التربية الفكرية بوصفها خبرةً تعلُّميةً:
تنظيمها في المناهج وطرائق تدريسها: تحليل نقدي

ماجد حرب*

الملخص

هدفت هذه المقاربة الوقوفَ على مفهوم التربية الفكرية، من حيث ماهيتها وافتراضاتها والأشكال المنهاجية التي يمكن أن تتمظهر بها، بالإضافة إلى طرائق تدريسها. واستُعمل في الدراسة المنهج الوصفي النقدي، لمناسبته موضوعَ المقاربة. خلصت الدراسة إلى أنّ التربية الفكرية لها أصل إسلامي مُنْبَثٌّ في القرآن الكريم، وأنّ ثمة افتراضات عديدة، من منظور تربوي معاصر، ينبغي الأخذ بها إذا ما أردنا تأصيل معنى حقيقي للتربية الفكرية، أهمها الاستناد إلى فكرتيْ "مجتمعات الاستقصاء" و"روتين التفكير" داخل الغرف الصفية. وأشارت المقاربة إلى ثلاثة توجهات يمكن من خلالها تبني التربية الفكرية، وفُصِّل القول في الحوار والجدل السُّقراطي والمناظرات بوصفها استراتيجيات تدريسية تناسب إلى حد كبير التربية الفكرية.

الكلمات المفتاحية: التربية الفكرية، مجتمعات الاستقصاء، روتين التفكير، الأيدولوجيا التربوية، الحوار والجدل السُّقراطي، المناظرة.

---

* دكتوراه في التربية، تخصص المناهج والتدريس، من الجامعة الأردنية، سنة 2003. يعمل حاليا أستاذاً في كلية التربية في جامعة زايد في دولة الإمارات. البريد الإلكتروني: majed.harb@zu.ac.ae

تم تسلم البحث بتاريخ 2019/3/24م، وقُبل للنشر بتاريخ 2019/9/3م.

حرب، ماجد (2020). **التربية الفكرية بوصفها خبرةً تعلُّميةً تنظيمها في المناهج وطرائق تدريسها**، مجلة "الفكر الإسلامي المعاصر"، مجلد 25 العدد 100، 75-109. DOI:10.35632/ citj.v25i100.5077

كافة الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي2020 ©

مقدمة:

لا يخفى على أحد أن التربية علم ذو طابع عملي إجرائي، وأن النظرية التربوية، اليوم، جعلت شعار "الانتقال من النظري إلى العملي"، أو ما بات يعرف بـ"ردم الفجوة" (Bridging the Gap)، إحدى القضايا المهمة التي ينبغي للمشتغلين بالتربية التصدي لها. على أن هذا القول، وإنْ بدا معقولاً إلى حد كبير، أفضى إلى مسألة خطيرة "شوَّهت" الممارسة التربوية، وجعلتها تظهر غير متسقة تماماً.

وبيان ذلك أنَّ الاهتمام بالعملي الإجرائي حَسَرَ الأنظار عن التربية بما هي "فكر" أو "خطاب" (Discourse) بالدرجة الأولى، وأعلى إلى حد كبير من شأن الكفايات والمهارات التي ينبغي أن يظفر بها المعلم والطالب على حد سواء، من غير كثير اهتمام بالفكر والمعرفة ودورهما في تأطير العقل.

ومتى ما جُعل "تأطير العقل" غرضاً للمعرفة المنهاجية، نحا المنهاج نحو تأصيل التربية الفكرية، التي يجمل بها اليوم أن تكون غاية كبرى من غايات المسعى التربوي، في عصر كثرت فيه المتغيرات التي تَتَهدَّدُ عقل الإنسان، وتقلِّص كثيراً من فرص حيازته رأسمال فكري (Intellectual Capital)، يُعينه على مواجهة اشتراطات العصر الراهن.

وعلى ما سبق، فإنه يمكن لنا القول إن التربية الفكرية معنية إلى حد كبير بتثقيف العقل وتنمية القدرة على النَّظَار والحِجاج. ويدرك المتتبع لتطور الفكر الإنساني أن هذه الغاية؛ أي تثقيف العقل، نادى بها الفلاسفة منذ القدم، وهو ما يجعلنا نسلّم بأن مصطلح "التربية الفكرية" له سياق تاريخي ظاهر، فسقراط (Socrates) في طريقته الحوارية مع تلاميذه، عوَّل كثيراً على أهمية الفكر في الانتقال من حالة اليقين الخطأ إلى حالة الشك فحالة اليقين الصحيح؛ وتحدث أرسطو (Aristotle) عن تربية العقل كثيراً، وأكد أهمية التمييز بين الجوهر والعرض إذا ما أريد للمتعلم أن ينمو فكرياً.[1]

[1] Collins, P. Aristotle and the philosophy of intellectual education. *The Irish Journal of Education,* 1990, xxiv (2), 62-88.(ب.كولينز: أرسطو وفلسفة التربية الفكرية)

وأعلى الفيلسوف الفرنسي ديكارت (Descartes) كثيراً من شأن الفكر المبني على الحِجاج القائم على الانتقال من السهل البسيط إلى المعقد المركب، ومن المعلوم إلى المجهول،[2] وأكّد أن الطبيعة النظامية للكون لا يمكن إدراكها إلّا من خلال العقل، وعارض أولئك الذين يقولون بأننا نصل إلى الحقيقة من خلال الملاحظة والتجريب، جاعلاً الأفكار المصدر الأهم للحقيقة.

غير أن الاهتمام بالتربية الفكرية سرعان ما اضمحلَّ بواكيرَ هذا العصر، وذلك بفعل الفلسفة الوضعية التي أعلت من شأن التجريب إلى حد كبير، ونظرت للظاهرة التربوية كما لو كانت ظاهرة طبيعية يصْدق عليها تطبيق المنهج العلمي التجريبي، وكان نتيجة ذلك أن غدت المعرفة مُنشَأً خارجياً قائماً على ثنائية السبب/النتيجة، تروم التعميم لا الفهم والاستدلال، وتتغيَّا تطبيق ما تقوله البحوث التربوية وتعميمه. وتمخض عن الفلسفة الوضعية النظرية السلوكية، التي نظرت إلى الطالب على أنه آلة تستجيب متى ما توافرت المثيرات المناسبة. وهكذا، غدت الغاية المرجوة من التربية تمهير (Skilling) الإنسان ليكون ذا كفاية، قادراً على الأداء على وفق ما يقتضيه سوق العمل.[3]

ثم ظهرت نظرية أخرى في التعلُّم مناوئة للنظرية السلوكية، هي البنائية (Constructivist)، التي أعطت اهتماماً بارزاً للمتعلم، ورفضت أن تمارس عليه سلطة معينة، سواء أكان مصدرها المعلم أم المنهاج، وقالت إن الطالب متعلم نشط قادر على بناء المعرفة وتوليدها إذا ما تعلم من خلال طرائق تدريسية تجعله محور التعلم.

وتشكلت في ذروة المد السلوكي أيدولوجيا تربوية نقلية (Transmissive)، في حين تمخض عن البنائية أيدولوجيا تربوية تفسيرية (Interpretive). تنظر الأيدولوجيا الأولى إلى المعرفة على أنها قالب جاهز من المعلومات، وأن الواجب المنوط بالمعلم هو نقل هذه المعرفة إلى الطلاب، من غير تدبُّر أو تفكُّر أو تبصُّر، وهو ما حذَّر منه باولو فريري كثيراً[4]

[2] Arenas, A. The intellectual development of modern schooling: An epistemological analysis. *Universitas Humanistica,* 2007**, (**64), 165-192.
(ا. أريناس: النمو الفكري للتعليم المعاصر:تحليل إبستيمولوجي)

[3] حرب، ماجد. **التربية النقدية: آمال الشعوب ومخاوف الساسة،** ط1، عمَّان: دار كنوز المعرفة، 2015م، ص23.

[4] Freire, P. *Pedagogy of the oppressed*, New York: The Seabury Press, 1st edition, 1970, P. 59. (ب. فريري: تربية المقهورين)

ودعاه بالمفهوم البنكي للتعليم (Banking Concept of Education)؛ إذ شبَّه أدمغة الطلاب بالبنك الذي تُودع فيه الأموال (المعلومات) ثم تُسترجع وقت الحاجة إليها (الاختبار).

أما الأيدولوجيا التفسيرية، فقد رأت أن المعرفة موجودة في وعي الطالب، وأنه قادر على توليدها، فهي ليست قالباً مقدَّساً من المعلومات، بل هي نسبوية وعُرضة للنقد، وليس ثمة سلطة تمارس على الطالب هنا، وهو ما جعل هذه الأيدولوجيا على طرف نقيض مع الأيدولوجيا النقلية. غير أن ما يجمع الأيدولوجيتين؛ النقلية والتفسيرية، هو عدم إيلائهما الفكرَ العناية التي يستحقها، وأن الاهتمام في كلتيهما ظل منصبّاً على رفد الطالب بكفايات ومهارات معينة، مع اختلاف الغرض والوسائل المتبعة في كلتيهما.

ثم قُيِّض للخطاب التربوي المعاصر من نظر إليه من زاوية مختلفة تماماً، زاوية الفكر وفهم السياقات التي تشكل هوية الطالب وتؤثر في شخصيته، ورأى أصحاب هذا التوجّه، الذي عرف بالتربية النقدية (Critical Pedagogy)، أن الغاية المبتغاة من العمل التربوي هو تمكين الطالب من حيازة وعي نقدي (Critical Consciousness) يجعله قادراً على فهم واقعه من خلال الحوار والممارسة المجتمعية الواعية، ويُنظَر إلى باولو فريري صاحب كتاب "تربية المقهورين" (Pedagogy of the Oppressed) على أنه مؤسس هذا التوجُّه النقدي من غير منازع، وشايعه في هذا باحثون كُثُر نجحوا في بلورة هذا التوجه ونشره.

ولكن هل نجد مثل هذه الدعاوي متأصلة في الخطاب الإسلامي المعاصر من حيث هو موجة حضارية حية لها أسسها وأصولها؟ هل دعا الإسلام إلى تربية فكرية مناطها الوعي النقدي المستند إلى التدبر والتأمل؟ إن هذه المقاربة جعلت من وكدها النظر في الأصل الإسلامي للتربية الفكرية، وفي قدرة الخطاب الإسلامي على احتواء المعنى المعاصر لهذه التربية.

مشكلة الدراسة

الأصل في النُّظم التربوية أن تعِدّ الفرد إعداداً كلياً شمولياً، يكون جرَّاءه قادراً على مواجهة الحياة. ولم تعد المهارات والكفايات التي تعلّمها المدرسة على نحو تقليدي مجدية في تمكين الطالب من الظفر بقدرات عقلية مستندة إلى النظار والحجاج والاستدلال والنقد، ولا سيما في هذا العصر المتسارع جداً. والحقيقة أننا في الوقت الذي ما نزال نحتاج فيه إلى رفد الطلاب بمهارات وكفايات، إلا أن هذا وحده لم يعد كافياً، إذ علينا أن نعيد الاعتبار للمهمات العقلية المجردة القائمة على العقل (Minds-on) عوض الاهتمام المطلق بالمهمات العملية (Hands-on).[5] كما لم يعد مجدياً أن تظل النظم التربوية مسلطةً الضوء على الجوانب الإمبريقية وما تقوله البحوث التجريبية، بل بات لزاماً أن يتعلم الطلاب اليوم كيف يُعملون فكرهم في قضية أو مسألة ما، مستندين في ذلك إلى منظورات فكرية متعددة.

