

2- نتائج السّاقم الجماعى للغات الاجنبية

وعلاقتاه بدريس اللغة العربية

- د. يوسف محمود

1 - مدخل :

وعلم اللسان بعد طلاق دام كثيرا من الزمن وذلك لان تلك العلالة ينبغي ان تكون وطيدة مشرة لا يمكن الاستغناء عنها كما اوهنا عالم اللسان البنىوى الأمريكى بلومفيلد Bloomfield ومن سبقه من البنىويين اللسانيين structuralists (3) . ونتيجة لثورة تشومسكى اللسانية ومن تبعه بدا معظم المعلمين للغات الاجنبية يشكون من نجاعة الطرق البنىوية وجدواها فى كل زمان ومكان . وقد بينت البحوث اللغوية التى درست مراحل الاكتساب اللغوى وتعلمه ان عملية النجاح والفشل فى تعلم لغة اجنبية لا تتوقف على توفر المناهج التدريسية والمعدات التقنية السمعية البصرية بقدر ما تتوقف على التفاعل البناء والمنسجم بين اللغة من جهة وبين الطلبة والمعلمين من جهة اخرى .

لقد ذكر ستيفك Stevick احد رواد منهج التعليم الجماعى للغات الاجنبية ان المناهج البنىوية السالفة كانت قد ركزت اهتماما كبيرا على الاساليب التعليمية الميكانيكية والسلوكية ، ولكنها أهملت العوامل

لقد كان الاعتقاد السائد فى خمسينيات هذا القرن وستينياته بان علم اللسان علم مستقل عن بقية العلوم الانسانية الاخرى . وقد كان الاعتقاد ايضا ان اللغة مجرد سلوك اجتماعى يمكن اكتسابه بشكل الى وذلك من خلال ممارسة التمارين الشفوية والكتابة المكثفة وهكذا فقد انبثقت عن هذه النظرية البنىوية عدة مناهج بيداغوجية لتدريس اللغات الاجنبية .

والواقع لقد تعددت المناهج واختلفت النظريات اللسانية التى بنيت عليها ، وقد لحق ذلك ان هم معظم المعلمين حسب هذه المناهج كان تلقين اللغة وتعليمها من الناحية التقنية دون الالتفات الى الطاقات والمؤهلات النفسية التى تموج داخل المتعلم (2) .

على انه فى السبعينيات من هذا القرن فقد انبثقت النظرية الذهنية فى النحو التوليدى والتحولى على يد عالم اللسان الأمريكى تشومسكى Noom Chomsky الذى اعاد الوفاق بين علم النفس

النفسية والانسانية التي من اجلها كانت قد وضعت هذه المناهج التعليمية الجديدة . ويضيف ستيفك في هذا المجال ان كل متعلم للغة الاجنبية انما هو شخص نريد من نوعه ، انه يستوعب ما يتلقاه حسب الطاقات والمؤهلات النفسية والفكرية والاجتماعية التي تحيط به بغض النظر عن الطريقة المتبعة لتعليم اللغة الاجنبية (4)

والواقع لا سبيل الى تحقيق جو تعليمي ايجابي جدلي اذا لم نسع الى تاسيس علاقة ايجابية متينة تربط المتعلمين بعضهم ببعض وتخلق بالتالي وحدة متعلمة خلقة على الرغم من اختلاف جنسيات المتعلمين وثقافتهم . هذه العلاقة الجاعية بين الطلبة والمعلمين واللغة انما هي علاقة مكملية بعضها بعضا . انما علاقة معاكسة للعلاقة العمودية التقليدية التي تربط الطالب المتعلم الواحد مع معلمه مسببة التناقص السلبي بين بعض الطلبة على حساب المجموعة المتعلمة كلها . وهذا بالطبع مناف لما توصل اليه علماء اللسان النفسيون بعد دمج علم اللسان بعلم النفس .

والواقع لقد ظهرت في السنوات الخمس الماضية نماذج تعليمية ومناهج بيداغوجية حاول اصحابها استيعاب الثورة التكنولوجية اللسانية والنفسية والبيولوجية والاستفادة منها في تعليم اللغات الاجنبية ونخص بالذكر المنهج الصامت Silent Way لفاتنبيو ومنهج السجستوبيديا للوزنوف Lozanov ومنهج التعلم الجاعى للغات Community language Learning

لكورن Curran

ان الهدف من هذا البحث هو التعرف على منهج واحد من هذه المناهج المختلفة وهو منهج التعلم الجاعى ومعرفة المفاهيم اللسانية والنفسية التي يركز عليها ثم تبين العلاقة التي تربط هذا المنهج بالبحوث اللسانية المعاصرة الجارية في ميدان اكتساب اللغات الاصليه والاجنبية وكيفية تعلمها . ثم نحب ان نتطرق بعد ذلك ، ومن خلال تجربة شخصية كنت قد قمت بها ، الى مدى فاعلية هذا المنهج في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها . على انه في ضوء هذه التجربة نأمل ان نستخلص بعض التطبيقات العملية التي تساعد معلم اللغة في تقريب اللغات الاجنبية لغير الناطقين بها .

