التفكير الناقد بين المقاربة الفلسفية والمقاربة التعليمية
"برتراند رسل" و"جون ديوي" نموذجًا

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

الملخص:

لا غرو أنه قد ساد اعتراف واسع النطاق بأهمية التفكير الناقد، إلا أن هناك افتقارًا ملحوظًا حول توافق الآراء التى تناولته من حيث تعريفاته وموضوعاته ومجالاته وأهدافه. ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مقارباته. فقد حصرت أدبيات التفكير الناقد جذور هذا المفهوم فى ثلاث مقاربات؛ هي: المقاربة الفلسفية والتعليمية والسيكولوجية. وقد طورت تلك المسارات الأكاديمية المنفصلة أساليب مختلفة لتعريف التفكير الناقد وتحديد مجالاته وموضوعاته، بحيث تعكس اهتمامات كل منها. وسنعرض فى هذه الدراسة لطبيعة المقاربة الفلسفية عند "رسل" والمقاربة التعليمية عند "ديوي".

وتسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- بيان طبيعة المقاربة الفلسفية للتفكير الناقد.

٢- إلقاء الضوء على إسهامات"رسل" للتفكير الناقد.

٣- بيان طبيعة المقاربة التعليمية وعوامل انتشارها.

٤- دحض التأويل الشائع عن مفهوم التفكير الناقد عند"ديوي" باعتباره مرادفًا للتفكير التأملي، مع تقديم تأويل جديد- اقترحه الباحث- حول هذا المفهوم .

٥- بيان الدور الذى لعبه التأويل الجديد

التفكير الناقد بين المقاربة الفلسفية والمقاربة التعليمية "برتراند رسل" و"جون ديوي" نموذجًا"، المجلد السادس، العدد الأول، يناير ٢٠١٧ ، ص ص ١٤٥- ٢٠٢.

لمفهوم التفكير الناقد عند"ديـوي" فى تشكيل قضـايا وموضـوعات فلسـفة التعليم.

الكلمات الدالة :

التقبل الناقد غير الـدوجماطيقي، التفكـير المعتني، التفكير التـأملي، الخـبرة التأمليـة، التوجيه البصير، التدريس التأملي

Abstract:

There is no doubt that the importance of critical thinking is widely acknowledged, though there is a noticeable lack of consensus on the definitions, themes, areas and objectives of this concept. This is due to the various approaches which produced literature that rooted the critical thinking to three basic lines: Philosophical, educational, and psychological. These separate academic strands have developed different approaches to defining critical thinking that reflect their respective concerns. I will explore Russell's philosophical approach and Dewey's educational approach.

This study aims to achieve the following goals:

- Stating the nature of critical thinking's philosophical approach.
- Highlight Russell's critical thinking literature.
- Exploring the nature of educational approach.
- Refuting the common interpretation of Dewey's critical thinking as reflective thinking. The researcher provides a new interpretation in this regard.
- Stating the importance of the new interpretation of Dewey's critical thinking for issues related to philosophy of education.

Keywords:

Critical Undogmatic Receptiveness - Caring Thinking - Reflective Thinking -Reflective Experience – Intelligent - Reflective Teaching

مقدمة:

لا غرو أنه قد ساد اعتراف واسع النطاق بأهمية التفكير الناقد، إلا أن هناك افتقارًا ملحوظًا حول توافق الآراء التى تناولته من حيث تعريفاته وموضوعاته ومجالاته وأهدافه. ففى حين يحصر "أرثر لويس وديفيد سميث" جذور هذا المفهوم فى تخصصين أكاديميين أساسيين هما:الفلسفة وعلم النفس[1]. نجد "ستيرنبرج" يضيف خطًّا ثالثًا للتفكير الناقد يطلق عليه المقاربة التعليمية[2](*). ومن جانب الباحث يجد أن هناك مقاربة رابعة لهذا المفهوم بدأت فى أواخر الثمانينيات من القرن الماضي، ونعنى بها مقاربة "المنطق غير الصوري" للتفكير الناقد.

وقد طورت تلك المسارات الأكاديمية المنفصلة أساليب مختلفة لتعريف التفكير الناقد وتحديد مجالاته وموضوعاته، بحيث تعكس اهتمامات كل منها. ونعرض فى هذه الدراسة طبيعة المقاربة الفلسفية والتعليمية. ولكن قبل بيان طبيعة هاتين المقاربتين يود الباحث فى هذه المقدمة الإشارة إلى سبب اختيار "رسل" كنموذج للمقاربة الفلسفية و"ديوي" كنموذج للمقاربة التعليمية والإشكاليات التى يطرحها هذا الاختيار.

بالنسبة لـ"رسل" على الرغم من الشهرة الواسعة التى نالها فى جميع فروع الفلسفة والمنطق،إلا أن اسم "رسل" نادرًا ما يظهر فى العدد الكثيف من أدبيات التفكير الناقد التى ظهرت حديثًا. والواقع أن هناك بعض العوامل التى ساهمت فى جعل مفهوم التفكير الناقد عند "رسل" غامضًا بعض الشيء منها؛ أن أفكاره عن التفكير الناقد متناثرة فى كتاباته ولم تنظم أبدًا فى صورة بحثية واحدة، ومنها أيضًا أنه لم يستخدم اللغة والمصطلحات المعاصرة. فمصطلح "التفكير الناقد" لم يبدأ استخدامه فى الكتابات المنطقية إلا فى العام "١٩٤٦" على يد "ماكس بلاك" فى كتابه: "***التفكير الناقد: مقدمة فى المنطق والمنهج العلمي***"(*).

وفى الواقع إننا إذا ما طبقنا مفهوم التفكير الناقد وموضوعاته كما ظهرت فى الأدبيات الحديثة للمقاربة الفلسفية على

كتابات "رسل"،سنجد أن هذا المفهوم أساسى ومركزى فى فلسفته. فهذا المفهوم عنده لا يتضمن المهارات والقدرات والاستعدادات والعادات العقلية فحسب، وإنما يشتمل -كذلك- على التوجهات الفلسفية للتفكير الناقد. والإشكالية الرئيسة التى سوف نتناولها فى تلك المقاربة هي: **ما طبيعة المقاربة الفلسفية للتفكير الناقد؟ إلى أى مدى استطاع "رسل" الإسهام فى تلك المقاربة؟**

أما بالنسبة لـ"ديوي" فهو الرائد الأول للمقاربة التعليمية. وبالطبع لا يمكننا حصر آرائه حول التفكير الناقد فى تلك المقاربة، بل يمكننا وضعه فى إطار المقاربة الفلسفية، فهو يقرر حجة قوية فى كتابه"الخبرة والطبيعة" لمفهوم الفلسفة كنقد. فقد رأى أن الفلسفة شكل خاص من أشكال المعرفة الإدراكية يهتم بالحكم على القيمة كنموذج بحثى أى حكم على حكم، أو إذا جاز التعبير نقد للنقد A Criticism of Criticisms "[٣]. كما أن الفلسفة عنده ليست طريقًا خاصًا ينتهى إلى أشياء غريبة عن العقائد والمعرفة والسلوك، بل هى نقد فاحص للأفكار التقليدية برمتها، لتجديدها وجعلها متماشية مع المقتضيات الراهنة[٤]. كما لا ينسى الباحث أن"ديوي" كان أيضًا عالم نفس، فهو يقرر فى كتابه "***الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني***": "أن مشكلة مكان المعرفة والحكم من السلوك الإنسانى تعتمد على تصحيح السيكولوجيا الأساسية للتفكير"[٥]. كما يقرر أن"نواحى معينة من علم النفس هى وسائل معروفة فى التشكيل المنطقي"[٦]. وبالتالي، يمكننا إدراجه ضمن مقاربة علم النفس، ولكن ما يدفع الباحث لوضعه فى تلك المقاربة أن تناوله لطبيعة التفكير الناقد تحديدًا، يأتى فى مزج وانصهار خفيين بين كونه عالم نفس وكونه فيلسوفًا بغية وصوله إلى أهداف تعليمية خالصة.

والحقيقة أن مفهوم التفكير الناقد وتطبيقاته فى فلسفة التعليم عند"ديوي" لم يتشكل دفعة واحدة كما اعتقد العديد من الباحثين، فقد تم الربط بين مفهوم التفكير الناقد ومفهوم "التفكير التأملى Reflective Thinking"الذى قدمه

"ديوي" فى كتابه "***كيف نفكر ١٩١٠***" باعتبارهما مترادفين، فعلى سبيل المثال،أشار"آلك فشر" إلى أن مفهوم التفكير التأملى عند"ديوي" يعد المصطلح المرادف للتفكير الناقد، وزاد على ذلك بقوله إن تعريفات "أدوار كليسر" و"روبرت إنيس" للتفكير الناقد قد قامت على أساس هذا المفهوم[٧]. ويقف بجانب هذا التأويل "ليون Lyons" فيقول فى المعنى نفسه: "إن التفكير التأملى عند "ديوي" يمثل النشاط المعرفي، إنه التفكير الناقد للاستجوابات الواعية للسياقات السياسية والثقافية والاجتماعية للتعلّم"[٨]. أما"كارول رودجرز Carol Rodgers" فقد ربط بين التفكير التأملى وخطوات المنهج العلمى التى قدمها "ديوي" لحل المشكلة ، فيقول: "الخطوات الستّة التالية هى مراحل التفكير التأملي، والتى تمثل بشكل واضح المنهج العلمي، وهي: ١- الخبرة؛ ٢- التفسير التلقائى للخبرة؛ ٣- تَسْمِية المشكلةِ (المشكلات) أَو السؤال (الأسئلة) الذى يَنْشأُ عن الخبرة؛ ٤- تَوليد التفسيرات المحتملة للمشكلة (المشكلات) أَو السؤال(الأسئلة)؛ ٥- تَصنيف التفسيرات إلى فرضيات فى مرحلة متقدّمة؛ ٦- تَجْريب أَو اختبار الفرضيةَ المختارةَ"[٩].

ولعلنا لا نعدو الحقيقة إذا قلنا: إن هذا التأويل -بالرغم من انتشاره الواسع- بعيد تمامًا عن الصحة. فمفهوم التفكير الناقد لا يتشكل عند"ديوي"من مجرد "التفكير التأملي" وإنما نجده فى مؤلفاته اللاحقة على كتابه "***كيف نفكر***" يطور هذا المفهوم ويعدله ويضيف إليه مفاهيم أخرى هى "الخبرة" و"الذكاء"، لتشكل هذه المفاهيم مجتمعه ما أطلق عليه"ديوي" الخبرة التأملية Reflective Experience"[*] التى تمثل مفهوم التفكير الناقد بمقاربته التعليمية.

والواقع أن هدف الباحث الرئيس من اختيار"ديوي"هو دحض التأويل الشائع عن مفهوم التفكير الناقد لديه باعتباره مرادفًا للتفكير التأملي. وقد وضع هذا الهدف الباحث أمام مجموعة من التساؤلات منها: ما طبيعة مفهوم الخبرة التأملية (التفكير الناقد) ؟ وما مكوناته ؟

وما الخطوات المنطقية للخبرة التأملية؟ وكيف اختلفت عن خطوات التفكير التأملي؟ وإلى أى مدى ساهم مفهوم الخبرة التأملية (أو التفكير الناقد) فى تشكيل فلسفة التعليم عند"ديوي"؟ وما الدور الذى لعبه هذا المفهوم فى تشكيل قضايا وموضوعات فلسفة التعليم فى أواخر القرن العشرين ؟

أولاً: المقاربة الفلسفية"رسل" نموذجًا.

١ – طبيعة المقاربة الفلسفية:

يعود مفهوم التفكير الناقد لغويًّا فى تلك المقاربة إلى أصل إغريقي، فكلمة Critical" مشتقة من كلمتين؛ الأولي: "Kriticos"التى تعنى الحكم المميز والكلمة الثانية "Kriterion" بمعنى المعايير. لذلك فإن كلمة "ناقد" تعنى حكمًا مميزًا يستند إلى المعايير"[١٠]. والجذور الفلسفية للتفكير الناقد فى تلك المقاربة قديمة مثل أصلها،ويمكن تتبعها والعودة بها إلي"سقراط وأفلاطون وأرسطو" فعلى سبيل المثال حاول"سقراط"إرساء أهمية طرح أسئلة تبحث بشكل عميق فى التفكير قبل أن نقبل الأفكار باعتبارها جديرة بالاعتقاد. وأثبت أهمية البحث عن الأدلة، ودراسة المنطق والافتراضات عن كثب، وتحليل المفاهيم الأساسية، وتعقب الآثار المترتبة ليس فقط على ما يقال، ولكن على ما تم القيام به أيضًا. وتعرف طريقة التقصى عنده باسم "التساؤلات السقراطية "Socratic Questioning"" وهى من أفضل استراتيجيات تعليم التفكير الناقد المعروفة حاليًا. وفى طريقته أبرز"سقراط" الحاجة إلى التفكير الذى يتميز بالوضوح والاتساق المنطقي[١١].

وإذا نحينا إسهامات "أفلاطون" و"أرسطو" جانبًا، نجد"جمعية التفكير الناقد" تقدم لنا أهم فلاسفة تلك المقاربة فى العصر الوسيط والحديث؛ فقد تجلى التفكير الناقد المنهجى فى العصر الوسيط على سبيل المثال، فى كتابات"توما الأكويني"وبخاصة كتابه ***"الخلاصة اللاهوتية"*** فقد أكد أن أولئك الذين يفكرون نقديًّا لا يرفضون دائما المعتقدات الراسخة، ولكن يرفضون تلك المعتقدات التى تفتقر إلى أسس عقلانية. ثم جاء "بيكون" فى العصر الحديث، وأعلن أن

العقل لا يمكن تركه إلى ميوله الطبيعية. وفى كتابه *"النهوض بالتعلم"* أوضح أهمية دراسة العالم تجريبيًّا. ووضع الأساس للعلم الحديث مع تركيزه على عمليات جمع المعلومات. وقدم الجانب النقدى لفلسفته ونعنى به"نظرية الأصنام"(٥) وتعتبر"جمعية التفكير الناقد"هذا الكتاب واحدًا من أقدم النصوص فى التفكير الناقد، بل يعد النص الأول للتفكير الناقد بمقاربته الفلسفية فى العصر الحديث. وبعد خمسين عامًا، كتب"ديكارت"ما يمكن أن يسمى بالنص الثانى فى التفكير الناقد *"قواعد لتوجيه العقل"* قدم فيه منهجًا خاصًّا للعقل لتوجيهه فى التفكير. حيث دافع عن التفكير من أجل الوضوح والتميز. وقد طور طريقة التفكير الناقد لتستند إلى مبدأ الشك المنهجي(١٢).

وتذهب"إميلي" فى كتابها: *"التفكير الناقد: استعراض للأدبيات"* ، إلى أن المقاربة الفلسفية فى الوقت الراهن تركز على المفكر الناقد الافتراضي، حيث تعدد صفات ذلك المفكر وخصائصه من حيث القدرات والمهارات والسلوكيات، فالمفكر الناقد فى تلك المقاربة ينظر إليه باعتباره نموذجًا مثاليًّا، يستطيع أن يحدد ما بوسع الفرد القيام به فى ظل أفضل الظروف(١٣). أما "ستيرنبرج" فيرى أن الفلاسفة فى تلك المقاربة يركزون اهتمامهم ليس على متطلبات التفكير الناقد فى الفصول الدراسية كما هو الحال فى المقاربة التعليمية، وإنما يركزون على تطبيق قواعد **المنطق الصوري**، نظرًا لأفضليتها لما توفره لنا من نماذج من الكفاءة، حيث يمكن أن تخبرنا كيف يمكن أن يفكر الناس تفكيرًا نقديًّا(١٤).

ووفقًا لهذه المقاربة يتم تناول التفكير الناقد فى سياق كيفية تحقيق"كمال الفكر"، ويعد هذا السياق واضحًا فى صياغة "الجمعية الفلسفية الأمريكية" للمفكر الناقد المثالي، الذى يعد شخصًا باحثًا بطبيعته، منفتحًا ومرنًا منصفًا، ولديه الرغبة فى أن يكون مطلعًا، ويفهم وجهات النظر المتنوعة، وعلى استعداد لتعليق الحكم والنظر فى وجهات نظر أخرى(١٥). وتقدم لنا "إميلي" مجموعة كبيرة من تعريفات التفكير الناقد التى ظهرت فى

تلك المقاربة، ومن أهمها:

- تعريف"بايلين Bailin":" التفكير الناقد هو "التفكير ذو الغرض والهادف الرامى إلى تكوين حكم،حيث يستوفى التفكير ذاته معايير الكفاية والدقة".
- تعريف "فاسيون Facione":"التفكير الناقد هو"الحكم على المعتقدات والتصرفات بطريقة تأملية". كما يقدم "فاسيون" تعريفًا آخر للتفكير الناقد فهو عنده:"حكم هادف ذو تنظيم ذاتى ينتج عنه تفسير وتحليل وتقييم، واستدلال، وكذلك شرح الأدلة والمفاهيم والمنهج والمعايير، أو الاعتبارات النظرية التى يستند إليها ذلك الحكم".
- تعريف "ريتشارد بول": "التفكير المنضبط وذاتى التوجيه الذى يجسد كمال التفكير المناسب لوضع ما أو مجال فكرى معين"(١٦).

