

ماتيو ليبمان وتعليم الفلسفة للأطفال - رؤية تربوية بخصائص فلسفية -

Matthew lipma and Teaching Philosophy to Children

- An Educational Vision with Philosophical Characteristics -

مخبر الدراسات والأبحاث الفلسفية
جامعة سيدي بلعباس – (الجزائر)
مخبر الدراسات والأبحاث الفلسفية
جامعة سيدي بلعباس – (الجزائر)

فلسفة تطبيقية

فلسفة

هجرة بلعيد عقيل * Belaidakil hadjira

aryameengel@gmail.com

غالي حساين دواحي Ghali hassaine

daouadjiphilos@yahoo.fr

تاريخ النشر: 2024/12/31

تاريخ القبول: 2024/12/30

تاريخ الإرسال: 2024/02/06

ملخص:

أصبحت تجربة ماتيو ليبمان في تعليم الأطفال، فعل التفلسف، ممارسة تربوية عالمية، لذلك، يهدف هذا المقال إلى تسليط الضوء على مفهومها، وأبرز أسسها، مع الإشارة إلى أهم الانتقادات التي يوجهها مؤسسوها إلى أهداف وآليات التعليم التقليدي، إضافة إلى محاولة توضيح أسباب ومبررات اعتبارها مشروعاً تربوياً يؤسس لرؤية جديدة في ديداكتيك الفلسفة، وفي سبيل عرض كل ذلك، تم اتباع المنهج التحليلي الوصفي، وكانت أبرز النتائج المتوصل إليها، أن التفلسف مع الأطفال يعدّ برنامجاً ومنهجاً تربوياً، تقتضيه مستجدات ومتطلبات الراهن، التي لم تعد مخرجات التعليم الكلاسيكي كافية للتعامل معها، لكنّ هذا كلّهُ، لا ينبغي أن يحجب عنا ضرورة إخضاعه لتحليل نقدي، يتمّ من خلاله الوقوف على إمكانيات وتحديات تطبيقه في الواقع التربوي المحلي، قبل إصدار حكم مسبق بحتمية انتهاجه.

الكلمات المفتاحية: فلسفة الأطفال؛ مهارات التفكير؛ انتقادات؛ التعليم الكلاسيكي؛ التفكير العقلاني.

Abstract:

Matthew Lipman's experience in teaching children to philosophize has become a global educational practice. Therefore, this article aims to highlight its concept, main foundations, and to address the most significant criticisms directed by its founders towards the objectives and mechanisms of traditional education. Additionally, it seeks to clarify the reasons and justifications for considering it an educational project that establishes a new vision in the didactics of philosophy. To present all of this, the descriptive analytical approach was

* المؤلف المُرسَل: aryameengel@gmail.com

followed. The most notable results indicate that philosophizing with children is a program and educational method necessitated by the developments and requirements of the current context, which the outputs of classical education are no longer sufficient to address. However, this should not obscure the necessity of subjecting it to critical analysis, through which we can identify the possibilities and challenges of its application in the local educational reality before making a preemptive judgment on the inevitability of its adoption.

Keywords: Philosophy for children; thinking skills; critics; classical education; rational thinking.

1. مقدّمة:

من منطلق أن الفلسفة كانت ولا زالت نموذجا تفكيريا متميزا ارتبط بتاريخ الفكر البشري في مختلف تطور مراحلها، بداية من اليونان حيث نقلت العقل الإنساني من حالة الميثوس إلى فعل اللغوس، كما سعى فعل التفلسف إلى تحقيق التوافق بين المنقول والمعقول في حاضرة العصور الوسطى. وعصر النهضة شاهد على الدور الذي لعبته الفلسفة في تحرير الإنسان من سلطة الإكليروس المسيحي وساهمت في جعل العقل يستعيد وظيفته المسلوبة، وتحقيق النهضة المطلوبة.

لكل هذه الأسباب وغيرها شكل تعليم الفلسفة أهم الإشكاليات التي تناولها الفلاسفة بداية من (أفلاطون) وصولا إلى (ليبمان) و(طوزي)، مروراً (بكانط) و(هيغل).

الآن ونحن أمام تنامي مظاهر العولمة، وما أضحت تسوّق له من أفكار وإيديولوجيات، يميّزها التدافع داخل فضاءات الثورات الرقمية، والتطورات المتسارعة لوسائل الإعلام والاتصال، كل هذا في مقابل عدم إتقان مهارات التّفكير النقدي والمنطقي، مما عزّز من مظاهر التياهان الفكري والقيمي لدى الأفراد والجماعات. كلّ هذا شكل هاجسا أمام علماء التربية ومفكرها من أجل صياغة أفضل الرؤى التربوية، التي تمكّن من التعامل مع هكذا تعقيدات، وخلصت هذه الأخيرة في كون عملية تنمية مهارات التّفكير لدى الإنسان، كفيلة لأن تجعله قادرا على مواجهة هذه التحديات. وهذا ليس إلا اعترافا ضمنيا بدور الفلسفة في تنمية هذه القدرات والمهارات كما اعترف من قبل (ديكارت) من قبل عندما اعتبر فعل التفلسف الصحيح هو الذي يميز الإنسان عن الأقوام الهمجية والمتوحشة. (ديكارت، ص:).

