المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات
Arab Center for Research & Policy Studies

الجائزة العربية لتشجيع البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية

الدورة السابعة

جائزة الأبحاث المنشورة

البعد الثقافيّ في تعليم العربيّة لغةً ثانيةً مِنْ وجهة نظر لسانيّة تداوليّة: نظريّة التأدّب أنوذجا

حاتم عبيد

المرتبة الثالثة

المحتويات

ملخّص البحث: 1

الكلمات المفاتيح: 1

تمهيد: 1

البعد الثقافيّ في تعريف اللّغة وتعليمها من خارج المنظور اللّسانيّ: 3

البعد الثقافيّ في تعليم العربيّة لغة ثانية من منظور لسانيّ تداوليّ: نظريّة التأدّب 9

البعد الثقافيّ في التحيّة عملا لغويّا 14

على سبيل الخاتمة: 17

قائمة المراجع 18

العربيّة: 18

الأجنبيّة: 18

ملخّص البحث:

يسعى هذا البحث إلى الإفادة من مكاسب النظريّات اللّسانيّة في تعليم اللّغات الأجنبيّة وتطوير مناهج تعليم العربيّة للناطقين بغيرها على وجه أخصّ. ويرى صاحب البحث أنّ الثقافة لا بدّ أن تكون حاضرة في البرامج المعدّة لهذا الغرض، لما بينها وبين اللّغة من تلازم. ويذهب إلى أنّ تدريس الثقافة لا ينفكّ عن تدريس اللّغات الأجنبيّة، وأنّ هناك منظورا لسانيّا مهمّا في تدريس الثقافة العربيّة والإسلاميّة غير المنظور السائد الذي يقوم على تزويد المتعلّم بمعلومات تاريخيّة وحضاريّة حول معتقدات العرب وعاداتهم، وأنّ أساس هذا المنظور اللّسانيّ أن نجعل تعلّم الثقافة في دروس تعليم العربيّة للناطقين بغيرها يتمّ من داخل اللّغة نفسها، ومن خلال تعليم صيغها وتعابيرها.

ويستند الباحث في التمكين لهذا المنظور الجديد إلى اللّسانيّات التداوليّة. ويكتفي من هذا التيّار بمبحث يعرف بنظريّة التأدّب. ويبرّر اختياره بما قدّمته التداوليّة من إضافة في دراسة اللّغة تتمثّل بالأساس في الكفّ عن النظر إلى اللّغة على أنّها مجموعة من القواعد الشكليّة ونحويّة، إذا امتلكها المتعلّم أمسى قادرا على استخدام اللّغة والتعبير بها عن مختلف أغراضه، وفي القول مقابل ذلك بوجود بعد ثقافيّ في استعمال اللّغة يؤثّر بوضوح في سير التواصل ونجاحه، وتكشف عنه مجموعة من المبادئ والقواعد العامّة والمجرّدة التي بدون مراعاتها واستحضارها يُخفق المتكلّم في استعمال الأشكال اللّغويّة وفق مناويل منتظرة ومقبولة، ويقعد السامع عن الذهاب إلى ما وراء المعاني الحرفيّة وعن التقاط غرض المتكلّم وما يحتمله قوله من معان مقصودة وأعمال لغويّة مضمّنة.

ويُنهي الباحث دراسته بضرب مثال يوضّح من خلاله هذا المنظور اللّسانيّ في تدريس الثقافة، نعني بذلك التحيّةَ عملا لغويّا هيهات أن ينجح المتعلّم الأجنبيّ في استخدامه في سياقات مختلفة ومناسبات متعدّدة استخداما موفّقا، إذا اقتصر تدريس هذا العمل على مجرّد استعراض صيغ التحيّة في العربيّة، ولم يجعل تلك الصيغ بسبب من القيم والمعاني التي تختزنها والأبعاد الثقافيّة اللاّئطة الكامنة فيها والوظائف العلائقيّة التي تضطلع بها ند استخدامها.

الكلمات المفاتيح:

لغة-ثقافة-كفاءة ثقافيّة-كفاءة تداوليّة-لسانيّات تداوليّة-نظريّة التأدّب-أعمال لغويّة.

تمهيد:

نسعى في هذا البحث إلى بيان أهمّية البعد الثقافيّ في تعليم اللّغات الأجنبيّة عامّة، وفي تعليم العربيّة لغة ثانية لغير الناطقين بها على وجه أخصّ. ونصدر في ذلك عن رؤية مفادها الاعتقاد بأنّ تعلّم لغة ثانية لا ينفكّ عن تعلّم ثقافة ثانية، وأنّ تعليم الثقافة العربيّة يتعدّى مجرّد حصص يُفردها المدرّس لتقديم نصوص ومعلومات حول عادات العرب وأعيادهم وأعراسهم وصحاريهم وأطعمتهم، إلى فتح أعين المتعلّمين على مستوى في التواصل دقيق ومهمّ في آن معا، يشمل من جملة ما يشمل طرائق التواصل اللّغويّ العربيّة المناسبة والمهذّبة التي تتجاوز هي أيضا مجرّد قول كلمة "شكرا" لمن تقدّم له هديّة. فمدار عمليّة التعليم ههنا على جعل المتعلّم يفهم السلوك الذي يناسب الوضعيّة التواصليّة التي يجد فيها نفسه، وأن يعرف القول الذي يناسب المقام والشخص

الذي يتوجّه إليه. وهي غاية تتطلّب أنشطة تفاعليّة يوميّة يكتسب خلالها المتعلّم المبادئ التي تحكم التواصل على نحو ناجع وملائم لا يتعارض ومعايير الجماعة، ولا يتسبّب في حدوث ما يعرف بظاهرة سوء الفهم (misunderstanding) التي تحدث كثرا بين العرب والأجانب بسبب إخفاق الأجنبيّ في استعمال العبارة العربيّة المناسبة.

وننطلق في بحثنا هذا من تصوّر لا يرى في النظريّات اللّسانيّات فائدة تكتمل، إلاّ إذا عرفنا كيف نخرج بها من أطرها النظريّة المجرّدة، وننزل بها من عليائها إلى أرض الواقع، ونستثمر نتائج وصفها الظاهرة اللّغويّة وتفسير طرائق اشتغالها وما يقوم بين مختلف مستوياتها من علاقات، في التصدّي لمشاكل ذات طابع عمليّ لا نشكّ في أنّ حلّها سيعود على الواقع العربيّ بالنفع، وسيسهم بالاستتباع في تطوير مجالات حيّة، حسبنا أن نذكر واحدا منها، ألا وهو تعليم العربيّة للأجانب، وما يمكن أن يترتّب على ذلك من نفع عظيم يتمثّل في تطوير العربيّة نفسها، حتّى لا تتّصف بالجمود، وفي نشرها على نطاق واسع، وحتّى لا تكون لغة يُضنّ بها على غير أهلها.

وإذا كانت اللّسانيّات في مشهور تعريفاتها دراسةً للّغة تأخذ بأسباب العلم ومناهجه، وتُسهم في تعميق فهم الإنسان لهذا الجهاز الذي يملكه ويتميّز به عن سائر المخلوقات ويستعمله لتحقيق غايات تواصليّة، فإنّ لهذه الدراسة بالضرورة انعكاسات إيجابيّة على ميادين شتّى، لعلّ من أبرزها مناهج تعليم اللّغات التي لم تفتأ في العالم الغربيّ تستلهم نتائج البحث اللّغويّ لتطوير أدواتها، حتّى يتعلّم الناس اللّغات بأنجع الطرق وفي أقصر الأوقات. وهذا ما يسوّغ لنا القول بأنّه على قدر ما تُحرز النظريّات اللّسانيّة تقدّما في دراسة اللّغة البشريّة والكشف عن مختلف أسرارها، تتطوّر خبرة الإنسان في ميدان تعليم اللّغات، وتشهد الطرائق التي يعتمدها المدرّسون في هذا المجال تقدّما.

وما من شكّ في أنّ لكلّ نظريّة لسانيّة فضلا في الكشف عن جانب من جوانب اللّغة المتعدّدة، وإنّ لها من ثمّ إسهاما في ازدهار تقنيات تعليم اللّغات. وهذا ما سنسعى إلى التدليل عليه مستندين في ذلك إلى اتّجاه لسانيّ معاصر يعرف بالتداوليّة (Pragmatics)، وله في دراسة اللّغة إضافة لا يمكن الاستهانة بها، لا ولا نستطيع-في تقديرنا-غضّ الطرف عنها، حين نفكّر في تطوير العربيّة والنهوض بمناهج تعليمها. وقد رأينا من المفيد أن نكتفي في البرهنة على وجاهة هذا الطرح الذي يدعو إلى الإفادة من مكتسبات النظريّات اللّسانيّة في تعليم اللّغات الأجنبيّة ويفسح مكانة للثقافة في البرامج المعدّة لهذا الغرض، بمبحث من أهمّ مباحث اللّسانيّات التداوليّة، ألا وهو التأدّب (Politeness) باعتباره مجموعة من الاستخدامات اللّغويّة المتعارف عليها (صيغ الشكر، صيغ الاعتذار، صيغ النقد الملطّف، صيغ الطلب، صيغ المخاطبة...) داخل جماعة لغويّة، يتمثّل دورها في الحفاظ على قدر من الانسجام أثناء التفاعل بين المتكلّمين، تجنّبا لما يمكن أن يترتّب على كلّ لقاء واحتكاك من أخطار ممكنة جرّاء عدد من الأعمال اللّغويّة التي لا مناص للمتكلّمين من إتيانها والتي تهدّد بالقوّة ماء وجه المتكلّم أو المخاطب أو كليهما معا، من نحو الأمر والسؤال والاعتذار (Browon & Levinson, 1987).

من هذا المنطلق يستند بحثنا إلى التصوّر القائل بأنّ اللّغة تعكس الثقافة والقيم التي يسلّم أفراد تلك الثقافة بها ويلتفّون حولها، وبأنّ تدريس الثقافة جزء مهمّ من تدريس اللّغات الأجنبيّة، وأنّ دراسة اللّغة-أيّ لغة كانت-لا يتوقّف على معرفة أنظمتها المعجميّة والصرفيّة والنحويّة، بل يتعدّى ذلك إلى معرفة أهمّ خصائص ثقافة تلك اللّغة، وأنّ تعليم اللّغات الأجنبيّة وتعليم العربيّة لغير الناطقين بها على وجه أخصّ، ينبغي أن يحتوي فضلا عن إكساب المتعلّم كفاءات نحويّة ولسانيّة وتواصليّة، إكسابه قدرة أخرى مهمّة بدونها يعجز ذلك "الأجنبيّ" عن استعمال العربيّة استعمالا موفّقا في مختلف السياقات

التواصليّة التي يجد نفسه فيها، على نحو لا ينأى كثيرا عن استعمال من يتكلّمها بالفطرة والسليقة، نعني بذلك الكفاءة الثقافيّة (cultural competence) التي يغدو المتعلّم بفضلها ممتلكا قدرا معيّنا من المعارف المتعلّقة بمعتقدات متكلّمي اللّغة العربيّة وقيمهم واحتفالاتهم وطقوسهم اليوميّة والدينيّة التي تتجلّى أحسن ما تتجلّى أثناء التفاعلات التلقائيّة بين المتكلّمين والتي يفصح عنها ما يُعرف باللّباقة والسلوك المهذّب جزءا مهمّا من تلك الثقافة التي تعكسها اللّغة والتي يتعلّمها الفرد من جملة ما يتعلّم لامتلاك تلك اللّغة.

