التربية وتكوين العقل النقدي: من السلطوية إلى الحوار

محمد السيد فرج الماظ*

المستخلص

عرض البحث لجدلية تكوين العقل النقدي في عملية التربية؛ من خلال تحديد مفهوم العقل النقدي، ودواعي الاهتمام بتكوينه، ورصد الملامح الأساسية للعقل النقدي، والوقوف على معوقات تكوين العقل النقدي، وبيان مظاهر التربية السلطوية وأثرها على تكوين العقل النقدي، ووظَّف البحثُ المنهجَ النقدي في تحقيق الأهداف سالفة الذكر.

وخلص البحث إلى أنه لتحقيق علاقات تربوية وبيداغوجية إيجابية تسهم في تكوين العقل النقدي لا بد من تغييرات تمس المجتمع في تمثلاته حول تربية الفرد ككائن إنساني مستقل يحتاج إلى أن يتدرب عقله على التفكير والنقد والحوار، وطرح البحث مجموعة من الموجهات الإجرائية لتكوين العقل النقدي، والتي يلزم توافرها كي تتمكن التربية من بناء أجيال من ذوي العقول الناقدة، وذلك انطلاقًا من أن مسؤولية تكوين العقل النقدي تقع على مختلف مؤسسات المجتمع، بدءًا من الأسرة، وامتدادًا إلى المؤسسات التعليمية والإعلامية والدينية والثقافية والفكرية ، بحيث يتخلل أسلوب ومنهج التفكير النقدي مختلف سياساتها وأنشطتها، ويعتبر التعليم عنصرًا رئيسًا في مجموعة العناصر المتكاملة التي تسهم في تكوين الفرد المفكر النقدي، فالتعليم إما أن يكون أداة لإعادة إنتاج العقل الاتباعي النقلي، أو لتكوين العقل النقدي من خلال إعداد الفرد القادر على إعمال عقله بطريقة نقدية في تناوله للأمور.

هذا وقد اعتبر توفير مناخ حرية التفكير والتعبير والحوار الفاعل والمساءلة والمراجعة المنطقية والمناقشة والنقد والشك والبحث بمثابة الأجواء المحفّزة والميسرة لنمو وتكوين العقل النقدي لدى الفرد، إذ أن التربية التي تقوم على التسلط، ومصادرة حرية التفكير والنقد والحوار تعمل على تقييد عقول الأفراد وكبت حريتهم وتكبيل فكرهم.

الكلمات المفتاحية: العقل النقدي، التفكير النقدي، السلطوية، الحوار.

المقدمة

تشهد المجتمعات في هذا العصر، وخلال السنوات الأخيرة بصفة خاصة، مرحلة تحمل في طياتها تغيرات وتحولات في شتى ميادين الحياة، فضلًا عن التطورات العلمية والتكنولوجية في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات التي سبقتها وتزامنت معها، بل وساعدت على حدوثها وتفاقمها في بعض الحالات، وأضحى العنصر البشري المفكر والمدرب هو رأس المال الحقيقي لأي مجتمع ينشد النمو والتطور والرخاء، ولذلك كان الاهتمام بتعليم الفرد وتدريبه وتنمية مهاراته وقدراته العقلية قضية مهمة وذات أولوية في هذا العصر.

وتبدو الحاجة ملحة نحو بلورة رؤية تربوية جديدة لنظام التعلم – التعليم، بحيث يجعله يضمن قدرة المجتمعات على مواجهة ما يحمله المستقبل من تحديات، ومن الطبيعي أن يستند تحقيق ذلك على إعادة

*مدرس بقسم أصول التربية كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة
البريد الالكتروني: Mohamedalmaz969@yahoo.com

نظرٍ فيما يقدم للأفراد من معارف وخبرات، بل وفي تغييرٍ جذري للمفاهيم والأساليب المتبعة والأهداف المرجوة، بشكل يكفل قدرة الأفراد على التعلم الفعال، الذي يساعدهم على التفاعل مع تحديات المستقبل ومطالبه بكل مهارة، والاستجابة بفاعلية لمواقف الحياة المختلفة في مجتمعاتهم (سلاف مشري، ٢٠١٤، ١٤١).

وهذا ما طرح على التربويين إشكالية الإنسان النوعي الذي يمكنه التكيف مع هذه التغيرات، الأمر الذي استلزم من مصممي التعليم مسايرة هذه التغيرات أثناء تصميمهم لعناصر المنظومة التعليمية، كما أن هذه التغيرات لا تتطلب طالبًا سلبيًا مستقبلًا للمعلومات حافظًا لها، ولكنها تتطلب طالبًا مفكرًا ناقدًا نشطًا يكون له رأي في الأفكار والقضايا المختلفة، فيميز بين الصحيح والخطأ، أي يكون قادرًا على التفكير الجيد، ومن ثم قادرًا على إصدار القرارات المناسبة، فطالب اليوم يتعرض لأفكار وقضايا متباينة، بل متضاربة في بعض الأحيان عبر مصادر المعلومات المختلفة التي يتعرض لها عبر قنوات مختلفة، سواء أكانت عبر الإنترنت أم غيرها من وسائل الإعلام والاتصال المختلفة؛ وبالتالي أصبح الطالب في حاجة إلى تعليمه كيف يتعلم وكيف يفكر، وكيف يوظف عقله، ويقَوِّم ما يُقدَّم له ويسمعه من معلومات، ومن هنا كانت الحاجة إلى تنمية التفكير النقدي حاجة ملحة (حسن عبد العاطي ، ٢٠٠٨، ١٤٩).

ولاشك أن على التربية بمؤسساتها المختلفة المسؤولية الأولى في تعليم مهارات التفكير النقدي؛ إذ عليها أن تسهم بكل ما تستطيع في تخريج عقول مفكرة ناقدة، حيث يتوقع أن تقوم تلك المؤسسات بدور فاعل في تزويد الأفراد بالتفكير النقدي، والذي يعد من أكثر المهارات الحياتية التي يحتاجها المجتمع، وأحد أهم المهارات التي يحتاج إليها الأفراد لكي يتمكنوا من مواجهة ما قد يصادفهم من مواقف ومشكلات وتحديات مختلفة في حياتهم اليومية.

والواقع أن التفكير النقدي يعد نمطًا من أنماط التفكير المهمة التي يلجأ إليها الفرد في تعامله مع الكثير من المواقف والمثيرات المعقدة، ويدخل هذا التفكير في الكثير من المجالات الفكرية والعلمية والاجتماعية والأدبية والتربوية، وهو من أهم انماط التفكير التي يجب تعلمها ليستطيع المتعلم التمييز بين الحقائق والادعاءات، والمعلومات الصحيحة من الخطأ، وتقويم الحجج والبراهين ووجهات النظر، والقدرة على استيعاب آراء الآخرين وتمحيصها والاستفادة منها، وكذلك التأني والدقة في إصدار الأحكام على آراء ومعتقدات الآخرين.

والغرض من التفكير النقدي هو تحقيق فهم وتقييم وجهات النظر وحل المشكلات، وتتمثل مزاياه في كونه يجعل الفرد واثقًا من نفسه، وقادرًا على اتخاذ القرارات الصائبة، وانتقاء المصادر المعرفية وتمحيصها ونقد أفكارها، كما يمكنه من عدم التأثر بالأوهام والخرافات، ويسلّحه بالوعي والقدرة على اكتشاف الأفكار الخاطئة والآراء الزائفة، ويحميه من سيطرة الفكر المتخلّف، ويحرره من التعصب والأهواء (عصام جميل، ٢٠١٢، ٢١٤: ٢١٥)، لذا فقد أصبح تنمية التفكير النقدي محور منظومة التربية، وأحد أهم الأهداف الأساسية للمؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها (Lipman, M, 2003).

وفي هذا الإطار فقد أكد "دام" و"فولمان"(Dam & VoLman 2004)، أن التفكير النقدي قدرة ينبغي تنميتها عند الطلبة، إذ تساعدهم على التفكير باستقلالية بدلًا من الاعتماد على الآخرين، وتساعدهم على حل المشكلات واتخاذ القرارات، وأكدا أن أساليب التعليم التي تزيد من التفكير النقدي تتسم بالاهتمام بنمو المعتقدات المعرفية والمنطقية لدى الطلبة، والاعتماد على التعلم النشط، وإثارة التفاعل بين الطلبة،

والتعلم من مواقف الحياة اليومية، وصياغة المنهج في صورة قضايا أومشكلات؛ لكي يتعودوا على مواجهة ما قد يعترضهم من مواقف ومشكلات.

ولعله من غير الخفي على أحد، أننا بحاجة ملحة إلى تكوين عقول مفكرة ناقدة قادرة على إصدار الحكم على الأفكار والتصورات والأحكام الأخرى لمعرفة مدى انسجامها واتساقها عقليًا قبل اعتمادها، فالعقل النقدي لا يقبل الأمور والحوادث كما تروى له، ولا يسرع إلى تصديقها والتسليم بها، بل يعرضها على ميزان العقل ومحك التجربة ليتحقق من مدى صحتها أو خطئها.

والعقلية النقدية عكس التلقينية، فالأخيرة تُحيل الإنسان إلى وعاء متلق وتغتال فيه كل تفاعل خلاق، ويصبح السبيل الوحيد للاندماج في الجماعة هو التسليم الكلي للتصورات والخضوع للأحكام التي تفرضها القبيلة أو العائلة أو الصحبة، مع فقدان القدرة على الشك والتساؤل والنقد ومراجعة الأفكار المسبقة أو إنتاج أفكار جديدة (سناء سليمان ، ٢٠١١، ٢٥٥)، إذن فإن العقل النقدي يرفض طرق التفكير التي تقوم على التسليم دون تمحيص ومراجعة وتدقيق وفهم وتعقل وتدبر.

ويبدو منطقيًا أننا بحاجة لتشجيع مختلف فئات المجتمع وعلى وجه التحديد الجيل الصاعد من الشباب لإعمال وإطلاق عقولهم للتفكير النقدي البناء، واستظهار ثقافة العقل النقدي؛ ثقافة الشك والتساؤل والتغلغل في ثنايا المفاهيم والرؤى بغية الوصول للحقيقة والقناعة والاطمئنان بصحتها أو بطلانها، وترسيخ النزعة النقدية الهادفة وإثارة التساؤل إزاء كل ما يُثار عبر المنتديات والملتقيات العلمية والثقافية من خلال الجامعات والمدارس مهما كانت قداسته (كميل آل جميع ، ٢٠١٤)، فثقافة التساؤل والنقد بكل متوالياتها وتأثيراتها العقلية والمجتمعية لا تكتفي بالظاهر من الأمور، بل تبحث في القاع الاجتماعي والثقافي، وتُسائل السائد الثقافي والمعرفي، وتزحزح – على قاعدة الوعي والمعرفة- الكثير من البديهيات والمسلمات المستوطنة في المحيط الاجتماعي.

من هنا فإن المجتمعات التي استطاعت التحرر من قيود التخلف هي تلك المجتمعات التي توفرت في بيئتها ومحيطها ثقافة النقد والمساءلة الجادة والمراجعة المنطقية ليس من أجل تفكيك كل شيء قائم، بل من أجل تكوين العقل النقدي لبناء الواقع الاجتماعي على أسس صحيحة ومتينة قادرة على مواكبة التطورات والاستجابة إلى التحديات الكبرى التي تعيشها (محمد محفوظ ، ٢٠٠٩، ٦).

إن مسألة تكوين وتنمية العقل النقدي تعد اليوم من المسائل الرئيسة التي تطرح نفسها بإلحاح في الفكر الفلسفي- الاجتماعي والتربوي- والنهضوي المعاصر، نظرًا لما تمثله هذه المسألة، وخصوصًا بالنسبة للبلدان النامية من أهمية بالغة في الربط بين العلم والمعرفة العلمية النقدية كمحتوى ووسيلة للتقدم والتطور، وبين التفكير النقدي كأسلوب لحل المشكلات من مناحيها ومستوياتها وأنواعها المختلفة، ليس من قِبل النخبة العلمية التخصصية فحسب، ولكن في انعكاساته على صعيد التفكير والممارسة العامة من كافة أفراد المجتمع.

إن سيادة أسلوب التفكير النقدي اجتماعيًا كنمط بديل لأنماط وأساليب التفكير غير العلمية وغير الناقدة مما يسود في رصيد ثقافتنا الراهنة ينبغي أن يكون هدفًا للتربية ومؤسساتها المختلفة، وبسيادة العقل النقدي في المجتمعات تتحقق مقومات النهضة العلمية، والمقدرات المجتمعية في مواكبة التقدم الحضاري والعلمي والثقافي والتكنولوجي، والتنامي المتصاعد لهذه المقدرات في السباق الحضاري المعاصر (صالح حميد، ٢٠٠٨، ٥١).

من هنا كان العقل النقدى وراء تطور العلوم والفنون في الحضارة الإنسانية، وانتشار وازدهار التفكير النقدي والفلسفي والعلمي في مختلف الحضارات، وكان وراء كل إنجاز حققته الأمم والشعوب في مجالات الابتكار والإبداع على جميع المستويات، وأي مجتمع يريد أن يتقدم ويرتقي في سلم التحضر لا بد له من تكوين العقل النقدي على جميع المستويات (محمود زقزوق، ٢٠١٧، ٧٦).

إن عملية تكوين وتنمية العقول لا تعتمد على الدراسة النظرية أو الأكاديمية فحسب، وإنما تتعداها إلى الاهتمام بها دون غيرها من الاتجاهات التربوية والبحثية والمهارات الحياتية التي تلبي حاجات المجتمع ومتطلباته المستقبلية، حيث تؤدي إلى تكوين عقول ناقدة قادرة على إنتاج المعرفة وتصديرها بدلًا من استهلاكها، وتقدير مصداقية مصدر المعلومات، وقدرتها على إتاحة الفرصة لطلبتهم لجعل حياتهم أفضل، مما ينعكس على بيئتهم ومحيطهم الاجتماعي، وفي أي مجالات فكرية وثقافية.

ولا سيما وأن التطورات التكنولوجية والعلمية المختلفة التي يشهدها العالم بشكل سريع ومتلاحق تفرض على النظام التربوي والتعليمي اتخاذ مسار فكري جديد يقضي بالابتعاد عن النمطية والتقليد، والسعي لتطوير المناهج بشكل مستمر يتناسب مع حركة الحياة، وإحداث تغيير في الممارسات والاتجاهات التربوية السائدة للوصول إلى تربية عصرية متأقلمة مع الظروف والتحديات الراهنة قادرة على تكوين الإنسان المفكر الناقد القادر على إعمال عقله في التعامل مع الأشياء والواقع المعيش (غالب العربيات، ٢٠١٧، ٤٥).

ويقف العقل النقدي في مواجهة الكثير من أساليب التفكير الهدامة في المجتمع كالانغلاق الفكري، والتطرف في الرأي، والاتجاهات التعصبية نحو موضوع ما، وأحادية الرؤية، ورغم أهمية ذلك وضرورته، فإن العمل على تكوين العقل النقدي في الوقت الحالي أصبح أكثر ضرورة، وحاجة ملحة لكل أفراد المجتمع وفئاته، حتى نصلح من فوضى التفكير وأخطاء العقل، في ظل ما يشهده هذا العصر من انتشار الشائعات المغرضة والاكاذيب والمعلومات الخاطئة والمضللة بشكل متزايد.

وإذا كان كونفوشيوس يرى أن التعليم بلا تفكير جهد ضائع، وتفكير بلا تعليم أمر محفوف بأشد المخاطر، فإن النظرة العميقة لواقعنا التربوي والتعليمي المعاصر تكشف عن اهتمامه الرئيس بصب الحقائق والتفاصيل المملة بذاكرة المتعلمين، وضعف مخاطبة آليات التفكير لديهم، ودعوته للحفظ والاستظهار بصورة أكبر من دعوته لإعمال العقل ووسائله، وبذل المجهود في اكتساب الخبرة عن طريق التجريب والاستكشاف، حيث لا يزال الجانب المعرفي الكمي يطغى على الجانب المعرفي النوعي، وأصبح المتعلم يُقدّس الكتاب، ويعتمد عليه اعتمادًا يفوق الأنشطة الأخرى، كما أدى التوسع الكمي في المنهج الدراسي إلى اضطرار المعلم لعدم التعمق في بسط الحقائق وتحليلها، وقلة إتاحة المجال أمام المتعلمين للحوار والمناقشة والاستقراء والاستدلال والنقد والتمييز، كما اعتمد على طريقة تدريس وحيدة ألا وهي التلقين، حيث ينحصر دور المتعلمين في الحفظ والتذكر بدون أن يتعمقوا في مضمون التعلم، وأضحى جوهر التعليم هو تعويد المتعلم تسلم المعلومات وتخزينها مؤقتًا لحين وقت الامتحان، ثم نسيانها (صلاح الدين عرفة، ٢٠٠٦، ١٢١)، من هنا فإن ضرر التعليم دون تفكير يكون أكثر من نفعه؛ لأنه يوسع دائرة المسلمات ويرسخ السائد، ويولّد لدى الطلاب عادات التلقي والقبول الروتيني دون مناقشة أو تفكير؛ فيبقون تابعين منقادين وغير قادرين على التفكير المستقل والاختيار الحر.

وهكذا نجد أن العقل العربي، يفتقر إلى أبسط مظاهر الحوار والحرية، فالعقل يبنى على مسلمات غير قابلة للنقاش، أو يربى تربية دوجماطيقية موجهة، ويخضع لأشكال مختلفة من السلطة الفكرية

والسياسية، ولا يتم بناؤه حسب تفكير العصر وثقافته، إذ تعمل نظم التعليم في غالبية الدول العربية على التلقين وإلغاء دور العقل في التفكير والنقد والإبداع، كما أن العقل مقيد بالعديد من الأفكار الموروثة غير القابلة للنقاش، أي تم إخضاعه لأنظمة فكرية مؤدلجة، يبحث في أمور وقضايا الواقع من تلك الزاوية، بالإضافة إلى مظاهر التعصب والتزمت التي لا تعطي أي وزن للعقل، بمعنى أن العقل معطل في ثقافتنا ومحاصر إما بأفكار أو أدوات قمع ألغت أي دور له في التفكير والنقد والبحث والتحليل واستكشاف ما هو جديد (عبدالله الجسمي، ٢٠٠٦، ٢٠).

وعلى الرغم من أن أحد أهم مكونات الثقافة العربية الدين وهو يدعو في كثير من نصوصه إلى إعمال العقل و النظر والتدبر والنقد، إلا أنه قد ظهر في السنوات الأخيرة من يلقن ويقيد الفكر والنظر بأقوال علماء سبقوا، وهو بذلك يخالف أصل النصوص التي توجب إعمال العقل والفكر، ونجد في القرآن الكريم أيات كثيرة تدعو للتفكر، وإطلاق العقول من أسرها ودفعها للتأمل والنظر في مختلف شؤون الحياة، ونذكر منها: قوله تعالى: " قل سيرو في الأرض فانظروا كيف بدأ الخلق" (العنكبوت، الآية:٢٠)، وقوله تعالى: "أولم ينظروا في ملكوت السموات والأرض وما خلق الله من شيء " (الأعراف : ١٨٥)، و قوله تعالى آمراً عباده بالنظر والتأمل في مخلوقاته الدالة على قدرته وعظمته "أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت" (الغاشية، الآية:١٧)، ففي هذه الآيات وأمثالها دعوة صريحة إلى التفكير والبحث العلمي والنظر والملاحظة، كما يتضح حرص القرآن الكريم على دعوة الناس إلى إعمال العقل والتفكير من ورود كثير من الآيات التي تتضمن مثل هذه العبارات (أفلا يتفكرون)، (أفلا يعقلون).

وكذلك فإن سيدنا إبراهيم عليه السلام قد استخدم العقل والفكر حين حاول أن ينتقل بتفكير قومه من التفكير الحسي إلى التفكير العقلاني النقدي، لينتقل بهم من قوم يعبدون الكواكب والقمر والشمس وكلها حسية، إلى عبادة الله الواحد غير الحسي، وكذلك أخذ رسول الله – صلى الله عليه وسلم- بمشورة ورأي الحباب بن المنذر – رضي الله عنه- بتغيير مكان المسلمين بالقرب من ماء بدر، حينما قال: يا رسول الله، أرأيت هذا المنزل، أمنزلًا أنزلكه الله ليس لنا أن نتقدمه، ولا نتأخر عنه، أم هو الرأي والحرب والمكيدة؟، وكذلك نستطيع أن نلمس أن الخلافات الفقهية والمذهبية خير دليل على إعمال العقل والنقد والتفكير في التراث الإسلامي.

ولما كان تكوين العقل النقدي يتطلب إصلاح التعليم وتزويد الأفراد بالمعارف والمهارات والخبرات التي تؤثر في استعداد الأفراد لإعمال العقل النقدي وتساعدهم على التكيف مع المتغيرات ومواجهة التحديات، فإن ممارسات الواقع تشير إلى أن الجهود الحالية لإصلاح التعليم في المجتمعات العربية تركز بشدة على جوانب فنية مثل بناء المدارس، وإدخال الحواسيب إليها، وجسر الفجوة بين الجنسين في مجال التعليم، وفي حين أنه ضروري ومهم، إلا أن التركيز الحالي للإصلاح يفتقر إلى عنصر إنساني أساس؛ فالطلاب في حاجة إلى أن يتعلموا في سن مبكرة جدًا كيف يفكرون ويبحثون وينتجون المعرفة، ويسألون ويبتكرون بدل أن يكونوا رعايا للدولة تعلمهم ماذا يفكرون وكيف يتصرفون (محمد فاعور، مروان المعشر، ٢٠١١، ٣).

والمجتمع العربي حسب تصنيف العديد من الباحثين هو مجتمع تقليدي تسوده ثقافة الخضوع والطاعة الناتجة عن طبيعة المجتمع العربي البطريركي (الأبوي التسلطي)، والتي نمت في إطار مؤسساته التعليمية والدينية والسياسية، ويسود هذا النمط في جميع الدول العربية دون استثناء، لذا فإن التسلط التربوي في التربية العربية بشكل عام ظاهرة تستمد جذورها في البنية الاجتماعية العربية التي تخشى إطلاق القوى الإبداعية للتفكير والنقد، وتحاول كبتها وتقييدها وتشجع على الانقياد والامتثال

والرضوخ ، وبذلك فإن التربية العربية تعمل في كثير من الأحيان على تكريس مناخ سلطوي تغيب فيه الحرية الفردية، وتربية الأفراد على أساليب قمعية وتعسفية، وهذا بالضرورة يقف حجر عثرة أمام تكوين العقل النقدي.

وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات (يزيد السورطي، ٢٠٠٩)، (مصطفى حجازي، ٢٠٠٥، ٧٩)، (علي وطفة، ٢٠٠٠،٣٠)، (علي وطفة، ٢٠٠٤، ٧٨)، (هشام شرابي، ١٩٩٢)، من أن السلطوية ظاهرة تتفشى في كثير من أنظمة التربية والتعليم في الوطن العربي، فالجو الذي يسيطر على عدد كبير من المؤسسات التربوية العربية هو جو الكبت الفكري الذي يعمل على تعطيل طاقات النمو، ويؤدي إلى رفض المتعلم المؤسسة التعليمية وللعلم بشكل عام، وبذلك فإن الفرد العربي يخضع لأنماط تربوية لا تشجع على الحوار السليم وتعتمد مبدأ التسلط والإخضاع، وتؤكد هذه الدراسات أن الفرد تحت تأثير هذا الأسلوب التسلطي يفقد قدرته على التفكير والنقد والحوار والمبادأة والإبداع، ويفقد توازنه وتماسكه وثقته بنفسه، وكذلك فإن هذه التربية السلطوية تعود الإنسان على الإحساس بكل مشاعر الضعف والنقص والقصور والدونية والإحساس بالذنب، فالأفراد الذين يعانون من فقدان القدرة على التفكير والنقد والتحليل والتساؤل والحوار والمناقشة هؤلاء هم الأفراد الذين خضعوا لتنشئة اجتماعية تقليدية متصلبة في مراحل طفولتهم، فأجواء التسلط تعطل إمكانيات تكوين العقل النقدي وتدفع الفرد إلى دوائر الجمود والانصياع والسلبية، من هنا فإن الفرد العربي أحوج ما يكون إلى تربية تخاطب العقل لا الذاكرة، والنشاط لا الجمود، والحرية لا الإكراه، والحوار لا التسلط.

ويرتكز البحث الحالي في رؤيته لتكوين العقل النقدي على عدة منطلقات فكرية تتمثل فيما يلي:

١. الوعي بأن التربية التي تقوم على التسلط والقهر والعنف والتعسف، ومصادرة حرية التفكير والنقد والإبداع تعمل على تقييد عقول الأفراد، وكبت حريتهم، وتقف بالضرورة أمام تكوين العقل النقدي، وكذلك فإن هذه التربية هي أقصر الطرق لتكوين العقل الاتباعي النقلي المتعصب والمنغلق الذي يمارس التطرف والإرهاب والعنف المجتمعي.

٢. الوعي بأن قصور منهجية تكوين وتنمية العقل النقدي نتاج البنية الاجتماعية، ووليد عوامل التسلط والقهر التي يخضع لها الفرد، وهذا القصور يتناسب بشدة مع درجة التسلط المفروض، وجمود البنية الاجتماعية.

٣. الإيمان بأن العقل النقدي لا يُتاح له التكوين والنمو إلا في جو من العلاقات الديمقراطية، التي تسمح بالتعددية والحوار والاختلاف.

٤. الإيمان بأن التعليم بنية تابعة للبنية المجتمعية، تدور وجودًا وعدمًا وفق إرادة السلطة المهيمنة على المجتمع، التي تحدد لها ليس فقط مكوناتها وإنما أيضًا نوع العلاقات التي تنظم هذه المكونات.

٥. الإيمان بأن ضعف الاهتمام بتكوين وتنمية العقل النقدي في تعليمنا جزء لا يتجزأ من أزمة المجتمع البنائية الشاملة، وبأن حل المشكلات التربوية والتعليمية لن يكون إلا بحل التناقضات القائمة في المجتمع.

٦. كشف تناقضات نظامنا التعليمي وتعرية الأيديولوجيا المستترة خلف المصالح المتعارضة التي تقف خلف توجيه سياسته وفلسفته.

٧. الوعي بأن مهمة تكوين العقل النقدي تقع على مختلف مؤسسات المجتمع، بدءًا من الأسرة، وامتدادًا إلى المؤسسات التعليمية والإعلامية والدينية والثقافية والفكرية، بحيث يتخلل أسلوب ومنهج التفكير النقدي مختلف سياساتها وأنشطتها، ويقع على المؤسسات التعليمية الدور الأكبر في تكوين العقل النقدي.

٨. الإيمان بالمطالبة بتجديد الخطاب الديني الذي يعمل العقل ويثير التفكير والنقد، وضرورة أن تقوم المؤسسات الدينية بدورها في تكوين العقل النقدي، والابتعاد عن السلطوية الدينية.

