



Arabian Gulf Journal of Humanities and Social Studies

ISSN: 3080-4086

الإصدار الرابع - العدد الحادي عشر || تاريخ الإصدار 2026-02-20

## إعادة تصوّر مناهج اللغة العربية في ضوء التفكير النقدي: نموذج تكاملي مفاهيمي للتعليم اللغوي والفكري

Reconceptualizing Arabic Language Curricula in Light of Critical Thinking: An Integrative Conceptual Model for Linguistic and Cognitive Education

الدكتور إبراهيم محمد أحمد الشوابكه

Dr. Ibrahim Mohammed Ahmed Al Shawabkeh

مشرف تربوي - مجموعة مدارس الحكمة الوطنية - المملكة الأردنية الهاشمية

DOI: <https://doi.org/10.64355/agjhss4114>

مجلة خليج العرب للدراسات الإنسانية والاجتماعية || هذه المقالة مفتوحة المصدر موزعة بموجب شروط وأحكام ترخيص مؤسسة المشاع الإبداعي (CC BY-NC-SA)

Clarivate | ProQuest

Ulrichsweb™



ISSN INTERNATIONAL  
STANDARD  
SERIAL  
NUMBER  
INTERNATIONAL CENTRE



Google Scholar

معرفة  
e-Marefa



شبكة المعلومات العربية  
Arab Educational Information Network

AskZad

ORCID  
Connecting Research  
and Researchers

INTERNATIONAL  
Scientific Indexing

CC creative  
commons

### الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى إعادة تصور مناهج اللغة العربية في ضوء متطلبات تنمية التفكير النقدي، من خلال مقارنة نظرية تحليلية نقدية تنطلق من مراجعة معمقة للأدبيات التربوية واللغوية العربية والعالمية الحديثة. وتنطلق الدراسة من إشكالية مركزية تتمثل في الفجوة الواضحة بين الخطاب المنهجي الذي يؤكد أهمية التفكير النقدي، والممارسات المنهجية الفعلية في تعليم اللغة العربية، التي لا تزال - في كثير من السياقات - خاضعة لتصورات تقليدية تركز على الحفظ والتلقين والتحليل الشكلي للنصوص.

اعتمدت الدراسة المنهج النظري التحليلي النقدي، القائم على التحليل المفاهيمي، والمراجعة النقدية للأدبيات، والمقارنة العابرة للسياقات، دون توظيف أدوات بحثية ميدانية، بهدف إنتاج معرفة نظرية أصيلة تسهم في تطوير الحقل. وقد تناولت الدراسة الجذور الفلسفية والمعرفية للتفكير النقدي، ونقدت النماذج النظرية السائدة، وحللت الاتجاهات المعاصرة في مناهج اللغة العربية، كاشفةً عن الإخفاقات البنوية التي حدثت من فاعلية محاولات التحديث.

وتتوصل الدراسة إلى أن الإشكال الرئيس لا يكمن في ضعف المحتوى اللغوي، بل في اختزال وظيفة اللغة وإغفال بعدها الفكري النقدي. وفي ضوء ذلك، تقترح الدراسة نموذجاً مفاهيمياً تكاملياً يعيد بناء مناهج اللغة العربية بوصفها منظومات فكرية-لغوية، يقوم على خمسة أبعاد مترابطة تشمل الأهداف، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس، والممارسات اللغوية المنتجة، والتقويم التحليلي. وتخلص الدراسة إلى أن تنمية التفكير النقدي عبر تعليم اللغة العربية تقتضي تحولاً جذرياً في الفلسفة المنهجية، بما يعزز التعلم العميق، ويؤهل المتعلم للمشاركة الفاعلة في السياق المعرفي المعاصر.

**الكلمات المفتاحية:** مناهج اللغة العربية، والتفكير النقدي، وتعليم اللغة، والتحليل النقدي، وتطوير المناهج.

### Abstract:

This study aims to reconceptualize Arabic language curricula in light of the requirements for developing critical thinking, adopting a critical analytical theoretical approach grounded in an in-depth review of contemporary Arabic and international educational and linguistic literature. The study addresses a central problem: the persistent gap between curricular discourse that emphasizes the importance of critical thinking and actual pedagogical practices in Arabic language education, which remain largely dominated by traditional approaches focused on memorization, transmission of knowledge, and formalistic text analysis.

The study employs a critical analytical conceptual methodology based on conceptual analysis, critical literature review, and cross-contextual comparison, without relying on empirical research instruments. Its primary objective is to generate original theoretical knowledge that advances the field. The study examines the philosophical and cognitive foundations of critical thinking, critically analyzes dominant theoretical models, and investigates prevailing trends in Arabic language curricula, revealing deep structural and conceptual shortcomings that have hindered meaningful curricular reform.

The findings indicate that the core problem lies not in the linguistic content itself, but in the reductionist view of language that neglects its fundamental role as a medium for critical thinking and meaning-making. In response, the study proposes an integrative conceptual model that re-envision Arabic language curricula as intellectual-linguistic systems. This model is structured around five interrelated dimensions: learning objectives, problem-based content, dialogic teaching strategies, productive linguistic practices, and analytical assessment approaches. The study concludes that fostering critical thinking through Arabic language education requires a profound philosophical shift in curriculum design, enabling deep learning and preparing learners for active participation in contemporary knowledge societies.

**Keywords:** Arabic Language Curriculum, Critical Thinking, Language Education, Critical Analysis, Curriculum Development.

## المقدمة ومنهجية البحث النظري التحليلي

أولاً: المقدمة

شهدت النظم التعليمية في العقود الأخيرة تحولات جوهرية فرضتها المتغيرات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة، وأبرزت هذه التحولات مطالب جديدة لم تعد تقتصر على إكساب المتعلمين معارف لغوية أو مهارات تواصلية أساسية، بل تجاوزتها إلى تنمية أنماط عليا من التفكير، وفي مقدمتها التفكير النقدي بوصفه ركيزة مركزية للتعلم العميق والمواطنة المعرفية الفاعلة في القرن الحادي والعشرين (Paul & Elder, 2014). وفي هذا السياق، برزت مناهج اللغة – عامة – بوصفها الحاضنة الطبيعية لتنمية التفكير النقدي؛ إذ تمثل اللغة أداة التفكير ووسيطه في آن واحد، ولا يمكن فصل العمليات العقلية العليا عن البنية اللغوية التي تُصاغ من خلالها الأفكار، وتُحلّل بها الخطابات، وتُبنى عبرها الأحكام (Vygotsky, 1978). غير أن هذا الارتباط الوثيق بين اللغة والتفكير لم يُستثمر بالقدر الكافي في كثير من المناهج، ولا سيما في مناهج اللغة العربية، التي لا تزال – في سياقات تعليمية واسعة – أسيرة أنماط تدريس تقليدية تُغلب الحفظ، والتلقين، واستظهار القواعد على حساب التحليل، والنقد، وإنتاج المعنى.

وتشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى أن واحدة من الإشكاليات الكبرى في تعليم اللغة العربية لا تكمن في المحتوى اللغوي ذاته، بل في الفلسفة الكامنة خلف بناء المنهج وأهدافه وأساليب تدريسه وتقويمه (الخياط، 2018)؛ إذ غالباً ما تُصاغ أهداف المناهج بصيغة معرفية سطحية، تركز على "معرفة القاعدة" أو "فهم النص"، دون الانتقال إلى مستويات أعمق تتعلق بتفكيك الخطاب، وتحليل الحجج، وتقويم المواقف، وإعادة بناء المعنى في ضوء سياقات ثقافية وفكرية متعددة.

من جهة أخرى، تؤكد الاتجاهات العالمية في تطوير المناهج أن التفكير النقدي لم يعد مهارة إضافية أو مكوّنًا ثانويًا، بل أصبح معيارًا أساسيًا لجودة التعليم، وعنصرًا حاسمًا في تصنيف النظم التعليمية ومخرجاتها (Facione, 2015)، وقد انعكس ذلك بوضوح في أطر الكفايات العالمية، مثل إطار مهارات القرن الحادي والعشرين (OECD, 2019)، التي تضع التفكير النقدي في صدارة المهارات العرضية العابرة للتخصصات.

ورغم هذا الزخم العالمي، لا تزال مناهج اللغة العربية – مقارنة بنظيراتها في تعليم اللغات الأخرى – تعاني فجوة واضحة بين الخطاب النظري الداعي إلى تنمية التفكير، والممارسات المنهجية الفعلية التي تكرر أنماطًا تعليمية تقليدية (Al-Jarf, 2021). وتُظهر مراجعة الدراسات العربية والأجنبية أن كثيرًا من محاولات تطوير المناهج العربية اتسمت بالطابع الشكلي؛ إذ أدرجت مصطلحات مثل: "التفكير الناقد" و"التعلم النشط" في الوثائق الرسمية، دون أن يصاحب ذلك إعادة بناء حقيقية لبنية المنهج، أو إعادة تعريف لوظيفة النص اللغوي، أو تغيير جوهري في أدوار المعلم والمتعلم (السالم & العمري، 2020).

من هنا، تنطلق هذه الدراسة من إشكالية علمية محورية مفادها:

إلى أي مدى أعيد **conceptualization** مناهج اللغة العربية بوصفها فضاءً لتنمية التفكير النقدي، لا مجرد وسيلة لإكساب المهارات اللغوية التقليدية؟ وما حدود الإسهام النظري الحالي في هذا المجال؟ وما الفجوات التي لا تزال قائمة في الأدبيات العربية والعالمية ذات الصلة؟

ثانيًا: مشكلة الدراسة وصياغتها الإشكالية

تتمثل مشكلة الدراسة في وجود قصور مفاهيمي ومنهجي في معالجة العلاقة بين مناهج اللغة العربية وتنمية التفكير النقدي، ويتجلى هذا القصور في ثلاثة مستويات مترابطة هي:

المستوى المفاهيمي: حيث يُستخدم مصطلح "التفكير النقدي" في كثير من الأدبيات العربية استخدامًا فضفاضًا، دون تحديد دقيق لمكوناته، أو ربطه بنظريات معرفية ولغوية واضحة، مما يؤدي إلى خلط بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي أو التفكير التأملي (Ennis, 2011).

المستوى المنهجي: إذ تركز نسبة كبيرة من الدراسات على قياس "فاعلية" برامج أو وحدات تعليمية باستخدام أدوات كمية، دون تقديم تحليل نظري عميق لبنية المنهج نفسه، أو نقد الفلسفة التعليمية التي يقوم عليها (عبد الرحمن، 2019).

المستوى التطبيقي النقدي: حيث تغيب النماذج النظرية الأصلية التي تعيد تصور (Reconceptualize) منهج اللغة العربية بوصفه منظومة فكرية متكاملة تسهم في بناء المتعلم الناقد، لا مجرد ناقل للمعرفة.

وبناءً عليه، تسعى هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوة من خلال تقديم تحليل نظري نقدي معمق للأدبيات ذات الصلة، وإعادة بناء تصور مفاهيمي جديد لدور مناهج اللغة العربية في تنمية التفكير النقدي.

ثالثاً: أهمية الدراسة

تتبع أهمية هذه الدراسة من عدة اعتبارات علمية وتربوية متداخلة:

الأهمية النظرية: تسهم الدراسة في إثراء الحقل المعرفي لمناهج اللغة العربية من خلال تفكيك المفاهيم السائدة حول التفكير النقدي، ونقد الاتجاهات البحثية الحالية، وتقديم أساس نظري يمكن الانطلاق منه لبناء نماذج منهجية جديدة.

أهمية تربوية: تكتسب الدراسة أهميتها التربوية من كونها: توجه صانعي المناهج إلى إعادة النظر في أهداف تعليم اللغة العربية، وتساعد المعلمين على إدراك الدور الفكري العميق للغة، وتدعم الانتقال من تعليم اللغة بوصفها مادة دراسية إلى تعليمها بوصفها أداة تفكير.

أهمية عالمية مقارنة: إذ تضع تعليم اللغة العربية ضمن نقاش عالمي أوسع حول تعليم اللغات وتنمية التفكير؛ ما يسهم في توطيد البحث العربي في السياق الدولي، وتجاوز الطابع المحلي الضيق للدراسات السابقة.

رابعاً: أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل مفهوم التفكير النقدي في الأدبيات التربوية واللغوية الحديثة، ونقد الاتجاهات النظرية والمنهجية في دراسات مناهج اللغة العربية، والكشف عن الفجوات البحثية في الربط بين تعليم اللغة العربية والتفكير النقدي، والتمهيد لبناء إطار مفاهيمي جديد يُعاد من خلاله تصور مناهج اللغة العربية.

خامساً: منهجية البحث (المنهج النظري التحليلي النقدي)

تعتمد هذه الدراسة على المنهج النظري التحليلي النقدي (Critical Analytical Conceptual Method)، وهو منهج يُستخدم على نطاق واسع في البحوث التربوية المتقدمة المنشورة في المجالات العالمية المحكمة، ويقوم على المبادئ الآتية: التحليل المفاهيمي (Conceptual Analysis) من خلال تفكيك المفاهيم المركزية مثل: التفكير النقدي، ومنهج اللغة، والتعلم العميق، وتحليل تطورها الدلالي والنظري في الأدبيات الحديثة (Facione, 2015).

