إشكالية التعدد المفاهيمي للتفكير الناقد: تحليل ابستمولوجي تركيبي

. The Problem of Conceptual Plurality in Critical Thinking: A Synthetic Epistemological Analysis

أ. **زينب رحال:** طالبة باحثة بسلك الدكتوراه بكلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق الدار البيضاء، مختبر الثقافة والآداب والعلوم العربية. "فريق البحث: اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية –اللسانيات النفسية والاجتماعية".

Zineb rahal: PhD researcher at the Faculty of Arts and Humanities, Ain Chock, Casablanca, Laboratory of Culture, Literature, and Arabic Sciences. "Research team: General Linguistics and Applied Linguistics – Psycholinguistics and Sociolinguistics".

Email: zinebrahal.ma@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2026-03-01 تاريخ القبول: 2026-03-10 تاريخ النشر 2026-04-01

الملخص:

يشهد مصطلح التفكير الناقد تعددًا لافتًا في تعريفاته، يطرح إشكالًا إبستمولوجيًا حول مدى إمكانية بناء تعريف جامع مانع يستوعب هذا التشتت دون الوقوع في اختزالٍ مخلّ ببنية المفهوم. وفي هذا الأفق الإشكالي، تهدف الدراسة إلى تفكيك البنية المفاهيمية لأشهر تعريفات التفكير الناقد، وعقد تحليل مقارن بينها يركز على مستويات الماهية والآليات والمعايير والغائية، بغية الكشف عن منطقها الداخلي وحدودها النظرية، تمهيدًا لصياغة تعريف تركيبي مؤسس إبستمولوجيًا. وللوصول إلى هذا الهدف، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن بوصفه أداة مناسبة لرصد الاختلافات المفاهيمية داخل نسقها النظري. وأفضت نتائج التحليل إلى أن تعريفات مفهوم التفكير الناقد تجتمع حول التأملية والعقلانية والتوجه الغائي، غير أنها تفترق في درجة التصريح بالمعايير المنظمة للفعل التفكيري، وبآلياته الإجرائية وامتداداته الوجدانية. وأوصت الدراسة بضرورة تقديم تعريف تركيبي يحاول استيعاب هذه المكونات المشتركة وتجاوز بعض مظاهر القصور التي كشفت عنها المقارنة، مع الوعي بحدوده الإبستمولوجية، ودون الادعاء بحسم النقاش المفاهيمي حول التفكير الناقد.

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد، التعدد المفاهيمي، الإشكالية الإبستمولوجية، التحليل المقارن، البنية المفاهيمية، التعريف التركيبي، المعايير المعرفية

Abstract:

The term critical thinking exhibits a remarkable multiplicity in its definitions, raising an epistemological problem regarding the possibility of constructing a comprehensive and precise definition that accommodates this diversity without falling into a reductive simplification that distorts the structure of the concept. Within this problematic horizon, the study aims to deconstruct the conceptual structure of the most prominent definitions of critical thinking and to conduct a comparative analysis among them, focusing on the levels of essence, mechanisms, criteria, and purpose, with the aim of uncovering their internal logic and theoretical limits, as a prelude to formulating a composite definition grounded epistemologically. To achieve this goal, the study adopts a descriptive, analytical, and comparative approach as an appropriate tool for tracing conceptual differences within their theoretical framework. The results of the analysis reveal that definitions of critical thinking converge around reflection, rationality, and purposiveness; however, they diverge in the degree to which they explicitly articulate the criteria governing the act of thinking, its procedural mechanisms, and its emotional extensions. The study recommends the necessity of presenting a composite definition that seeks to incorporate these shared components while overcoming some of the shortcomings revealed by the comparison, with an awareness of its epistemological limits and without claiming to resolve the conceptual debate surrounding critical thinking.

Keywords: Critical thinking, conceptual multiplicity, epistemological problem, comparative analysis, conceptual structure, composite definition, epistemic criteria

المقدمة:

أولت الأدبيات التربوية الحديثة مهارة التفكير الناقد عنايةً خاصة، نظرًا لما تؤديه من أدوار محورية في تعزيز بناء المعرفة، عبر إذكاء روح الاستكشاف والتساؤل والبحث والاستفهام، بما يقي الفرد من مغبة التسليم بالآراء والإذعان للمواقف. غير أنّ هذا التداول الواسع للمفهوم لا يقابله استقرار مماثل على مستوى التحديد المفاهيمي؛ إذ يشهد مفهوم التفكير الناقد في الأدبيات ذات الصلة تباينًا ملحوظًا في تعريفاته بين الباحثين في السياقين الغربي والعربي.

فمنذ أن وضع ديوي (1910) اللبنة التأسيسية للمفهوم من خلال حديثه عن «التفكير التأملي»، توالت الاجتهادات التعريفية عبر عقود، من غلاسر وإنيس وبول وفاسيون وتقرير دلفي، وصولًا إلى المقاربات العربية المعاصرة، دون أن تفضي إلى تعريف جامع موحَّد. وليس من الواضح ما إذا كان هذا التعدد يعكس ثراءً مفاهيميًا قابلًا للتركيب، أم يكشف عن تباينات إبستمولوجية عميقة تجعل من فكرة «الوحدة المفهومية» للتفكير الناقد موضع مساءلة.

ويثير هذا التعدد إشكالية إبستمولوجية حقيقية: هل نحن بإزاء مفهوم واحد تعددت صيغ التعبير عنه، أم أمام تصورات متعددة يصعب ردّها إلى أصل مشترك؟ ومن هذا المنطلق، تبرز الحاجة إلى تحليل إبستمولوجي تركيبي يتجاوز حدود الجمع الوصفي للتعريفات، إلى أفق تفكيك بنيتها الداخلية وفحص مرتكزاتها، بهدف الكشف عما إذا كانت ثمة نواة مفاهيمية مشتركة يمكن الارتكاز عليها لصياغة تعريف تركيبي يستوعب هذا التنوع، دون الوقوع في التلفيق أو الاختزال.