وليس ثمة دليل صُراح، في ما نَعْلم، على أن النظم التربوية العربية تتبنى مداخل للتربية الفكرية في مناهجها، وهو ما يجعل أحدنا يشكك في قدرة الطلاب، بوصفهم مخرجات للنظم التعليمية، على مواجهة الحياة بفكر مستنير لا يكدّره التعصب ولا يشوبه الانغلاق، وبلغة قرآنية بـ"بصيرة" لا تخرج الإنسان من دائرة الهدف الذي خلقه الله من أجله. ومن هذا المنطلق، غدت الحاجة إلى البحث في "التربية الفكرية" واستقصاء افتراضاتها ومقوماتها ماسَّة جداً. وغدا من الضروري أن ننظر في آلياتٍ يمكن من خلالها جعل التربية الفكرية مرتكزاً مهماً من مرتكزات التعلُّم، وموضوعاً دراسياً يصطفُّ إلى جانب موضوعات أخر تبتغي تنمية شخصية الطالب وتأطير عقله. ثم بات ضرورياً، لا شك، تأكيد أن المشروع الإسلامي الحضاري انبنى على احترام الفكر وتقدير التفكُّر من غير أي يقتصر هذا على مجال دون غيره.

---

[5] Johnson, S. A framework for technology education curricula which emphasizes intellectual processes, *Journal of Technology Education,* 1992, 3(2), 26-36.

(س. جونسون: تصور عن مناهج تكنولوجيا التعليم التي تؤكد العمليات الفكرية)

هدف الدراسة وأسئلتها

هذه الدراسة مقاربة تأصيلية هدفت تحديدَ المقصود بالتربية الفكرية من حيث أصولها الإسلامية، وتبيان أُسسها ومقوماتها، ثم تفصيل القول في الأشكال التي يمكن لهذه التربية أن تتموضع بها في المدارس. وعلى وجه التحديد، فإنَّ هذه المقاربة حاولت الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما المبادئ الإسلامية التي يمكن أن تكون أساساً لتربية فكرية؟

2. ما الافتراضات التي تقوم عليها التربية الفكرية المعاصرة؟ وكيف يحتويها الخطاب الإسلامي المعاصر؟

3. ما الأشكال المنهاجية التي يمكن أن تتخذها التربية الفكرية؟ وما طرائق تدريسها؟ وأين هذه الأشكال من الخطاب الإسلامي المعاصر؟

أهمية الدراسة

ثمة مستويات ثلاثة تتأكَّد بها هذه المقاربة؛ أولها المستوى النظري، ذلك أننا سنكون أمام بصائر تؤصل لمفهوم التربية الفكرية من حيث هي توجُّه له أسسه الإسلامية، وتبحث في الافتراضات التي تقوم عليها، وتنظر في الأسس التي تنهض عليها، وهو ما يوفر تصوراً نظرياً لها. والمستوى الثاني عملي، فمن شأن هذه المقاربة أن تشير إلى خطوات إجرائية مهمة يمكن أن تعين في صياغة منهاج (أو وحدات دراسية في مباحث معرفية مختلفة) متسق في التربية الفكرية يجسد ما يدعو إليه الإسلام من إعمال العقل وإدامة النظر، أو في تحديد استراتيجيات تدريسية يحمل الأخذ بها إذا ما أردنا لطلابنا أن يكونوا أصحاب فكر. أما المستوى الثالث، فهو بحثي، إذ المقاربة تفتح أبواباً بحثية جديدة من شأنها أن ترفد موضوع "التربية الفكرية" بالمزيد من الاستقصاءات الرصينة بمنهجيات بحثية مختلفة، ويعول على مثل هذه المقاربة في تأصيل توجُّه بحثي ينظر في طرائق إجرائية تخرج بمناهج وطرائق تدريس تبني الفكر السليم على وفق ما أراد الدين الحنيف.

منهج الدراسة

استندت هذه المقاربة النظرية إلى المنهج الوصفي القائم على مراجعة الأدبيات المعنية بموضوع التربية الفكرية، من منظور معاصر، مراجعة ناقدة، ثم استقراء الأسس والافتراضات التي تنبني عليها هذه التربية، تطلُّباً إلى الخلوص برؤية متسقة تطالها في المنهاج وعلى المستوى التدريسي، مع ما يتطلبه هذا من موازنة بين "الأصل الإسلامي" لهذا النوع من التربية وما يدعو إليه النظر التربوي الحديث.

أوّلاً: في الأصل الإسلامي للتربية الفكرية

أكد الإسلام أن الإنسان هو أُسّ الحضارة الحقيقي، وأن طبيعة علاقته بربه أوّلاً ثم بغيره من البشر هي المعيار المعوَّل عليه في رقي هذه الحضارة. ودعا القرآن الكريم هذا الإنسان إلى التدبُّر والتفكُّر والتوسُّم ليستحق أن يكون محور الكون ومرتكزه، على نحو ما يتضح في كثير من الآي الكريم: ﴿قُلْ سِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَٱنظُرُوا۟ كَيْفَ بَدَأَ ٱلْخَلْقَ﴾ [العنكبوت:20]، ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَآ أَوْ ءَاذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا ۖ فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى ٱلْأَبْصَٰرُ وَلَٰكِن تَعْمَى ٱلْقُلُوبُ ٱلَّتِى فِى ٱلصُّدُورِ ﴿٤٦﴾﴾ [الحج: 46]، "﴿قُلِ ٱنظُرُوا۟ مَاذَا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ﴾ [يونس: 101]، ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَآ ﴿٢٤﴾﴾ [محمد: 24].

وتشي الآيات الكريمة برفض صريح للانغلاق والتقوقع، وتفصح عن شروط وآليات لفكر إنساني غير مشوّه، قوامه إدامة النظر في "المشهد الكوني الفسيح، وانتداب العقل لمواجهة هذا المشهد بالتدبر والتوسم."[6] ومما يساعد على فهم هذا المشهد الكوني من منظور إسلامي ردّ الأمور إلى مظانها ولا سيما في ما يتعلق بالتشوّه المفاهيمي الذي طال كثيراً من مجالات حياة المسلمين اليوم، على نحو هيأ العقول والنفوس للخضوع والمتابعة والاستسلام.[7]

---

[6] العجلوني، إبراهيم. **إسلام ومسلمون: سوانح ومقتربات**، ط1، عمَّان: د.م، 2018م، ص51.

[7] أبو سليمان، عبد الحميد. **انهيار الحضارة الإسلامية وإعادة بنائها**، ط1، فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2016م، ص59.

إن الحاجة باتت ماسة لتناول كثير من المفاهيم على وفق ما أراد الإسلام؛ فالاجتهاد، وهو ركن رئيس في التشريع الإسلامي، مفهوم أدق وأوضح من مفهوم رأس المال الفكري الدارج في الفكر الحديث، وصلة الأرحام مفهوم أعلى، من حيث الرتبة الإنسانية، من مفهوم رأس المال الاجتماعي، و"الزهد" مفهوم أدل على العيش البسيط من مفهوم "اقتصاد الاستهلاك المنخفض"، ويجسد مبدأ "أمم أمثالكم" فكرة "احترام أشكال مجتمعات الحياة المختلفة"، وتتجسد حقوق الإنسان ومبادئ التسامح بمبدأ "الأمة الوسط"، في حين يصيغ مبدأ "التسبيح والسجود" فهماً جديداً رائقاً لجمالية سيمفونية الحياة،[8] ثم إن مبدأ "عمارة الكون" في الإسلام هو تعبير دقيق عن الوحدة القائمة على التعددية والاختلاف.

إذن، نحن محوجون إلى إعادة النظر في كثير من مفاهيمنا التي درجنا على ترددها من غير فضل تبصُّر ولا حُسن تأمُّل، ولعل هذا الأمر أن يفضي إلى مسألتين مهمتين جداً، أولاهما أن نعطي تلك المفاهيم ما تستحقه من عناية في هذا العصر الذي تزاحمت فيه الأفكار من غير هدى أو بصيرة، وثانيتهما أن العناية بتلك المفاهيم كما صاغها الإسلام سيُجلي سبق هذا الدين إلى العناية بالفكر غير المشوَّه، الفكر الذي يرتقي بالفرد والمجتمع على حد سواء.

ومع هذا كله، فإن سهام النقد ما تنفك توجّه للإسلام من منطلق ما يسوده من خلافات فكرية تنفي عنه الوحدة والاتساق. والحق أن الاختلافات الفقهية أفضت إلى مثل هذا الحكم الجائر، ولو علم الطاعنون على الإسلام من هذا الباب؛ أي باب الاختلاف الفقهي، أن هذا الأمر طبيعي فطر عليه الناس لما بينهم من تباين في الفهم والإدراك والاستنباط، لأدركوا بطلان دعواهم، ذلك أن "الفقيه قد يوافق حكم الشارع وقد لا يوافقه، ولكنه في الحالين غير مطالب بأكثر من بذل قصارى طاقته العقلية والذهنية للوصول إلى الحكم،"[9] فهو اختلاف مشروع ما دام كل فقيه آخذاً بدليل يدعم دعواه، وما دام، في الآن نفسه، لا يبتغي الوصول إلى محال أو باطل.[10]

---

[8] الجيوسي، عودة. **الإسلام والتنمية المستدامة**، ط1، عمّان: مؤسسة فريدريش إيبرت، 2013م، ص28.

[9] العلواني. طه جابر. **من أدب الاختلاف إلى نبذ الخلاف**، ط1، فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2017م، ص45.

[10] المرجع السابق، ص45.

على هذا النحو ينبغي أن تفهم الاختلافات الفكرية في الإسلام، فهي تروم الوصول إلى الحقيقة بالاستناد إلى ما يقوله القرآن الكريم والسنة الشريفة، وقد يؤخذ دليل للاستدلال على أمر ما تارة، وعلى نقيضه تارة أخرى، والمسألة مرهونة، من قبل ومن بعد، بآليات تناول الدليل على وفق فهم الآخذ به وإدراكه وقدرته على الاستنباط.

وعماد الأخذ بما قلنا وقوامه إنما يكمن في الالتفات إلى ماهية التربية الفكرية المعاصرة وتضميناتها في المناهج والتدريس، وإلى الأشكال التي يمكن أن تتجسد بها هذه التربية في المدارس، وهو ما يوجب ضرورة أن يعاد تأصيل تلك الأشكال مستلهمين الخطاب الإسلامي في هذا الشأن، وهذا ما سيتجلى في الجزء الآتي.

ثانياً: التربية الفكرية المعاصرة: الماهية والافتراضات واستجابة الخطاب الحضاري الإسلامي

لا محيد، عندما نحاول تأصيل تعريف لامّ للتربية الفكرية، من أن نتحدث عن عمليات التفكير، ولكنه حديث غير ذي طابع تقني؛ إذ المبتغى هنا التفكير المفضي إلى تشكيل طلاب مفكرين يفهمون العالم المحيط به، وينغمسون دوماً في نقاشات فكرية تتطلب قدرة على الحوار والاستدلال والمحاججة رجاةَ تحليل الواقع تحليلاً نقدياً، فإن تأتَّى هذا الأمر صحَّ أن نقول إن المدرسة تبني من دعاهم هنري غيرو[11] بالمفكرين التحويليين (Transformative Intellectuals).

