جامعة محمد الخامس – الرباط
كلية علوم التربية
الرباط

Université Mohammed V de Rabat
Faculté des Sciences de l'Education
Rabat

مركز دراسات الدكتوراه: الإنسان–المجتمع–التربية
فريق البحث: الشباب: التحولات المجتمعية والتربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه تحت عنوان:

القراءة المنهجية للنصوص وتنمية التفكير النقدي لدى المتعلم: الجذع المشترك الأدبي والسنة الأولى باكالوريا آداب نموذجا

إعداد الطالب الباحث:
عبد الله نتلاغ

إشراف الأستاذ:
الدكتور عبد الكريم شباكي

أعضاء لجنة المناقشة:

- **الدكتور عبد الله بن عتو** **(رئيسا)**
- **الدكتور عبد الكريم شباكي** **(مشرفا ومقررا)**
- **الدكتورة ربيعة بنويس** **(عضوا)**
- **الدكتور عبد الغني محمود** **(عضوا)**
- **الدكتور عيسى صالح الحمادي** **(عضوا)**

السنة الجامعية: 2019–2020

الإهداء

إلى روح والدي، رحمه الله وأسكنه الفردوس الأعلى من الجنة،

أهدي ثمرة هذا المجهود المتواضع.

شكر وامتنان

أتقدم بجزيل الشكر والامتنان للأستاذ الفاضل **الدكتور عبد الكريم شباكي**، على قَبوله الإشراف على هذه الدراسة، وما أحاط به صاحبها من صبر عليه ومُصابرة معه. ولا يفوتني أن أوجه شكري وعرفاني لكلية علوم التربية التي لم تبخل علينا بفضلها، أساتذة وإداريين. كما لا أنسى أن أشكر زملائي الطلبة في مركز دراسات الدكتوراه، متمنيا لهم مسيرة علمية موفقة.

الملخص:

يتلخص موضوع هذه الدراسة في كونها إسهاما مُقترحا في كيفية ترسيخ مهارات التفكير النقدي (Critical Thinking)، من خلال تحليل نصين-نموذجين باعتماد **القراءة المنهجية للنصوص**، المقررة في السلك الثانوي التأهيلي. أما النص الأول فهو نص قرآني مقرَّر في أحد الكتب المدرسية لمستوى الجذع المشترك الأدبي، وهو يمثل القصة القرآنية ويَعْرِضُ قصة النبي إبراهيم، عليه السلام، مع قومه. وأما النص الثاني فهو نص مُقْتَرَح من قِبل الباحث لمستوى السنة الأولى باكالوريا آداب، هو نص مناظرة ابن عباس للخوارج.

وقد استعان الباحث، في هذا التحليل، بِعُدَّةٍ نظرية ومنهجية تستقي من نظريات القراءة المنهجية ونظريات التفكير النقدي، ليصل في النهاية إلى أن تحليل النص اعتمادا على القراءة المنهجية درسٌ مُفيد في تنمية مهارات التفكير النقدي ورسم سمات المفكر النقدي.

Abstract :

This study is a suggested contribution that aims to establish Critical Thinking skills in moroccan High school, by analyzing two text-models using the **Methodical Reading of texts**. The first text is a Quranic text set in one of the textbooks for the level of the core curriculum, represents the story of the Prophet Ibrahim, peace be upon him, with his people.The second text is a text proposed by the researcher for the first year of baccalaureate : literary branch, which is the text of Ibn Abbas's debate with the Kharijites.

In this analysis, the researcher used a number of theoretical and methodological tools that derive from theories of methodical reading and theories of critical thinking, reaching that the analysis of the text based on methodical reading is a useful tool in developing critical thinking skills and drawing the features of critical thinker.

مقدمة:

يشهد عالمُ اليوم تطوراتٍ متسارعةً عديدةً في كافة المجالات، الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية... وتَرْجِعُ هذه التطورات، في جانب عظيم منها، إلى الثورات الهائلة غير المسبوقة التي أحدثتْها الوسائلُ التكنولوجية الحديثة، وهذه التطورات تفرض على الأفراد والجماعات تحديات جمة، جعلتْ تدريبَ الناشئة على مهارات التفكير النقدي Critical Thinking Skills أمرا أكثر إلحاحا من ذي قبل (Abdallaoui Maan, Najia,2012,p :26).

ورغم اختلاف الدراسين حول بعض الجزئيات والتفاصيل المتصلة بتدريس هذه المهارات (مثل ما يتعلق بطريقة تدريسها: هل تُدَرَّسُ ضمن المنهاج الدراسي أم خارجه؟...) إلا أن هناك اتفاقا ضمنيا بينهم حول الفوائد الكثيرة التي تستفيدها المؤسسة التعليمية خاصة، والمجتمع عامة، من هذا التدريس.

لذلك، وَوَعْيًا منها بأهمية تدريس مهارات التفكير النقدي، سارعتْ العديدُ من دول العالم المتقدم، مثلَ الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وبريطانيا واليابان... منذ بدايات السبعينات إلى إدراج هذه المهارات في برامجها التعليمية، مِنْ لَدُنْ سنوات الطفولة الأولى حتى مراحل الدراسة الجامعية، ثم متابعتها، بعد ذلك، في مجالات العمل المختلفة.

أما في العالم العربي فقد سجلت بعض الدول اهتمامَها بهذا النوع من التدريس، بل إنها قد سعتْ في وضع برامج وخطط للتدريب على تنمية مهارات التفكير النقدي، مثل ما نجد في الأردن والمملكة العربية

السعودية ومصر... إلا أن الملاحظ أن هذه المحاولات تبقى محدودة الأثر والنتيجة، لذلك، ما زالت التقارير الدولية تصنف التعليم العربي، الجامعي وغير الجامعي، في خانات رديئة.

أما في المغرب، فإن الحال لا يختلف كثيرا عن بقية الدول العربية، إن لم يكن أسوأ. فالتقارير الدولية تتوالى، على المغرب أيضا، كاشفة عما تشهده منظومتنا التربوية والتعليمية من هشاشة وضعفٍ مردودية، تجعلاننا في ذيل التصنيفات الدولية. وتتعدد الأسباب الكامنة وراء هذا الوضع، مما لا يسمح المقامُ ببسطه وشرحه، لكنَّ أحدَ الأسباب المهمة يرجع إلى ضعف المتعلمين في مهارات التفكير العليا، ومنها **مهارات التفكير النقدي**. فما زالت أفعال: الحفظ والتلقين واسترداد المعلومات والتكرار والتقليد... عِوض أفعال: التساؤل والاستدلال والتقييم والنقد والتمحيص... هي الأفعال التي تسيطر على المتعلمين، بل على الأساتذة أيضا. لذلك فإن إحداث تغييرات جذرية على فلسفة هذه المنظومة ومنطلقاتها التربوية والديداكتيكية والبيداغوجية، أَمْرٌ لا محيد عنه، إذا ما أرادتْ المؤسسة التعليمية المغربية اللحاق بركب التقدم والتطور.

في هذا السياق العام تأتي دراستها هاته لإبراز ناحيةٍ من النواحي التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير النقدي وأخلاقياته لدى المتعلم المغربي، وذلك من خلال **الاستفادة من درس القراءة المنهجية للنصوص الأدبية**. إن القراءة المنهجية، بما هي مقاربة تدريسية للنصوص داخل المؤسسة التعليمية، تحتوي من الخصائص والمميزات ما يجعلها ذاتَ نَفْعٍ عظيمٍ في تنمية تلك المهارات.

وقد لاحظ الباحث، من خلال تجربة العمل الميداني لسنوات، أنه، رغم هذه الخصائص والمميزات التي تبدو في طريقة القراءة المنهجية، إلا أن الأهداف المعروفة لها من تدريس النصوص باعتمادها، لا تتحقق، دَعْكَ من الأهداف الجديدة التي نريدها لها في هذه الدراسة، وأبرزُها الإسهامُ في تنمية مهارات التفكير النقدي وأخلاقيات المفكر النقدي. وهذا الفشل، في تحقيق النتائج، يظهر جليا، في أمور منها تردي نقط التقويمات، الإشهاديةِ منها خاصة. لذلك يمكن صياغة الإشكالية العامة التي وجهتْ هذه الدراسةَ في ما يلي:

كيف يمكن الاستفادة من القراءة المنهجية للنصوص في تنمية مهارات التفكير النقدي وأخلاقياته دون المساس بالمتعة التي تُحققها قراءة هذه النصوص؟ وبعبارة أخرى: كيف يمكن الجمع بين المنفعة (متمثلة، هنا، في تنمية مهارات التفكير النقدي) والمتعة في تدريس النصوص باعتماد القراءة المنهجية؟

نعتبر هذه الدراسة جوابا مُقترحا، بطريقة أو بأخرى، عن هذه الإشكالية. لذلك فقد جاءت محتويات هذه الدراسة كما يلي:

قَسَّمْنَا الدراسةَ إلى مقدمة وبابين، نظري وتطبيقي، وخاتمة. أما **المقدمة** فقد شارفنا على إنهائها، وقد تحدثنا فيها عن الأهمية المتزادية، اليوم، لتدريس مهارات التفكير النقدي، وضرورة استفادة المدرسة المغربية من ذلك، عن طريق درس القراءة المنهجية للنصوص.

وأما **الباب النظري** فقد قسمناه إلى ثلاثة مباحث: خصصنا **الفصل الأول** لبعض المداخل التعريفية للنص الأدبي والبيداغوجيا والديداكتيك. وخصصنا **الفصل الثاني** للحديث عن المبادئ العامة للقراءة المنهجية وإجراءاتها الخاصة. وخصصنا **الفصل الثالث** لتناول بعض قضايا التفكير، والتفكير النقدي خاصة، من تعريفاتٍ ومهاراتٍ وبرامجَ... وغيرها.

وأما **الباب التطبيقي** فقد قسمناه إلى مبحثين: خصصنا **الفصل الأول** لتحليل نص قرآني مُقَرَّرٍ من سورة الأنبياء يحكي **قصة النبي إبراهيم مع قومه**، وحاولنا من خلال هذا التحليل أن نكشف الأوجه الممكنة للاستفادة من تحليل هذا النص في تنمية مهارات التفكير النقدي وأخلاقياته. وخصصنا **الفصل الثاني** لتحليل نص آخر، مُقترَح هذه المرة، نصٍّ ينتمي إلى أدب المناظرة، هو نص **مناظرة عبد الله بن عباس لفرقة الخوارج**، وقد كشفنا أيضا، أن تحليل هذا النص المناظَرِي فيه فائدة كبيرة في ترسيخ بعض مهارات التفكير النقدي وسمات المفكر النقدي.

وأما **الخاتمة** فقد أعدنا فيها تلخيصَ ما توصلنا إليه من نتائج في بابيْ هذه الدراسة وفصولهما، مُقَدِّمِين أهم التوصيات والاقتراحات.

إننا نأمل أن تكون هذه الدراسة قد كَشَفَتْ عن وجوه جديدة من الاستفادة من درس النصوص الأدبية عموما، والقراءة المنهجية خصوصا، وجوهٍ تجعل الدرس الأدبي والقِرائي ينخرط في حركة تدريس التفكير النقدي ويساعد، هو الآخر، على إخراج المدرسة المغربية من المأزق المأزوم الذي تتخبط فيه.

الباب الأول:

الإطار النظري

الفصل الأول:

النص الأدبي والبيداغوجيا والديداكتيك

1- النص والنص الأدبي:

تتأسس المدلولات الاصطلاحية للمفاهيم على المعاني المعجمية البسيطة التي اسْتُعْمِلَتْ بها في بادئ الأمر، ومصطلح "النص" لا يخرج عن هذه القاعدة. لذلك، لا مناص لنا، ونحن نقف عند شرح مدلولات هذا المصطلح، أن نتعرف، أولا، على مدلولاته المعجمية، لما في ذلك من فائدة في تتبع ظلال المعاني وهي تنتقل من المستوى اللغوي العام إلى المستوى الاصطلاحي الخاص. كما أن من شأن هذا الأمر أيضا أن يساعدنا على تأصيل هذا المفهوم وتكوين فكرة عامة وشاملة عنه قبل الدخول في تشعباته وتعقيداته الناتجة عن تعدد الرؤى والمنطلقات والغايات.(الصبيحي، محمد الأخضر، 2008، ص: 16).

1-1 المدلول اللغوي:

ورد في "لسان العرب" لابن منظور (630هـ/711هـ) تحت مادة "نصص" ما يلي: " النَّصُّ: رفعُك الشيءَ. نَصَّ الحديثَ يَنُصُّهُ نَصًّا: رفعه. وكل ما أُظهر فقد نُصَّ .... ووُضع على المِنَصَّة، أي على غاية الفضيحة والشهرة والظهور. والمِنَصَّة: ما تظهر عليه العروس لتُرى.. ونَصَّ المتاعَ: جعل بعضَه على بعض... وأصل النص أقصى الشيء وغايته... ومنه قول الفقهاء: نَصُّ القرآن ونص السنة، أي ما دل ظاهرُ لفظهما عليه من الأحكام" (ابن منظور، بدون تاريخ، ص: 4441-4442).

ونقرأ في "المعجم الوسيط" الصادر عن "مجمع اللغة العربية" بالقاهرة في مادة "نص" التالي: نَصَّ على الشيء: عيّنه وحدده. ونَصَّ الشيء: رفعه وأظهره.... ونَصّ المتاعَ: جعل بعضه فوق بعض ... وانتص الشيءُ: ارتفع واستوى واستقام... النص: صيغة الكلام الأصلية التي وردت من المؤلِّف. والنص: ما لا

يحتمل إلا معنى واحدا، ومنه قولهم: لا اجتهاد مع النص. والنص عند الأصوليين: الكتاب والسنة". (المعجم الوسيط، 2004،ص: 926).

وإذا انتقلنا إلى المعاجم الغربية وجدنا أن "معجم لاروس العالمي" (Dictionnaire universel larousse) في مجلده الخامس عشر يورد ما يلي: "تنحدر كلمة النص texte من الكلمة اللاتينية textus من فعل texére بمعنى نسج. والنص تبعا لذلك يعني الثوب ويعنى كذلك تسلسل الأفكار وتوالي الكلمات. إنه الكلام الخاص بكاتب معين في مقابل التعليقات " (حمود محمد، 1993،ص: 25).

ويربط معجم "لاروس الصغير المصور" (le petit larousse illustré) الربطَ نفسَه عندما يُرْجِعُ كلمة نص texte إلى أصلها اللاتيني الذي يحيلها على معنى النسج، ثم يحدد مجموعة من المعاني الأخرى التي تستعمل فيها الكلمة، ومنها، تمثيلا: – مجموعة من الكلمات والجمل المشكلة لمكتوب معين (un écrit) أو عمل (un œuvre) – المضمون الدقيق والمحدد لنص قانوني معين أو هو القانون نفسه – صيغة الكلام الأصلية كما وردت عند المؤلِّف. (le Petit Larousse Illustré,2011,p : 1006).

انطلاقا مما ورد سابقا نسجل الملاحظات التالية:

- تدور معاني "النص"، في المعجم العربي، حول الرفع والإظهار والاكتمال وبلوغ منتهى الشيء. وهي معان ترجع، في مجملها، إلى معنى واحد هو **الارتفاع**. وتلك المعاني، انتقل كثير منها، بصورة ضمنية، إلى المدلول الاصطلاحي للمفهوم.

- نفهم، من المعجم الغربي، أن "النص"، في أبسط معانيه اللغوية، يرتبط بفعل الحياكة والنسيج وما يدلان عليه من الجهد والقصد والتنظيم، ما دام أن النسيج مجموعة من العمليات التي يتم من خلالها ضم خيوط السدى إلى خيوط اللُّحمة للحصول في الأخير على نسيج مكتمل. (حمود محمد، 1993،ص: 25). وهذا الجهد والقصد والتنظيم المبذول في النسج، نجده مشابها لما يصنعه المؤلف لإنتاج نصه وإخراجه في شكله النهائي. وقد كان هذا الفهم للنص، باعتباره نسيجا، حاضرا في أذهان النقاد العرب القدامى، إذ كانوا يشبهون النص/القصيدة بالنسيج والثوبِ المحاك، ويشبهون المؤلِّف بالحائك والنَّسَّاج.

- عند المقارنة بين دلالات "النص" في المعجم العربي، ودلالاته في المعجم الغربي، نجد أن هناك أوجها للتشابه بينهما، من أبرزها **الدلالة على الجهد المبذول والاستقامة والاكتمال**، مما يسمح لنا بأن نقول، في النهاية، إن " المعنى اللغوي المشترك للنص بين المعجميتين العربية واللاتينية هو بلوغ الغاية والاكتمال في الصنع، الأمر الذي يُترجم حضورَه بشكل واضح على مستوى النص الأدبي، باعتباره رمزا لتكامل وتجانس العناصر المتناسجة"(حمود محمد،ص: 25).

أما "الأدب"، في مدلوله اللغوي، فيرجع، في المعاجم العربية، إلى معاني الدعوة إلى المأدبة والتحلي بمكارم الأخلاق ومحاسنها وترويض النفس عليها. ثم تطور هذا المعنى إلى معان أخرى تدور حول المنظوم

والمنثور من الكلام وما يتصل بهما من العلوم والمعارف. (المعجم الوسيط، 2004،ص: 9). وقد كان هذا المدلول، في تطوراته المختلفة، يَضِيقُ أحيانا ويتسع أحيانا أخرى.

وفي المعاجم الغربية نجد أن كلمة (Littérature) تَرْتَدُّ، في اشتقاقها، إلى الكلمة اللاتينية Litteratura المأخوذة بدورها من كلمة Littera بمعنى الحرف (lettre)، أي الرمز المخطوط الذي يجسد الصوت الملفوظ. بمعنى آخر، تحيل كلمة الأدب (Littérature) في المعجم الغربي على مجال **الكتابة والخط**. ثم تطورت هذه الدلالة اللغوية إلى دلالات أخرى ترتبط بالكِتاب والعلوم التي تَدْرُسُ النصوصَ المكتوبة (النحو والفيلولوجيا) والآثار الفنيةَ من منظور ومنثور.

2-1 المدلول الاصطلاحي:

لئن كان "النص" معروفا، لغة، منذ القديم، فإن دلالته الاصطلاحية تبقى مَدينةً، في كثير من جوانبها، للتطورات الحديثة التي شهدتها مختلف النظريات والعلوم، خاصة ما يُعرف بعلم النص (اللسانيات النصية). ثم إن الباحث يجد نفسه أمام ركام هائل من التعريفات المختلفة التي تصل إلى درجة التضارب، وذلك تبعا لاختلاف المدارس اللسانية والنقدية التي تناولت ظاهرة "النص". ولا عجب في ذلك، إذ النص هو، في حقيقة الأمر، فضاء لأبعاد متنازعة ومختلفة، ففيه الجانب اللغوي اللساني، والجانب التاريخي، والجانب الاجتماعي، والجانب النفسي، والجانب القيمي والأخلاقي....

لقد تعددت تعاريف النص، إذن، وتَلَوَّنَتْ بِتَلَوُّنِ النظريات والمدارس، وبحسب الخصوصيات اللسانية والثقافية والنفسية والحضارية التي ميزت باحثا عن آخر، وبقدر ما هناك من مدارس، هناك تعريفات

للنص، بل إن الباحث الواحد قد يغير تعريفه حسب المرحلة النقدية التي يمر منها (عزام محمد، 2001، ص: 14).

بناء على ما سبق، فإننا سنقتصر، هنا، على ذكر بعض تعريفات هذا المفهوم وتصوراته، دون تتبع المسار الطويل للمدارس والاتجاهات اللسانية والنقدية التي تناولته، ثم نُحَدِّدُ بعده بعضَ أهم الخصائص التي تميز نوعا من النص، هو النص الأدبي، لنخرج، في النهاية، بتعريف إجرائي له من وجهة نظر بيداغوجية بما يتوافق مع طبيعة هذه الدراسة.

يُعَرِّفُ "مايكل هاليداي" و "رقية حسن" النص باعتباره **متتالية من الجمل تجمع في ما بينها علاقاتٌ** ، أو على الأصح بين بعض عناصر هذه الجمل علاقات، تتم هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة أو جملة لاحقة، أو بين عنصر وبين متتالية بِرُمَّتِها سابقةٍ أو لاحقةٍ.(خطابي محمد، 2006، ص: 13). فتبعا لهذا التعريف يكون النص، هنا، عبارة عن وحدة لغوية مكونة من مجموعة من الجمل المترابطة في ما بينها بعلاقات. لكن الباحثَين ينبهان إلى أن النص لا يساوي مجموع جمله، فهو "وإن كان يتكون من جمل، فإنه يختلف عنها نوعيا. إن النص وحدة **دلالية**، وليست الجمل إلا الوسيلة التي **يتحقق** بها النص"(خطابي محمد، 2006، ص: 13). بناء على هذا يَعْتَبِرُ الباحثان أن العلاقات بين عناصر النص هي التي تُكسبه سمة **"النصية"**، ما يجعله متمايزا عما ليس نصا. وهذه العلاقات تتمظهر بوساطة مجموعة من الوسائل والأدوات اللغوية، كالضمائر وأسماء الإشارة مثلا.

أما "معجم اللسانيات" فيُعرف النص بكونه " مجموع الملفوظات اللغوية القابلة للتحليل، إنه عينة من السلوك اللغوي الذي يمكن أن يكون مكتوبا أو منطوقا. يأخذ هلمسليف (L.H.Jelmslev) كلمة (نص) في معناها الواسع، ليشير إلى أي ملفوظ سواء كان منطوقا أو مكتوبا، طويلا أو قصيرا، جديدا أو قديما. فكلمة "قف" (Stop) تعد نصا مثلها مثل رواية الوردة (le roman de la rose) " (Dubois Jean et autres,1999,p :482).

إن الملاحظ من هذا التعريف الأخير أن معياري الطول والقصر ليسا ضروريين في تعريف النص، بل الضروري والمهم هو معيار **الاكتمال**، فالنص، حسب هذا المنظور، **وحدة معنوية مكتملة**. يقول سعيد يقطين معلقا على مثل هذا التعريف: " وبذلك فهو (أي النص) ليس وحدة نحوية مثل الجملة مثلا أو شبه الجملة، كما أن معيار الكم ليس ضروريا.. إذ قد يكون كلمة أو جملة أو عملا أدبيا. وبتعبير أعمق وأوضح، النص "وحدة دلالية"، وهذه الوحدة ليست وحدة شكل، بل وحدة معنى "(يقطين سعيد، 2001، ص: 17).

وقريبا من التحديد السابق يرى "تودوروف" (T.Tzvetan) أن "مفهوم النص لا يتموضع في نفس المستوى مع مفهوم الجملة (أو العبارة أو المركب ... الخ). وبهذا المعنى، يجب تمييز النص عن الفقرة التي تمثل وحدة مطبعية لعدد من الجمل. يمكن أن يكون النص جملة، كما يمكن أن يكون كتابا بأكمله. إن أهم ما يحدده هو **استقلاليته وانغلاقه** " .(Ducrot et Todorov,1972,p :975) . إن أهم ما يمكن استنتاجه من هذا التعريف الأخير هو أنه يُلح على انغلاق النص واكتفائه بذاته، باعتباره بنية

مستقلة، وواضح أن هذا التعريف متأثر بانتماء المعرِّف إلى الاتجاه النقدي الشكلاني والبنيوي الذي لا يولي كبير اهتمام بسياق النص.

وبِذكر سياق النص، يمكن أن نشير إلى أن هناك فريقا آخر من الباحثين يركزون على اعتبار الجانب التداولي في تعريفهم للنص، حيث يرون أنه " لا نستطيع تناول النص من خلال وصفه بأنه ذو وحدات كبرى أو جمل متوالية، إلا إذا وجدت خاصيته الأولى، وهي **كونه واردا في الاتصال** " (عفيفي أحمد، 2001، ص: 25). ومن هؤلاء الباحثين "شميث" (Schmidt) الذي يعرف النص قائلا: " حد النص هو كل تكوين لغوي منطوق من حدث اتصالي – في إطار عملية اتصالية – محدد من جهة المضمون" (عفيفي أحمد، الصفحة نفسها). و في الاتجاه نفسه يعرف صاحبا "القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان" النص بأنه " سلسلة لسانية محكية (منطوقة) أو مكتوبة تشكل وحدة تواصلية " (أوزوالد ديكرو وجون ماريسشايفر،2007، ص: 533). فلا قيمة للنص، عند هؤلاء الدارسين، ولا تحديد له عندهم إلا إذا أخذنا بالاعتبار **الوظيفة التواصلية** التي يؤديها هذا النص.

وهناك فريق آخر اختار أن يعرف النص بمقابلته مع مفهوم الخطاب، معتبرا الأول (أي النص) **المظهر الشكلي المجرد للخطاب**، والثاني **الممارسة الفعلية الاجتماعية للنص**. بعبارة أخرى يرتبط النص بالبنية اللغوية اللسانية، بينما يتصل الخطاب باستعمال هذه البنية في سياق تواصلي معين. يصوغ "ميشال.ج.آدم" التمييز بين النص والخطاب بشكل أوضح في المعادلة الرياضية التالية:

" الخطاب = النص + ظروف الإنتاج

النص = الخطاب – ظروف الإنتاج.

... وبتعبير آخر، فالخطاب، بكل تأكيد، ملفوظ يتميز بخاصيات نصية، لكنه يتميز أساسا بوصفه فعلا خطابيا أنجز في وضعية معينة (مشاركون، مؤسسات، موضع، زمان) ... أما النص، فهو، بالمقابل، موضوع مجرد ناتج عن نزع السياق عن الموضوع المحسوس (الخطاب)". (بافو ماري آن و سرفاتي جورج إليا، 2012، ص:315). فلنقل، إذن، إن الخطاب يدمج السياق: أي الظروف الخارج لسانية المنتجة له، في حين أن النص يبعدها بوصفه ترتيبا لعناصر ذات بعد لساني.

على أن هناك لفيفا آخر من الدارسين يربط النص أساسا بعملية **الكتابة** ويميز بينه و بين الخطاب استنادا إلى هذه الخاصية (أي الكتابة). من هؤلاء، مثلا، "بول ريكور" حيث يقول معرفا النص: " لنطلق كلمة نص على كل خطاب تم تثبيته بواسطة الكتابة" (فضل صلاح، 1992، ص: 219). إن هذا التحديد يربط بطريقة **ماهوية** النص والكتابة، ويجعل هذا متمايزا عن الخطاب بسمة " الكِتَابِيَّة "، أو "الانْكِتَاب". وإذا أردنا أن نوظف، في هذا السياق، المعادلة السابقة، التي ميز بها "ميشال آدم" بين النص والخطاب، فيمكن أن نصوغها على هذا الأساس كما يلي:

النص = الخطاب + الكتابة

الخطاب = النص – الكتابة.

بحيث يصير النص، حسب هذا المنظور، رديفا للكتابة، والخطابُ رديفا للشفوية، " ذلك أن النص هو ما كان مكتوبا، ربما لأن تشكيل الحروف في الكتابة بصورة خطية توحي أكثر من الكلمة، بما تحمله الكتابة

من معاني "الانحباك" و"التشابك" الذي يوجد في العمل المكتوب"(مريني محمد، 2012،ص: 16). ولا يخفى ما في هذا التصور من اختلاف مع بعض المنظورات التي أشرنا إليها سابقا، والتي تحدد النص باعتباره كل ملفوظ كيفما كان، منطوقا أو مكتوبا. (هلمسليف مثلا).

يلاحظ، من الأمثلة السابقة، أن النص عُرِّف تعريفات مختلفة، اكتفينا بعرض بعضها، على أن نتوسع في بعضها الآخر عند الحديث عن مفهوم النص عموما، والنص الأدبي خصوصا عند بعض النقاد الأعلام. ورغم اختلاف التعاريف المقدمة للنص، بل وتضاربها في بعض الأحيان، فإنه يمكن أن نلاحظ أن هناك إجماعا على اعتبار النص **وحدة دلالية معنوية مكتملة، سواء تحقق الاكتمال بالكلمة أو الجملة أو العمل الأدبي بأكمله** (الحميري عبد الواسع، 2008، ص: 109).

يمكن القول، إذن، إن النص بنية Structure لغوية ودلالية منفتحة ذات أهداف مختلفة، وهو يجمع بين طرفين: كاتب مبدع (منتج) وذات قارئة (متلق) يوحدهما إطار واحد، وداخل هذا الإطار يقع التبادل اللغوي بحمولته السوسيوثقافية.

والنص نوعان: نص ذو سَنن عادي (النص اليومي/اللغة اليومية) ونص ذو سَنن غير عادي (النص الأدبي/اللغة الأدبية). فأما السنن العادي فهو استعمال اللغة في إطارها النفعي البراغماتي من أجل قضاء المصالح الاجتماعية المختلفة التي تعرض لنا في الحياة اليومية، فهو استعمال اللغة في درجة الصفر، بتعبير "رولان بارت". وأما السنن غير العادي أو الأدبي فيحقق أغراضا أخرى من أهمها الإمتاع الجمالي. ذلك أنه

منتَج من نوع خاص يبتعد عن المألوف ويسعى إلى التمرد على قيود المواضعة اللغوية (وغير اللغوية) عن طريق الانزياحات (les écarts). (كوهن جان، 1986، ص: 15-16).

معنى هذا أن النص الأدبي نص متفرد ينشأ تفردُه من مخالفة القواعد المعيارية المتعارف عليها والمألوفة، حيث تستخدم الكلمات في هذا النوع من النصوص في غير أصل وضعها، ويؤدي الإسناد اللغوي فيها علاقات مدهشة وغير معقولة، ولذا يُعَدُّ العدول والانزياح والعناية باللغة وتشكيلها بصفة عامة من أهم السمات التي تضمن للنص الأدبي أدبيته، **ولكن دون إهمال المضمون الذي يسهم بدوره في ضمان هذه الأدبية** (الحلاق محمد راتب، 1999، ص: 11).

ولئن كانت الاختلافات هي الثابت اللافت للانتباه في تعريف الباحثين للنص، بشكل عام، فإن تعريفهم للنص الأدبي، بشكل خاص، لم يكن أسعد حظا. ذلك أنهم قد اختلفوا أيضا في تعريف النص الأدبي اختلافات كثيرة. لذلك سنكتفي، هنا، باستخلاص أهم الخصائص التي تميز هذا النوع من النصوص مقارنة بغيره، إضافة، طبعا، إلى ما سبق ذكره. وهذه بعضها: (الحلاق محمد راتب، 1999،ص: 11/الكدية الجيلالي،1995،ص: 35-36/اليعكوبي البشير،2006،ص: 44)

- هو (أي النص الأدبي) نص يستخدم اللغة استخداما خاصا ويبني عليها أنساقا لغوية تظهر فيها بصمات شخصية فريدة، أو قل هو إبداع فردي في إطار اللغة المشتركة.
- هو نص لا يغرق في استعمال البرهان العقلي والتحليل المنطقي، وإنما يستخدم الأسلوب اللغوي البياني القائم على الإيحاء ومخاطبة الوجدان والعاطفة والخيال. وهذا لا يعني أن الجانب العقلي، في

هذا النص غائب، وإنما المقصود أنه – أي النص الأدبي– مُفَارِق لمباشَرِية النصوص البرهانية المنطقية وعقلانيتها الصارمة. فلا يمتنع، بهذا أن نجد أن بعض النصوص "الأدبية" تخاطب العقل، أيضا، بالإضافة إلى الوجدان.

- هو نص لا يقدم حقائق، خلاقا للسنن العادي الذي يَنْدُبُ نفسه للإعلام والإخبار والتأريخ. تترتب عن هذه الخاصية أن النص الأدبي لا يهتم بنقل الوقائع كما هي، مثل ما يفعل النص غير الأدبي أو المرجعي (النصان التاريخي والعلمي). لذلك، فإنه لا يمكن التحقق من المعطيات الموجودة داخل النص الأدبي بمقارنتها مع الوقائع الحقيقية. يقول "كارلهاينتس شتيرل (Karlheinz Stierle): " بينما يسمح كل نص مرجعي بالتصحيح استنادا إلى الواقع، فإن النص الأدبي يترك بينه وبين الشيء الذي يعطى فاصلا (وهذا الفاصل غير قابل للتصحيح، بل هو قابل للتأويل أو النقد فقط"(الكدية الجيلالي،1995،ص: 36).

- نظرا لكون النص الأدبي نصا غير مرجعي، فإنه يتطلب، من القارئ/المتلقي مجهودا أكبر من مجرد الفهم والاستيعاب، مجهودا خياليا إبداعيا يتمثل في **التأويل**. وهذه الخاصية تجعل النص الأدبي يحتمل معاني متعددة وقراءات مختلفة اختلافَ القراء الذين يقرؤونه، بل اختلاف لحظات القراءة وفتراتها من لدن القارئ الواحد. فهو، حَمَّالُ أوجه يتأبى على الجمود في قراءة واحدة ووحيدة، وهذا ما يضمن استمراريته وخلوده.

- النص الأدبي نص يحمل رؤية خاصة للعالم. ذلك أن الأديب يقدم في نصه "الكيفية التي ينظر بها إلى الكائنات والأشياء والوقائع. وهذه الرؤية تمنح للنص وحدته وانسجامه وفرادته المميزة له عن النصوص الأخرى التي تنتمي إلى الجنس الأدبي نفسه" (اليعكوبي، 2006،ص: 44).

أمام غياب تعريف جامع مانع للنص، عموما، سواء في الأدبيات النقدية أو الأدبيات التربوية، لن يبقى أمامنا سوى اعتماد تعريف إجرائي يتناسب مع المجال التدريسي والبيداغوجي الذي يشكل سياق هذه الدراسة. لذلك، فإن الباحث يجد أن التعريف الذي يقدمه "بشير إبرير" مناسب لهذا الغرض، على الأقل يمكن اعتماده منطلقا لتعريف ما يهمنا، هنا، بالدرجة الأولى، أي النص الأدبي. يرى بشير "إبرير" أن " النص **وحدة تعليمية** تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ بالإضافة إلى المعطيات المعرفية التي تقدمها العلوم اللسانية" (إبرير بشير،2007،ص: 129).

اعتمادا على التعريف السابق، يمكن أن نقول إن النص الأدبي، من الناحية البيداغوجية والديداكتيكية، **"هو عبارة عن مقطع نثري أو شعري يتفاوت طولا وقِصَرا، على حظ من عمق الأفكار وجمال التعبير والأسلوب، يُقَدَّمُ بوصفه وحدة تعليمية تُخْتَارُ لأغراض تربوية، وتكون موضوعا لقراءة/قراءات ينجزها المتعلم بتوجيه من الأستاذ في سياق بيداغوجي وديداكتيكي معين"**. يمكن أن يلاحظ القارئ، من خلال هذا التعريف، أن التصور الذي نتبناه في هذه الدراسة للنص الأدبي، **هو تعريف شامل واسع**، يُدْرِجُ ضمنه أصنافا متعددة قد تكون في بعض التصورات غير أدبية، مثل النصوص الحجاجية أو الفكرية، والنصوص الإشهارية... وغيرها. وهذا التصور المتبنى يتناسب مع نوعيات النصوص الموجودة،

فعلا، في الكتاب المدرسي في الثانوي التأهيلي، فهي نصوص تشمل أنماطا نصية مختلفة ومتنوعة، إلى درجةٍ يصح معها أن نقول إن النص الأدبي، في هذه الكتب، يأتي بمعنى المنتوج النصي، كيفما كان، منثورا أو منظوما.

3-1 مفهوم النص عند بعض الأعلام:

استكمالا لملامسة مدول/مدلولات النص، والنص الأدبي خاصة، يرى الباحث أنه من المفيد أن نعرض، بشكل موجز مختصر، لتصورات مجموعة من النقاد (الغربيين) الذين أثروا تأثيرا كبيرا في النقد الأدبي عامة، وفي نظرية النص خاصة. وقد اخترنا، هنا، ثلاثة منهم، هم: "رومان جاكبسون" و"رولان بارت" و "جوليا كريستيفا".

وجدير بالإشارة، قبل الحديث عن تصور هؤلاء الثلاثة للنص (الأدبي)، أن نذكر أن الاتجاه البنيوي، بغض النظر عن الانتقادات الموجهة إليه، كان له دور بارز في تحويل اهتمام النقد الأدبي من الاهتمام بخارجيات النص (بيئة الكاتب، ونفسيته، وواقعه الاجتماعي والتاريخي...) إلى الاهتمام بالنص **ذاته** ومقاربته باعتباره كائنا، عِوَضَ الحديث عن عوامل نشأته، أو لِنَقُلْ، بتعبير آخر، انتقلنا من الحديث **حول** النص إلى الحديث **عن** النص.

1-3-1 مفهوم النص الأدبي عند رومان جاكبسون:

يعتبر رومان جاكبسون (Roman Jakobson) (1896-1982) من أبرز النقاد الذين جسدوا الالتقاء المثمر بين اللسانيات والنقد الأدبي مع مطلع القرن العشرين، حيث استطاع، إلى حد بعيد،

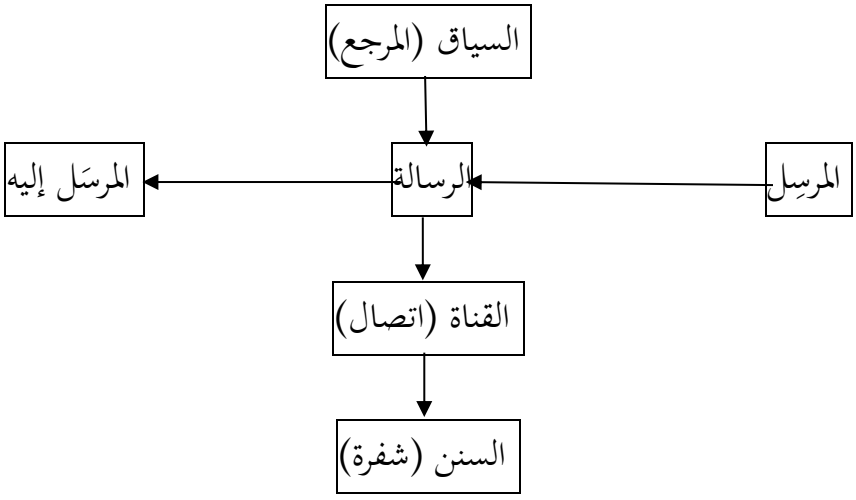
تكييف المصطلحات اللسانية، التي حدد أغلبها دي سوسير، مع المفاهيم التحليلية النقدية في إطار جماعة الشكلانيين الروس التي ينتمي إليها (حمود محمد، 1993، ص: 26). لذلك فإن فهم تصور جاكبسون للنص الأدبي قائم، بدرجة كبيرة، على فهم الخلفية اللغوية واللسانية لهذا الناقد.

جاء اهتمام جاكبسون بالنصوص الأدبية في سياق عام هو اهتمامه بدراسة اللغة: بنياتها ووظائفها، انطلاقا من وعيه بأن لغة النص الأدبي لغة متميزة متفردة، لذلك فقد اهتم، هو والشكلانيون الروس عامة، بدراسة المكونات الخاصة باللغة الشعرية، وذلك عن طريق مقارنتها باللغة اليومية العادية. ومن بين أهم ما ترتب عن هذه الدراسة تحديدُه لموضوع النقد الأدبي بقولته المشهورة: "إن موضوع علم الأدب، ليس الأدب، بل **الأدبية** (la littérarité) (Jakobson,1977,p :16).

لئن كانت هذه القولة تحدد، حسب جاكبسون، ما يجب أن يشتغل به الناقد الأدبي، فإننا يمكن أيضا أن نستشف منها تصور هذا الناقد الروسي للنص الأدبي، إذ يرى أن ما يميز هذا النص هو احتواؤه على خصائص وصفات تجعله متميزا عن غيره من النصوص، وأن هذه الصفات وتلك الخصائص مشتركة بين جميع الأعمال الأدبية، ودور الناقد هو الكشف عن البنية العامة المشتركة التي تجعل من عمل مُعْطًى **عملا أدبيا**. ولقد رأى جاكبسون وزملاؤه في المدرسة الشكلانية الروسية أن الخصائص التي تكسب عملا معينا أدبيته هي خصائص لغوية بالدرجة الأولى، لذلك انصبت مجهوداتهم على تحليل المعطيات الصوتية والصرفية والتركيبية والإيقاعية التي تنخرط في لعبة بَنْيَنَةِ النص (حمود محمد، 1993، ص: 27). وإذن، فالنص الأدبي نص يوظف اللغة بطريقة خاصة تجعله متميزا عن غيره من النصوص.

ينقلنا هذا الاستنتاج الأخير إلى وجه آخر من أوجه تصور جاكبسون للنص الأدبي، يتصل الأمر بتحديده لما يسمى "وظائف اللغة". ومن المعلوم أن تحديده لهذه الوظائف قد أتى في سياق نظريته في التواصل. وحتى نفهم، بشكل جيد، علاقة هذه النظرية بتصور جاكبسون للنص الأدبي (الشعري خاصة) لا بد من الوقوف، باختصار، عند أهم عناصرها.

يرى جاكبسون أن كل عملية تواصلية لا بد أن تتضمن ستة عناصر رتبها في الخطاطة التالية:



فالمرسل هو مصدر الرسالة وبانيها، والمرسَل إليه هو الذي يقوم بفك رموزها لفهمها، والرسالة تتشكل من المخزون اللغوي المشترك بين المرسِل والمرسَل إليه. ولكن هذه الرسالة " لا يمكن أن تفهم أو تنفذ إلا ضمن سياق نَرُدُّهَا إليه (وهو ما نسميه المرجع) ويمكن فهمه من قبل المتلقي " (بركة فاطمة الطبال، 1993، ص: 65). ثم إن الرسالة تأخذ شكل سنن (لغة) مشترك بين المرسل والمرسل إليه. وأخيرا، لا بد من وجود قناة اتصال بين هذين الطرفين لإقامة التواصل وضمان استمراريته.

إن التركيز على عنصر من الخطاطة السابقة، دون غيره من العناصر الأخرى، يؤدي إلى طغيان وظيفة معينة. لذلك فقد ميز جاكبسون، تبعا لذلك، بين ست وظائف، هي:

1- الوظيفة التعبيرية أو الانفعالية (fonction émotive): وتظهر بالتركيز على المرسل : أحاسيسه ومشاعره ومواقفه وآرائه...

2- الوظيفة التأثيرية الندائية (fonction conative): وتركز على المرسل إليه بغرض التأثير فيه أو إثارة انتباهه.

3- الوظيفة المرجعية أو التعيينية (fonction référentielle): وتبرز عند التركيز على المرجع (أو السياق) الذي تحيل عليه الرسالة.

4- الوظيفة اللغوية أو التنبيهية (fonction phatique): وتركز على قناة التواصل حين يحاول المرسل الإبقاء على التواصل بينه وبين المرسَلَ إليه ودوام قيامه معه.

5- الوظيفة الميتا-لغوية أو وظيفة ما وراء اللغة (fonction métalinguistique): وتركز هذه الوظيفة على السنن (أو الشفرة) التي يتم بها التواصل.

6- الوظيفة الشعرية (fonction poétique): وتظهر عند التركيز على الرسالة ذاتها.

إن الوظيفة الأساسية لأية إرسالية/رسالة، كيفما كان نوعها، هي التواصل والإخبار، لكن هذا التوصيل يتخذ أشكالا مختلفة حسب العنصر الذي يتم التركيز عليه، وهذا التركيز هو الذي يؤدي إلى غلبة إحدى الوظائف على الوظائف الأخرى، دون أن يعني ذلك بالضرورة أنها تلغيها.

من هذا المنطلق، يرى جاكبسون أن النص الأدبي هو النص الذي تهيمن عليه "الوظيفة الشعرية"[1]، لأن التركيز فيه يكون على الرسالة نفسها. فيكون الشعر (والأدب عموما) عندما ترتفع "الشعرية" إلى درجة أعلى من الوظائف المنافسة الأخرى، فالتشديد على الرسالة لذاتها هو ما يميز الوظيفة الشعرية. لذلك فإن مفهوم "الوظيفة المهيمنة" (la fonction dominante) مفهوم مركزي ومهم في تعريف النص الأدبي عند جاكبسون، بحيث إننا يمكن أن نختصر فنقول: **إن النص الأدبي ذو وظيفة مهيمنة هي الوظيفة الشعرية**. يقول جاكبسون في تعريف هذه الوظيفة (المهيمنة): " إنها عنصر بؤري (focale) للأثر الأدبي، إنها تتحكم وتحدد وتغير العناصر الأخرى، كما أنها تضمن تلاحم البنية " (الخطيب إبراهيم، 1982،ص: 10).

من هنا نفهم لماذا اهتم جاكبسون، والشكلانيون عامة، بدراسة المكونات الخاصة باللغة الشعرية. ذلك لأنهم يعتبرون الشعر خاصة، والنص الأدبي عامة، بنية لغوية قائمة بذاتها، اللغة فيها غاية في حد ذاتها. ومن هنا فإن تعريفه للشعر تعريف دال، إذ يقول: " الشعر هو التشديد على المرْسَلة (الرسالة) لحسابها الخاص" (بركة فاطمة الطبال، 1993، ص: 75).

[1] نشير هنا إلى أن الوظيفة الشعرية لا تميز النص الشعري فقط، بل كل الفنون التي تهيمن فيها الوظيفة الجمالية الفنية.

2-3-1 مفهوم النص الأدبي عند " رولان بارت ":

يُعَدُّ رولان بارت (Roland Barthes) (1915-1980) واحدا من أهم الرموز الثقافية الفرنسية والعالمية. وليس من المغالاة في شيء أن نقول إن الإمساك بتصور واحد ووحيد للنص الأدبي عند هذا الناقد أمر صعب. نقول هذا ونحن نستحضر التحولات والتقلبات التي عرفها هذا الناقد الفرنسي بين الاتجاهات النظرية والنقدية، واتساع الميادين التي اشتغل عليها. لكن هدفنا، هنا، هو محاولة نسج خيوط تكشف عن تصور/تصورات هذا الناقد للنص الأدبي، وإن كانت هذه الخيوط متعددة الألوان.

يمكن أن نبادر فنقول إن نضج تصور بارت للنص عامة، والنص الأدبي خاصة، قد تبلور مع بحثه الذي كتبه سنة 1971 بعنوان "من العمل الأدبي إلى النص" الذي نشره بمجلة (Revue d'esthétique) ، وقد طرح فيه مفهوم النص من حيث هو بديل عن مفهوم العمل الأدبي (الشيخ حليمة، 2016، ص:154). وقبل أن نتحدث عن أوجه الفرق التي رصدها بارت بين العمل الأدبي والنص نشير إلى أنه يذكر، في مقدمة البحث المشار إليه سلفا، أن فهمنا للنص الأدبي قد تأثر بالتغيرات التي صبغت تصورنا للغة، خاصة بعد التجديدات التي عرفها البحث اللغوي مع ظهور اللسانيات، فأدى ذلك إلى تغيير فكرتنا عن العمل الأدبي. جدير بالذكر أيضا أن تصور بارت للنص الأدبي أتى في سياق عام هو ثورته العنيفة على النقد الكلاسيكي ممثَّلا في مجموعة من النقاد الكلاسيكيين منهم "غوستاف لانسون" و"سانت بوف" و"ريمون بيكار"، الذين اعتبروا النص الأدبي مجرد وثيقة تاريخية نستطيع الاقتراب عبرها من واقع الأديب وعصره وبيئته. ولنا في المقال المعروف لبارت "موت المؤلف" (la mort de l'auteur) مثال بارز على انتفاض بارت على السلطة الخارجية للنص، ممثَّلة هنا في المؤلِّف.

بعد هاتين الإشارتين، يمكن الآن أن نركز أهم معالم تصور بارت للنص (الأدبي) في النقاط التالية:

- يعتبر بارت النص الأدبي نسيجا لغويا بالدرجة الأولى "فليس الأدب إلا لغة، أي **نظاما من العلامات** (système de signes). إن حقيقته ليست الرسالة التي يريد أن يؤديها، وإنما هي قائمة في هذا النظام بالذات" (Barthes,1964,p : 257). ثم إن النص الأدبي " يَدِينُ إلى هذه اللغة نفسها، على الأقل، بوجوده الظاهراتي (الظاهري)" (بارت،1984، ص: 85). فالنص الأدبي، بهذا المعنى، ليس وسيلة للتعبير عن مضمون تاريخي أو اجتماعي أو نفسي، بل هو غاية في حد ذاته.

- يعوض بارت مقولة **العمل** الأدبي (L'œuvre) بمقولة **النص** (Le texte). ويمكن أن نصف الفرق الأول المميز للنص عن العمل بالفرق "المادي". ذلك أن بارت يرى أن العمل الأدبي جزء من المادة التي تُرَى عند الكُتبي، في جزء من المكتبة، أو في البطاقات أو في برامج الامتحان... إلخ. بينما النص هو حقل منهجي " يظهر نفسه، ويتكلم بحسب قواعد معينة (أو يتكلم ضد قواعد معينة)" (بارت، 1984، ص: 87). معنى هذا الكلام أن النص عبارة عن إنتاج/ نشاط مستمر ودائم يَعْبُرُ الزمان، فيكتسب صفة الخلود. لذلك فإن المعيار الزمني، عند بارت، ليس معيارا صادقا للتمييز بين العمل والنص، لأنه "يمكن أن يوجد نص في عمل قديم جدا، بينما يوجد كثير من الإنتاج الأدبي المعاصر مما لا يُعد نصا في شيء" (بارت، 1984، ص: 87).

- يتصف النص بكونه قوة متحولة تتجاوز جميع الأجناس والمراتب المتعارف عليها لتصبح واقعا نقيضا يقاوم الحدود وقواعد المعقول والمفهوم (فضل صلاح،1992، ص: 213). لذلك فإن النص يرفض

الانخراط تحت لافتات التقسيمات والتحديدات والمعايير التي يخضع لها العمل الأدبي. باختصار يمكن أن نُعرف، مع بارت، النص باعتباره **مفارقا دائما** (بارت،1984،ص: 88).

- يفارق النص، دلاليا، العملَ في كون هذا (أي العمل) مغلقا يقوم على منطق الأحادية مما يخضعه لقراءة واحدة. أما النص فهو غير قابل للاختصار والاختزال في معنى أو قراءة واحدة. لذلك فإن النص **يمارس تأجيلا دائما للدلالة**. وهذه التعددية والانفتاح الدلالي للنص متأتيان من طبيعته الرمزية التي " تضمن للنص سيرورته المتجددة في نهر الزمن، فتسمو به القراءات المتعددة إلى مراقي النصوص الخالدة، التي تجعل كل عصر يجد ذاته ممتدة في معاني النص وأفكاره"(حمود محمد،1993، ص: 29). لذلك فإن " المنطق الذي يضبط النص ليس إفهاميا (أي يحدد مقصد النص)، ولكنه كِنائي(إشاري)" (بارت،1994،ص: 89).

- تنشأ تعددية النص وانفتاحه الدلالي، بالإضافة إلى رمزيته، من كونه يشكل ملتقى نصوص عديدة تنتمي إلى ثقافات ولغات أخرى مختلفة تشكل نسيجه العام. لذلك فإن بارت يرى أن النص **جَمْعٌ** (بارت،1984، ص: 90)، وهذا يحيل على انفتاحه الدلالي وأيضا على اندماج نصوص أخرى ضمنه (التناص).

- يهتم العمل الأدبي بتحديد أصله وأُبُوَّتِهِ، والمؤلف هو الأب أو المالك بالنسبة له. أما النص فيلغي من اهتمامه الارتباطَ بمسألة الأبوة لأنه لا يحتاج إلى ضمانات أو إرشادات من خارجه. بمعنى آخر، فإن النص منفصل عن مؤلفه، يموت هذا ويُنسى بمجرد انتهائه من كتابة النص. لذلك فإن وضعه (أي

المؤلف) يتمثل في مجرد الاحتكاك به (أي بالنص)، فهو لا يحيل على مبدأ النص ولا على نهايته، بل على غيبة الأب (فضل صلاح،1992، ص: 214).

- يشير بارت، في مقاله المعروف **"موت المؤلف"**، إلى أن **موت الكاتب هو الثمن الذي تتطلبه ولادة القارئ** (بارت،1984،ص:83). من هنا، فإنه قد أولى اهتماما كبيرا للقارئ باعتباره مشاركا في إنتاج معنى النص، وليس مجرد مستهلك له. ففي حين يتحدد العمل باعتباره موضوعا للاستهلاك، يسمح النص يتحقيق متعة الإنتاج في عملية مُشَارَكة إيجابية وفاعلة، "هذه المشاركة لا تتضمن قطيعة بين البنية والقراءة، وإنما تعني اندماجهما في عملية دلالية واحدة، فممارسة القراءة إسهام في التأليف"(فضل صلاح، 1992، ص: 214). يهدم هذا التصور الفصل التقليدي بين الكتابة والقراءة، إذ تغدوان وجهين لعملة واحدة، ويصبح القارئ، من هنا، كاتبَ النص الذي يقرؤه.

بناء على هذا فإن بارت يقسم القارئ إلى نوعين:

1- القارئ الساذج (Le lecteur naïf): وهو الذي يقرأ النص بشكل عفوي، ومن ثم فإنه يمثل القراءة الاستهلاكية للنص.

2- القارئ الرمزي (Le lecteur symbolique): وهو الذي يتعمق في القراءة ليصل إلى الثراء الرمزي، دون أن يكون هنا منفذ رئيسي يتوجه بموجبه، وهو ما يسميه "امبرطو إيكو" بالقارئ النموذجي (الشيخ حليمة، 2016، ص: 157).

- يرتبط مفهوم القراءة عند بارت، بمفهوم آخر مركزي في تصوره، هو مفهوم "**اللذة**" (Le plaisir). ذلك أن فعل القراءة عنده، هو فعل لذة شبيهة بواقعة غزلية متصلة بنوع من اللذة المشاكلة للجنس (فضل صلاح، 1992،ص: 214). وهذا يعني أن بارت ينظر إلى النص باعتباره جسدا، والقراءة باعتبارها تجربة شخصية بالمعنى الحرفي للكلمة.

نخلص مما سبق إلى أن تصور بارت للنص الأدبي تميز بالتنوع والتداخل. إذ يمكن أن نقول إنه تأثر بتصورات البنيوية للنص باعتباره بنية لغوية، لكنه لم يحصر نفسه ورؤيته في الحدود البنيوية التي ترى النص بنية مغلقة، بل أصبح النص عنده **كيانا مفتوحا محملا بدلالات لا تنتهي، لارتباطه، أولا، بأنساق نصية أخرى (التناص) ولمساهمة القراء، ثانيا، في بنائه وكتابته**. وهاهنا، يمكن أن نرى تأثير ناقدة أخرى على بارت هي زميلته "جوليا كريستيفا"، وأن نعتبر، مع صلاح فضل، أن تصور بارت يعد " لونا من التطبيق المبكر للتفكيكية التي ازدهرت فلسفيا بعد ذلك مع دريدا" (فضل صلاح، 1992، ص: 214).

3-3-1 مفهوم النص الأدبي عند "جوليا كريستيفا":

يمكن أن نُرجع سياق حديث الناقدة البلغارية الأصل، الفرنسية الموطن، جوليا كريستيفا (Julia Kristeva) عن النص عامة، والنص الأدبي خاصة، إلى نوعين من السياق: سياق عام وسياق خاص. أما السياق العام فهو شعور العديد من النقاد، الفرنسيين خاصة، بالمأزق الذي وصلت إليه البنيوية بحصرها الدراسة الأدبية ضمن بنية النص المغلقة وإقصائها لكل ما هو خارج النص، فحاول أولئك النقاد الخروج من هذا المأزق باقتراح مقاربات جديدة أدت إلى **انفتاح** النص الأدبي، ومنهم جوليا كريستيفا. وأما السياق الخاص فيتمثل في اندراج تصور كريستيفا للنص ضمن مشروعها السيميائي العام الذي يتجه نحو دراسة

أنظمة العلامات اللغوية وغير اللغوية وطرق اشتغالها، ومن هنا كانت نظرتها للنص الأدبي باعتباره **"ممارسة سيميائية"**.

انطلاقا من السياقين السابقين، سنحاول عرض تصور كريستيفا للنص الأدبي وأبرز عناصره اعتمادا على تعريفين قدمتهما وردا معا في كتابها الأول الصادر سنة 1969 بعنوان: (Sèméiotiké :recherches pour une sémanalyse). تقول في التعريف الأول: "نحدد النص كجهاز عبر-لغوي translinguistique يعيد توزيع نظام اللغة عن طريق الربط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر وبين مختلف أنماط الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه. وبهذا فالنص إنتاجية، مما يعني: 1- أن علاقته باللغة التي يتموقع داخلها هي علاقة إعادة توزيع (هدَّامة-بنَّاءة)، مما يجعله قابلا لأن يُتناول عبر مقولات منطقية أكثر من تناوله عبر مقولات لسانية صرفة. 2- إنه تحوير لنصوص أخرى، أي تناص: ففي فضاء نص ما تتقاطع وتتحايد مجموعة من الملفوظات المأخوذة من نصوص أخرى" (وهابي محمد، 2004، ص: 381-382). وتُعرف في مكان آخر من كتابها المذكور النص بقولها: "كل نص يتشكل كفسيفساء من الاستشهادات، كل نص هو امتصاص وتحويل لنص آخر" (وهابي محمد، 2004، ص: 382).

اعتمادا على التعريفين السالفين يمكن أن نحدد معالم تصور كريستيفا للنص (الأدبي) في ما يلي:

- النص يتأسس على اللغة، لكنه لا ينحصر ضمن مقولاتها الضيقة، ويتعالى على قوانينها وحدودها. لذلك فهو جهاز **عبر-لغوي** translinguistique يقوم على الإنجازية الفردية (الكلام

بالمعنى السُّوسيري) فيعيد التركيبة اللغوية والمنظومة السيميائية ويوزعها توزيعا جديدا وفق حاجاته التعبيرية ورؤيته الجمالية (خمري حسين، 2007، ص: 256). لذلك، أيضا، فإن علاقة النص باللغة التي ينتمي إليها هي **علاقة إعادة توزيع تقوم على فعلي الهدم وإعادة البناء.**

- النص **تناص** intertextualité. ذلك أن كريستيفا ترى أن كل نص يحتوي على عدة ملفوظات (des énoncés) سابقة عليه أو متزامنة معه. هذه الملفوظات قد تكون شفوية أو مكتوبة، أدبية أو غير أدبية، شعرا أو نثرا، كلاما علميا أو محادثات يومية ... إن كينونة النص ، عند كريستيفا، تتحدد باعتباره فضاء تناصيا، أي مجالا تلتقي على صفحته عدة نصوص تنتمي إلى سياقات مختلفة، يعيد المؤلف توظيفها توظيفا جديدا، فيغدو بؤرة لتفاعل هذه النصوص وتحاورها. إن هذا التصور للنص الأدبي " يُجْهز بقوة على الاعتقاد الشكلاني الذي يراه بناء لغويا مغلقا، مكتفيا بذاته ومستقلا بدلالته " (وهابي محمد، 2004، ص: 382) ويفتحه على الإنسان والمجتمع والتاريخ.

- النص **إنتاجية** (une productivité). ويستلزم هذا أن استحضار نص ما لنصوص سابقة أو متزامنة لا يتم بشكل عشوائي أو آلي، ولا يعني أن الأمر يتعلق بتكرار ما جاء في تلك النصوص. فبالإضافة إلى أن مجرد نقل نص من سياقه الخاص، داخل نفس الثقافة أو من ثقافة إلى أخرى، وإدماجَه في سياق آخر جديد، يؤدي إلى تصرف في النص الأصلي، نقول بالإضافة إلى هذا، فإن المؤلف يُجري عمليات عديدة على هذا النص الأصلي، بوعي منه أو بدون وعي. ومن هذه العمليات التي رصدتْها كريستيفا في دراساتها التطبيقية لمفهوم التناص ما يلي: الهدم la destruction والبناء la construction والتحوير la permutation والتحويل la transformation والتبدل la mutation....

وغيرها من المصطلحات التي تشير إلى أن التناص "كممارسة تَبْرُزُ لنا عبرها قدرةُ الكاتب على التفاعل مع نصوص غيره من الكتاب، وعلى إنتاجه لنص جديد" (يقطين سعيد، 1992، ص: 10).

- لما كانت هوية كل نص ونَصِّيَّتُه تتحدد بخاصية التناص، فإن كريستيفا ميزت بين مستويين للنص: النص الظاهر le phéno-texte والنص المولِّد le géno-texte. وهي تقصد بالنص الظاهر " الظاهرة اللفظية كما تبدو في بنية الملفوظ المشخص، أي مستوى السطح الفونولوجي والتركيبي والدلالي" (حمود محمد، 1993، ص: 28). وقد شكل هذا المستوى الموضوع الذي اهتمت به الدراسات البنيوية الوصفية. أما النص المولِّد فيرتبط عندها بمستوى تكوين النص وتوليده وإنتاجه، فهو يمثل المسار الذي يقطعه النص لإنتاج الدلالة، وما يتعلق بهذا المسار من عمليات الهدم والبناء والتحويل التي تلحق البنيات العميقة للملفوظات بشكل يظهر إنتاجية النص الجديد وفرادته. وقد يكون من المفيد مقارنة هذين المستويين للنص عند كريستيفا بما ورد عند اللساني الأمريكي نوعام تشومسكي (Noam Chomsky) من تمييز بين البنية السطحية والبنية العميقة للجمل. لذلك فإن " النص- الظاهر والنص- المولد هما في الحقيقة متكاملان: فالنص الظاهر يتولد من النص المولِّد، وهذا الأخير لا يمكن إدراكه إلا عبر النص الظاهر" (خمري حسين، 2007، ص: 238).

نستنتج من النقاط السابقة أن جوليا كريستيفا تربط ربطا **ماهويا** بين النص (الأدبي) والتناص، باعتبار أن **كل كتابة نصية هي، في جوهرها، ممارسة تناصية**، تتفاعل بموجبها عدة نصوص بطريقة تبرز إنتاجية النص الجديد وفرادته في محاورة النصوص السابقة عليه أو المتزامنة معه. لذلك، فإن أهمية التناص،

عند كريستيفا، تكمن، أولا، في أنه يحقق نَصِّيَّةَ النص، وثانيا، في أنه يشكل أداة إجرائية مهمة في رصد مختلف التفاعلات النصية.

تشكل النماذج الثلاثة التي وقفنا عندها (جاكبسون وبارت وكريستيفا) أمثلة للمعرفة العالمة (le savoir savant) للنص الأدبي. لكن نقل هذه المعرفة إلى السياقات البيداغوجية والديداكتيكية يؤدي إلى إحداث تغييرات عليها بما يتلاءم مع خصوصيات تلك السياقات وأهداف الفاعلين فيها. لذلك سيكون موضوع حديثنا في الصفحات التالية حول بعض القضايا المتصلة بالبيداغوجيا والديداكتيك في علاقتهما بالنص الأدبي.

2- البيداغوجيا La pédagogie:

2-1 التعريف:

يشير ميالاريه (Mialaret) إلى أن كلمة بيداغوجيا Pédagogie حديثة العهد، إذ يرى أنها تعود إلى سنة 1485، بينما ينص قاموس Littré على أنها ظهرت سنة 1536 عند كالفان (Calvin). أما الأكاديمية الفرنسية فقد اعتمدت هذا اللفظ رسميا سنة 1762، حيث انتشر بعد ذلك انتشارا كبيرا، خاصة خلال القرن التاسع عشر وما بعده. (المير وآخرون، 1996، ص: 83)

أما من الناحية الاشتقاقية، فإن جل الدراسات الإيثيمولوجية (التأصيلية) تذهب إلى أن هذه الكلمة يونانية الأصل، وهي تتكون من شقين: péda وتعني الطفل، و agôgé وتعني القيادة والتوجيه. ومن هذا فإن الكلمة كانت تطلق، في الأصل، على العبد الذي يرافق الطفل في تنقلاته، خاصة من البيت إلى

المدرسة (أوزي أحمد، 2006، ص: 51) حاملا له أغراضه ومساعدا إياه في مراجعة الدروس وإنجاز الواجبات والتمارين. ومن هنا فإن البيداغوجيا كانت تحمل، في أصل وضعها، **معاني التوجيه والإرشاد والمساعدة التي يقدمها راشد لقاصر**.

وأما اصطلاحا فإن الباحث في حقل البيداغوجيا يلاقي تعددا واختلافا بين الدارسين في تحديد دلالة هذا المصطلح، نظرا لتعدد الحقول المعرفية واختلاف سياقات الاستعمال. فنجد "بول فولوبي" (Paul Foulauié) ، مثلا، يعرفه في قاموسه (Dictionnaire de la langue pédagogique) باعتباره " المادة التي تهتم بموضوع تربية الطفل، وهي تتضمن علم الطفل pédologie إضافة إلى معرفة التقنيات التربوية وفن تشغيلها " (المير وآخرون، 1996، ص: 84).

ويعرفها عالم الاجتماع الشهير "إميل دوركايم" (Emile Durkheim) بوصفها نظرية تطبيقية تستعير مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع " (المير، 1995، ص: 63). أما الباحثان "لورانس كورني" (Laurence cornu) و"ألان فيرنيو" (Alain Vergnioux) فَيَرَيَانِ أن البيداغوجيا هي "كل ما يتعلق بفن قيادة وتدبير القسم" (التومي عبد الرحمن، 2015، ص: 11).