٩. طرح الأفكار والرؤى حول تكوين وتنمية العقل النقدي، انطلاقًا من الحوار البناء الذي لا يستند في تحليلاته إلا على طموحات إنسانية تسعى لأن يكون لتعليمنا حضوره الفاعل في تكوين العقل النقدي.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

إن النظرة المدققة لواقع تعليمنا فى المجتمعات العربية تكشف أنه رُغم أن التعليم يعد أحد أهم الآليات في تكوين وتنشئة الأفراد على قدرة التفكير والنقد والتحليل، ذلك لأن التعليم بوسائله المتعددة، المعلمين، المناهج الدراسية، طرائق التدريس، العلاقات والتفاعلات داخل المؤسسات التعليمية، كلها أدوات وأساليب يستطيع التعليم أن يسهم في تفعيلها لكي يكون ويعد الفرد القادر على إعمال عقله بطريقة نقدية في تناوله للأمور، إلا أن الملاحظ على نظامنا التعليمي المعاصر أنه لا يسهم في تنمية القدرة على التفكير والتحليل والنقد والحوار والتساؤل والمناقشة والبحث والتجريب، بل يعتمد على التربية التلقينية التي لا تسمح بالحوار أو المناقشة إلا فى حدود ضيقة، مما يجعل المتعلم مجرد وعاء يصب فيه المعارف والمعلومات ليحفظها دون فهم وتفكير، ومن ثم يشكل بذاته نظامًا سلطويًا بما يقدمه من مناهج وأساليب تدريس تسهم في تضليل العقل الإنساني وقمعه، وبما يقدمه من معارف ومعلومات باعتبارها حقائق مطلقة غير قابلة للمناقشة أو النقد، وهو بهذا يسهم فى برمجة العقل وترويضه على تقبل ما يقدم له، وتكوين شخصية سلبية غير قادرة على التفكير أو التحليل أو المبادأة أو الحوار أو المناقشة، وبذلك فإنها تعطل العقل البشري عن النمو والنضج، ومن ثم تربية أفراد لا تملك القدرة على التفكير النقدي، وبالتالي تتهاوى وسائل إعمال العقل النقدي بكل تجلياته ومظاهره، من نقد وتساؤل وحوار، وهذا القصور في تعليم التفكير النقدي لا يمكنه تكوين عقول مفكرة ناقدة تستطيع أن تسير بمجتمعها خطوات إلى الأمام نحو التقدم والرخاء والازدهار، بتفكيرها العقلاني النقدي.

أضف إلى ذلك ما أكدته العديد من الدراسات بإن نمط التربية في الأسرة والمجتمع، يكرس لثقافة المجتمع الأبوي التسلطي، ويسود هذا النمط في غالبية الدول العربية، ويتم التركيز في هذا النمط على السمع والطاعة المطلقة، وتدريب العقل منذ الصغر على السمع والطاعة، والتحذير من النقاش والتمرد وطرح الأسئلة والتفكير النقدي، مما يعمل على تقييد عقول الأفراد، وتكبيل فكرهم، ويقف بالضرورة أمام تكوين العقل النقدي.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما مفهوم العقل النقدي، وما دواعي الاهتمام بتكوينه؟

٢- ما أهم الملامح والخصائص الأساسية للعقل النقدي؟

٣- ما أهم معوقات تكوين العقل النقدي في المجتمعات العربية؟

٤- ما مظاهر التربية السلطوية وأثرها على تكوين العقل النقدي؟

٥- كيف يمكن للتربية أن تسهم بدورها في تكوين العقل النقدي؟

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تحديد مفهوم العقل النقدي، ودواعي الاهتمام بتكوينه.

٢- رصد الملامح والخصائص الأساسية للعقل النقدي.

٣- الوقوف على أهم معوقات تكوين العقل النقدي في المجتمعات العربية.

٤- بيان أهم مظاهر التربية السلطوية وأثرها على تكوين العقل النقدي.

٥- طرح مجموعة من الموجهات الإجرائية اللازمة لتكوين العقل النقدي.

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث في النقاط التالية:

١- تنبع أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي يتناوله، على اعتبار أن تكوين وتنمية العقل البشري هو حجر الزاوية التي تستطيع بها المجتمعات التقدم والنمو، والإنجاز الحقيقي هو تكوين إنسان متعلم ومتطور من خلال تعليم عصري حديث، يتأسس على تكوين العقل النقدي، وليس على العقل الاتباعي الذي يقوم على التقليد والتسليم لما هوسائد من معتقدات وآراء.

٢- تتأكد أهمية البحث من طرحه لقضية تكوين العقل النقدي الذي يطرح كل الظواهر الاجتماعية والثقافية والدينية والسياسية للمساءلة والنقد وفق قواعد التفكير النقدي.

٣- تبرز أهمية البحث فى ظل ما يشهده الوقت الراهن من تزايد المعلومات وانتشار الشائعات المضادة للوطن ومؤسساته والدعاية الكاذبة والمغالطات والأفكار المتطرفة والأخبار غير الدقيقة، ما يستدعي تكوين عقول ناقدة تستطيع بحكم التعليم والتدريب الاختيار والفرز الموضوعي لكل هذه الأنماط من المعلومات، وعدم القبول بشيء إلا بعد اختباره والتأكد من صحته.

٤- يسعى هذا البحث إلى إلقاء الضوء على البنية الثقافية التقليدية "بنية ثقافة التسلط" باعتبارها جزء من البنية الأيديولوجية تتغلغل كقوة فاعلة في مختلف أنسجة المجتمع وهياكله التعليمية والدينية والسياسية والاجتماعية ، والتي يتشكل في إطارها العقل الاتباعي النقلي لا العقل النقدي.

٥- يعد هذا البحث استجابة للتوجهات العالمية المتزايدة بضرورة الاهتمام بتنمية التفكير النقدي باعتباره من أهم المهارات التي تلقى اهتمامًا في تنمية إمكانات العقل النقدي للمتعلم.

٦- ينهض البحث بتفعيل الدور الذي تضطلع به المؤسسات التربوية في تكوين العقل النقدي .

٧- يسعى البحث الحالي إلى استجلاء الأساليب والممارسات والأنشطة التربوية الواجب أن تقوم بها المؤسسات التربوية لتكوين العقل النقدي، وبذلك يستفيد من البحث:

- الوالدين وأساليب وطرق تربيتهم، باعتبار الأسرة الخلية الأولي لتكوين العقل النقدي.
- المؤسسات التعليمية ممثلة في المعلمين وأساليب وطرق تدريسهم الداعمة لتكوين العقل النقدي.
- واضعي المناهج الدراسية وطريقة تقديم وعرض المعلومات الميسرة لتكوين العقل النقدي.
- وسائل الإعلام، وترشيدها لتصبح أداة لتكوين العقل النقدي.

- المؤسسات الدينية وتجديد الخطاب الديني الذي يعمل العقل ويثير التفكير والنقد.

ومن هنا قد تفيد نتائج الدراسة أصحاب المصلحة والمعنيين؛ في التعرف على أبعاد هذا الدور التربوى المأمول، وتوجيه السياسات ووضع الخطط للوفاء به، والعمل على تحقيقه.

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج النقدي والذي يرتكز أساسًا على امتلاك الباحث نسقًا فكريًا يدير من خلاله وفي إطاره عمليتي التحليل والتركيب للظاهرة موضوع الدراسة، حيث يقوم المنهج النقدي على: (محمد المنوفي، ٢٠٠٩، ٣٢)

١- معايشة الباحث موضوع بحثه معايشة تعكس وعيه بعناصر الظاهرة التي يعنى بدراستها وبشبكة العلاقات المعقدة التي ترتبط بها.

٢- كما يعني المنهج النقدي إلى جانب إفصاح الباحث عن منطلقاته وانحيازاته منذ البداية، قبوله مراجعة منطلقاته وأفكاره الشخصية بصورة مستمرة، فليست مهمة البحث مجرد التفسير، وإنما مهمتة الأساسية تغيير الواقع نحو الأفضل بما يقدمه من بدائل تتسم بإمكانية التطبيق.

٣- يتطلب تفعيل المنهج النقدي في البحث الحالي تحليل نتائج بعض البحوث والأدبيات الدالة على أزمة العقل العربي، وأزمة النسق التعليمي.

وينطلق المنهج النقدي بصورة عامة من فرضية وهي أن التحليل والتفسير لا ينبغي أن يقف عند الظواهر كما تتجلى للباحث جزئية منفردة أو في نقطة زمنية راهنة، ولكن الفهم النقدي يسعى إلى متابعة الظاهرة في أعمق الأعماق التي تمتد إليها لكي يراها في ترابطها، وتقاطعاتها، وتفاعلاتها مع غيرها من الظواهر أو النظم، ولكي يتعرف على تاريخها الذي أوصلها إلى ما وصلت إليه من حالة، ومن هنا جاء ما يركز عليه المنهج النقدي مما أسماه بعملية النبش وراء المعلومة أو الظاهرة أو النظام أو المؤسسة أو غير ذلك مما يتصدى له الباحث في إطار هذا المنهج النقدي (حامد عمار، ١٩٩٧، ٤٩).

خطوات السير في البحث:

يسير البحث وفقًا للخطوات التالية:

أولًا: الإطار العام للبحث: ويشمل: المقدمة، مشكلة البحث وتساؤلاته، أهداف البحث، أهمية البحث، منهج البحث، خطوات البحث.

ثانيًا: الإطار النظري للبحث: ويشمل المحاور التالية:

- المحور الأول: تحديد مفهوم العقل النقدي، ودواعي الاهتمام بتكوينه.
- المحور الثاني: رصد الملامح والخصائص الأساسية للعقل النقدي.
- المحور الثالث: الوقوف على أهم معوقات تكوين العقل النقدي في المجتمعات العربية.
- المحور الرابع: بيان أهم مظاهر التربية السلطوية وأثرها على تكوين العقل النقدي.
- المحور السادس: طرح مجموعة من الموجهات الإجرائية اللازمة لتكوين العقل النقدي.

ويمكن فيما يلي تناول الإطار النظري للبحث بشيء من التفصيل:

المحور الأول: العقل النقدي "المفهوم، المبررات":

ويمكن تناول هذا المحور من خلال استعراض العناصر التالية:

أولًا: ماهية العقل النقدي:

حتى يمكن تعرف ماهية العقل النقدي يقف البحث أولًا على "مفهوم التفكير النقدي"، بما يمكننا بعد ذلك من تناول وتحديد "مفهوم العقل النقدي".

١- تعريف التفكير النقدي:

منذ ما يقرب من ٢٠٠٠ عام كتب الفيلسوف الإغريقي أبوقراط "أن الفلسفة تبدأ من اكتشاف أسس الحكم على الأمور، وهو الحكم الذي يتطلب عمق الفهم وسداد الرأي ودقة التقييم، وما أروع حكمته، فما خلص إليه يمثل قوام ما اتفق على تسميته حديثًا بالتفكير النقدي الذي يعتبره البعض شرطًا من شروط الارتقاء الإنساني (نبيل علي، ٢٠٠٩، ٢٢).

ومن خلال استعراض التعريفات المختلفة في أدبيات التفكير النقدي، يلاحظ أن الباحثين يختلفون في تحديد مفهوم التفكير النقدي، وقد يرجع ذلك بسبب اختلاف توجهات واهتمامات الباحثين المتعددة من جهة، وإلى تعدد جوانب هذه الظاهرة وتعقدها من جهة أخرى.

ويرجع أصل مصطلح التفكير النقدي «critical thinking»، إلى الكلمتين اليونانيتين: « kriticos » التي تعني الحكم الصحيح، وكلمة « kriterion »، والتي تعني معايير ومقاييس، وهكذا فالأصل اللغوي للتفكير النقدي يعني الحكم الصحيح المستند إلى المعايير، أو إصدار الأحكام العقلية بشكل يتسم بالدقة والتحليل والوضوح، ولهذا تم تعريف التفكير النقدي بتعريفات تدور حول هذه الفكرة (مصطفى النشار، ٢٠١٨، ٨٧:٨٧).

والنَّقد في اللغة العربية هو معنى واسع يشمل الفحص والاختبار، وفي المعاجم العربية يقولون: نقد فلان الدراهم يعني فحصها واختبرها حتى يميز صحيحها من رديئها، وهذا يعني أن النقد في اللغة ليس هو الرَّد والإبطال، وإنما هو معنى واسع يشمل تحليل الشيء المنقود تحليله وفحصه وإثارة الأسئلة حوله حتى يستطيع الفرد أن يميز الصحيح من الخطأ والنفيس من الردىء ونحو ذلك (سلطان العميري، ٢٠١٧، ١٠).

ومن الناحية الفلسفية نجد أن النقد يميل إلى شروط العقل ومقاييسه التي تضمن تصورات صحيحة وتعطي قيمة صائبة للأفكار والأحكام ذاتها (سناء سليمان ، ٢٠١١، ٢٥٦).

ولا شك أن النقد بصفة عامة يعني امتحان شيء ما من جهة قيمته، وهذا يعني أن النقد ليس مجرد بيان العيوب وكشف القصور، كما هو الشائع لدى بعض الناس، وإنما هو أيضًا إبراز الإيجابيات، وعندئذ يكون النقد موضوعيًا وهادفًا.

ونجد تعريفات كثيرة للتفكير النقدي تقدمه بوصفه الوسيلة التي تقرر بشكل معقول ما نقوم به أو ما نفعله وغايته الوصول إلى أحكام صادقة، وفق معايير مقبولة، لذلك ارتبط مفهوم التفكير النقدي بالأحكام التي نصدرها أو الحلول التي نقترحها للمشكلات، فهو الذي يعين بتأن وحذر الأحكام المقبولة أو المرفوضة أو المعلقة ، وهو بذلك يعد وسيلة لاختيار الحلول المقترحة لمعرفة ما إذا كانت صحيحة أم غير صحيحة (عصام جميل، ٢٠١٢، ١٩٥: ١٩٦).

ويعرف التفكير النقدي بأنه نمط من التفكير يلجأ إليه الفرد عندما يطلب منه إبداء الرأي أو الحكم في قضية أو موضوع ما، ويرتكز على الملاحظة الدقيقة للوقائع ذات الصلة بموضوع القضية، وتقويم هذه الموضوعات، والقدرة على استخلاص النتائج فيها بطريقة منطقية مع مراعاة الموضوعية والبعد عن العوامل الذاتية (محمد الجمال، ١٩٩٧، ٧)، ومن ثم يتضمن هذا النمط من التفكير إخضاع المعلومات التي لدى الفرد لعمليتي تحليل وفرز وتمحيص لمعرفة مدى ملاءمتها لما لديه من معلومات أخرى تؤكد صدقها وثباتها بغرض التمييز بين الأفكار الصائبة والخاطئة (Robert H. Ennis. 1989, 4)

وينظر (حامد عمار،١٩٩٧، ١٤٩) إلى التفكير النقدي على أنه لا يعني مجرد الرفض أو التفنيد والمعارضة لماهو قائم، وإنما يدعو إلى الاهتمام بالسياقات الاجتماعية والاقتصادية والأبعاد التاريخية لدراسة ظاهرة أو نظام ما، وبأنه يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمناهج التفكير العلمي، حتى ليكاد يمثل الوجه الآخر لعملية ذلك التفكير، وفي هذا النمط من التفكير يتجاوز البحث العلمي الظواهر والمعطيات كما تبدو في صورتها العينية في زمان ومكان معين إلى النبش من خلال مختلف أدوات المعرفة ومقارباتها إلى أبعاد الظاهرة طولًا وعرضًا وعمقًا، بحيث يتم تجسيدها والتعرف على خلفياتها وديناميا تها، مما يسهل عملية التفسير والتغيير لتلك المعطيات.

ويعرف (Rudd, R, 2007,46) التفكير النقدي بأنه قدرة الإنسان على استخدام قواعد الاستدلال المنطقي وتجنب الأخطاء الشائعة في الحكم، وتمييز أوجه الشبه والاختلاف بين الظواهر، وكذلك التمييز بين الحقائق والآراء والتعميمات.

ويعتبر التفكير النقدي فن التفكير في التفكير، أي تفكير الفرد بهدف جعل تفكيره أفضل؛ أي أكثر دقة، وأكثر وضوحًا، وأكثر قابلية لأن يدافع عنه (Daniel t. Willingham, 2016, 6)، ويعرف (Fisher,2001,13) التفكير النقدي على أنه تفسير الملاحظات ومصادر المعلومات والمناقشات وتقويمها، أمّا (Ennis, 2000,38) فيرى أن التفكير النقدي هو تفكير تأملي يركز على اتخاذ القرارات بشأن ما نصدقه وما نفعله، كما يعرف (Sternberg. R , 1985 ,6) التفكير النقدي بالعمليات والإقرارات الذهنية التي يستعين بها الفرد لحل مشاكله واتخاذ قراراته وتعلم مفاهيم جديدة، وينظر (Sellars Maura ,2018.1) للتفكير النقدي على أنه التفكير الذي يُطلب في المواقف التي تتطلب الحكم على القضايا العلمية والاجتماعية، أو أثناء مناقشة موضوع ما، أو تقويم الحجج الخاصة بقضية أو موضوع ما.

ويتألف التفكير النقدي من مجموعة مهارات يمكن استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة، دون التزام بأي ترتيب معين للتحقق من الشيء أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار، ومنها: مهارة التمييز بين الحقائق والآراء، ومهارة التعرف على المغالطات المنطقية، ومهارة الاستقراء والاستباط، ومهارة التفسير، ومهارة تقويم الحجج، ومهارة معالجة المعلومات، ولكي يطلق على أي فرد بأنه يفكر تفكيرًا نقديًا لا بد وأن يمتلك المهارات الخاصة بالتفكير النقدي، ويطبقها في المواقف التي تتطلب ذلك بأقل سرعة ومجهود ذهني (فتحي جروان، ١٩٩٩، ٦٢).

ويقدم (نبيل علي، ٢٠٠٩، ٢٣: ٢٤) تصنيفًا لتعريفات التفكير النقدي وفقًا لطابعها السائد، والتي يراها الباحث من التصنيفات العميقة الشاملة لتعريفات التفكير النقدي على النحو التالي:

- تعريف ذو طابع تحليلي: يفكك التفكير النقدي إلى عدد من المهمات الذهنية الفرعية التي تشمل: تحليل الحقائق وتنظيم الأفكار والدفاع عن الآراء وعقد المقارنات والخروج بالاستنتاجات وتقييم الحجج

وحل المسائل واتخاذ القرارات.

- تعريف ذو طابع نفسي: يرى التفكير النقدي ملكة ذهنية، يصفها البعض بأنها غريزة هادفة وواعية وإرادية، وهي وليدة التعليم والتدريب والالتزام بالانضباط الفكري، وتشمل أدوات التفكير النقدي: التأويل وتقييم المعلومات والخبرات، وتتدخل فيه مجموعة من الميول النفسية والقدرات الذهنية التي تعمل على ترشيد رؤية المعتقدات والأفكار على أساس عقلاني.
- تعريف وظيفي: يركز على الغاية من وراء التفكير النقدي، فيعرّفه بأنه تفكير تأملي فاحص لما يُطرح من آراء ومسائل بغرض قبولها أو رفضها أو تصويبها، وكذلك بغرض تعلم مفاهيم جديدة، وممارسة رقابة ذاتية على ما نفعله أو نعتقد فيه ما يزيد من احتمال تحقيق نتائج مرغوبة.

لقد طرأت على هذه التعريفات تغيرات جوهرية بفعل ثورة المعلومات وبزوغ مجتمع المعرفة الذي يتمركز حول التفكير من أجل الارتقاء بالتربية وزيادة فاعلية التواصل وشفافيته، وهو ما أضاف إلى التعريفات السابقة تعريفين:

- تعريف ذو طابع معلوماتي: يركز على تنمية مهارات التعامل مع الفيض المتزايد من المعلومات، والتي تشمل المهارات الخاصة بتحليلها وتركيبها وتنظيمها وإعادة بنائها وتقييمها وتوظيفها، وتشمل أيضًا مهارات استخلاص المعرفة من ظاهر تجلياتها: نصوصًا وأشكالاً، وأصواتاً، ويُقصد بالمعلومات هنا تلك التي تُجمع من مصادر مختلفة، أو التي تُولد من خلال الملاحظة والخبرة والاستدلال المنطقي، أو باستخلاصها مباشرة من مضمون التواصل على اختلاف أطواره ومستوياته.
- تعريف ذو طابع معرفي: وهو أكثر التعريفات تجريدًا وعمقًا، فهو يقوم على تنمية الوعي المعرفي بتسليط الفكر على التفكير ذاته، والتعرف على استراتيجياته وأنماطه، وكيفية تمثيل المعارف التي تُغذى آليًا أو تتولد عنها.

وتبين الرؤية النقدية للتعريفات السابقة بإن هذه التعريفات تلتقي في نقاط كثيرة، أهمها أن التّفكير النّقدي هو مصطلح يشير إلى التساؤل الإيجابي والفعال، أو التشكيك في صحة الدعاوى المختلفة، بدلاً من قبولها على ظاهرها، كما أن غاية التفكير النقدي الوصول إلى أحكام صحيحة، وفق معايير معينة.

٢- مفهوم العقل النقدي:

لقد انتهى كثير من الفلاسفة والعلماء منذ أوائل القرن العشرين، وخاصة عالم النفس وفيلسوف البراجماتية المعروف (وليم جيمس) من أن العقل ليس اسما لشيء يوجد في الدماغ وإنما هو بالأحرى وصف لمجموعة عمليات فكرية ذات طابع معين، وفسرها جون ديوي بأن هذه العمليات والخطوات عندما تربط بين الفعل وغاياته ربطًا يؤدي إلى فض إشكال وكشف غموض، وتحقيق نجاح توصف بأنها عاقلة أو عقلية، فالعقل إذن إنما هو منهج التفكير وطريقة السلوك في تناول القضايا والمشكلات برؤية وتأمل وتحليل وربط واستنباط ونقد.

ولعل هذا ما يفسر عدم ورود كلمة عقل في القرآن الكريم، حتى لا تنصرف الأذهان إلى اسم لشيء مثلما نقول عين ولسان وأسنان... وهكذا، وإنما هو صفة لمجموعة من عمليات التفكير، تتجلى في التدبر والنظر والتأمل والاعتبار والتعقل ... وما سار على هذا الدرب (سعيد إسماعيل، ٢٠٠٤، ٨١٩).

وانطلاقًا من أن النقد في جوهره إنما هو مجموعة من العمليات الذهنية التي تستهدف تقييم بعض الحقائق والمعلومات والأفكار والظواهر، وتمييز ما فيها من خير وحق وصواب وجمال عما فيها من

باطل وخطأ وقبح، والمفكر وهو ينقد يستخدم ما لديه من قيم ومعايير وأفكار ومعلومات، وهذا الاستخدام كثيرًا ما يكون عبارة عن تطبيق وتوظيف للمعارف والأفكار الجديدة في فهم الواقع وتحديد المشكلات الاجتماعية؛ بالإضافة إلى تفسير التناقضات التي يعيش فيها الناس (عبد الكريم بكار، ٢٠١٠، ٧٧) فإنه يمكن القول بناءً على ذلك كله بأن العقل النقدي هو الذي يطرح كل ما في الطبيعة والمجتمع للمساءلة الجادة، ولا يقبل كل ما يقدّم إليه دون بحث وتمحيص وتقويم شامل ومحاكمات عقلية (Hare,W, 2001, 4).

والعقل النقدي لا يقبل التقليد ولا التبعية، ولكنه يمارس النقد المتواصل للذات وللآخر، ولا شك في أن العقل النقدي ليس منغلقًا على نفسه، وإنما هو عقل منفتح، لا يرفض شيئًا لمجرد الرفض، فالرفض أو القبول لديه ينبني على أسس ومبادئ، ولا يأتي عشوائيًا، بل يكون بعد الدراسة والبحث والتقييم الموضوعي.

من هنا فإن العقل النقدي لا يقبل شيئًا إلا بعد اختباره والتأكد من صحته، وهذا أمر ينسحب على كل جوانب الحياة من الناحيتين النظرية والعملية، والمقابل للعقل النقدي هو التسليم والتقليد، الأمر الذي يعني تعطيل العقل وإلغاء التفكير، فالفرق بين الموقفين كالفرق بين النقيضين، فالأول إيجابي والثاني سلبي، والأول يؤكد الشخصية الإنسانية والثاني يلغيها ويمحو معالمها (محمود زقزوق، ٢٠١٧، ٧٣: ٧٤).

والعقل النقدي لا يكتفي بالأشكال الظاهرة في واقعها المحدد بالزمان والمكان الراهن وإنما ينبش عن الجذور والبذور المجتمعية التي أدت إلى تشكلها بالصورة التي تظهر بها، ويسعى إلى كيفية توظيف الظاهرة وصور تجلياتها في الواقع الحي الذي توجد فيه (حامد عمار، ١٩٩٧، ١٥٠).

ويعرف العقل النقدي أيضًا بأنه عقل استكشافي مندفع تمامًا نحو الخلق والإبداع وإنتاج معرفة تمكننا من تحسين أوضاعنا في هذا الكون، ورفض كل ماهو متصادم مع مبادئ العقل والتشكيك فيه حتى تثبت صحته، على عكس العقل الاتباعي والنقلي الذي يُسلم لما هو سائد من معتقدات وآراء، ويتسبّب في ركود وجمود المجتمعات وحضارتها فهو عقل قائم على الاستدلال والتقديس والتكرار وتغييب محورية الفهم والمغامرة والإنتاج (كميل آل جميع ، ٢٠١٤).

إذن العقل النقدي هو العقل المضاد للعقل الاتباعي والنقلي المتعصب والمنغلق، من هنا فإن العقل النقلي يفترق عن العقل النقدي بثلاث صفات: تمرير الأفكار بدون مناقشة، وتكرارها بدون تمحيص، وتبريرها بل والدفاع عنها حتى الموت، فبتمرير الأفكار يتحول العقل إلى وعاء يضم كمًا فوضويا من الأفكار بدون نسق معرفي، وبتكرار الأفكار تتشكل الدوغمائية المترافقة بجمود العقل فلا تتراجع عن موقفها حتى لو تبين لها خطأ الفكرة، وهي تحمل أفكارًا متضاربة تصل إلى درجة التناقض بدون شعور حاملها بذلك، وبتبرير الأفكار تتشكل العقلية أحادية الرؤية، التي ترى الكون من خلال منظار بلون خاص، مبني على التطرف، فالوجود أبيض أو أسود، والبشر هم إما في خانة طاهر مقدس أو دنس حقير، معنا أو ضدنا، أو بتقسيمات الآخرين إلى فسطاط الكفر والإيمان (خالص جلبي، ١٩٩٥، ١٠٤).

