تعليمية الفلسفة

إعداد الأستاذ : مصطفى غوزي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان –

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

قسم العلوم الإنسانية

شعبة الفلسفة

عنوان الماستر : فلسفة غربية حديثة و معاصرة.

السداسي: 2

اسم الوحدة : منهجية

اسم المادة : تعليمية الفلسفة 1

أهداف التعليم : يسعى المقياس إلى دراسة الطرائق المبتكرة في تعليم الفلسفة و محاولة تقريب التفكير الفلسفي من ذهن الطالب، و التركيز على الخصائص الموضوعية و الحسّ النقدي.

محتوى المادة: أهداف التعليم: يسعى المقياس إلى دراسة الطرائق المبتكرة في تعليم الفلسفة ومحاولة تقريب التفكير الفلسفي من ذهن الطالب، والتركيز على خصائص الموضوعية والحس النقدي.

المعارف المسبقة المطلوبة:المواضيع التي تهتم بتدريس طرائق التعليم بشكل عام، ومعارف علم النفس التربوي، وفلسفة التربية.

العمل المقدم : من قبل الأستاذ غوزي مصطفى.

محاور المادة:

المحور الأول: تداولية تعليمية الفلسفة

المحور لثاني: تاريخية تعليمية الفلسفة

المحور الثالث: أخلاقيات الدرس الفلسفي

المحور الرابع: تعليمية الفلسفة بين الفلسفة وعلوم التربية والبيداغوجيا

المحور الخامس: تعليمية الفلسفة وآليات ممارستها

-1نَظم التصورات

-2الإستشكال الفلسفي

-3الحجاج الفلسفي

المحور السادس: الجانب التطبيقي في تعليمية الفلسفة

-1الإنشاء الفلسفي الأسس النظرية والإجرائية

-2تعليمية النص الفلسفي

2-1وظائف النص الفلسفي

2-2طرائق التعاطي مع النص الفلسفي

المحور السابع: تقييم كفايات تمثّل الروح الفلسفية عند المتعلم

المحور الثامن: النشاطات التعليمية في تدريس الفلسفة.

1- الدرس.
2- المقال.
3- النص.
4- الإنتاج الفلسفي.
5- العرض.
6- البحث.

1- مقدمة: مارس فلاسفة عبر تاريخ الفلسفة ، وظيفة تدريس الفلسفة ، على اعتبار أنها نشاطا فكريا يذهب بعيدا في التجريد، يؤديه ثلة من النّاس الذين قد اجتمعت فيهم صفات و مؤهلات ذاتية و أخرى موضوعية ؛ و بين هؤلاء، الفيلسوف كانط، الذي وعى ، فأدرك ضرورة الاهتمام و الاشتغال بمسألة تدريس الفلسفة ، حيث عمل على رصد الشروط الضرورية لإنجاح الدرس الفلسفي بصفته محورا من محاور النقد المتعالي للعقل الخالص، و ليس بالقضية البيداغوجية الصّرفة، مؤمنا أنّه إن أنجز الدرس الفلسفي بحسب المعايير الفنية ، أيعن، فأثمر تنويرا في العقول ، ما يؤدي بمقتضى ذلك، إلى تحرر

العقول و انعتاقها من نير الاستبداد و الطغيان. و عليه يمكن أن نطرح أسئلة ، نقيّد بعضا منها: مالمقصود بالتداولية ؟ ما المقصود بالتعليمية بصفة عامّة ؟ و ما هي خصائصها؟ ، و ما المقصود بتعليمية الفلسفة بصفة خاصة؟

- ضبط مصطلح التداولية: إن كانت التداولية هي مجموعة من النظريات بمنطلقات متباينة ، غير أنها تشترك في القول بأنّ اللغة نشاط يمارس ضمن سياق متعدد الأبعاد. و أول ظهور للتداولية جاء نتيجة رد فعل للتوجهات البنيوية و التي خلصت إلى تصورات صورية مبالغ فيها ، قد يكون اللساني الأمريكي" تشومسكي نعوم"[1] أشهر من قال بها. فأمثال هذا المفكر يذهب في وصفه للظواهر اللغوية بالاعتماد على التقابل المشهور الذي وضعه العالم السويسري المشهور " دو سوسير " و بحسب رأي اللساني الفرنسي " منقونو"، فإن مفهوم التداولية يحيل إلى فرع من فروع الدراسة اللسانية و التي تتصور

