اتجاهات حديثة في تدريس الثقافة في تعليم اللغة الأجنبية

أ د عبد المنعم السيد أحمد جدامي

أستاذ اللسانيات بكلية دار العلوم- جامعة المنيا

المستخلص :

الأهداف: يهدف هذا البحث إلى عرض وتحليل عدد من الاتجاهات الحديثة الخاصة بتدريس الثقافة في تعليم اللغة الثانية، التي نشرت في أوروبا وأمريكا في العقود الأخيرة.

المنهجية: يحاول البحث أن يصل إلى الفلسفة القائمة عليها تلك الاتجاهات، وتحليل نتائجها في إطار المنهج النقدي التحليلي.

النتائج: من النتائج المهمة التي جاءت في هذا البحث أن تدريس الثقافة في تعليم اللغات الأجنبية تطور كثيرًا من خلال العلوم الأخرى التي اعتمدت اللسانيات التطبيقية عليها في هذا المضمار، أخذ هذا التطور شكل نهج جديد يسمى النهج بين الثقافات، الذي قدم عددًا من النماذج لما يسمى بالكفاءة بين الثقافات، وتطور من خلالها عدد من النماذج المهمة في تدريس الثقافة في تعليم اللغات الأجنبية، منها نموذج مايكل بيرام الذي جاء وفق منظمات الاتحاد الأوروبي، والفضاء الثالث لكلير كرامش، والنهج الاثنوجرافي من خلال سيليا رويرتس، هذا الأخير يعتمد على تدريس الثقافة في إطار ميداني في البلد المضيف، وأثرت هذه الاتجاهات في تطور تعليمية اللغات الأجنبية.

الخلاصة: جاءت هذه الاتجاهات مؤكدة على أن تعليم اللغة بدون الثقافة يكون ناقصًا، فالثقافة واللغة من خلال الاتجاهات الحديثة متصلان، فنموذج بيرام يؤكد على معارف عديدة عن مجتمع اللغة الهدف، والفضاء الثالث يؤكد على أهمية الحوار والتسامح وقبول الآخر، في حين يؤكد النهج الاثنوجرافي على أهمية العمل الميداني في بلد اللغة الهدف.

الكلمات المفتاحية : اللغة، الثقافة، تدريس الثقافة، تعليم اللغات الأجنبية، اللسانيات التطبيقية، الفضاء الثالث، النهج الاثنوجرافي.

Modern trends in teaching culture in foreign language education

Abstract:
Objectives: This study aims to present and analyze a number of contemporary trends in teaching culture in second language education, published in Europe and America in recent decades.
Methods: The research seeks to explore the philosophy underlying these trends and analyze

their outcomes within the framework of a critical analytical approach.
Results: One of the important findings of this research is that the teaching of culture in foreign language education has significantly evolved through other sciences that applied linguistics has relied upon in this field. This development has taken the form of a new approach called the intercultural approach, which has introduced several models for what is referred to as intercultural competence. Several important models have evolved in teaching culture in foreign language education, including Michael Byram's model, which aligns with European Union organizations, Claire Kramsch's "Third Space," and Celia Roberts' ethnographic approach, which relies on teaching culture within the field in the host country.

These trends have impacted the development of foreign language pedagogy.
Conclusion: These trends emphasize that teaching language without culture is incomplete. Language and culture, according to modern approaches, are interconnected. Byram's model stresses the importance of knowledge about the target language community, Kramsch's "Third Space" highlights the importance of dialogue, tolerance, and acceptance of others, while the ethnographic approach underscores the significance of fieldwork in the target language country.
Keywords: language, culture, teaching culture, foreign language education, applied linguistics, third space, ethnographic approach.

المقدمة

يهدف هذا البحث إلى عدة أهداف، لعل أبرزها التعرف على الاتجاهات الحديثة في تدريس الثقافة في تعليم اللغة الأجنبية، وكيف أن هذه الاتجاهات تقدم نوعًا جديدًا من التعلم يأتي وفق مستجدات علمية حديثة، أدت لتطور كثير من المفاهيم، مما عاد على تعليم اللغة الأجنبية بالإفادة في تطور طرق تعليمها، ويتطرف البحث لفحص أهم الاتجاهات في هذا المضمار، ويعرض أهم نماذجه. ولما كان البحث يتطرق إلى طرق لتعليم الثقافة عرض البحث التعريفات الحديثة للثقافة والطرق الحديثة في تحليلها، وذلك لصدى ذلك كله على تعليم اللغة ضمن ثقافتها، فلقد نُوقش دور الثقافة وعلاقتها باللغة من تعليم اللغة الأجنبية في السنوات الأخيرة في مجال اللسانيات التطبيقية، وقدمت رؤى وتصورات عديدة، وقد كان لتطور علوم الأنثروبولوجيا واللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع والدراسات الثقافية الصدى الكبير في اللسانيات التطبيقية، مما أظهر سلبيات طرق تدريس الثقافة في تعليم اللغات الأجنبية، وقدمت حلول لكثير من مشكلات تعليم اللغات، وهذا ما سوف يظهر في عرض وتحليل عدد من الاتجاهات الحديثة في تدريس الثقافة في تعلم اللغة الأجنبية.

يرتبط تدريس الثقافة بمفهوم الثقافة وعلاقتها باللغة، تلك العلاقة التي أشار إليها الألماني همبولدت (1737 - 1835) حين قدم فكرة مفادها أن أية لغة تمثل رؤية للعالم، يقول: «كل لغة ترسم دائرة حول البشر الذين ينتمون لها، ومن الممكن ترك هذه الدائرة فقط من خلال دائرة شعب آخر، فينبغي أن يكون التعلم للغة أجنبية اكتسابًا لوجهة نظر أخرى في الموقف الكوني السائد للفرد..... وغالبًا ما يحمل الفرد درجة أكبر أو أقل من وجهة نظره الخاصية إلى اللسان الأجنبي، بل يحمل نمطه اللغوي الخاص. (نقلًا عن: Duranti.1997 p.62.) ويعلق دورنتي على هذا الكلام مؤكدًا أن اللغة أداة قوية تمكننا من إدراك العالم، لكن في الوقت نفسه تحد من إمكانياتنا، وتقيد مدى رؤيتنا. (Ibid.,p.62) تتطور أفكار هميولدت، وتأخذ صيغة فرضية متطرفة عند وورف، وأقل تطرفًا عن سابير، إلا أن هذه الفرضية بقيت ظلالها في تحليل العلاقة بين اللغة والثقافة.

اللغة والثقافة متداخلتان، حيث تعكس اللغة الثقافة، بل تشكل الطريقة التي يدرك بها الفرد العالم، وتبنى اللغة اجتماعيًا وثقافيًا من خلال تعبيرات المعنى الذي يتشارك فيه أفراد المجتمع، ويتفاوضون حوله، ومن ثم فإن اتقان التراكيب اللغوية للغة الأجنبية لا يضمن التواصل السليم، فالتباينات الثقافية تؤثر على التواصل بين الثقافات.

ومن المفارقات أن اللسانيات التطبيقية كانت بطيئة في التعامل مع نتائج الأبحاث حول الثقافة والخطاب، تلك التي نقلت الاهتمام باللغة في إطار ثقافي أوسع بكثير، وهذا ما يفسر النقص المستمر في النهج المتبع بوضوح في التعامل مع الثقافة في الفصول الدراسية، فلم يكن لدى معلمي اللغة أدوات حقيقية لتعليم الثقافة. (Carr. 1999, P.105)، وربما ما سوف يوضح عبر هذا البحث حيث يبين التطورات التي حدثت في مجال تدريس الثقافة في تعليم اللغات الأجنبية، ودور العلوم الأخرى التي انفتحت عليها اللسانيات التطبيقية من تطوير طرق تدريس الثقافية.

تعريف الثقافة

الأداة الأولى المطلوبة بعد تحديد تعريف عملي لما نعنيه بمصطلح (الثقافة)، وهو مفهوم صعب التحديد كما عبر عن ذلك كثير من الباحثين. (Ibid., p. 105) ، ويعتبر من قبل البعض فكرة محفوفة بالمخاطر التي ربما يكون من الأفضل تجنيها، الا أنه وبالرغم من ذلك فإن الثقافة المكون الأساس لما نقوم به في فصول تعليم اللغة، لذا نحتاج إلى فهم عملي مشترك لها. وقد عرفت الثقافة بتعريفات عديدة، أقف هنا عند بعضها، ومنها، الثقافة هي فلسفة الحياة. والقيم والمعايير والقواعد والسلوك الفعلي، وكذلك المنتجات المادية وغير المادية، التي يرثها الإنسان من خلال الأجيال السالفة، وتقدم للأجيال القادمة، وهي شكل مختلف ينفصل بطريقة أو أخرى عند أفراد ينتمون إلى ثقافات أخرى. (Gullestrop, 2002, P.2) يؤكد صاحب التعريف هنا أن الثقافة تتكون من (المعاني المشتركة) كما صورت في الفلسفة الأساسية للحياة والقيم، بين مجموعات من الناس، والطريقة التي تصدر هذه المعاني المشتركة، أو تتجلى في المجتمع الإنساني، وكذلك في نتائج تفاعلاته. كما أن الثقافة مجسدة في رموز داخل المجتمع، بل هي نظام من المفاهيم الموروثة معبر عنها في الصيغ الرمزية التي يتواصل بها البشر، ويطورون معرفتهم نحو الحياة.(Ibid., P.2-3)، وهذا قريب من تعريف جيتزحينما عرف الثقافة كـ "نمط من المعاني يتم نقله تاريخيًا مستجد في الرموز، وهو نظام من المفاهيم الموروثة المعبر عنها بواسطة صيغ رمزية يستخدمها الناس للحفاظ على معرفتهم ومواقعهم تجاه الحياة" (Geetz, 1975. P.5) ، ويأتي تعريف فولباتو لتضيف شيئًا جديدًا، حينما نقول في تعريفها للثقافة "نظام من الرموز والمعاني والقيم المنقولة من جيل إلى آخر، التي تميز مجموعات من الناس متحدة بصفات معينة مثل الأصل، والعرق، والانتماء العرقي، والنوع، والدين، والطبقة الاجتماعية، أو وجهات النظر السياسية". (Volpato, 2014, P.5) فقد أضافت صفات عديدة داخل كل ثقافة.

وقد قدم أجار شيئًا جديدًا حين قدم مفهومه للعلاقة بين اللغة والثقافة، وصياغة لمصطلح جديد مركب من اللغة والثقافة معًا(languaculture) يقول أجار: "اللغة بكل تنوعاتها، وبكل الطرق التي تظهر بها في الحياة اليومية تبنى عالما من المعاني"(Agar. 1994.P.28) هنا اللغة وفق مصطلحه (languaculture) ليست مجرد مجموعة من الكلمات أو الجمل المنعزلة، بل هي عملية حية تشارك في تشكيل العالم الذي نعيش فيه اللغة تشكل المعاني، وتتفاوض عليها من خلال التفاعلات اليومية، ومن خلال التنوعات) التي أشار إليها أجار، يبدو أنه يعني كيف تستخدم اللغة بطرق مختلفة في سياقات متنوعة تظهر هذه الرؤية أن اللغة ليست مجرد أداة تواصل، بل هي وسيلة لتشكيل كيف نفهم وتتفاعل مع العالم حولنا

ويذكر أجار أيضاً أن (اللغة كجزء من مصطلح (languaculture) تتعلق بالخطاب، لا بالكلمات والجمل فحسب، والثقافة في المصطلح ذاته تتعلق بالمعاني. تشمل بل تتجاوز بكثير ما تقدمه المعاجم والقواعد النحوية) (Ibid.,p.96)، ومن ثم يقدم من خلال هذا المنظور تعريفاً للمصطلح الذي دمج فيه اللغة والثقافة معًا ليظهر كيف يرتبطان ببعضهما البعض بشكل متداخل، ووفقًا لأجار فإن اللغة في هذا المصطلح تشير إلى الخطاب، أي كيفية استخدام اللغة في التفاعل، وليس مجرد نظام من المفردات والقواعد النحوية، أما الثقافة فتشمل كل المعاني المشتركة والقيم والممارسات التي يعبر عنها من خلال اللغة.

من خلال هذه الرؤية تق عمل تصبح اللغة عملية ثقافية عميقة، حيث لا تستخدم لنقل المعلومات، بل أيضًا لتشكيل وبناء المعاني من خلال الخبرات المشتركة للأفراد في سياقاتهم الثقافة، ومن ثم فإن اللغة عند أجار ليست وسيلة لنقل الكلمات، بل هي عملية ثقافية متداخلة مع التجارب والمعاني التي تشارك في تشكيل الثقافة والفهم الجماعي للعالم. فهم أجار وصياغته للمصطلح المذكور آنفا تشرحه بآليات جديدة كارين ويساحر، فترى أن لهذا المصطلح أبعاد ثلاثة هم:

ا- البعد الدلالي / التداولي، ويظهر من الأنثروبولوجيا اللغوية، والتداولية عبر الثقافات، والتداولية بين الثقافات.

