مقدمة

لنكن واضحين منذ البداية بماذا نعني «بالأنشطة المسرحية». إنها تلك الأنشطة التي تتيح للطالب فرصة استخدام شخصيته في إيجاد المادة التي تعتمد عليها جزئيا اللغة حيث إن هذه الأنشطة تنبع من القدرات الذاتية لكل شخص على المحاكاة وتقليد الأصوات والتعبير عن نفسه من خلال حركات جوارحه. كما تعتمد هذه الأنشطة أيضاًعلى خيال الشخص وذاكرته وقدراته الذاتية في سبر غور تجاربه الماضية التي ربما لا ترى النور بدونها. وهي تتصف بكونها مسرحية؛ لأنهاتثير فينا الاهتمام، وتبرز لنا تلك الطاقة الكامنةفي أعماقنا والتي تظهر عادة عند اجتماعنا بالآخرين. فكل طالب يأتي إلىا لفصل بحياة مغايرة للآخرين وبخلفية مختلفة، ونود منه أن يتمكن من استعمالهماعند ما يعمل سوياً مع زملائه.

وقبل أن نستطرد، يجب علينا أن نوضح ما لا يدخل في الأنشطة المسرحية التي نعنيها. فنحن لا نسعى إلى تقديم مسرحيات أمام جمهور سارح. كما أن الحوار المسرحي الجامد أو «الاسكتشات» القصيرة والتي تستعمل عادة للهو أو لتعزيز اللغة لا تدخل ضمنهتما ما تنا. أما الكلمات، كلمات العامة من الناس، التي تم حفظها بصورة ميكانيكية يمكن أن تتحول إلى رماد عندما يتحدث بها الفردفتفقد معناها حتى قبل التحدث بها وهو أمر لا نقصده.

كما أننا لا نريد أن يشعر الطالب أن هذه الأنشطة هي جزء من عملية الإعداد لمسرحية نهاية العاما لدراسي. فقيمة هذه الأنشطة ليست فيما تقود

إليه، ولكن في جوهرها وما تنتجه في الحال. وبالتالي فنحن حين نصف هذه الأفكار ليس لنا جمهور معين سوى هؤلاء الذين يشاركون فيها. فليس هناك مشاهدون باستثناء تلك المجموعة التي تمثل أمام أخرى أو حتى مجموعة واحدة تمثل أمام مجموعات أخرى إذا لزم الأمر.

وأخيراً فإننا نرى أن هذه الأنشطة المسرحية لا تحل محل التربية النفسية. فهي ليست جولات من أجل التحرر من العقد النفسية (العقد النفسية لا يمكن علاجها من خلال هذه الأنشطة). ومن جهة أخرى فإن هذه الأنشطة المسرحية ستطلق بالفعل العنان للخيال والطاقة وهذا ما لا يمكن حدوثه في عملية تعليم اللغة التقليدية. إنها حقاً أحد أهدافنا التعليمية البحتة التي يمكن أن تقودنا إلى آفاق ربما تتعدى عملية تدريس اللغة الأجنبية كمادة.

اللغة:

إن معظمنا على اطلاع بالمراحل الأولى في تعليم لغة أجنبية واحدة وربما تساءلنا بقلق في أوقات معينة، عن قيمة ما نتعلّمه. فقد تبدو اللغة غير ذات أهمية أو مزيفة وصعبة التطويع ومفرداتها متكلفة. ومع ذلك فإننا نقاوم ونقول The pupils are opening their books معتقدين أنه إذا كانت الجُمل مفيدة وكاملة التركيب فلا بد أننا نتعلم شيئاً منها.

لقد طرأ تغير كبير في مجال تعليم اللغة ولكن ما زال صحيحاً أن المفردات + التركيبات الأساسية = اللغة التي تقع تقريباً في صلب كل منهج لتدريس اللغة الأجنبية. إن هذه الطريقة في تدريس اللغة الأجنبية تأخذ بعين الاعتبار شيئاً واحداً هو الجانب الفكري. ولكن اللغة ليست موضوعاً فكريا

فقط، فعقولنا ملتصقة بأجسامنا كما أنّ أجسامنا ملتصقة بعقولنا لذلك من النادر جداً أن يتقد الذهن بعيداً عن عنصر العاطفة، ومع ذلك فالغالب أن يكون هذا هو العنصر الغائب في المادة التدريسية.

إن كثيراً من المهارات التي نحتاجها بشكل كبير عندما نتكلم لغة أجنبية أو غير أجنبية، هي تلك التي لا ينالها إلا القليل من الاهتمام في الكتاب الدراسي، ونعني بها التكيف (المقدرة على مجاراة حديث الشخص الذي نتكلم معه)، وسرعة رد الفعل، وحاسة النغمة في الكلمة، والتبصر، والتوقع وباختصار الملاءمة. إن الأشخاص الذين نتحدث إليهم كلّ يوم ليسوا مواطنين لا وجوهلهم (و لله الحمد) ويحملون أسماء من السهل نطقها مثل براون وجري. وحديثهم لا لبس فيه ولا غموض وأفكارهم رقيقة لا تؤذي أو تسر أحدا!

إن البشر الذي نقابلهم منشغلون جداً، منزعجون، متعبون، مرتبكون، و مصدعون. فهم ذوو رائحة كريهة تنبعث من أفواههم وآباطهم، ويتكلمون والطعام ملأ فواههم. كما أنهم ذووا مزجة مختلفة، يتكلمون ببطء أو بسرعة، يكرر أحدهم نفسه، أو لا تركيز له. وهم ليسوا بالضرورة ذوي أهمية، ولكنهم أحياء يتحركون وكذلك نحن. وبالتالي لكي نستطيع أن نتكلم مع هذه العينات من البشر، نحتاج إلى أن نعرف من هم؟ ومن نحن؟ نريد أن نتبين فيما إذا كان فارق السن بيننا ذا أهمية، وهل من المحتمل أننا سنراهم مرةً خرى؟ وما هي جدوى التأثير عليهم؟ وهل هم أناس مرنون أو غير ذلك؟.. إلخ. إن المرء يستطيع أن ينتج جملة مثل Had we not told them, they would not have come وهذا حسن جداً، ولكن الكلمات قد لا تعني شيئاً إلا عندما نعلم من نعني بكلمة They، ولماذا هذه الجملة قيلت أصلاً.

إن المسرح يحاول أن يعيد للغة المحتوى العاطفي الذي فقدته، وكذلك الهيكل، وهذا لا يعني أننا يجب أن نبدأ فوراً بالقفز في أرجاء الحجرة بطريقة مبالغ فيها، ولكن يعني أننا يجب أن نعطي المعنى نوعاً من الاعتبار. فطرق تدريس اللغة تبدأ معظمها بالتراكيب أو ما يُسمى بالحالات النحوية معتقدين أنه عندما يستطيع المرء أن يكون جملة صحيحة يستطيع دائماً أن يجد لها استعمالاً. وبالتالي يأخذ شكل الجملة الأولوية دون معناها، وقد يكون هذا ضرباً من التضليل، وربما كان مضراً لأنه يُعود المتعلّم على وضع جُملة في قوالب جاهزة التركيب، فيصبح كالمهندس المعماري الذي يصمّم البناء قبل رؤية الموقع الذي سوف يبني عليه. وقد لا يكون هنالك أي خطأ فني في تصميمه، ولكن إذا كان المبنى من خمسة طوابق ومغلفاً بألواح من الرخام، وكان مقرراً أن يملأ فراغاً بين ناطحتي سحاب مبنيتين من الصلب والزجاج، فلا بد لهذا المهندس أن يعيد حساباته. من الناحية العملية، فإن أي جملة سيكون لها معنى تجريدي أو معجمي، ولكن هذه القيمة الاسمية قد لا تكون لها صلة بدلالات الجملة الملموسة. دعنا نقدم بعض الأمثلة التي تتكرر دائماً في الصفحات الأولى من كتب تعليم اللغة، والتي نأمل أن تكون قد اختفت أخيراً من تلك الكتب مثل Is this a pen? . ولماذا يا ترى اختفى هذا المثال؟ ليس لأنه خطأ، أو لا معنى له، أو غير مفيد، ولكنه غير مناسب، ولا ضرورة له. حاول الاقتراب من أحد عمال الميناء في لندن ثم أخرج قلماً من جيبك واسأله: هل هذا قلم؟ إذا لم يلكمك بقبضته على وجهك فلعله سيقول لك: «هل تظن أنني مجنون لتوجه لي هذا السؤال؟» أو «اسمع يا صاح، هل تبحث عن متاعب؟».

