سؤال الطريقة في تعليم اللغة الثانية وتعلمها

أ.د سامية إدريس

مخبر التأويل وتحليل الخطاب، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة عبد الرحمن ميرة – بجاية،
samia.idris@univ-bejaia.dz

تاريخ الإيداع: 2025/04/25 **تاريخ المراجعة:** 2026/01/04 **تاريخ القبول:** 2026/02/08

ملخص

شهد ميدان تعلم اللغات عامة وتعليم اللغة الثانية وتعلمها سيرورة حافلة من النظريات والطرائق، انتقلت بها من عصر ما قبل الطريقة إلى عصر ازدهار الطرائق وصولا إلى مرحلة ما بعد الطريقة. تطرح هذه الورقة سؤال "الطريقة" في علاقته بتطور نظريات المعرفة والتعلم، حيث نرصد مسارها باختصار، بداية من طريقة النحو والترجمة، مرورا بنظريات وطرائق تعلم اللغة الثانية المتأثرة بعلم النفس السلوكي، والنظريات اللغوية البنيوية والبنيوية التحويلية، والمقاربات التواصلية المتأثرة بعلم اللغة الاجتماعي ونظريات التواصل والثقافة، أو النظرية الوظيفية التي تجعل مناط تعلم اللغة الثانية هو بناء الملكة التواصلية وصولا إلى المقاربة الترابطية التي تهمل سؤال الطريقة في توصيفها لعملية التعلم في العصر الرقمي.

الكلمات المفاتيح: طريقة، لغة ثانية، ترابطية، بيئة الرقمية.

The Question of "Method" in Second Language Teaching and Learning

Abstract

The field of learning languages, in general, and teaching and learning the second language have witnessed a rich process of theories and methods, moving from the era of pre-method to the era of flourishing methods, all the way to the post-method stage. This paper raises the question of "method" in its relationship to the development of theories of knowledge and learning. It briefly depicts its path, starting with the method of grammar and translation, passing through, communicative approaches, all the way to the Connectivism approach, which neglects the question of method in its description of the learning process in the digital era.

Keywords: Method, second language, connectivism, digital environment.

المؤلف المرسل: أ.د سامية إدريس، samia.idris@univ-bejaia.dz

مقدمـــة:

شهد ميدان تعلم اللغات عامة وتعليم اللغة الثانية وتعلمها سيرورة حافلة من النظريات والطرائق، ووفرة في الأساليب والمناهج، مرت خلالها بتطورات نوعية درجت بها من النظريات التقليدية التي تصنف في عصر ما قبل الطريقة على غرار طريقة النحو والترجمة مرورا بنظريات وطرائق تعلم اللغة الثانية المتأثرة بعلم النفس السلوكي، والنظريات اللغوية البنيوية أولا فالبنيوية التحويلية ثانيا، وصولا إلى المقاربات التواصلية المشوبة بعلم اللغة الاجتماعي ونظريات التواصل والثقافة، أو النظرية الوظيفية التي تجعل مناط تعلم اللغة الثانية هو بناء الملكة التواصلية. وقد أدت هذا السيرورة الحافلة في نهاية المطاف إلى مساءلة مفهوم الطريقة نفسه Method في طرائق تعليم اللغة الثانية وتعلمها، والدخول في عصر ما بعد الطريقة، في ظل عالم تحكمه المتغيرات وتندر فيه الثوابت.

تهدف هذه الورقة إلى الإلمام بجانب من هذا التطور في طرائق تعليم وتعلم اللغات عامة واللغة الثانية على وجه الخصوص. بناء عليه نتساءل:

– ما أهمية نظريات وطرائق تعليم وتعلم اللغة الثانية؟ وما هي أنسبها في العصر الحالي؟

1- تحديدات اصطلاحية:

تتدرج نظريات تعليم اللغة الثانية وتعلمها ضمن السياق الأشمل لنظريات التعلم التي وضع البحث الفلسفي في موضوع التعلم أسسها، وقد اصطبغت بها في مراحلها المختلفة التي يقسّمها الدارسون إلى مرحلة ما قبل السلوكية، فالمرحلة السلوكية، وصولا إلى المرحلة المعاصرة بكل فروعها وتشعباتها وتداخلاتها. تنتسب نظريات تعلم اللغات عامة، ونظريات تعليم اللغة الثانية وتعلمها إلى نظريات عامة في التعلم، وترتبط بكل نظرية منها عدة طرائق أو مناهج في تعليم اللغة الثانية وتعلمها.

يجدر بنا قبل الشروع في عرض نبذة عنها أن نوضح بعض المصطلحات التي اخترنا استعمالها في سياق هذه الورقة، وهي مصطلح "الطريقة" Method وجمعناه على طرائق، ومصطلح "االلغة الثانية" Language Second.

1-1- في مفهوم الطريقة:

نستعمل لفظة "طريقة"، وجمعها طرائق، ترجمة للمصطلح الأجنبي Method، وهو الاستخدام الشائع لدى المتخصصين باللغة العربية، وهم يفضلون استخدام مصطلح المناهج ومفرده منهج ومنهاج مقابلا للمصطلح الأجنبي Curriculum، وقد تطورت دراسات المناهج بوصفها حقلا واسعا من الأبحاث التي تشمل فيما تشمل المنهج اللغوي، «ويركز تطوير المنهج على تحديد المعارف والمهارات والقيم التي يتعلمها الطلاب في المدارس، وعلى تحديد الخبرات التي ينبغي توفيرها من أجل تحقيق النواتج التعلمية المقصودة، وعلى كيفية تخطيط التعليم والتعلم في المدارس أو في الأنظمة التعليمية وقياسها وتقويمها. فهو يشير إلى أحد حقول علم اللغة التطبيقي الذي يعالج هذه القضايا، ويصف مجموعة من العمليات ذات العلاقات المتبادلة، التي تركز على تصميم ومراجعة البرامج اللغوية وتقويمها»[1].