٢- إسهامات "رسل" فى التفكير الناقد :

لعلنا لا نعدو الحقيقة إذا قلنا: إن المقاربة الفلسفية والتعريفات التى قدمت لها تظهر عند"رسل" بشكل واضح، وإن كانت تقع تحت مسميات مختلفة. فقبل ظهور مصطلح التفكير الناقد طرح العديد من الفلاسفة مفاهيم من قبيل: "التفكير التأملي"، "التفكر المستقيم Straight Thinking"، "التفكير الواضح Clear Thinking"، "التفكير العلمي" وفى كثير من الأحيان"التفكير البسيط". وهناك بالطبع اختلافات واضحة بين كل هذه المفاهيم والتى يمكن استخلاصها ولكن، غالبًا ما يكون واضحًا من السياق أن المقصود من هذه المفاهيم كلها"التفكير الناقد". وبالنسبة لـ"رسل"، فهو يستخدم مصطلحات متنوعة تشمل ما يشير إليه مصطلح التفكير الناقد مثل "عادة الذهن النقدية Critical Habit of Mind"، "السلوك الناقد Critical Attitude" ، "الحكم الناقد Critical Judgment" ، "التدقيق الناقد Critical Scrutiny" ، "الفحص الناقد Critical Examination" و"التقبل الناقد غير الدوجماطيقي(*) Critical Undogmatic Receptiveness"(١٧).

وفى الواقع إننا إذا ما أسقطنا مفهوم

التفكير الناقد وموضوعاته كما ظهرت فى الأدبيات الحديثة لتلك المقاربة على نصوص"رسل"الاجتماعية والسياسية والتعليمية،سنجد أن هذا المفهوم أساسى ومركزى فى فلسفته. فهذا المفهوم عنده- كما نوهت من قبل- لا يتضمن المهارات والقدرات والاستعدادات والعادات العقلية فحسب،وإنما يشتمل كذلك على التوجهات الفلسفية للتفكير الناقد، بل سنجد أن"رسل" توقع ما يسمى حاليًا فى أدبيات التفكير الناقد"دور العواطف فى التفكير"، كما سيرد ذكره فى سياق الصفحات التالية. ويمكننا بيان إسهامات"رسل" فى النقاط التالية:

أ- التوجهات الفلسفية للتفكير الناقد (النزعة الشكية والحكم المنطقى والعقلانية):

ينطوى تصور"رسل"للمفكر الناقد على مجموعة من التوجهات الفلسفية التى تكون معًا فضيلة ذات جوانب أخلاقية، وتعمل على منع العديد من الرذائل مثل التعصب والتحيز. فالمفكر الناقد يتميز عنده بالنزعة الشكية كما يمكنه التعرف على ما يؤدى به إلى الغموض والالتباس فى التفكير، ويؤكد "رسل"على ذلك التوجه بتساؤله التالي:

"هل هناك أية معرفة فى العالم بلغت حدًّا من اليقين يجعلها تمتنع عن تشكيك عاقل فيها ؟ هذا السؤال، الذى قد لا يبدو للوهلة الأولى صعبًا، هو فى الحقيقة أحد أصعب الأسئلة. وعندما ندرك العقبات فى طريق بلوغ إجابة دقيقة وواضحة عن هذا السؤال، فإن هذا ما يجعلنا مؤهلين لدراسة الفلسفة، حيث إن الفلسفة هى محاولة للإجابة على مثل هذه الأسئلة المطلقة، لا بطريقة غير مبالية أو دجماطيقية، كما نفعل فى الحياة وحتى فى مجال العلوم، ولكن بطريقة نقدية بعد استكشاف الجوانب التى تعزز الحيرة إزاء مثل هذه الأسئلة، وبعد الإحاطة بكل الغموض والالتباس الكامن فى أفكارنا العادية"[١٨]. وفى المعنى نفسه يقول:"يجب أن نتعامل مع جميع التساؤلات باعتبارها مفتوحة للنقاش، ومع جميع الآراء على أنها متاحة لقدر من الشك أكبر أو أقل"[١٩]. وبالتالي، يري"رسل": "أن الجزء الأكبر

مما يمكن أن يسمى بالمعرفة هو مجرد رأى قابل للشك"[٢٠].

من بين التوجهات الفلسفية التى ترتكز عليها المقاربة الفلسفية؛ أن يكون لدى الفرد القدرة على تكوين آرائه الخاصة، التى يجب أن تقوم على مراجعة دقيقة للأدلة وتقييم الحجج ذات الصلة، ويؤكد "رسل"على هذا التوجه بقوله: "يجب أن يكون لديه حيادية الحكم،وعادة البحث عن الحقيقة المجردة، وعدم الثقة فى الشعارات الحزبية"[٢١] كما: "يميز بين الرغبة فى الحقيقة والاقتناع بأن عقيدة معينة هى الحقيقة"[٢٢]. ويتميز أيضًا: "بأن لديه عادة تكوين آرائه وفق الأدلة، وتبنيها بدرجة القناعة التى تتيحها تلك الأدلة الكافية"[٢٣].

إن تكوين الفرد لآرائه الخاصة والتفكير الملى وقياس قوة الحجج المختلفة؛ لن يأتى إلا من خلال توجه فلسفى آخر يتمثل فى مقاومة فكرة :إن السلطة– أيا كانت سواء عالمًا أو فيلسوفًا عظيمًا– قد استحوذت على الحقيقة الكاملة. ويظهر هذا التوجه الفلسفى للتفكير الناقد فى حديث "رسل"عن آينشتاين ونظريته، فيقول: "تحصلنا فى السنوات الأخيرة على مثال علمى ممتاز من خلال نظرية النسبية واستقبال العالم لها. والتى قدمها آينشتاين،... وقد طعنت نظريته فى الإطار النظرى للفيزياء التقليدية برمتها؛ وأثرها على علم الديناميكيا التقليدى مشابه لأثر نظريات داروين على قواعد راسخة فى الدين. ولكن علماء الفيزياء فى كل مكان أبدوا استعدادًا تامًا لتقبل النظرية ما إن تبين لهم أن الأدلة تصبح فى صالحها. ولكن لم يزعم أحد منهم، وربما آينشتاين نفسه، بأن تلك هى الكلمة الأخيرة.فهو لم يبن صرحًا من الدوجماطيقية المعصومة من الخطأ التى يمكنها أن تصمد عبر الزمن. فهناك صعوبات عجز عن حلها؛ ويلزم تنقيح أفكاره مع مرور الزمن كما كان الحال مع نيوتن.على أن هذا التعامل الناقد غير الدوجماطيقى كان تعبيرًا عن التوجه الحق للعلوم"[٢٤].

إذا كان الشك والتفنيد بداية البحث كما تؤكد على ذلك الأدبيات الحديثة للتفكير الناقد، فإننا نلاحظ أن "رسل"

يقرر أن التفنيد فى الغالب ليس نهائيًّا، بل هو مقدمة لمزيد من التحسينات يأتى ذلك فى تأكيده على أن: "النظريات الفلسفية، إذا كانت مهمة، فهى قابلة لأن تحيا من جديد فى شكل جديد بعد أن يتم تفنيد أصلها. ونادرًا ما يكون ذلك التفنيد والنقد نهائيًّا؛ بل هو فى معظم الحالات ليس سوى مقدمة لمزيد من التحسينات"(٢٥). وفى المعنى نفسه يقول: "إذا ذكرت رأيا، فيجب أن تدرك أنك إذا نظرت فى الآراء التى اعتنقها الناس منذ ثلاثمائة عام، فسوف تجد عدد قليل للغاية منها هو الذى بقى صامدًا حتى عصرنا، وبالطريقة نفسها يجب أن يكون عدد قليل فقط من آرائنا الراهنة على صواب"(٢٦).

والواقع أن هناك العديد من الأفكار عند "رسل" نجدها فى أدبيات التفكير الناقد الحديثة، ومنها فكرة "الحكم المنطقى الجيد"، فالمهارات النقدية عنده لا يمكن أن تختزل فى مجرد قوانين أو فى صورة صيغة ما تطبق بشكل روتيني، طالما أن الحكم المنطقى الجيد يعنى القدرة على أن يزن الفرد الأدلة والحجج، وأن يقدم تقديرًا تقريبيًّا للحقيقة، مما يستتبع أن المهارات تحتاج للحكمة العملية. ويؤكد "رسل" على ذلك بقوله: "تلك الصفة التى نسميها الحكم المنطقى الجيد، صفة تتحسن إلى حد كبير من خلال الخبرة بالموضوع المقصود. فلا بد من تعليم الصغار، فى مرحلة ما من مراحل التعليم، الحكم المنطقى الجيد على الأمور، من خلال الاستماع إلى خطاب يعرفون مقدمًا أنه مضلل، ومن خلال قراءة البيانات التى تتناول الأحداث الماضية. ومن ثم، يحاولون الاستدلال على حقيقة ما جرى بالفعل. وهكذا، كل ذلك مناقض للخطاب الرائج؛ أى أنه أسلوب ناجح لتحصين الإنسان ضد الدعاية"(٢٧).

هناك تركيز فى كتابات "رسل" –كما هو الحال فى أدبيات التفكير الناقد الحديثة– على مفهوم العقلانية وبخاصة التعريف الذى يظهر عند"إنيس" للتفكير الناقد باعتباره"تفكيرًا تأمليًّا معقولًا يركز على تحديد ما يجب علينا أن نؤمن به أو أن نقوم به"(٢٨). وهذا ما نجده عند"رسل" فالشخص العقلانى : "يتقبل الفرضية

الأكثر احتمالا فى وقتها مع الاستمرار فى البحث عن أدلة جديدة لتأكيدها أو دحضها"[٢٩]. ويشير"رسل" للفرق بين رجل عقلانى وآخر دوجماطيقى قائلا: "الفرق بين رجل عقلانى ورجل دوجماطيقى ليس فى أن لهذا الأخير معتقدات فى حين أن الأول ليس لديه. الفرق فى أساس المعتقدات والطريقة التى يتم بها الاعتناق"[٣٠]. ويرى "رسل" أن الشخص العقلاني"سوف يكون على استعداد للعمل على درجة عالية من الاحتمالية بالقوة نفسها التى يتصرف بها الدوجماطيقى تجاه ما يعتنقه باعتباره يقينًا"[٣١].

لقد خطي"رسل" فى مقالته "***مكان العلم فى التعليم الحر عام١٩١٣***"أول خطوة فى طريق الكشف عن الموقف العلمى للعقلانية، وذلك حينما تحدث عن الموقف العلمى للعقل، وكونه ينطوى على محاولة لعرض الأدلة بصراحة، دون أفكار مسبقة ودون تحيز[٣٢]. ووصولًا إلى آخر مقالته"***التعليم الجامعي***" بعد نصف قرن تقريبا، عندما قدم توصيفًا للمزاج غير الدوجاطيقي، الذى ينطوى على البحث المستمر وتجنب الركون إلى اليقين المريح[٣٣].

إن العقلانية فى الرأى كما يقول "رسل" مسألة درجات فهي: "ليست تصديق ما هو صحيح، ولكن العقلانية هى أن تربط بكل قضية درجة من الاعتقاد تتمشى مع درجة مصداقيتها"[٣٤]. كما أن العقلانية الكاملة كما يقول "رسل": "مثال غير قابل للتحقق، ولكن طالما أننا نستمر فى تصنيف بعض الرجال بكونهم مجانين، فمن الواضح أننا نعتقد أن بعض الرجال أكثر عقلانية من غيرهم. وأعتقد أن كل تقدم بارز فى العالم يستند إلى زيادة فى العقلانية، حيث تساعدنا العقلانية على تحقيق رغباتنا الخاصة على وجه العموم، أيا كانت. والإنسان عقلانى بشكل يتناسب مع ذكائه الذى يحدد رغباته ويتحكم فيها. وأعتقد أن السيطرة على أفعالنا من خلال عقلنا هو الأكثر أهمية فى نهاية المطاف"[٣٥].

إننا نجد فى كتابات"رسل"مصطلحًا مرادفًا لفكرة العقلانية من الناحية الإبستمولوجية ونعنى بها "فكرة التقبل

الناقد غير الدوجماطيقي" الذى يرفض اليقينيات "فطلبها يعتبره "رسل" خطيئة فكرية"[٣٦]. ويصف"رسل"هذا التقبل الناقد غير الدوجماطيقى أنه السلوك الحقيقى للعلم والنظرية العلمية ونجده يتحدث كثيرًا عن النظرة العلمية، الروح العلمية، الطابع العلمي، السلوك العلمى العقلى ..إلخ. ولكن هذا بالطبع لا يعنى أن "رسل" يحصر التفكير الناقد فى العلم. بل يبدو واضحًا أن "رسل" يرى العلم مجسدًا لمفهوم التفكير الناقد. كما نراه يستخدم مصطلحات عديدة أخرى ليوضح التوجهات الفلسفية للتفكير الناقد، مثل الروح الفلسفية والسلوك الفلسفى للعقل، الشكل الليبرالى والطبع العقلاني. كل هذه المصطلحات والمفاهيم متشابكة، فـ"رسل" يلاحظ مثلا أن الشكل العلمى هو النظير الفكرى للشكل الليبرالى العملى والشكل النقدى يعكس الجانب المعرفى والأخلاقي، والذى يشمل: ١- كيفية التمسك بالمعتقد بدون دوجماطيقية. ٢- الشك فى جميع المعتقدات.٣-الاعتقاد بأن المعرفة صعبة ولكنها ليست مستحيلة. ٤-حرية الرأي. ٥-الصدق. ٦- التسامح"[٣٧].

ويوظف"رسل"مفهومه للعقلانية أو فكرة التقبل الناقد غير الدوجماطيقى فى فلسفته التعليمية، فيقرر الآتي:-"يجب أن تكون العقلانية واحدة من الصفات التى يهدف التعليم إلى إنتاجها"[٣٨].-"أن أحد أهداف التعليم المركزية هو إعداد الطلبة ليكونوا قادرين على تشكيل حكم معقول-"بعيدا عن الدوجماطيقية"- فى الأسئلة المثيرة للجدل"[٣٩].

ب- مفاهيم :القدرات والمهارات والعادات العقلية والاستعداد.

إلى جانب التوجهات الفلسفية للتفكير الناقد، قدم لنا "رسل" مفهوم "القدرات والمهارات الفكرية"التى تلعب دورًا مهمًّا فى أدبيات التفكير الناقد الحديثة، فتنمية القدرات والمهارات تمنع الأشخاص من أن يكونوا مجرد مستمعين سلبيين وطائعين لحكمة المعلم أو للعقيدة والمفاهيم السائدة فى المجتمع. ويستنبط لنا "هير"من مؤلفات "رسل" مجموعة كبيرة من القدرات والمهارات التى يجب أن تتوفر

للشخص لكى يكون مفكرًا ناقدًا، ومنها(*):

١- القدرة على تكوين رأى لنفسه. هذه القدرة تشمل مهارات مثل التعرف على ما يقصد به التضليل،ومهارة الاستماع للخطابة بدون أن تؤثر على عقل الفرد، والبراعة فى السؤال وتحديد ما إذا كانت هناك أسباب تقوى معتقداتنا.

٢- القدرة على الوصول إلى حل موضوعى بعيد عن التحيز. هذه القدرة تشمل مهارات مثل: الإقرار بتحيزاتنا والتحكم فيها والنظر لمعتقداتنا بموضوعية وانفصالية عن الذات تماما مثل ما ننظر إلى معتقدات الآخرين.والحكم على الأمور من خلال مميزاتها وعيوبها.والعمل على التأكد من الحقائق ذات الصلة.

٣- القدرة على تحديد واستجواب الافتراضات. والتى تشمل تعلم الفرد ألا يكون ساذجا فى تصديق كل شيء، وتطبيق ما يسميه "رسل" الشك البنَّاء من أجل اختبار القناعات غير المختبرة.

وبإيجاز؛ يدعونا"رسل"إلى عديد من المهارات التى تم تغطيتها بطريقة مفصلة ومنهجية فى البحوث والمناقشات الحديثة حول التفكير الناقد.

والواقع أن مجرد حيازة مثل هذه المهارات لا تجعل الشخص مفكرًا ناقدًا، بل يجب– كما ينبهنا رسل– أن تمارس هذه المهارات فعليًّا فى الحياة العملية، لكى تتحول هذه المهارات إلى ما يطلق عليه "رسل" فكرة العادة أو العرف" ويتم ذلك من خلال التعلم الذى يترجم المهارات إلى سلوكيات فعلية. يقول "رسل": "التعليم وسيلة لتشكيل عادات عقلية معينة ونظرة معينة للحياة والعالم"(٤٠). ويشير "هير" أن "رسل" تحدث فى هذا الصدد عن مجموعة كبيرة من العادات العقلية التى يجب أن يلتزم بها المفكر الناقد، ومنها:

١- عادة التحقيق غير المتحيز،وهى مهمة إذا أردنا ألا نأخذ آراء أحادية الجانب، وإذا أردنا أن يصل الناس لاستنتاجات لا تعتمد على زمان

ومكان التعلم.

