

الكل ومتضمناته في تعليم اللغة

نزرى شكور

مدرس بكلية التربية بجامعة سونن كاليجاكا الإسلامية الحكومية بيوكياتا

Abstract

In learning process, "Holistic Concept" is based on the principle of Gestalt psychology: "the whole is regarded more worthy than the amount of its partial elements". The concept is related to the phenomenon of consciousness, namely perception or mental representation of observable. When related to learning process, the concept is in connection with how a student creates the perception in his interaction with environment. On the basis of the perception, experts of language learning design, plan, compose, and provide learning materials, as seen in Ibn Khaldun's concentric approach for curriculum development, analytic approach for composing materials of syllabus, and global method in language learning, et cetera. When adopted by Humanism, the holistic concept means not only the characteristic of consciousness [perception], but also the characteristic of beings (organism), in which how it regards a student as a whole person. Based on the concept, a humanistic approach in language learning was constructed, such as counseling approach based on Roger's theories: "studying is to free" and suggestopaedia based on suggestiveness.

Abstrak

Dalam proses pembelajaran, "konsep keseluruhan" didasarkan pada prinsip utama Psikologi Gestalt: "keseluruhan lebih daripada jumlah bagian-bagiannya". Konsep ini berkaitan dengan fenomena kesadaran yang dalam hal ini adalah "tanggapan" atau suatu representasi mental dari yang diamati. Bila dikaitkan dengan proses belajar, "konsep keseluruhan" berhubungan dengan bagaimana siswa membangun

tanggapan ketika berinteraksi dengan lingkungan. Tanggapan siswa itulah yang dipakai para ahli pendidikan dan pembelajaran bahasa untuk merancang, menyusun dan menyajikan bahan ajar, seperti yang tercermin dalam pendekatan konsentris Ibnu Khaldun dalam pengembangan kurikulum, pendekatan analitik dalam penyusunan materi silabus, dan metode global dalam pembelajaran bahasa, dan lain-lain. Dalam humanisme, pengertian “keseluruhan” meluas, tidak hanya merupakan karakteristik kesadaran [tanggapan], tetapi lebih kepada karakteristik makhluk hidup [organism], yang dalam hal ini siswa dilihat sebagai manusia utuh (whole person). Berdasarkan konsep tersebut dibangunlah pendekatan humanistik dalam pembelajaran bahasa, seperti Pendekatan Konseling yang bertolak dari teori Rogers tentang “belajar supaya bebas” dan metode suggestopedia yang bertolak dari sugestisasi.

Keywords: Suggestiveness, sub-consciousness, holistic, requirements, affection, and psycho-motor.

أ. المقدمة

فى عالم التربية تعرف مجموعات لا بأس بها تسبر أغوار حقيقة التعلم. ثلاث منها تمثل وجهات النظر لها تأثيرها فى ميدان تعليم اللغة. هذه الثلاث هى مجموعة نظريات التعلم السلوكية، ومجموعة نظريات التعلم المعرفية ومجموعة نظريات التعلم الانسانية. جميع هذه المجموعات تطورت خلال القرن العشرين ولها جذور راسخة فى أقدم العصور. تنتسب إلى كل منها نظريات من التعلم كثيرة قد تتعارض رأيا فى مسائل غير سطحية. فالاشراط التقليدى من السلوكيات مثلا يختلف اختلافا عن الاشراط الاجرائى. وهو فى نفس الوقت يختلف عن الاشراط الوسيطى. وهذه الثلاثة هى الأخرى تختلف إلى حد كبير عن السلوك النظامى.

وما قلنا عن السلوكيات نقول أيضا عن المعرفيات والانسانيات. ففطرية التعلم المعرفية الأوسيلية (Ausubel's Cognitive Learning)، تختلف اختلافا عن فطرية التعلم الميدانية. ونظرية التعلم الهرمية الحاجات الانسانية تختلف إلى حد كبير عن نظرية التعلم الأدرابية.

أما الخلاف فيكون فيما بين المدارس النفسانية، لاسيما فيما بين المدرسة السلوكية فى ناحية والمدرسيتين المعرفية والانسانية فى أخرى. هذا الخلاف كان ولم يزل يتسرب من وجهات نظر إلى افكار تترتب عليها فروق ذات متضمنات متشعبة. من بين ذلك، الخلاف فى النظر إلى

الكل، بحيث أن المعرفية والانسانية تنظران إليه على أنه "وحدات متكاملة" أو "كل له أجزاء متكاملة" والسلوكية تنظر إليه على أنه "أجزاء غير متكاملة". مهما يكن من أمر فإن الخلاف الأهم بالنسبة الي عنوان هذه المقالة هو الخلاف في معنى "الكل كوحدات متكاملة" الذي يقع بين المعرفية وبين الانسانية، حيث أن الاولى تعتبره ظاهرة وعيية والثانية تراه كظاهرة عضوانية. دعنا الآن نبحث في الكل بنوعيه نتخذ فيه النظرة السلوكية شيئا نسترشد به للتفهم على وجه أدق.