ويمكن، على نحو مبدئي، القول إن التربية الفكرية معنية بتحليل المعرفة وبنائها بعمق وبصيرة ونضج، وهو ما يعني الانغماس بنائياً ومنهجياً (Constructively and Methodically) في كشف الأفكار أو النظريات أو الفلسفات. وما من شك، هنا، أن المعرفة في هذا المقام نسبية متغيرة مسيَّقة، أي آخذة بالسياقات المختلفة التي تتشكل فيها. ويمثل في الذهن إذ نتحدث عن المعرفة على هذا النحو كلام كينتشيلو[12] الذي

[11] Giroux, H. *Schooling and the struggle for public life*, Minneapolis: University of Minnesota, 1988, P. 174. (هـ. غيرو: التعليم والصراع من أجل الحياة العامة)

- Giroux, H. *Border crossings*, New York: Routledge, 1993, P. 13. (هـ. غيرو:معابر الحدود)

[12] Kincheloe, J. *Knowledge and critical pedagogy*, New York: Springer, 2008, P. 35. (ج.كينتشيلو:المعرفة والتربية النقدية)

انتقد فيه المعرفة العلمية التي تحرص المدارس على رفد الطلاب بها، ورأى أن هذه المعرفة جاءت نتاج الأخذ بالفلسفة الوضعية والنظرية السلوكية المتمخضة عنها. ودعا كينتشيلو هذه المعرفة بإبستيمولوجيا الـ"فيدرو" (Fidurod)، والكلمة تشكلت من الحروف الأولى لكلماتٍ تشير إلى مثالب تلك المعرفة، فهي رسمية الطابع (Formal) تلتزم بمنهجية بحثية متفق عليها لا تتغير، وثابتة عنيدة (Intractable) ترى العالم ستاتيكياً، وغير مسيّقة (Decontextualized) لا تكترث بالسياق الذي تنتج فيه، وعالمية (Universalistic) هدفها التعميم فحَسْبُ لا الفهم، واختزالية (Reductionist) تهمل عوامل عديدة يمكن أن تؤثر في تشكُّلها، وأحادية البُعد (One Dimensional) تجسد مقولة إن هناك حقيقة واحدة أو واقعاً واحداً فقط.[13]

وبهذه المثالب، فإنَّ المعرفة العلمية التي تقدمها المدارس على هذا النحو لن تسعف كثيراً في تشكيل الفكر عند الطلاب، ولن تكون أساساً صالحاً تنبني عليه التربية الفكرية. ذلك أن للشخصية الفكرية سمات لن تستجيب لها الـ(فيدرو)، فهذه الشخصية تمتاز بالفضول والانفتاح العقلي والاستقلالية الفكرية والتماسك المعرفي.[14]

وستنحصر قدرات الطلاب على الاستقصاء (Inquiry) إذا ما ظلت النظم التربوية آخذة بإبستيمولوجيا الـ(الفيدرو)، التي تعني كما تقدم المعرفة الثابتة الاختزالية ذات البُعد الأحادي. ومعروف أن الاستقصاء هو حجر الزاوية في تنمية الفكر، وأغلب الظن أن ماثيو ليبمان[15] قد تنبّه إلى هذا الأمر عندما أورد أنواعاً عديدة من الاستقصاء على المدرسة أن تُعنى بها لتشكّل منبتاً خصباً لإعداد طلاب مفكرين، هي: الاستقصاء الأخلاقي (Ethical) المعني بغمس الطلاب بمواقف تجعلهم يثمنون منزلة القيم والمعايير

---

[13] حرب، **التربية النقدية: آمال الشعوب ومخاوف الساسة**، مرجع سابق، ص77.

[14] Baeher, J. & McGrath, J. *Links between intellectual virtues, intellectual character education and academic performance*, The John Templetion Foundation, 2015, PP. 1-8. (ج. بيهر، ج. ماكغراث:الروابط بين الفضائل الفكرية وتربية الشخصية الفكرية والأداء الأكاديمي)

[15] Lipman, M. Do elementary school need philosophy? *Finish Journal of Education,* 1994, 25(3), 281-286. (م. ليبمان:هل تحتاج المدرسة الابتدائية إلى فلسفة)

- Lipman, M. *Thinking in education*, Cambridge: Cambridge University Press, 2nd edition, 2003, PP. 166-168. (م. ليبمان:التفكير في التربية)

الأخلاقية في حياة الإنسان، والاستقصاء الجمالي (Aesthetical) الذي يساعد الطلاب في اكتشاف القضايا الإشكالية التي تتطلب إبداعاً فنياً ونقداً جمالياً، ثم الاستقصاء المنطقي (Logical) المعني بعمليات الاستدلال وبناء الحجج، والاستقصاء الإبستيمولوجي (Epistemological) المعني بالتصدي لأسئلة مثل: "ما الذي يعد حقيقةً"؟ و"ما العلاقة بين الحقيقة والمعنى؟".

وكان ليبمان، قبل تفصيله القول في أنواع الاستقصاء هذه، قد تحدث عن أربعة تصنيفات لمهاراتٍ من شأنها أن تكون منطلقاً لتربية فكرية منشودة، أهمها مهارات الاستدلال (Reasoning) وتتضمن الاستنتاج والاستقراء والقياس، ومهارات الاستقصاء، وتشمل الملاحظة وصوغ الأسئلة والوصف والسرد، ومهارات تنظيم المعلومات (Information organizing) وتشمل التعريف والتصنيف، ثم مهارات التواصل (Communication) وتتضمن الفهم والقدرة على التفسير.

فإذا ما توافرت أنواع الاستقصاء الأربعة متضمنة هذه المهارات داخل الغرف الصفية، فإنه سيتشكل عندئذ ما دعاه ليبمان بـ"مجتمع الاستقصاء" (Community of Inquiry)، وإذا ما اصطّفت إلى جانب فكرة ليبمان فكرةٌ أخرى جاء بها رون ريتشهارت[16] ودعاها بـ"عادة التفكير" (Thinking Routine)، وجدنا أنفسنا أمام مَنْبَتٍ خصب للتربية الفكرية على نحو ما سوف يتضح توّاً.

على أن المدقق في معنى الفكرتين كلتيهما: مجتمع الاستقصاء وعادة التفكير على نحو ما سيتكشف حالاً، سرعان ما يدرك أنهما فكرتان احتواهما الخطاب الإسلامي بوصفه مشروعاً حضارياً تواصلياً، وإنما يستقر في أذهاننا هذا الرأي متى ما علمنا المنزلة العظيمة التي أعطاها الإسلام للعقل بوصفه أداة للوصول إلى الحقيقة، ومتى ما علمنا أهمية مبدأ "فتبيَّنوا"، بوصفه مبدأ إسلامياً يتحرى الحق ويرنو إليه.

[16] Ritchhart, R. *Intellectual Character*, John & Sons: San Francisco, 1st edition, 2002, P. 85.(ر. ريتشهارت: الشخصية الفكرية)

1. مجتمع الاستقصاء (Community of Inquiry):

عاب ليبمان[17] على النظم التربوية تبنيها مناهج تكترث بالمنتج النهائي للتعلُّم لا بالعمليات، وميّز، رجاءَ تبيان رؤيته، نموذجين تربويين كبيرين، دعا الأول بـ"نموذج الممارسة العادية المعياري" (Standard Paradigm of Normal Practice)، ودعا الثاني بـ"نموذج الممارسة النقدية التأملي أو التفكري"(Reflective Paradigm of Critical Practice).

يشبه النموذج الأول ما دعوناه آنفاً بالأيدولوجيا التربوية النقلية؛ إذ المعرفة هنا مباشرة لا تتطلب تدبُّراً ولا تبصُّراً، ينقلها المعلم إلى أذهان طلابه متسلحاً بسلطته، والطلاب يتعلمون من خلال تشرُّبهم لهذه المعرفة وحفظها كما هي، فالمعوَّل عليه هنا هو التَّذكُر لا الفهم والتحليل، ولا يمكن لهذا النموذج أن يكون مرتكزاً للتربية الفكرية بأي حال من الأحوال.

أما النموذج الثاني، فقد أخذ به ليبمان ببصائر الأيديولوجيا التفسيرية وأيديولوجيا إعادة البناء الاجتماعي معاً، فالتعليم هنا يعني أن نمارس الاستقصاء، والمعرفة تتحصل للطلاب من خلال التأمل وإعمال الفكر، وليس للمعلم على طلابه أية سلطة تُذْكر، والمباحث المعرفية متداخلة هنا، وليست معزولة، وهو ما يسهّل على الطلاب رؤية الارتباطات التي تتعالق عندها هذه المباحث، وهذه مسألة مهمة جداً، إذ الفكر لا ينمو على وجه حسن إلا من خلال رؤية الارتباطات الداخلية بين المباحث المعرفية.

ويلزم النموذجَ الأول، من وجهة نظر ليبمان، نوعٌ من التفكير الأحادي (One-dimensional)، وهو تفكير "إما أبيض أو أسود" (Black-and-White Thinking)، يرى الحقيقة واحدة غير متعددة، ويُنْظَر إليه في كثير من الأحيان على أنه استعمار لعقل المتعلم، ويستند هذا النوع من التفكير إلى حد كبير إلى الثنائيات: جيد/سيء، صحيح/خطأ، أخلاقي/غير أخلاقي،...وقد يكون هذا التفكير مفيداً في بعض الحالات التي تتطلب إجابات حاسمة عن بعض الأسئلة، غير أنه غير مجد أبداً في ما يتعلق بالقضايا القيمية والممارسات الإنسانية، فالحاجة هنا ماسة إلى تفكير متعدد الأبعاد (Multidimensional).

[17] Lipman, *Thinking in education*, PP. 9-27.

وتحدث ليبمان عن ثلاثة أنواع من التفكير ضرورية في هذا المقام، يمكن أن تجعل الغرف الصفية أماكن يتجسد فيها نموذج الممارسة الناقدة المتأمل، لتغدو من ثَمَّ مجتمعات للاستقصاء تنتج مفكرين، وهذه الأنواع هي التفكير الناقد (Critical) المعني بإصدار الأحكام والاعتماد على معايير تراعي السياق، وهو ما ينمّي لدى الطالب ما يمكن تسميته بـ"حسّ المساءلة المعرفية" (Cognitive Accountability). والتفكير الإبداعي (Creative) المعني بأصالة الأفكار والابتكار وتوليد المعرفة، وهو ما يتطلب حواراً ضمنياً دائماً مع الذات. والتفكير الاكتراثي (Caring) المعني بالاستناد إلى الذوق والوجدان والعاطفة لتثمين الشيء وتقدير قيمته، فقد تبيَّن أن العاطفة يمكن أن تؤطّر الحقيقة وتوجهها وتضعها في منظور مناسب، خلافاً لما يعتقده كثير من الناس، والتفكير متى ما انفصل عن العاطفة، فإنه لن يعدو أن يكون نشاطاً عقلياً لا حياة فيه.

ويعتمد نجاح "مجتمع الاستقصاء" إلى حد بعيد على تعاضد هذه الأنواع الثلاثة، فإن سقط أحدها تضعضع هذا المجتمع وعادت الأمور إلى النموذج الأول، أي نموذج الممارسة العادية المعياري. غير أن توافر هذه الأنواع وتعاضدها لا يكفي وحده لكي نَصِف بيئة صفية بأنها "مجتمع استقصاء"، فثمة مبادئ معينة ينبغي أن تُراعى، أهمها أن يتخلى كل طالب عن تحيزاته الشخصية من خلال تدبُّر منظورات فكرية بديلة، ويُنظَر إلى الاختلاف في وجهات النظر في مجتمعات الاستقصاء على أنها حالة من اللااتزان (Disequilibrium) تنتهي كلما سار الطلاب نحو رؤى تشاركية من خلال الإتيان بحجج أفضل وأحكام أنسب، والمرور بهذه الحالة في المجتمعات الاستقصائية هو ما يسمى بـ"التدبر العقلاني" (Rational Deliberation)

إذن، نحو أمام بيئة صفية يتدبَّر أفرادها منظورات فكرية مختلفة من غير تعصب أو تحيّز، بيئة تقوم على تقبل الآخر وتقديره، ولا يعني أخذ مجتمعات الاستقصاء بمبدأ التدبر العقلاني أن يغدو كل طالب مناوئاً للآخر في الأفكار والمشاعر، بل العكس هو الصحيح، إذ هو يعني أن يعي كل طالب في مجتمع الاستقصاء أنه يخطئ ويصيب (بما في ذلك المعلم نفسه)، وهو ما يعزز ثقافة الفهم المشترك، وهذه ضرورة من ضروريات بناء الفكر.

