مقال

نحو وعي أعمق لمفهـوم التفكير النقديّ أولويّةً تعليميّةً ضمن التعليم التحرّريّ

ريان قاطرجي

بالاطّلاع على مجموعةٍ من المقالات التي تنشرها "**منهجيّات**"، خصوصًا تلك الواردة في ملفّ العدد الثامن عشر حول "التعليم التحرّريّ"، نجد أنّ منهجيّات تقوم بإنتاج فكرٍ تربويٍّ تجديديٍّ، نابعٍ من واقعنا المتأزّم والمتأجّج بالآلام، وساعٍ إلى تحويلها إلى فرصةٍ للتطوّر التربويّ التحويليّ الذي يعيد صياغة التعليم وأثره في المجتمع. نحن في حاجةٍ إلى هذه الطروحات التربويّة العميقة في عالمنا العربيّ، والتي تستنير بالأدبيّات العالميّة، لكن تنطلق من واقع المجتمع العربيّ، وتنبثق من تجاربه الميدانيّة. تسهم هذه الجهود في إنتاج معانٍ جديدةٍ للتعليم العربيّ، وبناء معرفةٍ نظريّةٍ تراكميّةٍ من إنتاج عربيّ محلّيّ.

في هذه المقالة، أسعى أيضًا إلى الإسهام في هذا الحوار التربويّ، والتركيز بشكلٍ خاصٍ على استكشاف مفهوم التفكير النقديّ ومناقشته، والذي يتمّ طرحه مرارًا باعتباره جزءًا أساسيًّا من التعليم التحرّريّ، بهدف الإسهام في تأسيس أرضيّةٍ لمزيدٍ من البحث النظريّ والتجريبيّ، في مسيرة بناء فهمٍ نظريٍّ وعمليٍّ للتفكير النقديّ المتجذّر في السياق العربيّ.

أدبيّات التفكير النقديّ في السياق العربيّ

تناولت مجموعةٌ من المقالات البحثيّة باللغة الإنجليزيّة واقع التعليم والتفكير النقديّ في دولٍ عربيّةٍ مختلفة. بمراجعة الدراسات العربيّة على الشبكة العربيّة للتعليم المفتوح "شمعة"، يتّضح وجود أكثر من 1,000 مقالةٍ حول التفكير النقديّ، ما يوحي بأنّ التفكير النقديّ مفهومٌ واضحٌ وقابلٌ للتطوير بين الطلّاب. ومع ذلك، معظم هذه المقالات تقنيّةٌ بطبيعتها، وتركّز على تقييم تأثير استراتيجيّات التدريس، مثل حلّ المشكلات والتكنولوجيا، في مهارات التفكير النقديّ، مع افتقارها إلى التعمّق في النظريّات والفلسفات المتعلّقة به. كما تشير الأبحاث إلى أنّ الطلّاب والمعلّمين غالبًا ما يفتقرون إلى فهمٍ واضحٍ للتفكير النقديّ واستراتيجيّات تدريسه، ما يحدّ من إمكانيّة تطويره. يُعزى ذلك إلى هيمنة الأساليب التعليميّة التقليديّة، والبيئات المدرسيّة المحدودة في السياق العربيّ، إضافةً إلى التركيز على الكتب المدرسيّة في المناهج التعليميّة، واعتماد التقييمات التقليديّة التي تعتمد على الحفظ وتفريغ المعلومات.

تبرز هنا مفارقةٌ واضحةٌ؛ فعلى رغم كثرة النقاش حول التفكير النقديّ، لا يزال الطلّاب غير قادرين على تطبيقه. يُعزى ذلك إلى نقص الفهم النظريّ العميق لهذا المفهوم، ما يستدعي استكشاف أبعاده النظريّة، وأهدافه، وأدواته، والشفافيّة في تناوله، ولا سيّما ضمن إطار التعليم التحرّريّ. كما يتطلّب الأمر ربط البحث النظريّ بالتجريب داخل المدارس، لتعزيز فهم التفكير النقديّ في السياق العربيّ، ودعمه بممارساتٍ تعليميّةٍ فعّالة.

