

الكفاءة الثقافية بين الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم
اللغات وإرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية

**Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) ve ACTFL
Yeterlilik Kılavuzları Arasındaki Kültürel Yeterlilik**

**Cultural Competence between the Common European
Framework of Reference for Languages (CEFR) and the
ACTFL Proficiency Guidelines**

Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇIN

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi A.B.D.
Gazi University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, Division of
Arabic Language Education
Ankara / Türkiye
mhsucin@gazi.edu.tr
ORCID: 0000-0003-4433-7468

Sondos ODEH

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı
Gazi University, Institute of Educational Sciences, Foreign Languages Education Department, Division of
Arabic Language Education
Ankara / Türkiye
son.odeh@gmail.com
ORCID: 0009-0001-8619-1332

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 07.10.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 20.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December

Cilt / Volume: 3 • Sayı / Issue: 2 • Sayfa / Pages: 363-384

Atıf / Cite as

SUÇIN, M. H., ODEH, S., (2025). Cultural Competence between the Common European Framework of
Reference for Languages (CEFR) and the ACTFL Proficiency Guidelines,
Lisânî İlimler Dergisi, 3(2), 363-384.

Doi: 10.5281/zenodo.18033025

İntihal / Plagiarism

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi.

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Yayın Hakkı / Copyright®

LİDER, Lisânî İlimler Dergisi, uluslararası, bilimsel ve hakemli bir dergidir. Tüm hakları saklıdır.
Journal of Linguistic Studies is an international, scientific and peer-reviewed journal.

All rights reserved.

Dergimizde yayımlanan makaleler,

Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası (CC BY 4.0) ile lisanslanmıştır.

*The articles published in our journal are licensed under
Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).*



الملخص

تتطرق هذه المقالة إلى البحث في العلاقة بين الثقافة وتعليم اللغة الأجنبية، وتسعى في هدفها الأساسي إلى وصف ما ورد في الكفاءة الثقافية في الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية، وقد غنيت هذه المقالة في البحث في أشهر إطارين من أطر تعليم اللغات الأجنبية، وهما الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، وإرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، وذلك من خلال عرض ما جاء في كلا الإطارين في الكفاءة الثقافية ثم المقارنة بينهما، وقد خلصت هذه المقالة إلى وجود اختلاف بين الإطارين في تقديمهما للثقافة وذلك من حيث الشكل والمضمون.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الثقافية، الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، ACTFL، CEFR.

Öz: Bu makale, kültür ile yabancı dil öğretimi arasındaki ilişkiyi ele almakta ve özellikle kültürel yeterliğin yabancı dil öğretiminde kullanılan küresel çerçevelerde nasıl yer aldığını incelemektedir. Çalışma, bu alandaki en yaygın iki çerçeve üzerine odaklanmaktadır: Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi (CEFR) ve Amerikan Yabancı Diller Öğretimi Konseyi Yönergeleri (ACTFL). Her iki çerçevenin kültürel yeterlik anlayışı tanıtılmış, ardından içerik ve sunum biçimleri bakımından karşılaştırılmıştır. İnceleme sonucunda, söz konusu iki çerçevenin kültürü ele alış tarzlarında hem biçimsel hem de içeriksel düzeyde farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kültürel yeterlik, Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi, Amerikan Yabancı Diller Öğretimi Konseyi Yönergeleri, CEFR, ACTFL.

Abstract: This article examines the relationship between culture and foreign language education, with a primary focus on how cultural competence is represented in global frameworks for language teaching. The study specifically addresses the two most prominent frameworks: the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Guidelines. It first describes how cultural competence is articulated within each framework and then compares them. The findings reveal that the two frameworks differ in their treatment of culture, both in form and in substance.

Keywords: Cultural competence, Common European Framework of Reference (CEFR), American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Guidelines.

1. مقدمة:

احتلت الدراسات الثقافية حيزًا واسعًا في البحث العلمي، ولا سيما في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، منذ أن حاول إدوارد تايلور تقديم أول تعريف شامل للثقافة، حين وصفها بأنها ذلك الكل المركب الذي يضم المعارف والمعتقدات والفن والأخلاق والقانون والعادات وسائر القدرات التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضوًا في المجتمع (Tylor, 1871, p.1). ولا شك أن الثقافة لا يمكن فصلها عن الهوية والمعتقدات الفردية والجماعية، كما لا يمكن فصلها عن الممارسات اليومية والتجارب الجمعية التي تشكل إطار حياة الإنسان.

وفي هذا السياق برز علم اللسانيات بوصفه علمًا إنسانيًا حيًا، يتطور بسرعة ويؤثر في غيره من العلوم كما يتأثر بها، وهو ما جعله يحتل موقعًا مهمًا في الدراسات الثقافية، لاسيما في مجالات مثل التداولية وعلم اللغة الاجتماعي، فضلًا عن حضوره الواضح في مجال الترجمة حيث تتداخل الثقافة واللغة بشكل عضوي. أما في ميدان تعليم اللغات الأجنبية فقد برز سؤال جوهري ظل حاضرًا في الأوساط التربوية: كيف يمكن إدماج الثقافة في الدرس اللغوي؟ وما حدود ذلك الإدماج بحيث لا يطغى البعد الثقافي فيحول الحصّة إلى درس في الثقافة، ولا يُهمل في الوقت ذاته فتصبح اللغة جافة خالية من بعدها التواصلية والحياتي، مما قد يفضي إلى انفصال المتعلم عن السياق الحقيقي للغة التي يدرسها.

ومن هذا المنطلق تتحدد مشكلة هذه الدراسة في محدودية الاهتمام بالكفاءة الثقافية مقارنة بالكفايات اللغوية الأخرى، إذ غالبًا ما تُتناول الأطر العالمية للكفاءة اللغوية. مثل الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) وإرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL). من زاوية لغوية بحتة، دون إيلاء العناية الكافية للبعد الثقافي ومكانته في عملية تعليم اللغات وتعلّمها. ومن هنا تطرح الدراسة سؤالين رئيسيين: كيف قدّم كل من CEFR و ACTFL مفهوم الكفاءة الثقافية؟ وما أبرز أوجه الاختلاف بينهما في تناول هذا الجانب؟

تكمن أهمية هذا البحث في كونه يسلط الضوء على حضور الكفاءة الثقافية في الأطر العالمية الأكثر اعتمادًا في وضع المناهج والبرامج التعليمية، كما يهدف إلى الكشف عن الخصائص المميزة لكل إطار من خلال المقارنة بينهما، بما يتيح الإفادة من مواطن القوة وتجاوز مواطن القصور. وتعتمد المقالة في سبيل ذلك على المنهج الوصفي المقارن؛ إذ تبدأ بعرض ما ورد حول الكفاءة الثقافية في كل من الإطار الأوروبي المرجعي المشترك وإرشادات المجلس الأمريكي، ثم تنتقل إلى عقد مقارنة بينهما تكشف جوانب التشابه والاختلاف في تصور الكفاءة الثقافية وموقعها من تعليم اللغات الأجنبية.

يسير هذا المقال وفق خطة بحثية واضحة تُمكن القارئ من تتبع موضوعه خطوة بخطوة. ففي البداية نستعرض أبرز الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الثقافة وتعليم اللغات، بما يتيح تأطير البحث في سياق علمي راسخ. ثم تنتقل إلى مناقشة الثقافة وتعليم اللغة الأجنبية بوصفها مدخلًا نظريًا لفهم أهمية الكفاءة الثقافية. بعد ذلك نسلط الضوء على الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية، فنقدّم نظرة عامة على الإطار الأوروبي المرجعي المشترك (CEFR) مع عرض لمستوياته المرجعية، ثم نتوقف عند إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) مبينين خصائصها الأساسية. يلي ذلك تفصيل دور الثقافة في هذه الأطر،

حيث نعرض الكفاءة الثقافية في CEFR من خلال عناصرها المختلفة مثل استيعاب التعددية اللغوية والبناء على الذخيرة الثقافية، ثم نعرض الكفاءة الثقافية في ACTFL وما تضمنته من معايير وإرشادات. وفي القسم اللاحق نعقد مقارنة بين CEFR و ACTFL من حيث تناول كل منهما للكفاءة الثقافية، مبرزين أوجه الاتفاق والاختلاف. وأخيراً نختم المقال بعرض النتائج والتوصيات التي يمكن أن تُسهم في تطوير الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية.

2. الدراسات السابقة

ثمة دراسات كثيرة في مجال تعليم الثقافة في سياق تعليم اللغة الثانية، حيث تنوعت هذه الدراسات في موضوعاتها، فمنها ما تناول أهمية الدرس الثقافي في تعليم اللغة الثانية، ومنها ما قام بتحليل المضامين الثقافية في مناهج تعليم اللغة الثانية، ومنها ما قام بتقديم نماذج وتطبيقات عملية حول تقديم الدرس الثقافي بصورة فعالة، ومن الدراسات في المجال الثقافي أيضاً ما قام بدراسة ما أسسته الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية من نظريات في مجال الدرس الثقافي، الذي هو موضوع هذه الدراسة.

