مقاربة المنطق غير الصوري للتفكير الناقد وتطبيقاتها فى فلسفة التعليم عند "ماثيو ليبمان".

عصام زكريا جميل
مدرس المنطق بقسم الفلسفة
كلية الآداب – جامعة القاهرة

الملخص :

على الرغم من الشهرة الواسعة التى نالها"ماثيو ليبمان" فى فلسفة التعليم باعتباره أحد رواد نظريات التعليم، والمؤسس الأول والأب الشرعى لحركة الفلسفة للأطفال. إلا أن ما يطلق عليه الباحث "مقاربة المنطق غير الصورى للتفكير الناقد" ودورها فى فلسفته التعليمية، لم تنل أى اهتمام يذكر من جانب الباحثين،سواء فى الدراسات العربية أو الأجنبية.

وتظهر هذه المقاربة بشكل واضح فى التعريف الذى قدمه"ليبمان" للتفكير الناقد :"نحن نميل إلى تعريف التفكير الناقد من خلال التدليل العقلى والحجة، والاستنباط والاستقراء والشكل والبنية والتركيب". إن التفكير الناقد – من وجهة نظر ليبمان – منطق تطبيقى ،أو هو على وجه الدقة منطق غير صوري، فكثير ما يستخدم المصطلحين بمعنى واحد. ويقول فى هذا المعنى :"هناك تحالف وتقارب بين التفكير الناقد والمنطق غير الصوري، وذلك بالقدر الذى يتعامل به هذا الأخير مع التفكير الاستدلالى الذى لا يتمتع بنتائج مؤكدة، لكن مجرد نتائج محتملة والذى لا يدعى التعميم الذى يدعيه – مثلا – الاستنباط. ويناضل عالم المنطق غير الصورى والمفكر الناقد من أجل تحديد الكثير من المغالطات التى يتعرض لها التفكير. ويقوم عالم المنطق غير الصورى والمفكر الناقد بفحص التنويعات المتعددة للتفكير الاستنباطى والاستقرائي،وكذلك الأسس المنطقية للغة المجازية؛ مثل التشبيهات والاستعارات".

وكما سنرى فى هذه الدراسة فقد استوعب "ليبمان" – فى تصوره للتفكير الناقد– التراث الذى قدم لهذا المفهوم بمقارباته المتعددة"الفلسفية والتعليمية والسيكولوجية "،وصاغ مقاربة المنطق غير الصورى للتفكير الناقد من خلال إرث كبير ورثه من أقوال المناطقة. ولتوضيح تلك المقاربة سوف يبتعد الباحث نهائيًا عن الإبداع الأول له ونعنى به "الفلسفة للأطفال" محاولا تقديم إبداعه الثانى مقاربة المنطق غير الصورى للتفكير الناقد وتطبيقاتها على فلسفة التعليم،من خلال ستة محاور أساسية، هى :

المحور الأول: "طبيعة مقاربة المنطق غير الصورى للتفكير الناقد".

المحور الثاني: "التعريف المنطقى للتفكير الناقد وخصائصه(بين المفكر والفكر)".

المحور الثالث: "مهارات التفكير الناقد من منظور فلسفي".

المحور الرابع: "الآلية المنهجية لممارسة التفكير الناقد وأسسها المنطقية (جماعة البحث).

المحور الخامس:"التفكير الناقد والمغالطات غير الصورية".

المحور السادس: "نتائج التفكير الناقد ...أحكامًا منطقية".

أما الخاتمة: فقد خصصها الباحث للإجابة على السؤال التالي: **ما صلة التفكير الناقد بمقاربته المنطقية بتعزيز التعليم المدرسى (الابتدائى والثانوي) والتعليم الجامعي؟ ولماذا يرى العديد من رجال التعليم ومنهم "ليبمان" بأن مقاربة المنطق غير الصورى للتفكير الناقد هى إحدى أسس الإصلاح التعليمي؟**

الكلمات الدالة:

المنطق غير الصورى ، التفكير الناقد ، مهارات التفكير، جماعة البحث، المغالطات غير الصورية، الأحكام المنطقية

Abstract:

Despite the fact that Matthew Lipman is an iconic name in the philosophy of education, being a pioneer in its theories and the godfather of "Philosophy for Children" movement, the researcher suggests that informal logic's approach to critical thinking, and its role in his philosophy of education, was ignored by current Arabic and foreign literature.

This approach is remarkable in Lipman definition of critical thinking: "We tend to identify critical thinking with reasoning and argumentation, with deduction and induction, with form, structure, and composition." Thus, Lipman considers critical thinking as an applied logic, specifically an informal logic, and he uses both terms to reflect the same meaning. He says: "There is a close alliance between critical thinking and informal logic, inasmuch as the latter deals with inferential reasoning that does not have certain conclusions but merely probable ones and does not claim the universality that is claimed by, say, deduction. The informal logician strives to identify the many fallacies to which thinking is prone, and to identify as well those individual cases that are not fallacious. Any informal logician and critical thinker will examine the many varieties of inductive and analogical reasoning but will also give thought to the logical basis of figurative language, as for instance in simile and metaphor."

This study aims to show that Lipman, in his concept of critical thinking, fully understood the literature which dealt with the philosophical, educational, and cognitive psychological approaches. He builds on the logicians' legacy in

order to provide us with a specific informal logic approach to critical thinking. The researcher aims to discuss and clarify this approach by stepping away from Lipman philosophy for children and getting close to the American philosopher's works on informal logic approach to critical thinking and its applications in the philosophy of education. The study consists of six themes:

I: Nature of informal logic approach to critical thinking

II: Logical definition of critical thinking and its characteristics (thinker and thought)

III: Critical thinking skills through philosophical perspective.

IV: System of applying critical thinking and its logical bases (Community of Inquiry)

V: Critical thinking and informal fallacies.

VI: Critical thinking outputs; judgments.

The researcher concludes with the following question**: What has critical thinking to do with sustaining school education (primary and high) and higher education? Why do educational thinkers, including Lipman, believe that informal logic approach to critical thinking is a base for reforming education?**

Keywords:

Informal Logic - Critical Thinking - Thinking Skills - Community of Inquiry - Informal fallacies – Judgments

مقدمة:

على الرغم من الشهرة الواسعة التى نالها"ماثيو ليبمان"(*) فى فلسفة التعليم باعتباره أحد رواد نظريات التعليم، والمؤسس الأول والأب الشرعى لحركة الفلسفة للأطفال(١). إلا أن ما يطلق عليه الباحث"مقاربة المنطق غير الصورى للتفكير الناقد" ودورها فى فلسفته التعليمية، لم تنل أى اهتمام يذكر من جانب الباحثين – سواء فى الدراسات العربية أو الأجنبية – وربما يعود عدم الاهتمام بتلك المقاربة إلى عاملين:

العامل الأول: سيطرة البرنامج التعليمى الذى وضعه "ليبمان" تحت اسم الفلسفة للأطفال (P4C) على جميع الدراسات التى تناولت أعماله(***)، وتم اعتبار هذا البرنامج هو الإنجاز الوحيد الذى قدمه.

العامل الثـــاني: أن"ليبمان" لم يقدم تلك المقاربة للتفكير الناقد بشكل متكامل إلا فى آخر أعماله، ونعنى به كتابه"*التفكير فى التعليم*"،الطبعة الثانية عام ٢٠٠٣م"[*].

فى هذه الطبعة على وجه التحديد جمع"ليبمان" مقالاته وأبحاثه عن التفكير الناقد والمنطق غير الصوري، وقدم لأول مرة نظريته الخاصة عن طبيعة الحكم المنطقى باعتباره نتاج التفكير الناقد، وأعلن عن مقاربة المنطق غير الصورى للتفكير الناقد وتطبيقاتها على فلسفة التعليم متجاوزًا إبداعه"الفلسفة للأطفال" إلى مرحلة تطبيق التفكير الناقد ودوره فى تطوير العملية التعليمية برمتها، وذلك من خلال طرحه السؤال التالى والإجابة عنه يقول "ليبمان":

"ما الذى يمكن القيام به حتى يصير التعليم أكثر إبداعًا وتقييمًا لإجراءاته؟ إننى أوصى بدايةً بأن نضيف مادة التفكير الناقد إلى المناهج الدراسية"[٢]. ويقول أيضا:"الآن يعتقد الكثيرون أن عدم تدريس منهج محدد يرتكز على التفكير الناقد المنطقى أصبح أمرًا مساويًا لعدم التدريس على الإطلاق"[٣].

إن التفكير الناقد – من وجهة نظر ليبمان – منطق تطبيقي[٤]، أو هو على وجه الدقة منطق غير صوري، فكثير ما يستخدم المصطلحين بمعنى واحد – كما سنوضح ذلك – فنجده يقول فى مقدمة الطبعة الثانية من كتابه "*التفكير فى التعليم*":"تتصف مقاربات التفكير الناقد بوجه عام بضيق النطاق، وتحتاج إلى مزيد من التأسيس على المنطق غير الصوري"[٥]. ويقول فى المعنى نفسه : "هناك تحالف وتقارب بين التفكير الناقد والمنطق غير الصوري، وذلك بالقدر الذى يتعامل به هذا الأخير مع التفكير الاستدلالى الذى لا يتمتع بنتائج مؤكدة، لكن مجرد نتائج محتملة والذى لا يدعى التعميم الذى يدعيه – مثلا – الاستنباط. ويناضل عالم المنطق غير الصورى والمفكر الناقد من أجل تحديد الكثير من الأفكار الخاطئة التى يتعرض لها التفكير،....ويقوم عالم المنطق غير الصورى والمفكر الناقد بفحص التنويعات المتعددة للتفكير الاستنباطى والاستقرائي، وكذلك الأسس المنطقية للغة المجازية؛ مثل التشبيهات و الاستعارات"[٦].

وتظهر ما يطلق عليه الباحث مقاربة المنطق غير الصورى للتفكير الناقد بشكل واضح فى التعريف الذى قدمه"ليبمان" للتفكير الناقد فيقول: "**نحن نميل إلى تعريف التفكير الناقد من خلال التدليل العقلى والحجة، والاستنباط والاستقراء والشكل والبنية والتركيب**"[٧].إن التفكير الناقد عنده يعني:"أن تكون قادرًا على تحديد الحقائق أو القضايا (بما فى ذلك الأفكار والمفاهيم والنظريات) التى تسبب المشكلة وتقديم الفرضيات حول كيفية حلها "[٨].

والتفكير الناقد – كما يرى ليبمان – ليس فقط إطارًا نظريًّا مجردًا، ولكنه بالأحرى يسعى إلى تطوير منتج ما، فهو يتضمن ما هو أكبر من تحصيل الفهم، فهو يعنى عنده:"التأسيس لشيء

ما قد تم قوله أو صنعه أو فعله. إنه يتضمن استخدام المعرفة فى إحداث تغيير منطقي.وعلى أقل تقدير؛ يعتبر ناتج التفكير الناقد حكمًا منطقيًّا، وعلى أقصى تقدير؛ وضع الحكم فى ممارسة عملية"[٩].

وفى الحقيقة لم يجد الباحث فى أدبيات التفكير الناقد أية إشارة إلى تلك المقاربة فلا يبدو أن أحدًا اهتم كثيرًا بمعرفة متى ظهر مصطلح"التفكير الناقد" فى المؤلفات المنطقية.أو متى تم الربط بينه وبين المنطق غير الصوري، كما لا يوجد أى ذكر فى أدبيات التفكير الناقد عن بداية ظهور مصطلح المنطق غير الصورى أيضًا. ويذكرنا هذا الموقف بما قاله"كوبي"فى مقدمة كتابه ***المنطق غير الصوري١٩٨٦*** " :" على الرغم من أنّنى أقوم بتدريس مقرر المنطق فى الجامعة منذ عام ١٩٣٩ فقد علمت لأول مرة من حوالى اثنى عشر عاما مضت أن هذا المقرر وموضوعاته هى ما تعرف الآن باسم مختلف"المنطق غير الصوري"أَو"التفكير الناقد"[١٠].

و كما سنرى فى هذه الدراسة فإن "ليبمان" استوعب فى تصوره للتفكير الناقد التراث الذى قدم لهذا المفهوم بمقارباته المتعددة"الفلسفية والتعليمية والسيكولوجية"،وصاغ مقاربة المنطق غير الصورى للتفكير الناقد من خلال إرث كبير ورثه من أقوال المناطقة. ولتوضيح تلك المقاربة سوف يبتعد الباحث نهائيًا عن الإبداع الأول له ونعنى به "الفلسفة للأطفال" محاولا تقديم إبداعه الثانى مقاربة المنطق غير الصورى للتفكير الناقد وتطبيقاتها على فلسفة التعليم،من خلال ستة محاور أساسية يتفرع منها نقاط متعددة، وجاءت هذه المحاور على النحو التالي:

المحور الأول: بعنوان:"**طبيعة مقاربة المنطق غير الصورى للتفكير الناقد**". يقدم فيه الباحث إجابات حول العديد من التساؤلات منها: ما طبيعة تلك المقاربة ؟ وما الدافع من تأسيسها؟ متى ظهر مصطلح التفكير الناقد فى الكتابات المنطقية ؟ كيف تم الربط بينه وبين المنطق غير الصوري؟ وما أهم موضوعات تلك المقاربة؟

المحور الثاني: بعنوان:"**التعريف المنطقى للتفكير الناقد وخصائصه(بين المفكر والفكر)**". يتناول الباحث فى هذا المحور موقف"ليبمان" النقدى من التعريفات المتعددة التى قدمت لمفهوم التفكير الناقد، كخطوة تمهيدية لتقديم تعريفه المنطقى لهذا المفهوم، ويقدم الباحث فى هذا المحور إجابات للعديد من التساؤلات منها: كيف ميز"ليبمان" بين ماهية المفكر الناقد والتفكير الناقد؟ وما خصائص المفكر الناقد ؟ ما الأسس المنطقية لتعريفه للتفكير الناقد؟ وما مكوناته؟

أما **المحور الثالث**: بعنوان: "**مهارات التفكير الناقد من منظور فلسفي**". يقدم الباحث فى هذا المحور إجابات للعديد من التساؤلات منها: ما المهارة ؟ وكيف يمكن اكتسابها ؟ هل الأفعال والحالات العقلية يمكن أن تتطور إلى مهارات فكرية ؟ ما المهارات الكبرى للتفكير الناقد؟ وما

خطواته؟ هل للمهارة حدود؟ كيف اختلف تفسير"ليبمان"عن كل من: "أرسطو" و"كانط" و"ڤتجنشتين" و"هارت" لمفهوم المهارة ؟

المحور الرابع: بعنوان: "**الآلية المنهجية لممارسة التفكير الناقد وأسسها المنطقية (جماعة البحث)**. يدور هذا المحور حول تساؤل رئيس هو: ما الأسس المنهجية والمنطقية لممارسة التفكير الناقد عند "ليبمان" ؟ ويقدم الباحث إجابة عن هذا التساؤل من خلال مجموعة من النقاط هى: [١] تعريف جماعة البحث. [٢] الأسس المنهجية والمنطقية لجماعة البحث: (أ – استخدام الحجة كما جاءت فى المنطق غير الصوري).ب – (اتباع الحجة حيثما تقود).(ج – منطق الخطاب الحواري) . [٣] خصائص"جماعة البحث" كآلية منهجية للتفكير الناقد.

أما **المحور الخامس**: بعنوان:"**التفكير الناقد والمغالطات غير الصورية**". يدور هذا المحور حول السؤال التالي:ما المقصود بمبادئ القيمة التى تنتهكها المغالطات غير الصورية ؟ وتندرج الإجابة عن هذا السؤال فى مجموعة من النقاط هي: [١] تعريف المغالطات غير الصورية ومبادئ القيمة. [٢]مخطط المغالطات. [٣] أهمية تدريس المغالطات وقائمة التصحيحات.

المحور السادس: بعنوان: "**نتائج التفكير الناقد ...أحكامًا منطقية**". هذا المحور يمثل – من وجهة نظر الباحث – إحدى إبداعات"ليبمان" حيث قدم لنا "نظرية الحكم المنطقى فى المنطق غير الصورى (التفكير الناقد). ويتناول الباحث فى هذا المحور هذه النظرية من خلال مجموعة من النقاط هي: [١] الحكم المنطقى بين المنطق الصورى والمنطق غير الصوري. [٢] أنواع الحكم المنطقى فى المنطق غير الصوري (التفكير الناقد).(أ – الأحكام المنطقية العمومية).(ب – الأحكام المنطقية الوسيطة أو الأحكام الإجرائية). (ج – الأحكام المنطقية المكتملة أو المركزة).

أما **الخاتمة**: فتتناول الإجابة عن السؤال التالي: **ما صلة التفكير الناقد بمقاربته المنطقية بتعزيز التعليم المدرسى (الابتدائى والثانوي) والتعليم الجامعي؟ ولماذا يرى العديد من رجال التعليم ومنهم "ليبمان" بأن مقاربة المنطق غير الصورى للتفكير الناقد هى إحدى أسس الإصلاح التعليمي؟**

ويود الباحث فى هذه المقدمة الإشارة إلى ملاحظة تتعلق بأسلوب وطريقة الكتابة عند "ليبمان"،حيث يميل فى عرضه لأفكاره إلى نظام الجداول والرسومات، وبخاصة عندما يحاول تطبيق المقاربة المنطقية للتفكير الناقد على فلسفته التعليمية؛ لذا وجد الباحث ضرورة عرض ما يخص موضوع هذه الدراسة من جداول فى ملحق خاص بها.

المحور الأول: طبيعة مقاربة المنطق غير الصورى للتفكير الناقد.

يعرف التفكير الناقد فى تلك المقاربة بأنه:"المصطلح الآخر المرادف للمنطق غير الصورى *Critical Thinking, another Term for Informal Logic*"[١١]. فغالبا – كما يقول"رالف جونسن" – ما يرتبط المنطق غير الصورى ارتباطًا وثيقًا بالتفكير الناقد، والعديد من المؤلفين يتعاملون معهما الآن باعتبارهما مترادفين تقريبا"[١٢]. وعلى أساس هذا الترادف يعرف "***قاموس بلاك ويل الفلسفي***" التفكير الناقد والمنطق غير الصورى باعتبارهما مصطلحًا واحدًا فيذهب إلى أن:"التفكير الناقد أو المنطق غير الصورى يسمى أيضًا علم الاستعمال المنطقي. وهو يبحث فى العلاقات الناشئة من الكلمات موضوع البحث ومضامين الخطاب. ويهتم بطبيعة ووظيفة الحجج أو التقارير فى اللغة الطبيعية والتى لا يمكن استيعاب غناها فى المنطق الصوري...أما موضوعاته الأساسية فتتضمن مسائل من قبيل النماذج غير الكاملة للحجج،والاقتضاء التخطابى Conversational Implicature والمغالطات غير الصورية،والطرائق الخطابية للإقناع"[١٣][*].

والواقع أن الدافع من وراء التفكير الناقد فى تلك المقاربة:"هو الرغبة فى إيجاد سبل لتحليل الاستدلال العادى وتقييمه، سبل يمكن أن تندرج كجزء من التعليم العام للطلاب، ويمكن أن ترشد تفكيرهم، وترتقى بمناقشاتهم اليومية، ومن هذه الوجهة تلتقى هموم المنطق غير الصورى بهموم حركة التفكير الناقد، التى تهدف إلى تطوير نموذج للتعليم يولى اهتمامًا أكبر بالتساؤل الناقد، ويفضى إلى فهم علاقة اللغة بالمنطق، فيُمكَّن الطالب من تحليل الأفكار ونقدها والدفاع عنها، واستخلاص نتائج قائمة على استدلالات سليمة مستقاة من قضايا واضحة لا لبس فيها"[١٤].

لقد تأسست تلك المقاربة من أجل:"النظر فى التفكير كنشاط، كفعل أو سلسلة من الأفعال التى يقوم بها الشخص عن قصد وعمد. بعبارة أخرى إن الغرض من تلك المقاربة هو أن نفكر فى التفكير وعملياته من خلال تقييم التدليل العقلى الجيد وغرس مهاراته، ويقع هذا المشروع ضمن حدود المنطق الذى يسعى إلى فهم الاختلافات بين الحجة الجيدة والسيئة"[١٥]. ويتفق الدافع من تأسيس تلك المقاربة مع الدافع من تأسيس المنطق غير الصوري:" فقد أنشئ هذا الاتجاه المنطقى من أجل تطوير المعاييرِ والمقاييس والإجراءاتِ لتفسير وتقييم وبناء الحجة والمحاجة كما تظهر فى اللغة الطبيعية"[١٦].

ولعل أول ظهور لمصطلح"التفكير الناقد"بمعناه المنطقى كان على يد"ماكس بلاك"فى كتابه:"***التفكير الناقد:مقدمة فى المنطق والمنهج العلمي***". والذى نشر فى العام ١٩٤٦. حيث يمثل كتاب"بلاك"جهدًا حقيقيًّا بذله عالم المنطق لأجل تبسيط مبادئ المنطق بشكل أفضل للطلاب. فهذا الكتاب محاولة لإثبات القيمة العملية للتفكير المنطقي[١٧]. وهناك عمل آخر نشر فى تلك الفترة

وله تأثير كبير فى ظهور هذه المقاربة وهو كتاب"مونرو بيردسلي":"***المنطق العملي***"(*). فقد كان "بيردسلي" فيلسوفًا ذا حساسية كبيرة تجاه القيم الأدبية، وفى الوقت نفسه كان مهتمًا تمامًا بالمقاربات اللغوية لمنطق"فريجه" و"فتجنشتين"وقد مثل كتابه تناغمًا بارعًا بين المنطق وقواعد اللغة والخطابة والكتابة.حيث تضمّن عمله مضامين تعليمية واسعة النطاق، فقد وجد"بيردسلي"أن الطلاب يجدون صعوبة كبيرة فى مادة المنطق بتدريباتها القديمة فحاول بعث الحياة فى هذه المادة: تدريبات جديدة مشوقة جعلت من الممارسة المنطقية تحديًا لطيفًا بدلًا من كونه مهمة كئيبة.وبالتالى ارتبط عمله باهتمامات الطلاب وباللغة التى يتكلمون بها وبالعالم الذى يعيشون فيه،فهذا الكتاب على حد قول"آلك فشر":"لا يزال يستحق القراءة على الرغم من مرور أكثر من ثلاثين عامًا على إصداره"(١٨).

زاد زخم حركة التفكير الناقد وعلاقته بالمنطق غير الصورى إلى حد كبير فى أواخر السبعينيات فقد دعت مجموعة منشقة من المناطقة إلى منطق يكون أكثر تكيفًا وقدرة على الانسجام مع اللغة الطبيعية بدلا من المنطق الكلاسيكى أو المنطق الرمزي، لمساعدة الطلاب على التفكير بصورة أكثر فعالية. ولتحقيق هذه الغاية انعقد مؤتمر فى جامعة"وندسور" الكندية عام ١٩٧٨، والذى بدوره أصدر نشرة المنطق غير الصورى *Newsletter of Informal Logic* . (والتى أصبحت فى وقت لاحق مجلة المنطق غير الصورى *Journal of Informal Logic*). وأعلن العدد الأول من النشرة عن عقيدة هذه المجموعة:

"لدينا تصور واسع جدًّا وليبرالي، ويغطى كل شيء بدءًا من القضايا النظرية (نظرية المغالطة والحجاج) إلى تلك العملية (من قبيل أفضل سبل لعرض بنية الحجج العادية) وحتى الأسئلةِ التعليمية وكيفية تصميم مواد التفكير الناقد ؛ ونوعية المقررات التى يمكن استخدامها(١٩)(*).

ولعل أول عمل يربط بين التفكير الناقد والمنطق غير الصورى فى مسمى واحد هو عمل "آلك فشر" فى العام ١٩٨٨بعنوان:"***التفكير الناقد:أعمال أول مؤتمر بريطانى حول المنطق غير الصورى والتفكير الناقد***"(*). وقد أعيد طباعته تحت عنوان:"***التفكير الناقد***"(*)وتأكيدا لتلك المقاربة قدم لنا "فشر"فى نفس العام كتابًا آخر بعنوان:"***منطق الحججِ الواقعية***"والغرض منه كما يقول:"مساعدة الطلاب على تقديم الحجج الواقعية بشكل أفضل وأكثر منطقية واستخراج وتقييم الحجج كما توجد فى النصوص المكتوبة ومساعدتهم على كتابة حجج جيدة خاصة بهم"(٢٠).

أما عن أول استخدام لمصطلح"المنطق غير الصوري" فقد ورد فى مقال"جلبرت رايل""***المنطق الصورى والمنطق غير الصوري***"(٢١). والواقع أن"رايل" كان يستخدم مصطلح"المنطق غير الصوري"

ليشير إلى طبيعة بعض المفاهيم التى تعد مركزية فى الفلسفة مثل مفهوم المتعة Pleasure والمشاعر وFeeling وغيرهما. فقد كان يشير إلى الآثار المترتبة على هذه المفاهيم (أو على نحو أكثر دقة كان يتحدث عن طبيعة الجمل التى تستخدم فيها مثل هذه المفاهيم) واستخدامه لهذا المصطلح له علاقة ضئيلة مع الطريقة التى يستخدم بها اليوم"[٢٢].

وفى الواقع ارتبط ظهور تلك المقاربة بدراسة الخطابة فكثير من كتاب التفكير الناقد والمنطق غير الصورى مدينون بالكثير لهذا الفن.ويظهر هذا الارتباط فى أعمال كُتَّاب مثل "بيرلمان" ،"تيتيكا"،"ميشال مايير"،"ديكرو"و"انسكمبر"وغيرهم[*]. وبوجه عام يتناول المناطقة غير الصوريين وعلماء الخطابة بعض الموضوعات المشتركة فكلاهما يفحص مزاعم المعقولية. ولكن المناطقة غير الصوريين يتحركون نحو مفهوم جديد للمعقولية من خلال توسيع وصقل مفهوم المنطق وآليته، فى حين يقوم علماء الخطابة بذلك عن طريق دراسة مبررات فن النثر حتى يوصف بالمعقولية. وعلاوة على ذلك، يميل كلاهما إلى التركيز على الحجاج، ولكن هناك مجموعة تركز على قوة الإقناع بينما تركز الأخرى على القوة المنطقية[*].

ومما لاشك فيه أن تحليل اللغة الطبيعية على يد "فتجنشتين" و "أوستن" و "رايل" قد قدم الكثير لتمهيد السبيل أمام مقاربة المنطق غير الصورى للتفكير الناقد.- كما سيظهر هذا بوضوح عند ليبمان- ولا يتسع المجال هنا لذكر المساهمين فى ظهور هذه المقاربة، ولكن من بين أولئك الذين سعوا إلى بناء جسور بين التحليل اللغوى والتفكير الناقد عن طريق المنطق غير الصورى كل من:"بول جرايس"،"ستيفن تولمن"،"روبرت فوجيلين "وغيرهما.

والمنطق غير الصورى يمر الآن بمرحلة مثمرة للغاية، فى ظل عدد كبير من الكتب التى تنشر فى كل عام، وذلك مع استمرار التأكيد على صلته بالتفكير الناقد[*]. وتدور معظم هذه الكتابات حول الموضوعات التالية:

- **مناقشة واضحة تخاطب القارئ العادى حول مفاهيم الحجاج الرئيسة.**
- **بيان كيفية تفادى ما يحيط مصطلحات مثل"الصدق" و"المعرفة" و"الاعتقاد" من خلط وغموض شائع.**
- **كيفية تحديد وتقيّيم أنماط الحجج الشائعة.**
- **كيفية استخراج المغالطات فى الحجج وبيان المنطق الصحيح من الزائف.**
- **تقديم أمثلة نموذجية من الحياة اليومية فى مجالات السياسة والرياضة والطب والفن.**

ولعل أهم مميزات تلك المقاربة أنه إذا كان ينظر إلى مفاهيم مثل"الحجة والاستدلال والاستنباط والصدق والمعرفة والاعتقاد وغيرها" فى المقاربات الأخرى للتفكير الناقد باعتبارها من قبيل اللامعرفات – إذا جاز التعبير – فإننا نجد هذه المفاهيم نفسها فى تلك المقاربة موضع تحليل وتقييم وتفسير، بل وإعادة بناء كذلك، بالإضافة إلى أنها مصدر للتدريبات المنطقية للطلاب.

المحور الثاني :التعريف المنطقى للتفكير الناقد وخصائصه(بين المفكر والفكر):

١- موقف "ليبمان" من تعريفات التفكير الناقد:

حصر لنا"ليبمان"أشهر التعريفات التى قدمت للتفكير الناقد فى واحد وثلاثين تعريفًا، كخطوة تمهيدية لتقديم تعريفه المنطقى للتفكير الناقد، ومن هذه التعريفات ما يذهب إلى أن التفكير الناقد هو:

١. تفكير تأملى معقول يركز على تحديد ما يجب علينا أن نؤمن به أو أن نقوم به(إنيس Ennis).
٢. تفكير يساعد على نقل المهارات النقدية إلى مواضيع التعليم (مكبيك McPeck).
٣. تفكير يحتوى على مهارات تمكينية (مثل مبادئ التفكير المنطقى ومهارات المنطق)، وكذلك مهارات مشتركة بين مجالات الخبرة (ريسنيك Resnick).
٤. التفكير الذى يساعد الطلاب على فهم الروابط المنطقية فى اللغة الإنجليزية (أدلرAdler).
٥. الاهتمام بالجوانب الصورية للتفكير (جارفر Garver).
٦. التفكير الذى يهدف إلى التغلب على التحيز والتحامل والقولبة (بول Paul).
٧. ثقافة (ديفيد أولسون David Olson).
٨. وعى المرء لتفكيره حتى يكون قادرًا على نقله من السياق المألوف إلى سياقات غير مألوفة (آرونس Arons).
٩. التفكير الذى يهدف إلى تكامل الفكر والعمل (ج. آر. مارتن J. R. Martin).
١٠. التفكير الذى يحاول الوصول إلى حكم بعد تقييم للبدائل الخاصة بأدلة وبراهين موجودة (هاتشر Hatcher)[٢٣].

ويتولد عن هذه التعريفات- كما يلاحظ "ليبمان"- أمران؛ **الأول**: انطباع بأن التفكير الناقد هو التفكير الذى يسعى جاهدًا إلى أن يكون محايدًا ودقيقًا ومتأنيًا وواضحًا وصادقًا ومجردًا ومتماسكًا. **الثاني**: أن التفكير الناقد عملى بمعنى أنه تطبيقى Applied، ويمكن للمرء تطبيق التفكير الناقد على قضايا مجردة للغاية أو قضايا ملموسة تمامًا"[٢٤].

وينتقد"ليبمان"التعريفات السابقة فهي:"تفتقر إلى مبدأ تنظيمى يَمكّننَا من وضع هذه التعريفات مع بعضها بطريقة متسقة ومتماسكة، فبعضها متداخلة، وبعضها يناقض الآخر، وبعضها تابع للآخر. وبعضها لا يفرق بين التفكير الناقد والمفكر الناقد"[٢٥].

والواقع أن هناك تذبذبًا نقع فيه من خلال هذه التعريفات بين الحديث عن ماهية التفكير الناقد والمفكرين النقديين. ففى حين يصر"إنيس"و"ستيرنبرج"و"مكبيك"وكثيرون غيرهم بحزم على

أنهم يتحدثون عن ماهية التفكير الناقد، نجد أن"بول"و"جارفر"و"آرونس"وغيرهم يشيرون إلى نمط من المفكرين. وكما يلاحظ"ليبمان"أن هناك اختلافات قوية بين ما يقوم به المفكر الناقد وماهية التفكير الناقد، تمامًا كما أن هناك تشابهًا كبيرًا بينهما. وقد يكون التشابه قويًا بحيث نفقد أى شعور بأن المفكر والتفكير شيئان منفصلان. وبشكل ساخر يقول "ليبمان":

"هل يحق لنا أن نجمع بين "الشكاك والشك" كما فعل "ايمرسون Emerson"، أفلا يمكن أن نفرق بين الراقصة والرقص كما زعم "ييتس Yeats" ،فنحن عندما نسمع قطعة موسيقية، لا نقول "هذا من تلحين شوبرت"، بل نقول"هذا شوبرت"، ونقولها ونحن جادين تمامًا. كما لو أن بين المنتج وما أنتجه خاصية مشتركة. من الواضح أن هذا الأمر محل للجدل؛ فهل ينبغى لنا أن نأخذ على محمل الجد الزعم بأن الكلب وسيده بعد أن يمضيا سنوات عديدة معًا يشبه بعضهما البعض؟"[٢٦].

ووفقا لنزعته المنطقية يختار"ليبمان" تعريف"هارفى سيجل Harvey Siegel". باعتباره تعريفاً منطقيًا للتفكير الناقد، يقول سيجل:

"التفكير الناقد هو التفكير الذى تحفزه أسباب منطقية على نحو مناسب، فهو التفكير الذى يعتمد على القوة المعرفية للأسباب والذى يسعى إلى الاعتقاد والعمل وفقا لهذه الأسباب"[٢٧].

هذا التعريف على حد قول"ليبمان":"تعريف وجيز وأنيق"،ويقتطع"ليبمان"منه أربع كلمات فقط وهي"تحفزه أسباب منطقية على نحو مناسب" ليبين من خلال التحليل الجانب المنطقى للتفكير الناقد على النحو التالي:

أ- بالإصرار على أن يكون التفكير الناقد مناسبًا، يؤكد"سيجل"على أن ما يفكر فيه المرء يكون صوابًا عندما تؤخذ الاعتبارات الظرفية فى الحسبان.

ب- من خلال اللجوء إلى القوة الدافعة للعقول، يضمن"سيجل" أن يكون التفكير الناقد عقلانيًا.

