AIJLLS |MARCH 2025 | VOL 9 ISSUE 19
مجلة اللسان الدولية / العدد التاسع عشر (مارس 2025م/ 1446 هـ)
الترقيم الدولي ISSN 2600-7398

فعالية النص التعليمي الأصيل في تعليم اللغة العربية

The Effectiveness of Authentic Educational Text in Teaching Arabic

جمان محمد العُمري

باحثة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، تخصص (لغويات)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية،
جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، المملكة العربية السعودية
jhalomari@stu.kau.edu.sa

د. ابتهال محمد البار

أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية،
جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.
ealbar10@gmail.com

ملخص البحث: يرتبطُ مصطلح النصوص الأصيلة بتعليم اللغة الثانية، وتُعتبرُ وسيلة فعَّالة في تمكين متعلم اللغة الثانية وسدّ الفجوة بينه وبين الناطق الأصلي، وفي ظلِّ نشاط تصميم المناهج التعليمية زخرت كتب تعليم العربية لغةً أولى وثانية بالنص المصنوع؛ بغية تطويع النصوص لأهدافٍ محددة. وتبحث هذه الدراسة –بتوظيف المنهج الوصفي– تأثيرَ النصوص الأصيلة على قدرة المتعلم اللغوية، وتحديدًا متعلم العربية لغةً أولى؛ ذلك لأن هناك افتراضًا عامًا أن مناهج تعليمها غنية بالنصوص الأصيلة، وهذا يخالف واقع المناهج التي تعجُّ بالنصوص المصنوعة.تكمن أهمية النص الأصيل في كونه تمثُّلًا لغويًّا وثقافيًّا، وتوظيفه في التعليم حقٌّ وضرورة، وقد خلصت الدراسة إلى أن النص التعليمي هو الوحدة الأساس في أي منهج، ويخضع اختياره لمعايير دقيقة، ويجب أن يُقدَّم بطريقة تضمن الإدراك والتفاعل مع كافة عناصره. ووجدت الدراسة أن للنصوص الأصيلة دورًا حيويًا في تهيئة المتعلم لما بعد التعلُّمِ، وعليه توصي الدراسة بتوظيف النصوص الأصيلة وفق منهجية مدروسة بإشراف مختصين نابهين ومتمكنين.

الكلمات المفتاحية: النص التعليمي، النص الأصيل، الأصالة، تعليم العربية.

ABSTRACT: The term "Authentic Text" is associated with second language acquisition, enhancing linguistic and cultural communication between learners and native speakers. However, many Arabic language teaching books, both for native and second language learners, use unauthentic texts to meet specific curriculum goals. This study examines the impact of reading texts on language ability, comparing Authentic and Constructed texts, and analyzing how well Saudi Arabian third-grade Arabic curricula in

secondary school follow the criteria of selecting Arabic Language Teaching Texts. The study focuses on Native speakers, challenging the assumption that Arabic curricula are rich in Authentic Texts.The study emphasizes that Authentic Texts are vital for linguistic, cultural, and social representation in Arabic language teaching, and it concludes that the selection of educational texts must meet specific criteria to foster meaningful engagement. It recommends using Authentic Texts to enhance creativity and empower learners, suggesting a structured approach overseen by skilled educators.

Keywords: Educational Text, Authentic Text, Authenticity, Teaching Arabic.

1. مقدمة: يختص النصُّ بقيمةٍ ثقافيةٍ وعلميةٍ عالية، كونه مفتاحَ الثقافةِ وأساسًا تقومُ عليه المناهجُ التعليمية؛ فهو يُقدَّمُ لمتعلم اللغة حاويًّا جوانبَ معرفية وأخلاقية/تربوية وحضارية، ليعلِّمه ويقدم اللغةَ والمعرفةَ والتربية والوعي الحضاري إليه، إن النصَّ حافظٌ ناقلٌ لمفاتيح الوعي الفردي والوعي الاجتماعي، وهو وحدةٌ تعليمية تجمعُ جوانبَ لغوية ومعرفية وحضارية، تظهر في الأنسجة اللغوية داخل النص في أصواته وكلماته وتراكيبه. ويتفاعلُ المتعلم مع النص باعتباره وحدة معرفية تفاعلًا لغويًّا وغير لغوي، مما يجعلُ النصَّ متجاوزًا لكونه ظاهرة لسانية إلى كونه تمثُّلًا لغويًّا اجتماعيًّا ثقافيًّا مرنًا وواسع النطاق، فهو وسيلةُ الإنسانِ في نقل معرفته وثقافته والمحافظة على ديمومتها (هباشي، 2008).

إن هذه القيمة العالية تكون غالبًا للنصِّ الأصيل؛ لأن النص المصنوع ولو كان عملُ الصناعة فيه يسيرًا (كالتعديلات اليسيرة على بعض كلمات النص أو الاختصار منه) تُنقص من أصالته، وكلما قلّت أصالة النص تأثرت قيمته الثقافية والاجتماعية، وزاد ظهور السمة التعليمية فيه، ويرى بعضُ الباحثين أن النصَّ الأصيل –ولو لَم تُجرى عليه أي تعديلات– تقلُّ أصالته حين يُقدَّم نصًّا تعليميًّا؛ لأن الهدف من النص الأصيل هو غرض تواصلي ما، واختياره نصًّا تعليميًّا يغير طبيعة هدفه: من هدف تواصلي إلى هدف تعليمي لغوي أو معرفي أو كلاهما (هباشي، 2008)، ولكن هذه الدراسة تُعنى بالأصالة اللغوية، فما لَم يطَلْ لغةَ النص شيءٌ من الصناعة لهدفٍ تعليميٍّ فإن النص الأصيل لا تنقصُ من أصالته اللغوية شيء، ويظلُّ أصيلًا بالنسبة لهذه الدراسة، التي تركز على النصوص التعليمية الأصيلة وتوظيفها في تعليم اللغة العربية بهدف إظهار فعاليتها في تعليم العربية لغةً أولى، وذلك من خلال ثلاثة محاور رئيسة هي: مفهوم النص التعليمي الأصيل، وأنواع النص التعليمي الأصيل، وميزات النص التعليمي الأصيل، ومن ثم عرض النتائج التي خلصت إليها الدراسة.

2. مفهوم النص التعليمي الأصيل:

يتكون المصطلح (النصُّ التعليمي الأصيل) من ثلاث مفردات: (النص، التعليمية، الأصالة)، ويحسنُ أن يتم الوقوف عندها استعراضًا لما ورد عنها من خلال بعض الدراسات، في محاولة لاستنتاج تعريفٍ شاملٍ ملائمٍ لهذه الدراسة.

1.2. النص/النص التعليمي:

النصُّ من الناحية اللغوية مأخوذٌ من الجذر الثلاثي (نَصَصَ) وقد تعددت معاني ودلالات هذه المادة في المعاجم العربية، لكن لم يدل أيٌّ منها على المعنى الشائع المفهوم لكلمة النص اليوم (الربيش، 1441)، والذي يرتبطُ بالنصوص المكتوبة أو المسموعة، الأدبية أو العلمية أو الوظيفية( ) .

جاء في لسان العرب لابن منظور: (النَصُّ) لغةً رفعُكَ الشَّيء. نَصَّ الحديثَ يَنُصُّه نَصًّا: رفَعَه. وَكُلُّ مَا أُظهِرَ، فَقَدْ نُصَّ. ووُضِعَ على المِنصَّة أَي على غايةِ الشُّهرةِ والظُّهور. والمِنَصَّةُ:

ما تُظهرُ عليه العروسُ لتُرى. وأَصل النص أَقصى الشَّيْءِ وغايتُه، ثُمَّ سُمِيَ به ضربٌ مِن السَّير سريع. والنَّصُّ التوقِيف، والنصُّ التعيين على شيءٍ مَا، ونَصَّ الرجلَ نَصًّا إذا سأَله عن شيءٍ حتى يستقصي ما عنده. ونصُّ كلِّ شيءٍ: مُنْتَهَاهُ. قَالَ الأَزهري: أَصلُه مُنْتَهَى الأَشياء ومَبْلغُ أَقْصاها، ومنه قِيل: نصَصْتُ الرجلَ إِذا اسْتَقْصَيْت مسأَلته عن الشيء حَتَّى تستخرج كُلَّ ما عِنْدَهُ، وفي حديث هِرقل: يَنُصُّهم أَي يستخرجُ رأْيهم ويُظْهِرُه؛ ومنه قَوْلُ الفقهاء: نَصُّ القرآنِ ونَصُّ السُنَّة أَي مَا دَلَّ ظاهرُ لفظهما عليه مِن الأَحكام.

تدور معاني (النصّ) في لسان العرب حول الرفعِ والإظهارِ والإبرازِ للشيء حتى يتميزَ ويتضحَ ويُعرف، وكذلك دلت اللفظة على الاستيضاح وإظهار رأي الإنسان في مسألةٍ ما، وعلى النصوص الواضحة التي لا تحتمل التأويل، وأوضح (الربيش، 1441) أن قصد الفقهاء بهذه النصوص: القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

أما من الناحية الاصطلاحية فقد تعددت تعريفات (النصّ)، ولم تنتهِ الدراساتُ إلى تعريفٍ موحد معتمد، وهذا عائدٌ إلى تعدد المجالات التي تتناول النصَّ بالدراسة، ومنها المقاربات البنيوية والدلالية والسيميائية والأدبية والتعليمية للنص، وهذه المقاربات حين تعرِّف النص تنقله من كونه مفهومًا عامًا إلى كونه مفهومًا خاصًّا بها (هباشي، 2008)، فكل تعريفٍ يقدمه كلُّ مختصٍ في مجاله يكون تعريفًا مبنيًّا على نظرة أهل هذا الاختصاص للنص، يتناوله من الجوانب المهمة في دراستهم. وسيُعرض فيما يلي بضع تعريفاتٍ للنص قبل استنتاج التعريف الملائم لهذه الدراسة والذي سيُعتمدُ فيها.