المراجعة التحليلية النقدية للأدبيات

لا تقتصر المراجعة على العرض الوصفي للدراسات السابقة، بل تتجاوزها إلى تحليل منطلقاتها النظرية، ونقد نتائجها وتفسيراتها، والكشف عن أوجه القصور والتكرار (Grant & Booth, 2009).

المقارنة العابرة للسياقات

من خلال مقارنة الطروحات العربية بنظيراتها العالمية في تعليم اللغات وتنمية التفكير، بما يسمح بتحديد موقع مناهج اللغة العربية ضمن الخريطة العالمية للبحث التربوي، ويُعد هذا المنهج مناسباً لطبيعة الدراسة؛ لأنه لا يسعى إلى قياس متغيرات أو اختبار فرضيات إحصائية، بل يهدف إلى إنتاج معرفة نظرية جديدة وإعادة بناء الإطار المفاهيمي للحقل.

سادساً: حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على: الأدبيات التربوية واللغوية المنشورة بين (2018-2025)، والدراسات المتعلقة بمناهج اللغة العربية في التعليم العام، والأبحاث التي تناولت التفكير النقدي بوصفه هدفاً تعليمياً.

الإطار المفاهيمي والنظري للتفكير النقدي وعلاقته بتعليم اللغة

(Critical Thinking: Conceptual Foundations and Linguistic Pedagogy)

أولاً: مدخل مفاهيمي إلى التفكير النقدي

يُعدّ التفكير النقدي من أكثر المفاهيم تداولاً في الأدبيات التربوية المعاصرة، وفي الوقت ذاته من أكثرها تعقيداً والتباساً من حيث التعريف والتطبيق. ويرجع هذا الالتباس إلى تعدد المنطلقات الفلسفية والمعرفية التي انبثقت عنها المفهوم، واختلاف السياقات التعليمية التي جرى توظيفه ضمنها (Ennis, 2011). فعلى الرغم من الإجماع العام على أهمية التفكير النقدي بوصفه مهارة عقلية عليا، فإن الخلاف لا يزال قائماً حول طبيعته: هل هو مجموعة من المهارات القابلة للتدريس المباشر؟ أم نزعة عقلية (Disposition) تتشكل عبر ممارسات تعليمية طويلة الأمد؟ أم بنية معرفية متداخلة مع اللغة والثقافة والسياق الاجتماعي؟ تشير التحليلات الحديثة إلى أن التفكير النقدي لا يمكن اختزاله في مهارات إجرائية منفصلة، بل ينبغي النظر إليه بوصفه منظومة معرفية-لغوية مركبة تتداخل فيها عمليات التحليل، والاستدلال، والتقويم، وبناء المعنى، واتخاذ الموقف (Facione, 2015).

ثانياً: الجذور الفلسفية للتفكير النقدي:

1. الجذور السقراطية: يُعدّ سقراط من أوائل من أسسوا لمفهوم التفكير النقدي من خلال منهج الحوار القائم على التساؤل والتفكير، حيث كان الهدف من الحوار السقراطي ليس نقل المعرفة، بل زعزعة اليقين السطحي، ودفع المتعلم إلى فحص افتراضاته ومعتقداته (Paul & Elder, 2014). وتكمن أهمية هذا المنهج في كونه لغوياً في جوهره (حوار، سؤال، جواب)، وقائماً على التفكير التحليلي لا التلقين، وهو ما يجعله أساساً نظرياً بالغ الأهمية لتعليم اللغة بوصفها ممارسة فكرية، لا مجرد نظام قواعد.

2. الجذور البراغماتية (جون ديوي): قدّم جون ديوي مفهوم "التفكير التأملّي" بوصفه عملية عقلية نشطة تبدأ بالإحساس بالمشكلة، ثم جمع البيانات، ثم اختبار الفرضيات، وصولاً إلى الاستنتاج (Dewey, 1933). ورغم أن ديوي لم يستخدم مصطلح "التفكير النقدي" بصيغته المعاصرة، فإن تصوره للتفكير التأملّي يمثل حجر الزاوية في النماذج الحديثة. وتبرز أهمية ديوي في الربط بين التفكير، واللغة، والخبرة؛ إذ يرى أن اللغة ليست وعاءً محايداً للفكر، بل أداة لإعادة تنظيم الخبرة وتحليلها، وهو ما له دلالات عميقة في بناء مناهج اللغة.

3. الجذور المعرفية المعاصرة: في النصف الثاني من القرن العشرين، تطور مفهوم التفكير النقدي في إطار علم النفس المعرفي، حيث ركّز الباحثون على العمليات العقلية العليا، مثل: الاستدلال المنطقي، وتقييم الحجج، وكشف المغالطات (Halpern, 2014). غير أن هذا الاتجاه – رغم إسهاماته – تعرّض لنقد واسع؛ لأنه فصل التفكير عن اللغة، وتعامل مع التفكير بوصفه نشاطاً عقلياً مجرداً، لا ممارسة اجتماعية-لغوية.

ثالثاً: نماذج معاصرة لتعريف التفكير النقدي (تحليل نقدي)

1. نموذج إنيس (Ennis): يعرف إنيس التفكير النقدي بأنه "تفكير عقلاني تأملّي يركّز على تقرير ما يجب الإيمان به أو فعله" (Ennis, 2011). ويميز إنيس بين مهارات التفكير النقدي، ونزعات التفكير النقدي.

نقد النموذج: رغم وضوح هذا التصور، إلا أنه يظل عاماً وغير مرتبط بسياقات تعليمية محددة، ولا يوضح الدور المحوري للغة في تشكيل هذه المهارات.

2. نموذج فاسيوني (Facione): قدّم فاسيوني أحد أكثر النماذج تأثيراً من خلال مشروع دلفاي، وحدد ست مهارات أساسية: التحليل، والتفسير، والتقويم، والاستدلال، والشرح.

التنظيم الذاتي (Facione, 2015): نقد النموذج: يُحسب لهذا النموذج دقته وتفصيله، لكنه يتعامل مع اللغة بوصفها وسيطاً ثانوياً، ولا يدمج التفكير النقدي في بنية المنهج اللغوي.

