

إسهام القراءة المنهجية للنصوص في تنمية التفكير النقدي لدى المتعلم قصة إبراهيم عليه السلام مع قومه في سورة الأنبياء نموذجاً

نُثْلَاغُ عبد الله، طالب باحث في سلك الدكتوراه/كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، المغرب.

NITLARH ABDALLAH. PhD student at Faculty of education sciences, Mohammed V
University, Rabat, Morocco.

Email : nitlarh@gmail.com

الناجي امال، طالبة باحثة في سلك الدكتوراه/كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، المغرب.

ENNAJI AMAL. PhD student at Faculty of education sciences, Mohammed V
University, Rabat, Morocco.

Email : Amalennaji@gmail.com

ملخص:

تهدف هذه المقالة إلى إبراز مدى مساهمة القراءة المنهجية للنصوص، في تنمية التفكير النقدي Critical Thinking لدى المتعلم، وذلك من خلال تحليل منهجي لنص قرآني يحكي قصة إبراهيم عليه السلام مع قومه، كما وردت في سورة الأنبياء.

الكلمات المفاتيح: القراءة المنهجية- التفكير النقدي- أخلاقيات التفكير النقدي- مهارات التفكير النقدي.

Abstract :

This article aims to highlight the contribution of methodological reading of texts to the development of the learner's critical thinking, through a systematic analysis of a Qur'anic text about the story of Abraham (peace be upon him with his) with his people, as stated in the Surah of the Prophets.

Keywords : methodological reading- critical thinking- critical thinking ethics- critical thinking skill

مقدمة:

يشهد العالم اليوم تطورات متسارعة عديدة في كافة المجالات، الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية... وهذه التطورات تفرض على المؤسسة التعليمية تحديات عديدة على رأسها تكوين أفراد ذوي كفاءات عالية قادرين على مواجهة تلك التحديات بما يلزم من جدية و مهارة. ويعتبر تحليل النصوص الأدبية من الدروس التقليدية التي دأبت المدرسة المغربية على تلقينها للمتعلمين من خلال تبني مقاربات مختلفة آخرها مقارنة القراءة المنهجية.

وهذه المقاربة التحليلية- المعمول بها حاليا في السلك التأهيلي في المدرسة المغربية - في تدريس النصوص الأدبية، يراها الباحث مقارنة واعدة وذات فائدة كبيرة في تنمية مهارات التفكير النقدي والتخيل بأدابه لدى المتعلم. وقد تبين ذلك جليا من خلال تحليل الآيات القرآنية الكريمة التي تحكي قصة إبراهيم مع قومه في سورة الأنبياء.

١- الإطار الإشكالي والمنهجي للدراسة:

١-١ إشكالية الدراسة:

تحدد إشكالية الدراسة في مدى قدرة قراءة النصوص قراءة منهجية في تربية المتعلمين على التخلق بأخلاق التفكير النقدي والتدرب على مهاراته، مما يمكن، في نهاية المطاف، من تجاوز أفعال الحفظ والتذكر والاستظهار، نحو أفعال السؤال والتحليل والاستدلال والتركيب والتقويم.

٢-١ تساؤلات الدراسة:

يمكن أن نشق من الإشكالية السابقة السؤالين التاليين:

- هل قراءة النص القرآني المدروس قراءة منهجية يساعد على تخليق المتعلمين بأخلاق المفكر النقدي (الاستقلالية الفكرية- الشجاعة الفكرية – ممارسة السؤال...)?
- كيف يمكن الاستفادة من دراسة النص القرآني المختار في ترسيخ بعض مهارات التفكير النقدي (خاصة الاستدلال والتقويم)?

٣-١ أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة في ما يلي:

- إمداد المدرس ببعض التقنيات والتوجيهات المساعدة على استثمار تحليل النصوص في ترسيخ قيم التفكير النقدي ومهاراته لدى المتعلمين (هدف خاص).
- خلق جو إيجابي عام يساعد على سيادة قيم التسامح وقبول الاختلاف والإقناع والاعتناع المؤسسين على الأدلة الواضحة (هدف عام).

٤-١ منهج الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يساعد على تفكيك النص المدروس من أجل محاولة إثبات الأطروحة التي يدافع عنها الباحث (قدرة تحليل النصوص على تنمية مهارات التفكير النقدي وترسيخ قيمه وأخلاقياته).

٢. القراءة المنهجية: الأسس والمرتكزات:

١.٢. تعريف القراءة المنهجية:

القراءة المنهجية مقارنة ديدكتيكية لتدريس النصوص الأدبية في المؤسسة التعليمية. وقد ورد هذا المصطلح بداية في السياق التربوي الفرنسي مع نهاية الثمانينيات من القرن الماضي، لتعويض طريقة شرح النصوص (L'explication des textes) التي كانت سائدة في المدارس الفرنسية. وتم استقدامها إلى السياق التربوي المغربي مع منتصف التسعينيات من القرن الماضي.

وتُعرف الجريدة الرسمية للتربية (الصادرة عن وزارة التربية الفرنسية) المؤرخة بتاريخ: ١٩٨٧-٢-٥ القراءة المنهجية كالتالي:

"إن القراءة المنهجية قراءة مدروسة ومعدة بإحكام، تمكن التلاميذ من إثبات أو تصحيح ردود أفعالهم الأولى كقراء. ويستدعي اختلاف أنواع النصوص... منهجيات قرآنية متعددة تتبلور من خلال سير العمل. وتسمح متطلبات القراءة المنهجية بمنح قدر أكبر من الصرامة لما كان يسمى، عادة، شرح النص" (كلموني عبد الرحيم، ٢٠٠٦، ص: ١٢).

وتعود الجريدة الرسمية نفسها إلى الحديث، مرة أخرى، عن القراءة المنهجية في عددها الصادر بتاريخ ٩ يونيو ١٩٨٨ منبهة إلى " أنه حفاظا على خصيصة النص كنسيج، يمكن أن تتنوع القراءة تبعا لنظام النص لأنظمة تركيبيا. وهي تتخذ لكل نوع من أنواع الخطاب، ولكل صنف من أصناف النصوص، أدوات تحليلية ملائمة. وبدل أن تقترح شبكة واحدة ووحيدة لقراءة جميع النصوص، فهي تأخذ بعين الاعتبار خصوصية كل نوع " (كلموني، ص: ١٣)

نستخلص من التعريفين السابقين ما يلي:

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

وتقدم الجريدة نفسها القراءة المنهجية بتحديد ما ترفضه وما تقبله، أي تحدها تحديدين: تحديدا بالسلب وتحديدا بالإيجاب. أما ما ترفضه هذه القراءة فهو: الإطناب والسلبية والخطية في التحليل والحشو والبحث عن مقصدية قبلية للكاتب والفصل بين الشكل والمحتوى والأحكام الجمالية المسبقة... وأما ما تقبله فهو: الملاحظة الموضوعية الدقيقة والمميزة للأشكال وتحليل هذه الأشكال وإدراك مظاهر ديناميتها ومساهمتها في نمو النص والكشف الحذر عن مسكوت النص والبناء التدريجي لدلالة النص انطلاقا من فرضيات قرآنية تتولى القراءة فحصها والكشف عن الوحدة العميقة والمركبة للنص وتعليم التلاميذ كيف يجعلون أحكامهم خاضعة للبرهنة ...