ويربط "جان ماري لابيل"(Jean Marie Labelle) بين البيداغوجيا ومفهوم التربية معتبرا أن " البيداغوجيا هي قيادة أو مصاحبة من تمارس عليه التربية، أو هي العلاقة التربوية القائمة بين المربي والشخص الذي تمارس عليه التربية، وفي هذا التعريف تركيز على الجوانب العلائقية للبيداغوجيا بين المدرس والتلميذ" (التومي، 2015، ص: 11).

يلاحظ من خلال ما سبق أن مفهوم البيداغوجيا مفهوم يتميز بالتشابك والتعقد، خاصة إذا ما وضعنا في الاعتبار تداخله مع مفاهيم أخرى مثل الديداكتيك والتربية. ومع ذلك فإننا يمكن أن نستخلص من التعاريف السابقة ما يلي:

- إن البيداغوجيا حقل معرفي يهتم بقضايا التربية من ناحيتين متكاملتين: **الناحية النظرية التأملية والناحية التطبيقية العملية**. بمعنى آخر، فالبيداغوجيا **تفكير** في قضايا التربية و**تطبيق** نتائج ذلك التفكير. لذلك وجدنا "دوركايم" يعرفها بوصفها "نظرية تطبيقية"، أي نظرية تسعى إلى التجسيد العملي.
- إن البيداغوجيا تركز أكثر على العلاقات التربوية داخل المحيط التربوي، من مثل العلاقات بين المدرس والتلميذ، والعلاقات بين التلاميذ، والمناخات العامة التي تجري فيها العملية التعليمية–التعلمية ... لذلك نجد أن البيداغوجيا تستفيد من نتائج علم الاجتماع.
- إن البيداغوجيا تهتم بالاستراتيجيات والطرائق التي يتبعها المتعلم للتعلم، لذلك فهي تستفيد من نتائج علم النفس لمعرفة التفاعلات الداخلية والسيرورات الذهنية والنفسية التي يمر منها المتعلم أثناء ممارسة نشاط التعلم.

والآن ننتقل إلى الحديث عن ثلاثة مفاهيم مرتبطة بالبيداغوجيا، ولها تعلق، في الوقت نفسه، بهذه الدراسة. هذه المفاهيم هي: العلاقة البيداغوجية la relation pédagogique والعقد (أو التعاقد) البيداغوجي le contrat pédagogique والوساطة البيداغوجية la médiation pédagogique.

2-2 العلاقة البيداغوجية:

من نافل القول إن الإنسان، بشكل عام، كائن تواصلي. والتواصل ما هو، في جوهره، إلا قبول الدخول في علاقة (une relation) بين الأطراف المشاركة فيه. والتواصل بين المدرس وتلاميذه لا يَشِذُّ عن هذه القاعدة، لكنه، بحكم سياقه، يمتاز بخصوصيات معينة تجعله متفردا. ومن هنا كانت العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والتلميذ ذات أهمية لا تخفى وجب على الأستاذ، لذلك، إيلاؤها ما تستحق من العناية والاهتمام، لما لها من تأثير على نجاح أو فشل العملية التعليمية-التعلمية برمتها.

يُعرف "لوجوندر" (Legendre,1988,p :491) العلاقة البيداغوجية بأنها " مجموع العلاقات التعلمية التعليمية والديداكتيكية في وضعية بيداغوجية معينة". من هنا، يمكن القول، إجمالا، إن العلاقة البيداغوجية مفهوم يشمل كل الأفعال والانفعالات والتأثيرات المتبادلة بين المدرس والمتعلمين، داخل فصل دراسي محكوم بمحدداتِ دينامية الجماعة ومقتضياتها، ومتجهٍ نحو تحقيق أهداف مسطرة سلفا (تفروت لحسن، 2009، ص: 43). وانطلاقا من هذا التحديد يتبين أن العلاقة البيداغوجية محكومة بتوفر مجموعة من العناصر، من أبرزها ما يلي:

- **المدرس**: باعتباره شخصا راشدا يمتلك سلطة معرفية تؤهله لأن يحتل موقعا أعلى من المتعلم، ومن هنا، فإن العلاقة بينهما تتسم باللاتوازن (المعرفي). فشخصية المدرس وكفاياته المعرفية والمهنية، تبعا لذلك، تمنحه القدرة على التحكم في تدبير هذه العلاقة.
- **المتعلمون**: وهم محل ممارسة الفعل التربوي، والغاية من الحديث عن العلاقة البيداغوجية التربوية تتحدد باعتبارها ممارسة التأثير في شخصيات هؤلاء المتعلمين وتكوينهم (leur formation).

إلا أن هؤلاء المتعلمين ليسوا نسيجا متناسقا، بل تختلف أسباب تنشئتهم وقدراتهم وإيقاعات تعلمهم وتحصيلهم وتمثلاتهم وعلاقاتهم التفاعلية باعتبارهم أعضاء في جماعة الفصل. ومن هنا ندرك صعوبة الدور المنوط بالمدرس في توجيه دفة/دفات العلاقة البيداغوجية التي يقيمها مع تلاميذه، ومن هنا أيضا ندرك أننا في الحقيقة لا نتحدث عن علاقة (**une** relation) بيداغوجية واحدة، بل **علاقات des**) relations).

- **المحتوى التعليمي**: وهو مجموع المعارف والمهارات التي تدور حولها هذه العلاقة البيداغوجية وتشكل موضوع التعلمات. وترتبط، في سياق دراستها هاته، بالنص الأدبي وما يُراد، عبره، من تنمية لمهارات التفكير النقدي.

- **العلاقة المنتظمة والموجَّهة**: إن جماعة القسم (متعلمين وأساتذة) محكومة باستعمال منتظم للزمن المدرسي، ومتأثرة بالأهداف الخاصة بالحصص والدروس ، والأهداف العامة المرتبطة بالمقررات، والغايات الكبرى المتصلة بالمنهاج. والعلاقة البيداغوجية بين المدرس والمتعلمين تتأثر بكل هذه المعطيات..

- **جماعة القسم**: إذ إن اختلاف هذه الجماعة، عقلياتٍ وسلوكاتٍ وميولاتٍ وقدراتٍ، كما سبقت الإشارة، تجعلنا نتحدث عن علاقات بيداغوجية، لا علاقة واحدة. لكن ما يعطي هذه العلاقة (أو العلاقات) البيداغوجية طابعها الموحَّد والنظامي هو خضوعها لمحددات وأهداف مرسومة سلفا، مرتبطة بالمنهاج أو النظام المؤسساتي (institutionnel).

قد يبدو للبعض أن الحديث عن العلاقة البيداغوجية تحصيل حاصل، إذ إن كل ممارسة تربوية/تعليمية تستلزم الدخول في مثل تلك العلاقة. إلا أن الحديث، هنا، مُنْصَبٌّ حول **درجة أهمية العلاقة**

ودورها، ليس فقط في نجاح العملية التعليمية–التعلمية، ولكن، أيضا، في تشكيل هويات المتعلمين وشخصياتهم. وغاية التربية، بصفة عامة، هي نقل المتعلم من الاعتماد على المعلم إلى الاعتماد على النفس، أو بعبارة موجزة تحقيق **الاستقلالية** (l'autonomie).

من هنا اهتم العديد من التربويين والباحثين (A.Cosmopoulos,1999/Eric Chassé,2006/L.Dupuy-Walker,J-Claude Dupuis,1991…) بالعلاقة البيداغوجية، واعتبروها أُسَّ العملية التعليمية–التعلمية. ونشأت نظريات بيداغوجية تتأسس على العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، بل تعتبرها هي الضامن لنجاح العملية برمتها. فالأستاذ قد يكون متمكنا تمام التمكن من مادته وتخصصه، وقد يبلغ شأوا عظيما في الإحاطة بتقنيات التدريس واستراتيجياته، ولكنه إن فشل في إقامة علاقة بيداغوجية ناجحة مع تلاميذه، فإن هذه الإحاطة وذلك التمكن لا يُغْنِيَانِ عنه شيئا، فيفشل، من هنا، في مهنته.

من أجل ذلك، نجد الباحث "لونجوفان" (Langevin) يعتبر أن **النجاح في مهنة التدريس يعني النجاح في العلاقة: أستاذ–تلميذ** (relation maître-élève)، وذلك لأن هذه العلاقة حاضرة في كل لحظات التدريس (omniprésente) (Langevin,1996,p : 10). ونجد باحثا آخر، هو "ألكسندر كوسموبولوس" (A.Cosmopoulos) يرى أن الفعل التربوي **فعل علائقي** (un acte relationnel) بالضرورة. (A.Cosmopoulos,1999,p :97).

من هنا، فإننا نجد هؤلاء الباحثين يُلِحُّونَ على أن مهنة التدريس لا تتطلب التمكن من المادة المعرفية المدَرَّسَة وديداكتيك تدريسها فقط، بل تتطلب، أساسا، توفر ما يمكن أن نُسميه **كفايات علائقية** (des

(compétences relationnelles تُسْعِفُ المدرس في حُسن إدارة مجموعة القسم، ويُلِحون أيضا على أنه حان الوقت لأخذ هذا الأمر في الحسبان في برامج تكوين الأساتذة (Chassé,2006).

3-2 العقد (التعاقد) البيداغوجي:

ألمحنا، في النقطة السابقة، إلى أن العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والمتعلمين علاقة منظَّمة (organisée) تتأطر ضمن برنامج عام ذي أهداف وغايات محددة. ويتخذ هذا التأطر عدة أشكال، لعل من أهم ما يلخصها مفهومَ التعاقد البيداغوجي. فما المقصود بهذا المصطلح؟ وكيف ينظم العلاقة بين الأستاذ والمتعلمين؟...

العقد (أو التعاقد) في معناه العام اتفاق يلتزم بمقتضاه شخص أو عدة أشخاص تجاه شخص أو أشخاص آخرين بالقيام بعمل أو عدم القيام به. وفي المجال البيداغوجي يُعرف باعتباره تعاقدا (صريحا في غالب الأحيان) ينظم أدوار ووظائف وانتظارات طرفي العملية التعليمية-التعلمية: الأستاذ والمتعلم في علاقتهما ببعضهما من جهة، وعلاقتهما بموضوع التعلم من جهة أخرى (المعرفة). وبذلك يشكل ما يسمى، عادة، المثلث الديداكتيكي (المكَوَّنَ من المدرس والمتعلم والمعرفة) الإطارَ الذي يدور حوله هذا التعاقد.

ولعل التعريف الذي يقدمه "كي بوسو" (G.Brousseau,1986) تعريف جامع، إلى حد ما، للمقصود بهذا المصطلح، إذ يقول إنه " مجموع السلوكات الصادرة عن المدرس والمنتظرة من المتعلم، ومجموع السلوكات الصادرة عن المتعلم والمنتظرة من المدرس. وهذا العقد عبارة عن مجموع القواعد التي تحدد... ما

يتعين على كل شريك في العلاقة ... تدبيرَه وما سيكون موضوعَ محاسبة أمام الآخر" (التومي عبدالرحمن، 2015، ص: 18).

أما أصحاب "معجم علوم التربية" (الفارابي عبداللطيف وآخرون، 1994) فيعرفون العقد البيداغوجي بأنه "إجراء مقتبس من ميدان التشريع والصناعة يقوم في إطار العمل التربوي على اتفاق تعاقدي بين طرفين هما المدرس والتلميذ، وينبني الاتفاق على مفاوضة بينهما حول متطلبات المتعلم وأهداف التعليم وواجبات كل طرف وحقوقه، وأهداف ومرامي عملية التعليم والتكوين" (الفارابي وآخرون، 1994، ص: 255).

يسمح لنا التعريفان الأخيران أن نشتق منهما بعض أهم الخصائص التي تميز التعاقد البيداغوجي، منها على سبيل التمثيل ما يلي:

- التعاقد التزام **متبادل**[2]، أي إن التزام المتعلم يقابله التزام الأستاذ، وهذا يتطلب توافقا جماعيا لكل الشركاء والمتدخلين، ومن هنا فإن التعاقد البيداغوجي يعطي الأولوية لعملية **التفاوض** (la négociation) بين الأطراف حتى تصل إلى التوافق المرْضي لها جميعا، وهذا يعطي للتعاقد، في النهاية، طابعه **الإلزامي**.

- التعاقد البيداغوجي ليس هدفا في حد ذاته، بل هو **وسيلة منظمِّة** لتحقيق الأهداف التعليمية–التعلمية، وتأمين أكبر قدر من التعلم الواعي المسؤول للمتعلمين جميعا.

[2] لهذا السبب قد تكون الصيغة الصرفية "**تعاقد**" أفضل من أختها "**العقد**"، لما في الأولى من دلالة على **التفاعل** بين الطرفين وغياب ذلك في الصيغة الثانية.

- التعاقد البيداغوجي يتسم بخاصية جد مهمة هي **الوضوح** (la clarté). فكل طرف يَعْرِفُ ما له وما عليه، وهذا ما يسوغ المحاسبة (كما ورد في تعريف "بروسو") على أساس التزام أو عدم التزام طرف معين بما سُطِّرَ في العقد. لذلك يرى بعض الدارسين أن هناك فرقا بين التعاقد البيداغوجي والتعاقد الديداكتيكي، على أساس أن الأول يكون صريحا ومكتوبا مصادقا عليه من قِبَلِ الأطراف المتدخلة، والثاني يكون ضمنيا غير مصرح به. ويرتبط نجاح هذا التعاقد (البيداغوجي) أو فشله، بمدى توضيح بعض الأمور المهمة كالأهداف والوسائل الضرورية والبرمجة الزمنية وطبيعة المساعدات والقرارات المحتملة وأنماط التقويم ومسؤوليات كل طرف... وكل هذه العناصر، كما سبقت الإشارة، تُشَكِّلُ، بل ينبغي أن تشكل، موضوع تقاسم وتفاوض بين مختلف الشركاء.

يعتبر التعاقد البيداغوجي، إذن، وسيلةً عَمَليةً إجرائية تنظم العلاقات بين الأطراف والعناصر المتدخلة في الفعل التعليمي–التعلمي. وتعتبر هذه الوسيلة ثمرة منهجية تطبيقية لما يسمى "بيداغوجيا التعاقد " (la pédagogie de contrat). وهذه البيداغوجيا تراهن على أهمية التعاقد البيداغوجي المبرم، خاصة بين الأستاذ والمتعلم، في إنجاح العملية التعليمية–التعلمية. فهذه الباحثة البولونية الأصل " هالينا بْرْزِسْمِسْكِي " (H.Przesmycki,1994) ترى أن لبيداغوجيا التعاقد وظائف متعددة تعود على الفعل التربوي، والمتعلم خاصة، بالنفع الجزيل، منها ما يلي (التومي، 2015، ص: 53-54):

- بيداغوجيا التعاقد بناء جديد للعلاقات بين المتعلم والمدرس، تختلف عن العلاقات التقليدية السائدة في الفصل عادة. فهي بذلك وسيلة للنمو الإيجابي على مستوى **التفكير والتعبير والاختيار واتخاذ القرار والتصرف والرغبة في التعلم**. كما تعتبر وسيلة للتفريق البيداغوجي لأن المتعلم يتفاوض وفق مساراته

التعلمية الخاصة ووتيرة تعلمه. وهذه النقطة الأخيرة تفسر أن بيداغوجيا التعاقد نشأت في تناغم، وبالموازاة، مع بيداغوجيا أخرى هي " البيداغوجيا الفارقية "[3] (la pédagogie différenciée).

- بيداغوجيا التعاقد وسيلة لتنمية مجموعة من السلوكيات الإيجابية، من أهمها: **الثقة بالنفس والالتزام وتحمل المسؤولية والاستقلالية والابتكار والتفكير النقدي...**

- بيداغوجيا التعاقد وسيلة للدعم المنهجي لكونها تتيح إعمال العقل واكتساب منهجية للتفكير والعمل، وتيسر التعبير الشفهي والكتابي والتفاعلات الاجتماعية الغنية والمتنوعة.

- بيداغوجيا التعاقد وسيلة لإعداد المشروع الشخصي للمتعلم، لأن التعاقد يلزم المتعلم بإعداد مشروعه الشخصي وتنفيذه، ويُمَكِّنُهُ من تقدير قيمة ميوله ورغباته تبعا للوسائل المتاحة والأهداف المسطرة.

4-2 الوساطة البيداغوجية:

يقدم مفهوم الوساطة البيداغوجية (la médiation pédagogique) تصورا جديدا للوظائف التي يقوم بها كلٌّ من المدرس والمتعلم، كما يعيد رسم معالم العلاقة البيداغوجية بين طرفي العملية التعليمية-التعلمية الأساسيَّيْن. وتُعرف " آن-ماري دولي " (Anne-Marie Doly) الوساطة بكونها " الشكل الذي من خلاله يقوم شخص أكثر خبرة من شخص آخر – راشد إزاء طفل أو خبير إزاء متدرب أو مدرس إزاء تلميذ – بتنظيم محيط الشخص الثاني، يعني الفضاء المادي والذهني المتواجد بينه وبين عالم الأشياء والأشخاص الآخرين، وذلك بغرض تيسيره له بالشكل الذي يسمح له بالتكيف، وبالتالي

[3] تقوم هذه البيداغوجيا على أساس أن المتعلمين ليسوا كلا متجانسا، بل هم مختلفون في قدراتهم ووتيرة تعلماتهم، لذلك يجب على المدرس اعتماد طرق وأساليب **متنوعة ومختلفة** حتى يضمن تمتع المتعلمين جميعا بحقهم في التعلم (ديمقراطية التعليم) بالطريقة التي تناسب قدراتهم وميولاتهم (**تفريد** التعلمات).

بالتفكير والتفاعل وتشكيل هويته " (التومي عبدالرحمن، 2015، ص:19). فالوساطة بهذا المعنى **تدخل** من شخص أكثر خبرة لتيسير مهمة شخص آخر أقل خبرة.

أما نظريا فإن مفهوم الوساطة البيداغوجية قد تشكلت معالمه مع مجموعة من الباحثين أمثال "ليف فيكوتسكي" (Lev Vygotsky) و "روفين فيورشتاين" (Reuven Feuerstein) و "سيليستان فريني" (Célestin Freinet) و "جيروم برونر" (Jérome Bruner)...

وحتى يتسنى لنا أن نفهم الوساطة البيداغوجية حق الفهم ونربطها بسياقها العام، نرى أنه من المستحسن أن نقف عند عَلَمَيْنِ من المنظرين الأوائل الذين تحدثوا عن هذا المفهوم، وهما "فيكوتسكي" و "فيورشتاين".

أما "فيكوتسكي" فيرى أن الوظائف العقلية العليا للطفل لا تنمو نتيجة تطور داخلي فردي –كما نجد عند بياجي – ولكنها تتطور نتيجة **تفاعله** مع المحيطين به، سواء كانوا آباء أو مدرسين أو أطفالا آخرين... وبهذا التصور فقد أعاد "فيكوتسكي" الاعتبار لدور الراشد – المدرس – في تعلم الطفل ونموه، "حيث يعتبر أن كل وظيفة عليا تظهر عبر لحظتين متغايرتين تميزان السيرورة التعلمية للطفل. فمرة تتمظهر في أنشطة جماعية تلقى دعما من قِبل الراشد أو الجماعة، حيث لا يمكن للطفل أن يقوم بها بمفرده. أما في الحالة الثانية عندما تتهيأ الأسباب المساعدة يمكن للطفل بمفرده القيام بتلك الوظائف، مستعينا بما استضمره" (توبي لحسن، 2006، ص: 31). **وهذا يعني أن وساطة الراشد ودعمه شرط ضروري من أجل تحقق التعلم، وهذا الأخير هو ما يحقق نمو الطفل.**

وإذن، فهناك فرق بين ما يستطيع المتعلم فعلَه بوساطة الراشد أو الأتراب، وما يستطيع فعله بمفرده. وقد اكتشف "فيكوتسكي" أن الطفل يستطيع، بفضل التقليد والمحاكاة **الواعيين** – وفي إطار نشاط جماعي – أن ينجز من المهام والأنشطة ما لا يستطيعه بمفرده، فسمى الفارق بين الحالتين "منطقةَ النمو القريبة (zone proximale de développement) وهي بمثابة الفضاء الذي يتحقق داخله التعلم، **فإذا ما تمكن الطفل – بعد وساطة الراشد – من إنجاز ما لم يكن قادرا على إنجازه بمفرده، نقول إن التعلم قد تحقق.** " وبهذا فإن "فيكوتسكي" ميز بين لحظتين من عمليات التعلم: الأولى يضطلع فيها الراشد بدور أساسي، أما الثانية فتكشف عن تطور الطفل، حيث تبدأ العمليات الفردية في العمل" (توبي لحسن، 2006، ص: 31).

وأما "فيورشتاين" فيبني نظريته التربوية والبيداغوجية على ركيزتين أساسيتين:

- **القدرة على التغير**: وفي هذا السياق يعتبر أن لكل فرد القدرة على التغير والقابلية للتعلم، كيفما كان سنه وتعثره ودرجة هذا التعثر، فالأطفال "المتخلفون عقليا" يكونون فقط في حاجة إلى الانتباه والإحاطة الشخصية، و"تخلفهم العقلي" ليس نتيجة مرض أكثر مما هو نتيجة تقصير من قِبل المربي (الوسيط).
- **الوساطة**: وهذه الوساطة هي الشرط الأساسي عند "فيورشتاين" من أجل تحقيق التغيير المنشود. ويعتبر أن الفشل في القيام بهذه المهمة يؤدي إلى اضطراب في النمو العقلي. **ويعرف الوسيط باعتباره الشخص الذي يؤول للطفل تجاربه، ويعيد ترتيب وتنظيم وتجميع وهيكلة المثيرات التي يتعرض**

لها، وذلك بتوجيهها نحو هدف معين (التومي، 2015، ص: 19). ومن هذا يتضح أن الوساطة البيداغوجية، عند "فيورشتاين" شرط ضروري، أيضا، في تحقيق التعلم، وأنها هي التي تعطي للطفل قابلية ودافعية للسعي وراء هذا التعلم.

يمكن، بعد هذا الاستعراض السريع، أن نخرج بالاستنتاجات التالية:

- إن الوساطة البيداغوجية "ثورة" على النظرة التقليدية لوظيفة المدرس، فليست هذه الأخيرة، تبعا لهذا، تنحصر في نقل المعارف والمعلومات إلى المتعلم، بل هي (أي الوظيفة) تتجاوز ذلك إلى اعتبار المدرس وسيطا بين هذا المتعلم والمعرفة، يساعده على تجاوز المشاكل التي يصادفها نحو تملك موضوع التعلم. والمتعلم بدوره يَكُفُّ عن لعب دور المتلقي السلبي، لينخرط في أنشطة تفاعلية بانية للمعرفة بتوجيه من المدرس.

- إن الوساطة البيداغوجية تمثل، في الواقع، **تدخلا لفائدة المتعلم** في علاقته المباشرة بالمعرفة، من قِبَلِ المدرس الوسيط الذي يكون له دوران مهمان يكمل أحدهما الآخر:

- دور الوساطة بين المتعلمين والمعرفة، حيث يساعدهم على تنظيم المعلومات لإعادة استدماجها في بُنَاهم المعرفية.

- ودور تنشيط المتعلمين في ما بينهم وتنظيم تدخلاتهم في سيرورة بناء موضوع المعرفة.

- إن وظيفة الوساطة البيداغوجية لا تنحصر في المدرس فقط، بل تتعداها إلى أطراف أخرى كالأقران المشاركين في التعلم نفسه، والوالدين والخبراء والكتب المدرسية أو غير المدرسية والموارد الرقمية... وبعبارة موجزة كل ما من شأنه مساعدة الطفل على التغلب على "الصراعات المعرفية" والسوسيومعرفية التي

تصادفه نتيجة مواجهته لمعرفة مستجدة عليه لا يتحكم فيها بقدراته المتوفرة لديه، وغريبةٍ عن بُنَاهُ المعرفية المكتسبة سابقا.

- إن القيام بدور الوساطة البيداغوجية ليس أمرا هَيِّنًا، ولا يتقنه كل الناس، بل لا بد أن يكون الوسيط le médiateur **شخصا مؤهلا** يتصف بصفات منها، تمثيلا، ما يلي:

1. القدرة على تملك موضوع المعرفة تملكا جيدا وتمييز الفروق بين مستويات المعرفة في سيرورات انتقالها من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسية المتعلَّمة، وذلك من خلال الإلمام بمقتضيات النقل الديداكتيكي وشروطه وإجراءاته.

2. معرفة خصائص المتعلم و"تاريخه" المدرسي وفهم كيفية تعلمه واستراتيجيات تفكيره.

3. القدرة على تخطيط وضعيات تعلمية تسمح للمتعلم بتجاوز الصعوبات والعراقيل المعرفية التي تصادفه ، وتساعده على التفكير في موضوع التعلم دون أن تقدم له الحلول الجاهزة.

4. التحفيز والمساعدة والتوجيه والتشجيع الدائم للمتعلم من أجل **غرس قيم الثقة بالنفس والاستقلالية والتفكير النقدي** ...

3- الديداكتيك la didactique:

3-1 التعريف:

لعل مفهوم الديداكيتيك من أشد المفاهيم التصاقا وتداخلا مع مفهوم البيداغوجيا، إلى درجة أن بعض الباحثين (منهم "جين-بيير أسطولفي" (Jean-Pierre Astolfi)) يعتبرون أن الديداكتيك مرادفة للبيداغوجيا، ومن هنا فإنها لا تشكل حقلا معرفيا مستقلا بذاته.

لكن فريقا آخر من الباحثين، لا يستهان به، يُفَرِّقُونَ بينهما تفريقا ويَرَوْنَ أنهما، وإن كانا متداخلين، إلا أن هناك فروقا بينهما تحدد مجال كل واحد منهما، وهذا ما سنتبينه بتفصيل في الأسطر التالية.

تنحدر كلمة (didactique)، اشتقاقيا، من الكلمة اليونانية (didaskein) وتعني دَرَّسَ ولَقَّنَ (enseigner). ومن هنا فقد اسْتُعْمِلَتْ هذه الكلمة لأول مرة مرادفا لفن التعليم من قِبل "كومينيوس" (Comenius) في كتابه " **الديداكتيك الكبرى**" (Didactica Magna) سنة 1657 (الدريج محمد، 2011، ص:8). و هناك من منظري علوم التربية من اعتبر "هانس أيبلي" (Hans Aebli) أول من اقترح سنة 1951 إطارا عمليا لموضوع الديداكتيك في مؤلفه **"الديداكتيك السيكولوجية"** la didactique psychologique، حيث نَظَرَ إلى الديداكتيك كمجال تطبيقي لنتائج السيكولوجيا التكوينية. (أوزي أحمد، 2006، ص: 140).

أما اصطلاحا، فنحن نلاحظ، ها هنا، ما سجلناه سابقا حول مفهوم البيداغوجيا من اختلاف الدارسين أشد الاختلاف في تعريفه. ومن هنا، وسيرا على عادتنا في هذه الدراسة، سنقدم مجموعة من التعريفات، ثم نستخلص بعدها أهم ما يمكن استخلاصه، لتقديم صورة تقريبية لهذا المفهوم:

- يعرف"هنري بييرون" (Henri Pièron) الديداكتيك باعتبارها " علما مساعدا للبيداغوجيا موضوعه الطرائق التي تساعد على تدريس مادة معينة " (التومي عبد الرحمن، 2015، ص: 8).

- ويرى أصحاب "معجم علوم التربية " (الفارابي وآخرون،1994، ص: 89) أن الديداكتيك يهتم بدراسة المادة الدراسية، والتفكير في بنيتها ومنطقها، وكيفية تدريس مفاهيمها ومشاكل وصعوبات اكتسابها.

- أما "فيليب ميريو" (Philipe Meirieu) فيُعرفها بوصفها تتكون من مجموع الأساليب والطرائق والتقنيات التي تهدف إلى تعليم معارف معينة.

- ويتحدث كل من "لورانس كورني" (Laurence Cornu) و"ألان فيرنيو" (Alain Vergnioux) عن الديداكتيك بصيغة الجمع (les didactiques) باعتبارها " فن تعليم المفاهيم الخاصة بكل مادة دراسية وكذا بعض الصعوبات الخاصة بمجالٍ ضمن مادة دراسية معينة " (التومي، 2015، ص: 8).

- ويقدم الباحث المغربي "محمد الدريج" التعريف التالي للديداكتيك: " هي الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المرسومة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي-الحركي " (الدريج محمد، 1984، ص: 46).

انطلاقا من التعاريف المسوقة أعلاه، يمكن أن نخرج بالاستنتاجات التالية:

- يرتبط مفهوم الديداكتيك، كما ألمحنا سابقا، بمفهوم البيداغوجيا. لذلك وجدنا من الدارسين (مثل جون ديوي) من يربط في تعريفه بين المفهومين مؤكدا أن **الديداكتيك شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس**. ولا عَجب في هذا التداخل، إذ إن اشتراك هذين المفهومين في المجال العام (المجال التربوي) يؤدي إلى وقوع هذا التداخل بينهما في أحايين كثيرة.

لكن، ورغم التسليم بوجود هذا التداخل و "بداهته"، إلا أن التراكمات التي عرفها التأليف الديداكتيكي أدت إلى ظهور تمايزات بينهما على أساس أن الديداكتيك ينصب اهتمامها بالدرجة الأولى على **الطرائق والتقنيات والأساليب والمنهجيات** المتبعة في التدريس. في حين أن البيداغوجيا، كما ذكرنا سابقا، تركز أكثر على الجوانب **العلائقية** بين المدرس والمتعلم من جهة، وعلاقتهما بالمعرفة من جهة أخرى. ويلخص الأستاذ عبد الرحمن التومي، استنادا إلى تعريفات مجموعة من الباحثين، أهمَّ الفروقات بين البيداغوجيا والديداكتيك في الجدول التالي (التومي،2015، ص: 12)

البيداغوجيا	الديداكتيك
تهتم بالعلاقات العاطفية وبالمناخ الدراسي داخل الفصل، مراعية مهارات المدرس في قيادة وتدبير القسم.	تولي اهتماما كبيرا لابستيمولوجية المواد المدرَّسة (طبيعة المواد المدرَّسة)، ولسيرورات بناء المفاهيم ومعوقات عملية التعليم.
تركز على العلاقة مدرس/متعلم أو متعلم/متعلم والتفاعلات الصفية.	تهتم بالمعارف والتعلمات بناء وتحليلا وترتيبا ونقلا وتقويما وعلاجا.
تركز على استراتيجيات التعلم.	تركز على منهجيات التعليم (ما هي الإجراءات والتدابير التي يختارها المدرس بغرض التعليم؟ ولماذا؟ وكيف يتم تنفيذها؟...)
تركز على التواصل والوساطة.	تهتم بالعلاقة متعلم/معرفة، وبالإجراءات التي يحصل بها التعلم، والصعوبات التي تعيق عملية التعلم في بُعدها المعرفي.
تهتم بسيرورة التعلم أو تعلم التعلم.	تهتم بتعلم شيء ما.
تهتم بالعلاقة التربوية من منظور التفاعل داخل القسم (مدرس/متعلم، ومتعلم/متعلم).	تهتم بالعقد الديداكتيكي من منظور العلاقة التعليمية (تفاعل المعرفة المدرس/المتعلم).
البيداغوجيا ذات طابع عام ومتعدد التخصصات، فهي تركز على المتعلم وطريقة	الديداكتيك ذات طابع خاص، فهي تركز أكثر على المادة الدراسية، من حيث محتوياتها

تعلمه، والعلاقات العاطفية داخل الفصل الدراسي، والمناخ الذي يتم فيه التعلم.	ومنهجيات تدريسها. نقول مثلا: ديداكتيك اللغة العربية أو ديداكتيك الرياضيات، أو ديداكتيك العلوم... إلخ.

يمكن أن نقول، في عبارة موجزة، إن البيداغوجيا، بشكل عام، تهتم بفعل **التعلم** (l'apprentissage) في حين أن الديداكتيك تهتم أكثر بفعل **التعليم** (l'enseignement).

- نلمس من خلال التعريفات السابقة أن هناك تمييزا بين نوعين من الديداكتيك، يتكاملان في ما بينهما، وهما:

- **الديداكتيك العامة:** وهي التي تهتم بالقوانين والقواعد والأسس العامة للتدريس، دون الاهتمام بخصوصيات مادة دراسية بعينها. فهي، بهذا، تقدم قوانين عامة شاملة يمكن تطبيقها على أي تخصص دراسي(discipline scolaire) .

- **الديداكتيك الخاصة:** وتهتم بتخطيط عملية التدريس لمادة دراسية محددة: أنشطتها وأساليب تدريسها وطرق تقويمها وأهدافها ومراحلها وخطواتها ... فنتحدث، مثلا، عن ديداكتيك العلوم وديداكتيك اللغات وديداكتيك الرياضيات ... بل إن هناك بعض الديداكتيكيين (مثل "ريموند بارا") من يجزئ هذه الديداكتيك إلى ديداكتيك فرعية أخرى تهتم بمكون أو بمجال من مجالات مادة معينة، كأن نقول، مثلا، ديداكتيك القراءة، وديداكتيك الدرس اللغوي، وديداكتيك التعبير والإنشاء (في مادة العربية)، أو ديداكتيك الهندسة، وديداكتيك الأعداد العُشرية، وديداكتيك الأعداد الصحيحة، (في مادة الرياضيات).... إلخ.

- نلمس، أيضا، في بعض التعريفات التي سُقناها، أن هناك "توسيعا" لدائرة "اهتمامات" الديداكتيك[4]، فهي لا تقتصر على التقنيات والطرائق، كما يُفهم من بعض التعريفات، ولكنها تشمل عدة جوانب ومستويات، منها ما يلي (البرهمي محمد، 1998، ص: 10):

- **المستوى الابستيمولوجي** الذي يخص المعرفة، حيث التفكير في محتويات التعليم و طبيعتها المعرفية ووظيفتها الابستيمولوجية وطريقة بنائها في المنهاج وتاريخها المؤسساتي...

- **المستوى النفسي** الذي يهم التلميذ، حيث دراسة شروط امتلاك وحيازة المعرفة من قِبل التلاميذ ودراسة الكيفية التي تبنى بها المفاهيم في عمليتي التعليم والتعلم، من خلال البحث في تمثلات التلاميذ وتعرف العوائق التي تحول بينهم وبين التمثل السليم للمعرفة.

- **المستوى العملي التطبيقي**، ويهم المدرس، أي دراسة وضعيات التعليم والحلقات والمقاطع الديداكتيكية، بهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية تمكن التلميذ من تحصيل أفضل.

نخلص، في نهاية هذا الجزء، إلى أن مفهوم الديداكتيك لا يقل تعقيدا وتشابكا عن صنوه البيداغوجيا. ولعل هذا التشابك وذلك التعقيد يرجعان، في جزء كبير منهما، إلى صعوبة رسم الحدود الفاصلة بينهما بشكل واضح. وبناء عليه "صرنا نجد في الإنتاجات التربوية المعاصرة إشارات إلى تلازم المفهومين، لحد اعتبار البيداغوجيا، في كثير من الأحيان، مجالا يشمل الاهتمامات الخاصة بموضوع الديداكتيك، لكون الثانية، حسب هذا الاعتبارات، تشكل الجانب العملي التطبيقي للأولى "(التومي عبد الرحمن، 2015، ص: 12).

[4] بمثل هذا التوسيع تتداخل الديداكتيك مع البيداغوجيا، فتتبادلان، بهذا، التأثيراتِ والاهتمامات المشتركةَ.

والآن، نقف عند ثلاثة مفاهيم لها تعلق بمجال الديداكتيك، هي: المثلث الديداكتيكي le triangle didactique والنقل الديداكتيكي la transposition didactique و التمثلات المعرفية les représentations cognitives.

2-3 المثلث الديداكتيكي:

يعود استعمال هذا المصطلح، لأول مرة، إلى البيداغوجي الفرنسي " جون هوسي " (Jean Houssaye,1988) في كتابه المعروف **"المثلث البيداغوجي: النظرية والتطبيق في التعليم المدرسي"** (le triangle pédagogique : théorie et pratique de l'éducation scolaire). وينظر هذا الباحث إلى الفعل البيداغوجي التربوي باعتباره **فضاء تلتقي فيه ثلاثة أقطاب هي: المدرس والمتعلم والمعرفة.** وهذه الأقطاب الثلاثة رتبها "هوسي" على شكل مثلث متساوي الأضلاع سماه المثلث الديداكتيكي (أو البيداغوجي).

ثم إن هذه الأقطاب تتفاعل في ما بينها تفاعلا لا يمكن معه فصلُ أحدها عن الآخرَين، ويدخل معهما في علاقة تُشكل وجها من أوجه العلاقة/العلاقات البيداغوجية. وقد ميز هذا الباحث، تبعا للطرفين المخصوصين الداخلين في العلاقة، بين ثلاثة أنواع منها:

- علاقة (مدرس-معرفة) أو **العلاقة الديداكتيكية** la relation didactique: تشكل هذه العلاقة **البعد الابستيمولوجي** في علاقات المثلث. وتدور حول فعل التعليم/التدريس

(l'enseignement) وما يرتبط به من نقل ديداكتيكي للمعرفة ومعالجة للمعلومات وتدبيرها وتنظيمها في إطار أنشطة تعليمية–تعلمية...

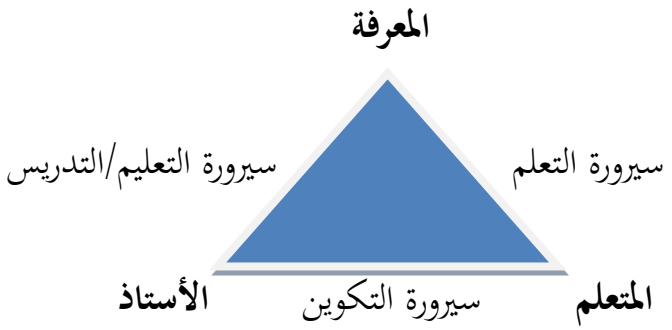
- علاقة (مدرس–تلميذ) أو **العلاقة البيداغوجية** la relation pédagogique:

وتؤطر هذه العلاقةُ **البعد البيداغوجي** في المثلث الديداكتيكي. وتدور حول فعل التربية (l'éducation) والتكوين (la formation) وما يرتبط به من توجيه ومساعدة ووساطة بيداغوجية... ينهض بها المدرس في إطار علاقة التعاقد البيداغوجي التي تجمعه بالمتعلمين.

- علاقة (تلميذ–معرفة) أو **العلاقة التَّعَلُّمِيَّة** (la relation d'apprentissage):

وتؤطر هذه العلاقةُ **البعد السيكولوجي** في علاقات هذا المثلث. وتتمحور حول فعل التعلم (l'apprentissage) وما يتصل به من تمثلات المتعلمين حول موضوع المعرفة وما يقومون به من أنشطة معرفية واستراتيجيات في سبيل تملك هذا الموضوع.

ثم إن "هوسي" يسمي كل فعل يؤطر كل علاقة من العلاقات الثلاثة السابقة (فعل التعليم وفعل التكوين وفعل التعلم) **سيرورةً** (processus)، مشيرا بذلك إلى أن كل فعل منها ينطوي تحته على مجموعة من الأفعال الأخرى التي تترابط في ما بينها وتؤدي إلى تحققه في نهاية المطاف، ومشيرا أيضا إلى الطابع المعقد والمركب للوضعيات البيداغوجية والسياقات الديداكتيكية التي تؤطر كل فعل تربوي/تعليمي–تعلمي. ومن هنا، فإن هذا الباحث يصوغ مثلثه الديداكتيكي المشهور على الشكل التالي:



ويرى واضع هذا المثلث أن دخول قطبين من الأقطاب الثلاثة في علاقة يؤدي إلى تهميش (marginaliser) القطب الثالث. فالتركيز على علاقة: أستاذ–معرفة يؤدي إلى تهميش المتعلم، والتركيز على علاقة: متعلم–معرفة يؤدي إلى تهميش الأستاذ، والتركيز على علاقة: متعلم–أستاذ يؤدي إلى تهميش المعرفة. وهذا لا يعني أن القطب المهمَّش غائب، إذ حضوره ضروري في الوضعية البيداغوجية، لكنه يعني أن حضوره يتوارى خلف هيمنة العلاقة بين القطبين الآخرَين (Houssaye,1992,p :41).

إن التركيز على علاقة معينة من العلاقات المرصودة سابقا، يحدد أيضا نوعية البيداغوجيا السائدة في التدريس. فالبيداغوجيا التقليدية مثلا تركز على علاقة: مدرس–معرفة، وتُقصي الطرف الثالث: المتعلم. في حين أن البيداغوجيا البِنائية (constructiviste) تركز على علاقة: متعلم–معرفة، وتقصي الطرف الآخر: المدرس، أو تكاد... وهكذا دواليك.

من هنا تبرز أهمية تجنب الوقوع في بعض الانحرافات التي نبه إليها بعض البيداغوجيين الذين اهتموا بموضوع المثلث الديداكتيكي، ومنهم "فيليب ميريو" (Ph.Meirieu) الذي نبه إلى أن التركيز على المادة الدراسية يؤدي إلى **الانحراف المقرراتي** (dérive programmatique) والتركيز على المدرس يؤدي

إلى الانحراف **الديميورجي** (dérive démiurgique) والتركيز على المتعلم يؤدي إلى **الانحراف السيكولوجي** (dérive psychologique) (التومي عبد الرحمن،2015،ص:14).

ومن هنا، أيضا، ندرك صعوبة المهمة المنوطة بالمدرس في **الحفاظ على التوازن والتناسق والتفاعل بين الأقطاب الثلاثة المشَكلة للمثلث الديداكتيكي والعلاقات القائمة بينها**.[5] وندرك، أيضا، أن الوضعية البيداغوجية وضعية ليست بالسهولة التي قد يتصورها البعض.

نخلص، مما سبق، إلى أن مفهوم المثلث الديداكتيكي، يشكل **أداة نظرية** مهمة لفهم طبيعة الوضعية التعليمية–التعلمية والعلاقات المرتبطة بها والتفاعلات الناجمة عنها، وهو ما يساعد المدرس في حسن تدبير الأنشطة الصفية مع السعي، قدر الإمكان، إلى إقامة توازن بين كافة الأطراف المشاركة في تلك الوضعية.[6]

3–3 النقل الديداكتيكي:

ألمحنا، في النقطة السابقة، إلى أن النقل الديداكتيكي la transposition didactique يشكل إحدى الآليات التي تحدد علاقة المدرس بالمعرفة في المثلث الديداكتيكي. كما أنه، أيضا، يشكل مفهوما أساسيا يُوقف الدارس على مختلف المحطات التي تمر منها المعرفة وهي تنتقل من الميدان العلمي الخالص إلى ميدان التربية والتعليم.

---

[5] لذلك يبدو أن صياغة "هوسي" لتصوره الخاص للفعل البيداغوجي على شكل مثلث **متساوي** الأضلاع، يشير، بشكل هندسي إذا جاز التعبير، إلى ضرورة **خلق توازن** بين علاقات الأقطاب الثلاثة.

[6] نشير إلى أن مثلث "هوسي" قد خضع لعدة إضافات و"تطويرات" على يد بيداغوجيين آخرين، وفي هذا السياق ظهر ما يسمى " **المربع الديداكتيكي**" الذي يضيف إلى الأقطاب السابقة قطب الوسائل أو المعينات (les instruments). لكننا هنا اكتفينا بالشكل الذي حدده "هوسي" باعتباره الأصل الذي تفرعت عنه باقي الأشكال.

ويرى بعض الدارسين (perrenoud,1998,p :487) أن قصب السبق، في إشاعة هذا المفهوم في العلوم التربوية، يعود إلى عالم الرياضيات " إيف شوفالار"[7] (Yves Chevallard) الذي خصص له كتابا قائما بذاته عنوانه **"النقل الديداكتيكي: من المعرفة العالمة إلى المعرفة المُدَرَّسة"** la transposition didactique-du savoir savant au savoir enseigné (1985)، وألحقه بمقالة هامة درَس فيها، بمعية الباحثة "ماري ألبيرت جوزوا" مفهومَ المسافة في مادة الرياضيات (محمد حمود،2006، ص:17). وقد توصل هذان الباحثان إلى أن هذا المفهوم (مفهوم المسافة) قد تعرض لسلسة من التغييرات والتحويرات أثناء عبوره من ميدان البحث العلمي إلى ميدان التعليم، وهذا يوصلنا إلى أن المعرفة العلمية الخالصة تخضع للتعديل حين نقلِها إلى السياق التعليمي، بما يتناسب مع خصوصيات هذا السياق، **ويُطْلِقُ "شوفالار" على هذه التعديلات مصطلح "النقل الديداكتيكي"**. يقول، معرفا هذا المفهوم: " إن العمل l'action الذي يجعل من موضوع معرفة ما موضوعا تعليميا هو ما ندعوه نقلا ديداكتيكيا" (chevallard,1985,p :39)، فهو يحيل، إذن، على **انتقال** المعرفة من مجال التخصص العلمي إلى مجال التعليم مع ما يصاحب هذا الانتقال من **تغيير** في صورة المعرفة، فتصبح المعرفة المتعلَّمة شيئا آخر غير المعرفة المتداولة بين المتخصصين والأكاديميين، لأن اشتغال المعرفة في مجال الديداكتيك لا يتم بنفس الصورة التي يشتغل بها في حقل التخصص العلمي (البرهمي محمد،1998، ص: 20).

[7] يقر "شوفالار" أنه أخذ هذا المصطلح من عالم الاجتماع الفرنسي "ميشال فيري" (Michel Verret)، وإن كان هذا الأخير يوظفه في سياق أعم وأشمل من السياق التربوي، إذ كان يبحث في الطريقة التي يستخدمها الفعل الإنساني في نقل المعارف، وذلك بتنظيمها وترتيبها بشكل يجعلها أكثر قبولا للتعلم. (مالك بيار،2016،ص: 64). وقد ورد هذا المصطلح عند "فيري" سنة 1975 في كتابه: (le temps des études).

وفي السياق نفسه يعرف "بلونشي فيليب" (Blanchet philipe) النقل الديداكتيكي في المجال التعليمي باعتباره " عملية مركبة تتطلب انتقاء وتكييف وتنظيم المعارف والممارسات العلمية والاجتماعية المرجعية لتصير أهدافا ومحتويات تعليمية تبعا لحاجات وأشكال التعلمات المستهدَفة" (التومي عبدالرحمن،2015،ص:16). ويُعرف كل من "كوني" (Cornu) و "فيرنيو" (Vergnioux) النقل الديداكتيكي بوصفه " عملية تكييف وتحويل المعرفة العالمة إلى موضوع للتدريس تبعا للمكان والأشخاص المستهدَفين والغايات أو الأهداف المرجوة" (Cornu L,Vergnioux A,1992,p :61).

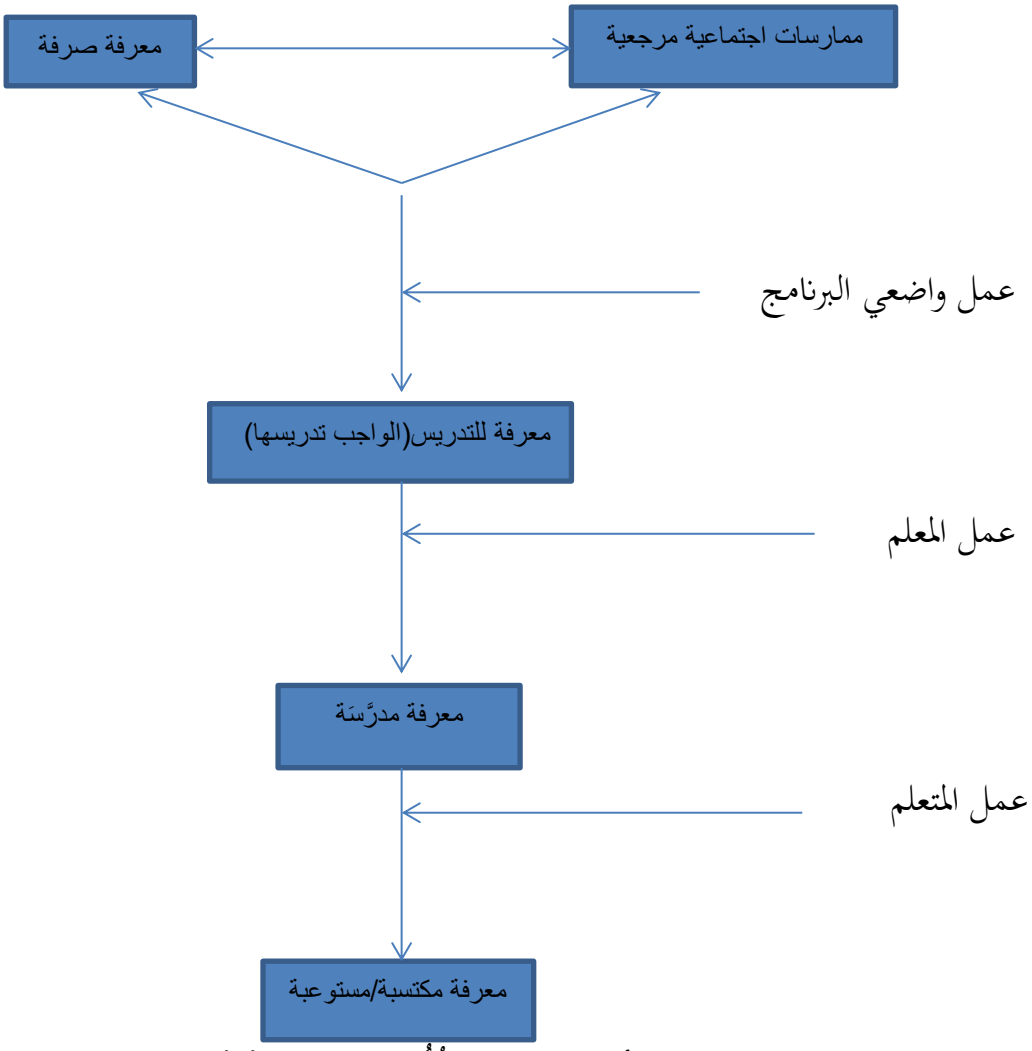
من خلال التعريفات السابقة ندرك أن النقل الديداكتيكي هو تصرف يُمْلِيه، بل يفرضه، تغيرُ السياق (changement de contexte) الذي تتعرض له المعرفة حينما تنتقل من مجالها العلمي الأصلي إلى المجال التربوي. وينبغي ألا يُنْظَرَ إلى هذا التصرف باعتباره انحرافا أو زيغانا سلبيا لهذه المعرفة بقدر ما هو من **مظاهر الشروط التكوينية** الجديدة التي يفرضها السياق المدرسي الجديد. " لذلك يمكن أن نقول بأن مضمون معرفةٍ حين يُراد له أن يصبح موضوعا للتعليم، فإنه يتعرض حينها لمجموعة من التحويلات التكييفية التي تخلق له مكانا جديدا وسط مكونات الفعل التعليمي" (حمود محمد،2006،ص: 17).

ومن جهة أخرى، فإن التعريفات السابقة، وغيرها، تميز بين نوعين من النقل:

- **نقل خارجي:** وهو انتقال المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسية (أو الواجب تدريسها) (savoir à enseigner). ويقوم بهذا النوع من النقل واضعو البرامج والكتب المدرسية انطلاقا من الاختيارات التربوية العامة التي تحددها الفلسفة التربوية المتبناة من قِبل مجتمع معين.

- **نقل داخلي**: وهو انتقال من المعرفة المدرسية (أي الواجب تدرسيها) إلى المعرفة المدَرَّسَة (savoir enseigné). وتتمثل في ما يتناوله المدرس **فعليا** مع تلاميذه داخل قاعة الفصل. وتأخذ هذه المعرفة محتواها من المعرفة الواجب تدريسها (البرامج والكتب المدرسية)، كما تستمد من روافد أخرى من بينها: مواضيع الامتحانات والملتقيات البيداغوجية والحلقات التكوينية... وينهض بدور الناقل الأساسي فيها المدرسُ نفسُه.

لكن "دوفلاي" (Develay M,1992) يضيف عنصرا آخر مُهما يتعامل هو أيضا مع المعرفة: إنه التلميذ. ومن هنا، فإنه يقترح مقاربة أكثر شمولية عندما سيوضح أهمية النقل الذي يمارسه المتعلم أيضا. ذلك أن المعرفة المدرَّسَة من قِبل المدرس لا تُتَلَقَّى بالكيفية نفسها لدى جميع المتعلمين، بل هم يختلفون في هذا التلقي تبعا لاختلاف قدراتهم العقلية والمعرفية وطرق معالجتهم للمعلومات ومستوى تكيفهم مع الطرائق والممارسات التي ينتهجها المدرس... لذلك صح أن نتحدث عن مستوى رابع من المعرفة هو المعرفة **المكتسبة أو المستوعبة** (savoir appris/assimillé). ومن هنا، فإن "دوفلاي" يقترح الخطاطة التالية (نقلا عن الجبري حميد،1998،ص:48):



نستخلص من الخطاطة السابقة أن هناك **ثلاثة نُقُولات** (transpositions): نقل يمارسه واضع البرنامج والمنهاج، ونقل يمارسه المعلم، ونقل يمارسه المتعلم. وواضح أن كل نقل من هذه النقولات يقوم على مبدإ **الانتقاء** (la sélection)، فواضعو البرنامج لا ينقلون كل ما يوجد في المتون العلمية (الصرفة)، بل يختارون منها ما يوافق الأهداف والغايات التربوية المنشودة. والمدرس بدوره لا ينقل كل ما يوجد في البرامج والتوجيهات الرسمية، بل يختار منها (وقد يكون ذلك بشكل غير واع) ما يناسب مستوى التلاميذ ووتيرة تعلمهم. وهؤلاء التلاميذ لا يستوعبون بوتيرة واحدة كل ما يدرسهم إياه المدرسُ، بل كل واحد منهم يأخذ بحظ من هذه المعرفة المدرسة تبعا، كما ذكرنا سابقا، لقدراتهم وملكاتهم العقلية واستراتيجياتهم المعرفية.

وإذن، **فإن النقل الديداكتيكي فعل/عمل تحويري انتقائي يتغيا تحويل موضوع معرفة ما إلى موضوع قابل للتدريس بإعادة بنائه** (reconstruction). ويلزم عن هذا أن المعرفة الجديدة الناتجة عن هذا النقل هي معرفة مختلفة عن أصلها الذي أُخِذَتْ منه. إذ إنَّ تغيرَ سياق مفهوم ما يقتضي تغير دلالاته، نظرا لدخوله في شبكة علاقات مع مفاهيم أخرى داخل نسق جديد. ومن هنا، فإننا يمكن أن نقول: " إن المعرفة الناتجة عن النقل الديداكتيكي ... معرفةٌ مغتربة عن أصولها، ومنقطعة عن سياقها التاريخي الذي نشأت فيه، في ظل المعرفة العالمة" (حمود محمد،2006،ص: 18).

لكن هذا الاغتراب لا يعني قطيعة جذرية للعلاقة بين المعرفة العالمة والمعرفة المدرسية، وإلا فإن وجود مثل هذه القطيعة يؤدي إلى أمرين محظورين يجب على المؤسسة التعليمية أن تتجنبهما ما وجدت إلى ذلك سبيلا، هما:

- **تَقَادُمُ** المعرفة المدرسية وتَخَلُّفُها عن مواكبة التطور الذي تشهده الميادين العلمية. لذلك فإن استعادة التوافق بين المعرفة المدرسية والمعرفة العالمة (العلمية) ضروري من أجل مد جسور التواصل بين المؤسسة التعليمية عامة والمجتمع العلمي الذي يشهد تطورا مستمرا. ويقتضي هذا الأمرُ المواكبةَ الدائمة والمستمرة من قِبل واضعي البرامج والمناهج والمقررات لما تشهده الأوساط العلمية من تطورات دائمة. وهذا أحد الأسباب التي تعطي مشروعية لعملية النقل الديداكتيكي (Chevallard,1985,p :27).
- **عدم توافق** المعرفة الرائجة في الوسط المدرسي مع مطامح المجتمع وتوجهاته القيمية والاجتماعية. إذ قد تكون المعرفة المدرسية سليمة من الناحية العلمية، لكنها مع ذلك تظل بعيدة عن

الاستجابة لروح العصر الذي تَصْدُرُ فيه، ولحركية المجتمع وتطوره، وهذا ما يخلق المفارقة (حمود محمد،2006،ص: 19). لذلك كانت، ما سميت سابقا، الممارساتُ الاجتماعية المرجعية[8] (les pratiques sociales de références) مصدرا ثانيا من المصادر التي تستقي منها المعرفةُ المدرسية مادتَها.

4-3 التمثلات:

يحيل مفهوم التمثلات les représentations على نشاط الذهن البشري في تفاعله مع البيئة والمحيط الخارجي. وهو يشكل أحد أهم مفاهيم علم النفس الاجتماعي وعلم النفس المعرفي. وتعود نشأة هذا المفهوم إلى حقل الدراسات الاجتماعية، خاصة في الدراسات التي قام بها كل من "إميل دوركايم" (Emile Durkheim) و "سيرج موسكوفيتشي" [9](Serge Moscovici) ومن هنا، فإن هذا المفهوم، في بداياته، تميز بصفتين اثنتين: الأولى أنه ارتبط، في استعماله في تلك الدراسات، بنعتِ **الجمعي أو الاجتماعي** (collectives/sociales) والصفة الثانية أنه استعمل **جمعا**، لا مفردا.

وانطلاقا من هذا المجال- أي المجال الاجتماعي- انتقل هذا المفهوم إلى مجالات العلوم الإنسانية والحقة على حد سواء، مما يجعل مهمة تحديد معناه بدقة ووضوح أمرا شديد الصعوبة. وقد اكتسب هذا المفهوم غنى وإجرائية أكثر بفضل الدراسات التي أنجزت في إطار العلوم المعرفية (les sciences

[8] يقصد بالممارسات الاجتماعية المرجعية مختلف الأنشطة الاجتماعية التي قد تشكل مصدرا مرجعيا للأنشطة المدرسية (شبشوب أحمد، 1992، ص: 22). ومن هنا فإن مصدر المعرفة المدرسية لا ينحصر في المعرفة العلمية الصرفة فقط، بل تمتد إلى الأنشطة الاجتماعية والممارسات اليومية وما يوجهها من قيم ومبادئ.

[9] كان "دوركايم" أول من استخدم هذا المصطلح (التمثلات الجمعية) سنة 1898 في كتابه **"التمثلات الفردية والتمثلات الجمعية"** (les représentations individuelles et les représentations collectives). لكن الباحثين يرون أن الفضل يرجع إلى "موسكوفيتشي" في إشاعة هذا المصطلح ولفت الانتباه إليه وإثبات إجرائيته وأهميته وذلك في دراسته حول تمثلات الفرنسيين للتحليل النفسي الصادرة سنة 1961 تحت عنوان **"التحليل النفسي: صورته وجمهوره"** (la psychanalyse : son image et son public) (لعمش أحمد،2013،ص: 25).

(cognitives، خاصة في إطار علم النفس المعرفي، حيث تمت دراسة التمثلات ورصد ميكانيزماتها واستراتيجياتها، مما أسهم في إلقاء مزيد من الضوء على مختلف العمليات الذهنية والمعرفية التي يقوم بها الذهنُ البشري خلال النشاط التمثلي.

وحتى نلامس، شيئا ما، بعض معالم هذا المفهوم، نورد في ما يلي بعض التعريفات التي وردت في أعمال بعض الباحثين والمهتمين به[10]، ثم نُتْبِعُ ذلك باستخلاص أهم المعطيات التي بنيناها على أساس تلك التعريفات:

- يعتبر "دوركايم" أن التمثلات (الجمعية) عبارة عن تصورات اجتماعية تتأسس في شكل قيم ومعايير للسلوك والتذوق والقول، ومن هنا فهي عبارة عن ظواهر اجتماعية معرفية تتمظهر في اللغة والدين والأسطورة والمعتقدات. (لعمش أحمد،2013،ص: 24). وتشكل، بهذا المعنى، اللحمة التي تجمع بين أفراد مجموعة اجتماعية ما، **وتحدد طريقة رؤيتهم للعالم وللوجود**.

- أما "موسكوفيتشي"، فيرى أن التمثلات هي " إعادة إظهار الشيء للوعي مرة ثانية رغم غيابه في المجال المادي" (Moscovici,1976,p :40). لكنه يربط هذه التمثلات بالجماعة ويصفها بأنها ليست جمعية فقط، ولكنها أيضا اجتماعية sociales، معتبرا أنها –أي التمثلات الاجتماعية– " نسق من القيم والمفاهيم والممارسات المرتبطة بمواضيع اجتماعية وأوجه وأبعاد الوسط الاجتماعي... لا يسمح فقط باستمرار/ثبات حياة الأفراد والجماعات، ولكنه أيضا يمثل، بشكل خاص، أداة للتوجيه في البيئة الاجتماعية" (دريوش مراد،1994،ص: 29).

[10] نشير إلى أن التعريفات ستمزج بين عدة مجالات نظرا، كما رأينا، لاستعمال المفهوم في مجالات علمية متعددة كلعم الاجتماع وعلم النفس والديداكتيك والبيداغوجيا... وغيرها.

- ويقدم "جان مين" (Jean Migne,1970) التعريف التالي: " يعتبر التمثيل نموذجا شخصيا. وهو، كذلك، عملية **تنظيم** لمعارف ومعلومات تهدف إلى حل مشكل معين" (تميم المصطفى،2002،ص: 11).

- ويقترح "دوفيكي" (De vicchi,1989) التعريف التالي: " التمثلات هي عبارة عن: - بنية ضمنية structure sous-jacente- نموذج تفسيري بسيط ومنظم.- مرتبطة بالمستوى المعرفي والتاريخي وكذلك الاجتماعي-الثقافي للفرد.- شخصية وقابلة للتطور (De vicchi,1989,p :55). ويقدم الباحث نفسه، بشراكة مع "جيوردان" (De vicchi et Giordan,1994) تعريفا آخر للتمثلات معتبرا إياها بمثابة بنية ذهنية كامنة، أو **نموذج تفسيري بسيط منطقي ومنظم** وذي أصول متعددة ويمكنه أن يستعمل في وضعية معينة لطرح أو حل مشكل معين. بصيغة أخرى، فإننا في حياتنا العامة، وأمام وضعية تنتظر جوابا، نعمد إلى تحريك عدد من التمثلات التي نملك لمحاولة الإجابة عن هذه الوضعية" (عمراني سعيد ومحمد حمداوي،1998،ص:74).

- أما الأستاذ "أحمد أوزي" فيعتبر أن "التمثل- باعتباره عملية ذهنية تركيبية- يعتمد على جهاز نفسي بشري يستمد معطياته من الواقع انطلاقا من المعلومات التي يتلقاها الفرد من عدة مصادر كالحواس والخبرات التي تجتمع لديه وتختزنها ذاكرته... ومجموع هذه المعلومات أو الخبرات تصنف وتنظم في شكل نسق ذهني عام ومتماسك بكيفية تسمح للفرد بفهم العالم المحيط به أو أحد محتوياته" (أوزي أحمد،2006،ص: 114).

- أما "دوفلاي" (Develay,1985) فيعرف التمثلات بوصفها "الكيفية التي يوظف بها الفرد، بصورة شخصية، معلوماته السابقة لمواجهة مشكل معين خلال وضعية معينة" (Develay,1985,p :55).

- ويقترح "أصطولفي" (Astolfi,1983) التعريف التالي: " التمثلات هي عملية فكرية صعبة بالنسبة للمتعلم، والتي تتوقف خصائصها على تنظيم المعارف في الذهن، وعلى العوائق الخاصة بكل حقل معرفي للترميز الذي يكتسبه المتعلم انطلاقا من الوضعية والتفاعلات الفردية" (تميم المصطفى،2002،ص: 11).

- وأخيرا، يُفْهَمُ من جل أعمال "بياجي" أنه يعتبر التمثلات **مجموع التصورات الذهنية التي تتكون لدى الذات حول موضوع ما** من خلال تفاعلهما المستمر، تفاعلٌ يؤدي إلى قيام هذه الذات بإسناد تأويلات للموضوع المتفاعل معه.[11]

والآن، وبعد أن سقنا هذه التعريفات، يمكن أن نستخلص على ضوئها الخصائص التالية، مركزين على ما له علاقة بالجانب التربوي والديداكتيكي:

- للتمثلات بُعدان: بعد نفسي وبعد اجتماعي. أما البعد الأول فيتعلق باعتبار فعل التمثل[12] نشاطا ذهنيا يرتبط بالفاعلية الرمزية التي تميز الذهن البشري في سيرورة تفاعله مع المحيط الخارجي. "ومن

[11] يمكن، في هذا الصدد، الرجوع إلى كتابه " تمثل العالَم عند الطفل" (la représentation du monde chez l'enfant ;quadrige;puf;2003)

[12] نستعمل، هنا، المصطلح بصيغتين: مفردا (التمثل) وجمعا (التمثلات). ويعود هذا الاستعمال المزدوج إلى وجهة النظر التي يُنظر منها إلى المصطلح، فإذا ما نظرنا إليه بوصفه **سيرورة** (processus) ذهنية تتكون من عمليات معرفية يقوم بها الذهن البشري استعملنا المصطلح **مفردا**، أما إذا نظرنا إليه بوصفه **مُخْرَجَات** ناتجة عن هذه السيرورة فإننا نستعمله **جمعا**.