إن مجتمع الاستقصاء على نحو ما فصّل ليبمان شبيه جداً بفكرة "التداول العلمي" التي دعا إليها الفيلسوف المسلم الفارابي؛ إذ على العالِم –أو طالب العلم– أن يستدعي نظيره بُغيةَ قياس ما، و" لتسهيل جريان التعاون بينهما لا بدّ لأحدهما أن ينتصب ليلعب دور المبادر إلى إبداء الرأي ليلزم الآخر بمنصب المراجع لما أبدى من رأي،"[18] وهذا إنما يكون على هيئة سؤال وجواب وجواب وسؤال، أي على صورة حوارية يبذل فيها كل منهما وسع طاقته تطلباً إلى غاية مشتركة تجمعهما.[19]

غير أن هذه الحوارية مستندةٌ بالضرورة إلى المنطق العلمي المحكوم بالعقل، والحق أن القرآن الكريم حافل بالآيات التي توجهت إلى مخاطبة المنطق عند الإنسان ﴿لَوْكَانَ فِيهِمَآ ءَالِهَةٌ إِلَّا ٱللَّهُ لَفَسَدَتَا﴾ [الأنبياء: 22]، ﴿إِذًا لَّذَهَبَ كُلُّ إِلَٰهٍۭ بِمَا خَلَقَ﴾ [المؤمنون: 91].

2. التفكير بوصفه عادة (Thinking Routine):

تقرَّر في الجزئية الآنفة أن بيئات التعلم ينبغي أن تغدو مجتمعات استقصاء قائمة على تعاضد أنواع عديدة من التفكير، وأن الطالب متى ما استعمل هذه الأنواع متخلياً عن تحيزاته الشخصية باحثاً عن منظورات فكرية بديلة وصل إلى مرحلة من التدبُّر العقلاني تجعله قادراً على الحكم على الأمور وفهم الواقع.

بيد أنه يلزمنا، هنا، أن نستحضر في الذهن ما قاله أرسطو من أهمية التمييز بين "الجوهر" و"العرض"، على نحو ما أشرنا في موضع متقدّم من هذه المقاربة، ومسوّغ هذا الاستحضار أن مجتمعات الاستقصاء لن تتشكل إلّا أذا غدا التفكير عند الطلاب عادةً ممارسةً على نحو دائم، وليس عرضاً طارئاً. وقد ميز ريتشهارت[20] ثلاثة أنواع من العادات اليومية تشيع في الغرف الصفية، دعا الأول بالـ"العادات الإدارية" (Management Routine)، ويقصد بها تلك السلوكات اليومية التي تتضمن تنظيم الطلاب في مجموعات وتوزيع مهمات محددة عليهم، وجذب انتباههم وتوجيههم للنقاش. ودعا الثاني بـ"عادات الخطاب" (Discourse Routine)، ويقصد بها تنظيم الحديث بين المعلم وطلابه وبين

[18] النقاري، حمو. **نظرية العلم عند أبي نصر الفارابي**، ط1، القاهرة: رؤية للنشر والتوزيع، 2011م، ص173.
[19] المرجع السابق، ص173.
[20] Ritchhart, *Intellectual Character*, P. 87.

الطلاب أنفسهم، مع ما يتطلبه هذا من تحديد لمعايير النقاش، ولإجراءات الاستماع والاستجابة لما يقوله الآخرون. والنوع الثالث، يقول ريتشهارت، هو "عادات التعلم" (Learning Routine)، ويعني بها جذب انتباه الطلاب نحو موضوع بعينه يُعلَّم، مثل قراءة نص من الكتاب والإجابة عن الأسئلة التي تليه، ورصد ملاحظات الطلاب، والشروع بتفسير النص ومناقشته...

ثم اقترح ريتشهارت أن يكون إعمال الفكر داخل الغرف الصفية عادةً تشبه تلك الأنواع، ولكنه أكد أنها تشبهها من حيث هي أمر ممارَس يومياً، ولكنهها تختلف عنها في أنها معنية بفعل عقلي (Mental Action) بالدرجة الأولى وليس بسلوك كما هو الحال في الأنواع الآنفة، وسمي هذا النوع بـ"عادة التفكير" (Thinking Routine). ولأحد أن يسأل: أليس في عادة التعلّم شيء من التفكير يغنينا عن اقتراح نوع جديد للعادة الصفية؟ الحقيقة أن هذا السؤال على درجة كبيرة من الأهمية، فالطالب عندما يقرأ نصّاً ما ويفسره فإنّ هذه الممارسة تندرج تحت عادة التعلُّم، إلّا في حالة واحدة تصبح عندها عادة التعلُّم عادةَ تفكير، هي أن يستدعي الطالب فكره وتحيزاته وعواطفه للانغماس في النص والحكم عليه، ولكن كيف يمكن لهذا أن يحدث؟

يجمل بالمعلِّم أن يكون قدوة في إعمال الفكر أمام طلابه، وأن يستعمل معهم أسلوب العصف الذهني (Brainstorming) ليساعدهم على البوح بما يعرفونه عن موضوع ما، وعلى رؤية ارتباطاته بمباحث دراسية أخرى، والأهم من هذا كله أن يساعدهم في تنشيط معارفهم السابقة وتوليد أفكار جديدة مستندين إلى منظوراتهم الشخصية، فإن مورس هذا الأمر كثيراً تشكّلت داخل الغرف الصفية عادة التفكير، وإن تنوع هذا التفكير ليطال التفكير الناقد، فالإبداعي، فالاكتراثي "المستند إلى تقدير دور العاطفة والوجدان في الحكم على الأمور"، زادت فرص جعل تلك الغرف مجتمعات للاستقصاء، وغدت منبتاً لإعمال الفكر وإعداد مفكرين تحويليين.

مـلاك الأمـر أن التربيـة الفكريـة معنيـة بأنشـطة وعمليـات عقليـة (Mental Operations) تمكِّن الفرد من اكتساب معارف جديدة وتوليدها مرتكزاً على ما تبنيه في نفسه أنواع التفكير المختلفة، وهذا يتأتَّى متى ما تحقق شرطان: أن تغدو بيئات التعلُّم

مجتمعات استقصاء، وأن يصبح التفكير عادةً في هذه المجتمعات، فإن تحقق هذان الشرطان أمكننا القول إن المعرفة هنا تؤطِّر العقل.

ومن يُمعن في عادات التفكير، فسيدرك أنها واردة في الإسلام، فقد وردت الدعوة إلى إعمال الفكر في مواضع كثير من القرآن الكريم، والعصف الذهني، الذي هو شرارة تقدح فتيل الحوار، ورد ما يشير إليه في القرآن الكريم ﴿وَهَلۡ أَتَىٰكَ نَبَؤُاْ ٱلۡخَصۡمِ إِذۡ تَسَوَّرُواْ ٱلۡمِحۡرَابَ ﴿٢١﴾﴾ [ص: 21]، والتعليم بالقدوة أسلوب نهجه النبي محمد ﷺ في كثير من المواقف التي علّم بها أصحابه مسائل عقدية وقيمية عديدة، وثمة حوارات كثيرة بينه ﷺ وبين أصحابه تشير إلى فكرة عادة الخطاب التي فصَّل فيها ريتشهارت القول مطولاً.

ويظل السؤال القائم: كيف تتمظهر التربية الفكرية في المناهج؟ وما الإجراءات الأنسب لتدريس التربية الفكرية؟

ثالثاً: التربية الفكرية: الأشكال المنهاجية

مما يؤسف له حقاً أن المناهج ما زالت تُبنى في ضوء ما يقوله علم النفس السلوكي (Behavioral Psychology) وأساليب تحليل المهمات (Task Analysis)، وهو ما جعل الجوانب التقنية تسيطر كثيراً على الجوانب الفكرية عند بناء المنهاج. ومع أن هذا العصر يلزمه مناهج تؤكد الفهم لا التذكُّر، وتعلي من شأن المهارات العقلية من حيث هي أساس إعمال الفكر، إلا أنَّ ثمة اعترافاً بعدم وجود تصوّر متسق تنهض عليه المناهج لتصبح مستجيبة لهذه الغايات.[21]

على صعيد آخر، ذهبت بعض الدراسات إلى القول إن العناية بالتربية الفكرية من حيث هي جزء من المنهاج المدرسي أدّت إلى تحسُّن كبير في أداءات الطلاب، فقد برهن بيركنز وغروتزر[22] على أن تطبيق برنامج ذي صبغة فكرية دُعي بـ"برنامج الفلسفة

[21] Johnson, S. A framework for technology education curricula which emphasizes intellectual processes, PP. 26-36.

(س.جونسون: تصور عن مناهج تكنولوجيا التعليم التي تؤكد العمليات الفكرية)

[22] Perkins, D. & Grotzer, T. Teaching intelligence. *American Psychologist,* 1997, 52 (10), 1125-33.

(د. بيركينز، ت. غروتزر: تدريس الذكاء)

للأطفال" (Philosophy for Children P4C) قد حسَّن إلى حد كبير من أداء الطلاب (العينة شملت 400 طالباً في الصفوف من الخامس إلى الثامن في مبحثي الرياضيات والقراءة) موازنةً بأولئك الذين لم يخضعوا لهذا البرنامج. وأورد ريتشهارات[23] دراسة فحصت (400) صف دراسي في (19) مدرسة متوسطة في شيكاغو، تعرض طلّابها إلى "أعمال فكرية أصيلة" (Authentic Intellectual Works)، وأفضى بهم هذا إلى أن يبنوا المعرفة من خلال الاستقصاء المنظم (Disciplined Inquiry) لإنتاج الفكر، فقد استخدموا حلولاً بديلة وفحصوا استنتاجات معينة مستندين إلى أدلة وبراهين، ووسعوا دوائر التواصل اللغوي للتعبير عن فكرهم. وخلصت هذه الدراسة، كما يرى ريتشهارت، إلى أن هناك علاقة إيجابية بين انغماس الطلاب في مهمات فكرية وأدائهم الأكاديمي في مباحث عديدة.

غير أن تطبيق برنامج قائم على أسس التربية الفكرية ليس المظهر الوحيد الذي يمكن من خلاله حضور هذه التربية في المشهد المدرسي؛ إذ ثمة أشكال أُخَر يمكن أن تكون متبنَّاة في المدرسة تُعنى بتنمية الفكر وإعداد المفكرين. ويمكن الحديث في هذا المقام عن ثلاثة توجهات رئيسة: التربية الفكرية بوصفها أهدافاً، والتربية الفكرية بوصفها خبرة تعلمية مضمَّنة في بعض المناهج، والتربية الفكرية بوصفها منهاجاً قائماً.

1. التربية الفكرية بوصفها أهدافاً:

هذا أبسط الأشكال التي يمكن أن تتمظهر بها التربية الفكرية في المدرسة، ويقصد به أن تروم النظم التربوية جملة من الأهداف من شأنها متى ما تحققت أن تنبت بذور الفكر في نفوس الطلاب، ولكن ينبغي هنا التنبّه إلى أمرين جللين؛ أما الأول فإن هذه الأهداف يجب أن تفضي إلى معرفة مختلفة عما دعاه كونتشيلو بال"الفيدرو"، التي فصّلنا فيها القول آنفاً، وأن يكون مبتغى هذه المعرفة المختلفة وضع الطلاب على مشارف معرفة تتحدى منظوراتهم، وتعينهم على توليد الأفكار آخذين بمهارات الاستدلال والتنظيم والموازنة والتحليل وتحديد العلاقات وصوغ الأسئلة وحل المشكلات والتوقّع والتثبت من البيانات.

[23] Ritchhart, *Intellectual Character*, P. 75.

