنسان. ذلك لأن اللغة تعد بعدا لا غنى عنه في جميع النشاطات العقلية والنفسية لدى الإنسان. فعملية التفكير على سبيل المثال لن تحدث بدون اللغة إذ أن اللغة هي التي تشكل أداة لهذه العملية ووسيلة لإبراز نتائجها.[1] بل إن النمو العقلي لدى الإنسان يتواكب دوما مع النمو اللغوي لأن القدرة على التفكير التي تمثل النمو العقلي لدى الإنسان تعتمد إلى حد كبير على اللغة حيث أن اللغة تكون لها وسيلة وتقدم لها ألفاظا وتعاريف تستمد منها وتستند إليها في آن واحد.

هذه العلاقة الوطيدة بين اللغة والجوانب العقلية النفسية لدى الإنسان تفرض أن تعليم اللغة وتعلمها، وهو أبرز نشاط إنساني تشتد فيه العلاقة بين اللغة والإنسان، يجب أن يراعي عوامل نفسية إلى جانب عوامل لغوية وتعليمية. وتعليم اللغة العربية كإحدى اللغات الأجنبية ليس استثناء من هذا القبيل. فإن اتصال الأجانب بهذه اللغة يعطي مجالا لظهور

المشكلات النفسية إلى جانب المشكلات اللغوية والثقافية مما يعني أن أي محاولة لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية لا بد أن تراعي هذه الجوانب النفسية وتذلل المشكلات التعليمية المترتبة عليها.

إنه من هذا الاتجاه جاءت فكرة تناول هذا الموضوع لأهداف أهمها الوقوف على الجوانب السيكولوجية التي لا بد من مراعاتها في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية. وتحقيقا لهذا الهدف سيأتي في السطور التالية الحديث المفصل عن هذه الجوانب السيكولوجية مبينا تطبيق كل جانب منها في مجال تعليم هذه اللغة بوصفها لغة أجنبية.

الأسس النفسية لتعليم اللغة العربية:-

تكمن مراعاة الجوانب النفسية في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في استناد عملية وضع منهج تعليم هذه اللغة إلى الأسس النفسية، التي يمكن تعريفها بمجموعة من المفاهيم والحقائق والمبادئ المستقاة من نتائج دراسات علم النفس فيما يتصل بتعلم اللغة وتعليمها، مثل: العلاقة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية، والدوافع، والاتجاهات، والعوامل الشخصية ودورها في تعلم اللغة الثانية.[٢]

يتضح من هذه الأسس أن هناك عدة جوانب ينبغي مراعاتها وتوظيفها في مجال تعليم اللغة العربية، وهي:

أولا: جانب إستراتيجية التعلم

يعد هذا الجانب عاملا ضروريا في تعليم الغة العربية إذ أنه يتعلق بما يلجأ إليه المتعلم في تعلمه اللغة ويحتوي على استراتيجيتين أساسيتين، هما:

١. المحاكاة

تشكل المحاكاة جانبا أساسيا من عملية اكتساب اللغة. فقد أثبتت الدراسات أن الأصوات التي ينطقها الطفل وهو يكتسب لغته الأولى والكلمات التي يرددها هي مما يسمعه حوله ويحاكيه بالطريقة التي يسمعها بها.[٣] والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة العربية كلغة أجنبية حيث إن المحاكاة مما يساعده على تعلم اللغة. ولذلك لا بد أن تراعي هذه الاستراتيجية في تعليم اللغة العربية وذلك يمكن عن طريق توظيف المعلم طريقة توفر للطلابه ما يكفي من الفرصة لمحاكاة ما يصدر منه من نطق الأصوات العربية والمفردات وتركيب الجمل وغيرها من الآداء اللغوية. وهذا طبعا يتطلب من المعلم أن يكون متمكنا من الاتصال باللغة العربية في جميع ألوانها ومهاراتها.

٢. الممارسة

إلى جانب المحكاة تمثل الممارسة عاملا مهما من العوامل التي تساعد على

تثبيت التعلم. وفي مجال تعلم اللغة يتضح ذلك في أن الطفل في المراحل الأولى من تعلم لغته الأولى يكرر ما يسمعه مرات ومرات ويتناغى بما يحبه من أصوات وما يستريح له من كلمات.[٤] والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الأجنبية مثل العربية حيث يستلزم إتقانه لها أن يكثر ممارسة وتكرار ما يتلقاه من خبرة لغوية جديدة. وعلى هذا الأساس ينبغي أن يعطي معلم اللغة العربية فرصا كافية للطلابه أن يمارسوا ما يتعلمون سواء كان داخل حجرة الدراسة أم خارجها. وتحقيقا لهذا فيجب أن يجعل المعلم الجزء الأكبر من خصته للنشاطات الصفية التي توفر للطلاب جوا مناسبا لممارسة اللغة الهدف.

ثانيا: جانب النفسية

لا يقل هذا الجانب أهمية من الجانب السابق ذكره وهو يتعلق بنفسية المتعلم الأجنبي عند تعلمه اللغة العربية. ويحتوى هذا الجانب عدة ملامح نفسية يتمثل أهمها فيما يلي:

١. الدافعية

الدافعية (Motivations) هي القوة النفسية التي تدفع الفرد إلى فعل شيئ والسعي إلى تحقيق أهدافه وراء ذلك، وهي من العوامل النفسية الأكثر تأثيرا في عملية التعلم. وفي مجال تعليم اللغة الأجنبية تعد الدافعية من العوامل التي تؤثر في نجاح الدارس في عملية التعلم.[٥] ويعتقد الخبراء أن الدافعية بكونها قوة نفسية دافعة تلعب دورا بالغ الأهمية أثناء عملية التعليم والتعلم لدرجة أن يصدق أن أي طالب أجنبي لن يستطيع أن يتعلم اللغة العربية ما لم تكن لديه الدوافع أو الرغبة في تعلمها، ذلك لأنَّ الدوافع هي التي تدفعه إلى بذل ما لديه من طاقة عقلية وجسمية من أجل إتقانها.[٦]