خصائص هذا النشاط الذهني، والذي يبقى في الأصل بمثابة نشاط إدراكي، أنه يتجسد في عمليات عقلية من قبيل انتقاء وتبسيط وتدبير المعلومات" (بلحاج عبد الكريم،2009، ص:103-104). وبهذا المعنى فإن التمثل **يشكل دينامية نفسية داخلية** تجعل الفرد – في تفاعله مع الوضعيات المختلفة- يستعين في فهم معلوماته الجديدة بالمعلومات المخزَّنة لديه في الذاكرة وما يرافق ذلك من عمليات المعالجة والتنظيم والتخزين... وأما البعد الثاني-البعد الاجتماعي- فيتأكد من خلاله الطابع الاجتماعي للتمثلات باعتبارها تتجاوز الفردَ إلى الجماعة التي ينتمي إليها. ذلك أن التمثلات، باعتبارها مخرجات، هي "إدراك جماعي لموضوعات العالم وظواهره أكثر منه إدراكا فرديا رغم صدورها عن الفرد" (لعمش أحمد،2013،ص: 28). وينتج عن ذلك- ويفسره في الوقت نفسه- أن التمثلات تختلف باختلاف البيئة والمحيط والمجتمع والسياق الذي ينتمي إليه الأفراد. إن هذا الطابع الاجتماعي للتمثلات هو الذي يضمن للفرد الاندماج الاجتماعي دون مشاكل أو معيقات. لذلك يمكن أن نفهم التنشئة الاجتماعية (la socialisation) باعتبارها تهييئا للفرد لفهم التمثلات التي تشكلت في مجتمعه وشكلت طريقة رؤيته للعالم والوجود، رغم ما قد تحبل به تلك التمثلات من تناقضات.

على ضوء ما تم إقراره سابقا، يمكن أن نعرف التمثل (التمثلات) باعتباره نشاطا ذهنيا يقوم به الفرد وفق محددات المجتمع الذي ينتمي إليه.

- يلاحظ من خلال التعريفات المسوقة أعلاه أن التمثلات ترتبط، خاصة في السياق التربوي، بوضعيات معينة يواجهها الفرد. فهذا الفرد لا يُفعل تمثلاتِه إلا عندما يصادف مشكلة أو وضعية صعبة تواجهه وتجعله يستنفر تلك التمثلات من أجل فهم هذه الوضعية والتعامل معها. ومن هذا فالتمثلات " لا

تبرز إلا تحت تأثير تحريضي ناتج عن وضعية مثيرة، عفوية أو مفتعلة" (التومي عبد الرحمن وملوك محمد،2006،ص: 87). لذلك فإن هذا المفهوم يرتبط بمفاهيم أخرى مثل: العائق الابستيمولوجي والصراع المعرفي والتوازن... وغيرها، وكلها تظهر ارتباط التمثلات بالوضعيات الإشكالية التي يواجهها الفرد في الحياة العامة أو الخاصة.

- بناء على الملاحظات السابقة نفهم أن المتعلم لا يلج إلى المؤسسة التعليمية بذهن فارغ، بل على العكس تماما، فهو يأتي إلى المدرسة وذهنُه مليء بمجموعة من التصورات والتمثلات الذهنية والمعارف والمعلومات التي " تتكون بفعل تعلمات سابقة مرتبطة أساسا بالوسط المباشر للطفل، ونتيجة للتفاعل المستمر مع محيطه الطبيعي والاجتماعي" (التومي عبد الرحمن وملوك محمد،2006،ص: 87). لذلك فإن الاستفادة من هذه التثملات القبلية للمتعلم هو أمر ضروري من الناحية البيداغوجية والديداكتيكية، لأنها تساعد المدرس على فهم البنية الذهنية والعقلية للمتعلم. وغيرُ خفي أن هذه البنية تتفاعل، بشكل مستمر، مع المعلومات والمعطيات الجديدة فهما وبناء. وهذه التمثلات الأولية لا تخرج عن ثلاث حالات: فإما أن تكون صحيحة، وفي هذه الحالة يتم تعزيزها ودعمها وتطويرها، وإما أن تكون خاطئة فيتم في هذه الحالة تصحيحها وتقويمها، وإما أن تكون عائقا كبيرا في سبيل اكتساب المعارف الجديدة فيتم في هذه الحالة فهم أصولها وتغييرها كليا لإحداث قطيعة معها. ومن هذا يظهر أن التمثلات تشكل " آلية وأداة قد تكون –إن اسْتُثْمرت جيدا- ناجعة أكثر في تطوير وتصحيح ودعم مكتسبات المتعلمين" (عكروش العربي،2015،ص:110). تغدو التمثلات، وفق هذا الفهم، عنصرا فاعلا، لا يعيق سيرورة العملية التعليمية-التعلمية، بل يساهم في تطويرها وتنشيطها. من هنا رأى"باشلار" أن المهم ليس هو اكتساب

معلومات جديدة، لكن هو أساسا **تقييم المعلومات القديمة وإعادة تصحيحها** لاكتساب معرفة علمية صحيحة (عكروش العربي،2015،ص:111-112). فيصبح التعليم والتعلم، في جوهرهما، تصحيحا مستمرا لتعلمات سابقة.

- إن استثمار تمثلات المتعلمين- اعتبارا لأهمية هذا الاستثمار- لا يتوقف على لحظة من لحظات العملية التعليمية-التعلمية، بل ينبغي أن يتم خلال كل لحظات هذه العملية من بدايتها إلى نهايتها. ويمكن، تبعا لذلك أن نميز بين ثلاثة مستويات للتوظيف الديداكتيكي للتمثلات (عمراني سعيد وحمداوي محمد،1998،ص: 77-79):

- **المستوى الأول:** قبل الشروع في تدريس وحدة تعلمية معينة، حيث يتم البحث عن التمثلات القبلية للمتعلمين حول الموضوع المراد تدريسه من أجل استثمار ذلك في تخطيط الوضعيات التعليمية الجديدة.

- **المستوى الثاني:** أثناء الحصة، ذلك أن هناك تمثلات قد لا تظهر إلا أثناء الاشتغال على الموضوع الجديد، لذا تبدو ضرورة الاهتمام **المستمر والدائم** من جانب المدرس بالإنتاجات الشفوية والكتابية للمتعلمين، وخصوصا أخطاءهم التي غالبا ما تكون حُبلى بتمثلاتهم للموضوع الذي ندرسه.

- **المستوى الثالث:** بعد الانتهاء من إنجاز الوحدة التعليمية-التعلمية. وفي هذا المستوى تشكل الفروض والاختبارات تغذية راجعة للمدرس تمكنه من قياس مدى استيعاب المتعلمين للموضوع المراد تدريسه، ومعرفة مدى ما تم تغييره وتصحيحه من تمثلاتهم الخاطئة حول الموضوع، وتلك التي تحتاج إلى مزيد من العمل والاشتغال.

خلاصة القول، في هذه النقطة، أن التمثلات تشكل عنصرا مهما يساعد المدرس على فهم شخصيات المتعلمين وطريقة تفكيرهم من أجل استثمار ذلك كله في بناء معرفة علمية مؤسسة على قاعدة متينة. وهذا ما يعطي للمدرسة مشروعية وجودها، بوصفها فضاء يحول المعارف الأولية الساذجة والبسيطة إلى معارف أكثر **وضوحا وصحة**، فالمدرسة تعلمنا كيف نصحح تفكيرنا وننظمه.

4- تدريس النص الأدبي:

4-1 الغاية من تدريس الأدب:

من الأسئلة التي ينبغي ألا ينفك كل متدخل في تدريس الأدب أن يطرحها على نفسه باستمرار: ما الغاية من تدريس الأدب؟ إن هذا السؤال سؤال قديم جديد. لكن طرحه يزداد إلحاحا وضرورة في هذا العصر الذي يعرف تحولات عميقة تمس، بصورة أو بأخرى، القيمة التربوية لتدريس الأدب. مما يفرض على المدرس، بشكل خاص، أن يمارس التساؤل الدائم حول هدف/أهداف تدريسه النص الأدبي.

ثم إن هذا السؤال: ما الغاية من تدريس الأدب؟ سؤال يرتبط، في وجه من وجوهه، بسؤال آخر لا يقل أهمية، هو: ما الغاية من الأدب نفسه؟ أو بصيغة أخرى: ما الوظيفة التي يحققها الأدب؟ إن هذا السؤال الأخير سؤال قديم شغل المفكرين والفلاسفة والأدباء منذ عهد اليونان، بل شغل كل أمة عرفت شيئا من الأدب. وهو سؤال يسعى إلى أن يجد الرابط بين الأدب والحياة بشكل عام. وقد تباينت بصدد الإجابة عنه آراءُ الفلاسفة والنقاد منذ أرسطو إلى يومنا هذا. ودون أن يكون همنا، ها هنا، جرد جميع ما قيل حول

هذه المسألة، فإنه من الممكن الخروج بنتيجة أساسية تتمثل في أن الآراء جميعها يمكن أن تصنف إلى ثلاث مجموعات:

- مجموعة ترى أن وظيفة الأدب هي **الإمتاع** فقط، بما يحويه من روعة الأساليب والطرائق الفنية وجمالية اللغة، أو قُلْ باختصار، إن مصدر المتعة التي تميز النص الأدبي هو **شكله المتفرد**. ومن هنا فإن هؤلاء يرون أن الأدب لا يكون أداة لسواه، فهو غاية في حد ذاته.

- ومجموعة ثانية ترى أن الأدب "يقدم **منفعة** بما يتضمنه من معارف وتجارب وثقافة ينقلها من جيل إلى آخر... فالأدب لديه رسالة اجتماعية أو سياسية أو أخلاقية حسب الخلفيات الفكرية والمذهبية" (بوتكلاي لحسن،2011،ص: 16). لذلك فهي تركز على المضمون الذي يحمله هذا الأدب ويسعى إلى تمريره إلى المتلقي.

- ومجموعة ثالثة ترى أن الأدب "**يجمع بين الخاصيتين** [المتعة والمنفعة] بحيث لا يمكن أن يقوم فن [والأدب فن] يوصف بوصف واحد من الوصفين، فالعمل الأدبي يقوم بالمهمتين ويُحدث الأثرين معا، وبنجاح" (إسماعيل عز الدين،1976، ص:19). لذا، **فالأدب عند هؤلاء ممتع بقدر ما هو مفيد.** يقول "سميث" و"فيالا" (1982) في هذا المعنى: " إن النص الأدبي يمكن أن يكون في نفس الوقت أداة للمتعة، ومستودَعا للأفكار المقدمة للقارئ ومكانَ التعرف على الواقع، وهو بهذا السبب منفتح على معان متعددة" (بوتكلاي لحسن،2011،ص:17).

نظرا، إذن، للطبيعة المركبة للنص الأدبي، هذه الطبيعة التي تجمع بين المتعة والمنفعة، يمكن أن نجيب عن السؤال الذي طرحناه في مستهل هذه النقطة كما يلي: الغاية من تدريس الأدب هي تحقيق المتعة

والفائدة في الوقت نفسه لدى المتعلم، خاصة في هذا العصر الذي يعرف سيطرة كبيرة لوسائل الإعلام ووسائل التكنولوجيا الحديثة بشكل يجعل فئة كبيرة من الجمهور ترى أن الأدب ليست له أي وظيفة ، أو في أحسن الأحوال ليست له وظيفة ملموسة.

إن القيام بالمهمة السابقة –أي تحقيق المتعة والمنفعة في تدريس الأدب– تتطلب البحث عما يجعل النص الأدبي ممتعا ونافعا في الوقت نفسه، والتركيز عليها أثناء تدريسه للتلاميذ (بوتكلاي لحسن،2011،ص: 17). ورُبَّ سائل يسأل: لِمَ هذا الإلحاح على إسناد هاتين الوظيفتين معا للنص الأدبي؟ والجواب أن اندراج النص الأدبي ضمن منهج دراسي عام وسياق تربوي خاص يحتم على مدرس هذا النص أن يربطه بمضمون معين، بقيمة من القيم التي تعكس الغايات التربوية التي توجه المنهاج الدراسي. ومن جهة أخرى ينبغي ألا يؤدي المعطى السابق إلى الوقوع في تسطيح النص الأدبي، وذلك باختزاله في مجموعة من الأفكار أو المضامين ونسيان البعد الشكلي الفني الذي يميزه، "وهو، بذلك، يعد –بصورة أساسية تعبيرا عن الحياة وسيلته اللغة" (إسماعيل عز الدين،1976،ص: 20). لذلك فإن المدرسة لا يمكن إلا أن تجمع، في تدريس النص الأدبي، بين جانبي الشكل والمضمون، بين وظيفتي المتعة والمنفعة، لأنها تُعِدُّ التلميذ للحياة من خلال تزويده بالتجارب والخبرات من جهة، ولتذوق الأعمال الأدبية الجميلة من جهة أخرى. وعليه، فإن الغاية التي ينبغي لمدرس الأدب أن يسعى إلى الوصول إليها من خلال هذا التدريس هي أن يساعد المتعلم على **الاستفادة** من النص الأدبي المدروس و**الاستمتاع** به في الوقت نفسه، أي بناء معنى له دون اغتيال أدبيته وجماله.

لكن، ما الذي يجعل النص الأدبي ممتعا ونافعا في الوقت ذاته؟ نبادر بالإجابة فنقول: إن نفع الأدب، بشكل عام، يظهر في اتصاله بالحياة وارتباطه بها. وهذا الارتباط وذلك الاتصال يبدوان في عدة مظاهر، منها: أنه يساعد المتعلم على فهم أعمق للحياة، واكتشاف ذاته والتعرف عليها، وتهذيب وجدانه وتصفية شعوره وصقل ذوقه، والتعرف على تجارب الآخرين لإغناء تجربته الخاصة... أما متعة الأدب فتظهر، هي الأخرى، في عدة أمور لعل أبرزها التأثير الفني الجمالي الذي يمارسه في نفس المتعلم من خلال التصوير الفني والإيقاع الموسيقي والترتيب المخصوص للكلام والتخييل... وغيرها من المقومات الفنية التي تميز الأدب من حيث كونه نظاما لغويا مخصوصا. إن الغاية من تدريس الأدب، إذن، هي تقريب هذا الفن من المتعلم وتحفيزه على عشقه من جهة، وتعلم اللغة وجمالياتها من جهة ثانية. **فالمطلوب من المدرسة إعداد متعلم قادر على التفاعل جماليا مع النص الأدبي، والاستفادة من إحالاته المعرفية والثقافية والفكرية** (بوتكلاي لحسن،2011،ص: 20). وبعبارة موجزة، فإن تدريس الأدب ليس ترفا، بل هو ضرورة لا بد لكل منهاج دراسي منها، لأن الأدب، بشكل خاص، يُشْبِعُ جانبا مهما في الإنسان/المتعلم: روحَه.

إن الإلحاح على جانب الفائدة والمنفعة في تدريس النص الأدبي، يُعطي، في جانب آخر، **مشروعية** لهذه الدراسة، ذلك أن من بين أهدافها، **الاستفادةَ من قراءة النص الأدبي قراءةً منهجيةً في تنمية مهارات التفكير النقدي وأخلاقياته**، بما يسمح، في نهاية المطاف، بتسليح المتعلم بأدوات إجرائية تمكنه من مواجهة تحديات عصره المتسارعة.

2-4 تاريخ تدريس النص الأدبي في المدرسة المغربية:

ارتبط تعليم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية عموما، ومنها المؤسسة المغربية، بتدريس الأدب. وقد عرف هذا التدريس في المؤسسات المغربية، منذ ما قُبيل الاستقلال إلى أيامنا هذه، محطات كبرى يمكن أن نوجزها في المحطات الثلاث التالية:[13]

- **المحطة الأولى:** تمتد هذه المرحلة من بدايات القرن العشرين إلى سنة 1951، وقد تميزت هذه المرحلة، بشكل عام، بتدريس الأدب من خلال **المختارات الشعرية**، حيث كانت البرامج والتوجيهات الرسمية تختار من عيون الشعر والنثر ما تُدَرِّسُ من خلاله المدرسةُ البلاغةَ وقواعدَ النحو والعروضَ... وغيرها من الظواهر اللغوية والأسلوبية. وقد كان النص القديم هو النص النموذج والوحيد الذي ينبغي على الطلاب احتذاؤه والنسجُ على منواله، و"قد اختيرت النصوص التي استحسنها القدماء، وعدوها نصوصا خالدة (مثل نصوص امرئ القيس، وزهير بن أبي سلمى، وحسان بن ثابت..." (البرهمي محمد، 2016، ص: 100).

- **المحطة الثانية:** وتمتد هذه المحطة من سنة 1951 إلى سنة 1996 ، وقد امتازت هذه المرحلة بتأثر المؤسسة التعليمية المغربية والتأليف المدرسي، خاصة بين سنتي 1951 و1979، بالمنهج التطبيقي الذي رسخه "طه حسين" في المشرق، حيث كانت النصوص **تدرس في ضوء الحقب التاريخية** وأحداثها السياسية والاجتماعية والثقافية. هكذا كان ينظر إلى النص الأدبي باعتباره **وثيقة تاريخية** تعكس مميزات العصر الذي كُتبت فيه.

[13] ندين بالفضل في التعريف بهذه المحطات لكتاب الأستاذ "محمد البرهمي": **"تدريسية اللغة العربية في المدرسة المغربية: التراكم والتحولات من 1951 إلى 2012"** في جزئه الأول الصادر عن "دار إيديسيون بلوس" سنة 2016.

- **المحطة الثالثة**: وتمتد من سنة 1996 إلى أيامنا هذه، وأهم ما امتازت به هذه المحطة ظهورُ مفهوم "**القراءة المنهجية للنصوص**". وقد كانت هذه القراءة نتيجة طبيعية للتطور الذي عرفه إقراءُ النصوص وظهورُ مستجدات بحثية على الساحة النقدية والأدبية، أدى إلى إحداث قطيعة معرفية مع الطرق التدريسية القديمة. وهذا ما سيكون موضوعَ حديثنا، باستفاضة، في الفصل الثاني من هذه الدراسة.

الفصل الثاني:

القراءة المنهجية: المبادئ والإجراءات

1- تعريف القراءة المنهجية:

بدأ الحديث عن مفهوم القراءة المنهجية في المغرب، رسميا، في منتصف التسعينات من القرن الماضي، وتحديدا عند بداية إرساء البرامج الجديدة التي انطلق العمل بها منذ الموسم 1996-1997. وإذا كانت البرامج والتوجيهات المغربية لا تحدد مصدرها الذي أخذت منه هذا المصطلح فإنه يسهل معرفة هذا المصدر بتمعن كثير من الأمور المتصلة به الواردة في تلك التوجيهات. والمصدر الذي تم "استيراد" هذا المصطلح منه هو **الوثائق الرسمية الفرنسية**. وحتى يسهل تصور الاستعمال المغربي لهذا المصطلح والتعديلات التي عرفها بعد نقله إلى الحقل التربوي المغربي سنعمل، هنا، على رصد خصائصه كما وردت في سياقه الأصلي (السياق الفرنسي).

تُعَرِّفُ الجريدة الرسمية للتربية (الصادرة عن وزارة التربية الفرنسية) المؤرخة بتاريخ: 5-2-1987 القراءة المنهجية كالتالي:

"إن القراءة المنهجية قراءة مدروسة ومُعَدَّةٌ بإحكام، تمكن التلاميذ من إثبات أو تصحيح ردود أفعالهم الأولى كقراء. ويستدعي اختلافُ أنواع النصوص... منهجيات قرائية متعددة تتبلور من خلال سير العمل. وتسمح متطلبات القراءة المنهجية بمنح قدر أكبر من الصرامة لما كان يسمى، عادة، شرح النص"(كلموني عبد الرحيم، ص: 12).

وتعود الجريدة الرسمية نفسُها إلى الحديث، مرة أخرى، عن القراءة المنهجية في عددها الصادر بتاريخ 9 يونيو 1988 منبهة إلى " أنه حفاظا على خِصِّيصة النص كنسيج، يمكن أن تتنوع القراءة تبعا لنظام

النص، لنظام أكثر تركيبا. وهي تتخذ لكل نوع من أنواع الخطاب، ولكل صنف من أصناف النصوص، أدوات تحليلية ملائمة. وبدل أن تقترح شبكةً واحدة ووحيدة لقراءة جميع النصوص، فهي تأخذ بعين الاعتبار خصوصية كل نوع" (كلموني، 2006، ص: 13).

نستخلص من التعريفين السالفين ما يلي:

- القراءة المنهجية قراءة **تأملية تمحيصية** تُمَكِّنُ المتعلمين من تصحيح ردود أفعالهم الأَولية بصفتهم قراء.
- القراءة المنهجية قراءة تستدعي طرقا ومنهجيات مضبوطة لتحليل النص وإنتاج المعنى.
- القراءة المنهجية قراءة **واعية** بخطواتها واختياراتها المنهجية تنظر إلى النص باعتباره نسيجا لعلاقات بين مكونات داخلية وخارجية متفاعلة.
- القراءة المنهجية تراعي الاختلاف البنيوي والأجناسي بين النصوص، لذلك فهي لا تقدم نفسها باعتبارها وصفة جاهزة واحدة ووحيدة تطبق على أي نص، بل هي تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات كل نوع من أنواع النصوص. القراءة المنهجية، بهذا المعنى، **وسيلة** لتحليل النص لا غاية في حد ذاتها.

وتقدم الجريدة نفسُها القراءة المنهجية بتحديد ما ترفضه وما تقبله، أي تحددها تحديدين: **تحديدا بالسلب وتحديدا بالإيجاب**. أما ما ترفضه هذه القراءة فهو: الإطناب، والسلبية، والخَطِّيَّة في التحليل، والحشوُ، والبحث عن مقصدية قبلية للكاتب، والفصل بين الشكل والمحتوى، والأحكام الجمالية السابقة... وأما ما تقبله فهو: الملاحظة الموضوعية الدقيقة والمميزة للأشكال، وتحليل هذه الأشكال، وإدراك مظاهر ديناميتها ومساهمتها في نمو النص، والكشف الحذر عن مسكوت النص، والبناء التدريجي لدلالة النص

انطلاقا من فرضيات قرائية تتولى القراءة فحصَها، والكشفُ عن الوحدة العميقة والمركبة للنص، و**تعليم التلاميذ كيف يجعلون أحكامهم خاضعة للبرهنة**... (كلموني، 2006، ص: 12).

يتبين من كل ما سبق أن القراءة المنهجية " نشاط ديدكتيكي، يستدعي بناء معنى النص، في سياق تواصلي، قائم على توظيف عمليات ذهنية حَدْسية، لوضع فرضيات قرائية، ولالتقاط العناصر النصية، ولخلق تعالق مُبَنْيَنٍ بين هذه المؤشرات، بغرض تمحيص الفرضيات المنطلق منها. ويأخذ هذا النشاط شكلَ تفاعل بين مُتلقٍ يتوفر على كفايات خاصة (...) وموضوعِ اشتغالٍ دالٍ، يمثله الأثر المادي المكتوب (النص/الخطاب)" (حمود محمد، 1998، ص: 15).

2- المرتكزات المعرفية والأطر المرجعية:

تستند طريقة القراءة المنهجية على مجموعة من المرتكزات النظرية والأطر المرجعية، نجملها في ما يلي:

أ- الأبحاث اللسانية والسيكولسانية حول القراءة باعتبارها مسارا ديناميا لبناء المعنى انطلاقا من فرضيات أولية يتم تمحيصها تدريجيا. وهذا يقتضي كسر الخطية التي يفرضها على النص طابعُه اللغوي والانتقال من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص.

ب- الدراسات الأدبية والنقدية التي عرفت تطورا نَقَلَ مجال الاهتمام من المبدع، فالنص، إلى القارئ باعتباره عنصرا فاعلا في عملية بناء الدلالة.

ج- المراجع الخاصة بتدريس اللغة الفرنسية باعتبارها لغة ثانية أو لغة أجنبية، حيث يؤكد أصحاب هذه المراجع على ضرورة معالجة النصوص وقراءتها انطلاقا من كونها كُلًّا متماسكا.

د- نظرية المعنى باعتباره " نتيجة للتفاعل الحاصل بين متلق مزود بكفايات (موسوعية، لغوية، منطقية، تداولية) ومادة دالة (النص كشكل أو كأثر)" (كلموني، 2006، ص:15).

هـ- نظريات التعلم، خاصة البنائيةَ وعلمَ النفس المعرفي اللذين أكدا على مركزية المتعلم في بناء المعرفة من خلال تطوير أدواته الخاصة للتعامل مع الوضعيات التي يصادفها.

يظهر مما سبق أن القراءة المنهجية قد تأثرت بثلاثة مجالات معرفية، هي:

- المجال الأدبي/النقدي (نظرية القراءة والتلقي).
- المجال اللساني والسيكولساني.
- المجال التربوي (علم النفس المعرفي وعلوم التربية).

3- القراءة المنهجية وطريقة شرح النص:

ظهرت طريقة القراءة المنهجية، كما تم الإلماح إليه سابقا، تجاوزا لطريقة شرح النص التي سادت ردحا من الزمن في تحليل النصوص مدرسيا. ولعل أهم ما يميز القراءة المنهجية عن طريقة شرح النص تصورُ كل واحدة منهما للمعنى وطرق إنتاجه وكيفية تَجَلِّيهِ في النص الأدبي. وفي ما يلي بعض أهم ما يميز القراءة المنهجية عن طريقة شرح النص:

أ- تنظر طريقة شرح النص إلى المعنى باعتباره معطى **موجودا** بشكل قبلي مسبق على فعل القراءة، بمعنى أن النص يحتفظ، في زاوية من زواياه، بمعناه المكتمل التام، وما على القارئ إلا أن يبحث عنه

ويكشفه ويستخرجه. معنى النص، وفق هذا التصور، معنى جاهز واحد ووحيد. وينتج عن هذا المنظور أمران سَلبيان: - **قتل غنى النص** وتعدديةِ معناه اللذين يجعلانه متجاوِزا لزمنه وشروط إنتاجه – وإضفاء طابع **السلبية** على القارئ الذي لا يتجاوز دورُه " دورَ المستهلك أو المنفعل في أحسن الأحوال، يكتفي بالتذوق والاستخبار، في محاولة لإعادة تشخيص المعطيات والوقائع كما حدثت بالفعل في ذهن الكاتب" (حمود محمد، 1998، ص: 21).

أما طريقة القراءة المنهجية فتعتبر المعنى نتاج التفاعل بين القارئ والبنية الدلالية والتركيبية للنص، بمعنى أن معنى النص **ليس معطى سابقا** على فعل القراءة نفسه. إن المعنى بناء يُشَيِّدُهُ القارئ انطلاقا من مؤشرات يقدمها النص وفرضياتٍ يصوغها القارئ ويمحصها تمحيصا. إن هذا التصور يجعل النص الأدبي نصا حيا بحياة أعداد القراء الذين يقرؤونه، وهو تصور يعتبر القارئ عنصرا فاعلا في عملية تشييد المعنى.

ب- تركز طريقة شرح النص على تحليل النص في علاقته بكاتبه وبالظروف التاريخية والاجتماعية والنفسية التي أدت إلى إنتاجه، ويُغْفَلُ، بالمقابل، النصُّ في حد ذاته باعتباره بنية يتطلب فهمها منهجية وأدوات وتقنيات. بمعنى أن طريقة شرح النص تحلق فوق النص وتدور حوله دون أن تلجه وتقتحم أسواره. وهذا الأمر هو ما تحاول طريقة القراءة المنهجية تجاوزه بتركيزها على " ضرورة تمثل إجراءات وخطوات طريقة التحليل والوعي بمختلف مكونات وأدوات هذه المنهجية، باعتبارها وسيلة ديداكتيكية لترسيخ مجموعة من المهارات والآليات المفترض توفرها في عدة القراءة" (حمود محمد، 1998، ص:22). إن شروط إنتاج النص يجب أن لا تنسينا المنتوج نفسه (النص).

ج- إذا كان هدف طريقة شرح النص هو البحث عن معنى النص الكامنِ في زاوية من زواياه، فإنها تسلك سبيلَ الخَطِّيَّة في اتجاهها القرائي، فهي تتتبع مسار النص كلمةً كلمةً، وجملةً جملةً، بينما القراءة المنهجية لا تلتزم بالضرورة بهذه الخطية، بل إنها في أغلب الأحيان، تتجاوزها. ويرجع هذا الاختلاف إلى تصور كل طريقة لمفهوم النص. فالنص، في طريقة شرح النص، مجموعة من الأجزاء التي يمكن فصلُ بعضها عن بعض، بينما هو في القراءة المنهجية كلية غير قابلة للتجزيء، وهو ما ينتج عنه الذهاب والإياب بين بداية النص ووسطه ونهايته سعيا إلى البحث عن مؤشرات لتمحيص فرضيات القراءة.

د- يشكل النص، في طريقة شرح النص، تَعِلَّةً لبحث الظواهر اللغوية والبلاغية والأسلوبية والعروضية دون مراعاة لوظيفتها في النص الأدبي، فهي تُبْحَثُ لذاتها. وقد حولت القراءة المنهجية تلك الظواهر إلى أدوات يُستعان بها في تحليل النص بما يكشف عن تداخل مستويات النص كلها وتضافرُها في بناء دلالاته الجزئية والكلية. يصبح لهذه الظواهر،إذن، **دورٌ وظيفي** في النص المقروء.

4- القراءة المنهجية وأدوار المدرس:

يترتب عن هذا التصور الجديد الذي أتت به القراءة المنهجية تصورٌ جديدٌ آخر للأدوار التي يُنتظر أن يقوم بها المدرس باعتباره عنصرا أساسيا من العناصر المشكلة للفعل التعليمي/التعلمي.

لقد كان دور هذا المدرس، في البيداغوجيات التقليدية، هو توصيل المعرفة الجاهزة المكتملة إلى المتعلم الذي يكتفي بتلقيها في سلبية وتسليم، واثقا من صحتها مطمئنا إلى شرعيتها. كان المدرس هو صاحب المعرفة المطلقة فلا يُسمع إلا صوتُه داخل الفصل، ينوب عن التلاميذ في كل شيء: يلاحظ ويفترض ويفهم

ويحلل ويلخص ويقيم، وما على المتعلمين إلا أن يقبلوا ما يُلقى إليهم من المعرفة، وفي أحسن الأحوال يقلدون المدرس– النموذج، ويحاكونه.

أما القراءة المنهجية، المؤطَّرةُ معرفيا ببيداغوجيا الكفايات، فتعتمد على تصور مغاير لوظائف المدرس ومَهَامِّهِ، إذ إنها تحتفظ له بقيمته وأهميته ضمن عناصر الفعل التعليمي/التعلمي، ولكنها، في المقابل، تقلص من درجة هيمنته على هذا الفعل وتفسح المجال أمام عنصر لطالما بُخِسَ حقه من العناية والاهتمام: إنه المتعلم.

إن القراءة المنهجية تنظر إلى المدرس باعتباره **مُيَسِّرًا ومُسَيِّرًا** لعملية التعلم ومُوَجِّهًا للمتعلم بما يحقق **استقلاليته** وتميزه في الفعل القرائي. وهذا التميز وتلك الاستقلالية لا يتحققان إلا بأمور، منها ما يلي:

- توفير المدرس للظروف الملائمة لتحقيق فعل تعلم القراءة، قراءة النص وتحليله ، بما فيها استثارة دافعيته وتوضيح الأهداف المرجوِّ تحقيقُها والأدواتِ والآلياتِ المعتمدة في ذلك، في إطار عقد ديدكتيكي واضح المعالم ومشروع بيداغوجي محدد بَيِّنٍ، تُحَدَّد فيه مهامُّ ومسؤوليات كل طرف.
- مساعدة المتعلم على امتلاك العُدة النقدية الضرورية لتحليل النصوص. ونقصد بذلك أدوات وآليات المقاربة المنهجية، فما يهم هنا هو تمكين المتعلم من خطوات التحليل المنهجية وليس البحث عن المعنى في حد ذاته. الهدف هو تدريبه على كيفية **الاحتجاج** للمعنى الذي يختاره ويتبناه وفق خطة قرائية واضحة المعالم.

- تطوير وتنمية الكفايات المتوفرة لدى المتعلم، خاصة الكفاية المنهجية بعناصرها وإجراءاتها المختلفة.

فالمتعلم قد تمكن، خلال مساره الدراسي، من اكتساب معارف وكفايات تتصل بالخصائص البنيوية والتكوينية للنصوص والخطابات التي تفاعل معها، وعلى المدرس تنميةُ تلك الكفايات وتوجيهُها التوجيهَ الملائم، بما يتوافق مع المشروع البيداغوجي الذي تم التفاوض حوله.

يتضح مما سبق أن القراءة المنهجية لا تلغي دور المدرس المهِمَّ ولكنها تُعَدِّلُهُ وتُكَيِّفُهُ بما يضمن استقلالية وتميز المتعلم الذي أضحت له هو الآخر أدوارٌ جديدةٌ يُفترض أن يضطلع بها لتنمية كفاياته القرائية.

5- القراءة المنهجية وأدوار المتعلم:

كان دور المتعلم، في طريقة شرح النص، هو الاستماع إلى المدرس وتلقي المعرفة منه جاهزة من غير أن يبذل مجهودا مذكورا، اللهم إلا جُهدَ الذاكرة والاستظهار حتى يعيد تلك المعارف إذا ما طُلبتْ منه في الامتحانات والتقييمات. وهذا الدور، كما سبقت الإشارة، يجعل المتعلم سلبيا فاقدا لاستقلاليته ومجرد ظل وصدى يحاكي أفعال المدرس وأقواله.

لقد أتت القراءة المنهجية لتعيد الاعتبار إلى هذا المتعلم باعتباره عنصرا فعالا في عملية القراءة. فحددت له أدوارا جديدة تضمن **استقلاليتَه** وإثباتَ ذاته **والدفاعَ عن مواقفه** وإبرازَ كفاياته القرائية. صارت وظيفته أن يتبنى معنًى للنص ويسعى إلى الاحتجاج لصحته والتفاوض بشأنه مع زملائه وأستاذه، اعتمادا على المؤشرات المناسبة التي توفرها له بنية النص. وهذا يقتضي منه " أن يبادر، أن يغامر، أن يسائل، أن

يتعرض للخطإ وعدم التوصل إلى نتائج، أن يتفاوض وفق استراتيجيته الحجاجية حول المعنى حتى يشعر بمسؤوليته في بنائه، وبمتعة اكتشافاته وابتكاراته" (اليعكوبي، البشير، 2006، ص: 37).

عليه أن يخرج، إذن، من سلبيته المقيتة وأن يشارك في عملية بناء المعنى، باعتبار أن هذه المشاركة هي ما يحقق المعرفة ويطور الذات. إنه مدعو إلى معرفة ذاته من خلال ممارسة فعل القراءة والدفاع عن تأويله الخاص للنص من خلال طرح الأسئلة على هذا النص وإيجاد الأجوبة المناسبة. وهذا الحوار بين القارئ/المتعلم والنص هو ما يحقق متعة القراءة.

إن القراءة المنهجية، في نهاية المطاف، تسعى إلى إشعار المتعلم بالمتعة الجمالية التي يتيحها النص، لكنها متعة يصل إليها هذا المتعلم بعد **عمليات عقلية استدلالية حجاجية** تصل به إلى بناء معنى النص.

6- القراءة المنهجية وكفايات المتعلم/القارئ:

يقتضي قيامُ المتعلم بهذه الأدوار الجديدة السابق ذكرُها، تملكَه مجموعة من الكفايات، حددها بعض المهتمين والباحثين في أدبيات القراءة المنهجية في الكفايات التالية: الكفاية اللسانية (اللغوية) والكفاية الموسوعية والكفاية المنطقية والكفاية البلاغية (التداولية). وفي ما يلي تعريف بكل نوع من هذه الكفايات.

6-1 الكفاية اللسانية (اللغوية):

تقوم هذه الكفاية على قدرة المتعلم على فهم الملفوظ/النص من خلال تفكيك بنيته اللغوية، إذ النص، قبل أي شيء، بناء لغوي يتكون من كلمات وجمل تترابط في ما بينها مُشَكِّلَةً النسيجَ العام. ولفهم

هذا النسيج العام لا بد من توفر المتعلم/المخاطب على كفاية لسانية تمكنه من تفكيك بُنى النص لبناء دلالته/دلالاته.

ثم إن هذه الكفاية اللسانية " ليست متجانسة داخل المجموعة اللسانية الواحدة" (حمود، 1998، ص: 134-135)، بمعنى أن تملك هذه الكفاية ليس على نفس الدرجة بالنسبة إلى جميع متكلمي لغة معينة، فهي-أي الكفاية- تتفاوت قوة وضعفا من شخص إلى آخر، وهذا هو ما يؤثر على وتيرة وسرعة فهم ملفوظ معين واختلاف ذلك بين متلقيه.

من البدهي، إذن، أن القراءة، باعتبارها فعلا تأويليا، لا يمكن أن تبدأ فعليا إلا بتوفر كفاية لسانية عند المتلقي تتضمن معرفته الدقيقة بالمستويات الصوتية و الصرفية والمعجمية والتركيبية للغة التيُ أُنْتِجَ بها النص.

2-6 الكفاية الموسوعية:

إذا كانت الكفاية اللسانية تتعلق بالمعلومات الداخلية النصية التي تقدمها بُنى النص المختلفة فإن الكفاية الموسوعية تتعلق بكل المعلومات الخارجية التي تشكل السياق العام للنص من معارف ومعتقدات ونظام تمثلات وقيم وتأويلات... إنها الخزان الثقافي الذي يمتح منه المتكلم معارفه ومعلوماته لإنتاج نصه، ويعتمد عليها القارئ لفهم هذا النص وتأويل معناه. ومن البدهي أن تكون هذه المعلومات متعددة ومختلفة ومتباينة: منها العام والخاص والموضوعي والقيمي والمشترك وغير المشترك والممثل لتصور العالم الخارجي والممثل لتصور الذات....

إن كل هذه المعلومات يتم استدعاؤها من الخارج أثناء عملية فك رموز الخطاب. وكما أن المتكلمين والمخاطبين يختلفون في درجة تحقق الكفاية اللسانية فهم يختلفون أيضا في درجة تملك الكفاية الموسوعية، يؤثر في ذلك أمور منها: نضجُ التجربة، وسعة الاطلاع، وتاريخ القراءات السابقة، ودرجة تملك الكفاية اللغوية نفسها، وغيرها من الأمور الأخرى.

يمكن القول، إذن، إن غنى موسوعة القارئ يعتبر عنصرا من العناصر المهمة والأساسية المكونة لكفايته القرائية العامة. وهذا ما يصنع الفرق بين قارئ وقارئ آخر بما يحقق تعدد التأويلات وتنوعها.

3-6 الكفاية المنطقية:

أما الكفاية المنطقية فتشكل الجانب المنطقي للغة، إذ هي تتعلق بقدرة المتعلم/القارئ على إقامة العلاقات المنطقية بين أجزاء النص المختلفة من أجل بناء المعنى العام. وإقامة هذه العلاقات يعتمد على عمليات فكرية معينة، منها ما يأتي:

- عمليات تشبه **عمليات المنطق الصوري** المجردة (كالقياسات التامة والناقصة).
- عمليات خاصة **بالمنطق الطبيعي**، كالاستدلالات الناتجة عن علاقات التشابه والتماثل والاختلاف والتباين في السمات، والاستدلالات الناتجة عن علاقة السببية والانتقال من شرط الإمكان إلى شرط الضرورة.
- استدلالات ذات طابع قيمي وأخلاقي.(حمود،1998، ص: 140-141).

إن بناء معنى النص، إذن، يفترض إقامة علاقات مختلفة بين عناصر متعددة، وهو ما يمنح الكفاية المنطقية أهميتها في فعل القراءة، باعتبار هذا الأخير فعلا يربط علاقات بين مكونات النص نفسه أو بينه وبين خارجياته.

4-6 الكفاية البلاغية (التداولية):

تتعلق هذه الكفاية بقدرة المتكلم/المستمع على معرفة كيفية اشتغال المبادئ البلاغية والحوارية للخطاب، وهذه المبادئ تعتبر أساسية في عملية التواصل، إذ إن معنى الملفوظ لا يكون تام الدلالة بالنسبة إلى المتلقي إلا بربطه بسياقه الذي أُنْتِجَ فيه. وتُعرف هذه المبادئ بالمبادئ الحوارية (غرايس) أو بقوانين الخطاب (ديكرو) أو بمسلمات الحوار (كوردون ولاكوف)، وكلها تسميات تحيل على الطابع الاجتماعي للغة.

وبدهي أن تكون هذه الكفاية البلاغية-التداولية أساسية في كل فعل قرائي ما دام أن فهم النص مرتبط بفهم شروط إنتاجه وشروط تلقيه أيضا، مما يساعد المتعلم/القارئ على بناء معنى ملائم لتلك الشروط. ولكن ذلك لا يعني أن هذه الشروط تقيد النص الأدبي وتسجنه في معنى واحد ووحيد، وإنما المقصود أن مراعاة الشروط البلاغية والتداولية للخطاب تعين على **بناء معنى وارد ومعلل** نصيا وسياقيا.

خلاصة الحديث عن الكفايات القرائية أنها كفايات أساسية يعتمد عليها المتكلمون والمتلقون على السواء في إنتاج وفهم الإرساليات. ثم إن هذه الكفايات **متساندة ومتفاعلة** في ما بينها، إلى درجة يصعب معها، في بعض الأحيان، فصل عمل كفاية ما عن عمل الكفايات الأخرى " ذلك أن الحدود الفاصلة بين

الكفاية اللسانية والكفاية الموسوعية حدود غير واضحة بجلاء، كما أن التداخل بين الكفاية اللسانية والكفاية البلاغية، تداخل لا يمكن أن يخفى على أحد" (حمود محمد، 1998، ص: 148).

7- القراءة المنهجية وإكراهات المنهج:

نريد، في هذه النقطة، أن نبحث إشكالا قد يُطرح بسبب مصطلح "القراءة المنهجية". ذلك أن هذا المصطلح يجمع بين عنصرين قد يبدوان متنافرين هما: **"القراءة"** بما هي فعل حر يتغيا تحقيق المتعة والاستمتاع بالنصوص المقروءة، و **"المنهجية"** بما تعنيه من تقيد بالضوابط والقوانين. فكيف يمكن الجمع بين **مجال المنطق**، الذي يحيل عليه مصطلح المنهج، و**مجال الحدس** والإحساس والحرية، الذي يحيل عليه مصطلح القراءة؟

رفعا لهذا الإشكال يقترح حمود محمد (1998) التنبه إلى الأمور التالية:

- فعل القراءة فعل معقد، يجب ألا يُختزل في حاسة استقبال واحدة لدى المتلقي، سواء أكانت منطقا أم شعورا، إذ هذا المتلقي يستنفر كل طاقاته من أجل مباشرة عملية القراءة، لفك رموز النص وفهم أبعاده المختلفة، جامعا بين العمليات المنطقية المنهجية وغيرها من أبعاد شخصيته.

- مسوغ الجمع بين حرية القراءة وإكراهات التلقي هو الهدف العام الذي تسعى إليه القراءة المنهجية، ألا وهو تنظيم الانطباعات الأولية للمتعلم/القارئ بشكل عقلاني، يُمَكنه من الدفاع عن المعنى الذي يبنيه بناء من خلال ما يلتقطه من مشيرات نصية.

- إن المنهجية التي تقترحها " القراءة المنهجية " بعيدة عن الإجراءات الصارمة التي نجدها في المنهج العلمي، ولا ننسى أننا في وضعية ديدكتيكية تدريسية تهدف إلى " توريط التلميذ/القارئ في لعبة كشف مستور النص، بحثا عن الكنوز الممكنة، المطمورة تحت طبقاته اللغوية والجمالية " (حمود، 1998، ص: 33).

- القراءة المنهجية لا تتقيد حرفيا بمنهج نقدي بعينه في مقاربة النصوص الأدبية، بل هي تمد التلميذ/القارئ بالعُدة التحليلية اللازمة لقراءة هذه النصوص، مستفيدةن من كل المناهج والمقاربات النقدية، ولكن يعيدا عن التلفيق أو الجمع غير المنسجم بين المختلفات.

خُلاصة الكلام، في هذه النقطة، أن الجمع بين " القراءة " و" المنهجية " لا يدل على التعارض ولا يعني المفارقةَ والجمعَ بين المتنافِرَيْنِ، ولكنه جَمْعٌ يسعى إلى إكساب المتعلم الدقة والتدرج دون مصادرة حريته في الاختيار ومسؤوليته في الاستقلال بقراءته الخاصة للنص المدروس.

8- مراحل القراءة المنهجية:

تأسيسا على ما ورد في النقطة السابقة، فإن القراءة المنهجية تكتسب طابعها المنهجي من انبنائها على مراحل وخطوات يَتَّبِعُهَا المتعلم/القارئ في سيرورة بناء معنى النص. وتنقسم هذه المراحل، بشكل عام، إلى ثلاثة أنواع من القراءة: القراءة الاستكشافية والقراءة التحليلية والقراءة التركيبية.

8-1 مرحلة ما قبل القراءة: أو القراءة الاستكشافية:

يتم في هذه المرحلة اكتشاف النص من خلال الملاحظة الفاحصة للتنظيم المادي المتمثل في شكله الخارجي ونظامه وتوزيعه المكاني والطباعي وعنوانه وكل العتبات الأخرى الموازية له، بغية صياغة الفرضيات الأولى لنوعية النص وصنفه وموضوعه. بعد ذلك يتم الانتقال من الملاحظة الخارجية إلى القراءة الأولى التي تصحح ردود الفعل الأولية والفرضيات التي صيغت سلفا، فيتم إثباتها أو تعديلها أو إلغاؤها وبناء فرضيات جديدة، ويمكن كذلك، أثناء وضع الفرضيات، العودة إلى مختلف الاستفهامات والصعوبات ومظاهر عدم الفهم التي يبديها المتعلمون في هذه القراءة الاستكشافية دون إعطاء جواب قاطع حولها، فالمهم، في هذه المرحلة، هو ترك المجال أمام المتعلمين لوضع فرضياتهم وتخميناتهم حول المعنى والتي سيسعون، لاحقا، إلى تصحيحها، لذلك يُستحسن أن يتم اعتماد عنصر **المفاجأة** كعنصر استراتيجي لتلقي النص، وتنمية **مهارة التوقع والافتراض** عند هؤلاء المتعلمين.

8-2 مرحلة القراءة المنهجية: أو القراءة التحليلية:

إذا كانت القراءة الأولى خطية تسير في اتجاه واحد فإن هذه القراءة قراءة استعادية وشاملة تميل نحو التعمق أكثر في بُنى النص، ومن هنا فهي تستدعي أدوات التحليل المناسب للنص الذي يبحر فيه التلميذ. وهي مرحلة يتم فيها، كذلك، التمحيص الدائم والمستمر للفرضيات التي تمت صياغتها، من خلال الاشتغال على مستويات معينة في النص المدروس.

وتهدف القراءة في هذه المرحلة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية: ماذا يقول النص؟ ماذا يقترح علينا؟ كيف يقول النص ما يقوله؟ وما آثار المعنى الممكنة لكيفيات القول؟... الخ. وللإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها تبحث القراءة المنهجية في المستويات التالية:

- **التنظيم الصوري**: من خلال فحص اشتغال الروابط البلاغية ووظائفها.
- **الالتحام التركيبي الدلالي**: من خلال دراسة الروابط المكانية والزمانية والروابط المنطقية.
- **الاتساق التيماتي ومؤشراته**: التكرارات النحوية (الضمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة...) وأيضا التدرج التيماتي.
- **الاتساق الدلالي**: من خلال المؤشرات التالية: التكرار المعجمي، الحقل الدلالي، وسائل التمثيل (الكناية، المجاز، الاستعارة).
- **الإخراج التلفظي**: الكشف عن النظام التلفظي والاستراتيجيات الخطابية وما يمكن أن ينجم عنهما من آثار للمعنى. (كلموني عبد الرحيم، 2006، ص: 32).

3-8 مرحلة ما بعد القراءة: أو القراءة التركيبية:

تسعى هذه القراءة إلى تحقيق هدفين مترابطين:

- الإمساك بالوحدة المركبة والعميقة للنص، وذلك لا يكون إلا من خلال الكشف عن تداخل المستويات التحليلية وتساندها في تحقيق المعنى العميق للنص. وهو ما يكشف عن خصوصيات هذا النص وأصالته وتميزه عن النصوص الأخرى وتميز الكاتب عن غيره من الكتاب. إذ يفترض في المدرس أن يدرب

المتعلمين على الربط بين مستويات النص والنتائج المتوصل إليها في كل مستوى على حدة للكشف عن المعنى العام والعضوي للنص، فهذا الأخير، في نهاية المطاف، كل متماسك تتضافر فيه عناصره ومستوياته المختلفة لتدل على المعنى الذي يبنيه القارئ بناء استنادا إلى المؤشرات المقدمة من قِبل ذاك النص.

- توسيع مجال القراءة بفتح النص على سياقه الخارجي بما يسمح بإعادة القراءة. وهذا ما يدعم فكرة لانهائية القراءة وانفتاح النص على فرضيات جديدة ووجهات نظر أخرى. ويمكن تحقيق ذلك من خلال **مقارنة النص بنصوص أخرى** أو بصياغة مشاريع قرائية جديدة للنص ذاته أو لنصوص أخرى يتم تحليلها انطلاقا من نفس التصور المنهجي التحليلي.

خلاصة القول إن القراءة المنهجية قراءة جاءت لتحقيق استقلالية المتعلم/القارئ في بناء معنى النص الذي يدرسه، وفق خطوات ومراحل تراعي خصوصيات النصوص، وتنفتح على سياقاتها المختلفة.

9- القراءة المنهجية في التوجيهات التربوية المغربية:

والآن، نريد أن ننظر في ما تضمنته الوثائق التربوية المغربية من قضايا تتصل بالقراءة المنهجية، وما يُمكن أن يكون قد وقع فيها من تعديلات، مقارنة بما ورد في سياقها الأصلي: السياق التربوي الفرنسي. ونتحدث عن ثلاث وثائق مؤطرة لتدريس النصوص في الثانوية المغربية: منهاج اللغة العربية الصادر سنة 1996، و التوجيهات الرسمية الصادرة سنة 2005، و التوجيهات الصادرة سنة 2007.

1-9 القراءة المنهجية من خلال" منهاج اللغة العربية للتعليم الثانوي"1996:

1-1-9 مفهوم القراءة المنهجية:

يعرف منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي (1996) "القراءة المنهجية" بأنها: " خطوات وعمليات يوظفها الأستاذ لإثارة أنشطة التلاميذ التعليمية من أجل فهم النص وتحليله، وتنطلق الخطوات من الإدراك العام الكلي للنص ووضع فرضيات لقراءته إلى العمليات التي يقوم بها التلميذ لفحص فرضيات القراءة من خلال بحث عناصر النص الداخلية معجما ودلالة وتركيبا وأسلوبا، أو من خلال ربطه بمعطيات مستمدَّة من محيطه الاجتماعي والثقافي والتاريخي..." (المنهاج، ص: 20).

نستخلص من التعريف السابق أن "القراءة المنهجية"، في هذا المنهاج، تتميز بالخصائص التالية:

- هي قراءة هدفُها فهمُ النص وتحليله.
- هي قراءة تتخذ طابعها المنهجي من انبنائها على خطوات وعمليات محددة.
- هي قراءة تنطلق من العام إلى الخاص، من البنية الكلية إلى العناصر البنائية الجزئية.
- هي قراءة تعطي الدور الأكبر للمتعلم/القارئ، بينما الأستاذ فيها لا يعدو أن يكون مثيرا لدافعية هذا المتعلم/القارئ.
- هي قراءة تعتمد تحليلا مستوياتيا (المعجم- التركيب- الدلالة- الأسلوب).
- وأخيرا، هي قراءة تزاوج بين القراءة الداخلية المحايثة (البنية الكلية والعناصر الجزئية) والقراءة الخارجية (ربط النص بالمحيط الاجتماعي والثقافي والتاريخي..).

2-1-9 مبادئ القراءة المنهجية ومنطلقاتها:

أما **المبادئ** فيحددها المنهاج في المبدأين التاليين:

- **مبدأ الشمولية:** ويُقصد به سعي القراءة إلى "الإحاطة بمعطيات النص الخارجية والداخلية"، أي الاهتمام بالنصي وخارج النصي. ومن جهة أخرى الانتباه إلى تعدد أشكال الظاهرة الأدبية، الأمر الذي يفرض الاستعانة "بأدوات التحليل الملائمة لكل مقاربة" و "إمداد التلاميذ بأكبر قدر من الأدوات المنهجية التي تعدهم لمتابعة دراستهم التخصصية بنجاح".(كلموني عبد الرحيم، 2007،ص: 47)

- **مبدأ التدرج:** ويُقصد به مراعاة " مسار التعلم وتطور مكتسبات التلاميذ" و الانتقال من "أنشطة القراءة المنهجية التي تستند إلى بعض أساليب التدخل المرتبطة بالمكونات الدالية والتداولية" في السنة الأولى (الجذع المشترك حاليا) إلى " الاهتمام بالمستوى الأسلوبي (التركيب، البلاغة، الإيقاع)، إضافة إلى المكتسبات السابقة، في السنة الثانية" (السنة الأولى من سلك الباكالوريا حاليا). وفي السنة الثالثة (السنة الثانية من سلك الباكالوريا حاليا) تُوجه العنايةُ إلى "**بلاغة الحجاج وأساليب البرهنة والاستدلال ومهارة التقويم الداخلي والخارجي للنصوص**" (المنهاج، ص: 21). بمعنى أن مبدأ التدرج يجب أن يراعي مستوى التلاميذ، فيراكم إلى مكتسباتهم، في السنوات السابقة، المكتسباتِ في السنوات التالية.

وأما **المنطلقات** التي تنطلق منها القراءة المنهجية فيُلَخِّصُها واضعو المنهاج في ما يلي:

أ- السيكولسانيات التي تُقِرُّ بكون فعل القراءة فعلا مركبا وليس نشاطا آليا، حيث تلعب كفايات وقدرات المتلقي دورا أساسيا في إنجاز هذا الفعل.

ب- اعتماد القراءة المنهجية على تقنيات إجرائية.

ج- أخذ المسألة الأجناسية بعين الاعتبار.

د- تنويع مقاربات كل مستوى من مستويات النص.

هـ- اعتبار القراءة وسيلة لحفز التلاميذ على الكتابة الإبداعية والنقدية.

و- إتاحة الفرصة للتلميذ كي **يبرهن ويحكم ويقوم**..."(كلموني، 2006،ص:48).

3-1-9 الكفايات المرجو تحقيقها من القراءة المنهجية:

يحدد المنهاج هذه الكفايات في ما يلي:

- **الكفاية التواصلية:** ويفرعها إلى ما يلي:
  - تنمية الرصيد اللغوي الوظيفي والأدبي.
  - معرفة أنواع الأساليب وتوظيفها في التعبيرين الشفوي والكتابي.
  - معرفة المفاهيم والمصطلحات النقدية والأدبية وتوظيفها في التعامل مع النص.
- **الكفاية المنهجية:** وتركز على:
  - التدريب على ملاحظة النص داخليا وخارجيا.
  - التدريب على الفهم والتحويل.
  - التمكن من مهارات عزل وتحليل وتفكيك مكونات النص وتمييز نظامه...

- اكتساب مهارة مقاربة النص من جوانب مختلفة وحس تمييز وتقويم النص داخليا وخارجيا.

- **الكفاية الثقافية:** وتهدف إلى تحقيق ما يلي:

- تعرف القيم الإنسانية والجمالية للأدب.

- تعرف أشكال وأنواع وتصنيفات وأساليب الكتابة ووظائفها.

- تعرف تطورات تسلسلات المجالين الفكري والأدبي.

- **القيم والمواقف الوجدانية:** ويلخصها المنهاج في ما يلي:

- الإقبال على التعامل مع درس النصوص قراءة وتأويلا.

- الميل إلى مطالعة الآثار الأدبية وقراءتها.

- تمييز قيم الأدب الإنسانية والجمالية والحكم السليم عليها.

- التذوق المبني على أساس قراءة منهجية واعية للأثر الأدبي. (المنهاج، ص: 19-20).

ثم إن هذا المنهاج يُفَصِّلُ الحديثَ عن كل مستوى من المستويات والأهداف التي يُرجى تحقيقها فيه، ومنها:

- تعزيز قدرة التلاميذ على القراءة المعبرة السليمة وتحسيسهم بالقراءة المنهجية للنصوص.

- تنمية ميلهم إلى قراءة الأدب وإدراك القيم الإنسانية الخالدة التي يعبر عنها، وحفزهم على الاستمرار في القراءة.

- تمكين المتعلمين من ملاحظة النص وفهمه فهما صحيحا من خلال القدرة على تحويله.

- تمكين المتعلمين من الفهم الجزئي للنص باستخراج وحداته الدلالية والمعنوية وأجزائه وعناصره وإدراك نوع العلاقات التي تربط بينها.

- تمكينهم من القيم الجمالية للأثر الأدبي وتقديرها.

4-1-9 مراحل القراءة المنهجية حسب المنهاج:

يحدد المنهاجُ هذه المراحل في ما يلي:

أ- **مرحلة الإعداد القبلي**: والهدف منها إغناء الرصيد المعرفي للتلميذ عبر تجميع المعلومات الخارجية المتصلة بظروف إنتاج النص لفهمه، والاستعانة بها في وضع فرضيات القراءة والتحليل...ويشير المنهاج إلى ضرورة العمل في فرق أو مجموعات.

ب- **مرحلة أنشطة الفهم**: وتتضمن مرحلتين هما: مرحلة **ملاحظة** النص (النصوص الموازية والعتبات: العنوان، اسم المؤلف...) مع ما يرتبط بها من صياغة لفرضيات النص، ثم مرحلة **فهم** النص التي يتم فيها " إدراك المعنى" ثم تحويله (تلخيصه، تكميله، تنويع شكله).

ج-**أنشطة التحليل**: وتتم فيها دراسة المستويات التالية:

- **مستوى الدوال**: وفيه يُعَالجُ النص من زوايا متعددة: الحقول المعجمية للنص، البحث عن العلاقات بين هذه الحقول، ودراسة الأفعال وبنيتها ووظيفتها في المعنى ، وكذا الكشف عن وظائف الصيغ الصرفية والتراكيب والبناء الصوتي والإيقاعي.

- **مستوى الدلالة:** ويُعنى فيه بتحليل الصور الفنية ووظائفها ومصادرها، وكذا الأحداث والشخصيات والفضاء...

- **مستوى التداول:** وفيه تدرس الأساليب ومكونات خطاب النص (المرسل والمتلقي والرسالة) وأفعال الكلام (أمر، نهي...) والحوار ووجهات النظر...

د- **أنشطة التركيب والتقويم:** وهي أنشطة إجمالية جامعة يتم من خلالها " تركيب النتائج في خلاصات و**تقويم** النص داخليا وخارجيا... وفحص صحة الفرضيات والموضوعة في بداية الدرس...(المنهاج، ص: 23).

2-9 القراءة المنهجية من خلال "التوجيهات الرسمية الخاصة باللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي" 2005:

1-2-9 مفهوم القراءة المنهجية:

تستمر هذه التوجيهات، الصادرة سنة 2005، في اعتبار القراءة المنهجية " أداة أساسية في مقاربة النصوص" (الملف التربوي التواصلي الصادر عن مديرية المناهج، 2005، ص: 16). وتُعَرِّفُ هذه القراءةَ باعتبارها قراءة النصوص بطريقة واعية وفق مراحل متدرجة يقوم فيها المتعلم بأنشطة تعليمية بتوجيه من مدرسه الذي يتخذ وضع المرشد الموجه ومسهل التعلم، بحيث يوجه متعلميه في المرحلة الأولى إلى ملاحظة النص واقتراح فرضيات عنه، ليتم العمل في بقية المراحل (الفهم والتحليل والتركيب والتقويم) من أجل التحقق من تلك الفرضيات.

وفي موضع آخر عرفت هذه التوجيهاتُ القراءةَ المنهجية بشيء من التفصيل محددة أنها عبارة عن : "عمليات وخطوات ومراحل وأنشطة تُنتهج من أجل فهم النصوص وتحليلها تحليلا يستثمر مختلف معطياتها الداخلية والخارجية عبر توظيف متوازن بين شروط القراءة المنهجية وشروط التدريس بالمجزوءات بما تتطلبه الغاية التعليمية، وبما يغني عملية القراءة بالتنوع والتكامل في المقاربات والأدوات، مع الملاءمة للمؤهلات والقدرات ووتيرة التعليم والتعلم لدى المتعلمين. ولا تكون المقاربة فاعلة إلا بتوسل مبدأ التدرج الذي يُؤسِّس أدواتِه وأنشطتَه على المؤهلات والمكتسبات الحقيقية للمتعلمين اعتمادا على تشخيص شافٍ وضبطٍ رصينٍ لحاجاتهم التعليمية المختلفة..."

2-2-9 المبادئ العامة والأهداف:

تُحدد هذه البرامجُ **المبادئَ العامةَ** التي تنبني عليها القراءةُ المنهجيةُ في ما يلي:

- اعتبار المتعلم محورا أساسيا في إنجاز مختلف الأنشطة.
- النظر إلى مختلف عناصر القراءة المنهجية من منطلق التكامل.
- اعتماد التقويم التكويني أساسا لبناء التعلمات.

أما **الأهداف** فتحددها في ما يلي:

تعرف المتعلم بعض أنماط النصوص من خلال مكوناتها البنائية ووظائفها الخطابية (الحجاج).

- انفتاح المتعلم على قضايا معاصرة وخطابات متداولة.
- التمكن من أدوات القراءة المنهجية.

- تمكين المتعلم من القدرة على التواصل في وضعيتي التلقي والإنتاج.

9-2-3 المرتكزات:

تتأسس القراءة المنهجية، حسب توجيهات (2005) على المرتكزات التالية:

- **التفاعل:** فالمدرس يدرك أن القراءة المنهجية تفاعل بين النص والقارئ/المتعلم لذلك فهو يشجعه على القراءة النشيطة التي هي قراءة بحث، حيث يقترح المتعلم فرضيات عن المعنى انطلاقا من مؤشرات محددة مثل عتبات النص ووضع الصفحة... ثم السعي إلى تمحيصها.
- **المقاربة الكلية:** التي يتجنب المتعلم بمقتضاها القراءة الخطية.
- **دينامية المتعلم:** إذ يتحول إلى قارئ نشيط يعيد إنتاج النص، ويبني معانيه، ويُغْنيه بإضافاته واقتراحاته، ولا يقف دوره عند البحث عن المعنى الجاهز.

9-2-4 المراحل والخطوات:

تتجسد هذه المراحل والخطوات من خلال تقسيم دراسة النص إلى حصتين على الشكل التالي:

أ- **الحصة الأولى:** وتتضمن نشاطي الملاحظة والفهم. ويهدف **نشاط الملاحظة،** حسب الوثيقة، إلى تنمية مهارات الملاحظة البصرية واستدعاء مكتسبات المتعلمين وخبرتهم، وحفزهم على ولوج عالم النص وتشخيص المكتسبات وتقويمها. وتتناول الأنشطة الديدكتيكية، في هذا النشاط، محيط النص (الكاتب- العنوان- ظروف الكتابة- الصورة- هندسة النص وبناؤه...).

أما **نشاط الفهم** فيهدف، حسب الوثيقة نفسها، إلى ترسيخ وإغناء أنشطة التأويل الأولي واقتراح إجابة/إجابات أولى مؤقتة وتمكين المتعلم من مسايرة الدرس من أجل تمحيص الفرضيات والسعي إلى الدفاع عنها (الارتقاء إلى واجهة **الحجاج** أو الاستراتيجية الحجاجية)، وإدراك المتعلمين معاني النص: تواصلهم مع النص، التقاط المؤشرات، الوصول إلى المعاني الكلية، تقويم مكتسبات المتعلم السابقة والفحص الأولي للفرضيات... وتقترح الوثيقة على المدرس الاختيار بين الأنشطة التالية: تلخيص النص، تحويل الغرض، تحويل المضمون، تقديم معان مناقضة، تغيير في الحدث- تغيير في وظائف الشخصيات- تقسيم النص إلى وحدات معنوية- اقتراح عناوين- تحويل النص إلى خطاطات تفسيرية...

ب- **الحصة الثانية:** وتتضمن أنشطة التحليل والتركيب والتقويم. أما بالنسبة لأنشطة **التحليل** فهي تهدف إلى " تفكيك النص إلى عناصر، وإدراك العلاقة القائمة بينها، وإدراك بنية النص ونظامه. وتتحدد بواسطة الأنشطة الديدكتيكية التالية:

- **الوضعية التواصلية/التلفظية:** من يتكلم؟ مع من؟ أين؟ هل يختار الكاتب أن يتدخل بوضوح في نصه؟ هل يختار غير هذا الخيار؟ هل يختار أن يدمج راويا؟ بأي ضمير يحكي؟ بضمير المتكلم أم بضمير الغائب؟ من أي زاوية نظر يصف المكان أو يسرد الأحداث؟ أين يتموقع بالنسبة إلى الشخصيات؟....إلخ

- **طبيعة المعجم:** هل هو موضوعي أو ذاتي؟ مجرد أو محسوس؟ عام أو خاص؟ تقريري أو إيحائي؟ هل يرتبط بالوصف أو بالتحليل؟ هل الألفاظ مشحونة بقيمة مثمنة أو مبخسة؟ هل المعجم بسيط أو متكلف؟ منزاح؟ عامي؟ مألوف؟ يَزُجُّ بنا في عالم واقعي، درامي، ميتافيزيقي...؟ أي حقول معجمية

تنتظم داخلها الألفاظ؟ هل هناك حقول معجمية خاصة؟ ما هي العلاقات بين الحقول؟ أهي علاقة تكامل أم تعارض؟ هل يتموقع الحقل قي موقع استراتيجي؟ (في البداية، في الوسط، في النهاية، أو يتوزع على طول النص؟).

