أسلوب الحوار التعليمي وإنماء الفكر الناقد

مقاربة نقدية

الحسين زاهدي

هل تسمح طبيعة وآليات الحوار التعليمي للمتعلم بممارسة النقد بما هو اعتراض على المعروض نتيجة النظر إليه بشكل مختلف عن وجهة نظر العارض (الأستاذ) ؟
وهل المناهج التعليمية تسعى إلى إنماء كفاية النقد أم تقتصر على تبليغ المعارف والمعلومات؟
وهل تستهدف تلك المناهج التربية المنهجية والفكرية، أم مراكمة وتكديس الأفكار؟
وأخيرا ما هو النمط الحواري الذي بمقدوره إنماء كفاية النقد لدى رواد ورائدات مؤسساتنا التعليمية والتربوية؟

تقديم

هل بالإمكان اعتبار ما يجري داخل فصولنا الدراسية من محادثات حوارا حقيقيا ،أم مجرد حوار شبيهي؟

هل يتيح الحوار التعليمي للطلبة والمتعلمين فرص المشاركة الحقيقية والفعلية لبناء معرفة مشتركة مع الأساتذة؟

وهل تسمح طبيعة وآليات الحوار التعليمي للمتعلم بممارسة النقد بما هو اعتراض على المعروض نتيجة النظر إليه بشكل مختلف عن وجهة نظر العارض (الأستاذ) ؟

وهل المناهج التعليمية تسعى إلى إنماء كفاية النقد أم تقتصر على تبليغ المعارف و المعلومات ؟ وهل تستهدف تلك المناهج التربية المنهجية والفكرية ،أم مراكمة وتكديس الأفكار؟

وأخيرا ما هو النمط الحواري الذي بمقدوره إنماء كفاية النقد لدى رواد ورائدات مؤسساتنا التعليمية والتربوية؟

تلكم هي مجمل الأسئلة التي سنعمل على مقاربتها في هذه المقالة التربوية، إسهاما منا في تسليط الأضواء على

موضوع نعتبره على جانب كبير من الأهمية ،لما له من علاقة وطيدة بفلسفة التربية نفسها، وهي التي تحدد ملامح الشخصية الانسانية التي نروم بناءها من خلال المناهج التربوية داخل مؤسساتنا التعليمية.

في البدء لابد من الافصاح للقارئ عن كوننا سننطلق في معالجة هذا الموضوع من جهاز وصفي تفسيري للسلوك الحواري سماه «طه عبد الرحمن»، «الحوارية» ،وفصل القول فيه، في كتابه «في أصول الحوار وتجديد علم الكلام»، لنحدد طبيعة الحوار التعليمي وما يمكن أن يحققه من فوائد في مجال التربية على ممارسة النقد .

اخترنا هذه الأداة المنهجية للاعتبارات التالية:

- وضوح ودقة التعريف الذي تقدمه للحوار.

- ارساء النماذج (البراديجمات) المؤطرة لكل عنصر من عناصر الحوارية.

- الخاصية الاجرائية التي تمكن الباحث من تحقيق نتائج يمكن الاطمئنان لدرجة صدقها.

وسنكرس جهدنا وفق هذه المنهجية لتدقيق الجهاز المفاهيمي للموضوع، لما لاحظناه ولمسناه من غموض كثيف بخصوصها، يجعل الكثيرين يوظفون مفاهيم محل أخرى، فيقعون في الخلط، ويقررون نتائج نعتقد أنها بعيدة عن الصواب.

قد يعتقد البعض أن مفاهيم من قبيل الحوار، والمحاورة، والنقد، والفهم، والتركيب، والتقويم، مما لا يحتاج إلى تحديد لشيوع تداوله بين الباحثين ؛ ونحن على العكس من ذلك نرى أن الخطاب التربوي بخاصة يفتقر إلى لغة علمية مفهومة من قبل الجميع،لاعتبارات عدة لعل أبرزها كونه يمتح من مرجعيات معرفية مختلفة كعلم النفس بفروعه، وعلم الاجتماع، و اللسانيات، والفلسفة وغيرها ؛ الشيء الذي أكسبه خطابا هجينا يجعل التواصل بين أهله في الغالب الأعم على غير ما يرام.