الأمر الثاني أنه يجمل بهذه الأهداف أن تكون كُليّة (Macro)، لا جزئية (Micro)، ووفق ما يرى ماكلارين،[24] فإن المشكلة التي تعاني منها كثير من النظم التربوية إنما تتمثل بإصرارها على صوغ أهداف جزئية لا تسعف الطلاب في تشكيل منظوراتهم الفكرية.

وبيان ما يقوله ماكلارين أن الهدف التربوي إذا لم يكن على مساس بالواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للطالب، فإنه لن يقود إلى معرفة توجيهية (Directive) توجّهه نحو فحص السياقات التي تكتنف حياته، ويذكّرنا هذا الكلام بفكرة الوعي النقدي عند باولو فريري. ويضرب ماكلارين مثلاً على ما يقول موضوعَ الحرب الأمريكية الفيتنامية، فالأهداف التي يمكن أن تصاغ عن هذا الموضوع ستطال زمن الحرب وأسبابها ونتائجها، وهذه كلها أهداف جزئية غير مرتبطة بالسياق العام للموضوع، وهو ما يقلّص فرص الطّلاب من حيازة فكر تجاهه، ويرى ماكلارين أن تطال الأهداف العلاقة بين هذه الحرب وحروب أخرى شنَّتها الولايات المتحدة، والعلاقة بين الاقتصاد الأمريكي والتصنيع الحربي وشن حرب ما، والفروق الإثنية والطبقية بين الشباب الأمريكي الذين ذهبوا إلى الحرب وأقرانهم الذين بقوا على مقاعد الدراسة.

إن الأهداف التي من شأنها أن تنمي الفكر عند الطلاب هي تلك التي ستتمخض عنها الشخصية الفكرية بسماتها المتعددة، ولعل الشغف والتَّوَّاقية (Inquisitiveness) أن تكون أهم هذه السمات، ويقصد بها الانفتاح على البحث والفضول المعرفي، ومن تلك السمات المرونة الفكرية (Intellectual Flexibility) التي تعني القدرة على مزج الأفكار وإعادة تأطيرها انطلاقاً من منظورات فكرية شخصية، ومنها المثابرة (Presistence) والاستعداد دوماً للمحاولة، والأخذ بالاعتبار البدائل المتاحة.

ولا يعني هذا أن نضرب صفحاً عن تصنيف بلوم Bloom الدارج في المشهد التربوي، ولكن أن نعيد النظر في الأهداف التي نقصدها تطلباً إلى جعلها أداة نحو معرفة توجيهية تضع الطالب أمام منظورات عديدة، ويمكن أن نبقي من تصنيف بلوم على تلك المستويات العليا (التحليل والتوليف والتقويم)، فهي أقرب إلى الرؤية التي نتحدث عنها.

[24] Mclaren, P. *Life in schools*, Routledge, 2016, PP. 132-133.(ب. ماكلارين: الحياة في المدارس)

وعلى ما سبق، فإن الأهداف التي يمكن أن نعوّل عليها في تنمية الفكر عند الطلاب ستكون معنية بـ:

- إكساب الطلاب ذخيرة من المهارات المعرفية وما وراء المعرفية (Metacognition)،[25] مع ما يلزم ذلك من استراتيجيات تضمن انغماسهم بأنشطة فكرية من استدلال أو نَظَارٍ أو حِجَاج...
- إكساب الطلاب وعياً بطبيعة عملية التفكير وآلياته، على أن يربط هذا بالسياقات السياسية والاجتماعية والثقافية المحيطة بحياة الطالب.
- إتقان مفهومي الاستقلالية (Independence) والمسؤولية (Responsibility).
- وضع الطلاب في مواقف حياتية تتطلب إصدار أحكام مستندة إلى منظوراتهم الفكرية.
- فهم كيف تتشكل المفاهيم (Concept Formation)، وضرورتها في أي عملية نَظار أو حِجاج.
- تنمية قدرات الطلاب على الاستدلال (Reasoning) من خلال توجيههم نحو الخلوص إلى استنتاجات منطقية في ضوء المعرفة المتاحة لهم.
- تنمية القدرة على النقاش التدبري (Deliberative Discussion) المفضي إلى فهم مسألة ما فهماً مشتركاً لا تحيّز فيه ولا تعصُّب.

على أن تلك الأهداف لا تستقيم إلّا إذا جاءت مستظلة بأهداف أكبر تنظّم الفعل الإنساني وتوجهه، ويبدو الإسلام المظلة المنشودة هنا، ذلك أن مقاصد الإسلام تشي بأنه دين انبنى على جملة من الأهداف الكبرى التي يصح أن يشتق منها أهداف كثيرة من غير حَيْدة أو انحراف عن الغاية المبتغاة، ولعل الهدف الأجلّ يتعلق بتوحيد الله والإيمان به ربّاً لا شبيه ولا نظير له ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِۦ شَيْءٌ ۖ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْبَصِيرُ﴾ [الشورى: 11]، ثم يأتي هدف تأسيس الشخصية المرتبطة بخالقها ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ۝٥٦﴾ [الذاريات: 56]

[25] وتسمي أحياناً بـ"التفكير الاستراتيجي" (Strategic Thinking)، ويقصد بها التخطيط للانغماس في التفكير أو في نشاط فكري، وتنظيم الفرد لفكره من خلال هذا النشاط، وتقويم ذاته من حيث مدى مناسبة ما يقوم به من تفكير للنشاط. ويقترب "التفكير الاستراتيجي" كثيراً من مصطلح "التفكير في التفكير"، أي بمدى وعي الإنسان بما يقوم به من عمليات إذ هو يمارس التفكير.

القادرة على التعايش مع غيرها وإن كان مختلفاً عنها، وهو ما يعني الحاجة إلى منظورات فكرية ونقاشات تدبّرية تفضي إلى فهومات مشتركة. وثمة هدف كبير آخر يتعلق ببناء الأمة وعمارة الأرض، ﴿إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ [البقرة: 30]، وهو ما يتطلب إحساساً بالمسؤولية عالياً.

2. التربية الفكرية بوصفها خبرة تعلُّمية مضمّنة في المناهج:

ثمة رأي سائد يقول إن من المباحث المعرفية ما هو معني بتنمية الفكر أكثر من غيرها؛ فالتربية الاجتماعية أو التربية الدينية أو اكتساب اللغة مباحث يمكن أن تكون مرتعاً لبسط منظورات فكرية أكثر من الرياضيات أو العلوم مثلاً. غير أن هذا الرأي يعتوره شَوْب من الأخطاء، فمن جهة لا يمكن أن نتخيل مبحثاً دراسياً لم يُبنَ على بنية مفاهيمية ذات طابع فكري، ومن ناحية أخرى تحوي الرياضيات والعلوم موضوعات كثيرة هي في أصلها ذات طابع فكري، أو تصلح أن تكون كذلك بشيء من التكييف (الجدول1). ومن جهة ثالثة، فإنه من الضروري جداً أن ننظر في الارتباطات التي تتعالق عندها مجالات المعرفة المختلفة، وهو ما بات يعرف اليوم بـ"المجالات المتداخلة" (Interdisciplinary).

وفي الحق أن الفكر الإسلامي، منذ البداءة، كان سبَّاقاً إلى فكرة المجالات المتداخلة، ويجد المرء نماذج ساطعة تؤيد هذا الرأي؛ ولعل ابن خلدون وابن رشد يمكن أن يكونا النموذجين الأوضح في هذا الشأن، فكلاهما بلور افتراضاته وصاغ نظرياته منطلِقاً من فكرة أن المعرفة كلٌّ متكامل وليست مزقاً مبعثرة هنا وهناك.

ويدعم علم النفس الحديث هذا التوجه، فطبيعة الإدراك عند الفرد تتأتى على شاكلة حسنة متى ما انطلق من الكلّ إلى الجزء، وأغلب الظن أن هذا الفكرة هي المسؤولة عن "موسوعية" العالم أو الفيلسوف.

وغدا هذا التكامل المعرفي حاجة مُلِحَّة لا غنى عنها في أيامنا، وإنما نقصد بالتكامل، هنا، حالة من ذوبان الحواجز التي تفصل المباحث المعرفية أولاً، ثم حالة من انصهار المنهجيات البحثية في بوتقة واحدة تطلُّباً إلى الحقيقة ثانياً. ويدخل في هذا الشأن تكامل

علوم الوحي مع العلوم التطبيقية، وتكامل النظري مع العملي، وتآزر المنهجيات البحثية بافتراضاتها الفلسفية المختلفة ليخدم بعضها البعض الآخر طلباً للغاية المنشودة من البحث والتقصّي. ويدرك المتتبع للحركة العلمية في التراث الإسلامي حرص علماء المسلمين على التكامل المعرفي ممثلاً في الحالتين كلتيهما، ويمكن أن نستدل على هذا الأمر بشهادات كثيرة أهمها تلك التي أوردها إدلارد الباثي (1080–1152) الذي أكّد نزوع علماء المسلمين هذا المنزع في مسعاهم البحثي.[26]

ويجمل قبل أن نفصّل القول في آليات تضمين التربية الفكرية خبراتٍ تعلُّميةً في المباحث الدراسية كافة أن نعرّج على تعريف الخبرة التعلُّمية؛ فهي تعني حالة من التفاعل بين الطالب وموقف تعلُّمي ما، فقراءة نص أو كتابة فقرة أو إجراء تجربة علمية أو حلّ مسألة رياضية أو قراءة خارطة أو الاستماع لنشيد أو رسم لوحة...كلها مواقف تعلُّمية تصبح خبرات متى ما تفاعل معها الطالب. غير أنه ينبغي القول إن حالة التفاعل تلك تختلف من طالب إلى طالب، اعتماداً على ما بينهما من فروق فردية، فقد يقرأ طالب قصة ما ويقرأ طالب آخر القصة ذاتها، ويخرج كل منهما بانطباعات مختلفة تطال القصة، وهو ما يجعلنا نقول إن التعريف الدقيق للخبرة التعلُّمية هو "المعاني الذاتية التي يكونها الطالب نتيجة تفاعله مع موقف تعلُّمي معين".

وإذا ما أردنا الأخذ بهذا التوجُّه، أي التربية الفكرية بوصفها خبرات مضمنة في المناهج، فإن الأهداف التي وردت في التوجُّه الأول يجب أن تضاف إليها الأهداف الآتية:[27]

- التفكير بالمبحث، فالطالب في مبحث التاريخ مثلاً لا يتعلم التاريخ فقط، بل يتعلم كيف يفكر تاريخياً، وفي مبحث الرياضيات يتعلم كيف يفكر منطقياً، وفي العلوم كيف يفكر تفكيراً علمياً (وضع الفرضيات وفحصها)، وفي الفنون يتعلم كيف يفكر إبداعياً، وهكذا...

[26] حرب، ماجد. "شهادات في ريادة المنهج العلمي عند علماء العرب والمسلمين: إدلارد الباثي نموذجاً"، **مجلة الحجاز العالمية للدراسات الإسلامية والعربية**، عدد10، 2015م، ص195–232.

[27] Lipman, Do elementary school need philosophy? PP. 281-286.

- التفكير ضمن المباحث (Among Disciplines)؛ أي رؤية الارتباطات التي تجمع محتوى المباحث المتعددة.
- التفكير حول المباحث (About Disciplines)؛ أي تمكين الطلاب من تقويم الافتراضات التي قام عليها محتوى كل مبحث.
- التفكير حول التفكير (Thinking about Thinking)؛ أي كيف نخطط وننظم نشاطاً فكرياً ما، وما الاستراتيجيات التي سنعمد إليها في ذلك.

وتعين هذه الأهداف مع تلك الواردة في التوجّه الأول في إيجاد مجتمع الاستقصاء اللازم لتنمية فكر الطلاب، وفي جعل التفكير عادةً يومية يمارسونها. ثم يصار إلى البحث عن خبرات تعلُّمية تستجيب لهذه الأهداف، وتتوزع هذه الخبرات لتكون جزءاً من خبرات كل مبحث، ويفصح الجدول (1) عن قائمة من بعض الموضوعات التي تصلح أن تكون خبرات تعلُّمية تنمّي الفكر عند الطلاب.