- **الصور الفنية:** رصدها- تفكيكها- إيحاءاتها ودلالاتها- جماليتها- وظيفتها في بناء النص العام وتركيبه...

- **ملاحظة الجمل:** هل هي قصيرة أو طويلة؟ مكثفة أو مطنبة؟ تامة أو مبتورة؟ متقطعة أو متسلسلة؟...إلخ.

- **أنواع الجمل:** هل هي تقريرية إثباتية أو تقريرية نافية؟ استفهامية؟ أمرية؟ تعجبية؟ في أي مكان تتركز في النص؟ أي إحساس أو وقع تثير؟

- **بناء الجمل:** اسمية أو فعلية؟ جمل بسيطة أو مركبة؟ جمل أو أشباه جمل؟...إلخ

- **الوظيفة** التي تؤديها بنية الضمائر وأدوات الربط....

أما أنشطة **التركيب والتقويم** وأنشطة الإنتاج فتهدف، حسب الوثيقة، إلى تمهير المتعلم على: تمحيص فرضياته عبر تركيب معطيات النص تركيبا متلاحم الأجزاء، والإنتاج وإعادة الإنتاج لتوظيف المهارات المكتسبة في درس التعبير والإنشاء. وتهدف مرحلة التقويم إلى التعبير عن موقف شخصي من النص، ومرحلة الإنتاج إلى إنتاج نصوص جديدة في ضوء القيم المكتسبة.

3-9 القراءة المنهجية من خلال " التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي" 2007:

1-3-9: مفهوم القراءة المنهجية:

تستمر هذه التوجيهات، الصادرة سنة 2007، في اعتبار القراءة المنهجية " أداة أساسية في مقاربة النصوص" (ص: 15). وفي سياق الحديث عن مكون "درس النصوص" تعيد التوجيهات تعريف القراءة المنهجية نفسه الوارد في توجيهات 2005، فتقدم القراءة المنهجية باعتبارها "عمليات وخطوات ومراحل وأنشطة تُنتهج من أجل فهم النصوص وتحليلها تحليلا يستثمر معطياتها الداخلية والخارجية عبر توظيف متوازن بين شروط القراءة المنهجية وشروط التدريس بالمجزوءات..." (التوجيهات، ص: 15). ولا تقدم هذه التوجيهات أي جديد مقارنة بالتعريف الوارد في توجيهات 2005.

"وتقوم مقاربة النصوص النثرية والشعرية ... على مراعاة المبادئ التربوية التالية:

- **التعلم الذاتي:** حيث يوجه المدرس تلاميذه إلى البحث والدراسة عبر أسئلة مركزة وهادفة ومتصلة بتخطيطه لكل درس على حدة.
- **اعتماد القراءة البيداغوجية:** التي تكسب المتعلم مهارات قرائية متعددة، تمكنه بشكل متدرج من الانفتاح على نصوص متنوعة، يتطلب ولوج عوالمها قدرات ومهارات معينة ترتبط في مجملها بالكفاءة القرائية، ومن ثم فإن المنهجية المقترحة لمقاربة النصوص في المرحلة التأهيلية تهدف بصورة عامة إلى تطوير هذه الكفاية لدى المتعلم" (ص: 15). ولا تحدد التوجيهات هذه الكفاية القرائية ولا تلك المهارات الواجب توفرها قبل الإقدام على تحليل النص اعتمادا على القراءة المنهجية.

2-3-9 مرتكزات القراءة المنهجية:

هي المرتكزات نفسها التي وردت في الوثيقة الصادرة سنة 2005، وهي، تذكيرا، ما يلي:

- **التفاعل**: أي اعتبار القراءة تفاعلا بين النص والقارئ (المتعلم).
- **المقاربة الكلية** الرافضة للقراءة الخطية للنص.
- **دينامية المتعلم** الذي يتحول إلى قارئ نشيط يعيد إنتاج النص ولا يقف عند المعنى الجاهز.

3-3-9 المراحل والخطوات:

تعيد التوجيهات، الصادرة سنة 2007، اعتبار الخطوات نفسها التي أوردتها التوجيهات الصادرة سنة 2005 الخطوات الواجب اتباعها لقراءة النصوص قراءة منهجية. ونحن نعيد، هنا، التذكير بأهم هذه الخطوات والمراحل:

تحدد التوجيهاتُ خطاطاتِ درس القراءة المنهجية في مستويات الثانوي التأهيلي في حصتين قرائيتين:

أ- **الحصة الأولى**: تتضمن نشاطي الملاحظة والفهم. ويهدف النشاط الأول إلى تنمية مهارات الملاحظة البصرية، واستدعاء مكتسبات المتعلمين وخبرتهم، وحفزهم على ولوج عوالم النص وتشخيص المكتسبات وتقويمها...إلخ. وتحدد التوجيهات أنشطة ديدكتيكية يختار منها الأستاذ ما يناسب، كدراسة محيط النص وهندسته وبنائه... وتحدد الوثيقة أيضا متطلبات لإنجاز هذه الأنشطة، منها: استحسان قبول إجابات التلاميذ دون تقويمها، وحفز المتعلمين ومساعدتهم على التذكر واستدعاء المكتسبات وتجنب

الأحكام الجاهزة تجاه إجابات التلاميذ.... أما النشاط الثاني (نشاط الفهم) فيهدف إلى إعانة المتعلمين على إدراك معاني النص والتقاط المؤشرات للوصول إلى المعاني الكلية والفحص الأولي للفرضيات...إلخ. وتتركز الأنشطة الديدكتيكية حول طرح أسئلة استكشافية متدرجة لفهم القضايا الكلية للنص: أفكاره- أطروحاته- **براهينه**- أحداثه ووقائعه. ويكون ذلك من خلال اختيار المدرس بين الأنشطة التالية: تلخيص النص- تحويل الغرض- تحويل المضمون- تقديم معان مناقضة- تغيير في الحدث- تقسيم النص إلى وحدات معنوية... إلخ. وتقدم الوثيقةُ بعضَ متطلبات إنجاز هذه الأنشطة مثل: الحرص على الدقة في صياغة الأسئلة- التدرج في طرحها- التركيز على الألفاظ-المفاتيح...إلخ.

ب- **الحصة الثانية:** وتتضمن أنشطة التحليل والتركيب والتقويم. ويهدف نشاط التحليل إلى تفكيك النص إلى عناصر وإدراك العلاقات القائمة بينها وإدراك بناء النص ونظامه. أما الأنشطة الديدكتيكية الخاصة بهذا النشاط فتتركز في ما يلي:

- **الوضعية التواصلية/التلفظ:** من يتكلم؟ مع من؟ أين؟ متى؟ هل يختار الكاتب أن يتدخل بوضوح في نصه؟ بأي ضمير يحكي؟ أين يتموقع الراوي بالنسبة إلى الشخصيات؟... إلخ.
- **طبيعة المعجم:** هل هو موضوعي أو ذاتي؟ مجرد أو محسوس؟ غامض أو واضح؟... هل يرتبط بالوصف أو بالتحليل؟ هل المعجم بسيط أو متكلف؟... ما هي العلاقات بين الحقول؟ أهي علاقة تكامل أم تعارض؟...
- **الصور الفنية:** رصدها- تفكيكها- إيحاءاتها ودلالتها- جماليتها...

- **بناء النص وتركيبه:** ملاحظات الجمل (قصيرة، طويلة، مكثفة مطنبة...) – ملاحظات أنواع الجمل (تقريرية إثباتية؟ تقريرية نافية؟ استفهامية؟ أمرية؟... – ملاحظات بناء الجمل (اسمية، فعلية، أشباه جمل...) – الوظيفة التي تؤديها بنية الضمائر... وتقترح الوثيقة متطلبات الإنجاز التالية: التدرج في إكساب مهارات التحليل للمتعلمين- التركيز على القيم- التركيز على الخصائص البنائية للنصوص...

أما أنشطة التركيب والتقويم فتهدف إلى تمهير المتعلم على تمحيص فرضياته عبر تركيب معطيات النص تركيبا متلاحم الأجزاء، والإنتاج وإعادة الإنتاج لتوظيف المهارات المكتسبة في درس التعبير والإنشاء. أما الأنشطة الديدكتيكية المقترحة فهي: تركيب نتائج القراءة في نص يتضمن مقدمة وعرضا وخاتمة، و إصدار المتعلم أحكاما والتعبير عن مواقفه...

وفي خلاصة هذا الفصل نرى أن طريقة القراءة المنهجية طريقة واعدة تتضمن من الخصائص والمميزات ما **يؤهلها للإسهام في تنمية مهارات التفكير النقدي** لدى المتعلم. هذه المهارات التي سنقف عليها بتفصيل دقيق في الفصل الموالي.

الفصل الثالث:

التفكير والتفكير النقدي

1- مفهوم التفكير:

1-1 تعريف التفكير:

التفكير نشاط عقلي واع يميز الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى، ويُعَدُّ من أعقد العمليات العقلية التي يقوم بها الفرد. وقد حظي باهتمام المفكرين والفلاسفة وعلماء النفس والتربية منذ العصور القديمة، وازداد الاهتمام به أكثر في العصور الحديثة، خاصة مع تقدم الأبحاث والدراسات التي أجريت في إطار ما يعرف بالعلوم المعرفية والعلوم العصبية، حول عمل الدماغ البشري وكيفية تلقيه للمعلومات ومعالجتها وتخزينها ثم استرجاعها.

وقد عد علماء التربية الحديثة التفكير من أهم المهارات التي تجب تنميتُها عند المتعلم، ودعوا إلى جعله من أهم الوظائف التي تسعى هذه التربية إلى تحقيقها في مجال التعليم والتكوين. لكنهم اختلفوا في تعريفه، كل حسب منطلقاته النظرية وتصوراته المنهجية. وفي ما يلي نماذج من هذه التعريفات:

- يعرف "باري. ك. باير" Barry.K.Beyer ,2001 التفكير باعتباره عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها. (جودة سعادة، 2003، ص: 39).
- يرى "تيموثي ويلسون" Timothy, Wilson , 2002 أن التفكير يمثل عملية عقلية يتم عن طريقها معرفة الكثير من الأمور وتذكرها وفهمها وتقبلها (جودة سعادة، ص: 39).

- أما "إدوارد دي بونو" Edward de Bono, 1986 فيرى أن التفكير استكشاف للخبرة بقصد التوصل إلى هدف يتمثل في الفهم واتخاذ القرار والتخطيط وحل المشكلات والحكم على شيء ما (كمال محمد خليل، 2006، ص:16).

- ويعرف "فتحي عبد الرحمن جروان" التفكير باعتباره " سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس: اللمس والبصر والسمع والشم والذوق " (جروان، 2007، ص: 40).

وباختصار، فإن التفكير عملية معقدة تتألف من ثلاثة مكونات هي:

- **عمليات معرفية** معقدة (مثل حل المشكلات) وأقل تعقيدا (كالفهم والاستيعاب) وعمليات فوق معرفية.
- **معرفة خاصة** بمحتوى المادة أو الموضوع.
- **استعدادات** وعوامل شخصية (اتجاهات وميول).

انطلاقا مما سبق يمكن أن نستخلص الخصائص التالية للتفكير:

- التفكير سلوك إنساني واع وموجه، وهو من أعقد الأنشطة العقلية التي يمارسها الإنسان.
- التفكير نشاط عقلي غير مباشر، يحدث في الدماغ، وما يظهر هو نتائجه.
- التفكير سلوك تطوري وتراكمي للخبرات البشرية.

- التفكير سلوك يتأثر بالبيئة التي يعيش فيها الفرد، ويعكس طريقة استقباله للمعلومات وترتيبها وتنظيمها واسترجاعها.
- التفكير ينطلق من الخبرة الحسية الحية، ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها.
- التفكير انعكاس للعلاقات بين الأحداث والظواهر في شكل رمزي لفظي، أو قُلْ هو ترميز للواقع.
- التفكير مستويات متعددة تبدأ بما هو بسيط وأساسي وتنطلق إلى ما هو مركب ومعقد.

2-1 مستويات التفكير:

لاحظ الباحثون أن التفكير مستويات مختلفة، حسب درجة الصعوبة والتجريد التي يتطلبها إنجاز مهمة ما أو الاستجابة لمثير معين. لذلك فقد ميزوا بين مستويين للتفكير هما:

- **تفكير من مستوى أدنى أو أساسي** Basic/lower-level Thinking
- **تفكير من مستوى أعلى أو مركب** Complex/higher-level thinking

ويتضمن **التفكيرُ الأساسي** الأنشطةَ العقلية أو الذهنية البسيطة غيرَ المعقدة والتي تتطلب تنفيذ المستويات الدنيا من تصنيف بلوم للمجال العقلي والمتمثلة في مهارات الحفظ والمقارنة والتطبيق، إضافة إلى مهارات أخرى بسيطة مثل الملاحظة والمقارنة والتصنيف .... وهذا المستوى من التفكير ضروري ولازم للانتقال إلى المستوى المركب من النفكير.

أما **التفكير المركب** فيتضمن مجموعة من العمليات العقلية المعقدة والتي تتطلب مجهودا ذهنيا وعقليا كبيرا، وتندرج ضمنها المستوياتُ العقلية العليا في صنافة بلوم (التحليل والتركيب والتقييم). وتتفق أغلب الأدبيات التربوية (جودة سعادة، 2003، ص: 60) على وجود خمسة أنواع من التفكير تندرج ضمن القدرات الفكرية العليا، وهي:

- **التفكير النقدي**: ويعتمد على جمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها وتقييمها للوصول إلى استنتاج أو حكم معين، وسنقف عنده بتفصيل لاحقا.
- **التفكير الإبداعي**: وهو تفكير يعتمد على توليد أفكار جديدة وبدائل متنوعة تميز صاحبها وتجعله متفردا.
- **حل المشكلات**: ويعتمد على توظيف المعلومات والمهارات لتجاوز مشكل يواجهه الفرد.
- **اتخاذ القرار**: يعتمد على اختيار البديل المناسب من بدائل عدة متاحة.
- **التفكير الميتامعرفي**: هو تفكير يتم فيه التفكير في مجريات التفكير، أو قُلْ هو تفكير في التفكير نفسه.

3-1 مهارات التفكير:

يعرف Wilson, 2002 مهارات التفكير باعتبارها العمليات العقلية التي نقوم بها من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها، وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات وصنع القرارات (جودة سعادة، 2003، ص: 45).

ويجب، في هذا السياق، التمييز بين التفكير ومهارات التفكير باعتبار أن " التفكير عملية كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمُدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها" (جروان، 2007، ص: 14-42). أما مهارات التفكير فهي عمليات محددة نمارسها عن قصد في معالجة المعلومات، مثل: مهارة تحديد المشكلة ومهارة إيجاد الافتراضات ومهارة تقييم الدليل... إلخ. وعلى سبيل التمثيل، يمكن أن نشبه الفرق بين التفكير ومهارات التفكير بلعب كرة القدم. وكما هو معلوم، فلعب كرة القدم يتألف من مهارات كثيرة مثل: المراوغة والتمرير والقذف .... إلخ. والنجاح في هذه اللعبة يتطلب تكاملا بين مختلف مهاراتها وإتقانا لها جميعا.

وكما اختلف المهتمون في تعريف مفهوم التفكير، كذلك اختلفوا في تصنيف مهاراته وتحديدها، وفي ما يلي بعض تصنيفاتهم:

- **تصنيف "جاكبسون" وآخرين** Jacobsen & others : يصنف مهارات التفكير thinking skills إلى ثلاثة مستويات رئيسية تتمثل في:

1- **العمليات المعرفية الأساسية:** وتشمل الملاحظة والمقارنة والاستنتاج والتعميم وفرض الفروض والاستقراء والاستدلال.

2- **العمليات المعرفية العليا:** وتشمل حل المشكلات وإصدار الأحكام **والتفكير النقدي** والتفكير الإبداعي.

3- **العمليات الميتامعرفية:** أو التفكير من أجل التفكير، وتشمل هذه العمليات الاستراتيجيات التي يتبعها الفرد للتفكير في مجريات تفكيره. (مجدي عزيز إبراهيم، 2005، ص: 6-7).

- **تصنيف "روبرت مارزانو وزملائه"** Robert Marzano & others, 1997

حدد "مارزانو" وزملاؤه إحدى وعشرين مهارة تفكير جاءت في ثماني فئات على النحو التالي:

1- **مهارات التحديد** (التركيز): تمكن هذه المهارات المتعلم من التركيز على عدد محدد ومنتقى من المعلومات المناسبة لمعالجة المشكلة التي تواجهه. وتتضمن مهارة تحديد المشكلة ومهارة تحديد الأهداف.

2- **مهارات جمع المعلومات:** وتوظف في جمع المعلومات المتعلقة بمشكلة ما. وتتضمن مهارة الملاحظة ومهارة صياغة الأسئلة.

3- **مهارات التذكر:** وهي نشاطات ينغمس فيها المتعلم بكامل وعيه لتخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى واسترجاعها عند الحاجة إليها. وتتضمن مهارة الترميز ومهارة الاسترجاع.

4- **مهارات التنظيم:** وتستخدم لترتيب المعلومات وتصنيفها من أجل تيسير فهمها، وذلك بمقارنة المتشابهات وملاحظة الفروق وتحديد السياقات. وتضم مهارة المقارنة ومهارة التصنيف ومهارة الترتيب ومهارة التمثيل.

5- **مهارات التحليل:** وتستخدم في توضيح المعلومات الراهنة بفحص أجزائها وعلاقاتها ببعضها البعض، وبذلك يميز المتعلم المعلومات من خلال تحديد المكونات والخصائص والافتراضات أو الأسباب. وتشمل مهارة تحديد السمات والمكونات ومهارة تحديد الأنماط والعلاقات ومهارة تحديد الأفكار الرئيسة ومهارة تحديد الأخطاء.

6- **مهارات التوليد:** وتمكن من استخدام المعرفة السابقة لإضافة معلومات جديدة تتجاوز ما هو معطى، مثل ما يحدث عند الربط بين الأفكار الجديدة والمعرفة السابقة. وتتكون من مهارة الاستنتاج ومهارة التنبؤ ومهارة التفاصيل.

7- **مهارات التكامل:** وتتضمن هذه المهارات قدرة المتعلم على دمج المعلومات السابقة مع المعلومات الجديدة للحصول على بنية معرفية جديدة ومتكاملة. وتشمل مهارة التلخيص ومهارة إعادة البناء.

8- **مهارات التقويم:** وتتضمن تقدير مدى معقولية وجودة الأفكار. وتضم مهارة وضع محكات (معايير) ومهارة التدقيق (التحقق). (مجدي عزيز إبراهيم، 2005، ص: 8).

إن تصنيفات مهارات التفكير، وإن تعددت، لا تخرج عن كونها، إجمالا، تنقسم إلى المستويين اللذين أشرنا إليهما سابقا: مهارات تنتمي إلى **المستوى البسيط** مثل الملاحظة والتصنيف والمقارنة.... ومهارات تنتمي إلى **المستوى المركب** مثل حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير النقدي.... ولا يمكن للمتعلم أن ينتقل إلى تعلم مهارات المستوى الثاني إلا إذا أتقن مهارات المستوى الأول.

4-1 قابلية التفكير للتعلم:

قد يعتقد البعض أن التفكير موهبة فطرية لا يحتاج المرء إلى تعلمها، لكن الواقع أن التفكير مهارة من المهارات يمكن تعلمها وتعليمها، صحيح أن التفكير هو ملكة إنسانية يمارسها الإنسان بشكل عفوي، ولكنها، مع ذلك، ملكة يجب أن تُتعهد بالصقل والتهذيب، حتى يحقق من خلالها الإنسان أهدافه.

لذلك فإن الكثير من المختصين اليوم يجمعون على أن التفكير مهارة تُكتسب بالمران والتدريب والتعليم، وما وَضْعُهم للبرامج الخاصة بتعليم هذه المهارة وأنواعها المختلفة إلا دليل على صحة هذا الاعتقاد.

وليس التفكير مهارة قابلة للتعليم والتعلم فقط، بل أصبح تدريسه اليوم ضرورة ملحة في عالم يتغير بسرعة كبيرة تحتم تكوين أفراد قادرين على التعامل مع هذا التدفق الهائل في المعارف والمعلومات والأخبار. لذلك فقد أصبح تدريس التفكير ومهاراته وأنواعه المختلفة من أهم الأهداف والغايات التي تكتسي طابعا استعجاليا في كثير من بلدان العالم اليوم.

وإذن، فالتفكير، من حيث هو استعداد فطري، يمارسه كل إنسان سوي، متعلم أو غير متعلم، ولكن المؤسسة التعليمية تجعله قادرا على التفكير بشكل أفضل، بالتركيز على تعلم كيفية التفكير وعلى تنظيم هذا التفكير.

5-1 اتجاهات في تدريس مهارات التفكير:

لا يختلف، إذن، العديد من علماء التربية اليوم على أن التفكير مهارة مثل أي مهارة أخرى تُكتسب وتُطور وتُنمى عن طريق التعليم، لكنهم اختلفوا في طريقة تدريس مهارات التفكير. ويمكن، إجمالا، أن نميز بين اتجاهين رئيسيين:

1-5-1 الاتجاه الأول:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن مهارات التفكير يجب أن تدرس بمعزل عن البرامج الدراسية المقررة، ويعتقدون أنه لكي تكون مهارات التفكير ذات نواتج فاعلة ومُرْضية، فلا بد من تعليمها على أساس أنها

موضوع مستقل عن غيره من الموضوعات (العتوم والجراح، 2009، ص: 46). فهذه الطريقة في تدريس التفكير طريقة مباشرة تقوم على فصل تام بين المحتوى الدراسي وتعليم مهارات التفكير في برامج ومقررات مستقلة وخاصة.

ومن أشهر البرامج التي تتبنى هذا التوجه برنامج كورت (CORT) لـ"دي بونو" (De Bono) وبرنامج تدريس الفلسفة للأطفال (PFC) لـ"ماثيو ليبمان" (Mathew Lipman).

2-5-1 الاتجاه الآخر:

يؤكد أصحاب هذا الاتجاه أن تدريس مهارات التفكير يجب أن يدخل في المنهاج المدرسي منذ رياض الأطفال. ويرون أنه من الممكن تعليم التفكير من خلال المنهاج نفسه، كأن يدخل تعليم التفكير في منهاج القراءة والرياضيات (العتوم والجراح، 2009، ص: 46) ويبررون هذا بأن **العمليات العقلية يتم تعلمها وتعزيزها بالطريقة ذاتها مهما كان المنهاج الدراسي**، إضافة إلى أن تعليم التفكير عندهم لا يكون بمعزل عن موضوع معين أو محتوى دراسي محدد يتم من خلاله تمرير المهارات المراد تنميتها لدى المتعلم. فهذه الطريقة، إذن، طريقة غير مباشرة في تدريس مهارات التفكير تقوم على دمج هذه المهارات في المحتويات الدراسية للمناهج القائمة.

ومن أشهر البرامج الممثلة لهذا الاتجاه برنامج "تورانس" (1972) لحل مشكلات المستقبل، وبرنامج "بركلي" (1961) للتفكير، وبرنامج "بوردو" (1974) لتنمية التفكير الإبداعي.

6-1: نماذج لبرامج تعليم التفكير:

اجتهد علماء التربية الحديثة، ممن اهتموا بموضوع التفكير وتدريسه، في وضع برامج محددة وعملية تُيَسر، في نظرهم، تعليمَ التفكير بأنواعه ومهاراته المختلفة. وفي هذه السطور نورد أهم انواع هذه البرامج، ثم نتبع ذلك بالحديث عن نماذج محددة من هذه البرامج.

- **برامج العمليات المعرفية:** تركز هذه البرامج على تنمية مهارات التفكير المعرفية كالمقارنة والتصنيف والاستنتاج... باعتبارها أساس اكتساب المعرفة ومعالجة المعلومات. ومن أمثلة هذه الربامج "برنامج البناء العقلي" لـ"جيلفورد" Guilford و "البرنامج التعليمي الإثرائي" لـ"فيورستين" Feuerstein (جودة سعادة،2006،ص: 90).

- **برامج العمليات فوق المعرفية:** وتركز على الاستراتيجيات التي يتبعها الفرد أثناء عملية التفكير، وتتركز هذه الاستراتيجيات في ثلاث مهارات، هي: التخطيط والمراقبة والتقييم. ومن أمثلة هذه البرامج، برنامج "الفلسفة للأطفال" لـ"ماثيو ليبمان" وبرنامج "المهارات فوق المعرفية".

- **برامج المعالجة اللغوية والرمزية:** تركز على الأنظمة اللغوية والرمزية بوصفها وسائل للتفكير والتعبير عن نتائج هذا التفكير. وتهدف إلى تنمية مهارات التفكير في الكتابة والتحليل والحجج المنطقية، وتهتم بشكل خاص بالكتابة الأدبية والبرامج المحَوْسَبة (مجدي إبراهيم، 2005، ص: 44). ومن أمثلتها "برامج الحاسوب في اللغات والرياضيات".

- **برامج التعلم بالاستقصاء:** وتؤكد على أهمية تزويد التلاميذ بعدة استراتيجيات لحل المشكلات في المجالات المعرفية المختلفة، ومنها: استراتيجية التخطيط ، وإعادة بناء المشكلة، وتمثيلها بالرموز

أو الصور، والرهان على صحة الحل (مجدي إبراهيم، 2006، ص: 45) ومن نماذجها: برنامج "كورت" لـ"دي بونو" وبرنامج "التفكير المنتِج" لـ"كوفنجتن" Kofengton ورفاقه.

- **برامج تعليم التفكير المنهجي:** وتتبنى هذه البرامج منحى "بياجيه" Piaget في التطور المعرفي، وهدفها تزويد المتعلمين بالخبرات التي تنقلهم من التفكير المادي إلى التفكير المجرد الذي يبدأ معه التفكير المنطقي والعلمي. وتركز هذه البرامج على مهارات الاستقصاء والاستدلال وتعرف العلاقات ضمن محتوى المواد الدراسية. ويندرج ضمن هذه النوعية من البرامج تلك التي وضعها "دي بونو " كبرنامج " قبعات التفكير الست " وبرنامج " الكورت ".

وفي ما يلي تعريف موجز بأهم النماذج الخاصة بتدريس مهارات التفكير:

- **برنامج " الكورت "** CORT لإدوارد دي بونو Edward De Bono:

يعتبر هذا البرنامج من أول وأشهر البرامج التعليمية التي وضعت من أجل تنمية مهارات التفكير. وواضع هذا البرنامج هو الطبيب المالطي المعروف " إدوارد دي بونو " في بداية السبعينات. ويستند هذا البرنامج إلى أسلوب التعليم بالاكتشاف من خلال تزويد المتعلمين باستراتيجيات التفكير التي تمكنهم من التعامل مع المشكلات المتعددة التي تواجههم. واسم البرنامج CORT منسوب إلى المؤسسة التي تعمل على تطبيقه وتطويره، وهي **"مؤسسة البحث المعرفي"** Cognitive Research Trust التي يشرف عليها " دي بونو" نفسُه.

يُقَسَّم برنامج الكورت إلى ستة أقسام رئيسية كبرى، كل قسم منها يدور حول موضوع مهم:

- **القسم الأول**: CORT 1 : يدور حول توسيع مجال الإدراك لدى التلاميذ.
- **القسم الثاني**: CORT 2: يركز على تنظيم عملية التفكير عند التلاميذ.
- **القسم الثالث**: CORT 3: يتناول عملية التفاعل بين تفكير التلميذ وتفكير التلاميذ الآخرين.
- **القسم الرابع**: CORT 4: يركز على الإبداع والتفكير الإبداعي لدى التلاميذ.
- **القسم الخامس**: CORT 5: يتناول كيفية تأثير العواطف على المعلومات والأفكار.
- **القسم السادس**: CORT 6: ويدور حول الفعل Action أو الأفعال ذات العلاقة بالتفكير.

وكل قسم من هذه الأقسام الستة يضم عشرة دروس، بمعنى أن مجموع الدروس هو 60 درسا، كل درس يركز على مهارة معينة من مهارات التفكير، مثل: مهارة معالجة الأفكار ومهارة التخطيط ومهارة التحليل ومهارة المقارنة ومهارة البرهنة ومهارة تحديد المشكلة .....

ويرى تربويون (صلاح الدين عرفة محمود، 2006، ص: 450) أن هذا البرنامج قد ذاع صيته في البلدان العربية وطور في بعض جامعاتها، وذلك لاتسامه بصفات منها:

- سهولة استخدامه وتطبيقه.
- وضوح أهدافه.
- سهولة الحصول عليه.
- له بنية مستقلة، بمعنى أن كل درس مستقل عن الآخر.

- مرتبط ببيئة المتعلم وبحياته الواقعية.
- يلائم جميع المستويات الدراسية والمعرفية.

- **برنامج القبعات الست للتفكير** Six Thinking Hats :

هو برنامج آخر وضعه " دي بونو" أيضا. والقبعات الست هو تعبير مجازي عن طرق معينة في التفكير يتبعها الفرد أو الأفراد في وضعيات معينة، وفي ما يلي شرح موجز لكل نوع:

- **القبعة البيضاء** White Hat : يتميز تفكير صاحب هذه القبعة بالحيادية والبحث عن المعلومات والبيانات والإحصائيات قبل محاولة الوصول إلى النتائج.

- **القبعة السوداء** Black Hat : يسيطر على صاحب هذه القبعة التفكير الذي ينظر إلى الجانب الأسود في الموضوع، لذلك نجده ينتقد كثيرا الأشخاص أو الأفكار أو الطروحات، ولكن نقده مع ذلك مؤسس على الحجج والأدلة.

- **القبعة الصفراء** Yellow Hat : ويدور التفكير في هذه القبعة حول الجوانب الإيجابية أو النافعة. وينظر صاحبها إلى الوجه المشرق في الموضوع. وهو تفكير تفاؤلي، ولكن تفاؤله **مؤسس أيضا على الحجج والأدلة والبراهين**.

- **القبعة الحمراء** Red Hat : يغلب على لابس هذه القبعة تحكيم الانفعالات والمشاعر والأحاسيس والتخمينات. لكن هذه الانفعالات يجب أن تبقى تحت السيطرة، فقد تكون ضارة بالتفكير في بعض الأحيان.

- **القبعة الخضراء** Green Hat : هي قبعة مجازية تميز الأشخاص المبدعين الذين يأتون بأفكار جديدة غير مألوفة واقتراحات غير مسبوقة.

- **القبعة الزرقاء** Blue Hat : هي قبعة تشير إلى نمط التفكير القيادي الذي يوجه عملية التفكير "من أجل الوصول إلى أفضل نتيجة ممكنة، بحيث يقوم صاحب القبعة الزرقاء بتحديد أي القبعات يجب تنشيطها ومتى يكون عملها " (جودة سعادة، 2006، ص: 96).

- **برنامج "الفلسفة للأطفال"** Philosophy For Children

واضع هذا البرنامج هو أستاذ الفلسفة ورجل التربية الأمريكي " ماثيو ليبمان" Matthew Lipman. لقد لاحظ " ليبمان" أن فكر الطلبة يكون قد تشكل نهائيا مع دخولهم إلى الجامعة، ولا جدوى من تعديله أو تغييره أو تطويره، إضافة إلى أنه لاحظ أن كثيرا من الطلبة لا يستطيعون أن يفكروا تفكيرا فلسفيا نقديا. لذلك دعا إلى تعويد التلاميذ، منذ مراحلهم الدراسية الأولى، على هذا **التفكير النقدي** الحر والمستقل لإعدادهم الإعداد الجيد لولوج الجامعة.

لكن صاحب البرنامج يؤكد أن الهدف من تدريس الفلسفة للأطفال ليس هو نقل المعارف والمذاهب الفلسفية لهم كما هو الأمر بالنسبة إلى الكبار، وإنما الهدف من هذا التدريس هو تشجيعهم على التفكير بحرية واستقلالية ملتزمين التسلسل الاستدلالي والتفكير المنهجي الموضوعي.

لذلك فإن "ليبمان" وضع عُدة بيداغوجية متكاملة لتطبيق تصوره على أرض الواقع واختبار نظرياته، فألف لذلك "روايات فلسفية" من سبع قصص، بأسلوب جذاب ولغة بسيطة تلائم عمر الأطفال ونموهم

العقلي والوجداني، مصحوبة بكتاب موجه للمدرس، وتمارين مختارة. أما الطريقة المعتمدة من قِبل "ليبمان" في التدريس فتقوم على جعل التلاميذ يستمتعون بفعل التفلسف من خلال طرح الأسئلة ومحاولة الإجابة عنها. لذا قامت الطريقة على مرتكز أساسي هو " مجموعة البحث " Commmunity of Research وعلى التفكير التأملي Reflective Thinking و التفكير النقدي والإبداعي Critical and Creative Thinking.

ومضامين القصص السبع التي ألفها " ليبمان" بنفسه هي مضامين فلسفية، ولكن ليس بالمعنى التقليدي المتداول، بل بمنظور جديد يرى الفلسفة بحثا عن دلالة ومعنى في الوجود ونشاطا للذات وإعمالا للفكر وتعودا على التفكير النقدي والإبداعي والمستقل... فالكتاب المدرسي هنا ليس كتابا تقليديا يتضمن نصوصا وتمارين فلسفية وإنما هو متن قصصي ممتع ومسل يتعرف فيه الطفل على ذاته ويُعْمِلُ فيه عقله وفكره. إن الأمر يتعلق بتحوير ديداكتيكي حقيقي للفلسفة العالمة وصوغها في قالب روائي قابل للتعلم من طرف الأطفال تبعا لسنهم.(بلحمر مصطفى، 2013).

ويمر الدرس في نموذج " ماثيو ليبمان " من ثلاث مراحل:

- **مرحلة القراءة:** يقرأ التلاميذ بصوت مرتفع، بصورة جماعية وفردية، فصلا من القصة المقررة.
- **مرحلة جمع الأسئلة:** يجمع التلاميذ، بتوجيه من المدرس، الأسئلة المرتبطة بالفصل موضوع القراءة مع الربط بينها وبين تجارب الأطفال اليومية.

- **مرحلة المناقشة:** وهي أهم مرحلة، وتدور حول المواضيع والإشكالات التي جرى حصرها في المرحلتين السابقتين.

7-1: عوامل مساعدة على تنمية التفكير:

سبق القول إن التفكير مهارة من المهارات التي يمكن تعليمها وتعلمها. وككل مهارة لا بد من توفر مجموعة من العوامل والشروط حتى ينجح هذا التعلم وذلك التعليم. وفي ما يخص تنمية مهارات التفكير فهذه بعض العوامل المساعدة على نجاح تدريسها:

- جعل التفكير وتدريس مهاراته وأنواعه المختلفة من أولى أولويات السياسة التربوية والبرامج الرسمية. ذلك أن نجاح أي عملية تربوية (تعليمية/تعلمية) تبدأ من وضوح الرؤية والمنهج وتحديد الأهداف بدقة وواقعية. ومن هنا فإن نجاح تدريس التفكير يرتبط، في جزء كبير منه، بفهم القيادات التربوية من واضعي البرامج والمشرفين التربويين، فهمِهم أن التفكير يجب أن يكون من أول الأهداف والمهارات التي تسعى التربية إلى تحقيقها، خاصة في عالم ما ينفك يتغير بسرعة مذهلة.

- توفير مناخ صفي ومدرسي يرعى مهارات التفكير ويساعد على تنميتها وتعويد التلاميذ على ممارستها من غير تردد أو خوف أو خجل. ويدخل تحت مسمى المناخ الصفي والمدرسي العديد من العناصر والمكونات الأخرى المهمة مثل: البنيات التحتية المتوفرة في المؤسسة، والعلاقات المدرسية بين المعلم والمتعلم والإدارة التربوية وأولياء الأمور، والعلاقة بين المؤسسة ومحيطها الخارجي.... فكل هذه الأمور تؤثر، سلبا أو إيجابا، على مدى ممارسة التلاميذ لمهارات التفكير ودرجة تمكنهم من هذه المهارات في معالجة المشاكل واتخاذ القرارات، سواء في حياتهم الدراسية أو حياتهم العامة.

- توفر المعلم الكفء المؤهل لتدريس مهارات التفكير. ذلك أن المعلم أحد أهم الأركان التي تقوم عليها العملية التعليمية التعلمية، ونجاح تدريس التفكير يقوم على طبيعة شخصيته وطبيعة الأنشطة والاستراتيجيات التي يتبعها داخل الفصل الدراسي. فمعلم التفكير يتسم بخصائص تميزه عن غيره، منها: الإيمان بأهمية التفكير وأهمية تدريس مهاراته، ومتابعة التطورات التربوية بصورة عامة والمستجدات في مجال المناهج وطرق التدريس، وتشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة غير العادية، والاستماع لآراء التلاميذ وتقبل أفكارهم وتعقيباتهم وإضافاتهم.... (جودة سعادة، 2003، ص: 67-68). والقولة ، المعروفة " فاقد الشيء لا يعطيه" تصدق في هذا السياق، فالمعلم الذي لا يؤمن بأهمية التفكير وقيمته لا يمكن أن ينمي مهاراته عند التلاميذ.

- اعتماد أنشطة واستراتيجيات تنمي التفكير وتساعد على توظيف مهاراته الأساسية البسيطة والمركبة. فمعلم التفكير يتجنب الأسئلة والأنشطة التي تعتمد على الحفظ والذاكرة والتلقين واسترجاع المعارف... ويشجع، في المقابل، الأسئلة والأنشطة والاستراتيجيات التي تنتقد وتقارن وتلخص وتُقوم...

- إدخال أساليب تقويمية جديدة لتقييم مستوى تقدم التلاميذ وإنجازاتهم. ذلك أن قياس تحقق (أو عدم تحقق) مهارات التفكير يصعب بالاعتماد على الأساليب التقليدية، "لأنها قد تتضمن عدة بدائل صحيحة للإجابة، وقد لا تكون لها إجابات صحيحة بالفعل، وبالتالي لا بد من قياس تقدم الطلبة فيها بأساليب غير تقليدية" (فتحي عبدالرحمن جروان، 2005، ص: 123). نجاح تدريس التفكير، إذن، يقتضي اعتماد أساليب تقويم جديدة تختبر مهارات التفكير وليس المعارف والمعلومات.

2- التفكير النقدي: Critical Thinking

2-1 النشأة والتطور:

يربط بعض الدارسين (Batell,T- Elder,L- Paul,R،1997) جذور التفكير النقدي ونشأته بمنهج الفيلسوف اليوناني المعروف "سقراط" (469 ق.م/399 ق.م). صحيح أن مصطلح "التفكير النقدي" لم يرد صراحة في ما خَلَّفَهُ هذا الفيلسوف من آراء منقولة عن تلاميذه، ولكن أفكاره ومنهجه تلتقي، في كثير من المظاهر، مع ما اصْطُلِحَ عليه لاحقا "التفكير النقدي" Critical Thinking. ذلك أن سقراط أرسى منهجا "تعليميا" قائما على طرح الأسئلة الفاحصة حول كثير مما يعتبره الناس بديهيات ومسلمات، وقد كان غرضُه إعادةَ النظر فيها وتأسيس الحقائق على أسس صحيحة ومعقولة Reasonable. لذلك فقد ألح على ضرورة وأهمية طرح الأسئلة العميقة حول الاعتقادات والأفكار قبل قبولها، وعدم التسرع في الإيمان بها والدفاع عنها قبل البحث فيها، حتى ولو كانت هذه الأفكار وتلك الاعتقادات محل إجماع. وقد طبق سقراط هذا المنهج على الكثير من القضايا والمفاهيم (خاصة الأخلاقية) مثل: الخير والعدل والحرية والمساواة والسعادة....[14]

[14] يعتبر كتاب **"جمهورية أفلاطون"** مثالا بارزا للمنهج السقراطي. حيث تقمص أفلاطون شخصية أستاذه سقراط وبحث قضايا الكتاب على شكل محاورات تتبع منهج سقراط في البحث عن الحقيقة.

ولما أظل أوروبا عصرُ الأنوار ازداد الاهتمام أكثر بالمنهج النقدي وتمت إعادة النظر في كثير من الأفكار والمسلمات، وآمن فلاسفة هذا العصر بضرورة إخضاع كل سلطة، مهما كانت، إلى التفكير النقدي والبحث والتقصي الجديين. وكان لهذا المنهج تأثير في تطور العديد من العلوم والميادين.[15]

ومع مطلع القرن التاسع عشر دفع الفلاسفةُ بمفهوم التفكير النقدي إلى أقصى حدوده مساهمين بذلك في نشر الوعي بأهمية وقوة التفكير النقدي وأدواته المنهجية والإجرائية، في كافة مجالات وميادين الحياة البشرية. وهكذا، أدى اعتماد التفكير النقدي في مناقشة مشاكل الرأسمالية إلى تطور البحث الاقتصادي على يد "كارل ماركس" (Paul et al,1997) ، وأدى اعتماد هذا التفكير في تاريخ الإنسان والبيولوجيا إلى ظهور نظرية التطور على يد "تشارلز داروين"، وأدى اعتماد هذا التفكير نفسِه في دراسة الثقافات البشرية إلى إرساء قواعد الدراسات الأنثروبولوجية.....

أما في القرن العشرين فقد أصبح التعبير عن أهمية وقوة التفكير النقدي واضحا وجليا، وتم التأكيد، في العديد من الكتابات، على دور التفكير النقدي في الحياة الإنسانية. وتم الإلحاح أيضا، ودون مواربة، على أهمية **تدريس هذا النوع من التفكير وتمرين الناشئة عليه**. يقول الأمريكي "وليام غراهام سامنر" (William Graham Sumner) في كتابه **"العادات الشعبية"** (Folkways): " النقد هو اختبار وفحص الآراء المختلفة المقبولة للتأكد من كونها مطابقة للحقيقة أم لا. إن الملَكة النقدية هي نتاج للتربية والتدريب. إنها عادة عقلية، وشرط أولي للرفاهية الإنسانية. إنها الضمان الوحيد ضد الضلال والخداع

[15] يمكن أن نعتبر **"الشك المنهجي"** Systematic Doubt عند **"رينيه ديكارت"** René Descartes ، الفيلسوف الفرنسي، مثالا واضحا وجليا للتفكير النقدي في عصر الأنوار، إذ على أساسه أعاد ديكارت النظر في كثير من المعتقدات والمسلمات.

والخرافة وسوء فهمنا لأنفسنا وظروفنا الحياتية. والتربية تكون جيدة بقدر ما تنتج ملكة نقدية جيدة... **إن التربية على الملكة النقدية هي السبيل الوحيدة لإنشاء مواطنين صالحين**"(Paul et al,1997) فهذا نص واضح الدلالة على أن ما أسماه الكاتب "ملكة نقدية" Critical Faculty قابل للتدريس، بل واجب التدريس، لدوره المهم في صناعة الإنسان، المواطن الصالح.

وهذا الفيلسوف الأمريكي المعروف "جون ديوي" John Dewey (1859-1952)، الذي ارتبط اسمه بمحاولات إصلاح التعليم الأمريكي، يجعل من أهم أهداف وغايات التربية تنمية ما سماه "التفكير التأملي" Reflective Thinking مميزا إياه عما يسمى التفكير العادي Ordinary Thinking. وهو يصف هذا التفكير التأملي بأنه طريقة في التفكير تعي أسبابها ونتائجها. وسنرى لاحقا التقارب بين هذا التفكير وما اصطلح عليه التفكير النقدي، هذا التقارب الذي يفسر أن العديد من أتباع "تيار التفكير النقدي" Current of Critical Thinking يعتبرون أن إشارة "ديوي" إلى هذا النوع من التفكير (التفكير التأملي) والتأكيد عليه هما اللذان مهدا لظهور هذا التيار وساهما في تنامي الدعوات المرفوعة لتدريسه في المدارس والجامعات الأمريكية. (ليبمان ماثيو، 2006، ص: 47).

وإذن، فقد تراكمت مجموعة من الأدبيات الفلسفية والتربوية التي تحدثت عن التفكير النقدي وأهميته ودوره في الحياة الإنسانية في كافة نواحيها. وما أن حلت الثمانينات من القرن العشرين حتى بدأت الجهود الساعية لوضع التفكير النقدي ضمن مكونات المنهاج وبنيته، وتنامى الشعور الجماعي بأن للفلسفة عموما، والتفكير النقدي خصوصا، دورا مهما في حركة الإصلاح التربوي والمجتمعي. وتزايدت الانتقادات الموجهة

للتعليم الأمريكي باعتباره تعليما ينتج أفرادا غير قادرين على مجابهة المشاكل والصعوبات التي تعترضهم في الحياة. وقد بينت التقارير الصادرة عن الجهات المهتمة بالتربية والتعليم هذا القصور الذي يعتري النظام التعليمي الأمريكي. فهذه، مثلا، " اللجنة الوطنية للجودة في التربية" National Commission On Excellence In Education أصدرت تقريرا سنة 1983 بعنوان **"أمة في خطر"** A Nation At Risk تؤكد فيه أن عددا كبيرا من الشباب ذوي 17 سنة لا يتوفرون على المهارات العقلية العليا المفروض التوفر عليها، وأن حوالي 40 في المائة من المتعلمين لا يستطيعون أن يبنوا استدلالات انطلاقا من نص معين وأن الثلث منهم فقط يستطيعون كتابة نص يدافعون فيه عن أطروحة مقنعة (Daniel T, Willingham,2007,p :2) . وبعد صدور هذا التقرير، وغيره من التقارير، أصبحت المناهج والتقنيات المخصصة لتدريس التفكير النقدي ضمن المنهاج الدراسي شائعة ومتداولة، وتَبَنَّت العديد من الدول، في بداية التسعينات، مشاريع ومخططات تشجع الأساتذة على الانخراط في تدريس هذا النوع من التفكير.

لكن، ما هو هذا التفكير الذي نتحدث عنه؟ ما معناه وما المقصود منه؟ هل يمكن أن نضع يدنا على تعريف دقيق لهذا النوع من التفكير؟ وإذا كان هذا ممكنا، فما هي خصائصه؟ وما الذي يميزه عن غيره؟....هذه بعض الأسئلة التي تحاول السطور التالية الإجابة عنها.

2-2 تعريف التفكير النقدي:

اختلف العلماء في تعريف التفكير النقدي اختلافا كبيرا، كما اختلفوا من قبلُ في تعريف التفكير بشكل عام. ودون أن نتيه في كثرة التعريفات التي سيقت لهذا النوع من التفكير، سنأتي هنا بِعَينة من أشهر

التعريفات وأكثرها انتشارا، مستنتجين من خلالها أهم خصائص التفكير النقدي، ومحاولين في الأخير صياغة تعريف إجرائي له. ونُذَكِّرُ أن التفكير النقدي ينتمي إلى المستوى الثاني من مهارات التفكير، نقصد **التفكير من مستوى أعلى** Higher-Order Thinking، لذلك فهو يتطلب عمليات عقلية مركبة تتناسب مع درجة الصعوبة التي تمثلها المهمة المنجزَة. والآن نأتي إلى أهم التعريفات:

- يعرف "جون ديوي" (John Dewey,1982) التفكير النقدي بأنه التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقُها لحين التحقق من الأمر.(جروان، 2007،ص: 60).

- ويعرفه "روبرت إنيس" (Robert Ennis,1985) بكونه تفكيرا تأمليا ومعقولا، يتجه نحو اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به أو ما نفعله، وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب.(جروان، 2007،ص: 61).

- ويعرفه "ماثيو ليبمان" (Matthew Lipman,2003) باعتباره تفكيرا ماهرا (Skillful) يسعى إلى إصدار حكم جيد اعتمادا على معايير محددة. كما يعتبره نوعا من المسؤولية المعرفية.

- أما "جون ماكبيك" (John McPeck,1981) فيقترح التعريف التالي: " التفكير النقدي هو الاستعمال المناسب للشك المنهجي التأملي في سياق معرفي معين" (McPeck، 1981، ص: 19).

- ويعرف "أودال ودانيالز" (Udall and Daniels,1991) هذا التفكير باعتباره القدرة على التحقق من ظاهرة وتقويمها بالاستناد إلى معايير محددة.(العتوم وآخرون، 2015،ص: 72).

- ويرى "باير" (Beyer,1988) أن التفكير النقدي هو ذلك النوع من التفكير القابل للتقييم بطبيعته والمتضمن للتحليلات الهادفة والدقيقة والمتواصلة لأي ادعاء أو معتقد ومن أي مصدر، وذلك من أجل **الحكم على دقته وصلاحيته وقيمته الحقيقية**.(سعادة، 2003،ص: 103).

- ويقترح كل من "ريتشارد بول" و "ليندا إلدر" في "دليلهما المختصر للتفكير النقدي (2008) التعريف الإجرائي التالي: " التفكير النقدي هو فن تحليل وتقييم التفكير بهدف تحسينه"(R.Paul,L.Elder، 2008،ص: 4)

- ويعرف "بوليت" (Polette,1982) التفكير النقدي بأنه **التفكير الذي يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا الثلاثة في تصنيف بلوم، وهي التحليل والتركيب والتقويم**.(جروان، 2007،ص: 61).

- ويعرفه "بروكفيلد" (Brookfield,1987) بكونه تفكيرا يتضمن أنشطة معرفية مثل: الاستدلال المنطقي وفحص المناقشات والتعرف إلى الافتراضات...(العتوم وآخرون،2015، ص: 72).

- ويرى "أنجلو" (Angelo,1995) أن التفكير النقدي عبارة عن التطبيق العالمي أو الدولي لمهارات التفكير العليا مثل **التحليل والتركيب وحل المشكلات والاستنتاج والتقويم**.(سعادة، 2003،ص: 103).

- ويعرف "واطسون جودوين" Watson Goodwin و "إدوين جليسر" Edwin Glaser التفكير النقدي بأنه **الجدل المستمر لاختبار الفروض أو الآراء في ضوء الأدلة التي تَسْنِدُها**، بدلا من الاستناد إلى النتائج.(السليتي، فراس محمود مصطفى، 2006،ص: 24).

- وأخيرا، يرى "كيرلاند" (Kurland,1995) أن التفكير النقدي يتضمن أخذَ كل الاحتمالات في الاعتبار **واستخدام الاستدلال** وتقدير وجهات النظر المختلفة وتفتح العقل.(مجدي إبراهيم، 2005،ص: 371).

يلاحظ من خلال التعريفات السابقة أن التفكير النقدي قد عولج من زوايا مختلفة وعُرِّفَ تعريفات متنوعة، وهذا يفَسَّرُ باختلاف مدارس الباحثين الفكرية والثقافية ومناهجهم العلمية وميادين اشتغالهم (الفلسفة، علوم التربية، علم النفس، علم الاجتماع....) ويفسَّر، ثانيا، بتعقد هذا المفهوم وتركيبه وتعدد جوانبه.

وإذن، فوجود تعريف جامع مانع متفق حوله أمر صعب، ومع ذلك يمكننا أن نحدد بعض خصائص التفكير النقدي، نستخلصها من التعريفات السابقة، وهذه هي:

- مصطلح التفكير النقدي الموظف في هذه الدراسة **لا يرتبط بمجال النقد الأدبي**، كما قد يُفهم للوهلة الأولى، وإنما هو مستعمل، هنا في هذه الدراسة، مقابلا للمصطلح الأجنبي Critical Thinking.[16]
- التفكير النقدي بعيد كل البعد عن المعنى السلبي القدحي الذي قد يَلْصَقُ بكلمة "نقد". إذ يُفهم عادة، في الكلام العادي، أن صفة "نقدي" أو "ناقد" Critical تطلق على الشخص الذي يتصيد الأخطاء ويبحث عن العيوب ويسعى إلى مخالفة الإجماع من أجل المخالفة ذاتها. لكن كلمة "نقد"، هنا،

[16] تختار بعض الكتابات، خاصة العربية المشرقية، ترجمة critical thinking **بالتفكير الناقد**، ولكننا في هذه الدراسة اخترنا ترجمته بالتفكير النقدي.

تشير ببساطة إلى عدم قبول أي شيء دون التفكير فيه. فالتفكير النقدي، إذن، **تفكير إيجابي** وليس تفكيرا سلبيا.

- التفكير النقدي تفكير **تأملي** Reflective، بمعنى أنه تفكير متمهل وغير متسرع، لا يقفز إلى النتائج دون بحث أو دليل أو بينة. ولهذا فهو يتطلب وقتا لإصدار الحكم حول القضية التي يبحث فيها. وهناك معنى مهم تشير إليه كلمة "Reflective"، هو معنى **الانعكاس**. فالتفكير النقدي تفكير منعكس على نفسه، بمعنى أنه لا يكتفي بإخضاع المواضيع المبحوث فيها للتفكير المتمهل، بل يتجاوز ذلك إلى التفكير في عملية التفكير نفسها، فهو تفكير واعٍ بطرقه واستراتيجياته، وهنا تظهر الخاصية الميتامعرفية Metacognitive للتفكير النقدي. ومن هنا نجد بعض التعريفات التي تشدد على هذه الخاصية، مثل التعريف الذي يقترحه "بول ريتشارد"، إذ يعرف التفكير النقدي بأنه التفكير حول التفكير ذاته أثناء ممارسته بهدف تجويده.

- التفكير النقدي تفكير **عقلاني** Reasonable، بمعنى أنه تفكير يستند إلى حجج وأدلة Reasons، تتناسب مع طبيعة الموضوع والسياق والهدف...، وتصلُ بالمفكر، في نهاية المطاف، إلى نتيجة منطقية مؤسَّسة تتعلق بما يؤمن به أو يفعله (كما ورد في تعريف "روبرت إنيس").

- غاية التفكير النقدي هي **إصدار الأحكام** (كما ورد في تعريفي "ديوي" و"ليبمان")، لكن إصدار الأحكام هذا لا ينطلق من الذاتية ولا يركن إلى المزاجية والهوى، بل يجب أن يعتمد على معايير Criteria محددة. ولعله من المفيد أن نلاحظ التقارب الاشتقاقي بين كلمة Criteria وكلمة

Critical . فكل تفكير نقدي ينبني على معايير مضبوطة، لذلك فإن المفردات الثلاث: التفكير النقدي، والمعايير، والحكم، مرتبطة في ما بينها ارتباطا ماهويا، لأن **التفكير النقدي إصدارُ حكم قائمٌ على معايير**.

- مظاهر التفكير النقدي تتغير وفق السياقات التي يتحقق فيها. لذلك كانت معرفة معطيات **السياق** Context مهمة وضرورية في ممارسة هذا النوع من التفكير.
- التفكير النقدي هو تفكير **تقويمي**، وليس المقصود بالتقويم تقويمَ موضوع التفكير فقط، بل تقويم عملية التفكير نفسها: منطلقاتها وآلياتها واستراتيجياتها ونتائجها. هو تفكير **ذاتي التصحيح**/التقويم Self-Correcting.
- التفكير النقدي **عملية معرفية مركبة** يتضمن عددا من المهارات الفرعية، مثل: التحليل والتركيب والتقويم وحل المشكلات والاستنتاج.....
- التفكير النقدي **قابل للتدريب** والتدريس، شأنه شأن أي مهارة أخرى، وافتراض هذه المسلمة هو الذي يسوغ محاولات الباحثين والخبراء المتعددة تنميةَ مهاراته من خلال وضع البرامج التدريبية المتنوعة.
- في بعض التعريفات (مثل بعض تعريفات "روبرت إنيس" وتعريفات "ريتشارد بول") يتم التمييز بين جانبين في التفكير النقدي: الجانب الأول يتعلق **بالمهارات** Skills ، والجانب الثاني يتعلق **بالنزعات والميولات** Dispositions and atttitudes. وسنتناول هذين الجانبين بالتفصيل في مراحل لاحقة.

بعد هذه الملاحظات يمكن أن نصوغ التعريف التالي للتفكير النقدي:

"التفكير النقدي هو عدم التسرع في إصدار الأحكام، أو قبولها أو رفضها، إلا بعد فحص الأدلة المختلفة التي تقوم عليها، اعتمادا على معايير محددة وتوظيفا لمهارات معينة "وقد نعرفه أيضا بأنه "**عدم الركون إلى الاطمئنان لفكرة أو رأي أو اعتقاد إلا بعد تأسيسه على أدلة وبراهين ومعايير تجعله أكثر مقبولية من غيره** ".

2-3 معايير التفكير النقدي:

يُقصد، هنا، بمعايير التفكير النقدي (Standards of Critical Thinking) مجموعةٌ من الضوابط والمؤَجِّهَات العامة التي تسمح، عند تطبيقها، بتقويم عملية التفكير بشكل عام، والتفكير النقدي بشكل خاص. فهي، من هنا، عبارة عن معايير تتيح مراقبة التفكير وتحديد قيمته وجدواه. ومن أبرز هذه المعايير ما يلي: (جروان، 2007،ص:74-76) (العتوم وآخرون، 2007،ص: 76)

- **الوضوح Clarity**: وهو مدخل كل المعايير الأخرى. ذلك أننا لا يمكن أن نحكم على تفكير ما إلا إذا كانت العبارة الدالة عليه واضحة لا غموض يكتنفها. ومن هنا وجب أن يكون الفرد، في عباراته، واضحا يسهل معه على المتلقي فهمه ومعرفة مقصوده، ثم بعد ذلك الحكم على تفكيره بأنه تفكير منطقي أو نقدي، أو هو غير ذلك. ومن بين الأسئلة الملائمة لهذا المعيار ما يلي: هل يمكن تفصيل الموضوع بصورة أوسع من ذلك؟ هل يمكن أن تعبر عن الفكرة بأسلوب أوضح؟ هل يمكن أن تعطي أمثلة موضِّحة؟ ماذا تقصد بقولك؟ ....

- **الصحة Accuracy**: والمقصود بها أن تكون العبارة صحيحة وموثوقة، إذ قد تكون هذه العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة. ومن الأسئلة المساعدة على ضبط هذا المعيار والتأكد منه ما يلي: هل هذا صحيح بالفعل؟ كيف يمكن التأكد من صحة هذه المعلومة؟ ما مصدر هذه المعلومة؟ كيف يمكن أن نرجع إلى المصدر؟ ...

- **الدقة Precision**: يُقصد بهذا المعيار استيفاءُ الموضوع حَقَّه من المعالجة دون زيادة أو نقصان، في ظل أقل أخطاء ممكنة. فقد تكون العبارة واضحة وصحيحة ولكنها ليست دقيقة، مثل: "أحمد بدين" فهذه الجملة لا تحدد بدقة وزن أحمد. ومن الأسئلة التي يمكن أن نطرحها للتأكد من توفر هذا المعيار: هل يمكن أن تعطي تفاصيل أكثر؟ (في حالة الإيجاز الشديد) هل يمكن أن تكون محددا أكثر؟ (في حالة الإطناب الشديد)...

- **الربط/الارتباط Relevance**: ويعني مدى تحقق المناسبة (العلاقة) بين السؤال، أو المداخلة أو الحجة أو العبارة، وموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة. ومن الأسئلة المساعدة على تبين وجود هذا المعيار نذكر ما يلي: ما العلاقة بين ما طُرِح والموضوع المناقَش؟ هل تعطي هذه الأفكار أو الأسئلة تفصيلات أو إيضاحات تفيد المشكلة؟ هل ترتبط هذه الأدلة بالموضوع المعالج؟....

- **العمق Depth**: ويعني تجاوزَ المعالجة السطحية للمشكلة أو الموضوع والإحاطةَ بتعقيداته وتشعباته بما يمكن من الدراسة العميقة له بالدرجة المطلوبة. ومن الأسئلة المناسبة له: هل يعالج الجواب المقدَّم تعقيدات المشكلة المطروحة كلها؟ هل يراعي الجواب المقدم كل العوامل الممكنة؟ ما المتضمنات الكامنة في الحجج المقدمة؟ ما الذي يمكن أن نقرأه بين السطور؟....

- **الاتساع Breadth**: يقصد به أخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع في الاعتبار. ومن الأسئلة الممكن طرحُها ما يلي: هل هناك حاجة لأخذ وجهة نظر أخرى في الاعتبار؟ هل هناك جهة أو جهات لا ينطبق عليها هذا الوضع؟ هل هناك طريقة أخرى لمعالجة الموضوع؟ ....

- **المنطق Logic**: ويعكس هذا المعيار مدى انتظام الأفكار وتسلسلها بحيث تؤدي المقدمات إلى النتائج بشكل منطقي. ومن الأسئلة المطروحة هنا: هل ذلك منطقي؟ هل يوجد تناقض بين الأفكار؟ هل المقدمات تؤدي إلى هذه النتائج بالضرورة؟ ....

يتضح من عرض المعايير السابقة، أنها مترابطة في ما بينها وأن بعضها شرط أولي في وجود الأخرى، مثل معيار الوضوح الذي تنبني عليه المعايير الأخرى. كما يتضح أيضا أن هذه المعايير مهمة جدا في الحكم على تفكير الفرد، سواء أَبَاشَرَ هو نفسُه هذا الحكم أم باشره الآخر. ومن هنا فهي تتنزل منزلة العمليات فوق المعرفية التي يقوم بها الفرد لتوجيه تفكيره وتقييمه بغية تجويده وتحسينه.

2-4 سمات المفكر النقدي:

حينما يُطلَق على فرد معين بأنه يفكر تفكيرا نقديا فإنه يمكن ملاحظةُ مجموعة من **الخصائص والسمات** (Traits) **والميولات والنزعات** (Dispositions) التي تميزه عن غيره، وهذه الخصائص والسمات والميولات تظهر في السلوكات والأخلاقيات التي تَبْدُرُ من هذا الفرد. ومن هنا، فإن التفكير النقدي يتضمن جانبين: الجانب الأول يتصل **بالعمليات العقلية** التي يقوم بها المفكر النقدي (المهارات) والجانب الثاني يرتبط بالاتجاهات و**الخصائص النفسية** (السمات) التي تميز هذا المفكر. بتعبير آخر، فإن الشخص الذي يفكر تفكيرا نقديا يبدي، أولا، ميلا واستعدادا لممارسة هذا النوع من التفكير، ويُفَعِّلُ،

ثانيا، مجموعة من المهارات العقلية. وفي حين سنؤجل الحديث عن المهارات المعرفية والعقلية إلى النقطة التالية، سنعمل الآن على إبراز بعض أهم تلك السمات التي تميز المفكر النقدي وترسم ملامح شخصيته.

نجد في الكتب التي تناولت الحديث عن التفكير النقدي والقضايا المرتبطة به العديدَ من الخصائص والسمات المميزة للمفكر النقدي Critical Thinker. ومن أهم هذه السمات ما حدده كل من (Facione,1998 و Petress,2004 و Schafersman,1991 و العتوم، 2004 و Ennis.1962,1985,1991 و Harnadek,1976) ونجملها في ما يلي:

- الحساسية نحو المشكلات والقدرة على تحديدها.
- الميل إلى التحليل والتنظيم عند التعامل مع المعلومات والبيانات.
- استخدام الأدلة بمهارة عالية.
- انفتاح الذهن نحو الأفكار الجديدة وسعة الخيال.
- الاستعداد لتغيير الموقف أو الرأي عند ثبوت الخطأ بالأدلة الكافية المقنعة (الشجاعة الفكرية).
- ممارسة النقد والتعلم الذاتيين.
- القدرة على استخلاص الاستنتاجات والقرارات من البيانات والمعلومات.
- الثقة العالية بالنفس مع ترك الغرور والمكابرة.
- الوضوح في طرح الأسئلة والعبارات.
- عدم الميل نحو المسايرة أو المجاراة (الاستقلالية الفكرية).

- عدم الجدال في أمور لا يَعْرِفُ عنها شيئا.
- معرفة متى يحتاج إلى معلومات أكثر عن شيء ما، فهو مبتكر ومتجدد.
- إدراك مدى نسبية ومحدودية فهم الآخرين للظواهر.
- القدرة على معرفة الفرق بين الاستنتاجات المنطقية والاستنتاجات غير المنطقية.
- تجنب الأخطاء والأحكام الشائعة والآراء السابقة في تحليل الأمور.
- الابتعاد عن الأحكام الذاتية على الأمور.
- الفصل والتمييز بين التفكير العاطفي والتفكير المنطقي.
- امتلاك مهارات تواصلية عالية.
- التساؤل عن كل شيء غير معروف وتوجيه الأسئلة بطريقة مناسبة.
- الميل إلى الإجابة عن الأسئلة التي تتميز بالصعوبة والتحدي.
- الاتصاف بالأمانة العلمية والتواضع الفكري.

تبدو هذه الخصائص والسمات كثيرة، إلى درجة التساؤل عن إمكانية تجسدها في شخص واحد. ولعله من المناسب أن ننبه إلى عدم ضرورة توفر هذه الخصائص كلها لدى نفس الشخص ليعتبر مفكرا نقديا، كما أن كثيرا منها متداخل مع غيرها، حيث إن توفر بعضها يقتضي توفر الأخرى (العتوم وآخرون، 2007، ص: 75).

2-5 مهارات التفكير النقدي Critical Thinking Skills:

سبق أن ذكرنا أن المهتمين اختلفوا في تعريف التفكير النقدي باختلاف منطلقاتهم النظرية والمنهجية ومجالات تخصصاتهم. وقد نتج عن هذا الاختلاف اختلافُهم أيضا في تحديد مهارات التفكير النقدي. إذ نجد قوائم كثيرة لهذه المهارات في المراجع المختصة. وابتغاءَ التحديد والاختصار سنتحدث، هنا، عن أشهر التصنيفات وأكثرها استعمالا، مع التنبيه إلى أن بعض هذه المهارات سبقت الإشارة إليها عند الحديث عن مهارات التفكير بشكل عام.

