

تعليمية اللغات الأجنبية في الوطن العربي - استدلالات التنظير وإشكالات التطبيق -

د/ محمد الأمين بحري

كلية الآداب واللغات

جامعة بسكرة

الملخص:

Résumé :

L'entretien sur la didactique des Langues étrangères mène aux sujets hérissés lié à la mondialisation et ses conditions qui servent de faire entrer l'élément linguistique étranger au fond du système culturel et civilisationnel pour qu'il prend sa trajectoire dans son espace, et réaliser naturellement sa tournée vitale.

إن الحديث عن تعليمية اللغات الأجنبية يجر إلى موضوعات شائكة تتصل بالعوامة وأشراتها التي تقوم على نفاذ كائن لغوي دخیل في صلب المنظومة الثقافية والحضارية للأمة ليتخذ مساره في فلکها، ويتسنى له القيام بدورته الحيوية بشكل طبيعي.

المقدمة:

نحاول في هذه المقاربة تناول مسألة التعليمية على مبعده من المنظور المدرسي الذي طالما ارتبطت به، والمقصود بالمنظور المدرسي هنا هو تناولها انطلاقاً من النظريات المنبثقة عن المدارس البنيوية والوظيفية والتوليديّة التحويلية... الخ. حتى كاد المتدربون والبيداغوجيون أن يظنوا أن التعليم لا يخرج عن هذا التصور الأكاديمي الذي لا ينظر إلى التعليمية خارج وظائف المحتوى، والأهداف، والتقييم الانتقائي والتكويني في حقل بيداغوجي صرف.

لهذا أثرنا الخروج بإشكالية التعليمية من الحوض المدرسي والبيداغوجي ومفاهيمهما المعيارية والوظيفية، إلى حقل أوسع نسبياً هو حقل العولمة وإشكالات التبادل الحضاري للغات والتعاطي مع الآخر من حيث تجنيس عناصره اللغوية الوافدة في لغتنا وتأسيس منظومة معرفية تختص بهذا المجال المعقد الخاص بالتكيف الحضاري للغة مع المعطيات التي يفرضها الحوار مع الآخر في إطار العولمة.

وفي هذا السمت تطرح التعليمية المعاصرة بين أيدينا سؤالاً إشكالياً يقول:
إلى أي مدى يمكن تجنيس العناصر اللغوية الوافدة إلى اللغة الأصلية؟ وهل بالإمكان إدراجها لتصبح إحدى المكونات الأساسية لثقافة الأمة؟

وإذا تعلق الأمر بالوطن العربي المعني بهذا السؤال، فأين يكمن موطن الخل بالنسبة إليه؟ أهو في السياسة التعليمية للبلدان المنتجة والمصدرة للغة والمصطلح الحديثين؟ أم في البلدان المستهلكة والمترجمة لذلك المنتج اللغوي؟ وما السبيل إلى التصدي لهذا الإشكال المركب؟ وبالمرة لذلك الاستلاب المنجر عن تعليمية اللغات الأجنبية في الوطن العربي بما هو أمة مستهلكة للمنجزات الاقتصادية، والثقافية بامتياز؟

هل بالتنديد في الإعلانات والمنشورات؟ أم بمحاربة الآخر والقطيعة مع برامجها؟ أم بالتصحيح الذاتي في ظل اتصال وتبادل مع الآخر؟ لما كان الأمر لا يخرج عن كون هذا الاتصال: إما انبهاراً وولعاً بمنجزات الآخر. أو أنه مخطط مسبق تسهر عليه مؤسسات ودوائر أجنبية للهيمنة الثقافية. " ومن هنا فإن إضعاف اللغات القومية وإحلال اللغات الأجنبية القومية مكانها يعد شكلاً من أشكال الاحتواء في عصر العولمة" (1).

أولاً- الهالة الاستدلالية لنظريات تعلم اللغة الأجنبية:

تشيع في العملية التعليمية للغات الأجنبية خمس نظريات متخصصة تستدل كل منها على صحة مسعاها وسداد مرماها بنظرة نمطية وزاوية نظر دقيقة ومنهجية لتعليمية اللغات الأجنبية في الغرب (2) حرصنا على القيام فيها بجولة موجزة قبيل تناول هذا الموضوع صورة وواقعاً وأفاقاً في العالم العربي.

