مُساءلة التّفكير النّاقد في المنهاج المدرسيّ الجزائري
-منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي شُعبة آداب وفلسفة أُنْموذجا-

Questioning critical thinking in the Algerian school curriculum
- Curriculum of the Arabic Language for the Third Year, Secondary, Division of Literature and Philosophy, a model-

1 سفيان بعلاشة*

جامعة يحي فارس المديّة (الجزائر) ، baalacha.sofiane@univ-medea.dz

مخبر الدّراسات المصطلحيّة والمعجميّة

2 أم هاني رحماني

جامعة يحي فارس المديّة (الجزائر)، hanaarahmani@yahoo.com

مخبر الدّراسات المصطلحيّة والمعجميّة

تاريخ الارسال 2022/02/10 تاريخ القبول 2023/02/17 تاريخ النشر2023/03/20

ملخّص:

ترنو هذه الدّراسة إلى الكشف عن مدى حضور التّفكير النّاقد في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي شُعبة آداب وفلسفة بالجزائر، دفعنا إلى اختياره –التّفكير النّاقد– ما أقرّته عديد الدّراسات التي تناولته عن أهميّته في تحسين مُخرجات التّعليم، ودوره في تكوين المتعلّم الكُفْء القادر على التكيّف مع متطلّبات العصر ومستجدّاته، فضلا عن كونه قد غدا أحد أهمّ الأهداف التّعليميّة الّتي تسعى التّربية الحديثة إلى تحقيقها لدى المتعلّمين، وقد توصّلنا جرّاء ذلك إلى جملة من النّتائج أبرزها أنّ التّفكير النّاقد وإنْ لم يَرِدْ مصطلحًا في المنهاج إلّا أنّ مفهومه قد تجلّى بين ثناياه ضمْن الأهداف المسطّرة للأنشطة التّعليميّة/ التعلّميّة المختلفة، وشبكة المهارات التي يُستهْدف تعزيزها وتنميتها.

الكلمات المفتاحية: التّفكير النّاقد، مهارات التّفكير النّاقد، منهاج اللّغة العربيّة، أنشطة اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة ثانوي.

Abstract:

This study aims to reveal the extent to which critical thinking is present in the Arabic language curriculum for the third year secondary, the Department of Literature and Philosophy in Algeria. We were prompted to choose this topic, which was confirmed by several studies that dealt with it about its importance in improving education outcomes, and its role in the formation of an efficient learner who is able to adapt to the requirements and developments of the era, as well as the fact that it has become one of the most important educational goals that modern education seeks to achieve among learners. As a result, we have reached a number of results, the most prominent of which is that although critical thinking does not include a term in the curriculum, its concept has manifested within it within

* المؤلف المرسل

the objectives of the various educational / learning activities, and the network of skills that are aimed at strengthening.

Keywords: Critical thinking, critical thinking skills, Arabic language curriculum, Arabic language activities, third year secondary.

1. مقدمة:

إنّه ممّا لا شكّ فيه أنّ واضعي مناهج اللّغة العربيّة في مختلف المراحل يبذلون جهودا كبيرة في سبيل إعدادها وإخراجها في الصّورة التي تتجسّد فيها أهداف المنظومة التربويّة ومراميها، ولكي تحافظ هذه المناهج على أصالتها ومرونتها العلميّة، وفائدتها التعليميّة والتعلُّميّة لا بدّ أن تتضمّن ما يسمح بتكوين فرد قادر على الاندماج في محيطه والتكيّف مع مختلف التغيّرات التي قد تطرأ عليه.

ولعلّ في مقدّمة ما يجب أن تتضمّنه "مهارات التّفكير"، فالتّربية الحديثة لم يعد دورها مقتصرًا على تكوين أفراد سلبيّين ناقلين للمعرفة؛ بل نشطين بانين لها عن طريق ما يقومون به من ممارسات ذاتيّة، وما يستثمرونه من مهارات في المواقف التعليميّة المتمايزة، ويبرز من ضمن هذه المهارات "التّفكير النّاقد"، الّذي غدا محط اهتمام علماء التّربية والنّفس خاصّة في السّنوات الأخيرة؛ لما له من انعكاسات إيجابيّة على سلوكات المتعلّم –خاصّة والعمليّة التّعليمية على وجه العموم– إلى حدّ تحقيق الإبداع في ظل مستجدّات الحياة المعاصرة.

وبناء على ما سبق تأتي دراستنا لتسلّط الضّوء على التّفكير النّاقد، ولتبحث عن إجابات لجملة من التّساؤلات المتعلّقة به في مقدّمتها: هل للتّفكير النّاقد حضور في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي آداب وفلسفة؟ إن كانت الإجابة نعم، فكيف تجلّى هذا الحضور؟ وكيف يمكن للمتعلّم أن يستفيد منه؟

وسنعتمد في هذا الطّرح على المنهج الوصْفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، نظرا لطبيعة الموضوع التي تستهدف مُساءلة التّفكير النّاقد ومهاراته في المنهاج المدرسيّ، الأمر الذي يدفعنا إلى تجميع المعلومات والمعطيات النّظريّة المتعلّقة بهما، ثم البحث عن تجلّياتهما عن طريق الوصْف والتّحليل.

2. مفهوم التّفكير النّاقد

ممّا يجب التّنويه إليه بدْءا أنّ التّفكير النّاقد لم يُخَص بمفهوم واحد محدّد ضمن الأدبيّات الّتي تناولته لاختلاف مشاربها وتخصّصات المهتمّين به ضمْنها، حيث سمحت طبيعته المرنة أن تتجاذب أطرافه مجالات مختلفة أوّلها الفلسفة يليها علم النّفس، وعلم الاجتماع، وعلم التّربيّة وغيرها، ولذلك كان السّبيل الأمثل لحدّ مفهومه بالنّسبة لأي باحث هو التّركيز على ما يتماشى وخصوصيّات المجال الذي يُعنى به دون غيره.

