

## **BRAIN, MIND AND PHILOSOPHICAL THINKING**

**Dr. Youssef ABBOU** <sup>1</sup>

Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Morocco

**Dr. Najat BELARBI** <sup>2</sup>

Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Morocco

### **Abstract**

This article aims to shed light on the decisive and influential role of the learner's mental functioning in the process of learning and acquiring the tools of philosophical thinking, which are mainly represented in problematization, conceptualization, and argumentation. Philosophical thinking, as a rational and conscious thinking, requires the learner to acquire and employ a set of skills such as: questioning, criticism and argumentation, analysis and synthesis, abstraction and generalization. However, the acquisition and employment of these various skills inevitably depends on his ability to process information; Attention, selection, storage, retrieval, and use. Accordingly, it has become necessary for the philosophy teacher to understand the nature of the learner's cognitive functioning and mental activity, which the cognitive and emotional dimensions are mixed in a dynamic unit that cannot be separated or divided. Despite the importance of memory systems in the process of processing information, severe emotional pressures, such as anxiety and stress, can paralyze the ability of the memory system and hinder its performance of its functions, which negatively affects the process of learning and acquiring the tools of philosophical thinking and its basic competencies.

**Key Words:** Philosophical Thinking; Cognitive Functioning; Informations Processing; Emotions.

---

 <http://dx.doi.org/10.47832/2717-8293.28.23>

<sup>1</sup>  [youssef.abbou@usmba.ac.ma](mailto:youssef.abbou@usmba.ac.ma)

<sup>2</sup>  [najat.belarbi@usmba.ac.ma](mailto:najat.belarbi@usmba.ac.ma)

## الدماغ، الذهن والتفكير الفلسفي

د. يوسف عبو

جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب

د. نجاة بلعربي

جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب

### الملخص:

يهدف هذا المقال إلى تسليط الضوء على الدور الحاسم والمؤثر للاشتغال الذهني للمتعلم، في سيرورة تعلم واكتساب أدوات التفكير الفلسفي المتمثلة أساساً في الأشكلة والمفهمة والمحاكاة. فالتفكير الفلسفي باعتباره تفكيراً عقلياً وواعياً، يتطلب من المتعلم اكتساب وتوظيف مجموعة من المهارات مثل: التساؤل والنقد والجدل، التحليل والتركيب، والتجريد والتعميم. غير أن اكتساب وتوظيف مختلف تلك المهارات، يتوقف حتماً على قدرته على معالجة المعلومات؛ انتباهاً وانتقاءً، تخزيناً واسترجاعاً، وتوظيفاً واستخداماً. بناءً على ذلك، أصبح لزاماً على مدرس مادة الفلسفة فهم طبيعة الاشتغال المعرفي للمتعلم ونشاطه الذهني، وهو النشاط الذي يمتزج فيه البعد المعرفي والوجداني في وحدة دينامية لا تقبل الانفصال أو التجزئ. فعلى الرغم من أهمية أنظمة الذاكرة في سيرورة معالجة المعلومات، فإن الضغوط الانفعالية الشديدة مثل القلق والتوتر، بإمكانها أن تشل قدرة النظام الذاكري وتعيق أداءه لوظائفه، مما يؤثر سلباً على سيرورة تعلم واكتساب أدوات التفكير الفلسفي وكفاءاته الأساس.

الكلمات المفتاحية: التفكير الفلسفي؛ الاشتغال المعرفي؛ معالجة المعلومات؛ الانفعالات.

الواقع أن الاهتمام بالأنشطة الذهنية للإنسان وفي مقدمتها التفكير، كان مستبعدا من البحث والدراسة في عهد السلوكية باعتباره نشاطاً غير قابل للملاحظة والقياس، سواء مع السلوكية المنطقية التي يمثلها جيلبرت ريل G. Ryle، أو حتى مع السلوكية الجديدة أو المنهجية مع كل من واطسون وسكينر (Melser, 2004). ولم تمنح دراسة مثل تلك الأنشطة الذهنية المكانة التي تستحق من داخل علم النفس، إلا مع ظهور السيكلوجيا المعرفية مع ميلر Miller وبرونر Bruner سنة 1956. حيث انصبت جهود السيكلوجيا في عهد المعرفية، على الاهتمام بدراسة التمثلات الذهنية باعتبارها أنشطة معرفية (أحرشواو، 2020، ص. 33). الأمر الذي حدا بالسيكلوجيا المعرفية إلى الانكباب على محاولة فهم سيرورة اشتغال نظامنا المعرفي، وتفسير سيرورة الاكتساب والمعالجة المرتبطة به (أحرشواو، 2022، ص. 13؛ زغبوش وعلوي، 2015، ص. 9). وبناء على ذلك، ستعرف دراسة الأنشطة الذهنية مثل التفكير قفزة نوعية، من خلال انفتاح السيكلوجيا على علوم الأعصاب، حيث مكنت تقنيات التصوير الدماغي من معرفة مختلف البنيات العصبية التشريحية للدماغ (زغبوش وعلوي، 2015، ص. 11).

وإذا كان التفكير الفلسفي يعتبر نوعاً من أنواع التفكير العليا عامة، فإن طبيعة الاشتغال الذهني للمتعلم، تلعب دوراً حاسماً في سيرورة تعلم واكتساب أدوات هذا النوع من التفكير، والمتمثلة أساساً في الأشكلة والمفهمة والمحاجة. فالتفكير الفلسفي باعتباره تفكيراً عقلياً وواعياً، يتطلب اكتساب وتوظيف مجموعة من المهارات مثل: التساؤل والمساءلة، النقد والجدل، التحليل والتركييب، التجريد والتعميم، والبرهنة والحجاج. غير أن اكتساب وتوظيف مختلف تلك المهارات يتوقف حتماً على قدرته على معالجة المعلومات؛ انتباهاً وانتقاءً، تخزيناً واسترجاعاً، وتوظيفاً واستخداماً. بناءً على ذلك، أصبح لزاماً على مدرس مادة الفلسفة فهم طبيعة الاشتغال المعرفي للمتعلم ونشاطه الذهني، وهو النشاط الذي يمتزج فيه البعد المعرفي والوجداني في وحدة دينامية لا تقبل الانفصال أو التجزيء. فعلى الرغم من أهمية أنظمة الذاكرة في سيرورة معالجة المعلومات، فإن الضغوط الانفعالية الشديدة مثل القلق والتوتر، بإمكانها أن تشل قدرة النظام الذاكري وتعيق أداءه لوظائفه، مما يؤثر سلباً على سيرورة التفكير الفلسفي.

