الثقافة المجتمعية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

دراسة تحليلية تقويمية

Community Culture in Arabic language Curricula for Other Language Speakers
An Evaluative Analysis study

أ.د. بلقاسم عبد السلام اليوبي
أستاذ اللسانيات التطبيقية في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها
جامعة الملك عبدالعزيز - جدة- المملكة العربية السعودية
د. صالح عياد الحجوري
أستاذ اللغويات المشارك في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها
جامعة الملك عبدالعزيز - جدة- المملكة العربية السعودية

الملخص:

مع تطور البحث اللغوي التطبيقي، لم يعدّ تعلُّمُ اللغة بمعزلٍ عن "الثقافة المجتمعيةِ" أمرا مُجْديا ولا مقبولا؛ إذ بين اللغة والثقافة علاقات وترابطات وثيقة. وفي العصر الحالي، أصبح تعليم اللغة العربية وتعلُّمها من خلال الانغماس في بيئتها الثقافية والمجتمعية من بين أنجع الوسائل للتعايش بين شعوب الأمة العربية، وبينها وبين غيرها من الأمم والشعوب التي تربطها بها علاقات وصِلات متعددة الأهداف والأغراض. تفرض هذه التوجهات والعلاقات على مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إيلاء "الثقافة المجتمعية" و"التعلم بالخدمة المجتمعية" الحيّزَ الكافيَ من الاهتمام سواء على مستوى التصميم والبرمجة، أو على مستوى التطبيقات والممارسات. يناقش هذا البحث العلاقة بين تعلّم اللغة العربية وثقافتها وأهميتها في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ويبيّن مدى الاعتناء بمُكَوِّن "الثقافة المجتمعية" في بعض سلاسل تعليم اللغة العربية، ويعرض إستراتيجية مبنية على أسس ومعايير علمية لتطوير المحتوى "الثقافي المجتمعي" في مناهج تعليم اللغة العربية، ويقترح كيفية تفعيله تعزيزا لفاعليته في التعليم والتواصل اللغوي والثقافي، بما يخدم المجتمع العربي على الصعيد الحضاري محليا وعالميا.

Abstract:

With the development of Applied Linguistic research, learning the language in isolation from "community culture" is no longer feasible or acceptable. Language and Culture are strongly interconnected. Currently, teaching and learning Arabic language through immersion in its cultural and societal environment has become one of the most effective means of coexistence among the peoples of the Arab nations as well as between them and other nations with which they have multi-purpose, links and goals.

These orientations and relations imposed to Arabic Language Curricula for other Language Speakers to give The "Community Culture" and the "Society Services" sufficient space in designing and programming, with more appropriate practices and activities. This research discusses the relationship between Learning Arabic and its Culture and its importance in the Curricula of Teaching Arabic to Speakers of Other Languages, Clarify the extent which the "Community Culture" component in some of the Arabic language learning series, presents a strategies based on scientific principles and criteria for developing the Arabic Language, and suggests how to activate it through "Community Services", in order to enhance its effectiveness in Language Learning and Cultural Communication, serving the Arab Community locally and globally.

مقدمة:

تعلُّم اللغة عملٌ فكريٌّ وممارسة ثقافية، تتداخل فيه المرجعيات الفكرية الذاتية مع المؤثرات الاجتماعية والثقافية. وقد أكدت التجارب والممارسات التعليمية أنَّ لمسألة "الثقافة المجتمعية" في تعلم اللغات أهمية كبيرة. ونظرا لهذه الأهمية دعا كثير من الدارسين والمتخصصين في حقل اللسانيات التطبيقية إلى تعلُّم اللغة في وسطها الاجتماعي والثقافي. ويعدّ هذا التوجُّه أسلوبا حديثا وفعّالا في تعلُّم اللغات وتطوير المهارات استقبالا وإرسالا؛ وبذلك تنبَّهت المناهجُ والبرامجُ اللغويةُ إلى إيلاءِ "الخدمة المجتمعية" حيّزا مهمًّا من حيث البرمجةُ والتصميمُ والتنفيذُ.

ومفاد هذا التوجُّه أن تعليمَ اللغات وتعلمَها يجب أن يُركِّز على الفعل التواصلي، وعلى الممارسةِ الفعليةِ للغةِ في محيطها الاجتماعي والثقافي. والهدفُ من التأكيدِ على "الممارسة" و"الفعل" هو العملُ على إيجاد سبل تطويرِ المهاراتِ اللغوية التواصلية، وتنمية المعرفة اللغوية والثقافية من خلال التفاعلِ الإيجابيِّ مع المجتمع الذي يتم فيه تعلُّمُ اللغة. وتتجلى مظاهر هذا التعلُّم اللغويِّ في ممارسة "الثقافة المجتمعية" من خلال تطبيقات "التعلُّم التشاركي" و"التعلم التعاوني"، وفي "التعلُّم بالمَهَمَّة"، عبر تنويع الأنشطة المُعتمِدَةِ على "الخدمة المجتمعية" المعزِّزة لما يعرف بـ"التعلم بالفعل"Learning by doing. وهي ممارسات وتطبيقات لها انعكاسات إيجابية على مخرجات التعلّم، حيث تغني تجارب المتعلمين، وتزيد من حصيلتهم اللغوية، وتقوي قدرتهم التواصلية، ومعارفهم الثقافية، فتجعلهم أكثرَ انخراطا وتفاعلا، وأقدرَ على ممارسة التعلّم؛ لأنه تعلّم عملي وفعلي، وممارسة لأنشطة ميدانية تتم عبر الاتصال المباشر بالمجتمع، وبثقافته.

وتتلخص أهداف البحث في مناقشة العلاقة بين اللغة والثقافة في مناهج تعليم اللغات الأجنبية؛ والتأكيد على أهمية إدماج "الثقافة المجتمعية" في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ ومن ثم اقتراح إستراتيجيات عملية لإدماج "المكوّن الثقافي المجتمعي" في مناهجها، وبيان كيفية تفعيلِ هذه الإستراتيجيات، طلبا لزيادة فاعلية تعليمها وتعلمها، وتطويرِ مهاراتها، تعزيزا للتواصل بها بين شعوب الأمة العربية والإسلامية ومع غيرها من شعوب الأرض. وغير خاف، ما لتقوية التواصل اللغوي، والتبادل الثقافي، والاندماج المجتمعي، من أهمية في دعم الحوار الفكري، وبناء الثقة والتفاهم المُفْضِيين إلى التواصل الحضاري بين الأمم، والتلاقح الفكري بين الأجيال والشعوب.

1. أهمية الثقافة في مناهج وبرامج تعليم اللغات:

من المقرَّر لدى علماء اللغة قديما وحديثا أنَّ اللغة، باعتبارها نسقا رمزيا ونظاما لفظيا ودلاليا، تقوم بأدوار جَمَّة على كافَّة مستويات حياة الإنسان؛ فهي أقربُ الأدوات لديه، وأيسرُها استخداما للوصف والتحليل. وبفضل ما يمتاز به النظام اللغويُّ من مرونةٍ وقدرةٍ تعبيرية فإن استخدامَه يساعد الفردَ المتكلمَ الطبيعيَّ في تعيين الأشخاص وتمييزهم، ووصف الأشياء، وتحليل الأفعال والسلوكات، وتحديد الأهداف من كل نوع من أنواع الموجودات، وعرضها وتفسيرها. فهي أداة طيعة للإفصاح عن الفكر، والتعبير عن الحاجات الفردية والمجتمعية المختلفة والمتنوعة.

وبحكم تعدُّدِ الوظائف اللغوية التعبيرية والإيحائية والاجتماعية والخطابية والتداولية، والثقافية، عُدَّ النظام اللغويُّ من أيسرِ الوسائل المستخدمة بين بني البشر لتحقيق أهداف الإبلاغ، والتواصل، والتفاهم، والتعاون. وقد أشار العلَّامةُ عبد الرحمن بن خلدون في تعريفه للغة إلى كونها: "عبارة المتكلِّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعلٌ لسانيٌّ، ناشئ عن القصد، بإفادة الكلام، فلا بدَّ أن تصير ملكةً متقرّرةً في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كلِّ أُمّةٍ بحسب اصطلاحاتهم" [(1)]. وهو ما تؤكدهُ كثيرٌ من الدراسات اللغوية والسميائية والتداولية عند المحدثين؛ إذ تكادُ تُجمع على أنَّ العالَمَ كلَّه يُدْرَك بواسطةِ التفاعلِ بين الذَّوات البشرية المُكوِّنةِ للمجتمع الإنساني، والمتعاونة في إنجاز الفعل الاجتماعي،

وفي عمليات تطويره؛ وكلها عمليات متشابكةٌ متفاعلةٌ، لا يمكنها أن توجدَ أوْ يكتبَ لها الاستمرارُ في غياب اللغة، باعتبارها الأداة والسلطة الفاعلة في أيِّ فعلٍ اجتماعيٍّ أو تفاعلٍ مُجْتمعيٍّ.

واللغة، باعتبارها أداةً واصفةً تحليليةً، تعكس معتقدات متكلِّميها وتصوُّراتهم عن الحياة والوجود؛ وبها تتم الإبداعات والإنتاجات الحضارية العامة، وبها يُدوِّن الناس صفحات تاريخهم، ويُسجِّلون قيمهم الثقافية، ويَصُوغونَ خصائصَ وُجودهم الحضاريِّ، ويثَبِّتون مُقوِّماتهم الاجتماعية فعلا وتفاعلا. وعلى هذا، فاللغة نَسَقٌ ونظامٌ لفظيٌّ له وظائف متعددة على كل مستويات المجتمع البشري، و"لسان كل أمة هو مرآة تطورها، ومجمع الأمثال والحكم والقيم التي تكوِّن القاعدةَ للهيكل المجتمعي، ولفلسفتها في الحياة"[2]؛ وحيثما توجد اللغة يوجد العلمُ، وبانعدامها ينعدمُ.

وبناء على ما سبق، ليستِ اللغة نسقا عضويا أو أشكالا رمزية فحسب؛ بل نظاما متكاملا من الدلالات والمفاهيمِ المستخدمةِ من قبل مجموعةٍ أو مجموعات بشرية تشترك في ثقافة مجتمعية معينة. والأشكالُ الرمزيةُ المعبَّر عنها بواسطة اللغة، عادةً ما تكونُ حاملةً لفكرٍ إنسانيٍّ، وأبعادٍ ثقافيةٍ وتاريخيةٍ وحضاريةٍ؛ وما الملفوظات الكلاميةُ سوى إفصاح وتفسير لجوهر هذا الفكرِ ومضامينهِ الثقافيةِ وأبعادهِ التاريخيةِ والمجتمعيةِ. وقد اشتهرت مقولات من مثل: "إنَّ اللغة فكر ناطق، والفكر لغة صامتة. واللغة سلوك. ونموُّ وتطورُ اللغةِ يعتمد على نموٍّ وتطورِ الفكر. والكلماتُ لباسُ المعنى. والألفاظ حصونُ المعاني. واللغة تصنع الفكر، والفكر يصنع اللغة. والثقافة أسلوب حياة"[3]. وهي مقولات نستخلص منها أن اللغة نظام ذو طابع اجتماعي بالأساس، إذْ هو نظامٌ يُكْتسب من خلال التفاعل مع المجتمع؛ والتفاعلُ يقتضي وجودَ فكرٍ، ومن ثمَّ فلا وجود للغةٍ من دون فكرٍ يُنتجها ويُنَمِّيها؛ ولا وجود لفكرٍ من دون لغةٍ تفصحُ عنه وتجسِّده وتفسِّره. كما أنَّ طبيعةَ المجتمعِ الإنسانيِّ تقتضي وجود لغةٍ وثقافةٍ متلاحمتين يُعضِّدُ بعضها بعضا، ويحفظ بعضها بعضا.

تقوم العلاقات الترابطية والتكاملية بين "اللغة" و"الثقافة" و"الفكر" و"المجتمع" على مبادئ التعبير، والاكتساب، والتطور والتغيير، والتأثر والتأثير. أي أن كلا من اللغة والثقافة والفكر هي وسائل الإنسان الأساسية للتعبير، وهي أشياء تُكتسب وتُتعلّم داخل المجتمع، ومن خصائصها التطورُ والتغيّرُ. فاللغةُ والثقافة تتأثران بالمحيط الاجتماعي، وتؤثران في الفكر والبيئة وفي الحضارة والتاريخ. والثقافة توجد في قلب المجتمع، والفكر يتأثر بالثقافة والمجتمع أخذا وعطاء، كما أن الثقافة والمجتمع يؤثران في اللغة إيجابا وسلبا. وبما أنَّ المجتمعَ هو مسرحُ الأحداثِ التي يصنعها الإنسانُ، فإنَّ هذا الأخيرَ هو من يُلوِّنُ هذه الأحداث بأنماط ثقافية تعكس فكرَهُ، وتفسرُ رؤيته للكوْن بتوظيف اللغة، فيجعلها حية، أو يستعيض عنها بأخرى فتضْعُف بضعف الفعل والتفاعل الاجتماعيين؛ وقد تزول بزوالِ هذه الأحداث، لأنها فعل فكري وتفاعل ثقافي مجتمعي.

وينطبق المصيرُ نفسه على الثقافة، فهي رافدٌ من روافد الهويةِ المجتمعيةِ، تُكتَسبُ داخلَ البيئة المُنْتِجةِ لها. وتتضمَّنُ الثقافةُ كلَّ ما يميِّزُ الكائنَ البشريَّ في مجتمعٍ معيَّن من فكرٍ وسلوكٍ وأسلوبِ حياةٍ. والأنساقُ الثقافيةُ لأي مجتمع يمكنها أن تستمرَّ وتتنوعَ بالإضافةِ والتوسعِ والانتشار – مثلها مثل اللغة – إذا توفَّرت لها فُرص الأداء والاستخدام، وتحققت لها شروط الاستثمارِ عن طريق الممارسةِ والفعلِ ضمن السياق المجتمعي المنتج لها[4]. وهذا يجعلها شيئا يُكتسبُ ويُتعلّم، ينمو، ويكبر، ويتطور، وينتقل من جيل إلى جيل، لكن داخل إطار اجتماعيٍّ له طقوسه وممارساتُه وأسلوبُه وضوابطُه.

وقد درس فوكو علاقة الكلمات بالأشياء مشيرا إلى "ما تسمح به هذه العلاقة بالتدفق اللامتناهي للغة، لا تَكُفُّ عن النُّموِّ، تصحّح نفسها، وتدفع أشكالها المتتابعة إلى الأمام. وربما يُكتشف للمرة الأولى في الثقافة الغربية هذا البعدُ المفتوح كليةً لِلُغةٍ لا يمكنها أبدا أن تَتَوَقَّف؛ لأنها أبدا ليست منغلقة في كلمة نهائية؛ ولن تكشفَ عن حقيقتها إلا في خطابٍ قادمٍ، مكرَّسٍ بأكمله لقول ما سيقوله، ولكن هذا الخطابَ نفسه لا يملك سلطة التوقف عند نفسه؛ وما يقوله إنما

يحبسه كما لو كان وعْدا، سيورِّثُهُ لخطابٍ آخر... والشرح نفسه لا يمكن أنْ ينتهيَ، لأنه متَّجهٌ بأجمعه نحو الجانب المبهم، المُشوّش المُختفي في اللغة موضع الشرح... وليس هناك من شرح إلا إذا سارت، من تحت اللغة التي نقرؤها ونفك رموزها، سلطة سيدة لنصٍّ أوّليٍّ، وهذا النص هو الذي، بتأسيسه، يَعِدُهُ مكافأةً باكتشافه النهائي"[5].

كما ركّز جون أستن Austin, J. في كتابه: كيف تُنجز الأشياء بالكلمات؟ على هذه العلاقة، وناقشَ فيه مجموعة واسعة من القضايا الفلسفية المتعلقة بالأداء والإنجاز اللغويين، ووجَّهَ فيه جهده للحديث عن كيفية عمل الأشياء بواسطة الكلمات، أي كيفية إنجاز الأشياء باستخدام الكلمات، معتبرا أنَّ الخطابات اللغويةَ لا تعكس أقوالا تعبيريةً فحسب، بل تعكس نمطا ونشاطا اجتماعيا متنوِّعا، وهي خطاباتٌ وأفعالٌ كلاميةٌ محكومة بشروط سياقية عُرفية واجتماعية، تفصح، عند استخدامها، عن نشاط عرفي وعن أغراض محددة[6].

وكان لأفكار أوستن تأثير على جون سيرل الذي طورها في نظرية أفعال الكلام سواء في كتابه "أفعال الكلام وفلسفة اللغة"[7]، أو في دراساته عن "العلاقة بين التعبير والمعنى"[8] وهي النظرية التي طوّرها إلى ما أسماه "نظرية في الإدراك لرؤية الأشياء كما هي"[9].

وفي السياق ذاته، يرى الفيلسوف الألماني جون هيردغر "أننا نتعلّم أن نفكر عبر الكلمات، وعندها تكون اللغة هي التي تحدِّدُ وترسُمُ كل المعرفة الإنسانية... والأممُ تتكلم وفقا للطريقة التي تفكر بها، وتفكر وفقا للطريقة التي تتكلم بها"[10]. وهي نفس العلاقة بين اللغة والنظرة العالمية التي يراها الألماني وليام فون همبولت حيث "تتواجد في كل لغة خاصية النظرة العالمية... وبنفس العملية يسحب المرء اللغة منه، ويسحب نفسه إلى اللغة، ويكون الإنسان قادرا على الخروج منها فقط عندما يعْبُر فورا إلى دائرة لغة أخرى"[11].

