نحو رؤيـــة اجتماعيـــة للإبـــداع ومكوناتـــه وشروطـــه التربويـــة

دكتورة / صفاء محمود عبد العزيز

جامعة الزقازيق – كلية التربية

تقديم :

جاء فى الوثيقة الهامة «مبارك والتعليم» مايؤكد على ضرورة العمل والتفكير للمساهمة فى جهود التطوير الجادة التى تعمل الآن فى مصر من أجل تطوير نظامنا التعليمى. وتنص هذه الوثيقة على مايلى :

> « لقد أدت طريقة الحفظ والتلقين إلى إخراج عقول متلقية يسهل برمجتها غير قادرة على أن تقبل الرأى الآخر، وغير قادرة على التفكير الحر المبدع ... »
> (مبارك والتعليم ، ١٩٩٥: ص ٣٩).

وفى أكثر من موضع أكدت هذه الوثيقة الحرص على تطوير التعليم فى مدارسنا من أجل إرساء سياقات جديدة لتعليم حديث يوفر فرص الإبداع الحر الذى يقوم على تعليم «إيجابى» ينشط فيه التلميذ ويطلق طاقاته وقدراته الانسانية ويكتسب سبل ومهارات التعلم الذاتى.

وفى هذا الإطار، نرى أن مفهوم الإبداع ، يعتبر أحد الأبعاد الهامة فى حركة تطوير التعليم المصرى فى ضوء هذه الوثيقة. وما يدور الآن من مناقشات تعكس خلافات كثيرة بين عدد الجماعات والمفكرين حول الموضوع يدعونا إلى المساهمة فى البحث والدراسة واثارة التساؤلات حول الإبداع. ونعتقد أن الإبداع يجب أن يكون موضوعاً مستمراً للبحث ليس فقط لأهميته ، بل لكثير من المتغيرات التى تطرأ فى الواقع وتلقى بتأثيرها على مفاهيم العلم والحياة من حولنا . ولذلك يجب بدورنا أن نسأل :

- ما الإبداع ؟
- وما أهميته ؟

الإبداع من القضايا الهامة التى يجب أن تكون موضوعاً مستمراً للبحث والدراسة. فهو محرك الحضارة ، إبتداءً من العجلة إلى القارب البخارى والسيارة والطائرة والتليفزيون وصناعة الالكترونيات والطاقة الذرية والهندسة الوراثية وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وكل الاختراعات والاكتشافات والفنون بأنواعها

من أدب ومسرح وسينيما وموسيقى تحتاج إلى إبداع الإنسان. وهو الرابطة الحيوية التى تربط الإنسان بالوجود. وبالإبداع يثرى الوجود وتتجدد الحياة بما يضيفه الإنسان من هذه الاختراعات والاكتشافات والفنون. بل وبالإبداع يثرى الانسان نفسه أيضا وذلك حينما يعيش وينعم بمكتشفاته واختراعاته وفنونه ويتفاعل مع كل ذلك تأثيراً وتأثرا.

وما أحوجنا فى مصر وفى العالم العربى كله ، ونحن نعيش على مشارف القرن الحادى والعشرين إلى الإبداع والى تربية من أجل الإبداع ، فى إطار مشروع نهضوى يعبر بنا هوة التخلف ، ويطلق طاقاتنا الإبداعية فى الفن والأخلاق والعلوم والتكنولوجيا ، ويمكننا من أسباب التقدم والنهضة.

ومن هنا كان اهتمامنا فى هذه الدراسة بالإبداع لتحديد معناه ودراسة مكوناته وشروطه الاجتماعية والتربوية.

مسلمات الدراسة :

ثمة مسلمتان هامتان :

أولا : نسلم من البداية أن الإبداع لا يأتى من عدم. إنه فعل يتم خلال سلسلة معقدة من الاختيارات والتفاعلات بين الانسان بكل طاقاته السيكلوجية الفعلية ومعطيات ثقافته المعاشة فى واقع اجتماعى معين. إنه بالأحرى تفاعل جدلى بين الانسان وواقعه الاجتماعى والثقافى. وقد تعرضت الدراسات التى حبست الابداع فى ميدان علم النفس وحصرت البحث فيه فى دائرة خصائص الفرد النفسية إلى انتقادات كثيرة على نحوما سنبينه فيما بعد.

ثانيا : وتأسيساً على المسلمة الأولى ، فإن الحديث عن الإبداع دون فهم السياقات والشروط الاجتماعية المولدة له هو حديث واهم ومضيعة للوقت. لذلك يجب أن تنبع تحليلاتنا لمعنى الإبداع ومكوناته ومعنى التربية التى تتجه إلى تنمية الإبداع من رؤى وتحليلات فلسفية/اجتماعية قادرة على كشف أبعاد الشروط البنيوية الاجتماعية والثقافية الميسرة لعملية الإبداع فى واقعنا التربوى داخل مدارسنا.

تحديد مشكلة الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية - فى ضوء ما سبق - الى تقديم رؤية فلسفية / اجتماعية لتحديد معنى الإبداع ، والتعرف على طبيعته الاجتماعية وديناميا ته ، ومكوناته ، وشروط السياق الاجتماعى الذى ينمو الإبداع من خلاله وتحديد المفاهيم المرتبطة بالإبداع مثل المواجهة والمشكلة والتفكير الناقد والمعرفة ، وكذلك تحديد علاقة هذه المفاهيم بمفهوم الابداع نفسه . كما تهدف الدراسة أيضا إلى إلقاء الضوء على الشروط التى يجب أن تتوافر فى مدارسنا من أجل خلق بيئة تربوية مولدة للإبداع.

وفى ضوء ما سبق ، يمكن تحديد مشكلة الدراسة فى الأسئلة الخمس الآتية :

١ - ما الإبداع ؟

٢ - وبأى معنى اجتماعى يجب أن نفهمه؟

٣ - وما الشروط الاجتماعية المحددة له ؟

٤ - ما المكونات الأساسية التى يقوم عليها الإبداع.

(المواجهة - المشكلة العميقة - التفكير الناقد - المعرفة).

٥ - كيف يمكن تنمية الإبداع فى مدارسنا ؟

منهج وخطة الدراسة :

للإجابة عن الأسئلة السابقة ، نعتمد على التحليل الفلسفى الاجتماعى الناقد للكتابات العربية والأجنبية التى تناولت الموضوع ، فى ضوء المسلمتين السابقتين. وسنركز إهتمامنا على التعامل مع الإبداع كفعل ، وذلك بهدف تجنب النظرة التجريبية التى قد تحصر الإبداع فى الذات أو قد تحصرها فى الموضوع. كما أننا لن نغفل الخصائص النفسية للفرد المبدع. وأن تسليمنا من البداية بأن الإبداع تفاعل إنما يوجه الدراسة إلى محاولة رؤية كلية الموقف وتجنب التجزيئية قدر الإمكان.

وبناء على ذلك ، تأتى هذه الدراسة فى خمسة أجزاء رئيسية - بعد التقديم - كما يلى:-

أولا : مفهوم الإبداع:

١- مستويات للإبداع.

٢- نقد الرؤية السيكلوجية للإبداع.

٣- الإبداع فعل مجاوز.

ثانيا: السياق الاجتماعى فى مدارسنا: تدريب على التذكر.

ثالثا: مكونات فعل الإبداع.

١- المواجهة.

٢- المشكلة العميقة.

٣- التفكير الناقد :

أ - الشك التأملى .

ب - مهارة إثارة التساؤلات.

٤ - المعرفة.

رابعا : من سياق تدريب الذاكرة إلى سياق الإبداع.

خامسا: الخاتمة.

اولا مفهوم الإبداع

الإبداع خاصية إنسانية وكل الأطفال يولدون مبدعين. ويكفى أن ننظر إلى الأطفال لنراهم كيف يتصرفون وفق قواعد لم يعرفوها من قبل ، ويتوصلون بأنفسهم إلى معارف كثيرة. نراهم قبل المدرسة يتساءلون .. لماذا ؟ وكيف ؟ ... ولايكفون عن التساؤل ولايتوقفون عن الحركة. معنى ذلك أن الابداع ليس شيئا خاصا يعزى إلى العظماء وحدهم أمثال بيكاسو أو اينشتين.

١- مستـويان من الإبـداع:

يفرق اريتى بين مستـويين من الإبداع . ويطلق على الأول ، الابداع العظيم مثل إبداع شكسبير وغيره من العظماء. وهو الإبداع الذى يحقق الانجاز الكبير للانسانية والتقدم الاجتماعى[١]. أما المستوى الثانى من الابداع فيطلق عليه اريتى «الابداع العادى» . وهو ابداع أى تلميذ (أو أى إنسان عادى) يبتعد قليلا عن الطرائق المعتادة ويحاول تغيير أو تحسين ما هو قائم[٢]. وهذا الابداع العادى مهم جداً للفرد من حيث أنه يحقق الرضا ويزيل مشاعر الاحباط ويمد الفرد باتجاهات ايجابية عن ذاته وعن آرائه. بيد أن هذا النوع من الابداع - رغم كونه خاصية انسانية - غير متاح لكثير من الناس، «أعنى هؤلاء الذين تجمدوا فيما هو قائم ولم يسمحوا لذواتهم بالخروج أو الامتداد أو النمو»[٣].

ويقوم روللوماى بنفس التفرقة بين مستويين من الابداع. فيفرق بين الإبداع والموهبة. فالإبداع من وجهة نظره يقوم على الإعداد والتدريب والمواجهة والإلتزام. أما الموهبة فيبين أنها قد تكون حالة كارزمية - ليس لها علاقة بالتدريب أو الابداع[٤]. ويقول أننا قد نرى حالات على درجة كبيرة من الناحية الابداعية - تقوم على الاجتهاد والمعاناة والمواجهة - ونصيب ضئيل من الموهبة . وفى أحيان أخرى ، ترى حالات تكون فيها أمام موهبة وابداع مبتور. ويقول عن بيكاسو مثلاً أنه حالة امتزجت فيها الموهبة وفعل الابداع القائم على المواجهة. بينما يقول عن الروائى الأمريكى : توماس وولف" بأنه كان ابداعاً بلا موهبة، فقد كان على درجة كبيرة من الابداع لأنه يلقى بنفسه كلية ويتحد كبير فى مادته .. فكان عظيماً لشدة مواجهته واجتهاده[٥].

وتساعدنا هذه التفرقة بين هذين المستويين من الإبداع سواء عند أريتى أو

رولوماى بأن نحدد مستوى الإبداع الذى نقصده فى هذه الدراسة. فما نهتم به فى هذه الدراسة هو ذلك الإبداع الذى يوجد فى كل أنسان ولايعزى الى موهبة ذاتية أو هو ذلك الإبداع العادى عن اريتىّ ... والإبداع القائم على المواجهة والتدريب والالتزام عند رولوماى .. أى ذلك الابداع الذى يوجد فى كل انسان ولايعزى إلى موهبة ذاتية او وراثة .. ذلك الابداع الذى يقول عنه ماتوسيك Mattusek «انه وظيفة الأنا فى كل إنسان»[٦]. وهو الابداع الذى نبحث عن معناه وطبيعته وابعاده وشروطه الاجتماعية وكيفية تنميته بين أبنائنا فى مدارس التعليم العام.

فما هو تعريفنا لهذا الابداع - العادى - الذى نهتم به؟

٢ - نقد الرؤية السيكلوجية للإبداع:

سادت أفكار "جيلفورد" و "تورانس" كتابات علم النفس وهيمنت أفكارهما على معظم - إن لم يكن جميع - الأعمال والأبحاث التى إنشغلت تجريبيا و/ أو امبريقيا بدراسة الابداع فى مصر والعالم العربى[٧].

وقد قدم "جيلفورد"[٨] تعريفاً إجرائياً للابداع، واستطاع وضع القواعد المنهجية التى تستند على التحليل العاملى ودرس بها العمليات المعقدة عند الانسان . وانتهى الى تحديد نوعين من التفكير: وقد أطلق على النوع الأول Convergent أى نوع التفكير التقاربى أو الاجتماعى، ويعمل على توجيه النشاط الفكرى نحو حل واحد صحيح ومتوقع. أما النوع الثانى من التفكير فأطلق عليه Divergent أى التفكير التباعدى، ويرتبط هذا النوع اكثر بالقدرات الابداعية ويتجلى فى توفير عدد هائل من الأفكار التى تؤدى إلى حلول متعددة للمشكلة الواحدة. وباستخدام التحليل العاملى استطاع جيلفورد تحديد عدد كبير من القدرات التى ترتبط بمسار هذا النوع من التفكير التباعدى أو الابتكارى.

أما "تورانس"[٩]. فقد استطاع ان يحدد القدرات الأكثر ارتباطاً من غيرها بنوع التفكير التباعدى او الإبداعى Divergent. وهى اربع قدرات جسدها إجرائيا فى اختباراته للتفكير الابداعى كمايلى :

- **الطلاقة** Fluency : وتعنى اجرائيا اكبر عدد او كمية من الأفكار التى لم يتم التعبير عنها فى مدة زمنية معينة استناداً الى مثير معين.
- **المرونة** Flexibility : وتدل على تنوع الأفكار المنجزة غير المكررة فى الاستجابة الى مثير معين.

- **الأصالة** Originality: وتتضمن قدرة اعطاء فكرة جديدة غير عادية وخارجة عن نطاق المألوف او مخالفة لما هو شائع.
- **التفاصيل** Elaboration : وتعنى القدرة على اضافة الجزئيات لفكرة ما او مخطط ما.

وقد تكون هذه التعريفات السابقة التى هيمنت على مجال دراسة الابداع مفيدة فى مجال البحث الامبريقى حيث توفر سبل التحديدات الاجرائية التى يمكن من خلالها اخضاع ظاهرة "الابداع" للملاحظة والقياس والتجريب (١٠). إلا أننا نرى من البداية أن الابداع ليس ببساطة مجرد طلاقة أو مرونة او اصالة أو حتى تفكير مخالف .. إنه أكثر من ذلك بكثير.