لقد ذهب الباحثون إلى أن هناك نوعين من الدوافع التى تستحث الأجانب على تعلم اللغة العربية، هما: الدوافع الوسيلية (motivations Instrumental) والدوافع التكاملية (Integrative motivations). إن الدوافع الوسيلية تدفع الأجانب إلى تعلم اللغة العربية من أجل قضاء حاجات قصيرة المدى، مثل الحصول على الوظيفة الشاغرة، أو التمتع بالسياحة، أو الاستجابة لمتطلبات مقرر دراسي معين أوالحصول على درجة علمية أو اكتساب المهارة للاتصال بالكتابة المعينة، أوالاستجابة لشعائر دينية يلزمهم أدائها بهذه اللغة. أما الدوافع التكاملية فهي التى تستحث الأجانب على تعلم اللغة العربية من أجل تحقيق أهداف أهمها: الاتصال بمتحدثي اللغة العربية وممارسة لغتهم وفهم ثقافتهم وتقاليدهم. وقد أشارت الدراسات إلى أن هؤلاء الذين تحركهم الدوافع التكاملية غالبا أقدر على النجاح من الذين تحركهم الدوافع الوسيلية.[٧]

وقد جاء باحثون آخرون بتقسيم أنواع الدافعية إلى الدافعية النفعية والتكاملية وهذا لا يخالف جوهريا التقسيم

السابق ذكره إذ ما يقصدون بالدافعية النفعية هو نفس ما تعنيه الدافعية الوسيلية.[٨] وهناك من الباحثين من زاد نوعا آخر من الدافعية غير تلك الأنواع السابق ذكرها وهو الدافعية الانتمائية. وتنعكس هذه الدافعية في تعلم الشخص اللغة الأجنبية من أجل الإحساس بالانتماء إلى المجتمع الذي يتكلم هذه اللغة والاندماج الكامل فيه.[٩]

وبما أن هذين النوعين من الدوافع جاءا من قبيل محاولة التصنيف لا التفضيل فينبغي ألا يراعي في مجال تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية أحدهما دون آخر، وإنما يراعي كليهما المعلم بقدر متساوي. لأنه من الطبعي أن يتنوع ما يدفع الأجانب إلى تعلم اللغة العربية من الرغبات والأهداف، فمهمة تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية هي حمل صاحب كل هذه الدوافع على تلبيتها بصورة مرضية.

وفي عملية تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية تتمثل مراعاة الدواع في تأكيد وجودها لدى الراغبين في تعلم اللغة العربية وبالتالي تقويتها إذا كانت ضعيفة وذلك عن طريق –على سبيل المثال لا الحصر- إفهامهم أن تعلم اللغة العربية سوف يساعدهم على تحسين مستواهم وأوضاعهم من خلال العمل في المجالات التي تطلب إجادة اللغة العربية.[١٠]

٢. الاتجاهات

الجانب التالي من الجوانب النفسية التي ينبغي مراعاتها في مجال تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية هو الاتجاهات. والاتجاهات (Attitudes) هي حالات استعداد عقلي وعصبي نُظِّمَت عن طريق التجارب الشخصية وتعمل على توجيه استجابة الفرد لكل الأشياء والمواقف التي تعلق بهذا الاستعداد.[١١]

والاتجاهات في مجال تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية تتمثل في مواقف الطلاب الأجانب نحو اللغة العربية وتحدد استعدادهم العقلي والعصبي لتعلم هذه اللغة. وهذه الاتجاهات والمواقف قد تكون إيجابية ومن ثَمَّ تلعب دورا إيجابيا في تعليم اللغة العربية وتعلمها، وقد تكون سلبية ومن ثم تلعب في أغلب الأحيان دورا سلبيا في تعليم هذه اللغة وتعلمها.

الاتجاهات الإيجابية نحو اللغات الأجنبية غالبا ما تكون نتيجة للرغبة في إتمام عملية الاتصال عن طريق هذه اللغة.[١٢] مما يعنى أن ثمة علاقة وطيدة بين الاتجاهات والدوافع في تعليم اللغات الأجنبية. وفي مجال تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية هذا يعنى أن رغبة الأجانب في اكتساب قدرة الاتصال باللغة العربية تؤدي بهم إلى امتلاك اتجاهات إيجابية حيال هذه اللغة، وتعلمها، وتعليمها.

وتنوعت الاتجاهات في مجال تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية ويمكن

ذكرها حسب موضوعاتها على النحو التالي:[١٣]

١. اتجاه الطالب نحو نفسه: ويقصد بذلك مدى ثقته في امكانات وقدرته على تعلم اللغة.

٢. اتجاه الطالب نحو تعلم اللغات الأجنبية بشكل عام: ويقصد بذلك أنه لا يقتصر في حياته على الاتصال بأبناء بلده ولغته فقط وإنما يحاول أن يتجاوز ذلك ليتعرف على المجتمعات الأخرى ويتعلم لغاتها. والفرد الذى يتمتع بمثل هذا الاتجاه يستطيع أن يتعلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.

٣. اتجاه الطالب نحو اللغة العربية نفسها: لا يعنى بالضرورة أن الطالب الذى لديه اتجاه إيجابي نحو تعلم اللغات الأجنبية يستطيع أن يتعلم اللغة العربية، فقد يكون لديه رفض لتعلم اللغة العربية، أو بعبارة أخرى لديه اتجاه سلبي نحو تعلمها. فالطالب الذى لديه اتجاه إيجابي نحو اللغة العربية وتعلمها هو الذى يستطيع أن يتعلمها.

٤. اتجاه الطالب نحو الثقافة العربية: ويقصد بذلك موقف الطالب الأجنبي من الناطقين بالعربية، وقيمهم، وعاداتهم، وتاريخهم. والطالب الذي يحترم ويقدر الثقافة العربية يستطيع أن يتعلم اللغة العربية بشكل أسرع وأجود.

٥. اتجاه المعلم نحو اللغة العربية وثقافتها: إنَّ اتجاه المعلم نحو اللغة التي يعلمها، وثقافتها، والناطقين بها، له تأثير كبير على تعليمه هذه اللغة. ومعنى ذلك أن المعلم الذى له موقف إيجابي من اللغة العربية، وثقافتها، والناطقين بها، يستطيع أن يعلم طلابه هذه اللغة بصورة فعالة.

