**مادة ديداكتيك النصوص (الأدب)**

**المبحث الأول: الغايات من تدريس الأدب:**

تقديم:

 لعل الفكرة القائلة بأن الأدب هو مجرد ترف فكري لا يستجيب للحاجات والأولويات المباشرة للمجتمع هي من بين أكثر الأفكار السائدة التي تضعف من قيمة الأدب في الحقل التعليمي. تروج هذه الفكرة سؤالا فرديا يكتنف دواخل المتعلم الذي لا يجرؤ في أحيان كثيرة على طرح هذا السؤال: "ما قيمة الأدب؟ لماذا ندرس الأدب؟" على أساتذته ومدرسيه، حيث يكشف هذا السؤال عن عوائق في العملية التعليمية التي لم تنجح في أن تقدم وتسوق منتجها في شكل يعضد ويدعم أهمية حضور الجنس الأدبي في الممارسة التعليمية التعلمية. إن هذا السؤال الذي يمكن أن نصفه بكونه قد بدأ سؤالا فرديا ذاتيا، قد صار سؤالا مجتمعيا حين تعمقت وطأته في النفوس وحين تعذر الوصول إلى الأجوبة المناسبة، وحين لم يستطع البحث الأدبي عموما والديداكتيكي تحديدا أن يسمع صوته ويقدم الإجابات عن هذه الأسئلة العميقة في الكيانات الوجدانية والمعرفية. إن هذا السؤال المجتمعي بدوره لم يكف عن الإلحاحية، ولم يكتف بهذا المستوى، بل صار سؤالا رسميا، قد يطرح بشكليه الصريح أو الضمني من خلال إقامة معادلة غير متكافئة بين العلم وبين الأدب، تنتصر باستمرار لشقها الأول وتعتبر الثاني ثانويا وجوبا وأحيانا عبئا باعتباره لا يمكن أن يكون نافعا بشكل مباشر. يقول الباحث I.C.Jarvie: إنه «نادرا ما نسمع صرخات تنادي برفع المستوى الكمي للإنتاج الفني(أو حتى مستواه النوعي)، إلا إذا كانت صادرة عن الفنانين، إن الإنتاج الفني نادرا ما ينظر له كحاجة اجتماعية عاجلة»[[1]](#footnote-2). فأي نفع يمكن أن يكون للمعرفة الجمالية للعالم أو المعرفة الأدبية؟ وهل يمكن أن نتحدث عن قيمة نفعية للأدب؟ وهل الحديث عن ما هو نفعي لا يفسد طبيعة الأدب من حيث هو كيان ووجود جمالي بالأساس؟ إن هذه الأسئلة وغيرها هي ما يطرح في هذا السياق، وهي الأسئلة التي ينبغي الإجابة عنها بشكل عملي يعيد الاعتبار لهذا المكون المعرفي والإنساني.

1. **المعرفة الأدبية معرفة جمالية للعالم مقابل العلم الذي هو معرفة عقلية للعالم.**

 يلح عدد من الباحثين على قيمة الأدب باعتباره شكلا من أشكال المعرفة شأنه في ذلك شأن العلم، حيث يقول محيي الدين صبحي «إن الأدب معرفة من نوع ما أي المعرفة الجمالية للعالم مقابل العلم الذي هو المعرفة العقلية أو التجريبية للعالم»[[2]](#footnote-3)، فالأدب ليس فنا فارغ المحتوى وإنما بوابة ينفذ عبرها القارئ إلى عوالم الذات والآخر، فهو نقد للواقع ونقد للحال. إن «الأدب يستطيع الفعل في ذواتنا وما يحيط بنا، كما يتيح لنا فهما أفضل لذاتنا وللعالم(..) فضلا عن أنه يساعدنا على هجر البديهيات الزائفة وتحرير الأذهان»[[3]](#footnote-4). تتيح هذه المقارنة التمييز بين الأدب والعلم، ليس وفق منظور ينتقص من أحدهما لصالح الآخر، وإنما وفق منظور يميز كيفية تعاطي كل واحد منهما مع معطيات الواقع ليظهر البعد الجمالي في الأدب مقابل البعد التجريبي أو العقلي للعلم.

ولكن هل يعني هذا الكلام أن حضور البعد الجمالي ينفي بالمقابل حضور البعد العقلي؟ ألا يمكن أن نعتبر أن الأدب بدوره معرفة عقلية للعالم؟ إن المقومات الجمالية لا تنفي عن الأدب بعده العقلي، **أو** تدخل العقل في هذا الإنتاج لكونه ينطلق من ذات مفكرة تستلهم مادتها من تجربتها الخاصة لتخاطب به ذواتا أخرى تسعى إلى اكتشاف أسس هذا الخطاب الذي يستدعي كذلك مستوى جماليا راقيا. ولعل الخاصية الجمالية للأدب عموما وللشعر كذلك هي ما جعل بعض النقاد يجدون الشعر منافيا للحقيقة، وهي معادلة رفضها "رينيه ويليك" و "وارين أوستين" في كتابهما «نظرية الأدب» بتأكيدهما على أن «الشعر جدي و مهم مثل الفلسفة تماما (العلم و المعرفة و الحكمة) و يعد معادلا للحقيقة »[[4]](#footnote-5). يجعل الباحثان الشعر في مصاف الفلسفة لجديته أولا ولأهميته ثانيا ولبحثه في الحقيقة ثالثا، حيث يثير هذا التشبيه للشعر بالفلسفة التفكير في أن الشعر بدوره قائم على البحث عن جوهر الأشياء وماهيتها، وفي أنه بدوره معرفة وحكمة في الآن ذاته.

 إذا كان عدد من الباحثين قد اختار النظر في هذين المكونين المعرفيين دون تمييز أحدهما على الآخر، فإن هناك عددا آخر أبى إلا أن يعتبر المعرفة الأدبية الأساس الذي تقوم عليه كل معرفة، حيث يدفعنا هذا الرأي إلى الاعتقاد بأن الاختلاف بين العلم والأدب لا يعني التناقض بينهما ولا يستدعي النظر إليهما كقوتين متصارعتين لا تلبث إحداهما أن تقصي الأخرى، وإنما يعني أن هناك منبعا آخر للمعرفة. نجد هذا الرأي لدى الباحث الفرنسي Daniel Briolet الذي يقول بأن «ليس هناك نهضة حقيقية للفكر، بما فيها المجال العلمي، دون تدخل بشكل أو بآخر للمنطق الشعري»[[5]](#footnote-6).

1. **الأدب استعارة معرفية**

لا يمكن للأدب أن يكون بديلا عن المعرفة الحقة، هذا ما يؤكده أمبيرتو إيكو حين يعتبر أن وظيفة الفن تكمن في إنتاج مكملات للعالم، وكأنه بذلك يعتبر أن العالم يشوبه نقص ما ودور الفن هو أن يأتي بهذه المكملات. إن قول أمبيرتو إيكو يخلق التريث ويحول دون المجازفة ودون الحماس الزائد الذي قد ينتصر لهذا الطرف أو ذاك حيث يظل لكل شكل من أشكال المعرفة تجليه الخاص ودوره الخاص.

يقول أمبيرتو إيكو:

"إننا نخاطر دائما - ومالارمي لم يعرف أن يتجنب هذا الخطر- باعتبار الاستعارة أو الرمز الشعري والحقيقة الصوتية أو الشكل الشكلي وسائل معرفية تتيح المعرفة الحقة للواقع أكثر من الوسائل المنطقية. فمعرفة العالم لها في العلم قناتها الشرعية، وكل رغبة للفنان في العرافة، وإن كانت غنية على المستوى الشعري، تبقى في حد ذاتها مجرد صدفة، فوظيفة الفن ليست معرفة العالم وإنما إنتاج مكملات للعالم. فهو يخلق حياة وقوانين خاصة بها. لكن إذا لم يكن الشكل الفني يستطيع أن يقدم بديلا عن المعرفة العلمية فيمكن بالمقابل أن نرى فيه استعارة ابيستمولوجية، ففي كل عصر تكشف الطريقة التي تنبني بها مختلف أشكال الفن- بالمعنى العام وبالمشابهة بالاستعارة وتجسيد المفهوم في صورة- عن الطريقة التي يرى بها العلم، أو في كل الأحوال، الثقافة المعاصرة الواقع."[[6]](#footnote-7)

1. **الأدب تعطيل للمألوف وكسر للبديهيات**

يقول شكلوفسكي: " إن نحن شرعنا في تفحص القوانين العامة للإدراك، رأينا أن الإدراك عندما يغدو عاديا يصير عملية آلية. وهكذا فإن كل عاداتنا، على سبيل المثال، تنسحب إلى منطقة الآلي غير الواعي؛ وسيوافقنا المرء على هذا إن هو تذكر الإحساسات التي صاحبت الإمساك بالقلم أو التحدث بلغة أجنبية لأول مرة وقارن ذلك بإحساسه عند أداء هذا الفعل لعشرات الآلاف من المرات.التعود يفترس الأعمال، والملابس، والأثاث،..ويوجد الفن لعل الإنسان يسترد إحساس الحياة؛ يوجد ليجعل الإنسان يحس بالأشياء، ليجعل الحجر حجريا.غاية الفن أن ينقل الإحساس بالأشياء عندما تدرك وليست عندما تعرف. وتقنية الفن هي جعل الأشياء غريبة، جعل الأشكال صعبة، مضاعفة، صعوبة الإدراك وطوله لأن عملية الإدراك غاية جمالية بنفسها وينبغي أن يطال أمدها. الفن سبيل لاختبار فنية الشي؛ أما الشي نفسه فليس بذي قيمة. بعد أن نرى الشيء مرارا، نبدأ بتعرفه، الشيء ماثل أمامنا ونحن نعرف عنه، لكننا لا نراه، ومن ثم لا نستطيع أن نقول أي شيء مهم عنه. والفن يبعد الأشياء عن آلية الإدراك بطرائق متعددة."

1. **الأدب تنمية للخيال**

يقول الباحث Bruno Duborgel: "إن كبح أو إبعاد الخيال الرمزي من خلال التفكير المباشر [..] شكل خاصية أساسية للثقافة الغربية لا تزيد إلا استفحالا. [..] لقد ظل الخيال، تاريخيا وبيداغوجيا، موضوع العنف الموجه منذ الطفولة نحو غنى الوحدة الإنسانية "[[7]](#footnote-8). يشتغل إذا البعد المرجعي الفكري في الحسم في ثنائية المنطق/الخيال حيث يبرز هذا الرأي أن الثقافة الغربية ظلت محكومة بالتفكير المنطقي، فامتد هذا الأثر إلى المؤسسة التعليمية التي جعلت تكوينها لا يستهدف الأبعاد المتعددة للإنسان. يأتي هذا الرفض مرتبطا بمجموعة من التبريرات أساسها أن " التخييل قوة تلازم الطفولة الصغرى"[[8]](#footnote-9) في حين أن المسار نحو الرشد هو أساسا مسار نحو الواقعية والمنطقية. ولذلك فقد ظل ينظر إلى الخطاب التخييلي باعتباره خطابا ضعيفا يلائم المراحل البدائية والطفولية للتفكير الإنساني التي لم يكن خلالها الإنسان قادرا على تقديم تفسيرات منطقية للظواهر مما دفعه إلى الارتماء في أحضان الخيال**.**

 من جهة ثانية، فإن التناقض بين العلم والخيال الذي أقامت عليه المدرسة صرحها المعرفي هو تناقض وهمي، مما ينسف ثنائية البيداغوجي/ التخييلي المتبناة باعتبارها مسلمة فكرية وتربوية نسفا كليا. فقد شكل الخيال دوما محطة استباقية تمهد لتطور الفكر الإنساني والتطور العلمي والمعرفي، فما كان يعد أفكارا حالمة خيالية قديما نجد العلم اليوم قد صدقها ومنحها وجودا حقيقيا، فالخيال يشكل مادة أولية لتطور المعرفة الإنسانية لأنه يتيح تجاوز الواقع بإمكاناته الضيقة المحدودة ويستطيع أن يخلق عوالم ممكنة ومحتملة، حيث " يكفي تصفح تاريخ العلم لإدراك أهمية دور الخيال في ظهور كبريات الثورات العلمية: الثورة الكوبرنيكية والثورة الكاليلية والثورة الداروينية وثورة اينشتاين وبلانك في الفزياء المعاصرة "[[9]](#footnote-10). وهذه حقيقة يؤمن بها العلماء أنفسهم، فألبرت أينشتاين تبنى هذه الفكرة في أقصى حدودها، واعتبر أن " الخيال أكثر أهمية من المعرفة. فالمعرفة محدودة، أما الخيال فيطوق العالم ". [[10]](#footnote-11)

