# انعكاسات نظرية الذكاءات المتعددة على التربية الفنية

د. النور حمد
كلية التربية ــ جامعة قطر
قسم التربية الفنية

أكتوبر ٢٠٠٨

مقدمة:

يقول آيزنر (٢٠٠٢)، إن القدرة على خلق الأعمال الفنية عادة ما تنسب إلى الموهبة، وحدها، بينما تنسب القدرة أو الأداء المتميز في المواد الدراسية كالرياضيات، والعلوم، إلى الذكاء. ويرى آيزنر أن مثل ذلك الاعتقاد اعتقاد خاطئ، لأنه يفصل بين القدرة على الإبداع الفني، وبين امتلاك الذكاء. ويضيف آيزنر، أنه لا يوجد سبب نظري وجيه يدعم حصر استخدام الذكاء على أولئك الذين يستخدمون اللغة، أو الأرقام، وحدهم (ص ٤٣).

يمكننا أن نلخص مفهوم الذكاء، الذي ظل سائدا قبل بروز نظرية الذكاءات المتعددة، في أن الذكاء استعداد ذهني، كمي، أحادي (unitary). وبناء عليه، فإن قياسه يتم، بناء على صفته الأحادية، تلك. وهكذا أصبح المقياس المسمى "آي كيو" IQ، مقياسا معتمدا للتعرف على مدى استعداد التلاميذ للتعلم. ويعتمد مقياس آي كيو، في التعرف على نسبة الذكاء لدى التلاميذ، على القدرات في الرياضيات والمسائل المنطقية، إضافة إلى القدرات اللغوية. غير أن الأبحاث التي قام بنشرها البروفيسر، هاوارد غاردنر، في مطلع ثمانينيات القرن الماضي، ضمن ما سمي بـــ "المشروع صفر" Project Zero، الذي جرى في جامعة هارفارد بالولايات المتحدة الأمريكية، قالت بأن الذكاء ليس خاصية واحدة، كما كان معتقدا. وإنما يتمثل الذكاء في خصائص واستعدادات فطرية متعددة في الدماغ البشري. وقد صنف هاوارد غاردنر ثمانية أنواع من الذكاء، وجد أن البشر في مجموعهم يتقاسمونها. غير أن مقاديرها ترتفع لدى بعضهم، بينما تنخفض لدى البعض الآخر. وبذلك الرأي الجديد تكون نظرية الذكاءات المتعددة قد نسفت مجمل الأسس القديمة، التي قامت عليها النظريات التقليدية المختصة بدراسة ظاهرة "الإدراك"، أو ما تسمى بالـــ cognition theories . ومن هنا يمكننا القول، في إطار هذه الورقة البحثية التي تناقش ما يجب أن تكون عليه وضعية التربية الفنية في المنهج المدرسي، إن نظرية الذكاءات المتعددة قد ربطت بين القدرة الفنية، وبين الذكاء. كما أكدت على أن القدرة الفنية لا يمكن أن تُعزى إلى الموهبة، والموهبة

وحدها. فربط القدرات التخيلية الفنية بالموهبة، والموهبة وحدها، هو الذي اخرج الفنون، نوعا ما، من إطار المواد الدراسية التي تخضع للبيداغوجيا، وأحالها، من ثم، إلى هامش الأنشطة المدرسية المكملة. فبإثباتها وجود ذكاءات متعددة أتاحت نظرية الذكاءات المتعددة الفرصة للتربية الفنية، والتربية الموسيقية، والتربية البدنية، أن تحتل مكانتهن كمواد كاملة التكوين. ودعنا نقول إن نظرية الذكاءات المتعددة قد أكدت بذلك الاكتشاف إن النظام التعليمي الذي لا يضع هذه المواد في مكانتها الصحيحة نظام تعليمي ناقص، ولا يستجيب لكل حاجات جمهرة المتعلمين.

**الذكاءات المتعددة ومقياس آي كيو IQ**

تمكن هوارد غاردنر، وغيره من المنظرين المساندين لنظريته، من دفع العاملين في حقل التعليم، إلى إعادة التفكير في ما إذا كان مقياس "آي كيو" IQ، الذي صاغه عالم النفس الألماني ويليام ستيرن، في عام ١٩١٢، لا يزال مقياسا صالحا، يمكن الاعتماد عليه بوصفه الأداة الوحيدة الشاملة، لقياس ذكاء التلاميذ. يقول شيرماشر (٢٠٠٢)، إن المعتقد الذي كان سائدا قبل ستينيات القرن الماضي، هو أن هناك علاقة بين إحراز معدل عال في اختبارات آي كيو، وبين القدرة على الخلق والابتكار. غير أن الأبحاث التي أجريت لاحقا أشارت إلى أن الدرجات التي يحرزها التلاميذ في اختبارات القدرة على الخلق والابتكار، ليست بالضرورة مرتبطة أو متلازمة، مع ارتفاع الدرجات التي يتم تحصيلها في اختبارات آي كيو. يقول تورانس (١٩٦٢)، إننا لو حصرنا وسائلنا في التعرف على الأطفال الموهوبين، على استخدام نتائج اختبار آي كيو وحدها، فإننا سوف نستبعد حوالي سبعين في المائة، من الطلاب الأكثر موهبة. فالتلميذ الموهوب صاحب القدرات الابتكارية العالية قد لا يحرز بالضرورة، درجات عالية في اختبار آي كيو. فاختبار آي كيو لا يختبر، في حقيقة الأمر، سوى جانب من قدرات الطفل العقلية وليس كلها. وذلك لأنه اختبار يركز أكثر، على قياس القدرات اللغوية، والقدرات الرياضية المنطقية. ولذلك، فمن الممكن جدا أن يكون التلميذ الذي يحرز علامات مرتفعة في اختبار آي كيو، تلميذا أقل قدرة على

الابتكار، وعلى الإبداع من تلميذ آخر من ذوي الذكاء المتوسط، حسب مقياس آي كيو. يقول كامبل، وكامبل، وديكينسون (٢٠٠٤)، إن حصر البرامج التعليمية في تنمية القدرات المتعلقة بتعلم اللغة، والرياضيات، والتفكير المنطقي، يقلل من فرص تطوير الأساليب الأخرى للمعرفة لدى المتعلمين. وبناء على ما تقدم يمكننا القول إن كثيرا من الطلاب الذين لا يثبتون قدرات عالية، وفقا للمقياس التقليدي للذكاء، يتم تصنيفهم عادة كتلاميذ ضعيفي القدرات العقلية. وبذلك يمكن أن تمر نقاط القوة، التي يمتلكونها، دون أن ينتبه إليها المعلمون، الذين حدت قدرتهم على التعرف على اتساع طيف الذكاء البشري، محدودية مقياس آي كيو نفسها. وهكذا يمكن أن تذهب قدرات الطلاب من أصحاب الملكات التي ليس في وسع مقياس آي كيو التعرف عليها، دون أن يتم استثمارها، وصقلها، وتنميتها، عن طريق الدراسة.

يرى غاردنر (١٩٩٣)، أن الذكاء لا يمثل خاصية دماغية عامة، وإنما يمثل الذكاء خصائص عديدة في الدماغ. وكما سلفت الإشارة، فإن نظرية الذكاءات المتعددة ترى أن البشر، في مجملهم، يتقاسمون ثمانية أنواع من الذكاء، هي: الذكاء الحسابي المنطقي، الذكاء اللغوي الشفاهي، الذكاء البصري الفراغي، الذكاء البدني الحركي، الذكاء الإيقاعي الموسيقي، الذكاء في معرفة الذات، والذكاء في معرفة الآخرين. ثم ما لبث غاردنر أن أضاف لاحقا إلى تلك الطائفة من صنوف الذكاء، ما أسماه بالذكاء الطبيعي، الذي يُطلَق عليه أحيانا، الذكاء البيئي. وجوهر ما أسست له نظرية الذكاءات المتعددة، يتلخص في أن المتعلم، أو الدارس، لا يملك قابلية عامة لاستيعاب كل المواد الدراسية. إذ من النادر جدا أن نجد دارسا مبرزا في كل حقول المعرفة، أو دارسا مالكا للاستعداد لتطوير كل صنوف المهارات، على اختلاف أنواعها. فالواقع يقول بشكل عام، أن الذي يملك ذكاء رياضيا منطقيا يكون مبرزا أكثر، في الرياضيات، والعلوم، وقادرا على استيعاب المسائل التي تخضع لقواعد المنطق. والذي يملك ذكاء شفاهيا لغويا، يسهل عليه أكثر، تعلم اللغة، وامتلاك القدرة على التعبير بها عبر واحد، أو أكثر، من قوالب التعبير اللغوية المعروفة. ومن يملك الذكاء البدني، يبرز أكثر في

الأنشطة الرياضية المختلفة. أما من يمتلك الذكاء الإيقاعي الموسيقي، مع الذكاء البدني، فيصبح إما بطلا في الرياضة، أو راقصا، أو ممثلا. أما الذين يملكون ذكاء في معرفة الآخرين، فينجحون في أمور القيادة، وفي خلق علاقات عامة، وفي إحسان التعامل مع الآخرين. ولا يعني ما تقدم أن الفرد البشري لا يملك أكثر من ذكاء واحد. فهناك من الأفراد من يملكون مقادير مرتفعة من أكثر من ذكاء واحد، من مجموع الذكاءات الثمانية المذكورة.