ثالثا: جانب الشخصية

يعد جانب الشخصية من أهم الجوانب التي يحرم تجاهله في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية إذ أنه يتعلق بشخصية المتعلم ويؤثر على نشاطه التعلمي. ويغطي هذا الجانب عدة خصائص شخصية يأتي أهمها فيما يلي:

١. الفروق الفردية

إنَّه مما لا يختلف فيه اثنان أن بين الأفراد تفاوت في كل شيئ سواء كان يتعلق بالجانب النفسي أم الجانب المعرفي أم غيرهما. وتبرز الفروق الفردية جليا في عملية تعليم اللغة وتعلمها إذ إن تعليم اللغة وتعلمها يرتبط بكل جوانب الإنسان ومنها ما يختلف فيه فرد عن غيره. فلذلك لا بد من مراعاة الفروق الفردية في عملية تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، لتكون عملية تخدم الأجانب الذين يتعلمونها بما في بينهم من فروق فردية.

وهناك عدة جوانب تبرز فيها الفروق الفردية بين متعلمي اللغة العربية من الأجانب، أهمها ما يلي:[١٤]

السن- النوع (طالب/طالبة)- الخبرة السابقة باللغة العربية- التقارب بين لغة الطالب واللغة العربية- إجادة الطالب للغته الأولى- العوامل الشخصية مثل: سعة الأفق، تقبل الآخرين، وضوح الأهداف- الاستعداد اللغوي- اتجاهات نحو اللغة العربية وثقافتها- دوافع لتعلم اللغة العربية- القدرة على التعلم- الأسلوب في التعلم- مستوى الذكاء- القدرة على تحمل المسؤولية- استعداده للعمل الجامعي- استعداده لتقبل تصويبات المعلم لأخطائه- الأسلوب في المذاكرة- الظروف الاجتماعية.

وعند مواجهة مثل هذه الفروق الفردية هناك عدة استراتيجيات يمكن أن يطبقها معلمو اللغة العربية للناطين بغيرها، أهمها ما يلي:

١. الإدراك إدراكا تماما بوجود الفروق الفردية بين الطلاب وفي أي جانب تبرز.
٢. التعرف على مدى الفروق الفردية الموجودة بين الطلاب قبل بداية عملية التعليم، ويتم ذلك عن طريق مجالستهم والحديث معهم، أو عن طريق أحد اختبارات الذكاء.[١٥]
٣. تصميم خبرات تعليمية متنوعة يستطيع كل طالب استيعابها.
٤. استخدام عدد من الوسائل التعليمية المختلفة التي تواجه ما بين الطلاب من فروق في أسلوب التعلم.
٥. التوسط في شرح الأفكار حتى يفهمها جميع الطلاب.
٦. إعداد مجموعة متفاوتة المستوى من التدريبات اللغوية، بحيث يناسب كل منها فريقا من الطلاب.
٧. تنوع الواجبات المنزلية بحيث تقدم كل مجموعة من الطلاب ما يناسبها.
٨. إعطاء فرصة للطلا للاختيار من بين أسئلة الامتحانات على أن يكتسب كل منهم المهارة نفسها.[١٦]

٢. السن

يشكل السن أو العمر كما تقدم ذكره مما تبرز فيه الفروق الفردية بين متعلمي اللغات الأجنبية، لأن اختلاف الأعمار بينهم يجعلهم ليسوا في درجة واحدة من القدرة على تعلم اللغة.

والفروق الفردية لا تبرز بين الطلاب الذين تختلف أعمارهم فحسب وإنما تبرز كذلك بين الذين تقاربت أعمارهم. فقد أشارت الدراسات إلى أن تقارب أعمار المتعلمين لا يعنى تشابههم في القدرات مما يعنى أن فيما بين الصغار فروقا فردية وفيما بين الكبار توجد أيضا فروق فردية.[١٧]

والحديث عن السن في تعليم اللغات الأجنبية يتعلق أيضا بالوقت الذى يكون فيه المتعلم أكثر قدرة على اكتساب اللغة في سهولة وكفاءة. وقد اختلف العلماء في السن المناسبة لتعليم اللغات

الأجنبية، فهناك من يرى أن تعليم اللغة يكون أكثر فعالية في سن مبكرة بحجة أن الاستعداد اللغوي عند الأطفال عادة ما يكون أكبر مما عند الكبار. وخلافا لهذا هناك من يرى أن تعلم اللغة يكون أكثر فعالية في سن متأخرة بحجة أن الكبار أقدر على تعلم اللغة من الصغار.[١٨]

ويتضح مما تقدم ذكره أن أعمار الطلاب مما لا يمكن تجاهله في تعليم اللغات الأجنبية لما ينتج عنها من الفروق الفردية. فيجب مراعاة هذا الجانب في عملية تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية إذ إن الأجانب الذين يرغبون في تعلم اللغة العربية ينتمون إلى فرق عمرية مختلفة تتطلب كل فرقة أسلوبا خاصا في إشباع حاجاتهم اللغوية. وكل ذلك ليس إلا لهدف حمل جميع الطلاب نحو تعلم فعال لهذه اللغة، لجميعهم، دون استثناء، متفوقهم ومتخلفهم..

خلاصة

يتضح مما سبق تناوله أن سيكولوجية تعليم اللغة العربية تتعلق بصورة مباشرة أة بأخرى بالجوانب النفسية والشخصية والاستراتيجية لمتعلمي اللغة العربية. وهذه الجوانب الثلاثة تغطي ما ولد به المتعلمون من شخصية، وما تشكل لديهم من قوات نفسية، وما اكتسبوه ولجأوا إليه عند التعلم من استراتيجية.

ويجب على المعلمين وغيرهم من المعنيين بتعليم اللغة العربية وتعلمها كلغة أجنبية لتكون عملية تعليمها وتعلمها عملية تتمتع من خلالها المتعلمون تعلما فعالا لا يكلفهم نفسيا.