1 -الحوار، والحوار التعليمي؛الحد والوظائف التربوية:

إذا كان السلوك الحواري بعامة عبارة عن فعالية خطابية يتبادل فيها المتكلم والمخاطب ادوار البث والاستقبال، فإن «طه عبد الرحمن» قد قسم ذلك السلوك إلى ثلاث مراتب تندرج جميعها تحت ما سماه ب»الحوارية»؛ وهي:الحوار، والمحاورة، والتحاور، وتتكون كل واحدة منها من منهج استدلالي، وآلية خطابية، وبنية معرفية، ونموذج نظري، وشاهد نصي.تهمنا منها في هذا المقام مرتبة «الحوار»[1].

1 -الحوار

لن نضيف جديدا إذا أكدنا ما شاع في الدراسات المتعلقة بموضوع الحوار كونه في المنظور التقني يقوم على ثلاث عناصر رئيسة هي : المرسل، والرسالة، والمتلقي؛ يضاف إليها عند اللسانيين «السياق»؛ لأننا نسعى إلى تسليط الضوء على طبيعة العلاقة القائمة بين المرسل، والمتلقي، وما تتسم به من خصائص، وما تستند عليه من «نماذج»، لنقترب أكثر من السؤال المركزي لدراستنا هذه، الموجه أساسا نحو قدرة «الحوارالتربوي» على إنماء الفكر الناقد لدى المتعلمين والطلاب داخل المؤسسات التعليمية والتربوية.

1-1 الملقي عارض، والمتلقي معروض عليه.

يقوم «الحوار» أساسا على «العرض»، وهو آلية خطابية تمكن «العارض» من الاختصاص ب«عرض» المعرفة على الغير، أو الأغيار، أي «المعروض عليه»؛ ويكون في هذه الحالة على يقين تام من صدق ما يعرض، فيسعى بكل جهده لإقناع مخاطبيه به كذلك.

في «العرض»إذن ينفرد العارض بالمبادرة وتقديم المعرفة، ويلزم المعروض عليه بتقبلها، كما هي، لإعتقاده الجازم بصدقها، مقيما على دعواه ما يراه ضروريا من الأدلة؛ ويكتفي المعروض عليه بتلقي الرسالة والاجتهاد في فهم مراد الملقي منها على الوجه المراد.

المرسل مبادر بالقول، وموجه للفعل الحواري، يستهدف عقله، ووجدانه بالتأثير المقصود؛ والمرسل إليه يبقى مجرد مستجيب، منفعل بالخطاب غير متفاعل معه ولا مشارك في بنائه، يبذل قصارى جهده لفهم «المقول»على الوجه المراد من قبل «القائل».

1-2 - غاية العرض الإبلاغ.

إن «النموذج الإبلاغي» الذي تقوم عليه عملية «العرض» في الحواريقيم مفاضلة بينة، بين الملقي ،والمتلقي، لأنه يركز بالأساس على الرسالة، ومن ثم لا يهتم بالتفاعل بينهما، ولا بتقاسمهما الأدوار في إنشاء الخطاب، إذ الرسالة معدة من قبل، وما على المتلقي سوى استيعابها كما هي.

1-3 –آلية العرض،وأنواع الحوار.

يوجد بحسب «طه عبد الرحمن»[2] نوعان من الحوار،هما «الحوار الحقيقي»، والحوار الشبيهي.

ويعتبر الحواران الفلسفي ، والعلمي خير مثال يمكن تقديمه لبيان طريقة اشتغال آلية «العرض»،إذ يمثل الحوار العلمي ل«الحوار الحقيقي»، ويمثل الحوار الفلسفي ل«الحوار الشبيهي.

1-3-1 – الحوار الحقيقي:

في هذا الصنف من الحوار يقوم «العارض» باطلاع المخاطب بالنتائج التي توصل إليها، مستفرغا جهده ،وطاقته لبيان مختلف الوسائل التي اعتمدها والطرق والمراحل التي سلكها لتحقيق ذلك، مستعينا في ذلك كله بما يملك من تصورات رياضية، وتقنيات البرهنة، والضبط، والتدقيق.

1-3-2 –الحوار الشبيهي:

في الحوار الشبيهي يوهم «العارض» «المعروض عليه» بمشاركته في بناء المعرفة النظرية وتشقيقها، في حين أنه إنما يستدرجه بطرق خاصة إلى الاعتقاد بما سبق له أن أعده ، وتدبره، وعقد العزم على تقريره.

1-4 –النماذج النظرية:

يستند «الحوار»بهذا المعنى إلى نموذجين نظريين هما نموذج» البلاغ»، ونموذج» الصدق».