2 - منهج التعلم الجاعى للغات :

Community Language Learning

كان اول من أسس هذا المنهج الباحث اللغوي تشارلز كورن Curran ومعاونيه في جامعة لويولا في شيكاغو بالولايات المتحدة . والواقع لقد انبثق هذا المنهج من منهج تربوي أشمل يدعى بمنهج التعلم الاستشاري Counseling-Learning (5) الذي كان قد اقتبسه كورن من تجاربه في حقل التحليل النفسي الاستشاري ومن دراساته للشخصية الانسانية بشكل عام (6) .

ان من اهم المبادئ التي يركز عليها منهج التعلم الاستشاري هو ان أى عمل تعليمي بشري انما هو استغلال شخصي لجميع الطاقات النفسية والبدنية للمتعلم وهذا بالطبع يتطلب جهودا جبارة من المتعلم . وذلك لان المعلم واللغة الاجنبية والاجواء البهيمية التي تحيط بهما تجبر المتعلم للجوء الى قوى باطنية نفسية لا شعورية قد تستخدم احيانا ضد المعلم نفسه وذلك كلما حاول المعلم مخاطبة الطالب باللغة الاجنبية المتعلمة . فكم من متعلم يشعر بالامتناع والضيق النفسى كلما لاحظ الهوة اللغوية العميقة بينه وبين ذلك الملاق الخبير الذي اسمه « المعلم » وبما يزيد في قلق المتعلم ادراكه انه لا مفر من التخطي - ولو بشكل مؤقت - عن الثقة الذاتية التي يشعر بها كراشد وتقبله نوعا من التتهقر النفسى الى منزلة وشعور بشبهان منزلة الطفل الصغير وشعوره . وهذا ما يفرضه عليه الوضع التعليمي في مراحله الاولى الى ان يشد أزره ويقوى عوده نفسيا وفكريا ولغويا ويتقضى هذا انه ينبغي على معلم اللغة الاجنبية ان يكون متفهما وعالما بما يخالج نفس المتعلم الطالب من مخاوف واضطرابات نفسية . من هنا جاء التعريف الخاص للمعلم الذي هو على حد راي عالم النفس اللغوي كورن « المستشار اللغوي » Language

Counselor وهذا يعنى انه ينبغي على المعلم المستشار ان يكون متعاطفا ومؤيدا لكل خطوة وثيدة يجازف بها المتعلم الطالب وهو يجهد نفسه في نطق بعض الكلمات لو الاصوات الاجنبية .

ان النقطة الاساسية التي يؤكد عليها منهج التعلم الاستشاري هي ضرورة ادراك المعلم لما يهوج في نفس المتعلم من مفاعلات فكرية ونفسية وبالتالي محاولته لخلق جو تعليمي بعيد عن التوتر النفسى والقلق الفكرى .

3 - المبادئ الاساسية لمنهج التعلم الجاعى :

لغويا حقيقيا يعكس فيه كناعته التبليغية الناشئة (8) هذا الاستثمار اللغوي يتطلب من كل طالب أن يضم نفسه ضما ايجابيا للمجموعة المتعلمة بحيث يستطيع بعدها استيعاب ما يقوله الآخرون استيعابا منفعلا وفاعلا في الوقت نفسه .

(2) التأمل اللغوي والانعكاس النفسى :

ان المبدأ الاساسى الثانى هو التأمل الفاعل عند المتعلم والانعكاس المنفعلى عند المعلم . وقد سمي كورن هذه العملية بالتأمل والانعكاس اللغوي . وقد تصد كورن من هذه التسمية ثلاثة أشياء :

أ - تأمل المتعلم وتفحصه لما كان قد كتب على استيورة بشكل ضامته وذلك لكي يتمكن من استيعاب المادة اللغوية المتولدة عن المجموعة المتعلمة بحيث يمكن له أن يجعل تلك المادة اللغوية ملكا له وذلك بشكل تدريجي .

ب - ينبغى على المعلم المستشار ان يكون بمثابة المرآة التي يمكن ان تنعكس فيها مساهمة الطالب الكلامية في اللغة الأجنبية . وذلك بأن يعيد مثلا المعلم صياغة ما قاله الطالب واصلاح خطئه دون أن يشعر ذلك الطالب بأن ذلك للاصلاح اللغوي انما هو موجه اليه بشكل مباشر . ولذلك يجب أن يكون أسلوب المعلم في هذا الدور الانعكاسي أسلوبا غير مباشر خال من أى إشارة تقييمية قد تسبب له شعورا بنقص الشخصية أمام زملائه .

ج - ينبغى على المعلم أن يخصص مدة زمنية محددة يسأل فيها كل طالب أن يشارك أقرانه بكل ما يمكن أن يخالف نفسه من خواطر أو تساؤلات ترتبط بتجربته اللغوية في تلك المرحلة التعليمية وهكذا فإن أى تعليق يبدر من أى طالب متعلم انما يصبح بعد تفهم المعلم له ملك المجموعة كلها . وهكذا فإن كل طالب في المجموعة يدرك بأن ما كان قد اعترض سبيله من صعوبات لغوية أو ما كان قد استنتجه من قواعد تخص بنية اللغة المتعلمة انما يتقاسمه أفراد المجموعة كلها . وقد يتوم المعلم خلال هذه الفترة الاستثمارية الجماعية بإيضاح بعض النقاط الثخوية أو الصرفية المبهمة دون اسهاب مفصل وذلك حتى لا تخط الأمور على الطلبة .

