المهمة اللغوية واكتساب اللغة الثانية

د. علي بن ماجد آل شريدة
معهد اللغويات العربية
جامعة الملك سعود

ملخص الدراسة

استقطبت المهمة اللغوية عناية خاصة وشيوعا لافتا لدى الباحثين في تعليم اللغة للناطقين بغيرها في المدارس الغربية منذ أوائل الثمانينيات في القرن الماضي (إليسEllis، 2003)؛ بيد أن هذا الاهتمام لم يمتد إلى طرائق تعليم اللغة العربية لغة ثانية في قاعات تعليم اللغة، فضلا عن الشح الكبير في الدراسات والبحوث العربية حول هذه القضية (Storch and Aldosari,2013). تحاول هذه الدراسة إلقاء شيء من الضوء على هذه القضية (المهمة اللغوية) عبر استعراض نظري لأبرز ملامحها النظرية من حيث التعريف والسياقات الفلسفية الداعمة لها في بيئة التعلم اللغوي. كما تتطرق الدراسة إلى شيء من الجوانب التطبيقية للمهمة اللغوية في القاعات الدراسية؛ ثم تختم باستعراض لأبرز الانتقادات التي وجهت لها من قبل بعض المتخصصين في تعليم اللغة الثانية مع مناقشة لهذه الانتقادات.

Abstract

The use of tasks in teaching second language is widelyproliferated in western schools since the start of 1980s (Ellis, 2003). However,such a proliferation has not extended to the teaching of Arabic as a second languagein middle eastern cultures (Storch and Aldosari, 2013). In addition, research on tasks and language learning is also scarce. This study attempts to provide an overviewabout language task in terms of its theoretical framework, particularly definitions, and the underpinning philosophical trends. The overview also addresses the practical sides of language tasks in language classrooms, then closes by listing and discussing some of the critiques on the use tasks in language classrooms.

مقدمة:

أمضى المختصون في اللغويات التطبيقية زمنا طويلا في جدل حول المدرسة الأنجع في تعلم وتعليم اللغة، وخرجت الكثير من المدارس التي زعمت أنها الأفضل في تعليم اللغة الثانية، انطلاقا من مدرسة القواعد والترجمة التي تركز على تدريس القواعد بشكل واضح وصريح، ومرورا بالمدرسة المباشرة، والتي تقلص بشكل كبير التركيز على القواعد في فصول اللغة، وانتهاء بالمذهب الذهني (الذي انبثق من نظرية تشومسكي في تعليم اللغة الأولى)والذي يرى أن المتعلم البالغ للغة الثانية يمر بالمعالجة الذهنية ذاتها التي يمر بها الرضيع في اللغة الأولى. (العصيلي، 2002).

بعد كل هذا الجدل الطويل جاء المذهب التواصلي على يد هايمزHymes (1972م) والذي أشار، على غرار الكفاية اللغوية في النظرية التوليدية التحويلية، إلى أهمية الكفاية التواصلية، والتي تعني قدرة المتحدث على إرسال واستقبال اللغة والتواصلمع الآخرين بكفاءة وفاعلية. ومن هنا بدأ المسار البحثي في تعلم وتعليم اللغة يتجه نحو دراسة العوامل المؤثرة في التواصل، وحدثت ثورة في البحوث حول هذه القضية، ولم يعد حديث الباحثين عن تلك المدارس من قواعد وترجمة ومباشرة وغيرهما، وإنما أصبح اهتمام الباحثين منصبا على مسألة التفاعل اللغوي الذي ينتجه ويستقبله المتعلمون أثناء تعلمهم اللغة. فكلما تفاعل المتعلمون مع الموقف اللغوي وأنتجوا اللغة الثانية، كلما عنى ذلك أنهم يعالجون اللغة الثانية ويحللونها بأذهانهم ومن ثم يكتسبونها. وقد شهد هذا الخط التواصلي عدة فرضيات و نظريات متباينة في الخلفية الفلسفية، كفرضيات علم اللغة النفسي (الفرضية التفاعلية interaction hypothesis للونج Long1996م وفرضية الإنتاج المفهوم لسوينSwain 1985م comprehensible output من جهة؛ والنظرية الاجتماعية الثقافية sociocultural theoryلفيجوتسكي Vygotsky 1978م من جهة أخرى). وبالرغم من هذا التباين الفلسفي، إلا أنها جميعا اتفقت على أن التفاعل، وخصوصا ذلك الذي يحدث في البيئة التعاونية، كالثنائيات (المجموعة المؤلفة من طالبين) أو المجموعات الصغيرة (المجموعة المؤلفة غالبا من ثلاثة إلى خمسة طلاب)، هو صلب عملية اكتساب وتعلم اللغة الثانية.

وإذا كان التفاعل الشفوي هو صلب عملية الاكتساب والتعلم للغة الثانية، فإن هذا التفاعل لابد أن يدور حول شيئا ما يتحدث عنه وحوله المتعلمون، وهو ما يسميه الباحثون المهمة اللغوية، language task.

ماذا تعني المهمة اللغوية؟ ما موقعها من النظريات المستخدمة في علم اللغة التطبيقي؟ ما أنواعها؟ وكيف يمكن أن نتبناها في مناهج تعليم اللغة؟ هذا ما سيتطرق إليه هذا البحث. سنحاول فيما يلي وصف ومناقشةهذه القضية الحديثة نسبيا في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية رغم انتشارها في المدارس الغربية لتعليم اللغة لغة ثانية منذ ما يقارب الثلاثين عاما. وسنتطرق في هذا الصدد إلى ستة محاور، نأمل أن تمنح القاريء فكرة لا بأس بها عن المهمة اللغوية في علم اللغة التطبيقي:

1. تعريف المهمة اللغوية
2. المهمة اللغوية والسياقات النظرية
3. تصنيفات المهمة اللغوية
4. المهمة اللغوية والمنهج التعليمي
5. نقد المهمة اللغوية
6. بحوث عربية حول المهمة اللغوية

المحور الأول: تعريف المهمة اللغوية:

حظيت المهمة اللغوية بالعديد من التعريفات المتنوعة والمختلفة منذ ثمانينيات القرن الماضي وسنغرض في هذا الجزء بعضا من أشهر تلك التعريفات، ونناقش سماتها، وأوجه الشبه والاختلاف بينها. وسنعمد في ترتيبها إلى التعاقب التاريخي لنرصد التطورات التي طرأت على تعريف المهمة اللغوية. من أشهر تعريفات المهمة اللغوية:

1. لونج Long(1985): عمل يقوم به المتعلم لنفسه أو لغيره بمقابل أو دون مقابل. وتشمل على سبيل المثال صباغة سياج، إلباس طفل ملابسه، ملء نموذج ما. بعبارة أخرى، المهمة اللغوية تعني مئات الأعمال التي يقوم بها الناس في حياتهم اليومية، في عملهم وأثناء راحتهم وما بين ذلك.
2. كرووكس Crookes (1986): عمل أو نشاط ذو هدف محدد، ويقام به كجزء من العملية التعليمية، أو للحصول على معلومات بحثية.
3. باك مان وبالمر Bachman and Palmer(1996): نشاط يجعل المتعلمين يستخدمون اللغة من أجل تحقيق هدف محدد بحالة محددة.
4. لي Lee (2000): نشاط أو تدريب في قاعة الصف يحتوي على (أ) هدف يمكن تحقيقه عبر تفاعلات المشاركين، (ب) آلية متسلسلة للتفاعل، (ج)

تركز على تبادل النقاش حول المعنى. كما يذكر لي أيضا تعريفا آخر للمهمة يقول فيه بأنها محاولة لتعلم اللغة بطريقة تتطلب من المتعلم أن يفهم، يتعاطى، وينتج اللغة الهدف عبر أدائه لمجموعة من خطط العمل.

5. بايجيت وآخرون Bygate et el., (2001):نشاط يتطلب من المتعلم أن يستخدم اللغة، مع التركيز على المعنى، لتحقيق هدف ما.
6. براندن Branden(2005): نشاط يقوم به المتعلم ليحقق هدفا يتطلب استخدام اللغة.

وحين نقارن هذه التعريفات نلمس أنها تشترك فيما بينها في خصيصة العمل أو النشاط، وتعني قيام المتعلمين بعمل يتطلب تفاعلات اجتماعية تواصلية ومعالجات ذهنية تتعلق بتعلم اللغة الثانية. الخصيصة الثانية هي توجيه ذلك النشاط لتحقيق هدف معين، أي اشتمال المهمة على هدف ما. والسبب الذي يكمن خلف تواجد الهدف في هذه التعريفات هو أن الهدف يضفي على المهمة اللغوية قيمة ومعنى، وهي سمة تتصف بها غالبية الأنشطة التي يقوم بها الناس في حياتهم اليومية.