---

[١] عبد المجيد سيد أحمد منصور، *علم اللغة النفسي* (الرياض: عمادة شؤون المكتبات-جامعة الملك سعود، ١٩٨٢م)، ص: ١٠١-١٠٣.

[٢] رشدي أحمد طعيمة، *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه* (الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو، ١٩٨٩م)، ص: ٧٥

[٣] المرجع السابق، ص: ٧٥

[٤] المرجع السابق، ص: ٧٥

[٥] محمد على الخولي، *أساليب تدريس اللغة العربية*، ط٣، (الرياض: ١٩٨٩م)، ص:٢٧.

[٦] نبيه إبراهيم إسماعيل، الأسس النفسية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، بدون سنة)، ص:٢٨

[٧] رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، ص: ٨١

[٨] دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلى أحمد شعبان (بيروت: دار النحضة العربية، ١٩٩٤م)، ص: ١٤٥

[٩] محمد على الخولي، الحياة مع لغتين (الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م)، ص: ٧٤

[١٠] نبيه إبراهيم إسماعيل، الأسس النفسية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص:٢٨

[١١] رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، ص:٨٣

[١٢] محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، *الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى* (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٣م)، ص: ٣٤

[١٣] رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، ص:٨٤

[١٤] المرجع السابق، ص: ٨٦

[١٥] نبيه إبراهيم إسماعيل، الأسس النفسية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص:٢٣

[١٦] رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، ص:٨٦

[١٧] محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: ٣٢

[١٨] على محمد القاسمي، *اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى* (الرياض: عمادة شؤون المكتبات جامعة الرياض، ١٩٧٩م)، ص: ٦٢-٧٥

المراجع

براون، دوجلاس ، *أسس تعلم اللغة وتعليمها*، ترجمة عبده الراجحي وعلى أحمد شعبان، بيروت: دار النحضة العربية، ١٩٩٤م.

طعيمة، رشدي أحمد، *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو، ١٩٨٩م

منصور، عبد المجيد سيد أحمد، *علم اللغة النفسي*، الرياض: عمادة شؤون المكتبات جامعة الملك سعود، ١٩٨٢م..

القاسمي، على محمد، *اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى*، الرياض: عمادة شؤون المكتبات جامعة الرياض، ١٩٧٩م

الخولي، محمد على، *أساليب تدريس اللغة العربية*، ط٣، الرياض، ١٩٨٩م.

_____ ، الحياة مع لغتين، الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م.

الناقة، محمود كامل، ورشدي أحمد طعيمة، *الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إعداده-تحليله-تقويمه*، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٣م.

إسماعيل، نبيه إبراهيم، *الأسس النفسية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، بدون سنة.

تقعيدُ اللُّغةِ العربيَّة ومشكلاتُه الطّارئة

محمد أنصاري
(جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية إندونيسيا)

Abstrak: Di komunitas asalnya bahasa Arab digunakan oleh penutur aslinya secara alamiyah. Mereka tidak membutuhkan tata bahasa karena Bahasa Arab mereka wariskan secara turun temurun dan beredar secara sosial serta tidak mengalami interfensi linguisik yang serius dari luar komunitas mereka. Akan tetapi, seiring interaksi bangsa Arab dengan bangsa lain yang terus meluas dan tak terhindarkan bahasa Arab pun banyak menghadapi interfensi linguistik. Di kalangan penutur asingnya bahasa Arab, pada batas-batas tertentu, mulai bergeser dari batas-batas kesahihan dan kefasihannya. Disinilah upaya meletakkan dasar kaidah bahasa Arab menjadi kebutuhan yang mendesak. Dan para ulama tampil mengambil tugas besar ini dengan melahirkan karya-karya besar yang mengagumkan dalam bidang kodifikasi dan peletakan dasar kaidah bahasa Arab. Sumber-sumber otentik bagi standar kesahihan dan kefasihan bahasa Arab seperti Al-Qur'ān, al-Hadīth, dan karya-karya sastra dalam berbagai bentuknya mereka jadikan acuan dalam karya-karya mereka. Namun demikin, kerja mulia para ulama ini masih menyimpan banyak kekurangan terutama dalam menjawab persoalan-persoalan linguistik yang dihadapi bahasa Arab dewasa ini. Bahkan, karya-karya besar tersebut secara internal memiliki persoalan metodologis yang berpengaruh pada kontekstualisasi karya-karya tersebut pada masa sekarang.

Kata kunci: *taq'īd*, kaidah bahasa Arab, *nuhāt*.

مقدّمة :

إنَّ عزلَ اللُّغةِ عن قواعدها أو عزلَ القواعد عن لغتها عَبَثٌ وتمزيقٌ لأوصال اللُّغة, وانهيار للجسم كلِّه بهيئته وطرائق هندسته الفاعلة في أحكام هذه الهيئة ونعني بها القواعد . ويتأتى به ضياعٌ للجانبين ، فلا القواعدُ اسْتُوْعِبَتْ ولا اللُّغةُ حافظت علي هيئتها وبنائها المتكامل ، كما هو الحال في وقتنا الحاضر. تلك أهمُّ مشكلة تقابل العربيَّة

في وقتنا الحاضر ، وهو حرمانها من التوظيف الفعليّ في مجالات الحياة المختلفة ؛ فاستعصت علي التَّطْويع أو التَّحريك، وطارت قواعدها الضابطة لأركانها وهي قواعدها. (١) و تعرض هذه المقالة البحث في تقعيد اللُّغة العربيَّة ثم تأتي بالمشكلات التي تتعلق بتقعيد اللغة العربية ومناهجه.

