

تعليم التفكير النقدي أو الطريق إلى المواطنة الفاعلة

أ/ نبيل بحري

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة الجزائر 2-

ملخص:

يستعرض المقال الحالي تجربة إصلاحية لواحد من أكثر الأنظمة التربوية نجاحا في العالم المعاصر، وهو النظام التروي في الولايات المتحدة الأمريكية، الذي ما انفك يتكيف والتطورات المتلاحقة التي يعرفها المجتمع في مختلف مجالات الحياة الإقتصادية، والاجتماعية، والثقافية والعلمية.

مقدمة:

في عصر ثورات الشعوب على نظم الحكم المستبدة في البلاد المتخلفة، وما يعقب ذلك من تدمير وتكسير للبنى والهياكل التحتية، وتفكك في النسيج الاجتماعي لتلك البلاد، وفي ظل ما تطرحه الأوضاع الجديدة من تحديات وتساؤلات من قبيل ماهية ونوعية مشروع المجتمع الذي يجب تبنيه والعمل على تحقيقه، والطرق والأساليب الموصلة لذلك، وفي ظل إخفاق محاولات الترقيع وسد الشغرات التي قامت بها الكثير من الدول ومنها الجزائر لإصلاح أوضاعها الإقتصادية والاجتماعية والتربوية -وما كان لها أن تنجح وقد أخفقت في تحديد مشروعها الاجتماعي بإخفاها في صياغة واضحة ومحددة لمفهوم المواطن الذي على التربية أن تعمل على تحقيقه، وأذكر في هذا الشأن ما قاله ممثل وزارة التربية

الوطنية الجزائرية في الندوة السنوية لمنتدى الفكر العربي التي انعقدت في الفترة ما بين 25-28 أكتوبر 2010 من أن الهدف من الإصلاحات التربوية الجديدة عندنا هو تكوين مواطن العالم "Le Citoyen du monde"، نستعرض في هذا المقال كيف شق الإصلاح طريقه لواحد من أنجح الأنظمة التربوية في العالم، وهو النظام التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال مدخلة تعليم التفكير النقدي. فعلى خلاف الكثير من المواضيع الأخرى في علم النفس المعرفي حظي التفكير النقدي بالكثير من الإهتمام لدى المربين وصناع القرار في هذا البلد باعتباره أهم المهارات التي تحتاجها المواطنة الفاعلة وتحتاجها التنمية الاقتصادية في الألفية الثالثة، وهو ما أهله لأن يكون على رأس قائمة الأهداف التي على التربية في الولايات المتحدة الأمريكية أن تعمل على تحقيقها وبدعم من السياسيين جمهوريين (الرئيس George Bush) وديمقراطيين (الرئيس Bill Clinton National (Education 2000 Education Goals Panel 1991 in D. F. Halpern 2001)، a.

إن الحديث عن القدرة على التفكير النقدي كوحدة تعليمية داخل الأقسام الدراسية لم يواكب الجهود التي بذلت لقياسه في الأربعينيات من القرن العشرين ومحاولات كل من Edward Glaser وWatson Glaser في ذلك، وهذا إذا استثنينا بعض المربين الذين أعياهم النظام التعليمي السائد آنذاك، حيث تساءلوا في نهاية الستينات وبداية السبعينات عن قابلية التفكير ذاته للتدريس، وهذا من منطلق أن الهدف من كل عملية تربوية هو تنظيم التفكير في الوحدة التعليمية المدرسة، والذين قبلوا بمعارضة كبيرة كان أحد أطرافها أكبر المهتمين بسيرورة التفكير وتحليلها آنذاك الفيلسوف البريطاني Gilbert Ryle، الذي حينما تأكد من وجود مهارات تفكير خاصة قال بعدم إمكانية استغلالها إلا في إطار الوحدات التعليمية المعروفة (Lipman. 1985).

وظل الأمر على حاله إلى غاية بداية الثمانينات حيث بدأ تيار تنمية القدرة على التفكير النقدي يظهر بجدية في الولايات المتحدة الأمريكية، بعد أن أوصت

لجنة روكفلر للعلوم الإنسانية بوجوب أن يدخل ديوان التربية الأمريكي القدرة على التفكير النقدي ضمن المهارات القاعدية التي يجب على المتعلم اكتسابها، لتدخل التوصية مجال التنفيذ بجامعة كاليفورنيا بداية، ثم تلتها جامعات أخرى كجامعة ماساشوست، سوناما.. الخ.

وهكذا كانت البداية بالاهتمام بمقاييس القدرة على التفكير النقدي الشيء الوحيد المتوفر آنذاك في الموضوع، ومع بداية التطبيق الفعلي للتوصية بدأت المشكلات المتعلقة بمفهوم التفكير النقدي، وهل يدرس في شكل وحدة دراسية قائمة بذاتها، ومن يدرسه، وما هي وسائل الانجاز تطرح على العاملين في الميدان Ennis (1985).