مشكلة الدراسة:

انبثقت الإشكالية الآتية:

- إلى أيّ مدى يسمح التعدد المفاهيمي الذي يطبع تعريفات التفكير الناقد بافتراض نواة إبستمولوجية مشتركة يمكن الارتكاز عليها لصياغة تعريف تركيبي جامع مانع؟

وتفرعت عنها التساؤلات الآتية:

- هل نحن أمام مفهوم واحد للتفكير الناقد تعددت صيغ التعبير عنه، أم بإزاء تصورات متعددة تتقاطع أحيانًا وتتباين أحيانًا أخرى، إلى حد قد يصعب معه الحديث عن وحدة دلالية مستقرة؟
- هل يمكن افتراض وجود جوهر ثابت للتفكير الناقد رغم هذا التعدد الظاهر؟ وإذا سُلِّم بإمكان الحديث عن نواة مشتركة، فما عناصرها المكوِّنة، وما حدودها الفاصلة؟
- أين تتجلى معالم الاختلاف الحقيقية بين التعريفات: في مستوى الآليات، أم المعايير، أم الغايات؟

- هل يتيح هذا التنوع التعريفي إمكانية صياغة تعريف تركيبي جامع مانع يستوعب نقاط الاتفاق ويتجاوز نقاط الاختلاف، دون الوقوع في تلفيق انتقائي أو اختزال مخلّ؟

منهج الدراسة:

سعت الدراسة إلى تفكيك البنية المفاهيمية لأبرز تعريفات التفكير الناقد، وتحليل مرتكزاتها النظرية، بغية الكشف عن منطقها الداخلي وحدودها المعرفية. ولتحقيق هذا الهدف، اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي المقارن، بوصفه الأنسب لمثل هذه الدراسات؛ إذ يتيح تحليل هذه التعريفات في سياقاتها النظرية المختلفة، وفي ضوء علاقاتها المتبادلة.

المبحث الأول: البنية المفاهيمية للتفكير الناقد: عرض وتحليل

أولاً: التأسيس اللغوي لمفهوم التفكير الناقد

لا يمكن الشروع في تحليل التعريفات الاصطلاحية للتفكير الناقد دون الوقوف على دلالاته ومعانيه اللغوية؛ إذ يقتضي المنهج التحليلي البدء باستجلاء الأصول اللغوية للمركب الإسنادي قبل الخوض في دراسة تعريفاته الاصطلاحية، ذلك أن التعريف اللغوي يمثل النواة الدلالية الأولى التي تؤسس لأي تحديد مفاهيمي لاحق.

وبالرجوع إلى أبرز المعاجم العربية، ولا سيما لسان العرب لابن منظور (ت 711هـ)، والقاموس المحيط للفيروزآبادي (ت 817هـ)، والمعجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة (1960)، ومن خلال الجمع بين الدلالات المستخلصة للفظتي «التفكير» و«النقد» كلٌّ على حدة، يمكن القول إن «التفكير الناقد» يكتسب من دلالة التفكير معنى السيرورة العقلية الواعية والممتدة التي يُعمِل فيها الذهن في الموضوع إعمالًا مقصودًا، عبر حركة داخلية قائمة على التردد والمراجعة وإعادة النظر. كما يكتسب من دلالة النقد معنى الفحص والتقييم؛ فالتفكير الموصوف بكونه ناقدًا لا يظل مجرد نشاط ذهني مفتوح، بل ينخرط في فعل تمحيص وتدقيق يكشف بهما عن حقيقة الموضوع، ويميّز ما فيه من جودة أو خلل، وأصالة أو زيف. ومن ثمّ، يتحدد التفكير الناقد، في ضوء هذا التأسيس الدلالي، بوصفه فعلًا عقليًا مركبًا يقوم على استمرارية الاشتغال الذهني، وحدة الفحص التقويمي، وبناء الحكم الواعي.

وبالعودة إلى معاجم اللغة الإنجليزية، ولا سيما قاموس أكسفورد الإنجليزي (OED) وميريام–ويبستر (Merriam–Webster)، ومن خلال الجمع بين دلالتي كلمتي thinking و critical كما وردتا فيهما، يتبين أن المركب critical thinking يرتبط بممارسة عقلية مركبة البنية، وبحركة ذهنية نشطة وفاعلة، قوامها توليد الأفكار، وتشكيل التصورات، واختبار الاحتمالات، ومعالجة

الوضعيات الإشكالية. فالمفهوم لا يقتصر على مجرد التفكير، بل يتجاوز ذلك إلى تفكيك ما يُفكَّر فيه وإعادة بنائه على أسس أكثر إحكامًا.

ومن هنا يتضح أن «النقد» لا يُضاف إلى التفكير إضافة وصفية خارجية، بل يعيد، عند اقترانه به، تشكيل طبيعته من الداخل، ناقلًا إياه من مستوى التكوين إلى مستوى التقويم، ومن الإنتاج إلى الاختبار.

وبالمقارنة بين دلالات المركب في اللغتين، يتبيّن أنهما يتقاطعان بدرجة كبيرة، وتدور معانيهما حول: التفكير الواعي، والإجرائية، والتحليل، والتمييز، والتقويم، وإصدار الأحكام المعلَّلة، واتخاذ القرارات المبرَّرة.

وإذا كان التأسيس اللغوي قد رسم الأفق الدلالي العام للمفهوم، فإن التحديد الاصطلاحي هو الكفيل بالكشف عن مدى استثمار المنظِّرين لهذا الأفق أو تجاوزهم له. ومن ثمّ، سنعرض فيما يلي أبرز تعريفات التفكير الناقد، مع تفكيك عناصرها وتحليل مضامينها، سعيًا للإجابة عن هذا السؤال، والكشف عما إذا كانت تنطوي على نقاط التقاء توحِّدها، أم تعكس وجوه اختلاف تباعد بينها.

