هل إعادة الصِياغة اللُغوية للنَصِ الأدبي مُفيدة للمُتعلِم تلقيَاً و مُمارسة ؟

قاسم قادة
المركز الجامعي تيسمسيلت

الملخص :
إن إعادة الصياغة االغوية مهمة في عملية تلقي النص الأدبي في السياق التعليمي. يتطلب منا قبل هذا الفعل اللغوي الذي يمارس من قبل المتعلم تمكينه من معارف قبلية تساهم في فهم النص. من هذه المعارف نذكر فهم الكلمات في سياقها الأخذ بعين الإعتبار البنى البلاغية و الصرفية و النحوية مؤكدين على ان يكون النص في سياقه.

Résumé :
Reformuler un texte littéraire n'est pas une tâche facile pour l'apprenant. Il lui faut pluiseurs pré-requis afin de s'introduire dans la compréhension du texte. Ces pré-requis sont à enseigner, comme les connaissances du sens du mot dans son contexte, les procédés rhétoriques, la structure morphosyntaxique. Le texte doit être mis dans son contexte tout en insistant sur l'interprétation.

تقديم

مِمَا هو مُسلّم به أنَ عملية الفهم بين المُتعلمين مُتفاوتة، و لعلَ السِرَ في ذلك يرجع إلى عدَة أسباب منها ما لها علاقة بعوامل وراثية، و أُخرى داخلية عضوية تتصل بقدرات المتعلم .

كما للبيئة – بمختلف أشكالها – الأثر البالغ في تطوير الذكاء بما في ذلك البيئة التعليمية التي تسعى في أسمى غاياتها إلى ترقية الجوانب الإدراكية لذات المتعلِم، و هو ما يتَضح لنا من خلال شحذه و تزويده بمختلف التَعلمات قصد بلوغ كمال بنائه من معارف عقلية، و وجدانية، و حركية ..

إنَ بناء البرامج و المُقرَرات الدراسية تدفع بعلماء التعليمية إلى مُراعاة تنمية مستوى الفهم لدى المتعلّم الذي يُعرف بأنَه «القدرة على إدراك المعاني و يظهر ذلك بترجمة المادة من صورة إلى أُخرى، و التفسير إمَا بالشرح أو الإيجاز، »(محمد رضا البغدادي، 1998م، ص54.) و هو يُمثل جانبا مُهمَاً من الجوانب المُكونة للذَكاء .

و سأركز في بحثي هذا على إشكاليةٍ مُلاحظةٍ في الحقل التعليمي حيث أنَ الكثير من المُتعلمين حينما تُناقشهم في محتوى نصٍ أدبي سبق و أنْ قُدِم لهم في نشاط دراسي ترتسم على ملامحهم الفسيولوجية علامات توحي بالتردُد، فمنهم مَن يقف عاجزاً تماماً على الإجابة الأمر الذي حزَ في نفسي، و دفع بي إلى طرح كثير من الأسئلة منها :

- هل عجز تلك الفئة من المتعلمين عن فهم النَص الأدبي مَردُه إلى بنْية المتعلم و استعداده أيْ : ميله لقبول هذه المعرفة،
  أو رفضها ؟
- أمْ أنَ تعذُر حصول الفهم مردُه إلى التَضارب الحاصل بين النَص الأدبي و مستوى المُتعلِم ؟
- ثُمَ هل صعوبة فهم النصَ الأدبي مردُها إلى الطريقة المُنتهَجة كونها تُقصي المُتعلِم، و تجعل منه مُتلقياً غير مُنتج للمعرفة ؟

كُلُ هذه الإشكالات و غيرها جدير بالبحث و التنقيب، و يُمكن أن يكون لها الأثر البالغ في تجنيب المُتعلِم لفهم النَص الأدبي، إلاَ أنَني آثرت أنْ أبحث في العمليات المُتَبعة أثناء إعادة الصياغة اللُغوية للنَصَ الأدبي، و هل إنجازها بالكيفية البيداغوجية التربوية مُفيد للمتعلم تلقيا و مُمارسة ؟

و الحقيقة أنَ عنوان هذه المُداخلة هو:

« الوظيفة البيداغوجية لإعادة الصِياغة اللُغوية للنَص الأدبي بين التَلقي و المُمارسة » إلاَ أنَني أبقيتُ على العنوان المُدوَن أعلاه؛ لأنَه مُستمَدٌ من محاور المُلتقى، و هو يصُبُ في مضمون بحثنا.

قبل التوسُع في العناصر المعتمدة بيداغوجيا في عملية إعادة الصياغة اللُغوية للنَصِّ الأدبي حريٌ بي أنْ أتعرَض لجملة من القضايا التي لها علاقة بالجانب النظري و على رأسها :

ماهية النَّصِّ الأدبي

لعلَّ من الأدوار التي يلعبها المعلِم أثناء إنجازه للأنشطة التعليمية تذليل المعرفة الجديدة و تبسيطها قصد تمكين المتعلِم من فهمها، و الأمر حاصل كذلك في مجال تعليمية النُصوص الذي يتضح لنا من تعريف عبد القادر أبو شريفة حيث اعتبر أنَ النص في الاصطلاح العام يُجسد ما يُنتجه المُؤلِف في إطاره العام « ثم يأتي المفهوم الثاني "الأدبي" فيجعله مُحدَدا للنص مقصورا على الأدب بمفهومه الخاص دون غيره من النصوص الأخرى » (عبد القادر أبو شريفة، حسين لافي، 1993م ، ص07 .)

و الذي يعنينا في بحثنا هذا هو النص الأدبي الذي يدل على « التعبير باللفظ الجميل عن المعنى المنبر للعواطف المتأثرة بالمشاعر المؤثرة في القارئ أو السامع، » (محمد محمد خليفة، 2006م، ص 49) وهو من هذا المُنطلق يدلُ على كلِّ ما هو مُؤثر في الذات ومؤثر على الغير من إحياء للعواطف والمشاعر، فهو بمثابة مُنبِّه حسي به نستميل عواطف الغير و نجعلها مُؤيدة لِما نصْبو إليه، لذا جاءت حتمية تدريس النُصوص الأدبية في مُختلف المستويات التَعليمية بشيء من التفاوت، و لعلَّ لذلك دواعي و أسباب تستدعيها منها :

- تنمية العنصر اللساني من خلال التركيز على اللغة كوسيلة للتعليم باعتبار أنَ النَصِّ الأدبي يُمثل قمَة في التعبير حيث يبني المُتعلِم على مِنواله لُغة و أسلوباً كُلما قرأ نصَّاً استفاد من تجربة صاحبه لُغته و فكراً .
- ترقية الأفكار و توسيع المدارك، و هو ما يتجلَى لنا حينما نطَّلع على نصوص تتضمن أفكاراً لم نألفها من قبل فنَنْجذب اتُجاهها .
- غرس القيم الدينية و الخلقية و الجمالية و المدنية و التاريخية من خلال العواطف التي تحملها أفكار النَصِّ .