اشترط أفلاطون في كتابه "الجمهورية" البلوغ من أجل تعلم الفلسفة، أين يصبح عقل الإنسان أكثر نضجا، وتفكيره أكثر حكمة. في حين نجد (أبيقور) على خلاف أفلاطون يرى أنّ التفلسف فعل نستطيع ممارسته منذ الطفولة. وقد حاول مجموعة من الفلاسفة المعاصرين المهتمين بالبحث في مجال التربية وديداكتيك الفلسفة تثمين منطق ابيقور، خاصة مع سعي طائفة منهم لترسيخ نمط التفكير العقلاني في الأفراد والجماعات، الذي أصبح أمر إتقانه ضرورة ملّحة وسط تعقيدات الحياة المعاصرة. ونجد من بين هؤلاء (ماتيو ليبمان) (2010/1923)، حيث أسس لمشروع تربوي الذي أطلق عليه: "فلسفة الأطفال" أو "الفلسفة الموجّهة للأطفال". حيث أصبحت ممارسة عالمية، لا تنحصر في مجرد رؤية ديدياكتيكية مبتكرة في مجال تعليمية الفلسفة فحسب، بل عبّرت أيضا عن نزعة نقدية طرحت بصورة صريحة أو ضمنية عدّة تساؤلات حول آليات وأهداف التدريس الكلاسيكي، ومدى مساهمته في تنمية وتحفيز مهارات التفكير لدى الأطفال.

من هنا يبدو أنّ المنظرين لهذه المقاربة التربوية يحاولون تشخيص النقائص الموجودة في مناهج ومقررات التعليم ذي المنحى التقليدي، وفي نفس الوقت يقدمون تجربتهم كبديل تربوي يعتبرون أنّه يحسّن ويطوّر من أهداف وأساليب تربية وتعليم النشء.

فإشكالية هذا المقال تتمحور حول أهم الانتقادات التي وجّهها ليبمان للتجارب التربوية الكلاسيكية؟ وعلى أي مبادئ ومسلّمات البديل التربوي الذي قدمه؟

2. مفهوم الفلسفة الموجّهة للأطفال:

ارتبطت الفلسفة الموجّهة للأطفال، أو ما عرف بالفلسفة مع الأطفال، بتلك الحركة التربوية التي أسسها أستاذ المنطق في جامعة كولومبيا الأمريكية "ماتيو ليبمان" (2010/1923)، والتي كان هدفها جعل المدرسة مجتمعا للتربية وتوجيه الفكر، من خلال تعليم الأطفال أساسيات البحث والتحقيق الفلسفي (ليبمان، 1998، ص: 392). وقد كانت البداية مع تلك الملاحظة التي سجلها ليبمان حول طلبته والتي كان مفادها افتقارهم لمهارات التفكير النقدي والمنطقي، (ج.حنفي، 2016، ص: 217)، وهذا ما دفعه إلى الاعتقاد أنّ تعلّم هذه المهارات ينبغي أن يكون في سن مبكرة من عمر الإنسان.

من هنا انطلق ليبمان في التأسيس لتصوره مستبعدا تماما لفكرة تعريف الأطفال بتاريخ الفلسفة وأبرز مذاهبها، بل كان هدفه تعليم الطفل فعل التفلسف من خلال تنمية مهاراته في التساؤل والتفكير، (çayir(s), 2018p: 173) عن طريق الممارسة، لا التنظير،

ويتم ذلك من خلال تحويل غرف الصف إلى مجتمعات بحث وتقص، من خلال تحويل الفصول إلى ورشات، (توزي، 2016، ص: 325)، تتيح للأطفال ممارسة حقهم في التساؤل والتفكير، كما ترسخ فيهم أخلاقيات الحوار والتواصل.

اعتمد ليبمان في تطبيق برنامجه التربوي على مقاربة نصية يتم فيها تفكيك الأفكار الفلسفية الكبرى إلى أفكار مجزأة ومبسطة، يتم دمجها في روايات وقصص مشوقة، وهو أكثر أسلوب يتجاوب ويتفاعل معه الأطفال (ليمان، 1998، صفحة 329). وفي هذه الفكرة يظهر ماتيو ليبمان على خلفيات تأثر واضح بفلسفة جون ديوي التربوية، التي تنظر إلى التربية كخبرة وتجربة، وتربط المعرفة بالجانب العملي الاختباري، كما تؤكد على ضرورة ربط التعليم بالواقع، معبرة بذلك عن روح المذهب البراغماتي الذي يعتبر مرجعية فلسفية بارزة في المجتمع الأمريكي. كما يظهر أيضا تأثر ليبمان الواضح بالبنائية الاجتماعية التي يتزعمها عالم النفس الروسي (فيجوستكي)، فقد استند إليها في تأسيس فكرته عن فلسفة الأطفال، وهي نظرية وجهت عدة انتقادات للبنائية المعرفية، التي يعد (جون بياجي) من أبرز ممثلها، والتي تنطوي على أن المعرفة البشرية هي عملية بنائية ابتكارية (ع، منصوري، 2020، ص: 140)، حيث اعتبر فيجوتسكي أن المعرفة وبناء المفاهيم، يتم من خلال المناقشة والحوار والتفاعل الاجتماعي، حيث تلعب اللغة دورا هاما وأثرا بالغا في كل ذلك. (ع، ديب، 2017، ص: 167).

وهكذا يتضح لنا أن مشروع ليبمان لم يتطور من فراغ، بل كان نتيجة عدة عوامل ساهمت في بلورته، أهمها تصاعد مظاهر الدعوة إلى ديمقراطية مختلف جوانب حياة الأفراد داخل المجتمع، إضافة إلى تطور الأبحاث في مجال علم نفس الطفل، أما من الناحية الفلسفية فقد ساهم إقرار العديد من الفلاسفة بحق الطفل في التفلسف والتفكير المستقل، في تطعيم هذا التوجه نحو تعليم الطفل فعل التفلسف، ومن الجانب التربوي فقد لوحظ وجود عمل وتفكير جدي في برمجة الفلسفة للأطفال في المدارس والمؤسسات التربوية في مختلف أنحاء العالم، الأمر الذي استدعى تكثيف الدراسات في هذا الميدان لتحديد أفضل السبل والآليات لتطبيقها (universite de la nouvelle-calidone, 2019).