تقع طرائق التعلم بين النظرية والمنهج، وكما أن كل نظرية يمكن أن تولد مجموعة طرائق، يمكن لكل طريقة من طرائق التعلم أن تؤدي إلى بناء مناهج متعددة في تعلم اللغات الثانية، ويطلق بعض الباحثين على هذا المستوى الإجرائي في معالجة عملية التعلم تسمية الأسلوب. اقترح اللغويّ التطبيقيّ الأمريكيّ أنطوني Anthony في عام 1963 مخطّطاً يوضح الفرق بين مستويات البحث في عملية التعلم وفقا للمستوى الذي تطرح من خلاله، وحدّدها في ثلاثة مستويات للتصوّر والتنظيم سمّاها: مذهب أو مدخل approach، وطريقة method، وأسلوب technique.

فالمذهب أو المدخل، أو النظريّة هو مجموعة من الفرضيات المتعلّق بعضها ببعض، وتعالج طبيعة تعليم اللغة وتعلّمها، والمذهب بدهيّ، ويصفّ طبيعة المادّة التي نودّ تدريسها. و**الطريقة** هي الخطّة العامّة لعرض المادّة اللغويّة بصورة منظّمة، وبشكل لا يناقض فيه جزء من هذه الخطّة أيّ جزء آخر، ويكون ذلك كلّه مبنيّا وفق المذهب الذي نختاره، فالمذهب بدهيّ، بينما الطريقة إجرائيّة، فنجد في إطار مذهب ما عدداً من الطرائق. أمّا **الأسلوب** فهو تطبيقيّ، وهو ما يحدث فعلاً في غرفة الدراسة، ويمثّل استراتيجية، أو وسيلة نستخدمها لتحقيق غاية مباشرة، ويجب أن يكون الأسلوب مطّرداً مع طريقة معيّنة، تنسجم بدورها مع مذهب معيّن كذلك[2].

يشير مصطلح طرائق التدريس، إذن، إلى «مجموعة منتظمة من الممارسات التدريسية المبنية على نظرية معينة في اللغة وتعلمها»[3]، وقد عرف تاريخ تعلم اللغات سيرورة حافلة بالطرائق التي يقوى تأثيرها أو يخفّ من حقبة لأخرى، أو تخبو وتعاد صياغتها في طرائق جديدة تفرض نفسها، وقد تتعايش أكثر من طريقة في الوقت نفسه.

2-1- في مفهوم اللغة الثانية:

دأب المختصّون في تعليمية اللغات على التفريق بين اللغة الأجنبية واللغة الثانية، وإن كانت الفوارق بين المصطلحين تؤول إلى التلاشي في وقتنا الحاضر، الذي توسعت فيه إمكانيات الاحتكاك باللغات الأخرى غير اللغة الأم بشكل هائل، حتى دون الحاجة إلى التنقل إلى بلدان أخرى، وهذا بفضل ثورة وسائل الإعلام والاتصال وانتشار الفضائيات والمعلوماتية وتدفق الانترنيت في كل مكان تقريبا، وهذا ما أتاح للإنسان التعرض للغات كثيرة حيثما كان. هذه العوامل حبّذت استخدام مصطلح "اللغة الثانية" بوصفه عبارة جامعة تغطي أي لغة غير اللغة الأولى التي يتعلمها الشخص أو مجموع المتعلمين، وذلك بغض النظر عن نمط البيئة التي يتم فيها التعلم، وعدد اللغات التي يتقنها المتعلم من قبل، إنها تشمل معا اللغة الأجنبية واللغات الأخرى غير اللغة الأم للمتعلم ولكنها مستعملة دوريا في محيطه[4]. ورد في معجم المصطلحات اللغوية لرمزي منير البعلبكي أن اللغة الثانية Second Langage SL L2 «لغة غير اللغة الأولى، أي لغة لا يكتسبها المرء، وهو طفل، من والديه وسائر أبناء مجتمعه، بل يتعلمها في كبره، أو بوسائل غير الاتصال المباشر بمتكلّميها»[5].

مع ذلك، يؤكد الدكتور محمود كامل الناقة على أهمية التفريق بين المصطلحين من وجهة نظر تربوية، رغم شيوع استخدامهما دون التمييز بينهما عند غير المتخصصين، للإشارة إلى تعلم أي لغة حية لغير الناطقين بها. يقول: «وفي التمييز بين المصطلحين نجد أن تعليم اللغة "كلغة أجنبية" يعني أن اللغة تعلم في المدارس كمقرر دراسي أو كمادة من مواد الدراسة ويكون الهدف من تعليمها تزويد الدارسين بالقدرة والكفاءة اللغوية التي تمكنهم من استخدامها»[6]، فالمقصود هنا أن تكون اللغة الأجنبية موضوع التعليم والتعلم، لكنها تتحول –حسبه– إلى لغة ثانية إذا كان الغرض منها أن تكون وسيلة للتعليم أو لغة تدريس، «وغالبا ما تكون اللغة –كلغة ثانية– أساسيّة للحياة اليومية والحياة الوظيفية والمعاملات الرسمية في البلاد التي تعلم فيها، وهي، بهذا تتعدّى كونها لغة أجنبية»[7]. في موضع آخر، تم تعريف اللغة الثانية على أنها «اللغة التي يتعلمها المرء بعد اللغة الأولى، ويشير المصطلح في بعض الأحيان إلى تعلم لغة ثالثة أو حتى رابعة، المهم في المسألة أن المصطلح يشير إلى تعلم لغة بعد اللغة الأم، ونشير إلى اللغة التي نتعلمها بعد اللغة الأم على أنها اللغة الثانية، بغض النظر عن رقمها الحقيقي في التعليم، ونشير بهذا المصطلح إلى اكتساب لغة في الفصل في سياق تعلم أو عن طريق التعرّض الطبيعي للغة الهدف»[8]. هنا كذلك، يتم التركيز على الفرق بين اللغة الأجنبية واللغة الثانية قياسا مع سياق اللغة الام، والسياق الذي يتم تعلم

اللغة فيه إجمالا، فيكون تعلم اللغة الأجنبية محصورا في الأقسام الدراسية، ولا يتيح للمتعلم فرصة التواصل مع أبناء اللغة التي يتعلمها، في حين يكون مثل هذا التواصل متاحا عند الحديث عن اللغة الثانية.