و عموما فعملية تدريس النُصوص تهدف في أسمى غاياتها إلى بناء مُواطن مُتقنٍ لِلُغته من جهة، و مُتشبع بمضامين النُصوص التي ينبغي أنْ يُعتمد في انتقائها على مقاييس تخدم الاتجاهات العامَة للمجتمع .

و لبلوغ هذه الأهداف يحرص المربي على تذليلها و شرحها، و هو ما يُعبَر عته بإعادة الصِياغة، فما هو مفهومها في الحقل التَعليمي ؟ و لماذا تتِمُ ؟ و كيف تُنجزُ بيداغوجياً ؟

مفهومها

هي عملية إعادة بناء النَصَ الأدبي، و تركيبه بتصرُف شريطة الحفاظ على فكرته، و تتمُ وفق عملية تجزيئية فقرة، فقرة للتَّحكم في صياغته العامَة .

لماذا إعادة الصياغة اللُغوية للنَص الأدبي ؟

لقد تعددت الإشكالات حول النص و الذي ينبغي أن يُطرح كاستفهام في هذا المجال حول حقيقة النص الأدبي وكيفية التعامل معه ؟ و ما هي الأدوات التي نستطيع بها أن نَفُكَ شفراته ؟

ثمَ هلْ المتلقي دوماً في مقام المستهلك ؟ أم يُمكن أنْ يُصبح مُنتِجا لنصٍ جديد تمتزج فيه تجربة بتجربة الكاتب على حدِ سواء ؟

و مِمَا نجده كسؤال آخر يفرض نفسه في ذات الموضوع هو:

هل لإعادة الصياغة اللُغوية للنص الأدبي أثرها إلاَ في تنمية الرصيد اللفظي فقط ؟

الحقيقة أنَ الأمر يتجاوز ذلك ليبلغ جملة من الإفادات منها :

- **تمكين المُتلقي من فكرة النَص :**

إذا سلمنا بأهمية تدريس النُصوص الأدبية لِما لها من أثرٍ على المُتلقي باعتبارها مجموعة أفكار وتعليقات تتعلق بمؤلفها، فالذي يتعامل معها قد يتحلى بأفكارها التي تتجسد على المستوى القيمي للفرد على أساس أنَ النَصَ يحمل في ثناياه قِيماً علمية وخُلقية أو انفعالية أو حركية..

إنَ فكرة النَصَ يحملها أسلوب صاحبها، فالأسلوب هو الرَافد القويم للأفكار« إذا كان النص اللغوي يتحدَد بأنه إنتاج مباشر لعملية الكلام ويتشكل في جملة من الدوال والمداخلات، فإن اللغة الأدبية التي تتمتع بوضع فردي خاص من الوجهة السيميولوجية تجعل النص الأدبي لا يُمكن اعتباره مجرد ممارسة معيَنة للنص اللغوي بل هو رسالة ناجمة عن نظام مُحدَد من المفاهيم والشفرات،»: (صلاح فضل، 1992م، ص 215.) و بالأسلوب تتحدَد شخصية الأديب، فتميزه عن غيره لما طرحه في مُحتوى نصِه، و قد تتلاقى الأفكار و تتقارب وجهات النَظر بين الكتاب باعتبار أنَ الأفكار مُشاعة، إلاَ أنَ الفيصل بينها قد تُحدِدُه جُملة من القضايا كالطرح المُميَز، و اختلاف النَتائج ..

– **تهيئة المُتعلَم لعملية التَأليف و الكتابة :**

بعد تذليل الفكرة و دفع المُتعلِم إلى التَعبير عنها تتكوَن في ذاته دافعية التعبير عنها و يزداد أثرها حينما نُشجعه عليها الأمر الذي يتولد عنه حُبَ إبداء الرَأي الذي يجد فضاءه في إعادة صياغة ما قرأه من نصوص التي هي أصول لفروع مُنتجَة، و قد بيَن هيجل ذلك في قوله :« و الجوهرية هي نشاط الصورة المطلقة، و هي قوَة الضرورة و ليس المضمون كله سوى عنصر فإن ينتمي إلى هذه العملية فحسب يوجد فيها تحول مطلق بين الصُورة و المضمون كلَ إلى الآخر» : (هيجل، ترجمة عبد الفتاح إمام، ص36 .) و هو ما يُمكن أنْ يتحقَق بفعل إعادة الصياغة اللُغوية للنَص الأصلي، فبتدريبه عليه تتحقق المُقاربة الأسلوبية بين النَصَ الرَسمي و النَصَ الجديد المُصاغ من قبل المُتعلِم .

– **اكتساب الأخيلة و العواطف :**

كيفما كانت فكرة النصَ فإنَها تحمل في طياتها صُوراً و أخيلة، فقد يكون النص مُعبرا عن أصول التراث الأدبي أو الواقع المعيش، و هو يمثل صورة مشرقة من القيم والمثل حيث تتجلى فيه أنواع المعرفة، و هو يهدف إلى تهذيب الوجدان و صقل الذوق و العمل على إرهاف حسَ الناشئة .

إذا كُنَا قد بيَنا أنَ إعادة الصِياغة اللُغوية للنَصَ الأدبي تعني إعادة تشكيله وِفق أسلوب خاصَ، فمثل هذا العمل من الوجهة التَعليمية الدِيداكتيكية يتطلب جُملةً من العمليات قد تجتمع كُلِية في إنجاز مُتوالي عملية بعد عملية أخرى، كما يُمكن أنْ تجتمع بعضها لبلوغ صياغة جديدة، وعليه فمتى تكون عملية إعادة الصِياغة اللُغوية للنَصَ الأدبي مُفيدة للمُتعلِم تلقياً ومُمارسة ؟.

