

دور الأفراد والمؤسسات في خلق البيئة الثقافية اللازمة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

د. هالة فايز الحمد

مركز اللغات - جامعة اليرموك

الملخص

يدرك كثيرون ممن يلجئون باب تعليم اللغة للناطقين بغيرها فوارق جمّة بين ما يقومون به وبين ما يقوم به معلم اللغة الأم، ويعرفون بطبيعة الحال خصوصية مجالهم التي تتطلب منهم مؤهلات تتدرج بين الحدس المجرد والعلم المُقَدَّد، لكن ربما يغيب عن بال كثيرين منهم أن الثقافة هي الفارق الأساس الذي يجب أن يستوقف القائمين على هذا المجال؛ وذلك على اعتبار أن معلم اللغة الأم قادر على الشروع في العملية التعليمية مباشرة، استناداً إلى خلفية ثقافية أثّرت في اللغة وتأثرت بها، وهو في ذلك أوفر حظاً من صِنُوهِ الذي ينبغي أن يعمل جاهداً لردم تلك الهوة بين ثقافة الطالب الخاصة واللغة الهدف؛ انطلاقاً من قناعة راسخة بالعلاقة الجدلية بين اللغة والثقافة، ولكن إلى أي حدّ سيُفلح المعلم فيما هو مُقدّم عليه؟

إن مُعلماً امتلك القناعة المذكورة آنفاً، قادر في الغالب على تحقيق بعض مفردات العملية التعليمية، لكنه عاجز عن وضعها في إطارها الصحيح دون تضافر جهود الأفراد والمؤسسات المحيطة.

ومن هنا، كانت هذه الدراسة التي تتناول دور الأفراد والمؤسسات في خلق بيئة ثقافية حاضنة للطالب، ومُحفّزة له في آن، والتي تُبيّن أيضاً كيفية التواصل مع هذه الجهات من أجل الاستعانة بها في مجال تعليم اللغة الذي يبدو بعيداً عن مراميها، وهو في الحقيقة قريب قريب.

The role of individuals and institutions in creating the cultural environment necessary to teach Arabic as a foreign language

Abstract

Many of those who undertake the task of teaching a foreign language are aware of the huge differences between what they do and what the teachers of a native language do. The former ones obviously know the specificity of their field, which requires them to have qualifications ranging from abstract intuition to knowledge generated by basic rules. What many miss, however, is that culture is the main difference that must be the center of attention of those who assume the responsibilities of this field. This is due to the fact that the teacher of a native language is able to start immediately the educational process, based on a cultural background that influences the language and is influenced by it. In that sense, he is more fortunate than his counterpart who has to work hard to bridge that gap between the specific culture of the student and the target language, out of a deep conviction of the dialectical relationship between language and culture. To what extent, however, will the teacher of a foreign language succeed in his endeavor?

A teacher who acquires the conviction mentioned above is often able to assume some of the details of the educational process, but is unable to put it in its proper context without the concerted efforts of the surrounding individuals and institutions.

Hence the present study which deals with the role of individuals and institutions in creating a cultural environment guiding the students as well as stimulating them, and also showing how to communicate with these entities in order to seek their help in the field of language teaching, which seems not at all part of their goal but in fact is very close.

درج كثيرون ممن قاربوا تعليم اللغات على التعاطي مع اللغة مادة تعليمية مجردة، تقتصر على تعليم الطالب أصواتها وتركيبتها ومفرداتها دون النظر إلى سياقها الثقافي، وإذا كان هذا سائغا في تعليم اللغة لأبنائها، فإنه في تعليم اللغة للناطقين بغيرها سبب للفشل الذريع؛ حيث تفقد اللغة مقوما جوهريا من مقوماتها إذا قدمت بمعزل عن الثقافة التي احتوتها. يقول ابن ذريل في معرض حديثه عن العلاقة الصميمية - على حد تعبيره - بين الثقافة واللغة: "إن (الثقافة) حاضرة، وعاملة في شتى المواقف الاجتماعية في المجتمع... ذلك هو رأي (مالينوفسكي) فيما أسماه بـ: - السياق المواقفي - وقد اعتمده (فيرث)، ثم تحزب فيه للصلات بين (اللغة) و (الثقافة)". (1) ويدلل (فيرث) على اهتمامه بالوظائف الاجتماعية، والتعبيرية أو القرآنية للغة، أكثر من اهتمامه بالوظائف الوصفية، أو المعرفية لها، يقول: "يكون تحليل الملفوظ بإظهار سياقية الوقائع، أو تسييقها واقعة واقعة، وسياقا داخل سياق، باعتبار أن كل سياق هو جزء وظيفي في سياق أعلى، وأن السياقات بكاملها تتجه لتأخذ مكانها في ما يمكن تسميته بـ (السياق الثقافي)، أو سياق الثقافة" (2). ففي السياق الثقافي تتولد المواقف المميزة، والدالة اجتماعيا .. و (الملفوظات)، مثل كثير من السلوكيات الاجتماعية، لا يمكن فهمها إلا بإظهار سياقيتها، سياقا سياقا، داخل ثقافة معينة، وهنا تبرز أهمية السياق الثقافي (Cultural context)؛ فالسياقات غير اللغوية التي ينتمي إليها هذا السياق، إلى جانب السياقين: العاطفي (Emotional context)، والسببي، لا تقل أهمية عن السياقات اللغوية (Linguistic context) وأعني السياقات الصوتية، والصرفية، والنحوية، والمعجمية. وإذا كان لابد من الأخذ بالسياق اللغوي ويقصد به "الإطار الداخلي للغة أو البنية الداخلية للغة دون الرجوع إلى المجتمع" (3). فإنه لا مندوحة عن معرفة الموقف الخارجي الذي يمكن أن تقع فيه الكلمة، أو السياق غير اللغوي، أي معرفة السياق وفهمه خارج النص عن طريق الظروف المتعلقة بالمقام أو سياق الموقف.

وهذا الجمع بين السياقين اللغوي وغير اللغوي، هو في حقيقة الأمر جمع بين التعلم والاكتساب وضخته ريبيكا أكسفورد في قولها: "طبقا للاختلاف المعروف فإن التعلم Learning هو المعرفة المقصودة Conscious Knowledge لقواعد اللغة، وهو لا يؤدي بالضرورة إلى الطلاقة بالتحدث كما أنه ناتج عن تعليم رسمي Formal Instruction. بينما الاكتساب Acquisition يحدث في شكل ناتج غير قصدي Unconscious وهو تلقائي Spontaneous ويؤدي إلى الطلاقة في التحدث وهو ناتج عن الاستخدام الطبيعي للغة Naturalistic Language Use. وحتى بعض المتخصصين يقترحون أن التعلم ليس له دور في الاكتساب، بمعنى أن المعلومات التي تم الحصول

عليها بطريقة قصدية لا يمكن أن تؤثر في عملية تطوير اللغة التي هي أصلا غير قصدية" (4). وهذا ما ينسجم تماما مع تعريف التعلم عند هامرلي، يقول: "يمكن تعريف التعلم بأنه تغير مستمر نسبيا في المعرفة أو السلوك ناتج من الخبرة. وهذا تعريف عام للتعلم يشمل كلا من التعلم الرسمي الناتج عن التدريس، وكذلك الاكتساب الطبيعي، حيث تُلتقط نماذج المعرفة أو السلوك لا شعوريا (5).

وانطلاقا مما سبق، فإن الاهتمام بالثقافة بات من ضروريات العملية التعليمية في مجال اللغات لأبنائها عموما، وللناطقين بغيرها على وجه الخصوص؛ فأبناء اللغة خبروا الثقافة وتشرّبوا بها، وفهموا إحياءاتها وأبعادها؛ فقطعوا بذلك شوطا كبيرا في دراسة لغتهم، أما الناطقون بلغات أخرى، فإنهم في أمس الحاجة للمضامين الثقافية ركيزة أساسية من ركائز التعلم.

إذن، الثقافة هي الفارق الأساس الذي يجب أن يستوقف القائمين على هذا المجال؛ وذلك على اعتبار أن معلم اللغة الأم قادر على الشروع في العملية التعليمية مباشرة، استنادا إلى خلفية ثقافية أثّرت في اللغة وتأثّرت بها، وهو في ذلك أوفر حظاً من صِنُوهُ الذي ينبغي أن يعمل جاهدا لردم تلك الهوة بين ثقافة الطالب الخاصة واللغة الهدف؛ انطلاقا من قناعة راسخة بالعلاقة الجدلية بين اللغة والثقافة. وهذا يتقاطع مع ما انتهى إليه مالمينوفسكي من نتائج تتعلق بـ "سياق الحال"، ومنها أن الألفاظ ليست اختلافات عالمية؛ لكل لفظة ما يقابلها في لغة أخرى، ولكن المهم هو أن ندرك أن "اللفظة" تعتمد على "ثقافة" المجتمع، والترجمة ممكنة فقط عند فهم السياق الثقافي. ولعل الترجمة بين اللغات الأوروبية كانت سهلة لاشتراك هذه اللغات في الميراث الثقافي، وكلما اختلفت الثقافات وتباعدت صعبت الترجمة (6).

من هنا نستطيع تفهم ما ذهب إليه بعض الدارسين من أن الثقافة مهارة خامسة تضاف إلى المهارات المعروفة، يقول طعيمة طالبا بزيادة الاهتمام بالبعد الثقافي في تعليم اللغات الأجنبية: "العلاقة بين اللغة والثقافة لم تعد محل جدل أو محور نقاش. إنها كالعملة الواحدة ذات الوجهين. ولقد دفعت وثاقة العلاقة بينهما أن اعتبرت الثقافة مهارة خامسة تصاحب زميلاتها من المهارات اللغوية الأربع: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة" (7).

وإذا كانت الثقافة مهارة فإنها - في رأيي - تمتاز على سائر المهارات بكونها حاضرة في كل منها، وليس حضورها هذا شكليا هامشيا، لكنه وظيفي حتمي، تظهر ملامحه المبكرة أثناء وضع المناهج التي تقدم للطالب مُحَمَّلة بالمضامين الثقافية التي تثير الطالب الأجنبي؛ فيتلقف الكتاب مدفوعا برغبة جامحة في معرفة أصحاب اللغة (8).

ويستوقفني نقل وافي عن فاييه قوله في بحث له بعنوان (روح الأمة وطباعها ممثلة في لغتها): " واللغة مرآة ينعكس فيها كذلك ما يسير عليه الناطقون بها في شؤونهم الاجتماعية العامة. فعقائد الأمة، وتقاليدها، وما تخضع له من مبادئ في نواحي السياسة والتشريع والقضاء والأخلاق والتربية وحياة الأسرة، وميلها إلى الحرب أو جنوحها إلى السلم، وما تعتنقه من نظم بصدد الموسيقى والنحت والرسم والتصوير والعمارة وسائر أنواع الفنون الجميلة ... كل ذلك وما إليه يصبغ اللغة بصبغة خاصة في جميع مظاهرها: في الأصوات والمفردات والدلالة والقواعد والأساليب .. وهلم جرا "(9).