التفكير النقديّ: مفهومٌ يحتاج إلى فلسفة

تسعى العديد من الدول العربيّة لمواكبة الحداثة، واتّباع السياسات الاقتصاديّة النيوليبراليّة العالميّة، لتلبية متطلّبات سوق العمل (Bahout et al.,2018). من هنا، يُنظر غالبًا إلى التفكير النقديّ في المدارس على أنّه مهارةٌ تقنيّةٌ، تهدف إلى تعزيز أداء الطلّاب الوظيفيّ والإنتاجيّة الاقتصاديّة وحسب (Siegel, 2017). في هذا السياق، يُنظر إلى التفكير النقديّ على أنّه أحد مهارات مجموعة الـ 4C's؛ وهي التفكير النقديّ، والإبداع، والتعاون، والتواصل، والتي تعتبرها اليونسكو (2013) مهاراتٍ أساسيّةً من مهارات القرن الحادي والعشرين.

إلّا أنّ التفكير النقديّ يتجاوز هذا بكثير؛ فهو هدفٌ تعليميٌّ يسعى لتنمية التفكير العقلانيّ والاستقلاليّة، كونهما من بين الأسس في ازدهار الطلّاب (Deardon, 1983; Siegel, 2017). يعدّ تطوير التفكير النقديّ مفتاحًا لاحترام فرادة التلميذ، وحقّه في التساؤل وتحديد مساراته الخاصّة، بدلًا من فرض معتقداتٍ ومساراتٍ معيّنةٍ عليه. كما يسهم في تنمية المواطنة النقديّة الضروريّة للمجتمعات الديمقراطيّة (Siegel, 2017). وفي هذا السياق، لا يظهر التفكير النقديّ مهارة تعلّمٍ وحسب، بل هدفًا يسعى لتحرير الفكر البشريّ واكتشاف الذات، ووسيلةً لرفض التبعيّة، وتعزيز المشاركة الفاعلة في المجتمع، للدفع نحو التحوّل الاجتماعيّ (Dale & Hyslop-Margison, 2010).

يتجلّى التفكير النقديّ هنا مفهومًا عميقًا متعدّد الأوجه، ومتشعّب التداعيات؛ فبدلًا من النظر إليه باعتباره مفهومًا شائعًا، يقدّم عادةً من دون تحليلٍ مفهوميٍّ كافٍ. تصبح هذه الإشكاليّة أكثر وضوحًا في السياق العربيّ المعقّد، حيث تعمل الحواجز الفكريّة المتمثّلة في هيمنة السلطة، وبعض التقاليد الاجتماعيّة، وبقايا الاستعمار الثقافيّ، على إعاقة تطوّر هذا التفكير، وتجاهل التفاصيل الشائكة التي يدخل فيها "الشيطان" عندما نتعمّق في ماهيّة التفكير النقديّ. يجادل الباحثون أنّه في ظلّ هذه الهياكل الاجتماعيّة والسياسيّة المقيّدة، غالبًا ما يتمّ تجاهل العناصر الأساسيّة المرتبطة بالتفكير النقديّ، مثل التنمية

الشخصيّة، والتمكين، والمشاركة المجتمعيّة، والمشاركة المدنيّة، بالإضافة إلى المبادئ المرتبطة بالديمقراطيّة وحقوق الإنسان (Muasher & Brown, 2018).

لذا، وفي ظلّ الخلفيّة المعقّدة للسياق العربيّ، أشدّد على أهمّيّة "مفهمة" التفكير النقديّ، وطرح القضايا الشائكة المرتبطة به بشفافيّةٍ، والانخراط في حواراتٍ نقديّةٍ جريئةٍ، تثير الأسئلة التي تتحدّى معرفتنا الجاهزة، وتعزّز فهمنا لدور هذا المفهوم في إطار التعليم التحرّريّ في العالم العربيّ.

من الأسئلة النقديّة التي ينبغي علينا طرحها ومناقشتها:

- كيف نفهم التفكير النقديّ؟
- هل نعتقد بأهمّيّته؟ ولماذا؟
- ما المهارات المرتبطة بالتفكير النقديّ التي نسعى لتنميتها؟
- هل ندعم التفكير النقديّ بشكلٍ كاملٍ في جميع المجالات، بما فيها المجالات الحسّاسة، مثل الدين والسياسة؟
- ما المجالات أو الموادّ التي نعتزم التركيز عليها، أو استبعادها من تطبيق التفكير النقديّ؟ وما الأسباب وراء هذه الخيارات؟

هذه التساؤلات، وغيرها من المواضيع التي لا تزال بحاجةٍ إلى بحثٍ واستكشافٍ، تستمرّ في إثارة الجدل ضمن سياقنا. وبتناول هذه الاستفسارات ومعالجتها، والمشاركة في النقاشات الجماعيّة حول تصوّر التفكير النقديّ، نسعى لوضع أسسٍ متينةٍ لتبنٍّ حقيقيٍّ له، بأهدافه وأبعاده الجوهريّة. كما نسعى لبناء معرفةٍ متجذّرةٍ حول هذا المفهوم، وإيجاد حلولٍ مبتكرةٍ لممارساتٍ تعليميّةٍ تعزّز منه، متجاوزين النقد التنظيريّ لواقع التعليم والتفكير النقديّ في المنطقة.