## 1. الدماغ مركزاً للتفكير

يعتبر التفكير بمثابة نشاط ذهني يخضع لنظام معالجة المعلومات، والحقيقة أن السيكلوجيا المعرفية تنصب على دراسة مجموعة من الأنشطة والوظائف المعرفية مثل التفكير والتخطيط (زغبوش وعلوي، 2015، ص. 6، 9). لقد كان ينظر سابقاً للذكاء باعتباره مرادفاً للقدرة على التفكير المنطقي، فضلاً عن تكييف هذا النمط من التفكير مع المشكلات المطروحة. مما جعل الاختبارات السيكلومترية التقليدية تميل إلى قياس الذكاء الخالص، الذي يشير إلى القدرة على التفكير واتباع سلسلة متسقة من الاستنتاجات المنطقية (Greene, 2005, pp. 7, 8). ومن جهة أخرى، فإن مختلف الأنشطة الذهنية التي كانت تدرس من منظور فلسفي خالص، أصبحت تدرس اليوم من منظور فلسفي عصبي (Andrieu, 2007). وهو تصور جديد للمعرفية الإنسانية لا يقل أهمية عن المنظور المعرفي للاشتغال الذهني، حيث يشكل الدماغ نقطة التقاء هذه العلوم المعرفية (أحرشواو، 2022). وإذا كانت الأنشطة الذهنية تعتبر بمثابة أنشطة معرفية مرتبطة بالقدرات الاستدلالية والإدراكية للفرد، فإن ذلك يجعلنا نتساءل مع السيكلوجي المغربي مولاي إسماعيل علوي (2015) عما إذا الدماغ هو مركز مثل تلك الأنشطة بما في ذلك التفكير؟ (علوي، 2015، ص. 71). الراجح أن تطور

الاشتغال المعرفي العالي ارتبط بتطور الفص الجبهي البشري، وتحديدًا قشرة الفص الجبهي. والحقيقة أن تقنيات التصوير العصبي أتاحت إمكانية أفضل لفهم العلاقات بين عناصر الوظائف التنفيذية والسيرورات الجينية، الكامنة وراء البنيات العصبية المسؤولة عن الوظائف المعرفية (Goldstein & Naglieri, 2014, p.39). يعتبر الفص الجبهي بمثابة فسيفساء واسعة من أنواع الخلايا والمناطق القشرية المتنوعة في بنيتها الخلوية، فضلًا عن خصائصها التشريحية وأنماط الإقترانات، وبالتالي فإن لهذا الفص دور رئيسي في معظم جوانب الوظائف المعرفية عند الإنسان (Baars & Gage, 2010, p. 400). يفترض أن الأطفال ما دون 18 سنة ليسوا مؤهلين لاتخاذ القرار، ومرد ذلك إلى افتقارهم المفترض للحكم والتفكير المنطقي، حيث يشكل الفص الجبهي آخر منطقة لاستكمال النمو العصبي للفرد (Miller & Cummings, 2007, p. 335).

لقد كان ينظر سابقًا للفص الجبهي على أنه مسؤول عن حل المشكلات عامة، إلا أن بعض الدراسات السيكولوجية الحديثة برهنت على وجود علاقة وثيقة بين قشرة الفص الجبهي والتفكير المنطقي أو العقلاني، فقد خلص روبين Robin وهولياك Holyaak (1995) إلى وجود علاقة قوية وواضحة بين الفصوص الجبهية والتفكير المنطقي (Gazzaniga, 2009, p. 1005). لقد أكدت بعض الافتراضات السيكولوجية على أن الفصوص الجبهية هي المسؤولة عن السلوكيات المجردة، وذلك استنادًا إلى مجموعة من المعطيات المتعلقة ببعض مرضى الفصوص الجبهية الذين يعانون من قصورات ذهنية واضحة، مثل صعوبة إدراك المشكلات المركبة واضطرابات في الانتباه (بادلي، 2020، ص. 156، 457). وفي هذا السياق، أوضح شاليس Shallice (1982) أن الأفراد الذين يعانون من اضطرابات على مستوى القشرة الجبهية، يكون لديهم قصور واضح في التعامل مع حل المشكلات والوضعيات الجديدة (غاوناش ولرغودري، 2015، ص. 99). ويمكن الإقرار أن الوظائف الذهنية العليا، تتأثر كذلك بالسياق الثقافي للفرد، فنمو تلك الوظائف يتوقف حتمًا على طبيعة التفاعلات الاجتماعية كما يقر بذلك السيكولوجي الروسي ليف فيجوتسكي (Vygotsky, 1979). فمن وجهة نظر هذا الأخير، فإن "نمو ونضج تلك الوظائف الذهنية، خصوصًا التفكير المنطقي المجرد، يتطلب القدرة على المقارنة والتمييز" (p. 150). فبفضل التعاون المنهجي بين الطفل والمدرس، يتمكن الطفل من تنمية تفكيره العلمي في وقت مبكر (Vygotsky, 1934).

### 1.1. التفكير والذاكرة العاملة

يقر بادلي أن الذاكرة العاملة (1986-1994) عبارة عن: "نظام لحفظ المعلومات مؤقتًا ومعالجتها، وهو نظام ضروري لإنجاز أنشطة معرفية معقدة، كالفهم والتعلم والاستدلال (التفكير)" (غاوناش ولرغودري، 2015، ص. 55). والواقع أن المنفذ المركزي Central Executive كما يتصوره بادلي، يمكن أن يشكل إطارًا ابستمولوجيًا عامًا لفهم علاقة الذاكرة العاملة والتفكير. فهذا المنفذ يمكن الفرد من إتمام مهام معقدة بشكل متزامن، من خلال تنسيق موارد الذاكرة العاملة الكافية عبر مختلف المهام، وكذا زيادة القدرة على تبديل الانتباه والاستجابة ضمن موقف أو مهمة تتطلب مرونة ذهنية. فضلًا عن تنشيطه الانتقائي والمؤقت للتمثيلات من الذاكرة البعيدة المدى، والتي تعتبر مهمة وحاسمة في قدرة الفرد للاستجابة لمتطلبات البيئة (Anderson et al., 2010, p. 11). وبالتالي فإن المعرفة المخزنة في الذاكرة البعيدة المدى تلعب دورًا مركزيًا في سيرورة التفكير، بالنظر لتأثيرها على الطريقة التي ينظر بها الفرد لمختلف المواقف، والتي بدورها تنشيط الإجراءات التي تم تعلمها مسبقًا للتعامل مع الوضع الجديد. وعلى هذا الأساس، يعتبر التفكير في حد ذاته

إجراء أو فعلا يتم تعلمه واكتسابه، لتفسير المدخلات واسترجاع المعرفة السياقية ذات الصلة، إضافة إلى اختبار الأفعال المناسبة من ذخيرة السلوك (14, 15, pp. Greene, 2005). في هذا السياق، قام كل من بادلي وهيتش (1974) بمجموعة من التجارب حول علاقة الذاكرة العاملة بالتفكير المنطقي، فتوصلا إلى وجود دور لهذه الذاكرة في الاستدلال والفهم (غاوناش ولرغودري، 2015، ص. ص. 50، 51). وقد برهن ومبي وريان Ryan (1969) في وقت سابق على وجود علاقة قوية بين الذاكرة الفورية للأرقام والاستدلال القياسي Syllogistique، كما حاجج سلتهاسوس Selthouse (1993) لاحقا على أن القدرة على الاستدلال تتأثر بقدرة الذاكرة العاملة، حيث تلعب هذه الأخيرة دورا حاسما في الحفاظ على المعلومة أثناء المعالجة (غاوناش ولرغودري، 2015، ص. 187).

ويمكن التأكيد على أنه بغض النظر عن الفروقات الفردية في الذكاء، فإن السيكلوجيين يهتمون أكثر بالعوامل التي من شأنها التأثير على المعرفة الإنسانية. فقد أكد سيمون Simon (1979) أن أحد الإخفاقات الرئيسية في معالجة المعلومات بكفاءة، مرده إلى محدودية قدرة الذاكرة العاملة. وفي وقت لاحق عمل بادلي (1986) على التحقق من هذه الفكرة، حيث خلص إلى أن التفكير والحساب الذهني يشكلان ضغطا على الذاكرة العاملة. كما برهن جونسون ليرد J. Laird (1985) كذلك، على أن فشل الفرد في حل المشكلات المنطقية، غالبا ما يعزى إلى قيود الذاكرة Greene, 2005, (p. 147).