وما تهمّنا الإشارة إليه في هذا الصّدد أنّ التّفكير النّاقد " بوصفه مجالا علميّا معرفيّا قد ظهر في بداية القرن الماضي ما بين (1910–1939م) في كتابات **جون ديوي** (John Dewey) خاصة في كتابه (الدّيمقراطية والتّربية)، تلاه **إدوارد جليسر** (Edward Glaser) وآخرون في الفترة ما بين (1940–1960م)، ثمّ

روبرت إنس (Robert Ennis)، وقد امتدت جهودهم في هذا المجال إلى ما بين (1962 إلى 1979م)ليميّزوا بين التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات، وتواصلت إلى غاية اليوم"[1]

ويعدّ الأمريكي **جون ديوي** (John Dewey) من أوائل التّربويين الذين عرّفوا التّفكير النّاقد بوصفه "تفكيرا تأمّليا يرتبط بقدرة الفرد على النّشاط والمثابرة، وتفكيرا حذرا يتناول دراسة وتحليل المعتقدات وما هو متوقع من المعارف، استنادا إلى أرضيّة حقيقيّة تدعّمها القدرة على الاستنتاج".[2]

وبذلك فإنّ قوام التّفكير النّاقد حسب **ديوي** هو تنشيط الذّهن إزاء ما يعرض عليه من معلومات، ترافقه صفة الحذر التي تدفع الفرد ابتداء لإجراء عمليّات استعراض وتفحّص ومراقبة وشرح وتفسير لها –المعلومات–وفق رؤية علميّة تفضي إلى تقييم نتائج ما اعتقده أو توقّعه حولها، وقد يعني الحذر الشكّ الذي يؤدي إلى إعادة الغربلة والتّمحيص، ومن ثمّ تأكيد المعلومة وتثبيتها؛ أو تفنيدها، فلا وجود لتسليم مطلق بالمعتقدات، ولا إيمان بالتنبّؤات أو الاحتمالات ما لم تخضع لمعيار علميّ محض يعضده توجيه سليم ونتيجة صائبة.

ويتقاطع التّعريف السّابق لديوي مع التّعريف الذي قدّمه **روبرت إنس** (Robert Ennis) أحد أبرز قادة حركة التّفكير النّاقد في أمريكا الشّمالية؛ حيث اعتبره هو الآخر" تفكيرا منطقيّا، تأمليّا، يركّز على اتّخاذ قرار عمّا يجب اعتقاده أو عمله"[3] وفي الوقت الذي يقرّ كلا الباحثين بضرورة تنشيط العقل وتحريك دواليبه، يؤكّد إنس على اتّخاذ القرار النّاجم عن سلطة الاعتقاد أو العمل، وقد نستشفّ منه معنى آخر هو أنّ التّفكير النّاقد هو تفكير عميق تنجُم عنه قناعة شخصيّة لدى صاحبها فتدفعه لقبول فكرة أو معلومة ما ليعتقد، أو يعمل بها.

وذهب كلّ من **ليْندا إيلدر** (Linda Elder) **وريتْشارد بول** (Richard Pohl) إلى اعتبار التّفكير النّاقد " تفكيرًا في أي موضوع، أو فحوى أي مشكلة، حيث يحسّن المفكّر نوع تفكيره بعنايته الماهرة ببنية التّفكير الموروث وتطبيق معايير عقليّة عليه".[4] وقد علّق ياسر العيتي بتميّز هذا التّعريف كونه "يشدّ المرْء إليه ويدعوه إلى الاهتمام به، لأنّه يثير الانتباه إلى أحد خصائص التّفكير النّاقد الذي يتّفق عليه معظم الباحثين والدّارسين في هذا الحقل. ذلك أن السّبب الواقعي الوحيد إلى تطوير التّفكير النّاقد هو أن يفكّر المرء بتفكيره (وهو ما يسمى ما وراء المعرفة) وأن يهدف بإدراك ووعي إلى تحسينه بالرّجوع إلى نموذج للتّفكير الحسن في ذلك المجال".[5]

أمّا عن مفهوم التّفكير النّاقد لدى الباحثين العرب فلا يكاد يختلف كثيرا عنه لدى الباحثين الغربيّين إلّا في بعض الجزئيّات، حيث نجد صالح خوالدة مثلا يعتبره " تفكيرا تأمليّا ومعقولا، مركّزا على اتّخاذ الفرد القرار بشأن ما يصدّقه ويؤمن به، وما يتطلّبه ذلك من وضع فرضيّات، وأسئلة، وبدائل، وخطط للتّجريب"[6]، ويراه فتحي جروان " نشاطا عقليّا مركّبا، محكوما بقواعد المنطق والاستدلال، يقود إلى نواتج يمكن التنبّؤ بها، وغايته التحقّق من الشّيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير أو محكّات مقبولة".[7]

وبناء على ما سبق من تعريفات أمكننا القول أنّ التّفكير النّاقد هو وسيلة يتّكئ عليها الفرد في مواجهة المشكلات والمسائل المعقّدة التي تحتاج منه حلّا منطقيّا، وأنّه في جوهره نشاط ذهنيّ موجّه قوامه الملاحظة،

والتّفكير العميق، والمنظّم، والهادف الذي يقود إلى فهم المشكلة، ومعالجتها، وإبداء الرّأي فيها، أو اتّخاذ القرار بشأنها، وفق الأدلّة والمعطيات المطروحة وما يراه الفرد مناسبا.