ثانياً: التفكير الناقد عند جون ديوي (1859–1952) John Dewey: 1909

يمكننا اعتبار جون ديوي الأب الروحي لمفهوم التفكير الناقد بصيغته المعاصرة؛ إذ يُتَّفق عمومًا على أن تقاليد التفكير الناقد الحديثة تنبع من أعمال الفيلسوف وعالم النفس والمربّي الأمريكي جون ديوي (1859–1952)، الذي أطلق على هذا النمط من التفكير اسم «التفكير التأملي». ويُمثّل هذا المفهوم في جوهره إحدى أقرب الصياغات النظرية المبكرة لما يُعرف اليوم بالتفكير الناقد في الأدبيات المعاصرة. وقد عرّف جون ديوي التفكير التأملي بقوله:

> «هو التفكير النشط والمستمر والمتأني في أي معتقد أو شكل مفترض من أشكال المعرفة، في ضوء الأسس التي تدعمه والنتائج التي يفضي إليها»[1].

ويظهر من خلال التحليل المتأنّي للعناصر المكوِّنة لهذا التعريف أن ديوي لم يكتفِ بالبقاء في نطاق الوصف، بل سعى إلى بناء إطارٍ ناظم يحدّد ماهية التفكير الناقد ويبيّن آليات اشتغاله. إذ يقدّم في تعريفه فهمًا ديناميكيًا للتفكير التأملي؛ فهو، في تصوّره، يبدأ من حالة ارتياب أو موقف إشكالي يُخلّ بتوازن الخبرة، ثم ينتقل إلى بحثٍ منظّم يهدف إلى استعادة الاتساق عبر فحص المسوّغات وتتبع النتائج.

[1] Dewey, John, (1910), How We Think, Boston, D.C. Heath & Co., p. 6.

ثالثاً: **التفكير الناقد عند إدوارد غلاسر (1917–2012) Edward Glaser: 1941**

اشتهر غلاسر في ميدان التفكير الناقد بكونه من أوائل الذين أسهموا في تقنين مهاراته وقياسها؛ إذ طوّر سنة 1941، بمعية كودوين واطسون (Goodwin Watson)، اختبارًا لقياس مهارات التفكير الناقد، يركّز على الجوانب العملية لتطبيقه في الحياة اليومية. وقد أصبح هذا الاختبار لاحقًا من أكثر الأدوات استخدامًا على مستوى العالم، ومعيارًا مهمًا في تقييم القدرات النقدية لدى الأفراد.

وقد عرّف غلاسر التفكير الناقد بقوله:

«ينطوي التفكير الناقد على اتجاهٍ ذهني يتسم بالاستعداد للنظر المتأمل في المشكلات والموضوعات التي تقع ضمن نطاق خبرات الفرد، وعلى معرفةٍ بأساليب البحث المنطقي والاستدلال، وعلى مهارةٍ في تطبيق تلك الأساليب. كما يتطلب جهدًا متواصلًا لفحص أي اعتقاد أو شكلٍ مزعوم من أشكال المعرفة في ضوء الأدلة التي تسنده، وما يمكن أن يترتب عليه من نتائج».[1].

يظهر من خلال مقارنة تعريف ديوي بتعريف غلاسر أن هذا الأخير يدين بشكل واضح لتعريف ديوي الأصلي؛ فقد احتفظ غلاسر، في الجملة الثانية من تعريفه، بصياغة ديوي مع استبدال كلمة «أسس» (grounds) بكلمة «أدلة» (evidence). وعلى الرغم من أن هذا التغيير لا يبدو، في ظاهره، ماسًّا بجوهر التعريف، فإنه لا يمكن اعتباره مجرد تعديل مفرداتي عابر أو غير ذي أهمية، بل يعكس في حقيقته تحولًا إبستمولوجيًا عميقًا في تصور عملية التفكير الناقد.

فديوي كان يكتب من موقع فلسفي براغماتي، يرى في التفكير التأملي عملية ذهنية شاملة تستند إلى «أسس» بالمعنى الفلسفي الواسع، في حين أن غلاسر ينطلق من موقع تربوي عملي–تجريبي، يعتبر التفكير الناقد قابلًا للقياس والتعليم؛ ولذلك كانت لفظة «أدلة» (evidence) أكثر ملاءمة للدلالة على هذا البعد العلمي التجريبي. ومن ثم، لم يعد كافيًا أن يستند الاعتقاد إلى أساس عقلي فحسب، بل أصبح يتطلب دليلًا إجرائيًا قابلًا للفحص والنقد.

وعند التأمل في تعريف غلاسر للتفكير الناقد، يتبين أنه يقسمه إلى مستويين متداخلين: مستوى أول يحدد عناصره المكوِّنة، ومستوى ثانٍ يصف ديناميته الفعلية. ومن هنا اكتسب تعريف غلاسر قيمته التأسيسية، إذ يجمع بين الأبعاد التأملية والمنطقية والتقويمية، ويحوّل التفكير الناقد من مفهوم فلسفي عام إلى بنية ثلاثية قابلة للتفعيل التربوي.

[1] Glaser, E. M., (1941), An Experiment in the Development of Critical Thinking, New York, Teacher's College, Columbia University, pp. 5-6.