## 2.1. التفكير والمرونة الذهنية

ترتبط المرونة الذهنية بتراكم الخبرات والتجارب بالعمليات الذهنية على نحو وثيق، "بحيث لا تعود الآليات الذهنية سجيئة نمط معين من المعالجات، بل يمكن استعمالها في مهمات لم يسبق أن تعاملت معها العضوية" (المير، 2020، ص. ص. 148، 174). على هذا الأساس، فالمرونة الذهنية تلعب دورا حاسما في انتقال الفرد من مهمة إلى أخرى بسلاسة وفعالية، حيث تتمظهر هذه القدرة في المواقف والوضعيات غير المألوفة، التي تقتضي تحليل عناصر تلك الوضعيات واختيار الأفعال والاستجابات المناسبة من خلال بناء تمثلات جديدة. فضلا عن ذلك، تتضمن المرونة الذهنية كبح الأفكار غير السياقية، التي يمكن أن تشوش على الانتباه والتفكير. وبالتالي فالمرونة الذهنية ترتبط بشكل قوي بقدرة الفرد على التفكير واختيار السلوك الملائم، وفق طبيعة الوضعية التي يوجد فيها، وكذا الأهداف المحددة. مما يساعده على تعميم السيرورات المعرفية المكتسبة على سياقات ووضعيات جديدة (المير، 2022، ص. 148). بالنسبة للسيكلوجيين المهتمين بالتفكير المنطقي مثل فينود جويل Vinod Goel وفريقه من جامعة يورك York University، وفريق أولفي هودي Olivier Houdé؛ فإن البحث في قضايا التفكير المنطقي في ظل ما أتاحته تقنيات التصوير الدماغي الوظيفي من إمكانيات، يطرح ثلاثة أسئلة كبرى: هل نحن نفكر تفكيراً منطقياً؟ لماذا نرتكب أخطاء في التفكير؟ وهل يمكن للانفعالات أن تساعدنا على التفكير؟ بالنسبة لهؤلاء السيكلوجيين، فإن الإنسان قد يسقط في تحيزات منطقية واضحة، ومرد ذلك إلى القواعد المنطقية المتبعة في التفكير، مثلما أكد على ذلك ديكارت سابقا (Houdé, 2004, p. 97).

يتبين من خلال ما سبق، أن المرونة الذهنية ترادف التفكير المرن، باعتبارها وظيفة تنفيذية مهمة، تتضمن القدرة على التكيف مع مختلف الوضعيات بما فيها الوضعيات غير المألوفة. إنها ترتبط بالقدرة على التأليف بين المفاهيم بطريقة إبداعية ودمج التمثلات المختلفة. وبالتالي فإن تعلم واكتساب المفاهيم الجديدة، يتطلب القدرة على معالجة التمثلات بمرونة وسلاسة (Meltzer, 2010, pp. 140, 141). لقد برهنت إنهلدر B. Inhelder وزملاؤها، على أن الأخطاء في

التفكير المنطقي لدى المراهقين والراشدين، مردها إلى وجود استراتيجيتين متنافستين من التفكير تتصادمان في الذاكرة العاملة، إحداهما إدراكية (حسية) والثانية منطقية، حيث غالبا ما يفشل الفرد في كبح الاستراتيجية الإدراكية. ونتيجة لذلك، فإن الأخطاء المنهجية في التفكير عند المراهقين تشير إلى غياب المنطق بشكل واضح. لقد أوضحت إنهيذر أن الأخطاء في التفكير المنطقي، ناتجة أساسا عن افتقار الأفراد إلى آلية الكبح التنفيذية وليس إلى المنطق (Houdé, 2004, pp. 98, 99).

## 2. أنواع التفكير

### 1.2. التفكير المنطقي Reasoning

خلافا للتفكير الحدسي الذي يعتبر تفكيرا بديهيا، يرتبط التفكير المنطقي بقدرة الفرد على شرح الأفكار المركبة وفهمها، فضلا عن تقديم الأدلة على وجهة النظر الخاصة (المحاجة) وتقييم أدلة الآخرين (الفحص). والحقيقة أن القدرة على التفكير المنطقي أو الاستدلالي، لا تعتبر هبة كما هو الشأن بالنسبة للتفكير الحدسي، بقدر ما يتم تعلمها واكتسابها. وهي القدرة التي تستدعي المحاجة والتفسير واتخاذ القرارات، إضافة إلى تحديد الإجابات وتبرير الأفعال. وبالتالي فالتفكير المنطقي يعتبر تفكيرا استدلاليا، يتضمن مجموعة من القدرات مثل البحث والقراءة، التحليل، الفحص والاختبار، التخطيط والكتابة (Matthew, 2004, pp. 4, 5). وفي ما يتعلق بالتفكير الاستنتاجي Dédutif باعتباره تفكيرا منطقيًا، فإنه لا يقتصر على التفكير الشرطي فقط، بل يشمل كذلك القياس المنطقي بوصفه استنتاجا مكونا من جزأين (أول جملتين) وخاتمة (الثالثة)، مثل: كل إنسان فان؛ سقراط إنسان؛ سقراط فان. وهكذا، فالاستدلال الاستنتاجي هو العملية المعرفية التي تربط المقدمات بالنتائج، مما يشير إلى الطابع الصحيح للاستدلال، الذي يعتمد على بنية الاستدلال وليس على محتوى الجمل (الدلالات). وهذا قد يتعارض مع معتقدات الفرد حول العالم، حيث يصبح المنطق مستقلا عن المحتوى، مما يشير إلى وجود تحيز منطقي ينتج عنه تفضيل الاستراتيجيات الدلالية (المصدقية) على الاستراتيجيات المنطقية (الصلاحية). والحقيقة أنه حتى في الاستدلال الاستقرائي، غالبا ما يسقط الأفراد في تحيزات معرفية واضحة في التفكير واتخاذ القرارات، حيث لا تحترم تلك التحيزات قوانين الاحتمالات (Houdé, 2004, pp. 105-107).

يتسم التفكير المنطقي إذن، بنوع من التعقيد، نظرا لارتباطه الوثيق بالقدرة على دمج العلاقات المتعددة، قصد الوصول إلى استنتاج معين، حيث يوصف على أنه تفكير علائقي Relational. لقد برهن ريشلاند Richland (2006) على أن أطفال ما قبل التمدرس يقدمون استنتاجات علائقية أقل، عندما يكون هناك متغير آخر يشتم الانتباه، أو عندما يتطلب الأمر دمج أكثر من علاقة. بينما في سن 13 و 14 عاما، وتزامنا مع نضج قشرة الفص الجبهي بشكل كبير، يستطيع هؤلاء الأطفال تقديم استجابة علائقية منطقية بشكل موثوق، حتى لو تعلق الأمر بدمج أكثر من علاقات متعددة، أو وجود عوامل مشتتة للانتباه. ويعتبر التفكير القياسي (القياس) أحد أهم أنواع التفكير المنطقي، يتطلب تمثيل المعرفة العلائقية المركبة ودمجها في الذاكرة العاملة (Gazzaniga, 2009, pp. 1005-1007). وبالتالي، فالتفكير المنطقي المتعلق بالاستدلال، يرتبط أساسا بالاستنباط المنطقي، حيث ترتبط فيه النتيجة بالمقدمات (أحرشواو، 2018).