3 مهارات التّفكير النّاقد

اتّفق الباحثون على أهميّة مهارات التّفكير النّاقد سواء المرتبطة بالتّعليم أو العمل، وأقرّوا بفضلها في تمكين الفرد من تمييز دقّة المعلومات والأفكار التي يتلقّاها، وعدم تقبّل أي منها إلّا بعد إعادة النّظر فيها. إلّا أنّهم اختلفوا في تحديد عددها وماهيتها كما اختلفوا قبلا في تحديد مفهوم التّفكير النّاقد والأُطر النظريّة المفسّرة له، وقد تجلّى هذا الاختلاف والتّمايز حتّى بين الباحثين الغربيين والعرب حيث عيّن **روبرت إنس** (Robert Ennis) مثلا اثنتي عشرة مهارة تمثّلت في: " فهم معنى العبارة هل ذات معنى أم لا، والحكم بوجود غموض في الاستدلال أو لا، والحكم فيما إذا كانت العبارات متناقضة أم لا، والحكم فيما إذا كانت النّتيجة تتبع بالضرورة أم لا، والحكم فيما إذا كانت العبارة محدّدة بوضوح أم لا، والحكم فيما إذا كانت العبارة تطبّق مبدأ أم لا، والحكم فيما إذا كانت النّتيجة مبرّرة بقدر كاف أم لا، والحكم فيما إذا كانت المشاهدة موثوقة أم لا، والحكم فيما إذا كانت المشكلة معروفة أم لا، والحكم فيما إذا كان الشّيء عبارة عن افتراض أم لا، والحكم فيما إذا كان التّعريف محددا بدقّة أم لا، والحكم فيما إذا كانت العبارة نصّا مقبولا أم لا".[8]

كما حدّد **إدوارد جليسر** (Edward Glaser) من جهته مجموعة أخرى من المهارات المفصّلة للتّفكير النّاقد تمثّلت في " إدراك المشكلات، إيجاد سبل عملية لحل هذه المشكلات، جمع المعلومات ذات الصّلة وتنظيمها، إدراك الافتراضات والقيم غير المعلنة، فهم اللّغة واستعمالها استعمالا بيّنا دقيقا ومميّزا، تأويل المعلومات، تقويم الأدلّة والبيانات، تمييز العلاقات المنطقيّة بين الفرضيّات، وضع استنتاجات وتعميمات مبنيّة على قرائن وأدلّة، اختبار التّعميمات والاستنتاجات المتوصّل إليها، إعادة تشكيل نماذج الاعتقادات بناء على تجربة أوسع، محاكمة أمور معينة من الحياة اليوميّة محاكمة صحيحة."[9]

بينما نحا باحثون آخرون إلى إعادة ترتيب المهارات السّابقة وغيرها وتصنيفها ضمن خانات أوسع تضمّها مشكّلة بذلك قائمة مهارات تتفرّع عنها أخرى، ومن بين هؤلاء نجد **بيتر آي فاسيون** (Peter I Fasion) الذي تحدّث عن وجود نوعين أساسيّين فقط من مهارات التّفكير النّاقد وهي "المهارات المعرفيّة والمهارات الوجدانيّة، ورأى بأنّ الأولى جوهر الثّانيّة، وأنّها تتكوّن من:

- ✓ **التّفسير**: الذي يُبنى بدوره على التّصنيف، ومن ثمّ تلخيص النّتائج.
- ✓ **التّحليل**: ويُبنى على فحص الآراء، وكشف الحجج.
- ✓ **التّقويم**: ويبنى على تقييم الآراء والأدلّة.
- ✓ **الاستدلال**: ويُبنى على تتبّع الأدلّة ووضع البدائل، ومن ثمّ التوصّل على الاستنتاجات المحتملة.

- ✓ **الشّرح**: ويُبنى على عرض النّتائج وتبريرها وعرض الحجج.
- ✓ **تنظيم الذّات**: وتُبنى على تقويم الذّات وتصحيحها.[10]

كما قسّم محمّد عبد السّلام بدوره هذه المهارات إلى رئيسيّة عليا تمتدّ بدورها إلى مهارات فرعيّة هي ما يلي:

- ✓ **مهارة التّفسير**: وتمتدّ إلى مهارة التّصنيف، ومهارة استخلاص المغزى، ومهارة توضيح المعنى.
- ✓ **مهارة التّحليل**: وتمتدّ إلى مهارة فحص الأفكار، ومهارة تحديد الحجج، مهارة تحليل الحجج.
- ✓ **مهارة الاستنتاج**: وتمتدّ إلى مهارة فحص الدّليل، ومهارة تخمين البدائل، ومهارة التوصّل إلى استنتاجات.
- ✓ **مهارة الشّرح**: وتمتدّ إلى مهارة إعلان النّتائج، ومهارة تبريرها، ومهارة عرض الحجج.
- ✓ **مهارة التّقييم**: مهارة التّقييم: وتمتدّ إلى مهارة تقييم الادّعاءات، ومهارة تقييم الحجج.
- ✓ **مهارة تنظيم الذّات**: وتمتدّ إلى مهارة اختبار الذّات، ومهارة تصحيحها."[11]

ومهما يكن من أمر اختلاف الباحثين حول طبيعة هذه المهارات إلّا أنّهم اتّفقوا على جوهرها القائم على ما يسمح للفرد بتفعيل قواه الفكريّة، واعتماده الخطوات المنهجيّة والعقليّة في تقييم المسائل وحل المشكلات المواجَهة، واتّخاذ القرارات النهائيّة بشأنها وفق معايير محدّدة، كما اتّفقوا على ضرورة تنميتها وتطويرها لديه كونها مفاتيح بناء ذاته وتكوينها في ظلّ المتغيّرات التي تطرحها الحياة المعاصرة على مختلف الأصعدة، كما أنّ هذه المهارات بالنّسبة للمتعلّم ديْدنه في سبيل تحصيل معارفه على نحو متجدّد تجدُّد الزّمان والمكان، وتدعيم مكانته في العمليّة التعليميّة، ودوره في تحقيق التعلّم الذّاتي والتعلّم الفعّال.