فعلى مستوى أول، يفكك غلاسر التفكير الناقد إلى ثلاثة مكونات متكاملة:

- الاستعداد النفسي: وهو بعد وجداني–إرادي، يؤكد أن التفكير الناقد ليس نشاطًا معرفيًا محضًا، بل هو قبل ذلك موقف واعٍ وميل إرادي إلى الفحص والتريث في إصدار الأحكام.
- المعرفة المنهجية: وهي بعد إبستمولوجي معياري؛ إذ يستوجب التفكير الناقد، عند غلاسر، معرفة نظرية مسبقة بأساليب الاستقصاء المنطقي والاستدلال، تمكّن الفرد من تجاوز الحدس والانطباع.
- المهارة التطبيقية: حيث يشدد غلاسر على ضرورة امتلاك المفكر مهارة عملية تتيح له تطبيق تلك الأساليب في الواقع. وقد استعمل عبارة «بعض المهارة» قصدًا، للدلالة على أن الكفاية النقدية ليست ملكة مكتملة تُكتسب دفعة واحدة، بل هي قدرة تنمو تدريجيًا عبر التعليم والتدريب المستمر.

أما على المستوى الثاني، فينتقل غلاسر إلى توصيف جوهر الفعل النقدي ذاته، فيقدّمه بوصفه جهدًا مستمرًا لفحص أي اعتقاد أو شكل مزعوم من أشكال المعرفة، في ضوء الأدلة التي تسنده وما يترتب عليه من نتائج. وتكشف هذه الصياغة عن ثلاث سمات أساسية للممارسة النقدية: الاستمرارية، والشمولية، والازدواجية الاتجاهية.

رابعاً: التفكير الناقد عند روبرت إنيس (1928–) Robert H. Ennis: 1985

يمكن القول إن البدايات الحقيقية للتأطير النظري الممنهج والدقيق لمفهوم التفكير الناقد تعود إلى أعمال روبرت إنيس، بدءًا من سنة 1985؛ إذ يُعدّ من أوائل من قدّموا تعريفًا يُمكن اعتباره «من أكثر التعريفات شمولًا لهذا المفهوم حتى الآن»[1]، ولا يزال واسع الانتشار والاستعمال إلى يومنا هذا.

ويعرّف روبرت إنيس التفكير الناقد بقوله:

«التفكير الناقد هو تفكير تأملي وعقلاني موجَّه نحو اتخاذ قرار بشأن ما ينبغي أن نؤمن به أو نفعله»[2].

[1] Rademaekers, Justin King, and Detweiler, Lauren, (2019), Performing Critical Thinking in Written Language: Defining Critical Thinking from the Assessor's View, Double Helix, 7, p. 2.

[2] Ennis, Robert H., (1987), A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities, in Baron, Joan Boykoff, and Sternberg, Robert J., Teaching Thinking Skills: Theory and Practice, New York, W. H. Freeman and Company, p. 9.

إن النظر المتفحّص في تعريف إنيس للتفكير الناقد يمكّننا من إدراك السبب الرئيس وراء شهرته الواسعة؛ إذ تعود هذه الشهرة أساسًا إلى بنيته المفهومية المكثّفة، التي تختزن شبكة دلالية مركّبة تتقاطع فيها المرجعيات الفلسفية، والتحليلات الإبستمولوجية، والرهانات البيداغوجية.

ويظهر من خلال تحليل العناصر المكوِّنة لهذا التعريف أنه يقوم على ثلاثة مكونات جوهرية: المكوّن التأملي (بوصفه إحالة واعية إلى إرث ديوي)، والمكوّن العقلاني (بما يحمله من بعد معياري صارم)، والمكوّن الغائي (من حيث توجّهه نحو اتخاذ القرار).

خامساً: تعريف لجنة دلفي ضمن مشروع "The Delphi Project on Critical Thinking" الذي أشرفت عليه الجمعية الفلسفية الأمريكية سنة 1990 وعلى رأسها بيتر أ. فاسيون Peter A. Facione. جاء في التقرير النهائي للمشروع:

«نحن نفهم التفكير الناقد على أنه حكم هادف ومنظَّم ذاتيًا، يفضي إلى التفسير والتحليل والتقييم والاستنتاج، فضلًا عن توضيح الاعتبارات الاستدلالية والمفاهيمية والمنهجية والمعيارية أو السياقية التي يستند إليها هذا الحكم. ويُعدّ التفكير الناقد أداةً أساسية في البحث، كما يمثل قوةً تحررية في التعليم ومواردًا فاعلًا في حياة الفرد الشخصية والمدنية»[1].

ويمثّل هذا التعريف نقلةً محورية في تاريخ مفهوم التفكير الناقد؛ إذ يقودنا التأمل فيه إلى الإقرار بأنه يقوم على بنية هرمية تتدرج عبر أربعة مستويات معنوية مترابطة: المستوى الماهي (حكم هادف ومنظَّم ذاتيًا)، والمستوى الإجرائي (التفسير والتحليل والتقييم والاستنتاج)، والمستوى المعياري (توضيح الاعتبارات الاستدلالية والمفاهيمية والمنهجية)، والمستوى القيمي (بوصفه أداةً للبحث وقوةً تحررية).

سادسا: التفكير الناقد عند ريتشارد بول (1937–2015) Richard Paul

يعرّف ريتشارد بول، مؤسس مركز التفكير الناقد وأحد أبرز المفكرين المعاصرين في هذا المجال، التفكيرَ الناقد بقوله:

«التفكير الناقد هو عملية منضبطة فكريًا تتمثل في تصوّر المعلومات التي يتم جمعها أو توليدها من خلال الملاحظة أو التجربة أو التفكير أو الاستدلال أو التواصل، ثم تطبيقها وتحليلها وتركيبها و/أو تقييمها بصورة نشطة ومهارية، بوصفها أساسًا للمعتقدات والأفعال»[2].

[1] Facione, P. A., (2015), Critical Thinking: What It Is and Why It Counts, Hermosa Beach, CA, Measured Reasons LLC, p. 3.
[2]Foundation for Critical Thinking, Defining Critical Thinking, p.9.