ب- الكل كظاهرة وعيية

(١) مفهومه

كانت هذه الفكرة تظهر من خلال هجوم مدرسة جسنالت المعرفية أو قل وورطيمر (Wertheimer) على تبسيط المدرسة السلوكية سلوك الانسان إلى مجرد وحدات مثير – استجابة – تقوية. رأى ان السلوك الإنساني يحدث و هو في كل- والكل أكثر من عدد أجزاء^١ وله معنوية تكسب لأجزائه دلالة. كثير من معنويات السلوك تذهب مع اختبار أجزائه كما قامت به السلوكية. ولتأكيداها على الكل سميت تلك الوجهة النظرية بمدرسة جسنالت^٢. هذه المدرسة ظهرت ونمت أول الأمر بألمانيا على أيدي مكس وورطيمر، وولفجانج قهله (Wolfgang Kohler) وكورت كافكا (Kurt Koffka) وكورت لوين (Kurt Lewin). هؤلاء الاربعة هاجروا إلى أمريكا وقضوا أوقات حياتهم لتنمية مواقفهم النفسية^٣ وتعريفها فيها. وذلك في منتصف العشرينات من القرن السابق. وقد عال اليها اليوم عدد كبير من المنتسبين واعتبروها عدوا ناجحا متفوقا على المدرسة السلوكية^٤

من بين علماء هذه المدرسة في هذا العصر هم راجر ج باركر (Roger G. Barker)، ارنيست أ. بايلس (Ernest E. Bayles)، و جبروم برونر (Jerome Bruner)

¹ John A. R. Wilson et. al., *Psychological Foundation of Learning and Teaching* (New York: McGraw-Hill Book Company, 1969), p. 89.

² Morris L. Bigge, *Learning Theories for Teachers* (New York: Harper & Row, Publishers, Inc., 1982).

³ Ibid., p. 57.

⁴ Ibid., p. 35.

الفكرة أن الشيء لن يفهم بمجرد دراسة أجزائه، بل لابد وأن تتعدى إلى دراسته ككل لفكرة قديمة جدا. أكد غردنر مرفى (Gardener Murphy) أن هذه الفكرة كانت توجد في مراجع ما قبل سقراط اللاتنى حيث أن بعض الكتاب اقترحوا بأن العالم يستحسن أن يفهم من خلال "قوانين تنظيم أو "مبادئ ترتيب" لا من خلال دراسة أجزائه، والبعض الآخر يرى أن العالم لا بد وأن يدرس من خلال عناصر فردية. وعلى هذا تمكن تسمية الأول بوضع فكرة جستالت والثانى بوضع فكرة ذرية انتمت ولم تزل تنتمى لها المدرسة السلوكية⁵

"جستالت" كلمة المانية لا مرادف لها فى اللغة الانجليزية (ولا أظن أن يكون لها مرادف فى العربية). الترجمة القريبة لهذه الكلمة هى "الشكل أو النمط المنظم".⁶ جستالت عبارة عن "صورة" فى كل تضيق عند اختبار أجزائها اختبارا دقيقا بدون ربطها إلى كل ما هى فيه. لأن التنظيم المعاد لأجزائها قد يشكل كلا مغايرا. وهذا يتضح عند استغلال أصوات موسيقية فردية⁷، أو استغلال أصوات لغوية. فكلية "كلم" مثلا أكثر من اصوات ك/ل//م/، لأن إعادة تنظيمها قد تحصل على كلمات أخرى من أمثال "ملك" أو "كمل" أو "لكم". وليس معنى ذلك منع عقد التحليل "للل"، ولكن لا بد من أن يكون تحليل تنوع ظواهرى لأن التحليل الجزئى سيهلك نوعية ذلك الكل المحلل. وكذلك الخبرة الوعية (conscious experience) غير صالحة للحل إلى عناصر تركيبية و هى تبقى ذات معنى، والسلوك هو الآخر غير صالح للتبسيط إلى انعكاسات أو استجابات مشروطة وهو يبقى ذا خصيصية ودلالة.⁸

انفرنفس (Ehrenfels) البلجيكي هو الذى وضع مدرسة جستالت البلجيكية، واقفى أثره الجستالتيون الألمان بوضع مدرسة جستالت الالمانية. لكنهم ما فعلوا كما فعلت البلجيكية فى البحث عن عملية فكرية عليا عند دراسة مدرك الكل، بل احتفظوا بأن العملية الحاسية تنظم ما يدرك إلى انماط تنظيمية تؤثره خبرات ماضية. وبذلك يتعرف الانسان على موضوعات أو مجموعة من موضوعات معينة. من خلال دراستهم للتنظيم الإدراكي قد استطاع الجستالتيون

⁵ Ibid., p. 58.

⁶ Ibid., p. 57.

⁷ Ibid.

⁸ Wilga M. Rivers., *The Psychologist and The Foreign Language Teacher* (Chicago: University of Chicago Press, 1964), p. 178.

صياغة قوانين أو مبادئ تنظيمية (للاذراك).⁹ اتخذ مصطلح "برجننز" (*Pragnanz*) كقانون عام للتنظيم الإدراكي. ويراد به أن التنظيم النفساني يميل دائما إلى "برجننز" أو حالة كمال الدلالة. فإذا ما بصر فرد أي موضوع مثلا، فإنه سينظم أثر تبصره تنظيما يكون في نفسه له معنى. وهذا التنظيم إما من حيث الشكل أو اللون أو القدر وما إلى ذلك. وتخضع تحت هذا القانون العام قوانين أخرى خاصة وهي:

- (١) قانون التشابه هو الأشياء المتشابهة تميل إلى تكوين جساتلت.
 - (٢) قانون التقارب هو الأشياء المتقاربة تميل إلى تكوين جساتلت.
 - (٣) قانون الاقفال هو الأشياء المقفلة تميل إلى تكوين جساتلت.
 - (٤) قانون الاستمرار الجيد، هو الأشياء التي تشكل الاستمرار الجيد تميل إلى تكوين جساتلت.^{١٠}
 - (٥) قانون الخصائص العضوية، جزء واحد من كل هو وحده لا يملك خصائص ثابتة. خصائصه مكتسبة من سياق يبرز فيه. كما قال غردنر مورفي: الجساتلتيون يصرون على أن صفات الأجزاء تتعين من خلال صلتها بنظام ككل تتوظف فيه، فشير من لون في فن الرسم مثلا، يحصل على نوعيته من سياقه أي من نمط حوله، لامن ذاته نفسه.^{١١}
- هذا ورأى الجساتلتيون أن هذه القوانين المعمول بها في مجال الإدراك يعمل بها أيضا في مجالي التعلم والتفكير. ذلك لأن ما يتعلم أو يفكر فيه ينبني على ما يتعرف عليه من خلال وظيفة الملاحظة.^{١٢}

⁹ J.P. Chaplin, *Dictionary of Psychology* (New York: Dell Publishing Co. Inc., 1973), p. 200.

¹⁰ Sumadi Suryabarata, *Proses Belajar-Mengajar di Perguruan Tinggi*, (Yogyakarta: Andi Offset, 1983), pp. 25-27.

¹¹ Morris L. Bigge, *Learning Theories*, p. 58.

¹² Sumadi Suryabrata, *Proses Belajar-Mengajar*.

فعالية الكل

هذه الوجهة النظرية قد ترتب عليها مختلف المفهومات فى تعليم اللغة منها نظرية (كلية) وطريقة (التعلم بالكل) ومدخل (تحليلي). ولمعرفة فعالية "الكل" يكفيننا عرض ما يأتى:

قال سورنسون: "حقاً، توحيد الطريقتين (التعلم بالكل أو الجراء) واستخدامهما استخد اما مناسباً، أحسن، على وجه عام، من استخدام غير مرن لاي منهما. وعن فائدة طريقة الكل أنها تساعد المتعلم فهم الترتيب المنطقى للأجزاء ... طريقة الكل تتجه إلى تنظيم جيد".¹³ وقال مولى: "على العام، التعلم بالكل أشد فعالية منه بالجزء عند مايراد بالكل اوسع وحدة ذات معنى (فى حدود) يستطيع المتعلم استيعابها".¹⁴

هذا وقد أجريت التجربة للوقوف على فعالية الطريقة الاجمالية الجسنتلية بالنسبة إلى فعالية الطريقة الجزئية أو قل طريقة التهجى السلوكية فى العام الدراسى ٦٠/٥٩ بمدرسة سمينجن الابتدائية، بليرد بانتول يجياكرتا.

بعد أن مرت التجربة ثلاثة أشهر أو أربعة تبين أن تلاميذ المقارنة قد تعرفوا على الأصوات الفردية فى حين أن تلاميذ التجربة لم يتعرفوا عليها بعد، مما حدا برئيس المدرسة إلى غضب على المجرّب. ولكن الحالة انقلبت رأساً على عقب عند حلول آخر السنة حيث أن تلاميذ التجربة قد استطاعوا القراءة بالطلاقة فى حين ان تلاميذ المقارنة ما زالوا يتأثثون لاعتمادهم فيها على التهجى الصامت.¹⁵

(٢) من متضمنات "الكل" فى تعليم اللغة

¹³ Herbart Sorenson, *Psychology in Education* (New York: McGraw-Hill inc., 1954), p. 388.

¹⁴ George J. Mouly, *Psychology in Effective Teaching*, New York: Henry Holt & Company, 1960), p. 265.

¹⁵ Sri Rumini, et. al., *Psikologi Pendidikan* (Yogyakarta: Fak Ilmu Pendidikan UNY, 1995), p. 97.

بعد عرض ما تعلق بفعالية "الكل" حان الأوان للعثور على تطبيقات له تنتشر هنا وهناك تأخذ مكانتها في حل المشكلات التعليمية كما تأخذ بأيدي المدرسين تسهلهم في أداءهم المهني. من بين تلك التطبيقات التي تمثل متضمنات للكل هي:

(أ) الكل كمدخل في بناء المنهج

من بين المناهج التي نعرفها ما يسمى بالمنهج المحوري. بالرغم من اختلاف الآراء حول تحديد معناه، يكفينا أنه هو المنهج الذي يقوم على الترابط والتكامل بين المواد الدراسية،^{١٦} بحيث يتخذ كل مبحث من المباحث الأساسية فيه محورا تدور حوله مباحث تكميلية. تلك المباحث الأساسية تنظم في مستويات، ففي المستوى الأدنى تقدم إجماليا. وفي المستوى أعلاه تقدم مع شيء من التفصيل، ثم في المستوى اعلاه تقدم للمرة الثالثة مع تفصيل أدق وهكذا دواليك.^{١٧}

وخير مثال لذلك تنظيم المباحث النحوية حيث أنها تقدم للمرة الاولى اجماليا، ثم يقدم كل مبحث منها "على سبيل المثال" الفعل الناقص "يقدم مع شيء من التفصيل بذكر كان وبعض أخواتها "صار"، "ليس"، "أصبح"، "ظل"، و "امسى". ثم بعد ذلك يقدم بعض أخواتها الأخرى "مازال" "مادام" وهكذا إلى أن يأتي حين يقدم فيه أفعال الشروع والمقاربة وهي النوع الثاني من بين نوعي الفعل الناقص اللذين بينهما بالاجمال في المستوى الأدنى.