٢- عادة التفكر فى الأدلة، والأسباب ووزن تأثيرها وصحتها وعدم التسليم بأى فرضية بدون وجود الأسباب المساندة.

٣- عادة رؤية الأشياء على حقيقتها الفعلية، والذى يتعارض مع مجرد جمع كل ما يعزز من التحيز القائم.

٤- عادة استقلالية الفكر والإرادة[٤١].

ويقر "رسل" بوضوح أن الفرد يصبح ضحية العادة السيئة إذا كانت المعتقدات المعتادة فى الزمن الذى يعيشه تشكل سجنًا من التحيز. ومن هنا، نادى بضرورة وجود العقلية الناقدة. وتتطلب هذه العقلية الناقدة إلى جانب مجموعة العادات العقلية السابقة ما أطلق عليه"رسل" "الاستعداد Readiness". ويقدم لنا "باول هاجر" فى مقالته: "***مفهوم رسل عن التفكير الناقد: النطاق والحدود***"، أنواع الاستعدادات المطلوبة التى أشار إليها "رسل"على النحو التالي:

١- استعداد تقبل أدلة جديدة ضد المعتقدات السابقة، والتى تتطلب عقلًا متفتحًا متقبلًا لما يصل إليه الفحص الناقد.

٢- استعداد تجاهل الفرضيات التى أثبتت عدم كفايتها،حيث الاختبار الحقيقى هو ما إذا كان الشخص مستعدًّا للتخلى عن المعتقدات والفرضيات التى بدت واعدة فى يوم من الأيام.

٣- استعداد التكيف مع وقائع العالم، والتى يميزها"رسل"من مجرد التعامل الروتينى إلى التفاعل مع العالم[٤٢].

إن المفكر الناقد يعكس وعيًا وتفهمًا للعادات المرجوة كما يعكس أيضًا التزامًا بالتمسك بها فعليًّا. وهذا ما يخلق كما يقول "رسل" فضيلة "المصداقية Veracity" التى يقول عنها : "تنطوى على الرغبة فى المعرفة ومحاولة أن تكون صائبًا فى مسائل الاعتقاد وأيضًا العمل على أن يكون الآخرون مثلك[٤٣].

إلى جانب المفاهيم السابقة، فإن هناك مجموعة من السلوكيات التى تميز المفكر الناقد من وجهة نظر "رسل"، والتى تشتمل على:

١- إدراك أن الإنسان غير معصوم وأن

الكثير من الأشياء غير يقينية، وهذا يؤدى إلى سلوك التواضع.

٢- نظرة متفتحة إلى معتقداتنا واستعداد داخلى؛ لأن نعطى قيمة "للرأى الآخر"، حيث الأسئلة كلها تعتبر مفتوحة للنقاش.

٣- رفض اعتبار ميولنا ورغباتنا وأمنياتنا مقياسًا لفهم العالم.

٤- الشك البناء، بدون السقوط فى فخ الشك الدوجماطيقي، ولكن الاقتناع بالمعتقدات بناءً على الأدلة[٤٤].

وبجانب ما ذكره"هير"و"باول هاجر"يمكن أن يضيف الباحث ما أطلق عليه"رسل" الوصايا العشر لتسيير شؤون الحياة، فهي– من وجهة نظر الباحث– بمثابة ترياق شامل ليس للمفكر الناقد فقط ،بل لكل فرد فى المجتمع. وهذه الوصايا هي:

١- لا تشعر أبدًا باليقين المطلق حول أى شيء.

٢- لا تفكر أبدًا فى المضى قدمًا بإخفاء دليل؛ حيث إن أى دليل بالتأكيد سوف يرى النور.

٣- لا تتوقف أو تحبط أبدًا عن التفكير لثقتك بأنك ستنجح فى النهاية.

٤- إذا واجهت معارضة -حتى لو كانت من زوجك أو من أطفالك- فحاول أن تتغلب عليها بالحُجّة لا بالسلطة؛ لأن الانتصار بالسلطة غير حقيقى وزائف.

٥- لا تبال بسلطات الآخرين، لأنك ستجد دوماً سلطات تعارضها.

٦- لا تستخدم القوة لقمع أى آراء تعتقد أنها باطلة. لأنك لو فعلت فستقمعك الآراء فى النهاية.

٧- لا تخشى أن تكون فكرتك غريبة، فكل الأفكار المقبولة حاليا كانت غريبة يومًا ما.

٨- استمتع بالخلاف الفكرى أكثر من الاتفاق الضمني، فلو كنت تقيّم الذكاء كما يجب لأدركت أن الأول يعنى توافقًا أعمق من الثاني.

٩- كن شديد الصدق حتى لو كانت الحقيقة غير مريحة. لأن محاولة إخفاء الحقيقة غير مريح أكثر.

١٠- لا تحسد سعادة من يعيش فى جنة الحمقى، لأن الأحمق فقط هو من يعتقد

أن هذه سعادة[٤٥].

ج- دور العواطف فى التفكير .

يمكننا القول إن "رسل" توقع ما يسمى فى وقتنا الراهن فى أدبيات التفكير الناقد "دور العواطف فى التفكير" فالتفكير الناقد "عاطفى كما أنه عقلاني، بل إن الجانب العاطفى يلعب دورًا مهمًّا فى التفكير الناقد، مثل الإحساس، الحدس، الشعور، بمعنى وجود علاقة تفاعلية بين التفكير والاستجابة العاطفية"[٤٦].

وقبل أن نشرع فى الحديث عن رأي "رسل" فى العواطف ودورها فى التفكير، يود الباحث عرض هذا الدور كما هو مطروح فى أدبيات التفكير الناقد لما يناله هذا الموضوع من أهمية كبيرة.

كان من المفترض أن لعواطف المرء تأثيرًا يعمل على طمس تفكيره وتشويهه، إذ إن الفكر الديكارتى قد سلم بالوضوح والتمييز كمعايير للحقيقة؛ لذلك اعتبرت العواطف سببًا للخطأ والتزييف.على أن التوجه الفلسفى عند الكثير من كتاب التفكير الناقد مؤخرًا أصبح أكثر تسامحًا مع إسهامات العواطف، ويظهر ذلك فى أعمال "ماثيو ليبمان" و" كاثرين إلجين" وغيرهم.

بالنسبة لـ"كاثرين" فهى تحلل فى الفصل المعنون بـ:"القلب له أسبابه" The Heart has Its Reasons من كتابها"*النظر فى الحكم*"طبيعة العواطف وعلاقتها بنظرية المعرفة فترى الآتي:

١. دور العواطف معرفى إدراكي "Emotions Function Cognitively,"[٤٧]، حينما تنطوى على معتقدات؛ لذلك لا يمكن أن يشعر المرء بخوف حقيقى إذا لم يصدق أنه فى خطر.

٢. كل العاطفة تنتمى لإطار من المرجعية. All Emotion is relative to a frame of reference[٤٨]، فعلى سبيل المثال،الحب الأبوى عبارة عن إطار ينظم فيه الفرد مجموعة من العواطف، والسلوكيات،والتصرفات.

٣. تساعدنا العواطف على تركيز الاهتمام Focusing Attention [٤٩]. وتحدد اهتمامات ما نلاحظه.

٤. بالإضافة إلى ذلك،تعد العواطف

مصادر للإيضاح Emotions are sources of salience[٥٠] حيث تستطيع العواطف تسليط الضوء على الأشياء؛ وجعلها مميزة. وهذا لا يعنى أنها لابد أن تشوه.إنها ببساطة ترفع من مستوى وعينا، وتعيد توجيه اهتمامنا . إنها تقدم توجيهات وأنماطًا للمعقولية[٥١].

وتقرر"كاثرين" أنه:"لا يُمْكِن لأى نظرية معرفية أن تُبعد نفسها عِن موضوعات التوجه Orientation حيث يعتبر التوجه موقفًا معرفيًّا يقدم ميولًا وتوقعات. فحينما يكون التوجه نحو افتراض ما- سواء كانت صحيحة أم خاطئة- فإننا نصبح على استعداد لقبول الافتراض أو رفضه، والتعبير عنه أو التأمل فيه، أو الإصرار عليه".[٥٢]

أما"ليبمان" فيقول فى الفصل المعنون بـ"***دور العواطف فى التفكير وفى التعليم***" من كتابه" "***التفكير فى التعليم***": "ما علينا فعله أولًا هو تغيير الصورة المنتشرة للعاطفة من كونها تلك الغمامة المظلمة التى تحجب تفكيرنا وتربكه بالضرورة؛ إلى كونها مجموعة الاشتراطات التى يمكنها امتلاك القدرة على إيضاح هذا التفكير وتنظيمه".[٥٣] إن أنماط المجالات العاطفية لدينا كما يقول :"تتحكم بالحكم الذى نصدره عن العالم وكيفية تبريرنا لذلك الحكم. وحتى نوع التفكير الذى نطلق عليه "التفكير الناقد" يتم توفيقه مع المتطلبات العاطفية التى يشعر بها الفرد من أجل الضبط والدقة والاتساق والفاعلية. ولذلك ينبغى أن نعارض بشدة النهج المزدوج، والذى يرى فى الإدراك والعاطفة دلالتين منفصلتين ومستقلتين تؤديان دورهما بصورة منفصلة عن بعضهما[٥٤].

وبشكل ساخر يصف "ليبمان" الموقف العام من العواطف قائلاً: "يمكن وصف الموقف العام من العواطف بأنه موقف "لا فوز فيهNo-Win"، أى أنه حينما يحدث أمر جيد نتيجة لتفكيرنا، فإننا لا نرد الفضل فيه للعواطف، ولكن مع حدوث مشكلة، فسرعان ما يتم توجيه اللوم إليها. ويتم التعامل مع العواطف فى الغالب على أنها الآثمة من دون أن نفكر فى احتمالية أن تكون بريئة طالما لم تُدَن"[٥٥].

لقد أكد "ليبمان"على أهمية العواطف ودورها فى التفكير الناقد، فقدم لنا ما عرف باسم التفكير المعتنى Caring Thinking فيقول:" إننا نخفق فى رؤية كيف تقوم عواطفنا -بعمق- بتشكيل أفكارنا وتوجيهها، وكيف تزود أفكارنا بالإطار الذى تعمل فيه، وبالمعانى التى تناسبها، وبالمنظور الذى ترى من خلاله، أو بالأحرى؛ بالمنظورات المختلفة التى ترى من خلالها. فبدون العاطفة يصبح التفكير سطحيًّا ورتيبًا. فالتفكير المعتنى هو أن نركز على الشيء الذى نهتم به، وأن نقدر أهميته، وأن نثمن قيمته. ويتضمن التفكير المعتنى معنى مزدوجًا، فهو من جهة يعنى التفكير باهتمام فى موضوع الفكر، ومن الجهة الأخرى فهو محط الاهتمام بالنسبة إلى"طريقة" تفكير الفرد نفسه"[٥٦].

وبالعودة إلى "رسل" نجده يشير إلى ما ذهبت إليه "كاثرين"و"ليبمان"، فيقول عن نتائج عدم الاهتمام بدور العواطف فى التفكير: "إن المدارس ستخرج لنا طلبة ذوى عقول منغلقة وقلوب صماء للمشاعر الإنسانية"[٥٧]. وفى موضع آخر حين يتحدث عن تقويض الدوجماطقية، يقول بوضوح: "ما هو مطلوب ليس فقط أمور عقلية، بل إن غرس مشاعر الشفقة والرحمة لا يقل عنها أهمية "[٥٨]. كما نجد"رسل" ينصحنا قائلا: "فى دراسة الفيلسوف، الموقف الصحيح يجب ألا يكون تقديسًا أو ازدراءً ولكن نوعًا من التعاطف الافتراضي"[٥٩].

وعلى الرغم من أن"رسل" يعتقد أن هناك خطرا فى الاعتماد على العاطفة، حيث رأى أن الاعتماد على العاطفة فى الاعتقاد يتناسب عكسيا مع الأدلة التى فى صالحه، فهو لا يدعو إلى الانفصال التام، لأنه يرى أن مثل هذا الانفصال سيؤدى إلى حالة من السلبية[٦٠]. نوع الانفصال الذى يفضله هو الانفصال عن مشاعر معينة مثل الغضب والغيرة والكراهية والتى تضر الأمانة الفكرية، وتمنع ظهور مشاعر طيبة[٦١].

ويرى الباحث أن الشخص الذى لا يوجد لديه مشاعر لا يعرف ولا يفعل ولن يحقق شيئا ويمكننا تقديم عدة أسباب على ذلك:

١- بدون المشاعر يصبح التفكير فارغًا من عنصر القيمة. والتفكير إذا لم ينطوِ على تقدير أو تقييم؛ فإنه يتناول موضوع بحثه بلا شغف ومبالاة.

٢- هناك مشاعر تستثار بداخلنا حين نكون أمام بعض القرارات والاختيارات، وهذه القرارات والاختيارات هى الأطر الموجهة للحكم. وأمر واقع أن العاطفة تلعب دورًا مهمًّا للغاية فى التفكير الذى يؤدى إلى الحكم، وكذلك فى التفكير الذى يتوجه بعيدًا عنه، وفى كلتا الحالتين يكون من المنطقى تماما أن نقول إن العاطفة هى الخيار والقرار هو الحكم.

تعقيب:

وبعد؛ لقد تابع الباحث مع "رسل" طرحه عن التفكير الناقد ،والذى يريد أن يخلص إليه من مجمل ما تقدم هو تلك الحقيقة التى باتت واضحة الآن، وهى أهمية إسهاماته حول هذا المفهوم التى لا يمكن تجاهلها، حيث تتردد أصداؤها بقوة فى أدبيات التفكير الناقد الحديثة ويمكننا أن نستشهد على ذلك بآراء كل من "دريو Drewe" و"إرفين Irvine".

يشير"دريو" فى مقالته:***" رسل فى السياق"*** إلى أن ما يسميه"رسل" "التوقع الناقد" يتوافق فى كثير من النواحى مع المفاهيم الحالية للتفكير الناقد. فالمهارات والتصرفات والسلوكيات المذكورة فى كتابات"رسل"، تتداخل على نطاق واسع مع مهارات وتصرفات المفكر الناقد التى حددها "إنيس". ودعوة "رسل" لتبنى عادة التفكير المجرد التى تمكن المرء من التعامل مع معتقداته ومعتقدات الجماعات بحيادية تتوافق مع دعوة منظر التفكير الناقد "ريتشارد بول"، والتى يسميها التفكير الناقد قوى المعنى، أى التفكير الناقد الذى لا يعد فرديًّا أو جماعيًا. وإدراك"رسل" للحاجة إلى الحكم الجيد يراعى تفاصيل أى حالة خاصة يتوافق مع تركيز"ماثيو ليبمان" على حساسية التفكير الناقد تجاه السياق. كما أن إقرار"رسل" بضرورة الحكم على الأمور من خلال الأدلة، والقدرة على التفكير الملى وقياس قوة الحجج المختلفة؛ يتوازى مع توصيف

"هارفى سيجل" للمفكر الناقد باعتباره شخصًا قادرًا على تقييم الأسباب ولديه روح ناقدة[٦٢].

أما "إرفين" فيوضح فى مقالته: "***فكرة رسل عن التلقين***"، كيف رفض "رسل" فكرة التلقين فى العملية التعليمية من خلال ما أطلق عليه "رسل" التوقعات الليبرالية أو العلمية: بحيث يكون هناك تناسب بين المعتقدات وقوة الأدلة عليها. وبالتالى يكون من الأجزاء الأساسية فى التعليم غرس عادات التفكير الناقد مثل الفضول، والملاحظة، والاعتقاد فى إمكانية المعرفة، والصبر، والعقل المنفتح، وحتى الشجاعة. يقول "رسل" فى مواضع عدة بأن المعرفة تتقدم من خلال التسامح مع وجهات النظر المغايرة...والموقف الناقد الذى يوصى به "رسل"– كما يرى إرفين– متوافق مع اعتناق المعتقدات، بما يتناسب مع الأدلة عليها، مع الاستعداد دائمًا للنظر فى أدلة جديدة وإخضاع المعتقدات لمعايير التعقل والمنطق[٦٣].

ثانيا :المقاربة التعليمية: "جون ديوي" نموذجًا.