3. فلسفة الأطفال كنظرية نقدية:

أسس ليبمان من خلال التصور الذي يقدمه حول فلسفة الأطفال نقدا وتقيما جديا لكل الممارسات التربوية التقليدية، معتبرا أنّ النظام التربوي الكلاسيكي في بلاده يحتاج إلى إعادة نظر وبناء، فوجّه له جملة من الانتقادات، باعتباره:

3. 1 تعليما معرفيا: هو نمط يقوم على تلقين المعارف، ومعالجة مشكلات فكرية حلولها محسومة مسبقا، تعبّر عن حقائق جاهزة وتراكمات معرفية يتم تكديسها في منهاج تربوي يلقّن للطفل (ليبمان، 1998، ص:26)، ويُعتقد أنّه سيتم من خلاله تنمية شخصيته، وتطوير تفكيره، حيث يبدو بوضوح أنّ مفهوم الجهل يرتبط مباشرة بانعدام أو ضعف في الرصيد المعرفي، وليس بعدم إتقان مهارات التفكير، في حين أثبتت العديد من التجارب أن كثيرا ممّن تخزّن عقولهم زخما كبيرا من المعارف، قد يجهلون كيفية إجراء محاكمات عقلية سليمة، ويعجزون عن القيام القيام بقراءات تحليلية نقدية لمختلف المستجدات الفكرية والحياتية، لأنّهم على هكذا أنماط من التفكير النقدي، وفي مقابل ذلك أثبتت العديد من التجارب أن كثيرا ممن يحسنون التفكير، ويبرعون في إيجاد الحلول وتقديم البدائل، لا يملكون ذلك الزخم المعرفي الذي عند نظرائهم. وهذا ما يستدعي إعادة النظر في مفهوم، وفي طبيعة العلاقة بين المعرفة وإملاك مهارة في التفكير، حيث انتقد ليبمان تلك المعايير المعتمدة في التعليم الكلاسيكي لتأكيد التفوق والنجاح. معتبرا أن مساعدة الطفل على التفكير وفهم المعاني هو الذي يدفعه للاستمرار في القراءة وليس العكس، لأنّ الطفل يقرأ عندما يستوعب معنى ما يقوم بقراءته، فالقدرة على القراءة لا تعني بالضرورة إتقان مهارات التفكير،

إنّ التعليم المثمر في نظر ليبمان هو الذي يسعى إلى تعليم الطفل الفرق بين التفكير السليم والتفكير غير السليم (lipman, 1977, p. 4)

3. 2 تعليم يثبّط روح البحث والتساؤل: يمتلك الطفل ميلا طبيعيا للتساؤل، يعبّر من خلاله عن محاولة لفهم ذاته، الآخرين والعالم المحيط به، فهو بطبعه كثير الفضول والدهشة، الأمر الذي يدفعه للاستفسار عن علل الأشياء وأسباب الظواهر، لتبديد الغموض الذي يكتنفها، وقد يقترح أحيانا حلولاً، ويقدم إجابات يفاجئنا من خلالها بسعة خياله، وقدرته على التركيب والإبداع (lipman, 1977, p. 15). وعند التحاقه بالمدرسة يأمل أن تتحقق هذه الطموحات، معتبرا الوسط المدرسي مراعيًا لاحتياجاته ومراعيًا

لاستفهاماته، لكن في ظل التعليم الكلاسيكي يصطدم بواقع مغاير يقدم له المعرفة الجاهزة ويقضي طموحات الطفل ويشكك في كفاءته الاستدلالية وتفكيره المستقل. (s.çayir، 2018، صفحة 174). وهذا يؤدي إلى تثبيط عزيمته وتراجع رغبته في التساؤل، ويفقد بالتدريج حماسه وحيويته في محاولة الاستكشاف، فيصبح سريع الاقتناع بما يُقدّم له من معارف، وبما يتم تداوله من أفكار. مما يجعله غريبا في هذا الوسط مما يحد من حريته وسعة خياله. وهذا في رأي ليبمان دفع قوي لمراجعة هذا النظام التعليمي.

3.3 انعزال الفصول الدراسية عن تجارب الحياة اليومية: التعليم لا ينبغي أن يكون مجرد ركن لكل راغب في ترف فكري فقط، بل ينبغي أن يؤسس لتعليم يعمل على إعداد جيل يدرك كيفية التعامل مع مجريات الحياة ومستجداتها، إضافة إلى خلق ناشئة تتفاعل مع الآخر الذي يشاركها الوجود، لكن ما نراه من أساليب التدريس الكلاسيكية أنها تعزل الطفل عن الحياة، ولا تعدّه بطريقة فعّالة لمواجهة المشكلات التي تطرحها ميدانيا، مادامت آليات التعليم فيها لا تنمي مهارات التفكير بقدر تنميتها للجانب المعرفي، وهذا مدعاة لفشل الطالب مستقبلا في فهم مشاكل وتعقيدات الحياة وتصوّر حلول لها، مادام لم يكتسب خبرات حقيقية في التفكير، والنقد، وتقصي الحقائق، ولم يدعى لتحليل مسائل لها علاقة بخبراته وتجاربه الحياتية، حينها تتشكل لديه ذات تعجز عن التخطيط والتصرف بحكمة وعقلانية. لذلك سيدرك الكثيرون ممّن تتلمذوا في غرف الصف الكلاسيكية، أنّ مكتسباتهم المعرفية تفتقر للمرونة، وتكاد تنعدم الروابط بينها وبين التجارب والخبرات التي يمرون بها في بيئتهم الاجتماعية، ويتوضّح لديهم أنّ المدرسة لا تنمي عقولهم إلا معرفيا، وفي حدود ما تتطلبه الاختبارات والامتحانات المدرسية، لا الواقعية والحياتية (س، ف، محمود، 2004، ص: 102)، التي تتطلب مهارات في النقد والتحليل، وقدرة على بناء العلاقات واستكشافها، والوعي بالآخر واحترامه، إضافة إلى الاستقلالية والتحلي بالمسؤولية.