- ضبط مصطلح الديداكتيك أو "التعليمية" : تعود الكلمة إلى الفعل الإغريقي " ديداسكو " و الذي يعني " أُعلّم ، أُرْشِد" و تفيد الكلمة من الناحية الاشتقاقية المتعلق بالإرشاد أو التعلّم، و تحيل كلمة ديداكتيك إلى معنيين :

أ- المعنى الشائع أو العامي :

* تقنية السّمعي – الشفوي بغية تعليم اللغات.
* المسعى التجريبي بغية تعليم العلوم الفيزيائية .
* دراسة الحالة بغية تعليم العلوم الاقتصادية .

ب – المعنى الحديث : مرتبط بتدبر أو تفكر المعلم إزاء:

* طبيعة المعارف المعدّة لتعلمها.
* الأخذ بعين الاعتبار لتصورات المتعلّم بالنسبة لهذه المعرفة.

تهتم الديداكتيك بمضامين المعرفة و كيفية ملائمتها- من قبل المعلم – لقدرات و فهم تلاميذه . و تعتبر الديداكتيك وضعيات التعلم و التعليم، انطلاقا من المضامين التي تُدرس.

يُجمل الأستاذ دانيال كورتاس توريا ، كما أقدم عليه أعلاه ، إسهامات الديداكتيك في الأمور الأربعة الآتية :

- الأمر الأول يتمثل في تعليق إجراء الجزاء الاجتماعي إلى حين.
- الأمر الثاني يكمن في التقدميّة .
- الأمر الثالث متعلق بالشمولية أو الاستقصائية

[1] - من مواليد 07 ديسمبر 1928 ، فيلسوف ، و منطقي ، و مؤرخ ، و ناقد ، و ناشط سياسي أمريكي ، يوصف على أنه " أب اللسانيات الحديث " ، علاوة على أنه شخصية بارزة في الفلسفة التحليلية. يعود إليه الفضل في تأسيس نظرية النحو التوليدي، من كتبه اللغة و مشكلات المعرفة .

- الأمر الرابع و هو تكافوء الفرص و محاربة العشوائية الملاحظة في مجالات التعلّم[2]

في مقال له موسوم ب: " بيداغوجيا، ديداكتيك عامة ، ديداكتيك المادة " يعرّف الأستاذ " سعيد تاسرا " يعرّف الديداكتيك بأكثر تفصيل، مقارنة بالبيداغوجيا، حيث يذكر أنّ الكلمة من اللغة الإغريقية القديمة، فديداكتيكوس و التي تحيل إلى معنى المؤهل للتعلّم، و الكلمة مشتقة من الفعل " ديداسكو" أيّ تعلّم و إرشاد، مضيفا أنّ الديداكتيك تعطي الأولوية إلى علاقة المعرفة- المُقدّمة؛ على عكس البيداغوجيا التي تركز أكثر على المعلم ـ التلميذ قصد التربية. ليخلص أن بينهما علاقة تكامل، و هذا ما يُشاهد أثناء تأدية المعلم لمهامه التعليمية اليومية.

و الديداكتيك على نوعين :

أ – الديداكتيك العامة : مجاله التعلّم و التعليم و ذلك في إطار مضمون معين. إنّ المسألة المركزية لكلّ ديداكتيك ترتبط بالمعارف و طرق تعليمها و تعلّمها ، و ذلك في سياق اجتماعي معيّن، و من دونه،فإنه من غير الممكن الحديث عن ديداكتيك، و يذهب الأستاذ سعيد أنّ نشأة التدبر الديداكتيكي يعود إلى نهاية الستينيات و تحديدا مع إصلاح الرياضيات الحديثة ، و يتابع الأستاذ في عرضه، مقدما موقف الباحث " سمويل جوسيا"[3] ، فحواه أنّ لمصطلح الديداكتيك تاريخ ، لم تكن هذه الكلمة – أيّ الديداكتيك – محل إجماع بين المهتمين بقضايا التعليم ، بل كان هناك من يفضل لفظتي ابستمولوجيا- تجريبية عليها، أمّا الداعي الذي دفع بهؤلاء أن يختاروا تلك اللفظة المركبة، فهي تعني بحسب الديداكتيكي الفرنسي "غي بروسو "[4] تنظيم المعارف وفق وضعية ما. و لكن و في آخر الأمر، و لدواعي شتى استقر الاختيار على مصطلح ديداكتيك، و على أعقاب ذلك ذاع المصطلح و انتشر بفضل أعمال بروسو في مجال ديداكتيك الرياضيات، ليفرض بعد ذلك، على باقي المواد ذات الصلة القريبة من مادة الرياضيات، مثل ذلك، مثل ديداكتيك الفيزياء مع فرنسيس هالفاكس.