فمن ضمن الدراسات التي تناولت الدرس الثقافي عموماً، دراسة أجراها د. مؤمن العناني (العناني، 2020) بعنوان "المخرجات الثقافية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها معايير نواتج التعليم"، حيث تناول فيها الثقافة واللغة والدمج بينهما، حيث أدرج أهمية التدرج في مستويات الثقافة في تعليم اللغة الثانية وهي المعرفة فالوعي بالكفاءة، كما عرض الباحث لمؤشرات جودة الثقافة لدى المتعلمين، لكل مستوى من مستويات الثقافة الثلاثة التي حددها، وقد اقترح الباحث معياراً لفحص جودة الكفاءة الثقافية لدى المتعلمين.

وفي دراسة أخرى قام بها كل من Byram & Kramersch عُنونت بسؤال مباشر وهو: لماذا يصعب تعليم اللغة كثقافة؟ حيث حاولا الإجابة عن هذا السؤال استناداً لمثالين، أولهما من ندوة تدريبية لمعلمي الألمانية كلغة أجنبية في الصين، والثاني من صف لتعليم اللغة الألمانية في إحدى الجامعات الأمريكية، وقد ناقشا في الدراسة فكرة أن فهم الثقافة مرتبط بالحالة الاجتماعية والتاريخية، وأن وجهات النظر المختلفة المتعلقة بالتاريخ ليست صعبة الفهم فحسب، وإنما يستحيل القبول بها بالنسبة للكثيرين، وقد توصلت الدراسة إلى ثلاثة مخاوف عبر عنها معلمو اللغة كثقافة، وهي الخوف من الصور النمطية، نقص المعرفة الثقافية لدى المعلمين، والمتطلبات الحديثة التي يتطلبها مجال تعليم اللغة الثانية، كمشاركة المتعلم في الدرس بدلاً من الاكتفاء بتلقيه (Byram & Kramersch, 2008).

أما في سياق المقارنة بين الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية فجاءت دراسة بعنوان "دراسة مقارنة بين توجهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات" لإسلام يسري الحديقي، الذي تناول مواضع الاختلاف والتشابه بين كلا الإطارين حيث توصلت الدراسة إلى نتائج منها اتفاق الإطارين في عدة جوانب منها اعتمادهما على أطر مسبقة، إمكانية استخدامهما في التقييم، كما اختلفا من حيث الحجم والسعة حيث تفوق الإطار الأوروبي على الأمريكي في ذلك (الحديقي، 2023) وقد تناولت دراسة الحديقي مقارنة بين الإطار الأوروبي وتوجهات المجلس الأمريكي بشكل عام دون تخصيص المقارنة في جانب من جوانب الكفاءة،

بينما خصصت دراستنا هذه المقارنة بين الإطار الأوروبي وإرشادات المجلس الأمريكي في جانب الكفاءة الثقافية حصراً، وهو الأمر الذي يشكل فرقاً بين الدراستين.

وفي دراسة بعنوان "الثقافة والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات: دراسة تحليلية مقارنة لمدونة نصوص أعوام 2001 و2018 و2020" حيث عملت هذه الدراسة على البحث في ورود المصطلحات الخاصة بالثقافة في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية عبر تتبع هذه المصطلحات في مدونة لغوية للوثائق الثلاث الخاصة بالإطار الأوروبي المرجعي المشترك CEFR التي صدرت في الأعوام 2001, 2018, 2020 وقد توصلت الدراسة من خلال هذا التحليل إلى نتائج عدة منها أن المصطلحات المتبعة في عام 2001 كانت "الثقافة الهدف، الثقافة الأجنبية"، بينما لم ترد بهذا الشكل في النصوص الصادرة عام 2018 و2020 وإنما استبدلت بمصطلحات مثل "الكفاءة بين الثقافات، التعليم بين الثقافات، اللقاءات بين الثقافات، التبادل بين الثقافات، الحوار بين الثقافات." (Dolmaci, 2021).

وفي رسالة دكتوراة أجريت في جامعة كانساس في الولايات المتحدة الأمريكية عُنوت ب: هل وصلنا هناك؟ دراسة نوعية حول تطبيق عناصر ACTFL الثلاثة (المنتجات، الممارسات، وجهات النظر) في المحتوى واستراتيجيات التدريس المستخدمة لتطوير الكفاءة التواصلية بين الثقافات في صف تعلم اللغة الأجنبية " حيث هدفت الدراسة إلى تحليل كيفية تمثيل العناصر الثلاثة: المنتجات، الممارسات، ووجهات النظر في المناهج الدراسية، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقييم، وقد أجريت الدراسة وفق المنهج النوعي، حيث شارك في الدراسة مطورو محتوى الكتب المدرسية للغات الأجنبية، المدربين في برامج إعداد المعلمين، ومعلمو اللغات الأجنبية في المدارس، وقد توصلت الدراسة إلى ضعف عنصر الممارسات الثقافية، كما لاحظت الدراسة أن المعلمين مازالوا ينشؤون محتوى ثقافياً بأنفسهم نظراً لقلته في المناهج التعليمية، وقد استنتجت الدراسة أيضاً أن تدريس اللغات الأجنبية ما يزال يركز على اللغة الأكاديمية مقارنة بالاهتمام بتطوير كفاءة التواصل بين الثقافات (Marrs, 2014).

3. الثقافة وتعليم اللغة الأجنبية

لا تقتصر اللغة على كونها مجرد أداة للتواصل، بل هي أيضاً وسيلة للتعبير عن الهوية الثقافية والواقع الاجتماعي، كما أنها تعكس طريقة تفكير وثقافة المتحدثين بها، وهي ليست منفصلة عن السياق الاجتماعي والثقافي. ترى Kramsch أن تعلم لغة أجنبية لا ينحصر فقط في تعلم قواعد النحو والمفردات، بل هو أيضاً عملية لاكتساب وعي بين الثقافات، الأمر الذي ينمي عند الطلاب التفكير بطريقة ناقدة في ثقافتهم وفي ثقافة اللغة التي يتعلمونها، كما تقترح أمثلة حول كيفية دمج الثقافة في تعليم اللغة، مثل استخدام الأدب والمواقف الحياتية التي تعكس التفاعلات الثقافية، ووضع اللغة ضمن قيمها الاجتماعية وقولها السياقية التي تعبر عنها (Kramsch, 1993).

مفهوم الثقافة في صفوف تعليم اللغة لا ينحصر في الممارسات الثقافية المباشرة أو النصوص التي تحتوي على مضامين ثقافية واضحة فقط، ولكن الثقافة موجودة في البني والتركيب الأساسية للغة، فعلى سبيل المثال أول ما يواجه متعلم اللغة العربية في المستوى المبتدئ سؤال: كيف حالك؟ الجواب الأكثر تداولاً في الثقافات العربية، هو "بخير، الحمد لله"، إلا أن الطلاب الناطقين باللغة الإنجليزية والناطقين باللغة التركية يقعون في خطأ الإجابة بهذا الشكل: "بخير،

الحمد لله، شكراً"، في حين أن الجواب المتداول ثقافياً لا يحتوي على كلمة "شكراً"، إضافة إلى أن تضمين كلمة شكراً في الجواب بات معروفاً عند الناطقين بالعربية أن قائل هذا الجواب غير عربي كونه يعد خطأ شائعاً نتج عن التأثر باللغة الأم، وجوابه هذا غير متفق مع العرف الثقافي في الإجابة على سؤال "كيف حالك؟" يتم التعرض لهذا الموقف في أول درس من دروس اللغة العربية، الأمر الذي يثير التساؤل لديهم حول عدم احتواء الجواب على كلمة "شكراً"، مما يؤكد أن متعلم اللغة الثانية يُواجه بالفعل بالجوانب الثقافية في المستويات المبتدئة في تعلم اللغة.

كما يشمل مفهوم الثقافة الممارسات والأفعال الثقافية اليومية التي يقوم بها أبناء اللغة في بيئتهم، حيث تعمل بعض معاهد اللغة على تعليم الثقافة بشكل مباشر وذلك عبر محاكاة وصناعة هذه الممارسات ضمن دروس تعليم الثقافة في صفوف تعليم اللغة، فعلى سبيل المثال قام معهد لتعليم اللغة العربية في عمان - الأردن بأخذ طلابه في موسم قطاف الزيتون في رحلة عملية إلى أشجار الزيتون لممارسة هذا النوع من التقليد الذي يمارس في بعض البلاد العربية بشكل سنوي، يقوم الطلاب في هذا المعهد بهذه الممارسة الثقافية مع ما يصابها من ممارسات مثل تحضير بعض الأطعمة التقليدية وتناولها بشكل جماعي، ترديد الأغاني الشعبية، وأداء بعض الرقصات الشعبية مثل رقصة الدبكة (Sijal Institute on Instagram, 2022).

من الصعب تدريس ثقافة اللغة الثانية بمعزل عن استحضار الطالب لثقافته الأصلية، فمن جهة فإن استحضار الوعي الثقافي للمتعلم يساهم في تنمية وعيه الثقافي وتفاعله مع ثقافة اللغة الثانية فكيف يمكننا طلب هذه المهمة منه إذا لم نوجهه إلى استحضار ثقافته الأصلية والتفاعل مع الثقافة الجديدة، ومن جهة أخرى فاستحضار ثقافته الأصلية يشكل له أرضية ثابتة يعزز من خلالها أداء وظائف لغوية منها المقارنة والسرد والوصف.