1 - نظرية التطابق:

تنبئ تعليمية اللغة الأجنبية في نظريتها التطابقية منظوراً ينص على أن "اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية عمليتان متطابقتان في الأساس" (3)، وبالتالي فليس من خطر على اللغة الأم من اللغة الأجنبية ولا لهذه الأخيرة من تأثير أو تأثير بالأولى، مع عدم إغفال عوامل جوهرية كـ:

مسألة التطور المعرفي لدى الأفراد أثناء عملية تعلم اللغات.

الظروف الاجتماعية والتعليمية التي تتأثر بها العملية التعليمية سلباً أو إيجاباً
تقارب الاستراتيجيات التقنية والبنائية في اللغتين الأم والأجنبية، وهو ما تضعه النظرية التطابقية ضمن أولوياتها.

2 - نظرية التباين:

على عكس النظرية التطابقية تقول نظرية التباين بالتأثير والتأثر الكبيرين بين النمطين التعليميين للغة الأم واللغة الأجنبية من حيث أن "اكتساب لغة ثانية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية واللغوية الخاصة باللغة الأولى (الأصلية)" (4).

فالتركيب المختلفة عن تراكيب اللغة الأولى تمثل عقبة حقيقية في سبيل تعلم اللغة الثانية، متسببة في حدوث الأخطاء اللغوية، وهو ما يصطلح عليه في مجال تعليمية اللغات الأجنبية بـ(النقل السلبي) خلاف التراكيب المتشابهة التي يسهل نقلها وتعلمها، وهو ما يسمى بـ(النقل الإيجابي) .

هذه النظرية وسابقتها تعدان الحقل الخصب للتعليمية المقارنة التي تسهم، من خلال البحث في المتشابه والمختلف من الاستراتيجيات والتراكيب التعليمية للغات، في إثراء هذا الحقل الدراسي التطوري.

3 - نظرية تحليل الأخطاء:

نشأت هذه النظرية كرد فعل إيجابي لتدارك الأخطاء الناتجة عن تبني النظريتين السابقتين، حيث تهتم خلفهما بالآثار السلبية للتداخل البنيوي بين الصيغ والتراكيب بين اللغتين، فضلاً عن أخطاء الالتباس والخلط الناجمة عن المطابقة والتقارب بين الاستراتيجيات اللغوية، والمثير في هذه النظرية أن هذا الحقل التصحيحي للأخطاء قد سمح لها بالامتداد حتى بلوغ الآثار السيكلوجية والمشاكل الأرتوفونية والذهنية المصاحبة لمختلف أنماط الالتباس ذات البعد المرضي والذهني المتفاوت بين المتعلمين، من أجل دراسة وتنمية قدراتهم على تخطي حاجز اللبس والخلط، سعياً من وراء ذلك إلى تسريع التعلم وكفايات تفادي العقبات التعليمية بطرق بيداغوجية وكفايات تقويمية وحتى علاجية يتم فيها ترميم نوع الحاجز التعليمي أو الالتباس وتصنيفه [صوتي- صرفي- إبدالي- تركيبي - حذف- إضافة- ترتيب...الخ] .

4 - نظرية الجهاز الضابط:

ينحصر بحث هذه النظرية في استقصاء العلاقة بين نمطين من التعليم:

1 - التعليم التلقائي.

2 - التعليم الموجه.

يتم النمط الأول بصورة لا إرادية ولا شعورية بإسهام مباشر وفعال من الجهاز العصبي اللاواعي الذي تربطه المواقف التواصلية، التداولية (البراغماتية)؛ أي التواصل الهادف في استعمال اللغة لأغراض معيشية تأثيراً وتأثراً بالمحيط الذي يوجد فيه المتعلم. في حين يختلف النمط الثاني الإرادي عن النمط الأول بعدم الاكتراث بإمكانية التواصل بتلك اللغة مباشرة وإنما لمجرد اكتساب قواعدها والإفادة من متكلمها، وهذه غاية يضطلع بها كل من المدرّس والكتاب التعليمي والقاموس على حد سواء، وهي عملية تحكمها عملية الضبط أو الرقابة الخارجية القائمة على قياس تحصيل وتقويم درجة الاكتساب من جهة، والجهد الذاتي للمتعلم في إتقان هذه اللغة الأجنبية من جهة ثانية. سعياً من كلا الطرفين إلى تذليل الصعوبات وتصحيح الأخطاء بعيداً عن المواقف التواصلية المباشرة التي لا تستدعي عادة حضور الضابط الداخلي والخارجي بصورة فعالة.