عل ما قدمناه يشبه ما أتى به ابن خلدون في مقدمته، قال: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلًا قليلًا يلقي عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي اصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يراود عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم إلا أنها جزئية وضعيفة وغايتها أنه هيأتها لفهم الفن وتحصيل مسائله ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ويستوفى الشرح والبيان ويخرج عن الاجمال ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته ثم يرجع وقد شد فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا مغلقا إلا ووضحه وفتح له مقفله فيخلص من الفن وقد

^{١٦} عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية (مصر: دار المعارف)، ص. ٣٥.

^{١٧} Sri Rumini, *Psikologi Pendidikan*, p. 92.

استولى على ملكته هذا وجه التعليم المفيد وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاث تكرارات وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه.^{١٨}

ب) الكل كمدخل في تنظيم المواد الدراسية

لاحظ بولتزر (Politzer) المقالات التي نشرتها أربع مجلات لغوية أمريكية خلال ما بين سبعين والتاسع وسبعين وقسم المقالات قسمين: الأول فيما يتعلق بتعليم اللغات، والثاني فيما يتعلق بتعلمها. فتبين من النتيجة أن عدد المقالات من القسم الثاني يضاعف عددها من القسم الأول. هذا إن دل على شيء فأنما يدل أن محور النشاط الدراسي قد تحول من المعلم إلى المتعلم.^{١٩}

أضف إلى ذلك أن عدم العثور على الطريقة النموذجية التي تناسب جميع المتعلمين بمختلف حالاتهم قد غير عناية المؤهلين من البحث عن الطريقة المتفوقة إلى تكريس جهودهم لإعداد المواد الدراسية التي قد تتناسب وجميع المتعلمين. وجريا مع نشوء حركة جديدة كانت عنايتها الكفايات الاتصالية، تطور مدخل جديد في تنظيم المواد الدراسية كان أساسه "الكل"، وسمى بالمدخل التحليلي. وقد حاول ولكنز (Wilkins) أن يبين الفرق بينه وبين المدخل التركيبي الذي كنا نستغله من قبل، وقال إن كلا من المدخلين يحل محلا متعاكسا متطرفا في خط متواصل. ومن الممكن تنظيم منهج في أي من نقاط بين ذينك المتطرفين.^{٢٠}

أكثر الكتب المدرسية في الساحة الآن تقوم على واحد من الأنماط الثلاثة الآتية: تركيبي، موقفي، وفكري-وظيفي.

كثير منها يعكس اتحاد اثنين أو ثلاثة من هذه الصيغ. لذلك يستحسن وصف أي منهج ب: موقفي/تركيبي، أو موقفي/فكري-وظيفي، أو فكري-وظيفي/تركيبي، أو حتى، تركيبي/موقفي/فكري-وظيفي.^{٢١}

^{١٨} ابن خلدون، المقدمة (بيروت: دار الفكر، بدون سنة)، ص. ٥٣٣.

^{١٩} Bambang Kaswanti Purwo, *Pragmatik dan Pengajaran Bahasa: Menyibak Kurikulum* □ 98 □ (Yogyakarta: Kanisius, 1990), p. 51.

^{٢٠} *Ibid.*

^{٢١} Sandra J. Savignon, *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, (California: Wesley Publishing Company, 1983), p. 140.

المنهج التركيبي يقدم النقاط النحوية، في حد قول علماء اللغة، لوصف المقطوعات التركيبية أو الخصائص الصيغية للغة. لذلك لا يبتدئ المنهج بحاجات المتعلمين الفورية إلى الاتصال ولكن بمقولات النحو الوصفى.²²

ومما يؤخذ على هذا المنهج أنه لا يعرض إلا التراكيب المصطنعة الصعب على المتعلمين الاستفادة منها في مواقف حقيقية. على هذا برزت مساعي جادة باستبدال منهج بهذا، وهو ما يسمى فيما بعد بالمنهج المبني على الموقف. سمي بذلك لأن التراكيب اللغوية فيه تصب في مواقف معينة من أمثال "فى المطعم" و "فى مكتب البريد" و "شراء تذكار الطائرة". ولكن هذا المنهج لم يخل هو الآخر من الانتقادات. منها ما أتى به ولكنز من أن المواقف لا تسع جميع أفعال كلامية. إذ أن منها ما يمكن استعمالها في مواقف كثيرة، ومنها ما يصعب صلبها في مواقف معينة، ومنها ما لا يرتبط بموقف ما. لذلك قدم ولكنز نظرة أخرى من خلال كتابه "Notional Syllabuses"، وهو ما يسمى فيما بعد بالمنهج الفكرى-الوظيفى.²³ الفكرة فى رأيه تتكون من مقولتين. (١) المقولة النحوية-الدلالية. تشمل أفكارا منها مايدل على زمان، ومكان، وعدد، (٢) المقولة الوظيفية الاتصالية، تشمل الأغراض الاجتماعية للكلام، من أمثال، الطلب، الخبر، الاستفهام، الوصف، والاتفاق.²⁴

هذا المنهج هو والمنهج الموقفى من تبعات المدخل التحليلى فى تنظيم المواد الدراسية. وهذا المدخل هو الآخر من متضمنات "الكل". المنهج الفكرى-الوظيفى يعاكس المنهج التركيبى فى أن الأول يفضل الطلاقة على الصحة، والعكس صحيح. المؤيدون له يتأكدون من أن تعلم اللغة فى واقع الامر هو التعلم عن كيفية الاتيان بالمعانى وكيف الاتيان بالتراكيب الممثلة للوظائف المعنية.²⁵ وسمى هذا المنهج أيضا بالمنهج المبني على المعنوية. وذلك لأن المقطوعات التركيبية فيه تمثل الأفعال الكلامية التى يمكن استعمالها مباشرة فى المواقف الحقيقية لاحتواؤها كليا على السياقات الاجتماعية-الثقافية.