3. نموذج بول وإلدر (Paul & Elder): يرى بول وإلدر أن التفكير النقدي عملية منضبطة ذاتيًا، قائمة على عناصر التفكير: (الأهداف، الافتراضات، والأدلة...)، ومعايير فكرية: (الوضوح، الدقة، العمق...)، وقيمة هذا النموذج لمناهج اللغة بأنه يُعد هذا النموذج الأقرب لتعليم اللغة؛ لأنه قائم على تحليل الخطاب، ويركز على بناء الحجج وتفكيكها لغويًا.

رابعًا: اللغة بوصفها بنية للتفكير النقدي

1. المنظور السوسيوثقافي (فيغوتسكي): يؤكد فيغوتسكي أن التفكير لا يتطور بمعزل عن اللغة، بل إن "الفكر يُعاد تشكيله لغويًا" (Vygotsky, 1978)، ويترتب على هذا الطرح أن تنمية التفكير النقدي تمر حتمًا عبر الممارسات اللغوية، وتعليم اللغة هو في جوهره تعليم للتفكير.

2. اللغة، الخطاب، والسلطة المعرفية: تشير دراسات تحليل الخطاب النقدي إلى أن اللغة ليست محايدة، وتحمل أنماط تفكير وقيمًا ضمنية (Fairclough, 2013). ومن هنا، فإن تعليم الطلبة تحليل النصوص، وكشف الافتراضات، وتفكيك الخطاب، يُعد ممارسة أصيلة للتفكير النقدي، لا نشاطًا لغويًا ثانويًا.

خامسًا: تعليم اللغات وتنمية التفكير النقدي (منظور عالمي)

تُظهر مراجعة الأدبيات العالمية في تعليم اللغات الأجنبية (EFL/ESL) أن التفكير النقدي أصبح مكونًا رئيسًا في تصميم المناهج، واختيار النصوص، واستراتيجيات التدريس (Richards, 2017). وتشير دراسات حديثة إلى أن المناهج القائمة على تحليل النصوص الجدلية، والقراءة النقدية، والكتابة الحجاجية تُسهم بفاعلية في تنمية التفكير النقدي لدى المتعلمين (Liaw, 2021).

سادسًا: موقع تعليم اللغة العربية ضمن هذا السياق

رغم هذه التطورات العالمية، لا يزال تعليم اللغة العربية يعاني هيمنة التصور النحوي-البلاغي التقليدي، وضعف توظيف النصوص الجدلية والفكرية، ومحدودية تدريب الطلبة على بناء الحجج وتحليلها (الخطاب، 2018). وتكشف الأدبيات العربية أن كثيرًا من محاولات "تحديث" المناهج ركزت على الشكل (تنويع الأنشطة) دون المساس بجوهر الفلسفة التعليمية (السالم & العمري، 2020).

سابعًا: استخلاصات نظرية (Theoretical Synthesis)

يمكن استخلاص جملة من النتائج النظرية من هذا العرض أن التفكير النقدي مفهوم مركّب لا يمكن فصله عن اللغة، وتعليم اللغة يمثل المدخل الأعمق لتنمية التفكير النقدي، ومناهج اللغة العربية لم تُفعل هذا الدور تفعيلاً حقيقياً بعد، وثمة حاجة ملحة لإعادة تصور (Reconceptualization) منهج اللغة العربية.

تحليل نقدي لمناهج اللغة العربية في ضوء التفكير النقدي

الاتجاهات السائدة، الإشكالات البنيوية، والفجوات البحثية:

أولاً: مدخل تحليلي إلى مناهج اللغة العربية المعاصرة

لا يمكن فهم موقع التفكير النقدي في مناهج اللغة العربية بمعزل عن التصورات التربوية الكامنة التي حكمت بناء هذه المناهج عبر عقود طويلة، فقد تشكلت مناهج اللغة العربية، في معظم السياقات العربية، ضمن إطار معرفي تقليدي يرى اللغة نظامًا مغلقًا من القواعد والضوابط، ويُقوّم تعلمها بمدى قدرة المتعلم على ضبط الإعراب، واستظهار القواعد، وحفظ النصوص (عبد الرحمن، 2019)، ورغم موجات الإصلاح التربوي التي شهدتها الأنظمة التعليمية العربية منذ مطلع الألفية الثالثة، فإن التغيير الذي طرأ على مناهج اللغة العربية ظل – في كثير من الأحيان – تغييرًا سطحيًا لم يمس البنية العميقة للمنهج، ولا فلسفته التعليمية، ولا تصوره لوظيفة اللغة في بناء التفكير. وتشير التحليلات النقدية الحديثة إلى أن إدماج التفكير النقدي في المناهج لا يتحقق عبر إضافة أنشطة أو أسئلة عليا فحسب، بل يتطلب إعادة بناء شاملة للأهداف، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم، ضمن رؤية معرفية متكاملة (Facione, 2015).

ثانيًا: الاتجاهات السائدة في بناء مناهج اللغة العربية

1. الاتجاه القواعدي-المعرفي (Grammar-Centered Approach): يُعد هذا الاتجاه هو الأكثر رسوخًا وانتشارًا في مناهج اللغة العربية، ويقوم على افتراض ضمني مفاده أن "إتقان اللغة يتحقق عبر إتقان قواعدها.

السمات الرئيسية: تركيز مكثف على النحو والصرف، وتقديم القاعدة قبل الاستعمال، وهيمنة التمارين المغلقة ذات الإجابة الواحدة.

تحليل نقدي: رغم أهمية المعرفة القواعدية، إلا أن هذا الاتجاه يفصل اللغة عن وظيفتها الفكرية والتواصلية، ويحوّل المتعلم إلى متلقٍ سلبي، ويُضعف فرص تنمية مهارات التحليل والتقويم. وتشير دراسات حديثة إلى أن الإفراط في التركيز على القواعد يؤدي إلى تعطيل التفكير اللغوي بدلًا من تنشيطه (Al-Jarf, 2021).

2. الاتجاه الأدبي-البلاغي التقليدي: يركز هذا الاتجاه على تدريس النصوص الأدبية بوصفها نماذج جمالية تُحلّل بلاغيًا ونحويًا، مع اهتمام محدود بالسياق الفكري أو الحجاجي للنص.

الإشكالية المركزية: يُختزل تحليل النص في استخراج الصور البلاغية، وتحديد المحسنات، وشرح المفردات دون مساءلة الأفكار، وتحليل المواقف، ونقد الافتراضات الضمنية. وهذا النمط من التدريس يُفرغ النص من إمكاناته الفكرية، ويحوّله إلى مادة لغوية جامدة، بدل أن يكون منطلقًا للتفكير النقدي (الخياط، 2018).