4 الدّعوة إلى تعليم التّفكير النّاقد

بعد الاهتمام الكبير الّذي حظي به التّفكير النّاقد من قبل الباحثين والمتخصّصين، وبعد النّتائج الإيجابية التي أبانت عنها تطبيقاته خاصّة في الحقل التّعليمي، ظهرت دعوات ملحّة لتعليمه، واستغلاله كسبيل مدعّم لقدرات المتعلّمين ومطوّر لها في مختلف المراحل؛ يقول **محمّد عبد السّلام** في هذا الصّدد:" هناك إجماع من التّربويين وعلماء النّفس المعرفيّين على ضرورة تنمية القدرة على التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين، فالتّفكير النّاقد ليس خيارا تربويّا وإنّما هو ضرورة تربويّة لا غنى عنها".[12]

كما صرّح **ألبرتو ماشادو(Alberto Machado)** " بضرورة إعادة النّظر في جميع مناهج التّعليم وأساليبه في عصر تفجّرت فيه المعرفة، وعدم الاستمرار في التّعامل مع العقل كأنه سلّة للنّفايات، والحل الوحيد في رأيه هو تعليم التّفكير." [13]

لكن رغم هذا الإجماع على ضرورة تعليمه –التّفكير النّاقد–تباينت آراء الباحثين حول كيفيّة تحقيق ذلك، بين:

أ/ **فريق يدعو إلى تضمينه في محتوى المنهاج المدرسيّ** كونه الحامل للأهداف والمرامي الكبرى المراد تحقيقها من عمليّة التّعليم والتعلّم برمّتها، والسّبيل المؤدّي إلى نقل الخبرات والمعارف وبناء المهارات المختلفة

عن طريق المواد الدّراسيّة المقترحة، ويدعّم **عصام زكريا** هذا الطّرح ويعلّله بكون " المؤسّسات التّربوية اليوم مطالبة بالتّفكير النّاقد، وبتدريسه وإدخاله في المناهج، لأنّه يؤدي إلى خلق جيل واع قادر على التطوّر والتقدّم، يستطيع مواجهة الأزمات والمشكلات، وتقديم حلول ناجعة لها."[14]

ب/ فريق يدعو إلى تعليمه مادّة مستقلّة عن المنهاج المدرسيّ لأنّه –حسبهم–مجرّد مهارة تهدف إلى الارتقاء بتفكير المتعلّم، لذا يحسن أن يتم خارج الصفّ الدّراسي ضمن مادّة خاصّة تسمّى "تعليم التّفكير"، وبالاعتماد على برامج خاصة تحقّق هذا المقصد، وقد ربط **صالح أبو جادو** و **محمّد نوفل** ضرورة تعليم التّفكير النّاقد مادة مستقلّة بعدد من الأسباب، أبرزها " زيادة دافعيّة المتعلّم من خلال إدراكه للموضوع الذي يدرسه، إلى جانب تسهيل عمليّة التّطبيق؛ حيث أنّ تعليمه كمادّة مستقلّة يكون أجدى بالنّسبة للكثير من المعلّمين الذين لا يحسنون تعليم مهارات التّفكير النّاقد ضمن محتوى المواد الدّراسيّة."[15]

ج/ فريق يجمع بين الرّأيين ويدعو إلى الدّمج بين الطّريقتين السّابقتين للاستفادة من مزايا وفوائد كلّ منهما، خاصّة وأنّهما –على اختلافهما–تسهمان في تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين، وبالتّالي فإنّ الدّمج سيكون السّبيل الأنجع والأمثل للوصول إلى الأهداف المرجوّة.

وما يهمنا ممّا سبق ذكره هو تأكيد إلزاميّة تعليم التّفكير النّاقد سواء كمادّة مدرسيّة مستقلّة أو مضمّنة في محتوى المنهاج المدرسيّ، لأنّ الغاية المرجوّة في النّهاية هـ ي الخروج بالمتعلّم من بوتقة الحفظ والاسترجاع ونقل المعرفة إلى بنائها، عن طريق تمْهير المتعلّمين على التّفكير، وعلى معالجة المسائل والقضايا التي تعرض عليهم على نحو ذاتيّ مستقلّ قوامه المساءلة والنّقد، والتّحليل والموازنة والتّقويم، وغيرها من العمليّات الفكريّة التي تؤدّي به في النّهاية إلى إصدار الأحكام عليها، واتّخاذ القرارات المناسبة إزاءها على نحو خاصّ ومتفرّد.

5 مدى حضور التّفكير النّاقد في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي آداب وفلسفة

ممّا تجدر الإشارة إليه بدْءا هو أنّ التّفكير النّاقد لا يقدّم مادة دراسيّة في المدرسة الجزائريّة ضمن أي طور أو مرحلة من المراحل التّعليميّة، وأمام ذلك اتّجهنا صوب المنهاج المدرسيّ للبحث في ثناياه عنه، أو عمّا يقودنا إليه وإلى مهاراته.

1.5 التّفكير النّاقد في المنهاج المدرسيّ :

إنّ أول ملاحظة سجّلناها في هذا السّياق هي عدم ورود مصطلح "التّفكير النّاقد" في المنهاج المدرسيّ، غير أنّنا ألْفينا ما يُشير إلى مفهومه، وينبئ عن مهاراته ضمن عدد معتبر من المحطّات من ذلك مثلا: "تزويد (المتعلّمين) بتقنيات التّفكير المنهجي السّليم القائم على أساس الاستغلال الأقصى للعمليّات العقليّة الآتية: (الفهم، التّحليل التّفسير والمقاربة، النّقد والحكم، التّعليل والاستدلال...)،[16] " مع تمكينهم من معالجة المشكلات...."[17] "...لتحليل فكرة، أو التّعبير عن موقف، أو إبداء رأي."[18] "...تدريب المتعلّم على الرّبط

والاستنباط، وإثارة تفكيره نحو الحقائق المقصودة."[19] "... إنّما هي تلك التي تقحمه في الفعل التّربوي وتجعله يفعّل إمكاناته الفكريّة ويسخّر قدراته العقليّة."[20] "وغيرها من الأمثلة.