إنّ التربية الناجحة هي التي تستطيع أن تهدّب هذا التناقض، وتقدّم ما يساهم في استيعاب هذه التغيرات، وتؤسس للتعامل الحكيم معها، وهي معايير لا يراعيها التعليم ذي المنحى الكلاسيكي، الذي لا يريّ الطفل للتعامل مع ما يصادفه في البيت، الشارع أو مع الأصدقاء، بالتالي تفشل في أن تكون المجتمع المصغّر الذي يريّ الأطفال للاندماج في مجتمع أكبر.

وهكذا يتجلى لنا أن جودة التعليم لم تعد تقاس بكمية المعلومات التي يقدمها، بل بما يمكن أن يساهم به في صنع إنسان وبناء مجتمع، لذلك ينبغي أن تكون المدرسة الطفل للتعامل مع التجارب والمواقف التي يمكن أن تضعه فيها الحياة، لا تعزله في غرف صف تُقدم فيها محاضرات تشعر متلقيها بالملل، والبعد عن واقع الحياة اليومي.

3.4. الإفتقار للأمان الفكري: فالممارسات التربوية الكلاسيكية تقدّم الدّروس وفقاً لخطط مسبقة، تتضمن حلولاً جاهزة لمشكلات مفترضة، وتسوّق لنماذج فكرية جاهزة، تعبّر عن معارف يقينية لا ينبغي التشكيك فيها. كما تفتقر مناهجها لعقلانية في تقييم قدرات الطفل، ونادراً ما تعرض أمام عقول طلابها قضايا غير محسوم فيها، تتيح لهم فرصة تأملها ومحاكمتها، حيث تخضع العملية التعليمية التعليمية لسلطة المعلّم الأبويّة، ما يجعل تصورات المتعلّم دائماً أدنى قيمة من حيث المعرفة، وأقلّ حكمة، وترجم آراؤه وتصوراتهِ المخالفة لما يعتقدّه المعلّم، على أنّها أخطاء يتم تفهّمها نظراً لقصور عقله. وبالتالي تؤسّس هذه الممارسات لأساليب تعليمية لا توطّن لتعلّم تحاوري ديمقراطي، ولا تحفّز على التفكير والتساؤل، ممّا يساهم في تصعيد مظاهر التردد من إبداء الرأي، وإظهار التميّز والاختلاف، والتخوّف من تعليقات الغير وأحكامهم، ما يعيق عملية الاسترسال في التعبير، ويحول دون شعور الطّفل بالحرية في بناء وجهات نظر والدّفاع عنها، لتصبح المدرسة بيئة لا توفّر الأمان الفكري للطفل، ما يترتّب عنه إمّا مواكبة عمياء لأقوال وأفكار المعلّم، أو الركون إلى الصمت وعدم المشاركة والتفاعل داخل الصف.

3.5. انعدام المتعة في التعلّم: إنّ الأوقات التي يقضيها الطّفل المتمدرس خارج دوام المدرسة تبدو له أفضل وأمتع بكثير من تلك التي يقضيها داخلها، بدليل سعادته الواضحة عندما تدقّ الأجراس إيداناً بوقت الخروج.

إنّ هذه العواطف لم تُخلق من فراغ، بل لها أسبابها المنطقيّة والواقعيّة والعلمية، فتمسّك التعليم التقليدي بسياسة مركزية المعلّم، الصرامة داخل الصفوف، وثقافة تلقين المعارف، وعدم إشراك الطّفل في محاولة استكشاف المعاني والمفاهيم، يجعله يشعر بتقزيم وجوده ومخرجات تفكيره، مع تقييد كبير لحرّيته وعفويته، وكلّ ذلك يفقده الاستمتاع خلال عملية التعلّم.

إنّ تعامل المناهج التربوية الكلاسيكية مع نصوص تعليمية جافة المحتوى، تفتقر لعنصر التشويق، ولا تستفز عقل الطّفل، ولا تلبي حاجاته للحوار، البحث والتفكير،

يجعلها تفشل في لفت انتباهه، واستحضار تركيزه، كما يجعلها قاصرة عن إثارة التحدي الإيجابي لديه، ما يحول دون إبقاء الطفل منخرطاً ومتحمساً داخل حجرة الدرس. كما أنّ نمطية وصرامة الواجبات والامتحانات، والمطالبة باحترام معايير محددة في الإجابة عليها، يجعل الطفل يشعر بالتقييد، والتخوّف، والتوتر المستمر، ويثقل كاهله ويحول دون استمتاعه بالتعلّم، وبالتالي الملل من المدرسة، والرغبة في مغادرتها.

3.6. التخصص والانفصال المفرط في النظام التعليمي: أي عدم وجود ترابط بين الحلقات التي تشكلها خبرات التعلّم في كل مادة تربوية (س، ف، محمود، 2004، ص: 102)، فنادرًا ما يكون المعلمون في التعليم التقليدي بصورة تجعلهم قادرين على إدراك الاستمرارية والروابط بين المجالات المعرفية المختلفة، (ليبمان، 1998، ص: 7)، ممّا يحول دون إدراكهم وإدراك الطفل المتمدرس على أيديهم، للتكامل الموجود في المعرفة الإنسانية، ما يحول دون امتلاكه للقدرة على تكوين رؤية شاملة، تساهم في تشكيله لمفاهيم عامة، حول مختلف القضايا والمسائل التي تعرض أمام فكره، بالتالي تتكوّن لديه مجرد مفاهيم جزئية، ناقصة وغير مكتملة.