٢- بُعد الهوية، ويظهر في اللسانيات الاجتماعية.

3 - البعد الشعرى، ويظهر من الأدب، والجماليات والأسلوبية (Risager.2007. p. 191).

يتعلق البعد الأول بالثبات والتنوع في الدلالات والتداوليات للغة معينة، من حيث التنوع الاجتماعي والفردي الذي يوجد في المواقف المحددة للاستخدام. أما بُعد الهوية فيعرف بالمعنى الاجتماعي من قبل بعض الباحثين في اللسانيات الاجتماعية، ومرتبط بالتنوع الاجتماعي للغة معينة. أما البعد الشعرى فهر متعلق بأنواع المعاني المحددة. التي تنشأ من النظم والقوافي وما إلى ذلك، البعد الأول يشير إلى كيفية استخدام اللغة في تفاعل الناس عبر ثقافات مختلفة، وبعد الهوية يتعلق بكيفية تشكيل الهوية من خلال اللغة، وكيف تظهر اللغة لإظهار الانتماء الاجتماعي أما البعد الشعري فيظهر أن اللغة مجموعة من العناصر تشمل الجماليات التي يعبر عنها من خلال اللغة. تطور إدراك الثقافة في السنوات الأخيرة بشكل مختلف داخل مجال تدريس اللغة الأجنبية إلا أن هناك تاريخًا لطرق تدريس الثقافة في تعلم اللغات الأجنبية. أعرضه في السطور الآتية.

تدريس الثقافة

كان تدريس الثقافة قديما غير موجود بشكل يفيد طالب اللغة الأجنبية، فكان الدافع لتعليم اللغات الوصول إلى الأعمال الكبيرة، تلك الكتب العالمية الكلاسيكية مثل الكتب المقدسة، أو خطب لكبار المفكرين أو كتب أدب وغيرها، وكانت الترجمات والتفسيرات تتضمن اهتمامًا منفردًا بظلال المعنى النصي التي كانت محصورة ضمن عوالمها الخاصة (kramsch.1996.p.4)، ومع تطور النقد الأدبي متجاوزًا الفيلولوجيا، ومع نمو اللسانيات كمجال مستقل اتسعت الفجوة بين تدريس اللغة وتدريس الثقافة الكتابية، أصبح اكتساب اللغة اكتسابًا للمهارات والسلوكيات اللفظية التي ينظر إليها على أنها لا تحمل قيمة ثقافية في حد ذاتها، ولكن يمكن أن تمنع الوصول فيما بعد إلى أدب وطن له قيمة ثقافية فريدة.

وبهذه النظرة لم يفصل تعليم اللغة عن تعليم الأدب فحسب، بل فصله عن تعليم الثقافة أيضا، فقد تطورت مواضيع مثل (الحضارة الفرنسية و(الثقافة الألمانية) والثقافة الإنجليزية) بشكل منفصل عن تعليم اللغة، حيث ضمنت في الكتب المدرسية ضمن كبسولات ثقافية، وملاحظات ثقافية، وصور لامعة، وكانت اللغة ضمن هذا الإطار مجرد وسيلة لنقل معرفة أدبية أو ثقافية موجودة الشكل مستقل عن الخطاب الذي يعبر عنه.(Ibid., p.4) وفي العقود الأخيرة من القرن العشرين الميلادي أدى الفصل الأكاديمي في تعليم الثقافة والأدب واللغة إلى تمكين كل مجال من إجرار تقدم نظري و

تربوي، ولكنه أدى إلى ما سمته كرامش إغفال تعليم اللغة للعامل الحاسم، وهو الوظيفة الوسيطة للغة في البناء الاجتماعي للثقافة (Ibid., P.5) استمر الفصل في إبقاء اللغة ضمن حدود هيكلية أو وظيفية صارمة مع اعتبار الثقافة في كثير من الأحيان كمهارة خامسة بعد التحدث والاستماع والقراءة والكتابة.

مع أواخر السبعينيات، تأثرت تعليمية اللغة بشكل كبير بظاهرتين: أولها مجال اللسانيات التطبيقية، وثانيهما الوضع الاقتصادي والسياسي الوطني في أوروبا وأمريكا، وساهمت رؤى اللسانيات التطبيقية في تقديم رؤية لتعليم اللغة، يعتبر فيها البعد الثقافي مشكلة، وكانت رؤى اللسانيات التطبيقية تعزز التعليم وفعالية التواصل بدلاً من تقديم الظواهر الثقافية.

وتُرصد ثلاث محاولات لتعلم الثقافة، بدءًا من نوستراند (Nostrand) الذي قدم نموذجًا ناشئا لتعلم الثقافة، وضع فيه ثلاثين موضوعًا مقسمة إلى ست فئات، يهتم فيها بالأنماط الاجتماعية التي تمثل نظام القيم في الثقافة، بالإضافة إلى ذلك يجد نوستراند (في كتابه (1974) ثماني مهارات أو قدرات يجب على الطلاب تطويرها خلال دراستهم للغة، وتأتي محالة لافييت(Laffayette 1978) يقدم فيها استراتيجيات وتقنيات تعلم الثقافة، يعتمد في نهجه هذا على الحقائق الثقافية، ويقترح ثلاثة عشر هدفًا ثقافيًا للتعليم، ثم يأتي نموذج سيلي (Seelye. 1984)، يضيف فيه نظامًا لتعليم الثقافة، ويقدم سبعة أهداف تعليمية كإطار لتعليم التواصل بين الثقافات. (Andrawiss. 2004. p.29-30) وتعلق أندراوس على هذه النماذج بأنها كانت متضمنة أمثلة كثيرة على استراتيجيات تعليم الثقافة، وأنها تؤكد على أهمية دمج الثقافة في دراسة اللغات الأجنبية، إلا أنها وعلى الرغم من أن معظم هذه النماذج تشير بوضوح إلى أن الثقافة منفصلة عن تعليم اللغة، أي أنها نشاط إضافي، كما أن الاستراتيجيات المقدمة في هذه النماذج تميل إلى نقل معلومات مضللة، ولا تؤدي إلى فهم الثقافات الأخرى، وللأسف يبقى تطوير الكفاءة بين الثقافات. (Intercultural Competence) عرضيًا. (Ibid.,p.31).

ومع مجموعة من الباحثين البارزين انتقل تدريس الثقافة من تعلم اللغة الأجنبية إلى رحاب أوسع واستراتيجيات مهمة، وهذا ما سوف يُوضح في الصفحات التالية من هذا البحث. ويمكن تلخيص طرق تدريس الثقافة في تعلم اللغة الأجنبية في الطرق الآتية:

1- النهج التقليدي، يتعامل مع حالة الثقافة مع ما يسمى بالثقافة العالية، وفي هذه الحالة الأدب حصريًا يشمل الكفاءة الثقافية من تعليم اللغة الأجنبية.

2- نهج الدراسات الثقافية في سبعينات القرن العشرين، عندما بدأت الثقافة تعتبر مجالًا للدراسة، وبدأ المتعلمون في دراسة التاريخ والجغرافيا والمؤسسات على بلد اللغة الذي يراد تعلمها.

3- النهج اللغة كممارسة، وفي هذا النهج تعتبر الثقافة من كيفية تصرف المجتمع الهدف، وكذلك في معتقدات المجتمع، وفي هذا النهج الكفاءة الثقافية متضمنة من ترك الطالب ضمن إطاره الثقافي الخاص، حيث يلاحظ ويفسر كلمات وأفعال المجتمع الهدف، ويُعاب على هذا النهج أنه يرى الثقافة ثابتة ومتجانسة.

4- تدريس اللغة بين الثقافات الثقافة (Intercultural LanguageTeaching) وهو النهج الأحدث، الذي يختلف عن النهج السابق، وفق هذا النهج الثقافي تبدو في تجارب الأفراد في الحياة، و ويتوقع من الطلاب أثناء تعلمهم تطوير الكفاءة الثقافية، منذ بداية عملية التعليم، وأن يتفاعلوا مع الناس باهتمام معمق للسياق، ويشاركون في مواقف تتطلب منهم اتخاذ خيارات بشأن ما يتمسكون به، وما يتخلون عنه، والانخراط في تواصل حقيقي باللغة الهدف. (انظر تفاصيل أخرى (Crozet et . 7-10 al. 1999, p)

يهدف هذا النهج إلى تعليم الطلاب كيفية التواصل عبر الثقافات، وهو أكثر الطرق حداثة وانتشارًا في تعليم اللغات الأجنبية في العالم الغربي اليوم، وقد استفادوا من أعمال هايمز وجومبيرز في أنثربولوجيا التواصل، ومن ثم سعى هذا النهج إلى وصف الثقافات من حيث الممارسات والقيم التي تميزها، وفي هذا النهج تعرف الكفاءة الثقافية(Cultural Competence) على أنها معرفة ما يحتمل أن يفعله الأفراد من مجموعة ثقافية محددة، وفهم القيم الثقافية المتعلقة بأساليب معينة من الفعل أو المعتقدات، لكن - حسب ليديكوات

و إسكارينو يشكّل هذا الفهم للكفاءة الثقافية مشكلة في تعليم اللغة، لأنه يترك الطالب داخل نموذج ثقافي خاص به، حيث يراقب ويفسر كلمات وأفعال المتكلمين من ثقافات أخرى من داخل هذا النموذج الخاص به، كما أنه يقدم الثقافة على أنها ثابتة وهذا غير صحيح. (Liddicoat. and Scarino-2013 P.19) ووفق ليديكوات وإسكارينو الثقافة نظم رمزية تتيح للمشاركين بناء المعنى عبرها، وهي ممارسات يتم تجسيدها من قِبل أعضاء مجموعة ثقافية معينة في حياتهم اليومية، وبهذا المنظور يمكن لنا فهم الثقافة كنظام من المعاني المشتركة التي تنظم الخبرة الجماعية مما يسمح بتواصل الخبرات وتفسيرها على أنها ذات معنى، ومن ثم تكون الثقافة العدسة التي من خلالها يبدع الناس معًا ويفسرون المعاني، والإطار الذي يسمح بتواصل المعاني التي تتجاوز الدلالات الحرفية للكلمات، ومن ثم مع أصحاب الاتجاه الأحدث في تدريس الثقافة، وبهذا الفهم في سياق تعليم اللغة تتجاوز الثقافة تجلياتها كتصرفات ونصوص وأشياء ومعلومات لتفحص الطرق التي يتم من خلالها تحقيق هذه الأشياء لفظياً وتفاعليًا ضمن سياق الاستعمال، ولهذا السبب يصبح تعلم الثقافة وسيلة لتطوير المصادر التفسيرية اللازمة لفهم الممارسات الثقافية بدلًا من مجرد التعرض المعلومات حول ثقافة معينة.(Ibid.,p.20).

وفق هذا النهج يقرر أن الثقافة ممارسة أيضًا، يعيب أصحاب هذا النهج على الباحثين في تصوراتهم للثقافة أنها متسقة وموحدة وثابتة، وأصبح هذا المنظور خاطئًا، ذلك لأن الثقافة ليست مجموعة من التمثيلات الخالدة / الثابتة، وليست الحدود بين الثقافات محددة، وهذا كله وفق الاتجاه الجديد يشوه الثقافة، وقد كانت الطريقة البديلة فهم الثقافة كممارسات و نشاط مليء بالأفعال الإرادية، وعلاقات القوة والصراع، والتناقض، والتغيير. (Ibid., P.20)، بهذا الفهم للثقافة كممارسات تكون الثقافة حوارية، أي أنها إعادة صياغة خطابية للأفعال المجسدة في سياقات معينة تقع في زمان ومكان محدد. وبناء على هذا الفهم الثقافات ديناميكية، ونشأت من خلال أفعال الأفراد، وهذا يعني أن المعاني ليست ببساطة بناءات متوافقة ومشتركة حول التجربة، بل يمكن أن تكون مفككة ومتناقضة وقابلة للتحدي ضمن ممارسات المجموعة الاجتماعية، ذلك أنها تتشكل في لحظات التفاعل، وبهذا الفهم ليست الثقافة كلًا منسقًا؛ بل هي عملية موضوعة للتعامل مع مشاكل الحياة.(Ibid.,p. 21)

يعني هذا أن الثقافة ليست مجرد معلومات، بل هي إطار يعيش فيه الناس حياتهم، ويتواصلون، ويفسرون المعاني المشتركة، وبالنظر إليها. بهذه الطريقة يصبح من الضروري التفاعل مع التفاوت الذي يمثل جزءًا أساسيًا من أية ثقافة، ويتضمن ذلك الانتقال من فكرة الثقافة الوطنية إلى الاعتراف بأن الثقافة تتفاوت حسب الزمان والمكان، والطبقة الاجتماعية، بل حسب العمر، والنوع، والدين، والعرق. بهذا الفهم يرى الباحثون في هذا المضمار أن من المهم دراسة الثقافة كعملية يتشارك فيها الطلاب بدلًا من كونها مجموعة مغلقة من المعلومات التي يُطلب منهم استرجاعها.

(Ibid., P.22).