فإذا أخذنا الطلاقة وهى غالبا ما يقصد بها القدرة على التعبير عن أفكار كثيرة من الناحية الكمية فى مدة زمنية معينة بالنسبة لمثير معين . فإننا قد لا نجدها ملائمة أو كافية لتعريف الإبداع. ذلك أن تدفق الأفكار فى حياة الفرد لا يستمر - أو قد لا يستمر بتلقائية طيلة حياته (١١). فتفاعل الانسان فى السياق الاجتماعى - بما فى ذلك التعليم بأغراضه وأهدافه المحددة - يزيل ما يثبت أنه غير نافع من الأفكار(١٢). وقد تكونت أفكار كثيرة بمعيار كمى لكنها فى نفس الوقت قليلة الأهمية من حيث نفعها بمعيار كيفى(١٣). ونفس الشىء اذا أخذنا " الأصالة" فى تتابع الأحداث الفعلية ، سنجدها ليست كافية للحكم على الناتج بأنه إبداع ، فليس كل جديدإبداع(١٤).كما أنه لا ينبغى أن نطابق بين الأصالة والتفكير التباعدى والإبداع. فقد يوجد التفكير التباعدى بدون أصالة كما يحدث كثيراً أثناء التعليم. كما أننا قد نجد فى الحلم أصالة ومرونة ، وقد نجد فيه - فى كل مرة - احداث وروابط جديدة أو مع ذلك فالحلم ليس ابداعاً. ففى الحلم نحن نفقد السيطرة علياً افعالنا. ولذلك - مهما قيل عن أحداث كان فيها الحلم مبدعاً - فإن الحلم ليس إبداعاً بحال من الأحوال. فالأحلام فى أحسن الأحوال خبرات غير منتجة ولا يمكن إعادة أنتاجها فى الواقع(١٥).

واختزال الإبداع إلى مثل هذه المفاهيم الإجرائية البسيطة لم يساعد على تسهيل عمليات القياس والتجريب كما زعم أصحاب هذه المفاهيم وقد وجهت إلى هذه المفاهيم كثير من الانتقادات التى أوضحت غموض أو تناقض معايير القياس والتقويم التى

تقوم على هذه المفاهيم كما أوضحت أن هذه المفاهيم تتعرض لقياس أشياء كيفية (مثل الطلاقة) بأشياء كمية (مثل عدد أو كم الاستجابات) ، كما تتعرض لتصنيف بعض عناوين قصص يصفها الأطفال إلى مبدع وغير مبدع على أسس تفتقد إلى معيار واضح فى التصنيف(١٦)... إلى غير ذلك من انتقادات تقع تفاصيلها خارج نطاق هذه الدراسة.

كما أن سيطرة هذه المفاهيم الاجرائية المجردة على كثير من الباحثين كان عاملاً معوقاً فى تنمية البحث العلمى الجاد فى مجال الإبداع، حيث شدت اهتمام الباحثين إلى دراسة أو قياس أشياء غير ذات جدوى أو ذات أهمية ضئيلة فى الحياة تحت دعوى الإبداع ، و أبعدتهم عن دراسة الإبداع كظاهرة دينامية يتفاعل فيها الانسان مع الوجود فى سياق واقعه الحى. وكان من نتيجة ذلك أيضا أن اهتم أمثال هؤلاء الباحثين والمربين بتصميم برامج لتدريب التلاميذ على ممارسة الأصالة والمرونة والطلاقة من خلال القيام بأعمال عامة مجردة مثل "إستعمال صندوق فى استخدامات متعددة غير مسبوقة.. أو تقديم إجابات مجردة متعددة لسؤال واحد .. أو استعمال شكل "دائرة" فى إستعمالات متعددة فى زمن محدد.. وهكذا تم إستخدام برامج وتطبيق مقاييس كلها ترتبط بمفاهيم مجردة عامة بلا موضوع محدد. وتناسى أصحاب هذه البرامج ومثل هذه المقاييس أن الإبداع فعل وتفكير، وكل تفكير إنما هو تفكير فى موضوع ما ، أو بالأحرى مواجهة لموضوع أو مشكلة محددة. وكل موضوع أو مشكلة إنما يقع فى مجال معرفى محدد .. أو عدة مجالات معرفية محددة. لذلك ينتقد " ديفيد باكان" أمثال هؤلاء الباحثين الذين فصلوا مفاهيم الإبداع عن سياقاتها الحقيقية وجردوها من واقعها الاجتماعى المحدد. وقد شبههم "باكان" بالأطفال الذين يلعبون لعبة رعاة البقر، فهم غالبا يقلدونهم فى كل شىء إلا فى عملهم الواقعى الهام وهو رعاية البقر.(١٧)

وأخيراً فإن دراسة الإبداع من خلال مفاهيم مجردة، وإعتباره مجرد ظاهرة نفسية ، من شأنه أن يبعدنا عن فهم السياق الإجتماعى / الثقافى الذى يتم الإبداع فيه ومن خلاله. فالإبداع ليس مجرد ظاهرة نفسية، إنه بالأحرى ، كما بينا من قبل فعل انسانى يتم فى إطار إجتماعى محدد ، وفى مواجهة وقائع محددة، فيضيف إليها او يغيرها. ويظل تقييم فعل الإضافة أو التغير هنا بمعايير السياق الاجتماعى نفسه التى تحدد ما هو إبداع وماهو ليس كذلك. وإغفال السياق الاجتماعى - أى الوسط الذى

يتم فيه فعل الإبداع - تبسيط مخل للظاهرة.

وكما لا ينبغى أن نحصر الإبداع فى عمليات نفسية مجردة بسيطة - كما بينا عند جيلفورد وتورانس - فإنه لا ينبغى أيضاً أن نستكشف عملية الإبداع بوصفها نتاجا للمرض كما يذهب إلى ذلك بعض علماء ودارسى التحليل النفسى[١٨]. إن الإبداع بالأحرى هو فعل مجاوز واذا قبلنا ذلك فلا بد أن نقبل ايضاً أن فعل المجاوزة هنا إنما يمثل عملية تتم فى أعلى درجة من درجات الصحة العاطفية ، ويعبر عن أناس أسوياء يحققون أنفسهم فى الواقع.[١٩]

٣ - الابداع فعل مجاوز:

- مامعنى المجاوزة؟

نحاول فيما يلى عرض آراء لالند - من منظور الفلسفة التحليلية لتوضيح خصائص فعل الإبداع فى مجالات ثلاثة هى الاخلاق والفن والعلم [٢٠]لعل ذلك يساعدنا فى النهاية على توضيح ما نقصده بفعل المجاوزة وعلى صياغة تعريف للإبداع كفعل مجاوز.

أ - يبين "لالند" أن فعل الإبداع يتضح فى مجال الأخلاق إذا عرفنا أن للمجتمع نسق من الأخلاق او مجموعة من الإلتزامات (الواجبات) التى تحافظ على المجتمع وعلى بقائه. وهو ما يسميه برجسون بالأخلاق المغلقة. ولكن نجد أفعالا تخرق هذا النسق المغلق وتتجاوزه: مثل الأب الذى يتحمل الغربة من أجل أسرته.. والأم التى تضحى من أجل أبنائها.. والقائد الشجاع الذى يضحى بنفسه فداءً لجنوده ووطنه. إن هذه النماذج تتجاوز القاعدة الخلقية بيد أنها تختلف اختلافاً بيناً عن الانتهازية والدعاية السياسية. وهى تمثل أخلاق الإبداع فى مقابل أخلاق الإنغلاق. والإبداع الخلقى هنا هو تجاوز لقواعد الأخلاق لكن على أرض الاخلاق ذاتها. وهو ما يجعله على النقيض مع اللا أخلاق والإنتهازية - وليس مع الأخلاق[٢١]

ب - أما فى مجال الفن ، فيبين لالند أن فعل الإبداع يتضح فى مجاوزة ما هو مألوف من قواعد. فلاشك أن لكل فن قواعده وفنياته. وتكسر هذه القواعد عن طريقين: أولاً، عن طريق الجهل أو العجز كما فى أخطاء الرسم أو كسر القوافى تحت دعوى الشعر الحر. وثانيا ، عن طريق الإبداع حينما نجد من بين من أجادوا

القافية من إبداع الشعر الحر وصنع وزنا وايقاعاً موسيقياً يختلف عن إيقاع النثر والشعر المقفى معاً. والإبداع فى الفن بهذا المعنى هو مجاوز ومختلف عن القاعدة المعروفة فى الفن المعتاد.. ولكنه اشد اختلافا عن القبيح والمبتذل، تماماً كما تختلف التضحية عن الواجب وتختلف عن الجريمة على السواء.(٢١)

جـ - وفعل الإبداع فى مجال العلم (والمعرفة) يتضح فى تجاوز القواعد المنطقية فى مناهج البحث .. لكنه فى نفس الوقت مختلف جداً عمن يحرفون القواعد فى المستوى الأدنى. والمبدع ثائر لأنه يخرج عن رأى شائع تقبله جماعة كبيرة او صغيرة من العلماء . لكنه يخرج عليه ليحقق إجماعاً أوسع منه فى المستقبل. والقواعد اساس الإبداع والمخترع لاغنى له عن معرفتها، لكن دون أن يقدمها ، وفى نفس الوقت لايجب أن يهزها إلا عن روية ومعرفة (٢٣).

فى الميادين الثلاثة السابقة أوضح لنا لالند أنه لاتجاوز للقواعد إلا على أرض القواعد نفسها. فالحياة الخلقية هى التى تعدنا للتضحية. كما يتيح لنا الفن أن نعرف ونتعرف على عناصر جديدة فى مجال الفن نفسه .. تماماً كما تتيح لنا المعرفة استبصارات جديدة للمعرفة. وفى اطار هذه الفهم يأتى تعريفه للإبداع بأنه " شىء خارج عن القاعدة أو خارق للعادة فى الفن والأخلاق والمعرفة، لكنه فى نفس الوقت على أرضية قواعد المجال نفسه"(٢٤)

ووفقا لوجهة نظر لالند السابقة ، ينبغى أن نرى الإبداع فى التعامل مع الواقع نفسه فى عمل العالم ، كما نراه فى عمل الفنان ، كما نراه عند المفكر مثلما نراه عند الباحث أو ناقد الجماليات ، كما لاينبغى أن نقيد مداه ونستبعد منه قادة التقنية الحديثة، او نستبعد علاقة الأم السوية بطفلها، والمدرس المخلص لتلاميذه، ويتفق مع وجهة النظر هذه روللوماى حيث يرى " أن الإبداع أساساً هو عملية صنع making تتجاوز القاعدة المألوفة.. ومن ثم أضافة شىء ما جديد إلى الوجود.(٢٥)

ويأتى فى نفس اتجاه لالند وروللوماى تعريف "لوينفيلد" للإبداع بأنه " مساهمة جديدة من الفرد فى المجتمع الذى يعيشه لإشباع حاجاته(٢٦).وكذلك تعريف مراد وهبة الذى يؤكد " أن الإبداع هو القدرة على تكوين علاقات جديدة تحدث تغييراً فى الواقع. وهذه العلاقات الجديدة ليس فى الامكان تكوينها من غير عقل ناقد لعلاقات قائمة"(٢٧).

إن وجهة نظر لالند وكذلك التعريفات السابقة لكل من روللوماى ولوينفيلد ومراد وهبة تساعد على ربط الإبداع بالجدة والإنتاج فى واقع سياق إجتماعى محدد . وعلاقة الفرد بهذا الواقع هى علاقة تفاعل تحتاج الى جرأة وثورة كما يقول لالند ، وإلى شجاعة ومواجهة كما يقول روللوماى . وإلى الشعور بالحاجة الاجتماعية والوعى بها كما يقول لونيفيلد ، وإلى نقد وتجاوز كما يقول مراد وهبة ، إلى فهم وتأويل ومعرفة للموضوع محل المواجهة فى سياق اجتماعى لمحددات ثقافية معينة.

وفى نهاية هذا الجزء من الدراسة، لجمل القول . أن الإبداع فعل مجاوز يقوم على عدة ركائز أساسية: (أولها) المواجهة الواعية مع (ثانيا) مشكلة عميقة يتم التوقف عندها وتحديدها طبقاً لبنية معرفية متخصصة وهى الركيزة الثالثة . أما رابعها فهى التفكير الناقد المستند على المعرفة وشجاعة المواجهة لحل المشكلة ، موضوع المواجهة ... ولا تغيب عنا بالطبع تلك الخصائص الهامة التى ينبغى أن تتوفر فى شخصية المبدع كركيزة لفعل الإبداع.

لكن هذه الركائز جميعها انما تقوم فى سياق إجتماعى ثقافى وقبل أن نفهم هذه الركائز لابد أن نسأل عن السياق الإجتماعى فى نظامنا التعليمى وهل تتوفر فيه هذه الركائز . لننتقل بعد ذلك إلى شرح وتحليل لمعنى هذه الركائز حتى نتمكن من خلق ثقافة الإبداع فى مدارسنا.

ثانيا: السياق الاجتماعى فى مدارسنا: تدريب على التذكر

السياق الاجتماعى الذى يتم من خلال التعليم فى مدارسنا هو سياق الإبداع وليس الإبداع. ومن أهم خصائصه الحفظ والنقل والتلقين. وهى خصائص قاهرة مناهضة للإبداع. تقنع التلميذ قهراً أن يحفظ ويحافظ على ما يتلقاه فى العملية التعليمية ، وكأن ما يتلقاه حقائق مقدسة يأخذها كما هى دون تفكير، فيصبح التعليم بذلك فى أحسن أحواله مجرد تدريب على التذكر وللذاكرة.