وهذا ما يفسر وقوع مشكلات عديدة ناجمة عن إغفال القيم الثقافية التي تختص بها لغة دون أخرى، يقول وليد العناتي: " أما مشكلات الإطار الثقافي فتنبع من كون كل لغة تتضمن قيما ثقافية مختصة تتفرد بها دون سائر اللغات، وهي متعلقة بالدرجة الأولى بمجال المعجم، فكلمة الصلاة مثلا لها معناها المعجمي الدال على الدعاء، ومع قيام الإسلام اكتسبت معنى حضاريا فقهيا يتمثل في ذلك النوع المخصوص من العبادة الذي يتوجه به المسلم إلى ربه وفق شروط ومقتضيات مخصوصة، ومن هنا يختلف مفهوم الصلاة عند المسلم عن مفهومها عند المسيحي عن مفهومها عند البوذي. ومشكلات الإطار الاجتماعي مدارها كيفية اختيار التراكيب اللغوية المناسبة للسياق الاجتماعي، وهي مرتبطة أشد الارتباط بثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده. "(10).

وبالنظر إلى تشبيه اللغة بالمرآة التي ينعكس عليها كل ما له صلة بالأمة أرى اهتمام أبناء اللغة منصبا على المرآة ذاتها، لكن غير الناطقين باللغة شغوفون بما ينعكس في هذه المرآة؛ وعليه فإنَّ فهمَ هذا التشبيه بطرفيه يتم من زاويتين مختلفتين.

والدراسة معنية بالفئة الثانية، وأقصد الناطقين بغير العربية - وهذا ما يدفعنا إلى البحث والتقصي في السبل التي يمكن أن نسلکہا لخلق بيئة ثقافية ترتقي بالثقافة لتجعلها فعلا مهارة خامسة من مهارات تعليم اللغة للناطقين بغيرها. وهذا المسعى ليس بالأمر الهين، ولا طاقة للمعلم وحده به؛ فالمعلم الذي يمتلك القناعة الراسخة بالعلاقة بين اللغة والثقافة، قادر في الغالب على تحقيق بعض مفردات العملية التعليمية، لكنه عاجز عن وضعها في إطارها الصحيح دون تضافر جهود الأفراد والمؤسسات المحيطة.

وهذا ما يقودنا إلى تناول دور الأفراد والمؤسسات في خلق بيئة ثقافية حاضنة للطالب، ومُحفزة له في آن. ويعد ذلك تفعيلًا لمجالات اللغة " وهي كما اقترحها فثمان: المتحادثون، المكان،

الموضوع " (11).

ومما سبق ذكره، تتضح أهمية السياق الثقافي في تعلم اللغات، خاصة الأجنبية منها، لكن اضطلاع الأفراد والمؤسسات بأدوار إيجابية في هذا الشأن، يستلزم منا الوقوف على بعض الإشكاليات والمحاذير المتوقعة في هذا المجال، وآثارها وتبعاتها على المتعلمين والمعلمين والبرامج التعليمية، ولابد كذلك من الوقوف على الاستراتيجيات التي يجب أن تتبع من أجل استثمار الثقافة في تعليم لغتنا للناطقين بغيرها.

ولن يتسنى لنا الوقوف على كل هذه الجوانب، وإدراك أبعادها دون قاعدة نظرية نستند إليها، ونعرف منها الآلية التي تعمل من خلالها الثقافة في هذا النمط من التعليم.

وهذا بدوره سيمكننا تلقائياً من تصور الدور " العملي " الموكل للأفراد والمؤسسات وفق الإطار " النظري " للمسألة.

Demo

الثقافة واللغة

(الإطار النظري)

كثيرة هي النظريات التي حاولت تفسير الآلية التي يتم من خلالها تعلم اللغات، لكن الجانب الثقافي الذي يركز عليه هذا البحث يدفعنا إلى تسليط الضوء على النظريات التي تهتم بالثقافة، وتعلي من شأوها، إيماناً منها بمفهوم الاكتساب من خلال الاتصال؛ وهذا ما يجعلنا ننعم النظر هنا في النظريات التي تعتمد الاستخدام الاتصالي للغة، انطلاقاً من النظرة التكاملية في تعليم المهارات الإنسانية في مختلف المجالات، " وأصبحت النظرية التكاملية integrative والتحليل الكلي macro في مقابل النظرية التجزئية والتحليل التفصيلي analysis-icro صار من مكونات عملية تعلم اللغات ما يسمى بتحليل الخطاب analysis discourse - ، تحليل الأعراف والتقاليد الثقافية والاجتماعية socio-cultural ، وغيرها من أشكال التحليل الكلي للظواهر. وكان لابد أن ينعكس هذا على تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام، وتعليمها لأغراض خاصة بشكل خاص (12).

وفي معرض حديثه عن توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، تطرق وليد العناتي إلى مدرسة اللسانيات الاجتماعية التي تستند في نظرتها إلى تعلم اللغة إلى الفهم، فلا أهمية للتراكيب اللغوية ما لم يتعرف المتعلم قواعد استخدامها في المجتمع، وبذلك يلحون على ضرورة تعلم اللغة الأجنبية في موطنها الأصلي وبين أهلها الأصليين، لأن لكل مجتمع خلفية حضارية تختلف عن المجتمع الآخر، وهي لا تكتسب إلا في مجتمع اللغة، وبشكل تلقائي، وهذا كان الأساس في الطريقة التواصلية في تعليم اللغات (13).

إن هذه النظريات تحاول مقارنة حالة الاكتساب الطبيعي الذي يتم على النحو الأمثل في حال اكتساب اللغة في المنزل والمجتمع حيث: " يتمتع مكتسب اللغة بفرصة التفاعل المستمر مع أهل اللغة الذين يشكلون سطحاً لغوياً يحميه من الغوص والغرق في بحر اللغة " (14).

والنظريات التي تقوم على مبدأ الاكتساب من خلال الاتصال تنطلق في الغالب نحو المركز " يعتبر المذهب الاتصالي المتبع حالياً والقائم على أساس النظرية اللغوية الاجتماعية مثلاً قوياً للانطلاق نحو المركز. كذلك فإن مذهب الانغماس هو الآخر ينطلق نحو المركز " (15). وهذا يعني أننا نتخذ من المحيط الاجتماعي وسيلة لتعليم اللغة؛ فيكون التحصيل من خلاله أنجح وأجدي من التحصيل الذي يقتصر على غرفة الصف. يقول الخولي في هذا الصدد: " ولقد دلت البحوث أن البيئة الطبيعية تؤدي إلى اكتساب أسرع للغة 2 من البيئة الاصطناعية. كما دلت البحوث أنه كلما زاد زمن التعرض

لغة 2 بصورتها الطبيعية تحسن مستوى اكتساب ل2 ، وأنه إذا تساوى الزمن ، فإن البيئة الطبيعية تعطي نتائج أفضل من البيئة الاصطناعية، التي هي غرفة الصف. وهذا يعني أن تعلم ل2 في موطنها الأصلي أفضل من تعلمها كلغة أجنبية في غرفة صفية ما في مدرسة ما خارج موطنها الأصلي. (16).

وهذا ما دفع أكسفورد إلى وضع استراتيجيات تعلم غير مباشرة إلى جانب الاستراتيجيات المباشرة، تقول: "بعض استراتيجيات التعلم تؤثر بشكل مباشر على تعلم اللغة، وتعرف باسم الاستراتيجيات المباشرة Direct Strategies ، بينما البعض الآخر مثل الاستراتيجيات فوق المعرفية، والتأثيرية، والاجتماعية، تسهم بقوة شديدة ولكن بشكل غير مباشر في عملية التعلم، ويطلق عليها الاستراتيجيات غير المباشرة Indirect Strategies ، وكل من الاستراتيجيات المباشرة وغير المباشرة، يدعمان بعضهما الآخر بطرق مختلفة(17).

ويجب أن يكون المحيط الاجتماعي مهيباً لاستقبال الطالب الأجنبي فور وصوله؛ ذلك أن الطالب في هذا الوقت بالذات بحاجة ماسة إلى دعم نفسي يجنبه الصدمة الثقافية المحتملة (Culture Shock) والتي يرى البعض أنها مرض عقلي مؤقت؛ ففي أثناءها يظهر القلق في أقصى صورته، وعندها تبرز أهمية تشجيع الذات، والعبارات الإيجابية؛ حيث تزيد هذه الأمور من ثقة الفرد، وتغير من اتجاهه(18).

وبطبيعة الحال، يُعدّ المعلم الملجأ الأول لمثل هؤلاء الطلبة، لكن هذا لا يبدو كافياً دون تحقيق مستوى ما من التعامل الإنساني اللطيف معهم، بدءاً من طلاب المؤسسة من أبناء اللغة، ووصولاً إلى رجل الشارع الذي يجب أن يفتن إلى دوره في مساعدة من يعاني منهم من إشكالات عامة، تتمثل في الغربة عن الأهل والوطن، وتغير الطقس، والتوقيت، وطبيعة الطعام، وما إلى ذلك. هذا إضافة إلى عدم تحقق (الكفاية الثقافية) لديه، وهي: " المعرفة بثقافة ما، والقدرة على السلوك وفقاً لسلوك أعضائها"(19).

فاللغة نظام اجتماعي، ولها وظائفها التي تؤديها على مستوى المجتمع، والثقافة، والشخصية، كما أنها مجموعة من القيم والقوانين، التي تواضعت عليها الجماعة والتزمت بها. " إن اللغة كنظام اجتماعي سابقة في وجودها لوجود الأفراد، وذلك لأن قواعدها وأوضاعها وقوابلها العامة تنظم مجموعة القيم والأحكام والمعاني والدلالات التي ارتضاها عقل الجماعة. ومن ثم فهي تنظم عقل الأفراد، وأساليب تفكيرهم، وتشكل قنوات الاتصال اللغوية الأساسية التي يتفاعل الأفراد من خلالها، ولهذا فهم يرون أنهم ملزمون بأن يصبوا قوالب تفكيرهم وأنماط سلوكهم ومواقفهم الاجتماعية وفقاً لمصطلحاتها ومعاييرها التي ارتضتها الجماعة"(20).

والتزام الطالب بمجموعة القيم والأحكام والمعاني والدلالات، التي ارتضاها عقل الجماعة، يمثل الكفاية الثقافية المنشودة التي تجنبه مزلق و عثرات جمّة، أما القصور فيها فيعرضه لمآزق شتى، تعيقه فيما هو مقبل عليه، يقول هامرلي: "إن معرفة الأداء الثقافي، أي القدرة على التصرف المناسب بحسب ما تملّيه الأوضاع الثقافية المختلفة هي أهم كثيراً من مجرد المعرفة الإدراكية cognitive knowledge، الأمر الذي يحتم ضرورة التأكيد على التعليم الثقافي cultural instruction بدون هذا النوع من "المعرفة الكيفية know how" فإن متحدث اللغة الثانية يكون عرضة لعدم فهمه من قبل الآخرين، أو لسوء فهمه له. وهو وضع قد ينتج عنه استخفاف به، أو إهانة له. إن المعرفة العامة عن ثقافة اللغة الثانية، والتي تتوفر عادة لدى الناطق الأصلي عادي الثقافة تعتبر مهمة كذلك، فبدونها يعجز متحدث اللغة الثانية عن فهم بعض الرسائل، إلى جانب ما يعطيه ذلك الوضع من انطباع عن الشخص بأنه ضحل الثقافة أو غير مبال بالثقافة الثانية لدرجة تجعله لا يهتم بمعرفة الحقائق الأساسية عنها." (21).