1-4-1 –نموذج البلاغ:

ظهر نموذج البلاغ في ميدان الاتصالات على يد «كلود شانون»، و«ويفر»، لينتقل فيما بعد إلى الدراسات اللسانية مع كل من «جاكوبسون»، و«كاتز»،و«ج،لاينس»؛ ويقوم كما هو معروف على اربعة أركان،أو يتكون من أربعة عناصر، هي:

المرسل، والمرسل إليه، والرسالة، والقناة، أو أداة النقل.

يقوم المرسل بعقد الرسالة، ويتكفل المتلقي بفك رموزها، ويتم كل ذلك بأداة النقل المعلومة لديهما معا؛ وبهذا تكون العلاقة الحوارية بين الملقي، والمتلقي قد أخذت اتجاها واحدا ؛ الأول فيها فاعل، والثاني منفعل؛ ومحور العملية هو العارض، إذ هو الآخذ بزمام المبادرة، أما المعروض عليه فينحصر دوره في رد الفعل، أو الاستجابة لفعل المرسل ،كما هو الشأن في المحاضرات والخطب والنشرات الاخبارية، والدروس في إطار الطريقة الالقائية المتمركزة حول الأستاذ والمضمون والمركزة على فعل التعليم دون فعل التعلم، حيث يقتصر عمل المتلقي على الاستقبال وبذل الجهد اللازم لفك رموز الرسالة واستيعاب مضامينها في حين يتكفل الملقي بالإرسال دون انتظار لردود فعل المرسل إليه .

1-4-2 – نموذج الصدق:

يركز نموذج الصدق بالدرجة الأولى على اللغة في نقل المعلومات، مع صرف النظر عن مقتضيات المقام او الموقف التواصلي. المعنى ما تحمله أو تشكله اللغة، أما مقتضيات الموقف التواصلي النفسية والاجتماعية فلا اعتبار لها في هذا النموذج ؛ وهذا المنظور تؤطره في بعده اللساني اللسانيات البنيوية الوصفية التي تعتبر اللغة نسقا مستقلا بذاته عن كل ماهو غير لساني، فلا تدخل في مجال اهتمامها واشتغالها شخصية

المخاطب ولا قصد المتكلم ولا الشروط النفسية والاجتماعية للتواصل .

2 -الحوار التعليمي:

الحوار التعليمي في نظرنا أسلوب تربوي يهدف إلى تحقيق اهداف الدرس عن طريق تبادل الرسائل اللغوية بين الأستاذ والمتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم؛ و ينهض الحوار التعليمي داخل الصفوف الدراسية بوظائف محددة نراها كالتالي:

2-1 - الوظيفة النفسية : (تنمية الدافعية،وإذكاء الرغبة في التعلم) .

يضفي الحوار التعليمي على العملية التربوية داخل الفصل الدراسي نوعا من الحيوية والنشاط يدفع عن المتعلمين الملل و الرتابة، ويدفعهم للانخراط الفعلي في فعاليات الدروس المقدمة.

2-2 -الوظيفة التبليغية :

الحوار التربوي وسيلة لعرض المادة التعليمية على الطلاب، وتقديمها لهم بشكل يمكنهم من حسن استيعابها.

2-3 -الوظيفة التوجيهية:

يمكن الحوار التعليمي الأستاذ من توجيه جهود وطاقات الطلاب نحو تحقيق أهداف محددة من قبل، عبر دفعهم لسلوك طريق وقطع مراحل تم رسمها، وهندستها من قبل المدرس نفسه .

2-4 -الوظيفة التدليلية:

يتيح الحوار التعليمي للأستاذ الإمكانيات اللازمة للتدليل على صحة، ووجاهة ما يسوق التلاميذ نحو تحقيقه من أهداف.

2-5 -وظيفة تربوية:

يساعد الحوار التعليمي الطالب والمتعلم على اكتساب المهارات الفكرية، والتواصلية التالية :

2-5-1 - إنماء المهارات الفكرية.

بإمكان الأساتذة توظيف أسلوب الحوار التعليمي لإنماء المهارات الفكرية التالية عند الطالب والمتعلم:

- مهارة الملاحظة:

هي إحدى الخطوات الأساس في المنهج العلمي التجريبي، التي تمكن من»مشاهدة الظواهر قصد عزلها وتفكيك مكوناتها الأساسية للوقوف على طبيعتها وعلاقتها والكشف عن التفاعلات بين عناصرها»3، وبذلك تشكل مدخلا لا مناص منه ل»التحليل».