١ –طبيعة المقاربة وعوامل انتشارها:

تظهر هذه المقاربة: "عند أولئك الذين تدور مناقشاتهم حول كيفية توظيف التفكير الناقد فى إطار العملية التعليمية"[٦٤]. وتقوم تلك المقاربة على مرتكزات المقاربة الفلسفية ومفاهيمها مثل: "الشك البناء والعقلانية والقدرات والمهارات والعادات العقلية... وغيرها، ولكن تكمن ميزة هذه المقاربة–كما يدعي "ستيرنبرج"– فى أنها تقوم على أساس سنوات من الخبرة فى الفصول الدراسية والملاحظات من تعلم الطلاب،على العكس من المقاربة الفلسفية والسيكولوجية[٦٥]. وفى الحقيقة تعد هذه المقاربة هى الأكثر انتشارًا من المقاربات الأخرى، فقد ساهمت العديد من العوامل فى هذا الانتشار، ومنها:

– المعهد الوطنى للتربية والتعليم فى أمريكا.

أثناء فترة إدارة "كارتر" تم تخصيص موازنة كبيرة للمعهد الوطنى للتربية والتعليم National Institute Education

المعروف بـ (NIE) للقيام ببحوث حول التفكير وكيفية تحسينه لدى الطلاب. فقد دعا المعهد، وبالأخص "سوزان تشبمان" و"جوديث سيجال" و"روبرت جلاسر" إلى عقد مؤتمر بمركز أبحاث وتطوير التعليم بجامعة "بتسبرج". وكان الهدف من هذا المؤتمر فحص الممارسات التعليمية المتعلقة بقدرة الطلاب على الفهم والتفكير وحل المشكلات والتعلم. وخطط المعهد فى هذا المؤتمر لجمع الباحثين فى المعرفة الإدراكية، ومطورى البرامج التعليمية، ومعلمى مهارات الإدراك المعرفي. من أجل تبادل الأفكار والتوصيات ومناقشة نظرياتهم ونتائجها. كان الأمل أن تكون فعاليات هذا المؤتمر ذات تأثير جذرى على بزوغ عصر جديد يلعب فيه التفكير الناقد دورًا قياديًّا فى العملية التعليمية. وبالفعل فتح المؤتمر الباب أمام حقبة جديدة، فقد بدأ الناس يتحدثون عن التدريس لأجل التفكير، فأصبح التفكير الناقد من صميم العمل التعليمي[٦٦].

- دورية "القيادة التربوية".

تعد دورية "*القيادة التربوية*" التى بدأ ظهور العدد الأول منها فى العام"١٩٤٣" من أهم أسباب تأثير فكرة التدريس من أجل التفكير الناقد،وهى دورية قوية تحرك الرأى العام وينشرها اتحاد الإشراف على تطوير المناهج التعليمية، فقد بدأ مدير التحرير "رون برانت" جنبا إلى جنب مع زملائه، فى الترحيب باستقبال مقالات عن طبيعة التفكير الناقد وتدريس مهارات التفكير، وبحلول العام١٩٨٤ قاموا بتخصيص عدد من الدورية لهذا الموضوع وحده، احتوى هذا العدد على أهم موضوعات التفكير الناقد فى تلك المقاربة[*] وتلى ذلك تخصيص مزيد من الأعداد.

- مجموعة من المؤلفات والمحاضرات العامة:

هناك مجموعة كبيرة من المؤلفات التى لعبت دورًا مهمًّا فى انتشار تلك المقاربة،فهناك كتاب"أوثانيل سميث" و"روبرت إنيس"، المعنون بـ: "*اللغة ومفاهيم التعليم*" ، والذى قام "إسرائيل شفلر" بعمل ملحق له تحت عنوان"*لغة التعليم*" ، هذا الكتاب يعد من أوائل

المؤلفات التى تناولت دراسة الجوانب اللغوية والمنطقية لفلسفة التعليم.وفى عام ١٩٦٣ قام"إنيس"بنشر مقالته:***"تعريف التفكير الناقد"*** ،وهى مقالة كان لها تأثير واسع النطاق على تطوير التعليم من أجل التفكير الناقد .ولكونه خبيرًا فى علم المنطق- فهو صاحب كتاب المنطق للمعلمين- فقد واصل العمل على وضع تعريفه للتفكير الناقد ليضفى عليه القوة المنطقية ويبين أهميته التعليمية التى لا شك فيها. فقدم لنا أشهر تعريفات التفكير الناقد : "أنه تفكير عقلانى يساعدنا على تحديد ما نعتقد فيه وما نقوم به". ولهذه الصيغة شعبية كبيرة حاليًا، وبدرجة أكبر من أى منافس لها.وغير المتخصصين فى الفلسفة يرون أنها أصابت كبد الحقيقة[٦٧].

كما ألقيت سلسلة من المحاضرات العامة فى جامعة لندن فى أوائل العام ١٩٦٥، وقد كرست نفسها للجوانب والتصورات المنطقية للتعليم والتعلم، وكان المحاضرون من رواد مجال التفكير الفلسفى فى العملية التعليمية أمثال: "ر.س. بيترز"، "د.و.هملين"، جلبرت رايل"، "مايكل أوكشوت". وبعد ذلك بعامين، قام "بيترز" بتحرير مجموعة من المقالات فى كتاب واحد تحت عنوان"***مفهوم التعليم"*** .وقد أضيفت إليه مقالات أخرى كتبها كل من: "بول هيرست" و"اسرائيل شيفلر" و"ماكس بلاك"، و"جون باسمور". وقد كان مقالة "باسمور" المعنونة بـ:***"التدريس لتكوين فكر ناقد"*** ، هى الأخيرة فى هذه المجموعة، وتبقى مقالته حتى يومنا هذا نموذجًا متألقًا لنظرية التفكير الناقد.وهو يتناول مسألة المهارات المعرفية بشكل فعال، مع ذكر الخصائص التى ينبغى أن يتصف بها المفكر الناقد[٦٨].

يصل بنا ذكر المهارات المعرفية إلى جزء آخر ذى أهمية كبيرة من الخلفية الأكاديمية التى خرجت منها حركة التفكير الناقد بمقاربتها التعليمية. ففى الخمسينيات كانت كل الممارسات والمناقشات حول التعليم تشير إلى مصطلح "الأهداف السلوكية" فى الفصول الدراسية. وفى جامعة شيكاغو، سأل "بنجامين بلوم" وزملاؤه أنفسهم: "وماذا عن الأهداف

المعرفية؟" و"ماذا عن المهارات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف؟" وهكذا ولد كتاب "***تصنيف الأهداف التعليمية***". وقد اعتبره العديد من الأساتذة الجامعيين والمعلمين القول الفصل فى المسألة التعليمية خلال نصف القرن الأخير. ويبقى هذا الكتاب مفيدًا على الرغم من الغياب الصارخ لأهداف التفكير المنطقي. ولكن من بين الجوانب المؤثرة فيه ذلك التسلسل الهرمى الذى يقترحه. حيث وضعت الذاكرة المجردة"المعارف الخاملة" فى أدنى مرتبة. وبترتيب تصاعدي، نجد الفهم ثم التحليل ثم التركيب، وعلى قمة الهرم نجد التقييم. ويمثل هذا الكتاب لعديد من مراقبى المشهد التعليمى خطوة تاريخية نحو التفكير الناقد؛ فقد تم إدراج التفكير الناقد تحت قائمة الأهداف الرئيسة للنظام التعليمي[٦٩].

٢- التفكير الناقد عند "جون ديوي":

أ- مكونات التفكير الناقد.

يعد"ديوي" الرائد الأول للمقاربة التعليمية. والواقع أن مفهوم التفكير الناقد وتطبيقاته فى فلسفته التعليمية لم يتشكل دفعة واحدة كما اعتقد العديد من الباحثين، فقد تم الربط بين مفهوم التفكير الناقد ومفهوم "التفكير التأملي" الذى ابتدعه فى كتابه "***كيف نفكر***" باعتبارهما مترادفين، ولا نجانب الصواب لو قلنا: إن هذا الربط- بالرغم من انتشاره الواسع- بعيدًا تمامًا عن الصحة. فمفهوم التفكير الناقد لم يتشكل عنده من مجرد"التفكير التأملي"، وإنما نجده فى مؤلفاته اللاحقة لكتابه "***كيف نفكر***" يطور ويعدل هذا المفهوم ويضيف إليه مفاهيم أخرى هي "الخبرة" و"الذكاء" لتشكل هذه المفاهيم مجتمعه ما أطلق عليه"ديوي"بـ"الخبرة التأملية" التى تمثل مفهوم التفكير الناقد بمقاربته التعليمية.

ويعرف "ديوي" الخبرة التأملية فى كتابه "***الديمقراطية والتربية***" قائلا: **"وهكذا التفكير يعد المكافئ الواضح لعنصر الذكاء فى خبرتنا، فهو يمكننا من العمل فى ظل أهداف ننصبها أمام أعيننا ، بل هو شرط لوجود الأهداف عندنا"**[٧٠].

ما أود الإشارة إليه من ذكر هذا

التعريف أن التفكير التأملى ما هو إلا مكون واحد من مكونات مفهوم التفكير الناقد عند"ديوي"،أما مصطلح "الخبرة التأملية" المرادف المباشر لتعريف التفكير الناقد فيقوم على ثلاثة مكونات هي:

التفكير التأملى + الخبرة + الذكاء = الخبرة التأملية أو قل التفكير الناقد.

ويمكننا تحليل هذه المكونات الثلاثة، وبيان كيف طبق"ديوي" مفهومه "الخبرة التأملية" فى فلسفته التعليمية.

المكون الأول :التفكير التأملي.

بدأ "ديوي" فى كتابه ***"كيف نفكر"*** بتأسيس المكون الأول للخبرة التأملية مقدمًا لنا ما أطلق عليه التفكير التأملى فهو: "العقل المفكر الذى لا ينطوى على مجرد تسلسل للأفكار، لكن على ترتيبها بحيث يساهم كل جيل فى تعزيزه بالنتائج السليمة. إنه يُشبّه تيارًا أو قطارًا أو سلسلة، يعتمد بعض أجزاء التفكير على بعضه الآخر"[٧١]. كما يوصف التفكير التأملى بأنه: "تناول فاعل، مثابر، حذر لأى اعتقاد أو شكل مفترض من أشكال المعرفة فى ضوء الأسس التى تدعمه، واستنتاجات أخرى تميل إليه"[٧٢].

ولنتوقف هنا قليلًا لتحليل هذا التعريف. إن "ديوي" بتعريفه التفكير التأملى بأنه "تناول فاعل" يفرقه عن التفكير الذى يتلقى فيه المرء الأفكار والمعلومات من الآخرين – وهذا التفكير هو ما نستطيع أن نسميه عملا "منفعلا" إن "ديوي" -وكل من عمل فى تلك المقاربة- يعتبرون التفكير التأملى فاعلا حيث تفكر فى الأمور بنفسك، وتطرح أسئلة بنفسك، وتستنتج معلومات متعلقة بالأمر بنفسك وهكذا، بدلا عن التعلم بطرق منفعلة من الآخرين". وعندما يعرف "ديوي" التفكير التأملى بأنه "مثابر، حذر" فإنه يميزه عن تفكير غير تأملى نقع فيه أحيانا، عندما نتسرع بنتيجة ما أو عندما نتخذ قرارًا سريعًا من غير أن نفكر فيه مليًّا.إن أهم ما يتصف به التفكير التأملى هو القاعدة التى يعتمد عليها "أى اعتقاد "وهي"معرفة الأسباب التى تحملنا إلى اعتقاد ما وهى مضمون اعتقادنا[٧٣].

وبناءً على ذلك، فإن التفكير التأملى هو التفكير المدرك لأسبابه ونتائجه. ومعرفة

أسباب الأفكار تكون بأن نحرر أنفسنا من الجمود الفكري، وأن نضفى على أنفسنا قوة الاختيار من بين البدائل، فهو مصدر للحرية الفكرية. كما أن معرفة النتائج المترتبة على الأفكار يعنى معرفة معناها، ولأن "ديوي" براجماتى وتابع لـ"بيرس" فقد أعرب عن اقتناعه بأن معناها أى الأفكار يكمن فى أثرها العملي، وآثارها على التطبيق وعلى العالم.

لقد رأى "ديوي" فى هذا الكتاب أن المعرفة التى لا تعتمد على التأمل الحقيقى لا تعد معرفة ولا يمكن الوثوق فنجده يقول: "إن مثل هذه الأفكار تكبر دون وعى ودون فكر وبغض النظر عن نيل الاعتقاد الصحيح، فإن المعرفة الملتقطة من مصادر غامضة لا يمكن التحقق من صحتها، وفى حالة قبولها دون تحقيق تُصبح جزءًا من المكون العقلى لدينا، تدخل فيها التقاليد والتعليم والمحاكاة، وتصبح سلطة حاكمة علينا بشكل من الأشكال، وبالأخص إن كانت عاطفة قوية هى المسئولة عنها. إن هذه الأفكار والأحكام المسبقة ستكون مسئولة عن محو الأدلة حتى لو وجدت أمام أعيننا"(٧٤).

وللتفكير الصحيح، يدعونا "ديوي" إلى النظر فى أصل معتقداتنا، بل وكيفية تأثيرها فى أفعالنا وتصرفاتنا، فيقول: "إن التفكير فى أفضل معانيه، هو ما يترتب عليه الكثير من النتائج والمعتقدات"(٧٥). إن التفكير التأملى هو أقوى ترياق لدينا للقضاء على المعتقدات الخاطئة أنه كما يقول: "العملية التى تقوم على استخدام المعطيات الراهنة للوصول إلى حقائق أخرى بناء على الأدلة الجديدة،...أن عناصر التفكير التأملى هي١-حالة من الحيرة والتردد والشك.٢-عملية البحث أو التحقيق الموجه لمزيد من تسليط الضوء الذى يعمل على تأكيد أو إبطال الفكرة أو الاعتقاد المقترح"(٧٦).

إن من أهم مزايا التفكير التأملى كما عرضه"ديوي" -وكما أشار إليها من قبل"رسل"- هى حالة الشك وعدم اليقين، وأن لا تُرحّب كيفما كان فى أية معلومة جديدة، وأن لا تضع هدفًا مسبقًا للأفكار التى تُريد الوصول إليها. وفى هذا المعنى يقول "ديوي": "فى حالة قبول

الاقتراحات دفعة واحدة دون نقد Uncritical وبالحد الأدنى من التفكير، يُفقدنا ذلك مزايا عديدة، فهو يُفقدنا البحث عن أدلة أضافية على البيانات الجديدة ويُفقدنا أية اقتراحات لتطوير الفكرة أو رفضها. فأسهل طريقة تبعث الارتياح النفسى هى قبول الاقتراحات التى تبدو معقولة دون إعمال التفكير التأمّلي، فالتفكير التأملى هو أكثر إزعاجًا لأنه ينطوى على محاولات التغلب على الجمود وعدم قبول الاقتراحات مباشرة دون إحاطتها بسيل من التساؤلات والتشكيك، بل إنه قد ينطوى على نوع من الاضطراب العقلي، فالتفكير التأملى هو تعليق إصدار الحكم للمزيد من الاستفسار والذى ربما يكون مؤلمًا بعض الشيء، إنه الحفاظ على تلك الحالة من الشك والاستمرار فى التحقيق المنهجى طويل الأمد، ولكن رغم تلك الاضطرابات فإن ذلك هو من أساسيات التفكير"[٧٧].

لقد اعتبر"ديوي" فى جميع مؤلفاته أن: "البحث والشك موصول أحدهما بالأخر"[٧٨]. "فالشك يتصل بالعمليات المستخدمة فى تحقيق الطريق الذى يحول الموقف المشكل إلى موقف قابل للحل، فبدلًا من أن تكون هذه العمليات (الشك) عاجزة وتشل حركة البحث، تصبح فرصا تنتهز لتحسين المناهج المقومة للبحث"[٧٩]. وفى مقالته"***تحليل التفكير التأملي***"، رأي": "أن الفرق بين التفكير التأملى وغير التأملى هو كالفرق بين التفكير الجيد والتفكير الضعيف ،النوع الثانى يأخذ بالآراء دون فحص ودون شك للمعانى المقترحة، أما الأول فهو موضع للفحص والشك ويتم فيه تأصيل هذا القبول"[٨٠].

كما أن من مزايا تكوين عادات التفكير التأملى عنده: "بناء الصلات بين الأشياء المُجَرَّبة مما يشجع فى المناسبات اللاحقة على تدفق الاقتراحات، وخلق التساؤلات والأسباب التى من شأنها دعم الترابط المنطقى فى تسلسل الأفكار"[٨١].

ويخصص "ديوي" الفصل السادس من كتابه"***كيف نفكر" ١٩١٠***" لبيان خطوات التفكير التأملى والغرض من هذا

الفصل هو: " أَنْ نضع أمام الطالب المشكلة لكى يقوم بالتدريب العقلى على حلها"[٨٢]. ويشير إلى أن خطوات "التفكير التأملى تعتمد على الملاحظة"[٨٣].وهذه الخطوات خمسة متميزة منطقيًا وهي: "١- الشعور بالمشكلة. ٢- تحديد المشكلة وتعريفها. ٣- اقتراح الحلول الممكنة. ٤- التطوير من خلال الاستدلال العقلى لما يحمله المقترح. ٥- مزيد من الملاحظة والتجربة التى أدت إلى قبول الاقتراح أو رفضه، ومن ثم النتيجة وهى الأخذ بالاقتراح أو عدم تصديقه"[٨٤].