ففي تجربة عملية أجرتها Kramrsch في فصل تعليم اللغة الألمانية كلغة أجنبية في الولايات المتحدة الأمريكية، حين استعرضت لطلابها قصة باللغة الألمانية لطفل تركي كان يواجه مشكلة هوية حينما كان يُرفض من قبل أصدقائه الألمان بسبب كونه "أجنبي" حيث أثارت هذه القصة العديد من الأسئلة من طلاب Kramrsch حول مفهوم الكلمة التي بُنى عليها القصة وهي كلمة "أجنبي".

كما اختلفت تفسيرات الطلاب لهذه الكلمة، وقد لاحظت Kramrsch أن الطلاب لم يفهموا مشاكل الهوية التي يعاني منها الطفل التركي بطل القصة، وقد كانت هذه الملاحظة هي دافعها لإجراء هذه الدراسة، وهي عدم فهم الطلاب لمشاكل ثقافية أخرى غير موجودة في مجتمعهم.

وقد لاحظت في نهاية الدراسة أن استجابات الطلاب للنصوص التي يدرسونها أثناء تعلمهم للغة الأجنبية تختلف بناءً على خلفياتهم الثقافية، وذلك من حيث إدراك المفاهيم الثقافية التي تعد مألوفاً ومتداولة بشكل طبيعي في ثقافة اللغة الثانية، كما دعت Kramrsch إلى التركيز على دور الهوية الثقافية واللغوية في تشكيل فهم الطلاب للغة الثانية (Kramrsch, 2002).

ومن المشكلات التي قد تظهر في أثناء تدريس الثقافة في اللغة الأجنبية هو تدريس الثقافة بمعزل عن المحتوى اللغوي، وكأنها عنصر منفصل عن المهارات اللغوية الأخرى، مما قد يجعل مؤلفي المناهج والمعلمين يضعونه في آخر أولويات التدريس مقارنة بتدريس مهارات اللغة أو المفردات والقواعد والمكونات اللغوية الأخرى، وذلك في ظل كثافة وازدحام البرامج الدراسية، كما يواجه

بعض المعلمين مشكلة في تدريس الثقافة تتمثل في خوفهم من قلة معرفتهم الثقافية الدقيقة في ثقافة اللغة الأجنبية التي يدرسونها، وذلك في حال كان المعلم ينتمي لثقافة أخرى غير ثقافة اللغة التي يدرسها، أو لأسباب أخرى تعود لضعف المعرفة الثقافية (Griffith & Lim, 2024).

ومن الجدير بالذكر أن النظرة إلى متعلمي ومتحدثي اللغة الثانية الآن باتت أكثر تقديراً واعتباراً، حيث يُنظر إليهم على أنهم أفراد فاعلون ثقافياً واجتماعياً مع التركيز على أنهم غير ناقصي الكفاءة في سياق الكفاءة اللغوية في اللغة الثانية، ولذلك ظهرت منهجية بحثية تقوم بتحليل المحادثات الشفوية الطبيعية بين المتعلمين، وذلك بغرض الكشف عن أساليب الحديث المتبعة، مثل التناوب في الحديث بين المتحدثين، والإشارات الثقافية والاجتماعية، وغيرها مما سيرد لاحقاً في معايير الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية (Barraja-Rohan, 2011).

4. الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية

4.1 الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات CEFR: نظرة عامة

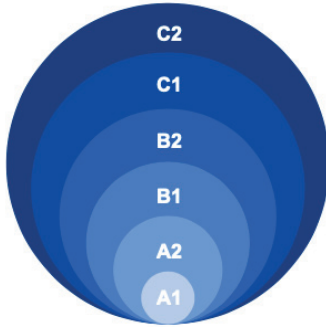
ظهرت النسخة التجريبية الأولى المؤقتة للإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات بين عامي 1996 و 1998 وقد ظهرت النسخة الرسمية الأولى في عام 2001، وتوالت عليها عدة تحديثات في أعوام مختلفة، أما التحديث الأخير فهو الذي بين يدينا الآن ويقع تحت عنوان الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها وصدر عام 2020.

وُضع الإطار الأوروبي ليكون مرجعاً شاملاً يحتوي على العناوين الرئيسية المتعلقة بتعليم اللغات، إلا أنه لا يُعنى بالمداخل التربوية لتعليم اللغة، كما أنه لا يقترح طريقة معينة للتدريس، ينظر الإطار الأوروبي لمتعلمي اللغة على أنهم مستخدمون للغة يتواصلون بها ويتفاعلون اجتماعياً معها، لذلك فالإطار الأوروبي يعتني بالمتعلم في مواقف الحياة الحقيقية، لذلك فمقياسه المقترح في التقييم هو قدرة المتعلم على التواصل في هذه المواقف والثبات عليها وتعزيزاً لهذه الفكرة فالإطار الأوروبي يتضمن فصلاً عن المهمات، مهمات الحياة الواقعية والمهمات التربوية، وما يجعلها سهلة أو معقدة التنفيذ، وكيف يمكن تمثيل هذه المهمات في الصف، كما يرى الإطار الأوروبي أن النموذج التقليدي في اعتماد المهارات اللغوية وتقسيمها إلى أربع مهارات نموذج غير قادر على فهم واقع التواصل المتمثل في الأنشطة اللغوية التواصلية، لذلك نجد أنه يقسم أنماط التواصل إلى أربعة أنماط وهي: التلقي، الإنتاج، التفاعل والوساطة، وفيما يلي جدول الأساس الوظيفي الكلي لفئات الإطار الأوروبي للأنشطة اللغوية التواصلية (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص 44، 47، 48).

الوساطة	التفاعل	الإنتاج	التلقي	
الوساطة في التواصل	كمثال، المحادثة	كمثال، المنولوج المحفوظ: وصف التجارب	كمثال، القراءة بوصفها نشاطاً ترفيهياً	الاستخدام الإبداعي لغة بين الأشخاص
الوساطة في النص	كمثال، تبادل المعلومات المتعلقة بالحصول على السلع والخدمات	كمثال، المنولوج المحفوظ: تقديم المعلومات	كمثال، القراءة للمعلومات والحجج	استخدام اللغة المتعلقة بالمعاملات
الوساطة في المفاهيم	كمثال، المناقشات	كمثال، المنولوج المحفوظ: عرض قضية (في مناظرة).	مُدمج مع القراءة من أجل المعلومات والحجج	استخدام لغة التقويم وحل المشكلات

يرير الإطار الأوروبي اعتماده للتقسيمات المقترحة في الجدول بدلاً من المهارات الأربعة بأن التقسيمات التي اعتمدها تبدو أقرب لطريقة استخدام الناس للغة أكثر من تقسيمها التقليدي في إطار المهارات الأربعة، كما أنه يرى أن هذه التقسيمات يسهل مواءمتها مع المهمات الصفية التي تعتمد على المجموعات الصغيرة، بالإضافة إلى ذلك فهذه التقسيمات تسهل عملية التقييم (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص 49).

يحتوي الإطار الأوروبي على محورين، محور يصف الأنشطة وجوانب الكفاءة ومحور تصنيفي أشبه بخارطة الطريق، يتمثل في المستويات التي يتقدم فيها المتعلمون، والتي تمكنهم من فهم التدرج في المخطط الوصفي، وقد وضع الإطار الأوروبي أن هذه المستويات الستة لا يُقصد بها أن تكون مقياساً لغوياً مطلقاً للمتعلّمين، وهي عبارة عن ستة مستويات مرجعية موضحة في الشكل الدائري الآتي (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص 52).



لخص الإطار الأوروبي المستويات في ثلاث فئات عامة وهي: المستخدم الأساسي (A1, A2) والمستخدم المستقل (B1, B2) والمستخدم الكفاء (C1, C2) وقد حددت هذه المستويات بالتفصيل في الوصفات التوضيحية، كما حددت بالإضافة إلى ذلك الخصائص الرئيسية للمستويات (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص 52، 53).

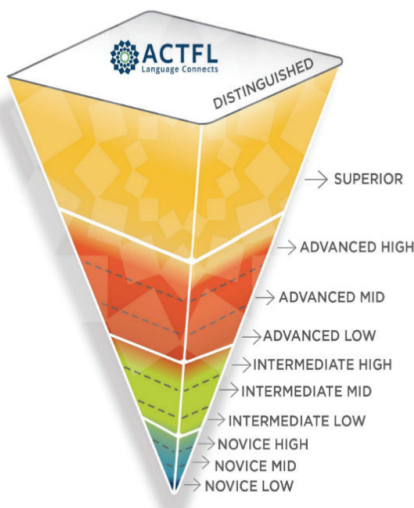
4.2 المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL: نظرة عامة

تأسس المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية في عام 1967 كفرع صغير من جمعية اللغات الحديثة MLA

وسرعان ما قدم المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية إرشادات الكفاءة لتعليم اللغات الأجنبية بالتعاون مع مجتمع المائدة المستديرة للغات المشتركة لأول مرة في عام 1986 ثم أجري عليها بعد ذلك تعديلات بين عام 1999 وعام 2001 وفي عام 2012 تم إضافة مستوى

رئيسي جديد وهو المستوى المتفوق ليصبح عدد المستويات الرئيسية خمسة مستويات (ACTFL proficiency guidelines, 2012, p3).