وبناء عليه أمكننا القول أنّ التّفكير النّاقد هو أحد الأهداف التي يسعى المنهاج المدرسيّ إلى تحقيقها، وأحد الدّعائم التي يرنو إلى تمْهير المتعلّمين فيها وتدريبهم عليها، وقد يسعنا القول –بحسب ما تمّ رصْده–أنّه ضمن المنهاج مسار يُثار لدفع المتعلّم إلى استغلال قدراته العقليّة إلى الحدّ الذي يمكّنه من الوصول إلى الحقائق، ومن معالجة المشكلات على النّحو المطلوب، وفق المعايير المحدّدة.

كما أمكننا تحديد أبرز مهاراته المتجليّة من خلال بعض العبارات الواردة كما يلي:

- (تعليمهم كيفيّة الوصول إلى الحقيقة...):[21] عبارة تتضمّن تفعيل مهارات البحث والتقصّي، أين يتمّ البحث عن معلومات بعينها للإجابة عن الأسئلة المطروحة، مع القيام بعدد من العمليات المساعدة (كالتّرتيب وتنظيم البيانات والمعلومات، والانتقاء وغيرها).
- (منهجية معالجة المشكلات...):[22] عبارة تتضمّن تفعيل مهارات:
  - ✓ التّفسير: بتحديد المشكلة والتعرّف عليها ووصفها.
  - ✓ التّحليل: بجمع المعلومات عنها وتحديد الحلول المناسبة لها، والحجج والبدائل الممكنة.
  - ✓ الاستنتاج: بفرز الحلول واختيار المناسب منها من ضمن غيرها.
- (تسخير مكتسباته القبليّة لإنتاج أنماط متنوّعة من النّصوص لتحليل فكرة، أو التّعبير عن موقف، أو إبداء رأي...):[23] عبارة تتضمّن تفعيل مهارات متقاطعة هي:
  - ✓ التّحليل: بفحص الأفكار والآراء وكشف الحجج.
  - ✓ الشّرح: بطرح الرّأي وتبريره وعرض الأدلّة والحجج.
  - ✓ الاستدلال: بتتبّع الأدلّة والتوصّل على الاستنتاجات المحتملة.
  - ✓ تنظيم الذّات: بتقدير الرّأي والحكم عليه، وتقويمه وتصحيحه
- (لمعرفة مدى قدرته على الفهم والتّمييز بين الأفكار الأساسيّة والثانويّة، وحسن الإعراب عن الأفكار الواردة في النّص بصورة محكمة صحيحة...):[24] عبارة تتضمّن تفعيل مهارتي:
  - ✓ التّفسير: بالكشف عن المعاني والأفكار والتّمييز بينها.
  - ✓ التّقويم: بتقدير النّتائج والحكم عليها.
- (تدريب المتعلّم على الرّبط والاستنباط وإثارة تفكيره نحو الحقائق المقصودة...):[25] عبارة تتضمّن تفعيل مهارات:
  - ✓ التّحليل: بطرح الأفكار والمعلومات حول الحقائق المعيّنة.
  - ✓ الاستدلال: باستخلاص العلاقات القائمة بينها، والتوصّل إلى الاستنتاجات المحتملة عنها.

- ✓ الاستنتاج: بتمييز المطلوب منها والوصول إلى المقصود.

– (إنّ الحكم الحقيقي الذي أصدره هو الحكم الذي أتساءل فيه هل يحق لي فيه أن أصدره...):[26] عبارة تتضمّن تفعيل مهارتي:

- ✓ تنظيم الذات: بمراقبة ما يقدّم من معلومات، وتفسيرها وتصحيحها.
- ✓ التّقييم: بتقدير الحكم وإقراره.

– (بأن يتوصل بنفسه إلى استنباط الأحكام من الدّرس، وإبراز أهميتها في حياته.):[27] عبارة تتضمّن تفعيل مهارتي:

- ✓ التّفسير: لاستخلاص نتيجة معينة معقولة من نتائج مقترحة.
- ✓ الاستنتاج: بتمييزها وإدراك أهميّتها.

– (فسح المجال للمتعلّمين ليقيّموا أعمالهم بأنفسهم...):[28] عبارة تتضمّن تفعيل مهارتي تقييم الذّات وتنظيمها.

– (تمنح للمتعلّم استقلاليّة أكثر في بناء موارده):[29] عبارة تتضمّن تفعيل مهارة تنظيم الذّات عن طريق الوعي بالتعلّم، ومراقبته وتصحيحه بنفسه.

– (تدريب المتعلّمين على التّصحيح الذاتي، ومن ثمة يسعى الأستاذ إلى جعل المتعلّمين يفكرون في أخطائهم ويتفهّمونها):[30] عبارة تتضمّن تفعيل مهارتي:

- ✓ تنظيم الذّات: بفعل الوعي الذاتي ومراقبة الأخطاء وتصحيحها.
- ✓ التّقييم: للتّمييز بين مواطن القوة ودعمها، والضعف ومحاولة تجاوزها.

ويتضح لنا من خلال هذه العبارات (وغيرها) أنّ مهارات التّفكير النّاقد متضمّنة في المنهاج المدرسي غير أنّ درجة حضورها –حسب ما تمّت معاينته– قد تفاوتت من مهارة إلى أخرى، حيث وجدنا أنّ أكثرها تردّدا المهارات الفرعيّة المرتبطة بتنظيم الذّات والتّقييم، تليها على نحو متفاوت ما تعلّق بباقي المهارات (التّفسير، التّحليل، الاستنتاج الاستدلال، الشّرح)، ولعلّ مردّ ذلك إلى طبيعتها في ارتباطها بالمتعلّم من جهة، وطبيعة أنشطة اللّغة العربيّة وما تتطلّبه تعليميّتها من جهة ثانية، فمهارتي تنظيم الذّات والتّقييم مثلا هي من المهارات العليا التي يتوجّب تطويرها لدى المتعلّم خاصّة في هذه المرحلة، لأنّه قد بلغ مستوى النّضج العقلي والاستقلاليّة اللّذين يدعّمان مسارات تعلّمه المتشعّبة.