5 - نظرية اللغة المرحلية:

بما أن اللغة الأجنبية تحمل نظامها الخاص والمستقل عن اللغة الأصلية والذي يتم اللجوء إليه كلما اضطر المتكلم إلى الإفادة منها في مختلف المواقف التواصلية فإن هذا السبب كاف لأن يجعلها لغة مرحلية مؤقتة لدى المتعلم، وبالتالي فإن عملية اكتسابها تخضع لمراحل انتقالية، أو سلسلة من العمليات المتطور بعضها عن بعض في شكل خطوات متنامية سببياً تقتضي كل واحدة منها إلى تاليتها في تعليم اللغة الأجنبية، وهي عملية بنوية صرفة تفيد بصورة إيجابية من النظرية البنائية لجان بياجيه (5).

أما المضمون الحضاري للعملية التعليمية الخاصة باللغات الأجنبية فإنه يقتضي أن نحدد طبيعة العلاقة بين لغة الذات ولغة الآخر، ومختلف صورها وطرائقها.

ثانياً- تحديد العلاقات مع اللغات الأجنبية:

إن أول ما يجب التحكم فيه إزاء اللغات الأجنبية هو كيفية انتشارها وحجم امتدادها في المجتمع باعتبارها لغة وافدة مساعدة على التقدم وليست بديلاً عن اللغة القومية. ومن هنا كان النقل الأكبر مستنداً إلى تعليمية هذه اللغات وسبل تلقينها ونوعيته . وهو ما من شأنه أن يضمن الأهداف التعليمية المتمثلة في:

-تدريس اللغات الأجنبية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، بصورة من يتعلم مقاييس التقدم التي من بينها اللغة، باعتبار اللغة هي أولى العتبات في سلم التقدم.

-تدريسها كلغة تخصص une langue de spécialité في المرحلة الجامعية في علوم بعينها، مراعاة لطبيعة العلم، وسوق العمل الذي يتجه إليه.

-تدريسها كعلم متحيز يعنى بإعداد المصطلح العلمي وطبقات تخصصه من جهة، والمصطلح الحضاري وآليات استعماله في الحياة من جهة ثانية.

ثالثاً: تعليمية المصطلح:

نتوقف في هذه النقطة عند مقولتين شهيرتين لابن خلدون: نقول الأولى:

"إن المغلوب مولع أبداً بالافتداء بالغالب في شعاره وزيه، ونحلته، وسائر أحواله وعوائده" (6)، ونقول الثانية:

"إن الأمة إذا غلبت وصارت في ملك غيرها أسرع إليها الفناء" (7).

ولا أحد ينكر أن الأمة العربية سائسها ومُسوسها، دارسها ومدرسها قد باتت في ملك غيرها تابعة لا متبوعة.

وتجاه هذا التأخر الحضاري والمعرفي في صناعة الذات العربية من خلال علومها يقترح الباحث أحمد حساني مهمتين رئيسيتين للباحث العربي بشأن اصطناع مصطلحه هما:

1 - مهمة داخلية تتعلق بمجال بحثه (وضع ضوابط علمية دقيقة لتطويع اللغة واسترفاد جميع الوسائل المتاحة للتحكم في آليات وضع المقابل الدقيق للمصطلح).

2- مهمة خارجية تتعلق بالمجالات العلمية المختلفة " الخروج عن إطار تخصصه ليسهم في إيجاد إجابات علمية كافية لتذليل الصعوبات والعوائق التي تعترض سبيل الباحثين في ميادين علمية مختلفة أثناء نقلهم للمعرفة الوافدة" (8).