-مهارة التحليل:

يكون الطالب قد اكتسب مهارة التحليل بالمعنى الذي ورد به في صنافة «بنجامين بلوم»[4] حينما يتمكن من انجاز العمليات التالية بنجاح:

* تحليل بنية الخطاب أو الرسالة إلى عناصرها الاساس.

* الوقوف على العلاقات القائمة بين المكونات الأساس للبنية وتحديد طبيعتها.

* التعرف على المبادئ والقوانين التي تنتظم وفقها بنية الخطاب.

-مهارة الفهم:

يأتي الفهم بعد التحليل، وبه يتحقق للفرد تمثل الموضوع، و الاحاطة بمضمونه من جميع جوانبه.

-مهارة الاستنتاج:

هي مهارة تمكن الطالب من الوصول الى قواعد وأحكام انطلاقا من امثلة أو حالات خاصة ثم تعميمها على وضعيات او حالات اخرى مشابهة، ويتم اللجوء إليها في دروس القواعد اللغوية على سبيل المثال.

-مهارة التركيب:

التركيب هو إعادة ترتيب عناصر وأجزاء الموضوع بشكل آخر مخالف للترتيب الأصلي بغرض تكوين بنية جديدة بمعنى جديد بعيدا عن التمحل في الفهم وتحميل النص ما لا يتحمل من المعاني.

إن التركيب بهذا المعنى نوع من الابداع يتجاوز النظرة التقليدية للمتلقي باعتباره مجرد مستهلك سلبي لما يقدم له من معارف.

2-5-2 -إنماء المهارات التواصلية :

لقد تأكد لدينا من خلال البحث والممارسة الميدانية أن الحوار التربوي يفيد كثيرا في اكتساب الطلاب والمتعلمين للكفايات التواصلية، لما يوفره من فرص التخاطب والمحادثة بينهم وبين الأستاذ، أو فيما بينهم هم أنفسهم عن طريق تمكينهم من مكونيها الرئيسين:

-اللساني:

التمكن من بناء جمل نحوية، أي سليمة في مستوياتها المعجمية والتركيبية والصرفية.

-غير اللساني:

امتلاك القدرة على توظيف تقاليد التخاطب والقول، اي القواعد الخارج لسانية أو ما يسميه السوسيولسانيون «قواعد الاستعمال» ؛ وهي التي تمكن المتكلم من جعل مقاله مطابقا للمقام.

2-5-3 – ترسيخ قيم العدل والموضوعية.

إذا كان الحوار يقوم أساسا على التعاون من أجل التوصل إلى الحقيقة بغض النظر عن مصدرها، فإنه من وجهة نظرنا يتطلب من المتحاورين التخلص من الصفات التالية:

-المجادلة:

المجادلة «هي المنازعة في المسألة العلمية لإلزام الخصم سواء كان كلامه في نفسه فاسدا أو لا »[5] ، وهي صفة ذميمة لا تمكن المتحاورين من ادراك اوجه الصواب في ما هم بصدد معالجته.

-المكابرة:

يحيد المكابر عن الغرض الأصلي من الحوار، فيكون همه هو افحام الخصم، والانتصار لنفسه عليه ؛إذ المكابرة في الواقع «هي المنازعة في المسألة العلمية لا لإظهار الصواب بل لإلزام الخصم»[6]، و«قيل ...هي مدافعة الحق بعد العلم به.»[7] رغم علمه بصحة كلام محاوره وفساد رأيه الشخصي.

-المعاندة:

يكون الشخص معاندا، إذا نازع في مسألة علمية، دونما علم، لا بكلامه، ولا بكلام صاحبه[7]. المعاندة إذن مجرد صراع بالكلام من أجل الكلام ،لا ترجى من ورائه أية فائدة علمية، ولا هم لصاحبه سوى اسكات خصمه وإظهار الغلبة عليه.

تلكم إذن هي أبرز الصفات التي نرى أنه لابد لكل متحاور من التخلص منها، إذا ما وضع نصب عينيه التعاون مع الغير لبناء معرفة علمية مشتركة تكون أقرب إلى الصواب.

2 - النقد، والتفكير الناقد في «الحوارية الطاهائية»[8]:

يقتضي تعريف الفكر الناقد توضيح وتدقيق مفهوم النقد أولا، دفعا لأي التباس قد يقع مع مفاهيم مجاورة أشرنا إليها في الفقرات السابقة على أنها تدخل في صميم وظائف الحوار التعليمي.