وقد ظهر آخر تحديث لإرشادات المجلس الأمريكي في عام 2024، حيث صدرت الإرشادات في كتاب متكامل طرأت عليه بعض التغييرات عن النسخة التي تسبقه.



يقدم المجلس الأمريكي كل مهارة على حدة، المحادثة فالكثابة فالاستماع فالقراءة، كما احتوت كل مهارة على إرشادات الكفاءة ومقاييس طرق الاتصال ومعايير الأداء، وهي مقسمة حسب المستويات الرئيسية والفرعية، وهي المبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتميز والمتفوق والمستويات الثلاثة الأولى فقط تتضمن مستويات فرعية، هي الأدنى والأوسط والأعلى وذلك وفقاً للشكل الهرمي الآتي (ACTFL proficiency guidelines, 2012, p11)

كما يقدم المجلس الأمريكي مقاييس طرق الاتصال ومعايير الأداء التي تقدم العناصر الآتية: الوظائف، السياق والمحتوى، نوع

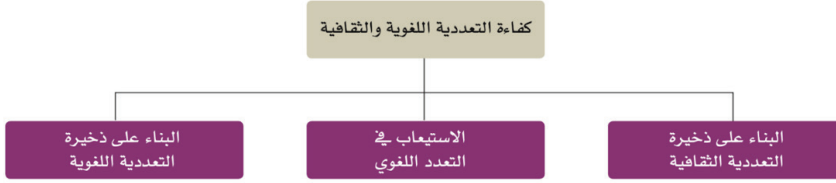
الخطاب، التحكم اللغوي، المفردات، استراتيجيات التواصل، والوعي الثقافي الاجتماعي، حيث يقدم هذه المعايير بتقسيمها إلى نمط تفاعلي ونمط تقديمي باستثناء المستويين الأعلى المتميز والمتفوق، حيث يقدمهما بصورة عامة بدون تقسيمهما إلى نمطين (ACTFL proficiency guidelines, 2024).

5. الثقافة في الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية

5.1 الكفاءة الثقافية في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك CEFR

كفاءة التعدد اللغوي والثقافي

ورد في نسخة الإطار الأوروبي عام 2001 مفاهيم التعددية اللغوية والتعددية الثقافية، وقد عُدت نقطة انطلاق في إعداد الواصفات المتعلقة بكفاءة التعدد اللغوي والثقافي، يعطي الإطار الأوروبي أهمية كبيرة للتنوع الثقافي واللغوي على مستوى الفرد، ويصف متعلمي اللغة بأنهم "وكلاء اجتماعيين" ذلك لأنهم يستفيدون من مصادرهم اللغوية والثقافية في المشاركة في السياقات الاجتماعية، يرى الإطار الأوروبي أن تجربة الفرد هي عبارة عن سياقات ثقافية متنوعة تشكلت من لغة البيت إلى لغة المجتمع ثم إلى اللغات الأخرى التي اكتسبها، ويوضح مفهوم كفاءة التعددية اللغوية والثقافية من خلال الشكل الآتي (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص149).



يرى الإطار الأوروبي بضرورة التماشي مع التغير الجذري الذي حصل في مجال تعليم اللغات، حيث انتقل تعلم اللغات من فكرة تحقيق الإتقان في لغة مكتسبة أو أكثر إلى فكرة تطوير الذخيرة اللغوية التي تحتوي على جميع القدرات اللغوية (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص149).

يركز الإطار الأوروبي على عدة نقاط تدعم فكرته حول كفاءة التعددية اللغوية والثقافية منها ترابط وتداخل اللغات عند الفرد، وأن الكفاءة التواصلية عبارة عن معارف اللغات المختلفة وخبراتها مجتمعة، كما أن الإتقان اللغوي للغة المكتسبة ليس هدفاً بحد ذاته، وإنما القدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية والتواصلية هو الهدف الأهم.

كما راعى الإطار الأوروبي مفاهيم أخرى تصب في المجال ذاته، وهي الاهتمام بالتواصل بين الثقافات، وقد ظهر تعبير "التواصل بين الثقافات" مؤخراً في مجال اللغويات التطبيقية، حيث اعتنى اللغويون التطبيقيون به في مجال تعلم وتعليم اللغة الثانية، وذلك لتعزيز الوساطة بين الثقافات والتفاعل الشخصي في ظل التنوع (Kramsch, 2014).

حيث يبين الإطار الأوروبي هذا المفهوم من خلال القدرة على التعامل مع الآخر المختلف ثقافياً وذلك لتحديد مواطن التشابه والاختلاف، وفي سياق المشتراك بين اللغات فالإطار الأوروبي يشجع فكرة البحث عن المشتراك اللفظية التي لا تندرج تحت عنوان الأصدقاء المزيين، ويشجع على ضرورة استخدام الدخول اللغوي للفرد بين اللغات التي يعرفها، والسعي الدائم إلى الوعي بمبدأ التعددية اللغوية والثقافية، إضافة إلى ذلك فقد اهتم الإطار الأوروبي بتوجيه مصممي المناهج التعليمية إلى التركيز على فكرة التنوع اللغوي والثقافي في أثناء تصميمهم للمناهج (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص 150).

وفي توضيح لعناصر الشكل السابق "كفاءة التعددية اللغوية والثقافية" طرح الإطار الأوروبي في أدبياته عدة مفاهيم عامة ينطلق منها في توصيف هذه العناصر، تلتخص هذه المفاهيم في دعم التنوع الثقافي من خلال ضرورة فهم الفرد لوجود اختلافات ثقافية بين الثقافات في المجال اللغوي، وإدراك التنوع والاختلاف ليس كافياً فحسب، بل عليهم أيضاً أن يدركوا أن ما هو مستحسن ومقبول في ثقافة قد ترفضه تماماً ثقافة أخرى، وينطبق ذلك على الاختلافات الموجودة في الإيماءات والأسلوب والمواقف، ومن ثم يتعين على الأفراد وبعد إدراكهم لوجود هذا التنوع والاختلاف أن يحسنوا التصرف، ويبدو اللطف إزاء المواقف التي يتعرضون لها، وأن يحاول الأفراد أن يبحثوا عن المشتراك الموجودة بينهم ثقافياً لتقريب وجهات النظر (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص151).

وفي العنصر الأول من عناصر كفاءة التعددية اللغوية والثقافية عنصر "البناء على ذخيرة التعددية الثقافية" يوضح الإطار الأوروبي في جدول تفصيلي واصفات كل مستوى من المستويات الستة التي حددها الإطار.

ففي المستوى الذي يسبق A1 فالفرد في هذا المستوى لا يملك واصفات توضيحية، أما في المستوى A1 فالفرد يملك بعض السمات في معرفة الترقيم وقياس المسافات والإخبار في الوقت، مع احتمالية أن يواجه صعوبات في تعاملاته في الحياة اليومية.

وفي مستوى A2 يبدأ الفرد في هذا المستوى بإدراك السلوكيات الثقافية الأساسية كالتحية والتوديع والشكر والاعتذار كما تبدأ عنده القدرة على إدراك أن سلوكه قد يفهم عكس ما يقصده، لكنه يستطيع شرح ذلك، كما يمكنه تصور الصعوبات التي قد يتعرض لها في أثناء تعامله مع أفراد من ثقافات مختلفة.

وبالانتقال لمجموعة المستخدم المستقل حسب توصيف الإطار الأوروبي فإن الفرد في مستوى B1 ينتقل إلى مرحلة متقدمة من الإدراك الثقافي نظرياً وعملياً، حيث يستطيع الفرد في هذا المستوى أن يتصرف بشكل يتوافق مع الثقافة الجديدة من حيث التواصل البصري والمسافات بين الأشخاص، كما يفهم سمات ثقافته والثقافة الأخرى ويستطيع شرحها وتفسيرها للطرفين، كما يفهم ويتفاعل بعبارات بسيطة مع ما يبدو مألوفاً في الثقافة الأخرى وغريباً في ثقافته والعكس، أما في مستوى B2 فيستطيع فهم ثقافته والثقافات المختلفة، حيث يمكنه تحليل القيم والتصورات المسبقة المرتبطة بثقافته والثقافات الأخرى. كما يتكون لديه تفسير وفهم من الصور النمطية المسبقة عن مجتمعه وعن المجتمعات الأخرى، تظهر أيضاً لديه القدرة على تقييم الممارسات الاجتماعية، والربط بين الأحداث والوثائق من ثقافات متنوعة، والتفاعل بشكل مناسب في مواقف ثقافية متنوعة مع إدراكه لاختلاف السلوكيات والعادات، كما يمكنه المناقشة بموضوعية وتوازن حول المعلومات المقدمة عبر وسائل الإعلام وتفسير الإشارات الثقافية بما يساهم في تجنب سوء الفهم.