وقد أشار **هنري هولاك** (Henri Holec) في هذا الصّدد إلى أنّ المتعلّم " كلّما كان أكثر استقلالية كان أقْدر على تنظيم تعلّمه على نحو فعّال."[31] وكان أقدر على إصدار الأحكام بشأن ما يتعلّمه، كما أكّد **ألْبرت باندورا** (Albert Bandoura) أنّ تنظيم الذّات " يتطلب جملة من التّصورات حول إمكانات

الذّات، والأداء ومسالك تحقيقه، وقدرة على السّيطرة عليه، وأنّ التّقييم يتطلب وعيا بالأهداف، وبالمعايير التي تستغلّ كمحكّ يستدلّ به على مستوى التقدّم المحقّق وانتباها خاصا له"[32] وهو ما يتطلّب متعلّما على قدر من المسؤوليّة والشّعور بالكفاءة، ليتمكّن من استخدامها على الوجه المطلوب، وكذلك أمكننا الحكم على باقي المهارات.

2.5 التّفكير النّاقد في ارتباطه بالأنشطة اللّغويّة :

تبيّن لنا وفق الطّرح العامّ أعلاه أنّ المنهاج المدرسيّ يسعى ضمنيّا إلى تنمية التّفكير النّاقد وتعزيز مهاراته لدى المتعلّم، وسنحاول التّفصيل في هذا الطّرح بالنّظر في كلّ نشاط لغويّ على حدة لتبيين ما يدلّ على ذلك:

أ/ **الأدب والنّصوص**: أشرْنا في موضع سابق إلى أنّ التّفكير النّاقد عند الباحثين يتطلّب بذل جهود مستمرة لتفحّص أي اعتقاد، أو أيّ شكل من أشكال المعرفة المقدّمة، ويتّضح لنا العمل بفحوى هذا التصوّر ضمن هذا النّشاط من خلال بعض العبارات المحيلة إليه مثل: "اكتشاف معطيات النص"[33]، " تنمية قدرة المتعلّم على الفهم"[34]، " الشّرح المعجمي وبناء المعنى"[35] "التّمييز بين الأفكار الأساسيّة والثانوية"[36] وغيرها، إذ تشير في مجملها إلى المهارات التي تُبنى على جهد عقليّ يفترض أن يبذله المتعلّم في مساءلة النّصوص القرائيّة وفهمها ضمن السّياق التّعليمي/التعلّمي المعيّن، ورصد بنياتها وتمحيص مكوّناتها المختلفة، تتجلّى في مقدّمتها وعلى نحو خاص مهارات التّحليل والتّفسير والاستدلال والاستنتاج والتّقويم، وتنظيم الذّات، ويمكن التّفصيل فيما ذكرْنا بالنّظر في نوعي النّصوص المقدّمة في هذا المستوى:

- **النّصوص الأدبيّة**: تستند عمليّة قراءة النّصوص الأدبيّة في جزء كبير منها على التّفكير النّاقد لدى المتعلّم، حيث تستهدف تنشيط عقله باستمرار لفهم ما تحتويه من أفكار ذات مقاصد وأبعاد، وأنماط ومعطيات وغيرها فهْمًا حسنًا، وتدفعه إلى وضع عقله في حالة يقظة دائمة، وتوجّهه إلى استغلال مهاراته ضمنيّا عن طريق كلمات مثل " تحديد، وتعيين، وتبيان، وإبراز وغيرها"، ممّا يبثّ فيه روح المبادرة الذّاتية للبحث والتّنقيب والتّفتيش عن المطلوب. وهذا ما يعني تماما ممارسة مهارات التّفكير النّاقد من بحث وتقصّي وتحليل، وتمييز وحكم.
- **النّصوص التّواصلية**: لنشاط النصّ التّواصلي مغزى معرفي؛ إذ يتيح للمتعلّم المبادرة في مباشرة عمليّات النّقد التي تؤدي به إلى تذوّق المواضيع التي تعالجها النّصوص الأدبيّة، ما يربّي فيه نزعة نقديّة تحسّن من طريقة تفكيره، وتُنمّي فيه قوة الشّخصية التي تُكسبه القدرة على النّقاش وإبداء الرأي. ولعلّ التّفكير النّاقد يكرّس هذا المقصد بالذّات، حيث يهدف إلى خلق متعلم ذو نظرة ناقدة تقوده في النّهاية إلى تحرّي الصّواب ومجانبة الخطأ.

ب/ المطالعة الموجّهة: تُسهم المطالعة الموجّهة في " توسيع آفاق المتعلّم وصقل ذوقه، وتنمية حبه للاطّلاع على نتاج الفكر البشري"[37]. وتأخذ أهميّتها بين مختلف الأنشطة اللّغويّة بحسب ما ورد في المنهاج "من ملكة النّضج الفكري للمتعلّم في هذا المستوى الدّراسي."[38]

ولعلّ في عبارة " تنمية حبّ المتعلّم للاطّلاع على نتاج الفكر البشري" ما يدلّ ضمنيّا على مهارات التّفكير النّاقد، فالمطالعة الموجّهة تسعى باستمرار إلى الرّفع من وتيرة التّفكير لدى المتعلّم وتوسيع حيّزه. وإنّ من بين السّبل المؤدية إلى ذلك كثرة اطلاعه على النّتاج الفكري البشري الذي يُكسبه مراسا فكريّا، وقدرات ذهنيّة عالية. كما أنّ ما يميّز هذا النّشاط سيرورته التي تعمل ضمنيّا على تفعيل مهارات التّفكير النّاقد، تدلّ على ذلك عبارات كثيرة مثل: "مناقشة سريعة في القسم لتقويم الفكرة "[39] وتكشف عن مهارة تقييم المناقشات، " تقسيم الأثر مرحليّا إلى أجزاء واضحة" [40]وتكشف عن مهارة التّحليل، " المناقشة الجماعيّة وتصويب الرؤية"[41] وتكشف عن مهارة تصحيح الذّات، "حكم عام على الأثر"[42] و "الحكم على أسلوب الأثر"[43] وتكشفان عن مهارة التّقييم.