أما الخصيصة الثالثة فهي استخدام اللغة الهدف، وهذه الخصيصة هي الهدف الخفي الذي نريده كباحثين أو أساتذة للغة الثانية، والذي من أجله كلفنا المتعلمين أن يقوموا بتلك المهمة. بعبارة أخرى، حين نطلب من المتعلمين أن يقوموا بمهمة ما كالخروج بقرار حول تحديد المناهج للصف الأول، (على سبيل المثال)، فنحن حقيقة لن نتبنى ذلك القرار أو نرفعه للمعنيين للأخذ به، ولكن يهمنا تلك اللغة الهدف، بمهاراتها و عناصرها و تداوليتها، التي أنتجوها وتبادلوها بينهم أثناء قيامهم بتلك المهمة.

يلاحظ على التعريف الذي جاء به لونج Long (1985)، وهو من أقدم التعاريف حول المهمة اللغوية أنه لم يشترط بشكل صريح احتواء المهمة على لغة هدف، وإنما كان متسما بالشمولية والعموم. كما أن بعض المهام التي ذكرها في أمثلتة قد لا تتطلب بالضرورة من القائم بها استخدام لغة في أي مرحلة من مراحلها، كصباغة السياج، أو إلباس الأطفال ثيابهم، على سبيل المثال.

ثمة من جاء من الباحثين ليفصل في العناصر التي ينبغي توافرها في المهمة اللغوية. فعلى سبيل المثال، اشترط إليس (2009) وجود العناصر التالية في المهمة اللغوية:

أ. التركيز على المعنى، بحيث ينشغل الطلاب ذهنيا بمعالجة قضايا ذات صلة بالحياة اليومية

ب. وجود فراغ تواصلي يستحث الطلاب على ملئه، عبر الأسئلة وإرسال المعلومات أو استقبالها.

ت. اعتماد المتعلمين على مصادرهم اللغوية وغير اللغوية لاستكمال المهمة اللغوية.

ث. وجود نتيجة واضحة ومحددة للمهمة اللغوية، حيث إن وظيفة اللغة في الأساس هي التواصل بين الأفراد لتحقيق هدف محدد، لا من أجل الحديث وحسب.

ويلاحظ في العناصر التي اشترطها إليس أنها أضافت إلى ما ذكره الباحثون السابقون (النشاط، الهدف، واستخدام اللغة الهدف)، شعور الطلاب بفراغ يستثيرهم ويستحثهم لتبادل الأسئلة والنقاشات لإنجاز المهمة.

تجدر الإشارة إلى أن هناك جدلا بين الباحثين حول حدود المهمة اللغوية والفرق بينها وبين التدريبات (التمارين التي يؤديها المتعلم لتعزيز تعلم قاعدة ما). ففي الوقت الذي يرى فيه برين (Breen 1987)أن أي تدريب لغوي قصير وبسيط يمكن أن يسمى مهمة لغوية، يشترط لونج (Long 1985)أن تحرج أي مهمة لغوية من دائرة التدريب المباشر على القواعد إلى دائرة التناقشلتحقيق هدف تواصلي للمتعلم. أما إليس (Ellis 2003) فقد اتخذ موقفا وسطا بين الاثنين، وذلك باعتقاده أن النقاشات حول قواعد وتراكيب اللغة الثانية أو ما يسميه بمهام رفع الوعي conscious raising tasks يمكن أن تتقمص صفة المهمة اللغوية حين نضعها في بيئة تواصلية، وذلك كأن نقوم بتكليف المتعلمين في ثنائيات أو مجموعات صغيرة أن يتناقشوا لحل مشكلة نحوية ما . في هذه الحالة، وبالرغم من أن موضوع النقاش يدور حول القواعد بشكل صريح، إلا أن البيئة التي يتم فيها هذا النقاش تواصلية ومستوفية لعناصر المهمة اللغوية: النشاط، والهدف، واستخدام اللغة الهدف.

المحور الثاني: المهمة اللغوية والسياقات النظرية:

لقيت المهمة اللغوية اهتماما لافتا من قبل الباحثين على مدار الثلاثين سنة الماضية. وقد صدروا في أدبياتهم وبحوثهم حول المهمة اللغوية عن نظريتين من أشهر النظريات في علم النفس وهما: علم اللغة النفسي psycholinguistics والنظرية الاجتماعية الثقافية sociocultural theory. فأولئك الباحثون المنطلقون

من علم اللغة النفسي psycholinguistics يرون المهمة اللغوية أداة لتزويد المتعلمين بفُرص لاستخدام وممارسة اللغة في قرينة اتصالية. أما الباحثون المعتمدون على النظرية الاجتماعية الثقافية sociocultural فيرون المهمة اللغوية أداة ثقافية فعالة يستخدمها المتعلمون وفق حاجاتهم لتحقيق أهداف محددة.

وسنقوم فيما يلي باستعراض موجز لهاتين النظريتين، لنرى موضع المهمة اللغوية ووظائفها في كل منهما.

1.المهمة اللغوية وعلم اللغة النفسي:

يعنى علم اللغة النفسي بدراسة العوامل النفسية والعصبية التي تساعد الإنسان على فهم واكتساب وإنتاج اللغة. وبالرغم من ظهور هذا المصطلح اللغوي (psycholinguistics) في ثلاثينيات القرن الماضي، إلا أنه لم يظهر كفرضية ناضجة في علم اللغة التطبيقي إلا على يد لونج عبر ما أسماه فرضية التفاعل interaction hypothesis(1983). في هذه الفرضية يرى لونج أن مناقشة المعنى negotiation of meaning الذي يحدث بين الناطقين الأصليين وغيرهم أو بين المتعلمين بعضهم البعض هو الطريقة الأنجع لاكتساب اللغة الثانية. ويمضي لونج ليؤكد بأنه كلما كان النقاش الذي يدور بين الناطقين الأصليين وغيرهم أو بين المتعلمين حول المعنى أكثر طولا وثراء، كلما عنى ذلك اكتسابا أفضل للغة الثانية. وقد حدد لونج المؤشرات التي تدل على ثراء التفاعل بما أسماه بالمحركات التفاعلية interaction movesوالتي، وفقا للونج، تساعد المشتركين في الموقف على إثراء الموقف التفاعلي وجعله أكثر إثارة لهم. ومن أهم هذه المحركات التفاعلية:

1. التأكد من الفهم comprehension check، وتعني إصدار أحد الأطراف المشتركة بالمهمة اللغوية كلمة أو عبارة تشير إلى أنه يود أن يعرف ما إذا كان الذين معه في الحوار فهموا ما يقصده أم لا، وذلك كأن يقول لهم على سبيل المثال: هل فهمتم ما أقصده؟
2. التأكد من الموافقة، confirmation check، وهي كلمة أو عبارة تشير إلى أن المتحدث يود أن يتأكد ما إذا كان الطرف الآخر في المحادثة متفقا معه أم لا، كأن يقول على سبيل المثال: هل تتفق معي فيما ذكرت؟

3. طلب التوضيح، clarification request وتعني أي كلمة أو عبارة يطلب فيها المتحدث من الطرف الآخر في المحادثة أن يوضح نقطة ما، كأن يقول له: ماذا تقصد بعبارتك السابقة؟

يزعم لونجLong (1985) أنه كلما زاد عدد هذه المحركات التفاعلية، كلما دل ذلك على أن المتعلمين منغمسون في تعلم اللغة الثانية. وعلى هذا، كلما استطعنا أن نجد تلك المهمة التي تستثير مزيدا من هذه المحركات التفاعلية في حوارات المتعلمين ،كلما دل ذلك على فاعلية تلك المهمة وقيمتها من حيث المساعدة على اكتساب اللغة الثانية. ثم جاء لونج Long(1996) وحدث فرضيته، مركزا على قيمة التصحيح الضمني، recast، والتي تعني أن يقوم المعلم أو المتعلم الآخر بتصحيح الخطأ الذي ارتكبه المتعلم عبر إعادة صوغه بطريقة صحيحة. لا يزال لونج Long يؤكد على البعد عن التدريبات النحوية المباشرة، ويرى أن هذا التصحيح الضمني ينبغي أن يتم في بيئة تواصلية.

وقد قام بعض الباحثين (إليس وآخرون،.,Ellis et al 1994؛ لوسكي،Loschky 1994؛ بيكا وآخرونPica et. al1987) باختبار فاعلية الفرضية التفاعلية interaction hypothesis عبر مقارنة مناقشة المعنى negotiation of meaning بأنواع أخرى من التفاعل كالمُدخل المبسّطsimplified input ، ودرسوا أثر هذين النوعين من التفاعل على فهم المتعلمين، ووجدوا أن مناقشة المعنى يؤدي إلى مستوى أعلى من الفهم للغة الثانية. بيد أن الدراسات التي حاولت أن تقيس أثر مناقشة المعنى على اكتساب اللغة وصلت إلى نتائج متضاربة(إليس و هيمبا Ellis &Heimbach، 1997؛ لوسكيLoschky ، 1994، أيواشيتاIwashita، 2001).