وفي ما يلي أهم تلك التصنيفات:

- **تصنيف "روبرت إنيس" Robert Ennis**

في مقاله المشهور **"تصور حول التفكير النقدي"** A Concept Of Critical Thinking ، يُعرف روبرت إنيس (Ennis,1962) التفكير النقدي بوصفه "التقييم الصحيح والمضبوط للعبارات (أو الأقوال) The correct assessment of statements (Mcpeck، 1981،ص: 2).

وانسجاما مع هذا التعريف يرى "إنيس" أن التفكير النقدي يضم المهارات الاثنتي عشرة التالية:

- استيعاب معنى العبارة.
- الحكم على درجة غموض العبارة أو منطقيتها.
- الحكم على درجة تعارض العبارات مع بعضها البعض.
- الحكم على درجة اتساق النتائج مع المقدمات.

- الحكم على درجة دقة العبارة.
- الحكم على درجة تطبيق العبارة لقاعدة أو قانون معين.
- الحكم على درجة إحكام العبارة.
- الحكم على العبارة من خلال الملاحظة.
- الحكم على درجة علاقة العبارة وارتباطها بالمشكلة المحددة.
- الحكم على العبارة باعتبارها أمرا مسلما به Assumption.
- الحكم على درجة تحقيق العبارة للهدف.
- الحكم على درجة صحة العبارة أو دقتها.
- **تصنيف "واطسون وجليسر" Watson & Glaser**

يُقَسِّمُ كل من "واطسون" و"جليسر" (1980) مهارات التفكير النقدي إلى ما يلي:

1- التعرف على الافتراضات: وتشير هذه المهارة إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة وعدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة.

2- التفسير/التأويل: ويعني القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير فيما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.

3- الاستنباط: ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها.

4- الاستنتاج: ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.

5- تقويم الحجج: وتعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.(العتوم وآخرون،ص: 78).

- **تصنيف "فاشيون" Facione**:

يرى "بيتر فاشيون" (Peter A. Facione,1992) أن التفكير النقدي يتكون من المهارات المعرفية الأساسية التالية:

1- التفسير Interpretation : وهو الاستيعاب والتعبير عن دلالة واسعة من المواقف والتجارب والقواعد والمعايير والإجراءات. ويشمل عدة مهارات فرعية كالتصنيف واستخراج المعنى وتوضيحه.

2- التحليل Analysis : ويشير إلى تحديد العلاقات الاستقرائية والاستنتاجية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات. وله مهارات فرعية منها فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها.

3- التقويم Evaluation : ويشير إلى مصداقية العبارات، أو إدراك الشخص (تجربته، صفته، حكمه، اعتقاده ورأيه). وتضم مهارات تقويم الادعاءات وتقويم الحجج.

4- الاستدلال Inference : وهو تحديد العناصر اللازمة لاستخلاص نتائج معقولة. وله مهارات فرعية هي: فحص الدليل وتخمين البدائل والتوصل إلى استنتاجات.

5- الشرح Explanation : وهو إعلان نتائج التفكير وتبريره في ضوء الأدلة والمفاهيم والقياس والحجج المقنعة. والمهارات الفرعية التي يتألف منها هي: إعلان النتائج وتبرير الإجراءات وعرض الحجج.

6- التنظيم الذاتي Self-Regulation : ويعرفه الخبراء بأنه مقدرة الفرد على التساؤل والتأكد من المصداقية وتنظيم الأفكار والنتائج. وتتفرع هذه المهارة إلى مهارتين هما: اختبار الذات وتنظيم الذات.

- **تصنيف "أودال ودانيالز" Udall & Daniels**

يصنف "آن.ج.أودال " Anne J.Udaal و "جون.إ.دانيالز" Joan E.Daniels (1991) مهارات التفكير النقدي في ثلاث فئات:

- **مهارات التفكير الاستقرائي** Inductive Thinking Skills : والتفكير الاستقرائي هو عملية استدلال عقلي تستهدف التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوافرة أو المعلومات التي تقدمها المشاهدات السابقة. ومن أهم المهارات التي تندرج ضمن هذه الفئة:

- تحديد العلاقة السببة أو ربط السبب بالمسبب.
- تحليل المشكلات المفتوحة Open-Ended.
- الاستدلال التمثيلي Analogical Reasoning.
- التوصل إلى الاستنتاجات.
- تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع.
- التعرف على العلاقات وإدراك عناصر الموقف.

- **مهارات التفكير الاستنباطي** Deductive Thi,king Skills : التفكير الاستنباطي هو عملية استدلال منطقي تهدف إلى التوصل إلى استنتاج ما أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو مقدمات موضوعة ومعلومات متوافرة. وتتضمن هذه الفئة المهارات التالية:

- استخدام المنطق.
- التعرف على التناقضات في الموقف.
- تحليل القياس المنطقي.
- حل مشكلات قائمة على إدراك العلاقات المكانية.

- **مهارات التفكير التقييمي** Evaluation Thinking Skills : التفكير التقييمي يعني النشاط العقلي المعرفي الذي يهدف إلى إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء أو الأفعال .... وتتفرع هذه الفئة إلى المهارات التالية:

- إيجاد معايير تستند إليها عملية إصدار الأحكام.
- البرهان أو إثبات مدى دقة الادعاءات.
- التعرف على الأخطاء أو الأفكار المغلوطة منطقيا وتحديدها. (جروان،2007،ص: 65-73)

- **تصنيف "باير" Beyer** :

حدد "باري باير" Barry K.Beyer,1999 عشر مهارات رئيسية للتفكير النقدي، وهي:

- التمييز بين الحقائق القابلة للبرهان والإثبات، والادعاءات التي يدعيها الآخرون.

- التمييز بين الإثباتات والأدلة الموضوعية، وتلك العشوائية التي ترتبط بالادعاءات.
- القدرة على تحديد مصداقية الخبر أو الراوي.
- التحقق من مصداقية مصدر الخبر.
- تمييز الادعاءات والبراهين الغامضة من الحقائق والأدلة الموضوعية.
- القدرة على تقدير درجة تحيز الآخرين.
- القدرة على تمييز المغالطات التي تبدو منطقية Fallacies.
- تمييز الافتراضات المتضمَّنة في النص (غير الظاهرة).
- التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق من خلال عمليات الاستدلال.
- تحديد قوة البرهان أو الدليل أو الادعاء. (العتوم وآخرون، ص: 79).

بعد هذا الجرد لبعض أهم تصنيفات مهارات التفكير النقدي، يمكن أن نسجل الملاحظات التالية:

- هناك أنواع مختلفة وتصنيفات متعددة لمهارات التفكير النقدي، هذا الاختلاف راجع، بالأساس، كما ذكرنا سلفا، إلى الاختلاف في فهم التفكير النقدي وتعريفه.

- كثير من هذه المهارات يحيل إلى " علم المنطق " Logic ومفرداته. والسبب في ذلك أن الاهتمام بهذا النوع من التفكير والتنظير له نشأ في حضن الفلسفة، وعلم المنطق على وجه الخصوص. وكثير من المهتمين به كانوا لا يفرقون بين المنطق وهذا التفكير، ويعتبرون الأول شرطا ضروريا من شروط تحقق الثاني. (Mcpeck، 1981، ص: 8). ومن هذا المنطلق نفهم لماذا اعتبر "روبرت إنيس" البعد المنطقي

Logical Dimension أحد الأبعاد المشكلة للتفكير النقدي، بالإضافة إلى البعد المعياري Criterial Dimension و البعد التداولي Pragmatic Dimension (Mcpeck، المرجع نفسه والصفحة نفسها).

- رغم اختلاف التصنيفات السابقة لمهارات التفكير النقدي إلا أن غالبيتها يتكرر في معظم هذه التصنيفات. لذلك يقترح (العتوم وزملاؤه، 2015، ص: 81) تلخيصا لهذه المهارات ضمن الجدول التالي:

رقم المهارة	المهارة	وصف المهارة
1	الافتراضات	التعرف على درجة صدق المعلومات، والحقائق والمغالطات، وصياغة الفرضيات، وصياغة التنبؤات.
2	التفسير والفهم	وتعني القدرة على تحديد المشكلة وفهمها وشرحها، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وممارسة التصنيف واستخراج المعنى من المعطيات، وتحديد دقة المعلومات ومصادرها.
3	الاستناد إلى قواعد المنطق	ممارسة الاستنباط والاستنتاج والاستدلال بأشكالها المختلفة.
4	التقويم	وتشمل تقويم الحجج والبراهين والأدلة والادعاءات وتحديد قوتها وتفنيدها، والتمييز

		بين الحقائق والادعاءات.

2-6 تعليم التفكير النقدي وفوائده:

أثبتنا في مكان سابق من هذه الدراسة، أن التفكير بشكل عام، مثله مثل أي مهارة أخرى، قابل للتعليم والتعلم، إذا ما توفرت الظروف المناسبة لذلك، والأمر نفسه يصدق على مهارات التفكير النقدي وتدريسها. لذلك فقد ألح العديد من الباحثين على أهمية تدريس التفكير النقدي ومهاراته، خاصة في هذا العصر الذي يفرض على النظام التربوي تحديات جمة، على رأسها تدريب الطلبة على اكتساب تلك المهارات، وذلك من أجل **بناء شخصية ناقدة** قادرة على مسايرة العصر والتعامل مع قضاياه وتطوراته المتسارعة في كافة الميادين (العتوم وآخرون، 2015،ص: 81).

وتتقوى أهمية تدريس التفكير النقدي ومهاراته بالنظر إلى الفوائد المترتبة عن هذا التدريس، سواء بالنسبة إلى الفرد أو المجتمع بشكل عام. وقد ذكر العديد من الباحثين (Guzy,1999 و Ramer 1999, و Ben Maissa,2011 و الشريدة،2003) الكثير من الفوائد التي تجنى من تدريس التفكير النقدي، نجمل أهمها في ما يلي:

- يحسن قدرة المدرسين في مجال التدريس وإنتاج منجزات عملية قَيِّمَة ومسؤولة.
- يطور تربية وطنية مثالية عند المتعلمين، وحسا عاليا بالمجتمع المحيط ويدفع إلى التفاعل معه والسعي، من هنا، إلى رقيه وتقدمه، وينمي شعورا قويا بالمشاركة السياسية الفعالة والتوجه الديمقراطي.
- يحسن من تحصيل المتعلمين في المواد الدراسية المختلفة.

- يزود المتعلمين بأدوات التفكير التي يحتاجونها من أجل التعامل مع تحديات عصر الانفجار المعلوماتي.

- يشجع على خلق بيئة صفية مريحة **تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة** دون تعصب أو تطرف.

- ينمي قدرة المتعلمين على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي عن المعرفة الواضحة والمعللة، فيزيد، من هنا، في استقلاليته عن المدرس وثقته بنفسه وبإمكانياته الذاتية.

- يكسب المتعلمين القدرة على فهم الفروق الثقافية بين الحضارات.

- يكسب المتعلمين القدرة على **تقديم تعليلات صحيحة** ومقبولة للموضوعات المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على التقليل من الادعاءات الخاطئة.

- يفيد التفكير النقدي في العمل على **مواجهة بعض الظواهر الضارة، مثل: العنف والإرهاب والتطرف**، من خلال العمل على نمو استقلالية الرأي والإيمان بنسبية الحقائق.

- يؤدي إلى مراقبة المتعلمين لتفكيرهم وضبطه مما يساعدهم على صنع القرارات في حياتهم.

- يكسب المتعلمين منهجية في دراسة الكثير من المواد كالمنطق والأدب والفن والتاريخ، بحيث يستطيع الفرد تقييمها ودراستها موضوعيا.

- يكون مواطنين مستقلين فكريا، وقادرين على بناء أحكامهم واتخاذ قراراتهم دون التأثر باتجاهات أو إيديولوجيات معينة.

7-2 اتجاهات في تدريس التفكير النقدي:

لئن اتفق الباحثون والدارسون والمختصون حول أهمية تدريس التفكير النقدي وفوائده اليوم، فإنهم قد اختلفوا في كيفية هذا التدريس وطريقته على ثلاثة اتجاهات رئيسية (العتوم وآخرون، 2015، ص: 83-84):

- **الاتجاه الأول:** يرى أصحاب هذا الاتجاه أن تعليم التفكير النقدي ينبغي أن يكون من خلال المنهاج الدراسي، بحيث إن المدرس ينمي مهارات التفكير النقدي من خلال المادة الدراسية (مثل مادة الأدب أو مادة الرياضيات أو مادة العلوم ....) ويمكن تعليم هذه المهارات من خلال أشكال عديدة للمنهاج منها: المحاضرات، والواجبات البيتية، والبحوث، والتقارير، والمختبرات، والتمارين الكمية، والامتحانات....

- **الاتجاه الثاني:** يرى مؤيدوه أن التفكير النقدي يُدرَّس باعتباره مادة مستقلة خارج المنهاج الدراسي المعتمَد، باعتباره مهارة عامة، ومن هنا يمكن تعليم التفكير النقدي بواسطة برامج خاصة بهذا النوع من التفكير تطبق خارج الغرف الصفية.

- **الاتجاه الثالث:** هو اتجاه توفيقي ظهر حديثا ينادي أصحابه بتعليم التفكير النقدي داخل المنهاج الدراسي، ولكن بوصفه مادة مستقلة كغيره من المواد الدراسية الأخرى المشكلة للمنهاج، ليجمع، بذلك، بين الاتجاه الأول والاتجاه الثاني.

وواضح أن **هذه الدراسة تندرج ضمن الاتجاه الأول،** الداعي إلى تدريس التفكير النقدي من خلال المادة الدراسية، ما دام أن موضوعه الأبرز هو دراسة دور القراءة المنهجية للنصوص في تنمية مهارات

التفكير النقدي لدى المتعلم، فتدريس هذه المهارات مُسْتَضْمَرٌ داخل منهاج تدريس النصوص في الثانوي التأهيلي.

8-2 اختبارات قياس التفكير النقدي:

هناك الكثير من الاختبارات التي حاولت قياس التفكير النقدي عند الأطفال والمتعلمين في المراحل العُمْرية المختلفة. وقد ارتبط العديد من هذه الاختبارات (Tests) بالأطر النظرية المتحكمة في تصور أصحابها للتفكير النقدي، وشكلت هذه الاختبارات أدوات إجرائية ساعدت المدرسين والأساتذة على ضبط درجة تحقق مهارات التفكير النقدي عند تلاميذهم. ومن أشهر هذه الاختبارات ما يلي (العتوم وآخرون، 2015، ص: 94):

- **اختبار واطسون وجليسر (Watson & Glaser Appraisal)**

أعد هذا الاختبار "واطسون جودوين" (Watson Goodwin) أستاذ علم النفس بجامعة كولومبيا، بتعاوم مع تلميذه " جليسر إدوين" (Glaser Edwin) سنة 1964.وقد صُمم هذا الاختبار للطلبة اعتبارا من الصف التاسع وفق نموذجين متكافئين. ويتكون من اختبارات لخمس مهارات فرعية، هي: التعرف على الافتراضات والاستنتاج والاستنباط وتقويم الحجج والتفسير، وهي المهارات نفسها التي تم شرحها سابقا. ويتكون اختبار كل مهارة من مجموعة من المواقف المتبوعة بعدد من العبارات التي تتطلب من الفرد أن يتخذ موقفا نحوها يظهر درجة ممارسته لمهارات التفكير النقدي السابقة.

- **اختبار كورنل للتفكير النقدي (Cornell Critical Thinking Test)**

أعد هذا الاختبار " روبرت إنيس " (Robert Ennis) الأستاذ في جامعة " إلِينُويْ" (University of Illinois) و " جايسون ميلمان " (Jason Millman) الأستاذ في جامعة كورنل (University of Cornell) وذلك سنة 1985. ويشمل هذا الاختبار مستويين: الأول للمتعلمين من الصف الرابع إلى المرحلة الجامعية والثاني للمتعلمين من المرحلة الثانوية حتى مرحلة الرشد. وقد صُمم هذا الاختبار على شكل مواقف نقاش جماعي حول قضايا عامة يُطلب من الفرد في النهاية الحكم على مدى صحة بعض النتائج التي تصل إليها هذه النقاشات ومدى اتساقها مع الوقائع. ويقيس هذا الاختبار المهارات التالية: الاستنباط والاستقراء وتحديد التعريف وتحديد المسلمات (= الافتراضات) ومصداقية العبارات، والمعاني.

- **اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير النقدي (California Critical Thinking Test)**

أعد هذا الاختبار " فاشيون" (Facione) عام 1992. وقد صُمم للطلبة من الصف العاشر وحتى مرحلة الجامعة. ويتكون من نموذجين متوازيين يحتوي كل منهما على 34 فقرة من نوع الاختيار من متعدد. ويقيس هذا الاختبار مهارات: التفسير والتحليل والتقويم والاستدلال والشرح والتنظيم الذاتي، وهي المهارات نفسها التي نجدها في تصنيف "فاشيون" لمهارات التفكير النقدي الأساسية.

- **اختبار إنيس– وير للتفكير النقدي (Ennis–Weir Critical Thinking Test)**

وضع هذا الاختبار كل من " روبرت إنيس (R.Ennis) و "إريك وير" (Eric Weir). وهو عبارة عن اختبار مقالي (Essay Test) متعدد الأوجه، أُعِد سنة 1985، وتوجه به صاحباه إلى قياس مهارات التفكير النقدي عند متعلمي المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، ويسمح هذا الاختبار بإعطاء الحرية للمفحوص لتقويم المناقشات والتمحيص والتقويم بشكل فردي حيث يتضمن خطابا مكتوبا يُطلب من الفرد تبريره وتقويم مدى صحة أفكاره.

- **اختبار التفكير المنطقي (Logical Reasoning Test)**

طور هذا الاختبارَ كُلٌّ من " ألفريد هيرتزكا " (Hertzka Alfred) و " جُويْ بول جيلفورد (Joy Paul Guilford) عام 1955، وهو يتكون من جزأين اسْتُخدما لطلبة المرحلة الثانوية والجامعية من أجل قياس مهارة واحدة هي: مهارة حل المشكلة (Problem-Solving Ability).

- **اختبار نيوجرسي للمهارات الاستدلالية (New Jersey of Reasoning Skills Test)**

هو اختبار طورته " فيرجينيا شيبمان " (Virginia Shipman) سنة 1983. ويتضمن خمسين سؤالا يُستخدم مع الطلاب بدءا من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية. ويقيس المهارات التالية: القياس المنطقي، والتناقض، والعلاقات السببية، وتحديد الافتراضات، والاستقراء، والاستدلال الجيد.

9-2 برامج تدريس التفكير النقدي:

يُعرف (زيتون، حسن حسين، 2006، ص: 120) برنامج تعليم التفكير بأنه مادة تعليمية (Instructional Material) مكتوبة أو مصورة أو مسجلة... مصممة لتدريس مهارة تفكير واحدة

أو أكثر، ويتكون هذا البرنامج من عدد من الوحدات الدراسية (Teaching Units) أو عدد من الدروس التي يستغرق تدريسها زمنا محددا قد يمتد لعدة سنوات دراسية، وتتضمن هذه المادة التعليمية – عادة – إرشادات للمدرس لتدريس مهارات التفكير ومهام وأنشطة/تدريبات يقوم بها المتعلمون.

وفي ما يتصل ببرامج تدريس التفكير النقدي، فقد ظهرت عدة برامج هدفتْ إلى تدريب المتعلمين على مهارات محددة تمكنهم، في نهاية التدريب، من اكتساب تفكير نقدي يتم قياسه، لاحقا، باعتماد اختبارات وروائز تحدثنا عن بعضها في النقطة السابقة. وفي ما يلي بعض أشهر البرامج التدريبية (السرور،1998 و قطامي،2001 و جروان،2007):

- **برنامج تطوير مهارات التفكير التجريدي:**

قام بتصميمه مجموعة من الباحثين في جامعة نبراسكا (Nebraska University)، ويهدف إلى تنمية مهارات التفكير النقدي. وقد بُني هذا البرنامج على منحى بياجيه في التطور المعرفي الذي هدف إلى تزويد المتعلمين بخبرات وتدريبات تنقلهم من مرحلة العمليات المادية إلى مرحلة العمليات المجردة، والتركيز على الاستكشاف، والتعرف على العلاقات. ويقدم البرنامج أساسا قويا للتفكير في العديد من فروع المعرفة، مثل: علم أصل الإنسان، والفيزياء، والاقتصاد، والأدب، والرياضيات، وعلم الاجتماع، والحاسب الآلي.

- **برنامج "إمباكت" (Impact) لتعليم التفكير النقدي:**

يُستخدم هذا البرنامج في المدارس الابتدائية بوصفه وسيلة لتشجيع المتعلمين على مهارات التفكير، ويركز بشكل أساسي على مهارات التفكير النقدي (22 مهارة تفكير نقدي) بالإضافة إلى 10 مهارات

تعليمية. أما شكل درس (إمباكت) فهو يحتوي على تعليم مباشر لمهارات التفكير النقدي مع ملاءمة الدرس للمتعلم ليوظف المهارة التي يتعلمها في دروس اللغة والفنون والدراسات العلمية والاجتماعية.

- **برنامج الإحساس القوي بالتفكير النقدي (Strong Sense For Critical Thinking):**

هو برنامج أعده " فلولين " (Fluellen) سنة 1994. وقد أُعد، أصلا، لمتعلمي المرحلة الابتدائية ، ويحتوي على ستة أجزاء:

- **الجزء الأول:** يتناول الهدف المقصود من التربية.
- **الجزء الثاني:** يقدم مناقشة لتسمية البرنامج وتعريفه، حيث يعمل على جعل الفرد يتساءل عن إطار التفكير لديه، ويفهم الحجج والمبررات التي يقدمها الآخرون، **ويستخدم المُحاجة حتى يتبين متى تكون وجهة النظر ضعيفة ومتى تصبح قوية.**
- **الجزء الثالث:** يتحدث عن الإجراءات المحتملة لتطوير مهارات الإحساس بالتفكير النقدي.
- **الجزءان الرابع والخامس:** يلقيان الضوء على الفترة الزمنية اللازمة لتطوير الإحساس القوي بالتفكير النقدي.
- **الجزء السادس:** يبين الاحتمالات المستقبلية لهذا البرنامج.
- **برنامج الفلسفة للأطفال لماثيو ليبمان:** وقد تم الحديث عنه في مناسبة سابقة.
- **برنامج " كورت " لإدوارد دي بونو:** وقد تم الحديث عنه أيضا في نقطة سابقة.
- **برنامج "أنيتا هارنادك" (Anita Harnadek Program):**

أعدت هذا البرنامج " هارنادك " سنة 1976، ونُشر في سلسلة من الكتب التي تتضمن بشكل أساسي مجموعة من الدروس لتعليم مهارات التفكير النقدي. ويقع كل كتاب في جزءين: أحدهما دليل الطالب المتضمن للمهارات والتمرينات التي يتدرب عليها المتعلمون، والآخر دليل المعلم الذي يتضمن توجيهات عامة للمدرس في تطبيق الدروس وحلول التدريبات المطروحة في دليل الطالب. ويهدف هذا البرنامج إلى تعليم المتعلمين مهارات التفكير النقدي خارج المنهاج الدراسي من خلال مواقف مرتبطة بحياتهم وواقعهم، والتي اعتادوا التعامل معها بسطحية أو بتقليد الأفكار والحلول الموروثة عن الكبار. فمهمة المدرس في هذا البرنامج هي حث المتعلمين على المناقشة والتساؤل والتفكير تفكيرا مستقلا.

ومما يَجْدُرُ ذكرُه أن هناك معايير محددة يمكن اعتمادها في حال اختيار البرنامج المناسب، منها ما ذكره (زيتون، 2006، ص: 135) في ما يلي:

- وجود أساس نظري يرتكز عليه البرنامج، أي أنه يكون مبنيا على نظرية متكاملة في التفكير وتعليمه.
- وضوح مهارات التفكير التي يسعى البرنامج إلى تعليمها.
- ملاءمة البرنامج لخصائص المتعلمين (السن والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والقدرة القِرائية...).
- سهولة تطبيقه في ظل ظروف المؤسسة وواقعها.
- قابليته للتطبيق على نوعيات مختلفة من الطلاب باختلافاتهم الفردية.

- اشتماله على أدوات لقياس مهارات التفكير لاستخدامها في تحديد درجة تمكن المتعلمين من مهارات التفكير النقدي التي تم التدرب عليها.

3- التفكير النقدي والقراءة المنهجية:

لما كان من أهداف هذه الدراسة الكشف عن إمكانية مساهمة درس " القراءة المنهجية للنصوص الأدبية " في تنمية مهارات التفكير النقدي وأخلاقياته لدى المتعلم، فإن الباحث، في هذه النقطة، يسعى إلى إبراز بعض أوجه التقارب بين " القراءة المنهجية "، تصورا ومنهجا، و " التفكير النقدي " باعتباره، كما رأينا في ما سبق، طريقة في التفكير تساعد في بناء متعلم إيجابي ومستقل في تفكيره وقراراته. وجدير بالذكر أن أوجه التقارب والتشابه هاته هي التي تُسَوغ وتؤكد، في الوقت نفسه، قدرة " القراءة المنهجية " على تنمية مثل هذا النوع من التفكير. وفي ما يلي نقاط التشابه التي رصدها الباحثُ:

3-1: المنهجية:

تكتسب القراءة المنهجية، كما رأينا في الفصل الثاني، طابعها المنهجي من انبنائها على خطوات ومراحل محددة تنطلق من ملاحظة مجموعة من المشيرات النصية الظاهرة اعتمادا على شكل النص وعتباته (العنوان، اسم الكاتب، المصدر ...)، من أجل صياغة فرضيات حول موضوعه ومعناه. هذه الفرضيات تتنزل منزلة توقعات استباقية للمعنى تُعتبر القراءةُ تمحيصا وتدقيقا لها، بحيث أننا يمكن أن نعتبر هذه القراءة هي حاصل التحقق الدائم والمستمر من تلك الفرضيات. إن تنظيم القراءة في شكل خطوات وإجراءات منهجية يشير إلى " ذلك النزوع العلمي الذي ما طفقت الدراسات الأدبية تستحث الخطواتِ نحو آفاقه

بغرض التخلص من غُلَوَاءِ الرؤية الانطباعية، التي كانت مهيمنة على المعالجة التحليلية ردحا طويلا من الزمن" (حمود محمد، 1998، ص: 48). بمعنى آخر ، فإن إضفاء طابع المنهجية يجعل قراءة المتعلم منظمة غير عشوائية تعرف مبتداها ومنتهاها والطريق الرابط بينهما.

وهذا الهدف الأخير هو نفسه الهدف الذي يسعى إليه التفكير النقدي، إذ إن هذا النوع من التفكير، كما أسلفنا في مكان آخر من هذا الفصل الثالث، يهدف، من بين أمور أخرى، إلى **تنظيم تفكير الفرد** تنظيما يجعله منهجيا في إصدار الأحكام والابتعاد، بذلك، عن إلقائها على عَوَاهِنِهَا. التفكير النقدي تفكير تأملي بعيد عن الانطباعية والتسرع والعشوائية، واتصافه بالمنهجية هو الذي يقيه من الوقوع في هذه المِطبات.

2-3 صُنافة "بلوم" للأهداف المعرفية:

صُنافة "بلوم" هي تصنيف تراتبي للأهداف التعليمية التربوية. وضعها أستاذ علم النفس التربوي في جامعة "شيكاغو" "بنيامين بلوم" (Benjamin Bloom) سنة 1956. وتضم هذه الصنافة ثلاثة مجالات رئيسية هي: **المجال المعرفي** (Cognitive Domain) والمجال **الحس- حركي** (Psychomotor Domain) و**المجال الوجداني** (Affective Domain) . وما يهمنا هنا هو المجال المعرفي.

صنف "بلوم" المجال المعرفي إلى ستة مستويات عقلية بشكل هرمي تراكمي، بحيث تتدرج هذه المستويات أو العمليات العقلية من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، وبحيث يتضمن المستوى

الأصعبُ المستوى الأبسطَ منه بالضرورة، ويُصبح المستوى الأسهل متطلَّبا وشرطا سابقين للمستوى الأعلى منه. وهذه المستويات هي:

– مستوى المعرفة والتذكر Knowledge

ويعرف بأنه القدرة على استرجاع الجزئيات والكليات والعمليات والأنماط والحقائق والرموز والأسماء والتواريخ .... وكافة المعلومات التي تتطلب الحفظ والاستظهار والذاكرة. ومثال الأفعال الدالة على هذا المستوى: أن يذكر، أن يعدد، أن يعطي مثلا، أن يُعرِّف ...

– مستوى الفهم Comprehension

ويعرف بأنه القدرة على الاستيعاب والإدراك وهضم المعلومات والأفكار، حيث يكون الفرد، هنا، قادرا على إدراك المفاهيم والقواعد والقوانين وفهمها وترجمتها إلى صيغ مغايرة. ومثال أفعاله: أن يفهم، أن يشرح، أن يعيد صياغة نص، أن يحول من صيغة إلى أخرى...

– مستوى التطبيق Application

ويعرف بأنه القدرة على استخدام الأفكار والقوانين والمبادئ المتعلَّمة وتوظيفُها في مواقف جديدة يُوضَعُ فيها المتعلمُ لأول مرة وتختلف عن السياقات التي تعلم فيها. ومثاله: أن يوظف، أن يستخدم، أن يطبق....

– مستوى التحليل Analysis

ويعرف بأنه القدرة على تجزئة المركَّب أو الموقف إلى عناصره الأولية، وتحليل الكل إلى الأجزاء التي يتكون منها، والقدرة على رؤية التفاصيل والعلاقات التي تربط بينها. ومثال الأفعال الدالة على تحقق هذا المستوى: أن يحلل القصيدة، أن يفكك جهازا، أن يدرك العلاقات، أن يميز بين الكل والأجزاء....

– مستوى التركيب Synthesis

ويعني جمع وتركيب العناصر والأجزاء في كل متكامل وفق مبدأ معين، لتشكيل نسق جديد (غير الذي تعلمه من قبل). ومثال أفعاله: أن يصمم، أن يستنتج، أن يخترع...

– مستوى التقويم Evaluation

ويعرف بأنه القدرة على وصف الأشياء وتثمينها وإصدار الحكم/الأحكام عليها وإبداء الرأي فيها، من خلال الرجوع إلى معايير معينة صادقة وموضوعية، داخلية أو خارجية، ومن ثم اتخاذ القرار بشأنها. ومثاله: أن يحكم، أن يثمن، أن يُقَيِّمَ، أن يبدي رأيه....

إن المستويات التي تضمنتها صُنافة "بلوم" تُجسد **بعضَ أهم المستويات والمهارات التي يقوم عليها التفكير النقدي**، خاصة في المستويات العليا من هذه الصنافة: **التحليل والتركيب والتقويم**. يُعَضِّدُ ذلك أن "بلوم" وضع هذه المهارات في أعلى الهرم مما يدل على أنها تنتمي إلى المستوى المعقد أو المركب من التفكير. ويؤكد هذا أيضا تعريفُ (Polette.1982) الذي قدم التفكير النقدي باعتباره التفكيرَ الذي يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا في تصنيف بلوم، وهي التحليل والتركيب والتقويم. (جروان، 2007، ص: 61).

أما في ما يتعلق بالقراءة المنهجية، فنحن نجد أن مراحلها وخطواتها الإجرائية، سواء في الأدبيات التربوية الفرنسية (السياق الأصلي لهذه المقاربة) أو في التوجيهات التربوية المغربية، نجد أن هذه المراحل والخطوات تسير وفق المراقي المعرفية والعقلية التي حددها بلوم في صنافته. ففي مرحلة القراءة الاستكشافية يوظف المتعلم مكتسباته القبلية والتحليلية من أجل استكشاف النص وملاحظته لصياغة الفرضيات (مستوى المعرفة في الصنافة)، وفي مرحلة القراءة التحليلية يحلل ويفكك النص من أجل الكشف عن بنيته/بنياته وإدراك العلاقات بين أجزائها وبناء معناه (مستويا الفهم والتحليل في الصنافة)، وفي مرحلة القراءة التركيبية يعيد المتعلم تركيب أجزاء النص المحلَّل على نسق جديد ثم تقييمه للحكم عليه واتخاذ موقف تجاهه. (مستويا التركيب والتقويم في الصنافة).

3-3 الإيجابية:

يسهم التفكير النقدي في جعل صاحبه متصفا بصفة "الإيجابية"، فالمفكر النقدي Critical Thinker، كما رأينا سابقا، لا يقبل الأفكار أو الآراء دون أن يفكر فيها ويمحصها، ولا يتقبلها بسلبية دون أن يبدي رأيه فيها، ولا يقبلها بتسليم دون نقاش أو مُدَارَسة. كما أن التفكير النقدي لا يعني أبدا السلبية، فصاحبه لا ينتقد ولا يرفض طلبا للنقد والرفض في حد ذاتهما، ولكن رغبةً في أن يكون قبوله أو رفضه مؤسسين على معايير موضوعية وحجج مقبولة، وهو، بهذا المعني، إيجابي.

والإيجابية، أيضا، هي من الأهداف التي تسعى القراءة المنهجية إلى تحقيقها لدى المتعلم، فهذه المقاربة التدريسية تنقل هذا المتعلم من التلقي السلبي لأفكار وقراءات الأستاذ الخاصة للنص إلى **التلقي الإيجابي** المنتج لقراءة المتعلم الخاصة.

3-4 الاستقلالية:

يُمَكِّنُ التفكير النقدي مُمَارِسَه من تحقيق استقلالية شخصيته، تفكيرا وسلوكا، فلا يكون تابعا أو واقعا تحت وصاية سلطة أخرى، ولا يقبل أن يَحْجُرَ أحد على تفكيره الخاص أو يصادر آراءه. فالمفكر النقدي **شخص راشد فكريا**، وليس قاصرا.

في المقابل، تهدف القراءة المنهجية للنصوص إلى تحقيق الهدف نفسه لدى المتعلم بدفعه إلى التفكير بنفسه في النص ودراسته، والابتعاد عن التعويل بشكل كامل على الأستاذ، ثم الاستقلال عنه في تكوين آرائه ومواقفه الجمالية والنقدية حول النص المدروس.

3-5 النسبية:

يشترك التفكير النقدي والقراءة المنهجية في هاته الصفة. ذلك أن التفكير النقدي يؤمن بنسبية الحقائق ومحدوديتها، ومن هنا، فهو لا يركن إلى الإطلاق وما قد يستتبع ذلك من تعصب وتطرف وعنف ... بل يؤمن أن التعددية Diversity والاختلاف هما سمتان تطبعان هذا العصر، عصرِ التسارعات والتغيرات المتلاحقة في كافة مجالات الحياة.

والقراءة المنهجية تؤمن، أيضا، بهذه النسبية. فكل قراءة منهجية ينجزها المتعلم لنص من النصوص هي قراءة نسبية قد تلغيها قراءة/قراءات أخرى. فليست هناك قراءة واحدة ووحيدة ونهائية، خاصة إذا كان النص المدروس نصا أدبيا يقبل تعددية القراءات. لذلك فإن مرحلة ما بعد القراءة (أو القراءة التركيبية) تجعل

النص منفتحا على نصوص أخرى أو قراءات أخرى جديدة انطلاقا من مداخل أخرى لم تتم دراستها، وهذا ما يجعل كُلَّ قراءةٍ قراءةً نسبيةً.

6-3 تعليل الحكم:

من بين أهداف التفكير النقدي، كما رأينا، إصدارُ الحكم حول ما نفعله أو نؤمن به. لكن هذا الحكم، كما أسلفنا أيضا، مؤسس على معايير أو حجج وأدلة. وهذا ما يبعد التفكير النقدي عن المزاجية والانطباعية والأحكام الذاتية غير المبررة.

وهو الأمر نفسه الذي نجده في القراءة المنهجية للنصوص، إذ غايتها إصدار الحكم على النص المدروس ، ولكن هذا الحكم ليس ذاتيا أو انطباعيا، بل يعتمد على التعليل الذي يصل إليه القارئ/المتعلم من خلال العمليات التحليلية القرائية التي يمارسها لبناء معنى **مُعَلَّل ومُحْتَجٍّ** عليه للنص المدروس.

وإذن، فإن هذه التقاطعات، وغيرها من أمور أخرى، بين القراءة المنهجية والتفكير النقدي هي التي تسمح لنا، في هذه الدراسة، بأن نربط بينهما على أساس أن هذه القراءة يمكن أن تنهض بدور كبير في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى المتعلم، هذه المهارات التي صارت اليوم مطلوبة بشدة في عالم ما ينفك يتغير وتتسارع فيه مُجْرَيَاتُ الأحداث، بشكل يفرض تحديات جمة على الأفراد والمؤسسات والمجتمعات، خاصة مجتمعاتنا العربية.

4- أهم مُعيقات تعلم التفكير النقدي في الأنظمة التربوية العربية:

تُعاني العديد من الأنظة التربوية العربية من تأخر ملحوظ في ما يتعلق بتدريس مهارات التفكير النقدي، هذا مع أهميته وفوائده التي رأينا بعضها سابقا. ولعل من أهم الأسباب التي تفسر هذا التأخرَ وجودُ عوائق تقف دون إدماج هذه المهارات في البرامج التعليمية العربية، ومن هنا تنميتها لدى المتعلمين في كافة المستويات الدراسية. ومن بين هذه العوائق ما يلي: (بربزي، عبد الله، 2015، ص: 132-133)

- النظرة التقليدية إلى التدريس المعتمدةُ بالأساس على التلقين والذاكرة والحفظ والاستظهار والاعتقاد أن المدرس هو مالك المعرفة والتلميذ مجرد متلق سلبي.

- افتقاد المدرس إلى التكوين في استراتيجيات التدريس الفعالة التي تؤهله وتساعده على تنمية التفكير النقدي لدى تلاميذه.

- افتقار المناهج الدراسية التي تساعد على تنمية التفكير النقدي وتشجعه في صفوف المتعلمين.

- عدم تفعيل الأهداف المتضمنة في المناهج المتعلقة بتنمية التفكير النقدي في حال وجودها.

- الطرق التقليدية التي تعد بها الامتحانات والاختبارات المدرسية، إذ إنها تقيس غالبا القدرات الفكرية الدنيا ولا سيما الحفظ والاستظهار، وتتجاهل، في المقابل، مهارات التفكير النقدي.

- الكتاب المدرسي يبقى المرجع والفيصل الوحيد بين المدرس والمتعلم، فيبقى التفكير هنا مرهونا بوجهة نظر المؤلفين.

- لجوء بعض المدرسين إلى السخرية والاستهزاء من المتعلمين الذين يُظهرون اختلافا عنهم أو اعتراضا عليهم وعلى المضامين التي يقدمونها، بل قد يصل الأمر إلى حد معاقبتهم أو إقصائهم وتهميشهم.

- تشجيع قيم الطاعة والخضوع والتقيد بالتعليمات والتوجيهات وعدم السماح بالسؤال والاعتراض والنقد والشك.

- عدم كفاية الوقت المتاح أمام المتعلمين للتفكير، نظرا لاهتمام المدرس بإتمام الدروس المقررة التي يغلب عليها الطول.

- عدم وضوح الأهداف المتوخاة من التعليم، أي غياب مشروع مجتمعي واضح الملامح.

ومن المؤكد أن الأنظمة التربوية العربية اليوم تبقى متخلفة كثيرا عن اللحاق بركب المؤسسات والجامعات الغربية، ومن هنا فإنها تواجه مشاكل جمة بإنتاج مواطنين غير قادرين على مجابهة التحديات التي تفرضها التطورات المتسارعة في عالم اليوم، لذلك يبقى غالبيتهم مجرد **منفعلين** أمام هذه التطورات وتلك التحديات.

الباب الثاني:

التفكير النقدي وتحليل النصوص:

مقاربات تطبيقية ديداكتيكية.

توطئة:

نسعى، في هذا الباب التطبيقي، أن نثبت صحة الدعوى التالية: **إن قراءة النصوص (الأدبية) على وجه العموم، وقراءتَها قراءةً منهجية على وجه الخصوص، تسهم في تنمية مهارات التفكير النقدي وأخلاقياته لدى المتعلم**. وسيتم ذلك انطلاقا من تحليل نَصَّيْن – نموذجين مختارين، أحدهما مقرر في أحد الكتب المدرسية، والآخر يقترحه الباحثُ للدراسة والتحليل لما يحتويه من خصائص ومميزات، أسلوبية ومضمونية، قمينةٍ بأن تنمي تلك المهارات.

لكننا قبل مباشرة هذا الأمر، نريد، في هذه التوطئة، أن نذْكُرَ مجموعة من المبادئ النظرية والمنهجية التي ننطلق منها في تحليلنا للنَّصَّيْن المختارين ومقاربتهما ديداكتيكيا وبيداغوجيا. وإليكم هذه المبادئ:

- سبق أن اقترحنا، في الباب الأول، التعريف الإجرائي التالي للتفكير النقدي: " **التفكير النقدي هو عدم التسرع في إصدار الأحكام، أو قبولها أو رفضها، إلا بعد فحص الأدلة المختلفة التي تقوم عليها، اعتمادا معايير محددة وتوظيفا لمهارات معينة** ". ويهمنا، هنا، أن نستنتج من هذا التعريف النتيجتين التاليتين:

1- إصدار الأحكام، قبولا أو رفضا، مشروط بالاعتماد على **أدلة وحجج** قوية ترجح احتمالا ما على بقية الاحتمالات الأخرى الممكنة، وتدفع صاحب الحكم إلى تبنيه والدفاع عنه. بمعنى آخر، فإن المفكر النقدي

critical thinker لا يصدر أحكامه عن هوى وتحيز، ولكن اعتمادا على ما يتوافر لديه من أدلة وحجج[17]. فَحُكْمُه، إذن، حكم **مَسْنُودٌ**.

ومن هنا، وجدنا ارتباطا قويا، عند الدارسين، بين التفكير النقدي و**نظريات الحِجاج**، حيث إنهم عَدُّوا **حركةَ التفكير النقدي** (التي نشأت في الولايات المتحدة الأمريكية) من أقوى مُعَجِّلات البحث فيما يُعرف **بنظرية الحِجاج**[18] (argumentation theory) (يس عمرو صالح،2015،ص:20). ومن هنا كان **البحث في الحِجاج، عندهم، بحثا في طرق وأساليب التفكير النقدي، والعكس صحيح**.[19]

2- يتفرع التفكير النقدي، كما رأينا أيضا في القسم النظري، إلى مجموعة من المهارات الجزئية التي تحيل على أنشطة معرفية عقلية يمارسها الفرد عندما يفكر تفكيرا نقديا. وقد سبق أن سُقْنَا تصنيفاتٍ مختلفةً لبعض الباحثين، وحَسْبُنا هنا أن نُذَكِّرَ بأهمها، فمنها: التحليل والتركيب والتقويم والتأويل والاستنباط والاستنتاج وتقويم الحجج والاستدلال والشرح وربط السبب بالنتيجة وحل المشكلات وتمييز الادعاءات عن

---

[17] يمكن أن نتأمل العنوان الذي اختارته الكاتبة الأمريكية " بيغ تايتل" (Peg Tittle) لأحد أهم كتبها: **"التفكير النقدي: احتكام للدليل"** (critical thinking : an appeal to reason)، وهو عنوان يلخص تصور هذه الكاتبة للتفكير النقدي باعتباره **الاستناد إلى الدليل والحجة** في قبول حكم ما أو رفضه.

[18] يرى كل من "برلمان" و "تيتيكا" في كتابيهما المشترك **"مصنف في الحجاج: الخطابة الجديدة"** : (أن من مقومات الحجاج **حرية الاختيار** على **أساس عقلي**) (عبد الله صولة. في نظرية الحجاج. ص: 15). وهو ما يجعل "جوهر" الحجاج عندهما قريبا جدا من "روح" التفكير النقدي ويفسر اقتران أحدهما بالآخر في العديد من الدراسات. وقد أدى تطور الدراسات المنطقية واتجاهها نحو التخفف من الصورية الصارمة والارتباط أكثر ببنيات اللغات الطبيعية إلى ظهور نوع جديد من المنطق هو **المنطق اللاصوري** informal logic وهو ما أسهم أكثر في التقريب بين الدراسات الحِجاجية والتفكير النقدي.

[19] للاطلاع أكثر على وجوه الترابط بين التفكير النقدي والحِجاج، يمكن الرجوع إلى المصادر التالية:

- **"التفكير النقدي: مدخل في طبيعة المحاجة وأنواعها"**. يس عمرو صالح. الشبكة العربية للأبحاث والنشر. الطبعة الأولى، 2015. بيروت. لبنان.
- **"الحجاج والتفكير النقدي"**. عليوي باسيدي. دار نشر المعرفة. طبعة 2014. الرباط. المغرب.
- **"التفكير النقدي: دليل مختصر"**. بويل تريسي، كمب جاري. ترجمة: عصام زكريا جميل. المركز القومي للترجمة. الطبعة الأولى،2015. الرباط. المغرب.

الحقائق وصياغة الفرضيات[20]... وغيرها من المهارات التي تُصنف في خانة ما سماه الباحثون **المهاراتِ المعرفيةَ العُليا**. وسيكون هذا الباب، في هذه الدراسة، ميدانا لإبراز مدى قدرة تحليل النصوص عامة، وتحليلِها وَفْقَ القراءة المنهجية خاصة، على تنمية تلك المهارات بما يساعد، في نهاية المطاف، على تخريج متعلم قادر على **التفكير تفكيرا نقديا** (thinking critically).

لكن التفكير النقدي لا يتمظهر فقط من خلال المهارات skills، بل هناك جانب آخر، كما شرحنا سابقا، يتصل بالميولات والنزعات dispositions التي تظهر في سلوكيات المفكر النقدي. وإن شئتَ قُلْتَ إن هذا الجانب الثاني يشكل **أخلاقيات** التفكير النقدي[21]. وعليه، فإن تحليلنا للنصين المختارين سيحاول الكشف، أيضا، عن القيم والسلوكيات والأخلاقيات التي تسهم في تنمية التفكير النقدي لدى المتعلم.

- نظرا للترابط الذي سجلناه سابقا بين التفكير النقدي والحِجاج، فإننا سنعتمد، في تحليلنا النصين المختارين، على بعض المفاهيم والمبادئ والآليات الحجاجية، وذلك رغبة في الكشف عن **الخصائص**، اللغوية الأسلوبية خاصة، التي تميز ذينك النصين والتي، لا شك، أن تَمَلُّكَهَا من قِبل المتعلم، سيساعده على المضي قُدما في سبيل إرساء قواعد التفكير النقدي، سلوكا ومنهجا.

---

[20] نُذكر أن بعض الباحثين قد عرَّفوا التفكير النقدي تعريفات تعتمد على تلك المهارات، منها: التعريف الذي قدمه "بوليت" (Polette,1982) حيث عرفه "بأنه التفكير الذي يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا الثلاثة في تصنيف بلوم، وهي التحليل والتركيب والتقويم". وكذلك التعريف الذي قدمه "أنجلو" (Angelo,1995) إذ عده "عبارة عن التطبيق العالمي أو الدولي لمهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب وحل المشكلات والاستنتاج والتقويم". وأخيرا التعريف الذي قدمه "واطسون جودوين" Watson Goodwin و " إدوين جليسر" Edwin Glaser فهو عندهما "الجدل المستمر لاختبار الفروض أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها، بدلا من الاستناد إلى النتائج".

[21] من هذه الأخلاقيات: الشجاعة والاستقلالية الفكريتان، والأمانة العلمية، والإنصات للآخر، وتجنب الأحكام السابقة، والتواضع الفكري .....

- ومن المسلمات التي تتأسس عليها النقطةُ السابقة، وكذلك تحليلُنا للنصين المختارين، أن الحجاج، باعتباره **احتكاما للدليل** من أجل إقناع الآخر، نجده في كل أنواع الخطابات والنصوص التي تُنْجَزُ بواسطة اللغة الطبيعية[22]، لكن مظاهر هذا الحجاج ودرجته وطبيعته تختلف من نص إلى آخر، ومن خطاب إلى آخر (العزاوي أبو بكر،2010،ص: 12)، ومن هنا فإن ما يمكن أن نسميه **الوظيفة الحجاجية** هي إحدى الوظائف التي تؤديها اللغة الطبيعية، هذه الوظيفة، وإن لم تكن مهيمنة في بعض النصوص، إلا أنها حاضرة فيها، بشكل أو بآخر، والكشفُ عنها وإبراز مظاهرها يساعدان على تنمية التفكير النقدي لدى المتعلم. لذلك، فإن التحليل المقترح للنصين سيحاول الكشف عن اشتغال هذه الوظيفة فيهما.

- لا نبتغي من إلحاحنا على ضرورة تنمية مهارات التفكير النقدي وأخلاقياته، من خلال تحليل النصين–النموذجين، تحويلَ حصص هذا التحليل إلى حصص خالصة للمنطق أو جَعْلَ هذه الحصص جافة جامدة، ولكن القصد أن نثبتَ أن هذا الدرس المدرسي (قراءة النصوص منهجيا) يساعد المدرس، إن هو أحسن التخطيط والتنفيذ، على تعويد متعلميه على **التصرف نقديا**، تفكيرا وسلوكا. كما أن تدريس الأدب، بشكل عام، ذو وظيفة مزدوجة: تحقيق المتعة و**الفائدة** في الوقت نفسه. ونحن نرى أن **جانبا من هذه الفائدة يتحصل بتعويد المتعلمين على التفكير النقدي**. لذلك فإن هذا النهج الذي نرتضيه في هذا السياق، كما أشرنا إلى ذلك في الباب النظري، يندرج في الاتجاه الذي يرى أن تدريس التفكير النقدي

[22] يميز العلماء، من المناطقة وفلاسفة اللغة، بين نوعين من اللغات: اللغات الطبيعية (natural languages) واللغات الصورية (formal languages). أما الأولى فالمقصود بها اللغات البشرية التي يكتسبها الأطفال عن آبائهم أو مربيهم بشكل عفوي أو عن طريق التعليم، ويتحدثها الناس في حياتهم اليومية. وأما الثانية فالمقصود بها اللغات المصطنعة التي يتخذها العلماء في علم من العلوم، كالمنطق والرياضيات، من أجل التعبير عن القضايا التي يتطرقون إليها في لغة رمزية تجريدية. للتعرف أكثر على الفرق بين اللغات الطبيعية واللغات الصورية وخصائص كل نوع يمكن الرجوع إلى كتاب **"اللغة والمنطق"** لأبي بكر العزاوي، وكتاب **"اللسان والميزان"** لطه عبد الرحمن.

يكون من خلال المادة الدراسية وَعَبْرَهَا. بمعنى آخر، فإن تدريس هذه المهارات يكون بشكل **مُتَضَمَّنٍ** في حصة تدريس النصوص، ويسطرها الأستاذ، في مرحلة التخطيط، باعتبارها كفايات يسعى إلى تحقيقها في مرحلة التنفيذ، ثم تقييم تنميتها في مرحلة التقييم.

أما النصان–النموذجان المختاران فهما كالآتي:

- **النص الأول:** هو نص قرآني يحكي **قصة إبراهيم عليه السلام مع قومه،** من سورة "الأنبياء"، وهو نص مُقرَّر في كتاب "النجاح في اللغة العربية" لمستوى الجذع المشترك للتعليم الأصيل والآداب والعلوم الإنسانية.

- **النص الثاني:** نص من أدب المناظرة، هو **مناظرة ابن عباس لفرقة الخوارج،** وهو نص يقترحه الباحثُ ليُدَرَّسَ في مستوى السنة الأولى شعبة الآداب والعلوم الإنسانية، تماشيا مع برنامج هذا المستوى الذي ينص على تدريس أدب المناظرة باعتباره نمطا من الأنماط الحِجاجية.

والآن نمضي في تقديم تفاصيل التحليل المقترح للنصين المختارين مركزين على ما له اتصال بتنمية مهارات التفكير النقدي وغرس أخلاقيات المفكر النقدي.

الفصل الأول:

التفكير النقدي في الخطاب القرآني

تكررت في القرآن الكريم مادة (فكر) ثماني عشرة مرة (عبد الباقي، محمد فؤاد، 1981، ص: 525). واللافت للنظر أن القرآن الكريم استعمل، للتعبير عن التفكر و التفكير، صيغةَ الفعل، واختار في غالبية هذا الاستعمال صيغةَ الفعل المضارع تحديدا (تتفكرون، يتفكرون ...).

ومن الآيات التي ورد فيها هذا الاستعمال قولُه تعالى:

- " قل إنما أعظكم بواحدة. أن تقوموا لله مثنى وفرادى ثم **تتفكروا** " (سبأ:46).
- " قل هل يستوي الأعمى والبصير. أفلا **تتفكرون** " (الأنعام: 50).
- " الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم و**يتفكرون** في خلق السماوات والأرض" (آل عمران:191).
- " إن في ذلك لآيات لقوم **يتفكرون** " (الرعد:3).
- " وتلك الأمثال نضربها للناس لعلهم **يتفكرون** " (الحشر:21).

ثم إن القرآن الكريم يستعمل كلمات مُحَاقِلة للتفكير "ويعبر عنه بكلمات متعددة تشترك معه في المعنى أحيانا وينفرد بعضها بمعناه على حسب السياق أحيانا أخرى، فهو الفكر والنظر والبصر والتدبر والاعتبار والذكر والعلم وسائرُ هذه الملكات الذهنية التي تتفق أحيانا في المدلول، ولكنها لا تُستفاد من كلمة واحدة تغني عن سائر الكلمات الأخرى" (العقاد، عباس محمود،2007،ص:8).

وقد رصد الدكتور صلاح معمار (2006، ص: 27) الآيات القرآنية التي تدعو إلى التفكر والتفكير والمهارات الأخرى المساعدة عليه كالتدبر والتبصر والتعقل والنظر والتذكر... فوصل إلى الإحصاءات المبينة في الجدول التالي:

الآيات التي تدعو إلى	تكرار الكلمة وجذورها	عدد الآيات	عدد السور
التفكير	18	16	13
التعقل	49	50	30
التذكر	292	279	71
التبصر	184	142	62
النظر	129	113	48
التدبر	4	4	4
التفقه	20	20	12
المجموع	696	624	

إن كل ما تم سوقه سابقا يظهر جليا أهمية التفكير في القرآن الكريم، والدين الإسلامي عموما، حتى إنه ليصح أن نعده، كما فعل عباس العقاد في أحد كتبه، **فريضة** إسلامية يكون، في أغلب الحالات، فرضَ عين على كل فرد مزاولتُه في كافة شؤونه الحياتية.

ثم إن هذا التفكير، الذي يدعو إليه القرآن، هو **تفكير نقدي**، يدعو الإنسان إلى عدم التسليم بما يُلْقَى إليه دون التفكير فيه وتقليبه على وجوهه كلها، وتحكيم عقله في اختيار ما يختار، ونبذ التبعية العمياء للآخر. لذلك فإن القرآن الكريم، في مواضع كثيرة، يعيب على الذين تابعوا من كان قبلهم في اعتقادهم ودينهم، دون بحث أو تفكر. قال تعالى: " بل قالوا إنا وجدنا آباءنا على أمة وإنا على آثارهم مهتدون " (الزخرف:22). وقال في موضع آخر: " وإذا قيل لهم اتبعوا ما أنزل الله قالوا بل نتبع ما ألفينا عليه آباءنا. أولو كان آباؤهم لا يعقلون شيئا ولا يهتدون" (البقرة:170). وقد دعا الله تعالى رسولَه إلى عدم إكراه الناس على اتباع الدين، فقال: " أفأنت تكره الناس حتى يكونوا مؤمنين" (يونس:99). وقال أيضا: " لا إكراه في الدين" (البقرة:256). قال ابن كثير في شرح هذه الآية: " أي: لا تكرهوا أحدا على الدخول في دين الإسلام فإنه بين واضح جلي دلائله وبراهينه لا يحتاج أن يُكرَه أحدٌ على الدخول فيه" (ابن كثير إسماعيل أبو الفداء، 2006، م1،ص: 353).

يتحصل مما ذكرناه سلفا أن القرآن الكريم يشدد على ضرورة تحكيم الإنسان العقلَ والدليلَ في اختيار ما يختاره من أمر الدين أو الدنيا، بعيدا عن التقليد والتبعية والأحكام السابقة. لذلك، فإن النص

القرآني، في جوهره، نص حجاجي إقناعي يعتمد على الحجة والدليل، وليس على الإكراه والإجبار (جريوي عبد الحميد،2011، ص: 291).

ومن هذا المنطلق فإننا نسعى، في هذا الفصل الأول، إلى الكشف عن مدى مساهمة النص القرآني الحجاجي في تنمية التفكير النقدي لدى المتعلم. فلنبدأ، إذن، بنصنا القرآني المختار.

1- قصة إبراهيم (عليه السلام) مع قومه: بناء شخصية المفكر النقدي:

1-1 قصص الأنبياء في القرآن الكريم:

تحقق القصةُ القرآنية عامة، وقصص الأنبياء خاصة، أهدافا كثيرة، منها، على سبيل التمثيل:

- التدليل على صدق الدعوة المحمدية، إذ لا يخفى أن ذكر قصص الأنبياء مع أقوامهم بتفاصيلها وحيثياتها، مما لا يستطيعه الرسول صلى الله عليه وسلم إلا إذا كان يتلقى الوحي من الله تعالى.

- تأكيد وحدة دعوة الرسل جميعا، وأنها تصدر من المصدر نفسه وتخرج من مشكاة واحدة.

- تثبيت النبي صلى الله عليه وسلم والربطُ على قلبه حتى يصبر على أذى قومه وتكذيبهم، ويعرف أن ما يمر به من تكذيب وتضييق قد مر على الأنبياء من قبله. قال تعالى: " وكلا نقص عليك من أنباء الرسل **ما نثبت به فؤادك** وجاءك في هذه الحق وموعظة وذكرى للمؤمنين" (هود:120).

- تعليم النبي صلى الله عليه وسلم منهجَ الأنبياء والرسل في الدعوة إلى الله . ونحن نرى أن هذا الهدف من أهم الأهداف التي سعى إليها القرآن الكريم من خلال إيراده قصص الأنبياء والمرسلين السابقين، ونرى

أيضا أن ذلك المنهج الدعوي القرآني هو **منهج عقلي برهاني**، يسعى إلى إقناع المدْعُوِّين بالبرهان ومجابهتهم بالحجة والبينة، بعيدا عن العنف والإكراه. وهذا المنهج هو الذي نجد له مثالا واضحا في قصة إبراهيم مع قومه، في عدة مواضع من القرآن الكريم، ومنها قصته في نصنا هذا الذي اخترناه للتحليل. وسيتركز تحليلنا لهذا النص على إثبات أن إبراهيم عليه السلام، من خلال حواره مع قومه، يمثل نموذج المفكر النقدي critical thinker لاتصافه بصفات كثيرة تميز هذا المفكر، وما يستتبع ذلك من استعمال لأساليب معينة وبناء الخطاب بناءً مخصوصا (الاستدلالات، الأساليب، استراتيجيات الخطاب...).

2-1 موقع النص في الكتاب المدرسي:

النص الذي اخترناه للتمثيل والدراسة مُدْرَجٌ في مقرر الجذع المشترك للتعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، في كتاب "النجاح في اللغة العربية"، ضمن مجزوءة الحِجاج، تحت عنوان "إبراهيم عليه السلام يناظر قومه"، في الصفحتين: 59-60. والنص مقتطف من سورة الأنبياء، وتمتد فيه قصة إبراهيم مع قومه من الآية: 51 إلى الآية: 73.

إن إيراد هذا النص ضمن مجزوءة الحِجاج مناسب، في نظرنا، تمام المناسبة، لمضمون القصة المحكية ولطبيعة المنهج المتبع فيه ولخصوصية الشخصيات المتحاورة. ذلك، أن النص، كما سنبين، تفصيلا، يكشف عن سيرورة (processus) ما يمكن أن نسميه **الحوار الحجاجي النقدي**، كما يُجسد شخصية المفكر النقدي وما ينبغي أن يتصف به من صفات وأخلاقيات، و ما يَحْسُنُ به أن ينتهج من أدوات ووسائل، في تبليغ دعواه وإقناع الآخر بمعتقده.

3-1 قراءة النص وتنمية مهارات التفكير النقدي:

يَنْصَبُّ غرضنا، ها هنا، على تتبع تنمية مهارات التفكير النقدي، من خلال استعراض مراحل القراءة المنهجية لنص قصة إبراهيم عليه السلام مع قومه. وقد سبق أن قلنا، في القسم النظري، إن البرامج والتوجيهات الرسمية تنص على قراءة النص قراءةً منهجيةً وفق المراحل التالية: ملاحظة النص، وفهمه، وتحليله، ثم تركيبه وتقويمه، مستوحية بذلك الأطرَ النظرية التي قاربت القراءة المنهجية للنصوص وميزتْ بين ثلاثة مفاصل كبرى هي: **القراءة الاستكشافية والقراءة التحليلية والقراءة التركيبية.**

1-3-1 ملاحظة النص ومهارة وضع الفرضيات:

سبق أن أوضحنا، في القسم النظري، أن ملاحظة النص تدخل في باب القراءة الاستكشافية للنص المدروس، وهي مرحلة تُشَكل اللقاء الأول للمتعلم مع النص، وما يرتبط بهذا اللقاء من عفوية في إصدار الأحكام والآراء.

ثم إن هذه العفوية في إصدار الأحكام والآراء هو تماما ما يميز ما يُصطلح عليه، في أدبيات القراءة المنهجية، بصياغة الفرضيات. لكن صياغة هذه الفرضيات بطريقة عفوية لا يعني البتة أن هذه الصياغة تنطلق من فراغ، بل ينبغي أن تتأسس على مؤشرات نصية يستند إليها القارئ في توقع معنى ممكن للنص، والاستدلال على صحته لاحقا. "بناء على هذا الفهم لم يعد فعل القراءة يتمثل في السير من النص إلى الدلالة، وإنما أصبح، عكس ذلك، يتمثل في صياغة فرضيات حول دلالة ممكنة، ثم تمحيص هذه الفرضيات من خلال قراءة ماسحة ممحصة للنص، مرتفعا بذلك بكل من النص والقارئ إلى واجهة الحجاج، حيث أصبح القارئ يتدخل بتأويلات أولية في ضوء استقراء مؤشرات نصية، **لكنها تأويلات تبقى قابلة للتعديل**

والدحض والإثبات مع تقدم القراءة" (اليعكوبي البشير، 2006،ص: 57). يغدو فعل الافتراض، وفق هذا المنظور، فعلا دائما ومتجددا يرتبط بفعل القراءة ويُمارس عبرها، ولا يقتصر على مستوى معين أو مرحلة محددة، لكننا، هنا، ربطناه بمرحلة ملاحظة النص، أو القراءة الاستكشافية، باعتبار هذه المرحلة أولى المراحل التي يبدأ فيها المتعلم في ممارسة مهارة الافتراض.

وإذن، فمهارة صياغة الفرضيات مهارة مهمة في سياق القراءة المنهجية للنص، فكيف يمكن للأستاذ أن يستفيد من هذه المرحلة من القراءة المنهجية، لتنمية التفكير النقدي لدى متعلميه؟ وكيف تساعدنا مرحلة ملاحظة نص "إبراهيم عليه السلام يناظر قومه" في تنمية مهارات التفكير النقدي وأخلاقياته عامة، ومهارة صياغة الفرضيات خاصة؟ في ما يلي بعض عناصر الجواب:

يمكن أن نُلَخِّصَ جوانب استفادة الأستاذ من مرحلة القراءة الاستكشافية، وصياغة الفرضيات، لتنمية التفكير النقدي، أخلاقياتٍ ومهاراتٍ، في النقاط التالية:

- تعتبر مرحلة ملاحظة النص، والقراءة الاستكشافية عامة، خطوة منهجية ثمينة، ينبغي استغلالها استغلالا بيداغوجيا وديداكتيكيا مناسبا من قِبل المدرس، لخلق جو مناسب يدفع المتعلم إلى الرغبة في المزيد من المعرفة وحب الاطلاع. ونحن نرى أن مرحلة صياغة الفرضيات، خاصة، تحقق فوائد جمة في ما يتعلق بتنمية الروح النقدية في المتعلم وترسيخ أخلاقيات المفكر النقدي فيه. وبيان ذلك في ما يلي:

1- تنمي مرحلة صياغة الفرضيات في المتعلم خُلُقَ قَبول الآخر واحترامه، من خلال تقبل الفرضيات التي يصوغها زملاؤه الآخرون، ويصل إلى قناعة مفادُها أن رأيه صواب يحتمل الخطأ، ورأي زملائه خطأ

يحتمل الصواب، فلا يتعصب لرأيه ولا يرفض رأي زملائه إلا بدليل. فتصبح قراءة النص ميدانا لاستعمال الحجة في مقابل الحجة ومواجهة الدليل بالدليل، فَيَشِبُّ المتعلم على أخلاقيات نقدية مهمة كالتواضع الفكري والمرونة ونبذ التعصب والاستقلالية والإنصات للآخر والإيمان بنسبية الأحكام والآراء....