هذا ومن بين العوامل الرئيسية التي أدت إلى تنامي تيار تنمية التفكير النقدي سلسلة التحقيقات التي استهدفت تقويم القدرات والمهارات الفكرية للتلاميذ، التي قام بها عدد من الباحثين (Schollenberger. 1985، Chipman. 1985، Chance. 1986، Ennis. 1987، Beyer. 1988، Walsh & Paul. 1989، Lewis & Borg. 1990) والتي خلصت في معظمها إلى نتيجة واحدة هي عجز النظام المدرسي الأمريكي على تنميتها، حيث يميل التلاميذ إلى التعلم الاستظهارى الذي يستدعي المهارات الفكرية القاعدية كالقراءة، والذاكرة وبعض العمليات الرياضية الأساسية. في حين يظهرون عجزا كبيرا في الإجابة عن الأسئلة الموجهة لقياس كفاءتهم في مقابلة الأشياء، وتنظيم المفاهيم، والقيام باستدلالات، وتقييم الأشياء، وحتى تبرير أو الدفاع عن بعض المواقف الشخصية. فحتى التلاميذ الذين كانوا على عتبة إنهاء دراستهم الثانوية أبدوا صعوبات كبيرة في التحكم في العمليات العقلية العليا (high-order thinking skills). فقد أكدت إحدى هذه الدراسات أن 40% من التلاميذ الذين يبلغ عمرهم 17 سنة لا يستطيعون القيام باستدلال انطلاقا من نص مكتوب، وأن الخمس منهم فقط كان بإمكانه كتابة مقال يدافع فيه

عن وجهة نظره، وأن الثلث منهم فقط كان يملك القدرة على حل مشكلة رياضية تتطلب مراحل متعددة.

فقد كانت هذه النتائج بالنسبة للعديد من المهتمين في الحقل التربوي بمثابة الدليل على فشل النظام التربوي في التنمية العامة للمهارات الفكرية لدى التلاميذ، وبالأخص مهارة فهم وحل المشكلات المعقدة التي تستدعي التفكير والتحليل النقديين (Kennedy et al. 1991، Keefe. 1992).

وفي نفس الاتجاه أكدت دراسات أخرى تناولت النموذج التربوي السائد آنذاك بالتحليل أن الطرق التعليمية المعتمدة في النظام التربوي كانت تستهدف أكثر الاستظهار المعرفي، أو ما يمكن تسميته بالتعليم البنكي، وأن العلاقة التفاعلية بين المعلم والمتعلم لا تتعدى الاستدكار البسيط للمعارف الذي لا يستدعي إلا قدرة التلميذ على التذكر. فالتحقيق الذي قام به Goodlad في 1983 والذي كان موضوعه الممارسات البيداغوجية في المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية بين أن المعلمين يخصصون أقل من واحد بالمائة من وقتهم لمطالبة التلاميذ القيام باستجابات تتطلب بعض أشكال التفكير.

ومن العوامل الهامة التي كان لها أثر كبير في بروز هذا التيار إدراك العاملين في الميدان التربوي ووعيهم بعجز المدرسة على منح تكوين يسمح للتلاميذ بالاندماج في الواقع الاجتماعي الاقتصادي الجديد. ففي الوقت الذي ازدادت فيه الحاجة إلى يد عاملة عالية الكفاءة لم تستطع المدرسة التكيف مع الصعوبات التي كانت تواجهها والتي أفرزت ظواهر أقلقت المربين أهمها تقلص عدد الحاملين للشهادات، وانخفاض مستوى الكفاءة لديهم.

كانت هذه الظواهر بمثابة مؤشرات على نهاية فعالية مفهوم التربية السائد آنذاك، حيث كان المطلوب من المدرسة تعليم بعض المهارات والكفاءات العقلية القاعدية من تنظيم وترتيب وتفيئة وحفظ، وهي مهارات موجهة أساسا لسوق العمل -

المصانع - والذي من خصوصياته إنجاز عدد من المهام الروتينية. وعليه لم يكن مطلوبا من المدرسة تعليم القدرات العقلية العليا التي تعطي أولوية لنمو التفكير النقدي والمستقل لدى التلاميذ وفي هذا يقول Resnick: "انطلاقا من مفهوم التربية السائد كانت المدرسة معنية بتعليم قدرات روتينية تتمثل في العمليات الحسابية البسيطة، القراءة، حفظ وترديد القوانين المدنية والدينية. لم يكن من أهدافها تعليم القدرة على تحليل وتفسير النصوص الغامضة، إبداع الوسائل التي هم في حاجة لها وتنمية الرغبة في القراءة، وبناء البراهين، ووضع حلول أصيلة للمشكلات التقنية والاجتماعية المطروحة" (Resnick. 1987)، (P.5).