وضحالة إمام المتعلم بالأنساق الثقافية الدارجة لا تجعله عرضة للازدراء حسب، لكنها تعرضه للاحتيال والاستغلال في كثير من الأحيان. وقد عرّج الخولي على ذلك في حديثه عن مشكلة الاتصال حين قال: "كما أن الكلام غير المتقن أو غير الطلق في ل2 يكشف صاحبه، ويجعله في وضع قد لا يرغب فيه، لأن الكلام غير المتقن يعلن عن صاحبه، وكأنه يقول لمحدثه إنني غريب عن البلد أو قادم جديد. هذه الرسالة قد يسيء الطرف الآخر استغلالها، لأنها قد توحى إليه أن هذا القادم الجديد صيد ثمين يمكن استغلاله، أو التحايل عليه، أو بيعه سلعة بسعر أعلى من السعر العادي، أو تأجير بيتا بسعر أعلى..... إلخ. كما أن الكلام غير المتقن يقلل من فرص الفرد في وظائف معينة تستدعي إتقان اللغة لأغراض تحقيق جودة الاتصال، أو التأثير على الزبائن. كما أن الكلام غير المتقن، قد تتوسع دلالاته فيستنتج بعض الناس أن ضعف الفرد في ل2 يدل على ضعفه في مهارات مهنية أخرى، أي أنهم يعمّمون ضعفه في جميع النواحي. كما أن الكلام غير المتقن قد يكشف عن أصل صاحبه، وقد يؤدي هذا إلى اتخاذ مواقف متحيزة ضده بسبب أصله الذي كشفته طريقة كلامه للغة." (22).

وعدم قدرة الطالب على التصرف بما يليق يعيد إلى الأذهان مفهوم الـ fluent fool أو "الطلق الأحمق" لصاحبه بينت (23)، والطلق الأحمق هو المتعلم الذي يتمكن من التحدث باللغة الأجنبية بطلاقة، لإلمامه بالمفردات والتراكيب اللغوية، دون معرفة الدلالات الثقافية. وتلافياً لإشكالات من هذا النوع، تغدو الإحاطة بقيم المجتمع وأصوله أمراً أساسياً؛ فهناك قواعد اجتماعية، إضافة إلى القواعد

نتعلم لغة أجنبية ونتقن استخدامها، لا بد من مراعاة تلك القواعد الاجتماعية، مضافة إليها القواعد اللغوية.

بناء على ما تقدم، لا نعلم الطالب كيف يستخدم الجمل بوصفها وحدات لغوية، ولكننا نعلمه كيف يستخدم هذه البنى في مواقف وسياقات اجتماعية مناسبة، فاكْتساب المهارات اللغوية فقط لا يمثل ضماناً كافياً ومتسقاً لاكتساب القدرات التواصلية في اللغة (24).

وللجهل بجوانب الثقافة وأصولها أثر سلبي في غاية الخطورة؛ فكيف لنا أن نتخيل المتعلم عندما يمارس اللغة الهدف دون الإحاطة بشروط النفوذ والتواصل، أو مظاهر التأدب (25). وهذه الشروط قريبة من القيود الاجتماعية Social Constraints عند هـدسون إذ يقول: "ومن الواضح أن هناك كثيراً من القيود المفروضة على اللغة، والتي تختلف من مجتمع لآخر. ففي بريطانيا، مثلاً، علينا أن نرد التحية عندما يحيينا الآخرون، وعندما نتحدث عن أحد علينا أن نضع في اعتبارنا ما يعرفه المخاطب عنه من قبل، وعندما نخاطب أحداً علينا أن نختار الكلمات بدقة حتى نحدد علاقتنا الاجتماعية به، وعندما يتحدث شخص آخر علينا أن نلزم الصمت (ولا نعني بذلك الصمت التام). وليس الأمر بالضرورة كذلك في كل المجتمعات الأخرى (26).

ويتصل بذلك كله - في رأيي - مفهوم الحظر اللغوي، أو الكلام المحظور اجتماعياً (taboo) (27) والكلام المحظور تحدد ماهيته قواعد الاستعمال الفعلي للغة، وهي قواعد اجتماعية تختلف من مجتمع إلى آخر، حتى لو كانت اللغة المستخدمة في المجتمعين واحدة. من أمثلة ذلك كلمة (مرة) التي تعد كلمة مقبولة بالنسبة للشوام، لكنها تحمل معنى مسيئاً عند المصريين.

ومن هذا الباب، يعتمد الناس إلى الموارد أحياناً؛ لتجنب ذكر ألفاظ غير مستحبة، كالألفاظ الدالة على الموت مثلاً، وقد أدرج صبري السيد هذا تحت عنوان (لطف التعبير) (28). وأرى أنه لا انفصام بين لطف التعبير والحظر اللغوي؛ فهما يصبان في النهاية في بوتقة واحدة.

ولا تتضمن البيئة الثقافية المحيطة بالطالب سلوكيات غير لغوية حسب، وإنما تتعداها إلى سلوكيات غير لغوية، أو ما يسمى بالسلوك غير الكلامي Verbal and Non - Verbal Behaviour، ويقصد بهذه السلوكيات، وسائل الاتصال غير اللفظي، والاهتمام بهذه الوسائل حديث نسبياً؛ لأن الفكرة التي كانت سائدة هي أن الاتصال لا يتم إلا بالكلمات "ظل الناس يعتقدون لفترات طويلة أن الاتصال لا يمكن أن يحدث بغير استخدام الكلمات، وربما يرجع ذلك إلى أن معظم الثقافات تعلق أهمية كبرى على تأثير الكلام وفعاليتها، والناس دائماً ينظرون إلى الإنسان الصامت على أنه يفتقر

إلى الفاعلية، ولكن هذا الاتجاه الشائع نحو الصمت أو غياب الصوت الكلامي هو في حقيقته إغفال - بل وسوء فهم لطبيعة الاتصال ذاته، فالإنسان لا يستطيع إلا أن يتصل، وهو لا يجد للاتصال بديلاً، فمظاهر الاتصال غير اللفظي هي في حقيقة أمرها تعبيرات منظمة تشير إلى مجموعة من المعاني يستخدمها الإنسان أو يقصدها في احتكاكه بالآخرين (29). "وعن هذا النوع من الاتصال انبثقت علوم ومصطلحات ذات علاقة؛ فأصبحنا نسمع عن لغة الإشارة، و علم الحركة الجسمية (Kinesics)، و علم التجاورات أو علم القرب (Proxemics)، واللغة الصامتة (The Silent Language)، واللغة الجانبية.

وتركز هذه العلوم بمجملها على كل ما يتعلق بالاتصال غير اللفظي، مثل: إيماءات الرأس، وحركات الأيدي والحواجب، والمسافة الفاصلة بين المتكلمين، وكيفية جلوسهم، ونظرهم إلى بعضهم، واختلاف حالة الصوت ارتفاعاً وانخفاضاً، وطبقة الصوت المستخدمة في كل غرض، والبطء والسرعة في النطق، وطرق الابتسام، والمصافحة، والتقبيل، والعناق، ولذلك كله محددات اجتماعية عديدة، منها: الجنس، والعمر، والطبقة الاجتماعية؛ ولهذا السبب لا نتوقع أن تستخدم هذه الحركات اعتباطاً. تقول مها: " وحركة الجسم هذه لا يستخدمها الإنسان عشوائياً، وإنما هي نظام يتعلمه من المجتمع، وهذا النظام له أنماطه الخاصة بالثقافة ... فيقول علماء الفسيولوجيا مثلاً إن عضلات الوجه يمكنها أن تقدم للإنسان عشرين ألف تعبير، كل منها مختلف عن الآخر، لكنه لا يستخدم منها إلا عدداً قليلاً جداً وفق ما يقتضيه بناؤه الاجتماعي، والذي لا شك فيه أن هناك اختلافات كبيرة بين المجتمعات في استخدام الحركة الجسمية " (30).

وبناء على ما سبق، يجب أن يحيط المتعلم بالخلفية الثقافية للغة الجديدة، كما يجب أن ينخرط في هذه الثقافة، لاسيما إذا كان طامحاً إلى تعلم لغة أجنبية؛ فهو في هذه الحال معنيّ بـ " ملكة التواصل " Communicative Competence ، وتعني عند هايمز " أن الإنسان يعرف القواعد اللغوية، ولكنه يعرف معها قواعد استخدام هذه اللغة في المجتمع، ويعرف كيفية استخدام اللغة في التعبير عن الوظائف اللغوية " (31). وقد أشارت أكسفورد إلى ذلك تحت عنوان " الاندماج مع الآخرين " Empathy ، وهو في رأيها: " وضع الفرد نفسه مكان شخص آخر لفهم منظور ذلك الشخص، وهو ضروري لإنجاح الاتصال باستخدام أي لغة (سواء اللغة الأم أو غيرها) ولكنه مهم جداً بل وأساسي في حالة اللغة الأجنبية. وينبغي على متعلمي اللغة الأجنبية أن يستخدموا استراتيجيات الاندماج مع الآخرين حتى يصبحوا على دراية بأفكار ومشاعر الآخرين " (32).

لقد دفع هذا كله أصحاب المذهب الاتصالي في تعليم اللغة إلى جعل بناء الكفاية الاتصالية هدفاً من أهداف تعليم اللغة، يقول العصيلي في تحديده لملامح هذا المذهب وأهدافه: " الهدف من تعليم اللغة هو بناء الكفاية الاتصالية لدى المتعلم بجوانبها الأربعة: النحوية، وكفاية الخطاب، والكفاية اللغوية الاجتماعية، والكفاية الإستراتيجية في ضوء المفهوم الشامل للاتصال، وأن ملاحظة سلوك المتعلم، أو التحكم في العوامل الخارجية المحيطة به، من بيئة ومعلمين ومناهج تعليمية...، لا تكفي وحدها لبناء هذه الكفاية " (33).

Demo

دور الأفراد والمؤسسات

(الإجراء العملي)

واهم من يظن أن أفراد المجتمع ومؤسساته غير قادرين على الإسهام في تعليم اللغة للناطقين بغيرها؛ لأنه يغفل بذلك عنصرا أساسيا من عناصر العملية التعليمية التي نحن بصدددها، لاسيما إذا كان تعليم اللغة يتم في موطنها الأصلي، وبين أبنائها؛ فالبرامج التعليمية التي ترسل طلابها إلى البلاد الناطقة باللغة الهدف، والطلاب الذين يختارون تلك البلاد بمحض إرادتهم، إنما يفعلون ذلك انطلاقا من فكرة مفادها أن البرامج الانغماسية هي الأقوى والأففع، وهي برامج تعتمد على المحيط (المجتمع) الذي يشكل الأفراد أهم مكوناته؛ كونهم يمثلون، مع الطالب، طرفي الاتصال اللغوي.