(3) التخزين اللغوي :

ان منهج التعلم الجماعى للغات الأجنبية انما هو تجربة جماعية لدرس اللغات الأجنبية مهما كان نوعها . ولكي تكون هذه التجربة التعليمية ناجحة بشكل فعال فانه يجب أن تسير وفق المبادئ التالية :

(1) الاطمئنان النفسى :

ان المبدأ الاساسى الاول في العملية التعليمية هو مبدأ الاطمئنان النفسى Security كما يجب عالم اللسان النفسى كورن أن يصطنع عليه . فالطالب الذى يلتحق بقاعة الدرس لأول مرة انما تخامره مخاوف عديدة واسئلة متنوعة تذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلى :

من هو المعلم ؟ من هم هؤلاء الطلاب الذين يجلسون معي في قاعة الدرس ؟ بل ما هو مستواهم الثقافى والاجتماعى ؟ ما هي درجة معرفتهم باللغة الجديدة التي ينبغى تعلمها ؟ هل هم اكثر معرفة مني بها ؟ ما هو السلوك الذى يجب على اتباعه لكي انازل رضاهم وقبولهم ؟ هل سأكون قادرا على نطق الاصوات الجديدة لهذه اللغة دون اثارتهنم لحسد الضحك والاستهزاء ؟

والواقع ينبغى على المعلم المستشار ان يخفف من وطأة هذه الاسئلة التي تخامر المتعلم الطالب . وهذا بالطبع لا يعنى تبييع العملية التعليمية بحيث تصبح مواءمة المتعلم تشبه مواءمة الام لرضيعها . انما فقط عملية تهيئة ملقاة على عاتق المعلم لكي يتفهم مشاعر النقص والتبعية التي يفرضها الجو التعليمى الجديد على الطالب (7) .

ان النتيجة الطبيعية لهذا التفهم هو احساس المتعلم بأن مخوفه هي في الحقيقة مخاوف نسبية يعيشها معظم المتعلمين الآخرين . وهكذا تراه عندها يجرؤ على المبادرة اللغوية ويجازف بمساهمته اللغوية المتواضعة في امن نفسه واطمئنانه فكرى .

والحقيقة ان هذه المساهمة التي يبديها المتعلم انما هي استثمار لغوي Linguistic Investment يقوم به الطالب من خلال مساعدة المجموعة له وتحت رعاية المعلم المستشار .

هذا الاستثمار اللغوي يتمثل عادة في محادثة قصيرة أو حوار بسيط تتولد كلماته وجملته من المتعلمين انفسهم . وهكذا نانا سنرى بعد ذلك المتعلم يشق لنفسه طريقا مستقلا بحيث يصبح فيه نموذجا

أما تيلور Taylor فقد حاول من ناحيته أن يبرهن أن فشل المتعلم في اكتساب اللغة الأجنبية وتعلمها في النطاق المدرسي إنما يرجع إلى 'أعمال المعلم للفاعليات النفسية التي تنوج داخل المتعلم . وقد أثبت جاردنر Gardner ولايبيرت Lambert وستيفك Stevick بعد تجارب علمية عديدة أن الدعم النفسي والعاطفي من المعلم تجاه طالبه وأن إدراك الفاعليات والمتغيرات العاطفية التي تخالج المتعلمين ليس ضروريا فحسب لاكتساب لغة أجنبية ما بل هو ضروري أيضا التغلب على الوجوه السلبية لهذه الفاعليات والمتغيرات العاطفية التي يفوق تأثيرها العوامل الأخرى كعامل ذكاء الطالب وقدرته الكلامية ومؤملاته الاجتماعية .

4 - منهج التعلم الجماعي للغات : التجربة العربية :

لن ادعى أن التجربة العربية التي أجريتها هي تطبيق نموذجي مثالي لهذا المنهج التعليمي بل هي مجرد وصف لتجربة شخصية كانت قد دامت يومين وقد جرت أحداثها بين مجموعة من الطلبة الأمريكيين الذين يبلغ عددهم اثني عشر طالبا جاءوا ليحضرُوا درسا نهديدا مكثفا للغة العربية كلفة أجنبية . وبما أنني كنت في تلك المرحلة أبحث عن القيمة التعليمية البيداغوجية لهذه الطريقة ثم صلاحيتها لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها فإن التجربة التالية ستكون تجربة وصفية أكثر منها تجربة تطبيقية بالمعنى العلمي الحقيقي .

(1) تمهيد :

لقد كان معظم الطلاب في هذا الملتقى من الموظفين الأمريكيين الذين يعملون في وظائف مختلفة توالى العربية وحضارتها أهمية خاصة ، وقد كانت معرفتهم للغة العربية لا تتجاوز كتابة أسماهم الشخصية أو كتابة بعض المفردات أو العبارات المختلفة . أن المهمة الأولى التي جعلتها نصب عيني هي محاولة صهر هؤلاء الأفراد ذوي الشخصيات المختلفة في بوتقة تعليمية واحدة ذات هدف واحد ألا وهو تعلم أكثر ما يمكن من العربية في وقت محدد ومكثف . كما حاولت أثناء تدريسي للغة العربية وثقافتها أن أشاطر المتعلمين تجربتي الشخصية عندما تعلمت

أن هذا العامل التأملي والانعكاسي الجدلي بأوجهه الثلاثة إنما سيؤدي إلى ما اصطلح عليه كورن بالتخزين اللغوي Retention وهو المبدأ الثالث من مبادئ التعلم الجماعي للغات . فبعد أن يشعر الطالب بالاستقرار والاطمئنان النفسي وبعد أن يبدي مساهمته الأولية ويعمل بانتباهه وتأمله لبنية اللغة المدروسة ودلالاتها فإنه يأتي دور التخزين اللغوي . أن هذا التخزين اللغوي على حد قول كورن إنما هو العملية الأخيرة لهضم المادة اللغوية المتعلمة واستيعابها استيعابا جيدا .