ونزيد نحن من الكفاية الإبستمولوجية للمصطلح العلمي أربعة معايير من شأنها أن تحدد مجاله وتضبط مساره :

أ - **معيّار الشّيع:** الشيوع في الأوساط الاجتماعية منها والأكاديمية.

ب- **المعيّار المورفولوجي:** أن يحمل صيغة شكلية تؤطر هويته العلمية وتختص بمجاله الدقيق الذي ينصرف له.

ج- **معيّار الرؤية:** المستقلة وهي الرؤية المنهجية التي تصيغه كياناً إجرائياً ووظيفياً في ميدانه في استقلال تام عن بقية الصيغ المصطلحية المجاورة والقريبة من حقله.

د- **معيّار التجذّر:** أي التجذر في التراث الحضاري والثقافي للأمة المستعملة له. ومن هنا نجدنا قد انتقلنا من إشكال التبعية إلى الغير في الإنتاج اللغوي إلى الإشكال الذاتي للأمة؛ أي أن الكلام لا يكون عن التعامل مع المنجز اللغوي للآخر قبل الكلام عن التعامل مع منجزنا اللغوي والمتمثل في المنجز التراثي.

رابعاً: إشكالات التعامل مع المنجزين: التراثي العربي، والحدائي الغربي.

1- إشكال التعامل مع المنجز التراثي العربي.

لا يختلف اثنان في أن إطلاع المتعلم للغة العربية وعلومها على منجزات أسلافه يعد ضرورة علمية لازمة في المنظومة التعليمية العربية باتفاق. وهذه محمّدة ننوه بها ونحرص على تمجيدها في هذا الوطن المترامي الأطراف. لكن هذه الضرورة لم تخل من إكراهات في تطبيقها، وخاصة حينما نطرح السؤال الجوهرى: " كيف تعاملنا مع هذا التراث سواء في تدارسه من طرف الباحثين المتخصصين أو في تلقينه للطلبة والمتعلمين؟"

وهنا سنقف على إشكالات لا حصر لها، ومناوشات لا متناهية بين اللغويين العرب حول الطريقة المثلى في التعامل مع تراثنا، نتلخص في عبارة واحدة نقول:

" هل يتوجب علينا استنباط مناهجنا الدراسية الوصفية من صلب لغتنا كما فعل القدماء، أم نطبق عليها مناهج مستقاة من لغات الأغيار؟"

ولعلنا سنختصر الإجابة عن هذا السؤال إذا ما وقفنا على إشكالاته المعرفية والمنهجية، وقد وقف عند بعضها الباحث المغربي عبد القاهر الفاسي الفهري في كتابه " اللسانيات واللغة العربية" فأعفانا من تيه الأسئلة المدورة التي لا حصر لها والمنجرة عن السؤال المنهجي المطروح أعلاه.

يرى الباحث أنه يُتوخى من الدارس العربي لتراثه اللساني ألا يخرج عن أقاليم ثلاثة:

1- حاضر اللغة العربية، 2- تاريخها، 3- تاريخ البحث فيها(9).

وهذا المبحث الثالث هو ما نطلق عليه: " تاريخ الدراسات اللغوية" الذي عرف بداياته الأولى على يد الخليل و ابن جني في كتابيهما العين والخصائص على التوالي ولعل التطور قبلهما يرجع إلى الجاحظ أبي عثمان عمر بن بحر الذي تدل تصنيفاته وتبويباته للبلاغة والفصاحة، على تمثل آلة النطق وعيوبها ممن ملاحظاته التي سجلها عياناً وسماعاً عن الأعراب بدواً وحضراً لا من لدن غيرهم، إدراكاً منه بأن اللغة يخلقها أهلها فتخرج من بين أصلابهم رفعة وتدنياً لأنه قد أدرك ببصيرته أن تطوير لغته مصائب

لتطور الأمة المتكلمة بها. فكانت أصالة المنهج تخرج من ملاحظات عامة ولكنها دقيقة لكل طبقات المجتمع، بداية من الحمقى والنوكى، وصولاً إلى المفوهين من البلغاء والخطباء (10). الذين أكمل الدرس البلاغي على أيديهم آخر لمساته آنذاك.