الجدول (1): بعض موضوعات التربية الفكرية في المباحث الدراسية

المبحث	الموضوع
اللغة والأدب	حيادية اللغة، اللغة والمجتمع، استجابة القارئ، القراءة المقاومة، النقد النسوي،...
التربية الاجتماعية	المواطنة، التعددية الثقافية، الخيال التاريخي، التربية المعتمدة على المكان،...[28]
الرياضيات	الرياضيات الإثنية،[29] الرياضيات والعدالة الاجتماعية،...[30]
العلوم	التنوير العلمي، الاستنساخ، الهندسة الجينية، العلم للجميع، القضايا السيسوعلمية،..[31]
الفن والموسيقى	الموسيقى بوصفها تعبيراً ثقافياً، السياق الثقافي للفن التشكيلي،...

[28] توجُّه في تدريس الجغرافيا، يقوم على وعي الطالب بالمكان وأهميته، وما يكتنفه من سياقات متعددة.

[29] حقل يبحث في العلاقة بين الرياضيات والثقافة، ويبحث في إنجازات الثقافات المتعددة في الرياضيات

[30] استخدام النسب المئوية والكسور والأسس واللوغاريتمات والمعادلات في مناقشة قضايا الفقر. وطبقات المجتمع ومعدلات النمو وغيرها.

[31] قضايا علمية تربط العلم بالمجتمع.

ولو ضُمّن كل مبحث من المباحث موضوعاً واحداً فقط من الموضوعات المقترحة، لتأسست عند الطلاب قدرات تذكّي فكرهم وتشحذه؛ إذ جميعها يتطلب فهماً واستدلالاً وتحليلاً وإصداراً للأحكام واهتماماً بقيمة الشيء (التفكير الاكتراثي " Caring Thinking" عند ليبمان). ويقتضي الأمر، لا محالة، الكلام عن آليات اختيار هذه الموضوعات أو الخبرات التعلُّمية وآليات تنظيمها، غير أن هذا الأمر سيفصّل القول فيه في التوجه الثالث.

3. التربية الفكرية بوصفها منهاجاً قائماً:

وهذا أجلُّ التوجهات الثلاثة وأسماها؛ إذ فيه اعتراف صُراح بأهمية الفكر في تشكيل رؤى الطلاب وتأطير عقولهم، ويمكن أن يبدأ هذا المنهاج من المرحلة الأساسية المبكرة (بدءاً من الصف الخامس مثلاً) على أن تأخذ خبراته التعلُّمية بالاتساع سنة بعد سنة وفق المستويات النمائية للطلاب.

ونحن، هنا، أمام منهاج مستقل يروم تنمية الفكر وتمحيص الحقيقة؛ إذ هو مبني من أجل هذه الغاية، والحق أن المشروع الإسلامي الحضاري يميل إلى مثل هذا وينزع إليه، فالتثبت وتحري الحق ثم الأخذ به كلها مما يدعو إليه الإسلام ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُو۟لَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ﴿٣٦﴾﴾ [الإسراء: 36]، ﴿وَمَا لَهُم بِهِۦ مِنْ عِلْمٍ ۖ إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا ٱلظَّنَّ ۖ وَإِنَّ ٱلظَّنَّ لَا يُغْنِى مِنَ ٱلْحَقِّ شَيْـًٔا ﴿٢٨﴾﴾ [النجم: 28].

ثمة من يعترض على تخصيص منهاج للتربية الفكرية في مراحل مبكرة، ويرى أن الطلاب في هذه السن لن يكونوا قادرين على الظفر بخبرات هذا المنهاج، غير أن تقريراً لليونسكو[32] نفى هذا، وأكد أن الطلاب قادرين على التأمل والاستدلال المنطقي في هذه المرحلة شريطة أن يُحسَن بناء المنهاج، فالمنهاج المجدي هنا هو ذاك الذي انبنى على جملة من الأسئلة ذات البعد التأملي، كتلك التي تطال الحياة والموت والصداقة والفقر والحروب والمجاعات وغيرها.

[32] اليونسكو. **الفلسفة مدرسة للحرية: تعليم الفلسفة وتعلُّم التفلسُف**، ط1، باريس، 2009م، ص18.

ويمكن أن يتمحور المنهاج حول جملة من الموضوعات تتدرج من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول، وقد تكون الأزمات الأخلاقية، مثلاً، تكئة لحفز الطفل على الحوار مع نفسه ثم مع الآخرين للخروج بحكم أخلاقي معين، ويمكن أن نضرب مثلاً على هذا بأمٍّ فقيرة جداً سرقت خبزاً لإطعام ابنها؛ هل يُعدّ ما قامت به الأم أخلاقيا؟ إن سؤالاً كهذا من شأنه أن يعين الطلاب على تنمية ملكة الحكم والتمييز الأخلاقي المستند إلى التفكير العقلاني.

فإنْ تحاور الطلاب حول هذه القضية الأخلاقية، وأخذوا بما دعاه ليبمان "التدبُّر العقلاني" في مجتمعات الاستقصاء تطلُّباً للوصول إلى فهم قيمي مشترك، نمت في نفوسهم بذور الفكر في سن مبكرة، وفي مراحل دراسية متقدمة ستأخذ الأزمة الأخلاقية التي ضربناها مثلاً شكلاً أصعب وأعقد، وسينضاف إليها موضوعات تناسب المستويات النمائية للطلاب، ليصلوا نهاية المرحلة الثانوية إلى أحكام قيمية تطال واقعهم الاجتماعي والثقافي والسياسي والاقتصادي.

ويتألف هذا المنهاج من أربعة عناصر، أولها الأهداف التربوية التي يُطمح إلى تحقيقها، ويمكن أن تكون الأهداف الواردة في التوجّهين الأول والثاني أهدافاً كبرى مناسبة تشتق منها أهداف أصغر تتحقق على مستوى الغرف الصفية. والعنصر الثاني المحتوى والخبرات التعلمية؛ وثمة نوعان من المعايير يلزمان هنا: معايير اختيار الخبرات، ومعايير تنظيمها، ويُراعى في الاختيار معايير مثل أن تكون الخبرات مرتبطة بالأهداف التي يروم المنهاج تحقيقها، وأن تكون مناسبة لمستويات الطلاب، وأن تتحدى تفكيرهم، وترتبط بواقعهم المعيش. أما معايير التنظيم، فتشير إلى معيار الاستمرارية (Continuity) والتتابع (Sequence) والتكامل (Integration). ويُقصد بالاستمرارية أن تظهر الخبرة التعلُّمية آخذة بالاتساع من سنة دراسية إلى سنة، ويعني التتابع أن تأخذ بالعمق على مستوى السنة الواحدة، أما التكامل فيعني أن ترتبط الخبرة بما يشبهها وما يتصل بها من خبرات في مباحث أخرى، فمثلاً إذا حامت خبرة ما حول موضوع الفقر، فإنه يجمل أن ينظر إليها من منظورات مختلفة، فيتحدث نص أدبي عن الفقر، وتُبْرِز إحصاءاتٌ رياضية معدلاتِ الفقر في المجتمع، ويُعالَج الموضوع من منظور حقوق الإنسان، ومن منظور ديني، وهكذا...

والعنصر الثالث طرائق التدريس، وتتطلب موضوعات التربية الفكرية طرائق مختلفة بعض الشيء عن مثيلاتها في مباحث أخرى، ذلك أن كثيراً من تلك الموضوعات سيكون ذا طابع جدلي (Controversial)، وهو ما يؤكد أهمية الأخذ بالحوار والجدل السُّقراطي والمناظرات والتعلم التعاوني وغيرها، وهذا أمر سنتناوله بشيء من التفصيل في موضع لاحق. والعنصر الرابع هو التقويم، أي الحكم على أداءات الطلاب ومدى اقترابهم من الأهداف المنشودة، وهو ما يتم من خلال الاختبارات أو الملاحظة، بيد أن استراتيجية التقييم الأصيل أو الحقيقي (Authentic) تبدو مناسبة كثيراً للتربية الفكرية؛ لأن هذه الاستراتيجية معنية بالحكم على الطلاب من خلال وضعهم في مواقف حياتية، فإن كان أداؤهم جيداً في هذه المواقف دلَّ ذلك على درجة عالية من فهمهم الخبرات التعلُّمية.

على أنَّ ثمة منحى آخر لتصميم منهاج التربية الفكرية يقوم على البدء بعنصر التقويم من خلال أدوات تكشف مستوى الفهم الحقيقي عند الطلاب، وفي ضوء ما يتمخض عنه أداء الطلاب في تلك الأدوات تُختار الخبرات التعلُّمية وتُصمم، ويسمى هذا المنحى بـ"التصميم العكسي للمنهاج".[33] والحجة التي يقوم عليها هذا المنحى أن الخبرات التعلُّمية سيُحْسَن اختيارها وتنظيمها أكثر وأكثر متى ما وقفنا منذ البداية على مقدار الفهم الذي يحوزه الطلاب.

رابعاً: تدريس التربية الفكرية

يرى المنافحون عن التربية الفكرية في عصرنا أن الحوار والنقاش عصب تدريس هذه التربية، ويحتجّون في هذا بأن الحقيقة إنما تنجلي من خلال الإقناع، والإقناع محوج بالضرورة إلى محاورة ذات مقصد شريف، يتمثل بإجلاء الحق. ونجد في القرآن الكريم نماذج كثيرة دالة على هذا النوع من المحاورة، منها ما دار بين إبراهيم والرجل الذي آتاه الله المُلك، وحوار أصحاب الجنتين، وحوار لقمان مع قومه، وحوار ابنيْ آدم، وحوار المرأة التي جادلت النبيّ ﷺ في زوجها، وغيرها. ويجمع تلك الحوارات كلها سمة واحدة: تِطلاب

[33] Wiggins, G. & McTighe, J. *Understanding by design*, Alexandria: ASCD, 2005, P.13. (غ. ويغنز، ج. ماكتاي: الفهم بالتصميم)

الحقيقة، وتتصف كلها بأنها أفقية لا عامودية، يُسمع فيها صوت كل متحاور، على نحو يجعلها أفعالاً إنسانية في المقام الأول.

والمناظرة والحجاج أسلوبان تدريسيان يعوَّل عليهما كثيراً في التربية الفكرية، ويستقيمان متى ما استقام الفعل الحواري بوصفه فعالية إنسانية. ويَرِد في القرآن الكريم ما يشير إلى الحِجاج بوصفه لغة إقناع: "حاجَّ"، "حاجَّك"، "حاجّه"، "حاجوك"، "أتحاجوني"، "أتحاجّوننا"... وتشي الآيات التي وردت فيها هذه المفردات بسياقات دالة على النظر والاستدلال، وهما ركنان رئيسان في التربية الفكرية. والجدل الرامي إلى إظهار الحق واردٌ أيضاً في القرآن الكريم ﴿وَجَٰدِلۡهُم بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُۚ﴾ [النحل: 125]، وهو في معناه الجوهري ممارسة حوارية قوامها الرفق بالطرف الآخر لكسب تأييده، إلا إذا استولى الغرور على هذا الطرف ﴿مَا يُجَٰدِلُ فِيٓ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ إِلَّا ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ فَلَا يَغُرُرۡكَ تَقَلُّبُهُمۡ فِي ٱلۡبِلَٰدِ ۝٤﴾ [غافر: 4].

ومع ما يؤكده الخطاب التربوي المعاصر في كثير من أدبياته من إلحاف على الحوار المنطقي والحجاج العقلاني، إلا أننا لا نبالغ إذا قلنا إنه لم يبتعد عمّا ورد في الخطاب التربوي الإسلامي، وهو ما يجعلنا نرى هذا الأمر دليلاً يصطف إلى جانب غيره مما أوردنا في هذه المقاربة ليثبت مدى عناية الخطاب الإسلامي بالتربية الفكرية.