ونحن بالطبع لسنا ضد الحفظ بذاته. فقد يكون الحفظ ضرورة حينما تتطلب عملية التفكير من المفكر إستحضار بعض خبراته الماضية أو بعض المعلومات أو الأسانيد اللازمة ، أو استدعاء بعض الإجراءات. لكن ما نرفضه هو أن تتحول العملية

التعليمية أو بالأحرى تختزل كلها إلى مجرد عمليات حفظ وتلقين ونقل. كما نرفض أن يكون توظيف الذاكرة نحو الماضى هو الهدف من عملية التذكر، لأن ذلك يستبعد التجديد فى المستقبل. والتعليم الذى يقوم على مجرد الحفظ والتلقين إنما يهدم أساس وجوده وهدفه الأساسى وهو إنتاج المعرفة. فالتعليم الذى يقوم على الحفظ والتلقين هو تعليم يقوم على نقل المعلومات ولا وجود للمعرفة فيها. فالمعلومة تختلف عن المعرفة. فيؤكد مراد وهبة أن المعلومة هى مجرد وصف لواقعة Fact وتحتاج إلى تذكر ، أما المعرفة فهى إستعمال للمعلومة وتحتاج الى عمليات أخرى أكثر من التذكر مثل التفسير والنقد والتأويل.(٢٨)

إن الحفظ والتلقين آليات تقهر إمكانات التلميذ ، وتقهر حريته، وتقهر حقه فى التساؤل ، وتقهر وقته وانشطته الإبداعية. وسياق الحفظ والتلقين يحول التلميذ إلى كائن متلق يعبد الكلمة المسطورة بأحرف الطباعة السوداء. وحشو الذهن بالمعلومات الراكدة التى لا تناقش تقتل القدرة على التعقل الواعى وتنمى التذكر دون الخلق والإبداع(٢٩).

وفى إطار هذا السياق تأتى الامتحانات لتدعم آليات الحفظ والتلقين والنقل ، فلا تقيس إلا التذكر ، أى ما تم إيداعه فى الذهن من معلومات. كما تأتى الدروس الخصوصية على أمل زيادة سعة الإيداع فى ذهن التلميذ مما يتلقاه من معلومات استعداداً للامتحانات. كما تأتى كتب الملخصات والتبسيطات المخلة لتدعم بدورها السياق الاجتماعى القاهر لأى ابداع لدى التلميذ " الذى لم يعد أمامه من دور فى التعليم والعلم سوى الطاعة والامتثال والاستقبال واستيعاب ما ينقل إليه"(٣٠).

أن هذا النوع من التعليم هو نفسه التعليم الذى وصفه باولوفريرى بالتعليم البنكى الذى يقدم للمقهورين فى معظم بلدان العالم الثالث ... فيقول عنه:

> « إنه (أى هذا التعليم) ضرب من الإيداع تحول الطلاب فيه إلى بنوك . يقوم الاساتذة فيه بدور المودعين ، فلم يعد الأستاذ وسيلة من وسائل المعرفة والإتصال، بل أصبح مصدر بيانات ومودع معلومات ، ينتظره الطلاب فى صبر ليستذكروا ما يقوله ثم يعيدونه . ذلك هو المفهوم البنكى للتعليم الذى يحدد فيه دور الطالب كمستقبل للمعلومات يملأ بها رأسه

ويخزنها بدون وعى. ولاشك أن هناك من ينجح بهذه الوسيلة فى أن يصبح جامعاً للمعلومات أو كتالوجاً لها ، ولكن تبقى الحقيقة العارية وهى أن الذى خزن بالفعل ليست هى المعلومات وإنما هو عقل الإنسان الذى حرم بهذا الأسلوب غير الموفق فى التعليم من فرصة الإبداع والتطوير»(٣١)

ويكتمل هذا السياق الاجتماعى القاهر بنية بيروقراطية للمدرسة مغرقة فى الضبط الشكلى تارة ومفرطة فى الضبط تارة أخرى حسب شبكة المصالح الشخصية العقيمة والبعيدة عن العملية التعليمية ومقتضياتها. وقد بينت احدى الدراسات الميدانية أن هذه البنية البيروقراطية إنما تؤدى إلى اغتراب التلاميذ وانتاج الشخصيات المسايرة.(٣٢)

والمدرس فى هذا السياق هو أيضاً آلية من آليات القهر ، لكنه فى نفس الوقت هو مقهور. يقهره السياق نفسه والبنية البيروقراطية الاستبدادية. يقهره المنهج الدراسى المفروض عليه من أعلى ولم يشارك فى وضعه أو اختياره ولايعنى بالنسبة له أى شىء.. ومطلوب منه أن يحفظه ثم يعيده وينقله إلى التلاميذ. وكما تمارس عمليات الامتحانات ضبطاً قاهراً على التلاميذ لتدعيم عمليات الحفظ والتذكر فإنها تمارس كذلك ضبطا قاهرا على المدرس لتدعيم عمليات النقل والتلقين من قبل المدرس .. لتعاقب المدرس والتلميذ معاً على كل خروج عن النص وعن القاعدة... فتسود النقلية وتقتل الإبداعية.

ثالثا: مكونات فعل الإبداع

إتفقنا من قبل على أن الإبداع فعل وتفاعل جاد فى سياق اجتماعى محدد.. فعل مجاوز لمحددات ثقافية واجتماعية قائمة. فالعمليات الإبداعية تتجاوز الوسط او القواعد المعتادة فى الثقافة. وفى الإبداع يستحضر الفرد جماع خبرته الانسانية المتعاظمة فى اصرار ومواجهة ونقد وفهم وتأويل ومعرفة للموضوع أو المشكلة محل الاهتمام.

وبمناقشة هذا التعريف توصلنا إلى مجموعة من المكونات أو الركائز التى يقوم عليها فعل الإبداع وهى:

- المواجهة.

- المشكلة عميقة .
- التفكير ناقد .
- المعرفة متخصصة فى مجال معين.

إن تناولنا لهذه المكونات أو الركائز الأربعة لايغفل بالطبع الخصائص النفسية للشخص المبدع. لكننا سنتناول هذه الخصائص عند الحديث عن كل مكون فيها. ويرجع السبب فى ذلك إلى الرؤية المنهجية التى نعالج بها الإبداع. فرؤيتنا من البداية تنصب على الإبداع كفعل مجاوز. والتسليم بذلك يجعلنا نصب اهتمامنا على تحليل مكونات العقل وكلية الموقف بما فى ذلك تفاعل الذات بكل خصائصها مع الموضوع بكل خصائصه. وذلك يجنبنا تجزئة الرؤية إلى ذات منفصلة عن موضوعها. مرة أخرى نؤكد أولا أن اهتماما بهذه المكونات هى اهتمام بالخصائص النفسية لكن فى تفاعلها مع الموضوع. ونؤكد ثانيا أن تناولنا لكل مكون يجعلنا نهتم بالسياق الاجتماعى والشروط التربوية التى يجب أن نوفرها فى مدارسنا لتوليد هذه المكونات ومايرتبط به من خصائص نفسية فى الذات لدى المتعلم.

وفيما يلى نتناول بالشرح والتحليل هذه المكونات الأربعة حتى نتمكن من تحديد وخلق سياق جديد من ثقافة الإبداع بدلاً من سياق القهر والايداع.

١ - المواجهة :

نقصد بالمواجهة التفاعل مع الواقع القائم على الإصرار والرغبة فى التغيير والتفاعل هنا هو تفاعل القوى الذاتية الواعية للفرد مع الواقع الذى يواجهه. ويرفض هذا الواقع يتولد الإبداع كمركب لجدل الذات والموضوع. ويقول رولوماى . فى المواجهة يرتفع الوعى إلى أعلى درجاته. فالمبدع يواجه ما هو قائم ويستغرق فى عملية المواجهة وينغمس فيها ،ينشأ لديه نوع من الالتزام نحو تغيير هذا الذى يرفضه أو لا يرضى عنه أو يشعر بنقصه. لذلك لا يتم الإبداع الا فى تلك المناطق التى اشتغل فيها الرأى بوعى وإجتهاد وتكريس وقصدية جادة :

> « وفى خبرة الإبداع نحن لا نستطيع أن نقصد الوعى أو ننوى أن نكون مبدعين. بيد أننا نستطيع تسليم أنفسناللمواجهة. وفى المواجهة تنشط الجوانب الأعمق فى الوعى الى الدرجة التى يكون فيها الشخص ملتزما تماماً بالمواجهة». (٣٣)

وبينما ترتبط المواجهة عند روللوماى بالارادة ، فإنها ترتبط عند لوينفيلد بالحاجة، حيث يعتقد أن كلإبداع هو إشباع لحاجة لدى الفرد أو الجماعة(٣٤). كما يؤكد ستورير على المواجهة فى عملية الإبداع من خلال مفهوم الدافعية المؤثرة.(٣٥) ويوافق على هذا المفهوم كروبلى ، ويوضح أن ربط الإبداع بالدافعية المؤثرة يجعلنا نربط الإبداع بعدة أبعاد : مثل الاتصال الذى من خلاله يحدد المجتمع ما هو إبداع وما هو ليس كذلك ، والجدة أى إنتاج الجديد ، والأخلاق التى تجعلنا نستهجن الجريمة والشر والمبتذل وما هو غير أخلاقى(٣٦). ويسير فى نفس الاتجاه بارون حيث يؤكد أن الإبداع انشغال بالهمة واستثمار كل الطاقات الذهنية والجسدية ومقاومة القهر ورفض الاذعان(٣٧). وكذلك يؤكد بريجس أيضا على الإصرار وإرادة تحمل المصاعب والتسامح والتعامل مع الغموض(٣٨).

الإبداع إذن مواجهة ترتبط بالإرادة والالتزام والحاجة إلى التغيير والدافعية المؤثرة. معنى ذلك أن الإبداع ليس مجرد خيال أو تفكير خيالى ، وليس مجرد هوايات وألعاب فارغة المضمون. لذلك يجب أن نؤكد أن الإبداع تفكير مضنى وعمل شاق وهذا هو الشرط المسبق لأى إبداع أو حتى أى تفكير جاد. إنه يتطلب الدقة والكفاح الطويل والإرادة ، والمخاطرة وتحمل المصاعب التى قد تواجه الفرد نتيجة الاتيان بالجديد أو إحداث التغير من القوى المحافظة ويقول مارزانو أن الهدف المحدد والتفكير المركز - المتجه إلى مشكلة محددة جادة هو قانون الإبداع(٣٩).

والمواجهة تتطلب الثقة بالمعيار الذاتى لتقويم العمل. فالمبدعون إنما يقيمون أعمالهم ليس على أساس المعايير الظاهرة أو المعروفة أو المشاعة بين ذويهم بل على أساس معايير داخلية يصنعونها فى رؤيتهم الإبداعية للأشياء. فالمبدع دائما مثابر يعمل " بوعى" بعيداً عن ، أو منشقا على، المعايير المألوفة داخل الشكل. وترتبط الوجهة الداخلية للتقييم مع وجهة الدافعية. فالدافعية المؤثرة التى سبق الإشارة إليها عند عديد من علماء هذا المجال هى دافعية داخلية. فكما أن المعايير داخلية فإن الدافعية داخلية كذلك. ومن هنا ننصح المربين تشجيع التلاميذ أن ينجحوا وفقاً للمهمة .. وتشجيع عادة العمل لانجاز ما يهتم به التلميذ وتنمية الثقة بالذات .. وتلك كلها عوامل تؤدى إلى المواجهة ومن ثم تكثيف فرص الإبداع.

وفهمنا للمواجهة كركيزة للابداع وما يرتبط بها من إرادة تحمل المصاعب والمثابرة والدافعية المؤثرة ورفض المسايرة ومقاومة القهر والإذعان والتفاعل الناقد مع

الواقع يجعلنا نقر مع رولومای أن الإبداع إذن ليس هو المستوى السطحى لعملية التعقل المتموضعة Objectfied ولكنه مواجهة مع العالم على مستوى يلغى القسمة إلى ذات وموضوع[٤٠]. الإبداع إذن هو مواجهة الانسان الواعى بشدة مع عالمه.

والإبداع عند رولومای فى التحليل الأخير، نوع من البصيرة ، تبزغ فى طيات المواجهة. والمواجهة عنده عملية مستمرة مكابدة ومجاهدة يتخللها لحظات عمل شاق كما يتخللها نوع من الإسترخاء. فهى نشاط حيوى ينطوى على توتر. ويوضح أن البصيرة تأتى فى أغلب الأحيان فى لحظة بين العمل والاسترخاء. أى بعد أن يسترخى التوتر الواعى والتناول الواعى. والبصيرة تبزغ لكى تكمل الجشطلت.. أى يتم الإبداع[٤١].

ويوافق كل من "مارزانو" وستين على أهمية الإسترخاء فالإبداع من وجهة نظر "ستين" يتم فى بعض الأحيان بالبعد بعض الوقت عن الانغماس الشديد فى المشكلة لأن ذلك ييسر فكراً حراً طليقاً بعيداً عن ضغوط الموقف[٤٢]. ويعتبر مارزانو حالة الاسترخاء حالة من اعادة التأمل فى الموقف المعاش موضوع المواجهة[٤٣].

وهنا يمكن أن تثار مجموعة من التساؤلات عن فحوى الاسترخاء ومعنى البصيرة ، يمكن إجمالها كما يلى:

- هل الاسترخاء يساعد القوى العاقلة أن تبدو أكثر روية وعمقا؟
- هل الاسترخاء يؤدى إلى نوع من اللاوعى؟
- هل البصيرة نوع من اللاوعى؟
- هل العقل يمكن أن يستمر عمله ونحن فى حالة استرخاء؟

على أى الأحوال هناك خلافات عميقة حول هذه القضايا التى تثيرها الأسئلة السابقة[٤٤]. ولن نخوض فى ذلك لأنها موضوعات تخرج عن نطاق هذه الدراسة وتحتاج إلى دراسات خاصة بها. ولكن حسبنا هنا أن ننبه إلى أن ستيرنبرج ولوبارت وكذلك بيركنز قد رفضوا مقولة اللاوعى ، واعتبروا البصيرة التى تبزغ مع فعل الإبداع كحالة من تطور فعل الإبداع فى المواجهة ، حيث البصيرة يمكن تفسيرها وتتضمن عمل ومعلومات مختارة ومترابطة وفهم هذه العملية يمكننا من تنميتها[٤٥].