من منظور علم اللغة النفسي، تشكل المهمة اللغوية المستخدمة في قرينة اتصالية عنصرا مهما في مناهج تعلم وتعليم اللغة الحديثة (بايجت وآخرون .,Bygate et al، 2001). والمهمة اللغوية لدى هذه المدرسة هي " وسيلة ذات معنى تقود المتعلمين إلى القيام بعمليات معالجة ذهنية يُعتقد أنها مهمة لاستخدام واكتساب اللغة" (إليسEllis، 2000، ص. 197). وهناك عدد كبير من الدراسات التي درست أثر استخدام المهمة اللغوية على التفاعلات الجارية بين المتعلمين، تحديدا المحركات التفاعلية في حوارات المتعلمين. في هذه الدراسات، ظهر نوع المهمة (على سبيل المثال، تعتمد على طرف واحد أم طرفين، منظمة أم مفتوحة، تركز على الطلاقة أم الدقة)، كعامل اعتقد باحثو هذه النظرية أنه يؤثر بشكل كبير على كمية وطبيعة

التفاعل اللغوي، وخرجت العديد من الدراسات التي حاولت رصد ودراسة هذا الأثر (بايجت، 1988؛ إليس Ellis 2003؛ لونج Long، 1986، لي Lee، 2000؛ بيكا وآخرون Pica et al.، 1993).

على سبيل المثال، وجدت دراسة لونج Long (1986) أن عدد المحركات التفاعلية في المهام المعتمدة على طرفين كان أكثر منها في تلك المهام المعتمدة على طرف واحد، وخصوصا في الثنائيات المؤلفة من ناطقين أصليين وناطقين غير أصليين. وقريبا من هذه النتائج كانت دراسة داوتي وبيكا Doughty and Pica (1986)، لكن في عينة مؤلفة من ناطقين غير أصليين للثنائيات المدروسة.

بيد أن دراسة جاس وفارونيس Gass and Varonis (1985) والتي شملت تسعة من الناطقين غير الأصليين الذين قاموا بمهمتين: واحدة تعتمد على طرف والأخرى تعتمد على طرفين، أشارت إلى أنه بالرغم من أن الفرق الإحصائي غير دال، إلا أن المهمة المعتمدة على طرف واحد أثارت مزيدا من المحركات التفاعلية، مقارنة بالمهمة المعتمدة على الطرفين. وقد أشارت شورتريد Shortreed (1993) إلى أن السبب في هذا هو أن المهمة المعتمدة على طرف واحد ليس بها متطلبات محددة، كما هو الحال في المهمة المعتمدة على الطرفين، وهو ما أنتج عددا أكبر من المحركات التفاعلية. أما في حالة المهمة المعتمدة على طرفين، فربما ساهم وجود أمر يتناقشان حوله في خفض نسبة مناقشات المعنى.

وقد أيدت دراسة بيتشنر Bitchener (2003) تلك النتائج المرصودة في دراسة جاس Gass and Varonis (1985)، حيث قامت الدراسة بفحص التفاعلات اللغوية لأربع وعشرين ثنائية من الطلاب اليابانيين والكوريين، والذين قاموا بمهمة تعتمد على الطرفين بشكل غير إجباري (نقاش مفتوح) ومهمة تعتمد على تبادل الطالبين النقاش بشكل إجباري (مهمة اتخاذ قرار). وقد أشارت النتائج إلى أن الثنائيات التي قامت بمهة النقاش المفتوح أنتجت محركات تفاعلية أكثر من تلك التي قامت بمهمة اتخاذ القرار بفارق إحصائي ذي دلالة. وقد عزا الباحث هذا الفرق لصالح مهمة النقاش المفتوح إلى طبيعة المفردات غير المألوفة في المهمة التي تعرض لها المتعلمون أثناء قيامهم بالمهمة (اختيار من قائمة بالاحتياجات التي سيأخذونها معهم لو كانوا سيعيشون في جزيرة مهجورة). وقد رأى بيتشنر في دراسته أن المشاركين في الدراسة

كانوا من مستوى أعلى من أولئك الذين شاركوا في الدراسات السابقة، مما يعني أن المستوى اللغوي ربما يكون قد ساعد المشاركين في دراسته على استخدام استراتيجيات اتصالية غير المحركات التفاعلية التي رُصدت في الدراسات السابقة، في مهمة اتخاذ القرار. وهذا الأمر كما أشار ليسر Leeser (2004) يشير إلى أهمية اعتبار المستوى اللغوي إضافة إلى المهمة اللغوية عند دراسة التفاعلات الثنائية.

2.المهمة اللغوية والنظرية الاجتماعية الثقافية

تدعي النظرية الاجتماعية الثقافية وفقا لفيجوتسكي Vygotsky(1978) أن المعرفة الإنسانية تحتاج حتى تؤسس وتنتقل وتتحول بين الأفراد إلى بيئة اجتماعية. هذه البيئة تحتوي على أنماط من التفاعلات الاجتماعية والوسائل الثقافية، والتي من أهمها اللغة، التي يستتخدمها الناس لبناء وتشييد المعرفة. هذا على المستوى الاجتماعي الخارجي، أما على المستوى الداخلي النفسي، فالتطور الذهني يحدث من خلال استخدام المهارات العليا للعقل كالانتباه التطوعي (voluntary attention)، والذاكرة المنطقيةlogical memory. وتنتج هذه العملية التكاملية بين بناء المعرفة الخارجي والداخلي الثقافة المعرفية لأي مجموعة بشرية، والتي من خلالها ينشأ التاريخ بثقافاته ومعارفه وينتقل من جيل إلى آخر ومن حضارة إلى أخرى (لانتوفLantolf، 2006).

وفقا لدوناتوDonato (2004) تتألف النظرية الاجتماعية الثقافية من أربعة محاور كبرىهي:

1. الوسائطية:mediation، و يقصد بها عملية التطويع والتحكم بما حولك عبر الأدوات الثقافية المادية كأي أداة محسوسة، أو النفسية، والتي يأتي على رأسها اللغة الإنسانية.
2. نظرية النشاط:activity theory، وتُعنى هذه النظرية بالنشاط البشري من حيث الحاجات التي تدفع البشر للقيام بأنشطة مؤلفة من أهداف ووسائل وعمليات بدنية وذهنية للقيام فعليا بتلك الأنشطة.
3. منطقة التطور التقريبي: zone of proximal development، ونعني بهذا المفهوم تلك المسافة بين منطقة التطور الحالية، والتي نستطيع تحديدها بقدرة المتعلم على حل مشكلة ما لوحده،وذلك المستوى الذهني الذي

يستطيع المتعلم الوصول إليه عبر حل مشكلة بالتعاون مع آخر أكثر خبرة" (فيجوتسكي، 1978). بعبارة أخرى، هو الفرق بين ما يستطيع المتعلم أن يقوم به لوحده، وما يستطيع أن يقوم به بمساعدة مختص أو خبير.

4. المساندة: scaffolding، ونعني بالمساندة عملية المساعدة المحسوبة التي يقوم فيها الخبير بتعليم المبتدئ حل المشكلة التي أمامه، ومن ثم اكتساب معرفة جديدة.

وبالرغم من أن النظرية الاجتماعية الثقافية نشأت أساسا في روسيا في عشرينيات القرن الماضي حول علم النفس في اللغة الأولى، إلا أن المعنيين بالشأن التربوي في المدارس الغربية لم يلتفتوا لها إلا في النصف الثاني من القرن الماضي؛ كما لم يلتفت حقل علم اللغة التطبيقي لتبني هذه النظرية في تعلم وتعليم اللغة إلا قبل ما يقارب العشرين عاما على يد لانتوفLantolf(2000).

من وجهة نظر النظرية الاجتماعية الثقافية، للمهمة اللغوية تأثير على حالة التعلم، بيد أن هذا التأثير مرتبط في الأساس بحاجات المتعلمين وأهدافهم (ليونتيفLeontiev، 1981). يميل بعض الباحثين المنتسبين إلى النظرية الاجتماعية الثقافية إلى تسمية المهمة اللغوية نشاطا activity (كوفلن ودف Coughlan and Duff، 1994؛ ربيوكRoebuck، 2000). وفقا لكوفلن ودفCoughlan and Duff (1994) لا تسمى المهمة اللغوية بهذا الاسم إلا في المرحلة النظرية قبل التطبيق. أما حين يقوم المتعلمون بأداء تلك المهمة فإنها تتحول إلى نشاط مرن ومعقد يطغى فيه أثر حاجات المتعلمين وأهدافهم على أثر المهمة ذاتها. وقد قامتالباحثتان (1994) بدراسة لمراقبة التفاعل بين المهمة اللغوية والمتعلم، حيث أحضروا لوحة بها رسمة لأحد الشواطيء، وكانت المهمة أن يصف المتعلم ما يراه بتلك الصورة.ثم قاموا بعرض الصورة ذاتها مرة أخرى على المتعلم ذاته، فوجدوا أن المتعلم في المرة الثانية ركز على أشياء لم يتطرق لها في المرة الأولى. وهو ما جعل الباحثتين تعتقدان أن المهمة اللغوية ليست عنصرا مستقلا يؤثر على المتعلمين،(كما هو الحال لدى مذهب علم اللغة النفسي) بل المتعلمون هم الذين يتحكمون بالمهمة، ويتناولونها وفق حاجاتهم وأهدافهم التي تتغير بشكل مستمر.