 إن كبح الخيال هو قول بالحدود وإيمان مطلق بالواقع الراهن الذي ليس من الضروري أن يمتلك الصحة المطلقة، فالتطور يشهد أن حقائق الأمس القريب قد صارت اليوم أغاليط لا يلبث العلم الراهن يكذبها ويقدم بدائل لها. ولذلك فإن المدرسة حين تقدم المعارف باعتبارها يقينية، فإنها تحرم المتعلم إمكانية النظر فيها و انتقادها، ولم لا امتلاك بذور التفكير فيها و محاولة تجاوزها شيئا فشيئا. إن المحتوى المعرفي دائما يحمل في طياته إمكانيات التجاوز و لكن المدرسة لا تتيح هذا الفهم للعالم، إنها تقدم اليقينيات التي لا تتجاوز. ولهذا نجد عددا من الباحثين يلحون على أن الخيال ليس بالضرورة نقيضا للمعرفة، بل إنه تلك الخاصية التي توحد بين مجالات مختلفة، " فهو حلقة وصل بين العلم والشعر والميتافيزيقا والتصوف"[[11]](#footnote-12)، فقد عمد الباحث Kieran Egan إلى وصم التربية بالفشل لكونها تسعى باستمرار إلى تكبيل العقل الإنساني بشروط محددة سلفا ترسم له الحدود التي يسمح له بالحركة داخلها بشكل يخلق الوحدة والانسجام بين الأفراد لا التفرد والتميز، حيث يعتبر أن " فشل التربية بالنسبة للمفكرين التربويين واضح، لا يتجلى في الجهل بقدر ما يتجلى في تقييد العقل بالأفكار الاتفاقية. إن التخييل يمنح القدرة على تجاوز عوائق التفكير التي تجعلنا نتقبل بشكل يسير القناعات والأفكار والتأويلات والتمثلات المشتركة "[[12]](#footnote-13).

1. **الأدب توظيف للمهارات الفكرية**

تختلف اللغة الأدبية على مستوى البناء عن اللغة العادية من حيث كونها توظيفا لغويا يكسر قوانين هذه اللغة و معيارها، هذا ما جعل بعض اللغويين يتحدثون عن«مرض اللغة»[[13]](#footnote-14) لكونها تقوم على الخطأ، إلا أن الخطأ فيها "خطأ مقصود" و مقنن أيضا، فهو يجعل إمكانية تحقق الفهم متحققة بالرغم من كونها غير متأتية بطريقة مباشرة، حيث يفرض على القارئ الاجتهاد في البحث عن السبل التي تكشف عن منطق داخلي للنص. إن اللامباشرة الدلالية في النص الإبداعي تتجلى في كون الفكرة في النص تأتي خفية بشكل يلزم القارئ تتبع المؤشرات النصية لتمثل هذه الدلالة التي بالرغم من خفائها يحمل النص الشعري مؤشرات كاشفة لها، فما على القارئ إلا أن يقتنص هذه المؤشرات ويحكم بناءها ليصل إلى المعنى، فـ"الشعر يخفي الفكرة طبعا، ولكنه في الوقت نفسه يظهر دائما مكان اختفائها وكيفية كشفها وهو قانون عام للخطاب الأدبي»[[14]](#footnote-15).

**المحور الثاني: مهارات قراءة النص الأدبي**

 تتعدد التخصصات التي تدرس فعل القراءة وتحاول شرحه وتفسيره بين النقد والسيكولوجيا والسوسيولوجيا، كل من وجهة نظره. سيكولوجيا، يعرف فعل القراءة بكونه "القدرة على استخراج معلومات بصرية من الورقة وفهم معنى النص"[[15]](#footnote-16)، حيث يرتبط بمجموع العمليات التي تمكن من فك شفرة النص، انطلاقا من فك شفرة المكتوب وتحويله إلى منطوق في مرحلة أولى، ثم بفك شفرة المعنى عن طريق تحقيق الفهم والوصول إلى العمق الدلالي للنص في مرحلة ثانية، حيث يشكل البعد الثاني البعد الأعمق في مفهوم القراءة والتجلي الحقيقي لهذا الفعل، ففك السنن دون تحقيق الفهم لا يعد فعلا قرائيا.

 إن الوصول إلى العمق الدلالي للنص في النقد لا يحمل معنى واحدا، وإنما يختلف حسب المرجعية النقدية المتبناة وتصوراتها عن الأدب. فإما أن يكون النفاذ إلى المعنى مرتبطا أساسا بإفراغ هذا الأخير من محتواه، أو بمعنى أصح القيام بعملية جرد للمعاني المبثوثة في النص بشكل واضح وصريح، أو أن يكون النفاذ عملية إنتاج وتوليد دلالي لا محدود، انطلاقا من الإمكانات الهائلة التي يتيحها النص. إن التمييز بين المعنيين هو تمييز بين مستويي الفهم والتأويل، حيث بدأ التخلي في النظرية النقدية الحديثة عن المستوى الأول لصالح الثاني، وصار فعل القراءة يعرف بكونه "تفاعلا تجاوبيا"[[16]](#footnote-17)يؤدي إلى "نتاج جديد لا يطابق النص ولا القارئ"[[17]](#footnote-18) انطلاقا من "اندماج معطيات البنية الذهنية وتفاعلها مع بنية النص"[[18]](#footnote-19). وقد أثبت ذلك د.حميد لحمداني في كتابه "القراءة وتوليد الدلالة" حين أكد أنـه "أمام هذا التطور الحاصل في أساليب الأداء الشعري والنثري، كان من الطبيعي أن تزداد مهمة القراء تعقيدا"[[19]](#footnote-20).

 تستجيب مهارة الفهم للنصوص ذات القصدية المباشرة التي تتأسس على "أسبقية المضمون على التجربة الأدبية"[[20]](#footnote-21)، والتي تنطلق من كون الكاتب المرجع الأساسي للمعاني، فقد كان هذا الأخير يملك سلطة كبيرة تجعله يبث في نصه عددا من الأفكار والآراء والمعاني لا يملك القارئ إلا أن يستخرجها كما هي مبثوثة في النص مما يجعله متلقيا سلبيا لا يتدخل إلا لاكتساب ما هو موجود في النص أصلا.

 إن النص في النظرية النقدية العربية القديمة كان محكوما بقواعد معينة وقوانين، أساسها قانون الإبلاغ، فالنقد القديم كان يقوم على الإبلاغ والإفهام وهذا يفترض أن تكون المعاني مبثوثة في النص سلفا، أو بمعنى آخر أن يكون النص ممتلئا بالمعنى، وبذلك كان دور القارئ كامنا في الكشف عن محتوى الرسالة كما أودعها الكاتب نصه. إن هذا المنطلق هو ما يفسر اعتماد النصوص القديمة على الوظيفة المرجعية بهدف الوصول إلى عقول القراء ووضع قواعد للشعراء تمنعهم أن يصلوا حد المبالغة والغموض. فقد كان الحرص والإصرار على "المطابقة بين الدوال ومدلولاتها"[[21]](#footnote-22) و"على احترام ضوابط اللغة وأساليبها المتداولة ومتطلبات الفهم عند المتلقين"[[22]](#footnote-23).

 أما التأويل فينطلق من تمثـل مختلف للنص الأدبي باعتباره يقوم على الفراغ لا الامتلاء من حيث تركه لمساحات فارغة وبياضات يقوم القارئ بملئها، ومن ثم تصير القراءة عملية إنتاج لا محدود للدلالة، وليست مجرد عملية استخراج للمعاني الموجودة في النص انطلاقا من الخضوع المطلق لسلطة الكاتب. إن النظرة الحديثة للأدب " تسير في اتجاه تخليص النص الأدبي عموما من أية وظيفة تواصلية عادية أو تعيينية مثل تلك التي تقوم بها اللغة في الاستعمال اليومي المألوف وتثبيت وظيفة أخرى أكثر دينامية، بحيث يتم تعريف النص بأنه نوع من الإنتاجية. وينظر هنا إلى النص على أنه محاولة دائمة لتعطيل خاصية القراءة أحادية الاتجاه وتحريك فعالية التوليد"[[23]](#footnote-24).

تختلف لغة النص الشعري على مستوى البناء عن اللغة العادية من حيث كونها توظيفا لغويا يكسر قوانين هذه اللغة ومعيارها، هذا ما جعل بعض اللغويين يتحدثون عن«مرض اللغة»[[24]](#footnote-25) لكونها تقوم على الخطأ، إلا أن الخطأ فيها "خطأ مقصود" ومقنن أيضا، فهو يجعل إمكانية تحقق الفهم متحققة بالرغم من كونها غير متأتية بطريقة مباشرة، حيث يفرض على القارئ الاجتهاد في البحث عن السبل التي تكشف عن منطق داخلي للنص. إن اللامباشرة الدلالية في النص الشعري تتجلى في كون الفكرة في النص تأتي خفية بشكل يلزم القارئ تتبع المؤشرات النصية لتمثل هذه الدلالة التي بالرغم من خفائها يحمل النص الشعري مؤشرات كاشفة لها، فما على القارئ إلا أن يقتنص هذه المؤشرات و يحكم بناءها ليصل إلى المعنى، فـ" الشعر يخفي الفكرة طبعا، و لكنه في الوقت نفسه يظهر دائما مكان اختفائها و كيفية كشفها و هو قانون عام للخطاب الأدبي»[[25]](#footnote-26).

**المطلب الأول: قراءة النص الأدبي هدم للمرجعيات الفكرية:**

 يعد النص الأدبي مسارا هادما لعدد من المرجعيات التي يتأسس عليها الخطاب التواصلي العادي والنصوص ذات الطبيعة التعيينية الإبلاغية. فهو هادم لأحادية المرجع، وهادم للملاءمة الدلالية وهو مسار هادم لأحادية الدلالة، وهو كذلك هادم لخطية القراءة.

1. **مسار هدم البعد المرجعي**

 تنطلق القراءة التأويلية من تعطيل المألوف لدى القارئ بدء بالعلاقة المرجعية الرابطة بين الدال والمدلول، فهي إن كانت علاقة مباشرة يحيل أحد أطرافها على الآخر في التواصل العادي والحرفي فإنها تصير في النص الشعري علاقة مهدمة، تنتفي فيها المباشرة والآلية ولا تتحقق فيها بالضرورة سرعة النفاذ إلى المعنى المقصود، حيث يستقل الدال بذاته ويكتسب دلالات جديدة ف «القصيدة تقول شيئا وتقصد شيئا آخر»[[26]](#footnote-27). وهو ما يجعل القارئ يكتشف "وهما مرجعيا" كما يسميه ريفاتير يحول دون أن تتأتى له دلالة النص بشكل مباشر. إن هذا الانفصال عن المرجعيات اللغوية المألوفة يفرض على القارئ التخلي عنها من أجل إعادة بناء الدلالة، حيث "تكسر القصيدة عادات الفهم المألوفة"[[27]](#footnote-28)، وتخلق "حالة اللاتوازن في طرق تفكيرنا"[[28]](#footnote-29) انطلاقا من التناقض الحاصل بين تركيب الجملة وبين المعاني المعتادة للكلمات التي تتبادر إلى الذهن سريعا، وبذلك يبدأ القارئ شيئا فشيئا يسائل هذه العلاقات المرجعية الارتباطية، ويحاول النظر إلى الأشياء بطريقة مختلفة ويبدأ في الانتباه إلى نوع آخر من التأليفات والارتباطات التي لم يألفها في واقعه، حيث يتيح هذا المسار الهادم غنى فكريا ودلاليا ذلك أن "تغيير الدلالة الظاهرية..يتضمن توسيعا لما يحال به على الواقع"[[29]](#footnote-30). إن هذا المسار الأولي؛ مسار الهدم هو مسار فعال للبنية الفكرية للقارئ لكونه يشجع على المرونة الفكرية والنظر إلى الأشياء بطريقة مختلفة في تجاوز للأحكام العادية المألوفة. يمكن القول إن الهدم الذي يتم على مستوى اللغة، يتم على المستوى الذهني والفكري أيضا، لأن القارئ يكون مجبرا على الانفصال عن مرجعياته وكسر العلاقة الارتباطية التي تقوم بين الدال والمدلول، من أجل بث دلالة جديدة مما يتيح عملية البحث عن اتجاهات فكرية جديدة، وهدم النمط الأحادي الذي يؤول إلى نتيجة واضحة ومحددة، وبذلك فإن اللغة الشعرية ترتبط بالتفكير الإبداعي إنتاجا وتأويلا لأنها تستدعي هذا التفكير المتشعب والمرونة الفكرية، والقدرة على تغيير اتجاهات النظر إلى الأشياء.