يُظهر التحليل الدقيق للعناصر المكوِّنة لهذا التعريف أنه يتجاوز مجرد الوصف إلى بناء تعريفٍ ضابطٍ ومؤسِّس، يجمع بين تحديد الماهية وبيان الكيفية واستجلاء الغاية. فأما من حيث الماهية، فيحدّد التفكير الناقد بوصفه «عملية منضبطة فكريًا». وأما من حيث الكيفية، فيؤكد أنه يقوم على جملة من العمليات المعرفية المتعددة، مثل التطبيق والتحليل والتركيب والتقييم، وتمارس جميعها بصورة نشطة ومهارية. وأما من حيث الغاية، فتتجلى في كونه «أساسًا للمعتقدات والأفعال».

سابعا: التفكير الناقد عند ماثيو ليبمان (1923–2010) Matthew Lipman: 1988

يُعدّ ماثيو ليبمان من أبرز روّاد تعليم التفكير الناقد لدى الأطفال والناشئة؛ إذ اشتهر بكونه مؤسس برنامج «الفلسفة للأطفال» (Philosophy for Children / P4C)، الذي أحدث نقلة نوعية في تحويل التفكير الناقد من ممارسة أكاديمية نخبوية إلى كفاية تربوية قابلة للاكتساب منذ المراحل الأولى من التعليم.

ويعرّف ليبمان التفكير الناقد بقوله:

"التفكير الناقد هو تفكير ماهر ومسؤول ييسّر الحكم لأنه يعتمد على معايير، وذاتي التصحيح، وحساس للسياق"[1].

ويمكننا فحص العناصر المكونة لتعريف ليبمان من الوقوف على خصائصه المميزة وهي:

- **أولًا: التصريح المباشر بالمعايير**

يُعدّ ليبمان الوحيد، من بين المنظّرين المدروسين، الذي يجعل من المعايير مكوّنًا صريحًا في صلب التعريف، لا مجرد إشارة ضمنية. وهذه المعايير ليست قائمة ثابتة محددة سلفًا، بل يحددها ضمن إطار مرجعي يتغيّر بتغيّر المجال؛ ففي المنطق تتمثل في معايير الصحة والاتساق، وفي العلوم في معايير التجريب والتكرار، وفي الأخلاق في معايير العدالة والإنصاف.

- **ثانيًا: خاصية التصحيح الذاتي**

يتقاطع هذا المكوّن مع ما يسميه فاسيون «التنظيم الذاتي»، غير أن ليبمان يمنحه بُعدًا أعمق؛ إذ لا يكتفي التفكير الناقد، في تصوّره، بمراقبة ذاته أثناء الاشتغال، بل يمتلك القدرة على تصحيح مساره كلما اكتشف خللًا في استدلاله أو تحيزًا في أحكامه.

- **ثالثًا: الحساسية للسياق**

[1] Lipman, Matthew, (1988), Critical Thinking—What Can It Be? Educational Leadership, 46 (1), p. 39.

يعالج هذا المكوّن بصورة مباشرة الثغرة التي تُلاحظ في معظم التعريفات الأخرى؛ إذ يؤكد ليبمان أن التفكير الناقد لا يعمل في فراغ تجريدي، بل يتشكّل داخل سياقات محددة تؤثر في طبيعة المعايير المعتمدة، ونوع الأدلة المطلوبة، ودرجة اليقين الممكنة.

ثامناً: التفكير الناقد عند أبو جادو ونوفل:

وبعد عرضنا لأهم التعاريف الغربية للتفكير الناقد، ننتقل إلى التعريف العربي الذي وقع عليه اختيارنا.

يقول الباحثان في تعريف التفكير الناقد:

"من خلال استعراض التعريفات السابقة لمفهوم التفكير الناقد، يمكن أن نستنتج :التفكير الناقد هو تفكير تأملي استدلالي تقيمي ذاتي، يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والعمليات المعرفية المتسلسلة كالتفسير والتحليل والتقويم والاستنتاج، بهدف فحص الآراء والمعتقدات والأدلة والبراهين والمفاهيم والادعاءات التي يتم الاستناد إليها عند إصدار حكم ما أو حل مشكلة ما أو صنع قرار مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين"[1].

يكشف تحليل هذا التعريف أنه يُستهلّ بتحديد طبيعة التفكير الناقد من خلال أربع صفات متراكبة: تأملي، واستدلالي، وتقويمي، وذاتي. وتتجلى إحدى نقاط قوته في توسيع مجال موضوعات الفحص، وإدراج البعد الاجتماعي عبر عبارة «الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين».

غير أن التعريف لا يخلو من ملاحظات بنيوية ونظرية؛ إذ يُلاحظ أن الباحثين وصفا العمليات الإجرائية بأنها «متسلسلة»، وهو ما يوحي بترتيب خطي ميكانيكي، في حين أن التفكير الناقد، في حقيقته، عملية تكرارية دائرية. كما يُسجَّل غياب المعايير العقلية التي يُحتكم إليها في عمليات الفحص والتقييم؛ إذ لم يذكر الباحثان معايير مثل الوضوح، والدقة، والعمق، والمنطقية، والإنصاف، وهي معايير مركزية في نموذج بول وإلدر. ويترتب على هذا الغياب إمكانية ممارسة العمليات المذكورة بمعايير رديئة أو متحيزة، مع البقاء شكليًا ضمن حدود التعريف.

[1] أبو جادو، صالح محمد، ونوفل، محمد بكر، (2007)، تعليم التفكير: النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، عمان، دار المسيرة، ص231.

ويُلاحظ كذلك إغفال البعد الأخلاقي الصريح؛ فمراعاة وجهات نظر الآخرين لا تعني بالضرورة الإنصاف تجاهها، بل قد تُستعمل لأغراض تلاعبية، وهو ما يندرج ضمن ما يسميه بول «التفكير الناقد بالمعنى الضعيف»[1].