ولذا لا يستطيع صاحب العقل المغلق أن يتجاوز ذاته أو عالمه الخاص، ومن المستحيل أن يرى أي شيء خارج عقله، ولا يستطيع أن يتجاوز أفكاره المظلمة ولا يمكنه أن يرى غير أفكاره هو، ويعدها يقينية قطعية لا تقبل المناقشة والنقد، بل يصل به الحد إلى الاعتقاد بأنها ذات طابع إلهي، وعندما يدخل في صراع مع أحد، فالبديل الوحيد عنده هو إعلان الحرب المقدسة؛ فهو وحده على طريق الحق والخير، وغيره كافر، أو علماني، أو ضال، أو شرير أو فاسد، وهذه الحالة من الانغلاق العقلي التي يعيشها تجعله منفصلًا تمامًا عن الواقع؛ أسير أوهام يعتبرها مقدسة ومنزهة (محمد الخشت، ٢٠١٧، ٦١: ٦٤)، وبذلك

فإن مع العقل النقلي والمغلق تنمو الحافظة، ويزداد التقليد والتسليم والتبعية، ويشتد التعصب، ويتعمق اتجاه العنف، ويتعطل إعمال العقل، ويتوقف النمو، ويتعطل التطور؛ بسبب تشكل طريق ذي اتجاه واحد لا مجال فيه للمناقشة والمساءلة الجادة والمراجعة المنطقية.

أما العقل النقدي فيقابل المعطيات السابقة، بتحول العقل إلى آلة ذات وظيفة مزدوجة تقوم على تنقية وغربلة الأفكار القادمة من العالم الخارجي، كما تقوم على تأمل الكون والطبيعة الإنسانية وعالم النفس الداخلي، وطالما قامت بوظيفة المراجعة الدؤوبة المنطقية فإنها تتحول إلى نسق فكري منهجي، وأداة وعي حادة، تشارك في بناء تراكمي للمعرفة (خالص جلبي، ١٩٩٥، ١٠٥)، وبذلك فإن العقل النقدي متحرر من سلطان البيئة والنماذج الشائعة ومتحرر من برمجة التيار الاجتماعي العام، والذي لا يكون في الغالب رشيدًا وواعيًا (عبد الكريم بكار، ٢٠١٠، ٧٧).

والعقل النقدي هو من يقوم بنقد العقل، وفي نقد العقل، يكون تركيز النقد على الكشف عن عيوب نموذج التفكير السائد وثغراته، تمهيدًا لإحلال نموذج آخر أكثر صدقًا وواقعية، "ولكي ينجز المهمة فإن العقل النقدي: (محمد العجمي، ٢٠١٩).

- يغربل المعلومات ليستخرج ما يصدق عليه أنه معرفة ويستبعد الزائف منها.
- يكشف عن التناقضات والوهم والخداع في التفكير وفي الثقافة بما يقوّض بُنى التخلف المعششة في المجتمعات.
- ينتج المفاهيم والعناوين التي تعيد طرح التساؤلات القديمة أو تصنع الجدل المفضي إلى الوعي الجديد.
- يمكن الفرد والمجتمع من قيادة نفسه بعيدًا عن الافتراضات القروسطية الهلامية بضعف الإنسان وعدم قدرته على إدراك مصالحه".

والعقل النقدي يلزم له "وجود مسارات معرفية متعددة، وامتلاك القدرة على التفكير، وتفكيك المسلَّمات، والخلاص من أسْر الأيديولوجيات السائدة، والاشتباك مع المؤسسات الدينية اشتباكًا إيجابيًا، من خلال منظور نقدي لا يُعاديها بل يتفاعل مع خطابها التقليدي، وانتقاده وَفق رؤى منضبطة ومناهج محكَمَة، خصوصًا في ظل هذا الرُّكام المعرفي الذي يتكدّس يوميًا بفعل الخطاب الديني المتجذّر في شتى مناحي الحياة؛ في الاقتصاد، والسياسة، والواقع المعيش المعقَّد، والتعليم، والثقافة، والفنون، والحياة الاجتماعية بصورها المتعددة، ما يلزم معه تفكيك تلك البنى المعرفية، ونقدها في سبيل إعادة خطاب جديد، غير تقليدي، يلامس الواقع في صيرورته" (أحمد الديباوي، ٢٠١٩) .

وبالعقل النقدي ينمو وعي الإنسان ويتحرّر فكره عبر اختبار الآراء وتقويم الأفكار والأحداث من خلال معرفة المعايير الصحيحة والالتزام بتطبيقها والبحث عن جواب سلسلة مفتوحة من التساؤلات، وبالعقل النقدي يستطيع الإنسان أن يضمن بقاءه على المسار الصحيح وأن يكوّن عنده وجهة نظر متوازنة وغير منحازة، وأن يعرف مدى صلاحية الأفكار التي يتبنّاها وكفايتها لإصلاح وتطوير الواقع، وبها يتمكّن من اختبار ما إذا كانت الأفكار قد بقيت دون تزييف أو لا (علاء الحسون، ٢٠١٠)، وبذلك يكون الفكر النقدي هو منطلق تكوين العقل النقدي والروح النقدية في النظر والحكم إلى الأشياء، كما أنه خير وسيلة لمحاربة الخرافات والأساطير والمعتقدات السحرية الغيبية السائدة، والعقلية النقدية هي المهاد الراسخ لروح التسامح ولنبذ العصبية والتعصب، وللمشاعر الديمقراطية، ولروح التعاون والتضامن والعمل الجماعي المشترك (محمد الجابري، ١٩٩١،٦٠: ٦١).

ثانيًا: دواعي الاهتمام بتكوين العقل النقدي:

تبرز أهمية الفكر النقدي من حيث كونه الفكر الرئيس لأى مجتمع من المجتمعات يسعى للنهوض والتغيير، ومن ثم نؤكد في مجموعة نقاط دواعي الاهتمام بتكوين العقل النقدي؛ لعدة أسباب رئيسة، يمكن توضيحها فيما يأتي:

١- التعليم وتكوين الوعي النقدي للمتعلمين:

ليس هناك عقل جاهز يولد معنا ونولد معه، وإنما نأتي إلى الحياة جميعا ونحن قابلين أن نكتسب عقلًا نهيمن به على حياتنا ونوجهها وفق قدرات هذا العقل، وإذا آمنا بأن العقل بنية تتكون عناصرها وتكتسب وظائفها بالتربية والحوار بين الإنسان وما يحيط به من بيئة بشرية ومادية، تأكد لنا دور التربية التي يمكن أن تُكسب الإنسان عقلًا قاصرًا يكون سببًا في عبوديته ومأساته، كما يمكنها أن تنجح في إكساب الإنسان عقلًا نقديًا يحرره من ربقة التسلط والجهل، وذلك بتنمية القدرة على ممارسة التفكير النقدي الذي لا يعرف حدودًا لإعمال العقل في كل شيء، والنفاذ إلى أعماق ما نفكر فيه دون كلل ولا ملل ولا خوف (عبد الفتاح تركي، ١٩٩٣، ١١٩ :١٢١).

ولا شك في أن هناك أنواعًا من التعليم يمكن أن تعمل على تزييف وعي المتعلمين بالعالم والواقع المحيط بهم والذي يعيشون فيه، فالتعليم في العديد من النظم التعليمية إنما يستهدف في المحصلة إكساب المتعلمين المعلومات والمعارف والخبرات التي تحددها هذه النظم من خلال مناهج ومقررات دراسية تحرص هذه النظم على أن تتضمن مقدماتها أهدافًا مصاغة في عبارات إنشائية عامة، تعمل على تشويه الحقائق وتزييفها، ودون أن تأخذ هذه النظم في اعتبارها أن هذه المناهج والمقررات ليست المصادر الوحيدة للتعلم، وإنما هناك ما هو أشد تأثيرًا في تشكيل وتكوين وعي المتعلمين، واكتسابهم معارف ومعلومات وخبرات وسلوكيات، وقيمًا واتجاهات قد يؤدي بعضها إلى نتائج تتعارض وتتناقض مع ما تستهدفه هذه المناهج والمقررات الموضوعة من قِبل هذه النظم مما ينعكس بالضرورة على شخصية المتعلمين، بل ويمكن أن تؤدي هذه المناهج والمقررات في محتواها وطرائق تدريسها إلى إنتاج نسخ مكررة من عقول حافظة وناقلة، لا مفكرة ناقدة (محمد سكران،٢٠١٣، ١٠٣) .

ولكن في المقابل فإن هناك نوعية أخرى من التعليم يمكن أن تعمل على إيجاد وتكوين عقليات واعية مفكرة ناقدة، وهو ما ينطلق منه "باولو فريري" من مؤلَّفه الشهير "التعليم من أجل الوعي الناقد" من حقيقة أساسية وهي أن تزويد الإنسان بالمعرفة والقدرة على التفسير والفهم إنما يعمل على تحريره من القهر، وتخليصه من ثقافة الصمت، وامتلاكه الرغبة في التغيير، وحرية الاختيار والمشاركة (باولو فريري، ٢٠٠٧)، إذن فالتعليم عند باولو فريري ينبغي في النهاية أن يثير الوعي النقدي للمتعلمين؛ حتى يصبحوا جزءًا من العالم، بدلًا من أن يكونوا مجرد أشياء، ويتحقق ذلك حين يتدرب المتعلمون على التفكير النقدي والتساؤل المستمر، ويكونوا تصورات عن كل أمر يتعلمونه من منظور نقدي (Freire,2002,18:19)، إن التعليم كما يرى باولو فريري لا يكون محايدًا، إما أن يكون تعليمًا للحرية أو تعليمًا للاستعباد، كاشفًا عن الوظيفة التحريرية والنقدية لكل تعليم، وهادمًا لكل صيغ تزييف الوعي التي يقوم بها التعليم لصالح الشرائح والقوى المستبدة (محسن خضر، ٢٠٠٨، ١٠٩)، وبذلك احتلت التربية مكانتها السامية في فكر باولو فريري؛ لأنها لازمة لإيقاظ الوعي النقدي وتحفيزه، كما أنها ضرورية لإصلاح حال الفئات المقهورة، فمن خلال تعليمها تعي وضعها، وتسعى لتغييره.

٢- العقل النقدي ومواجهة التأثيرات الإعلامية والشائعات المغرضة:

يتميز العصر الحالي بأنه عصر الإعلام والمعلومات، لما يمتلكه من قدرة على التأثير والإقناع، وتشكيل الأفكار، فقد أصبح الإعلام عاملًا من عوامل التنمية وعنصرًا متزايد الأهمية في التطوير السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتربوي والفني والأخلاقي.

لقد أضحى المتلقي العربي في قبضة ثلاثية إعلامية: الإعلام الرسمي والإعلام الخاص الذي يملكه كبار رجال الأعمال، والإعلام الغربي الناطق باللغة العربية، ولا شك في أن هناك كثيًرا من الدوافع والشواهد التي تشوب نزاهة كل من هذه القنوات الإعلامية، ما يستوجب ضرورة كشفها واتخاذ الحيطة في تلقي رسائلها (نبيل علي، ٢٠٠٩، ٤٤)، كما لا يخفى على أحد ما يمارسه الإعلام الموجه في عالمنا المعاصر من ضغوط رهيبة على عقول الناس في كل مكان من أجل خلق عقول نمطية قابلة للإيحاء والاستغلال لتحقيق أهداف فئة قليلة تتحكم في الإعلام.

ولا شك أنه لا مفر ولا مهرب من سطوة تأثير وسائل الإعلام علينا إلا من خلال عقلية نقدية لا تأخذ أي شيء على علاته، وإنما يمكنها التمييز بوضوح بين ما هو ملائم وما هو غير ملائم، وتبحث وتدرس وتقارن، ومن ثم يبدو التفكير النقدي من أهم عناصر التعامل الواعي مع وسائل الإعلام؛ كونه يعد أكثر الوسائل فاعلية لكشف الرسائل المُضمرة التي يحاول الإعلام بثها، ولمواجهة حملات الخداع والتضليل والتزييف والإثارة الإعلامية، ورفع الوعي الإعلامي للجماهير، مما يؤثر إيجابيًا على اتجاهات الجماهير العريضة وقيمها وحتى على سلوكها الاجتماعي.

ويساعدنا التفكير النقدي، أن نتلقى الرسالة الإعلامية بوعي فنلقي على أنفسنا أسئلة من قبيل : لماذا يجري عرض هذه الرسالة الآن؟ ما هي الرسالة المستترة خلف ذلك المحتوى؟ من الذي قام بإنتاج هذه الرسالة الإعلامية؟ وما انتماؤه الفكري؟ في أي دولة تجري صناعة هذا المحتوى الإعلامي؟ ما هي الأهداف الحقيقية لصانعه؟ هل هذا المحتوى رأي، أم حقيقة أم أن الأمر مختلط؟ هل المصادر التي استندت إليها المادة المقدمة مستمدة من مصادر موثوقة؟ هل يمكن التحقّق من صدق هذه المادة؟ ما مدى العدالة في عرض الآراء المختلفة إذا وُجِدت؟ فمحاولة الإجابة عن هذه الأسئلة تعد استراتيجية من شأنها تسليح الفرد بالأدوات اللازمة لخوض معركة الوعي الحقيقي (محمد تقي الدين، ٢٠١٨).

والواقع أن تكوين العقل النقدي يكون أكثر أهمية وأشد إلحاحاً للتعامل مع وسائل الإعلام الجديد، والانترنت بصورة عامة، لأن الأمر يزداد تعقيداً مع غموض وعدم وضوح الشخصيات الحقيقية التي تتفاعل في إطار الإعلام الجديد أحياناً، كما أن الحرية التي لا تحدها حدود الزمان والمكان والرقابة تتيح نشر أخبار غير صحيحة، وشائعات مغرضة، ودعاية كاذبة، كما يمكن أن تقود إلى ارتباطات مدمرة بشبكات الجريمة المنظمة، والإرهاب، والمخدرات، وغسيل الأموال، وغيرها من المخاطر المحتملة (فهد الشميميري،١٨٧، ٢٠١٠).

من هنا فإن حاجتنا لتكوين العقل النقدي في التعامل مع وسائل الإعلام كثيرة جدًا ومتنوعة، ومن أهمها: (فهد الشميميري، ٢٠١٠، ١٥٦).

- تسليح المتعلمين بالفكر النقدي يمكنهم من مواجهة الكم الهائل من المعلومات اليومية التي يتلقاها من الإعلام بمختلف أنواعه، والذي أصبح معه من الصعوبة بمكان الحكم على مدى مصداقيتها.

- استخدام التفكير النقدي يسهم في بناء الوعي الإعلامي لدى الإنسان، ويساعده على تجنب فخ التضليل الإعلامي، والإثارة الإعلامية، بل والتسمم الإعلامي.
- استخدام التفكير النقدي يساعد المتلقي على فرز المواد الإعلامية بين ما هو (سلبي ورديء)، وما هو (إيجابي ونافع)، وما (بينهما).
- استخدام التفكير النقدي يساعد المتلقي أن يكون متلقيًا إيجابيًا، قادرًا على انتقاء المضمون الإعلامي وتحليله وتقويمه.
- في أوقات الحروب، والصراعات، والأزمات، والأحداث الكبرى حول العالم تزداد أهمية التفكير النقدي في التعامل مع وسائل الإعلام، وضرورة تفعيل هذه المهارة واستخدامها.
- استخدام التفكير النقدي يساعد المتلقي على مواجهة الشائعات والدعاية الكاذبة في مواقع التواصل الاجتماعي والقنوات الفضائية المأجورة.

٣- العقل النقدي وأهميته في سياق ثورة المعلومات:

لا شك أن عملية اكتساب الفرد للمعرفة في عصر المعلومات تختلف عن سابق سيرتها قبله، وذلك في أمور أساسية، من أهمها: أن تراكم المعلومات لا يعني زيادة المعرفة؛ حيث ساد اعتقاد خاطئ أنه كلما توافرت المعلومات وتراكمت، زادت المعرفة وتضاعفت، إن المعرفة يمكن أن تضيع في خضم المعلومات، بل إن المعلومات ذاتها يمكن أن تضيع هي الأخرى تحت وابل البيانات المتدفقة التي يتسم بها عصر المعلومات، وسيظل إبداع العقل البشري كامنًا في قدرته الفريدة على توليد معرفة ضخمة من معلومات ضئيلة وغير مكتملة (نبيل علي، ٢٠٠١، ٣٠٩:٣١١).

من هنا تبدو أهمية تكوين العقل النقدي كمطلب أساسي للتصدي لمشكلة خضم المعلومات الزائد، وفي قدرته الفعالة على التقاط المعلومات، وتحويلها لمعرفة قابلة للاستخدام، فالتفكير النقدي وحده يستطيع بلورة المعاني الكامنة، واستخلاص الدلالات المتضمنة من الكم الهائل من المعلومات المتاحة، وأمام هذا الفيض العارم من المعلومات؛ لابد من وسيلة للحكم على مصداقية المصادر المعلوماتية، وهذه الوسيلة تتمثل في القدرة على إعمال العقل النقدي.

كما تبدو أهمية العمل على تكوين العقل النقدي إلى أن عديدًا من المتعاملين مع شبكة الأنترنت، التي تتدفق منها ملايين المعلومات، في مختلف المجالات، يتوهمون أن المعلومات تعد معرفة، وهذا ليس صحيحًا على الإطلاق؛ فالمعلومات التي تتدفق من الشبكة كل لحظة خليط من المعلومات الصحيحة والزائفة، والمعلومات الموضوعية والمتحيزة، وكذلك المعلومات الثابتة والمعلومات غير المؤكدة، وليس هناك من سبيل للمتعامل مع شبكة الإنترنت لكي يميز بين هذه الأنواع المتعددة من المعلومات قبل أن يستخدمها إلا بالاعتماد على العقل النقدي الذي يستطيع، بحكم التعليم والتدريب، الفرز الموضوعي لكل هذه الأنماط من المعلومات (السيد ياسين (أ)، ٢٠١٠، ١٦٦).

وهكذا تبدو الحاجة إلى تكوين العقل النقدي بعد ثورة المعلومات التي أدت إلى تدفقها في كل المجالات المعرفية، مما يستدعي في المقام الأول عقلًا نقديًا يستطيع تصنيف هذه المعلومات، والتفرقة بين المعلومات الصحيحة والمعلومات الخاطئة، والمعلومات المتحيزة والمعلومات الموضوعية، ولكن أهم من ذلك كله أن العقل النقدي هو الوسيلة الوحيدة لتحويل المعلومات إلى معرفة، لأن المعلومات بذاتها لا تشكل معرفة (السيد ياسين، ٢٠١٠).

٤- العقل النقدي والتدرب على آليات الحوار والإقناع وتفنيد الحجج:

يواجه الأفراد على مر العصور مجموعة من الحجج والرسائل في الحياة، عن طريق المحاججة التي تشكل جوهر عملية التفكير، "فهي القالب الفكري الذي تتحرك فيه استدلالاتنا من قضية أو قضايا ما إلى قضية أخرى" (عمرو صالح يس، ٢٠١٥، ٩٩)، ويمكن اعتبارها "محاولات للإقناع والتأثير على المعتقدات والأفعال من خلال منح الأسباب للدفع إلى التصديق بهذا أو ذاك، أو التصرف بهذه الطريقة أو تلك" (ترسي بويل، وجاري كمب، ٢٠١٥، ٢١) .

ويقصد بالمحاجة: "قدرة الفرد على تفنيد ودحض حجج الطرف الآخر، بالأدلة والبراهين الاستدلالية، والواقعية، وحثه على التخلي عنها، والدفاع في الوقت نفسه عن آرائه، وتقديم حجج لإقناع الطرف الآخر بها، وذلك حين يتحاجون حول قضية خلافية"، وتنشأ المحاجات عادة لإقناع طرف ما بالقبول بموقف ما أو وجهة نظر ما، ويقابل الأفراد المحاجات في مواقف مختلفة الأشكال والأنماط (طريف شوقى، ٢٠٠٥، ٣).

وللتفكير النقدي صلة وثيقة، واعتماد متبادل بينه وبين المحاجاة (Alec Fisher, 2004) بوصفها أبرز مهارات التفكير النقدي استخدامًا في المواقف العملية والتطبيقية، وكونها تعد إحدى المهارات المهمة للتفكير النقدي التي تهتم بعملية تفنيد الحجج، وتقويم مدى صدقها، واكتشاف ما بها من مغالطات، ومدى اتساقها الداخلي، والتزامها بالقواعد المنطقية، وفحص مدى ارتباط الأدلة بالدعوى التي نثبتها (Bowell .T & Kemp.G, 2010).

والمحاجة باعتمادها على تفنيد الحجج تعد آلية لحل الصراعات، وفض النزاعات وإزالة سوء التفاهم المتبادل بين الأطراف المختلفة، فتجعل الأفراد يسهمون بقدر كبير في حل المشكلات داخل الجماعة اعتمادًا على عمليات من قبيل إقناع الآخرين بالأدلة والبراهين، وتفنيد دعاواهم ضده، بدلًا من أن يلجأ إلى طرق أخرى أقل تحضرًا كأن يعتدي على الطرف الآخر مما يعقد الموقف، وعلى هذا فإن عملية المحاجة بما تنطوي عليه من تدريب على المنطق والاستدلال تقوي الروح النقدية بين الأفراد والجماعات، وبالتالي تقلل من احتمال أن تضللهم الاستدلالات الزائفة التي يتعرضون لها بلا انقطاع في أنحاء شتى من العالم (طريف شوقى، ٢٠٠٥، ٤، ٦). من هنا فإن أهمية العقل النقدي ينبع من كونه يمنح الفرد أدوات يحتاجها في جميع مستويات الحياة ومناحيها، ويصقل فيه المهارات التي تمكنه من القدرة على الحوار والإقناع والمحاججة والتواصل الفعال واحترام الرأي الآخر، والقدرة على التعبير عن الذات، والنقاش الحر والتفكير والتحليل، وكذلك القدرة على استخدام المناظرة وما ترسخه من قيم للأفراد فيما يتعلق ببناء الحجج والبراهين والقدرة على الإقناع.

كما تعود أهمية تكوين العقل النقدي بالفائدة على المتعلمين أيضًا من عدة أوجه؛ حيث إنه: (هند الحموري، محمود الوهر، ١٩٩٨، ١١٢).

- يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، ذلك أن التعلم في أساسه عملية تفكير، وأن توظيف التفكير في التعلم يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يفضي إلى إتقان أفضل للمحتوى، وإلى ربط عناصره بعضها ببعض.
- يمكن الطلاب من مواجهة متطلبات المستقبل التي لن تكون في اكتساب كم هائل من الحقائق التي ينبغي تعلمها، وإنما في اكتساب الأساليب المنطقية والعقلية في استنتاج الأفكار وتفسيرها.

- تنمية التفكير النقدي لدى الطلاب تؤدي بالفرد إلى الاستقلال في تفكيره وتحرره من التبعية والتمحور الضيق حول الذات للانطلاق إلى مجالات أوسع من خلال تشجيع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحر أو استكشاف.
- يجعل المتعلم قادرًا على استخدام القواعد السليمة في إصدار الأحكام على المواقف والأحداث التي يتعرض لها، وعدم التسرع في الحكم إلا بالتثبت والتيقن من صحة الحكم.
- أن التفكير النقدي هو أحد أهداف التربية المعاصرة، ويجب تدريس مهاراته، والتدريب عليها لأن أهميته تكمن في بناء شخصية تتسم بالموضوعية، ومواطنة فاعلة، ومشاركة في المجتمع الديمقراطي.

المحور الثاني: الملامح والخصائص الأساسية للعقل النقدي:

يتميز المفكر النقدي بأنه شخص يطلب الدليل وينساق له حيث حلّ به، فهو مهتم بتقييم الادّعاءات والمحاجات، وليس مشغولًا بالدفاع عنها أو محاولة إيجاد مبررات عقلانية لها (Bouygues Helen lee, 2018. 6)، ويمتلك المفكر النقدي حزمة من المفاهيم التي تجعله قادرًا على استقبال الادّعاءات والحجج في وعاء مفكر فيه، أي امتلاك حزمة جاهزة من الأسئلة النقدية التي يواجه بها الادّعاءات والحجج المختلفة، كما يمتلك القدرة على تقدير طبيعة وقدْر الاستدلال المطلق لإسناد مختلف الادّعاءات والحجج، والتمييز بين الاستدلالات القوية والاستدلالات الضعيفة، وبامتلاك المفكر النقدي لهذه القوالب، والقدرة على التعبير عنها في شكل مصطلحات، يكسبه لغة معرفية معبّرة عن الملاحظات النقدية، وبالأخص تلك الأخطاء المنطقية الشائعة أو ما يسمّى بالمغالطات المنطقية (عمرو يس، ٢٠١٥، ١٠٠).

ويركز المفكر النقدي على ضرورة الحصول على الشواهد، وفحص الافتراضات المسبقة، واختبار صحة البراهين(Richard L. Epstein, 2006)، وتحليل المفاهيم المتضمنة في الحجج، ويتميز بالوضوح والاتساق المنطقي (Moore noel Brooke, & Paker Richard, 2009,6)، والمفكر النقدي يحاول الوصول إلى حكم بعد تقييم للبدائل الخاصة بأدلة وبراهين موجودة (Timothy A.C.A. 2007,.9)، كما أن المفكر النقدي لديه القدرة على التمييز بين ما هو شعوري وما هو عقلاني، ولا يدعي أن فضاءه كأسلوب للتفكير السليم هو الفضاء الوحيد أو الصحيح، هو فقط يدعو كل من يتبنى قيم العقلانية، الاستقلالية الفكرية، المساءلة النقدية، الانفتاح الفكري، والقابلية للمراجعة كقيم ينبغي أن يتأسس عليها الاعتقاد (عمرو يس، ٢٠١٥، ١٤٨).

والمفكر النقدي ليس لديه ما هو فوق النقد، وليس لديه قناعة مهما كانت محصّنة، كما أن ذهن المفكر النقدي مفتوح على النهايات كيفما كانت لما له من قابلية عالية للتحرك مع الدليل، كما يتسم المفكر النقدي بأنه مستقل فكريًا؛ فالمفكر النقدي عصي على محاولة الثقافة لتشكيل قناعته وتطويع إرادته وهو قادر على تفكيك القيود الفكرية التي تمليها عليه (عمرو يس، ٢٠١٥، ١٤١: ١٤٢)، وكل هذا يتم عن طريق مبدأ التدرج، والتعامل مع أدوات السؤال والحوار والنقد باعتبارها ليست محصورة في المجال الفلسفي أو العلوم الإنسانية والاجتماعية بشكل عام، بل هي أدوات يحتاجها الفرد في جميع مستويات الحياة ومناحيها، بناء على حرية التفكير وإبداء الرأي والتحرر من الأفكار المسبقة (رضى حليم، ٢٠١٩).

وفي إطار رصد وتحليل (مصطفى حجازي، ٢٠٠٥، ٥٩: ٧٠) لخصائص العقل الاتباعي النقلي ، يمكن تحديد أهم ملامح وخصائص العقلية النقدية بقدرتها على:

- الدقة وانتظام منهجية التفكير: حيث تتقيد العقلية النقدية عادة بعدة خطوات منهجية في بحثها لأي مسألة، وطبعًا قد لا يأخذ الأمر دومًا التسلسل المنهجي المتين، إنما في العقلية النقدية هناك باستمرار تنظيم للتفكير واسترشاد بإطار منطقي يمكن المفكر النقدي من العودة إلى الطريق السليم، إذا انجرف في اعتبارات جانبية.