2- تعليم اللغة الثانية وتعلّمها:

يختلف الدارسون في تصنيف نظريات وطرائق تعلم اللغة الثانية وفق منظور كل باحث، فمنهم من يصنفها حسب المدخل النظري المهيمن كالطرائق المستمدة من علم النفس السلوكي أو الطرائق البنيوية، أو الطرائق الوظيفية، والطرائق اللغوية وطرائق علم الاجتماع اللغوي، والطرائق المعرفية...الخ، ومنهم من يضعها ضمن محور تاريخي فيقسمها إلى ثلاث مراحل أولها هي مرحلة ما قبل الطريقة (طريقة النحو والترجمة، الطريقة المباشرة، طريقة القراءة، الطريقة الشفهية..) وعصر الطرائق الذي افتتحته النظرية السلوكية، لتعقبها وفرة من الطرائق والأساليب التي تستمد من علم النفس وعلم الاجتماع وعلم اللغة والحوسبة والمعلوماتية وغيرها من الحقول المعرفية المتداخلة (الطرائق التواصلية، طرائق التعلم الذاتي ..الخ) وصولا إلى عصر ما بعد الطرائق، الذي بدأ مع الإعلان عن موت المنهج أو الطريقة، لصالح دراسات المناهج التي تتخذ طابعا أكثر إجرائية.

وقد أحصى سكوت ثورنبري Scott Northbury في كتابه[9] 30 language learning methodes (ثلاثون طريقة في تعليم اللغة) ما يربو عن الثلاثين طريقة من طرائق تعليم اللغات، أما الباحث بيير مارتينيز Pierre Martinez فقد خصص الفصل الثاني من كتابه [10] Didactique des Langues Etrangères (تعليمية اللغات الأجنبية) لشرح الطرائق المسماة تقليدية والطريقة المباشرة، الطريقة السمعية– الشفهية والطرائق السمعية البصرية، وخصص الفصل الثالث للحديث عن الطرائق التواصلية. وقد ارتأينا أن نصنفها بناء على مدة تبنّيها لطريقة معينة في التدريس، كما يلي؛

2-1- الطرائق التقليدية أو مرحلة ما قبل الطريقة:

2-1-1- طريقة النحو والترجمة: صممت هذه الطريقة أساسا من أجل النصوص المقدسة، وهي من أقدم الطرق المستعملة في تعليم اللغات الأجنبية، وقد هيمنت خلال القرنين التاسع عشر والعشرين، ولا تزال تمارس إلى يومنا هذا. وهي تقدم نموذجا تعليميا تطغى عليه صفة المحاكاة والتقليد، و«تتخذ من نموذج القواعد التي وضعت في الأصل للغتين الإغريقية واللاتينية نموذجا تستخدمه لوصف اللغات الحديثة واستنباط قواعدها»[11]، وتعتمد اللغة المكتوبة أساسا لها مهملة بذلك الأبعاد الصوتية الشفهية والتواصلية للغة، حيث تعتبر اللغة، من منظور هذه الطريقة مجموعة من القواعد قابلة للاستنباط والدراسة انطلاقا من النصوص، «وقد سميت هذه الطريقة بطريقة القواعد والترجمة؛ لأنها تهتم بتدريس القواعد، بأسلوب نظري مباشر، وتعتمد على الترجمة من اللغة الأم وإليها؛ حيث يتم التدريس باللغة الأم، وتترجم إليها القواعد والكلمات والجمل. وقد يكون سبب التسمية هو أن تدريس القواعد غاية في ذاته، باعتبار أنه هو اللغة، أو أنه وسيلة لتنمية ملكات العقل وطرائق التفكير، كما أن الترجمة من اللغة الهدف إلى اللغة الأم هي الهدف الرئيس من دراسة اللغة»[12]، ومن أهم ما يميزها الأهمية التي توليها للنحو، والتركيز على لغة معيارية مكتوبة يجسدها الأدباء والكتاب، واللجوء إلى الترجمة من اللغة الأم مما يعوق تعرض المتعلم للغة الثانية.

تشوب هذه الطريقة عيوب كثيرة حيث تنطلق من فهم قاصر للغة يحصرها في الإطار الضيق للقواعد مهملا بذلك الأبعاد الصوتية والتواصلية في اللغة، كما أنها تقوم على لغة معيارية لا تمت بكبير صلة للواقع الفعلي للمتعلمين، إن «معظم تلك القواعد لم يكن وصفا حقيقيا لواقع اللغة التي يستخدمها الناس بالفعل في حياتهم اليومية

وخصوصا لتجاهلها الجانب الصوتي، وجانب لغة الحديث الشفوي تجاهلا تاما. بل إنها تبدو وكأنها ترتكز على تجنب الأخطاء المحتملة، بدلا من اهتمامها بالأسس العامة للبنية السليمة للغة. وأخيرا فإن جميع تلك القواعد معيارية، بمعنى أنها تفرض على الدارس الأشكال الصحيحة المستقاة من لغة الكتابة، وبالأخص لغة الأدب، وهي بذلك ليست وصفا واقعيا للغة الفعلية»[13]. وقد أدت كل هذه المآخذ لطريقة النحو والترجمة إلى التفكير في طرائق أخرى أكثر نجاعة في تعليم اللغة الثانية وتعلمها، خاصة وأنها لا تستند إلى نظرية في تعلم اللغة وتعلمها، وقد نشأت الطريقة المباشرة في تعليم اللغة الثانية وتعلمها نتيجة التذمر من طريقة القواعد والترجمة، وتزايد الحاجة إلى التواصل بين الشعوب الأوربية.