1. **مسار هدم الملاءمة الدلالية:**

 لا يتحقق الهدم اللغوي على المستوى المرجعي فحسب، وإنما يتحقق كذلك من خلال هدم الملاءمة الدلالية التي يعتبرها جون كوهن "قانونا مختزنا في ذاكرة كل مستعمل"[[30]](#footnote-31) يمكن من فهم اللغة انطلاقا من "فهم مجموع التأليفات المسموح بها بين ألفاظها"[[31]](#footnote-32). يشكل هذا القانون إذا مرجعية فكرية ينظر من خلالها الفرد في مدى ملاءمة المركب الإسنادي بعضه إلى بعض، أي أنه ينظر إلى الكلمة في سياقاتها الممكنة من جهة، ويمنعه من جهة أخرى دون صياغة جمل قائمة على «رصف الكلمات المأخوذة من المعجم مباشرة»[[32]](#footnote-33)، حيث "إن العلاقة الدلالية: دليل – مرجع تذوب العلاقة التركيبية دليل – دليل»[[33]](#footnote-34). ينسف الشعر هذا القانون من خلال التنافر السياقي الذي يجعله قائما بين الكلمات، فكسر هذا القانون ما هو إلا كسر للعادة الفكرية وتغيير مسار التفكير من جديد، لذلك نجد جون كوهن يعتبر أن كل تغير في اللغة هو تغيير في البنية الفكرية للفرد حيث يقول إن «تحقيق تغير اللغة الذي هو في نفس الآن [..] تحول ذهني»[[34]](#footnote-35)، حيث يستدعي هذا التحول القدرة على الوقوف فترة أمام المجهول وإلى تحمل عدم المعرفة، وفي هذا تقول الشاعرة Betty Adcock: "إن القصيدة الحقيقية تتطلب شيئا من القارئ، لا يتعلق الأمر بإجابات مضبوطة [..] ولا بمتعة وجدانية، وإنما تتعلق بقدرة على المشي لفترة في الظلمة، والانفتاح على اللامتوقع و التحرر من التوقعات الصحيحة"[[35]](#footnote-36). إذا بالإضافة إلى تحطيم المرجعيات، يحارب مسار الهدم الكسل الذهني انطلاقا من رفض تقبل الأشياء الجاهزة. فبـ "الاحتكاك بالنص الشعري .. يكتشف القارئ الاتجاهات التي تقوده إلى التمثل الذكي للعلاقات القائمة في النص الشعري" [[36]](#footnote-37).

1. **مسار هدم القواعد التركيبية:**

يتحقق هذا المسار من خلال ما تبرزه اللغة المجازية من تجاوز للقواعد التركيبية فهي لغة تنحرف عن المعيار اللغوي الثابت، حيث يعد الانحراف مؤشرا كاشفا عن الحاجة إلى مسار ثان تأويلي يعيد المعيار إلى الجملة.

1. **مسار هدم المطابقة بين المعنيين الحرفي و المقصود:**

 إن المجاز لا يتجسد فقط حين يتجلى الانحراف عن القواعد اللغوية في مستوياتها المختلفة معجما وتركيبا وصرفا ودلالة فحسب، وإنما يتجسد كذلك حين تتحقق مسافة تبعد المعنى الحرفي المباشر عن المعنى المقصود في النص. ويأتي التأكيد على أهمية هذا المسار أيضا من طرف عدد من الباحثين الذين انتبهوا إلى أن خاصية الانحراف اللغوي غير كافية لرصد وتحديد كل التعابير المجازية، فكثير منها قد يأتي في لباس لغوي سليم تماما، لكن السياق اللغوي هو ما يدفع للتخلي عن المعنى الحرفي و تبني المعنى المجازي للجملة. " فعلى مستوى السياق العام فقط لا الجملة بالضرورة، يمكن لعبارة أن تفهم بشكل مجازي"[[37]](#footnote-38)، حين يكشف عن "التباعد بين معاني الكلمات المستعملة و قصد المتكلم أو الكاتب"[[38]](#footnote-39) كما هو الأمر في الجملة التالية "الثورة ليست حفلة عشاء"[[39]](#footnote-40)، وهو التصور الذي قدمته المقاربة التداولية.

1. **مسار هدم خطية القراءة:**

 يرتبط المسار الثالث بهدم خطية القراءة حيث تتخذ الخطية بعدين؛ طبيعة العلاقة بين النص والقارئ، وطبيعة القراءة في حد ذاتها. يتمثل البعد الأول في خطية العلاقة الرابطة بين النص والقارئ، التي تكون في النص التقليدي الإبلاغي علاقة وحيدة الاتجاه تنطلق من النص إلى القارئ بالضرورة باعتبار هذا الأخير مجرد متلق للمعاني الواردة في النص، إلا أن النص ذا الأبعاد التأويلية يكسر هذه الخطية الثابتة دائما ويستدعي مسارا جديدا من العلاقات تنطلق من النص إلى القارئ ومن القارئ إلى النص في شكل تفاعلي متعدد الاتجاهات. يتعلق المسار الخطي الثاني الذي يكسر بمنهجية قراءة النص الشعري ذي الأبعاد التأويلية، فالمتلقي يضطر إلى أن يقرأ النص ويتلقى إشاراته و يجمعها ويربطها من أجل تكوين الدلالة.

1. **مسار هادم لأحادية الدلالة:**

 إن النص الشعري منفتح على عدد لا متناه من الدلالات، فالقارئ للنص الشعري يستطيع أن يصل إلى معنى معين، وكلما أعاد القراءة كلما اكتشف أشياء جديدة لم يكن قد وصل إليها من قبل، حيث يدعو هذا الغنى المستمر والدائم للنص القارئ للنظر ولإعادة النظر. وهذا الانفتاح هو ما يضفي عليه خاصية الحياة التي تظل مرتبطة بالقارئ خصوصا، فالنص منفتح على اجتهادات القراء التأملية والتأويلية، فهــو فضــــــاء خصــــــب للمشاركة الحية والتفاعـل والحرية وإبداء الرأي، ومن ثم يعد نموذجا متميزا لهدم التفكير النمطي الأحادي الخطي وبناء نموذج تفكير متشعب وناقد يتخلص من حتمية الفكر اليقيني الذي يؤمن بنتيجة واحدة صحيحة صحة مطلقة.

 عدة مفاهيم أساسية يهدمها النص الشعري: مفهوم المرجعية ومفهوم الخطية ومفهوم الأحادية ومفهوم المطابقة ومفهوم بديهية التلقي ومفهوم الثبات والاعتيادية.

* مفهوم المرجعية نفهمه باعتباره خطا مستقيما يربط بين الدال والمدلول.
* مفهوم أحادية الدلالة انطلاقا نفهمه باعتباره ذلك القصد الذي يصل إليه القارئ مباشرة انطلاقا من فك السنن إلى الوصول إلى الدلالة المباشرة.
* مفهوم المطابقة أي التطابق بين المعنى الحرفي والمعنى المقصود.
* مفهوم الخطية في القراءة: مسار واحد يتبعه القارئ ليصل إلى الدلالة الواحدة، حيث تحيل هذه المفاهيم كلها على نوع معين من التفكير، و هو التفكير الخطي الذي يحيل على الواحد لا المتعدد، وعلى الثابت لا المتغير، وهو ما حاول المختصون في الإبداع محاربته. إن هذا النمط من التفكير هو ما يطلق عليه بعض الباحثين التفكير العمودي، وهو تفكير يبتعد كليا عن التفكير الإبداعي.

انطلاقا مما سبق، يصير الشعر مسارا هادما لبديهية التلقي، أي التلقي المباشر الذي لا يحتاج إلى عميق تفكير.

يتجلى خرق الشعر للغة المعيار في ثلاث خصوصيات أساسية تميز اللغة الشعرية عن اللغة النثرية، حيث يتأسس هذا الخرق على كسر الوظيفة الأساسية للغة التي تشغل مساحة واسعة في المدرسة وهي الوظيفة المرجعية. فالكتابة الشعرية تتميز بهدم الأنساق اللغوية المعتادة، بما فيها تلك العلاقة القائمة بين الدال و المدلول، فإذا كان الدال يحيل على المدلول بشكل مباشر في اللغة العادية، فإنه في الشعر قد يستقل بذاته لتضفى عليه دلالات أخرى جديدة، ويمتلك بذلك قيمة مضافة. إن هذا الانفصال عن المرجعيات اللغوية المألوفة يفرض على القارئ التخلي عنها من أجل إعادة بناء الدلالة من جديد، فـــ " الشعر يكسر عادات الفهم "[[40]](#footnote-41)، ويخلق لدى القارئ، كما تؤكد على ذلك Martine Boncourt، حالة من اللاتوازن الناتجة عن تلك المعاني المعتادة للكلمات التي تتبادر إلى الذهن سريعا، وهو ما يجبر القارئ على وقفة تأملية في سبيل تركيب للدلالات من جديد، حيث ترغمه القصيدة على التخلي عن هذه الارتباطات الذهنية[[41]](#footnote-42).

إن النص الشعري هو نص يقوم على التواصل بين الشاعر والمتلقي إلا أنه تواصل من طبيعة خاصة، فالوصول إلى دلالة النص يحتاج إلى جهد من أجل تتبع الانزياحات الشعرية والصور البلاغية والكشف عن منطق اشتغالها والوصول إلى عمق النص من خلال القراءة وإعادة قراءة والكشف عن المؤشرات النصية وتفكيك عناصرها إلى أجزاء، وضبط المتآلف منها والمتباعد، وكذا البحث عن منطق للدمج بين المتباعدات بشكل يحقق الفهم ويمكن من التأويل.

**المطلب الثاني: تأويل النص استراتيجيات متعددة و مختلفة.**

**1-استراتيجية القراءة استراتيجية استبدالية**

 يعتبر جون كوهن أن استراتيجية القراءة الشعرية استراتيجية استبدالية، فالشعر زمنين: زمن المنافرة وزمن الاستبدال الذي «يعيد الجملة إلى المعيار»[[42]](#footnote-43) ، فأخذ الكلمات بمعانيها الحرفية يجعل معاني الجمل الانزياحية غير معقولة ولا منطقية، فيتحقق نفي الانزياح باستبدال معنى إحدى الكلمات، حيث «لا يكتفي مفكك الرسالة بالخضوع للقانون اللغوي الذي يستلزم لكل دال مدلولا معينا»[[43]](#footnote-44) لأن «الاقتصار على المعنى الأول يجعل الكلمة منافرة، بينما تستعاد هذه الملاءمة بفضل المعنى الثاني"[[44]](#footnote-45). تتحقق اللغة الشعرية من خلال "المستوى الاستبدالي"[[45]](#footnote-46)، فهي «لغة داخل لغة»[[46]](#footnote-47)، حيث لا يكشف عن هذه اللغة الثانية الاستبدالية سوى المتلقي الذي يفترض فيه قدرة فكرية و اشتغالا ذهنيا يمكنه من صرف تفكيره عن المعاني السياقية إلى دلالات أخرى مختلفة.

يقوم المتلقي – حسب كوهن - بعدد من العمليات الذهنية التي تمكنه من الوصول إلى لحظة الاستبدال التي تعيد الملاءمة الدلالية المنتفية عنها مسبقا؛ حيث تتمثل هذه العمليات في ما يلي[[47]](#footnote-48):

* تفكيك الرسالة،
* تتبع القرائن الدالة على الانفلات الشعري، فــــ« كل قول جديد ينفلت، بطبيعته، من قيود القانون يقدم قرائن تبرهن على هذا الانفلات»[[48]](#footnote-49)

- تحديد بؤرة المنافرة.