بحث وتحليل :

من المعروف أنّ اللُّغةَ ظاهرةٌ اجتماعيَّةٌ تتأثر بالمجتمع وتؤثر فيه. ومن ثمَّ كان هناك ارتباطٌ وثيقٌ بين ما يبدو في اللغة من مشكلات وما يسود البيئة المعينة من عادات وتقاليد, وما يجري فيها من أنماط سلوك وتفكير ، وطرائق معالجة العلوم والْحِرَف والصنائع, وما قد يكون لهذه البيئة من حضارة أو تراث. فليست اللغةُ – أيَّةُ لغةٍ- بمعزل عن المجتمع الذي تعيش فيه, إذ هي ليست كائناً مستقلا يدبِّر أموره أو يرعى شؤونه بنفسه. وإنما هي ظاهرة أوعادة اجتماعية تتلقى من المؤثرات والعوامل الخارجية ما يستقبله غيرها من العادات الاجتماعية الأخرى.(٢)

كان العربُ قبل نزول القرآن يَجْرون في كلامهم وأشعارهم وخطبهم على السَّليقة، فليس للغتهم تلك القواعدُ المعروفةُ الآن ؛ وذلك لعدم الحاجة إليها ، ولا أدل على ذلك من أنَّ التاريخ يحدثنا عن كثير من العلماء الذين صرحوا بأنَّ لغتهم استقامت لمّا ذُهب بهم إلى الصحراء ؛ لتعلم اللغة العربية النقية التي لم تَشُبْها أيَّةُ شائبة.

ولما اتَّسعت الفتوح ، وانتشر الإسلام، ودخل الناس في دين الله أفواجاً ، احْتَكَّ العجم بالعرب ؛ فأفسدوا عليهم لغتَهم ؛ مما اضْطَرَّ حذيفةَ بنَ اليمان الذي كان يغازي أهل الشام في فتح أرمينية وأذربيجان مع أهل العراق أن يرْجِعَ إلى المدينة المنورة ويقول لعثمان بن عفان - رضي الله - عنه: "يا أمير المؤمنين أدرك هذه الأمَّةَ قبل أن تختلف في كتابها اختلاف اليهود والنصارى...."(٣) (فأمر عثمان) يجمع القرآن، وكان قصده أن يجمعهم على القراءات الثابتة المعروفة عن النبي، وإلغاء ما ليس بقرآن ؛ خشية دخول الفساد والشبهة على من يأتي بعد." (٤)

وتشير طبيعة اللغة العربية في ألفاظها وتراكيبها ودلالاتها وظلالها إلى حضور القيم الدينية والروحية المستمَدَّة من الدين الإسلامي فيها، فللعربية أبعادٌ دينيَّةٌ وثقافيَّة واجتماعيَّةٌ تجعلها محلَّ تقديس عند أبنائها، فهي الْعُرْوة الوثقى التي شكَّلت ذلك الانسجامَ والتَّجانس بين أبناء الأمَّة الواحدة في الماضي، وهي التي مازالت محافظةً على خصوصياتها الحضارية بالرغم من ضعف أبنائها وعجزهم في العصر الراهن ، "وتشير الدَّلائل إلى أنه إذا نهضت الأمة من جديد، وتكاثرت عناصرها ؛ قويت اللغة العربية ، وانتشرت واتَّسعت لها الآفاق ، ورضيت بها النفوس.

مَـرت جهـود الأقـدمين فـي الاستشـهاد والاحتجـاج بـثلاث مراحـل وهي:

المرحلة الأولى: ما قبل منتصف القرن الثاني الهجري:

بدأ ت دراسة النحو في القرن الأول الهجري و في هذا الوقت لم يكن موضوع الاحتجاج مشكلة تستحق الالتفات إليها عند اللغوي، ولكن مع بداية القرن الثاني الهجري تغير المجتمع العربي نتيجة الاختلاط بغيرهم من الفرس والروم،ونتيجة للمعاملة والتزاوج مع غيرهم.(٥)

المرحلة الثانية: ما بعد منتصف القرن الثاني الهجري:

مرت هذه المرحلة من الاحتجاج في أواخر القرن الرابع الهجري ،حيث اعتمد اللُّغويّ على البدو دون الحضر في هذه المرحلة ؛ لما يتميزون به من البعد عن الحواضر التي استوطنها الأعاجم فبقيت لغتهم سليمةً، ووجد فيهم من يميل إلى الإعراب ،ونتيجة لذلك لجأ بعض الرّواة إلى التقعر في اللُّغة تشبها بالبادية. (٦)

إنَّ الاحتجاج أو الاستشهاد ظهر في منتصف القرن الأول الهجري مع بداية التَّأليف في النَّحو ، وقصد منه التقعيد للقواعد النَّحْويَّة بِوَضْعِ قواعِدَ وضوابِطَ لفهم القرآن الكريم ، وتوضيح ما أُبْهِمَ من الألفاظ لمن لم تكن ألسنتهم عربيَّةً في الأصل ، ثم الجهود الجبارة التي قام بها العلماءُ لصيانةِ لغة القرآن الكريم ،وحمايتها من كل تحريف أو تبديل ؛ خدمة لكتاب الله تعالى.

وقد بدأ هذا الاحتجاج أو الاستشهاد شاملاً لقبائل البدو والحضر حتى منتصف القرن الثاني الهجري، الذي يعد بداية للمرحلة الثانية من الاحتجاج، التي اهتم العلماء فيها باللغة الموثقة رواية ودراسة ، فاستخدموها في الاحتجاج أو الاستشهاد ، وتتبعوا اللَّحْن في الحضريين بين الفقهاء واللغويين والْكُتّاب والشعراء.وكان غرض العلماء من الاحتجاج أو الاستشهاد في هذه المرحلة إما:

- **لفظيًا**:وذلك لإثبات صحة استعمال لفظة، أو تركيب وما يتبع ذلك من قواعد في علم اللغة والنحو والصرف ، وقد شدد العلماء على قَبول الشّواهد التي جاءت لهذا الغرض، فلم يجيزوا الاستشهاد أو الاحتجاج إلا بكلام من يُوْثَقُ بفصاحته من العرب وحددوا (منتصف القرن الثاني الهجري للبدو والحضر ، ونهاية القرن الرابع الهجري للبدو فقط) .
- أو **معنويًا**:لإثبات معنى كلمة ما ، وما يتبع ذلك من قواعِدَ بلاغية في علم المعاني والبيان والبديع، ولهذا الغرض جوزوا الاستشهاد عليه بكلام الْمُوَلَّدين وسواهم من المتأخرين عن عصور الاحتجاج، "فالمولَّدون