- التحليل الشامل والتوليف كخطوتين مترابطتين ومتتابعتين في بحث المسائل: فالعقل النقدي يتسم بالقدرة على التحليل الشامل، وسهولة الانتقال من هذا التحليل إلى مرحلة التوليف، فليس للتحليل قيمة عملية إلا بالقدر الذي يسمح معه بالخروج بتصورات متماسكة عن الواقع، تؤدي إلى قرارات ومواقف فعالة، فالعقل النقدي هو القادر على إعادة تفسير الوقائع، أي إعادة ترتيبها في علاقات جديدة توضح خصائصها التي كانت غامضة، مما يجعل الواقع يبدو أكثر شفافية وتماسكًا.

- التفكير الجدلي الذي يجعل العقلية النقدية قادرة على النفاذ إلى مختلف مستويات وأبعاد الظاهرة، فلكل ظاهرة مستويات متعددة من أقصى الذاتية إلى أقصى الموضوعية، ومن أقصى الخصوصية إلى أقصى العمومية، وهي محصلة هذه المستويات جميعًا في تحديدها المتبادل، وتتراتب هذه المستويات جميعًا، ويكتسب كل منها خصوصيته التي يمكن دراستها بشكل مشروع شريطة ربطها ببقية المستويات، إذ أن كل منها يرجعنا إلى كل المستويات الأخرى، وتخلق القدرة على التفكير الجدلي حالة من الانفتاح الذهني والمرونة والقدرة على بحث الأمور من جوانب متعددة ومنظورات ومستويات شمولية.

- إدراك قانون التناقض، أو تكامل الأضداد، الأشياء والإنسان هما دائمًا في علاقة، هذه العلاقة تضم طرفين أو أكثر في حالة تفاعل دائم وتأثير متبادل، ولا بد لفهم أمر ما من دراسة كل من طرفي العلاقة وفهم المركز الخاص الذي يحتله كل منهما، والشكل المحدد الذي يعتمد به على الآخر، فكل طرف يتطلب وجود الطرف الآخر، المتناقض معه كشرط لوجوده، فوحدة العلاقة تقوم على دينامية التناقض، والعلاقة السببية ليست طولية، بل تفاعلية تصاعدية تذهب من الأول إلى الثاني ومن الثاني إلى الأول، بشكل يجعل كلا من الطرفين فاعلًا ومنفعلًا، سببًا ونتيجة في آن معًا.

- المثابرة والقدرة على بذل الجهد، فالمفكر النقدي لديه القدرة على بذل الجهد في عملية التفكير، ولا يكتفى بمجرد التفكير السطحي، ولهذا يسهل على الشخص الذي يفكر تفكيرًا ناقدًا أن يكون باحثًا متخصصًا، لأن البحث يحتاج إلى جهد دؤوب ومثابرة تتغلب على صعوبات البداية، وصعوبات وملل مرحلة الإعداد والاختمار قبل الوصول إلى النتائج.

وبمراجعة الأدب التربوي يلاحظ أن هناك قائمة من الملامح والخصائص البارزة التي أوردها باحثون متخصصون في وصف الأفراد الذين يتميزون بالعقل النقدي، ومن أهمها: (عدنان العتوم، ٢٠١٢، ٢٤٥: ٢٤٦)، (فتحي جروان، ١٩٩٩، ٦٣ :٦٤).

- تمحيص المعلومات ومحاكمتها منطقيًا وبدرجة عالية من العقلانية للوصول الى الحقيقة.
- الحساسية نحو المشكلات والقدرة على تحديدها.
- القدرة على اتخاذ أحكام منطقية وفعالة ومحاكمة الأنظمة السياسية والاجتماعية السائدة وفق معايير محددة حتى في حالة غياب الأدلة والبراهين.
- منفتح الذهن نحو الأفكار والخبرات الجديدة.

- لديه الاستعداد نحو التغير عند ثبوت الخطأ بالأدلة الكافية المقنعة.
- يستطيع التعلم ذاتيًا.
- يستخلص استنتاجات وقرارات من البيانات والمعلومات.
- التأني في إصدار الأحكام.
- الثقة العالية بالنفس.
- لا يميل إلى المسايرة أو المجاراة.
- حب الاستطلاع والمرونة.
- يعرف أن لدى الناس أفكارًا مختلفة نحو معاني المفردات.
- السعي إلى الموضوعية والابتعاد عن الذاتية.
- قادر على تحمل مسؤولياته أمام المجتمع.
- يدرك أن فهم الآخرين دائمًا نسبي ومحدود.
- يميز بين الاستنتاجات المنطقية وغير المنطقية.
- يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في تحليل الأمور.
- يستطيع تطبيق استراتيجيات حل المشكلة حتى في مجالات جديدة.
- يحاول بناء مفرداته وزيادتها باستمرار.
- يتساءل عن كل شيء لا يفهمه ويوجه الأسئلة بطريقة مناسبة.
- يأخذ بالاعتبار الجوانب المختلفة في الموضوع.
- لديه القدرة على اتخاذ قرارات صائبة في حياته.
- يحاول الفصل بين التفكير العاطفي والتفكير المنطقي.

المحور الثالث: معوقات تكوين العقل النقدي في المجتمعات العربية:

تناولنا الملامح والخصائص الأساسية للعقلية النقدية، والآن نطرح السؤال التالي ماآليات إعادة إنتاج العقل الاتباعي النقلي في المجتمعات العربية؟ وبعبارة أخرى، ما الأسباب والعوامل المولدة للعقل الاتباعي ، والتي تمنع وتعوق تكوين العقل النقدي، ونحاول من خلال هذا المحور رصد أهم المعوقات التي تحول دون تكوين العقل النقدي، والتي يمكن إبرازها على النحو التالي:

١ـ التعليم التلقيني والهيمنة الفكرية:

يعد أسلوب التلقين الذي تعتمده التربية العربية في تنشئة الأفراد وتربيتهم وتثقيفهم من أشد الأساليب فتكًا بالعقل وتدميرًا للإنسان، فالمدرسة والأسرة والمؤسسات الاجتماعية تعتمد التلقين في عملية تثقيف الفرد وتربيته، وتشبه الوسائل التربوية التلقينية المعتمدة في الأسرة والمدرسة "وسائل غسل الدماغ أي أنها وسائل ترديدية تعتمد أساسًا على حشو الرؤوس بمادة كثيفة ثقيلة تزرع زرعًا في المخزون الذاكري لأطفالنا وتلاميذنا وطلابنا".

والفرد في سياق فعل التلقين يتلقى تركيبات فكرية جاهزة أو خلائط عقائدية مركزة ويؤسس عليها أنماطه السلوكية دونما قدرة على التأمل النقدي في طبيعة هذه الأنماط السلوكية أو في منظومتها الذهنية المؤسسة لها، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى تدمير إمكانيات الفرد العقلية والنقدية (على وطفة، ٢٠٠٤، ٧٩).

ويعتبر التعليم التلقيني من أخطر الصور المناخية التي تشيع وتدعم العقل النقلي، في مواجهة تكوين العقل النقدي؛ ذلك أن أهم ما يميز هذا التعليم هو طابع "الرواية"، فالعملية التعليمية تتضمن "راوية" هو المعلم، ومستمعين صبورين هم المتعلمون، وخلال هذه العملية يتحدث المعلم عن الحقيقة كما لو كانت شيئًا جامدًا، مفتتًا يسهل التنبو به، غريبًا عن واقع وحياة المتعلمين، ويساعد على غربتهم، والصفة المميزة لهذا التعليم القائم على الراوية أن "الكلمات" فيه فارغة، وليست قوة محركة، وأن المتعلمين يحفظون بطريقة آلية محتوى الرواية، بل أنهم يتحولون إلى "مستودعات" يقوم المعلم بملئها، وكلما استطاع المعلم أن يملأ هذه المستودعات أكثر، كلما كان معلمًا جيدًا، وكلما سمح المتعلمون للمعلم بأن يملأهم بالمعلومات، وكانوا مستسلمين، كانوا متعلمين طيبين، أي أن التعليم يصبح "عملية إيداع" والمعلم فيها هو المودع، والمتعلمون مكان الإيداع، يتحدد دورهم بمجرد تلقي المعلومات، وتصنيفها، وتخزينها دون وعي (محمد نوفل، ٢٠١٨، ٥٥).

وتمارس المؤسسات التعليمية هيمنتها الفكرية والتي تعد إحدى طرق التسلط، بما تقدمه من مناهج وأساليب تدريس تسهم في تضليل العقل الإنساني وقمعه، فما يميز مناهج التعليم التلقيني أنها مناهج جامدة، غير مرنة، لا تعطي أي فرصة للمعلم والمتعلم للتفاعل الحقيقي، إذ أنها تعتمد – بشكل رئيس- على الكتاب المدرسي القائم أساسًا على تراكم المعلومات النظرية وتقديمها من قبل المعلم بطريقة سلطوية لا تقبل الجدل والنقاش، فالمعارف والعلوم المقدمة للطلاب في جميع مراحل التعليم، بما في ذلك حتى التعليم الجامعي العالي، تُختزل في أشكال وصيغ جاهزة في كتب مفروضة بلا اختيار تنقل إلى المتعلم في صورة نصوص جامدة عليه أن يحفظها، فالمهم بالنسبة لمعظم المناهج في هذا التعليم السائد في مجتمعاتنا هي المعلومات وليس طريقة التفكير والبحث العلمي والمنطقي، وتسلسل الأفكار والفهم الصحيح (شبل بدران، ٢٠١٧، ١٧١).

ولا شك أن التعليم الذي يستند على التلقين هو في الحقيقة ضد تكوين العقل النقدي وتنمية التفكير النقدي؛ لأنه يقمع الكثير من القدرات الخلاقة والمبدعة للطلاب؛ فهو يتنافى مع مبدأ الحوار والتساؤل والمناقشة، ويتعامل مع عقول الطلاب على أنها مجرد مخازن للمعلومات دون وعي بعلاقة هذه المعلومات بالعالم المحيط بهم، كما أنه تعليم يعكس إيديولوجية القهر، إذ يفترض الجهل في الآخرين، ولا يعتبر التعلم والمعرفة عملية بحث عن الحقيقة، ويضع المعلم والمتعلم في طرفين متناقضين، كما أوضحها "باولو فريري" في كتابه الشهير تربية المقهورين: (باولو فريري، ١٩٨٠، ٥٣:٥٢)،

- معلم يقوم بالتلقين ومتعلمون يتلقون ما يقوله المعلم.
- معلم يفكر ومتعلمون لا يفكرون.
- معلم يعرف كل شيء ومتعلمون لا يعرفون شيئًا.
- معلم يتكلم ومتعلمون يستمعون.
- معلم يختار ويفرض اختياراته على المتعلم الذي يذعن.
- معلم يفرض النظام ويعاقب ومتعلمون يخضعون للنظام.
- معلم يتصرف ومتعلم يعيش في وهم التصرف من خلال عمل المعلم.
- معلم يخلط سلطته المعرفية بسلطته المهنية، ويجعل هذه السلطة المزدوجة في حالة تناقض مع حريات المتعلمين.
- معلم هو قوام العملية التعليمية والمتعلم نتيجتها.

لذا ليس من المستغرب أن ينظر المفهوم التلقيني للتعليم إلى الطلاب على أنهم كائنات متكيفة

ومتأقلمة وسهلة الانقياد يمكن التحكم فيها، والحقيقة هي أنه كلما انهمك الطلاب في تخزين المعلومات المعطاة لهم، كلما ضعفت قدرتهم على ممارسة التفكير النقدي وقل وعيهم بالعالم المناط بهم تغييره وإصلاحه، فقبولهم لهذا الدور السلبي المفروض عليهم يعني بالضرورة تكيفهم المستمر مع الواقع المفروض عليهم، والمعرفة المبتسرة التي أريد لها أن تملأ عقولهم (محمد نوفل، ٢٠١٨، ٥٦)، من هنا يتضح أن التعليم التلقيني يعمل على تقليل القدرات النقدية عند الطلاب أو إلغائها تمامًا من أجل خدمة أغراض النظام السياسي الذي لا يرغب في أن يصبح العالم مكشوفًا أو أن يصبح موضوعًا للتغيير، ولكي تعمل التربية على تكوين العقل النقدي ينبغي لها استبعاد ثقافة التلقين، باعتبارها معيقًا رئيسًا لتكوين العقل النقدي.

٢- سيادة اتجاهات الفكر الخرافي:

يطلق مصطلح الخرافة بصفة عامة على كل معتقد أو ممارسة تنبع من الجهل أو الخوف من المجهول أو الإيمان بوجود القدرات الخارقة التي لا تفسير لها ولا سند لها من العلم، أو تنبع من الظن الزائف بوجود علاقة سببية بين أمرين أو حدثين ليس بينهما أية علاقة أصلًا، كالاعتقاد بأن دخول شخص حليق الذقن على المرأة حديثة الوضع "يكبسها" أي يصيبها بالعقم (كارل ساجان، ٢٠٠٦، ١٤). كما يعرف التفكير الخرافي بأنه التفكير الذي يتناقض مع الواقع، ويتنافر مع المنطق، ويقوم على إنكار العلم ورفض مناهجه (فؤاد زكريا، ٢٠١٨ ،٤٤)، وبذلك فإن الفرد الذي يخضع لهذا النمط من التفكير يقدم تفسيرات وحلول وهمية للظواهر الموجودة في حياتنا اليومية.

والواقع أن هناك الكثير من الخرافات التي تراكمت لدينا عبر تاريخنا الطويل، وظلت تعشش في العقول وتلقي بظلالها الكثيفة على سلوك البشر وعلاقاتهم في مجتمعاتنا، فلدينا خرافات ترسخ للاعتقاد بوجود كائنات لا وجود لها كالغولة، وجِنِّية الترع، والنداهة، وعفاريت القتلى، وعفاريت الريف التي على هيئة أرانب أو حمير متطاولة القوائم والأعناق، ولدينا خرافات العرافة والتنبؤ بالغيب كالتنجيم، وقراءة الكف، وقراءة الفنجان، وضرب الودع، وضرب المندل، وفتح أوراق اللعب (الكوتشينة)، ولدينا خرافات التعاويذ، والعمل، والربط، والتحجيب، وخرافة تحضير الأرواح، وخرافة كبس العروس، والمرأة حديثة الوضع، وخرافات القدرات الخارقة للدراويش والمجاذيب... والعشرات وربما المئات من الخرافات الأخرى (كارل ساجان،٢٠٠٦، ١٣).

وفي ذلك يؤكد (علي وطفة، ٢٠٠٧، ١٦٥: ١٨٧) بأن مظاهر الخرافة والجهل والأسطورة ما زالت تسجل حضورها بقوة في الساحة الثقافية العربية في مختلف طبقاتها ومستوياتها، فالإنسان العربي المعاصر ما زال يعاني من سيطرة رواسب فكرية وخرافية لا حدود لها، في مختلف شرائحه الاجتماعية بين العامة والخاصة، كما بين النخبة والجماهير، فالأطر الميتولوجية تتحكم في الفكر والسلوك عند الإنسان العربي في كثير من مواقفه اليومية والحياتية ولا سيما في موقفه من المرأة والسلطة والحياة والموت والعدم، وتتغلل هذه الرواسب الخرافية في أعماق سلوكنا، فهناك التعاويذ والمندل والتمائم والخرافات والأساطير من كل صنف ونوع، فالإنسان العربي لم يستجب بسرعة كافية لنداء تحديث عقليته والتخلي عن النظرة الأسطورية للعالم، فالخرافات والمزاعم والترهات تسود على حساب العقلية النقدية، والقوانين الموضوعية، والفكر النقدي المنهجي.

وفي ذات السياق يؤكد (فؤاد زكريا، ٢٠١٨، ٥٠) أن الخرافة تحتل في تفكير الناس في بلادنا العربية مكانة لا يزال من الصعب زعزعتها، فالفكر الخرافي ما زال يمارس تأثيره على عقول الناس

حتى يومنا هذا، وظاهرة الفكر الخرافي أعقد من أن تكون مجرد بقية من بقايا عصور ماضية يستطيع العلم في مسيرته اكتساحها ومحو آثارها؛ ذلك لأن الفكر الخرافي يظل متأصلًا في أذهان كثير من الناس حتى في صميم عصر العلم، ويظل منتشرًا بين الناس حتى في أكثر المجتمعات تمسكًا بالتنظيمات العلمية.

وفي هذا الإطار فقد أكدت دراسة أجراها (على وطفة، ٢٠٠٢) على عينة في الكويت موزعة بين طلاب جامعة، وموظفين، ومعلمين، بهدف تحليل ظاهرة التفكير الخرافي وأبعاده في المجتمع المعاصر، أن شريحة كبيرة من أفراد العينة تؤمن بالسحر والشعوذة والخرافات، وأن الاعتقاد الخرافي يختلف من مؤشر إلى آخر، وكانت الإناث أكثر إيمانًا بالمعتقدات الخرافية من الذكور، كما كانت الظاهرة منتشرة بين المحافظات المدنية ولا سيما حول العاصمة، وهو ما جعل الباحث يؤكد على ضرورة قيام المجتمع بمختلف طاقاته وفعالياته بوضع استراتيجية كبرى ثقافية وإعلامية وتربوية، تمكنه من محاصرة هذه الظاهرة والتأثير على عوامل وجودها؛ من أجل تحرير المجتمع من بقايا الأساطير التي تجثم على العقل وتعطل عند الإنسان العربي كل إمكانيات القدرة على ممارسة التفكير النقدي.

وهكذا نجد أنه رغم انتشار التعليم في العديد من البلدان النامية، وفي الشرائح التي وصلت درجات متقدمة من الدراسة، فهناك شعور بأن الخرافة والتقليد ما زالا يعششان في أعماق نفسية الإنسان العربي، والتي تؤثر على ممارسته ونظرته إلى الأمور المصيرية على وجه الخصوص.

وتكمن العلة في الوطن العربي، كما في العديد من أقطار العالم النامي، في نوعية التعليم ومدى تأثيره في تغيير العقلية، يبدو أن التعليم لم يؤثر في الشخصية، بل ظل في الكثير من الأحوال قشرة خارجية تنهار عند الأزمات لتعود الشخصية إلى نظراتها الخرافية، فالعلم ما زال في ممارسة الكثيرين لا يعدو أن يكون قميصًا أو معطفًا يلبسه حين يقرأ كتابًا أو يدخل مختبرًا أو يلقي محاضرة، ويخلعه في سائر الأوقات.

فهناك إذن نوع من الازدواجية في شخصية الإنسان المتخلف بين دور التعليم ودور الإنسان الممارس حياتيًا، إذ ما زال الانفصال هو السائد، ففي الحياة اليومية نرى التقليد وانتشار الخرافات هي السائدة، أما في المناسبات العلمية فنرى الواحد من هؤلاء، أو بعضهم، يحلق في الأجواء العليا ولو للحظات (مصطفى حجازي، ٢٠٠٥، ٧٨).

إن أسباب هذه الظاهرة متعددة، من أهمها: تعرض الطفل منذ الصغر لتأثير الأم الجاهلة معظم الأحيان، والتي نظرًا لوضعيتها المقهورة تتأثر إلى درجة خطيرة بالتفكير الخرافي، وتتسلط عليها معتقدات غير علمية (الجن والشعوذة والشياطين...). ومكمن الخطورة هنا أنها تنقل هذه الأفكار إلى طفلها، مما يجعل نظرته إلى العالم منذ البداية خرافية لا علمية، وليست الأم فقط هي التي تغرس هذه العقلية المتخلفة في أعماق الطفل، بل أيضًا الإطار الحياتي العام الذي يعيش فيه الطفل قبل سني الدراسة، والذي تتفشى فيه الأفكار البائدة والممارسات الخرافية والنظرة الغيبية من غول وعفاريت وجن وأشباح وأرواح، ومن النادر أن يجيب هذا المحيط عن تساؤلات الطفل، بعد الثالثة من العمر، حول أسرار الوجود وقوانين ظواهره المختلفة إجابة علمية رصينة.

إن هناك ما يشبه المؤامرة المستمرة على الطفل من خلال الكذب والتخويف، يكذبون عليه في إجاباتهم؛ حتى لايجشموا أنفسهم عناء الشرح، أو حتى يغطوا جهلهم، أو يخوفونه بالأشباح والعفاريت؛ حتى يقيدوا حركته من خلال الأوهام (سعيد إسماعيل، ١٩٩٥، ٢٠٣)

هذا المعيش الخرافي، وما يستتبعه من ممارسات علمية يحمله الطفل معه إلى المدرسة، وتتفاقم

المشكلة لأن المدرسة ببرامجها الحالية لا تستطيع أن تقتلع هذه الأفكار والممارسات، هذا إذا لم يقع الطفل على معلم يتابع نهج الأهل وللأسباب نفسها، وفي أحسن الحالات تمتزج المعلومات الملقنة بالأفكار الخرافية، أو أنها تأتي لتكون قشرة خارجية تسقط عند أول اختبار أمام الأزمات الحياتية، بينما تظل التجربة الخرافية للوجود متأصلة في الأعماق (مصطفى حجازي، ٢٠٠٥، ٧٩). وبالطبع لا يساعد كل هذا مطلقًا على اكتساب العقلية النقدية ، من هنا فإن سيادة اتجاهات الفكر الخرافي يعمل بدوره على إضعاف التحليل العقلي والنظرة النقدية إلى الأمور، من خلال مزج الواقع بالخيال، والتغاضي عن الحقائق المادية بإرجاعها إلى قوى غيبية.

٣ـ التضليل الإعلامي ونشر الأكاذيب والشائعات:

تعد وسائل الإعلام مصدراً رئيساً يلجأ إليه الجمهور ليستقي معلوماته عن كافة القضايا السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وتقوم هذه الوسائل بدور مهم في توجيه الرأي العام تجاه شتى الموضوعات والمشكلات، وتشكيل توجهات الجمهور نحوها.

وعلى الرغم من الدور الإيجابي الذي تمارسه وسائل الإعلام إلا أن لها المقدرة على تضليل وخداع الجماهير وتزييف وعيها الجمعي عبر تبديل الحقائق، فيصبح الحق باطلًا والباطل حقًا، وهي عمليات التضليل والتزييف التي زادت طرديًا وبشكل متسارع مع تزايد الاعتماد على وسائل الإعلام وتطورها بشكل كبير وسط حالة الانفجار المعلوماتي والتقدم التكنولوجي الهائل التي نعيشها في الآونة الأخيرة.

والواقع أن التضليل الإعلامي يتم دائمًا بصورة منظمة ومركزة من أجل صياغة رأي ما أو فكرة أو هدف للذين يصدر عنهم هذا التضليل، وطبعًا الهدف منه هو تغيير المفاهيم والتشويه على المشاهد والتأثير على العقل واللعب بالعواطف والخيال؛ لصنع الشكوك وصنع الاضطراب وغسل الأدمغة في قضايا مصيرية لا يمكن الاستهانة بها (وسيم وني، ٢٠١٩).

وللتضليل الإعلامي والتلاعب بالعقول أساليب تتَّبعها بعض وسائل الإعلام عبر برامج كثيرة جدًا ومتنوعة على المتلقي التنبه لها وملاحظتها، ومنها على سبيل المثال **التضليل بـ** : (فهد الشميميري، ٢٠١٠، ١٠٥: ١٠٦).

- الانتقائية المتحيّزة، التي تنتقي بعض الكلمات والحقائق والاقتباسات والمصادر وتتجاهل الأخرى، وتقوم بالتركيز على حقيقة وإغفال الحقيقة الأخرى المرتبطة بها.
- العناوين ومقدمات الأخبار المعتمدة على المبالغة والتهويل والغموض والمعلومات الناقصة، مما لا يتفق أحيانًا مع مضمون الخبر أو المادة الصحفية.
- استخدام مفردات معينة تؤدي إلى إصدار أحكام بالإدانة على المواقف والأشخاص والجماعات والدول، أو تحمل وجهة نظر بالتأييد أو الرفض.
- الإيهام والتدليس في المصادر والمعلومات، وعرض معلومات مضللة بكلمات غير واضحة المصادر، وهي معلومات وأخبار غير صحيحة.
- اختيار قضايا ومشكلات زائفة، والابتعاد عن قضايا أخرى تهم الجمهور، وتساهم في تشكيل الوعي الصحيح.

- المصطلحات المصنوعة المنحوتة، التي تبني وترسخ مفهومًا معينًا يتوافق مع مصالح صانع المصطلح، الذي قام باستحداثه والترويج له، لتغييب الحقائق وتزييف الوعي.
- الإحصائيات واستطلاعات الرأي غير الحقيقية، إما أنها لم تحدث أصلًا، أو أنها كانت حافلة بالأخطاء الإجرائية التي تؤدي إلى خطأ النتائج.
- اختيار أضعف وأسوأ شخصية ممكنة لتمثيل قضية ما في حوار أو حديث إعلامي، لكي يتم إسقاط القضية وتشويهها عبر هذه الشخصية المهزوزة السيئة، أو الضعيفة.
- الحوار المشوّه الذي يتم فيه التغييب الكلي المتعمد للقضية الجوهرية المحورية، والإغراق بالتفاصيل الهامشية، والثانويات الصغيرة، ذات الأثر المحدود على القضية المحورية التي تم تغييبها قسرًا.
- تكرار الفكرة الخاطئة وترسيخها مهما تكن خاطئة، وتعزيز السلوك المنحرف وترسيخه مهما يكن منحرفًا، وذلك بالتكرار المستمر المتواصل حتى تستقر في وعي الجمهور.

ولا شك أن الإعلام بصيغته الحالية من شأنه أن يعزز غياب العقل النقدي والتفكير العقلاني النقدي، إذ بما يُقدمه من مادة إعلامية أصبح يشكل حائلًا أمام بناء ملكة التفكير النقدي، فالتفكير السريع هو سمته الأساسية، وكما يذهب (بيير بورديو) فوسائل الإعلام من شأنها استضافة من يفكرون بأسرع من أنفاسهم، كما أنهم يضطرون للتفكير وفقًا للأفكار الشائعة والسائدة التي يتقبلها الجميع والتي في معظمها تقليدية وسطحية وشائعة، فنحن، وعلى حد وصف بورديو، إزاء مفكرين متسرعين يقدمون وجبات سريعة، وهي أمور من شأنها تسطيح فكر المشاهد وإفقاده عمقه المعرفي (محمد تقي الدين، ٢٠١٨).

والواقع أن مواقع وشبكات التواصل الاجتماعى تشكل الوسيلة الأكثر خطورة على عقول الجماهير، فقد أصبحت من أهم قنوات الاتصال ونشر الأخبار والمعلومات، ومن هنا تكمن خطورة استغلال الإقبال المتزايد من قبل الجمهور على مواقع التواصل الاجتماعى، عندما يستغله المتآمرون والميليشيات الإلكترونية الإرهابية من أجل السيطرة على تفكير الشباب واستلاب عقولهم من خلال حورات تشهدها مواقع التواصل يعجز فيها الفرد صاحب التفكير السطحي عن مجاراة تلك العناصر المدربة على هذه النوعية من المواجهة، ومن ثم قد يسقط الفرد في حبائل تلك العناصر متأثرين بالتأويلات الخاطئة غير الصحيحة للآيات القرانية والأحاديث النبوية.