3.7. تعليم يقوم على مركزية المعلم: بمعنى أنّ المعلم هو المحور الأساسي في العملية التعليمية التعليمية، حيث يعدّ بمثابة المصدر الأساسي والموثوق للمعارف والأفكار، التي لا يتم بناؤها على أساس تشاركي يساهم فيه المتعلّم، بل يتم اكتسابها من خلال أساليب التلقين والإلقاء، التي تحاول حشو عقل الطفل بكم ضخم من المواد المعرفية، دون أن يراعى في ذلك تعطّش الطفل للمعنى، ورغبته في أن تكون له وجهات نظر يتم تقديرها وإتاحة الفرص لها لتعبّر عن نفسها، دون تأويلها أو الحكم المسبق عليها بالقصور.

إنّ آليات التعليم التقليدي التي تقوم على انتهاج خطة درس مسبقة، تركز على مجرد تحديد السؤال الذي ينبغي طرحه، والجواب الذي يفترض تقديمه، هي آليات لا تشجع الطفل على التفكير المستقل، ولا تحفزه على المبادرة والمشاركة في البحث والاستكشاف، وتجعل معارفه المدرسية بدون قيمة شخصية بالنسبة إليه، لأنه لم يشارك ولم يستمتع في بنائها واستكشافها، ما يرسّخ فيه عادة الخمول الفكري، التي تساهم في تراجع مستوى فضوله ورغبته في التساؤل، ما يحول دون طلاقته في التعبير والتفكير، كما تقيّد فيه روح المبادرة والإبداع.

3. 8 تعليم يؤسس لنجاح شكلي: لأن أكثر ما يُختبر فيه المتعلم هو مدى قدرته على تثبيت المعارف واسترجاعها، كما أن المشكلات المتضمنة في مواضيع التقييم والامتحان، هي مشكلات حلولها محسومة بصورة مسبقة، لذلك أغلب ما يقيم فيه المتعلم هو قوة ذاكرته ومدى قدرتها على استرجاع المعلومات، ومحاكاة أساليب محدّدة في حل بعض المشكلات (ليمان م.، 1998، صفحة 337)، ممّا يعبر عن تجاهل لحاجة وحق الأطفال في التفكير، الذي يحقّزه وضعهم أمام تحدّيات حقيقية تختبر مدى نماء مهاراتهم في التفكير، وكفاءتهم في تجاوز المشكلات، وقدراتهم على التحليل، التركيب، الاستدلال، النقد، المقارنة والتمييز، حيث لا يتأتى ذلك إلا من خلال الممارسة، ومن خلال انتهاج طرق وأساليب غير نمطية في التقييم والتّقويم.

إنّ النجاح في التذكّر ليس دليل ذكاء بالضرورة، وبالتالي فإنّ هذا النمط من التعليم غالبا ما يعتقد بفعالية شكل محدّد من الذكاء، في حين أنّ للذكاء أنواعا وأصنافا مختلفة يكمل بعضها بعضا، يمثل التذكّر والجانب المعرفي فيها جزءا بسيطا من متطلباتها، لا الشرط الوحيد الذي ينبغي أن يتوفر فيها، بل إنّ الذكاء في حالات كثيرة هو قدرة على الإبداع والتجديد وتجاوز المكتسبات السابقة، خاصة عندما تعجز عن تحقيق التكيف مع مستجدّات الراهن.

4. فلسفة الأطفال وإعادة بناء العملية التربوية:

عبر مشروع لييمان عن تجديد تربوي يسعى لتأسيس تعليم تقدّمي وغير نمطي، يعرض نفسه كبدل ديداكتيكي يهدف لـ:

1.4 تربية الفكر: وهو هدف حدّده لييمان بناءا على تقييم مفاير لقدرات الطفل واحتياجاته، وللدور الذي ينبغي أن تؤديه المدرسة، حيث سعى من خلال نهجه التربوي الذي يقوم على الورشات الفلسفية، إلى تعزيز "التفكير أعلى رتبة" لدى الأطفال، الذي يتطلب تداخلا بين العقلانية والإبداعية، اللتان تعتبران شكلا من أشكال التقصي، ومن النقاط التي يمكن أن يتقاطع فيها التمثل والتعامل البار (ليمان م.، 1998، صفحة 298) حيث يتحقق ذلك من خلال تطوير مهارات الطفل في التفكير، وتعليمه كيف يفكر باستقلالية، بتحفيز التفكير المنطقي، النقدي والإبداعي لديه، وكذلك التفكير المهم، بتحويل غرف الصف إلى مجتمعات بحث ونقص عن المعنى (الكافي)، حيث لا يجد الطفل المفاهيم جاهزة، بل يسعى لاستكشافها عن طريق التساؤل، الاستفسار والبحث، أين

يحاول كل متعلّم ممارسة التأمل والتفكير، والتصريح برأيه بكل حرية، وسط بيئة تربوية تحفّز على النقاش، الحوار مع الآخر والتواصل معه، وتقبّل الاختلاف في الرؤى، قصد الوصول إلى استكشاف تشاركي للمفاهيم والمعاني.

يُصبح الطفل من خلال الورشات الفلسفية والاندماج في فعاليات مجتمع التقصي قادرا على بناء وجهات نظر خاصة، لا يصفها بالمطلقية، ولا يتعصّب لها، ويدرك ضرورة تبريرها بالحجة والدليل، المنطق والاستدلال، ما يخلق جوا تربويا يؤسس لترسيخ العقلانية، الاستقلال الذاتي في التفكير، واحترام الآخر والتعاطف معه (ليبمان، 1998، صفحة 83).