فسؤالك لم يفهمه سؤالاً، وإنما يفهمه ملاحظة استفزازية. وهو كذلك. فأنت قد أهنته حيث اعتبرته لا يستطيع معرفة الشيء الذي لا يحتاج إلى معرفة. كما أنه ليس أقل استفزازا عندما تُجبر متعلم لغة أجنبية على الإجابة عن أسئلة تافهة فقط، لأن لديه مشكلات في المفردات لا يعاني منها عامل الميناء. والخطأ لا يكمن في السؤال نفسه ولكن في السبب الذي من أجله صدر السؤال. ففي نهاية الأمر ليس هناك فرق في التركيب النحوي بين Is this a pen? وسؤال ماكبث الشهير: Is this a dagger which I see before me? فالفرق بينهما يكمن في نوعية الشعور الذي يمتلك سائل كلا السؤالين. فماكبث سأل ذلك السؤال وهو على علم مسبق بالإجابة فهو حين يسأل سؤاله لا يريد أن يصدق ما يراه حقيقة، لذلك فإن لديه سبباً قويا في توجيه مثل هذا السؤال.

لذلك يجب عدم خلط معنى الجملة بتركيبها. فعادة تكون الأوامر بصيغة الأمر ولكن ليس دائماً، كما أن الأسئلة تكون مذيلة بعلامة استفهام ولكن ليس دائماً. والفعل المضارع المستمر ينتهي عادة بـ ing ولكن ليس دائماً. فالمعنى ينساب متملصاً بشكل كبير من تركيب لآخر. إليك مثلاً هذه الجملة العادية It's eight o'clock هذه الجملة قد تحل بشكل أو بآخر محل صيغة الأمر بمعنى (افتح جهاز التلفاز) أو قد تحمل تحذيراً خفيا (من الأفضل أن نسرع لأنهم سيكونون هنا في أية لحظة) أو تحمل صيغة الإقناع (ألا تعتقد أنه قد حان وقت الرحيل) إلخ. وكما يتضح من هذه الأمثلة فمعنى جملة It's eight o'clock يعتمد على ما يقصده المتحدث بها وعلاقته بالمتحدث إليه. لذلك فإن تعليم مبتدئ اللغة أن جملة It's eight o'clock هي فقط إجابة لسؤال What time is it? هو تقييد لمرونة اللغة لا ضرورة له.

إن تعليم التراكيب الصحيحة للجُمل هو أمر مهم جداً لا جدال فيه، ولكن ألا يمكن تدريس ذلك بشكل مفيد منذ البداية؟ فلنأخذ مثالاً واضحاً وهو الفعل المضارع المستمر The present continuous tense . يتم دائماً تقريباً شرح استعمالات هذا الفعل في الفصل بأداء حركات معينة يقوم بها الأستاذ كفتح كتاب أو قفل نافذة وهو يحث الطلاب على الإجابة عن أسئلته. ولكن سرعان ما يفقد الطلاب حماسهم؛ لأنه ليس هناك جدوى من وصف شيء يتم عمله أمام أعيننا. ولكن بقليل من التحوير تصبح هذه الحركات نفسها شيقة، والأسئلة لها معنى، فكل ما هو مطلوب هو أن الملاحظ يجب أن لا يعلم مسبقاً لماذا يقوم المدرس بهذه الحركات. انظر التمارين الحركية (The verb game, ٢,٩) وتمارين موظف الاستقبال في الفندق (٢,٩). فإذن الفن المسرحي يمكن أن يساعد كثيراً في التمكن من وضع اللغة في مكانها المناسب من النص بغض النظر عن جوهر ذلك النص.

وندرك بالطبع أنه مثل كل الأنشطة التي تتم في الفصل، فإن الأنشطة المسرحية لا يمكن أن تكون « حقيقية » نظراً للقيود التي يضعها الفصل الدراسي. وعلى العكس من كل الأنشطة المألوفة، والتي تظل عادة غريبة على الطالب لأنها تُطبق عليه من الخارج (وفي كثير من الأحيان لمصلحة المدرس وليس لمصلحة الطالب)، فإن الوسائل المسرحية تعتمد بدقة على تلك المصادر الداخلية التي تعد أساسية لاستعمال اللغة خارج الفصل.

الموقف المسرحي:

أليس صحيحاً أن « نص » الأنشطة المسرحية هو ببساطة ما تطلق عليه الكتب الدراسية اسم « الموقف المسرحي » متقمصاً وجهاً جديداً؟ لا نعتقد ذلك. إن المواقف المسرحية، كما تقدمها الكتب الدراسية، تضع في اعتبارها

سمة واحدمن سما ت النص وهي «الإطارا لمكاني» The physical setting وبمجرد أن يتم فعل ذ لك تُرسم «الشخصيات» بشكل سريع وتُتر لك تقدم «حوارها التلقائي» المراقب. هذه الحوارات تحدث عادة «في محطة القطار» أو في «مطعم» إلخ. وعندما يتم تحديد مكان المشهد المسرحي فإنه من السهل وضع شخصية لسيد براون وأسرته التي سبق رسمها في المكان المعد لها. وهنا ك يستعملون نوعين من اللغة: إحداهما للتدليل على المكان، وتتكون مفرداتها من «تذكرة ركوب القطار، حامل الأمتعة، جدول مواعيد القطار» والتي لا عوض لأحد عنها عندما يكون في «محطة القطار». وبعكس لغة المفردات، فالأخرى الخاصة بالتراكيب النحوية للجُمل لا ترتبط بمكان معين بقدر ما تزداد تألقا به. وهذا يفسر لماذا نجد أن في بعض الكتب الدراسية «مشهد المحطة» مدعاة لطرح سؤال يشير إلى الزمن مثل When does the Blue Train leave?، في حين أن كتابا دراسياآ خر يقود المشهد نفسه إلى استعال الفعل المضارع المستمر مثل:

Look he is wavig his flag!

فإذا كان الهدف هو تدريس المفردا ت والتراكيب فهذا الأسلوب ليس بأ سوأ من غيره، ولذا يصبح نص الحوار جاهز التركيب لا ضرورة له، فقائمة من المفردات وبعض الجُمل الصحيحة كافية، و هي الخدمة نفسها التي تقدمها معظم معاجم لسواح، فهي تقدم مبادئ في اللغة كافية لمساعدة السائح في ظروف معينة ليس غير. ولكن لسوء الحظ فإن معظم لسواح يكتشفون أن سهولة إنتاج جملة قد تعقبها إجابة يصعب عليهم متابعتها!

فكيف يستطيع المرء إذا أن يوفق بين الكم الهائل من المادة والتعليم الذي يُقدّم للطالب، وعجزه الواضح عن الاستفادة المعقولة منه؟ الإجابة عن هذا

السؤال تكمن بالتأكيد في تشجيع الطلاب على النظر إلى اللغة من زاوية مختلفة وأن يلتفوا حول لكلمات ليصلوا إلى الحركات التي من المحتمل أن يُؤدوها فيا للغة وفهم أنماط السلوك التي تقبع خلف كل اللغات (مثل الإقناع والموافقة والقبول) . ولفعل ذلك، فهم بحاجة إلى أن يفهموا الموقف بالكامل فذلك أغنى نسبيا من معرفة الإطار المكاني . وللوصول إلى الهدف، فلا بد من اتباع الخطواتا لتالية على أقل تقدير.