ويُعدّ مالك بن نبي أحد المفكرين الذين اعتنوا بالطبيعة التركيبية للثقافة ويرى أنها تتألف من مجموع التراكيب لثلاثة مجالات هي: عالم الأشخاص، ومجال الاجتماع، ومجال الطبيعة؛ ولاحظَ "أن عالم الأشخاص لا يمكن أن يكون ذا نشاط فعَّال، إلا إذا نُظِم وتحوَّل إلى تركيب. والفرد المنْعزل، لا يمكن أنْ يستقبل الثقافةَ ولا أنْ يرسلَ إشعاعها... وإذا اتجهنا إلى المجال الاجتماعي، وجدنا أنَّ الأفكارَ والأشياءَ لا يمكنها أن تتحوَّل إلى عناصر ثقافية إلا إذا تألَّفت أجزاؤها فأصبحت تركيبا، فليس للشيء المنعزل أو الفكرة المنعزلة معنى أبدا ... وفي المجال الطبيعي أيضا لا يمكن أن تتجمَّع الألوانُ والأصواتُ والروائحُ والحركاتُ والأضواءُ والظلالُ، وأن تتمثَّلها ذاتيتُنا إلا إذا اتخذت صورةَ تركيبٍ ... ومن مجموع هذه التراكيب يتألف تركيبٌ عامٌّ هو الثقافة"[12].

وإذا كانت جلّ الدراسات تشير إلى مكانة اللغة وأثرها في المجتمعات البشرية، فإنها تعُدُّ الثقافةَ أهمَّ جزء منها؛ بل هي أهم مكوّن من مكونات المجتمع؛ ولذلك فإن تعلّم اللغة لا يمكن أن يتم من دون الثقافة، وإلا أصبحت اللغة رموزا وأشكالا تحتاج إلى معنى؛ والثقافة هي التي تزودها بهذا المعنى، واللغة إنما تصف المعنى وتفسره وتعْرِضُه في المجتمع. و"الحديث عن الأفكار، والتواصل، والإنسان، والمجتمع – في سياق التنظير اللساني – هو إشارة دالة على أن جميع هذه العلامات تحيلنا على التورط الحتمي للغة في الثقافة"[13]. و "كل تعبير يحدثه الإنسان في العالم يمكننا أن نسميه "ثورة" كما يمكن أن نعدَّه مُكتسَبا ثقافيا"[14].

وقد حظي موضوع علاقة اللغة بالفكر والثقافة والهوية والمجتمع والتاريخ والحضارة، والسياقات المختلفة لهذه المفاهيم وتعالقاتها المتعددة، باهتمام واسع لدى الفلاسفة والمناطقة والأنثروبولوجيين، وبعناية خاصة من قبل اللغويين والمؤرخين وعلماء الاجتماع [15]؛ نشير هنا -على سبيل التمثيل- إلى كل من هاليدايHalliday الذي خصص جزءا مهما من أعماله لما يعرف بالنظرية اللغوية الاجتماعية Language and Society. وهي نظرية تدرس العلاقةَ بين اللغة والمجتمع بهدف فهم المعنى الاجتماعي للغة. وتهتمُّ بتفسيرِ علاقات استخدامات اللغة بالظواهر الاجتماعية الأخرى، أي أنها تنظر في طبيعة العلاقة بين اللغة والطبقة الاجتماعية، وبينها وبين البنية الاجتماعية عامة[16].

كما طوّر ديل هايمز Dell Hymes مفهوم القدرة التواصلية استنادا إلى علم الإثنوغرافيا؛[17]؛ ومفاده أن تعليم اللغات يستَتضْمِرُ القدرةَ اللغويةَ، ويعمل على إنتاج مواقف تواصلية تفاعلية تحاكي المواقف الاجتماعية الواقعية؛ وناقش في كتابه: "نماذج من التفاعل بين اللغة والحياة الاجتماعية" عدَّةَ محاورَ مرتبطة بالموضوع من مثل: مسألة المستخدمين واستخدامات اللغة، ونظرية سوسيولوجيا اللغة أو اللغة من منظور اجتماعي، والجوانب الاجتماعية للتغير الدلالي، واللغة والفئة الاجتماعية، وتفسير العلاقة الوظيفية بين اللغة والبنية الاجتماعية[18].

وكثير هم الباحثون الذين اعتنوا بدراسة مفهوم الثقافة في علاقاته المتشابكة مع مفاهيم ومكونات تركيبية لعلوم أخرى، نشير هنا على سبيل التمثيل أيضا إلى أعمال كل من كراشن .Krashen S [19]، وهو متخصص في تعليم اللغة وتنميتها، ويعتني أكثر بطرق اكتساب اللغة الثانية. ونظريته عن اكتساب اللغة والتعليم معروفة منذ ثمانينيات القرن الماضي، شرح مبادئها في كتابه:" أسس اكتساب اللغة الثانية"[20]. وقد كان لنظريته هذه تأثير على مجالات البحث اللغوي التطبيقي لما لقيته أعمالُه ذات التوجُّه العملي من قبولٍ، خاصةً ما يتعلق بالتعليم واكتساب اللغات الثانية. وهو يرى –منتقدا المنهج النحويَّ الذي يشكل قيودا في كثير من الأحيان- أن تعلم اللغة الثانية يتطلب تفاعلا هادفا في اللغة المستهدفة من خلال الاتصالات الطبيعية التي يركّز فيها المتحدثون، ليس على شكل الكلام، ولكن على الفعل التواصلي والنشاط التفاعلي. وتحصلُ الفائدةُ الحقيقية من تعلّم اللغة إذا كان الدافع الأساسيُّ هو التواصل الفعلي باستخدام اللغة وليس ممارسة بنيات اللغة الثانية[21].

وفي فرنسا اعتنى روبر غاليسون Galisson, R. في أعماله بإدماج الثقافة في تعليم اللغات الأجنبية عبر الوسيط المعجمي الثقافي في أعماله عامة وفي كتابه: "من اللغة إلى الثقافة عبر المفردات" خاصة[22]؛ والذي يؤكد فيه على أهمية تطبيقات المعجم الثقافي في تعليم اللغات، ويدعو إلى إعادة تأهيل المفردات في تعلّم اللغات والثقافات وإخراجها من ترتيبها في ملاحق أو قوائم كما هي حاليا لدمجها في التعلّم اللغوي والثقافي؛ معتبرا أن المفردات يمكنها أن تقوم بدور الجسر بين اللغة التي تتكون منها والثقافةِ التي تحضر فيها في كل مكان.

كما اهتم لُوي بورشي .Porcher, L بالتبادلات بين الثقافات وبالقضايا المشتركة بينها، والتي غدت كبيرة في مواجهة التنوع وتعدد الاتصالات الثقافية، وتساءل عن مفهوم التواصل بين الثقافات الأصلية، وعن الاستخدام اليومي للعلامات والرموز الثقافية، سواء تلك المستخدمة في الأدب أو في الإعلام والتي تُولِّد بدورها قدرا كبيرا من الإمكانات الثقافية[23].

إن هيمنة علم الاجتماع والأنثروبولوجيا في الثمانينيات كان لهما تأثير في توجيه أعمال اللغويين التطبيقيين إلى البحث في العلاقة بين اللغة والبنية الاجتماعية (هاليداي Halliday, 1978)، وفي الجوانب النفسية والاجتماعية لاكتساب اللغة (إليس Illis, 1986)، وفي المظاهر المتعددة لاستخدامات اللغة ضمن مجموعة متنوعة من السياقات الاجتماعية (كامبيرز Gumperz a and b,1988 ، أوتشس Ochs)[24]. وبذلك شدَّتِ التأثيراتُ الاجتماعية في تعلم اللغة Social Influences on Language Learning انتباهَ عدد من المتخصصين وفي مقدمتهم اللسانيون التطبيقيون الذين يرون أنَّ "تعلّم اللغة فعلٌ يحدث في سياق اجتماعي، يتألف من عدد من العوامل الاجتماعية المؤثرة؛ وتضم هذه العوامل المشهدَ الماديَّ أو المكان والمشتركين بما في ذلك المتعلم والمعلم"[25].

وتشير كلير كرامش Kramsh, C. -في معرض حديثها عن العلاقة الثلاثية: اللغة والفكر والثقافة- إلى أن الاهتمامَ الرئيسيَّ للغويات الرسمية في بداية الخمسينيات من القرن الماضي كان هو البحث في العلاقة بين اللغة والعقل لما له من تقارب طبيعي لعلم الدماغ؛ إذ قادَ المنهجُ المتبعُ عددا من اللغويين التجريبيين أمثال فرانز بواس Boas, F.(1858-1942) صاحب فكرة أيديولوجية "النسبية الثقافية"، إلى المساواة بين الثقافات، وعدم الاعتراف بوضع ثقافة

معينة في مرتبة أعلى أو أقلَّ، أو أفضل أو أكثر صحةً، وأن جميع البشر إنما يرون العالم من زاوية ثقافتهم الخاصة، وحسب بلدهم والمعايير الثقافية المكتسبة.

وركز وإدوارد سابير Sapir, E.(1884-1939) باعتبارهِ عالِمًا أنتروبولوجيا متخصصًا في الجانب الصوتي للغات، وعلاقتها بالثقافة، على المظهر الاجتماعي للغة؛ وهي عنده ثقافة وتعلم، والكلام إنما هو نشاط بشري يختلف من فئة اجتماعية إلى أخرى ليكوِّنَ تراثا تاريخيا لها، أي أن الكلام هو نتاج الاستخدام الاجتماعي المستمر[26].

كما تجدر الإشارة إلى بنجامين لي وُورْف Worf, B.L.(1897-1941) الذي تحدَّث عن الترابط والعلاقة بين الفكر المعتاد والسلوك اللغوي[27] وعن الارتباط العلائقي بين اللغة والفكر والواقع[28]. وتأثرت الأبحاث اللسانية في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي بنظريات معالجة المعلومات، وركّزت على تفسير العمليات النفسية اللغوية في جوانب الاكتساب والاختبارات المتصلة به، وبالأبعاد المعرفية لعلم أصول تدريس اللغة.

فيما تمحورت جلّ الأعمال والدراسات المهتمة بموضوع العلاقة بين اللغة والثقافة على دور السياق الاجتماعي الذي يعكس جوهر هذه العلاقة، ويظهر طبيعتها. وشكَّلَ الاعتناء بدراسة اللغات وبكيفية تعليمها وتعلمها ذريعة قوية لمناقشة هذه الموضوعات والمجالات لمعرفة ما بينها من اتصال أو انفصال، أو تماهٍ أو تمايز. وحتى وإن اختلفت الدراسات وتنوعت الأبحاث والنظريات فإنها تكاد تتفق على عدم إمكان فصل الثقافة عن السياق المتمثل في حركة المجتمع المنتج لها، وعلى استحالة فصل دراسة اللغة أو تعلمها بمعزل عن الثقافة المجتمعية، وخاصة لمّا يتعلق الأمر بتعليم اللغات الأجنبية وتعلُّمها.

وقد أولت الأعمال المؤسِّسَةُ لـ"نظرية القدرة التواصلية" اهتماما خاصا للغة في علاقتها بالمجتمع وبالخطابات الشفهية وتنميتها، من دون إغفال مهارات الخطاب المكتوب الذي يشمل النظام اللغويَّ، وينعكس في "القدرة اللغوية". وهما قدرتان متكاملتان إذا وُظِّفتا في الوصول إلى الهدف من استعمال اللغة، وهو تحقيق الفعل التواصلي الاجتماعي؛ وهما متضافرتان تسعيان لإكساب المتعلم قدرة لغوية تمكنه من التواصل والإبلاغ عبر دمج أجزاء النظام اللغوي: مفردات وقواعد وتراكيب ومعاني، في عملية التواصل التي يقوم بها في مواقف وسياقات مجتمعية متعددة. وبهذا فإن القدرة التواصلية تُبْنى بشكل متناغم ليس فقط بمراعاة سلامة الأداء للوسيط اللغوي، وإنما أيضا بمدى ملاءمةِ السياق، وبمدى فعالية توظيف أساليب الخطاب في التعبير عن المعاني الثقافية المقصودة من توظيف الخطابات في السياق المُؤطر لها.

وقد أثْرَتِ النظريةُ التواصليةُ مجالَ تعليم وتعلم اللغات، واستمرت تطبيقاتها لسنوات على كثير من اللغات، وفي مقدمتها اللغة الإنجليزية وبعض اللغات الأوروبية خاصة الألمانية والفرنسية والإسبانية، وبعض اللغات الآسيوية خاصة الصينية واليابانية. وتعتبر ويلغا ريفرز Rivers, W. من بين أكثر المهتمين بهذا الاتجاه، حيث عنيت في أعمالها عناية شديدةً بمبدأ "التفاعلية" في تعليم اللغة، وحاولت تفسير مفهوم تعليم اللغة التفاعلي، معتبرةً التفاعلَ مفتاحا لتعليم اللغة من أجل التواصل. وقد انصبَّ تركيزها بشكل خاص على إعطاء الطلاب تجربة التعبير عن أنفسهم بأنفسهم وعن ثقافتهم في سياق يختلف عن السياق الذي ينتمون إليه؛ وعلى تعزيز فهمهم لوجهات نظر الشعوب الأخرى؛ ومنحهم القدرات التي تمكنهم من التواصل بشكل مكتوب بخصوص السياقات الشخصية والمهنية[29].

وقد بحثت كرامش Kramsh [30] مكانةَ الثقافة في تعليم اللغة، ورأتْ أنَّ الثقافةَ ليست مجردَ معلوماتٍ تنقلها اللغةُ، وليست فقط سمةً للُّغة نفسها، وإنما هي متداخلة معها؛ وهي ممارسةٌ اجتماعيةٌ تشكِّل هدفا مشتركا في تعلمها وتعليمها حيث تصبح الثقافةُ محورَ تدريس اللغة؛ ولذلك فإن عرْض الوعي الثقافي إنما يتم في إطار تمكين الكفاية اللغوية، على أن الثقافة نتاجٌ للانعكاس على هذه الكفاية. كما عنيت كرامش بالنظر في دراسة اللغة باعتبارها بداية لنوع من الممارسة الاجتماعية في حدود ثقافتين أو أكثر... والمهم بالنسبة لها هو تأسيس واقع لغوي داخل الصف الدراسي

وخارجه، تتولَّدُ عنه بيئةٌ تتحدثُ اللغةَ الأولى للمتعلمين، وبيئةٌ اجتماعيةٌ للمتحدثين الأصليين للغة الثانية، ولكنها ثقافة أخرى في حدِّ ذاتها[31].

وقد زاد الاهتمام بالأبعاد الاجتماعية والثقافية، وبمقتضيات "التعلم بالخدمة" في عصرنا الحالي بفعل دواع متعددة مثل التجارة الدولية، والهجرة، والحاجة إلى العمل، والعولمة وحرية التنقل، والرغبة في معرفة الثقافات الأخرى، والتبادل الحضاري والمعرفي، وانفتاح التعليم وتعميمه إذ لم يعدْ مقتصرا على فئة أو جهة دون أخرى أو على سنٍّ أو جنس دون آخر. وهي أبعادٌ فرضت علينا أن نتعلم اللغات الأجنبيةَ في ارتباط بثقافتها من خلال ممارسة الانغماس ومن خلال الاتصال المباشر بمستخدمي اللغات في بيئاتهم الاجتماعية والثقافية. فالقدرة اللغوية ذات شقين: شق فردي عندما يتعلق الأمر بتمكن الفرد من النظام اللغوي مفردات وقواعد وأساليب ومعاني، وشق مجتمعي وهو يتطلب استخدامَ النظام اللغوي بفعالية في السياق المناسب حتى يتحقق الهدف الدقيق من الفعل التواصلي. والكفاية اللغوية –رغم أهميتها - لم تعد كافية وحدها في تعلم اللغة الأجنبية، بل لابد من قدرات اجتماعية وثقافية وتداولية تعنى بالإستراتيجيات اللغوية المتحكمة في استعمال المفردات والعبارات ضمن مواقف اجتماعية حقيقية وسياقات ثقافية واقعية.

والملاحظُ أن الاعتناءَ بالمتعلم وحاجاته اللغوية، وبدوافعه الثقافية هو من صلب اهتمامات اللغويين التطبيقيين، فمنذ ظهور المقاربة التواصلية في أبعادها الوظيفية والتطبيقية، أصبح المتعلم عنصرا محوريا تركّز عليه جلّ التطبيقات المعنية بعملية تعليم اللغات الأجنبية [32]. كما عُدّت هذه الحاجاتُ والأهدافُ والدوافعُ عواملَ مؤثرة في نتائج تعلّم اللغة ومخرجاتها، وذاتَ أهمية في اكتشاف الثقافة التي تمثلها، و"يزداد هذا التلازم تعقيدا عند دراسة اللغات الأجنبية؛ ومردُّ ذلك أنه عند دراسة لغة أجنبية ما، تنشأ لدى الطالب منظومة لغوية وثقافية جديدة تختلف تماما عن منظومته الأم. هذا الأمر يجعله يرى العالم بطريقة مختلفة ويؤدي إلى أن ينشأ لديه، تصوُّر جديد عن بعض مكوّنات الحياة يختلف اختلافا جذريا عن تصوره المرتبط بثقافته ولغته الأم"[33].

ومن منطلق الترابط والعلاقات التناغمية التكاملية بين اللغة والثقافة والمجتمع، تكون عملية تعلُّم اللغة العربية بمعزلٍ عن ثقافتها المجتمعية عملا تعليميا بحاجة إلى إعادة نظرٍ. واستنادا إلى كون تعليم اللغة العربية وثقافتها، في العصر الحالي، يعدّ من بين أنجع الوسائل للتعايش الحضاري بين أمتنا العربية وغيرها من الأمم التي تربطنا بها علاقات وصلات متعددة الأهداف والأغراض، فإنه يتعين تقوية هذه العلاقة والمشاركة في نسجها على الصعيد الاجتماعي والحضاري. وإن إنتاج مناهج وبرامج تعليم اللغة العربية وثقافتها وتطويرها وفق أحدث النظريات والتوجهات العلمية، عبر إعطاء مكوّن "الثقافة المجتمعية" حيّزا كافيا من الاهتمام على مستوى التصميم كما على مستوى التنفيذ، من شأنه أن يقدم فرصا أكثر لتعلمها، وذلك بتنويع الأنشطة والممارسات ذات الطابع الاجتماعي، والتي تتيح التعلم بالممارسة والتعلم بالمشاركة[34].