أما المستخدم الكفء فيظهر تميزه على مستوى الكفاءة الثقافية ففي المستوى C1 يدرك مبدأ التداولية إدراكاً تاماً ناقداً، كما يتمكن من تفسير وشرح ما يكمن خلف القيم الاجتماعية والممارسات الثقافية بأسلوب لائق ومناسب، كما أنه يدرك جوانب الغموض التي قد تمر بها بعض المواقف الاجتماعية ويحسن التعامل معها.

أما في مستوى C2 فيتميز الفرد فيه بقدرته على التعبير والتصرف وفقاً للسياق المناسب مدركاً لما يحتويه من اختلافات ثقافية. (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص152).

عنصر استيعاب التعددية اللغوية

يهتم هذا العنصر باستيعاب التعددية اللغوية بالتوازي مع الكفاءة الثقافية ويتضمن عدة مفاهيم منها القدرة على الانفتاح للتعامل مع لغات مختلفة، الاستفادة من أوجه التشابه مع تمييز الأصدقاء المزيفين، والاستفادة من المصادر المتاحة باللغات المختلفة.

يتدرج هذا العنصر في قياسه بالتوازي مع تدرج المستويات فنجد في مستوى A1 وA2 تدرج من مستوى المفردات إلى استخدام النص المشترك وما هو متصل بالأسلوب ف A1 يستطيع

فهم معنى الاشارات السهلة وفهم الرسائل من نص قصير سهل، كما يستطيع متابعة التبادلات الاجتماعية البسيطة، أما A2 فيستطيع فهم الرسائل القصيرة، والإعلانات، والتعليمات، والتحذيرات.

وينتقل في مستوى B1 وB2 إلى الاستفادة من أوجه التشابه بين اللغات واستخدام المصادر المشتركة، ففي B1 يستطيع فهم نص في لغة بالاستفادة من فهمه لنص آخر في لغة أخرى كما ينطبق هذا على قدرته على استيعاب وتوظيف ذخيرته اللغوية من تراكيب نحوية وغيره في تعامله مع اللغات الأخرى. أما في المستوى C1 وC2 فلم يرد واصفات لهذا العنصر (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص 153، 154).

عنصر البناء على ذخيرة التعددية اللغوية

يصف هذا العنصر مجاء في العنصرين السابقين ويتضمن عدة مفاهيم منها ضرورة توقع الوقت المناسب لاستخدام العديد من اللغات ومهارة المزج بين اللغات متى ما دعت الحاجة لذلك كما يتضمن هذا العنصر تشجيع الأفراد على استخدام لغات مختلفة وإعطائهم أمثلة على ذلك.

أما هذا العنصر فيتدرج في المستويين A1 وA2 في الاستفادة من المصادر اللغوية في التعاملات اليومية حيث يصف هذا العنصر الفرد في المستوى A1 بأنه يستطيع استخدام ذخيرته اللغوية المحدودة في المواقف اليومية البسيطة لكن بشرط أن يتعامل مع محاور متعاون، وفي المستوى A2 وفي إطار ذخيرته اللغوية المتعددة يستطيع أن يطلب مساعدة أو توضيح وأن يجري عمليات سهلة ويستخدم الاشارات السهلة

ثم ينتقل في المستويين B1 وB2 إلى استخدام اللغة بشكل إبداعي، حيث يستطيع في المستوى B1 تهيئة نفسه لاستخدام ذخيرته اللغوية المتعددة في التعامل مع موقف غير متوقع.

وقد أسهب الإطار الأوروبي في وصف المستوى B2 للفرد في هذا المستوى يستطيع أن يناوب بين استخدامه للغات بكفاءة مع أولئك الأشخاص الذين لا يملكون لغة مشتركة كما يستطيع بهذه المناوبة بين اللغات أن ينقل معلومات متخصصة كما يستطيع في إطار ذخيرته اللغوية المتعددة أن يوضح المهام والخطوات الرئيسية والقرارات التي يجب اتخاذها.

يستمر على هذا النحو في المستويين C1 وC2 مع تطور قدرته على التعامل مع المفاهيم المجردة والمعقدة (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص 154).

ففي المستوى C1 يتمكن من المبادلة بين اللغات بمرونة ومن المشاركة بشكل فعال في محادثة بلغتين أو أكثر كما يستطيع استخدام وشرح مصطلحات تخصصية في الموضوعات المجردة والتخصصية، تنطبق القدرة على التعامل مع الموضوعات المجردة في المستوى C2 أيضاً مع قدرته على التعامل مع المستوى البلاغي وملاحظة أوجه التشابه والاختلافات بين الاستعارات في اللغات المختلفة (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص 155).

لا يقتصر الأمر في تناول الثقافة وما يتعلق بها في الإطار الأوروبي على توصيف كفاءة التعددية الثقافية واللغوية فقط، وإنما يقسم الإطار الأوروبي كفاءات اللغة التواصلية إلى ثلاثة أنواع من الكفاءات ويدرج الكفاءة اللغوية الاجتماعية كواحدة من كفاءات اللغة التواصلية، ولا يخفى

مقدار ارتباط الكفاءة الثقافية بالكفاءة الاجتماعية، كما يوضح الإطار الأوروبي كفاءات اللغة التواصلية في الشكل الآتي (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص 157).



هدف الإطار الأوروبي في الكفاءة اللغوية الاجتماعية إلى تقديم صورة تدمج بين ما يتطلبه استخدام اللغة من معرفة بالمهارات الاجتماعية اللازمة، فقد عالج الإطار في هذا القسم قضايا مثل "المحددات اللغوية للعلاقات الاجتماعية وأعراف الكياسة والتعذيب واختلاف الأنماط اللغوية واللهجة والكنة" (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص 156).

يحتوي عنصر الكفاءة اللغوية الاجتماعية على مقياس واحد فقط وهو عنصر الملاءمة الاجتماعية اللغوية، يتضمن هذا المقياس عدة مفاهيم منها إدراك الإشارات الاجتماعية والثقافية خصوصاً المختلف منها والتصرف بشكل مناسب بناءً على ذلك، استخدام الأنماط اللغوية المألوفة ومراعاة الأعراف اللغوية السائدة.

يقدم الإطار الأوروبي في مقياس الملاءمة الاجتماعية اللغوية مقاييس تفصيلية للمستويات، فالفرد في المستوى A1 بإمكانه أداء مهام التواصل الاجتماعي الأساسية واستخدام أسهلها، مثل أداء التحية والتوديع، والطلب بأدب، والشكر، والاعتذار.

أما الفرد في المستوى A2 فتبدأ قدرته في التعبير عن الآراء والمواقف بالظهور، كما يستطيع استخدام أبسط التعابير الشائعة ويستطيع التعامل مع الناس بفعالية وسهولة، إضافة إلى تمكنه من أداء التحية والأحاديث اليومية بشكل مهذب.

وبالانتقال للمستوى B1 فالفرد في هذا المستوى على معرفة بوظائف اللغة وعلى قدرة بالاستجابة لها، كما يعرف الأعراف الاجتماعية البارزة ويدرك الفروقات بين العادات والأعراف والقيم والمعتقدات المجتمعية السائدة.

يتطور الفرد في المستوى B2 ليستطيع المشاركة في النقاشات الاجتماعية ولو تم الحديث بصورة سريعة أو تداخلت معه بعض اللهجات العامية، كما أنه يدرك الإشارات الاجتماعية الثقافية اللغوية ويفسرها، يتسم تعبيره عن نفسه بوضوح وثقة مناسبين للموقف وذلك على المستويين الرسمي وغير الرسمي، كما يملك مفاتيح حسن التصرف أثناء الحديث مع الآخرين باللغة الهدف حيث يستطيع الحفاظ على العلاقة مع محاوره دون إزعاجه دون قصد.

تظهر في المستوى C1 ملامح أعلى للكفاءة اللغوية الاجتماعية، حيث يدرك الفرد في هذا المستوى مجموعة من العبارات الاصطلاحية ومعرفة باللهجة العامية، كما يصبح على معرفة بعدد من الأساليب مثل الأسلوب الفكاهي والأسلوب الساخر، كما أنه قادر على التعامل مع فهم التلميحات في الأفلام والعاميات، ويستطيع أيضاً تقديم النقد والتعبير عن رأيه المختلف بأسلوب مناسب، وبالوصول للمستوى C2 يستطيع الفرد في هذا المستوى المشاركة بشكل طبيعي باللغة الهدف حيث يدرك الجوانب الاجتماعية للاستخدام اللغوي من المستخدمين الأكفاء للغة، كما يملك مهارات مثل الجدل والإقناع والتفاوض والنصح (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص 166).

ومما يثير الانتباه في الإطار الأوروبي تطرقه لكفاءات لغة الإشارة وتقديمه مقاييس واصفات توضيحية لها، فالإطار الأوروبي يؤكد على أن لغة الإشارة مثلها مثل اللغة المنطوقة تحتوي على نفس الوظائف التواصلية، حيث تحتوي لغة الإشارة كما اللغات الأخرى على نظام صوتي وصرفي ونحوي ودلالي، كما تحتوي على عناصر أخرى تعد أساساً لتطبيقها وهي حركات اليد والذراع، وتجدر الإشارة إلى أن لغة الإشارة تختلف من بلد لآخر، بل قد تتعدد في نفس البلد.