2-1-2- الطريقة المباشرة: سميت هذه الطريقة بالطريقة المباشرة «لأنها تفترض وجود علاقة مباشرة بين الكلمة والشيء أو بين العبارة والفكرة، من غير حاجة إلى وساطة اللغة الأم أو تدخلها»[14]، وتفترض أن تعلم اللغة الثانية يشبه اكتساب اللغة الأولى عند الطفل، ومن أبرز ما تختص به التقليل من شأن القواعد والاستغناء عن اللغة الأم والترجمة منها من أجل تعلم اللغة الأجنبية /الثانية، ومنح الأولوية بدلا من ذلك للمشافهة والقدرة على التحدث باللغة الثانية. وقد سعت هذه الطريقة إلى الاستفادة من الدراسات العلمية في علم اللغة وعلم النفس، التي بدأت تتطور في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، «وكان الاعتقاد السائد آنذاك هو أن تطبيق المعارف العلمية، في علم اللغة وعلم النفس، على تعليم اللغة سوف يكون أسرع في التعلم، وأفضل في النتيجة، من الاعتماد على تقديم اللغة بطريقة عفوية غير معدة ولا مخطط لها، كما هو الحال في الطريقة الطبيعية»[15]،

يمكن تلخيص الطريقة المباشرة من الناحية العملية في المبادئ والإجراءات التالية:

« **1-** يتم التعليم في الصف باللغة الهدف بصورة كلية.

2- لا تعلم إلا المفردات والجمل التي يشيع استعمالها في الحياة اليومية.

3- تبنى المهارات الشفوية الاتصالية في شكل سلسلة متدرجة حول تبادلات السؤال والجواب بين المعلمين والدارسين في صفوف صغيرة ودروس مكثفة.

4- يدرس النحو عن طريق أسلوب الاستقراء.

5- تقدم النقاط الدراسية الجديدة شفويا.

6- تدرس الكلمات الحسية عن طريق التمثيل والأشياء الحقيقية والصور، أما الكلمات المجردة فتعلم عن طريق ترابط الأفكار.

7- يعلم كل من الكلام وفهم المسموع.

8- يركز على النطق السليم والقواعد النحوية »[16].

على الرغم من سعيها إلى الاستفادة من المعارف العلمية، إلا أنها واجهت صعوبات جمّة أثناء تطبيقها في المدارس، ولم تحظ بالاعتراف الكافي لأنها لم تنجح في تشكيل أساس علمي راسخ، وهو ما توفر لاحقا في ظل تطور كل من النظرية السلوكية والنظرية البنائية في علم اللغة.

2-2- الطرائق الحديثة في تعليم اللغات وتعلمها:

2-2-1- الطريقة السمعية– الشفهية: ظهرت هذه الطريقة في خمسينيات وستينيات القرن العشرين استجابة لأمرين مهمين هما:

– قيام عدد من علماء النفس واللغويين بدراسة اللغات الهندية غير المكتوبة بالولايات المتحدة الأمريكية.

– تطور وسائل الاتصال بين الشعوب مما قرب المسافات بين أفرادها، وخلق الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية ليس فقط لاستخدامها في القراءة، وإنما أيضا لاستخدامها في الاتصال المباشر بين الأفراد[17].

علاوة على التطور الذي حصل في الدراسات اللغوية والنفسية في منتصف القرن العشرين، والذي توّج بالتزاوج بين النظرية البنيوية الوصفية في علم اللغة والنظرية الحسية السلوكية في علم النفس، حيث تبلور الاتجاه السلوكي البنيوي، ومن أهم مبادئ الطريقة السمعية الشفهية نذكر[18]:

* النظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الرموز الصوتية التي يتعارف أفراد المجتمع على دلالتها ووظائفها لتحقيق الاتصال فيما بينهم، وأنها أبنية شكلية وظاهرة شفهية، والجانب المكتوب مظهر ثانوي في اللغة.

* تتجلى اللغة في المواقف الحياتية العملية لا في القواعد المجردة، وهي تعبير عن ثقافة حياتية، لذلك فإن على واضعي المناهج ومؤلفي الكتب توخي الكلمات والصيغ والتراكيب الشائعة في الاستعمال المعاصر في مجتمع اللغة الهدف، بغض النظر عن فصاحتها، وتقديمها متدرجة للمتعلم، من الأكثر شيوعا إلى الأقل شيوعا.

* ترى هذه الطريقة أن اللغة مجموعة من العادات السلوكية، يكتسبها الطفل في بيئته، مثلما يكتسب العادات السلوكية الأخرى، بناء على قوانين المثير والاستجابة والتعزيز والمحاكاة وغيرها من القوانين التي وضعها السلوكيون تفسيرا لاكتساب اللغة، وبخاصة قوانين سكنر F. Skinner، التي اعتنقها اللغويون البنيويين، ولا سيما ليونارد بلومفيلد Leonard Bloomfield، وأن الأجنبي ينبغي أن يتعلم اللغة الثانية مثلما يتعلمها الناطقون بها.

* التأكيد على تعليم اللغة لا تقديم معلومات عنها، والسعي للوصول بالمتعلم إلى التفكير باللغة الهدف بحيث يستعملها بشكل تلقائي، لا يسبقه تفكير في القواعد، ولا ترجمة، ولا تفكير باللغة الأم.