ولبيان خطوات التفكير التأملى فى حل المشكلات يقتفي"ديوي" آثار التاريخ الطبيعى للبحث العلمى للعودة إلى أصوله فى حل المشكلات الحياتية. وهو يحاول إظهار أن الشعوب القديمة،عندما اكتشفت عيبًا فى سلوكها على نحو أو آخر، فإنها كانت قادرة على أن تطور معادلة لحل المشاكل، قائمة فى هذا على تاريخ ناجح فى استخدام تلك المعادلة. فحينما يستشعرون صعوبة، فإنهم يلاحظون أن هناك شيئا ما قد سلموا به، وكانوا يفترضون أنه صحيح، إلا أنه لم يعد يعول عليه. فيكون من الضرورى تحديد المشكلة، وتحويل الرغبات إلى نتائج مرجوة، وصياغة فرضيات لتكون هى السبل الممكنة لتحقيق المآرب، وتصور التبعات المحتملة لتنفيذ هذه الفرضيات، ثم تجربتها حتى يتم حل المشكلة. وعندها يتم إزالة المشكلة، والتسليم بمعتقد جديد. وعندما تستطيع هذه المعادلة المستمدة من أوصاف السلوك البشرى العادى فى حل المشاكل، فإنها تصبح إلزامية، فننتقل بسرعة من خلال خطوات غير محسوسة مما هو كائن إلى ما ينبغى أن يكون[٨٥].

ويمكننا تلخيص خطوات التفكير التأملى كما عرضها "ديوي" فى كتابه"***كيف نفكر***"فى الصيغة التالية:

الشعور بالمشكلة وتحديدها← اقتراح الحلول الممكنة ← التطوير من خلال الاستدلال العقلى لما يحمله المقترح ← مزيد من الملاحظة والتجربة التى أدت إلى قبول الاقتراح أو رفضه، ومن ثم النتيجة وهى الأخذ بالاقتراح أو عدم تصديقه(أى مشكلة جديدة).

وتتشابه هذه الخطوات مع آلية "المحاولة والخطأ" الذى قدمها"كارل بوبر"والتى تعبر عنها الصيغة التالية:

م١ ← ح ح ← أ أ ← م٢

فلا بد وأن يبدأ أى موقف بمشكلة محددة (لتكن م١)، وتأتى بعد ذلك محاولة حل اختبارى لهذه المشكلة (ح ح) يتخذ الآن النقد دورًا أساسيًا فى مناقشة هذا الحل المقترح، فيستبعد الخطأ منه (استبعاد الخطأ أ أ) بعد حذف الخطأ يبرز موقف جديد، وأى موقف لا بد وأن ينطوى على مشاكل.إذن الموقف ينتهى بمشكلة جديدة (م٢)[٨٦].

من المدهش أننا نجد"ديوي"فى كتابه"***الديمقراطية والتربية***" **يعدل من خطوات التفكير التأملى كما عرضها فى كتابه "*كيف نفكر*"، بناء على رفضه لآلية المحاولة والخطأ** فنجده يقول:"فى أسلوب المحاولة والخطأ، ترانا نبدأ بعمل شيء، فإذا ما فشلنا فيه عملنا غيره، ونبقى نحاول مرة بعد مرة حتى ننجح فنجد الطريقة الناجحة نموذجًا تقريبيًّا نحتذ به فى أعمالنا التالية. ومن التجارب ما لا ينطوى على أكثر من هذا النوع من التخبط المؤدى إلى الفشل أو النجاح... والعمل المبنى على طريقة المحاولة والخطأ **خاضع لرحمة الظروف**. فإذا تبدلت لم يعد يسير على الطريقة التى كنا ننتظرها، على حين أننا إذا عرفنا بالتفصيل ما تتوقف عليه النتيجة، استطعنا أن نشخص بإبصارنا إلى الظروف التى نطلبها، وهل هى موجودة أم لا، بهذا الأسلوب تزيد سيطرتنا العملية عليها.... **إن الفكر المتضمن فى المحاولة والخطأ يصبح أكثر وضوحًا،عن طريق الخبرة التى تمكننا من اكتشاف الروابط المُفصّلةِ بين أعمالنا وما يعقبها من نتيجة**.[٨٧](*)

من خلال الخبرة- كما يقول"ديوي": "إذا كانت بعض الظروف مفقودة وكنا على علم بما تقتضيه النتيجة من مقدمات،عملنا على إيجادها. كما أنه إذا كان من شأن الظروف أن تسلمنا إلى بعض النتائج الوبيلة، أمكننا أن نسقط الأسباب الزائدة المضرة وأن نوفر بذلك جهودنا"[٨٨]. ولذلك ينتهي"ديوي" إلى تلك النتيجة: "لا بد من التمييز بين الخبرة

التأملية وبين أساليب العمل البدائية المبنية على المحاولة والخطأ"[٨٩].

إن سبب رفض آلية المحاولة والخطأ وتعديل خطوات التفكير التأملي ينقلنا إلى تحليل المكون الثانى من مكونات التفكير الناقد عند "ديوي" ونعنى به مفهوم الخبرة.

المكون الثاني: مفهوم الخبرة.

ليس غريبًا أن يجعل "ديوي" من الخبرة أساس تصوراته الفكرية برمتها[٩٠] بما فيها تصوره للتفكير الناقد، فهو فيلسوف الخبرة، والخبرة عنده – كما يرى الباحث – دليل على سلامة التفكير التأملي، ويقدم "ديوي" فى مطلع الفصل الحادى عشر من كتابه "***الديمقراطية والتربية***" والمعنون بـ "***التأمل فى الخبرة Reflection in Experience***"[*] تعريفًا تطبيقيًا للخبرة فيقول:

" لا يتيسر لنا فهم طبيعة الخبرة إلا إذا لاحظنا أنها تحمل فى طياتها عنصرين ممتزجين امتزاجًا خاصًّا، الأول فاعل والثانى منفعل، أما من الناحية الفاعلة فالخبرة هى المحاولة أو التجربة ومن هذه الكلمة الأخيرة يتجلى لنا معناها. أما من الناحية المنفعلة، فان معناها هو معاناة الشيء. فنحن إذ نخبر شيئًا نفعل به فعلًا ونؤثر عليه ثم نلاقى نتائج فعلنا أو قل نعانيها. أى أننا نحدث فى الشيء أثرًا فيعاودنا الشيء ويحدث فينا أثرًا مقابلا، وهذا هو الامتزاج الخاص الذى ذكرناه.. إن الخبرة من حيث هى محاولة أو تجربة، فإنها تنطوى على تغير. ولكن هذا التغير يكون تحولًا عديم المعنى ما لم يرتبط ارتباطًا شعوريًّا بسيل النتائج التى تصدر عنه"[٩١].

إن مفهوم الخبرة عند "ديوي" يرادف "المعنى والفهم" وهى وسيلة مهمة للتعلم، ويسوق لنا "ديوي" مثالا لبيان دور الخبرة فى التعلم؛ فالحركة التى يأتيها الطفل حينما يمد بيده تلقائيًّا ليستكشف النار لأول مرة. إن حادث احتراق يد الطفل ليس هو بحد ذاته الخبرة، وإنما الخبرة فى العلاقة التى استنتجها ذهن الطفل بين حركة مد اليد، والنتيجة وهى الاحتراق. وهى خبرة سوف تطور علاقة ذلك الطفل فى المستقبل بالنار، فيتحسن

أداؤه معها، وينتهى إلى السيطرة عليها. أما الألم فهو ما أطلق عليه"ديوي" معاناة التجربة. معاناة ضرورية لتحقيق النتيجة وهى التعلم واكتساب المعني[٩٢].

إن الخبرة تنطوي– كما يقول ديوي–: "على ارتباط بين العمل أو المحاولة من ناحية وبين ما نعانيه نتيجة لهما من ناحية أخري. فأى فصل بين ناحية العمل الفاعلة وبين ناحية المعاناة المنفعلة يقوض المعنى الحى للخبرة"[٩٣]. ويخرج "ديوي" بنتيجتين هامتين تبين علاقة الخبرة بالتأمل والتعلم هما:

١- أن الخبرة فى أساسها فاعلة منفعلة معا، وليست فى أساسها إدراكية.

٢-أن قيمة الخبرة تقاس بما تؤدى إليه من إدراك العلاقات أو اللواحق،وهى تنطوى على الإدراك بمقدار ما تتجمع بعضها فوق بعض أو نتعاظم أو بمقدار ما فيها من المعني[٩٤].

فالخبرة – كما يقول ديوى – تؤدى فى النهاية إلى تكوين بصيرة معينة عامة وقدرة معينة منظمة فى العمل[٩٥].أنها "مسألة فعل وعمل أساسًا"[٩٦]، بل الخبرة هى ما تمكن الكائن الحى من تغير عالمه، وفى هذا المعنى يقول ": "الكائن الحى يؤثر فى بيئته بحسب تكوينه الخاص، سواء أكان ذلك التكوين بسيطًا كل البساطة أو معقدا كل التعقيد، ويترتب على ذلك أن التغيرات التى حدثت فى البيئة بسبب هذا الكائن تعود وتؤثر بدورها هى الأخرى فيه وفى ضروب نشاطه، فكل كائن حى يعانى عواقب سلوكه ويتحملها. فهذا الارتباط الوثيق بين الفعل وبين معاناة نتائجه والانفعال بها،هو ما اسميه بالخبرة"[٩٧].

إذا كانت الخبرة عند" ديوي" متجددة لأنها تعبر عن التفاعل الوظيفى بين الفكر والواقع من جهة وتميز البيئة بالتغير المستمر من جهة أخرى، فهى تقتضى إذن توجيهًا متبصرًا، أى التوجه الذى ينظم مجريات التجربة ويبعد عنها العشوائية طالما أن :"الخبرة ليست مجرد تقبل سلبى محض، بل أنه يحيلها إلى بحث إيجابى فعال، ومن ثم فإنه يحرص على إبراز الطابع الدينامى لهذه الخبرة"[٩٨].

إن وجود التوجيه المتبصر فى التجربة ضرورى لتكوين المواقف الجديدة، هذا

التوجيه المتبصر هو ما أطلق عليه"ديوي" الذكاء أو العقل البصير الذى يمثل الأداة الفعالة فى الخبرة أو قل هو"أحد وسائل الخبرة"[٩٩]. إن الذكاء:"يزيل كل طابع مفارق عن التفكير ويعطيه بعدًا عمليًّا بوصفه خططًا ترسم وتنفذ داخل الخبرة بحيث يكون مهندسها هو الذكاء"[١٠٠]. إن الذكاء عنده يضع الخطط والمقترحات ويخضعها لمحك الخبرة والتى تتخذ من المنهج العلمى أداة لتبريرها. **وهكذا قادنا مفهوم الخبرة إلى مفهوم الذكاء والسؤال هنا ما طبيعة هذا المفهوم؟ وما دوره فى الخبرة التأملية أو قل التفكير الناقد عند"ديوي"؟**

المكون الثالث مفهوم الذكاء.

يفضل"ديوي" تعريف الإنسان بالذكاء بدلا من العقل، ويقدم لنا مبررات هذا التحول من العقل إلى الذكاء قائلاً: "العقل من حيث هو ملكة منفصلة عن الخبرة، يفضى بنا إلى عالم سام من الحقائق، أنه يبدو لنا الآن عقلًا بعيدًا عنا، لا يستثير اهتمامنا، ولا شأن لنا به. والعقل من حيث هو ملكة"كانطية" يدخل التعميم والاطراد فى الخبرة، قد تبين الآن بوضوح متزايد أنه أمر لا لزوم له،أمر غير ضروري، خلقه أناس يستمسكون كل الاستمساك بالشكلية التقليدية وبالمصطلحات المحكمة الوضع... فـ"العقل" ذكاء قائم على إجراء التجارب، ويمكن تصوره على غرار تصورنا للعلوم ويستخدم فى خلق الفنون الاجتماعية. فله عمل يؤديه وذلك بأن يحرر الإنسان من عبوديته للماضى الناشئة عن الجهل والمصادفة التى تبلورت فصارت عادات وعرفا،" فالذكاء" يبشر بمستقبل أفضل، ويعاون على تحقيق هذا المستقبل وأعماله معرضة دائمًا لأن تعرض على محك الخبرة"[١٠١]

من وجهة نظر الباحث إن مفهوم الذكاء عند "ديوي" هو المصطلح المرادف لمفهوم "المعرفة العلمية"، أنه كما يقول: "التوجيه البصير Intelligent الذى يحدد علاقات التتابع عن طريق الملاحظة ويفترض الخطط ثم يقوم بتنفيذها، ذلك هو الذكاء أو العقل البصير"[١٠٢]. فهو الذى يساهم فى الوصول إلى نتائج

علمية. فمفهوم الذكاء كما يقول: "رمز مختصر نشير به إلى طرائق عظيمة لا تنفك عن النمو وأعنى بها طرائق الملاحظة والتجريب والتفكير البرهانى التى قلبت فى وقت وجيز ظروف الحياة الفيزيقية"(١٠٣).

إن العلم- كما يتصور ديوي- قد جعل من العقل ظاهرة طبيعية أو ما يسميه بتطبيع الذكاء. فليس الرجل الذكى فى تصوره : "من يمتلك العقل وإنما هو من يشارك عقله مع الأشياء ويتفاعل معها؛ فهو التوجيه البصير للبحث التجريبى الذى يفضى- إلى معارف علمية حيث يتكامل الذكاء مع النشاط العملى فيؤدى إلى تعديل الظروف وتغييرها بما يحافظ على تكيف الفرد مع بيئته ويضمن نموه المستمر، فإمكانية التحسين فى الظروف والطبيعة البشرية إنما يحدث بفعل التعديل فى الأشياء"(١٠٤).

إن مفهوم الذكاء ليس قوة خارجية ولكنه منهج أو طريقة لتعديل القدرات والظروف مع مواقف معينة، بفضل الذكاء قد حل الاحتمال محل اليقين، وبفضل الذكاء الذى اعتمدته العلوم التجريبية كصيغة تجريبية،أمكن لهذه العلوم أن تخطو خطواتها الجبارة المشهودة اليوم، وفى هذا المعنى يقول"ديوي": " حيثما يعمل الذكاء يحكم على الأشياء من جهة دلالتها على غيرها من الأشياء.فإذا كانت المعرفة العلمية تمكننا من زيادة ضبط تقدير الأشياء. فقد نستطيع أن نتنازل عن خسارة يقين نظرى فى سبيل كسب حكم عملي"(١٠٥)

ب- تعريفات الخبرة التأملية أو التفكير الناقد:

بعد أن عرضنا المكونات الثلاثة للخبرة التأملية، يمكننا أن نجد عند "ديوي" مجموعة من التعريفات التى قدمها لهذه النوع من التفكير وهى بالطبع تختلف تمامًا عن تعريف التفكير التأملي، فالخبرة التأملية أو التفكير الناقد هو:

١. التفكير الذى يميز العلاقة بين الشيء الذى نحاول عمله وما يترتب على هذه المحاولة من نتائج(١٠٦)؛

٢. التفكير الذى يحاول بطريقة قصدية استكشاف روابط معينة بين ما نعمله

والنتائج التى تترتب عليه بحيث يطرد الاثنين معًا[١٠٧]؛

٣. التفكير فى الأنباء كما ترد إلينا ومحاولة التعرف على ما تدل عليه من النتائج المحتملة أو المرجحة.(أما أن نملأ رؤوسنا كما تملأ الدفاتر بشتى المعلومات الجزئية باعتبار أنها أشياء كاملة مفروغ منها ، فليس ذلك من الخبرة التأملية فى شيء، إن هو إلا تحويل أنفسنا إلى مجرد أجهزة تسجيل)[١٠٨]؛

٤. التفكير الذى يراعى تسلسل الزمن؛

٥. التفكير الذى يتجاوز مصالحنا المباشرة باتساع أفق النظر، وذلك عن طريق نمو عواطفنا الاجتماعية؛

٦. التفكير عملية بحث وتحقيق وفحص للأشياء.(إن اكتساب المعلومات أمر ثانوى دائمًا، بل ذريعة إلى عملية البحث وما البحث إلا تفتيشًا وسعيًا ما ليس فى متناول أيدينا)؛

٧. تفكير ينطوى على شيء من المجازفة؛

٨. تفكير نتائجه تظل مؤقتة فرضية نوعًا ما حتى تؤيدها الحوادث[١٠٩].