المشهد :

هذا هو المحيط الاجتماعي (وليكن مطعما مثلا) . فالمطعم قد يؤثر مباشرة على اللغةالمستخد مة أو لا يؤثر، فالمرء لا يتحدث فيه عن الشوك والسكاكين وقائمة الطعام وحسب، فالمحيط الاجتماعي غالباً يكون ثانوياً لنوع الحديث الذي يتم فيه،فر بما تم بيع سيارة مستعملة أثناء حديث داخل المصعد أو تم تصميم جسر أثناء حفلة عيد ميلاد إلخ . ومن الطبيعي أن هناك مناسبات يحدد المكان فيها نوعية اللغة المستخدمة . فمن المؤكد أن يكون الحديث عن أ سنان المريض في عيادة طبيب الأسنان، ولكن الأهم منذ لك ليس النخر الذي في السن ولكن سجية المريض نفسه . فإذا كانمضطر باً وجب على الطبيب أن يسعىلطمأ نته، وإذا كان كثير الشك وجب عليه إقناعه، أما إذا كان قليل الصبر فعلى الطبيب تهدئته ففي مثل هذه الحالات يتعدى دور الطبيب حدود المعالجة الطبية لمنشودة وغرفةلا نتظار وكرسي الجلوس المريح .

الدوروا لحالة :

كما اتضح لنا من المثال السابق، فإن هناك تداخلا بين المكان والدور؛ إذ إن من المهم جدا تشجيع الطلاب منذ البداية على التمييز بين رؤيتنا الداخلية لأدوارنا، وتلك التي تخص الآخرين، ومن ثم توضيحها وتحديدها من خلال

اللغة. فأدوارنا دائمة التغير طيلة النهار، فمرة نجد أنفسنا في موقع المسؤولية فنتخذ القرارات ونصدر الأوامر، وتارة نجد أنفسنا في الجانب الآخر ننفذ القرارات ونطيع الأوامر. وإذا رجعنا إلى مثال طبيب الأسنان نجده مرة يقول للممرضة: «أريد منك أخذ صورة إشعاعية للفك الأسفل الأيسر للمريض، وبعد ذلك بثوان يخاطب المريض قائلاً: «هل تسمح بوضع رأسك إلى الخلف قليلاً؟» كلاهما أمران ولكن اختيار لغة التخاطب يعتمد تماماً على علاقة الطبيب بكل من الممرضة والمريض. وهذا الدور قد يتغير مرة أخرى لو أن المريض كان صبيا عمره ثماني سنوات؛ حيث من المحتمل أن يخاطبه الطبيب قائلاً: «حسنا لا تخف، ضع رأسك إلى الخلف قليلاً.. نعم هكذا».

فإذا تعمدنا تجاهل الأدوار، فسينتهي بنا تدريس اللغة إلى فراغ. فبمجرد أن نفتح أفواهنا بالكلام فهذا يعني أن هناك من يستمع إلينا، وهذا المستمع شخص، فلماذا نتجاهله؟

الأمزجة والمواقف والشعور:

حتى في أغلب المواقف الرسمية، فإن شعور الناس وأمزجتهم لها تأثير على لغتهم. وفي غالب الأمر، ولأسباب جلية، يصعب تدريس لغة التعجب هذه. ولكن من الضروري، منذ البداية، أن يستطيع المرء التعبير عن عدم رضاه، والدهشة والحماس إلى غير ذلك. وليس أصعب على المرء من أن يتعامل مع شعور مُبتذل مُستقى من نصوص أو حوار مسطر في كتب دراسية. وفي غالب الأمر لا يجد الدارسون سوى عدد محدود من جُمل التعجب مثل:

What a pity! How nice!

لتؤمن احتياجاتهم العاطفية من اللغة.

يتعامل مع شعور مُبتذل مُستقى من نصوص أو حوار مسطر في كتب دراسية. وفي غالب الأمر لا يجد الدارسون سوى عدد محدود من جُمل التعجب مثل:

What a pity! How nice!

لتؤمن احتياجاتهم العاطفية من اللغة.

إن الكثير من عواطفنا، خصوصاً في اللغة الإنجليزية، يتم التعبير عنها بواسطة ارتفاع نغمة الصوت وانخفاضها في الكلام Intonation، ومن المهم جدا للدارس أن يمزج نغمة الحديث بالشعور الذي يتولد عنه. كما أن ما نقوله لن يتلون فقط بشعورنا الشخصي ولكن أيضاً بأمزجة الآخرين وميولهم. والوسائل الدرامية هي الوحيدة الكفيلة بإيقاظ شعور المتعلم، ونتيجة لذلك تجعل المرء مدركاً حاجته إلى إمكانية التعبير المناسب عن هذا الشعور.

أيضاً فإن الأمزجة والشعور تؤثر على التركيب النحوي لما نقول. خذ على سبيل المثال هذه الجملة It doesn't matter. اعتماداً على إخلاص المتحدث بها، فإن هذه الجملة قد تعني Never mind, Don't bother, Too bad, Don't worry about it (راجع فقرة ٢,١٨).

المعرفة المشتركة:

إن المعرفة المشتركة هي أهم عنصر في أي موقف حقيقي في الحياة. تذكّر ما يجري من أحاديث في يوم واحد بينك وبين من تقابلهم. كل هذه الأحاديث تقريباً تنطوي على افتراضات خفية، أو تحيز لا شعوري أو معرفة مشتركة قد لا يمكن الإشارة إليها مرة أخرى. (راجع فقرة ٢,١٨) وهذا هو

السبب في أننا نفاجأ بأن لغة الكتب الدراسية هي لغة متكلفة وبشكل خاص، تمتلئ الدروس الأولية في هذه الكتب بجُمل مثل:

Mr. Gray's house is big. His car is blue.

The blue pencil is longer than the red one.

جميع هذه الملاحظات لا بأس بها، ولكن في نطاق تعليمي محدود جدا. ويمكن أخذها أمثلة للتكوين النحوي للجملة، ويتم فهمها على هذا النحو، ولكنها تفتقر إلى معانٍ داخلية. ولسهولة توضيحها مباشرة، فهي لا تحتاج إلى مزيد من الإيضاح، ومن ثم يصعب على الطالب نقل هذه الجمل التي تعلمها إلى موقف قد يحتاج فيه إلى استخدامها. وهذا يذكرنا بما قلناه آنفاً وهو أن توضيح ما لا يلزم توضيحه ليس بالضرورة أحسن الطرق لتعليم التركيب البسيط للجُمل. فالمبتدئون في تعلّم اللغة الإنجليزية يجب أن يستفيدوا من اللغة تماماً مثل المتقدمين في تحصيلهم العلمي. فإذا كنت أنت وأنا كلانا يعلم أن منزل السيد جراي كبير فلا داعي إذن لذكره. فمعرفتنا المشتركة عن منزل السيد جراي تجعل هذه الجملة لا ضرورة لها.

كل تلك العناصر متوافرة في موقف ما، على الرغم من أن أحدها قد يطغى على الأخرى. «فالموقف» هو وحدة متكاملة، واقتلاعنا للجُمل الفعلية منه من أجل دراستها على حدة يؤدي إلى فقدان المعنى أو تشويهه. فالدراما تساعدنا على استعادة هذه الوحدة وذلك بقلب العملية التعليمية رأساً على عقب، فنبدأ بالمعنى، ثم نتجه منه إلى اللغة.

الحوافز:

إن جهداً كبيراً يُبذل حول «مشكلة» ترغيب المتعلم تعلّم لغة ما. (من

المؤسف أن كلمة «مشكلة» هي دائماً تقريباً مرتبطة با لحافز، ولكن لا شك أنهاتعكس معظم ما يشعر به الناس). فكثير من السبل الذكية وغيرذلك قد طُر قت من أجل إثارة الاهتمام. فبعض المدرسين يعتقدون أن أفضل وسيلة لذلك هي ترك الطلاب يهتمون بما يريدون وغالباً ما يصابون بخيبة أمل: «لا يرغب الطلاب في أي شيء» أو «لم تعد لهم رغبة في الشيء نفسه». ويميل مدرسون آخرون إلى الاستغناء عن الكتاب الدراسي ولكن حينئذ «يشعر الطلاب أنهم لا يتعلمون شيئا».