إنَ المُتعامل مع النصوص الأدبية - شعرية كانت أم نثرية - في المستويات المُختلفة يتعين عليه أن يقف على جملة من العمليات التي لها الدَور الكبير في تحقيق و بلورة مفهوم إعادة الصِياغة اللُغوية للنَصَ، و قد حرصت على تتبُع و شرح بعض من عناصرها :

أ. اعتماد نصوص وظيفية :

إنَ النَصَ الأدبي الرَاقي هو المُستهدف بإعادة الصياغة لذا وجب اعتماد جُملة من المعايير في اختيار النص الذي « لا بُدَ أنْ يتوافر فيه بالإضافة إلى جمال الموسيقى، جمال الفكرة و الخيال و العاطفة الصادقة، و سهولة اللفظ، و إلاَ قتلنا في نفوس أبنائنا حبَ الأدب و حماستِهم له،»(علي أحمد مذكور، 2000م، ص176.) مثل هذه المعايير التي إن اجتمعت في نصٍ ارتقت به إلى مصاف النُصوص الأدبية، و دعت الضرورة إلى وجوب فهمه و إعادة صياغته الأمر الذي يدفع بالمتعلم إلى طلب قراءته، و عيش أجوائه لا لشيء إلاَ لكونه يتضمن ما تطلبُه الذات المُحبَة للأدب ولحظتها يُمكن الحكم لمثل هذا الانتقاء خلافاً لِما وقف عليه بعض المُفكرين حيث تبيَن لهم أنَ " منهج المادة الدراسية يفتقر إلى الاستخدام الوظيفي، ذلك أنَ المعرفة لا يُمكن أن تُترجم تلقائيا إلى حدث أو إجراء، و السؤال الرئيسي الذي يبرز عند تخطيط المنهج يتعلق بغائية المعرفة و استخدامات الفرد للمعرفة التي يحصلها، و منهج المادة الدراسية لا يقدم إجابة صريحة مرضية لهذا السؤال الرئيسي، و كثير مِمَا يدرسه التلميذ في داخل المدرسة تبعا لمنهج

المادة الدراسية لا يتصل بالمجالات العملية الفعلية للحياة و يفيد كثيراً فيها " (محمد منير مرسي، 1993م، ص69.) مِمَا يدفع بكثير من المُتعلمين إلى العزوف عن مُتابعة أجواء النَّص فلا يحصُلُ لهم شرف فهمه و لا المُساهمة في إعادة صياغته، و حينما تتكررَ العملية مع بقية النُصوص التي لا يجد ضالته فيها تضيع منه تعلُمات جمَة في حقل اللُغة، عِلماً أنَ اللغة هي أساس كل تعلم و قد بات لزاما على مُعلميها التركيز على انتقاء النَصَ الذي يستجيب إليه المُتعلِم، و بذلك نُمكنُهُ من افتكاك آلياتها.

« إنَ مجرَد وجود نموذج لا يؤثر على الشخص الملاحظ لا يتضمن حدوث تعلُم، و ما لم يُنتبه إلى هذا الشخص بطريقة ما، فقد يتجاهل الشخص النموذج تماما أو يغفِل الخصائص الأساسية لسلوك النموذج، وتتأثر عملية الانتباه إلى النموذج بعوامل كثيرة منها خصائص كل من النموذج و الشخص القائم بالملاحظة و مستوى الدافعية لدى الأخير، و الجاذبية المتبادلة بين النموذج و الشخص ، و إدراك كفاءة النموذج و تقبُله و مكانته و قوته الاجتماعية، » (أحمد محمد عبد الخالق، 2000م، ص154.)

فانتقاء النَصَ الأدبي بمثابة النَموذج المُؤثر على المُتعلِم حيث يجعل منه مُنتبهاً إلى فحواه الشيء الذي يُمكنه من هضم فكرته، و إبداء الرَأي في جزئياته، باعتبار أنَ « حياة الأفراد تنتج من الانتباه و ما يتضمنه من انتقاء و اختيار بعض موضوعات الانتباه ، إنَ تجربتنا تتحدَد بما نختاره موضوعا للانتباه و بواسطة الطرف أو الكيفية التي ننتبه بها إلى الأشياء . » (عبد الرحمن محمد عيسوي، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، ص170.)

إذا اتَفقنا على أنَ أساس تعلُم اللغة [1] كامن و حاصل في نصوصها، فإنَ الكثير من العقبات التي يطرحها واقع التَعليم الجامعي مع الشعب العلمية و التقنية التي تُقدَم أنشطتها العلمية و التكنولوجية باللغة الفرنسية مردُها إلى أنَ المُتعلم لا يتوفر على أوليات تلك اللغة، فيقف عاجزاً، و الأصل لو أنَ نُصوصها اعتُمد فيها على مبدأ الانتقاء و التناسب لمكَنه ذلك من التَموقع في المجال و يسَر له ذلك؛ لأنَ مجال دراسة النُصوص الأدبية يهدف إلى « التمتع بما في الأدب من جمال الفكرة و جمال العرض و جمال الأسلوب و موسيقى اللغة، فالتمتع بالأدب الجميل يورث حبَ الجمال، » (علي أحمد مذكور، ص173.) وهذه النَتائج هي ثمرة ذلك التي لن تتأتى إلاَ بإقحام المُتعلم في النَص و إشراكه في إعادة صياغته.

ب. القراءة الفاحصة :

إذا وجد المُتعلِم ضالته في النص بفعل حسن الانتقاء و التناسب، فإنَ ذلك لا يعدو أنْ يكون مرحلة من مراحل تعليمية اللُغة و لا بُدَ أنْ تليه عوامل أخرى تُبلَغ إلى المُتعلِم و تساهم في تحقيق فهم النص، و هذا الخلل لا يُمكن مُعالجته إلاَ بامتلاك التَعامل مع النُصوص و القُدرة على التجاوب معها قراءة واعية باعتبارها تُفضي إلى فهم واعٍ.

إنَ تأطير العملية القرائية ينبغي أنْ تُنجز بداية من قبل المُشرف على تسيير النشاط باعتباره النَموذج الصَائب في كل ما له علاقة بالفعل القرائي و على ضوء ذلك « يتعلَم التلميذ كيفية تحليل المعلومات و التفسير و الاستنتاج و المقارنة و هي كلُها عمليات معرفية يخسر الأبناء الكثير إذا ما حُرِموا من فرصة تعلُمها، » (أحمد حسين اللغاني، فارعة حسن محمد، 1995م، ص64.) وهو ما تراه الإصلاحات التربوية في مجال المقاربة بالكفاءات فنَدته الكثير من الرؤى البيداغوجية في مجال التعلم، حيث ترى أنَ « الفكرة الأساسية للتغيير التي يجب تحقيقها هي أساسا لا تقتضي تحسين الوسائل و الطرق، وتقنيات عرض المادة، ولكن تغيير الوضعية السيكولوجية والتهيئة الفكرية للمتعلم، » [2] و هو ما يُمكن إسقاطه على الفعل القرائي لتحقيق فعل الفهم و التَجاوب .

