

الفلسفة في المنهج التعليمي في المدارس "ماثيو ليبمان والابتكار التربوي"

Philosophy in the Educational Curriculum in Matthew Lipman and The Educational "Schools "Innovation

جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان/ الجزائر	فلسفة مخبر الفينومينولوجيا وتطبيقاتها	بن عيسى خيرة - أستاذة محاضرة أ (kheira.benaissa@univ-tlemcen.dz)
DOI :		

الإرسال: 2024/10/20 القبول: 2025/05/24 النشر: 2025/06/19

ملخص:

عرف العالم خلال القرن الماضي تحولات كبرى في ميادين مختلفة، على رأسها التربية والتعليم مما أدى إلى التشكيك في مدى فاعلية المناهج التقليدية، إثر ذلك برزت نظريات مهمة أحدثت نقلة نوعية، وأصبح من الضروري إعادة التفكير في الأساليب التعليمية المعتمدة، وفي خضم ذلك ولدت فكرة تعليم الفلسفة للأطفال في المدارس، أو بالأحرى إدراج الفلسفة ضمن المنهج التعليمي مع الفيلسوف وعالم المنطق الأمريكي ماثيو ليبمان الذي عمل بمساعدة فريقه في البحث على صياغة برنامج عمل متكامل يشمل الأسس النظرية والأدوات التطبيقية، والذي بفضلها أصبح تعليم الفلسفة للأطفال في المدرسة ضرورة تربوية.

أثمر المشروع نتائج ايجابية ساعدت على انتشار الفكرة في العالم الغربي، وترجم البرنامج التعليمي إلى لغات عديدة وظهرت مع مرور الزمن مقاربات جديدة في أوروبا، إلا أن الفكرة الأم ظلت بمثابة المرجعية الأولى والأساسية لكل المحاولات اللاحقة.

انطلاقاً مما سبق نتوجه في بحثنا هذا نحو تحديد مفهوم الفلسفة للأطفال وذلك لغرض توضيح الرؤية، ثم نتساءل: ما هي دوافع مشروع الفلسفة للأطفال وما هي مسوغاته الفكرية؟ كيف يمكن للفلسفة بكل ثقلها وعلوها أن تنزل من العقل المفكر المتأمل، ومن المجرد إلى عقل اللعب والسذاجة والعفوية؟ أو بالأحرى ما هي مبررات ماثيو ليبمان ومنطلقاته النظرية والتطبيقية في جعل الفلسفة ضرورة تربوية وأداة تعليمية للأطفال في المدرسة؟

الكلمات المفتاحية: الفلسفة للأطفال؛ ماثيو ليبمان؛ التعليم؛ المنهج؛ التفكير النقدي.

Abstract:

Over the past century, the world witnessed significant transformations across various fields, particularly in education which sparked skepticism about the

traditional curricula's effectiveness, leading to the development of influential theories that reshaped educational practices. Hence, reviewing the teaching methods was mandatory. The concept of introducing philosophy to children in schools largely emerged due to the work of the American philosopher Matthew Lipman who developed with his team a comprehensive program that integrates theoretical principles and practical tools, establishing teaching philosophy to children as an educational necessity.

The program witnessed positive outcomes, promoting the spread of this concept in the Western world. Translated into numerous languages, it inspired new approaches in Europe, though Lipman's original vision remains the foundation for subsequent initiatives.

This research aims to define the concept of philosophy for children to clarify the vision. We then question: How can philosophy with its profound significance, be brought down from the abstract contemplation's realm to that of simplicity and spontaneity? More specifically, what are Lipman's justifications and theoretical and practical foundations for making philosophy an educational necessity and a teaching tool for children in schools?

Keywords: Philosophy for Children; Matthew Lipman; Education; Curriculum; Critical Thinking.

مقدمة:

تُطرح فكرة تعليم الفلسفة للأطفال وإدراجها ضمن المناهج التربوية في المدرسة بشكل مُلِح في العالم اليوم، خاصّة بعد النتائج الإيجابية التي حَقَّقَهَا بعض التجارب العالمية، وكذلك بعد الانتشار الهائل لتطبيقاتها في العالم الغربي، هذا الأخير الذي أصبح يَنْظُرُ إلى تعليم الفلسفة للأطفال على أَنَّهُ الوسيلة الأكثر فعاليةً التي يُمكن من خلالها تحقيق أهم مطلبٍ بيداغوجي وهو التّربية على التّفكير، من شأن ذلك أن يُساعد الطّفل على تطوير مَهَارَاتِهِ في الفهم والنّقد وإصدار الحُكم، وبِحَثِّ العلاقات بين الأشياء بِشكل منطقي، وهو ما يَحَقِّق توازنًا بين الجانب العقلي والجانب العاطفي عند الطّفل، إذ يَتِمَكَّن هذا الأخير من فهم واستيعاب الأفكار والأحداث بِشكل موضوعي.

إلا أن هذا التّصوّر الإيجابي حول الفلسفة للأطفال لَمْ يَمْنَعِ مِنْ ظُهور موقفٍ مضادٍّ ومُعَارِضٍ للفكرة، بدَعْوَى الدّفاع عن حُقوق الطّفل والحِفاظ على طُفولته التي لَا تَسْتوعِبُ ذلك المُستوى العالي من التّفكير والذي يَسَمَّى فلسفة، وهو في الحقيقة موقفٌ ضدّ الفلسفة كعلم وليس كأداة تعليمية.

إنّ هذا الموقف المعارض لِلْفِكْرَةِ يَبْنِي رَفْضَهُ لِلْفَلَسَفَةِ عَلَى طَبِيعَةِ الْفَلَسَفَةِ ذاتها، في كونها علمٌ غامض ومُعَقَّد يَصْرَفُ كُلَّ جُهْدِهِ فِي الْبَحْثِ فِي مُعْضَلَاتٍ لَا حَلَّ لَهَا، فالفلسفة تَبْنِي تَصَوُّراتها على العقل وتَفْصِلُ الأفكار عن سياقها الواقعي وتَتَجَهُّ نحو التجريد، ما جعلها علما نُحْبَوِيًّا ليس بإمكان الجميع مُمارسته وخاصة الأطفال.

هذه الخصائص الَّتِي تَمَيَّزَتْ بِهَا الْفَلَسَفَةُ دون غيرها من العلوم، لِيَسْتَ إِدْعَاءَاتِ عَلَيْهَا، بل هي حَقَائِقُ يُعْتَرَفُ بِهَا الْفَلَسَفَةُ أَنْفُسَهُمْ وَيُقَرُّونَهَا فِي كَتَبِهِمْ وَنُصُوصِهِمْ.

وهي حَقَائِقُ قَدْ لَا تَكُونُ فِي صَالِحِ الْفَلَسَفَةِ دَائِمًا، لَأَنَّهَا اغْتَبِرَتْ كَمَبَرٍ قَوِيٍّ وَصَارِمٍ لِدَخْضِ فِكْرَةِ تَعْلِيمِ الْفَلَسَفَةِ لِلْأَطْفَالِ؛ وَلَكِنْ الْأَمْرُ يَحْتَاجُ إِلَى تَوْضِيحٍ وَتَبْرِيرٍ بِإمكانه ربما أَنْ يَجْعَلَ مِنَ التَّفَكُّيرِ بِالْفَلَسَفَةِ لِلْأَطْفَالِ ضَرُورَةَ تَعْلِيمِيَّةٍ وَمِنْهَا تَرْبِيَا مُفِيدَا خَاصَّةً عِنْدَمَا نَعْرِفُ أَنَّ الْمَقْصُودَ بِتَدْرِيسِ الْفَلَسَفَةِ لِلْأَطْفَالِ لَيْسَ تَوْجِيهُ دُرُوسٍ نَظَرِيَّةٍ لَهُمْ، وَلَا بَحْثُ أَفْكَارٍ وَمَذَاهِبٍ فِلْسَافِيَّةٍ مَعَهُمْ، وَلَيْسَ كَذَلِكَ اشْتِغَالٌ عَلَى نِصُوصٍ مُعَقَّدَةٍ، بَلْ هُوَ اسْتِفَادَةٌ مِنَ الْفَلَسَفَةِ فِي كَوْنِهَا مِنْهَا فِي التَّفَكُّيرِ وَطَرِيقَةٍ فِي الْحَوَارِ وَالسُّؤَالِ وَالتَّقَدُّ، يُمكنها أَنْ تُسَاعِدَ الطِّفْلَ عَلَى تَنْظِيمِ أَفْكَارِهِ وَطَرَحِ تَسْأُلَاتِهِ وَمُنَاقَشَةِ زَمَلَانِهِ وَإِبْدَاءِ رَأْيِهِ بِطَرِيقَةٍ بَسِيطَةٍ وَمُرْتَبَةٍ دَاخِلَ وَرْشَةِ التَّفَكُّيرِ وَالتَّأَمُّلِ، يَكُونُ الْمُعَلِّمُ فِيهَا جُزْءًا مِنَ الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ وَلَيْسَ مَالِكًا لِلْمَعْرِفَةِ أَوْ مُصَدِّرًا لِلْحَقِيقَةِ.