لا يوجد هناكحل حاسم لموضوع الحافز، ولكن يمكن حل «المشكلة» جزئيا إذا سألنا بإخلاص: ماذا تحاول أن تفعل هذه الجماعة المكونة من عشرين أو ثلاثين شخصاً المجتمعة في القاعة؟ من المؤكد إذاكا نت وسيلة الاتصال بين هؤلاء الأشخاص ذات اتجاه واحد فقط (أي منا لمدرس تجاه طلابه) فقد أضعنا عدداً كبيراً لملا حتمالات الأخرى. فسؤال موجه منا لمدرس إلى أحد ا لطلاب قد يكون موضع اهتمامشخصين فقط في القاعة وربما أثار فضول غير مباشر من آخرين. ولكن استعمال الدراما يجعل الثلاثين شخصاً مشتركين اشتراكاً إيجابيا طيلة الوقت وذلك بالاستفادة من طاقاتهم الساكنة داخل القاعة. وتيسر على المدرس مهمته العسيرة، وتريحه من محاولة فعل المستحيل وهو إذكاء روح النشاط والحماس في ثلاثين شخصاً في آن واحد. فمثلاً إذا قسم المدرس قاعته إلى خمسة مجموعات كل مجموعةبها ستة طلاب فإن اهتمامه حينئذ ينصب على خمسة بدلاً من ثلاثين. وفكرة أنه لن يستطيع بعد التقسيم أن يتحكم فيما يحدث في كل مجموعة، هي بكل تأكيد غير منطقية؛ لأنه في الحالة الأخرى يستطيع التحكم في شخص واحد فقط على حدة، ولن يعلم ما يدور في ذهن بقية طلابه التسعة والعشرين إلا

إذا عمد إلى توجيهٔ سئلة سريعة ومتعددة من أجل جذب انتباه الآخرين. من هو إذاً الذي يقوم بعمل كل شيء؟ إنها لمدرس. فماذا يدرس؟

إنا لنشاطات المسرحية لا تسمح للمدرس حين يقوم بتوزيع طاقاته في كل اتجاه بأن يمتلكه شعور زائف بأنه قد أنجز شيئاً. بل تجعله على علم بما يجري دون أن يحتاج إلى أن يخوض معمعة مع طلابه. كما أنها تقضي على مشكلة الحياءوا لملل اللذ ين يتملكان الطالب عندما يجبره خجله على عدم المشاركة الفعالة. لا مكان هنا للإجابات المقولبة والمناقشات المرسومة والأفكار «المخطط لها سلفاً» أو «الأحاديث المطلقة» حين يتكلم الجميع، ولا أحد ينصت أو عندما يصمت الجميع ويجد المدرس نفسه وحيداً يطفئ لظى النار التي أشعلهابأ سئلته وبمعنى آخر،لا حاجة للحافز إذا استعمل المدرس ا لنشاطات المسرحية وسيلة تدريس؛ وذلك لأن الاستمتاعبا لدرس ينبع من مشاركة الطالب الوجدانية والشخصية وليس من الشعور بأنه استطاع أن ينفذ تعليمات شخص آخر.

إن جميع الأدلة التي تشير إلى أن هذه النشاطاتا لمسرحية هي عنصر قوي وفعّال. فقد أكد إيريل ستيفك في كتابه ***Memory, Meaning and Method*** حاجة الطالب بأن يشعر بالانتماء والأمان (بين أقرانه) واستثمار جزء من شخصيته في العملية التعليمية لكي يتمتع بنوع منا حترام الذات. وهذا هو عين ما توفرها لنشاطات المسرحية.

وإذا كانتا لدراما تحفز، ونحن نعتقد ذلك، فالسبب هو أنها تستمد طاقتها من المصادر البشرية داخلا لفصل. إن كل وسيلة درامية في ذاتها تعطي، عند تطبيقها في كل مرة، نتيجة مختلفة وفريدة. ولا أ حد يستطيع أن يتنبأ بدقة عن الأفكار التي تنشأ خلال هذه الأنشطة وهذا ما يجعلها

ممتعة. لقد حاولنا فعلاً التنبؤ ببعض أنواع اللغة التي سوف نحتاجها، ولكن اللغة هي جزء فقط من النشاط. أما الجزء الآخر فهو مزيج من الخيال والإبداع العفوي والصدفة، وهذه جميعها تعتمد على العمل الجماعي للطلاب. وهناك توضيح لهذا الشيء في التمرين المقيد (موظف الاستقبال في الفندق٩,٢) والذي يحد من حرية الاختيار لدى الطالب في التمثيل، ومع ذلك فإنه يمده بانتظام بأفكار جديدة مسلية ومدهشة تعتمد جميعها على الحافز نفسه – جملة واحدة مكتوبة على قصاصة من الورق.

وبواسطة العمل الجماعي يتعلّم الطلاب عند لقائهم بالآخرين كيف يستشفون طريقهم نحو إيجاد أدوار لهم وتكييفها. فمشكلة عدم الرغبة في الكلام، أو غالباً عدم معرفة ما يجب قوله قد تم حلها عمليا؛ لأن النشاط يجعل الكلام شيئاً ضروريا. ومن أهم التفسيرات الواضحة لذلك هو أن الطلاب يتحركون (داخل القاعة) تماماً كما يفعل معظمنا عندما نتحدث، وهذا يعني أنهم في مقدورهم تغيير رفاقهم أو الابتعاد عن الحوار الطويل الذي لا فائدة منه. وسبب آخر، وهو أنهم يتعلمون كيف يعتمد كل واحد منهم على الآخر في الأفكار، وبالتالي يستخدمون نسبة لا بأس بها من اللغة للمناقشة، والموافقة أو عدمها والتنظيم والتنفيذ.

من الممتع أن تستمع في بداية معظم الأنشطة لما يُقال فيها. فلغة التوجيه ستسيطر لبعض الوقت على الموقف مثل:

You'd better... I'll (lie on the ground) and you begin, all right? etc

وبعد أن يكتمل هيكل النشاط، تختفي لغة التوجيه وتحل محلها لغة النقاش مثل:

Wouldn't be better if..? I thought we were going to... That won't work...

وسيمتزج ذلك بما سيُقال أثناء الاكتشا لمسرحي. أما في المرحلة لأ خيرة، فسوف تهيمن لغة التعليق؛ حيث تحاول مجموعة ما أن توضح رد فعلها لما رأته في الاكتشا مثل:

Oh, we thought you were... Weren't you...? Why were you..?

إن هذا التفاعل المستمر يصعب إنجازه داخل الفصل؛ حيث تكون نقطة تركيز النشاط غالباً ليست سوى نص أو موضوع مقدم للنقاش أمام جمهور مقيد فوق مقاعده. لا شك أن المدرس ليس له سيطرة على اللغة التي تتولد من الكثير منالنشاطا ت المسرحية وأن معظم ما يُقال لا يكاد يسمعه سوى طالبين أو ثلاثة، إلا أن الفصل كله منهمك إنجا بياً تقريباً في جميع الأوقات. أضف إلى ذلك أن «قصر» الكلمات على نفر قليل ربما يكون هو الأمثل؛ فكل متعلم يحتاج إلى فترات يستطيع خلالها هضم ما تعلمه بدون قيد أو خوف من الوقوع في الخطأ. كما أنه يحتاج إلى تلك الفرصة المناسبة ليجازف بما يعرفه من اللغة ويختبر طُرقاجد يدة في ربط الكلمات وبالطبع ليستطيع الاستلال على ثغرا ت الضعف في معلوماته. إن الأنشطة المسرحية تمنحه الفرصة للتوفيق بين سلا سة اللغةوإ تقانها.

المنطقة المُحرّمة:

في بعض الأ حيان، يتصرف مدر سو اللغة وكأنهم أصحاب عقارات كبيرة فيقيمون حواجز عالية حول ممتلكاتهم عليها لوحات مكتوب عليها «ممنوع الد خول». ففي لمدارس ا لثانوية، تصبح اللغة الأجنبية مادة في الجدول الدراسي تدرس للطلاب على أنها مادة لا على أنها لغة. وبناء على ذلك فإن مدرس اللغة الإنجليزية يظهر اهتماماً قليلاً بما يفعله نظراؤه من مدرسي اللغا ت

الفرنسية والألمانية. وربما كانت له علاقة سطحية بمدرسي الرياضيات والتاريخ، وربما لم يقابل مطلقاً مدرسي الموسيقى أو العلوم.

لكن الدراما كالولد الشقي الذي يتسلق الجدران العالية ولا يكترث بما كُتب عليها من لوحات تحذير بـ«عدم الدخول». فهي لا تسمح لنا بتحديد منطقتنا بشكل كامل، بل تفرض علينا أن تكون نقطة البدء هي الحياة وليست اللغة. والحياة تعني جميع المواضيع سواء كانت داخل الجدول الدراسي أو خارجه. فالدراما قد يدخل فيها الموسيقى، والتاريخ، والرسم، والرياضيات، والتزحلق على الجليد، والتصوير، والطبخ، إلخ فهي لا تحترم حدودا لموضوع.