٢.٢. المرتكزات المعرفية والديداكتيكية:

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

أ- الأبحاث اللسانية والسيكولسانية حول القراءة باعتبارها مساراً دينامياً لبناء المعنى انطلاقاً من فرضيات أولية يتم تمحيصها تدريجياً. وهذا يقتضي كسر الخطية التي يفرضها على النص طابعه اللغوي والانتقال من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص.

ب- الدراسات الأدبية والنقدية التي عرفت تطوراً نقل مجال الاهتمام من المبدع فالنص إلى القارئ باعتباره عنصراً فاعلاً في عملية بناء الدلالة.

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

د- نظرية المعنى باعتباره " نتيجة للتفاعل الحاصل بين متلق مزود بكفايات (موسوعية، لغوية، منطقية، تداولية) ومادة دالة (النص كشكل أو كآثر)" (كلموني، ص: ١٥)

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

٣.٢. مراحل القراءة المنهجية للنصوص:

تكتسب القراءة المنهجية طابعها المنهجي من انبائها على مراحل وخطوات يتبعها المتعلم/القارئ في سيرة بناء معنى النص. وتنقسم هذه المراحل إلى ثلاثة أنواع من القراءة: القراءة الاستكشافية والقراءة التحليلية والقراءة التركيبية.

١.٣.٢. مرحلة ما قبل القراءة: أو القراءة الاستكشافية:

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

٢.٣.٢ . مرحلة القراءة المنهجية: أو القراءة التحليلية:

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

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

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

٣.٣.٢ . مرحلة ما بعد القراءة: أو القراءة التركيبية:

تسعى هذه القراءة إلى تحقيق هدفين مترابطين:

- الإمساك بالوحدة المركبة والعميقة للنص، وذلك لا يكون إلا من خلال الكشف عن تداخل المستويات التحليلية وتساندها في تحقيق المعنى العميق للنص. وهو ما يكشف عن خصوصيات هذا النص وأصالته وتميزه عن النصوص الأخرى وتميز الكاتب عن غيره من الكتاب. إذ يفترض في المدرس أن يدرّب المتعلمين على الربط بين مستويات النص والنتائج المتوصل إليها في كل مستوى على حدة للكشف عن المعنى العام والعضوي للنص، فهذا الأخير، في نهاية المطاف، كل متماسك تتصافر فيه عناصره ومستوياته المختلفة لتدل على المعنى الذي يبنيه القارئ بناء استناداً إلى المؤشرات المقدمة من قبل ذلك النص.
- توسيع مجال القراءة بفتح النص على سياقه الخارجي بما يسمح بإعادة القراءة. وهذا ما يدعم فكرة لا نهائية القراءة وافتتاح النص على فرضيات جديدة ووجهات نظر أخرى.

ويمكن تحقيق ذلك من خلال مقارنة النص بنصوص أخرى أو بصياغة مشاريع قرائية جديدة للنص ذاته أو لنصوص أخرى يتم تحليلها انطلاقاً من نفس التصور المنهجي التحليلي¹.

٣. التفكير النقدي:

١.٣. تعريفه:

اختلف العلماء في تعريف التفكير النقدي اختلافاً كبيراً، كما اختلفوا من قبل في تعريف التفكير بشكل عام. ودون أن ننتبه في كثرة التعريفات التي سبقت لهذا النوع من التفكير، سنأتي هنا بعينة من أشهر التعريفات وأكثرها انتشاراً، مستنتجين من خلالها أهم خصائص التفكير النقدي، ومحاولين في الأخير صياغة تعريف إجرائي له.

- يعرف "جون ديوي" (John Dewey, 1982) التفكير النقدي بأنه التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر. (فتحي عبد الرحمن جروان، ٢٠٠٧، ص: ٦٠)

- ويعرفه "روبرت إنيس" (Robert Ennis, 1985) بكونه تفكيراً تأملياً ومعقولاً، يتجه نحو اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به أو ما نفعله، وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب. (جروان، ص: ٦١)

- ويعرفه "ماتيو ليبمان" (Matthew Lipman, 2006) باعتباره تفكيراً ماهراً (Skillful) يسعى إلى إصدار حكم جيد اعتماداً على معايير محددة. كما يعتبره نوعاً من المسؤولية المعرفية. (Lipman, p: 206)

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

من خلال التعريفات السابقة نستنتج ما يلي:

• مصطلح التفكير النقدي الموظف في هذه الدراسة لا يرتبط بمجال النقد الأدبي، كما قد يفهم للوهلة الأولى، وإنما هو مستعمل، هنا، مقابلاً للمصطلح الأجنبي Critical Thinking.

¹ للتعلم أكثر في مقاطع ومراحل القراءة المنهجية يمكن الرجوع إلى ما يلي:

- عبد الرحيم كلموني. "مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص". منشورات صدى التضامن. ط ٢٠٠٦. من ص: ٢٩ إلى ص: ٣٣.
- محمد حمود. "مكونات القراءة المنهجية للنصوص". دار الثقافة. ط ١٩٩٨. من ص: ٣٤ إلى ص: ٦٢.
- البشير يعكوبي. "القراءة المنهجية للنص الأدبي: النصان الحكائي والحجاجي نموذجاً". دار الثقافة. ط ٢٠٠٦. من ص: ٥٧ إلى ص:

- التفكير النقدي بعيد كل البعد عن المعنى السلبي القدحي الذي قد نفهمه من كلمة "نقد". إذ يفهم عادة، في الكلام العادي، ان صفة "نقدي" أو "ناقد" Critical تطلق على الشخص الذي يتصيد الأخطاء ويبحث عن العيوب ويسعى إلى مخالفة الإجماع من أجل المخالفة ذاتها. لكن كلمة "نقد"، هنا، تشير ببساطة إلى عدم قبول أي شيء دون التفكير فيه. فالتفكير النقدي، إذا، تفكير إيجابي وليس سلبيا.
- التفكير النقدي تفكير تأملي Reflective، بمعنى أنه تفكير متمهل وغير متسرع، لا يقفز إلى النتائج دون بحث أو دليل وبينية. ولهذا فهو يتطلب وقتا لإصدار الحكم حول القضية التي يبحث فيها. وهناك معنى مهم تشير إليه كلمة "Reflective"، هو معنى الانعكاس. فالتفكير النقدي تفكير منعكس على نفسه، بمعنى أنه لا يكتفي بإخضاع المواضيع المبحوث فيها للتفكير المتمهل، بل يتجاوز ذلك إلى التفكير في عملية التفكير نفسها. وهنا تظهر الخاصية الميتامعرفية Metacognitive للتفكير النقدي. ومن هنا نجد بعض التعريفات التي تشدد على هذه الخاصية، مثل التعريف الذي يقترحه "بول ريتشارد"، إذ يعرف التفكير النقدي بأنه التفكير حول التفكير ذاته أثناء ممارسته بهدف تجويده.
- التفكير النقدي تفكير عقلاني Reasonable، بمعنى أنه تفكير يستند إلى حجج وأدلة Reasons، تتناسب مع طبيعة الموضوع والسياق والهدف...
- غاية التفكير النقدي هي إصدار الأحكام (كما ورد في تعريفي "ديوي" و "ليمان")، لكن إصدار الأحكام هذا لا ينطلق من الذاتية ولا يركن إلى المزاجية والهوى، بل يجب أن يعتمد على معايير Criteria محددة. ولعله من المفيد أن نلاحظ التقارب الاشتقاقي بين كلمة Criteria وكلمة Critical. فكل تفكير نقدي يبني على معايير مضبوطة، لذلك فإن المفردات الثلاث: التفكير النقدي والمعايير والحكم مرتبطة في ما بينها ارتباطا ماهويا، لأن التفكير النقدي إصدار حكم قائم على معايير.
- مظاهر التفكير النقدي تتغير وفق السياقات التي يتحقق فيها. لذلك كانت معرفة معطيات السياق Context مهمة وضرورية في ممارسة هذا النوع من التفكير.
- التفكير النقدي هو تفكير تقويمي، وليس المقصود بالتقويم تقويم موضوع التفكير فقط، بل تقويم عملية التفكير نفسها: منطلقاتها وألياتها واستراتيجياتها ونتائجها. هو تفكير ذاتي التصحيح/التقويم Self-Correcting.
- التفكير النقدي عملية معرفية مركبة يتضمن عددا من المهارات الفرعية، مثل: التحليل والتركيب والتقويم وحل المشكلات والاستنتاج.....
- التفكير النقدي قابل للتدريب والتدريس، شأنه شأن أي مهارة أخرى، وافترض هذه المسلمة هو الذي يسوغ محاولات الباحثين والخبراء المتعددة تنمية مهاراته من خلال وضع البرامج التدريبية المتنوعة.

بعد هذه الملاحظات يمكن أن نصوص التعريف التالي للتفكير النقدي:

" التفكير النقدي هو عدم التسرع في إصدار الأحكام على موضوع معين (فكرة أو فعل أو خبر أو نص ...) إلا بعد فحص الاحتمالات المختلفة اعتمادا على معايير محددة وتوظيفا لمهارات معينة".

٣-٢. فوائد تدريس التفكير النقدي:

يحقق تدريس التفكير النقدي الفوائد التالية:

- يحسن قدرة المدرسين في مجال التدريس وإنتاج منجزات عملية قيمة ومسؤولة.
- يطور تربية وطنية مثالية عند المتعلمين، وحسا عاليا بالمجتمع المحيط ويدفع إلى التفاعل معه والسعي، من ثمة، إلى رقيه وتقدمه، وينمي شعورا قويا بالمشاركة السياسية الفعالة والتوجه الديمقراطي.
- يحسن من تحصيل المتعلمين في المواد الدراسية المختلفة.
- يزود المتعلمين بأدوات التفكير التي يحتاجونها من أجل التعامل مع تحديات عصر الانفجار المعلوماتي.
- يشجع على خلق بيئة صافية مريحة تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة دون تعصب أو تطرف.
- ينمي قدرة المتعلمين على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي عن المعرفة الواضحة والمعللة، فيزيد، من ثمة، في استقلاليتهم عن المدرس وثقته بنفسه وبإمكانياته الذاتية.
- يفيد التفكير النقدي في العمل على مواجهة بعض الظواهر الضارة، مثل: العنف والإرهاب والتطرف، من خلال العمل على نمو استقلالية الرأي والإيمان بنسبية الحقائق.
- يؤدي إلى مراقبة المتعلمين لتفكيرهم وضبطه مما يساعدهم على صنع القرارات في حياتهم.
- يكسب المتعلمين منهجية في دراسة الكثير من المواد كالمنطق والأدب والفن والتاريخ، بحيث يستطيع الفرد تقييمها ودراستها موضوعيا.
- يكون مواطنين مستقلين فكريا، وقادرين على بناء أحكامهم واتخاذ قراراتهم دون التأثر باتجاهات أو إيديولوجيات معينة.

٤. قصة إبراهيم (عليه السلام) مع قومه: بناء شخصية المفكر النقدي.

٤.١. قصص الأنبياء في القرآن الكريم:

- تحقق القصة القرآنية عامة، وقصص الأنبياء خاصة، أهدافا كثيرة، منها، على سبيل التمثيل:
- التدليل على صدق الدعوة المحمدية، إذ لا يخفى أن ذكر قصص الأنبياء مع أقوامهم بتفاصيلها وحيثياتها، مما لا يستطيعه الرسول صلى الله عليه وسلم إلا إذا كان رسولا نبيا يتلقى الوحي من الله تعالى.
 - تأكيد وحدة دعوة الرسل جميعا، وأنها تصدر من المصدر نفسه وتخرج من مشكاة واحدة.
 - تثبيت النبي صلى الله عليه وسلم والربط على قلبه حتى يصبر على أذى قومه وتكذيبهم، ويعرف أن ما يمر به من تكذيب وتضييق قد مر على الأنبياء من قبله. قال تعالى: " وكلا نقص عليك من أنباء الرسل ما نثبت به فؤادك وجاءك في هذه الحق وموعظة وذكرى للمؤمنين " (هود: ١٢٠)
 - تعليم النبي صلى الله عليه وسلم منهج الأنبياء والرسل في الدعوة إلى الله . ونحن نرى أن هذا الهدف من أهم الأهداف التي سعى إليها القرآن الكريم من خلال إيراد قصص الأنبياء والمرسلين السابقين، ونرى أيضا أن ذلك المنهج الدعوي القرآني هو منهج عقلي برهاني، يسعى إلى إقناع المدعويين بالبرهان ومجاہتهم بالحجة والبينة، بعيدا عن العنف والإكراه. وهذا المنهج هو الذي نجد له مثالا واضحا في قصة إبراهيم مع قومه، في عدة مواضع من القرآن الكريم، ومنها قصته في نصنا هذا الذي اخترناه للتحليل. وسيتركز تحليلنا لهذا النص على إثبات أن إبراهيم عليه السلام، من خلال حوارهِ مع قومه، يمثل نموذج المفكر النقدي *critical thinker* لاتصافه بصفات كثيرة تميز هذا المفكر، وما يستتبع ذلك من استعمال لأساليب معينة وبناء الخطاب بناءً مخصوصا (الاستدلالات، الأساليب، استراتيجيات الخطاب...)

٢.٤. قراءة النص وتنمية مهارات التفكير النقدي:

يُنصَبُ غرضنا، ها هنا، على تتبع تنمية مهارات التفكير النقدي وأخلاقياته، من خلال استعراض مراحل القراءة المنهجية لنص قصة إبراهيم عليه السلام مع قومه. وقد سبق أن قلنا، إن قراءة النص قراءةً منهجيةً تتم وفق ثلاثة مفاصل كبرى هي: القراءة الاستكشافية والقراءة التحليلية والقراءة التركيبية.