بهذا أتاحت نظرية الذكاءات المتعددة لحقل التعليم الفرصة لتطوير مفاهيم جديدة تتعلق بتنوع أساليب الاستيعاب والفهم، وصنوف القدرات على تملك المهارات، وسط الطلاب. ويمكن القول إن نظرية الذكاءات المتعددة قد أسهمت، على الأقل، من الناحية النظرية، في نزع بطاقات "ذكي"، و"أقل ذكاء"، التي كانت تُلصق على الطلاب، استنادا على نتائج اختبارات مقياس آي كيو. ويهمني في هذه الورقة، أن ألقي بالضوء على النوافذ التي فتحتها هذه النظرية الهامة، للعاملين في حقل التربية الفنية. وأيضا ما فتحته من نوافذ جديدة لمن يعملون في حقل السياسة التعليمية، والمناهج، والإدارة المدرسية، للتعامل مع تنوع طرق الإدراك وسط التلاميذ، وذلك وفقا لهذه الرؤية الجديدة. ومن ثم فهم الدور الذي تلعبه التربية الفنية في خلق الدارس المتكامل الجوانب. فالأساس العلمي الذي قامت عليه نظرية الذكاءات المتعددة، يمكن أن يتم استثماره بقدر كبير في تعضيد مكانة التربية الفنية في المنهج المدرسي، وتوظيفها بكفاءة أكثر، بوصفها الأداة الأكثر قدرة على تطوير أنواع بعينها من الذكاء، كالذكاء الفراغي، والذكاء البيئي، والذكاء الإيقاعي الموسيقي، والذكاء الحركي. فالتربية الفنية، بصورتها المتكاملة، تتعدى تدريس الفنون البصرية، إلى تدريس كل من الموسيقى، والدراما، وما يتصل بهما من صقل للقدرات الصوتية، والنغمية، والحسحركية، واللغوية، والإلقائية.

تقول قولدبيرج (٢٠٠٦)، إن المرات التي يكون فيها أسلوب المحاضرة، وأسلوب الحكي، والإلقاء الإخباري، أسلوبا تدريسيا ناجحا، تعد قليلة نسبيا. وتشير

قولدبيرج، إلى أن فيتو بيرون (١٩٨٩)، قد ذكر في كتابه "رسالة إلى المعلمين" (Letter to Teachers)، أن التعلم مسالة شخصية، وتختلف بين طفل وآخر. فالتعلم عملية تسير بأفضل الصور، عندما ينخرط الطلاب في تعليم ذواتهم بذواتهم في مناخ مساند ومشجع. وأشارت قولدبيرج إلى أن جون ديوي (١٩٥٩)، قد أكد على ضرورة إتاحة الفرص للمتعلمين لكي يتعلموا عن طريق العمل. كما أشارت إلى جيروم برونر (١٩٦٢)، الذي كتب عن التعلم عن طريق الاكتشاف. وخلصت قولدبيرج إلى أن التربويين قد ظلوا يقولون، ولا يزالون، إن الطلاب يرتبطون بالمعلومات بشكل مكثف، وعميق، إذا هم تُركوا ليعملوا بالخامات، والمواد، ويشيدوا معرفتهم بأنفسهم. وأشارت قولدبيرج في هذا الصدد إلى كل من: (دكويرث، ١٩٩١، ١٩٩٦؛ تشيكدانز، ١٩٩٠؛ واتسون وكونيك، ١٩٩٠؛ كامي، ١٩٨٤، ١٩٨٩؛ بيسيكس، ١٩٨٠؛ بياجيه، ١٩٨٠؛ هوكينز، ١٩٧٨)، (قولدبيرج، ص ٣٦). ويتضح من كل ما تقدم، أن التربية الفنية تمثل حقلا دراسيا متميزا جدا من حيث إتاحة الفرص للمتعلمين، لممارسة التعلم عن طريق العمل بالمواد والخامات، وللتعلم عن طريق الاكتشاف، أيضا.

ترى نظرية الذكاءات المتعددة أن الفنانين التشكيليين، وقباطنة الطائرات والسفن، والمعماريين، ومخططي المدن، والمهندسين الميكانيكيين، إضافة إلى مهنيين آخرين، يمتازون عادة بامتلاك قدر مرتفع من صنف الذكاء الذي أسماه غاردنر بالذكاء البصري الفراغي Visual Spatial Intelligence. هذا الفهم الجديد يقضي على التصور الخاطئ القديم، الذي يقول إن الفنون تعتمد على "الموهبة" وحدها. وبناء عليه، فإنه يمكن للعاملين في حقل التربية الفنية من باحثين، ومدرسين، ودارسين، أن يجعلوا من نظرية الذكاءات المتعددة أساسا للمناداة بإعادة النظر، في دور التربية الفنية في المدارس. فالتربية الفنية مادة تساعد الطلاب، على مختلف استعداداتهم على النمو على مختلف الأصعدة. كما هي المادة الأكثر قدرة، من بين المواد التعليمية، على تنمية ما أسماه غاردنر بالذكاء البصري الفراغي. وتنمية الذكاء الفراغي، لا يفيد منها

الفنانون التشكيليون وحدهم، وإنما طائفة واسعة من أصحاب المهن، كما سلفت الإشارة. يضاف إلى ذلك، أن دور التربية الفنية، لا ينحصر فقط في قدرتها المتميزة على تنمية الذكاء البصري الفراغي، وإنما يتعدى دور التربية الفنية ذلك إلى تنمية أنواع الذكاءات الأخرى، كالذكاء الطبيعي البيئي، والذكاء الإيقاعي الموسيقي.

**التربية الفنية ليست فقط لإعداد فنانين!**

يقسم لوينفلد وبريتين (١٩٨٧)، نمو الطفل إلى سبعة أنواع: النمو العاطفي emotional، والنمو الفكري intellectual، والنمو البدني bodily-kinesthetic، والنمو التصوري perceptual، والنمو الاجتماعي social، والنمو الجمالي aesthetic، (ويعني نمو الحاسة الجمالية والذائقة الجمالية)، والنمو الابتكاري creative(ص. ص. ٥٩ – ٧٠). ويرى لوينفلد وبريتين أن مهمة التربية الفنية، لا تنحصر في إعداد فنانين تشكيليين. وإنما يتمثل دور التربية الفنية في الأساس في دفع وترقية كافة أشكال النمو لدى الطفل. فبممارسة الفنون، ينمو الطفل عاطفيا، وفكريا، وبدنيا، وتصوريا، وابتكاريا، واجتماعيا، وجماليا. فبناء على رؤية لوينفيلد وبريتيـــــن (١٩٨٧)، التي يشاركهم فيها عدد من علماء التربية الفنية، كهربرت ريد (١٩٥٨)، وجون ديوي (١٩٣٤، ١٩٥٩)، فإن قدرة التربية الفنية على دفع عملية النمو المتكامل للطفل، تجعلها تسهم في تنمية أكثر من جانب واحد في شخصية الطفل، ورعرعة أكثر من ذكاء واحد. فالتربية الفنية أداة فعالة في تنمية الذكاءات الأخرى. كالذكاء الحسحركي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الطبيعي، أو البيئي. فالتربية الفنية ليست كما شاع عنها خطأ، وكما تتم معاملتها في المدارس، بأنها مجرد فسحة للترويح عن التلاميذ من عناء المواد الدراسية الأخرى. وإنما تسهم التربية الفنية، في صقل وتطوير عدد من الذكاءات التي يحتاجها الطلاب ليبدعوا في عديد من المهن، التي سوف ينخرطون فيها في مستقبل حياتهم. إضافة إلى تطوير جوانب أساسية في شخصياتهم، عليها يعتمد أداؤهم لدورهم تجاه أنفسهم، وتجاه مجتمعاتهم، على الوجه الأصح، والأكمل، كمواطنين صالحين في مستقبل حيواتهم. وتتميز التربية

الفنية، بشكل خاص جدا، بقدرتها المتميزة على تنمية القدرة على التخيل، أو ما يسمى وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة، بالذكاء البصري الفراغي. فملكة التخيل هي الأساس في التصميم بجميع أشكاله، وهي الأساس في النقلات الكبيرة التي حدثت في مختلف الحقول المعرفية.