إن الخبرة التأملية عند"ديوي" أو ما أطلق عليها الباحث التفكير الناقد: "وسيلة ليست مستقلة عن مشكلات الحياة، بل وثيقة الصلة بظروفها، إذ إنها تساهم فى إحداث مواقف جديدة وتزيل عنها الصعوبات[١١٠]. ولا تقتصر الخبرة التأملية كما يبدو للوهلة الأولى من مسماها على الحكماء، وإنما تبدأ هذه الخبرة منذ الطفولة فنجد "ديوي"يقول: "أول ما يبدأ الطفل الصغير بتوقع حدوث شيء، نراه يبدأ فى استخدام بعض ما يجرى أمامه دليلا على ما سيعقبه، أى أنه يعطى حكمًا، مهما كان هذا الحكم بسيط. ذلك بأنه يتخذ شيئا من الأشياء دليلا على شيء آخر، وبهذا يدرك علاقة بينهما. وكل نمو فكرى عند الطفل بعد ذلك، مهما بلغ من التعقد، ليس إلا توسيعًا وصقلًا لهذا النوع البسيط من الاستدلال. وكل ما يستطيع أحكم الحكماء أن يفعله هو أن يلاحظ ما يقع بين يديه ملاحظة أوسع وأدق من الطفل، فيكون أكثر منه حيطة فى أن يختار مما يلاحظه العناصر التى تشير إلى ما قد يحدث من الأمور"[١١١].

ج- خطوات الخبرة التأملية(الخطوات

المنطقية):

أما عن خطوات الخبرة التأملية، فقد جاءت مختلفة عن خطوات التفكير التأملى بعد أن أضيف إليها مفهوم الخبرة ومفهوم الذكاء أو المعرفة العلمية- **وهذا ما يقرره "ديوي" بنفسه وليس استنتاجًا من جانب الباحث**- يقول "ديوي": **"أما عن الخطوط العامة للخبرة التأملية**، فهي:

١- الشك والاضطراب والحيرة الناجمة من أن الفرد يجد نفسه فى وضع منقوص لم تحدد بعد طبيعته على وجه التمام.

٢- حدس الفرد لما يمكن توقعه، أى تأويله المؤقت للعناصر التى بين يديه، وإسناده إلى هذه العناصر ميلًا لإحداث نتائج معينة .

٣- الإحاطة الوافية أى الفحص والتفتيش والكشف والتحليل لكل الاعتبارات التى يمكن الوصول إليها والتى تحدد المشكلة وتجلوها.

٤- ما ينجم عن ذلك من توسيع للفرض المؤقت حتى يصبح أكثر دقة واتساقًا فى أجزائه، وذلك لاتفاقه مع عدد أكبر من الحقائق.

٥- العزم على اتخاذ الفرض المرسوم خطة للعمل وتطبيقه على الأحوال الحاضرة، أى القيام بعمل ظاهر بغية التوصل إلى النتيجة المتوقعة وامتحان الفرض بذلك.

ويعقب"ديوي" على هذه الخطوات قائلا: **"تمتاز الخبرة التأملية عن الخبرة المبنية على المحاولة والخطأ (التفكير التأملي) بمقدار ما فى الخطوتين الثالثة والرابعة من اتساع ودقة فهما اللتان يجعلان التفكير ذاته خبرة"**[١١٢].

د- تطبيق مفهوم الخبر التأملية وأثره فى المقاربة التعليمية:

تطبق "ديوي" مفهوم الخبرة التأملية (التفكير الناقد)، فى فلسفته التعليمية، بالنسبة للطالب والمعلم. ففى مقالته ***"تحليل الفكر التأملي"*** يقول:"كان هدفى من هذه الخطوات تربويًّا عمليًّا Practical Pedagogic حيث كنت مهتمًّا بشكل خاص بالتميز بين التفكير غير الناقد والتفكير الناقد"[١١٣]. وفى كتابه ***"الديمقراطية والتربية"*** بدأ التركيز على

الخبرة التأملية ودورها فى التعليم بالنسبة للطالب، فيقول:

"أساليب التعليم تتوحد بمقدار ما تركز على تكوين عادات التفكير الجيد.وقد يسوغ لنا التحدث من غير خطأ عن أسلوب التفكير، ولكن الأمر المهم هو أن التفكير هو أسلوب الخبرة المربية، ولذلك فإن أسس طريقة التربية هى أسس التفكير نفسها، وهى :

أولًا-أن يجد الطالب نفسه فى وضع خبرة حقيقي، أى أن تكون هنالك فعالية مستمرة يهتم بها الطالب لذاتها .

ثانيًا-أن تنبعث من داخل هذا الوضع مشكلة حقيقية تكون بمثابة حافز إلى التفكير.

ثالثًا-أن تكون لدى الطالب المعلومات، وأن يقوم هو بالملاحظات التى تعوزه لمعالجة المشكلة.

رابعًا-أن تقوم فى فكره اقتراحات لحل المشكلة ويكون مسئولًا عن توسيعها على وجه منظم.

خامسًا-أن يتاح له المجال لاختبار أفكاره وتمحيصها بالتطبيق، حتى تصبح معانيها لديه واضحة وحتى يكتشف لنفسه صدقها[١١٤].

ويرى "هيرست" أن "ديوي" بتركيزه على التفكير الناقد- باعتباره يحمل أولوية تعليمية- كَانَ أول فيلسوف يستخدم المنهج المنطقى "Logical Method" فى سياقِ تربويِ. فقد حاول"ديوي" بناء المعرفة العلمية على نموذج عقلاني. فجميع المعارف العلمية تحتاج إلى أن يبررها الدليل أو الأسباب. وهذه هى المعرفة التى ينبغى أن يتعلم الطالب أن يطمح إليها. فالمعرفة التى تمثل النتاج النهائى للعملية البحثية تكون منتظمة منطقيًّا، ويتوجب أن يتعلم الطالب أن يبحث عن ذاك التنظيم حتى لا يقول أحد بحقائق من دون أدلة، وحتى يكون لكل رأى أسبابه، ولكل حكم معاييره[١١٥].

أما بالنسبة للمعلم فقد رأي"ديوي" أن الخبرة التأملية(التفكير الناقد) فى مجال التعليم لن يكتب لها النجاح إلا من خلال مجموعة من الشروط التى لا بد من توافرها فى المعلم ومنها:

- **الاستقامة فى العمل Directness** :

يعنى هذا الشرط عند"ديوي" استقامة المعلم فى سيره إلى ما ينبغى عليه عمله، وهى لا تدل على اعتداد الإنسان الشعورى بكفايته، بل إيمانه اللاشعورى باحتمالات الوضع،أى قبضته على ناصية الوضع وسده لمقتضياته.لقد رأى أن: "كل طريقة للمعلم تصرف انتباه الطالب عما ينبغى له عمله إلى الشعور باتجاهه الشخصى- إزاء هذا العمل، تضر باستقامة سيره وانتباهه لعمله."[١١٦] أما إذا ما تمكن المتعلمون من إبداء الاستجابات الفعالة نحو أعمالهم يكون المعلم قد نجح فى مهمته؛ لأن ذلك يعبر على مدى استقامتهم فى أعمالهم[١١٧].

- **سعة الأفق .Open-mindedness**: تعنى عند "ديوي":"استعداد العقل لتناول كل الاعتبارات التى تلقى ضوءًا جديدًا على وضع مفتقر الوضوح، وتساعد على تعيين النتائج التى تنجم عن العمل بهذا الشكل أو ذاك"[١١٨].إن سعة الفكر تعنى النمو الفكرى ومن ثم تكوين أغراض جديدة وأساليب جديدة على الدوام، لذلك رأى أن المعلم الذى لا يسمح بتنوع الأساليب فى معالجة المشاكل ولا يشجعها إنما يسدل على عقول طلابه حجبًا كثيفة يقصر معها نظرهم إلا عن رؤية الطريق الذى يتفق مع ما يراه هو حقًّا وصوابًا"[١١٩]. إن التمسك بأسلوب واحد وطريقة واحدة وإعطاء الأجوبة الصحيحة للطلاب بدون تفكير وإرغام الطلاب عليها من جانب المعلم" يفضى كل ذلك إلى حجب ميولهم اليقظة المتنوعة" كما يتنافى وطبيعة الخبرة التأملية التى ينادى بها "ديوي"، وفى هذا المعنى يقول: "لو أدرك جميع المعلمين أن مقياس النمو الحقيقى فى التربية العملية الفكرية لا فى إعطاء الأجوبة الصحيحة،لأحدث هذا ما يوشك أن يكون ثورة فى التربية والتعليم[١٢٠].

- **واحدية الذهن Single-mindedness**:[*]ويقصد بهذا المفهوم ميل المعلم كل الميل إلى عمله وتوحد غرضه وانعدام وجود أهداف أخرى

مكبوتة تفعل مع ذلك فعلها الخفى وتتخذ الأهداف الظاهرة ستارًا لها. بعبارة أخرى إن واحدية الذهن كما يقول"ديوي":"هى النزاهة الفكرية التى تنمو بالانغماس والانكباب والاهتمام الكلى بمادة العمل لنفسها، فى حين يهدرها تقسيم الميل والتهرب من العمل"[١٢١].

- **الشعور بالمسؤولية Responsibility :** تعد من وجهة نظر "ديوي" عنصرًا مهمًا فى الاتجاه الفكرى للمعلم، وتعنى استعداد المعلم لتدبر عواقب كل عمل قبل الشروع فيه ، وتقبل تلك العواقب عن عمد ورؤية، ومعنى التقبل وضعها موضع الاعتبار والاعتراف بها فعلا لا بمجرد التسليم اللفظي"[١٢٢].

أما عن أثر مفهوم الخبرة التأملية أو التفكير الناقد الذى ابتدعه"ديوي"، فى الواقع لعب هذا المفهوم دورًا كبيرًا فى تشكيل قضايا وموضوعات فلسفة التعليم فى القرن العشرين، ويكفى فى هذا السياق تقديم نموذجين لبيان هذا الأثر، النموذج الأول نجده عند منطقى آخر وهو "جلبرت رايل" الذى تأثر بمفهوم التفكير الناقد عند"ديوي"–على الرغم من اختلاف الاتجاهات الفلسفية بينها- وطبق هذا المفهوم على المعلمين الذين يتميزون بالتفكير الناقد وذلك فى مقالته ***"التفكير والتعلم الذاتي"*** [١٢٣]. أما النموذج الثانى فنجده فى نظرية"التدريس التأملى Reflective Teaching "وهى النظرية التى خرجت من مفهوم التفكير الناقد عند"ديوي"والتى عرضها لنا"صموئيل شرمز" فى مقالته المعنونة بـ***"التفكير التأملى والتفكير الناقد"***[١٢٤].

بالنسبة لـ"جلبرت رايل": نجده يصف المعلمين الذين يتميزون بالتفكير الناقد بهذه الصفات:

١- إنهم لا يكررون أنفسهم، فحين يريدون أن يقولوا لنا الشيء نفسه، فإنهم يفعلون ذلك بطرق مختلفة.

٢- إنهم يتوقعون منا أن نفعل الأشياء بمفردنا فى ظل ما يعلموننا إياه، "نطبقه ونعيد صياغته ونجتهد فيه، ونستخلص منه النتائج ونربط بينها وبين الدروس السابقة.. إلخ

٣- إنهم لا يقولون لنا، هم يبينون لنا ما يريدون القيام به ثم يحملوننا على الحركة أو النطق بطرق مماثلة.

٤- إنهم يزعجوننا بالأسئلة ثم يسألوننا عن إجاباتنا.

٥- إنهم يجعلوننا نمارس التمرينات ونكرر ممارستها؛ كالمحاورات والقياسات المنطقية.

٦- إنهم يقودونا إلى نصف الطريق ثم يتركوننا تائهين لكى نصل نحن إلى نهايته بأنفسنا.

٧- إنهم يعرضون حلولًا خاطئة بشكل واضح، ويتوقعون منا أن نحدد ما هو الخطأ فيها، أو كيفية تصحيحها .

٨- إنهم يلفتون انتباهنا نحو مشكلات متشابهة جزئيًّا ولكنها أكثر سهولة،ثم يتركونا لنستخدم هذه التشابهات باعتبارها أسوارًا.

٩- إنهم يحللون المشكلات المعقدة إلى عناصر رئيسة أبسط، فيتركونا نحل هذه المشكلات الأبسط ثم نعيد تجميع الحلول.

١٠- عندما نصطدم مع حل من الحلول؛ يضعوننا أمام مشكلات فرعية أو موازية[١٢٥].

بعد أن حدد"رايل"ما يفعله المعلمون ذو الخبرة التأملية أو التفكير الناقد فى أى مادة مع طلابهم، يواصل القول بأن هذه "هى بالضبط الأمور التى نفعلها مع أنفسنا عندما نحاول التفكير"[١٢٦]. ومفهوم التفكير عند "رايل" يعني: "التفكير لنفسه Thinking for Oneself"[١٢٧]. وهو ما يتفق مع تعريف "ديوي" للتفكير التأملى أنه "تناول فاعل"، إن"ديوي" وكل من ساهم فى تلك المقاربة، يعتبرون التفكير الناقد فاعلا، حيث تفكر فى الأمور بنفسك، وتلقى أسئلة بنفسك، وتستنتج معلومات متعلقة بالأمر بنفسك وهكذا... بدلًا عن التعلم بطرق منفعلة من الآخرين كما نوهنا من قبل.

أما فيما يطلق بطرق التدريس، تجدر الإشارة إلى أن مفهوم التفكير التأملى قد أحدث تأثيرًا كبيرًا فى طرق التدريس فظهرت نظرية"التأمل فى قاعة الدرسReflection in a Classroom "أو ما عرف بـ"التدريس التأملي" وتعود

هـذه الطريقـة –كـما يقـول"صـموئيل شـيرمز"– إلى تعريـف"ديـوي"للتفكـير التأملي" باعتباره تناول فاعل" "فقـد كـان افـتراض"ديـوي"الأساسـى مـن هـذا التعريف أن التعلم يتحسن إلى درجـة أنـه ينشأ عن عمليـة التأمـل وبمـرور الوقـت انتشر مصطلح التأمل منتجًـا عـددًا كبـيرًا من المرادفات مثل"الفكر الناقـد"و"حـل المشكلات" و"الأفكار المتقدمة Higher " Level Thought[١٢٨] وقد قام العديـد مـن البـاحثين بالإضـافة والتعـديل عـلى هـذا التعريـف لكـى يكـون أكثـر مرونـة مـن الناحيـة التطبيقيـة، فنجـدهم أضـافوا أن الغـرض مـن التفكـير التـأملى هـو خلـق حلقات سقراط الدراسية من أجل التوسع فى فهم الأفكار والقضـايا والقـيم، كـما أن الغـرض منـه خلـق حـوار يعطـى صـوتا للتفكير الصـارم بشـأن المعنـى المحتمـل. ونقل الطالب من مرحلـة عـدم الوضـوح إلى الوضـــوح ومـــن اللامعقـــول إلى المعقول"[١٢٩].

وترتكز نظرية"التدريس التأملي" عـلى أول خطوتين من خطوات التفكير التـأملى عند "ديوي"وهما ١– الشـعور بالمشـكلة. ٢– تحديـد المشـكلة." يقـول "صـموئيل شيرمز": لقد جادل "ديوي" وآخرون بأن أول مـا يحفـز التفكـير لـدى الطـلاب لا يمكن أن يكون إلا مشكلة، ولكن يجب أن تكون المشـكلة حقيقيـة، بمعنـى آخـر أن يتمثلهـا الطـلاب ويشـعرون بهـا...أم السؤال عن كيـف تتولـد المشـكلة ؟ فقـد كانت إجابة "ديوي" هي: تتولد المشـكلة لدى الطالـب نتيجـة فضـول، ارتبـاك،أو عدم قدرته على حـل قضـية مـا، وبـذلك تصبح الحالة التـى كانـت واضـحة وغـير مزعجة معتمـة وتشـكل عائقـا. ويـذهب "ديـــوي" إلى ضرورة تمييـــز المشـــاكل الصحيحة من المشاكل المصطنعة"[١٣٠]. وفى السنوات الأخيرة حاول العلـماء أن يـأتوا بنماذج للمشاكل تكون شـاملة ومفيـدة"[*] ويقدم لنا "صموئيل شيرمز" مثالًا طريفًـا على كيفية تطبيـق التـدريس بالتأمـل عـلى مجموعة من طلاب روضة الأطفال تناقش قصة جاك وشجرة الفاصوليا:

س) ماذا فعل جاك عندما وصل إلى قلعـة العملاق؟

ج) اختبأ جاك من العملاق، ووجد الإوزة التى تبيض ذهبًا، واكتشفه العملاق ففر، ووصل إلى أسفل شجرة الفاصوليا، ثم قطعها ، فسقط العملاق وكسر عنقه، وبعد ذلك عاش جاك بسعادة مع أمه والثروة الجديدة .

س) هل تعدى جاك على أملاك الغير بشكل غير قانوني؟ بمفهوم طلاب روضة الأطفال (هل دخل جاك إلى منزل شخص ما – حيث لا ينتمي؟)

ج) نعم.

س) هل سرق جاك الإوزة التى تبيض ذهبا؟

ج) نعم.

س) هل رفض جاك إعادة ما ليس له؟

ج) نعم.

س) هل هرب جاك إلى أسفل شجرة الفاصوليا وتسبب فى مقتل العملاق؟

ج) نعم.