وبناء على هذا التصوّر، رأينا أن نقيم بحثنا على قسمين، أو قُل مدخلين إلى إدراج الثقافة في تدريس اللّغات الأجنبيّة: مدخل غير لسانيّ يشترك أصحابه في القول بتلازم اللّغة والثقافة، وفي الدعوة إلى الاعتداد بالبعد الثقافيّ في تعليم اللّغات الأجنبيّة وإعداد البرامج المعتمدة من لدن المدرّسين، وفي اقتراح جملة المفاهيم والمقاربات والتقنيّات التي لا يخلو تجسيدها على أرض الواقع من مصاعب تُحوج في تقديرنا إلى اعتماد مدخل لسانيّ عليه نُدير القسم الثاني من بحثنا، ومن خلاله نُحاول أن نزيد في تقريب الشقّة بين اللّغة والثقافة، بل وأن نجعل تعلّم الثقافة في دروس تعليم اللّغات الأجنبيّة أمرا يتمّ من داخل اللّغة نفسها، ومن خلال تعلّم القواعد الخفيّة والمتحكّمة في استعمالها والمبادئ العامّة والمجرّدة التي تُؤمّن سير التواصل والتفاعل بين المتكلّمين.

البعد الثقافيّ في تعريف اللّغة وتعليمها من خارج المنظور اللّسانيّ:

يمكن القول إنّ الإقرار بوجود علاقة متينة تربط اللّغة بالثقافة حقيقة لم تعد في حاجة إلى من يُقيم الدليل عليها. فكثير من تعريفات اللّغة تشير إلى ذلك، وتشدّد على عدم انفصال المكوّن اللّغويّ عن المكوّن الثقافيّ. فقد عرّفت اللّغة-من جملة ما عرّفت به-على أنّها أداة للتواصل وحامل للثقافة في آن معا، وقيل إنّ اللّغة من غير ثقافة أمر يعزّ تصوّره، وحتّى مجرّد التفكير فيه. ولم تكن اللّغة غائبة في عدد من تعاريف الثقافة نذكر منها ذلك الذي يعتبر الثقافة منوالا من السلوك البشريّ يضمّ كلاّ من الفكر واللّغة ومختلف ضروب التواصل، وجملة من الممارسات والمعتقدات والقيم والعادات. ويحوي هذا المنوال أيضا طقوسا، وطرائق تفاعل، وأدوارا يُضطلع بها أثناء تلك التفاعل، وعلاقات تنعقد بين من ينخرطون في التفاعل. ويدخل في هذا المنوال كذلك، سلوكات منتظرة بحكم انتماء الفرد إلى جماعة إثنيّة أو دينيّة أو اجتماعيّة، على نحو يترك بالضرورة أثرا واضحا في ما يأتيه ذلك الفرد من سلوك وأعمال لغويّة وغير لغويّة (Brown, 1994 : 1996).

وارتباط اللّغة بالثقافة يتّخذ في تقدير كرامش وجوها ثلاثة هي التعبير والتجسيد والترميز. فاللّغة أوّلا تعبّر عن الواقع الثقافيّ. والمراد بذلك أنّ الناس يستعملون ألفاظ اللّغة للتعبير عن الوقائع والأفكار تعبيرا يعكس أيضا مواقفهم ومشاعرهم تجاه ما يعبّرون عنه. واللّغة ثانيا تجسّد الواقع الثقافيّ، إذ هي الأداة التي تمكّن الأفراد من إضفاء المعنى على التجارب التي يحيون. واللّغة ثالثا تحوّل الواقع الثقافيّ إلى رموز، ولهذا ينظر المتكلّمون إلى لغتهم على أنّها رمز لهويّتهم الاجتماعيّة (Kramsh, 1993 : 3).

وواضح أنّ تعريف كلاّ من اللّغة والثقافة مثل هذه التعاريف وراءه اتّجاه في فهم اللّغة لا يعتبر أصحابه اللّغة جزءا من الثقافة فحسب، بل يتعدّى ذلك إلى القول بأنّها تحمل الثقافة وتعكسها في آن معا. وقد بنى الدارسون على هذه الحقيقة حقيقة أخرى مفادها أنّ من يتعلّم لغة، يتعلّم ثقافة، وأنّه لا بدّ من توفّر وعي عند القائمين على تدريس اللّغات الأجنبيّة بما صارت تحظى به الثقافة في هذا المجال

من مكانة مهمّة تدعو إلى أن يكون تعليم تلك اللّغات موجّها نحو تعزيز الوعي الثقافيّ عند الطلاّب وتطوير كفاءتهم التواصليّة.

نعم، لم تعد العلاقة القائمة بين اللّغة والثقافة تجد من يشكّك فيها. ولم يعد هناك من يرتاب في ضرورة اعتبار الثقافة ممّا ليس منه بدّ في دروس تعليم اللّغات الأجنبيّة. ولم ينفكّ حديث الدارسين عن هذا الموضوع يتشعّب ويتطوّر ليثمر جملة من المفاهيم والمقاربات الجديدة في ميدان تدريس اللّغات الأجنبيّة. ومن الطبيعيّ أن يسعى الدارسون قبل ذلك إلى تبرير قولهم بضرورة استحضار الثقافة في تدريس اللّغة، وأن يتمثّل التبرير في ذكر عدد من المنافع الحاصلة من تدريس الثقافة (Gence & Bada, 2005 : 74-75). وأوّل تلك المنافع إثارة فضول الطلاّب الذهنيّ تجاه الثقافة الهدف وجعلهم يتعاطفون مع أفرادها. ومن ذلك أيضا القول بأنّ تدريس الثقافة من شأنه أن يكشف عن جانب من استعمال اللّغة مهمّ يتمثّل في فهم ما يوجد في المعاني الاجتماعيّة الثقافيّة من تضمينات، ومن شأنه أيضا أن يعمّق وعي الطالب بما يكون لمتغيّرات السنّ والجنس والطبقة الاجتماعيّة والمكان الجغرافيّ من أثر على الطرق التي يتكلّم بها الناس ويتصرّفون. ومن تلك المنافع ما له بعد حضاريّ واتّصال وثيق بطبيعة الحقبة التي نعيشها والتي تتّسم بالدعوة إلى إشاعة روح التسامح، حتّى لا يتعصّب أحد لملّة أو لمذهب أو لثقافة. وهذا ما يجعل تدريس ثقافات اللّغات الأجنبيّة أداة تساعد الفرد على أن يفهم الثقافات الأخرى ويفهم ثقافته في آن معا، حتّى لا يسقط في ما يعرف بالمركزيّة الإثنيّة والثقافيّة، ولا تتّسم علاقته بالآخرين عندما يلاقيهم بالصدام، ولا يجد صعوبة في فهم من يعبّر عن وجهة نظر مختلفة عن وجهة نظره، لأنّها تحمل في طيّاتها رؤية للعالم غير تلك التي اعتادها. فغير خاف "أنّ الأفراد الذين يعرّفون أنفسهم على أنّهم أفراد ينتمون إلى فئة اجتماعيّة (الأسرة، الجيرة، الانتماء المهنيّ أو الإثنيّ، الأمّة) لهم طرائق مشتركة في رؤية العالم يكتسبونها من خلال التفاعل مع أفراد آخرين من نفس الجماعة. وهذه الرؤى تُثبّتها المؤسّسات شأن الأسرة والمدرسة ومكان العمل والكنيسة والحكومة ومواقع التنشئة الاجتماعيّة الأخرى. وتنعكس المواقف والمعتقدات والقيم المشتركة في الكيفيّة التي يستعمل بها الأفراد الجماعة اللّغة، من نحو ما يختارون الخوض فيه أو عدم الخوض فيه والطريقة التي يعبّرون بها عن ذلك" (Kramsh, 1993 : 6).

من هذا المنطلق صار يُنظر إلى الثقافة على أنّها مهارة خامسة تضاف إلى المهارات اللّغويّة الأربع المعروفة التي يسعى مدرّس اللّغة الأجنبيّة إلى إكساب المتعلّمين إيّاها، نعني بذلك مهارات الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة. وهذه المهارة الثقافيّة تُكسب المتعلّم قدرة على أن يُكيّف اللّغة التي يتعلّمها والسياقات التي تُستعمل فيها، وأن يفهم قيم ثقافة تلك اللّغة والطرائق التي يُنجز بها الأفراد جملة من الأعمال، وأن يُدرك وجها مهمّا من وجوه استخدام تلك اللّغة يتمثّل في قبول الاختلاف، وإبداء حدّ من التسامح تجاه ما يلاحظه من طرائق في إتيان عدد من الأعمال على نحو يختلف عمّا هو معروف عنده (Tomalin, 2008). بل إنّ شأن الثقافة في تدريس اللّغات الأجنبيّة يجاوز-في تقدير كرامش- مجرّد المهارة التي تضاف إلى المهارات المذكورة، إلى اعتبارها خلفيّة أساسيّة يتزوّد بها المتعلّم منذ يومه الأوّل في تعلّم اللّغة، ويتمثّل دورها بالأساس في زعزعة اطمئنانه إذا ما استسهل أمر اللّغة، واكتفى في تعلّمها بالحدّ الأدنى، أو شعر في لحظة من اللّحظات أنّه ملك ناصية اللّغة، وفي إشعاره بحدود ما امتلكه من كفاءات تواصليّة، وفي تحدّي قدرته على فهم العالم المحيط به.

فالمطلوب من معلّم اللّغة الأجنبيّة أن يعلّم الطلاّب طريقة في النظر إلى العالم والأشياء لا أثر فيها لروح الاستعلاء وللنرجسيّة أو الرغبة المبطّنة في الهيمنة على الآخر. ولهذا رأت كرامش أنّ فهم المتعلّم

الثقافة الأجنبيّة لا يكون إلاّ وضعت الثقافة الأمّ والثقافة الأجنبيّة جنبا إلى جنب. فتفاعل المتعلّمين مع النصوص أو متكلّمي اللّغة الأمّ سيضطرّهم إلى أن ينشئوا المعاني بأنفسهم، لا أن يكون لهم معلّمون ينقلون لهم المعلومة حول الثقافة والأفراد. وهذا ما يوفّر الفرص لهم كي يأخذوا على عاتقهم صناعة المعنى وفهمه والتفكير فيه في ضوء الثقافة المنطلق والثقافة الهدف. على هذا النحو ينشأ فضاء جديد تسمّيه كرامش بفضاء التثاقف أو التواصل الثقافيّ الذي ينهض المعلّمون بدور مهمّ في تشكيله عندما يسعون أثناء تعليم اللّغة إلى تعميق وعي الطلاّب بخصائص ثقافتهم الأصليّة وخصائص الثقافة الأجنبيّة، حتّى يصبح لديهم قدر من الموضوعيّة الفكريّة في تحليل الظواهر بين الثقافيّة. والمطلوب من واضعي البرامج أن يأخذوا بعين الاعتبار الخلفيّات الاجتماعيّة والثقافيّة للمتعلّمين حين يختارون الموادّ التعليميّة والمقاربات الموجّهة لسياقات تدريسيّة محدّدة، وألاّ يغضّوا الطرف عمّا يحمله الطلاّب معهم إلى القسم من قيم وانتظارات وتجارب على قدر ما يتنكّر لها المعلّم، يُصاب الطالب بالخيبة والإحباط ومن ثمّ يخفق في تعلّم اللّغة الأجنبيّة (Kramsh, 1993).