(4) التصنيف والتمييز اللغوي :

أن المبدأ الأخير الذي يستند عليه منهج التعلم الجماعي هو التمييز والتصنيف Discrimination . بهذا معنى التعرف على مفردات الحوار وجملة وتصنيفها حسب طرق نظامية وقوانين معروفة . ويجري هذا التمييز عادة بين المتعلمين أنفسهم بعد أن ينقسموا إلى عدة فرق صغيرة الحجم . بحيث يمكن للمعلم المستشار طوال هذا النشاط أن يستمع لما يقال حول اللغة دون أي تعليق أو تدخل شخصي . على أنه في الوقت نفسه إذا وقع اشكال أو التباس يمكن أن يخل باستنتاجات المتعلمين فإنه ينبغي على المعلم أن يقوم بإزالته أو توضيحه بشكل عرضي غير مباشر ودون اطناب .

أن هذه المبادئ والمفاهيم للعملية التعليمية إنما هي بمثابة المقاييس النفسية البيداغوجي الذي يمكن له أن يساعدنا في ضبط التجربة التعليمية لجودتها دون اللجوء إلى التفسير التعليمي ، بل ينبغي التأكيد على عفوية العملية التعليمية وبساطتها .

أن المنهج الفلسفي التعليمي الذي أخذ به كورن ليس غريبا عن النتائج التي توصلت إليها البحوث الحديثة في ميدان تعلم اللغات الأجنبية واكتسابها . فكريشن Krashen مثلا حاول أن يبين أن السبب الرئيسي في فشل المتعلمين للغات الأجنبية يرجع في معظم الأحيان إلى إصرار المعلمين على التمارين الشفهية المملة المقدمة للطلبة ثم تصحيحهم المستمر للأغلاط الصوتية والنحوية والدلالية . وذلك كبديل للجو التعليمي المناسب الذي يمكن أن يرفد الطلبة بالعناصر اللغوية الأولية التي يمكن تعزيزها بعد التمارين المختلفة (9) .

الاسباتية . واشاركهم ايضا الصعوبات التى كنت اواجهها آنذاك فى دراستى تلك اللغة .
والواقع لقد كان غرضى الوحيد من كل ذلك هو ان أجعل الطلاب يشعرون بأننا كلنا متساوون ومتعادلون عندما نقبل على تعلم أية لغة أجنبية .

(2) الخطوة الاولى : تسجيل المحادثة :

لقد جلس الطلبة على مقاعد قريبة من بعضها بعضا بحيث كونوا حلقة متراسة ثم وضعت فى وسط هذه الحلقة آلة مسجلة صغيرة الحجم مجهزة بـ « ميكروفون » يحمل فى أعلاه ضاغطا صغيرا يمكننا من التحكم فى سير الآلة وعملها . ثم أخذت مكاني خارج الحلقة وسألت الطلبة بأن يشرعوا فى محادثة بسيطة باللغة الانكليزية . وكان من المتفق عليه انه كلما أراد طالب ان يتحدث بجملة ما أعطاني إشارة بذلك فأتقرب من هذا الطالب واقف وراءه واضعا يدي على كتفه حتى اطمئنه نفسيا وفكريا . وبعد ان يفرغ هذا الطالب من القاء جملته او عبارته الانكليزية أعطيته المقابل العربى لها ، كلمة بكلمة وذلك بصوت هادئ معتدل وعلى مسمع من الطلاب الآخرين . وكلما يسمع الطالب الكلمة العربية منى ضغط على « زر » « الميكرون » ليسجل اعادته أو نطقه للجملة العربية ، ثم يضغط على « الزر » مرة ثانية ليتوقف عمل الآلة وذلك حتى لا يقع تسجيل لصوتى اثناء تلقينى الكلمة العربية الموالية . ثم يعمل الطالب الآلة من جديد ويسجل تكرار ما استمع اليه .

وبعد ان يتم تسجيل هذه المساهمة اللغوية الاولى على هذه الوتيرة ترانى اضبط بلطف على كتف المتعلم اعلايا منى ان دوره قد انتهى وينبغى ان يترك المجال لغيره بالتحدث ، فيضع عندها « الميكرون » ويتوقف . وبعد عشر دقائق من هذا التفاعل غير المباشر بين اللغة العربية المتعلمة وبين دارسيها حصلنا على شريط قصير سجلت فيه احاديث الطلبة وتكراراتهم للجلل العربية ، على الرغم من انها كانت متقطعة وذلك نتيجة توتيف آلة التسجيل بعد اعادة كل كلمة .