3. الاتجاه التواصل (Communicative Approach): شهدت بعض المناهج العربية الحديثة تبنيًا جزئيًا للاتجاه التواصل، الذي يركز على استخدام اللغة في مواقف حياتية، وتنمية مهارات الاستماع والتحدث.

قراءة نقدية: رغم إيجابيات هذا الاتجاه، إلا أن كثيرًا من تطبيقاته تركز على التواصل الوظيفي السطحي، ولا تنتقل إلى مستويات التفكير التحليلي أو النقدي. وبذلك، يتحقق "التواصل" دون أن يتحقق "التفكير" بالمعنى العميق (Richards, 2017).

ثالثًا: التفكير النقدي في وثائق مناهج اللغة العربية (تحليل الخطاب المنهجي)

تشير مراجعة وثائق المناهج الرسمية في عدد من الدول العربية إلى أن مصطلح "التفكير النقدي" حاضر بقوة في الإطارات العامة للمناهج، ووثائق المعايير والكفايات، غير أن هذا الحضور غالبًا ما يكون إنشائيًا، وغير مُفعّل إجرائيًا.

مظاهر هذا القصور: غياب تعريف إجرائي واضح للتفكير النقدي، وعدم ربط الأهداف التعليمية بأنشطة صفية محددة، وانفصال التقويم عن مهارات التفكير العليا. وهذا ما يُعرف في الأدبيات التربوية بالفجوة بين المنهج المعلن والمنهج المطبّق (OECD, 2019).

رابعًا: تحليل المحتوى التعليمي في ضوء التفكير النقدي

1. طبيعة النصوص المختارة: تُظهر الدراسات التحليلية أن النصوص المستخدمة في كثير من مناهج اللغة العربية تميل إلى السرد والوصف، وتفتقر إلى النصوص الجدلية والحجاجية، ونادرًا ما تطرح قضايا إشكالية قابلة للنقاش (Liaw, 2021). وهذا يحد من فرص تحليل الحجج، ومقارنة وجهات النظر، وبناء المواقف النقدية.

2. الأسئلة والأنشطة المصاحبة للنصوص: تغلب على الأنشطة أسئلة الفهم المباشر، وأسئلة الاسترجاع، وتمارين الإكمال. بينما تقل الأسئلة التي تتطلب التفسير العميق، والتقييم، وإعادة بناء المعنى. وهو ما يتعارض مع متطلبات تنمية التفكير النقدي كما حددتها نماذج فاسيوني وبول وإلدر.

خامسًا: استراتيجيات التدريس ودورها في تنمية التفكير النقدي

تشير الأدبيات إلى أن تنمية التفكير النقدي تتطلب استراتيجيات حوارية، وتعلّمًا قائمًا على المشكلات، ونقاشات موجهة (Paul & Elder, 2014). غير أن الممارسات الصفية الشائعة في تدريس العربية لا تزال تتمحور حول المعلم، وتعتمد الشرح المباشر، وتقلل من دور المتعلم بوصفه فاعلًا معرفيًا. وهذا يُفرغ المنهج – مهما تطورت وثائقه – من قدرته على تنمية التفكير النقدي.

سادسًا: التقويم في مناهج اللغة العربية (إشكالية القياس)

يُعد التقويم أحد أضعف حلقات المنظومة المنهجية فيما يتعلق بالتفكير النقدي؛ إذ تعتمد الاختبارات غالبًا على أسئلة موضوعية، وقياس المعرفة اللغوية السطحية دون أدوات تقويم تحليلية، ومفتوحة النهاية، وقائمة على الحُجج والتبرير. وتؤكد الدراسات أن التقويم التقليدي يُعيد إنتاج التدريس التقليدي، ويقوّض أي محاولة لتنمية التفكير النقدي (Halpern, 2014).

سابعًا: الفجوات البحثية في دراسات مناهج اللغة العربية

من خلال التحليل النقدي للأدبيات، يمكن تحديد الفجوات الآتية: غلبة الدراسات الوصفية والكمية على حساب التحليل النظري، وندرة النماذج المفاهيمية الأصيلة، وضعف المقارنات العابرة للثقافات، وتركيز مفرط على "الفاعلية" بدل "إعادة التصور". وهذه الفجوات تبرر الحاجة إلى إطار نظري جديد يعيد بناء العلاقة بين اللغة العربية والتفكير النقدي.

ثامناً: استخلاصات تحليلية

يخلص هذا الجزء إلى أن الإشكال في مناهج اللغة العربية ليس في نقص المحتوى، ولا في ضعف اللغة، بل في التصور الفلسفي للمنهج، وطريقة توظيف اللغة في بناء التفكير.

لماذا تعثّرت محاولات تحديث مناهج اللغة العربية في تنمية التفكير النقدي؟

تحليل نقدي للإخفاقات البنيوية والمنهجية

أولاً: مدخل نقدي عام

على الرغم من الجهود الإصلاحية المتكررة التي شهدتها مناهج اللغة العربية خلال العقدين الأخيرين، فإن نتائج هذه الجهود – وفق مؤشرات الأداء التعليمي والدراسات المقارنة – لم ترق إلى مستوى التطلعات المعلنة، ولا سيما فيما يتعلق بتنمية مهارات التفكير النقدي لدى المتعلمين (OECD, 2019). وتكمن المفارقة في أن وثائق المناهج الحديثة تعجّ بمصطلحات مثل: التفكير الناقد، التعلم النشط، المتعلم الفاعل، غير أن الممارسات الصفية ومخرجات التعلم الفعلية تكشف عن فجوة عميقة بين الخطاب الإصلاحي والواقع التعليمي. ويقضي هذا الوضع مقارنة نقدية لا تكتفي بتعداد مظاهر القصور، بل تسعى إلى تفكيك الأسباب البنيوية والفلسفية التي أدت إلى تعثّر هذه المحاولات.

ثانيًا: الإشكال الفلسفي في تصور المنهج

1. استمرار الفلسفة المعرفية التقليدية: تُظهر التحليلات أن كثيرًا من مشاريع "تحديث" مناهج اللغة العربية أُنجزت في إطار فلسفة معرفية تقليدية ترى المعرفة

محتوى ثابتًا، ويُنقل من المعلم إلى المتعلم، ويُقاس بقدرة المتعلم على الاسترجاع. في هذا السياق، أُدرج التفكير النقدي بوصفه ملحقات لغويًا لا مكونًا بنيويًا في المنهج، مما أفقده فاعليته التربوية (عبد الرحمن، 2019).