أمّا أهم مجالات البحث التي تتناولها الديداكتيك فالمسار (أيّ علاقة المعلم بالمضمون) ، و تحليل العملية التعليمية (علاقة التلميذ بالمعلم) و العلاقات البينية، بين هذه المجالات الثلاثة، تاريخيا هذه المجالات التدبرية تشكل ما ندعوه بالمثلث و الذي يستحيل في الأخير إلى مثلث ديداكتيكي.

ديداكتيك المواد : يقصد بهذا النوع، استنادا إلى ما جاء في مقال لسمويل جوسيا ، موسوم ب: "مدخل إلى ديداكتيك العلوم و الرياضيات " دراسة الظواهر التعليمية، و شروط نقل ثقافة خاصة بمؤسسة ما (المؤسسات العلمية) و شروط امتلاك معارف من لدن معلم، ففي هذا النوع يتم التركيز على مسألة طبيعة المعرفة المدرسية التي نود تعليمها للناشئة؛ لذا فإننا نتكلم عن ديداكتيك الرياضيات، أو الفيزياء ، عن ديداكتيك اللغة الغربية، أو التاريخ، و عن ديداكتيك التربية البدنية ، أو الرياضة ، فنحن لا ندرس بالطريقة ذاتها الشعر و الرياضيات ، و لا ندرس بالطريقة نفسها أيضانظرية الموسيقى(السولفاج) كما ندرس الكمياء . و عليه، يكون من الضروري أن يتساءل الديداكتكيون عن خصوصية المعرفة التي تُدرس. تساؤل يكون بمثابة المنطلق لكلّ تدبر ديداكتيكي، علاوة على أنّه السمة التي بها يتميّز عن كلّ تدبر بيداغوجي،هذا الأخير الذي يُبنى بمعزل عن المعارف ، و يُلحق بمبادئ عامة من نوع " تكوين الفكر " و " تكوين الروّ

[2] - CORTES – TORREA DANIEL , Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle ,concepts , méthodes, outils, 2016.

[3] - أستاذ علوم التربية ، بجامعة " بروفانس " تعتبر أعماله، ثورة حقيقية في ميدان التعليم بصفة عامّة.

[4] - ديداكتيكي فرنسي من مواليد 04 فبراير 1933 بمدينة تازه المغربية من مؤلفاته " الخطأ في الرياضيات من زاوية نظر ديداكتيكية " .

ح النقدية " .

بالنسبة للأستاذ جوسيا، فإنّ البيداغوجيا إنْ نُظِر إليها النظرة الديداكتيكية ، لن تكون حينئذ سوى إنتاج فكري مستقل عن المضامين المدروسة، و لكي يهب لما يذهب إليه لا يجد بدا من تقديم المثال و الذي يراه هو يفي بالغرض، قائلا أننا نسمع من يقول – يبدو أنّه يقصد البيداغوجيين – بوجوب أن يكون التلاميذ فعّالين، ناشطين، ليتابع معلّقا أنّه من زواية نظر ديداكتيكية، فإن هذه العبارة هي تعبير عن مبدإ بيداغوجي ، لنفترض أننا بداخل قسم للسنة السادسة من التعليم الابتدائي – نظام كلاسيكي - و أثناء حصّة الرياضيات (الحساب) ، فجأة و دون سابق إنذار تقوم تلميذة من مقعدها ، و تبدأ بالجري داخل القسم في حركة دائرية، في هذه الحالة هذه التلميذة نشيطة قطعا، لكن المقصود بالنشاط في الرياضيات لا يتطابق مع النشاط الذي أقدمت عليه التلميذة. و ظيفة المثال الذي أعطاه الأستاذ جوسيا يكمن في أنّ التعاليم البيداغوجية ليست إلا خطابات عامّة ، يستحيل أن نقول عنها أنها صحيحة أو حتى كاذبة، و بالتالي هي عديمة الجدوى. و الحال على النقيض إن تعلّق الأمر بالديداكتيكين، فهؤلاء مثلهم، مثل الأطباء، فهم يبحثون قصد فهم مالذي يجعل هذه المادة أو تلك صعبة، و لهذا، نراهم يبذلون المجهودات بغية وضع مقاربات الهدف منها تجاوز هذه الصعوبات، و ذلك، من خلال القيام بعمل في الصميم يتناول مضامين العملية التعليمية- التعلميّة .