يعامل الطفل في مجتمعات التقصي على أنّه مشارك فعّال، في مجتمع بحث يثق في قدرته على الفهم وتكوين وجهات نظر، ما يجدّد في نفسه روح التساؤل والفضول، ويرسخ فيه مهارات النقد والإبداع، حيث لا يشعر بتقييد أفكاره أو حقه في التساؤل، كما يدرك أن فضوله للمعرفة ومحاولة الفهم أمر جائز ومشروع، ما يهيئ جوا تربويا يسمح له ببناء أفكار وإصدار أحكام تعبّر عن استقلاليته في التفكير والاستدلال، مع تربيته في تقبّل الأفكار وإصدار الأحكام، ما يعبّر عن حضور واضح للتفكير النقدي الذي يجنبه التفكير بصورة لا تأملية، ويتيح له فرصة التساؤل والتفكير المستقل، بإجراء محاكمات عقلية تعبّر عن تفكير تأملي يساهم في تقوية الفهم واستكشاف المعاني، ممّا يحمي الطفل من تبني اعتقادات يسعى الغير لفرضها عليه (ليبمان، 1998، صفحة 223)، فلا يركن بسهولة وسرعة إلى ماهو متداول من أفكار، ويحاول تحليلها وتقييمها بميزان العقل، ما يساهم في خلق عقول ديناميكية ومنفتحة، لا تكتفي بإستقبال سلبي للمعارف.

4. 2. التخلّص من الرؤى الجزئية والانفصال المفرط بين المواد الدراسية: حيث يسعى مشروع ليبمان لتدريب الطّفل على تكوين رؤى شاملة عن مختلف القضايا والمسائل التي يمكن أن يعالجها فكره، بصورة لا ينظر فيها للمسائل نظرة جزئية منفصلة، بل يُدرّب الطّفل والمعلم من قبل، على إدراك علاقة الجزء بالكل، وعلاقة الكل بالجزء بين مختلف الخبرات والمعارف التي تقدمها المواد التعليمية، لأنّ المعرفة تبقى كلاً يتفرّع إلى أجزاء، يتطلب فهمها ربطها بذلك الكل الذي يحتويها، وفهم الكل يتطلب أيضا إدراك فروعها، يقول باسكال "أعتبر مستحيلا معرفة الكل إن لم أكن أعرف الأجزاء، ولا معرفة الأجزاء إن لم أكن أعرف الكل"، وبالتالي يدرك الطفل علاقات التكامل، الاتصال والترابط بين المواد

الدراسية، وبين مختلف مجالات المعرفة، لأنّ لكل حقل معرفي مهما كان يبدو مستقلاً أبعاداً مختلفة تجعله في ترابط واتصال مع مجالات أخرى، فالتاريخ مثلاً، لا بدّ أن له علاقة بمجالات أخرى كالسياسة، الأخلاق، الأدب، الفن والعلم، يساهم ربطه بها في تفسير أحداثه وفهمها، ما يؤكّد بوضوح التكامل الموجود بين مختلف مجالات المعرفة الإنسانية.

4.3 التأسيس لتعليم من أجل الحياة:

يقر ليبمان أنّ أهم ما يتعلمه الطفل من خلال مجتمعات التقصي، ليس مجرد معارف تساهم في اجتيازه لامتحانات قياسية، أو تعينه على النجاح أكاديمياً، بل تهدف برامج فلسفة الأطفال إلى إكسابه مهارات فكرية، عقلية، نفسية، واجتماعية أيضاً، تهيئّه للتعامل مع مختلف المواقف الحياتية، بإصدار أحكام واتخاذ قرارات عقلانية ومؤسّسة اتجاهاً، عن طريق تفعيله لآليات التفكير المنطقي، النقدي والإبداعي.

لهذا هي برامج لا تحاول عزل الطفل عن حياته اليومية خارج المدرسة، وهذا ما يفسّر إنتهاجها أسلوب القصّة والرواية كنموذج يفيد في مناقشة قضايا هامة، ذات مغزى ومعنى للطفل، وكنموذج يساهم في عملية اكتشاف قوانين التفكير، وعلاقة هذه القوانين بالمسائل المعيشية التي تهّم الطفل (محمود، 2004، صفحة 124)

يهتم إذن مشروع ليبمان بتكوين أطفال عقلانيين في تفكيرهم، ما يساهم في خلق مواطنين عقلانيين، وبالتالي مجتمع عقلائي (ليبمان، 1998، صفحة 18) تكوّنه شخصيات معتدلة ومتزنة نفسياً، حكيمة في علاقاتها الاجتماعية، متفاعلة إيجابياً فيما بينها، متصالحة مع الآخر ومتقبلة لاختلافاته، ما يؤسّس لمجتمع له القدرة على فهم وتحليل تجاربه السابقة، مستعد لمواجهة تحديات الحاضر، والتخطيط العقلاني لتأمين المستقبل.

4.4 التأسيس لتعليم حوار استكشافي:

لا يقدم مشروع الفلسفة الموجهة للأطفال مفاهيم جاهزة ومناهج مكتملة تكشف للطفل عن النتائج الختامية للمشكلات المفترضة، لأنّه عندما يفرض على الطفل التعامل مع أسئلة مغلقة، وتعرض عليه مفاهيم جاهزة مكتملة المعنى، سوف لن يجد في نفسه حاجة ورغبة في تحليلها واستكشاف معانيها، بينما يحافظ ماهو جزئي، إشكالي، مفتوح المعنى، ومتعدد الحلول على عقله يقظاً ومنفتحاً للتأمل ومحاولة إيجاد حلول بديلة وإجابات مبتكرة (ليبمان، 1998، صفحة 107).