١.٢.٤. ملاحظة النص ومهارة وضع الفرضيات:

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

ثم إن هذه العفوية في إصدار الأحكام والآراء هو تماما ما يميز ما يُصطلح عليه، في أدبيات القراءة المنهجية، بصياغة الفرضيات. لكن صياغة هذه الفرضيات بطريقة عفوية لا يعني البتة أن هذه الصياغة تنطلق من فراغ، بل ينبغي أن تتأسس على مؤشرات نصية يستند إليها القارئ في توقع معنى ممكن للنص، والاستدلال على صحته لاحقا. " بناء على هذا الفهم لم يعد فعل القراءة يتمثل في السير من النص إلى الدلالة،

وإنما أصبح، عكس ذلك، يتمثل في صياغة فرضيات حول دلالة ممكنة، ثم تمحيص هذه الفرضيات من خلال قراءة ماسحة مخصصة للنص، مرتفعا بذلك بكل من النص والقارئ إلى واجهة الحجاج، حيث أصبح القارئ يتدخل بتأويلات أولية في ضوء استقرار مؤشرات نصية، لكنها تأويلات تبقى قابلة للتعديل والدحض والإثبات مع تقدم القراءة" (اليعكوبي البشير، ٢٠٠٦، ص: ٥٧). يغدو فعل الافتراض، وفق هذا المنظور، فعلا دائما ومتجددا يرتبط بفعل القراءة ويُمارس عبرها، ولا يقتصر على مستوى معين أو مرحلة محددة، لكننا، هنا، ربطناه بمرحلة ملاحظة النص، أو القراءة الاستكشافية، باعتبار هذه المرحلة أولى المراحل التي يبدأ فيها المتعلم في ممارسة مهارة الافتراض.

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

يمكن أن نُخصَّصَ جوانب استفادة الأستاذ من مرحلة القراءة الاستكشافية، وصياغة الفرضيات، لتنمية التفكير النقدي، أخلاقيات ومهارات، في النقاط التالية:

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

١- تنمي مرحلة صياغة الفرضيات في المتعلم خُلقَ قَبُول الآخر واحترامه، من خلال تقبل الفرضيات التي يصوغها زملاؤه الآخرون، ويصل إلى قناعة مفادها أن رأيه صواب يحتمل الخطأ، ورأي زملائه خطأ يحتمل الصواب، فلا يتعصب لرأيه ولا يرفض رأي زملائه إلا بدليل. فتصبح قراءة النص ميدانا لاستعمال الحجة في مقابل الحجة ومواجهة الدليل بالدليل، فيُشَب المتعلم على أخلاقيات نقدية مهمة كالتواضع الفكري والمرونة ونبذ التعصب والاستقلالية والإنصات للآخر والإيمان بنسبية الأحكام والآراء.

وللأستاذ دور كبير في ترسيخ مثل تلك الأخلاقيات. ويبدو ذلك في كيفية تصرفه تجاه ما يأتي به المتعلمون من فرضيات وتوقعات لموضوع النص أو نوعه أو بنياته... فلا يرفض افتراضاتهم مهما كانت، بل يقبلها ويسعى إلى توجيهها الوجهة السليمة، ويعلمهم كيف يستدلون على افتراضاتهم بمؤشرات من النص. كما ينبغي على المدرس الحاذق أن يستغل هذا "التعارض والاختلاف" في فرضيات متعلميه وتوجيههم إلى التلاقح الفكري والتنافس في ما بينهم، بإطلاق حرية المبادرة والتدخل. لذلك " فإن العمل الجماعي داخل الفصل يعتبر خير إطار عملي لتمهيد المتعلمين على تقنيات الملاحظة،

وعلى أشكالها المتنوعة بتنوع النصوص المدروسة، إذ إن ما يتعلمه التلميذ عبر احتكاكه الفكري المباشر بأقرانه، أرسخ وأبقى مما يمكن أن يمد به مدرسه "(حمود محمد، ١٩٩٨، ص:٤٦)

٢- تساعد مرحلة صياغة الفرضيات في المرحلة الاستكشافية خاصة، وباقي المراحل القرائية الأخرى عامة، على تنمية مهارة من أهم المهارات التي ينبغي أن يتميز بها المفكر النقدي، هذه المهارة هي مهارة الملاحظة. إذ تقوم هذه المرحلة، كما سبقت الإشارة، على فعل الافتراض المؤسس على مؤشرات نصية، ثم العودة إلى النص، مرة أخرى، للتحقق من صحة تلك الافتراضات ومدى مقبوليتها، وذلك اعتماداً على مؤشرات نصية أخرى. فالمتعلم، بتوجيه من الأستاذ، يَمَهَّرُ على دقة الملاحظة في استخراج "أدلته" من النص، والتي تسند ما قدمه من افتراضات.

• يبدو لنا، في ما يتصل بالنص الذي اخترناه (نص قصة إبراهيم عليه السلام مع قومه في سورة الأنبياء)، أن مرحلة ملاحظة النص مرحلة واعدة بتنمية بعض مهارات وأخلاقيات التفكير النقدي، وذلك إن أحسن الأستاذ التعامل معها. فبالإضافة إلى ما قلناه سابقاً، فإن اللقاء الأولي للمتعلم مع هذا النص، من خلال ملاحظة بعض مشيراته الدالة، يجعله يكون أفق انتظار يهيئه لمعالجة هذا النص. وهذا الأفق القرائي يجعل المتعلم، أيضاً، يَتَوَقَّعُ أن يتسلح بأدوات قرائية نقدية كالتحليل والتركيب والتقويم والاستدلال وتقويم الحجج...

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

٤.٢.٢.٤ القراءة التحليلية ومهارات التفكير النقدي:

غرضنا، في هذه السطور القادمة، أن نبين، من خلال تحليل النص، قدرة النص المختار، على تنمية التفكير النقدي لدى المتعلم، من ناحيتين: تنشئته على الاتصاف بأخلاقيات المفكر النقدي من جهة، وتمهيده على استعمال بعض مهارات التفكير النقدي من جهة ثانية. فلنبسط القول، إذن، في هاتين الناحيتين.

٤.٢.٢.٤.١. إبراهيم عليه السلام وأخلاقيات المفكر النقدي:

يدور الحوار في هذا النص، بين إبراهيم عليه السلام وقومه، حول مسألة ألوهية الأصنام التي اتخذوها آلهة من دون الله. ويُقدِّمُ هذا النص صورتين مختلفتين، بل نموذجين متعارضين، لنوعين من الشخصيات: شخصية المفكر النقدي، وشخصية المفكر غير النقدي، وذلك من خلال التصرفات والسلوكيات والأخلاقيات والمواقف التي تظهرها الأطراف المتحاور في النص. أما النوع الأول (المفكر النقدي) فيُمثِّلُ نموذجَه، في النص، نبيُّ الله إبراهيم عليه السلام، وأما النوع الثاني (المفكر غير النقدي) فيُمثِّلُ نموذجَه الملام من قومه.

