2 - منهج التعلم الجماعي للغات الاجنبية وعلاقته بتدريس اللغة العربية

- د. يوسف محمود

1 ـ مدخل :

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

والواقع لقد تعددت المناهج واختلفت النظريات اللسانية التى بنيت عليها ، وقد لحق ذلك أن 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 والتحويلى على يد عالم اللسان الامريكى تشومسكى Noom Chomsky الذى اعاد الوفاق بين علم النفس وعلم اللسان بعد طلاق دام كثيرا من الزمن وذلك لان تلك العلاقة ينبغى أن تكون وطيدة مثمرة لا يمكن الاستغناء عنها كما أوهمنا عالم اللسان البنيوى الامريكى بلومفيلد Bloomfield ومن سبقه من البنيويين اللسانيين structuralists (3) ·

ونتيجة لثورة تشومسكى اللسانية ومن تبعه بدأ معظم المعلمين للغات الاجنبية يشكون من نجاعة الطرق البنيوية 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 البنيوية السالفة كانت قد ركزت اهتماما كبيرا على الاساليب التعليمية الميكانكية والسلوكية ، ولكنها اهملت العوامل

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

والواقع لا سبيل الى تحقيق جو تعلمى ايجابى جدلى اذا لم نسع الى تاسيس علاقة انفية متينة تربط المتعلمين بعضهم ببعض وتخلق بالتالى وحدة متعلمة خلاقة على الرغم من اختلاف جنسيات المتعلمين وثقافاتهم . هذه العلاقة الجماعية بين الطلبة والمعلمين واللغة انما هى علاقة مكملة بعضها بعضا. انها علاقة معاكسة للعلاقة العمودية التقليدية التى تربط الطالب المتعلم الواحد مع معلمه مسببة التنافس السلبى 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 فى السنوات الخمس الماضية نماذج تعليمية ومناهج بيداغوجية حاول اصحابها استيعاب الثورة التشومسكية اللسانية والنفسية والبيولوجية والاستفادة منها فى تعليم اللغات الاجنبية ونخص بالذكر المنهج الصامت Silent Way لغاتينيو ومنهج السجستوبيديا للوزنوف Lozanov ومنهج التعلم الجماعى للغات Community language Learning لكورن Curran

ان الهدف من هذا البحث هو التعرف على منهج واحد من هذه المناهج المختلفة وهو منهج التعلم الجماعى ومجرمة المفاهيم اللسانية والنفسية التى يرتكز عليها ثم تبيان العلاقة التى تربط هذا المنهج بالبحوث اللسانية المعاصرة الجارية فى ميدان اكتساب اللغات الاصلية والاجنبية وكيفية تعلمها . ثم نحب أن نتطرق بعد ذلك ، ومن خلال تجربة شخصية كنت قد قمت بها ، الى مدى فاعلية هذا المنهج فى تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها . على انه فى ضوء هذه التجربة نامل ان نستخلص بعض التطبيقات العملية التى تساعد معلم اللغة فى تقريب اللغات الاجنبية لغير الناطقين بها .

2 ــ منهج التعلم الجماعى للغات :

Community Language Learning

كان اول من اسس هذا المنهج الباحث اللغوى تشارلزكورن Curran ومعاونوه فى جامعة لويولا فى شيكاغو بالولايات المتحدة . والواقع لقد انبثق هذا المنهج من منهج تربوى اشمل يدعى بمنهج التعلم الاستشارى Counseling--Learning (5) . الذى كان قد اقتبسه كورن من تجاربه فى حقل التحليل النفسى الاستشارى ومن دراساته للشخصية الانسانية بشكل عام (6) .