والسؤال : كيف ؟

وذلك من خلال تعميم الأنشطة التأملية Mediation فى حجرة الدراسة التى تساعد التلاميذ على الابتعاد عن العناء اليومى للتفكير الناقد وتبعدهم فى نفس الوقت وهذا هام جداً عن الترويح الصاخب.. والتعرض للمثيرات المشتتة للأفكار والأصوات المزعجة. إن التأمل هنا نوع من الترويح الروحى.

وعملية التعليم والتعلم التى تتجه إلى إثارة الوعى ودافعية المواجهة لايمكن أن تختزل إلى مجرد اساليب فنية للتعليم ، ولايمكن أن تكون مجرد كم من المعلومات يختزنها التلميذ أو حقيبة من المهارات تنقل إليه ففى عملية التعليم التى تتجه إلى اثارة الوعى ودافعية المواجهة تتحول حجرة الدراسة إلى مركز فكرى يدعو التلاميذ إلى التفكير حول المادة الدراسية موضوع التعليم وحول المذهب أو الرأى او الفكرة موضوع التعليم.. بل حول عملية التدريس نفسها.. وحول المجتمع.. والمشكلات الاجتماعية والاقتصادية المحيطة(٤٦).

ويوصى "كروبلى" المدرس بأن يعمل دائماً على مساعدة تلاميذه للتفاعل المثابر والتعامل مع الواقع ومواجهته من أجل تغييره. ولذلك نجده يحدد مجموعة من الخصائص يجب تنميتها لدى التلاميذ من أهمها(٤٧).

- الاهتمام بالمهمة والمثابرة.
- حب الاستطلاع والمخاطرة والتعامل مع التناقض والغموض.
- الاستقلال وعدم المسايرة.
- الثقة بالذات والرغبة فى المخاطرة.
- التجريب وإرادة المحاولة مع الصعاب.
- دافعية داخلية للإنجاز والبحث عن تفسيرات بديلة.

كما يوصى هارينجتون وآخرون المدرسين بضرورة تهيئة مناخ ملائم للابداع فى حجرة الدراسة حتى يتمكن التلاميذ من ممارسة المواجهة. وأول ما يوصون به العمل على تخفيض مستوى الضبط داخل حجرة الدراسة - بل وفى مناخ الأسرة - وإشاعة جو من الصداقة والدفىء والتأييد والألفة والطمأنينة والحرية(٤٨). فهذه كلها شروط إجتماعية تشجع على المواجهة وتزيد من تحمل التلاميذ لتبعات رفض المألوف ونقده. أما جو الاستبداد وسيطرة الشائع والمألوف وقوة الهيمنة من شأنها أن تحطم إرادة

المواجهة وشجاعة النقد والإبداع فى أبنائنا وتقضى بذلك على كل فرص تنمية شروط المواجهة والإبداع.

٢ - المشكلة:

المواجهة مواجهة لمشكلة .. والتفكير .. تفكير فى مشكلة محددة.

والسؤال الآن : هل اى مشكلة تصلح أن تكون موضوعاً للتفكير الناقد (الإبداعى):

او بعبارة اخرى: مانوع أو طبيعة المشكلة التى تستثير نمط التفكير الناقد (الإبداعى).

ونحاول فيما يلى تقديم إجابة عن هذا السؤال .

يتفق معظم المهتمين بموضوع التفكير على أن المشكلة الجادة الحقيقية هى المدخل القوى إلى التفكير الجاد. فيقول مارزانو التفكير الجيد هو الذى يتناول مشكلات حقيقية حادة . والتفكير الجيد فى نظره ينطوى على التقييم (أى النقد) وانتاج الجديد (أى الإبداع)(٤٩). فالتلميذ الذى يفكر فى مشكلة التصحر ، أو التصنيع ، أو البطالة ، أو العمالة ، أو الاستغلال ، إنما لابد أن يستند فكره على معلومات ومعارف ولابد أن يوثق هذه المعلومات والمعارف وأن يبرهن على صحتها (تقييم ونقد) ويستمر فى ذلك حتى يخرج ببدائل (إبداع) باختصار ، فالمشكلة الجيدة مثير قوى للتفكير الجيد.

ويفرق ستيرنبرج ولوبارت Strenberg & Lubart بين نوعين من المشكلات. النوع الأول مشكلات محددة البنية من نوع تلك المشكلات التى قد نجدها فى الكتب الدراسية التقليدية - أى مشكلات معروفة الحل وتقدم إلى التلاميذ لاختبارهم فى مدى أو درجة معرفتهم أو بالأحرى تحصيلهم لهذه الحلول ومهارات استخدامها. أما النوع الثانى من المشكلات فهى مشكلات غير محددة البنية وهى مشكلات حقيقية يواجهها التلاميذ فى حياتهم اليومية. واذا كان النوع الأول من المشكلات مفيد فى عملية التدريب واكساب المهارات ، الا أن النوع الثانى من المشكلات فهى وحدها المشكلات التى تثير الدافعية المؤثرة وتولد التفكير الجاد والوعى النقدى الإبداعى(٥٠).

أما مراد وهبة فيفرق بين المشكلة والاشكالية. والمشكلة عنده موقف غامض

حله معروف سلفاً. فيقول إذا تعطلت سيارتك فأنت تذهب إلى متخصص فى إصلاح السيارة التى يصلحها وفقا لقواعد مسبقة يعرفها من قبل جيداً. وهذه المشكلة من وجهة نظر مراد وهبة ليست موضوعاً لأى تفكير ابداعى. انه نوع من البرمجة. أما الاشكالية فموقف ينطوى على تناقض ، واكتشاف التناقض يتطلب التفكير الناقد، ثم إعـادة بناء أو تحـديد الموقف ، ومن ثم الإبداع[٥١]. ولذلك يطالبنا مـراد وهبة بالتركيز على " حل الاشكالية" بدلا من حل المشكلة. ويضرب مثالاً بداروين الذى لم يكتشف مفهوم التطور والانتخاب الطبيعى إلا بعد مجاهدة فى فهم التناقض القائم فى الموقف الذى يواجهه : فكل نوع من الأنواع الحية التى درسها داروين يتكيف مع بيئته. لكن البيئة متغيرة على الدوام ومع ذلك فالأنواع ثابتة. ولم يتوصل إلى تأسيس نسق جديد لحل الاشكالية إلا بعد كشفه للتناقض واستناده إلى تفكير ناقد مكنه من عدم التسليم بما هو قائم ومن ثم مجاوزته. واعتمد داروين فى ذلك على علوم متداخلة واستغرق عمله سنوات كثيرة حتى توصل إلى فكرة الانتخاب الطبيعى.

مما سبق يتبين أن المشكلة التى تستثير التفكير الناقد (الإبداعى) ليست اى مشكلة : انها المشكلة العميقة فى الواقع الحى كما يقول مارزانو ، أو المشكلة غير محددة البنية كما يقول سترنبرج ولوبارت ، أو الاشكالية كما يطلق عليها مراد وهبة وذلك ما يجب أن نأخذه فى الاعتبار داخل حجرة الدراسة. فإذا اردنا ان يفكر تلاميذنا نقدياً وابداعياً فنحن فى حاجة إلى تعريفهم لمشكلات حقيقية فى الواقع المعاش تسمح لهم بممارسة إرادة المواجهة وتثير فيهم التفكير الناقد القائم على الشك التأملى والمعرفة.

٣ - *التفكير الناقد:*

إذا عرفنا الإبداع بأنه فعل مجاوز ، وربطناه بالقدرة على إنتاج روابط فكرية جديدة أو إضافة شىء إلى الوجود فى عملية مواجهة ، فإن التعريف هنا يتضمن التفكير الناقد بالضرورة. فالمواجهة عملية نقدية . واضافة شىء جديد إلى الوجود معناه تقييم ما هو قائم موضوع التفكير فى الوجود أو تغييره أو رفضه . وإذا كان الإبداع فعل مجاوز ، فلا يتم تجاوز لشىء دون تقييمه والوقوف على مشكلاته أو تناقضاته. معنى ذلك « أن أى ابداع - كما يقول ماكبيك - إنما ينطوى على تفكير ناقد بالضرورة»[٥٢]. بل أن « أى فكر جيد منتج - كما يقول مارزانو - إنما ينطوى على النقد والإبداع بالضرورة»[٥٣]. ومن هنا يمكن القول أن الإبداع والتفكير الناقد متكاملان بالضرورة. «ولا إبداع بدون تفكير ناقد»[٥٤]ونذكر بأن الإبداع الذى نقصده هنا هو ما اسميناه من قبل الإبداع العادى).

ويعرف إنس Ennis التفكير الناقد «بأنه التقويم الصحيح لقضية أو إدعاء ما»[٥٥]. ويعرفه ماكبيك McPeck على نحو أكثر إتساعا فيشمل القضايا الفكرية والأنشطة العملية معاً ، فيقول «التفكير الناقد هو العملية التى يتم على أساسها قبول فكرة ما أو عمل ما»[٥٦].أما بارو Barrow فيعرفه بقوله «أنه التفكير الذى يقوم على التعليل الجيد ، والخطوات المترابطة ، الوضوح ، وتمييز المفاهيم سواء فى عملية التخطيط أو المناقشة أو التأويل»[٥٧].

والتفكير الناقد أوسع من التفكير المنطقى ، وإن كان الأخير شرطاً للأول، إلا أنه شرط ضرورى وليس شرطا كافياً. فالتفكير المنطقى تفكير يقوم على اساس مبادئ الفكر التى تتضمن الانتظام والترابط والتفكير الناقد يقوم هو الآخر على مبادىء الفكر إلا أنه فى نفس الوقت تفكير فى موضوع معين ينتمى إلى مجال معرفى له بنيته المحددة ، وبالتالى يستمر معاييره فى الحكم على موضوعه من ذات البنية المعرفية للموضوع نفسه[٥٨].

التفكير المنطقى = مبادىء الفكر

التفكير الناقد = مبادىء الفكر (بنية معرفية متخصصة].

بعبارة أخرى ، فإن ما يشترك فيه التفكير المنطقى مع التفكير الناقد هو أن كلاهما يقومان على مبادىء الفكر المنظمة لعملية التفكير. أما من حيث البنية فيختلفان. اذ أن التفكير الناقد إنما يتطلب علاوة على مبادىء الفكر، بنية معرفية متخصصة فى المجال الذى ينتمى إليه الموضوع محل التفكير

وثمة سؤالان هامان :

١ - وما صلة التفكير الناقد بالتفكير الإبداعى ؟

٢ - وهل كل تفكير ناقد هو تفكير إبداعى أو يؤدى بالضرورة إلى تفكير إبداعى؟

ويفيدنا فى الإجابة عن هذين السؤالين "مابرو" و"ماكبيك" من أصحاب الفلسفة التحليلية. وعندهما أن التفكير .. أى تفكير .. هو تفكير فى موضوع محدد بالضرورة. بعبارة أخرى هو تفكير فى (أو حول) شىء ما . ومن ثم لا يوجد تفكير عام، أو شائع، أو منبت الصلة عن موضوع محدد ، أو مشكلة معينة . كما لا يوجد

تفكير حول لا شيء. والتفكير حول لا شيء معناه لا تفكير . والتفكير حول موضوع غير محدد معناه تفكير غير مفيد إن لم يكن غير قائم.

ويرتب "ماكبيك" على ذلك قوله أن كلمة "ناقد" فى قولنا " تفكير ناقد" هى صفة مضافة . وهى صفة لعملية تفكير فى موضوع محدد ، تصف الفكر فيها بأنه " ناقد"(٥٩). ونفس الشيء فإن كلمة "إبداعى" فى قولنا .. تفكير إبداعى" هى صفة لعملية تفكير فى موضوع محدد ، وتصف الفكر فيها بإنه إبداعى.

معنى ذلك أن بنية التفكير الناقد مشابهة لبنية التفكير الإبداعى. وحينما نقول "ناقد" أو "إبداعى" فلابد أن نسأل عن موضوع النقد أو الإبداع: ناقد ماذا؟ .. أو إبداع ماذا؟

معنى ذلك أيضاً أن كل من التفكير الناقد والتفكير الإبداعى إنما يتنوع بتنوع المجال الذى يتم فيه: الاخلاق ، أو الفن ، أو العلم ، أو التكنولوجيا..الخ.

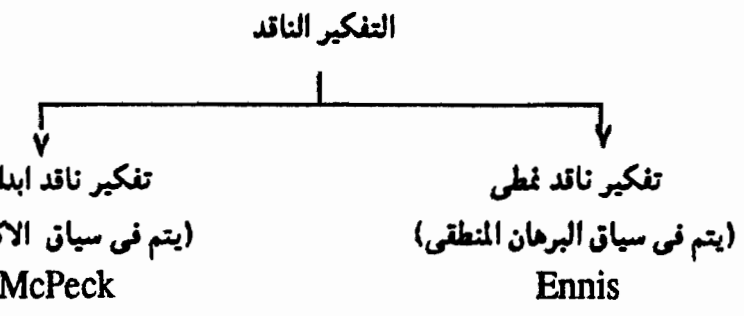
ويظل السؤال : ما الفرق بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعى؟

الجواب: أن التفكير الإبداعى يتضمن الجدة ، فقد يكون متضمناً فى فعل أو نشاط جديد. بينما التفكير الناقد قد لا ينطوى على جدة(٦٠). ولذلك نؤكد أن كل تفكير إبداعى يتضمن التفكير الناقد بالضرورة.

- وهل معنى ذلك أن كل تفكير ناقد قد يؤدى إلى الإبداع بالضرورة؟

الجواب بالنفى. فليس كل تفكير ناقد جزء من تفكير ابداعى بالضرورة .. أو يؤدى إلى تفكير إبداعى .