عُرِّف النصُّ بأنه "...جهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللسان بواسطةٍ بالربط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه، فالنصُّ إذن إنتاجية..." (كريسطيفا، 1991)، ويعني هذا أن كل نص يستدعي عددًا من النصوص السابقة والمتزامنة معه، ثم يعيد ترتيبها وفق خطابه الخاص، أي أنه لا يكتفي باستدعائها بل يسخرها بإعادة بنائها ليولدَ نصٌّ جديد (سكاي، 2022).

وُعرف النص بأنه مجالٌ دلالي واحد تترابط فيه جملٌ ما ترابطًا متسلسلًا، مشتركةً في معنى عام نتيجةً لانتمائها للمجال الدلالي نفسه (المسدي، 2010).

وإذ يختلف الباحثون في مفهوم النص وحدوده؛ فهناك المفهوم العام والشائع بأن النص مجموعة من الفقرات المندرجة تحت موضوع واحد، وهناك مفاهيم ترى أن الجملة الواحدة قد تكون نصًّا أو الكلمة أو حتى الفراغ في الصفحة يمكن أن يكون نصًّا أو جزءًا من النص. وهذا يظهر في بعض الأنواع الأدبية عالية الكثافة الفنية، ومنها القصة القصيرة جدًا، وهي قصةٌ تكون في نصف صفحة إلى صفحة، ولا تتجاوز الخمسين كلمة في صورتها المثالية (الشهري، 2018 وَالمناصرة 2015). ومن نماذجها: قصة (اللاشعور) لكمال نشأت في مجموعته (سحابة من بجع مهاجر) والتي وردت في دراسة مرسي في مجلة الاستواء:(2016)

"اللاشعور

محضُ إظلام فصيح"!..

وقصة (سيف) لسهام العبودي من مجموعتها (ظل الفراغ):

"حاصره الوقت، فألقت أعماله المسوفة بنفسها على حده...!" (الشهري، 2018)

هاتان القصتان لا يتجاوز عدد كلماتها العشر كلمات، ويُلحظ فيها الاستخدام المختلف لعلامات الترقيم والتنسيق الذي لا يخضع لقواعد التنسيق المتعارف عليها؛ فهناك كلمات تُفرد في سطر خاص بها كما في قصة (اللاشعور)، واستخدام علامة الحذف (الثلاث نقط) ثم علامة التأثر في نهاية قصة (سيف) بدلًا من النقطة، وهذا بهدف الإيحاء

بدلالات معينة يريدها الأديب. وقصيدة الومضة تعد نوعًا آخر من هذه الأنواع الأدبية عالية الكثافة الفنية، وهي: قصيدة تعتمدُ على الإيجاز الشديد وكثافة الدلالة، وهي شذرات شعرية تثير القارئ ليتفاعل معها ويستغرق في تأملها وإنطاق معانيها (مرسي، 2016 والشهري، 2013). ومن نماذج قصيدة الومضة التي أوردها التليسي في دراسته (1411) لأدونيس:

"هذا الوطن ... زرعٌ
والأيام جرادة"

إن الفنية في هذه الأنواع الأدبية عالية ومكثفة إلى الحد الذي يوظف فيه الأديب الفراغات في الصفحة من خلال التلاعب بالرسم الكتابي وقواعد استخدام علامات الترقيم وترك أسطر فارغة وتقطيع الكلمة وكتابة كل حرف منها في سطر مستقل مثلًا، وهذا يظهر في قصيدة (الأنقى) لعزت الطيري (2012):

"...
فدعوه ... ليبكي،
يتخفف من عبءِ الآلام،
ومن فيضِ الأوهام،
ويغفو و ي ن ا م"

يُلاحظ أن الشاعر اختار أن يكتب كلَّ حرفٍ من الفعل (وينام) في سطرٍ مستقل، ويفسر ذلك بأن هذا الرسم الكتابي يدلُّ على طول المدة التي استغرقها هذا الفعل، وهكذا يصبح للفراغات البيضاء –سواءٌ أكانت مساحة أسطر أم صفحة فارغة متروكة – معنًى وإيحاء معين، وكل هذه التفاصيل من علامات ترقيم في غير موضعها وكلمات مكتوبة برسمٍ كتابيٍّ مختلف وفراغات في الصفحة، كل هذا يوظَّف لتكثيف الإيحاءات والانفعالات في هذه النصوص (مرسي، 2016).

إن الطول ليس معيارا مهما لتحقق النصية لنصٍ ما ولكن اكتمال المعنى هو المعيار المهم ليكونَ النصُّ نصًّا، ولذلك فإن أعمالًا أدبية مثل قصيدة الومضة أو القصة القصيرة جدًا لا تتجاوز عددًا محدودًا من الكلمات تُعدُّ نصوصًا مكتملة، النصُّ وحدةٌ دلالية، النصُّ ليس وحدة شكلٍ بل وحدة معنى (يقطين، 2001)، ولذلك يرى البعض أن النص هو أي ملفوظ مكتمل المعنى والدلالة أيًّا كان كمه، ولذلك فإن كلمة (قِف) على لافتة في طريق ما هي نصٌّ مكتمل؛ لأنها قابلة للتحليل، لأن لها معنًى مكتمل ومفهوم ويؤدي إلى نتائج متوقعة وهي الامتثال للتعليمات والتوقف عند نقطة التوقف (الصبيحي، 2008).

إن الهدف من استعراض هذه النماذج من أنواع أدبية مختلفة هو التأكيد على نقطة مهمة عند الحديث عن النصوص التعليمية، وهي أنها –وإن كانت أصيلة– إلا أن لها شروطًا معينة لا تتوفر في هذا النوع من النصوص، عند الحديث عن النصوص التعليمية فلا يمكن أن يكون المقصود هذا الشكل؛ فهناك نصوص مختلفة في طبيعتها وفنيتها العالية، وهذه الكثافة الفنية لا تدعم غالبا العملية التعليمية ذات الأهداف التعليمية والتربوية المحددة، وعليه فإن الخلاف حول ماهية النص بمعناه المتسع لا ينطبق على النص التعليمي. وعلى أية حال، وبالرغم من هذا الاختلاف في التعريف العام للنص إلا أن له استقلالية واضحة عن كل هذه الأشكال عالية الكثافة الفنية، وما يميزه هو اكتمال وحدته الدلالية ووضوحها، فالجمل تتسلسل لتكون فقرة، والفقرات تتسلسل لتكون النص، تسلسلًا معنويًّا منتظمًا، وليس من الصعب تمييز النص من غير النص، فهذا من الأمور المتعارف عليها عند المتلقي سواء في سياق تعليمي أم غير تعليمي، وتقوم بعض تعريفات النص على معيار اتفاق الأفراد على أن إنتاجًا لغويًا معينًا يكون نصًّا، ومنها التعريفان الآتيان: يشيرُ مصطلح النص إلى

موضوع ما، يُحفظ كتابةً أو صوتًا، ويوافق اثنان –على الأقل– من أبناء لغة النص على أن الموضوع المقدم هو نص (ادمتيسك، 2009). ومثله تعريفٌ آخر لا يرى فائدة من تحديد خصائص النص النحوية لأن النصوص هي ما يعده المستمعون والقراء نصًّا (براون وَ بول، 1418). إن عملية القراءة أو التلقي هي ما تقرر وضع موضوعٍ ما، أنصٌّ أم لا نص، فالقراءة كانت وما زالت وفق رأي الباحثين عملية تقرير مصير للنص؛ فإذا ما استقبل القراء قولًا إبداعيًّا ما على أنه شعر فهو شعر، وإذا ما استقبلوه على أنه نثر فهو نثر حتى ولو قدمه الأديب على أنه قصيدة نثر مثلًا (الغذامي، 2006).

لقد كانت التعريفات السابقة تركز على النص باعتباره وحدة لغوية تفاعلية بين المؤلف/المبدع للنص وبين متلقي النص، وبأنه كل العلامات اللسانية وغير اللسانية التي يمكن تحليلها والتفاعل معها من قبل القراء وفق ثقافتهم ومعارفهم القبلية، وكأن النص نتاج مشترك بين المؤلف والقارئ، ويكتسب كل نص قيمته اللغوية والثقافية والتداولية من فهم وتفاعل القارئ معه (الغذامي، 2006). وهذه التعريفات هي تعريفات تميل إلى أن تكون أدبية؛ كونها تركز على الغاية الوظيفية للنص وعملية التلقي.

ومن المجالات التي اهتمت بالنص كذلك مجال تعليمية اللغات، وعند الحديث عن النص من زاوية تعليمية اللغات فإن الاهتمام يكون بماهية النص من منظور تعليمي، والأسباب خلف اكتسابه أهميةً بالغة في مجال تعليمية اللغات، ولكن وقبل سرد تعريفات النص من منظور تعليمي سيُعرَّجُ سريعًا على مفهوم التعليمية من ناحية لغوية.

التعليمية أو التعليم مأخوذة من الجذر الثلاثي (علم)، وورد في هذه المادة في لسان العرب أنها من صفات الله –عزَّ وجل– العليم والعالم والعلَّام؛ قال الله –عزَّ وجل–: وهو الخلَّاق العليم، وقال: عالم الغيب والشهادة، وقال: علَّام الغيوب، فهو الله العالم، أحاط علمه بجميع الأشياء باطنها وظاهرها دقيقها وجليلها على أتم الإمكان. وعليم، فعيل: من أبنية المبالغة. ويجوز أن يقال للإنسان الذي علَّمه الله علمًا من العلوم عليم، كما قال يوسف للملك: إِنِّي حفيظٌ عليم.

وقال الله عزَّ وجل: ﴿إِنَّما يخشى اللهَ مِن عِبادِهِ العُلَماءُ﴾ فاطر: الآية 28، فأخبر –عزَّ وجل– أن مِن عبِاده من يخشاه، وأنهم هم العلماء.