## 2.2. التفكير الإبداعي Creative thinking

إذا كان التفكير المنطقي يبني على استخلاص الاستنتاجات بناء على مجموعة من المعطيات، فإن هناك طريقتين متميزتين لهذا التفكير؛ يتعلق الأمر بالتفكير البارد مقابل التفكير الإبداعي الحر. والمؤكد أن هناك تداخلا كبيرا بين هاتين الطريقتين من التفكير، لأنهما تندرجان معا ضمن نمط التفكير المنطقي أو الاستدلالي. حيث غالبا ما يتم حل بعض المشكلات التي تبدو معقدة من خلال تفكير خيالي، وليس عن طريق سيرورة منهجية منظمة. والواقع أن العديد من الأعمال العبقرية والإنجازات العلمية التي يبدو أنها أتت من فراغ، هي في حقيقة الأمر ثمرة مجهود فكري وعمل منهجي دقيق ومحكم. وهكذا، فالتفكير المنطقي يلعب دورا مهما في بلورة التفكير الإبداعي الحر، ذلك أن التفكير العقلاني أو الاستدلالي ليس هو التفكير المنطقي الوحيد. فالخيال والإبداع كذلك يعتبران نوعا من أنواع التفكير المنطقي، ونشاطا ذهنيا يرتبط بسيرورات التفكير العليا (Butterworth & Thwaites, 2013, p. 2). إن السلوك الإبداعي يتطلب تفكيراً متشعباً ومناسباً لموقف أو مشكلة معينة، مما يشير إلى أن الإبداع يتطلب قدرة الفرد على فهم الواقع والتعلم من تجارب ومعرفة الآخرين. وفي هذا السياق، عملت أمابيل Teresa Amabile (1996) على تحديد ثلاثة أنواع من الخصائص المعرفية والشخصية اللازمة للإبداع:

- الخبرة في المجال المرتبط بما تعلمه الفرد، بمعنى معرفة التقنيات والأدوات المتاحة؛
- مجموعة من المهارات الإبداعية، مثل الاستعداد الجاد للعمل والمثابرة على حل المشكلات، فضلا عن القدرة على التفكير المرن الذي يولد العديد من الحلول المختلفة لحل مشكلة ما، وكذا الاستعداد للمخاطرة؛
- الحافزية لمتابعة الإنتاج الإبداعي مثل الرضا، وليس لأسباب خارجية، مثل الحوافز أو الجوائز المالية (Bernstien et al., 2008, p. 396).

## 3.2. التفكير التأملي Reflective thinking

يعتبر التفكير التأملي نوعا من أنواع التفكير الإنساني عامة، حيث يشير إلى تقديم فكرة عميقة وذات جدة، بما يتجاوز الاستجابة الفورية للمثيرات. فعندما ينخرط الفرد في سيرورة التفكير التأملي، فإنه لا يكتفي باتخاذ القرار بقدر ما يفكر في البدائل والعواقب. فضلا عن تقييم الأدلة المتاحة واستخلاص الاستنتاجات الضرورية، وكذا اختيار الوضعيات. ومن هذا المنطلق، يشكل التفكير التأملي أساسا معرفيا ومنهجيا للتفكير النقدي وحل المشكلات. إضافة إلى ذلك، فالتفكير التأملي لا ينصب على حل المشكلات المراد حلها فحسب، بقدر ما يتجاوز ذلك إلى التركيز على سيرورات التفكير المرتبطة بحل تلك المشكلات (Butterworth & Thwaites, 2013, p. 2). ويمكن الإقرار بناء على ما تقدم، أن التفكير التأملي هو سيرورة ذهنية ترتكز على الحدس الشخصي المرتبط بالتفكير الحدسي باعتباره تجربة روحية أساسية تتسم بالوعي، وتتطلب نوعا من الإدراك والوعي الذاتي. ويمكن تعريف الحدس في هذا السياق، باعتباره معرفة فورية مباشرة بالأشياء، لا تحتاج إلى وساطة أو حجاج أو براهين. والواقع أن التفكير الحدسي يمثل في جوهره قدرة إنسانية كونية، فهو نشاط روحي أساسي يرتبط أساسا بالتفكير الخالص (لا تتدخل الحواس في سيرورته)، لأنه مليء بالإرادة الحرة، وخال من كل أشكال النزوات أو الشهوات (Steiner, 1985). وهكذا، فالتفكير الحدسي يرتبط بمشاعر الفرد وأحاسيسه، إنه بمثابة هبة أو قدرة فطرية متأصلة في كل فرد.

## 4.2. التفكير النقدي Critical thinking

يعود الاشتقاق اللغوي لكلمة Critic و Critic إلى الجذر اللغوي للكلمة اليونانية Kritikos، والتي تعني القدرة على الحكم، أو التمييز، أو اتخاذ القرار. أما في اللغة الإنجليزية، فنجد أن كلمة "الناقد" Critic تطلق على الشخص الذي تتمثل وظيفته في إصدار أحكام تقييمية. بناء على ذلك، فإن التفكير النقدي يشير إلى قدرة الفرد على إبداء رأي أو التعبير عن موقف عادل وغير متحيز بشأن قضية ما. ومن المؤكد أن هذا النوع من التفكير يتطلب امتلاك مقياسا للمعرفة أو التجربة في مجال محدد، ذلك أنه تفكير لا يرتبط بالذوق أو بالأحكام الشخصية ( Butterworth & Thwaites, 2013, p. 7). لقد تبلور التفكير النقدي في مرحلة ما قبل سقراط، حيث انصب هذا النوع من التفكير على حل المشكلات، من خلال تحديد صحة الفكرة من خطئها. على خلاف التفكير الإبداعي، حيث تقييم الصلاحية يأتي بعد إنتاج فكرة جديدة مبتكرة. يتم أحيانا استخدام لفظ التفكير النقدي للإشارة إلى جميع أنواع التفكير العقلاني، وهو ما ينزع صفة "النقد" عن هذا النوع من التفكير. إن التفكير النقدي كما عرفه المجلس الوطني الأمريكي للتميز في التفكير النقدي، يعتبر بمثابة سيرورة مضبوطة لتصور أو تطبيق، تحليل، توليف، أو تقييم المعلومات التي جمعها عن طريق الملاحظة، أو الخبرة، أو التفكير، أو التواصل بشكل فعال وناجح (Scardamalia & Bereiter, 2017, pp. 65, 66). وفي سياق بناء التعليمات المدرسية، يساعد التفكير النقدي التلاميذ على التخلص من الأحكام المسبقة والتحرر من السذاجة الفكرية، ومن كل أشكال التبعية الفكرية، من خلال تنمية الإحساس بالمسؤولية والاستقلالية (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، 2007).