تلعّب هنا عمليّة التقصي التي يُعلّق فيه الاعتقاد دورا كبيرا (ليبمان، 1998، صفحة 224)، حيث يتم خلالها تتبّع الروابط والعلاقات بدل تلقيها جاهزة منذ البداية، حينها تُحرّر قدرات الطفل الإبداعية، خاصة مع اعتماد النص القصصي الذي يميّز بالتشويق، فيستثير عقل الطفل ويحفّزه على الكلام، حيث يتم أولاً سرد القصّة (محمود، 2004، صفحة 122)، ثم محاولة تحديد ما تطرحه من مشكلات واستفسارات، تليها مرحلة إبداء الآراء ووجهات النظر، ثمّ عرضها للتداول والنقاش، ما يحفّز على التفكير والتعبير، الأشكّلة، المفهّمة، وكذلك الحجاج والاستدلال، وكلها عمليات تكشف عن محاولة لاستكشاف وبناء المعنى لا تلقّنه.

4. 5 المعلم موجّه وميسّر: ينبغي أن يكون المعلم في الورشات الفلسفية مجرّد ميسّر، مشارك، ومستمع جيّد للأطفال، يقدم نفسه أمامهم على أنّه مساو لهم في عملية استكشاف الحقائق والمفاهيم، وأنّه ليس هو المرجع الموثوق الذي ينبغي دائما العودة إليه. يتجنّب المعلم كميسّر قدر الإمكان التلقين ومحاولة التعبير عن أفكاره الخاصة، فدوره يقتصر على استفزاز عقول الأطفال وتشجيعهم على الإبداع الفكري، التساؤل والاستكشاف وتيسير النقاش بصورة تساعد الأطفال على تقديم البدائل والحلول (lipman، 1977، صفحة 76)، إضافة إلى مساعدتهم على استكشاف قواعد الاستدلال المنطقي ومعايير التفكير الناقد سواء من خلال اتخاذ شخصيات القصّة، أو أطفال آخرين، أو المعلم كنماذج وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدل على أن المعلم ليس النموذج الوحيد لاكتساب التفكير الأعلى رتبة. (ليبمان م.، 1998، صفحة 332)

يحاول بذلك الميسّر تحفيز الأطفال على تكوين وجهات نظرهم الخاصة دون أن يملّي عليهم وجهة نظره (lipman، 1977، صفحة 64) فالمعلّم المستفز لتفكير طلابه، والتعليم الذي يتم فيه تداول النقاش بين المتعلمين أكثر من تداوله مع معلّمهم، يخلق طلبّة مستقلّين فكريا، لا يؤدّون دورا سلبيّا في المعرفة، يصبح لهم دورا نشطا في تحليلها وتركيبها، ومنه تشكيل محاكمات عقلية حولها، يتم احترامها وتقديرها من طرف جميع المشكّلين لمجتمع التقصي بما فيهم المعلّم (MILER, 2012) (AMBER STRONG&CHAD, 11). (MILER, 11).

يخلق كلّ هذا بيئة تربوية تسودها الثقة والحرية الفكرية، إضافة إلى مبادئ الحوار والتواصل والاهتمام (شارب، 2024)، ما يحفّز على التفكير والانخراط في البحث، ويساهم

من جهة أخرى في تصحيح بعض الاعتقادات العلمية الفلسفية والتربوية اتجاه الطفل، خاصة منها تلك التي ترى فيه مجرد إنسان لم يبلغ بعد مرحلة النضج، وتلك التي تعتبره ليس مهيناً بعد ليمارس الحكمة، أو تلك التي ترى فيه مجرد عقل ليس له القدرة إلا على تلقن المعارف.

4.6. تأسيس وترسيخ ثقافة التساؤل: حيث لا ينسب حق بناء الأسئلة، اختيارها وطرحها داخل غرف الصف للمعلم فقط، بل يشارك المتعلم في هذه المهمة أيضاً، دون تقزيم أو استصغار لقيمة وفعالية ما يستشكله عقله وي طرحه من إستفهامات، لها أن تساهم في تنشيط الحوار وإثرائه، داخل بيئة مدرسية تتصف بالعفوية والتلقائية، تسعى تستفز الفكر، بالتالي تُقنع الطفل بضرورة استقلاليته في التفكير، فيضحي يفكر بنفسه وفي نفسه، ويصبح مستمعا جيدا للآخرين ومستعدا للانخراط في أجواء النقاش، ما يؤسس أيضاً لتحفيز التفكير ذي النمط التشاركي، التبادلي، النقدي، والتمتع بروح المساءلة والتساؤل، بغرض تحقيق فهم أمثل وتقييم أفضل لمختلف المسائل، القضايا، والمواقف.

4.7. الحرية والأمان الفكري: أي بيئة تقوم على مبادئ الحوار السلمي، وعدم التعصب الفكري، احترام الحق في الاختلاف والتعبير بكل حرية عن وجهات النظر، دون إقصاء أو تهميش، وهي مبادئ تتمثل روح الديمقراطية (tozzi michel, 2008)، وتستبعد سلطوية وأبوية المعلم في العملية التعليمية التعلمية، الأمر الذي يحرر الأطفال فكريا لغويا، ونفسيا، حيث يختفي هاجس التخوف من أحكام الآخرين عليهم (المعلم، الرفاق، الكبار)، كوصفهم بالقصور في التفكير، الفشل في إيجاد الحلول، ومخالفة ما هو مألوف ومتداول.