(3) بعض الملاحظات حول تسجيل المحادثة :

ان الهدف المنشود من اجلاس الطلبة فى حلقة

متراسة هو تعزيز روح التعاون بين المتعلمين انفسهم . لذلك فاننا نرى ان المعلم المستشار يقف عادة خارج الحلقة وخلف المتعلم حتى لا يرى هذا الاخير اى إشارة تقويية ايجابية او سلبية قد تصدر عن المعلم وتسبب فى ارتباك الطالب وهو يحاول اعادة ما سمع من المعلم . كما ان وضع اليد على كتف المتعلم تعنى الدعم النفسى من المعلم لما يميده المتعلم الطالب وهذا مما يدخل على نفسه الطمأنينة والامتن الذى سبق لنا ذكره .

انه من خلال تجاربى الاولى كعلم فقد واجهت بعض العقبات والصعوبات فى استعمال آلة التسجيل وذلك لان معظم المتعلمين ليسوا خبيرين فى استعمال (الميكرون) والضاغط المصاحب له فينتج عن ذلك ان بعض اجزاء الجملة العربية لم تسجل أو ان صوتى قد سجل عفويا وبشكل غير مباشر . وقد لاحظت ان وجود آلة التسجيل قد يثبط من همة بعض المتعلمين الذين لا يرتاحون لسماع أصواتهم المسجلة خاصة وهم ينطقون لغة أجنبية ، ونتيجة لذلك تراهم يترددون فى المبادرة اللغوية فى المراحل الاولى من استعمال آلة التسجيل .

ولقد تسببت الجمل العربية الى عدة اجزاء ومقاطع حتى يسهل على الطالب اعادتها اعادة صحيحة وسليمة فاذا كانت اعادة الطالب لكل الجمل اعادة غير صحيحة فأتنى لا ألح على تصحيحها مباشرة وذلك لأتنى اعتقد بأن الطالب عادة يلاقي مثل هذه الاخطاء اللغوية فى الحلقات التالية المخصصة للتجارين الصوتية وغيرها . كما ان التصحيح المستمر للاخطاء اللغوية وخاصة فى المراحل الحساسة من العملية التعليمية قد يخل بتلقائية المحادثة وعفويتها ويضعف الطمأنينة النفسية عند المتعلم .

(4) الخطوة الثانية : التامل اللغوى :

1 - الاستماع الى الشريط المسجل :

لقد استمعنا الى الشريط المسجل مرتين ، مرة دون انقطاع ومرة كنا نقف عند كل جملة او عبارة عربية وذلك لكى يذكرنا صاحبها بالمعنى العام الذى تصده منها . فاذا ما عجز الطالب عن استحضار المقابل الانكليزى وتذكره تطوعت بصفة عرضية لتذكيره بذلك المعنى .

ب - تفهم المعلم واستيعابه لشاعر الطلبة :

وهكذا بعد الاستماع الى الشريط المسجل اخذت مكاني بين الطلبة الذين لا يزالون جالسين في حلقهم وقد طلبت منهم ان يشاطروني واصدقائهم اى انطباع او ملاحظة تخص تجربتهم التعليمية الى هذا الحد . وقد صارحتني معظمهم انهم دهشوا لتكثرتهم من نطق بعض الاصوات العربية . وهكذا فقد بادر احدهم بمدح الآخر على ذلك النجاح الذي حققه وقد أخبرني طالب آخر انه كان قد شعر بان اللغة العربية ليست غريبة عنه رغم انه قد ارتكب بعض الاخطاء اللغوية .

لقد كان موقفي طوال هذه الحصة التعليمية محاديا ، وهكذا كلما وجه الطالب الى سؤال اُجبت عنه اجابة ضافية دونها اسهاب ، وقد كانت اجاباتي تشعروهم بانني متفهم تماما لما يشغل بالهم حول بنية الجملة العربية ودلالاتها .

ج - كتابة المحادثة :

استمعنا الى الشريط المسجل القصير مرة ثالثة وقد وقفت هذه المرة امام السبورة وطلبت من الطلبة ان يترجخوا الجمل والعبارات اللغوية التي يودون تعلمها باديء ذي بدء . وقد كان الهدف من ذلك اشعارهم مرة اخرى انهم مسؤولون عما يتعلمون . وهكذا فقد كتبت الجمل العربية مباشرة ببطء وتأن وقد كنت عندما انتهت من كتابة الكلمة أنطقها مقطعا مقطعا مبينا كل حرف وحركة وعلاقتها ببعضها بعضا .

وقد كان سبق لي ان شرحت لهم خصائص النظام الكتابي العربي واختلافه عن النظم الكتابية الاخرى التي يعرفونها . وبعد ان كتبت للجمل اللغوية تسمنها الى مقاطع بنائية ودلالية ثم كتبت بقلم احمر المقابل الانكليزي تحت كل مقطع لغوي مبينا وظيفته في الجملة العربية . وقد طلبت من الطلبة ان يتفحصوا تلك المقاطع ويتأملوها على السبورة بصمت ولمدة ثلاث دقائق وذلك لكي يتعرفوا ببطء وطمأنينة نفسية خالصة على المظهر الكتابي العربي وكيفية تشخيصه للاصوات العربية . ان الهدف الاساسي من اعلان تلك المدة الزمنية لتأمل المقاطع اللغوية هو اشعارهم بان خلف كل هذه النشاطات التعليمية التي تبدو غير

محكمة في الظاهر ، يبقى المعلم المستشار المسؤول عما يجري في قاعة التدريس ثم تمكينهم من استنباط القواعد النحوية والصرفية واستنتاجها ، تلك القواعد الاساسية التي بنيت عليها الجمل العربية المكتوبة على السبورة ثم لتمكينهم ايضا من اعداد بعض الاسئلة وطرحها في الحصة الموالية .