* القيام بتفكيك ثان لاستدعاء مدلول ثان.
* تحديد العلاقة المتغيرة القائمة بين المدلول الأول و الثاني (مشابهة، مجاورة، كلية أو جزئية..)
* تفكيك المدلول الأول والثاني إلى عناصر جزئية تمثل إوالياتها الدلالية لتحديد المشترك بينهما.
* النفاذ إلى منطق الانزياح واستبدال المعنى الأول بالثاني.

 يقوم منطق الدمج، حسب جون كوهن، على البحث عما يوحد بين كلمتين متنافرتين في جملة معينة، حيث يميز بين درجتين من المنافرة: المنافرة من الدرجة الأولى والمنافرة من الدرجة الثانية، حيث «إن المنافرة تكون من الدرجة الأولى، إذا كانت العلاقة داخلية، وتكون من الدرجة الثانية إذا كانت العلاقة خارجية». ففي حالة الاستعارات القريبة (المنافرة من الدرجة الأولى) يقتضي الحال من القارئ أن يحلل المدلولين الأول والثاني إلى عناصرهما الجزئية من أجل الكشف عما يوحد بينهما، فإذا كان بالإمكان تفكيك مدلولين كما يلي: مدلول 1=أ+ب+ج، مدلول 2=أ+د+ه، فإن العنصر" أ " هو ما يوحد بين المدلولين، وبذلك يكون العنصر "أ" هو الذي يبرر هذا الدمج؛ ليكون المبرر داخليا كامنا في جوهر الاستعارة. لكن في الاستعارات البعيدة، أو ما يسميه كوهن المنافرة من الدرجة الثانية، يصبح الأمر أكثر صعوبة لأن المدلول يكون عبارة عن عنصر ذري الدلالة لا يمكن تجزيؤه، مما يكشف على أن ما يمكن أن يحمله مدلول تلك الكلمة يرتبط بدلالات ذاتية للكاتب و بانطباعات شخصية أكثر مما ترتبط بخاصيات حقيقية تميز هذا المدلول[[49]](#footnote-50).

وقد قدم كوهن مثالا لذلك بالألوان التي تمثل " ذرات دلالية غير قابلة للتفكيك "[[50]](#footnote-51) كما هو الشأن مثلا للمثال الذي أورده " الآذان الأزرق "[[51]](#footnote-52)، حيث يقول مؤولا هذا المثال: «الآذان الأزرق يوحي بالسكينة الناتجة عن صوته. و لنتلاف استخلاص النتائج من هذا التأويل، فليست القيمة الشخصية التي تعطي لــــ أزرق هي التي تهمنا الآن. الأهم هو أن هذه القيمة ذات طبيعة شخصية خالصة، و لا يمكن اعتبارها عنصرا مكونا لمدلول كلمة أزرق. وتلك القيمة لا تكون في جميع الأحوال سمة مميزة دلاليا. إن هناك فرقا شاسعا بين مدلول أزرق الذي هو لون ذو طبيعة موضوعية وبين الانطباع الذاتي.»[[52]](#footnote-53). وبذلك يكون مبرر الدمج في هذه الحالة خارجيا، ويصبح دور المتلقي القرائي كامنا في تحقيق الاجتهاد في البحث عن هذا العنصر الخارجي.

هكذا يصير جهد القارئ موزعا إلى احتمالين؛ فإما أن يكون منصبا على الغوص في عمق المدلولات للكشف عن خاصياتها و اختيار الملائم منها في سبيل الاستبدال المعلل للمدلول، أو أن يكون منصبا في الغوص في أعماق ذاته وتجربته للبحث عن الارتباطات الممكنة والسمات التي يمكن أن تميز المدلولات ذرية الدلالة، وهي سمات لا تخلو من الجانب الانطباعي الذاتي.

**2-تأويل النص استراتيجية مقارنة.**

 تعتبر هذه المقاربة أن فهم الاستعارة لا يكون إلا من خلال الكشف عن عناصر المشابهة بين الموضوع والحامل الموجودة أصلا بين هذين العنصرين، ففهم الاستعارة من خلال هذا التصور يعتمد على تحويل البنية الاستعارية إلى بنية تشبيهية. و بذلك فإن " استعارة من قبيل أ هو ب، يتضمن بطريقة غير مباشرة القصد الحرفي للمتكلم أن أ يشبه ب في بعض الخصائص"[[53]](#footnote-54).

**3-تأويل النص استراتيجية تفاعلية.**

إن تمثل بعض الباحثين حقيقة عدم إمكانية تعميم التصور السابق على كل الاستعارات التي لا يقوم بعضها على مبدأ المشابهة، دفعهم إلى الاجتهاد في سبيل البحث عن بعض ما يمكن أن يقيم الترابط و التآلف بين عناصر الاستعارة، وهذا هو التصور الذي قدمته المقاربة التفاعلية التي تشير إلى إبداعية فعل القراءة، ف " الآلية الأساسية التي تشتغل أثناء فهم وإنتاج الاستعارة هي آلية توليد وخلق معان جديدة تتجاوز القول بالوجود المسبق لعناصر مشابهة"[[54]](#footnote-55).وهي الإشارة التي أشار إليها د.محمد الوالي في كتابه الصورة الشعرية في الخطاب النقدي والبلاغي حين أدرج المثال التالي: "وامتدت اللحظات يكاد صمتها يضج بطنين جنوني"[[55]](#footnote-56).

إن هذا المثال يكشف عن قصور المقاربة السابقة في تفسير استراتيجية فهم اللغة المجازية فأي علاقة أو خاصية يمكن أن تجمع الصمت بالطنين، الأمر الذي يستدعي من القارئ اجتهادا في توليد معان أخرى يتيحها هذا التفاعل بين طرفي هذا النموذج "الصمت- الطنين". وهو ما أشار إليه الباحث حين أكد على أنه بالإضافة إلى غياب سمات مشتركة فإن ما يحضر في هذا المثال هو "التناقض بين سمتين في الكلمتين: الضجيج و الصمت"[[56]](#footnote-57).

من خلال ما سبق، يمكن القول إن اللغة المجازية تتيح غنى معرفيا من خلال إغنائها العقل الإنساني بمجموعة من الترابطات الممكنة بين الأشياء المختلفة. فهي تقدم نماذج عدة مختلفة في ما بينها، بما يضمن الجدة في الإنتاج،والجدة في التأويل وفي عناصر التحليل، بخلاف اللغة المعيار التي تقدم للقارئ نموذجا واحدا يتقيد به القارئ فهما وإنتاجا. فكل نص هو نص متفرد ومتميز يكسر المعيار بطريقته الخاصة و يدفع القارئ بدوره إلى كسر عاداته الفكرية في كل مرة؛ وأن يكون متفردا كل مرة في تأملاته.

**المبحث الثالث: مهارات الإبداع الأدبي**

 الإبداع ضــرب من ضروب الإعجاز والإلهـــام والموهبة، إنـــه عالـــــم يمـــتــــــح مـــــن الصدفــــة والتلقائية ولذلك يصعب سبـــر أغواره و اكتشاف أسراره. بهذه العبارات يمكن أن نلخص ما دأب عليه الفكر الإنساني في شرحه للإبداع الذي كان يعــد إنتـــاجـــا متمــنعــــا للتفسيــــر المنطقي، تنــــتـــــفـــي فــــيه صفـــتـــا العقلانية و القصدية؛ قصدية المبدع و عقلانية المبدع والناظر للإبداع معا، حيث نجد لهذه الفكرة صدى قويا في الثقافتين العربية و الغربية.

 إن هذا التفسير لا يرتبـــط فقــط بمرحلـــة تاريخيـــة قديمــة وإنمــا لا يزال له أثــر واضح في العصر الحديث كذلك، فهو يجسد فهما معينا للإبداع لا يتحقق لدى العامة فقط وإنما نتمثله كذلك لدى بعض الباحثين في مجالات علمية أخرى غير المجال السيكولوجي. نذكر مثلا في هذا السياق ما جاء على لسان الباحث Carl R.Hausman الذي يعتبر أن «الإبداع لا ينفتح دائما على التفسير العقلاني »[[57]](#footnote-58)، و أن القول إنه عمل عقلــي « لا يعنــي إلغـــاء الاعتـــراف بــدور الصدفةو أأا أو وجود التلقائية في الفعل »[[58]](#footnote-59).

 انطلاقا مما سبق يمكن القول إن الاتجاه السيكولوجي قد شكل ثورة على التمثلات الفكرية السابقة التي تعتبر أن مصدر الإبداع هو الإلهام لا العقل، و أنه معجزة تتخطى إمكانات الشرح والتفسير. فهي تمثلات سطحية لا تخدم الفكر الإنساني ولا تعينه على فهمه و تفسيره تفسيرا علميا منطقيا، كما لا تعين على التأسيس لثقافة إبداعية. و تفسر الدراسات السيكولوجية الإبداع بكونه نتاجا لمسارات ذهنية ولخصائـــص نفسيـــة معينــة، فهو قدرة أو مجموع قدرات تجعل الأفراد أكثر استعدادا وتأهيلا للإنتاج الإبداعي. وتتخذ هذه القدرة بُعدين؛ بُعدا نفسيا عُرف بكونه مجموع السمات النفسية التي تميز الشخصية المبدعة، وبُعدا ذِهنيا عقليا يتجلى في مجموع المهارات الفكرية التي تمكن الفرد من الإنتاج الإبداعي. وفي هذا السياق قد نذكر بعض الأسماء على سبيل المثال لا الحصـر، من قبيل Margaret Boden التــي اعتبــرت الإبـداع « قدرة عقلية»[[59]](#footnote-60) تتمثل في « القدرة على الإتيان بأفكار جـــــــديـــــدة مفاجـــئة وذات قيمــة»[[60]](#footnote-61)، رافضـــــة بذلــــــك اعتبـــــار الإبــــــداع إنتــــاجا خاضــــعا للحــــدس والإلهــام. وقد نذكر كذلك الباحثRothenberg الذي يعتبر بدوره الإبداع قدرة عقلية، وقد دفعته القناعة بدور المقومات الفكرية في الإبداع إلى اعتبار هذا الأخير نشاطا قصديا واعيا، حيث لا تنشط مسارات التفكير الإبداعي إلا عندما يقرر المبدع إنتاج شيء جديد[[61]](#footnote-62)، إلى غير ذلك مما سنأتي إلى تفصيل الحديث فيه.

 لقد شكلت أعمال " جيلفورد " دراسات رائدة في هذا المجال لكونها ركــزت على البعـــد العقلـــي في العملية الإبداعية. لقد انطلق " جيلفورد " من دراساته لبنية العقل البشري التي حدد من خلالها مجموع المهارات الفكرية التي يوظفها العقل حيث تندرج هذه المهارات في أربعة مجالات أساسية: الذكاء الحسي و الذكاء الدلالي و الذكاء الرمزي و الذكاء الاجتماعي، و هي مجالات تُنفذ عبرها خمسة أنواع من العمليات؛ المعرفــة و الذاكرة و التفكيــــر الإنتاجــــي (بشقيه التباعـــــدي والتقاربي) والتقويم، من خلال الوحدات أو الفئات أو العلاقات أو الأنساق أو التضمينات. لقد حاول " جيلفورد " من خلال دراسته لبنية العقل أن يصوغ نظريته المفسرة للإبداع وأن يبرز مختلف المهارات الفكرية المسؤولة عن الإنتاج الإبداعي بشكل يضمن لها مكانا ضِمن باقي المهارات الفكرية. وقد كان هذا البحث نابعا من انتباهه لغياب مهارات التفكير الإبداعي في اختبارات الذكاء.

 إن مجموع هذه المهارات الفكرية هي ما يمكن الأفراد من الإبداع، حيث ينعتها " جيلفورد" بالقوة الإبداعية في مقابل الإنجاز المُبدع، حيث يعتبر « الإبداعية شيئا كامِنا خلف السلوك المتميز بالخيال و الابتكار»[[62]](#footnote-63) واصفا هذه القوة بكونها « مظهرا عقليا »[[63]](#footnote-64) بالإضافة إلى كونها « تركيبا مُعقدا لا يرتبط بخاصية أو قدرة مفردة »[[64]](#footnote-65)، و تتعلق هذه المهارات بثلاثة أنواع على الأقل:

1. مهارات التفكير التباعدي.
2. مهارات التحويل.
3. مهارات التقويم.