## 3. التفكير الفلسفي وقضايا الاشتغال الذهني

غالبا ما يقترن التفكير الفلسفي بالتفكير العقلاني والمنطقي أو بالتفكير النقدي، ومع ذلك، فإن هذا النوع من التفكير ينطوي في حقيقة الأمر على أنواع مختلفة ومتداخلة من التفكير، مثل التفكير التأملي والتفكير الإبداعي. والواقع أن القاسم المشترك بين هذه الأنواع من التفكير هو سمة الوعي، فالوعي السيكولوجي شرط ضروري ومسبق للتفكير. غير أن التفكير الفلسفي يقتضي نوعاً آخر من أنواع الوعي، حيث يتعلق الأمر بالوعي الاجتماعي، الذي يتيح للفرد إمكانية التفكير في مختلف القضايا والإشكالات التي تهم الإنسان عامة. وإذا كان التفكير الفلسفي باعتباره تفكيراً عقلانياً وحجاجياً، فإن النص الفلسفي يمكن أن يشكل دعامة أساسية لهذا النوع من التفكير، من خلال ما يزرع به من مفاهيم وقضايا وإشكالات وجودية، إبستمولوجية وأخلاقية. وإذا كان النص الفلسفي يشكل دعامة ديداكتيكية لممارسة المتعلم لنشاط التفكير والفهم والمساءلة (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة، 2007؛ السهلي، 2022، ص. 5)، ولئن كان ذلك النص يختلف في طبيعته عن نصوص أخرى ذات طبيعة أدبية أو دينية، حيث لكل نص وظيفته وآلياته المعرفية وأدواته المنهجية لفهمه وتأويله (عبد السادة جاسم الدبيسي، 2021، ص. 17؛ السهلي، 2022). فإن النص الفلسفي يتطلب نوعاً خاصاً من الفهم، ومستويات مختلفة من التأويل، تبدأ بسيرورة القراءة كمفتاح للاشتغال عليه، ومعالجته معالجة معرفية ومنهجية ناجحة (عبد السادة جاسم الدبيسي، 2021؛ السهلي، 2022). ولما كان تدريس الفلسفة يستهدف تمكين المتعلم من ممارسة التفكير النقدي الحر والمستقل (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة، 2007؛ الباهي، 2013، ص. 118)، فإن ذلك يتطلب تمرسه على فعل التفلسف، من خلال الاشتغال على النص الفلسفي وفق اللحظات



المنهجية الثلاث، المتمثلة في الأشكلة والمفهمة والمحاكاة (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة، 2007؛ الباهي، 2013، ص. 62).

والحقيقة أن النص الفلسفي يتيح إمكانات عدة للمتعلم، قصد تنمية كفاءاته وقدراته الفلسفية المعرفية والمنهجية. حيث يعمل من خلال معالجته على تنمية قدراته الفكرية مثل البرهنة والحجاج، والتحليل والتركيب (الباهي، 2013، ص. 132؛ السهلي، 2022، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة، 2007). إن تعلم التفلسف وما يرتبط به من قدرة على ممارسة التفكير النقدي المستقل والحر، فضلا عن تنمية مختلف جوانب الشخصية المعرفية والوجدانية، يسهم في تحرير المتعلم من التبعية الفكرية والدوغمائية، وكذا التخلص من الأفكار والأحكام الجاهزة والقدرة على اتخاذ القرار والجرأة الفكرية (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة، 2007، ص. 3). ولا بد من الإقرار أن التفكير الفلسفي باعتباره تفكيراً عقلانياً، تأملياً وواعياً، يقتضي اكتساب وتوظيف آليات وأدوات خاصة به، مثل: التساؤل والمساءلة، النقد والجدل، التحليل والتركيب التجريد والتعميم، والبرهنة والحجاج، وهي أدوات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقدرة على الأشكلة والمفهمة والمحاكاة. فامتلاك المتعلم لتلك القدرات يمكنه من حل المشكلات ببسر وسلاسة، سواء تعلق الأمر بالمشكلات المجردة، أو بتلك المشكلات ذات الطابع العيني المحسوس (النشار، 2013، ص. 9؛ التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة، 2007؛ Compte-Sponville, 2009).

### 1.3. الاشتغال على النص الفلسفي كمعالجة للمعلومات

من المؤكد أن معالجة النص الفلسفي تتيح للمتعلم فرصة للاشتغال الذهني الواعي والمراقب، الذي يروم بناء التعلّمات الفلسفية، باعتباره – أي النص الفلسفي – أرضية خصبة لممارسة نشاط التفكير وإبداء الرأي، ولبنة أساسية للحوار والمناقشة الفلسفتين (السهلي، 2022، ص. 95؛ التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة، 2007). ومن هذا المنطلق، تشكل سيرورة معالجة المعلومات أثناء الاشتغال على ذلك النص، لحظة حاسمة في قدرة المتعلم على قراءته وفهمه وتحليله. وإذا كانت الذاكرة الإنسانية تعتبر بمثابة نظام دينامي لمعالجة المعلومات وتخزينها واسترجاعها، وهي سيرورة معرفية تتطلب مجهوداً ذهنياً مضمناً (بادلي، 2020، ص. 427؛ المير، 2022). فإنها (أي الذاكرة) تلعب دوراً حاسماً في قدرة المتعلم على الاشتغال المعرفي، باعتبارها عنصراً أساسياً في سيرورة معالجة مختلف الأنشطة الذهنية، كالتفكير والفهم والحكم والتأويل (الباديدي والقمام، 2020، ص. 13، 14).

وبالنظر لما تتطلبه معالجة النص الفلسفي من امتلاك المتعلم لآليات التفكير الأساسية، مثل الأشكلة والمفهمة والمحاكاة، فضلاً عن أدوات التفكير الفلسفي المرتبطة بها كالتساؤل والمساءلة، التحليل والتركيب، والنقد والجدل (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة، 2007؛ السهلي، 2022). فإن اكتساب وتوظيف مختلف تلك الكفاءات، يتوقف على قدرته على الولوج إلى ذاكرته بشكل قصدي وواع، قصد التذكر والتعرف على موارده المعرفية. حيث لا يخفى ما للذاكرة من أهمية بالغة في إنجاز المهام المعرفية، من خلال تدخلها بشكل ضمني وغير صريح (الباديدي والقمام، 2020، ص. 15، 16). والواقع أن تعدد أنظمة الذاكرة الإنسانية (الذاكرة القصيرة المدى، الذاكرة البعيدة المدى، الذاكرة الصريحة، الذاكرة الضمنية، الذاكرة الدلالية..)، يتطلب نوعاً خاصاً من التنسيق بينها، وهي المهمة التي تتولاها الذاكرة العاملة، أثناء القيام بمجموعة من الأنشطة الذهنية وفي مقدمتها التفكير (بادلي، 2020، ص. 19).

### 2.3. معالجة النص الفلسفي كنشاط ذهني

مثلما سبقت الإشارة إلى ذلك، فإن معالجة النص الفلسفي تعتبر بمثابة نشاط ذهني واع ومراقب، ينخرط فيه المتعلم بدينامية معرفية وفعالية فكرية. وعلى الرغم من أن هذا النص يختلف بطبيعته عن باقي النصوص الأخرى، حيث يتطلب الاشتغال عليه مستوى عال من المعالجة المعرفية، قصد تشغيل أدوات التفكير الفلسفي (بهاوي، 2013 ج؛ السهلي، 2022). فإن النظام المعرفي للمتعلم وعلى رأسه الذاكرة العاملة، يلعب دورا مهما في معالجة النص قراءة وفهما. والحقيقة أن تلك المعالجة (بما في ذلك معالجة النص الفلسفي)، تمر بمجموعة من السيرورات المعرفية، مثل: الترميز، المعالجة، التخزين، والاسترجاع. حيث يتوقف اشتغال مختلف تلك السيرورات على قدرة الذاكرة العاملة على التنسيق بين معلومات النص، والمعارف المخزنة في الذاكرة البعيدة المدى (غاوناش ولرغودري، 2015، ص. 165-172). فإذا كان المتعلم فاعلا أساسيا في بناء معارفه (بما في ذلك المعارف الفلسفية)، من خلال استثمار وتوظيف مكتسباته وانتقاء الموارد المعرفية لحل المشكلات وفق سيرورة التعلم والاكتماب؛ ولئن كان نمو كفاءاته المعرفية والمنهجية يتطلب إدماج المكتسبات قصد إضفاء معنى على تعلماته (العلمي، 2015، ص. 80). فإن الاشتغال الذهني - الواعي والمراقب - يعتبر مفتاحا لمعالجة النص معالجة سياقية، من خلال التفاعل بين المعلومات الواردة في النص وتلك المخزنة في الذاكرة بغرض دمجها في وضعية سياقية جديدة (الباديدي والقدام، 2020، ص. 128).