يذهب باولو فريري[34] إلى القول إن دعامة تشكيل الوعي النقدي، الذي هو أُسُّ الفكر كما تقرَّر، أمران: التأمل والحوار؛ تأمل الظروف والسياقات التي تحكم الواقع، ثم الحوار مع الآخر تطلُّباً لحالة من الفهم. وميز فريري نوعين من الحوار بين المعلم والطالب: الأول حوار عمودي، من المعلم نحو الطالب، تحكمه علاقة فوقية سلطوية يمارسها المعلم، يفرض عليه ما يحلو له من أفكار، والطالب يتقبلها إذ هو غير قادر على المعارضة أبداً. والنوع الثاني حوار أفقي بين المعلم والطالب، يتبادلان فيه وجهات النظر، وهو حوار محكوم بقيم الود والتعاطف والاحترام، غايته الوصول إلى حالات من الفهم المشترك التي لا يشوّهها التحيز أو التعصب الشخصي.

[34] Freire, P. *Education for critical consciousness*, New York: Continuum, 1st edition, 1973, PP. 40-41. (ب. فريري: التربية من أجل الوعي النقدي)

لعل ما ذهب إليه فريري أن يكون مرتكزاً لتدريس التربية الفكرية، وحجتنا في ذلك أن الموضوعات الفكرية تكون عادةً ذات طابع جدلي محض، يتطلب حسنَ تبصرٍ ونزوعاً نحو محاورة الآخر، على أن تكون المحاورة أفقية لا عامودية. والحق أن الفارق بين هذين النوعين هو فارق بين المونولج أو الحوار الداخلي والفعل الحواري (Dialogic Action)؛ فالحوار العامودي حوار أحادي الطرف، لا يُسمَع فيه صوت الطرف الآخر، ويعمد إليه كثيراً في حالات غسيل الأدمغة أو ما يُسمَّى في المشهد التربوي بـ"التشريب" (Indoctrination)؛ أما الحوار الأفقي فهو في أصله فعل حواري يُسمَع فيه صوت الطرف الآخر ويقدَّر ويثمَّن، وتستعمل فيه اللغة استعمالاً متبادلاً لا استعمالاً وحيداً كما هو الحال في الحوار العامودي. غير أن هذا لا يعني أن الحوار العامودي تنتفي فائدته بالمطلق، فقد يُبسَطُ على نحو نافع ذي دلالة في بعض المواقف القيمية مثلاً.

وتدريس التربية الفكرية على طرف نقيض من مبدأ التشريب، ذلك أن التشريب في جوهره يعني أن يعمد المعلم عن قصد وتعمُّد إلى إيهام طلابه أن مبدأ أو معتقداً ما صحيحٌ وإن كان خلاف ذلك.[35] ويبسط المعلم هذا المعتقد على نحو ديماغوجي يرفض أن يُعاد فيه النظر، وكثيراً ما يحصل هذا الأمر في الأيدولوجيا التربوية النقلية أو ما دعاه ليبمان نموذج الممارسة العادية المعياري، على نحو ما فصلنا القول في مواضع متقدمة. وثمة مواقف كثيرة يتموضع فيها التشريب داخل الغرف الصفية،[36] فهو يمارس عندما يعمد المعلم إلى تعليم الطلاب معتقداً ضاراً مؤذياً، مثل إعلاء شأن عِرقٍ والحطّ من قدر عِرقٍ آخر، وعندما يتحيز لمعتقد ويرفض غيره وإن كان أكثر عقلانية، وعندما يغرس في نفوس طلابه أفكاراً غير مستندة إلى حجج تدعمها، أو عندما يدرس طلابه وهو مقيَّد بتصورات دينية أو عرقية مسبقة تؤثر في تدريسه، أو عندما يسوّغ فكرة ما على أنها

[35] Momanu, T. The pedagogical dimension of indoctrination, *META Journal,* 2012, IV (1), 88-105. (ت. مومانو: البعد البيداغوجي للتشريب) :See

- Peterson, B. *Reason-giving versus truth-seeking: Reconceptualizing indoctrination in education*. Philosophy of Education Yearbook, Philosophy of Education Society, 2009, PP. 367-374. (ب. بيترسون: تقديم العقل مقابل البحث عن الحقيقة: إعادة تأطير التشريب في التربية)

[36] حرب، **التربية النقدية: آمال الشعوب ومخاوف الساسة**، مرجع سابق، ص53.

علمية وهي خلاف ذلك. ومع هذا كله، فإنه يجمل بنا أن نتحوط من "إطلاقية" الأمر، لنقرر أنّ الخطورة قد لا تكمن في التشريب عينه، بل في الطريقة التي يمارَس بها، ذلك أنه يمكن أن يُعمَد إلى التشريب في تعليم الناشئة، مثلاً، منظومة قيمية معينة، تعين على تنشئتهم التنشئة الاجتماعية الأفضل.

ولنضرب، الآن، مثلاً عن نوعي الحوار من موضوع "استعمال مواقع التواصل الاجتماعي"، ولنتخيل المعلمَيْن (أ) و(ب)، وكلاهما يعارض فكرة استعمال مواقع التواصل الاجتماعي (الفيس بوك وتويتر والانستغرام،...)، أثار المعلمان حواراً مع طلابهما، وكان الحواران كلاهما على النحو الآتي:

حوار المعلم (أ)

م: يرعبني كثيراً إقبال الناس على مواقع التواصل الاجتماعي، هذا مضيعة للوقت

م: ما رأيكم؟

م (من غير أن ينتظر جواباً): مؤكد أن لديكم جميعاً "حسابات في هذه المواقع"

ط1: نعم، أنا لدي

ط2: وأنا كذلك

م: من أجل ذلك وقتكما يضيع في ما لا طائل منه

م: هذه المواقع سلبياتها كثيرة جداً، وهذا أظهرته دراسات عديدة، انظروا إلي، فأنا لم انجرف وراءها

ط3: لكن هي تساعدني على التواصل مع الآخرين (أصدقائي وأقاربي...)

م: هذا سخف، لا تنس أنك فقط وراء شاشة الحاسوب، وأن العالم كله افتراضي حسب

م: من أجل ذلك لا أحب لكم هذا الأمر أبداً

.....

حوار المعلم (ب)

م: يرعبني كثيراً إقبال الناس على مواقع التواصل الاجتماعي، هذا مضيعة للوقت

م: ما رأيكم؟

ط1: لكنها تساعدني في كثير من الأشياء

م: مثل ماذا

ط1: أحياناً أجد فيها معلومات مفيدة، تجعلني أعي ما الذي يدور في العالم

م: لكن هل هي معلومات صحيحة؟

ط2: يكفي أن نأخذ المعلومة، ثم نفكر بمدى صحتها

م: جميل

ط3: أحياناً أعبّر عن أفكاري من خلال ما أنشره على صفحتي في الفيس بوك

م: لكنك قد تحصل على "إعجابات" من أناس لم يفهموا ما قلت

ط3: نعم صحيح، لكن حسبي أني أوصلت فكرتي، لعلهم يعيدون النظر فيها

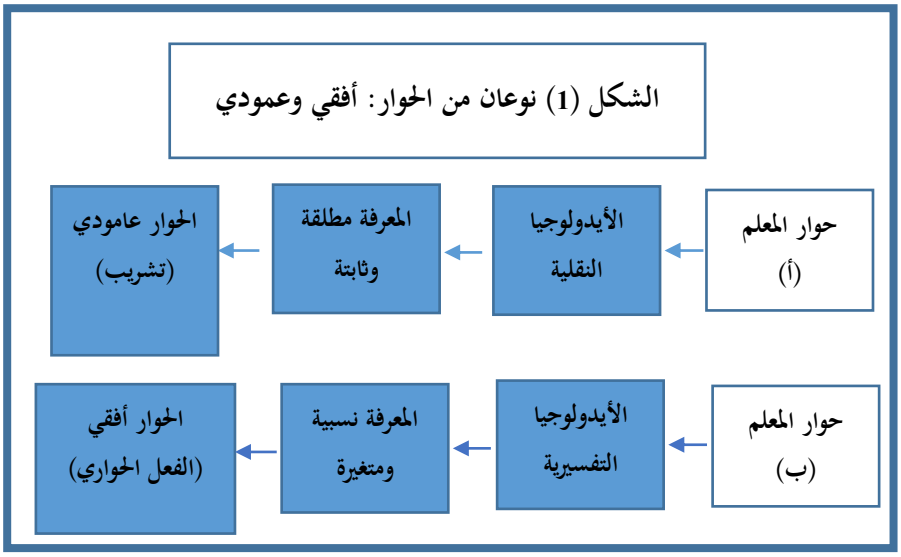
م: لا أدري، ربما ما تقوله صحيح

م (مخاطبا ط2): ما رأيك بما قاله زميلك

ط2: كثرة "الإعجابات" ليست دليلاً على صحة الفكرة، وقلَّتها ليست دليلاً على فسادها

.....

هذان حواران شرع بهما معلمان يريان استعمال مواقع التواصل أمراً غير مجد ولا طائل منها، بيد أن المعلم الأول أراده حواراً أفقياً سلطوياً، والثاني أراده عمودياً ودياً. يستند المعلم الأول إلى الأيدولوجيا التربوية النقلية أو إلى نموذج الممارسة العادية، ويستند الثاني إلى الأيدولوجيا التفسيرية أو نموذج الممارسة الناقدة (الشكل1).



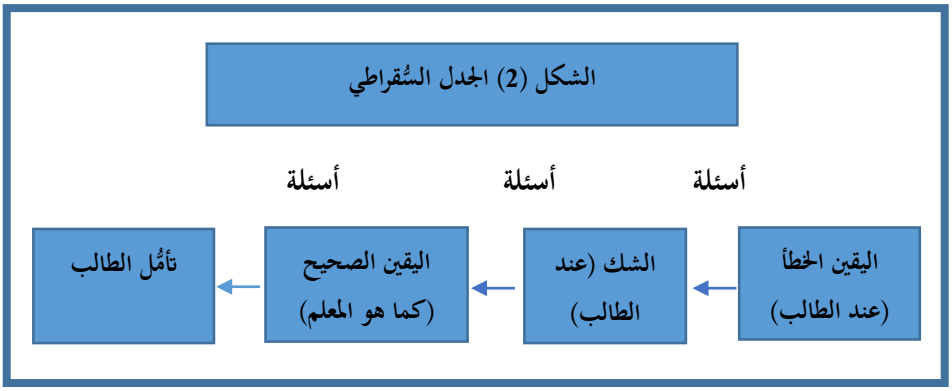
ومن الواضح أن التربية الفكرية بموضوعاتها الجدلية تتطلب حواراً من النوع الثاني، وخلاف ذلك فإن ما تحدثنا عنه من أهداف لن يتحقق أبداً.

وتشيع في الأوساط التربوية طريقة الجدل السُّقراطي، القائمة على فن صوغ السؤال، رجاءَ أن ينتقل الطلاب من حالة من اليقين الخطأ إلى حالة من الشك في قناعاتهم ثم إلى حالة من اليقين الصحيح، وهو الأسلوب الذي استعمله سقراط في تعليم طلابه. ولكن ينبغي الحذر من أمر غاب عن أذهان كثير من المنافحين عن هذه الطريقة، وهو أمر يجمل تبيانه إذ نحن نتحدث عن تدريس التربية الفكرية، وأعني به أن ما دعوناه بـ"اليقين الصحيح" إنما هو "صحيح" من وجهة نظر المعلم لا الطالب، فالمعلم هنا مارس شيئاً من السلطة لتشريب فكرة معينة هو مقتنع بها، وهذا أمر خطير يندر أن ينتبه إليه التربويون.[37]

والجدل السّقراطي الحقيقي، وهو من أنسب الطرائق التدريسية للتربية الفكرية، لا بد أن يفضي إلى قناعات عند الطالب يشكلها في ضوء منظوراته الشخصية لا أن تفرض عليه فرضاً؛ إذ عليه بعد أن يعينه المعلم في امتلاك "يقين صحيح" أن يسأل إن كان هذا

[37] Skidmore, D. & Murakami, K. *Dialogic pedagogy*, Bristol: Multilingual Matters, 2016, P. 37. (د. سكيدمور، ك.موراكامي: التربية الحوارية)

اليقين صحيحاً حقاً أو أنه اكتسب ذلك لأن مصدره المعلم فحسب، ولا شك في أن للمعلم دوراً بارزاً في هذا الأمر (الشكل2).