1- مهارات التفكير التباعدي:

 يعتبر "جيلفورد"Guilford أن التفكيـــــر التباعــــــدي la pensée divergente« يرتبط بكم وكيف الإنتاج»[[65]](#footnote-66) الإبداعـي، و يعرفه "جيلفورد"من خلال مقابلته بنوع آخر من التفكير يدعى التفكير الاتفاقي  « La pensée convergente ». فإذا كان هذا الأخير يمكن صاحبه من الحصول على إجابة واحدة ومحددة، فإن التفكير التباعدي على العكس من ذلك يبتعد عن المألوف، ويتمثل في » إنتاج عدد من الأفكار المختلفة إجابة عن معطيات معينة «[[66]](#footnote-67). و يعتبر" جيلفورد " أن هناك مهارات عقلية معينــــة تتماشى وطبيعة التفكير التباعدي؛ ألا و هي الطلاقة والمرونة والأصالة والإسهاب.

1. الطلاقة :

 يعرف Guilford الطلاقة بكونها مظهرا « من أهم مظاهر الإبداع »[[67]](#footnote-68)، فهي « مظهر كمي يرتبط بخصوبة الأفكار»[[68]](#footnote-69)، ويتجلى في « السهولة التي يستطيع من خلالها الفرد استرجاع معلـــومــــات معيــنــة مــــن الذاكــــرة»[[69]](#footnote-70)، فهـــــذه الأخيـــرة تشكــل منبعــا يمكــن الفـــرد مـــن توليـــد الأفكــار والمعــلومات أثناء الفعل الإبداعي. ويقترح " جيلفورد " بعض الاختبارات التي يمكن من خلالها تقييم مستوى الطلاقة عند الفرد كأن يطلب منه تقديم أكبر عدد ممكن من العناوين لقصص معينة في دقائق قليلة، حيث تشكل محدودية الزمن سبيلا لتحقيق ضمان تكافؤ الفرص بيـــن المختبريـــن، ومعيارا للاستدلال على خصوبة التفكير، ذلك أن سهولة الإنتاج في زمن يسير دليل واضح على هذه الخصوبة[[70]](#footnote-71).

ويميز Guilford بين أربعة مستويات للطلاقــــة تتمثــــل في طلاقـــة الألفـــاظ وطلاقـــة التداعــي والطلاقة التعبيرية وطلاقة الأفكار.

* طلاقة الألفاظ : وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تستجيب لخاصيات معينة كأن **«** تشتمل على حرف معين أو على تشكيلة معينة من الحروف »[[71]](#footnote-72).
* طلاقة التداعي: وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد من المرادفات لكلمة معينة في وقت محدد، حيث يشكل المعنى التحدي الأساس أمام الفرد، وهي طلاقة ترتبط بالعلاقات و بـــ« القدرة على عرض الأشياء المشابهة لفكرة ما »[[72]](#footnote-73).
* الطلاقة التعبيرية: وهي القدرة على « إنتاج عدد من الأفكار المنظمة والمعقدة »[[73]](#footnote-74)، كأن يتعلق الأمر بإنتاج جمل مختلفة و متعددة تتضمن كلمات معينة، حيث يقوم اختبار هذه القدرة على السرعة في التركيب، و يعتبر جيلفورد أن « الشخص الذي يتميز بطلاقة تعبيرية يمتلك درجة إبداعية عالية »[[74]](#footnote-75).
* طلاقة الأفكار: » القدرة على إنتاج أفكار متنوعة استجابة لمعطيات معينة في زمن محدد »[[75]](#footnote-76)، كأن يقوم الفرد بعرض سريع للعناصر التي تنتمي لفئة معينة سبق تحديد خاصيتين أو ثلاثة من خاصياتها.
1. المرونة:

 يعتبر Guilford أن المرونة هي أساس الأصالة والابتكار، وتعني السيولة في إنتاج المعلومات وغياب الصلابة، فالمخرجات الجديدة تستدعي استعمالات جديدة وغير معتادة للمعلومات المسترجعة. ويصنفها " جيلفورد " إلى نوعين؛ المرونة التلقائيـــة والمرونة التكيفية. تتمثل المرونة التلقائية في « تغيير تلقائي في اتجاه التفكير وإن لم يكن الأمــر ضروريـــــا»[[76]](#footnote-77)، فالمرونة هي قدرة على التغيير وعلى إحداث نقلات في التفكير تمكن الفرد من الإتيان بأفكار غير مألوفة وذات قيمة. ومن بين الاختبارات التي يقترحها " جيلفورد" لقياس هذه المهارة أن يطلب من الفرد « اقتراح عدد من الاستعمالات غير المألوفة لشيء معيـــــن، كجريدة مثلا »[[77]](#footnote-78). أما المرونة التكيفية فتتمثل في قدرة الفرد على البحث عن بدائل جديدة بشكل واع، ويمكن قياسها حسب جيلفورد بــــــــــ« تقديم مشكل [..] يَفترض حله التفكير في صيغ جديدة »[[78]](#footnote-79).

ج- الأصالة: وهي القدرة على الإتيان بأفكار جديدة غير مسبوقة.

ت- الإسهاب: يعرفه "جيلفورد" بـــــ«سهولة إضافة تفاصيل متنوعة للمعلومة التي سبق إنتاجها»[[79]](#footnote-80)، حيث يعتبر أن الإنتاجات الإبداعية غالبا ما تنطلق من فكرة عامة ثم تتطور لتصبح بنية منظمة ثم يتم تعديلها وإغناؤها لتتخذ شكلها النهائي.

2- مهارات التحويل:

 يعتبر Guilford أن هناك نوعا ثانيا من المهارات الفكرية يعد بدوره منبعا للإنتاج الإبداعي لا يقل أهمية عن مهارات التفكير التباعـــدي، وهو الصنف المرتبط بمهارات التحويل، حيث يعرف التحويل بأنه « مراجعة أو إعادة تأويل أو إعادة تنظيم للمعلومات »[[80]](#footnote-81).

1. مهارات التقويم :

 يعتبر Guilford أن المبدع يمتلك حسا تقويميا يمكن أن يلعب دورا هاما في كل مراحل الإبداع، إذ من خلاله يتمكن الفرد من أن ينظر فـــي معارفــــه المنتجــــة أو المعدلـــة فيختــــار منهـــــا ما يناسبه. إن مهارات التقويم هذه يمكن استدعاؤها في كل مراحل الإنتاج أو الفعل الإبداعي، فهي تمكن الفرد من تقييم معلوماته من حيث صحتها أو خطؤها، و من حيث اكتمالها أو نقصانها، كما تعينه على توجيه التفكير إلى النهايات المرجوة؛ إلا أن "جيلفورد" يؤكد على أن لهذه المهارات أثرا كابحا كذلك، إذا ما تم تطبيقها بشدة في المراحل الأولى للإنتاج لذلك فهو يقترح أن يتم « تأجيلها لمرحلة متأخرة نظرا لقوتها الكابحة للمرونة و الطلاقة »[[81]](#footnote-82). لقد جعل Guilford كذلك «الحساسية للمشكلات » ضمن مهارات التقويم لكونها تشكل المهارة الأولية التي تستثير الفرد نحو الإبداع، إذ يؤكد "جيلفورد" أن المبدع يتمتع بقدرة عالية وحساسية كبيرة تجعله يدرك مواطن الخلل في وضعية معينة.[[82]](#footnote-83)

من خلال ما سبق نستطيع أن نخلص إلى أن نموذج Guilford للإبداع قد ركز على ثلاثة أبعاد أساسية: البعد الإنتاجي والبعد التحويلي والبعد التقويمي. وهي أبعاد تندرج ضمنها المهارات المذكورة سالفا، حيث شكلت الإنتاجية أهم الأبعاد المطروحة في هذا النموذح وأعمقها دراسة، فــــــ "جيلفورد" لم يهتم بالبعدين التقويمي والتحويلي بمثل تركيزه على البعد الإنتاجي. وإذا كان الباحث يعتبر أن الإبداع قائم على الطلاقة اللفظية وطلاقة التداعي وطلاقة الأفكار والطلاقة التعبيرية، كما يرتبط بالإسهاب وبالقدرة على إضافة تفاصيل جديدة للعمل الإبداعي، فإن كل هذه العناصر تشكل مجتمعة البعد الإنتاجي في هذا العمل، حيث يشكل هذا البعد مستوى أساسيا وجوهريا لا يقوم الإنتاج الإبداعي إلا من خلاله، لكنه يظل مستوى من مستويات الإبداع. ونظرا لقيمة هذه الإنتاجية نجد "جيلفورد" يؤكد على المعرفة التي يمكن اعتبارها بوابة ينفذ عبرها الفرد إلى فضاء الإبداع، فهي السبيل الذي يمنح غنى فكريا. ولذلك نجده يؤكد كذلك على أهمية الذاكرة وأهمية تخزين المعلومات داخلها بشكل منظم كمستوى ضروري وحتمي في الإنتاج الإبداعي. إن الفلسفة التربوية، حسب جيلفورد، ينبغي ألا تنتقد التعلم الذي يستهدف اكتساب كمية كبيرة من المعلومات، فالمعول عليه ليس هو المعلومات في حد ذاتها وإنما الاستعمال المقبل لهذه المعلومات بشكل يختلف عما هو متوقع، ولذلك فهو يدعو إلى مراجعة طرق التعلم، ف «الحاجة قائمة إلى ابتداع الطرق التي تمكن من استعمال المعلومات بأشكال جديدة »[[83]](#footnote-84).

 وإذ اهتم " جيلفورد " بالبعد الإنتاجي المتمثل في القدرة على إنتاج الألفاظ والجمل والأفكار والمعاني، نجده لم يركز بشكل قوي على البعد التأليفي العلائقي الذي يمكن من نسج العلاقات بين الأفكار والذي يعد أساسا في أي إنتاج، فالإبداع كما سبقت الإشارة إلى ذلك هو بنية معقدة التركيب ينسجم ضمنها عدد من المكونات. إن الإشارة إلى البعد التأليفي نجدها حاضرة عند تعريف جيلفورد لمهارات التحويل التي اعتبرها إعادة تأويل أو تنظيم للمعلومات دون أن يفصل القول في تجليات التأويل ولا في الأشكال الممكنة لهذا التنظيم مما يدل على أن هذه المهارات مازالت تحتاج إلى بحث أكثر عمقا، كما أن المرونة الفكرية التي عرفت بكونها القدرة على تغيير وجهة النظر يمكن اعتبارها عتبة أولى من مهارات التحويل. وبذلك يمكــن القول إن هــذا التنـاول السطحــي شيئــا مــا للبعـــــد التأليفــي يشكـــــل نقـصـــــا واضحــــا فــي نمـــوذج جيلفورد، وهو ما يستدعي البحث في المهارات التي تشكل القوة التأليفية التركيبية.

 أما عن البعد التقويمي، فقد أبرز "جيلفورد" أن مهارات التقويم تلعب دورا هاما في استثارة الإبداع وفي تعديله وإعادة النظر فيه في كل مراحل الإنتاج، إلا أنها تعد سيفا ذو حدين يملك قوتين؛ إحداهما دافعة و الأخرى كابحة.

من ثم، فإن نموذج " جيلفورد " يدفعنا لطرح تساؤلات عدة و البحث في النماذج المقترحة من طرف باحثين آخرين لنسج نموذج جديد يشمل ما فصل فيه الباحثون، فنموذج " جيلفورد " لوحده غير كاف لدراسة القدرات الإبداعية. وهو ما نعيبه على الدراسات الأكاديمية الحالية بالمغرب خاصة وبالعالم العربي عموما التي ما زالت تدرس و تقيس الإبداع بناء على مقومات ثلاثة: الطلاقة والأصالة و المرونة، و هي مقومات لا تجسد إلا جزء من مكونات التفكير الإبداعي. وفي ما يلي رصد لعدد من النماذج التي تفيد في فهم بعض ما جاء سطحيا لدى جيلفورد وفي إضافة أبعاد جديدة وكذا تعزيز ما شكل قوة في نموذجه.