²² Bambang Kaswanti Purwo, *Pragmatik dan Pengajaran Bahasa*.

²³ Jos Daniel Parera, *Linguistik Edukasional*, (Jakarta: Erlangga, 1997), p. 69.

²⁴ Syahrudin Kaseng, *Linguistik Terapan: Menuju Pengajaran Bahasa yang Sukses* (Jakarta: Depdikbud, 1989).

²⁵ Sri Rumini, *Psikologi Pendidikan*, pp. 95-96.

دعنا، على سبيل المثال، ننظر إلى الجملة الآتية "أعتقد أن التفاح حلو"، هي جملة نحوية (*Usage*) خبرية. هذه الجملة تنقلب إلى جملة لها معنى وظيفي (*Use*) "طلب" ما إذا قالها ضيف لزميله صاحب شجرة التفاح المثمرة. أو "رجاء" ما إذا قالها صاحب بيت لضيفه في غرفة الطعام (سياق اجتماعي)، أو مجرد تحويل لموضوع الحديث، إذا ما قلته لصاحب لك يتكلم كثيرا عن الدواهي والمصائب والمآسى وانت معه في وليمة لعرش (سياق ثقافي)

ج) الكل كطريقة في تعليم اللغة

ذكرنا عند الحديث عن فعالية الكل نوعي التعلم الكلي والجزئي. من بين ما يدخل ضمن التعلم بالكل هو الطريقة الاجمالية التي كان اوفد دي كرولي (*Ovide De Croly*) الرائد لها. وتعرف باندنسيا بطريقة *S.A.S* (الطريقة التحليلية-التركيبية)²⁶ تستخدم هذه الطريقة لتعليم القراءة للمبتدئين. العملية التعليمية بها تبدأ بعرض قصة مكتوبة معروفة لدى التلاميذ حتى سرعان ما يعرفون ويقرأون و لو عن غير علم أو عن ظهر قلب. ثم تقطع تلك القصة القصيرة إلى جمل ومنها إلى كلمات ومنها إلى أصوات أو أحرف فردية. وبعد أن تعرفوا على تلك العناصر، كانت وظيفتهم تركيب أصوات فردية أخرى إلى كلمات ومنها إلى جمل، هكذا دواليك. خلال هذه العملية يحاول على أن تكون المادة المكتوبة واضحة كل الوضوح بتلوينها وتوسيع المسافات التي تخلل كل عنصر بغيره.²⁷

د) الكل كنظام تقديمي في الوحدة القياسية

نظام الوحدة القياسية له علاقة (متينة) بأفكار جستالت، بحيث أن الوحدات المادية تقدم اجماليا في الوحدة القياسية الأساسية، ثم تجزأ تلك الوحدات إلى وحدات مادية، ويقدم كل منها في وحدة قياسية خاصة به.²⁸

ب- الكل كظاهرة عضوانية

²⁶ *Ibid.*, 96.

²⁷ *Ibid.*, 97.

²⁸ Earl W. Stevick, *Humanism in Language Teaching: A Critical Perspective*, (Oxford: Oxford University Press, 2nd., 1991), pp. 22-23.

(١) مفهومه

بحثنا في الكل كظاهرة وعيية، وبدأنا في البحث بمبدئ جستالت الأساسي "إن الكل أكثر من عدد عناصره". هذا المبدأ قد تبنته المدرسة الانسانية و وسعت معناه، فيشمل بجانب صفة وخصيصة للوعى صفة و خصيصة للكائن الحى. والانسانية ذاتها تفضل الكل فى معناه الثانى عليه فى معناه الاول. وبما أن هذه المدرسة تظهر لمحض صالح الانسان وانسانيته والكل بخاصة فى معناه الثانى يؤيد هذا الغرض فسرعان ما اتخذته مبدأ أساسيا لها-كورتز (Kurtz) اعتبرت المدرسة الانسانية بناقذة لأى شىء يقلل من الانسانية أويزيلها من عقيدة وتقنية ودواوينية. لكنها ليست مجرد نقد واصلاح، ومعارضة وتبديل، اذ أنها من جانبها الايجائى-وهذا مهم كل الأهمية- تعنى عناية جادة بإتمام (وتطوير) إمكانيات الانسان والفكرة الديمقراطية لدى الإنسانية ككل. تلك النوعية الانسانية سوف تبدى نفسها واضحا على الأقل فى واحد أو أكثر من المقومات الخمسة المتشابكة الآتية:

- (١) المشاعر، تشمل الانفعالات الفردية والتقدير على الحس الجمالى. هذه المقومة تميل إلى معارضة أى شىء ينال من الانسان أو يدمر أو يحول دون إنعامه بالحسن الجمالى.
- (٢) المسئولية، هى المقومة الانسانية التى تقبل احتياجها إلى تفحص المجتمع ونقده واصلاحه، ولا يؤبد أيا أو أى من ينكر اهميتها.
- (٣) الصلة الاجتماعية، هى المقومة الانسانية التى يشجع المصاحبة والتعاون ويناقض أى شىء يميل إلى التقليل منها.
- (٤) العقل، يشمل المعرفة والتعليل والفهم. هذه المقومة تعارض أى شىء يعرقل التدريب الحر للعقل ويشك بأى شىء غير صالح للاختبار عقليا.
- (٥) تحقيق الذات، هو التماس التحقيق الكامل لامكانيات الانسان العمقى. هذه المقومة تعتقد بأن السعى وراء فريديية الفرد يؤدى إلى الحرية والانطباق يجر الى الاستعباد.^{٢٩}

قلنا إن المدرسة الانسانية لم تلبث أن تبننت "الكل" واتخذته مبدأ أساسيا لها، إذ أن كثيرا من جهابذتها كانوا ولم يزلوا يجعلون "الكل" وجهة نظر لهم فى تنمية مواقفهم النفسانية.