#### 1.2.3. الأشكلة كسيرورة ذهنية

تمثل الأشكلة لحظة حاسمة في سيرورة فعل التفلسف، فهي نتاج عمل تأملي خالص يتخذ صبغة مفارقات أو تقابلات في صياغة قضية أو إشكال فلسفي (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة، 2007، ص. 9). والراجح أن الأشكلة باعتبارها بنية فكرية لحقل استفهامي يرتكز على السؤال والتساؤل الفلسفيين، فهي بمثابة سيرورة ذهنية (أولاد الفقيهي، 2017، ص. 163). حاضرة في جميع مراحل فعل التفلسف، ذلك أن السؤال الفلسفي يعتبر بحق نتاجا لنشاط ذهني، إنه سؤال قصدي وواع. وهكذا، يصبح هذا النوع من السؤال بمثابة تساؤل، وليس مجرد سؤال عادي، حيث تتطلب معالجته تفكيرا فلسفيا حجاجيا. وهو ما يجعل من التفكير الفلسفي تفكيرا واعيا وقصديا، يسعى لحل المشكلات المرتبطة بالوجود الإنساني برمته (بهاوي، 2013 ج، ص. 12-14). وعلى الرغم من أن بناء الإشكال الفلسفي قد ينطلق من وضعيات مشكلة ذات طابع حسي ملموس مرتبط بالمعيش اليومي للمتعلم، فإنه يتطلب امتلاك وتوظيف آليات وأدوات التفكير الفلسفي، (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة، 2007)، قصد بنائه ذهنيا بشكل مجرد. فضلا عن ذلك، تتطلب القدرة على الأشكلة اشتغالا ذهنيا عاليا، بغية دمج المكتسبات السابقة مع المعلومات الحالية وتوظيفها توظيفا سياقيا. وعلى هذا الأساس، فإن تلك القدرة تخضع لإكراهات الاشتغال المعرفي للمتعلم، وترهن تعلماته الفلسفية بقدرته على معالجة المعلومات وتخزينها واسترجاعها واستخدامها. وهي المهمة التي تضطلع بها الذاكرة العاملة باعتبارها "مايسترو" النظام الذاكري، الذي يتولى مهمة التنسيق بين مختلف عناصر ذلك النظام (المير، 2022).

### 2.2.3. المفهمة كبناء ذهني

إذا كانت المفهمة تستهدف بناء المفهوم من خلال التحليل والتركيب والتعميم والتجريد (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة 2007، ص. 9)، فإن ذلك البناء يتوقف على القدرة على التفكير وحل المشكلات، وعلى الاشتغال الجيد لمختلف الوظائف التنفيذية (الباديدي والقدام، 2020، ص. 81). بما يساعد المتعلم على إبراز المفارقات والالتباسات التي ينطوي عليها المفهوم، قصد رصد التمثلثات الثاوية وراءه. فضلا عن تعريفه لغويا وفلسفيا، بغية الوصول إلى بناء حقل مفاهيمي مركب (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة، 2007، ص. 9). إن المفاهيم تعتبر بمثابة جواب على بعض القضايا والإشكالات بطريقة تجريدية، ينتقل فيها المتعلم من العيني المحسوس إلى العقلي المجرد (بهاوي، 2013 ج). فالمفاهيم يمكن أن تشكل تيمات للتفكير الفلسفي المبني على التساؤل والمساءلة، لذلك فهي ترتبط على نحو وثيق بالإنتاج الفلسفي. إنها بمثابة موضوع لعمل فلسفي وأداة لا غنى عنها في التفكير الفلسفي، مما يجعل من المفهوم عنصرا أساسيا في سيرورة ذلك التفكير (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة، 2007، ص. 10).

والواقع أن المفهوم الفلسفي باعتباره آلية للتفكير القصدي والواعي في مختلف الإشكالات والقضايا الإنسانية، فهو أداة لتمثل المشكلات والتفكير في حلها، مما يجعل من التفكير الفلسفي تفكيرا مفهوما بالمعنى الذي تحدث عنه جيل دولوز. فالفلسفة كما يراها هذا الفيلسوف، هي بمثابة فن إبداع وصناعة المفاهيم (عبد السادة جاسم الدبيسي، 2021، ص. 41-43؛ بهاوي، 2013، ص. 21). فإذا كان التفكير الفلسفي يستهدف تنمية قدرة المتعلم على الأشكلة (Tozzi، 1999)، فإن تدريس الفلسفة وفق منظور بيداغوجي تعليمي، من شأنه تمكين المتعلم من تعلم التفلسف وامتلاك آلياته وأدواته حسب وجهة نظر المفكر المغربي ادريس كثير (أولاد الفقيهي، 2017، ص. 13). مما يحتم على المدرس مراعاة طبيعة وخصائص المرحلة النمائية للمتعلم، حتى يتمكن من استيعاب تلك المفاهيم وتوظيفها كأداة للتفكير الفلسفي، أو التفكير من خلالها في قضايا وإشكالات فلسفية (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة، 2007). فضلا عن أهمية مراعاة إكراهات اشتغاله الذهني، والذي يمكن أن يؤثر على سيرورة معالجته للمعلومات (المير، 2022).

### 3.2.3. المحاجة كتفكير استدلالي

تعتبر المحاجة حلقة بالغة الأهمية في سيرورة معالجة النص الفلسفي، فهي لحظة منهجية ومعرفية تنطوي على مجموعة من القدرات والمهارات، مثل المقارنة بين المواقف الفلسفية ونقدها، فضلا عن توظيف أمثلة أثناء المناقشة الفلسفية، وكذا الاستشهاد بأقوال فلسفية أو أدبية أو علمية (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة، 2007، ص. 3، 4). وفي هذا السياق، لا يمكن فصل القدرة على المحاجة عن القدرة على التفكير النقدي باعتباره تفكيرا حجاجيا وبرهانيا، ونشاطا ذهنيا يتضمن التحليل والتركيب، الجدل والقياس، والتأويل والحكم (أولاد الفقيهي، 2017، ص. 160؛ أحرشاوي، 2020؛ بهاوي، 2013 ج). وعلى الرغم من أن التفكير الفلسفي يتسم بالنقد والصرامة المنطقية (بهاوي، 2013، ص. 3)، فإن الطابع الاستدلالي للحجاج الفلسفي لا يلغي جانبه البلاغي، مما يوحى بأهمية الخطابة وفن الإقناع في سيرورة المحاجة (بهاوي، 2013 ج؛ Jonassen، 2010). ولا شك أن البيان أو فن الخطابة والإقناع، يلعب هو الآخر دورا تعليميا مهما، حيث يساعد المتعلم على تنمية قدرته على فهم واستيعاب المفاهيم، وبالتالي تنمية قدرته على التفكير التخيلي والإبداعي (شوقي، 2005). إن التفكير الفلسفي باعتباره تفكيرا حجاجيا منطقيا استدلاليا (كثير، 2016؛

(Matthew, 2004)، يتمظهر في قدرة المتعلم على شرح الأفكار المركبة وفهماها، فضلا عن تقديم الأدلة على وجهة النظر الخاصة، وكذا تقييم أدلة وحجج الغير (Matthew, 2004, p. 4).