2. غياب الفلسفة البنائية العميقة: رغم تبني بعض الوثائق الرسمية لمصطلحات مستمدة من النظرية البنائية، فإن البنية العميقة للمنهج لم تُبنَ على التعلم القائم على المعنى، ولم يُعاد تعريف دور المتعلم بوصفه منتجًا للمعرفة. وهذا التناقض بين الفلسفة المعلنة والفلسفة المضمرّة يُعد من أبرز أسباب الإخفاق المنهجي (Grant & Booth, 2009).

ثالثًا: الإخفاق المفاهيمي في فهم التفكير النقدي

1. اختزال التفكير النقدي في مهارات سطحية: كشفت مراجعة الأدبيات التطبيقية أن التفكير النقدي غالبًا ما يُختزل في طرح أسئلة مفتوحة، أو أنشطة "ناقش" و"علّق" دون تحديد معايير النقد، أو تدريب المتعلمين على بناء الحجج، أو تحليل الافتراضات الضمنية. وهذا الاختزال يؤدي إلى تزييف تربوي لمفهوم التفكير النقدي (Facione, 2015).

2. الخلط بين التفكير النقدي وأنماط تفكير أخرى: تعاني المناهج العربية من خلط شائع بين التفكير النقدي، والتفكير الإبداعي، والتفكير التأملي؛ ما ينعكس سلباً على صياغة الأهداف، وتصميم الأنشطة، وبناء أدوات التقييم (Ennis, 2011).

رابعاً: إخفاق تصميم المحتوى اللغوي

1. النصوص التعليمية بوصفها عائقاً معرفياً: رغم التطوير الشكلي في اختيار النصوص، إلا أن كثيراً منها يخلو من الإشكالية الفكرية، ولا يقدم مواقف متعارضة، ولا يثير التساؤل أو الجدل. وبذلك، تُفقد النصوص وظيفتها بوصفها منطلقاً للتفكير النقدي، وتتحول إلى مادة لغوية للشرح والتحليل الشكلي فقط (الخياط، 2018).

2. هيمنة النص الأحادي الصوت: تشير تحليلات الخطاب المنهجي إلى هيمنة الصوت الواحد، والرؤية الأحادية، والخطاب التقريري في مقابل غياب النصوص الحوارية، والخطابات الحجاجية، والسرديات المتعددة. وهذا النمط يُضعف قدرة المتعلم على المقارنة والتقييم وبناء الموقف.

خامساً: إخفاق استراتيجيات التدريس

1. مركزية المعلم واستمرار النموذج التقليدي: على الرغم من الدعوة إلى التعلم النشط، لا تزال الممارسات الصفية في تعليم اللغة العربية تتمحور حول المعلم، وتعتمد الشرح المباشر، وتقلل من الحوار الحقيقي. ويؤكد بول وإلدر (Paul & Elder, 2014) أن التفكير النقدي لا يمكن أن ينمو في بيئة تعليمية لا تسمح بالخطأ، ولا تشجع التساؤل.

2. ضعف تدريب المعلمين: تشير دراسات متعددة إلى أن كثيراً من معلمي اللغة العربية لم يتلقوا تدريباً معمقاً على تعليم التفكير النقدي، ويفتقرون إلى نماذج تطبيقية واضحة؛ ما يؤدي إلى مقاومة التغيير، أو تطبيق شكلي للاستراتيجيات الحديثة (Al-Jarf, 2021).

سادساً: إخفاق منظومة التقييم

1. التقييم بوصفه أداة ضبط لا تعلم: لا يزال التقييم في مناهج اللغة العربية يركز على الإجابة النموذجية، ويعاقب التفكير المختلف، ويُقوّم المنتج لا العملية. وهذا النمط يُعيد إنتاج التدريس التقليدي، ويقوّض أي محاولة لتنمية التفكير النقدي (Halpern, 2014).

2. غياب التقييم القائم على الأداء: تفتقر المناهج إلى مهام كتابية تحليلية، وأنشطة حجاجية، ومشروعات لغوية مفتوحة. وهي أدوات أساسية لقياس التفكير النقدي في تعليم اللغات (Liaw, 2021).

سابعاً: الإخفاق المؤسسي والسياقي

لا يمكن عزل إخفاق المناهج عن السياق الأوسع؛ إذ تسهم عوامل مثل: ضغط الاختبارات، وكثافة المقررات، وثقافة المدرسة، وتوقعات المجتمع في تقويض أي محاولة إصلاحية جادة.

ثامناً: استخلاصات نقدية مركزية

يمكن تلخيص أسباب تعثر تحديث مناهج اللغة العربية في النقاط الآتية: غياب الرؤية الفلسفية العميقة، وسوء فهم التفكير النقدي، وتصميم محتوى لا يثير التفكير، وممارسات تدريس تقليدية، وتقييم لا يقيس التفكير، وضعف البناء المؤسسي الداعم.

إعادة تصور مناهج اللغة العربية في ضوء التفكير النقدي

نحو نموذج مفاهيمي تكاملي لتعليم اللغة بوصفها ممارسة فكرية

أولاً: مدخل إلى إعادة التصور المنهجي (Reconceptualization)

تُجمع الأدبيات التربوية المعاصرة على أن تجاوز الإخفاقات المتكررة في تطوير المناهج لا يتحقق عبر إدخال تحسينات جزئية أو إضافة أنشطة معزولة، بل يتطلب إعادة تصور جذرية للفلسفة التي يقوم عليها المنهج، وللأسئلة الكبرى التي يجيب عنها، وللوظائف التي يُفترض أن ي نهض بها

في بناء المتعلم (Biesta, 2015). وفي ضوء التحليل النقدي الذي قَدَّمته الأجزاء السابقة، يتبين أن الإشكال المركزي في مناهج اللغة العربية لا يكمن في ضعف المحتوى اللغوي، ولا في قصور التراث اللغوي، بل في اختزال وظيفة اللغة في كونها أداة للتواصل أو وعاء للمعرفة، وإغفال بعدها العميق بوصفها بنية مولدة للتفكير.

ومن هنا، تنطلق هذه الدراسة من فرضية نظرية أساسية مفادها أن مناهج اللغة العربية لا يمكن أن تسهم في تنمية التفكير النقدي ما لم يُعاد بناؤها بوصفها منظومات فكرية-لغوية متكاملة، يكون التفكير النقدي فيها غاية بنوية لا هدفًا هامشيًا.

ثانيًا: مرتكزات إعادة تصور مناهج اللغة العربية

تقوم إعادة التصور المقترحة على مرتكزات خمسة نظرية مترابطة هي:

1. اللغة بوصفها ممارسة فكرية (Language as a Thinking Practice): تنطلق هذه الرؤية من التصور السوسيوثقافي للغة، الذي يرى أن اللغة ليست مجرد أداة للتعبير عن الفكر، بل هي الوسيط الذي يتشكل من خلاله الفكر ذاته (Vygotsky, 1978). وبناءً عليه، فإن تعليم اللغة العربية ينبغي أن يركّز على كيف تُبنى الأفكار لغويًا، وكيف تُصاغ الحجج، وكيف تُفكك الخطابات، لا على ضبط القاعدة بمعزل عن وظيفتها الفكرية.