مما تقدم،يمكن القول إن ما جاءت به نظرية الذكاءات المتعددة، يصلح أن يكون إطارا مفاهيميا ، تتبني عليه بحوث متعددة،تستهدف رفع الوعي بقيمة التربية الفنية كمادة دراسية،ذات دور متفرد في إعداد المتعلم المتكامل الملكات، والمهارات. ولكن قبل أن أذهب في تبيين انعكاسات تلك النظرية الهامة على حقل التربية الفنية،وما ينبغي أن يتنبه إليه التربويون في شأنها،وما ينبغي أن يجري في خصوصها من تصحيح لكثير من المفاهيم الشائعة الخاطئة، أريد أن أعرض بإيجاز إلى الظروف، والملابسات، التي أدت،في المقام الأول،إلى ما يسمى في أدبيات التربية الفنية،"بتهميش الفنون في المنهج المدرسي" marginalization of the arts in the curriculum.

## تهميش التربية الفنية:

يمكن القول إن تهميش التربية الفنية يمثل ظاهرة "حداثوية" بحتة. أي ظاهرة مرتبطة بما أصبح يُعرف الآن بجوانب القصور في فكر حقبة الحداثة. وهي ظاهرة جديدة نسبيا، ارتبطت بنشأة التعليم النظامي، الحداثوي، وما ارتكز عليه من مفاهيم ما يسمى في الأدبيات الغربية بالـ modernist paradigm. فالفنون والعلوم ارتبطت ببعضها بعضا، منذ فجر التاريخ. وقد كان لكل الحضارات، على اختلافها، سجلان: أحدهما فني/أدبي، تمثل في العمارة، وفي الرسم، والنحت، والزخرفة، والخزف، وأدوات الزينة، وسائر المتعلقات الشخصية، وفي الملابس، وغير ذلك، إضافة إلى الروحانيات، والدين، والفلسفة، والشعر، والدراما. وسجل آخر علمي، تمثل في ما تحقق من معرفة في الكيمياء، والفيزياء، والرياضيات، والفلك، والطب، والهندسة، الخ. ولم يكن ميسورا لنا، أن نفهم الحضارة الإغريقية القديمة، أو الحضارة المصرية القديمة، أو حضارات بلاد الرافدين، لولا الآثار المختلفة التي تركتها تلك الحضارات.

وقد تجسدت تلك الآثار في أشكال فنية، كالتي أشرنا إليها عاليه. ففي حين مثلت الانجازات العلمية للمجتمعات البشرية، عبر حقب التاريخ المختلفة، البنية التحتية لحضارات تلك المجتمعات، نجد أن العلوم الإنسانية، متمثلة في الدين، والفلسفة، والفن والأدب، قد مثلت البنية الفوقية لها. ولذلك، فإن تفضيل العلوم على الفنون، وتهميش الفنون، تمثلان، إلى حد كبير، ظاهرة جديدة، لعبت فيها حالة الفتون والانبهار بمنجزات العلم، التي تبعت الثورة الصناعية، الدور الأكبر. فتهميش الفنون لا يمثل في التاريخ البشري سوى حالة عارضة. وهي حالة لم يتعد عمرها بضع مئات من السنين. وقد نتجت هذه الحالة، إلى حد كبير، من النزعة المادية النفعية التي صرفت الحضارة المادية الراهنة عن رؤية المكون الروحي، والفكري، في التجربة الإنسانية، وقادتها إلى إسراف غير موزون في تعظيم المتعين المادي منها.

ارتبط تهميش الفنون بالطفرة العلمية، وبالأفكار "العلموية" التي أدت إلى نشوء إيمان شبه مطلق بالعلوم الطبيعية. وقد قاد ذلك الإيمان "العلموي" شبه المطلق، إلى رفع المواد الدراسية العلمية من جهة، وخفض قيمة "الإنسانيات، من الجهة الأخرى، وعلى رأسها الفنون. فالإيمان بالعلوم الطبيعية، وبما سُمي بـــ "منهج البحث العلمي"، بوصفهما الأداتان الوحيدتان لتفسير العالم، ولتغييره، عبر حقبة الحداثة، هو الذي أدى إلى تهميش العلوم الإنسانية، في المناهج المدرسية. يرى ويلبر (٢٠٠٠)، أن توازن الموقف الإنساني، في كل لحظة من اللحظات، له ثلاثة أضلاع: الوعي، والأخلاق، والعلم. وفي اللحظة التي يتم فيها تغييب أي ضلع من هذه الأضلاع الثلاثة، يختل التوازن. ويرى ويلبر أن الفتوحات العلمية غير المعتادة التي وسمت نهايات القرن الثامن عشر، هي التي جعلت التوازن يختل. فقد نشأت العقيدة التي ترى أن العلم الإمبريكالي empirical science، هو وحده القادر على النطق بالحقيقية الكلية للواقع. وهكذا تحول العلم إلى "علموية" scientism. ولم تكتف هذه "العلموية" بتأسيس وتثبيت حقيقتها الخاصة بها، فقط، وإنما تعدت ذلك لتنكر، وبصلف شديد، وجود أية حقائق أخرى، على الإطلاق. (ويلبر، ٢٠٠٠، ص ٢٤٠).

يُعزي قريدير (١٩٨٥)، ظاهرة اعتبار الفنون نشاطا مدرسيا ثانويا، وما تبعها من تأثيرات لاحقة، أدت إلى تهميشها، بل وأحيانا إلى استبعادها، من المنهج المدرسي، إلى مشاكل مشرجة في بنية فلسفة التعليم الحداثوية، التي اعتنقت منظور النظرة العلموية للعالم. أما فريدمان (١٩٩٥)، فإنها تُرجع جذور تهميش الفنون، إلى ما تسميه، "المنظومة المفاهيمية العلموية" scientific paradigm، التي نتجت بعد أن أخذ مشروع التنوير، يعيد صياغة الفكر المعاصر في الوجهة "العلموية". وترى فريدمان أن جزءا من تلك الأفكار، يتمثل في الافتراض القائل، بأن الحياة الاجتماعية يمكن أن يتم اختبارها بنفس الطريقة التي يتم بها اختبار الظواهر في العالم الطبيعي. وترجح فريدمان أن معاملة التَّعَلُّم، وفقا لذلك المفهوم، قد بدأت في تلك المرحلة. ولكن، عندما ظهر أن الفنون لا تخضع خضوعا تاما لذلك المفهوم، طفت على السطح النزعات التي لا تأخذ الفنون على محمل الجد. وهكذا بدأت تتشكل ظاهرة تهميش الفنون في المناهج المدرسية.

يمكننا أيضا، أن نضيف إلى ما تقدم، أن نزعة التفكير الخطي linear thinking، التي تأسست على النظرة العلموية، المسرفة في إيمانها بوسائل قياس مخرجات التعلم، قد أسهمت هي الأخرى، في تهميش الفنون. فالفنون بمختلف أشكالها، وغيرها، مما يندرج تحت مظلة الإنسانيات، لا تعتمد، التفكير المتوافق مع القالب المسبق، بالصورة التي تعتمده بها المواد العلمية. ففي الفنون مثلا، ليس ضروريا أن يجيب الطالب على السؤال المقدم، إجابة متوافقة مع إجابات بقية الطلاب، أو أن يحل المشكلة البصرية حلا متوافقا مع بقية الطلاب. ويرى آيزنر (٢٠٠٢)، أن الدرس الذي يمكن أن تتعلمه أنظمتنا التعليمية من الفنون، هو أنه من الممكن أن تكون هناك أكثر من إجابة للسؤال الواحد، وأكثر من حل للمعضلة الواحدة. فالأنظمة المدرسية الراهنة قد بنيت على افتراض أن النجاح في التدريس يعني أن يتوافق التلاميذ جميعهم، إلى الإجابة الواحدة، الموجودة، في دليل المنهج، أو في الكتاب المدرسي، أو في ذهن المعلم، أو المعلمة. وبطبيعة الحال، فأمور مثل تهجي الكلمات، ومثل مسائل

الحساب، أمور لابد أن يتوافي فيها جميع التلاميذ، إلى إجابة واحدة. غير أن الفنون تقبل الإجابات المختلفة، وتهتم بالبصمة الشخصية في مقاربة المعضلة البصرية، أو المشكلة التصميمية، المتعلقة بالناحية الجمالية لمشروع ما، أو لمنتج ما. وينطبق ذلك على المقالة الأدبية، والقصيدة، والقطعة الموسيقية. فكل هذه تمثل أعمالا ابتكارية لا تقتفى أثر قالب مسبق، إلا في العموميات. هذا الاختلاف الذي تتميز به الفنون، المتمثل في الخروج على القالب الخطي المعتمد، في الأنظمة التعليمية الحداثوية، قد مثل، على الأرجح أساسا آخر للتشكيك في "علميتها". ومن ثم قاد إلى تهميشها، واعتبارها مادة ثانوية.