إنّ العوامل السابقة الذكر تجعل الأطفال يمارسون حقوقهم في السؤال، الاستفسار، التميز بالرأي والاستدلال عليه، ما يساهم في تقديرهم لأنفسهم ولقدرة تفكيرهم على استكشاف المعاني والحقائق، كل ذلك من شأنه أن يخلق بيئة تعليمية نموذجية، تشجع المتعلم على الانخراط في جو الحوار والنقاش مع الشعور بالأمان عند محاولته تبني رأي أو رفضه، أو لحظة التعبير عن اقتناعه أو عدم اقتناعه، ما يزيد من فرص الإبداع والابتكار الفكري، عكس الجو السائد في غرف الصف الكلاسيكية المنظمة بطريقة يسودها الكثير من الصرامة التقييد، وإصدار الأحكام المسبقة، التي تجعل الطفل يبقى حبيس مشاعر التردد، الخوف والتوجس من الانطلاق والتعبير بعفوية، وحرية.

خاتمة:

إنّ التّعليم عند ماتيو ليبمان ينبغي أن يكون تعليمًا من أجل التفكير، وأبرز من يحتاج لتهديب وتربية تفكيره هو الطّفل، لأنّ ذلك يساهم في تحديد صورة وهوية المجتمع مستقبلاً، فصغار اليوم هم مجتمع المستقبل، لذلك يعد أمر رعاية وتربية عقولهم مهمّة مجتمعية جدّ هامّة، أصبحت تقتضيها تغيّرات ومستجدات عصرنا أكثر من أي عصر آخر. إنّ التعليم الكلاسيكي ذو البعد المعرفي لم يعد يواكب تطورات الراهن المتسارعة، التي أصبحت تتطلّب تعليمًا ينمي التفكير العقلاني، ويؤسّس لأخلاقيات الحوار والتواصل، ويهتم بتطوير وتنمية الجوانب المعرفية، الوجدانية والسلوكية، وهو ما سعى مشروع الفلسفة الموجهة للأطفال إلى تحقيقه، الأمر الذي جعل منه ممارسة وتجربة عالمية.

وهكذا يتجلى لنا أن نهج التفلسف مع الطّفل هو توجّه تربوي له إيجابياته التي ينبغي تثمينها، لكن في نفس الوقت لا ينبغي اعتباره مجرد موجة يُسعى لركوبها دون تحليل نقدي لإمكانياتها وحدود تطبيقاتها، ودون الالتفات إلى نماذج تربوية أخرى يمكنها تحقيق نفس الأهداف، لكن برؤى ثقافية وتربوية قد تكون مختلفة، يمكن أن نجد لها حضوراً واضحاً في الأرشيف التربوي المحلي، الذي لم نعد نبذل جهداً كبيراً في محاولة تثمينه وإحيائه، أو تكييفه وأقلمته مع تطورات وتغيرات العصر، ما يترافق كذلك مع عدم إتاحة فرص البروز لنماذج وأبحاث تربوية، تستحق التطبيق والتجريب، دون تركها حبيسة رفوف المكتبات ومخابر البحث.

الهوامش

1. سعاد مُجّد فتحي محمود. (2004). إتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدرّس الفلسفة للأطفال. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.
2. ماتيو ليبمان. (1998). المدرسة وتربية الفكر. دمشق: منشورات وزارة الثقافة.
3. ميشيل توزي.. فلسفة التربية وتربية الطفل على التربية. ترجمة (مُجّد الإدريسي ورشيد المشهور، المؤدي). مجلة نقد وتنوير، عدد: 4- الفصل الاول، السنة: 2 (مارس، 2016)
4. lipman, m. (1977). philosophy in the classroom. montclair: the institute for the advancement of philosophy for children.
5. آن مارغريت شارب، البعد الآخر للتفكير الرعائي، ت عبد الرحمان الحداد. (27 يونيو، 2024). معهد بصيرة. تم الاسترداد من basera.com
- 6- حنيفي، جميلة. 2016. الفلسفة في المنهج التعليمي: حديث مع ماتيو ليبمان. تطوير، مج. 2016، ع. 3 ص ص. 217-225.
- 7- عثمان عيد عبد الغني ديب. (2017). النظرية البنائية الاجتماعية: نماذجها وإستراتيجيات تطبيقها. مجلة العلوم التربوية. ع. 31، ص. 167-189.
8. عماد عباس عبد الله الزهراني. (2021). عوائد تعليم مهارات التفكير الفلسفي على قدرات وسات الطلبة غير المعرفية وأنماطها. المجلة السعودية للدراسات، 23

- 9- هدى الكافي. (بلا تاريخ). الفلسفة الموجهة للأطفال في تونس، شهادة على تجربة
11. علي منصوري، النظرية البنائية لجان بياجي، رؤية مبسطة في المفاهيم الأساسية من خلال دراسة اكتساب اللغة، مجلة الاداب واللغات، مجلد: 8 العدد: 4 جانفي 2021 ص: 140.
- 11-AMBER STRONG &CHAD MILER,(2012). The philosopher s pedagogy, EDUCATIONAL PERSPECTIVES,VOLUME44,n 1 and 2,12, Retrieved from <http://files.eric.ed.gov>
- 12 _çayir(s), n. a. (2018). Philosophy for children in teacher education: effects, difficulties and recommondations. international electronic of elementary education, volume11 (issue2),07, 175. Retrieved from www.iejee.
- 13 _MILER, A. S. (2012). The philosopher s pedagogy. educational perspectives, 11.
- 14 _tozzi michel. (2008). faire philosophie les enfants constats, questions vives, enjeux et propositions. Universite Paule Valery Montpellier 3: Presses Universitaires de France. diogene,no224,pp. 60-73.
- 15-Conference pourquoi et comment *philosophre avec les enfant*. Retrieved(2019, decembre 4). Consulté le 2024, sur www.youtube.com: www.youtube.com/@universite de la nouvelle-calidon