 إن النموذج الذي يقدمه كل من Mark A.Runco و Ivonne Chand يقوم على فهم معين أساسه مبدأ التفاعل القائم بين عدد من المكونات و العناصر، فهما يرفضان النماذج التفسيرية ذات النظرة التجزيئية التفتيتية لمهارات التفكير. و لعل هذا النموذج نابع من طبيعة عمليات الاشتغال المعرفي التي يطبعها التفاعل و التكامل، فعزل المهارات بعضها عن بعض يكون صحيحا نظريا فقط لا واقعيا؛ و لعله نابع كذلك من طبيعة الإبداع باعتباره عملية مركبة تتأسس على الانسجام بين عدد من المكونات و المهارات النفسية و الفكرية، حيث يقول الباحثان في هذا السياق: « إن التفاعلات هي بالتأكيد حيوية بالنسبة لفهم واقعي للتفكير الإبداعي، ففي وسط طبيعي يمكن التفاعل و التعاون بين الإجراءات من الإنجاز؛ و لا يمكن أن تقوم نظرية مكتملة في التفكير الإبداعي دون التعرف على كيفية اشتغال مختلف هذه المكونات مع بعضها. لهذا السبب فإن التعريف المناسب للإبداع هو كونه عملية مركبة »[[84]](#footnote-85).

 يقترح الباحثان نموذجا يتأسس على مستويين اثنين؛ المستوى الأولي يضم ثلاث مهارات وهي الحساسية للمشكـــــلات وإنتاج الأفكار والتقويم، و مستوى ثانوي يضم المعرفة و التحفيز. فهو نموذج يحتمل بُعدين؛ بُعد ذاتي وجداني يتمثل في القوة الانفعالية و التحفيزية، و بعد معرفي فكري يتجلى في تحديد المشكلة والإنتاجية الفكرية و التقويم. ويستند الباحثان على مبدأ ثان في بنائهما لهذا التصور النظري، وهو مبدأ التراتـــبية، في تصنــيف مكــونات التفكيـــر الإبداعــــي، الذي يــجــعـــل المعرفة والتحفيز مكونـات ثـانوية لكونها عوامل تعين على الإبداع وتؤدي إليه لكنها لا تحكم العملية الإبــداعية، حيث يظل الإنتاج محكوما بالعوامل الفكرية المحددة آنفا. وهو ما يدفعنا كذلك إلى طرح السؤال: إلى أي حد يمكن أن نقبل هذه التراتبية خاصة أن المعرفة تعد اللبنة الأساس التي يتم عبرها الإنتاج الإبداعي؟ فهي إن كانت لوحدها غير كافية لضمـــان إنتـــــاج يتميــــــز بالجــــــدة والأصالة والفرادة، فإنها مع ذلك تعد ضرورة أساسية لهذا الإنتاج.

 تحتــل المعرفة إذا مكانا مهما في التصور النظري المعرفي، حيث يرى الباحثان أن « مختلف أنواع المعرفة مرتبطة بالتفكير الإبداعي»[[85]](#footnote-86)بشقيها الصريح والإجرائي. إن المعـــارف الصريحة «تؤثـــــر على الإنتــــاج »[[86]](#footnote-87) لكــــونهـــــا تغنــي الفكـر و«تمد بالأفكار الأساسية»[[87]](#footnote-88). و يستدل الباحثان على ذلك بالنظر إلى طبيعة الإنتاج الإبداعي الذي يحتاج إلى سنوات من التحضير، فالمبدع لا بد أن يتمكن من مجال تخصصه أولا، و لا بد أن يكتسب المعرفة الضرورية للفهم و للتمييز بين ما هو مهم و ما هو غير ذلك ليصبح في مرحلة لاحقة قادرا على الإنتاج. وفي السياق نفسه، لم يغفل الباحثان بدورهما عن التأكيد على أن المعرفة قد تكون « عاملا مُعينا أو كابِحا«[[88]](#footnote-89) للتفكير الإبداعي، فالاكتفاء بسرد المعلومات المعروفة يحد من إمكانات الفرد في الإتيان بما هو جديد وأصيل. و لا تقل المعارف الإجرائية أهمية عن المعارف الصريحة، فقد أكدت الدراسة أن تضمين التمارين التعليمية المقترحة بعض التعليمات الإجرائية تساعد على الإنتاج الإبداعي لكونها «تصف الاستراتيجيات الفكرية و تعرف النجاح (أو على الأقل الخصائص المساعدة على النجاح) وتعرض المعرفة المنهجية »[[89]](#footnote-90) التي يمكن أن يوظفهــــــا المتعلم في حل الأنشطة المطلوبة.

 يبرز هذا الكلام أن الإبداع يمر بمراحل عدة؛ مرحلة أولية ترتبط بالاكتساب، و هي مرحلة تعد صاحبها لمرحلة أخرى ترتبط بالإتقان و التمكن من المعارف، فالمبدع هو أولا فرد يمتلك المعرفة بشكل جيد ومتمكن من مجال اشتغاله، حيث تكمن قيمة التمكن في كونه يتيح له الفرصة للانتقال إلى مرحلة جديدة وهي مرحلة اللعب بالأفكار التي تسهل عملية الإنتاج الإبداعي، ومن ثم فإن الحديث عن الإبداع على المستوى التربوي يطرح سؤالا أساسيا وجوهريا عن مستوى اكتساب المعارف؟ وعن كيفــية تــقديم المعلومات و تنظيمها و اكتسابها؟ ولعل هذا الأمر دليل واضح على أن انتقاد الحرص على تلقي المعارف بدعوى أنه يستدعي فقط المعلومات هو انتقاد غير صحيح لأن الخلل في المناهج قد لا يرتبط بالمعلومات في حَدِّ ذاتها، و إنما يكمن في كيفية تدريسها واكتسابها وفي كيفية توظيفها كذلك في أنشطة جديدة.

 إن المعنى الذي يحيل عليه الباحثان هو أن للمعرفة أثرا واضحا في إنتاج الأفكار شريطة ألا يكتــفي الفرد باسترجــــاع معلومــــاته من الذاكـــرة، و ذلك بالعمل على التحكم في هذه المعلومات من خلال توظيف عدد من المهارات التي تم تحديدها في ما يلي: مهارات التفكير بالمتماثلات والإجراءات الاستعارية ومسارات التحويل، حيث يقولان: « إن الحديث عن المعرفة والذاكرة يؤدي بطريقة مباشرة إلى طرح الأسئلة حول كيف يستعمل المبدعون المعلومات[..] فالأفكار لا يمكن أن تكون جديدة و أصيلة إذا تم استرجاعها فقط من الذاكرة، و بذلك فإن تحكما في المعلومات لا بد أن يتم إدراجه. في هذا السياق تستعمل مهارات التفكير بالمتماثلات و المهارات الاستعارية ومسارات أخرى تحويلية في التفكير الإبداعي »[[90]](#footnote-91). إن هذه المهارات أساسية لأنها تطرح كيفية توظيف المعلومات و استعمالها و التحكم فيها، فهي تحيل على ما يسمح بتحويل هذه المعارف بشكل فيه جدة و أصالة، وقد اكتفى الباحثان بالإشارة إلى ثلاثة أنواع من المهارات الفكرية التي لم يفصلا شرحها وتحليلها.

 يعتبر الباحث Peter R. Webster أن « التركيز على التفكير التباعدي هو بداية مهمة لفهمنا للإبداع[[91]](#footnote-92)«، حيث يعتبر أن المهارة التخييلية هي مهارة أساسية وجوهرية في هذا النوع من التفكير، و لذلك فهو يؤكد على ضرورة تشجيعها و العمل على تنميتها تربويا، حيث يقول:« إن هذا النوع من حل المشكلات الخيالي يلعب دورا مهما في المسار الإبداعي، و قد شد انتباه عدد من المختصين في دراسة الإبداع »[[92]](#footnote-93). يشير كذلك الباحث إلى دور المعارف الصريحة فهي مادة التفكير الخيالي، إلا أنه يؤكد مع ذلك على ضرورة فتح المجال للمتعلمين و منحهم فرصا لتطبيق هذه المعـــــارف في مهمــــات إبداعيــــة. إن نموذج التفكير الذي يقود العمل الإبداعي حسبPeter R.Websterيتضمن شروطا عامة مهيــئة ومهارات، فهو يعتبر أن الإبــداع يتــــأثر بشــــروط معينـــة مثــــل طبيعــــة الشخصــية و طبيعة المحيط، كما يتأثر بشكل قوي بمهارات معينة، و هي مهارات تضــــم « مهارات التفكير الاتفاقي و بعـــض مهـــارات التفكيــر التباعـــدي والتخييلي [..] كذلك مثل الطلاقة والمرونة والأصالة»[[93]](#footnote-94)، ويضيف إلى هذه المهارات فهم التصورات أي الفهـــم النظـــري للمعارف الذي يشكل مادة موضوع الإبداع والحساسية الجمالية. لا يختلف هذا النموذج كثيرا عن سابقه إلا بتأكيده على التخييل كأحد مهارات الإبداع الأساسية، وكذا إضافته لمهارة أخرى وهي الحساسية الجمالية التي ترتبط بالإبداع الفني بشكل كبير، خاصة وأن بحثه كان منصبا على دراسة مهارات الإبداع الموسيقي، وهو ما يؤكد على خصوصية مُعينة يكتسيها البحث في الإبداع ارتباطا بالفنون بشكل عام.

 يعتبر كل من الباحثينLinda Elder و Richard Paul أنه من الوهم و الخطأ الاعتقاد بالفصل بين التفكيــــر الناقــــد و التفكيــــــر الإبداعـــــي، كمــــا أنه من الخطــأ القول بتناقضهـــما، فهما معا يشكلان وحدة مندمجة ومنسجمة، حيث « لا يمكن الفصل بين القوة التوليدية للعقل والقوة النقدية إلا بشكـــــــل مصطنـــــع، أمــــا فـــي المســـار الحقيقــي للتفكير فهما واحد »[[94]](#footnote-95). إن دلالـة الاندمـــــاج والوحدة القائمة بين هذين النوعين من التفكير تكتسي مشروعيتها بالنظر إلى الأعمال الإبداعية المتميزة التي تفترض مهارات تفكير عـليا، حيث ينبـــع هذا التميز من بعد إنتاجي توليدي للأفكار الجديدة و الأصيلة، و بعد كذلك يقيم و ينقد مسار الإنتاج و شروطه ليوافق المنتج مع النتائج المرجوة، فــــــــــ « يلزم العقل أن يوازن بين الإنتاج و التقييم و بين التوليد و الحكم على المنتج الذي ينتجه »[[95]](#footnote-96) لأن « بلوغ منتج ذي قيمة يستلزم مؤشرات و خصائص قيمية – و من ثم – يستلزم النقد »[[96]](#footnote-97).

 انطلاقا من هذه المؤشرات التي حاول من خلالها الباحثان الدفاع عن فكرة الانسجام بين التفكيرين الناقد و الإنتاجي، يمكن القول إن التفكير الناقد هو مقوم من مقومات الإبداع، فمهارات النقد تحضر في جميع مراحل الإنتاج الإبداعي. ففي مرحلته الأولى يكون النقد كاشفا عن المواقف التي تحتمل ضعفا معينا أو تقصيرا أو تحديا يستدعي تفكيرا إبداعيا مما يجعله باعثا أوليا و حافزا للإبداع، و في باقي مراحل الإنتاج يعين النقد و التقويم على النظر إلى مسار الإنتاج و تعديله وتغييره كما يعين على الربط بين الأهداف المرجوة و بين منهجية الإبداع.

 إن قيمة هذه الدراسات تتجلى في كونها تبرز بجلاء مدى تأثير أبحاث جيلفورد في الدراسات السيكولوجية الحديثة، حيث تظل العناصر ذاتها المتمثلة في بعدي الإنتاجية و التقويم خصوصا حاضرة باعتبارها مقومات أساسية للتفكير الإبداعي، مع التأكيد على مهارات أخرى كالمهارة التخييلية و الحساسية الجمالية، وكذا التأكيد على المهارات التحويلية التي تشتغل على المكون المعرفي و تعيد تنظيمه و تأليف عناصره، وقد سبقت الإشارة إلى بعضها دون أن يتم تفصيل القول فيها، وهو ما يستدعي وقفة خاصة على هذا النوع من المهارات.