إنّ الفلّسفة للآطفال هي وسيلة تربوية وأداة تعليمية وَفُقَّ التَّصَوُّرِ الَّذِي وَضَعَهُ مُؤَسَّسُ الْمَشْرُوعِ الْفِلْسُوفِ الْأَمْرِيكِيِّ "مَاتِيُو لِيْبْمَانِ Matthew Lipman" (1923_2010)، الَّذِي حَدَدَ الْأُسُسَ النَّظَرِيَّةَ وَوَضَعَ الْأَدَوَاتِ التَّطْبِيقِيَّةَ، وَقَدْ نَجَحَ فِي دِمَاجِ الْفَلَسَفَةِ ضِمْنَ الْبَرَامِجِ التَّعْلِيمِيَّةِ فِي الْمَدْرَسَةِ، وَتَعَدَّ فِكْرَتَهُ هَذِهِ بِمُثَابَةِ الْمَرْجِعِيَّةِ الْأُولَى وَالْأَسَاسِيَّةِ لِكُلِّ الْمَقَارِبَاتِ التَّربُويَّةِ الْآخِقةِ عَلَيْهِ فِي الْعَالَمِ الْغَرْبِيِّ.

انطلاقاً مما سبق نتوجه في بحثنا هذا نحو محاولة ضبط المقصود من فكرة الفلسفة للأطفال وذلك لغرض توضيح الرؤية، ثمّ نتساءل: ماهي دوافع مشروع الفلسفة للأطفال وماهي مُسَوِّغَاتُهُ الْفِكْرِيَّةُ؟ كَيْفَ يَمْكُنُ لِلْفَلَسَفَةِ بِكُلِّ ثِقَلِهَا وَعُلُوِّهَا أَنْ تَنْزِلَ مِنَ الْعَقْلِ الْمُفَكِّرِ الْمُتَأَمِّلِ وَمِنَ الْمُجَرَّدِ إِلَى عَقْلِ اللَّعْبِ وَالسَّدَاجَةِ وَالْعَفْويَّةِ؟ أَوْ بِالْأُخْرَى مَا هِيَ مُبَرِّراتُ

"ماثيو ليبمان" و مُنطلقاته النظرية والتطبيقية في جعل الفلسفة ضروريةً تربويةً وأداة تعليميةً للأطفال في المدرسة؟

إنّ فكرة الفلسفة للأطفال ليست حديثة النشأة، لأنّها كانت مطروحة منذ القدم، وكانت محل اهتمام الفلاسفة وعلماء النفس والتربية كذلك، بين مؤيّد ومعارض، ويكفي أن نقوم ببحث في الموضوع لتتعرّف على أهمّ المواقف التي أسهمت في ذلك والتي أثمرت في بعض الأحيان نظريّات مهمّة ونصوص خالدة، وعلى سبيل المثال لا الحصر يُمكن أن نذكر هنا موقف "أفلاطون Platon" و "الأبيقورية Épicurisme"، وموقف "بيار جيه Jean Piaget"، وكذلك "ديكارتر Descartes" و "كانط Kant"، والأمريكي "غارث ماثيوز Gareth Matthews"، ومن فرنسا ميشيل طوزي Michel Tozzi و"فريدريك لونوار Frédéric Lenoir" وغيرهم كثير.

إلا أنّ التأسيس الحقيقي لمشروع الفلسفة للأطفال كان مع "نهاية سنوات 1960 حيث طور الفيلسوف الأمريكي اللامع "ماثيو ليبمان (Matthew Lipman) مجموعةً نظريّةً وتطبيقيةً من الفلسفة للأطفال، وبذلك أصبح أبًا لنظام جديد انتشر كالنار في الهشيم نحو الكوكب كله" (Sasseville & Hawken, 2020, p. IX)، وكان ذلك في العالم الغربي تحديدا بفضل جهود بعض تلامذة "ليبمان" والمتأثرين بالفكرة، إذ يقول "فريدريك لونوار" في مقدّمته على كتاب "Abécédaire de la philosophie avec les enfants" "يُعد ميشال ساسفيل Michel Sasseville أحد أهمّ الفلاسفة الذين نقلوا الفلسفة للأطفال إلى أوروبا بالفرنسية، وقد كان تلميذا لليبمان وعمل على تدريب المعلمين للفلسفة لمدة حوالي ثلاثين عاما، وكان عمله ذلك بالشراكة مع الفيلسوفة الفرنسيّة جوهانا هاوكن Johanna Hawken" (Sasseville & Hawken, 2020, p. IX).

منذ ذلك الحين أنشأت المعاهد والمراكز التعليمية وصُنِفَت البُحوث والدراسات المهمة، وأعدت البرامج وأدرجت الفلسفة ضمن المنهج المدرسي، والعالم الغربي اليوم هو في مرحلة تطوير تلك المناهج ووضّع المقاربات الجديدة واستدراك الثغرات، ولم يعد هناك جدل كبير في إمكانية أو عدم إمكانية التدريس بالفلسفة للأطفال؛ بل انتشرت الفكرة وتمّ تعميمها، ذلك أنّ المشروع أعطى نتائج إيجابية، فقد تم تسجيل تطوّر ملحوظ في القدرة على

التفكير والتّقد عند الأطفال، الذين تمكنوا من اكتساب مهاراتٍ جديدةٍ في الحوار والنّقاش و تحسّنت قدرتهم على التّواصل المعرفي والإبداع.

نُشيرُ بالمقابل إلى أنّ الحديث عن تعليم الفلسفة للأطفال في المدارس في العالم العربي في وقتنا الرّاهن هو حديث مُتأخّر بأكثر من نصف قرنٍ من الزمن مُقارنةً بالعالم الغربي، إذ يُقتصر تعليمها على المرحلة الثانوية والجامعية فقط، ومع أنّه توجد بعض المحاولات التي تحاكي التجارب العالميّة إلّا أنّها قليلة جدًّا ومُقتصرة على المدارس الخاصّة أو بعض المعاهد، ولم تُدرج الفلسفة بعدُ في العالم العربي ضمن المناهج التعليميّة أو المواد في المدرسة.

1- الفلسفة للأطفال: من علمٍ نظري إلى وسيلةٍ تعليميّةٍ

الفلسفة للأطفال (PPE) La philosophie pour les enfants، تُختصر في اللغة الإنجليزيّة بـ (P4C) أي: Philosophy for Children، وتُعرّف على أنّها: "منهج تعليميٍّ منظّم يدعو الأطفال ويُسَمّح لهم بالبحث عن إجابات عقلية وتقديم تبريرات لأسئلة مهمة ليست لها إجابات بسيطة" (J.Topping, Trickey, & Cleghom, 2020, p. 10).

يعتمد هذا المنهج التعليمي على برنامج محدد تمّ ضبّطه من طرف خبراء على رأسهم "ماثيو ليبمان" وفريقه في العمل، يُركّز في عمومهِ على الاستفادة من قدرات الأطفال وطاقاتهم الفكرية في تنشيط ورشات للتّفكير، يكون الهدف منها العمل على وضعهم في جوٍّ من التّساؤل والتّعجب والاختلاف في وجهات النّظر، من شأن ذلك كله أن يُطور مهاراتهم في التّفكير، فالبرنامج يَسْتَرْشِدُ بالفلسفة من حيث أنّها أداة للحوار والنّقاش ومنهج في التّفكير، فهو برنامج "لا يركّز على حياة كبار الفلاسفة ولا على فكّرهم ولكن على البُعد العملي: تقوية التّفكير النقدي والإبداعي. الفلسفة للأطفال تُثير فضولهم الطّبيعي وتدفعهم للمشاركة في حوار فلسفي، بمعنى وضعهم في نقاش عميق حول أسئلة ليست لها إجابات واضحة حيث توجد وجهات نظر مختلفة يُمكنهم تطويرها-شرحها-وتبريرها" (J.Topping, Trickey, & Cleghom, 2020, p. 10)/

من خصائص التّعليم في برنامج الفلسفة للأطفال كذلك أن يتحوّل الصّف إلى ورشة بحثٍ مُتجاوِزًا الطّريقة الكلاسيكيّة التي تُركّز على المُعلّم في كونه العنصر الرّئيسي في العمليّة

التَّعليميّة، فتَعلِيم الطِّفْلِ التَّفلسف يقتضي المشاركة الجماعيّة في البحث عن الإجابات المحتملة، عندها يتحوّل كل طفل إلى مُشارك، يتم توجيه الانشغال إليه عبر السّؤال أو عبر فكرة ما تكون ضمن قصّة تُقرأ عليه، وهو ما يُحفّز العمل البحثي لدى الأطفال عندما يشعُر كل واحدٍ منهم بأنّه معنيٌّ بالبحث عن الإجابة وأنّه مُفكّر كذلك، فالفلسفة للأطفال: "تُشجّع على فكرة كون الفصل عبارة عن "مُجتمع استفسار" حيث يتبادل الطّلاب الآراء باحترام ووضوح. ويُنظرُ إلى كل طالبٍ على أنه يملك القدرة على تقديم قيمة للموضوع قيد البحث. ويتم تشجيع الطّلاب على تنمية مهارات جيّدة للاستماع والتّجواب مع ما يقوله الآخرون والاستعداد لمحاولة دعم أفكاره الخاصة بأسباب جيّدة، وانفتاح نحو إمكانية أن يتّعين على المرء تعديل مُعتقداته على ضوء الاعتبارات الجديدة" (بريتشارد، 2017، صفحة 15).