2-1 –حد النقد:

نعني ب«النقد» في هذا البحث «فعل الاعتراض» على «المعروض»، رأيا كان أو فكرة ،أو أطروحة ،أو غيرها مما قد يسوقه «العارض» لإقناع المتلقي به، أو دفعه للاعتقاد به. و«حد الاعتراض أن يرتقي المعروض عليه إلى درجة من يتعاون في إنشاء معرفة نظرية مشتركة، ملتزما في ذلك أساليب معينة يعتقد أنها كفيلة بتقويم العرض وتحقيق الإقناع[9]؛ وبهذا تقوم العلاقة بين العارض والمعترض على أساس التعاون ،لا الصراع،أو التنافر، إذ لا تفاضل بينهما ؛ فهما معا على مستوى واحد للتوصل الى نتائج، لا يدعي أي منهما الاختصاص بها دون غيره. و الاعتراض،أو النقد ليس ضربا من التعصب للرأي ؛ ذلك أن صاحبه لا ينطلق من دعوى صواب رأيه وخطأ رأي غيره.

إن الاعتراض بهذا المعنى الذي يتيح الفرص نفسها للمعترض والعارض على السواء بغية التعبير عن مواقفهما من المعروض،أي النظر إليه نظرين، قد لا يكونان بالضرورة متفقين ،لا يتحقق إلا في «المناظرة».

2-2 –في حد الفكر الناقد:

انطلاقا من تعريفنا ل«النقد»بأنه الاعتراض ،نعتبر الفكر ناقدا حينما

يمكن صاحبه من التعبير عن اختلافه مع «المعروض» باعتماد أساليب فعالة لتقويمه ،ببيان مكامن قوته وضعفه، وإقناع «العارض» بوجهة نظر «المعترض».

التفكير الناقد إذن فعالية عقلية تهدف إلى إقناع الغير بصواب دعواها، أو الإقناع بصواب المعروض عليها.

التفكير الناقد فعالية عقلية لممارسة الاعتراض، وإبراز وجوه التعارض، وتحقيق المخالفة مع «المعروض».

التفكير الناقد يسعى إلى رفع التعارض ودفع الاعتراض مع «المعروض».

2-3 –خصائص الفكر الناقد:

يمكن إجمال أبرز خصائص الفكر الناقد كما نتصورها في التالي:

أ–خاصية التقويم، أو الخاصية التقويمية :

لا يسلم الفكر الناقد ب»المعروض»إلا بعد تأكده من خلوه من العيوب والنقائص التي تقتضي التدخل للتعديل والإصلاح، والتطوير،وأحيانا التجاوز.

يأتي التقويم كما هو معروف في صنافة «بلوم» في»مرحلة متقدمة نسبيا تتضمن التنسيق بين كل السلوكات الأخرى، أي: المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب،فضلا عن معايير القيمة.»[10] ؛ومع أن التقويم يصنف بهذا المنظور في نهاية المجال العقلي، فلا ينبغي أن يدفعنا ذلك إلى الاعتقاد بكونه آخر مرحلة في التفكير يمكن اللجوء إليها لحل مشكلة ما، ذلك أنه «...من الممكن جدا أن تكون عملية التقويم في بعض الحالات تمهيدا لاكتساب معرفة جديدة أو لمحاولة جديدة للفهم، أو التطبيق أو التحليل...»[11].

التقويم سلوك عقلي عال، عادة ما يتوج جهدا فكريا وعقليا يكون قد مارس كل المقولات الأخرى، لكنه بالإضافة إلى ذلك نشاط عقلي محايث لكل تلك المقولات السلوكية ؛ قد يصاحبنا من اول خطوة ،نهتدي بنتائجه وإضاءاته، وصولا إلى محطته التقليدية، دون أن يتوقف بها ليضخ دما جديدا في «الدورة العقلية» لتنطلق من جديد.

ب–خاصية التشكيك:

الفكر الناقد يحرص دوما على مطالبة العارض بالتدليل على صحة المعروض، ويدقق النظر فيه من حيث سلامة، وملاءمة الأدلة، وصحة استخدامها، بحيث يستوي اعتقاد «العارض»، و»المعروض عليه» المتناقضان، دون أن ينتهي أحدهما إلى درجة الظهور على الآخر..

ج–خاصية السجال:

الفكر الناقد ادعاء بمنازعة قول «العارض».