وتدريس الثقافة حسب ستارن يجري في ثلاثة سياقات مختلفة، يتمثّل أوّلها في وضع يكون فيه الطلاّب بعيدين ومعزولين عن الثقافة الثانية. وهذا هو الغالب في تدريس الثقافة، إذ يتعذّر في كثير من الدول أن تتوفّر الفرصة لمتعلّم اللّغة الأجنبيّة، كي يتّصل اتّصالا مباشرا بأبنائها. وفي هذه الحالة يكون الغرض من تدريس الثقافة تقديم خلفيّاتها وسياقاتها، حتّى تمسي بادية للعيان، ويصبح في مقدور المتعلّمين تصوّر الواقع الثقافيّ والاقتراب منه. ويكون تدريس الثقافة في السياق الثاني لغاية تهيئة الطلاّب لزيارة المحيط الجديد أو من أجل العمل فيه. والفرق بين هذا السياق وسابقه أنّ المتعلّم-وإن كانت تفصله عن الثقافة الهدف مسافة مادّية-فإنّه يكون على الصعيد النفسيّ أكثر استعدادا وتحفّزا لتعلّم اللّغة الأجنبيّة. ويمثّل السياق الثقافيّ الوضعيّة الثالثة لتدريس الثقافة. وهي تخصّ المهاجرين والطلبة الذين يتابعون دراساتهم وسط الجماعة اللّغويّة الهدف والذين هم في حاجة أكثر إلى من يأخذ بأيديهم للاندماج في المحيط الأجنبيّ لتجنّب ما يمكن أن يقع من مظاهر شتّى تنتمي إلى ما يعرف بسوء الفهم الثقافيّ (Stern, 1992 : 223).

وترتبط بكلّ وضعيّة من هذه الوضعيّات الثلاث جملة من الأهداف التي يراد تحقيقها من وراء تدريس الثقافة والتي في ضوئها تضبط الموضوعات التي يتمّ تدريسها في القسم. فإذا كانت الغاية من منهج تعليم اللّغة تزويد الطالب بمعلومات تخصّ الثقافة الجديدة مثلما هو الأمر في السياق الأوّل، فإنّ أنشطة مثل قراءة نصوص صحفيّة وأدبيّة واتّخاذها موضوع نقاش وأنشطة أخرى شأن مشاهدة الأشرطة والأفلام، تكون أنسب لتحقيق هذا الهدف. أمّا في السياقين الثاني والثالث فتعليم اللّغة يجري إلى غاية أخرى، ألا وهي إكساب المتعلّم مهارات تتّصل بالممارسات الثقافيّة، ويتمّ صقلها وتنميتها بجملة من الأنشطة ذات الطابع العمليّ شأن الحوار والمسرح والدراما ينخرط فيها المتعلّم ليضطلع بأدوار مختلفة تمكّنه من ممارسة اللّغة في سياقات حيّة وقريبة من الواقع. ومثلما يراعي المدرّس في توزيع هذه الأنشطة نوع السياق الذي يجري فيه تعليم اللّغة، يكون لسنّ المتعلّم ولمستوى إتقانه اللّغة دور في اختيار النشاط المناسب لهما. فضلا عن عوامل أخرى مهمّة بدونها لا تحقّق تلك الأنشطة الأهداف المرجوّة منها لعلّ من أبرزها ما ذكره بيرم قائلا: "على المدرّس أن يكون على بيّنة من طبيعة التحدّيات التي تواجه المتعلّمين وأن يفهم ثقافاتهم وهويّاتهم" (Byram, 1997 : 62).

ولم يدّخر الدارسون جهدا في البحث عن جملة من السبل لاستقدام الثقافة إلى قاعات تدريس اللّغات الأجنبيّة وجعلها بسبب متين من تلك اللّغات والمقاربات في تدريس الثقافة. وقد أثمر هذا الجهد جملة

من المقاربات تحدّث ريزجاي عن أربع منها أولاها المقاربة بينثقافيّة (intercultural approach) التي تستند إلى زعم مفاده أنّ الطريقة المثلى في تدريس الثقافة تلك التي تعتمد المقارنة بين الثقافة الهدف وثقافة المتعلّم، والتي تهدف بالأساس إلى تعميق فهم المتعلّم بالكفاءات التواصليّة والتثاقفيّة وإلى تمكينه من أن يضطلع بدور الوسيط بين ثقافتين. ولا تخلو هذه المقاربة من قصور عزاه ريزجاي إلى كونها تختزل الواقع المعقّد، وتتصوّر الثقافة على أنّها واحدة متجانسة في سائر دول العالم وعواصمه، وتنسى أنّ التعدّد الثقافيّ هو أهمّ ما يميّز العالم المعاصر. وهذا ما يفتح السبيل أمام المقاربة الثانية القائمة على فكرة التعدّد الثقافيّ (multicultural approach) التي تقول بأنّ في كلّ بلد ثقافات صغرى داخل الثقافة الواحدة، وأنّ العناية أثناء تدريس الثقافة بإبراز مظاهر التعدّد الإثني واللّغويّ الموجودة صلب الثقافة الهدف، ينبغي أن يصاحبها اهتمام بثقافة المتعلّم في مختلف مظاهر تعدّدها. وهذا ما يجعل للمقارنة في هذه المقاربة وفي المقاربة السابقة دورا مهمّا في تعليم اللّغة الأجنبيّة على نحو تكون فيه الثقافة مكوّنا أساسيّا في ذلك التعليم.

وتستند المقاربة الثالثة العبر ثقافيّة (trans-cultural approach) إلى القول بأنّ التطوّرات التي حصلت في ميادين وسائل التواصل الجماهيريّ والشبكة العنكبوتيّة العالميّة والعولمة وما ترتّب عليها من ظواهر مختلفة، دكّت الحدود بين الثقافات وجعلت الواحدة منها تتداخل والأخرى بشكل معقّد. وتعتبر هذه المقاربة اللّغة الأجنبيّة لغة عالميّة، ومن ثمّ لا ترى فائدة في ربطها بثقافة معيّنة. وإذا كان من الممكن في تقدير بيرم الاستناد في تدريس اللّغة الأجنبيّة إلى موضوعات ذات أبعاد ودلالات كونيّة تخترق جميع الثقافات، فإنّ من عيوب هذه المقاربة أنّها لا تقدّم للمتعلّمين مواضيع لصيقة بهذا البلد أو ذاك.

وعلى مفهوم الثقافة الواحدة تنهض المقاربة الرابعة الموسومة بمقاربة الثقافة الأجنبيّة (foreign-cultural approach) التي تضع الثقافة الهدف في مقدّمة أهدافها، ولا تكترث كثيرا بثقافة المتعلّم، ولا تعقد مقارنات بين الثقافتين الأصليّة والأجنبيّة، ما دام الغرض الأوّل يتمثّل في تعميق الفهم الثقافيّ عند المتعلّم وتطوير قدرته على التواصل باللّغة الهدف. ومن الطبيعيّ أن تؤاخذ هذه المقاربة بعدم اعتدادها بما يمكن أن يقوم بين الثقافتين من علاقات لا شكّ في أنّ وعي المتعلّم بها من العوامل المساعدة له على تمكّنه من اللّغة الأجنبيّة والتواصل بها مع أهلها دونما صعوبات تذكر (Risager, 1998 : 243-253).

ولا شكّ في أنّ التشديد على الفروق اللّغويّة مفيد كما هو معروف في تدريس اللّغات الأجنبيّة. ولكن من الخطأ أن تختزل الفروق في ما هو لغويّ بحت (الفرق بين عد الضمائر في كلّ من العربيّة والإنجليزيّة، والفرق بينهما في الأزمنة...). فإلى جانب تلك الفروق اللّغويّة الطافية على السطح والتي يلحظها المتعلّم بيسر، توجد فروق أخرى لطيفة ومهمّة تقع في قلب الثقافة واللّغة معا، ويمكن أن يترتّب على غياب الوعي بها إخفاق في التواصل أو وقوع في سوء التفاهم، أو غير ذلك من حالات الارتباك والحرج، من قبيل ما يتّصل بالنبرة وكيفيّة استثمارها للتعبير عن معان مختلفة، والصمت متى يحسن، ومتى يكون فراغا رهيبا وانتظارا ثقيلا، والوقف ما هي شروطه ومواضعه، والأعمال اللّغويّة التي تهدّد ماء الوجه كيف تتأدّى وما هي الصيغ المناسبة لإنجازها، والموضوعات التي يدور عليها الحديث كيف تقع إثارتها والانتقال بينها من موضوع إلى آخر ومعرفة ما يكون منها محبّبا، وما يحسن عدم الخوض فيه لما يمكن أن يترتّب عليه من حرج وآثار سلبيّة على علاقة المتفاعلين فيما بينهم. وممّا يدخل في هذه الفروق، الطرائق التي يحتجّ بها المتكلّمون عن آرائهم ووجهات نظرهم. فقد تكون الحجّة التي

يعتمدها المتكلّم داخل ثقافته مقنعة تؤثّر في السامع وتكشف عن قدرة عالية في الحجاج والتأثير. ولكنّها خارج تلك الثقافة تفقد تلك القدرة على الإقناع، إن لم تبد ساذجة. ولا شكّ في أنّ التشديد على مثل هذا النوع من الفروق من شأنه أن يرسّخ الوعي عند الطالب بأنّ لكلّ ثقافة معايير تحكم سير المحادثات ومختلف ضروب التفاعل، وأنّ الفارق بين تلك المعايير يمكن أن يتفاقم بين الثقافات إلى درجة التعارض والتباين من غير أن يعني ذلك صراعا بين الثقافات أو يؤدّي إلى تفضيل بعضها على بعض.

ولا شكّ أيضا في أنّ عدم معرفة المتعلّم بمعايير ثقافة اللّغة الأجنبيّة جرّاء غياب الوعي عنده بهذا الضرب من الفروق، يترتّب عليه حصول مشاكل وعقبات يمكن أن تحول دون بلوغ التواصل الغاية التي يجري إليها. وفي ذلك دليل على أنّ المشاكل التي تطرأ بين الحين والحين ساعة التفاعل لا تقتصر على الجانب اللّغويّ من التواصل ولا تقف عند الأخطاء النحويّة. فالمكوّنات التي تقع خارج اللّغة وتسهم بقسط في التواصل من نحو الإشارة وحركات الجسم، وآداب السلوك المناسب هي أيضا من العوامل الحاسمة في نجاح التواصل أو إخفاقه.

وقد ضبط الدارسون في إطار هذا التوجّه غير اللّسانيّ جملة من التقنيات يستعين بها المعلّم في تدريس الثقافة مكوّنا من مكوّنات تعليم اللّغات الأجنبيّة كثيرة، من قبيل التقنية التي تقوم على الإفادة من موارد الجماعة الثقافيّة والتي تستثمر من جملة ما تستثمر المحيط اليوميّ الذي يعيش فيه المتعلّم. وهذه التقنية تنفع كثيرا عندما يجري تعلّم اللّغة الأجنبيّة داخل الجماعة اللّغويّة الهدف. ومن ذلك أيضا التقنية التي تعتمد إقامة العروض والمشاهد داخل القسم، حتّى يتحوّل الفضاء التعليميّ إلى فضاء حيّ وأصيل يسمح للمتعلّم بأن ينخرط في تفاعلات متنوّعة، ويجد نفسه في وضعيّات شبيهة بتلك التي تنتظره حين يخرج من القسم ويحتكّ بأهل اللّغة التي يتعلّمها (Stern, 1992 : 223-232).