ج- قوله إن هذا التفكير نتيجة لقوة دافعة للعقول، يقر"سيجل"بجرأة الدور الحاسم للعواطف: حيث ينطوى التفكير الناقد، بالنسبة إليه، على سعى عاطفى نحو العقلانية"[٢٨].

والواقع أنه إذا كان الإيجاز هو روح الذكاء، فإن تعريف"سيجل" من وجهة نظر الباحث يعد تعريفاً أكثر وعيًا، فعندما يقول"سيجل":إن التفكير الناقد"تحفزه أسباب منطقية على نحو مناسب"، فإن التحفيز هنا يقع على المفكر وليس الفكر. فالمفكر هو الذى تضطره أسباب منطقية، يتأثر بها ويستثار من خلالها. ويتمتع المفكر الناقد بقوة الحجة وتقديرها، وهو يستخدم قوة الحجة فى تفكيره الناقد. فالمفكر، وليس بالضرورة التفكير،هو منتج الأحكام المنطقية.

٢- تعريف المفكر الناقد وخصائصه:

من خلال تعريف"سيجل" السابق ينطلق"ليبمان" للتمييز بين ماهية المفكر الناقد وماهية التفكير الناقد، إن المفكر الناقد :"شخص محافظ ومعتدل إلى حد بعيد، بمعنى أنه لا يقتنع حتى يجد اعتقادًا يكون معه فى غنى عن التفكير"[٢٩]. إن المفكر الناقد المستقل:"من النوع المعتد بذاته، والذى يجد الحماية تحت مظلة من الحجج القوية"[٣٠]. إن المفكر الناقد الجيد:"هو صاحب صنعة جيد، وإن صنعته لم تكن أبدًا مجرد تجميع للمهارات"[٣١].

إن المعالجة التى تميِّز المفكر الناقد – كما يرى"ليبمان" – "تستهدف صياغة الأحكام المنطقية التى ترد على تساؤل"ما هو الموضوع على وجه التحديد ؟"[٣٢] فهو يعتنى بحل المشكلات لأنه يعتنى بالأشخاص الذين يعانون نتيجة هذه المشكلات"[٣٣]. كما أنه"يفكر لنفسه"، وهو لا يكتفى بأن يكرر كالببغاء ما يقوله أو يفكر فيه غيره، ولكنه يصدر أحكامه الخاصة على ما يجمعه من أدلة، ومن خلال فهمه الخاص للعالم، وتبنى مفاهيمه يكون صورة للشخص الذى يريد أن يكونه وللعالم الذى يود أن يعيش فيه.[٣٤] ومن أجل بيان ما يتميز به المفكر الناقد من خصائص يقدم لنا"ليبمان" مقارنة بين خصائصه والخصائص التى قدمها "ريمون نيكرسون"فى مقالته لماذا يُعلّمُ التَفْكير؟[*] فعلى سبيل المثال يتميز المفكر الناقد عند"نيكرسون"بأنه"يستخدم الأدلة بمهارة ونزاهة".بينما يرى "ليبمان أن أهم ما يميز المفكر الناقد أنه" يفهم الفرق بين التدليل العقلى والعقلانية" [٣٥][*].

٣- التعريف المنطقى للتفكير الناقد ومكوناته:

بعد أن قدم لنا "ليبمان" خصائص المفكر الناقد يوضح لنا الفرق بين ماهية التفكير الناقد والمفكر الناقد فى عبارة مهمة فيقول: "إن التفكير الناقد الذى أفهمه ينطبق على الفكر وعلى المفكر. وبقدر ما ينطبق على المفكر، فإنه يعد "توصيفاً وظيفيًا"، أما بقدر ما ينطبق على الفكر، فإنه يتكون من صفات أو قيم معرفية – وجدانية مماثلة للقيم الموسيقية أو قيم التصوير أو القيم الفراغية فى فن العمارة"[٣٦].

والحقيقة أننا إذا مررنا على تعريفات التفكير الناقد الموجودة والمنتشرة حاليًا فلن يسعنا سوى أن نصطدم بالحقيقة القائلة إن المؤلفين دائمًا ما يؤكدون على نتائج هذا التفكير؛ إلا أنهم يفشلون بشكل عام فى تعريف خصائصه الأساسية ومكوناته. والأكثر من ذلك هو أن النتائج المحددة تميل إلى أن تكون مقتصرة على حلول وقرارات. ومن هذه التعريفات تعريف"ستيرنبرج" القائل أن التفكير الناقد هو:"العمليات والاستراتيجيات والإقرارات الذهنية التى يستعين بها الناس لحل مشاكلهم واتخاذ قراراتهم وتعلم مفاهيم جديدة"[٣٧].وتعريف"إنيس" السابق أن التفكير الناقد "تفكير تأملى معقول يركز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه وما نفعله"[٣٨].وهناك تعريف آخر يذهب إلى

أنه"فحص المعتقدات والمقترحات فى ضوء الشواهد التى تؤيدها والحقائق المتصلة بها،بدلا من القفز إلى النتائج"[٣٩].

والواقع أن مثل هذه التعريفات – من وجهة نظر الباحث – توفر لنا نوعًا من التنوير والتوعية غير الكافية، فالنتائج (الحلول، والقرارات) محدودة للغاية، وخصائص التعريف المنطقية التى قدمت فى التعريفات السابقة غامضة للغاية. فعلى سبيل المثال إذا كان التفكير الناقد هو أى نوع من أنواع التفكير الذى ينشأ عنه قرارات، فإن التفكير بشأن الطبيب الذى يجب الذهاب إليه بناء على اختيار اسمه من دليل الأطباء بشكل عشوائى يمكن اعتباره تفكيرًا ناقدًا. لذا يجب علينا التوسع فى تحديد الحلول والقرارات والصفات المحددة لها وإظهار العلاقة بينهما من خلال تعرف منطقى للتفكير الناقد يبين سماته المحددة ومكوناته والشروط الأساسية التى تجعله ممكنا. وهذا ما فعله "ليبمان"حيث قدم تعريفًا منطقيًا للتفكير الناقد من خلال بيان مكوناته الأساسية، فالتفكير الناقد هو"التفكير الذى يعمل على تسهيل الحكم المنطقى لأنه:

(أ) يعتمد على معايير. (ب) يقوم بالتصحيح الذاتي. (ج) يمتلك الحساسية تجاه السياق"[٤٠].

وهذه المكونات– من وجهة نظر الباحث- مكونات منطقية قلبًا وقالبًا، ويمكننا بيان ذلك من خلال تحليل كل مكون على النحو التالي:

أ- التفكير الناقد يعتمد على المعايير.

يذهب"ليبمان"إلى وجود رابطة فى اللغة الإنجليزية بين كلمتي:"الناقد Critical" و"المعايير Criteria"؛ وذلك لوجود الجناس بينهما وأنهما من أصل مشترك.لذلك ليس من الغريب أن نفترض أن الذين نعتبر نزعاتهم الناقدة متميزة هم أولئك الذين يستندون إلى معايير موثوقة ومعتمدة"[٤١]. كما يوجد علاقة أيضا بين المعايير والأحكام حيث يعرف المعيار غالبًا على أنه: "قاعدة أو مبدأ يستخدم فى إصدار الأحكام، لذلك يبدو من المعقول أن نخلص إلى وجود نوع من العلاقة المنطقية بين التفكير الناقد والمعايير والأحكام"[٤٢].

ويمكننا بالطبع أن نجد هذه العلاقة التى يشير إليها "ليبمان" فى حقيقة أن التفكير الناقد هو تفكير موثوق فيه، وأن المهارات نفسها لا يمكن تعريفها بدون معايير يمكن بواسطتها تقييم الأداء الماهر، لذا فالتفكير الناقد هو تفكير موثوق فيه ومعتمد؛ لأنه يستند إلى معايير، ولأنه كذلك يمكن تقييمه بواسطة مراعاة هذه المعايير. علاوة على ذلك،ربما يكون من المفيد أن ننظر فيما يمكن أن يكون عليه التفكير غير الناقد[*]. فيشير التفكير غير الناقد، بالطبع إلى التفكير الذى يمكن وصفه بأنه ضعيف لا ملامح له وتعسفى واحتيالى وعشوائى لا بنية له أى لا يوجد له معايير. إن قول

"ليبمان": "إن التفكير الناقد يعتمد على المعايير"، يشير إلى أنه ذو أساس منطقى جيد وذو بنية وذو سند. كما يبدو أنه تفكير مقنع ويمكن الدفاع عنه.

ويشير"ليبمان" إلى وجود علاقة بين الأسباب والمعايير قائلا: "حين نقوم بأى ادعاء أو ننطق بأى رأى نكون معرضين للانتقاد إلا إذا استطعنا بطريقة أو بأخرى دعم هذا الرأي. لذلك يجب أن نسأل أنفسنا أسئلة مثل:"حين تواجه آراؤنا انتقادات لاذعة، ما الذى نلجأ إليه ؟ "حين تكون ادعاءاتنا بلا مبررات، ما الذى نستحضره؟" حين تكون تبريراتنا غير مقنعة، ما الذى يجب علينا أن نقتبسه لتقويتها ؟ فى محاولة للإجابة على مثل هذه الأسئلة، نصل إلى أنه يجب علينا دعم أى ادعاءات أو آراء مستندين إلى أسباب. فهناك علاقة بين الأسباب والمعايير"[٤٣].

وقد لا نجانب الصواب لو قلنا: إن المعايير فى حقيقتها تعد أسبابًا؛ هى نوع من الأسباب، ونوع موثوق به على وجه التحديد. ويعتمد المفكرون الناقدون على العديد من الأسباب الموثوق بها أو قل المعايير مثل:الصحة والتسويغ الاستدلالى والاتساق. وإلى جانب هذه المعايير يقدم "ليبمان" قائمة تمثل أنواعًا معينة من المعايير التى يحتاجها المفكر الناقد ومنها :

- المقاييس.
- القوانين، القواعد، التشريعات، الدساتير، الشرائع، الأنظمة، الإرشادات، التوجيهات.
- التعاليم والوصايا، المقتضيات، المواصفات، الشروط، المتغيرات.
- الاتفاقيات، الانتظام، الاتساق التنظيمي، التعميمات التضمينية.
- المبادئ، المزاعم، الافتراضات المسبقة، التعريفات .
- المثل، الأغراض، المقاصد، الأهداف.
- الاختبارات، الدلائل الواقعية، النتائج التجريبية، الملاحظات.
- الأساليب، الإجراءات[٤٤].

يعد كل ما سبق – من وجهة نظر ليبمان – معايير يمكن توظيفها فى صنع الأحكام المنطقية. وهذه المعايير تظهر جامدة وعقيمة عندما نفصلها – كما هو الحال فى القائمة السابقة – إلى مجموعات ولكنها مجتمعة تكون فاعلة فى عملية البحث؛ فهى تؤدى وظيفة ديناميكية ونقدية. فكما يقول"ليبمان": "عبر الوسائل المنطقية يمكننا أن نتوسع بشكل صحيح فى تفكيرنا؛ فعن طريق وسائل التفكير المنطقى كالمعايير؛ يمكننا أن نبرر تفكيرنا وندافع عنه بطريقة ديناميكية ونقدية"[٤٥].

ويعد"ليبمان" المعايير هى أساس المقارنة:"فمن الوظائف الأولية للمعايير أنها تتيح أساسًا للمقارنات.وحين يتم إجراء مقارنة منفصلة ومستقلة عن السياق بدون معيار أو أساس محدد

كالقول بأن "طوكيو أفضل من نيويورك"؛ فإن النتائج تكون ملتبسة أو فى حالة وجود معايير متعددة ومتنافسة ربما تكون غير قابلة للتطبيق كما فى قول شخص ما:"إن طوكيو أكبر من نيويورك"،ونحن لا ندرى ما إذا كان المتحدث يعنى أنها أكبر فى المساحة أم فى عدد السكان؛ حينها يكون الموقف ملتبسًا، لذا فإن المقارنات يجب أن تلازمها بوجه عام بعض المعايير أو أن يتم التعبير عنها فى سياقات واضحة مثل وضوح المعايير"[٤٦](*).

وتعد المعايير من بين أقيم الأدوات الخاصة بالإجراء العقلي، بل إن تعليم الطلاب إدراك واستخدام هذه المعايير هو جانب جوهرى من جوانب تدريس التفكير الناقد. يقول"ليبمان":"إن السعى وراء التفكير الناقد يحتمل أن يعنى البحث عن أسباب للقدرة والنفوذ اسمى وأعظم، ويمكن أن يؤدى ذلك بدوره إلى أن يجعل من المعايير عبارة عن نخبة متألقة بين المشتغلين بالمنطق. لذلك ينبغى أن يحث المعلمون الطلاب على أن يقتدوا بالمناطقة ويؤسسوا تفكيرهم على معايير راسخة"[٤٧].

ويمكننا القول:إن ما أشار إليه"ليبمان"فى بيان أهمية المعايير أو المقاييس قد سبقه إليه "فتجنشتين"فى كتابه *"بحوث فلسفية"* فنجده يقول:" إذا كانت اللغة وسيلة للاتصال، فلا بد من وجود اتفاق لا فى التعريفات فقط، بل كذلك (وقد يبدو غريبًا) فى الأحكام، يبدو أن هذا من شأنه أن يبطل المنطق،لكنه لا يؤدى إلى ذلك فوصف مناهج وطرق المقياسMeasurement شيء، والحصول على نتائج المقاييس وتقريرها شيء آخر، إلا أن ما نسميه"مقياسًا" يتحدد جزئيًا بنوع من الثبات فى نتائج المقاييس"[٤٨].وهو يعرف المقاييس والمعايير فى كتابه*"فى اليقين"On Certainty*، بأنها" بعض القضايا المعفاة من الشك وكأنها مفصلات تدور حولها القضايا الأخرى"[٤٩].

ب- التفكير الناقد يصحح ذاته بذاته:

يعرّف"ليبمان" "التصحيح الذاتى Self-Correction " بأنه: "ذلك الجانب الذى لا يبحث فقط عن الأسباب، بل عن أفضل الأسباب. وبالتالى ينبغى التأكيد على المعقولية– معقولية تبرير الفعل وليس الفعل نفسه"[٥٠].

والواقع أن ممارسة التفكير بوجه عام يمكن أن تصبح ممارسة روتينية مملة، ويمكن أن تتميز بالكفاءة الحركية.وعندما ترتبط الممارسة بالتفكير الناقد، بحيث إننا نفكر نقديًا فيما نقوم به قبل وبعد أن نقوم به؛ تصبح ممارسة التفكير ممارسة تصحيح ذاتى تتميز بالكفاءة الحركية، و"ممارسة التصحيح الذاتى هى البحث Inquiry "[٥١]. ويمثل التركيز على تصحيح الذات "نوعًا من أخلاقيات العقل الراجح"[٥٢]. والتصحيح الذاتى هو"مجموعة من الإجراءات العقلانية التى يمكن أن يتعرف الأشخاص من خلالها على أوجه الخطأ القابع فى تفكيرهم"[٥٣].

والواقع أن التفكير الناقد ليس مجرد تفكير تحكمه القواعد والمعايير، ولكنه أيضا تفكير لا يقبل أن يكون خاطئا فى إجراءاته، إنه تفكير يهتم بالتصحيح الذاتي، ومن ثم فإنه تفكير يتضمن تنمية وتطوير إجراءاته. والحقيقة أننا نجد المفهوم نفسه الذى أشار إليه"ليبمان"عند"بيرس"فيما أطلق عليه النقد الذاتي "Self-Criticism " يقول"بيرس": "إن أهم سمات التفكير الجيد، هو أنه يهدف إلى اكتشاف نقاط ضعفه وتصحيح الخطأ فيه بمعاييره الخاصة؛ لذا فإن البحث والتساؤل يصحح ذاته، فالنقد الذاتى يعد المعيار، أَو القاعدة، فى حالة التدليل العقلي"(٥٤). أو كما يقول:"إنه الحياة ذاتها عندما نريد التدليل العقلي"(٥٥).

ج- التفكير الناقد يظهر حساسية تجاه السياق:

يعرّف"ليبمان" الحساسية تجاه السياق بأنها:"نهجًا أكثر سيمانطيقية، نهجًا مبنيًّا على الظروف الفعلية ومعانيها.حيث تتطلب حساسية السياق أن يكون الفعل مناسبًا للموقف الذى استدعاه"(٥٦). ويقدم"ليبمان"تعريفًا سلبيًا للحساسية تجاه السياق بقوله :"عدم السماح للمبادئ أو الحقائق فى أن تصبح بروكروستينية Procrustean يتلاءم معها الآخرون"(٥٧). ويشير مصطلح بروكروستينية الذى استخدمه "ليبمان" إلى أى نزعة تحاول" فرض القوالب الجامدة على الأشياء أو الأشخاص أو النصوص أوليّ الحقائق وتشويه المعطيات وتلفيق البيانات لكى تنسجم قسرًا مع مخطط ذهنى مسبق؛ إنها القولبة الجبرية والتطابق المتعسف والانسجام المبيت، إنها افتئات على الواقع قلما يفلت من غضبة المنطق"(*).ويتضمن التفكير الناقد القائم على الحساسية تجاه السياق- عند ليبمان- الإقرار بمجموعة من الاعتبارات(*) من أهمها :

- الصورة الكلية: ويقصد"ليبمان"بها أن أى ملاحظة تقتطع من السياق من الممكن أن تبدو خاطئة بشكل واضح، ولكن فى ضوء الحديث الذى يؤخذ إجمالا يمكنها أن تبدو صالحة ولائقة أو العكس. فالتفكير الناقد بهذا المعنى نابع من إدراك أن المواقف الفردية تحتاج إلى أن يتم فحصها فى ضوء مصطلحاتها الخاصة،وألا يتم إخضاعها للقواعد والقوانين البروكروستينية(٥٨).

تذكرنا الصورة الكلية – كما عرضها ليبمان – بسياق الموقف الذى قدمه كلّ من "مالينوفسكي" و "فيرث". فـ"مالينوفسكي" يعنى بسياق الموقف الظروف الطبيعية والاجتماعية التى تحيط بنطق العبارة، وتابعه"فيرث" فى هذه الفكرة وأضاف إليها أبعادًا جديدة، فعلى حين كان سياق الموقف عند "مالينوفسكي" جزءًا من عملية اجتماعية يمكن تناولها بشكل منفصل، نجد أن "فيرث" يعتبر سياق الموقف جزءًا من أدوات عالم اللغة التى يعتمد عليها فى التحليل اللغوي(٥٩). ولهذا اقترح الاعتناء بالعناصر التالية: [أ] الملامح الوثيقة بالمشتركين، كالأشخاص،والخصائص الذاتية المميزة للحدث الكلامى أو غير الكلامى لهؤلاء المشتركين. [ب] الأشياء ذات الصلة بالموضوع والتى تفيد فى فهمه. [ج] تأثيرات الحدث الكلامي(٦٠).

– المعانى المختصة بالسياق ككل: يشير هنا"ليبمان" إلى احتمال أن بعض المعانى لا تترجم من سياق أو مجال إلى سياق أو مجال آخر: هناك مصطلحات وتعبيرات فى لغة ما، لا يوجد لها مترادفات دقيقة فى اللغات الأخرى، وبالتالى تكون معانيها مختصة بالسياق ككل[٦١]. ويذكرنا هذا الاعتبار بمبدأ السياق الذى قدمه"فريجه":"لا تسأل أبدًا عن المعنى الخاص بكلمة بمفردها، ولكن فقط فى سياق قضية ما"[٦٢].كما يذكرنا هذا الاعتبار بنظرية الاستعمال فى المعنى التى قدمها "فتجنشتين"فى كتابه *"بحوث فلسفية"* القائمة على افتراض مؤداه أن معنى الكلمة أو التعبير هو استعمالها، أى أن المعنى لا يتضح إلا من خلال وضع الكلمة أو التعبير فى سياق، يقول "فتجنشتين": "إن شرح معنى كلمة يكون بإظهار كيفية استعمالها، وإن فهم معنى الكلمة هو فهم طريقة استخدامها، إنك تفهم معنى الكلمة لأنك عرفت استخدامها كله[٦٣].

تعقيب : الجانب التطبيقى للتعريف المنطقى للتفكير الناقد ومكوناته.

حاول"ليبمان" تطبيق تعريفه للتفكير الناقد ومكوناته المنطقية على فلسفته فى التعليم فى مقالته المعنونة بـ*"غرس التدليل العقلى من خلال الفلسفة"*، وكتابه *"التفكير فى التعليم"*، فيقول فى هذه المقالة:"إن غرس التدليل العقلى لدى الطلاب لا يُمْكن أنْ يتحقق ما لم نَستعملُ المعاييرَ لتَمييز التفكير الجيد من التفكير السيئِ، والفلسفة وحدها هى التى تُزوّدنا بمثل هذه المعايير"[٦٤].أما فى كتابه*"التفكير فى التعليم"* فيقدم الجانب العملى لكيفية غرس التدليل العقلى فى عقول الطلاب فيقول:"إن ما يرغب المعلم فى معرفته هو سلوكيات الفصل الدراسى المرتبطة بكل عنصر من عناصر تعريفى للتفكير الناقد وهي:التصحيح الذاتي،والحساسية تجاه السياق، والمعايير. وحتى إذا لاحظ المدرس هذه السلوكيات بشكل منفصل، هل معنى ذلك أنه يقوم بتطبيق هذا التعريف؟ يمكننا أن نتناول المفاهيم الداعمة تلك واحدا تلو الآخر"[٦٥]. ويقدم لنا"ليبمان"جانبًا تطبيقيًا على كل مكون من مكونات تعريفه المنطقى للتفكير الناقد وكيفية استخدامه فى الفصول الدراسية على النحو التالي:

المكون الأول: الاهتداء (والتحرك) بمعايير: يشير"ليبمان" إلى العديد من المعايير التى لابد أن يستند إليها الطلاب منها :

١. قيم مشتركة: كالمُثل والأغراض والأهداف والغايات والمقاصد.
٢. أشياء متفق عليها: من معايير، وتجانسات، وتقاليد.
٣. أسس للمقارنة تم الاصطلاح عليها: كالجوانب المشتركة أو الخصائص أو السمات.
٤. متطلبات: كالقواعد التعليمية، والشروط والمواصفات والضوابط.
٥. تصورات وتشمل: مجالات الاهتمام، والأطر المرجعية، ووجهات النظر.

٦. مبادئ وتشمل: الفرضيات، والافتراضات الضمنية المسبقة، والعلاقات النظرية أو التصورية.
٧. أصول وتشمل:القوانين، واللوائح الداخلية، والقواعد التنظيمية، والمواثيق، والشرائع.
٨. مقاييس وتشمل: معايير لتحديد الدرجة المطلوبة لاستيفاء معيار ما.
٩. تعريفات وتشمل: مجموعة معايير تشترك فى المعنى مع الكلمة المراد تعريفها.
١٠. وقائع وتشمل: ما يتماثل مع ما يتم التعبير عنه من خلال توكيدات مفسَّرة ومبررة.
١١. اختبارات وتشمل:بحوث دقيقة وتحليلات عميقة بغرض استخلاص نتائج تجريبية.[٦٦]

المكون الثانى :التصحيح الذاتي: أمثلة على السلوكيات المرتبطة به:

١. يشير الطلاب إلى الأخطاء فى تفكير بعضهم البعض.
٢. يعترف الطلاب بالأخطاء الموجودة فى تفكيرهم الخاص.
٣. يقوم الطلاب بحل مشكلة التعبيرات الملتبسة فى النصوص.
٤. يقوم الطلاب بتوضيح التعبيرات الغامضة فى النصوص.
٥. يطالب الطلاب ببعض الأسباب والمعايير حين لا يتوفر أى منها.
٦. يتعرف الطلاب على أنه من الخطأ أخذ بعض الأمور على أنها مسلمات.
٧. يقوم الطلاب بتحديد التناقضات فى المناقشة.
٨. يشير الطلاب إلى الافتراضات الكاذبة أو الاستدلالات الخاطئة فى النصوص.
٩. يحدد الطلاب بوضوح الدلالات الخاطئة فى التفكير المنطقى الصورى وغير الصوري.
١٠. يتساءل الطلاب عما إذا كانت إجراءات البحث يتم تطبيقها بصورة صحيحة.[٦٧]

المكون الثالث :اكتساب الحساسية تجاه السياق[*]:أمثلة على السلوكيات المرتبطة به

١. يميز الطلاب بين الفوارق الدقيقة فى المعنى والتى تنشأ عن الاختلافات الثقافية.
٢. يميز الطلاب بين الفوارق الدقيقة فى المعنى، والتى تنشأ عن الاختلافات فى التصورات الشخصية أو وجهات النظر.
٣. يعمل الطلاب من أجل تأسيس صحة وتكامل تأويلات النصوص.
٤. يتناقش الطلاب حول دقة الترجمات.
٥. يشير الطلاب إلى كيفية تعديل معانى التعريفات حسب الظروف السياقية.
٦. يلاحظ الطلاب بعض التغيرات فى المعنى نظرا لتغير التقريرات.
٧. يدرك الطلاب التغيرات فى المعنى الناشئة عن تحولات فى نوايا أو أغراض المتحدث.
٨. يلاحظ الطلاب الاختلافات بين الموقف الحالى وبعض المواقف الماضية التى تبدو شبيهة به.
٩. يبحث الطلاب عن الفوارق بين المواقف التى تبدو متشابهة ولكن تأتى نتائجها مختلفة.[٦٨]

المحور الثالث: مهارات التفكير الناقد من منظور فلسفي.

١- تعريف المهارة وطرق اكتسابها :

تعد عبارة"مهارات التفكير عبارة جذابة " فهى تتراوح بين: "القدرات الخاصة والقدرات العامة لتحقيق مجموعة من الغايات، من القدرة على تحليل المركبات إلى عناصر إلى القدرة على تجميع كلمات عشوائية أو أشياء لتصبح مركبًا متناسقًا مع بعضه البعض، ومن القدرة على شرح كيفية حدوث موقف معين إلى القدرة على التنبؤ بكيفية انتهاء الموقف بالصورة المحتملة، ومن الكفاءة فى إدراك التماثلات والتشابهات إلى الكفاءة فى ملاحظة أوجه الاختلاف والتمييز، ومن القدرة على تبرير المعتقدات عبر أسباب مقنعة وجدل صحيح إلى القدرة على توليد الأفكار وتطوير المفاهيم"[٦٩]. إن مهارات التفكير قائمة لا نهاية لها؛ لأنها تتكون من ابتكار القوى الفكرية للبشر. وطالما يختلف كل نشاط بشرى عن الآخر، فهو يتضمن أيضًا تركيبة مختلفة من مهارات التفكير؛ متسلسلة ومتزامنة ومتناسقة بشكل متميز.

ويعرف"ليبمان" المهارة بأنها:"حركات مصممة من قبل أن يتم أداؤها ببراعة وهى مسألة تخص مدى التفوق فى الأداء"[٧٠]. وهناك أوجه شبه واختلاف – كما يري"ليبمان" – بين اكتساب عادة معينة واكتساب مهارة فيقول:"من الممكن أن يكتسب الشخص مهاراته كما يكتسب أى شخص عاداته؛ بمعنى أن كلا من المهارة والعادة يتضمن ميولا للتصرف بطريقة معينة.الطريقة الأولى"المهارة" تتعلق بأداء متميز ودقيق، أما الثانية "العادة" فتتعلق بأداء محدد. إلا أن بعض العادات لا يمكن اكتسابها عمدًا، ولكن المهارات تكتسب كذلك"[٧١].

ويعتمد تعلم مهارة معينة- كما يرى ليبمان- على مكون من مكونات التعريف المنطقى للتفكير الناقد، وهو"التصحيح الذاتى المستمر، والذى يلعب دورًا رئيسًا فى اكتساب المهارة"[٧٢]. كما تتطور مهارات التفكير وتنمو من خلال الأفعال العقلية Mental acts والحالات العقلية Mental states . ويميز ليبمان(*) بين الأفعال والحالات العقلية معتمدًا على وجهة نظر "أوستن" فقد قام بتعريف الأفعال العقلية من خلال أفعال"الإنجاز"؛ ومن نماذجه الأولية، اتخاذ القرار،فالفعل العقلى يعرف بأنه فعل أدائي، ويعرف"أوستن" الأقوال الأدائية بأنها :"فعل وتلفظ معًا فإذا ما قام المرء بعمل هذا النوع من التعبيرات اللغوية فيجب القول:إنه يعمل "Doing" شيئا ما بدلا من مجرد إنه يقول " Saying" شيئا ما"[٧٣]. مما يعنى أن نطق الكلمة هو فى الواقع أداء للفعل الذى تمثله الكلمة. على سبيل المثال، يصبح الشخصان متزوجين حين ينطق الكاهن أنهما "زوج وزوجة" حيث يعد نطق العبارة المناسبة كافيًا لكى يُؤدى الفعل[٧٤].

أما الحالة العقلية فكما يقول"ليبمان": "هى فى المقام الأول حالة نفسية بطبيعتها، لكنها قادرة على تقديم بعض المساهمات المعرفية فى حياة الفرد. وبالتالى قد تكون للحالات العقلية (مثل الإحباط أو الحماس، القبول أو الرفض، الشك أو الإيمان، التذكر أو التوقع، وكذلك التساؤل والندم والاعتزاز، البغض، وهلم جرا) قوة تستطيع أن تغمر أى شيء يقع فى نطاقها بالصبغة العميقة لحالتها. فالشخص الذى فى حالة شك يكون غارقًا فى هذه الحالة، والشخص الذى فى حالة "الرفض" يكون غارقا فى هذا الرفض"[٧٥].

ويتساءل "ليبمان" هل يمكن للأفعال والحالات العقلية أن تتطور إلى مهارات فكرية؟ وإجابته هى : "من خلال التفكير وتعلم الحوار الفلسفي (المنطقي) يمكننا تطوير الأفعال العقلية إلى مهارات فكرية"[٧٦].

بالنسبة للتفكير يدعونا"ليبمان" إلى تأمل المثال التالي: "فى كرة السلة هناك حركات يتم فعلها، وهناك الحركات نفسها،وهناك المهارات التى يتم بها أداء تلك الحركات.وكذلك فى رقص الباليه، هناك حركات يتم عملها، وحركات لها أسماؤها الخاصة مثل: سوتيه، وبيرويت، وبلييه، ثم هناك المهارات التى يتم بها أداء تلك الحركات. وفى الباليه بالإضافة إلى الحركات توجد أوضاع. هل يوجد مثل هذه الأشياء فى التفكير؟ ويجيب"ليبمان" يوجد فى التفكير: [١] الحركات نفسها،وهى المفاهيم التى لدينا، و[٢] عمل الحركات وهو ما يسميه الفلاسفة الفعل العقلي، و[٣] المهارة التى يتم بها أداء تلك الحركات بإتقان.فمن المعقول أن ما يناظر فى التفكير الأوضاع فى الرقص؛ هو"الحالات العقلية"[٧٧].

أما بالنسبة إلى تعلم الحوار الفلسفي(المنطقي)،فيدعونا"ليبمان" إلى تأمل ما أطلق عليه الحركات الخاصة بالفلاسفة: "فهى حركات مميزة تتشابه بما يقوم بها لاعب الشطرنج،أو الرياضى أو راقصة الباليه. فعندما يعرض الفلاسفة الحجج؛ يطلبون تعريفات، ويصححون الاستدلالات غير الصحيحة، ويحددون الافتراضات الأساسية، ويصرون على الفوارق، فهم يصنعون الحركات التى تمثل مستودع الفيلسوف تماما مثلما يفعل الراقص فى أداء رقصة الجليسيد،أو غيرها، فالراقصون المتميزون يؤدون حركاتهم بشكل جيد، والفلاسفة المتميزون يؤدون حركاتهم بشكل جيد. ولذلك وكمحاولة لتحسين تفكير الطلاب، ينتقل المرء إلى الفلاسفة ويدرس حركاتهم، حتى يمكن نقل ذلك إلى الطلاب ليتبنوه فى المحادثة التى تتم فى الحجرة الدراسية الخاصة بهم"[٧٨].

ويحتوى السلوك الفلسفي – كما يرى ليبمان – على أفعال عقلية معينة يمكن أن تتحول إلى مهارات للتفكير على سبيل المثال الفعل العقلى المتمثل فى "طرح أسئلة" يمكن أن يتحول إلى مهارة تفكير من خلال"طرح أسئلة كجزء من صياغة المشكلة وبداية النقاش[٧٩](*).

إن الاستماع إلى حوار فلسفى منظم بشكل جيد يعتبر- كما يرى ليبمان- كالاستماع إلى مقطوعة موسيقية كلاسيكية غير مألوفة ومتميزة. فمن خلال الحوار الفلسفى يمكننا تنمية وتطوير مهارات التفكير ومنها المهارات المنطقية، ولتوضيح ذلك يقدم لنا"ليبمان"على سبيل المثال قطعة فعلية من حوارٍ بين الطلاب، ولقد جاء هذا الحوار على النحو التالى :

المعلمـــــة: هل من الصدق أن كل الحفر فتحات ؟ وهل من الصدق أن كل الفتحات حفر؟

الطالـــب الأول: ليس صحيحًا أن جميع الحفر فتحات. فجميع الفتحات فى خط مستقيم.

الطالب الثاني: وليس صحيحًا أن جميع الفتحات حفر، لأنه ماذا عن العروة ؟[٨٠]

هناك أشياء متعددة يمكن ملاحظتها من هذا الحوار .