وهكذا فالتطور العلمي والمعلوماتي الذي شهده المجتمع الأمريكي جعل من مسألة مراجعة مفهوم التكوين بالمدرسة أمرا حيويا، إذ لم تعد المواد القاعدية لوحدها كافية لاستيعابه، وبالتالي وجوب إيجاد فضاءات تسمح بنمو القدرات العقلية العليا. خصوصا وأن أغلبية المربين أكدوا أن القدرات القاعدية للقرن الواحد والعشرين سوف لن تكون فقط تلك المرتبطة بالتحكم في القراءة والكتابة والحساب، وإنما يجب أن تشمل أيضا القدرة على الاستدلال والاستقراء والتأويل، وحل المشكلات المعقدة، وأخذ القرارات الصائبة، وإعطاء بعض الأحكام النقدية. (Costa. 1989، Mc Tighe & Schollenberger. 1985).

وهي متطلبات الإبقاء على الريادة والتفوق بالنسبة لكل المجتمعات المتقدمة صناعيا، ما دفع بمركز البحث في التربية والإبداع (Centre for Education Reaserch and Ennovation) بالولايات المتحدة الأمريكية إلى دعم وتشجيع كل المقاربات المرتبطة ببناء مشروع تربوي قائم على نموذج تعليمي يركز بالأساس على تنمية القدرة على التفكير النقدي. وهو الإصلاح الذي أصبح ضروريا لمواجهة التغيرات الهيكلية والاقتصادية والاجتماعية، والذي من شأنه الاستجابة لتحديات عولمة الاقتصاد والمنافسة، التي لا يمكن ربحها إلا بيد عاملة ذات كفاءة عالية، قادرة على التكيف السريع مع متطلبات سوق العمل التي يطبعها التغير

المستمر، وهذا شيء لا يمكن اكتسابه إلا بتعلم التفكير النقدي ومنذ السنوات الأولى للتعليم.

المشروع التعليمي:

كان إفلاس تيار العودة إلى الأصول "Back to basic mouvement" الذي يعطي الأولوية لما يسمى بالقيم الأكيدة، المتمثلة في اكتساب المعارف الأساسية المتضمنة في المواد التعليمية باعتبارها ضامنة لنمو الرصيد الفكري للتلميذ، وهذا من منطلق أن هذه المعارف تتحول آليا إلى مهارات وقدرات فكرية عاملا أساسيا في تصدر التيار المناادي بضرورة تدريس التفكير النقدي لمواجهة العمل التربوي، خصوصا بعد أن أكدت دراسات (Glaser (1984، Perkins (1985، وWhimbey (1985 محدودية أثر التمدرس على تنمية القدرات العقلية، مما حملهم على التأكيد على ضرورة ووجوب أن يتعلم التلميذ كيفية معالجة المعلومة وإنتاجها، مما يكسبه الاستقلالية الفكرية المنشودة، وهو الشيء الذي لا يمكن أن يتحقق إلا بتعليم التفكير النقدي. (Jones et Idol. (1990 وبالتالي ضرورة إعادة التفكير بعمق في البرامج، وإعادة هيكلتها بشكل يعطي الأولوية إلى التفكير النقدي في المعلومة وليس الاكتساب الصوري لها، خصوصا وأنه لم يعد بالإمكان الاعتقاد أو إدعاء قدرة المدرسة على تعليم مجموع المعارف القاعدية الضرورية لمواطن هذا العصر مع الانفجار المعرفي المشهود، الذي أصبح في ظله مفهوم المعارف القاعدية إشكالا، إذ يقلل الكثير من المختصين من جدوى اكتساب المعارف المتخصصة، حيث أنه لم يعد ممكنا التنبؤ بدقة بما يتوجب على المواطن اكتسابه للعيش في مجتمع معلوماتي شعاره النمو المستمر، والأكيد فيه هو الحاجة إلى مواطن قادر على حل المشكلات المعقدة، وإطلاق الأحكام الناقدة في ميادين عديدة، وقادر على التعلم مدى الحياة. وعليه تصبح مهمة المدرسة هي إعطاء تعليم يكون محوره اكتساب التلميذ القدرات العقلية العليا، وغايته بناء جيل مفكر وكفاء. وهو أمر تشكل حوله إجماع المربين، وفي هذا الصدد يقول Resnick & Klopfer "ونحن ندخل

التسعينات حاول العديد من المربين لفت الانتباه إلى أهمية تنمية المهارات الفكرية لدى التلاميذ انطلاقاً من تجربتهم المدرسية، لقد شهدنا إجماعاً حول عدم كفاية تحصيل المعارف القاعدية لأن تكون لوحدها هدفاً رئيساً للتربية، وأنه يحق للتلاميذ أن ينتظروا أكثر من ذلك في المراحل الابتدائية والثانوية، وأنه لا يكفي تحكم المتخرج في القراءة والكتابة، بل يجب أيضاً أن يكون مفكراً كفاً" (Resnick & Klopfer, 1989, P1)