تتحدّث "جوهانا هاوكن Johanna Hawken" من جانبها عن الفلسفة للأطفال على أنّها محاولة لوضع أسلوبٍ في التّعليم يختلف عن طرق التّعلم التّقليديّة، لأنّ العمليّة وإن كانت تَسَهِّلُ تعلّمًا يتعلّق بالفلسفة، فهي في الحقيقة تَنصَلُّ من الأنساق والمذاهب الفلسفيّة الّتي قَامَت عليها، وهذا ما يدل على أنّ الفلسفة للأطفال تتجه نحو العمل التّطبيقي، لذلك يُمكن إدراجها ضمن الفلسفة التّطبيقية، فهي حسب تعريف هاوكن: "مُمارسةٌ للتّفكير على التّجربة الإنسانيّة تَهْدِفُ إلى اسْتِكْشَافِ المفاهيم والأسئلة العالميّة تعتمد على مهارات فكرية معيّنة". (Hawken, 2020, p. 2) هذا و تُضيف "هاوكن" في الموضوع نفسه: "إنّ الرّغبة في دمج الفلسفة في تعليمهم هي محاولة لإقامة وتقوية الرّوابط بين الأطفال، الأفكار والعالم، والعمل على أن تكون هذه العلاقة الثّلاثيّة أكثر حُرِيّة ووعيا". (Hawken, 2020)

يقتضي هذا التّصور الأخير الّذي تَضَعُهُ "هاوكن" أنّ الفلسفة للأطفال تَلعب دورا مُهمّا في جعل الطِّفْلِ يُمارس وجوده بشكل سَلِيم، ويُحقّق علاقاته مع عالم الأفكار وعالم المادّة، الذي هو في الأصل مَصْدَرُ دهشته وفُضُولِهِ، فهي تُساعده على التّعرف على العالم المحيط به، وعلى إجراء تمارينٍ فكريّةٍ للتّعرف على الموضوعات التي تَفرضُ نفسها عليه في كل لحظة، وتُتيح له القُدرة على طرح تساؤلاته وعلى بناء أفكاره ومقارنتها مع غيره، فَيُصْبِحُ الطِّفْل بالممارسة على التّفكير قادرا على تَكوين فكرة عن العالم، وهو ما من شأنه أن يُسَهِّلَ في تحقيق تَوَازنٍ عقلي وعاطفي لدى الطِّفْلِ.

يُضيف "أوسكار برينيفيه Oscar Brenifier" على التعريفات السابقة حول الفلسفة للأطفال على أنها في المدرسة ليست مادة مُنفصلة عن بقية المواد الدراسية، بل هي جزء من كلّ العملية التعليمية، وهي عملٌ تطبيقيٌّ مبدئيٌّ محض لا يتعلق بالنظريات الفلسفية المعقدة، فالفلسفة للأطفال -فيما يقول- هي: "ممارسة تعليمية وليست مجالاً منفصلاً كمادة محددة" (Brenifier, 2007, p. 8)، وهو يُبرر تصوّره هذا من خلال طبيعة العملية التعليمية في حدّ ذاتها، وما تتضمنه من نشاط يُمارسه الأطفال داخل الورشة بحيث يتم توجيه الانتباه إلى عمليات التفكير والعمل على تحليل الفكرة وتفكيكها عبر النقاش والحوار الذي يتضمن الاستفهام، يقول موضحاً ذلك: "إنّ صورة التمرين تتضمن غالباً المناقشة، لاسيّما وأنّ الكتابة ليست موجودة بعد، لأنّ الأمر يتعلق بمقابلة وجهات النظر، أو لأنّه من الضروري العمل على الجسد وتبسيط الضوء على أخطاء التفكير" (Brenifier, 2007, p. 08)

يُحاول مشال توزي هو الآخر من جانبه أن يخرّج بتصور يحدد من خلاله طبيعة الممارسات الجديدة في تدريس الفلسفة، والتي تتجاوز التقليد القديم الذي يقصّر تعليم الفلسفة على تلاميذ الثانوية، ويخصّر العملية التعليمية في ضوابط محددة، وفي رأيه يمكن رسم ملامح هذه الممارسة الجديدة في تدريس الفلسفة في ثلاث نقاط أساسية وهي: "غياب الدرس الالقائي ... إمكانية تعلم الفيلسوف عبر الأنشطة الشفهية وضمن التفاعلات الاجتماعية اللفظية، وليس عبر القراءة أو الكتابة فقط، لاسيّما أنّ المناقشة يمكن أن تكون مكوناً فلسفياً وليست مجرد نسيج من الآراء على شاكلة "المقاهي الشعبية" ... إيلاء الاهتمام للنصوص الأخرى في التراث الفلسفي: نُصوصٌ مخصصة للأطفال (مثل روايات ليبمان)" (توزي، 2016، صفحة 340)

إنّ هذه التعريفات السابقة التي أشرنا إليها أعلاه وإن اختلفت في بعض الجوانب إلا أنّها تشترك في أنّ الفلسفة للأطفال هي أداة أو وسيلة تعليمية، لا تُعلّم الأطفال علم الفلسفة، بل هي ممارسة فكرية تتم عبر النقاش ضمن عمل جماعي تشاركي بين الأطفال بتوجيه من المعلم، غايتها تعليم الطفل التفكير، وهذه هي ذاتها المُقدّمات الرئيسية التي وضعها المؤسس الأول لفكرة تعليم الفلسفة للأطفال في المدرسة، الأمريكي "ماثيو ليبمان" Lipman (Matthew).

يُعلق "جون هوساي Jean Hossaye"، على كتاب ماثيو ليبمان "À l'école de la pensée" والذي يعدّ بمثابة المقدمة الرئيسة لمشروع ليبمان، يقول هوساي: "كتاب يُشكّل حسب مُقدمته ثورة كوبرنيكيه، بما يتعلّق الأمر؟ في اعتبار الفلسفة على أنّها وسيلة لبناء تفكير نقدي جيّد" (Houssaye, 1996, p. 169).

ثمّ يضيف هوساي: "إنّ ما يُقرّره المؤلّف هو أنّ ممارسة الفلسفة بدايةً من سنّ الثالثة هي الوسيلة التي يُمكن من خلالها أن يتعلّم الطّفل التّفكير الجيّد وأن يُصبح مُواطنًا" (Houssaye, 1996, p. 169).

نستنتج من تعليق "هوساي" على كتاب "ماثيو ليبمان"، أنّ الفلسفة للأطفال هي أداة تعليميّة؛ أي منهج وطريقة للتّفكير وتعليم التّفكير في الآن نفسه، هذا ويحدّد "هوساي" طبيعة التّفكير الذي يُمكن أن يُحقّقه التّعليم بالفلسفة وهو "التّفكير النقدي والتّفكير الجيّد".

من هنا نتحدّد لدينا النّقاط الرئيسيّة لمضمون المشروع التربوي الذي وضعه "ليبمان"، إنّ الفلسفة التي يقصدها هي طريقة بيداغوجيّة مؤسسة على أدوات تُعلّم الطّفل التّفكير النقدي وتُمرّنه على مُمارسات منطقية دون الخوض في الفلسفة وتّعقيدها.

وهي في الأساس تفكير بالفلسفة، أي طريقة جديدة ومنهج تربويّ للأطفال يَسْتَلِمُ مُقدّماتِهِ من الفلسفة ذاتها، لكن مع إعدادها وضبطها وفق ما يحتاجه الطّفل حتى يتمكن من التّفكير الجيّد، يقول "ماثيو ليبمان": "إنّني عندما دافعت عن الفلسفة في المدارس، لم أكن أتحدّث عن الفلسفة الأكاديميّة التقليديّة التي تُعلّم في الكليّات الجامعيّة، بل إنّ ما كنت أتحدّث عنه هو فلسفة يُعاد تصميمها وبناؤها بحيث تكون في مُتناول الأطفال ومقبولة لديهم وجذّابة لهم" (ليبمان، 1998، صفحة 393). وهو يؤكّد موقفه هذا عندما يذكر في خلال كلامه عن المقال الذي كتبه في بداية دفاعه عن الفلسفة للأطفال يقول: "حاولت أن أطرح قضية من أجل تعليم التّفكير في المدارس ومن أجل استخدام الفلسفة وسيلة لذلك" (ليبمان، 1998، صفحة 393).