ويظلّ مفهوم الكفاءة الثقافيّة (cultural competence) وما اشتقّ منه من مفاهيم مجاورة شأن الكفاءة بين ثقافيّة (intercultural competence) أحسن ما يعبّر عن هذه الأفكار التي كنّا بصدد عرضها وعن غيرها ممّا يندرج في هذا الاتّجاه الذي يلتقي مناصروه على تعدّد مشاربهم في الدعوة إلى إحلال الثقافة مكانة في تدريس اللّغات الأجنبيّة، ويختلفون بعد ذلك في كيفيّة تصوّراتهم للطرق التي يتمّ بها إدراج الثقافة في البرامج والدروس. والحقّ أنّ ظهور مفهوم الكفاءة الثقافيّة بسبب متين من المشاكل التي بدأ يواجهها المهاجرون الذين تدفّقوا بأعداد كبيرة على عدد من الدول الأوروبيّة في سبعينيّات القرن العشرين والتي انعكست سريعا على تعليم أبنائهم. وهو ما اضطرّ حكومات تلك الدول إلى وضع سياسات عامّة وبرامج تربويّة تهدف إلى إدماج المهاجرين وأبنائهم داخل المجتمعات التي اختاروا الهجرة إليها والعيش فيها، وإلى تحويل هذا الواقع الثقافيّ المعقّد إلى قيمة بيداغوجيّة على نحو ما بيّن دي كارلو قائلا: "ففي سياق الهجرة وفي إطار مواجهة العراقيل المدرسيّة التي يلقاها أبناء العمّال المهاجرين، ستعمل البيداغوجيا بين الثقافيّة على تطوير الفكرة القائلة بأنّ الاختلافات لا تمثّل عقبات يجب التغلّب عليها، بل هي مصدر ثراء مشترك إن عرفنا كيف نحشدها" (De Carlo, 1998 : 40, in Zhang : 63). نعم، لقد أمسى اللّقاء الحاصل بين الثقافات موضوعا علميّا ينصبّ فيه الاهتمام أكثر ما ينصبّ على الظواهر المترتّبة على ذلك اللّقاء الذي يتجلّى في التفاعلات القوليّة وغير القوليّة والذي يقوم التحليل فيه على ما يمتلكه الفرد من معارف صريحة وغير صريحة حول الثقافة الهدف يتمّ توظفيها واستعمالها استعمالا تداوليّا في سياقات تواصليّة يوميّة.

ومن ههنا، بدأ الاقتناع يحصل بأنّ الغاية من تعليم اللّغات الأجنبيّة تجري إلى تمكين المتعلّمين من التواصل مع محاوريهم الذين ينتمون إلى ثقافات مختلفة. ومن هذا المنطلق أيضا، صار اكتساب

المتعلّم كفاءة بين ثقافيّة في اللّغة الأجنبيّة ضرورة بدونها لا يكون التواصل بهذه اللّغة وداخلها ناجحا. فاكتساب معجم ثريّ والمعرفة بكيفيّة إيقاع عدد من الأعمال القوليّة، لا يكفيان وحدهما لجعل متحدّث بغير لسانه الأصليّ يتواصل بيسر مع أفراد ثقافة اللّسان الأجنبيّ الأصليّين. فلا بدّ إذن من أن يفهم متعلّم اللّغة الأجنبيّة السياق الثقافيّ لمحاوره، ويستحضر نظامه القيميّ ومواقفه وسلوكاته، ويكون قادرا على أن يفكّ رسائله، ويتّخذ أثناء التفاعل معه الموقع المناسب الذي يقتضيه السياق الثقافيّ لذلك المحاور.

والكفاءة بين ثقافيّة قدرة إذا امتلكها الفرد، استطاع-متكلّما كان أو سامعا-أن يفهم ويفسّر ويستثمر على نحو إيجابيّ المعطيات بين الثقافيّة في إطار سياق تواصليّ محدّد. وهي ليست مجرّد معرفة بأحداث وحقائق ذات طابع حضاريّ، بل هي تمكّنٌ من السياق التخاطبيّ في إطاره العامّ وبما فيه من تعقيد وفي مختلف أبعاده اللّسانيّة والنفسيّة والثقافيّة. وهذا ما عناه تقريبا بورشي حين عرّف الكفاءة الثقافيّة على أنّها "القدرة على إدراك أنظمة التصنيف التي بفضلها تسير أمور المجموعة الاجتماعيّة، وهي بالاستتباع القدرة التي تمكّن الأجنبيّ من أن يتوقّع في سياق معيّن ما سيحدث لاحقا، وهذا يعني أيضا معرفة السلوك الذي ينبغي أن يسلكه، حتّى يعقد علاقة تناسب فواعل السياق الرئيسيّين" (Porcher, 1988 : 92, in Zhang : 71). وهذه الكفاءة يراها بورشي من منظور حركيّ ومتطوّر. وهي عنده "مقاربة في مسالك الفعل (savoir-faire)، أي في قدرة الفرد على أن يتّجه صوب ثقافة الآخر انطلاقا من مسعى تفهّمي، لا وصفيّ فحسب" (ibid : 72).

فالبين ثقافي فكرة يتربّى عليها المتعلّمون، وهي لا تحصل بمجرّد تزويدهم بمعلومات غزيرة حول الثقافة الهدف، بل بجملة من المعارف تأتي في مقدّمتها المعرفة بمسالك الفعل والمعرفة بمسالك الكينونة والوجود (savoir-être) اللّتين تمكّنان المتعلّم من ربط صلات مع الآخرين والتواصل والتفاعل معهم. ولا يشترط في معلّم اللّغة الأجنبيّة أن يمتلك جميع معارف ثقافة البلد الذي يدرّس لغته، بل حسبه أن يكتسب وعيا بين ثقافيّا يمكّنه أن يساعد تلاميذه على أن يكتسبوا بدورهم وعيا بفكرة التعدّد والاختلاف، وأن يصبحوا قادرين على تنسيب ما يحملون من أفكار وما يتبنّون من رؤى، وعلى أن يضعوا الأمور في نصابها الصحيح والحقائق في سياقها المناسب (ibid : 78).

تبيّن من خلال ما سبق أنّ الذي يتعلّم اللّغة أجنبيّة يتعلّم نظامها اللّغويّ، ويتعلّم أيضا كيف يستعمل تلك اللّغة في سياقات مختلفة استعمالا لا يكون موفّقا، إلاّ إذا جعلت اللّغة بسبيل من الثقافة، واستطاع المتعلّم أن يدرك الطريقة التي يتفاعل بها أهل تلك اللّغة الأجنبيّة فيما بينهم تفاعلا يعكس رؤيتهم العالم وتمثّلهم الأشياء المحيطة بهم، وينعكس بوضوح في استعمالهم اللّغة أداةً للتواصل والتفاعل وحاملا لقيم ثقافة الجماعة ومعتقداتها. وقد اشتركت الأفكار التي عرضنا لها في الدعوة إلى أن يكون للثقافة حضور في برامج تعليم اللّغات الأجنبيّة ودروسها. فقد عُدّت المعرفة الثقافيّة مهارة يعمل المدرّس على صقلها وتنميتها عند المتعلّمين في سياقات مختلفة، استنادا إلى مقاربات وتقنيات، وانطلاقا من مفاهيم تعكس جميعها ما صار يتّسم به العالم اليوم من تعدّد ثقافيّ وتداخل بين الثقافات، لم يعد من الممكن غضّ الطرف عنه وعدم أخذه بعين الاعتبار، إذا أردنا بالفعل أن تكون الغاية من تعليم اللّغة الأجنبيّة إكساب المتعلّم القدرة على التواصل الناجح والناجع في آن معا.

وما من شكّ في أنّ هذه الأفكار تركت صدى كبيرا في ميدان تعليم اللّغات الأجنبيّة، ووضعت في طريق المدرّسين جملة من التحدّيات، وفتحت أمامهم آفاقا جديدة، وأكّدت من جديد ذلك التفاعل الذي يحصل بين دراسة اللّغات من منظورات ومقاربات مختلفة من جهة ومناهج تدريس اللّغات

وتعليمها من جهة أخرى والذي عبّر عنه أحسن تعبير أحد الدارسين حين قال: "إنّ دراسة اللّغة في أيّ فرع من فروع المعرفة، تجعل المرء يشعر بالتواضع وينبذ التعصّب الأعمى، وهو ينظر في مناهج تدريس اللّغات. وحتّى في حال عدم عثور تلك الدراسة على تقنيات جديدة وحيل مستحدثة [في تعليم اللّغات]، فإنّها ستجعل الواحد منّا يتدبّر أمر الطرائق القديمة بفهم أكثر عمقا وأقلّ سذاجة، وستجعل من اللّغة وتعلّمها أمرا هيّنا"(H. H. Stern, 1983 : 17).

من هذا المنطلق، وبهذه الروح التفاعليّة مع تلك الأفكار والاتّجاهات التي شدّد أصحابها على البعد الثقافيّ في تعريف اللّغة وتعليمها، نستحضر الصعوبات التي تواجه مدرّس اللّغة الأجنبيّة حين يريد أن يحوّل تلك الأفكار إلى طرائق بيداغوجيّة تساعد المتعلّم على تذليل عدد من المصاعب الحائلة دون تعلّم اللّغة الأجنبيّة. ونحاول بدورنا البحث عن مداخل تُعين على تنزيل تلك الأفكار إلى أرض الواقع وداخل فصول الدراسة. فدون تحويل المعرفة الثقافيّة إلى وعي يكتسبه المتعلّم ويُحرز بفضله تقدّما في تعلّم اللّغة الأجنبيّة وفي اكتساب قدرة على التواصل بها، مصاعب عديدة عبّر عنها كثير من الدارسين، وصاغها بعضهم في قالب أسئلة قائلا: "حين يتعلّق الأمر بدور الثقافة في اللّغات التي يتعلّمها التلاميذ في الأقسام تثار أسئلة جمّة: متى ينبغي أن يبدأ المعلّم في تدريس الثقافة؟ وما السبيل إلى تدريس الثقافة؟ ولماذا كان من الضروريّ للطلاّب أن يحصّلوا فكرة مجملة عن الثقافة الهدف؟ وكيف يمكن للمدرّسين إدراج الثقافة في أقسام اللّغة الأجنبيّة، على نحو يعزّز وعي المتعلّمين الثقافيّ، وينقل إليهم جملة من رؤى الثقافة الهدف؟ وبعبارة أخرى: ما السبيل إلى تدريس الثقافة من أجل تعلّم اللّغة تعلّما ناجعا؟" (Farnia 245,). من هذا المنطلق، ورغبة منّا في تعزيز هذا الاتّجاه الذي يؤمن أصحابه بأهمّية الثقافة في تدريس اللّغات الأجنبيّة، وفي إيجاد مداخل تقرّب هذه الفكرة إلى الأذهان وتحوّل الثقافة الهدف إلى قيمة بيداغوجيّة يمكن استثمارها في تعليم اللّغة الأجنبيّة، من هذا المنطلق وبدافع هذه الرغبة نقدّم فيما يلي مدخلا من المداخل الممكنة إلى تدريس الثقافة في تعليم اللّغات الأجنبيّة من منظور لسانيّ تداوليّ نكتفي فيه بما يعرف بنظريّة التأدّب.