ان من اهم المبادىء التى يرتكز عليها منهج التعلم الاستشارى هو ان اى عمل تعلمى بشرى انما هو استغلال شخصى لجميع الطاقات النفسية والبدنية للمتعلم وهذا بالطبع يتطلب جهودا جبارة من المتعلم، وذلك لان المعلم واللغة الاجنبية والاجواء المبهمة التى 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 بالامتعاض والضيق النفسى كلما لاحظ الهوة اللغوية العميقة بينه وبين ذلك المعلاق الخبير الذى اسمه « المعلم » ومما يزيد فى قلق المتعلم ادراكه انه لا مفر من التخلى ــ ولو بشكل مؤقت ــ عن الثقة الذاتية التى يشعر بها كراشد وتقبله نوعا من التقهقر النفسى الى منزلة وشعور يشبهان منزلة الطفل الصغير وشعوره . وهذا ما يفرضه عليه الوضع التعلمى فى مراحله الاولى الى ان يشد أزره ويقوى عوده نفسيا وفكريا ولغويا

ويقتضى هذا انه ينبغى على معلم اللغة الاجنبية أن يكون منفهما وعالما بما يخالج نفس المتعلم الطالب من مخاوف واضطرابات نفسية . من هنا جاء التعريف الخاص للمعلم الذى هو على حد راى عالم النفس اللغوى كورن « المستشار اللغوى » Language Counselor وهذا يعنى انه ينبغى على المعلم المستشار ان يكون متعاطفا ومؤيدا لكل خطوة وئيدة يجازف بها المتعلم الطالب وهو يجهد نفسه فى نطق بعض الكلمات او الاصوات الاجنبية .

ان النقطة الاساسية التى يؤكد عليها منهج التعلم الاستشارى هى ضرورة ادراك المعلم لما يموج فى نفس المتعلم من مفاعلات فكرية ونفسية وبالتالى محاولته لخلق جو تعلمى بعيد عن التوتر النفسى والقلق الفكرى .

3 ــ المبادىء الاساسية لمنهج التعلم الجماعى :

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

(1) الاطمئنان النفسى :

ان المبدأ الاساسى الاول فى العملية التعليمية هو مبدأ الاطمئنان النفسى Security كما يحب عالم اللسان النفسى كورن أن يصطلح عليه . فالطالب الذى يلتحق بقاعة الدرس لاول مرة انما تخامره مخاوف عديدة واسئلة متنوعة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلى :

من هو المعلم ؟ من هم هؤلاء الطلاب الذين يجلسون معى فى قاعة الدرس ؟ بل ما هو مستواهم الثقافى والاجتماعى ؟ ما هى درجة معرفتهم باللغة الجديدة التى ينبغى تعلمها ؟ هل هم اكثر معرفة منى بها ؟ ما هو السلوك الذى يجب على اتباعه لكى انال رضاهم وقبولهم ؟ هل ساكون قادرا على نطق الاصوات الجديدة لهذه اللغة دون اثارتهم لحد الضحك والاستهزاء ؟

والواقع ينبغى على المعلم المستشار ان يخفف من وطأة هذه الاسئلة التى تخامر المتعلم الطالب .

وهذا بالطبع لا يعنى تمييع العملية التعليمية بحيث تصبح مواساة المتعلم تشبه مواساة الام لرضيعها . انها فقط عملية تفهمية ملقاة على عاتق المعلم لكى يتفهم مشاعر النقص والتبعية التى يفرضها الجو التعلمى الجديد على الطالب (7) .

ان النتيجة الطبيعية لهذا التفهم هو احساس المتعلم بأن مخاوفه هى فى الحقيقة مخاوف نسبية يعيشها معظم المتعلمين الآخرين . وهكذا تراه عندها يجرؤ على المبادرة اللغوية ويجازف بمساهمته اللغوية المتواضعة فى امن نفسى واطمئنان فكرى .

والحقيقة ان هذه المساهمة التى يبديها المتعلم انما هى استثمار لغوى Linguistic Investment يقوم به الطالب من خلال مساعدة المجموعة له وتحت رعاية المعلم المستشار .

هذا الاستثمار اللغوى يتمثل عادة فى محادثة قصيرة او حوار بسيط تتولد كلماته وجمله من المتعلمين انفسهم . وهكذا فاننا سنرى بعد ذلك المتعلم يشق لنفسه طريقا مستقلا بحيث يصبح فيه نموذجا لغويا حقيقيا يعكس فيه كفاءته التبليغية الناشئة (8) هذا الاستثمار اللغوى يتطلب من كل طالب أن يضم نفسه ضما ايجابيا للمجموعة المتعلمة بحيث يستطيع بعدها استيعاب ما يقوله الآخرون استيعابا منفعلا وفاعلا فى الوقت نفسه .