يمكن لهذه الأساليب في تعلم اللغة العربية أن تزيل كثيرا من العقبات التي يكون مصدرها سوء الفهم، أو النقص في الوعي الثقافي، خاصة في مجال استخدام التعبير الشفهي تواصلا ومحادثة، إذ إن كثيرا من المفردات والدلالات والقواعد التداولية للغة يكون لها طابعان تعبيريان: طابع رسمي يؤدي معنى أصليا ويحيل على مرجع في الواقع، من مثل المفردات الجغرافية والتاريخية والعلمية والاقتصادية، والأعلام، والتعبيرات الأدبية والقانونية والدينية؛ وطابع ثقافي اجتماعي يكسبها معاني ثقافية، ومعارف اجتماعية متداولة في الحياة اليومية لمستخدميها الأصليين؛ وهي سمات ومميزات لها صلة بنمط العيش، والسلوك المجتمعي، والقيم والأعراف، والتفكير، والهوية، والتأثيرات السياقية المجتمعية المتنوعة.

ويفادُ من هذه المنطلقات أن تعلّم العربية وتعليمها للناطقين بلغات أخرى "لا يتوقف فقط على تعلم النظام اللغوي، أي معرفة الحروف والرموز الكتابية، والتلفظ بمسميات الأشياء والكائنات، ووصف حالها وحركاتها وأفعالها، وإنما هو فهم لواقع لغوي وثقافي في جوهره، وامتلاك لقدرة لغوية للتعبير عن هذا الجوهر، وليس فقط وصف المظهر؛ إنه يتعلق ببناء الحقيقة الواقعية عن طريق التمعن والإحساس والتفكير والمشاركة الفعلية في المعمل الثقافي الاجتماعي الذي تُمارس فيه اللغة العربية لفظا ومعنى، بنية ومقصدا"[35]. ونظرا لهذه الارتباطات وهذه العلاقات يبدو من المفيد إدماج "الخدمة المجتمعية" في برامج ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بهدف معرفة الأبعاد الثقافية التي يستخدمها المتكلمون الطبيعيون في المجتمع العربي ضمن سياقات إنجازية حقيقية، وإدراك المفاهيم والمضامين الثقافية التي ينسجها أبناء هذا المجتمع في إبداعاتهم المكتوبة وإنتاجاتهم المسموعة.

وتتعالق "الثقافة المجتمعية" بمفهوم آخر أشد ارتباطا بتعلم اللغة وهو مفهوم "الهوية" التي "تتأثر هي ذاتها بالسياق الاجتماعي/الثقافي[36]؛ وهو مفهوم يعُدُّه سميت (N. Schmitt, 2010) من المفاهيم الاجتماعية المهمة ليس لأن الأنماط اللغوية ترمز إلى الهوية الفردية والجماعات فحسب؛ بل لأن وعي الفرد بهويته الشخصية يلعب دورا مهما في الاستعمال اللغوي"[37]. ووفق هذا التوجه الذي يمزج بين اللغة والهوية والحياة تعدّ الهوية لغة ناطقة[38]، تتجسد في المظاهر الثقافية وتنعكس في السلوك المجتمعي. وهي إلى جانب كونها تعبيرا واستعمالا لفظيا فهي "تجسيد للواقع الثقافي، وهي الأداة التي تمكن الأفراد من إضفاء المعنى على التجارب التي يحيون ... ولهذا يرى المتكلمون لغتهم رمزا لهويتهم الاجتماعية" [39].

وقد أدّت نتائج هذه التطبيقات بالكثيرين إلى الحديث عن مفاهيم جديدة تخصّ تعليم اللغات الأجنبية كان من نتائجها إضافة "الثقافة" مهارةً خامسة، وجعلوا لها مصطلحين آخرين هما مصطلح: "القدرة الثقافية" Cultural Competence ومصطلح: "قدرة التقاطع الثقافي" Intercultural Communicative Competence المختصرة في(ICC) وكيفية اعتمادهما في تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها.

وقد ناقش مايكل بيرام Byram, M. في مقال له عن "تعليم اللغات الأجنبية والدراسات الثقافية"[40] بعض القضايا التعريفية والنظرية الأساسية المتعلقة بدور الدراسات الثقافية في تدريس اللغات الأجنبية. وفي معرض انتقاده للدراسات الثقافية، التي غالبا ما ترتبط بالتصنيفات المزعومة الخالية من الثقافة للوظائف اللغوية؛ حدد أربعة مجالات رئيسة لمزيد من العمل على الدراسات الثقافية وهي: التعريف، والتعليم، ومنهجية التدريس، والتقويم. وقدّم (بيرام) ثلاث احتياجات للدراسات الثقافية وهي: وجود تصوّر كاف للثقافة البشرية من الناحية الاجتماعية والنفسية، والتي تقترح نهج الأنثروبولوجية الاجتماعية، والالتزام بالمبادئ التوجيهية للبحوث العلمية، وتوفير برنامج لتدريب المعلمين. وعرَضَ في خاتمة مقاله نموذجا نظريا للدراسات الثقافية.

وعالج في كتابه "تدريس وتقييم القدرة التواصلية للتقاطع الثقافي"[41] مسألة التقاطع بين اللغة والثقافة والتواصل. وتتمحور فكرته حول تحديد الكفاءات المطلوبة بدقة، وكيف يمكن للمعلمين إدراجها في أهدافهم وطرقهم، وكيف يمكن تقييم القدرة على التواصل عبر الاختلافات الثقافية. وبذلك يرى أنه يجب على معلمي اللغة الأجنبية إعداد المتعلمين لاستخدام هذه اللغة بنوع من الطلاقة والدقة بناء على التحدث بها مع الناس الذين لديهم هويات ثقافية مختلفة، وقيم اجتماعية غنية، وسلوكات متعددة. ولذلك ناقش المسألة في خمسة عناصر تناولت تعريفَ ووصفَ الكفاءة التواصلية بين الثقافات، وتقديمَ نموذج لهذه لكفاءة، وتوضيحَ أهداف التعليم والتعلّم، والتقويم، ثم مناقشة قضايا المناهج الدراسية والتقويم اللغوي.

كما خصص كتابا آخر للحديث عن السياسات والثقافات ومدرسي اللغات، وركز فيه على أهمية تدريس اللغة الأجنبية ضمن التفاعل الاجتماعي حيث يجمع المدرسون بين تعليم اللغة وتعليم الثقافة، مشيرا إلى أن هذا النمط من

التدريس يتأثر كثيرا بقوى المجتمع الذي يجري فيه. واستنادا إلى دراسة تجريبية ميدانية أجريت في الدانمارك وإنجلترا يرى أن التغيرات الجغرافية والسياسية لها تأثير على معلمي اللغة سواء في معتقداتهم بخصوص عملهم أو على الأساليب اليومية التي يستخدمنها في فصولهم الدراسية(42).

وقد أفرد الشويرخ، فصلا كاملا من كتابه: "قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية" لمناقشة كفاية التقاطع الثقافي في فصول تعليم اللغة والحديث عن تطبيقاته التي "تهدف إلى جعل المتعلم يفكر ويتصرف بطريقة مناسبة ضمن المعارف الثقافية المتغلغلة في اللغة. مما يتطلب استعمال نشاطات ومهمات تهدف إلى تحقيق الاستكشاف الثقافي، ومساعدة المتعلم على الاندماج والتفاعل مع الآخرين"(43).

وكما اعترض هايمز على تشومسكي باقتراحه للكفاية التواصلية التي تتكون بالخبرة والممارسة الاجتماعية، فقد اعترض عليه هو أيضًا كنال.Canal, M وسوين .Swain, M؛ إذ وضعا نموذجًا بديلا للكفاية التواصلية وجعلاها تتكون من كفايتين: واحدة نحوية، وأخرى لغوية اجتماعية، والتي تنقسم بدورها إلى ثلاث كفايات: كفاية اجتماعية ثقافية، وكفاية خطابية، وكفاية إستراتيجية. تتضمن الكفاية النحوية المعرفةَ المعجميةَ والقواعدَ النحويةَ والصرفيةَ وبناءَ الجملة وعلمَ الدلالة وعلمَ الصوتيات؛ وتتألف الكفاية اللغوية الاجتماعية من مجموعتين من القواعد: قواعد اجتماعية ثقافية للاستخدام والتي يتم بها إنتاج الكلام وفهمه على نحو ملائم مع اعتبار مكونات أحداث التواصل التي أوجزها هايمز، وقواعد الخطاب التي تركّز على وظائف التواصل المناسبة داخل بيئة اجتماعية ثقافية اعتمادًا على عوامل سياقية من قبيل الموضوع، ودور المشاركين والبيئة المحيطة ونماذج التفاعل.

أما الكفاية الإستراتيجية فتتضمن إستراتيجيات التواصل اللفظي وغير اللفظي التي يمكن استدعاؤها للتعويض عن توقف التواصل نتيجة لمتغيرات الأداء أو عدم الكفاءة؛ وهي كفاية مرتبطة بالكفاية النحوية من حيث اعتمادها على صياغة الجمل، وبالكفاية اللغوية الاجتماعية من حيث اعتمادها على إستراتيجيات أداء الأدوار المتعددة، وكيفية التعامل مع الغرباء في حال عدم التأكد من وضعهم الاجتماعي(44).

وبذلك فإن مصممي مناهج تعليم اللغات يأخذون في الاعتبار الأسس المعرفية للسانيات التطبيقية التي يسعون من ورائها إلى تحقيق القدرات الأربعة مجتمعة: اللغوية والتواصلية والاجتماعية والثقافية. ومن جملة هذه الأسس ممارسة الأنشطة التي تتعلق بـــ"الانغماس اللغوي"، و "التعلّم بالخدمة المجتمعية" وكلها أنشطة وتدريبات عملية تندمج فيها الثقافة باللغة، وتحفل بتنمية "القدرات التواصلية" و"القدرات الثقافية" وفق منهج علمي مبني على التعلّم بالفعل، وتشجيع التعاون في الحصول على المعلومة من المجتمع، وتشاركها مع باقي المتعلمين في الصف، واستخدامها في مواقف اجتماعية متعددة السياقات. واستنادا إلى هذه المنطلقات والأسس التطبيقية يكون التركيز في تعليم اللغة العربية على أربع كفايات بشكل متوازن: لغوية، وتواصلية، واجتماعية، وثقافية، مع مراعاة ما بينها من ترابط وتعالق.

2. "الثقافة المجتمعية" في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

نظرا للأهمية النفعية والفوائد العملية للأسس والمعايير التطبيقية السابقة، وجب الالتفات إليها في مناهج تعليم اللغة العربية وثقافتها خاصة وأن الدارس لمناهج تعليم اللغة العربية الموجهة للناطقين بلغات أخرى، يلاحظ قصورا في هذا الجانب؛ إذ لا يُدرج من الموضوعات الثقافية في مناهج تعليم اللغة العربية إلا القليل؛ ولا يُعتمد الانغماسُ اللغوي في برامجها بشكل علمي مدروس، اللهم إلا ما يتعلق بتنظيم بعض الزيارات للمآثر الحضارية والعمرانية، وبعض الخرجات "excursions" أشبه ما تكون بالسياحة العامة، لا يحقق معظمها الأبعاد الفعلية للمكونين الثقافي والمجتمعي للغة العربية، فيما يلاحظ غياب تام للأنشطة التي تعنى بـــ "التعلّم بالخدمة".

وبالعودة إلى مناهج تعليم اللغة العربية نجد أن معظمها لم يُولِ كبير اهتمام للأسس التي يقوم عليها الاتجاه اللساني التطبيقي في تعليم اللغات الأجنبية، ومن ثم فإن أغلبها لم يعْن كثيرًا بإدراج الثقافة المجتمعية إلا ما يتصل

ببعض الموضوعات المحدودة لا تتعدى مجال الاتصال العادي بين الناس، مثل: التحية، وبعض العادات كاللباس والطعام، وبعض الأنشطة اليومية كالتسوق، وبعض الموضوعات ذات العلاقة بالعمران كالمدن التاريخية، وبعض الأعلام البارزين. وأما ما يتعلّق بإدماج "الخدمة المجتمعية" في تعلّم اللغة العربية، فإنها تكاد تكون غائبة اللهم إلا إذا استثنينا بعض البرامج التي تسعى إلى تخصيص جزء من أنشطتها للانغماس اللغوي والثقافي عن طريق الزيارات العائلية، وإقامة نواد ثقافية تخص المجتمع العربي الإسلامي، ومنها ما يهتم ببعض الخرجات الميدانية إلى الأسواق الشعبية، وزيارة المستشفيات والمؤسسات الحكومية وجمعيات المجتمع المدني، وغير ذلك من الأنشطة التي يحاول المشرفون من خلالها جعل المتعلم في اتصال مباشر باللغة ومتكلميها، وممارسة الخدمة المجتمعية والعيش في جو ثقافي حقيقي وواقعي[45].

ولمعرفة الموضوعات والمحتويات الثقافية التي اهتمت بها مناهج تعليم اللغة العربية، يقدّم الباحثان في الصفحات الآتية مسحًا عامًا -وليس شاملًا- للمحتوى الثقافي في بعض هذه المناهج والسلاسل الموجهة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. وتقودنا هذه الدراسة المسحية والتقويمية إلى اقتراح إستراتيجيات عملية لتطوير مكوّن "الثقافة المجتمعية" في مناهج تعليم اللغة العربية وإلى العناية "بالخدمة المجتمعية" في تعلّم العربية وثقافتها وتطوير مهاراتها لدى المتعلمين الناطقين بلغات أخرى.

ونَقْتصر في هذا البحث على بعض السلاسل التي نعتبرها نماذج كافية لموضوع الدراسة، وهي: "العربية بين يديك"[46] و"العربية للعالم"[47]، و"الكتاب في تعلّم العربية"[48]، و"أهلا وسهلا"[49]، و"العربية الميسرة"[50] و"أيام وليال"[51]. وقد وقع الاختيار على هذه السلاسل لاعتبارين اثنين يتعلّق أولهما في كون هذه السلاسل هي الأكثر استخداما في هذا الباب -حسب علم الباحثيْن- والمبرر الثاني كونها نماذج تعكس في نظرنا جوانب متنوعة من واقع تعليم اللغة العربية في جهات مختلفة من العالم؛ فـ "العربية بين يديك"، و"العربية للعالم" معتمدتان في معظم معاهد وجامعات الشرق الأوسط وآسيا الشرقية، و"الكتاب في تعلم العربية" مستخدم في أغلب الجامعات الأمريكية، و"أهلا وسهلا" يستخدم في بعض جامعات أستراليا وبعض الجامعات الأمريكية، و"العربية الميسرة" و"أيام وليال" مستخدمة بكثرة في أوروبا الغربية، باعتبارهما سلستين جديدتين تحاولان تطبيق معايير الإطار الأوروبي المشترك للغات.

وقد عمل الباحثان على رصد المحتوى الثقافي في هذه السلاسل من خلال المقدمات والأدلة التي غالبا ما تُوضع في بداية كل كتاب من كتب السلسلة، ومن خلال تتبع المحاور والمضامين الثقافية التي أثبتها المؤلفون في وحدات ودروس السلسلة. وهو رصدٌ وتتبعٌ سيمكِّننا من الوقوف على الموضوعات الثقافية التي تضمنتها كل سلسلة، ومعرفة مدى تلبيتها لحاجات المتعلم من الثقافة العربية الإسلامية، ومدى ملاءمتها لمستواه.

وتوخيا للاختصار فقد حصرنا موضوعات المحتوى الثقافي ومجالاته الأكثر حضورا في هذه السلاسل، ووضعناها في جداول وصفية، ثم وضّحنا رؤية المؤلفين لكيفية إدماج البعد الثقافي في كل سلسلة. وبعدها قدّمنا في الختام تعليقات وملاحظات تتعلق بأساليب تضمين المحتوى الثقافي وكيفية تنفيذها مؤكدين على أهمية اللجوء إلى أنشطة "الخدمة المجتمعية" المفضية للممارسة الفعلية للتعلم، والمؤدية إلى تحقيق ما يعرف بإستراتيجية "الانغماس اللغوي" التي ثبتت فعاليتها في مجموعة من السياقات التعلمية.

أولا: العربية بين يديك:

هي سلسلة موجهة بالأساس إلى المسلمين الجدد من غير العرب، وإلى المسلمين من دول غير عربية مثل: جنوب وشرق آسيا وشرق أوربا؛ (إندونيسيا، ماليزيا، باكستان، البوسنة والهرسك، تركيا، دول القوقاز)، وإلى المسلمين العرب المقيمين في دول غير عربية، (العرب المقيمون في أوروبا وأمريكا، الذين يودون أن يعلموا أبناءهم لغتهم الأصلية أو لغتهم الأم.

وتهدف السلسلة إلى تمكين الدارس من الكفايات التالية: الكفاية اللغوية، والكفاية الاتصالية، والكفاية الثقافية؛ ولذلك فهي تزوّدُ الدارس بجوانب متنوعة من ثقافة اللغة، وهي هنا الثقافة العربية الإسلامية. يضاف إلى ذلك أنماط من الثقافة العالمية العامة، التي لا تخالف أصول الإسلام. ومن مُوجهات السلسلة عرض المفاهيم الثقافية بأساليب شائقة [52].