أما ربيوكRoebuck(2000)، فقد انتقد مفهوم المهمة اللغوية لدى علم اللغة النفسي بقوله إن وظيفة المهمة اللغوية لدى هذه النظرية هو إحداث أكبر عدد من أنواع مناقشة المعنى أو المحركات التفاعلية، ويرى أن للمهمة اللغوية وظيفة أشمل

وأعمق من هذا وهي مساعدة المتعلمين على خلق مساحات أرحب لإنشاء محاورات ذات معنى وقيمة.

ولهذا قام الباحثون المنتسبون للنظرية الاجتماعية الثقافية بفحص التفاعلات التي ينشئها الطلاب بمساعدة المهام اللغوية على مستويات أكثر تعددية واتساعا من تلك التي نجدها لدى باحثي علم اللغة النفسي (فوستر وأوهتاFoster and Ohta، 2005؛ نكاهاما وآخرون،.Nakahama et al، 2001).

على سبيل المثال، كان مشهورا لدى باحثي علم اللغة النفسي (لونج Long ، 1989) أن المهام المغلقة القائمة على ناتج محدد (كمهمة اختيار المواد الضرورية للنجاة، حيث يتحتم أن يتفق المتعلمون على هذه القائمة) أكثر إثارة لمناقشة المعنى، ممثلة في المحركات التفاعلية، من المهام المفتوحة (كمهمة النقاش المفتوح الذي لا يتطلب الوصول إلى نهاية متفق عليها. وفي المقابل، جاء من باحثي النظرية الاجتماعية الثقافية (ناكاهاما وآخرون،.Nakahama et al،2001) من أعاد النظر فيما توصل له لونج (1989) Long ليجد نتائج مختلفة . اختبر نكاهاما وآخرون،.Nakahama et al (2001)أثر نوعين من المهام اللغوية: مهمة مغلقة (الفجوة المعلوماتية)، ومهمة مفتوحة (محاورة مفتوحة حول موضوع ما) على تفاعلات المتعلمين. وقد وجد الباحثون أنه بالرغم من أن المحاورة المفتوحة أثارت عددا أقل من المحركات التفاعلية (التأكد من الفهم، التأكد من المتابعة، طلب الفهم)، وهي معايير الثراء التفاعلي لدى الفرضية التفاعلية للونج (1983)، إلا أن هذه المهمة المفتوحة أثارت حوارات أطول، وجملا أكثر تعقيدا من المهمة المغلقة، إضافة إلى مزيد من الموصلات الحوارية (من مثل: آها، نعم،) وهو ما قد يعني أن هذه المهمة قد أتاحت للمتعلمين فرصا أكبر لتعلم اللغة الثانية. وتعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي وسعت المنظور البحثي ليشمل قضايا أخرى بجانب المحركات التفاعلية والتي ركز عليها باحثو الفرضية التفاعلية.

أما فوستر وأوهتا Foster and Ohta(2005) فقد تبنوا في دراسة لهما تحليلين للمادة البحثية التي لديهما، أحدهما ينتمي لمدرسة علم اللغة النفسي، والآخر للنظرية الاجتماعية الثقافية. وقد شارك في الدراسة 20 متعلماللغة الإنجليزية كلغة ثانية، و 19 متعلما أمريكيا للغة اليابانية كلغة أجنبية. قام المتعلمون بأداء مهمة تتعلق بتبادل المعلومات (مقابلات فيما بينهم). وقد أظهر التحليل وفق الفرضية التفاعلية (علم اللغة النفسي) أن المتعلمين أنتجوا إلى حد ما أعدادا قليلة من المحركات

التفاعلية (التأكد من الفهم، التأكد من المتابعة، طلب الفهم). أما من المنظور الثقافي الاجتماعي، فقد وجد الباحثان أن المتعلمين كانوا نشطين في مساعدة بعضهم البعض في إنتاج حوارت ثرية وطويلة. وتعد هذه الدراسة مثالا جيدا للفرق بين المدرستين في قضايا التحليل للتفاعلات التي ينتجها متعلمو اللغة، علم اللغة النفسي يركز على عدد المحركات التفاعلية وحسب، بينما تركز المدرسة الاجتماعية الثقافية على جودة وثراء التفاعل وطبيعة التعاون الذي يحدث بين المتعلمين لاكتساب اللغة الثانية.

المحور الثالث: تصنيفات المهمة اللغوية

نظرا لأن التعريفات التي حاولت تحديد معنى المهمة كانت عديدة وبعضها فضفاضا إلى حد ما، تناول الباحثون المهمة اللغوية من عدة زوايا وقسموها إلى أنماط متنوعة؛ فهناك من سرد قائمة بالمهام اللغوية التي يمكن أن تستخدم في اكتساب اللغة، كقائمة بيكا وآخرون Pica et al., (1993) والتي ذكرت خمسة أنواع من المهمة اللغوية على النحو التالي:

1.ترتيب المبعثر: Jigsaw حيث يملك كل طالب معلومات مختلفة، ويتحاور الطالبان فيما بينهما باستخدام هذه المعلومات لاستكمال المهمة

2. الفجوة المعلوماتية:information gapحيث تكون لدى أحد الطالبين معلومة، وعلى الطالب الآخر أن يقوم بالسؤال عنها حتى يستطيع إنهاء المهمة.

3. حل المشكلة: problem solvingحيث تكون المهمة موجهة للوصول إلى حل واحد فقط.

4. اتخاذ القرار: decision making حيث من المتوقع أن يصل أطراف الحوار إلى نتيجة واحدة، مع احتمال وجود بدائل أخرى.

5. تبادل الرأي: opinion exchangeحيث يُطلب من المتعلمين الانخراط في نقاش يستدعي تبادل الآراء بطريقة غير إلزامية.

ومن أبرز التصنيفات الشائعة في الدراسات حول المهمة اللغوية وتعليم اللغة الثانية ما يلي:

1. من حيث المهارات والعناصر:هناك مهام لغوية تزود المتعلم بفرص تواصلية لتطوير جميع المهارات الأربع (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) والعناصر اللغوية (قواعد، مفردات، أصوات) وتطور جميع هذه المهارات والعناصر بشكل عام. وهناك مهمة ذات هدف خاص، وتركز على مهارة أو عنصر محدد من

اللغة، كالقواعد أو التراكيب ، ولكنها تعرض للمتعلم العناصر اللغوية بطريقة ضمنية في المهمة اللغوية، بحيث لا يشعر الطالب أنه يتعلم درسا نحويا بشكل واضح، وإنما يمارس لغة تحثه على استخدام تلك التراكيب بطريقة تواصلية. وغالبا ما يحتوي النوعان على العناصر الأربعة التي ذكرناها أعلاه.وينبغي الإشارة هنا إلى أن تلك المهام التي تركز على مهارة أو عنصر واحد لا تعني إهمال المهارات أو العناصر الأخرى بشكل كامل؛ فطبيعة المذهب التواصلي قائمة على الفلسفة التكاملية للغة التي تشجع على ممارسة بقية المهارات والعناصر. وعلى سبيل المثال، حينما تكون هناك مهمة تركز على تدريس الزمن الماضي، عبر تكليف الطلاب في ثنائيات أو مجموعات بأن يروي كل منهم قصة مثيرة حدثت في الطفولة، (بقصد تدريبهم بشكل تواصلي على استخدام الفعل في الزمن الماضي)، فهذا يتطلب منهم من حيث المهارات على الأقل مهارتي التحدث والاستماع، ولو طلبنا منهم كتابة قصصهم وقراءتها على زملائهم، لاحتجنا مباشرة إلى مهارتي الكتابة والقراءة. أما من حيث العناصر (التراكيب والمفردات والأصوات)، فجميعها متواجد بالضرورة في هذه المهمة؛ لكن يبقى محط التركيز والملاحظات التي يمكن أن يلفت لها الأستاذ ويناقشها بشكل مباشر مع الطلبة هو الزمن الماضي.