(2) التأمل اللغوى والانعكاس النفسى :

ان المبدأ الاساسى الثانى هو التأمل الفاعل عند المتعلم والانعكاس المنفعل عند المعلم . وقد سمى كورن هذه العملية بالتأمل والانعكاس اللغوى . وقد قصد كورن من هذه التسمية ثلاثة اشياء :

ا ــ تأمل المتعلم وتفحصه لما كان قد كتب على السبورة بشكل صامت وذلك لكى يتمكن من استيعاب المادة اللغوية المتولدة عن المجموعة المتعلمة بحيث يمكن له أن يجعل تلك المادة اللغوية ملكا له وذلك بشكل تدريجى .

ب ــ ينبغى على المعلم المستشار ان يكون بمثابة المرآة التى يمكن ان تنعكس فيها مساهمة الطالب الكلامية فى اللغة الاجنبية . وذلك بأن يعيد مثلا المعلم صياغة ما قاله الطالب واصلاح خطئه دون أن يشعر ذلك الطالب بأن ذلك الاصلاح اللغوى انما هو موجه اليه بشكل مباشر . ولذلك يجب ان يكون اسلوب المعلم فى هذا الدور الانعكاسى اسلوبا غير مباشر خال من اى اشارة تقييمية قد تسبب له شعورا بنقص الشخصية امام زملائه .

ج ــ ينبغى على المعلم ان يخصص مدة زمنية محددة يسأل فيها كل طالب ان يشارك اقرانه بكل ما يمكن ان يخالج نفسه من خواطر او تساؤلات ترتبط بتجربته اللغوية فى تلك المرحلة التعليمية وهكذا فان اى تعليق يبدر من اى طالب متعلم انما يصبح بعد تفهم المعلم له ملك المجموعة كلها .

وهكذا فان كل طالب فى المجموعة يدرك بأن ما كان قد اعترض سبيله من صعوبات لغوية او ما كان قد استنتجه من قواعد تخص بنية اللغة المتعلمة انما يتقاسمه افراد المجموعة كلها . وقد يقوم المعلم خلال هذه الفترة الاستشارية الجماعية بايضاح بعض النقاط النحوية او الصرفية المبهمة دون اسهاب مفصل وذلك حتى لا تخلط الامور على الطلبة .

(3) التخزين اللغوى :

ان هذا العامل التأملي والانعكاسي الجدلي بأوجهه الثلاثة انما سيؤدي الى ما اصطلح عليه كورن بالتخزين اللغوي Retention وهو المبدأ الثالث من مبادىء التعلم الجماعي للغات . فبعد أن يشعر الطالب بالاستقرار والاطمئنان النفسي وبعد أن يبدي مساهمته الاولية وبعمل بانتباهه وتأمله لبنية اللغة المدروسة ودلالاتها فانه يأتي دور التخزين اللغوي. ان هذا التخزين اللغوي على حد قول كورن انما هو العملية الاخيرة لهضم المادة اللغوية المتعلمة واستيعابها استيعابا جيدا .

(4) التصنيف والتمييز اللغوي :

ان المبدأ الاخير الذي يستند عليه منهج التعلم الجماعي هو التمييز والتصنيف Discrimination فهذا يعني التعرف على مفردات الحوار وجمله وتصنيفها حسب طرق نظامية وقوانين معروفة . ويجري هذا التمييز عادة بين المتعلمين انفسهم بعد ان ينقسموا الى عدة فرق صغيرة الحجم . بحيث يمكن للمعلم المستشار طوال هذا النشاط ان يستمع لما يقال حول اللغة دون اى تعليق او تدخل شخصي . على انه في الوقت نفسه اذا وقع اشكال او التباس يمكن ان يخل باستنتاجات المتعلمين فانه ينبغي على المعلم ان يقوم بازالته او توضيحه بشكل عرضي غير مباشر ودون اطناب .

ان هذه المبادىء والمفاهيم للعملية التعلمية انما هي بمثابة المقاييس النفسي البيداغوجي الذي يمكن له ان يساعدنا في ضبط التجربة التعلمية لجودتها دون اللجوء الى القسر التعليمي ، بل ينبغي التأكيد على عفوية العملية التعلمية وبساطتها .