يجب الإشارة هنا إلى أن الأمر لا يتعلق بتعليم التلميذ التفكير بشكل مطلق، إذ أن التفكير من الخصائص التي يتميز بها الإنسان، وأن كل منا يقوم بعمليات التحليل والتركيب، الاستقراء والاستدلال وحل المشكلات المطروحة (Resnick 1988)، وإنما هي محاولة لتعليم التلميذ التفكير بشكل أكثر فعالية وأكثر تحكما وإبداعاً، وب عقلية الناقد المتصفح لقوة الدلائل والبراهين المعروضة. خصوصاً وأنا لا نميل في حياتنا العادية إلى استعمال العمليات العقلية المعقدة كالتفكير النقدي و عملية حل المشكلات، بالقدر الذي نلجأ فيه إلى الأحكام والأفكار الجاهزة وعدم أخذ الوقت الكافي للحكم الموضوعي على الأشياء، من حيث صدق المصدر وحقيقة المعلومة وقوة دلائلها وبراهينها (Paul. R. (1990).

وهكذا، فالنتيجة الرئيسية التي انتهى إليها أغلب الباحثين هي إمكانية تنمية وتحسين جوانب متعددة من عملية التفكير، وهم في ذلك على توافق تام مع ما وصل إليه علم النفس المعرفي من أن عملية التفكير لا تعدو أن تكون جملة من العمليات المعرفية الخاصة القابلة للتحديد، مما يعني إمكانية تحسين القدرات العقلية لدى التلاميذ بتعليمهم العمليات المعرفية الملائمة، وتشجيعهم على ممارسة هذه القدرات داخل الأقسام الدراسية، وفي هذا يقول Costa "بإمكاننا الجزم أنه عن طريق تعليم ملائم يمكننا تحريك العملية الفكرية لدى الإنسان، وجعلها أكثر تلقائية وتركيزاً ودقة، وأكثر تعقيداً وتجريداً وتنوعاً في الإدراك" (Costa. 1985. P11).

التفكير النقدي قضية مجتمع:

بعد أن كان تدريس التفكير النقدي حلما يراود بعض المختصين هاهو مشروعا ينزل إلى الواقع، ويحتضنه المعنيون بشؤون التربية من سياسيين ومراكز بحث متخصصة ومعلمين، ففي دراسة عن أولويات المدرسة المستقبلية وضع الأساتذة المستجوبون تنمية القدرة على التفكير النقدي على رأس الأولويات (1986) Chance. وفي نفس الاتجاه تزايد عدد المؤسسات التعليمية التي أعادت توجيه مشاريعها التربوية نحو هذا الهدف، وذلك بأن أدخلت في برامجها عدد من النشاطات التعليمية الموجهة أساسا لتنمية القدرات العقلية، كما سجل اهتمام كبير بقياس الكفاية العقلية للتلاميذ، وهذا في إطار الاختبارات التقييمية لتحصيلهم الدراسي (Walsh et Paul 1990).

كما تجب الإشارة إلى الدعم الكبير الذي لقيه التيار من قبل الهيئات الأكاديمية المعروفة في الولايات المتحدة الأمريكية مثل: مؤسسة كارنيجي واللجنة الوطنية للتربية اللتين ركزتا على المكانة التي يجب أن يحتلها تدريس التفكير النقدي في إطار التكوين في المدارس، وفي كل المستويات التعليمية. أما الجمعية الأمريكية للفلسفة فإنها لم تكتف بالتأييد فحسب بل حاولت المساهمة في تحقيق الهدف من خلال تشجيع أعضائها على المشاركة في إعداد البرامج، والتفكير في أساليب قياس التفكير النقدي لدى التلاميذ (Ennis 1987).

أما على المستوى الرسمي، فإن أول ولاية أخذت تدابير عملية لدعم الإدماج الرسمي لتدريس التفكير النقدي هي ولاية كاليفورنيا، حيث جعلت من النجاح في وحدة التفكير النقدي شرط أساسيا للحصول على شهادة من إحدى جامعاتها التسعة عشرة، ثم عمم هذا الشرط على جميع الكليات في الولاية، أما وزارة التربية بالولاية فقد طورت مقياسا للتفكير النقدي لقياس هذه القدرة لدى تلاميذ السنة الثامنة من أجل دعم البرامج التعليمية الموجهة لإدماج تدريس هذه القدرة في المدارس