3 -النقد والفكر الناقد في الأدبيات التربوية:

لعل أبرز من تناول موضوع النقد في الأدبيات التربوية كان هو «بلوم» في صنافته المتعلقة بالأهداف البيداغوجية، المجال العقلي، وإن كان ذلك قد تم تحت عنوان «التقويم» كمهارة عقلية عليا.

إذا كان «بنيامين . س . بلوم» يرى أنه ليس بمقدور الانسان الانفكاك عن ممارسة التقويم سلوكا يوميا،إذ لا يتوقف بطبعه عن اصدار الأحكام عن كل ما يحيط به، وتمتد إليه ملاحظته ؛ فما هو تصوره للتقويم، ولأهميته التربوية، وما الموقع الذي يمنحه إياه داخل صنافته للأهداف البيداغوجية الخاصة بالمجال العقلي؟

3-1 –مفهوم التقويم في منظور «بلوم».

يتفق جميع المهتمين بموضوع التقويم على انه هو اصدار حكم كمي أو كيفي على موضوع ما بهدف التصحيح والتعديل؛إلا أن «بلوم» يحرص على التنبيه إلى ضرورة إخراج الآراء والأحكام الشخصية والمزاجية غير المبنية على معايير واضحة في ذهن المقوم، وعلى ادراك تام ومكتمل لموضوع التقويم كذلك.

ومع اعتراف «بلوم» بالحق الطبيعي للشخص بالتعبير عن آرائه الشخصية، فإنه يرى «أن أحد الأهداف الأساسية للبيداغوجيا هو توسيع القواعد التي تبنى عليها الأحكام»[12]. وفي هذا السياق يميز بين نوعين من المعايير تبعا لصنفين من التقويم نوضحها كما يلي:

–تقويم، أو نقد داخلي بمعايير داخلية:

ينصب التقويم الداخلي على البنية الخاصة لموضوع التقويم، بصرف النظر عن أية اعتبارات خارجية ؛ ويعتمد كذلك على معايير داخلية تهتم أساسا بعنصر الدقة، من قبيل الانسجام و العلاقات المنطقية بين عناصر ومكونات الموضوع ذاته.

–تقويم، أو نقد خارجي بمعايير خارجية:

يركز التقويم الخارجي على العلاقة بين الموضوع وخارجه، نحو الغايات المستهدفة به، والوسائل الموظفة لذلك ومدى ملاءمتها لما استعملت من اجله،أو قواعد ونماذج معينة، أو أعمال أخرى تنتمي لجنس الموضوع وصنفه أو غيرها.

وعموما فالمعايير داخلية كانت أو خارجية إما أن تكون محددة ومعطاة من جهة معينة، أو يتم تذكرها فقط، وهي المحك الذي يحتكم إليه، فلا تقويم دون مرجع أو محك.

3-2 –موقع التقويم أو النقد في صنافة «بلوم».

يحتل التقويم في صنافة بلوم موقعا

متميزا يجعل منه أعلى مهارة عقلية يمكن أن يتحقق بها المرء؛ وبقدرما يسمو على المقولات الأخرى(المعرفة.....) فإنه يخترقها كذلك ويحايثها جميعا.

والمتأمل لمراقي «بلوم» يدرك أنها غير منفصلة عن بعضها البعض، ولكنها متمايزة الذوات فقط؛ تتميز عن بعضها البعض من حيث الأهداف وآليات الاشتغال، لكنها تتكامل فيما بينها لتتحقق هي نفسها وتحقق اهدافها؛فلا معرفة بدون فهم، أو تقويم مثلا؛ كما لا يمكن ان نمارس التطبيق دون معرفة.

ولذلك نجد التقويم في كل المراقي، كما نجده مستقلا في الأخير، ليس لإعلان نهاية النشاط العقلي،ولكن لتدشين بداية جديدة بإنتاج معرفة جديدة أيضا؛إنه الآلية الفعالة لتنشيط السلوك العقلي.

4 - الحوار التعليمي وإنماء الفكر الناقد:

بعد تدقيق مصطلحات البحث أصبح من حقنا الآن طرح السؤال المركزي لهذا البحث : هل الحوار التعليمي يسهم بالفعل في اكساب المتعلم والطالب كفاية النقد، أو التفكير الناقد؟

4-1 – الحوار التعليمي، حوار حقيقي أو شبيهي؟

قبل الاجابة عن السؤال الاشكالي أعلاه، لابد أولا من تحديد نوعية الحوار التعليمي بمنظور الحوارية الطاهائية،أي بيان هل يدخل في صنف الحوار الحقيقي ، او الحوار الشبيهي؟