أمّا الأستاذ دانيال كورتاس توريا ، فلا يشاطر الأستاذ سمويل جوسيا الرأي ، بخصوص نشأة و بدايات التعليمية أو الديداكتيك ، حتى و إن قصد الأخير ، بداية ديداكتيك الرياضيات. فبحسب الأستاذ كورتاس فإنّ لكلمة ديداكتيك معنيين إثنين، و ذلك منذ ظهور الكتاب المؤسس" الديداكتيك الكبرى" للكاتب التشيكي يان أموس كومنسكي[5] و الصادر سنة 1657.

- المعنى الأوّل : يحيل إلى استعمال تقنيات و مناهج تعليم خاصة بكلّ علم، معنى ذلك، أنّ لكلّ علم أو فن تقنيات و مناهج تخصّه و تتماشى مع طبيعته ، فمثلا مسعى العلوم الفيزياء تجريبي ، و تعلّم اللغات يستدعي السمعي – الشفوي ، و تعلّم العلوم الاقتصاديّة تتطلب تقنية دراسة الحالة .

- المعنى الثاني : تدرس الديداكتيك التفاعلات التي يمكن أن تبنى في وضعية تعليمية – تعلميّة بين معرفة معينة ، و معلم متمكن من هذه المعرفة و تلميذ متلقي .

لا تكتفي الديداكتيك المعاصرة بدراسة المادة تبعا لبرنامج قد سطر من قبل ، بل تطرح التفكير الابستمولوجي للمعلم و المتعلق تحديدا بطبيعة المعارف الواجب تدريسها،كشرط ضروري، و أيضا، الأخذ في الحسبان تمثلات المتعلم اتجاه هذه المعرفة.

يُرجع الأستاذ دانيال توريا سبب الاهتمام المتزايد – في فرنسا على سبيل المثال – بالديداكتيك، إلى أولا، نتائج الأبحاث في هذا الميدان و التي شملت مختلف الاختصاصات ، من دون إغفال الظرف الاجتماعي المؤسساتي بوصفه حاضنا و دافعا. فمنذ ثلاثين سنة (1975 – 1980) أو أزيد، أدرك الباحثون بوجوب اعتماد مقاربات جديدة تتكفل بإيجاد حلول ناجعة للمشكلات المزمنة التي تعاني منها المدرسة الفرنسية. نسبة الفرنسيين البالغين و الذين قد أنجزوا مسارا دراسيا عاديا، يشتكون من ثغرات جد خطيرة في مجال المعارف العامة . و لتمثيل على ذلك ، يقدم الأستاذ توريا تحقيقا أجراه كل من

[5] - ولد في 28 مارس 1592 و توفي في 15 نوفمبر 1670، فيلسوف و نحوي و تربوي و رجل دين .

الباحث كابفر و ديبوا : يطلب من الفرنسين أن يصرحوا إن العبارة " الشمس تدور حول الأرض " جملة صحيحة أو خاطئة" . فجاءت نتائج التحقيق أو الاستبيان غير متوقعة، مدعاة إلى الانتباه و التساؤل:

1- الفئة الأولى : الجملة كلية صحيحة، نسبة القائلين بها : 30.5 بالمائة.

2- الفئة الثانية: احتمال أن تكون صحيحة، النسبة : 7.9 بالمائة.

3- الفئة الثالثة: احتمال أن تكون خاطئة، النسبة : 4.2 بالمائة.

4- الفئة الرابعة: تماما خاطئة، النسبة : 53.1 بالمائة.

5- الفئة الخامسة: لا يعلمون، 4.4 بالمائة.