 يعرف الباحث Goswami التفكير بالمتماثلات بكونه « القدرة على كشف وتوظيف التشابه والتماثل بين العناصر»[[97]](#footnote-98). إنه نسج علائقي يقوم أساسا على البحث عن عناصر المشابهة والمماثلة بين عنصرين أو بين طرفي ثنائية معينــــة، وقــــد اختــــار الباحـــث أن ينعتـــه بـِـــــ« التشابه العلائقي »[[98]](#footnote-99)، فمنطق التشابه هو ما يجمع ويوحد ويفك عــــن العناصــــر والأشيـــاء عزلتــــها وينسج العلاقات فيما بينها. إن هذا النوع من التفكير يمكن الفرد عموما والمتعلم خصوصا من نقل عناصر الخبرة من تجربة معينة إلى تجربة أخرى مشابهة، بحيث يميز المتفوق عن غيره بالقدرة على الكشف عن منطق التشابه بشكل يعينه على توظيف جديد. ويميز الباحث بين الثنائيات البسيطة و الثنائيات المعقدة أو المركبة، فالتركيب الأكثر تعقيدا هو الأكثر استدعاء لهذا النوع من التفكير فهو يضم عددا من الثنائيات التي ينبغي الكشف عن منطق اشتغالها.

يؤكد Albert Rothenberg أن أصل الإبداع هو مهارات فكرية و عقلية تُـتيح « إنتاج عناصر جديدة ذات قيمة وتحويل عناصر قديمة إلى أخرى جديدة »[[99]](#footnote-100)، فهي تسمح بـ « تنظيم وبنينة العناصر»[[100]](#footnote-101) وبالتحكم فيها. و بذلك يمكن القول إن هذه المهارات التي اهتم الباحث برصدها تدخل ضمن مهارات التحويل التي لم يفصل "جيلفورد" بحثه فيــها، فما هي هذه المهارات التحويلية؟ يحدد Rothenberg ثلاثة أنماط فكرية تحكم مسار الإنتاج الإبداعي؛ وهي التفكــــيـــــر الإنتـــــاجـــــيLa pensée productive والتفكير بالمختلفات La penséehomospatiale والتفكير بالمتضاداتLa pensée janusienne، حيث يعرف التفكير الإنتاجي بكونه مهارة تندرج ضمنها باقي المهارات، و تتجلى في « مسار الجمع أو الفصل بين الأشياء والعناصر من مختلف الأنواع وبشكل مُـتـواز»[[101]](#footnote-102).

La pensée janusienne: يعتبر Rothenberg أن قيمة هذا التفكير كامنةفي كونه مسؤولا عن انبعــــاث شـــــرارة الإـبــــداع الأولى، وعــــــن «بدايـــــة الصياغة المفهومية الإبداعية»[[102]](#footnote-103)، حيث ينسج تعريفه له انطلاقا من ثلاثـــــة مبادئ أساسيـــــة: مبـــدأ التضـــاد ومبدأ التزامن ومبدأ المعادلة. إن التضاد خاصية أساسية من خاصيات العمل الإبداعي الفـــــنـــــي أو العــــلمــــي، ذلــــك أن إدمــــــــاج رؤى ومكــــونــــات متنـــاقضـــــة هـــو مــــا يشكـــل خاصيــــة المفاجــــأة والدهشة، حيث يقول مُعـرِّفا هذا النوع من التفكير، إنه «القدرة على تصــور وتوظيـف فكرتيــن أو مفهومين أو صورتين متضادتين أو متناقضتين بشكل مُتـزامن»[[103]](#footnote-104). وهو إذ يؤكد على مبدأ التضاد القائم على النظر إلى الشيء نفسه من منظورين مختلفين كما توحي بذلك أسطورة الملك Janus[[104]](#footnote-105) التي استمد منها تعريفه هذا، فإنه يؤكد كذلك على التزامن اللحظي لمختلف الثنائيات المتضادة من حيث محتواها الفكري أو المفهومي أو التصوري من جهة وعلى التعادل القيمي بين أطراف هذه الثنائيات من جهة أخرى.

إن قدرة الفرد على التفاعل وتوظيف هذه المتضادات والأطروحات النقيضة لا يقف عند حدود التقابلات الدلالية البسيطة، وإنما يفترض قوة في الطرح. فهذه القوة هي ما يمكن الفرد من الإتيان بأشياء جديدة تخلق الدهشة في متلقيها نظرا لكونها غير متوقعة. من خلال هذا التعريف السابق يمكن أن نستنتج أن هذه المهارة الفكرية تقوم على مقومين أساسيين:

 المقوم الأول: يتجسد في القدرة على التقاط واكتشاف والنظر إلى المتضادات.

 المقوم الثاني: القدرة على توظيف هذه المتضادات في الإنتاج الإبداعي.

La pensée homospatiale - : يعرف Rothenberg هذا النوع من التفكيــر بكونه قائما على « تصور نشيط لكيانين مختلفين أو أكثر يشغلان نفس الفضاء الذهني، وهو تصور يؤدي إلى إنتاج كيانات جديدة »[[105]](#footnote-106). يتبين جليا من خلال هذا التعريف أن هذه القدرة الفكرية تقوم على استحضار ذهني لعنصرين مختلفين أو أكثر، حيث اختار الباحث لفظة الفضاء ليدل على العقل باعتباره مجالا للفكر والتصور. وهذا مـــا يدفــــع للتســــاؤل عــــن الكيفيــــة التـــي مـن خلالها يصير هذا الاستحضار الذهني منفذا لإنتاج جديد؟

 مــــن خـــلال قـــــراءة مقال الباحـــــث المعـــنـون بــِـ «Homospatialthinking» نستطيع أن نستشف عددا من السِّمات التي خصها لهذه القدرة، حيث جاءت هذه الأخيرة مقترنة بالصورة البصرية وبالوعي والتأليف. يعتبر الباحث أن التصور الذهني يستند أولا على المقوم البصري، فالمبدع يستحضر بشكل واع الصورة البصرية لشيئين مختلفين، مما يستدعي «أنماطا للتحكم في الصور الذهنية تسهم في تشكيل الاستعــــارة أو غيـــــرها من أنمــــاط الدمـج والتأليف»[[106]](#footnote-107)، حيث يبرز من خلال هذا الكلام أن التحكم في الصور الذهنية هو استدعاء لشكل من أشكال التأليف بين العناصر المختلفة. إن هذا التفكير كما يقول Rothenberg هو تفكير بصري في أساسه، يلعب دورا هاما في الفنون الأدبية و في المجال الفني البصري بشكل عام.

يرتبط التصور الذهني بالقوة التأليفية إذاً، ذلك أن القدرة على تصور الأفكار بالرغم اختلافها وتباعدها يشكل مادة أولية لنسج أفكار جديدة وغير مسبوقة، حيث يفرض هذا الاستحضار على المبدع أن يبحث عن شكل من أشكال التأليف الذي يبرر الدمج بين هذه العناصر المختلفة، و هو أمر يفرض تدخلا واعيا للذات المبدعة. و لعل هذا الأمر هو ما يصطلح عليه " د.جمال بوطيب" « منطق الدمج » الذي لا بد أن يحتمل ضِمنيا تبريرا يصوغ الخرق الدلالي، و إلا كان الخرق أو الدمج بيــــن المختلفات لا يتعدى كونه رصفا و جردا لعدد من المدلولات التي لا ترتبط فيما بينها بأي شيء[[107]](#footnote-108). ويعتبر Rothenberg أن الاستعارة مثال حي على تدخــل هذا التفكــير في خلق الاستعـــارات وتركيبها، فهي على عكس ما يعتقد جُل الناس بأنها تنتج عن منطق التماثل والتشابه الحاصل بين الأشياء التي يتم نقلها من شيء لآخر، فإنه يعتبر أن هذا التفكير هو ما يؤدي إلى إنتاجات جديدة.

 إن هذه الترابطات أو « منطق الدمج » الذي يجتهد المبدع في البحث عنه هو ما يؤسس لتذوق الاستعارات لدى المتلقي الذي ينظر إليها من خلال الكشف عن التماثلات والتشابهات والترابطات القائمة بين المكونات الدلالية المذكورة، و بذلك فهو يقرن بين التفكير بالمختلفات بإنتاج الاستعــارات، ويقرن تذوق الاستعـــارة بالتفكيـــر بالمتماثـــلات. ونجد أن Rothenberg قد دافع عن هذا الرأي مستعينا بتحليله لبعض الاستعارات، حيث بين أن المبدع ينطلق من اختياره للألفاظ بناء على مؤشرات صوتية جمالية كالمشابهة الصوتية، ثم يقوم بالربط بين الألفاظ و مدلولاتها (أو صورها) الذي يشكل عمق هذا التفكير، ليقوم في مرحلة لاحقة بالاجتهاد في البحث عن منطق للدمج ينتج عنه الإنتاج الجديد، و قد استنتج هذا انطلاقا من آراء بعض المبدعين أنفسهم، حيث يقول في هذا الشأن واصفا إنتاج أحد الشعراء:

 « في ذهنه (أي الشاعر) أتى بالكلمات و بكياناتها المادية إلى الفضاء نفسه - لأنه أحس بأنه يمكن الجمع بينها- و في لحظة عابرة بدا انصهارها فضفاضا و بدت مفروضة بطريقة قصرية - حينها (..) حاول أن يتصور ما الذي يمكن أن يجمع بينهما. آنذاك فقط تولدت فكرة..»[[108]](#footnote-109).

هذا الفرض القصري الذي يمارسه الشاعر على ذاته هو ما يجعله يفكر في إقامة ارتباطات جديدة بين الأشياء و هو ما يولد أشياء جديدة، فهي محاولة واعية انطلاقا من أشياء قبلية يفرضها المبدع على نفسه .

من خلال ما سبق، يمكن أن نقترح النموذج التالي للمهارات الإبداعية الذي يضم الأبعاد الثلاثة المذكورة سابقا؛ البعد الإنتاجي و التحويلي و التقويمي:

 1- **مهارات الإنتاج:**

* **الإنتاج اللفظي**
* **الإنتاج التعبيري**
* **إنتاج الأفكار**

 2- **مهارات التحويل**:

-**المرونة الفكرية**: القدرة على تغير وجهة النظر إلى الأشياء.

-**المهارة التخييلية.**

- **مهارات التأليف**: إعادة تنظيم العلاقات بين الأشياء.

* **الدمج بين المتضادات**
* **الدمج بين المختلفات**
* **الدمج بين المتماثلات.**

 3- **المهارة التقويمية ( النقدية )**:

-ا**لتقويم البدئي:** الحساسية للمشكلات.

 -**التقويم الوسيط:** القدرة على إعادة النظر في مكونات العمل أثناء الإنجاز.

-**التقويم النهائي**: القدرة على إصدار أحكام نقدية على المنتج الفردي أو الغيري.