ان المنهج الفلسفي التعلمي الذي اخذ به كورن ليس غريبا عن النتائج التي توصلت اليها البحوث الحديثة في ميدان تعلم اللغات الاجنبية واكتسابها .

فكراشن Krashen مثلا حاول ان يبين ان السبب الرئيسي في فشل المتعلمين للغات الاجنبية يرجع في معظم الاحيان الى اصرار المعلمين على التمارين الشفوية المملة المقدمة للطلبة ثم تصحيحهم المستمر للاغلاط الصوتية والنحوية والدلالية . وذلك كبديل للجو التعلمي المناسب الذي يمكن ان يرفد الطلبة بالعناصر اللغوية الاولية التي يمكن تعزيزها بعد التمارين المختلفة (9) .

اما تيلور Taylor فقد حاول من ناحيته ان يبرهن ان فشل المتعلم في اكتساب اللغة الاجنبية وتعلمها في النطاق المدرسي انما يرجع الى اهمال المعلم للفاعليات النفسية التي تموج داخل المتعلم .

وقد اثبت جاردنر Gardner ولامبيرت Lambert وستيفك Stevick بعد تجارب علمية عديدة ان الدعم النفسي والعاطفي من المعلم تجاه طالبه وان ادراك الفاعليات والمتغيرات العاطفية التي تخالج المتعلمين ليس ضروريا فحسب لاكتساب لغة اجنبية ما بل هو ضروري ايضا التغلب على الوجوه السلبية لهذه الفاعليات والمتغيرات العاطفية التي يفوق تأثيرها العوامل الاخرى كعامل ذكاء الطالب وقدرته الكلامية ومؤهلاته الاجتماعية .

4 — منهج التعلم الجماعي للغات : التجربة العربية :

لن ادعي ان التجربة العربية التي اجريتها هي تطبيق نموذجي مثالي لهذا المنهج التعلمي بل هي مجرد وصف لتجربة شخصية كانت قد دامت يومين وقد جرت احداثها بين مجموعة من الطلبة الامريكيين الذين يبلغ عددهم اثني عشر طالبا جاءوا ليحضروا درسا تمهيديا مكثفا للغة العربية كلغة اجنبية . وبما انى كنت في تلك المرحلة ابحث عن القيمة التعليمية البيداغوجية لهذه الطريقة ثم صلاحيتها لتدريس اللغة العربيه لغير الناطقين بها فان التجربة التاليه ستكون تجربة وصفية اكثر منها تجربة تطبيقية بالمعنى العلمي الحقيقي .

(1) تمهيد :

لقد كان معظم الطلاب في هذا الملتقى من الموظفين الامريكيين الذين يعملون في وظائف مختلفة توالي العربية وحضارتها اهمية خاصة ، وقد كانت معرفتهم للغة العربية لا تتجاوز كتابة اسمائهم الشخصية او كتابة بعض المفردات او العبارات المختلفة .

ان المهمة الاولى التي جعلتها نصب عيني هي محاولة صهر هؤلاء الافراد ذوي الشخصيات المختلفة في بوتقة تعلمية واحدة ذات هدف واحد الا وهو تعلم اكثر ما يمكن من العربية في وقت محدد ومكثف. كما حاولت اثناء تقديمي للغة العربية وثقافتها ان اشاطر المتعلمين تجربتي الشخصية عندما تعلمت

الاسبانية . واشاركهم ايضا الصعوبات التى كنت اواجهها آنذاك فى دراستى تلك اللغة .

والواقع لقد كان غرضى الوحيد من كل ذلك هو ان أجعل الطلاب يشعرون باننا كلنا متساوون ومتعادلون عندما نقبل على تعلم أية لغة اجنبية .

(2) الخطوة الاولى : تسجيل المحادثة :