يُسْتَشْهَدُ بهم في المعاني ،كما يُسْتَشْهَدُ بالقدماء في الألفاظ.(٧)

١- المرحلة الثالثة: التأليف في الشواهد:

بدأت هذه الفترة منذ بداية القرن الرابع الهجري،وأثناء هذه المرحلة كان اللاحق ينقل عن السابق ، وكان هذا النقل يتصف بالأمانة والتَّحرر ؛ فتتبعوا أبيات الشواهد مفردةً ونقلوا آراء السابقين عنها ، وصنفوا كل ذلك في مؤلفات الشواهد ، واقتصر الاتجاه لدى علمائنا في الدراسة بعد القرن الرابع الهجري على رصد ما صنعه أسلافهم في الشواهد، وكانت سمة هذا الرصد التجزئة ، والمسائل المفردة والأبيات المتناثرة في غالب الأحوال واستمر هذا الاتجاه حتى الوقت الحاضر (٩)

مصادر الاحتجاج اللغوي:

اعتمد اللُّغويّون العربُ على الشواهد الشعريَّة في تقعيد النَّحْو العربي أكثرَ من اعتمادهم على الشواهد الأخرى ، المتمثلة في القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة والأقوال والخطب التي تنسب إلى فصحاء العرب ؛ ولعلَّ السَّبب في تقديمهم الشّعر على غيره من الشواهد الأخرى أنهم كانوا يحترزون من الاستشهاد بالقرآن الكريم مهابةً وإجلالاً فوق اعتقادهم أن الشعر أسبق لحافظة الإنسان من النثر ؛ لذا فروايته أدق وتَذَكُّره أيسر".(٨)

أولا:القرآن الكريم

يُعَدُّ القرآنُ سيّدَ المصادر في الاحتجاج ؛ فكلُّ ما ورد من أنَّه قُرِئَ به جاز الاحتجاج به في العربية ، سواء كانت القراءة متواترة أم شاذه ، وقد احتج بالقراءات الشاذة التي لم تخالف قياساً معروفاً، بل والتي خالفته يحتجُّ بها في ذلك الموضع بعينه ولا يقاس عليه.(٩)

وكلام ربنا –تبارك وتعالى- أفصح كلام وأبلغه ويجوز الاستشهاد بمتواتره وشاذه(١٠), ولكن بالرجوع إلى كتب النحو القديمة التي فيها التطبيق العملي للشواهد أجد أن دارسي اللغة قد صرفوا أنفسهم قصدًا عن استقراء النَّصّ القرآني ؛ لاستخلاص قواعِدِهم منه ، فكتاب سيبويه اعتمد الشعرَ العربيَّ القديم في الاستقراء وتقرير الأصول وتغافل عن آيات القرآن والشعر الإسلامي. (١١)

انصرف معظم اللغويين عن الاستشهاد بالقرآن الكريم ، ولكن ليس انصرافاً كلياً ، فلو رجعنا إلى " الكتاب" لسيبويه لوجدنا أنَّ نسبة الآيات القرآنية فيه إلى آيات القرآن الكريم كلاًّ متكاملاً أكثر من نسبة الشعر في الكتاب نفسه إلى نسبة الشعر الجاهلي والإسلامي ؛ولكن ما ورد من الآيات سواء في الكتاب أم في غيره من كتب النَّحْو التي جاءت بعده لم يعتمد عليها اعتماداً كلياً أثناء تقعيد النحو بلْ كانتْ-

الآيات تُورَدُ بقصد التأكيد والتعضيد للقاعدة النحوية التي توصلوا إليها .

ثانيا : الحديث الشريف

بدأتِ الحركة اللُّغوية النشطة منذ منتصف القرن الأول الهجري صاحبتها حركة نشطة مماثلة في رواية الحديث وتوثيقه ، فنصوص الحديث وجدت موثقة في عصر الاستشهاد باللغة ،وكما حدث مع القرآن الكريم في عدم الاستشهاد به حدث أيضاً في السُّنَّة النَّبويَّة المطهَّرة ، إذ صرف اللُّغويّون أنفسهم عن الحديث فلم يحتجوا به،فهذا كتاب سيبويه لا يوجد فيه غير حديث واحد فقط ورد على سبيل التوكيد لغيره من النصوص لا للاحتجاج به (١٢)

ثالثا- النثر :

ويشمل النثر أقوال العرب وأمثالهم وحكمهم ،فهو رافد مهم من روافد الاحتجاج النَّحْويّ ،واعتدَّ النَّحْويون القدامى به ،وعلى الرغم من الاستشهاد به ؛ فإنه يظل قليلاً قياساً إلى الشعر ،ولعلَّ ذلك يرجع إلى قلة النثر الفصيح وكثرة الشّعر ،إلا أن النحويين كانوا ينظرون إلى الشعراء الذين يُعْتَدُّ بشعرهم نظرة تقديس، ولا يتصورون صدور الخطأ منهم.

رابعا- الشعر :

اعْتَمَدَ اللّغوي على الشعر أكثر من النثر ؛ لأنَّ النثر يتداوله كل الناس في شؤون حياتهم العامة ،لكن الشعر - بما له من خصوصية في مواقفه وتعبيراته - أقرب إلى مراد العلماء ، هذا فضلاً عن أن محفوظ القبائل من تراثها اللّغوي كان من الشعر لا من النثر، وفرض ذلك على دراستهم هذا الطابع الشعري.[١٣]

المشكلات الطارئة :

وعند اطِّلاعنا على ما سبق ذكره من جهود كبيرة ومحاولات باهرة فإننا لا ننكر براعة النحويين أو اللغويين القدامى في تقعيدهم اللغة العربية ، وعبقريتهم فيه وحصيلتهم الهائلة العميقة من القواعد والقوانين اللغوية ، إلا أننا نرى بعض نواحي القصور في المنهج الذي اتبعوه. ويترتَّبُ على هذا القصور مشكلات طارئة تُجاهَ ذلك التقعيد, وهي المشكلات اللّغوية الكبرى في العصر الحديث، مثل مشكلة المفهوم الدقيق للفصحى والعامية والعلاقة بينهما، ومشكلة العلاقة بين اللغة العربية والواقع العربي، تلك العلاقة التي تشعّبت، فتجلّت في قضايا كثيرة، كالوعي والنهضة والكتابة ولغة الحوار واستيعاب العلم وتأصيله.