يعلق الباحث المغربي عمر بن جلون على جهود القدماء وصنيع المحدثين بقوله: "إن الانفتاح على العالم المعاصر يمكننا من ردم تلك الهوة التي تفصلنا عن أجدادنا الذين (...) لم يجدوا حرجاً ولا ما يدعو إلى التردد في تكييف هذه اللغة ذاتها وتطويع قوالبها حتى تتمكن من التعبير عن قضايا مختلف علوم العصر (...) فعلوا ذلك إدراكاً منهم بأن الإنسان هو الذي يخلق اللغة، وأن تقدم اللغات مرهون أساساً بتقدم من يتكلمون بها" (11). ومن هذه المقارنة يمكن أن ندرك مكن الخلل؛ فهو يكمن ببساطة في كيفية تعاملنا مع لغتنا ومع تاريخ الأبحاث فيها. مما انجر عنه بروز نوعين من القراءات لهذا التراث الدراسي:

القراءة الأولى: تتوقف عند شرح مادته وبالأكثر تبويبها وتصنيفها وهو مجهود لا يخرج عن مبادرة القرن التي تسمى "تيسير النحو" أو تبسيطه والتي رغم ما تحمله من جدية في البحث والتحقيق والتأصيل فإنها لم تخرج عن كونها قراءة شارحة ومفسرة فحسب.

القراءة الثانية: تحاول الخروج بذلك التراث إلى العصرنة والحداثة وهي مساهمة لا تخلو من مخاطر منهجية وتطبيقية وخاصة في لون النتائج التي يمكن أن نخرج بها من هكذا محاولة للخروج بالتراث وعرضه للأشعة الحارقة لتكنولوجيات عصر الآلية خاصة بالنسبة لحاضر الدرس الفيزيائي الصوتي.

وهنا يبرز لنا سؤال جوهري لا بد له من إجابة حاسمة يقول:

- هل المنجز اللغوي العربي بحاجة إلى استحضار أرواح القدماء، ومفاهيمهم ودرسهم حتى يحقق انطلاقته التأسيسية؟

أي إذا طرحنا السؤال مقلوباً نقول أليس بمقدور الدارس اللغوي العربي اليوم القيام بمبادرته بعيداً ولو بقدر عن طلب المدد من تراثه ؟

ليس مقصودنا الانسلاخ بل سعيينا إلى تأصيل العمل المتولد عن راهن اللغة والمجتمع وأحوالهما الراهنة تماماً كما استولد القدماء درسهم اللغوي من أحوال مجتمعهم وراهنه ومتطلباته. فكان العمل أصيلاً وخصباً وناصباً بالحياة التي تعكسها شواهدهم التي لا تزال دراساتنا تلوكها دون إملال.

وليس أدل على ذلك من ذلك الواقع البائس حيث نجد شاهداً بلاغياً أو نحوياً أو صوتياً واحداً ووحيداً يجول بين عديد الكتب اللغوية واللسانية دون التفكير في استبداله أو تكليف النفس بالاجتهاد للنسج على منواله كأنما لم تخلق اللغة العربية سواه، ليس لسبب آخر غير أن أحد علماء اللغة أو البلاغة القدماء قد استشهد به في هذا الباب أو الدرس.

لذا فلا بد من التفكير الجدي في مبادرة إحياء لغتنا من واقعنا وإملاءاته الراهنة ومجتمعنا ولسان حاله، وأحواله. كيّم نحصل على دراسة يمكن أن تواكب عصرنا كما واكب القدماء عصورهم وخلدوها بالقاعدة والمثل والشاهد، آية على أصالة المادة، وسلامة الاستدلال العلمي، والمنهاج.

نقول هذا لكون التراث نفسه لا يمكنه أن يخرج- مهما بلغت أهميته- عن كونه "إما مفاهيم وصفية، أو أصول وتأملات" (12) لواقع اللغة وظواهرها الصوتية والتركيبية نحواً وصرفاً. وهذه المعطيات تخص اللغة العربية القديمة دون سواها.