الابتدائية والثانوية (Paul (1990. وقد تبعتها فيما بعد ولايات أخرى (بان سيلفانيا، الميشغان، كارولينا الشمالية، كوناكتكت) التي اتخذت كذلك تدابير تضمن عدم تأخر أنظمتها التعليمية عن الركب، مركزة في ذلك على الجوانب المتعلقة ببناء مقاييس هذه القدرة (Arter & Salmon (1987، Baron (1987. ومن أهم النشاط في الترويج لهذا التيار، نجد الجمعية الأمريكية لمتابعة وتطوير البرامج (ASCD) التي جعلت تدريس التفكير النقدي من الأولويات، وساهمت في تقويم التجارب، وعرض نتائجها في مجلتها Educational Leadership، وتنظيم دورات إعلامية وتكوينية للمعلمين المهتمين بالموضوع. كما عملت على احتكاك المعلم بالباحث الشيء الذي نتج عنه تطوير وإنتاج مصادر تعليمية لتنمية القدرة على التفكير النقدي. هذا ومن المساهمين في حركة تنمية هذه القدرة جامعتي ماساشوست في بوسطن من خلال برنامجها التفكير النقدي والابتكاري Critical and Creative Thinking Program وجامعة سوناما عن طريق مركز التفكير النقدي ونقد الأخلاق Centre for Critical Thinking and moral critique، حيث طورتا العديد من الوسائل التعليمية والبرامج. إضافة إلى مداومتها على تنظيم الندوة الدولية حول التفكير النقدي والإصلاح التربوي (Ennis (1987، Walsh & Paul (1989.

الأسس النظرية لتيار تنمية التفكير النقدي:

استلهم التيار أفكاره من رافدين رئيسيين هما: الفلسفة وعلم النفس المعرفي. إذ أن اهتمام الفلسفة بتدريس التفكير النقدي يعود إلى العهد اليوناني حينما كان الفلاسفة معنيين بتربية الشباب الأثيني. فالأسلوب الاستقرائي في التعليم والتساؤلات المنتظمة عن أسس الفكر ومعرفة الذات، التي استعملها سقراط كانت تستخدم نمو القدرة على التفكير النقدي لدى المتعلمين (Meyers (1986. وهذا من خلال تنظيم تفكيرهم وتوجيههم نحو التساؤل عن صدق الأدلة والبراهين، ورفض الاستنتاجات المرتجلة، وكشف أخطاء التفكير والمنطق، وإعادة النظر في مصداقية مصدر المعلومة وتحديد الافتراضات الظاهرة والباطنة لتأكيد ما أو برهان ما.

اهتمت الفلسفة بالخصوص بتعليم المنطق ومبادئ التفكير والبرهنة، في محاولة لتنمية التفكير الموضوعي، وتعليم الأبعاد الأخلاقية للأشياء، وظل تعليم هذه الأمور موجهًا بالأساس للأطوار التعليمية العليا إلى غاية بروز تيار تنمية التفكير النقدي في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث طورت برامج خاصة بالمستويين الابتدائي والثانوي. وقد قامت هذه البرامج على تحديث المقاربة السقراطية، وذلك من خلال إعطاء الأولوية للأسئلة، ومناقشة المفاهيم الفلسفية بأسلوب لغوي في متناول التلميذ (1990) Lipman, Paul. R (1987).

نشير هنا إلى أن الباحثين في هذا التخصص يميلون في أدبياتهم إلى استعمال مصطلحات "التفكير النقدي"، "تدريس التفكير"، و"تعليم التفكير التحليلي". كما أنهم ينظرون إلى تعليم القدرات العقلية وتنمية القدرة على التفكير النقدي كوحدة مترابطة لا تقبل التجزئة، وأن التفكير النقدي بالنسبة للفلاسفة يمثل أعلى مراحل النمو العقلي، وأنه متضمن لكل القدرات العقلية من المستوى العالي.

أما الباحثون في علم النفس المعرفي فيفضلون عبارات أكثر عمومية كتعليم التفكير "teaching of thinking" أو تعليم مهارات التفكير "teaching of thinking skills" عن عبارة التفكير النقدي، كون هذا الأخير بالنسبة لهم كغيره من القدرات العقلية يستدعي مهارات عقلية من النوع العالي "high-order thinking skills"، وأن المطلوب هو تحديد العمليات العقلية المستعملة في هذه المهارات العقلية العليا، بالخصوص تلك المرتبطة بممارسة التفكير النقدي، مما يسمح بتحسين مسار التفكير لدى التلميذ، وذلك بتقديم برامج تعليمية تستهدف اكتساب مهارات حل المشكلات وممارستها "problem solving" واتخاذ القرار "decision making" والمراقبة الذاتية لمسار التفكير "metacognition", Beyer (1984), Nickerson Benderson (1988), Paul (1990), (1990).