وللأستاذ دور كبير في ترسيخ مثل تلك الأخلاقيات. ويبدو ذلك في كيفية تصرفه تجاه ما يأتي به المتعلمون من فرضيات وتوقعات لموضوع النص أو نوعه أو بنياته... فلا يرفض افتراضاتهم مهما كانت، بل يقبلها ويسعى إلى توجيهها الوجهة السليمة، ويعلمهم كيف يستدلون على افتراضاتهم بمؤشرات من النص. كما ينبغي على المدرس الحَاذِق أن يستغل هذا "التعارض والاختلاف" في فرضيات متعلميه وتوجيههم إلى التلاقح الفكري والتنافس في ما بينهم، بإطلاق حرية المبادرة والتدخل. لذلك " فإن العمل الجماعي داخل الفصل يعتبر خير إطار عملي لتمهير المتعلمين على تقنيات الملاحظة، وعلى أشكالها المتنوعة بتنوع النصوص المدروسة، إذ إن ما يتعلمه التلميذ عبر **احتكاكه الفكري** المباشر بأقرانه، أرسخ وأبقى مما يمكن أن يمده به مدرسه "(حمود محمد، 1998، ص:46).

2- تساعد مرحلة صياغة الفرضيات في المرحلة الاستكشافية خاصة، وباقي المراحل القرائية الأخرى عامة، على تنمية مهارة من أهم المهارات التي ينبغي أن يتميز بها المفكر النقدي، هذه المهارة هي مهارة **الملاحظة**. إذ تقوم هذه المرحلة، كما سبقت الإشارة، على فعل الافتراض المؤسس على مؤشرات نصية، ثم العودة إلى النص، مرة أخرى، للتحقق من صحة تلك الافتراضات ومدى مقبوليتها، وذلك اعتمادا على

مؤشرات نصية أخرى. فالمتعلم ، بتوجيه من الأستاذ، يَتَمَهَّرُ على دقة الملاحظة في استخراج "أدلته" من النص ، والتي تسند ما قدمه من افتراضات.

- يبدو لنا، في ما يتصل بالنص الذي اخترناه (نص "إبراهيم يناظر قومه")، أن مرحلة ملاحظة النص مرحلة واعدة بتنمية بعض مهارات وأخلاقيات التفكير النقدي، وذلك إِنْ أحسنَ الأستاذ التعامل معها. فبالإضافة إلى ما قلناه سابقا، فإن اللقاء الأولي للمتعلم مع هذا النص، من خلال ملاحظته، عنواناً ورسمًا ومقاطعَ، يجعله يكون **أفق انتظار** يهيئه لمعالجة هذا النص. وهذا الأفق القرائي يجعل المتعلم، أيضا، يَتَوَقَّعُ أن يتسلح بأدوات قرائية نقدية كالتحليل والتركيب والتقويم والاستدلال وتقويم الحجج... وإذا ضربنا على ذلك مثالا قلنا إن العنوان ("إبراهيم يناظر قومه") يهيئ المتعلم/القارئ نفسيا ووجدانيا، وعقليا أيضا، لنمط مخصوص من النصوص هو نمط النص الحجاجي (باعتبار المناظرة حِجاجا)، فيتوقع، انطلاقا من تجارب قرائية سابقة، أن يجد فيه خصائص كالحوار واستعمال الحجة والاستدلال والاستنتاج.... وغيرها. وإذا ما انتقل إلى إجراء نظرة ماسحة على "جسم" النص وجد أن هناك مؤشراتٍ تدعم افتراضاتِه الأولية التي كَوَّنَهَا انطلاقا من العنوان، مثل توالي فعل القول المسند مرة إلى ضمير الغائب المفرد، والمسند مرة أخرى إلى ضمير الغائب الجمع (قال... قالوا... قال... قالوا... قال... قالوا...) وهو ما يجسد **الطابع الحواري الحجاجي النقدي** للنص. أضف إلى هذا أن المتعلم عندما يرى أن هذا النص يعرض لقصة نبي من أنبياء الله مع قومه، يستدعي، تلقائيا، بعض قصص الأنبياء في القرآن وما امتازت به من خصائص على مستوى المضمون والأساليب، فيتوقع وجود شبيه لها في النص الذي بين يديه.

إن ملاحظة المتعلم لهذه المؤشرات والخصائص النصية، لا يقتصر دورُه على تأكيد أو نفي الفرضيات التي لا ينفك يصوغها وهو يمضي قُدُماً في دراسة النص، بل يمتد تأثيرها إلى نفسه وعقله، فيحاكيها، في بعض الأحيان بطريقة عفوية، قبل أن يراها متجسدة في ما يستقبله من فهم وتحليل وتركيب وتقويم. والأستاذ الذكي، بدوره، ينبغي أن يعمل على ترسيخ هذه المعاني في نفوس متعلميه.

2-3-1 القراءة التحليلية ومهارات التفكير النقدي:

نُدرج، هاهنا، ضمن القراءة التحليلية، ما يسمى، في الكتاب المدرسي، مرحلتي فهم النص وتحليله[23]. وغرضنا، في هذه السطور القادمة، أن نبين، من خلال تحليل النص، قدرةَ النص المختار، نص "إبراهيم يناظر قومه"، على تنمية التفكير النقدي لدى المتعلم، من ناحيتين: تنشئته على الاتصاف **بأخلاقيات** المفكر النقدي من جهة، وتمهيره على استعمال **مهارات** التفكير النقدي من جهة ثانية. فلنبسط القول، إذن، في هاتين الناحيتين.

1-2-3-1 إبراهيم عليه السلام وأخلاقيات المفكر النقدي:

يدور الحوار في هذا النص، بين إبراهيم عليه السلام وقومه، حول مسألة **ألوهية الأصنام التي اتخذوها آلهة من دون الله**.ويُقَدِّمُ هذا النص صورتين مختلفتين، بل نموذجين متعارضين، لنوعين من الشخصيات: **شخصية المفكر النقدي** personnage du penseur critique، **وشخصية**

[23] تجدر الإشارة، في هذا السياق، إلى أن فهم النص، في الكتاب المدرسي، ينصرف مدلوله إلى دراسة مضامين النص وأفكاره، أو قل، باختصار، دراسة **المعنى**، بينما ينصرف مدلول التحليل إلى استخراج الخصائص اللغوية والفنية والأسلوبية فيه، أو قل، باختصار، دراسة **المبنى**. لكننا، من منطلق الوفاء لأحد أهم مبادئ القراءة المنهجية للنصوص (وهو عدم الفصل بين الشكل والمحتوى)، آثرنا الجمع بين المرحلتين، الفهم والتحليل، ضمن مرحلة واحدة هي المسماة مرحلة القراءة التحليلية.

المفكر غير النقدي personnage du penseur non critique، وذلك من خلال التصرفات والسلوكيات والأخلاقيات والمواقف التي تظهرها الأطرافُ المتحاورة في النص. أما النوع الأول (المفكر النقدي) فيُمثل نموذجَه، في النص، نبيُّ الله إبراهيم عليه السلام، وأما النوع الثاني (المفكر غير النقدي) فيُمثل نموذجَه الملأُ من قومه.

1-1-2-3-1 إبراهيم عليه السلام: نموذج المفكر النقدي:

بتتبع الحوار الدائر بين إبراهيم وقومه، يمكن للمتعلم، بتوجيه من الأستاذ، أن يرسم صورة ذهنية مكتملة لنموذج المفكر النقدي، من خلال رصد الخصائص والصفات التي ميزتْ شخصية إبراهيم عليه السلام في مُحاججته لقومه، هذه الخصائص والصفات التي تشكل أخلاقيات سلوكية ينضبط بها هذا المفكر في حواره مع الآخر، وفي ما يلي بعضها:

- **النضج العقلي (الفكري)**: أول ما يُفْتَتَحُ به النص القرآني المدروس قوله تعالى: " ولقد آتينا إبراهيم رشده من قبل وكنا به عالمين " (الأنبياء:51). فأول صفة وُصف بها إبراهيم عليه السلام هي صفة **الرشد**، وهي صفة وردت في القرآن، جُملةً، بمعان عديدة منها: الطريق الصواب والحق والصلاح والعِلم والبلوغ والنضج... وفي هذه الآية تحديدا، وردت هذه الصفة بمعنى **النضج العقلي والفكري**. ومنه قوله تعالى متحدثا عن اليتامى وأوصيائهم: " وابتلوا اليتامى حتى إذا بلغوا النكاح فإن آنستم منهم رشدا فادفعوا إليهم أموالهم " (النساء:6)، فمناط التكليف، في الإسلام، كما هو مقرر، هو البلوغ والعقل. ومنه فإن وصف إبراهيم عليه السلام بهذه الصفة فيه دلالةٌ على **اكتمال عقله** وقدرته على التفكير في أموره وشؤونه

و**استقلاله** عن غيره في ذلك. ومن الأمور التي قررها علماء النفس أن مرحلة الرشد مرحلة مهمة في سيرورة نمو الفرد، وتتميز بتطور أغلب الملكات العقلية والوجدانية، وهو ما يمكن الراشدين من أن " يبلغوا مستوى من **النضج والاستقلالية** يمكنهم من تنظيم حياتهم بشكل فعال و**مسؤول**"(سليم مريم،2002،ص: 447).

وإذن، فالرشد، الذي وُصف به إبراهيم عليه السلام، صفةٌ من أهم الصفات التي تتجسد في المفكر النقدي، باعتبار أن ممارسة التفكير عموما، والنقدي خصوصا، لا تتأتى للفرد إلا مع تدرجه في مراقي النمو الذهني والعقلي، ومن هنا اعْتُبِرَ التفكير النقدي مهارة من مهارات التفكير العليا High thinking skills التي تتطلب توفر الفرد على ملكات عالية ومركبة.

- **الاستقلالية الفكرية:** ويمكن أن نعتبر هذه الصفة ناتجة عن الصفة السالفة الذكر، إذ إن من لوازم الرشد قدرةُ الفرد الراشد على الاستقلال بنفسه عن غيره، اعتقادا وسلوكا. وقد تجسدت هذه الصفة في إبراهيم عليه السلام واضحة من خلال الموقف الذي اتخذه من قومه، إذْ رَفَضَ عبادة الأصنام واتخاذَها آلهةً من دون الله الواحد الأحد بحجة أنها ميراث الآباء والأجداد الأسلاف، كما فعل أبوه وقومه، فرفض، بذلك، أن يكون إِمَّعَةً يتبع غيره ويوافقه الرأي حتى ولو تبين خطؤه.

والاستقلالية الفكرية، كما رأينا في القسم النظري، من أبرز سمات (traits) المفكر النقدي التي تقوم على ترك الميل نحو المسايرة والمجاراة، مسايرةِ الرأي الشائع ومجاراةِ الاعتقاد السائد، دون تحكيم العقل وانتهاج النقد سبيلا لمعرفة الحق من الباطل، والصواب من الخطأ.

وترتبط بهذه الاستقلالية الحريةُ في التعبير عن الرأي، ولكن هذه الحرية لا تعني الفوضى وعدم الانضباط، بل إن الحرية المقصودة، هنا، والمرتبطة بالتفكير النقدي، هي حرية **مسؤولة** وحرية **عاقلة** (liberté raisonée) تستند إلى الدليل والحجة، كما سيتضح لنا لاحقا.

- **الشجاعة الفكرية:** تظهر هذه السمة المميزة للمفكر النقدي، في قصة إبراهيم مع قومه، في إعلانه عن رأيه بصراحة دون أن يخاف في ذلك لومة لائم، رأيِه في عبادة قومه للأصنام والأوثان، ورأيِه الخاص في الإله الحق المستوجب للعبادة دون سواه. "قال لقد كنتم أنتم وآباؤكم في ضلال مبين" (الأنبياء:54) وقال أيضا: "بل ربكم رب السماوات والأرض الذي فطرهن. وأنا على ذلكم من الشاهدين" (الأنبياء:56). ولم يستنكف إبراهيم عليه السلام أن يعبر عن رأيه وما يعتبره حقا وصل إليه بالدليل والحجة الساطعة، حتى ولو كان في ذلك مخالفةٌ للإجماع السائد، وتعريضا منه لنفسه لغضب سادة قومه وكبرائهم، وهذا ما سيتحقق فعلا كما سيظهر لاحقا.

كما تظهر شجاعة إبراهيم عليه السلام، عند مواجهة قومه، في إصراره على بيان الحق لهم بالدليل القاطع، وتنبيههم إلى أن الآلهة التي يعبدونها لا تضر ولا تنفع، إذْ بعد أن بَيَّنَ لهم ذلك **قولا** (قال بل ربكم رب السموات والأرض الذي فطرهن) وقدم لهم **دليلا نظريا** عزم على أن يبينه **فعلا** (وتالله لأكيدن أصنامكم بعد أن تولوا مدبرين) فيقدم لهم دليلا **عمليا**، لعلهم يقتنعون.

- **الاحتكام إلى الدليل:** وهي صفة أخرى مهمة بالنسبة إلى المفكر والتفكير النقديين، ولا نبالغ إذا قلنا إنها أهم صفة، إذ، كما أشرنا في عدة مناسبات، فإن التفكير النقدي يتحدد، في جوهره،

باعتباره رَفْضَ قَبُولِ الاعتقاد أو الرأي إلا بعد الاحتكام إلى الدليل. وإبراهيم عليه السلام قد كان حريصا أشد الحرص أن يكون موقفه من القضية المبحوثة مع قومه (ألوهية الأصنام المعبودة) مبنيا على دليل منطقي واضح، لذلك طالبهم، من خلال السؤال الذي طرحه عليهم (ما هذه التماثيل التي أنتم لها عاكفون؟)، أن يأتوه بالدليل البين على زعمهم أن هذه الأصنام هي الآلهة المستحقة للعبادة. ثم هو لا يكتفي بهذا، بل يعمد أيضا إلى اختبار متانة الاستدلالات التي يقدمها الطرف الآخر، ولنا عودة بالتفصيل إلى هذه النقطة الأخيرة.

- **التساؤل الدائم:** ليس من باب المصادفة أن يُبَادِئَ إبراهيم عليه السلام قومَه بالسؤال (ما هذه التماثيل التي أنتم لها عاكفون؟). إن طرح الأسئلة **منهج برهاني نقدي** يثير العقل من غفوته وينبه النفس من غفلتها ويدعو المخاطَب إلى إعادة النظر في ما يعتبره مسلمات أو بَدَهِيَّات، حتى يسند ذلك بالدليل القوي والحجة الصُّلبة. إن طرح الأسئلة ومداومتها، سواء مع الذات أو الآخر، هو مَعْلَمٌ من معالم الشخصية الناقدة التي لا تقنع بما هو سائد، بل تسعى إلى الخروج من حالة الشك (la doute) واللايقين (l'incertitude) إلى حالة اليقين المؤسس على الدليل. وقد استغل إبراهيم عليه السلام، السؤال **لاستدراج** قومه إلى خطأ ما هم عليه من اعتقاد وسلوك. وتَشْهَدُ آياتٌ أخرى، في سور أخرى، أن طرح السؤال كان **سمة ملازمة** لإبراهيم عليه السلام كقوله تعالى: "إذ قال لأبيه يا أبت لم تعبد ما لا يسمع ولا يبصر ولا يغني عنك شيئا" (مريم:49) وقوله: "وإذ قال إبراهيم لأبيه آزر أتتخذ أصناما آلهة" (الأنعام:83) وقوله: "وَاتْلُ عليهم نبأ إبراهيم. إذ قال لأبيه وقومه ما تعبدون..." (الشعراء:69-70) وقوله: "وإذ قال

إبراهيم رب أرني كيف تحيي الموتى" (البقرة:260)... وطرح السؤال، قد يدل في سياقات أخرى، على الرغبة في التعلم وممارسة النقد الذاتي، وهما أيضا من صفات المفكر النقدي.

2-1-2-3-1 قوم إبراهيم: نموذج المفكر غير النقدي:

لما كانت الأشياءُ بأضدادها تتضح أكثر، كان حتما علينا أن نعرض لسمات المفكر غير النقدي وخصائصه، كما جسدها قوم إبراهيم عليه السلام. وهذه بعضها كما أمكننا استنتاجُها من النص المدروس:

- **التحجر العقلي (الفكري)**: هذه صفة تُمَيِّزُ القوم نَتَجَتْ عن اتباعهم الأعمى لآبائهم و**تعطيل عقولهم** فصاروا بذلك قُصَّراً فكريا، رَضُوا بأن يُفَرِّطُوا في حقهم الطبيعي في التفكير والمناقشة، وأن يكونوا مُقلدين متبِعين لآبائهم وأسلافهم بدون بينة أو برهان، غارقين في نوع من الكسل الفكري (la paresse intellectuelle). لذلك خاطبهم إبراهيم عليه السلام بقوله: " أُفٍّ لكم ولما تعبدون من دون الله أفلا **تعقلون**" إنكارا منه عليهم لعدم تحكيمهم عقولَهم في ما هم فيه من تقليد للأسلاف في عبادة أوثانٍ لا تنفع ولا تضر.

- **التبعية:** ترتبط هذه الصفة بالصفة السابقة من حيث كونُ التبعية سببا في الوقوع في التحجر الفكري. والقوم أجابوا إبراهيم عليه السلام، في هذا النص، وفي نصوص قرآنية أخرى، صراحة، أنهم يَعْكُفُونَ على أصنامهم وأوثانهم اتباعا لآبائهم وتقليدا لهم: " قالوا وجدنا آباءنا لها عابدين " (الأنبياء:53)، وليس أضر على العقل من الوقوع في التحجر نتيجة التبعية العمياء للآخر وتقليده، مهما بلغت سلطته أو منزلته، فالتقليد يُنتج عقولا نمطية تفكر بالطريقة نفسها، إن جاز أن يُعتبر التقليدُ تفكيرا. يقول سيد قطب

معلقا على الآية السابقة: "فكان جوابهم وحجتهم أن " قالوا: وجدنا آباءنا لها عابدين " وهو جواب يدل على التحجر العقلي والنفسي داخل قوالب التقليد الميتة" (قطب سيد، 2003، ص:2385). لذلك فإن إبراهيم عليه السلام كان يهدف، من خلال طرح الأسئلة عليهم منذ الوهلة الأولى، إلى "استفزازهم" ودفعهم إلى التفكير بأنفسهم دون وصاية أحد، وأن لا يقبلوا ما يُلقى عليهم فيقعوا بذلك في التقليد الأعمى.

- **التعصب الفكري**: وهو آفة خُلُقية أخرى ميزت القوم ودفعتهم إلى التمسك برأيهم واعتقادهم حتى بعد أن ظهر، بالحجة القاطعة والدليل الساطع، خَطَلُهُ. والتعصب يجعل صاحبه يُصِمُّ الآذان، ولا يسمع الآراء الأخرى، ويجعله بعيدا عن خِصلة من بين أبرز خِصال المفكر النقدي هي عدمُ الاطمئنان إلى الرأي السائد واستخدامُ الشك المنهجي الموصل إلى الرأي الصائب.

- **الاحتكام إلى العنف**: وهي صفة مقابلة لصفة الاحتكام إلى الدليل التي وجدناها في إبراهيم عليه السلام. فبعد أن بَيَّنَ لهم بالحجة النظرية والحجة العملية خطأَ اعتقادهم وبطلان رأيهم في عبادة الأوثان، قابلوا هذا بالمعاندة والمكابرة عوض الإذعان للحق والامتثال له، فلم يتراجعوا عما هم فيه، حتى ولو كانوا يُقِرُّون في أنفسهم أن عبادة هذه الأصنام أمر خارجَ العقل والمنطق " فرجعوا إلى أنفسهم فقالوا إنكم أنتم الظالمون. ثم نُكسوا على رؤوسهم لقد علمتَ ما هؤلاء ينطقون " (الأنبياء:64-65). بل إنهم جاوزوا العناد والمكابرة إلى **استخدام العنف** ضد من ظهر الحق على يديه، وهذا نَهْجُ الضعيف فكريا وعقليا، يلجأ إلى استعمال العنف والشدة إذا أَعْوَزَتْهُ الحجة وعَجَزَ عن الإتيان بالدليل على صحة رأيه واختياره: " قالوا

حرقوه وانصروا آلهتكم إن كنتم فاعلين " (الأنبياء:68). قال الطاهر بن عاشور مفسرا هذه الآية: " لما غلبهم بالحجة القاهرة لم يجدوا مَخْلَصاً إلا بإهلاكه. وكذلك المبطل إذا قَرَعَتْ باطلَه حجةُ فساده غضب على المحِقِّ، ولم يبق له مَفْزَعٌ إلا مناصبته والتشفي منه " (ابن عاشور الطاهر، 1984، ج17،ص:105).

وبعد، فهذه مجموعة من الصفات والأخلاقيات، بعضها يُشَكل ملامح لشخصية المفكر النقدي وبعضها الآخر يشكل ملامح لشخصية المفكر غير النقدي، يمكن للمدرس أن يتناولها مع تلاميذه أثناء دراسة هذا النص، فهما وتحليلا. ونعتقد أن المدرس ينجح في استثمار هذه الملامح بطريقين:

- أن يتمثل **هو أولا** هذه الصفات، **فَيَتَخَلَّقَ** بصفات المفكر النقدي في تعامله مع تلاميذه، فيعطيهم بذلك مثالا حيا واقعيا لطريقة تعامل هذا المفكر وكيف يبني اعتقاداته ومواقفه، فيكون بذلك قدوة حسنة لهم. ويعمل، في المقابل، على الابتعاد عن سلوكيات المفكر غير النقدي من تعصب للرأي، وإلقاء للأفكار والآراء دون حجة ولا دليل، وتبعية للغير، وانتهاج لأسلوب العنف والشدة... وغيرها من السلوكيات السلبية. بذلك يضمن المدرس أن تكون علاقته البيداغوجية مع تلاميذه علاقة **صحية**.

- أن يعمل، جهد المستطاع، أن يكون سلوك التلاميذ في ما بينهم **سلوكا نقديا** يتمثل أخلاقياتِ المفكر النقدي في تعليل الأحكام وتبريرها، وترك التعصب، والاتصاف بالشجاعة الفكرية في التعبير عن الآراء... ويبتعدون، في المقابل، عن أخلاقيات المفكر غير النقدي في معاملة بعضهم لبعض. بذلك يكون جو القسم جوا مُشجعا على التحصيل العلمي، وميدانا للنقاش الفكري المثمر، وفضاءً تَشِيعُ فيه الروحُ النقدية.

والآن ننتقل إلى الناحية الثانية من الناحيتين اللتين يمكن من خلالهما تنمية التفكير النقدي لدى المتعلم، نقصد تنمية مهارات التفكير النقدي. فلنبسط القول في هذه الناحية.

2-2-3-1 التدرب على مهارات التفكير النقدي:

تتصارع، في نصنا المدروس، أطروحتان: أطروحة يتبناها إبراهيم عليه السلام ويسعى إلى الدفاع عنها، وهي: **عبادة الله وتوحيده**، وأطروحة قومه ينافحون عنها بالقوة والشدة، وهي: **ألوهية الأصنام المعبودة**. ونحن نحاول، هنا، أن نكشف الآليات الحجاجية المتبعة من قِبَل إبراهيم عليه السلام لإبطال دعوى قومه وإثبات دعواه. ولَمَّا كان التفكير النقدي يقوم أساسا على **تبني الرأي واختياره على أساس توافر الأدلة الداعمة (من أهم كفايات التفكير النقدي بناء الدليل وتقييمه)**، فإننا سنتناول هذه الآليات الحجاجية بالتركيز على مظهرين اثنين: الأول: كيفية إبطال إبراهيم عليه السلام لدعوى قومه، أو قُلْ **نقض الدليل**، والثاني: كيفية إقامته لدليل دعواه، أو قُلْ **بناء الدليل**.[24]

[24] إن الفصل بين بناء الدليل ونقضه فصل منهجي فقط، وإلا فإن هذين الأمرين كوجهي العملة الواحدة، يكونان متوازيين في كثير من السياقات، ومنها سياق محاججة إبراهيم عليه السلام لقومه.

1-2-2-3-1 نقض الدليل:

يتكئ قوم إبراهيم، في إثبات صحة مُعتقَدهم (ألوهية الأصنام)، على أن هذا المعتقد هو معتقد آبائهم وأجدادهم منذ القديم، وَرثوه جيلا بعد جيل: (قالوا وجدنا آباءنا لها عابدين) (الأنبياء:53). ويمكن أن نصوغ صورة دليل القوم كما يلي:[25]

كل ما فعله الآباء والأجداد هو الحق الذي لا مِراء فيه

عبادة الأوثان والأصنام من فِعْلِ الآباء والأجداد

وإذن، فعبادة الأوثان والأصنام هي الحق الذي لا مِراء فيه

وقد أدرك إبراهيم منذ البداية ضعف هذا "الدليل" **المغلوط** وتهافت هذه "الحجة" **الباطلة،** فما كان ميراث الآباء والأجداد دليلا على صحة الرأي وصوابه، لذلك فقد جابههم إبراهيم برأيه القاطع في هذا الاعتقاد الموروث قائلا: (قال لقد كنتم أنتم وآباؤكم في ضلال مبين) (الأنبياء:54).

ويبدو أن هؤلاء القوم قد تَشَرَّبُوا هذا الاعتقاد وخالط منهم اللحمَ والدمَ، فلا يتصورون الحق في غيره، لذلك تساءلوا تساؤل متعجب مستنكر: (قالوا أجئتنا بالحق أم أنت من اللاعبين؟) (الأنبياء:55). قال الزمخشري في تفسير الآيتين السابقتين: "أراد أن المقلِّدين والمقلَّدين جميعا منخرطون في سلك ضلال لا يخفى على من به أدنى مُسكة لاستناد الفريقين إلى غير دليل، بل إلى هوى متبع وشيطان مطاع،

[25] تتكون صورة الدليل، في الأمثلة التي سنأتي بها من ثلاث جمل، أو **قضايا** بالتعبير المنطقي، تسمى القضية الأولى **مقدمة كبرى،** وتسمى القضية الثانية **مقدمة صغرى،** وتسمى الثالثة **نتيجة**. وإذا تم التسليم بصدق المقدمتين وجب التسليم بصدق النتيجة. والنتيجة في الأمثلة المسوقة كلها تُشكل الدعوى، أو الأطروحة، التي يُدافع عنها صاحب الدليل، بينما تشكل المقدمتان الصغرى والكبرى القضايا الداعمة، أو قُلْ الأدلة والحجج.

لاستبعادهم أن يكون ما هم عليه ضلال بقوا متعجبين من تضليله إياهم وحسبوا أن ما قاله إنما قاله على وجه المزاح والمداعبة لا على طريق الجد" (الزمخشري،2009،ص:681). وهنا وجد إبراهيم الفرصة سانحة للتصريح بدعواه الخاصة المستندة إلى **دليل واضح**، لكننا، هنا، لن نتطرق إلى هذا الدليل إلا من جهة تضمنه لنقض "حجة" قومه، إذ قال عليه السلام: (قال بل ربكم رب السماوات والأرض الذي فطرهن، وأنا على ذلكم من الشاهدين)(الأنبياء:56). ويمكن أن نصوغ الصورة المنطقية للدليل الناقض كما يلي:

من لا يَقْدِرُ على خلق السماوات والأرض ليس بإله

أوثانكم وأصنامكم لا تقدر على خلق السماوات والأرض[26]

وإذن، أوثانكم وأصنامكم ليست بآلهة

ويبدو، أيضا، أن هؤلاء القوم لم يقتنعوا بهذا **الدليل النظري** المستضَمر في قول إبراهيم عليه السلام (بل ربكم رب السماوات والأرض الذي فطرهن)، لذلك فقد قرر نبي الله أن يدحض "دليل" قومه المتهالك **بالفعل**، فأرسل تصريحه الشُّجاع (وتالله لأكيدن أصنامكم بعد أن تولوا مدبرين) (الأنبياء:57) فحطم أصنامهم جميعا إلا كبيرَها (لعلهم إليه يرجعون) (الأنبياء:58). إن هذا الفعل من إبراهيم عليه السلام ينطوي على **ثلاثة أدلة ناقضة** لما يعتقده قومه من ألوهية تلك الأصنام واستحقاقِها للعبادة من دون الله الواحد الأحد:

[26] يقول ابن عاشور في تفسيره: " أي وليست تلك التماثيل أربابا إذ لا نزاع في أنها لم تخلق السماوات والأرض بل هي منحوتة من الحجارة ... فلما شذ عنها خلق السماوات والأرض كما هو غير منكَر منكم فهي منحوتة من أجزاء الأرض فما هي إلا مربوبة مخلوقة وليست أربابا ولا خالقة" (بن عاشور الطاهر، 1984، ج17،ص:96).

- **أما الدليل الناقض الأول** فهو عدم قدرة تلك الأصنام على رد ما طالها من تحطيم وتكسير وإهانة وإذلال، فكيف لآلهة لا تستطيع رد الأذى عن نفسها أن ترده عن عَابِدِيهَا؟! ويتخذ هذا الدليل الناقض الصورة المنطقية التالية:

من لا يستطيع رد الأذى عنه والدفاع عن نفسه ليس بِإله

أصنامكم وأوثانكم لم تستطع أن ترد الأذى ولا أن تدافع عن نفسها

وإذن، أصنامكم وأوثانكم ليست بِآلهة

- **أما الدليل الناقض الثاني** فهو عدم قدرة تلك الأصنام على النطق بالجواب عَمَّن أهانها بالتحطيم والتكسير، وقد أقر القوم بذلك صراحة (ثم نكسوا على رؤوسهم. لقد علمتَ ما هؤلاء ينطقون) (الأنبياء:65). ويمكن ان نصوغ الصورة المنطقية لهذا الدليل كما يلي:

الإله الحق لا يفقد صفة النطق والكلام

أصنامكم وأوثانكم لا تنطق ولا تتكلم

وإذن، أصنامكم وأوثانكم ليست بِآلهة

- **وأما الدليل الناقض الثالث** فهو انتفاء النفع والضر عن تلك الأصنام، فهي لم تنفع نفسها فَتُبْعِدَ عنها الأذى ولم تضر إبراهيم فتُنْزِلَ بها عقابها لما فعله بها من إهانة وإذلال، فكيف تكون آلهة إذن؟! ويتخذ هذا الدليل الصورة المنطقية التالية:

من لا يملك أن ينفع عابدَه وأن يضر (يعاقب) جاحدَه ليس بِإله

أصنامكم وأوثانكم لم تنفعكم ولم تَضُرَّنِي

وإذن، أصنامكم وأوثانكم ليست بِآلهة.

تصل هذه الأدلة الثلاثة الناقضة إلى النتيجة نفسها وهي **إبطال أن تكون الأصنام والأوثان التي يعبدها قوم إبراهيم عليه السلام آلهة**. ورغم **معقولية** هذه الأدلة و**"منطقيتها"**، إلا أن القوم عاندوا وكابروا وأبوا إلا التمسك بعبادتها واتخاذها آلهة من دون الله، مع عدم استحقاقها لذلك نظريا وعمليا، بل وصل بهم الأمر إلى إيذاء من غلبهم بالحجة والدليل (إبراهيم عليه السلام) فـ(قالوا حرقوه وانصروا آلهتكم إن كنتم فاعلين) (الأنبياء:68)، فعمدوا، بذلك، إلى العنف يسترون به هزيمتهم، ويخفون به باطلهم.

2-2-2-3-1 بناء الدليل:

إن بناء الدليل هو الوجه الآخر لنقض الدليل، إلا أن هذا ينصب على إبطال دليل الخصم، كما رأينا في النقطة السابقة، وذاك ينصب على إثبات صحة الدليل الخاص. لذلك فإن ما سنذكره، ها هنا، إعادة صياغة لما سبق ولكن من جهة أخرى، هي جهة بناء الدليل الذي أثبت به إبراهيم عليه السلام دعواه و"أطروحته": **"عبادة الله وتوحيده"**.

يظهر بداية أن إبراهيم عليه السلام لا يتبنى هذه الدعوى دون بينة أو حجة، ولكنه يستند إلى حجج وأدلة واضحة، بخلاف قومه الذين يدافعون عن دعوى غير مسنودة بدليل، لذلك فإن إبراهيم، من هذه الجهة، متميز على قومه. يقول الله تعالى: "وتلك حُجتنا آتيناها إبراهيم على قومه" (الأنعام:83).

انطلاقا مما قلناه سابقا، في بيان أوجه نقض إبراهيم عليه السلام لأدلة قومه، يمكننا، الآن، أن نعيد استنباط أدلته الداعمة كما يلي:

- **الدليل الداعم الأول:** ينصب هذا الدليل حول إثبات **ربوبية الله تعالى،** في مقابل انتفائها عن تماثيل القوم المعبودة. ويمكن أن نصوغ الصورة المنطقية لهذا الدليل كما يلي:

الرب الحق هو فاطر السماوات والأرض

الله فاطر السموات والأرض

وإذن، الله هو الرب الحق

- **الدليل الداعم الثاني:** يدور هذا الدليل حول إثبات **قدرة الله تعالى وعزته،** في مقابل هوان التماثيل وذِلتها. وصورة هذا الدليل كما يلي:

الرب الحق قادر عزيز ممتنِع

الله قادر عزيز ممتنع

وإذن، الله هو الرب الحق

- **الدليل الداعم الثالث:** ويتعلق بإثبات **صفة النطق والكلام لله،** في مقابل انتفائها عن أصنام القوم. وصورته:

الرب الحق ناطق متكلم

الله ناطق متكلم

وإذن، الله هو الرب الحق

- **الدليل الداعم الرابع:** ويتصل بإثبات **قدرة الله على النفع والضر،** في مقابل انتفاء ذلك عن الأصنام. وصورة هذا الدليل المنطقية هي:

الرب الحق قادر على أن ينفع عابدَه ويضر جاحدَه

الله قادر على النفع والضر

وإذن، الله هو الرب الحق

ومِثْلُ الأدلة الناقضة يُلاحظ أن الأدلة الداعمة تنتهي بالنتيجة نفسها: **إثبات ربوبية الله تعالى ووحدانيته،** في مقابل إبطال أن تكون الأصنام والأوثان التي يعبدها قوم إبراهيم عليه السلام آلهة. لكننا نعتبر أن نقض الدليل وإبطاله، في قصة إبراهيم عليه السلام مع قومه في النص المدروس، كان هو قطب الرحى في عملية الحِجاج، لذلك وجدناه ظاهرا في النص واتجه إليه مجهودُ إبراهيم عليه السلام النقدي، فبمجرد أن أعمل معاول الهدم في "أطروحة" قومه، حتى انْبنتْ، تلقائيا، أطروحته الخاصة.

3-2-2-3-1 المظاهر اللغوية والأسلوبية:

بالإضافة إلى **البنية المنطقية العميقة** التي يستضمرها النص المدروس (إنشاءً وتقويما للدليل)، نجد أنه يحتوي مظاهرَ لغوية وأسلوبية ذاتَ **طابع حجاجي**، تتنزل منزلةَ **البنية السطحية الظاهرة**، ويُسهم الكشف عنها والتنصيص عليها، أثناء تحليل المتعلمين النصَّ بمعية مُدرسهم، في تأصيل الطابع المنطقي والحجاجي النقدي فيه . ويمكن أن نعطي مثالا بالمظاهر التالية:

- **الحوارية:** إن الأصل في كل كلام هو الحوار، سواء أكان حوارا مع الذات أم مع الغير. ثم إن الأصل في كل حوار هو **الاختلاف**، إذ لا يدخل المتحاوران الحوارَ إلا وهما مختلفان، بل ضدان متباعدان. لذلك عُدَّ الحوار، في الأدبيات الحجاجية المعاصرة، سبيلا لتقليص شُقة الاختلاف بين الأطراف المتحاورة، و" فعالية لغوية اجتماعية وعقلانية غايتها **إقناع** المعترِض العاقل بمقبولية رأي من الآراء، وذلك عبر تقديم جملة من القضايا المثْبِتَة [الأدلة الداعمة] أو النافية [الأدلة الناقضة] لما ورد في هذا الرأي من قضايا " (الراضي رشيد، 2010، ص:111). **فالحوار، إذن، ذو وظيفة حجاجية إقناعية.**

والقرآن الكريم يتضمن مشاهد حوارية عديدة تجعله خطابا حواريا بامتياز، ومن هنا، خطابا حجاجيا إقناعيا. و يكفي شاهدا على ذلك ورود مادة "القول" فيه بصيغ صرفية مختلفة في مواضع جد متنوعة منه، ولكنها تلتقي جميعا في أنها مواضع ترد في سياق الحِجاج والإقناع وتوظيف الأدلة والحجج تأييدا أو تفنيدا، خاصة عند الحديث عن قصص الأنبياء مع أقوامهم. ونصنا، نص إبراهيم مع قومه، لا يَشِذُّ عن هذه القاعدة. فلقد اختار إبراهيم، عليه السلام، انتهاجَ أسلوب الحوار في اختبار مُعْتقد قومه وتمحيصه

وتقويمه، ليصل بهم، في النهاية، إلى خطأ ما هم عليه من اعتقاد في ألوهية أصنامهم. وقد اتسم الحوار في هذا النص بسمتين، هما: **السؤالية والجوابية**.

إجمالا، يمكن أن نميز في نصنا بين ثلاثة مقاطع حوارية:

- **المقطع الحواري الافتتاحي**: وفيه يبدأ إبراهيم عليه السلام مد جسور التواصل مع قومه، ويمتد هذا المقطع من الآية 51 إلى الآية 58. والمبادأة بالسؤال لها دلالتها، في هذا السياق، من حيث إنها تشير إلى رغبة إبراهيم عليه السلام في تقصي خبر القوم واستيضاح أمر هذه الأصنام التي يعبدونها: (ما هذه التماثيل التي أنتم لها عاكفون؟) (الأنبياء:52) حتى يكون حواره معهم قريبا من الوضوح والشفافية، وبعيدا عن سوء الفهم وخطأ التأويل. وبصفة عامة، يمكن أن نعتبر هذا المقطع مدخلا ضروريا تم فيه **تحرير محل النزاع**، ثم بسط الأطروحتين المتعارضين اللتين سيدور حولهما الحوار، أطروحة إبراهيم عليه السلام: عبادة الله وتوحيده، في مقابل أطروحة قومه: ألوهية الأصنام واستحقاقها للعبادة.

- **المقطع الحواري الوَسَطي**: ويشكل هذا المقطع ذروة الحوار بين الأطراف، ويمتد من الآية 59 إلى الآية 67. وفيه يبلغ الحِجاج مَبْلغَه الأقصى حيث يظهر عجزُ القوم، أولا، عن نقض الأدلة والحجج التي جاء بها إبراهيم عليه السلام، وعجزهم ثانيا، عن الانتصار لدينهم والتدليل على صحة مُعتقدهم (ثم نكسوا على رؤوسكم لقد علمت ما هؤلاء ينطقون) (الأنبياء: 65).

- **المقطع الحواري النهائي**: وهو خاتمة الحوار في هذا النص، ويمتد من الآية 68 إلى الآية 73. وفيه نعرف نهاية الحوار بين الطرفين المتحاورين، وهي نهاية، كما رأينا سابقا، **غير صحية**، باعتبار أن

القوم، عوض أن يسلموا لإبراهيم بصحة معتقده في مقابل بطلان اعتقادهم، اختاروا خيار استعمال العنف والقوة: (قالوا حرقوه وانصروا آلهتكم إن كنتم فاعلين) مظهرين، بذلك، أن الحوار لم يكن مجديا معهم، ولكنْ حَسْبُ إبراهيم عليه السلام أنه أقام الحجة عليهم والدليل، وهذا هو دأب الأنبياء والرسل عموما، ما بُعثوا لأقوامهم إلا ليحاوروهم مُسْتَدِلّين مُحَاجِجين، لا مُتَسَلِّطِين مُكْرِهِين، وإبراهيم عليه السلام سعى إلى **الإقناع**، لكن القوم عاندوا وكابروا فرفضوا **الاقتناع** وإن ظهر لهم الدليل تلو الدليل.

وإجمالا، فقد لعب الحوار، في هذا النص، دورا أساسيا في إيجاد البعد التواصلي بين المتحاورين المتناظرين، وهو **حوار اختلافي نقدي** انبنى على وجود اختلاف في المعتقد بين الطرفين، مع سعي أحدهما– وهو إبراهيم عليه السلام– إلى نقد رأي الطرف الآخر وإبطاله.

- **الاستفهام**: الاستفهام هو طلب الفهم. يقول ابن يعيش في شرح المفصل: " الاستفهام مصدر "استفهمتُ" أي: طلبتُ الفهم. وهذه السين تفيد الطلب" (ابن يعيش، 2001،ج1، ص: 99). فهو، إذن، طلب معرفة أَمْرٍ (هو المستفهَم عنه) لم يكن معروفا للمستفهِم وقت الاستفهام.

إلا أن الاستفهام قد يخرج عن معناه الحقيقي، الوارد سلفا، ليفيد معاني أخرى تُفهم من السياق، وذلك عندما لا يكون المستفهِم جاهلا بالجواب، بل يسأل لتحقيق أغراض أخرى كالإنكار والتوبيخ والتقرير والاستهزاء.... وهذا الاستفهام غير الحقيقي هو الذي سماه البلاغيون والتداوليون **الاستفهام البلاغي** (قادم أحمد،2019، ص: 143)، وسماه "بلونتين" (Plantin) "الاستفهام الحجاجي" أو

"السؤال الحجاجي" (question argumentative) الذي ليس استخبارا وطلب جواب، بل وسيلة حجاج (صولة عبد الله، 2007، ص: 425).

وإذا عدنا إلى نصنا وجدنا أن الاستفهام قد وظف **ست مرات: ثلاث مرات** على لسان إبراهيم عليه السلام، و**ثلاث مرات** على لسان قومه، كما هو مبين في الجدول التالي:

أسئلة إبراهيم عليه السلام	**أسئلة القوم**
- ما هذه التماثيل التي أنتم لها عاكفون؟ - أفتعبدون من دون الله ما لا ينفعكم شيئا ولا يضركم؟ - أفلا تعقلون؟	- أجئتنا بالحق أم أنت من اللاعبين؟ - من فعل هذا بآلهتنا؟ - أأنت فعلت هذا بآلهتنا يا إبراهيم؟

أما الاستفهام في أسئلة القوم كلِّها فهو استفهام حقيقي لم يخرج عن معناه الأصلي: **ففي السؤال الأول** أرادوا معرفة مدى الجِدية في قول إبراهيم عليه السلام عندما سَفَّهَ رأيهم ورأي آبائهم القدامى في آلهتهم (لقد كنتم أنتم وآباءكم في ضلال مبين) (الأنبياء: 54)، وفي **السؤال الثاني** أرادوا معرفة من كسر أصنامهم وجعلها جذاذا، وفي **السؤال الثالث** أرادوا التأكد من أن إبراهيم هو الفاعل.

وأما الاستفهام في أسئلة إبراهيم عليه السلام، **فالأول** فيها، فقط، هو الحقيقي، وقد رأينا أن إبراهيم قد افتتح به الحوار **استدراجا** لقومه إلى المحاججة، أما **السؤالان الآخران** فهما استفهامان خرجا عن حقيقتهما لإفادة معاني أخرى خدمتْ البعد الحجاجي في النص، وتفصيل ذلك ما يلي:

- **التقرير مع الإنكار**: وهو المعنى الذي خرج إليه الاستفهام في سؤال إبراهيم عليه السلام: "أفتعبدون من دون الله ما لا ينفعكم شيئا ولا يضركم؟" فهو لا يطلب منهم جوابا عن أمر يجهله، بل **يقررهم** بأمر ظاهر، كأنه يقول لهم: "إنكم تعبدون من دون الله ما لا ينفعكم شيئا ولا يضركم"، وهذا فيه **إنكارٌ** عليهم وتقريع لهم. وتكمن حِجَاجِيَّة الاستفهام الإنكاري في أنه يجبر المخاطَب على الإجابة، سواء أكانت الإجابة مصرحا بها أم مسكوتا عنها، فيوضع بذلك في موقف محرج بين أمرين/جوابين كلاهما ليسا في صالحه: فقوم إبراهيم إن أجابوا عن هذا السؤال بالإيجاب وقعوا في إثبات عبادتهم ما لا ينفع ولا يضر (كما لو قالوا: نعم نعبد ما لا ينفعنا ولا يضرنا)، وإن أجابوا عنه بالنفي وقعوا في إنكار ما شهد به العيان من عبادتهم لهذه الأصنام (كما لو قالوا: لا، لا نعبد هذه الأصنام). وبالجملة، فإن "الاستفهام الإنكاري يتصف بميزة حجاجية خاصة تتمثل في أن الإجابة لا يمكن أن تكون إلا في الاتجاه الذي رسمه لها المستفهِم، وتخدم دائما أغراضه ومراميه الحجاجية" (قادم أحمد، 2019، ص: 146).

- **النفي مع الإنكار**: وهو المعنى الذي خرج إليه الاستفهام غير الحقيقي في سؤال إبراهيم الثاني: "أفلا تعقلون؟" وواضح ، هنا أيضا، أنه لا يريد منهم جوابا عن أمر يجهله، بل **ينفي** عنهم صفة **العاقلية** إذ عبدوا ما لا ينفعكم شيئا ولا يضرهم، كأنه يقول لهم: أنتم لا تعقلون، وهذا فيه، أيضا، **إنكار** عليهم وتقريع لهم.

ويبدو أن هذا السؤال يستثمر الجوابَ الراجح عن السؤال السابق (أفتعبدون من دون الله ما لا ينفعكم شيئا ولا يضركم؟): ذلك أن القوم لا يستطيعون أن ينفوا الجواب الثاني المحتمل عن سؤال إبراهيم الأول، وهو: (لا، لا نعبد هذه الأصنام) لأنه أمر معروف ومُشاهد، فبقي لهم أن يجيبوا عنه بالإيجاب (نعم نعبد ما لا ينفعنا شيئا ولا يضرنا)، فينفوا عنهم، بذلك، أن يكونوا من العقلاء. ولا يختلف الأمر، هنا، عما قلناه في المعنى السابق، فالاستفهام غيرُ الحقيقي الإنكاريُّ يخدم المقصد الحجاجي للمتكلم (إبراهيم عليه السلام)، إذ يوجه الكلام الوجهة الحجاجية التي يريدها ويثبت بذلك صحة أطروحته في مقابل بطلان أطروحة القوم.

- **الرابط "بل"**: ورد هذا الرابط في سياق جواب إبراهيم عليه السلام عن سؤال قومه: (قالوا أجئتنا بالحق أم أنت من اللاعبين؟). وقبل الحديث عن أهمية هذا الرابط في سياق البناء الحجاجي للأطروحة المدافع عنها وهدم الأطروحة المدحوضة، نُذَكِّرُ بأنه-أي الرابط- جاء **مسبوقا** ب"الدليل" المغلوط الذي قدمه قومُ إبراهيم لتعليل عبادتهم للأصنام، وفحواه أنهم يعبدون هذه الأصنام تقليدا واتباعا لآبائهم، وصورة هذا "الدليل"، كما رأينا:

كل ما فعله الآباء والأجداد هو الحق الذي لا مِراء فيه

عبادة الأوثان والأصنام من فِعْلِ الآباء والأجداد

وإذن، فعبادة الأوثان والأصنام هي الحق الذي لا مِراء فيه

وجاء هذا الرابط،أيضا، **مُتَصَدِّرًا** الدليلَ الأول الداعم الذي قدمه إبراهيم عليه السلام لإثبات صحة رأيه وموقفه، وفحواه أن الإله الحق هو خالق السماوات والأرض، وصورة هذا الدليل، كما رأينا أيضا، هي:

الرب الحق هو فاطر السماوات والأرض

الله فاطر السموات والأرض

وإذن، الله هو الرب الحق

يشير أبو بكر العزاوي، نقلا عن ديكرو وأنسكومبر، إلى ضرورة التمييز بين نوعين من المؤشرات والأدوات الحجاجية: **الروابط الحجاجية** (les connecteurs) و**العوامل الحجاجية** (les opérateurs). فالروابط تربط بين قولين: حجة ونتيجة، أو بين حجتين على الأصح، ومن أمثلتها في العربية: بل ولكن ولا سيما وإذْ ولأن... أما العوامل الحجاجية فتأتي ضمن القول الواحد لتحصر الإمكانات الحجاجية للعبارة، ومن أمثلتها في العربية: ربما وقليلا وكثيرا... وجل أدوات الحصر...(العزاوي أبو بكر،2006، ص:27). وداخل الروابط يتم التمييز بين **روابط مُدْرِجة للحجج (مثل: بل ولكن وحتى...) أي إن ما بعدها حجج، وروابط مُدْرِجة للنتائج (مثل: إذن ولهذا ولأن...)، أي إن ما يأتي بعدها نتائج**. وكيفما كانت الروابط فإن دورها لا يقف عند حدود الربط التركيبي بين الجمل والعبارات، بل يتعدى ذلك إلى الإسهام في بناء المعنى وتوجيه الحجاج، وهذا ما سيكشف عنه تحليل الرابط "بل" في النص الذي نشتغل عليه.

إذا عُدنا إلى الرابط "بل" كما وُظف في النص، سنجد أنه يمكن أن نعتبره، دون مبالغة، الرابطَ الذي **يقيم العلاقة الحجاجية المركزية** في النص. وهذا الرابط كما يصنفه، ديكرو وأنسكومبر، من الروابط التي **تدرج حججا قوية** (العزاوي أبو بكر، 2006، ص: 30)، بمعنى أن **ما يأتي بعده حجة أقوى** مما أتى

قبله. من هذا المنطلق فإن الأداة "بل" في الآية تقيم علاقة حجاجية مركبة من علاقتين حجاجيتين فرعيتين: **العلاقة الحجاجية الأولى (أقامها القوم)**: علاقة بين النتيجة المضمَرة: "تماثيلنا هي الآلهة الحق" والحجة المفهومة من قولهم: "وجدنا آباءنا لها عابدين". **والعلاقة الحجاجية الثانية (أقامها إبراهيم عليه السلام)**: علاقة بين النتيجة الظاهرة " ربكم رب السماوات والأرض الذي **فطرهن**"[27] والحجة "خلق السماوات والأرض". فهذا الرابط، إذن، يُبْطِلُ ما بعده ما قَبْلَهُ. يقول ابن عاشور في تفسيره: " وجاء في جوابهم بالإضراب عن قولهم "أم أنت من اللاعبين" **لإبطال أن يكون من اللاعبين، وإثبات أن ربهم هو الرب الذي خلق السماوات**" (ابن عاشور، 1984،ج17، ص:96).

ومن هذا نرى أن الرابط "بل" ذو **وظيفة حجاجية**، إذ إنه أقام **تعارضا إبطاليا** بين حجتين: **حجة ضعيفة**، هي الحجة التي قدمها قوم إبراهيم عليه السلام (عبادة الآباء لهذه الأصنام)، **وحجة قوية**، هي التي ساقها إبراهيم عليه السلام لإثبات رأيه (خلق السماوات والأرض). وهكذا نجد أن الرابط "بل" قد خَدَمَ التوجه الحجاجي الذي أراده إبراهيم عليه السلام من أجل إقناع قومه ببطلان ما هم عليه من اعتقاد (اتخاذ الأصنام آلهة)، في مقابل رسوخ اعتقاده هو (ألوهية الله وتوحيده) لتوافر الأدلة **القوية** الداعمة له، و**ضعف** الأدلة الداعمة لأطروحة قومه.

كانت هذه بعض المظاهر اللغوية والأسلوبية التي رصدناها في نص قصة إبراهيم عليه السلام مع قومه، مما رأيناه داعما للطابع الحجاجي النقدي فيه. ولعل الخلاصة التي يمكن أن نخرج بها من تحليل هذه

[27] لا ننسى أن **دليل الخلق** كان هو الدليل القوي الذي اعتمد عليه إبراهيم عليه السلام، سواء في نقض حجة القوم، أو في بناء حجته الخاصة.

المظاهر هي أن معرفة كيفية الاستدلال والتوفر على الحجج القوية، المثبتة أو النافية، لا يكفيان لتحقيق الإقناع والاقتناع، بل لا بد من حسن ترتيب هذه الحجج وصياغتها الصياغة المناسبة.

والآن نتساءل، في نهاية هذا المحور، نقصد الجزء الثاني من مرحلة القراءة التحليلية[28]: كيف يمكن للمدرس أن يستفيد من تحليل نص قصة إبراهيم عليه السلام مع قومه في تمهير تلاميذه على بعض مهارات التفكير النقدي؟ نقترح، في ما يلي، بعض الخطوط العريضة:

- تمهير المتعلمين على التقيد بالصرامة المنهجية التي تفرضها آلية القراءة المنهجية للنصوص، وما يرتبط بذلك من توظيف للعمليات العقلية الضرورية. ذلك أن هذه القراءة، كما سبقت الإشارة، تسير وفق خطوات منهجية مضبوطة من آكدها وأهمها فَهْمُ النص وتحليلُه. وتحليلُ النص، خاصة، مرحلةٌ منهجية مهمة جدا من الناحية الديداكتيكية، وأيضا، من الناحية المهارية، لأنها تنمي في المتعلمين مهارات أخرى، **ضرورية بالنسبة للقراءة المنهجية والتفكير النقدي على حد سواء،كالتحليل والشرح والتفسير والمقارنة والاستنتاج**. فَمُجَرَّدُ اتباع خطوات القراءة المنهجية من قِبل المتعلمين، يساعدهم على **تنظيم تفكيرهم** أثناء تحليل النص.

- تمهيرهم على بناء أدلتهم **بناء منطقيا عقليا**، ينطلقون فيه من مقدمات واضحة مقبولة لدى المخاطَب للوصول إلى النتيجة (الدعوى) التي يريدون إثباتها. هكذا يُعَوِّدُ المدرس متعلميه على عدم إرسال آرائهم جُزافا دون حُجة أو دليل أو برهان. فما أسهل أن تعبر عن آرائك ومواقفك، حتى إذا سُئِلْتَ عن

[28] ناقشنا في الجزء الأول، من مرحلة القراءة التحليلية، كيف يمكن أن ترسخ القراءة المنهجية، انطلاقا من النص، بعض أخلاقيات وصفات المفكر النقدي، وفي الجزء الثاني كيف يمكن أن تمهر هذه القراءة المنهجية المتعلمين على مهارات التفكير النقدي، ومن أهمها **بناء الدليل وتقويمه**.

سبب اختيارك هذه المواقفَ أو تلك الآراء لم تُحِرْ جوابا. وهذا ما وقع فيه قوم إبراهيم عليه السلام إذْ لم يجدوا دليلا أو حجة يثبتون بها موقفكم (اعتبارهم الأوثان آلهة معبودة) إلا قولهم "وجدنا آباءنا لها عابدين" (الأنبياء:53) فصاروا بذلك في **موقف ضعف**، في مقابل إبراهيم عليه السلام الذي صار في **موقف قوة**، إذْ بنى آراءه ومواقفه على استدلالات منطقية واضحة. وبهذه الطريقة يتعلم التلاميذ كيف **يبنون أدلتهم بناء قويا مقنعا**.

- تمهيرهم على القدرة على الكشف عن **المغالطات المنطقية logic fallacies** التي يقع فيها الآخرون في طريقة استدلالاتهم، سواء أكان ذلك مقصودا أم غير مقصود. و قوم إبراهيم عليه السلام مثال بارز للوقوع في المغالطات، ومن هذه المغالطات التي وقعوا فيها: – **مغالطة التراثي أو الاحتكام إلى التقاليد** appeal to traditionوفيها يتم ترك التدليل على صحة القضية بالأدلة العقلية المنطقية المقبولة، والحِجاجُ على صحتها بقيمتها التراثية وأصالتها وقِدمها (الراضي رشيد،2010،ص:41)، كما فعل قوم إبراهيم لما زعموا أن اتخاذهم الأصنام آلهة هو سلوك صحيح لأن آباءهم القدماء فعلوه. وواضح أن قِدَم الرأي لا يكسبه في ذاته مشروعية ولا يجعله صحيحا بالضرورة – ومنها **مغالطة الاحتكام إلى القوة أو التخويف**appeal to fear ، وفيها يحتكم الشخص إلى القوة لإقناع الطرف الآخر بصحة رأيه، كما فعل قوم إبراهيم إذ هددوه، بل نفذوا تهديدهم بأن ألقوا به في النار[29]. وبَيِّنٌ أن التخويف والتهديد لا يجعل الرأي مقبولا أو صحيحا في ذاته....– ومنها **مغالطة الاحتكام إلى عامة الناس** appeal to people وهي تتضمن الاحتكام إلى رأي غالبية الناس بدلا من الاحتكام إلى العقل (مصطفى

[29] وقع والد إبراهيم، قبل ذلك، في المغالطة نفسها، إذ هدده مُخوفا إياه: "لئن لم تنته لأرجمنك، واهجرني مليا" (مريم:46).

عادل،2019،ص:88)، وقد وقع القوم في هذه المغالطة عندما ظنوا أن إيمان كثير من آبائهم الأقدمين بألوهية الأوثان دليل على صحة هذا الإيمان والاعتقاد. وجَلِيٌّ أن إيمان الأكثرية برأي معين ليس دليلا بالضرورة على صحته... فمعرفة هذه المغالطات والكشف عنها يعصم تفكير الفرد من الاعوجاج ومن توهم الدليل غير الصحيح دليلا صحيحا.

ومن خلال هذا الأمر يتدرب التلاميذ على تقويم الأدلة التي تتوارد عليهم من قِبل الآخرين، بل يبدؤون بأدلتهم هم أنفسهم، فيمحصون أدلتهم الخاصة قبل عرضها ويتحرون تجنب الوقوع في مثل هذه المغالطات، ويتحققون، بذلك، بمهارة من أهم مهارات التفكير النقدي وهي **التقويم/التصحيح الذاتي** Self-Correcting.

- تمهيرهم على بعض تقنيات الخطاب التواصلية الفعالة التي تساعد المتكلم على **حمل المخاطَب على الاقتناع بالتي هي أحسن**، مثل الحوار الهادئ الرزين واستدراج الخصم عبر طرح الأسئلة المختبرة والممحصة لصحة رأيه أو موقفه. وهذا كان دأب إبراهيم عليه السلام في محاججته لقومه، إذ كان أول ما بدأ به، كما رأينا، هو طرح السؤال الذي أراد به تحريك عقولهم و دفعهم إلى نفض غبار التقليد الأعمى عنها، حتى يُحَكِّمُوهَا في ما يَرَوْنَ أو يعتقدون أو يَسْلُكُونَ.

- تمهيرهم على تمثل **التقنيات والأساليب اللغوية الحجاجية** في كتاباتهم وإنتاجاتهم التعبيرية، خاصة في ما يتطلب الدفاع عن الآراء والمواقف، مثل ترتيب الحجج وفق نظام معين، واستخدام الأساليب اللغوية

كالاستفهام، والأدوات والروابط والعوامل، خاصة ذات الطابع الحجاجي كأدوات النفي والإضراب والاستنتاج والسببية... وغيرها.

3-3-1: القراءة التركيبية وانفتاح القراءة:

سبقت الإشارة، عند الحديث عن مراحل القراءة المنهجية، أن آخر مرحلة فيها هي مرحلة القراءة التركيبية. وتتميز هذه الخطوة المنهجية بأمرين:

- الإمساك بالوحدة المركبة والعميقة للنص، من خلال الكشف عن **تداخل المستويات التحليلية وتساندها في تحقيق المعنى العميق للنص**.إذ يُفترض في المدرس أن يدرب المتعلمين على الربط بين مستويات النص والنتائج المتوصل إليها في كل مستوى على حدة للكشف عن المعنى العام والعضوي للنص، فهذا الأخير، في نهاية المطاف، كُلٌّ متماسك تتضافر فيه عناصره ومستوياته المختلفة لتدل على المعنى الذي يبنيه القارئ بناء استنادا إلى المؤشرات المقدمة من قِبل ذاك النص.

- **توسيع مجال القراءة بفتح النص على سياقه الخارجي بما يسمح بإعادة القراءة**. وهذا ما يدعم فكرة لا نهائية القراءة وانفتاح النص على فرضيات جديدة ووجهات نظر أخرى. ويمكن تحقيق ذلك من خلال **مقارنة النص بنصوص أخرى** أو بصياغة مشاريع قرائية جديدة للنص ذاته أو لنصوص أخرى يتم تحليلها انطلاقا من نفس التصور المنهجي التحليلي.

اعتمادا على التذكير السابق، يمكن أن نركز أوجه استفادة المدرس من هذه المحطة المنهجية في ترسيخ مهارات التفكير النقدي وأخلاقياته، في ما يأتي:

- رغم أن مرحلة القراءة التركيبية تتميز بكونها تُلِحُّ على نسبية القراءة المقدَّمة للنص المدروس، إلا أنها تشكل، في سياق النص الذي اشتغلنا عليه، فرصة ثمينة بالنسبة للمدرس، **لتثبيت** الصورة التي كَوَّنَهَا المتعلمون، من خلال فهم النص وتحليله، عن نموذج المفكر النقدي، باعتباره مفكرا عقلانيا مستقلا، ومنفتحا محاورا، وشجاعا متسائلا ناقدا، لا يقبل الفكرة أو الرأي حتى يعرضه على الأدلة الداعمة أو الناقضة، فما ثَبَتَ منه للنقد قَبِلَهُ، وإِلَّا رفضه وطرحه. ومن الأمور التي تزيد من تثبيت هذه الصورة انفتاحُ المتعلمين على نصوص قرآنية (أو غير قرآنية) أخرى تبرز، ربما بشكل أكثر جلاء، الصورة الإيجابية عن المفكر النقدي، سواء من حيث السمات (traits) التي يتميز بها، أو المهارات (skills) التي يوظفها. من ذلك أن نصنا الذي اشتغلنا عليه يتساوق مع كثير من النصوص والآيات القرآنية التي ترسم الصورة نفسها عن طبيعة التفكير النقدي الذي يدعو إليه القرآن ويحض على ممارسته، خاصة آيات قصص الأنبياء والرسل مع أقوامهم، ومنهم نبي الله إبراهيم عليه السلام.[30] ويُستحسن من المدرس، في هذه المرحلة، أن ينسحب ويتراجع إلى خلفية المشهد حتى يترك للتلاميذ حرية التعبير العفوي غير المشروط بتوجيه أو بأمر، عن المشاعر والصور والإحساسات التي خلفها تفاعلهم المباشر مع النص (حمود محمد، 1998، ص: 58)، وحتى تتكون لديه هو الآخر صورة عامة عن مدى تحقيق الأهداف والكفايات التي رسمها لدرسه. وباختصارن فإن

[30] من هذه النصوص والآيات ما جاء في المواضع التالية:
- سورة الشعراء: الآية 69 وما بعدها.
- سورة الصافات: الآية 83 وما بعدها.
- سورة العنكبوت: الآية 16 وما بعدها.
- سورة مريم: الآية 41 وما بعدها.
- سورة الأنعام: الآية 74 وما بعدها.
- سورة البقرة: الآية 258 وما بعدها.

نشاط المقارنة بين النص المدروس ونصوص أخرى هو من الأنشطة المهمة المسهمة في مزيد الترسيخ لمهارات التفكير النقدي وأخلاقياته.

- مهما بلغ التحليل من الشمولية والدقة فإنه لا يمكن أن يستنفد جميع إمكانيات النص التحليلية، " لذلك ينبغي أن يدرك [المتعلم] في اطمئنان، بأن بعض المكونات الأخرى، التي لم تخطر له على بال، ما زالت تنتظر الكشف، وما زالت في حاجة إلى من يميط عنها حجاب الكمون والالتباس" (حمود محمد، الصفحة نفسها). على هذا الأساس، فإن مرحلة القراءة التركيبية، بالنسبة لنصنا المدروس، يمكن أن **تنفتح على بعض الجوانب الأخرى التي لم يتم الوقوف عليها سابقا**، كالمعجم والصور والأساليب البلاغية ونوعية الضمائر وطبيعة الجمل والروابط اللغوية والحجاجية... مما يُمَكِّنُ تحليلُه من إثبات النتائج المتوصل إليها سابقا، وأهمها: أن النص هو مثال بارز للتفكير النقدي، مهارتٍ وأخلاقياتٍ. وهذه الأنشطة التكميلية الانفتاحية يمكن للمدرس أن يكلف بها التلاميذ، فرادى أو جماعاتٍ، خارج الفصل، ثم يتم تقديم نتائجها لاحقا، على شكل عروض مثلا. وهو بذلك يحقق هدفين مهمين: تعميق التحليل المقدم داخل الفصل، و الانتقال من مرحلة الاكتساب إلى مرحلة الإنتاج، ومن القراءة إلى الكتابة، وهذا كله يسهم في تحقيق **استقلالية المتعلمين** في الدراسة والتحليل.

- من الأهداف المتوخاة في مرحلة القراءة التركيبية حفزُ المتعلمين على التعبير عن مواقفهم وآرائهم في النص المدروس، بشكل يتيح بروز شخصياتهم المستقلة تفكيرا وتحليلا. ومن الأنشطة المساعدة على تحقيق هذا الهدف اختبار المدرس للمتعلمين في نص آخر جديدٍ، ذي خصائص مضمونية وشكلية شبيهةٍ

بخصائص النص الذي تمت دراسته. وبالنسبة لنصنا يمكن العودة إلى قصتي نَبِيَّيْ الله نوحٍ وهودٍ عليهما السلام، كما وردتا في سورة هود، فمن خلال مثل هذا الاختبار الصغير يساعد المدرس المتعلمين على نقل أَثَرِ تعلماتهم وكفاياتهم إلى وضعيات قرائية جديدة.

- بالإضافة إلى مهارات التفكير النقدي التي يتعلمها التلاميذ من خلال احتكاكهم المباشر مع النص، فهما وتحليلا وتركيبا، فإنهم، بقراءة النص قراءة منهجية وفق خطوات محددة، يُرسخون مهاراتٍ أخرى هي، في أصلها، مهارات متفرعة عن التفكير النقدي، مثل: التحليل والتركيب والتقويم والتأويل والاستنباط والاستنتاج وتقويم الحجج والاستدلال والشرح وربط السبب بالنتيجة وحل المشكلات وتمييز الادعاءات عن الحقائق وصياغة الفرضيات، وغيرها من المهارات التي تتطلبها الاستراتيجيات القرائية المتبعة.