س) إذا كان جاك قد تعدى على أملاك الغير، وسرق العملاق وقتله، فلماذا كان العملاق هو الشرير؟

تأخذنا طريقة التدريس التأملى فى نهايتها إلى منعطف غير متوقع، فقد صممت هذه الطريقة لجعل كل شيء يأخذ الشكل الصحيح، فمن خلال الأسئلة والإجابة تنقلب الأمور رأسًا على عقب. فلما لا يكون جاك هو السيئ فى ضوء الجرائم المعترف بها ؟[١٣١]

ويمكننا القول بأنه: "ليس هناك فصل أو عمر أو درجة لا يمكن تطبيق نظرية التدريس بالتأمل فيه، إن النظرية تقول ببساطة إنك إذا أردت أن توجد مشكلة فادخل فكر ونمط المعرفة لدى طلابك، وبعد ذلك اطرح عليهم أسئلة تخلق لديهم نزاعا وإرباك، ثم ساعدهم ليصلوا إلى إجابة،وحاول أن تعرف السؤال الذهبى بمجرد سماعه ... هذا النوع من الأسئلة يحفز التفكير التأملى الذى يزود الطالب بأفضل نوع من التعليم اخترعه البشر إلى الآن ... والسبب فى ذلك أن التفكير التأملى يتضمن اكتساب الحقائق وفهم الأفكار وتطبيق المبادئ والتحليل والتركيب والتقييم،باختصار يتضمن التفكير التأملى الذى قدمه "ديوي" كل

مستويات التعليم التى قدمها تصنيف بلوم"[١٣٢].

الخاتمة :

على الرغم من اختلاف التوجهات والأهداف بين المقاربة الفلسفية والتعليمية إلا أنه توجد مجالات اتفاق بينهما، حيث يتفق باحثو التفكير الناقد عادة على قدرات منطقية معينة لا بد من إتقانها ومنها:

١- تحليل الحجج، أو المزاعم، أو الأدلة.
٢- الاستدلال باستخدام التفكير الاستقرائى أو الاستنباطي.
٣- الحكم المنطقى أو التقييم.
٤- اتخاذ القرارات أو حل المشاكل.
٥- تشمل القدرات أو السلوكيات الأخرى ذات الصلة بالمنطق: طرح الأسئلة والإجابات للتوضيح، تعريف المصطلحات؛ تحديد الافتراضات، والتفسير والشرح؛ والمنطق اللفظي، وخاصة فيما يتعلق بمفاهيم الاحتمال وعدم اليقين.

والحقيقة التى لا جدال فيها أن المنطق يمثل الخلفية المعرفية للمقاربتين وفى ذلك يقول فاسيون: "على الرغم من أن تحديد وتحليل مهارات التفكير الناقد تتجاوز، بطرق كبيرة، موضوعات أو تخصصات محددة، فإن تعلم وتطبيق تلك المهارات فى العديد من السياقات يتطلب معرفة بمجال معين ألا وهو المنطق. وتشمل هذه المعرفة بالمجال فهم المبادئ المنهجية وكفاءة الانخراط فى ممارسات تنظمها أعراف هى فى صلب الأحكام المنطقية فى تلك السياقات المحددة... ونفقد الكثير جدًّا من القيمة إذا ما نظرنا إلى التفكير الناقد كمجرد قائمة عمليات ومعرفة بمجال معين ومجرد تجميع للمعلومات"[١٣٣].

* * * *

الهوامش

(1)Lewis, A., & Smith, D. ***:"Defining higher order thinking"***. in" Theory into Practice", Vol. 32, N.3, Summer 1993.pp.131–137.p.131

(2)Sternberg. R, :"***Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement"***, in "Frances R. Link (ed.), Essays on the Intellect (Alexandria, Va.: ASCD, 1985),p.6

(*) المقصود بمصطلح المقاربة فى اللغة العربية "معالجة الظاهرة المدروسة أو المادة المقصودة بتقريبها لشيء آخر يكون أكثر وضوحًا. وهو فعل صحيح لأن المراد به قارب الشيء يقاربه أى اقترب منه. ويرجع مدلول مصطلح المقاربة فى اللغة إلى الدنو والاقتراب، مع السداد وملامسة الحق، فيقال: قارب فلان فلانا إذا داناه.كما يقال: قارب الشيء إذا صدق وترك اللغو،ومنه قرب، أى أدخل السيف فى القراب".أما فى اللغة الإنجليزية يعنى مصطلح Approach طريقة لفهم موضوع ما، أى نوع من الاجتهاد فى التنظير العلمى لإيضاح نظرية ما أو مفهوم معين فى اتصاله بتصورات أو مفاهيم أخري، بهدف كشف الغموض الذى يكتنف النظرية أو المفهوم". والباحث يأخذ معنى المقاربة وفقا للمصطلح الإنجليزي.(انظر: د. ماهر عبد القادر محمد : ***"المقاربة العلمية للغة***، نيو بوك للنشر والتوزيع، الطبعة الأولي، القاهرة، ٢٠١٧م، ص١٢)

(*) Max Black :"***Critical thinking; An Introduction to logic and Scientific Method"***،New York, Prentice-Hall, Inc.,1946.

(3) Dewey. J.,***:" Experience and Nature",*** London George Allen & Unwin, LTD.1929. p.398

(٤) رالف ن. وين:***" قاموس جون ديوى للتربية"*** ، مختارات من مؤلفاته"، ترجمة محمد على العريان، مكتبة الأنجلو المصرية ،١٩٦٤م ، ص ١٦٢-١٦٣.

(٥) جون ديوي:***"الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني"*** ، ترجمة وتقديم محمد لبيب النجيحى ، تصدير محمد مدين، المركز القومى للترجمة العدد،٢٦٨١ ،٢٠١٥م، ص ٢٠١

(٦) المصدر السابق ، ص ٢٠٣

(٧)آلك فشر :***"التفكير الناقد***،ترجمة ياسر العيتي، دار السيد للنشر، الرياض،الطبعة

الأولي،٢٠٠٩م، ص ١٤-١٨.

([8])Lyons, N.:"***Handbook of reflection and reflective inquiry. Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry***. New York: Springer.2010 .p. 4

([9]) Rodgers.C.,:"***Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking"***in"Teachers College Record,Vol.104, No.4,june 2002.pp.842-886. p.851

(*) اختلفت ترجمة الباحث مع الترجمة العربية لكتاب"الديمقراطية والتربية" فى بعض المصطلحات ومنها مصطلح " Reflective Experience" حيث يترجم إلى الخبرة التفكيرية، أما الباحث فيترجمه"الخبرة التأملية"، وهى ترجمة تتفق مع السياق العام لفلسفة"ديوي"وهناك اختلافات أخرى فى الترجمة سوف نشير إليها مع الاستعانة بالنص الانجليزى لـ"ديوي". والإشارة إليه فى الهامش.

(10) The Critical Thinking Community :"***Our Concept and Definition of Critical Thinking".*** بحث منشور على الانترنت، الموقع التالي:

http://www.criticalthinking.org/pages/our-concept-of-critical-thinking/411

(11)The Critical Thinking Community :"***A Brief History of the Idea of Critical Thinking".*** بحث منشور على الانترنت، الموقع التالي:

http://www.criticalthinking.org/pages/a-brief-history-of-the-idea-of-critical-thinking/408

(*)ربما استوحي"بيكون" فكرة الأصنام البشرية من الحضارة المصرية القديمة فهو يقول :"إن المصريون القدماء كَانَ لديهم بِضْعَة أصنامِ إنسانيةِ فى معابدِهم،وجميعها تقريبا كانت غاشمة" .(انظر: Bacon. F.: ***"The Advancement of Learning"*** First published 1605, eBooks@Adelaide, The University of Adelaide Library, p.83.

يوجد هذا الكتاب على الموقع الالكتروني:

https://ebooks.adelaide.edu.au/b/bacon/francis/b12a/index.html

(12)The Critical Thinking Community ***:"A Brief History of the Idea of Critical Thinking"*:** Op.Cit.

(13)Emily R. Lai ***:"Critical thinking: A literature review***", Research report, Pearson ,2011. p.5.

(14)Sternberg.R.**,*:"Critical thinking"*:** Op.Cit.,pp..4-5

(15)Emily R. Lai ***:"Critical thinking"*** Op.Cit .,p.5.

(16)Ibid ., p.6

(*) الدوجماطيقية هى المصطلح المقابل للتفكير الناقد، وهى لغويا صفة مشتقة من الكلمة اليونانية دوجما Dogma، والتى تشير فى معناها الأخير إلى مرسوم أو أمر قانونى ملزم. وكانت الكلمة فى أصولها الأولى تشير إلى أى مذهب خاص، لكنها استخدمت فيما بعد لتشير إلى الجمود. وتاريخياً، فإن الدوجما هى نظرية دينية نادى بها الكتاب المقدس أو الكنيسة، وهى نظرية تقوم على القبول الشعبى بدلاً من البرهان العقلي، ومن الناحية الابستمولوجيا تطلق الدوجماطيقية على الحكم أو المبدأ الذى يؤمن به صاحبه إيماناً مطلقاً،ولا يقبل فيه شكاً أو حتى مراجعة. وهو يؤمن به غالباً دون تمحيص. (انظر : Nicholas Bunnin & Jiyuan Yu : "***The Blackwell Dictionary of Western Philosophy",*** First published by Blackwell Publishing Ltd 2004.p.190

(17)Hare .W.,:" ***Bertrand Russell on Critical Thinking"***, in"Proceedings of the Twentieth World Congress of Philosophy, published in the Journal of Thought, No.36.2001. pp.1-9. p.1

(18) Russell. B**.,** ***:"The Problems of Philosophy"***, Oxford University Press, 2001.p.1

(19)Russell. B.,: ***"Freedom and the Colleges***", in "The American Mercury", May,1940. pp.24-33. p. 26

(20)Russell. B.,: ***"The Problems of Philosophy",*** Op.Cit , p. 81

(21)Russell. B**.,*****: "The Prospects of Industrial Civilization".*** Routledge Classics London and New York 2010. p. 213

(22)Russell. B.,: ***"Principles of Social Reconstruction"***, London,George Allen & Unwin ,1916. p.154

(23)Russell. B**.,*****:"Freedom Versus Authority in Education*** "in" Sceptical Essays". Routledge

(24)Russell. B.,:" ***Free Thought and Official Propaganda",*** in" Sceptical Essays". Op.Cit. pp.124-143, p.130

(25)Russell. B.,:"***History of Western Philosophy",*** Simon and Schuster New York Fourth Printing 1945.p.52

(26)Russell. B.,:" ***Education for Democracy ",*** in "The National Education Association Vol.23,81 1st ed, mar1,1939. pp.6-16. p.15.

منشور فى الموقع الالكترونى التالي:

http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/019263653902308101

(27)Russell. B.,:"***Education and the Social Order"***, Routledge Classics London and New York.2010. pp.162-163

(28)Robert H. Ennis:" ***Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research".*** in" Educational Researcher, Vol.18, No.3,1989.pp..4–10.p.4

(29)Russell.B.,:" ***Why Fanaticism Brings Defeat",***in "The Listener,Vol.40 Sept.1948. pp.452-453.p.452

(30)Ibid., p.452

(31)Ibid., p.452

(32)Russell. B.,:"***The Place of Science in a Liberal Education",*** in " Mysticism and Logic, And Other Essays", London George Allen & Unwin, LTD, 1959, pp.33-45.p.40

(33)Russell. B.,:"***University Education",*** in " Fact and Fiction", London George Allen & Unwin, LTD,1961. pp.150-156.p.151

(34)Russell. B.,:"***Human Knowledge : Its Scope and Limits".*** Routledge Classics London and New York, 2009.p.349

(35)Russell. B.,:"***Can Men be Rational?***" in "Sceptical Essays" ,Op.Cit, pp.32-39.p.38-39

(36)Russell. B.,:"***Philosophy for laymen***", in "Unpopular Essays", Classics London and New York, 2004.pp.157-172. p.169

London George Allen & Unwin, LTD, 1950.pp.35-49.p.42.

(37)Hare .W.,:" **Op.Cit**",p.4

(38)Russell. B*.,:"On Education",*", London George Allen & Unwin, LTD, 1964.p.43

(39)Russell. B*.,:" John Stuart Mill"*, in "Portraits From Memory, and Other Essays", London George Allen & Unwin, LTD, 1956.pp.123-144 p.131.

(*) استشهد"هير"بمجموعة كبيرة من مؤلفات"رسل"فى حديثه عن قدرات ومهارات التفكير الناقد. (انظر : Hare .W.,:**" Op.Cit"**,p.2).

(40) Russell. B*:"The place of science in a liberal education"*, Op.Cit, p.41

(41)Hare .W*.,:"* **Op.Cit",**p.3

(42)Paul Hager*:" Russell's Conception of Critical Thinking: Its Scope and Limits",* in " Inquiry : Critical Thinking Across the Disciplines " Vol.20 , Issise 2 ,Winter 2001. pp.11-19.pp.11-12

(43)Russell. B: "***The value of free thought, How to Become a Truth-Seeker and Break the Chains of Mental Slavery ",*** Haldeman -Julius Publication, Girard, Kansas,1944 .p.10 منشور على الموقع الالكترونى التالي:

http://collections.mun.ca/PDFs/radical/TheValueOfFreeThought.pdf

(44)Hare .W*.,:" Op.Cit"*,p.4

(45)Russell. B:"***My Ten Commandments",*** in" free thought Today", May 2010. p.8 . See also :"A Liberal Decalogue: **Bertrand Russell's Ten Commandments of Critical Thinking and Democratic Decency**"

منشور على الموقع الالكترونى التالي:

https://www.brainpickings.org/2012/05/02/a-liberal-decalogue-bertrand-russell/

(٤٦) ستيفن بروكفيلد : ***"تنمية التفكير النقدي"*** ، ترجمة سمير عبد اللطيف هوانه، الكويت .الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، العدد العشرون، ١٩٩٣م ،ص٦٥.

(47)Elgin, C.Z. **:"*Considered Judgment*",** Princeton: Princeton University Press.1996. p.153

(48)Ibid., p.168

(49)Ibid., p.168

(50)Ibid., p.149

(51)Ibid., p.159

(52)Ibid., p.168

(53)Lipman.M.,**:"** ***The Emotions in Thinking and in Education"*** in" Thinking in Education",Cambridge University Press,2003. pp.127-138 .p.128

(54)Ibid., p.130-131

(55)Ibid., p.131

(56)Lipman. M.,***:" Education for Caring Thinking"*** in" Thinking in Education"pp. 261-269. p.262

(57) Russell. B., :"***The Duty of a Philosopher in this age(1964)"***, in Collected Papers Vol.11, London: Routledge,1997. pp.455-463 p.462.

(58)Russell. B.,: ***"The Spirit of Inquiry(1953)'***, in "Collected Papers", Vol. 11, Op.Cit. pp.432-440.p.435.

(59)Russell. B.,: **"*History of Western Philosophy "***.,Op.Cit., p.58.

(60)Russell. B.,: ***"The spirit of inquiry(1953)",*** in Op.Cit p.433.

(61)Russell. B.,: ***"Rewards of philosophy(1948)"***, in "Collected Papers", Vol.11, pp. 274-278 .p.276.

(62)Drewe .S.B.,***:" Russell in Context"*** in" Inquiry : Critical Thinking Across the Disciplines",Vol.20 , Issise 2,Winter,2001. pp.45-47.p. 45

(63)Irvine. A.D.,***:"Russell on Indoctrination"***, in" Inquiry : Critical Thinking Across the Disciplines",Vol.20, Issise 2,Winter,2001.pp.20-26 p.20-21

(64)Emily R. Lai ***:"Op.Cit"***,p.9

(65)Sternberg, R. J.***:" Op.Cit"***,.p.7

(66)Judith .W. Segal, Susan F. Chipman **, :"*Thinking and Learning Skills, The contributions of NIE",*** in "Educational Leadership" September.1984. pp.85-87

بحث منشور على الموقع الالكترونى التالي:

http://ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198409_segal.pdf

(*) من مقالات هذا العدد التى كان لها تأثير كبير فى تلك المقاربة ما يلي:

(67)Lipman. M.,:" ***Approaches in Teaching for Thinking"***, in" Thinking in Education"pp.28-63.p.37

(68)Ibid ., p.38

(69)Ibid., p.39

(٧٠) جـون ديـوى :**"الديمقراطيـة والتربيـة"**، ترجمة، متى عفراوى و زكريـا ميخائيـل، مطبعـة لجنة التأليف الترجمة والنشر، القـاهرة،١٩٤٦م ، ص ١٥٢.