ومدرس اللغة العاقل يستفيد من كل ذلك لإضفاء الحيوية على مادته. فعندما يكتشف الطلاب أن هناك عالماً آخر أقرب إليهم وأكثر واقعية من عالم السيد براون أو الهر شمدت أو مسيو ديوبونت وأفراد أسرهم الجامدين، تختفي تدريجياً مشكلة المحافظة على اهتمام الطلاب بالمادة، والأغرب من ذلك كلّه، أن هذا العالم لا يحتاج خلقه إلى معدات باهظة الثمن، سوى قاعة مليئة بالناس.

بعض الاعتبارات العملية:

قد يكون من الصعب وربما من غير المعقول أن تحاول الاعتماد كلياً في تدريسك الشامل للغة على أنشطة مثل التي نوضحها هنا. كما أنه من غير المعقول أيضاً أن تعتمد كليا على الكتاب الدراسي في تدريسك للغة. فالدرس المتوازن يجب أن يكون به من المرونة ما يجعله يتقبل اتجاهات شتى في التعليم.

إن معظم الوسائل المتبعة في تعليم شيء جديد في اللغة تغطي ثلاثة مراحل رئيسة: التقديم، والتمرين، والتقوية. ففي المرحلة الأولى يحاول المرء أن يجد طريقه في تقديم الشيء ليكون واضحاً ومفهوماً، وفي المرحلة الثانية يتم التدريب عليه في ظروف مقيدة. أما في المرحلة الثالثة فيجب خلق مناخ مناسب ليتمكن الطالب من استعمال اللغة فيه بكثير من الحرية. من الواضح أن الأنشطة المسرحية يمكنها أن تلعب دورا في المرحلتين الأوليتين، إلا أن دورها لا يتجلى في الواقع إلا في المرحلة الثالثة. فالاختيار العادل لتلك الأنشطة يخدم حقاً عملية تقوية أشياء بعينها في المفردات والتراكيب، ولكن فائدتها تكمن في إتاحة الفرصة أمام الطالب للتحرك من منطقة التعبير المقيد إلى منطقة التعبير المرسل ليقول شيئا يريد قوله حقا.

وهناك استراتيجية مغايرة وهي أن تعطى الأولوية للأنشطة المسرحية، ثم بعد ذلك معالجة احتياجات الاتصال التي تتولد عنها بالترتيب حسب ورودها. ولكن إلى أن تتمكن أنت وطلابك من التعود على هذه الأساليب بعينها، فقد تجد أنه من الأفضل اتباع الاستراتيجية الأولى.

وحيث إن كثيرا من هذه الأنشطة المسرحية قد تبدو في البداية غريبة على طلابك وعليك فمن الأفضل تقديمها كمتنوعات، حاول في البداية تطبيق بعض الأمثلة الموجودة في الجزء الأول (الملاحظة) حيث إنها لا تتطلب الكثير من الحركة أو استعمال اللغة. فمثلا (تمرين ١,١) ملاحظة القاعة، يمكن أن يستخدم ببساطة على مستوى ما لتقوية حصيلة الطالب من المفردات والتراكيب:

door, window, wall, light, there's, there isn't, there are, there aren`t

يتطلب تحقيق الاستعمال الصحيح للغة حتى عند هذا المستوى الابتدائي وجود أشياء أخرى. وهذا هو سبب تقديمنا لاقتراحات عن نوع اللغة التي قد تحتاجها لتذكر بها الطلاب قبل أن يبدءوا بالتمارين.

وحينما تزداد ثقة الطلاب بأنفسهم ويتعودون على فكرة التحرك في أنحاء القاعة الدراسية وتحقيق اتصال بزملائهم الآخرين في المجموعة نفسها، تستطيع الانتقال إلى بعض الأنشطة الصعبة. وبالتدريج تتمكن من قياس الزمن الدراسي الذي تستطيع إعطاءه لنشاط ما.

في هذا الكتاب تنقسم الوسائل إلى ثلاثة أقسام هي:

الملاحظة، والتفسير، والتفاعل. وقد حاولنا أن نرتب الأنشطة في كل قسم صعوداً حسب الصعوبة آخذين في الاعتبار الحاجة للغة المناسبة ومصادر الخيال.

ففي القسم الأول تحثّ جميع الأنشطة الطلاب على ملاحظة العالم من حولهم بما فيه ملاحظة دقيقة. فالملاحظة هي العنصر الأساسي ولكن بالطبع يوجد تداخل هنا مع عنصر التفسير.

أما قسم التفسير، فيلعب الخيال فيه دوراً كبيراً لأن في كل نشاط من الأنشطة تقريباً على الطالب أن يحل مسألة ما. ولكن يمكن تعويض هذا التقييد أضعافاً مضاعفة إذا علمنا أن نتيجته هي ظهور دافع حقيقي لدي الطالب.

ففي القسمين الأولين كليهما يكون التركيز على لغة التعامل والنقاش، أما في القسم الثالث فهناك جنوح إلى لغة التفاعل والتمثيل.

إن ترتيب هذه الأقسام الثلاثة وما يتخلل كل واحد منها من الأنشطة

إن الكثير من عواطفنا، خصوصاً في اللغة الإنجليزية، يتم التعبير عنها بواسطة ارتفاع نغمة الصوت وانخفاضها في الكلام Intonation، ومن المهم جدا للدارس أن يمزج نغمة الحديث بالشعور الذي يتولد عنه. كما أن ما نقوله لن يتلون فقط بشعورنا الشخصي ولكن أيضاً بأمزجة الآخرين وميولهم. والوسائل الدرامية هي الوحيدة الكفيلة بإيقاظ شعور المتعلم، ونتيجة لذلك تجعل المرء مدركاً حاجته إلى إمكانية التعبير المناسب عن هذا الشعور.

أيضاً فإن الأمزجة والشعور تؤثر على التركيب النحوي لما نقول. خذ على سبيل المثال هذه الجملة It doesn't matter. اعتماداً على إخلاص المتحدث بها، فإن هذه الجملة قد تعني Never mind, Don't bother, Too bad, Don't worry about it (راجع فقرة ١٨,٢).

المعرفة المشتركة:

إن المعرفة المشتركة هي أهم عنصر في أي موقف حقيقي في الحياة. تذكّر ما يجري من أحاديث في يوم واحد بينك وبين من تقابلهم. كل هذه الأحاديث تقريباً تنطوي على افتراضات خفية، أو تحيز لا شعوري أو معرفة مشتركة قد لا يمكن الإشارة إليها مرة أخرى. (راجع فقرة ١٨,٢) وهذا هو

لغة التمثيل: وهي النتاج الأخير لبعض هذه الأنشطة خصوصاً تلك التي تتضمن أداء دور ما، ولكنها ، ولاعتبارات كثيرة، أقل أهمية وذلك لأنه يدخل ضمن إطارها بالتحديد معظم الاستعدادات. ومن الواضح أن أية وظيفة من وظائف اللغة متلائمة مع طبيعة النشاط يمكن استخدامها هنا.

وبصفة خاصة نقترح أن تكون لغة التعامل وبدرجة أقل لغة النقاش جزءا لا يتجزأ من أنشطة تعلم اللغة في المرحلة الأولية؛ لأن بدونهما تستحيل عملية التدريس. وبمعنى آخر، فنحن نقترح أنه من المفيد تدريس جُمل مثل:

"It's my turn" "Let's do it over here".

مع بداية المقرر بدلاً من الجُمل التقريرية المعروفة التي لا فائدة منها مثل:

This is a book.

لقد حاولنا إبراز بعض أنماط اللغة التي سيحتاج إليها كل نشاط. لكن التوقع الدقيق (للغة المطلوبة) يعتبر من رابع المستحيلات. ومع ذلك ستجد أن معظم الأنشطة تستخدم بقدر كبير وظيفة أو وظيفتين معينتين من وظائف اللغة. ثم إنه يمكن تقديم هذه اللغة بشكل سريع وغير رسمي، فمثلاً في نشاط مثل لعبة كيم (٢,٣) الذي ينطوي على كثير من جُمل *الاتفاق* وجُمل عدم *الاتفاق*، يمكنك أوَلاً أن تهيئ الطلاب للتفكير وذلك بأن تقدم لهم عدة جُمل لا دلالة لها عن أشياء مألوفة لديهم مثل:

The Post Office is taller than the Cathedral
Milk costs..
Our town is 84 Km by road from the capital.