يدفعنا هذا السؤال إلى الاستفسار عن المقصد الحقيقي للأستاذ بالحوار الذي يجريه مع الطلبة والمتعلمين؛أي هل يهدف من وراء ذلك إلى التعاون معهم لبناء معرفة علمية مشتركة ليس بالضرورة هو مصدرها الوحيد، ينظر فيها من جانبين(الأستاذ، والطالب) لإظهار الصواب فيها ؟ أم يوظفه وسيلة أو تقنية لاستدراجهم نحو معرفة انفرد بإعدادها من قبل ،موهما إياهم أنهم يشاركونه في إنتاجها منذ الوهلة الأولى؟

من الصعوبة بمكان الاجابة عن سؤالنا المركزي وما تفرع عنه من اسئلة دون استحضار طبيعة مناهجنا الدراسية، ومواصفات الشخصية الانسانية التي تروم إعدادها.

إذا كانت التربية داخل المؤسسات التعليمية عامة والابتدائية والثانوية منها بخاصة قائمة على تنفيذ مناهج دراسية معدة مركزيا ،أو جهويا، لتحقيق غايات ومرامي محددة قبلا، لاعتبارات سياسية واقتصادية وثقافية، وكان المتعلمون والطلاب مدعوين لتحقيقها والتحقق بها، فلا أرى شخصيا بالنظر إلى الخلفية المؤطرة لمشاركتي في هذا المحور، وما راكمته من خبرة في تدريب وإعداد الأساتذة، في الحوار التعليمي شيئا

آخر غير «حوار شبيهي»، «سقراطي مضلل»، يستدرج بوساطته الأساتذة المتعلمين إلى أهداف مرسومة من قبل موهمين إياهم بأنهم يشاركون في توليد، وبناء معرفة جديدة تطرق للمرة الأولى.

لا نستطيع إدعاء خلو المناهج الدراسية من مساحات تتيح للطالب التمرن على النقد، والتقويم ؛ ولكن ليس بمقدورنا اعتبار الحوار التعليمي حوارا حقيقيا، يبقى مفتوحا على كل الاحتمالات، يتساوى فيه الأستاذ ،والمتعلم في معالجة المعارف المقدمة.

5 - المحاورة أسلوب فعال لإنماء الفكر الناقد

بناء على ما قدمناه من تحليل ونقد للحوار التعليمي كما هو ممارس داخل مؤسساتنا التربوية، وعلى ضوء مفهومي الحوار الحقيقي، والنقد ،كما حددناهما في ما تقدم من هذه الدراسة، اقتنعنا بأن مناهجنا التعليمية والتربوية في حاجة ملحة لتبني منهج «المناظرة»، لما تتيحه من فرص وإمكانيات حقيقية لإنماء الفكر الناقد لدى الطلاب والمتعلمين ،في تكامل تام مع «الحوار التعليمي»، لما يؤديه من وظائف تربوية هامة لبناء شخصية المتعلم وتحقيق نمائها الشخصي والاجتماعي؛ وفيما يلي توضيح ومبررات توصيتنا تلك:

5-1 - حق المعروض عليه في الاعتراض.

من المؤكد أن «المحاورة»، أي «المناظرة»، التي تقوم فيها العلاقة بين أطرافها على «الاعتراضية» هي القادرة على انماء الفكر الناقد لدى المتعلم والطالب، لأنها لا تشتغل على مادة علمية او معرفية جاهزة وغير قابلة للاعتراض، كما لا تسمح أخلاقيا ومنهجيا بالمفاضلة بين أطرافها، وإنما تمكنهم من ممارسة «الندية» دون مكابرة، ولا معاندة، ولا مجادلة. بهذا المعنى نستطيع التأكيد على أنه من الضروري لممارسة تربية عقلية ومنهجية تؤهل رواد ورائدات مؤسساتنا التعليمية لممارسة النقد الباني من إدماج مادة «المناظرة» فيها تنظيرا وتطبيقا،لأنها هي الوحيدة التي تسمح بالنظر للموضوع من جانبين بطريقة متكافئة، طلبا لإظهار ما فيه من صواب.

5-2 -الحجاج ،لا، البرهان.