وفى النص الانجليزى :

(Thinking is thus equivalent to an explicit rendering of the **intelligent element in our experience.** It makes it possible to act with an end in view. It is the condition of our having aims).See. Dewey .J.,:***"Democracy and Education ,An Introduction to the Philosophy of Education",*** Foreword by Krishna Kumar. Published by Aakar Books. Indian Edition, 2004.p.158

(71)Dewey .J.,: ***"How We Think",*** D. C. Heath & CO., Publishers

Boston New York Chicago,1910. p.5

(72)Ibid., p. 6

- Ron Brandt: **"Teaching of Thinking, for Thinking, About Thinking "**
- Richard W. Paul :"**Critical Thinking Fundamental to Education for a Free Society"**
- Edward de Bono:" **Critical Thinking Is Not Enough"**
- D. N. Perkins**: "Creativity by Design"**
- Robert J. Sternberg :"**How Can We Teach Intelligence?"**
- Matthew Lipman:" **The Cultivation of Reasoning Through Philosophy"**
- Louis Goldman :"**Warning The Socratic Method Can Be Dangerous"**
- Judith W. Segal and Susan F. Chipman:" **Thinking and Learning Skills: The Contributions of NIE"**

للاطلاع على هذا العدد انظر الموقع الالكترونى التالى :

http://www.ascd.org/publications/educational-eadership/sept84/vol42/num01/toc.aspx

(٧٣) آلك فشر :**"التفكير الناقد"** ، مرجع سابق، ص ١٥

(74)Dewey .J.,:***"How We Think"***,p.4

(75)Ibid., p.5

(76)Ibid., p.9

(77)Ibid., p.13

(٧٨) جون ديوي:***"المنطق:نظرية البحث"*** ، ترجمة زكى نجيب محمود،دار المعارف، ط٢، ١٩٦٩م ، ص٦٢

(٧٩) جون ديوي:***"البحث عن اليقين"*** ، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني، دار إحياء الكتب العربية، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر،القاهرة –نيويورك، ١٩٦٠م ص ٢٢٠

(80)Dewey .J.," ***An Analysis of Reflective Thought"*** in" The Journal of Philosophy ،Vol. 19, No.2.(Jan. 19, 1922), pp.29-38. p.31

(81)Dewey .J***:"How We Think"***.pp.56-7

(82)Ibid., p.68

(83)Ibid., p.69

(84)Ibid., p.72

(85)Ibid., p.72-73

(٨٦) يمنى طريف الخولي:**"فلسفة كارل بوبر منهج العلم..منطق العلم."** الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٩م، ص ٨٩-٩٩

(٨٧) جون ديوى :***"الديمقراطية والتربية"*** ، ص ١٥١

(*) يلاحظ الباحث أن الترجمة العربية لكتاب***"الديمقراطية والتربية"*** لم تقدم المعنى الذى هدف إليه"ديوي" فقد ترجمة ما تحته خط فى الفقرة المشار إليها على النحو التالي:**"إن اكتشاف الروابط المفصلة بين أعمالنا وما يعقبها من نتائج يظهر بوضوح ما فى الخبرة المبنية على المحاولة والخطأ من فكرة كامنة**. ص ١٥١.أما نص "ديوي"

(In discovery of the detailed connections of our activities and what happens in consequence, the thought implied in cut and try experience is made explicit) See. Dewey.J**:**" **Democracy and Education**"p.158

(٨٨) جون ديوى :'***الديمقراطية والتربية"*** ، ص ١٥١

(٨٩) المصدر نفسه، ص ١٥٧

(٩٠) محمد جديدي:***" فلسفة الخبرة "جون ديوى نموذجا"*** ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان،٢٠٠٤م. ص ٤٠

(*) من الملاحظ أن الترجمة العربية ترجمة هذا العنوان بـ"منزلة التفكير فى الخبرة"انظر الترجمة العربية ص١٥٠

(٩١)جون ديوى :"***الديمقراطية والتربية***"، ص١٤٥

(٩٢) المصدر نفسه، ص ١٤٥

(٩٣)المصدر نفسه ، ص١٧٥

(٩٤) المصدر نفسه، ص١٤٦

(٩٥) جون ديوى :***" تجديد فى الفلسفة"*** ، ترجمة أمين مرسى قنديل، مراجعة زكى نجيب محمود، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٤٧ م. ص ١٦٠

(٩٦) المصدر نفسه، ص ١٦٧

(٩٧)المصدر نفسه، ص١٦٨

(٩٨) زكريا إبراهيم:***" دراسات فى الفلسفة المعاصرة"*** ، مكتبة مصر، الطبعة الأولي، القاهرة ١٩٦٨م، ص ٦٦-٦٧

(٩٩)محمد جديدي:***" فلسفة الخبرة "جون ديوى نموذجا"*** ، مرجع سابق، ص ٨٤

(١٠٠) المرجع نفسه، ص ٨٦

(١٠١) جون ديوى : ***"تجديد فى الفلسفة"*** ، مصدر سابق، ص ١٨١-١٨٢

(١٠٢) جون ديوي:" ***البحث عن اليقين***" مصدر سابق، ص ١١١

(١٠٣) جون ديوى :"***تجديد فى الفلسفة***"، مصدر سابق، ص ١٤

(١٠٤)جون ديوي:"***البحث عن اليقين***" ، مصدر سابق، ص ٢٢٧

(١٠٥) المصدر نفسه، ص ٢٤٠

(١٠٦) جون ديوى :***"الديمقراطية والتربية"*** ، ص ١٥٠-١٥١

(١٠٧) المصدر نفسه، ص ١٥١

(١٠٨) المصدر نفسه، ص ١٥٣

(١٠٩) المصدر نفسه، ص١٥٤

(١١٠) جون ديوي:***"البحث عن اليقين"***، مصدر سابق، ص١١١

(١١١) جون ديوى :"***الديمقراطية والتربية***"، مصدر سابق،ص ١٥٢

(١١٢) جون ديوى :***"الديمقراطية والتربية"*** ، مصدر سابق، ص١٥٦-١٥٧ . أما نص"ديوي"

(It is the extent and accuracy of steps three and four which mark off a distinctive reflective experience from one on the trial and error plane. They make thinking itself into an experience). See: Dewey .J.,:" ***Democracy and Education***", Op. Cit .p.163

(113)Dewey .J., ***:"An Analysis of Reflective Thought***", Op.Cit p.31

(١١٤) جون ديوى :***"الديمقراطية والتربية"***، مصدر سابق، ص ١٧٠-١٧١

(115)Hirst.P.H**.,:"** ***The Logical and Psychological Aspects of Teaching a Subject"*** in" The Concept of Education",Edited by R.S.Peters,Vol.17,Routledge,London and New York, 2010. pp.17-42. p.34.

(١١٦)جون ديوى :***"الديمقراطية والتربية"***، مصدر سابق، ص١٨٢

(١١٧) المصدر نفسه، ص ١٨٥

(١١٨) المصدر نفسه، ص١٨٣

(١١٩)المصدر نفسه، ص١٨٣

(١٢٠)المصدر نفسه ، ص ١٨٤

(*) ترجم هذا المصطلح فى الترجمة العربية إلي:"الانصباب القلبى على العمل"، المصدر نفسه ص ١٨٤.

(١٢١)المصدر نفسه، ص١٨٤

(١٢٢)المصدر نفسه، ص ١٨٦

(123)Ryle, G**.,:"** ***Thinking and self-teaching"*** in" Rice Institute Pamphlet-Rice University Studies, volume 58 , number 31,1972. pp. 111-121

(124)Shermis, S. S.,: ***"Reflective Thought ,Critical Thinking",*** in " ERIC, Institute of education sciences, 1999, Digest D143. pp.1-8.

(125)Ryle, G**.:** Op.Cit .pp.113-114

(126)Ibid.p.114

(127)Ibid.p.112

(128)Shermis, S. S**.,:** Op.Cit.p.2

(129) Ibid. p.2

(١٣٠) جون ديوى :***" الديمقراطية والتربية"***، مصدر سابق ،ص١٦١

(*) من تلك النماذج ما يلى : ١- يطلب من الطلاب ابتكار طرق بديلة لتقديم المعلومات.٢- مقارنة التفسيرات المختلفة لنفس الأحداث والأفكار والظواهر.٣- إيجاد حلول بديلة وكتابة نتائج مختلفة .٤- حذف أو إهمال معلومات.٥- إجراء لعبة " ماذا إذا"؟٦- فحص السياق الاجتماعى لتعبير ما.٧- محاولة تمييز الفرضيات. (Shermis, S. S.: Op.Cit. p.3-4)

(131)Ibid .pp.4-5

(132)Ibid. pp.5-6

(133)Facione, P. A. :"***Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction***". Millbrae, CA: The California Academic Press.1990. p.10.

========

المصادر والمراجع:

أولا: المصادر:

أ- مؤلفات رسل:

1. Russell. B.,: "***Principles of Social Reconstruction"***, London, George Allen & Unwin ,1916.
2. ----------:" ***Education for Democracy ",*** in "The National Education Association Vol.23,81 1st ed, mar1,1939. pp.6-16
3. ----------: ***"Freedom and the Colleges***", in "The American Mercury", May, 1940 , pp.24-33
4. ----------: "***The value of free thought, How to Become a Truth-Seeker and Break the Chains of Mental Slavery ",*** Haldeman -Julius Publication, Girard, Kansas,1944
5. ----------:"***History of Western Philosophy",*** Simon and Schuster New York Fourth Printing 1945.
6. ----------:" ***Why Fanaticism Brings Defeat",***in "The Listener,Vol.40 Sept.1948. pp.452-453
7. ----------:"***Philosophy for laymen***", in "Unpopular Essays", London George Allen & Unwin, LTD, 1950.pp.35-49.
8. ----------:" ***John Stuart Mill"***, in "Portraits From Memory, and Other Essays", London George Allen & Unwin, LTD, 1956.pp.123-144
9. ----------:"***The Place of Science in a Liberal Education",*** in " Mysticism and Logic, And Other Essays", London George Allen & Unwin, LTD,1959. pp.33-45

10. ----------***:"University Education",*** in " Fact and Fiction", London George Allen & Unwin, LTD,1961. pp.150-156.
11. ----------***:"On Education",***", London George Allen & Unwin, LTD, 1964
12. ----------: ***"Rewards of philosophy(1948)"***, in "Collected Papers", Vol.11, London: Routledge,1997.pp. 274-278
13. ----------: ***"The Spirit of Inquiry (1953)'***, in "Collected Papers", Vol. 11, London: Routledge,1997. pp.432-440
14. ----------:"***The Duty of a Philosopher in this age(1964)"***, in Collected Papers Vol.11, London: Routledge,1997. pp.455-463
15. ----------***:"The Problems of Philosophy"***, Oxford University Press, 2001.
16. ----------***:"Can Men be Rational?***" in "Sceptical Essays" , Routledge Classics London and New York, 2004, pp.32-39
17. ----------***:" Free Thought and Official Propaganda",*** in" Sceptical Essays". Routledge Classics London and New York, 2004. pp.124-143
18. ----------***:"Freedom Versus Authority in Education "***in" Sceptical Essays". Routledge Classics London and New York, 2004.pp.157-172.
19. ----------***:"Human Knowledge : Its Scope and Limits".*** Routledge Classics London and New York, 2009.
20. ----------***: "The Prospects of Industrial Civilization".*** Routledge Classics London and New York 2010
21. ----------***:"Education and the Social Order"***, Routledge Classics London and New

York.2010.

22. ----------:"***My Ten Commandments",*** in" free thought Today", May 2010.

ب- مؤلفات ديوي:

المؤلفات المترجمة.

١. جون ديوى :**"الديمقراطية والتربية"**، ترجمة، متى عفراوى و زكريا ميخائيل، مطبعة لجنة التأليف الترجمة والنشر، القاهرة،١٩٤٦م.

٢. _____:***" تجديد فى الفلسفة"*** ، ترجمة أمين مرسى قنديل، مراجعة زكى نجيب محمود، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٤٧ م.

٣. _____:***"البحث عن اليقين"*** ، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني، دار إحياء الكتب العربية، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر،القاهرة – نيويورك، ١٩٦٠م

٤. _____:***"المنطق::نظرية البحث"*** ، ترجمة زكى نجيب محمود،دار المعارف، ط٢، ١٩٦٩م

٥. _____:***" الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني"*** ،ترجمة وتقديم محمد لبيب النجيحي، تصدير محمد مدين، المركز القومى للترجمة العدد،٢٦٨١ ،٢٠١٥م

- المؤلفات الأجنبية.

1. Dewey .J.,: ***"How We Think",*** D. C. Heath & CO., Publishers Boston New York Chicago,1910.

2. ----------:" ***An Analysis of Reflective Thought"*** in" The Journal of Philosophy ،Vol. 19, No.2.(Jan. 19, 1922), pp.29-38.

3. ----------***:" Experience and Nature",*** London George Allen & Unwin, LTD.1929

4. ----------***:"Democracy and Education ,An Introduction to the Philosophy of Education",*** Foreword by Krishna Kumar. Published by Aakar Books. Indian Edition, 2004**.**

ثانيا : المراجع.

أ- العربية.

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

٢. رالف ن. وين:***" قاموس جون ديوى للتربية"*** ، مختارات من مؤلفاته"، ترجمة

محمد على العريان، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٤م

٣. زكريا إبراهيم: ***" دراسات فى الفلسفة المعاصرة***،مكتبة مصر،الطبعة الأولي، القاهرة ١٩٦٨م.

٤. ستيقن بروكفيلد : ***"تنمية التفكير النقدي"*** ، ترجمة سمير عبد اللطيف هوانه، الكويت .الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، العدد العشرون، ١٩٩٣م.

٥. ماهر عبد القادر محمد: ***"القاربة العلمية للغة***، نيوبوك للنشر والتوزيع، الطبعة الأولي، القاهرة، ٢٠١٧م.

٦. محمد جديدي: ***" فلسفة الخبرة" جون ديوى نموذجا"*** ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان،٢٠٠٤م.

٧. يمنى طريف الخولي: **"فلسفة كارل بوبر منهج العلم..منطق العلم."** الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٩م.

ب- الأجنبية.

1. Drewe .S.B.,:" ***Russell in Context***" in" Inquiry : Critical Thinking Across the Disciplines",Vol. 20 , Issise 2 ,Winter, 2001.pp.45-47

2. Elgin, C.Z. **:"*Considered Judgment*",** Princeton: Princeton University Press.1996.

3. Emily R. Lai ***:"Critical thinking: A literature review***", Research report, Pearson ,2011.

4. Facione, P. A. :"***Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction***". Millbrae, CA: The California Academic Press.1990.

5. Hare .W.,:" ***Bertrand Russell on Critical Thinking"***, in"Proceedings of the Twentieth World Congress of Philosophy, published in the Journal of Thought, No.36.2001. pp.1-9

6. Hirst.P.H.,:" ***The Logical and Psychological Aspects of Teaching a Subject"*** in" The Concept of Education",Edited by R.S.Peters,Vol.17,Routledge,London and New York, 2010. pp.17-42

7. Irvine. A.D.,***:"Russell on Indoctrination"***, in" Inquiry : Critical Thinking Across the Disciplines",Vol.20, Issise 2, Winter , 2001 .pp.20-26

8. Judith .W. Segal, Susan F. Chipman **, :"*Thinking and Learning Skills, The contributions of NIE",*** in "Educational Leadership" September.1984. pp.85-87

9. Lewis, A., & Smith, D. ***:"Defining higher order thinking"***. in" Theory into Practice", Vol. 32, N.3, Summer 1993.pp.131–137

10. Lipman. M.**,*:" Approaches in Teaching for Thinking"***, in" Thinking in Education"pp.28-63

11. ----------:" ***The Emotions in Thinking and in Education"*** in" Thinking in Education",Cambridge University Press,2003. pp.127-138

12. ----------***:" Education for Caring Thinking"*** in" Thinking in Education" Cambridge University Press,2003.pp. 261-269

13. Lyons, N.:"***Handbook of reflection and reflective inquiry. Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry***. New York: Springer.2010

14. Nicholas Bunnin & Jiyuan Yu : "***The Blackwell Dictionary of Western Philosophy",*** First published by Blackwell Publishing Ltd 2004**.**

15. Paul Hager***:" Russell's Conception of Critical Thinking: Its Scope and Limits",*** in " Inquiry : Critical Thinking Across the Disciplines " Vol.20 , Issise 2 ,Winter 2001. pp.11-19

16. Robert H. Ennis:" ***Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research".*** in" Educational Researcher, Vol.18, No.3,1989.pp..4–10

17. Rodgers.C.,:"***Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking"***in"Teachers College Record,Vol.104, No.4,june 2002.pp.842-886

18. Ryle, G.**,*:" Thinking and self-teaching"*** in" Rice Institute Pamphlet-Rice University Studies, volume 58 , number 31,1972. pp. 111-121

19. Shermis, S. S.,: ***"Reflective Thought ,Critical Thinking",*** in " ERIC, Institute of education sciences,1999, Digest D143.pp.1-8

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

21. The Critical Thinking Community ***:"Our Concept and Definition of Critical Thinking".***

http://www.criticalthinking.org/pages/our-concept-of-critical-thinking/411

22. ----------:"***A Brief History of the Idea of Critical Thinking"***.

http://www.criticalthinking.org/pages/a-brief-history-of-the-idea-of-critical-thinking/408

❊ ❊ ❊ ❊