ثمة نمطان إذن من التفكير الناقد :



النمط الأول : التفكير الناقد النمطي : وهو التفكير الذى يتم فى إطار أو سياق البرهان العادى ، كما هو عند إنس Ennis وهو نوع من التفكير مهم فى تنمية الذكاء وتوفير البناء المنطقى للبراهين المتعلقة بقضايا العلوم الإجتماعية والطبيعية إلى جانب المعرفة المتخصصة فى المجال.

النمط الثانى : التفكير الناقد الإبداعى : هو تفكير يتم فى اطار أو سياق الاكتشاف أو الإبداع كما يراه " ماكبيك" وهو تفكير لايستند فقط إلى مبادىء التفكير المنطقى ، والمعارف المتخصصة ، بل يستند إلى جانب ذلك أيضا إلى " الشك التأملى".

التفكير الناقد الإبداعى = مبادىء الفكر {شك تأملى} [بنية معرفية متخصصة] .

أ - الشك التأملى :

الشك التأملى هو أحد العناصر الأساسية فى التفكير الناقد.

والسؤال الآن : ما موقع الشك التأملى فى بنية التفكير الناقد الإبداعى؟

للإجابة على هذا السؤال نذكر بما سبق أن أشرنا اليه ، وهو أنه بنية التفكير الإبداعى هى نفس بنية التفكير الناقد الإبداعى. وهذا ما يوضحه مارزانو بقوله : إن التفكير الجيد هو إما تفكير قد يقف عند حد التقييم (وهذا هو التفكير الناقد).. أو تفكير قد يستمر فى المجاهدة حتى ينتج جديداً (وهذا هو الإبداع). معنى ذلك أن دائرة الإبداع أوسع وتشمل دائرة التفكير الناقد الذى يتم فى سياق الاكتشاف أو الإبداع. وأن حديثنا عن بنية التفكير الناقد الإبداعى ينطبق بالتواطؤ على خصائص بنية التفكير الإبداعى.

- فما هى بنية التفكير الناقد الإبداعى؟

يبين ماكبيك أن التفكير الناقد (الإبداعى) إنما يتضمن ثلاثة شروط أساسية هى(٦١):

X = مشكلة محددة أو نشاط معين يتطلب جهداً عقليا، ومواجهة.

E = معارف من الحقل الذى تنتمى اليه المشكلة (X).

P = موقف شك أو فعل إزاء المشكلة (X).

ونقول أن التلميذ (أو شخص ما) ينخرط فى التفكير الناقد (الإبداعى) مع المشكلة X اذا كان لديه P , E .

معنى ذلك أنه ليس مجرد أن يحصل التلاميذ على المتطلبات المنطقية للترابط والاتساق الفكرى (المستمد من علم المنطق الصورى أو الرياضى) أن يكون ذلك كافيا لممارسة التفكير الناقد. فالتفكير الناقد إنما يقوم - إلى جانب ذلك - على معارف تفصيلية وخبرة فى المجال المعرفى الأم للمشكلة موضوع التفكير. لذلك متى يحدث التفكير الناقد وكيف ومتى يكون ملائما يتوقف على مدى التخصص نفسه المتصل بالموضوع محل التفكير المشكل. أما مدى توفر المبادىء المنطقية للفكر فهذه مسألة من شأن المنطقى أو المناطقة، وهى لا تمثل إلا الشرط الضرورى لتحقيق الفكرالناقد (الإبداعى). والتفكير الناقد فى التاريخ .. بل والقدرة على إثارة التساؤل فيه إنما يحتاج إلى مهارة ومعارف المشتغل بعلم التاريخ. أما الشرط الثانى فهو الشك التأملى فى موقف المواجهة مع المشكلة الذى ينشأ حينما يستشكل التلميذ (أو الشخص الذى يواجه المشكلة) موضوعاً ما ، ويشعر ازاءه بالغموض ومن ثم يحاول إعادة تحديده وتأويله.

والشك التأملى يعنى تعليق الحكم على قضية ما أو عمل ما. والشك هنا ليس إعلانا عن عدم موافقة ، إنما هو بالأحرى إعلان عن مواجهة المشكلة. وقد يكون الشك مدخلاً إلى قبول هذا الشىء المشكل - موضوع التفكير - قبولا عقلانياً مبرراً، أو قد يكون مدخلاً إلى كشف الزيف . الشك الذى يقصده ماكبيك هنا شك تأملى قائم على التفكير وإعادة التفكير ، ويعتمد على مهارة السؤال. لكن التدريب على اثارة السؤال ليس بالضرورة تدريباً على النقد ، فقد يصبح التساؤل (أو قد يكون التساؤل) عادة شخصية لفرد ما . والشك التأملى مرتبط بالضرورة بخبرة الشخص ودراسته الكاملة للموضوع الذى يفكر فيه - فذلك شرط حتى يمكن التوصل إلى حلول مرضية أو رؤية استبصارية (إبداعية) ، كما تكلمنا عن ذلك عند حديثنا عن المواجهة. واطلاق وصف التأملى على الشك ، نقصد التأكيد على ضرورة أن يتضمن الشك نوعاً من التفكير الدقيق القائم على المعرفة ودراسة التفاصيل حتى يكون المرء قادرا على طرح البدائل. وطرح البدائل فى النهاية عملية إبداعية(٦٢).

ب - مهارة إثارة التساؤلات:

الشك المتأمل يتضمن مهارة إثارة التساؤلات وطرح الأسئلة . وإثارة السؤال معناه اكتشاف الموقف والانخراط فى عملية اعادة تحديده ، أو بالأحرى تحديد الإشكالية بأكتشاف التناقض الكامن فى الموقف. واثارة التساؤلات حول موضوع أو

قضية معناه مجاوزة المألوف وتخطى القاعدة التى تحكم الموقف المشكل ، ومن ثم الدخول فى عملية تأويل جديد للموقف تنتهى بإعادة تحديده ، أى اكتشاف البديل. وقد تمثلت عبقرية بياجيه فى اعادة تحديد حقل النمو المعرفى ، ورؤيته للطفل كعالم صغير. كما تمثلت عبقرية اينشتاين فى إعادة تحديد حقل الفيزياء، وبيكاسو فى إعادة تحديد حقل الفن ، ولافوازيه فى إعادة تحديد عملية الاحتراق واكتشاف التناقض الكامن فى التصور القديم لمادة الفلوجستين ومن ثم اكتشف الاكسوجين(٦٣).

وقد يكون السؤال أهم من الإجابة عنه. كما حدث فى السؤال الذى أثاره الفيلسوف كانط حول علاقة الذات بالعالم الخارجى فى عملية المعرفة. وكان السؤال كشفاً للتناقض فى هذه العلاقة وظل سؤال كانط أهم من إجابة كانط نفسه عنه .. بل وأهم من الإجابات التى جاءت من آخرين. وظل السؤال قائماً محركا لتاريخ الفكر الفلسفى طوال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر(٦٤).

وهنا يصبح التدريب على إثارة الأسئلة عن أسس التربية التى تنمى التفكير الناقد. والمدرس المهتم بالتفكير الناقد والإبداع يستثير تلاميذه ويستحثهم على إثارة الأسئلة ويدربهم على التساؤلات حول الأجوبة أكثر من تدريبهم على تذكر هذه الأجوبة نفسها. والتربية التى تتجه إلى إثارة السؤال تربية مفتوحة تجعل التلاميذ يتفاعلون معها وكأنهم فاعلوها. وتصبح التربية بالنسبة لهم عملية دينامية يقومون هم بها. انها تربية لاتتعامل مع التلاميذ وكأنهم خزائن بنكية تودع فيها المعلومات.

وهنا نوصى المعلم الذى يرعى الإبداع لدى تلاميذه بمايلى:

١- أخذ اسئلة تلاميذه واستفساراتهم محل الجد وتشجيعهم على ذلك.

٢- أن يؤجل دائما حكمه على أفكار التلاميذ حتى يدع لهم فرصة إختبارها وتقييمها وتوضيحها بأنفسهم .. وحتى يمكنهم من بلورتها.

٣- تشجيع التلاميذ لمناقشة موضوعات غير متوقعة أو عادية.

٤- تشجيعهم على إيجاد إجابات أو حلول غير عادية وجديدة وجادة.

٤ - المعرفة :

اذا كان التفكير الناقد هو احد مرتكزات فعل الإبداع وشرطه الضرورى ، فالمعرفة هى شرط التفكير الناقد والإبداع معاً. وكما أوضحنا من قبل أنه لاتفكير ،

ناقد بدون معرفة عميقة ، فإن كل من سيمونتون Simonton وشو Show يؤكدان نفس الشيء بالنسبة للإبداع "فلا إبداع بدون معرفة شاملة وعميقة فى مجال من مجالات المعرفة حتى يتم الإبداع"(٦٥). وهذه فكرة لها أهميتها فى تهيئة مناخ الإبداع داخل المدرسة. وحتى يتمكن الفرد من المساهمة الإبداعية فى حقل من حقول المعرفة فإنه لابد أن يحصل على معرفة فى هذا الحقل. فالتلميذ يعطى ابداعاً موسيقيا اذا كان يعرف كيف يلعب على اداة موسيقية معينة، والإبداع فى الأدب يتطلب معرفة اللغة والعلم والرياضيات. وبدون التزود بالمعرفة فى حقل ما فأننا لاتستطيع أن نقيم أو نحدد مشكلات هذا الحقل أو نحكم على أهميتها. ولذلك نخطىء تماماً إذا أغفلنا أهمية نقل المعرفة فى المدرسة.

وهنا نسأل : اى معرفة يجب نقلها؟

: وبأى طريقة يجب ان يتم النقل بها ؟

: وعلى اى نحو يجب ان يستثمر الفرد مخزونه المعرفى وقدراته المعرفية؟

والأسئلة الثلاثة السابقة مترابطة ، حيث يشير السؤال الأول إلى نمط المعرفة الواجب نقلها، بينما يشير السؤال الثانى إلى طريقة التدريس التى يتم من خلالها نقل المعرفة، أما السؤال الثالث فيشير إلى نمط أو طريقة تفكير المرء التى يتم من خلالها إستعمال مالديه من معارف وقدرات معرفية. معنى ذلك أن الحديث عن المعرفة يستدعى بالضرورة الحديث عن طرق نقل وتوزيع المعرفة ، وكذلك عن طريق استعمال هذه المعرفة ، وكل ذلك بمثابة أبعاد ثلاثة فى نسق هو ما نطلق عليه المعرفة. فأى معرفة اذن ضرورية للإبداع؟

يجيب "بارو" أن ما ينبغى أن تعلمه المدارس هو المعرفة الواسعة حتى يتحقق الفهم الواسع. وفى حقيقة الأمر فإن "بارو" يوحد بين التربية الحقيقية ، والفهم الواسع ونمط التفكير الناقد. والمدارس من وجهة نظره لايمكن أن تقوم إلا بتحقيق هذه الوظيفة. ووسيلتها فى ذلك هو المعرفة الواسعة(٦٦). والمعرفة الواسعة عنده هى منظومة من الوعى بالبيئة والثقافة وبنية معرفية متخصصة فى مجال معين أو عدة مجالات معينة. وتكامل المعرفة يأتى من خلال المعرفة الشاملة والعميقة فى حقل معين أو عدة حقول معينة ، والعمق هو أساس التكامل.

والمعرفة الواسعة عند "بارو" تقوم على الشروط الأربعة الآتية[٦٧]:

١- الوعى بوجودنا فى هذا العالم. أى الوعى بالثقافة والتاريخ الذى ننتمى إليه ، وبالثقافات الأخرى البديلة وعلاقة الانسان بالكون وبيئته المحيطة.

٢ - معرفة الخصائص الفردية للناس الذين نتعامل معهم ، وميز كل واحد عن الآخر حتى نتجنب الأحكام الايديولوجية المسبقة التى نرى الناس من خلالها ونحكم عليهم بمعاييرها.

٣ - القدرة على التمييز المنطقى بين أنواع المشكلات ، حيث يوجد عدة أشكال منطقية مختلفة من الأسئلة ومن الأهمية بمكان أن نعرف هذه الأشكال ونميز بها ، حتى وان لم يكن متخصص فى هذا الشكل أو ذاك من المعرفة. بعبارة أخرى لابد من معرفة أو بالأحرى لابد من القدرة على معرفة وتمييز بين ما هو إمبريقى وما هو تحليلى، أو بين ما هودينى وماهو اخلاقى ، أو بين ما هو علم وما هو جمالى ...الخ.

٤ - الشخص المتعلم - المؤهل للتفكير الناقد - ينبغى أن يكون لديه القدرة المعرفية على تمييز الأشكال المنطقية للمشكلة موضوع التفكير. كما ينبغى أن يكون لديه القدرة على معرفة الفرق بين التفسير Explaination والتبرير Justification، والتمييز بين العلاقة السببية والارتباطية. وهذا الشرط يسميه "بارو" القدرة على التمييز ، أى التفكير من خلال مفاهيم محددة ودقيقة وليست مفاهيم فضفاضة أو غامضة أو عامة. وامتلاك مفاهيم دقيقة محددة تكسب الفرد قوة تمييز به. وبقدر امتلاك الفرد هذه المفاهيم وبقدر دقتها يكون الفرد قادرا على التفكير فى قضايا حيوية هامة بطريقة نافذة منتجة.

وبدون هذه الشروط الأربعة من وجهة نظر بارو تصبح التربية نفسها سطحية وفريسة لسيطرة الأفكار القطعية والاستجابات السطحية وهى التى توفر نمط المعرفة الذى يمكن الفرد من المواجهة لمشكلاتنا الحقيقية بطريقة منتجة ويؤكد بأور على مسئوليه التلميذ فى تعلم وتنمية هذه الشروط الأربعة. مما يعنى طرق تدريس تقوم على العلاقات الديمقراطية وحرية التلميذ والتعلم الذاتى داخل حجرة الدراسة . وتنمية هذه الشروط الأربعة معناه غرس نمط التفكير الناقد فى نفس الوقت[٦٨].