أجزاء الكتاب	الموضوعات ومجالاتها
كتاب الطالب الأول، الجزء الأول (الوحدات 1-8)	إلقاء التحية: (السلام عليكم) – الزي العربي – أفراد العائلة- شجرة نسب النبي صلى الله عليه وسلم- الطعام والشراب- الصلاة- صور لبعض المساجد (المسجد الحرام بمكة- مسجد الرسول بالمدينة- المسجد الأقصى)
كتاب الطالب الأول، الجزء الثاني (الوحدات 9-16)	الثقافة العربية الإسلامية – أنماط من الثقافة العالمية العامة – عملات عربية-أزياء عربية- صور مدن عربية- الكعبة المشرفة- المسجد النبوي- الحج والعمرة- شهر رمضان- خريطة اليمن- عواصم عربية- الحجاب- بيت الشعر- آثار الثقافة الإسلامية
كتاب الطالب الثاني، الجزء الأول (الوحدات 1-8)	العناية بالصحة-صور لحياة الأسر العربية بين الماضي والحاضر- الزواج (الحسب والنسب)- إنا لله وإنا إليه راجعون- السهر خارج البيت- الحجاب – الهجرة إلى المدن- بين القرية والمدينة – من مدن العالم الكبرى- جامعات عربية- صور للتعليم في الماضي والحاضر-صور لحضارة المسلمين في الماضي- عمل المرأة- الاغتراب للعمل- عمل خير من مسألة- اللغة العربية وأثرها- الفرحة بالجوائز (جائزة الملك فيصل العالمية).
كتاب الطالب الثاني، الجزء الثاني (الوحدات 9-16)	وسائل النقل والاتصال قديما وحديثا-فهم الإسلام-تناول القهوة-مشكلات الشباب والمراهقة- الإسلام والطهارة (الوضوء) – الوجبات – العلاقة بين الآباء والأبناء-خريطة العالم الإسلامي- انتشار الإسلام-دول إسلامية -أسباب الجريمة- الأمن في الحياة – المحافظة على البيئة.
كتاب الطالب الثالث، الجزء الأول (الوحدات 1-8)	يوم في حياة ناشئ-الأطفال والقراءة -نوادر وطرف- المعجزة الخالدة (القرآن) -السنة النبوية (محمد صلى الله عليه وسلم) - جحا.
كتاب الطالب الثالث، الجزء الثاني (الوحدات 9-16)	الأمثال العربية-وصية أب-المساواة الحقة(صور العدل في الإسلام)- العلاقة بين الآباء والأبناء- الرفق بالحيوان الخلافات الزوجية.
كتاب الطالب الرابع، الجزء الأول (الوحدات 1-8)	القوي الأمين-النجاشي وضيوفه-هجرة العقول-قصص عربية- قصة إبراهيم عليه السلام- بلال بن رباح- صاحب الجنتين- اختيار الزوجة- مدن مقدسة.
كتاب الطالب الرابع، الجزء الثاني (الوحدات 9-16)	أقلياتنا في العالم- سيدة بني أمية- قاضي الجيران- جابر عثرات الكرام – في الأراضي المقدسة.

ثانيا: سلسلة العربية للعالم:

تهدف السلسلة إلى تحقيق الكفايات الثلاث: الكفاية اللغوية، والكفاية الاتصالية، والكفاية الثقافية؛ ولتحقيق الكفايتين الاتصالية والثقافية يعرض الكتاب نصوصا حوارية في مواقف اجتماعية مختلفة مستقاة من مواقف الحياة اليومية؛ ليتمكن الطالب من التفاعل والتواصل باللغة العربية على الوجه الأنسب، ويهتم الكتاب اهتماما واضحا بتزويد الدارس بمظاهر متنوعة من ثقافة اللغة العربية، منها ما يتعلق بالتعبيرات اليومية المتداولة التي ينبغي للطالب أن يعرفها لتُيَسِّر له التواصل مع الآخرين. والغاية هي إلمام الطالب وتعرّفه على جوانب أساسية من الثقافة العربية الإسلامية[53].

وتتبنى السلسلة استخدام اللغة العربية الفصيحة المعاصرة بمحتواها الثقافي العربي الإسلامي، وهي اللغة المستعملة للتدريس في العالم العربي، واللغة التي يتخاطب بها، ويفهمها المثقفون في وسائل الإعلام المشاهَد والمسموع والمقروء من الخليج إلى المحيط. وقد اختيرت فيها النصوص الحوارية والسردية والإخبارية لتحقق القدر المنشودَ من

الكفاية الاتصالية في مواقف اجتماعية حقيقية؛ حتى يتمكن الطالب من خلال النص الحواري من التفاعل والتواصل باللغة العربية في مواقف واقعية حية [54].

أجزاء الكتاب	الموضوعات ومجالاتها
الكتاب الأول ــ (الوحدات من 1 إلى 12)	التعارف:(التحية، الوداع) – الأسرة والأقارب: (أفراد العائلة)- الطعام والوجبات (أكلات شعبية مثل: كبسة لحم- دجاج- مشوي- مقلي- أرز) –ألعاب شعبية– اللغة العربية – القهوة العربية (دلة قهوة- فناجين) – خريطة الدول العربية وعواصمها- الزي السعودي (ثوب- شماغ- عقال- طاقية)
الكتاب الثاني (الوحدات من 1 إلى 12)	استخدام عبارات ثقافية شائعة، مثل:(إن شاء الله، صحة وعافية، ما شاء الله، مبارك، بارك الله فيك، أهلا وسهلا، جزاك الله خيرا، شكرا لك، الحمد لله، الحمد لله على عودتك سالما، زيارة مباركة، سلمك الله، حياكم الله، لا بأس، أهلا بالضيوف)- الحجاب- من الأعلام المشهورين (ابن بطوطة- البيروني- ابن خلدون) الملابس والأزياء في المناسبات (العيد أو حفل زواج)– عادات وتقاليد(عادات في الزواج: السن المناسبة للزواج -الزفاف - شهر العسل- الطلاق – الموت- عقد النكاح- المهر- الاختلاط- الخطبة) العيد- الجار- آثار عربية (الأهرام، أبو الهول، متحف القاهرة والإسكندرية) (الدرعية- مهرجان الجنادرية) - المدينتان المقدستان (مكة والمدينة)- الصديق الحقيقي- التواصل الاجتماعي قديما وحديثا.
الكتاب الثالث (الوحدات من 1 إلى 12)	إعلانات عربية- أحاديث نبوية- أمثال عربية- الجار- العراق- فلسطين- الصداقة- إنا لله وإنا إليه راجعون- مدن عربية عالمية- عواصم عربية (القاهرة، الرياض)- مخترعون عرب – عملات عربية- البطالة.

ثالثا: الكتاب في تعلّم العربية:

تتلخص رؤية مؤلفي الكتاب للثقافة في كونها "وثيقة الصلة باللغة، ولذلك ينبغي إيلاؤها قدرا كبيرا من الاهتمام. لذا جعلوها ركنا أساسيا في كل درس، وقاموا باختيار نصوص ذات أبعاد ثقافية، وتقديم شروحات ثقافية موجزة تهدف إلى مساعدة الطلاب على فهم النصوص ومدلولاتها الثقافية، وتتيح لهم التعرف على جوانب مختلفة من الثقافة العربية في الماضي والحاضر...

ويقترح المؤلفون -تعزيزا للمهارات الإنتاجية- أنشطة كتابية تخص الثقافة، ومن جملتها "أن يقوم الطلاب بأبحاث موجزة خارج الصف تتصل بالشخصيات أو الموضوعات التي تم تقديمها في قسم الثقافة ثم عرضها على زملائهم في الصف بشكل يؤدي إلى ربط الثقافة باللغة"[55]، و"المحك الحقيقي هو ما الذي يستطيع أن يقوم به الطالب خارج الفصل في نصوص أخرى أو مهام واقعية. ونجاح المدرس هو أن يجعل من الصف إعدادا للطالب لمواجهة واقع اللغة خارج الصف"[56].

أجزاء الكتاب	الموضوعات ومجالاتها
ألف باء مدخل إلى حروف العربية وأصواتها، من الوحدة الأولى إلى العاشرة.	إلقاء التحية- صباح الخير – الحمد لله - المصافحة- تقديم الآخرين والتعريف بهم - مع السلامة- القهوة – قواعد الضيافة (المضيف والضيوف)- الوصف والصفات - ما عليش- تحية الوداع - تطور نظام الكتابة العربية "الخط العربي".
الجزء الأول كتاب للمستوى الابتدائي، من الدرس الأول إلى الحادي عشر	الأسماء العربية- شغل البيت- عمّي ، عائلة النبي محمد صلى الله عليه وسلم- الجامعات العربية- الأكل العربي- مطعم باب الحارة- شو تشرب- أغاني عربية لفيروز- الهوايات- من هو المعيد؟ - الثانوية العامة- التقدير- هل تدخنون أمام الأسرة؟- جامع الحسين -بيت العائلة - كيف هي صداقتك وعلاقاتك؟.
الجزء الثاني كتاب للمستوى المتوسط، من الدرس الأول إلى العاشر	من التراث الإسلامي- ابن بطوطة- دمشق- ذكريات رمضانية- الصحافة النسائية- تاريخ الجزيرة العربية- توفيق الحكيم- ألف ليلة وليلة- جمال الغيطاني- المؤسسات الاجتماعية في الحضارة العربية- البربر- لحظة الولادة- زواج الجيل الجديد- البنت لابن عمها -الخادمات- السمسار - تأسيس بيت- هل الأولاد عندهم حرية أكثر من البنات- السوق العربي القديم- تعبيرات خاصة

	بالأفراح- القرآن والحديث- شهور السنة - الكنية - الناس أشكال وألوان - كل عام وأنتم بخير - الصيام عند المسيحيين الأقباط- عن التاريخ المصري الحديث -الجامعة والصداقة بين الجنسين.
الجزء الثالث كتاب المستوى المتقدم، من الدرس الأول إلى العاشر	شخصية جحا في الثقافة العربية -من التراث "كتاب الاعتبار لأسامة بن منقذ"-عصور الأدب العربي وأطواره، أغراض الشعر العربي وفنونه، علم العروض والأوزان الشعرية، نماذج من الشعر العربي القديم، نماذج من الشعر العربي الحديث- من التراث: الجاحظ -قصائد شعرية "من كتاب صنعاء"- من الكتاب المقدس: العهد القديم، والعهد الجديد- من العامية الخليجية - صور من حياة البدو- التراث "كتاب الأغاني - من أعلام الأدب العربي المعاصر "سميح القاسم" - الخيل والليل- التراث "من كتاب بلاغات النساء لابن طيفور" -التراث "من مقدمة ابن خلدون".

رابعا: سلسلة أهلا وسهلا:

تشتمل على ثلاثة كتب، تهتم كلها بالعربية الوظيفية. وبما أن عرض المواد الثقافية واللغوية ينتقل من البيئة المباشرة إلى البيئة الأوسع نطاقا فإن السلسة تعتني بجوانب من المجالات الثقافة من مثل الطعام والشراب، والملابس، والجمارك، والأسرة، والتسلية، والرياضات، والمنازل والمدارس والأماكن الجغرافية للعالم العربي، والشخصيات العربية المشهورة، وطقوس الاحتفالات. ويعترف الكاتب بعدم إمكان أي من الكتب المدرسية توفير نظرة شاملة عن الثقافة وبدلا من ذلك، فإنه يقترح نصوصا للقراءة في محاولة لإظهار جوانب مختارة من الثقافة العربية. ويعتقد أن محتوى هذه المقاطع القرائية يمكن أن يوظف في تقديم رؤى ثقافية في اللغة الهدف وبعض العناصر من الثقافات المحلية للمتعلمين.

أجزاء الكتاب	الموضوعات ومجالاتها
الكتاب الأول: العربية الوظيفية للمبتدئين "حروف العربية وأصواتها"، (الوحدات من 1 إلى 6)	التعبيرات: (السلام عليكم-الوداع – مع السلامة-إلى اللقاء- كيف الحال- الحمد لله بخير)- الاقتصاد السوري بين المطرقة والسندان- التعارف- مدن لبنانية- لعبة عربية- المغرب العربي- خريطة الوطن العربي- الحظ- آيات قرآنية.
الكتاب الثاني: العربية الوظيفية للمبتدئين، (من الدرس الأول إلى الدرس الرابع والعشرين).	جامعة دمشق- تذوق الثقافة العربية- صور بعض المساجد- جامعة حلب- أفراد العائلة- طلاب عرب في أمريكا- شخصيات عربية: (نزار- فهمي هويدي يفوز بجائزة الأقليات الإسلامية- أحمد الشيباني كاتب العام) – جرائد ومجلات عربية- أكلات عربية- الحجاب- خريطة دول الخليج العربي- الكوفية والغترة والعقال- صور للزي العربي- التقويم الهاشمي- عطلة نهاية الأسبوع في البلاد العربية – أعياد عربية وإسلامية ومسيحية وأمريكية- أعلام الدول العربية – شخصيات أمريكية وعربية- عيد الفطر- الأهرام- جغرافية الوطن العربي (خريطة: سوريا- العراق- فنانون عرب: فريد الأطرش، راغب علامة، وديع الصافي- فيرزو- عبدالحليم حافظ وغيرهم- برامج إذاعة وتلفزيون عربية- الدراسة في سوريا.
الثالث: العربية الوظيفية الحديثة للمستوى المتوسط (من الدرس الأول إلى الدرس العشرين).	الدخول إلى المسجد- لافتات وإعلانات ودعايات عربية- الأزياء – صور مطاعم عربية- الموسيقى العربية وآلاتها – بعض الأكلات العربية- أسماء الشوارع العربية- التهنئة (مبروك، الله يبارك فيك) – معرض دمشق الدولي – بائع العرقسوس- الكنية- شخصيات عربية- آثار عربية – المسرح الروماني فلادلفيا)- خريطة الأردن- مسرح جرش الروماني- فسيفساء مادبا- نقوش إسلامية- نكت عربية – عملات سوريا- المقاهي العربية- الحكواتي- الرسول صلى الله عليه وسلم- دورة المرأة العربية تأريخيا- سيرة عنترة- سيرة أبي زيد الهلالي- شعار علم الظاهر بيبرس- آثار تدمر- لورنس العرب- أسواق عربية قديمة- قلعة حلب- معرض الخط العربي- شخصية المازني- بعض الصور للحروب الروسية اليابانية- تمثال نجيب محفوظ- غار حراء – التعبيرات العربية المتداولة على الألسن، مثل: (الله يقطعك، لا مثيل له...إلخ)- الإمبراطورية العثمانية – الأندلس :" التراث الأندلسي، مسجد قرطبة، قصر الحمراء، الموشحات الأندلسية" - ابن خلدون- ابن رشد- أمثال عربية- الشعر العربي.

خامسا: سلسلة العربية الميسرة

حاول مؤلفو هذه السلسلة مراعاة مستويات الإطار الأوروبي المشترك للغات، وجاءت السلسلة في ستة كتب بالإضافة إلى كتاب للمستوى التحضيري. يتناسب الكتاب الأول مع **A1** في الإطار الأوروبي للغات؛ والهدف منه أن يألف المتعلم اللغة العربية ويصبح قادرا على فهم وقراءة وكتابة ما يناسب عمره منها. ووضع الكتاب الثاني ليتناسب مع **A2**، وهو يسعى إلى أن يجعل الطفل المتعلم يحسن قراءة الحروف ضمن كلمات وجمل ونصوص قصيرة ومرغبة، ويميّز بين الحروف المتشابهة نطقا ورسما، وينمي زاده اللغوي بفهم معاني المفردات والجمل واستعمالها في تعابيره ومحادثاته. ويتوافق الكتاب الثالث مع المستوى**B1**، ويرمي إلى أن يحْسن الطفل قراءةَ الحروف ضمن كلمات وجمل ونصوص قصيرة ومرغبة، ويميز بين الحروف المتشابهة نطقا ورسما، وينمي زاده اللغوي بفهم معاني المفردات والجمل، واستعمالها في تعابيره ومحادثاته، ويجيب على الأسئلة والبحث الفردي عن فكرة أو معنى من النص، والتعرف على جملة من القيم الأخلاقية والاجتماعية انطلاقا من نصوص الكتاب.

ويهدف الكتاب الرابع **B2** إلى إكساب المتعلم مهارة القراءة السليمة والمسترسلة والمعبرة، وفهم النصوص واستثمار معانيها بطرح الأسئلة والبحث عن إجابات. والتعبير شفويا وكتابيا عن مواقف حية ومجسدة باستعمال صيغ وتراكيب جديدة. ومواصلة التعرف على قواعد جديدة في النحو والتصريف والرسم الإملائي واستعمالها استعمالا سليما في التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي. أما الكتاب الخامس **C1** والكتاب السادس **C2** فهما في القراءة والتعبير، ويهدفان إلى إكساب المتعلم مهارة القراءة السليمة والمسترسلة والمعبرة، وفهم النصوص واستثمار معانيها بطرح الأسئلة والبحث عن إجابات، والتعبير شفويا وكتابيا عن مواقف حية ومجسدة باستعمال صيغ وتراكيب جديدة، ومواصلة التعرف على قواعد جديدة في النحو والتصريف والرسم الإملائي واستعمالها استعمالا سليما في التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي.