خلفيّةٌ نظريّةٌ لاستكشاف التفكير النقديّ

لا يوجد تعريفٌ موحّدٌ للتفكير النقديّ، إذ يراه بعض الباحثين مجموعةً من المهارات القابلة للتعلّم، بينما يعتبره آخرون مقاربةً في التفكير، أو مجموعةً من السمات التي يمكن بناؤها.

هناك أيضًا من يؤكّد على الأبعاد الأخلاقيّة للتفكير النقديّ، في حين يراه آخرون مفهومًا عالميًّا/ مطلقًا، أو مرتبطًا بمجالاتٍ محدّدة. على الرغم من هذه الاختلافات، هناك توافق على أنّ أصول التفكير النقديّ تعود إلى جون ديوي (1933) الذي أطلق عليه بدايةً مصطلح "التفكير التأمّليّ"، مسلّطًا الضوء على جوانبه المتعلّقة بالتطوّر الشخصيّ والمشاركة الاجتماعيّة. بوجهٍ عامٍّ، يتميّز التفكير النقديّ بخصائص معيّنة، مثل كونه تفكيرًا دقيقًا، ومنظّمًا، وموجّهًا، وعقلانيًّا، وانعكاسيًّا، يركّز على اتّخاذ القرار بشأن ما يجب تصديقه أو فعله (Ennis,2018; Facione,1990). يحتلّ التقييم مكانةً محوريّةً في التفكير النقديّ، ويشمل أنشطةً مثل حلّ المشكلات، والتواصل، والتخطيط، وجمع المعلومات المستخلصة من الملاحظة والخبرة والبحث والتواصل، وتحليلها وتقييمها، للوصول إلى تبنّي المعتقدات واتّخاذ القرارات والأفعال (Paul, 1992).

يرى البعض أيضًا أنّ دور التفكير النقديّ يتجاوز بناء المهارات، ليصبح وسيلة نموّ للذات، وتعزيز السمات الشخصيّة القابلة للنقل عبر مجالاتٍ متعدّدة. فوفقًا لفاسيوني (Facione, 1990)، يتميّز الأفراد الذين يتبنّون التفكير النقديّ بكونهم استفساريّين، ومطّلعين، ومرنين، ويظهرون قدرًا من الفهم تجاه التحيّزات الشخصيّة. كما يمتازون بالحذر في اتّخاذ القرارات، والاستعداد لإعادة تقييم آرائهم، وتنظيمهم في معالجة القضايا المعقّدة. تمكّن هذه السمات الطلّاب من تنمية فضولهم، والبقاء على اطّلاعٍ، واعتناق الانفتاح العقليّ، ما يعزّز قدرتهم على التعامل مع التحدّيات، واتّخاذ قراراتٍ مستنيرة.

وفي هذا، طوّر العلماء أدواتٍ وتقنيّاتٍ متخصّصةً لتقييم مهارات التفكير النقديّ، كما طوّروا تصنيفاتٍ وأطرًا توضّح المهارات النقديّة القابلة للتعليم، مثل كورفيس (Kurfiss, 1988)، وفاسيوني (Facione, 1990)، وهالبرن (Halpern, 1997)، وتصنيف ديك (Dick, 1991)، وغيرها. يركّز إطار فاسيوني على مهاراتٍ معيّنةٍ، وسماتٍ تسهم في تنمية التفكير النقديّ. بينما تبرز هالبرن أهمّيّة العمليّات المعرفيّة، وتطبيقها في الحياة الواقعيّة. يمكن للمعلّمين تبنّي هذه التصنيفات

أو تكييفها، لتلبية احتياجات الطلّاب ومستويات كفاءتهم في سياقاتهم الدراسيّة، كما ترتبط هذه التصنيفات بالاستراتيجيّات المستخدمة في تعليم التفكير النقديّ وتقييمه، مثل التعلّم القائم على حلّ المشكلات، والتعلّم التعاونيّ، وأساليب النقاش. يقدّم الصالح (2020) ملخّصًا لبعض هذه التصنيفات مع استراتيجيّات التعليم والتقييم، ما يسهم في تعزيز الفهم حول الأطر والمهارات والأدوات المتعلّقة بتطوير التكفير النقديّ.