أ- إبراهيم عليه السلام: نموذج المفكر النقدي:

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

• النضج العقلي (الفكري): أول ما يُفْتَنَحُ به النص القرآني المدروس قوله تعالى: " ولقد آتينا إبراهيم رشده من قبل وكنا به عالمين " (الأنبياء: ٥١). فأول صفة وُصِفَ بها إبراهيم عليه السلام هي صفة الرشد، وهي صفة وردت في القرآن، جُمَلَةٌ، بمعان عديدة منها: الطريق الصواب والحق والصلاح والعلم والبلوغ والنضج... وفي هذه الآية تحديداً، وردت هذه الصفة بمعنى النضج العقلي والفكري. ومنه قوله تعالى متحدثاً عن اليتامى وأوصيائهم: " وابتلوا اليتامى حتى إذا بلغوا النكاح فإن آنستم منهم رشداً فادفعوا إليهم أموالهم " (النساء: ٦)، فمناط التكليف، في الإسلام، كما هو مقرر، هو البلوغ والعقل. ومنه فإن وصف إبراهيم عليه السلام بهذه الصفة فيه دلالة على اكتمال عقله وقدرته على التفكير في أموره وشؤونه واستقلاله عن غيره في ذلك. ومن الأمور التي قررها علماء النفس أن مرحلة الرشد مرحلة مهمة في سيرة نمو الفرد، وتتميز بتطور أغلب الملكات العقلية والوجدانية، وهو ما يمكن الراشدين من أن " يبلغوا مستوى من النضج والاستقلالية يمكنهم من تنظيم حياتهم بشكل فعال ومسؤول "(سليم مريم، ٢٠٠٢، ص: ٤٤٧)

وإذن، فالرشد، الذي وُصِفَ به إبراهيم عليه السلام، صفةٌ من أهم الصفات التي تتجسد في المفكر النقدي، باعتبار أن ممارسة التفكير عموماً، والنقدي خصوصاً، لا تتأتى للفرد إلا مع تدرجه في مراقبي النمو الذهني والعقلي، ومن ثمة اعتُبرَ التفكير النقدي مهارة من مهارات التفكير العليا High thinking skills التي تتطلب توفر الفرد على ملكات عالية ومركبة.

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

والاستقلالية الفكرية، كما ألمحنا سلفاً، من أبرز سمات (traits) المفكر النقدي التي تقوم على ترك الميل نحو المسايرة والمجاراة، مسايرة الرأي الشائع ومجاراة الاعتقاد السائد، دون تحكيم العقل وانتهاج النقد سبيلاً لمعرفة الحق من الباطل، والصواب من الخطأ.

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

• الشجاعة الفكرية: تظهر هذه السمة المميزة للمفكر النقدي، في قصة إبراهيم مع قومه، في إعلانه عن رأيه بصراحة دون أن يخاف في ذلك لومة لائم، رأيه في عبادة قومه للأصنام والأوثان، ورأيه الخاص في الإله الحق المستوجب للعبادة دون سواه. "قال لقد كنتم أنتم وآباؤكم في ضلال مبين" (الأنبياء: ٥٤) وقال أيضاً: "بل ربكم رب السموات والأرض الذي فطرهن. وأنا على ذلكم من الشاهدين" (الأنبياء: ٥٦). ولم يستكف إبراهيم عليه السلام أن يعبر عن رأيه وما يعتبره حقا وصل إليه بالدليل والحجة الساطعة، حتى ولو كان في ذلك مخالفةً للإجماع السائد، وتعريضاً منه لنفسه لغضب سادة قومه وكبرائهم، وهذا ما سيتحقق فعلاً كما سيظهر لاحقاً.

كما تظهر شجاعة إبراهيم عليه السلام، عند مواجهة قومه، في إصراره على بيان الحق لهم بالدليل القاطع، وتبنيهم إلى أن الآلهة التي يعبدونها لا تضر ولا تنفع، إذ بعد أن بيّن لهم ذلك قولاً (قال بل ربكم رب السموات والأرض الذي فطرهن) وقدم لهم دليلاً نظرياً عزم على أن يبينه فعلاً (وتالله لأكيدن أصنامكم بعد أن تولوا مدبرين) فيقدم لهم دليلاً عملياً، لعلهم يقتنعون.

• الاحتكام إلى الدليل: وهي صفة أخرى مهمة بالنسبة إلى المفكر والتفكير النقديين، ولا نبالغ إذا قلنا إنها أهم صفة، إذ، كما أشرنا في عدة مناسبات، فإن التفكير النقدي يتحدد، في جوهره، باعتباره رَفْضَ قَبُولِ الاعتقاد أو الرأي إلا بعد الاحتكام إلى الدليل. وإبراهيم عليه السلام قد كان حريصاً أشد الحرص أن يكون موقفه من القضية المبحوثة مع قومه (ألوهية الأصنام المعبودة) مبنيًا على دليل منطقي واضح، لذلك طالبهم، من خلال السؤال الذي طرحه عليهم (ما هذه التماثيل التي أنتم لها عاكفون؟)، أن يأتوه بالدليل البين على زعمهم أن هذه الأصنام هي الآلهة المستحقة للعبادة. ثم هو لا يكتفي بهذا، بل يعمد أيضاً إلى اختبار متانة الاستدلالات التي يقدمها الطرف الآخر، ولنا عودة بالتفصيل إلى هذه النقطة الأخيرة.

• التساؤل الدائم: ليس من باب المصادفة أن يُبَادئَ إبراهيم عليه السلام قومه بالسؤال (ما هذه التماثيل التي أنتم لها عاكفون؟). إن طرح الأسئلة منهج برهاني نقدي يثير العقل من غفوته وينبه النفس من غفلتها ويدعو المخاطب إلى إعادة النظر في ما يعتبره مسلمات أو بَدَهِيَّات، حتى يسند ذلك بالدليل القوي والحجة الصلبة. إن طرح الأسئلة ومداومتها، سواء مع الذات أو الآخر، هو مَعْلَمٌ من معالم الشخصية الناقدة التي لا تقنع بما هو سائد، بل تسعى إلى الخروج من حالة الشك واللايقين إلى حالة اليقين المؤسس على الدليل. وقد استغل إبراهيم عليه السلام، السؤال لاستدراج قومه إلى خطأ ما هم عليه من اعتقاد وسلوك. وتَشْهَدُ آيَاتُ أُخْرَى، في سور أخرى، أن طرح السؤال كان سمة ملازمة لإبراهيم عليه السلام كقوله تعالى: "إذ قال لأبيه يا أبت لم تعبد ما لا يسمع ولا يبصر ولا يغني عنك شيئاً" (مريم: ٤٩) وقوله: "وإذ قال إبراهيم لأبيه

أزر أنتخذ أصناما آلهة" (الأنعام: ٨٣) وقوله: "وَأَثَلْ عَلَيْهِمْ نَبَأَ إِبْرَاهِيمَ. إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ مَا تَعْبُدُونَ... (الشعراء: ٦٩-٧٠) وقوله: "وإذ قال إبراهيم رب أرني كيف تحيي الموتى" (البقرة: ٢٦٠)... وطرح السؤال، قد يدل في سياقات أخرى، على الرغبة في التعلم وممارسة النقد الذاتي، وهما أيضا من صفات المفكر النقدي.