وروى الأزهريُّ عن سعدٍ بن زيد عن أبي عبد الرحمن المقري في قوله تعالى: وإِنَّه لَذُو عِلْمٍ لما عَلَّمْناهُ، قال: لذو عمل بما علمناه، فقلت: يا أبا عبد الرحمن ممن سمعت هذا؟ قال: من ابن عيينة، قلت: حسبي.

وقال بعضهم: العالم الذي يعمل بما يعلم، والعلمُ: نقيضُ الجهل، قال ابنُ جنّي: لما كان العلم قد يكون الوصف به بعد المزاولة له وطول الملابسة صار كأنه غريزة، ولم يكن على أول دخوله فيه، ولو كان كذلك لكان متعلمًا لا عالمًا.

وعلمَ بالشيء: شَعَر. يقال: ما علمت بخبر قدومه أي ما شعرت. ويقال: استعلِم لي خبر فلان وأعلمنيه حتى أعلمه، واستعلمني الخبر فأعلمته إياه. وعلم الأمر وتعلمه: أتقنه.

بالنظرِ إلى المادة المعجمية (علم) نجدُ أنها تحمل معاني المعرفة الطويلة العميقة بالشيء (نقيض الجهل)، والعمل والشعور. والتعليمي نسبة إلى تعليم (على وزن تفعيل)، وهو وزن يفيد تكلف الشيء والقصد إليه، إن سمة التعليمية إذن تعني قصد التعليم والتمكين للمتعلمِ من أمرٍ ما.

وقد حظيت النصوص التعليمية باهتمام بالغٍ منذ افتتاح المعاهد والمدارس والجهات التعليمية، إذ يُبنى عليها ومن خلالها تقديم المهارات الأخرى: الاستماع، والتحدث، والكتابة (الربيش، 1441). وإذ كانت النصوص بهذه الأهمية فإن هذا يستوجب أن يكون اختيارها والتعديل عليها

وتنقيحها واعتمادها عملية مدروسة مخططة؛ فالنصُّ هو الوحدة التعليمية الأهم في تعليم اللغة، وحوله يدور اختيار المحتوى التعليمي، ولذلك هناك حرصٌ شديد من قبل الباحثين على رسم حدود واضحة لمعنى النص التعليمي، ومن أوضح التعريفات له هو أن النصوص التعليمية هي كل النصوص المخصصة للقراءة والدراسة من قبل الطلاب، وتكون مرتبطة عادة بتدريبات وأسئلة تمهيدية قبلية وأسئلة بعدية (هباشي، 2008). وبشكلٍ عام فإن كل شيءٍ يقدم للمتعلمين يكون تعليميًّا.

ويُعرف النص التعليمي بأنه الوحدة الخطابية الأساس التي ينطلق منها تدريس اللغة، ويُبنى عليه الدرس بدلًا من أن يُبنى على القاعدة النحوية، وأنه يجب أن يكون خاضعًا خضوعًا تامًا لمقاييس الانتقاء والتدرج في الصعوبة والتقسيم، ويتم إيصاله للمتعلمين بطريقة واضحة تضمن إدراكهم لكل ما فيه من عناصر جديدة في كل جوانبه: الصوتية والبنيوية والدلالية، وأن يتلقى المتعلمون النص دون وساطة لفظية كأن يشرح المعلم كل جملة في النص، ولكن يمكن أن تُقدم مساعدات مرئية كالصور للمساعدة على فهم النص (صالح، 1973). يوضح هذا التعريف أهمية النص التعليمي، وضرورة أن تُبنى عملية تعليم اللغة عليه، بدلًا من أن يكون التركيز على القاعدة النحوية والنقاش حول طريقة تقديمها، وكذلك يؤكد على أهمية أن يكون النصُّ خاضعًا خضوعًا كليًّا لمعايير معينة في اختياره وأن تتدرج النصوص وفق مستوى صعوبتها، وذِكرُ معايير الانتقاء بالإضافة إلى التدرج في الصعوبة يدل على ميله إلى أن تعملَ يدُ الصناعة في النص التعليمي؛ لأن تحقيق التدرج في صعوبة النص لا يكون إلا بإجراء تعديلات على النص بما يناسب مستوى المتعلمين. وبالرغم من تأكيده على أن ينقل النص مشافهةً أو أن يكون مسموعًا إلا أن النص التعليمي لا يلزم أن يكون مسموعًا (عن طريق تسجيل أو مشافهة)، إذ يمكن أن يكون مكتوبًا، وأن يكون في أي صورة شكلية؛ إذ يمكنُ أن يكون حوارًا أو إعلانًا أو أي شيء آخر، والنص في التعليم بصفة عامة يعني كل مادة تُقدَّم للفهم والتحليل والحفظ، وهذا ما يوضحه التعريف الآتي الذي يوسع مفهوم النص ليشمل كذلك كل ما يقدم للمتعلم ولو لم يكن الهدف منه تعليم اللغة بالتحديد، وهو تعريفٌ للنصوص التعليمية الأصيلة:

"لا يكون النص بالضرورة مكتوبا؛ لأنه يمكن أن ينتج ليقال كالحوار مثلًا، وفي ميدان التعليم بصفة عامة، يعني النص غالبا كل ما يقدم للفهم والتحليل والحفظ. وفي ميدان تعليمية اللغات، نعتبر الولوج إلى النصوص الأصيلة أحد الوسائل التي نرجو منها تحقيق أهداف؛ كتوجيه المتعلم والفهم، وتقييم النصوص التي لم تنتج لتعليم لغة أجنبية" (هباشي، 2008)، وهذا هو تعريف النصِّ الأصيل، هو النصُّ الذي لم يُعدّ لغاية تعليم اللغة أو أي غاية تعليمية أخرى، إنما لتحقيق غرض تواصلي آخر غير تعليمي.

من خلال النظر إلى التعريفين السابقين يُلاحظ أنهما أجمعا على أن النص مادة تقدم للتحليل والفهم، وأنه قد يكون مسموعا أي غير مكتوبٍ بالضرورة، واختلفا في أن التعريف الأول يرى أن النصوص التعليمية تكون مصنوعة وهذا يظهر في التأكيد على معايير الانتقاء والتدرج ليحقق أهدافًا محددة، ولن يكون التدرج في المستوى بغير صناعة، أما التعريف الثاني فهو تعريفٌ للنص الأصيل الذي يُنتقى ثم يقدم للمتعلم ويرجى منه أن يحقق الأهداف المقصودة.

وقد عرف الربيش (1441) النص التعليمي بأنه سياق تواصلي مكتوب، يشكل وحدة دلالية مكتملة، ويحمل أبعادًا ثقافية وتربوية قابلة للقراءة والفهم والتحليل، وذلك باشتماله على معايير النصية اللازمة من الترابط النحوي، والتماسك الدلالي، والقصدية، والمقبولية، والمقامية، والإخبارية،

والتناص، وقد تم اختيارها، أو صناعتها وفق أسس علمية من قبل المختصين والمشتغلين بإعداد برامج ومقررات تعليم اللغة العربية لغة ثانية. ويرى الدكتور إبراهيم بن عبد الله الربيش (1441) أن مصطلح (الوثائق التعليمية) أشمل من مصطلح (النصوص التعليمية)؛ فالوثائق هي كلُّ ما يستخدم لغرض تعليم اللغة، بما في ذلك النصوص بكل أشكالها ووسائط تقديمها، وغيرها من المواد التعليمية الأخرى .

وقد عُرِّف النص التعليمي كذلك بأنه "...مجموع الوحدات التواصلية التي تجتمع في شروط وظروف معينة هي السياق، من أجل تحقيق غرض إما إبداعي تواصلي كالنص الأدبي، وإما تواصلي كالخبر في الجريدة؛ ولأن النص مكون من وحدات تواصلية لسانية أو غير لسانية فإنه قد يكون مكتوبا أو مسموعا، صورة أو كلمة، جملة أو فقرة، حوارًا أو فلما سينمائيا، رسالة أو رواية، قصيدة أو ديوانًا...، وبغض النظر عن الأشكال التي يظهر عليها، يشترط أن يشكل وحدة دلالية مكتملة لها من الخصائص ما يؤهلها، لأن تحقق الفهم والتحليل والتركيب، والقراءة الجيدة" (هباشي، 2008).

إن هذا التعريف يرسمُ حدودًا واضحةً للنص فيوضح شكله البنيوي، ومحتواه، وإمكانية تفاعل المتعلم معه، ويمكن استنتاج خصائص النص التعليمي منه، وإيجازها في النقاط الآتية:

1.1.2. خصائص النص / النص التعليمي:

1. النص هو وحدة تواصلية ذات سياق محدد .
2. يتكون النص من وحدات تواصلية (لسانية أو غير لسانية)، فقد يكون صورة أو فلمًا، حوارًا، أو قصة، أو قصيدة، أو خبرًا من جريدة .
3. يشكل النصُّ وحدة دلالية تامة، يمكن التفاعل معها بالفهم والتحليل والنقد.
4. قد يكونُ النصُّ مكتوبًا أو مسموعًا .
5. يهدفُ النص إلى تحقيق غرض تواصلي قد يكون إبداعيًا أو خبريًا.
6. قد يكون أصيلًا (كُتب لغرضٍ غير تعليمي، وتم توظيفه لغرض تعليمي)، أو مصنوعًا (بالتعديل على نصٍ أصيل أو كتابة نص جديد) .
7. يخضع اختيار النص أو كتابته لمعايير تتعلق بالأهداف المرجوة منه، مع مراعاة المستوى التعليمي للمتعلمين.
8. النصُّ هو الوحدة الأساس في أي منهج تعليمي.
9. يشملُ النص عناصر لغوية بنيوية ودلالية، وعليه يجب أن يُقدَّم بطريقة تضمن إدراك كافة العناصر الجديدة فيه.