يحتوي مقياس كفاءات لغة الإشارة على ثلاثة مقاييس وهي الكفاءة اللغوية، والكفاءة الاجتماعية، والكفاءة التداولية. وفيما يخص الجوانب الثقافية والاجتماعية في بحثنا هذا، فقد تطرق الإطار المرجعي للكفاءة اللغوية والاجتماعية ضمن كفاءات لغة الإشارة.

يحتوي مقياس الكفاءة اللغوية والاجتماعية على عنصر واحد وهو عنصر الملاءمة اللغوية الاجتماعية والذخيرة الثقافية (الاستقبالية والإنتاجية) يذكر الإطار الأوروبي أن هذا المقياس يعادل مقياس الملاءمة اللغوية الاجتماعية في كفاءة اللغة التواصلية الذي سبق عرضه، يتطرق هذا المقياس في كفاءة لغة الإشارة إلى بعض المفاهيم، منها توفر التواصل البصري والاستمرار في أدائه، إدراك الشكل المناسب للتحية والتعارف والتوديع، معرفة وتطبيق المقاييس الاجتماعية المقبولة والمحظورات الاجتماعية وغيرها من المفاهيم.

قسم الإطار الأوروبي عنصر الملاءمة اللغوية والاجتماعية والذخيرة الثقافية إلى طرفين، طرف المتلقي وطرف المنتج. ففي المستوى A1 يملك المتلقي قدرة متواصلة على التواصل البصري مع الطرف الآخر، أما المنتج فيستطيع أداء مهمات التحية والشكر والترحيب بشكل مقبول، كما يستطيع توظيف وسائل مختلفة مثل التلويح باليد وغيرها، كما يمكنه القيام بإشارات مثل رفع اليد أو التواصل البصري للحصول على دوره في الحوار.

وفي المستوى A2 يستطيع المتلقي ملاحظة مدى استجابة محاوره معه بشكل ملائم، كما يلاحظ الاختلافات اليدوية وغير اليدوية التي يستخدمها الطرف الآخر معه، أما المنتج فيمكنه استخدام لغة الإشارة بشكل مناسب مع السياق والمتلقي، مع محافظة دائمة على التواصل البصري مع الطرف الآخر.

يتطور الفرد في لغة الإشارة في المستوى B1 ليتمكن المتلقي من ملاحظة ما هو المناسب من غير المناسب من الطرف الآخر في التحية والوداع، أما المنتج في هذا المستوى فيستطيع تقديم نفسه متضمنًا ذلك ملابسه ومظهره الخارجي بشكل مناسب للجمهور وللمادة التي يقدمها، كما يستطيع توعية الأشخاص بما يتعلق بالأمور الثقافية، وإضافة لذلك فيستطيع أن يتحدث عن الجوانب الثقافية حين يتحدث عن تجاربه في السفر.

والمتلقي في المستوى B2 يستطيع الحكم على الطرف الآخر ما إذا قدم نفسه بصورة مناسبة، كما يستطيع التعرف على التلميحات الثقافية وفهمها، يتمكن من توقع خلفية الطرف الآخر، مثل أصله وعمره ومهنته من خلال تواصله اللغوي، أما المنتج في هذا المستوى فيستطيع توضيح قضايا مهمة في مجتمعات الصم، كما يستطيع الإشارة إلى المكانة الاجتماعية للأشخاص.

أما المتلقي في المستوى C1 فيستطيع تمييز المستوى اللغوي للطرف الآخر من خلال إشارات يده المستخدمة، كما يستطيع إدراك المكانة الاجتماعية للأشخاص من خلال مخاطبة الآخرين له في لغة الإشارة، أما المنتج فيحترم المعايير الاجتماعية والثقافية أثناء إنتاجه للغة، كما يستطيع تكيف مستواه مع مستوى جمهوره، ويستطيع أيضاً تقديم طرفه عن مجتمع الصم.

وفي المستوى C2 يدرك المتلقي الأعراف الاجتماعية والثقافية في النصوص ذات النوع الجديد عليه، أما المنتج في هذا المستوى فلا تتوفر أي واصفات له (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص 184، 185، 186).

5.2 الكفاءة الثقافية في إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL

ستعتمد هذه المقالة أحدث نسخة من نسخ إرشادات المجلس الأمريكي وهي الصادرة عام 2024، وفيما يخص هذه المقالة، وهو عنصر الوعي الاجتماعي الثقافي اللغوي فقد وردت المقاييس مقسمة على المهارات وفي داخل كل مهارة توصيفات مفصلة لكل مستوى لكلا النمطين، التفاعلي والتقديمي، ففي مهارة المحادثة وفي المستوى المبتدئ في النمط التفاعلي يستطيع الفرد استخدام الإيماءات المناسبة ثقافياً والتعبيرات النمطية في المواقف التي تدرب عليها، كما يمكنه الحصول على الفرصة لأخذ دوره في الحديث في المواقف التي تدرب عليها، كما أنه يظهر وعياً بأكثر الفروق الثقافية وضوحاً، إلا أن بعض الإشارات التي قد تحدث سوء فهم قد تفوته في بعض الأحيان، أما في النمط التقديمي فيستطيع الفرد استخدام بعض الإيماءات المناسبة ثقافياً، والتعبيرات الجاهزة، والمحادثات الأساسية (ACTFL proficiency P16) (ACTFL guidelines, 2024).

وفي المستوى المتوسط في النمط التفاعلي يستطيع استخدام بعض المفردات والتعبيرات والإيماءات المناسبة ثقافياً عند المشاركة في المواقف اليومية، كما يملك القدرة على إدراك الاختلافات في السلوكيات ووجهات النظر الثقافية، وهو قادر على التكيف في المواقف المألوفة،

كما يستطيع في النمط التقديمي استخدام بعض المفردات، والتعابير، والإيماءات المناسبة ثقافياً، كما يمتلك حداً من المعرفة بالفروقات الثقافية المتعلقة بالتواصل الشفهي (ACTFL P19) proficiency guidelines, 2024.

وفي المستوى المتقدم في النمط التفاعلي يستطيع استخدام المعرفة الثقافية للتكيف لغوياً وسلوكياً في العديد من التفاعلات الاجتماعية والعمل، كما يمكنه إظهار الوعي الواضح بالفروقات الثقافية المهمة ومحاولة التكيف مع المواقف وفقاً لذلك، أما في النمط التقديمي فيستخدم المعرفة الثقافية المناسبة للسياق التقديمي والتي تعكس الممارسات الثقافية الدارجة (ACTFL proficiency guidelines, 2024, P22).

وفي المستوى المتميز لم يرد ما يخص جانب الوعي الاجتماعي الثقافي في هذا المستوى، أما في المستوى المتفوق فنظراً لأن المتحدثين في المستوى المتفوق يستخدمون اللغة بمهارة ودقة وكفاءة عالية، فإن هذا ينعكس على مناقشتهم للمواضيع التي تتسم بقدرتهم على مناقشة القضايا العالمية والمفاهيم المجردة بطرق مناسبة ثقافياً، كما يمكنهم مخاطبة جمهور متنوع عن طريق تكيف كلامهم بطرق مناسبة ثقافياً، كما أنهم يحسنون استخدام المراجع الثقافية والتاريخية للتعبير عن المعاني التي يريدون إيصالها (ACTFL proficiency P23) guidelines 2024,

وفي مهارة الكتابة والفرد في المستوى المبتدئ في النمط التفاعلي، يمكنه في الكتابة استخدام التعبيرات والصيغ المناسبة ثقافياً وذلك في المواقف التي تتم ممارستها بشكل متكرر، كما قد يظهر أحياناً وعياً بأشهر الأعراف الثقافية، أما في النمط التقديمي فيمكنه استخدام الأنماط الأساسية وبعض التعبيرات والصيغ المناسبة ثقافياً.

وبالانتقال للمستوى المتوسط في النمط التفاعلي فيستخدم الفرد استخدام بعض المفردات والتعبيرات الاجتماعية والثقافية المناسبة عند المشاركة في المواقف اليومية، كما أنه يدرك أن هناك اختلافات في السلوكيات والمنظورات الثقافية حيث يمكنه التكيف مع المواقف المألوفة، وفي النمط التقديمي يمكن للفرد استخدام بعض المفردات والتعبيرات الاجتماعية والثقافية المناسبة، كما يمكنه إظهار بعض المعرفة بالاختلافات الثقافية المتعلقة بالتواصل الكتابي (ACTFL proficiency guidelines, 2024, p28, 30).

والفرد في المستوى المتقدم في النمط التفاعلي، قادر على استخدام المعرفة الاجتماعية الثقافية للتعامل لغوياً وسلوكياً مع العديد من المواقف الاجتماعية والمتعلقة بالعمل، كما يظهر الوعي الواضح بالاختلافات الثقافية المهمة التي يحاول التكيف معها، أما في النمط التقديمي فتظهر لديه القدرة على ممارسة المعرفة الاجتماعية الثقافية المناسبة لسياق العرض والتي تعكس الممارسات والرؤى الثقافية الدارجة.