ب- قوم إبراهيم: نموذج المفكر غير النقدي:

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

- التحجر العقلي (الفكري): هذه صفة تُمَيِّزُ القوم نَحَجَتْ عن اتباعهم الأعمى لأبائهم وتعطيل عقولهم فصاروا بذلك قُصْرًا فكريا، رَضُوا بأن يُفَرِّطُوا في حقهم الطبيعي في التفكير والمناقشة، وأن يكونوا مُقلِّدين متبعين لأبائهم وأسلافهم بدون بيئة أو برهان، غارقين في نوع من الكسل الفكري. لذلك خاطبهم إبراهيم عليه السلام بقوله: "أف لكم ولما تعبدون من دون الله أفلا تعقلون" (الأنبياء: ٦٧) إنكارا منه عليهم لعدم تحكيمهم عقولهم في ما هم فيه من تقليد للأسلاف في عبادة أوثان لا تنفع ولا تضر.

- التبعية: ترتبط هذه الصفة بالصفة السابقة من حيث كون التبعية سببا في الوقوع في التحجر الفكري. والقوم أجابوا إبراهيم عليه السلام، في هذا النص، وفي نصوص قرآنية أخرى، صراحة، أنهم يَعْكُفُونَ على أصنامهم وأوثانهم اتباعا لأبائهم وتقليدا لهم: "قالوا وجدنا آباءنا لها عابدين" (الأنبياء: ٥٣)، وليس أضر على العقل من الوقوع في التحجر نتيجة التبعية العمياء للآخر وتقليده، مهما بلغت سلطته أو منزلته، فالتقليد يُنتج عقولا نمطية تفكر بالطريقة نفسها، إن جاز أن يُعتبر التقليد تفكيراً. يقول سيد قطب معلقاً على الآية السابقة: "فكان جوابهم وحجتهم أن" قالوا: وجدنا آباءنا لها عابدين" وهو جواب يدل على التحجر العقلي والنفسي داخل قوالب التقليد الميتة" (قطب سيد، ٢٠٠٣، ص: ٢٣٨٥). لذلك فإن إبراهيم عليه السلام كان يهدف، من خلال طرح الأسئلة عليهم منذ الوهلة الأولى، إلى "استفزازهم" ودفعهم إلى التفكير بأنفسهم دون وصاية أحد، وأن لا يقبلوا ما يُلقى عليهم فيقعوا بذلك في التقليد الأعمى.

- التعصب الفكري: وهو آفة خُلِقِيَةٌ أخرى ميزت القوم ودفعتهم إلى التمسك برأيهم واعتقادهم حتى بعد أن ظهر، بالحجة القاطعة والدليل الساطع، حُطْلُهُ. والتعصب يجعل صاحبه يُصِمُّ الأذنان، ولا يسمع الآراء الأخرى، ويجعله بعيدا عن خصلة من بين أبرز خصال المفكر النقدي هي عدم الاطمئنان إلى الرأي السائد واستخدام الشك المنهجي الموصل إلى الرأي الصائب.

- الاحتكام إلى العنف: وهي صفة مقابلة لصفة الاحتكام إلى الدليل التي وجدناها في إبراهيم عليه السلام. فبعد أن بيَّن لهم بالحجة النظرية والحجة العملية خطأ اعتقادهم وبطلان رأيهم في عبادة الأوثان، قَبَلُوا هذا بالمعاندة والمكابرة عوض الإذعان للحق والامتثال له، فلم يترجعوا عما هم فيه،

حتى ولو كانوا يُؤرُون في أنفسهم أن عبادة هذه الأصنام أمر خارج العقل والمنطق " فرجعوا إلى أنفسهم فقالوا إنكم أنتم الظالمون. ثم نُكسوا على رؤوسهم لقد علمت ما هؤلاء ينطقون " (الأنبياء: ٦٤-٦٥). بل إنهم جاوزوا العناد والمكابرة إلى استخدام العنف ضد من ظهر الحق على يديه، وهذا نُهْجُ الضعيف فكريا وعقلانيا، يلجأ إلى استعمال العنف والشدة إذا عَوَزَتْهُ الحجة وَعَجَزَ عن الإتيان بالدليل على صحة رأيه واختياره: " قالوا حرقوه وانصروا آلهتكم إن كنتم فاعلين " (الأنبياء: ٦٨). قال الطاهر بن عاشور مفسرا هذه الآية: " لما غلبهم بالحجة القاهرة لم يجدوا مَخْلَصاً إلا بإهلاكه. وكذلك المبطل إذا قَرَعَتْ باطله حجة فسادة غضب على المُجِوِّ، ولم يبق له مَفْرَعٌ إلا مناصبته والتشفي منه " (بن عاشور الطاهر، ١٩٨٤، ج١٧، ص: ١٠٥)

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

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

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

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

٤. ٢. ٢. ٢. التدريب على مهارات التفكير النقدي:

تتصارع، في نصنا المدروس، أطروحتان: أطروحة يتبناها إبراهيم عليه السلام ويسعى إلى الدفاع عنها، وهي: عبادة الله وتوحيده، وأطروحة قومه ينافحون عنها بالقوة والشدة، وهي: ألوهية الأصنام المعبودة. ونحن نحاول، هنا، أن نكشف الآليات الحجاجية المتبعة من قِبَل إبراهيم عليه السلام لإبطال دعوى قومه وإثبات دعواه. ولَمَّا كان التفكير النقدي يقوم أساسا على تبني الرأي واختياره على أساس توافر الأدلة الداعمة (من أهم كفايات التفكير النقدي بناء الدليل وتقييمه)،

فإننا سنتناول هذه الآليات المنطقية الحجاجية بالتركيز على مظهرين اثنين: الأول: كيفية إبطال إبراهيم عليه السلام لدعوى قومه، أو قُلْ نقض الدليل، والثاني: كيفية إقامته لدليل دعواه، أو قُلْ بناء الدليل .