---

[1] - التي التفت إليها الكثير من العلماء " و هي بصورتها اللفظية المألوفة مظهر قويً من مظاهر النمو العقلي و الحسَ حركي، و وسيلة من وسائل التفكير و التخيل و التذكر، " (- فؤاد البهي السيد، 1998م، ص155.)

*- نظام تربوي يهتم بالتجريب، و التركيز على المتعلم في بناء تعلماته .

« L'idée fondamentale de la mutation que nous devons opérer , est que,ce qui compte,ce n'est pas d'améliorer les moyens ,les méthodes , les techniques de présentation de la leçons , mais la situation psychologique, la disposition d'esprit 'intention learner »

ج. عملية شرح الألفاظ :

إنَ اعتماد قراءة مُثلى يسمح للقارئ بضبط الألفاظ التي تحتاج إلى شرح، و بها نصل إلى فهم النصوص خاصَة تلك التي تُعيق فهم المُتعلِم للفكرة، و لأهمية الألفاظ أجمع بعض المفكرين منهم ابن خلدون (732هـ - 808هـ) على أنَ سِرَ « صناعة الكلام نظما و نثرا إنَّما هي في الألفاظ لا في المعاني، [1] و إنَّما المعاني تبع لها و هي أصل، فالصانع الذي يُحاول ملكة الكلام في النَّظم و النَّثر، إنَّما يُحاولها في الألفاظ بحفظ أمثالها من كلام العرب ،» (عبد الرحمن أبو زيد ولي الدين، 2004 م، ص 596 .)

فهو بهذا الحكم للألفاظ في صناعة الكلام بنوعيْه يُقرُ ميْله للألفاظ على المعاني باعتبار أنَ النَاس يشتركون في المعاني و الأفكار، و يختلفون في وسيلة التعبير عنها " الألفاظ "، فالذي يُحسِنُ انتقاءها يصل إلى إقناع الغير و استمالة عواطفهم، كما أنَه لم يتوقف عند أهمية الألفاظ في تبليغ المعاني بل ذهب إلى أبعد من ذلك حيث رأى أنَه حتَى يتمكن الواحد مِنَا من تحقيق ملكة الكلام أنْ يحذُو حذو فطاحل الشُعراء و الخطباء من خلال حفظ ما جاؤوا به، فيستقيم بذلك لِسانه.

إن المفهوم البيداغوجي و التربوي لعملية شرح الألفاظ التي تُعدُ اللبنة الأولى في تحقيق مفهوم الصياغة اللغوية لا يجب أنْ تتمَ بين المتعلم و المُعجم [2] و مُطالبته بقراءتها؛ لأنَ ذلك لا يُفيده في بلورة مفهوم الصِّياغة اللُغوية للنَص لا لشيء إلاَ لكون أنَ طبيعة المعنى المعجمي يحتمل دلالات مُتعدِدة، فالكلمة في المعجم لا تفهم إلا منعزلة عن السياق و هذا هو المقصود بوصف الكلمات في المعجم بأنها «مفردات » (يوسف عيد، 1992م، ص12.)

و من الدراسات التي أثبتت صعوبة ضبط دلالة اللفظ لدى النَاشئة، ما نقف عليه في بعض النُصوص الواردة في الكتب المدرسية حيث يلجأ المؤلف إلى حصر مُختلف الدَلالات المعجمية للفظ الواحد و هو ما أقرَه أحمد محمد المعتوق في دراسته للفظية التي اقتبسنا منها ما نصُه :« ترد في الكتب الدراسية أحيانا كلمات تفسَر بألفاظ و عبارات متعددة، و قد تكون هناك فوارق دقيقة بين معاني هذه الألفاظ و العبارات، ولا يتمكن الناشئ من تمييز هذه الفوارق و لا من تحديد المراد أو تعيين اللفظ الذي يفسر الكلمة المشروحة على نحو واضح و محدد، فيبقى معنى الكلمة قلقا مظطربا في ذهنه، و تظل الكلمات الشارحة المتعددة مختلطة متراكبة في تفكيره » (أحمد محمد المعتوق، 1993م، ص 506 .) الأمر الذي يستدعي تفادي مثل هذه الانجازات في الكتب المدرسية أو تدخل المعلِم و التركيز على دلالة اللفظ في النَص و تقييدها بناءً على جملة من المُعطيات .

و لتفعيل هذه العملية و أجرأتها وفق مقام حال المتعلم أوضحت دراسات علم اللغة أن المعنى لن يتحقق مع الكثير من المتعلمين إلاَ إذا تمَ استخدامه في المواقف الكلامية والثقافية المختلفة، و أنَ إيحاءات الرمز اللغوي هو حصيلة استخدامه في هذه المواقف، لِذا فإن تعليم اللغات أخذ يضع في اعتباره أن دلالة الكلمة عند المتعلمين المبتدئين لا تتضح دلالتها إلا إذا وُظِّفت مرتبطة بمواقف استخدامها، و قصد تمكين المتعلمين من فهم مُحتوى النَص [3] أصبحت المناهج التربوية تُركز كثيرا على تفادي الشرح القاموسي، واعتماد الشرح السياقي- لاختلاف مناهلهم وبيئاتهم - من التموْقع في معنى الكلمة، فتُستوْعب الألفاظ المشروحة، وتُفهم مقاصدها نتيجة تنوُّع الجمل حيث « يشرح المعلم المفردات والمفاهيم الصَعبة الواردة في النص، وهو شرح أردنا أن يكون سياقيا كي نُمكن المتعلم من امتلاك المفهوم عن طريق استعماله » (سيدي محمد دباغ بوعياد / حفيظة تازورتي، 2004/2005 م، ص 29 .).

---

3 - (Clausse j.p. peter Furstenaii, et autres 1976, p43)

[1] - غير أنَ من العلماء – كالشَّاطبي في كتابه الموافقات في أصول الأحكام - رأى عكس ذلك، و اعتبر اللفظ وسيلة و المعنى هو المقصود، و بذلك فالمتعلم من جراء دراسته لنصَ أدبي ما يستفيد من معاني و أفكار صاحبه بالإضافة إلى الألفاظ.