إن الغموض في تحديد مفهوم التفكير النقدي، لم يمنع التيارين الفلسفي والمعرفي من التعايش في حركة واحدة من أجل تدريس التفكير النقدي، ذلك أن تعقيد المفهوم يجعل جميع الآراء متكامل ولا تتعارض وفي هذا يقول Keefe "بالطبع كل منا على صواب، إننا نؤكد مع المعرفيين أننا في حاجة إلى التعرف على المهارات العقلية العليا لحل المشكلات وطريقة عملها، كما أننا في حاجة أيضا لدعم الفلاسفة للنقد والعقلانية والتفكير الموضوعي". (Keefe. 1992)، (p. 126)

وفي نفس السياق قلل Paul. R (1990) من أثر اختلاف المصطلحات المستعملة بين النشطين في الحركة للتعبير عن التفكير النقدي، وأرجع ذلك إلى صعوبة دراسة هذه القدرة وتعقيدها، واختلاف سبل تنميتها وتعليمها، الشيء الذي يتطلب الكثير من الانفتاح على الرأي الآخر، ما يمكن من حصول إجماع حول الموضوع على اختلاف التخصصات والميادين، وفي هذا يقول Sternberg: "يتميز ميدان تعليم التفكير النقدي في كونه محل إجماع المنظرين نظرا لطبيعته، وإننا لا ندعي أن الإجماع تام أو أنه لا توجد مقاربات ونظريات بديلة، وإنما نعني أن ما يجمع هذه النظريات أكثر مما يفرقها" (Sternberg. 1985. p. 46).

تتجسد أولى صور الإجماع في الاعتقاد أن التفكير النقدي عملية معرفية معقدة تستدعي التحكم في مهارات التفكير من المستوى العالي، وهي في الأصل نوعان: عمليات معرفية قاعدية تعتمد على مهارات التفكير القاعدي من تحليل، تركيب، واستدلال، وتقويم تستخدم عادة في معالجة المعلومة، وعمليات معرفية أكثر تعقيدا (حل المشكلات، اتخاذ القرارات، إطلاق الأحكام النقدية) تتطلب التحكم في مهارات التفكير من المستوى العالي، والتي تشكل من مجموع العمليات الواجب إنجازها عبر مراحل وبكثير من التنسيق. نشير هنا إلى أن إجماع الباحثين حول فكرة وجود مستويين من العمليات المعرفية لا يعني اتفاقهم حول طبيعة ولا عدد مهارات التفكير بنوعها القاعدية والعليا، بل أكثر من هذا فما يعتبره البعض من مهارات التفكير الأساسية هو عند البعض الآخر من المستوى العالي وهكذا. كما

تجب الإشارة إلى اختلاف المصطلحات المستعملة للتعبير عن عمليات التفكير المعقدة، ففي الوقت الذي يتحدث فيه (Costa 1985) عن استراتيجيات التفكير يستعمل الآخرون سيرورة التفكير (Marzano 1988)، والعمليات المعرفية العليا (Presseisen 1986)، ونماذج التفكير (Ennis & Norris 1989)، وميدان التفكير (Swartz & Perkins 1989)، بل أكثر من هذا، من الباحثين من يستعمل مصطلح مهارات التفكير العليا للتعبير عنها، في حين نجد أن المصطلح يعني القدرات العقلية ذاتها عند البعض الآخر.

هذا ونشير إلى أن أغلب الباحثين يربطون بين هذا التقسيم لمستويات التفكير والأهداف التربوية حسب تصنيف بلوم، فالعمليات العقلية الدنيا يقابلها عند بلوم المعرفة، الفهم والتطبيق، ويقابل العمليات العقلية العليا التحليل، التركيب والتقييم. بصفة عامة يتحدث الباحثون عن أربع عمليات معرفية معقدة هي: حل المشكلات، اتخاذ القرارات، التفكير الابتكاري والتفكير النقدي. ونشير هنا إلى تعدد المفاهيم التي حاولت حصر هذه العملية المعرفية المعقدة، إلا أن أهمها باتفاق جميع الباحثين في الموضوع هو مفهوم المنظر Ennis إذ يرى أن التفكير النقدي "تفكير موضوعي متصفّح يكون التركيز فيه حول تقرير ما يجب اعتقاده وما يجب فعله" (Ennis. 1998, p. 16).

يتضح من هذا التعريف أن التفكير النقدي بالأساس هو تفكير عقلاني غير مرتجل ولا اعتباطي، يبحث عن الحقيقة من خلال بحثه عن الأصح والأحسن، وهو تفكير تأملي لأنه يعيد النظر حتى فيما توصل إليه المفكر نفسه من نتائج، فضلا عن نتائج الآخرين، كما يتضح من التعريف أنه عملية فاعلة ونشطة وفي هذا يقول: "التفكير النقدي نشاط ممارس لأن تقرير ما يجب اعتقاده أو ما يجب فعله هو أيضا نشاط ممارس" (Ennis. 1998, p. 45).