1.1. الأصالة:

الأصالة هو مفهومٌ في تعليم اللغات ذو درجات متفاوتة، ويعني "مدى قرب المواد التعليمية المقدمة لمتعلمي اللغة الهدف من الطبيعة والأصالة الحقيقية للغة، سواء أكانت نصوصًا مسموعة، أم نصوصًا مكتوبة. وتؤخذ هذه المواد من كلام الناطقين باللغة الهدف في مواقف طبيعية غير مصنوعة، ومن الصحف والمجلات والقصص والروايات وغيرها من النصوص المسموعة والمقروءة الموجهة للناطقين باللغة الهدف. وتقابلها المواد المصنوعة (artificial materials) لمتعلمي اللغة من الأجانب، التي تظهر فيها المبالغة في التيسير والتدريج ومراعاة الشيوع، حتى إن المتعلم ليفهم كل ما يقدم له من مواد تعليمية مقررة في المنهج، لكنه لا يفهم كثيرا مما يتلقاه خارج المنهج من كلام أو كتابة" (العصيلي، 2023) .

وبالعودة إلى المعاجم لمزيدٍ من الفهم حول هذا المصطلح يظهر أن الأصالة مأخوذة من المادة المعجمية (أصل)، والأَصْلُ في لسان العرب: أسفل كلِّ شيءٍ وجمعُه أُصول. يقال: أصلٌ مؤصّل. وأَصُلَ الشيءُ: صار ذا أصل؛ قال أمية الهذليّ:

وما الشغلُ إلا أنني متهيّبٌ ... لعرضِك، ما لم تجعلِ الشيءَ يأصلُ

وكذلك تأصّل. ويقال: استأصلتْ هذه الشجرةُ أي ثبتَ أصلها. واستأصل الله بني فلانٍ إذا لم يدعْ لهم أصلًا. واستأصله أي قلعه من أصله. واستأصل القومَ: قطع أصلهم. وقطعٌ أصيل: مستأصل. وأصل الشيءَ: قتله علمًا فعرف أصله. ويقال: إن النخلَ بأرضنا لأصيلٌ أي هو به لا يزول ولا يفنى. ورجلٌ أصيل: له أصل. ورأيٌ أصيل: له أصل. ورجلٌ أصيل: ثابتُ الرأي عاقلٌ. وفلانٌ أصيلُ الرأي وقد أصل رأيه أصالةً، وإنه لأصيلُ الرأي والعقلِ. ومجدٌ أصيل أي ذو أصالة. وأصيلة الرجلِ: جميعُ ماله.

أصلُ الشيءِ إذن هو أساسه، والأصيل هو ما كان ذا وجودٍ قديم ووجيه وثابت، ويعتقدُ معظم الباحثين أن هذا اللفظ هو الأنسبُ لوصف النص غير المصنوع / غير المكتوب لغرضٍ تعليمي، لأنه الأدق من بين كل الألفاظ الأخرى التي قد تستخدم لترجمة مصطلح(Authentic Text) ، فالمقترحات الأخرى لترجمة (Authentic) هي الواقعية والحقيقية، وهذا مصطلحان مستخدمان في الدراسات الأدبية؛ فالواقعية تصف النصوص المنتمية إلى المدرسة الواقعية،( ) والحقيقية تدل على النصوص المطابقة للواقع، وهذا يتطلب تحديد معيار للحكم على نصٍّ ما بأنه حقيقي، وهذا يتعلق بمحتوى النص غير اللغوي، فالأصالة إذن هي اللفظ الأنسب لوصف هذه النصوص. أما فيما يتعلق بالصيغة المناسبة، فالأصيل أدقُّ من الأصلي، لأن (الأصلي) يدل على النص التراثي المخطوط، أما الأصالة/الأصيل فيرتبطان بما عُرف أصله، وعُرف هدفه، وهذا أقرب للمقصود من الأصالة في النصوص، وهو تحقيق غرض تواصلي مرتبط بواقع الفرد وحياته، لا لغرضٍ تعليمي محدود بأهداف تعليمية معينة (هباشي، 2008). وكذلك فإن الأصلية تستخدم للدلالة على طبيعة العملية التعليمية، وهي في تعليم اللغة الثانية تدل على أصلية عملية تعلم اللغة، أي الانتقال من التركيز على أصلية النصوص التعليمية فقط إلى أصلية العملية التعليمية بكل تفاصيلها من معلم ناطق باللغة الهدف، وبيئة تعليمية، ومواقف، ومنهج، وتفاعل مع المتعلمين. الأصلية بهذا المعنى تتجاوز النص التعليمي إلى أصلية سياق التعليم داخل الصف، ومن الباحثين من يرى أن (الأصالة) تصف النص التعليمي و(الأصلية) تصف طبيعة علاقة المتعلم بالنص وتفاعله معه (الحقباني، 1440)، وهذا يدعمُ ميل الدراسة إلى استخدام الأصيل/الأصالة لوصف النصوص التعليمية، فالأصلية هي هدف عام شمولي، والأصالة تصف النصوص التعليمية التي يعد توظيفها في تعليم اللغة جزءًا من تحقيق أصلية العملية التعليمية .

2.2. النصوص التعليمية الأصيلة

جاء في المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية (العصيلي، 2023) في تعريف المواد التعليمية الأصيلة أنها "المواد اللغوية التعليمية، المسموعة أو المقروءة، التي يتلقاها متعلمو اللغة الأجنبية أو الثانية من مصادر ونصوص طبيعية غير مصنوعة لم تُعدّ لهم خاصة، كالاستماع إلى برامج الإذاعة والتلفاز، وقراءة الصحف والمجلات، والكتب العلمية والثقافية المؤلَّفة للناطقين باللغة. يقابل هذه المواد ما يُعرف بالمواد المصنوعة، وهي كل ما يُؤَلَّف لمتعلمي اللغة الهدف خاصة من نصوص مسموعة ومكتوبة؛ بحيث يراعى فيها المستوى اللغوي للمتعلم في كل مرحلة من مراحل تعلمه، ويراعى فيها التدرج والشيوع ونحوهما مما تتطلبه كل مرحلة. ويُفضِّل كثير من المختصين بتعليم اللغات الأجنبية نقل المتعلم تدريجيا من المواد المصنوعة إلى المواد الطبيعية الحقيقية الأصيلة."

وهذا التعريف تعريفٌ شاملٌ لكل المواد أو الوثائق التعليمية الأصيلة ومنها النصوص التعليمية الأصيلة، وقد عرف

الباحثون النصَّ التعليمي الأصيل بتعريفاتٍ عديدة، تتفق في نقطة واحدة كما سبق، وهي أن النص الأصيل نصٌّ لم يكتب لغرضٍ تعليمي، بينما النصُّ المصنوع نصٌّ كُتب لغرض تعليمي، وعليه فإن النص التعليمي الأصيل، هو نصٌّ أصيل تم توظيفه في سياق تعليمي.

ومن هذه التعريفات أن النصَّ الأصيل عمل شعري أو نثري، مقتطف من التراث القديم أو الحديث، يلزم أن يحتوي على التراكيب اللغوية والأساليب البلاغية والصيغ النحوية الواجب تقديمها للمتعلم (المغيلي، 2012) .

وهو كذلك كلُّ نصٍّ منطوق أو مكتوب لم يوضع أساسًا لتعليم اللغة في الفصل، وإنما لتأدية وظيفة تبليغية إخبارية كالإعلانات والإرشادات والأخبار الصحفية، أو لتأدية وظيفة إبداعية كالنصوص الأدبية بأنواعها، أو تعبير لغوي حقيقي مثل مقتطف من حوار بين صديقين، وينتمي هذا المصطلح (النص الأصيل) إلى مجال تعليمية اللغات، وهو يدل على النصوص التي تكونت خارج مجال تعليم اللغات، ثم استغلت في تدريس اللغات نصوصًا تنطلق منها النشاطات اللغوية التعليمية المختلفة (هباشي، 2008).

وقد عُرفت كذلك بأنها النصوص المنطوقة أو المكتوبة التي لم تُعد لغاية تعليمية، سواءٌ أكانت إبداعية أم غير إبداعية، ووجدت لأداءٍ غرضٍ تواصلي أو تقديم خدمة اجتماعية، وتم توظيفها في تعليم اللغة من أجل تطوير القدرة التواصلية وذلك مع الاتجاه الوظيفي في التعليم اللغوي، وتظهر في أشكال متعددة حسب الهدف منها، فقد تكون مقالًا أو تقريرًا أو خُطبةً أو نقدًا أو تعليقًا على حدث أو عمل فني، ويمكن أن يكون أسلوبها أدبيًا أو علميًا، تُصور حقيقةً أو واقعًا (حمودة، 2018).

والفرقُ المعنوي بين النصوص الأصيلة والنصوص المصنوعة يظهر في عدم إمكانية تحليل النصوص المصنوعة تداوليًا؛ لأنها لا ترتبط بسياق ثقافي اجتماعي معين؛ فالأمثلة المصوغة في دروس النحو لشرح قاعدة معينة لا يمكن أن تُحلل إلا دلاليًا فقط، وعادة ما تكون جملًا مباشرة ومقتطعة تخدم القاعدة المقصودة، ومن ذلك (حضر الطلابُ إلا محمدًا)، لا يهم في هذا المثال المقصود لشرح الاستثناء أي تفاصيل تتعلق بالطلاب أو بمحمد أو بالصف التعليمي، ولا يمكن النظر إلى أبعد من المعاني الدلالية للجملة، وينطبق هذا أيضًا على النصوص المصنوعة الأطول؛ فهذه النصوص تكون خاضعة لمعايير تربوية أخلاقية عادةً، مما يجعلها أميل إلى تصوير الحالة المثلى في موضوعها أيًّا كان، وذلك على خلاف النصوص الأصيلة التي لا تُراعى فيها الأهداف التربوية أو السمات النفسية والنمائية لمتلقي النص.