ج/ قواعد النّحو والصّرف: يهدف نشاط النّحو والصّرف كما نصّ عليه المنهاج إلى " تعزيز المعرفة العملية التّطبيقية "[44] لدى المتعلّم عن طريق تمكينه من ممارسة ما يكتسبه من معارف لغويّة فعليّا تحقيقا لأغراض التّبليغ والتّواصل المطلوبة، وهذا الهدف يقرّ التّفكير النّاقد ويعزّزه من خلال المهارات المنضوية تحته.

د/ التّعبير الكتابي: يتأسّس هذا النشاط على تجنيد المتعلّم لمعارفه القبليّة والآنيّة، ومهاراته من أجل التّعبير عن موضوع أو حدث معيّن، ولا شكّ أنّ مبدأه أساسا هو الاستحضار الذّهني فالمتعلّم يكون بصدد إنتاج تعبير مشبّع بأفكار يراها هو شخصيّا صحيحة وجديرة بالطّرح، من منطلق ذاتي قائم على استنهاض عمليّاته العقليّة سيرا نحو المطلوب، وهذا ما يتوافق والتّفكير النّاقد، والرّؤية التي حدّدها **صالح الخوالدة** عند تعريفه له بأنّه " تفكير تأمّلي ومعقول مركز على اتّخاذ القرار بشأن ما يصدّقه الفرد وما ويؤمن به"[45].

هـ/ البلاغة: ممّا ورد في المنهاج عن أهداف نشاط البلاغة " إدراك ما للبلاغة من وظيفة أساسيّة في تنويع أساليب التّعبير"[46] " ورصد الصّور الأدبيّة وترتيبها في جداول بحسب أنواعها وإجراء حوار حول وظيفتها الجمالية"[47] وإن كلمة "إدراك" تعني بلوغ عقل المتعلّم درجة عالية من الفهم بعد تفكيره العميق في وسط تعلّمي يشهد تنوّعا هائلا في المعارف. وهو ما يدل على ممارسة المتعلّم للتّفكير النّاقد. كما تدلّ بعض الكلمات الواردة على توظيف مهاراته، فكلمة "رصد" تُنبئ عن مهارة البحث والتقصّي، وكلمة "ترتيب" تحيل إلى مهارة التّرتيب والتّصنيف، بينما تتعلّق كلمة "إجراء حوار" بمهارة تقييم المناقشات.

و/ العروض: يهدف هذا النّشاط –بحسب ما ورد في المنهاج–إلى تمكين المتعلّم من " إتقان الكتابة العروضيّة، وتقطيع الأبيات الشعريّة ومعرفة تفعيلاتها وبحورها، إلى جانب إدراك التطوّر الذي طرأ على وزن

القصيدة العربيّة المعاصرة"[48]. ولعلّنا نستشفّ من كلمة "إدراك" ما يدلّ على مهارات التّفكير النّاقد كما أشرنا إلى ذلك سابقا، كما أن " إتقان" و"تقطيع" و" معرفة" هي عمليّات مرتبطة بهذه المهارات خاصّة منها مهارة التّحليل.

وحاصل ما سبق أنّ ما جاء في محتوى الأنشطة اللّغويّة المدرجة في المنهاج لا يستغني ضمنيّا عن التّفكير النّاقد وعن مهاراته. وأنّ المنهاج وإن لم يُصرّح بالاعتماد عليه إلّا أنّه يكرّس العمل به ضمن الشقّين النّظري والتّطبيقي لمختلف الأنشطة اللّغويّة، فالعلاقة بينهما إذن علاقة حتميّة إلزاميّة لأن اللّغة لا تستقيم دون فكْر، والفكر لا يثبت إن لم تكن له دعائم تقوّيه.

6. خاتمة:

أدّت بنا مُساءلة التّفكير النّاقد ومهاراته في منْهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي آداب وفلسفة إلى استخلاص جملة من النّتائج أبرزها أنّ التّفكير النّاقد قد تجلّى ضمنيّا في المنهاج المدرسيّ وإن لم يتم التّصريح بذلك، حيث يؤسّس لمسارات خاصّة ضمن الأنشطة اللّغويّة تدفع المتعلّم إلى العمل به، والمعلّم إلى تدريب المتعلّمين على مهاراته، غير أنّ حضوره يبقى محتشما بالنّظر إلى الأهميّة الكبرى التي يحظى بها، والدّور الكبير الذي يؤدّيه في بناء متعلّم اليوم، المتعلّم المفكّر النّشط الذي لا يعْمد إلى نقل المعارف والمعلومات التي تُقدّم له دون نظر أو تمحيص، ودون إعادة ترتيب وبناء ذاتيّ، وأمام ذلك نرى أنّه يتعيّن على واضعي المناهج إعادة النّظر في محتواها من أجل استثمار هذا النّوع من التّفكير على نحو أفضل بل وتفعيله مادة دراسيّة مستقلّة سيرا على خُطى المنظومات التّربوية العالميّة التي توليه اهتماما كبيرا وعناية فائقة، في سبيل خلق جيل مفكّر قادر على الابداع والتّجديد ومواجهة مشكلات الحياة.

6- الهوامش:

[1]- ينظر: الشّرقي محمّد بن راشد، التّفكير النّاقد لدى طلّاب الصّف الأوّل ثانوي في مدينة الرّياض وعلاقته ببعض المتغيّرات، مجلّة العلوم التربويّة والنفسيّة، كلية التّربية جامعة البحرين، المجلد 6، العدد 2، 2005م، ص116.