ويأخذ التفكير النقدي مكانه حسب Ennis دائما في سياق عملية حل المشكلات، وفي سياق التفاعل مع الآخرين. هذا ويتضمن التعريف أيضا فكرة التقييم، لأننا في عملية تقريرنا لما يجب اعتقاده أو فعله نكون مجبرين على تقييم المعلومات المجمعة أو المتوفرة لدينا، والتي تمثل القاعدة التي يركز عليها القرار، وأن الرابطة التي تتشكل بين المعلومة والقرار تمثل بالنسبة لـ Ennis المسار أو العملية الاستقرائية وفي هذا يقول "لصنع قرار ما، نعتمد على رصيدنا المعرفي، وبعض المعلومات، وعدد من الخلاصات المسبقة، وهذا ما يمثل القاعدة الداعمة للقرار، أما الرابطة التي تتشكل بين قاعدة القرار والقرار ذاته فهي العملية الاستقرائية" (Norris & Ennis. 1998, p. 5).

وعليه فالتفكير النقدي بالنسبة لهذا الباحث يشمل حل المشكلات، ويتميز عن التفكير الابتكاري بأبعاده التقييمية والتأملية في الحكم على متوجهه الفكري، ذلك أن التفكير الابتكاري غير كاف لتقرير ما يجب قبوله، لأنه لا يجيب عن الأسئلة من قبيل: هل كافية القصيدة ووزنها وتصويرها الشعري يتلاءم مع الرسالة المعنية مثلا، مما يتطلب تدخل التفكير النقدي لاتخاذ القرار المناسب. وتأكيدا على العلاقة بين التفكير النقدي والتفكير الابتكاري يرى Ennis أن الأول في حاجة إلى دعم الثاني لإيجاد الحل المناسب للمشكلة المطروحة.

هذا ويشير (Ennis 1998) إلى أن الإنسان في المخروط في هذا النوع من التفكير يساعده في ذلك توظيف مجموعة من الاستعدادات أهمها:

1) الحرص على صحة معتقداته، وتبرير قراراته إلى أبعد حد ممكن، مما يتطلب استعمال استعدادات أخرى جزئية منها:

أ. البحث عن البدائل الممكنة، سواء تعلق الأمر بالفرضيات، المصادر، المخططات، التفاسير، والخواتم، والانفتاح عليها.

ب. قبول الموقف بقدر قوة البراهين المتوفرة حول الموضوع.

ت. الاستعلام الجيد، وأخذ الآراء المخالفة بعين الاعتبار.

(2) الحرص على العرض الواضح والأمين للموقف الشخصي ومواقف الغير، وهذا يتضمن:

أ. وضوح المعنى المقصود مما يقال أو يكتب أو يبلغ بوسائل التبليغ الأخرى، وتحري الدقة التي يتطلبها الموقف.

ب. تحديد وإبقاء التركيز على المشكلة والخاتمة، والبحث عن المبررات وتقديمها.

ت. النظرة الشاملة للموقف، والحذر التألمي من المعتقدات الشخصية القاعدية.

(3) الحرص على احترام كرامة وقيمة كل إنسان، علما أنه استعداد مرتبط بالتفكير النقدي وليس جزءا منه. وهذا يتضمن الاستعدادات الفرعية التالية:

أ. الاستماع لآراء الآخرين واكتشاف أفكارهم.

ب. تفادي استفزاز الآخرين وإحراجهم بشجاعتهم النقدية، وأخذ أفكارهم ومستويات فهمهم بعين الاعتبار.

ت. الاهتمام براحة الآخرين وسعادتهم.

وفي نفس الاتجاه أكد العديد من الباحثين في الميدان على الأبعاد التحليلية والتقييمية للتفكير النقدي (Swartz & Perkins (1989، Mcpeck (1981، Walsh & Paul (1989)، وهو ما يتفق تماما مع ما قاله Siegel (1988) من أن التفكير النقدي والعقلانية شيان مرتبطان لا يمكن الفصل بينهما.

خاتمة:

إن ما يمكن استنتاجه مما سبق أن المشروع التربوي المقترح من قبل هذا التيار يرتكز بالأساس على فهم أبعاد الفكر وطرق تدريسها، قصد الذهاب بالكفاية العقلية للتلميذ إلى أبعد الحدود الممكنة، وهذا بتعليمه تنمية قدراته العقلية، بل أكثر من هذا إمكانية الرفع من معامل ذكائه وهو أمر ظل إلى غاية تلك الفترة محل

جدل. لقد دفع هذا عدد من المربين إلى القول بأن تدريس التفكير النقدي يمثل أول محاولة فعلية لدمقرطة التربية (Beyer (1985، Resnik (1988، ذلك أن القدرة على التفكير النقدي كما يرى آخرون شرط أساسي لممارسة الحياة الديمقراطية، باعتبار أن المشاركة في المسار الديمقراطي مرتبطة أولا وقبل كل شيء بقدرة المواطن على تشكيل رأي موضوعي مبني على تقويم صحيح للأمور في وضع تزداد فيه الرهانات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وحتى الثقافية تعقيدا، مما يصعب أكثر على المواطن المشاركة والمساهمة في الحوارات التي يفتحها المجتمع، والتي تعبر فعلا على حيوية المسار الديمقراطي.