البعد الثقافيّ في تعليم العربيّة لغة ثانية من منظور لسانيّ تداوليّ: نظريّة التأدّب

ليس من السهل تعريف التداوليّة (Pragmatics). ولكن حسبنا الإشارة إلى أنّ مجال البحث فيها واسع، وأنّ القضايا المدروسة فيها متنوّعة، من قبيل المشيرات المقاميّة (Deixis) والأعمال اللّغويّة (Speech Acts) والتأدّب (Politeness) والاقتضاء (Presupposition) وتحليل المحادثة (Conversational Analysis) استنادا إلى ما يحكمها من مبادئ شأن الاستلزام التحادثيّ (Conversational Implicature). وأهمّ من ذلك كلّه أنّ التداوليّة تُعنى من خلال هذه القضايا بدراسة المعنى الذي يقوم المتكلّم بإبلاغه من جهة، ويقوم السامع بتأويله والتقاطه من جهة أخرى استنادا إلى خلفيّة معرفيّة وثقافيّة مشتركة. فمدار الأمر ههنا على تحليل ما يقصده ويعنيه المتكلّمون من الملفوظات والتعابير التي يستعملون، لا على ما تدلّ عليه الكلمات والتراكيب داخل تلك الملفوظات في حدّ ذاتها. فالمعنى الذي تتناوله التداوليّة بالدرس ليس من صنو تلك المعاني التي تحرص المعاجم على التنصيص عليها والتي تضبطها قواعد اللّغة وتكفي القدرة اللّغويّة لفهمها، بل هو معنى المتكلّم يتنزّل في سياق ثقافيّ ويشاركه السامع في بنائه والتفاوض فيه (على هذه المباحث دارت فصول كتابين من أهمّ المراجع في التداوليّة، نعني كتاب التداوليّة لليفنسون:(1983) Stephen C. Levinson وكتاب التداوليّة ليول:(1996) Yule, G. Pragmatics).

فالبحث ههنا موجّه إلى الاهتمام بتأويل ما يقصده المتكلّمون من ملفوظاتهم داخل سياق بعينه من جهة، وما يكون لذلك السياق من أثر على أقوال أولئك المتكلّمين من جهة أخرى. فالتداوليّة تولي اهتماما واضحا بالكيفيّة التي يُبلغ بها المتكلّم ما يريد قوله وفقا للأطراف التي يخاطبها ومختلف الظروف التي تحفّ بعمليّة القول. وهذا ما يجعل من مهامّ التداوليّة دراسة المعاني السياقيّة، والكشف عن وجوه الاستدلال التي يقوم بها السامع ليصل إلى المعاني التي يقصدها المتكلّم انطلاقا ممّا قيل. وفي ذلك إشارة واضحة إلى أنّ ما لم يقع التصريح به في ظاهر اللّفظ هو جزء من عمليّة التواصل وممّا يقوم المتكلّم بإبلاغه إلى السامع. فالتداوليّة تُعنى بتلك المعاني غير المصرّح بها، لتبيّن لنا من خلال ذلك كيف أنّنا ننطق بالقليل لنقول الكثير، وأنّ مقاصدنا ونوايانا تفوق حجم ما يجري على لساننا، وأنّنا نتّبع في ذلك جملة من القواعد، أو قل عددا من المبادئ العامّة تتّسم بالمرونة ويُسمح للمتكلّم بين الحين والحين انتهاكها من غير أن يعطّل ذلك عمل التواصل.

وأبرز ما نستخلص من التداوليّة أنّ المتكلّم لا يتعلّم الأشكال والقواعد اللّغويّة الخاصّة بلغة مّا فحسب، وإنّما هو يتعلّم أيضا الجانب التداوليّ في اللّغة الذي يمكّنه من أن يستعمل تلك الأشكال اللّغويّة وفق مناويل منتظمة ومنتظرة تستمدّ جزءا من نظامها من كون أغلب الذين ينتمون إلى جماعة لغويّة يتقاسمون جزءا مهمّا من المعارف غير اللّغويّة ويشتركون في التجارب الأساسيّة في علاقتهم بالكون والأشياء المحيطة بهم، ويمتلكون من ثمّ كفاءة تداوليّة تجعلهم قادرين على الذهاب إلى ما وراء المعاني الحرفيّة، بغية تأويل ما يحتويه القول من معان مقصودة، وإدراك الافتراضات التي قام عليها والأهداف التي يرمي إليها ومختلف الأعمال التي يوقعها. وأهمّ ما نستخلص أيضا أنّ التداوليّة ساهمت في الكشف عن بعد تفاعليّ في الاستعمال اللّغويّ يحكمه منطق آخر غير المنطق الذي يسوس قواعد النحو واللّغة عامّة، ويمثّل بدوره نظاما يتّسم بالحركيّة والمرونة، ولا يكون التواصل ناجحا إلاّ إذا أحسن المتفاعلون التحكّم فيه وأجادوا إدارته.

ويمثّل التأدّب جزءا مهمّا من هذا النظام على قدر وعي المتكلّم به ومراعاته أبرز القواعد التي يتشكّل منها، تقوى قدرته على الانخراط في التفاعلات الاجتماعيّة، وعلى تمتين الروابط مع مخاطبيه وتجنّب ما يمكن أن يحدث أثناء التواصل من توتّر، ومعالجة مختلف وجوه الخلاف وسوء الفهم في حال حصولها، على نحو يجعل حبل التواصل بينه وبين مخاطبيه قائما. فالتأدّب اللّغويّ من أبرز مكوّنات التبادل الناجع والمناسب، وإدراجه منذ المراحل الأولى في مقرّرات تعليم اللّغات الأجنبيّة ضروري ومفيد، ما دام الهدف الأساسيّ من تعلّم اللّغات الأجنبيّة يتمثّل-أوّلا وقبل كلّ شيء-في إكساب المتعلّم القدرة على التواصل بتلك اللّغات. وهذا ما عبّر عنه بو بوضوح قائلا: «لئن لم يكن التواصل هو الوظيفة الوحيدة التي تنهض بها اللّغة، فإنّنا نحسب أنّ متعلّم اللّغة الأجنبيّة ليس له من هدف يدور في خلده في بداية دراسته إلاّ الرغبة في التواصل فهما وتعبيرا. إذن فالقدرة على إدارة التفاعل الاجتماعيّ في المخاطبات الجارية كلّ يوم على نحو مناسب ومجد، تمثّل جزءا من انتظارات تلاميذنا الذين يتعلّمون لغة أجنبيّة. نعم، إنّ التواصل مع الآخرين بأدب لهو مكوّن من مكوّنات التبادل المناسب والفعّال الذي لا يمكن لأحد أن يدّعي القدرة على تحقيقه من غير أن يستعمل التأدّب» (Pu, 2007 : 167).

فمعرفة المتعلّم بطرائق التأدّب التي يستعملها أهل اللّغة الأجنبيّة تساعده كثيرا على اكتساب الكفاءة التواصليّة. إذ بفضل تلك المعرفة يدرك المتعلّم أنّ وراء قواعد تلك اللّغة منطقا خفيّا يضبط للمتكلّمين ما يحسن استعماله وما يكون تركه أو تجنّبه أنسب للمقام. وبفضل تلك المعرفة أيضا يصبح المتعلّم قادرا على أن يختار من صيغ التأدّب واستعمالاته ما يراعي منازل مخاطبيه وما يناسب المقام الذي

يجري فيه التخاطب. وهذا ما يجعل بالاستتباع تعابيره تتّسم بقدر من التفرّد والابتكار رغم انتماء أغلبها إلى ما هو طقوسيّ وجاهز، ويسهم من ثمّ في تطوير قدرته على التفاعل مع الوضعيّات التي يجد نفسه فيها وعلى تنمية مهارات التواصل الاستراتيجيّ لديه. ولعلّ هذا ما أرادت أوركيوني الإشارة إليه في قولها: «طقوسيّات الآداب هي ممارسات منظّمة تقع وقوعا متماثلا قليلا أو كثيرا في مقامات متماثلة. ولا فرق إلاّ في الدرجة بين الطقوسيّات القويّة المتكوّنة من مقاطع إجرائيّة دقيقة ومتحجّرة، والأشكال المتواضع عليها للآداب اليوميّة. وبصفة خاصّة فإنّ صيغ الآداب تحتلّ وضعيّة وسطى على ذاك الاسترسال الذي يربط بين الصيغ الجاهزة القصوى والإبداع الصرف» (معجم تحليل الخطاب، 2008: 495).

وانتماء التأدّب إلى دائرتي اللّغة والثقافة في آن معا وتحكّمه في طرق التصرّف والسلوك أو ما يعرف بآداب المعاشرة (savoir-vivre) وفي آداب القول (savoir-parler)، يسمحان باعتماده مدخلا جيّدا إلى جعل الثقافة بسبيل من اللّغة الأجنبيّة موضوع التعلّم، على نحو يختلف عن ذاك التوجّه الذي كان يقدّم الثقافة للمتعلّمي اللّغات لأجنبيّة على أنّها جرد موسوعيّ للظواهر والأحداث والمعالم والآثار، أو دراسة مجرّدة للخصائص العامّة التي تميّز إحدى الثقافات من غيرها. فالثقافة التي يسهم التأدّب في الكشف عنها وتعزيز وعي المتعلّم بها، تتجلّى في سلوك الأفراد أثناء تفاعلاتهم الاجتماعيّة في ما بينهم وأثناء اللّقاءات التي تجمعهم في حياتهم اليوميّة.

ولا شكّ في أنّ فتح أعين المتعلّمين على المبادئ التداوليّة المتحكّمة في استعمال اللّغة وتداولها، من شأنه أن يرفع الوعي التداوليّ عندهم، ويسرّع بالاستتباع تعلّمهم اللّغة الأجنبيّة. فقد انتهى كويك وبيرسن من دراستهما التي اعتمدت عيّنة من متعلّمي اللّغة الإسبانيّة الناطقين بالإنجليزيّة لغة أصليّة، إلى أنّ معدّل اكتساب الكفاءة التداوليّة يكون أسرع حين يتلقّى هؤلاء دروسا وملاحظات صريحة حول المبادئ التداوليّة التي تحكم سير التفاعلات القوليّة في اللّغة الهدف. وغير بعيد عن هذا، النتيجة التي خلص إليها سولار في دراسة له قارن فيها بين فريقين من طلاّب المدارس الثانويّة الإسبانيّة، وانتهى إلى أنّ الفريق الذي تلقّى دروسا تخصّ الأبعاد التداوليّة في الإنجليزيّة،كان أسرع من الفريق الآخر في اكتساب القدرة على استعمال الإنجليزيّة استعمالا يقوم على الإيحاء والتصريح. وقد أجرى هارليغ وغريفن دراسة موضوعها عمل قوليّ، ألا وهو الاعتذار، وغايتها لفت الطلاّب إلى هذا العمل وإعادة صياغته على نحو مناسب، وخلاصتها إقرار بفائدة هذه التوجيهات والملاحظات في تعلّم الإنجليزيّة لغة ثانية (راجع عرض هذه الدراسات في:Grossi 2009,).

فاختيارنا التأدّب دون غيره من الظواهر اللّغويّة المدروسة في إطار اللّسانيّات التداوليّة قصد تطوير تعليم العربيّة لغة ثانية، يرجع بالأساس إلى أنّنا وجدنا في هذه الظاهرة تعالقا بين اللّغة والثقافة حان الوقت كي يُؤخذ بعين الاعتبار في تعليم العربيّة للأجانب، على نحو تصبح فيه الثقافة واللّغة مكوّنين متلازمين لا ينفكّ أحدهما عن الآخر في أذهان القائمين على إعداد برامج تعليم العربيّة لغة ثانية. فالتأدّب يجري في نظام من السلوك الاجتماعيّ وفي نماذج اجتماعيّة ولسانيّة ارتقت إلى مرتبة المعيار، وصارت تحكم الطرق التي يتمّ بها التفاعل بين الأفراد، وصار جزءا من الثقافة مهمّا يحدّد سلوك الفرد داخل الجماعة. وإذا كانت اللّغة هي المبدأ الأساسيّ الذي يدير به الأفراد حياتهم الاجتماعيّة، فإنّها حين تدخل حظيرة الاستعمال وتغدو قيد الاستخدام، تعقد مع الثقافة صلات في منتهى التعقيد. وهذا ما يؤكّد لنا أنّ السلوك الاجتماعيّ والتواصليّ داخل مجتمع مّا لا ينتج عن اشتراك في اللّغة المستعملة فحسب، بل هو أيضا ثمرة معتقدات ونظام قيميّ تشكّل بالتدريج عبر الزمن، وكان له صدى في طرائق التنشئة الاجتماعيّة ونظم التربية والتعليم. فاللّغة تنفذ إلى مختلف النظم الثقافة وتخترقها. والقواعد

الموجودة في جماعة لغويّة مّا، هي التي تقود سلوك الأفراد والطرائق التي يتواصلون بها فيما بينهم. وهذا ما يجعل القول الذي يصوّر لنا اللّغة كائنا يسري في الثقافة ويوجد في ثناياه، أصدق من ذاك الذي يتحدّث عنهما كائنين منفصلين.