2. من حيث المعنى والشكل: meaning versus form وهو من أشهر التقسيمات التي تناولها الباحثون في دراساتهم. ويقصد بالمعنى هنا تلك المهام التي تغمس الطلاب في المشكلة بحيث يلتفتون إلى كيفية حلها بغض النظر عن اللغة التي يستخدمونها. أما المهام التي تركز على الشكل فيقصد بها تلك المهام التي تركز على هيكل أو مظاهر اللغة من تراكيب ومفردات وأصوات. ومن أبرز الباحثين الذي فضلوا المهام التي تركز على المعنى مقارنة بتلك التي تركز على الشكل(لونجLong 1985). غير أن إليسEllis(2003)، أشاد بتلك المهام التي تركز على الشكل، ووجد في إحدى دراساته مع آخرين (1994) أنها في الحقيقة تسبب انتباها أكبر لدى المتعلمين للمظاهر اللغوية التي يحتاجون إلى اكتسابها في اللغة الثانية (كالتراكيب والمفردات).

3. إضافة إلى النوعين السابقين هناك من صنف المهام اللغوية وفق طبيعة الإنتاج اللغوي من حيث الطلاقة من جهة والدقة والتعقيد من جهة أخرى (سكيهنSkehan، 1998). فقد وجد سكيهن أن هناك بعض المهام التي تساعد

المتعلم على أن يتحدث اللغة الثانية بسرعة وطلاقة بحيث لا يلتفت كثيرا إلى الدقة أو التعقيد الذي باللغة، كأن يقوم الطالب بتوصيف منزله الذي احترق لصديق له ليقوم بالذهاب وإطفاء الحريق. أما ما يتعلق بالمهمة اللغوية التي تشجع على الدقة والتعقيد في اللغة المستخدمة فغالبا ما تكون تلك التي تكون غير مألوفة للمتعلم أو البيئات الرسمية التي تتطلب لغة خالية من العيوب. ومثال هذا أن يكلف المتعلم أن يلقي كلمة في حفل التخرج على سبيل المثال.

ينبغي التأكيد أن الهدف الرئيس من كل هذه التصنيفات هو الحصول على تلك الأنواع من المهام التي تجعل الطلاب ينتجون أكبر قدر من اللغة الثانية، وبأكبر قدر من التنوع الوظيفي للغة. بعبارة أخرى فالمعيار على تميز نوع من المهام عن نوع آخر هو كمية الإنتاج اللغوي للغة الثانية من قبل المتعلمين، ومدى ثراء ذلك الإنتاج من حيث كثرة الوظائف التي أدتها تلك التفاعلات اللغوية.

المحور الرابع: المهمة اللغوية والمنهج التعليمي

حين يتعلق الأمر بمرونة المنهج اللغوي من حيث الإعداد والطريقة التعليمية في الصف اللغوي، فإن هذه المرونة تمثل تحديا لمعلم اللغة الذي يود تصميم منهج قائم على المهمة اللغوية؛ إذ تظهر بعض الأسئلة الحرجة من نوع: كيف أصمم مهمة لطالب مبتديء لا يستطيع الحديث؟ كيف أصمم مهمة متدرجة في الصعوبة والتعقيد بحيث تمثل تحديا مناسبا لكل مستوى من المستويات اللغوية؟

من المهم مبدئيا التأكيد على أهمية توافر أربع نقاط لاستخدام المهمة اللغوية كمنهج تعليمي للغة (إليس 2009Ellis):

1. استخدام لغة طبيعية غير مصطنعة
2. إناطة أداء المهمة بالطالب في ثنائيات أو مجموعات صغيرة
3. تحديد نوعية المهمة من حيث الوظيفة والتركيز (على سبيل المثال: المعنى أو الشكل)
4. رفض الطريقة التقليدية في التدريس، القائمة على عرض القواعد من قبل المعلم ثم أخذ بعض التدريبات التي تعزز تلك القواعد بطريقة فردية.

ويؤكد لونج Long(1996) على أن المهمة اللغوية يجب أن تحتوي على تصحيح لغوي أثناء أداء المتعلم لها، بحيث يمكن للمتعلم أن يلاحظ المشكلات اللغوية لديه ويحاول إصلاحها. وفي الوقت الذي يفضل فيه لونج Long المهمةالتي تركز

على قواعد تركيبية بطريقة ضمنية، يفضل سكيهن Skehan(1998) المهمة اللغوية التي لا تركز على القواعد ولو بشكل ضمني.

من جهة أخرى يؤكد أفيرميتوجايسنAvermaet and Gysen (2006) على أهمية استقراء حاجات المتعلمين وخبرات المعنيين بتعليم اللغة الثانية من خبراء ومعلمين من ذوي الخبرة الطويلة في تعليم اللغة الثانية لتحديد المحاور العامة والمناسبة لكل مستوى لغوي، ومن ثم تطوير مهام لغوية تدور حول تلك المحاور. وفي هذا الصدد قام الباحثان بتوزيع استبانة على 700 متعلم و 800 معلم للهولندية كلغة ثانية، وذلك لتحديد المحاور التي يمكن بناء المهام اللغوية حولها. وقد أظهرت تحليل الاستبانات أربعة محاور اتفق المتعلمون و المعلمون على أهميتها لمتعلم الهولندية كلغة ثانية، وهي:

1. المحور الأكاديمي:حيث تتركز المهام حول بيئة المدرسة والتعلم
2. المحور الوظيفي: حيث تدور المهام حول مجموعة من الأعمال والوظائف الشائعة
3. المحور الاجتماعي: حيث تكون المهام مرتبطة بالعلاقات والمناسبات الاجتماعية
4. المحور السياحي: حيث تدور المهام حول المعالم السياحية والأمكان الترفيهية.

وحتى يستخرج الباحثان من هذه المحاور العامة مهاما لغوية محددة، قاما بثلاث خطوات:

1. الخطوة الأولى: البحث في المناهج المتاحة والمختصة بتعليم اللغة الهولندية والتقاط ما قد يتناسب من مهام لغوية مع هذه المحاور.
2. الخطوة الثانية: جمع آراء الخبراء من خلال استبانات شفوية ومكتوبة حول مقترحاتهم عن المهام التي يمكن أن تتماشى مع هذه المحاور.
3. الخطوة الثالثة: استشارة بعض الطلبة من أصحاب الخبرة في تعلم اللغة الثانية، وأخذ مقترحاتهم حول ما يرونه مناسبا من مهام لغوية تتعلق بهذه المحاور. ثم قدم الباحثان مثالا تطبيقيا على هذه الآلية لاستخراج مهمة لغوية من هذه المحاور، وذلك بالقيام بحجز فندقي، وهي حالة متفرعة من المحور السياحي، وقدما أربعة مهام لغوية على هذه الحالة:
   1. تقديم/ فهم السؤال عن الغرفة

2. الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالمواقف
3. التعبير عن أمنيات أو طلبات شخصية
4. فهم بعض التعليمات المبسطة عن مسألة الدفع المالي

أما من حيث مستويات التعقيد في المهمة، فقد اقترح ديورانوراموت Duran and Ramaut (2006) ثلاثة محاور ذات صلة بالمهمة و يمكن أن يتفاوت بكل منها مستوى التعقيد للمهام القائمة على الاستقبال (الاستماع والقراءة):

1. صلة المهمة بالعالم الخارجي
2. مستوى المعالجة الذهنية التي تحتاجها المهمة
3. مستوى المادة اللغوية للمهمة

فيما يتعلق بالمحور الأول (صلة المهمة بالعالم الخارجي)، فقد أدرج الباحثان تحت هذا المحور ثلاثة عناصر هي: أ) مستوى التجريد، ب)درجة المعينات البصرية، ج) مستوى السياق، ويتراوح كل عنصر من هذه العناصر من التبسيط في المستوى الأولإلى المستوى المعقد في المستوى الثالث. فعلى سبيل المثال فيما يتعلق بعنصر التجريد في المستوى الأول، اقترح الباحثان أن تكون المهام للمستوى المبتديء ذات صلة بقضايا ومواضيع محسوسة. في المستوى المتوسط، يمكن استخدام المهام التي يتخللها شيء من التجريد المفهوم، كالمشاعر والانفعالات الشخصية، أما في المستوى المتقدم، فيمكن أن تقدم لهم مهام ذات مستوى تجريدي عال، كالنقاش حول قضية من القضايا الجدلية والفلسفية.

وهكذا يبدو تصميم خطة دراسية أو منهج تعليمي قائم على المهمة اللغوية ليس بتلك السهولة التي قد يعتقدها البعض بناء على مرونة وانفتاح مفهوم المهمة اللغوية؛ فهناك بعض العناصر التي يلزم توافرها في أي مهمة لغوية، كما أن هناك منهجية قائمة على استظهار آراء المتعلمين والمختصين حول المحاور التي يمكن تأليف مهام لغوية حولها، علاوة على وجود مستويات مختلفة من حيث التعقيد ينبغي مراعاتها عند تصميم المهمة اللغوية.