هكذا يصبح دور المدرسة هو توفير الشروط الكفيلة بنمو القدرة على التفكير النقدي لدى التلميذ، ما يجعله يُعمل عقله فيما يواجهه من مشكلات وقضايا، ويكسبه الشجاعة لإعادة النظر في أفكاره ومناقشة عيوبه، وتقبل أفكار الآخرين وإدراك مزاياها قبل عيوبها، ويكفل تأديته لدوره الكامل كمواطن مستقبلا. أخيرا نقول إن المقال ليس دعوة إلى النقل بل للاستلهام من تجربة وخبرة في الإصلاح - بداية بمن يبادر بالإصلاح، إلى تحديد المشكلات، إلى وضع الحلول، إلى الكيفية التي تجدها الحلول طريقها إلى التطبيق - فبالرغم من أن أولوياتهم وحاجاتهم قد لا تكون بالضرورة من أولوياتنا وحاجاتنا، إلا أن التفكير النقدي هو استعمال للجملة من المهارات والاستراتيجيات للرفع من احتمال تحقيق المخرجات المرغوبة، وأن ما هو مرغوب تحدده أهداف المرء وقيمه.

المراجع:

- COSTA. A. L. Introduction. 1985. in A.L. COSTA. Developing Minds: A resource book for teaching thinking. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1985, pp.11-12.

- ENNIS, R. H. Critical Thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18, (3) 4-10.
- ENNIS. R. H. A Concept Of Critical thinking: A Proposed Basis for Research in the Teaching and Evaluation of Critical Thinking Ability. *Harvard Educational Review*, Winter, 1962, vol 32 (1), pp 81-11.
- ENNIS. R. H. Is Critical Thinking Culturally Biased. *Teaching Philosophy*, 21: 1, March 1998, pp 13-33.
- ENNIS. Robert. H. Critical Thinking and the Curriculum. *The PHI KAPPA PHI JOURNAL*, WINTER 1985, Volume LXV, Number 1.
- Fisher. R. Teaching Children to Think. London: Hemel Hempstead. Simon and Schuster Education. In Jacques PIETTE. *Education aux média et fonction critique*. L'Harmattan, 1996.
- Halpern D. F. Critical Thinking, *Cognitive Psychology of. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2001. P 2990-2994 pdf.
- KEEFE. J. W. Thinking about thinking movement. In J. W. KEEFE et H.J. WASLBERG. *Teaching for thinking. National association of secondary school principals*. 1992, pp 119-128.
- KENNEDY. M, M. B. FISCHER ET R. H. ENNIS. Critical thinking: Literature Review and needed research. 1991. In Jacques PIETTE. *Education aux média et fonction critique*. L'Harmattan, 1996.

- KRAMER. MAEONA K. Concept Clarification and Critical thinking: Integrated Processes. Journal of Nursing Education, November 1993, vol 32, No 9, pp 406-414.

- LIPMAN. M. Philosophy for Children and Critical Thinking. The PHI KAPPA PHI JOURNAL, WINTER 1985, Volume LXV, Number 1.

- McPECK. J. Critical Thinking and the Trivial Pursuit Theory of Knowledge. Teaching Philosophy 8:4, October 1985.

- McPECK. J. Critical Thinking in Education. Oxford: Marti Robertson, 1981.

- MEYERS, C. Teaching student to Think critically. San Francisco: jossey- bass publishers, 1986.

- NICKERSON. R. On Improving thinking through Instruction. Review of Research in Education 15. American Educational Research Association. Washington D.C, 1988, pp3-58.

- Paul Richard. W. Critical thinking in north America, a new theory of knowledge, learning and literacy. Argumentation, May 1982.

- Paul Richard. W. Teaching critical thinking in the strong sense: a focus of self deception. World views and a dialectical mode of analysis. Informal logic. National forum 1982.

- Paul Richard. W. Critical thinking and critical person, thinking progress in research and teaching. bishop and lochhead-lawrence Erlbaum associates, 1987.

- PAUL. R. W. Critical thinking: what every person need to survive in a rapidly changing world. Rohnert park: Center for Critical and Moral Critique. Sonoma State University. 1990.

- RESNICK. L. B. Education and learning to think. Washington. D. C. National Academic press, 1987.

- RESNICK. L. B. et L. E. KLOPFER. Toward the thinking curriculum. In Jacques PIETTE. Education aux média et fonction critique. L'Harmattan, 1996.

- STERNBERG. R. J. Critical Thinking Skills: Its Measurement and Improvement. (1985). In Jacques PIETTE. Education aux média et fonction critique. L'Harmattan, 1996.

- SWARTZ, R. J. et D. N. PERKINS. Teaching Thinking: issues and approaches. Pacific grove: Midwest publications, 1989.