٤.٢.٢.١. نقض الدليل:

يتكئ قوم إبراهيم، في إثبات صحة مُعتَقَدِهِم (ألوهية الأصنام)، على أن هذا المعتقد هو معتقد آبائهم وأجدادهم منذ القديم، ورثوه جيلا بعد جيل: (قالوا وجدنا آباءنا لها عابدين) (الأنبياء: ٥٣). ويمكن أن نصوغ صورة دليل القوم كما يلي:

كل ما فعله الآباء والأجداد هو الحق الذي لا مرأ فيه

عبادة الأوثان والأصنام من فِعَلِ الآباء والأجداد

وإذن، فعبادة الأوثان والأصنام هي الحق الذي لا مرأ فيه

وقد أدرك إبراهيم منذ البداية ضعف هذا "الدليل" المغلوط وتهافت هذه "الحجة" الباطلة، فما كان ميراث الآباء والأجداد دليلا على صحة الرأي وصوابه، لذلك فقد جابههم إبراهيم برأيه القاطع في هذا الاعتقاد الموروث قائلا: (قال لقد كنتم أنتم وآباؤكم في ضلال مبين) (الأنبياء: ٥٤)

ويبدو أن هؤلاء القوم قد تَشَرَّبُوا هذا الاعتقاد وخالط منهم اللحمَ والدمَ، فلا يتصورون الحق في غيره، لذلك تساءلوا تسأول متعجب مستنكر: (قالوا أجنثنا بالحق أم أنت من اللاعبيين؟) (الأنبياء: ٥٥). قال الزمخشري في تفسير الآيتين السابقتين: " أراد أن المقلِّدين والمقلَّدين جميعا منخرطون في سلك ضلال لا يخفى على من به أدنى مُسْكَة لاستناد الفريقين إلى غير دليل، بل إلى هوى متبع وشيطان مطاع، لاستبعادهم أن يكون ما هم عليه ضلال بقوا متعجبين من تضليله إياهم وحسبوا أن ما قاله إنما قاله على وجه المزاح والمداعبة لا على طريق الجد" (الزمخشري، ٢٠٠٩، ص: ٦٨١). وهنا وجد إبراهيم الفرصة سانحة للتصريح بدعواه الخاصة المستندة إلى دليل واضح، لكننا، هنا، لن نتطرق إلى هذا الدليل إلا من جهة تضمينه لنقض "حجة" قومه، إذ قال عليه السلام: (قال بل ربكم رب السموات والأرض الذي فطرهن، وأنا على ذلكم من الشاهدين) (الأنبياء: ٥٦). ويمكن أن نصوغ الصورة المنطقية للدليل الناقض كما يلي:

من لا يَقْدِرُ على خلق السموات والأرض ليس بإله

أوثانكم وأصنامكم لا تقدر على خلق السموات والأرض

وإذن، أوثانكم وأصنامكم ليست بألهة

ويبدو، أيضا، أن هؤلاء القوم لم يقتنعوا بهذا الدليل النظري المستصمر في قول إبراهيم عليه السلام (بل ربكم رب السموات والأرض الذي فطرهن)، لذلك فقد قرر نبي الله أن يحض "دليل" قومه المُتْهَالِك بالفعل،

فأرسل تصريحه الشجاع (وتالله لأكيدين أصنامكم بعد أن تولوا مدبرين) (الأنبياء: ٥٧) فحطم أصنامهم جميعا إلا كبيرها (لعلهم إليه يرجعون) (الأنبياء: ٥٨). إن هذا الفعل من إبراهيم عليه السلام ينطوي على ثلاثة أدلة ناقضة لما يعتقده قومه من ألوهية تلك الأصنام واستحقاقها للعبادة من دون الله الواحد الأحد:

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

من لا يستطيع رد الأذى عنه والدفاع عن نفسه ليس بإله

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

وإذن، أصنامكم وأوثانكم ليست بآلهة

• أما الدليل الناقض الثاني فهو عدم قدرة تلك الأصنام على النطق بالجواب عمَّن أهانها بالتحطيم والتكسير، وقد أقر القوم بذلك صراحة (ثم نكسوا على رؤوسهم. لقد علمت ما هؤلاء ينطقون) (الأنبياء: ٦٥). ويمكن أن نصوغ الصورة المنطقية لهذا الدليل كما يلي:

الإله الحق لا يفقد صفة النطق والكلام

أصنامكم وأوثانكم لا تنطق ولا تتكلم

وإذن، أصنامكم وأوثانكم ليست بآلهة

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

من لا يملك أن ينفع عابده وأن يضر (يعاقب) جاحده ليس بإله

أصنامكم وأوثانكم لم تنفعكم ولم تضرني

وإذن، أصنامكم وأوثانكم ليست بآلهة.

تصل هذه الأدلة الثلاثة الناقضة إلى النتيجة نفسها وهي إبطال أن تكون الأصنام والأوثان التي يعبدتها قوم إبراهيم عليه السلام آلهة. ورغم معقولية هذه الأدلة و"منطقيتها"، إلا أن القوم عاندوا وكابروا وأبوا إلا التمسك بعبادتها واتخاذها آلهة من دون الله، مع عدم استحقاقها لذلك نظريا وعمليا،

بل وصل بهم الأمر إلى إيذاء من غلبهم بالحجة والدليل (إبراهيم عليه السلام) فـ(قالوا حرقوه وانصروا آلهتكم إن كنتم فاعلين) (الأنبياء: ٦٨)، فعمدوا، بذلك، إلى العنف يسترون به هزيمتهم، ويخفون به باطلهم .

٤.٢.٢.٢.٢. بناء الدليل:

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

يظهر بداية أن إبراهيم عليه السلام لا يتبنى هذه الدعوى دون بينة أو حجة، ولكنه يستند إلى حجج وأدلة واضحة، بخلاف قومه الذين يدافعون عن دعوى غير مسنودة بدليل، لذلك فإن إبراهيم، من هذه الجهة، متميز على قومه. يقول الله تعالى: "وتلك حُجَّتنا آتيناها إبراهيم على قومه" (الأنعام: ٨٣)

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

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

الرب الحق هو فاطر السماوات والأرض

الله فاطر السموات والأرض

وإذن، الله هو الرب الحق

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

الرب الحق قادر عزيز ممتنع

الله قادر عزيز ممتنع

وإذن، الله هو الرب الحق

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

الرب الحق ناطق متكلم

الله ناطق متكلم

وإذن، الله هو الرب الحق

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

الرب الحق قادر على أن ينفع عبده ويضر جاحده

الله قادر على النفع والضرر

وإذن، الله هو الرب الحق

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

والآن نتساءل: كيف يمكن للمدرس أن يستفيد من تحليل نص قصة إبراهيم عليه السلام مع قومه في تمهير تلاميذه على بعض مهارات التفكير النقدي؟ يبدو لنا ذلك من خلال التركيز على ما يلي:

- تمهيرهم على بناء أدلتهم بناء منطقيا عقليا، ينطلقون فيه من مقدمات واضحة مقبولة لدى المخاطب للوصول إلى النتيجة (الدعوى) التي يريدون إثباتها. هكذا يُعوّدُ المدرس متعلميه على عدم إرسال آرائهم جزافا دون حجة أو دليل أو برهان. فما أسهل أن تعبر عن آرائك ومواقفك، حتى إذا سئلت عن سبب اختيارك هذه المواقف أو تلك الآراء لم تُجر جوابا. وهذا ما وقع فيه قوم إبراهيم عليه السلام إذ لم يجدوا دليلا أو حجة يثبتون بها موقفكم (اعتبارهم الأوثان آلهة معبودة) إلا قولهم "وجدنا آباءنا لها عابدين" (الأنبياء: ٥٣) فصاروا بذلك في موقف ضعف، في مقابل إبراهيم عليه السلام الذي صار في موقف قوة، إذ بنى آراءه ومواقفه على استدلالات منطقية واضحة. وبهذه الطريقة يتعلم التلاميذ كيف يبنون أدلتهم بناء قويا مقنعا.