1. -Jarvie, I.C. “The Rationality Of Creativity” The Idea of Creativity. Krausz,Michael, Denis Dutton and KarnBardesley(eds.). Boston: Brill, 2009, P.45. [↑](#footnote-ref-2)
2. - محيي الدين صبحي: قضايا المنهج في النقد الأدبي، مجلة دراسات لسانية و أدبية، ع6، س2، ربيع 87، ص 126. [↑](#footnote-ref-3)
3. - محمد بوصحابي: "التعليم المدرسي و الاختزال العبثي للأدب، مجلة علامات تربوية، العدد 22، 2009، ص 40. [↑](#footnote-ref-4)
4. -Wellek, René and Austin Warren.Theory of Litterature.USA: Pinguin Books, 1993, P 35. [↑](#footnote-ref-5)
5. -Briolet,Daniel.Poésie et Enseignement. Paris : Atelier de reproduction des thèses, Univ de Lille 3, 1983, p71. [↑](#footnote-ref-6)
6. - أمبرطو إيكو: الأثر المفتوح، ترجمة عبد الرحمان بوعلي، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، 2، 2001. [↑](#footnote-ref-7)
7. - Duborgel, Bruno. Imaginaire et Pédagogie. France: Editions Privat, 1992.p 15. [↑](#footnote-ref-8)
8. - Ibid, p.85. [↑](#footnote-ref-9)
9. - عبد السلام بنميس و آخرون:الخيال و دوره في تقدم المعرفة العلمية، منشورات كلية الآداب و العلوم الإنسانية، الرباط، ط1، 2000، ص 10. [↑](#footnote-ref-10)
10. - Collins, Peter. “From Anthropology of Imagination to the Anthropological Imagination” Reflections on Imagination, Human Capacity and Ethnographic Method. Mark Harris and Nigel Rapport (ed.) U.K.: Ashgate, 2015, p.102. [↑](#footnote-ref-11)
11. - عبد السلام بنميس و آخرون:الخيال و دوره في تقدم المعرفة العلمية، ، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، ط1، 2000. ص 11. [↑](#footnote-ref-12)
12. -Kieran Egan : Imagination in Teaching and Learning, Ages 8 to 15, Routledge, London, 2001, p.47. [↑](#footnote-ref-13)
13. - Boncourt, Martine. La Poésie à l’Ecole L’Indispensable Superflu. France: Champ Social Superflu, 2007, p 16. [↑](#footnote-ref-14)
14. - مايكل ريفاتير: دلائليات الشعر، تر. محمد معتصم، منشورات كلية الآداب و العلوم الإنسانية الرباط، المغرب، 1997، ص ΧΧ⎪⎪. [↑](#footnote-ref-15)
15. -keithRayner, Alexander Pollatsek, The psychology of Reading ,Lawrence Erlbaum Associates, new jersey, 1989,p 23. [↑](#footnote-ref-16)
16. - د. حميد لحمداني: القراءة و توليد الدلالة، تغيير عاداتنا في قراءة النص الأدبي، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2007، ص 9. [↑](#footnote-ref-17)
17. - المرجع نفسه. [↑](#footnote-ref-18)
18. - المرجع نفسه. [↑](#footnote-ref-19)
19. - المرجع نفسه، ص10. [↑](#footnote-ref-20)
20. - المرجع نفسه، ص6. [↑](#footnote-ref-21)
21. - المرجع نفسه، ص 68. [↑](#footnote-ref-22)
22. - المرجع نفسه. [↑](#footnote-ref-23)
23. - المرجع نفسه، ص 21. [↑](#footnote-ref-24)
24. - Boncourt, Martine. La Poésie à l’Ecole L’Indispensable Superflu. France: Champ Social Superflu, 2007, p 16. [↑](#footnote-ref-25)
25. - مايكل ريفاتير: دلائليات الشعر، تر. محمد معتصم، منشورات كلية الآداب و العلوم الإنسانية الرباط، المغرب، 1997، ص ΧΧ⎪⎪. [↑](#footnote-ref-26)
26. - المرجع نفسه، ص 7. [↑](#footnote-ref-27)
27. - Boncourt, Martine. La Poésie à l’Ecole L’Indispensable Superflu. France: Champ Social Superflu, 2007, p 16. [↑](#footnote-ref-28)
28. - Ibid. [↑](#footnote-ref-29)
29. - بول ريكور: نظرية التأويل الخطاب و فائض المعنى، تر.سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، 2006، ص 129. [↑](#footnote-ref-30)
30. - جون كوهن: بنية اللغة الشعرية، مرجع سابق، ص 107. [↑](#footnote-ref-31)
31. - المرجع نفسه. [↑](#footnote-ref-32)
32. - المرجع نفسه، ص 62. [↑](#footnote-ref-33)
33. - المرجع نفسه، ص 106. [↑](#footnote-ref-34)
34. - المرجع نفسه، ص 111. [↑](#footnote-ref-35)
35. -Betty Adcock : The Creative Process : Poetry, The North Carolina Historical Review, Vol.56, No.2, April 79,p 202.. [↑](#footnote-ref-36)
36. -Briolet,Daniel. Poésie et Enseignement.Op cit, p.8. [↑](#footnote-ref-37)
37. - Gibbs, Raymond W. The Poetic Mind, Figurative Thought Language and Understanding.U.K:Cambridge University Press, 1994 , p225. [↑](#footnote-ref-38)
38. -Ibid. [↑](#footnote-ref-39)
39. -Ibid. [↑](#footnote-ref-40)
40. - Boncourt, Martine. La Poésie à l’Ecole L’Indispensable Superflu,Op cit, p.16. [↑](#footnote-ref-41)
41. - Ibid. [↑](#footnote-ref-42)
42. - جون كوهن: بنية اللغة الشعرية، مرجع سابق، ص 109. [↑](#footnote-ref-43)
43. - المرجع نفسه. [↑](#footnote-ref-44)
44. - المرجع نفسه. [↑](#footnote-ref-45)
45. - المرجع نفسه، ص 111. [↑](#footnote-ref-46)
46. - محمد حمود: بعض صعوبات التلاميذ اللغوية في قراءة النص الشعري، آفاق تربوية، العدد4، السنة الأولى، 1991، ص117. [↑](#footnote-ref-47)
47. - جون كوهن: بنية اللغة الشعرية، مرجع سابق، ص109، 110. [↑](#footnote-ref-48)
48. - المرجع نفسه، ص 112. [↑](#footnote-ref-49)
49. - المرجع نفسه، ص120،121،122،123،124. [↑](#footnote-ref-50)
50. - المرجع نفسه، ص 123. [↑](#footnote-ref-51)
51. - المرجع نفسه، ص 124. [↑](#footnote-ref-52)
52. - المرجع نفسه. [↑](#footnote-ref-53)
53. -Gibbs, Raymond W. The Poetic Mind, Figurative Thought Language and Understanding.Op cit, p.212. [↑](#footnote-ref-54)
54. - metaphor in organization theory, p 754. [↑](#footnote-ref-55)
55. - د.محمد الولي: الصورة الشعرية في الخطاب البلاغي و النقدي، المركز الثقافي العربي، المغرب، 1990، ص 23. [↑](#footnote-ref-56)
56. - المرجع نفسه. [↑](#footnote-ref-57)
57. -Ibid, p.5. [↑](#footnote-ref-58)
58. - Ibid, p.12. [↑](#footnote-ref-59)
59. -Boden, Margaret. “Creativity: How Does It Works”The Idea of Creativity.Op cit , p. 238. [↑](#footnote-ref-60)
60. -Ibid, 237. [↑](#footnote-ref-61)
61. -Rothenberg, Albert “Visual Art. Homospatial thinking in The Creative Process” Leonardo, Vol.13, No.1 (Winter, 1980),p 17. [↑](#footnote-ref-62)
62. - Guilford, J.P. “Can Creativity Be Developed” Art Education. Vol. 11, No. 6 (Jun., 1958), p5. [↑](#footnote-ref-63)
63. - Ibid, p6. [↑](#footnote-ref-64)
64. Guilford, J.P. “Creativity in Secondary School” The High School Journal. Vol.48, No.8 (May, 1965), P.452. [↑](#footnote-ref-65)
65. - Guilford, J.P. “Can Creativity Be Developed”Art Education. Vol. 11, No. 6 (Jun., 1958), p..14 [↑](#footnote-ref-66)
66. - Guilford, J.P. “Creativity in Secondary School” The High School Journal. Vol.48, No.8 (May, 1965), P.453. [↑](#footnote-ref-67)
67. - Guilford, J.P. “Traits of Creativity”Creativity, Selected Readings. P.E.Vernon (ed.). USA: Penguin Books, 1982, p170. [↑](#footnote-ref-68)
68. - Ibid. [↑](#footnote-ref-69)
69. - Guilford, J.P. “ Measurement and Creativity”Theory into Practice, Vol. 5, No. 4, Creativity (Oct., 1966), P.188. [↑](#footnote-ref-70)
70. - Guilford, J.P. “Can Creativity Be Developed”,Op cit, p..14 [↑](#footnote-ref-71)
71. -Guilford, J.P. “Traits of Creativity”,Op cit,p 170. [↑](#footnote-ref-72)
72. -Guilford, J.P. “ Measurement and Creativity”, Op cit, P.188. [↑](#footnote-ref-73)
73. - Ibid. [↑](#footnote-ref-74)
74. - Guilford, J.P. “Traits of Creativity”, Op cit, p171. [↑](#footnote-ref-75)
75. - Ibid. [↑](#footnote-ref-76)
76. - Guilford, J.P. “Can Creativity Be Developed”Art Education. Vol. 11, No. 6 (Jun., 1958), p.14. [↑](#footnote-ref-77)
77. -Guilford, J.P. “ Measurement and Creativity”Theory into Practice, Vol. 5, No. 4, Creativity (Oct., 1966), P.188. [↑](#footnote-ref-78)
78. - Ibid. [↑](#footnote-ref-79)
79. - Guilford, J.P. “ Measurement and Creativity”Theory into Practice, Vol. 5, No. 4, Creativity (Oct., 1966), P.188. [↑](#footnote-ref-80)
80. -Guilford, J.P. “Creativity in Secondary School” The High School Journal. Vol.48, No.8 (May, 1965), P.454. [↑](#footnote-ref-81)
81. -Ibid, p.454. [↑](#footnote-ref-82)
82. - Guilfor,J.P. “Frontiers in Thinking That Teachers Should Know About” The Reading Teacher. Vol. 13, No. 3, (Feb., 1960), p.182. [↑](#footnote-ref-83)
83. - Guilford, J.P. “Creativity in Secondary School” , Op cit, P.454. [↑](#footnote-ref-84)
84. -Runco, Mark A. and Ivonne Chand“Cognition and Creativity”.Educational Psychology Review, Vol.7, No.3, Toward an Educational Psychology of Creativity, Part 2 (September 1995), P.245. [↑](#footnote-ref-85)
85. - Ibid, p.244. [↑](#footnote-ref-86)
86. - Ibid, p.248. [↑](#footnote-ref-87)
87. -Ibid. [↑](#footnote-ref-88)
88. -Ibid, p.246. [↑](#footnote-ref-89)
89. -Ibid. [↑](#footnote-ref-90)
90. - Ibid, p.250. [↑](#footnote-ref-91)
91. - Webster, Peter R.“Creativity as Creative Thinking” Music Educator Journal, Vol.26, No.9, Special Focus: Creative Thinking in Music (May,1990), p.27. [↑](#footnote-ref-92)
92. - Ibid, P.23. [↑](#footnote-ref-93)
93. -Ibid, P.24. [↑](#footnote-ref-94)
94. -Elder, Linda and Richard Paul “Critical Thinking: The Nature of Critical and Creative Thought” Journal of Developmental Education, Vol.30, No.2 (Winter 2006),p.36. [↑](#footnote-ref-95)
95. -Ibid, p.34. [↑](#footnote-ref-96)
96. - Ibid. [↑](#footnote-ref-97)
97. -Goswami, Usha. Analogical Reasoning in Children. USA: Psychology Press, 1992, p.5. [↑](#footnote-ref-98)
98. - Ibid. [↑](#footnote-ref-99)
99. -Rothenberg, Albert  “Complex and Healthy” Psychology Inquiry, Vol.4, No.3 (1993),p.216. [↑](#footnote-ref-100)
100. -Ibid, 219. [↑](#footnote-ref-101)
101. -Ibid. [↑](#footnote-ref-102)
102. -Ibid. [↑](#footnote-ref-103)
103. -Rothenberg, Albert “The Process of Janusian Thinking in Creativity” The Creativity Question. Rothenberg, Albert and Carl R. Hausman (eds.). USA: Duke University Press, 1976, p.313. [↑](#footnote-ref-104)
104. - تقوم هذه الأسطورة على ملك المدعو Janus«الذي ينظر إلى وجهتين مختلفتين في الآن نفسه»(المرجع السابق، ص325) [↑](#footnote-ref-105)
105. -Rothenberg, Albert “Visual Art. Homospatial thinking in The Creative Process” Leonardo, Vol.13, No.1 (Winter, 1980),p 18. [↑](#footnote-ref-106)
106. -Rothenberg, Albert  “Complex and Healthy” Psychology Inquiry, Vol.4, No.3 (1993),p.219. [↑](#footnote-ref-107)
107. - ذكر د.جمال بوطيب هذا الرأي في إحدى حصص مادة قرض الشعر التي قدمها بموجب الدورة التدريبية الخاصة ب "علم العروض و تذوق الشعر" الممتدة من 3 مارس إلى 6 يونيو 2014. وهي دورة تعرض فيها لمهارات الإبداع في الشعر التي حددها في ثلاث مهارات:

 أ- المهارة اللغوية : تتجلى في المعرفة باللغة معجما ونحوا وصرفا.

المهارة التخييلية : تتجلى في الربط بين المتنافر و المتباعد فيصير المتنافر مألوفــــــا و المتباعد قريبا، و هنا تبرز مهارة الشاعــر في الانتقال باللغة من مستواها الجامد إلى مستواها الإبداعي.

المهارة النقدية: تتعلق بموقف الكاتب من الذات و من الآخر و من المحيط و من العالم. [↑](#footnote-ref-108)
108. -Rothenberg, Albert “Visual Art. Homospatial thinking in The Creative Process” Leonardo, Vol.13, No.1 (Winter, 1980), p 18 [↑](#footnote-ref-109)