بناءً على التعريفات السابقِ ذكرها، وبعيدًا عن بعض الاختلافات في بيان حدود النص التعليمي، فإنه في هذه الدراسة هو: الوحدة الأساس في أي منهج تعليمي، ويخضع اختياره أو كتابته لمعايير تتعلق بالأهداف المرجوة منه، مع مراعاة المستوى التعليمي للمتعلمين، قد يكون مكتوبًا أو مسموعًا، وقد يكون أصيلًا (كُتب لغرضٍ غير تعليمي، وتم توظيفه لغرض تعليمي)، أو مصنوعًا (بالتعديل على نصٍ أصيل أو كتابة نص جديد). ويشملُ النص عناصر لغوية بنيوية ودلالية، وعليه يجب أن يُقدَّم بطريقة تضمن إدراك كافة العناصر الجديدة فيه، ممَّا يُمكِّنُ المتعلمَ من التفاعل معه بالفهم والتحليل والنقد.

3. أنواع النصوص الأصيلة:

تتعدد أنواع النصوص الأصيلة نظرًا لتنوع مجالاتها وموضوعاتها وأهدافها، فهي نصوص تلبي احتياجات حياتية واقعية، ولذلك يميز الباحثون بين ستة أنواع من النصوص اعتمادًا على تصنيف سيكيرال (Saikiral) الذي صنف النصوص الأصيلة إلى خمسة أنواع (هباشي، 2008)، وقد أضاف

إليها الدكتور إبراهيم عبدالله الربيش (1441) نوعًا سادسًا وهو النصوص المقدسة، وسيأتي بيانه .

1.3. النصوص الإعلامية:

وهي نصوص تنتمي إلى الصحافة والإعلام، ذات شيوع واسع بين الناس نظرًا لأهمية محتواها بالنسبة إليهم، ويغلب أن يكون الهدف منها تبليغيًا إخباريًّا، ولكنها لا تخلو من أهداف أخرى كالترفيه مثلًا خاصةً مع نشاط صناعة المحتوى على مواقع التواصل الاجتماعي الذي غالبًا ما يستهدف إثارة فضول المتلقي والحصول على اهتمامه ووقته من خلال المحتوى الإعلامي الذي يُقدّم للمتلقي بأساليب مسلية أو مثيرة للجدل والتفاعل المستمر.

يغلب على النصوص الإعلامية أن تكون لغتها مرنة متغيرة متكيفة مع كل جديد، وذلك لتحصل على قبول فئات مختلفة من المتلقين، وهي نصوص ذات أهداف وظيفية لا نصوصًا فنية جمالية، وهدفُ الإعلامي غالبًا هو أن يكون ما يقدمه مفهومًا لجموع الناس كل الأوقات (شرف، 2000)، وبالرغم من أن هذه طبيعة اللغة الدارجة في الصحافة إلا أنه من الممكن أن تتسم اللغة الإعلامية بالرقي والجمال، خاصة في الصحافة الأدبية. ومن أمثلة النصوص الإعلامية: المقالات والتحقيقات الصحفية، الإعلانات، الأخبار.

2.3. النصوص الحوارية (التبادلية):

ويقصد بها كل تبادل كلامي بين اثنين أو أكثر، ويهدف إلى تحقيق أهداف تواصلية وتبليغية معروفة، وتختلف من حيث البنية وطبيعة اللغة تبعًا للهدف منها ولطبيعة العلاقة بين المتحاورين/المتبادلين، ففي المراسلات المهنية تكون اللغة رسمية وتكون الرسالة ذات طبيعة مختصرة وشكل محدد مسبقًا من قبل الجهة التي ينتمي إليها المتراسلون، أما في المراسلات العائلية فستكون اللغة أكثر حميمية. من أمثلتها: الحوارات المسجلة في التلفاز، والمناقشات العلمية والاجتماعية باختلاف موضوعاتها وأهدافها .

3.3. نصوص المحيط اليومي:

هي كل النصوص الموجودة في أماكن متفرقة ويمر بها الفرد في تحركاته اليومية، سواءٌ في الشوارع أو الأماكن العامة والجهات الرسمية، ومن أمثلتها: محتويات المنتجات، أو الشاشات الخاصة بمواعيد الرحلات أو أدوار المراجعين في مختلف المرافق.

4.3. النصوص المهنية:

هي نصوصٌ تتعلق بمجال معين، وتتميز بلغةٍ خاصة بأهل هذا المجال (أي مصطلحات وأساليب تعبيرية معينة)، وذلك في المجالات العلمية مثل الرسائل والأبحاث وشروحات الكتب، وفي المجالات المهنية مثل التقارير والأدلة الإجرائية.

ويُعتقد أن النصوص المهنية تدل عادةً على النصوص في المجالات العلمية الأكاديمية، وذلك لأن أصحاب المهن الأخرى لا حاجة لهم في الكتابة حول مهنتهم (هباشي، 2008)، ولكن من الملحوظ مؤخرًا الاهتمام البالغ بصناعة المحتوى؛ فكل جهة بل كل فرد يحرص على التوثيق والترويج لنشاطه المهني من خلال صناعة محتوى يتعلق بعمله/مهنته، ومن أهم الأمثلة على ذلك الأدلة المهنية الإجرائية والتنظيمية. ( ) هذه الأدلة تدخل ضمن النصوص المهنية، وذلك في معظم مواقع الشركات والجهات الحكومية والخاصة ( ) .

5.3. النصوص الأدبية:

هي كل النصوص الفنية ذات الأهداف الإبداعية والجمالية، وهي الأقرب إلى الإنسان والأكثر تعبيرًا عنه؛ فهي تصور تجاربه الحياتية وما يلازمها من مشاعر وأفكار، وهذا بهدف جذب القارئ والتأثير فيه. وهي على خلاف النصوص السابقة ليست مباشرة أو تقريرية، بل تزخرُ بالأساليب اللغوية الإبداعية، ولا يكون النص أدبيًّا إلا إذا خرج الكاتب باللغة من دلالاتها اللغوية المباشرة إلى الخيال والصور الفنية المؤثرة

(الغوج، 2013). والعنوان في النص الأدبي يدلُّ على ما فيه ويفسرهُ ويؤكد على وحدة بنائه وهذا من فنية النصوص الأدبية (النجدي، 2022). بينما بقية النصوص الأصيلة يكون عنوانها دالًّا على نوعها ووظيفتها.

وتختلف النصوص الأدبية كذلك عن النصوص الأخرى في هدفها؛ فمن أهدافها أنها تلبي حاجة القارئ إلى المتعة، وتلبي حاجة الكاتب والقارئ إلى احتياج تواصليٍّ خاص بينهما وبين أفراد المجتمع، فهي تصور وتثبت التجارب والطموحات الإنسانية وتتيحُ له مساحةً حرة للتعبير غير المباشر عن أفكاره وآرائه وتطلعاته. والأمثلة عليها كثيرة، فمنها الشعرُ والقصص بأنواعها.

يرى بعض الباحثين أن درجة أصالة النصوص الأدبية تقل كلما بعد زمن كتابتها، إذ تكون في أعلى درجات الأصالة في لحظات الكتابة، وتكون أصيلة بدرجة أقل عند القراءة (هباشي، 2008)، وإن كان المقصود بهذا أصالة التجربة الانفعالية التي جعلت الأديب يبدعُ هذا النص، فإن الأصالة في مجال هذه الدراسة هي أصالة اللغة، وما لم يتم تغيير لغة النص الأدبي بأيٍّ من طرقِ الصناعة كالتبسيط والحذف وإعادة الصياغة، وما لم تُكتب لغاية تعليمية فإنها أصيلة، سواءٌ أكانت نصًّا أدبيًّا تراثيًّا أم نصًّا من المنشورات الحديثة.

6.3. النصوص المقدسة:

هي النصوص التي تُنسب إلى الله –عزَّ وجل– أو إلى أحد أنبيائه –صلوات الله وسلامه عليهم–، وهي ذات قدسية وهيبة، وتثيرُ في النفس الاستسلام والتسليم خاصة عند المؤمنين بها، وقد أضاف هذا النوع إلى النصوص الأصيلة الدكتور إبراهيم بن عبدالله الربيش، وقد اعتمد في دراسته على تصنيف سيكيرال للنصوص الأصيلة نقلًا عن الدكتورة لطيفة هباشي في دراستها: استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة. وصنفها الربيش (1441) في قسمين هما:

أ– نصوص الكتب السماوية:

وهي التي تُنسب إلى الله –سبحانه وتعالى– كالقرآن الكريم، والأحاديث القدسية، والكتب السماوية كالتوراة والانجيل، وهذه النصوص ذات قدسية عالية جدًا، باعتبار أنها منزلة من الله –جلَّ جلاله–، فأصالتها ثابتة ولا يجوز التغيير في لفظها البتة، فلفظها متعبَّدٌ به، وكل لفظٍ فيها مقصودٌ بذاته وذو دلالة خاصة لا تُؤدَّى بغيره.

لا بد من الإشارة إلى أن هناك خلطٌ بين الكتب السماوية المقدسة (التوراة المنسوبة لموسى –عليه السلام–، والإنجيل المنسوب لعيسى بن مريم –عليهما السلام–) وبين الكتب المحرفة التي يقدسها البعض؛ فاليهود يؤمنون بالعهد القديم والنصارى يؤمنون بالعهدين القديم والجديد. هناك اختلاف في عدد أسفار هذه الكتب، ليس فقط بين اليهود والنصارى، بل حتى بين الجماعات التي تنتسب إليهما. ولذلك فالمسلمون يؤمنون بالكتب السماوية، ولكن يؤمنون بأنها في هذا الزمان محرفة وليست هي ما أنزل الله –سبحانه وتعالى– على أنبيائه –صلوات الله وسلامه عليهم.–

ب– نصوص الأحاديث النبوية:

الحديث النبويّ الشريف هو الكلام الصحيح المروي لفظًا عن النبي –صلى الله عليه وسلم–، وهو في القدسية يأتي ثانيًا بعد القرآن الكريم في الشريعة الإسلامية، وهي إمَّا أحاديث متعبَّدٌ بلفظها كألفاظ التشهد وجوامع الكلم، وهذه تكون كالقرآن الكريم ثابتة الأصالة لا يصحُّ التصرف فيها بيد الصناعة، أو أحاديث غير متعبَّد بلفظها، وهذه اختلف العلماء في جواز التصرف فيها من عدمه، ولكن الأولى عدم التصرف (البغدادي، 1357).