ويظهر من هذه المفاهيم الجديدة للثقافة أنها كانت لصدى تغييرات اجتماعية وثقافية وسياسية حدثت في العقود الماضية، وكان موضوع العلاقة بين اللغة والثقافة في تعليم اللغة الأجنبية، وبدأت بعض الدراسات المنشورة من تلك الأمنة في التساؤل حول مفهوم (الثقافة) وطبيعة الفروق الثقافية والانتماءات، ومنذ العقد الجديد من الألفية الجديدة شهد مجال الدراسات بين الثقافات تحولًا بعيدًا عن نموذج المقارنة والثقافة كأمة. (Kramsch. 2018. P. 44) وتطرح إحدى الباحثات الرائدات في النهج بين الثقافات وهي كلير كرامش تصورًا جديدًا للثقافة قائمًا على منظور الخطاب في التواصل بين الثقافات، وتذكر أن هذا المنظور يتعامل مع التواصل بين الثقافات باعتباره تفاعلًا بين أنظمة الخطاب المختلفة التي تعتمد على عوامل مثل النوع، والعمر، والمهنة، والانتماء المؤسسي، والدين، والعرق، ويركز على الجوانب التفاعلية في التواصل، وترى أن هذه النظرة تقدم رؤى مهمة، أولها أن الثقافة ليست شيئًا ثابتًا، أو شيئًا تعيش معه، بمعنى أنه ينبغي عدم التفكير في المشاركين على أنهم ممثلون عن المجموعة التي ينتمى إليها، بدءًا من التصنيفات الثقافية التي تُعيّن لهم(مثل أمريكي مقابل ياباني)، وتقترح بدلا من ذلك التركيز على عملية صنع المعنى، أي على ما يفعله الناس، وكيف يفعلونه من خلال الخطاب (Ibid. P.45).

كما أن منظور الخطاب يقدم روية للتواصل بين الثقافات هو في حد ذاته فعل اجتماعي تفاعلي، وسلسلة من الأفعال المترابطة التي تتوسطها الأيدولوجيات والبنى الاجتماعية، وعدم التوازنات على مستوى القوة، والهويات التي يحددها الفرد لنفسه وتحدد الآخرين والتجارب والذكريات والمعرفة الثقافية المتراكمة، ومن ثم فإن المشاكل التي تواجهنا من هذا النوع من التواصل ليست مجرد سوء فهم ثقافي يمكن اصلاحه أو تجنبه، فهذه المشاكل تتطلب كفاءة بين الثقافات، أي القدرة على وضع نفسك في مكان شخص آخر، ورؤية العالم كما يراه، ومنح المعاني التي من يمنحها استنادًا إلى التجارب الإنسانية المشتركة. (Ibid.,p.46).

كان هذا الفهم الجديد للثقافة من خلال العقود الماضية التي أُعيد فيه التفكير في دور اللغة كممارسات اجتماعية مما يشير إلى طرق جديدة للنظر في تدريس اللغة والثقافة،

وتظهر أربعة تيارات فكرية، هي كالآتي:

١ - إنشاء مجال التواصل الثقافي (Interculturality) ، ومن هذا الإطار لا بد من أن العلاقة بين الصيغ اللغوية والبيئية الاجتماعية ليست معطاة، ويجب أن تُؤسس، وبالمثل، فإن فهم الثقافة الأجنبية يتطلب وضع تلك الثقافة مع ثقافتك الخاصة وبما أننا قد رأينا أن المعنى علاقة تفاعلية سواء أكانت في التفاعلات الاجتماعية فإن النهج بين الثقافات (Intercultural Approach) في تعليم الثقافية يختلف جذريًا عن نقل المعلومات بين الثقافات، بل يتضمن تأملًا في كل من الثقافة الهدف والثقافة الأصلية، وتعتبر من العملية -حسبهم - عملية تعليمية بامتياز.

2 - تعليم الثقافة كعملية تفاعلية، ذلك أن المعاني تنبثق من خلال التفاعل الاجتماعي، وهذا يساهم من فهم الآخر.

3 - تعليم الثقافة كاختلاف، بعيدًا عن الأسئلة التقليدية مثل (ماذا يعني أن تكون فرنسيًا أو ألمانيًا). فنظرًا للنمو المتزايد للتعددية العرقية في فرنسا وألمانيا فإن هذه الأسئلة نجد لها صعوبة في الإجابة، ذلك أن السمات الوطنية هي مجرد واحدة من العديد من جوانب الثقافة الأخرى، مثل العمر، والنوع، والعرق، والأصل الاقليمي، والدين، والطبقة الاجتماعية.

4 - عبور الحدود التخصصية، يربط العديد من الباحثين في هذا المجال تعليم الثقافة بالتخصيصات المعترف بها أكاديميًا مثل الأنثروبولوجيا، وعلم الاجتماع وعلم العلامات، حيث يشجعون معلمي اللغات على توسيع قراءاتهم بالعديد من العلوم حول مجتمعهم والمجتمعات التي تتحدث اللغة التي يقوم يقومون بتعليمها. (Kramsch.1993. p. 206).

ومن ثم فإن تعلم الثقافة جزء لا يتجزأ من اكتساب اللغة، وهذا المفهوم الجديد يرى تدريس الثقافة جزءًا أساسيًا من تدريس اللغة الأجنبية حيث يساعد الطلاب على فهم وتفسير السياقات الثقافية والاجتماعية التي يتعاملون معها أثناء استعمال اللغة، وبهذا يستفيد المتعلم في تحسين الفهم العميق للسلوكيات والعادات والقيم التي تؤثر في استعمال اللغة، وتوسع أفقه الاجتماعي في تعرفه لعادات وتقاليد المجتمعات التي يتعلمون لغتها، مما يساعد الطالب في بناء جسور التواصل، وتفادى التحيزات الثقافية.

الاتجاهات الحديثة فى تدريس الثقافية: مفهوم الكفاءة بين الثقافات

ظهر مصطلح الكفاءة بين الثقافات (Intercultural Competence) في الأنثروبولوجيا، وكان مهيمنًا في الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين، وبدأت اللسانيات التطبيقية في جلبه داخل اختصاصها في تعليم اللغات الأجنبية، وأصبح نهجًا مؤثرًا في تدريس اللغة ومؤسسًا لفكرة وسيط بين الثقافات. (Kramsch, 2014, P. 51-52). كما أن هذا النهج قد استوحاه الباحثون من الأعمال التي أُنجزت في اللسانيات التقابلية والأنثروبولوجيا الاجتماعية وعلم النفس عبر الثقافات، وقد أظهرت التطورات في التداولية واللسانيات الاجتماعية مدى كبيرًا يؤكد عدم موثوقية أُطر مرجعيتنا في تفاعلاتنا اليومية المتعددة وجها لوجه؛ ذلك أنه في الحوارات اليومية، وفي التجسيد الدقيق لأفعال الكلام، تستخدم اللغة للإخبار، والإقناع والإيحاء، وتستخدم أيضًا للتضليل، والخداع، والإرباك، والتحكم في أفكار الناس وأفعالهم، أي لإنشاء سياق ثقافي يكون حسب تعبير كرامش - منيرًا ومربكًا. (Kramsch. 1993. P. 224.)

كما أن الباحثين تأثروا بالأنثروبولوجيا الثقافية في عملها الميداني الاثنوجرافي مع ميلها لوصف الثقافة من الداخل، والأنثروبولوجيا المقارنة التي تهدف إلى تحليل اللغات ومقارنة الثقافات، وعلم الاجتماع الذي يسعى لفهم المجتمع، وكذلك الدراسات الثقافية. قررت الهيئات التعليمية تأسيسًا على ذلك تأسس مفهوم للتداخل الثقافي (Interculturality) لفهمه شيء أكثر من مجرد نقل المعلومات بين ثقافتين، حيث يفترض أن يقدم الطالب بإقامة علاقة بين الثقافتين، كما أن هناك حاجة لتعليم الثقافة كاختلاف مما يعني التخلي عن مفهوم الثقافة الأحادية، والتحول نحو فهم مجموعة من الثقافات المرتبطة بالعمر، والنوع، والعرق الخ.

(kramsch 2006.P.67)، ونتيجة لهذا كله قُدم مفهوم جديد يسمى بالكفاءة بين الثقافات (Intercultural Competence)، وقُدمت فكرة المتكلم الوسيط بين الثقافات، وقُدمت مجموعة من الأهداف في تطوير الكفاءة بين الثقافات من قِبل عدد من الباحثين البارزين على رأسهم مايكل بيرام (Byram, M). في البداية كان البحث والأدبيات المتعلقة بالكفاءة بين الثقافات في الولايات المتحدة يركز أساسًا على تحديد المتغيرات التي يمكن التنبؤ بها للنجاح، حيث يقوم تدريب أفراد للعمل في بيئات أجنبية، وعادة ما تتضمن المناقشات حول الكفاءة بين الثقافات قائمة على الأبعاد والمكونات، واعتمادًا على خلفية الباحث في التواصل أو التعليم، أو علم النفس، أو الأعمال، أو اللغات، وقامت مقارنات مختلفة لتطوير المكونات، فحسب ديرادورف هناك ما لا يقل عن أربعة مكاريات مختلفة للبحث في الكفاءة بين الثقافات، ومن خلال عمل بيرام (1997) أصبحت لا تركز على مهارات اللغة نحسب بل على التواصل بين الثقافات (Derradorff. 2009)

وقد صنف كلٌ من سبيتسبرج وتشانون نماذج الكفاءة بين الثقافات في خمسة أنواع:

١ - نماذج تكوينية احتوت على قوائم من المواقف والمعرفة والمهارات السلوكيات التي تشكل معًا الكفاءة الثقافية.

2 نماذج توجيهية، تركز على كيفية حدوث التواصل داخل التفاعلات بين الثقافات، وكيف تبنى التصورات والمعاني والفهم بين الثقافات أثناء هذه التفاعلات.

3 نماذج تطورية، تصف المراحل التي يمر بها الأفراد لاكتساب الكفارة بين الثقافات.

4- النماذج التكييفية، وتركز على كيفية تعديل لمواقفهم وفهمهم وسلوكياتهم أثناء التفاعل مع أفراد من خلفيات ثقافية مختلفة.

5- النماذج السببية، تفترض وجود علاقات سببية محددة بين المكونات المختلفة للكفاءة بين الثقافات (Spitzberg,b. and Changnon,g.2009)

فما هى الكفاءة بين الثقافات؟

يشير الباحثون إلى أن مفهوم الكفاءة (Competence) يدل على الدقة والوضوح، والتنسيق في التوجه، والى الجذب والرضا، والفعالية في التواصل (مثل: تحقيق الهدف، والنجاح المؤسسي، ونجاح المفاوضات)، والملاءمة (مثل: القبول والاستيعاب والتكيف)، علاوة على ذلك فإن الكفاءة من الناحية المفاهيمية أحيانًا تعادل مجموعة من القدرات أو المهارات، وفي أحيان أخرى انطباع تقييمي شخصي. أما مصطلح الكفاءة بين الثقافات (I C) وغيره من المصطلحات القريبة منه، تعود في الغالب إلى سبعينيات وثمانيات القرن العشرين، في ذلك الوقت كانت الحاجة إلى ممثلين حكوميين وتعليمين وتجاريين ذوي كفاءة بين الثقافات معروفة بشكل جيد، وبدأت المحاولات المنهجية تتجاوز الإطارات النظرية المتاحة لإرشاد هذه الجهود، وهناك عدد من الجهود المتقدمة التي قامت لتطوير وتأكيد وتحسين الكفاءة بين الثقافات. (Ibid.,p.6-7).

. وعُرفت الكفاءة بين الثقافات بأكثر من تعريف، فهناك من عرفها بأنها هي الإدارة المناسبة والفعالة للتفاعلات بين الأشخاص الذين يمثلون إلى درجة أو أخرى توجهات عاطفية، ومعرفية، وسلوكية مختلفة أو متباينة تجاه العالم.(Ibid.,p.7) وهناك من عرفها بأنها مجموعة القيم، والمواقف، والمعرفة، والفهم، والمهارات، والسلوكيات التي نحتاجها من أجل فهم واحترام الأشخاص الذين ينظر إليهم على أنهم مختلفون ثقافيًا مع الذات (Derradorff 2006) والتفاعل والتواصل بشكل فعّال ومناسب مع هؤلاء الأشخاص، وبناء علاقات إيجابية وبناءة مع هؤلاء الأشخاص بعين الاحترام، يعني أن الشخص يعبر عن تقديره واهتمامه بالآخر، والفاعلية تعني أن الشخص قادر على تحقيق أهدافه على الأقل جزئيًا. والمناسبة تعني أن التفاعلات لا تنتهك القواعد والمعايير الثقافية التي يقدرها المشاركون في التفاعل. (Ibid.) أما بيرام فيرى أنها قدرة على إدارة ونشر القيم، والمواقف، والمهارات، والمعرفة أو الفهم من أجل الاستجابة بشكل مناسب وفعال للمتطلبات، وتقدم من خلال نوع معطى من السياق(Byram. 2021. P.4.)، وكل هذه التعريفات تؤكد على مضمون أن يكون المتعلم كفؤًا بين الثقافات. بمعنى أن يكون واعيًا للعلاقة المتبادلة بين الناس الذين يتحدثون لغة أخرى، وينتمون إلى ثقافة أخرى، أي كيف نلاحظ (هم)، وهم يلاحظون(نا).