[2] - باعتبار أنَ " المعجم هو مرجع يشتمل على كلمات لغة ما، أو مصطلحات علم ما، مُرتَبة ترتيبا خاصاً، مع تعريف كلَ كلمة أو ذكر مُرادفها أوْ نظيرها في لغة أخرى، أو بيان اشتقاقها أوْ استعمالها أوْ معانيها المُتعدِّدة أو تاريخها أو لفظها ...وقد يكون المعجم عاماً أو مُتخصِّصا، وقد يكون وصفيا أو تاريخيا، وقد يكون المعجم مفردات أو مصطلحات، كما قد يكون مترادفا أو ترجمات أو تعاريف " (- رياض زكي قاسم ، ص74 .)

[3] - الذي ينبني أساساً على تذليل الكلمات باعتبار أنَ " عمل الشَّرح الصَّادر عن الفهم إنَّما يحمِل ما هو الوعي ؟ "
(- هيجل، ترجمة و تعليق مصطفى صفوان، 1981م، ص142 .)

بمثل هذا التعامل مع الألفاظ الواردة في النُصوص نُمكن المُتعلِم من توظيفها، فينطلق لسانه و يصبح قادراً على الاسترسال في إعادة صياغته.

و ما ينبغي أنْ نُنبه إليه في شأن بعض الألفاظ الواردة في النصوص - خاصَّة لدى الناشئة – والمتضمنة للاستعمال المجازي التي تحول دون فهم المحتوى الأمر الذي يتعذر عليه تحقيق الصياغة اللغوية للنَّصِ « ذلك أنَّهم لا يستطيعون أن يدركوا معنيين مختلفين لنفس الكلمة، و أن يقوموا في نفس الوقت بالربط بينهما مثلا كلمة لامع أو جاد أو منحرف يمكن أن تستخدم كخصائص للأشياء فقد نقول مثلا: سطح لامع أو شخص لامع كذلك يمكن أن نقول سلاح حاد أو ذهن حاد و طريق منحرف أو شخص منحرف و هكذا ،» (محمد عماد الدين إسماعيل، 1989م ، ج2 / ص 55.)

و على أساس هذا الحكم في الحقل اللُغوي يُستحسن التعامل مع النصوص القريبة من محيط المتعلم في بداية المشوار التعليمي لتمكينه من فهمها و إعادة بلورة فكرتها .

د. التركيز على الظواهر البلاغية :

إنَ إعادة الصياغة اللغوية للنصِ الأدبي تترقى لتشمل جُملة من القضايا، كالالتفات إلى الجوانب البلاغية، فتحليل الصور البيانية و المحسنات البديعية، و الاهتمام بالأساليب كُلُ هذا يُمكِن المُتعلِم من بلورة مفهوم النَّص؛ لأنَ « الغرض من البلاغة هو إدراك ما في النص الأدبي من جمال و طرافة، و إدراك مدى قدرة الأديب على صياغة أفكاره الجميلة بعبارات جميلة و موحية ... فعلوم البلاغة إذن ما هي إلاَ خوادم للأدب، و الغرض من دراستها إدراك ما في النص من معان و أفكار سامية، و تذوق ما به من جمال و خيال و صور بليغة » (علي أحمد مذكور، ص182.)

عند تعرُضنا لمثل هذه القضايا البلاغية نُرسِخ في المُتعلِم عنصر التَذوق، و نرقى بخياله و أسلوبه إلى مصافها، مِمَا يُمكنُه من فهم مُحتوى النَصِ بشيء من العُمق، فيسعى بدوره إلى تبني إعادة صياغته وفق منظور جمالي جديد .

إنَ الأساليب اللُغوية لا تتحدَد دلالتها إلاَ من خلال تحليل الجملة المتضمنة للصيغة الواردة في النَّصِ وشرح بنائها و تركيبها، و لضمان إعادة صياغة لُغوية مُثلى يتعين بعد معرفة معنى الكلمة تحديد الأسلوب اللُغوي الوارد، فيعي المتعلم لحظتها أنَ هذه صيغة أدَت وظيفة مُعيَنة، و قد تتحدَد دلالتها أكثر حينما يُقحم المُتعلم في نسج جمل على مِنوالها .

إنَ قيمة الأساليب اللغوية في النص الأدبي تتجلى في الأثر الذي تتركه في أسلوب المتعلم، فيترقى بتوظيفه لمثل هذه الأساليب و يتحسن كُلما التفت إلى استعمالها في لغته.

هـ . اعتماد التأويل :

إذا سلَمْنا أنَ النَّصِ الأدبي نصُ مُنتج في موقف خاصِ و ظرف نفسي معين، مهما أعدنا صياغته، فإنَنا لا نقدر على استجلاء ذلك الموقف لذا تبقى العملية تقريبية و المتعامل مع النَص الأدبي يُركِز على القرينة [1] اللفظية باعتبارها أداة مُترجمة لحيثيات النص، ففي المستويات العليا تركز إعادة الصياغة اللغوية للنصِ الأدبي على التأويل، و مِمَا يراه محمد مفتاح في شأن عمليته أنَها تتمُ في إطار مُنسجم إذا تمَ ربط الوحدات المؤوَلة بالمحيط حيث« إذا كانت الظواهر أو الأفعال أو ضروب السلوك لا تتلاءم مع ما يَستَبْطنه من معارف و عادات وأعراف، فإنه يلجأ إلى عملية تأويل الظواهر أو ضروب السلوك أو الأفعال، ليجعلها منسجمة مع معارفه الخلقية،» (محمد مفتاح، 2000م، ص67.)

[1] - و هي : " عنصر مُهمٌ لفهم الجملة فيها نعرف الحقيقة من المجاز و نعرف المقصود للألفاظ المشتركة و نعرف الذكر و الحذف و خروج الكلام عن ظاهره و ما إلى ذلك ممَا يحتمل أكثر من دلالة في التعبير ."
(- الجملة العربية و المعنى، فاضل صالح السامرائي، دار ابن حزم للطباعة و النشر و التوزيع بيروت 2000م، ص59.)

مثل هذه العملية التأويلية للنصوص الأدبية حينما تُعتمَد و تُمارسُ في مُحيط دراسي ينتمي أغلب مُتعلميه إلى عادات و تقاليد متنوعة، عندئذٍ تتنوَع القراءات للنَصِّ الواحد من صياغة لأخرى، فتزدهر الأفكار بين المُتعلمين و يستفيد بعضهم من بعض .