ويُلاحظ كذلك غياب الحديث عن الاستعدادات الوجدانية، مثل الانفتاح الذهني، والتواضع الفكري، والفضول، والشجاعة الفكرية، على الرغم من تناول الباحثين لهذه الأبعاد في فصول أخرى من الكتاب؛ وهو ما يكشف عن نوع من الانفصال بين العرض النظري وصياغة التعريف.

ومع ذلك، ينبغي الإقرار بأن تعريف أبو جادو ونوفل يمثّل محاولة تركيبية عربية جديرة بالتقدير في سياقها، وأن ما قد يبدو فيه من «حشد» ليس بالضرورة خللًا منهجيًا، بل قد يكون نابعًا من رغبة تعليمية مشروعة في تقديم تعريف شامل يستوعب مختلف أبعاد المفهوم، خاصةً لطلبة قد لا يملكون خلفية نظرية كافية عنه.

المبحث الثاني: الدراسة المقارنة للتعاريف

وبعد ما سبق من عرض تحليلي لكل تعريف على حدة، يمكننا الآن الانتقال إلى مقارنة منهجية بينها للكشف عن مناطق التلاقي والافتراق الممكنة.

أولا: من حيث الطبيعة الماهوية للتفكير الناقد

تتباين التعريفات في تحديد الجنس القريب للتفكير الناقد. فديوي يصنّفه بوصفه تفكيرًا تأمليًا يتسم بالنشاط والاستمرار والتأنّي. أما غلاسر، فيقدّم ماهيته في صورة بنية ثلاثية مركبة (استعداد + معرفة منطقية + مهارة تطبيقية). في حين يكتفي إنيس بصياغة حدٍّ أدنى ضابط، معرّفًا إياه بأنه تفكير تأملي وعقلاني.

أما فاسيون، فينقل مركز تحديد الماهية من طبيعة العملية إلى مخرجها النهائي، فيعرّفه بوصفه حكمًا هادفًا ومنظّمًا ذاتيًا. في المقابل، يجعل بول من «الانضباط» سمةً جوهرية للماهية، إذ يصفه بأنه «عملية منضبطة فكريًا».

وأما ليبمان، فيقدّم توصيفًا يجمع بين البعدين المعرفي والأخلاقي، معرّفًا التفكير الناقد بأنه تفكير ماهر ومسؤول، مضيفًا بذلك بُعد المسؤولية إلى جانب المهارة. في حين يميل أبو جادو ونوفل إلى تكثيف الماهية في أربع صفات متراكبة، دون حسمٍ بنيوي واضح لطبيعة العلاقة التي تربط بينها.

[1] Paul, Richard, Teaching Critical Thinking in the ‘Strong’ Sense: A Focus on Self-Deception, World Views, and a Dialectical Mode of Analysis, Informal Logic Newsletter, p. 3.

ثانيا: من حيث آليات اشتغال التفكير الناقد

تظهر آليات الاشتغال بشكلٍ مختلف نسبيًا؛ فديوي لا يسرد قائمة مهارات، بل يكتفي برسم معالم منطق الاشتغال. وغلاسر يتحدث عن طرائق الاستقصاء المنطقي، بينما يترك إنيس الآليات ضمنية. أما فاسيون فيقدّم أداة إجرائية محددة (التفسير، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج)، ويتبع بول خطى فاسيون، لكن ببنية أكثر اتساعًا ومرونة. ويتقاطع ليبمان مع فاسيون في البعد الإجرائي، غير أنه يتميّز بالتأكيد على أن هذه الآليات تشتغل وفق معايير متغيرة بحسب السياق. أما أبو جادو ونوفل، فقد استعارا رباعية فاسيون مع إسقاط بعدي الشرح والتنظيم الذاتي.

ثالثا: من حيث معايير التفكير الناقد

وإذا ما رمنا البحث عن جواب لسؤال الضوابط والمعايير داخل هذه التعريفات، فإننا نجد أنها، في عمومها، تناولتها بشكل ضمني غير صريح؛ فديوي وغلاسر وإنيس وبول يلمّحون إلى المعايير دون التصريح بها. أما فاسيون، فقد لامس موضوع المعايير بصورة أكثر صراحة حين دعا إلى توضيح الاعتبارات التي يستند إليها الحكم. في المقابل، ينفرد ليبمان بين الجميع بجعل المعايير مكوّنًا بنيويًا صريحًا في صلب التعريف ذاته، وهو ما يسدّ الثغرة الأبرز المشتركة بين سائر التعريفات. وهذا ما يجعل تعريف ليبمان إضافة لا غنى عنها في أي دراسة مقارنة تروم الإحاطة بهذا الموضوع.

رابعا: من حيث البعد غير المعرفي: الاستعداد الوجداني والامتداد التواصلي

وتُظهر الدراسة المقارنة تباينًا واضحًا في استحضار البعدين الوجداني والاجتماعي؛ فغلاسر هو الأكثر وضوحًا في الحديث عن الاستعداد الوجداني، بينما يدمج فاسيون هذا البعد ضمن مفهوم التنظيم الذاتي. أما ليبمان، فيشير إلى البعد الوجداني من خلال مفهوم «المسؤولية» الذي يحمل شحنة أخلاقية واضحة، كما يعالج البعد الاجتماعي عبر «الحساسية للسياق»، التي تستوجب مراعاة الظروف المحيطة بالحكم، بما في ذلك الأبعاد الاجتماعية والثقافية. في حين أدرج أبو جادو ونوفل البعد الاجتماعي صراحةً من خلال اشتراط الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين.

المبحث الثالث: نحو تعريف تركيبي للتفكير الناقد

تكشف نتائج التحليل المقارن أن التعريفات المتداولة للتفكير الناقد تتقاطع فيما بينها في نواة مفهومية مشتركة (التأملية، العقلانية، التوجه الغائي)، لكنها تفترق في ثغرات متفاوتة، من أبرزها: غياب التصريح الصريح بالمعايير، وضعف حضور البعد الوجداني، وإغفال البعد الاجتماعي.