ويذكر بيرام أنه عندما نشارك في محادثة، نحن لا نتحدث اللغة فحسب؟ بل نعمل أيضًا على بناء هوياتنا الاجتماعية، وتُبنى الهويات الوطنية من خلال المحادثات مع أفراد من ثقافات أخرى، وذلك سيؤثر على ما يُقال، وكيف يُقال، لأن الفرد الآخر ينظر إليه كممثل لدولة أو أمة. (Byram. 2011. P. 11)

قدم بيرام في كتابه (1997) الذي طبع مرة ثانية (2021) نموذجًا من خمسة معارف، تشكل مكونات الكفاءة الثقافية، وهي أنواع من المعرفة، والمهارات، والمواقف، والقيم الضرورية لفهم العلاقات الإنسانية بين الثقافات؛ ذلك أنه يرى أن المتعلمين بحاجة إلى أن يكونوا داعين لقيمهم، وكيف تؤثر هذه القيم حين يتعامل الفرد مع فرد آخر، في سياق بين ثقافات، وتؤثر على آرائهم حول قيم الآخرين، كما يعني أن يكون لديه القدرة على التفكير في القيم والمعتقدات الشخصية، وفهم أنها ليست الوحيدة الصحيحة، ومن ثم من الضروري أن تتوافر مواقف مفتوحة تظهر فيها قيم، ومعتقدات، وسلوكيات مختلفة، من أجل الوصول إلى الاكتشاف والفضول في التعرف. (Volpato, 2014,p.11)،

ومن ثم فإن الكفاءة بين الثقافات عند بيرام تضمنت:

- المواقف المفتوحة التي يظهر فيها الفضول والاستعداد أو الميل إلى عدم الثقة حول الثقافات الأخرى.

- معرفة المجموعات الاجتماعية ومنتجاتها وممارساتها في بلد الطالب والبلد الهدف، والمعرفة حول العملية العامة للتفاعل المجتمعي والفردي.

- مهارات التفسير والارتباط، أي القدرة على تفسير وربط وثيقة أو حدث من ثقافة أخرى، وشرحه، وربطه بوثائق من ثقافته الخاصة.

- مهارات الاستكشاف والتفاعل، أي القدرة على اكتساب معرفة جديدة بثقافة معينة وممارسة ثقافية، والقدرة على إعمال المعرفة، والمواقف، والمهارات تحت ضغوط التواصل والتفاعل في الوقت المناسب.

- الوعي الثقافي النقدي، أي القدرة على تقييم نقدي بناء بمعايير صريحة للممارسات والمنتجات في ثقافات وبلدان الفرد وغيرها. (Byram. 1997. P52-63)

فتح هذا الطريق لرؤية الكفاءة بين الثقافات على أنها مزيج من خمسة عناصر، المواقف، والمعرفة، والمهارات، وقدرات التعلم، بالإضافة للوعي النقدي. وكان هذا النهج الجديد متماشيًا مع توصيات المجلس الأوروبي، ورغم ريادة نموذج بيرام وشهادة الكثير له بالنفع والفائدة الكبيرة إلا أن بعض الباحثين وجهوا له عددًا من الانتقادات، منها أنه قائم على المعرفة والمهارات، ومتجاهل إلى حد كبير للمكون العاطفي أو التحفيزي الذي حددته نماذج أخرى. Spitzberg and (Changnon. 2009. P.9) في حين دراسة أخرى تنتقد نموذج بيرام في تصوره للثقافة الوطنية، وممارسة المعلم في نموذجه، كما أنه نموذج أوروبي قد لا يكون صالحًا لكل الثقافات. (Matsuo 10, 2012. P. 356)، وهناك من انتقد ميل نموذج بيرام في ربط الثقافة بكلمة (دولة) في وصف الأهداف، وغالبًا ما يشير إلى ثقافة أمة معينة، كما أنه لا يشمل بشكل كافٍ التعقيدات التي تحكم التواصل في القرن الحادي والعشرين، فقد كانت نتيجة للتطورات الاجتماعية في القرن الجديد أن أصبحت تجاربنا في الثقافة والهوية أكثر تنوعًا وتعقيدًا. (Hoff.2020, P.57-58)

على أية حال يبقى هذا النموذج مفيدًا، وقد استجاب صاحبه للنقد، وغيّر بعض التصورات في طبعة كتابه (2021)، وما هو مفيد لنا أن نعرف أن أهداف هذا النهج / الاتجاه وفقاً لتابعيه هي:

1- تعليم اللغة الثقافة وفقًا للمصطلح المسكوك من قبل أجار (languaculture)، فيمكن لبعض جوانب الثقافة أن تُعلم بسهولة دون الحاجة حتى إلى معرفة المعلم بجوانب من الثقافة الهدف، مثل الطعام، والموسيقى، والفنون، لكن الثقافة كما هي مجسدة في اللغة ليست بسيطة لهذا الحد، فهي تتطلب عمقاً في الثقافة.

2- المقارنة بين لغة الطالب/ ثقافته واللغة الهدف ثقافتها، بمعنى دراسة لغة إضافية تتضمن دراسة لغة وثقافة مختلفين عن لغة المتعلم وثقافته، فحتى المقارنة البسيطة - حسب رواد هذا النهج - تتضمن جوانب من الثقافة، مثل (نحن نفعل هذا، وهم يفعلون ذلك)

- الاستكشاف الثقافي، هم يناقشون ضرورة إنشاء فضاء ثالث، يتوسط بين ثقافتنا وثقافة الآخرين، للوصول إلى القدرة على التعرف على أماكن وأوقات ظهور الثقافة في اللقاءات عبر الثقافات، والقدرة على إدارة فضاء بين ثقافات، يكون الجميع في مرتاحين. (Crozet et al 1999, P.11-12)

هناك شيء مهم أضافه بيرام في نموذجه للكفاءة بين الثقافات، يتمثّل في التحوّل من كيفية رؤية الكفاءة للتواصلية عند المتكلم بين الثقافات(Intercultural Speaker)، فبدلًا من قياس الكفاءة وفقًا للمعايير اللغوية للناطقين الأصليين تحوَّل الأمر عند بيرام الذي يرى أن المتكلم بين الثقافات هو الشخص الذي ينتقل عبر سياقات لغوية وثقافية متعددة، ويشارك في تواصل يكون فعالًا ومحترمًا عبر هذه الحدود، وهذا -حسب بيرام- يتحدى الهيكل التقليدي الذي يتحدد وفق الناطق الأصلي الذي يمثل المعيا، وبيرز بيرام بدلًا من ذلك قيمة التكيّف الثقافي ففي نموذجه لا تتعلق ديناميكيات القوة في التواصل بإتقان اللغة القياسية بكيفية تفاوض الأفراد على المعاني والتفاهم عبر خلفيات لغوية وثقافية متنوعة، ومن ثم يجب على المتكلم بين الثقافات أن يمتلك الكفاءة مع متكلمين من ثقافات مختلفة.

.(Byram.1997. p.21)

كان هناك افتراض ظل طويلًا من تعليم اللغات الأجنبية، وهو أن الناطق الأصلي دائمًا على صواب تحل المشكلات المتعلقة بالمشكلات النحوية والنطق وغيرها وفق الناطقين الأصلين، ويرى بيرام أن الميزة في نهج تعليم اللغات الأجنبية الذي يركز على تحليل التفاعل هي أنه يسمح للمتعلمين برؤية دورهم ليس كمقلدين للناطقين الأصليين، بل كفاعلين اجتماعيين يتفاعلون مع فاعلين اجتماعيين آخرين في نوع خاص من التواصل والتفاعل يختلف عن ذلك الذي يحدث بين الناطقين الأصليين؛ ذلك أنه في هذا التفاعل الدولي يمتلك كلا المحاورين دورًا مهمًا، لكنه مختلف، فالمتكلم الأجنبي الذي يعرف شيئًا عن الثقافة الأجنبية وثقافته الخاصة يكون في موقع قوة لا تقل عن موقع المناطق الأصلي. (Ibid.,p.21)

. على أية حال يبقى مفهوم المتكلم بين الثقافات له خصوصيته عند أصحاب هذا النهج، وتحديدًا عند بيرام وكرامش؛ ذلك أن هذا النهج يرى أن في الفصل الدراسي بين الثقافات لا يتوقع من الطالب أن يستوعب، بل يُطلب منه أن يتوسط، فالسلوك المستهدف لا يحتاج إلى أن يحدث فيه محاكاة بشكل دقيق، والمفترض أن الطالب المتأقلم ثقافيًا أن يستوعب ويندمج في معايير المجتمع الهدف، ومن ثم يتعرف الطالب بين الثقافات بالعادات والتقاليد التي قد تتعارض مع معتقداته، ويحاول إدارة حل لهذه المسائل. وبناء على هذا يمكن أن تتضمن أنشطة الوعي الثقافي الملاحظة المنهجية والفهم، ويليها الوساطة الثقافية. (Corrbett.2003. p.107)

أما فكرة أن يكون الطالب بهذا المنهج أو حسب تسميتهم المتكلم بين الثقافات وسيطًا، جاءت عند بيرام أحد رواد هذا المنهج، وقُدم مصطلح الوساطة (Mediation) من كتاب بيرام (1989) كفكرة ماشية مستمدًا ذلك - حسب ليديكوات - من عمل بوكنر (1982) الذي حدد فيه بركز أربعة نتائج محتملة للتواصل بين الثقافات، واحده منها سماها (الأشخاص الذين يقومون بالوساطة، ووصفهم بالأشخاص الذين لديهم القدرة على أن يكونوا روابط ببن نظم الثقافية مختلفة، حيث يقومون بملء الفجوة عن طريق تقديم الثقافات لبعضها البعض، وترجمتها وتمثيليها، والتوفيق بينها. (Liddicoat. 2022. P. 12).

فالوسيط إذًا شخص يربط بين الثقافات، وهذه الفكرة ظلت محورية في تفكير بيرام حول الوساطة في كتابه (1989)، حيث يجادل بأن تطوير مثل هؤلاء الأفراد الذين يقومون بالوساطة يجب أن يكون الهدف الطبيعي لتعليم اللغات، ويبدأ التطور الرئيس للفكرة من عمل بيرام وزارتي (1994)، وفيه عرض لتصورهما للمتكلم بين الثقافات، حيث يرون أن الوساطة شيء يحتاجه المتعلمون للقيام به لتسهيل التواصل بين المتكلمين الذين ينتمون إلى ثقافات ولغات متنوعة، لكنهم يرون أيضًا أن إحدى مجالات الوساطة التي يجب أن يحققها الطلاب هي الوساطة بين أنفسهم والآخرين المتنوعين الذين يلتفون بهم للتمكن من الوساطة.(Ibid. p. 42). وزاد بيرام من شرحه للوساطة ليشير إلى ثلاثة أمور تعمير المتكلمين بين الثقافات عن المتكلم الأصلي، هي: إقامة العلاقات، وإدارة الأعطال، والوساطة (Byram2021,p.49-50). ومن ثم يقدم الوساطة كإحدى الأهداف في مهارات التفسير والربط. وتنظر جوليان هاوس نظرة جديدة للمتكلم بين الثقافات في مقالها الذي عنونته بـ : من هو المتكلم بين الثقافات؟ لتجيب بأنه شخص منطقة وسطى، يعرف، ويستطيع أن يؤدي في ثقافته الأم، وأيضًا في ثقافة أخرى اكتسبها في وقت لاحق، وترى أن وضعيته دقيقة (House, 2007, P19-20).

انتقلت فكرة الكفاءة بين الثقافات الحقل الدراسات الترجمية في عدد من البحوث؛ ذلك أن هناك من يرى أن إحدى المهام التي تعتمد بشكل كبير على كفاءة الطلاب بين الثقافات هي الترجمة التفاعلية، إذا اعتبرت الترجمة فعلًا تواصليًا، يتحوّل فيه نص موجه لقراء في سياق معين إلى نص موجه لقراء في سياق آخر، ومن ثم يجب على الطلاب أن يتخذوا أدور الوسطاء بين الثقافات، أولًا، عليهم ربط الثقافة المصدر بالثقافة الهدف من أجل تحديد الخصائص الثقافية الخاصة في النص المصدر. ثانيًا، يجب عليهم محاولة شرح ثقافة معينة من خلال الأخرى عند البحث عن موقف وساطة تواصلي مرض. ((Harold, M, OIK, 2009, P.8 ، ولذا فإن الترجمة يمكن أن تكون أداة مفيدة للكشف على النقائص في كفاءة الطلاب، ويمكن استخدامها لزيادة الوعى بالقضايا المتعلقة بالمعرفة ظل نهج الثنائية.