أما سترينبرج ولوبارت فيؤكدان من البداية على طريقة التدريس أو نقل المعرفة

إلى التلميذ ، ونمط التفكير الذى يتم من خلاله استعمال التلميذ لما لديه من معارف وقدرات معرفية. ويوضحان أن هناك معارف يمكن أن تخزن فى المخ ولايستطيع التلميذ استعمالها. فأن يعرف التلميذ بعض الوقائع أو النظريات فى الكيمياء أو الفيزياء أو علم النفس فهذا شيء ، أما أن يكون التلميذ قادرا على استعمال هذه المعرفة فى الحياة أو من أجل كسب مزيد من التعلم فهذا شيء آخر مختلف. ذلك أن ستيرنبرج ولوبارت يفرقان بين سياق اكتساب المعارف وسياق استعمال المعارف. فالسياقان من وجهة نظرهما مختلفان كل الاختلاف. ويوضحان ذلك كما يلى:

" إن الوقوف عند حد اكتساب المعرفة يجعل عملية نقل المعرفة مرتبطة بالامتحانات ويتوقف تذكرها فى أغلب الأحيان حينما يتم الامتحان .. ولذلك يصبح التلاميذ الذين يتعلمون فى سياق اكتساب المعرفة خبراء فى عملية اكتساب المعرفة من اجل الامتحانات .. إن عملية التعليم والتعلم تصبح أكثر فاعلية حينما يعرف المتعلم أنه يستطيع استعمال المعرفة التى يكتسبها ولذلك ينبغى أن يعلم المتعلم أهمية ما يتعلمه وكيف يتعلم وكيف يستعمل ما يتعلمه"(٦٩).

ويضع ستيرنبرج ولوبارت معياراً لعملية التدريس (أو نقل المعرفة) الجيدة وهو معيار "المرونة" . فيسألان سؤالاً هاماً : مالسبيل إلى زيادة المعرفة وزيادة المرونة فى نفس الوقت؟

وجوابهما على هذا السؤال مرتبط بنمط سياق استعمال المعرفة. فعند تعليم التلاميذ طريقة ما لعمل الأشياء ينبغى أن نقر أنه قد يكون للتلاميذ رؤيتهم الخاصة فى ذلك. معنى ذلك أن طرق التدريس لايجب أن تقوم على القطعية أو التصلب أو التقيد باستعمال النتائج السابقة. وهنا يشترك ستيرنبرج ولوبارت مع "بارو" فى تأكيده على أهمية "مسئولية التلميذ فى عملية التعليم والتعلم ومناخ الحرية والديمقراطية"(٧٠). كما يشتركان مع باولوفريرى فى التأكيد على أهمية الحوار وإثارة وعى التلاميذ ورفض التربية البنكية لصالح التربية الحوارية"(٧١). وإن كان باولوفريرى أكثر ادراكا لأهمية نمط نقل المعرفة حينما ينصح المعلم بقوله: أن المعلم

الجيد يجب أن يكون عميق الايمان بتلاميذه.. وأن يشعر بحاجة انسانية إلى الحب. وأن يكون مقتنعا بأن الجهد الرئيسى للتربية هو مساعدة التلاميذ على تعليم أنفسهم وتحرير طاقاتهم الانسانية.. كما يجب أن يكون على قناعة بأنه عندما يفكر التلاميذ بأنفسهم فيما حولهم يكونوا قد بدأو الخطوة الأولى فى تغيير علاقتهم بالعالم(٧٢).

أما عن نمط التفكير، فهذا المصطلح لا يعنى معرفة بذاتها ولايعنى كذلك القدرات المعرفية. إذ أن هذا المصطلح يشير إلى الطريقة التى يختارها المرء فى استعمال أو استثمار طاقاتهم الفكرية وثرواتهم المعرفية بمعنى آخر فإن نمط التفكير لايعنى كيفية استعمال هذه القدرات واستعمال ما يكتسب المرء من معارف خلال تفاعله مع الحياة اليومية فى بيئته داخل المدرسة أو خارجها. ونمط التفكير الذى يتفق عليه غالبية المفكرين فى هذا المجال هو نمط التفكير الناقد الإبداعى(٧٣). معنى ذلك أنه اذا كان يجب أن نؤكد على اهمية المعرفة فإنه يجب أيضا ألا نغالى فيها. فالعبرة ليس بالمعرفة وحدها بل بطريقة نقلها ونمط التفكير أى استعمالها. ويوضح سترينبرج ولوبارت أننا لانجعل المعرفة هى الهدف بل نجعل المرونة هى الهدف. المرونة القائمة على المعرفة والتى تصلنا إلى الوعى الذاتى. وهنا نجد اتفاق صريح بينهما من جهة وبين رولومای من جهة أخرى حيث يؤكد الأخير أن الإبداع هو أعلى درجات الوعى الذاتى فى مواجهة المشكلة(٧٤). ويتفق جميعهم مع "كروبلى" فى قوله «بدون المعارف العليا والعمليات المعرفية المنظمة (أى نمط التفكير) لايمكن أن يتم إبداع».

ويربط مارزانو المرونة فى الموقف التعليمى بالتأويل ، أى بالفهم التأويلى للعالم Interpretation(٧٥). فنحن نفهم العالم ونؤوله من خلال مخططات معرفية محددة (معان ومفاهيم) . فالناس يصنعون معانيهم عن العالم من خلال هذه المخططات المعرفية. وكثير من المفكرين يتكلمون عن المخطط باعتباره نظرية تفسر العالم لنا على النحو الذى يبدو عليه أو نراه عليه(٧٦). وهذه النظريات التى فى رؤوسنا هى أسس وقواعد ادراكنا وفهمنا للعالم.. وأنها جذور كل تعلم ومصدر الدافعية والتوقع والأمل(٧٧). والتدريس الجيد هو الذى ينمى مخططات نظرية بديلة يمكن استعمالها بمهارة وحرية فى نفس الوقت. ولاتنمو المخططات البديلة إلا فى مناخ التدريس الذى يقوم على الحرية واحترام التلاميذ والالتزام بتنمية طاقاتهم الإبداعية المفكرة.

والمعرفة هامة فى تنمية المخطط النظرى فى رأس الفرد. فنحن لا نتعامل مع الموضوعات المحيطة إلا من خلال المعانى التى فى رؤوسنا عن هذه الموضوعات. وكلما

زادت معرفتنا عمقاً بموضوع ما - نتيجة زيادة اهتمامنا به - فإننا نستخدم معانى أكثر لتحديد هذا الموضوع ، وحينئذ يتبين لنا كل الجوانب الجديدة عنه (أو فيه) . فالمعرفة تمكن الفرد من تحديد وادراك ادق الاختلافات التى قد لايدركها شخص آخر اقل معرفة ودراية بالشىء.

وفى هذا الصدد نوصى المعلم بما يلى :

١ - أن يعتمد على نمط من التدريس يربط التخصص بخلفية عريضة من الثقافة والتاريخ لتعميق الوعى بالوجود الاجتماعى والانسانى.

٢ - تشجيع التلاميذ على اتقان معارف واقعية تمكنهم من قاعدة إجتماعية للتفكير المتعدد.

٣ - تشجيع التلاميذ على التعمق فى حقل التخصص المهتمين به.

٤ - تنمية عادة الشك المتأمل والمرونة الفكرية وفتح باب التعددية فى الفكر والمعرفة.

٥ - تنمية قدرات التعليم الذاتى لدى الطلاب.

رابعا : من سياق التدريب على التذكر إلى سياق الابداع : فى مدارسنا

انتهى الجزء السابق من هذه الدراسة إلى وجود أربعة مكونات اساسية للإبداع كفعل عقلى: المواجهة ، والمشكلة العميقة ، والتفكير الناقد ، والمعرفة. وأن كل مكون من هذه المكونات هو حصيلة تفاعل فى علاقة تأثير وتأثر بين خصائص أو قدرات فردية وسياقات إجتماعية محددة. وقد حاولنا تحديد هذه القدرات والخصائص الفردية وكذلك فهم شروط السياق الاجتماعى الذى ينمى القدرات والخصائص الإبداعية فى الفرد والجماعة.

والسؤال الآن: كيف تتحول مدارسنا من سياق التدريب على التذكر إلى سياق الإبداع؟

ويهدف هذا الجزء من الدراسة للإجابة عن هذا السؤال.

وقد بين الجزء السابق مجموعة من القدرات والخصائص المرتبطة بالإبداع ، ومن أهمها. أولا خصائص أو قدرات غير معرفية مثل: المسئولية ، والاستقلالية وعدم

المسايرة، وإرادة المواجهة، وشجاعة النقد ، والمثابرة ، والإصرار ، والتسامح والتعامل مع الغموض ، والثقة بالنفس ، وإرادة المقاومة ، والقدرة على الاستشكال (أو تحديد المشكلة)، والالتزام بالمهمة والولع بها، والدافعية الداخلية ، والمعايير الذاتية. وثانيا قدرات معرفية مثل: قدرات التفكير المنطقى ، والتفكير المجرد ، والتفكير النظرى ، والتفكير المنظومى ، والمرونة الفكرية ، وقدرات حل المشكلة، وثالثا مجموعة مهارات مثل مهارات لغوية ، ومهارة التقويم الذاتى ، ومهارة معالجة المعلومات ، ومهارة الوضوح ، والتعامل مع المشكلات ، ومهارة إثارة التساؤلات وطرح الاسئلة. وكانت هذه القدرات والخصائص والمهارات جميعها من أهم ما يرتبط بالإبداع وما يجب أن ننميها ونهيىء الشروط الإجتماعية والتربوية لتنميتها.

إلا أن الجزء الثانى من هذه الدراسة المرتبط بدراسة السياق التربوى القائم فى مدارسنا قد انتهى إلى أنه سياق لا ينمى الإبداع ولا يوفر فرص الإبداع بقدر ما ينمى الحفظ والتلقين والمسايرة والاتباع.. وهى خصائص تسير فى تيار عكسى لما نريده ونهدف اليه.

- فما العمل اذن ؟

قبل أن نجيب عن هذا السؤال هناك اسئلة أخرى هامة ينبغى طرحها كما يلى:

- هل الإبداع والخصائص والقدرات المرتبطة بالإبداع مقبولة اجتماعيا ؟
- واذا كانت مقبولة فهل يمكن أن ننميها داخل مدارسنا ؟
- وهل كل ما تنتجه المدرسة فى مصر نقيض للإبداع ولايتكامل معه؟

ومن هنا يأتى السؤال الذى ارجأناه عاليا:

- كيف يمكن اعادة بناء السياق الاجتماعى التربوى داخل مدارسنا حتى يصبح سياقا للابداع؟

إذا تأملنا قائمة القدرات والخصائص السابقة سنجد مايلى:

١ - أن بعض هذه القدرات مثل الاستقلالية وعدم المسايرة، والمقاومة ، والتساؤل، والمعايير الداخلية للفرد ، هى قدرات لايرحب بها كثير من المدرسين والآباء..إما لأنها تمثل صعوبة فى تربية الأبناء ، أو لأنها ثقافيا غير مقبولة فى بيئة تطلب من افرادها ثقافة الطاعة والصمت.

٢- أن بعض هذه القدرات والخصائص ، مع أنها غير موجودة فى سياق مدارسنا ، فهى صفات يمكن قبولها بسهولة بل هى قد تكون محببة : مثل الثقة بالنفس ، والالتزام بالمهمة ، والانجاز ، والمثابرة.

٣ - إن ما تنتجه مدارسنا بالفعل من قدرات أو سمات مثل ، التذكر ، والمسايرة والإبداع، والطاعة ، والنظام ، والدقة التى تتطلبها الامتحانات الشكلية عند استرجاع المعارف .. هذه القدرات والخصائص ليست كلها مضادة للإبداع. فالحفظ كما أشرنا من قبل ليس بالضرورة ضد الإبداع.. إلا حينما يصبح التعليم كله حفظا وحينما توظف الذاكرة فقط نحو استرجاع الماضى ورفض الجديد.

وليس من المتوقع بالطبع أن تصبح كل كهود التدريس فى حجرات الدراسة مؤدية إلى مستوى متقدم من التفكير النقدى الإبداعى(٧٨). وهذه حقيقة تنطبق على مدارسنا ومعظم المدارس فى كثير من بلاد العالم. وما إنتقادات إليتش القوية للمدرسة (من حيث هى مدرسة ، وكما هى فى ثقافة الغرب) ليست بعيدة عنا. أن إليتش يتهم المدارس بأنها اداة قهر وتغريب Alienization للتلاميذ(٧٩). و نسوق ذلك ليس دفاعاً عن واقعنا بقدر مانهدف إلى القول : أولا أن مدارسنا ليست متفردة بهذا الواقع الذى يقأوم الإبداع دون سائر مدارس العالم ، وثانيا أن إصلاح هذا الواقع ليس أمراً مستحيلاً ، بل ممكنا.

- وهنا ننتقل إلى السؤال الرئيسى كيف يتم تطوير التعليم فى مدارسنا ، وبناء سياق اجتماعى تربوى فيها يهيىء فرص الإبداع؟

ونحأول إجمال الإجابة فى ضوء ما تقدم من تحليل ومناقشات تمت فى الأجزاء السابقة فى الدراسة.. فيما يلى:

١ - الاهتمام بالتفاعلات الفكرية داخل حجرة الدراسة :

والتفاعلات الفكرية الطليقة وسيلة ناجحة لبناء طرائق وانماط من التفكير المنتج، مثل نمط التفكير العلمى العقلانى والتفكير الناقد .. والأخير كما بينا هو النمط الذى يؤدى إلى الإبداع. وهذه التفاعلات الفكرية هى التى تهيىء فرص التدريب والنمو لعمليات التفسير والتأويل والتأمل المرتبطة بالإبداع. وقد تتم هذه التفاعلات فى مجموعات كبيرة تتناقش حول قضايا خلافية هامة أو تتم فى مجموعات صغيرة لحل المشكلات. وهى كلها أنشطة تشجع على التفكير والتعبير.