ويجب عليهم أن يتفاعلوا مع هذه الجمل إما بالموافقة وإما بعدم الموافقة

معتمدين في ذلك على مقدار يقينهم من الإجابات. وفي النهاية يمكنك أن تكتب من ست إلى عشر جُمل تُعبّر فيها عن الموافقة أو عدم الموافقة مثل:

I don't think so.

No, it wasn't.

Quite right.

غير أن بعض الأنشطة قد تحتاج إلى عناية أكثر في الإعداد. فمثلاً إذا كنت تعلم أن الطلاب قد يحتاجون أن يعرفوا كيف يقترحون بدائل أخرى (انظر تمرين مجموعات الصور ٢,٢١) فهم سيحتاجون أن يعرفوا تعبيرات مثل:

Wouldn't be better if...?

I think we should...

Let's try....Why don't we/ doesn't he...?

ومن أجل تنشيط هذه اللغة، يمكنك أن تعطيهم أولاً بعض التمارين ذات المعاني المعينة. فمثلا وزع عليهم صفحة من الورق مرسوما عليها ستة خطوط بسيطة تمثل رجلاً يحاول جاهدا النزول من شجرة مستعيناً بسلم يرتكز على حائط يبعد قليلاً عنه، أو رجل يستعمل مطرقة لإصلاح ماكينة سيارته المتعطلة. ثم تعطي الطلاب الخيار بين طريقتين أو ثلاثة للتعليق بينهم على هذه الرسومات:

If I were him, I'd climb on the wall; why doesn't he call for help?

Wouldn't be easier with a spanner?

بعد ذلك تستعمل هذه التعليقات كقاعدة للاستخدام الحر لهذه التعبيرات في النشاط المسرحي.

أيضاً هناك طريقة أخرى لدعم لغة الطلاب وذلك بمدهم ببعض من هذه التعبيرات ضمن النشاط نفسه، كما هو الحال في أنشطة الدور التمثيلي في جزء ٣ (التفاعل)

المساحة :

إن الترتيب المألوف للمقاعد والمناضد والمكاتب يقف حجر عثرة ضد الاستخدام الناجح للأنشطة المسرحية. فالقاعة المثالية يجب أن تكون خالية من المناضد وأن يوجد بها بعض من المقاعد منتشرة بجانب الحائط. أما إذا لم تستطع أن تغير معالم القاعة، فحاول أن تجد غيرها، فإذا لم توفق فحاول أن تطلب من الطلاب أن يخلوا القاعة من الأثاث. وهذا ربما يستغرق بعضاً من الوقت ولكنه مفيد. وتذكر أيضاً أن الأنشطة المختلفة تحتاج إلى ترتيبات مختلفة. فبعضها يحتاج إلى مكان شاغراً تماماً، في حين أن أنشطة أخرى تتطلب وجود نصف دائرة من المقاعد، وأخرى تحتاج إلى مجموعات من المقاعد.

ولكن لماذا كل هذا الجدل حول المساحة؟ أولاً: وكما سيتضح مباشرة، تحتاج الأنشطة إلى مساحة من أجل حرية الحركة. ثانياً: من الضروري أن تكون في استطاعتك أن ترى من تخاطبه وأن تكن لك حرية الحركة في اتجاهه أو بعيداً عنه وأن تستطيع لمسه أو يستطيع لمسك. وعلى كل حال، فنحن عندما نتحدث نحاول أن نتواصل (وليس فقط نجاوب عن أسئلة). فكيف يمكنك أن تفعل ذلك إذا كان كل الذي تراه هو ظهور الناس؟

إن أبعاد القاعة تعكس حقيقة نفسية، ذلك لأن صفوف المقاعد والمناضد تمثل لدى كثير من الناس النظام والانضباط. وبالمثل، فإن مجموعات من

المقاعد المتناثرة هنا وهناك وأناس يجلسون القرفصاء على الأرض يمثلون الفوضى وعدم الانضباط. وهذا هو أحد الأسباب الحقيقية في أن الكثير من المدرسين يعترضون على فكرة العمل في مجموعات. فهم يشعرون أنهم قد فقدوا السيطرة على الطلاب، ويعتقدون أن هذه بادرة خطيرة. وهي ليست أحد الاعتراضات التي تُذكر علنا. بل إن هذه الاعتراضات هي عادة من قبيل «نحتاج لكثير من الوقت للتنظيم»، «الطلاب مزعجون»، «كيف أستطيع تصحيحهم؟»، «كيف أستطيع إعطاءهم اللغة التي يحتاجونها؟»، «كيف أستطيع أن أجعلهم يتحدثون الإنجليزية معاً؟». ولكن في غالب الأمر مثل هذه الحجج الاعتراضية ليست إلا انعكاساً لعدم الراحة التي يشعر بها المدرسون عندما ينعدم النظام داخل القاعة.

إن المصاعب العملية التي تصاحب العمل بهذه الطريقة الأكثر حرية يمكن تقليصها بشكل كبير إذا أخذنا هذه القواعد البسيطة بعين الاعتبار:

- قبل أن تجرب نشاطاً جديداً اطلب من الطلاب أن يمتنعوا عن إصدار حكم حتى النهاية.
- أعط إرشادات دقيقة وغير ملتبسة لكل نشاط، وتأكد أن كل واحد من الطلاب يعرف من هو رفيقه وفي أية مجموعة هو، وما هو المطلوب منه.
- إذا كنت تحتاج لبعض الوسائل التوضيحية (مثل صور أو أشياء أخرى) فتأكد من وجودها.
- حافظ على الوقت، ولا يغرنك النشاط فتعطيه أكثر من حقه. والقول بأن على المرء أن يتوقف عن الأكل وهو له راغب مناسب هنا أيضاً فمن الأفضل أن تتوقف عاجلاً وليس آجلاً.

- حدد ما هو دورك؟ وكم مرة يجب عليك أن تتدخل (أم لا)؟

إن فوائد العمل في مجموعات أو أزواج أو مجموعات مرنة تكاد لا تحصى:

- تتحسن العلاقة بين المدرس والطالب؛ لأن المدرس لم يعد «منبع العلم»، فهو هنا رائد بدلاً من كونه قائداً عاماً للانضباط.

- يتكلم الطلاب أكثر من ذي قبل وأحاديثهم تكاد تكون بقدر الإمكان طبيعية.

- يشارك الطلاب في عملية تعليمهم.

- يستفيد الطلاب من حالة الشعور بالأمن التي توفرها لهم المجموعة، فتصبح المواهب الفردية مشتركة، وكل واحد لديه ما يشارك به حتى ولو كان قليلاً، والطلاب الضعاف يكشفون قدرات لم يظنوا أنهم يملكونها، والطلاب الأقوياء يجدون أنفسهم يشاركون بما يعلمون بدلاً من أن يحاولوا الدخول في منافسة مع الآخرين.

إن المشكلة الكبرى التي تواجه معظم المدرسين سواء شعروا بها أم لم يشعروا، هي كيف يُحولون الفصل الدراسي من مكان تعليم غير محبوب بطبيعته إلى مكان يمكن أن تتمّ فيه العملية التعليمية. وتعظم هذه المشكلة بالنسبة لدى مدرس اللغة؛ فهو ينبغي عليه تدريس *الاتصال* في اللغة، ومع ذلك، فهو مجبر على العمل داخل القاعة. إن الأنشطة المشروحة في هذا الكتاب هي إحدى السبل لمساعدته على التغلب على هذه المشكلة.

متى تقف:

حين يمضي النشاط بطريقة حسنة، فذلك يُغري المرء على تركه يستمر

دون رقيب. ولكنك ستجد أنه من الأفضل إيقافه قبل الوصول إلى النهاية. وستكون هناك صرخات استنكار «بأننا لم ننته بعد!» ولكن يجب أن لا تنزعج منها. فالإحباط والتوتر الذي نشأ نتيجة لذلك سيجد له غالباً متنفسا لدى الطلاب عندما يتكلمون عن الشيء الذي لم يكملوه وماذا كان سيحدث لو أنهم أُعطوا الفرصة لإكماله. وهكذا فما تفقده في لغة «التمثيل» تعوضه في اللغة التي ستنتج عن هذه المداخلات التي لم يخطط لها مسبقاً.