طرحت أفكار مهمة من بين الثقافات في تدريس الثقافة لطالب اللغة الأجنبية، وأعرض في الصفحات الآتية اثنين منها، الأولى فكرة الفضاء الثالث، والثاني النهج الاثنوجرافي في تدريس الثقافة في تعليم اللغة الأجنبية.

الفضاء الثالث Third Place

تناول الباحثون في السنوات الأخيرة مفاهيم ونظريات تشير إلى إنشاء فضاء مشترك بين الثقافات بين الثقافات (Space in-between cultures) في التواصل بين بغية التكيّف والتقارب والتوجيه والتقارب، وهو مفهوم ضمن مجموعة من المفاهيم المقدمة في الأدبيات التي تتجاوز التركيز على الاختلافات الثقافية وسوء الفهم، وتسمح بالتفاوض وإبداع معاني جديدة في عملية التواصل بين الثقافات.

جاء مفهوم الفضاء الثالث بمصطلحات عديدة، ففي حين استخدم الهندي بهابها مصطلح (Third space) استخدمت كرامش مصطلحي (Third place) و(Third culture) واستخدام باختين (Thirdness of Dialogue) (Third Meaning)عند بارت (Middle Cultures) عند هوليداى (انظر عرضًا لهذا في: Loetscher. 2012, p.818)

أما مفهوم الفضاء الثالث فقد جاء عند بهابها في سياق تبنيه لوجهة نظر ما بعد البنيوية حول الثقافة، التي تؤكد أن الثقافات ليست وحدة في ذاتها، ولا وجود الثنائية في علاقة الذات بالآخر، وترفض وصية النظر القائلة بأن الثقافة نظام ثابت، ويقترح مفهوم الفضاء الثالث الذي يضمر - حسب وجهة نظره - أن المعالم والرموز الثقافية لا تمتلك وحدة أو ثباتاً ، وأن العلامات نفسها يمكن أن تملك أو تترجم ويصوغ بهابها التواجد المتعدد الجنسيات كلحظة نشطة تتحدى العلاقات القوية السائدة، وتحول المكان من مصدر الصراع إلى عنصر إنتاجي، يذكر بهابها أن جميع أشكال الثقافة تعيش في عملية مستمرة من التعددية، ولكن بالنسبة له، فإن أهمية التعددية ليست في تتبع لحظتين أصليتين ينشأ منهما الثالث، بل التعددية لديه هي الفضاء الثالث الذي يمكن من ظهور مواقف أخرى. (Bhabha. 1990, P.211)

إذًا الفضاء الثالث موقع بيني يصبح أساسًا للمناقشة، والنزاع، والاعتراف، والاعتذار، والتفاوض، ثم تأخذ هذه الفكرة كلير كرامش، وتبدأ تطبيقه في تعليم اللغات الأجنبية، فهي تقف موقفًا نقديًا من مناهج التعليم التي تعد الطلاب بأنماط المتكلم الأصلي، والممارسات الاجتماعية فقط؛ لمساعدته في استيعاب الثقافة الهدف، وتجادل كرامش بأن هذا المنهج الجديد يساعد الطلاب، فهي ترى أن متعلمي اللغات الأجنبية سيجدون دائمًا طرقًا جديدة لوضع فرضياتهم الخاصة، وفهم (وسوء الفهم) للمواد الثقافية، واستخدام اللغة الأجنبية للتعبير عن معانيهم الفريدة. (Kransch.1993, p.237)، ومن ثم فهي ترى الفضاء الثالث للطالب المتعلم كمكان يقوم المتعلم فيه بإبداع المعنى. (Ibid.,p. 236)، ورغم استخدام كرامش لفكرة هومى بهابها للفضاء الثالث إلا أن هناك فرقًا بين المفهومين، حيث إن مفهوم كرامش للفضاء أو المكان الثالث يتمركز أساسًا في الفصل الدراسي للغة. (Loetscher. 2012,p.53)، وهذا واضح في شرحها للثقافة الثالثة، لهذا فهي إبداع وسط اجتماعي ولغوي من خلال الفصل الدراسي، الذي ينشأ من بيئة الكلام الأولى للمتعلمين، والبيئة الاجتماعية للناطقين باللغة الثانية، لتنشأ ثقافة ثالثة بحد ذاتها، وتعترف كرامش بالترابط بين متعلم اللغة والثقافة الهدف، إلا أنها ترى أن الثقافة الثالثة فرصة لمساعدة المتعلمين على اكتشاف هويتهم الوطنية والعرقية والشخصية من خلال لغة ليست اللغة التي نشأوا عليها. (256. Kransch1993)، فيسعى المتعلم إلى محاولة دمج ثقافته الخاصة مع تجارب الثقافة التي يتعلمها والعكس لإبداع ثقافته الشخصية.

وتثق كرامش في أن الطلاب يسعون دائمًا إلى تحدى معاني الثقافة الهدف التي يواجهونها، بالإضافة إلى ممارساتهم الاجتماعية الخاصة، ومن ثم يقومون ببناء معانٍ جديدة خاصة بهم بغض النظر عن مدى محاولة معلمي اللغة فرض الثقافة الهدف عليهم، وتبدع هذه المعاني الجديدة من قبل الطلاب فيما تسميه كرامش الفضاء الثالث. (Ibid.,p.236-9)، وتزيد كرامش توضيحها مؤكدة أنه عند تقاطع الثقافات المتعددة الخاصة والثقافات الهدف، تتمثل المهمة الرئيسة لمتعلمي اللغة في تحديد ما سيبدو عليه هذا الفضاء الثالث الذي يسعون إلى تحقيقه، سواء أكانوا واعين لذلك أم لا، فكل متعلم - حسب كرامش- سيكون هذا المكان مختلفًا وموقعه مختلف، وسيفهم بشكل مختلف في أوقات مختلفة، وبالنسبة لمعظمهم، ستكون القصص التي يروونها في هذه اللقاءات عبر الثقافات، والمعاني التي سيعطونها من خلال هذه الروايات، والحوار الذي سيجرونه مع أشخاص آخرين لديهم تجارب مشابهة، من خلال هذا كله قد يجدون لأنفسهم المكان / الفضاء الذي يكون مكانًا يمكنهم من كونه خاصًا بهم (Ibid., p.257)

لم يقف شرح كرامش لتصورها للفضاء الثالث عند هذا، بل وسّعت في تصورها له، وبيّنت في بحثها (2009) ما سمته بالنظريات المتعلقة بالثالثية (Thirdness) عند بيرس وبارت وباختين وبهابها وغيرهم في مجالات علمية عديدة، وتذكر في بحثها أن مفهوم (الثقافة الثالثة) جاء كاستعارة من الميادين التي ذكرتها لتجنب الثنائيات الأخرى، التي يستند إليها تعليم اللغة مثل اللغة الأولى، اللغة الثانية، الثقافة الأولى، الثقافة الثانية)، أو (نحن ضدهم) الذات ضد الآخر، وتذكر أنها لا تقترح الثقافة الثالثة للقضاء على هذه الثنائيات وإنما تقترح التركيز على العلاقة نفسه، وعلى التعدد اللغوي داخل كل الأطراف، فمن وجهة نظرها أن هذه الثقافة الثالثة / الفضاء الثالث مكان رمزي لا يمكن أن يكون موحدًا أو ثابتًا . أو دائمًا أو متجانسًا بل هي متعددة، ودائمًا ما تكون عرضة للتغيير والتوترات والصراعات التي تنشأ من كونه (بين بين)، وفي تصورها أن هذه التوترات قد تكون مؤلمة، لكنها قد تكون مثمرة أيضًا بالطريقة نفسها، فيمكن أن يكون الفشل في التكيّف الاجتماعي في هذا الفضاء مصدرًا للإبداع.(Kramsch.2009, P.239).

في نظر كرامش يتميز الفضاء الثالث لمتعلمي اللغات متميز بثلاث سمات، هم:

- ثقافة شعبية (Popular culture) الفضاء الثالث للطلاب هو مكان -وفق هذا التصور - معارض، ذلك أنه ينشأ فيه المتعلم المعنى على الهوامش أو في الفجوات بين المعاني الرسمية، إنه ليس مكانًا للمقاومة بل للتحوير، وطريقة لاستخدام الأنظمة المفروضة، أي بالتعامل مع الموارد التي اكُتسبت من الآخرين، مثل القواعد اللغوية، والمفردات الأجنبية، وبناء مساحتنا داخل رصد مكانهم، بمعنى خاص بنا باستخدام لغتهم. وتذكر كرامش أن تعليمية الفضاء الثالث تترك مساحة للعب اللغوي، والمحاكاة الهزلية، والتقليد، وابتكار هويات هجينة وخيالية. (Ibid., p.238)

- ثقافة نقدية (Critical Culture) حسب كرامش تعليمية الثقافة الثالثة لا تقتصر على نقل المحتوى، وجعل الطلاب يمارسون لغتهم الثانية في التفاعلات مع الآخرين فحسب، بل تشجع على إجراء تواصل مع المواقف السائدة، وتشجع على القراءة بشكل نقدى، مع التشكيك في التصنيفات الاجتماعية للتجربة كما يُعبر عنها باللغة الثانية، كما تشجع على المقارنات بين التصنيفات في اللغة الأولى واللغة الثانية. (Ibid., p.238-9)

-ثقافة بيئية (Ecological Culture) منهجية الثقافة الثالثة عند كرامش حساسة جدًا للسياق، ومتكيفة مع متطلبات البيئة، فهي تستخدم أية طريقة تساعد على النجاح، مثل الأنشطة التفاعلية، وحفظ المفردات، ونصوص شعرية ونثرية، والإملاء والترجمة، وتمارين للطلاقة التفاعلية باللغة الثانية، ويساعد أيضًا على إعادة القراءة، وإعادة السرد والتفسيرات المتعددة للنص الواحد، وأنماط متعددة من صناعة المعنى (بصرية، ولفظية، وإشارية، وموسيقية، وطرق متعددة للتعبير شفهية، ومكتوبة، والكترونية.(Ibid., P239)

كانت هذه الرؤى نتيجة تأثر بما حدث بعد انهيار الاتحاد السوفيتي، واضطر العديد من الناس إلى عبور الحدود اللغوية والوطنية والأيدولوجية داخل أوروبا، وعبر الأطلسي، فالمهاجرون جلبوا معهم الفرح وتفسير الألم، هذه القصص تنتمي إلى مخزون من الروايات التي تحاول - حسب كرامش - إنشاء ثقافة ثالثة، وألهم هذا النوع معلمي اللغة الجعل طلابهم يستنبطون روايات عن تجاربهم من عبور الحدود اللغوية والثقافية. (Ibid.,p.239)

انتشر هذا المفهوم للفضاء الثالث في الولايات المتحدة؛ ذلك أنه من خلال تضمين مفهوم الفضاء الثالث ضمن نظرية التعلم، ويحددونه كمنطقة تنموية، حيث يمكن استخدام التنوع والاختلاط لتعزيز التعلم، ويُعتقد أن استخدام الممارسات اللغوية الهجينة يمكن أن تساعد المتعلمين في التفاوض والبعد عن الصراع، بل لتحديد الاختلاط والصراع من خلال دمجهم في التيار الرئيس، وجعلهم يخدمون مصالح المؤسسة التعليمية. (ibid,p.240-241)

وعلى ذلك فإن فكرة الفضاء الثالث فكرة استعيرت من بهابها وباختين وغيرهما للإفادة منها في تعليم اللغة الأجنبية من خلال ما نظرته كرامش لتسعى من خلاله إلى التعامل مع التناقضات، وتحويلها إلى تجربة تحويلية للمتعلمين، مما يساعدهم على الاندماج في مجتمعاتهم الهدف، ذلك أن الثقافة الثالثة عند كرامش تهدف إلى تنوع الخطاب الموحد والأيدولوجيا الأحادية اللغة، فالفضاء الثالث يهدف إلى تحويل المهاجرين /الطلاب متعددي اللغات والثقافات إلى أعضاء بنائين في المجتمع المضيف.

من الواضح من فكرة الفضاء الثالث - التي تنتمي صاحبتها كلير كرامش إلى النهج بين الثقافات في تعلم اللغة الأجنبية- أن التعلم بين الثقافات جهد متعدد التخصصات من قبل باحثين من تخصصات عديدة، بغية ربط تعليم اللغة بتعليم الوعي الثقافي المتبادل، وانطلق هذا الاتجاه في أوروبا وأمريكا واليابان وأستراليا مرتبطًا بأسماء كبيرة مثل بيرام وكرامش وغيرهما. وواضح أن هذا الاتجاه يساعد ببناء الفضاء الثالث، أي من خلال إقامة روابط عبر التواصل عبر الحدود اللغوية والثقافية، والتأمل في الثقافة الأولى والثانية، وتحُمّل مسؤولية التواصل الناجح عبر اللغة الأجنبية وثقافتها. وواضح أيضًا أن شرح كرامش للفضاء الثالث يفيد بأنه هجين (Hybrid) يجمع بين الثقافة اللغة الهدف والأصلية والخصائص الاجتماعية لبيئة المتعلم، ليجمع كل ذلك داخل فضاء ثالث يستند على افتراض أنه مع اكتساب المتعلمين للغة جديدة سيقومون أيضًا باكتساب ثقافة جديدة، ومع ذلك، لا يتوقع أن تكون هذه الثقافة نفس الثقافة اللغة التي يدرسونها.