أجزاء الكتاب	الموضوعات ومجالاتها
المستوى التحضيري	صور ترمز إلى بعض الأبعاد الثقافية مثل: المأكولات والمشروبات، واللباس، والطبيعة، والحيوانات الأليفة وغير الأليفة، وأفراد الأسرة الصغيرة، ووسائل النقل الحديثة، وفصول السنة، والسفر، والألوان، الأعداد إلى تسعة، الحجاب، والتاج، وبعض الألعاب المعروفة في الثقافة العربية كالأرجوحة، ولعبة القفز بالحبل، والكرة، والجري، والحيوانات كالجمل والهدهد. وتضمّن الكتاب بعض المفردات والصور مشتركة بين الثقافة الأصلية للأطفال المسلمين وبين ثقافتهم التي يعشون فيها وهي ثقافة أوروبية ومنها: علم الاتحاد الأوروبي، الهلال، الأم، الباخرة، الحافلة، السيارة، الطائرة، المطار، الصاروخ، الشتاء، الصيف.
المستوى 1	الحياة المدرسية: مرحبا بكم، في القسم، نلعب بهدوء، هذه صديقتي، البيت والأسرة، البيع والشراء، الجسم والمحافظة عليه، الوقت والأعداد، من مظاهر الطبيعة، الحجاب، في المسجد، منبر، القرآن، المئذنة، المحراب، مكة، العمرة، الوضوء، سوق الخضر، الأندلس، العيد، الهدايا.
المستوى 2	بعض الأسماء: بلال، في المسجد، ما أجمل العيد!!، دعاء الصباح، أحب بلادي الله خالقنا، ثقافة المرور في الطريق.
المستوى 3	في مكتبة المدرسة، تنظيم الوقت، مرحبا بك يا جدي، ملح أم سكر؟ في المتجر، قصيدة يا معهدا، ما أجمل الثلج!! قصيدة الشتاء، أهلا بك يا رمضان، أيام الحج، قصيدة وطني.
المستوى 4	لغتي الجميلة، فرحة العيد، الأمير المتواضع: عمر بن الخطاب رضي الله عنه، أمي: قصيدة وبها صور لبعض اللباس في الوطن العربي.
المستوى 5	التعبيرات الثقافية العربية، مثل: الصديق عند الضيق، كيف أكون كريما مع الناس؟ قيمة الصبر، رسالة إلى أسرتي، خديجة بنت خويلد، جحا والحمار، التحلي بالفطنة، عدم الكذب والاحتيال على الناس، طاعة الوالدين والحصول على رضاهما، ثقافة التنافس والاعتماد على النفس، الزراعة.
المستوى 6	دور البيت في التربية والتعليم، العادات الحسنة والفضائل، القناعة والرضا والحصول على السعادة، مقومات الصداقة، تجنب الخلاف والخصام، وجوب إكرام الأم وبرها، والتأمل في عظمة الخالق سبحانه خالق الشمس!! التسول، التكافل الاجتماعي والتعاون، ابن سينا، جامع عقبة بالقيروان: مهام المسجد عند المسلمين، العلم والعمل في حضارة الإسلام، الإفادة من الماضي لبناء الحاضر والمستقبل.

سادسا: سلسلة أيام وليال

هي سلسلة حديثة متكاملة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تواصلا وثقافة. طبع منها كتابان:

* كتاب المستوى الأول: ثلاثة كتب، هي: حالات ووثائق- نشاطات (معه قرص مدمج)- دليل المعلم المنهجي (معه قرص مدمج).

* كتاب المستوى الثاني: ثلاثة كتب، هي: حالات ووثائق- نشاطات (معه قرص مدمج)- دليل المعلم المنهجي (معه قرص مدمج).

أجزاء الكتاب	الموضوعات ومجالاتها
المستوى الأول (A1) حالات ووثائق ص 13- 87	أغاني شعبية عربية- صور من مصر: (جامع محمد علي- الهرم الكبير- ميدان التحرير- مشهد من القاهرة- صور آثار عربية: (جرش الأردن- مدائن صالح- صخرة الروشة بيروت- رقصات عربية- جحا- التحية وردها – خارطة العالم العربي- صور من المغرب – مأكولات عربية شعبية- صناعات حرفية مغربية – مدينة فاس- جامع القرويين – سوق مراكش- ميدلت وجبل العياش في المغرب- تهاني العيد ورمضان- صور الزي الخليجي.
المستوى الثاني (A2): حالات ووثائق، ص 14- 97	صور من الجزائر (آثار قديمة وحديثة)- أغانٍ شعبية عربية- صور لفن العمارة الجزائري التقليدي- صور لقصر المزاب، غردية- حلويات المقروض الجزائرية- شجرة نسب هارون الرشيد- صور من تونس- صور سوق تونس القديمة- صناعات تونسية (المشموم، الغرابيل في القيروان، صورة سيدة تطحن القمح- وصول ابن بطوطة إلى مدينة دمشق- من تاريخ سوريا (الأمويون)- خريطة سوريا ومعلومات جغرافية عامة عنها- صناعات تقليدية سورية- معالم وآثار "الجامع الأموي، وقلعة الحصن، ومعلولا" - أدب وتراث (نبذة أدبية، أدب حديث: سيرة حياة الشاعر نزار قباني وقصيدة حب، أدب تراثي: ترجمة أبي فراس الحمداني، من قصيدة أقول وقد ناحت)- أكلات سورية (سليقة البربارة)- أساليب المجاملة والتبادلات.

ملاحظات وتعليقات عامة بخصوص المضمون الثقافي في السلاسل:

عند قراءة الأهداف المعلنة في مقدمة سلسلة **العربية بين يديك** ومحتوياتها الثقافية نجد فيها نوعا من الانسجام على مستوى المضمون كما على مستوى الشكل. فقد تناول المحتوى الثقافي ما له صلة بحياة المسلم غير الناطق بالعربية خصوصا، وحاجاته من هذه اللغة، وتتوزع المكونات الثقافية ضمن مجالات دينية وعقائدية، وتاريخية وقيمية، والتعريف بمصادر التشريع والتراث، وبالمعاملات والأخلاق، والعلاقات الأسرية والاجتماعية، والتربوية، والإعلامية، والأدبية، والاقتصادية، وبعض المفردات والنصوص ذات الصبغة السياسية.

ولا تختلف المنهجية المتبعة في **العربية للعالم** كثيرا عن منهجية العربية بين يديك. والمتغير هو طبيعة بعض الموضوعات، ونمط نصوص القراءة؛ تناولت سلسلة العربية للعالم مواضيع مختلفة نوعا ما عن مواضيع العربية بين يديك. وتعتمد السلسلتان على نفس الأسلوب في إيراد الأنشطة والتدريبات؛ إذ نجدهما تتبعان منحى تسلسليًا للمهارات: من الألفاظ إلى الاستماع إلى الكلام والمحادثة إلى القراءة والقواعد والكتابة، تليها مجموعة من التدريبات والأنشطة المتعلقة بالمهارات اللغوية المقدمة. ويبدو من وجهة نظرنا أن العربية للعالم أحسن تنظيما وأوفق عرضا من العربية بين يديك لمراعاتها التنويع في تناول الموضوعات ولاتِّباعها التسلسل المنطقي، والمتبع بوضوح في تقديم المهارات اللغوية، واستنادها إلى بعض النصوص الحديثة التي تعالج مسائل من الواقع الثقافي للمجتمع العربي.

وتناولت سلسلة **الكتاب في تعلّم العربية** جملة موضوعات ثقافية متنوعة أدرجت في الدروس وفي ثنايا بعض النصوص؛ وشملت الموضوعات الثقافية، بالإضافة إلى الإطار الثقافي العربي الإسلامي، ثقافات مرتبطة بأديان أخرى، ومناطق جغرافية متنوعة خارج الوطن العربي من مثل: العرب في أمريكا، وأعياد غير العرب المسلمين، بالإضافة إلى

موضوعات ذات الصبغة السياسية، وخاصة ما له صلة بسياسة الشرق الأوسط. كما تضمنت السلسلة المستويين الفصيح والعامي وركّزت على العامية المصرية والشامية. ومن المعلوم أنه لا يمكن الفصل بين اللغة وثقافتها، فرغم أننا نجد في فهرس السلسلة بعض الوحدات والدروس التي لم يذكر بها المحتوى الثقافي، إلا أن هذا لا يعني خلوها تماما من جوانب ثقافية؛ فالمضمون الثقافي لصيق بالمحتوى اللغوي في كثير من موضوعات الكتاب ودروسه. وللثقافة جوانب متنوعة تختلف من بلد إلى آخر أحيانا، وقد حاول مؤلفو السلسلة أن يضمنوا جوانب ثقافية من بلاد عربية متعددة ومتنوعة في دروس السلسلة[57].

وقد أورد الدكتور عيسى برهومة، القيم الإنسانية التي تضمنتها **سلسلة الكتاب** في تعلم العربية، لارتباطها بثقافة الإنسان، ومنها: التعرف على ثقافات الشعوب، ومعتقداتهم، وتقاليدهم، ومخزونهم الفكري؛ وتقدير الصداقة والمودة بين الناس؛ والاحترام ومساعدة الآخرين؛ والمحبة، واللقاء والتحية، ومجاملة الناس بعضهم بعضًا في التهنئة والتعزية؛ والإيثار، والترحيب بالزوار، وإكرام الضيف[58]. ويرتبط موضوع القيم بموضوع الثقافة إذ الثقافة قيم والقيم ثقافة. ويرى الباحثان أن ما قدمه عيسى برهومة، من صور للقيم الإنسانية وتجلياتها المتضمنة في بعض مقررات تعليم اللغة العربية ومنها الكتاب، مهمة، وكانت ملاحظته بخصوص عدم التوازن في تقديم هذه القيم ملاحظة قيمة؛ إذ لا نجد في سلسلة الكتاب في تعلّم العربية عددًا من المواضيع الثقافية التي تَسِمُ المجتمع العربي سواء في حاضره أو تاريخه إلا قليلا من النصوص المتعلقة بابن خلدون وألف ليلة وليلة والزواج وبعض المدن والأسواق العربية المشهورة.

ويبقى التوجه الذي أورده المؤلفون بتكليف المتعلمين بمهام البحث والتحليل لموضوعات خارج الصف وإلقائها ومناقشتها مع باقي الطلاب، توجها محمودا يسير في نفس المسار الذي نركز عليه في هذا البحث، وهو الدفع بالطالب الأجنبي ما أمكن إلى التفاعل الاجتماعي وتعلّم العربية بالممارسة والفعل إما عن طريق الخدمات المجتمعية المتاحة أو بواسطة الأنشطة المصاحبة التي يطلب من المدرس أو من البرنامج اللغوي توفيرها.

ويرى مؤلف سلسلة أهلا وسهلا أنه لا يوجد كتاب دراسي مقرر يلقي نظرة شاملة على الثقافة، وأن نصوص القراءة والقصة الموجودة في الدروس في – أهلا وسهلا – تحاول إبراز جوانب مختارة من الثقافة العربية ويتضمن ذلك الطعام والشراب واللباس والعادات والأسرة والترفيه والرياضة والمنازل والمدارس وجغرافية العالم العربي والشخصيات العربية البارزة والمناسبات. إن عرض المواد الثقافية واللغوية ينبع من الوضع الحالي إلى إطار أكثر اتساعا[59].

وقد وفقت السلسلة بالتركيز على اللغة الوظيفية، إلا أن الوظائف اللغوية، وخاصة الوظيفة الثقافية، لا يمكنها أن تتأتى إلا بتنويع الأنشطة المصاحبة المتعلقة بالخدمة المجتمعية، والأنشطة المصاحبة التي نرى أن تدمج في المنهج بشكل كاف ومتنوع. وهذه الأنشطة الثقافية هي التي تجعل التعليم يتم بشكل فعلي وعملي من خلال المخالطة الاجتماعية والمشاركة والتعاون في الخدمات المجتمعية المتنوّعة والتي تزخر بها نماذج من الثقافة.

أما سلسلة العربية الميسرة فهي موجهة أساسا إلى أبناء العرب والمسلمين الذي يعيشون في بلاد الغرب وبالأخص أبناء الجيل الثاني والثالث من المهاجرين والمقيمين في أوروبا الغربية. ومع تجاوز النقاش العلمي القائم بخصوص مفاهيم "الاكتساب" و"التعلم" والتعليم" و"اللغة الثانية" واللغة الأجنبية" فإن البعد الثقافي حاضر بتدرج في السلسلة. وهو توجه واع بأنَّ تعلم اللغة العربية غير منفصل عن تعلم ثقافتها. وهو أمر واضح من خلال طبيعة المفردات والجمل التي تقدمها السلسلة، والصور المرافقة للمفردات أو للنصوص خاصة في المستويات**A1 ,A2, B1**. ونلمس هذا التوجه في طبيعة النصوص والأشخاص والدروس المستخلصة منها وأنواع التمارين ومضامينها خاصة في المستويات**B2, C1, C2**

وكما هو جلي من عنوان السلسلة فهي تهتم بمهارتي القراءة والتعبير. فمن خلال مهارة القراءة وتدريباتها وما أدرج من عبر وحكم مستخلصة منها تحت عنوان: "أستفيد من الدرس" يستطيع المتعلم أن يكتسب مهارة القراءة، ويتعود على فهم النصوص وما يوجد بها من قواعد نحوية وصرفية مختارة، ويستثمرها في مواقف حية وواقعية باستعمال صيغ وتراكيب جديدة واستخدامها في التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي.

وبالتوجه نفسه يحاول فريق بحثي بجامعة ليون2 بفرنسا بإعداد سلسلة أيام وليال وفق منهجية الكفاءات المتبناة في الإطار الأوربي المرجعي المشترك للغات: (CEFRL) بالإضافة إلى مجموعة من المقترحات. وتهدف السلسلة إلى تنمية الكفاءة الثقافية بمكونيها الأساسيين: المعرفة (savoir) والمعرفة الإجرائية (savoir-faire)، وذلك من خلال إدراجها مضامين ثقافية حسب المستويات اللغوية. ومن جملة المواضيع التي نصت عليها السلسلة نجد تعدد الملاسن في اللغة العربية، وعددا من أساليب المجاملة العربية، واكتشاف العالم العربي من مثل قراءة خارطة البلاد، التعرف على أسمائها وأسماء العواصم، وبعض المدن الكبرى واكتشاف بعض المشاهد الخاصة بالبلاد العربية، بالإضافة إلى نصوص عن تاريخ البلاد العربية، وبعض المصطلحات الأساسية الخاصة بالأحداث التاريخية العربية، والتعرف على نقاط تاريخية (من أحداث وشخصيات بارزة) خاصة بعدد من البلاد العربية، وتقديم لمؤلفين أو شعراء أو فنانين معاصرين أو قدماء، والتعريف بسيرتهم، وبعض صور الثقافة الشعبية (أغانٍ شعبية- وصف الطعام- اكتشاف تعدد الدارجات)[60].

وما يلاحظ على مجمل السلاسل التي عرضت هو تغييبها للموضوعات الثقافية التي لها صلة بالواقع الثقافي الفعلي للمتكلمين بالعربية، وإن لم لم توفق في العناية بـ "الأنشطة الثقافية المجتمعية" الحقيقية، ولم تهتد إلى كيفية تنفيذها في تعليم العربية وتعلُّم ثقافتها، وتطوير مهاراتها على النحو الذي ذكرنا في المحور الثاني من هذا البحث. وهو غياب يفسر عدم جلاء الفهم العملي لأساليب إدماج المكوّن الثقافي ضمن المحتوى اللغوي، ويبرز عدم وضوح المنهجية التي يمكن سلوكها من أجل تطبيق وتفعيل الأنشطة الثقافية من خلال الممارسة والفعل، وليس فقط عرض المفاهيم الثقافية وتعليمها مع ما لها من أهمية لا ننكرها طبعا.

ولذلك فإن ما نؤكد عليه هو كيف يمكن أن نجعل من مناهج تعليم اللغة العربية تلبي حاجات المتعلمين اللغوية والثقافية والاجتماعية باعتماد أساليب "الانغماس اللغوي" و"الخدمة المجتمعية". وهو عمل منهجي وأسلوب عملي يمكن تحقيقه وفق إستراتيجيات تعليمية تواصلية تفاعلية لغوية وثقافية واجتماعية تدرج في مناهج تعليم العربية من خلال تنويع أنشطة المشاركة الفعلية في الواقع المجتمعي العربي حيث تمارس اللغة العربية كما يعيشها أهلها في بيئاتهم ومجتمعاتهم.

والذي يهمّنا من خلال هذه التعليقات هو التأكيد على أهمية تمثُّل المنهج اللغوي للمحتوى الثقافي، والتنبه إلى طريقة إدماجه بتوازن وانسجام، ووضع أسلوب تنفيذي له يمكن المتعلم من ممارسة تعلّم اللغة العربية وثقافتها باستثمار مفهوم الخدمة المجتمعية وعبر أنشطة الانغماس اللغوي والثقافي. وهو أمر ممكن إذا توفر المنهج على رؤية علمية وتصميم تعليمي لبرنامج ثقافي مجتمعي قائم على التعلّم بالخدمة وعلى تنويع المشاركة في الأنشطة الثقافية المجتمعية. وسيؤدي هذه الخدمات وهذه الأنشطة إلى جعل تعليم اللغة العربية في اندماج مع ثقافتها، عملا متطورا متصلا بما يحدث خارج فصول الدراسة عبر التفاعل التلقائي مع أبناء المجتمع الذي تمارس فيه اللغة العربية؛ وتتجلي فيه المفاهيم الثقافية، وتتضح الدلالات الاجتماعية للرموز والأشكال اللغوية وغير اللغوية. ونخصص المحور الثالث من هذا البحث للحديث عن مجمل الإستراتيجيات المتعلقة بقضايا تعليم اللغة العربية وثقافتها بالخدمة المجتمعية.

3. إستراتيجيات إدماج "الثقافة المجتمعية" في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

بعد عرض أهم ما تضمنته مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من محتويات ومضامين ثقافية، نقدم هنا أهم الإستراتيجيات لدمج "الثقافة المجتمعية" في مناهج تعليم العربية وتطوير مهاراتها. والمنطلق الأساس في هذه الإستراتيجيات هو أن تعلّم اللغة العربية بالممارسة؛ ومن خلال المشاركة في الواقع المجتمعي والثقافي العربي والإسلامي، يقوي من فرص التحدث بها والتواصل مع أبنائها، ويزيد من فرص اكتشاف الثقافة العربية الإسلامية في جوهرها استنادا إلى ما يعرف بالتعلّم "بالخدمة المجتمعية" الذي يتطلب المشاركة، والتعاون، والانغماس اللغوي والثقافي من خلال هذه الخدمات التي يفترض أن يوفرها المنهج التعليمي أو البرنامج اللغوي.