ولكن في بعض الأنشطة الصعبة (كما هو الحال في الجزء الثالث – التفاعل) ستحتاج إلى إعطاء وقت كافٍ لحدوث نمو حُر للأنشطة، ولكن القاعدة المعروفة هي أن زيادة الوقت في أي نشاط يقود بدوره إلى التراخي وفقدان الرغبة في ذلك النشاط.

العملاء المشاكسون:

سيكون هناك دائماً طالب أو طالبان غير متعاونين. فبعضهم يملأه الخجل بالفعل وآخرون سيتصدون لما يعتقدونه مضيعة للوقت، إما بالانسحاب أو بمضاعفة مشاركتهم، وبالتالي ينغصون على الآخرين.

ولا توجد وصفة سحرية للتعامل مع طلاب أي من هاتين الفئتين: الصامت منهم أو الثرثار. والطريقة المثالية عادة هي أن تستمر في نشاطك غير آبه بهم. وفي غالب الأمر، تستطيع المجموعة أن تحل بنفسها هذه المشكلة. فالطلاب الخجولون بالذات يستعيدون ثقتهم في أنفسهم عندما يبدأون العمل في أزواج أو مجموعات صغيرة، خصوصاً إذا وجدوا التشجيع الخفي أو المدح. أما الذين يقررون الانسحاب فغالباً ما يجدون من يضغط عليهم داخل المجموعة ليغيروا رأيهم.

كذلك تستطيع المجموعة ممارسة ضغوطها لكبح جماح الطالب الذي يريد أن يقوم بأكثر مما هو مطلوب منه. فإذا فشلت محاولتهم فلعلك تجرب استراتيجية معكوسة: وذلك بتسليط انتباه الطلاب بالكامل عليه قائلا له: «مرحى هذا شيء جميل، هل يمكنك أن تكرره لنا جميعاً مرة أخرى؟» فيجد الطالب نفسه الآن مجبراً على التفكير فيما يفعله، وغالباً ما يدرك أنه لا يمكنه الاستمرارعلى هذا المنوال طويلاً.

وعلى كل حال، لا تنس أن التعليم يعتمد بقدر كبير على شعور الطالب بالاحترام والتقدير، لذلك فمن الأفضل عدم إجبار الطلاب على أداء أدوار لا يستريحون لها. وإذا تُرك الأمر لهم، فإن أعضاء المجموعة سيخلقون أو سيختارون دائماً تقريباً الأدوار المناسبة لهم.

وإذا حدث مرة من المرات أن قلقت لتكرار عدم تعاون طالب أو طالبين تذكر أنه قد يحدث ذلك حتى في الطرق التقليدية الأخرى في التدريس. وببساطة فإن تلك الطرق تجعل من السهل إخفاء عدم التعاون.

استعمال اللغة الأم:

في بعض الأحيان سيعود الطلاب، لا محالة، إلى استعمال لغتهم الأم. فعندما ينتابنا السرور، نستعمل لغتنا الأصلية لنعبر، بشكل طبيعي عن ذلك الشعور. لذلك عندما تبدأ في تجربة الأنشطة المذكورة في هذا الكتاب، لا تحاول وأد ردود الفعل التلقائية بالإصرار الشديد على استعمال اللغة المكتسبة. دع الأنشطة تنمو، وقد يعين في ذلك تنقل الطلاب بحرية من مجموعة إلى أخرى، فلعل ذلك يمنعهم من التمادي في استعمال لغتهم الأم. حتى لو أن طالباً واحداً تنقل بين المجموعات لاستطاع إقناعهم باستعمال اللغة المكتسبة.

وبمرور الوقت، سيقرن الطلاب هذه الأنشطة باللغة المكتسبة وستقل صعوبة استخدامهم لها. وعلى كل حال، فقد قبلوها في التمارين التطبيقية للغة، فلماذا لا يقبلونها هنا؟ فهم يدركون أنهم قد جاءوا ليتعلموا لغة أجنبية، فمن الحماقة إذاً أن لا يستعملوها. إن قرار الطلاب استعمال اللغة الأجنبية بدلاً من لغتهم الأم إنما هو انعكاس للثقة التي أوجدتها فيهم.

علاقات الطالب والمدرس:

مما سبق ذكره، يجب أن يكون واضحاً أن من أجل أن تُستخدم هذه الأنشطة بنجاح، فلا بد أن يطرأ تغير جذري على العلاقة بين المدرس والطالب. فالأنشطة لا يمكن تطبيقها إلا في جو مريح. إن إعادة توزيع المقاعد في القاعة سيسهم في ذلك، ولكنك ستحتاج أن تغير أفكارهم في حقيقة دور المدرس، وربما أفكارك أنت أيضاً، فلن تكون بعد الآن مصدر كل المعرفة، أو الحكم الوحيد لما هو «صحيح» أو «خطأ»، «جيد» أو «رديء». فوظيفتك الرئيسية الآن هي أن تجعل الأشياء تتحرك، فأنت كما يقولون في الفرنسية «صانع الحركة». فينبغي عليك أن تتأكد أن الطلاب يفهمون ما تريد منهم أن يفعلوه، ثم ابتعد إلى الخلف عن موقع الحدث قدر الإمكان، لتراقب لا لتوجه.

وقد تعتريك الرغبة في التدخل عندما ترى أن هناك خطأ ما أو صمتاً فارغاً قد بدأ في الازدياد. فما عليك حينئذ إلا أن تقاوم هذه الرغبة. ففترات الصمت شيء ضروري وطبيعي. إن التدخل السريع من جانبك يحرم الطالب من فرصة التأمل.

وتذكر أيضاً أن هذه الأنشطة ليس فيها طرق خاطئة لفعل الأشياء بالمعنى

المجرد للكلمة ستكون هناك أخطاء نحوية، ولكن هذه يمكن معالجتها في درس رسمي. فالطلاب يجب أن يتمكنوا من أن يؤثروا ويتفاعلوا بصورة تلقائية دون أن يشعروا أنهم سيعاقبون لارتكابهم خطأ نحويا. وإذا لم يشعروا أن لهم الحرية في الكلام، فلن يستطيعوا أن يندمجوا تماماً فيما يفعلون. ويجدر بك أن تتذكر، أنه حتى في لغتك الأولى، غالباً ما تجد نفسك مضطراً لتكرار شيء مرتين أو ثلاث مرات وأنت تتحدث إلى مجموعة قبل أن تصل أفكارك إليهم مغيراً في كل مرة أسلوب تعبيرك. كذلك فإن طلابك سيفعلون الشيء نفسه، شجعهم على الإنصات لأفكار الآخرين بحس نقدي مرهف، وفي الحال، سيتعلمون ما هو مفيد ويتركون ما هو غير مناسب.

وباختصار، تعلم أن تنسحب مبيناً لهم بوضوح أنك موجود عندما يحتاجون إليك.

ونحن على يقين أن سيكون لكل نشاط مشكلاته وبخاصة تنظيم القاعة، والاستعمال الخاطئ للغة، والشعور بالحاجة إلى مفردات. وهذا هو السبب في أننا ضمّنّا (هذا الكتاب) توضيحاً مفصلاً لكل نشاط.

احتياجات اللغة

كما سبق أن رأينا، يصبح بالإمكان التنبؤ على الأقل ببعض ما سيحتاجه الطالب من اللغة من أجل أن يؤدي نشاطاً ما. هذا لا يعني بالطبع أننا نستطيع التنبؤ تماماً بالجمل التي قد يتحدث بها الطالب. ولكن من الممكن ذكر ما قد يحتاج أن يفعله في اللغة: كوصف أو شرح حقائق، والسؤال عن معلومات، وتقديم اقتراحات، والاتفاق أو عدم الاتفاق وهكذا.