لقد عمل "ماثيو ليبمان" مع "آن مرغريت شارب Ann Margaret Sharp" التي كانت تُشاركه في المشروع على تطوير برنامج مُتكامل لتدريس الفلسفة للأطفال بالاعتماد على الفلسفة في حدّ ذاتها، فهي القاعِدةُ التي من خلالها يُمكن تحقيق التّكامل البيداغوجي بين البَحْث النَّظريّ والعمل التّطبيقيّ، وذلك من خلال استِلهام طَريقةِ الجِوارِ الفِلسفيّ والتي ربّما كان "سقراط" أكبر مُمثِّل لها في تاريخ الفلسفة، وكذلك اعْتِمادُ أدواتِ المنطق التي من شأنها مُساعدة الطِّفل على الانتقال السّليم من فكرة إلى أخرى، وبَحْثُها بشكل مترابطٍ وعلى طرح الأسئلة والتّفكير بطَريقةٍ نقديةٍ، فكانت الانطلاقة من التّأسيس لفكرة العمل الجَماعيّ ضمن مُجتمع البَحْث والتّقصّي، وتَحْفِيزُ الطِّفل على التّفكير في الموضوعات التي تَشغله وفتح نقاشٍ متبادلٍ حولها، ويكون السّؤال هو المحرك الرئيسيّ للحوارِ عبر نقاشٍ فلسفيّ منظمٍ و موجّهٍ.

نُشيرُ هنا إلى أنّ الأسئلة التي يتكلّم عنها مشروع "ماثيو ليبمان" هي من جنسِ أسئلة الأطفال اليوميّة والمتكرّرة، وهي أسئلة حول الوجود والقيم والحقيقة والطبيعة، وغيرها من الموضوعات التي تثير دهشة الطِّفل وتَشغله، وهي أسئلة فلسفيّة في الأصل، لذلك كان من الأوّل في تصوّر "ليمان" أن تعالج مع الأطفال في أحضان فلسفةٍ مُعدّةٍ خصيصًا لهم، فَبَحْثٌ عن أهمّ الأدوات التي يمكن من خلالها تصميم ذلك العمل النظريّ والتّطبيقيّ.

2-آليات تعليميّة الفلسفة للأطفال وفق منهج "ماثيو ليبمان":

ينطلق هذا الفيلسوف الأمريكي من تجربته مع الطّلبة الذين كان يُدرّسُهم في الجامعة، إذ لاحظ أنّهم لا يُتقنون التّفكير الجيّد الذي يَسْتَرشد بقواعد المنطق، وأنّهم لا يتمتّعون بحسّ نقديّ وبقدرة على الحوار والنّقاش، وأدرك عندها أنّه لا يُمكنُ تدريبهم على هذه المهارات في تلك المرحلة من التّعليم الجامعي، لأنّ الأمر سيكون صعبًا جدًّا ومعقّدًا بالنّسبة لهم، فَحُلّصَ إلى فكرة أنّه كان من الأجدر أن يتعلّموا ويتدربوا على أدوات التّفكير في سنٍّ مُبكّرة في المدرسة.

إلا أنّ المدرسة في نظره هي الأخرى كانت عاجزة عن تعليم الأطفال التّفكير السّليم، لأنّها كانت تُركز على تلقين المعلومات وتقدّم الإجابات الجاهزة، ولا تهتمّ بفتح حوارٍ أو نقاشٍ مع الأطفال يُكوّن بمتابّة مجالٍ فكريّ يَطرحون فيه انشغالاتهم ويُعبّرون فيه عن آرائهم

وَيَتَسَاءَلُونَ فِيهِ كَذَلِكَ عَنِ الْمَفَاهِيمِ وَالْأَفْكَارِ، وَيَبْحَثُونَ عَنِ الْأَسْبَابِ وَيَضَعُونَ الْفَرْضِيَّاتِ، فَكَانَتْ نَتِيجَةُ ذَلِكَ صِنَاعَةً طِفْلٍ مُتَلَقِّي فَقَطْ لَا يُجِيدُ التَّفَكِيرَ.

إِنَّ الْعَمَلِيَّةَ التَّعْلِيمِيَّةَ بِرُمَّتِهَا حَسَبَ "ليبمان" تَفْتَقِرُ إِلَى الْمُنْهَجِ وَإِلَى تَعْلِيمِ تَطْبِيقِي مَعَ الْأَطْفَالِ يَتِمُّ عَلَى مُسْتَوَى التَّفَكِيرِ فِي حَدِّ ذَاتِهِ فِي حِصَصِ التَّأَمُّلِ الَّتِي يَتَجَاوَزُ فِيهَا الطِّفْلُ التَّلَقِينَ، وَلَا يَكُونُ مُضْطَرًّا إِلَى الْحِفْظِ، "إِنَّ فِكْرَةَ التَّعْلِيمِ التَّأَمُّلِي تُعَزِّزُ رُوحَ الْبَحْثِ، فَهُوَ لَا يَقْبَلُ بِتَحْوِيلِ كَمٍّ مِنَ الْمَعْرِفَةِ السَّابِقَةِ، بَلْ يُسَاهِمُ فِي دَفْعِ التَّلَامِيذِ فِي عَمَلِيَّةِ الْبَحْثِ أَيْنَ يُمَكِّنُ لِكُلِّ وَاحِدٍ مِنْهُمْ أَنْ يُشَارِكَ بِشَكْلِ فَعَالٍ فِي فَهْمِ الْمَوْضُوعِ الْمَدْرُوسِ بِشَكْلِ أَحْسَنَ، وَهَذَا الْأَخِيرُ؛ أَيِ الْمَوْضُوعِ لَمْ يَعُدْ يُطْرَحْ عَلَى أَنَّهُ مَعْرُوفٌ بِالنِّسْبَةِ لَهُمْ بِشَكْلِ تَامٍ، بَلْ هُوَ بِمَثَابَةِ الْقَاعِدَةِ الَّتِي مِنْ خِلَالِهَا يَتِمُّ تَطْوِيرُ الْبَحْثِ مِنْ أَجْلِ فَهْمٍ أَحْسَنَ. فَالْمَوْضُوعُ لَا يُحْفَظُ عَنْ ظَهْرِ قَلْبٍ لِيَتِمَّ نِسْيَانُهُ فِي الْيَوْمِ الْغَدِ، وَلَكِنْ يَكْتَسِبُ مِنْ خِلَالِ الْفَهْمِ الْعَقْلَانِي" (Suárez, 2019, p. 205)

كَانَ هَذَا هُوَ الْمُنْتَطَلَقُ الْأَسَاسِي الَّذِي عَمِلَ "ماثيو ليبمان" عَلَى مُحَاوَلَةِ تَجْسِيدِهِ، فَعَمِدَ إِلَى وَضْعِ بَرْنَامِجِهِ التَّعْلِيمِيِّ الْمُبْتَكِرِ، إِذْ أَلَّفَ مَجْمُوعَةً مِنَ الرِّوَايَاتِ تُنَاسِبُ كُلَّ وَاحِدَةٍ مِنْهَا أَعْمَارًا مُعَيَّنَةً، وَحَدَّدَ الْأَدَوَاتِ الَّتِي يَتِمُّ مِنْ خِلَالِهَا تَعْلِيمُ التَّفَكِيرِ لِلْأَطْفَالِ، وَكَانَتْ خَلَقَةُ الْبَحْثِ أَوْ التَّقْصِي هِيَ الْعَصَبُ الْمُحَرِّكُ لِكُلِّ الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ الَّتِي وَضَعَهَا "ليبمان"، وَمِنْ خِلَالِهَا يُمَكِّنُ أَنْ تَتَكَلَّمَ عَنِ الْجَوَارِ الْفَلَسْفِيِّ وَالْقِصَّةِ الْفَلَسْفِيَّةِ وَمَا يَتَضَمَّنُهُ هَذَيْنِ الْعَنْصَرَيْنِ مِنْ حَدِيثٍ عَنْ أَهْمِيَّةِ النَّصِّ فِي الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ وَعَنْ فَنِّ السُّؤَالِ وَالنِّقَاشِ وَ

أَخِيرًا عَنِ التَّفَكِيرِ النَّقْدِيِّ كَمِهْمَةٍ أَسَاسِيَّةٍ لِبَرْنَامِجِ تَعْلِيمِ الْفَلَسْفَةِ لِلْأَطْفَالِ.

أ-مجتمع البحث/التقصي Communauté de recherche:

يَقُومُ بَرْنَامِجُ "ماثيو ليبمان" التَّعْلِيمِيُّ عَلَى مَبْدَأِ الْعَمَلِ الْجَمَاعِيِّ أَوْ التَّشَارِكِيِّ، إِذْ يَرَى أَنَّ التَّفَكِيرَ دَاخِلَ فَرِيقٍ يُحَفِّزُ عَمَلِيَّةَ التَّأَمُّلِ الْفَرْدِيِّ بِاتِّجَاهِ الْجَمَاعَةِ وَيُثِيرُ فَضُولَ الطِّفْلِ وَيَدْفَعُهُ إِلَى مُشَارَكَةِ الْفِكْرَةِ وَمُنَاقَشَتِهَا مَعَ زَمَلَانِهِ وَإِلَى بَحْثِ الْأَسْبَابِ وَمُحَاوَلَةِ وَضْعِ الْفُرُوضِ كَذَلِكَ، دَاخِلَ حَوَارٍ تَشَارِكِيٍّ يُثْمِرُ دَاخِلَ وَعِي الطِّفْلِ نُضْجًا وَثِقَةً فِي أَفْكَارِهِ، وَذَلِكَ عِنْدَمَا تَكُونُ فِكْرَتُهُ مَحَلَّ اِهْتِمَامٍ وَتَحْلِيلٍ وَإِعْجَابٍ أَوْ نَقْدٍ وَرَفْضٍ مِنْ طَرَفِ أَقْرَانِهِ، وَرَبَّمَا يَدْفَعُهُ ذَلِكَ الرَّفْضُ وَالنَّقْدُ إِلَى بَذْلِ مَجْهُودٍ فِكْرِيٍّ أَكْبَرَ لِإِبْرَازِ فِكْرَتِهِ مِنْ خِلَالِ تَقْدِيمِ الْحُجَجِ

والتَّبَرُّزَاتِ الممكنة، وقد يَعْرِفُ الطِّفْلُ عن فِكْرَةٍ يكون هو معتقداً أو مقتنعاً أنّها الحقيقة إذا تمكّن غيره داخل الفريق من إقناعه بِخطئها أو بُطلانها.