ويمكن الإقرار أن تنمية قدرة المتعلم على التفكير الاستدلالي تستلزم اكتساب وتعلم آليات الحوار والمناقشة الفلسفيين، لما ينطويان عليه من مهارات تواصلية ذات طابع حجاجي برهاني (الباهي، 2013، ص. 23). فالمحاجة تعتبر قدرة أساسية في تعلم حل معظم المشكلات، سواء كانت مشكلات منظمة مرتبطة بوضعيات التعلم، أو غير منظمة ذات صلة بالحياة اليومية للمتعلم (Jonassen, 2010, p. 323). إن التفكير الاستدلالي يعتبر تفكيراً ذكياً يتضمن البحث، القراءة، التحليل، التحقق، الفحص، التخطيط، والكتابة (Matthew, 2004, p. 5). بناء على ذلك، تتضح أهمية اكتساب وتعلم القدرة على المحاجة في تحسين قدرة المتعلم على التفكير المنطقي الاستدلالي، باعتباره تفكيراً فلسفياً (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة، 2007؛ كثير، 2016).

#### 4. الاشتغال على النص الفلسفي: من المعالجة المعرفية إلى المعالجة الوجدانية

يفترض الطابع المعرفي لمعالجة النص الفلسفي قدرة المتعلم على التفكير وحل المشكلات، فضلا عن امتلاكه لكفاءات فلسفية معرفية ومنهجية (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة، 2007؛ السهلي، 2022). والواقع أن اكتساب وتوظيف مختلف تلك الكفاءات، يرتبط بمعالجة المعلومات انتباها واستقبالا، انتقاء وترميزا، تخزينا واسترجاعا، وتوظيفا واستخداما. وتشكل الذاكرة العاملة عنصرا أساسيا في سيرورة تلك المعالجة (بادلي، 2020). مما يشير إلى أهميتها في أنشطة التعلم والتفكير وحل المشكلات (بادلي، 2020؛ الباديدي والقدام، 2020). وعلى الرغم من أهمية أنظمة الذاكرة في سيرورة معالجة النص الفلسفي، وفي القدرة على التفكير وحل المشكلات المرتبطة بسيرورة تلك المعالجة، فإن الضغوط الانفعالية الشديدة مثل القلق والتوتر، بإمكانها أن تشل قدرة الذاكرة وتعيق أداءها لوظائفها، وبالتالي التأثير سلبا على معالجة المعلومات (بادلي، 2020). فالانفعالات الشديدة مثل القلق والخوف تعمل على تعديل معالجة المعلومات التي تنطوي عليها الوظائف المعرفية، مثل التعلم والانتباه والإدراك واتخاذ القرارات (Gazzaniga et al., 2014, p. 438). كما يمكن للمزاج أن يؤثر على معرفية المتعلم وما يرتبط بها من تمثيلات وإدراك وحكم، مما يسم معالجة المعلومات بطابع انفعالي (بادلي، 2020). ونتيجة لذلك، فإن معالجة النص الفلسفي حتى وإن كانت تبدو في جوهرها معالجة ذات طابع معرفي، فإنها ترتبط بشكل قوي بالحالة الوجدانية للمتعلم. حيث من المرجح جدا أن تؤثر حالته الوجدانية سلبا على قدرته على التفكير وحل المشكلات أثناء تحليله للنص الفلسفي، أو العكس، تعمل على تيسير اشتغاله الذهني وتعزز قدرته على التفكير الفلسفي. لقد سبق لـ: أشبي Ashby وآخرون (1999) التأكيد على أن التأثير الإيجابي للمشاعر والانفعالات يعمل على تقوية أنظمة الذاكرة ويعزز وظائفها، خصوصا الذاكرة العاملة، إضافة إلى تقوية القدرة على التفكير وحل المشكلات. ونظرا لارتباط ذلك التأثير بزيادة مستويات الدوبامين Dopamine في الدماغ، فإن تلك الإفرازات من شأنها التأثير على المعالجة المعرفية، من خلال تحفيز وتنشيط مختلف السيرورات المعرفية. وفي نفس السياق، برهنت أبيل Abele (1995) من خلال مجموعة من الدراسات، أن المزاج الإيجابي يلعب دورا مهما في الأداء المرتبط بالتفكير المنطقي، فكلما كان المزاج إيجابيا، كلما زادت القدرة على التفكير المنطقي (Lochner, 2016, pp. 72-113). فالراجح إذن أن أثر المعالجة الوجدانية على المعالجة المعرفية غالبا ما يتمظهر في ارتباط قوة الذاكرة بالمشاعر

الإيجابية، مقابل ضعفها في حالة المشاعر السلبية (Tsukiura & Umeda, 2017, p. 20). مما يشير إلى أهمية السياق التعليمي في الاشتغال الذهني للمتعلم، وأثره الواضح على سيرورة معالجة المعلومات أثناء بناء التعلّيمات الفلسفية عامة.

#### خاتمة:

يمكن التأكيد بناء على ما تقدم، أن التفكير الفلسفي يمثل نوعاً من النشاط الذهني الواعي والمراقب، والذي يخرط فيه المتعلم بفعالية أثناء سيرورة بناء تعلّماته الفلسفية. وإذا كانت القدرة على التفكير تخضع لإكراهات الاشتغال الذهني عامة، فإن أي خلل على مستوى سيرورة ذلك الاشتغال قد ينعكس سلباً على قدرة المتعلم على التفكير. مما يعيق سيرورة التعلم والاكتمال لديه، خصوصاً في ما يتعلق بتعلّماته الفلسفية وما يرتبط بها من كفاءات معرفية ومنهجية أساسية، مثل: القدرة على الأشكلة، المفهمة والمحاكاة، إضافة إلى آليات التفكير الفلسفي الأخرى كالتحليل والتركيب والنقد والجدل. وهكذا، فإن ضعف القدرة على التفكير الفلسفي غالباً ما تتمظهر في ضعف أو عجز المتعلم عن معالجة النص الفلسفي وتحليله وتحليله معرفياً ومنهجياً ناجحاً. والحقيقة أن التفكير في المشكلات المرتبطة بالاشتغال على النص الفلسفي، يدفعنا إلى التساؤل عما إذا كان فشل أو إخفاق المتعلم في تحليل هذا النوع من النصوص، نتيجة لضعف قدرته على التفكير وحل المشكلات يعتبر قدراً محتوماً؟ ألا يمكن لهذا المتعلم أن يتغلب على إكراهات اشتغال نظامه المعرفي بفضل ذكائه الوجداني وكفاءاته الذاتية؟