إذا كان الحوار يعتمد في عرضه لقضاياه ومسائله منهجا استدلاليا برهانيا، فإن المناظرة(المحاورة) تتوسل لتحقيق أهدافها بالمنهج الاستدلالي الحجاجي، وهو أوسع وأرحب «لأنه يأخذ بمقتضيات الحال من معارف مشتركة ومعتقدات موجهة ومطالب إخبارية وأغراض علمية.»[13]، ويتيح للمخاطب فرص الاعتراض ويسمو به إلى

مقام «يتواجه فيه(العارض) و(المعترض)، ولا يمنع اختصاص كل منهما فيه بحقوق وواجبات معينة من حضورهما في إنشاء نص (المناظرة) منطوقا ومفهوما.»[14]. وهذا ما لا يتيحه الحوار عامة ومنه الحوار التعليمي للطالب والمتعلم، ومن تم يصعب ادعاء كونه يمكنهم من اكتساب فكر ناقد.

خاتمة

ربما تكون نتيجة هذا البحث صادمة لكثير من المهتمين بموضوع الحوار والحوار التربوي، لكننا بالعكس من ذلك نرى فيها تنبيها لضرورة إيلاء ضبط المفاهيم والمصطلحات التربوية، واعتماد نماذج منهجية تتصف بما يلزم من الصدقية العلمية لتناول خطابنا التربوي بالصرامة العلمية المطلوبة قصد تسليط الأضواء على جوانبه المضيئة كما المعتمة، طلبا للرقي به خدمة لأبنائنا وأوطاننا العربية والإسلامية.

إن فوضى المصطلحات في خطابنا التربوي تعتبر في نظرنا مشكلا عويصا وجب الانكباب عليه،إن كنا نروم بالفعل إسناد دور طليعي لمؤسساتنا التربوية في انجاز نهضتنا.

لقد ركزنا في هذا البحث على الدراسة الاصطلاحية لما لاحظناه من خلط مخيف يكتنف كثيرا منها كما هو الحال بين التحليل والنقد، وبين التقويم التربوي والنقد، وغيرها مما يجعل الباحث يخرج بنتائج لا يمكن الاطمئنان إليها.

إننا ندعو أو نوصي في نهاية هذا البحث إلى أمرين رئيسين وهامين، هما:

- تشجيع البحوث والدراسات العلمية المتخصصة في نقد الخطاب التربوي، طلبا لتأسيس خطاب دقيق ومفهوم مستقل بمصطلحاته، ومفاهيمه دفعا لكل لبس أو غموض قد تكون له مضاعفات سلبية على الممارسة التربوية نفسها.

- إغناء مناهجنا التربوية بمنهج «المناظرة» لما له من فوائد معتبرة في مجال التربية الفكرية، وإنماء الكفايات التواصلية.

وأخيرا لا بد من التأكيد على أن الموضوع لا زال في حاجة إلى مزيد من الدراسة والبحث، وحسبنا من الفضل إثارته وتوجيه اهتمام الباحثين نحوه .

(الهوامش)

1 - عبد الرحمن، طه، 2000، ص، 35 إلى 56.

2 -نفسه، ص، 38،39،40،41.

3 -الدريج، محمد، 2004، ص،191.

4 -بلوم،س. بنيامين، وآخرون، 1995 (محمد آيت موحى مترجم)، ص،70 .

5 -أبو البقاء أيوب، 1998، ص،849.

6 -علي بن محمد الشريف الجرجاني الحسيني، 2007، ص،315.

7 -نفسه، الصفحة نفسها.

8 - أبو البقاء أيوب، 1998، ص، 849

9 - نسبة للفيلسوف المغربي طه عبد الرحمن.

10 -عبد الرحمن طه،2000،ص،43،42.

11 بلوم، س. بنيامين، وآخرون،1995 (محمد آيت موحى مترجم)، ص،145.

12 -نفسه، ص،145 .

13 نفسه، ص، 145

14 - عبد الرحمن طه، 2000، ص،46 .

15 نفسه، ص، 47.

لائحة المصادر والمراجع

- الجرجاني، علي بن محمد الشريف، 2007، كتاب التعريفات، (ط2)، (محمد عبد الرحمن المرعشلي، محقق)، بيروت، دار النفائس.

- الدريج، محمد، 2004، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين،(ط2)، الرباط، سلسلة المعرفة للجميع.

- أيوب، أبو البقاء.(1998). الكليات، معجم في المصطلحات والفروق اللغوية (ط2). بيروت، مؤسسة الرسالة ناشرون.

- بلوم،ب. (1995). صنافة الأهداف البيداغوجية، المجال العقلي)(ط1)، (محمد آيت موحى، مترجم)، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.

- عبد الرحمن، طه، 2000،في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، (ط2). الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.

إصدار جديد