لقد جلس الطلبة على مقاعد قريبة من بعضها بعضا بحيث كونوا حلقة متراصة ثم وضعت فى وسط هذه الحلقة آلة مسجلة صغيرة الحجم مجهزة بـ « ميكرفون » يحمل فى اعلاه ضاغطا صغيرا يمكننا من التحكم فى سير الآلة وعملها . ثم اخذت مكانى خارج الحلقة وسألت الطلبة بان يشرعوا فى محادثة بسيطة باللغة الانكليزية . وكان من المتفق عليه انه كلما اراد طالب ان يتحدث بجملة ما أعطانى اشارة بذلك فاقترب من هذا الطالب واقف وراءه واضعا يدى على كتفه حتى اطمئنه نفسيا وفكريا . وبعد ان يفرغ هذا الطالب من القاء جملته او عبارته الانكليزية اعطيته المقابل العربى لها ، كلمة بكلمة وذلك بصوت هادىء معتدل وعلى مسمع من الطلاب الآخرين . وكلما يسمع الطالب الكلمة العربية منى ضغط على « زر » « الميكرفون » 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 اضغط بلطف على كتف المتعلم اعلاما منى ان دوره قد انتهى وينبغى ان يترك المجال لغيره بالتحدث ، فيضع عندها « الميكرفون » ويتوقف . وبعد عشر دقائق من هذا التفاعل غير المباشر بين اللغة العربية المتعلمة وبين دارسيها حصلنا على شريط تصير سجلت فيه احاديث الطلبة وتكراراتهم للجمل العربية ، على الرغم من انها كانت متقطعة وذلك نتيجة توقيف آلة التسجيل بعد اعادة كل كلمة .

(3) بعض الملاحظات حول تسجيل المحادثة :

ان الهدف المنشود من اجلاس الطلبة فى حلقة متراصة 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 اشارة تقويمية 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 يعيده المتعلم الطالب وهذا مما يدخل على نفسه الطمانينة والامن الذى سبق لنا ذكره .

انه من خلال تجاربى الاولى كمعلم فقد واجهتنى بعض المعقبات والصعوبات فى استعمال آلة التسجيل وذلك لان معظم المتعلمين ليسوا خبيرين فى استعمال (الميكروفون) 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 اصواتهم المسجلة خاصة وهم ينطقون لغة اجنبية ، ونتيجة لذلك تراهم يترددون فى المبادرة اللغوية فى المراحل الاولية من استعمال آلة التسجيل .

ولقد قسمت الجمل العربية الى عدة اجزاء ومقاطع حتى يسهل على الطالب اعادتها اعادة صحيحة وسليمة فاذا كانت اعادة الطالب لكل الجمل اعادة غير صحيحة فاننى لا الح على تصحيحها مباشرة وذلك لاننى اعتقد بان الطالب عادة يلاقى مثل هذه الاخطاء اللغوية فى الحلقات التالية المخصصة للتمارين الصوتية وغيرها . كما ان التصحيح المستمر للاخطاء اللغوية وخاصة فى المراحل الحساسة من العملية التعليمية قد يخل بتلقائية المحادثة وعفويتها ويضعف الطمانينة النفسية عند المتعلم .

(4) الخطوة الثانية : التامل اللغوى :

1 ـ 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 قصده منها . فاذا ما عجز الطالب عن استحضار المقابل الانكليزى وتذكره تطوعت بصفة عرضية لتذكيره بذلك المعنى .

ب ــ تفهم المعلم واستيعابه لمشاعر الطلبة :

وهكذا بعد الاستماع الى الشريط المسجل اخذت مكاني بين الطلبة الذين لا يزالون جالسين في حلقتهم وقد طلبت منهم ان يشاطروني واصدقاءهم اي انطباع او ملاحظة تخص تجربتهم التعلمية الى هذا الحد . وقد صارحني معظمهم انهم دهشوا لتمكنهم من نطق بعض الاصوات العربية . وهكذا فقد بادر احدهم بمدح الآخر على ذلك النجاح الذي حققه وقد اخبرني طالب آخر انه كان قد شعر بأن 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 سؤالا اجبت عنه اجابة ضافية دونما اسهاب ، وقد كانت اجاباتي تشعرهم بأنني منفهم تماما لما يشغل بالهم حول بنية الجملة العربية ودلالتها .

ج ــ كتابة المحادثة :

استمعنا الى الشريط المسجل القصير مرة ثالثة وقد وقفت هذه المرة امام السبورة وطلبت من الطلبة ان يقترحوا 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 انتهي من كتابة الكلمة انطقها مقطعا مقطعا مبينا كل حرف وحركة وعلاقتهما ببعضهما بعضا .