يمكن التأكيد على أن الاشتغال الذهني الواعي والمراقب والمحكوم بتضبيب الانفعالات، يساهم بصورة إيجابية في تحسين آليات معالجة المتعلم للنص الفلسفي بشكل منهجي منظم. فالمتعلم صاحب الذكاء الوجداني المرتفع سيحالفه الحظ أكثر من غيره في فهم النص الفلسفي وتحليله وتحليله معرفياً ومنهجياً ناجحاً؛ وذلك بفضل ما يتميز به من إيجابية في تدبير مختلف حالاته الوجدانية وكفاءاته الذاتية، وقدرته على مواجهة مختلف الضغوط والإكراهات المرتبطة بمعالجة هذا النوع من النصوص. فأي خلل أو ضعف في مستويات ومكونات هذا الذكاء، ينعكس سلباً على النشاط الذهني للمتعلم أثناء الاشتغال على النص الفلسفي. حيث من شأن الانفعالات السلبية ذات الشحنات السلبية القوية والضاغطة، أن تشل قدرة المتعلم على التفكير وحل المشكلات المرتبطة بمعالجة النص الفلسفي. بناء على ذلك، فإن الذكاء الوجداني يمكن أن يلعب دوراً وقائياً في مواجهة وتدبير مختلف الضغوط والإكراهات التي تعترض المتعلم، فالذكاء الوجداني يعتبر بحق مفتاحاً للاشتغال المعرفي للمتعلم على النص الفلسفي واكتسابه لآليات وأدوات التفكير الفلسفي.

المراجع:

- أحرشواو، الغالي. (2018). العلوم المعرفية: من مخاض التعريف والتأسيس إلى رهان التطبيق والاستثمار. المجلة العربية لعلم النفس، (6)، 7-32.
- أحرشواو، الغالي. (2020). السيكلوجيا المعرفية في عهد البراديغم المعرفي. المجلة العربية نفسانيات، (6)، 31-49.
- أحرشواو، الغالي. (2022). اللغة والمعرفية: دراسات في اكتساب العربية وتعلمها. المركز الثقافي للكتاب.
- أولاد الفقيهي، عبد الواحد. (2017). الطفل والفلسفة: مقاربات نظرية وتجارب تربوية، أفريقيا الشرق.
- بادلي، ألان. (2020). الذاكرة الإنسانية: نظرياتها وتطبيقاتها (ترجمة: محمد المير). عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- الباديدي، التهامي؛ والقادم، محمد. (2020). مجالات ونماذج الاشتغال المعرفي: نحو رؤى متداخلة لعلم النفس المعرفي. مؤسسة باحثون للدارسات.
- الباهي، حسن. (2013). الحوار ومنهجية التفكير الفلسفي (ط. 2). أفريقيا الشرق.
- بهاوي، محمد. (2013). الفلسفة والتفكير الفلسفي: ماهية الفلسفة، أصولها وقضاياها. الجزء الأول، (ط. 2). أفريقيا الشرق.
- بهاوي، محمد. (2013ج). الفلسفة والتفكير الفلسفي: خصائص الفلسفة وعلاقتها بالحقول المعرفية الأخرى. الجزء الثالث، (ط. 2). أفريقيا الشرق.
- زغبوش، بنعيسى؛ وعلوي، إسماعيل. (2015). اللغة والذاكرة والكفاءات. منشورات مختبر العلوم المعرفية.
- السهلي، إبراهيم. (2022). تدريس الفلسفة: من أجل مقاربة ديداكتيكية للاشتغال على النص الفلسفي. الرائد الوطني للنشر والقراءة.
- شوقي، المصطفى. (2005). المجاز والحجاج في درس الفلسفة بين الكلمة والصورة. دار الثقافة.
- عبد السادة جاسم الدبيسي، حيدر. (2021). النص الفلسفي الحديث: قراءة جيل دولوز المعاصرة. ابن النديم للنشر والتوزيع، دار الروافد الثقافية، ناشرون.
- العلمي، الخمار. (2015). مستقبل التربية والثقافة في المغرب: مدرسة الكفايات وكفايات المدرسة. إيديسون بلوس.
- غاوناش، دانييل؛ ولرغودري، باسكال. (2015). الذاكرة والاشتغال المعرفي: الذاكرة العاملة (ترجمة: محمد المير). منشورات مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية.
- كثير، إدريس. (2016). سفر الفلسفة: مفاهيم فيما بينية (ط. 2). مؤسسة مقاربات للصناعات الثقافية واستراتيجية التواصل والنشر.
- المير، محمد. (2022). القراءة والذاكرة العاملة. المركز الثقافي للكتاب.
- النشار، مصطفى. (2013). التفكير الفلسفي: المبادئ – المهارات وتطبيقاتها. الدار المصرية اللبنانية.

- وزارة التربية الوطنية. (2007). التوجيهات والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي .
- Anderson, V., Jacobs, R., & Anderson, P. J. (2010). *Executive functions and the frontal lobes: a lifespan perspective*. Psychology Press.
- Andrieu, B. (2007). *La Neurophilosophie* (2<sup>ème</sup> éd). PUF.
- Baars, B. J., & Gage, N. M. (2010). *Cognition, brain, and consciousness: Introduction to cognitive neuroscience* (2<sup>nd</sup> ed). Elsevier, Academic Press.
- Bernstien, D., Penner, L. A., Clark-Stewart, A., & Roy, E. J. (2008). *Psychology* (8th ed). Wadsworth, Cengage Learning.
- Butterworth, J. & Thwaites, G. (2013). *Thinking Skills: Critical Thinking and Problem Solving* (2<sup>nd</sup> ed). Cambridge University Press.
- Compte-Sponville, A. (2009). *La philosophie*. PUF.
- Gazzaniga, M. S. (2009). *The Cognitive Neurosciences* (4th ed). Mit Press.
- Goldstein, S., & Naglieri, A. J. (2014). *Handbook of Executive Functioning*. Library of Congress, Springer.
- Greene, J. (2005). *Memory, Thinking and Language: Topics in cognitive psychology*. Garland Science.
- Houdé, O. (2004). *La Psychologie de L'enfant* (3<sup>ème</sup> éd). PUF.
- Jonassen, D. H. (2011). *Learning to Solve Problems: A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments*. Routledge.
- Lochner, K. (2016). *Successful emotions: how emotions drive cognitive performance*. Springer.
- Lochner, K. (2016). *Successful emotions: how emotions drive cognitive performance*. Springer.
- Matthew, A. (2004). *Smart thinking: skills for critical understanding & writing* (2<sup>nd</sup> ed). Oxford University Press.
- Melser, D. (2004). *The act of thinking*. MIT Press.
- Meltzer, L. (2010). *Promoting executive function in the classroom*. Guilford Press.
- Miller, B. L. & Cummings, J. L. (2007). *The Human Frontal Lobes: Functions and Disorders*. The Guilford Press.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2017). *Two models of thinking in knowledge building*. Revista Catalana de Pedagogia, 61-83. DOI: 10.2436/20.3007.01.95

Steiner, R. (1985). *Intuitive thinking as a spiritual path: A philosophy of freedom* (Trans: Michael Lipson). Anthroposophic Press.

Tsukiura, T., & Umeda, S. (2017). *Memory in a Social Context, Brain, Mind, and Society*. Springer.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Trans: M. Cole., V. John-Steiner., S. Scribner., & E. Souberman). Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language* (Trans: A. Kozulin). MIT Press. (Original Work Published in 1934).