ملاحظة: بمقتضى نسبة الإجوبة فهناك حوالي 14 مليون من الفرنسيين البالغين ، من يرى أن العبارة صحيحة. فعلا هذه النتائج مدعاة إلى الذهول و الاستغراب. و يكون الأمر أكثر إذهالا، و أكثر استغرابا، إن علمنا أنّ نسبة غير قليلة من الذين يعتبرون أنّ هذه الجملة صحيحة، هم من الذين أنجزوا دراسات ثانوية عامّة أو تقنية . و لأجل تبيان الأمر و استجلائه ، قدّم الأستاذ توريا نتائج ذات الاستبيان أو التحقيق و لكن أكثر تصويب ، يظهر فيه عامل التباين في المستوى التعليمي:

1- الابتدائي : 53.3 بالمائة.

2- ابتدائي عالي : 40.8 بالمائة.

3- تقني تجاري : 31.8 بالمائة.

4- ثانوي : 36.5 بالمائة.

5- عالي : 15.7 بالمائة.

بعدما أن أصيبا الباحثين بالذهول و الاندهاش جراء هذه النتائج غير المتوقعة، تابعا تحرياتهما ، فتبيّنا لهما، أنّ العديد من المفاهيم الأساسية لدى الطلبة و تحديدا في اختصاصاتهم هم غير متحكّمين بها. و بناء على ما تقدّم، أخذ الباحثون و الأساتذة على عاتقهم تحديد تصورات و تمثلات المتعلمين التي تقف عائقا أمام اكتسابهم لمعارف جديدة، فانشغال هؤلاء الأساتذة و الباحثين، يكمن في التفكير حول طبيعة هذه العوائق، و العودة إلى ابستمولوجيا لكل اختصاص، و فك عقدة خيط هذه المعارف.. إذن الديداكتيك المعاصرة تستند في مرجيتعها إلى مروحة عريضة من الأعمال الأكاديمية و التي يتساءل فيها أيضا عن العوائق الابستمولوجية في كل اختصاص على حدا..

بخصوص العناصر : خصائص التعليمية و علاقة التعليمية و البنية التعليمية ، أقترح على المتلقي بعض ما جاء في كتاب الفلسفة، مدرسة للحريّة، الصادر عن منظمة الانيسكو، المنظمة الأممية، سنة 2007، اشراف مفيدة قوشه رئيس فرع الحماية البشرية ، ديمقراطية و فلسفة التابع بطبيعة الحال للمنظمة، و بالتعاون مع كل من فريال آيت أويحي ، و آرنو درويه ، و كريستينا بلالوفسكا، تمّ فيه التطرق إلى تعليم الفلسفة و تعلّم التفلسف، بالإضافة إلى تقديم عرض حال عن واقع تدريس المادة عبر المعمورة ، و الآفاق المعقودة لتحسين تدريسها. في مستهل الكتاب يتحدث السيّد الأمين العام للمنظمة الياباني "

كوشيرو ماتسيرا "[6] و قد استوقفه عنوان الكتاب، معتبرنّه يحيل إلى معنى قوي،و لوحده يُلخص ماهية الكتاب، الذي هو في الواقع دراسة أشرفت عليها الهيئة الأممية، و التي من مهامها الاعتناء بوضع تعليم الفلسفة في العالم بأسره .. ذاكرا أنّ أوّل دراسة أجريت حول وضعية المادة، تعود إلى سنة 1953، حيث انصب التركيز آنذاك حول دور الفلسفة في إيقاظ الوعي بالنسبة للمشكلات الأساسية التي تطرح في مجال العلم و المعرفة، و في بزوغ تفكير حجاجي متعلق بمستقبل الوضع الإنساني، و منذ ذاك طرأ على الفلسفة التغيّر، فانفتحت على العالم و لن يستمر الانفتاح و يثمر إلا بتعميم تدريس مادة الفلسفة في جميع الأقطار و ترقيتها، حتى في تلك البلدان كان يمنع تدريسها. تضمنت كلمة نائب مدير المنظمة الأممية المكلف بالعلوم الإنسانية السيّد" بيار ساني"[7] عرض للإنجازات التي حققتها الهيئة لصالح الفلسفة و ذلك منذ سنة 1946، و الاهتمام التي توليه لترقيتها، فعلى سبيل المثال و في المنطقة العربية، انعقد اجتماع لفلاسفة دار حول التعليم و البحث في الفلسفة بالعالم العربي و كان ذلك في 03 جويلية 1987 بمدينة مراكش المغربية سمح بعرض للمشهد الفلسفي في البلدان العربية أكان ذلك في المرحلة الثانوية و الجامعية. و الاجتماع كان مناسبة لعقد مائدة مستديرة احتفي فيها بالفيلسوف ابن طفيل و التذكير بمدى تأثير أفكاره على الفلسفة القرنوسطية.