4. ميزات النص التعليمي الأصيل:

إن المقصود بميزات النصوص الأصيلة هو تلك السمات التي تجعل واضعي المناهج وكل من يملك قرارًا بهذا الشأن يميل إلى

اختيار النصوص الأصيلة في تعليم لغةٍ ما، أو ما قد يجعلهم يتجنبون اعتمادها في العملية التعليمية نظرًا لأن لكل سمةٍ جانبين إيجابي وسلبي؛ فكون النصوص الأصيلة أكثر إثارةً للمتعلم وإشباعًا لفضوله (الربيش، 1441) بسبب طبيعة محتواها الثريّ معرفيًا والذي يسهل تداوله ومشاركته مع الآخرين (خارج نطاق الصف التعليمي)، إلا أن هذه المزية قد تكون سببًا في تجنب النصوص الأصيلة في مراحل التعليم الأولى؛ لأن ثراءها اللغوي والمعرفي قد يكون مُقلقًا لمتعلم اللغة في المراحل الأولى وقد يشكل تحديًّا عسيرا عليه.

تتميز النصوص التعليمية الأصيلة بآثار إيجابية على المتعلم تتجاوز حدود الدرس اللغوي إلى بناء الفرد، وتنميته شخصيًّا ومعرفيًّا ومهنيًّا. وتفصيلُ هذه الميزات فيما يأتي:

أولًا: التهيئة لما بعد التعلم، التهيئة للحياة:

يهدف التعليم المعاصر إلى تمكين الفرد وتهيئته لعيشِ حياة طيبة بإتاحة فرص معرفية ومهارية عادلة، وللاندماج في الحياة مع الآخرين اندماجًا فعالًا، وعند الحديث عن التهيئة لما هو خارج حدود الصف التعليمي فإن النصوص الأصيلة تكون من أهم ما يجب توظيفه في تعليم اللغة؛ وذلك لأن النصوص الأصيلة مادتها الحياة والمجتمع، وعلي سبيل المثال فإن النصوص الإعلامية تدرب المتعلم على قراءة الأخبار قراءة عميقة مفصلة، واستيعابها وتحليلها من حيث هي مرتبطة بالواقع ومؤثرة عليه، وهذا التدريب على التعامل مع الأخبار والأحداث من مصادر إعلامية مختلفة يمكن المتعلم من معرفة ما يجري حوله محليًّا وعالميًّا.

والنصوص الأصيلة تلبي احتياجًا معرفيًّا وأكاديميًّا لا يمكن للنصوص المصنوعة تلبيته، فليس من المعقول أن يُتوقع من الطالب الجامعي أن يكون مؤهَّلًا بشكلٍ مفاجئ للتعامل مع النصوص العلمية فور بدء الدراسة الجامعية، علمًا أن معظم خريجي الثانوية ينخرطون في التعليم الجامعي–وفقا لمؤشرات القبول التي نشرتها وكالة الأنباء السعودية (1440)–، فقد بلغت نسبة القبول في جامعات المملكة 87% من خريجي الثانوية في العام الدراسي 1440-1441هـ، وفي العام الدراسي 1438-1439هـ ، وفقا لإحصاء أجرته وزارة التعليم السعودية (متاح على موقع وزارة التعليم، إحصاءات التعليم الجامعي) بلغ عدد الطلاب المستجدين في مختلف مؤسسات التعليم العالي 362.231 طالبًا، 61.60% منهم انضموا إلى برامج البكالوريوس، فيما توزع البقية بنسب أقل على البرامج الأخرى (دبلوم متوسط، دبلوم عالي، ماجستير، زمالة، دكتوراه) ، وعليه فإن غالبية طلاب الثانوية بحاجة إلى تعلم التعامل مع النصوص العلمية، والمتعلم يحتاج إلى الخطاب العلمي أكثر من الخطاب الأدبي، وهو إن أتقن فهم النصوص العلمية تمكن من اكتساب مختلف العلوم وفهم مختلف النصوص بما في ذلك الأدبية، وذلك من خلال التدرب على أنشطة فهم ودراسة النصوص العلمية مثل التلخيص وكتابة التقارير والمراجعات وكل ما يحتاجه المتعلم للتعامل مع النصوص العلمية (هباشي، 2008). وبالنظر في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية، فقد وجد الربيش في دراسته الميدانية (1441) أن أكثر ما يشكو منه الطلاب بعد نهاية مرحلة التعلم هو عسر التعامل مع النصوص العلمية ووجود فجوة بين لغة النصوص العلمية ولغة النصوص المقررة في مرحلة تعلم اللغة. إن متعلمي العربية لغة أولى لن يبعدوا كثيرًا عن متعلمي العربية لغةً ثانية في هذه المسألة؛ نظرًا لأن الحاجة للتدرب على التعامل مع النصوص العلمية حاجة حقيقية وملحة؛ فالنصوص العلمية نصوص ذات منهجية خاصة، ومن الصعب التعامل معها دون تدريب مسبق، فالطالب الجامعي يضطر لبذل جهد مضاعف حتى يتقن التعامل معها في السنوات الأولى من مسيرته العلمية، والتدريب والإتقان المسبق يضمن أداءً أكاديميًا متميزًا.

بالإضافة إلى أن التعليم يجب أن يكون قريبًا من الواقع، قريبًا من طبيعة الأمور، لا منعزلًا عما سيواجه الطالب خارج الصف التعليمي، فالمتعلم الذي لم يسبق له التعامل مع النصوص الأصيلة سيكون حائرًا أمام مواقف عدة قد تواجهه بعد التخرج، من تعبئة نماذج وقراءة تقارير وتعهدات، ولكن تعرضه لها في مرحلة التعلم تجعله أقدر على فهم واجباته ومعرفة حقوقه (هباشي، 2008). إن متعلم اليوم يخرجُ من الصف التعليمي إلى مواقع التواصل الاجتماعي، فيتعامل مع محتوًى أصيل وغير منضبط. ( ) ثم يعود إلى الصف التعليمي فيواجَه بنصوص مقننة ومحدودة، ما يجعلُ الفجوة بين الدرس والحياة كبيرةً جدًا، إن متعلم اليوم ليس بحاجة لأن يُعدَّ للحياة التي سيخرج إليها بعد مرحلة التعلم اللغوي، بل بحاجة للإعداد إلى ما سيواجهه بعد الخروج يوميًّا من الصف التعليمي، لأنه لن يعودَ إلى البيت والتلفاز والمجتمع الضيق في الحي، بل سيعود إلى عالمٍ منفتح لا محدود في جهازه الذكي.

ثانيًا: التمكين اللغوي

النصوص الأصيلة هي نصوص ثرية لغويًّا، تتزاحم فيها المفردات والأساليب اللغوية وتترابط مع النصوص الأصيلة الأخرى وتستدعيها. إنها نصوص متنوعة ومتجددة لغويًّا وهذا يجعلها تساهمُ لا في تعليم اللغة وحسب، بل وكذلك في التمكين من استعمال اللغة؛ فهي تضطر المتعلم لأن ينتبه إلى كل تفاصيلها حتى يفهمها بكل زواياها التداولية والاجتماعية، وبالتالي تشجعه على استعمال اللغة في مواقف خارج موقف التعلم اللغوي، إذ يكون قد تعلم طرقًا مختلفة في توصيل مبتغاه من خلال دراسته للنصوص الأصيلة (هباشي، 2008)، ويظهر أثر هذه الطرق المكتسبة جليًّا في تحسن الأداء اللغوي الشفوي للمتعلم، والهدف الأهم من تعليم اللغة العربية كما يرى بعض الباحثين هو إكساب المتعلم (الناطق بها) الملكة التواصلية، أن يتمكن المتعلم من استعمال اللغة في مختلف الظروف، لتتطور لغته حتى تصبح سليمة من كل لحنٍ وعجمةٍ ولكنة (صالح، 2000).

ويمكن للنصوص الأصيلة تحقيق ذلك لأنها نصوص أُنتجت لتلبي حاجاتٍ وأهدافًا تواصلية ابتداءً، وهذه وجهة نظر الوظيفيين الذين يرون أن اللغة يجب أن تدرس في صورة وحدات تواصلية، بحيث ينطلق الدرس من حاجات الطلاب الاجتماعية والثقافية، وأن تكون الوحدة الأساس في الدرس هي النص الأصيل، لأن الوحدة الأساس في اللغة هي الخطاب، والخطاب يحفظه ويسجله النص (أوشان، 1998). وترى الوظيفية التواصلية كذلك أن الدرس يجب أن يراعي ما يؤديه الطلاب من أدوار ومسؤوليات حاليًّا أو مستقبلًا بحيث يكون قادرًا على تقديم أداء لغوي ملائم لسنه واحتياجاته ومسؤولياته مع معرفة المفاهيم التي يجب عليه معرفتها بدقة والتمكن منها (بوشحدان، 2002). يجب أن يكتسب المتعلم الثقة بنفسه وبلغته، وكلما تعرض لنصوص أصيلة أكثر زاد وعيه بأن لغته قادرة على تلبية احتياجاته التواصلية والفكرية البسيطة منها والمعقدة (هباشي، 2008) .

ثالثا: التمكين الثقافي:

توضح النصوص الأصيلة معلومات وجوانب ثقافية متعددة، وتطرح قضايا المجتمع وتحدد المقبول والمرفوض من السلوكيات اللغوية وغير اللغوية، ومن ذلك أن النصوص الحوارية على سبيل المثال توضح للمتعلم معرفة المقبول وغير المقبول اجتماعيًا في الكلام (ريتشاردز، 2007)، فالحوارات تظهر فيها أخلاقيات المجتمع فيما يتعلق بآداب التعامل بين أفراده مثل التعامل مع الكبير، والتعامل مع صاحب الفضل كالمعلم، والتعامل مع الجنس الآخر، وغيره .