والتأدّب عندنا ظاهرة لغويّة تترك أثرا واضحا في السلوك ولاسيّما في المستوى التفاعليّ بين الأفراد، وهي إن نظرنا إلى الطرائق التي تتأدّى بها ترقى إلى مستوى النظام، لأنّها تخترق مختلف المستويات اللّغويّة (ألفاظ، تراكيب، صيغ جاهزة، أساليب، استعارات...)، وهي نظريّة لأنّها تمتلك جهازا مفاهيميّا وتقدّم للباحثين أجوبة وتفسيرات لجملة من الاستعمالات والظواهر اللّغويّة لا نجد في النظريّات اللّسانيّة الأخرى ما يساعد على فهمها والنفاذ إلى ما تنهض به من دلالات ووظائف. وهذا ما يظهر بوضوح في كثير من الملفوظات التي يتبادلها المتخاطبون والتي تبدو في مستوى السطح ضربا من الثرثرة و"الكلام الفارغ" لتجرّدها في الظاهر من كلّ قيمة إخباريّة، كالسؤال المتكرّر عن الصحّة والحال، والأحاديث "المملّة" عن الطقس، والعبارات الجاهزة التي تستعمل عند اللّقاء وحال انتهائه. فمثل هذه التعابير تخيّب أمل الدارس الذي يبحث في مدى إسهامها في تبادل الأخبار في أحسن الظروف، لأنّ مستعملها لا يقصد من ورائها الإدلاء بمعلومة أو التعبير عن فكرة أو وجهة نظر، بل الغاية منها-وهذا ما تفيدنا به نظريّة التأدّب–تمتين الصلة بين المتكلّمين والمحافظة على الودّ القائم بينهم (عبيد، 2014).

والتأدّب قبل هذا وذاك جزء ممّا يحصّل الطفل أثناء اكتساب اللّغة. وهذا ما أقامت الدليل عليه دراسات دارت على نموّ لغة الطفل، وتناولت من جملة ما تناولت اكتساب الطفل في مراحل مبكّرة أنواعا من الأعمال اللّغويّة مثل الطلبيّات (directives) وعددا من صيغ التأدّب واستراتيجيّاته. فالطفل على سبيل المثال عندما يدخل في عامه الثالث يصبح قادرا على أن يفهم ويستعمل صيغ الاستفهام التي يراد بها إيقاع الأمر والطلب. ومن ذلك قول إحدى الدارسات اليابانيّات بأنّ الأطفال يتمكّنون من استراتيجيّات التأدّب شأن الاستراتيجيّة القائمة على التلطيف قبل فترة طويلة من اكتسابهم نظام التشريف والاحترام المحكم الذي لا يشرعون في تعلّمه إلاّ في سنّ الخامسة، أي عندما يدخلون المدارس والذي تستغرق السيطرة عليه في كلّ دقائقه وتفاصيله سنوات عديدة (Browon & Levinson, 1987 : 36-37).

ومن الطبيعي أن يترتّب على ذلك أخذ للتأدّب بعين الاعتبار في تدريس اللّغات الأجنبيّة. وهو ما حصل بالفعل وتزامن مع ظهور المقاربة التواصليّة في مجال تعلّميّة اللّغات الأجنبيّة. وهي مقاربة جعلت من أوّل أهدافها تزويد المتعلّم بالوسائل التي تجعله قادرا تمام القدرة على استعمال اللّغة التي ينشد تعلّمها (Kerbrat-Orecchioni, 2003: 160). ومن الطبيعيّ أيضا أن يتبلور هذا الوعي لدى التداوليّين الذين أصبح التأدّب عندهم مبحثا قائما بذاته وجزءا من المهارة التداوليّة التي يكتسبها الطفل من جملة ما يكتسب أثناء السنوات الأولى من نشأته. فاكتساب الطفل لغته الأمّ يضمّ المبادئ التداوليّة التي تحكم الاستعمال اللّغويّ. وهذا ما يجعل من تعليم هذه المبادئ أمرا ضروريّا في تدريس اللّغات الأجنبيّة يمكن الانطلاق فيه من الأعمال اللّغويّة (Speech Acts) التي بيّن ليتش أنّ التأدّب يحضر في عدد منها وأنّ أداءها على نحو معيّن يسهم في إضفاء قدر من المصانعة والمجاملة على المحادثات بدونه يتحوّل التفاعل إلى مواجهة وصدام (Leech, 1983 : 105). من هذا المنطلق رأى بعض الدارسين أنّ في إمكان المدرّس أن يجعل تدريس الأعمال اللّغويّة بسبب من استراتيجيّات التأدّب، وأن يبيّن للمتعلّمين كيف نجد أنفسنا في بعض المقامات مدعوّين- من باب اللّباقة والحرص على عدم خدش وجوه الآخرين- إلى أن نلمّح إلى مقصودنا تلميحا نستخدم فيه ما يعرف بالأعمال اللّغويّة غير المباشرة.

ووعي أوركيونيّ بقيمة الأعمال اللّغويّة في اكتساب اللّغة وتعلّمها، جعلها تقول بأنّ تدريس اللّغة يعني من جملة ما يعني تدريس الكيفيّة التي تشتغل بها الأعمال اللّغويّة، أي تدريس مجموعة من القواعد التي ترتبط بمقتضاها عدد من الأبنية الشكليّة بمجموعة من الأعمال والقيم المقصودة بالقول، مثلما هو الأمر بين الاستفهام بنيةً تتجسّد في عدد من التراكيب والصيغ، والطلب عملا لغويّا يقصد المتكلّم تحقيقه. وتدريس الأعمال اللّغويّة يعني عند أوركيوني فتح أعين المتعلّمين على كيفيّة أداء تلك الأعمال وعلى القواعد التي تربط بين استعمالاتها وشروط تلك الاستعمالات. فمعرفة المتعلّم بصيغ الشكر أو الإطراء لا تنفع، إلاّ إذا تلازمت بمعرفته الظروف التي تناسب استعمال هذين العملين والحالات التي يكون من الأفضل الكفّ عنهما. وقسْ على ذلك الاستفهام، لا يكفي أن يعرف المتعلّم كيف يكوّن جملا وأبنية استفهاميّة، بل عليه أن يعرف أيضا السياقات المختلفة التي تجعل تلك الأبنية تحمل قيمة السؤال أو الطلب أو التحيّة، ويعرف كذلك الأسئلة التي ينتظرها المخاطب منه في سياق مّا، والأسئلة التي يسمح له بإلقائها في سياقات أخرى، وتلك التي يُستحسن عدم إثارتها في سياقات معيّنة. فمراعاة مثل هذه الأمور له أثر واضح على العلاقة القائمة بين المتكلّمين أثناء التفاعل. وغيابها من ذهن المتعلّم يجعله عرضة إلى ضروب عديدة من خيبة الأمل كلّما وجد نفسه في مواجهة ولقاء مباشرين مع أبناء اللّغة التي يتعلّمها. ومن أمثلة ذلك عيّنتين نقلتهما أوركيونيّ تمثّلت أولاهما في تعبير طالب كوريّ-جرّاء عدم معرفته بمثل تلك الدقائق-عن استيائه ودهشته من الطريقة التي لاقاه بها أستاذه الفرنسيّ الذي يشرف على أطروحته والتي بدت له باردة لا روح فيها لاقتصار المشرف على أمور الإدارة والبحث، وعدم سؤاله الطالب-مثلما جرت العادة في المجتمع الكوري-عن عمره وعن حالته الاجتماعيّة وعن أبنائه إن كان متزوّجا. أمّا الحالة الثانية فكلام منقول عن أستاذ فرنسيّ أقام سنة في كوريا يقول فيه: "ما إن يتعرّف الكوريّ على أجنبيّ، حتّى يسأله عن عمره، وهل هو متزوّج، وهل له أبناء. وكأنّنا إزاء استجواب عن الحالة المدنيّة. وهو أمر دائما ما يثير استغراب الأجنبيّ في بداية إقامته" (ibid : 185).

ومعرفة المتعلّم بالطرائق المعتمدة في أداء الأعمال اللّغويّة داخل اللّغة التي يتعلّمها تفيده كثيرا، لأنّها تساعده على التعرّف إلى جانب مهمّ من نظام الإحالات الثقافيّة الذي بمقتضاه تُبنى كلّ من المعارف الصريحة والضمنيّة التي يكتسبها الفرد أثناء التعلّم اللّغويّ والتنشئة الثقافيّة والذي يجد فيه المتعلّم ما يستجيب لحاجاته التواصليّة، حتّى يستطيع التفاعل مع متكلّمي اللّغة الأجنبيّة التي يتعلّمها، ولا يجد صعوبة في الوصول إلى المعنى المراد تبليغه، إذا تعلّق الأمر بعمل لغويّ اختار المتكلّم-من باب التأدّب-أن ينجزه بطريقة غير مباشرة، من نحو عبارة "اللّه أعلم" يستعملها العربيّ ردّا ذكيّا يبطن إعراضا ملطّفا عن الإجابة عن سؤال المخاطب، ومن قبيل عبارة "أستغفر اللّه" لا تؤدّي في ببعض السياقات معنى الاستغفار، بل تُستعمل عملا لغويّا ينتمي إلى ما يعرف بالإفصاحات (expressives)، ويكون المراد منها تعبير المتكلّم عن استيائه تجاه ما يسمع من أقوال تصدر عن مخاطبه أو تجاه ما يرى من سلوك يأتيه هذا المخاطب.

فدور المعلّم ههنا أن يساعد التلميذ من خلال هذه الاستعمالات على أن يلتقط الدلالات القابعة وراءها، وأن يدرك محتواها العاطفيّ والإيديولوجيّ، وينفذ من ثمّ إلى ما يسمّيه دوركايم ب"الوعي الجمعيّ"، أي إلى تلك التمثّلات التي تتشكّل داخل الجماعة شيئا فشيئا وعلى مرّ التاريخ. وهذا ما يساعد بدوره على تطوير قدرة المتعلّم على التفاعل مع الظواهر الغيريّة بروح تفهّمية، لا بنزعة احتوائيّة تبتلع الآخر المغاير وتختزله في مقولاتها. "فالمتعلّمون أمام التعدّد الثقافيّ للرسائل التي تبدو غير مألوفة والتي يصعب فهمها في السياق الذي وردت فيه والتي تختلف عن نظامهم القيميّ، ينبغي ألاّ أن يفهموا تلك الرسائل أو يحكموا عليها-دون تروّ- في ضوء معاييرهم. بل عليهم أن يسعوا إلى فهم

المعنى المختفي أو أن يترقّبوا إلى حين فهمها. فربّما بقي عدد من العلامات مبهما، ولكنّ ذلك لا يعني أنّ القصد سلبيّ" (169 : 2005 ,Pu-170).