إسقاطاتٌ عمليّةٌ في الغرفة الصفّيّة والحياة المدرسيّة

يسهم النهج التعاونيّ ومتعدّد التخصّصات في تنمية مهارات التفكير النقديّ، باستخدام مجموعةٍ من الموادّ الدراسيّة في عمليّة تشاركيّة مستمرّة تمتدّ على مدى سنوات الدراسة. يتطلّب التفكير النقديّ أيضًا فحص المعتقدات المسبقة، والأحكام المُسلّم بها، ما يجعله يتجاوز تحسين المهارات ضمن الموادّ العلميّة، ليشمل تخصّصاتٍ مثل اللغات، والتاريخ، والتعليم المدنيّ، والدراسات الاجتماعيّة، والدراسات الدينيّة. ذلك أنّ للعلوم الإنسانيّة دورًا مهمًّا في تنمية التفكير النقديّ، إذ تشجّع الطلّاب على تقبّل الغموض والشكّ والاعتراض والتساؤل، واستكشاف وجهات نظرٍ متنوّعةٍ. كما تتيح لهم التفكير بموضوعيّةٍ في وجهات النظر المختلفة، والتعبير عن آرائهم النقديّة المستندة إلى الأدلّة والحجج المنطقيّة. كما يعزّز طرح موضوعاتٍ معاصرةٍ، مثل العولمة، والتقدّم التكنولوجيّ، والذكاء الاصطناعيّ، من قدرة الطلّاب على اتّخاذ مواقف نقديّةٍ وأحكامٍ مستنيرةٍ، ويعزّز بالتالي قدرتهم على التكيّف، والتجريب، والاستعداد لمواجهة تعقيدات الحياة.

يتطلّب تطوير التفكير النقديّ بيئةً تعليميّةً آمنةً وداعمةً، تمكّن الطلّاب من صياغة أفكارٍ واضحةٍ، وعرض استدلالاتٍ منطقيّةٍ، واستخدام مصادر موثوقةٍ، ووضع المعلومات في سياقها الصحيح، والوصول إلى استنتاجاتهم الخاصّة، واتّخاذ قراراتهم بشكلٍ مستقلّ. في سياقٍ كهذا، لا يتوقّع المعلّمون إجابةً واحدةً أو مباشرةً، بل يتيحون للطلّاب فرصة فهم المعتقدات والثقافات المختلفة، واتّخاذ قراراتٍ وخياراتٍ مستنيرةٍ، وتقييم مجموعةٍ متنوّعةٍ من الأدلّة والمعلومات، وتطوير وجهات نظرٍ مدروسةٍ وأخلاقيّةٍ حول القضايا المعقّدة. هنا، تصبح أدوات التعليم النشطة، المرتبطة بتنمية التفكير النقديّ، مثل حلّ المشكلات، والتعلّم القائم على المشاريع، واستخدام التكنولوجيا، والتعلّم التعاونيّ، وسائل لتطوير مهارات التفكير النقديّ وليست غايات بحدّ ذاتها، يطوّر بها الطلّاب بدورهم مهاراتٍ نقديّةً في طرح الأسئلة، وتحليل الحجج، وتطبيق المهارات التحليليّة والتواصليّة، وحلّ المشكلات المتعلّقة بقضايا حقيقيّةٍ ومعقّدةٍ، ومواجهة تحدّيات المجتمع ومتطلّبات العمل. كما يعدّ تصميم فرصٍ للتقييم الذاتيّ، وتقديم ردود فعلٍ بنّاءةٍ، وخلق بيئةٍ تشجّع على النموّ، من الاستراتيجيّات الفعّالة في تطوير التفكير النقديّ لدى الطلّاب.