متن الكتاب احتوى على فصول خمسة هي :

الفصل الأوّل: تعليم الفلسفة و تعلّم التفلسف في المستويين ما قبل الابتدائي و الابتدائي:

الفلسفة و العقول الشابة: زمن الدهشة.

* تمهيد: الطريق المنجز و القابل للإنجاز.

* موجز منهجي.

1- تساؤلات فلسفية مثارة بمعية الأطفال:

أ- سؤال التربواوية الفلسفية للطفولة :

* سؤال فلسفي : علاقة الفلسفة بالطفولة ، و الطفولة بالفلسفة .

* سؤال إتيقي : هل التربواوية الفلسفية للطفولة مرغوب فيها ؟

* سؤال سياسي : حق في الفلسفة ، و حق في التفلسف .

* سؤال نفساني : التربابوية الفلسفية للطفولة ، إمكانية .

* سؤال إرادة : التربواوية الفلسفية للطفولة ، مسلمة للممارسة، و انفتاح حول الممكنات.

* سؤال مقاربتي : بيداغوجي و ديداكتيكي .

---

[6] - من مواليد 29 سبتمبر 1937 ديبلوماسي ياباني ، أمين عام منظمة الاتيسكو من سنة 1999 إلى سنة 2009.

[7] - من مواليد 1949 ديبلوماسي سنغالي ، شغل أيضا من سنة 1992 إلى غاية سنة 2001 منصب الأمين العام لمنظمة الأمنستي و التي تعنى بحقوق الإنساني، و السعي إلى إخراج مساجين الرأي من الحبس.

* سؤال شكل تعلّم التفلسف : النقاش السبيل الأمثل .

- ترقية الممارسات ذات البعد البعد الفلسفي في المستويين ما قبل الابتدائي و الابتدائي.

- الفلسفة مع الأطفال.

- الفلسفة في المستويين ما قبل الابتدائي و الابتدائي في طائفة من الأرقام

الفصل الثاني: تعليم الفلسفة في المستوى الثانوي: زمن التساؤلات.

* تمهيد : وجوه تعليم الفلسفة في المستوى الثانوي.

* موجز منهجي.

- حضور الفلسفة في المدرسة : بعض السجلات.

- اقتراحات لأجل تعزيز تعليم الفلسفة في المستوى الثانوي.

- عرض حال : مؤسسات و ممارسات .

- الفلسفة في المرحلة الثانوية في أرقام.

خلاصة : الفلسفة في المراهقة : قوة تحول إبداعية.

الفصل الثالث : تعليم الفلسفة في المستوى العالي: الفلسفة في النطاق الجامعي.

* تمهيد : إعداد و تعليم المعرفة الفلسفية.

* موجز منهجي.

- دينامية بين التعليم و البحث في الفلسفة بالجامعة.

- الفلسفة في مواجهة التحديات الصّاعدة : أسئلة و رهانات.

- تنوع و عالمية التّعليم الفلسفي.

- الفلسفة على المستوى العالي في أوقام.

- خلاصة : الفلسفة في صيرورة.

الفصل الرابع : اكتشاف الفلسفة بكيفية أخرى: الفلسفة في المدينة.

* تمهيد : الآخر الفلسفي.

* موجز منهجي.

- الحاجة إلى التفلسف.

- تعددية الممارسات الفلسفية.

- عشرون اقتراحا للمباشرة من أجل التفلسف.

- خلاصة : هل فلسفي ؟

الفصل الخامس: تعليم الفلسفة بمقتضى تحقيق الإنيسكو.

* تمهيد : عملية جماعية و شاملة.

* موجز منهجي.

- أهم النتائج الموضوعاتية.

- وسائل ، منهج ، و طرائق تنظيم.

- خلاصة : تحقيق مستجد.