الفصل الثاني:

التفكير النقدي في أدب المناظرة

المناظرة، من الناحية اللغوية، مُفاعلة من "النَّظَرِ". والنَّظَرُ، كما عَرَّفَهُ طه عبد الرحمن، "هو طلب الفِكْرِ لشيء مخصوص سالكا إليه طرقا مخصوصة يَعْتَقِدُ أنها قادرة على الظفر به" (عبد الرحمن، طه 2000، ص: 71).

أما المناظرة اصطلاحا، فيُعَرِّفها الشريف الجرجاني بقوله: " هي النظر بالبصيرة من الجانبين في النسبة بين الشيئين إظهارا للصواب" (الجرجاني، الشريف، 2007، ص:320). فهي، إذن، تفاعل فكري بين طرفين أو فريقين طلبا للحقيقةٍ بما توافر لديهما من أدلة وحجج صحيحة راجحة. لذلك فإن المناظرة تكتسي **طابعا حجاجيا** يأتيها من خاصية المواجهة الخطابية القائمة على **القبول والاعتراض والاستدلال والجواب**. (عادل عبد اللطيف، 2013، ص:130)، وفَرْقُ ما بينها وبين النظر، هو أن هذا **تفكيرٌ بعقل واحد**، والمناظرة **تفكير بعقلين**، ومعلوم أن التفكير بعقلين اثنين أعمق وأغنى من التفكير بعقل واحد.

وقد شكلت المناظرة أداة منهجية فكرية مهمة في التراث العربي الإسلامي، ليس في حقل علمي أو معرفي واحد فقط، بل في جميع الحقول المعرفية التي أنتجها وأبدعها هذا التراث، "فوُضعت تآليفُ على طريقة المناظرة في مختلف الميادين، وظهرت صنوف من الخطابات تُقِر بالمناظرة منهجا فكريا مثل "خطاب التهافت" و"خطاب التعارض" و"خطاب الرد" و"خطاب النقض" وما إليها. (طه عبد الرحمن، 2000،ص: 69). حتى لكأن أصحاب هذه التآليف والتصانيف لم يكونوا يتصورون طريقة أخرى في إنتاج المعرفة العلمية وتقدمها غير طريقة المناظرة.

ويلاحظ رشيد الراضي أن أهم ما تحيل عليه هذه المنهجية التي ارتضاها المسلمون سبيلا لإبداع تراثهم، هو ذاك الوعي المبكر عندهم بأن الحق لا سبيل إلى اقتناصه بغير اجتماع العقلاء على طلبه ومساهمتهم مؤتلفين في بنائه وإنشائه (رشيد الراضي،2010، ص: 86)، وهذا إدراك عميق منهم لنسبية الحقيقة وعدمِ قدرة الفرد الواحد، مهما بلغت إمكانياته العقلية والفكرية، على امتلاك الحقيقة وحده، أو الوصول إليها بجهده منفردا.

ولما كانت المناظرة تحظى بهذه المكانة المرموقة والقيمة المهمة، فقد تبحر العلماء المسلمون في وضع التآليف الكثيرة التي وصفوا فيها ضوابط منهج المناظرة حتى لا تحيد عما رُسم لها من غايات وأهداف. ويدور حديثُهم عن هذه الضوابط ضمن محورين: المحور الأخلاقي العام والمحور المنطقي الخاص.

- **المحور الأخلاقي**: والمقصود بهذا المحور مختلف الضوابط الأخلاقية والسلوكية- أو الآداب بلغة القدماء- التي على المتناظرين احترامها أثناء المناظرة. وقد كانت مهمة بالنسبة إليهم باعتبارها شروطا قَبْلِيَّة تحمي النظرَ من عيوب السلوك والعمل، بل إنهم "عدوا هذه المواثيق الخُلقية في المناظرة من الأركان التي لا يستقيم النظر الصحيح إلا إذا تم الوفاء بمقتضياتها، ويصح الكفُّ عن المناظرة إذا تم الإخلال بها" (رشيد الراضي،2010، ص: 87). لذلك كانوا يُسَمُّون علم المناظرة، في بعض الأحيان، بأسماء تشير إلى هذا الجانب الأخلاقي وتؤكده، مثل: **علم آداب البحث وعلم آداب الحوار وعلم آداب المناظرة** (حسان الباهي،2013، ص: 18). و في ما يلي بعض هذه الأخلاقيات (طه عبد الرحمن،2000،ص: 74-75) و (رشيد الراضي،2010،ص: 87-88-89):

- أن تكون الحاجة إلى المناظرة **فعلية** وليست مجرد مضيعة للوقت والجهد، حتى لا تكون بلا فائدة **عملية** تُذكر.

- أن يكون المتناظران **متقاربين معرفة ومكانة**، حتى لا يؤدي استعظام أحدهما الآخر أو استحقاره له، إلى أن يَضْعُفَ عن القيام بحجته، أو يتهاون في ذلك.

- أن **يُمهل** المناظر خصمه **حتى يستوفي مسألته** وألا **يقاطعه**، كي لا يُفسد عليه تواردَ أفكاره، وحتى يَفْهَمَ مُرادَه من كلامه، كي لا يُقَوِّلَهُ ما لم يقل.

- أن يكون المناظر **مجتهدا رأيه**، و**ليس مقلدا** لمذهب مخصوص من المذاهب لا يرى الحق إلا فيه، فيتعينُ عليه أن لا يتحرج من مخالفة مذهبه ومفارقته إن تبين له أن الحق في غيره.

- أن **يتجنب** المناظر **الإساءة** إلى خصمه بالقول أو الفعل بغية إضعافه عن القيام بحجته، ومن ذلك: قلة الإصغاء إليه، والسخرية منه، وتخجيله بفضح عيوبه، وتشنيعه بالقدح في كلامه، والتطاول عليه بالتقليل من قيمته وشتمه.

- أن يقصد المناظر **الاشتراك والتعاون مع خصمه في إظهار الحق والاعتراف به**، فيرى في هذا الخصم مُعينا مُرافقا لا عدوا مشاققا، حتى لا يتباهى بالحق إذا ظهر على يده ولا يعاند فيه إذا ظهر على يد خصمه.

وقد لخص الراغب الأصفهاني، على لسان أحد المتكلمين، آداب المناظرة، في جُمَلٍ قِصَارٍ حين قال: " اجتمع متكلمان فقال أحدهما: هل لك في المناظرة ؟ فقال: على شرائط: أن لا تغضب، ولا تعجب ولا تشغب ولا تحكم، ولا تُقْبِلَ على غيري وأنا أكلمك، ولا تجعل الدعوى دليلا، ولا تجوز لنفسك تأويل آية على مذهبك إلا جوزت لي تأويل مثلها على مذهبي، وعلى أن تؤثر التصادق وتنقاد للتعارف. وعلى أن **كلا منا يبني مناظرته على أن الحق ضالته والرشد غايته**" (عادل عبد اللطيف، 2013، ص: 174).

- **المحور المنطقي**: والمقصود، ها هنا، الجانبَ البنيوي والمنطقي للمناظرة، حيث تحدث العلماءُ المسلمون، بتفصيل دقيق، عن وظائف كُلِّ طرفٍ من طرفيْ المناظرة. و المناظرة، عندهم، لا تقوم إلا بوجود طرفين:

- **العَارض**: وهو الذي **يعرض دعواه**، ويجتهد في الدفاع عنها **مُعلِّلا** إياها بالأدلة والحجج المناسبة أمام خصمه. لذلك، فهو يسمى، أيضا، "المدعي" أو "المعلل" أو "المجيب".

- **المُعترض**: وهو الطرف الذي **يعترض** على رأي العارض **فيسأل** ويستفسر ويرفض الدعوى إذا ظهر له أنها غير مقنعة مبينا أسباب هذا الرفض. لذلك، فهو يسمى، أيضا، "السائل" أو "المانع".

ولكل طرف من هذين الطرفين حقوق ووظائف يقوم بها أثناء المناظرة (رشيد الراضي،2010، ص:90-109). **فالمعترض** (السائل/ المانع) قد يقوم بأربعة أفعال أساسية (كُلِّهَا أو بَعْضِهَا):

- يرفض الدعوى غيرَ المدلَّلة (غير المسنودة بدليل).

- يرفض مقدمةً من مُقدمات الدليل في الدعوى المدلَّلة.
- يرفض الدليل كلَّه في الدعوى المدلَّلة.
- يرفض الدعوى المدلَّلة نفسَها.

ورَفْضُه في كل هذه الأفعال يكون منشؤه غيابَ الدليل أو وجود خلل فيه.

أما **العارض** (المدعي/المجيب) فله حقُّ الرد على أفعال الرفض السابقة من الجهات التالية:

- التدليل على الدعوى غير المدلَّلة.
- إثبات المقدمة المرفوضة في الدعوى المدلَّلة.
- إبطال سبب رفض الدليل في الدعوى المدلَّلة.
- إبطال سبب رفض الدعوى المدلَّلة.

ثم إن هذين الدورين (أقصد العَرْضَ والاعتراض) دوران **متبادَلان**، أي إن الطرفين المتناظرين، يتبادلان الأدوار أثناء المناظرة، فالعارض قد يتحول إلى معترض، والمعترض قد يتحول إلى عارض، حسب ما تقتضيه مجريات المناظرة وتشعبات المناقشة.

يتضح مما سبق أن المناظرة ممارسة **حوارية حجاجية استدلالية**، أساسها دعوى يطرحها المدعي فيبادر بها متوخيا تحقيق الإقناع مُسْنِدًا إياها بما يراه مناسبا من الأدلة العقلية (أو النقلية) المقبولة عند المخاطَب،

فيكون من وظيفة المعترض فحصُها والتحري في أدلتها، ويؤدي هذا **الاستدلال التفاعلي**، أو **التفاعل الاستدلالي**، إلى تصحيح الدعاوى أو إبطالها أو تعويضها، حتى تثبت أقواها وأصلحها خدمة للصواب والفائدة (عادل عبد اللطيف، 2013، ص:170).

والآن ننتقل إلى تحليل مناظرةٍ-نموذج للكشف عن إمكانيات هذا الجنس الأدبي في تنمية مهارات التفكير النقدي، وقد وقع اختيارنا على **مناظرة عبد الله بن عباس مع فرقة الخوارج**[31]. ويرجع سبب اختيارنا لهذه المناظرة إلى أمرين:

- أن هذه المناظرة من **أوائل** المناظرات الدينية والسياسية التي عرفتْها الثقافةُ العربية الإسلامية، قبل أن تتطور وتتشعب مواضيعها وأساليبها، في العصر العباسي خاصة. فهي بهذا، من دلائل **الوعي المبكر**، في الثقافة العربية الإسلامية، بأهمية هذه الوسيلة الحجاجية الاستدلالية في إدارة الاختلاف وتحقيق الإقناع والاقتناع.

- أنها تضمنت، على قِدَمِها وسَبْقِها، خصائصَ ومزايا **حجاجية واستدلالية** قمينةً بتنمية مهاراتٍ وأخلاقياتٍ مُهمةٍ في التفكير النقدي، كما سيُظهر التحليل لاحقا.

---

[31] هذه المناظرة وردت في عدة مصادر، منها:

- أحمد بن شعيب النسائي: **خصائص أمير المؤمنين علي بن أبي طالب رضي الله عنه**. تحقيق وتخريج أحمد ميرين البلوشي. مكتبة المعلا-الكويت.ط1. 1986. ص: 195-200
- أحمد بن حنبل: **مسند الإمام أحمد بن حنبل**. تحقيق شعيب الأرنؤوط وآخرون. مؤسسة الرسالة للنشر. بيروت. ط1.ج 5. 1995. ص: 264-265.
- محمد بن يزيد المبرد: **الكامل في اللغة والأدب**. تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم. دار الفكر العربي. القاهرة. ط3. 1997. ج3. ص: 122-123.

ونحن نعتمد، هنا، أساسا، نص المناظرة كما جاء في المصدر الأول: خصائص أمير المؤمنين على بن أبي طالب، للنسائي، مع الاستفادة من بعض صيغ المناظرة في المصادر الأخرى.

1- النص المُنَاظَرِيُّ ومهارات التفكير النقدي: "مناظرة ابن عباس للخوارج" نموذجا:

1-1 تأطير النص ومهارة التوقع والافتراض:

ذكرنا، في عدة مناسبات، أن مرحلة القراءة الاستكشافية، بصفة عامة، مرحلة مهمة في سياق القراءة المنهجية للنصوص، من جهة أنها (أي القراءة الاستكشافية) تهيئ المتعلمين لقراءة النص المدروس بملاحظة الشكل والبنية وافتراض الموضوع وتوقع الخصائص... وقد سبق، أيضا، أن بَحَثْنَا، في اشتغالنا على النص القرآني، أوجه استفادة المدرس والمتعلمين من هذه المرحلة في تنمية بعض مهارات التفكير النقدي كالملاحظة وصياغة الفرضيات وغيرهما.

ومن بين الأنشطة الديداكتيكية المتبعة في هذه المرحلة **تأطير النص**. ولا يخفى ما لهذا التأطير من أهمية في إبراز الشروط الموضوعية أو الذاتية المساعدة على إنتاج النص. لذلك سنحاول، في السطور التالية، أن نؤطر نص المناظرة التي اخترناها، مبينين سياقها التاريخي وأطرافها ومكانها وزمانها.

- **السياق التاريخي للمناظرة:**

بعد مقتل الخليفة الراشد الثالث، عثمان بن عفان رضي الله عنه، تعالت الأصوات، من الشام خاصة، للمطالبة بالنيل من قتلته، ورفض الشاميون، وعلى رأسهم معاوية بن أبي سفيان، مبايعةَ علي بن أبي طالب، رضي الله عنه، حتى يقتص من قتلة عثمان بن عفان، الذين كانوا يوجدون بين صفوف جيشه. فكان أن انقسم المسلمون على فريقين: فريق يشايع عليا بن أبي طالب، وفريق يناصر معاوية بن أبي سفيان.

ولم يجد الإمامُ علي بُدًّا من محاربة الفريق الآخر، فريقِ معاوية بن أبي سفيان، فجهز الفريقان الجيوش واتجهوا إلى منطقة **صِفّينَ** بالقرب من نهر الفرات حيث دارت بينهما حرب سجال. ولما اشتد البلاء بالفريقين وأصابهم الملل من طول فترة القتال " رفع أهل الشام المصاحف يدعون إلى ما فيها" (السيوطي جلال الدين، 2003، ص:140)، فقبل الناس إيقاف القتال وحقن الدماء، فاتفق الفريقان على تحكيم رجلين يمثل كل واحدا جانبا، يتفاوضان بينهما، فاختار علي بن أبي طالب أبا موسى الأشعري، واختار معاوية عمرو بن العاص.

وهنا، انشق مجموعة من فريق علي بن أبي طالب، رفضوا التحكيم ورأوا أن قبول علي بذلك " ذنب يوجب الكفر، فعليه أن يتوب إلى الله تعالى" (الصلابي، 2004، ص: 543)، فَكَفَّرُوه وخرجوا عليه، فسُموا لذلك الخوارج.

وقد استشرى خطر هذه المجموعة، بعد أن انحازوا إلى منطقة تسمى حَرُورَاء، فأعملوا السيف في الناس بعد أن كَفَّرُوهم فحاربوهم. وأمام هذا الوضع لم يجد الإمام علي مناصا من محاولة إيقافهم والقضاء على فتنتهم. لكنه كان حريصا، قبل ذلك، على أن يطرق أبواب الحوار والنقاش معهم، محاورا إقناعهم بالدليل والحجة أنهم على غير هدى. وفي هذا السياق يأتي هذا النص الذي نحن بصدد تحليله، حيث أرسل إليهم عبدَ الله بن عباس لمناظرتهم ومحاولة إرجاعهم إلى جماعة المسلمين.

- **طرفا المناظرة:**

تدور المناظرة في هذا النص بين طرفين، هما:

- **العارض**: ويمثله في هذا النص **الخوارج** الذين يدافعون عن دعوى أساسية، هي :**كفر علي بن أبي طالب لإتيانه أفعالا أوجبت، في نظرهم، هذا التكفير**. وهذه الدعوى هي التي تبرر، في نظرهم أيضا، "شرعية" الخروج عليه وعصيانه.

- **المعترض**: ويمثله **عبد الله بن عباس** الذي يعترض على هذه الدعوى ويسعى إلى إبطالها بإبطال الأدلة التي تقوم عليها.

- **مكان المناظرة**:

دارت المحاورة في منطقة تسمى حَرُوراء قريبا من الكوفة، وهي المنطقة التي انحاز إليها الخوارج حين انفصلوا عن الإمام علي بن أبي طالب، وخرجوا عليه، فكانوا يُنْسَبُون إليها (فرقة الحَرُورية).

- **زمان المناظرة**:

لم يُذكر، في المصادر التي أتت بنص المناظرة، تاريخٌ محدد لها. لكن المرجح أنها كانت، مباشرة، بُعيد عودة الإمام علي بن أبي طالب مع جيشه إلى الكوفة بعد انتهاء معركة صفين ضد معاوية بن أبي سفيان، وهذه المعركة، كما تذكر المصادر، انتهت في سنة 37 للهجرة (محمد رضا، 2001، ص: 167). وقد تكون في هذا دلالةٌ على أن عليا رضي الله عنه كان حريصا على إتمام هذا الأمر ووأد "الفتنة" وهي في بداياتها.

بعد هذا التأطير، يمكن أن نتساءل عن أوجه استفادة المدرس منه في تنمية مهارات التفكير النقدي وأخلاقياته لدى المتعلمين. ويمكن أن نختصر هذه الأوجه في ما يلي:

- معرفة التلاميذ بسياق النص التاريخي الأصلي يساعدهم على أن يكون حكمُهم عليه وفهمُهم له مرتبطا بالشروط الموضوعية التي أنتجته. وهذا يحقق أمرا مهما، بالنسبة للمفكر عامة، والمفكر النقدي خاصة، هو **وضع النص في سياقه** contextualisation du texte. فالحكم الموضوعي على أمر ما ينبغي ألا يُغفل سياقه. كما أن هذا التأطير يضيء الكثير من مناطق النص المعْتِمَة التي لا يمكن أن تُفهم إلا بالعودة إلى السياق التاريخي العام. من ذلك، مثلا، فهمُ أسباب وتَعِلَّات تكفير الخوارج لعلي بن أبي طالب ، هذه التعلات وتلك الأسباب المرتبطة أساسا بأحداث معركة **صفين** ومعركة **الجمل** قبلها (ترك الغنيمة والسبي- قبول التحكيم- محو صفة (أمير المؤمنين) من وثيقة التحكيم...)

- مساعدة التلاميذ على التدرب على **مهارة صياغة الفرضيات** الأولية حول دلالة النص وخصائصه البنائية، انطلاقا من مؤشرات ومعلومات خارجية، مثل: نوعية النص (مناظرة)، والأطراف المشاركة في إنتاجه، والغرض منه... ذلك أن المعرفة القبلية للمتعلم بخصائص أدب المناظرة يهيئه نفسيا واستراتيجيا لمعالجة النص ويخلق لديه **أفق انتظار** يجعله **دقيق الملاحظة** في التقاء المؤشرات المساعدة على بناء تصور أولي عن النص.

- مرحلة وضع الفرضيات تساعد بشكل عام، كما رأينا في النص الأول، على تربية المتعلمين على بعض الأخلاقيات الإيجابية بالنسبة للتفكير النقدي مثل: **الإيمان بنسبية الأحكام، وقبول الاختلاف في الرأي والموقف، واحترام رأي الآخرين، والتواضع الفكري، والمرونة، والاستقلالية... وغيرها.**

2-1 تحليل المناظرة ومهارات التفكير النقدي:

نسعى، في هذه النقطة، إلى الكشف عن أهم مهارات التفكير النقدي التي يمكن تنميتها من خلال تحليل نص المناظرة التي بين أيدينا. ونرى أن هذه المهارات ترتبط، أساسا، **بالطابع الحجاجي** الذي ميز النص، ونلمس ذلك من خلال وجهين: **تقويم الحجج**، و**حِجاجية الأساليب الموظفة فيه**. لكننا، قبل تحليل هذين الوجهين، نتعرف على مقاطع المناظرة.

1-2-1 مقاطع المناظرة:

يمكن، إجمالا، أن نقطع مناظرة ابن عباس للخوارج إلى ثلاثة مقاطع كبرى، هي:

- **مقطع الافتتاح:**

يبدأ هذا المقطع من قرار عبد الله بن عباس مناظرة الخوارج بعد أن طلب ذلك من الإمام علي بن أبي طالب: " قال [ابن عباس]: لما خرجت الحرورية اعتزلوا في دار وكانوا ستة آلاف، فقلت لعلي: يا أمير المؤمنين أبرد بالصلاة، لعلي أكلم هؤلاء القوم. قال: إني أخافهم عليك. قلت: كلا. فلبست وترجلت، ودخلت عليهم" (النسائي،1986،ص: 196). وينتهي هذا المقطع بسؤال عبد الله بن عباس الخوارجَ عن

الأسباب التي دعتهم للخروج على علي بن أبي طالب: " قلتُ: هاتوا ما نقمتم على أصحاب رسول الله ﷺ، وابن عمه، قالوا: ثلاث. قلتُ: ما هن؟" (النسائي، ص: 198).

- **مقطع المواجهة والمدافعة:**

وفي هذا المقطع يعرض الخوارج (**العارض**) دعواهم (كفر علي بن أبي طالب) وما يتصل بها من حجج وأدلة واحدةً واحدةً، ويقوم، في المقابل، ابن عباس (**المعترض**) بتتبع هذه الأدلة وينقضها واحدة واحدة. فالملاحظ هنا أن الكلام، في هذا المقطع، ينقسم مناصفة بين الخوارج وابن عباس، فهو لم يأخذ الكلمة حتى استوفاهم مسألتهم ودعواهم: "قلت: هل عندكم شيء غير هذا؟ قالوا: حسبنا هذا" (النسائي، ص: 199). وهذا المقطع أهم المقاطع الثلاثة في المناظرة، إذ هو يشهد **التعارض والتدافع الحجاجيين** بين الطرفين، و**التفاعل الاستدلالي** بين المتناظرين.

- **مقطع الاختتام:**

وفيه نعرف خاتمة المناظرة ونتيجتها النهائية، حيث تؤول إلى **إفحام الخوارج** وإظهار عجزهم عن إقامة الدليل على دعواهم، بل إن شطرا كبيرا منهم اقتنعوا بالاعتراضات التي قدمها بن عباس، فتركوا رأسهم الذي كانوا عليهم، وهكذا "رجع منهم ألفان" (النسائي، ص: 200).

2-2-1 استعمال الحُجج بين العارض والمعترض:

1-2-2-1 حُجج العَارِض:

يدافع الخوارج، كما أشرنا، عن دعوى أساسية هي: كفر علي بن أبي طالب، وهذه الدعوى هي التي تعطي خروجهم عليه "مشروعيته"، وتبرر في الوقت نفسه سعي ابن عباس إلى مناظرتهم.

ويقدم الخوارج أسباب تكفيرهم لعلي بن أبي طالب، ومن ثم خروجهم عليه، في الأمور التالية:

- **قبوله التحكيم**: " قالوا أما إحداهن، فإنه حكم الرجال في أمر الله، وقال الله: ﴿ إن الحكم إلا لله﴾ (الأنعام: 57، يوسف:40، 67) ما شأن الرجال والحكم؟" (النسائي، ص:199).

- **تنازله عن السبي والغنيمة بعد موقعة الجمل مع عائشة**: " قالوا: وأما الثانية، فإنه قاتل، ولم يسب، ولم يغنم. إن كانوا [عائشة ومن معها] كفارا لقد حل سبيهم، ولئن كانوا مؤمنين ما حل سبيهم ولا قتالهم" (النسائي، ص:199).

- **محوه صفةَ أمير المؤمنين من وثيقة التحكيم**: "قالوا محا نفسه من أمير المؤمنين، فإن لم يكن أمير المؤمنين، فهو أمير الكافرين" (النسائي، ص:199).

إن هذه الأسباب تتنزل منزلة الحجج والأدلة التي يراها الخوارج مُثْبِتَةً لدعواهم ومؤدية إليها. ولا يخفى ما للحجج من أهمية في المناظرة، إذ تشكل القاعدة التي تتأسس عليها الدعوى المدافَع عنها، وعلى قدر قوتها أو ضعفها تتحدد **قوة إقناعها للطرف الآخر**. لذلك سنحاول في ما يأتي أن نبين الصور القياسية للحجج التي اعتمد عليها الخوارج في مناظرتهم لابن عباس رضي الله عنه.

أما **الحجة الأولى** التي قدمها الخوارج فهي، كما رأينا، أن عليا قَبِلَ التحكيم في أمر من أمور الله، لا يجوز له التحكيم فيها، خاصة مع وجود نص قرآني صريح يُرجع الحكم لله وحده ﴿ إن الحكم إلا لله﴾. و يمكن أن نعيد صياغة هذه الحجة في الصورة القياسية التالية:

تحكيم الرجال في أمر الله كفر

علي قبل التحكيم في أمر الله

وإذن، عليّ كافر

وأما **الحجة الثانية** التي دعم بها الخوارج أطروحتهم، فهي، تذكيرا، تَرْكُ عليٍّ سبيَ عائشة رضي الله عنها ومن معها بعد قتالهم في موقعة الجمل. و يمكن أن نعيد بناء هذه الحجة صوريا كما يلي:

ترك سبي المقاتَل كفر

عليّ ترك سبي المقاتَل

وإذن، عليّ كافر

وأما **الحجة الثالثة** التي أسند بها الخوارجُ دعواهم فهي أن عليًّا محا عن نفسه صفة أمير المؤمنين في وثيقة التحكيم بينه وبين معاوية بن أبي سفيان. وصورتها القياسية هي:

كل من محا عن نفسه صفة أمير المؤمنين فهو أمير الكافرين (كافر)

عليّ محا عن نفسه صفة أمير المؤمنين

وإذن، عليّ أمير الكافرين (كافر)

يُلَاحَظ أن هذه الحجج الثلاث تصل إلى النتيجة نفسها، وهي أن الإمام عليّا رضي الله عنه كافر، وهذه النتيجة هي الدعوى نفسها التي يُدَافِع عنها الخوارج. والملاحظ أيضا أن هذه الأدلة بُنِيَتْ اعتمادا على مقدمات يؤمن بها الخوارج ويفترضون أن ابن عباس يسلم بها أيضا، باعتبارها غير قابلة للنقاش، خاصة بالنسبة إلى الحجة الأولى التي تستند إلى نص قرآني (إن الحكم إلا لله). لكن ابن عباس، كما سنرى، يَنْقُضُ هذه الأدلة واحدا واحدا، ويعترض عليها مبينا تهافتها ودلالتها القاطعة على جهل الخوارج بالنصوص الشرعية وفهمهم السطحي لها من جهة، و غفلتهم عن تاريخ الإسلام من جهة أخرى.

2-2-2-1 حُجج المُعْتَرِض:

يقوم دور ابن عباس في هذه المناظرة، كما أشرنا، على اعتراضه، أو قُلْ مَنْعِه، لدعوى الخوارج. وقد تجلى ذلك، أساسا، في تتبعه للحجج التي قدمها الطرف الآخر وإبطالها. وقد كان ذلك كما يلي:

- أما في **رده لحجة الخوارج الأولى،** فقد استشهد ابن عباس بنصين قرآنيين يثبتان أن الله تعالى وإن قال : (إن الحكم إلا لله)، إلا أنه لم يخص نفسه بالحكم في جميع الأمور بل ترك شأن بعضها لحكم الرجال، كما هو الأمر في حالتي صيد الحَرَم والإصلاح بين الزوجين: (يا أيها الذين آمنوا لا تقتلوا الصيد وأنتم حرم ومن قتله منكم متعمدا فجزاء مثل ما قتل من النَّعَم **يحكم به ذوا عدل منكم**) (المائدة:95) – (وإن خفتم شقاق بينهما **فابعثوا حكما من أهله وحكما من أهلها**) (النساء:35). وقد أقر الخوارج أن التحكيم لحقن

دماء المسلمين أفضل وأهم من التحكيم في صيد الحَرَم أو في الإصلاح بين الزوجين: " أنشدكم بالله! أحكم الرجال في صلاح ذات البين وحقن دمائهم أفضل أم في أرنب؟ قالوا: بلى، بل هذا أفضل" (النسائي، ص:200). ويمكن أن نصوغ صورة هذا **الدليل المعارض** لابن عباس كما يلي:

أَوْجَبَ اللهُ التحكيمَ في صيد الحَرَم والإصلاحِ بين الزوجين

حقنُ دماء المسلمين أفضل من صيد الحَرَم والإصلاحِ بين الزوجين

وإذن، التحكيم لحقن الدماء أَوْجَبُ

وبهذا ينتفي كُفْرُ علي بن أبي طالب لأنه حَكَّمَ الرجال، ويصير هذا التحكيم نفسُه واجبا لأنَّ فيه حَقْنًا لدماء المسلمين، وهذا أمر مطلوب، بل **واجب** على كل مسلم، فكيف إذا كان أمير المؤمنين؟!

- وأما في **رده لحجة الخوارج الثانية،** فقد أوضح ابن عباس أن السبي، وإن كان من شرائع الحرب ومستلزمات القتال، إلا أن الله تعالى قد نهى عن الإساءة إلى أزواج النبي صلى الله عليه وسلم وأمهات المؤمنين في قوله: (وأزواجه أمهاتهم) (الأحزاب:6). وقد أوقع ابن عباس الخوارج بهذا الاستشهاد القرآني في مأزق عَبَّرَ عنه بقوله لهم: "فأنتم بين ضلالتين فاتوا منها بمخرج" (النسائي، ص: 200). فهم إما أن يستحلوا سبي عائشة وهي أمهم، وإما أن ينكروا هذه الأمومة، وهم في الحالين معا سيقعون في الكفر بنص الآية السابقة. ويمكن أن نصوغ صُورتيْ الاحتمالين السابقين المحْرِجَيْنِ للخوارج في ما يلي:

- **الاحتمال الأول (استحلال سبي عائشة):**

كل من يقبل سبي عائشة أو يستحل منها ما يستحل من غيرها فهو كافر

أنتم تطلبون من عَلِيٍّ سبي عائشة واستحلالها

وإذن، أنتم كفار

- **الاحتمال الثاني (إنكار أمومة عائشة):**

كل من أنكر أمومة عائشة فهو كافر

أنتم تقعون في إنكار أمومة عائشة

وإذن، أنتم كفار

هكذا يتبين، من خلال هذا الاعتراض الثاني أن ما كان يظنه الخوارج مَدْعَاةً لتكفير علي بن أبي طالب، انقلب ضدهم فصَار مَدعاة لكفرهم هم. وهذا ما اعترفوا به ضمنيا فلم يزيدوا على أن قالوا لابن عباس جوابا عن سؤاله: (أخرجتُ من هذه؟): نعم.

- وأما في **رده لحجة الخوارج الثالثة،** فقد فَزِعَ ابن عباس إلى التاريخ الإسلامي القريب حيث أتى بواقعة حدثت للنبي صلى الله عليه وسلم في صُلح الحُديبية، لما اضطر إلى محو صفة النبوة في وثيقة الصلح مع قريش، ولا يشك الخوارج أن محو النبي لصفته في وثيقة الصلح يعني أنه ليس رسول الله على الحقيقة. ويمكن أن نعيد صياغة صورة الدليل الذي يقف وراء هذا الاستشهاد التاريخي في ما يأتي:

ما فعله الرسول ﷺ من محو اسمه لا عيب فيه

الرسول خير من علي

وإذن، ما فعله علي من محو اسمه لا عيب فيه

وهكذا يبُرِّئُ ابن عباس عليًّا بن أبي طالب من تهمة الكفر التي ألصقتها به الخوارجُ بعد أن رضي بمحو صفته (أمير المؤمنين) من وثيقة التحكيم، من خلال مماثلة فعله هذا بفعل الرسول صلى الله عليه وسلم في صُلح الحديبية.

وباختصار، يمكن أن نعُدَّ الأدلة التي أتى بها ابن عباس أدلة **ناقضة هادمة،** وأن نعتبر حِجَاجَهُ، في مناظرته للخوارج، **حجاجا تقويميا،** انبنى على تقويم صدق القضية المعبر عنها. وقد تأتى ذلك لابن عباس من خلال النظر في متانة الحجج التي أتى بها الخوارج، فلمَّا أن أفلح في بيان ضعف استدلالاتهم وتهافت أدلتهم، بما ينقضها، نجح في هدم دعواهم. وتنغلق المناظرة **برجوع وتراجع** بعض الخوارج عن رأيهم، مع بقاء المعاندين منهم على الرأي نفسه، حتى بعد أن اتضح خطؤه وبطلانه.

3-2-1 حجاجية الأساليب:

لا تحقق المناظرة حِجَاجيتها إلا بوجود مجموعة من المظاهر الأسلوبية المميّزة. ونحن نسعى، في السطور القادمة، إلى دراسة بعض الخصائص الأسلوبية الحِجاجية التي اسْتُعْمِلَتْ في مناظرة بن عباس للخوارج. ونقتصر على المظاهر التالية:

- المحاورة.
- الاستفهام.

- التوكيد.

- الشرط.

1-3-2-1 المحاورة النقدية:

تتحدد المناظرة، أساسا، باعتبارها **محاورة بين طرفين مُتَعَاوِنَيْنِ للوصول إلى الصواب**. وإذن، فلا شَكْلَ تتمظهر من خلاله المناظرة إلا الشكل الحواري. ثم إن هذه المحاورة هي **محاورة حجاجية نقدية** يسعى، فيها كل طرف إلى إقناع الطرف الآخر بصدق دعواه، ومن هنا فإن "المجال المثالي لاشتغال الحجاج هو المناظرة" (عبد اللطيف عادل،2013،ص: 114). و يتم لأجل ذلك اعتماد **مسلك التدليل** على الدعوى، وينبغي في التدليل على الدعوى أن تُراعَى فيه جملة من القواعد التي حصل التسليم بها من الطرف الآخر". (رشيد الراضي،2010،ص: 115). من هذا المنطلق، فإن الحوار في مناظرة ابن عباس للخوارج يقوم بوظيفة مركزية أساسية هي **الحجاج الإقناعي**، حيث إن الطرفين قد دخلا فيه مُتَرَاضِيَيْنِ عن قناعة، لمناقشة أوجه الاختلاف والوصول إلى الحقيقة. صحيح أن الرغبة في المبادأة بالحوار أتت ابن عباس، حيث كان هو الساعي في إقامة المناظرة وتحديد موضوعها: "قلت لهم: أتيتكم من عند أصحاب النبي ﷺ المهاجرين والأنصار، ومن عند ابن عم النبي ﷺ وصهره... لأبلغكم ما يقولون، وأبلغهم ما تقولون" (النسائي، ص: 197-198)، ولكن الطرف الآخر، عبر بالفعل، لا بالقول، عن رغبته في المناظرة: " فانتحى لي نفر منهم" (النسائي، ص: 198). هكذا فإن الحوار في هذه المناظرة يتسم **بالتفاعل الحيوي المباشر** حيث تدخل فيه ذاتان متقابلتان ضمن مشهد تخاطبي فعلي.

ويدل على طابع **المباشرة** في حوار المناظرات عامة، ومناظرة ابن عباس للخوارج خاصة، أمورٌ عديدة، منها على سبيل التمثيل:

- الاستعمال المكثف **لأفعال القول**: "**قلت**: هاتوا ما نقمتم على أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم وابن عمه. **قالوا**: ثلاثا. **قلت**: ما هن؟ **قالوا**: أما إحداهن..." (النسائي، 198-199). إن توالي هذه الأفعال يشير إلى الطابع **التناوبي والتبادلي** للحوار، فهناك أخذ ورد بين الطرفين المتناظرين.

- ثنائية **السؤال والجواب**: وهو مَلْمَحٌ من أهم الملامح الدالة على التفاعل والمباشرة في المناظرة، حيث يقتضي طرحُ السؤال وجودَ المسؤول الذي يبادر بالجواب إن كان عارفا به، أو يَلْزَمُ الصمتَ إن كان جاهلا أو مُفْحَمًا. فالسؤال والجواب مؤشران على حيوية الحوار والحضور الآني للذوات الفاعلة فيه (عبد اللطيف عادل، 2013، ص: 183). وسواء أكان السؤال حقيقيا أو غير حقيقي (مُسْتَلْزَمًا)، فإن الجواب في مناظرة ابن عباس للخوارج يكون إما **ابتدائيا ابتداريا**، يُصَرّحُ فيه المجيبُ برأيه ودعواه وحُجَجِه، مثل تصريح الخوارج بدعواهم مع حُجَجِهَا (قالوا: أما إحداهن فإنه حَكَّمَ الرجالَ...) عند سؤال ابن عباس لهم عن أسباب نقمتهم على علي رضي الله عنه، في النص المستشهد به سابقا، أو يكون **إقراريا اعترافيا** يُقِرُّ فيه المجيبُ برأي الطرف الآخر، مثل إقرار الخوارج في عدة مرات بصواب أجوبة ابن عباس (خرجتُ من هذه؟ قالوا: نعم).

- استعمال **الضمائر** المحيلة على حضور الذوات المتناظرة و**تواجهها**: ففي مناظرة ابن عباس اسْتُعْمِلَ ضميران: **ضمير المخاطب الجمع** الدال، هيمنةً، على المدَّعِي (الخوارج) (أتيتكم- منكم-عندكم- نَقَمْتُم-

أترجعون- تَسُبُّونَ- تستحلون...) و**ضمير المتكلم المفرد** الدال على المعترض (ابن عباس) (فإني أقرأ- أَنْشُدُكُم- خرجتُ- أنا آتيكم- نَشَدْتُكُم ...). إن هذا التقابل بين الضميرين له دلالةٌ قويةٌ في المناظرة، من حيث إنه لا يكشف فقط عن التَّوَاجُهِ الفيزيقي المادي بين المتناظرَين، بل أساسا، يكشف عن **التعارض العقائدي والفكري**، فكل طرف، هنا، يمثل تَوَجُّهًا عقائديا وسياسيا يخالف ما يمثله الطرف الآخر، فالخوارج يرون تكفير علي للأسباب التي ذكروها، في حين يرى ابن عباس نقيض هذا الرأي. "وعليه، فإن توزع الكلام في المناظرة عبر ضمائر، ليس مجرد ظاهرة شكلية، بل إنه يعكس توجها للمواقف بخصوص القضية المطروحة" (عبد اللطيف عادل، 2013، ص: 185).

ومن ناحية أخرى فإننا، بالعودة إلى مقاطع المناظرة التي حددناها سابقا، فإننا يمكن أن نميز بين ثلاث وظائف للحوار:

- **وظيفة افتتاحية:** حيث يقوم الحوار في البداية بالإعلان عن افتتاح المناظرة وإعطاء انطلاقتهاورسم شروطها. وتتحدد هذه البداية، في مناظرة ابن عباس والخوارج، في التساؤل عن سبب الزيارة من أحد الطرفين (الخوارج) والتصريحِ به مباشرة من الطرف الآخر (ابن عباس): " فقالوا: مرحبا بك يا ابن عباس، فما جاء بك؟ قلت لهم: أتيتكم من عند أصحاب النبي... لأبلغكم ما يقولون، وأبلغهم ما تقولون".

- **وظيفة توسيعية:** حيث يؤدي الاختلاف والتناقض بين موقفي المتناظرين، إلى إطالة الحوار، ومن ثم إلى توسيع المناظرة، من خلال توالي عمليتي الادعاء والاعتراض. لذلك يَعْتَبِرُ" جاك موشلر" (Jacques Moeschler) أن التوسع في الحوار يتحقق بفعل **المفاوضة** négociation بين الطرفين

المتحاورين للوصول إلى نهاية للخلاف. (J.Moeschler,1985,p :152). وفي نص مناظرة ابن عباس والخوارج يتحقق هذا التوسيع من خلال تصريح الخوارج بحججهم الثلاثة الداعمة لدعواهم واحدة واحدة، وإتيان ابن عباس على نقضها واحدة واحدة أيضا.

- **وظيفة إغلاقية:** وتتجسد هذه الوظيفة من خلال وصول الحوار بين الطرفين إلى نهايته، حيث يتحقق انغلاق الحوار بالوصول إلى **الاتفاق** accord، بينهما. **فالإعلان عن الاتفاق، إذن، إعلانٌ، في الوقت نفسه، عن إغلاق المبادلة أو المحاورة.** فابن عباس **أغلق** المناظرةَ بعد أن **وافق** الخوارجُ على النتائج التي توصل إليها بعد أن رَدَّ على كل حجة من حُججهم (أخرجتُ من هذه؟ قالوا: نعم. فرجع منهم ألفان).

وخلاصة القول، فإن الحوار في المناظرة عامة، ومناظرة ابن عباس للخوارج خاصة، حوار **تفاعلي استدلالي نقدي** يعكس اختلاف المتناظرين وسعي كل واحد منهما إلى بناء موقفك بناءً مسنودا بالأدلة والحجج، وقد ظهر لنا أن ابن عباس قد استغل الحوار مع الخوارج استغلالا ذكيا مَكَّنَهُ، في نهاية المطاف، من إقناع عدد لا بأس به منهم برأيه وذلك بنقض الأدلة التي قامت عليها دعواهم.

2-3-2-1 الاستفهام الحِجاجي:

سبق أن ذَكَّرْنَا، عند الاشتغال على النص الأول، أن الاستفهام نوعان: استفهام حقيقي واستفهام غير حقيقي (استلزامي)، وهذا الاستفهام الثاني هو الذي يؤدي **وظيفة حِجاجية،** حيث إنه يخدم الوجهة الحجاجية لأحد المتدخلين، في طريق تحقيق الإقناع والاقتناع برأيه. وتتأكد الأهمية الحجاجية لأسلوب

الاستفهام بالنسبة إلى المناظرة، باعتبارها خطابا حجاجيا يقوم على السجال بين طرفين يبحثان عن الحقيقة والصواب.[32] يقول "ميشال ماير" (Michel Meyer): " إذا لم يكن هناك سؤال لن يكون هناك سجال. لأنه لن يكون هناك إلا جواب واحد " (عبد اللطيف عادل،2013، ص: 207).

وإذا عدنا إلى نص مناظرة ابن عباس للخوارج وجدنا أن الأسئلة تتوزع بين المتناظرَين كما يظهر في الجدول التالي[33]:

أسئلة الخوارج	أسئلة ابن عباس
- فما جاء بك؟ - ما شأن الرجال والحكم؟	- ما هُنَّ؟ - فما الثالثة؟ - هل عندكم شيء غير هذا؟ - أرأيتم إن قرأتُ عليكم من كتاب الله جل ثناؤه وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم ما يَرُدُّ قولكم أترجعون؟ - أَحُكْمَ الرجال في صلاح ذات البين

[32] لا ننسى أن صاحب الدعوى يسمى **المجيب**، والمعترِض عليه يسمى **السائل**.

[33] نذكر، هنا، حتى الأسئلة المكررة، تبيانا لترددها في المناظرة.

	وحقن دمائهم أفضل أو في أرنب؟ - حُكْمُ الرجال في صلاح ذات بينهم وحقن دمائهم أفضل أو في بضع امرأة؟ - خرجتُ من هذه؟ - أَفَتَسْبُونَ أمكم عائشة تستحلون منها ما تستحلون من غيرها وهي أمكم؟ - أفَخَرَجْتُ من هذه؟ - أَخَرَجْتُ من هذه؟

وواضح من خلال هذا الجدول أن غالبية الأسئلة التي طُرِحَتْ في المناظرة كانت على لسان عبد الله بن عباس، ولا عَجَبَ في ذلك إذ إن ذلك يتناسب مع الدور الحواري الذي نهض للقيام به في هذه المناظرة، وهو دور **السائل المعترض** على الدعوى التي يطرحها الطرف الآخر.

وإذا نظرنا في طبيعة هذه الأسئلة، سنجد أن الخوارج قد طرحوا سؤالين: الأول منهما (فما جاء بك؟) هو استفهام حقيقي هدفوا من خلاله إلى الاستفسار عن سبب مجيء ابن عباس إليهم في ساعتهم تلك، فكان أن أجابهم ابن عباس عن سؤالهم جوابا مباشرا. أما السؤال الثاني (ما شأن الرجال والحكم؟) فهو استفهام خرج عن معناه الحقيقي ليفيد معنى **الإنكار**، حيث أنكروا على الإمام علي تحكيمَه الحَكَمَيْنِ

في أمر يَرَوْنَ أَنْ لا حُكْمَ فيه إلا لله. وهذا الإنكار يتضمن أيضا معنى **النفي**، فكأنهم قالوا لابن عباس: لا حكم للرجال في أمرٍ حُكْمُهُ مَرْدُودٌ إلى الله.

أما أسئلة ابن عباس فنجد، أيضا، أن بعضها حقيقي وبعضها الآخر غير حقيقي. والأسئلة التي تهمنا، هنا، هي الأسئلة غير الحقيقية التي، كما أسلفنا، ذات وظيفة حجاجية، وهي الأسئلة الثلاثة التالية:

- أَحُكْمَ الرجال في صلاح ذات البين وحقن دمائهم أفضل أو في أرنب؟
- حُكْمُ الرجال في صلاح ذات بينهم وحقن دمائهم أفضل أو في بضع امرأة؟
- أَفَتَسْبُونَ أمكم عائشة تستحلون منها ما تستحلون من غيرها وهي أمكم؟

وحجاجية هذه الأسئلة الثلاثة تكمن في أن المسْتَفْهِمَ يوظف الاستفهام ليُوصِلَ المسْتَفْهَمَ إلى جواب محدد ينتج عن المقتضى الناجم عن ذلك الاستفهام، فيتم له بذلك توجيه الحوار الوجهة الحجاجية التي تخدم أطروحته (J.C Anscombre et O.Ducrot,1983,p :30). بين ذلك في ما يلي:

- بعد أن أتى ابن عباس بالآية القرآنية التي تُبَيِّنُ جواز تحكيم الرجال في أمر من الأمور (هو، في الآية، صيد الحَرَم) طَرَحَ عليهم السؤال الأول (أَحُكْمَ الرجال في صلاح ذات البين وحقن دمائهم أفضل أو في أرنب؟) الذي لا يقتضي إلا جوابا واحدا، إذ ليس هناك عاقل يدعي أن ثمن أرنب صيد في الحرم أفضل وأولى من حقن دماء المسلمين. **فالمماثلة بين الحالتين أدت وظيتها الإقناعية الاستدلالية أحسن الأداء، والاستفهامُ غيرُ الحقيقي حَصَرَ الجوابَ المحتمل والأقوى في جواب واحد لا محيد عنه.**

- وبعد أن أتى بآية قرآنية أخرى تُظْهِرُ جواز تحكيم الرجال في أمر من الأمور الدنيوية (هو، في الآية، الإصلاح بين الزوجين) طَرَحَ السؤال الثاني (حُكْمُ الرجال في صلاح ذات بينهم وحقن دمائهم أفضل أو في بضع امرأة؟) الذي يحتمل، أيضا، جوابا واحدا، إذ ليس هناك عاقل يساوي بين حقن دماء المسلمين وإصلاح ذات البين بين زوجين مشرفان على الطلاق. لذلك فإن الاستفهام غير الحقيقي حقق الوظيفة الإقناعية الاستدلا لية نفسها التي حققها السؤال الثاني.

- وأخيرا، أوقع ابن عباس الخوارج في مأزق عندما حصر، أيضا، الجوابَ المحتملَ عن سؤاله الثالث (أَفَتَسْبُونَ أمكم عائشة تستحلون منها ما تستحلون من غيرها وهي أمكم؟) بين جوابين أحلاهما مُرٌّ، فَهُمْ إما أن ينكروا أمومة عائشة فيقعون، بنص الآية القرآنية، في الكفر، أو يقرون بإمكانية سبيها واستحلالها، فيقعون، هنا أيضا، في الكفر، بنص آية قرآنية أخرى. ومن هذا يتضح أن الاستفهام الإنكاري، في هذا السؤال، أدى هو الآخر وظيفة استدلالية أفحمت الخوارج وأقنعتهم أن ما كانوا ينقمونه على علي، من عدم سبيه عائشةَ بعد قتالها في "معركة الجمل"، لا يقوم على أساس متين.

وبالعودة إلى معيار تردد الأسئلة، خاصة الأسئلة غير الحقيقية، سنجد أن الغلبة كانت لابن عباس على الخوارج. فعدد الاستفهامات الاستلزامية التي طرحها، كما رأينا، ثلاثة، في مقابل سؤال واحد إنكاري طرحه الخوارج. وفي حين خدمتْ أسئلة ابن عباس الوجهة الحجاجية الداعمة لموقفه/دعواه، كما أوضحنا، نجد أن السؤال الإنكاري الذي طرحه الخوارج، وهم يحسبون أنه حجة قوية داعمة لرأيهم، ما لبث أن أثبت ابن عباس ضعفه وتهافته، كما رأينا سابقا.

خلاصة القول، في هذه النقطة، أن الاستفهام في المناظرة، وأغلبه غير حقيقي، أدى **وظيفة استدلالية إقناعية**، سعى من خلاله كل طرف إلى إقامة الحجة والدليل على صواب رأيه، في مقابل خطأ رأي الطرف الآخر، أو على الأقل ضعف احتماليته ومقبوليته.

3-3-2-1 التوكيد الحجاجي:

في كتابه "الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية" يعتبر الدكتور عبد الله صولة أن التوكيد شكل من أشكال العدول الكمي بالزيادة (صولة عبد الله، 2007، ص:244). ذلك أن التوكيد يدخل على جملة، اسمية أو فعلية أصلية، فيفيدها معنى جديدا زائدا غيرَ المعنى الذي دَلَّتْ عليه وهي مجردة من التوكيد، فقولنا "إن زيدا خرج" أو "زيد هو الخارج" أو "والله إن زيدا خرج" أو "لقد خرج زيد" كلها زِيدَتْ فيها ألفاظ التوكيد لأداء معان هي زوائد بالنسبة إلى المعنى الحاصل من الجملة الأصلية: ""خرج زيد" أو "زيد خرج" (صولة عبد الله، ص: 242-243). والمهم، هنا، أن هذه الزيادة التي تأتي بها أدواتُ التوكيد **هي زيادة ذات وظيفة حجاجية تُدَبِّرُ الكلام وفق خِطة حجاج ومطلب إقناع** (صولة، ص: 252). ثم إن وجود أدوات التوكيد، يضفي على النص بعدا **حواريا تفاعليا، فهو دليل على وجود اختلاف في الآراء والمواقف**، لأن التوكيد، إذ يقرر معنى معينا مقبولا عند المؤَكِّد، ينفي، في الوقت نفسه، معنى آخر مرفوضا لديه. انطلاقا من هذه النظرة ، نحاول أن ندرس كيف ساند التوكيد، باعتباره ظاهرة أسلوبية، التوجه الحجاجي في مناظرة ابن عباس للخوارج.

لقد اسْتُعْمِلُ التوكيدُ خمس مرات في هذه المناظرة، ثِنْتَانِ على لسان الخوارج، وثلاث على لسان ابن عباس. أما الجملتان المؤكدتان على لسان الخوارج، فهما:

- **إِنَّهُ** [أي علي] حَكَّمَ الرجال في أمر الله.
- **فإنه** [أي علي] قَاتَلَ ولم يَسْبِ ولم يَغْنَمْ.

وأما الجمل الثلاث الواردة على لسان ابن عباس، فهي:

- **فإني** أقرأ عليكم في كتاب الله أنْ قد صير الله حكمه إلى الرجال في ثمن ربع درهم.
- ...**أَنَّ** نبي الله صلى الله عليه وسلم يوم الحديبية صالح المشركين فقال لعلي....
- **والله** لرسول الله صلى الله عليه وسلم خير من علي وقد محا نفسه...

واعتبارا للوجهة الحجاجية المهيمنة في النص والخاتمة التي انتهت إليها المناظرة، فإننا سنركز ملاحظاتنا على الجمل المؤكدة الثلاث التي وردت على لسان ابن عباس.

تقوم حجاجية التوكيد، في مناظرتنا، على انبنائه على بُعْدَيْن معنويين: **بعد منطوق** يظهر من خلال صريح الكلام المؤكَّد، و**بُعْد مفهوم** يُستنتج من ضِمْنِيّ الكلام، وهذا البعد الضمني المفهوم يحقق غرضين حجاجيين: **هدم نظرية الخصوم** و**بناء النظرية الشخصية** (عبد الله صولة، 2007، ص: 270). ويمكن أن نوضح ذلك، في أمثلتنا السابقة، من خلال الجدول التالي:

الجملة المؤكَّدة (المنطوق)	المفهوم	
	النظرية المهدومة	النظرية المؤكَّدة
- **فإني** أقرأ عليكم في كتاب الله أنْ قد صير الله حكمه إلى الرجال في ثمن ربع درهم.	الحكم لله وحده في جميع الحالات (موقف الخوارج)	تصيير الحكم للرجال في بعض الحالات (موقف ابن عباس).
- ...**أَنَّ** نبي الله صلى الله عليه وسلم يوم الحديبية صالح المشركين فقال لعلي....	لا يحق لعلي أن يمحو صفة أمير المؤمنين عن نفسه.	جواز محو علي لصفة أمير المؤمنين عن نفسه إذا دعت الضرورة إلى فعل ذلك.
- **والله** لرسول الله صلى الله عليه وسلم خير من علي وقد محا نفسه...	لا يحق لعلي أن يمحو صفة أمير المؤمنين عن نفسه.	مشروعية محو علي لصفة أمير المؤمنين عن نفسه لأن الرسول، (وهو خير من علي) فعلها.

وإذن، فإن استخدام التوكيد، في مناظرة ابن عباس للخوارج، يُعَدُّ توجيها حجاجيا ضمنيا لهم لهدم نظرياتهم السابقة، وإدراك تهافتها وعدم قيامها على أساس استدلالي متين. وبالمقابل، فإن في ذلك، أيضا، تأكيدا على سلامة موقف ابن عباس ورجحانه. ثم إن هذا التوكيد، باعتباره أسلوبا لغويا حجاجيا، يتساوق تماما مع البناء الاستدلالي الذي اعتمده ابن عباس لإقناع الخوارج بخطأ رأيهم وخطله، إذ ليس هو (أي

التوكيد) زينة أسلوبية لغوية، ولكنه، في سياق المناظرة، يساند الاستدلالات العقلية والمنطقية التي اعتمدها ابن عباس، ومن هنا فهو (أي التوكيد أيضا) يؤدي **دورا استدلاليا إقناعيا**.

4-3-2-1 استدلالية الشرط:

الشرط هو " تعليق شيء بشيء، بحيث إذا وُجِدَ الأول يُوجد الثاني " (الجرجاني الشريف،2007، ص: 199)، وإذا عُدم الأول ينعدم الثاني. فالجملة الشرطية جملة مركبة تتضمن ثلاثة عناصر: جملة الشرط وجملة جواب الشرط (أو الجزاء) وأداة الشرط. **فهو- أي الشرط- علاقة منطقية قائمة على اللزوم والسببية، وجودا وعدما**. فلو قلتَ، مثلا، "إن جئتني أكرمتك" فقد جعلتَ الإكرام يتوقف على المجيء، وجعلت الإكرام ينتفي لانتفاء المجيء.

ويحضر أسلوب الشرط في مناظرة ابن عباس للخوارج حضورا لافتا، حيث نجده مستعملا من قبل الطرفين المتناظرين، كما هو مُبَيَّنٌ في الجدول التالي:

الجمل الشرطية الواردة على لسان الخوارج.	**الجمل الشرطية الواردة على لسان ابن عباس.**
- وإن كانوا [عائشة ومن معها] كفارا لقد حل سبيهم. - وإن كانوا مؤمنين ما حل سبيهم ولا قتالهم.	- فإن قلتم إنا نستحل منها [عائشة] ما نستحل من غيرها فقد كفرتم. - وإن قلتم ليست بأمنا فقد كفرتم.

- فإن لم يكن أمير المؤمنين فهو أمير الكافرين.	

وتكمن الوظيفة الاستدلالية للشرط في العلاقة السببية اللزومية التي تربط الشرط بالمشروط. ذلك أن "المتكلم، إِذْ يقيم من خلال هذا الأسلوب مِنْطَقَتَيْنِ متلازمتين، فإنه يدفع المخاطب، من خلال تسليمه بالأولى التي تمثل معلومة قديمة متعارفا عليها... إلى التسليم بالثانية التي تجسد المعلومة الجديدة موطن الخلاف بينهما" (قادم أحمد،2019، ص:150). هكذا فإن المخاطب يجد نفسه مجبرا، من الناحية المنطقية، على قبول صدق المشروط (جملة الجزاء أو الجواب) إذا سَلَّمَ بصدق الشرط (جملة الشرط). وبيان ذلك، من خلال أمثلة المناظرة، كما يلي:

- **بالنسبة إلى أمثلة الخوارج:**

- **وإن كانوا [عائشة ومن معها] كفارا لقد حل سبيهم**: لن يجد ابن عباس، هنا، مناصا، من قبول حِلِّ سبي عائشة ومن معها، إن هو سَلَّمَ بِكُفرهم.

- **وإن كانوا مؤمنين ما حل سبيهم ولا قتالهم**: وإن كان العكس، أي سَلَّم بإيمانهم، فإنه لن يجد مناصا من قبول عدم حِل سبيهم ولا قتالهم.

وسواء كان الأمر الأول أو الأمر الثاني، فإن ابن عباس سيجد نفسه واقعا في ورطة تكفير علي بن أبي طالب، وهو ما يحاول الخوارج إثباته، ما دام أنه–أي علي– قاتل ولم يسب ولم يغنم.

- **إن لم يكن أمير المؤمنين فهو أمير الكافرين:** هنا، أيضا، إن أقر ابن عباس بأن عليا بن أبي طالب ليس أمير المؤمنين– لأنه محا نفسه من هذه الصفة– فإنه لا مناص له من قبول كونه أمير الكافرين. وإن كان العكس، أي أقر ابن عباس بأن عليا أمير المؤمنين، فإنه لا مفر له من أن ينكر على علي مَحْوَه نفسَه من هذه الصفة، وفي الحالتين هناك إدانة لعلي بن أبي طالب.

- **بالنسبة إلى أمثلة ابن عباس:**

- **فإن قلتم إنا نستحل منها [عائشة] ما نستحل من غيرها فقد كفرتم:** إن سَلَّم الخوارج بحِلِّ سبي عائشة واستحلالها فإن ذلك مُؤَدٍّ بهم إلى الكفر، بنص الآية الكريمة.

- **وإن قلتم ليست بأمنا فقد كفرتم:** إن سَلَّم الخوارج بعدم امومة عائشة لهم، فلا مناص لهم، أيضا، من الإقرار على أنفسهم بالكفر، بنص الآية الكريمة أيضا.

هكذا يجد الخوارج أنفسهم، أيضا، في مأزق وورطة بين أمرين، كلاهما يؤديان إلى الوقوع في الكفر.

وبصفة عامة فإن الشرط، في هذه المناظرة، قد أدى **وظيفة استدلالية** داعمة للموقف المدَافَع عنه من قِبَلِ المتناظرين، من خلال محاصرة المخَاطَب بين جوابين، كل واحد منهما ناتج عن التسليم بالشرط، وجودا وعدما. فبالنظر إلى الاتجاه الحجاجي العام التي سارت فيه أطوار هذه المناظرة، يمكن أن نقول إن هذا الطاقة الاستدلالية لأسلوب الشرط الموظف من قِبل ابن عباس كانت أقوى من تلك الموظفة من قِبل الخوارج.

بعد أن تم لنا تحليل نص المناظرة من وَجْهَيْهَا اللَّذَيْن حددناهما سابقا: **الحججِ المستعملة، والأساليبِ الموظفة**، نريد، الآن، أن نستعرض أهم سمات (traits) المفكر النقدي ومهارات (skills) التفكير النقدي التي ظهرت في المناظرة، والتي يُمكن للمدرس أن يسلط الضوء عليها باعتبارها كفايات يسعى إلى ترسيخها لدى متعلميه. وفي ما يلي بيان هذه السمات والمهارات:

- أما بخصوص **سمات/أخلاقيات المفكر النقدي** فيمكن أن نبرز أهمها من خلال المناظرة في الجدول التالي:

سمات/أخلاقيات المفكر النقدي.	**نموذجها في المناظرة المدروسة.**
- **اتخاذ الحوار طريقة مثلى** لِفَكِّ النزاعات والخلافات وتقريب وجهات النظر. ذلك أن المفكر النقدي لا يرضى بديلا عن الحوار والنقاش في إقناع الآخر برأيه وموقفه، وهو بَعِيدٌ كل البعد عن الانزلاق إلى استعمال العنف أو الإكراه لتحقيق هذا الإقناع. فهو مقتنع أن الفكر لا يُوَاجَهُ إلا بالفكر، والحجة لا تقرعها إلا الحجة، ولا يمكن للسوط والبطش أن يغيرا فكرا	- يعطي ابن عباس مثالا واضحا عن هذا التوجه الحواري النقدي، حيث إنه كان حريصا كل الحرص على اعتماد الحوار والمناقشة مع فرقة الخوارج في سبيل إقناعهم بخطأ رأيهم وتهافت أدلتهم، ويظهر ذلك جليا في إلحاحه على الدخول في المناظرة مع الخوارج حتى مع محاولة علي بن أبي طالب ثَنْيَهُ عن هذا الأمر .

أو ينتزعا عقيدة.	
- **الاستماع الجيد والإنصات** بتركيز وانتباه لفهم أبعاد الموضوع المراد نقده. فالمفكر النقدي لا يتسرع بالحكم على رأيٍ أو مُعْتَقَدٍ ما حتى يجمع المعلوماتِ الكافيةَ حوله ليكون تقييمُه تقييما موضوعيا. وقد يكون في هذا ملمح من ملامح القدرة التواصلية الفعالة التي ينبغي أن يتصف بها المفكر النقدي	- تبرز لنا هذه السمة واضحةً في تمهل ابن عباس وتريثه، وإنصاته المنتبه المركز لأدلة الخوارج والأسباب التي دعتهم إلى تبني موقفهم ذاك (تكفير علي بن أبي طالب) حتى يستوفوا مسألتهم بتمامها، فلا هو قاطعهم ولا أنكر عليهم حتى أتموا عرض دعواهم بِحُجَجِهَا. ولما استوثق من إنهائها ("هل عندكم شيء غير هذا؟") بادر بِعَرْضِ اعتراضاته على تلك الدعوى مرفقة بأدلتها الداحضة أيضا.
- **عدم قبول الدعوى إلا بدليل** والبحث عن الأسباب الكامنة وراءها. وقد نعتبر هذه السمة من أهم السمات التي تميز المفكر النقدي، إذِ الرأي عنده غير مُلْزِمٍ حتى يتقوى بالأدلة التي يَقُومُ عليها .	- نلمس هذه السمة من خلال إلحاح ابن عباس على معرفة الأسباب التي دعت الخوارج لتكفير علي بن أبي طالب. فأول سؤال طرحه عليهم (... ما نقمتم على أصحاب رسول الله وابن عمه؟) هو **سؤال تبريري**، طالبهم، من خلاله، **بالتدليل** على صحة دعواهم، قبل أن

	يمحص قوتها الإقناعية وكفاءتها الاستدلالية، ومن هنا "فالقضايا لا تكتسب مصداقيتها، ولا تصبح متقاسمة بين المتناظرين أو ملزمة لأحدهما حتى تُجيب عن مطالب التبرير التي يعلنها الآخر إزاءها" (عادل عبد اللطيف،2013، ص: 214).
- **الكفاءة العلمية**، والمقصود بها ضرورة إحاطة المفكر النقدي بجوانب الموضوع الذي يَنْقُدُه، وأن يكون أهلا لمناقشته. فلا يجمل بالإنسان، إجمالا، بَلْهَ المفكر النقدي، أن يدخل في مناقشة موضوع معين إلا وهو على اطلاع بجوانبه وجزئياته.	- تَظْهَرُ هذه السمةُ في شخصية ابن عباس واطلاعه على "حيثيات" القضية، إِذْ كان أحد العناصر النشيطة في جيش علي بن أبي طالب، وكان شاهدا على جميع أطوار النزاع، ابتداء من مقتل عثمان بن عفان مرورا بموقعة الجمل وانتهاء بمعركة صفين وحادثة التحكيم. ثم إن كفاءته العلمية تأتي، كذلك، من تبحره في الدين و تضلعه في تأويل النصوص الشرعية[34] (يظهر ذلك، مثلا، في تصحيح الفهم الخاطئ للخوارج لبعض الآيات القرآنية التي استشهدوا به).

[34] ورد في عدة مصادر، منها **صحيحا البخاري ومسلم**، أن الرسول صلى الله عليه وسلم قد دعا لابن عباس بأن يُفقهه الله في الدين ويعلمه التأويل، أي تفسير القرآن الكريم. كما أنه عُرف بلقبي "حَبر الأمة" و"تُرجمان القرآن". (الصلابي، علي محمد،2004،ص: 723).

إن مُضِيَّ المتعلم في استكشاف خصائص المتناظرين، في النص المدروس، وتتبعَ مناهجهما وسلوكاتهما أثناء المناظرة، يساعده على تمثل بعض السلوكيات الإيجابية فيها، من خلال لَفْتِ المدرس انتباهَهم إلى تلك السمات التي تشكل نموذج المفكر النقدي. ولا شك أن احتكاك المتعلمين بهذا النموذج يؤثر على نمو شخصياتهم وصقلها وتخليقها بسماته البارزة، من قبيل: عدم التسرع في إصدار الأحكام، والبحث عن الأسباب والعلل، واحترام الخصم مهما كانت درجته الخلاف أو الاختلاف معه.... وغيرها.