إنّ الفكرة التي يناقشها الأطفال داخل حلقة التفكير التشاركي ليست هي الهدف النهائي الذي يَبْنِي عليه "ماثيو ليبمان" برنامجه، أي أنّ الغرض ليس تحليل مفاهيم أو أفكار ومناقشتها فقط؛ بل إنّ الهدف الأول والأسوى هو أنّ الطِّفْل وبفضل مجتمعه البحث يكون بصدد تعلّم التفكير ويمتلك القدرة على الحوار داخل الجماعة والتعبير عن أفكاره، إذ: "يحاول مجتمع التقصيّ تَتَبُع التقصيّ إلى حيث يفضي بدلا من الانحصار ضمن حدود الأنظمة القائمة. إنّ جَوَارًا يحاول التّوافُق مع المنطق يَتَحَرَّكُ إلى الأمام حركةً غير مباشرة كالقارب الذي يسير عبر الرّيح متعرّجا ولكن هذا الحوار في تقدّمه عبر العمليّة يغدو شبيهاً بالتفكير ذاته، وبالتالي عندما يَسْتَبْطِنُ المُشارِكُون في الحوار هذه العمليّة وَيَتَشَرَّبُونَهَا في ذواتهم فإنّهم يَصِلُون إلى التفكير بِنَقْلَاتٍ تُشَبِّهُ مُجَرِّياتِ عمليّة الحوار، إنّهم يَصِلُون إلى التفكير كما تُفَكِّرُ العمليّة ذاتها (ليبمان، 1998، صفحة 28).

إنّ هذه العمليّة التشاركيّة تَسْتَلْزِمُ ضرورةً بحثٍ وتقصيّ الفكرة موضوعَ الحوار، وفي ذلك تَجَاوُزٌ لأسلوبِ تلقينِ المعلومات والإجابات الجاهزة، إذ يجب أن يكون هناك مجالٌ للتساؤل والاختلاف والتّعارض والشكّ كذلك، أي أنّ يكون الموضوع مثيرا لفضول الأطفال، ولن يكون كذلك إلّا إذا كان مُتضمّنا لإشكاليّةٍ ما تكونُ بمثابةِ مُثيرٍ لِفِكْرِ الطِّفْلِ ودافعٍ له نحو التّساؤل؛ أي نحو التفكير والتّفكير المشترك.

وعلى هذا الأساس يحدّد "ليبمان" الخطوات الأساسيّة التي يجب اتّباعها داخل ورشة التفكير والتي تمرّ بثلاث مراحل مرتّبة وهي:

1- قراءة جزءٍ من إحدى الروايات بشكل مشترك.

2- تحفيز الأطفال ودفعهم لمحاولة صياغة الأسئلة التي أثارت اهتمامهم.

3- اختيار واحدٍ من هذه الأسئلة لمناقشتها" (Bolduc & STalbot, 1997, p. 15).

هذه المراحل هي التّصوّر العامّ للبرنامج الذي يضعه "ماثيو ليبمان"، وهي تتضمّن أدوات التفكير الضّروريّة التي يمكن من خلالها أن يتمرن الطِّفْل داخل الورشة على

الإصغاء وصياغة السؤال المهم والأكثر إثارة من بين كل الأسئلة التي تُطرح، وأخيرا فتح مجال المناقشة التي تتم على تلك الأسئلة التي اختارها الأطفال، وكل ذلك مشروط بالتفكير داخل مجتمع بحث.

ب- القصة كأداة تعليمية: خطة تربوية تجمع بين المتعة (الطفل) والإثارة (الفكر)

تعتبر الرواية أو القصة الفلسفية في برنامج تعليم الفلسفة للأطفال بمثابة خطة تحفيزية تجمع بين المتعة كنموذج ترفيهي يُمتع الأطفال، وبين الإثارة الفكرية كتنميتها لمأزق أو حرج أو صعوبة في إصدار الحكم، من خلالها ينطلق التفكير مع الأطفال، وذلك بقراءة أحداث تثير فضولهم وتدعوهم إلى التفكير بالبحث عن الأسباب ووضع الفرضيات واقتراح الحلول عبر الحوار المتبادل والمناقشة البناءة.

إن هذه القيمة المزدوجة للقصة هي التي دفعت "ماثيو ليبمان" إلى كتابة مجموعة متكاملة من القصص وجّهت كل واحدة منها لفئة عمرية معينة بداية من سن الرابعة أي فترة ما قبل المدرسة إلى سن الثامنة عشر، وهي المرحلة الثانوية، تضمنت كل قصة أهدافا تعليمية ومضمونا تربوياً محدداً، ويمكن تقسيمها عموماً إلى ثلاث مستويات:

المستوى الأول من سن الرابعة إلى سن العاشرة، تضمنت أحداثاً حول العالم والمدرسة والبيئة ومقدمات حول المنطق وهي على الترتيب التالي: "مستشفى الدمى L'hôpital des poupées" (4-6 سنوات) تتضمن اقتراح أفكار لفهم العالم الذي ينشأ فيه الأطفال، "إلفي Elfie" (5-7 سنوات) تتطرق لمشكل التكيف مع المدرسة وتطرح صنف الأسئلة التي تمّ طرحها ما قبل "سقراط"، "كيو و أغسطين Kio et Augustine" (6-8 سنوات) يعرض مقدمة لعلم الحيوان والبيئة وتمهيد لقواعد المنطق (التصنيف، تكوين المفاهيم، الاستدلال، التحديد، التمثيل) (Collet, 2013, p. 5).

أما القسم الثاني يمكن أن ندرج فيه قصتين مهمتين كان التركيز فيهما على قواعد المنطق وتدريب الأطفال على ممارسته و لم تكن العملية التعليمية نظرية بل كانت تطبيقية مُحضّة يتعلّم فيها التلميذ من خلال الحوار والتفكير الجيد وهي: "بيكسي Pixie" (8-10 سنوات) تضمنت هذه القصة تكملة للمسار الفكري للروايات السابقة والتّحضير للمنطق

الصُّورِيّ للروايات اللاحقة (البنية النحويّة والدلاليّة للجملة ، القياسات والاستعارات ، مفاهيم العلاقات) ، اكتشاف "هاري ستوتليمير Harry Stotlimyer" (10-12 سنة) تركّز على قواعد المنطق الصُّوريّ" (Collet, 2013, p. 5) .

أمّا القصص الأربعة الأخيرة فهي مخصّصة لتلاميذ الثّانوية: "يستعيدون فيها قواعد المنطق الصُّوري وتطبيقاتها على ميدان الأخلاق والسّياسة والجمال وهي: "ليزا Liza" (12-14 سنة) "سوكي Suki" (14-15 سنة) "مارك Mark" (15-16 سنة) واكتشاف "فيل وصوفي Phili et Sophie" (16-18 سنة) (Collet, 2013, p. 6) .

لقد كان لهذه القصص الفلسفيّة دور كبير في تعليم مهاراتٍ مهمّةٍ للأطفال، إذ من خلالها عبّر الأطفال في حواراتهم عن مواقفهم اتّجاه أحداث القصّة وشخصيّاتها، وكان بإمكانهم اقتراح حلول وافترض خيارات جديدة، كما كانت لهم القدرة على التّحليل الموضوعيّ للأحداث.

يتحدّث ليبمان عن أهميّة القصّة في مساعدة الأطفال على التّفكير في إحدى قصصه المهمّة الّتي كان عنوانها "مارك بحث اجتماعي" MARK , RECHERCHE SOCIALE ، يقول: "إنّ ما يتحقّق داخل فريق الفلسفة للأطفال يكون مستوحى من نموذج الروايات، هو بحق مجتمع بحث، إنّ السّهولة والمتعة الّتي عبّرت بها الطّفولة من خلال انخراطها في البحث المشترك والاستكشاف المتمعّن للمشكلات الفلسفيّة يثبت أنّ البرنامج يُلبّي احتياجاتٍ واستعداداتٍ عميقة وراسخة" (Lipman, 2009, p. 24) ، ثم يضيف "ليبمان" بعد ملاحظته لاستجابة الأطفال لمضمون الروايات واندماجهم في أحداثها: "إنّ عفويّتهم في الدّهشة والتحدّث والبحث عن المبرّرات والأسباب والرغبة في التعمق وتقبل الاختلافات والبحث عن تصور دقيق يحترم الحقيقة يُنبئ بأنّ الفلسفة تبدأ من هنا، وهكذا ينبغي لكلّ تعليم أن يكون" (Lipman, 2009, p. 24).