- استبيان مباشرة من الإنيسكو.

في التمهيد الخاص بالفصل الأول تدخل مسألة تعليم الفلسفة و تعلّم التفلسف في مرحلتي ما قبل الابتدائي و الابتدائي مدخلا قانونيا، فالمدونة القانونية المتعلقة بحقوق الطفل، و تحديدا بحق الطفل في بناء فكر شخصي، بمرافقة المدرسة في هذه العملية. فالمعاهدة الخاصة بحقوق الطفل و المصادق عليها سنة 1989، تنص في المادة 12 على حق الطفل في التعبير عن رأيه بكلّ حريّة، و في المادة 13، على حريّة التعبير ، و على حريّة التفكير في المادة 14 . نص المعاهدة يشتمل في ذات الوقت على الطابع السياسي و الفلسفي، فهو يقترح و لأول مرّة تصور جديد لما نعنيه بالطفل، هذا الطفل الذي يجب أنْ يحاط بالرعاية المستمرة و يحضى بالعناية الخاصّة، و بمقتضى هذه المدونة القانونية ينبغي أن يمارس النشاط التربوي. إنّ الطفل الذي يعامل المعاملة السيئة، لن يكون فاعلا و سيدا في حياته الخاصّة، و الطفل الذي لا يساهم في المحافظة على نفسه، لن يكون إلا آداة طيّعة لما نريد فرضه عليه. استنادا إلى هذا التصور الجديد، تتبلور صورة الطفل المستقلة المكتملة و لأول مرّة في التاريخ و ذلك بمقتضى قانوني.

يحضى تعليم و تعلّم الفلسفة الخاص بالأطفال و لأول مرّة ، بمكانة خاصّة في الدراسات الصّادرة عن الهيئة الأممية و التي تعنى بقضايا التعليم و التربية و الثقافة عبر المعمورة، فالاجتماع الذي ضمّ خبراء في هذا الميدان سنة 1998، بمقر المنظمة باريس، تمّ فيه التأكيد على ضرورة أنْ تُقدّم المبادئ الفلسفية بالاعتماد على لغة بسيطة و في متناول الصغار، و جدير بالإشارة أنّ التقرير الذي صدر عن هذه المنظمة، بخصوص تعليم الفلسفة في سنتي 1994، و 1951، لم يتطرق البتة إلى ضرورة تعليم الفلسفة في مرحلتي ما قبل الابتدائي و الابتدائي، ففي سنة 1951 ، لم يكن للقائمين على هذه الهيئة و تحديدا أولئك

المهتمين بمسألة تعليم الناشئة، اطلاع على الأعمال الأولى ل:" ماثيو ليبمان"[8] ، و التي لن يتم التعرّف عليها إلا بحلول سنة 1969، أمّا لماذا لم يُستأنس بها، في سنة 1994 فالسبب يعود إلى أن الدراسة يومئذ لم تتصدى لهذه المسألة.

يزداد في الوقت الحالي عدد الأطفال الذين يزاولون تعلمهم للفلسفة، و يعود السبب في ذلك إلى أنّ المعلمين أثناء تأديتهم لمهامهم التعليمية، يوفرون الشروط التي تعمل على تهيئة فضاء فلسفي داخل المدرسة ، وفي الشارع، يفضي بالطفل إلى التقرّب من الاشكاليات الفلسفية.. و تخلص الكاتبة في نهاية تمهيدها أنّه، و إنْ كانت عملية تعليم أو تعلّم الفلسفة عند الأطفال نتائجها لا تظهر تلقائيا، فإنّه على المدى البعيد لا محالة تُقطف الثمار بعد ما أن تكون قد أينعت.

بعد هذا التمهيد، تقترح الكاتبة موجز منهجي يتضمن النقاط الآتية:

أوّلا على مستوى الدراسة : من حيث التعريف، مرحلة ما قبل الدراسة، هي زمن ما قبل التمدرس، أي قبل الدخول المدرسي الإجباري أو ما يسمى بمرحلة الحضانة مع مراعاة الاختلافات في تعريف هذه المرحلة من بلد إلى آخر.