وهذا الوضع يجعل كل تعريف منفرد غير قادر على استيعاب التعقيد البنيوي للمفهوم في كليته. ومن هذا المنطلق، تبرز الحاجة إلى صياغة تعريف تركيبي يستند إلى مخرجات التحليل المقارن.

فنقول:

«التفكير الناقد سيرورة ذهنية تأملية منضبطة، هادفة وذاتية التنظيم، يحركها استعداد وجداني واعٍ، وتشتغل بنشاط ومهارة عبر عمليات معرفية متكاملة، كالتفسير والتحليل والتقييم والاستنتاج، لفحص الأفكار والادعاءات وما يسندها من أدلة وحجج، في ضوء معايير عقلية صريحة كالوضوح والدقة والاتساق والإنصاف، بغية الوصول إلى موقف مبرر بشأن ما يُعتقد أو يُفعل، ضمن سياق يراعي تعدد وجهات النظر».

ويتأسس هذا التعريف على بنية مفهومية سداسية المحاور، استُخلِصت مكوّناتها من مخرجات التحليل المقارن للتعريفات المرجعية السابقة، مع استثمار النواة المشتركة، ومحاولة سدّ الثغرات المسجّلة.

1. ماهية التفكير الناقد:

وصفنا التفكير الناقد باستعمال مصطلح «سيرورة»؛ لأنه الأنسب لاستيعاب طابعه الدينامي التكراري الدائري. ويأتي هذا الاختيار منسجمًا مع تصور ديوي وليبمان للتفكير الناقد بوصفه عملية ممتدة في الزمن.

2. الشرط القبلي للتفكير الناقد:

جاء إيراد مكوّن الاستعداد الوجداني في موقع يسبق الحديث عن العمليات المعرفية مقصودًا؛ إذ إن التفكير الناقد لا ينطلق من عملية معرفية محضة، بل يسبقه ميل إرادي واعٍ إلى الفحص والمساءلة. وهذا ما تؤكده أعمال فاسيون وغلاسر صراحة، وليبمان ضمنيًا من خلال مفهوم المسؤولية.

3. آليات اشتغال التفكير الناقد:

ووصفنا التفكير الناقد بأنه سيرورة «تشتغل بنشاط ومهارة عبر عمليات معرفية متكاملة كالتفسير والتحليل والتقييم والاستنتاج». وقد اخترنا وصف هذه العمليات بـ«المتكاملة» بدل «المتسلسلة» تأكيدًا على ديناميته، وانسجامًا مع خاصية التصحيح الذاتي عند ليبمان، التي تفترض إمكان العودة والمراجعة في أي مرحلة.

4. موضوع اشتغال التفكير الناقد:

أما عبارة «لفحص الأفكار والادعاءات وما يسندها من أدلة وحجج»، فقد اعتمدنا فيها صياغة ثلاثية تعكس إدراكًا لتعقيد البنية الحجاجية: المضمون (الأفكار)، والموقف (الادعاءات)، والتبرير (الأدلة والحجج).

5. معايير ضبط اشتغال التفكير الناقد:

وفي قولنا: «في ضوء معايير عقلية صريحة كالوضوح والدقة والاتساق والإنصاف»، يمكن اعتبار إدراج المعايير العقلية الصريحة أهم إضافة نوعية في هذا التعريف المقترح؛ إذ يستجيب مباشرة لما أكده ليبمان من كون المعايير مكوّنًا بنيويًا لا غنى عنه، كما يستثمر المعايير العالمية التي صاغها بول وإلدر في تقويم التفكير.

6. غايات التفكير الناقد:

أما عبارة «بغية الوصول إلى موقف مبرر بشأن ما يُعتقد أو يُفعل»، فقد تبنّينا فيها صياغة إنيس «ما يُعتقد أو يُفعل»، مع استبدال «اتخاذ القرار» بـ«الوصول إلى موقف مبرر»، لما في ذلك من سعة دلالية تشمل القرار وتتجاوزه.

7. البعد الاجتماعي والسياقي:

وأخيرًا، فإن قولنا: «ضمن سياق يراعي تعدد وجهات النظر» جاء حرصًا على إدراج البعد الاجتماعي، الذي لوحظ أنه الأكثر غيابًا، وانسجامًا مع ما أكده ليبمان من كون التفكير الناقد حساسًا للسياق، وما أشار إليه فاسيون من الاعتبارات السياقية، وما ذهب إليه أبو جادو ونوفل من ضرورة مراعاة وجهات نظر الآخرين. كما يتقاطع هذا المكوّن مع الاتجاهات المعاصرة التي تنظر إلى التفكير الناقد بوصفه ممارسة اجتماعية، لا نشاطًا فرديًا معزولًا (Davies, 2015؛ Bailin et al., 1999).

الخاتمة:

لعل أبرز ما تكشف عنه هذه الدراسة أن التعدد المفاهيمي للتفكير الناقد ليس عائقًا إبستمولوجيًا ينبغي تجاوزه، بقدر ما هو انعكاس طبيعي لتعقّد الظاهرة التي يمثلها في ذاتها، وتشعّب الحقول التي تتقاطع معها بين الفلسفة وعلم النفس المعرفي والتربية. ومن ثمّ، فإن أي محاولة لاختزال هذا التعدد في صيغة واحدة نهائية تنطوي على مخاطرة بتبسيط ما هو مركّب بطبيعته.