نُظيف هنا إلى أن اختيار "ماثيو ليبمان" للقصّة كوسيلة تعليميّة بإمكانها العمل على مساعدة الأطفال على التفكير لما تتضمنه من أحداث مثيرة لفضولهم، هو في الأصل عمل على أهميّة النّصّ الفلسفي في تعليميّة الفلسفة للأطفال.

إنّ النّصّ الذي يُقرأ على مسامع الأطفال في ورشة التّفكير الفلسفي من شأنه أن يُطوّر مهاراتٍ عديدةٍ عندهم، وأن يَكونَ بمثابة حَلَقَةٍ وصل بينهم وبين العالم المحيط بهم، فالطفّل بحاجة إلى من يَكتشِفُ له عن بعض التّجارب الّتي يُصادفها في حياته اليوميّة والّتي قد تكون مُرتبطةً بالعادات أو بالدين أو المجتمع، ولأنّ النّصّ الفلسفيّ مُصمّمٌ خصيصاً لمناقشة تلك التّجارب مع الأطفال، فإنّه من السّهولة بفضل تلك العمليّة لُفّت انتباه الطّفل بشكل مُمنعٍ إلى ما يشغله ويثيره وربّما يُساعده على الحديث عن بعض الأفكار الّتي كان يصعُبُ علَيّهِ التّعبير أو الإفصاح عنها .

يكتسي النّصّ أهميّةً أخرى في أنّه يُسرِّمُ في تنمية الجانب الأخلاقي عند الطّفل من خلال احترام مبدأ القراءة بالدّور والإصغاء للغير، ومن ثَمّة احترام رأي الآخرين وتقبُّل أفكارهم ومناقشتهم بطريقةٍ مُنظمةٍ.

إنّ النّصّ في شكل قصّة يُربّي الطّفل على قيَم سامية، لأنّه يُفكِّكُ داخل مُجتمع بحثٍ كنموذجٍ مصغّرٍ عن المجتمع الديمقراطي، لذلك كان من نتائج تعليم الفلسفة للأطفال تنمية روح المواطنة والحرّيّة والديمقراطيّة عند الأطفال.

يتعلّم الطّفل من خلال النّصّ كذلك التّفكير بشكل منطقي مع أحداث القصّة عندما يشرع مع زملائه في بحث شخصياتها وكشف دوافعهم ومحاولة فهم أفكارهم، أو عندما يتعلّق الأمر بصعوبةٍ في أحداث القصّة فإنّ الطّفل يتدخّل برأيه أو بإصدار حكمٍ ما، وقد يكون النّصّ كذلك مُستثمراً للحديث عن قيمةٍ أخلاقيةٍ تُعرّف للأطفال بطريقةٍ القصّة فيتعلم الطّفل تلك القيمة ويفهمها، وقد يُحاكي شخصيات القصّة فيملك القدرة على التّفكير والتساؤل على منوالها.

يرتبط النّصّ إضافة إلى ذلك باللّغة ويعمل على تحسين الأداء الشّفوي للأطفال، لأنّ العمليّة التعليميّة في هذا السّياق تتطلّب الإصغاء وتستدعي المتابعة لمضمون النّصّ، وتجعل الأطفال في حالةٍ من المسؤوليّة اتّجاه أحداث القصّة، إذ على كل واحدٍ أن يُناقش عناصرها مع زملائه، وهو في ذلك يُنمي قدراته على الأداء اللّغوي الذي يُساهم بدوره في تحسين الأداء الفكري.

يُعتبر النص ممثلاً بالقصة الفلسفية عاملاً أساسياً في تدريب الطفل على مهارات فكرية وعلى تربيته على القيم الأخلاقية التي يُمارسها داخل العمل الجماعي، وعلى نُضجِ الجانب النفسي والعاطفي كذلك، ونشير هنا إلى أهم خصائص النص فيما يذكره "ماثيو ليبمان" في كتابه "الفلسفة وتربية الفكر" إذ يقول: "النص في صيغة قصة كنموذج لمجتمع تقص، النص يعكس قيم الأجيال السابقة وانجازاتها، النص كوسيط بين الثقافة والفرد، النص كموضوع إدراك خاص جداً يحمل الانعكاس الذهني الموجود ضمنه، النص يُصور العلاقات البشرية القابلة للتحليل إلى علاقات منطقية..."

إن تفكيك النص وفهمه داخل المجال التشاركي بين الأطفال يَتم بنجاح عن طريق توظيف مجموعة من الأدوات المنهجية، على رأسها الحوار الفلسفي الذي يتم من خلاله تحليل الفكرة ومناقشتها و الوصول إلى النتائج الممكنة التي يتصورها الأطفال، بل بفضلها يتم نقل الفكرة من الأنا إلى الآخر، فهو أداة للإفصاح والتعبير عن الفكر و به كذلك تنمو الفكرة وتتطور وتَنضجُ داخل مجتمع البحث.

ج-الحوار الفلسفي Le dialogue Philosophique:

يُعتبر الحوار الفلسفي محرك التفكير والهدف الأساسي الذي يتطلع "ليبمان" إلى تحقيقه في برنامجه التعليمي، فهو إحدى المهارات التي يجب أن يمتلكها الأطفال للتفكير جيداً، وتحصل عن طريق التدريب عليها داخل ورشات البحث في المدرسة.

إن الحوار الفلسفي داخل ورشة تعليم الفلسفة للأطفال في نظر "ليبمان" هو ما كان مفقوداً داخل حلقة التعليم في المدرسة، إذ أن الاعتماد على تلقين المعلومة وتدوينها في كرايس الأطفال على أنها الحقيقة غير القابلة للنقاش، هو الذي أدى إلى فشل العملية التعليمية برمتها.

يضيف ليبمان أن الطفل وفق نموذج المدرسة هذا يكون مستقبلاً فقط وتصبح المعرفة مكتسبة بالنسبة له، فهو لم يتعلم في المدرسة مناقشة المعلومات التي يقدمها المعلم ولم يتعود على طرح الأسئلة ولا على وضع الفرضيات واحتمال النتائج لأن الموضوع لم يكن يُطرح بطريقة إشكالية؛ أي على شكل أسئلة تحتاج للنقاش، ونتيجة لذلك لم تكن أداة

الحوار مفعلةً وكانت العملية التعليمية جامدةً تعتمد على الجانب النظري تفتقر إلى التطبيق الذي هو ممارسة للتفكير وتدريب على أدوات التفكير في الآن نفسه.

إن الحوار الذي يقترحه "ليبمان" في برنامج الفلسفة للأطفال لا يُقصد به ممارسة فعل الكلام أو التحدث مع الأطفال؛ بل هو حوار فلسفي يهدف إلى تعليم الطفل أنواعا من التفكير، على رأسها التفكير النقدي، لذلك هو ليس عملية عشوائية عفوية يمارسها الأطفال فيما بينهم بل هو طريقة منظمة وممنهجة تعتمد على أدوات التفكير المنطقي، "إن الحوار يختلف عن المحادثة، كما أنه لا يُعتبر طريقة تبادل عفوية بل يستوجب تعلمًا منهجيًا ومنظمًا" (Marie-France, 2005, p. 7).

يوضح "ماثيو ليبمان" الاختلاف بين الحوار والمحادثة في كتابه "المدرسة وتربية الفكر" بوضع مقارنة بينهما مُخصّصًا هو أن الحوار مهارة يجب التدرب عليها، في حين أن المحادثة تتضمن تبادلًا للأفكار والأخبار والمعلومات بين مجموعة من الأفراد يكون غرض كل واحدٍ منهم التعبير عنها بأسلوب مباشر يتقدّم نحو الأمام و ينتهي بتراضي واستقرارٍ على فكرةٍ ما في الأخير.

في حين أن الحوار يتّضمن في داخله نوعا من التّضاد واللا انسجام لأنه يتّجه نحو التّجدد والانبعاث، ويسمح بالاختلاف الذي به تحيا الأفكار وتنمو، فهو ليس غرضًا للأفكار كما في المحادثة بل هو بحثٌ واستكشافٌ يُنبئ على روح المنافسة، ولتقريب الفكرة يقول "ماثيو ليبمان" مُشبهًا طبيعة الحوار بالمشي حيث يسيّر المرء بفضل إلقاء نفسه خارج التّوازن. إذ عندما يمشي المرء لن تكون قدماه معا راسختين على الأرض في الوقت نفسه، فكل خطوة إلى الأمام تجعل خطوةً أخرى إلى الأمام مُمكنة، وفي الحوار كل نقاش يُثير نقاشًا مُضادًا يدفع نفسه إلى ما بعد الآخر ويدفع الحوار الآخر إلى تجاوز نفسه (ليبمان، 1998، صفحة 349).