١. خلال الحوار بالكامل، يظهر الاهتمام واضحًا بما هو صادق وبما هو غير صادق. والواقع أن تحول عمل الحوار إلى الجمل الصادقة فقط ترغم الطلاب أنفسهم على التعليق الفلسفى حول مفهوم الصدق.
٢. تعمل المعلمة فى الحوار على ضرورة التحقق، وتقارن بين الطلاب بإسنادهم مهمة فى الاستدلال المباشر.
٣. تمت دعوة الطالب الأول للتعامل مع مسألة صدق التالى Consequent، ولكن بدلا من ذلك، رفض الطالب هذه المناورة، وبدأ بالتعامل مع مسألة صدق المقدم Antecedent، وبذلك أظهر الحوار قدرًا من الاستقلال الفكرى يستحق الإعجاب.
٤. يؤكد المقدم أن "كل الحفر فتحات". وقد كان من الممكن للطالب الأول أن يرفض هذا من خلال اللجوء إلى التناقض(بعض الحفر ليست فتحات). وبدلا من ذلك، لجأ إلى العكس، مدعيا (ضمنيا) أنه ليست الحفر فتحات.إنها مناورة جريئة.
٥. وعقب عمل هذه الخطوات،بدأ الطالب فى تقديم سبب لموقفه. هذا السبب هو أن (الفتحات مستقيمة) كمعيار أيضا.وعند هذه النقطة، يتضح أن الطالب الأول كان يمكنه تقديم تعريف إذا أراد.
٦. يمكن إعادة تنظيم إجابة الطالب الثانى بطرق متعددة.

وها هى إحدى تلك الطرق كما يخبرنا "ليبمان":

إذا كانت جميع الفتحات حفر، فلن تكون العروة فتحة.

ولكننا نعلم أن العروة فتحة.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - -

لذلك لا يمكن أن يكون صادقًا أن جميع الفتحات تعتبر حفرًا.

من خلال هذا المثال يتضح لنا أننا إذا وضعنا الطلاب فى المواقف التى تدعو سلوكهم إلى التفكير على نحو فلسفى فيمكننا تعليمهم العديد من المهارات. يقول "ليبمان":" يجب أن يتم تحويل الكلام فى الفصول الدراسية إلى حوارات ونقاشات ومحادثات فلسفية. وهذا يعنى تعلم الاستماع إلى الآخرين والاستجابة بشكل فعال، كما يعنى أيضا تعلم اتباع الخطوط المتعددة للتفكير والتى تطرأ مع تقدم الحوار، بحيث يتم تحديد الافتراضات التى تعرف كل قول وتجذب الاستنتاجات وتفحص مدى الثبات والشمولية وتعلم كيفية التفكير بشكل مستقل باختيار المقدمات المنطقية الخاصة بكل شخص. وفى أى لحظة محددة فى أى حوار، يتم إدراج كل مشاركة فى أفعال عقلية لا حصر لها،... إنها مهمة أسلوب أو إدارة المنطق فى تحديد الحوار وتهذيبه. ويتم ذلك بتمكين المشاركين من استخدام القواعد الخاصة بالمنطق كمعايير الاستدلال الصحيح – فعليًا وعمليًا – كمعيار للتمييز بين التفكير الجيد والتفكير السيئ"[٨١].

٢- مهارات التفكير الناقد.

يصنف"ليبمان"مهارات التفكير إلى نوعين:النوع الأول مهارات التفكير العامة[*]. النوع الثانى مهارات التفكير الناقد. ويطلق على النوع الثانى المهارات الكبرى أو العظمى وهي:

أ- مهارات التقصى أو البحث:

يعني "ليبمان" بكلمة تقصي:"ممارسة التصحيح الذاتي، فلا ندَّعى سلوكًا بأنه سلوك تقصى إذا كان اعتياديًّا أو تقليديًّا، أو مجرد ممارسة بسيطة. ولكننا إذا ما أضفنا ممارسة التصحيح الذاتى إلى تلك الممارسة فستكون النتيجة أننا أمام مهارة التقصي"[٨٢].

والواقع أن مهارات التقصي، كغيرها من أنواع المهارات المعرفية الأخرى، تستمر عبر كافة المراحل العمرية. والفوارق الحاصلة من الطفولة حتى الشيخوخة هى فروق فى الدرجة أكثر مما هى فروق فى النوع. فعبر مهارة التقصي:"يتعلم الطلاب ربط خبراتهم الحالية بما حدث فعليًا فى حياتهم وبما يتوقعون حدوثه. إنهم يتعلمون التفسير والتنبؤ وتحديد الأسباب والنتائج والوسائل والغايات، وأيضا التفرقة بين هذه الأمور وبعضها. إنهم يتعلمون صياغة المشاكل وتقييم وقياس وتطوير الكفاءات التى لا حصر لها، والتى تؤدى فى النهاية إلى الممارسة المرتبطة بعملية التساؤل"[٨٣].

ب- مهارات التفكير الاستدلالي:

تنشأ المعرفة- كما يقول ليبمان- فى الخبرة. ومن وسائل توسيعها بدون اللجوء إلى خبرة إضافية التفكير الاستدلالي. وبالانتقال مما نعرفه، يتيح لنا التفكير الاستدلالى اكتشاف أمور إضافية. إننا نكتشف المعرفة فى جدل تم صياغته بصورة صحيحة، حيث نبدأ بسرد المقدمات

المنطقية الصحيحة، لنكتشف وجود نتيجة صحيحة تنشأ عن تلك المقدمات. ومعرفتنا تعتمد على خبراتنا بالعالم، وعن طريق وسائل التفكير الاستدلالى ننشر هذه المعرفة وندافع عنها(٨٤).

إن أحد مميزات المنطق– كما يقول ليبمان- هو أنه تعليمى محض. وهو يوضح ذلك بالقول :"بالنسبة إلى الطلاب الحريصين على التبجح بمفاهيم نظرية النسبية التى اكتشفوها مؤخرًا، فإن المنطق يذكرهم تذكيرًا ممتازًا بأن ما يمكن أن يكون صحيحًا لشخص ما لا يمكن أن يكون صحيحا للكل، وأنه ليس كل شيء ينشأ عن شيء آخر، وأن مذهب النسبية لا يستبعد الموضوعية بالضرورة. إن ما يفعله المنطق بصورة جميلة هو أنه يوضح للطلاب الميالين إلى الشك أن العقلانية ممكنة، وأن هناك هذا الشيء الذى يسمى بالصحة أو الدقة المنطقية، وأن بعض أنواع الجدل أفضل من الأخرى(٨٥).

ج– مهارات تنظيم المعلومات:

من أجل الحصول على الكفاءة المعرفية للتفكير الناقد يجب علينا أن نكون قادرين على تنظيم المعلومات التى نستقبلها لنكون مجموعات أو وحدات ذات معنى. ويحدد لنا"ليبمان"الأنواع الرئيسية لمهارة تنظيم وجمع المعلومات فى الآتى : [أ] الجملة. [ب] المفاهيم. [ج] المخططات. [د] الوصف والسرد.

ويري"داريل ماثيو دى مارزيو .De Marzio D.M "أن مهارات تنظيم المعلومات - وبخاصة التمييز بين المفاهيم والمخططات- تعد الأساس الذى أقام عليه"ليبمان"نظريته فى قراءة النص الفلسفى فقد استخدم"ليبمان":"فى جميع قصصه الفلسفية هذا التمييز كأسلوب منظمٍ لقراءة النَصِّ الفلسفيِ. فعلى سبيل المثال،فى قصة *"Pixie"* استخدم"ليبمان"هذا الأسلوب لتوضيح مفهوم العلاقات،وفى قصة"*Harry Stottlemeiers Discovery*"استخدم هذا التمييز للتفرقة بين المنطق الصورى والمنطق غير الصوري"(٨٦).

والواقع أن "ليبمان" قدم لنا نظرية لكيفية قراءة النصوص واتخذ من النص الفلسفى نموذجًا، وتقوم هذه النظرية على مجموعة من القواعد هي:

١- عرض النص، فى شكل قصة، كنموذج لجماعة البحث.
٢- عرض النص كعاكس للقيم ومنجزات الأجيال السابقة.
٣- عرض النص كوسيط بين الحضارة والفرد.
٤- عرض النص كموضوع إدراك شديد الخصوصية يحمل فى ذاته تأملًا عقليًا.
٥- عرض النص باعتباره يرسم العلاقات الإنسانية وقابلية للتحليل فى علاقات منطقية.
٦- قراءة النص بصوت عال فى جماعة البحث.

٧- الإدخال التدريجى لسلوكيات التفكير فى الشخصيات الخيالية (مثال: قراءة كيفية طرح شخصية خيالية للسؤال يمكن أن تؤدى إلى أن يسأل الطالب السؤال ذاته فى الفصل).

٨- اكتشاف الطالب أن النص مليء بالمعانى المهمة بالنسبة إليه.[٨٧]

ويمكننا تحليل الأنواع الرئيسية لمهارة تنظيم وجمع المعلومات على النحو التالي:

- الجمل **Sentences** :

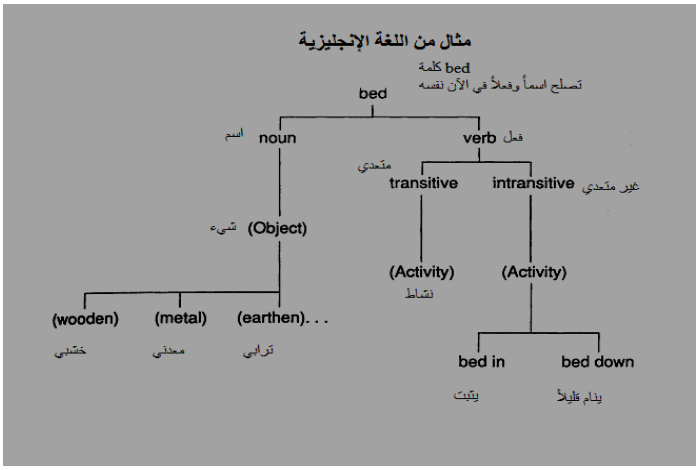
تشكل الجمل – كما يرى ليبمان – سياقات رئيسية للمعنى بدلا من الكلمات المفردة، فالجمل وحدات أكبر من العلاقة بين أى كلمتين فى جملة، والجمل تعد أولية مقارنة بتلك الوحدات الأكبر كالفقرات والمناقشات الجدلية. وفى الواقع أن الكلمات المفردة لها دلالة أو مغزى لبعض الأشياء فى العالم، إلا أنها تكون ذات معنى فقط حين يتم إدراجها بصورة مرتبة مع كلمات أخرى، وحين يتم فهمها فى سياق اللغة ككل[٨٨]. ويختلف"ليبمان" فيما ذهب إليه عن"ديوي" فقد رأى الأخير أن وحدات المعنى الأولية هى العلاقة فيقول:"أرى أن أكثر وحدات المعنى الأولية هى العلاقة، ووفقًا لتصورى للمعنى، فإنه إذا كان للكلمات علاقات دلالية أو إشارية إلى الأشياء فى العالم، فإنها تسهم أو تشارك فى معانى تلك العلاقات. إننى أتردد فى القول إن العلاقة والمعني، يكمنان فى حالات من هذا النوع (الربط بين الكلمة والشيء الذى تشير إليه)، بل بالأحرى إن العلاقة تقيم جسرًا بين الكلمات والأشياء التى تشير إليها بطريقة كلية بحيث تشملهما فى المعني، بكلمات أخرى إننى أرى الروابط تفاعلية والكلمات إجرائية"[٨٩].

ويتبني"ليبمان"وجهة نظر"دميت"القائلة:"إن كل جمل التقرير والأمر والاستفهام والتمنى تعبر جميعها عن أفكار، ولا تختلف سوى فى القوة المرتبطة بها أى الأداء اللغوى الذى يتم التلفظ به، ويمكننا القيام بأشياء متعددة باستخدام التعبير عن الفكرة فنقرر صدقها ونأمر بصدقها،ونتساءل عن صدقها ونرغب فى أن تكون صادقة"[٩٠]. فالجمل هي- كما يرى ليبمان- قالب البناء الرئيس للقراءة والكتابة، ويمكن أن تأتى الجملة فى عدة أنواع: أسئلة، جمل تعجب، والأوامر، وجمل التقرير أو القضايا. والقضايا تعد ذات الأهمية الكبرى من وجهة نظر المنطق، فيقال إن كل قضية تمثل حكمًا"[٩١].

- المفاهيم **Concepts**:

عندما نجمع الأشياء معًا فيما يتعلق بأوجه الشبه بينها، يقال إن لدينا مفهومًا بشأنها. وكما يقول"روم هاريس" فإن المفاهيم هى محركات التفكير، هى كيانات يتم بها التفكير ويحدث عن طريقها[٩٢]. وتتمثل وظائف المفاهيم فى : [١] الاقتصاد الإدراكى Cognitive Economy. [٢]

القوة التنبؤية Predictive Power . [٣] تساعد المفاهيم على استخلاص استنتاجات تربط خبراتنا الجديدة بما سبق لنا معرفته[٩٣]. إن تحليل المفاهيم يتضمن توضيح وإزالة الغموض، وقدم "ليبمان" مثالًا على هذا التحليل مفهوم "سرير" وهو مثال مقتبس من "كاتز وفودور" فى كتابهما *"بنية اللغة"* .كما هو مبين فى الشكل التالي[٩٤]:



- المخططات Schemata :

لا شك فى أن العمل بالمفاهيم هو أكثر كفاءة وفعالية ولكن تكوين المفاهيم وتحليلها يمكن أن يكون أمرًا صعبًا للغاية. فحين يواجه العديد من الطلاب نصًا ما يحتوى على العديد من المفاهيم؛ يجدون أن طاقتهم يتم استنفاذها حين يحاولون إدراك وفهم تلك المفاهيم التى يستخدمها المؤلف. وعلى الجانب الآخر، هناك نظم ترتيبية تمنح الطاقة بدلا من أن تستنفذها. هذه النظم هى ما أطلق عليها "ليبمان" المخططات وهي:"ما يكون المرء قد اختزنه فى ذاكرته بحيث يصبح أشبه بالخطة المرسومة. وتعد المخططات ديناميكية أكثر من كونها إستاتيكية، فهى تمثل مطالبة فعالة تستدعى الاكتمال أو التوازن. إننا حينما نقوم بتوظيف المخطط فى المدركات الحسية نميل إلى فرض التركيب على ما نلاحظه"[٩٥].

- الوصف والسرد Description and narration :

لا يعد الوصف والسرد مجرد طرق لتنظيم المعلومات، بل إنهما طرق لتنظيم الخبرات والتعبير عنها. وهما فى الوقت نفسه وسائل قادرة على ترتيب المحتوى المعلوماتى لهذه التجارب، إنهما تقريبًا وسائل إرسال[٩٦]. ويرى "ليبمان" أن المؤلفين بشكل عام يفكرون بطريقتين: طريقة التحليق والطريقة العمودية. فهناك تفاصيل كثيرة يستقر عليها تفكيرنا زمنًا بما يكفى ليسمح لنا بالوصف. هذه التفاصيل هى ما يطلق عليه "ليبمان" الطريقة العمودية، ثم هناك تحليق للأفكار حين ننتقل من ملحوظة إلى أخرى، أو من فكرة إلى أخرى، أو من مقدمة منطقية إلى نتائج وهذه هى طريقة التحليق. يقول "ليبمان":"ومع قراءتنا لما كتبه المؤلف، يميل تفكيرنا إلى تلخيص تلك

الأفكار الطائرة والأفكار الأخرى العمودية للمؤلف. إذا توقف تفكير المؤلف لفحص ووصف شيء ما، نصبح مستوعبين داخل هذه الفكرة. وإذا اتخذت فكرة المؤلف أجنحة لها، فربما تتخذ أفكارنا نفس الأجنحة، كما يحدث حين نتابع سردًا لرواية بلهفة وعن قرب إلى درجة أن تفكيرنا يسير خطوة بخطوة وبدقة مع أحداث حل عقدة الرواية[٩٧].

د- مهارات الترجمة:

يذهب"ليبمان" إلى أننا عادةً ما نفكر فى الترجمة على أنها عملية يتم فيها تحويل ما يقال بإحدى اللغات الطبيعية إلى لغة أخرى بالمعنى نفسه. ولكن مهارة الترجمة ليست مقتصرة فقط على نقل المعنى من لغة طبيعية إلى لغة طبيعية أخرى. بل إنها يمكن أن تتخذ أشكالا مختلفة من التعبير؛ كما يحدث عندما يحاول المؤلف الموسيقي(الملحن)، تحويل المعنى الأدبى عبر الشعر المقفى والموزون، إلى شكل موسيقي(سيمفونية)، أو حين يحاول الرسام أن يضع عنوانًا واقعيًا لعمله بالنسبة إلى محتوى اللوحة المرسومة. ولا شك أن كافة مهارات الترجمة تتضمن عنصرًا من عناصر التفسير، والحفاظ على المعنى لا يتم دائما إعطاؤه أعلى درجة من الأولوية عبر من يقومون بالترجمة. ولكن تظل الحقيقة أن مهارات الترجمة تمكننا من الارتداد ذهابًا وإيابًا بين اللغات، وقد لا يكون ذلك أقل أهمية من اكتشاف أو تأسيس المعنى داخل لغة بعينها[٩٨].

إن أحد قيم تعلم المنطق الصورى كما يذهب "ليبمان" أنه يتطلب تعلم القواعد المعيارية لكل لغة من اللغات المستخدمة فى الحياة اليومية بحيث يتم تقليل تعقيدات الخطاب العادى إلى تبسيطات اللغة المنطقية. فيمكن ترجمة اللغات الطبيعية إلى لغة منطقية قوية. فاللغة المنطقية تعد نموذجًا للمترجمين وأيضا نموذجًا يشجع الطلاب على حمل كفاءاتهم فى التفكير من منهج إلى آخر[٩٩]. ولعل ما ينادى به "ليبمان" هو ما ذهب إليه "فريجه" من قبل، فاللغة الطبيعية كما يرى فريجه- تثبت كل يوم أنها غير كافية لحفظ الفكر من الخطأ فهذه اللغة ليست أحادية المعنى، ولهذا السبب اعتبرها أداة ليست دقيقة للفكر وللمنطق، وعلى العكس من ذلك فإن اللغة الصورية المنطقية هى أكثر فائدة للاثنين.[١٠٠]

إن التفكير الناقد – كما يفهمه ليبمان – يعد شكلًا من أشكال الإنتاجية، وحين نفهم ذلك يمكننا أن نفهم مهارة الترجمة على أنها نوع من أنواع التبادل. فعندما نترجم من الشعر إلى الموسيقى، كما يفعل الملحن فى كتابة سيمفونية، أو من لغة الجسد إلى لغة عادية، فإننا بذلك نقوم بالتبادل بين المعانى والحفاظ عليها .وفى الواقع مثلما أن التفكير الاستدلالى نوع من أنواع العقلانية التى تحتفظ بالحقيقة عبر التغيير، فالترجمة هى أيضا أحد أشكال الاحتفاظ بالمعنى عبر التغيير أيضًا [١٠١].

٣- خطوات التفكير الناقد:

تتشابه خطوات التفكير الناقد التى قدمها"ليبمان"مع الخطوات المنطقية التى وضعها"ديوي" فى كتابه"كيف نفكر"[١٠٢]، مع إضافة بعض الخطوات وهى كالتالي:

١. **التعبير عن إحساس بوجود مشكلة.**
٢. **تحديد سبب الإحساس (صياغة المشكلة).**
٣. **اختيار الهدف المرغوب (صياغة الغرض).**
٤. **تحديد الوسيلة (وضع الفرضيات) .**
٥. **توقع النتائج .**
٦. **الاختيار من بين بدائل .**
٧. **وضع خطة التنفيذ .**
٨. **تقييم النتائج [١٠٣].**

فيما يتعلق بمعادلات معرفية من هذا النوع، تنطوى بعض مراحل المعادلة على التفكير، وجميعها ينطوى على الحكم المنطقي. يقول"ليبمان":"إن عدم المواصلة فى ممارسة التفكير الناقد الخلاق من شأنه تقليل قيمة المعادلة كثيرًا وبصورة لا تحقق الغرض منها"[١٠٤]. والواقع أن مقاربات حل المشكلة وصنع القرار تكون ناجحة عندما تكون جزءا من نهج تعليمى شامل يهدف إلى تحسين مهارات البحث والتفكير المنطقى وتنظيم المعلومات والتواصل. والفلسفة تقدم لنا هذا النهج الشامل. يقول ليبمان:" لقد رأينا وضعية التعليم من دون فلسفة. وحان الوقت لنرى ما يكون عليه الحال مع الفلسفة"[١٠٥].

ومن الناحية التطبيقية- كما يشير ليبمان - قام كل من"إلياس Elias **وكلباى** Clabby**"فى المقالة المعنونة بـ*"تعليم اتحاذ القرار الاجتماعي"* باتباع هذه الخطوات على الطفل لاكتساب مهارات التفكير الناقد على النحو التالى :**

١. **شجع طفلك على البحث عن علامات على المشاعر المختلفة، وعلى التعبير عنها. مثال: (أشعر بالضيق).**
٢. **ساعد طفلك على صياغة المشكلة فى شكل تقرير: "أشعر بالضيق لأن أحمد يغيظني".**
٣. **ساعد طفلك على تحديد هدف ما من قبيل "أريد أن يتوقف أحمد عن إغاظتي".**
٤. **لا تقدم إجابات، بل ساعد طفلك على وضع قائمة بعدة حلول، من قبيل: "بوسعى ضرب أحمد، أو أن أصرخ فى وجهه".**
٥. **ساعد طفلك على توقع النتائج المحتملة لكل حل: "س: ما الذى يمكن أن يحدث إذا ضربت أحمد؟ ج: سوف أوقع نفسى فى مزيد من المشاكل، أو قد يصاب أحمد".**

٦. ساعد طفلك على تحديد أفضل الحلول. "سوف أصيح فى وجه أحمد". وفى حال ظهر نهج غير مناسب، فقم بتقديم رأى دون الإخلال بإبداع الطفل. ولا تنتظر حتى يتم اتخاذ القرار ثم تعبر بعده عن معارضتك له.

٧. ساعد طفلك على التخطيط للوقت وكيفية تنفيذ هذا القرار. وساعده على توقع العقبات التى يمكن أن تحدث: "ماذا يمكن أن يحدث وما الذى من شأنه أن يجعل الصياح فى وجه أحمد غير مجد ؟". والطفل الذى يمكنه التنبؤ بمشاكل محتملة يكون شجاعًا أمام أية عقبة قد تظهر.

٨. اطلب من طفلك أن يجرب الحل ويقيم أثره. وانهِ الأمر بأن تقول له:"اخبرنى بالنتيجة".[١٠٦]

مما لا شك فيه أن ممارسة المهارات بالتفكير المنطقى تقتضى من الطلاب نمطًا من التفكير الاستدلالي(القياس).فكما يقول"ليبمان": "يجوز أن تكون الصلات التى ينبغى إقامتها لحل المشكلات واتخاذ القرارات سهلة الإنشاء، أو ربما تكون صعبة بعيدة المنال، ولكن مهما كانت درجة الصعوبة التى تنطوى عليها، فإن التمهيد لإقامتها يتطلب الانغماس الشديد فى ممارسة القياس. وهى مهارة عامة بين المهارات الإبداعية والأكثر خيالًا بين المهارات التحليلية.والمرونة الفكرية وسرعة البديهة اللازمتان للانخراط فى عملية ترجمة ونقل ناجحة لا يظهران إلا عبر ممارسة القياس"[١٠٧].

٤- حدود المهارة:

السؤال الذى يطرح نفسه فى هذه الفقرة هو: **هل للمهارة حدود** ؟ وقبل أن نقدم إجابة "ليبمان" نحاول أن نبين موقف "أرسطو" و"كانط" و"هارت" من حدود المهارة.

وفقا لـ"ليبمان" فإن الفلاسفة ما يزالون يرتابون فى الحديث عن المهارات، وما يزالون يصرون على أن صنع الذكاء Intelligent Making وقوله وفعله لا يمكن اختزاله فى أدوار خاصة بالمهارات. وبمجرد أن نعرف ما يجب أن يحدث، فربما نقوم بذلك إما بمهارة أو بدون مهارة، ولكن كيف نعرف ما الذى يجب فعله ؟ هذا الأمر ليس أمر مهارات كما يخبرنا "أرسطو"؛ ولكنه أمر متعلق بالفهم. فالفهم يدور حول"الأشياء التى يمكن أن تصبح خاصة بالتساؤل والتشاور"[١٠٨]. هذا الفهم عند"أرسطو" هو الذى يمكّننا من إصدار الأحكام، أى أن نقرر ما هو المناسب فى موقف محدد. وأن التوصل إلى حكم هو "التمييز الصحيح لما هو عدل"، والعدل هو "تصحيح القانون حيث يعانى من خلل بسبب عموميته"[١٠٩]. لذا وتبعًا لأرسطو، ليست المهارة هى التى تحكم تكييف القانون مع القضية، أو الوسائل والغايات، بل الحكم هو الذى يفعل ذلك.

وبالنسبة إلى"كانط"، فقد رأى أن"أرسطو" لم يستطع التمييز بين ما يحكم وما يطيع. فالعقل حين يعمل بطريقة تخدم الذات، فإن ذلك يفيد فى استعمال المهارات تبعا لـ "الأوامر

الافتراضية" ؛ بحيث إنه إذا كانت الغاية مرغوبًا فيها، فإن الوسيلة الملائمة للوصول إلى هذه الغاية يمكن تحديدها، ويمكن تعليم المهارات لتسهيل النتائج المرغوب فيها. إلا أن"كانط" رأى أن كل ذلك أمور محتملة. فيقول "ليس هناك أى شيء يجعلنى أدرك أن بعض الغايات أكثر أهمية من الأخرى، وأنا حر حاليا فى إطلاق العنان لنفسى بالشكل الذى أختاره. إننا نثير صيغة الحتمية التصنيفية ونختار أن نفعل ما نرغب كل امرئ أن يفعله فى موقفنا. وهذا الأمر يكون فقط حين نجلب "إرادتنا الخيرة" أو صفاتنا الأخلاقية أن يقوما بدورهما. وطبقا لكانط فإن هناك معيارًا أخلاقيًّا واحدًا فقط؛ إنها الأفعال الفردية التى تتم من أجل القانون الأخلاقى فهى الأفعال الجيدة"[١١٠].

يعقب"ليبمان" على أقوال"كانط" قائلا:"حين نتبع أمرًا افتراضيًا، كما يقول "كانط"، وحتى إذا كنا نعمل حسب الواجب؛ فإننا لا نتصرف وفقا لما يتطلبه الواجب، وبذلك تفتقر تصرفاتنا إلى القيمة الأخلاقية. والأداء المهارى يعتبر من هذا النوع تمامًا، وهى تفتقر إلى القيمة الأخلاقية إلى الحد الذى تصبح فيه هذه المهارات محتملة وتخدم نفسها بنفسها"[١١١].

وينتقد" ليبمان" رؤية "كانط" متسائلا:" كيف يمكننا عبر عدم الترابط رؤية مقارنة "كانط" بين السلوك كما يتطلب الواجب وبين السلوك؛ لأن الواجب يتطلب ذلك؟ بالنسبة إلى "كانط"، نحن جميعا أشخاص فاضلون إذا كنا فقط نطيع القانون الأخلاقى عن وعى وإدراك، ولن نكون فاضلين إذا ما تصرفنا فقط من أجل أن تكون أفعالنا متفقة مع السلوك الذى تحكمه القواعد. عدم الترابط الخاص بكانط أعتقد أنه عنيف للغاية: وتمثل المهارة خيارًا ثالثًا حيث يتم إدخال القاعدة فيه تماما عبر شخص ممارس ومدرب ثم يتم غمره فى المهارة ذاتها. وبطريقة ما فإن المهارات تتجاوز تمييز "كانط" لأنها تمثل السلوك الذى نتصرف به بطريقتين:كما تتطلب القاعدة، ولأن القاعدة تتطلب ذلك"[١١٢].

أما بالنسبة لـ"هارت" فقد قدم لنا مقالة بعنوان*"ضد المهارات"* فنجد فيها استخفافًا بالحديث عن المهارات وأهميتها، فقد اشمأز"هارت" من المصطلحات التعليمية التى يصبح كل شيء تبعا لها متعلق بالمهارة: مهارات اللغة، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الأخلاقية، والمهارات المتصلة بالموضوعات، ومهارات الحب والرعاية، ومهارات القيادة، والمهارات الدينية، والمهارات التخيلية، وربما أيضا مهارات التكيف مع الإبداع ومهارات التواضع [١١٣]. يقول"هارت":

" إذا اعتبرنا كُلّ شيءٍ يعد مهارة بطريقة عشوائية، دون أن تدخل النفس أو الذات فإن المهارة ستكون أشبه بالنقطة الرياضية المجردة"[١١٤]. ولْنأخذ القراءة على سبيل المثال كما يقول"هارت"؛ القراءة ليست مجرد فهم ميكانيكى لما هو مكتوب من اليسار إلى اليمين، أو فك شفرة صوت وشكل الكلمات. القراءة تتضمن مهارات،لكنها ليست مهارة فى حد ذاتها. إن الفهم ودلالة التقييم لا يمكن اعتبارها مهارات؛ لأنها "مفتوحة للنقاش سواء استطاع المرء قراءة فقرة محددة بشكل صحيح أم لا."

وحتى يكون المرء قادرًا على القراءة جيدا، كما يقول"هارت" ؛ "يجب أن يكون قادرًا على جلب شيء ما إلى قراءتك. ولكن ما عليك جلبه ليست مهارات، بل أنت نفسك"[١١٥]. وفى المعنى نفسه يقول:"إذا لم يكن لَديك داخل نفسك أى شئُ تقوله، فلن يكون لديك "مهارات القراءة"[١١٦]. وحسب ما يقوله"هارت" هناك موقف متشابه سائد يتعلق بتعلم التحدث، وهو يذكر فى هذه النقطة"فتجنشتين":"إن تعلم التحدث لا يعنى إتقان تقنية أو اكتساب مهارة ما، بل إنه الوصول على الأقل إلى أن يكون لديك ما تقول. وهذا هو تفسير "راش ري" لفتجنشتين"[١١٧].

ويعقب "ليبمان"على أراء"هارت" قائلا: إن"هارت" لا يبدو راضيًا عن مجرد مشاركتنا فى الحوار، بل يجب علينا أن نجلب تصورًا خاصًّا بنا. علينا أن نحضّر أنفسنا. إن تعلم التحدث ليس أمرًا حول ما يمكننا أن نقوم به بمهارة، ولكن حول ما هو نحن. وإذا ما وضعنا ذلك فى أذهاننا، فإننا نرى أن المهارات خارجية، إنها تقع على بعد درجة واحدة من الشخص الذى يمارسها، ولكن التفكير والقراءة والحب لا توضع على بعد درجة واحدة من إنسانيتنا، - حسب قول هارت- بل هى إنسانيتنا نفسها. إن روايات كبار الكُتَّاب مثل "دى إتش لورانس"، ليست أمرًا خارجيًا أو مسألة مهارة، بل إن الكُتَّاب العظام يركزون على ما ينبغى عليهم قوله، ويتركون اللغة تعتنى بنفسها"[١١٨]. والواقع– كما يرى ليبمان- أننا لا يجب أن نستهين بنقد "هارت" للمهارات وحدودها، فهو محق فى إصراره على التمييز بين إتقان آليات القراءة وما يحدث فى عملية الفهم والتقييم والتفسير والتقدير. فالأمر الأول يتضمن مهارات تقنية، معايير نعرفها مقدمًا، بينما الأمر الثانى نكون فيه غير متأكدين من ماهية المعايير، وهذا هو سبب قول "هارت": إن ما توضحه الفقرة "مفتوح للنقاش"[١١٩].

أما عن استشهاد "هارت" بـ"فتجنشتين" فكما يقول "ليبمان" له دلالتان:" فهناك "فتجنشتين" الذى يعد شكل الحياة- وليس المعايير- تبدو ذات صلة وعلاقة بالموضوع، إذ أنه يملى شكل الأحكام التى ينبغى اتخاذها. وهناك أيضا" فتجنشتين" فى كتابه *"فى اليقين"* والذى يفكر بعمق حول التساؤل عن قيمة المهارات مقابل السلوكيات المكتسبة من القواعد. يدفعنى ذلك بدوره إلى رفض التقسيم الثنائى الصارم لـ"هارت" بين التقنى والبشري. والمهارة لا تحتاج إلى أن تكون على جانب أى من الطريقتين. فعازف الكمان الذى يعزف سوناتا بمهارة لا يفعل شيئًا ليس له علاقة بما هو بشري. إن الوجود التام لقطعة موسيقية يفترض مسبقا ناتجًا بشريًّا وأداءً بشريًّا. ولا يمكننا أن نفصل الناتج البشرى عن الشخص أكثر مما يمكننا الفصل بين العملية الإبداعية للبشر وبين الشخص نفسه[١٢٠]. إن المهارة عند "ليبمان" ليس لها حدود أنها كما أشرنا سابقا :"حركات مصممة من قبل أن يتم أداؤها ببراعة وهى مسألة تخص مدى التفوق فى الأداء".

المحور الرابع : الآلية المنهجية لممارسة التفكير الناقد وأسسها المنطقية :

(جماعة البحث Community of Inquiry)

١- تعريف جماعة البحث:

يحدد لنا"ليبمان" الآلية المنهجية التى نستطيع من خلالها ممارسة التفكير الناقد فيما أطلق علية جماعة البحث ويعرّف تلك الآلية بأنها:"مجموعة من الإجراءات العقلانية التى يمكن أن يتعرف الأشخاص من خلالها على أوجه الخطأ القابع فى تفكيرهم، باختصار،هى طريقة التصحيح الذاتى المنظمة"[١٢١]. والحقيقة – كما يرى الباحث – أن جماعة البحث عبارة عن آلية منهجية متكاملة تقدم معنى إيجابيًّا للمنتمين والمشاركين فيها. ففيها يتمكن المشارك من تحقيق مبادئ العقلانية التى نادرًا ما يستطيع ممارستها وسط الاضطرابات والفوضى التى تعم حياته. يقول"ليبمان":"إذا كان للناس أن يتعلموا استخدام وسائل محسنة لحل الخلافات فى حياتهم اليومية، فإنه من الواجب عليهم أولًا أن يتعلموا البحث والتفكير وإصدار الأحكام بصورة جماعية"[١٢٢].