أما في المستوى المتميز فلم يرد ما يخص جانب الوعي الاجتماعي الثقافي في هذا المستوى، كما يتميز الفرد في المستوى المتفوق بموافقة إنتاجه اللغوي الكتابي مع الأنماط الثقافية السائدة. كما أن كتابته مصاغة بمهارة ومنظمة بطريقة تعكس أنماط التفكير الثقافية للقراء (P32, 33) (ACTFL proficiency guidelines, 2024).

أما في مهارة الاستماع فيمكن للفرد في المستوى المبتدئ في النمط التفاعلي أن يفهم الإيماءات والتعبيرات النمطية المناسبة ثقافيًا وذلك في المواقف التي تتم ممارستها بشكل متكرر، كما أنه يظهر وعيًا بأكثر الفروق الثقافية وضوحًا، إلا أن بعض الإشارات التي قد تحدث سوء فهم قد تفوته في بعض الأحيان، أما في النمط التقديمي فيستطيع استخدام ثقافته الخاصة لاستخلاص المعنى من المواد التي يسمعها أو يشاهدها، كما يملك قدرة محدودة على التمييز بين الأنماط اللغوية الرسمية وغير الرسمية.

والفرد في المستوى المتوسط في النمط التفاعلي يمكنه التعرف على بعض المفردات والتعبيرات والإيماءات المناسبة ثقافيًا في المواقف اليومية، كما أنه يدرك وجود الاختلافات الموجودة في السلوكيات والرؤى الثقافية، ويمكنه التوفيق بين هذه الاختلافات في المواقف المألوفة لديه، وفي النمط التقديمي يعتمد الفرد بشكل عام على معرفة المعايير والتوقعات الثقافية المألوفة، مع زيادة المعرفة بالثقافة، لتفسير النصوص التي يسمعها أو يشاهدها، كما أنه يبدي قدرة على التمييز بين المستويات الرسمية فقط في العبارات والتعبيرات البسيطة، إلا أنه لا يستطيع فهم الشعور أو العاطفة المنقولة بالكلام بسهولة (ACTFL proficiency guidelines, p38, 40).
2024,

وفي المستوى المتقدم في النمط التفاعلي يبدي الفرد القدرة على استخدام المعرفة الثقافية للتعرف على الأعراف اللغوية والسلوكية في العديد من المواقف الاجتماعية والمتعلقة بالعمل، كما يظهر وعيه الواضح بالاختلافات الثقافية الهامة التي يحاول التكيف معها، أما في النمط التقديمي فيبدي الفرد قدرة على استخدام المعرفة بالأعراف الثقافية لتفسير الخطاب المسموع أو المعروف (ACTFL proficiency guidelines, 2024, P42).

كما يستطيع الفرد في المستوى المتميز فهم المفاهيم المجردة المحتوية على مراجع ثقافية، كما يمكنه فهم اللغة الرسمية وغير الرسمية حول الموضوعات الاجتماعية، وفهم التعبيرات الاصطلاحية والمعايير والتوقعات الثقافية المستخدمة على نطاق واسع، فضلاً عن استخدام أشكال الكلام الرسمية وغير الرسمية والأعراف الاجتماعية الأخرى التي يتم تداولها في مواقف مختلفة، وهم يفهمون عمومًا الحالة المزاجية أو الشعور أو الموقف المعبر عنه في التواصل الشفهي، بما في ذلك الدلالات العاطفية مثل استخدام السخرية أو التهكم أو الفكاهة، أما الأفراد في المستوى المتقدم فيفهمون النصوص المنطوقة في السياقات الثقافية أو السياسية أو الاجتماعية الأوسع للجمهور المستهدف، وهم قادرون على فهم المعلومات الضمنية، ونبرة الصوت، ووجهة النظر، كما يبدون قدرة على فهم واسع وعميق للإشارات والتلميحات الثقافية (ACTFL proficiency guidelines, 2024, p43, 44).

وفي مهارة القراءة فالفرد في المستوى المبتدئ في النمط التفاعلي يمكنه استخدام الصيغ والتعبيرات المناسبة ثقافيًا في التطبيقات التي تم التدريب عليها، كما قد يظهر وعيًا بالاختلافات الثقافية أو المحظورات الأكثر وضوحًا، إلا أن بعض الإشارات التي قد تحدث سوء فهم قد تفوته في بعض الأحيان، أما في النمط التقديمي فيستخدم ثقافته الخاصة لاستخلاص المعنى من المواد التي يقرأها، كما يملك الفرد قدرة محدودة على التمييز بين الأشكال الرسمية وغير الرسمية.

وفي المستوى المتوسط في النمط التفاعلي يمكنه التعرف على بعض المفردات والتعبيرات الثقافية المناسبة عند المشاركة في المواقف اليومية، كما يدرك أن هناك اختلافات في السلوكيات والرؤى الثقافية ويمكنه التوفيق بين هذه الاختلافات في المواقف المألوفة لديه، أما في النمط التقديمي فيستطيع التمييز بين المستويات الرسمية في العبارات والتعبيرات البسيطة فقط، كما يعتمد بشكل عام على معرفة المعايير والتوقعات الثقافية المألوفة لتفسير النصوص المكتوبة، كما أن الفرد في هذا المستوى لا يستطيع فهم المزاج أو الشعور أو العاطفة المنقولة في النص المكتوب بسهولة (ACTFL proficiency guidelines, 2024, P49, 51).

أما الفرد في المستوى المتقدم في النمط التفاعلي فلديه القدرة على فهم دور الاعتبارات الثقافية في العديد من المواقف الاجتماعية الموجودة في النصوص المقروءة والمتعلقة بالعمل، وفي النمط التقديمي لديه القدرة على التعرف على أنواع الكتابة الرسمية وغير الرسمية، كما يملك القدرة على حسن التعامل مع الاختلافات الثقافية، إضافة إلى زيادة الفهم الثقافي لديه الذي يساعده على تفسير النصوص المكتوبة، كما تظهر قدرتهم على فهم النصوص المقروءة في مجموعة واسعة من الموضوعات المألوفة وغير المألوفة، يأتي ذلك من قدرتهم على التعامل مع كم كبير من المفردات في مجالات مختلفة وفهم للتركيب اللغوية ومعرفة واسعة بالثقافة، لكنهم قد لا يفهمون تماماً النصوص ذات المرجعيات الثقافية المعقدة (ACTFL P45).
proficiency guidelines, 2024,

أما الأفراد في المستوى المتميز فيتميزون بفهمهم لمجموعة واسعة من النصوص المقروءة، كما يمكنهم إدراك المرجعية الثقافية التي تقف خلف هذه النصوص، كما يمكنهم فهم واستنتاج المعلومات الضمنية ووجهات النظر من خلال النصوص المقروءة، كما يستطيع الأفراد في هذا المستوى فهم اللغة من داخل إطارها الثقافي، وهم قادرون على فهم استخدام الكاتب للفروق الدقيقة في النصوص، لكنهم ربما يجدون أحياناً بعض الصعوبة في فهم بعض التلميحات الثقافية غير القياسية (ACTFL proficiency guidelines, 2024, P56).

6. مقارنة بين الإطار الأوروبي المرجعي المشترك وإرشادات والمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية

وفي التساؤل الذي قد يطرح حول العلاقة بين الإطار الأوروبي والمجلس الأمريكي فقد أصدر المجلس الأمريكي وثيقة تحت عنوان تحديد مستويات CEFR لاختبارات ACTFL وضح فيها شكل العلاقة القائمة بين الإطارين، وأنها علاقة اعتمدت على التعايش لمدة خمس عشرة سنة، مع توافقات قليلة على مستوى الدراسات التجريبية، وللبحث في هذه التوافقات وتعزيزها أقيم مؤتمر في عام 2010 بهدف إجراء الدراسات التي توائم بين الإطارين، ومما نتج عنه تطوير ونشر بيان ما يمكن القيام به المعروف بـ Can Do Statement التابع للمجلس الأمريكي، حيث ظهر محتوى البيان بشكل متوافق أكثر مع الإطار الأوروبي (Assigning CEFR ratings to ACTFL assessments. (n.d.)).

إلا أنه في الوقت ذاته، يصعب إطلاق المقارنة المطلقة بين الإطارين ذلك لأن الإطارين يختلفان جوهرياً وفلسفياً، لذلك لا بد من ذكر بعض نقاط الاختلاف الأساسية، فالتركيز الأساسي

لإرشادات المجلس الأمريكي هو تقييم الكفاءة اللغوية بينما يركز الإطار الأوروبي المرجعي على تعلم اللغة وتعليمها.

المجلس الأمريكي تابع بشكل رسمي للولايات المتحدة الأمريكية مما يجعل ما يصدر عنه من أدبيات واضح ومتفق عليها من بلد واحد، الأمر الذي يصعب توافره في الإطار الأوروبي كون الأدبيات الصادرة عنه ناتجة عن أكثر من دولة لغاتها الرسمية مختلفة بالضرورة (Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and Its Companion Volume, 2022)

إلا أنني أجد في كون الإطار الأوروبي أنه يتبع لأكثر من دولة مختلفة لغوياً جانباً إيجابياً يذكر له، لأنه وبسبب هذه الميزة ربما استطاع تعزيز مبدأ التعددية اللغوية التي قرن بينها وبين التعددية الثقافية.