على هذا الأساس سيَتغيّر دور المعلّم في المدرسة، بل سيَتحوّل القسم إلى ورشة بحث ويصبح المعلّم إلى مدربًا أو مسيرًا للورشة، وربما نلّمح هنا نوعا من التّشابه بين طريقة "سقراط" في الحوار وبين طريقة "ليبمان" في إدارة حلقة الفلسفة.

إنّ سقراط لم يكن يدّعي امتلاك المعرفة ولم يهتمّ في حواراته بتقديم الإجابات الجاهزة ، ومنهجه يقوم على طرح الأسئلة وتوليد الأفكار من محاوريه وفتح المجال للمناقشة فكان يُقدّم الافتراضات ويقترح النتائج ويقوم بالاستنتاج في فضاء تشاركي ، كذلك هو مُسير الورشة في مُجتمع البحث بين الأطفال ، إذ : "للمعلّم دور في إدارة المناقشات بدلا من كونه قائد الفكر ، إنّ دوره يكمن في تشجيع التعبير الحرّ عن الأفكار ، حتّى وإن كانت تلك الأفكار تتعارض مع أفكاره لكنّ من المهمّ العمل على احترام مراحل القراءة والتساؤل والمناقشة الخاصة بكلّ فصل ، وإن كان يبدو الأمر مُتناقضا فإنّ صرامة الإطار ستسمح بتنمية التفكير الحرّ والمستقلّ". (Bolduc & STalbot, 1997, p. 15)

نخلص إلى أنّ مفهوم الحوار في تعليميّة الفلسفة للأطفال وفُوق منهج "ماثيو ليبمان" يتحدّد بالنظر إلى مُجتمع البحث الذي هو مُجتمع تقصّي ، ولأنّ هذا الأخير يُنزع نحو التجدد الذي يفرضه النقاش المُوجّه بعمليات منطقية ، فالتفكير داخل مُجتمع التقصّي لا يعترف بالنهايات لأنّ كلّ فكرة تفتح استشكالا جديدا، إذ أنّ البحث في الفكرة ومناقشتها يتطلب بحثا في الأسباب، والأسباب تبحث في العلاقات ، وقد يدعو ذلك إلى وضع الافتراضات وإلى الاستنتاج كذلك، أو المقارنة ومن ثمة تحديد القضايا وهكذا يستمرّ التقصّي لتبدي له الرؤية وتنشط حركة الفكر نحو التجدد دائما لأنّ نتيجة التقصّي هي في الأصل بداية لتقصّي آخر.

إنّ هذه القوة الدّاخلية التي تفرضها عمليات التفكير في مجتمع التقصّي تجعل الحوار فعّالا عميقا مُنخرطا في البحث والاستكشاف إلى درجة تقمّص أدوار شخصيّات القصّة والتفكير بطريقتهم، فهي نوع من المحاكاة الفكرية التي ترفع من القدرة على ممارسة فعل التقصّي ، وكدليل على ذلك يستشهد "ليمان" بالأدب .

إنّ النصّ الأدبي في نظره بإمكانه أن يدفّعنا إلى الاندماج مع مضمونه، إذ من خلاله ندرك دوافع وأفكار شخصيّات القصّة، وفي تلك اللحظة من الارتباط بالنصّ عن طريق القراءة يتحقّق التواصل الدّاخل فننفعّل عاطفيا وفكريا، يقول "ليمان": "إنّ محاكاة الأنشطة الدّهنية المبنية في الأدب تحثنا على حياة ذهنية أكثر نشاطا وتنوعا، من خلال الأدب نتعلّم كيف نُحدّد الأفعال الدّهنية بالاسم" (ليمان، 1998، صفحة 358)

3-التفكير النقدي كهدف لتعليميّة الفلسفة للأطفال:

من الواضح تماما أنّ المُنتَظَر الرّئيسي لبرنامج "ماثيو ليبمان" في تعليميّة الفلسفة للأطفال لم يكن تعليمًا للمادة النظريّة، بل هو تعليم للتّفكير بالفلسفة فَتَتَحَوَّلُ هذه الأخيرة إلى مَنَهْجٍ وأداةٍ لتدريب الطّفل على التّفكير.

تَنَجَّهُ العمليّة التعليميّة الّتي يَقرّحها "ليمان" عبر كل الأدوات التي أشرنا إليها سابقا إلى التّأسيس لتَصَوُّرٍ ناضج حول التّفكير، وإلى وضع منهج عملي يربي الطّفل على قيم المُواطنة والحرية والديمقراطية، و ينمي فيه الجانب العاطفي والأخلاقي الّذي يتغذى من جودة التّفكير.

إذ أن مُهمّة عمليّة التّفكير هي مُهمّة الكائن الحي في عِثْبَارِهِ ناطقا عاقلا، لكنّ الأداء السّليم لا يَتِمُّ بالمعنى المُحَقِّق لتلك الكينونة إلا إذا كانت هناك مُرافقة مُمنهجة ومُنظّمة تَسْتَهْدَف تطوير مهارات وقدرات الطّفل، وتسمح له بتجاوز التّفكير المحدود والمُنغلق داخل حدود المعرفة المُبرمجة في المدرسة، وتَنَجَّهُ به نحو التّفكير المتجدّد والمُنفتح على الآخر، ونحو استشكال الوقائع والحقائق والأفكار.

من هنا يُمكنُ أن نَكْشِفَ عن المُهمّة التّربويّة لتعليميّة الفلسفة للأطفال وهي: تعليم التّفكير وبعبارة أكثر دقّة تعليم التّفكير النّاقِد، لذلك كان برنامج الفلسفة للأطفال مرادفا لعبارة تعليم التّفكير النّاقِد أو التّربية من أجل التّفكير، إذ يقول "ليمان" في هذا السياق: "إن منهجيّة تدريس مجتمع التّقصّي ينبغي أن تكون منهجيّة لتعليم التّفكير التّقديّ سواء اسْتُخْدِمَت صِغَةُ فلسفة أم لا" (ليمان، 1998، صفحة 11)

ومن هنا وَجَبَ علينا أن نَتَساءل ماذا يَقْصِدُ "ليمان" بالتّفكير التّقديّ؟، وإن كانت هذه العبارة تحتاج إلى بحث مُنفرد ومُوسع، فإننا سَنُحاول في هذا المجال الإشارة فقط إلى النِّقَاط الرّئيسيّة.

يتحدّث ليبمان عن التّفكير التّقديّ بإسهاب ودقة في كتابه "المدرسة وتربية الفكر"، و لتَوْضِيح المقصود منه يناقش "ليمان" عُنْصُرًا مُهما وهو المُحَاكَمَاتُ العَقْلِيَّةُ التي يقوم بها الإنسان، والتي هي من عمليات العقل، وحلل طبيعتها، متسائلا: هل فعلا يُجْري العقل مُحَاكَمَاتٍ عقلية صحيحة حول الموضوعات التي يُفكر فيها في حياته اليوميّة؟

فالإنسان في تحليل "ليمان" تَعَوَّدَ على إجراء مُحَاكَمَاتٍ عقليةً بشكل عفوي وغير منطقي في مُمارساته اليومية، في حين أنَّ الحُكْمَ الجيد لا بدَّ أن يَسْتَنِدَ إلى تَقْصِي الفكرة المُعطاة له بالتساؤل حول مدى صحتها وصدقها أو فاعليتها أو قابليتها للتطبيق حسب نوع الموضوع المطروح للتفكير، مُعْتَمِداً في ذلك قواعد المنطق كَعَدَمِ الإقرار بالنتائج مُباشرة، هذه الأخيرة التي تكون مُتاحة للفكر معطاة له مسبقاً وهو يقوم فقط باستدعائها، وهي نفسها التي يجب التفكير فيها، وليس الانطلاق منها على أنها صحيحة لأن ذلك يُنتِج حُكماً على مقدمات غير مفكر فيها وكأنها الحقيقة النهائية.

إنَّ التَّفكير حسب "ليمان" لا بدَّ أن تكون له القدرة على تَقْصِي الفكرة وفحصها حتَّى يتمكَّن من إجراء مُحَاكَمَاتٍ عقليةً صحيحة وحتَّى يتمكَّن من ذلك فعلياً لا بدَّ أن يكون له أسلوب نقديّ في التفكير.

وعلى هذا الأساس يعرف "ليمان" التَّفكير النقدي بقوله: هو "تفكير : 1- يُيسِّر المحاكمة العقلية لأنه 2- يعتمد على المعايير و3- ذاتي التَّقيُّم ، 4- حسَّاس للسياق" (ليمان، 1998، صفحة 179) ، من هنا يتجلى بوضوح مضمون فكرة تربية الطُّفل على التَّفكير، في أنه يتعلم في الورشة ويتدرب على أفعال العقل التي تُكسبه القدرة على مُمارسة التَّفكير النقدي، هذا الأخير يعتمد في عمله على مجموعة من المعايير هي بمثابة مبادئ يَحْتَكِمُ إليها العقل في خِلال تَقْصِيهِ للحقيقة تُسْتَرشد بأدوات التَّفكير المنطقي في كونها تقوم على التَّعليل وبحث العلاقات والمقارنة وغيرها ، وهذه العمليات الأخيرة لا بدَّ أن تكون قائمة على أُسُسٍ صحيحة؛ أي أنَّ الحُكْمَ على الفكرة يجب أن يكون بتبرير منطقيّ فلا يمكن الإقرار مثلاً أنَّ حجم شيء ما أكبر من حجم شيء آخر دون اعتماد أداة للقياس.