ويستخدم المتآمرون المعلومات المغلوطة فى الترويج لكثير من الشائعات والأكاذيب فى مختلف جوانب الحياة، ولكون الشائعة وسيلة رخيصة وسريعة الانتشار اعتمادًا على عدة عوامل مجتمعية لتحقيق الكثير من الأهداف والمكاسب لمروجى تلك الشائعات، حيث أصبحت الشائعة من أخطر الوسائل المعاصرة التى انتشرت وغزت العالم كله، وذلك بفضل وسائل الاتصالات الحديثة والتكنولوجيا المتقدمة فى ثورة المعلومات فى عصر أصبح العالم فيه قرية صغيرة.

ومن ناحية أخرى تشير الإحصاءات إلى أن أكثر من ٤٩ مليونًا مصريًا يستخدمون الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي، فيما يوجد ٦٤ مليون جهاز هاتف محمول له القدرة على الدخول على الإنترنت، ويحل فيس بوك على رأس ترتيب استخدام المصريين لوسائل التواصل الاجتماعى يليه «يوتيوب»، ثم «واتس أب» فـ«ماسنجر»، ثم «إنستجرام و«تويتر»، وأخيرًا «جوجل بلس» (فتحي حسين، ٢٠١٩) .

لذا فقد أصبح خطر الشائعات أمرًا لا يستهان به أمام تكوين العقل النقدي، وشكل مشكلة كبيرة مع تطور وسائل الاتصال؛ إذ أن سرعة نقل الأخبار والمعلومات، بغض النظر عن مصدرها وسهولة التداول والانتشار زاد من تأثيرات الشائعات ذات الجانب السلبي الذي يرمي إلى بث الهلع والخوف بقصد زعزعة الأفكار وتغيير المواقف واستبدال كل ما هو إيجابي باخر سلبي مما يؤدي إلى هدم الإنسان والمجتمعات.

والأمثلة فى هذه الجزئية كثيرة ولا حصر لها، ولعل آخرها ما يتعرض له العالم في الفترة الراهنة من جراء فيروس كورونا الذى يشكل خطرًا كبيرًا يهدد كل البلدان بلا استثناء، فمنذ بدء الحديث على هذا الفيروس تحولت مواقع التواصل الاجتماعي إلى مادة خصبة لمروجى الشائعات عن واقع الحال بالنسبة لعدد الإصابات بالفيروس وعدد الوفيات، ومدى العناية بالمرضى في المستشفيات، مما أثار حالة من البلبلة والخوف والقلق فيما يتعلق بهذا المرض بين جميع الأوساط ، من هنا فإن نشر الشائعات والأكاذيب باستغلال شبكات التواصل الاجتماعى قد يشكل عقبة كبرى في وجه تكوين العقل النقدي في عموم عالمنا العربي، وخطرًا داهمًا على عقولنا وقدرتنا على ممارسة التفكير العقلاني النقدي، بسعيها لتغييب الوعى وتزييف الواقع والحقائق وبث معلومات وأفكار مغلوطة ومتطرفة تؤثر على البنيان الاجتماعي للمجتمع المصري، وتلقي بتداعياتها على كافة مجالات الحياة.

٤- شيوع عقلية التحريم:

إن من بين مشكلات الثقافة العربية المزمنة المعيقة لتكوين العقل النقدي شيوع عقلية التحريم فيها، وذلك لأن الثقافة العربية المعاصرة المحاصرة بالنظم السياسية الشمولية والسلطوية تضع قيودًا متعددة على حرية التفكير والرأي والتعبير، ولو تأملنا تاريخ التقدم في مختلف الحضارات، لأدركنا أنه كان محصلة لممارسة حرية التفكير والرأي والتعبير بغير قيود ولا حدود.

ولننظر لتاريخ التقدم الغربي، وسنجد أن أوروبا لم تستطع أن تخرج من عباءة القرون الوسطي بكل تخلفها وأثقالها، إلا بعد أن حطمت المؤسسات التي كانت تحجر على الفكر، وتضع قيودًا لا حدود لها على العقل الإنساني، بل تمارس البطش الشديد والقمع بمختلف صوره على كل مفكر أو مثقف أو باحث جرؤ على تحدي المسلمات العلمية أو الفكرية أو السياسية أو الدينية السائدة (السيد ياسين،٢٠١٠) .

ونصادف اليوم في مجتمعاتنا المعاصرة قيودًا تحظر على الإنسان التفكير في المجالات التي لم يتخصص فيها أو لم يلم بمعارفها وقوانينها، حتى لو ظل هذا الإنسان المستهلك لما تنتجه من أثر خيرًا كان أم شرًا، فباسم التخصص يصوغ المتخصصون نظرياتهم، وعلى الناس أن يستهلكوا في صمت ما يرتبط بهذه النظريات من ممارسات، وما يرتبط بها من استهلاك للوراء، عليهم أن يفعلوا ذلك دون أن يكون لهم حق التفكير أو النقد أو الاعتراض، وما أكثر دوائر الممنوع والمحرم والتي لا حصر لها، والتي تمثل بؤرًا يحظر على الناس الاقتراب منها تحت اسم التخصص وتحت اسم السرية، وتحت اسم عدم الأهمية، إلى غير ذلك من الحجج الواهية (شبل بدران، ٢٠١٨، ١٣٤).

وعلى الصعيد العملي لا يمكن تكوين عقل نقدي في مجتمع يصادر حرية التفكير والنقد والرأي وحق التعبير عنه، وذلك لأن الثقافة النقدية هي في جوهرها حصيلة أو نتاج تراكم ممارسة حرية التفكير والرأي والرأي الآخر، لذلك فإن المجتمع الذي يحول دون ممارسة أفراده لحقهم الأصيل في حرية التفكير والتعبير عن آرائهم وقناعاتهم، فإنه لن يتمكن من تكوين عقل نقدي يسائل السائد ويطرد الجمود من الحياة الاجتماعية (محمد محفوظ ، ٢٠٠٩، ٧ :٨)، فشرط إذن لتربية الفرد ذي العقل النقدي أن تمارس هذه التربية على أساس من إطلاق حرية التفكير، فالعقل يفعل وينتج بقدر ما ينعم به من حرية فكرية، فليفكر

المتخصصون وليصوغوا ما شاءوا من النظريات، ولتجد هذه النظريات سبلًا إلى التطبيق، ولكن في نفس الوقت ينبغي أن يظل الإنسان على حقه في رفضها وعدم الامتثال والاستسلام لها، بذلك ينضج عقل الإنسان وتتسع مداركه وتتأصل قدراته على النقد وعدم الانصياع وراء المألوف، ومن ثم إبداع بدائل أخرى (شبل بدران، ٢٠١٨، ١٣٥).

لذا فقد سمحت حرية التفكير للعقل الأوروبي أن يستطلع آفاق ميادين الاجتماع والسياسة والاقتصاد من خلال بلورة علوم كاملة تدرسها، ودفعت به أيضا إلى تنمية المنهج العلمي في التفكير لدراسة الظواهر الطبيعية بمختلف تجلياتها، وفي هذا المجال لم يتردد العقل الأوروبي إطلاقًا في أن يبني على القواعد الراسخة التي وضعها العلماء المسلمون في عصر ازدهار الحضارة الإسلامية في الطبيعة والكيمياء والفلك والطب، ولم يزعم بعض الأوروبيين أن الفكر العالمي الإسلامي فكر وافد لا ينبغي الاستعانة به، ولم ترتفع أصوات تندد بالتبعية الحضارية، كما قد يحدث اليوم في بلادنا في مواجهة الفكر العلمي والإنساني المتقدم (السيد ياسين،٢٠١٠)، لذلك فإننا مطالبون بعدم الانعزال والانكفاء، والتواصل والتفاعل الإيجابي مع منجزات الفكر الإنساني، لأنها تساهم في تطوير واقعنا، وتجاوز الكثير من الإخفاقات، ولأن المنجز الفكري الإنساني كان له الدور الأساس في تطور الفكر النقدي في اللحظة المعاصرة، فهذه المنجزات الفكرية الإنسانية كما أفادت الأمم والشعوب الأخرى في تطوير واقعها وضبط نزاعاتها وتغيير عقليتها ونمط تفكيرها، هي كذلك تفيدنا وتطور من واقعنا (محمد محفوظ ، ٢٠٠٩، ٩).

خلاصة القول إن العقل النقدي وليد حرية التفكير والرأي والرأي الآخر، ونتاج حق التعبير عنهما، ولا يمكن أن تتوافر بيئة مواتية لتكوين العقل النقدي في ظل دوائر الممنوع والمحرم والانعزال والانكفاء وعدم التفاعل الإيجابي الخلاق مع كل المنجزات الإنسانية، وفي ظل القيود المفروضة على حرية التفكير، وحرية التعبير، وسيادة التزمت الديني والجمود الفكري، وهو ما يضعف بالضرورة من القدرة على ممارسة النقد وطرح التساؤلات العميقة التي تؤدي إلى الاكتشاف ورصد العلاقات بين الظواهر والأشياء، والحكم على الآراء والمواقف، وعلى تناول القضايا الخلافية التي تعد من أهم قدرات العقل النقدي.

٥- القبول والانقياد الأعمى للموروثات الثقافية الجامدة:

إن الموروث الثقافي لأي مجتمع من المجتمعات هو حصيلة العادات والتقاليد والقيم المتعارف عليها والتي تشكل ثقافة المجتمع وأفكاره وقوانينه والتي تتوارثها الأجيال جيلًا بعد جيل، وعلى الرغم من أهمية الموروث الثقافي في الحفاظ على هوية المجتمع، إلا أن هذا الموروث يشكل عائقًا أمام نضج الوعي وممارسة النقد، فالناس يميلون دائمًا إلى التفكير في إطار الثقافة التي تشبعوا بها منذ الصغر وهم يجدون أنفسهم - من غير وعي منهم - منخرطين في دفاع مستميت عن صواب تلك الثقافة وجمالها بل تفردها بين الثقافات وتفوقها عليها (عبد الكريم بكار، ٢٠١٠، ٨٨: ٨٩) .

إن النماذج الذهنية الموروثة، وبنية المعرفة التقليدية التي أخذناها من القدماء، والحالات الذهنية الداخلية القديمة التي تشتمل على الفكرة والدافع والإيمان السحري وغيرها، لا تزال عاملة في عقلنا المعرفي، ولا تزال تقودنا في الحكم على الأشخاص والمواقف والظواهر (محمد الخشت، ٢٠١٩)، إن البنية المعرفية الثابتة المهيمنة لم تستطع أن تتغير في واقعنا الثقافي رغم التغيرات التي تدور من حولنا وتطال كل العقول في العالم، فالتغيير الذي حدث عندنا تم في البنية المادية بالدرجة الأولى، ولم تتزامن معه تغيرات فكرية وثقافية وعلمية، فأدت إلى عملية إعادة بناء العقل العربي من جديد بناء على أسس غير علمية أو عقلانية تتلاءم مع هذه التغيرات، وأصبحنا نعيش في واقع جديد مادي مع إلغاء إعمال العقل،

وبالتالي صرنا نجتر الماضي، ونعيش أسرى له دون نقده، وتجاوز جموده إلى آفاق أرحب سعيًا إلى التغيير وإحداث نقلة نوعية في واقع المجتمع، وذلك من خلال طريقة تفكير تحتكم للعقل، وتسعى للتجاوب مع المتغيرات، والمؤثرات الخارجية بطريقة عقلانية نقدية (عبدالله الجسمي، ٢٠٠٦، ٢٤).

ويتحدث (طارق حجي، ٢٠٠٩، ٥) عن العقل العربي موضحًا أن هناك ثلاثة سجون تسيطر على عقلية الإنسان العربى، والتي هي - على حد وصفه: سجن الكهنوت أو سجون رجال الدين وتفسيراتهم، وسجن الموروثات والمفاهيم الثقافية العربية السلبية الشائعة التى أثمرتها تجربتنا التاريخية، وسجن الرعب والفزع من الحداثة والمعاصرة، بحجة التخوف على خصائصنا وموروثاتنا الثقافية من الضياع والزوال، أو امتزاج الدماء الشريفة لهذه الخصوصيات بالدماء غير الشريفة لثقافات وافدة، كما يؤكد (شوقي جلال، ٢٠٠٨، ٨٤: ٨٥) أن العقلية العربية تتسم بالاكتفاء والانكفاء والثقة المطلقة في الرصيد الثقافي الموروث.

وقد نتج عن القبول الأعمى للموروث الثقافي سيادة أنماط من التفكير لا صلة بها بطابع التفكير العقلاني النقدي، ولا شك أن مما يعطل الإيمان الراسخ بالأهمية البالغة لتنمية عمليات التفكير النقدي، اختلاطها ببعض أنماط التفكير السائد من المصادر المترسبة السائدة في موروثاتنا الثقافية، حيث تخضع مصادر التفكير إلى التفكير من خلال : (حامد عمار، صفاء أحمد، ٢٠١١، ١٤٤: ١٤٥).

- النقل الأعمى من ممارسات وتوجهات وأساليب ثقافات أخرى، وتسميته أحيانًا بلعنة الحداثة المستوردة التي تحول دون الإبداع والتجديد والإضافة.
- السلطة سواء سلطة الأب أو سلطة رئيس المؤسسة أو سلطة المدرسة والمدرس والكتاب وأحكام السلطة السياسية وبيروقراطيتها.
- الفروسية، ويقوم على أساس تضخيم الذات كما في الملاحم والسير الشعبية، وهو تفكير لا يتعرف على الواقع والإمكانات المتاحة، ولا يأخذ بالأسباب والوسائل المتكافئة مع المخاطر والتحديات والمشكلات.
- الخوارق التي لا تخضع لمنطق العقلانية وقدرات البشر وإنما تتحقق الأمور المنشودة من خلال قوى غيبية أو مفاجئة أو إمكانات خارقة للفرد أو الجماعة.
- المنفعة الخاصة، أو الفئوية.
- الإسقاط على الخارج بعيدًا عن الذات، وإلى غلبة العوامل الخارجية وجعلها سبب الفشل أو القصور.
- الرومانسية وأمجاد الماضي وأفعل التفضيل لما كنا عليه.
- الهرب وعدم المواجهة الصريحة وتأجيلها إلى الغد.
- الادعاء وتضخيم الذات.
- الزمن الذي سوف يحل المشكلات مع مرور الأيام فلا مجال للقلق.
- الاستسلام للواقع والخوف من اختراقه وتجاوزه، فهو قدر محتوم.

ولاشك إننا بحاجة إلى التخلص من القبول والتلقي الأعمى لآراء وأفكار ومذاهب القدماء على أنها مسلمات لا تقبل الخطأ والصواب، والتخلص من وهم الصحة المطلقة لكل ما هو موروث لمجرد أنه صدر عن القدماء حتى من الآباء أو الأجداد أو المفكرين القدامى، ومن المعروف أن القرآن الكريم قد رفض هذا التسليم بمنطق السابقين إلا بالاستناد إلى براهين وأدلة عقلية محكمة، وفي ذلك يقول القرآن الكريم: "وإذا قيل لهم اتبعوا ما أنزل الله قالوا بل نتبع ما ألفينا عليه آباءنا أولو كان آباؤهم لا يعقلون شيئا ولا يهتدون" (البقرة، الآية ١٧٠).

والواقع أن هناك أمثلة كثيرة تفوق الحصر تدل أن الوعي النقدي مهما كان عظيمًا ويقظًا إلا أنه في النهاية محدود بحدود البيئة والمجتمع والثقافة، لذا فإن هذه الأنماط من التفكير التي تسود ثقافتنا وتتشابك مع بعضها اجتماعيًا ونفسيًا تمثل عوائق ومحبطات لانطلاقة الفكر النقدي، من هنا فان من المعوقات الأساسية في بناء فكر نقدي جديد ومتجدد هو مواجهة التقليد والموروث السلبي، أي للأفكار القديمة المتوارثة والراسخة في الوجدان والتي توجه سلوك الناس وتفكيرهم.

٦- التعصب:

التعصب هو اعتقاد باطل بأن المرء يحتكر لنفسه الحقيقة أو الفضيلة، وبأن غيره يفتقرون إليها، ومن ثم فهو على حق دائمًا وغيره على باطل، والمتعصب غالبًا ما يسخر عقله للعقيدة التي يعتنقها، ويستميت في الدفاع عنها، و ينطوي التعصب على موقف سلبي من الآخرين، بمعنى أن المتعصب لا ينسب كل الحقيقة لنفسه فقط، بل يستبعد أيضًا إمكانية الغير على الوصول إليها، وبالتالي فهو لا يؤكد ذاته إلا من خلال هدم الغير، يضاف إلى ذلك، أن المتعصب لا يفكر فيما يتعصب له، بل يقبله على ما هو عليه فحسب (فؤاد زكريا، ٢٠١٨، ٧١).

وبذلك يتجلى التعصب في أفكار من يعتقدون أنهم ملاك الحقيقة المطلقة سواء على مستوى الفكر السياسي أو الديني، فهناك نوعية من الناس يعتقدون بأنهم وحدهم الذين يملكون الصواب ويملكون الحقيقة وما دونهم خطأ، وهؤلاء لا يؤمنون بأن الحقيقة نسبية وليست مطلقة ومتغيرة ومتطورة وليست ساكنة أو جامدة، ويمثلون التفكير "الدوجما"، ويتسمون بسطحية الفكر وهشاشته والتخلف الذهني الذي يحصر الأفكار والمعتقدات في قوالب جامدة ساكنة (مراد وهبه، ١٩٩٩، ١٣ :٢٥)، ويترتب على ذلك بالضرورة وجود جماعة تملك التعصب الفكري لما تؤمن به وتعتقده، ويتأسس عليه محاولات إقصاء واستبعاد الآخرين المخالفين والمختلفين في الرأي والعقيدة معهم.

ولا شك أننا في مجتمعنا الآن نشاهد شتى أنواع التعصب في كافة المجالات، والتعصب ليس وقفًا على بعض التيارات الدينية المتعصبة التي تعاند العقل النقدي المنضبط بحدود الواقع، وإنما يطال بالمثل إخوانهم من المفرطين في العقلانية دون شرط أو قيد، والمتعصبين لأفكارهم إلى أبعد مدى، مع أن الأصل في العقلانية هو العقل التواصلي والانفتاح والحوار والنسبية، "وللتعصب العقلي أشكال ساذجة، مثل التعصب الساذج الذي نجده عند بعض مشجعي كرة القدم، بل مثل التعصب الذي نجده منتشرًا في عصرنا عند رجل الشارع، فرجل الشارع يفتي في كل شيء وهو متعصب لتصوراته تعصبًا أعمى، إنه يملك الإحاطة بكل شيء كالسياسة، والعلم، والفن، والدين، والاقتصاد، فهو يتصور نفسه ذكيًا جدًا وعالمًا جدًا وقائدًا لا نظير له" (محمد الخشت، ٢٠١٧، ٨٠: ٨٢).

من هنا فإن التعصب الفردي والجماعي وما يلحق بهما من روح عدوانية، والتعصب للرأي أو القبيلة، أو العائلة، أو للطائفة الدينية، أو لأيديولوجية معينة، مؤشر يفصح عن غلبة الغريزة على العقل

والانفعال على الفكر، والموروث على الواقع ، ومن ثم تتمثل خطورة التعصب من حيث هو عقبة في وجه تكوين العقل النقدي، فالتعصب يلغي التفكير الحر والقدرة على التساؤل والنقد، ويضيق بالحوار مع الآخرين وتعدد الآراء، ويرفض أية حقيقة تتعارض معه مهما اجتمعت لها من أدلة وبراهين لحساب ما يؤمن به، ويشجع قيم الخضوع والامتثال والطاعة، وهي قيم لا تشجع على تكوين العقل النقدي.

المحور الرابع: التربية السلطوية وأثرها على تكوين العقل النقدي:

أولاً: أشكال ومظاهر السلطوية في التربية العربية:

بتأمل واقعنا التربوي في عموم عالمنا العربي يمكننا ملاحظة وجود بعض مظاهر التسلط والقهر، والتي تقف عقبة أمام تكوين العقل النقدي، فالتربية العربية تعاني أمراضًا مستعصية تتمثل في مشكلات كثيرة وتحديات كبيرة، تعيق مسيرتها وتقف حجر عثرة أمام تحقيق أهدافها، وتعد السلطوية من أهم تلك الأمراض التي يعانيها الجسم التربوي العربي.

وتعرف السلطوية بأنها الخضوع التام للسلطة ومبادئها بدلًا من التركيز على الحرية، أو هي ممارسة القوة لذات القوة، ومن وسائلها استخدام الشدة والعقاب وإلقاء الأوامر والتهديد والتوبيخ والإحراج والعنف والتمييز والحرمان من الحقوق وغيرها، كما أن السلطوية في التربية العربية بشكل عام "ظاهرة تربوية تمتد جذورها في البنية الاجتماعية العربية التقليدية التي تخشى إطلاق القوى الإبداعية وتنكرها وتحاول كبتها وتشجع الانقياد والامتثال والإذعان والاتكال والتقليد والمحاكاة وتعمل على التكيف والاندماج ضمن البنى الاجتماعية القائمة بغض النظر عن سلبياتها" (يزيد السورطي، ٢٠٠٩، ٩).

كما تعرف التربية السلطوية بأنها التربية التي تقوم على تحديد المسارات لا إعطاء الخيارات، التربية التي تعتمد على التلقين وحشو المعلومات، التربية التي تعتمد أسلوب الترهيب والقهر والتخويف، التربية التي تعلي من قيم الطاعة والانقياد والخضوع، بينما تصادر حرية التفكير والإبداع، التربية أحادية الاتجاه التي تسمح فقط للأب أو المدرس أن يتكلم ولا تسمح للابن أو الطالب إلا أن يستمع، التربية التي تقوم على الكبت الفكري وتعطيل طاقات العقل والفكر (محمد المهدي، ٢٠١٨)، من هنا فإن السلطة هي المصدر الذي لا يمكن مناقشته من كل الوجوه، والذي نخضع له بناء على اعتقادنا بأن رأيه هو الحق والكلمة النهائية، وبأن معرفته تسمو على معرفتنا، وبالتالي يمكن أن يكون مصدر السلطة فردًا واحدًا (أحد الوالدين، المعلم، أحد رجال الدين) أو مجموعة من الأفراد (جماعات، أحزاب، تيارات سياسية) أو حتى مؤسسات (تعليمية ، دينية، حقوقية).

إن تنشئة الإنسان العربي ترتكز في مراحلها المختلفة على تثبيت قيمة الطاعة وغرسها بطريقة راسخة حتى تصبح في النهاية جزءًا لا يتجزأ من تركيبه المعنوي، فمنذ سنوات العمر الأولى تعمل الأسرة كأداة لتخليد التسلط الاجتماعي من خلال تنشئة الأبناء على الخضوع والتبعية وتربية الأفراد على أساليب قمعية وتسعفية، فنجد المرأة في البيت تفرض على أطفالها هيمنتها العاطفية كوسيلة تعويضية عما لحق بها من غبن باسم الأمومة المتفانية، إنها تغرس في نفوسهم التبعية من خلال الحب، تشل عندهم كل رغبات الاستقلال، بحيث يجب أن يظلوا ملكياتها الخاصة، وتحيطهم بعالم من المخاوف، فينشأ الطفل بالتالي انفعاليًا، عاجزًا عن التصدي للواقع من خلال الحس النقدي والتفكير العقلاني.

ثم يأتي الأب، بما يفرضه من قهر على الأسرة من خلال قانون التسلط والامتثال الذي يحكم علاقتها ليكمل عمل الأم، فيغرس الخوف والطاعة في نفس الطفل ويحرم عليه الموقف النقدي مما يجري في الأسرة من الوالدين وما يمثلانه من سلطة تحت شعار قدسية الأبوة وحرمة الأمومة، ويتعرض الطفل

باستمرار لسيل من الأوامر والنواهي باسم التربية الخلقية، وباسم معرفة مصلحته وتحت شعار قصوره عن إدراك هذه المصلحة، يفرض عليه أن يتلقى التسلط والقمع وأن يطيع دون نقاش (سعيد إسماعيل، ١٩٩٥، ٢٠٧).

ويمكن في هذا السياق أن نلمح إلى عدد من مظاهر التسلط الأساسية التي تسود في أجواء الأسرة والتي تنعكس سلبًا على تكوين الأطفال العقلي والانفعالي، ومنها: (علي وطفة، ٢٠٠٠، ٣٣).

- هيمنة قيم التسلط والعنف في النسق التربوي للأسرة العربية.
- استخدام أساليب التهديد والوعيد من الكبار ضد الصغار.
- اعتماد كثير من الآباء والأمهات على أسلوب الضرب المباشر ضد الأطفال.
- التأنيب المستمر الذي يستخدمه أفراد الأسرة مع الأطفال.
- الأحكام السلبية التي يصدرها الأبوان ضد الأطفال.
- ضبط سلوك الأطفال من خلال التخويف عبر سرد قصص خيالية تفوح منها رائحة الموت، والذبح، والحرق.

وبذلك يبدو أن مظاهر التسلط التي تسود في أجواء الأسرة بما تتضمنها من انفعالات ومخاوف، وبما تفرضها من قيود، تؤدي في نهاية الأمر إلى شلل كامل في بنية الطفل الذهنية والعقلية.

وحين يتنقل الطفل العربي من خلية المجتمع الصغرى – الأسرة- ليبدأ في مجالات أوسع وأكبر، يجد نظامًا تعليميًا يقوم على مفهوم الطاعة، فأسلوب التعليم لا يسمح بالمناقشة المستقلة، وإما يفترض ضمنا أن المتعلم كائن مطيع، جاء ليستمع باحترام واذعان، ولا يراد منه إلا أن يردد ما تلقاه ويكرر ما حفظه، وهكذا تتابع المؤسسات التعليمية عملية التسلط والقهر التي بدأت في الأسرة من خلال سلسلة طويلة من الأنظمة والعلاقات التسلطية يفرضها نظام تربوي متسلط، ومعلمون عاجزون عن الوصول إلى قلوب الطلاب وعقولهم إلا من خلال القمع، وتتحول الدراسة إلى عملية تدجين، تفرض الخصاء الشخصي والفكري على المتعلم، كي يكون مجرد أداة راضخة، يتم ذلك بالطبع تحت شعار غرس القيم الخلقية قيم الطاعة والنظام وحسن السيرة والسلوك، لا يسمح للمتعلم أن يعمل فكره، أن ينتقد، أن يحلل، أن يتخذ موقفًا شخصيًا، أن يختار، لا يسمح له ببساطة أن يكون كائنًا مستقلًا ذا إرادة حرة (مصطفى حجازي، ٢٠٠٥، ٨٣: ٨٤).

ولا تتوقف مظاهر السلطوية في العملية "التعليمية- التعلمية" على العلاقة بين المعلم والطالب وطرق التدريس والمنهج والتقويم، بل تبرز المظاهر السلطوية أيضًا في الجوانب الإدارية والإشرافية بشكل واضح، وتمتد لتقيد الحريات الأكاديمية والممارسات الديمقراطية في أغلب الجامعات وتحد من قدرة الأستاذ والطالب في البحث والتدريس والمناقشة والتفكير والنقد.