عرفت الطريقة السمعية الشفهية أوج انتشارها في السبعينيات من القرن العشرين، حيث وظفت في تعليم اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية، لكن تأثيرها بدأ يخف تحت وطأة الانتقادات التي تعرضت لها في أسسها النظرية حيث هاجم تشومسكي بشدة الاتجاه البنيوي في وصف اللغة، «كما رفض أيضا النظرية السلوكية في تعلم اللغة. يقول تشومسكي "اللغة ليست مجموعة من العادات". فالسلوك اللغوي العادي يشمل عادة ابتكار وإنتاج الجمل الجديدة والأنماط وفقا لقواعد على درجة كبيرة من التجريد والتعقيد (...) وقد رأت نظرية النحو التوليدي لدى تشومسكي أن الخصائص الأساسية للغة تنبع من الجوانب الفطرية للعقل، ومن طريقة معالجة البشر لخبراتهم من خلال اللغة»[19]. أدت هذه الانتقادات وغيرها إلى تراجع الطريقة السمعية الشفهية لكنها لم توفر بديلا علميا مقنعا لها، على غرار الطرائق المعرفية المبنية على مفهوم الملكة اللغوية، وطريقة الاستجابة الجسدية الكاملة، والطريقة الصامتة وغيرها، لذا اتجهت نظريات وطرائق تعليم اللغة الثانية وتعلمها نحو مقاربات أو مداخل مختلفة، وفي مقدمتها النظرية التواصلية.

2-2-2- الطرائق التواصلية في تعليم اللغة الثانية وتعلمها: يعد التواصل الهدف النهائي من تعليم اللغات، وقد سعت كل الطرائق إلى تحقيق هذا الهدف بشكل من الأشكال، لكن التحولات التي شهدها العالم من السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين إلى يومنا هذا، أضفت على التواصل أهمية خاصة، أملاها «تزايد الشعور بالحاجة إلى تعلم لغات أخرى بعد ثورة الاتصالات وثورة المعلومات اللتين كسرتا احتكار تعلم هذه اللغات من قبل جماعة معينة دون غيرها، وأخيرا ظهور التقنيات الحديثة وسرعة وسهولة تداولها واستخدامها. كل ذلك جعل من الضروري إعادة النظر في طرائق تدريس اللغات الأجنبية»[20].

والمفهوم المحوري الذي قامت عليه الطرائق التواصلية هو "ملكة تواصل" الذي أتى به ديل هايمز Dell Hymes بناء على مفاهيم تشومسكي لكل من الملكة اللغوية والأداء اللغوي. «يشرح هايمز ملكة التواصل هذه بقوله: "إن الطفل العادي يكتسب معرفة بالجمل اللغوية، لا كمجرد جمل صحيحة من الناحية اللغوية فحسب، بل كجمل ملائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة. باختصار، إن الطفل يستطيع أن يكوّن لنفسه رصيدا من القدرات على التعبير السليم، ويشارك في المواقف التواصلية (الشفوية والكتابية على حد سواء). وهذه القدرة جزء لا يتجزأ من موقفه في الحياة، ومن قيمه، ومن دافعيته لاستخدام اللغة. وهي جزء لا يتجزأ من قدرته على استخدام اللغة وغيرها من وسائل التعبير في المواقف التواصلية المختلفة"»[21]. يقتضي هذا أن ملكة التواصل لا تعني فقط قدرة المرء على إنتاج جمل صحيحة والالتزام بالقواعد النحوية والصرفية، بل تستلزم كذلك القدرة على التصرف في البنى اللغوية بما يتناسب مع الوضعيات الواقعية الحقيقية والمواقف الاجتماعية التي يتم فيها التواصل، والقدرة على الاستيعاب والتكيف مع الوضعيات التواصلية المختلفة المتواضع عليها في مجتمع معين. فمن منطور نظريات وطرائق تعلم اللغات الأجنبية، تصبح ملكة التواصل ملكة لغوية اجتماعية، والهدف من تعليم اللغة الثانية هو بناء ملكة التواصل لدي المتعلم.

يجدر بالذكر هنا، أن الطريقة التواصلية إنما هي طرائق، ومن الباحثين من يعتبرها خليطا من أساليب التدريس وإجراءاته، تلتقي جميعا عند هدف واحد هو توصل المتعلم إلى تحقيق التواصل باللغة الثانية بطريقة إبداعية. وقد استفادت المقاربة التواصلية من نظريات شتى وآراء مختلفة، قامت في جانب منها على نقد وتطوير مفهوم الملكة اللغوية عند تشومسكي كما ذكرنا عند هايمز ولكن كذلك عند هاليداي ووودصن Halliday & Woodson وغيرهم ممن دعا إلى تجاوز الملكة اللغوية التي تقتصر في نظرهم على معرفة الجوانب النحوية، وقد تأثر هؤلاء بآراء كل من عالم الأنثروبولوجيا برونسلاو مالينوسكي Bronislaw Malinowski وعالم اللغة البريطاني جون فيرث John Firth اللذين كانا يؤكدان على ضرورة دراسة اللغة في إطارها الاجتماعي الثقافي الشامل[22]. وقد استكمل هاليداي مفهوم الملكة التواصلية عند هايمز مصنفا إياها في سبع وظائف رئيسية هي:

«**1-** الوظيفة الأدائية: استخدام اللغة للحصول على الأشياء.

2- الوظيفة التنظيمية: استخدام اللغة للتحكم في سلوك الآخرين.

3- الوظيفة التفاعلية: استخدام اللغة لخلق تفاعل مع الآخرين.

4- الوظيفة الشخصية: استخدام اللغة للتعبير عن الأحاسيس والمعاني الشخصية والذاتية.

5- الوظيفة الاستكشافية heuristic: استخدام اللغة للتعلم والاستكشاف.

6- وظيفة التخيل: استعمال اللغة لخلق عالم في الخيال.

7- الوظيفة التمثيلية: استعمال اللغة لإيصال المعلومات»[23].

بناء عليه، فإن تعلم اللغة الثانية يعني البحث عن أي وسيلة تؤدي إلى بناء الملكة التواصلية لدى المتعلم، ولا تقتصر على طريقة واحدة أو نمط محدد في التدريس، فهي في النهاية لم تقدم تصورا خاصا حول عملية التعليم وعلاقة المتعلم بالمعرفة، لكنها أحدثت تغيرات مهمة على مستوى العلاقة البيداغوجية، من خلال التركيز على المتعلم وتنمية استقلاليته.