يتميز التَّفكير النقدي كذلك بأنه ذاتي التَّقيُّم؛ أي أنَّه يستوجب فعل التَّقْصِي والبحث في الفكر، ولا يقبل بالمرور من فكرة إلى أخرى دون فحصها، وبهذا يُمكنُ تَجَنُّبُ أخطاء الفكر بمراجعة الأفكار المقدَّمة مسبقاً وعدم الإقرار بصحَّتها إلا بعد مناقشتها، من هنا تظهر الأهمية الكبرى لمجتمع التَّقْصِي الذي هو بمثابة عصب العملية التعليمية كلها .

التَّفكير النقدي كذلك هو حسَّاس للسياق أي أنَّ التَّفكير لا بدَّ أن يشتغل داخل مجال الفكرة ذاتها، وأن يرتبط بالسياق الذي ينتهي إليه موضوع الفكر، مع الاهتمام بالعلاقات

الممكنة بين الأشياء، وكذلك الاهتمام بالاستثناءات وعموما وضع الفكرة ضمن المجال المناسب الذي يسمح للفكر بفحصها.

إذا تدرّب الطّفل على أدوات التّفكير وأدرك العناصر التي تُساعده على أن يُفكر بطريقة سليمة وفق التّصور الذي يَضَعُه "ليمان"، فإن الحكم العقلي سيكون يسيرا سهلا عليه، وستكون نسبة الوقوع في أخطاء الفكر ضئيلة، وهذا يحتاج الى تَمَرّن على تلك الأدوات، لذلك يُسمّى "ليمان" العملية التعليمية بالفلسفة على أنها تربية على التفكير، فكما نربي الطفل الصغير على الأكل فَتَعَلَّمُهُ آدابه ليصبح قادرا على حمل المِلْعَقَة مثلا بشكل جيد، وكما كانت هناك ممارسة كان هناك تحسن في العملية، كذلك هي التربية على التفكير.

نخلص في الأخير إلى أن مشروع الفلسفة للأطفال هو نموذج تعليمي تربوي يُحَقِّق بطريقة بسيطة وبأدوات محدّدة نموذج الطّفل كما يجب أن يكون أو كما يجب أن يُفكر، ويُحَقِّق كذلك من ناحية ثانية مُهمّة الفلسفة في كونها طريقة ومنهج في المساعدة على التّفكير السليم والمنطقي.

فإذا كانت الفلسفة تتجّه في كثير من أفعالها نحو المُطلق والمُجرّد وتَتَساءل حول القيم والوجود والحقيقة، فإن ذلك عامِل مُهمّ بالنّسبة للطفّل، لأنّه فيلسوف بطبعه، يَطرح أسئلة مُثيرة للدهشة، فيتساءل عن وجوده وعن الله وعن المكان والزّمان والعدد، وعن الخير والشر وعن الحب ومعيّاره، والصّدّاقة وميزانها، وأسئلة أخرى كثيرة لا حصر لها، وربّما قد يطرح أسئلة محظورة ومحرجة في بعض الأحيان، فلا شكّ عند إذ أنّ الفلسفة ولأنّها تطرح أسئلة من نفس الجنس، لا شكّ أنّه بإمكانها أن تحتضن هذا الطّفل وترافقه بلطف، وبكثير من رفاحية في التّفكير تُمتّع الطّفل وتُشعره بالسّعادة الدّاخلية وتُشبع فضوله المعرفي.

لا تَشْتَغِلُ الفلسفة للأطفال على تعليم الطّفل الإجابة على الأسئلة، ولا على قُبول الأفكار والمعلومات كما تعرض عليه دون مناقشتها، ولا تُحَبّد التّلقين والتّدوين، بل تُدَرِّب الطّفل على الاستمرار في التّفكير وعلى الفهم بحيث يتجاوز حدود التّفكير في الأشياء إلى التّفكير في المفاهيم والتّفكير في التّفكير في حدّ ذاته، وهي حالة نادرة ما يصل إليها الطّفل دون تدريب وممارسة على مَهارات التّفكير.

إنّ منهج التّعليم بالفلسفة للأطفال يُغذي فكر الطّفل ويمكنه من النّموّ والازدهار، فالقدرة على التّفكير موجودة بالقوّة عند كل طفل، لكنّها تحتاج إلى مَهَارَات تُكتسب بالممارسة والتّدريب فتتحوّل إلى وجود بالفعل، وعندها يصبح الطّفل قادرا على الحوار ومناقشة أفكار غيره وعلى طرح السّؤال، ويمكنه كذلك أن يتصوّر الأشياء في مستوى يتجاوز الواقع، وهذا لا يعني أنّه سيتحوّل إلى طفل خارق أو أنّه سيتجرد من وجوده وعلاقاته اليوميّة ويندمج في التّفكير ويتعلّق بالمفاهيم المجرّدة، ولا يعني كذلك أنّ الطّفل سيتحوّل إلى ناقد بارع أو محلّل للأفكار، ليس هذا المقصود مطلقا بتعليم الفلسفة للأطفال.

إنّ هذا المنهج التّعليمي يُعلم الطّفل التّفكير في مستوى أحسن من الاستماع، ويعلمه التّصوّر في مستوى أحسن من التّعرف، ويعلمه التّساؤل والتّقاش في مستوى أحسن من الصّمت أو القبول والاستسلام.

لقد حقّق مشروع الفلسفة للأطفال نجاحا كبيرا في أمريكا و أوروبا، وأصبح معتمدا في المدارس إلى يومنا هذا، ومنه يمكن أن نتساءل هل يمكن اعتماد مقاربات تعليميّة الفلسفة للأطفال في العالم العربيّ وبالتّحديد في الجزائر، هل يمكن استيعاب المشروع وتطبيقه في المدارس أمام الأزمة التي تعيشها الفلسفة في التّعليم الثّانوي؟

قائمة المراجع:

ليمان م. (1998). الفلسفة وتربية الفكر، ترجمة ابراهيم يحيى الشهابي. دمشق: منشورات وزارة الثقافة.

توزي م. (2016). ميشال توزي، فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة. مجلة نقد وتنوير، (4)، 343-322.

Collet, P. (2013). La philosophie pour enfants, La méthode Lipman et son application au niveau post-obligatoire (أطروحة ماستر، Haute école

استرجع في من (pédagogique du canton de Vaud).
<https://doi.org/10.22005/bcu.17002>

Houssaye, J. (1996). (trad, de l'anglais par Nicole Descostre ; préf. de Marcel Voisin) Lipman (Matthew). — À l'école de la pensée . Revue française De pédagogie, (117), 169-170.
https://doi.org/www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1996_num_117_1_3000_t1_0169_0000_2

Hawken, J. . (2020). La pratique philosophique avec les enfants, un dispositif en résonance avec le paradigme de l'éducation complexe. Tréma [En Ligne], (54), 01-21. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/trema.6088>

Sasseville, M., & Hawken, J. (2020). Abécédaire de la philosophie avec les enfants (3e édition). Québec: Presses de l'Université Laval .

Matthew, L. (2009). MARK. Recherche sociale. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang s.

Marie-France, D. (2005). Daniel, Marie-France ,Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire. Canada : PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC.

Suárez, Éric. (2019). La philosophie pour enfants de Lipman et l'éducation émotionnelle (أطروحة دكتوراة, Université LAVAL). استرجع في من <https://corpus.ulaval.ca/bitstreams/3a60dbf4-f793-4ecf-88d3-ac78bcd7a842/download>

Brenifier, O. (2007). La pratique de la philosophie à l'école primaire Oscar Brenifier. Paris: Alcofrivos Nasier.

J.Topping , K., Steve Trickey , S., & Cleghorn, P. (2020). philosophie pour les enfants (عدد 32; ص 1-30). استرجع في من Bureau Internationald'Éducation del'UNESCOet l'Académie Internationale de l'Éducation website:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373403_fre

Talbot, G., & Bolduc, M. (1997). Formation fondamentale et philosophie de Matthew Lipman. Rapport de recherche portant sur l'adaptation de la philosophie pour enfants au collégial québécois (ص 15-). استرجع في من Jonquière Collège de Jonquière website:
<file:///C:/Users/asus/Desktop/Nouveau%20dossier/%D9%85%D9%84%D9%81%D8%A7%D8%AA/%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%84%D8%B3%D9%81%D8%A9%20%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%B7%D9%81%D9%84/%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%84%D8%B3%D9%81%D8%A9%20%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%B7%D9%81%D9%84/721497-bolduc-talbot-formation-philosophique-matthew-lipman-jonquiere-PAREA-1997.pdf>