وحين ينتقل الشباب العربي إلى مرحلة الحياة العملية يجد علاقات العمل مبنية في الأساس على مبدأ الطاعة، فعلاقته بالمسئول هي علاقة رئيس بمرءوس وهو في ذاته تعبير يحمل دلالات بليغة، فكلمة الرئيس مشتقة من الرأس أي أن المسئول في أي موقع للعمل هو رأس العاملين فيه، وهو أعلاهم مقامًا وشأنًا، كما أنه عقلهم المفكر، وأهم الصفات التي تعبر عن تقدير المجتمع للموظف العربي والتي تؤهله

للارتقاء في منصبه، هي أن يكون موظفًا مطيعًا، يستجيب للرؤساء ولا يناقشهم.

ومن أهم الميادين التي ينخرط فيها الإنسان العربي بعد أن يبلغ مرحلة النضج، هو ميدان السياسة والحكم، وهنا يصبح مبدأ الطاعة في وطننا العربي هو السائد والمسيطر بلا منازع، فالأنظمة الدكتاتورية المتسلطة لا تريد من المواطن إلا أن يكون مطيعًا لأوامر الحاكم، وقد تتخذ هذه الدعوة إلى الطاعة شكلاً سافرًا، فتتولى أجهزة الإعلام المأجورة أو المنافقة تصوير الحاكم بأنه مصدر الحكمة ومنبع القرار السديد، ومن ثم فإن كل ما على المواطنين هو أن يوكلوا أمورهم إليه ويعتمدوا عليه، فهو الذي يفكر بالنيابة عنهم، وهو الذي يعفيهم من مشقة اتخاذ أي قرار، وفي مقابل ذلك فإن أي نقد أو اعتراض أو تساؤل يوصف بأنه عصيان، وكبيرة من الكبائر وإثم لا يغتفر، كما قد تتخذ دعوة الحكام إلى الطاعة طابعًا غير مباشر، حين يصبح الشعار الذي يسود المجتمع هو الاتحاد والنظام، أو حين يطلب إلى الشعب الاستغناء عن ديمقراطية النقد والمعارضة والتساؤل والنقاش، والاكتفاء بديمقراطية الموافقة (فؤاد زكريا، ٢٠١٠، ٨١).

وفي هذا الإطار تستمر المنظومة السلطوية موزعة بين النظم التربوية والنظم الحاكمة والاستخدام المشوه للدين بالإضافة إلى الذراع الإعلامي، فالنظم تصادر حرية التفكير والنقد أو تحجر عليه بذريعة الأمن والاستقرار وحفظ النظام العام، والحقيقة أنها تعني استمرار الواقع، والحريات الدينية المتطرفة تصادر حرية التفكير والنقد تحت دعاوى التكفير وتهمة الضلال، وإذا ما أضيفت إلى ذلك علاقات الارتباط أو التحالف بين نخب الحكم والهياكل التقليدية (طائفية- عشائرية) لوجدنا أن أرضية التسلط تستمر في إنتاج ذاتها، مما يفضي إلى إضاعة كل فرص التغيير الإيجابي ومصادر حرية التفكير والنقد والاستنارة (ثناء عبدالله، ٢٠٠٥، ١١٩).

وهكذا نرى أن التعامل مع الفرد ابتداءً من البيت، ومرورًا بالمدرسة، وانتهاءً بالجامعة، وسائر المؤسسات الاجتماعية الأخرى يتم في بعض الأحيان بطريقة سلطوية جامدة لا إنسانية، تقوم على إصدار الأوامر وفرضها من دون مشورة أو مناقشة، حتى تعودت الأجيال الحديثة في كثير من البلاد العربية على أن يفكر لها آخرون في كل ما يتعلق بحياتها ومستقبلها، وما عليها سوى السمع والطاعة، ففي التربية والتعليم، وفي كل جوانب الحياة المختلفة عمومًا، كثيرًا ما يكون هناك مرسل ومتلقي، وغياب واضح للتفاعل والحوار المتكافئ، وقد طغت السلطوية على بعض جوانب التربية العربية حتى كاد يسودها ما أسماه البعض "نهج اغتيال العقول والنفوس"، وفشلت تلك التربية في تحقيق أحد الأهداف الرئيسة للتعليم، وهو إيجاد الملكات النقدية والفكر المستقل (يزيد السورطي، ٢٠٠٩، ١٤).

بعد تناول أشكال ومظاهر التسلط داخل المنظومة التربوية العربية، من الضروري أن نتساءل عن تأثيرات التربية السلطوية على عقول الأفراد، وهذا ما نحاول رصده فيما يلي:

ثانيًا: التربية السلطوية وأثرها على تكوين العقل النقدي:

"إن التربية التي تقوم على التسلط، والقهر، والعنف، والتعسف، ومصادرة الحرية أقصر الطرق لتحطيم الفرد، وتدمير المجتمع، فالسلطوية نقيض رئيس، وعدو لدود للتربية، فالتربية تسعى لتفجير طاقات الفرد، بينما يعمل التسلط والقهر على قتلها، وتسعى التربية إلى تفجير طاقات الفرد، وبناء شخصيته، بشكل شامل، ومتكامل، ومتوازن، كما تهدف إلى إعداد الفرد المفكر، والمبدع، والمتفوق، بينما تقوم السلطوية بالعكس من ذلك على قهر الإنسان، وتعطيل طاقاته، وتقويض مهاراته، وشل قدراته، والحد من تفكيره العقلاني النقدي ". (يزيد السورطي، ٢٠٠٩، ٨).

والتربية السلطوية لها احتمالات ثلاثة من حيث نتائجها على عقول الأفراد وهي: (محمد المهدي، ٢٠١٨).

١- أن يُسلّم الفرد إرادته تمامًا للمربين ويصبح سلبيًا ومعتمدًا بالكامل عليهم لا يعارضهم ولا يناقشهم، ويتحلى بأخلاق العبيد في تعامله مع أي كبير، فيخضع ويخنع له ويسلم له مقاليده، **وفي هذه الحالة يفقد العقل النقدي** فلا يفرق بين الحرية والاستعباد، ولا يفرق بين الحق والباطل، بل يخضع فقط لمن يتحكم به ويقوده، وهو دائمًا يحتاج لمن يتحكم به ويقوده لأنه لم يتعود أن يعيش مستقلًا.

٢- أن يتمرد الفرد على مربيه، فيصبح جانحًا جامحًا يكسر القواعد ويحطم الضوابط ويخرج على الأعراف والتقاليد رغبة في الانتقام أو إثبات الذات، وهو يفعل ذلك بقدر ما يتمتع به من قدرة في مراحل عمره المختلفة.

٣- أن يصبح الفرد مراوغًا ذا وجهين أو عدة وجوه، فهو أمام المربي وتحت وطأته طائعًا مستسلمًا ذليلًا، أما حين يخلو لنفسه فهو يفعل كل ما يرغبه ويشتهيه.

وهذه التنويعات الثلاثة نراها بكثرة في المجتمعات العربية التي تتسم في معظمها بهذا النوع من التربية السلطوية.

والواقع أن المجتمع العربي يعاني ويعيش أزمة وعي، يعود هذا إلى نظامه الأبوي أو النظام البطريركي الذي هو بنية أساسية ثقافية معادية للحداثة والنقيض الجذري لها، وتتمثل الذهنية الأبوية أول ما تتمثل في نزعتها السلطوية الشاملة التي ترفض النقد ولا تقبل بالحوار إلا أسلوبًا لفرض رأيها فرضًا، إنها ذهنية امتلاك الحقيقة المطلقة أو الواحدة التي لا تعرف الشك ولا تقر بإمكانية إعادة النظر، ومن هذا المنطلق فإن التفاعل والحوار بين الأفراد والجماعات لا يهدف إلى التوصل إلى تفاهم أو اتفاق بين وجهتي نظر، بل إظهار الحقيقة الواحدة وتأكيد انتصارها على كل وجهات النظر الأخرى، لهذا فإن العقلية الأبوية لا تستطيع تغيير موقفها لأنها لا تعرف ولا تريد أن تعرف إلا حقيقتها، لا تريد إلا فرضها على الآخرين بالقهر والعنف إذا لزم الأمر (هشام شرابي ،١٩٩٢، ١٤)، وبالتالي فإن التربية السلطوية تمنع العقل الإنساني من أن يكون مبدعًا، والفكر من أن يكون ناقدًا، فالنسق الأبوي أو البطريركي يشكل منطق الوجود الاجتماعي العربي ونسيجه، وذلك بما تنطوي عليه هذه البنية البطريركية من تسلط العقل الواحد والرأي الواحد في إطار المجتمع والدولة والأسرة.

ولاشك أنه عندما يتملك التسلط والقهر في الإنسان العربي على هذا النسق، وعندما لايكون أمامه نموذج آخر سوى نموذج التسلط والقهر والطاعة والامتثال، لا بد للعقل الإنساني أن يفقد قدرته التحليلية النقدية، ولا يمكن لمجتمع ما مهما بلغت إنجازاته الاقتصادية أن يتقدم في ظل سيادة السلطوية والشمولية التي من شأنها أن تمنع إطلاق المبادرات الخلاقة للأفراد والجماعات، فالعقل النقدي لا يتاح له النمو في النهاية إلا في جو من العلاقات الديمقراطية، التي تسمح بالتعددية والحوار والاختلاف.

وهكذا تبين الرؤية النقدية للتربية السلطوية أنها تقف حاجزًا منيعًا أمام تكوين العقل النقدي، فهي تتناقض تمامًا مع المبادئ الأساسية لتكوين العقل النقدي المرتكزة على إثارة الحوار والتساؤل والمناقشة والمشاركة وديمقراطية التعامل، ومن المهم التنويه بالنسبية في وجود هذه المظاهر السلطوية ودرجة انتشارها وتأثيرها، فهي متفاوتة من مجتمع إلى آخر، بل وداخل المجتمع الواحد، وفقًا للسياق الاجتماعي والثقافي والاقتصادي.

ثالثًا: جدلية العلاقة بين التربية وتكوين العقل النقدي وإمكانية تغيير المجتمع:

إن المؤسسة التعليمية في أي مجتمع ترتبط أشد الارتباط ببنية النظام السياسي، وتتشكل وتتبلور بلون هذا النظام السياسي، وذلك على اعتبار أن بنية النظام التعليمي والتربوي هي انعكاس بشكل أو بآخر لبنية النظام السياسي السائد، وتأخذ المؤسسات التعليمية تدور صعودًا وهبوطًا بارتباطها ببنية النظام السياسي السائد والمسيطر.

من هنا فإن المؤسسة التعليمية المنوط بها تشكيل وعي وعقول المتعلمين تلعب دورًا خطيرًا سواء بشكل مباشر أو غير مباشر في التربية وتلقين المعارف والعلوم والقيم وأنماط السلوك التي يقبلها النظام السياسي، وذلك انطلاقًا من أن المؤسسة التعليمية أحد آليات ما يمكن أن نسميه بالتكوين المعرفي والثقافي والسياسي للطلاب، وذلك في ضوء العلاقة التبادلية بين بنية النظام السياسي وبنية النظام التربوي والتعليمي السائد أيضًا (شبل بدران،٢٠١٧، ١٦٦)، ومن ثم فهناك علاقة وثيقة بين التربية والسياسة، فإعداد محتوى المنهج التعليمي ومناقشة طرق وعمليات التعليم وتخطيط السياسات التربوية والتعليمية يعد انغماسًا في أعمال سياسة تنطوي على اختيار أيديولوجي، وإن بعض الأنظمة السياسية في العالم تنظر إلى التربية كوسيلة تستطيع من خلالها تطويع شعوبها وتعويدها على الخنوع والاستسلام بدلًا من النظر إليها كأداة للتنوير والتغيير والتنمية وخدمة المجتمع.

إن هذه النظرة القاصرة والخطيرة لدور التربية كانت في معظم الأحيان المصدر الأساس الذي تأتي منه السلطوية إلى التربية، فحين يصبح الهم الأساس لأي نظام سياسي استمرار قهره وتسلطه على الناس، كثيرًا ما يقع الاختيار على نظامه التربوي ليكون أداة لتحقيق ذلك الغرض، فيتحول ذلك النظام التربوي من مشروع نهضوي يهتم بتكوين العقل النقدي وينشر العلم والثقافة والتنوير إلى معول هدم ينشر التخلف ويلغي إعمال العقل (على وطفة، ٢٠٠٠، ٤٩).

وبذلك تهدف التربية منذ أقدم العصور إلى تثبيت واقع ما، أو تغيير هذا الواقع، والطبقة المسيطرة في ظل السلطوية في مجتمع ما هي نفسها الطبقة المسيطرة في حقل تكوين الإنسان المفكر الناقد، ومن الطبيعي أن تصبح التربية في ظل السلطوية عامل إعاقة أمام تكوين العقل النقدي؛ لأن المسيطرين عليها من مصلحتهم بقاء الأوضاع على ما هي عليه، وقد يكون من نافلة القول أن نجمل المحاولات المبذولة لإدراك العلاقة بين التربية والتغيير الاجتماعي في التراث التربوي في اتجاهين عامين: (محمد مدبولي، ١٩٩٥، ٨٩).

- الأول: يبشر بدور التربية في إحداث التغيير الاجتماعي المنشود من موقع الريادة والمشاركة بنيويًا ووظيفيًا مع باقي النظم الفاعلة.
- الثاني: ينكر على التربية قدرتها بقوتها الذاتية على إحداث التغيير الاجتماعي؛ إما لكونها عاجزة عن تخطي القيود الأيديولوجية، والبيروقراطية من جانب، والميل إلى السكون من جانب آخر، أو لكونها جزءًا من النظام السياسي تخدم أيديولوجيته وتعمل على إنتاج إو إعادة إنتاج الواقع المكرس لها، وهو الرأي الذي تبناه أصحاب المنحى النقدي في علم اجتماع التربية.

ويمثل الاتجاه النقدى فى التربية إطارًا يتم من خلاله نقد النظام الاجتماعى القائم، والكشف عن سلبياته، سعيًا للوصول إلى نظام اجتماعى أكثر مثالية تختفى منه السلبيات وتسود فيه الإيجابيات، ويؤكد أنصار هذا الاتجاه دور التعليم الفاعل في نقل رأس المال الثقافي للطبقات المهيمنة إلى التلاميذ والطلاب، بما في

ذلك أنماط السلوك وطرائق التفكير واللغة واللهجات، وغير ذلك من الميول والاهتمامات التي تتسم بقيمة اجتماعية عالية لدى الفئات والطبقات المسيطرة، ومن خلال نقل هذا النوع من رأس المال الذي يملكه الصفوة عن طريق التعليم يكتسب النظام الاجتماعي شرعيته العامة، ومن استطاع أن يتمثل ذلك الرصيد الثقافي ويستبطنه يصبح عنصرًا مؤازرًا وداعمًا للنظام القائم، وسواء تحقق اكتساب تلك العناصر الأساسية من رأس المال الثقافي من خلال العنف الرمزي، أي ليس بالقوة الاقتصادية أو السياسية السافرة، أو من خلال عمليات التأثير المتغلغل في مختلف المؤسسات المجتمعية بما فيها المدرسة، فإن المدرسة نتيجة لاختلاف ثقافة الطبقات العاملة عن ثقافة الصفوة تصبح عاملًا من عوامل التمييز وعدم المساواة، رغم ما تزعم من حياد وموضوعية في أيديولوجيتها المدرسية (حامد عمار، ١٩٩٣، ١٩).

وهنا يجب التأكيد على حقائق معرفية هامة، وهي أن تحليل ما يجري في المؤسسة التعليمية باسم التعليم والتعلم لا يستقيم بالنظر إليها كمؤسسة محايدة تنشر الفكر النقدي والعلم والتنوير في صورة مثالية مصفاة من أي تحيزات أو تشابكات أخرى خارج نطاق تلك الدائرة، ثم إن المدرسة هي موقع أو ساحة سياسية تسهم في بنية من الأفكار والمعارف والمهارات والمعاني التي تقتضيها عمليات الضبط وإعادة إنتاج أنماط المواطنة التي تخدم احتياجات القوى المهيمنة، ومطالب التوازن في استقرار هيمنتها وضمان مصالحها (حامد عمار، ١٩٩٣، ١٧).

ولا شك أن التعليم والمعلمين يلعبون دورًا مركزيًّا فى إعادة الإنتاج الاجتماعى وترسيخ الطبقية من خلال قدرتهم على عقلنة ما لا يقبله العقل فى كثير من الأحيان، وإقناع الناس للرضا ببنية القوَّة فى مجتمعاتهم من غير اعتراض، وهذا هو الجانب الاستعمارى فى التعليم، وهو ما يؤكده قول باولو فريرى: «التعليم عملية سياسية كما أن السياسة عملية تربويَّة»، وكذا مقولته: «ليس هناك تعليم محايد فهو إما للقهر أو للتحرير».

وفى هذا السياق، يجب أن ننتبه إلى أن تبعية بعض الدول للقوى التى تمتلك رأس المال وأدوات الإنتاج تنعكس سلبًا على التعليم؛ الذى يعزز بدوره هذه التبعية؛ حيث إن التعليم فى الدول الرأسمالية يدور حول حرية التفكير والبحث والإبداع والوصول إلى المعارف الإنتاجيَّة؛ بينما يدور التعليم فى الدول التابعة حول المعرفة الاستهلاكية بدعم وتعزيز، بل وإصرار مباشر أو غير مباشر فى غالب الأحيان من القوى الرأسمالية المؤثرة والمستفيدة من هذا الوضع اقتصاديًا وثقافيًا وعسكريًا (الهلالى الشربينى الهلالى، ٢٠٢٠).

وما تجدر الإشارة إليه هو أن الثقافة المهيمنة لا تنتقل إلى فراغ؛ بل إن مستقبليها من الطلاب، بل وناقليها من المعلمين، قد يمثلون توجهات ثقافية مغايرة، ومن ثم قد يتخلق في رحم الثقافة المهيمنة ثقافة مضادة، قد تظهر في صورة مختلفة من المقاومة السلبية أو الإيجابية، في الأمد القريب أو البعيد، ومن ثم فإننا نستطيع أن نتبين أن المدرسة قد تلعب أدورًا متعددة لا تقتصر على المحافظة على أيديولوجية الطبقة المسيطرة وإعادة إنتاجها، بل إنها تسهم كذلك في إعادة بنائها كما تسهم في إفراز أيديولوجيات مضادة عن طريق المغايرة والمقاومة لها، في نطاق الثقافة المدرسية الرسمية والخفية (حامد عمار، ١٩٩٣، ٢٢: ٢٣).

ويتبنى"هنري جيرو" رؤية ترى في التربية وسيلة لتغيير المجتمع، وهو بذلك يقدم طرحًا يقوم على فكرة المقاومة وإمكانية إحداث التغيير، ويتمركز هذا الطرح حول فكرة محورية مفادها: أن المدرسة لا ينبغى النظر إليها على أنها مجرد وسيلة لمعاودة الإنتاج الاجتماعى والثقافى؛ بل يجب النظر إليها أيضًا

على أنها موقع للمقاومة والصراع.

وتعتمد هذه الفكرة على رصد واقع ما يحدث من تناقضات وتوترات بين الثقافات والخبرات على صعيد الحياة اليومية في المدرسة بين الفئات الاجتماعية السائدة والمسودة ثم إمكانية الاستفادة من هذه التناقضات فى شن صراع من داخل المدرسة بالتعاون مع الحركات الاجتماعية خارج المدرسة لإحداث التغيير وتحقيق التحرير الفردى والاجتماعى وإقامة المجتمع الديمقراطى على أسس العدالة والمساواة (سعيد عمرو، ٢٠٠٧، ١٤٠)، وهذا الطرح يمثل نقلة نظرية كبيرة في تحليل واقع دور التربية في المجتمع والإمكانيات اللازمة للممارسة التحريرية الكامنة في هذا الدور، فالمدرسة كما يرى جيرو ليست مجرد أداة للسيطرة وليست مجرد جهاز للدولة، بل يمكن أن تكون أداة للوعي النقدي ويمكن لروادها تشكيل قوة طبقية وفكرية تنافح عن المصالح الطبقية للطبقات الواسعة في المجتمع.

وهكذا يجمع جيرو بين لغة النقد ولغة الممكن، ويؤكد على أهمية كل منهما في تحقيق الوعي النقدي والتحرر والتغيير الاجتماعي، النقد الذي يوجه إلى المدرسة بوصفها أداة برجوازية، والممكن الذي يتمثل في إمكانية تحويل المدرسة إلى حقل للصراع بين قوى سياسية واجتماعية مختلفة، وهكذا يؤكد جيرو على أهمية تطوير لغة الممكن كجزء من تشكيل وتكوين العقل النقدي (Groux, 2003, 481).

وهكذا ينادي"هنري جيرو" بتربية نقدية تنظم المدارس وغيرها من المواقع الثقافية بصورة تمكن الطلاب من بناء الوعي النقدي، والتعرف على كيفية بناء المجتمع، وفهم أشكال التسلط والقهر الطبقي والعرقي الكامنة في العلاقات الاجتماعية، والنضال من أجل إيجاد ثقافة نقدية عامة تقاوم وتغير أشكال التسلط التي تسيطر على النظام الحالي للتعليم والبناء الاجتماعي الكبير، وهذا يعني بالنسبة لجيرو أنه من الضروري أن تقوم التربية بخلق الظروف التي تكون فيها أشكال الفعل والعمل متاحة للطلاب، وتوفير الشروط المادية والأيديولوجية اللازمة للطلاب كي يصبحوا فاعلين يفكرون بطريقة نقدية (سعيد عمرو، ٢٠٠٧، ٢١٨).

مما سبق نخلص إلى أن الجهود العلمية النظرية التي قدمت لتحديد طبيعة العلاقة ما بين التربية والعقل النقدي والتغيير الاجتماعي، قد تمثلت بالأساس في مجال نظرية "التربية النقدية"، والتي تقدم رؤية مختلفة لطبيعة العلاقة بين التربية والمجتمع، حيث تقوم هذه الرؤية على المرتكزات التالية: (سعيد عمرو، ٢٠٠٧، ٢١٩).

١- التربية نشاط غير محايد، والمعرفة التي تقدم في المدارس ليست محايدة، فهي معرفة مختارة من بين الكثير من البدائل، وبما أنها مختارة؛ فلابد أن تكون منحازة لفئات اجتماعية على حساب فئات اجتماعية أخرى.

٢- التربية نشاط سياسي وأخلاقي؛ ومن ثم يجب النظر إليها في إطار علاقات السلطة وصراع المصالح، كما أن التربية تفترض تصورًا عن الحياة والمستقبل، وتنطلق من رؤية معينة عن المجتمع والذات الإنسانية، وتؤثر هذه الرؤية بشكل مباشر في تحديد مكانة الأفراد في المجتمع، وهذه كلها مسائل ذات أبعاد سياسية وأخلاقية، كما أن الطبقة الحاكمة هي التي ترسم للتربية أهدافها بصورة تتفق مع سياستها ومصالحها.

٣- التربية نشاط مسيّس لا تخضع تمامًا للسيطرة الكاملة من جانب الفئات الاجتماعية السائدة، ولكنها ميدان للتناقض والصراع، فالمدارس ليست وسائل لمعاودة الإنتاج الاجتماعي والثقافي فحسب، كما أنّ الفئات الاجتماعية المهمشة لا تتلقى الرسائل المعرفية للمدرسة بصورة سلبية دائمًا، بل تقبلها حينا

وتتكيف معها حينًا وتقاومها أحيانًا أخرى.

٤- يمكن الاستفادة من مناخ التناقض والصراع السائد في المدارس لتغيير الجوانب السلبية ومحاولات إخضاع الطلبة لاتجاه سياسي أو ثقافي يعبر عن هيمنة السلطة السائدة، ولهذا يمكن استخدام المدارس كساحة عامة لمناقشة الشأن العام وتنمية الوعي النقدي للأفراد بحال القهر واللامساواة في المجتمع، وتشجيعهم على تحمل المسؤولية المدنية، والعمل بصورة إيجابية لمقاومة التسلط والقهر ونشر الحرية والديمقراطية.

وهكذا تبدو رؤية نظرية "التربية النقدية" في كونها تقوم على ضرورة بناء العقلية الناقدة ورفع مستوى الوعي النقدي للطلبة بالمؤسسات الحالية وتفكيكها ومناقشة أهدافها ودواعيها؛ وذلك من أجل إدراك منظومة علاقات التسلط، وإدراك الفرد لمكانته في هذه المنظومة كخطوة أولى ثم السعي العملي لتغيير الوضع القائم، ولذا يؤكد مفكرو نظرية التربية النقدية على أن التعليم هدف ووسيلة للتغيير في الوقت ذاته لخلق مجتمع جديد، وهنا يبرز التزام التربية في توظيف الوعي النقدي والعمل النقدي في إطار مشروع سياسي للتغيير أو أن تكرس رؤية وعلاقات السلطة القائمة (Rimmington Gibson, 2008, 17-18).

وفي ضوء ما تقدم، يمكن أن نخلص إلى أن هناك جملة من الظروف والعوامل التي تشكل بيئة صالحة وحاضنة للعقل الاتباعي والنقلي، وتحول دون تكوين العقل النقدي، والتي من أهمها :

١- نمط التربية الأبوية في الأسرة والمجتمع يكرس لثقافة المجتمع الأبوي التسلطي، ويتم التركيز في هذا النمط على السمع والطاعة المطلقة، مما يعمل على تقييد عقول الأفراد، وكبت حريتهم، وتكبيل فكرهم، ويقف بالضرورة أمام تكوين العقل النقدي.

٢- مناخ كبت وقهر الحريات العامة والشخصية، ووضع القيود أمام حرية التفكير والتعبير، مما يساعد على سيادة العقل الاتباعي لا العقل النقدي.

٣- غياب التعددية والتنوع الفكري والثقافي والسياسي والاجتماعي في المجتمع، والذي يترتب عليه سيادة الأحادية الفكرية والسياسية، وأحادية الاتجاه والرأي والجمود، وهذا قتل لملكات التفكير النقدي .

٤- التعليم التلقيني يعد من أخطر الصور المناخية التي تدعم تكوين العقل النقلي في مواجهة العقل النقدي.

٥- المناهج التربوية ما زالت تلعب دورًا طبقيًا يعزز اتجاهات التسلط والطاعة، فهي بمحتوياتها، وآليات تدريسها تعمل بصورة شعورية أو لا شعورية على تعزيز قيم التسلط، والتمايز، وتعطل بصورة عامة اتجاهات النزعة العقلية النقدية، ومن ثم لا تشجع الفكر النقدي الحر الذي يحفز الطلبة على نقد المسلمات السياسية أو الاجتماعية.

٦- طرائق التدريس السائدة في معظم مؤسساتنا التعليمية لا تزال تأخذ طابع التلقين والحفظ، وذلك على حساب طرائق التدريس الحوارية والنقدية التي تعزز شخصية المتعلم وتنمى لديه كل المقومات الفكرية والنقدية، والتي تمثل أساس تكوين العقل النقدي، وغالبًا ما تقوم العلاقة بين المعلمين والمتعلمين على أساس تسلطي، فسلطة المعلم لا تناقش، وعلى المتعلم أن يطيع ويمتثل ولا يناقش، وهذا بالطبع لا يشجع على تكوين العقل النقدي.