مما يطرح السؤال بحدّة حول مسألة أضحت من غير مبرر هي: أي ضرورة منطقية ومنهجية في إلزام أنفسنا بالانطلاق : إما من

- المنجز التراثي العربي (بما هو خاص بلغة القدماء). أو من:

- المنجز الغربي (بما هو خاص بلغة الأجانب).

والسؤال مطروح بطبيعة الحال حول المصدر التأسيسي لدرسنا اللغوي الراهن وموقع لغتنا الراهنة فيه.

2 - إشكال التعامل مع المنجز الحدائي الغربي.

من هذه الزاوية يمكننا الدخول إلى مساءلة حيثيات التعريب في المجال التأليف المعجمي، والذي بات أزمة صارخة في وجه الدارس والمدرس على السواء، وعقبة تلقي

بالباحث في هذا المجال إلى هوامش الارتجال والاجتهاد الغير محمود في غياب المرجعية.

ولعل هذا الوضع يستدعينا إلى إعادة النظر للغة لا كمنظومة من القوانين النظرية وإنما كإنتاجية لمواد اشتغالها الأولية. ومن هنا تتبدى حقيقة حضارية لا مفر منها نقول: بأنه" لا وجود للغة العربية العلمية المتوخاة إلا بوجود اللغات الأجنبية التي تنافسها، في المد الحضاري والعلمي والتكنولوجي، ولا يمكن للغة العربية التي توصف بالعالمية في ترقية البحث العلمي إلا بتعايشها مع هذه اللغات وتفاعلها معها، واحتوائها لكثير من مكوناتها ومنها المصطلح العلمي كما فعلت مع لغات أخرى في مسارها الحضاري الطويل"(13).

خامساً: تعليمية اللغات في الوطن العربي إشكال حضاري:

لطالما تحدث المؤتمرون في ندوات التعريب والترجمة والمتدارسون لتعليمية اللغات عن إشكالات تمس على وجه الخصوص دلالية اللغة العربية وقدرتها على التعبير، والتي تحتاج إلى استراتيجيات وأطروحات تعليمية، وقوالب تنظيمية لصياغة المصطلح ومواءمته والإبستمولوجيا الغربية وجديد منجزاتها العلمية في مختلف المجالات.

غير أننا نشكك في وجود إشكال "الطاقة التعبيرية" للغة العربية التي ليست سوى: "قدرة متكلميها على التعبير".

إنّ فالإشكال الرئيس اليوم يكمن في إعداد المنظومة التعليمية للغات: حصيلة، وكفاية، ومصطلحاً، ومنجزاً علمياً تعليمياً، باعتباره جهازاً تنفيذياً لكل تلك الآليات المعرفية في الواقعين الموضوعي والتعليمي، هو إشكال يخص بالدرجة الأولى المتكلمين باللغة العربية، وقدرتهم على صياغة وجودهم من خلال التعبير عن واقع أحوالهم في شتى مناحي الحياة. بتعبير فاهم ومفسر وعارف بالخلفيات الإبستمولوجية الأصيلة للمفاهيم الحضارية والثقافية والعلمية التي تجتازهم أو يجتازونها عبر تاريخهم.

لذلك فأبي مغامرة تعليمية تغفل هذا الجانب الأخلاقي في التأسيس والصياغة اللغوية والكفاية الإبستمولوجية لمفوضات اللغة من مصطلحات وغيرها تعد مغامرة فاشلة

ما لم تدخل مجال تعليمية اللغات في الحقول التداولية لمجتمع المتكلمين في مختلف مدارات حياتهم الاجتماعية، والتاريخية، والاقتصادية، والسياسية.

عندئذ لن يكون الإشكال تعليمياً فحسب بل سيصبح انتقالاً حضارياً مرتبطاً بصورة جذرية بمدى تطور أو تخلف المتكلمين باللغة من أفراد الأمة. وبالتالي لن تكون مشكلة التعريب والترجمة والبحث في الصيغ المصطلحية مشكلة معرفية تعليمية فحسب بل "انتقال حضاري اجتماعي منوط بواقع الأمة ودرجة تطورها أو تخلفها إن لم نقل بوحدتها العضوية. فكل معالجة تعليمية سطحية للشكل اللغوي مرهونة لا محالة بوجود روابط سببية بوضع داخلي تهبر عنه، وكفاية لغوية تقابل مستوى "لا كفاية الإنجاز" (14) لكل الصيغ اللغوية.