تلاحظ جلوريا جيل (Gil ,G) أن من المثير للاهتمام أنه ضمن نموذج بيرام للكفاءة بين الثقافات قدرة تسمى المواقف بين الثقافات (معرفة الكون) تشبه أفكار كرامش في الفضاء الثالث، ذلك أن لدى بيرام أن يكون لديك (موقف بين ثقافي) يعني أن تكون قادرًا على التفكير في قيمك ومعتقداتك

الخاصة، وأن تكون قادرًا على رؤية كيف يمكن أن تبدو هذه القيم والمعتقدات من وجهة نظر الآخر، شخص لديه قيم ومعتقدات وسلوكيات مختلفة، ولكي يكون لديك هذه المعرفة فمن الضروري أن تتبنى مواقف الانفتاح والفضول. (Gil. 2016, p.338)

تنتمي فكرة الفضاء الثالث إلى النهج بين الثقافات، وذلك بتعلقه به من خلال تعدد الهويات الثقافية التي تنتمي لها، ومن ثم رفض الخطأ القائل بأن دولة واحدة ثقافة واحدة، وهذا ما أقرته كرامش، وتضييف أيضًا أنه في فصول تعليم اللغة الأجنبية من الضروري تبني منظور خطابي للغة بين المعلم والمتعلمين، يكون الخطاب العملية التي من خلالها نبدع ونربط ونعمل ونحقق المعنى. (Kramsch. 1993, p. 11)، ومن ثم فإنه عندما يستخدم الطلاب اللغة الأجنبية فإنه لا يقتصرون على تبادل المعلومات مع محاوريهم، بل هم أيضًا يقومون باستمرار بتنظيم وإعادة تنظيم إحساسهم بمن هم وكيف يرتبطون بالعالم الاجتماعي، أو بعبارة كرامش هم منخرطون في بناء الهوية والتفاوض من أجلها. (Ibid., p. 11)، ومن ثم يكون الفضاء الثالث ساحة لبناء الهويات والمحافظة عليها من خلال التفاعل اللغوي والثقافي.

دور معلمي اللغة في الفضاء الثالث دور داعم أكثر، حيث يمكنهم مساعدة الطلاب في التعبير عن الصراعات التي سيواجهونها، ومحاولة سعيهم للتوفيق بين القيم المتعارضة أحيانًا بين لغاتهم / ثقافاتهم الأصلية والثقافة الهدف، وتعليمهم القدرة على التفكير الذاتي التي تمثل ضرورة لإنشاء مجموعة متماسكة من المعاني من مصادر متعارضة (الثقافة الأصلية والثقافة الهدف). (Crozet et al, 1999, P. 118)

وعلى هذا فإن الفضاء الثالث يتكون من أربعة مكونات، هي:

(1) تمثيل التنوع الثقافي داخله (٢) التفاوض حول الأرضية المشتركة بين الثقافات (٣) الهجين الثقافي المعبر عنه من خلال إبداع معانٍ جديدة. (٤) التفاوض حول المعرفة المخطط لها، أي كيف يفهم المتحدثون باللغة الهدف في الفضاء الثالث. (انظر تفاصيل أكثر في: Loetscher.2012. P.58)

وبناءً على كل هذا، يمكن اعتبار الفصول الدراسية لتعليم اللغة الأجنبية بيئات محتملة لبناء فضاءات /أماكن ثالثة، يمكن أن يكون عملية حوار، حيث يتفاوض الطلاب على المعنى والهوية مع الآخرين (المعلم، والطلاب الآخرين، والكتاب المدرسي، والمواد الأخرى، ومحتواها الثقافي)، ويكون ذلك من خلال النهج الحواري بين الطلاب ومعلميهم، ومن ثم يمكن لهم بناء فهم للاختلافات، وقد أكد أصحاب هذا الاتجاه على أهمية الحوار للوصول إلى القدرة على التفاوض حول النزاعات مع الآخرين، وأهمية الحوار في تدريس التفاعل الثقافي، وليس المعرفة الثقافية فحسب؛ الذي يتضمن مواقف فيها فضول وانفتاح، ومن خلالها يكتسب مهارة التفسير والوساطة والوعي النقدي، والقدرة على رؤية القضايا الثقافية من وجهات النظر متعددة .

وحول فكرة الفضاء الثالث وتطبيقها في مجال تعلم اللغات الأجنبية قامت بعض الدراسات، منها دراسة جلوريا جيل (2016)، التي حللت بعض العينات التي طبقت هذه الفكرة، وأظهرت نتائج دراستها أن التمثيلات الثقافية يمكن أن تبنى بشكل تفاعلي في الفصل الدراسي، وقد تشير هذه

التمثيلات الثقافية إلى جوانب مرئية، وغير مرئية، والثقافة كمنتجات وعمليات وأنواع مختلفة من الثقافة. (Gil. 2016, P.345)

جاءت بعض الحصص - حسب زعم جيل - يحاول المعلمون فيها إتاحة فرص للطلاب لمحاولة بناء الفضاء الثالث، لتخلص إلى أن إنشاء فضاء بين ثقافة الطلاب الخاصة والثقافة الهدف يمكّن الطلاب من الحصول على رؤية داخلية / خارجية حول الثقافات. (Gil 2016, P. 345)، وهذا يعزز من قدرة الطلاب على فهم التنوع الثقافي والتفاعل معه بشكل عميق، وهذا يساهم في تطوير هويتهم الشخصية والاجتماعية، ومن خلال هذه العملية يمكن للطلاب ان يصبحوا أكثر وعيًا بتجاربهم الثقافية الخاصة، وكذلك بتجارب الآخرين، مما يعود بالنفع على الطلاب في تعزيز قدرتهم على التعاطف والتفاعل بشكل إيجابي مع مختلف الثقافات، وهذا مبتغى هذا النهج (اتجاه بين الثقافات).

وحول تطبيق فكرة الفضاء الثالث تزعم (Gil) أنه للأسف باستثناء بعض الحالات تظل معظم المناقشات حول الفضاء الثالث والتعدد الثقافي في المقام الأول على مستوى نظري دون ربطها بما يحدث في الواقع في الفصول الدراسية الحقيقية، مع المعلمين والطلاب الحقيقيين. كما أن عدد الدراسات النظرية حول العلاقة بين اللغة والثقافة في تعليم اللغة الأجنبية، والتعليم بين الثقافات، تفوق بكثير عدد الدراسات التطبيقية التي تستقصي هذا الموضوع مع أشخاص حقيقيين وفي صفوف حقيقية. (Gil. 2016, P. 240)

وفي الحقيقة تبقى فكرة الفضاء الثالث فكرة ثرية ومفيدة إذا ما طبقت بشكل صحيح، ولذا أتساءل هل يمكن لنا أن نستفيد من هذه الأفكار في تعليم العربية لغير الناطقين بها، أظن ذلك، وإن احتاج تطبيقها إلى جهود كبيرة، وأتصور أن الأكثر إفادة هو النهج الذي سأعرضه وأحلله من الصفحات الآتية، وهو النهج الاثنوجرافي تعليم اللغة الأجنبية.

المنهج الاثنوجرافي في تدريس الثقافة في تعلم اللغة الأجنبية

تشير الاثنوجرافي إلى وصف مفصل للسلوك اللغوي داخل المجتمع، وفي السنوات الأخيرة اتسع مجال الاثنوجرافيا ليشمل مجموعة من تقنيات البحث، وكما رأينا في تعريف النهج بين الثقافات في تعليم اللغة أنه ينطوي على عنصر اثنوجرافي أصيل، ألا وهو المراقبة المنهجية، والوصف لكيفية تصرف مجتمع ما، ويرتبط إدخال الاثنوجرافيا عند أصحاب هذا الاتجاه بتحقيق عدد من الأسس الخاصة بهذا الاتجاه، وتعرف الاثنوجرافيا بأنها الدراسة العلمية للأعراف والثقافات المختلفة. (Corrbett.2003,p.34)، وينتمي إدخال النهج الاثنوجرافي إلى مجموعة من الأساتذة على رأسهم مايكل بيرام وسيليا روبرتس في بريطانيا، ويؤكد مؤيدو هذا النهج في تعليم اللغة على أن ذلك يتطلب قبول مجموعة جديدة من الأهداف المقبولة منذ زمن طويل لتعليم اللغة بفاعلية من خلال السعي إلى: -دمج التعليم اللغوي والثقافي؛ لتسهيل التواصل والتفاعل.

-مقاومة الذات مع الآخرين، لتحفيز التأمل والتساؤل النقدي حول الثقافة السائدة التي يتم فيها تربية الطلاب.

- تحول من وجهة النظر يتضمن العمليات النفسية للتنشئة.
- تعليم اللغة للطلاب للتواصل في ثقافات ومجتمعات أخرى غير تلك المرتبطة بلغتهم الأصلية. (Ibid., p. 35).

وهناك من يعترض على هذا النهج الاثنوجرافي قائلًا بأن الطلاب مهتمون بأن يصبحوا متمكنين في اللغة الهدف، وليس بأن يصبحوا شبه اثنوجرافيين، ووُجه سؤال مهم حول هذا الأمر، وهو هل الطلاب محتاجون بالضرورة إلى مجموعة من المهارات الاثنوجرافية كجزء أساس في تجربتهم من تعلم اللغة؟ ويظهر من بيرام وزملائه أنه من الممكن تصميم وتدريس دورات يكون فيها تعلم اللغة جزءًا من استكشاف ثقافي أعمق للمجتمع الهدف، وطرقه الكاملة في الحياة، في الاثنوجرافيا كنهج في سياق التعليم أي دراسة البشر الآخرين والأنماط الاجتماعية والثقافية التي تضفي معاني على حياتهم، ومن ثم فإن مهمة الاثنوجرافي الرئيسة هي شرح هذه الأنماط الثقافية لأولئك الذين لم يعيشوا تلك التجارب. .(Huszti. 2004.p. 111

يخضع المنظور الاثنوجرافي للدراسات الثقافية في تعليم اللغة الأجنبية النظرية الثقافية لما يسمى بالوصف الكثيف الذي ينطوي على المشاركة المطولة في الحياة اليومية لمجموعة ما، ووصف مفصل لبعض جوانب هذه الحياة وتحليلها وتفسيرها من خلال عيون وآذان الطالب (الغريب)، ومن ثم يرى أصحاب هذا النهج أن متعلمي اللغة فاثنوجرافيين انطلاقة جديدة تحتفظ بالعنصر الثقافي كما يستخدم في الدراسات الثقافية، وكذلك في اللسانيات الاجتماعية، وهذا يجعله يتمتع بمزايا عديدة، فهناك عدد من الموضوعات المهمة التي يجب اكتسابها، ومنها:

- طرق التواصل التي تعكس الهوية الاجتماعية، والحاجة إلى وجود طريقة لفحص الأساليب الدقيقة للتواصل.

- قضايا العرقية والنوعية، وكيفية استخدام اللغة لتمثيل الهوية العرقية والوطنية.

- النسبية اللغوية، أي فكرة أن اللغة تؤثر في رؤيتنا للعالم.

- التواصل غير اللفظي، وأهمية الجسد البشرى في التواصل اللغوي (Roberts, et al.2004, p. 52)

ويرى أصحاب هذا النهج أنه من خلال أدبيات اثنوجرافيا التواصل وتحليل المحادثات واللسانيات الاجتماعية التفاعلية تصل إلى الإجابة عن أسئلة مثل: كيف يتفهم الناس بعضهم البعض، ويتفاعلون معًا، وكيف تؤثر هذه العمليات التفسيرية في تشكيل الفئات والهويات الاجتماعية؟ فالطالب الذي يدرس اللغة ويعيش بعيدًا عن وطنه، كل ملاحظة يلاحظها تثير أسئلة سواء أكانت تتعلق بفهم الدلالة الرمزية لسلوك ما، أو للإجابة عن سؤال ماهي المعاني التي تحملها هذه السلوكيات؟ فنظام المعاني المشيد داخل كل ثقافة متضمن في مبدأ يتعرف عليه الاثنوجرافي، ومن ثم يفهم الأدوار والعلاقات والقيم الاجتماعية في التواصل، ومن ثم تتذكر ما لاحظه الانثربولوجي الأمريكي هول (Hall) حينما عرّف الثقافة بأنها تواصل، كما أن مفهوم الكفاءة التواصلية يستند إلى اللساني الانثربولوجي هايمز في كتابه المنشور في (1972)، ومن ثم تخلص سيليا روبرتس وزملاؤها إلى أن تعليم اللغة يكون من خلال التركيز على التدريس التواصلي الذي له بعد اجتماعي وثقافي مهم. .(Ibid., p.25)

يتصور هؤلاء أنه لكي يكون المتكلمون ماهربن من التواصل يجب أن يمتلكوا:

معرفة بالبنية الاجتماعية، وفهم للقيم والمواقف المتعلقة اللغة. وشبكة من الفئات المفاهيمية الناتجة عن التجارب المشتركة. وفهم لكيفية نقل المعرفة والمهارات (Ibid., p.59).