٧- تقييم الطلاب في معظم الدول العربية لا يزال يعتمد على استظهار التعريفات والحقائق والمفاهيم أكثر منه على القدرة على ممارسة التفكير النقدي.

٨- التعليم ليس حياديًا في عملية التربية السياسية بكافة صورها ومراحلها، وإنما هو، إما أن يكون أداة لإعادة إنتاج العقل الاتباعي النقلي، أو وسيلة لتكوين العقل النقدي.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا، بعد أن بينا مفهوم العقل النقدي ودواعي الاهتمام بتكوينه، ومعوقاته، ومظاهر التربية السلطوية وأثرها على تكوين العقل النقدي، كيف السبيل إلى تكوين العقل النقدي؟ وهذا ما يحاول البحث الإجابة عنه في المحور التالي:

المحور الخامس: نحو تكوين عقل نقدي:

نحاول في النقاط التالية طرح مجموعة من الموجهات الإجرائية لتكوين العقل النقدي، والتي يلزم توافرها كي تتمكن التربية من بناء أجيال من ذوي العقول الناقدة، وذلك انطلاقًا من أن التربية لا تعمل في فراغ، ولكنها تظل محكومة بما يحيطها من أوضاع وتوازنات على كافة الأصعدة، ومن هنا فإن مسؤولية تكوين العقل النقدي ليست مسؤولية جهة أو طرف بعينه ولكنها فعالية معقدة تشترك في أدائها جميع المؤسسات المجتمعية بطريقة تكاملية على أن كل مؤسسة من مؤسسات المجتمع التربوية تعمل على تكميل دور المؤسسات الأخرى دون أن تلغيه، ويمكن تناول ذلك في المحاور التالية:

أولًا: الأسرة الخلية الأولي لتكوين العقل النقدي:

إن الرجوع إلى المؤسسة الأولى للتنشئة أمر لا مناص منه، فالأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى التي تشكل مرجعية تربوية ثابتة نسبيًا لكل فرد من أفراد المجتمع وخاصة في مراحل نموه الأولى، وهي الوسيط الذي ينقل له كافة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تسود المجتمع بعد ترجمتها إلى أساليب عملية في تنشئة الأبناء، ومن ثم كان للأسرة دور بالغ الأهمية وهي بصدد أداء وظيفتها في تربية أبنائها بالارتفاع بمستوى تفكيرهم عامة، وتنمية نمط التفكير النقدي لديهم خاصة.

ويمكن للأسرة أن تعمل على تعزيز مهارات التفكير النقدي لدى الأبناء لتكوين العقل النقدي لديهم من خلال عدة طرائق، من أهمها:

- اللعب الموجه، وهو من أهم مجالات التعلم والنمو بالنسبة إلى الأبناء في مراحل الطفولة المبكرة، فاللعب بجميع صوره له دور بارز في تنمية شخصية الطفل، وبلورة قدراته العقلية، وزيادة ثروته اللغوية، والتعرف على العالم المحيط به.

- الحوار والنقاش الفعال مع الأبناء، فمن أهم عوامل البيئة الأسرية المشجعة لنمو التفكيرهي توافر الحوار وتضاؤل العقاب والتشجيع المستمر الذي يستخدمه الآباء مع أبنائهم.
- استخدام الأسئلة المتنوعة مع الأبناء والتي تستثير تفكيرهم، وإعطاؤهم فرصة للتفكير في الأمور أو فيما يعمل، قبل الإجابة أو التحدث معه، مع احترم إجاباتهم، سواء كانت صحيحة أو خاطئة.

- الاستجابة لتساؤلات واستفسارات الأبناء، مع الحرص على أن تكون الإجايات صحيحة وتناسب مدارك الأبناء لتنمية معلوماتهم، وتوسيع خبراتهم وتعميق معارفهم.

- تدريب الأبناء على القراءة وتكليفهم بتلخيص ما تم قراءته، باستخراج الفكرة الرئيسة واستنتاج هدف المؤلف، هذا يساعد الأبناء على تذكر المقروء، وتنمي مهاراتهم في التفكير والتفكير النقدي.

- الاهتمام بزيارة المتاحف والمكتبات، بحيث ينمو الأبناء على حب المعرفة والثقافة، بما يسهم في تنمية قدراتهم العقلية والفكرية.
- تربية الأبناء تربية تقوم على تحمل المسئولية والثقة والاعتماد على النفس، بحيث يعتمد الأبناء على نشاطهم الذاتي، ويكونوا أكثر قدرة في توسيع مجالهم المعرفي؛ مما يفتح أمامهم فرصًا عديدة لتنمية تفكيرهم.
- الاهتمام بممارسة الأبناء للرياضة والهوايات والأنشطة الترويحية المختلفة كالموسيقى والرسم والزخرفة والفك والتركيب وغيرها من الأنشطة التي تنبع من ميول الأبناء، والتي تؤدي إلى نمو مواهبهم وقدراتهم وتدريبهم على ممارسة التفكير المنظم.
- تنشئة الأبناء على التسامح الفكري وتقبل آراء ووجهات النظر الأخرى واحترامها.
- دعم سبل التعاون والتواصل بين الأسرة والمدرسة لاستمرار رعاية الأبناء وتوفير البرامج التربوية التي تلبي طاقاتهم وتنمي قدراتهم العقلية والفكرية.

ومما تقدم يبدو أهمية الأسرة بالعمل على تكوين العقل النقدي لدى أبنائها، ومن ثم فإن ذلك يتطلب إعداد برامج خاصة بالتوعية الأسرية بما يؤدي إلى إكسابهم أساليب التنشئة الوالدية الصحيحة المعينة لتعزيز مهارات التفكير النقدي للأبناء.

ثانيًا: المؤسسات التعليمية وتكوين العقل النقدي:

يحتل التعليم أهمية خاصة في بناء وتكوين الإنسان المفكر القادر على إعمال عقله بطريقة نقدية إلى أقصى درجاته في التعامل مع الواقع المعيش، فالتعليم حين ينمي قدرات الإنسان إلى أقصى مدى، وحين يعمل بوسائله المتعددة ومناشطه المختلفة على تكوين الوعي الناقد، يسهم بلا شك في تكوين العقل النقدي، وبناء على ذلك نجد أنه من الممكن للمؤسسات التعليمية أن تقوم بالعمل على تكوين العقل النقدي لدى طلابها، وذلك بتدريبهم على مهارات التفكير النقدي عن طريق الدور الذي يقوم به المعلم، والمناهج الدراسية والمعارف المقدمة، وأساليب التدريس، ونظم التقويم، وخلق بيئة تعليمية مناسبة، ولكي تحقق المؤسسات التعليمية هدفها في تكوين العقل النقدي فلابد وأن تعمل عناصر المنظومة التعليمية بصورة تعاونية وتكاملية وبانسجام تام، وأن تتآلف معا في تركزيها على هدف مشترك يتمثل في تنمية وتعزيز قدرات الطلاب على ممارسة التفكير النقدي، وذلك على النحو التالي:

١ـ أهداف التعليم وتكوين العقل النقدي:

إن وجود فلسفة للتعليم من شأنه أن يعين الأهداف والغايات التربوية التي ينبغي تحقيقها، والوسائل العامة التي ينبغي اتباعها من أجل ذلك، ويسعى الباحث إلى تحديد غايات للتربية ترمي إلى تكوين العقل النقدي، وتتمثل أهم تلك الغايات فيما يأتي:

أ-التعليم الحواري في مقابل التعليم البنكي والأسلوب التسلطي:

إن انطلاق الفكر النقدي لا يمكن ان يتم في غياب قدر من الحوار لأن إحساس المتعلم بحقه في التفكير والتعبير عن رأيه يشجعه على الاستمرار في التفكير، فإذا لم يتوافر في الموقف التعليمي حرية التفكير، فلا يمكن للأفكار أن تتطور وتنضج، ومن هنا فإن العلاقة بين العقل النقدي والحوار وثيقة، فالحوار هو الشرط الأول الميسر للتفكير وتكوين العقل النقدي، ونبذ التسلط هو شرط التفكير، فإذا حضرت لغة التسلط أو التعنيف غابت لغة الحوار فيغيب معها النقد والتساؤل، وبالتالي فإن العقل النقدي

والتسلط نقيضان لا يجتمعان بحال، فالطاقات المفكرة الناقدة لا يمكن أن تنمو في أجواء التسلط، ولذلك كثيرًا ما يخرج العقل النقدي من حرية التفكير والرأي والتعبير، وينمو في ظلها.

ولا شك أن التعليم يمكن أن يكون أداة لتكوين العقل النقدي من خلال أن يكون تعليمًا حوارياً، والتخلي نهائيًا عن ثقافة التلقين، وبث الروح النقدية في العقول الجامدة، ودفعها للحوار والتساؤل والنقد والتمحيص، فالحوار له قيمته التفاعلية في قدرة الإنسان على المناقشة، وإعادة تشكيل العناصر الحقيقية لهويته إسهاما في تغيير المحتمع، وكذلك فإن الحوار من الأنشطة التي تحرر الفرد من الانغلاق والانعزالية، وتفتح أمامه قنوات للتواصل، يكتسب من خلالها مزيدًا من المعرفة والوعي النقدي، ومن ثم فإن التعليم الذي يستند على طريقة الحوار يكسب المتعلم منهجية التفكير النقدي، مما يجعل لديه القدرة على مناقشة المسلمات والافتراضات، ويقوده إلى التسلسل المنطقي، ويدربه على جمع المعلومات، وإصدار الأحكام بدقة بطريقة تتسم بالموضوعية، ويبتعد عن التحيز والتعصب والآراء المتسرعة والأخطاء الشائعة في التفكير، كما يكسب التعليم الحواري المتعلم العديد من المهارات العقلية والاجتماعية والانفعالية كالقدرة على الربط بين العناصر والجزئيات والقدرة على التفسير والتحليل والتركيب وسعة الأفق، وكل هذه المهارات تعد مدخلا مهمًا لتكوين العقل النقدي.

ومن هنا فإن الفرد الذي يربى بأسلوب ينبذ الأسلوب التسلطى في التعليم، ويستند على الحوار والجدل والنقاش والرؤية النقدية تتكون لديه اتجاهات إيجابية، تسهم بالضرورة في تكوين العقل النقدي، من أهمها:

- يتعود على النقد القائم على الحجة والبرهان والدليل.
- يتبنى وجهات نظر مختلفة، الأمر الذي لا يجعله عرضة للحركات المتطرفة والمتعصبة.
- لا يجبر على التسليم بالأفكار والآراء، فأيا ما كان مصدر الرأي فهو قابل لأن يكون صوابًا أو خطأ.
- يتسم تفكيره بالمرونة؛ لأنه لا يرى رأيًا واحدًا يزعم له الصواب والصحة أو الحقيقة المطلقة، وإنما يرى تنوعًا واختلافًا في الأفكار والآراء.
- قادر على الحوار ومؤمن بأهميته في تناول وعرض الأفكار والآراء.

ومن هنا فليس من المستغرب إذا لم يوجد التعليم الذي يعتمد على الحوار، ويقوم على إثارة المشكلات أمام المتعلمين، وحثهم على إثارة التساؤل والنقد، ويكون التعليم الحواري من المسلمات الأساسية لوضع أي محتوى تعليمي أو بناء أي عملية تعليم، فإن التعليم سوف يظل يدور في فلك التعليم التلقيني البنكي، والذي يعد معيقًا رئيسًا لتكوين العقل النقدي.

ب- تنمية الوعي الناقد:

يمكن للتربية الرامية إلى تكوين العقل النقدي أن تكسب المتعلم الوعي الناقد الذي يوقظ حس المجتمع على مشكلاته وقضاياه وأشكال قصوره، وذلك من خلال تزويد المتعلم بالمعرفة والقدرة على التفسير والفهم التي تعمل على تنمية تفكيره النقدي وتخليصه من ثقافة الذاكرة والتلقين، وتحريره من التبعية والتسلط، وامتلاكه الرغبة في البناء والتغيير، والقدرة على نقد الواقع وكشف عمليات التزييف الأيديولوجي والسياسي المنظم وغيرها من الفوائد التي يمكن تحقيقها من خلال تكوين الوعي الناقد، هذا إلى جانب ترسيخ القيم والمعتقدات التي تمثل ركيزة مهمة في تكوين الإنسان المفكر القادر على إعمال عقله بطريقة نقدية في تناوله للأمور.

٢- المعلم وتكوين العقل النقدي:

لتكوين العقل النقدي فإن الأمر يتطلب نوعًا معينًا من المعلمين يتصفون بمواصفات خاصة، الأمر الذي يتطلب دعم بناء قدرات المعلم وضمان التنمية المهنية الشاملة والمستديمة، وكذلك يتطلب من المعلم أن ينمي قدراته ومعارفه، ويلم بمهارات التفكير النقدي، ويكتسب مهارات إدارة الفصل والدرس، وبالتالي فهناك بعض الإجراءات والممارسات التي يجب على المعلم القيام بها خلال عملية التدريس للمساهمة في تكوين العقل النقدي للمتعلمين ومنها:

- عرض المعلومات في صورة قضايا أو مشكلات، وإشراك الطلاب في التفكير، ووضع الخطط واقتراح الحلول.
- تشجيع الطلاب على التساؤل والحوار والمناقشة والنقد بعقل متفتح مرن، وتشجيعهم على إبداء وجهات نظرهم، مع التعود على احترام وجهات نظر الآخرين، فلا يلغي وجهات النظر الأخرى، بل يواجهها بالدليل والحجة المقنعة.
- إكساب المتعلمين القدرة على التعلم الذاتي المؤدي إلى الاستقصاء والتحري وراء الحقائق وتوخي الدقة في إصدار الأحكام.
- تحفيز المتعلمين على الاطلاع على مختلف المصادر لجمع المعلومات، وعدم الاقتصار على الكتاب الدراسي، وتمكينهم من أدوات ومصادر المعرفة المختلفة.
- طرح الأسئلة المتنوعة التي تتطلب أكثر من إجابة أو رأي والتي تستثير تفكير الطلبة، وتتطلب إجاباتها الاستنتاج من مصادر المعلومات المتنوعة، وتتطلب مزيدًا من الوضوح والتفسير، وتحفز الطالب على دراسة وجهات النظر المختلفة وتمحيصها.
- احترام الأفكار الجديدة التي يقدمها الطلاب، وتشجيعهم على الاستقلالية الفكرية، و إتاحة الفرص المتكافئة أمامهم للتعبير عن آرائهم وأفكارهم والدفاع عنها بكل حرية.
- تعويد المتعلمين على الشك المنهجي الذي يحميهم من الشائعات والأكاذيب والمعلومات والأخبار غير الدقيقة، من خلال تدريبهم على التساؤل باستمرار حول مصدر ومدى مصداقية المعلومات والأخبار المقدمة، ومن ثم تعويدهم ألا يقبلوا شيئًا إلا إذا توفر الدليل على صحته.
- السماح للمتعلمين بالمبادرة الخلاقة والفاعلة، وإتاحة الفرص أمامهم للإسهام في حل مشكلاتهم، بدلًا من تقديم الحلول الجاهزة، مع تدريبهم على إدراك المشكلة من جميع جوانبها، وافتراض الحلول وتقييمها لتنمية التفكير النقدي والعلمي لديهم.
- تشجيع المتعلمين على التفاعل الاجتماعي، والانخراط في تمارين صفية من خلال التعامل مع القضايا المختلفة ومحاولة تعليم الطلبة تعميمها على مواقف جديدة.
- تكليف المتعلمين بإعداد البحوث والتقارير كوسيلة فعالة لمساعدة المتعلم على حرية البحث والتفكير، واكتشاف وبناء المعرفة الجديدة، ولتنمية مهارات التفسير، والاستدلال، والمحاكمة العقلية للأفكار والآراء ولا سيما في دراسة العلوم الإنسانية والاجتماعية.

- ألا يتسرع المعلم في إصدار الأحكام الصائبة والأحكام الخاطئة التي تصدر كاستجابات من جانب المتعلمين؛ ليشرك جميع الطلاب ويشجعهم على إعمال العقل وليظهر أن الحل الصحيح هو نتاج للتفكير والمشاركة الجماعية بما فيها المحاولات الخطأ.
- رفع كفاءة المتعلم في التفاعل بوعي نقدي مع الدروس أو المحاضرات التي يتلقاها، والندوات وبرامج التلفاز وسائر الفعاليات الثقافية المسموعة، أو حتى في مجال التعامل مع الأحداث الحياتية المختلفة، فلا يكون المتعلم متلقيًا سلبيًا لما يتعرض له من مواقف أو يقدم له من معلومات، بل يتبنى مواقف ووجهات نظر نقدية.
- استخدام أساليب وطرق تدريس حديثة تشجع الطلاب على التفكير والبحث والاستفسار والاستقصاء وطرح التساؤلات وإثارة الشكوك بعيدًا عن أساليب التلقين التقليدية.
- تدريب المتعلمين على الاحتكام إلى الفكر النقدي، وتطبيق المنهج العلمي في التفكير بكل مقدراته ومقوماته، والذي يدعم التأني قبل التكلم واتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام على آراء ومعتقدات الآخرين من خلال الاستناد للدقة والبراهين والأدلة العقلية.
- تدريب المتعلمين على خطوات ومهارات القراءة النقدية كي نساعدهم ليصبحوا قراء ناقدين قادرين على تحليل المادة القرائية وتفسيرها والحكم عليها حكمًا موضوعيًا في ضوء مبادئ العقل والمنطق.
- تنويع وسائل التقويم بدلًا من تبني وسيلة واحدة هي الامتحان، وتوجيه الامتحانات لتنمية القدرة على التفكير النقدي، والتفنيد والاستنتاجات بدلًا من الاعتماد على أسئلة الحفظ والاسترجاع المباشر من الذاكرة.

٣ـ مواصفات المحتوى التعليمي الميسر لتكوين العقل النقدي:

يمكن تحديد بعض الأسس أو السمات التي ينبغي مراعاتها في المحتوى الدراسي لتكوين العقل النقدي لدى المتعلمين من خلال:

- تنظيم المنهج الدراسي بحيث يراعى فيه أن عملية تنمية التفكير النقدي تشكل عاملًا مشتركًا بين المواد الدراسية على اختلافها، بحيث تتكامل المحتويات الدراسية من حيث مراعاتها لهذا الهدف.
- تقديم الموضوعات أو المقررات الدراسية في صورة قضايا أو مشكلات تعليمية تتطلب حلولًا متنوعة، على أن تكون هذه المشكلات واضحة في أذهان المتعلمين؛ لكي يتعودوا على مواجهة ما قد يصادفهم من مواقف ومشكلات وتحديات مختلفة في حياتهم اليومية.
- إعادة صياغة المناهج الدراسية بكافة مستوياتها، ومحاولة تكييفها باتجاه تنمية الجوانب النقدية التحليلية، بدلًا من تركيز جوانبها في الحفظ والاستظهار.
- تخصيص جزء من المنهج للمناقشات والعروض والمناظرات لتدريب المتعلم على الفكر الحر والحجاج، أي الاستعانة بالحجج لدعم وجهة نظر المتحدث، والتي يستدل منها على صحة دعواه، ودحض حجج الطرف الآخر المعارض بالأدلة والبراهين، واحترام وجهات النظر الأخرى، والابتعاد عن التعصب.

- تنظيم كافة المعلومات والمفاهيم والخبرات التعليمية في صورة تتيح للمتعلم التدريب على عمليات المقارنة، والتلخيص، والملاحظة، والتصنيف، والتفسير، والنقد، وصياغة الفروض، وجمع البيانات وتنظيمها، وفرصة تطبيق هذه المعلومات والمفاهيم في المواقف المختلفة.
- إعداد مقررات المناهج الدراسية بحيث تحتوي على أنشطة تسمح للطلاب بممارسة عمليات التعلم وعمليات التفكير النقدي، ومشاركتهم مشاركة فعالة في اكتساب المعارف والمهارات وتأصيل ممارسة التفكير النقدي لديهم.
- مواكبة المناهج للتغيرات الناتجة عن العولمة والانفتاح على العالم الخارجي، وللمتغيرات الحديثة في العلم والمعرفة والتقدم التكنولوجي.
- الربط بين أهداف وموضوعات المناهج التعليمية واحتياجات الأفراد والمجتمع.
- التخلي عن اعتبار المنهج الدراسي مجرد كتب مدرسية، والنظر إليه على أنه إطار شامل للمعارف والمهارات والأنشطة والخبرات التعليمية.

٤- طرائق التدريس والتعلم الداعمة لتكوين العقل النقدي:

إن التربية حين تمتزج بالطرائق التعليمية الفعالة والنشطة تعطي نتائج عالية من التفكير النقدي، ويصبح المتعلم مشاركًا بنفسه في بناء المعارف مستعملًا مبادرته الفكرية الخلاقة، بدلًا من التلقي السلبي، ولتكوين العقل النقدي فإن ذلك يستلزم:

- التغيير الضروري في طرائق التدريس التقليدية والابتعاد عن التعليم التلقيني الذي يكون العقلية النقلية انتقالًا إلى منهج الحوار.
- استخدام المكتبة والاطلاع على مصادر إضافية، واعتبار الكتاب الدراسي أحد مصادر التعلم، مما يكون عقلية مرنة إيجابية منفحتة على مختلف الآراء ومختلف المعالجات.
- تشجيع التدريس بالمجموعات والتعلم التعاوني مما يتيح للمتعلمين تكوين علاقات اجتماعية مفيدة، وبالتالي فإن التحول إلى طريقة المناقشة الجماعية تكمن إيجابياتها في دعم قدرة الطالب على المناقشة والتعلم الذاتي والتفكير النقدي والمنطقي وحل المشكلات، والوصول إلى علاقة تفاعلية وودية بعيدة عن التسلط بين المعلم والمتعلم.
- استخدام طرائق التدريس والتعلم النشطة التي تحفز المتعلم على المبادرة الشخصية والأفكار النقدية والإبداعية، والتي يمكن أن تسهم بفاعلية في تكوين العقل النقدي، ومنها:

- **طريقة المشروع**: وتقوم على تقديم مشروعات للمتعلمين، في صيغة وضعيات تعلمية تعليمية، تدور حول مشكلة واضحة، تجعل المتعلمين يشعرون بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدرات كل منهم، وبتوجيه وإشراف من المعلم، وذلك اعتمادًا على ممارسة أنشطة ذاتية متعددة في مجالات متنوعة، ومن ثم يوفر التعلم القائم على المشروعات استراتيجيات صالحة لتعزيز التعلم النشط وإعطاء الفرصة للمتعلمين لإظهار اقتراحاتهم في حل المشكلات بطريقة جماعية تعاونية منظمة، وتعويد المتعلمين على اتباع الأسلوب العلمي والتفكير النقدي في حل المشكلات التي تواجههم.

- **طريقة العصف الذهني:** والتي تتمثل في تكوين فرق بحثية أو نقاشية صغيرة لها رئيس يطلب منها حل مشكلة ما من خلال طرح كل فرد حل مقترح للمشكلة، فيتبعه الشخص الذي يليه بطرح فكرة أخرى، وهكذا إلى أن ينتهي كل الأفراد من طرح ما لديهم من أفكار في إطار من الانفتاح والحرية، وبعد ذلك تجري عملية تقويم ونقد الأفكار المطروحة للوصول إلى الحل الأمثل، وفي هذا الجو تنطلق الألسنة، وتتحرر العقول ويقوى الإبداع وينمو التفكير، ويتولد أكبر قدر ممكن من الأفكار حول المشكلة المطروحة أو الموضوع المدروس.

٥- مواصفات البيئة التعليمية الداعمة لتكوين العقل النقدي:

تلعب البيئة التعليمية دورًا مهمًا في تكوين العقل النقدي لدى الطلاب، وهناك مجموعة من الخصائص الواجب توافرها في أي بيئة تعليمية تسعى لتكوين العقل النقدي للمتعلمين وهي:

- توفير بيئة تعليمية تتسم بالحرية والتسامح، والسماح للطلاب بتفسير الملاحظات وتكوين الفروض والوصول إلى نتائج جديدة واستدلالات واقعية من خلال البحث والاكتشاف.
- حث الطلاب على النشاط التعاوني والنقاش والجدل، ويمكن توفير مثل هذه البيئة بتخصيص زمن أكبر للمناقشات الصفية.
- دمج التكنولوجيا الحديثة ومصادر التعلم المتعددة في عمليات التعليم والتعلم، لتكوين طالب مفكر قادر على التعامل مع معطيات ومتغيرات العصر.
- توسيع العناية بالأنشطة المدرسية والجامعية علمية وأدبية وفنية واجتماعية، في مختلف المراحل التعليمية واعتبارها جزءًا أساسًا من الفعاليات التربوية المدرسية والجامعية ذات العلاقة بتكوين العقل النقدي.
- مشاركة وفعالية المتعلم الإيجابية، فالتربية الحقة التي تستهدف تنمية شخصيات مفكرة ناقدة وواعية، ينبغي أن تستند على مشاركة وفعالية المتعلم، ودوره الفعال في العملية التربوية، وإلا تحولت هذه التربية إلى عملية ترويض، أي عملية تشكيل من الخارج لمتعلم متلقي خاضع ليس لديه القدرة على التفكير والنقد وإبداء الرأي.
- تقديم مهمات تعليمية حافزة للتفكير النقدي تشجع على التساؤل والتفكير والتأمل، وتوفير وقت كاف للطلبة للانخراط في هذه المهمات.
- ضرورة ممارسة المتعلم لعمليات التفكير بحرية تامة في مناخ تربوي يسوده الأمن والاطمئنان بالنسبة لعلاقة المعلم والمتعلم والإدارة.
- تفعيل دور المسرح المدرسي، وتأليف وأداء مسرحيات تشجع على إشاعة أجواء التفكير والحوار والتعاون بين المتعلمين، واحترام الآراء ووجهات النظر المعارضة، لما للمسرح من دور غاية في الأهمية في تشكيل شخصية المتعلم، وتفجير قدراته الإبداعية، كما أنه من أبرز السبل للوصول إلى عقل ووجدان المتعلم.
- إيلاء عناية خاصة بالتربية والتوعية السياسية، وما يجري في المجتمع من أحداث مختلفة، من خلال أنشطة اتحاد الطلاب.

- تطبيق مجموعة من الأنشطة اللاصفية، والأنشطة الصفية والمعسكرات والمشاريع الخدمية التي تضع الطلاب في مواقف عملية فيها يمكن ممارسة التفكير النقدي.