وبناء على ما سبق يمكن إجمال بعض نقاط التشابه والاختلاف في جانب الكفاءة الثقافية بين الإطارين في النقاط الآتية:

- يختلف الإطاران بشكل أساسي في الشكل الذي يقدمان فيه توصيفات ومقاييس الكفاءة اللغوية، حيث تقدم إرشادات المجلس الأمريكي الثقافة تحت مسمى الوعي الاجتماعي الثقافي بجانب الوظائف، السياق والمحتوى، نوع الخطاب، التحكم اللغوي، المفردات، استراتيجيات التواصل وذلك تحت عنوان مقاييس طرق الاتصال ومعايير الأداء، بينما يقدم الإطار الأوروبي الثقافة بشكلين، الشكل الأول بما يدعم التنوع اللغوي والثقافي وذلك تحت عنوان كفاءة التعدد اللغوي والثقافي، والشكل الثاني تحت عنوان كفاءات اللغة التواصلية حيث يقدم الكفاءة اللغوية، الكفاءة اللغوية الاجتماعية، والتداولية، ينطبق هذا التقسيم على اللغة المنطوقة ولغة الإشارة.
- من الملاحظ أن الإطار الأوروبي أكثر تفصيلاً من حيث طريقتيه في تقديم المعلومات الأساسية، وفي مواضع كثيرة يقدم المبررات على ذلك، إضافة إلى تقديمه تفاصيل أكثر حول المقاييس، في المقابل لا نجد هذه التفاصيل في إرشادات المجلس الأمريكي، تجدر الإشارة إلى أنه ليس من الضروري أن يكون تقديم التفاصيل ضرورياً دائماً.
- يقرن الإطار الأوروبي مبدأ التعددية اللغوية بمبدأ التعددية الثقافية بينما لا نجد في إرشادات المجلس الأمريكي ذكراً لمبدأ التعددية الثقافية، ومحاولة الاستفادة منها كما فعل الإطار الأوروبي.
- تبدو إرشادات المجلس الأمريكي أسهل في الفهم والتناول من معايير الإطار الأوروبي، حيث يستطيع عموم العاملين في المجال التعامل معها، فهي أسهل من حيث كمية التفاصيل المقدمة وتصنيفاتها.
- يبني الإطار الأوروبي مبدأ كفاءة التعددية اللغوية والثقافية على مفهوم الذخيرة الثقافية حيث يدعو إلى توظيف ذخيرة الفرد الأساسية والاستفادة منها بينما لا نجد هذا عند إرشادات المجلس الأمريكي.

- يولي الإطار الأوروبي أهمية لكفاءات لغة الإشارة حيث يقدم مقاييس للكفاءة الثقافية لا تقل في تفصيلها عن المقاييس في الكفاءة الثقافية للغة المنطوقة وهذا ما لا نجده في إرشادات المجلس الأمريكي.
- على الرغم من أن إرشادات المجلس الأمريكي تفصل في جانب الوعي الثقافي بناء على المهارات، فتقدمها في كل مهارة على حدة، إلا أننا نجد في بعض الأحيان تكراراً للمقياس في أكثر من مهارة في المستوى الواحد.

يظهر من المقاييس والإرشادات التي تم عرضها في هذه المقالة في كلا الإطارين أن الإطار الأوروبي -إن جاز لنا التشبيه- يشبه الفرد متعلم اللغة بالعنصر الفاعل الذي يقع ضمن عدة دوائر لغوية وثقافية، وكأنه لن يتمكن من أداء أحد هذه الدوائر بمعزل عن التفاعل مع الدوائر الأخرى، وفي حالة الكفاءة الثقافية فالأمر لا يتوقف عند حد التلقي فقط، وإنما يُوكل لهذا الفرد متعلم اللغة عدة مهام منها الاستفادة من ثقافته الأصلية في اكتساب ثقافة اللغة الهدف، والتدرب على تمييز المقبول وغير المقبول ثقافياً في اللغة الهدف، بناء على ما يملك من ذخيرة لغوية بطبيعة الحال، ويكون بهذا قد قدم الإطار الأوروبي فلسفته الخاصة حول الكفاءة الثقافية وأهميتها وسبل تعزيزها في سياق تعلم اللغة، الأمر الذي لا نجده في إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، حيث اكتفت إرشادات المجلس الأمريكي بذكر الإرشادات الخاصة بكل مستوى.

7. الخاتمة والتوصيات

سعت هذه المقالة إلى البحث في مكانة الكفاءة الثقافية في أشهر إطارين لتعليم اللغات وهما الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات وإرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، وذلك من خلال تتبع ما ورد حول الكفاءة الثقافية في وثائقيهما الرسمية، ثم قامت المقالة بإجراء مقارنة بين ما جاء في كلا الإطارين.

حيث تميز الإطار الأوروبي بتقديم الكفاءة الثقافية في قالب مدمج مع التعددية اللغوية دون إغفال دور التعددية الثقافية في تحقيق الجانب التواصلية، كما قدم الإطار الأوروبي الكفاءة الثقافية بشكل مفصل، مع تقديم بعض التبريرات لأطروحاته، ومما يلاحظ أن الإطار الأوروبي يتبنى فكرة اعتماد كفاءة التعددية اللغوية والثقافية على مفهوم الذخيرة الثقافية، كما يلاحظ أن الإطار الأوروبي لم يغفل أهمية الكفاءة الثقافية عند مؤدي لغة الإشارة، حيث تعامل معها كما تعامل مع اللغة المنطوقة، في حين لم نجد مثل هذا التفصيل لفلسفة الوعي الثقافي والتعددية الثقافية في إرشادات المجلس الأمريكي.

وبناءً على ما سبق فتوصي هذه المقالة بضرورة زياد الاهتمام في جانب الكفاءة الثقافية لدى إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، حتى يبدو إطاراً متكاملًا لا يغفل هذا الجانب المهم، سيما وأنه يقدم امتحاناً معتمداً لقياس مهارة الكتابة والمحادثة، الأمر الذي يتطلب منه تفصيلاً أكثر في جوانب الكفاءة للوصول إلى تقييمات أكثر دقة في هذين الامتحانين، كما توصي بضرورة التحديث المستمر لمقاييس وإرشادات الأطر العالمية عموماً، وذلك تماشياً مع التطور السريع الي يطرأ على مجال تعليم اللغات وتعلمها.

وفي جانب الدراسات العلمية فتوصي هذه المقالة بضرورة إجراء دراسات أكثر حول موضوعات الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية، وذلك للفت الانتباه إلى ما يمكن الاستفادة منه من مميزاتها، وإلى نواقصها وثغراتها بغية تحسينها وتطويرها.

المراجع

- الحدقي، إسلام يسري علي. (2023). دراسة مقارنة بين توجهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات. *مجلة اختبارات اللغة*، مج 1، ع 1، 84-120.
- العنان، مؤمن. (2020) المخرجات الثقافية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها معايير نواتج التعليم، *مجلة كلية العلوم الإسلامية، جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية*.
- المجلس الأوروبي. (2020). *الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها – المجلد المصاحب المجلس الأوروبي للنشر، ستراسبورغ (فرنسا)*.
- Griffith, W. I., & Lim, H. Y. (2024). Teaching Intercultural Communicative Competence in the Foreign Language Classroom. *Mextesol Journal*, 48(1), n1.
- ACTFL. (2024). *ACTFL proficiency guidelines*. Retrieved October 5, 2024, from <https://www.actfl.org/>
- Sijal Institute. (2022, November 28). *Harvesting olives – cultural immersion activity* [Video]. Instagram. https://www.instagram.com/sijal_institute/reel/CIET6EsDU1z/
- Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume*. (2022). Multilingual Matters.
- Dolmaci, M. (2021). Culture and the Common European Framework for Languages: A comparative corpus analysis of 2001, 2018 and 2020 texts. *European Journal of Educational Sciences*, 8(4), 17–27. <https://doi.org/10.19044/ejes.v8no4a17>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Kramersch, C. (2014). Language and culture. *AILA review*, 27(1), 30-55.
- Marrs, D. (2014). Are we there yet? A qualitative study of ACTFL's 3 Ps in content and instructional strategies used to develop intercultural communicative competence in the foreign language classroom.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. (n.d.). Assigning CEFR ratings to ACTFL assessments. Retrieved from <https://www.actfl.org/publications/additional-resources/assigning-cefr-ratings-actfl-assessments>

ACTFL. (2012). *ACTFL proficiency guidelines 2012*. White Plains, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Barraja-Rohan, A. M. (2011). Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence. *Language Teaching Research*, 15(4), 479-507.

Byram, K., & Kramsch, C. (2008). Why is it so difficult to teach language as culture?. *The German Quarterly*, 81(1), 20-34.

Kramsch, C. (2002). From practice to theory and back again. *Language, Culture and Curriculum*, 15(3), 196–209. <https://doi.org/10.1080/07908310208666650>

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching* (1st ed.). Oxford: Oxford University Press.

Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. London: J. Murray.