²⁹ Calvin S. Hall & Gardner Lindzey, *Teori-teori Holistik (Organismik-Fenomenologis)*, (Yogyakarta: Kanisius, 1993), p. 73.

منهم كرل روجرس (Carl Rogers) ابراهيم ماسلو (Abraham Maslow)، أندرياس إنجيل (Andreas Angyal)، وجلدستين (Goldstein). ناهيك من ان نقدم هذا الاخير بنظريته عن الكل.

رأى جلدستين ان الكل ينطلق من نظرة أن الكائن الحى نظام منظم يتصرف دائما ككل ولا كسلسلة من عناصر متفرقة. النفس والجسم كينونة واحدة. النفس تتكون من عناصر وكفايات غير قائمة بنفسها، و الجسم يتكون من أعضاء وعمليات غير قائمة بنفسها أيضا. الكائن الحى وحدات متكاملة. ماحدث فى جزء سوف يؤثر فى كل. ما الذى يتحكم على ذلك؟ القوانين الكلية هى التى تتحكم على وظائف أجزاء الكل المختلفة. لذلك، من المحتاج العثور على تلك القوانين لفهم كيف يتم العمل فى كل جزء من اجزاء الكل.³⁰

الكائن الحى يتكون من أعضاء متكاملة، غير متفرقة إلا فى حالة غير طبيعية، عند القلق مثلا. والتركيب الاساسى للوظائف العضوانية يتكون من "صورة" (figure) وخلفية (background). الصورة هى كل العملية التى تظهر من خلفية. ظهورها منها يتوقف على وظيفة يتطلبها حالة الكائن الراهنة.³¹

الصورة، فى مجال الادراك، هى ما يكون محورا للوعى. فأنت اذا ما رايت موضوعا فى حجرة، مثلا، فالتمثيل العقلى للموضوع هو الصورة، والحالات الأخرى داخل الحجرة هى الخلفية. الصورة فى مجال النشاط، هى نشاط أساسى يقوم به فرد، فأنت عندما تقرأ كتابا ما، فالقراءة هى الصورة أى النشاط البارز من بين الأنشطة الأخرى (خلفية) ، من امثال التنفس والعبث بالشعر أو بالقلم وما إلى ذلك.³²

للصورة حدود تحدها عن ما حولها. والخلفية تتصف بالاستمرار. وهى لا تحد الصورة من حولها فحسب بل تستمر فى الامتداد خلفا.³³ وقد صور جلدستين ديناميكية النفس الأساسية من خلال الافكار الثلاثة الآتية:

³⁰ Ibid., 77.

³¹ Ibid.

³² Ibid., 78.

³³ Ibid.

- عملية الاتزان. كلما احدث المثير حالة التوتر فى الكائن الحى، حاول على ان يعود إلى الاتزان بإصدار القوة الثابتة وتوزيعها توزيعاً جميلاً. تلك القوة بدورها تعطى الكائن توتراً موزعاً فيعود اتزاناً.
- تحقيق الذات. هو الدافع الوحيد للكائن الحى. ويراد به سد الدوافع النفسانية. فتحقيق ذات الجائع بتناول الطعام والطموح إلى السلطة بتوليها، وطالب العلم بدراسته.³⁴ هذا الرأى بعيد كل البعد عن ما رآه ماسلو حيث أن تحقيق الذات عند رأيه يبتدىء عندما يرتقى الكائن من الحاجات النقصية إلى الحاجات التنمائية³⁵
- تكييف النفس بالبيئة. الكائن الصحى السوى فى رأى جلدستين هو الكائن الذى يميل داخليا إلى تحقيق ذاته وخارجيا إلى إزالة ما يعترضه فى طريقه. وهذا النشاط يتم عن بهجة وسرور لا عن حزن وقلق. هذا إن دل على شىء فانما يدل على أن تكييف النفس بالبيئة يتم بالاستيلاء عليها، اللهم إلا إذا كان الفرق بين أهداف الكائن الحى وبين الوقائع البيئية أكبر من أن يحل، فعليه تخفيض آماله والسعى بتحقيق ذاته فى مستوى أدنى.³⁶

(٢) من متضمناته فى تعليم اللغة

عرفنا أن المدرسة الانسانية كانت ولم تنزل تتخذ الكل مبدأ أساسيا لها. الكل ظاهرة نفسية للوعى وفى نفس الوقت للكائن الحى. والنفس التى هى فى حقيقة الأمر موضوع علم النفس وتدخل فى تلك المدرسة الانسانية، لها ثلاثة مقومات، هى الوعى والدواعي وما بينهما. وللوعى وحده مقومات أخرى هى المعرفية والوجدانية والنفسية الحركية. عند هذا الحد، ماالكل إذن؟ أ هو جسم ونفس؟ أو هو النفس وحدها؟ أو هو مقومات النفس؟ أو هو واحد منها. المعروف هو أن هذه المقومات النفسية لا تصلح منطقيا لأن تؤثر فى السلوك الانسانى سواسية كما تؤثر أسنان المشط مظهر الشعر. -المدرسة المعرفية مثلا تتخذ المقوم المعرفى محورا

³⁴ Ibid., p. 82.