د - التمييز اللغوي : تحليل جماعي :

لقد قسمت الطلبة الى اربع فرق تضم كل فرقة ثلاثة طلاب وقد طلبت منهم التشاور فيما بينهم لمدة خمس دقائق ومحاولة ايجاد حلول لبعض الاسئلة التي كانوا قد اعدوها بعد تحليلهم الاولى للمادة اللغوية . وقد كانت الغاية من هذا التشاور تمكين المتعلمين من الاعتماد على بعضهم بعضا والتعبير عما توصلوا اليه من استنتاجات لغوية غير متقيدتين بحضور المعلم المستشار بينهم . ويعتقد ستيفك Stevick ان المتعلم قد يكون في بعض الاحيان اكثر كفاءة من المعلم نفسه في الاجابة على بعض الاسئلة (10) .

هـ - التمييز اللغوي : التأكد من الاستنتاج :

لقد طلبت في نهاية هذا النقاش والتحليل الجماعي من الطلبة ان يشاركوني بما استقر الراي عليه حول بنية الجمل العربية . وقد كان معظم ما قدموه صحيحا ، اما في الحالات القليلة التي كان فيها استنتاجهم خاطئا او ناقصا فاني كنت احاول تصحيحه بنفس الاسلوب العرضي المألوف دون اطناب واسهاب .

و - التأمل اللغوي : نسخ النص المكتوب :

بعد الاستماع المتكرر للمحادثة اللغوية وفهمها ودرسها ومناقشتها فقد طلبت من المتعلمين ان ينسخوا نص الحوار . وقد كانت هذه العملية آخر نشاط لغوي لليوم الاول .

ويمثل هذا النشاط اللغوي على حد راي كورن آخر خطوة في الاكتساب اللغوي الذي كان قد ساهموا به وخزنوه في ذاكرتهم وذلك استعدادا لاستثماره من جديد . وقد كان على الطلبة ان يؤديوا عملية النسخ بكل عناية وانتباه ويخط جميل واضح .

وقد ذكرتهم بالجانب الفني الحالى لرسم الحروف العربية ثم دعوتهم بعد ذلك الى تبادل الاوراق النسخة فيما بينهم حتى يتأكدوا مما نسخوه . غير انى جعلت هذا التبادل اختياريا كلما شعرت بأن روح المجموعة غير متجانسة وان ثقتهم فيما بينهم ليست ثقة قوية .

(5) الخطوة الثالثة : التعامل مع البطاقات : التأمل والتمييز والتخزين اللغوى :

لقد قسمت الطلبة فى اليوم التالى الى ثلاث فرق ثم وزعت على كل فرقة مجموعة أزواج من بطاقات الورق المقوى وقد كان كتب على البطاقة الاولى الكلمة العربية التى وردت فى الحادثة اللغوية وكتب على البطاقة الثانية المقابل الانكليزى . وقد مزجت هذه البطاقات مع بعضها بعضاً ووضعتم على المائدة المستديرة الموجودة فى وسط كل فرقة وذلك بعد ان اخفى الوجه المكتوب منها . وهكذا يأخذ كل طالب بالتناوب بطاقة من تلك البطاقات ويشعر فى البحث عن المقابل الذى كتب على بطاقة اخرى فاذا كان وجه البطاقة المكشوف يحبل الكلمة الانكليزية فان على الطالب ان يستحضر نظيرها العربى . وبما انه لا احد يعلم موقع هذا النظير اللغوى بين البطاقات المطروحة فانه وجب الاختبار بصفة عرضية . فاذا كان وجه البطاقة المكشوف لا يقابل الكلمة الانكليزية ارجعت البطاقتين الى مكانيهما الاصيلين . اما اذا كانت البطاقة الاولى تحمل كلمة عربية فان المتعلم عندئذ يحاول نطقها فان عجز عن فعل ذلك طلب الاستعانة بأحد اعضاء فرقته فاذا لم يقدر احد طلب الاستعانة بالمعلم المستشار . وبعد ذلك يشرع فى البحث عن المقابل الانكليزى فى الطريقة نفسها التى ذكرناها .

واذا عثر المتعلم على نظير البطاقة التى فى يده انيحت له فرصة ثانية وذلك مكافأة على نجاحه فى الفرصة الاولى ثم يترك المجال بعد ذلك الى المتعلم الثانى وهكذا دواليك .

وبعد ان تفرغ فرقة ما من كشف جميع البطاقات نسحب البطاقات المكتوبة بالانكليزية ويحتفظ بالبطاقات العربية ويشرع المعلمون فى مراجعتها دون العودة الى اللغة الناطقين بها .