هناك أيضا عوامل اقتصادية أسهمت في تهميش التربية الفنية. يقول إفلاند (١٩٩٠)، إن الأزمة الاقتصادية العالمية، التي حدثت في نهاية عشرينيات، وبداية ثلاثينيات القرن الماضي، قد قادت إلى استبعاد التربية الفنية من كثير من المدارس الأمريكية. فقد تناقصت بشكل كبير، في تلك الفترة، القدرة على تمويل التعليم. ويروي إفلاند أن المرتب السنوي للمعلم، وقتها، قد تدنى إلى مبلغ ٧٥٠ دولارا في العام. ولذلك فقد اقتصر التعليم على الأساسيات. وتم حينها، استبعاد الكثير من برامج التربية الفنية. ولم تنمحي آثار تلك الأزمة، إلا بعد ما يزيد من العقد من الزمان. وفي اللحظة التي بدأ فيها العالم يسترد عافيته من الكساد العالمي الكبير، اندلعت الحرب العالمية الثانية، التي انتهت بأن انقسم العالم إلى كتلتين، وبدأ من ثم عصر الحرب الباردة. ففي حقبة الحرب الباردة تصاعدت المنافسة العلمية بين الكتلتين الكبيرتين، بقيادة كل من الولايات المتحدة الأمريكية وتوابعها من جهة، وروسيا وتوابعها، من الجهة الأخرى. وانحصرت المنافسة بشكل كبير في سباق التسلح، الأمر الذي جعل كلا البلدين يركزان جهودهما في البحث العلمي التطبيقي، لتقوية الاقتصاد، ومن ثم تقوية القدر على تمويل الأبحاث في مجال التكنولوجيا، وصناعة السلاح وتطويرها. يقول إفلاند (١٩٩٠)، إن الاتحاد السوفيتي تمكن في عام ١٩٤٩ من تفجير قنبلته النووية الأولى كاسرا بذلك احتكار أمريكا للسلاح النووي. ثم ما لبث أن سبقها في غزو الفضاء،

حقبة الخمسينات، حين أرسل في عام ١٩٥٧، القمر الصناعي "سبوتنيك" كأول قمر صناعي يدور في الفضاء الخارجي. أصاب ذلك السبق العلمي السوفيتي الخطير، الولايات المتحدة الأمريكية بالرعب، ومن ثم قادها إلى إعادة النظر في مناهجها التعليمية. وهكذا حدثت النقلة التي أصبح بها التركيز في الولايات المتحدة الأمريكية منصبا على "المواد العلمية". وتفاقمت، من ثم، حالة ضعف الاهتمام بالإنسانيات، في المنهج المدرسي، وعلى رأسها الفنون. وبطبيعة الحال فإن تلك المشكلة، مشكلة أمريكية بحتة. غير أن بقية العالم تقتدي بالقوى الكبرى. فأمريكا مثلت الاقتصاد الأقوى، والقوة العسكرية الأعظم منذ الحرب العالمية الثانية. ولذلك فإن ما تفعله في مناهج تعليمها يصبح بالضرورة، قدوة للآخرين.

أيضا يقول مايكل (١٩٨٣)، متحدثا عن التجربة الأمريكية، في مرحلة لاحقة، إن عقد السبعينات من القرن الماضي، شهد ازديادا في كلفة التعليم. وازداد الضغط على دافع الضرائب الأمريكي بشكل كبير. فالتضخم من جهة، وازدياد عدد التلاميذ في المدارس، من الجهة الأخرى، زادا كثيرا من أعباء دافع الضرائب. فزيادة الحاجة إلى مال إضافي تأتي به الضرائب، جعل الجمهور منشغلا بحقيقة المردود التعليمي، الذي يبرر ذلك الإنفاق الزائد على التعليم. ونشأ نتيجة لذلك الوضع، التركيز على ما يمكن أن نسميه: "المسئولية، أو المصداقية، أو المحاسبية، المتعلقة بالمخرجات التعليمية"، accountability. وبرزت، من ثم، نزعة الاعتماد على الأهداف السلوكية behavioral objectives، كوسيلة لتحديد المعارف والمهارات التي ينبغي على التلاميذ تعلمها. فالإنفاق يجب ألا يتم إلا على معارف ومهارات، ومخرجات تعليمية، يمكن التعرف عليها بوضوح، ويمكن، من ثم، قياسها، والتأكد من تحققها، بشكل دقيق. ولما كانت الفنون لا تخضع كثيرا إلى مثل ذلك النوع من كتابة الأهداف، ومن تحديد المخرجات التعليمية، ولا تخضع بشكل كلي لهذا النوع من أساليب القياس الخطية، فقد أصبحت "علميتها" مكان شك، ومن ثم أخذت مكانتها، في المنهج المدرسي، في التراجع.

قادت الثورة الصناعية، التي أدت إلى تطور الرأسمال، وتطور السلاح، ونشوء النزعة الاستعمارية، والتفكير في احتلال البلدان، من أجل الحصول على المواد الخام، وتوسيع الأسواق للإنتاج، الذي أخذ في التزايد نتيجة لتطور الآلة، إلى أن يركز المنهج المدرسي الغربي، أكثر، فأكثر، على العلوم الطبيعية. تحول التعليم من دوره، كأداة لخلق الشخصية المتكاملة، ليصبح مجرد وسيلة إلى تزويد الدارس بالمهارات العلمية، والعملية، المرتبطة بالمهن. وكما سبقت الإشارة، فإن الحرب الباردة قد أسهمت في ازدياد روح المنافسة العلمية بين الكتلتين. ولم تكن تلك المنافسة منافسة شريفة تستهدف رفع وعي الإنسان، أو تمدينه، أو أنسنته، وتحقيق الرفاه له، وإنما ارتبطت في الأساس، بالسعي إلى إشباع جشع القلة، وإلى التفوق العسكري، والهيمنة العسكرية. ويمكن القول، بناء على ما تقدم، إن فلسفة التعليم لحقبة الحداثة، قد تأثرت بهذه الحالة غير الطبيعية، المتسمة بالجنوح الشديد نحو الهيمنة. والسيطرة. انحرف التعليم عن أهدافه الحقيقية في خدمة السلم، وتنمية الفرد البشري، ونشر الوعي، والثقافة والتمدين، والتعايش السلمي، ليصبح أداة في أيدي القوة المهووسة بالهيمنة، والقهر، واعتماد الحروب وسيلة لبسط النفوذ. وما نراه من ازدهار ورواج في عالم الفن في عالم المتاحف وأماكن عروض الأعمال الفنية، عبر حقبة القرن العشرين، يبقى في ظل هذه الحالة غير السوية، نشاطا صفويا منحصرا وسط أهل الثروة والسلطة، كأحد أفرع الاستثمار المالي، وأحد مكملات الوجاهة. فقد تباعدت في حقبة الحداثة الشقة بين عالم الفن، وبين حياة عامة الناس.

**ارتفاع مكانة العَالِم وتراجع دور الفنان:**

الحالة الحداثوية التي تحكمت في مجمل مسارها قوى الرأسمال، خلقت واقعا كوكبيا جديدا، اتسم بزيادة الاهتمام بالعلوم الطبيعية، وتراجع، من ثم، الاهتمام بدور الفنون والآداب، في المنهج المدرسي. هذا الوضع الحداثوي، غير الطبيعي، هو الذي قاد الآباء والأمهات منذ نهايات القرن التاسع عشر، وبدايات القرن العشرين، إلى دفع أبنائهم وبناتهم في وجهة الكليات العلمية. فالمهن التي تضمن دخلا مريحا أصبحت

تنحصر أكثر فأكثر في تخصصات الطب، والهندسة، والقانون. وقد لحق بتلك التخصصات، في الربع الأخير من القرن العشرين، تخصص علوم الكمبيوتر، إذ أصبح أحد أكثر الحقول جذبا للدارسين. فالاقتصاد المرتبط بالحرب، وبالهيمنة، وبتوسيع نزعة الاستهلاك وسط الناس، يُعلي بشكل تلقائي من شأن العلوم الطبيعية، ويرفع قيمة ممتهنيها في السوق. ويقود هذا بشكل تلقائي أيضا، إلى خفض قيمة العلوم الإنسانية، ومن ثم دفع الموهوبين في مجالاتها إلى الهامش. فالحالة الحداثوية أعلت من شأن الحرب، والهيمنة، والسيطرة، وخفضت من قيمة الثقافة. فقد أصبحت قيمة الإنسان في المجتمع تقاس بما يمتلك من مال وعقار، لا بما يملك من معرفة، وثقافة، أو ما يتحلى به من مسلك إنساني. اندفعت الحضارة المادية الراهنة، منذ بداياتها الأولى، في وجهة الإنتاج من أجل الربح، لا من أجل رفع مستوى حياة الناس والنهوض بها بشكل عام. وما أصاب حياة الناس من نهضة، وتطور، قد جاء، في معظمه، نتيجة للثورات، والهبات العنيفة التي أجبرت المسيطرين على القيام ببعض الإصلاحات. أيضا أعلت الرأسمالية، باستخدامها وسائل الدعاية المكثفة، من شأن النزعة الاستهلاكية. وقد قاد كل ذلك إلى خلق مزاج اقتصادي جديد، قاد إلى نشوء تصورات، وتراتبيات هرمية hierarchies غير حقيقية، يتم وفقها تصنيف الحقول المعرفية المختلفة، حسب قدرتها على خدمة أهداف الرأسمال، وقوى السيطرة. ومن فرط سيطرة هذه التصورات غير الحقيقية، وغير العلمية على العقول، أصبح الناس يؤمنون إيمانا لا يتطرق إليه الشك، بعلو بعض حقول المعرفة على البعض الآخر!