2. النص بوصفه فضاءً إشكاليًا لا نموذجًا مغلقًا: في التصور التقليدي، يُقدّم النص اللغوي بوصفه نموذجًا مكتملاً يحمل معنى واحدًا، ويُطلب من المتعلم اكتشافه. أما في التصور المقترح، فيُعاد تعريف النص بوصفه فضاءً إشكاليًا مفتوحًا، ويحمل أصواتًا متعددة، وقابلًا للتأويل والنقد. وتؤكد دراسات تحليل الخطاب النقدي أن النصوص الإشكالية تمثل مدخلًا أساسيًا لتنمية التفكير النقدي؛ لأنها تدفع المتعلم إلى التساؤل، والمقارنة بناءً على الموقف (Fairclough, 2013).

3. المتعلم بوصفه فاعلاً معرفيًا ناقدًا: تتطلب تنمية التفكير النقدي الانتقال من تصور المتعلم بوصفه متلقيًا سلبيًا إلى فاعلاً معرفيًا يشارك في بناء المعنى، ويتقضي ذلك إشراك المتعلمين في الحوار، وتدريبهم على مساءلة النصوص، وتمكينهم من الدفاع عن آرائهم لغويًا وحجاجيًا (Paul & Elder, 2014).

4. المعلم بوصفه وسيطًا فكريًا لا ناقل معرفة: في النموذج المقترح، يُعاد تعريف دور معلم اللغة العربية ليكون منظمًا للحوار، وموجهًا للتفكير، ومحققًا للتساؤل لا مجرد شارح للقواعد، أو مفسر للنصوص تفسيرًا نهائيًا. وتشير الأدبيات إلى أن هذا التحول في دور المعلم شرط حاسم لنجاح أي منهج يستهدف تنمية التفكير النقدي (Halpern, 2014).

5. التقويم بوصفه أداة للتعلم العميق: ينطلق التصور المقترح من رفض التقويم القائم على الإجابة النموذجية، والأسئلة المغلقة، ويدعو إلى تقويم يقيس العمليات الفكرية، ويثمنّ التبرير والحجاج، ويسمح بتعدد الإجابات المدعومة بالأدلة (Liaw, 2021).

ثالثًا: النموذج المفاهيمي المقترح (Conceptual Model)

في ضوء المرتكزات السابقة، تقترح هذه الدراسة نموذجًا مفاهيميًا تكامليًا لإعادة بناء مناهج اللغة العربية، يقوم على خمسة أبعاد مترابطة هي:

البعد الأول: الأهداف الفكرية-اللغوية: ينبغي أن تُصاغ أهداف المنهج بحيث تدمج المهارات اللغوية (القراءة، الكتابة، التحدث) مع مهارات التفكير النقدي (التحليل، التقويم، بناء الحجة). مثال: "أن يحلّل المتعلم الخطاب اللغوي، ويقيم حججه، ويعيد بناء موقفه كتابيًا بلغة دقيقة."

البعد الثاني: المحتوى الإشكالي المتدرّج: يقترح النموذج اختيار محتوى يضم نصوصًا حجاجية، ويعرض قضايا جدلية، ويقدم رؤى متعددة مع تدرّج معرفي يراعي المرحلة العمرية، والنمو المعرفي.

البعد الثالث: استراتيجيات التدريس الحوارية: يركّز النموذج على استراتيجيات مثل: الحوار السقراطي، والقراءة النقدية الموجهة، والكتابة الحجاجية، والتعلم القائم على المشكلات، وهي استراتيجيات ثبتت فاعليتها عالميًا في تنمية التفكير النقدي في تعليم اللغات (Richards, 2017).

البعد الرابع: الممارسات اللغوية المنتجة: لا يتحقق التفكير النقدي عبر الفهم فقط، بل عبر الإنتاج اللغوي، والكتابة التحليلية، والخطاب الشفهي المدعوم بالحجج.

يؤكد بول وإلدر (2014) أن التفكير النقدي لا يظهر إلا عندما يُطلب من المتعلم أن يبرّر، لا أن يجيب فقط.

البعد الخامس: التقويم التحليلي المتكامل: يقترح النموذج اعتماد أدوات تقويم مثل: rubrics تحليلية، ومهام أداء لغوي، وملفات إنجاز تركز على جودة التفكير، وقوة الحجة، والاتساق المنطقي.

رابعاً: القيمة العلمية للنموذج المقترح

تتمثل القيمة العلمية لهذا النموذج في أنه يتجاوز الطرح الوصفي إلى بناء إطار نظري أصيل، ويدمج بين نظريات التفكير وتعليم اللغة، وقابل للتطبيق في سياقات تعليمية متنوعة، ويفتح آفاقاً بحثية جديدة للدراسات التجريبية المستقبلية.

خامساً: موقع النموذج ضمن الأدبيات العالمية

يتقاطع النموذج المقترح مع نماذج تعليم التفكير النقدي، وأطر تعليم اللغات الحديثة، لكنه يتميز عنها بتركيزه على اللغة العربية، وتوطينه النظري في سياق لغوي-ثقافي خاص دون الانعزال عن النقاش التربوي العالمي.

الخاتمة التحليلية، الإسهامات العلمية، آفاق البحث المستقبلية، والمراجع

أولاً: الخاتمة التحليلية الشاملة

سعت هذه الدراسة إلى إعادة النظر بصورة جذرية في العلاقة بين مناهج اللغة العربية وتنمية التفكير النقدي، انطلاقاً من قناعة علمية مفادها أن الإشكالات المتراكمة في هذا المجال لا يمكن معالجتها عبر حلول جزئية أو إصلاحات شكلية، بل تتطلب إعادة تصور مفاهيمية ومنهجية شاملة لوظيفة اللغة، وطبيعة المنهج، وأدوار الفاعلين التربويين.