- **وأما بخصوص مهارات التفكير النقدي**[35]، فيمكن أن نبرز أهمها من خلال المناظرة في الجدول التالي أيضا:

مهارات التفكير النقدي.	نموذجها في المناظرة المدروسة.
- **مهارة اتخاذ القرار.**	- تظهر هذه المهارة في اتخاذ ابن عباس قرارَه لمناظرة الخوارج رغم محاولة علي بن أبي طالب ثَنْيَهُ عن الأمر. واتخاذُه هذا القرار لم يكن عشوائيا، بل كانتْ وراءه أسبابٌ دفعت إليه دفعا، منها: اقتناعه بجدوى هذه المناظرة، وأهليتُه لخوضها، وترجيحُه استعداد الطرف الآخر ورغبته في ممارستها... لذلك فاتخاذ القرار هما مؤسس

[35] سنعتمد، هنا، على بعض تصنيفات المهارات التي أوردناها في القسم النظري، مثل: تصنيف "روبرت إنيس" (Robert Ennis) وتصنيف "أودال ودانيالز" (Udall and Daniels) وتصنيف "باري باير" (Barry Beyer).

	على أسباب وعِلل ترجحه.
- **مهارة تحديد قوة الدليل (تقويم الأدلة).**	- قد نعتبر هذه المهارة أهم مهارة تجسدت في المناظرة المدروسة، ذلك أن مدارها كان حول **إبطال الأدلة** التي أتى بها الخوارج تأييدا لدعواهم (تكفير علي بن أبي طالب)، فقد طلب ابن عباس منهم، كما ذكرنا، بَسْطَ هذه الأدلة، ثم عمد إلى كل دليل منها، فأثبت ضعفه وتهافته.
- **مهارة بناء الدليل (الاستدلال).**	- تعتبر هذه المهارة الوجه الآخر للمهارة السابقة، ذلك ابن عباس استند إلى اعتراضاته على أدلة الخوارج وإبطالها في بناء أدلته الخاصة، فثنائية الادعاء والاعتراض، التي تميز أدب المناظرة، تنبني على تدافع الأدلة في ما بينهما، استدلالا وتقويما، حتى تبقى، في النهاية، الأدلة التي صمدت أمام امتحان التمحيص والنقض، وهو ما عبرنا عنه سابقا **بالتفاعل الاستدلالي، أو الاستدلال التفاعلي.**

- **مهارة تحديد الافتراضات (Assumptions)**	- تبدو هذه المهارة، في مناظرتنا، في قدرة ابن عباس على الكشف عن المقدمات الضمنية المضمرة (الافتراضات) التي استند إليها الخوارج في استدلالاتهم، وهي ثلاثة، كما رأينا: * تحكيم الرجال كفر * ترك سبي المقاتَل كفر * محو صفة أمير المؤمنين كفر. وقد رأينا كيف بَيَّنَ ابن عباس، من خلال اعتراضاته، أن هذه الافتراضات **غير مُسَلَّمٍ بها**، إذ إن الله قد حكم الرجال في بعض الأمور، كما أن سبي عائشة ومن معها يفضي إلى الكفر، وأخيرا فإن علي بن أبي طالب فَعَلَ فِعْلَ الرسول (صلى الله عليه وسلم) قَبْلَهُ. ولما كانت افتراضاتهم غير مسلم بها فإن النتائج التي توصلوا إليها غير صحيحة، وهو ما أقروا به عدة مرات (قلت: أخرجتُ من هذه؟ قالوا: نعم).
- **مهارة الكشف عن المغالطات المنطقية**	- لعل المغالطة المنطقية الوحيدة التي يمكن

(**logical fallacies**).	أن نبرزها، في المناظرة المدروسة، هي **مغالطة التعميم المتسرع** (Hasty generalisation)، حيث عمد الخوارج إلى تعميم حكم الآية: "إن الحكم إلا لله" على جميع الحالات وأغفلوا أن هناك حالات، ذُكِرَ بعضُها في القرآن الكريم، ترك فيها الله الحكم للرجال.

إن ما قلناه سابقا، عن سمات المفكر النقدي، يصدق على مهارات التفكير النقدي، إذ ينبغي على المدرس، من خلال الأنشطة التعليمية التعلمية التي ينجزها مع تلاميذه أثناء تحليل النص، أن يَلْفِتَ انتباههم إلى أنه لا يكفي أن يتمتع المرء بسمات الروح النقدية، بل عليه أن يتملك ناصية بعض المهارات العقلية المهمة. ولعل انتقال التلاميذ من **استخراج** هذه المهارات إلى **تطبيقها** في مرحلة القراءة التركيبية هو الكفيل بترسيخها أكثر في ممارساتهم الفكرية وبناءاتهم الاستدلالية، وهذا ما نحاول الوقوف على أمثلة له في النقطة الموالية.

3-1 المناظرة وترسيخ التفكير النقدي: القراءة التركيبية

سبقت الإشارة إلى أن أهم ما يميز مرحلة القراءة التركيبية، باعتبارها المحطة الأخيرة في القراءة المنهجية، هو كونها فرصة **ينفتح** من خلالها المتعلم على مسارات وتأويلات قرائية جديدة تُكَمِّلُ ما قد يكون ناقصا في قرءاته التحليلة للنص من جهة، وترسخ مفهوم **نسبية القراءة** المقدمة من قِبَلِهِ من جهة

ثانية. لذلك فإنها – أي القراءة التركيبية– نشاط ديداكتيكي قِرائي مهم بالنسبة للمدرس من أجل تقييم ما تم بناؤه في المرحلة السابقة، ثم ترسيخ ما يود ترسيخه من كفايات قرائية تتصل بدلالات النص أو بأبعاده القيمية أو باسترلتيجياته اللغوية والأسلوبية.

من هذا المنطلق نسعى، هنا، إلى إبراز بعض الإمكانيات التي تتيحها أنشطة القراءة التركيبية في علاقتها بتنمية مهارات التفكير النقدي وأخلاقياته. وبيان ذلك في النقط الموجزة التالية:

- يُشَكِّلُ النص الذي اشتغلنا عليه مثالا بارزا **لمحورية المناظرة** في الثقافة العربية الإسلامية، باعتبارها منهجا نقديا يتم فيه تقييم صلابة الآراء و قوة الأدلة. لذلك فإن هذا المنهج قد أصبح عادة متبعة في الكثير من الميادين العلمية والفكرية، خاصة في عصرٍ تميز بتعدد المذاهب واختلاف النِّحَل. واعتمادا على هذه الملاحظة يمكن للمدرس، في إطار انفتاح النص المدروس على نصوص أخرى، أن يقترح على تلاميذه أن يبحثوا عن مناظرات أخرى ويُقارنوا بينها وبين النص المدروس على مستويي الشكل والمضمون. إن نشاط المقارنة هذا سيساعد المدرس على تحقيق هدفين: **أولهما** هو أن **يختبر ويُقَيِّمَ** مدى تحقق الأهداف والكفايات التي وضعها لدرسه، و**ثانيهما** هو أن **يُرَسِّخَ** مكتسبات المتعلمين من خلال الكشف عن أوجه الائتلاف والاختلاف بين النص المدروس والنصوص المنَاظَرِيَّة الأخرى التي قام المتعلمون بتحليلها أيضا. ومن هذه النصوص التي يمكن الاستفادة منها في تحقيق هذا الترسيخ وذلك التقييم: مناظرة علي بن أبي طالب للخوارج، ومناظرة عمر بن عبد العزيز لهم، ومناظرة أبي حنيفة النعمان. والمدرس يوجه المتعلمين، قبل تحليلهم لهذه المناظرات ومقارنتها بمناظرة ابن عباس للخوارج، أو أثناءها، إلى **التركيز على ما له صلة بمهارات**

التفكير النقدي أو سلوكيات المفكر النقدي، ففي ذلك تثبيت للمكتسبات السابقة التي تعرف فيها المتعلمون بعضَ المهارات المهمة في التفكير النقدي مثل: **تقييم قوة الدليل،** سواء كان هذا الدليل دليلَ العارض (صاحب الدعوى) أو دليلَ المعترض (الناقد)، **والاستدلال والاستنتاج والاستنباط** ... وغيرها.

- سيكون من المفيد جدا أن يستغل المدرس ما يمكن أن نسميه خاصية **المشهدية الحوارية** في أدب المناظرة، فيقترح على المتعلمين أن **يُمَسْرِحُوا** مناظرةَ ابن عباس للخوارج، أي تحويلها من نص مكتوب إلى مسرحية مجسَّدة على خشبة الرَّكْحِ. ونحن نعرف أن المتعلمين عموما، يميلون إلى التأثر أكثر بالتجسيد التمثيلي الحي للمضامين والأفكار، لذلك سيكون تحويلُ النص إلى تجسيد مسرحي نشاطا ديداكتيكيا مهما يرسخ لدى المتعلمين ما درسوه نظريا، ويصوره أمام أعينهم عمليا.

- من الأهداف الديداكتيكية التي تبتغي مرحلة القراءة التركيبية تحقيقَها الانتقالُ من الاكتساب إلى الإنتاج، ومن القراءة إلى الكتابة. لذلك فإن المدرس يُمكنه أن يقترح على تلاميذه أن يُنْتِجُوا أو يتخيلوا مناظرة بين أطراف معينة، في موضوع من المواضيع المخْتَلَفِ حولها، ويُعبروا، من خلال ذلك، عن رأيهم مع ضرورة إسناده بالأدلة والحجج. كما يمكن أن يختار المتعلمون أن يجسدوا النصوص التي أنتجوها في مسرحيات ثُنَائية أو جماعية ويتمثلوا، من خلالها، أدبيات المناظرة وأخلاقيات المفكر النقدين ويويظفوا بعض مهرات التفكير النقدي التي استفادوها من تحليل نص مناظرة ابن عباس للخوراج.

خاتمة:

حاولنا، من خلال بابيْ هذه الدراسة وفصولهما، أن نَطْرُقَ جَانِبًا غَيْرَ مطروق في تحليل النصوص الأدبية عموما، وتحليلها وَفق طريقة القراءة المنهجية خصوصا. ذاك الجانب هو الاستفادة من هذا الدرس القرائي المدرسي في تنمية مهارات التفكير النقدي وأخلاقياته الإيجابية، هذه المهارات والأخلاقيات التي لم يعد للمدرسة المغربية، وغيرها، عُذْرٌ للتخلف عنها أو تأجيل تدريسها.

وقد كشف تحليل النصين–النموذجين المختارين أن تنمية هذه المهارات ليس حِكْرا على مواد بعينها، مثل مادة الفلسفة، بل يمكن أن يكون، أيضا، من شأن مواد أخرى، جرت العادة على إبعادها عن هذا المجال، مثل تدريسية النصوص الأدبية. ولم يكن هدف الباحث، بأي حال من الأحوال، أن يحول هذا الدرس المدرسي إلى مادة جافة وإغراقها بالمصطلحات المنطقية أو الحِجاجية، ولكنْ كان القصدُ إثارةَ الانتباه إلى هذه الناحية المهمَلة التي قد يستغلها المدرس ويمرر، من خلالها، ما يصبو إليه من تنمية هذه المهارات العقلية العليا، بعد أن يكون قد خطط لذلك أحسن التخطيط.

وبعد، فإن تنمية مهارات التفكير النقدي وأخلاقياته، سواء من خلال مادة درس النصوص أو أي مادة دراسية أخرى، لا تتحقق إلا بتوفر شروط معينة، يمكن أن نَذْكُرَهَا، على سبيل التوصيات والمقترحات، كما يلي:

- أول ما يقترحه الباحثُ أن تُخَصَّ مهاراتُ التفكير النقدي بما يلزم من اهتمام وعناية، إذِ الملاحظ أنه، رغم الاعتراف الدولي بأهمية تدريس هذه المهارات، لمواجهة تحديات عصرنا هذا، إلا أن

المسؤولين التربويين في المغرب لا يهتمون بذلك. ومن أبرز مظاهر هذا الاهتمام **تخصيص مقرر أو برنامج يركز على تنمية مهارات التفكير النقدي**، باعتباره مادة تُدَرّسُ مثل بقية المواد الأخرى، ويمكن أن تكون رافدا مُدَعِّمًا لها، ونقتفي بذلك آثار من سبقنا من الدول المتقدمة في هذا المجال.

- **إعداد المدرسين وتكوينهم تكوينا يساعدهم على تنمية هذه المهارات لدى المتعلمين**، إذ من المعلوم أن التكوين الأساسي أو المستمر للمدرسين يؤثر، إيجابا أو سلبا، على طرق تدريسهم، وما لم يكن هؤلاء المدرسون متشبعين بطرق التدريس المنمية للتفكير النقدي، مهاراتٍ وأخلاقياتٍ، فإنهم يكونون غيرَ قادرين على تنيمتها لدى النشء، فَفَاقِدُ الشيء لا يعطيه، كما هو معروف.

- **بث ثقافة النقد البناء**، وتشجيع استعمال مهارات التفكير والاستدلال والاستنباط وتقويم الأدلة...، وغيرها من مهارات التفكير النقدي، داخل فضاء القسم والمؤسسة التعليمية، فلا شك أن توفير المناخ المناسب الإيجابي يساعد المتعلمين على توظيف مهاراتهم النقدية دون أن يخشوا لوما أو عِقابا لأنهم خالفوا "التفكير السائد".

- **ضرورة إعادة النظر في طرق التقويم التربوي**، التي، مع الأسف لا زالتْ تركز على الحفظ والذاكرة واسترجاع المعلومات، من أجل تحصيل النقط الموجبة للنجاح المدرسي. فليس معيار ارتفاع النقطة دليلا على جودة تفكير المتعلم، بل قد يكون يحصل بعض المتعلمين على نقط سيئة، فقط لأنهم فكروا بطريقة نقدية خالفوا بها "الإجماع".

- **تدريب الوالدين على سبل التنشئة الأسرية الناقدة،** إذ لا جدال أن البيئة الأسرية تلعب دورا مهما في تربية المتعلم على توظيف مهارات التفكير النقدي أو التحلي بأخلاقيات المفكر النقدين فالمكان الأول الذي يفتح عليه المتعلم عينيه هو بيت أسرته، فيتأثر بوالديه أو إخوته في طريقة تفكيرهم ومعالجتهم للمواضيع المختلفة. ويمكن، في هذا الصدد، التفكيرُ في **برامج أسرية** لتعريف الأسرة على مهارات التفكير النقدي وسِمَاته، من أجل تشجيع الوالدين على التشبع بها وتطبيقها في حياتهم.

- **تشجيع البحث العلمي في مجال مهارات التفكير النقدي،** من أجل إبداع الدروس والبرامج المنمية لهذه المهارات وإشاعة التعود عليها في كافة نواحي الحياة.

في ختام هذه الدراسة، لا يسعنا إلا أن نرجو أن نكون قد قَدَّمَنا فائدة في سبيل الكشف عن أهمية تدريس مهارات التفكير النقدي وترسيخها لدى المتعلم المغربي، حتى يكون متسلحا بما يجعله قادرا على مجابهة تحديات القرن الواحد والعشرين.

الملاحق:

- **ملحق رقم 1: متن النص القرآني المحلَّل كما ورد في كتاب "النجاح في اللغة العربية" للجذع المشترك الأدبي.**
- **ملحق رقم 2: متن نص المناظرة بين عبد الله بن عباس والخوارج كما ورد في كتاب "خصائص أمير المؤمنين علي بن أبي طالب" لأحمد بن شعيب النسائي.**
- **ملحق رقم 3: معجم أهم المصطلحات الموظفة في الدراسة ومقابلاتها بالفرنسية والإنجليزية.**

ملحق رقم 1: متن النص القرآني المحلَّل كما ورد في كتاب "النجاح في اللغة العربية" للجذع المشترك الأدبي.

النموذج الأول

إبراهيم عليه السلام يُناظرُ قَوْمَهُ

وَلَقَدْ ءَاتَيْنَآ إِبْرَٰهِيمَ رُشْدَهُۥ مِن
قَبْلُ وَكُنَّا بِهِۦ عَٰلِمِينَ ﴿51﴾ إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِۦ مَا
هَٰذِهِ ٱلتَّمَاثِيلُ ٱلَّتِىٓ أَنتُمْ لَهَا عَٰكِفُونَ ﴿52﴾ قَالُوا۟
وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا لَهَا عَٰبِدِينَ ﴿53﴾ قَالَ لَقَدْ كُنتُمْ
أَنتُمْ وَءَابَآؤُكُمْ فِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ﴿54﴾ قَالُوٓا۟ أَجِئْتَنَا
بِٱلْحَقِّ أَمْ أَنتَ مِنَ ٱللَّٰعِبِينَ ﴿55﴾ قَالَ بَل رَّبُّكُمْ رَبُّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ
وَٱلْأَرْضِ ٱلَّذِى فَطَرَهُنَّ وَأَنَا۠ عَلَىٰ ذَٰلِكُم مِّنَ
ٱلشَّٰهِدِينَ ﴿56﴾ وَتَٱللَّهِ لَأَكِيدَنَّ أَصْنَٰمَكُم بَعْدَ
أَن تُوَلُّوا۟ مُدْبِرِينَ ﴿57﴾ فَجَعَلَهُمْ جُذَٰذًا إِلَّا كَبِيرًا لَّهُمْ
لَعَلَّهُمْ إِلَيْهِ يَرْجِعُونَ ﴿58﴾ قَالُوا۟ مَن فَعَلَ هَٰذَا بِـَٔالِهَتِنَآ
إِنَّهُۥ لَمِنَ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴿59﴾ قَالُوا۟ سَمِعْنَا فَتًى يَذْكُرُهُمْ
يُقَالُ لَهُۥٓ إِبْرَٰهِيمُ ﴿60﴾ قَالُوا۟ فَأْتُوا۟ بِهِۦ عَلَىٰٓ أَعْيُنِ ٱلنَّاسِ
لَعَلَّهُمْ يَشْهَدُونَ ﴿61﴾ قَالُوٓا۟ ءَأَنتَ فَعَلْتَ هَٰذَا بِـَٔالِهَتِنَا
يَٰٓإِبْرَٰهِيمُ ﴿62﴾ قَالَ بَلْ فَعَلَهُۥ كَبِيرُهُمْ هَٰذَا فَسْـَٔلُوهُمْ
إِن كَانُوا۟ يَنطِقُونَ ﴿63﴾ فَرَجَعُوٓا۟ إِلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ فَقَالُوٓا۟
إِنَّكُمْ أَنتُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ ﴿64﴾ ثُمَّ نُكِسُوا۟ عَلَىٰ
رُءُوسِهِمْ لَقَدْ عَلِمْتَ مَا هَٰٓؤُلَآءِ يَنطِقُونَ ﴿65﴾ قَالَ
أَفَتَعْبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ مَا لَا يَنفَعُكُمْ شَيْـًٔا وَلَا يَضُرُّكُمْ

59

أُفٍّ لَّكُمْ وَلِمَا تَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ ۖ أَفَلَا تَعْقِلُونَ ﴿66﴾
قَالُوا حَرِّقُوهُ وَانصُرُوا آلِهَتَكُمْ إِن كُنتُمْ
فَاعِلِينَ ﴿67﴾ قُلْنَا يَا نَارُ كُونِي بَرْدًا وَسَلَامًا عَلَىٰ إِبْرَاهِيمَ ﴿68﴾
وَأَرَادُوا بِهِ كَيْدًا فَجَعَلْنَاهُمُ الْأَخْسَرِينَ ﴿69﴾
وَنَجَّيْنَاهُ وَلُوطًا إِلَى الْأَرْضِ الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا لِلْعَالَمِينَ ﴿70﴾
وَوَهَبْنَا لَهُ إِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ نَافِلَةً ۖ وَكُلًّا جَعَلْنَا
صَالِحِينَ ﴿71﴾ وَجَعَلْنَاهُمْ أَئِمَّةً يَهْدُونَ بِأَمْرِنَا وَأَوْحَيْنَا
إِلَيْهِمْ فِعْلَ الْخَيْرَاتِ وَإِقَامَ الصَّلَاةِ وَإِيتَاءَ الزَّكَاةِ ۖ وَكَانُوا
لَنَا عَابِدِينَ ﴿73﴾

ملحق رقم 2: متن نص المناظرة بين عبد الله بن عباس والخوارج كما ورد في كتاب "خصائص أمير المؤمنين علي بن أبي طالب" لأحمد بن شعيب النسائي.

٦٢- ذكر مناظرة عبدالله بن عباس الحرورية، واحتجاجه فيما انكروه على أمير المؤمنين علي بن أبي طالب رضي الله عنه

١٩٠- أخبرنا عمرو بن علي قال: حدثنا عبدالرحمن بن مهدي قال: حدثنا

وأخرجه عبدالله بن أحمد في السنة (ص ٢٤٢) حدثنا محمد بن عبيد به مثله.

وذكره الدارقطني في العلل (ق ١١٨/١) فقال:

«يرويه إسماعيل بن أبي خالد، واختلف عنه، فرواه عمران الطفاوي، عن المنهال ابن عمرو، عن عباد بن عبدالله، عن علي. وخالفه مسعود بن سعد الجعفي فرواه عن إسماعيل، عن المنهال، عن زر، عن علي. وخالفه عيسى بن زيد بن علي، فرواه عن اسماعيل، عن عمرو بن قيس. عن المنهال، عن زر عن علي».

قلت: حديث عيسى بن زيد أخرجه أبو نعيم في الحلية (١: ٦٨).

● وحديث ذم الخوارج والترغيب في قتالهم رواه عن علي رضي الله عنه جماعة وزيادة عما تقدم رواه عنه أيضا أبو المؤمن الوائلي، وأبو الوضيء عباد بن نسيب، ومالك ابن الحارث، وأبو كثير مولى الأنصار، وأبو مريم، وعبيدالله بن أبي رافع، وكثير البجلي، وقيس بن أبي حازم، وعمارة بن جوين، وسلمان، وجندب الأزدي وشقيق بن سلمة.

* فحديث أبي المؤمن عنه أخرجه ابن أبي عاصم (٩١٩) وعبدالله بن أحمد في السنة (ص ٢٤٨) والبزار (ق ٧٩/١) والخطيب (٤: ٣٦٢). إسناده ضعيف أبو المؤمن قال عنه ابن حجر: «لا يُعرف» اللسان (٧: ٤٨٦).

* وحديث أبي الوضيء عنه أخرجه عبدالله بن أحمد في زوائد المسند (١: ١٣٩ و ١٤٠) وفي السنة (ص ٢٥١) وزوائد الفضائل (١٢٣١) وإسناده صحيح.

* وحديث مالك بن الحارث عنه أخرجه الحاكم (٢: ١٥٤) وصححه على شرط الشيخين وأقره الذهبي.

* وحديث أبي كثير عنه أخرجه الحميدي (١: ٣١) وأحمد في المسند (١: ٨٨) والبخاري في التاريخ الكبير (٩: ٦٤) والخطيب (١٤: ٣٦٣). وإسناده ضعيف أبو كثير هذا ترجم له البخاري في تاريخه ولم يذكر فيه شيئا.

* وحديث أبي مريم عنه أخرجه عبدالله بن أحمد في زوائد المسند (١: ١٥١) وفي زوائد الفضائل (١٢٠٥) وفي السنة (ص ٢٤٤). وأبو مريم قال عنه الحافظ: «مجهول» كما تقدم.

* وحديث عبيدالله بن أبي رافع عنه أخرجه ابن أبي عاصم (٩٢٨) والآجري في الشريعة (ص ٣١) من طريق بكير بن عبدالله، عن بسر بن سعيد عنه، وإسناده صحيح رجاله ثقات.

* وحديث كثير البجلي عنه أخرجه الخطيب (٧: ٢٥٠) في ترجمة كثير هذا، ولم

عكـرمة بن عمار قال: حدثني أبو زميل قال: حدثني عبدالله بن عباس قال: لما خرجت الحرورية اعتزلوا في دارٍ وكانوا ستة آلاف، فقلت لعلي: يا أمير المؤمنين! أبرد بالصلاة، لعـلي أكلم هؤلاء القوم. قال: إني أخافهم عليك. قلت: كلا. فلبست، وترجلت، ودخلت عليهم في دار نصف

يذكر فيه شيئا.

* وحديث قيس بن أبي حازم عنه أخرجه الخطيب (١٢: ٤٥٢) وفي سنده محمد ابن عمـرو بن يونس السـوسي، قال عنه العقيلي: «كان يذهب إلى الرفض. وحدث بمناكير» الضعفاء (٤: ١١١).

* وحـديث عمارة بن جوين أخرجه الخطيب (٧: ٢٥٠)، وعمارة هذا قال عنه الحافظ: «متروك، ومنهم من كذبه».

* وحديث سلمان عنه أخرجه الخطيب (١٣: ٢٨٢) من طريق حكيم عنه، وفيه نصر بن مزاحم المنقري قال عنه الذهبي: «رافضي تركوه» المغني (٢: ٦٩٦).

* وحديث جندب الأزدي عنه أخرجه الخطيب (٧: ٢٤٩) وفي سنده غير واحد ممن لم أجد ترجمتهم.

* وحديث شقيق بن سلمة عنه أخرجه البزار (ق ١٠٩/١) وإسناده حسن.

● وللحديث شواهد من حديث كل من: أنس، وجابر بن عبدالله، وابن عباس، وابن عمر، وابن مسعود، وابن عمرو، وسهل بن حنيف، وعقبة بن عامر، وأبي أمامة الباهلي، وأبي برزة الأسلمي، وأبي بكرة، وأبي ذر الغفاري، ورافع بن عمرو الغفاري.

* فحديث أنس له عنه ثلاث طرق:

■ الأولى: طريق قتادة عنه. أخرجه أحمد في المسند (٣: ١٩٧ و ٢٢٤) وابن ماجه (١: ٦٢) وعبدالله في السنة (ص ٢٥٢) ومحمد بن نصر في السنة (ص ١٥) والحاكم (٢: ١٤٧) والبيهقي في السنن الكبرى (٨: ١٧١) وإسناده صحيح، وصححه الحاكم على شرط الشيخين.

■ الثانية: طريق سليمان التيمي عنه، أخرجه أحمد في المسند (٣: ١٨٣و١٨٩) وعبدالله في السنة (ص ٢٥٢) واسناده صحيح.

■ الثالثة: طريق حفص بن عمر عنه، وأخرجه أحمد في المسند (٣: ١٥٩) وإسناده حسن.

* وحـديث جابر أخرجه مسلم (٢: ٧٤٠) وابن ماجه (١: ٦١) وعبدالرزاق (١٠: ١٤٩) والحميدي (٢: ٥٣٥) وابن أبي شيبـة (١٥: ٣٢٢) وأحمـد في المسنـد (٣: ٣٥٣و٣٥٤) وابن أبي عاصم (٩٤٣) من طريق أبي الزبير عنه، وقد صرح بالسماع منه في رواية الحميدي.

النهار، وهم يأكلون، فقالوا: مرحباً بك يا ابن عباس. فما جاء بك؟!! قلتُ لهم: أتيتكم من عند أصحاب النبي ﷺ المهاجرين، والأنصار، ومن عند ابن عم النبي ﷺ، وصهره، وعليهم نزل القرآن، فهم أعلم بتأويله

* وحديث ابن عباس أخرجه أحمد في المسند (١: ٢٥٦) وابن ماجه (١: ٦١) وابن أبي شيبة (١٥: ٣٢٢) من طريق سماك عن عكرمة عنه، وإسناده حسن في الشواهد والمتابعات، لأن رواية سماك عن عكرمة مضطربة.

* وحديث ابن عمر أخرجه البخاري (٩: ٢١) وابن ماجه (١: ٦١) من طريق نافع عنه.

* وحديث ابن مسعود أخرجه ابن ماجه (١: ٥٩) وأحمد في مسنده (١: ٤٠٤) وابن أبي شيبة (١٥: ٣٠٤) والترمذي (٣: ٣٢٦) والآجري في الشريعة (ص ٣٥) من طريق أبي بكر بن عياش، عن عاصم، عن زر عنه، وقال الترمذي: «حسن صحيح».

* وحديث عبدالله بن عمرو له عنه أربع طرق:

■ الأولى: طريق مقسم أبي القاسم عنه، أخرجه ابن أبي عاصم (٩٢٩، ٩٣٠) وعبدالله في السنة (ص ٢٤٥) وابن جرير في تاريخه (٣: ١٣٧) وإسناده حسن، وفيه ابن إسحاق وقد صرح بالسماع في الطريق الثانية عند ابن أبي عاصم، وفي سند ابن جرير شيخه محمد بن حميد الرازي «ضعيف» كما في التقريب.

■ الثانية: طريق عمر بن الحكم عنه وأخرجه ابن أبي عاصم (٩٤٤) وإسناده صحيح على شرط مسلم.

■ الثالثة: طريق عقبة بن وساج عنه أخرجه البزار (٢٥٤ ق ـ مختصر زوائد مسنده) وقال الهيثمي: «رجاله رجال الصحيح» وأقره ابن حجر.

■ الرابعة: طريق شهر بن حوشب عنه وأخرجه أبو نعيم في الحلية (٦: ٥٣) وإسناده حسن.

* وحديث سهل بن حنيف أخرجه البخاري (٩: ٢٢) ومسلم (٢: ٧٥٠) وابن أبي شيبة (١٥: ٣٠٤) وأحمد في مسنده (٣: ٤٨٦) وعبدالله في السنة (ص ٢٤٦) من طريق أبي اسحاق الشيباني، حدثنا يسير بن عمرو عنه.

* وحديث عقبة بن عامر أخرجه أحمد في مسنده (٤: ١٤٥) واسناده حسن.

* وحديث أبي أمامة الباهلي له عنه طريقان:

■ الأولى: طريق عكرمة بن عمار، عن شداد بن عبدالله عنه، وأخرجه عبدالله في السنة (ص ٢٥٢) والحاكم (٢: ١٤٩) وصححه الحاكم على شرط مسلم ووافقه الذهبي.

■ الثانية: طريق أبي غالب الأصبهاني عنه، أخرجه عبدالرزاق (١٠: ١٥٢) وابن ماجه (١: ٦٢) وابو الشيخ في طبقات المحدثين (٤٨ ق) والآجري في الشريعة (ص ٣٥). وإسناده حسن.

منكم، وليس فيكم منهم أحدٌ، لأبلغكم ما يقولون، وأبلغهم ما تقولون. فانتحىٰ لي نفرٌ منهم. قلت: هاتوا ما نقمتم علىٰ أصحاب رسول الله ﷺ، وابن عمه، قالوا: ثلاث. قلت: ما هن؟.

---

* وحديث أبي برزة الأسلمي أخرجه النسائي في سننه (٧: ١١٩) وأحمد في مسنده (٤: ٤٢١ و ٤٢٤) وابن أبي شيبة (١٥: ٣٢٠) والحاكم (٢: ١٤٦) من طريق حماد بن سلمة، عن الأزرق بن قيس، عن شريك بن شهاب عنه. وصححه الحاكم علىٰ شرط الشيخين. وقال النسائي عقب الحديث: «شريك بن شهاب ليس بذاك المشهور».

قلت: وفي التقريب «مقبول» فيحسن حديثه في الشواهد، وبقية رجال أحمد وابن أبي شيبة والنسائي ثقات.

* وحديث أبي بكرة له عنه ثلاث طرق:

■ الأولىٰ: طريق عثمان الشحام، حدثني مسلم بن أبي بكرة عن أبيه. أخرجه أحمد في المسند (٥: ٣٦) وابن أبي عاصم (٩٣٧) وعبدالله في السنة (ص ٢٤٨) والبزار (٢: ٣٦٤ ـ كشف الأستار) والحاكم (٢: ١٤٦) والبيهقي في السنن (٨: ١٨٧) وإسناده صحيح.

■ الثانية: طريق حماد بن سلمة، أخبرنا عطاء بن السائب، عن بلال بن يقطر عنه.

أخرجه أحمد في المسند (٥: ٤٢) وابن أبي عاصم (٩٢٧).

وإسناده حسن لغيره، لأن عطاء كان قد اختلط وحماد بن سلمة ممن سمع منه في حالة الاختلاط، وبلال لم يوثقه غير ابن حبان لكنه توبع.

■ الثالثة: طريق قتادة عن نصر بن عاصم عنه، أخرجه ابن أبي عاصم (٩٣٦) وإسناده صحيح.

* وحديث أبي ذر، ورافع بن عمرو الغفاريين أخرجه مسلم (٢: ٧٥٠) وابن ماجه (١: ٦٠) وابن أبي شيبة (١٥: ٣٠٦) والدارمي (٢: ٢١٣) وابن أبي عاصم (٩٢١) من طريق حميد بن هلال سمع عبدالله بن الصامت عنهما.

وأخرجه الطيالسي (٤٤٨) وأحمد في مسنده (٥: ١٧٦) من طريق هلال به عن أبي ذر وحده. وإسناده صحيح.

● ولا شك أن هذا الحديث متواتر عن علي، وعن أبي سعيد، وقد رواه عن علي ثماني عشرة نفساً. وقد ذكره الحافظ ابن كثير في البداية والنهاية (٧: ٢٩٠) من اثني عشر طريقاً عنه وقال: «مثل هذا يبلغ حد التواتر» وحديث أبي سعيد الخدري رُوِي عنه من ثماني طرق.

وقد رواه عن رسول الله ﷺ خمسة عشر صحابياً كما تقدم، وقال شيخ الاسلام ابن تيمية في «الفرقان بين الحق والباطل» (١: ٢٦ من مجموعة الرسائل الكبرىٰ).

قال: أما إحداهن، فإنه حكَّمَ الرجال في أمر الله، وقال الله: ﴿إِنِ الْحُكْمُ إِلَّا لله﴾ [الأنعام: ٥٧، يوسف: ٤٠، ٦٧] ما شأن الرجال والحكم؟ قلت: هذه واحدة.

قالوا: وأما الثانية، فإنه قاتل، ولم يسبِ،(٤٨٢) ولم يغنم. إن كانوا كفارا لقد حل سبيهم،(٤٨٣) ولئن كانوا مؤمنين ما حل سبيهم(٤٨٤) ولا قتالهم. قلت: هذه ثنتان، فما الثالثة؟ وذكر كلمةً معناها.

قالوا: محىٰ نفسه من أمير المؤمنين، فإن لم يكن أمير المؤمنين، فهو أمير الكافرين. قلتُ: هل عندكم شيء غير هذا؟ قالوا: حسبنا هذا، قلت لهم: أرأيتكم إن قرأتُ عليكم من كتاب الله جل ثناءه وسنة نبيه ﷺ ما يرد قولكم أترجعون؟ قالوا: نعم.

قلت: أما قولكم حكَّمَ الرجال في أمر الله، فإني أقرأ عليكم في كتاب الله أنْ قدْ صيَّرَ الله حكمه إلى الرجال في ثمنِ ربع درهم، فأمر الله تبارك وتعالىٰ أن يحكموا فيه. أرأيت قول الله تبارك وتعالىٰ ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِيْنَ آمَنُوا لا تَقْتُلُوا الصَّيْدَ وَأَنْتُمْ حُرُمٌ وَمَنْ قَتَلَهُ مِنْكُمْ مُتَعَمِّداً فَجَزَآءٌ مِثْلُ مَا قَتَلَ مِنَ النَّعَمِ يَحْكُمُ بِهِ ذَوَا عَدْلٍ مِنْكُمْ﴾ [المائدة: ٩٥] وكان من حُكم الله أنه صيَّره إلى الرجال يحكمون فيه، ولو شاء يحكم فيه، فجاز من حكم

«الأحاديث في ذمهم ـ الخوارج ـ والأمر بقتالهم كثيرة جدا، وهي متواترة عند أهل الحديث، مثل أحاديث الرؤية، وعذاب القبر، وأحاديث الشفاعة، والحوض».

وقال رحمه الله تعالى في «الوصية الكبرىٰ» (١: ٢٨٣ من المجموعة):

«ثبت عنه ﷺ في الصحاح وغيرها من رواية أمير المؤمنين علي بن أبي طالب، وأبي سعيد الخدري، وسهل بن حنيف، وأبي ذر الغفاري، وسعد بن أبي وقاص، وعبدالله ابن عمرو، وابن مسعود رضي الله عنهم وغير هؤلاء ـ ثم ذكر الحديث ـ».

وهذا الحديث مما فات السيوطي فلم يورده في الأزهار المتناثرة، واستدركه الكتاني في نظم المتناثر (ص ٣٤) واكتفىٰ بذكر الصحابة الذين أورد اسماءهم ابن تيمية في الوصية.

(٤٨٢) في الأصل «ولم يسبى» بإثبات الياء، والصواب حذفها للجازم.

(٤٨٣) (٤٨٤) في الأصل «سباهم» في الموضعين، والمثبت من أ، ب.

الـرجـال. أنشدكم بالله! أحكم الرجال في صلاح ذات البين، وحقن دمائهم أفضل أو في أرنب؟ قالوا: بلى، بل هذا أفضل.

وفي المرأة وزوجها ﴿وَإِنْ خِفْتُمْ شِقَاقَ بَيْنِهِمَا فَابْعَثُوا حَكَمًا مِنْ أَهْلِهِ وَحَكَمًا مِنْ أَهْلِهَا﴾ [النساء: ٣٥] فنشدتكم بالله حكمُ الرجال في صلاح ذات بينهم وحقن دمائهم أفضل من حكمهم في بضع امرأة؟ خرجت من هذه؟ قالوا: نعم.

قلتُ: وأمـا قولكم: قاتـل ولم يسب، ولم يغنم، أفتسْبُون أمَّكم عائشة، تستحلون منها ما تستحلون من غيرها وهي أمكم؟ فإن قلتم: إنا نستحل منها ما نستحل من غيرها فقد كفرتم، وإن قلتم: ليست بأمنا فقد كفرتم ﴿النَّبِيُّ أَوْلَى بِالْمُؤْمِنِينَ مِنْ أَنْفُسِهِمْ وَأَزْوَاجُهُ أُمَّهَاتُهُمْ﴾ [الأحزاب: ٦] فأنتم بين ضلالتين فأتوا منها بمخرج. أفخرجت من هذه؟ قالوا: نعم.

وأما محي نفسه من أمير المؤمنين، فأنا آتيكم بما ترضون. أن نبي الله ﷺ يوم الحديبية صالح المشركين، فقال لعلي: «اكتب يا علي! هذا ما صالح عليه محمد رسول الله» قالوا: لو نعلم أنك رسول الله ما قاتلناك. فقال رسول الله ﷺ: «امح يا علي! اللهم إنك تعلم أني رسول الله. أمح يا علي، واكتب: هذا ما صالح عليه محمد بن عبدالله.» والله لرسول الله ﷺ خيرٌ من علي، وقـد محى نفسه، ولم يكن محوه نفسه ذلك محاه من النبـوة. أخـرجْتَ من هذه؟ قالـوا: نعم، فرجـع منهم ألفـان، وخرج سائرهم، فقتلوا على ضلالتهم، قتلهم المهاجرون والأنصار. (٤٨٥)

---

(٤٨٥) إسناده حسن.

وعكرمة بن عمار العجلي قال ابن معين: ثقة، وعنه: صدوق ليس به بأس. وقال ابن المديني: عند أصحابنا ثقة ثبت، ووثقه أبو داود، ويعقوب بن شيبة، والعجلي، والدارقطني. وعن أحمد: مضطرب الحديث عن غير إياس بن سلمة. وضعف يحيى بن سعيد روايته. وقال أبو حاتم: صدوق ربما وهم في حديثه، وربما دلس. وقال النسائي:

ملحق رقم 3: معجم أهم المصطلحات الموظفة في الدراسة ومقابلاتها بالفرنسية والإنجليزية.

العربية	الفرنسية	الإنجليزية
أدب	Littérature	Literature
إيجابية	Positivité	Positivity
اتخاذ القرار	Prise de décision	Decision making
اتساع	Largeur	Breadth
اتساق	Cohérence	Consistency
ارتباط/ربط	Relevance	Relevancy
استدلال	Inférence	Inference
استقراء	Induction	Induction
استقلالية	Autonomie	Autonomy
استنتاج	Conclusion	Conclusion
استنباط	Deduction	Deduction
افتراض/فرضية	Hypothèse	Hypothesis
انسجام	Cohésion	Coherence
بناء الدليل	Constuction d'argument	Argument constuction
بيداغوجيا	Pédagogie	Pedagogy
تأويل	Interprétation	Interpretation

Synthesis	Synthèse	تركيب
Classification	Classification	تصنيف
Conception	Conception	تصور
Application	Application	تطبيق
Learning	Apprentissage	تعلم
Justification	Justification	تعليل
Teaching	Enseignement	تعليم
Thinking	Pensée	تفكير
Critical thinking	Pensée critique	تفكير نقدي
Evaluation	Evaluation	تقويم
Argument evaluation	Evaluation d'argument	تقويم الدليل
Cognitive representations	Représentations cognitives	تمثلات معرفية
Intellectual humility	Humilité intellectuelle	تواضع فكري
Argumentation	Argumentation	حِجاج
Judgment	Jugement	حكم
Problem solving	Résolution de problèmes	حل المشكلات
Critical dialogue	Dialogue critique	حوار نقدي
Discourse	Discours	خطاب

Precision	Précision	دقة
Argument	Argument	دليل
Didactics	Didactique	ديداكتيك
Traits	Traits	سمات
Cognitive process	Processus cognitive	سيرورة معرفية
Intellectual courage	Courage intellectuel	شجاعة فكرية
Critical personality	Personnalité critique	شخصية ناقدة
Text explanation	Explication du texte	شرح النص
Systematic doubt	Doute systématique	شك منهجي
Accuracy	Exactitude	صحة
Learning agreement	Contrat pédagogique	عقد (تعاقد) بيداغوجي
Pedagogic relationship	Relation pédagogique	علاقة بيداغوجية
Depth	Profondeur	عمق
Cognitive operations	Opérations cignitives	عمليات معرفية
Comprehension	Compréhension	فهم
Reader	Lecteur	قارئ
Ability	Capacité	قدرة
Exploratory reading	Lecture exploratoire	قراءة استكشافية

Analytical reading	Lecture analytique	قراءة تحليلية
Synthetic reading	Lecture synthétique	قراءة تركيبية
Methodical reading	Lecture méthodique	قراءة منهجية
Analogy	Analogie	قياس
Textbook	Manuel	كتاب مدرسي
Skills	Compétences	كفايات
Didactic triangle	Triangle didactique	مثلث ديداكتيكي
Criteria	Critères	معايير
Fallacies	Sophismes	مغالطات منطقية
Critical thinker	Penseur critique	مفكر نقدي
Comparison	Comparaison	مقارَنة
Premises	Prémisses	مقدمات (منطقية)
Observation	Observation	ملاحظة
Debate	Debat	مناظرة
Discussion	Discussion	مناقشة
Logic	Logique	منطق
Natural logic	Logique naturelle	منطق طبيعي
Skills	Habiletés	مهارات

Dispostions	Dispositions	ميولات
Result	Résultat	نتيجة
Relativity	Relativité	نسبية
Text	Texte	نص
Literary text	Texte littéraire	نص أدبي
Refutation of argument	Réfutation d’argument	نقض الدليل
Didactic transposition	Transposition didactique	نقل ديداكتيكي
Pedagogical mediation	Médiation pédagogique	وساطة بيداغوجية
Clarity	Clarté	وضوح
Argumentative function	Fonction argumentative	وظيفة حِجاجية

لائحة المصادر والمراجع:

1- المصادر والمراجع باللغة العربية:

القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع.

ابن عاشور الطاهر (1984): **"تفسير التحرير والتنوير"**، الدار التونسية للنشر، تونس، ط1.

ابن كثير أبو الفداء إسماعيل (2006): **"تفسير القرآن العظيم"**، مؤسسة الريان، لبنان، ط2.

ابن منظور (بدون تاريخ): **"لسان العرب"**، دار المعارف، مصر.

ابن يعيش أبو البقاء يعيش (2001): **"شرح المفصل"**، تح: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1.

إبرير بشير (2007): **"تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق"**، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1.

الأخضر محمد الصبيحي (2008): **"مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه"**، الدار العربية للعلوم ناشرون ومنشورات الاختلاف، لبنان/الجزائر، ط1.

إسماعيل عز الدين (1976): **"الأدب وفنونه"**، دار الفكر العربي، مصر، ط6.

أنيس إبراهيم، وآخرون (2004): **"المعجم الوسيط"**، مكتبة الشروق الدولية، مجمع اللغة العربية، مصر، ط4.

أوزي أحمد (2006): **"المعجم الموسوعي لعلوم التربية"**، مطبعة النجاح الجديدة، منشورات مجلة علوم التربية، المغرب، ط1.

بارت رولان (1992): **"لذة النص"**، تر: منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري، لبنان، ط1.

باسيدي عليوي (2014): **"الحجاج والتفكير النقدي"**، دار نشر المعرفة، المغرب، ط1.

بافو ماري آن، و سرفاتي جورج إليا (2012): **"النظريات اللسانية الكبرى: من النحو المقارن إلى الذرائعية"**، تر: محمد الراضي، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، ط1.

الباهي حسان (2013): **"الحوار ومنهجية التفكير النقدي"**، دار أفريقيا الشرق، المغرب، ط2.

بربزي عبد الله (2015): **"تدريس الفلسفة وتعليم التفكير النقدي"**، منشورات دار التوحيدي، المغرب، ط1.

البرهمي محمد (1998): **"ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، النظرية والتطبيق"**، دار الثقافة، المغرب، ط1.

(2016): **"تدريسية اللغة العربية في المدرسة المغربية: التراكم والتحولات"**، ج1، إيديسيون بلوس، المغرب، ط1.

بلحاج عبد الكريم (2009): **"المدخل إلى علم النفس المعرفي"**، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، المغرب، ط1.

بلحمر مصطفى (2013): **"الطفل والفلسفة: هل هناك فلسفة قاصرة؟"**، منشور في موقع الحوار المتمدن على الرابط التالي: www.ahewar.org/debat/show.art.asp في العدد 4068 بتاريخ: 2013/04/20.

بوتكلاي لحسن (2011): **"تدريس الأدب من البنية إلى التفاعل"**، أفريقيا الشرق، المغرب، ط1.

بويل تريسي، وكمب جاري (2015): **"التفكير النقدي: دليل مختصر"**، تر: عصام زكريا جميل، المركز القومي للترجمة، مصر، ط1.

تفروت لحسن (2009): **"العلاقة البيداغوجية المفعمة بالحياة"**، مقال منشور ضمن مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد الأولن المغرب.

تميم المصطفى (2002): **"التمثلات وتوظيفها في اكتساب المعرفة"**، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1.

توبي لحسن (2006): **"بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية: رهان على جودة التعليم والتكوين"**، مكتبة المدارس، المغرب، ط1.

التومي عبد الرحمن (2015): **"الجامع في ديداكتيك اللغة العربية"**، مطبعة المعارف الجديدة، المغرب، ط1.

التومي عبد الرحمن، وملوك محمد (2006): **"المقاربة بالكفايات: بناء المناهج وتخطيط التعلمات"**، مطبوعات الهلال، المغرب، ط1.

العتوم عدنان يوسف، وآخرون (2009): **"تنمية مهارات التفكير النقدي"**، دار المسيرة، الأردن، ط2.

الجرجاني الشريف (2007): **"كتاب التعريفات"**، تح: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار النفائس، لبنان، ط2.

جروان فتحي (2002): **"تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات"**، دار الفكر، الأردن، ط2.

جودت أحمد سعادة (2003): **"تدريس مهارات التفكير"**، دار الشروق، الأردن، ط1.

الحلاق محمد راتب (1999): **"النص ومُمانِعه (مقاربات نقدية في الأدب والإبداع)"**، منشورات اتحاد الكتاب العرب، سوريا، ط1.

حمود محمد (1993): **"تدريس الأدب، استراتيجية القراءة والإقراء"**، ديداكتيكا، المغرب، ط1.

(1998): **"مكونات القراءة المنهجية للنصوص"**، دار الثقافة، المغرب، ط1.

(2006): **"المعرفة والمدرسة، آليات النقل والتبسيط"**، منشورات صدى التضامن، المغرب، ط1.

الحميري عبد الواسع (2008): **"ما الخطاب وكيف نحلله"**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، لبنان، ط1.

خطابي محمد (2006): **"لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب"**، المركز الثقافي العربي، لبنان/المغرب، ط2.

الخطيب إبراهيم (1982): **"بعض مشاكل تدريس الأدب في المغرب: تحليل لسياق الدرس الأدبي"**، مقال منشور ضمن مجلة آفاق، العدد التاسع، المغرب.

خمري حسين (2007): **"نظرية النص: من بنية المعنى إلى سيميائية الدال"**، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، ط1.

الدريج محمد (1984): **"ما هي الديداكتيك؟"** مقال منشور ضمن مجلة التدريس، العدد السابع، المغرب.

(2011): **"عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل"**، مقال ضمن مجلة علوم التربية، العدد السابع والأربعون، المغرب.

دريوش مراد (1994): **"مفهوم التمثل الاجتماعي"**، مقال منشور ضمن مجلة علوم التربية، العدد السابع، السنة الرابعة، المغرب.

ديكرو أوزوالد، وجون ماري سشايفر (2007): **"القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان"**، تر: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، لبنان، ط1

الراضي رشيد (2010): **"الحجاج والمغالطة"**، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1.

رضا محمد (2001): **"الإمام علي بن أبي طالب رابع الخلفاء الراشدين"**، المكتبة العصرية، لبنان، ط1.

الزمخشري جار الله محمود (2009): **"تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل"**، تح: خليل مأمون شيحا، دار المعرفة، لبنان، ط3.

الزناد الأزهر (1993): **"نسيج النص: بحث في ما يكون به الملفوظ نصا"**، المركز الثقافي العربي، لبنان/المغرب، ط1.

السليتي فراس محمود مصطفى (2006): **"التفكير الناقد والإبداعي: استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية"**، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1.

سليم مريم (2002): "**علم نفس النمو**"، دار النهضة العربية، لبنان، ط1.

السيوطي جلال الدين (2003): "**تاريخ الخلفاء**"، دار ابن حزم للنشر، لبنان، ط1.

الشيخ حليمة (2016): "**صورة النص لدى رولان بارت**"، مقال منشور في مجلة سيميائيات، العدد السادس، الجزائر.

الصلابي علي محمد محمد (2004): "**أسمى المطالب في سيرة أمير المؤمنين علي بن أبي طالب**"، مكتبة الصحابة، الإمارات.

صولة عبد الله (2007): "**الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية**"، دار الفارابي، لبنان، ط2.

الطبال فاطمة بركة (1993): "**النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون**"، المؤسسة الجامعية والدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط1.

عادل عبد اللطيف (2013): "**بلاغة الإقناع في المناظرة**"، منشورات ضفاف، لبنان، ط1.

عبد الباقي محمد فؤاد (1981): "**المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم**"، دار الحديث، مصر.

عبد الرحمن طه (1998): "**اللسان والميزان أو التكوثر العقلي**"، المركز الثقافي العربي، لبنان/المغرب، ط1.

(2000): "**في أصول الحوار وتجديد علم الكلام**"، المركز الثقافي العربي، لبنان/المغرب، ط2.

(2008): "**حوارات من أجل المستقبل**"، منشورات الزمن، المغرب، ط2.

عرفة محمود صلاح الدين (2006): "**تفكير بلا حدود (رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه)**"، عالم الكتب، مصر، ط1.

عزام محمد (2001): "**النص الغائب: تجليات التناص في الشعر العربي**"، منشورات اتحاد الكتاب العرب، سوريا، ط1.

العزاوي أبو بكر (2006): "**اللغة والحجاج**"، العمدة في الطبع، المغرب، ط1.

(2010): "**الخطاب والحجاج**"، مؤسسة الرحاب الحديثة، لبنان، ط1.

(2019): "**اللغة والمنطق**"، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1.

عفيفي أحمد (2001): "**نحو النص: اتجاه جديد في الدرس النحوي**"، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ط1.

العقاد عباس محمود (2007): "**التفكير فريضة إسلامية**"، دار نهضة مصر، مصر، ط6.

عكروش العربي (2015): "**دور التمثلات في عمليات التعليم والتعلم**"، مقال منشور ضمن مجلة علوم التربية، العدد 62، المغرب.

عمراني سعيد، وحمداوي محمد (1998): "**التمثلات: المفهوم والتوظيف الديداكتيكي**"، مقال منشور ضمن مجلة النداء التربوي، العدد الرابع، السنة الأولى، المغرب.

الفارابي عبد اللطيف، وآخرون (1994): "**معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك)**"، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط1.

فضل صلاح (1992): "**بلاغة الخطاب وعلم النص**"، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

قادم أحمد (2019): "**بلاغة الحجاج بين التخييل والتدليل**"، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1.

قطب سيد (2003): "**في ظلال القرآن**"، دار الشروق، مصر، ط32.

الكدية الجيلالي (1995): "**تأويل النص الأدبي: نظريات ومناقشة**"، من كتاب التلقي والتأويل، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، المغرب، سلسلة ندوات ومناظرات، رقم36.

كلموني عبد الرحيم (2006): "**مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص**"، منشورات صدى التضامن، المغرب، ط1.

كوهن جان (1986): "**بنية اللغة الشعرية**"، تر: محمد الولي ومحمد العمري، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1.

كمال محمد خليل (2006): "**سيكولوجية التفكير: برامج تدريبية واستراتيجيات**"، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط1.

لعمش أحمد (2013): "**العلاقة البيباغوجية واكتساب المعارف**"، مطلعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1.

مجدي عزيز إبراهيم (2005): "**التفكير من منظور تربوي**"، عالم الكتب، الأردن، ط1.

مريني محمد (2012): "**النص الأدبي: قضايا ديداكتيكية**"، دار النشر الجسور، المغرب، ط1.

مصطفى عادل (2019): "**المغالطات المنطقية فصول في المنطق غير الصوري**"، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، ط1.

معمار صلاح (2006): "**علم التفكير**"، دار ديبونو للنشر والتوزيع، الأردن، ط1.

المير خالد، وآخرون (1996): "**سلسلة التكوين التربوي 4**"، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1.

النسائي أحمد بن شعيب (1986): "**خصائص أمير المؤمنين علي بن أبي طالب**"، تح: أحمد ميرين البلوشي، مكتبة المعلا، الكويت، ط1.

وزارة التربية الوطنية (1996): "**منهاج اللغة العربية للتعليم الثانوي**"، مطبعة المعارف الجديدة، المغرب.

(2005): "**التوجيهات الرسمية الخاصة باللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي**"، مديرية المناهج، المغرب.

(2006): "**كتاب النجاح في اللغة العربية**"، مجموعة من المؤلفين، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط2.

(2007): **"التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي"**، مديرية المناهج، المغرب.

وهابي محمد (2004): **"مفهوم التناص عند جوليا كريستيفا"**، مقال منشور ضمن مجلة علامات، العدد 54، المجلد 14، المغرب.

يس عمرو صالح (2015): **"التفكير النقدي: مدخل في طبيعة المحاجة وأنواعها"**، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، لبنان، ط1.

يقطين سعيد (1992): **"الرواية والتراث السردي: من أجل وعي جديد بالتراث"**، المركز الثقافي العربي، لبنان/المغرب، ط1.

(2001): **"انفتاح النص الروائي: النص والسياق"**، المركز الثقافي العربي، لبنان/المغرب، ط2.

اليعكوبي البشير (2006): **"القراءة المنهجية للنص الأدبي: النصان الحكائي والحجاجي نموذجا"**، دار الثقافة، المغرب، ط1.

2- المصادر والمراجع باللغة الأجنبية:

أ- باللغة الفرنسية:

Anscombre J.C et Ducrot Oswald (1983) : **l'argumentation dans la langue**, éditions Pierre Mergada, Bruxelles.

Barthes Roland (1964) : **Essais critiques**, éditions du Seuil, Paris.

Boisvert Jacques (2015) : **Pensée critique : Définition, illustration et applications**, in Revue québécoise de psychologie,N 36.

Cornu L. et Vernioux A. (1992) : **La didactique en question**, Hachette, Paris.

Cosmopoulos Alexandre (1999) : **La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative**, in Revue française de pédagogie, N 128.

Descotes Michel (1989) : **La lecture méthodique**, CRDP, Toulouse.

(1990) : **La lecture méthodique : un problème de représentations**, in le français aujourd'hui N90.

(1995) : **Lire méthodiquement des textes**, CRDP, Toulouse.

Dubois J. et autres (1999) : **dictionnaire de linguistique et des sciences du langage**, éditions larousse, Paris.

Ducrot Oswald (1980) : **les échelles argumentatives**, éditions de minuit, Paris.

Groupe d'auteurs de petit larousse (2011) **: Le petit larousse illustré**, éditions larousse,France.

Houssaye Jean (1992) : **le triangle pédagogique**, Berne, Peter Lang. 1 édition.

Jakobson Roman (1977) : **huit questions de poétique**, sous la direction de tzvetan todorov, éditions du Seuil, Paris.

Langevin Jacques (1996) : **Ergonomie et éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles,** in Revue francophone de la déficience intellectuelle, Volume 7, N2.

Legendre Renald (1988) : **Dictionnaire actuel de l'éducation**, éditions Larousse. France.

Lipman,Matthew (2006) : **A l'école de la pensée**, Traduit par Nicole Decostre, De boeck, Belgique, 2 édition.

Perlman Chaïm et Tyteca Lucie Olbrechts (2000) : **traité de l'argumentation (la nouvelle rhétorique)**, éditions de l'université de Bruxelles, 5 édition.

Viala et Schmitt (1986) : **Savoir lire**, Didier, Paris.

ب– باللغة الإنجليزية:

Elder linda and Paul Richard (2009) : **The insping guide to Critical Thinking**, Foundation For Critical Thinking Press, downloaded from : www.criticalthinking.org.

Mcpeck,John E. (1981) : **Critical Thinking and Education**, Martin Robertson,Oxford. 1 edition.

Tittle peg (2011) : **Critical Thinking : An appeal to Reason**, Routledge, New York, 1 edition.

فهرسُ المحتويات التفصيليُّ:

الإهداء 1

شكر وامتنان 2

الملخص بالعربية: 3

الملخص بالإنجليزية: 4

مقدمة: 5

الباب الأول: الإطار النظري 9

الفصل الأول: النص الأدبي والبيداغوجيا والديداكتيك 10

1- النص والنص الأدبي: 11

1-1 المدلول اللغوي: 11

1-2 المدلول الاصطلاحي: 14

1-3 مفهوم النص عند بعض الأعلام: 23

1-3-1 مفهوم النص الأدبي عند رومان جاكبسون: 23

1-3-2 مفهوم النص الأدبي عند " رولان بارت ": 28

1-3-3 مفهوم النص الأدبي عند "جوليا كريستيفا": 32

2- البيداغوجيا La pédagogie: 36

2-1 التعريف: 36

2-2 العلاقة البيداغوجية: 39
2-3 العقد (التعاقد) البيداغوجي: 42
2-4 الوساطة البيداغوجية: 45
3- الديداكتيك la didactique: 50
3-1 التعريف: 50
3-2 المثلث الديداكتيكي: 56
3-3 النقل الديداكتيكي: 59
3-4 التمثلات: 65
4- تدريس النص الأدبي: 72
4-1 الغاية من تدريس الأدب: 72
4-2 تاريخ تدريس النص الأدبي في المدرسة المغربية: 76
الفصل الثاني: القراءة المنهجية: المبادئ والإجراءات 78
1- تعريف القراءة المنهجية: 79
2- المرتكزات المعرفية والأطر المرجعية: 81
3- القراءة المنهجية وطريقة شرح النص: 82
4- القراءة المنهجية وأدوار المدرس: 84
5- القراءة المنهجية وأدوار المتعلم: 86
6- القراءة المنهجية وكفايات المتعلم/القارئ: 87
6-1 الكفاية اللسانية (اللغوية): 87

6-2 الكفاية الموسوعية: 88
6-3 الكفاية المنطقية: 89
6-4 الكفاية البلاغية (التداولية): 90
7- القراءة المنهجية وإكراهات المنهج:..... 91
8- مراحل القراءة المنهجية 92
8-1 مرحلة ما قبل القراءة: أو القراءة الاستكشافية: 93
8-2 مرحلة القراءة المنهجية: أو القراءة التحليلية: 93
8-3 مرحلة ما بعد القراءة: أو القراءة التركيبية: 94
9- القراءة المنهجية في التوجيهات التربوية المغربية: 95
9-1 القراءة المنهجية من خلال" منهاج اللغة العربية للتعليم الثانوي"1996:..... 96
9-1-1 مفهوم القراءة المنهجية: 96
9-1-2 مبادئ القراءة المنهجية ومنطلقاتها: 97
9-1-3 الكفايات المرجو تحقيقها من القراءة المنهجية: 98
9-1-4 مراحل القراءة المنهجية حسب المنهاج: 100
9-2 القراءة المنهجية من خلال "التوجيهات الرسمية الخاصة باللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي"
2005: 101
9-2-1 مفهوم القراءة المنهجية: 101
9-2-2 المبادئ العامة والأهداف:..... 102
9-2-3 المرتكزات:..... 103

9-2-4 المراحل والخطوات: 103
9-3 القراءة المنهجية من خلال " التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي" 2007: 106
9-3-1: مفهوم القراءة المنهجية: 106
9-3-2 مرتكزات القراءة المنهجية: 107
9-3-3 المراحل والخطوات: 107
الفصل الثالث: التفكير والتفكير النقدي 110
1- مفهوم التفكير: 111
1-1 تعريف التفكير: 111
1-2 مستويات التفكير: 113
1-3 مهارات التفكير: 114
1-4 قابلية التفكير للتعلم: 117
1-5 اتجاهات في تدريس مهارات التفكير: 118
1-5-1 الاتجاه الأول: 118
1-5-2 الاتجاه الآخر: 119
1-6: نماذج لبرامج تعليم التفكير: 120
1-7: عوامل مساعدة على تنمية التفكير: 126
2- التفكير النقدي: Critical Thinking 128
2-1 النشأة والتطور: 128

2-2 تعريف التفكير النقدي: 131
2-3 معايير التفكير النقدي: 137
2-4 سمات المفكر النقدي: 139
2-5 مهارات التفكير النقدي Critical Thinking Skills: 142
2-6 تعليم التفكير النقدي وفوائده: 149
2-7 اتجاهات في تدريس التفكير النقدي: 151
2-8 اختبارات قياس التفكير النقدي: 152
2-9 برامج تدريس التفكير النقدي: 154
3- التفكير النقدي والقراءة المنهجية: 158
3-1: المنهجية: 158
3-2 صُنافة "بلوم" للأهداف المعرفية: 159
3-3 الإيجابية: 162
3-4 الاستقلالية: 163
3-5 النسبية: 163
3-6 تعليل الحكم: 164
4- أهم مُعيقات تعلم التفكير النقدي في الأنظمة التربوية العربية: 165
الباب الثاني: التفكير النقدي وتحليل النصوص: مقاربات تطبيقية وديداكتيكية 167
توطئة: 168
الفصل الأول: التفكير النقدي في الخطاب القرآني 173

1- قصة إبراهيم (عليه السلام) مع قومه: بناء شخصية المفكر النقدي: 177
1-1 قصص الأنبياء في القرآن الكريم: 177
1-2 موقع النص في الكتاب المدرسي: 178
1-3 قراءة النص وتنمية مهارات التفكير النقدي: 179
1-3-1 ملاحظة النص ومهارة وضع الفرضيات: 179
1-3-2 القراءة التحليلية ومهارات التفكير النقدي: 183
1-2-3-1 إبراهيم عليه السلام وأخلاقيات المفكر النقدي: 183
1-1-2-3-1 إبراهيم عليه السلام: نموذج المفكر النقدي: 184
2-1-2-3-1 قوم إبراهيم: نموذج المفكر غير النقدي: 188
2-2-3-1 التدرب على مهارات التفكير النقدي: 191
1-2-2-3-1 نقض الدليل: 192
2-2-2-3-1 بناء الدليل: 195
3-2-2-3-1 المظاهر اللغوية والأسلوبية: 198
3-3-1: القراءة التركيبية وانفتاح القراءة: 209
الفصل الثاني: التفكير النقدي في أدب المناظرة 213
1- النص المَنَاظَرِيُّ ومهارات التفكير النقدي: "مناظرة ابن عباس للخوارج" نموذجا: 220
1-1 تأطير النص ومهارة التوقع والافتراض: 220
2-1 تحليل المناظرة ومهارات التفكير النقدي: 224
1-2-1 مقاطع المناظرة: 224

2-2-1 استعمال الحُجج بين العارض والمعترض: 226
1-2-2-1 حُجج العَارِض: 226
2-2-2-1 حُجج المعْتَرِض: 228
3-2-1 حجاجية الأساليب: 231
1-3-2-1 المحاورة النقدية: 232
2-3-2-1 الاستفهام الحِجاجي: 235
3-3-2-1 التوكيد الحجاجي: 240
4-3-2-1 استدلالية الشرط: 243
3-1 المناظرة وترسيخ التفكير النقدي: القراءة التركيبية 252
خاتمة: 255
الملاحق: 258
لائحة المصادر والمراجع: 272
1- المصادر والمراجع باللغة العربية: 272
2- المصادر والمراجع باللغة الأجنبية: 279
أ- باللغة الفرنسية: 279
ب- باللغة الإنجليزية: 281
فهرسُ المحتويات التفصيليُّ: 282