وحينما يصوغ التلاميذ سؤالاً ، وحينما يختلفون حول نص ، وحينما يحددون مفهوماً (يتضمنه النص) بدقة ووضوح ، وحينما يتصدون لحل مشكلة غير محددة البنية، أو حينما يخططون لمشروع فإنهم ينمون قدراتهم الإبداعية . وحينما يناقشون وجهات نظر مختلفة ومتنوعة ثم يعيدون بناءها بحماس ودقة وخيال علمى ومعرفة فإنهم يفكرون نقدياً وابداعياً.

وقد اهتمت المؤتمرات القومية التى عقدت لتطوير التعليم بتنمية أنماط مختلفة من التفكير العلمى والناقد حيث نصت على مايلى:

أ - تكوين اسلوب التفكير العلمى والقدرة على تحليل المعلومات واتخاذ القرار الصحيح على أساسها. ذلك أن منهج التفكير هو الأساس(٨٠).

ب - تشجيع النشاط الحر والتلقائى والمنظم وتأكيد المبادرة والشجاعة والرغبة فى الاكتشاف والاعتزاز بالنفس والقدرة على التذوق الفنى والموسيقى والمسرح مما يخلق فرص الإبداع والامتاع، ويكون الشخصية الذاتية ويتيح للطفل الإرادة المستقلة والرأى الحر ، والفهم قبل الحفظ ، والمناقشة قبل الإلتزام(٨١).

جـ - تنمية مهارات التفكير الناقد والموضوعي بما يمكن التلاميذ فى الموازنة والاختيار بين مختلف الأفكار والبدائل(٨٢).

٢ - تنمية طرق التعليم الإيجابى والاهتمام بمسئولية التلميذ فى التعلم :

« والتعليم الإيجابى هو نمط من التعليم الذى يشارك التلميذ من خلاله فى عملية التعليم ، وتلك ظاهرة جديدة بدأت تتضح معالمها فى العالم. فالتلميذ فى هذا النوع من التعليم طرف اساسى فى عملية التعليم(٨٣). والتلميذ فى هذا النمط من التعليم فاعل ومسئول فى العملية التعليمية. ويبلغ هذا النمط فائدته المرجوة حينما يجعل التلاميذ على علم ووعى بطرق التعليم نفسها، وبخصائصها وآلياتها. لذلك ينبغى أن يناقش المعلم التلاميذ فى حجرة الدراسة عن الإبداع والنقد وأسس عوامل كل منهما. وأن يسأل التلاميذ أن يحددوا بأنفسهم إلى أى حد يمارسون التفكير الناقد والتفكير الإبداعى وما الذى يعوقهم عن إدراك ذلك.

وفى هذا الصدد يوضح عبد الفتاح جلال ضرورة اكساب التلاميذ مهارات التعلم الذاتى التى تمكن التلميذ من اكتساب مهارات التوصل إلى مصادر المعرفة ، وكيفية التعامل مع مالمحتويه من معلومات وكيفية فهمها، ونقدها من خلال اكتساب

مهارات التفكير العلمى والناقد وكيفية الاستفادة منها فى الحياة وذلك ما يجعل التلميذ ايجابيا فى تطبيق مهارات التفكير العلمى، والتعليم المستمر(٨٤).

وثمة فنيات هامة ينصح بها بعض المفكرين لتنمية ايجابية ومسئولية التلميذ فى عملية التعلم من أهمها:

أ - دراسة آراء بعض المفكرين والمشاهير من خلال المقابلات واستطلاع الرأى حتى يتمكن التلاميذ من تنمية احساساتهم بطرق التفكير، وتنمية معايير خاصة بهم لتقييم جودة الفكر.

ب - تحليل المقالات الصحفية للتوصل بأنفسهم الي اكتشاف التناقضات أو التحديات.

جـ - تكليف التلاميذ بقراءة نصوص أدبية تعكس قيماً وتقاليداً تختلف عن قيمهم وتقاليدهم ويطلب منهم التعبير الذاتى عن أفكارهم.

٣ - اعتماد المشكلات العميقة طريقة يقوم عليها التدريس ، وتنمية مهارة الاستشكال لدى التلاميذ:

عند دراستنا لطبيعة المشكلة المثيرة للوعى الناقد والإبداع وجدنا تلك المشكلة العميقة (أو المشكلة غير محددة البنية ، أو المشكلة الغامضة ، وكلها مترادفات). وعمق المشكلة أو غموضها هو الذى يستثير المواجهة ويعود التلميذ التعامل مع التناقض ، كما ينمى لديه المثابرة والاصرار والشعور بالقلق ومن ثم الدافعية الداخلية. وهذا النمط من المشكلات على خلاف المشكلات السطحية البسيطة التى نقدمها فى مدارسنا وهى مشكلات معروفة الحل لا تنمى الا الذاكرة والتذكر . ويرتبط بهذه النقطة طبيعة الواجبات التى تقدم للتلاميذ لا ينبغى أن تكون على نمط تلك الواجبات المنزلية السريعة السهلة التى تقدم فى اليوم التالى ، فلا يعطى للتلميذ فرصة التفكير أو القلق أو المواجهة، وبالتالى تصبح عديمة التأثير فى تنمية أى نمط من أنماط التفكير المنتج. فالواجبات يجب أن تكون من العمق بما يتيح للتلاميذ فرصة البحث والتفكير وتحديد المشكلة.

والمدرسة يجب أن تكون مكانا جيداً لتعليم المواجهة.. بما لديها من مشكلات حية يومية. والأخذ بمبدأ مشاركة التلاميذ فى مواجهة المشكلات المدرسية طريقة ناجحة فى تنمية التعليم الايجابى من جهة ، وفى تنمية قدرة التلاميذ فى استشكال

الموقف المعاش ، أى تحديد المشكلة ، ووضعها موضع التفكير الجاد .. الذى يدفع إلى النقد والإبداع . حينئذ يتعلم التلاميذ قيم المواجهة والاصرار وقهر التحديات والانتصار للتغييرمن أجل تقدم ونهضة المدرسة والمجتمع(٨٥). ويؤكد سترنبرج على ذلك بقوله:

> «خير للمدرسة أن تساعد التلاميذ على اكتساب مهارة تحديد المشكلات بدلاً من أن تصنعها لهم.. وخاصة المشكلات مرنة البنية وليست محددة البنية [المشكلة العميقة] وأن تشجع نمط التفكير الناقد ، ورؤية الأشياء بطرق جديدة ، وتعليم المعارف من أجل الاستعمال لا من أجل الامتحانات ، وأن تشجع المرونة ، والشك المتأمل، والتفسير والتأويل»(٨٦).

٤ - الاعتماد على كتب مدرسية ثرية النص وغنية بالأسئلة النقدية:

لو أننا حقيقة اردنا أن نعلم من أجل الإبداع لابد أن نقبل أن يأخذ طلابنا مسئوليتهم فى التعبير وتقييم المعانى فى النص ، وأن يمارسوا النقد بأنفسهم بطرائق وأساليب تكبر أو تصغر فى ضوء خبراتهم فى مواجهة النص(٨٧). ولا يمكن أن نتوقع من التلاميذ عملاً عقليا يتولاه بجدية أو يمارس مسئوليته فى التفسير أو التأويل أو الشك التأملى، والنص فى هذه الكتب سطحى من الناحية اللغوية وأقل من امكانيات التلميذ(٨٨). لذلك ينبغى أن تتوفر فى الكتب :

* النص المشبع بالمعانى.
* التساؤلات النقدية.
* اللغة المرتبطة بالثقافة.

ومسألة الكتب الدراسية من المسائل الهامة جداً فى قضية تنمية الإبداع فى مدارسنا. فلابد أن تعد الكتب على أساس مساعدة التلميذ على فهم ما يقرأه بنفسه.. وأن يأخذ مسئولية نفسه فى التعليم.

٥ - اهمية سياق الحرية والطمأنينة النفسية :

وفكرة وجود سياق اجتماعى تربوى مثير للابداع، وموجه له فكرة هامة جداً ، إذ انه يمكن أن يعلم المدرس طرق التفكير المتباعد التى تشجع التلميذ على ايجاد رؤية أو حلولاً متباعدة للمشكلات، لكن التلاميذ لن يصبحوا بذلك، أو بطريقة مفاجئة، مبدعين فى غياب بيئة لاتتحمل الغموض ولا تتسامح معه، أو تشجع على المخاطرة، أو تهيىء فرص الإبداع المتمركز حول المهمة. ومثل هذه الخصائص لا تنشأ إلا فى بيئة مشبعة بالصداقة وعلاقات الدفء والمحبة والحرية والطمأنينة النفسية[٨٩]. ويؤكد روجرز اننا يجب أن نخلق البيئة التى ترعى الأمان النفسى ، وتحقق قبول الناس كوجود غير مشروط ، ويتوفر فيها مناخ التعاطف والفهم وليس مناخ التقييم الخارجى ، وفى هذه البيئة تتحقق الحرية النفسية وتنمو حرية التعبير الفردى. كما يؤكد روجرز أيضا على أن التلاميذ لا يستطيعون التفكير الجيد فى موقف تهديد أو فى بيئة غير متعاطفة أو تحت ضغط أو ضبط جماعى عال[٩٠].

٦ - المعلم الواعى الملتزم بأهمية تنمية نمط التفكير الناقد/الابداعى :

المدرسة بحكم طبيعتها مؤسسة رسمية تقوم على الحضور الإجبارى والضبط ، والاختبار ، والتقييم ، وهذا ما يجعل من الصعوبة بمكان أن يتوفر للمدرسة شرط الحرية النفسية والأمان النفسى الذى تحدث عنه روجرز فى النقطة السابقة. وهذا ما يلقى على المعلمين عبء تحمل مسئولية خلق هذا المناخ. والمعلم المؤمن بمهمته ورسالته فى تنمية الشخصية المبدعة يمكن أن يجعل من فصله مكاناً مشبعاً بالفكر.. وقائماً على الصداقة والعلاقات الدافئة .. وأن يبرهن على قبوله وسعادته بالأصالة والرأى المغاير[٩١].

لذلك يعتقد "كروبلى" أن ثمة معارف ومهارات وقدرات يجب على المعلم أن يتسلح بها.ومن أهمها :

أ) المعرفة بطبيعة الطفل المبدع واحتياجاته.

ب) معرفة بالنظريات الجديدة والمختلفة فى الإبداع.

جـ) معرفة بالابحاث التربوية الجديدة.

د) معرفة عميقة بمادة التخصص التى يعمل بها.

هـ) معرفة بالنمو النفسى لتلاميذه.

و) معرفة بالتقنيات والطرائق الديمقراطية الجديدة فى التدريس.

خامساً الخاتمـــــة

انتهت الدراسة إلى أن الإبداع فعل عقلى مجاوز يتم من خلاله التوصل إلى علاقات جديدة تحدث تغييراً فى الواقع القائم. وهذه المجاوزة للواقع إنما تحدث فى مجال معين - مثل الفن ، أو الأخلاق ، أو العلم .. الخ - بمعنى تجاوز أو خرق قواعد المجال الذى يتم فيه فعل الإبداع ، وعلى أرض هذه القواعد نفسها.

معنى ذلك أن الإبداع ينتج رقيا وتقدماً فى المجال نفسه الذى يتم فيه. ولا يوجد إبداع هائم غير ذى موضوع. ولايمكن أن يتم إبداعاً فى مجال معين دون اتقان أو معرفة فن وقواعد هذا المجال. فكما يقول توماس تون فى دراسته لتاريخ تطور العلم أنه لا يصل إلى الجديد إلا من أتقن (وجوّد) قواعد العلم - القديم - واكتشف التناقضات الكامنة فيها وواجهها(٩٢).

ومسألة اتقان القواعد القائمة التى تكلم عنها توماس كون ليست هامة فقط فى عملية الإبداع الذى يوصلنا إلى قواعد جديدة أكثر رقيا، بل هى مسألة هامة أيضا كما يقول سويف من أجل المحافظة على الحياة واستمرارها على نحو جيد. فنحن كما نحتاج الإبداع الذى يغير من هذه القواعد (أو البرامج) القائمة ويحقق التقدم، نحتاج أيضاً إلى إتقان هذه القواعد نفسها وتجويدها من أجل ضمان جودة الحياة المعاشة وانتظامها. وفى ذلك يقول مصطفى سويف :

> « إن الصيغة الرئيسية التى تقوم عليها حياتنا الاجتماعية بأبعادها المختلفة، إنما تضم فى نسيجها عنصرين أساسيين هما: البرمجة وأدوات البرمجة من ناحية، والإبداع وأدوات الإبداع من ناحية أخرى. فنحن نعيش حياتنا الاجتماعية معتمدين من جهة على العادات فيما يتعلق بسلوكياتنا الفردية، عادات الحركة والنطق والتعبير والتفكير..الخ، وعلى الأعراف والتقاليد فيما يتعلق بسلوكياتنا الاجتماعية.... [وهذه جميعها] تتابع وتتشابك [كبرامج] حسب نماذج وأنماط محددة سلفا.

ونعيش حياتنا الاجتماعية من جهة أخرى، معتمدين على ما نسميه الاستعدادات الأولية للإبداع.. وهى القوى الأساسية التى تمكن الشخص من التعامل مع الجديد [وانتاج الجديد] فى مواقف الحياة التى تواجهه - صغر شأن هذا الجديد أم عظم»(٩٣).