هذه محالات واسعة تشتمل على معرفة البنية الاجتماعية لمجتمع اللغة الهدف، وفهم لكيفية تصنيف الفئات الاجتماعية، وتشمل القيم والمواقف المتعلقة بالافتراض حول ما يعتبر حسنًا أو مناسبًا في اللغة، وكيفية عمل اللغة في تشكيل الهوية الاجتماعية. وتشمل الفئات المفاهيمية،وهي حول النسبية اللغوية والثقافية، فيشجع اهذا النهج لطلاب على تطوير فهم لهذه الفئات، أما فهم كيفية نقل المعرفة والمهارات، فهو يختص بالتعليم والتنشئة الاجتماعية، حيث يستعمل الطلاب مواد التفاعل في الفصول الدراسية لتدريس العملية التعليمية كعملية إعادة إنتاج ثقافية. (Ibid.,p. 60) كما أنه من خلال قدرة الطالب الاثنوجرافي على التوسط بين ممارسته الثقافية الخاصة وتلك المتبعة من قبل الآخرين (أصحاب اللغة الهدف)، ومن خلال تطوير العلاقات الاجتماعية مع المجموعة المدروسة تترابط من خلال هذا الاحتكاك تجارب الحياة، وتتهيأ الظروف لفهم بين ثقافي، ووعى ثقافي، ومن ثم ينغمس متعلمو اللغة ومعلمو اللغة في عملية ثقافية ولغوية، ذلك أن أصحاب هذا النهج يفترضون أن الكفاءة الثقافية هي تعلم ثقافي وتعلم لغوى أيضًا.

يتصور رواد هذا النهج أن المعلم مؤهل في مجال تعليم اللغات، وذلك بتدريب مناسب في هذا المجال لتطوير متعلمي اللغة كاثنوجرافيين، ومن ثم يمكن لمدرسي اللغة أن يقوموا بأدوارهم، ذلك أن هدف برنامج الاثنوجرافيا دمج اللغة والتجربة الثقافية، فمن المهم أن يطور مدرسو اللغة أنفسهم كاثنوجرافيين حتى يتمكنوا من تدريس دورة كاملة من هذا النهج، وأن يكون نتيجة ذلك تطوير الطلاب إلى أن يصبحوا متعلمين عبر الثقافات.

ولتطبيق هذه المفاهيم تذكر سيليا روبرتس وآخرون مثالًا تطبيقيًا، وهو مفهوم (الأسرة)، فهذا المفهوم -وحسبهم - تضيف له الأبحاث الميدانية بعدًا بين الثقافات، حيث تغطي مستويات لغوية تواصلية، حيث تتضمن مفردات العلاقة الأسرية، ولغة الفئات، وفهم الخطابات المرتبطة بكلمة (الأسرة) كما تستخدم تفاعليًا في مجتمع معين، وهذا - حسبهم - يتجاوز المعرفة التقليدية عن الأسرة، ليصل إلى فهم ديناميكي لما تعنيه (الأسرة) لمجموعة معينة، وقد يتعلم الطلاب من الاحتكاك بأسرة في المجتمع الهدف مجموعة من الوظائف للتواصل مع الأسر الأجنبية، ويتضمن فهم الأسرة أيضًا من مفهوم اثنوجرافي مشاهدة التفاعلات والعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة، في سياقات ثقافية مختلفة، وبشكل عام، يمكن للعمل الاثنوجرافي الميداني أن يساهم في إثراء فهمنا لمفهوم الأسرة.

يتعدى كل هذا المعرفة المأخوذة من الكتب المدروسة عن العائلة إلى فهم ديناميكي لما تعنيه (أسرة)، وفي الحقيقة أنا مع تصورهم الذي مفاده أنه من الصعب أن نرى كيف يمكن اعتبار شخص ما مؤهلًا بين الثقافات دون تجربة مباشرة في الحياة اليومية للمجتمع الذي يتواجد فيه، وبدون وجود موقف تأملي يمكنهم من تحديد تلك التجربة في سياقها النظري والأيدولوجي الأوسع. (Ibid .,p.36) . وهكذا يتصور أصحاب هذا النهج أن الاثنوجرافيا أثرت في تعليم اللغة بطرق مختلفة ومتنوعة، وخارج الفصل تأثر مخططو المناهج ومصممو المواد التعليمية أيضًا. (Corrbett.2003, p.102)

أدى كل ذلك أن تم تصميم مشاريع في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة اجنبية، وفق هذا النهج الاثنوجرافي، تقول سيليا روبرتس وزملاؤها إن البحوث الاثنوجرافية أصبحت ممكنة بفضل تمويل الحكومة البريطانية لخدمة التدريب اللغوي الصناعي في السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين، وأنشئت هذه الخدمة لتحقيق احتياجات اللغة للعمال من الأقليات العرقية، واعتبر هذا البحث ضروريًا،

وليس رفاهية. (Roberts et al, 1992. P. 171) وفق هذا النهج صُممت برامج اثنوجرافية لتعلم اللغة الأجنبية، وأبرز ما يعتمد عليه هذا النهج الآتي:

1- تدريب المفاهيم (Cocept Training) وهو نشاط صغيرة، مصمم التطوير الملاحظة، وتتمثل إحدى الإجراءات الممكنة أن يتم تكليف المتدربين (سواء أكانوا معلمي التدريب أم الطلاب أنفسهم) بمراقبة موقف أو حدث يومي، وقد يكون هذا الحدث دينيًا، أو شيء يبدو عاديًا، كمكتبة بيع الكتب، ويتيح ذلك – حسبهم- التأمل في مفهوم المكتبة، ووضع أسئلة للطرح والإجابة عليها، وفي حالة المكتبة، قد تتضمن الأسئلة التي يمكن طرحها الآتي: هل هذه مكتبة متخصصة أم عامة؟ أين تقع؟ ما هي ساعات العمل؟ ما نوع الزبائن الذين من المحتمل أن يزوروا هذا المكان؟ هل الكتب جديدة ... الخ. يرى أصحاب هذا النهج أن التأمل لمفهوم المكتبة يؤدى إلى رؤى ثقافية وتكهنات ومقارنات مع المكتبات في بلادهم، وطرق العرض فيها، وطريقة البيع وغيرها، ومن ثم يرون أن تدريب المفاهيم يأتي كمقدمة لدراسة اثنوجرافية واسعة النطاق، يتدرب الطلاب من خلالها على إدراك الأشياء العادية داخل ثقافت.(Corbett 2003 ,p.108)

2-الروابط الثقافية (Cultural Associations) هو نشاط صغير الحجم لتعزيز الوعي الثقافي، في هذه الحالة يُختار موضوع محدد، ويقوم المتعلمون بجمع أكبر عدد من المعلومات عنه، مع مقارنة المعلومات عبر الثقافات، وقد يشمل ذلك الطعام، وهذا -حسبهم- يساعد الطالب على فهم التضمينات الثقافية، ويكون خطوة أولى لفهم وإدراك الظواهر العادية باعتبارها ذات دلالة ثقافية.

3- آداب السلوك السلبية (Negative Etiquette)، وهو اقتراح طرق لمساعدة الطلاب على التعرف على التفاعلات الثقافية الصعبة وإدارتها، وإحدى الطرق هي وضع قواعد أو دليل للآداب السلبية.

4- الحوادث الحاسمة (Critcal Incidents)، وهو نشاط نموذجي تُقترح فيه حوادث واقعية عن المشكلات التي يمكن أن تظهر في الاختلافات في أنماط التواصل، وفيها يدعى الطلاب للتفكير في حادثة مفبركة أو من تجربتهم الشخصية، وهي حوادث تحدث فيها صراع حول القيم والأهداف والمعاني، ولا يكون الحل لهذا الصراع واضحا على الفور. ويقدم السياق الثقافي للصراع بوضوح واختصار، ويُدعى الطلاب لمناقشة الأسباب المحتملة لهذا الصراع وتقدم تفسيرات لسبب الصراع. (Ibid., p. 107-112)

تضيف هذه المقترحات عمقًا قويًا للطالب يصل من خلالها إلى فهم القيم والعادات والتقاليد وأساليب الحياة، ومن ثم يتعلم اللغة ومضامينها.

وكانت جامعة (Thomes Valley Ealing) بإنجلترا قد صمت دورات اثنوجرافية لبرنامج تعلم اللغة، وقد طور المعلمون دورة لتحضير الطلاب في تعلميهم للغة الأجنبية بعمل ميداني اثنوجرافي أثناء عامهم في الخارج، حيث يتضمن تعلم البرنامج أربع سنوات، منها ثلاث سنوات في بلد الطالب، وسنة في الخارج، وهي التي تشمل العمل الميداني،

وتطور البرنامج الاثنوجرافي في (Ealing) على ثلاث مراحل متميزة على مدار ثلاث سنوات:

(1) مقدمة في الاثنوجرافيا خلال السنة الثانية من برنامج البكالوريوس. (2) العمل الميداني الذي يكون أثناء وجودهم في العالم المخصص بالخارج. (٣) مشروع مكتوب يُنجز في السنة النهائية، ويكون بناء على العمل الميداني الذي قام به، ويجب أن يُكتب باللغة الهدف.

يعطى هذا البرنامج تمهيدًا في الاثنوجرافيا، منه مهارات مثل الملاحظة بالمشاركة، وإجراء المقابلات، وتحليل المحادثات، وتسجيل وتحليل الأحداث التي تحدث بشكل طبيعي، بالإضافة إلى مواضيع مثل التواصل غير اللفظي، والبنية العائلية وعلاقات الجنسين، والتعليم، والهوية (Ibid., p.115-116انظر وصف البرنامج في Roberts et al 2001, P.)

.(12-13 . بطبيعة الحال لا يصبح الطلاب وفق هذا البرنامج مختصين في الاثنوجرافيا، فهم طلاب لغة، لكن ما هو مأمول وفق هذا النهج أن يصبحوا طلابًا يجيدون اللغة الهدف مع تجارب ثقافية جديدة بمعيشتهم في المجتمع الهدف، بدلًا من النهج القديم الذي يقدم معلومات عن البلدان والأنظمة كما هو الحال في الكتب المدرسية. وكما لاحظنا هذا النهج الاثنوجرافي يأتي وفق عدد من المستجدات العلمية سواء أكانت في تخصصات لسانية أو اثنوجرافية أو غيرها، ومن ثم فاللغة والثقافة لا بد أن يكتسبا معًا داخل المجتمع الهدف، ويأتي النهج الاثنوجرافي ليحقق ذلك، ومن خلاله يكتسب الطالب مهارات الملاحظة التي ستساعدهم عندما يواجهون ثقافات غير مألوفة، وملاحظاتهم الاثنوجرافية تربط بمفاهيم المجتمع الهدف، ومن ثم تعزيز فكرة الوساطة التي يركزون عليها ويأخذ هذا النهج شكلًا آخر في الجامعات الاسترالية، فمن خلال بيترس نرى أنه ينطلق من خلال الباحثة (Wierzbicka) التي تؤكد على مجموعة من المبادئ الأساسية في بحوثها العديدة حول مجال التواصل عبر الثقافات، ومنها ما ينقله عنها بيترس، وهو الآتي:

ا - في المجتمعات المختلفة والجماعات المختلفة يتحدث الناس بطرق مختلفة، هذه الطرق المختلفة للكلام عميقة ومنظمة، وتعكس هذه الطرق الكلام قيماً ثقافية مختلفة، ويمكن شرح الطرق المختلفة للكلام، وأساليب التواصل المختلفة وفهمها من خلال القيم الثقافية المختلفة المؤسسة.

من خلال هذه الأسس يعرف (Beetres) القيم الثقافية بأنها قيم تظهر لتكون منتشرة داخل الكفاءة التواصلية، ذلك أنها نماذج وأفكار مخزنة في العقل البشرى، توجه الأفراد للتصرف بطرق معينة، ولكي يصل إلى حلول لهذه التباينات وتعلمها من اللغة الثانية، يرى وضع مسارات ستة يستكشفها بهم، يراها مهمة للطلاب والباحثين (Beetres. 2016, p.142-143) يبقى هذا النهج بوضعه المشروح مفيد إلى حد كبير؛ ذلك أنه يتعامل مع تعليم اللغة الأجنبية بفهم مضامين اللغة داخل المجتمع، ويتعامل مع اللغة ضمن تفاعلاتها الثقافية في مجتمعها، ومن ثم يكون امتدادًا للنهج بين الثقافات؛ ذلك أن الكفاءة بين الثقافات تضحى مؤكدة داخل هذه الأنشطة التعلمية لثقافة اللغة ولغة الثقافة داخل المجتمع.