و لبلوغ تأويل راق « ينبغي أنْ يكون مُؤطرا ضمن شروط مُعيَنة، أقلُها مُراعاة حيثيات النَّص واحترام سياقاته المعرفية و الجمالية » ،(قادة عقاق،2009م ، ص06.) ففي ثنايا إعادة صياغتنا للنَّص الأدبي و حتَّى نتفادى تقويل ما لم يقله صاحبه، و كي لا تتحول العملية إلى مجرَّد إبداء آراء حول نصٍ ما يتعيَن ربط مُحتواه المعرفي بانتماء صاحبه، و نظرته الجمالية و هذا لن يتمَ في ظلِ استهداف كُل ما هو وارد في النَص و قابليته للتأويل، فمن الوحدات اللُغوية التي لا تحتمل التأويل و منها ما يمكن تأويله.

و. مراعاة السياق :

إنَ الكلمة في المعجم هي بمثابة الصورة التي قد تتحول في أي لحظة - نتيجة الاستعمال - إلى حقيقة مُجسَدة، فهي بذلك تكتسِب دلالات جديدة لم تألفها من قبل، فمن مميزات اللغة المرونة الأمر الذي يترتب عنه احتمال معاني جديدة، و في هذا الإطار يرى بيار جيرو أن الكلمات « لا تتمتَّع بمعنى، ولكنها تتمتع بوظائف، إنَّ المعنى كما يظهر لنا أثناء الخطاب يتعلق بعلاقات الكلمة مع كلمات المقام الآخر وتعدّد هذه العلاقات معنى من معاني كلّ كلمة لا تحدّدها الصورة التي تحملها الكلمات،» (بيار جيرو، 1986 م، ص 42.) فالكلمة المفردة مع تآلفها بكلمات أخر تفضي إلى تأدية معنى وفق مقام خاص، و حتَّى يستقيم المعنى أثناء إعادة الصياغة اللُغوية

للنَص الأدبي يتعيَن مُراعاة السياق [1] الذي جاءت فيه هذه الكلمة أو العبارة، "و لو لم تكن المعجمية صامتة في ذاكرة المجتمع أو بين دفتي المعجم لكانت بالضرورة منطوقة على ألسنة المتكلمين، فالفرد يُحول الكلمة من الصورة إلى الحقيقة الحسية، سمعيا أو بصريا، ويُحولها من الإفراد، و هو طابع المعجم، إلى السياق الاستعمالي، " (يوسف عيد، 1992م، ص11.) فبمراعاة السياق تتشكل دلالات جديدة للألفاظ، حيث تنفتح اللُغة و يتوسَع مكنونها اللفظي و الدَلالي .

ز . الالتفات إلى المستوى الصوتي و الصرفي و النحوي :

إنَ آليات التعامل مع إعادة الصياغة اللُغوية للنَصِّ الأدبي حتْماً لا تتوقف عند العوامل السابقة بل في غالب ذلك ترانا نجنح إلى التركيز على بعض الأصوات الواردة في النَّصِّ باعتبار أنَ « ألفاظ اللغة العربية لا تعيش منعزلة بل تجتمع وتشترك في روابط مشتركة تربطها وتصل بينهما، ولكلِّ كلمة جسم وروح: فجسمها هو المادة الصوتية، التي تتكون منها »(فرحات عياش، 1995 م، ص135.) و كثيرة هي الحروف و الألفاظ الواردة في النصوص التي تُفسَر تفسيراً صوتياً، و عند التركيز عليها نكون بذلك قدْ جنحْنا إلى صياغة جديدة للمُحتوى المُستهدَف .

إنَ مثل هذه الملاحظات أثناء إعادة الصِّياغة اللُغوية للنَّص الأدبي تُحرِّر المُتعلِم من تفسير المحتويات انطلاقاً مِمَا هو معهود، فتَتَفَتَّق فيه جوانب الإبداع و تتجسَدُ في بلوغ فهم جديد لِمُحتوى نصٍ ما .

وكذلك هو الشَأنُ بالنَّسبة للعنصر الصرفي أو ما يسمى بالبنية، هو ما يعرف عند الأوربيين بـ "morphologies": وهي الوحدات المشكلة للجملة، أو ما يعرف بالمورفيم "morphème" ودورها في

[1] - غير أنَّ أحمد حساني يرى أنَّ " تعدد المواقف واختلاف السياقات التي تلازم الخطاب المنجز في الثقافة الإنسانية ندرك لا محالة أن التغير الدلالي للعلامات اللسانية أضحى سمة طاغية في الأداء الفعلي للخطاب؛ فإذا هي حالة طارئة تطرح مشكلاً حقيقياً، حسب رأي بعضهم، لأنها تدحض التفسير الدلالي القائم على الصلة الدائمة بين دال معين ومدلول معين يظل يصاحبه في اطراد رتيب حسب ما تقتضيه الطبيعة الاعتباطية للعلامة."

(-أحمد حساني، 2004م ، ص 68- 69.)

تحديد وتوضيح المعنى العام للجملة، فكلّمَا كانت بنية هذه الوحدات طيِّعة في يد المتلقي نتج عنها بلوغ الفكرة والمعنى المقصود «ومن طبيعة هذه الدراسة أنْ تتناول الناحية الشكلية التركيبية للصيغ والموازين الصرفية وعلاقاتها التصريفية من ناحية، و الاشتقاقية من ناحية أخرى،» (تمام حسان، 1990 م، ص 170.) و ما ذهب إليه عبد العزيز عتيق في قوله: « علم الصرف يبحث في التغيرات التي تلحق بنية الكلمة لغرض معنوي أو لفظي، ويراد ببنية الكلمة هيئتها أو صورتها الملحوظة من حيث حركتها وسكونها وعدد حروفها، »(عبد العزيز عتيق، 1974م، ص07.) وما ينجرُّ عنها من دلالات، فالمتعامل مع إعادة الصِياغة اللُغوية للنَص جدير به أنْ يُعير البناء الصرفي أو وزن الكلمة؛ لأنَ صاحبها استحضرها وفْقَ هذا القالب الذي يُمثِلُ دلالة، ومن هنا تظهر وظيفة البناء الصرفي (ينظر: فرحات عياش، 1995م، ص62.)