ولذلك، فإننا لا نسلّم بحال بأن تعريفنا المقترح نهائي أو مكتمل، بل نقرّ بأنه يظل مجرد محاولة اقتراح إجرائي واعٍ بحدوده، وقابل للمراجعة والنقد والإغناء والتطوير، في ضوء ما قد تكشف عنه الممارسة البحثية والتربوية، نظريةً وتطبيقيةً، من أبعاد إضافية. خاصة وأن الدراسة الحالية اقتصرت على التحليل النظري للتعريفات، دون اختبار مدى قابلية التعريف التركيبي المقترح للأجرأة في سياقات تربوية فعلية. إذ من المعلوم أن المفاهيم التصورية التي تتشكل عند تقاطع حقول معرفية متعددة لا تستجيب بسهولة لمنطق الضبط النهائي، بل تظل رهينة بتحولات سياقاتها النظرية، وتطبيقاتها العملية، وتطور أدوات تحليلها.

كما نقرّ بأن ما نقترحه هنا أقرب إلى تصور مفاهيمي تركيبي منه إلى تعريف اصطلاحي بالمعنى الدقيق؛ فالتعريف الاصطلاحي يقتضي حدًا أقصى من الإيجاز قد لا يستوعب ستة محاور بنيوية في جملة واحدة. غير أننا نحتفظ بمصطلح «تعريف»، لأن الصياغة المقترحة تستوفي شرطي الجامعية والمانعية، وإن كانت تتجاوز حدود الإيجاز المعتاد في التعريفات الكلاسيكية.

النتائج:

أسفرت الدراسة عن نتائج أبرزها:

- تلتقي تعريفات التفكير الناقد في نواة صلبة مشتركة، لكنها تختلف جذريا في درجة التصريح بالمعايير العقلية المنظمة لها.
- لا يرجع الغموض المفاهيمي إلى تعدد المرجعيات فقط، بل إنه عائد بالأساس إلى الخلط بين مستويات التحليل (العمليات، المعايير، النزعات، الغايات).
- يفضي غياب الضبط الابستمولوجي للمفهوم إلى إمكانية ممارسة "تفكير ناقد ضعيف" مفتقر إلى المعايير رغم استيفائه الظاهري للعمليات.
- يعتبر إدماج البعد الوجداني في ممارسة التفكير الناقد شرطا أساسيا لضمان النزاهة الفكرية وتجنب التحيز.
- يمكن بناء تعريف تركيبي للتفكير الناقد، شريطة احترام شروط منهجية صارمة تمنع التلفيق الانتقائي بين التعريفات.

التوصيات:

- تشجيع البحوث التي تفكك التعريفات المرجعية القائمة وتحلل بنيتها الابستملوجية بدل الاكتفاء بإعادة إنتاجها.
- إعادة بناء تعريفات التفكير الناقد في المناهج التربوية على أساس صريح يجمع بين المهارات والعمليات والمعايير والنزعات .
- إدماج المعايير العقلية بشكل صريح في التخطيط و بناء التعلمات وأدوات التقويم.
- تطوير أدوات قياس تراعي البعد الوجداني والسياقي، حتى لا تختزل التفكير الناقد في اختبارات تقنية جافة .
- اختبار التعريفات المقترحة ميدانيا داخل وضعيات تعليمية حقيقية، للتحقق من قدرتها على الصمود أمام رهانات الممارسة التربوية الفعلية.

قائمة المصادر والمراجع:

- أبو جادو، صالح محمد، ونوفل، محمد بكر، (2007)، تعليم التفكير: النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، عمان، دار المسيرة.
- AL ZAFITI, MOHAMMED & Yusuf, Muhammed & Bin Husin, Mohd. (2024). The impact of the relationship between critical thinking skills and entrepreneurship skills among students of the College of Education at the University of Technology and Applied Sciences in the Sultanate of Oman. (2024). Ibn Khaldoun Journal for Studies and Researches, 4(11). https://doi.org/10.56989/benkj.v4i11.128
- Al-Zahrani, Masturah. (2026). Effectiveness of the Learning Stations Strategy in Developing Deep Understanding and Productive Thinking in Social Studies among Primary School Female Students. (2026). Ibn Khaldoun Journal for Studies and Researches, 6(3). https://doi.org/10.56989/benkj.v6i3.1808
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., and Daniels, L. B., (1999), Conceptualizing Critical Thinking, Journal of Curriculum Studies, 31 (3).
- Blair, J. A., (2018), Studies in Critical Thinking, Windsor, Canada, University of Windsor.
- Davies, M., (2015), A Model of Critical Thinking in Higher Education, in Paulsen, M. B., Higher Education: Handbook of Theory and Research, New York, Springer.

- Dewey, John, (1910), How We Think, Boston, D.C. Heath & Co.
- Ennis, Robert H., (1985), A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills, Educational Leadership, 43 (2).
- Ennis, Robert H., (1987), A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities, in Baron, Joan Boykoff, and Sternberg, Robert J., Teaching Thinking Skills: Theory and Practice, New York, W. H. Freeman.
- Facione, P. A., (1990), Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report), California, California Academic Press.
- Facione, P. A., (2015), Critical Thinking: What It Is and Why It Counts, Hermosa Beach, CA, Measured Reasons LLC.
- Foundation for Critical Thinking, Defining Critical Thinking.
- Glaser, E. M., (1941), An Experiment in the Development of Critical Thinking, New York, Teacher's College, Columbia University.
- Khadija, Elyatim. (2022). Al-Rafiai'i's criticism method and the Battle of Authenticity and Modernity. (2022). Ibn Khaldoun Journal for Studies and Researches, 2(9). https://doi.org/10.56989/benkj.v2i9.593
- Lau, J. Y. F., (2024), Revisiting the Origin of Critical Thinking, Educational Philosophy and Theory, 56 (4).
- Lipman, Matthew, (1988), Critical Thinking: What Can It Be?, Educational Leadership, 46 (1).
- Paul, Richard, (1992), Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World, California, Foundation for Critical Thinking.
- Paul, Richard, and Elder, Linda, (2014), Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life, Pearson.
- Rademaekers, Justin King, and Detweiler, Lauren, (2019), Performing Critical Thinking in Written Language: Defining Critical Thinking from the Assessor's View, Double Helix, 7.