والواقع أن هناك خلطًا بين مفهوم جماعة البحث ومفهوم التعلم التعاونى Cooperative Learning، ولذلك يفرق"ليبمان"بينهما قائلا:"لا يجب أن نخلط أحدهما بالآخر. حيث إن الفارق الرئيسى يكمن فى أن التعلم التعاونى يركز على المناقشة غير التنافسية Noncompetitive Discussion، بينما تركز جماعة البحث على البحث التعاونى المشترك Shared, Collaborative Inquiry. وجماعة البحث بدورها تركز على التوجه نحو التحرى عن إشكالية، كما أنها تسعى أيضا نحو تحقيق نتيجة. وربما تكون النتيجة عبارة عن تسوية لنزاعات، وربما تكون حكمًا أو حكمًا يعكسه سلوك، ولكنها على أية حال ليست عملية بسيطة كالتعلم التعاوني"[١٢٣].

ويعد"بيرس"هو أول من صك هذا المصطلح"جماعة البحث"، فقد كان هذا المصطلح فى الأصل قاصرًا على ممارسى البحث العلمي،الذين يشكلون معًا مجتمعًا يكرسون فيه جهودهم لتطبيق إجراءات ترمى إلى تحقيق أهداف متماثلة[١٢٤]. ومن بعد"بيرس"توسع نطاق استخدام هذا المصطلح ليشمل أى نوع من البحث، فهو عند"ليبمان"منهاج لممارسة وتدريس التفكير الناقد"[١٢٥]. أو"نموذج تعليمى رئيسى للتفكير الناقد"[١٢٦].

والحقيقة أن مفهوم جماعة البحث باعتباره آلية منهجية للتفكير الناقد لم يكن من إبداع "ليبمان"، فما قام به هو عملية مزج بين أقوال"جورج هربرت ميد"و"جون ديوي"؛ فقد أخذ من الأول مفهومه عن الجماعة وعلاقتها بالتعليم، وأخذ عن الثانى مفهومه عن البحث، فوفقا لـ"ميد" من المفترض عادةً أن يولد الأطفال الصغار همجيين، ويكونوا بحاجة إلى أن يتعلموا حتى يصحبوا

متحضرين. كما يُفترض أن التعليم له تأثيره المهذِّب عليهم. ونتيجة لتأثيره، فإنهم يصبحون كائنات اجتماعية. من هنا أطلق"ميد"مقولته الشهيرة :"الطفل لا يصبح اجتماعيًا بالتعلم. بل يجب أن يكون اجتماعيًا حتى يتعلم"[١٢٧]. لذلك كان"ميد"هو أول من استوعب التأثيرات التعليمية العميقة للجمع بين"الجماعة والتعليم"، فهو أول من التقط هذه المواضيع ذات الأصول الاجتماعية، ونسج بها نظريته حول التواصل الاجتماعى وحول الذات. ولا يزال تأويل "ميد" الاجتماعى للسلوكية يؤثر على دارسى التفكير الناقد والمنطق غير الصورى الذين يدركون أن الدوافع الاجتماعية للطالب هى أقوى دوافع التعلم التى تكوِّن منه فردًا يتصف بالعقلانية[١٢٨].

أما بالنسبة لـ"ديوي" فيخبرنا"ليبمان"أن أهم ما يميز مفهومه عن البحث هو إجابته عن السؤال التالي:"كيف يتم توجيه البحث ؟ فهناك شيء يحدد أولوياتنا ويعطينا شعورًا بالاتجاه. فما هو هذا الشيء؟ لقد وجد"ليبمان"الجواب عند"ديوي"وهى إجابة مقنعة على حد تعبيره. حيث يجرى البحث فى مواقف، فى حقول سياقية. ويعتبر الموقف كيانًا متكاملًا عن طريق"سمته الشاملة المباشرة Immediately Pervasive Quality".[١٢٩] هذه السمة التى تحدث عنها"ديوي"، سمة يتم امتلاكها أكثر من وصفها، ولكنها إذا لم تكن موجودة ومعترفًا بها ؛ فإن المشاركين سوف يفتقدون أى معيار للصلة بالموضوع أو عدم الصلة به. يقول ليبمان:"إننا نتعلم من"ديوي" أن تطور جماعة البحث ترشده سمة الجشطالت الخاصة بالموقف المتفرد المعايش مباشرة، ونتعلم من"ميد"أن جماعة البحث التعليمية تناقش موضوع البحث بفعالية"[١٣٠].

٢- الأسس المنهجية والمنطقية لجماعة البحث.

وتعتمد الآلية المنهجية للممارسة التفكير الناقد(جماعة البحث) عند "ليبمان"على ثلاثة أسس منطقية هي: [أ] استخدام الحجة كما جاءت فى المنطق غير الصوري. [ب] اتباع الحجة حيثما تقود. [ج] منطق الخطاب الحواري. ويمكننا تناول هذه الأسس بمزيد من التحليل على النحو التالي:

أ- بنية الحجة فى المنطق غير الصورى وأثرها على "ليبمان":

يخبرنا "ليبمان" فى كتابه ***"التفكير فى التعليم"*** أن "المفكر الناقد يتمتع بقوة الحجة ويقدرها"[١٣١]. والسؤال هنا: ما طبيعة الحجة كما تصورها ليبمان؟ تدفعنا الإجابة عن هذا السؤال إلى تناول بنية الحجة فى مقاربة المنطق غير الصورى للتفكير الناقد، **وكيف اختلفت عن بنية الحجة فى المنطق الصورى (القديم والحديث) ؟ وما هى مهارات التفكير التى ارتبطت بالحجة فى تلك المقاربة** ؟ ثم نتناول بعد ذلك أثر تلك المقاربة على تصور "ليبمان" لمفهوم الحجة.

يذهب"بويل – كمب" إلى أن:"بداية التفكير الناقد هى التعرف على الحجج"[١٣٢].فالحجة هى العنصر الرئيس فى التفكير الناقد[١٣٣].أو"هى الوحدةُ الأساسيةُ للتفكّر الناقد"[١٣٤].وهى "بداية الحوار

المعقول"[١٣٥]. وتجمع معظم الكتابات التى قدمت فى تلك المقاربة على هذا التعريف البسيط للحجة: "هى مجموعة من القضايا،واحدة منها نتيجة والباقى مقدمات،من المفروض أنها تدعم النتيجة"[١٣٦]. أما مصطلح القضية الوارد فى التعريف السابق فيعني:"المحتوى الواقعى المعبر عنه بجملة تقريرية فى مناسبة خاصة. ويمكن التعبير عن نفس القضية بجمل مختلفة[١٣٧].

إن محور التفكير الناقد فى تلك المقاربة ينصب:"على تلك الطرق المكتوبة والمنطوقة التى تحاول إقناعنا بأن نفعل شيئا ما أو أن نعتقد فيه.... لماذا يجب علىّ أن أفعل ذلك أو لا أفعله ؟[١٣٨] عندما نسأل السؤال"لماذا ؟"فنحن نسأل عن سبب فعل ما،إن محاولة الإقناع من خلال تقديم أسباب جيدة، إنما يعنى باختصار تقديم حجة.

وتختلف بنية الحجة فى تلك المقاربة- من الناحية التعليمية- عن بنية الحجة فى المنطق الصوري(القديم والحديث)،وتبعًا لذلك تختلف مهارات التفكير، ويشير "فيورين" فى بحثه المعنون بـ:"***مهارات التفكير فى سياق المنطق الصوري،المنطق غير الصورى والتفكير الناقد***"[١٣٩] إلى تلك الاختلافات من خلال تتبع كتب المنطق التعليمية منذ العام ١٩٢٩وحتى العام ١٩٨٦"[*].

بالنسبة للمنطق القديم فإن بنية الحجة يأخذ الشكل التالي:

كل أ هى ب

ج هى أ

إذن ج هى ب

وهذا الشكل للحجة هو تحويل اللغة الطبيعية التى تعبر عنها الحجة التالية:("كل إنسان فان و سقراط إنسان إذن سقراط فان)، ويحدد "فيورين" مهارات التفكير المرتبطة بـ"بنية الحجة" فى المنطق القديم على النحو التالي:

١- تطبيق قواعد القياس الصحيح من خلال الشروط الموضوعة لكل شكل من أشكال القياس، من أجل بيان ما إذا كان القياس صحيحًا أم فاسدًا.

٢- تحويل الأشكال غير النموذجية للحجة إلى الشكل القياسى النموذجي[١٤٠].(بمعنى رد الأشكال:الرابع والثالث والثانى إلى الشكل الأول).

أما بالنسبة للمنطق الحديث فبعد أن وحد"رسل"و"وايتهد" بين المنطق والرياضيات فى كتابهما "***برنكبيا ماتيماتيكا***" اختلفت بنية الحجة، فقد احتوت على العديد من المفاهيم الرياضية مثل: (الثوابت والمتغيرات والدالة ودوال الصدق ومجال الثوابت وغيرها) ومن خلال هذه المفاهيم تحررت بنية الحجة كما يقول "فيورين" من المحتوى التجريبى والجانب السيكولوجى وأصبحت بنية الحجة تقوم من خلال اللغة الاصطناعية[١٤١]. فعلى سبيل المثال:الحجة فى اللغة الطبيعية القائلة:(إذا أمطرت

السماء ابتلت الأرض، وأمطرت السماء إذن الأرض مبتلة) تتحول هذه الحجة إلى اللغة الاصطناعية التالية:

ق C ك

ق

∴ ك أو { (ق C ك) . ق } C { ك }

ويحدد "**فيورين**" مهارات التفكير المرتبطة ببنية الحجة فى المنطق الحديث على النحو التالي:

١- استخدام الرموز وفقا لمجموعة من القواعد تتميز بالدقة والصرامة وتتكون تلك القواعد من عدد من أشكال الحجج والقضايا المتكافئة منطقيًا.

٢- تحويل الجمل فى اللغة الطبيعية إلى"صيغ جيدة التركيب"،أى الجمل التى تتفق مع قواعد وصيغة اللغة الاصطناعية.

٣- التحقق من الصيغ عن طريق العديد من الطرق أشهرها قوائم الصدق.[١٤٢].

أما بالنسبة لمفهوم الحجة وبنيتها فى مقاربة المنطق غير الصورى للتفكير الناقد فقد اختلفت عن المنطق الصوري(القديم والحديث): "فعلى حين يعتبر المنطق الصورى الحجة فئة من القضايا ويفحص قيمة صدقها،نجد أن المنطق غير الصورى يعالج استعمال القضايا لتحقيق الأهداف المنوعة للحوار فى التفكير اليومي. ويدخل المنطق غير الصورى فى اعتباره السياق الأوسع للحوار ويسعى إلى فهم كيف نقنع بشكل مشروع أو نحث فى خطاب معقول[١٤٣].

ومنذ أواخر الستينيات من القرن العشرين– كما يقول "فيورين"- ومع ظهور حركة المنطق غير الصورى حدث تحول مهم فى مفهوم المناطقة "لمهارات التفكير" وتعليم هذه المهارات للطلاب. ويمكن وصف هذا التحول بأنه استبعاد للحجج "الاصطناعية" التى تملأ فقط بالمغيرات والثوابت واتجهت بنية الحجة إلى الخطاب الحجاجى الأصيل فى الحياة اليومية (فى مجال السياسة، والدين، والإعلانات، والكتابة العلمية ،وما إلى ذلك)[١٤٤].

ويشير "بويل- كمب" إلى هذه البنية الجديدة للحجة قائلين:" نوع الحجة التى يهتم بها المفكر الناقد "يحدث بشكل متكرر فى مواقف الحياة اليومية. وليس حصرًا على أفلاطون أو ديكارت أو أى من المناطقة المشهورين بحججهم التى برهنوا عليها"[١٤٥]. كما أن محاولات الإقناع التى يكمن أن نطلق عليها حجة ليس من الضرورى أن تستخدم اللغة فقط. غالبا ما تستغل الصور أو تمزج بين الصورة واللغة؛ فعلى سبيل المثال هناك العديد من الإعلانات التى تنطوى على مزيج من الصور والكلمات التى ترمى إلى إقناعنا من خلال سبل غير جدلية أن نشترى أشياء. إن قوة الإقناع بالصورة أمر مثير للاهتمام،...فيمكن للصور أن تظهر فى محاولات للإقناع بالحجج. فنحن نرى على شاشة

التلفزيون مثلا مجموعة من الأسماك الميتة فى بركة قذرة، بينما يتكلم صوت:"لهذا يتحتم علينا تعضيد قوانين مكافحة التلوث".وفى هذه الحالة قد نعتبر الصورة متضمنة كمقدمة فى حجة منطقية"[١٤٦].

تمتد الحجة فى تلك المقاربة لتشمل أيضا محاولات الإقناع بالتهديدات والترغيبات Threats and bribes فهى من الحالات :"التى تظهر على أنها محاولات خطابية إلا أنها فى الحقيقة قريبة من المحاولات الحجاجية لأنها تعلن للمتلقى أن لديه سببًا وجيهًا للتصرف على هذا النحو. فعلى سبيل المثال الحجة الواقعية التالية:(لو أن"سميث" يحاول أن يقنع"جونز" بأن تقرضه سيارتها حتى لا يبلغ عنها الشرطة لأنها تستخدم رخصة قيادة مزيفة، هنا هو يقدم لها صراحة سببًا لتقرضه سيارتها، ولو أنها قررت ألا تقرضه السيارة فإن الشرطة سوف تكتشف أمر الرخصة المزيفة، وحيث إنها لا تريد أن يحدث هذا، فإن لديها سبب لتقرضه سيارتها). وعلى الرغم أن التهديدات والترغيبات ربما يعدان تصرفات لا أخلاقية، وأنهما ربما يلعبان بشكل ما على مخاوفنا وآمالنا، فإنهما يعتمدان على قوة السبب، ولهذا لا نعتبرهما من المحاولات الخطابية"[١٤٧].

ويتبنى "ليبمان" مفهوم الحجة وبنيتها كما جاءت فى المنطق غير الصورى فيقول على لسان "هاري" بطل قصته"***Harry Stottlemier's Discovery***": "إن الحجة هى الفكرة التى نستخدمها فى حياتنا اليومية"[١٤٨].إنها موجودة فى العالم المعاش"[١٤٩]. وفى كتابه"التفكير فى التعليم" يرى أن الحجة:"يمكن التعبير عنها على الأقل عبر فيلم كارتوني، أو يمكن توصيلها عبر شكل مرسوم"[١٥٠].

وينتقد "ليبمان" بنية الحجة فى المنطق الصورى القديم، وذلك عندما نحاول تعليم الأطفال معنى الحجة فيقول:"الحجة أمر منطقى يمكن توظيفه...فبوسع الأطفال الصغار صياغة حجج محدودة– حجج صغيرة على شكل استنتاج تدعمه أسباب. ولكننا إذا حاولنا استخدام أساليب معقدة لنفرضها على الطفل بالقوة– من قبيل القياس الأرسطي- فإن الطفل يجد نفسه فى وضعية لا يمكنه أن يجاريها فينسحب فى ضيق"[١٥١].

ب- اتباع الحجة حيثما تقود.

السؤال الذى يطرح نفسه فى هذه الفقرة هو:"**هل يجب أن تصل كل حجة منطقية إلى نتيجة؟**

يحذرنا "ليبمان" من الخلط بين نتاج المناقشات وما يتوقعه بعض الأفراد كنتيجة لتلك المناقشات فيقول:"إذا كان لنا أن نتحدث عن نتيجة، فإنها لا تصاغ إلا بعد ساعات عديدة، وبمؤهلات تليق بالظروف المحيطة. ولكن بغض النظر عن ذلك، لا مفر من وجود نتاج خلال أية ساعة من ساعات المناقشة. لكن الناتج ليس بحاجة لأن يتخذ شكل النتيجة الحاسمة. فربما يكون حصرًا

لوجهات النظر الممكنة، أو تعريفًا أشمل لمشكلة ما، أو نموًّا للوعى التقديري. وقد يكون هناك أكثر من عرض ومن تأكيد... وقد لا يكون للطلاب الحق فى طلب إجابات نهائية، ولكنهم لديهم – بالتأكيد – حق فى توقع بعض الشعور بالحركة الفكرية أو بعض الشعور بالفطنة Discernment"[١٥٢].

إن الشعور بالفطنة – من وجهة نظر الباحث – هو بالفعل ما تقدمه لنا الحجة. فنحن ندرك الفارق فى نوعية المعرفة التى نحصل عليها قبل اتباع الحجة وبعد اتباعها. فليس من الضرورى الوصول إلى نتائج حاسمة، بل نحن نبحث عن نوعية التحول الذى تصنعه الحجة من مرحلة عدم المعرفة إلى مرحلة المعرفة المحتملة أو المعرفة الموثوق بها.

وتذهب"سارة دافى Sarah Davey"إلى أن عبارة"اتباع الحجة حيثما تقود"،اعتبرها "ليبمان"المبدأ المنهجى الاسترشادى لعمليات البحث. فاتخذ هذا الاتجاه نقلاً عن"سقراط" الذى يعتقد بأنه من خلال اتباع الحوار إلى حيث يؤدى بمساره الطبيعى سوف يتيح استكشاف أكبر للحجة ذاتها. وبوضع هذا المبدأ فى الاعتبار،صاغ "ليبمان"عملية البحث....فعلى الأفراد أن يفكروا، وأن يفكروا بأنفسهم. وتفكير المرء بنفسه عملية إبداعية فى جوهرها. حيث إن الحجة التى تقود المناقشة تنبع من الأفراد وقدراتهم فى ابتكار الحجج،ولكن هذا يقترن أيضا بممارسة التفكير الناقد. المشاركة فى البحث والانخراط فى حجج الآخرين أمر يتطلب تناولًا نقديًا للحجة وكذلك النظر بشكل ناقد فى حجج الآخرين لتحديد أيها أكاذيب أو مغالطات"[١٥٣].

إن الحركات الفكرية التى تتم لمتابعة الحجة حيثما تقود؛ تعد حركات منطقية. ولهذا السبب كما يقول ليبمان:"يعرف"ديوي" المنطق بشكل صحيح بكونه منهج البحث.[١٥٤]

ويرى الباحث أنه مع التعمق فى مناقشة الحجة، تحدِث متطلبات جديدة. ويلقى اكتشاف دليل ما الضوء على طبيعة بقية الأدلة. ويؤدى التصريح بزعم ما إلى أن يصبح اكتشاف أسباب ذلك الزعم أمرًا ضروريًّا. ويدفع الاستدلال المشاركين إلى استكشاف ما يفترض أو ما يسلم به وما أدى إلى اختيار هذا الاستدلال دون غيره. وبهذا يستمر البحث بقوة متجددة. إن اتباع الحجة حيثما تقود يُعد مصدرًا لمزيد من البحث. ويقرر"ليبمان":"إن تسوية موقف ما عن طريق بحث ما ليس ضمانًا بأن النتيجة التى تم حسمها سوف تبقى كذلك. فبلوغ المعتقدات الراسخة يعد مسألة تدريجية؛ وليس هناك اعتقاد محسوم لا يمكن تعريضه لمزيد من البحث...ونجد فى البحث العلمى أن معيار ما يعتبر محسومًا، أو ما يعتبر معرفة، هو كونه متاحًا كمصدر لمزيد من البحث؛ وعدم حسمه يكون بطريقة تجعله يخضع للمراجعة أى مزيدًا من البحث أيضا".[١٥٥]

وترى"سوزان جاردنر Susan Gardner" أن مبدأ "متابعة الحجة حيثما تقود "لا يعد غرض جماعة البحث فقط، بل غرض البحث الفلسفى عمومًا وتقول عن هذا المبدأ إنه:"شعور واضح، على الرغم من سطحيته نسبيًّا، يكون فيه التقدم نحو الحقيقة أمرًا حيويًّا لممارسة البحث، وفى حال لم يتحقق ذلك التقدم، فعندئذ لا يصح لنا إطلاق تسمية"جماعة البحث"، بمعنى أن من يريد أن "يبحث" فعليه أن يبحث فى شيء ما ليتبع الحجة.وكذلك يجب عليه أن يحقق تقدمًا فى ذلك – إن كان ذلك التقدم ممكنًا على الأقل"[١٥٦].

ج- منطق الخطاب الحواري:

إن جماعة البحث – كما يؤكد"ليبمان" – جماعة تداولية تمارس التفكير الناقد،"وهذا يعنى أن مداولاتها هذه ليست مجرد دردشات أو محادثات، ولكنها حوارات منضبطة من الناحية المنطقية"[١٥٧]. ويقارن"ليبمان" بين المحادثة Conversation والحوار Dialogue ففى المحادثة نرى نهجًا تكون فيه النبرة الشخصية قوية، ولكن الرابط المنطقى ضعيف، أما فى الحوار فيكون العكس هو الصحيح. وعند المقارنة بين المحادثة والحوار؛ فإن من بين الأشياء اللافتة للانتباه الطريقة التى تهدف فيها المحادثة إلى تحقيق التوازن والاستقرار، بينما لا يوجد هذا التوازن والاستقرار فى الحوار. فى المحادثة تكون السطوة للشخص الأول ومن بعد ذلك للشخص الثاني. فهناك تبادل مع إدراك أن كل شيء ثابت لا يتحرك. بينما فى الحوار تبادل بين ندين؛ أى حركة مستمرة[١٥٨]. فى الحوار من جهة ثانية تعزيزًا لعدم الاتزان من أجل فرض الحركة إلى الأمام. ويمكننا هنا أن نقارن ذلك بالمشي، حيث تتحرك إلى الأمام من خلال قيامك بإخلال مستمر لاتزانك. فعندما تمشى لا تكون قدماك الاثنتان أبدا ثابتتين على الأرض فى نفس الوقت. ومع كل خطوة إلى الأمام تتمكن من القيام بخطوة أخرى إلى الأمام؛ وهكذا الحال فى الحوار، كل حجة تثير حجة مقابلة تدفع نفسها إلى ما يتعدى الأخرى وتدفع الأخرى إلى ما يتعداها ذاتها"[١٥٩].

إن المحادثة – كما يرى ليبمان – تبادل للمشاعر، والأفكار، والمعلومات، أما الحوار فهو استكشاف متبادل، وتحقيق وبحث، وهو يؤكد ذلك بقوله:"هؤلاء الذين يتحدثون مع بعضهم البعض يفعلون ذلك بتعاون، مثل لاعبى التنس الذين يقذفون الكرة بلطف بلا نهاية وهم يتدربون. أما أولئك المنخرطون فى الحوار يفعلون ذلك بتعاون أشبه بتعاون المتنافسين، مثلهم مثل ضابطى شرطة يعملان سويا على نفس القضية. فهدف لاعبى التنس هو إطالة أمد التدريب لأطول وقت ممكن. بينما هدف الضابط هو حل القضية فى أقصر وقت ممكن.[١٦٠].

والواقع أن لمنطق الحوار جذوره فى منطق المحادثة - كما يخبرنا ليبمان- فلو أننا تناولنا بإيجاز الآراء التى قدمها"بول جرايس" و"روث سو Ruth L. Saw "حول طبيعة المحادثة؛ فسوف نتمكن

من تبين الملامح العامة لمنطق يصبح أكثر وضوحًا كلما انتقلنا من مستوى المحادثة إلى مستوى الحوار.

بالنسبة لـ"جرايس" يقترح اختبار"الشروط التى تحكم المحادثة The Conditions Governing Conversation "[١٦١] حتى نكون قادرين على صياغة المبادئ الأساسية التى نسلم بها ونحاول التوافق معها كلما انخرطنا فى خطاب تحادثي. ويرى"جرايس" أن تحادثنا يشبه تفكيرنا وأن كلاهما يمتاز بما يطلق عليه ويليام جيمس "التحليق والهبوط" Flights and Perching". إن المحادثات لا تستمر بسلاسة؛ حيث هناك فجوات فى كل مكان. فنحن نبلور أمرا ما ومن ثم نتراجع، نلمح ونشير؛ بينما زملاؤنا يجمعون ويلخصون. ويشتمل عمل المحادثة، من تجميع للمقصد من ثنايا ما يقال من كلام، على ما يسميه"جرايس" التضمين Implicature [١٦٢]. ويصبح التضمين ممكنا لأن المحادثة عبارة عن خبرة مشتركة ذات معان مشتركة وقيم مشتركة. ويتوافق تعاوننا التحادثى مع بعض التوقعات المشتركة. وعندما نتحاور تتبادر التعليقات،ولكننا نسد الفجوات طواعية من أجل الوصول إلى كيان سلس وحيد للمعنى يحيط به كل منا. وبعمل ذلك، فإن المبدأ الذى نلتزم به هو ما يسميه"جرايس" بالمبدأ التعاونى Cooperative Principle الذى ينص علي: "أجعل إسهامك التحادثى فى المرحلة التى يحدث فيها هذا الإسهام، حسبما تتطلب الغاية المقبولة أو كما يتطلب التبادل الكلامى الذى أنت منخرط فيه"[١٦٣]. وبعبارات أخرى ينصحنا "جرايس" بأن نسمح للمتطلب الذى نحس به فى المحادثة أن يملى علينا كيف نقوم بإسهامنا ومتى ، يقول جرايس: "إننى أسلم بفكرة أن هناك مبدأ عامًا وهو"المبدأ التعاوني"،والذى نقوم من خلاله بتحديد وتوضيح أربع مقولات أساسية، وهذه المقولات متعاونة، ويجب على كل مشاركى الحوار أن يتبعوا تلك المقولات وقواعدها لتحقيق تواصل ناجح، وهذه المقولات أربعة هي:مقولة الكم، والكيف، والإضافة، والجهة"[١٦٤]. ويلخص"جرايس"الملائمة التحادثية بتسع قواعد تحت المقولات السابقة هي:

- **مقولة الكم: ترتبط مقولة الكم بكمية المعلومات التى يجب تقديمها فى المحادثة وتتحقق بقاعدتين :**

١- اجعل إسهامك التحادثى إخباريًا بالقدر المطلوب (بغية تحقيق الأغراض الحالية للتحادث)

٢- لا تجعل إسهامك التحادثى إخباريًا أكثر مما هو مطلوب .

- **مقولة الكيف: وتحت هذه المقولة تأتى قاعدة عامة " حاول أن تجعل إسهامك التحادثى صادقًا، وتتجلى هذه المقولة فى قاعدتين :**

٣- لا تقل ما تعتقد أنه كاذب .

٤- لا تقل ما يفتقر إلى دليل كاف عليه.

- **مقولة الإضافة: تحت هذه المقولة توجد قاعدة واحدة تقول :**

٥- كن ملائمًا.

- **مقولة الجهة : القاعدة العامة التى تمثل هذه المقولة هي" كن واضحا"، وتندرج تحتها قواعد متنوعة مثل :**

٦- اجتنب غموض التعبير .

٧- اجتنب اللبس.

٨- كن موجزًا (اجتنب الإطالة بغير ضرورة)

٩- كن مرتبًا.

ويقبل الناس هذه القواعد ويسلمون بها تسليمًا ضمنيًا عند التحادث، وهى فى ذلك تشبه المبادئ العامة للتفكير(الهوية والتناقض والثالث المرفوع) فنحن نفترض أن المتكلم لا يقول أكثر ولا أقل مما هو مطلوب للحديث(الكم) وأنه سيكون صادقًا ومخلصًا (الكيف) وأن ما يقوله سيكون ملائما لغرض الحديث (الإضافة) وأنه سيكون واضحًا (الجهة).[١٦٥]

وينتقد "ليبمان" هذه القواعد قائلا:" مَثُلها مَثَّل مبادئ المنطق الصوري، ليست عادية وتشترط ما ينبغى فعله كى تحدث المحادثة العادية"[١٦٦].

أما بالنسبة لـ"روث سو" فهى تقدم لنا تفسيرًا للشروط التى تساعد على المحادثة وتعزيزها[١٦٧]. وهى تبدأ ببعض الأسئلة مثل: ما هى المحادثة ؟ هل يمكن أن نطلق هذا المسمى على حديث بين مستأجر وصاحب الأرض حول إيجار متأخر؟ هل يستدعى القاضى محاميى كل من الجانبين إلى قاعته من أجل التحادث ؟ هل نجرى محادثة مع أطفالنا عندما نجد أنهم لم يذهبوا إلى المدرسة لعدة أيام ؟ كيف تختلف المحادثات (إذا اختلفت) عن المناقشات؟ عن الحوار؟ وما الارتباط بين المحادثة والتواصل؟ وترى"سو" أن جوهر المحادثة هو تنزهها عن أى غرض. فلا يمكننا إرشاد أو توجيه المحادثة، ولا يمكننا بأية طريقة إدارة الأشخاص الذين نتحدث معهم .إذ تسير المحادثة من تلقاء نفسها ولصالحها. تماما كما لو كانت أشكالًا فنية صرفة."كلما تحدث الناس من أجل الإبهار والاستعراض وتبيان قدر ثرواتهم وتعلمهم، أو لتحقيق بعض المزايا لأنفسهم؛ فإنهم يفشلون فى التعامل مع المستمع إليهم بوصفه شخصا،أو بوصفه غاية فى حد ذاته، ويفشلون فى التحدث معه محادثة تسير لذاتها "[١٦٨].

تقول"سو"بأنه:"لا يهم إذا كانت غايتنا من المحادثة هى الحصول على الثناء، إذ تبقى النتيجة النهائية ليست محادثة ولا يمكن أن تكون كذلك. فإذا شاركنا فى جعل طفلة تتحدث حتى يمكنها التعبير بشكل أفضل عن ذكائها، فلا يمكن أن نقول:إن محادثة قد حصلت، أو إذا كنا مخادعين فى إظهار نوايانا، فإن التفاعل لا يمكن أن يكون تفاعلا تحادثيًا. إن المحادثة عبارة عن علاقة تناسقية. فـ (أ) لا يمكنه التحدث مع (ب) إذا لم يستطع (ب) التحدث مع (أ)"[١٦٩].

إن المحادثة كما ترى "سو" هى استكشاف المرء للآخر استكشافا متبادلا حيث لا يستطيع المرء استخلاص أى كشف من الآخر ما لم يكن مستعدا لإظهار كشف مماثل عن نفسه. وربما يمكن فهم هذا الشرط على نحو أفضل إذا عدنا إلى تمييز "سو" بين "أن توصل شيئًا إلى شخص ما "و"أن تكون فى تواصل مع شخص ما". فالأول يوحى بإيصال محتوى معين من شخص إلى آخر. أما الثانى فيوحى بنوع من التجربة التبادلية بين الأشخاص حيث يدفع فيها كل مشارك الآخر إلى التفكير؛ إننا كما تقول"سو" بإصرار: نحرض على التفكير بصورة مستقلة، فقط عندما نكون حقا فى تواصل مع الآخرين[١٧٠].

وينتقد "ليبمان" تصور"سو" للحوار قائلا:" ومن المؤسف أن معالجة "سو" للحوار يشوبها نوع من الكاريكاتورية؛ نظرًا لأنها تجمع بين المشاركة فى حوار وأشكال أخرى من السلوك المتناسق مثل إعطاء الأوامر، وتلقى التعليمات، وإبداء الاقتراحات، والاعتراض على الاقتراحات، وحركات أخرى لا حصر لها تتميز بالتنظيم الهرمي. وأمثلتها التوضيحية للحوار غالبًا ما تكون من النوع التهذيبى مثل تلك التى نجدها فى كتب الأطفال الفكتورية".[١٧١] **كما ينتقد"ليبمان" تصور "سو" للمحادثة قائلا:"إذا كانت"سو"على صواب، بقولها إن جوهر المحادثة يكمن فى كونها بلا غاية وفى كونها خطابًا غير موجه، فلابد إذن من أن يكون الطرف الآخر من طرفى المحادثة منشغلا بالفنون الشاملة للغة التى هى موضوع البلاغة. ومن الواضح أن الحوار يكمن فى منطقة ما بين الاثنين، لأنه ليس خاليا تماما من الغاية والغرض، وقد يشتمل على حجج تهدف إلى الإقناع. ويعد الحوار خلافا للمحادثة شكلا من أشكال البحث، وبما أننا نتبع البحث إلى حيثما يقودنا(اتباع الحجة حيثما تقود)، فلا يمكن القول بأن سلوكنا الحوارى يخلو من الغاية والغرض. كما أن المشاركين فى الحوار لا يحجمون بالضرورة عن صياغة الحجج لإقناع الآخرين المشاركين بصحة معتقداتهم**[١٧٢].

وينتقد "ليبمان" "بوشينسكى Bochenski**" أيضا، إذ ذهب الأخير إلى أن إقناع الآخرين أمر غريب على الحوار الفلسفى فيقول:"إذا شارك فيلسوف فى مناقشة، كما يفعل عادة، فهذا لن يكون من أجل إقناع خصمه. فالشيء الوحيد الذى يرغب فى إنجازه هو اقتناعه هو شخصيًا. إنه يأمل أن يتعلم من خصمه أن وجهات نظره خاطئة؛ وبذلك يكتسب معرفة جديدة وأفضل بالحقيقة، أو أن حجج خصمه ربما تساعده فى صياغة أفضل وتحسين وتقوية وجهات نظره هو".**[١٧٣] **ويعقب "ليبمان" ساخرًا من آراء "بوشينسكي" بقوله:"يبدو أن"بوشنيسكي" يستثنى إقناع الآخرين فقط، وليس إقناع الذات". إن جماعة البحث تتميز باستخدام الحوار الذى يحكمه المنطق. فيجب على المرء أن يفكر منطقيا من أجل متابعة ما يدور فى جماعة البحث.**[١٧٤]

٣- خصائص"جماعة البحث" كآلية منهجية للتفكير الناقد.