فمدار الأمر ههنا على اختلاق سياقات نضع فيها المتعلّم، كي يكتسب جملة من المعارف اللّغويّة والثقافيّة تُشبع حاجاته الأساسيّة في التواصل، من نحو التحيّة والدخول في حوار مع الآخرين للحصول على خبر أو تقديم معلومة، وشأن المشاركة في حديث أو التعبير عن رأي أو تجنّب ما من شأنه أن يعكّر صفو الحديث. ومن ذلك أيضا المعرفة بالطرق المناسبة حين يقدّم المتكلّم نفسه للآخرين، وحين يفتتح محادثة أو يُغلقها، وعندما يتدخّل ليقطع سير المحادثة أو ليُدير وجهتها ويغيّر الموضوع الذي تدور عليه، وغير ذلك من الأعمال اللّغويّة المستعملة في مقامات التهنئة والمجاملة والدعوة وإبداء الموافقة أو الرفض. والمطلوب في هذا المستوى أن يعرف المتعلّم مسالك إيقاع تلك الأعمال، ويدرك الفرق بينها وبين نظيراتها في لغته الأمّ، ويعرف-وهذا هو المهمّ-الاستراتيجيّات الكفيلة بتحقيقها، ويعرف أيضا من خلال أمثلة حيّة وملموسة الأسباب التي يمكن أن تؤدّي بالمرء أثناء التفاعل إلى ارتكاب حماقات أو إلى إلحاق الأذى بالآخرين عن غير قصد، ويعرف كذلك كيف يكيّف سلوكه وتدخّلاته وردود أفعاله، كي تظلّ علاقته بمخاطبيه جيّدة ويخلو التواصل بينهما من كلّ مظاهر التوتّر.

البعد الثقافيّ في التحيّة عملا لغويّا

فالتحيّة على سبيل المثال عمل لغويّ يخضع في أدائه والردّ عليه لتنويعات ثقافيّة يحسن بالأجنبيّ الذي يريد أن يتعلّم العربيّة أن يكون على بيّنة منها، حتّى يكون أداؤه هذا العمل بالعربيّة موفّقا يراعي أعراف أبناء هذه اللّغة التي تضبط لهم على سبيل المثال صيغ التحيّة (السلام عليكم، أهلا وسهلا، مرحبا...) ومواطنها، ومَن يبدأ بها، وهل تقتصر على من نعرف أم تشمل الغريب أيضا، وهل نُعيدها على من نراه في اليوم مرّتين أو أكثر، وما هي "طقوسها"، والحركات المصاحبة لها من شدّ على الكفّ وتقبيل وانحناءة وتحريك للرأس. وما من شكّ في أنّ فتح عين الأجنبيّ على مثل هذه اللّطائف ستساعده على فهم جانب مهمّ من ثقافتنا العربيّة الإسلاميّة يتّصل بقيمة التحيّة عملا لغويّا مهمّا لا يفتأ الفرد يُنجزه كلّما جمعه اللّقاء بالآخر، ولا يتبرّم من إعادته بين الحين والحين. وستجعله لا يستغرب السلام يُلقى عليه من أُناس لا يعرفهم، ولا يجهل الأثر الإيجابيّ الكبير في مخاطَبه عندما يردّ عليه التحيّة بأحسن منها، ولا يغفل عن أمور ذات بال تدخل في باب آداب التحيّة شأن مبادرة الصغير بتحيّة من هو أكبر منه، وتسليم الراكب على الماشي والماشي على القاعد، مثلما ينصّ على ذلك الحديث النبويّ الشريف. وستجعله أيضا يعي تمام الوعي الدور العلائقيّ الجليل الذي يمكن أن يضطلع به هذا العمل اللّغويّ والمتمثّل في تطبيع العلاقة بين الأفراد والتأليف بين قلوب الفرقاء، وطرد الوحشة عن المجالس واللّقاءات، وفتح طريق للتحابب والتوادد بينهم.

ومن المسائل التي يمكن للمدرّس أن يعرّج عليها في درس التحيّة والتي تعين الأجنبيّ على فهم هذا العمل اللّغويّ وما يتّصل به من خلفيّات ثقافيّة عربيّة إسلاميّة فهما يمكّنه من أدائه على نحو مناسب وموفّق، ما يُعرف بالتحيّة الإضافيّة (additional greeting) التي تتّخذ في الغالب شكل تحيّة-سؤال (كيف حال العائلة؟ وكيف حال الأولاد؟ هل الوالد والوالدة بخير؟ هل...) وتكون عبارة عن ملفوظات في منتهى التعدّد والتنوّع تقع في منزلة بين المنزلتين: فهي في شكلها سؤال، ولكنّها من حيث وظيفتها لا يريد سائلها من وراء إلقائها الحصول على جواب دقيق. فدور المعلّم ههنا أن ينبّه الأجنبيّ إلى أنّ هذه التحايا الإضافيّة تدخل في باب ما يعرف بالطقوس الصغيرة التي يؤدّيها الفرد في افتتاح

اللّقاء والمحادثات، وأنّ من يلقيها لا ينتظر معلومات مفصّلة حول العائلة والمحيط، بل حسبه منها جواب هو الآخر منمّط (بخير، في صحّة جيّدة، الحمد للّه، نحمده ونشكره...).

نعم، إنّ الأجنبيّ حين يدرك هذه الخفايا المتعلّقة بالتحيّة في المجتمعات العربيّة، لن يحمل ولع العربيّ بالتحيّة الإضافيّة وإكثاره فيها من الأسئلة الدائرة على أحوال المخاطَب الخاصّة محمل الفضول والتطفّل، ولن يستهجن مثل تلك الأسئلة إن وجّهت إليه في ثنايا التحيّة، ولن يُعنّي نفسه-وقد جرى هذا في بعض المواقف-بالإجابة المفصّلة عن تلك الأسئلة، بل سيحمل ذلك محمل الصيغ الطقوسيّة التي إن بدت هزيلة من جهة محتواها الإخباريّ، فإنّها من حيث ما تحمل من دلالات علائقيّة في منتهى الثراء، لما توفّره من شعور بالاطمئنان يخفّف من القلق والتوتّر الناجمين عن حضور الآخرين ومواجهتم. وكم سيزداد فهم الأجنبيّ لوظائف التحيّة التفاعليّة عمقا واتّساعا، حين يذكّره مدرّس العربيّة بالحديث النبويّ القائل: "لا تدخلوا الجنّة حتّى تؤمنوا، ولا تؤمنوا حتى تحابّوا. ألا أدلّكم على شيء إذا فعلتموه تحاببتم؟ أفشوا السلام بينكم".

على هذا النحو يمكن أن تجري حصّة من حصص تعليم العربيّة للأجانب (المستوى الأوّل) تفرد للتحيّة عملا لغويّا يتعلّم منه الأجنبيّ درسا أوّل في الثقافة، بل قل في ثقافة الاختلاف، لأنّه سيدرك منذ الوهلة الأولى وجود طرائق في التحيّة غير الطرائق التي ألفها في لغته الأمّ، وسيعلم أنّ وراء تلك الطرائق نظاما من القيم والعلاقات وتصوّرا للوجود وللعيش مع الآخرين، وأنّ خلف تنوّع صيغ التحيّة إمكانات متاحة للمتكلّم كي يعبّر عن طبيعة مشاعره تجاه الآخرين، وعن نوع العلاقة التي يريد أن يقيمها معهم، وعمّا إذا كانوا يحتلّون عنده منزلة رفيعة. وعلى هذا النحو أيضا يمكن للمدرّس أن يثير انتباه متعلّمي العربيّة من غير الناطقين بها إلى أعمال لغويّة أخرى يواظب العربيّ أكثر من غيره على استعمالها أثناء التفاعل على نحو لافت (ما شاء اللّه، ربّي يزيد ويبارك، تبارك اللّه، أدام اللّه لك هذه النعمة، حفظك اللّه من كلّ سوء، بارك اللّه لك في الزوجة وفي الأبناء،).

وهذه الأعمال تجلو جانبا آخر من ثقافة العرب ومعتقداتهم، نعني بذلك أعمالا لغويّة إفصاحيّة تجيء في قالب دعاء، وتكون عبارة عن ردّ فعل عاطفيّ إيجابيّ من المتكلّم على قيمة/نعمة/فضل تمّ ذكرها في سياق الحديث أو مشاهدتها والإشارة إليها في مقام التواصل، سواء أأسندت إلى المخاطب أم إلى طرف غائب. وتلك القيمة قد تكون مادّية (تجارة، مال، مسكن، محلّ...) أو رمزيّة (صحّة جيّدة، أبناء، زوجة صالحة، سمعة جيّدة...). والمطلوب ههنا أن يجعل المدرّس هذه الأعمال اللّغويّة بسبيل من معتقدات العرب والمسلمين، مثل اعتقادهم في قدرة العين الحاسدة على إلحاق الأذى بصاحب النعمة، ومن ثمّ وجب التوقّي منها، وشأن الإيمان بأنّ اللّه هو المنعم والواهب، ولذلك وجب شكره وتذكير صاحب النعمة بفضله عليه، حتّى لا ينسى العبد ولا يطغى.

فإذا وقرت مثل هذه الأمور في ضمير الأجنبيّ، عرف وظائف تلك الصيغ اللّغويّة في المجتمع العربيّ، وأدرك أنّها فعل استباقيّ إيجابيّ يقوم به المتكلّم، حتّى يُشعر مخاطَبه بأنّه يكنّ له الخير ويرجو له دوام النعمة، وأنّ عينه ليست مالحة، وحتّى يذكّره بلطف أنّ ذلك من فضل اللّه. وإذا عرّج المدرّس على هذه المسائل، صار المتعلّم الأجنبيّ على بيّنة ممّا يمكن أن يُضفيه إنجاز مثل هذه الأعمال اللّغويّة التي تدخل في باب طقوسيّات التأدّب والتي يسمّيها ليتش بالأعمال البهيجة (convivial acts) من طابع ودّي على اللّقاء (Leech, 1983 : 104)، وممّا يمكن أن يترتّب على غيابها من عواقب وخيمة ربّما تصل إلى حدّ ذهاب الودّ وفساد العلاقة بين أطراف التفاعل. وهذا ما عبّرت عنه أحسن تعبير أوركيوني قائلة: "فغيابها [أي الصيغ الطقوسيّة] هو الذي تبرز فيه للعيان أهمّية صغرى لياقات الحياة اليوميّة. ويُعتبر

غياب طقوسيّة منتظرة عرَضا يهدّد بتمزيق للنسيج الاجتماعيّ يمكن أن تكون نتائجه كارثيّة. وبعبارة أخرى مأخوذة من قول ك. جافو فإنّ صغرى طقوس الحياة اليوميّة ليست حركات تافهة أو مؤشّرات على محافظة ثقيلة تسبّب العقم. فهي تحمي أنانا العميق، كما تمكّنه من أن يقيم مع أقاربنا صلة منسجمة، وتذكّرنا بأنّ المرء ليس إنسانا إلاّ لأنّ ذواتا إنسانيّة أخرى تعتبرنا كذلك" (معجم تحليل الخطاب، 2008: 497).