ظهرت هذه النظريات والطرائق وموورست بشكل واسع قبل تطور الانترنيت وأدوات الذكاء الاصطناعي، ورغم استثمارها للتقدم التكنولوجي بوصفها أدوات مساعدة ووسائل تساهم في تعزيز البيئة التعليمية إلا أنها ظلت غير قادرة على استيعاب المستجدات وإدماجها ضمن رؤية متكاملة لعملية التعليم والتعلم بصفة عامة وعملية تعليم وتعلم

اللغة الثانية على وجه التحديد، وهذا ما حاولت، إلى حد ما، النظرية الترابطية استدراكه، وهي تعيد مساءلة مفهوم التعليم والتعلم على ضوء ما جادت به الثورة المعلوماتية من إمكانات ووسائل أدت إلى تغير طبيعة العملية التعليمية نفسها.

2-3- عصر ما بعد الطريقة:

2-3-1- النظرية الترابطية connectivism في التعليم والتعلم: تطورت النظرية الترابطية (وترجمت كذلك إلى اللغة العربية بالنظرية الشبكية والنظرية الاتصالية) على يد جورج سيمنز Georges SEIMENS وستيفن داونز Stephen Downes عام 2004، وطرحت بوصفها نظرية التعلم في العصر الرقمي، وهي تنطلق من فكرة مفادها أن توفر المعلومات وإتاحة الاتصال مع المعرفة قد غيرت من طرائق تعلمنا، وقد دخلت التكنولوجيا بوصفها عاملا أساسيا، وليست فقط أداة مساعدة، لذا وجب أخذها بعين الاعتبار، ومواكبة التحولات التي أفضت إليها في حياتنا.

وفقا لهذ النظرية، يعتبر التعلم أكثر من بناء المعرفة الداخلية لدينا. بل يعتبر ما يمكننا الوصول إليه في شبكاتنا الخارجية جزءا من التعلم. وهي تستخدم مفهوم الشبكية Network ومصطلحي العقد nodes والروابط links لوصف كيفية الحصول على المعلومات وربطها في الشبكة. فالتعليم عملية مستمرة تقوم على مبدأ التشبيك الذي يحصل بين الأفراد المشتركين في التعلم، والروابط التي يقيمونها خلال التواصل والتفاعل عبر شبكة الويب للوصول إلى المعلومات وتحصيل المعرفة، ولن تتم عملية التعلم وفق هذا التصور دون استخدام أدوات تكنولوجيا الحاسوب والأنترنيت[24]. تتضمن العقد كل عنصر يمكن تجربته أو اختباره أو وصله بعنصر آخر، ولها القدرة على أن تؤدي وظيفتها وفق برمجتها الخاصة عن طريق تكوين روابط فيما بينها، ومن العوامل التي تسهم في تشكلها نذكر الانتباه، وملاءمة المعلومات، والإحساس بالجدارة والقناعة. والصلات connections، وهذه الروابط بين العقد، أساس عملية التعلم؛ «فكلما قويت الصلة بين العقد ازدادت سرعة تدفق المعلومات وانسيابها، وانتقال المعارف من مجال (Domain) إلى آخر بسهولة نسبية»[25].

والمبادئ الرئيسية للترابطية هي:

- يرتكز التعلم والمعرفة على تنوع الآراء.
- التعلم هو عملية ربط العقد المتخصصة أو مصادر المعلومات.
- قد يكمن التعلم في أجهزة غير بشرية.
- إن قدرتنا على التعلم ومعرفة المزيد أهم مما نعرفه حاليا.
- إن رعاية الروابط والمحافظة عليها ضروريان من أجل تسهيل التعلم المستمر.
- إن القدرة على رؤية الروابط بين الحقول المعرفية، وبين الأفكار والمفاهيم مهارة أساسية.
- إن المعرفة الدقيقة والمحدثة هي ما يسعى إليه كل تعلم ترابطي.
- عملية صنع القرار نفسها هي عملية تعلّم. إن اختيار ما يجب تعلمه ومعنى المعلومات الواردة يتم على ضوء الواقع المتغير. قد تكون هناك إجابة صحيحة الآن، إلا أنها قد تكون خاطئة غداً بسبب التغيرات في مناخ المعلومات الذي يؤثر على القرار[26].

بناء عليه، فالتعلم الترابطي هو مقاربة حديثة للتعلم تركز على دور الروابط والشبكات في عملية اكتساب المعرفة والمهارات. وتستند هذه المقاربة على فكرة أن المعرفة موزعة عبر شبكة من الأشخاص والتقنيات ومصادر المعلومات، بدلا من تركيزها في سلطة مركزية أو في يد خبير، وقد ظهرت الحاجة إليها مع انتشار التعلم الذي يتم

في البيئة الرقمية، على غرار الدورات التدريبية عبر الإنترنت، أو منصات التواصل الاجتماعي، والمنصات التعليمية المفتوحة والمدفوعة، والمنتديات، والدروس عبر الخط، وغيرها مما يشجع المتعلمين على استخدام الأدوات والتقنيات الرقمية للوصول إلى المعلومات والتعاون مع الزملاء من أجل الإبداع ومشاركة المعرفة، وتطوير مهاراتهم في حل المشكلات. ويتوقع من المتعلمين أن يكونوا قادرين على التوجيه الذاتي وأن يتحملوا مسؤولية تعلمهم، بدلاً من الاعتماد فقط على المعلم[27]. فمفهوم التعلم في هذه النظرية لا يقتصر على المعلومات التي يكتسبها المتعلم، فهو يشمل كذلك تطوير قدرته على الوصول إلى مصادر المعلومات، وتقييمها بالنظر إلى حاجاته الخاصة، واتخاذ القرارات المناسبة له، كما أن مفهوم التعلم ليس حكرا على البشر، فهو يشمل الآلة كذلك.