« ذلك لأن الحركات في بنية الكلمة ، مع أنها تُيَسَّر النطق، وتمكن من وصل الأحرف في اللفظ، كثيرا ما تكون أيضا لمعانٍ لغوية وصرفية، كالذي تراه في صيغ: فعَل وفعِل ويفْعَل و يفعِل في المغالبة والتعجب، وفي صيغ المبالغة والمشتقات، وجمع التكسير والتصغير والنسبة، ولولا ذلك لكانت هذه الحركات الداخلية المتباينة غير معينة، » (فخر الدين فباوة، 2003م ،ص86.) وإذا كان مفهوم الحركات عند كثير من اللُغويين يعني تيْسير النطق من الناحية الصوتية، وتمكين المتعلمين من معرفة شكل أصواتها، فإن للحركات معنى في الظواهر اللغوية، و بمجرَّد مُلاحظتها عند إعادة الصِياغة اللُغوية للنَص تستوقفُنا و نسعى جادين إلى تفسيرها و إعادة قراءتها بأسلوبنا .

و للتفسيرات النَحوية الأثر البارز في إعادة الصِياغة اللُغوية للنَص الأدبي حيث نصل إلى قراءة مُحتوى ما من خلاله، و هو ما أراده ابن جني في بيان أثر الجملة في إثراء المعنى، فالكلام « إنَّما وُضع للفائدة، و الفائدة لا تُجْنى من الكلمة الواحدة، و إنَّما تُجْنى من الجُمل و مدارج القول » (ابن جني، 1952 م، 2 / 331 .) و الحرص على إقحام المُتعلم في استنباط الظواهر النَّحوية و التَّجريب عليها قصد بلوغ تعديل اللِسان هي النظرة التي أصبحت تعتمدها اللسانيات الحديثة باعتبار أن الوظيفة النحوية تعني «العلاقة التي تربط مُكوِّنا من مُكوِّنات الجملة بمكونات أخرى في نفس الجملة، » (سامي عياد حنا، و آخرون، 1997م، ص56 .) و كُلما كانت العلاقة مُحكمة بين العناصر اللسانية للجملة ساعدت على تحقيق الدلالة و الإبانة، و بالمُمارسة البيداغوجية لإعادة الصِّياغة اللُغوية للنَص الأدبي من المنظور النَحوي يستفيد المُتعلِمُ من التَخريجات التي لا يُمكن أنْ تُلبيها الدَّلالة اللفظية .

النتائج التربوية لعملية إعادة الصياغة اللُغوية للنص الأدبي :

مِمَّا يترسَخ عن إعادة الصياغة اللُغوية للنص الأدبي في سلوك المتعلم جملة من النتائج أهمُها تمكين المتعلِم من توظيف اللُغة و مُمارستها في نشاطات أُخرى- نتيجة فهم النَّصِ - و هو ما تسعى إلى بلوغه نظرة المُقاربة بالكفاءات باعتبارها « *مجموع المعارف و المهارات التي تسمح بإنجاز بشكل منسجم و متوافق مُهمّة أوْ مجموعة مَهام،*» (نافذة على التربية العدد - 41 – ديسمبر 2001 ،مبادئ أولية في بيداغوجيا الكفاءات، ص 03 .) فهي بهذا المفهوم تهدف إلى تحقيق نشاطات عملية، وتسعى إلى إخراج المعرفة من الإطار النّظري الصّرف إلى الواقع الملموس، وهو ما يُعبَّر عنها بأنَّها « *القدرة التي يمتلكها إنسان من أجل أداء مهام مُعقدّة يتطلب إنجازها التّحكم في عدد كبير من العمليات مثل تلك التي تصادفنا – عموما – في مُمارسة مسؤولية أو تنفيذ عمل،*» (مفتشو التربية و التكوين لمادة اللغة العربية، 2003 م، ص 62.) فالكفاءة من هذا المنظور مفهوم عام يشمل قدرة الفرد على استعمال معارفه و مهاراته في وضعيات جديدة لحلّ مُشكلة ما، فمن مُميزاتها أنها تُشجع المُتعلم على توظيف الموارد (معارف – قدرات - مهارات) عند اقتضاء الحاجة، و من هذا المنظور تصبح عملية إعادة الصياغة اللُغوية للنص الأدبي فضاءً مُساعداً للتجريب و التَطبيق .

و الحقيقة أنَ ما نقف عليه في الواقع التَعليمي من تفاوت بين المُتعلمين في شأن مفهوم و إنجاز عملية إعادة الصياغة اللُغوية للنص الأدبي و ما ينتج عنها قد يرجع جزء منها إلى اتساع ثقافة المربي و قدرته على التحكم في الصياغة اللغوية للنص بما يناسب مستوى المتعلم، و هي ما تُعرف بالكفايات التي تتبلور

فيها جملة من الاتجاهات و أشكال الفهم و المهارات الرَامية إلى تَيسير العملية التعليمية و تحقيق أهدافها، (سعيد إسماعيل علي، المجلد 13، ص47.) و كلّما كان المشرف على عملية إعادة الصياغة اللُغوية للنص الأدبي مُتمكناً من بلورة مفهومها، و إنجازها وفق معاييرها البيداغوجية تبنَى المُتعلِم منهجها لأنَ الإستراتجية التعليمية التي تركز على المُتعلِم تسعى إلى تزويده بنظام تعلُمي فيه من المرونة، به يتحقَق أسلوب التعلم.(فرد بير سفال، هنري أينجتون، ترجمة عبد العزيز محمد العقيلي، 1997م ، ص31.)

و في ختام بحثنا قد يستقرُرأيُ المُتتبع لِما تناولناه في تحليل هذا الموضوع على جملة من النتائج منها:

- إنَ مفهوم إعادة الصياغة اللغوية للنَصِ الأدبي في العملية التعليمية يأخذ أشكالاً مُتنامية تبعاً لمستوى المُتعلِم بدءاً بالمعجم إلى مُراعاة دلالة السياق و التَأويل أثناء الشرح .
- إنَ تحقيق إعادة الصياغة اللُغوية المُثلى للنَص الأدبي تتحكم فيها الطَريقة المُنتهجة للنِظام التَربوي إذْ فاعليتها تزداد كُلما كانت مُركِزة على المُتعلِم .
- و لعلَ من نتائجها تلقيا :

أ - تعمل على إخراج المُتعلِم من ضائقة الحدود اللفظية للنَص إلى التَعرُف على فضاء جديد قريب من فكرة النَص ، فتتوسَع بذلك مدارك المتعلم .

ب - تُنمَي فيه معرفة الأفكار و المعاني المُستنبطة من النَص نتيجة الشَرح و التَذليل .

ت - تُحبَبُ إليه عملية الحفظ للأساليب اللُغوية الرَاقية الواردة في النُصوص الشعرية و النَثرية.