يسهم ذلك أيضًا في تحويل التعليم من التركيز التقليديّ على تغطية الكتب الدراسيّة، إلى تعزيز التعلّم العميق، بتنمية التفكير النقديّ، ودمج التعلّم مع الحياة، حتّى لو استلزم ذلك تقليل عدد الموضوعات المدروسة؛ فالمعرفة الجيّدة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالتفكير النقديّ، إذ يؤدّي غياب تطبيق مهاراته إلى حصول الطلّاب على معرفةٍ سطحيّةٍ، وموجّهةٍ نحو الاستهلاك، غير قادرةٍ على تنمية الخيال وتعزيز الإبداع في إنتاج المعاني الجديدة، أو تحرير الإمكانات البشريّة. يغيّر نهج التفكير النقديّ آليّات التقييم، من التركيز على نتائج الاختبارات والمعايير التقليديّة في تصنيف الطلّاب، إلى تطوير المهارات الفكريّة والذاتيّة، باستخدام أدواتٍ غير تقليديّةٍ، مثل التقييم الذاتيّ، والوعي بتقدّم الطلّاب ونموّهم الشخصيّ، ومهام الأداء والتجارب الحياتيّة. هنا يتحوّل المعلّمون من مجرّد ناقلين للمعرفة، إلى محفّزين على التفكير النقديّ، ما يعزّز التعلّم مدى الحياة. ويتحوّل الطلّاب أيضًا من مجرّد متلقّين للمعرفة، إلى متعلّمين ذاتيّين، يتمتّعون بعقولٍ ناقدةٍ، في إطار عمليّة تعلّمٍ غنيّةٍ ونشطةٍ، تسهم في بناء فكرهم، وتحديد مساراتهم، وتشكيل ذواتهم وهويّتهم الشخصيّة والمجتمعيّة.

***

التفكير النقديّ مفهومٌ معقّدٌ، يتطلّب فهمًا عميقًا، وتطبيقًا فعّالًا في الإطار التعليميّ العربيّ. وعلى رغم التحدّيات المختلفة، مثل هيمنة الأساليب التقليديّة في التعليم، والسياقات الاجتماعيّة والسياسيّة، يعتبر تعزيز التفكير النقديّ أمرًا ضروريًّا، لتمكين الطلّاب من التفكير المستقلّ، وتحديد خياراتهم ومساراتهم، ما يسهم في دعم نموّهم الشخصيّ والمجتمعيّ.

يتطلّب هذا العمل مشاركةً فعّالةً من جميع الأطراف ذات الصلة في القطاع التعليميّ، بما يشمل الباحثين، والممارسين، ومصمّمي المناهج، والمدرّبين، وصنّاع القرار، في حوارٍ فكريٍّ لتبادل الآراء، وبناء فهمٍ مشتركٍ حول التفكير النقديّ، والعمل على دمجه في الأبحاث، والسياسات التعليميّة، والمناهج الدراسيّة، والممارسات الصفّيّة، وبرامج التطوير المهنيّ.

وعلى رغم أنّ هذا المشروع قد يشكّل تحدّيًا، إلّا أنّه يستحقّ الجهد المبذول، لما يحمله من آفاقٍ في إطلاق إمكانات الطلّاب، وتحفيز نموّهم الشخصيّ، وصولًا إلى التغيير الاجتماعيّ المنشود.

ريان قاطرجي
منسّقة ومصمّمة برامج وباحثة في شبكة تمام المهنيّة
لبنان/ الإمارات العربيّة المتّحدة

المراجع

- Alsaleh, N. J. (2020). Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 19(1), 21-39.
- Bahout, J., Brown, N. J., Cammack, P., Dunne, M., Fakir, I., Muasher, M., Yahya, M., & Yerkes, S. (2018). *Arab Horizons: Pitfalls and Pathways to Renewal*. Carnegie Endowment for International Peace.
- Dale, J., & Hyslop-Margison, E. J. (2010). *Paulo freire-- teaching for freedom and transformation: The philosophical influences on the work of paulo freire*. Springer Nature.
- Dearden, R. F. (1983). *Autonomy and intellectual education. Early Child Development and Care*, 12(3-4), 211-228.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath & CO, Boston.
- Ennis, R. H. (2018). *Critical thinking across the curriculum: A vision. Topoi*, 37(1), 165-184.
- Facione, P. (1990). Critical Thinking: *A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction: The Delphi report*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Muasher, M. & Brown, N.J. (2018). *Engaging Society to Reform Arab Education from Schooling to Learning*. Carnegie Endowment for International Peace.
- Paul, R. (1992). *Critical thinking: What, why, and how. New Directions for Community Colleges*, 1992(77), 3–24.
- Siegel, H. (2017). *Education's epistemology: Rationality, diversity, and critical thinking*. Oxford University Press.
- UNESCO International Bureau of Education. (2013). *Glossary of curriculum terminology*.