لم تقدم النظرية الترابطية تصورا نمطيا عن تعلم اللغات، فاللغة في المنظور الترابطي، ليست موضوعا جاهزا سلفا، ولا يتم توصيلها ضمن توجه أحادي عن طريق إلقاء المحاضرات مثلا، ولكنها أصبحت معرفة متشظية أو متوزعة على مصادر متنوعة، وتتطور في سيرورة معقدة من التفاعلات الصادرة عن المتعلم سواء حضوريا أو على وسائل التواصل الاجتماعي[28]. يستعير هاني قطب Hani Qotb خصائص المعرفة الترابطية التي يطرحها ستيفن داونز في إطار أشمل ليحدد بها خصائص اللغة، حيث يصنّف داونز أنواع المعرفة إلى ثلاثة هي: المعرفة الكيفية المنبثقة عن الحواس، والمعرفة الكمية المنبثقة عن عمليات الحساب والقياس، والمعرفة الترابطية، وهي تلك المعرفة الموزعة عبر شبكة من الاتصالات[29]. ويتوصل إلى أن اللغة المراد تعلمها وتعليمها من منظور ترابطي تتحول بدورها إلى نوع من "المعرفة المترابطة" ومن خصائصها:

1- التنوع: إن تنوع المصادر ووجهات النظر تجعل من الشبكة المتصلة شبكة ثرية وحيوية، وتسمح بتحسين المعارف اللغوية والكفاءات التواصلية المستهدفة. ومتعلمو اللغة، في هذا السياق، مطالبون بالعثور على المعلومة، وتناقلها فيما بينهم، كما أن عليهم أن يمتلكوا المناهج التي تمكّنهم من معالجتها وفرزها وتقييمها وإيجاد روابط بينيّة وجعلها تتطور ضمن أفق ثقافي أوسع يتجاوز ميدان المعلوماتية.

2- الفورية: تتميز المعرفة اللغوية المترابطة بكونها فوريّة، بحيث يتيحها امتلاك أدوات التواصل المتنقلة بشكل آنيّ، على غرار الهواتف الذكية والألواح الإلكترونية التي تسمح للمستخدم المتصل بالبحث عن تعريف مفردة على الخط، وطرح سؤال على نظرائه في منتدى معيّن...الخ. وهذا ما يغذّي ويحيّن تدريجيا معارف الأعضاء المشاركين في عدّة عقد اتصال.

3- التطوّر: لا تكفُّ المعرفة المترابطة عن التطور بالنظر إلى التفاعلات بين عقد التواصل المهتمة باللغة الهدف، بهذا يمكن للمتعلم أن يشارك في عدة أنشطة لغوية لتحقيق تمكّن أفضل في الجوانب المختلفة للغة الهدف مثل الجوانب المعجمية والصرفية والمورفولوجية وغيرها. كما يخص التطور مصادر التعلم والأنشطة اللغوية المقترحة على الشبكات الرقمية. لهذا ينزع المتعلمون دائما إلى تحيين دوري للمصادر المتوفرة، ليتمكنوا من إدراج المستجدات المتعلقة باللغة الهدف في عملية التعلم.

4- التكيّف: يسعى مستعملو اللغة، عن طريق البحث في الأنترنيت، إلى تكييف العناصر التي تبدو لهم فاعلة وذات جدوى في سياق التبادل الذي هم بصدده (ملتقى، درس حضوري، درس عن بعد..) هذا التكيف يأخذ في الحسبان بعض المعايير مثل احتياجات الجمهور، والأهداف المرجوّة، والأدوات المتاحة وغيرها.

5- التفاعل: لا تقتصر المعرفة اللغوية المترابطة على "متخصصين"، ولكنها بالأساس، نتاج تفاعلات تحصل بين عدة عقد مترابطة، فالمستخدم المتصل مدفوع إلى التفاعل عن طريق استكمال، واستبدال أو نقد المعارف والمصادر أو النشاطات المنجزة حضوريا أو عن بعد من طرف أعضاء في مجموعات متفاعلة.

6- القيمة الإعلامية: في مواجهة الإنتاج المستمر للمصادر والنشاطات اللغوية، يضطر مستخدم الأنترنيت المتصل إلى اختيار العناصر الضرورية التي تتحدد بقيمتها الإعلامية واستجابتها لاحتياجاته في التعلم.

وجهت عدة انتقادات للنظرية الترابطية، حيث ينفي عنها البعض صفة النظرية، ويعتبرها البعض الآخر امتدادا للنظرية البنائية الاجتماعية، كما أنها، على غرار المقاربة التواصلية، لا تقدم طرائق خاصة في تعلم اللغات وتعلمها، ولا تصورا مخصوصا حول عملية التدريس، بل تترك المجال للتنوع في طرائق التدريس وأدت مرونة كل من المقاربة التواصلية والمقاربة الترابطية إلى التشكيك في جدوى الطريقة والمنهج في عملية تعلم اللغة الثانية هذا من جهة، ومن جهة أخرى أعادت الترابطية صياغة علاقة المتعلم بالمعرفة في العصر الرقمي، ومنحته استقلالية ومسؤوليات كبيرة قد لا تتناسب مع كل أنواع المتعلمين، ولم تركز كفاية على الدور المنوط بالمعلم أو المدرب أو المشرف على العملية التعليمية، فهي لا تناسب كل أنواع التعلم ولا تأخذ في الاعتبار أصناف المتعلمين، والمحاذير الكامنة في بيئة رقمية مفتوحة على مصداقية المعرفة ومستقبلها، وخطرها على المتعلمين الذين لا يتمتعون بالمؤهلات والاستقلالية اللازمة لمواجهة تدفق المعرفة الترابطية التي يمتزج فيها الصحيح بالخطأ، والغث بالسمين، ولا تخضع بالضرورة إلى رقابة علمية.