و من نتائجها مُمارسةً :

أ - تُشجع المُتعلِم على الاسترسال و الطلاقة في الحديث .

ب- تُرقِي فيه جُملة من المهارات أهمُها أنُه مهما بلغت قيمة النَصِ الأدبي- الوضعي – من كمال، فإنَه يُمكن للقارئ – الواعي – أن يُضيف له .

ج- تُمكنُه من توظيف الرَصيد اللُغوي في مواقف مُشابهة - كُلما اقتضت الضرورة –

إذا كان الهدف من تدريس النُصوص هو تمكين المتعلم من الاحتذاء بها، و النهج على طريقتها خاصة من حيث البناء اللغوي، فالأولى أن نُحافظ على بنائها قصد تمكين المُتعلمين من بناء أساليبهم وفق فصيح القول الجاثم في النُصوص الأدبية، فتتهذَب بذلك ألسنتهم و تزيغ عن الخطأ.

و إذا كان النَص هو نسيج الكلمات المنظومة في التأليف، و المُنَسقة و هو الذي ينحصر عموما في المجال الإبداعي كمحتوى، و في دقة الانتقاء كبناء يصبح من الصعب على الذي يعيد صياغته أن يتموقع في الأبعاد الوجدانية العاطفية ؟و إلاّ كيف نُفسِر عزوف كثير من المُتعلمين عن تذوَق الشِعر ؟

قائمة المصادر و المراجع :

1 - محمد رضا البغدادي، الأهداف و الاختبارات في المناهج و طرق التدريس - بين النظرية و التطبيق - دار الفكر العربي القاهرة 1998م .

2- عبد القادر أبو شريفة، حسين لافي، مدخل إلى تحليل النص الأدبي، دار الفكر للنشر والتوزيع 1993م عمان.

3 - محمد محمد خليفة، الأدب والنصوص في العصرين الجاهلي وصدر الإسلام - أسسه وتطبيقاته التربوية-، دار الوفاء القاهرة ، 2006م .

4 - صلاح فضل، سلسلة عالم المعرفة، العدد 164، أوت 1992م، بلاغة الخطاب و علم النص،1992م .

5 - هيجل، موسوعة العلوم الفلسفية، ترجمة عبد الفتاح إمام، مكتبة مديولي القاهرة .

6 - علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي القاهرة 2000م .

7 - محمد منير مرسي، المعلم و ميادين التربية، مكتبة الأنجلو المصرية 1993م .

8 - أحمد محمد عبد الخالق، أسس علم النفس، دار المعرفة الجامعية للطبع و النشر و التوزيع الإسكندرية، ط3 2000م.

9 - عبد الرحمن محمد عيسوي، علم النفس الفسيولوجي – دراسة في تفسير السلوك الإنساني - ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.
10- فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر العربي القاهرة 1998م.
11. أحمد حسين اللغاني، فارعة حسن محمد، التدريس الفعال، عالم الكتب ط3، 1995م.
12 -Clausse J.P.Peter Furstenaii, et autres, *Pédagogie Education ou mise en condition*, librairie François Maspero, Paris 1976.
13- رياض زكي قاسم، معجم علم اللغة النظري، دار المعرفة، ط1 ، بيروت.
14- هيجل، فينومولوجيا الفكر، ترجمة و تعليق مصطفى صفوان، الشركة الوطنية للنَّشر و التَّوزيع الجزائر 1981 م.
15- مقدمة ابن خلدون،ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر،
16- عبد الرحمن أبو زيد ولي الدين، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع بيروت 2004 م .
17- يوسف عيد، النشاط المعجمي في الأندلس، دار الجيل بيروت، الطبعة الأولى 1992م.
18- أحمد محمد المعتوق، ظاهرة اللفظية : أسبابها، نتائجها وسائل علاجها - مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الخامس الآداب[2] 1993م، مطابع جامعة الملك سعود.
19- سيدي محمد دباغ بوعياد / حفيظة تازورتي، لغتي الوظيفية (دليل المعلم)،- السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ONPS 2004/2005 م.
20 - محمد عماد الدين إسماعيل، الطفل من الحمل إلى الإرشاد، ط1 دار القلم الكويت 1989م.
21 - فاضل صالح السامرائي ، الجملة العربية و المعنى، دار ابن حزم للطباعة و النشر و التوزيع بيروت 2000م،
22 - محمد مفتاح، النَّصّ : من القراءة إلى التنظير، تقديم أبو بكر الغزاوي، شركة النشر و التوزيع – المدارس – الدار البيضاء الطبعة الأولى 2000م .
23- قادة عقاق، هوية النَّص الأدبي بين انضباط التفسير و مغالات التأويل- مجلة مطارحات في اللغة و الأدب، معهد الآداب و اللُّغات المركز الجامعي غليزان – الجزائر - ، العدد الأول نوفمبر 2009م .
24- بيار جيرو، علم الدلالة، ترجمه عن الفرنسية منذر العياشي، ط1، دمشق 1986 م .
25- أحمد حساني، السياق و التأويل من الإشكالية الفيلولوجية إلى الإشكالية اللسانية، - مجلة الموقف الأدبي شهرية يصدرها إتحاد الكتاب العرب دمشق، العدد 395، السنة الثالثة، آذار 2004م .
26- فرحات عياش، الاشتقاق ودوره في نموّ اللغة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر1995 م.
27- تمام حسان،- مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، 1990 م .
28- عبد العزيز عتيق، مدخل إلى علم الصرف، دار النهضة العربية ط4، 1974م .
29- فخر الدين فباوة، مشكلة العامل النحوي و نظرية الاقتضاء، دار الفكر، دمشق ط1، 2003م .
30- ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النَّجار، مطبعة دار الكتب المصرية 1952 م .
31- سامي عياد حنا و آخرون، معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان ناشرون 1997م .
32- نافذة على التربية العدد - 41 – ديسمبر 2001 ،مبادئ أولية في بيداغوجيا الكفاءات .
33- مفتشو التربية و التكوين لمادة اللغة العربية، تدريس اللغة العربية بالكفاءات، قسنطسنة مارس 2003
34- سعيد إسماعيل علي، الكتاب السنوي في التربية و علم التفس، دار الفكر العربي القاهرة .
35- فرد بير سفال، هنري ألينجتون، المرشد في التقنيات التربوية، ترجمة عبد العزيز محمد العقيلي، النشر العلمي و المطابع جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية 1997م .