وغير خافٍ أنَّ تأمُّل الطالب في "اليقين الصحيح" الذي "أوصى" به المعلم يحتاج إلى قدرات في الاستدلال والموازنة وبناء الحجج، وهذا الأمور لن تتأتى للطالب على نحوٍ كفيٍّ إلا إذا وجد المساعدة التي تعينه عليها، وتسمى هذه المساعدة في المشهد التربوي "التَّسقِيل"[38] (Scaffolding)، وهي من التضمينات المهمة التي أدلى بها فايجوتسكي أحد أبرز أعلام النظرية البنائية في التعلم. والتسقيل يعني أن نساعد الطالب في الانتقال إلى مستوى نمائي أعلى من مستواه، وقد تتأتى هذه المساعدة من المعلم أو من أحد أقران الطالب. ويبدو التسقيل مُهماً جداً في التربية الفكرية، ذلك أن الموضوعات المتعلَّمة هنا تحتاج إلى العديد من المهارات التي ربما افتقر إليها الطلاب، مثل: تشكيل المفاهيم، وصوغ الفرضيات وفحصها، وعقد الموازنات، والتحليل، وإصدار الأحكام.

وعند مناقشة موضوع فكري محض، يجمل بالمعلم أن يكون نموذجاً يُقتدى به في معالجة الموضوع، ثم يبدأ بتشجيع طلابه على محاكاة ما قام به من مهارات آخذاً بمبدأ النقل التدريجي للمسؤولية (Gradual Shift of Responsibility). فعلى سبيل المثال، يمكن أن يكون موضوع "التوزيع غير العادل للثروات" أحد موضوعات التربية الفكرية للمرحلة الثانوية، ويتطلب الموضوع تعريفاً دقيقاً يوضح المقصود بالتوزيع غير العادل، وقدرة على تشكيل مفهومات "التوزيع" و"العدالة" و"الثروة"، ثم صوغ فرضيات تفصح

[38] التسقيل من "سِقالات"، وهي ألواح خشبية أو معدنية تستعمل في إنشاء المباني لتسهيل الحركة العامل إلى أعلى.

عن حالات التوزيع غير العادل، وجمع بيانات متعلقة بالموضوع، والاستناد إلى أدلة وبراهين واستنتاجات لبناء حجة ما.

ينمذج المعلم كل مهارة من هذه المهارات قدراً كافياً من الزمن، إلى أن يستقر في ذهنه أن الطلاب قد ذوَّتوا (Internalize) المهارة؛ أي أصبحت جزءاً من ذواتهم، وأنهم قادرون على القيام بها من غير مساعدة، فإنْ ذوَّتَ كلُّ طالب المهارة غدت مُمأسسةً (Institutionalized) في البيئة الصفية، أي ذات طابع جمعي. وهكذا يستطيع المعلم أن يرى عند طلابه كلهم المهارات العقلية اللازمة للبدء في تشكيل الفكر، وإن تبصرنا جيداً في هذا القول، أدركنا أنه تطبيق عملي لفكرتي "مجتمع الاستقصاء" و"عادة التفكير" اللتين فصّلنا فيهما القول آنفاً.

والمناظرات (Debates) أسلوب تدريسي مناسب جداً للتربية الفكرية، ذلك أن المناظرة تعني أن يُتَناول موضوع جدلي من منظورين مختلفين تناولاً مبنياً على حشد الحجج والبراهين والأدلة، وينقسم الطلاب بين مؤيد ومعارض للموضوع، ويدلون بحججهم في ما يشبه المرافعات القضائية التي تشهدها المحاكم. ومن الموضوعات الفكرية التي يمكن أن تستعمل فيها المناظرات قضية "عمل المرأة"، و"البطالة" و"مستويات العناية الصحية"، و"نشأة الجماعات المتطرفة"، وغيرها.

والحِجاج (Argumentation) أمر على قدر كبير من الأهمية في المناظرات، وهو لا يستقيم إلا إذا رافقته القدرة على كشف المغالطات (Fallacies)، وعلى المعلم أن ينمذج الأمرين كليهما: الحِجاج والمغالطة، حتى يتمأسسا داخل الغرف الصفية بعد أن يكون الطلاب قد ذوَّتوهما على نحو ما مرَّ بنا قبل قليل. والحُجة مجموعة من المزاعم (Claims)، والزعم جملة تحتمل الصواب والخطأ، وفي كل حُجة يسمى أحد المزاعم استنتاجاً (Conclusion)، والأصل في هذا الزعم أن يكون مدعوماً ببقية المزاعم، التي تسمى أسباباً (Reasons) أو مقدمات (Premises)،[39] فإن لم يتحقق هذا الشرط، تحصلت المغالطة، فالمغالطة حجة لم ينجح ما جاء فيها من أسباب في دعم استنتاج ما.

[39] Moore, B. & Parker, R. *Critical thinking*, New York: McGraw-Hill Education, 12th edition, 2017, PP. 32-34.(ب. مور، ر. باركر: التفكير الناقد)

لكن كيف ينفّذ المعلم درساً فكرياً قائماً على الحِجاج؟ أولى الخطوات التي يمكن أن يقوم بها المعلم في هذا الشأن هي أن يثير حواراً مع الطلاب يبتغي منه الوقوف على معارفهم القبلية، وعلى آرائهم وانطباعاتهم عن الموضوع مثار النقاش. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يكون الموضوع "عمل المرأة بين مؤيد ومعارض"، يبدأ المعلم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات: الأولى تؤيد عمل المرأة، والثانية تعارضه، والثالثة تؤيده بشيء من التحفظ، ثم يسأل:

- هل أصبح عمل المرأة ضرورياً في أيامنا؟ لماذا؟
- ما الظروف والمتغيرات التي جعلته كذلك؟
- ما الأسباب التي تجعل بعضكم يقفون ضد عمل المرأة؟
- ما المنطق القابع خلف هذه الأسباب؟
- منكم من يؤيد عمل المرأة ولكن بشيء من التحفظ، فما السبب؟
- من يعطي أمثلة عن نساء عاملات مررن بتجارب ناجحة؟
- من يسمي مشروعات أو أعمالاً ريادية أو فنية إبداعية ابتكرتها نساء؟

يجعل المعلم هذه الأسئلة، وما يشبهها، منطلقاً لحوار أو جدل سقراطي، ثم يطلب إلى كل مجموعة أن تجلس ليتفاوض أفرادها في الأسباب التي قادتهم إلى تبني مزاعمهم، مدلين بأدلة منطقية تسوّغ ما يقولون، محاولين الخلوص إلى استنتاجات مدعومة بتلك الأدلة (خشية الوقوع في مغالطة ما)، ثم تُعِدُّ كل مجموعة حججها، وتستمع إحداها إلى ما لدى المجموعتين الأخريين، ويحاول المعلم في هذه الأثناء مساعدة الطلاب في بناء الحجج، ولا ضير من تدخله بدايةَ الأمر، ثم يبدأ بالانسحاب التدريجي لصالح الطلاب، حتى يصل بهم إلى مرحلة يستطيعون فيها الحجاج المستند إلى المنطق تطلُّباً إلى فهومات مشتركة (ما دعوناه آنفاً بالتدبر العقلاني). وأغلب الظن أن المعلم لن يحقق هذا من خلال موضوع أو اثنين؛ إذ الأمر يتطلب وفرة في الموضوعات مع ما تتطلبه من وقت، ويتطلب حسن نمذجة من المعلم، ثم تذويتاً من الطلاب على الصعيد الفردي فالجمعي (مأسسة).

ومهما يكن من شيء، فإنّ تدريس التربية الفكرية محوج إلى طرائق واستراتيجيات تدريسية يكون الطالب محورها لا المعلم، وكلما استندت الاستراتيجية إلى تفاوضات اجتماعية يشرع فيها الطلاب، كانت الاستراتيجية أجدى وأنفع، فالفكر إنما ينمو من خلال مواجهات قيمية غير معزولة عن سياقاتها.

وما سبق كله يقره الخطاب الإسلامي المعاصر وينتصر له، ليصح لنا القول، بعدئذ، إن التربية الفكرية من شأنها أن تعين على تأطير شخصية المسلم المعاصر من أوجه متعددة؛ إذ مناط الفكر هو التدبُّر، تدبُّر المسلم دينَه ممثَّلاً بالقرآن الكريم وبما صحَّ عن النبي محمد ﷺ. وسيلقي هذا التدبُّر بظلاله على حياة المسلم سلوكاً وممارسة، وسيكون له مساس شديد بالأحكام القيمية التي ستصدر عنه، والأهم من هذا كله أنَّ التدبُّر ربما كان اللبنة الحقيقية التي تُبنى عليها مهارات كثيرة كلها على صلة بالفكر السليم غير المشوَّه.

خاتمة:

جهدت هذه المقاربة في توضيح ماهية التربية الفكرية، وذهبت إلى أن ثمة ركائز في الإسلام من شأنها أن تؤسس لهذا النوع من التربية، تتمثل في دعوة القرآن الكريم الإنسانَ إلى التدبُّر والتوسُّم، ورفض الانغلاق والتقوقع، رجاءَ فهم المشهد الكوني فهما أرحبَ. ثم فصّلت القول –استناداً إلى تأصيلات معاصرة– في ثلاثة أشكال يمكن أن تتخذها التربية الفكرية في المدارس؛ وهي التربية الفكرية بوصفها أهدافاً ترتجي النظم التربوية أن تحققها، ثم التربية الفكرية من حيث هي خبرة تعلُّمية مضمَّنة في المناهج، ثم من حيث هي منهاج قائم بذاته. ويبقى السؤال: كيف نعيد تأصيل تلك الأشكال منطلقين من الركائز الإسلامية الواردة في هذه المقاربة؟ وبقول آخر: كيف يمكن أن نخرج بمنهاج معني بالتربية الفكرية مستند إلى الخطاب القرآني الداعي إلى التفكُّر والتدبُّر؟ ولعل هذا السؤال أن يكون تكئة لرؤى بحثية مستقبلية تجهد في الخروج بآليات لتصميم مناهج فكرية –بصورها الثلاث– مستلهمة بصائر الإسلام، على نحو يعين أبناء الأمة في حيازة حالة فكرية يسهمون بها في النهوض الحضاري المنشود.

Intellectual Pedagogy:

A Critical Analysis of Curricular Forms and Teaching Strategies

Majed Harb

Abstract

This study aims to investigate the concept of intellectual pedagogy and articulate its definition, assumptions, curricular forms, and teaching strategies. A critical descriptive method was used, and the study reveals that intellectual pedagogy is embodied in the Islamic discourse as represented in the Qur'an. From a contemporary perspective, it requires considering two ideas: "community of inquiry" and "the thinking routine." Three curricular forms for enhancing intellectual pedagogy are explained, and the article contends that the most appropriate strategies for teaching intellectual pedagogy are discussion, Socratic dialogue, and well-established debates.

Keywords: Intellectual pedagogy, community of inquiry, the thinking routine, educational ideology, Socratic dialogue, debates.