وهكذا سيسفر كل مستوى تعليمي في جانبه الفني والتقني عن محتوى ومستوى حضاريين في شتى مجالات حياة متكلمي تلك اللغة، لأن مسألة التعليمية في اللغة مسألة تطويرية متحولة وليست ثابتة، إذ إن تعليمية لغة ما في فترة تاريخية ما لا يمكن أن تكون بالمستوى نفسه في فترة سابقة أو لاحقة لأن الوضع الحضاري يكون قد تحول سلباً أو إيجاباً. وحسب ذلك التغير النوعي للمجتمع أن يفعل فعله في صياغة مفاهيمه ومعانيه، وبالتالي صياغة الأشكال التعبيرية المصاحبة لتلك المعاني.

الهوامش:

- (1)- أحمد محمد الضبيب: اللغة العربية في عصر العولمة- منشورات مكتبة العبيكان، الرياض، م. ع. السعودية، 2006، ط2، ص 35.
- (2)- ينظر للتوسع: نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يونيو 1988، ص 177- 179.
- (3)- المرجع السابق، ص 177.
- (4)- نفسه ص، 177.
- (5)- جان بياجييه البنيوية ترجمة عاكف منيمنة وبشير أوبري، منشورات عويدات بيروت، لبنان، سلسلة زدني علماً الفصل الثاني، ص98.
- (6)- ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد: المقدمة، تحقيق درويش الجويدي ط1 بيروت، المكتبة العصرية 1977. الفصل الثالث والعشرين، ص 109.
- (7)- نفسه الفصل الرابع والعشرين ص 109.
- (8)- أحمد حساني: أعمال ملتقى "اللغة العربية والمصطلح" يوما 19-20 مايو 2002. كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة باجي مختار، عنابة ص34-35.
- (9)- عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية نماذج تطبيقية ودلالية، دار توبقال للنشر، المغرب، منشورات عويدات، لبنان ص59-60.
- (10)- أبو عثمان عمر بن بحر الجاحظ: البيان والتبيين، مطبعة الخانجي بمصر والمثنى ببغداد الطبعة الثانية، 1960، الجزء الأول ص98. باب ذكر البلغاء والخطباء والأبيناء والفقهاء والأمرء ممن لا يكاد يسكت مع قلة الخطأ والزلل، وينظر على سبيل المثال أبوابا مماثلة، ص 172، و 244، و 254.
- (11)- نقلاً عن الفاسي الفهري : اللسانيات واللغة العربية نماذج تطبيقية ودلالية ص 250.
- (12)- الفاسي الفهري : المرجع نفسه، ص 60.
- (13)- أحمد حساني: أعمال ملتقى "اللغة العربية والمصطلح" يوما 19-20 مايو 2002. كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة باجي مختار/عنابة ص 36.
- (14)- كثيراً ما يقابل الدارس اللغوي العربي مصطلح الإنجاز بمصطلح الكفاءة اللغوية على شاكلة ثنائية شومسكي: "la compétence / la performance" بينما بدأ في الآونة الأخيرة رواج مصطلح يبدو أنه يختلف نوعياً عن الكفاءة التي تقابل الإنجاز وهو مصطلح "الكفاية" الذي يتضمن مدلول الكفاءة، ويتجاوزها بالإشارة إلى تحقيق ذلك الاقتدار النوعي على الإنجاز والاكتفاء التعبوي في الإحاطة بملاساته. ذلك أنه مهما بلغ الإنجاز الشكلي الميداني لكلمة الكفاءة فإنه لن يبلغ بحال من الأحوال المستوى التعبوي المفاهيمي الذي يشير إليه مصطلح "الكفاية" الذي يبدو معيارياً ومثالياً إزاء المنجز الميداني الذي يقابله في الواقع.
- ينظر تداول المصطلح لدى - د- أحمد محمد الضبيب في ثنايا كتابه اللغة العربية في عصر العولمة.