المحور الخامس:نقد المهمة اللغوية

على الرغم من توافر الدراسات المشجعة على استخدام المهام اللغوية بطريقة تعاونية في فصول تعليم اللغة، إلا أن هناك عزوفا واضحا من المعلمين، وخصوصا في بعض الثقافات الشرقية عن استخدام هذه الطريقة، كما أن هناك العديد من الباحثين ككارلس Carless (2002)،سيدهاوسSeedhouse(2005)، شينSheen

(1994)، الذين انتقدوا هذا المنهج (التدريس باستخدام المهمة اللغوية) ورأوه غير كاف لأن يكون بديلا للطريقة التقليدية التي تركز على قواعد اللغة. يرى هؤلاء الباحثون أن المهمة اللغوية تحتوي على بعض التحديات عند التطبيق، كما أنها لا تستطيع تشكيل منهج متكامل لبرنامج لغوي.

فعلى سبيل المثال يرى كارلس Carless (2002)، والذي قام بملاحظة تطبيق ثلاثة معلمين للمهمة اللغوية لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لصغار السن في هونج كونج لمدة عام كامل، ثم قام بإجراء مقابلات مع المعلمين الثلاثة، أن هناك أربعة تحديات تجابه أي معلم يستخدم المهمة في تعليم اللغة الثانية، لصغار السن خصوصا؛ وهي الضوضاء، عدم الانضباط، الإفراط في استخدام اللغة الأم، والانشغال بالرسم والتلوين. أما ويدسونWiddowson (2003) فيرى أن المهمة اللغوية لا يمكن تحديدها بمحددات واضحة، وأنها تفتقد الواقعية authenticity للغة المستخدمة.ورأيه حول هذه القضية (الواقعية) يتلخص في أن المهام اللغوية التي يؤديها المتعلمون في الصف الدراسي بعيدة عن المواقف التي تحدث في الحياة الفعلية لمتحدثي اللغة.

وقد ناقش إليس Ellis (2009) هذه الإشكالية، وأشار إلى أن الواقعية نوعان: الواقعية الظرفية، والتي تعني واقعية البيئة والظروف التي تحيط بالمهمة، والواقعية التفاعلية، والتي تعني اشتمال التفاعل على الخصائص التي تحدث في التفاعل الطبيعي الذي يحدث بين الناطقين الأصليين. يقول إليس: لئن اتفقنا على افتقاد المؤدين للمهمة اللغوية في الفصل الدراسي للواقعية الظرفية بحكم أنهم في بيئة تعلم مصطنعة، فإن الواقعية التفاعلية بين الطلاب تشتمل على تلك العناصر التي نراها في الشارع بين متحدثي اللغة بأشكال طبيعية، من نقاشات، وحوارات، وتكاملية في الحديث من أجل تبادل الرسائل اللغوية.

كما امتد هجوم ويدسون Widdowsonعلى المهمة اللغوية ليتهمها بأنها تولي رعاية للناحية التداولية (كيفية استخدم اللغة بشكل طبيعي) وتهمل الجانب الدلالي للغة (فكرة الدلالة والحمولات المعنوية للغة من مفردات وقواعد تركيبية). يذكر ويدسونWiddowson أنه بينما تتركز الطريقة التقليدية في التعليم على الجانب الدلالي والقواعدي، فهي تفشل في تدريس الجانب التداولي للغة. فحين يدرس المعلم الطلاب مثالا ك "أنا أمشي إلى الباب" "I am walking to the door"، لتعليمهم كيفية استخدام المضارع المستمر في اللغة الإنجليزية، فإن هذا المثال لا يقال غالبا من قبل

الناطقين الأصليين، ولا يعرف عمن يسير إلى الباب أنه يصف نفسه، ولذا فالجانب التداولي في هذا المثال الشائع في فصول اللغة يحتوي على إشكالية.

وفي المقابل، والحديث لويدسونWiddowson تفشل المهمة اللغوية في الجانب الدلالي وتركز على الجانب التداوليحين يقوم المتعلمون بالاجتماع في ثنائيات أو مجموعات صغيرة ويوكل إليهم القيام بمهمة ما. فالجانب التداولي للموقف اللغوي في هذا السياق قد اكتمل، لكن اللغة التي يستخدمها المتعلمون غالبا ما تكون مهملة من قبل المعلمين، ولا يتدخلون غالبا في الجوانب الدلالية للغة التي ينتجها المتعلمون.

وقد رد إليسEllis (2009) على هذاالنقد،وأشار إلى أنه زعم غير صحيح، وأن هناك الكثير من المهمات اللغوية التي تركز على الدلالة كما تركز على التداولية كمهمة تعيين الاختلاف بين صورتين، حيث يتقابل طالبان لديهم صورتان متطابقتان لكن بهما بعض الفروق الدقيقة، بحيث يُطلب من كل طالب وصف صورته للآخر حتى يتوصلا إلى الاختلافات.

أما سيدهاوسSeedhouse (1999) فقد انتقد ضعف المنتج اللغوي للمتعلمين بواسطة المهمة اللغوية، وذكر أنه غالبا ما يكون فقيرا ومفتقدا للثراء اللغوي لدى الناطقين الأصليين. وقد أورد سيد هاوس المقطع التالي لمجموعة متعلمين يتحاورون حول مهمة لغوية كمثال على هذا الفقر اللغوي:

م1: ماذا؟

م2: قف

م3: نقطة؟

م4: نقطة؟

م5: علامة وقف؟

م6: نقطة؟

م1: علامة وقف؟

م5: علامة وقف صغيرة

م3: نقطة

يشير سيد هاوسSeedhouse إلى أن هذه اللغة أقرب إلى الرطانة منها إلى اللغة الطبيعية، وذلك نتيجة لاعتماد المتعلمين على بعضهم البعض، وافتقارهم إلى

الـذخيرة اللغويـة. ويعتقـد سـيدهاوسSeedhouseأن مثـل هـذه النمـاذج لا تـدعم حقيقـة اكتسـاب اللغـة الثانيـة acquisition، وإنمـا ربمـا تـدعم التحجـر اللغـوي fossilization.

وقـد نـاقش إليس Ellis (2009) هـذا النقـد، وأشـار إلى أن مثل هـذا النتـاج وارد في التفـاعلات بـين المتعلمـين، لكنـه لا يشـير بالضـرورة إلى عـدم فائدتـه للمتعلمـين، لأن مستوى المتعلمين الذين أنتجوا هذا النموذج مبتديء ومن الطبيعي جدا أن ينتج أي مبتديء في تعلم لغة ثانية نتاجا بهذا المستوى نظرا لافتقاده الذخيرة اللغوية. كما أن هذا النوع من التفاعل قد يستحث المتعلمين على تطوير كفاءتهم الإستراتيجية في التواصل باللغة الثانية على الرغم من تدني مستواهم اللغوي. ويذهب إليسEllis مناقشا النموذج اللغوي إلى القول بأنه لا يخلو من الإشارات التي تدل على أن هناك نموذجا بنائيا من المتعلمين يدل على تواصل تعاوني للبناء المعرفي في اللغة الثانية، إذ أنه من الواضح أن المتعلمين يتناقشون من أجل الوصول إلى فهم مشترك، كما أنه من المعلوم، والحديث لإليسEllis، أن التفاعلات التي تحدث حول المهام اللغوية تعتمد في طبيعتها على المستوى اللغوي. فمن دون شك أن الطلاب ذوي المستوى اللغوي المتقدم سينتجون نماذج أكثر تقعيدا وثراء من أولئك الطلاب ذوي المستوى اللغوي المنخفض، وهناك نماذج وأمثلة كثيرة مبثوثة في الدراسات حول المهمة اللغوية توضح مدى الثراء والتعقيد الذي يمكن أن ينتجه المتعلمون ذوو المستوى اللغوي المتقدم.

وهناك بعض الباحثين (لي1998،Li)، كارلسCarless (2004)، بوتلرButler، (2005) الـذين تسـاءلوا عـن علاقـة العامـل الثقـافي بالمهمـة اللغويـة وناقشـوا جـدوى تطبيـق المهمة اللغوية في بعض البلدان الآسيوية، والتي يرتكز نظام التعليم فيها على المعلم، وهو ما يختلف بشكل جذري عن الأسس الفلسفية التي تقوم عليها المهمة اللغوية. وقد أظهرت الدراسات التي أجريت في بعض البلدان الآسيوية تباينا من حيث نجاج تجربـة تعلـيم اللغـة الإنجليزيـة باسـتخدام المهمـة اللغويـة (كـارلسCarless، 2004؛ ماكدونو و تشـيكيتمونجكولMcDonough, and Chaikitmongkol، 2007). فقـد قـام كـارلس (2004) بتطبيـق المهمـة اللغويـة على أحـد المـدارس الابتدائيـة في هـونج كونج. وقام بطرح هذين السؤالين للإجابة عليهما في دراسته.