[2]- محمّد علي أبو جادو، علم النّفس التّربوي، دار المسيرة، عمان/ الأردن، 2008م، ص226.

[3]- آلك فيشر، التّفكير النّاقد، ترجمة ياسر العيتي، دار السيّد للنّشر، ط1، الرّياض/ السعّودية، 2009م، ص15-14.

[4]- المرجع نفسه، ص 18.

[5]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[6]- أكرم صالح خوالده، اللّغة والتّفكير الاستدلالي، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان/ الأردن، 2016م، ص235.

[7]- فتحي عبد الرحّمن جروان، تعليم التّفكير، دار الكتاب الجامعي، ط1، الإمارات العربيّة المتّحدة، 1999م، ص426.

[8]- محمّد عبد السّلام، التّفكير النّاقد، (دراسات نظريّة وتطبيقات عربيّة وعالميّة)، مكتبة نور، 2020م، ص72.

[9]- آلك فيشر، التّفكير النّاقد، مرجع سابق، ص21-22.

[10]- مريم سالم الرّبضي، التّفكير النّاقد في الدّراسات الاجتماعيّة بين النّظريّة والتّطبيق، دار الكتاب الثّقافي، إربد –الأردن، د.ت، ص 18-19.

[11]– ينظر: محمّد عبد السّلام. التّفكير النّاقد، مرجع سابق، ص81.

[12]– محمد عبد السّلام، مهارات التّفكير النّاقد، مرجع سابق، ص6.

[13]– ينظر: فتحي عبد الرّحمن جروان، تعليم التّفكير، مرجع سابق، ص 16.

[14]– عصام زكريا جميل، المنطق والتّفكير النّاقد، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، 2012م، ص214.

[15]– صالح محمّد أبو جادو، محمّد بكر نوفل، تعليم التّفكير النّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة للطّباعة والنّشر، الأردن، 2007م، ص257. بتصرّف

[16]– اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي (اللّغة العربيّة) الشّعبتان: آداب/فلسة ولغات أجنبية، مارس 2006م، ص2.

[17]– المصدر نفسه، ص 2.

[18]– المصدر نفسه، ص 5.

[19]– المصدر نفسه، ص12.

[20]– المصدر نفسه، ص18.

[21]– المصدر نفسه، ص2.

[22]– المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

[23]– المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

[24]– المصدر نفسه، ص6.

[25]– المصدر نفسه، ص12.

[26]– المصدر نفسه، ص18.

[27]– المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

[28]– المصدر نفسه، ص19.

[29]– المصدر نفسه، ص20.

[30]– المصدر نفسه، ص13.

[31]– Henri Holec, Autonomie et apprentissage dirigé, Conseil de l'europe, Hatier, 1988, p04.

[32]– Albert Bandoura, La théorie sociale- cognitive des buts, Traduction Léandre Bouffard Revue québécoise de psychologie, Vol 14, N 2, 1993, p46.

[33]– وزارة التّربية الوطنيّة، منهاج السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي (اللّغة العربيّة)، مصدر سابق، ص6.

[34]– المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

[35]– المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

[36]– المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

[37]– المصدر نفسه، الصّفحة 11.

[38]– المصدر نفسه، الصّفحة 6.

[39]– المصدر نفسه، الصّفحة 10.

[40]– المصدر نفسه، الصّفحة 11.

[41]– المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

[42]– المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

[43]– المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

[44]– المصدر نفسه، الصّفحة 8.

[45]– أكرم صالح خوالده، اللغة والتفكير الاستدلالي، مرجع سابق، ص235.

[46]– وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية)، المصدر السابق، ص9.

[47]– المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

[48]– المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

7- قائمة المراجع:

- **المراجع العربية**

- أكرم صالح خوالده، اللّغة والتّفكير الاستدلالي، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان/ الأردن، 2016م.
- آلك فيشر، التّفكير النّاقد، ترجمة ياسر العيتي، دار السيّد للنّشر، ط1، الرّياض/ السعّودية، 2009م.
- الشّرقي محمّد بن راشد، التّفكير النّاقد لدى طلّاب الصّف الأوّل ثانوي في مدينة الرّياض وعلاقته ببعض المتغيّرات، مجلّة العلوم التربويّة والنفسيّة، كلية التّربية جامعة البحرين، المجلد 6، العدد 2، 2005م.
- صالح محمّد أبو جادو، محمّد بكر نوفل، تعليم التّفكير النّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة للطّباعة والنّشر، الأردن، 2007م.
- عصام زكريا جميل، المنطق والتّفكير النّاقد، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، 2012م.
- فتحي عبد الرحّمن جروان، تعليم التّفكير، دار الكتاب الجامعي، ط1، الإمارات العربيّة المتّحدة، 1999م.
- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج السّنة الثّالثة من التعّليم الثاّنوي العام والتّكنولوجي (اللّغة العربيّة) الشّعبتان: آداب/فلسفة ولغات أجنبية، مارس 2006م.
- محمّد عبد السّلام، التّفكير النّاقد، (دراسات نظريّة وتطبيقات عربيّة وعالميّة)، مكتبة نور، 2020م.
- محمّد علي أبو جادو، علم النّفس التربّوي، دار المسيرة، عمان/ الأردن، 2008م.
- مريم سالم الرّبضي، التّفكير النّاقد في الدّراسات الاجتماعيّة بين النّظريّة والتّطبيق، دار الكتاب الثّقافي، إربد –الأردن، د.ت.

- **المراجع الأجنبيّة**

- Albert Bandoura, La théorie sociale- cognitive des buts, Traduction Léandre Bouffard Revue québécoise de psychologie, Vol 14, N 2, 1993.
- Henri Holec, Autonomie et apprentissage dirigé, Conseil de l'europe, Hatier, 1988.