مع ذلك، تقدم هذه المقاربة وصفا مستنيرا لعمليات التعلم في البيئة الرقمية، وتظهر قيمتها في مواكبة مستجدات التكنولوجيا والثورة المعلوماتية التي ذهبت بعيدا مع الدخول في عصر الذكاء الاصطناعي. الذي صار عنصرا فاعلا في حياة البشر في أيامنا، وله حضور في مختلف القطاعات العمليّة والعلمية، والتعليمية.

خاتمــة:

نخلص من هذا العرض لتطور نظريات وطرائق تعليم اللغة الثانية وتعلمها إلى التأكيد على الارتباط الوثيق بين التوجهات الفلسفية والنظرية، والمقاربات المفهومية والإجرائية، والمستويات المنهجية والعملية في التدريس، وكيف أن تطور طرائق تدريس اللغات عامة واللغة الثانية بوجه خاص لا يخضع فقط للتصورات النظرية أو الممارسات العملية داخل المؤسسات التعليمية، فهو رهين شبكة معقدة من الروافد المعرفية واللغوية والنفسية والاجتماعية والثقافية التي تتداخل فيما بينها، ويعيد بعضها تشكيل بعض، وخير دليل على ذلك تأثر تعليم اللغة الثانية وتعلمها بالعامل التكنولوجي، سيما في العصر الرقمي، ولا شك أن دخول الذكاء الاصطناعي طرفا في الموضوع سيعد صياغة علاقة الإنسان بالفكر واللغة والتعلم، لذا وجب علينا الاطلاع على كل ما يستجد في هذا المجال ومواكبته، ورفع التحديات التي يطرحها أمامنا.

قائمة المراجع:

1- جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعلم اللغة، ترجمة: د. ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، ص 23 و24. على الرابط:

https://www.academia.edu/5614961/%D8%AA%D8%B7%D9%88%D9%8A%D8%B1_%D9%85%D9%86%D8%A7%D9%87%D8%AC_%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85_%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9_%D8%AC%D8%A7%D9%83_%D8%B1%D9%8A%D8%AA%D8%B4%D8%A7%D8%B1%D8%AF

اطلع عليه يوم 2023/11/17

2- جاك ريتشاردز وثيودور روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمة: محمود إسماعيل صيني، عبد الرحمن عبد العزيز العبدان، عمر الصديق عبد الله، دار عالم الكتب، الرياض، 1990، ص 28 و29.

3- جاك ريتشاردز: تطوير مناهج تعلم اللغة، ترجمة: د. ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، ص 24.

4- Voir Michael Sharwood Smith, second Language Learning Theoretical Foundations, Longman Group UK LIMITED 1994, p 7.

5- رمزي منير البعلبكي: معجم المصطلحات اللغوية، (عربي – انجليزي)، دار العلم للملايين، 1998، ص 438.

6- د. محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، منشورات جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية، دت، ص 33.

7- المرجع نفسه، ص 33.

8- لاري سنكلير وسوزان جاس: تعلم اللغة الثانية، ترجمة: محمد الشرقاوي، منشورات المجلس الأعلى للثقافة، مصر، 2003، ص 10.

9- Scott Thornburg, 30 Language Learning Methods, Cambridge University Press, United Kingdom, 2017.

10- Pierre Martinez, La didactique des langues étrangères, Presses Universitaires de France, 2021.

11- د. نايف خرما ود. علي حجاج: اللغات الأجنبية؛ تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يونيو (حزيران) 1988، ص 21.

12- د. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ط1، 1422هـ/ 2001م، ص 280.

13- د. نايف خرما ود. علي حجاج: اللغات الأجنبية؛ تعليمها وتعلمها، ص 26.

14- د. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 299.

15- المرجع نفسه، ص 298.

16- جاك ريتشاردز، ثيودور روجرز: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمة: محمود إسماعيل صيني، عبد الرحمن عبد العزيز العبدان، عمر الصديق عبد الله، ص 19.

17- انظر رشدي أحمد طعيمة: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ مناهجه وأساليبه، جامعة المنصورة، مصر، 1989، ص 133.

18- انظر د. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الصفحات من 321 إلى 326.

19- جاك ريتشاردز، ثيودور روجرز: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمة: محمود إسماعيل صيني، عبد الرحمن عبد العزيز العبدان، عمر الصديق عبد الله، ص 116.

20- د. نايف خرما ود. علي حجاج: اللغات الأجنبية؛ تعليمها وتعلمها، ص 184.

21- المرجع نفسه، ص 187.

22- انظر د. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 362 وما قبلها.

23- جاك ريتشاردز، ثيودور روجرز: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمة: محمود إسماعيل صيني، عبد الرحمن عبد العزيز العبدان، عمر الصديق عبد الله، ص136 و137.

24- انظر أحمد بوعجيلة ونبيلة زويدي: "فاعلية النظرية الاتصالية في التعليم"، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، المجلد 11، العدد1، 2023، ص 319.

25- كبير بن عيسى: "آليات توظيف النظرية الاتصالية في تعليمية اللغة العربية"، مجلة التعليمية، المجلد 2، العدد 6، جويلية 2014، ص 78.

26- A.W. (TONY) BATES; Teaching in a Digital Age Guidelines for designing teaching and learning, TONY BATES ASSOCIATES LTD, VANCOUVER BC P.66 consulted the 24-04-2025. link:https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/chapter/3-6-connectivism/

27- Siemens, G. (2012). Orientation: Sense making and wayfinding in complex distributed online information environments (Doctoral dissertation, University of Aberdeen).

28- Voir Hani QOTB, LE CONNECTIVISME ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES: SPÉCIFICITÉS, USAGES ET ACTEURS, Mélanges CRAPEL, n°39, 2019. ffhal-02485267f, p. 59-61.

29- Stephen Downes, Connectivism and Connective Knowledge; Essays on meaning and learning networks, Version 1.0 – May 19, 2012, P. 325. consulted the 24/04/2025. link: https://www.oerknowledgecloud.org/archive/Connective_Knowledge-19May2012.pdf