معنى ذلك أن مصطفى سويف يؤكد على أن الابداع ضرورة ، كما أن البرمجة ضرورة ، كلاهما تفرضه طبيعة مواقف الحياة بصورتها البشرية. وهذا هو ما أكده من قبل عالم الاجتماع ميرتون(٩٤)، فى دراسته لأنماط التكيف الاجتماعى ، حيث أوضح أنه من بين خمسة أنماط للتكيف الاجتماعى يوجد نمطان سويان فقط من التكيف. وهذان النمطان هما: المسايرة والإبداع. والمسايرة السوية هى ما يقصدها ميرتون ، وهى عكس التكيف الطقوسى (غير السوى) القائم على المسايرة الاتباعية والنفاق الاجتماعى. والمسايرة السوية هنا عند ميرتون هى نفس ما يقصدها سويف من كلمة برامج أو برمجة. والتكيف الإبداعى السوى عند ميرتون عكس نمطىّ التكيف غير السويين مثل التكيف الانسحابى والتكيف المتمرد.. وهما نمطان يرفضان الواقع لكن دون أن يتجاوزه .. الأول يميل إلى العزلة والثانى يكره الواقع ويرغب فى تحطيمه. أما الإبداع السوى فهو الذى يتجاوز الواقع إلى واقع جديد محققاً التقدم والرقى. والبيئة الاجتماعية السوية تحتاج من وجهة نظر ميرتون إلى المسايرة السوية والابداع السوى.

ووجهتى نظر سويف وميرتون تدعمان التحليلات الاجتماعية التى قدمتها الدراسة الحالية. فالابداع كما اتفقنا هو تجاوزا لقواعد تم أتقانها.. والتجاوز يتم بوعى وعن روية.. إنه فعل منتج يضيف الجديد إلى الوجود.

وقد أوضحت الدراسة أن الابداع يقوم على أربعة مكونات أو ركائز أساسية هى : (١) مواجهة تقوم على الدافعية واردة التغيير والإصرار ، (٢) موقف أو مشكلة عميقة يتم تحديدها ،(٣) وفكر ناقد يقوم على التأمل والشك والمرونة العقلية بغرض اكتشاف التناقض، (٤) وبنية معرفية تتفاعل مع الموقف الناقد فى المجال الذى تنتمى اليه المشكلة او الموقف المشكل.

وفى ضوء هذا الفهم ، انتقدت الدراسة مفهوم الابداع الضيق الذى يحصره الدارسون فى علم النفس فى مجال أو نطاق الذات المبدعة للفرد ويقصرون الإبداع على شكل عام ومبهم ومجرد من أى سياق اجتماعى.

أن الابداع تفاعل يصعب فيه القسمة بين الذات والموضوع. ولذلك إنصب جهد الدراسة على تحليل الإبداع كفعل عقلى يتم فى سياق اجتماعى يتجاوزه إلى سياق جديد.

ومن هذا المنطلق أيضاً تم نقد السياق الاجتماعى فى مدارسنا الذى يقوم على ثلاثية الحفظ والتلقين والتذكر.. وأيضا إلقاء الضوء على تلك الجهود الجادة فى مجال تطوير التعليم فى مصر ومحاولة تغيير السياق القائم فى مدارسنا إلى سياق الإبداع من أجل تقدم ونهضة المجتمع. وفى هذا الإطار جاءت وثيقة مبارك (١٩٩٥)، وتوصيات المؤتمر القومى لتطوير التعليم الابتدائى ، وتوصيات المؤتمر القومى لتطوير التعليم الاعدادى. وهذه الوثائق جميعها تؤكد على الإبداع كمدخل لتطوير التعليم فى مدارس التعليم العام : فى الأهداف والبنية والمحتوى والتقويم ، بل وفى دور المعلم وإعداده.

لذلك يجب أن يستمر الحوار وتتواصل جهود البحث والدراسة فى وحول موضوع الابداع وكيفية توفير السياقات الاجتماعية والتربوية المهيئة له. ولقد كانت الدراسة الحالية اجتهاد ومساهمة ضمن هذه الاجتهادات والجهود والمساهمات الضرورية والمطلوبة.

الهوامش والمراجـــع

(1) Silvano Areiti, Creativity: The Magic Synthesis, N.Y., Basic Book, Inc. Puplishers, 1976: p. 9.

(2) Ibid., p. 7.

(3) Ibid.

(٤) روللومـــاى ، شجاعة الإبداع، (ترجمة فؤاد كامل)، القاهرة، دار سعاد الصباح، ١٩٩٢، ص ٣٥.

(٥) المرجع السابق ، ص ٣٥.

(6) See, Silvano Areiti, Op.Cit., p.47.

(٧) انظر ابحاث علم النفس والدوريات المختلفة فى موضوع الأبداع، محمد بن عمار ، الثقافة والإبداع ؛ المجلة العربية للثقافة؛ المجلد ١١، سبتمبر ١٩٨٦: صص ١٨-٢٩.

(8) J.P. Guilford. The Nature of Human Intellgence. N.Y,: McGrawHill, 1967.

(9) - E.P. Torrance. Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical manual. Lexington: Personal Press, 1966.

- E.P. Torrance. Rewarding Creative Behavior. N.J. Englewood Cliflfs, 1965.

(١٠) عبد الستار ابراهيم ، "ثلاثة جوانب من التطور فى دراسة الابداع"؛ عالم الفكر، العدد الرابع، المجلد الخامس عشر، ١٩٨٥: صص ٩٤٧-٩٨٤.

(11) Kurr A. Heller, "Can We do Without the Hypothetical Construct Creativity in Explaining Exceptional School. Emprical Pedagogical Research, Vol.8,1994 : pp. 361-398.

(12) Pibin Barrow, The Philosophy of Schooling, Britain: Wheatsheaf of Books Ltd., 1981: p. 71.

(13) Ibid., p. 32.

(١٤) أندريه لالند . العقل والمعايير ، (ترجمة نظمى لوقا) ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٩ ، ص ١٢٦.

(15) Silvano Areiti, Op.Cit., pp. 19-20.

(16) Ibid., p.6.

(17) David Bakan, O/F S. Areiti, p. 47.

(١٨) انظر عرض محمد بن عمار لعرضه بعض آراء فرويد وبعض الباحثين من مدرسة التحليل النفسى للابداع من أمثال كريس وكوبى ، محمد عنانى مرجع سابق ، صص ١٩-٢٢.

(١٩) رولومای ، مرجع سابق ، ص : ٤٨.

(٢٠) اندريه لالند ، مرجع سابق ، الفصل التاسع.

(٢١) المرجع السابق ، ص : ١٢٣ - ١٢٤.

(٢٢) المرجع السابق ص : ١٢٥.

(٢٣) المرجع السابق ، ص : ١٢٦ - ١٢٧.

(٢٤) المرجع السابق ، ص : ١٥.

(٢٥) رولومای ، مرجع سابق.

(26) Viktor Lowenfeld & W. Lambert Brittain, (7th ed.) Creative and Mental Growth, N.Y.: Macmillan Publishing Co., Inc., 1982, p. 69.

(٢٧) مراد وهبة . الابداع فى المدرسة ، القاهرة ، إصدار معهد جوته ، ١٩٩٣ ، ص ص: ١-٨.

(28) Mourad Wahba, "Introduction to the Concept of Creativity". Creativity Bulletin, No., 14, Spring 1993: pp. 7-10.

(٢٩) حامد عمار . فى بناء البشر: دراسات فى التغير الحضارى والفكر التربوى. القاهرة ، المركز العربى للبحث والنشر ، ١٩٨٢ ، ص ١٠٠.

(٣٠) طلعت عبد الحميد . صناعة القهر :دراسات في التعليم والضبط الاجتماعي، القاهرة ، سينا للنشر ، ١٩٩٠ ، ص ١٤٤.

(31) P. Freire. Pedagogy of the Oppressed. N.Y.: Continuum, 1970: p. 58, 68.

(٣٢) صفاء محمود ، بنية التنظيم الاجتماعي المدرسي وعلاقتها بظاهرة الاغتراب لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الزقازيق - كلية التربية ، ١٩٨٩.

(٣٣)روللومای ، مرجع سابق ، ص : ٥٧.

(34) K. Lowenfeld & W.Brittain, Op.Cit.,

(35) See, S. Areiti, Op.Cit., p. 35.

(36) See, A.J. Crobley More Waves Than One: Fostring Creativity in the Classroom. Norwood, N.J.: Ablex, 1992.

(37) F.X. Barron. Creative Person & Creative Process. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1969.

(38) J. Briggs, O/F., A.J. Crobley, 1992, Op.Cit.

(39) Robert Marzano, et. al., Dimentions of Thinking. Alexandria, Va.: ASCD, 1988: p. 17.

(٤٠) روللومای ، شجاعة الابداع ، مرجع سابق ، ص ٥٢.

(٤١) المرجع السابق ، ص ٥٨.

(42) M.I. Stein, 1974, O/F., Crobley, More Waves than One..., Op.Cit., 120.

(43) R. Marzano, et . al., Op.Cit., p. 23.

(44) Ibid., p. 29.

(45) - Robert J. Strenberg and Todd Lubart, Creating Creative Minds. PhiDelta Kappan, April 1991, pp. 608-614.

- D.N. Perkins. **The Mind's Best Work**, Cambridge, MA. Harvard University Press, 1981.

(46) P. Freire, **Cultural Action For Freedom**, Harmondsworth: Penguin, 1972: p. 3.

(47) A.J. Crobley, More Ways Thne One...., Op.Cit.

(48) D.M. Harrington et. al., Testing Aspects of Carl Roger's. "Theory of Creative **Environments", Journal of Personality** and Social Psychology, No.52, 1987: pp. 851-856.

(49) R. Marzano, et. al., Op.Cit., p. 57.

(50) R. J. Strenberg & Todd Lubart, Op.Cit.

(٥١) مراد وهبة ، مرجع سابق.

(52) John E. McPeck, **Critical Thinking and Education**. Oxford: Martin Roberston & Co. Ltd., 1981, p. 6.

(53) R. Marzano et. al., Op.Cit.

(٥٤) مراد وهبة ، مرجع سابق.

(55) R.H. Ennis. " A Concept of Critical Thinking, **Harvard Educational Review**, No., 32, Winter 1962: pp. 81-111.

(56) John E. McPeck, Op.Cit.

(٥٧) ويوحد "بارو" بين التفكير الناقد والذكاء. لكن الذكاء عنده مفهوم يشير إلى قدرة الفرد على عمل الأشياء بطريقة تقوم على التفكير الفعال. ومقاييس الذكاء المعروفة من وجهة نظر بارو لا تقيس الذكاء بهذا المعنى. ومن هنا فإن بارو يعنى بالذكاء شيئا مختلفا عن تعريف جيلفورد. انظر:

- Pibin Barrow, Op.Cit.

(٥٨) يتفق على ذلك كل من:

- P. Barrow, Op.Cit.

- J.E. McPeck. Op.Cit.

(77) R. Marzano et. al., p. 57.

(78) Ibid.

(79) Illich, Deschooling Society. Harmondsworth: Penguin, 1971.

(٨٠) توصيات ، المؤتمر القومى لتطوير التعليم الابتدائى ، القاهرة ، ١٨-٢٠ فبراير ١٩٩٣: المادة (هـ).

(٨١) المرجع السابق، المادة (ك).

(٨٢) توصيات ، المؤتمر القومى لتطوير التعليم الاعدادى ، القاهرة ، ١٤-١٥ نوفمبر ١٩٩٤، المادة (ر).

(٨٣) مبارك والتعليم ، وزارة التعليم ، القاهرة ١٩٩٥؛ ص ٣٩.

(٨٤) عبد الفتاح جلال . تطوير التعليم الاعدادى وتحديات القرن الحادى والعشرين. العلوم التربوية . المجلد الأول ، العدد الثالث والرابع ، ديسمبر ١٩٩٤، مارس ١٩٩٥: ص ص ٣٩-٥١.

(85) R. Strenberg & T. Lubart, Op.Cit.

(86) Ibid.

(87) Mona Abousenna. "Creativity in the English Classroom", Creativity Bulletin, No. 14, Spring 1993: pp. 10-24.

(88) John Skelton, "Parameters of Creativity", Creativity Bulletin, No.14, Spring 1993: pp. 33-44.

(89) C. Rogers, O/F. R. Marzano., et. al., Op.Cit., p. 57.

(90) Ibid., p. 57.

(91) Ibid., p. 57.

(92) Thomas Kuhn, The Structure of Scientific Revolution. Chicago: University of Chicago Press 1962.

(٩٣) مصطفى سويف : معنى الإبداع" إبداع . السنة العاشرة ، مارس ١٩٩٢؛ ص ص ٩-١١.

(59) Ibid., p. 7.

(60) R. Marzano et al., Op.Cit., p. 29.

(61) J.E. McPeck, Op.Cit., p.9.

(62) Ibid., pp. 6-7.

(63) Ibid., p. 8.

(64) Ibid., p.8.

(65) D.K. Simonton, **Scientific Genius: A Psychology of Science.** Cambridge: Cambridge Univirsity Press, 1988.

- M.P. Show, The Eureka Process: A structure for Creative Experience in Science and Engineering. Creativity Research Journal, No. 2, 1989, pp. 286-298.

(66) P. Barrow, Op.Cit., p. 44.

(67) Ibid.

(٦٨) حقيقة يقر "بارو" Barrow الإبداع بل يكتفى فقط باقرار التفكير الناقد الحقيقى. ويعرف التفكير الناقد كما نتفق نحن عليه (تفكير منطقى + معرفة عميقة). ويعتبر أن المدرسة مطلوب منها فقط تعليم التفكير الناقد ، والشك التأملى ، ومهارات الحوار ، والمعرفة.

(69) R.J. Strenberg & T. Lubart, Op.Cit., p.3.

(70) R. Barrow, Op.Cit.

(71) P. Freiri, Cultural Action...., Op.Cit.

(72) Ibid.

(73) Ibid., p.3.

(٧٤) روللومای ، مرجع سابق.

(75) R. Marzano, et. al., p.30.

(76) Smith, 1982, O/F., Crobely, Op.Cit.