- تمهيرهم على القدرة على الكشف عن المغالطات المنطقية logic fallacies التي يقع فيها الآخرون في طريقة استدلالاتهم سواء أكان ذلك مقصودا أم غير مقصود. و قوم إبراهيم عليه السلام مثال بارز للوقوع في المغالطات،

ومن هذه المغالطات: - مغالطة التراثي أو الاحتكام إلى التقاليد appeal to tradition وفيها يتم ترك التبريل على صحة القضية بالأدلة العقلية المنطقية المقبولة والحجاج على صحتها بقيمتها التراثية وأصالتها وقدمها (الراضي رشيد، ٢٠١٠، ص: ٤١)، كما فعل قوم إبراهيم لما زعموا أن اتخاذهم الأصنام آلهة هو سلوك صحيح لأن آباءهم القدماء فعلوه. وواضح أن قديم الرأي لا يكسبه في ذاته مشروعية ولا يجعله صحيحا بالضرورة - ومنها مغالطة الاحتكام إلى القوة أو التخويف appeal to fear، وفيها يحتكم الشخص إلى القوة لإقناع الطرف الآخر بصحة رأيه، كما فعل قوم إبراهيم إذ هددوه، بل نفذوا تهديدهم بأن ألقوا به في النار. وبيّن أن التخويف والتهديد لا يجعل الرأي مقبولا أو صحيحا....- ومنها مغالطة الاحتكام إلى عامة الناس appeal to people وهي تتضمن الاحتكام إلى رأي الناس بدلا من الاحتكام إلى العقل ومحاولة إثبات صحة فكرة معينة انطلاقا من إيمان كثير من الناس بصحتها (مصطفى عادل، ٢٠١٩، ص: ٨٨)، وقد وقع القوم في هذه المغالطة عندما ظنوا أن إيمان كثير من آباءهم الأقدمين بألوهية الأوثان دليل على صحة هذا الإيمان والاعتقاد. وجلي أن إيمان الأكثرية برأي معين ليس دليلا بالضرورة على صحته... وغيرها من المغالطات الأخرى.

ومن خلال هذا الأمر يتدرب التلاميذ على تقويم الأدلة التي تتوارد عليهم من قبل الآخرين، فيميزون بين الصحيح منها والمغلوط، والقوي والضعيف، وهو ما يمكنهم في نهاية المطاف من جعل استدلالاتهم قوية متينة.

- تمهيرهم على بعض تقنيات الخطاب التواصلية الفعالة التي تساعد المتكلم على حمل المخاطب على الاقتناع بالتي هي أحسن، مثل الحوار الهادئ الرزين واستدراج الخصم عبر طرح الأسئلة المختبرة والمحصنة لصحة رأيه أو موقفه. وهذا كان دأب إبراهيم عليه السلام في محاجته لقومه إذ كان أول ما بدأ به، كما رأينا، هو طرح السؤال الذي أراد به تحريك عقولهم ودفعهم إلى نقض غبار التقليد الأعمى عنها حتى يحكموها في ما يرون أو يعتقدون أو يسلكون.

خاتمة:

لقد ظهر، من خلال ما تم تناوله في هذه الدراسة، أن تحليل النصوص المدرسية عموما، والنصوص الأدبية خصوصا، يساعد الأستاذ في ترسيخ مهارات التفكير النقدي لدى متعلميه، بالإضافة إلى تخليق هؤلاء المتعلمين بأخلاقيات المفكر النقدي، وهي مهارات وأخلاقيات لا يمكن إلا أن تكون عملية مفيدة هامة، خاصة في عصرنا هذا الذي انفتحت فيه كل الحدود وتدفقت فيه المعلومات بشكل غير متحكم فيهن وهو ما يفرض على الجميع التحلي بروح نقدية تمكن من التمييز بين الغث والسمين والتعايش معا في فضاء هذا العالم الفسيح.

توصيات:

- إحداث مواد وشعب جديدة، في مراكز تكوين الأساتذة، تهتم بطرق ومنهجيات تدريس مهارات التفكير النقدي وكيفية استخراجها وتطبيقها انطلاقا من نصوص أدبية أو فلسفية فكرية.

- إعادة النظر في التصور العام الباني لمحتويات المقررات والكتب الدراسية، الذي ما زال، مع الأسف، يركز على المقاربة الكمية، لا النوعية، وهو ما يشجع على سلوكيات عقيمة كالحفظ والاستظهار والذاكرة والتقليد....
- خلق جو إيجابي داخل الفصل، وفي المؤسسة التعليمية بشكل عام، يشجع قيم التسامح والانفتاح والاستقلالية والشجاعة الفكريتين والروح النقدية.....

المصادر والمراجع:

أ- المصادر:

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.
- الزمخشري، جار الله محمود: "تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل"، اعتنى به خليل مأمون شيحا، دار المعرفة، الطبعة الثالثة، بيروت- لبنان، ٢٠٠٩.
- سيد، قطب: "في ظلال القرآن"، دار الشروق، الطبعة الثانية والثلاثون، القاهرة-بيروت، ٢٠٠٣.
- الطاهر، بين عاشور: "تفسير التحرير والتنوير"، ج١٧، دار التونسية للنشر، تونس، ١٩٨٤.

ب- المراجع:

- جروان، فتحي عبد الرحمن: "تعليم التفكير"، دار الفكر، الطبعة الثالثة، الأردن، ٢٠٠٧.
- الراضي، رشيد: "الحجاج والمغالطة: من الحوار في العقل إلى العقل في الحوار"، دار الكتاب الجديد المتحدة، الطبعة الأولى، بيروت- لبنان، ٢٠١٠.
- سعادة، جودت أحمد: "تدريس مهارات التفكير"، دار الشروق، الطبعة الأولى، الأردن، ٢٠٠٣.
- سليم، مريم: "علم نفس النمو"، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، بيروت- لبنان، ٢٠٠٢.
- حمود، محمد: "مكونات القراءة المنهجية للنصوص"، دار الثقافة، الطبعة الأولى، المغرب، ١٩٩٨.
- كلموني، عبد الرحيم: "مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص"، منشورات صدى التضامن، المغرب، ٢٠٠٦.
- مصطفى، عادل: "المغالطات المنطقية"، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، ٢٠١٩.

- اليعكوبي، البشير: "القراءة المنهجية للنص الأدبي: النسان الحكائي والحجائي نموذجاً"، دار الثقافة، الطبعة الأولى، المغرب، ٢٠٠٦.

- Lipman,Matthew, « *A l'école de la pensée* ». Traduit par Nicole Decostre, De boeck, 2 edition,Belgique, 2006.
- Mcpeck,John E, « *Critical Thinking and Education* », Martin Robertson,Oxford, 1 edition,1981.