وإذا عدنا أدراجنا إلى الإطار النظري الذي عرضناه آنفا، للتأسيس عليه في تنفيذ الإجراء العملي، وجب أن نخضع المفاهيم والمصطلحات، التي ذكرناها، للمعالجة، ومنها : الصدمة الثقافية، والكفاية الثقافية بمظاهرها المختلفة، كالنفوذ والتواصل، والتأدب، والحظر اللغوي، ولطف التعبير، هذا إلى جانب السلوك غير الكلامي، أو وسائل الاتصال غير اللفظي، مثل: لغة الإشارة، وعلم الاجتماع، وعلم التجاورات (القرب)، واللغة الصامتة، واللغة الجانبية. ولو أنعمنا النظر في كل تلك الأمور، وجدنا أننا مطالبون بالاحتواء أحيانا وبالتطوير أحيانا أخرى.

أما في موضوع الاحتواء، فلا بد من التوقف عند مشكلة الصدمة الثقافية التي يتعرض لها الطالب في الأيام الأولى لدراسته، وهي صدمة لها ارتباطاتها النفسية المتوقعة؛ لأن الطالب يفتقر في تلك الفترة إلى " الألفة " التي تحدث عنها مؤلفا كتاب " التعليم وثنائية اللغة "، حيث قالوا: " عندما نستقبل رسالة سمعية لا يتم فهم كل جزئية من جزئياتها بمعزل عن المعنى الإجمالي لهذه الرسالة بسبب ألفتنا لبناء اللغة وتركيبتها. وتتضح أهمية الألفة في اللغة، ويمكن اكتشافها بسهولة في حال تعلم لغة أجنبية بكثافة، وزيارة البلد الذي يتحدث هذه اللغة لأول مرة، ومحاولة إجراء محادثة هاتفية هناك؛ حيث قد يجد الإنسان نفسه غير قادر على الاتصال والتفاهم؛ فالألفة لها أثر كبير في فهمنا للرسالة، سواء كانت هذه الرسالة شفوية أو منقولة بأي طريقة أخرى، بالإضافة إلى أنها تدعم قدراتنا على توصيل هذه الرسالة بسرعة وفعالية " (34).

وهناك أيضا " الغموض " الذي يكتنف كل ما يحيط بالطالب، وربما يكون سببا رئيسا من أسباب القلق " ومن الأسباب الرئيسية للإفراط في القلق في صفوف اللغة الغموض. إنه بالإمكان تماما تجنب هذا الأمر كمصدر من مصادر القلق فليس هناك سبب يمنع من تقديم كل شيء بصورة واضحة

جدا سواء على الفور أم في دقائق معدودة. في بعض برامج اللغة للأسف، وخاصة البرامج أحادية اللغة، نجد الغموض يتراكم فوق الغموض مواصلا تعذيب الطلاب لساعات وربما أسابيع" (35).

إذن، الغموض وعدم الشعور بالألفة، سببان كافيان لاستثارة مشاعر القلق لدى الطالب، "يشكل القلق Anxiety عند حد معين عاملا إيجابيا لدفع المتعلمين للوصول إلى أعلى مستوى أداء، ولكن الإفراط في هذا القلق يعوق عملية تعلم اللغة فهذا النوع الأخير من القلق يظهر في أشكال متعددة مثل الانزعاج، والشك في الذات، فالإحباط، والعجز وعدم الاطمئنان، والخوف، والأعراض الجسمانية، وحتى الشكل التقليدي لحصة اللغة قد تكون أحد أسباب القلق حيث ينبغي أن يؤدي المتعلم دائما دون مراعاة جهله لمعلومة ما أو دون مراعاة استقلاليته عن معلمه" (36).

وكثيرا ما تصادف العاملين في هذا المجال حالات لطلاب عانوا من آثار هذه الصدمة، وبدأت عليهم الأعراض الواردة في النص السابق، إلى درجة أنهم عزموا على ترك برامجهم، والعودة من حيث أتوا؛ لكن تفهم مشاعرهم، واحتضانهم، وبث أسباب الاطمئنان في نفوسهم، كان يثنيهم عن عزمهم، وكانوا يحرزون أفضل النتائج بمجرد تحسن حالتهم النفسية؛ لذلك أشار دارسون إلى ما يجب أن يبذله الطالب من جهود تمكنه من تجاوز هذه المشاعر السلبية، وذلك من خلال بعض الاستراتيجيات التي يمكن إجراؤها (37). وتتطلب أن يتحلى بسمات شخصية شتى (38). وقد أشار خرما إلى النواحي الانفعالية والفروق الوجدانية بين الطلاب، والتي تحدد مدى قدرتهم على تعلم اللغة الأجنبية (39).

لكن هذا كله لا يعفي المحيطين بالطالب من مسؤولياتهم، يقول هامرلي تحت عنوان (مشاعر الدارس): " من اللازم أن نراعي مشاعر الدارس ونوليها اهتمامنا لما لها من أثر حقيقي على التعلم. إن تعلم اللغة خاصة هو خبرة مليئة بالمشاعر والأحاسيس فهو يشتمل على أحاسيس ومواقف مثل: (1) الطفولية والانتكاس، و(2) القلق، و(3) التعاطف الوجداني (أو الافتقار إليه) نحو المدرس و/ أو الناطقين الأصليين بتلك اللغة" (40).

وأنطلق هنا من التعاطف الوجداني نحو المدرس و/ أو الناطقين الأصليين باللغة الهدف، فهذا أمر في غاية الأهمية؛ نظرا لأن العملية التعليمية، التي نحن بصددتها، لا تؤتي ثمارها دون مراعاة (وجدان المتعلم) (41).

وأظن العلاقة واضحة بين وجدان المتعلم، وما ينبغي أن يلاقيه من احتواء يقدمه له المحيطون به. وأميل إلى أن يكون هذا الاحتواء أشبه بعتبة الدخول إلى البرنامج، وهذا يقتضي البدء به منذ وصول الطالب إلى البلد الذي سيدرس فيه اللغة الأجنبية، وأقترح أن تكون هناك فترة فاصلة بين تاريخ

الوصول، وتاريخ بدء الدراسة، وألا تقل هذه الفترة عن أسبوع يتأقلم أثناءه الطالب مع البيئة المحيطة، والطقس، وأصناف الطعام، ويعتاد على البيت والشارع. يقول صاحب كتاب (النظرة التكاملية في تعليم اللغات) : "ينبغي تهوين أمر اللغة الثانية على الطلاب لكي يمكن تفادي "صدمة اللغة"، والتقليل من "ضغوط اللغة Language stress"، وليس هناك من مبرر أو داع للسماح لسوء التهيئة أو الإرباك أن يعشعشا. تكمن أفضل طريقة لتجنبهما في إيجاد تهيئة جديدة في بداية البرنامج. فالطلاب يحتاجون إلى مثل هذه التهيئة، ذلك أن تعلم اللغة الثانية يختلف كثيرا عن تعلم مجالات أخرى من المنهج. إن من شأن التهيئة أن تهيئ لنا الفرصة لجمع معلومات عن خلفيات الطلاب واهتماماتهم، كما توضح بجلاء ما يمكن توقعه منهم. ويمكن للأهداف غير الملائمة - سواء للطلاب أو للبرنامج - أن تُعدّل وتُعاد صياغتها في الوقت المخصص للتهيئة. كما ينبغي بالطبع أن تتم التهيئة بلغة الطلاب الأم، وإلا فلن يفهموها" (42).

وما دام الأمر كذلك، فإن المحيطين بالطلاب هم من يستطيعون تقديم المساعدة، وأبدأ بموظفي العلاقات العامة، الذين يكونون عادة في استقبال هؤلاء الطلبة، وهم يشكلون الانطباع الأول لدى الطالب، وكثيرا ما يكون هذا الانطباع مؤثرا، وهذا يستلزم أن يكونوا على دراية بطبيعة هذا المجال، وأن يدركوا الأهداف الكثيرة التي تتحقق من ورائهم.

من هنا، أقترح إلحاق هؤلاء الموظفين بدورات تدريبية، تعدهم ليكونوا أقرب إلى المرشدين السياحيين، حيث يبدو لدى بعض الطلاب ميل طبيعي نحو الثقافات الأخرى؛ فهم مطلعون على الحضارات وتاريخها، وهم يطمحون دوماً لمعرفة عادات الشعوب، وتقاليدهم، وطبائعهم، وهؤلاء الطلاب تواقون عادة لمعرفة اللغة التي استوعبت تلك الحضارة، ولا بد - في نظري - من استثمار إعجاب الطالب بالحضارة وتاريخها، والاستفادة من سعيه لاستكمال الصورة التي رسمها للحضارة والثقافة بدراسته لغة أهلها، يقول سيجوان ورفيقه: "ومن المعقول افتراض وجود ارتباط وثيق بين حب أو كره المتعلم لجماعة لغوية معينة وبين استعداده لتعلم لغة هذه الجماعة" (43). لذلك ينبغي أن يعرف هؤلاء الموظفون تاريخ البلاد، والمواقع المثيرة التي تستحق الزيارة، ويعرفون الأسواق والأحياء والأزقة، ويعرفون شرائح عديدة من شرائح المجتمع، بكل تنوعاتها وأطيافها. كما يجب أن يتم إعدادهم ديبلوماسيين، قادرين على التعاطي مع الطلاب بما يتناسب وثقافتنا، وتاريخنا، وقيمنا، ومدرسين في الوقت ذاته التركيبية الثقافية للطلاب، ومواطن الاختلاف بيننا وبين الآخر. وفي الواقع، استطاع بعض العاملين في هذا المجال أن يكونوا رديفين حقيقيين للمعلمين.

أما الطلاب من متعلمي اللغة، فيجب أن تعمل البرامج على بناء جسور من الصداقة بينهم؛

لأن هذه الصداقة تساعدهم في تجاوز صعوبات وتحديات كثيرة. وقد قيل: " إن أفضل أنواع العلاقة الشخصية المفضية إلى تعلم اللغة داخل غرفة الصف هي علاقة الراشد بالراشد، إن المعلم كالوالد يميل إلى الصرامة، وكثرة الطلبات، وقد يكون هذا السلوك لازماً في بعض الأحيان لا كلها. أما الطالب فإنه كالطفل يميل إلى التمرد وعدم المسؤولية. ومن المعلوم أن جزءاً من مهمة تدريس اللغة يتمثل في بناء أب لغوي linguistic parent، أي ذات عليا للغة الثانية second language superego، في لا شعور الطالب. ولكن، بصفة عامة، فإن أنشطة اللغة الصفية تستفيد كثيراً من علاقة الراشد بالراشد والتي تجد الترحيب من غالبية الطلاب (44).

وأحسب أن فوائد هذه العلاقة تتجلى في أحسن صورها في الأساليب التعليمية التي تعتمد التعاون أساساً لإنجاز المهام الصفية والبيتية، ومنها العمل ضمن مجموعات، وهو أسلوب صالح في تدريس شتى المهارات اللغوية. ولا ننسى في هذا السياق الطلاب الناطقين باللغة، إذا كان برنامج تعليم اللغة الأجنبية في إطار تبادل ثقافي بين مراكز وجامعات مختلفة؛ فالمحيط الطلابي هنا يقدم صورة ثقافية حية ومعاصرة للمجتمع، وهذا ما يرتب على أبناء اللغة الأصليين مسؤولية عظمى في نقل ثقافتهم، ووعيهم، وفكرهم.