³⁵ Frank G. Goble, *Madzhab Ketiga: Psikologi Humanistik Abraham Maslow* (Yogyakarta, Kanisius, 1987), p. 77.

³⁶ Calvin S. Hall & Gardner Lindzey, *Teori-teori Holistik*, p. 84.

أساسيا لبناء ها لانه فى رأيها هو المؤثر الرئيسى للسلوك وفى نفس الوقت المتحكم على المقومات الأخرى.³⁷

أما المدرسة الانسانية بالرغم من تأكيدها على الكل فإننا نلمح من وصف علمائها وبياناتهم أن بعضهم يفضل لنقطة الانطلاق المقومين الوجدانى والمعرفى على النفسىحركى. واليعض الآخر يؤثر الوجدانى والنفسىحركى على المعرفى بل أن منهم من يؤثر الوجدانى على غيره ومنهم من يؤثر النفسىحركى عليهما. فمسكوتز (Moskowitz) مثلا بدون الاشارة إلى النفسىحركى قالت: التربية المبنية على الانسانية تعنى بتربية الشخص الكلى-أبعاده الانفعالية والعقلية.³⁸ وفى نفس المعنى أشار بحنوت (Bhanot) إلى أن المداخل الإنسانية أخذت إلهامها من علم النفس أكثر منه من العلوم الأخرى واعتبرت متعلمى اللغة أشخاصا كلية لها حاجات انفعالية وعقلية.³⁹ ومسلو قد اتخذ "الحافز" وهو ضمن النفسىحركى منطلقا فى نظريته "هرمية الحاجات"،⁴⁰ والحافز نفسه كانت بذورها الاهتمام والإرادة والرغبة والخوف والقلق والبهجة وغيرها من الانفعالات والاستجابات نحو العالم.⁴¹ وريفرس (Rivers) عليها تمثل المؤهلين على العام-سمت المدخل الإنسانى (فى تعليم اللغة) بالمدخل الوجدانى، حيث قالت: فى مدخل وجدانى أو انسانى، المتعلمون يشجعون بالتحدث عن أنفسهم والانفتاح الى الآخرين والتعبير عن مشاعرهم.⁴²

كيفما كان الحال، فإن المؤهلين عند التطبيق لا بد لهم من أن يقرروا أولا وقبل كل شئ نقطة انطلاق يبنون عليها نظرياتهم.

(أ) الكل منطلقه التحرير

³⁷ Muhibbin Syah, *Psikologi Belajar* (Jakarta: PT. Logos Wacana Ilmu, 1999), p. 4.

³⁸ Earl W. Stevick, *Humanism in Language Teaching*, p. 24.

³⁹ *Ibid.*, p. 25.

⁴⁰ Frank G. Goble, *Madzhab Ketiga*, p. 69.

⁴¹ Gerald Weinstein & Mario D. Fantini, "Affect and Cognition", in Harvey F. Glorizio et. al., *Contemporary Issues in Educational Psychology* (Boston: Allen and Bacon Inc., 1974), p. 17.

⁴² Earl W. Stevick, *Humanism in Language Teaching*, p. 26.

من المداخل الانسانية فى تعليم اللغة ما هى مبنية على التقاليد العلاجية، امثال، التعلم بالارشاد، والمدخل المبنى على التأثير اللاوعى والاستجابة الجسمية الكلية والمدخل الطبيعى. من بين هذه المداخل التعلم بالارشاد له علاقة متينة بفكرة كرل روجرس "التعلم للحرية".⁴³

الرأى الذى يسود اليوم هو أن الانسان غيرحر، لا فى معنى ثقافى ولا فى معنى عقلى، هو رهن الحكومة وفريسة أجهزة الدعاية التى تعين أراءه وعقائده. هو من منتجات الطبقة الاجتماعية التى تصوغ له قيمه. و المعارف السلوكية قد حددت أفعاله و عينت أفكاره و خفضت سلوكه. بكلمات اخرى، هو موضوع نقش للقوى الثقافية والقوى اللاوعية اللتين لا يتحكم عليهما. عندئذ رأى كرل روجرس أهمية الحرية. الحرية التى ليست بحرية الاختيار ولكن شئ داخلى، شئ فى شخص حي. نوع من الاقدام الذى يمكن صاحبه من أن يخطو قدما الى ما هو مشكوك فيه او الى ما هو مجهول عنه. هى الحرية التى تدل على أنه عملية تجرى وليس آخر إنتاج لحرية فيه.

قال روجرس: "الفرد الذى يفكر بالعمق والشجاعة أفكاره، ويتصف بفريدته ويختار بالمسؤولية نفسه، قد يفلح باختيار مئات التخابير، وقد يخسر باختيار اللاشئ، ولكن حريته على الإطلاق ثابتة. الحرية فى هذا المعنى عند راجرس يمكن ورودها وتطورها فى المدارس والجامعات والتعلم بدوره سيتم فيهما للحرية".⁴⁴

التعلم بالارشاد أو تعلم اللغة المجتمعى تؤثر عليه نظرية روجرس عن الإرشاد فى علاج النفس⁴⁵ و نظريته عن التعلم للحرية⁴⁶ جران (Curran) رائد هذا المدخل افترض أن متعلم اللغة الذى يتعلم للمرة الأولى يتعرض لشئ من التهديد والقلق والشعور بعدم الأمن وغيرها مما يعوق عملية التعلم. المعلم الأنسانى يلزمه أن يشعر بالمسؤولية عن ازالة تلك

⁴³ Mulyanto Sumardi, *Berbagai Pendekatan dalam Pengajaran Bahasa dan Sastra*, (Jakarta: Pustaka Sinar Harapan, 1992), pp. 20-21.