لعل الجديد الذى أضافه"ليبمان" لمفهوم"جماعة البحث" بخلاف أساسه المنطقى هو تحديده للخصائص التى تميز ذلك المفهوم ودوره فى تفعيل وتنفيذ تعريفه المنطقى للتفكير الناقد، وقد حددها فى أربع سمات رئيسة هى :

"**أولاً**: أعتقد أننا بحاجة إلى تفهم أن **جماعة البحث تسعى نحو هدف**. فهى عملية تهدف إلى إنتاج منتج – أى حكم منطقي، مهما كان هذا الحكم جزئيًّا أو مؤقتًا.

ثانيا: تتمتع هذه العملية بحس التوجيه؛ **إنها تتحرك حيث تأخذنا الحجة**.

ثالثا: العملية ليست مجرد محادثة أو نقاش؛ بل هى **عملية حوارية**. وهذا يعنى أنها تتمتع ببنية منطقية. فكما يحكم الجدل البرلمانى قواعد النظام البرلماني، فإن للبحث قواعده الإجرائية، والتى تعد منطقية بطبيعتها على نحو كبير.

رابعا: نحتاج إلى إمعان النظر فى مدى **تطبيق العقلانية والإبداع والفكر المعتنى على جماعة البحث**. وفى النهاية، هناك مسألة استخدام جماعة البحث لتفعيل تعريف التفكير الناقد المبدع المدقق"[١٧٥].

إلى جانب هذه الخصائص يضع لنا"ليبمان"مجموعة من الإجراءات العقلانية تميز جماعة البحث منها: ١- الشمولية. ٢- المشاركة. ٣- المعرفة المتبادلة. ٤- العلاقات وجها لوجه.٥ - البحث عن المعنى. ٦- التشاور. ٧- الحياد. ٨- أن يفكر المرء لنفسه. ٩- التحدى كعملية. ١٠- التساؤل[١٧٦]. ولا يسعنا فى هذا المقام تناول جميع هذه الإجراءات ويكتفى الباحث بذكر الشمولية والمشاركة.

١- **الشمولية**: يري"ليبمان" أن جماعة البحث قد تكون أولا تكون متنوعة داخليا– قد يكون المشاركون أو قد لا يكونون من ديانة واحدة أو من جنسية واحدة أو من فئة عمرية واحدة – ولكن ليس هناك أحد مستثنى داخل جماعة البحث من الأنشطة الداخلية دون مبررات كافية[١٧٧].

٢- **المشاركة**: تشجع جماعات البحث كما يري"ليبمان"على تقوية مفهوم المشاركة،....فهناك إحساس بأن جماعة البحث مثل الكتاب،مخطط معرفي،والمخطط يشبه هياكل العلاقات الجشطالتية التى تسحب المشارك من بين المشاركين فى جماعة البحث بنفس الطريقة التى لا يسمح بها كتاب شائق لقارئه بأن يتركه قبل أن ينهيه. أو هى أشبه برواية شائقة يصبح جميع المشاركين متلهفين لقراءة الصفحة التالية والتالية، من أجل اكتشاف أحداث الرواية[١٧٨].

المحور الخامس :التفكير الناقد والمغالطات غير الصورية.

١- المغالطات غير الصورية ومبادئ القيمة.

يتناول"ليبمان"المغالطات غير الصورية التقليدية باعتبارها :"تمثل خروجًا على مبادئ القيمة الأساسية للمنطق غير الصوري، وكذلك التفكير الناقد، وتصوغ هذه المبادئ قدرًا من أكثر القيم النوعية تمييزًا للتفكير الناقد. وهذا هو سبب تسميتها بـ "مبادئ القيم،"فهى تمثل أهم توقعاتنا – كما يقول- عما نعتقد أنه تفكير ناقد"[١٧٩]. **والسؤال هنا ما المقصود بمبادئ القيمة التى تنتهكها المغالطات غير الصورية؟ قبل الإجابة عن هذا السؤال نشير إلى تعريف المغالطات غير الصورية عند "ليبمان".**

يعرف "ليبمان" المغالطات بوجه عام بأنها:"نوع من معارض الخداع فى التفكير المنطقي، وقيمتها الرئيسية هى أنها تنبه القارئ أو المستمع البسيط لمصائد المخادعين المنصوبة أسفل السطح الظاهر من اللغة"[١٨٠].

ويركز"ليبمان"فى مقاربته المنطقية للتفكير الناقد على المغالطات غير الصورية فهي"جزء من تقليد طويل للتفكير الناقد"ويتخذها معيارا للتمييز بين المنطق الصورى والمنطق غير الصورى فيقول:"إن المغالطات التى أتحدث عنها ليست مغالطات فى المنطق الصوري، لكنها مغالطات غير صورية فهى تنتهك القواعد الصارمة للاستدلال بنفس الطريقة التى تنتهك بها المغالطات الصورية تلك القواعد. وإذا كانت نتائج التفكير المنطقى الصورى تعتبر نتائج مؤكدة وعمومية، فإن النتائج الخاصة بالتفكير غير الصورى تفتقر بشكل عام إلى التأكيد والعمومية. والمنطق الصورى يتطلب لغة مثالية رمزية، فى حين أن المنطق غير الصورى يفضل التعامل مع أساليب التفكير الاعتيادية فى اللغات الطبيعية. وتبين المغالطات غير الصورية عدم الصحة فى التفكير. ولكن هذا لا يعنى أنها إخلال بالصدق. كما يجب أن نتذكر أن معظمها قد تمت صياغته فى وقت لم يكن فيه للمنطق غير الصورى نظامًا ومنهجًا مستقلا. لقد كانت جزءا من تقليد طويل للتفكير الناقد كممارسة شعبية"[١٨١].

أما عن تعريف مبادئ القيمة؛ ففي الواقع يمكننا تحديد نمط التفكير الذى يسمى"ناقدًا" بواسطة عدد قليل من القيم النوعية المميِّزة، ويطلق "ليبمان" على هذه الميزات"مبادئ- القيمة". ويذهب إلى أن الدراسات التى تمت على عدد كبير من المغالطات غير الصورية تنتهك فقط عددًا صغيرًا نسبيًا(خمسة) من مبادئ القيم وهي:الدقة، والاتساق، والترابط، والمعقولية، والكفاية[١٨٢]. وفي الحقيقة أن هناك تشابهًا بين ما يقدمه"ليبمان"وبين ما قدمه"توماس كون" عن الخصائص البارزة للتفكير العلمي، فقد حددها فى خمس خصائص أيضًا تنطبق بالتساوى على التفكير العلمي، وهي: الدقة، والاتساق، والاتساع، والبساطة، والإنتاجية[١٨٣].

وبالعودة إلى "ليبمان"فقد رأى أن إدراج المبدأين الأخيرين (المعقولية، والكفاية) يمكن اعتباره أمرًا مثيرا للتساؤل على أساس أنهما يمكن تطبيقهما بصورة أساسية على مقدمات الحجج، فضلًا عن حالات الاستدلال فى حد ذاتها. لهذا السبب، يتم التركيز في المغالطات غير الصورية على مبادئ القيم الثلاث الأولى. فيتم الحفاظ على الدقة بسبب ضروريتها في معالجة اللبس والغموض. ويتم الحفاظ على الاتساق بسبب الدعم القوي الذي يتلقاه من"قوانين الفكر". أما الترابط فيتم الحفاظ عليه على أساس أنه يؤكد على رفض كل ما هو غير ذي صلة - وأى خاصية أخرى غير مقبولة[١٨٤].

ويعرف ليبمان المبادئ الخمسة للقيمة على النحو التالي :

الدقة: يوجد بشكل عام نوعان من الدقة: الكَمّية والكيفية. فالدقة الكَمّية ربما يكون أفضل مثال عليها هو القياس. أما الدقة الكيفية، فيتم تمثيلها بشكل أفضل عبر التحديد النوعي. وكل منهما يعتبر حالة تستلزم الدقة.

الاتساق: يقال إن الشخص ليس متسقًا إذا كان يؤكد على أو يعتقد في قضيتين ليستا صادقتين كلتيهما فى الوقت نفسه (هذا هو مبدأ عدم التناقض: لا يمكن أن تكون العبارة صادقة وغير صادقة في الوقت نفسه - إما صادقة أو لا، ولكن ليس كلاهما معًا)[١٨٥].

الصلة: "لدعم نتيجة حجة ما، يجب أن تكون المقدمات ذات صلة بها. وكلما كثرت أشكال الصلة، وكلما زادت صلة الصدق بعبارة ما؛ زادت صلته بالعبارة الأخرى"[١٨٦]. ويمكننا التعبير عن هذا المبدأ المنطقي كما قدمه "ترودى جوفيير Trudy Govier" بقوله :" تكون العبارة على صلة إيجابية بعبارة أخرى إذا كان صدقها مقدَّرًا في صالح هذه العبارة الأخرى. أى أنه إذا كانت صادقة، فهذا يمنحنا سببًا لنعتقد أن العبارة الأخرى صادقة[١٨٧].

المعقولية: إذا كان بإمكانك أن تتقبل- بمعنى أن تعتقد- مقدمات حجة ما بدون انتهاك أى معيار من معايير الدليل أو التقرير ، فأنت إذًا تجد أن مقدماتها مقبولة، ولكن مقدمات الحجة تعتبر غير مقبولة إذا كان أى من الشروط التالية ينطبق عليها:

١- إذا كانت هناك مقدمة أو أكثر كاذبة.

٢- إذا نتج عن عدة مقدمات تناقض.

٣- إذا اعتمدت مقدمة واحدة على الأقل على افتراض كاذب،أو افتراض جدلي بصورة كبيرة.

٤- إذا كانت هناك مقدمة واحدة غير قابلة للاعتقاد من جانب الشخص الذي بالفعل لا يعتقد في صدق النتيجة.

٥- إذا كانت المقدمات أقل يقينًا من النتيجة.[١٨٨]

الكفاية: "إن مقدمات حجة ما ربما تكون ذات صلة ودقيقة. ولكن بشكل فردي، و ربما تكون معقولة. إلا أنها مجتمعة ربما تكون غير كافية؛ لأنها لا توفر نموذجًا كافيًا للأنواع المختلفة من الدليل ذي الصلة، ولأنها تتجاهل وجود أو إمكانية وجود دليل مضاد. وأفضل مثال على ذلك هو مغالطة "التعميم المتسرع"[١٨٩].

لقد رأى "ليبمان" ضرورة هذه القيم وتوافرها فيما نطلق عليه "تفكير ناقد" فيقول: "فلا ينبغى علينا أن نعمل على صياغة تعريف معقد لـ"التفكير الناقد" ليعمل فى مجال واسع من السياقات، بل يجب أن نعتمد بشكل أكبر على القيم النوعية المميِّزة الأكثر اتصالا بالتفكير الناقد، والمرتبطة به على نحو وثيق. يجب علينا أن نعطى ثقة أكبر لهذه المميزات."إن الدقة، والاتساق، والصلة تشكل المفاهيم التى يستخدمها الباحثون، والأحكام التى يصدرونها، والفوارق التى يؤكدون عليها؛ فالنظام البحثى ككل يتم فهمه باعتباره ملخص ومجمل الفهم الذى نمتلكه عن تلك القيم .....وبمجرد أن يدرك المرء خصائص النشاط والحيوية المميِّزة لموتسارت، فإنه يستمع ويفهم موسيقى موتسارت بشروطها وأحكامها. والأمر نفسه كذلك بالنسبة إلى الدقة عند "فتجنشتين"، والاتساق عند "كانط"، والترابط عند "ديكارت". فتصبح هذه القيم قيمًا تمييزية وابتكارية، وعلى درجة عالية من الإبداعية. وبذلك لم تعد قيم التفكير الناقد وحيدة: بل تتداخل مع قيم التفكير الإبداعى والتفكير المعتني"[١٩٠].

وتبقى نقطة أخيرة أشار إليها"ليبمان" فيما يتعلق بمبادئ القيم الخمسة الرئيسة:" فهذه المبادئ الرئيسية ليست فقط تشكل وتعدل كافة المفاهيم الأخرى القابلة للتطبيق، وإنما هى كذلك تمثل مجموعات متشابكة من مصطلحات القيمة المترادفة أو المتشابهة، بشكل أو بآخر، فعلى سبيل المثال فإن الدقة هى "المرادف" لكثير من الأسماء الأخرى مثل، "الضبط"، و"الإحكام"، و"الإتقان"، و"الوضوح"، و "الأمانة"[١٩١].

٢ـ مخطط المغالطات(*).

قدم لنا "ليبمان" ما أطلق عليه مخطط المغالطات حيث تم اختيار عدد من المغالطات بطريقة عشوائية نوعًا مًا، مع وصف للمغالطة بالإضافة إلى بيان نوع الخطأ في التفكير كما أشار إلى المبادئ التي يتم بشكل عام انتهاكها من خلال الاستدلال الخاطئ الذي تكشف عنه كل مغالطة من المغالطات. فعلى سبيل المثال يعرض المغالطات على النحو التالي:

اسم المغالطة	وصف المغالطة	الخطأ في التفكير	مبدأ القيمة المنتهك
الحجة الشخصية "التجريح الشخصي"	الهجوم على شخص الخصم بدلاً من الهجوم على حجة الخصم. مثلاً: ماذا تتوقع من المرأة..... الطفل.....؟	عدم الصلة	الصلة
الالتباس	استخدام كلمة مفردة تحتمل معانٍ متعددة فى سياق ما معين، على الرغم من أن المرء لا يمكنه معرفة أي معنى من المعانى هو المقصود.	الغموض	الدقة

يعقب "ليبمان" على هذه المغالطات بالقول:" تمثل مبادئ القيمة معايير للتمييز بين التفكير الصحيح وغير الصحيح فمن خلالها يتم معرفة الألفاظ المضللة وغير المستوفية للمغالطات غير

الصورية. وهى غير صورية فقط بمقارنتها بالمنطق الصوري. وهى كذلك توضح بدون لبس بعض الأمور الخاطئة في التفكير. وأن كون المغالطات أفكارا مخادعة ربما هو أمر أقل أهمية من كونها تقترح ما هو صحيح بالنسبة إلى التفكير المنطقي"[١٩٢].

ومن الملاحظ أن "ليبمان" يربط بين مبادئ القيمة والمغالطات غير الصورية والتفكير الناقد فيقول :" إن المغالطات غير الصورية تمثل مقاييس المعايير ليتم التمييز بشكل أفضل بينها وبين التفكير السيئ. وعادة ما تكون هذه المعايير هى الدقة والصلة والاتساق والكفاية والمعقولية. وتعتبر هذه المعايير خطوطًا إرشادية للتأسيس لمعقولية أحكامنا. إن التفكير الناقد يستهدف المعقولية. وهذا يعنى أنه ليس فقط عقلانيًّا ، فيما يتعلق بالتفكير الذي تحكمه القواعد والمعايير، ولكنه أيضًا تفكير لا يتقبل أن يكون خاطئا في إجراءاته، إنه تفكير يهتم بالتصحيح الذاتي، ويأخذ الاختلافات السياقية بعين الاعتبار، بمعنى أنه يحترم حقوق الآخرين كما يحترم حقوقه الخاصة. ومن ثم فإن المعقولية تتضمن تنمية وتطوير التفكير متعدد الأبعاد"[١٩٣].

٣- أهمية تدريس المغالطات وقائمة التصحيحات[*]

من المرغوب فيه أن يقوم التعليم – كما يقول ليبمان- على معرفة القيم الخاصة بما يسمى بالمغالطات غير الصورية،أو الخاصة بالتصحيحات غير الصورية الأساسية، بالإضافة إلى صياغاتها النهائية كمبادئ للقيمة. ومن هنا نادى بأهمية تدريس المغالطات فيقول :" يجب أن يكون متاحًا لنا أن نوضح للطلاب أن معظم حالات عدم الاتساق هى أمر لا ينبغي أن يوجد لأنه يؤدي إلى التناقض الذاتي. أما فيما يخص ما هو خاطئ بالنسبة إلى التناقض الذاتي، فيجب أن نوفر للطلاب تفسيرات مسهبة عن السبب في عدم تقبله، فكما أن التناقض الذاتي وعدم الاتساق يضطر المرء إلى محاججة نفسه؛ فإنه يقوض أية خطط ربما يضعها المرء من أجل مستقبله، ويحطم أي اتفاقات ربما يقوم بها الناس مع بعضهم البعض. وبالتالى فليس الأمر فى رفض عدم الاتساق لأنه يعتمد على أساس مطلق من الأسبقيات المنطقية(مثل ما يسمى بقوانين الفكر)؛ بل ينبغى أن نبين أن نتائجه هى التي تستلزم عدم الرغبة فيه[١٩٤].

إن المغالطات كالأشياء الضارة، هى حالات من عدم الصحة أو ارتكاب الخطأ، وعلى الرغم من ذلك، فإنه من المفيد أن نحدد هذه الممارسات الصحيحة منطقيًّا ذات الصلة بالمغالطات، ولذلك يقترح"ليبمان"ما أطلق عليه قائمة التصحيحات A Table of Validities " فهذه القائمة تمثل تأكيدًا على إجراءات التفكير الناقد السليمة[١٩٥]. وفي هذا المعنى يقول:"ينبغى فى المجتمع الديمقراطي أن يقوم الطلاب بدراسة قائمة التصحيحات(والمغالطات المتنوعة التى تقابلها)، وبذلك يعرفون بدقة ما هى حقوقهم الفكرية، وما يجب عليهم فعله حتى تتحقق المساواة الفكرية،وما يمكنهم الاحتكام إليه حين يرون أن ممارسات التفكير الناقد الصحيح يتم انتهاكها..فمن خلال دراسة قائمة التصحيحات والأساليب المتعددة للخروج عليها، يتمكن الطلاب من تجنب الوقوع فى

الاستدلالات غير الصورية المغلوطة على تنوع أشكالها.وإذا كان المنطق الصوري يقدم لنا معايير الاستدلال العقلاني؛ فإن قائمة التصحيحات تمدنا بمجموعة من معايير المعقولية"[١٩٦].

المحور السادس : نتائج التفكير الناقد... أحكامًا منطقية.

أشرنا فى مقدمة هذا البحث إلى أن التفكير الناقد- من وجهة نظر ليبمان – منطق تطبيقي، لذا فهو ليس مجرد إطار نظري، ولكنه بالأحرى يسعى إلى تطوير منتج ما، فهو يتضمن ما هو أكبر من تحصيل الفهم: إنه يعنى التأسيس لشيء ما قد تم قوله أو صنعه أو فعله. كما أنه يتضمن استخدام المعرفة فى إحداث تغيير منطقي. وعلى أقل تقدير؛ يعتبر الناتج حكمًا منطقيًا، وعلى أقصى تقدير؛ وضع الحكم في ممارسة عملية"[١٩٧]. وهناك معنى آخر يقدمه "ليبمان" لكى يطور التفكير الناقد منتجًا ما. فالتفكير الناقد نجده متضمنًا في كافة التفسيرات المعتمدة لإنتاج المعنى يقول ليبمان:" إن كافة أمثلة التفكير الناقد تعتبر تفكيرًا بشأن تفكير، وليس تفكيرًا بشأن موضوع صامت. فعلى سبيل المثال: عالم الجيولوجيا ذو النزعة النقدية يفكر بجانب الصخور فى الافتراضات التى صنعها الناس بتفكيرهم حول الصخور. بهذه الطريقة يساعد التفكير الناقد المصاحب لكل منهج على تنقيح المنتج النهائي – المعاني – الذى ينتجه المنهج. وإذا ما نظرنا الآن إلى عملية التفكير الناقد وحددنا سماتها الأساسية سنكون في وضع جيد لنتفهم علاقته بالحكم المنطقي"[١٩٨].

١- الحكم المنطقى بين المنطق الصورى والمنطق غير الصوري(التفكير الناقد) .

يُعرف الحكم المنطقى في المنطق- القديم والحديث- بوجه عام بأنه :"التقرير الذى من خلاله يتم تأكيد جملة ما أو إنكارها. ويمكن لجمل مختلفة أن تعبر عن نفس الحكم، ونفس الجملة يمكنها أن تعبر عن أحكام مختلفة. ومن المؤكد أنه ليست كل الجمل هى أحكام. الحكم، مثل القضية، صنع في الأساس لتقرير زعم بالصدق أو الكذب. والأحكام يعبر عنها حرفيًّا في قضايا. الأحكام والقضايا تستخدم في الغالب على نحو متبادل، على الرغم من أن الحكم له نبرة سيكولوجية أو ميتافيزيقية، في حين أن القضية لها نبرة رمزية ومادية. وحين نصدر حكمًا فإن هذا يعنى أن تكون لدينا حالة عقلية، والتي هى توجه قضوي. وكان هناك جدل حول كيفية فهم العملية العقلية فى إصدار الأحكام[١٩٩]. ويعد"فريجه" خير من عبر عن مفهوم الحكم المنطقي، إن إصدار حكم إنما يعني تحقيق فكرة صادقة. ويُقرر الحكم بجملة متلفظة تحمل قوة تقريرية، ولكن الإنسان يمكنه أن يدرك ويعبر عن فكر دون التسليم بأنه صادق، أي، بدون حكم" يقول فريجه:" إن المحتوى القابل للحكم Possible Content of Judgment والمعبر عنه من خلال جملة يكون متاحًا من خلال التفكير، ولهذا السبب فإن المحتوى يسبق التفكير فى الحكم ويكون مستلزمًا له، فيمكننا التفكير فى المحتوى من

دون التيقن من صدقه ، إلا أن المحتوى أو جملته –لابد أن يكون إما صادقًا أو كاذبًا ويعني التفكير في المحتوى الأخذ في الاعتبار شيئًا يمتلك قيمة صدق محدد، أي حكم"[٢٠٠].

أما طبيعة الحكم المنطقي في المنطق غير الصوري أو قل التفكير الناقد، فيحدده لنا "ليبمان" على النحو التالي:"هو مفهوم ذو طبيعة عملية تطبيقية، فهو صياغة للآراء أو التقديرات أو الاستنتاجات. لذلك فهو يتضمن بعض هذه الأمور مثل حل المشكلات واتخاذ القرارات وتعلم مفاهيم جديدة، لكنه أكثر شمولا وتعميمًا. فكل نتيجة من نتائج البحث تعتبر حكمًا منطقيًّا".[٢٠١] كما نجد تعريفًا آخر للحكم المنطقي فهو تسوية أو تحديد فيما كان في السابق غير محدد ومعضل[٢٠٢].

ومعنى ذلك أن الحكم هو النتيجة المقررة التى يتمخض عنها البحث،ويربط"ليبمان" بين الحكمة العملية والحكم المنطقي:"إن الحكماء هم أولئك الذين يطبِّقون أحكامًا جيدة"[٢٠٣]، بل من خلال الحكمة العملية نستطيع التمييز بين الحكم العادي والحكم المنطقي الجيد:" فالحكم الجيد هو الخلفية العصرية للفكرة القديمة حول الحكمة، كما يعتبر في الوقت نفسه، السمة الرئيسية للتفكير الناقد"[٢٠٤]. وطالما أننا نصدر أحكام جيدة – كما يقول ليبمان – "فمن الممكن أن يتم وصفنا بالحكمة فى تصرفاتنا"[٢٠٥].

ويتوسع"ليبمان"في تصوره لمفهوم الحكم المنطقى في المنطق غير الصوري، فالحكم المنطقى كما يقول :"يأخذ في حسبانه كل ذي صلة بالموضوع بما في ذلك الحكم نفسه. فالحكم المنطقى هو تقرير بشأن – التفكير، أو الكلام، أو التصرف، أو الإبداع. إن أي إشارة، مثل تحريك الأيدي، يمكنها أن تكون حكمًا؛ إن المجاز فى عبارة مثل "جون دودة" يعتبر حكمًا، ومعادلة مثل $e=mc^2$ تعتبر أيضًا حكمًا. وهى جميعًا أحكام يمكن وصفها بالجيدة إذا ما كانت نتاجًا لأفعال تم تأديتها بصورة ماهرة وتم الاهتداء إليها أو تسهيلها بواسطة الأدوات والإجراءات الملائمة"[٢٠٦].

ويحدد "ليبمان" مفهوم الحكم المنطقى الجيد فهو:"ما يحدد خصائص التفسير السليم لأى نص مكتوب، هو البناء الرصين المترابط منطقيًّا، والفهم السليم لما نستمع إليه، والجدل المقنع. إن الحكم الجيد هو الذى يمكننا من قياس وإدراك ما تنص عليه أية عبارة أو فقرة، وما تفترضه أو تتضمنه أو تقترحه"[٢٠٧].

فالحكم المنطقي في المنطق غير الصوري أو"التفكير الناقد" وحدة السلوك الإنسانى الأكثر تمثيلا للشخص الذي يقوم بالحكم، وهو الأكثر قوة من حيث فعالية نتائجه. يقول"ليبمان": "إن كل حكم منطقي هو عالم صغير من الشخص الذى يؤدي الحكم ويعبر عن ذلك الشخص، كما أنه تقييم لعالم ذلك الشخص"[٢٠٨].

ويعتمد الحكم المنطقي الجيد على مهارات تفكير بارعة ومحكمة تكفل الكفاءة في الاستدلال، وكذلك يعتمد على البحث المحكم،وتكوين التصورات، ومهارات التواصل والترجمة. والتفكير الناقد إذا أدى إلى تحسن فى التعليم، فهذا يرجع إلى أن نتائجه أحكام منطقية جيدة. كما أن توظيف المعايير فى التفكير الناقد تيسر الوصول إلى الحكم المنطقى الجيد. وفى هذا المعنى يقول ليبمان: "إن التفكير الناقد هو التفكير بمهارة، والمهارات أداء كفء يفى بالمعايير ذات العلاقة. وبدون هذه المهارات لن نتمكن من اشتقاق أى معنى من نص مكتوب أو من حوار، وكذلك لن نستطيع أيضًا أن نحوِّل المعنى إلى حوار أو إلى نص نكتبه"[٢٠٩]. إن التفكير الناقد كما يذهب "مارك سلمان Mark Selman"علم معياري؛ لأنه يصر على المقاييس والمعايير من خلال الوسائل التى يمكن عن طريقها التفرقة بينه وبين التفكير غير الناقد. إن أى عمل رديء ربما يكون بسبب الافتقار إلى الحكم المنطقى الجيد [٢١٠].

ويؤكد "ليبمان" أن البحث العلمى والحكم المنطقى مرتبطان ببعضهما البعض كعملية وكناتج، ولكن الصلة هنا كما يخبرنا ليست صلة حصرية؛ فهناك بعض الأبحاث التى لا تنتهى حتى بعد إصدار حكم، وهناك أحكام لم تكن نتاج بحث. ولكن، وبصورة نموذجية، فإن نتاج البحث يوجز ويعبر عن الصفة التقييمية للعملية البحثية: فالتقدير ينتج عنه تقديرات، والتحليل ينتج عنه تحليلات. وبالنسبة للأحكام المنطقية الجيدة ، فإننا نحاول غالبا تأويلها على أنها مزيج من الحكم الناقد والحكم الإبداعي. وقد تكون مثل هذه التأويلات مجدية ولها وجاهتها، ولكن الأقرب أن ما يكسب الحكم صوابه على المدى الطويل هو دوره فى صياغة الخبرة المستقبلية: أن يكون حكمًا نعايشه، ويثرى حياتنا التى لم نحياها بعد"[٢١١].

٢- أنواع الحكم المنطقى فى التفكير الناقد.

تحت عنوان"تقوية الحكم المنطقي" يتحدث"ليبمان" عن مقاربتين للأحكام المنطقية، فهناك أحكام منطقية تعتمد على المبادئ، وهناك أحكام منطقية تعتمد على الممارسة، المقاربة الأولى المعتمدة على المبادئ هى تلك الأحكام التى تهتدى بالمعايير والمقاييس والعلل. أما المقاربة الثانية المعتمدة على الممارسة فهى نتاج للخبرة[٢١٢].

من هاتين المقاربتين تتكون جميع الأحكام المنطقية. فالتركيز الأكبر فى المجالات النظرية سيكون على اكتساب المبادئ، وفى المجالات التى تجمع الحرفيين سيكون التركيز على الممارسة، أما مجالات التكنولوجية فإن التركيز فيها سيكون على كليهما (المبادئ والممارسة) بالتساوى تقريبا. ومن أجل بيان مراتب الحكم المنطقى يدعونا "لبيمان" إلى تأمل هذا المثال :

"يأتى الشخص إلى الطبيب ليخبره بأن نحلة طنانة لدغته. هنا ربما يصدر الطبيب ثلاثة أحكام؛ **الأول**: لدغات النحل الطنان مختلفة تمامًا عن لدغات البعوض. **الثاني**: هذه اللدغة بسبب بعوضة . **الثالث** من وجهة نظره المهنية يرى أن هذه اللدغة تتطلب فقط مخدرًا موضعيًا.

يقدم لنا هذا المثال ثلاث مراتب مختلفة من الحكم المنطقي:الحكم الأول هو حكم اختلاف، والثانى حكم سببي، والثالث حكم مهني. وهذه الأنماط من الحكم يعبر كل منها بدوره عن مجموعة من الأحكام الأوسع والأشمل. أحكام الاختلاف تنتمى إلى مرتبة تشمل أيضا أحكام التماثل وأحكام التطابق. والأحكام السببية تنتمى إلى مرتبة الأحكام التى تضم الأحكام القياسية والأحكام الافتراضية والعديد من الأحكام الأخرى. أما الأحكام المهنية فتنتمى إلى المرتبة التى تشمل الأحكام الاجتماعية والأحكام الجمالية والأحكام الأخلاقية والأحكام التكنولوجية، والعديد من الأحكام الأخرى"[٢١٣].

ويطلق "ليبمان" على هذه الأنماط الثلاثة مرتبة الأحكام العمومية، ثم مرتبة الأحكام الوسيطة، ومرتبة الأحكام المكتملة. وليس فى ذلك إشارة إلى أن بعض الأحكام أهم من غيرها من الناحية الجوهرية، وإنما هى إشارة إلى أن هذه الأنماط الثلاثة مطلوبة وضرورية من أجل تقوية وتعزيز عملية إصدار الأحكام المنطقية [٢١٤].

النوع الأول : الأحكام المنطقية العمومية.

- **أحكام التطابق/الهوية**: يرى "ليبمان" أنه كلما زادت أوجه الشبه بين الأشياء؛ كلما اقتربت من حالة التطابق. وبالتالى فإن التطابق هو الحالة التى يتوقف عندها ارتفاع وزيادة أوجه التشابه. وفى اللغة الطبيعية، يتم التعبير عن التطابق بمثل هذه العبارات "يساوى لـ" أو"هو مماثل لـ". إن كافة المعادلات الرياضية تتخذ مبدأ التطابق باعتباره أمرًا مسلمًا به. ونحن نقوم بمثل هذا الأمر حين نعبر عن أنفسنا بالإسهاب بنفس المعاني، وفى التعريفات، وحتى المترادفات. ومع ذلك فإن كلا من القولين بأن شيئين يطابق كل منهما الآخر، وأن شيئا ما يطابق نفسه؛ هو موضوع محل خلاف ونزاع فلسفي[٢١٥].
- **أحكام الاختلاف**": يصنف تحتها عدة تمييزات من كافة الأنواع المحتملة مثل: الإدراك الحسي، إدراك المفاهيم، الإدراك المنطقي. والفوارق هى أحكام حول الاختلافات الأساسية، أو مجرد الاختلافات. وهى حين تتحد بأحكام الانتماء أو النسبة (كالتضمين أو الاستبعاد) فإنها تميل تجاه القضايا التصنيفية مثل " س لا تكون ب"، أو "بعض س ليس ب". وحين يتم التعبير عنها على نحو علائقي، فإنها تصدر فى عبارات مثل "لا يشبه"، و"يختلف عن"، و"ليس كمثل" ولكنها من الممكن أيضا أن تعبر عن مقارنات أكثر وضوحًا مثل " أسعد من"، أو "أطول من"، أو "أقل أمانًا من"[٢١٦].

- **أحكام التماثل**: هى أحكام التجانس أو المشابهة البسيطة والأولية. وهى عندما تعمل بصورة ترادفية مع أحكام الانتماء أو النسبة ،نجد أنها تسهل عملية إصدار قضايا تصنيفية مثل "كل س هى ب "، و"بعض س هى ب". أما المقارنات التى تؤدى إلى تحديد أوجه التماثل فيتم التعبير عنها بواسطة عبارات مثل "إنه يشبه"، و"هو يناظر"، و"هو يماثل كذا"[٢١٧].