1. ما مدى فهم المعلمين حول منهجية التعليم عبر المهمة اللغوية وانطباعاتهم حولها؟

2. كيف يقوم هؤلاء المعلمون بتطبيق منهج التعليم بالمهمة اللغوية، وماهي القضايا التي تبرز خلال هذا التطبيق؟

وقد توصل الباحث إلى أن المعلمين بشكل عام يعانون من فقر في فهم معنى المهمة اللغوية، مما ترتب عليه تطبيق تلك المهام بطريقة أقرب إلى التدريبات منها إلى التواصل اللغوي. كما لاحظ ثلاث قضايا مهمة أثناء تطبيق المهمة اللغوية في التعليم:

1. الاستخدام المكثف للغة الطلاب الأم.
2. تحديات في التطبيق تمثلت في التعارض بين منح الطلاب الحرية للحديث وضبط الفصل.
3. عجز كثير من المهام عن إنتاج حقيقي للغة الثانية، وإفرازها لأنشطة لا تمت للغة بصلة كالرسم على سبيل المثال.

وفي المقابل، أقام ماكدونووتشيكيتمونجكول McDonough, and Chaikitmongkol(2007) دراسة على تطبيق المهمة اللغوية كمنهج تدريسي على طلاب جامعة تشانج مي بتايلند، بدلا من منهج كان يعتمد على التركيز على التراكيب، ومطور من قبل المعلمين في البرنامج. وقد قامت الدراسة بطرح هذين السؤالين:

1. ماهي انطباعات المعلمين والطلاب عن البرنامج المبني على طريقة التدريس باستخدام المهمة اللغوية؟
2. ماهي الملاحظات التي وجدها المعلمون على استخدام المهمة اللغوية كمنهج تعليمي لطلاب اللغة؟

وقد وجد الباحثان أن استخدام المهمة اللغوية كمنهج تعليمي قد أدى إلى زيادة الشعور بالاستقلالية لدى الطلاب، إضافة إلى شعورهم بأن هذه الطريقة هي الأكثر ملاءمة لحاجاتهم الأكاديمية. وقد كان هناك بعض الملاحظات من قبل المعلمين حيال افتقار هذه الطريقة للجانب القواعدي، بيد أن هذا الشعور قل مع التقدم في البرنامج.

ومن الطبيعي أن نتساءل هنا عن سبب عدم نجاح البرنامج الأول (في هونج كونج) ونجاح البرنامج الثاني (في تايلند).قد يعزى فشل المهمة في البرنامج الأول إلى نقص المستوى اللغوي في البرنامج الأول، حيث كانوا في المستوى الابتدائي مقارنة بالمستوى اللغوي الأكثر تقدما لدى طلاب الجامعة، وهو ما قد أدى إلى تباين النتائج بين الدراستين. كما أن قيام معلمي البرنامج الثاني (في تايلند) بتصميم البرنامج بدا أيضا

سببا آخر في نجاح البرنامج الثاني بخلاف البرنامج الأول والذي لم يشترك المعلمون في تصميمه.

المحور السادس: دراسات حول المهمة في تعليم اللغة العربية:

هناك بعض الدراسات التي قامت حول المهمة اللغوية في البلدان العربية لكنها كانت حول تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (Almansour, 2009; Alhussaini, 2011; Alkhannani,2012; Almutrafi, 2009).

ومن الملاحظ أن أغلب هذه الدراسات لم تتطرق لدراسة التفاعلات اللغوية التي تثيرها المهام اللغوية في قاعة الدرس، وإنما انحصرت في دراسات آراء واتجهات للمعلمين أو المتعلمين نحو المهمة اللغوية. والدراسة الوحيدة التي تناولت أمرا آخر غير الاتجاهات من الدراسات المذكورة أعلاه هي دراسة المنصور(2009)Almansour، والتي حاولت تصميم نموذج منهج للمهمة اللغوية لمرحلة المبتدئين، لكنها لم تتطرق لدراسة أثر هذا المنهج على النمو اللغوي للمتعلمين، أو تتناول التفاعلات التي أنتجهاالمتعلمون عند أدائهم للمهام اللغوية في ذلك المنهج.

من حيث الدراسات العربية حول المهمة اللغوية، فمن المؤسف أن هناك شحا شديدا في المصادر العربية حول المهمة اللغوية، سواء تلك الدراسات التي بحثت استخدام المهمة في تعليم اللغة العربية أو تلك التي تطرقت للمهمة اللغوية في علم اللغة التطبيقي بشكل عام. وفي هذا الجزء سنعرض ما أتيح للباحث الاطلاع عليه من هذه البحوث.

في إطار استخدام اللغة الأولى،وجدت السيد (2010) والتي أجرت دراسة تجريبية مؤلفة من مجموعة ضابطة (30 طالبة) ومجموعة تجريبية (30 طالبة)، أن تعليم الطالبات عبر المهام كان مفيدا لهن على مستوى مهارات التواصل في مادة الأحياء.وفي البحوث ذات الصلة بتعلم اللغة العربية لغة ثانية، هناك دراسة لصالح التنقاري بعنوان " دور مدخل التعليم بالمهمات في تعليم اللغة العربية وتعلمها بوصفها لغة أجنبية أو ثانية" (2014)، وسوف نتناولها بشيء من التفصيل لكونها من الدراسات القليلة المتاحة عن اللغة العربية لغة ثانية. كان الهدف الرئيس من الدراسة الوقوف على اتجاهات وفهم مدرسي مركز اللغات في إحدى الجامعات الماليزية للمهام اللغويةومدى رغباتهم في تطبيق هذه الطريقة. وقد استخدم الباحث استبانة لقياس مدى فهم المعلم للمهمة اللغوية، ووجهة نظره حول تطبيق المهام في قاعات تعليم اللغة العربية لغة ثانية، ثم ختم الاستبانة بسؤال مفتوح ليتمكن فيه

المشاركون من إبداء وجهات نظرهم حول أي قضية لم تتطرق لها الاستبانة. وُزّعت الاستبانة على واحد وسبعين معلما للغة العربية كلغة أجنبية، في جناحين تابعين للمركز اللغوي، أحدهما في بتالنج جاي والآخر في قمباك. وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين في جناجبتالنج أبدو فهما لمعنى المهمة اللغوية أكثر من جناجقمباك. كما أشارت الدراسة إلى أن المعلمين في قمباك أبدوا عدم الرغبة في تطبيق المهمات اللغوية داخل قاعات الصف. وقد علل الباحث ذلك بأن المعلمين في قمباك أصحاب خبرة طويلة في التدريس، وهذا يعني أنهم قد ألِفوا أساليب تقليدية لا يرغبون في تغييرها. ونشير إلى أنه يمكن أن يعلل هذا التباين في الرغبة في التطبيق بمستوى الفهم للمهمة اللغوية، فكلما ازداد الفهم لمعنى المهمة اللغوية، كلما رغب المعلم في تطبيقها. فمعلمو بتالنج، الذين أبدوا فهما أكثر لمفاهيم المهمة اللغوية وقضاياها من معلمي قمباك،أظهروا رغبة أكبر في تطبيقها مقارنة بنظرائهم في قمباك.

فيما يتعلق بالسؤال المفتوح الذي طرحه الباحث في آخر الاستبانة لاستظهار القضايا التي لم تتعرض لها الاستبانة، فقد أشاد بعضهم بالمهمة اللغوية ذاكرا أنها فرصة لممارسة اللغة العربية وتنمية روح الفريق. جزء آخر من المشاركين ذكر بعض السلبيات للمهمة اللغوية والتي كان من أبرزها: عدم مناسبة المهمة اللغوية للصفوف الدنيا، وإهمال مهارة الكتابة. كما سرد بعضهم الآخر قائمة من المتطلبات التي رأوها ضرورية لنجاح المهمة اللغوية:

1. وجوب تدخل المعلم لتدارك الفروق الفردية بين المتعلمين بواسطة المهمة اللغوية
2. إدراج التقويم المستمر وعدم مناسبة اختبار الكفاية
3. حاجة المهمة اللغوية إلى معلم ذي كفاءة عالية
4. ضرورة ربط المهام بكتاب مقرر
5. ضرورة توفير الوسائل التعليمية مع المهام اللغوية.

وعلى الرغم من أن هذه الدراسة كشفت لنا عن جانب مهم حول المهمة اللغوية، وهو جانب اتجاهات المعلمين نحوها، إلا أنها لم تتعرض لدراسة المهمة اللغوية داخل القاعات الدراسية، سواء عبر اختبارها بطريقة تجريبية ومقارنتها بالطريقة التقليدية باستخدام الاختبارات القبلية والبعدية، أو عبر طرحها بطريقة طبيعية بين متعلمين للغة العربية، وتسجيل تفاعلاتهم الشفوية، ثم دراستها وتحليلها.