وقد كان سبق لي ان شرحت لهم خصائص النظام الكتابي العربي واختلافه عن النظم الكتابية الاخرى التي يعرفونها . وبعد ان كتبت الجمل اللغوية قسمتها 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 ويتاملوها 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 بأن خلف كل هذه النشاطات التعلمية 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 ــ التميز 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 الاولي للمادة اللغوية . وقد كانت الغاية من هذا التشاور تمكين المتعلمين من الاعتماد على بعضهم بعضا والتعبير عما توصلوا اليه من استنتاجات لغوية غير متقيدين 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 ــ التميز اللغوي : التأكد من الاستنتاج :

لقد طلبت في نهاية هذا النقاش والتحليل الجماعي من الطلبة ان يشاركوني بما استقر الرأي 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 ــ 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 يؤدوا عملية النسخ بكل عناية وانتباه وبخط جميل واضح .

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

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

لقد قسمت الطلبة فى اليوم التالى الى ثلاث فرق ثم وزعت على كل فرقة مجموعة ازواج من بطاقات الورق المقوى وقد كان كتب على البطاقة الاولى الكلمة العربية التى وردت فى المحادثة اللغوية وكتب على البطاقة الثانية المقابل الانكليزى . وقد مزجت هذه البطاقات مع بعضها بعضا ووضعت على المائدة المستديرة الموجودة فى وسط كل فرقة وذلك بعد ان اخفى الوجه المكتوب منها . وهكذا يأخذ كل طالب بالتناوب بطاقة من تلك البطاقات ويشرع فى البحث عن المقابل الذى كتب على بطاقة اخرى فاذا كان وجه البطاقة المكشوف يحمل 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 الاصليين . اما اذا كانت البطاقة الاولى تحمل كلمة عربية فان المتعلم عندئذ يحاول نطقها فان عجز عن فعل ذلك طلب الاستعانة باحد 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 اتيحت له فرصة ثانية وذلك مكافاة على نجاحه فى الفرصة الاولى . ثم يترك المجال بعد ذلك الى المتعلم الثانى وهكذا دواليك .

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

وبعد ذلك تتبادل الفرق الثلاث بطاقاتها 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 ينبغى على المعلم ان يشعر الطلبة بانه دائما على استعداد لاعانتهم ومساعدتهم.

اما الخطوة التالية فى هذا النشاط المختلف فتتمثل فى تركيب الجمل المفيدة وذلك من خلال استعمال الكلمات العربية التى كان قد استانس المتعلمون بها .

ان هذا المجهود الابتكارى فى تركيب الجملة انما هو مجهود جماعى يتكفل به عضو واحد من كل فرقة وذلك بكتابة الجملة المتفق عليها باحسن خط ممكن. وبعد الانتهاء من كتابة الجملة فاننى اتحول الى الفرقة المعنية بالامر واراجع تلك الجملة العربية مقترحا بعض التغييرات 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 المنوال فانها تتبادلها مع الفرقة الاخرى . وبهذا تتمكن كل فرقة من الاطلاع على ما ابتكرته الفرقة الاخرى .

وبانتهاء هذا التبادل الجماعى تنتهى هذه الاستراتيجية التعلمية . 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 التفاعل مع اللغة المدروسة بمفرده اولا ثم بمشاركته الجماعة المتعلمة ثانيا ثم بمساعدة المعلم المستشار ثالثا . وبالاضافة الى الجو التعلمى 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 نراه يتبنى موقفا تضامنيا وتعاونيا مع زملائه على الرغم من دوافعه البشرية الغريزية الى اظهار قدرته اللغوية أمامهم .

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

المجموعـــه ككـــل .

(6) الخطوة الرابعة : مخاطبة المعلم المستشار للمتعلمين

ان النشـاط الاخير لليوم الثانى والذى يعتبر الاخير بدوره انما يتمثل فى شبه حديث مجمل يتضمن بقدر الامكان كل الكلمات والعبارات العربية التـــى كان تعرف عليها الطلبة . وقد شرحت للطلاب فى بداية هذا الحديث بأننى لن اطرح عليهم اى سؤال لغـــوى يتعلق بتلك الكلمات والعبارات . بل تنحصر مســؤوليتهم فى الاصغاء الى ما سوف أقوله ومحاولة فهمه فهما عاما وبعد الحديث الذى استغرق منى حوالى دقيقتين تطوع بعض المتعلمين بتلخيص ما فهمـــوا باللغـــة الانكليزية . وكانت ترجمتهم فى غالب الاحيان صحيحة. وهكذا تبين لى المستوى اللغوى القيم الذى تم تخزينه لـــدى الطلبـــة .