النوع الثانى :الأحكام المنطقية الوسيطة أو الأحكام الإجرائية:

- **أحكام التركيب**: هى مجرد التصريح والحكم بأن شيئا ما هو (أو ليس هو) جزء من شيء آخر. وقد تستخدم هذه الأحكام عبارات مثل "هو جزء من"، "إنه ينتمى إلى"، "هو مكون من مكونات".. وما إلى ذلك. وعند دمجها باستدلال فاسد (غير صحيح)، فإن هذه الأحكام (الكلية- الجزئية) تظهر ما يسمى بمغالطة التركيب مثلما فى "بما أن ملامحه الفردية وسيمة، فذلك يستتبع أن وجهه وسيم".وما هو مطروح هنا ليس أن وجهه يتكون من ملامحه الفردية، وإنما أن وسامة وجهه يمكن أن يستدل عليها منطقيا من خلال هذه الملامح[٢١٨].
- **أحكام الاستدلال**: حين نعلل، فإننا نحاول – كما يقول ليبمان- أن ننسق معرفتنا،أو ندافع عنها، أو نتوسع فيها. والاستدلال يتم الاهتمام به بصورة كبيرة حين نحاول توسيع نطاق المعرفة ونحن حين نكون متأكدين من أنه لن تحدث أية خسائر فى الانتقال مما نعرفه إلى ما لا نعرفه؛ فإن الحكم الاستدلالى يعتبر استنباطا. وحين لا نكون متأكدين من أن الصدق مضمون؛ فإن الحكم الاستدلالى يعتبر استقراء. كذلك فإن الاستدلال الاستنباطى محكوم بالقواعد، بينما الاستدلال الاستقرائي، على أفضل تقدير، موجه بالقواعد. وغالبا ما يتم التعبير عن الاستدلال فى عبارات مثل " يستتبع ذلك كذا"، و "ويعنى ذلك أن..". والقول بأن هذه العبارات ليست مترادفات يمثل مصدر إزعاج لكثير من المناطقة[٢١٩].
- **أحكام الصلة**: الصلة مفهوم ضبابي- كما يرى ليبمان- بل إنه مفهوم غامض بصورة كبيرة، إلا أن أحكام الصلة مفيدة على الرغم من ذلك، فالكثير من التفكير يضيع فيما يتبين لاحقا أنه معالجات غير ذات صلة بالموضوع. فلا عجب إذن، أن العديد من"المغالطات غير الصورية"فى الاستدلال المنطقى يتبين أنها "مغالطات صلة" (وهذا يصدق حتى على المغالطات الصورية، مثل " مغالطة إثبات التالى ". ويقدم ليبمان هذا المثال :من الصدق أنه:"إذا كانت قطتى مريضة، فهى تموء". ولكن إذا ما تم التأكيد الآن على أن قطتى ليست مريضة، فلن يتبع ذلك أى شيء؛ لأن ما تفعله القطة حين تمرض لا يدل على ما ستفعله حين تكون فى صحة جيدة).إن أحكام الصلة تتضمن بشكل واضح عدد الارتباطات والصلات بين وحدات الموضوع وأهمية هذه الارتباطات[٢٢٠].

- **الأحكام السببية**: وهى تنتقل فيما بين عبارات بسيطة لعلاقات السبب- النتيجة، مثل "الحجر كسر النافذة"، وصولا إلى تفسيرات كاملة. والحكم بأن العملية السببية قد حدثت يمكن نقله بواسطة عدد كبير من الأفعال مثل "نتج عن"، و"تَخَلَّق"،و"تأثر"، و"أثر"... وما إلى ذلك[٢٢١].
- **أحكام النسبة**: هى الأحكام التصنيفية والتى يتم التعبير عنها بعبارات تفيد بأن شيئا ما أو فئة من الأشياء هى جزء أو عضو فى فئة أخرى. (ومن الواضح أن أحكام النسبة ليس من السهل تمييزها عن أحكام التركيب). وتهتدى أحكام النسبة بتصنيف المعايير، وهذه المعايير بدورها تؤسس تعريفات شاملة. ومن ثم فإننا حين نقتبس أية مثال عن فئة، فنحن نصدر حكما بالنسبة. فكل من عبارتيْ: "مارى فتاة" و "مارى من عائلة واتسون" هى أحكام نسبة [٢٢٢].
- **أحكام القياس التمثيلي**: يرى" ليبمان" أن هذا الصنف من الأحكام واسع ومهم فى الوقت نفسه. هناك قياسات تمثيلية صحيحة ودقيقة؛ مثل النِسَب: "ثلاثة إلى خمسة، كستة إلى عشرة". كما أن هناك قياسات تمثيلية غير صحيحة ولا دقيقة مثل: "أصبع الإبهام بالنسبة إلى اليد، كأصبع القدم الكبير بالنسبة إلى القدم". وأمثلة كهذه تقودنا إلى التفكير بقياسات تمثيلية مؤسسة على أحكام التطابق (٥/٣ = ٥/٣)، أو على أحكام تشابه. وعلى أية حال فإن لأحكام القياس التمثيلى أهمية قصوى فى كل مجال من مجالات البحث. ويرى"ليبمان" أن أحكام القياس التمثيلى تعد مركزية بالنسبة إلى الاستدلال الاستقرائي. فنحن عندما نقوم بالاستدلال المنطقى بواسطة القياس التمثيلي؛ علينا أن نستدل بمجموعة من الحالات المتماثلة تمت ملاحظة سمة معينة مشتركة فيما بينها، فيكون من المرجح أن الحالة المطروحة، والتى تماثل المجموعة من بعض الوجوه، تمتلك هى الأخرى هذه السمة المعينة. وحين يتعلق الأمر بالاختراع أو الإبداع سواء الفنى أو العلمى أو التكنولوجي، ففى الغالب ليس هناك حُكم أعظم نفعًا من حكم القياس التمثيلي[٢٢٣].
- **أحكام الملاءمة**: تمتد أحكام الملائمة من تحديد ما هو مناسب إلى تحديد ما هو عادل ومُستحَق. ويرى "ليبمان" أنه ليس هناك قاعدة أو معيار معين يمكننا الاسترشاد به فى إصدار هذه الأحكام، ولكن السياق الكلى للبحث الذى نباشره هو ما يساعدنا فى إصدار مثل هذه الأحكام. إن إصدار أحكام الملائمة هو ما نقوم به عندما نشكِّل أو ننسّق أو نعدل الفعل حتى يتلاءم مع السياق. فحين يُتَّهَمُ بعض الناس بـ "الافتقار إلى إصدار حكم ما "، فإنه غالبا ما يكون هذا النوع من الأحكام هو ما يتصوره من يلقى الاتهام[٢٢٤].
- **أحكام القيمة**: حين تتم المقارنة بين الأمور أو الأشياء بالنظر إلى القيمة مثل: "أفضل من"، "ألطف من"، "أروع من"، "أنبل من"، "أجود من" واستخدام معايير كالجدّة والأصالة والمثالية والتناسق وما شابه؛ فإن التعبيرات الناشئة تعتبر هى أحكام القيمة. وحين يحكم المرء على نفس الشيء أو الأمر بمعايير أخرى، فإن التعابير الناشئة ربما تكون هى أحكام الواقع أو أحكام النسبة، وهكذا. ويرى

"ليبمان" أن دراسة صناعة أحكام القيمة بالإضافة إلى المعايير المستخدمة فى الوصول إلى هذه الأحكام ؛ هو ما يعرف بـ"النزعة النقدية"[٢٢٥].

- **الأحكام الفرضية**: هى أحكام لنتائج حوادث ممكنة. ومن هنا فإن عبارة مثل "ربما تمطر غدا" لا تعتبر حكمًا فرضيًّا، وإنما يتمثل الحكم الفرضى فى عبارة مثل "إذا أمطرت غدًا، سيصبح المزارعون سعداء".لذلك تعتبر الأحكام الفرضية التى تتخذ صيغة"إذا... إذن....." تقريرات خاضعة لشروط معينة. ومن الممكن أيضًا تسميتها بالأحكام الشرطية [٢٢٦].
- **أحكام الواقع المعاكس**: إذا كانت الأحكام الفرضية تخبرنا عما يتحصل من النتائج إذا ما توافرت شروط معينة ، فإن أحكام الواقع المعاكس تبصِّرنا بما كان ليحدث إذا ما كانت الأمور قد سارت بشكل معاكس. ومن ثم فإن أى شخص يؤكد على أنه "إذا ما انتصر النازيون فى الحرب العالمية الثانية، لكانوا سيطروا على العالم لآلاف السنين"؛ فإنه بذلك يصدر حكما بالواقع المعاكس. إن أحكام الوقائع المعاكس تتصل بشكل خاص بصياغة القوانين العلمية؛ ذلك أنها تؤكد أن مثل هذه القوانين مرجحة ونافذة حتى وإن لم تتواجد بعض الظروف والعوامل الموجودة حاليا. فعلى سبيل المثال، إذا كان هناك سكان على المريخ، فإن قوة الجاذبية التى سيخضعون لها هناك؛يمكنهم حسابها كما نحسب نحن قوة الجاذبية على الأرض[٢٢٧].
- **أحكام الممارسة**: تصدر الأحكام العملية تبعا لفهم الأمر الذى يؤسس لأسلوب وطريقة تفعيل وإدارة المقياس أو المعيار فى نشاط ما، أو فى أى مجال أو فرع من فروع المعرفة.ويضرب لنا "ليبمان" مثالا على أحكام الممارسة فيقول:" الفلاحون حين يقررون الحصاد، فإنهم بذلك يصدرون أحكام ممارسة، وكذلك حين تقرر النيابة رفع دعوى على متهمين، أو حين يقرر رجال الدين إلقاء خطبة أو موعظة خاصة فى يوم محدد". فأحكام الممارسة ليست ذات طابع ميكانيكي، بل إنها مدفوعة ومحكومة بالروتين والقانون والعادات والتقاليد التى تسمح بالاجتهاد والتفكر ولكن فى حدود ضيقة: وفى بعض الأحيان فإن أحكام الممارسة وأحكام الملائمة يكمل كل منها الآخر، ويعملان معًا جنبا إلى جنب،وفى أحيان أخرى فإنه بإمكاننا أن نستعيض بأحداهما عن الآخر [٢٢٨].
- **أحكام الواقع**: هى أحكام قائمة على وجود أو عدم وجود دليل كافى للتسليم بأن الحالة هى كذا أو ليست كذا. وهذه المسألة معقدة- كما يرى ليبمان- لأنها تتضمن، من بين أمور عدة، وجوب كوننا متأكدين مما يعنيه مصطلح دليل (فهناك مثلا مجرد الإثبات أو الإقرار)، وأنه يتضمن كذلك وجوب قدرتنا على إصدار الحكم فقط حين يكون هذا الدليل كافيا. ويرى "ليبمان" أن أى شخص يدعى أن شيئا ما هو حقيقة واقعية ، يجب أن يقلق حين يعرف كم هى الأدلة المطلوبة ليتمكن من تبرير هذه الدعوى[٢٢٩].

- **أحكام الكمية**: غالبا ما نقوم بوضع الفوارق والتمييز بين الأشياء على أساس الاختلافات القابلة للملاحظة. ومن هنا نفرق بين الساخن والبارد، والليل والنهار. ولكننا ربما نكون فى حاجة إلى طريقة أكثر دقة للتفريق بين الدرجات المختلفة بشكل محدد وقاطع، بحيث ننشئ سلسلة من درجات الحرارة، أو نقسم النهار والليل إلى ساعات، ودقائق، وثوان. وبذلك يمكننا أن نتعامل مع الدرجات باعتبارها وحدات ونفرض بقوة قالبا كميًّا على السياق النوعى للأشياء. ويرى "ليبمان"أن جعل العالم كميًا هو ما يجعل أحكام المقياس والكمية أمرًا ممكنًا[٢٣٠].
- **أحكام الترجمة**: كما أن أحكام الاستدلال تهتم، فى نتيجة أى حجة، بصدق مقدماتها، فإن أحكام الترجمة تحمل على عاتقها، مع تحول السياقات، مسئولية المعاني. يقول"ليبمان"إن جملة" The Cat is on the table" بالإنجليزية؛ تحتفظ بمعنى الجملة "le chat estsur le table" بالفرنسية. إن بعض أحكام الترجمة تحكمها قواعد دقيقة، كما هو الحال فى توحيد معيار الجمل فى اللغة الطبيعية مع الأشكال القانونية/المقننة لعبارات فى المنطق الكلاسيكي. ومن هنا فإن المعنى مثله مثل رأس المال يعد قيمة تبادلية، وأحكام الترجمة هى أحكام على مدى صحة هذه التبادلات فى النظام الكلى للمعنى[٢٣١].
- **أحكام التقسيم**: هى الوجه المقابل لأحكام التركيب، فعند إصدار أحكام التقسيم، فإننا نقضى بما إذا كانت، أو لم تكن، خاصية "كلٍّ" لشيء ما؛ هى أيضا خاصية أجزائه. ويرى"ليبمان" أن مغالطة التقسيم يقوم بها أولئك الذين يفترضون أن ما هو صفة مميزة للكل "يجب" أن يكون صفة مميزة لأجزائه أيضا. وهناك العديد من الأمثلة على ذلك :"شيكاغو ربما تكون مدينة عنيفة، ولكن هذا لا يعنى أن سكان المدينة عنيفون بالضرورة". وكذلك "فإن لون الدم أحمر، ولكن هذا لا يعنى أن الجزيئات التى يتكون منها، عندما ننظر إليها من خلال الميكروسكوب حمراء"."والماء رطب، ولكن هذا لا يعنى أنه يتكون من جزيئات هيدروجين رطبة وجزيئات أوكسجين رطبة" [٢٣٢].

النوع الثالث : الأحكام المنطقية المكتملة أو المركزة:

تظهر الأحكام المنطقية المكتملة أو المركزة حين يتم تطبيق الأحكام العمومية أو الوسيطة على موقف محدد. وهذا النوع من الأحكام تظهر فيه الخبرة والاحترافية، ويعرفها "ليبمان" بأنها: " مرتبة من الأحكام تتطلب الوصول إلى أقصى وأكمل مستوى من الذكاء والتركيز: كالجراح حين يباشر عملية جراحية فى الحبل الشوكي، أو كالبرلمانى الذى يتخذ قرارًا بشأن الخوض فى حرب، أو كالناشر حين يقرر نشر كتاب من شأنه أن ينقِّح التاريخ ويعيد صياغته. وهو أمر تلعب فيه العواطف الدور الأكثر فعالية فى تقديم الإرشاد. إنها البؤرة التى تتجمع حولها الأفعال

الذهنية؛ والتى أحيانا ما تبدى تأييدها ودعمها، وأحيانا أخرى تتدخل فى القرارات التى ينبغى اتخاذها بشكل إجرائى فى المقام الأول"[٢٣٣].

وتعد الأحكام المنطقية المكتملة مرحلة غَرْبَلَة وتنقية الأسباب والعلل فى محاولة لتمييز أكثرها أو أقلها عقلانية. فمجال الأحكام المكتملة هو المجال الذى نقوم فيه بإعداد حُجج بديلة ووضعها فى مصفوفة؛ لنرى فقط ما إذا كانت هناك حجج أكثر إقناعا أو أقوى جاذبية من تلك التى يتم اتخاذ القرار على ضوئها[٢٣٤].

خاتمة:

وأخيرًا، وبعد تحليل المحاور الأساسية التى تقوم عليها مقاربة المنطق غير الصورى للتفكير الناقد عند "ليبمان" تبقى الإجابة عن السؤال التالي: **ما صلة التفكير الناقد بمقاربته المنطقية بتعزيز التعليم المدرسى (الابتدائى والثانوي) والتعليم الجامعي؟** ولماذا يرى العديد من رجال التعليم ومنهم "ليبمان" أن مقاربة المنطق غير الصورى للتفكير الناقد هى إحدى أسس الإصلاح التعليمي؟

جزء كبير من الإجابة عن هذا السؤال يكمن فى حقيقة أننا نريد طلابًا قادرين على ما هو أكثر من مجرد التفكير، نريد طلابًا قادرين على إصدار أحكام منطقية جيدة. إن الحكم المنطقى الجيد – كما تعلم الباحث من ليبمان- هو ما يحدد خصائص التفسير السليم لأى نص مكتوب، وهو البناء الرصين المترابط منطقيًّا، والفهم السليم لما نستمع إليه، والجدل المقنع. إن الحكم المنطقى الجيد هو الذى يمكننا من قياس وإدراك ما تنص عليه أى عبارة أو فقرة، وما تفترضه أو تتضمنه أو تقترحه. ولا يمكن أن يكون هذا الحكم المنطقى الجيد قائمًا إلا إذا اعتمد على مهارات تفكير بارعة ومحكمة تكفل الكفاءة فى الاستدلال، وكذلك تعتمد على البحث المحكم، وتكوين التصورات، ومهارات التواصل والترجمة. يقول "ليبمان":التفكير الناقد إذا أدى إلى تحسن فى التعليم، فإن ذلك سيكون بسبب الارتفاع بكمية وكيفية المعانى التى يستخرجها الطلاب مما يقرؤونه ويتصورونه، وهو ما يعبرون عنه فيما يكتبونه ويقولونه.إن غرس التفكير الناقد داخل المناهج الدراسية يحمل معه وعد التفويض الأكاديمى العقلانى للطلاب"[٢٣٥].

ويشير رجال التعليم إلى أن أهمية تعلم التفكير الناقد بمقاربته المنطقية لطلاب يعزى إلى جملة من الاعتبارات منها: [١] أن التفكير الناقد يساعد الطلاب على التكيف مع الأوضاع المتغيرة فى زمن تواجه به المجتمعات تغيرات سريعة فى جميع المجالات ، الأمر الذى يؤدى إلى خلق تحديات جديدة تتطلب من الطلاب مواجهتها ومعالجتها والتكيف معها. [٢] تنمية مهارات التفكير الناقد عند الطلاب تؤدى بهم إلى فهم أعمق للتحديات والمشكلات وربط الخبرات مما يساعدهم على وضع القرارات المناسبة التى تلبى حاجاتهم وحاجات المجتمع. [٣] التفكير الناقد يساعد فى التصدى للأفكار والعادات الهدامة والابتعاد عن التطرف والتعصب والانقياد العاطفي. [٤] توظيف التفكير

الناقد فى التعلم يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلى يفضى إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفى المتعَّلم وإلى ربط عناصره المتعلَّمة بعضها ببعض. ويرى "فشر" أن مهارات التفكير الناقد تمكن الطلبة من مواجهة متطلبات المستقبل التى لن تكون فى اكتساب كم هائل من الحقائق التى ينبغى تعلمها، وإنما فى اكتساب الأساليب المنطقية والعقلية والإبداعية فى استنتاج الأفكار وتفسيرها. أما "مك فارلاند Mc Farland " فترى أن التفكير الناقد هو أحد أهداف التعليم المعاصرة ويجب تدريس مهاراته والتدريب عليها ، وذلك من أجل بناء شخصية موضوعية ومواطنة فاعلة ومشاركة فى المجتمع الحر.(٢٣٦)

ويقدم لنا"ريمون نيكرسون" بعض فوائد تعلم التفكير الناقد بمقاربته المنطقية، فهو يجعل الطالب يستخدم الأدلة بمهارة ونزاهة، ينظم الأفكار ويوضحها بإيجاز وتماسك؛ يميز بين الاستدلالات المنطقية الصادقة والزائفة؛ يعلق الحكم فى غياب الأدلة الكافية التى تدعم اتخاذ القرار؛ يحاول استباق العواقب المحتملة للافتراضات قبل الاختيار من بينها؛ يطبق أساليب حل المشاكل بشكل مناسب على مجالات أخرى غير تلك التى تعلمها الفرد؛ يستمع بعناية لأفكار الآخرين؛ يفهم الفروق بين الاستنتاجات والافتراضات؛ يتعرف على ما فى آراء الآخرين من مغالطة، ويدرك خطر ترجيح الأدلة وفقا للميول الذاتية.(*)

وعلى أية حال؛ ما يمكننى أن اختم به هذه الدراسة هو ما قاله"ليبمان"عن كيفية تدريس مقاربة المنطق غير الصورى للطلاب :

"رأيي؛ أنه لا توجد طريقة أفضل من إشراك الطلاب فى دورة تعليمية مستقلة حول التفكير الناقد، بدلا من جعله دورة تعليمية تابعة للفلسفة الأكاديمية التقليدية الموروثة، فالتفكير الناقد هو تابع للفلسفة السردية التى تؤكد الحوار والتشاور وتقوية سلطة الحكم المنطقي. هذه الفلسفة المعاد تصميمها موجودة منذ ربع قرن حتى الآن؛ ولطالما كشفت بصورة متكررة عن حيويتها. وسيكون من المؤسف أن يتم تجاهلها لصالح المناهج التجارية السطحية التى تتمتع فقط بمجرد بريق الميزة الأكاديمية"(٢٣٧).

الملحق.

مقارنة خصائص المفكر الناقد بين "نيكرسون و"ليبمان"[*]

جدول رقم (١)

ريمون نيكرسون	ماثيو ليبمان
١. يستخدم الأدلة بمهارة ونزاهة.	١- يفهم الفرق بين التدليل العقلى Reasoning والعقلانية Rationality
٢. ينظم الأفكار ويوضحها بإيجاز وتماسك.	٢. يفهم فكرة درجات الاعتقاد.
٣. يميز بين الاستدلالات المنطقية الصادقة والكاذبة.	٣. لديه إحساس بقيمة المعلومات، ويعرف كيفية الحصول على المعلومات، ويفعل ذلك عندما يكون هذا منطقيًا.
٤. يعلق الحكم فى غياب أدلة كافية لدعم اتخاذ القرار.	٤. لا يرى أوجه الشبه والتماثل بشكل سطحي.
٥. يحاول استباق العواقب المحتملة لإجراءات بديلة قبل الاختيار من بينها.	٥. يمكن أن يتعلم بشكل مستقل، أو على الأقل لديه اهتمام دائم للقيام بذلك.
٦. يطبق أساليب حل المشاكل بشكل مناسب على مجالات أخرى غير تلك التى تعلمها.	٦. يمكنه بناء مشاكل غير صورية بنفس الطريقة التى تستخدمها الأساليب الصورية(كالرياضيات) لحلها.
٧. يستمع بعناية لأفكار الآخرين.	٧. يفهم الفرق بين الفوز بحجة وبين أن تكون صحيحة.
٨. يبحث عن مقاربات غير عادية لمشاكل معقدة.	٨. يدرك أن لمعظم مشاكل العالم الحقيقى أكثر من حل ممكن، وأن هذه الحلول قد تختلف فى نواح عديدة، وربما يكون من الصعب مقارنتها من خلال حل واحد.
٩. يفهم الفروق بين الاستنتاجات والافتراضات والفرضيات.	٩. يمكنه أن يخلص الحجج الكلامية مما فيها من حشو وصياغتها بشكل يركز على جوهرها.
١٠. يعتاد مساءلة وجهات النظر ويحاول فهم كل من الافتراضات ذات الأهمية والآثار المترتبة على وجهات النظر.	١٠. واع للفارق بين صحة الاعتقاد وشدة التمسك به.
١١. يتعرف على ما فى آراء الغير من مغالطة، واحتمال التحيز فى تلك الآراء، وخطر ترجيح الأدلة وفقا للأهواء الشخصية.	١١. يمكنه أن يمثل وجهات نظر مختلفة دون تحريف أو مبالغة.
	١٢. يدرك أن فهم المرء قاصر دوما، وبقدر أكبر للغاية مما يبدو لشخص من دون توجه بحثي.

الأفعال العقلية التى يمكن أن تطوّر إلى مهارات تفكير(*)

جدول رقم (٢)

أفعال عقلية	مهارات التفكير
طرح أسئلة	طرح أسئلة كجزء من صياغة المشكلة وبداية النقاش
يطلق أحكامًا عامة بشكل تجريبي	تجنب إطلاق الأحكام العامة، مثل ما يحدث في الآراء الشائعة.
التحدي	طلب أن يتم دعم هذه المطالبات بالدليل.
التفسير	تطوير افتراضات تفسيرية.
التمييز	الإقرار باختلافات السياق.
التعاون	البناء على أفكار الآخرين.
القبول	قبول النقد المعقول.
الاستماع	الترحيب بالاستماع إلى"الجانب الآخر من الحالة".
الاحترام	احترام الآخرين وحقوقهم.
المقارنة	تقديم النظائر المناسبة.
التوضيح	طلب توضيح المفاهيم الغامضة.
التفريق	أعمال تمييز وربط.
تبرير	دعم الآراء بأسباب مقنعة.
إعطاء أمثلة	تقديم أمثلة وأمثلة مقابلة.
إيجاد فروض	طلب كشف الافتراضات الكامنة.
الاستنتاج	رسم استنتاجات مناسبة؛ اكتشاف المعاني المتضمنة.
الحكم	صنع أحكام تقيمية متوازنة.

جدول مهارات التفكير العامة وتطبيقاتها(*)

جدول رقم(٣)

	أمثلة:
١- **صياغة الأسئلة**: يجب أن يكون الطلاب معتادين على بعض العيوب التى قد تشوب الأسئلة من حين إلى آخر.إن صياغة الأسئلة أمر مهم فى عملية البحث. ويتم صياغة الأسئلة لتمكين الطلاب من فهم معنى ما يقال أو يقرأ. كما تمكنهم فى بعض الأحيان أيضا من تحديد المشاكل الضمنية. إلا أننا نعلم أن جميع الأسئلة ليست أسئلة جيدة.	١- الأسئلة ذات الأخطاء غالبا ما تكون: - غامضة "من أين تأتى الحيوانات؟" - مبهمة"هل توقفت عن الغش فى الاختبارات؟" - متناقضة مع نفسها "إذا كانت السفينة قد غرقت بكل من فيها من أشخاص ، فماذا حدث للناجين؟" - تافهة: "ما الفرق بين الرنش والجنش؟" - تعتمد على افتراضات غير صحيحة:" شيكاغو أكثر مدن تكساس ازدحاما، أليس كذلك؟"
٢- **تجنب التعميم الشامل (ويعرف أيضًا بالآراء الشائعة المتكررة)**: التعميم الشامل يعنى أن ما يمكن أن يكون صحيحا لأحد أفراد الصف الدراسى هو الصحيح بالنسبة لكل أفراد هذا الصف.	٢- الرجل الذى سرق البنك بالأمس كان يبلغ طوله حوالى سبعة أقدام. هذا كفيل أن يثبت أنه لا ينبغى عليك أن تثق بطوال القامة.
٣- **المطالبة بأن يتم دعم الادعاءات بدلائل**: هؤلاء الذين يدعون ادعاءات واقعية يجب أن يكونوا مستعدين لدعمها بدلائل واقعية أو على الأقل يعرفون كيف يجدونها.	٣- "افترض أنه من الآمن تعاطى هذا الدواء لأنه قد تم تجربته لمدة عشرة أعوام ولا تزال آثاره مستمرة ولم تظهر له أية أعراض جانبية. وقد تضمن البحث العديد من الأشخاص ذوى ظروف وحالات متنوعة ومختلفة."
٤- **تنمية فرضيات تفسيرية**: غالبا ما يكون الدليل متوافر ولكن التفسير المُرضى لهذا الدليل غير موجود. أو ربما يكون الدليل مقطعًا أو غير مترابط. تضفى عليه الفرضية بعض التماسك وتجعل ما حدث يبدو وكأنه أمر ذو مسار معتاد.	٤- إنها جيرة سيئة فالجيران يغلقون أبوابهم ليلا. إذا لم تغلق أبوابك أبدا فأنا أعتقد أنه آجلا أم عاجلا ستحدث عملية سرقة فى مسكنك. على الأقل هذا مما ستتوقعه عادة."
٥- **إدراك اختلاف المواقف**: أى اختلافات سياقية طفيفة للغاية يمكنها أن تبطل أو تضعف أى جدل استقرائى قوى من ناحية أخرى. دائما ما يكون الباحثون المهرة حذرين بشأن تلك الاختلافات الطفيفة التى تجعل من تعميماتهم أمرا أكثر	٥- " تحت أى ظرف من الظروف يمكن أن تكون العبارات التالية صحيحة؟ **(أ) المياه لا تطفئ النيران.** **(ب) المنزل يطفو على سطح الهواء وينتقل بعيدا.**

خطورة.

٦- **البنـــاء علـــى أفكـــار الآخـــرين**: لا يـــتم التأسـيس والبنـاء علـى فكـرة الشـخص المفكـر فيهـا فقـط ولكنـه يسـهم بهـا فـى تقويـة أفكـار الآخرين وإمكانية تطبيقها أيضا.

٧- **قبـول النقـد العقلانـي**: يتجنـب أصـحاب العقـول المنفتحـة أن يصـبحوا مـدافعين بشـأن آرائهـم، بـل إنهـم يميلـون إلى الجـدل فـى صـالح آرائهـم وفـى نفـس الوقـت يـدركون قيمـة النقـد البناء.

٨- **يرحبـون بسـماع " الجانـب الآخـر مـن القضـية"**: انفتـاح العقـل هنـا هـو عدالـة وجمـال هـذا العقـل: الرغبـة فـى أخـذ أى مفـاهيم واعتبارات بديلة فى الحسبان.

٩- **احـترام الآخـرين كأشـخاص**: فـى جماعـة البحـث، يحـترم الفـرد الفـرد الآخـر كشـخص. كمـا يقيـد المـرء الانتقـادات السـلبية للمـرء الآخـر فـى إطـار جـدلى بـدلا مـن أن يقيـده للشخص الذى يقترح الجدل.

١٠- **يقـدم متنـاظرات لائقـة**: المتنـاظرات تمثـل المتشـابهات ليسـت فقـط ذات السـمات الواحـدة ولكـن بمجمـل التشـابه فـى السـمات. بمجـرد أن يـتعلم الأطفـال تحديـد العلاقـات، يصـبحون مسـتعدين لإدراك أن المتنـاظرات تتضـمن علاقـة تشابه بين علاقتين.

١١- **السـعى وراء توضـيح المفـاهيم غـير الدقيقـة عنـد تعريفهـا**: غالبـا مـا ينظـر الطـلاب إلى المسـائل المحـددة والمعرَّفـة بدقـة علـى أنهـا مسـائل غـير باعثـة علـى التحـدي. فهـم ربمـا يفضـلون البـدء بتلـك المسـائل غـير المحـددة بشـكل جيـد أو بالمفـاهيم الصـعبة التـى تحتـاج إلى توضيح وتحليل.

١٢- **تحديـد اختلافـات وروابـط مناسـبة**: فـى البحـث، إذا قـام أى شـخص بتعـيين اخـتلاف،

٦- المعلـم: "مـن حيـث أقـف أمـام الغرفـة، يمكننى أن أرى وجوهكم جميعا".

جـوني:"لكن مـن الجانـب الآخـر، مـن حيـث نجلـس يمكننـا أن نـرى فقـط منطقـة الـرأس الخلفية".

٧- ماري:"كـان أبـى يقـرأ أن التـدخين يسـبب السرطان، لذلك قرر أن يقلع عن التدخين".

توم: "ولماذا لا يقلع عن القراءة فقط؟"

مـاري: "لـن يـؤدي ذلـك بـأي نتيجـة تجـاه الإصـابة بالسـرطان علـى الـرغم مـن أنـه ربمـا يقلل من خطورة القراءة".

٨- " لـيس مـن حـق فـران أن تـدفع الصـبى بهـذه الطريقـة"." كمـا أنـه لم يكـن مـن حقـه أن يعيـق الحركـة مـن البـاب إلى داخـل الفصـل. عليـكِ أن تعرفى الأمر من وجهة نظرها".

٩- "جيريمـى يـدعى أنـه رغـم أن مـادة "الـدى دى تـى DDT" تقتـل النـاموس، إلا أنهـا ضـارة بالإنسـان أيضـا". " لا يمكنـك أن تثـق بكـل مـا يقولـه جيريمـى فـنحن جميعـا نعلـم أنـه يخـاف كل شيء".

١٠- " أصـابع أقـدامنا تعمـل بـنفس الطريقـة تماما التى تعمل بها أصابع أيدينا".

" هل يمكنك أن تكون أكثر وضوحا؟"

"بـالطبع، فأصـابع اليـد بالنسـبة إلى اليـد كأصابع القدم بالنسبة إلى القدم".

"ربمـا يكـون الأمـر كـذلك، ولكنـك لا يمكنـك الإمسـاك بالأشـياء بقـدمك بـنفس الطريقـة التـى تمسـك بهـا الأشـياء بيـدك، كمـا لا يمكنـك أن تسـير علـى يـديك بالطريقـة التـى تسير بها على قدميك".

١١- " أن نصـف هـذه اللوحـة بـ"الفريدة" يعنـى ببسـاطة أنـه لا يوجـد فـى الكـون مـا يشـبهها. إنهـا نادرة للغاية."

"لا أن نصـفها بالفريـدة بمعنـى أنهـا خاصـة للغايـة إلى درجـة أنهـا مختلفـة حتـى إذا كـان

يجب أن يكون هناك أحد الفوارق أو الاختلافات فى العالم تتماشى مع هذا الاختلاف، ومن ثم اشتقت مقولة " لا يوجد اختلافات بدون فوارق" وبالمثل ، يمكننا أن نقول "لا تناظرات بدون أوجه تشابه".

١٣- **يدعم الآراء بأسباب مقنعة**":فى الإجابة على أحد الآراء، يتحمل المرء مسئولية تنمية جدل يبرر هذا الرأي.على الأقل يعنى ذلك إيجاد سبب قوى ووثيق الصلة بالموضوع فى الوقت نفسه.

١٤- **إتاحة الأمثلة والأمثلة المضادة**: ضرب المثل يعنى اقتباس مثال محدد وخاص فى قاعدة عامة أو مبدأ عام أو مفهوم عام. أما ضرب مثل مضاد فيعنى اقتباس مثال ينفى الجدل الذى أثاره وقدمه شخص آخر.

١٥- **السعى وراء اكتشاف الافتراضات الضمنية**: إن التأكيدات التى نطرحها غالبا ما تعتمد على افتراضات خفية (من آخرين وربما من أنفسنا أيضا).

١٦- **اشتقاق استدلالات مناسبة**: حينما يمكن للمرء أن يشتق بعض الاستنتاجات التى لا تنتهك القواعد الصحيحة.