وبعد ذلك تتبادل الفرق الثلاث بطاقاتا مع

بعضها بعضا وذلك لكى يطلع جميع المتعلمين على كل الكلمات العربية ومرادفاتها الانكليزية .

ينحصر دور المعلم المستشار خلال هذا التمرين فى الاستماع لما يدور بين المتعلمين دونما تدخل مباشر وذلك لتمكين المتعلمين من الاعتماد على انفسهم من جهة والاعتماد على بعضهم بعضا من جهة اخرى . ولكنه فى الوقت نفسه ينبغي على المعلم ان يشعر الطلبة بأنه دائما على استعداد لاعتائهم ومساعدتهم . اما الخطوة التالية فى هذا النشاط المختلف تتمثل فى تركيب الجمل المفيدة وذلك من خلال استعمال الكلمات العربية التى كان قد استأنس المتعلمون بها .

ان هذا المجهود الابتكارى فى تركيب الجملة انها هو مجهود جماعى يتكفل به عضو واحد من كل فرقة وذلك بكتابة الجملة المتفق عليها بأحسن خط ممكن . وبعد الانتهاء من كتابة الجملة فاننى اتحول الى الفرقة المعنية بالامر واراجع تلك الجملة العربية مقترحا بعض التغيرات المفيدة هنا وهناك او اننى فى بعض الاحيان اقترح على الفرقة كتابة الجملة من جديد .

وبعد ان تفرغ كل فرقة من كتابة الجمل العربية على هذا النوال فانها تتبادلها مع الفرقة الاخرى . وبهذا تتمكن كل فرقة من الاطلاع على ما ابتكرته الفرقة الاخرى .

وبانتهاء هذا التبادل الجماعى تنتهى هذه الاستراتيجية التعليمية . وتوضع جميع البطاقات فى صندوق صغير يدعى « بنك الكلمات » الى ان تدعو الحاجة الى استعمالها من جديد وذلك فى مساهمة لغوية قادمة .

ان هذا التمرين اللغوى الذى يشبه الى حد ما لعبة الورق قد مكن كل متعلم دون اجهاد مفرط من التعامل مع اللغة المدروسة بفردية اولا ثم بمشاركة الجماعة المتعلمة ثانيا ثم بمساعدة المعلم المستشار ثالثا . وبالإضافة الى الجو التعللى المكثف الذى توفره هذه الاستراتيجية التعليمية ومتغيراتها فقد لاحظنا ان كل متعلم من خلال احترامه لقواعد هذه اللعبة اللغوية قد احترم نسبيا كل طالب فى تلك الفرق وحتى ان المتقدم والسابق منهم تراءى يتبنى موقفا تضامنيا وتعاونيا مع زملائه على الرغم من دواعيه البشرية الغريزية الى اظهار قدرته اللغوية أمامهم .

كما ان التزام المعلم بالتحفظ طوال هذا النشاط اللغوى لا يشجع اى تنافس قد يخل بتوازن

المجموعه ككل .

المتعلم وداخله النفسى .

ان المراحل الاولى لهذه التجربة التعليمية انما هى مراحل حساسة ودقيقة بشكل خاص . لذا يتعين على المعلم الا يطلق العنان للفرائز التعليمية التى غرست فيه كعلم . كاقترح موضوع للمحادثة او تدريس النصو للنحو دون مبرر وظئى مباشر او اصلاح كل هفوة لغوية شاردة او واردة . كما يتعين على المعلم ان يخلق باستمرار علاقة افقية تعليمية جماعية ثم يحاول تهيتها حتى لا يترك المجال لظهور اى تنافس سلبى بين المتعلمين . فقد اثبتت البحوث اللغوية النفسية الحديثة ان هذه العلاقة الامتية تساهم اكثر من اى عامل آخر فى تعلم اللغات الاجنبية واكتسابها .

اننى لا انكر ما للطرق التعليمية الادراكية او السمعية الشفوية وتمازيتها من مزايا فى تبليغ اللغات الاجنبية وتعلمها . كما اننى لا ادعى ان منهج التعلم الجماعى هو القول الفصل فى ميدان تعلم اللغات الاجنبية واكتسابها .

ان كل ما أرجوه هو ان تكون تجربتنا هذه مدخلا الى منهج جديد يساعد فى تبليغ المعلم ان تدريس اللغات ليس مجرد عملية تقنية وكفاءة لغوية بل انها عملية تنبع قبل كل شئ من قرارة النفس الانسانية للمعلم والمتعلم فى الوقت نفسه .

(6) الخطوة الرابعة : مخاطبة المعلم المستشار للمتعلمين

ان النشاط الاخير لليوم الثانى والذي يعتبر الاخير بدوره انما يتمثل فى شبه حديث مجمل يتضمن بقدر الامكان كل الكلمات والعبارات العربية التى كان تعرف عليها الطلبة . وقد شرحت للطلاب فى بداية هذا الحديث باننى لن اطرح عليهم اى سؤال لغوى يتعلق بتلك الكلمات والعبارات . بل تنحصر مسؤوليتهم فى الاصفاء الى ما سوف اقول ومحاولة فهمه فيها عاما وبعد الحديث الذى استغرق منى حوالى دقيقتين تطوع بعض المتعلمين بتلخيص ما فهموا باللغة الانكليزية . وكانت ترجمتهم فى غالب الاحيان صحيحة . وهكذا تبين لى المستوى اللغوى القيم الذى تم تخزينه لدى الطلبة .