وبممارستنا لهذه الأنشطة، فقد تمكنا من تعريف أحد عشر مصنفاً رئيسياً لفصول اللغة التي تظهر من حين لآخر. بيد أنه لن تكون هناك حاجة لهم جميعا في كل وحدة، وعادة سيهيمن ثلاثة أو أربعة منهم. لذلك، فقد يكون من المفيد لك أن تبقي دائماً بجانبك قائمة بهم لتستطيع أن تضع إشارة أمام ما تحتاجه منهم عندما تبدأ الإعداد لنشاط معين.

أما الأسئلة التي يجب أن تطرحها على نفسك قبل بداية نشاط جديد فهي:

ماذا سيحتاج طلابي أن يفعلوه في اللغة من أجل أن يطبقوا النشاط بنجاح؟

أي من الوظائف الموجودة في القائمة سنحتاج لها؟

ما هي بعض الجُمل التي قد يحتاجونها ليعبروا بها عن هذه الوظائف في هذا النشاط بالذات؟

١- الحديث عن الحقائق:

أ) وصف الحقائق: (تقريرا، تعريفا) انظر نشاط صور (٢,١٢)

There were two men in a hole.

The hole *was* in a dead-end street.

It was a sunny day.

One of them *had* a bowler hat on.

They *were* look*ing* around.

ب) ذكر الحقائق: (مقارنة، تسلسلا)

The explosion *came after* the shout.

The first one *was* loud*er*.

There was a pause *before* the bottle was broken.

جـ) تأكيد الحقائق: (لتأكيد) انظر لعبة كيم (٢,١٣)

You see, *it was* broken.

There aren't any marks on it.

It hasn't been open*ed*.

So, it did have a chain.

٢- استنباط المعلومات:

أ) عام: انظر نشاط صورة (٢,٧)

Were you on a bus?

What *was* that empty chair meant to be?

Why *did* she *keep* bend*ing* over you?

Was there someone hidden in the cupboard?

ب) مساعدة أو نصح : انظر نشاط تصنيع الآلة (١ ,٣)

What did he say?

I don't understand.

Can you help me with this chair?

Would it be better if I held it for you?

How can I lift it on my own?

ج) تعليق : انظر نشاط لعبة الفعل (٢ ,٦)

Where do you think I'm lying?

What am I hold*ing*?

Why aren't I mov*ing*?

Do you think my arm's broken?

Is (there) anyone with me?

How far away is he?

Could I move if I wanted?

د) موافقة : انظر نشاط تصنيع الآلة (١ ,٣)

Is this all right?

Like this?

Would you like me to hold it?

Do you want me to do it again?

٣- سؤال مباشر :

أ) للإجابة بنعم أو بلا : انظر نشاط (١ ,٢)

You've got glue on your hands.

Is that glue you've got on your hands?

Have you got glue on your hands?

Does it feel sticky?

Are you trying to lift something?

ب) من أجل التعريف : انظر نشاط (٢,٤)

Are you an ice-hockey player?

Do you work in a factory?

Can you wear it at home?

Is this something you wear at work?

ج) من أجل الشرح : انظر نشاط (٢,٥)

Why did you drop your watch on the floor?

What was the thing floating in the swimming pool?

Where were you supposed to be?

د)منأ جل التوضيح : انظر نشاط (٢,٩)

So, you haven't got a headache?

But you want an aspirin for someone who has?

The person *is* in your room, *isn't* he?

He's feeling sick?

Because he had too much to drink?

Then you want me to give you an aspirin for your hus band?

It's your husband, *isn't it*?

٤- طلب تأكيد : انظر نشاط (٢,١)

أ) ترجمة لحقيقة أو حركة :

You've been wallpapering, *haven't you*?

Somebody's phon*ed*?

I think you were having breakfast and..

You must have left the razor-blade there by mistake..

It's a sack of potatoes, *surely*?

Couldn't you be queu*ing* for the hovercraft?

ب) إجابة لفقرة (أ) :

That's right, yes...

Quite right.

Absolutely.

That's it. Yes/No response

Right.

Certainly.

No, definitely not.

Not at all.

Oh, no! Yes/No response

Wrong.

I'm afraid not.

Well, perhaps...

In a way...

Not really...

Could be... Indefinite or vague

It depends...

It might (be) I suppose...

obeikandi.com

Sort of.

Almost...

Not quite .. but..

In a way / sense...

Yes ... Yes. Encouraging

But what else?

Not bad. you're nearly there.

You're on the right track.

٥- وجهة نظر : (وتعليل) انظر صور نشاط (٢,١٢)

It looks to me as if they're expecting an explosion.

I think they're bird watchers.

I have the impression it's a trick photograph.

What I think has happened is that they've lost the key.

I feel they must have a reason for being there.

استعمال الأصوات (١) (٢,٢٣)

It couldn't have been a cow-bell *because* there are no cows here.

I don't think it was an electric saw - *it wasn't* even *enough.*

I don't think it was a gunshot, *otherwise* they'd have shouted.

٦- التعبير عن التأكيد أو عدم التأكيد :

It was blue. I'm sure of that.

It definitely wasn't green.

I'm sure it was red.

I'm certain it wasn't pink.

It can't have been made of silver.

It must have been gold.

I don't think it was a circle.

I seem to remember a crack in it.

٧- تقديم اقتراح : انظر نشاط تصنيع الآلة (٣,١)

أ) تقديم اقترحات أو عروض:

Let's form a circle.

Why don't we stand in a row?

We could try adding a noise.

How/what about moving like this?

Couldn't we do it faster?

Wouldn't it be a good idea to start again?

I think we should change places.

I suggest/propose doing the turning bit before the bending bit.

ب) رفض اقتراحات وإقامة اعتراضات:

No.

That's no good.

We can't do that.

I'm not so sure about that.

I don't think that's a very good idea.

I don't agree.

How can we possibly do that?

Are you serious?

You must be joking.

ج) قبول اقترحات أو عروض :

Good idea!

Why not?

All right then.

Fine.

O.K. I don't mind trying.

٨- تعليق : (على حركات الغير) أنظر نشاط أوجه وأماكن (٣,٥)

أ) محايد :

It wasn't bad (I suppose)

Not bad

It was all right/ O.K. / interesting.

ب) مقبول :

Great!

Marvelous!

Well done!

That was fine / very good / very well acted.

I liked the end / the way you fell down.

ج) غير مقبول

What I liked best was the way she / looked bored.

That was awful / rotten/ no good at all.

That wasn't very interesting, I'm afraid.

I didn't enjoy it at all.

I didn't like the way you pushed me.

Why didn't you put more life into it?
Couldn't you have look*ed* older?
I can't understand why she didn't play the mother.

٩- مراجعة الذات والصياغة: انظر نشاط التوتر (٣,٨)

أ) تعبير مراجعة الذات:

You're in a bus, *no not* a bus, *a* taxi?
Perhaps you're sitting in a theatre.
Or wait a minute perhaps it's a cinema.
May be I'm wrong. May be it's a train.
No, just a minute. It can't be a radio, *it must be* a bomb.
No, I didn't mean a typist, *I meant* a secretary.
No. *What I wanted to say* was a nuisance.

ب) تشجيع الصياغة:

Are you sure?
A radio?
You're sure he's a gambler *are you*?
Not angry *exactly*.
But *what else*?
Well, sort of.
In a way, yes.
Well *a kind of* an expert.

١٠- إصدار أوامر: انظر: نشاط المتطفلين (٣,١٠)

(Now) *you be* the waiter.
Don't stand there, sit down.

I want you to pretend you haven't noticed.

Here's what I want you to do.

What I'd like you to do is to look away from her.

Now while she goes out, he sits down. O.K.?

Let's try it once again.

Why doesn't he play the waiter?

١١- تعبير عن موافقة وعدم موافقة: انظر (٣, ٤)

أ) موافقة:

موافقة بتحمس:

Good idea!

Fine.

I quite agree.

O.K. then.

Great!

موافقة بدون تحمس:

I don't mind.

All right then.

If you like.

I suppose so.

ب) عدم موافقة:

No.

Impossible.

obeikandi.com

I disagree.

We can't do that.

Definitely *not.*

I'm not / too sure / *about that*/ so happy.

Do you really think so?

I don't know about that.

That's not a very good idea.

Can't you think of anything better?

ج) البحث عن موافقة :

Does everyone agree?

All right then?

O.K.?

Is that all right *then*?

Well shall we choose a spade *then*?

How many of you agree?

Is everyone happy about the idea of a waiter?

obeikandi.com