وتتنمي هذه الأساليب إلى الاستراتيجيات الاجتماعية عند أكسفورد، التي ركزت على التعاون مع الآخرين Cooperating With Other، وتشتمل هذه الاستراتيجيات على التعاون مع فرد أو أكثر لتحسين مهارات اللغة. وهذه الفئة تقوم على أساسيات تعلم اللغة التعاوني والذي لا يحسن فقط من أداء المتعلم، ولكن يزيد من قيمة الفرد وقبوله الاجتماعي أيضاً. وتشتمل الفئة على استراتيجيتين وهما: التعاون مع الزملاء، والتعامل مع مستخدمين أكفاء للغة (45).

أما المعلم، وهو الملجأ الأول الذي يفترض أن يلوذ به الطالب، فدوره عظيم، ومسؤولياته متشعبة، ويبدو أن تغيرات طرأت على هذا الدور ليصبح المعلم مرشداً لا ملقناً. وليس هذا بمستغرب في عصر باتت فيه وسائل الاتصال متيسرة ومتاحة، وباتت مصادر المعرفة المتنوعة في متناول الجميع، ولم يعد ممكناً اعتبار العملية التعليمية عملية أحادية الاتجاه، المرسل فيها دائماً هو المعلم، والمستقبل فيها هو الطالب، إنها بحق عملية تبادلية، يتبادل طرفاها أدوارهما، وهذا - في نظري - منطقي جداً لانسجامه وتوائمه مع تعليم اللغة الأجنبية، الذي يعد ضرباً من التبادل الثقافي. ومن الإنصاف أن يعترف العاملون في مجال تعليم اللغات الأجنبية بأنهم يتعلمون الكثير الكثير من طلابهم. وذلك في إطار علاقة من طراز خاص بين الطرفين.

وأظن العمليات التي ذكرها خرما ورفيقه، في إشارة منهما إلى أهمية استخدام الطالب للغة الهدف، لا يمكن أن تتم إلا في إطار هكذا علاقة. وأعني بهذه العمليات السؤال، وإبداء الرأي، والتعبير عن القصد، والموافقة، والرجاء، والتمني وغير ذلك (46).

"إن شبح تغيير دور المعلم ربما يقلق البعض فهم الذين قد يشعرون بأن هناك تحديا لمكانتهم. والبعض الآخر سوف يرحبون بوظائفهم الجديدة كميسرين ومساعدين ومرشدين ومستشارين وناصحين ومنظمين ومشخصين ومصدر للأفكار وكمستشارين في الاتصال. وتتطلب الأدوار الجديدة تحديد استراتيجيات تعلم الطلاب وتدريبهم على استخدام استراتيجيات التعلم وأن يصبحوا أكثر استقلالية واعتمادا على أنفسهم. وفي هذه العملية لا يفرض المعلمون في أدوارهم الإدارية القديمة ومهامهم التدريسية التقليدية، بل تكون هذه الأدوار والمهام أقل سيطرة على عمل المعلم. وهذا التغيير يقوي من أدوار المعلم ويجعلها أكثر فعالية، وعلى ذلك يكون وضع المعلم لا يعتمد على تسلسل سلطاته، ولكن على نوع ودرجة علاقته بطلابه (47). وربما تكون الجملة الأخيرة في هذا النص جملة محورية، تعبر أيضا عن أهمية (الجانب الوجداني) الذي ذكرناه سابقا، فمن خلال هذه العلاقة نحصل على مصدر ثر للتعلم والمعرفة لا نلتفت إليه في العادة؛ لذلك يتحتم أن يمتلك معلم اللغة للناطقين بغيرها حسا إنسانيا مرهفا، ومهارات ومعارف تؤهله للقيام بهذا الدور المعزز للبيئة الثقافية اللازمة للطالب، كأن يكون مطلعاً على ثقافته وثقافات الآخرين، فاطلاعه على ثقافته يمكنه من استشعار موضوعات شائعة للطالب الأجنبي، كما يمكنه من المعارف والمعلومات ذات الصلة، والتي تمثل هدفا بحد ذاتها بالنسبة لكثيرين من الطلاب، ونرى انعكاسات ذلك بادية في غرفة الصف وفي المناهج الدراسية على حد سواء. ولا يفوتنا أن إمام المعلم بالتفاصيل الثقافية والاجتماعية في منطقتة، وإدراكه لأبعادها ومعانيها، يعد حصيلة علمية يمكنه تقديمها للطالب في الصف، وفي المكتب، وبشتى الطرق.

توصيات

لقد كانت اللغة على الدوام مقوما أساسيا من مقومات الأمم، وأهمية اللغة على هذا الصعيد، منحتها بعدا قوميا يستحق بذل الجهود لصونه ورعايته، والشواهد التاريخية على ذلك عديدة (48).

وقد نقل محمود السيد عن أحد مدراء اليونسكو قوله بأن الطريقة الوحيدة لأي شعب من الشعوب لأن يعبر عن وجوده هي الثقافة، والوعي بالطابع الخاص الذي يميزه عن غيره، ثم يعلق السيد على ذلك بقوله: "وغني عن البيان أن لغتنا العربية هي رمز لكياننا القومي وعنوان لشخصيتنا العربية، وهي موحد لشمولنا، وجامعة لكلمتنا، وحدث بين العرب في مواضي الحقب، وما تزال الرابط ربما كان الوحيد الذي يربط بين أبناء الأمة، فيوحد المشاعر ويجمع الفكر في بوتقة اللقاء والتفاهم، كما أنها مستودع لتراث أمتنا والمحافظة على هويتنا من الضياع، وعلى شخصيتنا من الذوبان (49).

ومما يدعو للأسف في أيامنا هذه أن لغتنا لا تلقى منا التقدير الكافي، والاهتمام اللازم، أما الثقافة فحدث ولا حرج، وربما يكون القصور في التعاطي مع ثقافتنا من أهم أسباب الانتكاسة اللغوية التي نشهدها. يقول بشر: "وفي رأينا أن في دراسة العلاقة بين اللغة والثقافة فرصة طيبة لترتيب الأمور، والكشف عن مدى التأثير والتأثر بينهما، حتى يكون النظر في أحد الجانبين (أو كليهما وهو المفروض) أداة عملية صالحة لتعرف الجانب الآخر. ونبادر فنقول إن بين اللغة والثقافة علاقة وثيقة، أو هي بتعبير آخر علاقة الجزء بالكل، فاللغة أخص والثقافة أعم. أو قل إن بينهما علاقة التأثير والتأثر (50).

ويجانبنا الصواب كثيرا إذا اعتقدنا أن الارتقاء بالثقافة يقتصر على نشر فعاليات وأنشطة ثقافية، كالمعارض، والمسارح، إلخ؛ فالارتقاء بالثقافة يتطلب قبل ذلك كله العمل على بعث الأنساق الثقافية الموروثة، وصقلها وتهذيبها؛ لتتوافق مع عصرنا، ولتعبّر عن مفرداته بخصوصية وأصالة، ولا يستقيم لنا ذلك كله إلا بتنشئة جيل واع لخطورة المرحلة، وموقن بأن اللغة مرآة تعكس ثقافته وخبرته؛ لأنها عبارة عن مجموعة من العادات والتقاليد، جاء في كتاب (علم اللغة الاجتماعي): "ومن ثم كان جديرا بنا أن نؤكد هنا حقيقة مهمة قد تخفى على بعض الناس. تلك هي أن اعتزازك بكلمة ما في لغتك إنما هو اعتزاز بعادة قومية وتقليد قومي. وأن احتقارك لهذه الكلمة أو إهمالك لها احتقار أو إهمال لعادة أو تقليد كلاهما من صميم كيانك وذاتيتك. وكذلك يجب أن نقرر أن الاعتزاز بكلمة من لغة أجنبية فيه اعتزاز بعادة أجنبية أو تقليد أجنبي، ولو سار الناس على هذا النهج البغيض من نبذ كلمات لغتهم وإحلال كلمات أجنبية محلها كانت النتيجة واضحة ومعروفة، هي ضياع الشخصية والذاتية

المحلية، ومعنى هذا بالطبع زوال العادات والتقاليد القومية أو قل - إن شئت - كانت نتيجة هذا هدم القومية نفسها. والأمثلة التي توضح ذلك كثيرة متعددة (51).

وإنني أحرص من خلال النص السابق على تأكيد العلاقة بين الاعتزاز بالكلمة والاعتزاز بالعادة أو التقليد ؛ فهذا ما يجعل المسؤوليات المنوطة بنا، أفرادا ومؤسسات، مسؤوليات جسيمة تمس الهوية والوجود.

ولتحقيق ما نصبو إليه، يجب أن نولي الدائرة الضيقة التي يقضي فيها الطالب معظم وقته جل اهتمامنا، وتتمثل هذه الدائرة في المراكز والمعاهد المهمة بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ فربما تكون هذه المراكز الأقدر على توفير المناخ الملائم من أجل الاستفادة من كافة المعطيات الثقافية الموجودة من حولنا ، ويتم ذلك عبر استهداف الداخل والخارج في آن، والداخل هنا هو كل ما يصادفنا من مفردات العملية التعليمية داخل المؤسسة التعليمية، وأقصد غرفة الصف، والأستاذ، والطالبة، إضافة إلى الإدارة. أما الخارج ففيه الأسرة، والمؤسسات الدينية والإعلامية، ومؤسسات العمل، والبلديات، وما إلى ذلك. ويترتب على ذلك انصراف هذه المراكز والمعاهد إلى بناء علاقات وشيجة مع المؤسسات المختلفة بغية النهوض بدورها الحقيقي الفاعل في هذا المضمار.

أولاً: داخل المؤسسة التعليمية:

1. المركز أو المعهد : انطلاقاً من علاقة الثقافة باللغة ، ينبغي العمل على إضفاء صبغة حضارية وثقافية على معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، سواء أكان هذا من خلال الطراز المعماري، أم اختيار مبنى ذي دلالة تاريخية، أو تزويد المباني بالنشرات والصور والرسوم والمجسمات ذات العلاقة ، وهذا ما يستوجب الاتصال بالجمعيات الخيرية والفنية، لإمداد المركز باللائم. من خلال تشجيعها على التبرع بأعمال يدوية ومنسوجات ومنتجات تحمل قيمة ثقافية.

2. غرفة الصف: ويجب أن تكون مجهزة بكافة الأجهزة اللازمة للمعلم تكنولوجيا وتقنيا، كما يجب أن تلبي حاجات المتعلم الذي لم يعد ممكناً أن يستغني عن وسائل الاتصال المختلفة، وهي وسائل باتت من ضروريات تعليم المهارات المختلفة للغة؛ فهي تستخدم وسيلة تعليمية، كما تستخدم استراتيجية صفية.