⁴⁴ *Ibid*, p. 20.

⁴⁵ Jack C. Richard & Theodore S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching* (Cambridge: Cambridge University Press, 1993), p. 113.

⁴⁶ Mulyanto Sumardi, *Berbagai Pendekatan*, p. 21.

المشاعر السلبية أو التقليل منها، وأن يقوم بدور المسهل الذى يتّصف باللباقة والفهم والاتفاق والاشتراك،^{٤٧} ذلك لتحرير المتعلم من أعبائه النفسية.

ب) الكل منطلقه التأثير اللاوعى

التأثير اللاوعى عملية استمالة الآخرين ليتصرفوا تصرفا يريده المؤثر، أو قبول أفكار الآخرين قبولاً لانتقديا بدون أى إجبار منهم. أو الاتصال الكلامى الذى يحتوى على مثير لتكوين حالة تأثيرية لاوعية.^{٤٨} التأثير اللاوعى ظاهرة اندماجية بين مقومات الوعى الثلاثة.^{٤٩} مدخل التأثير اللاوعى عبارة عن مجموعة التوصيات الخاصة بالتعلم المأخوذة من علم التأثير اللاوعى الذى وصفه لوزنوف (Lozanov) بأنه علم يهتم بالدراسة المنظمة عن التأثيرات اللاوعية واللاعقلية التى يميل الانسان دائما إلى الاستجابة إليها. المدخل يحاول على استخدام هذه التأثيرات وإعادة توجيهها لجعل التعلم أقرب مايكون إلى الكمال. خصائص هذا المدخل الزخرف والمفروشات وتنظيم الصف واستخدام الموسيقى وسلوك الاساتذة الجازم.^{٥٠} كل اولئك آلة فعالة لدعم التأثير.^{٥١}

ج. الخاتمة

بعد أن بحثنا فى الكل وجدنا أنه يستعمل لوصف خاص للظاهرة الوعية فى ناحية ووصف خاص للكائن الحى فى أخرى. لاول متضمناته تتمحور حول الموضوع الإدراكى أو قل المواد الدراسية كيف تنظم وكيف تقدم. أما متضمنات الثانى فتتمحور حول الكائن الحى أو قل المتعلم ك مخلوق حى كيف يعامل ومن أين المعاملة تنطلق.

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ Chaplin, *Dictionary of Psychology*, p. 488.

⁴⁹ M. Dimyati Mahmud, *Psikologi Pendidikan: Suatu Pendekatan Terapan*, (Yogyakarta: BPFE, 1990), p. 9.

⁵⁰ Jack C. Richard & Theodore S. Rodgers, *Approaches and Methods*, p. 142.

⁵¹ Mulyanto Sumardi, *Berbagai Pendekatan*, p. 22.

المصادر

ابن خلدون، المقدمة، بيروت: دار الفكر، بدون سنة.

عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، القاهرة: دار المعارف، بدون سنة.

Bambang Kaswanti Purwo, *Pragmatik dan Pengajaran Bahasa*, Yogyakarta: Kanisius, 1990.

Bigge, Morris L, *Learning Theories for Teacher*, New York: Harper & Row Publishers inc., 1982.

Chaplin, J.P., *Directionary of Psychology*, New York: Dell Publishing co., Inc., 1978)

Clarizio, Harvey F., et. al., *Contemporary Issues in Educational Psychology*, Boston: Allyn & Bacon inc., 1974.

Goble, Frank G., *Maḥḥab Ketiga: Psikologi Humanistik Abraham Maslow*, Yogyakarta: Kanisius, 2002.

Hall, Calvin Ss. and Gardner Lindzey, *Teori-teori Holistik (Organismik-Fenomenalogis)*, Yogyakarta: Kanisius, 2005.

Jos Daniel Parera, *Linguistik Edukasional*, Jakarta: Erlangga, ed. ii, 1997.

M. Dimyati Mahmud, *Psikologi Pendidikan: Suatu Pendekatan Terapan*, Yogyakarta: BPFE, 1990.

Mouly, George J., *Psychology in Effective Teaching*, New York: Henry Holt & Company, 1960.

Muhibbin Syah, *Psikologi Belajar*, Jakarta: PT. Logos Wacana Ilmu, 1999.

Mulyanto Sumardi, *Berbagai Pendekatan dalam Pengajaran Bahasa dan Sastra*, Jakarta: Pustaka Sinar Harapan, 1992.

Richard, Jack C., & Theodore S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 9th ed., 1993.

Savignon, Sandra J., *Communicative Competence*, California: Wesley Publishing Company, 1983.

Sorenson, Herbart, *Psychology in Education*, New York: McGraw-Hill Inc., 1954.

Nazri Syakur

Sri Rumini, dkk, *Psikologi Pendidikan*, Yogyakarta: FIP UNY, 1995.

Stevick, Earl W., *Humanism in Language Teaching: A Critical Perspective*,
Oxford: Oxford University Press, 1991.