و يمكن عرض هذه المشاكل على النَّحْو الآتي :[١٤]

- **المشكلة الأولى-** اختلط النحو العربي بغيره من العلوم الأخرى، فالنحاة وهُم يضعون قواعدهم تأثروا بما ساد في المجتمع في تلك الآونة من العلوم ومن أهمها علم الكلام ،[١٥] وعلم الكلام لا يخفى على أحدٍ هو علم الجدل وضعه

علماء الإسلام للرد على الزنادقة والشعوبية، ولم يكن نحاة العربية بمنأىً عن هذا العلم بل كان بعضهم من أئمة هذا العلم، ومما يؤصله علم الكلام لإثبات وجود الله عز وجل أنَّ لكل أثر مؤثِّرًا ولكل موجودٍ مُوجِدًا ، وقد نقل نحاة العربية هذه الفكرة إلى النحو العربي فيما يعرف بنظرية العامل، فالفاعل مثلا مرفوع والذي عمل فيه الرفع الفعل، واسم إن منصوب والذي عمل فيه النصب إن، واسم كان مرفوع والذي عمل فيه الرفع كان .

- **المشكلة الثانية- إن أي لغة** عندما توضع قواعدها يتم استقراؤها عَبْرَ استعمال الناطقين بها، وهذا تم في تقعيد النحو العربي، غير أن هذا الاستقراء شابه بعض النقص ؛ الأمر الذي نشأ عنه تَخْطيء بعض النحويين بعضَ قراءات الذكر الحكيم التي أساسها النقل الصحيح؛ لأن بعض هذه القراءات لم تتفق مع بعض قواعد النحاة[١٦].

- **المشكلة الثالثة** - بالغ النحويون ولاسيما بعد القرن الرابع الهجري في أمر القياس فجعلوه أساساً منهجياً و مسلكاً لابد منه.[١٧] و قد عبر عن هذه الفكرة خير تعبير (إذا بطل كون النحو رواية ونقلا وجب كونه قياساً وعقلاً). وقد بالغ النحاة في أمر القياس حتى إن بعضهم ضج من هذه المبالغة.

- **المشكلة الرابعة** – تُعَدُّ الافتراضات من الوسائل التي لجأ إليها النّحاة منذ نشأة النحو الأولى, فقد كان النحاة يفترضون استعمالات لا صلة لها بالواقع اللغوي، وحجتهم في ذلك أنهم كانوا يريدون بهذه الافتراضات تمرين الذهن على مثل هذه الاستعمالات غير المستعملة، وقد تسللت هذه الافتراضات إلى درس النحو العربي عن طريق حلقات الفقهاء ولا سيما الفقهاء الأحناف، والأمثلة مبسوطة في كتب النحو.

- **المشكلة الخامسة- شُغف** النحاة بوضع العلل للقواعد النحوية لتسويغها وجعلها مقبولة[١٨]، وإذا كانت هذه العلل قريبة من اللغة عند النحاة الأوائل فإنها أصبحت عقلية محضة صارمة ينفر منها الذوق في بعض الأحيان ، وتثير الطرافة في أحيان أُخَر ، كقول بعض النحاة المتأخرين إنما أُعربت الأسماء الستة بالحروف حتى تزيل الوحشة عن جمع المذكر السالم الذي يعرب بالحروف ،ومن شاء أن يستقصى هذه الأمور فلينظر في حواشي النحو.

- **المشكلة السادسة** - اعتمد النحو في شواهده الشعرية على بعض الأبيات مجهولة القائل، ولم يراع النحويون الاستعمالات النثرية مراعاة تامة وأغفلوا كثيرا من الاستعمالات الشعرية والنثرية التي يرددها الناس في مجالسهم العلمية وفى محاوراتهم، وظل النحو على هذا المنوال لا يعرف

التغيير ولا التبديل، ولم يكن لدعوة ابن مضاء القرطبي الذي دعا إلى إلغاء العلل والقياس من النحو في كتابه الصغير(الرد على النحاة) أي أثر في الدرس النحوي ،ورأى فيه بعض الباحثين أنه فقيه ظاهري يريد أن يفرض منهج الفقه الظاهري على النحو العربي، ولم يكترث أحد حتى لبعض التغيرات بل ظل النحو على ما هو عليه "قواعد معلَّلة، صناعة نحْوية متينة ،شواهد محفوظة إلى يومنا الحاضر".

وننظر أيضا إلى أن الإعراب بحث طويل وراءه خلفية جدلية فلسفية وليس كل من يدرس هذه القواعد يحيط بمثل هذه الخلفية. فقضية النحو العربي ليست قضية فردية، وإنما هي قضية أمة لغتها في خطر ، ليس لأنها لغة معقدة فهي لغة عذبة جميلة اختارها الله عز وجل لخاتمة كتبه ، فَسَرَتْ ألفاظ هذا الوحي في وجدان المسلمين .

ج – خاتمة

قام النحاة القدامى في تبديل الْجَهْد والاجتهاد في تقعيد اللغة العربية الفاخر المحلي بالنقاء والتفوق مثلما شهدنا الآن . لكن لم تزل بعض نواحي القصور التي دلت علي تطور اللغة تمشياً مع تطور أصحابها . وهذا القصور هو المشكلة التي تدعو الناطقين باللغة العربية وعامة المهتمين بها إلي تحليل هذه المشاكل ،وإعادة النَّظر في المناهج التي استخدمتها القدامى في تقعيد اللغة العربية ؛ وصولاً إلى تقعيد جديد أدقَّ تناولاً ؛ وفقا للمنهج اللغوي الحديث الْمُطَّرد.