3. المعلم: تأهيل المعلمين ثقافياً واجتماعياً، وذلك في مجالات اختصاص متنوعة على اعتبار أن خبرته لا تقتصر على مجال تخصصه، بل تتعداه إلى مجالات أرحب : سياسة - اقتصاد - أديان - تاريخ إلخ، وإتاحة الفرصة لهم من أجل التواصل مع مؤسسات المجتمع المدني.

4. الطلاب: ينبغي أن تعمل المؤسسة جاهدة من أجل التقريب بين الطلاب الأجانب أنفسهم، وذلك من

خلال الرحلات، والاجتماعات، والفعاليات الثقافية، والسكن، كما يجب أن تساعد هؤلاء الطلاب على التواصل مع الطلاب العرب في المؤسسة الأكاديمية، وهذا يفسح المجال أمامهم للاختلاط بهم، والتحدث إليهم، ولاشك أن أواصر الألفة تتعمق لدى الطرفين أيضا بترتيب فعاليات ثقافية وأنشطة ترفيهية، يجتمعون فيها؛ فتكون فرصة سانحة لهم من أجل التقارب الثقافي واللغوي.

ويندرج تحت هذا الباب مفهوم (الشريك اللغوي) أو (زميل اللغة) الذي يتم فيه التقريب بين الطلاب من الجانبين، وإذا كانت الممارسة المستمرة للغة متاحة بسبب هذه العلاقة، فإن الأهم من ذلك هو ملازمة الطالب الأجنبي لطالب عربي في مثل سنه، وهذا كما أشرنا سابقا، تنويع في مصادر المعرفة، وركن أساسي للعملية التعليمية قائم على علاقة الراشد بالراشد، لا على علاقة المعلم بالطالب، وهي - أعني الأخيرة - علاقة مثقلة بشعور الطالب بسطوة المعلم.

وربما يكون من المجدي حقا إعداد مجموعة من الطلاب والشباب الذين يبذلون كفاءة وحماسا، ونكون بذلك قد أعدنا بيئة ثقافية مدروسة، ونقية إلى حد ما، تفي بحاجات بعض الطلاب، لاسيما أولئك الذين لا يتفاعلون بسرعة مع المجتمع الخارجي الرحب، أضف إلى ذلك أن هذه الفئة من الطلاب تغدو صالحة بعد حين للعمل في تعليم اللغة للناطقين بغيرها.

5. الإدارة: إن أهم ما تتسم به إدارة برامج تعليم اللغات للناطقين بغيرها الديناميكية، والقدرة على فهم خصوصية العمل في هذا المجال. ومن المجدي أن تكون للإدارة قدرة على الاتصال بقطاعات شتى في المجتمع. وبناء شبكة علاقات اجتماعية مع أفراد المجتمع المؤهلين لكي يكونوا من الناشطين في هذا المجال.

6. العمل على إنشاء مكاتب ارتباط في مراكز تعليم العربية مع مؤسسات وجمعيات تعد في بؤرة اهتمام الطالب الأجنبي؛ وذلك تجنباً لحساسيات ومخاطر قد تنشأ جراء الخطوات الفردية التي يباشرها بعض الطلاب دون متابعة أو رقابة.

ولاشك في أن كل ما أوردناه آنفا مكلف؛ وعليه فإن الجامعات والمعاهد ملزمة بتقديم الدعم المالي اللازم للنهوض بهذه العملية من خلال مخصصات مالية سخية تقدم للبرامج التعليمية ذات العلاقة. ثانيا: خارج المؤسسة التعليمية:

(1) الأسرة: إن هوية الأسرة، وإطارها الفكري، واتجاهاتها، وقناعاتها، تؤثر في تكوين سياسة لغوية بناءة، تخدم الفرد في اكتساب ذخيرة لغوية كافية لتطوير الشخصية، وبناء التفكير العلمي السليم. ولأهمية الأسرة في التنمية والتنشئة اللغوية ظهرت حقول علمية جديدة مثل التخطيط اللغوي الأسري، والإدارة اللغوية العائلية (52).

وإذا كانت هذه المفاهيم فاعلة بالنسبة لأفراد الأسرة أنفسهم، فقد أضحت فاعلة ومؤثرة في تعليم اللغة للناطقين بغيرها، حيث لم تعد العملية التعليمية حكراً على المؤسسة المختصة حسب، بل تشعبت لتتطال مؤسسات المجتمع، وعلى رأسها الأسرة، التي غدت حاضنة أحياناً لطلاب أجنبية يدرسون في برامج انغماسية تحظر عليهم استخدام لغاتهم الأصلية. ومن خلال ما نشهده على أرض الواقع، فإن بعض الأسر قدمت للطلاب كفاءة لغوية وثقافية رائعة، أسهمت في تطوير قدراتهم بشكل ملحوظ، في حين فشلت بعض الأسر في تحقيق مهمتها، وفوق ذلك زادت من معاناة الطالب، وأشعرته بالإحباط والفشل إلى درجة كبيرة، انعكست سلباً على تحصيله في غرفة الصف، إضافة إلى أنها رسخت لديه صورة رديئة للثقافة والمجتمع.

(1) المؤسسات الدينية: يجب أن تدرك المؤسسات الدينية خطورة تعاطيها مع اللغة والثقافة، فبالنسبة للغة غدا لدى الطلاب الأجانب اعتقاد أكيد بوجود علاقة اطرادية بين اللغة والدين، أما الثقافة فمن المعروف أن الثقافة الدينية تشكل جانباً عظيماً من جوانب ثقافتنا (مع مراعاة التحولات التي طرأت على مجتمعاتنا المعاصرة) وهذا كله يرتب على هذه المؤسسات تحمل مسؤوليتها عن إيصال تراكيب لغوية سليمة، ومفاهيم دينية سليمة.

(1) وسائل الإعلام: لقد آن الأوان لكي تضطلع وسائل الإعلام بمهامها التي أغفلتها - عن قصد أو غير قصد - سنوات طويلة مضت. ولم يعد مقبولاً في زماننا هذا أن تكون وسائل الإعلام في واد وتعليم العربية للناطقين بغيرها في واد آخر، وكيف يستوي ذلك مع إعلام زاهر بالقضايا والمفاهيم الاجتماعية، والدينية، والسياسية، لاسيما إذا كان إعلاماً موضوعياً واعياً. هذا ناهيك عما تتيحه وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة من مواد دراسية تغني مهارات تعلم اللغة معرفياً وثقافياً؛ لذلك كله لابد من تعاون وسائل الإعلام وشركات الإنتاج مع المراكز، وتزويدها ببرامج ذات سوية لغوية عالية، ومضمون ثقافي مهم. وقد أشار الطائر إلى دور وسائل الإعلام في تعليم اللغات الأجنبية (53). زد على ذلك أهمية توعية المواطنين من خلال البرامج التلفزيونية والفواصل الإعلانية بضرورة المشاركة أخلاقياً وسلوكياً في حمل الرسالة تجاه لغتنا وثقافتنا، وبضرورة التغلب على تبعات التضليل والتعتيم الإعلامي الذين يمارسان من أطراف شتى للحيلولة دون بناء جسور بين الثقافات والشعوب.

(1) القطاع السياحي: من الطبيعي أن يشغل القطاع السياحي حيزاً لا بأس به في هذه التوصيات، وهو القطاع الذي يعكس برقي وموضوعية الأبعاد التاريخية، والثقافية، والدينية للأمة، ليصبح بذلك عنصر جذب ومعرفة لا غنى عنه لدى الطالب الأجنبي.

ويغدو هذا القطاع بناء على ما بينته الدراسة من أواصر وثيقة بين اللغة والثقافية، وسيلة بالغة الأهمية من وسائل تعليم اللغة للناطقين بغيرها، لا سيما إذا ما أردنا تعزيز ميل الطالب إلى التواصل مع ثقافتنا، فهذا الميل يشكل دافعاً قوياً من دوافع التعلم.

(1) الأمن والحماية: بات معلوماً لدى كثيرين ما لمجال تعليم الأجانب من حساسيات ومحاذير تدفعنا جادين إلى اتخاذ احتياطات أمينة لحماية هذا الطالب؛ وذلك انطلاقاً من عدم إدراك قطاعات شتى في المجتمع للحدود الفاصلة بين الطالب الأجنبي وبين خلفيته الدينية والثقافية، والتوجهات السياسية لدولته أو منطقتة أو جماعته.

وهذا ما يضع على عاتق المؤسسة التعليمية مسؤولية حماية الطالب من أي اعتداء جسدي أو معنوي (54) قد يتعرض له، ويتم ذلك بتوفير طاقم أمني متخصص، واعٍ بخصوصية هذا الشأن، إلى جانب تيسير قنوات مفتوحة وفاعلة، بين المؤسسة التعليمية والمؤسسات الأمنية التابعة للدولة خارج المؤسسة التعليمية.

وعليه، فإن الدراسة توصي بسن القوانين والتشريعات التي تحدد العقوبات التي ينبغي أن تنفذ بحق من يقدم على الإساءة للطالب على أي نحو كان، فهو بذلك يسيء إلى الآخر كما يسيء إلى ثقافة أمة بأكملها.

وبالنظر إلى ما يفرضه على الأجانب من رسوم مضاعفة إذا ما رغبوا بزيارة المواقع السياحية المختلفة، فإنه يصبح من حقهم أن ينعموا بالأمن والاطمئنان والاحترام بين ظهرانيها.

الخاتمة

حاولت هذه الدراسة التأكيد على ضرورة النظر إلى الثقافة باعتبارها رديفاً حقيقياً للغة، وذلك بالاستفادة من دراسات عديدة سابقة قامت على أساس الربط بين اللغة الأجنبية، وفهم ثقافة الناطقين بها، وقد شكلت هذه الدراسات الإطار النظري للبحث، وكان هذا الإطار بعنوان (الثقافة واللغة)، وتبيننا من خلاله أن الثقافة عنصر جوهري من عناصر العملية التعليمية في مجال تعليم اللغات للناطقين بغيرها، واستيعاب الطالب لهذه الثقافة هو الذي يمكنه من تجاوز صعاب وعقبات جمة، كما يمكنه من امتلاك مهارات اللغة بيسر وسهولة.

أما الإجراء العملي الذي يشكل الأداة التنفيذية لما ورد في الإطار النظري، فهو الإجراء المتمثل في دور الأفراد والمؤسسات، ومن الطبيعي أن يكون متوائماً مع ما أثبتت في الإطار النظري، ومعززا لأسسه وأهدافه. وبذلك وضعت المفاهيم والأفكار النظرية في سياقات عملية تجعلها أجدى وأعظم منفعة. وبناء على ذلك كله؛ فقد خرجت الدراسة بتوصيات تحدد المسؤوليات المنوطة بالمؤسسة التعليمية نفسها، إضافة إلى مسؤوليات أخرى تقع على عاتق سائر مؤسسات المجتمع، عل هذا يسهم في تطوير برامج تعليم لغتنا ونقل ثقافتنا للآخر بشكل لائق جذاب.

فأما التوصيات الموجهة للمؤسسات التعليمية، فقد كانت نابعة من الحرص على تسخير كل ما في داخل المؤسسة لخدمة الطالب، وأعني بذلك المباني، والصفوف، والمعلمين، والطلاب، والإدارة، بالإضافة إلى مكاتب الارتباط والعلاقات العامة.