الخـــاتمـــــة :

ان منهج التعليم الجماعى للغات الاجنبية انمـــا هو تجربة تعلمية جماعية تدور نشاطاتها فى قاعـــة التدريس نفسـها وتتألف من حصة كلامية وحصة تأملية تمييزية لغوية . وفى اطار هذه المنهجية التعلمية يكون المعلم المستشار متفرغا تفرغا كاملا لما يدور خارج المتعلم وداخله النفسى .

ان المراحل الاولية لهذه التجربة التعلمية انما هى مراحل حساسة ودقيقة بشكل خاص . لذا يتعين على المعلم الا يطلق العنان للغرائز التعليمية التـــى غرست فيه كمعلم . كاقتراح موضوع للمحادثة او تدريس النحـــو للنحو دون مبـــرر وظيفى مباشر او اصلاح كل هفوة لغوية شاردة او واردة . كما يتعين على المعلم ان يخلق باستمرار علاقة افقية تعلميـــة جماعية ثم يحاول تنميتها حتى لا يترك المجال لظهور اى تنافس سلبى بين المتعلمين . فقد اثبتت البحوث اللغوية النفسية الحديثة ان هذه العلاقة الافقية تساهم اكثر من اى عامل آخر فى تعلم اللغـــات الاجنبيـــة واكتسابهـــا .

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

ان كل ما ارجوه هو ان تكون تجربتنا هـــذه مدخلا الى منهج جديد يساعد فى تبليغ المعلم ان تدريس اللغات ليس مجرد عملية تقنية وكفاءة لغوية بل انها عملية تتبع قبل كل شىء من قرارة النفس الانسانيـــة للمعلم والمتعلم فى الوقت نفســه .

هوامش البحث :

1) أريد أن أتوجه بالشكر الى الاستاذ مازن الوعر الذى تفضل بقراءته ومراجعته وقد استفدت الكثير من مقترحاته وتعديلاته .

2) نذكر من هذه الطرق الطريقة الكلامية السمعية Audio-lingual Method وطريقة الترجمة النحوية Grammar Translation Method . لمزيد الاطلاع على هذه الطرق راجع : Wilga M. Rivers 1968 Teaching Foreign Language Skills. Chicago University Press P. 13-55

3) لمعرفة التحولات اللسانية من البنيوية الى الذهنية راجع البحث الذى كان قد كتبه مازن الوعر وعنوانه « علم اللسان : من البنيوية الى الذهنية » مجلة المعرفة الدمشقية . السنة 19 ــ العدد 220 / 221 ص 15 ــ 34 . 1980 .

4) لمعرفة ما قاله ستيفيك فى هذا المجال راجع : E. Stevick 1976 «Memory, meaning method» Rowley. MA : Newbury House. Publication PP.159 - 160

5) انظـــر : Charles A. Curran. 1976 «Counseling - Learning in Second Languages». Apple River, Illinois Apple River Press.

6) انظـــر : Charles A. Curran 1968 « Counseling and Psychology» Apple River, Illinois, Apple River Press.

7) انظـــر : Karin. Lentzner 1978 «The Community Language learning Approach to Arabic : Theory and Application» «Al-Arabiyya» Vol II, p. 11

8) انظـــر : C. Curran Counseling-Learning - New York, PP. 14-16

9) انظـــر : Stephen Krashen, 1976 «Formal and Informal Linguistic Enviroments in language Learning» Tesol Quarterly Vol 10. p. 159

10) انظـــر : Stevick 1976. «English As An Alien Language» In John F. Fanselow and H. Crymes (eds) Tesol 1976. P.6.

ثبت المراجع

المراجع العربية :

١ ــ مازن الوعر :
« علم اللسان من البنيوية الى الذهنية »
المعرفة الدمشقية السنة 19 ــ العدد
220 ــ 221) 1980 .

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.
Massachusets : 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, Massachusets : Newbury House,1980

17 - ..... Memory Meaning and Method. Rowley, Massachusets : 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.