---

١) كمال بشر، *اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم* (القاهرة:دار غريب، ١٩٩٩م)، ص. ١٦٩

٢) المرجع السابق، ص. ١٢٧

٣) عتر، *القرآن الكريم والدراسات الأدبية* (دمشق: جامعة دمشق، ١٩٩٢م). وهذا ما حصل، فقد ضعفت اللغة مع مرور الأيام وفشا اللحن في قراءة القرآن، الأمر الذي أفزع أبا الأسود الدؤلي وجعله يستجيب لوضع قواعد النحو، التي هي أساس ضبط حركات الحروف والكلمات، ومن ثم العمل على ضبط المصاحف بالشكل حفاظاً على قراءة القرآن من اللحن والخطأ.

٤) الزركشي، *البرهان في علوم القرآن* ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم وآخرين (مصر: دار إحياء الكتب العربية، 1960م)،ص: ٢٣٦ . السيوطي، *الإتقان في علوم القرآن*، تعليق د. مصطفى البغا (بيروت)، 1/60

٥) محمد عيد، *دراسة لقضايا الرواية والاستشهاد في ضوء علم اللغة الحديث* ,(القاهرة: عالم الكتب،١٩٧٦ م)،ص. ١٠٦

٦) وقد بدأ هذا الاحتجاج أو الاستشهاد شاملاً لقبائل البدو والحضر حتى منتصف القرن الثاني الهجري، الذي يعد بداية للمرحلة الثانية من الاحتجاج، التي

اهتم العلماء فيها باللغة الموثقة رواية ودراسة، فاستخدموها في الاحتجاج أو الاستشهاد وتتبعوا اللحن في الحضريين بين الفقهاء واللغويين والكتاب والشعراء. محمد عيد، *دراسة لقضايا الرواية والاستشهاد في ضوء علم اللغة الحديث*، ص : ١٠٩

٧) أبى علي الحسن بن رشيق القيرواني الأزدي، العمدة في صناعة الشعر ونقده: ،تحقيق:محمد محيي الدين عبد الحميد(بيروت،لبنان: ١٩٧٢م)،٢ / ٩٦٧. وما سلكه النحاة منذ بداية تأليفهم في كتب النحو ابتداء بسيبويه ثم من جاءوا من بعده حتى نهاية القرن الرابع الهجري، هو أن اللاحق يقتدي بالسّابق أثناء الاحتجاج أو الاستشهاد في كتبهم النحوية ، ويبدو أن النمطية أو النموذج كان من مظاهر الثقافة العربية السائدة في تلك المرحلة ليس في مجال النحو فقط ؛ بل في شتى مجالات المعرفة من بلاغة وشعر وتفسير وفقه. فالكتاب لسيبويه يطلق عليه العلماء (قرآن النحو) ــ البغدادي ,عبد القادر بن عمر ،خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب : تحقيق:عبد السلام محمد هارون،مكتبة الخانجي-القاهرة،ط١ ،١٩٨٦م، ٢ / ٥

٨) محمد غالب وراق, *مباحث في مشكلات النحو العربي وسبل* علاجها, (السودان، ط ٢٠٠٣ م) ، ص. ٨٠

٩) جلال الدين عبد الرحمن السيوطي, *الاقتراح في أصول علم النّحو* ,(الهند: طبعة دلهي، ١٣١٢ هـ), ص. ٤٨

١٠) المرجع السابق.ص. ١٢٣

١١) عبد القادر بن عمر البغدادي، *خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب*، ص/231 / 1

١٢) محمد عيد، *الرواية والاستشهاد في ضوء علم اللغة الحديث*، ص. ١٢٩-١٣٠.

١٣) عيد ,محمد ، " *دراسة لقضايا الرواية والاستشهاد في ضوء علم اللغة الحديث* ",ص: ١٢٩ ، ١٣٠

١٤) شعبان عوض العبيدى، *النحو العربي حديث ذو شجون*، http: www ikhwan.netforum showthreath. .php.3474, أكتوبر ٢٠١٠. وهي المشكلات اللّغوية إنما يصح إطلاقه فيما لو أخذنا مناهج البحث اللغوي الحديث دليلا وأساسا للمناقشة، وإلا فان جملة ما أتي به النحاة القدامى في حد ذاته عمل علمي رائع.وذلك كما صرحه. كمال بشر، *اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم* ,ص. ١٣٣. كمشكلة المفهوم الدقيق للفصحى وللعامية وللعلاقة بينهما، ومشكلة العلاقة بين اللغة العربية والواقع العربي، تلك العلاقة التي تشعّبت، فتجلّت في قضايا كثيرة، كالوعي والنهضة والكتابة ولغة الحوار واستيعاب العلم وتأصيله

١٥) كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم ,ص. ١٣٩

١٦) المرجع السابق ,ص. ١٤٠

١٧) المرجع السابق ,ص. ١٤٠

١٨) المرجع السابق ,ص. ١٤١

المراجع:

الأزدي، أبى علي الحسن بن رشيق القيرواني, *العمدة في صناعة الشعر ونقده*، بيروت لبنان: بدون مطبعة،١٩٧٢م

بشر، كمال، *اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم* القاهرة: دار غريب، ١٩٩٩م.

الزركشي، *البرهان في علوم القرآن* ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم وآخرين (مصر: دار إحياء الكتب العربية، 1960.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن, *الاقتراح في أصول علم النَّحو*, الهند: طبعة دلهي، ١٣١٢ه

السيوطي، *الإتقان في علوم القرآن*، تعليق د. مصطفى البغا، بيروت: بدون مطبعة وسنة.

العبيدى، شعبان عوض, *النحو العربي حديث ذو شجون*, http: www ikhwan.netforum sho[١٨] wthreath. php.3474, أكتوبر ٢٠١٠م.

عتر، *القرآن الكريم والدراسات الأدبية*، دمشق: جامعة دمشق، ١٩٩٢م

عيد ,محمد، " *دراسة لقضايا الرواية والاستشهاد في ضوء علم اللغة الحديث*، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٦ م.

وراق, محمد غالب، *مباحث في مشكلات النحو العربي وسبل* علاجها، السودان: بدون مطبعة، ٢٠٠٣ م