وقد أظهر التحليل النظري الممتد عبر أجزاء الدراسة أن مناهج اللغة العربية، في كثير من السياقات التعليمية، لا تزال محكومة بتصورات تقليدية ترى اللغة نظاماً معرفياً مغلقاً، وتتعامل مع النصوص بوصفها نماذج مكتملة المعنى، ومع المتعلم بوصفه متلقياً سلبيّاً. وفي ظل هذا التصور، يصبح الحديث عن التفكير النقدي حديثاً إنشائياً لا ينعكس في بنية المنهج ولا في ممارساته الفعلية. كما بيّنت الدراسة أن تعثر محاولات تحديث مناهج اللغة العربية لا يعود إلى نقص الوعي بأهمية التفكير النقدي، ولا إلى غياب النصوص الرسمية التي تنادي به، بل إلى خلل بنيوي عميق يتمثل في سوء فهم مفهوم التفكير النقدي، واختزاله في مهارات سطحية، وفصله عن اللغة بوصفها بنية مولدة للفكر، واستمرار أنماط التقويم التي تقيس الاسترجاع لا التفكير.

وفي مواجهة هذا الواقع، قدّمت الدراسة نموذجاً مفاهيمياً تكاملياً لإعادة تصور مناهج اللغة العربية، ينطلق من اعتبار اللغة ممارسة فكرية، والنص فضاءً إشكالياً، والمتعلم فاعلاً معرفياً ناقداً، والمعلم وسيطاً فكرياً، والتقويم أداة للتعلّم العميق. ويُعد هذا التحول التصوري شرطاً لازماً لإدماج التفكير النقدي إدماجاً حقيقياً في تعليم اللغة العربية.

ثانياً: الإسهامات العلمية الأصيلة للدراسة

يمكن تحديد الإسهامات العلمية لهذه الدراسة في المستويات الآتية:

1. الإسهام المفاهيمي: قدّمت الدراسة معالجة نقدية معمّقة لمفهوم التفكير النقدي في سياق تعليم اللغة العربية، وبيّنت محدودية الطروحات التي تتعامل معه بوصفه مهارة مستقلة أو هدفاً إضافياً. وأسهمت في إعادة تأطيره بوصفه بنية لغوية-معرفية متكاملة لا تنفصل عن الممارسات الخطابية.

2. الإسهام النظري: تمثّل الإسهام النظري الرئيس في بناء نموذج مفاهيمي أصيل لإعادة تصور مناهج اللغة العربية، ودمج نظريات التفكير النقدي مع نظريات تعليم اللغة وتحليل الخطاب، وتجاوز الطابع الوصفي السائد في الأدبيات العربية نحو طرح تحليلي نقدي معمّق.

3. الإسهام النقدي: كشفت الدراسة عن الفجوة بين الخطاب المنهجي الرسمي والممارسة التعليمية الفعلية، وقدمت تفكيكًا نقديًا لأسباب تعثر الإصلاحات المنهجية، بعيدًا عن التفسيرات التبسيطية أو الإجرائية.

4. الإسهام المقارن العالمي: وضعت الدراسة تعليم اللغة العربية ضمن سياق عالمي أوسع، وقارنته باتجاهات تعليم اللغات الأخرى؛ ما يسهم في توطيد البحث العربي في النقاش التربوي الدولي، وتعزيز حضور تعليم العربية في المجالات العالمية المحكمة.

ثالثًا: دلالات الدراسة لصانعي المناهج والمعلمين: تقدم نتائج هذه الدراسة جملة من الدلالات التربوية المهمة، من أبرزها: أن إدماج التفكير النقدي في مناهج اللغة العربية لا يتحقق دون إعادة بناء فلسفة المنهج، وأن النصوص اللغوية ينبغي اختيارها وتصميمها بوصفها أدوات تفكير لا مواد شرح، وأن تدريب معلمي اللغة العربية يجب أن يتجاوز التقنيات التدريسية إلى بناء وعي نظري بوظيفة اللغة في التفكير.

أن التقويم يمثل مفتاح التحول الحقيقي في الممارسات الصفية.

رابعًا: آفاق البحث المستقبلية: تفتح هذه الدراسة آفاقًا بحثية متعددة، من أهمها: إجراء دراسات تجريبية لاختبار فاعلية النموذج المفاهيمي المقترح في سياقات تعليمية مختلفة، وتحليل مناهج اللغة العربية في مراحل تعليمية أخرى (الابتدائية/ الأساسية والثانوية، الجامعية) في ضوء النموذج، ودراسات مقارنة بين تعليم العربية وتعليم لغات أخرى في تنمية التفكير النقدي، وبحوث نوعية حول ممارسات معلمي اللغة العربية واتجاهاتهم نحو تعليم التفكير.

خامسًا: حدود الدراسة: على الرغم من شمولية الطرح، تظل الدراسة محدودة بطبيعتها النظرية التحليلية، واعتمادها على الأدبيات المنشورة، وتركيزها على التعليم العام دون التعليم العالي، وهي حدود لا تقلل من قيمتها، بل تبرز الحاجة إلى استكمالها ببحوث تطبيقية لاحقة.

سادسًا: الخلاصة النهائية: تؤكد هذه الدراسة أن مستقبل مناهج اللغة العربية مرهون بقدرتها على التحول من تعليم اللغة بوصفها موضوعًا دراسيًا، إلى تعليمها بوصفها أداة تفكير ونقد وبناء معنى، وأن التفكير النقدي لن يكون جزءًا أصيلًا من هذه المناهج ما لم يُعاد تصورهما على أسس فلسفية ومعرفية جديدة تتجاوز الإرث التقليدي، وتنتفتح على النقاش التربوي العالمي المعاصر.

## قائمة المراجع

- الخياط، محمد. (2018). تحديات تعليم اللغة العربية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. دار الفكر العربي.
- عبد الرحمن، سامي. (2019). المناهج التقليدية وإشكالية التفكير النقدي. مجلة التربية المعاصرة، 6(2)، 45-62.
- السالم، عبد الله، والعمرى، ناصر. (2020). استراتيجيات تعليم التفكير النقدي في مناهج اللغة العربية. مجلة البحوث التربوية، 22(1)، 101-124.

Biesta, G. (2015). Good education in an age of measurement. Routledge.

Dewey, J. (1933). How we think. D.C. Heath.

Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking. University of Illinois.

Facione, P. A. (2015). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment.

Fairclough, N. (2013). Critical discourse analysis: The critical study of language. Routledge.

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews. Health Information & Libraries Journal, 26(2), 91-108.

- Halpern, D. F. (2014). Thought and knowledge: An introduction to critical thinking. Psychology Press.
- Liaw, M. L. (2021). EFL learners' critical literacy. Thinking Skills and Creativity, 41, 100856.
- OECD. (2019). Future of education and skills 2030. OECD Publishing.
- Paul, R., & Elder, L. (2014). The miniature guide to critical thinking. Foundation for Critical Thinking.
- Richards, J. C. (2017). Curriculum development in language teaching. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Harvard University Press