يمثل عصر النهضة الحقبة التي أصبح فيها للفنانين مكانة مرموقة. في تلك الحقبة لم تكن التخصصات قد أخذت شكلها الحاد الذي نراها به اليوم. فليوناردو دافينشي، على سبيل المثال، كان رساما، ومهندسا، ومخترعا، وموسيقيا، وعالما طبيعيا. ومع ذلك، فهو قد أشتهر أكثر، بكونه رساما. في الحوار الذي أجرته سوزي غابلك (١٩٩٥)، مع الفنان توماس مور، ورد حديث عن الفرد في عصر النهضة، ذكر فيه مور، أن كون الفرد في عصر النهضة، كان قادرا على أن يفعل قليلا من كل

شي، أمر أُسيء فهمه، نوعا ما. ويمضي مور، فيقول: إن الفرد الذي عاش في عصر النهضة، وجد نفسه يعيش في عالم كانت فيه كل العلوم وكل الأنشطة مترابطة. فحقول المعرفة كانت متكاملة، وتدعم بعضها بعضا. ولم تكن الأحوال حينها لتسمح بأن يصبح حقل من حقول المعرفة، مسيطرا إلى الدرجة التي تجعل حقلا معرفيا آخر، يدخل في حالة كسوف شبه تامة.

ويقول آيزنر (١٩٩٧) إنه كلما توجه المجتمع نحو مزيد من التخصص، تبعته المدارس في ذلك الدرب. ويرى آيزنر أن النتيجة المنطقية للإفراط في التخصص، في المدارس، وفي المجتمع، هو خلق قطاع عريض من الأفراد الذين لا يتقاسمون لغة مشتركة، ولا يتقاسمون هموما مشتركة. وبما أن الإداريين في حقل التربية والتعليم، وراسمي السياسة التعليمية، يجيئون عادة إلى مواقع الإدارة من مختلف التخصصات العلمية، فإن ذلك يتسبب أحيانا في أن تطغى بعض الأنظمة التعليمية على أنظمة تعليمية أخرى. فالإغراق في التخصص أصبح واحدا من آفات العصر. فحين يمسك التخصص بتلابيب المتخصص، فإنه يباعد تلقائيا بين ذلك المتخصص، وبين الإلمام الوافي بالأنظمة التعليمية، التي تقع خارج دائرة تخصصه. وهذا ما عناه آيزنر حين قال: إن النتيجة المنطقية للإفراط في التخصص، في المدارس، وفي المجتمع، هو خلق قطاع عريض من الأفراد الذين لا يتقاسمون لغة مشتركة، ولا يتقاسمون هموما مشتركة. فالإداري وراسم السياسة التعليمية، ربما يسقطان ضحيتين للإفراط في التخصص، شأنهم شأن الباقين. وربما يصبحان غير مدركَيْن تماما لضرورة تكامل الحقول المعرفية. وما أكثر السياسيين، والإداريين التربويين، وراسمي السياسات التعليمية، الذين يؤمنون بالهرمية التراتبية لحقول المعرفة، وللمواد التعليمية academic disciplines. فلكي يقرر المرء في شأن أهمية، أو عدم أهمية حقل من حقول المعرفة، لابد أن يكون ملما إلماما كافيا بأدبياته، وتاريخه، ودوره، ومكانته في منظومة المعرفة الإنسانية المتكاملة. وأنظمة التعليم الراهنة، بحكم ما يسمى في الأدبيات السائدة اليوم، بـ "تشظي المعرفة" fragmentation of knowledge،

أصبحت لا تملك القدرة على إنتاج المتعلم المتكامل الجوانب، أو الـ well- learner rounded.

**الذكاء البصري الفراغي** Visual Spatial Intelligence:

أشرنا فيما تقدم إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة قد أشارت إلى أن الفنانين التشكيليين، ومخططي المدن، وقباطنة السفن والطائرات، ومصممي الحدائق، ومهندسي الديكور، والمعماريين، والمصممين الصناعيين، والميكانيكيين، والنجارين، وطائفة أخرى من أصحاب المهن والحرف، يعتمدون في طرائق تعلمهم، وفي أداء مهنهم، على ما يسمى بالذكاء البصري الفراغي. ويعرف كامبل، وكامبل، وديكينسون (٢٠٠٤) الذكاء الفراغي بقولهم:

الذكاء الفراغي يعني القدرة على التفكير باستخدام خاصية تصور ثلاثة الأبعاد، كما هو حال البحارة، والقباطنة والنحاتين، والرسامين، والمعماريين. يوفر الذكاء الفراغي لمن يمتلكه، القدرة على استيعاب الصور الداخلية والخارجية، وإعادة خلقها، وتحويلها وتعديلها. كما يوفر لمتلكه، القدرة على الإبحار بالذات، أو بالأشكال عبر الفراغ. ويعني أيضا، إنتاج، أو فك شفرة المعلومات البصرية. (ص XX)

يرى ماكين (١٩٨٠)، أن التفكير البصري يتقدم كل أنشطة الكائن البشري. فالتفكير البصري ليس قاصرا على الفنانين. فهو نشاط ذهني يشاركهم فيه الجراحون، والمهندسون، ورجال الأعمال، والمعماريون، وعلماء الرياضيات، والنجارون، والميكانيكيون، ومدربو الفرق الرياضية. ويضيف ماكين، أن التفكير البصري نشاط نمارسه جميعا، حتى حين نفكر فيما سوف نلبسه، ونحن خارجون من بيوتنا للعمل، أو لأي نشاط اجتماعي في المساء. أيضا، التفكير البصري الفراغي، نشاط يمارسه اللاعبون في جميع صنوف الرياضة. فلكي ينجح اللاعب في لعبة رياضية، فإن عليه أن يتصور الفراغ الذي يتحرك فيه، وأن يكون في المكان المناسب، في الوقت المناسب. كما يتضمن التفكير البصري الفراغي أنشطة كثيرة يومية عادية، ربما لا تلفت نظرنا، كتحريكنا للأثاث في الغرفة، لوضع الغرفة في

أفضل صورها الجمالية. أو حين ننظر إلى الخريطة، لنعرف أي السبل نسلك، لكي نصل من مكان إلى مكان آخر.

يقول كامبل وكامبل (٢٠٠٤)، إن الذكاء البصري الفراغي يتضمن طائفة من المهارات المترابطة التي تشتمل على: التمييز البصري، والتعرف بصريا، والإسقاط، والتصور الذهني، والتحكم الذهني في الصور، وخلق نسخ خارجية، وداخلية للصور. ويمكن أن يمتلك الفرد الواحد منا، قدرا موفورا من واحدة من هذه القدرات، كما يمكن أن يمتلك قدرا محدودا من الأخريات المتبقيات. فالذكاء البصري الفراغي موجود بقدر من المقادير في كل فرد بشري. يقول كامبل، وكامبل وديكنسون، (٢٠٠٤) أنه على الرغم من أن حاسة البصر تعتبر حاسة مركزية فيما يتعلق بالإدراك البصري، إلا أنه لوحظ أن بعض العميان يملكون ذكاء فراغيا عاليا. ويمكن القول أن فقدان حاسة البصر يقوي من القدرة على تخيل الفراغ. فالأعمى يتحرك وفقا لإحساسه بالفراغ المحيط به، وليس اعتمادا على رؤيته للفراغ المحيط به، كما هو الحال لدى المبصرين.