ثالثًا: وسائل الإعلام:

إن أي عمل إعلامي في الوطن العربي يسعى لتكوين عقلية نقدية، عليه أن يعمل على:

- تكوين العقلية المرنة المتفتحة والإيجابية والقادرة على التعايش في عالم متعدد الثقافات.
- تنمية قيمة حرية التفكير والتعبير والإبداع والمساءلة الجادة والمراجعة المنطقية في شتى المجالات.
- تنمية التفكير النقدي في قراءة المواقف والأحداث المتنوعة.
- نشر ثقافات الحوار الفاعل وتقبل الأختلاف واحترام الرأي والرأي الآخر والثقافات الأخرى، في ظل نشر ثقافات التسامح والسلام النفسي والاجتماعي، مع ثقافات الولاء والانتماء للوطن.
- الاهتمام بنشر الثقافة والفكر الحر للجماهير بزيادة المساحة الزمنية المخصصة للبرامج التنويرية ذات التوجه العلمي في التفكير، والذي يعد المدخل الأساسي للعقلانية النقدية والتفكير العلمي، وتحديد بثها في أوقات تحظى بنسبة مشاهدة مرتفعة.
- بث برامج توعية للشباب بأسلوب يخاطب العقل تنمي لديهم الاتجاهات الدينية الصحيحة لحمايتهم من التيارات الفكرية المتطرفة.
- إلمام الجماهير بالمناهج العلمية وأنماط التفكير الفعالة باعتبارها ليست ضرورية فقط لمواجهة وحل المشكلات العلمية، وإنما لمواجهة وحل مشكلات الحياة اليومية.
- مواجهة طرق التفكير الخاطئة السائدة في مجتمعاتنا ومحاصرتها، والمضادة للعلم والعقل.
- الالتزام بالقواعد والمعايير الإخبارية الدقيقة والمصداقية والشفافية فى نقل الخبر من مصادر موثوق فيها.
- الكف عن ترويج الشائعات والدعاية الكاذبة والإثارة والتهويل والمغالاة من أجل تحقيق مصالح شخصية.
- الالتزام بمواثيق الشرف الإعلامية، وبثوابت المجتمع وفي مقدمتها المسؤولية الخلقية وإعادة صياغة السياسة الإعلامية.
- تقديم أعمال درامية وفنية راقية تكون مهمتها إعادة تشكيل الوعي والوجدان، وتنقية الشوائب الفكرية التي تعلق في عقول الجماهير، وتؤهلهم لممارسة الفكر النقدي.
- توجيه الخطاب الإعلامي بما يناسب المستويات الثقافية المختلفة.
- زيادة الصحف والمجلات ذات الاهتمامات العلمية والفكرية المختلفة.
- استثمار وسائل الاتصال الحديثة ومواقع وشبكات التواصل الاجتماعى باعتبارها من أهم قنوات الاتصال ونشر الأخبار والمعلومات، ويتم الاستفادة منها بالشكل الأمثل لتصبح أدوات لتكوين العقل النقدي.

رابعًا: المؤسسات الدينية:

تلعب المؤسسات الدينية دورًا أساسيًا وحاسمًا من خلال التأثير المباشر الذي تمارسه وانعكاساتهاعلى الفرد والمجتمع، فهي يمكن أن تكون إيجابية أو سلبية في دورها تجاه تكوين العقل النقدي بالقدر الذي يكون محتواها وأسلوبها مرتبطًا بالعلم والمعرفة، وبقدر موقفها من العقل الإنساني، وبقدر دعمها للحرية الإنسانية في التفكير وإعمال العقل والفكر، كما أنها يمكن أن تستخدم لغير ذلك عندما تسيطر عليها كيانات محدودة الفكر والرؤية، ويمكن للمؤسسات الدينية أن تعمل على تكوين العقل النقدي من خلال العمل على:

- تجديد الخطاب الديني وتشجيع مبدأ الاجتهاد الفقهي والقياس، وتأسيس بنية ثقافية ينمو في تربيتها العقل النقدي، الواعي بالتراث، والمتحرر من الغلو والتشدد، والراغب في التجديد والساعي إليه.
- تحليل نقدي وفقهي للنصوص الدينية التي تستند اليها جماعات العنف والفكر التكفيري، والتي تضفي الشرعية الدينية على أساليبها الإجرامية كشرعية قتل وتكفير المسلمين وغيرهم، واستباحة أموالهم وممتلكاتهم، وتوضيح أن هذه النصوص التكفيرية إنما تقوم على القياس الخاطئ والتأويل المنحرف، ومن ثم فإن كشف وتفنيد افكار وآراء الجماعات المتطرفة والارهابية التي تتبنى القتل منهجًا ضرورة أساسية لمنع إعادة انتاج وتكوين العقل الاتباعي النقلي.
- مراجعة الخطاب الديني ونقده عملية ضرورية وحيويه لتقويم مسيرته وتطوير أدائه، باعتباره جهدًا بشريًا واجتهادًا لا عصمة له.
- إعادة قراءة الموروث الثقافي من خلال المراجعة والمساءلة والفكر المنهجي وإعمال العقل والفكر النقدي.
- تنمية نزعة الفرد إلى إعمال العقل والفكر والبحث والنظر والتدبر والتأمل وحب المعرفة، وتنمية الروح النقدية، والتحرر من التعصب، وكلها مداخل أساسية لتكوين العقل النقدي.
- اهتمام دور العبادة بنشر الخطاب الديني الوسطي المعتدل والذي يعبر عن روح الإسلام وجوهره السمح والحقيقي، مقابل خطاب جماعات العنف والتكفير.
- البعد عن الأساليب الدينية التي تقوم على الجمود الفكري، وتقديس الأشخاص، وتقديس نصوص القدامى و رفعها من مرتبة الرأي الى مرتبة النصوص الدينية الملزمة.
- إتاحة الفرص للطلاب لإثارة الأسئلة والحوار مع علماء الدين، للاستفسار عن العديد من مستجدات العصر، وتصحيح المفاهيم والمغالطات الفكرية لدى بعض الطلاب، حتى لا يقعوا فريسة للمتعصبين.
- تضافر جهود الأزهرالشريف ووزارة الأوقاف في نشر الوعي والتفسير والفهم الصحيح لأمور الدين، وقيم الانتماء وحب الوطن، والتسامح الفكري وقبول الآخر ونبذ التطرف الديني والتعصب والعنف، واحترام الآخر، ومواجهته بالحوار والحجة، ومحاورة الأفكار المتشددة ومعالجتها، ومقاومة ذهنية الجمود والتعصب.
- مواجهة الأفكار والمعتقدات الرجعية المرتبطة بالخرافات والفكر الخرافي الذي ينسب لمصادر دينية، وهو على غير ذلك.
- إعمال العقل في تفسير وتأويل النصوص الدينية، ورفض الوقوف عند ظواهر النصوص وحرفيتها، و التطبيق الدقيق لقواعد التفسير وقواعد التأويل بشكل عصري.

ويمكن القول بأن هناك جهودًا ثقافية يمكن أن تقوم بها مؤسسات ثقافية عدة، لتكوين العقل النقدي، كالهيئة العامة للكتاب، وقصور الثقافة، والأندية الثقافية من خلال مواجهة كل صور الإفساد الفكري، والعمل على

ملء الفراغ الفكري والثقافي للشباب وامتصاص الطاقات الفكرية الإبداعية للشباب، وبث الفكر التنويري الحداثي، والوعي الثقافي والاجتماعي.

ومما سبق يتضح تنوع الوسائط والمؤسسات المسئولة عن تكوين العقل النقدي، وتباينها بين المؤسسات النظامية وغير النظامية، مما يستدعى ضرورة تكامل رؤية هذه المؤسسات في سعيها لتكوين العقل النقدي، فمهمة تكوين العقل النقدي تقع على عاتق مختلف مؤسسات المجتمع، فهي مسئولية جماعية تستلزم تكاملًا بين عدد من المؤسسات التعليمية والثقافية والإعلامية والدينية والعلمية والفكرية، وغيرها من المؤسسات ذات الاهتمام بقضايا المجتمع ، كما تبدو أهمية التعليم باعتباره عنصرًا رئيسًا في مجموعة العناصر المتكاملة التي تسهم في تكوين العقل النقدي، فالتعليم ليس حياديًا في عملية التربية بكافة صورها ومراحلها، وإنما هو، إما أن يكون أداة لإعادة إنتاج العقل الاتباعي النقلي، أو وسيلة لتكوين الإنسان المفكر القادر على إعمال عقله بطريقة نقدية في تناوله للأمور، ومن ثم فإن توفير مناخ حرية التفكير والتعبير والرأي والحوار، وإعمال العقل والفكر، وتنمية القدرة على التساؤل والمناقشة والنقد والشك والبحث والتجريب والاكتشاف، بمثابة الأجواء المحفّزة والميسرة لنمو وتكوين العقل النقدي لدى الفرد.

وأخيرًا ..... يجب أن نجعل من امتلاك العقل النقدي هدفًا وطنيًا، على مجتمعاتنا ومؤسساتنا التربوية وحكومتنا تبنيه وشحذ كافة الجهود والموارد من أجل تكوينه وتحقيقه .

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة تقترح دراسات أخرى مكملة لها في المجال من أهمها:

- متطلبات تكوين العقل النقدي من وجهة معلمي المراحل التعليمية قبل الجامعية.
- دور الأسرة في تربية أبنائها على النقد والإبداع من وجهة نظر أولياء أمور طلاب المرحلة الثانوية.
- دراسة تحليلية نقدية لدور المناهج في تكوين العقل النقدي لدى طلاب التعليم الأساسي المصري.
- توظيف الإعلام الجديد في تكوين العقل النقدي من وجهة نظر خبراء التربية.

قائمة المراجع

أولا : مراجع باللغة العربية :

١- أحمد رمضان الديباوي (٢٠١٩). **العقل النقدي.. أولوية مُلحّة لمواجهة الفكر المتطرف.** موقع "حفريات" صحيفة إلكترونية ثقافية، ١- ٧، متاح على: https://www.hafryat.com

٢-باولو فريري (٢٠٠٧) . **التعليم من أجل الوعي الناقد**. ترجمة: حامد عمار، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٣-باولو فريري (١٩٨٠). **تعليم المقهورين**. ترجمة:يوسف نور عوض، بيروت: دار القلم.

٤-ترسي بويل، وجاري كمب (٢٠١٥). **التفكير النقدى: دليل مختصر**، ترجمة: عصام زكريا جميل، القاهرة : المركز القومي للترجمة.

٥- ثناء فؤاد عبدالله (٢٠٠٥). آليات الإستبداد وإعادة انتاجه في الواقع العربي. **المستقبل العربي**، مركز دراسات الوحدة العربية، مجلد ٢٧٠، عدد ٣١٣، مارس، ص ص٨١- ١١٩.

٦- حامد عمار (٢٠١٤). **تعليم المستقبل من التسلط إلى التحرر**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٧- ---------- (١٩٩٧). **من همومنا التربوية والثقافية، دراسات في التربية والثقافة١**، ط٢، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

٨- ---------- (١٩٩٣). تقديم كتاب : **دراسات في علم الاجتماع التربوي**. تأليف: عبد السميع سيد أحمد، الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٩- حامد عمار، صفاء أحمد (٢٠١١). **المرشد الأمين لتعليم البنات والبنين فى القرن الحادى والعشرين**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٠- حسن عبد العاطي (٢٠٠٨). التفكير الناقد في عصر المعلوماتية. **مجلة دراسات المعلومات**، جمعية المكتبات والمعلومات السعودية، عدد ٢، مايو، ١٤٩-١٨٠.

١١- خالص جلبي (١٩٩٥). العقل النقلي والعقل النقدي. **مجلة الكلمة**، منتدى الكلمة للدراسات والأبحاث، س٢، عدد٧، ص ص ١٠٤ – ١١٣.

١٢- رضى حليم (٢٠١٩). **معالم الحجّ نحو التفكير النقدي**. موقع كوة، منفذ إلى عوالم الكتابة والفكر، ٩ سبتمبر، متاح على: https://couua.com/2019/09/09/%

١٣- سعيد إسماعيل علي (٢٠٠٤). خطوط إنتاج العقل التربوي رؤية نقدية. **المؤتمر العلمي السادس عشر: تكوين المعلم** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، مجلد ٢، يونيو، ٨١٨-٨٣٠.

١٤- ---------- (١٩٩٥). **فلسفات تربوية معاصرة**. الكويت: عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عدد ١٩٨، يونيو.

١٥- سعيد إسماعيل عمرو (٢٠٠٧). **في التربية والتحول الديمقراطي "دراسة تحليلية للتربية النقدية عن "هنرى جيرو"**. تقديم: حامد عمار، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٦- سلاف مشري (٢٠١٤). التفكير الناقد وأهميته للمتعلم في إطار التعليم الإلكتروني. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية** ، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة الجزائرية ،عدد١٦، سبتمبر، ١٤١ – ١٥٢.

١٧- سناء سليمان (٢٠١١). **التفكير: أساسياته و أنواعه .. تعليمه وتنمية مهاراته**. القاهرة: عالم الكتب.

١٨- سلطان العميري (٢٠١٧). **تكوين العقلية الناقدة**. ٢٢-١، متاح على :

http://www.shbaboma.com/vb/showthread.php?t=852

١٩- الهلالى الشربينى الهلالى (٢٠٢٠). **خواطر حول تطوير التعليم من منظور نقدي.** البوابة نيوز، ٢٣، مايو، متاح على

https://www.albawabhnews.com/4027442#

٢٠- السيد يسين (٢٠١٠)(أ). العقل العربي ومجتمع المعرفة مظاهر الأزمة واقتراحات بالحلول، **المستقبل العربي**، مركز دراسات الوحدة العربية، مجلد ٣٢، عدد ٣٧٤، ابريل، ص ص ١٦٥- ١٦٩.

٢١- ---------- (٢٠١٠). **تكوين العقل النقدي العربي.** صحيفة الاتحاد، ٢١، يناير، متاح على: https://www.alittihad.ae/wejhatarticle/50350/

٢٢- شبل بدران (٢٠١٨). **التعليم وثقافة القهر.** الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٢٣- ---------- (٢٠١٧). **دراسات في الفكر التربوي.** الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٢٤- شوقي جلال (٢٠٠٨). **المجتمع المدني وثقافة الإصلاح رؤية نقدية للفكر العربي.** القاهرة: مكتبة الأسرة.

٢٥- صالح مقطن حيمد (٢٠٠٨). تكامل أدوار المؤسسات التربوية في تكوين العقل العلمي. **مجلة البحوث والدراسات التربوية** ، مركز البحوث والتطوير التربوى، س ١٤، ع ٢٤، ديسمبر، ٥١-٨٠.

٢٦- صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦). **مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة.** القاهرة: عالم الكتب.

٢٧- طارق حجي (٢٠٠٩). **سجون العقل العربي.** القاهرة: دار ميريت للنشر والتوزيع.

٢٨- طريف شوقي (٢٠٠٥). **المحاجة: طرائق قياسها وأساليب تنميتها.** القاهرة: منشورات جامعة القاهرة.

٢٩- عبد الفتاح ابراهيم تركي (١٩٩٣). **نحو فلسفة تربوية لبناء الإنسان العربي.** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٣٠- عبد الكريم بكار (٢٠١٠). **تكوين المفكر خطوات عملية.** القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

٣١- عبدالله الجسمي (٢٠٠٦). أي نمط من التفكير الفلسفي نحتاج. **مجلة العربي**، الكويت، وزارة الاعلام ، عدد ٥٧٣، اغسطس.

٣٢- عدنان يوسف العتوم (٢٠١٢). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق.** ط٣ ، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣٣- عصام جميل (٢٠١٢). **المنطق والتفكير الناقد.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣٤- علي أسعد وطفة (٢٠٠٤). الطفولة العربية والصراع على المصير في استراتيجية البناء الثقافي للطفل العربي. **شؤون عربية**، جامعة الدول العربية- الامانة العامة ، عدد ١١٩، خريف ، ص ص٧٤- ١٠١.

٣٥- ---------- (٢٠٠٠). **بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي.** ط ٢، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، أغسطس.

٣٦- ---------- (٢٠٠٢). اتجاهات التقليد والحداثة في العقلية العربية السائدة، دراسة في المضامين الخرافية للتفكير لدى عينة من المجتمع الكويتي. **مجلة شئون اجتماعية**، الكويت، العدد ٧٧، ربيع.

٣٧- ---------- (٢٠٠٧). **الجمود والتجديد في العقلية العربية مكاشفات نقدية.** دمشق، وزارة الثقافة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، العدد ٥٤، تشرين الأول.

٣٨- علاء الحسون (٢٠١٠). **تنمية الوعي منهج في ارتقاء المستوى الفكري وتشييد العقلية الواعية**. دار الغدير، متاح على:

https://hawzah.net/ar/Book/View/45308/331319

٣٩- عمرو صالح يس (٢٠١٥). **التفكير النقدي، مدخل في طبيعة المحاجّة وأنواعها.** تقديم: حاسم سلطان، بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والدراسات.

٤٠- غالب العربيات (٢٠١٧). الورقة النقاشية السابعة صناعة العقول سبيلنا إلى النهضة والارتقاء. **رسالة المعلم**، وزارة التربية والتعليم – إدارة التخطيط والبحث التربوي، مجلد ٥٤، عدد ١،٢، تشرين الثاني، ص ص ٤٤-٤٦.

٤١- فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات.** العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

٤٢-فهد عبد الرحمن الشميميري (٢٠١٠). **التربية الإعلامية كيف نتعامل مع الإعلام**. الرياض: مكتبة فهد الوطنية.

٤٣- فؤاد زكريا (٢٠١٨). **التفكير العلمي.** القاهرة: مؤسسة هنداوي سي اي سي.

٤٤- ---------- (٢٠١٠). **خطاب إلى العقل العربي.** القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٤٥- فتحي حسين (٢٠١٩). **مواجهة الشائعات المغرضة في «التواصل الاجتماعي».** البوابة نيوز، ٢٠/سبتمبر، متاح على:

https://www.albawabhnews.com/3735720

٤٦- كارل ساجان: عالم تسكنه الشياطين (٢٠٠٦). **الفكر العلمي في مواجهة الدجل والخرافة.** ترجمة: إبراهيم محمد إبراهيم، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٤٧- كميل آل جميع (٢٠١٤). **تغييب العقل النقدي هو سبب مآسينا العربية والإسلامية.** موقع "حفريات" صحيفة إلكترونية ثقافية، ٦ ديسمبر، متاح على: https://janoubia.com/2014/12/06

٤٨- محسن خضر (٢٠٠٨). **تربية القهر تربية الحرية أصوات في الفكر التربوي المعاصر.** القاهرة: دار العالم العربي.

٤٩- محمد ابراهيم المنوفي (٢٠٠٩). العلاقة بين أزمة التعليم المصري والبناء الاجتماعي دراسة نقدية. **المؤتمر العلمي الرابع لقسم أصول التربية: أنظمة التعليم في الدول العربية التجاوزات والأمل،** كلية التربية، جامعة الزقازيق ، ٥-٦مايو ، ص ص٣١-٤٩.

٥٠- محمد سكران (٢٠١٣). التعليم وتكوين وعي المتعلمين. **عالم التربية.** المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، س١٤، عدد٤٤، ص ص ٢٩٩ – ٣٠٢.

٥١- محمد الجابري (١٩٩١). **التراث والحداثة: دراسات ومناقشات.** بيروت: مركزدراسات الوحدة العربية.

٥٢- محمد عبد الخالق مدبولي (١٩٩٥). رؤية نقدية للعلاقة بين التغيرين الاجتماعي والتربوي. **مجلة دراسات تربوية،** كلية التربية، جامعة حلوان، مجلد ١، عدد٢، يناير، ص ص ٨٩- ١١٠.

٥٣- محمد عثمان الخشت (٢٠١٩). ضمن مقالات **"تطوير العقل المصري"** جريدة الأهرام، الأحد ٢٠١٩/٧/٧.

٥٤- ---------- (٢٠١٧). **نحو تأسيس عصر ديني جديد.** القاهرة: نيوبوك للنشر والتوزيع.

٥٥- محمد فاعور، مروان المعشر (٢٠١١). **التربية من أجل المواطنة في العالم العربي: مفتاح المستقبل.** أوراق كارنيغي للشرق الأوسط، تشرين الأول/أكتوبر.

٥٦- محمد ماهر الجمال (١٩٩٧). **التفكير العلمي ودور المؤسسات التربوية في تنميته.** القاهرة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

٥٧- محمد محفوظ (٢٠٠٩). الهوية الذاتية بين ثقافة السؤال وحق العيش المشترك. **مجلة الكلمة،** بيروت، منتدى الكلمة للدراسات والأبحاث، س ١٦، عدد ٦٤، ص ص ٥- ١٢.

٥٨- محمد نبيل نوفل (٢٠١٨). **باولو فريري: فلسفته آراؤه في تعليم الكبار طريقته في محو الأمية.** ط ٢، القاهرة: دار الوطن للنشر والتوزيع.

٥٩- محمد بن عبد الله العجمي (٢٠١٩). **مقتطفات من داخل العقل النقدي.** مجلة الفلق الالكترونية، ٢٤/ ٢/ ٢٠١٩ ، متاح على: https://www.alfalq.com/?p=10716

٦٠- محمد المهدي (٢٠١٨). **التربية السلطوية في المجتمعات العربية.** متاح على: https://www.dostor.org/2397838

٦١- محمد عمارة تقي الدين (٢٠١٨). **الإعلام وحتمية التفكير النقدي.** جريدة الجمهورية،١١ مايو، متاح على: https://www.gomhuriaonline.com/Story/1041426/

٦٢- محمود حمدي زقزوق (٢٠١٧). **الفكر الديني وقضايا العصر.** القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٦٣- مراد وهبه (١٩٩٩). **ملاك الحقيقة المطلقة.** القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.

٦٤- مصطفى النشار (٢٠١٨). **الفلسفة التطبيقية وتطوير الدرس الفلسفي العربي.** مصر الجديدة: روابط للنشر والتوزيع.

٦٥- مصطفى حجازي (٢٠٠٥). **التخلف الاجتماعي مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور**. ط٩، الدار البيضاء- المغرب: المركز الثقافي العربي.

٦٦- نبيل علي (٢٠٠٩). **العقل العربي ومجتمع المعرفة مظاهر الأزمة واقتراحات بالحلول(الجزء الثاني).** الكويت: عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عدد ٣٧٠، ديسمبر.

٦٧- ---------- (٢٠٠١). **الثقافة العربية وعصر المعلومات رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي**. الكويت: عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عدد ٢٦٥، يناير.

٦٨- هشام شرابي (١٩٩٢). **النظام الأبوي وإشكالية تخلف المجتمع العربي.** ترجمة محمود شريح، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، أكتوبر.

٦٩- هند الحموري، محمود الوهر(١٩٩٨). تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة. **دراسات ـ العلوم التربوية،** عمادة البحث العلمي، الجامعة الاردنية، مجلد ٢٥، عدد١، آزار، ص ص ١١٢-١٢٦.

٧٠- وسيم وني (٢٠١٩). **التضليل الإعلامي لعبة العصر.** صحيفة رأي اليوم، ١٦- أكتوبر، متاح على : https://www.raialyoum.com/index.php

٧١- يزيد عيسى السورطي (٢٠٠٩). **السلطوية في التربية العربية.** الكويت: عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عدد ٣٦٢، أبريل.

ثانياً: المراجع الأجنبية :

72- Alec Fisher. (2004). **The Logic of Real Arguments**.Cambridge: University Press. Second edition.

73- Bouygues Helen lee. (2018). **the state of critical thinking: a new look of reasoning at home, school, and work",** reboot elevating critical thinking, November.

74- Bowell .T & Kemp.G. (2010). **Critical Thinking, A Concise Guide**,

3RD Edition .by Routledge.

75- Dam, G. & Volman, M. (2004). "**Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies"** Learning and Instruction, vol. 14.

76- Daniel t. Willingham, (2016). "**knowledge and pratice: the real keys to critical thinking",** ISSU brief, knowledge matters", 1 march.

77- Emily R. Lai. (2011). **Critical thinking: A literature review,** Research report, Pearson.

78- Ennis, R. H. .(1998). **Critical Thinking and Subject Specify**: Clarification and Needed Research. Educational Leadership, 18 (3).

79- Fisher, Charles.(1990). **Effects of A development Drama-In query Process on Creative and Critical Thinking in Early Adolescents.** Dissertation abstract international, 50(11), 3389-A.

80- Fisher,A,(2001). **Critical Thinking**, an Introduction Cambridge University press.

81- Friere, P .(2002). **Pedagogy of The Heart**, the Continuum International Publishing Group, New York,USA.

82- Groux,Hanry A (2003). **Dystopian Nightmares and Educate Hope; The Return of the pedagogical and the promise of democracy**. policy Futures in Education, vol. 1, no 3,.

83- Hare,W. (2001). **Bertrand Russell on Critical Thinking**, in" Proceedings of the Twentieth World Congress of Philosophy, published in the Journal of Thought, No. 36.

84- Lipman, M. (2003). **Education for Critical Thinking in "Thinking** in Education". Second Edition. Cambridge University Press.

85- Moore noel Brooke, & Paker Richard .(2009). "**critical thinking**", California state university, new York Chico, McGraw-Hill, new York , 9th edition,.

86- Richard L. Epstein(2006). **Where's the Argument?** In: Critical T Lipman, M. (2003). Education for Critical Thinking in "Thinking in Education". Second Edition. Cambridge University Press.hinking. Third Edition. 2006 Thomson Wadsworth. Canada

87- Rimmington Gibson, et al (2008). **Developing Global Awareness and Responsible World Citizenship With Global Learning Roeper Review**. Bloomfield Hills: Vol. 30, Iss. 1, Jan-Mar .

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

89- Rudd, R. (2007).**Defining Critical Thinking**. Techniques: Connecting Education & Careers,82(7),46-49.

90- Sellars Maura, & group of researchers, (2018).“**conversations on critical thinking : can critical thinking find its way forward as the skill set and mindset of the century ?”**, education science, MDPI, Basel, Switzerland, 19 November.

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

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

Education and the Formation of Critical Mind: from Authoritarianism to Dialogue

Dr. Mohamed El- Sayed Farag Almaz

Lecturer at department of foundations of education,

Faculty of Graduate Studies for Education, Cairo University.

Abstract:

The current research tackled the argumentation of forming the critical mind in the educational process through identifying the concept of critical mind and causes of improving it. It also tackled the basic features of critical mind, the obstacles of forming it and the aspects of authoritarian education and its impact on the formation of the critical mind. The research used the critical approach to achieve the aforementioned goals. The research concluded that there is a necessity for changes concerning individuals and society to form educational and pedagogical relations that contributes in the critical mind formation. The research presented a set of procedural guidelines for forming critical mind, which are required for education to build generations of critical minds. These procedures are based on the fact that the responsibility for forming a critical mind falls on various institutions of society, such as family, media, and religious, cultural, educational & political institutions. The research also indicated that education is a key element that contributes to in the formation of critical thinker. Education is either a tool to reproduce the stereotypic mind, or a way to form an individual who is able to fulfill his mind in a critical way in dealing with problems.

The research considered that providing freedom of thought, dialogue, questioning, discussion, criticism, doubt and research has been counted as stimulating and facilitating factors for the growth and formation of the individual's critical mind. However, authoritarian education confiscates freedom of thinking, criticism and dialogue and works to paralyze individuals' minds.

Key words: critical mind, critical thinking, authoritarianism , Dialogue.