١٧- **إصدار أحكام تقييمية متزنة**: تتطلب الأحكام التقييمية المتزنة توازنًا بين أنواع المعايير المختلفة.

هناك كثير أو قليل من اللوحات الشبيهة بها".

١٢- "أميز بين الطبيب و الفيزيائى بأن الفيزيائى يمكنه أن يقوم بأشياء لا يستطيع الطبيب القيام بها".

"لا يوجد شيء يقوم به الفيزيائى لا يستطيع أن يقوم به الطبيب. الكلمتان تؤديان نفس المعنى تماما"

" ولكن هناك ارتباط بين مختص الأعصاب والطبيب النفسي".

"كلاهما محترف فى مجال الطب".

١٣- "بيرسى هو أفضل مثال أعرفه للمواطن الصلب. إنه يشبه كل شخص آخر تماما إذا ما تعلق الأمر بآرائه وسلوكياته".

١٤- "الآباء دائما يحمون أطفالهم":

"ماذا عن الأبناء الذين يتخلى عنهم آباؤهم؟"

١٥- "جيف عامل سباكة ومن المحافظين. من المؤكد أنه من لانكستر":

" يمكنك أن تصل إلى هذا الاستنتاج فقط إذا افترضت أن كافة عاملى السباكة المحافظين من لانكستر".

١٦- " هل صحيح أنه إذا كان اليوم هو الأربعاء، فإن غدا يكون الخميس؟":

"نعم.""كما أنه من الصحيح أن غدا هو الجمعة".

"نعم"."إذًا اليوم ليس الأربعاء".

١٧- حتى تحدد أيهما أعظم" الصين أم اليابان، هل تستعين بمعايير كمية، كعدد السكان، أم معايير نوعية كالإنجازات الثقافية؟":"لماذا لا أستعين بالاثنين معا؟".

مخطط المغالطات(*)

جدول رقم(٤)

اسم المغالطة	وصف المغالطة	الخطأ فى التفكير	مبدأ القيمة المنتهك
الحجة الشخصية "التجريح الشخصي"	الهجوم على شخص الخصم بدلا من الهجوم على حجة الخصم. مثلا: ماذا تتوقع من المرأة..... الطفل.....؟	**عدم الصلة**	**الصلة**
الالتباس	استخدام كلمة مفردة تحتمل معانى متعددة فى سياق ما معين، على الرغم من أن المرء لا يمكنه معرفة أى معنى من المعانى هو المقصود.	**الغموض**	**الدقة**
الاحتكام إلى السلطة	الاحتكام إلى سلطة مزعومة ليست لديها القدرة على ممارسة الاختصاص، أو لا تتمتع بالمصداقية فيما يتعلق بالأمر المطروح للنقاش. (الرد: (أ) السلطة فى مجال ما ربما ليست هى نفس السلطة فى مجال آخر؛ (ب) فى المجالات التى لا يتفق فيها الخبراء، نحتاج لأن نصبح نحن الخبراء؛ (ج) بعض الخبراء أفضل من البعض الآخر.)	**عدم الصلة**	**الصلة/ المعقولية**
الاحتكام إلى الخوف	وهى استخدام التهديدات بدلا من الحجة المنطقية للحصول على الموافقة.	**الترهيب بدلا من المنطق**	**الصلة**
الاحتكام إلى الأعراف	الدفاع عن فعل معين على أساس أنه جزء من ممارسة العادات أو التقاليد (الرد: ربما لا ينتمى هذا الفعل إلى العُرف، أو أن هذا العُرف نفسه غير موجود).	**دليل عدم الملائمة أو عدم الصلة**	**الصلة و/أو الكفاية**
الاحتكام إلى القياس الزائف."حجة باطلة من قياس"	حين يتم الزعم بأن هناك أمرين متشابهين، فيتم تطبيق نتيجة أحدهما على الآخر. ولكن إذا كانت أوجه المقارنة المعقودة تفتقد الشبه فيما بينها، يكون القياس خاطئا ولا يدعم النتيجة.	**افتراض غير مبرر**	**المعقولية**
التركيب	هو الادعاء بأن ما هو صادق فى مجمله هو أيضا صادق فى جزئياته.	**لا يستلزم بالضرورة**	**الصلة**
التعريف	أن تعرف كلمة من خلال مرادفاتها.	**غموض وعدم دقة المفردات**	**الصلة**
التقسيم	هو الادعاء بأن ما هو صادق فى جزئياته هو كذلك صادق فى مجمله.	لا يستلزم بالضرورة	الصلة

المصادرة على المطلوب	افتراض الأمر نفسه الذى ما زلنا نحاول إثباته؛ أو التسليم به.	**منطق دائري**	**المعقولية**
الافتراض المريب	توظيف افتراض ما، يكون عرضة إلى المعارضة المنطقية، أو حين يفتقر الافتراض إلى المقدمة المنطقية.	**افتراض غير مبرر**	**المعقولية**
المراوغة	تحدث المراوغة حين يتم تحويل معنى كلمة مفردة ما من أحد أشكالها الظاهرة إلى شكل آخر فى السياق نفسه.	**تحول المعنى**	**الاتساق**
التجريم بالتبعية	مهاجمة المحتج على أساس انتماء أو تبعية مزعومة مقابل الاتهامات الموجهة.	**افتراض غير مبرر**	**المعقولية**
القفز إلى النتائج	تقديم الحجة مع نموذج غير كاف من الدليل ذى الصلة، فى حين يتم التغافل عن وجود أى أدلة مضادة.	**تعميم متسرع**	**الكفاية**
عدم الاتساق	التأكيد على قضيتين لا يمكن أن تكونا صادقتين فى آن واحد، أو دعم النتيجة بمبررات متناقضة.	**التناقض الذاتي**	**الاتساق**
النتيجة الخاطئة	تقديم سبب غير ذى صلة، فتكون النتيجة أن الحجة باطلة.	**عدم الصلة**	**الصلة**
(الرنجة الحمراء)	ذكر موضوعات غير ذات الصلة، أو موضوعات وهمية يتم بواسطتها تشتيت الانتباه عن وجاهة الحجة.	**عدم الصلة**	**الصلة**
رجل القش	أن تنسب بالكذب إلى الخصم موقفا ما ثم تنتقده بدلا من موقفه الفعلي، فتهاجم الموقف الأضعف بدلا من الموقف الفعلي.	**التحريف**	**الصلة**
حدث قبله، إذًا هو سببه	التأكيد على أن سبب حدوث شيء ما لا بد أن يكون شيئا آخر قد حدث قبله مباشرة.	**القفز إلى استنتاج أن الحدثين مرتبطان بشكل عرضي**	**الكفاية**
فعلان خاطئان لا يساويان فعلا صحيحا	أن تبرئ فعلا ما بشكل فردى على أساس أن فعلا مشابها له قد حدث فى الماضى ولم يتم استنكاره أو انتقاده.	**حجة زائفة من خلال القياس/ عدم الاتساق**	**المعقولية/ الاتساق**
الغموض	تقديم حجة ما إحدى مقدماتها على الأقل غير محددة وبلا معنى، مما يجعل هذه المقدمة بلا استخدام ولا فائدة.	**انعدام الفوارق الحاسمة فى تعريف المصطلحات**	**المعقولية/ الدقة**

قائمة تصحيح المغالطات(*)

جدول رقم(٥)

الاسم التقليدى للمغالطة	اسم التصحيح الأساسى المقابل
١. الحجة الشخصية"التجريح الشخصي"	الهجوم على الحجة وليس على الشخص
٢. الالتباس	الاتساق فى السياق
٣. الاحتكام إلى السلطة	الاحتكام إلى السلطة الصحيحة
٤. الاحتكام إلى الخوف	الاحتكام إلى الشجاعة
٥. الاحتكام إلى الأعراف الخاطئة	الاحتكام إلى الأعراف المقبولة
٦. الاحتكام إلى القياس الزائف	الاحتكام إلى القياس الصحيح
٧. مغالطة التركيب	الاستدلال الجزئي- الكلى الصحيح
٨. انتهاك قاعدة أو قواعد التعريف	الالتزام بقواعد التعريف
٩. مغالطة التقسيم	الاستدلال الكلي- الجزئى الصحيح
١٠. المصادرة على المطلوب	عدم الاستدلال الدائري
١١. الافتراض المريب	الاستدلال من افتراضات مقبولة
١٢. المراوغة (الاشتراك)	الحفاظ على ثبات المعنى
١٣. التجريم بالتبعية	اللباقة والتوافق مع الانتماءات الشخصية
١٤. القفز إلى النتائج	كفاية الدليل ذى الصلة
١٥. عدم الاتساق	الاتساق
١٦. عدم الترابط	الاحتكام إلى أسباب ذات صلة
١٧. النتيجة الخاطئة	الالتزام بالموضوع
١٨. الرنجة الحمراء	التمسك بالنقاط الأساسية
١٩. رَجُل القش	التركيز على الموقف الفعلى للخصم
٢٠. حدث قبله، إذًا هو سببه	الإصرار على دليل الرابط السببي
٢١. فعلان خاطئان لا يساويان فعلا صحيحا	الاحتكام إلى دليل صحيح لا على حالة مماثلة

الهوامش :

(❖) "ماثيو ليبمان"(١٩٢٣- ٢٠١٠):أستاذ الفلسفة والمنطق فى جامعة مونتكلير، ولاية نيوجيرسي. وقبل ذلك قام بتدريس المنطق فى جامعة كولومبيا على مدار ثمانية عشر عامًا. وقد كتب أربعة عشر كتابًا، وشارك فى تأليف أكثر من تسعة أخرى. وكان مستشارًا لكل من: وزارة التعليم الأمريكية، وإدارة التعليم العالى فى وزارة نيوجيرسي، ومنظمة اليونسكو. وهو مؤسس معهد الدراسات الفلسفية للأطفال" Institute for the Advancement of Philosophy for Children ويعرف اختصارًا بـ (IAPC). أما المصادر النظرية لفلسفة الأطفال كما جاء بها "ليبمان"، فهى متعددة تتراوح بين المذهب الإنسانى المعاصر والفلسفة الجذرية ونظرية الوعى المشترك والنظرية السلوكية والنظرية البنائية، لكن أهم مصدر له تأثير مباشر على تشكل فلسفته هو النزعة البراجماتية كما بلورها كل من"بيرس"و"ديوي"، ويتجلى التأثير البراجماتى فى فلسفته فى عدة جوانب منها فكرة جماعة البحث والتركيز على النشاط والخبرة والتساؤل الذى يعد صورة للشك البراجماتى والديمقراطية والربط بين التعليم والحياة . للمزيد عن السيرة الذاتية ومصادر فلسفة "ليبمان" انظر :

- Philip Cam:" *Matthew Lipman (1923–2010)*", Diogenes 58(4) 116–118 Copyright © ICPHS 2012 Reprints and permissions: السيرة الذاتية منشورة على الانترنت ، موقع sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav
- https://en.wikipedia.org/wiki/Matthew_Lipman

(١) هدى الخولي:"***فلسفة التعليم***"، منشورات مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح،الطبعة الأولي، ٢٠١٥م،ص ٣٥

(❖❖❖) يتكون برنامج ليبمان، من سبع قصص من تأليفه، تتوزع مواضيعها على النحو التالي:

[١] ***قصة "Elfie ١٩٨٧"*** للأطفال ما بين الخامسة و السادسة من العمر، و تدور حول مسألة التكيف مع العالم المدرسي. [٢]***قصة "Kio and Gus ١٩٨٢"*** للأطفال ما بين السادسة و الثامنة من العمر، و تشكل مدخلا لعلمى الحيوان و البيئة، وتهدف إلى تعليم الأطفال قواعد ومبادئ المنطق مثل: تصنيف، وتشكُل مفاهيم ، وأمثلة، و برهان. [٣]***قصة "Pixie ١٩٨١"*** للأطفال ما بين الثامنة والعاشرة وهى تواصل أهداف المراحل السابقة وتمهد للمنطق الصورى فى المستوى التعليمى التالي، وتفيد هذه القصة فى مجال تعلم البنيات الدلالية والتركيبية للجمل كما فى مفهوم العلاقة وعناصر البرهان والقياس التمثيلى .[٤]***قصة "Harry Stottlemeiers Discovery ١٩٧٤"*** للأطفال ما بين العاشرة و الثانية عشرة، و هى عبارة عن سلسلة من الحوارات الفلسفية التى تجريها جماعة البحث من الأطفال. [٥]***ثلاث قصص هى "Lisa ١٩٧٦" و" Suki ١٩٧٨" و"Mark ١٩٨٠"*** للأطفال فى المرحلة الثانوية، وتسعى هذه القصص على التوالي، إلى تطبيق القواعد المنطقية المكتسبة سابقا فى مجالات الأخلاق و الجمال والسياسة. ويقوم المنهج الليبمانى على القصص وهى قصص هادفة ومؤلفة بعناية، فشخوصها متفردون و متميزون لكنهم يلتقون جميعا، فى البحث عن معنى للتجربة الوجودية للطفولة، وتعمل هذه القصص على جوانب ومظاهر محددة من حياة الطفل اليومي. كما أن مضامين القصص هى مضامين فلسفية، لا بالمعنى التقليدى للفلسفة، وإنما بمنظور ليبمانى جديد يتمثل فى اعتبار الفلسفة بحثًا عن دلالة و معنى الوجود و نشاطًا للذات و إعمالًا للفكر و تعودًا على التفكير الناقد و المستقل... يتضمن المنهج الليبمانى القصصى طرحًا فلسفيًا فى مجالات المنطق والأخلاق والجمال والابستمولوجيا معروضًا بشكل جديد من غير ارتباط مع الأنساق الفلسفية التقليدية، فالكتاب المدرسى هنا ليس الكتاب التقليدى الذى يتضمن نصوصًا و تمارين

فلسفية، وإنما هو متن قصصى روائى ممتع ومسلّ يتعرف فيه الطفل على ذاته، ويجد فيه ألفة ويتماهى مع شخوصه.أما الطريقة المعتمدة من قبل"ليبمان" فى التدريس فتقوم على جعلهم يستمتعون بالفلسفة و يشاركون فى التفلسف؛ لذا قامت الطريقة على مرتكز أساسى هو الممارسة الفكرية التأملية والفكر الناقد والإبداعي. ويقوم تدريس الفلسفة للأطفال على طريقة"ليبمان" من خلال مراحل ثلاث هي:١- **مرحلة القراءة: يقرأ التلاميذ بصوت مرتفع ، بصورة جماعية و فردية فصلا من القصة المقررة. ٢- جمع الأسئلة المرتبطة بالفصل موضوع القراءة و الربط بينها و بين تجارب الأطفال اليومية. ٣- مرحلة المناقشة، وهى الأهم فى نظر"ليبمان"** وتدور حول الموضوعات والإشكالات التى جرى حصرها فى المرحلتين السابقتين. ويتبين من منهج وطريقة تدريس الفلسفة للأطفال كما قدمها "ليبمان" أننا أمام تصور جديد يعتمد النص الأدبى (القصة) متنا والقراءة والتساؤل والمناقشة طريقة لتحقيق أهداف التعلم التى هى بلوغ الفكر الناقد الإبداعى المستقل، وتسمح وسيلة العمل من خلال جماعة البحث تعليم الطفل الانخراط الإيجابى فى المناقشة، فضلا عن تمكينه من الوعى بذاته الذى يتبلور من خلال احتكاكه بغيره،كما يتعود الطفل احترام الغير والرأى الآخر وتقدير الذات وتعلم آداب المناقشة والديمقراطية وحرية التفكير... و تقوم الطريقة أيضا على الربط بين الدرس والحياة وجعل الطالب فاعلا والأستاذ ميسرًا ومنظمًا للمناقشة.

للمزيد عن البرنامج التعليمى لـ"ليبمان" انظر الدراسات والمؤلفات التالية على سبيل المثال لا الحصر.

(❖)أسيل أكرم الشوارب:***"أثر برنامج تدريبى مقترح لتعليم التفكير مستندًا إلى برنامج"ليبمان" فى تحسين مستوى التفكير ومفهوم الذات لدى أطفال الروضة"***، رسالة دكتوراه،جامعة عمان العربية للدراسات العليا،كانون الأول، ٢٠٠٣، برنامج ليبمان ص ص ١٥- ٢٤.

(❖)على سلامة الخضور :***"فاعلية برنامج تدريبى مقترح لتعليم التفكير مبنى على برنامج "ليبمان" فى تحسين التفكير ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الابتدائية فى مدينة الطائف"***، بحث منشور، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٥٥ الجزء الثاني) كتوبر،٢٠١٣م. ص ص ٢٠١- ٢٤٣ .برنامج "ليبمان" ص ص٢١٠- ٢١٤ .

(❖) مصطفى بلحمر:"**الطفل والفلسفة:هل هناك فلسفة قاصرة ؟"** مقال منشور فى مجلة*"**الحوار المتمدن**"*، العدد ٤٠٦٨، بتاريخ ٢٠/ ٤/ ٢٠١٣ .(موقع إلكترونى تاريخ الدخول على الموقع : ٢٠١٥/٢/١١)

http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=355348

(*)Nancy Vansieleghem and David Kennedy: "**What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman**?" in *" Journal of Philosophy of Education,* Vol. 45, No. 2, 2011. (Published by Blackwell Publishing) ,pp.171-182

(*)Splitter.L and Sharp. A., :" The Practice of Philosophy in the Classroom" in:*" **Studies in Philosophy for Children Pixie" Edited by Ronald F. Reed and Ann M. Sharp , with sources and references by Matthew Lipman, ediciones de la torre** , Madrid ,1996 . pp. 285-313

(❖) لقد تبنت الطبعة الأولى من كتاب***"التفكير فى التعليم"*** قضية إدراج التفكير فى جميع مستويات التعليم عن طريق غرس ملكة التفكير الناقد فى التخصصات التى تتم دراستها. وخلال اثنى عشر عامًا مضت منذ صدور الطبعة الأولى،عمد"ليبمان" إلى توسيع نطاق نهجه التعليمى من خلال ما أطلق عليه الباحث مقاربة المنطق غير الصورى للتفكير الناقد، وقدم فى الطبعة الثانية لهذا الكتاب طرقًا لدمج الخبرات الوجدانية، والأفعال العقلية،

ومهارات التفكير، والمغالطات غير الصورية، فى نهج منسق بغرض تحسين مستوى التفكير المنطقى والحكم المنطقي. وتتميز الطبعة الثانية من الكتاب أن الجزأين الثالث الرابع فيها جديدان تمامًا". وسوف يشير الباحث إلى تلك الطبعة بالاختصار التالي: (T.E)

(2) Lipman, M.,:" ***The Reflective Model of Educational Practice***" in (T.E). p.27

(3) Lipman, M., :"***Education for Critical Thinking***" in(T.E). p.209

(4) Ibid., p.211

(5) Lipman, M., :"***Introduction to the Second Edition***"in (T.E). p.5

(6) Lipman, M., :"***Education for Critical Thinking***" in (T.E). p.220

ظهرت نسخة مبكرة لجزء من هذا الفصل فى دورية"القيادة التربوية" انظر

Lipman, M.:"**Critical Thinking–What Can It Be**? "in"**Educational Leadership**" (September 1988), pp.38–43

(7)Lipman, M., :" ***Education for Caring Thinking***" in(T.E) p.261

(8)Nancy Vansieleghem and David Kennedy: **Op.Cit**.,p.174

(9)Lipman, M., :"***Education for Critical Thinking***" in (T.E).p.211

([10])Copi, I.:"***Informal Logic***", Macmillan, New York.1986.p.vii

(11) Nicholas. B. & Jiyuan.Y.: "***The Blackwell Dictionary of Western Philosophy***", First published by Blackwell Publishing Ltd 2004. p.152

(12)Ralph. H. J.,:" **The Relation between Formal and Informal Logic**" in"*Argumentation*", Vol..13. 1999. pp.265–274. p.266

(13)Nicholas. B. & Jiyuan.Y.: Op.Cit.p.347

(❖) تربط ***الموسوعة الفلسفية*** بين التفكير الناقد والمنطق:"فأول شيء يجب أن نلاحظه أن دراسة الفلسفة تساعد على تطوير كل من القدرة والميل من أجل قيام التفكير الناقد بعمله، والمنطق هو الحقل الفلسفى الأكثر عمومية الذى أدى إلى تطوير هذه القدرة"(انظر :

Borchert, D. M. (Editor in Chief): ***"Encyclopedia of Philosophy"***, Second Edition, Macmillan Reference USA , Volume 7. 2006 , p. 333

(١٤) عادل مصطفي:"***المغالطات المنطقية***"،المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٧م، ص ١٢

(15)Timothy A.C.A.: ***"Critical Thinking and Informal Logic"***, Published by Humanities-Ebooks.co.uk Tirril Hall, Tirril, 2007.p.9

(16)Blair J. A.& Ralph.H. J.: "**The Current State of Informal Logic**" in *"Informal Logic"* IX.2&3, Spring & Fall 1987 . pp. 147-151 p.148

(17)L. J. Russell:" **Review: Critical Thinking. An Introduction to Logic and Scientific Method by Max Black**", in *"Philosophy"* Published by: Cambridge University Press ,Vol. 23, No. 86 (Jul., 1948), pp. 268-270. p. 268

(❖)Beardsley, Monroe C :"***Practical Logic***"،Prentice Hall, 1950

(18)Fisher .A.,:"***The Logic of Real Arguments",*** Cambridge University Press 1988.p.VII

(19)Blair J. A.& Ralph.H. J.:" **From The Editors**" in" *Informal Logic Newslette*r", Vol.1, July 1978, p.2

(*) ومن بين الذين شاركوا فى مؤتمر "وندسور" بعض المناطقة الذين تحولوا إلى المنطق غير الصورى ومنهم:"رالف جونسون" و"أنتونى بلير" (محرر النشرة) و"كاهانا هوارد و"مايكل سكريفين Michael Scriven" و"دوغلاس والتون Douglas Walton" و"روبرت اينس"و"أليكس ميكالوس Alex Michalos.وفى الواقع، فإن دور سكريفين فى تأسيس حركة المنطق غير الصورى يجعل منه الأب الروحى لها، وقد اعتبر فى مساهمته فى المؤتمر أن الحركة سوف "تنقذ الفلسفة" و"سوف تفرض نفسها على عملية تحسين تدريس المهارات الأساسية".(Ibid., p.5)

(❖) Fisher .A.,*:"Critical Thinking: Proceedings of the First British Conference on Informal Logic and Critical Thinking",*Norwich:University of East Anglia,1988

(❖) آلك فشر :*"التفكير الناقد"* ترجمة ياسر العيتي، دار السيد للنشر، الرياض،الطبعة الأولي،٢٠٠٩.

(20)Fisher .A.,: ***"The Logic of Real Arguments",*** **Op.Cit** .p.VII

(21)Ryle .G.,*:" Formal and Informal Logic",* in"Dilemmas",Cambridge University Press,1966, pp. 111–129

(22) Ibid,p.127

(*) للمزيد حول هذا الموضوع انظر: دينا محمد على الحصي:*" نظرية الحجاج فى المنطق غير الصوري، تولن نموذجا"* ، رسالة ماجستير، غير منشورة ، جامعة عين شمس،كلية البنات للآداب والعلوم والتربية قسم الفلسفة،٢٠١٥م،. الفصل الثانى "التطور المعاصر لنظرية الحجاج "البلاغيون الجدد"،ص٣٣- ٥١.

(❖) للمزيد حول هذا الموضوع انظر: فليب بروطون:*"الحجاج فى التواصل"*،ترجمة محمد مشبال وعبد الواحد التهامى العلمي، المركز القومى للترجمة القاهرة الطبعة الأولى ٢٠١٣ ، الفصل الثانى "حقل الحجاج" ص ٣١- ٥٦

(❖) بدأ ظهور تلك المقاربة فى الكتابات العربية ما بين التأليف والترجمة فى وقت قريب، ومن الكتب المؤلفة:

- د. سهام النويهي:*"التفكير الناقد"* ، دار الثقافة الجديدة، القاهرة ، ٢٠١٥م.
- عمرو صالح يس:*"التفكير النقدي، مدخل فى طبيعة المحاجة وأنواعها"* ، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت ٢٠١٥م.

أما الكتب المترجمة منها:

- آلك فشر:*"التفكير الناقد"* ترجمة ياسر العيتي، دار السيد للنشر، الرياض،الطبعة الأولي،٢٠٠٩م
- نيل براون و ستيورات م.كيلي:*"التفكير الناقد"* ، ترجمة وتحرير، نجيب الحصادى ومحمد أحمد السيد، دار الثقافة للنصر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٦م
- تريسى بويل وجارى كمب:*"التفكير النقدى دليل مختصر"* ، ترجمة عصام زكريا جميل، المركز القومى للترجمة، الطبعة الأولى ، ٢٠١٥م

(23) Lipman, M., *:"Approaches in Teaching for Thinking"* in (T.E). p.56-58

(24) Ibid., p.58

(25) Ibid., ——

(26) Ibid ., p.61

(27) Siegel, Harvey,:" **Educating Reason: Critical Thinking, Informal logic, and the Philosophy of Education**". Part Two**: *Philosophical Questions Underlying Education for Critical Thinking"***. Philosophy Articles and Papers.1985. pp.69-81,p. 75

(28)Lipman, M., *:"Approaches in Teaching for Thinking"* in (T.E). p. 61

(29)Lipman, M.,*:"Education for Creative Thinking"* in (T.E). p.254

(30)Lipman, M.,*:"The Reflective Model of Educational Practice"*in(T.E). p. 25

(31)Lipman, M.,*:"Obstacles and Misconceptions in Teaching for Thinking"* in(T.E) p.77

(32)Lipman, M.,: *"Strengthening the Power of Judgment "*in (T.E).p.276

(33)Ibid ., p.277

(34)Lipman, M., *:"The Reflective Model of Educational Practice"* in(T.E). p. 25

(❖) يَستشهدُ"ليبمان" بالمصدرِ التالي:

Nickerson.R.,:"**Why Teach Thinking**؟" in" *J. B.Baron, and R. J. Sternberg (eds),"(Teaching Thinking Skills: Theory and Practice"*, New York: W. H. Freeman and Co, 1986،pp.29-30.

مرفق فى نهاية البحث جدول "مقارنة خصائص المفكر الناقد بين"نيكرسون"و"ليبمان". جدول رقم (١)

(35)Lipman, M.,:*"Approaches in Teaching for Thinking"* in(T.E).p.59

(❖)هناك اختلاف بين التدليل العقلى والعقلانية، فالمصطلح الأول يدل على العملية Process المعرفية، وهو قريب من مصطلح الاستدلال، كما أنه قريب من مصطلح المحاجة وإعطاء الأسباب للحكم Judgment أو للفعل act أو ضدهما ويتعارض التدليل العقلى مع اللجوء المباشر للتجربة Experience أو للسلطة Authority .وينتقل التدليل العقلى المنطقى من مقدمات لنتيجة ما، ويكون إما استنباطيا "كالتدليل العقلى من الكلى للجزئي" أو استقرائيا "كالتدليل العقلى من الجزئى للكلى". ويناقش التدليل العقلى التمثيلى Analogical المتماثلات وغير المتماثلات بين الأشياء المختلفة. وإذا كانت النتيجة جزءًا من التدليل عن كيف تكون الأشياء، يكون تدليلًا عقليًا نظريًا .وإذا كانت النتيجة عما ينبغى لنا أن نفعله، يكون تدليلًا عقليًا عمليًا. وإذا كان التدليل العقلى يلزم عن القواعد المنطقية، يكون جيدا وصحيحًا. وعلى العكس، يكون فاسدًا أو غير صحيح فى الحالة التى لم تلزم النتيجة من المقدمات. والتدليل المتسق الوجه الأساسى والجوهرى للتفلسف. فكما يقول"بيرس":التدليل العقلى يعد العملية التى يكون فيها المستدل واعيا بأن الحكم"النتيجة" محدد بحكم أو أحكام آخرى "المقدمات"،وتبعا للعادة العامة للفكر، الذى فيه لم يكن المستدل قادرا على الصياغة بشكل دقيق، و لكن يقترب منها على أنها حاسمة للمعرفة الصادقة".(انظر:

Nicholas. B. & Jiyuan.Y.: **Op.Cit**. p. 592

أما العقلانية فنحن نسمى شيئًا ما عقلانيًا، أو قابلاً للتعقل، يعنى أنه يتطابق مع القواعد Rules والقوانين Laws العامة والأهداف المعترف بها، ويتوافر فيه السمات والصفات المحددة للتفكير مثل الاتساق Consistency والترابط Coherence والاكتمال Completeness. وبهذا المعنى، يعنى الوجود العقلاني، على سبيل المثال، الوجود المناسب أو الوجود القابل للفهم. ويتعلق هذا المعنى بالممارسة الصحيحة للعقل الإنسانى لكى يميزها عن الممارسة غير الصحيحة.. فالعقلانية مادة للسعى لفعل الأفضل".(انظر :

Nicholas. B. & Jiyuan.Y.: **Op.Cit**. p.588

(36) Lipman, M., *:"Approaches in Teaching for Thinking"* in(T.E).p.63

(37)Robert Sternberg, *"Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement,"* in "Frances R. Link (ed.), Essays on the Intellect (Alexandria, Va.: ASCD, 1985), p.46.

(38)Robert H. Ennis,: "**Critical thinking : Reflection and Perspective**" part II, in "*Inquiry : Critical Thinking Across the Disciplines* " Volume 26, Issue2, Summer 2011. pp5-19.p.5

(39)Yildirim . B.& Özkahraman Ş.: "**Critical Thinking Theory and Nursing Education**" in "***International Journal of Humanities and Social Science"***, Vol. 1 No. 17 Special Issue – November 2011,p.176

(40)Lipman, M., *:" Education for Critical Thinking"* in(T.E).p.212

(41)Ibid ., p.212

(42)Ibid ., ــــــــ

(❖) انظر المقارنة بين التفكير الناقد والتفكير غير الناقد كتاب أ.د سهام النويهي:" ***التفكير الناقد***"،دار الثقافة الجديدة ، ٢٠١٥م، ص ١٧- ١٨- ١٩

(43)Lipman, M., *:" Education for Critical Thinking"* in(T.E).p .212

(44)Ibid ., p.213

(45)Ibid ., p.214

(46)Ibid ., p.215-216

(❖) يقسم"ليبمان" المعايير إلى نوعين: أ- **معايير غير رسمية عشوائية**. وذلك حين يقول أحد الأشخاص:"إن طقس يوم الثلاثاء يعتبر جيدًا مقارنة بطقس يوم الاثنين"، بينما يعتبر"طقس الأربعاء سيئًا مقارنة بطقس الاثنين".لقد تم فى هذه الحالة استخدام طقس يوم الاثنين باعتباره معيارًا غير رسمي. وحتى اللغة المجازية يمكن فهمها على أنها تتضمن استخدام معايير غير رسمية. ومن ثم فإن التشبيهات الصريحة والمنغلقة مثل "كانت المدرسة معسكر جيش" أو "كانت المدرسة مقسمة كما لو كانت معسكر جيش" ؛ يتم فيها استعمال معسكر الجيش كمعيار غير رسمي. ب- **معايير رسمية منظمة**. إذا ما تم أخذها فى الاعتبار من جانب سلطة مرجعية ما أو بالاتفاق العام على أن تكون أساسًا للمقارنة؛ فعلى سبيل المثال حين نقوم بالمقارنة من خلال استخدام مقياس الجالون بين كميات سائل ما فى اثنين من الخزانات، فإننا هنا نستخدم وحدة قياس الجالون وفقًا لما يقوله مكتب المقاييس. إن وحدة قياس الجالون بالمكتب هى النموذج المؤسسى الذى نقيس مقابله الجالون الخاص بنا. لذا يمكننا المقارنة بين الأشياء على أساس من المعايير الرسمية التى ربما تزيد أو تنقص قليلا.(انظر: Ibid ., p.216)

([47])Lipman, M., *:" Education for Critical Thinking"* in (T.E).p.218

(٤٨) لودفيج فتجنشتين:*"بحوث فلسفية"* ، ترجمة وتعليق د. عزمى إسلام ، مراجعة وتقديم د. عبد الغفار مكاوى ، مطبوعات جامعة الكويت ١٩٩٠م، ص ١٦٠- ١٦١ (**هناك خطأ مطبعى فى هذه الترجمة فقد ترجمت كلمة Measurement إلى قياس بدلا من مقياس**).

(49) Ludwig Wittgenstein :***"On Certainty "***Edited by G. E. M. Anscombe, and G. H. Von Wright , Translated by Denis Paul and G. E .M .Anscombe. Basil Blackwell, Oxford , 1969. para 341,p.44

(50) Lipman, M., :***"Approaches in Teaching for Thinking"*** in(T.E). p.53

(51)Ibid ., p.49

(52)Ibid ., p..54

(53)Lipman, M., :***" Thinking Skills" in"Thinking in Education"*** in(T.E). p.163

(54)Peirce. C. S.,:***"Ideals of Conduct"*** in"Collected Papers of Charles Sanders Peirce, ed. Charles Hartshorne and Paul Weiss (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1931,Vol.1, p.236

(55) Ibid., p.323

(56)Lipman, M., :***"Approaches in Teaching for Thinking"***in(T.E).p.54

(57)Lipman, M., :***"Education for Critical Thinking"*** in(T.E).p.226

(❖) ينسب هذا المصطلح البروكروستينية Procrustean إلى بروكرستيز الذى كان لصًا اغريقيًا خرافيًا يمد أرجل ضحاياه أو يقطعها لكى يجعل طولهم منسجمًا مع فراشه ، ويشير هذا المصطلح إلى الميل إلى إحداث التناسب أو التجانس بوسائل عنيفة أو اعتباطية كما يشير إلى نهج يكره عليه المرء أو الشيء بطريقة اعتباطية. وهناك أنواع عديدة من البروكرستية منها: البروكرستية التأويلية والبروكرستية السياسية وبروكرستية الإدراك الحسى وغيرها انظر (عادل مصطفى : ***المغالطات المنطقية*** ، المجلس الأعلى للثقافة ، ٢٠٠٧ ، ص ص ٢٤٩- ٢٦٠)

(❖) هناك اعتبارات أخرى أشار إليها"ليبمان" منها:١- "الظروف الاستثنائية أو غير المنتظمة"٢- القيود الخاصة أو حالات الطوارئ".(انظر: Lipman, M., :***"Education for Critical Thinking"*** in(T.E).p.219)

(58)Lipman, M., :***"Education for Critical Thinking"*** in(T.E).p.2191941.)