ولهذا يمكن أن يتم انتقاء نصوص أصيلة حسب محتواها الثقافي لتكون جزءًا من منهج القراءة التدريسي لتحقيق الأهداف

الثقافية المناسبة للفئة العمرية، وكون هذه النصوص مرتبطة بواقع المتعلم الذي يشكل جزءًا من هذه الثقافة، فإن مدارسة ومناقشة هذه النصوص تفتحُ آفاقًا لفهمٍ اجتماعيٍّ ثقافيٍّ أعمق. ولذا فإن غيابها كما يرى بعض الباحثين يشكل فجوة عميقة وتعمية فكرية وثقافية تضعف متعلم اللغة، إن النصوص الأصيلة تَمَثُّلٌ طبيعي للثقافة كونها تهتم بكل ما يعني أفراد هذه الثقافة تصويرًا ومناقشة ومعالجة، ولهذا يُعتقد أن غيابها عن المشهد التعليمي فجوة وحرمان ثقافي وفكري، لأن المتعلم يصبحُ بذلك معزولًا عن مجتمعه (الربيش، 1441 وَ هباشي، 2008)، وترى الدراسة أن غياب النصوص الأصيلة عن المشهد التعليمي حرمان للطالب، إلا أن السبب ليس العزلة والغربة الثقافية عن مجتمعه، بل عجزه عن التعامل السليم مع النصوص الأصيلة، لأن المدرسة/الجامعة، والمعلم/الأستاذ ليست مصادر المعرفة الوحيدة للمتعلم اليوم، بل هو منفتح على العالم يتلقى كمًّا هائلًا من المواد الأصيلة، وعليه فالمشكلة ليست أنه سيحرم منها، بل أنه لن يكون مؤهلًا للتعامل معها، فحرمان المتعلم من التدرب على التعامل مع النصوص الأصيلة في وقت مبكر يجعله في موقف ضعف، يجعل –على سبيل المثال– مناعته ضد الكذب والتضليل الإعلامي أقل، لكن حين يتدرب على مساءلة النص وتحليله ونقده والربط بينه وبين النصوص الأخرى ومناقشته مع المعلمين والزملاء، يصبحُ قادرًا على أن يتلقى ما يتلقاه خارج الصف التعليمي بيقظة وانتباه.

رابعًا: تنمية الفرد فكريًّا ومهنيًّا

عند النظر إلى المتعلم باعتباره مواطنًا، تظهر ضرورة تجاوز الأهداف البدهية لتعليم اللغة إلى أهداف أبعد تأثيرًا وأكثر عمقًّا، ويُطرح سؤال: لماذا نعلم الطالب لغته؟

إنه سؤالٌ يفتحُ موضوعات تتعلق بالانتماء والهوية والكفاية التواصلية، والانفتاح المتزن على الآخر. إن النصوص الأصيلة بعمقها وغزارة لغتها والمعارف التي تحويها تُسهم في تنمية شخصية الطالب وتوسيع مداركه، وتتيح له مجالًا للقراءة الناقدة، كونها نصوصًا تحقق التوازن الفكري والمعرفي واللغوي (هباشي، 2008) .

تبدأ النصوص الأصيلة بإكساب الطالب الثقة بنفسه وذلك بتعليمه قضاء حاجاته، مثل كتابة الرسائل الرسمية وملئ الاستمارات وكافة الأشكال النصية الخدماتية. إنه لمن الصعب أن يتخرج المتعلم بعد سنوات الدراسة الاثنتي عشرة ليجد نفسه عاجزًا عن التعامل مع المنجز الثقافي والاجتماعي، أو عاجزًا عن قضاء حاجته من مثل كتابة سيرة ذاتية أو تقديم نفسه في مختلف المواقف الحياتية، وكأنما كان تعلمه طوال السنوات السابقة بلا جدوى.

ثم تبني النصوص الأصيلة ثقة المتعلم بقدرته على التفكير الناقد، من خلال تقديم نصوص علمية تثير فضوله المعرفي وقد توجهه إلى مجالات أكاديمية ومهنية مختلفة مستقبَلا. وتكمن أهمية النصوص العلمية (وهي نصوص أصيلة) في أن إتقان تلقيها وفهمها ونقدها يؤدي إلى تسهيل التعامل مع مختلف أنواع النصوص الأصيلة الأخرى، وهي تعد أداة مهمة في تمكين المتعلم من التعلم الذاتي. وإن كان يرى بعض الباحثين أن استثمار النصوص الأصيلة لا ينحصر فقط في الدرس القرائي، بل قد يشمل موادًا أخرى من مواد تعليم اللغة (الربيش، 1441 وَهباشي، 2008)، فإنه من الممكن أن يمتد كذلك إلى بقية المواد الطبيعية والإنسانية، وذلك مواكبةً لانفتاح المتعلم على مصادر مختلفة خارج الصف الدراسي، إن المتعلم اليوم ليس بحاجة إلى معلومات محددة تُقدَّم إليه في قوالب جاهزة، بل هو بحاجة إلى أن يتعلم كيف يتعامل مع المعرفة وغير المحدودة التي يمكنه الاطلاع عليها.

خامسًا: الإبداع في التعليم

تعزز النصوص الأصيلة من الإبداع في التعليم؛ وذلك لأنها لا تضعُ للمعلمين حدودًا كثيرة، إذ يمكنهم اختيار مواد تعليمية مشوقة وممتعة من مختلف المواقع والمصادر، ويمكن أن تكون ذات علاقة مباشرة باهتمامات المتعلمين، وهذا التشويق يزيد من حماسة المتعلمين ودافعيتهم للتعلم، وينعكس ايجابًا على المعلم، إذ تشجعه على أن يستغل كل طاقاته ورؤاه في اختيار المادة التعليمية القرائية والأسلوب الذي سيدرس به هذه المادة وفق خبراته ومعرفته بطلابه (ريتشاردز، 2007) .

وعليه فإن النصوص الأصيلة تحلُّ مشكلة نفور الطلاب من القراءة وتغير انطباعهم السلبي عنها بأنها مملة، وذلك من خلال تقديم نصوص تراعي ميولهم واهتماماتهم، وتدريس ونقد هذه النصوص بعيدًا عن فرض أي تفسيرات وقراءات على المتعلم لفهم هذه النصوص –خاصة النصوص الأدبية الإبداعية منفتحة التأويلات–، هذا بالإضافة إلى ميل المتعلمين اليوم للواقعية، ولما يفيدهم في حياتهم، وحتى وإن لم تلبي هذه النصوص كل الأهداف التعليمية من الدرس القرائي إلا أنها تضمن انجذاب المتعلمين للقراءة وممارستهم لها، ويمكن بعد ذلك تقديم نصوص أخرى متنوعة (هباشي، 2008) .

خاتمة:

من خلال ما سبق، تظهر أهمية توظيف النصوص الأصيلة في العملية التعليمية، وإن كانت ذات أهمية بالغة، فإن هذا لا يعني أنها مثالية، أو أنها الحل الناجع لكل مشكلة تواجه المعلمين والمتعلمين، ولكنها نصوص ذات قيمة لغوية ومعرفية عالية، ينبغي توظيفها بوعي وحذر، تجنبًا لأي صعوبات وعقبات قد تنتج من استخدامها وحرصًا على جني كل محاسنها. إن أي ميزة من هذه الميزات بحاجة إلى المزيد من الدراسات الميدانية لتوضيح كيفية استثمار هذه النصوص وذلك لإثبات صحة هذه الميزات بالتجربة والبيانات.

وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أولًا: يشكل النص التعليمي الأصيل تمثلًا لغويًا معرفيًا واجتماعيًا وثقافيًا، يجعله ذو خصوصية وتميز عن النص التعليمي المصنوع الذي لا يمكن تحليله إلا دلاليًا داخل حدود الدرس التعليمي.

ثانيًا: إن النص التعليمي هو الوحدة الأساس في أي منهج تعليمي، ويخضع اختياره أو كتابته لمعايير تتعلق بالأهداف المرجوة منه، مع مراعاة المستوى التعليمي للمتعلمين، قد يكون مكتوبًا أو مسموعًا، وقد يكون أصيلًا (كُتب لغرضٍ غير تعليمي، وتم توظيفه لغرض تعليمي)، أو مصنوعًا (بالتعديل على نصٍ أصيل أو كتابة نص جديد). ويشملُ النص عناصر لغوية بنيوية ودلالية، وعليه يجب أن يُقدَّم بطريقة تضمن إدراك كافة العناصر الجديدة فيه، ممَّا يُمكِّنُ المتعلمَ من التفاعل معه بالفهم والتحليل والنقد.

ثالثًا: أنواع النصوص التعليمية الأصيلة ستة وهي: النصوص الإعلامية، والنصوص الحوارية (التبادلية)، ونصوص المحيط اليومي، والنصوص المهنية، والنصوص الأدبية، والنصوص المقدسة.

رابعًا: تتميز النصوص التعليمية الأصيلة بأنها تساعد على تهيئة المتعلم لمرحلة ما بعد التعلم بمختلف متطلباتها وصعابها، بالإضافة إلى تمكينه لغويًا وثقافيًا، وتنمية المتعلم فكريًا ومهنيًا مما يجعله مشارِكًا فاعِلًا في التنمية والارتقاء الاجتماعي، كما أنها تدعم وتطور التعلم الإبداعي.

خامسًا: توظيف النصوص التعليمية الأصيلة أمرٌ ذو أهمية بالغة في العملية التعليمية، ولكن أهميتها العالية لا تعني أنها مثالية أو أنها الحل الناجع لكل مشكلة في العملية التعليمية. وتوصي الدراسة بتوظيف النصوص الأصيلة ينبغي أن يتم بحذر ووعي، وفق منهجية مدروسة وخطوات دقيقة، بإشراف مختصين نابهين ومتمكنين، كما تشجعُ إجراءَ تجارب تعليمية ميدانية تستهدف كل ميزة من ميزات توظيف النصوص

التعليمية الأصيلة، لإثبات فاعليتها عمليًّا، واكتشاف أيسر السبل لتحقيقها.