وأما التوصيات المتعلقة بما هو خارج إطار المؤسسة، فانصبت على الأسرة، والمؤسسات الدينية، ووسائل الإعلام، والقطاع السياحي، فضلاً عن الأمن والحماية.

الهوامش

- (1) ابن ذريل، عدنان: اللغة والدلالة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سنة 1981، ص 165.
- تأثر غير عالم فيما بعد بآراء مالينوسكي وفيرث؛ لتتبلور لاحقا معالم المذهب الاتصالي المعني بالكفاية الاتصالية بالدرجة الأولى، يقول العصيلي: "بيد أن هذا المذهب لم يتوقف عند آراء تشومسكي الأولى، وبخاصة مفهوم الكفاية اللغوية، بل تجاوزها إلى الآراء التي نادى بها هايمز وهاليداي وودوصن وغيرهم من اللغويين الذين دعوا إلى الكفاية الاتصالية وعدم الاقتصار على الكفاية اللغوية التي نادى بها تشومسكي، والتي تعد في نظرهم كفاية قاصرة على المعرفة بالجوانب النحوية. وقد تأثر هؤلاء بآراء كل من عالم الأنثروبولوجيا برونسلاو مالينوسكي (Bronislaw Malinowski) 1884-1942م) واللغوي البريطاني المعروف جون فيرث John Firth، اللذين كانا يؤكدان ضرورة دراسة اللغة في إطارها الاجتماعي الثقافي الشامل. وهذه الكفاية الاتصالية مفهوم واسع يشمل عددا من الوظائف اللغوية التي صنفها هاليداي في سبع، هي: الوظيفة الأدائية، والوظيفة التنظيمية، والوظيفة التفاعلية، والوظيفة الشخصية، والوظيفة الاستكشافية، والوظيفة التخيلية، والوظيفة التمثيلية" (العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ط1، ص 262-263).
- (2) ابن ذريل، عدنان: اللغة والدلالة، ص 166.
- (3) العبود، جاسم محمد عبد: مصطلحات الدلالة العربية دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، سنة 2007، ص 141.
- (4) أكسفورد، ريببكا، (ترجمة: السيد محمد دعور): استراتيجيات تعلم اللغة، مكتبة الإنجلو المصرية، سنة 1996، ص 15.
- وقد أشارت أكسفورد إلى تداخل عمليتي التعلم والاكْتساب بقولها: "ومع ذلك فإن هذا التفريق يبدو مجحفا حيث أن التعلم والاكْتساب لا يعملان بمعزل عن بعضهما ولكنها أجزاء كامنة لنسق واحد متكامل من الخبرة. يقول أحد الخبراء إن معرفتنا لما هو قصدي وما هو غير قصدي مهمة جدا فلا يمكننا التفريق بينهما بصورة محددة وواضحة. والأكثر من ذلك أن بعض عناصر اللغة يكون استخدامها في البداية قصدي ثم تصبح بعد ذلك غير قصدية أو أوتوماتيكية من خلال الممارسة" (أكسفورد، 1996: ص 15)
- وهذا ما عناه هامرلي أيضا حين قال في تعريفه للتعلم: "كما اتضح سابقا، فإنه يمكن تحقيق درجة عالية من الكفاية في اللغة الثانية تماثل ما لدى الناطق الأصلي وذلك من خلال برامج لغة متميزة. غير أن تحقيق هذه الدرجة من الكفاية في اللغة الثانية يتطلب اكتسابا لا شعوريا قويا يتجاوز حدود أفضل برنامج لغوي. ذلك أن لكل لغة قواعد لغوية، وسلوكيات اتصالية، وأنماط ثقافية لم يتم وصفها بعد، وعليه فلا يمكن تدريسها شعوريا حتى من خلال أشمل برنامج لغوي. (لا شك أن قدرا كبيرا من الاكتساب اللاشعوري يحدث من خلال برنامج اللغة رغم اهتمام تلك البرامج بالتعلم الشعوري". (هامرلي، 1994: ص 75)
- (5) هامرلي، هكتر: النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية (ترجمة: راشد الدويش)، سنة 1994، ص 73.
- (6) الراجحي، عبده: اللغة وعلوم المجتمع، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، سنة 2004، ص 26.
- (7) طعيمة، رشدي أحمد: تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر: اتجاهات جديدة، وتطبيقات لازمة، ص 5.

- (8) وفي حين تتراءى لنا الثقافة بادية للعيان في تلك المناهج، نراها تتوارى في كتب اللغة لأبنائها خلف اللغة المثال أو النموذج بأساليبها وتراكيبها وجمالياتها، ويغدو دورها تعزيزياً لمفاهيم ثقافية واجتماعية معروفة أصلاً.
- (9) وافي، علي عبد الواحد: علم اللغة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، ط7، ص260، وانظر أيضاً: السيد، صبري إبراهيم، علم اللغة الاجتماعي، مفهومه وقضاياها، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، سنة 1995، ص199.
- (10) العناتي، وليد أحمد محمود: تعليم العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقية، (رسالة ماجستير)، ص44. وانظر أيضاً ما قاله محمد الخولي في فصل أفردته للحديث عن مشكلات الثنائيي اللغة وأبرزها مشكلة الشعور بالغربة، ومشكلة صراع الولاء، ومشكلة الصراع الثقافي، ومشكلة التعليم، ومشكلة الاتصال. (الخولي، محمد علي عبد الكريم: الحياة مع لغتين، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ط1، سنة 1988، ص195-208).
- (11) عبد الحق، فواز محمد: دور مؤسسات المجتمع الرسمي والمدني في خدمة اللغة العربية: قضايا وحلول (غير منشور).
- (12) طعيمة، رشدي أحمد: تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر: اتجاهات جديدة، وتطبيقات لازمة، ص15.
- (13) العناتي، وليد أحمد محمود: تعليم العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقية، ص69.
- (14) هامرلي، هكتر هامرلي: النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائج العملية، ص42.
- (15) المصدر نفسه، ص43.
- (16) الخولي، محمد علي عبد الكريم: الحياة مع لغتين ص65. وعلى الرغم من تفوق البيئة الطبيعية في نظر الكاتب، إلا أنه لم يغفل بعض إيجابيات البيئة اللغوية الاصطناعية في تعليم اللغات، يقول: "والبيئة اللغوية الاصطناعية، كما ذكرنا هي بيئة تعلم ل2 في الصف. وهي سبيل لاكتساب واع للغة2. ورغم أن هذه البيئة محدودة الأثر في تكوين مهارات اتصالية فعالة، إلا أن لها فوائد لا يمكن إنكارها. فالمدرسة تقدم حلاً واقعياً لملايين الطلاب الذين لا يمكنهم أن يذهبوا إلى موطن ل2 ليسمعوها هناك ويكتسبوها في بيئة طبيعية؛ إذ تقوم المدرسة بإحضار ل2 إليهم. كما أن المدرسة تقيس لهم تقدمهم بانتظام، فتقدم لهم نوعاً من التقييم والتحفيز اللازمين، كما أن المدرسة قد تهتم بعرض الأحكام النحوية للغة2، وهذا قد يتناسب مع سن بعض المتعلمين الذين يرغبون في اكتشاف أسرار ل2 عن طريق استقراء القوانين (من خلال تقديم أمثلة عديدة سابقة) أو عن طريق استنباط القوانين (تطبيقها على أمثلة عديدة لاحقة). إضافة إلى هذا، إن القوانين اللغوية قد تساعد في مراقبة المتعلم لنفسه وهو يكتب ل2 أو يتكلمها. كما أنها تساعد في تصحيح نفسه إذا أخطأ (انظر: الخولي، 1988: ص66) وانظر أيضاً ما قاله العناتي حول الطريقة التواصلية في تعليم اللغات، والتي تدعو إلى استخدام اللغة في الوسط الطبيعي الاجتماعي الذي تدور فيه. (العناتي، ص81).
- (17) أكسفورد، ربيكا: استراتيجيات تعليم اللغة، ص26.
- تبين أكسفورد ماهية الاستراتيجيات غير المباشرة في قولها: "وتلك الاستراتيجيات تعمل في أشكال عامة وأخرى خاصة على تطوير الكفاءة الاتصالية. أما من الناحية العامة فعلى سبيل المثال فإن الاستراتيجيات فوق المعرفية Metacognitive (ما وراء المعرفية) تساعد الطلاب على تنظيم المعرفة الخاصة بهم وعلى التركيز والتخطيط والتقويم لمدى تقدمهم في الكفاءة الاتصالية. والاستراتيجيات التأثيرية Affective Strategies تزيد من ثقة المعلمين بأنفسهم، وكذلك من مثابرتهم في تعلم اللغة. وهذان البعدان مهمان جداً من أجل تنمية عملية الكفاءة الاتصالية. والاستراتيجيات الاجتماعية

Social Strategies تتيج احتكاكا متزايدا وفهما عاطفيا أفضل مما يؤدي إلى كفاءة اتصالية أفضل " (أكسفورد، 1996: ص 21-22).

(18) المصدر نفسه، ص 124.

(19) هامرلي، هكتر: النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائج العملية، ص 77.

(20) شتا، السيد علي: علم الاجتماع اللغوي، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، سنة 1998، ص 60.

(21) هامرلي، هكتر: النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائج العملية، ص 77.

(22) الخولي، محمد علي عبد الكريم: الحياة مع لغتين، ص 206-207.

(23) Bennett, Milton. (1993). How Not to Be a Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of Language

<http://www.experiment.org/documents/AppendixK.pdf>

(24) انظر: العناتي، وليد أحمد محمود، تعليم العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقية، ص 81.

(25) انظر: السيد، صبري إبراهيم، علم اللغة الاجتماعي: مفهومه وقضاياها، ص 165 - 176، وانظر أيضاً: معاذ، مها محمد فوزي: الأنثروبولوجيا اللغوية، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، سنة 2009، ص 129 - 133. النفوذ والتواصل مصطلحان دخلا إلى علم اللغة الاجتماعي على يد عالم النفس الشهير براون R. Brown. والنفوذ معروف، أما التواصل فيعني بالخصائص الاجتماعية التي يشترك فيها الناس كالدين، والنوع، والعمر، والمنشأ، والعرق، والمهنة، والاهتمامات..... الخ. (السيد، صبري، 1995: ص 165) وتقول مها في معرض حديثها عن اللغة كعنصر اتصال ووظيفتها في المجتمع: " ومن المؤكد أن اللغة لا تكشف عن قيم الحضارة فحسب، لكنها تدل أيضاً على أنماط العلاقة بين الناس، وإذا تأملنا الأسئلة الآتية: من يتحدث إلى من؟ وعن أي موضوع؟ وبأي أسلوب كان الحديث؟ فإن هذه الأسئلة تعني الإشارة إلى تخصيص الأدوار، وتعني اختلاف الرتبة بين الأفراد في المجتمع، وكل هذا ملمح مهم من ملامح الثقافة " (معاذ، مها، 2009: ص 132)

(26) هرسون: علم اللغة الاجتماعي (ترجمة: محمود عياد)، عالم الكتب، القاهرة، ط2، سنة 1990، ص 168.