النتائج :

من خلال عرضي وتحليلي للاتجاهات الجديدة في تدريس الثقافة في تعليم اللغة الأجنبية ألاحظ عددًا من الأمور، لعل أبرزها الآتي:

- أن هناك تطورًا كبيرًا في فهم الثقافة، وفهم ارتباطها باللغة، وهذا كان له مردود كبير في تطور تدريسها في تعليم اللغة الأجنبية، لعل أبرز التطورات الوصول إلى فهم الكفاءات التي تؤثر في القدرات اللغوية، وبطبيعة الحال كان للعلوم الأخرى دور كبير في الوصول إلى هذه الكفاءات وتحديدها، وبيان دورها في تعلم اللغة.

- كان للنهج بين الثقافات (Intercultural Approach) الذي جاء نتيجة المستجدات العلمية التي توصلت لكل ما ذكر دورها في إرساء أهداف تعليم اللغة بين الثقافات، الذي أكد على أن التعليم يكون وفق ما اصطلح عليه أجار (languaculture) لغة الثقافة وهو مصطلح يعترف بالعلاقة الوثيقة بين اللغة والثقافة، مما قاد تدريجيًا نحو نماذج للكفاءة بين الثقافات (Intercultural Competence)التي تجعل من المتكلم للغة الأجنبية منه شخصًا قادرًا على إعمال كفاءته اللغوية، ووعيه الاجتماعي اللغوي بالعلاقة بين اللغة والسياق الذي تستخدم فيه، من أجل إدارة التفاعل عبر الحدود الثقافية، وتوقع سوء الفهم الناتج عن الاختلافات في القيم والمعاني والمعتقدات، وكذلك التكيّف مع كل ما يتطلبه التفاعل مع الآخر، وهذا ما رأيته عند بيرام و كرامش وليديكوات وغيرهم من أصحاب هذا النهج.

مع هذا الاتجاه الذي اجتهد من خلاله الباحثون في عرض تصور لعملية الحوار الدائرة في الفصل الدراسي مستغلين ما ابتكره بهابها حول فكرة (الفضاء الثالث) لتصور كلير كرامش مكانًا يلتقي فيه الطلاب في الفصول الدراسية أو غيرها ليصلوا من الصراع داخل هذا الفضاء إلى التفاهم والتفاوض والوساطة داخل الثقافات. ولعل تسميته بالفضاء الثالث يعكس تصورًا يفيد عدم الانحياز للثقافة الأولى أو الثانية، وكذلك يعكس الحالة الموجودة داخل المكان، تلك الحالة الجديدة المبتكرة عن الثقافتين. هذه الفكرة ربما تكون إبداعًا لرغبة في اللقاءات المتصارعة لكي تصل إلى السلام، ومن رفض الآخر لتقبله دون إلغاء لهوية أحدهما.

جاء النهج الاثنوجرافي امتدادًا للنهج بين الثقافات إلا أنه يأخذ شكلًا عمليًا أكثر، ويُستعان فيه بجوانب اثنوجرافية في تعليم اللغة، وله فوائد عديدة من وجهة نظري، لعل أهمها أنه يكتسب اللغة بمضامينها ودلالاتها وتأثيراتها التي أسهب (سلفستريين) في شرحها، بالإضافة إلى اكتساب اللغة مع أنظمة التواصل الأخرى كالإشارات الجسمية، والتواصل غير اللفظي كله.

لعله واضح من خلال هذه الاتجاهات في تدريس الثقافة في تعليم اللغة الأجنبية أن تصور عملية تعليم اللغة صار مختلفًا، فقد تحوّل من كون اللغة مفتاحًا للثقافة الرفيعة إلى كونها أساسًا للتواصل اليومي، وبذلك بدا التواصل ككلمة مفتاحية لتلخيص أهداف معلمي اللغة، بل انهم يقررون أنهم يحتاجون لمصطلح الكفاءة بين الثقافات للتشديد على إعادة تصور تعليم اللغة.

- من الممكن أن يفيدنا في تعليم العربية لغير الناطقين بها في جامعاتنا العربية، وبخاصة النهج الاثنوجرافي، وكذلك تكييف فكرة الفضاء الثالث مع ظروفنا وإدارة الفصل الدراسي بها كما أن النهج الاثنوجرافي يتطلب من الطلاب الانخراط في الدراسة الأكاديمية، وكذلك في التفاعل الفكري مع

مفاهيم جديدة وطرق جديدة لتحليل الظواهر الاجتماعية، ومع هذا النهج دراسة الثقافة بلغة أخرى تقدم للطلاب تفاعلًا بين الثقافات، ويتخذ هذا شكل التواصل اللفظي وغير اللفظي، ولهذا التفاعل - حسب هذا أصحاب هذا النهج - بُعدان، بُعد التحليل المفاهيمي والقضايا المنهجية لجمع المادة، مما يجعل النهج الاثنوجرافي كأساس لهذه الدراسة مختلفًا عن الدراسات الأدبية؛ ذلك أنه يركز على كل من التحليل المعرفي القائم في الفصول الدراسية، والتعلم التجريبي في العمل الميداني، سواء أكان في بيئة البلد الأم خلال دورة الاثنوجرافيا، أم البلد الآخر خلال فترة الإقامة.

- دور المعلمين مهم وفق هذه الاتجاهات، ولعلنا نستفيد في جامعاتنا من هذا، ولعل الأقسام التي فتحت ومخصصة للتعليم العربية لغير الناطقين بها تستفيد من ذلك، فدور المعلم كاثنوجرافي يشارك في عمليات تعلم مشابهة لتلك التي يتعلمها الطلاب، بل ربما أصعب؛ ذلك أنه - حسب هذه الاتجاهات الحديثة - لا يمكن للمتعلمين الخروج من الفصل الدراسي حيث لا يتوفر العمل الميداني لهم، فالصعوبات التي يواجهها المعلمون في تقديم التجارب بين الثقافات للطلاب، وكذلك في توفير الفرص للتفاعل مع الآخرين، والتحقيق والتحليل وبناء العلاقات، ومن ثم لا بد أن يكون لديهم الخبرة في التدريس في هذه الاتجاهات الحديثة، ويأمل رواد هذا الاتجاه أن تكون الظروف الاجتماعية والثقافية في العالم المعاصر مصدرًا لتجارب جديدة في التفاعل بين الثقافات، وإعادة تصور للمعلم والطالب، ومن ثم من الممكن أن تتغير الفصول الدراسية بطرق لم تتوقع بعد، مما يسهل اكتساب الكفاءة بين الثقافة.

لعل كل ذلك ينبه على شيئين مهمين في تعليم اللغة الأجنبية، الأول، وهو تعليم الثقافة جنبًا إلى جنب مع اللغة للأسباب التي ذكرت في هذا البحث، والأمر الثاني، هو أن تدريس الثقافة يكون عبر إطار منهجي، يُستفاد فيه من تجارب الآخرين سواء أكان وفق النهج الاثنوجرافي أو غيره.

وأخيرًا ربما يسأل سائل فيقول إن هذه الطرق التعليمية في تعليم اللغة الأجنبية جاءت في سياقات دول مختلفة ثقافيًا عن ثقافتنا، فقد جاء نموذج بيرام وفق ظروف الاتحاد الأوروبي، وانفتاح الدول الأوروبية على بعض في اتحاد أوروبي واحد، وهذا ما انتقده البعض على نموذج بيرام، ونعتوه بكونه أوروبيًا، أقول نعم أوروبي، وهناك نقد موجه إليه، ولكن أليس في مكوناته ما يمكن أن نعتمد عليه، ونبني عليه في تعليم العربية لغير الناطقين بها، ذلك أن به جوانب كثيرة من الممكن الاستفادة منها.

وأخيرًا أختم بشهادة أحد الطلاب وهو إسباني من الذين حصلوا على الدورة الاثنوجرافية في تعليم اللغة اللغة في (Ealing) بإنجلترا، يتكلم الطالب في شهادته عن صدمته التي شعر بها نتيجة لهذه التجربة في الدورة المذكورة، يقول: ((بدأت أرى أشياء كنت أراها طوال الوقت لكنني لم أفسرها ... وكان هذا على الأرجح أحد الأهداف الرئيسة... البحث عن المعنى والأنماط والتأشيرات ... والتعمق في نحو المعنى بدلًا من نحو اللغة. (Ibid., p.244) ومن ثم فإن النهج الاثنوجرافي في تعليم اللغة الأجنبية مفيد في كونه وسيلة تربط بين مهارات تعليم اللثة وتفسير الاختلافات الثقافية واكتساب هوية اجتماعية جديدة.

References:

Agar, M. 1994 -Language Shock: Understanding the Culture of Conversation. New York, William Morrow.

Andrawiss, H. 2004: Cultural Dimensions of Foreign language Learning: A Sociocultural Perspective. Thesis for the degree of Doctor of Philosophy in the Pennsylvania State University.

• Beetres, B.2016. Applied Ethnolinguistics is Cultural Linguistics, but is it Cultural Linguistics?. in International Journal of Language and Culture

3:2 (2016) 137-160.

Bhabha, H. 1990. Nation and narration. Routledge.

Byram, M. 1997. Teaching and Assessing Intercultural

Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matte Matters. Bristol.

————2011. Teaching French and Intercultural Communicative Competence. Francophonie 44 (Autumn)14-19.

————2021. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited 2nd edition. Multilingual Matters.

Carr, J. 1999. From Sympathetic to Dialogic Imagination

Cultural Study in the Foreign Language Classroom. in Lo Bianco, J, Liddicoat, A-and Crozet, (eds). Striving for the third Place: Intercultural Competence through Language Education. Australian National Languages and Literacy Inst. Deakin, PP. 103-112.

Corrbett, J. 2003. An International Approach to English Language Teaching. Multilinguall Matters LTD. Clevedon.

Crozet, C. and Liddicoat, A. 1999. The Challenge of Intercultural Language Teaching. In Lo Bianco, A. Liddicoat, A. and Crozet, C. (eds).1999. pp. 113-125.

Derradoff, D. 2006. The Identification and Assessment of Intercultural Competence As a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education In the United States. A dissertation

Submitted to the Graduate. Faculty of North California State University

———2009.Synthesizing Conceptualizations of Intercultural Competence. in Deardorff, D. The SAGE Handbook of Intercultural Competence. SAGE, Los Angeles, London.

Duranti, A. 1997. Linguistic Anthropology. Cambridge University Press. Cambridge.

Geertz, C. 1975. The Interpretation of cultures. New York: Basic Books.

Gil, G. 2016. Third Places and the Interactive Construction of Interculturality in English as Foreign/ Additonal Language Classroom. in Acta Scientiarum. Language Culture. Marina. vol.38, N 4, PP. 337-346-

Gullestrop, H. 2002. The Complexity of Intercultural Communication in Cross-Cultural Management. in Allwood, J. (ed) 2002. Intercultural Communication. Issue 6.

HOFF, E.2020. The Evolution of Intercultural Communicative Competence: Conceptualisations, Critiques and Consequences for 21st Century. Classroom Practice. In International Communication Education, 3(2),55-74

House, J. 2009. What an Intercultural Speaker.in Soler, E. and Jorda, M. (eds): Intercultural Language Use and Language Learning. springer.

Huszit, 1. 2004. Ethnography in Foreign Language Teaching. In Profile: Issues in Teachers Professional Development. 5 (1), PP. 110-116.

Kramsch, C. 1993. Context and Culture in Language Teaching Oxford University Press>

———1996-The Cultural Component of Language Teaching. in Zeischrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 1996. 1(2).

——— 2009. Third Culture and Language Education. in Cook, V. and Wei, L. (eds): Contemporary Applied Linguistics. London: Continuum-233-254.

———————2014. Language and Culture. In AILA Review

27, PP. 30-55.

——————— 2018. Is there Still a Place for Culture in a Multilingual FL education? in Language Eduaction and Multilingualism. 2018, 1, pp. 16-33.

Liddicoat, A. 2022. Intercultural Mediation in Language Teaching and Learning. in McConachy, T. Golubeva, 1. and Wagner, M. (eds) 2022. Intercultural Learning in Language Education and Beyond. Multilingual Matters. Bristol.

Liddicoat, A and Scarino, A. 2013. Intercultural Language Teaching and Learning. Wiley-Blackwell.

Loetscher. 2012. English as a lingua Franca Communication and the Cultural Third Place. Universitat Wien.

Matsuo, C.2012. A Critique of Michael Byram's intercultural Communicative Competence Model From the Perspective of Model type and Conceptualisation of Culture. Fukuoka University Review of Literature and Humanities. 44(2), 347-380.

Risager, K, 2005. Languaculture as a Key Concept in Language and Culture Teaching- in Preisler, B. et al (eds) 2005. The Consequences of Mobility Linguistic and Sociocultural Contact Zone. Institut Sprogog Kultur. PP. 185-196.

Roberts, C. Davies, E. and Jupp, T. 1992. Language and Discrimination: A Study of Communication in Multi-Ethnic Workplaces. Harlow: Longman.

Roberts, C. Byram, M., Barro, A., Jordan, S. and Street, B. 2001. Language Learners as Ethnographers. Clevedon: Multilingual Matters.

Spitzberg, B. and Changnon, G. 2009. Conceptualizing Intercultural Competence. In Deardorff, D. (ed) 2009.

Volpato, M. 2014. Interculturality in additional Teaching, Reality or Just Another Dream?. Florianopolis.