والمنطلق الثاني في هذه الإستراتيجيات أن الثقافة – شأنها شأن اللغة- اكتساب وتعلّم. هي اكتساب لأنها إنتاج اجتماعي متوارث، وتنتقل من جيل إلى آخر، وتختلف أنماطها من جيل إلى جيل، ومن مجتمع إلى آخر؛ وهي تتعلم لأنها تمثل مجموعة من المفاهيم المدركة التي يمكن للغير فهمها وتعلمها. والثقافة العربية الإسلامية ذات موروث تاريخي وتطور مجتمعي وامتداد جغرافي جعلها تعرف تنوعا وغنى ومفاهيم ومكتسبات ثقافية جديدة. وعليه فإن المعرفة الثقافية التي يجب تضمينها في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها غنية ومتنوعة، وهي ترتكز على ما تحمله اللغة نفسها من إشارات وحمولات ثقافية واجتماعية متداخلة. فاللغة رموز وإشارات وعلامات دالة على معانٍ وأشياء تجسدها وتفسرها، و"الإشارات والعلامات والأشياء كلها عند وسمها وتفسيرها إنما تعيدنا إلى المعاني التي تريدها أو التي تدّل عليها"[61]. والكلمات ميتة تحيا بالاستخدام كما هو معروف. من الصعب تصور ظاهرة ثقافية أكثر أهمية من اللغة، وهي التي تجعلها ظاهرة حية ومستمرة.

والمنطلق الثالث المعتمد في هذه الإسترتيجيات هو التوجه الداعم للأنشطة الثقافية المجتمعية وتكريس مفهوم التفاعل مع العالم الخارجي للمدرسة وانفتاحها على المحيط وعلى بيئاتها الاجتماعية؛ انفتاحا يعطي فرصا عملية لتعلم فعَّال من خلال الممارسة الفعلية والمشاركة في إنجاز المهامِّ التعلمية، وتلقِّي الثقافة ممارسةً داخل المجتمع. ولا شك أن المشاركة والانخراط والتفاعل تشكل كلها عوامل مهمة تُستثمر في تطوير القدرات التعبيرية وفي الفهم الدقيق للمعاني الثقافية والمجتمعية.

والمنطلق الثالث هو الأخذ في الاعتبار التطورات العلمية الحديثة للسانيات التطبيقية؛ إذ بات معروفا أن أساليب تعليم اللغة واكتسابها قد تطورت وفق مراحل متصلة وأحيانا متشابكة، متأثرة بتطورات أخرى حدثت في حقول معرفية أخرى، من مثل: علم التشريح، وعلم التاريخ، وعلم النفس، والأنثروبولوجيا، والأثنوجرافيا وعلم الإدراك المعرفي وعلوم الاتصال. ويمكن أن نميّز في هذا الصدد بين مراحل متكاملة:

- مرحلة الشفاهة حيث الاعتماد على الاستماع والمحادثة، وأساسها تمرين السماع والنطق والتكرار والإعادة وإجادة أسلوب الخطابة والإلقاء؛ ومرحلة الكتابة حيث الاعتناء بالرسم الكتابي وباستخدام الكتاب الورقي، وأساسها أداة القلم والكتابة،
- ومرحلة الطباعة التي عزَّزت من أساليب الاعتماد على التدوين والكتاب وتمرين الحفظ، وساعدت هذه الأدوات والأساليب على الاهتمام بالترجمة والعناية بالقواعد، وهو ما تطلب العنايةَ بالمعجم والحفظَ للمفردات المدونة في قوائم، واستظهارَ القواعد التي تعبِّر عن درجة الضبط اللغوي،
- ومرحلة السمعيات البصرية التي ظهرت تحت تأثيرات الصورة والألوان وكثرة الدعوات إلى استثمارها في التحليل والتواصل. وشكل الأسلوب السمعي البصري مقدمة للانتقال من "القدرة اللغوية" إلى "القدرة التواصلية".
- ومرحلة المهارة التي ظهرت نتيجة تأثيرات الدراسات الاجتماعية وتطور التقانة والرقمنة. وهي مرحلة جديدة تهتم بتنمية المهارات وبالقدرات الاجتماعية التفاعلية والثقافية مجتمعة.

واستنادا إلى هذه التطورات المتلاحقة والمتشابكة، فقد تنوّعت أساليب تطوير مناهج تعليم اللغات الأجنبية، ومنها تعليم اللغة العربية. فلاحظنا في المرحلة الأولى التعلّم بالشفاهة والحفظ والعناية بالبناء اللغوي مفردات وقواعد وتراكيب، والتي كانت تُنَظَّم بطريقة تسلسلية بهدف تسهيل التعلم وتيسير الحفظ. وتطورت المناهج في مراحل لاحقة لتهتم بالنص المكتوب، فاعتبرت سلامة القراءة وصحة الكتابة أهم معايير الطلاقة اللغوية. وفي مرحلة ثالثة توجهت الدراسات والأبحاث العلمية إلى العناية بالوظيفة، فبنيت مناهج وظيفية تهدف إلى تعزيز القدرات اللغوية والتواصلية، أعقبتها ما يمكن نعته بمرحلة المهارة حيث الاعتماد على مستجدات البحث اللساني التطبيقي، وتم التركيز على تنمية قدرات التحليل والاستخدام والتفاعل اللغوي من خلال المواقف الاجتماعية الحية، وعلى اختيار المضامين والموضوعات المناسبة لحاجات المتعلمين وغاياتهم من التعلم. وقويت العناية في هذه المرحلة أيضا بالكفايات والمهارات اللغوية والثقافية والمجتمعية، وتكثيف التعلم بالمهمات ضمن السياق؛ واحتلت تطبيقات مفاهيم الوظيفة والمهمة والسياق والتفاعل الصدارة في الفعل التعليمي سواء على الصعيد التنظيري أو على الصعيد العملي التطبيقي.

ويتعلق المنطلق الرابع بدمْج "التعلّم بالخدمة" في برامج تعليم اللغات من الأساليب الناجعة في إثراء التعلم وإغنائه. إذ أبانت بعض التجارب والممارسات التعليمية للغة العربية المعتمدة على التعلم بالخدمة عن نتائج ومخرجات إيجابية حيث نمت مهارات المتعلمين اللغوية، وتطورت كفاءاتهم التواصلية، وغدت المناقشات بين الطلاب داخل الصفوف أكثر إيجابية وأقوى تفاعلية، وقويت عندهم المعرفة بالمجتمع وبثقافته[62]. وتؤكد التجارب على الاعتناء بممارسة تعلم اللغة العربية وثقافتها من خلال المشاركة الفعلية للمتعلمين في عدد من الخدمات المجتمعية، ونهج أساليب تعليمية تركز على الفعل التواصلي التفاعلي الذي يؤطر العملية التعليمية في كل أبعادها اللغوية والسوسيوثقافية.

وتعلّم اللغة عبر وسيط "الثقافة المجتمعية" هو تعلّم تشاركي وعملي، يغني تجارب المتعلمين، ويقوي ممارساتهم التعلمية. ويرمي المنهج اللغوي المبني على هذه المبادئ إلى جعل التعلم أكثر واقعية، يلبي حاجات المتعلمين المجتمعية من جهة، ويشجعهم على الإسهام في تقديم خدمات عملية متنوعة بغية إحداث تأثير إيجابي في المجتمع من جهة أخرى، وهو ما أكدت عليه "سافينون Savignon, S." في كتابها عن: "القدرة التواصلية والسياقات في تعلم اللغة الثانية"؛ حيث أشارت إلى أهمية استخدام لغة ذات مغزى في جميع مراحل اكتساب اللغة، وإلى فوائد التدريب التعليمي بالخدمة:Training Learning Services[63].

وتأخذُ تطبيقات "التفاعلية" في تعليم اللغات وتعلمها، والقيمة التأثيرية للأنشطة الثقافية طابع "الخدمة المجتمعية"، تنعكس أهميتها على تطوير مهارات اللغة خاصة في شقها الشفهي؛ ويشكل كل ذلك دافعا قويا للاهتمام بالأبعاد الثقافية للمجتمع الذي تتعلم فيه اللغة العربية، والعناية بإدراج "الخدمة المجتمعية" لتحقيق هذه الأبعاد في تصميم مناهج تعليم اللغة العربية الموجهة للناطقين بلغات أخرى.

إن الاهتمام بالتداول الطبيعي للغة ومحاولة تعلمها عبر الانغماس في المحيط السوسيوثقافي، ومن خلال المشاركة الفعلية في الأنشطة الثقافية التي تأخذ طابع "الخدمات المجتمعية" غايته تجسيد معيار التفاعلية في تعلم اللغة وتعليمها. وهي فكرة تطبيقية تحتاج إلى برنامج عملي وفعل تعليمي يعتمد على تنويع الأنشطة الثقافية ذات الصلة بـ"الخدمة المجتمعية" وتوزيعها على محتويات البرنامج أو محاور المنهج. وقد أشار صالح الشويرخ إلى عدد من الدراسات في اللسانيات التطبيقية المهتمة بطبيعة التفاعل اللغوي، والتي هدفت إلى "تقصي أثر التفاعل في التعلم اللغوي ... والكشف عن أثر هذا التفاعل في تحسين الاستيعاب والإنتاج عند متعلمي اللغة الثانية وكذلك عند الناطقين الأصليين... واختبار مدى تأثير التفاعل أثناء المحادثات في تطور اللغة الثانية، ومدى علاقة النواتج النمائية بطبيعة التفاعل الحادث أثناء المحادثات وبدرجة اندماج المتعلم في أداء المهمة"[64].

يتماشى هذا الأسلوب مع التوجهات الجديدة للبحث اللساني التطبيقي الذي يدعم التعلّم بالفعل والممارسة، ويشجع على تعلّم اللغة بتكثيف الأنشطة الثقافية التي يتم تنفيذها داخل البيئة الاجتماعية للغة. وهذا ما يتعيّن العمل به في تصميم مقررات ومناهج خاصة للغة العربية وثقافتها تأخذ في الاعتبار المنحى اللساني التطبيقي، وتهتم بتطوير الكفاءة التواصلية باللغة العربية من منظور ثقافي تتفاعل فيه سياقات اجتماعية متكاملة. والسعيُ إلى تطبيق مفهوم التفاعل مع العالم الخارجي والانفتاح على المحيط الاجتماعي، يعطي فرصا أكثر للانخراط في المجتمع، ويقوي التعلّم اللغوي، ويشجع على التلقي الثقافي. وكما سبق الذكر فإن المشاركة والانخراط والتفاعل والانغماس والتشارك والخدمة تشكل كلها عوامل مهمة تستثمر في تطوير المهارات اللغوية والثقافية بشكل تناغمي تكاملي.

إن فهم العلاقة بين المكونات الثلاث: اللغة والثقافة والمجتمع، أمر مهم لكل أطراف العملية التعليمية متعلمين ومدرسين ومشرفين على المناهج والقائمين على تطويرها. هو ما يساعد على فهم تعدد زوايا النظر الثقافية، وإدراك كيفية اشتغال اللغة في الوسط الاجتماعي، وكيف تؤثر هذه العلاقات الترابطية على تصورات وأفكار مستخدمي اللغة والثقافة معا. كما يفيد فهمُ هذه التأثيرات في تقييم التصورات والأفكار، وفي معرفة الدوافع والعلاقات المتشابكة والمتناغمة التي تحكم هذه المكونات والتي تُسعفُ بدورها في تجويد التعليم اللغوي، وفي تصميم البرامج، وبناء المناهج وتطويرها[65].

وتعلّم اللغة عبر "وسيط الثقافة المجتمعية" وبالمشاركة في "الخدمة المجتمعية" تجربة قوية ومهمة للمتعلمين للإفادة من الأنشطة والفعاليات التي تعكس احتياجات الإنسان في هذا المجتمع. كما تمنح الأنشطة الثقافية المتعلمين فرصا للمشاركة بإيجابية من خلال المعرفة العميلة بأنماط التفكير المجتمعي العام، مما يساعد على تحقيق مخرجات للتعلم أكثر فائدة تجمع بين التفوق الأكاديمي وخدمة المجتمع المحلي، وتُمكّن الطلاب من معرفة الثقافة وممارسة اللغة في وسطها المحلي، وبيئتها التداولية، وهي ممارسة تجعلهم يصبحون جزءًا من الحركة التي تتفاعل فيها أنشطة المجتمع المختلفة بما يخدم تعلمهم ويشجعهم على تقديم خدمات لمجتمعاتهم سواء على المستوى الوطني أو الدولي[66].

وبالعودة إلى جوهر موضوع البحث المتعلق بالثقافة المجتمعية في مناهج تعليم اللغة العربية، وارتباطا بإستراتيجيات عملية لتطوير مكون "الثقافة المجتمعية" في مناهج تعليم مهارات اللغة العربية، تجدر الإشارة إلى واقع أساسي يتعلق بالثقافة العربية التي نتحدث عنها. وهو واقع التعدد والتنوع والاتساع. فالثقافة العربية ذات أبعاد أربعة: أبعاد محلية وطنية، وأبعاد عربية جهوية، وأبعاد إسلامية أكثر اتساعا وشمولا، وعالمية لأنها تشترك مع غيرها من الثقافات في كثير من القضايا والمواضيع ذات الطابع العالمي. وبذلك فالعربية تُتَعلَّم للحياة والعيش في مجتمعات مختلفة الثقافات والمشارب والجنسيات، خاصة لما يتعلق الأمر بتعليمها للأجانب، فهم يميزون بين ما يتفق وما يختلف مع ثقافتهم، ويدركون القيم الثقافية للغة العربية، ويفهمون التعدد والتنوع الثقافي للمجتمعات العربية؛ هذا مع ما بينها وبين لغات أخرى من تعالق وترابط خاصة الفارسية والأردية والتركية وبعض لغات أفريقيا. وبذلك يمكن أن نتحدث عن ثقافة مغاربية عربية إسلامية، وعن ثقافة خليجية عربية إسلامية، وعن ثقافة أسيوية وعربية إسلامية، وعن ثقافة غربية عربية إسلامية بالنسبة للجاليات العربية والمسلمة في بلاد الغرب؛ طبعا مع ما بين هذه الأقطار من روابط جغرافية ودينية وتاريخية، خاصة لما نتحدث عن دول وشعوب آسيا الشرقية وبعض دول أوروبا الشرقية أيضا.

وعند استحضار هذه الخاصيات التي تسم الثقافةَ العربيةَ فإنه من الأهمية بمكان الانتباه إلى الإشارات السياقية Contextualization Cues لفهم الخطابات المكتوبة بالعربية، والتوصّل إلى التعبير بدقة عن المقصود في المشاركات والمحادثات الاجتماعية. وكما سبقت الإشارة فاللغة ليست فقط رموزا وأشكالا ومفردات وتراكيب ودلالات يجب فهمها وحفظها واستخدامها؛ بل هي بالإضافة إلى هذا، عبارة عن أفكار ومفاهيم تنعكس في الثقافة وتمارس في السياق الاجتماعي. وفي مجال تعلّم اللغات فإن فهم حيثيات السياق الاجتماعي الثقافي هو الجوهر وهو الأساس.

ونشير هنا إلى ما يعرف "بالسلوك غير اللغوي" والذي غالبا ما تكون طبيعته ثقافية. ونحن أن الخطابات والمحادثات في المجتمع العربي تعتمد بكل قوي على اللغة الإشارية، وعلى توظيف الدلالات السياقية الثقافية بشكل مكثف شفاهة وكتابة. وغير خاف ما لمعرفة لغة الإشارة من فائدة في فهم ومعرفة لغة العبارة. وهما معا مرتبطتين بالسياق الثقافي المجتمعي. وفهم السياق الاجتماعي والدلالات الثقافية أمر أساسي في فهم الخطاب بنوعيه اللفظي والمكتوب، التعبيري والإشاري.

يُفاد من هذه المنطلقات والإستراتيجيات أن منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يجب أن يراعي مكونين أساسيين ومجتمعين: المكون الثقافي وكيفية إدماجه في تعلم العربية والمكون المجتمعي، وهو ما ينفَّذُ ممارسةً وبشكل طبيعيٍّ من خلال الخدمة المجتمعية. وقد سبقت الإشارة في هذا البحث إلى أن تعلّم اللغة من جانب كونها محتوى تعليميا منعزلا عن المضامين الثقافية والاجتماعية غير مجد إذا تم الاقتصار على القدرة اللغوية المحكومة بالأنظمة الصوتية والتركيبية والمعجمية؛ لأن اللغة نظامٌ أشمل يُسخِّر الأنظمةَ الرمزية والإشارية وقواعدها النحوية والصرفية لتفسير الأنظمة المجتمعية وفهم ما ينتظم فيها من سلوك متعارف عليه وعادات ثقافية متوارثة أو مكتسبة؛ و"اللغة مثال حي للفكرة التي تقول: إن الكل أكبر من مجموع الأجزاء. والكلمات لا تحمل بحد ذاتها المعنى؛ بل طريقة جمعها ببعض وعلاقة بعضها ببعض. ولقد رأينا كيف أن تعبيرات الوجه والإشارات وغيرها من لغة الجسد تضيف شيئا إلى المعنى. أضف إلى ذلك نغمة الصوت ثم السياق وهي الظروف التي تستخدم فيها الكلمة. فبعض اللغات فيها مفردات تختلف معاني كل منها باختلاف الظروف، وتعرف المعنى الصحيح للكلمة هو الأولى لأنه هو الوحيد الذي يكون منطقيا"[67].

ويفرض هذا الفهم أن نعلّم اللغة في سياقها الثقافي المجتمعي من خلال الممارسة والفعل؛ وهو ما لا يمكن يتم إلا بالمخالطة والمشاركة والمعايشة الإيجابية للناس في مجتمعاتهم وتجمعاتهم. والأساس الإستراتيجي لهذه الممارسة هو العناية بالمدخل التواصلي المجتمعي الثقافي في تعلم العربية وتعليمها. فالمتعلم الجيد في الإنتاج اللغوي وفي المعرفة الثقافية هو من يكون متعاونا مهتما بممارسة الخدمة المجتمعية بفعالية وإيجابية. ويقصد الباحثان من هذا أن تقدّمَ المناهجُ الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى صورةً واقعية وحقيقية عن الثقافة والحياة الاجتماعية في الأقطار العربية؛ وتعنى بالدلالات القيمية التي يكون لها امتداد في الواقع المجتمعي، والابتعاد عن إصدار الأحكام المسبقة، وتجنب الصور النمطية التي تلصق -عن قصد أو عن عدم معرفة- بهذه الثقافة وبأهلها.