(27) انظر: السيد، صبري إبراهيم: علم اللغة الاجتماعي، مفهومه وقضاياها، ص 168 - 172.

(28) انظر المصدر نفسه ص 172 - 174، وانظر أيضاً: حماد، أحمد عبد الرحمن: عوامل التطور اللغوي: دراسة في نمو وتطور الثروة اللغوية، دار الأندلس، بيروت، سنة 1983: ص 132.

(29) معاذ، مها محمد فوزي: الأنثروبولوجيا اللغوية، ص 133.

(30) المصدر نفسه، ص 136.

(31) خرما، نايف، و حجاج، علي: اللغات الأجنبية: تعلمها وتعليمها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، سنة 1988، ص 186.

(32) أكسفورد، ريبیکا: استراتيجيات تعلم اللغة، ص 130.

(33) العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ط1، 1423هـ، ص 359.

(34) سيجوان، ميجيل، و مكاي، وليم (ترجمة: إبراهيم بن حمد القعيد، ومحمد عاطف مجاهد): التعليم وثنائية اللغة، مطابع

جامعة الملك سعود، سنة 1994، ص 11.

(35) هامرلي، هكتر: النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائج العملية، ص 137.

(36) أكسفورد، ريببكا: استراتيجيات تعلم اللغة، ص 124.

(37) فأما الاستراتيجيات التي يمكن إجراؤها، فقد ساققتها أكسفورد ضمن حديثها بقولها: "ومتعلم اللغة الذي يكون قلقاً سواء داخل الفصل أو في حالة الصدمة الثقافية غير راغب في أن يخاطر. فمتعلمو اللغة الناجحون ينبغي أن يتغلبوا على الامتناع Ihibition ويتعلموا أن يخاطروا وبعقلانية كالقيام بالتخمين رغم احتمال حدوث الخطأ. والطلاب الذين لا يفعلون ذلك تعوقهم وتشلهم خواطر مثل ماذا سيقول الناس عني؟ ولذلك فهم يتجنبون المخاطرة قدر الإمكان. واستراتيجيات تشجيع الذات وخفض القلق تعين المتعلمين على التغلب على الامتناع وعلى أخذ مخاطر ملائمة" (أكسفورد، 1996: ص 125)

(38) لكل طالب سمات خاصة تنطبع بها شخصيته، وتؤثر في تلقيه للغة الهدف، منها: مستوى القدرة على التواصل الاجتماعي، والجرأة، والثقة، والميل نحو ثقافة الآخر، وقدرة الطالب على التكيف، وربما تكون هذه السمات حافزاً قوياً له في تحقيق نتائج أفضل في تعلم اللغة الأجنبية، وربما تكون معيقاً يحول بينه وبين تلك اللغة. وقد تكون الدافعية من أهم عوامل نجاح الطالب في تحصيل اللغة. وعلى المعلم أن يحيط بالمظاهر والبنى الثقافية المختلفة في مجتمعه؛ ليتمكن من اختيار ما يتفق واهتمامات الطالب وميوله؛ واستناداً لذلك يستطيع المعلم صياغة الأمثلة التي تشد الانتباه بمحتواها الثقافي؛ فيشكل هذا المحتوى دافعاً لدى الطالب يحفزه لحفظ المفردات التي جاء من خلالها، كما يستطيع المعلم استخدام مفردات دون سواها، إدراكاً منه لما يستهوي الطالب ويحفزه للمتابعة. وقد تحدثت العصيلي عن السمات الشخصية للمتعلم، وجعلها إحدى مفردات القدرة على التعلم، التي يقصد بها توفر مجموعة من العوامل، التي تكون سبباً في قدرة الطالب على تعلم اللغة؛ كالعوامل العقلية المعرفية، والسن، واستراتيجيات التعلم إلى جانب السمات الشخصية للمتعلم. (العصيلي، 1422هـ: ص 253).

(39) انظر: خرما، نايف، وحجاج، علي: اللغات الأجنبية: تعلمها وتعليمها، ص 157 - 158.

(40) هامرلي، هكتر: النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائج العملية، ص 137. وتناول العصيلي في فصل أفردته للحديث عن مشكلات تعليم اللغة العربية وتعليمها للناطقين بلغات أخرى، شخصية المتعلم التي تعد عنصراً أساسياً من عناصر "القدرة على التحكم"، كما تحدثت عن بيئة المتعلم التي تعد عنصراً من عناصر "فرص التعلم" على حد تعبيره. (انظر: العصيلي، 1422هـ: ص 244-258).

(41) انظر: خرما، نايف، وحجاج، علي: اللغات الأجنبية: تعلمها وتعليمها، ص 157 - 158.

وقد نبه طعيمة أيضاً على الجانب الوجداني مطالباً بـ "الوقوف على المستجدات في مجال تدريس اللغات الأجنبية من حيث استراتيجيات التدريس ومداخله مما يعتمد أساساً على الجوانب الوجدانية في تعليم هذه اللغات". (طعيمة، ص 15)

(42) هامرلي، هكتر: النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائج العملية، ص 150. تعتمد بعض برامج تعليم اللغات الأجنبية إلى إيجاد برنامج مواز لبرنامج اللغة: يركز على النواحي الثقافية والاجتماعية والدينية والسياسية لدى أصحاب اللغة الهدف، وتسمى صفوف هذا البرنامج صفوف المحتوى، أو صفوف الثقافة، وتقدم عادة باللغة الأم للطالب.

(43) سيجوان، ميجل، مكاي، ولیم، (ترجمة ابراهيم بن حمد القعيد، ومحمد عاطف مجاهد)،: التعليم وثنائية اللغة، مطابع جامعة الملك سعود، سنة 1994، ص 98.

- (44) هامرلي، هكتر: النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائج العملية، ص136.
- (45) أكسفورد، ريببكا: استراتيجيات تعلم اللغة، ص131.
- (46) جاء في كتاب " اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها " : "إن أي منهجية حقيقية في تعليم اللغات الأجنبية ينبغي أن تقوم على مبدأ أساسي مغاير، إلى حد كبير، لما هو متعارف عليه. فالمعروف أن تعليم اللغات الأجنبية يجب أن يأخذ بالاعتبار كلا من دور المعلم ودور المتعلم على حد سواء. إلا أن ما يجري عادة هو أن المدرس هو الذي يتولى توجيه الأسئلة بينما يتولى المتعلمون الرد عليها وهذا يعني أن دور المتعلم يقتصر على إعطاء المعلومات التي يطلبها سؤال المدرس. ولكن المطلوب هو أن يقوم المتعلم بجانب ذلك بعمل شيء أو تأدية عمل، عن طريق استخدام اللغة، كالسؤال، أو إبداء الرأي، أو التعبير عن القصد، أو الموافقة، أو الرجاء، أو التمني، وغير ذلك من الأغراض التي تستخدم اللغة لتحقيقها. " (خرما، وحجاج، 1988: ص221).
- (47) أكسفورد، ريببكا: استراتيجيات تعلم اللغة، ص24 - 25
- (48) ساق الدارسون كثيراً من هذه الشواهد، انظر على سبيل المثال: (بشر، كمال، ص272 - 282) و (السيد، محمود، ص252 - 255) و (العصيلي، عبد العزيز إبراهيم، ص67 - 105).
- (49) السيد، محمود أحمد السيد: تعليم اللغة بين الواقع والطموح، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ط1، ص1988، ص225 - 226.
- (50) بشر، كمال بشر: علم اللغة الاجتماعي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص236.
- (51) المصدر نفسه، ص275 - 276.
- (52) عبد الحق، فواز محمد: دور مؤسسات المجتمع الرسمي والمدني في خدمة اللغة العربية: قضايا وحلول (غير منشور)
- (53) أنظر: الطاير، عبد الله موسى: تجربة التلفزيون السعودي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين الواقع والمأمول، دار الطاير للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، سنة 1992، ص17-40.
- (54) من هذه الاعتداءات: سوء الفهم، والسخرية، والاستخفاف، والإهانة، فضلاً عن الاستغفال، والاستغلال، والاحتفال، وقد سبقت الإشارة على ضربٍ من هذه الاعتداءات في ص7 من هذا البحث .

المصادر والمراجع

1. ابن ذريل، عدنان (1981). اللغة والدلالة، آراء ونظريات، دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب.
2. أكسفورد، ريبیکا (1996). إستراتيجيات تعلم اللغة، (ترجمة: السيد محمد دعدور)، مكتبة الإنجلو المصرية
3. بشر، كمال. علم اللغة الاجتماعي، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع
4. حماد، أحمد عبد الرحمن (1983). عوامل التطور اللغوي، دراسة في نمو وتطور الثروة اللغوية، بيروت: دار الأندلس
5. خرما، نايف، وحجاج، علي (1988). اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، (سلسلة عالم المعرفة) الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب (1) الخولي، محمد (1988). الحياة مع لغتين "الثنائية اللغوية"، ط1، الرياض: جامعة الملك سعود.
- (1) الراجحي، عبده (2004). اللغة وعلوم المجتمع، ط2، بيروت: دار النهضة العربية
- (1) سيجوان، ميجل، ومكاي، وليم (1994). التعليم وثنائية اللغة، (ترجمة: إبراهيم بن حمد القعيد، ومحمد عاطف مجاهد)، مطابع جامعة الملك سعود
- (1) السيد، صبري إبراهيم (1995). علم اللغة الاجتماعي، مفهومه وقضاياها، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية
- (1) السيد، محمود أحمد (1988). تعليم اللغة بين الواقع والطموح، ط1، دمشق: دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر
- (1) شتا، السيد علي (1998). علم الاجتماع اللغوي، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب
- (1) الطائر، عبدالله بن موسى (1992). تجربة التلفزيون السعودي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "بين الواقع والمأمول"، ط1، الرياض: دار الطائر للنشر والتوزيع
- (1) العبود، جاسم محمد عبد (2007). مصطلحات الدلالة العربية، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية
- (1) العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (1422هـ). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ط1، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- (1) العناتي، وليد أحمد محمود. تعليم العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقية (رسالة ماجستير).
- (1) معاذ، مها محمد فوزي (2009). الأنثروبولوجيا اللغوية، الأزاريطه: دار المعرفة الجامعية
- (1) هامرلي، هكتار (1994). النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائج العملية، (ترجمة: راشد الدويش)
- (1) هيدسون، (1990). علم اللغة الاجتماعي، ط2، (ترجمة: محمود عياد)، القاهرة: عالم الكتب
- (1) وافي، علي عبد الواحد. علم اللغة، ط7، القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر.

الأبحاث

1. طعيمة، رشدي أحمد. تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر: اتجاهات جديدة، وتطبيقات لازمة.
 2. عبد الحق، فواز محمد. دور مؤسسات المجتمع الرسمي والمدني في خدمة اللغة العربية: قضايا وحلول (غير منشور).
- الموقع:

http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/Langue_arabe/p18.php

المراجع الأجنبية

Bennett, Milton.(1993). How Not to Be a Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of Language
<http://www.experiment.org/documents/ApprendixK.pdf>