الختمة :

ان منهج التعليم الجماعى للغات الاجنبية انما هو تجربة تعليمية جماعية تدور نشاطاتها فى قاعة التدريس نفسها وتتألف من حصّة كلامية وحصّة تأملية تميزية لغوية . وفى اطار هذه المنهجية التعليمية يكون المعلم المستشار متفرغا تفرغا كاملا لما يدور خارج

هوامش البحث :

- (1) اريد ان اتوجه بالشكر الى الاستاذ مازن الوعر الذى تفضل بقرائته ومراجعته وقد استفدت الكثير من مقترحاته وتعليقاته
- (2) نذكر من هذه الطرق الطريقة الكلامية السمعية Audio-lingual Method وطريقة الترجمة النحوية Grammar Translation Method . لزيد الاملاخ على هذه الطرق راجع : Wilga M. Rivers 1968 Teaching Foreign Language Skills. Chicago University Press P. 13-55
- (3) لمعرفة التحولات اللسانية من البنوية الى الذهنية راجع البحث الذى كان قد كتبه مازن الوعر . وعنوانه « علم اللسان : من البنوية الى الذهنية » مجلة المعرفة الدمشقية . السنة 19 - العدد 220 / 221 ص 15 - 34 . 1980 .
- (4) المعرفة ما قاله ستيك فى هذا المجال راجع : E. Stevick 1976 «Memory, meaning method» Rowley. MA : Newbury House. Publication PP.159 - 160
- (5) انظر : Charles A. Curran. 1976 «Counseling - Learning in Second Languages». Apple River, Illinois : Apple River Press.
- (6) انظر : Charles A. Curran 1968 « Counseling and Psychology» Apple River, Illinois, Apple River Press.
- (7) انظر : Karin. Lentzner 1978 «The Community Language learning Approach to Arabic : Theory and Application» «Al-Arabiyya» Vol II, p. 11
- (8) انظر : C. Curran Counseling-Learning - New York, PP. 14-16
- (9) انظر : Stephen Krashen, 1976 «Formal and Informal Linguistic Enviroments in language Learning» Tesol Quarterly Vol 10. p. 159
- (10) انظر : Stevick 1976. «English As An Alien Language» In John F. Fanselow and H. Crymes (eds) Tesol 1976. P.6.

ثبت المراجع

المراجع العربية :

- 1 - مازن الوعر :
« علم اللسان من النبوية الى الذمنية »
المعركة الدمشقية السنة 19 - الممدد
• 1980 (221 - 220)

المراجع الاجنبية :

- 2 - Brown, D.A. "Affective Variables in Second Language Acquisition"
Language Learning, Vol. 23. 231-244, 1973.
- 3 - Curran, C.A. Counseling and Psychotherapy : The Pursuit of Values.
Second edition. Illinois : Apple River Press, 1978.
- 4 - Counseling-Learning in Second Languages. Illinois :
Apple River Press, 1976.
- 5 - Counseling-Learning : A Whole-Person Model for
Education.
New York : Grune and Stratton. 1972.
- 6 - Gardner, R.C. and W.E. Lambert. Attitudes and Motivation in second
Language Learning.
Massachusetts : Newbury house, 1972.
- 7 - Gattegno, C. Teaching Foreign Languages in Schools : The Silent Way
Second edition. New York : Educational Solutions,
Inc, 1972.
- 8 - Krashen, S.D. "The Monitor Model for Adult Second Language
Performance."
IN : Viewpoints on English as a Second Language.
Edited by M. Burt, H. Dulay and M. Finocchiaro.
New York : Regents, 1977. 152-161.
- 9 - "Formal and Informal Linguistic Environments in
Language Learning and Language Acquisition."
TESOL Qarterly. Vol. 10, 1976. 157-168.

- 10 - Lozanov, G. Suggestology and Outlines of Suggestopedy. New York : Gordon and Breach, 1979.
- 11 - Nida, E. "Socio-psychological Problems in Language Mastery and Retention."
IN : The Psychology of Second Language Learning.
Edited by P. Pimsleur and T. Quinn. Cambridge :
Cambridge University Press, 1971. 59-65.
- 12 - Rogers, C.P. Carl Rogers on Encounter Groups. New York : Harper Row, 1970.
- 13 - Ryding-Lentzner, K. "The Community Language Learning Approach to Arabic : Theory and Application. "
al-Arabiyya, Vol. 11, 1978. 10-14.
- 14 - Rivers, W.M. Teaching English Language Skills. Chicago :
University of Chicago 1968.
- 15 - Ryding-Lentzner, K. "The community Language Approach to Arabic :
Theory and Application." al-Arabiyya. Vol. 11,
1978. 10-14.
- 16 - Stevick, E. A Way an Ways. Rowley, Massachusetts : Newbury House, 1980
- 17 - Memory Meaning and Method. Rowley, Massachusetts :
Newbury House, 1976.
- 18 - "English as an Alien Language." IN : on TESOL 76.
Edited by J. Fanslow and R.H. Crymes. Washington,
D.C : TESOL.
- 19 - Taylor, B. "Toward a Theory of Language Acquisition."
Language Learning. Vol. 24, 1974. 23-36.