إذا صح ما تقدم، وهو صحيح، وفق ما أثبتته نظرية الذكاءات المتعددة، فإنه يتعين أن يكون هناك تدريب أكاديمي راتب وممنهج لتنمية الذكاء البصري الفراغي. فالتدريب العلمي والمنهجي هو الذي يضمن زيادة القدرة على توظيف هذا الذكاء، واستخدام هذه الخاصية الإدراكية الهامة. والفنون، وخاصة الرسم، وخلق الأشكال ثلاثية الأبعاد، والتصميم بكل أنواعه، تمثل الوسيلة الأكثر قدرة على تنمية، وصقل، ما يسمى بـــ "الذكاء البصري الفراغي". ولذلك فإنه لابد من التفكير من جديد في الدور التربوي العام الذي تلعبه التربية الفنية في تمنية ملكات الأطفال. فدور التربية الفنية لا ينحصر في رعاية الطلاب الموهوبين، وخلق فنانين تشكيليين من أولئك الموهوبين، وحسب. وإنما يتمثل دور التربية الفنية الأساسي في خلق متعلم متكامل المعارف والمهارات. يقول آيزنر (٢٠٠٢)، إنه يوافق السير هربرت ريد، الناقد الفني، والأدبي، والشاعر الانجليزي، في أن التربية الفنية تسهم في خلق "الفنانين"، غير أن

عبارة "فنانين" المقصودة في هذا السياق، لا تعني بالضرورة، بالنسبة له ــ أي، آيزنر ــ ولا لهربرت ريد: الرسامين، أو الراقصين، أو الشعراء، أو كاتبي النصوص الدرامية. وإنما تعني الأفراد الذين طوروا الأفكار، والمعقوليات sensibilities، والمهارات، والخيال، لإنتاج أعمال تتسم بالتناسب، والتناسق، وبالخيال، وبالتنفيذ المتقن، بغض النظر عن النطاق أو الحقل الذي جرى فيه إنتاج تلك الأعمال. وبناء على قول آيزنر، الذي سلفت إليه الإشارة، يمكننا القول أن هناك مهندس، ومهندس فنان، وهناك طبيب، وطبيب فنان، وهناك، نجار، ونجار فنان، وهناك عالم، وعالم فنان، وهناك مصمم، ومصمم فنان، وهناك ميكانيكي، وميكانيكي فنان، وهناك عامل طلاء، وعامل طلاء فنان، وهناك بناء، وبناء فنان، الخ. فالتربية الفنية الجيدة هي التي تجعل صاحب المهنة، أيا كان، متميزا في مهنته. والذين يحدثون الفرق الحقيقي ويقدمون الإسهامات المتنوعة، والاكتشافات الخارقة للعادة، إنما هم الفنانون من العلماء، والمفكرين، والأدباء، والمهنيين، وليس السواد من العلماء، والمفكرين، والأدباء، والمهنيين.

يمثل الذكاء البصري الفراغي حجر الزاوية في إبداعات العديد من أصحاب المهن، التي أشارت إليها نظرية الذكاءات المتعددة. وبناء عليه، فإنه لا ينبغي أن نترك تنمية الذكاء الفراغي وسط جمهرة المتعلمين، للمجهود الفردي، أو للصدف. وإنما يجب أن نستخدم مادة التربية الفنية، في إطارها العريض الذي يشمل الفنون البصرية، والفنون الموسيقية، والدراما، والأدب، بشكل ممنهج، لتحقيق تلك الغاية. فبكشفها عن الذكاء الفراغي، وغيره من الذكاءات المتعددة، وضعت نظرية الذكاءات المتعددة التربويين أمام تحد جديد. ويتلخص هذا التحدي في استخدام الفنون، لا كوسيلة لتزجية الوقت، أو لتحقيق المتعة الآنية، أو لصقل مهارة الموهوبين في الفنون التشكيلية، وإنما كوسيلة علمية، وعملية، لتنمية القدرة على التخيل، وعلى الاكتشاف، وعلى الخلق، وسط المتعلمين من حيث هم، خاصة في مرحلة التعليم العام (k-12).

يجب أن ننتبه إلى أن دور التربية الفنية لا ينحصر في تقوية الذكاء الفراغي، وسط من سيتجهون إلى امتهان المهن التي تعتمد على توفر هذا النوع من الذكاء الفراغي في الدارس. فالتربية الفنية إلى جانب ما سبق ذكره، تسهم إسهاما فعالا، كما سبق أن اشرنا أيضا، في خلق المتعلم المتكامل الجوانب well-rounded learner. كما تكفل على المستوى الاجتماعي، إعداد المواطن المتمدين، صاحب المسلك الراقي، والذوق السليم. فدور التعليم يجب ألا ينحصر إيصال المتعلم إلى مهنة ما. وإنما يتعدى دور التعليم ذلك الهدف المحدود، إلى جملة الأهداف العريضة للتربية، المتعلقة بإعداد المواطن الصالح، بشكل عام. وهو المواطن المستوعب للتراث البشري في كل تجلياته، وتشابكاته. وهو أيضا المواطن الذي لا يعمى عن رؤية الخلل في بنية وثقافة وعادات مجتمعه، والذي يملك من الطاقة والدفق الداخلي، ما يمنعه من الوقوف إزاء مكامن القصور والخلل، مكتوف اليدين. فالمتعلم المتكامل الجوانب، هو المتعلم القادر على الإسهام، بفعالية، في ترقية الحياة الفكرية، والروحية، والثقافية، والاجتماعية، لذاته، ولأسرته، ولمجتمعه، وللإنسانية جمعاء.

**الذكاء العاطفي والذكاء الروحي:**

لم يقف القول بوجود ذكاءات متعددة عند نظرية الذكاءات المتعددة، التي أتي بها البروفيسر هوارد غاردنر في مطلع ثمانييات القرن الماضي. ففي منتصف تسعينيات القرن الماضي، جاء دانيال قولدمان بما اسماه بـــ "الذكاء العاطفي". ويرى قولدمان (1996) أن الذكاء العاطفي يعطينا الوعي بمشاعرنا الشخصية، وبما يحسه ويشعر به الآخرون. فالذكاء العاطفي يعطينا الإحساس بالتعاطف، وبالتضامن مع الآخرين، كما يعطينا، أيضا، الدافعية للانجاز. ويمنحنا الذكاء العاطفي، أيضا، القدرة على الاستجابة للذة، وللألم، بالشكل الصحيح. ويؤكد قولدمان، إذا تعرضت المنطقة المتعلقة بالشعور في الدماغ، إلى أي تلف، فإن النتيجة التي تترتب على ذلك، هي قلة القدرة عند الشخص على أن يفكر تفكيرا فعالا. ولذلك يرى قولدمان أن الذكاء العاطفي إنما يمثل متطلبا وشرطا أساسيا للـــ "آي كيو". ووسع هوارد غاردنر، وبليث

(١٩٩٣)، وغاردنر (١٩٩٩) مجال الذكاءات المتعددة، مرة أخرى، بأن أضافا ما أسمياهما: "الذكاء الوجودي" و"الذكاء الروحي". ويبدو أنه قد اتضح لغاردنر، ومن ساروا في خطه، أن الذكاءات الثمانية الأولى، التي تم اكتشافها من خلال الأبحاث، لا تغطي كل أنواع الذكاء البشري. ولا تصلح، من ثم، لتأسيس بيداغوجية pedagogy جديدة، متكاملة، تصلح أساسا لتوجيه تعليم شامل، متكامل، قادر على خلق شخصية متكاملة. فنظرية الذكاءات المتعددة، رغم الانقلاب الهام، والكبير، الذي أتت به في مفهوم الإدراك، تبقى أكثر التصاقا بتنمية القدرات الذهنية، المرتبطة بإعداد الدارسين إعدادا أفضل، لتأدية المهن المختلفة. وبذلك تصبح إمكانية الاعتماد عليها، كأساس لبيداغوجية تستهدف تنمية الشخصية المتكاملة، إمكانية يشوبها بعض القصور.

أحس زوهار ومارشال (٢٠٠٢)، ببعض جوانب القصور التي تكتنف نظرية الذكاءات المتعددة، فاستخرجا من أبحاثهما المكثفة في الدماغ البشري، ما أسمياه "إس كيو" SQ، أو "الذكاء الروحي"، Spiritual Quotient. ولا ينفي زوهار ومارشال، حين يؤكدان على ما أسمياه بـــ "الذكاء الروحي"، ما جاء به هوارد غاردنر في شأن الذكاءات المتعددة الثمانية. فهما فقط يريان في الذكاءات المتعددة التي صنفها هوارد غاردنر، تنويعات للـــ "آي كيو"، والـــ EQ. ويضيف زوهار ومارشال أنه ليس في وسع الـــ "آي كيو"، و الـــ "إي كيو EQ" ــ أي الذكاء العاطفي ــ مجتمعين، أو منفصلين، شرح ما يكتنف ظاهرة الذكاء البشري من تعقيد، دع عنك، أن يمتلكا القدرة على أن يفسرا ثراء الروح، والمخيال البشري. ويعرف زوهار ومارشال (٢٠٠٢) الذكاء الروحي بأنه:

القدرة الداخلية المشرجة في الدماغ البشري، وفي الإدراك البشري النفساني psyche، التي تستخرج مواردها العميقة، من قلب الوجود، نفسه. إنها الملكة التي تطورت عبر ملايين السنين، وجعلت الدماغ يجد المعنى في حل المعضلات التي تواجهه (ص ٩).