وهذه الإستراتيجيات ليست جديدة على الفكر اللغوي التطبيقي؛ فقد أشار برينر Bruner, J. إلى أن "التعليم ليس مجرد أعمال تقنية لمعالجة المعلومات التي تدار بشكل جيد، ولا تطبيقا لنظريات التعليم في غرفة الدراسة أو باستخدام نتائج التحصيل المرتكز على الموضوع، بل هو إجراء معقد لملاءمة الثقافة مع احتياجات أفرادها وطرق معرفتهم لاحتياجات الثقافة"[68]. كما أن للفروق الثقافية بين فئات المجتمع الواحد بما تستخدمه من تعابير وخطابات، وتوظيفها للغة الجسد، أثر كبير في فهم السياق الاجتماعي ومعرفة الثقافة التي يحتملها هذا السياق أو ذاك. وتدرك آثار هذه الفروق بالتفاعل مع البيئة اللغوية والثقافية للمتعلمين والممارسة الفعلية للغة والعيش في جو الثقافة التي تمثل هذه الفروق وتفسرها.

يفيدُ تعلّم اللغة بالخدمة المجتمعية المتعلمينَ في ممارسة اللغة بتطبيق ما سمعوه أو قرؤوه في حصص الفصول الدراسية وبشكل عملي خارجها. ويوفر تعلم اللغة بالخدمة المجتمعية على المتعلمين كثيرا من الجهد والوقت؛ ويعطيهم ثقة وشعورا بالتطور في التعلم. ولذلك فإن المنهج اللغويَّ المطبَّق في الصف الدراسي أو المؤسسة التعليمية ذاتها لن يكون مجرَّد تعلم للغة أو تعليما لها، بل فضاء مشجعا يتيح الانغماس اللغوي ويقدّمُ فرصا عديدة للمتعلمين لممارسة التواصل المباشر مع المجتمع الثقافي الذي تستخدم فيه اللغة. وهذه الممارسة لها أساليب وإستراتيجيات تحتاج إلى رؤية

علمية واضحة ومقنعة وتصور تعليمي هادف ودقيق لتضمينها في مناهج تعليم اللغة العربية وتعلمها. ومن جملة هذه الإستراتيجيات:

- **الزيارات الميدانية والرحلات الثقافية**: زيارة المدن السياحية والمراكز التاريخية والمآثر العمرانية والمواقع الحضارية الرئيسة.
- **الأندية الأكاديمية والتعليمية**: وهي أنشطة ممتعة تعزز العمل التعليمي التعاوني، وتشجع على ممارسة اللغة داخل بيئة تعاونية تشاركية، مثل النوادي: الخط العربي، والطبخ العربي، والإعلام العربي، والتراث الشعبي، ونادي الرياضة، ونادي البيئة، ونادي الإبداع الأدبي والمسرحي. ومثل الأندية الأكاديمية التي توفرها معظم المؤسسات والجامعات مثل نادي القراءة ونادي الأعمال الاجتماعية ونادي ذوي الاحتياجات الخاصة.
- **المشاركة في المشاريع وإنجاز المهمات الحقيقية**: وهي مشاركة ومهمات يمكن تنفيذها من خلال برمجتها في المنهج اللغوي بحيث تتناول ما يحتاجه المتعلم من اللغة، فيشارك في الأنشطة المجتمعية المختلفة خاصة تلك التي لها صلة مباشرة بالمهارات اللغوية أو الجوانب الاجتماعية، والأبعاد الثقافية للسلوك المجتمعي. ويمكن أن تُقترَحَ بعضُ المهام المتعلقة بالعمل التطوعي مثل: البيئة، والصحة، ومؤسسات الرعاية المجتمعية، والمؤسسات والجمعيات التي تعنى بالبيئة، وبالنظافة، والبستنة أو التشجير في المدن. وهذه كلها مجالات تخدم التعلم بالفعل وبالممارسة الشخصية. وتعد الأنشطة المرتبطة بإنجاز المهمات من أنجع الإستراتيجيات التي يستفاد منها في تعليم اللغة العربية وثقافتها وفي تطوير المهارات التواصلية والثقافية والمجتمعية على حدٍّ سواء.
- **المشاركة في الأنشطة المجتمعية المتعددة**: وتشمل المناسبات اجتماعية، والأحداث الثقافية، والأنشطة العلمية، والملتقيات الدراسية، والاجتماعات، والمناقشات، والمحاضرات. وهي مناسبات وأحداث غنية ومتنوعة تفتح للمتعلمين مجالا واسعا تتفاعل فيه مكونات اجتماعية متعددة. ومن شأن هذه الإستراتيجية أن تكسب المتعلمين معارف وخبرات يكون لها تأثير قوي على تنمية مهاراتهم اللغوية والثقافية، وتطوير فهمهم للقيم والاتجاهات الاجتماعية، ليس بالتعلم الصفي فقط، وإنما من خلال المشاركة في هذه الأنشطة المجتمعية المتعددة.
- **العمل التطوعي وتقديم المساعدة الاجتماعية**: يعدّ العمل التطوعي من أبرز الوسائل لتقديم المساعدات الاجتماعية، والمجال الواضح في هذا الباب هو التعاون مع الجمعيات الخيرية التي تقدم خدمات ومساعدات اجتماعية لفئات متنوعة من المجتمع المحلي أو العالمي، من مثل رعاية وخدمات ذوي الاحتياجات الخاصة. والعمل التطوعي والمشاركة في تقديم المساعدات الاجتماعية من أنجح الوسائل لجعل التعلم اللغوي مشجعا ومثريا لما يضفيه من حيوية ولما يشكله من حافز للمتعلمين للتعامل مع محيطهم الاجتماعي والتفاعل من الناس في بيئاتهم المتنوعة والغنية بالمعلومات اللغوية وبالمعطيات الثقافية. وتهدف هذه الإستراتيجية إلى جعل المتعلمين في اتصال مباشر مع البيئة التي يتعلمون فيها اللغة. وعن طريق هذا الاتصال المباشر مع الناس في بيئاتهم يكتشفون الثقافة ويدركون مكوناتها المختلفة ومضامينها الغنية.
- **التجارب الشخصية الحرة**: من مثل التسوق، وإعداد الطعام باتباع قائمة المحتويات والمكونات، ومشاهدة الأخبار في التلفزيون، وإجراء المقابلات الشخصية والمكالمات الهاتفية، واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي مع الشركاء اللغويين ومع أفراد المجتمع الثقافي، والسفر والتنقل باستخدام وسائل النقل المتنوعة. فهذه كلها تجارب يفاد منها في إستراتيجيات تنمية المفردات والتعابير، بالإضافة إلى ما توفره من فرص حية لمعرفة الثقافة والاندماج المجتمعي. فرأي الرجل على قدر تجربته، والعقل يتكوَّن بالتجربة؛ لأن العقل عقلان: عقل بالطبَع، وعقل بالتجربة، ومن لم ينتفع بما أوتي من عقل وتجربة فهو محروم، وفي التجارب علم مستأنف كما هو مأثور.

- **الشريك اللغوي**: وتفيد هذه الإستراتيجية في إيجاد شريك لتبادل التعلم اللغوي داخل البلد الذي يتم فيه تعلم اللغة الهدف. وقد ظهرت في السنوات الأخيرة كثير من المواقع على الشبكة العالمية تتبنى هذه الإستراتيجية للتبادل اللغوي والثقافي بين عدد من اللغات ومنها اللغة العربية، وهي إستراتيجية تنفذ عبر الوسيط الرقمي متيحة فرص التعدد اللغوي والتبادل الثقافي بين عدد هائل من المتواصلين بلا حدود ولا حواجز أو موانع.
- **الضيافة والتبادل اللغوي والثقافي**: إن الهدف من الضيافة والتبادل اللغوي والثقافي هو إيجاد بيئة فعالة لتبادل اللغة، وفضاء مناسب لتطوير وزيادة التفاهم المشترك بين ثقافتين وبين لغتين. ولذلك فالتبادل اللغوي والثقافي عادة ما يتم بين ناطقيْن على الأقل بلغتين مختلفتين. وهي أنشطة فعالة تكسب المتعلمين تجارب ثقافية قائمة على التفاعل مع أبناء المجتمع، وتنعكس آثارها على تطوير الفهم بين الأجناس البشرية، وتنمية الوعي الثقافي بين الأفراد، وربط علاقات إنسانية إيجابية، ومدِّ جسور التواصل بين الثقافات.

ومعلوم أن المؤسسات الرسمية للدول تدعم هذا النوعَ من الأنشطة وتعُـدّه عمـــلا دبلوماســيا موازيــا مكمِّــلا للدبلوماسية الرسمية. وفي الوقت الحالي، توفر العديد من الدول مِنَحًــا لدراســة اللغــات الأجنبيــة (Study Abroad Scholarship) خاصة بأولئك الذين يرغبون في العيش أو العمل في دولة أجنبية أو العمل لصالح الحكومــة المانحــة. وتكون الدراسة في هذه البلاد مشروطة بالعيش في بيئة أسرية في البلد المُضيف طلبا للانغماس اللغوي والثقافي الكامل.

وفوائد هذه الإستراتيجية واضحة، فبالإضافة إلى كونها تساعد على تطوير المستوى اللغوي وخاصة في مجــالي التحدث والاستماع حيث التّمرّن على فهم الخطابات الشفهية المسموعة، والتدرب على ممارسة التحدث بطلاقــة؛ فإنــه يمكن لهذه التبادلات أن تحدث من خلال الكتابة والنصوص، وفي ذلك تجويد لمستوى مهارة الكتابة وتحســين لتقنيــات التحرير الكتابي.

ومع كل هذا تبقى بعض القضايا العالقة التي تحتاج إلى دراسة وبحث؛ لأن إستراتيجية التعلم بالخدمة المجتمعيــة باستحضار المكوّن الثقافي والسياق الاجتماعي تبدو مسألة معقدة نظرا لعدة عوامل يمكن أن نشير إلى بعضها:

- انعدام التوافق والاطمئنان الكافي من الطرفين في إستراتيجية الشريك اللغوي.
- ضبابية أهداف التواصل أو سوء التفاهم مع المشاركين في التبادل اللغوي والثقافي.
- ضعف التطبيق للتعلم اللغوي من خلال الانغماس الثقافي، وقلة العناية بمبدأ الممارسة والفعل لدى معدي المناهج ومنفذي البرامج اللغوية.
- التباس مفهوم الحاجات الثقافية: فإذا كان تعليم اللغة وتعلمها لا يُكتفَى فيه بما يُقدَّم في الغرف الصفية باستخدام نتائج التحصيل المتمركز على الموضوع، فهذا يعني أن نعمل على ملاءمة المحتوى الثقافي مع حاجات المتعلمين، ونشبع رغباتهم المعرفية من اللغة والمجتمع والثقافة في المنهج اللغوي المبني على إدماج "الخدمة المجتمعية". وأساليب تحقيق هذه الإستراتيجية ليست من السهولة بمكان خاصة في ظل تعدد أغراض المتعلمين وتنوع توجهاتهم واختلاف مقاصدهم.
- قلة الفضاءات المجتمعية التي تتيح التعلم بالخدمة، والتي تسمح بالمشاركة العملية للمتعلمين غير المنتمين للمؤسسة أو الفضاء الذي يُقدِّم خدمات مجتمعية معينة.
- صعوبات التعامل مع بعض الطلاب المتعلمين الذين تكون غاياتهم غير واضحة، أو أن طبائعهم لا تقبل الانسجام بسهولة، كما أن بعضهم يَحيدُ عن الأهداف المعلنة في الإستراتيجية.

الخاتمة

ناقش البحث مفاهيم "اللغة" و"الثقافة" و"الهوية" و"الخدمة المجتمعية"، وهي مفاهيم متشابكة ومتعالقة في مجال تعليم اللغات الأجنبية. واهتم بداية بتوضيح أهمية "المكون الثقافي" في مناهج تعليم اللغات. والترابطُ بين هذه المكونات قائم على أسس التعبير والاكتساب والتعلم والتطور والتأثير والتأثر. وتنطبق هذه الأسس على المفاهيم السالفة لأن اللغة تؤثر في المجتمع وثقافة المجتمع تؤثر في لغته. كما تطرق البحث إلى أثر نظرية القدرة التواصلية وجهازها المفاهيمي في تطوير مجال تعليم اللغات وتعلمها. وبفعل تأثير الدراسات الاجتماعية والإثنوغرافيا تحول مركز الاهتمام في اللغويات التطبيقية إلى العناية بحاجات المتعلم وبدوافعه الثقافية، وتطوير دراسات عملية عن مفهوم "القدرة الثقافية"، وهي دراسات تسعى إلى تكريس التفاعل مع العالم الخارجي وانفتاح المتعلم على محيطه الاجتماعي لإعطائه فرص التعلم بالفعل وبالممارسة ومن خلال الانغماس اللغوي والثقافي.

وبالاستناد إلى الأبحاث والتطورات التي عرفها حقل تعليم اللغات، أكَّد البحث على أهمية بناء مناهج دراسية للغة العربية وثقافتها اعتمادا على مرجعية علمية، تضبط معايير اختيار المحتويات اللغوية والثقافية في المناهج المعدة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. فاللغة العربية هي الوسيلة والقناة المناسبة للتواصل الثقافي والتبادل اللغوي بين أبناء الوطن العربي مع غيرهم من أبناء الشعوب الأخرى. والثقافة العربية تتمتع بالغنى والتنوع مما يفرض تنويع المناهج والبرامج التي تُعنى بالحقل الثقافي، وبالمجتمع العربي وتفاعلاته الثقافية، وهو ما يمكن أن يتحقق عبر تعلّم اللغة العربية وثقافتها بالخدمة المجتمعية.

وخلص البحث إلى أنَّ هذه الإستراتيجيات العملية والمبادئ التطبيقية لم تجد حظها من العناية الكافية في مناهج تعليم اللغة العربية سواء منها تلك التي أُعِدَّت في الوطن العربي، أو التي صُمِّمت في الغرب، وإن كانت بعض البرامج تعمل على تقديم بعض الأنشطة ذات الطابع الاجتماعي الثقافي، فهي تبقى محصورة ومحدودة لا تفي بالغرض. واختُتِم البحثُ باقتراح مجموعة من الإستراتيجيات لتعلّم اللغة العربية وثقافتها بتطبيق مبادئ الانغماس والمشاركة والتعاون والتفاعل من خلال التعلّم بالخدمة المجتمعية.

ومع هذا تبقى بعض الصعوبات التي تواجه هذا النمط من التطبيق، وهي صعوبات تحتاج إلى دراسات ميدانية ومتأنية لإيلائها ما تستحق من الدرس والمناقشة.

---

[1] ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، القاهرة: مؤسسة الرسالة، الجزء 4، ص 1128.

[2] - الحبابي، محمد عزيز (1972): اللغة والثقافة. القاهرة: مجلة مجمع اللغة العربية، ج.30، ص.99.

[3] - انظر: داود، محمد(2009) جدلية اللغة والفكر "الفصل الثالث" ، القاهرة: دار غريب، ص 200

[4] - الغالي، ناصر وميغري، منصور(2013)، المكوّن الثقافي في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها من التنميط إلى التنــوّع، مجلة: دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، ع (192)، ص 16 وما بعدها.

[5] - Foucault, Michel (1966): Les Mots et les Choses: Une Archéologie des Sciences Humaines. éd. Guallimard.

[6]- Austin, John Langshow (1962): How to Do Things with Words. Harvard University Press.

[7] - Searl, John Rogers (1969): Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge University press.

[8] - Searl, J.R.(1979): Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts. C.U.P.

[9] - Searl, J.R. (2015): Seeing Things As They Are: A Theory of Perception. Oxford University Press.

[10] - ينظر: ديفس، آلن وألدر، كاثرين: المرجع في اللغويات التطبيقية، الرياض: جامعة الملك سعود، 1437-2016م ص. 242.

[11] - المرجع السابق.

[12] - ينظر: ابن نبي، مالك (1984): مشكلة الثقافة، ط4، ترجمة: عبد الصبور شاهين، (2000)، ص64.

[13] - لحميداني، حميد (2011): اللغة والثقافة: المستويات والأبعاد. منشور في أبحاث ملتقى قراءة النص ع.161 ص. 17.

[14] - الحبابي، محمد عزيز (1972): اللغة والثقافة. مجلة مجمع اللغة العربية، ج.30، ص.99.

[15] - ينظر: كاسيرير، إرنست (1925): اللغة والأسطورة، ترجمة: سعيد الغانمي، الإمارات العربية: هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، 1430ه- 2009م.

[16] - Halliday, Mikael. Alexander Kirkwood. (1976). "An Interpretation of the Functional Relationship Between Language and Social Structure", from Uta Quastoff (ed.), Sprachstruktur – Sozialstruktur: Zure Linguistichen Theorienbildung, 3–42. Vol. 10 of The Collected Works, 2007.

[17] - Hymes, Dell (1974): Fundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach. Tranfered to Digital Printing 2003.

[18] - Hymes, Dell (1972): Models of the Interaction of Language and Social Life. In Gumperz and Hymes, eds. Directions in Sociloinguistics. NY, Holt, Rinehart Winston.

[19] - Krashen, Stephen (1981): Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford Pergamon Press. And (1985): Inquiries & Insights: Second Language Teaching : Immersion & Bilingual Education, Literacy. Alemany Press.

[20] - Krashen, S. (1982): Principles and Practice in Second Language Acquisition. See the First internet ed. July 2009.

[21] - karshen, S. (1982): Principles and Practice in Seconde Language Acquistion. See Chapter IV.

[22] - Galisson, Robert (1991): De la Langue à la Culture par les Mots. CLE International, Paris.

[23] - Abdellah-Pretceil, Martine et Porcher, Louis (1999): Diagonales de la Communication Interculturelle: Exploration Interculturelle et Science Sociale. Ed. Anthropos, Paris.