(٥٩)صلاح إسماعيل:***"فلسفة اللغة والمنطق ، دراسة فى فلسفة كواين"*** ، دار المعارف، القاهرة،ص ٢٣١

(٦٠) ف. ر. بالمر :"***علم الدلالة- إطار جديد***"، ترجمة صبرى إبراهيم السيد،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية، ١٩٩٥ م. ص٧٧.

(61) Lipman, M.,:***"Education for Critical Thinking"*** in(T.E).p. 220

(62) Frege, G.,:***"The Foundations of Arithmetic"***,trans.,By J.L.Austin, Basil Blackwell, Oxford, 1950." p. x

(٦٣) لودفيج فتجنشتين:***"بحوث فلسفية"*** ، مرجع سابق، ص ١٦٨

(64)Lipman. M., :***" The Cultivation of Reasoning Through Philosophy"*** in"Educational Leadership" September.1984. pp.51-56. p.52

(65) Lipman, M., :***"Education for Critical Thinking"*** in(T.E).p.223

([66])Ibid ., p.225

(67) Ibid ., p.224

(*) قام "ليبمان"بتطبيق مبدأ اكتساب الحساسية تجاه السياق بشكل كبير على مفهوم"الإنصاف"والذى يعد فى حد ذاته طريقة لتفسير المعيار الأعم والثابت أى العدالة. انظر:

Lipman, M.,& Sharp.A.M.:" ***Wondering at the World"***, Upper Montclair, N.J.: IAPC, 1986, pp. 226–99

(68)Lipman, M., :"***Education for Critical Thinking"*** in(T.E).pp.224-225

(69)Lipman, M., :" ***Thinking Skills "*** in(T.E).p.162

(70)Ibid ., pp.187-188

(71)Ibid ., p.188

(72)Ibid ., ــــــــ

(❖) استطاع "ليبمان" التمييز بشكل واضح بين الأفعال والحالات العقلية، فالفعل العقلى يشكل إنجازًا، وله عدة أساليب، فالأفعال العقلية هى كيانات ملحوظة على عكس الحالات العقلية التى لا يمكن ملاحظتها. فمن أمثلة الأفعال العقلية اتخاذ القرار ، أما أمثلة الحالات العقلية كلمات مثل "يؤمن" و"يعرف". فالأفعال العقلية أفعال إنجاز: ليس لدى دليل أنى أملكهم. "فلا يمكن أن يسأل شخص "كيف تعرف أنك تشعر بالألم ؟"على النقيض فى الحالات العقلية فهى توضح من خلال أفعال لا تشير إلى الإنجاز. (إنك تحتاج إلى دليل على أنى أملكها. لكنى لا أفعل، فإننى مدرك لها على الفور).وهناك أمثلة أخرى على الأفعال العقلية، مثل (يكتشف، ويتعلم، ويخمن، ويستنتج، ويجمع، ويدرك). ويوجد أيضًا أمثلة أخرى على الحالات العقلية وهى (يفكر، ويظن، ويتكهن، ويتخيل، ويفترض، ويشك). وفى النهاية، يجب ملاحظة أن بعض أفعال الحالات العقلية لها روابط زمنية مثل:(يتذكر، ويستدعى، ويتوقع، ويأمل).(انظر: Lipman, M., :" ***Mental Acts"*** in(**T.E**). p.141)

(٧٣) د.سهام النويهي: "**جون أوستن والفلسفة اللغوية**"، حوليات كلية البنات، جامعة عين شمس، العدد ١٨، ١٩٩٥، ص ٩

(74)Lipman, M., in (T.E).p.140

(75)Ibid ., p.148

(76)Ibid ., p.150

(77)Ibid ., p.149

(78)Ibid .,p.150

(79)Ibid .,p.151

(❖)مرفق فى نهاية البحث جدول"الأفعال العقلية التى يمكن أن تطوّر إلى مهارات تفكير" كما عرضها "ليبمان" جدول رقم (٢)

(80)Lipman, M.,:" ***Mental Acts"*** in(T.E).pp.153-154

(81) Lipman, M., :" ***Thinking Skills "*** in(T.E).p.164-165

(❖) يصنف"ليبمان"مهارات التفكير العامة إلى ثلاث فئات؛ وتحتوى تلك المهارات على بعض العناصر التى تمثل "التحليل"وأخرى تمثل"التركيب"وهي: **الفئة الأولي**:مهارات البحث العامة.**الفئة الثانية**:مهارات التفتح الذهني. أما **الفئة الثالثة** فهي: مهارات التدليل العقلي. (انظر:

(Lipman, M., ***:" Thinking Skills"*** in(T.E).pp.167-171)

مرفق فى نهاية البحث جدول"مهارات التفكير العامة وتطبيقاتها"،جدول رقم(٣)

(82)Ibid ., p.178

(83)Ibid ., ــــــــ

(84)Ibid ., p.179

(85)Ibid ., p.179

(86) Darryl Matthew De Marzio:" **What Happens In Philosophical Texts: Mtthew Lipman's Theory and Practice of The Philosophical Text as Model**" in*" childhood & philosophy, rio de janeiro*, Vol.7, N.13, jan./jun. 2011).pp.29-47.p.41

(87)Lipman, M., *:"**Thinking in Community**"* in(**T.E**). pp.101

(88)Lipman, M., *:"**Thinking Skills**"* in(T.E). p.180

(89)Dewey. J., and Arthur F. Bentley,:"***A Trial Group of Names***" in "Knowing and the Known",Boston: Beacon, 1949. p.194.

(90)Dummett,M.,:"**Frege: Philosophy of Language**",Harper & Row ,Publishers.London. 1973. p.307

(91) Lipman, M.,*:" **Thinking Skills***"in (T.E).p.181

(٩٢)يَستشهدُ"ليبمان" بالمصدرِ التالي:

H. J. Klausmeier and C. W. Harris (eds.):"**The Formal Analysis of Concepts**," in "*Analysis of Concept Learning",* New York: Academic Press,1966, p.3

(انظر:Lipman, M., *:" **Thinking Skills***" in(T.E).p.181)

(٩٣) عبد الحليم محمود السيد:*"مقدمة فى الدراسات النفسية للتفكير الإنسانى"*، ضمن كتاب التفكير العلمى الأسس والمهارات، إعداد نخبة من أساتذة كلية الآداب جامعة القاهرة ، منشورات كلية الآداب ، ٢٠١٥م، ص ١٤٢- ١٤٣

(٩٤) يَستشهدُ"ليبمان" بالمصدرِ التالي:

Katz and Jerry A. Fodor*,:"**The Structure of a Semantic Theory,**"* in Katz and Fodor [eds.], The Structure of Language [Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1964], p. 485.)

(انظر:Lipman, M., *:" **Thinking Skills***"in (T.E).p.182

(95)Lipman, M., *:"**Thinking Skills***" in (T.E).p.182 .

(96) Lipman, M., and Sharp.A.M*,:" **Wondering at the World***", Lanham, Md.: University Press of America, 1986, p.74

(97)Lipman, M., *:" **Thinking Skills** "* in(T.E).p.185

(98)Ibid ., p.185

(99)Ibid ., ــــــــ

(100)Frege,G.,:"**Logic,1**"in*"**Posthumous Writings***",Trans.,By P.Long & R.White,ed, By, H. Hermes& F.Kambartel& F.Kaulbach. Basil Blackwell. Oxford, 1979.p.6-7

(101) Lipman, M.,*:" **Thinking Skills** "* in (T.E). p.186

(102)Dewey .J.,: ***"How We Think"***, D. C. Heath & CO., Publishers Boston New York Chicago, 1910, 56-57

(103) Lipman, M., *:" :"**Approaches in Teaching for Thinking "*** in(T.E).p.52

(104)Ibid ., p.53

(105)Lipman, M.,*:" **Thinking Skills "*** in (T.E).p.53

(١٠٦)يَستشهدُ"ليبمان" بالمصدرِ التالي:

Maurice J. Elias and John F. Clabby:*" **Teaching Social Decision Making"***, in"Educational Leadership,(March 1988),pp. 52–55.

(Lipman, M., *:" **Education for Thinking "*** in(T.E).p.52 : انظر)

(107)Lipman, M.,*: " **Thinking Skills***", in (T.E)pp.55-56

(108)Aristotle:" **Nicomachean Ethics**" in "Richard McKeon (ed.), The Basic Works of Aristotle,New York: Random House, 1941, 1143a. p.1032.

(109)Ibid., 1137b.p. 1020.

(١١٠) يَستشهدُ"ليبمان" بالمصدرِ التالي:

Immanuel Kant, :"**Groundwork of the Metaphysics of Morals**", New York: Harper and Row, 1964.

(Lipman, M.,:" Thinking Skills" in (T.E).p.192: **انظر**)

(111)Lipman, M.,*:" **Thinking Skills"*** in (T.E).p.192

(112)Ibid ., p.192

(113)Hart.W.A.:"***Against Skills"*** in"Oxford Review of Education",1978. Vol.4,No.2. pp.205–216. p.205

(114)Ibid ., p.213

(115)Ibid ., pp.206-207

(116)Ibid ., p.208

(117)Ibid ., p.209

(118) Lipman, M., *:"**Thinking Skills"*** in (T.E). p.193

(119)Ibid ., p.193

(120)Ibid ., p.194

(121)Lipman, M., *:"**Thinking Skills"*** in (T.E). p.163

(122) Lipman, M., *:" **Thinking in Community"*** in(T.E). pp.105-106

(123) Lipman, M., *:" **The Community of Inquiry Approach to Violence Reduction"*** in" (T.E). p p.119

(124)Peirce C. S.,: ***"The Fixation of Belief"*** in "Justus Buchler (ed.), Philosophical Writings of Peirce, New York: Dover, 1955, p.5

(125) Lipman, M., *:"**Introduction to the Second Edition"*** in"(**T.E**). p.3

(126) Lipman, M., *:" Thinking in Community"* in (T.E). p.83

(127) Mead.G. H.,*:" Language as Thinking"* in" Thinking: The Journal of Philosophy for Children Vol.1,No.2, 1979, pp.23–26.p.25

(128) Lipman, M., *:" Approaches in Teaching for Thinking"* in(T.E).p.34

(١٢٩) يَستشهدُ"ليبمان" بالمصدرِ التالي:

Dewey, John.*:" Logic: The Theory of Inquiry",* New York: Holt, 1938,p.68

(Lipman, M., :" **Thinking in Community**" in(T.E). p.84 :انظر)

(130) Lipman, M., *:" The Community of Inquiry Approach to Violence Reduction"* in (T.E).p.107

([131]) Lipman, M., *:" Approaches in Teaching for Thinking"* in(T.E).p.62

(132) Bowell .T& Kemp.G*:" Critical Thinking, A Concise Guide",*3RD Edition .by Routledge. 2010.p.6

(133)Timothy A.C.A.: *"Critical Thinking and Informal Logic",* Published by Humanities-Ebooks.co.uk Tirril Hall, Tirril, 2007.p.10. See also: Bowell .T& Kemp.G: Op.**Cit** p.10

(134) Leo A. G. & Christopher W. T.,*:" Good Reasoning Matters!*

A Constructive Approach to Critical Thinking",Oxford University Press.2004. p. 9

(135)Douglas W.,*:" Informal Logic, A pragmatic Approach",* Second Edition, Cambridge University Press, 2008 p.1

(136)Walter. S.A. & Robert. F.,:" ***Understanding Arguments: An Introduction to Informal Logic"***, Ninth Edition, Cengage Learning, 2015, p.3. انظر أيضا Timothy A. C.A.:" **Op.Cit**." p.18

(137)Bowell .T& Kemp.G: **Op.Cit** p.10

(138)Ibid ., pp.4-5

(139)Veuren. P.V.:"**Thinking skills in the context of Formal Logic، Informal Logic and Critical Thinking**" in *"Koers ",*Vol.60(3) 1995. pp.427-444

(❖) كتب المنطق التعليمية التى اعتمد عليها "فيورين" هي:

- Latta, R. & Macbeath, M.A:"**The Elements of Logic**".New York:St. Martins Press. 1956
- Barker, S.F.:" **The Elements of Logic**". Fourth Edition. New York: McGraw-Hill Book Company. 1985
- Copi, I.M. :"**Informal Logic**". New York : Macmillan Publishing Company, 1986.

Thomas, S.N.:" **Practical Reasoning in Natural Language**". Third Edition. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1986.

- Barry, V.E. & Rudinow, J.:" **Invitation to Critical Thinking**". Second Edition. Fort Worth : Halt, Rinehart and Winston Inc. 1990

- Chaffee, J.:"**Thinking Critically**", Second Edition. Boston : Houghton Mifflin Company. 1988

([140])Veuren. P.V.: **Op .Cit**. p. 430

([141])Ibid., p.429

(142)Ibid ., pp.429-430

(143)Nicholas. B. & Jiyuan.Y.: **Op .Cit**. p.347

(144)Veuren. P.V. Op .Cit.p.434

(145)Bowell .T& Kemp.G: Op.Cit,. p.4

(146)Ibid ., p.4.n1

(147)Ibid ., pp.6-7

(148)Lipman, M., *:"**Harry Stottlemier's Discovery**",* Revised Edition, 1st Printing, December, Printed in The United States Of America 1974.p.8

(149)Ibid .,p. 53

(150) Lipman, M., *:"**Strengthening the Power of Judgment**",* in(T.E).p.287

(151)Lipman, M., *:"**Communities of Inquiry**",* in (T.E).p.110

(152)Ibid ., p.86

(153) Sarah Davey: "**Creative, Critical and Caring Engagement – Philosophy through Inquiry**" in "*Creative Engagements :Thinking with Children" Edited by Daniel Shepherd*", Oxford, United Kingdom 2005,pp.35-40.p.36

(١٥٤) يَستشهدُ"ليبمان" بالمصدرِ التاليِ:

Dewey, John.*:" **Logic: The Theory of Inquiry**"* (New York: Holt, 1938), **p.5.**

(Lipman, M., *:" **Thinking in Community** "*in(T.E).p.92 : انظر)

(155) Ibid ., p.93

(156)Gardner, S. :"**Inquiry is no Mere Conversation (or Discussion or Dialogue): Facilitation is Hard Work!',Critical and Creative Thinking**" in" *The Australasian Journal of Philosophy for Children"*, Vol. 3, No.2, 1995. pp. 38-49. p.38

(157) Lipman, M.,*:"**Education for Creative Thinking**"* in(T.E).pp. 255-256

(158) Lipman, M., *:" **Thinking in Community**"* in(T.E).p. 87

(159)Ibid ., p.87

(160)Ibid ., pp.87-88

(161) Grice, Paul*:" **Logic and Conversation,**"* in "Studies in the Way of Words ",Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1989, p. 26

(162)Ibid ., p.24

(163)Ibid ., p.26

(164)Ibid ., ــــــ

(١٦٥) صلاح إسماعيل : "***النظرية القصدية فى المعنى عند جرايس***"، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الحولية الخامسة والعشرون، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م ص ص ٨- ١١٧ ، ص ٨٨.

(166) Lipman, M., *:" Thinking in Community"* in(T.E). p.88

(167)Ruth L. Saw :"**Conversation and Communication**", in*" Thinking: The Journal of Philosophy for Children",*1962 Vol.2:No.1.pp. 55–64.

(168) Ibid., p. 64.

(169) Ibid., p. 60.

(170) Ibid., p.61

(171) Lipman, M., *:" Thinking in Community"* in(T.E).p.90

(172) Ibid., p.91

(١٧٣) يَستشهدُ "ليبمان" بالمصدرِ التالي:

J. M. Bochenski:"***On Philosophical Dialogue"***, Boston College Studies in Philosophy 3 (1974), 56–85. : انظر)(Lipman, M.,*:"Thinking in Community"* in" (T.E).p.91

(174)Ibid., p.91

(175)Ibid., pp.83-84

(176)Lipman, M.,*:"Thinking in Community"* in" (T.E).pp.95-100

(177)Ibid., p.95

(178)Ibid., ———

(179)Lipman, M.,*:" Critical Thinking and Informal Fallacies"* in (T.E). p.232-233

(180)Ibid., p.230

(181)Ibid., ———

(182)Ibid., p.233

(183)Thomas S. Kuhn, *"Objectivity, Value Judgment, and Theory Choice*",The Essential Tension, Chicago: University of Chicago Press, (1979), p.320.

(184)Lipman, M., *:"Critical Thinking and Informal Fallacies"* in(T.E).p.233

(185)Ibid., p.233

(186)Ibid., ———

(187)Trudy Govier, *:"A Practical Study of Argument",* 7ed, Wadsworth, 2010,.p.176

(188)Ibid., p.134

(189)Lipman, M., *:" Critical Thinking and Informal Fallacies"* in(T.F).p.234

(190)Ibid., p.233

(191)Ibid., p.235

(*) مرفق فى الملحق"مخطط المغالطات"جدول رقم(٤).

(192)Ibid., p.238

(193)Ibid., p.238

(*) مرفق فى الملحق "قائمة تصحيح المغالطات" جدول رقم(٥).

(194)Ibid.,pp.238-239

(195)Ibid., p.239

(196)Ibid., ــــــــ

(197)Lipman, M., *:" Education for Critical Thinking"* in(T.E). p.211

(198)Ibid., p.211

(199)Nicholas Bunnin and Jiyuan Yu :**Op.Cit**., p 365

(200)Frege,G;:*"The Basic laws of Arithmetic",*trans.,By M.Furth, University of California press, Berkeley and Los Angeles,1967. p. 38

(201)Lipman, M., *:"Education for Critical Thinking"* in(T.E). p.210

(202)Lipman, M., *:" The Reflective Model of Educational Practice"*in(**T.E**).p.23

(203)Lipman, M., *:" Education for Critical Thinking"*in(**T.E**). p.210

(204)Ibid., p.210

(205)Ibid., p.211

(206)Ibid., ــــــــ

(207)Ibid., p.226

(208) Lipman, M., *:" Mental Acts"*in(**T.E**). p.144.

(209)Lipman Matthew *:"Education for Critical Thinking"* in(T.E).p.227

(210)Mark Selman:"**Another Way of Talking about Critical Thinking**", *"Proceeding of the Forty-third Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, 1988, pp.169–178.p.171

(211)Lipman, M., *:"The Reflective Model of Educational Practice"*in(T.E).p.23

(212)Lipman, M., *:"Strengthening the Power of Judgment"*in(T.E).p.272

(213)Ibid.,p.279

(214)Ibid., ــــــــ

(215)Ibid.,p.281

(216)Ibid.,pp.281-282

(217)Ibid.,p.282

(218)Ibid.,p.283

(219)Ibid., ــــــــ

(220)Ibid.,pp.283-284

(221)Ibid.,p.284

(222)Ibid., ــــــــ

(223)Ibid., ــــــــ

(224)Ibid.,pp.284-285

(225)Ibid.,p.285

(226)Ibid. ــــــــ

(227)Ibid. ــــــــ

(228)Ibid.p.286

(229)Ibid. ــــــــ

(230)Ibid.pp.286-287

(231)Ibid.p.287

(232)Ibid.pp.287-288

(233)Ibid.pp.288- 289

(234)Ibid.p.289

(235)Lipman, M., *:"**Education for Critical Thinking**"* in(T.E).pp.226-227

(236)Yildirim . B.& Özkahraman Ş.: **Op.Cit.**pp.181-182

(*) انظر الملحق الجدول رقم (١)

(237)Lipman, M., *:"**Education for Critical Thinking**"* in(**T.E**). p.230

(*) *Lipman, M.,:"Approaches in Teaching for Thinking", in(T.E).p.59*

(*) Lipman, M.,: :"Mental Acts", in(T.E).p.151

(*) *Lipman, M., :" Thinking Skills" in(T.E.).pp.167-171)*

(*)*Lipman, M., :" Education for the Improvement of Thinking" in(T.E.).pp.236-237*

(*) *Lipman, M., : " Education for the Improvement of Thinking" in(T.E.).p.240*

المصادروالمراجع

أولا : المصادر:

مؤلفات "ماثيو ليبمان":

1. Lipman, M., *:"Harry Stottlemier's Discovery"*, Revised Edition, 1st Printing, December, Printed in The United States Of America 1974.
2. _____ :" ***The Cultivation of Reasoning Through Philosophy"*** in"Educational Leadership" (September.1984), pp.51-56
3. Lipman, M.,& Sharp.A.M.:*" Wondering at the World",* Upper Montclair, N.J.: IAPC, 1986.
4. Lipman, M., *:"Critical Thinking–What Can It Be?* " in "Educational Leadership" (September 1988), pp.38–43
5. _____:" ***Thinking in Education***" Second Edition Cambridge University Press,2003. This Book contains Four Parts, The researcher relied on the following parts:

Part One: Education for Thinking.

- *"The Reflective Model of Educational Practice"*, pp.7-27
- *"Approaches in Teaching for Thinking",* pp.28-63
- *"Obstacles and Misconceptions in Teaching for Thinking"*,pp.64-80

Part Two: Communities of Inquiry.

- *"Thinking in Community",* pp.83-104
- *"The Community of Inquiry Approach to Violence Reduction"*, pp.105-124

Part Three: Orchestrating the Components.

- *"Mental Acts"*,pp.139-161
- *"Thinking Skills",*pp.162-194

Part Four: Education for the Improvement of Thinking.

- "*Education for Critical Thinking"*,pp.205-242
- *"Education for Creative Thinking"*,pp.243-260
- *"Education for Caring Thinking"* ,pp.261-271
- *"Strengthening the Power of Judgment* ",pp.272-293

ثانيا : المراجع.

أ- العربية.

١. أسيل أكرم الشوارب:***"أثر برنامج تدريبى مقترح لتعليم التفكير مستند إلى برنامج ليبمان فى تحسين مستوى التفكير و مفهوم الذات لدى أطفال الروضة"*** ،رسالة دكتوراه،غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كانون الأول ، ٢٠٠٣.

٢. آلك فشر:***"التفكير الناقد"*** ترجمة ياسر العيتي، دار السيد للنشر، الرياض،الطبعة الأولي،٢٠٠٩.

٣. تريسى بويل وجارى كمب:"***التفكير النقدى دليل مختصر***"، ترجمة عصام زكريا جميل، المركز القومى للترجمة ، الطبعة الأولى ، ٢٠١٥ .

٤. دينا محمد على الحصي:" ***نظرية الحجاج فى المنطق غير الصوري، تولن نموذجا***" ، رسالة ماجستير،غير منشورة، جامعة عين شمس،كلية البنات للآداب والعلوم والتربية قسم الفلسفة،٢٠١٥م.

٥. سهام النويهي:"***جون أوستن والفلسفة اللغوية***"،حوليات كلية البنات، جامعة عين شمس، العدد ١٨، ١٩٩٥.

٦. سهام النويهى :" ***التفكير الناقد***"،دار الثقافة الجديدة، دار الثقافة الجديدة، القاهرة ، ٢٠١٥م.

٧. صلاح إسماعيل:"***فلسفة اللغة والمنطق، دراسة فى فلسفة كواين***"،دار المعارف،القاهرة ١٩٩٥ .

٨. صلاح إسماعيل:"***النظرية القصدية فى المعنى عند جرايس***"،حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية – الحولية الخامسة والعشرون ، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م .

٩. عمرو صالح يس:"***التفكير النقدي، مدخل فى طبيعة المحاجة وأنواعها***"، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت ٢٠١٥م.

١٠. عادل مصطفي:"***المغالطات المنطقية***" ، المجلس الأعلى للثقافة ، القاهرة، ٢٠٠٧ .

١١. عبد الحليم محمود السيد:"***مقدمة فى الدراسات النفسية للتفكير الإنساني***"، ضمن كتاب التفكير العلمى الأسس والمهارات، إعداد نخبة من أساتذة كلية الآداب جامعة القاهرة، منشورات كلية الآداب ، ٢٠١٥م.

١٢. على سلامة الخضور:"***فاعلية برنامج تدريبى مقترح لتعليم التفكير مبنى على برنامج ليبمان فى تحسين التفكير ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الابتدائية فى مدينة الطائف***" ، بحث منشور ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر، العدد (١٥٥ الجزء الثانى) أكتوبر،٢٠١٣م.

١٣. ف. ر. بالمر:" ***علم الدلالة - إطار جديد***" ، ترجمة الدكتور صبرى إبراهيم السيد، دار المعرفة الجامعية - الإسكندرية، ١٩٩٥ م.

١٤. فليب بروطون:"***الحجاج فى التواصل***"،ترجمة محمد مشبال وعبد الواحد التهامى العلمي، المركز القومى للترجمة القاهرة الطبعة الأولى ٢٠١٣

١٥. لودفيج ڤتجنشتين:" ***بحوث فلسفية***" ، ترجمة وتعليق د. عزمى إسلام ،مراجعة وتقديم د. عبد الغفار مكاوى ، مطبوعات جامعة الكويت ١٩٩٠م.

١٦. مصطفى بلحمر:"***الطفل والفلسفة:هل هناك فلسفة قاصرة ؟***" مقال منشور فى مجلة "الحوار المتمدن ، العدد ٤٠٦٨، بتاريخ ٢٠/ ٤/ ٢٠١٣ . موقع الكتروني http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=355348

١٧. نيل براون و ستيورات م.كيلي:"***التفكير الناقد***" ، ترجمة وتحرير، نجيب الحصادى ومحمد احمد السيد، دار الثقافة للنصر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٦م

١٨. هدى الخولي:"***فلسفة التعليم***"،منشورات مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح،الطبعة الأولي،٢٠١٥م.

ب- الأجنبية.

1. Aristotle:*" Nicomachean Ethics"* in "Richard McKeon (ed.), The Basic Works of Aristotle,New York: Random House, 1941
2. Blair J. A.& Ralph.H. J.: "***The Current State of Informal Logic"*** in "Informal Logic" IX.2&3, Spring & Fall 1987 . pp. 147-151
3. _____*:"* ***From The Editors***" in" *Informal Logic Newslette*r" Vol.1, July 1978.
4. Borchert, D. M. (Editor in Chief): ***"Encyclopedia of Philosophy"***, Second Edition, Macmillan Reference USA, Vol.7. 2006
5. Bowell .T& Kemp.G.*" Critical Thinking, A Concise Guide",*3RD Edition .by Routledge. 2010
6. Copi, I.*:"Informal Logic",* Macmillan, New York.1986.
7. Darryl Matthew De Marzio:" ***What Happens In Philosophical Texts: Matthew Lipman's Theory and Practice of The Philosophical Text as Model***" in" childhood & philosophy, rio de janeiro, V.7, n. 13, jan./jun. 2011.pp.29-47
8. Dewey .J.,: "**How We Think**", D. C. Heath & CO., Publishers Boston New York Chicago, 1910.
9. _____, and Arthur F. Bentley,:"*A Trial Group of Names"* in "Knowing and the Known",Boston: Beacon, 1949
10. Douglas W.*,:" Informal Logic, A pragmatic Approach",* Second Edition, Cambridge University Press, 2008
11. Dummett,M.,:"***Frege: Philosophy of Language",***Harper & Row ,Publishers.London. 1973
12. Fisher .A.,:"***The Logic of Real Arguments",*** Cambridge University Press 1988.
13. _____*,:"Critical Thinking: Proceedings of the First British Conference on Informal Logic and Critical Thinking",*Norwich:University of East Anglia,1988
14. Frege, G.,:"***The Foundations of Arithmetic"***, trans., By J.L.Austin, Basil Blackwell, Oxford, 1950.
15. -_____ ;:***"The Basic laws of Arithmetic",***trans.,By M.Furth, University of California press, Berkeley and Los Angeles,1967.
16. _____ :"***Posthumous Writings"***:,trans.,By P.Long & R.White,ed, By, H. Hermes& F.Kambartel& F.Kaulbach. Basil Blackwell. Oxford, 1979
17. Gardner, S. *:"Inquiry is no Mere Conversation (or Discussion or Dialogue): Facilitation is Hard Work!',Critical and Creative Thinking"* in" The Australasian Journal of Philosophy for Children", vol. 3, no. 2, 1995. pp. 38-49
18. Grice, Paul:" ***Logic and Conversation***," in "Studies in the Way of Words ",Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1989.
19. Hart.W.A.*:"Against Skills"* in"Oxford Review of Education",1978. Vol.4,No.2. pp.205–216

20. Katz and Jerry A. Fodor,:" ***The Structure of a Semantic Theory***, in Katz and Fodor ,eds., The Structure of Language, (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1964)
21. Leo A. G. & Christopher W. T.,:" ***Good Reasoning Matters! A Constructive Approach to Critical Thinking***",Oxford University Press.2004
22. Ludwig Wittgenstein *:"**On Certainty** "*Edited by G. E. M. Anscombe, and G. H. Von Wright , Translated by Denis Paul and G. E .M .Anscombe. Basil Blackwell, Oxford , 1969
23. L. J. Russell*:" **Review: Critical Thinking. An Introduction to Logic and Scientific Method by Max Black***", in *"Philosophy"* Published by: Cambridge University Press ,Vol. 23, No. 86 (Jul., 1948), pp. 268-270.
24. Mark Selman*:"**Another Way of Talking about Critical Thinking**",* Proceeding of the Forty-third Annual Meeting of the Philosophy of Education Society, 1988, pp.169–178
25. Mead.G. H.*,:" **Language as Thinking**"* in" Thinking: The Journal of Philosophy for Children Vol.1,No.2, 1979
26. Nicholas Bunnin and Jiyuan Yu : "***The Blackwell Dictionary of Western Philosophy***", First published by Blackwell Publishing Ltd 2004.
27. Nickerson, Raymond*:" **Why Teach Thinking**?"* in "J. B. Baron and R. J. Sternberg, eds., Teaching Thinking Skills: Theory and Practice". New York: W. H. Freeman and Company, 1986.pp.29-30
28. Peirce. C. S. *,:" **Ideals of Conduct**,"* in "Collected Papers of Charles Sanders Peirce,ed. Charles Hartshorne and Paul Weiss (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1931–5), Vol.1
29. _____ ,:"***The Fixation of Belief***", in "Justus Buchler (ed.), Philosophical Writings of Peirce., New York: Dover, 1955, pp. 5–22
30. Philip Cam*:" **Matthew Lipman (1923–2010)***", Diogenes 58(4) 116–118 Copyright © ICPHS 2012 Reprints and permissions: sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav
31. Ralph. H. J.*,:" **The Relation between Formal and Informal Logic**"* in" Argumentation", Vol.13. 1999. pp.265–274.
32. Robert Sternberg., :*"**Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement**",* in "Frances R. Link (ed.), Essays on the Intellect (Alexandria, Va.: ASCD, 1985),
33. Robert H. Ennis,: *"**Critical thinking : Reflection and Perspective**"* part II, in "Inquiry : Critical Thinking Across the Disciplines " Volume 26, Issue2, Summer. 2011.
34. Ruth L. Saw *:"**Conversation and Communication**",* in" Thinking: The Journal of Philosophy for Children",1962 Vol.2:No.1.pp. 55–64.
35. Ryle .G.*,:" **Formal and Informal Logic**",* in"Dilemmas",Cambridge University Press,1966, pp. 111–129

36. Sarah Davey: ***"Creative, Critical and Caring Engagement – Philosophy through Inquiry"*** in "Creative Engagements :Thinking with Children" Edited by Daniel Shepherd", Oxford, United Kingdom 2005
37. Siegel, Harvey,*:"* ***Educating Reason: Critical Thinking, Informal logic, and the Philosophy of Education"***. Part Two: Philosophical Questions Underlying Education for Critical Thinking". Philosophy Articles and Papers.1985. pp.69-81
38. Splitter. L. and A. Sharp :" ***The Practice of Philosophy in the Classroom"*** in:" Studies in Philosophy for Children Pixie" Edited by Ronald F. Reed and Ann M. Sharp , with sources and references by Matthew Lipman, ediciones de la torre , Madrid ,1996 . pp. 285-313
39. Thomas S. Kuhn, *:"****Objectivity, Value Judgment, and Theory Choice***",The Essential Tension, Chicago: University of Chicago Press, 1979.
40. Timothy A.C.A.: ***"Critical Thinking and Informal Logic",*** Published by Humanities-Ebooks.co.uk Tirril Hall, Tirril, 2007
41. Trudy Govier, *:"****A Practical Study of Argument",*** 7ed, Wadsworth, 2010
42. Veuren. P.V.*:"****Thinking skills in the context of Formal Logic, Informal Logic and Critical Thinking"*** in "Koers",Vol.60(3) 1995
43. Walter. S.A. & Robert. F.*,:"* ***Understanding Arguments: An Introduction to Informal Logic",*** Ninth Edition, Cengage Learning, 2015
44. Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Matthew_Lipman
45. Yildirim . B.& Özkahraman Ş.*: "****Critical Thinking Theory and Nursing Education"*** in " International Journal of Humanities and Social Science", Vol. 1 No. 17 Special Issue – November 2011