خاتمة

يبدو أن هذا الاهتمام الكبير الذي حظيت به المهمة اللغوية منذ منتصف ثمانينات القرن الماضي إلى يومنا هذا يشير إلى أن الباحثين وجدوا فيها ما ينقل المتعلم من بيئة التعلم بالطريقة التقليدية القائمة على الشرح والتلقين من المعلم، وعلى أداء التمارين بشكل منفرد، إلى بيئة استخدام حقيقي وذي قيمة اتصالية لدى المتعلم. تظهر المهمة اللغوية كطريقة من آخر الطرائق المهمة التي توصل إليها الباحثونفي المذهب التواصلي communicative approachوالذي يركز على التواصل مع الآخرين باستخدام اللغة الثانية من أجل تحقيق أهداف ذات صلة بالعالم الخارجي. لا ريب أن هناك بعضا من التحديات التي لابد أن يلتفت إليها من يرغب في تبني التعليم بهذه الطريقة، كاختلاف الثقافة، وكثرة الطلاب في قاعة الصف، غير أن المهمة تبقى في النهاية خيارا ذا جاذبية حتى لأولئك المعلمين الذين اعتادوا على الطريقة التقليدية، إن أرادوا تطوير مهارات متعلميهم الاتصالية، وجعلهم أكثر فاعلية في استخدام اللغة الثانية في المواقف الطبيعية خارج قاعة الدرس. وأخيرا فالفقر الذي تعانيه اللغة العربية من حيث الدراسات في هذا المجال يتطلب جهودا أكثر جدية من المختصين لتطبيق هذه الطريقة في تعليم اللغة العربية، وإجراء كثير من الدراسات حولها.

المراجع العربية

التنقاري، ص. (2014). دور مدخل التعليم بالمهمات في تعليم اللغة العربية وتعلمها بوصفها لغة أجنبية أو ثانية. العربية لغير الناطقين بها، 17، 37-73

العصيلي، ع. (2002)طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مطابع أضواء المنتدى.

السيد، س. (2010). فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المرتكز على المهمة (TBL)في إكساب طالبات المرحلة الثانوية بالسعودية بعض مهارات التواصل اللفظي في مادة الأحياء. مجلة التربية العلمية -مصر، مج 13, ع 5 ، 1 - 41.

المراجع الأجنبية:

Alhussaini ،A.و ،Alebyary ،K. (2011). An Assessment of Students' Perceptions about current Language Teaching methods and

implementation of Task-based Language Teaching in Saudi Arabia (غير منشورة). Newcastle University.
Alkhannani ،B (2012). Task-based language teaching in Saudi Foundation Year English classrooms: The Teachers' Perspective. University of Glasgow.
Almansour ،M.و ، Matsuo. (2009). Designing a Task-Based English Language Teaching Course . University of Sheffield.
ALMUTRAFI ،F. (2009). Implementing task based approach in a primary school in Saudi Arabia: An exploratory study. Newcastle University،
Avermaet, P. and Gysen, S. (2006).From Needs to Tasks: Language learning needs in a task based approach, in *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*, Ed. Branden K., Cambridge University Press.
Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). Language testing in practice. Oxford: Oxford University Press.
Bitchener, j. (2003). The effect of individual learner factors and task type on negotiation: A study of advanced Japanese & Korean ESL learners. Australian Applied Linguistics, 26, 63-83.
Branden V., (2005). Introduction: Task based language teaching , in *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*, Ed. Branden K., Cambridge University Press.
Breen, M. 1987. Learner contributions to task design. In C. Candlin and D. Murphy (eds.), Language Learning Tasks. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall. 23-46.
Butler, Y. (2005) Comparative perspectives towards communicative activities among elementary school teachers in South Korea, Japan and Taiwan. Language Teaching Research 9: 423–46.
Bygate, M. (1988). Units of oral expression and language learning in small group interaction. Applied Linguistics, 9,59-82.
Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (2001). Introduction' In M. Bygate, P. Skehan and M. Swain (Eds.).Researching pedagogic tasks, second language learning, teaching and testing. Harlow: Longman.
Carles, D., (2002). Implementing task-based learning with young learnersELT Journal Volume 56/4 October 2002 © Oxford University Press 389-396
Carless, D. (2004) Issues in teachers' reinterpretation of a task-based innovation in primary schools. TESOL Quarterly 38: 639–62

Crookes, G. 1986. Task classification: A cross-disciplinary review. (Technical Report No. 4). Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawaii at Manoa.
Coughlan, P. & Duff, P. (1994). Same task different activities: Analysis of SLA task from an activity theory perspective. In J. Lantolfsnd G. Appel (Eds.), Vygotskian approach to second language research. Norwood, Norwood, NJ: Ablex.
Donato, R. (2004). Aspects of collaboration in pedagogical discourse. Annual Review of Applied Linguistics, 24, 284-302.
Doughty, C. & Pica, T. (1986).‟Information Gap‟ Tasks: Do they facilitate second language acquisition? TESOL Quarterly, 20, 305-325.
Duran, G. and Ramaut, G. (2006).Tasks for absolute beginners and byond: Developing and sequencing tasks at basic proficiency levels; in *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*, Ed. Branden K., Cambridge University Press.
Ellis, R. (2000) Task-based research and language pedagogy. Language Teaching Research, 4, 193-220.
Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press.
Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. International Journal of Applied Linguistics, 19, 3, 221-246.
Ellis, R., &Heimbach, R. (1997). Bugs and Birds: Children‟s acquisition of second language vocabulary through interaction. System, 25, 247-259.
Ellis, R., Tanaka, Y., & Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. Language Learning, 44, 449–491.
Foster, P., Ohta, A. (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. Applied Linguistics, 26,3, 402-430.
Gass, S., & Varonis, E. (1985). Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning. In S. Gass and G. Madden (Eds.), Input in second language acquisition (pp.149-161). Rowley, MA: Newbury House.
Hymes, D. (1972). The scope of sociolinguistics. Georgetown University Monograph Series on Languages and Linguistics, 25, 313-333.

Lantolf, J., (2000). Introducing sociocultural theory. In J. Lantolf (Ed.), Sociocultural theory and second language learning (pp. 1-26). Oxford: Oxford University Press.
Lantolf, J. (2006). Sociocultural theory and L2: State of Art. Studies in Second Language Acquisition , 28, 67-109
Lee, J. 2000. Tasks and Communicating in Language Classrooms. New York: McGraw-Hill.
Leeser, M. (2004). Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. Language Teaching Research,8, 55-81.
Leontiev, A., (1981). The problem of activity in psychology. In J. Wertsch (Ed.), The concept of activity in Soviet psychology (pp. 37-71). Armonk, NY: Sharpe
Li,D.(1998)It'salwaysmoredifficultthanyouplanned:teachers'percei veddifficulties in introducing the communicative approach in South Korea. TESOL Quarterly 32: 677–703.
Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of meaning. Applied Linguistics,4, 126–141.
Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In Hyltenstam, K., &Pienemann, M. (eds.), *Modeling and assessing second language development* (pp. 77-99). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), Handbook of second language acquisition (pp. 413–468). San Diego, CA: Academic Press.
Loschky, L. (1994). Comprehensible input and second language acquisition: What is the relationship? Studies in Second Language Acquisition, 16, 303–323. , L. (1994). Comprehensible input and second language acquisition: What is the relationship? Studies in Second Language Acquisition, 16, 303–323.
McDonough, K., and W. Chaikitmongkol (2007) Teachers' and learners' reactions to a task based EFL course in Thailand. TESOL Quarterly 41: 1071–1132.
Nakahama, Y., Tyler, A., Lier, L. (2001). Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: A comparative discourse analysis. TESOL Quarterly, 35, 377-405.
Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. TESOL Quarterly,21,737–758.
Pica, T., Kanagy, R., &Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction and research.

In G. Crookes & S. Gass (Eds.), Task and Language Learning (pp. 9-34). Clevedon, UK: Multilinual Matters.
Roebuck, R. (2000). Subjects speak out: How learners position themselves in a psycholinguistic task. In J. Lantolf (Ed.), Sociocultural theory and second language learning (pp. 79-96). Oxford: Oxford University Press
Seedhouse, P. (2005).Task' as research construct. Language Learning 55.3: 533–70.
Sheen, R. (1994) A critical analysis of the advocacy of the task-based syllabus. TESOL Quarterly 28: 127–57.
Shortreed, I. (1993). Variation in forign language talk: The effect of task and proficiency. In G. Crookes &S. Gass (Eds.), *Task and Language Learning* (pp. 96-122). Clevedon, UK: Multilinual Matters.
Skehan, P. (1998). A cognitive approach to language learning. Oxford: Oxford University Press.
Storch,N., Aldosari, A. (2013), Pairing learners in pair work activity', Languag, Sage Publications, vol. 17, issue 1.
Swain, M. (1985). Communicative competence: Some rules of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass& C. Madden (Eds.), Input in second language acquisition (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House
Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of
Press.
Widdowson, H. (2003) Pedagogic design. In Defining issues in English language teaching. Oxford: Oxford University Press. Ch. 9.