المراجع:

- Ibn manẓūr, Lisān al-‘Arab.
- admtsyk, kyrstn (2009) Lisānīyāt al-naṣṣ ‘arḍ ta’sīsī, tarjamat Sa‘īd Ḥasan Buḥayrī, al-Qāhirah : Maktabat Zahrā’ al-Sharq.
- Awshān, ‘Alī Āyt (1998) : al-lisānīyāt wālbydāghwjyh-nmwdhj al-naḥw al-waẓīfī, al-Dār al-Bayḍā’ : Dār al-Thaqāfah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- Brāwn, J. b. wa ywl, J. (1418) taḥlīl al-khiṭāb, tarjamat wa-ta‘līq : Munīr al-Turkī wamḥmd Luṭfī al-Zulayṭanī, al-Riyāḍ : al-Nashr al-‘Ilmī wālmṭāb‘-Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd.
- bwshḥdān, Sharīf (2002) Lughat waẓīfīyah Umm Ta‘līm waẓīfī, Majallat al-‘Ulūm al’nsānyt-jām‘h Muḥammad Khayḍar Baskarah, al-‘adad 3.
- al-Tilīsī, Khalīfah Muḥammad (1411) qaṣīdat al-Bayt al-Wāḥid, al-Qāhirah : Dār al-Shurūq.
- Ḥammūdah, ‘Alyā’ Maḥmūd (2018) Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā bayna al-naṣṣ al-aṣīl wa-al-naṣṣ al-Maṣnū‘, ‘mmān : Dār Zuhdī lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- al-Ḥaqbānī, Aḥmad ibn Allāh (1440) al-aṣlīyah fī Ta‘līm al-lughah al-thāniyah, Majallat al-lisānīyāt al‘rbyt-mrkz al-Malik Allāh ibn ‘Abd-al-‘Azīz al-dawlī li-Khidmat al-lughah al-‘Arabīyah (Majma‘ al-Malik Salmān al-‘Ālamī lil-lughah al-‘Arabīyah-ḥāliyan), al-‘adad 9, al-Riyāḍ : Majma‘ al-Malik Salmān al-‘Ālamī lil-lughah al-‘Arabīyah.
- al-Khaṭīb al-Baghdādī, Abū Bakr (1357) al-Kifāyah fī ‘ilm al-riwāyah, taṣḥīḥ : abw‘bdāllh alswrqy, ḥydr’ābād : Jam‘īyat al-Ma‘ārif al-‘Uthmānīyah.
- al-Rubaysh, Ibrāhīm ibn ‘Abd Allāh (1441) fa‘ālīyat al-nuṣūṣ al-aṣīlah wa-al-nuṣūṣ al-maṣnū‘ah fī ta‘allum mahārāt fahm almqrw’ ladá mt‘lmy al-lughah al-‘Arabīyah Lughat thānīyah, Risālat duktūrāh, Jāmi‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd al-Islāmīyah, al-Riyāḍ.
- rytshārdz, Jāk (2007) taṭwīr Manāhij Ta‘līm al-lughah, tarjamat : Ṣāliḥ ibn Nāṣir al-Shuwayrakh wanāṣr ibn Allāh ibn Ghālī, al-Riyāḍ : Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd.
- skāy, Nabīlah (2022) Naẓarīyat al-naṣṣ ‘inda Jūlyā krystyfā-min al-Tanāṣṣ ilá al-intājīyah, Majallat Dirāsāt mu‘āṣirah, al-mujallad 6, al-‘adad 1.
- al-Shahrī, ‘Abd-al-Raḥmān (1434) qaṣīdat al-wamḍah (Taqṭīr al-shi‘r), Majallat Qawāfil, al-‘adad 30, mtāḥ ‘alá : arshīf al-Shārikh llmjlāt al-adabīyah wa-al-thaqāfīyah al-‘Arabīyah. https : / / archive. alsharekh. org / Articles / 180/18272/410228
- al-Shahrī, Fāṭimah Allāh (2018) sīmiyā’īyah al-tashkīl wa-al-dalālah fī al-qiṣṣah al-qaṣīrah jiddan, Ṭanṭā : Dār al-Nābighah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- Sharaf, ‘Abd-al-‘Azīz (2000) al-‘Arabīyah Lughat al-I‘lām, al-Riyāḍ : Dār al-Rifā‘ī.
- Ṣāliḥ, ‘Abd al-Raḥmān al-Ḥājj :
  - (2000) al-Usus al-‘Ilmīyah wa-al-lughawīyah li-binā’ Manāhij al-lughah al-‘Arabīyah fī al-Ta‘līm mā qabla al-Jāmi‘ī, Majallat al-lughah al-‘Arabīyah, al-mujallad 2, al-‘adad 1.
  - (1973) Athar al-lisānīyāt fī al-nuhūḍ bmstwá Mudarrisī al-lughah al-‘Arabīyah, Majallat al-lisānīyāt, al-‘adad. 4 mtāḥ ‘alá : https : / / www. asjp. cerist. dz / en / article / 35680
- al-Ṣubayḥī, Muḥammad al-Akhḍar (2008) madkhal ilá ‘ilm al-naṣṣ wa-majālāt taṭbīqih, D. M. : al-Dār al-‘Arabīyah lil-‘Ulūm Nāshirūn.
- al-Ṭayrī, ‘Izzat (2012) Majallat al-Bayān al-Kuwaytīyah, al-‘adad 507, al-Kuwayt, mtāḥ ‘alá arshīf al-Shārikh llmjlāt al-adabīyah wa-al-thaqāfīyah al-‘Arabīyah, https : / / archive. alsharekh. org / contents / 219/19446
- al-‘Uṣaylī, ‘Abd-al-‘Azīz ibn Ibrāhīm (2023) al-Mu‘jam al-mawsū‘ī li-muṣṭalaḥāt al-lisānīyāt al-taṭbīqīyah, j1, murāja‘at : Maḥmūd Ismā‘īl Ṣāliḥ, al-Riyāḍ : Majma‘ al-Malik Salmān al-‘Ālamī lil-lughah al-‘Arabīyah.
- al-Ghadhdhāmī, ‘Abd Allāh (2006) al-khaṭī’ah wa-al-takfīr, ṭ6, al-Dār al-Bayḍā’ : al-Markaz al-Thaqāfī al-‘Arabī.
- al-Ghawj, Aḥmad Sālim (2013) Funūn alt‘byrāl’dby, ‘Ammān : dārālftḥ.
- Fakhrī, Fā’izah Muḥammad wālhāshmy, ‘Abd-al-Raḥmān ‘Abd (2010) al-kitābah al-fannīyah : mafhūmuhā-’hmythā-mhārāthā-ttbyqāthā, ‘mmān : Mu’assasat al-Warrāq lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- krystyfā, Jūlyā (1991) ‘ilm al-naṣṣ, tarjamat Farīd al-Zāhī, murāja‘at : ‘Abd-al-Jalīl Nāẓim, al-Dār al-Bayḍā’ : Dār Tūbqāl lil-Nashr.
- Mursī, Marwah Fawzī Muḥammad (2016) al-wamḍah fī al-shi‘r al-‘Arabī al-mu‘āṣir, Majallat al-Istiwā’, al-‘adad 4.
- al-Masaddī, ‘Abdussalām (2010) Mabāḥith ta’sīsīyah fī al-lisānīyāt, Bayrūt : Dār al-Kitāb al-jadīd al-Muttaḥidah.

• al-Maghīlī, khdyr (2012) Asāsīyāt wa-ma‘āyīr waḍ‘ nuṣūṣ al-lughah al-‘Arabīyah wtṣmymhā fī al-Kutub al-ta‘līmīyah, istikshāf al-lughah al-‘Arabīyah lil-Sunnah al-thāniyah wa-al-thālithah mutawassiṭ bi-al-Madrasah al-Jazā’irīyah unamūdhajan, istimārat Mushārakat fī al-Multaqá al-dawlī : al-‘Arabīyah Lughat ‘ālamīyah : Mas’ūlīyat al-fard wa-al-mujtama‘ wa-al-dawlah, al-Jazā’ir : Jāmi‘at al-‘Aqīd Aḥmad dirāyat Adrār.
• al-Manāṣirah, Ḥusayn (2015) al-qiṣṣah al-qaṣīrah jiddan Ru’á wa-jamālīyāt, Irbid : ‘Ālam al-Kutub al-ḥadīth.
• al-Najdī, Īhāb (2022) al-‘Unwān wa-khiṭāb al-naṣṣ al-shi‘rī namādhij min shi‘r al-Sa‘īd ‘Abd-al-Karīm, Majallat Kullīyat al-Ādāb-Jāmi‘at al-Qāhirah, al-mujallad 82, al-‘adad 4.
• Nashāwī, Nasīb (1984) madkhal ilá dirāsah al-Madāris al-adabīyah fī al-shi‘r al-‘Arabī al-mu‘āṣir, Tilimsān : Dīwān al-Maṭbū‘āt al-Jāmi‘īyah.

• hbāshy, Laṭīfah (2008) Istithmār al-nuṣūṣ al-aṣīlah fī Tanmiyat al-qirā’ah al-nāqidah, Irbid : ‘Ālam al-Kutub al-ḥadīth.

• Yaqṭīn, Sa‘īd (2001) Infitāḥ al-naṣṣ al-rıwā’ī, ṭ2, al-Dār al-Bayḍā’ : al-Markaz al-Thaqāfī al-‘Arabī.

• Mawqi‘ (Wizārat al-Ta‘līm al-Sa‘ūdīyah) : https : / / moe. gov. sa / ar / pages / default. aspx

Mawqi‘ (Mu’assasat al-Malik • Khālid al-Khayrīyah) : https : / / www. kkf. org. sa

• Mawqi‘ (Wakālat al-Anbā’ al-Sa‘ūdīyah) : https : / / www. spa. gov. sa / 1936828