وأيضا،يقول زوهار ومارشال (٢٠٠٢)، عن الذكاء الروحي، ما نصه:

إنه يمنحنا القدرة على التمييز. إنه يعطينا حاستنا الأخلاقية، والقدرة على تلطيف القوانين، والموجهات الجافة الصارمة، عن طريق الفهم والتعاطف. وفي نفس الوقت، يعطينا نفس المستوى من القدرة، عندما يبلغ التعاطف، والفهم، حدهما الأقصى. فنحن نستخدم الذكاء الروحي لنصارع سؤال الخير والشر، ولنستشرف الإمكانات غير المتحققة ــ ــ الحلم، والإلهام، والنهوض بأنفسنا من الوحل. (ص ٥).*

وبناء على ما تقدم، يمكن القول أن نظام التعليم الحداثوي الراهن، السائد الآن، نظام يركز على تنمية بعض الجوانب في الفرد المتعلم، وأغلبها جوانب تتعلق بتجويد المهن، وزيادة الإنتاج، وتوسيع دوائر الاستهلاك، بينما تغيب من دائرة اهتمامه جوانب النمو الأخرى، التي تستهدف خلق الشخصية المتكاملة. وترى هامبلين (١٩٨٨)، أن منظري سيسيولوجيا المعرفة يرون أن نظام التعليم الذي طورته الثقافة الغربية، يمثل عاملا أساسيا، محددا، لما يمكن أن يتعلمه المتعلمون، وما لا يمكن أن يتعلموه. ويتطابق رأي هامبلين هذا، مع آراء أصحاب النظرية النقدية الاجتماعية Critical Social Theory، الذين يرون أن التعليم في الظروف التي لا تسودها ديمقراطية حقيقية، يظل مجرد أداة يستخدمها من بيدهم السلطة والثروة، لحماية امتيازاتهم، ولإبعاد جمهور المتعلمين، جهد الطاقة، عن مساءلة الأوضاع القائمة، وفحصها فحصا نقديا.

**ضرورة العودة إلى التربية الروحية:**

أسهمت الحضارة الغربية، بما قامت به من فصل قاس بين الدين والدولة، في تغييب التربية الروحية، من المنهج المدرسي، تغييبا شبه تام. والتربية الروحية لا تعني غرس قواعد ديانة بعينها في أدمغة الطلاب، أو إذكاء روح التعصب فيهم ضد ديانات الآخرين. وإنما تعني في معناها التربوي الإنساني العميق، تهيئة الظروف البيداغوجية المناسبة، لرعاية نمو البنيان النفساني السليم. فلو بقي التعليم محايدا تجاه

* قام بترجمة النصين عن الانجليزية مؤلف الورقة

الديانات، رغم أنه ليس محايدا تماما إزاءها، كما هو الحال في الحضارة الغربية الآن، فإنه لا يستطيع أن يقف محايدا، تجاه بناء مهمة بناء الفضائل، والقيم، التي يجب أن يتعلمها الطلاب. وكثير من هذه الفضائل، ذات أساس ديني، في معظم الثقافات الإنسانية. ويقول كل من هارفورد (١٩٩٩)، وهاينز (١٩٩٩)، أن وقوف المدرسة في الحياد، تجاه الديانات، لا يجب أن يفهم منه أن نتجنب التدريس عن الدين. فهناك فرق، لدى كل من هارفورد، وهاينز، بين "تدريس الدين"، inculcation of a religious view، وبين "التدريس عن الدين" teaching about religion. فالدين مكون شديد الأهمية في تراكمات التراث الإنساني، وفي بناء الوجدان، والضمير الإنساني. وقد لعب دورا شديد الأهمية في تاريخ البشرية. ولذلك لا يمكن أن يتجاهل ذكره نظام التعليم، ثم يبقى نظاما تعليميا مفيدا حقا. وقد شعرت الحضارة الغربية بالفجوة الروحانية في أنظمة تعليمها، فاتجه البعض إلى رفع راية "الاستاطيقا" أو فلسفة الجمال Aesthetics وذلك لسد الفجوة التي حدثت في جانب الروحانيات. غير أن الاستاطيقا لا تخرج من إطار الفكرة المادية عن الكون. كما أنها مادة فلسفية معقدة، يصعب فهمها على أغلبية الناس. يقول كولمان (١٩٩٨)، أنه على الرغم من أن علماء الاستاطيقا يعرّفون الشعور الاستاطيقي بأنه تذوق الجمال في الطبيعة، وفي الفن، إلا أنه ــ أي كولمان ــ يجد أن "الروحانية" أكثر اتساعا من الاستاطيقا. فالروحانية تتميز بالمرونة، وبالسعة، التي تجعلها قادرة على أن تشمل الناس، عبر حواجز الطبقة، والعمر، والعنصر، والجندر. فالروحانية أكثر شعبية، وأكثر سيولة، وأكثر تأثيرا، وذلك لكونها تربط الأفعال بالأخلاق. ويضيف كولمان في ذات السياق أيضا، أن الفيلسوف جون بول سارتر يفرق، هو الآخر، بين الاستاطيقي، والأخلاقي، مؤكدا أن الأخلاقي يترتب عليه القيام باتخاذ قرار، أو موقف أو فعل ما، في حين لا يترتب القيام باتخاذ قرار أو موقف أو فعل ما، في حالة الشعور الاستاطيقي. وعموما فالروحاني والاستاطيقي ليسا مجالين متوازيين، وإنما متكاملين يترادفان في منطقة

كبيرة مشتركة. غير أن الروحاني أكثر شمولا. فهو فيما يبدو يتضمن الاستاطيقي، ويحيط به.

الشاهد هنا، أن مجتمعاتنا الشرقية التي لم تبعدها حقبة الحداثة كثيرا عن منابع روحانيتها، تملك فرصة ذهبية لخلق مناهج تعليم "بعد حداثية"، تمزج بين المهارات العلمية، وبين البناء الروحي والنفسي السليم للأفراد. ويعني هذا أن نحترز من أن نسقط في نفس الحفرة التي سقطت فيها حقبة الحداثة الغربية، حين صرفها الإفراط في المادية، واعتماد مناهج التفكير الخطي، عن ترسيخ المعاني العميقة، فهمشت الفنون، وهمشت الروحانيات، وعجزت، من ثم، عن بناء الإنسان السليم المتكامل الجوانب.

**خاتمة:**

أكد، على ضرورة استهداف التعليم لبناء الشخصية مفكرون وفلاسفة وتربيون كثر، أذكر منهم على سبيل المثال، لا الحصر، مارتن بوبر ١٩٤٧؛ نيل بوستمان، ١٩٩٥؛ باركر بالمر، ١٩٩٩؛ روبرت كونز، ١٩٩٩؛ ورودولف شتاينر، ١٩٨٩؛ ١٩٩٦؛ ١٩٩٨. فبالنسبة لهؤلاء العلماء، لا يمثل التعليم مجرد وسيلة إلى الوظيفة، وكسب العيش، وخدمة المجتمع في المجالات التقنية، والمهنية المختلفة، كما هو حال التجربة الغربية الراهنة في التعليم، وإنما هو، وبقدر أكثر أهمية، وسيلة لتحقيق الذات، ولاكتساب القدرة على التحلي بالمسئولية الأخلاقية، وبالسلوك المتمدين، وبكل سمات المواطنة الصالحة. فالتعليم يمثل أهم أداة للتغيير؛ تغيير الفرد، وتغيير المجتمع. ومن أجل أن يقوم التعليم بهذا الدور الخطير، لابد أن يكون تعليما شاملا، يربط ربطا وثيقا بين تنمية المعرفة، والمهارات، من جهة، وبين بناء الشخصية السوية من الجهة الأخرى.

يمثل تهميش الفنون في المنهج المدرسي امتدادا لتهميش الروحانية. فالروحانيات والفنون سارتا يدا بيدا منذ فجر الخليقة. والفصل القاسي بين العقلانية والروحانية، وبين الدين والتعليم، وبين الفنون والتعليم، تمثل في مجملها ظواهر جديدة جدا، لم يتعد عمرها الأربعمائة سنة، (بيرمان، ١٩٨٤). ولقد أنجزت الحضارة الغربية

انجازات كثيرة جديرة بالإعجاب والاحترام، عبر ما سمي بحقبة الحداثة. ولقد دفعت تلك الانجازات بالحياة البشرية، دفعات كبيرة ظهرت، أحسن ما يكون الظهور، في الجوانب المتعلقة بزيادة الإنتاج، وبالمواصلات، وسائر تجليات التقنية. غير أن الأبحاث النظرية الجريئة، التي أنتجت أدبيات ما بعد الحداثة، تمكنت من تصويب نقد مبصر لجوانب القصور في فرضيات فكر الحداثة، وفي التعليم الذي تأسس على تلك الأدبيات الحداثوية. وعليه فإنه من الضروري جدا، أن يتأمل التربويين في دول العالم النامي، التجربة التعليمية الغربية، بعين ناقدة. وأن يشرعوا في اختطاط طريق تعليمي جديد، يزاوج بين المادي والروحي، بقصد إعداد المتعلم المتوازن الشخصية، المتكامل الجوانب. ويجب ألا نخلط بين بعثرة الرماد عن الحس الروحاني، وبين بعض النزعات الدينية السائدة لدينا اليوم، التي تنتج التعصب الأعمى، والهوس الديني، والعنف. فالعنف والروحانية نقيضان لا يلتقيان. ومن أولى الخطوات في تصحيح مسار التعليم الحداثوي ذي النزعة "العلموية"، إعادة الاعتبار للمواد الإنسانية، وعلى رأسها التربية الفنية. فالتربية الفنية بمفهومها الواسع تمثل الركن الذي عليه تقوم التربية الإبداعية.