هذه عيّنات من أعمال لغويّة أردناها مجرّد مثال على مدخل لسانيّ تداوليّ ممكن ومفيد في تعليم العربيّة للأجانب تحتلّ فيه الثقافة مكانة مرموقة في تعليم اللّغة، ويولي أصحابه البعد التفاعليّ في الاستعمال اللّغويّ اهتماما كبيرا، ومن ثمّ يدعون إلى ضرورة مراعاته في تعليم اللّغات، لأنّهم يؤمنون بأنّ تعلّم القواعد النحويّة التي تحكم بناء اللّغة غير كاف، إلاّ إذا انضاف إليه وعي من لدن المتعلّم بجملة من الأمور منها أن يعرف الطرائق المناسبة والمقبولة عند أهل ثقافة اللّغة التي يتعلّمها والمستعملة في مخاطبة الناس وفي التعبير عن مشاعر الشكر والاعتذار والامتنان، وفي إيقاع عدد من الأعمال من نحو الطلب والأمر، وفي المواطن التي يريد أن يظهر فيها الفرد موافقته الآخرين أو رفضه لسلوكهم أو أقوالهم. ومنها أيضا فروق بين لغته الأمّ ولغته الثانية تتعدّى مجرّد قواعد النحو والصرف إلى مستوى أعلى، وتجعل ما هو مقبول داخل الجماعة المتكلّمة التي ينتمي إليها المتعلّم، يتقبّل تقبّلا مختلفا من لدن أفراد الجماعة اللّغويّة الثانية. فالتواصل اللّغويّ لا يكون ناجحا، إلاّ إذا جُعل الاستعمال اللّغويّ بسبيل ممّا هو معدود من السلوك المناسب في الثقافات الأخرى.

فالثقافة وفق هذا التصوّر لا تقع خارج اللّغة، بل هي مركوزة في أشكال وصيغ لسانيّة مختلفة في مقدور المدرّس أن يستثمرها في دروسه ويتّخذها منطلقا وأمثلة جيّدة، كي يلفت أنباه الطلاّب إلى كيفيّة انعكاس الخصائص الثقافيّة في اللّغة موضوع التعلّم. بل في مقدور المدرّس إذا أراد أن يمضي قدما في تعميق وعي الطلاّب بأهمّية البعد الثقافيّ في تعلّم اللّغة أن يتّخذ من تلك الخصائص موضوعا يدور عليه النقاش استنادا إلى تلك الصيغ اللّغويّة التي يكون الطلاّب بصدد تعلّمها. وهذا النهج في تدريس الثقافة وفي ترسيخ روح الاختلاف عند متعلّم اللّغة العربيّة من غير أهلها لا يقتصر على الأعمال اللّغويّة، بل يتعدّى ذلك إلى ظواهر أخرى كثيرة تنتمي إلى نظام التأدّب اللّغويّ العربيّ شأن الضمائر في العربيّة.

فالمعلّم في درس الضمائر أمام خيارين أو قل رؤيتين: إحداهما نحويّة شكليّة والثانية تداوليّة واقعيّة: فإمّا أن يقتصر في ذلك على تعليم غير الناطقين بالعربيّة قواعد استعمال الضمائر في ضوء مقولات الجنس والعدد، والحضور والغيبة، حتّى يستطيع المتعلّم أن يصرّف ما يُقدّم إليه من أفعال تصريفا صحيحا. وإمّا أن يجاوز هذا البعد اللّغويّ الصرف إلى بعد آخر أدقّ، فيتّخذ من درس الضمائر فرصة ليأخذ بأيدي الطلاّب ويساعدهم على فهم جانب مهمّ من استعمال العربيّة بدونه يُخفق المتكلّم في سياقات تفاعليّة كثيرة. والمقصود ههنا أن نبيّن للطلاّب تنوّع استعمال الضمير الواحد في العربيّة، بحسب تغيّر المقام، ونوع الصلة التي يريد المتكلّم أن يعقدها مع المخاطَب (علاقة أفقيّة/مساواة، رفع الكلفة، علاقة عموديّة...)، وحجم المسافة التي يروم إقامتها بينه وبين من يتفاعل معه (التقريب، تبعيد...)، وطبيعة الصورة والانطباع اللّذين يرغب في أن يتركهما عند ذلك المخاطَب (التواضع، الغرور). ولا بأس أن يقدّم المدرّس ههنا إلى طلاّبه أمثلة متنوّعة يستقدمها من مصادر مكتوبة وشفويّة (آيات من القرآن، أبيات من الشعر، حوارات مسرحيّة وروائيّة، مطالب شغل، عيّنات مسموعة من برامج إذاعيّة وتلفزيّة....)، ليبيّن لهم كيف تجري آداب التخاطب عند العرب.

على سبيل الخاتمة:

حاولنا في بحثنا هذا أن نعيد النظر في فكرة معروفة لم تعد تحتاج إلى البرهنة على صحّتها، نعني بذلك ما يقوم بين اللّغة والثقافة من تلازم، وما يترتّب على ذلك التلازم من قول أمسى كالقاعدة التي مفادها "إنّ من يتعلّم لغة ثانية يتعلّم ثقافة ثانية". والحقّ أنّنا على تسليمنا بهذا الرأي الشائع، لم نُعف أنفسنا من إعادة النظر في هذه المسألة. ولم يكن التلازم القائم بين المكوّنين اللّغويّ والثقافيّ في تعليم اللّغات الأجنبيّة يثير مشكلة عندنا، فنحن بدورنا نسلّم بهذه القاعدة وندافع عن الرأي الذي يقول بأنّ تدريس الثقافة ينفع في تعليم اللّغات الأجنبيّة، ويساعد المتعلّم على تعلم اللّغة تعلّما ناجعا وسريعا. ولكنّ المشكلة تكمن في تقديرنا في طبيعة العلاقة بين ذينك المكوّنين، وفي كيفيّة استحضار الثقافة أثناء تدريس اللّغة الأجنبيّة، وفي الطريقة التي ندرّس بها الثقافة العربيّة والإسلاميّة للناطقين بغير العربيّة.

وقد نظرنا في هذه المسائل، فوجدنا أنّ الثقافة التي يُحتفى بتدريسها في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها لا تعدو أن تكون تعريفا بالعادات والمعتقدات السائدة في الثقافة العربيّة الإسلاميّة. وقد قادنا ذلك إلى أن نسأل أنفسنا: هل هذه هي السبيل الوحيدة إلى تدريس الثقافة؟ وهل ثمّة منظور آخر نرى من خلاله الثقافة، ونستند إليه في تدريسها. وقد كان الجواب واضحا عندنا. نعم، هناك منظور لسانيّ يمكن أن نستحضر من خلاله الثقافة في برامج تعليم العربيّة لغة ثانيةً. وهذه الثقافة التي نعنيها لا وجود لها خارج اللّغة. بل هي مركوزة فيها، تُفصح عنها الكثير من الأشكال والصيغ اللّغويّة. إنّها ثقافة تتلبّس باللّغة، ولا تنفصل عنها، ولا تتأدّى إلاّ من خلال تعابيرها. ثقافة يكتشفها المتعلّم، وهو يتعلّم اللّغة، ويتعلّم كيف يتواصل ويتفاعل بها، وكيف يستعملها حين ينخرط في تفاعلات خطابيّات ويدير محادثات، من غير أن يلقى مصاعب تُشعره بالفشل وتجعله يسيء فهم الآخرين، أو تجعل الآخرين يُسيئون فهمه.

وقد وجدنا في اللّسانيّات التداوليّة- وفي مبحث من مباحثها ألا وهو التأدّب-ما يُثبت وجود هذه "الثقافة اللّغويّة"، ويكشف عن أهمّيتها في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها. وعلّة ذلك ترجع إلى أنّ التداوليّة استطاعت -من خلال مباحثها الدائرة على المشيرات المقاميّة والأعمال اللّغويّة والتأدّب والاقتضاء وتحليل المحادثة وغيرها -أن تجعل اللّغة بسبب متين من الثقافة، وأن تنتبه إلى أنّ التواصل بين الأفراد لا يكون ناجحا وناجعا بمجرّد أن يشترك الأفراد في اللّغة التي يستخدمون وفي معرفتهم بقواعد تلك اللّغة، وإنّما هو أيضا ثمرة ثقافة ونظام من القيم والمعتقدات يستبطنهما أطراف التفاعل الذي لا يكون ناجحا، إلاّ إذا جرى التواصل في كنفهما، وجاءت اللّغة المستعملة مراعية لهما وعاكسة إيّاهما. وهذا ما أنهينا به بحثنا عندما وقفنا على مثال التحيّة عملا لغويّا يختزن قيما ثقافيّة عربيّة وإسلاميّة، بدون الكشف عنها أثناء تعليم التلميذ الأجنبيّ هذه الصيغة اللّغويّة، لن يوفّق ذلك التلميذ في استخدام تلك الصيغة اللّغويّة استخداما يناسب الأوضاع التواصليّة التي يجد نفسه فيها، ويساعد على تمتين عرى الصلة بينه وبين من يتفاعلون معه.

قائمة المراجع

العربيّة:

- شاردودو (باتريك) بالاشتراك مع د. منغنو: معجم تحليل الخطاب، ترجمة عبد القادر المهيري وحمّادي صمّود، المركز الوطنيّ للترجمة، تونس، 2008.

- عبيد (حاتم): نظريّة التأدّب في اللّسانيّات التداوليّة، عالم الفكر، العدد 1، المجلّد 43، 2014.

الأجنبيّة:

- Alcón Soler, E. (2005). Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context? System Volume 33, Issue 3.

- Bardovi-Harlig, K., & Griffin, R. (2005). L2 pragmatic awareness: Evidence from the ESL classroom. System Volume 33, Issue 3.

- Byram, M.(1997): Teaching and Assessing Intercultural communicative competence. Clevedon Multilingual Matters.

- Byram, M., & Grundy, P. (2002). Introduction: Context and Culture in Language Teaching and Learning. Language, Culture and Curriculum, 15(3).

- Brown, H. D. (1994). Principles of language learning and teaching. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.

- Grossi, V. (2009): Teaching pragmatic competence: Compliments and compliment responses in the ESL classroom. AMEP Research Centre Volume 24 No 2.

- Koike, D. A., & Pearson, L. (2005). The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence. System Volume 33, Issue 3.

- Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford: Oxford University, Press

- Leech, G. (1983). Principles of Pragmatics. London: Longman.

-Levinson, Stephen C. (1983) : Pragmatics. Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge University Press.

- Maryam Farnia & Raja Rozina Raja Suleiman Contrastive Pragmatic Study and Teaching Culture in English Language Classroom – A Case Study.

http://www.researchgate.net/publication/213917404_Contrastive_pragmatic_study_and_teaching_culture_in_English_language_classroom-_a_case_study

- Nelson, G., Al-Batal, M., & Echols, E. (1996): Arabic and English compliment responses: Potential for pragmatic failure. Applied Linguistics, 17(4), 411–432.

- Orecchionni, C-K. (2003): Les actes de langage dans le discours: théorie et fonctionnement. Nathan, paris.

- O'sullivan,W. (2007) : A study on Politeness teaching to English Learners in China. The International Journal of Language Society and Culture.Issue 23.

- Pu, Z. (2007) : La politesse comme entrée pour l'acquisition/ apprentissage d'une langue étrangère. Synergies Chine, n°2.

- Risager, K.(1998): Language Teaching and the Process of European Integration. In Byram M. (ed), Language Learning in intercultural perspective. Cambridge.

-Stern,H.H.(1983):FundamentalConceptsofLanguageTeaching.London,OxfordUniversityPress.

- Stern, H. H. (1992): Issues and options in language teaching. Oxford.

- Tomalin B. (2008). Culture - the fifth language skill. Available at

http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/culture-fifth-language-skill.

- Yule, G. (1996). Pragmatics. In H. G. Widdowson (Ed.), Oxford introductions to language study: Oxford University Press.

- Zhang, Y.(2012) : Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinoi. Thèse Doctorat, Université du Maine. http://hal. archives ouvertes.fr/docs/00/79/31/42/PDF/2012LEMA3010.pdf.