[24] - ينظر: آلن وإلدر: المرجع في اللغويات التطبيقية، الفصل التاسع، مرجع سابق، 241.

[25] - المرجع السابق، الفصل الثاني والعشرون، ص 585-610.

[26] - Sapir, Edward (1921*):* Language: An Introduction to the Study of Speech*.* P.4.

[27] - Whorf, Benjamin Lee (1939): The Relation of Habitual Thought And Behavior to Language.

[28] - Whorf, B. L. (1941): Language Mind and Reality. Seeing in Internet: A REVIEW OF GENERAL SEMANTICS. VOL . IX, NO.3, PP.168-188.

[29] - Rivers, Wilga (1981): Teaching Foreign-Language Skills. And (1987): Interactive Language Teaching. Cambridge Language Teaching Library.

[30] - Kramsch, Claire (1993): Context and Culture in Language Teaching. Oxford, OUP.

[31] - ينظر: كوك، قاي (2005): علم اللغة التطبيقي، ترجمة: يوسف الشميمري، 2014 جامعة الملك سعود الرياض، ص،139-140.

[32] - Mckenzie-Brown, Peter (2012): Reflections on Communicative Language Teaching: A Course Book for Teaching as a Foreign Language. Published as an e-book by the author.

[33] - العكاش، بدر بن عبد الله (2012): متلازمة اللغة والثقافة في دراسة اللغات، جريدة الرياض، ع.15980، الأحد 2 جمادى الأول 1433، 25 مارس2012.

[34] - انظر على سبيل المثال: أنواع المشاريع التي يمكن أن تستثمر في التعلم عبر الخدمة المجتمعية في جامعة أوهايو من خلال الرابط http://education.ohio.gov/Topics/Community-Schools/Community-School-Forms/Community-Service-Learning-Sample-Projects تاريخ الدخول 18/ 12/ 1439هـ.

[35] - اليوبي، بلقاسم (2002): التكنولوجيا المعلوماتية وتعلم اللغات: اللغة العربية نموذجا. رسالة دكتوراه الدولة، المغرب: مرقونة، ص.256.

[36] - الشويرخ، صالح ناصر(1438): قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ص191

[37] - المرجع السابق، ص 191 (نقلا عن سميث 2010)

[38] - البريدي، عبد الله (1434): اللغة هوية ناطقة: منظور جديد يمزج اللغة بالهوية والحياة. المجلة العربية، ع.197. الرياض.

[39] - Kramsh, C, op cit,p3

[40] - Byram, Michael (1988): Foreign Language Education and Cultural Studies. In: Language, Culture and Curriculum, vol.1, 1988, P.15-31.

[41] - Byram, Michael (1997): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. MULILINGUAL MATTERS. PP.3-4.

[42] - Byram, M. and Risager, Karen (1997): Language Teachers, Politics and Cultures. MULILINGUAL MATTERS.

[43] - الشويرخ: قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية. الفصل الخامس، مرجع سابق، ص131-153.

[44] - كنال وسوين: الأسس النظرية للمنهج التواصلي للتدريس واختبار اللغة الثانية، ينظر في: علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص 135-137.

[45] - يمكن أن نذكر على سبيل المثال برنامج أرناس بجامعة الأخوين بإفران بالمملكة المغربية، وبرامج المركز اللغوي العربي "قلم ولوح" بالرباط، وبرنامج "ألف" بفاس، تابع للسفارة الأمريكية بالمملكة المغربية.

[46] - الفوزان، عبدالرحمن وآخرون، الإصدار الثاني 1435هـ- 2014م، الرياض.

[47] - الشمراني، حسن، وآخرون (1433-1435)، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض.

[48] - بروستاد، كرستن وآخرون، مطابع جامعة جورج تاون، (ط.3 من 2010 إلى 2011)

[49] - العش، مهدي: دار جامعة بيل للنشر- نيو هيقن ولندن، الطبعة الثانية (2010-2013).

[50] - مجموعة من المؤلفين، دار غرناطة للنشر والخدمات التربوية، الطبعة الثامنة 2016.

[51] - جوزيف ديشي، تأليف: مجموعة مؤلفين، منشورات شركة جيوبروجكتس، بيروت، الطبعة الأولى 2013.

[52] - الفوزان وآخرون، العربية بين يديك، تعريف بسلسلة العربية بين يديك، مرجع سابق، ص ص(ح، د)

[53] - الشمراني، حسن وآخرون، العربية للعالم، مرجع سابق، الكتاب الأول، ص (ل).

[54] - المرجع السابق، الكتاب الثالث، ص (ي).

[55] - ينظر: بروستاد وآخرون، الكتاب في تعلّم العربية، مرجع سابق، الجزء الثاني ص.XIII

[56] - ينظر: المرجع السابق2004، ص.XXI

57 مزية، ليلى، تحليل محتوى كتاب تعليم العربية للناطقين بغيرها: الكتاب في تعلم العربية من أمريكا، بحث منشور ضمن أبحاث الملتقى العلمي العالمي بإندونيسيا، مالانج، المجلد الثالث، أغسطس، 2016م، ص 1198.

58 برهومة، عيسى، القيم الإنسانية في مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية، بحث منشور في مجلة اللسانيات العربية، الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، العدد الأول، ربيع الأول 1436ه، ص 151 وما بعدها.

59 - العش، مهدي، أهلا وسهلا، العربية الوظيفية للمبتدئين، xxiv

[60] - سلسلة أيام وليال تأليف مجموعة من المؤلفين تحت إشراف الأستاذ جوزيف ديشي من جامعة ليون 2، في فرنسا.

[61] - ميكيل فوكو (1963): الكلمات والأشياء، ترجمة مجموعة من المترجمين بمركز الإنماء القومي، بيروت(1990)، ص.63.

62 - أجريت هذه التجارب والممارسات في المملكة المغربية بكل من المركز اللغوي العربي بالربـــاط ســـنتي 2010 و2011 وبجامعة الأخوين سنتي 2012 و2013.

[63] - Savignon, Sandra (1997):Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning. 2nd ed. McGraw-Hill Companies.

[64] - الشويرخ، قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية، مرجع سابق. ص 18-22.

[65] - Elmes, David (2013): The Relationship between Language and Culture. P.11 (http://www2.lib.nifs-k.ac.jp/HPBU/annals/an46/46-11.pdf)

[66] - روبين آل ياغر (2008): التعلم من خلال المجتمع الأهلي. على الموقع
: تاريخ الدخول 1439/12/22هـ2008 http://iipdigital.usembassy.gov/st/arabic/publication/

[67] - جيمس، جيل (2003): الدليل الكامل في تعلم اللغات. ترجمة عبد الله بن عبد العزيز الحسيني، الريـــاض: جامعـــة الملـــك سعود، 1433، ص.75-76

[68] - Bruner, J. (1996): The Culture of Education. Harvard University Press. P.43

قائمة المراجع:

1- أعمال المؤتمر العالمي التاسع للمجمع الثقافي العربي (2005م): اللغة العربية وثقافتها خارج الوطن العربي. منشورات دار الجيل، بيروت.

2- برهومة، عيسى(1436ه): القيم الإنسانية في مقررات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية، بحث منشور فـــي مجلـــة اللســـانيات العربية، الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، العدد الأول، ربيع الأول 1436ه، ص 151 وما بعدها.

3- بروستاد، كرستن والبطل، ومحمود والتونسي، عباس (2010-2011- 2013م) الكتاب في تعلّم العربية. مطابع جامعـــة جورج تاون، ط.3.

4- البريدي، عبد الله (1434ه-2014م)، اللغة هوية ناطقة: منظور جديد يمزج اللغة بالهوية والحياة. لرياض: سلسلة كتـــاب المجلة العربية، ع (197).

5- التويجري، عبد العزيز بن عثمان (2004): مستقبل اللغة العربية. منشورات الإيسيسكو، الرباط.

6- جوزيف ديشي، وآخرون (2013): أيام وليل، ط1، منشورات شركة جيوبروجكتس، بيروت.

7- جيمس، جيل (2003م)، الدليل الكامل في تعلّم اللغات. ترجمة: عبد الله بن عبد العزيز الحسيني، جامعة الملـــك ســـعود، 1433.

8- الحبابي، محمد عزيز (1972م)، اللغة والثقافة. القاهرة: مجلة مجمع اللغة العربية، ج (30).

9- خصاونه، توفيق (1408ه- 1988م)، المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: تحليل وتقويم، رســـالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك.

10- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، القاهرة: مؤسسة الرسالة.

11- داود، محمد، جدلية اللغة والفكر، القاهرة: دار غريب، 2009م.

12- دعسان، بتول مصطفى(1437ه)، أهمية وعي المعلم بالسياقات الثقافية لتعابير المدح والذم لمستوى C1 وC2 وأثره علـــى تطبيق إستراتيجيات التعلّم. بحث منشور ضمن بحوث مؤتمر معهد ابن سينا عن الإطار الأوروبي المشترك للغات. الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية.

13- الرهبان، أحمد (2016م)، مكوّنات الكفاية الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "التدريس وآليات التقييم". بحـــث منشور ضمن أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إضاءات ومعالم"، إسطنبول: مركـــز أثر لدراسات العربية.

14- روبين آل ياغر (2008م)، التعلّم من خلال المجتمع الأهلي. متاح على الموقع: http://iipdigital.usembassy.gov/st/arabic/publication/2008

15- الزغلول، أحمد (2006م)، تحليل المضمون الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعات الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: الجامعة الأردنية.

16- سلحب، عبد الله بن حامد حمد (1434ه- 2013م)، دور اللغة والثقافة في التواصل الحضاري. الرياض: منشورات مركز الملك عبد الله للدراسات الإسلامية وحوار الحضارات.

17- سيرل، جون (1427ه- 2006م) العقل واللغة والمجتمع: الفلسفة في العالم الواقعي. ترجمة: سعيد الغانمي. المغرب: منشورات الدار العربية للعلوم ناشرون ومنشورات دار الاختلاف والمركز الثقافي العربي.

18- الشمراني، حسن وآخرون (1433ه-1435هـ)، العربية للعالم، الرياض: منشورات جامعة الملك سعود.

19- الشويرخ، صالح ناصر(1438ه-2017م)، قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية. الرياض: منشورات مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية.

20- العش، مهدي(2010م-2013م)، أهلا وسهلا، ط2، نيو هيقن ولندن: دار جامعة ييل للنشر.

21- العكاش، بدر بن عبد الله (2012م)، متلازمة اللغة والثقافة في دراسة اللغات، جريدة الرياض، ع.15980، الأحد 2 جمادى الأول 1433، 25 مارس2012.

22- الغالي، ناصر وميغري، منصور(2013)، المكوّن الثقافي في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها من التنميط إلى التنوّع، بحث منشور في مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس مصر، ع (192).

23- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم (1432ه- 2011م)، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

24- الفوزان، عبدالرحمن، ومختار الطاهر، ومحمد عبدالخالق (1435هـ- 2014م)، العربية بين يديك. الرياض: منشورات مؤسسة العربية للجميع.

25- كاسيرير، إرنست (1925) : اللغة والأسطورة، ترجمة: سعيد الغانمي، الإمارات العربية: هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، 1430ه- 2009م.

26- كرانغ، مايك (1998م)، الجغرافيا الثقافية، ترجمة: سعيد منتاق، الكويت: سلسلة عالم المعرفة ع. 317، (2005) المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت

27- كوك، قاي (2005م)، علم اللغة التطبيقي، ترجمة: يوسف الشميمري (2014)، الرياض: جامعة الملك سعود.

28- لحميداني، حميد (2011م)، اللغة والثقافة: المستويات والأبعاد. جدة: النادي الأدبي الثقافي، بحث منشور في أبحاث ملتقى قراءة النص الحادي عشر.

29- مجموعة من المؤلفين (2016م)، العربية الميسرة، ط8، دار غرناطة للنشر والخدمات التربوية،

30- محمد، هاني وعبدالسلام، مصطفى (2016م)، صعوبات اكتساب المحادثة لغير الناطقين بها: دراسة وصفية على طلاب جامعة غيرسون التركية. في سجل المؤتمر الدولي الأول: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: نظرة نحو المستقبل. إسطنبول: تركيا.

31- مزية، ليلى (2016): تحليل محتوى كتاب تعليم العربية للناطقين بغيرها: الكتاب في تعلم العربية من أمريكا، بحث منشور ضمن أبحاث الملتقى العلمي العالمي بإندونيسيا، مالانج، المجلد الثالث.

32- النادي الأدبي الثقافي (1432ه- 2011م)، اللغة والإنسان أبحاث ملتقى قراءة النص الحادي عشر، جدة.

33- ابن نبي، مالك (1984): مشكلة الثقافة، ط.4، ترجمة: عبد الصبور شاهين، دار الفكر 2000م.

34- اليوبي، بلقاسم (2002): التكنولوجيا المعلوماتية وتعلم اللغات: اللغة العربية نموذجا. رسالة دكتوراه الدولة، المغرب: مرقونة.

35- Abdellah-Pretceil, Martine et Porcher, Louis (1999): Diagonales de la Communication Interculturelle: Exploration Interculturelle et Science Sociale. Ed. Anthropos, Paris.
36- Actes du Forum d Avignon: Culture, Economie, Medias (2013): Les Pouvoirs de la Culture. Gallimard, Paris.
37- Andersen, Hanne Leth (2009): Langue et Culture: Jamais l'une sans l'autre. Synergies, Synergies Pays Scandinaves n° 4 – 2009,
38- Andersen, Hanne Leth, Lund, Karen and Risager, Karen (2006 eds.): Culture in Language Learning. Copyright: The Authors and Aarhus University Press,
39- Austin, John Langshow (1962): How to Do Things with Words. Harvard University Press.
40- Benvéniste Émile, Kristeva Julia, Milner Jean Claude, Ruwet Nicolás (1975): Langue, Discours, Société. Eds. Du Seuil, Paris.
41- Bonville, de Jean (2006): L'Analyse du Contenu des Medias: De la Problématique au Traitement Statistique. De Beok Superieur.
42- Bruner, Jerome (1996): The Culture of Education. Harvard University Press.
43- Byram, Michael (1988): Foreign Language education and Cultural Studies. In: Language, Culture and Curriculum, vol.1, 1988, P.15-31.
44- Byram, Michael (1997): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. MULILINGUAL MATTERS. PP.3-4.
45- Byram, Michael and Rogers, Karen (1999): Language Teachers, Politics and Cultures. Multilingual Matters.
46- ELMES David (2013): The Relationship between Language and Culture, See in: (http://www2.lib.nifs-k.ac.jp/HPBU/annals/an46/46-11.pdf).
47- Foucault, Michel (1966): Les Mots et les Choses: Une Archeologie des Sciences Humaines. éd. Guallimard.
48- Furco, Andew (2011): Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. The International Journal for Global and Development Education Research. Issue Zero, October 2011.
49- Galisson, Robert (1991): De la Langue a la culture par les mots. CLE International, Paris.
50- Halliday, Mikael. Alexander Kirkwood. (1976). "An Interpretation of the Functional Relationship Between Language and Social Structure", from Uta Quastoff (ed.), *Sprachstruktur – Sozialstruktur: Zure Linguistichen Theorienbildung*, 3–42. Vol. 10 of *The Collected Works*, 2007.
51- Hymes, Dell (1964): Language in Culture and Society: Reading in Linguistic Anthroplogy. New York.
52- Hymes, Dell (1972): Models of the Interaction of Language and Social Llife. In Gumperz and Hymes, eds. Directions in Sociloinguistics. NY, Holt, Rinehart Winston.
53- Hymes, Dell (1974): Fundations in Sociolinguistics. An ethnographic approach.
54- karshen, (1982): Principles and Practice in Seconde Language Acquistion., Chapter IV.
55- Krachen, Stephen (1985): Inquiries & insights: second language teaching : immersion & bilingual education, literacy. Alemany Press.
56- Kramch, C. (1998): Language and Culture. Oxford University Press.
57- Kramsch, Claire (1993): Context and Culture in Language Teaching. Oxford, OUP.
58- Krashen, S. (1982): Principles and Practice in Second Language Acquisition. See the First internet edition July 2009.
59- Krashen, Stephen (1981): Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford Pergamon Press.
60- Lohisse, Jean (2009): La Communication: De la transmission à la relation. De boeck, Bruxelles.
61- Mckenzie-Brown, Peter (2012): Reflections on Communicative Language Teaching: A Course Book for Teaching as a Foreign Language. Published as an e-book by the author.
62- Neirynck, Dominique (2013): Tout savoir sur la Communication Orale. Editions d organization, Paris
63- Revue Française de Linguistique Appliqué (2013(Vol. XVIII)): Langues en Contact. Paris
64- Richards, Jack Clark (2009): Key Issues in Language Teaching. Oxford University Press.
65- Rivers, W. (1987): Interactive Language Teaching. Cambridge Language Teaching Library.
66- Rivers, Wilga (1981): Teaching Foreign-Language Skills.
67- Rivers, Wilga (1981): Teaching Foreign-Language Skills. 2nd ed. University of Chicago Press.

68- Sapir, Edward *(1921)*: Language: An introduction to the study of speech. *New York: Harcourt, Brace and Company.*
69- Savignon, Sandra (1997):Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning. 2nd ed. McGraw-Hill Companies.
70- Schmitt, Norbert (2002): An introduction to Applied Linguistics. London, Hodder Arnold Press.
71- Searl, J.R. (2015): Seeing Things As They Are: A Theory of Perception. Oxford University Press.
72- Searl, J.R. (1979): Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts. C.U.P.
73- Searl, John Rogers (1969): Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge University press.
74- Stern Hans, Heinreich. (2009): Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
75- Whorf, B. L. (1941): Language, Mind and Reality. Massachusetts Institute of Technology (1956), Online Edition.
76- Whorf, Benjamin Lee (1939): The Relation of Habitual Thought and Behavior to Language. Online Publication 2013.