لقد غلبت على التعليم الحداثوي الصبغة المهنية، الأمر الذي جعل التعليم يحصر نفسه في خدمة الرأسمال، وفي إذكاء حمى التنافس الإنتاجي والاستهلاكي. ومن ثم، ضَمُرَ دوره الحقيقي المتمثل في بناء الشخصية السوية، المتكاملة الجوانب، والإسهام الفعال في خلق المجتمعات السوية، المعافاة، المستقرة، التي تنعم بعدم الاحتقان الطبقي، والعرقي، والجهوي، والجندري. ولقد خدمت حقبة الحداثة غرضها حتى استنفدته، وأصبح لزاما علينا، ونحن نجرد حساب تلك الحقبة، من التفكير في خط حضاري جديد. فعالم اليوم المضطرب لا تنقصه الموارد، ولا الإمكانات ولا المهارات، ولا الخبرات العلمية، بقدر ما ينقصه البناء النفساني السليم.

لقد فتحت نظرية الذكاءات المتعددة، وما تبعها من إضافات كالذكاء العاطفي، والذكاء الروحاني، مجالا جديدا لإعادة النظر في وضعية الفنون، وسائر المواد

الإنسانية في المناهج الدراسية. وهذه الورقة البحثية ليست سوى مجرد إشارة إلى المجالات البحثية التي فتحتها هذه الفتوحات المعرفية الجديدة في مجالات الإدراك. فنحن في مجال فلسفة التربية نقف في مفترق الطرق تماما. فإما أن نغرق أكثر في اعتناق فلسفة الحداثة الغربية التعليمية، التي تعيش شحوب أصيل مفض إلى غروب وشيك، وإما أن نجترح طريقا جديدا يستخلص خير ما في التربية الغربية ويدفع به نحو آفاق إنسانية أكثر رحابة، وأكثر ثراء، وأكثر خدمة لمهضومي الحقوق من الناس.

Abstract

The Multiple Intelligences Theory has strongly challenged the traditional understanding of intelligence as a unitary faculty and clarified the misconception that a human individual has a single quantifiable intelligence. The theory also pointed out the limitations of the IQ test, saying it only measures the logical mathematical and the verbal linguistic intelligences. Consequently, other types of intelligences of students can go by unnoticed. The MI Theory also questioned the separation of *talent* from *intelligence.* What educators used to refer to as *talent,* was proved by the MI Theory to be an attribute of one, or more of the eight intelligences initially identified by The MI Theory. The *spatial intelligence* which is largely possessed by artists, architects, designers, town planners, and pilots, is what characterize what was known as an *art talent.* The spatial intelligence is defined as the capacity to navigate objects or oneself across space. It is the faculty to imagine and manipulate spatial relationships. By identifying spatial awareness as one of the intelligences and not a *talent,* the MI Theory has offered art educators a pedagogical foundation for encountering the marginalization of the arts in the curriculum and for assigning the arts a fundamental role in education.

# ملخـــــص

هزت نظرية الذكاءات المتعددة الفهم التقليدي للذكاء، بوصفه ملكة أحادية قابلة للقياس، وفقا لصفتها الأحادية تلك. أيضا أشارت نظرية الذكاءات المتعددة إلى القصور الذي يشوب مقياس آي كيو، الذي وجدت أنه لا يقيس سوى الذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء اللغوي. وبناء عليه، فإن الذكاءات الأخرى التي يمتلكها المتعلمون، تمر دون أن تحظي بالملاحظة، ومن ثم، دون أن تجد الرعاية الأكاديمية. أيضا شككت نظرية الذكاءات المتعددة في التصورات السائدة التي تفصل بين الذكاء والموهبة. فما كان التربيون يظنونه مجرد موهبة، جرى التدليل على أنه سمة من سمات واحد أو أكثر، من الذكاءات الثمانية، التي أشارت إليها نظرية الذكاءات المتعددة. وأحد هذه الذكاءات الثمانية التي حددتها النظرية، هو الذكاء الفراغي، الذي يمتلكه على سبيل المثال، لا الحصر، الرسامون، والمعماريون، والمصممون، ومخططو المدن. جرى تعريف الذكاء الفراغي بأنه ملكة الإبحار بالأجسام أو بالذات، عبر الفراغ. فهو يعني: القدرة على تخيل العلاقات الفراغية، والتحكم في هذه العلاقات وإدارتها. وبتحديد نظرية الذكاءات المتعددة، للذكاء الفراغي كذكاء وليس كمجرد موهبة، تمنح هذه النظرية الهامة، العاملين في حقل التربية الفنية، أساسا بيداغوجيا لمواجهة حالة التهميش التي تعاني منها التربية الفنية في المنهج المدرسي. والدعوة، من ثم، لكي تتبوأ التربية الفنية دوراً أساسيا ومحوريا في التعليم.

References:

Bissex, G. (1980). GYNS AT WRK: A *Child Learns to Write and Read. Cambridge,* MA: Harvard University Press.

Campbell, L., Campbell, B. &Dickinson D. (2004). *Teaching and Learning through Multiple Intelligences*. Boston & New York: Pearson Education Inc.

Coleman, J. (1998). *Creativity and Spirituality: Bonds between Arts and Religion*. Albany, NY: State University of New York Press.

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New Haven: Yale University Press.

Duckworth, Eleanor (1996).*TheHaving of Wonderful Ideas and other Essays on Teaching and Learning*. 2nd edition. New York: Teachers College Press.

Efland. A. (1990). *A History of Art Education*. New York & London: Teachers College Press.

Eisner, E. (1972). *Educating Artistic Vision*. Reston, VA: National Art Education Association. (Original work published 1972).

Eisner, E. (2005). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven, CA, USA & London, UK: Yale University Press.

Eisner, E. (1991) *The Enlightened Eye*. New York: McMillan.

Eisner, E. (2002) 'What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education?', The Encyclopedia of Informal Education, www.infed.org/biblio/Eisner_arts_and_the_practice_or_education.htm.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: Harper Collins (Basic Books).

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.

Galin D. (1976). *Educating both Halves of the Brain*. Childhood Education, 53, 17-20.

Goldberg, M. (2006). *Integrating the Arts: an Approach to Teaching and Learning in Multicultural and Multilingual Settings*: Boston & New York: Pearson Education Inc.

Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. New York: Harper Collins (basic Books).

Halford, M. J. (1998-1999). "Longing for the Sacred in Schools: A Conversation with Nel Noddings". *Educational Leadership*, 56, 28-32.

Hynes, C. C. (1998-1999). "Averting Culture War over Religion". *Educational Leadership*, 56(4), 24-27.

Hamblen, K. A. (1988). "Approaches to aesthetics in art education: a critical theory perspective". *Studies in Art Education*. 29(2), 81-90.

Hawkins, D. (1978). "Critical Barriers to Science learning". *Outlook*, Vol. 29, pp. 3-23

Kamii, C. (1984). *Young Children Reinvent Arithmetic*. New York: Teacher College Press.

Michael, John (1985) *Art and Adolescence: Teaching Art at the Secondary Schoo*l. New York and London: Teachers College Press

Piaget, Jean (1963). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: W. W. Norton.

Price, Eileen S. (2002). *Art Matters*. Chicago, IL: Zephyr Press

Read, Herbert (1958). *Education through Art*. London: Faber and Faber

Schickedanz, J. (1990). *Adams Righting Revolutions*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Schirrmacher, R. (2002). *Art and Creative Development for Young Children*. Australia, Canada, Singapore, Spain, UK & USA: Delmar.

Torance, E. B.(1962). *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Watson, B., and R. Konicek. (1990). "Teaching for Conceptual Change: Confronting Children's Experience." *Phi Delta Kappan*, May 1990.

Wilber, Ken (200) *A Brief History of Everything*. Boston, MA: Shambala.

Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *SQ: Connecting with our spiritual intelligence*. New York: Bloomsbury.