ثانيا على مستوى الوجاهة و الوثوقية و شمولية الموارد: في هذا المستوى يُشدّد على تاريخ و سياق الدراسات المنجزة عبر العالم، فيما يخص تعليم الفلسفة ، فالأرشيف المتاح على نوعين، ما تعلّق باسهامات الخبراء، و ما ارتبط بوثائق المنظمة العالمية؛ بينما النوع الثاني ما تمّ استجلابه من مصدر غير تقليدي، و نعني به ما هو متصل بالشبكة العنكبوتية قصد توظيفه و استثماره في تحليل الفريق المعدّ لهذا العمل.

بعد هذه التوطئة، تجد الكاتبة نفسها مضطرة إلى سلوك السبيل الفلسفي في مقاربتها لموضوع تعليم الفلسفة و تعلّم التفلسف، و بداية الطريق يكون جملة من التساؤلات حول مدى مشروعية الممارسات الفلسفية من عدمها عند الأطفال، و التي يرمز لها بالحروف اللاتينية-PPE- ، و التي تحمل النقاشات أو السجالات في هذا الاتجاه أو ذاك؛ و عادة ما تكون هذه النقاشات أو السجالات قوية و حادّة، تسفر عنها مواقف قطعية، تصدر من جهة عن فلاسفة و أساتذة المادة، و من جهة أخرى، بعض ممتهني الفلسفة و أولئك الذين يُمارسون تدريس الفلسفة للأطفال، أكانوا فلاسفة أم لم يكونوا.

التساؤل الأوّل: سؤال التربوية الفلسفية عندالطفل (علاقة الفلسفة بالطفولة، و علاقة الطفولة بالفلاسفة) La question de l'educabilité philosophique de l'enfance الاصطلاح المقترح الخاص بتعليم و تعلّم الفلسفة عند الأطفال متنوع، فالفيلسوف " ليبمان " يستعمل الصيغة - Phisophy for children - و المرموز لها، ب: P4C و التي تغطي كلّ التعليم الابتدائي و الثانوي، و التقرير أو المحضر المتوج لأعمال اجتماع خبراء الإيسكو في مارس 1998، تبنى الصيغة : "فلسفة للأطفال " ما آثار على عقب ذلك، إلى بروز نقاشات دارت حول دلالة اللفظ " الطفل " إن كان يدل على جمهور مثله مثل أي جمهور آخر و حسب؛ أو بالأحرى جمهور خاص ينبغي أن يُكيّف له ديداكتيكيا تعلّم التفلسف، حينئذ تكون هناك فلسفة خاصّة بالأطفال، و لأجل الطفولة، و أخرى للكبار (أو للمراهقين في حالة ما لا نطابق بين مرحلة ما قبل المراهقة و تلك التي تغطي المراهقة).

قد نتساءل لماذا لا نتكلم من باب أولى عن التلميذ، و على ضوء ذلك نُعيّن الطفل في سياق مؤسساتي مدرسي؟ هل لأنّ وراء مصطلح تلميذ الذي يتعلم معارف، الشخصية الأكثر شمولية من الطفل؟ أو لأنّ الطفل هو موضوع تربية و ليس فقط

[8] - فيلسوف و تربوي و باحث أمريكي من مواليد 24 أوت 1923، و توفي في 26 ديسمبر 2010 من مؤلفاته " مدرسة الفكر " .

موضوع تعليم ؟ موضوع صاحب حقوق، و موضوع قانون ؟ هذا ما قد نذهب إليه بالعودة إلى نص معاهدة حقوق الطفل، التي ألمعنا إليها أعلاه، و التي من بين ما تقرّه الحريّات التي من شأن الطفل الاستفادة منها، فالتمتع بها قطعا، و هل أيضا لأنّ هناك علاقة خاصة تربط الطفل بوصفه رجلا صغيرا، بالفلسفة، و الطفولة بالفلسفة؟ كما جرت العادة، فإنّ الفلاسفة غير متفقين إزاء هذه المسألة، فالبعض، أمثال كارل ياسبرس[9] و ميشال أونفري[10]، يعتقدان أنّ الطفل فيلسوف بالفطرة، و ذلك من خلال طرحه لتساؤلات ذات الحمولة الوجودية الجذريّة، بينما البعض الآخر، يوظف مفهوم الطفل لغرض إبراز تاريخ الفلسفة، واصفا فترة ما قبل السقراطيين، بأنّها تمثل مرحلة الطفولة في تاريخ الفلسفة الغربية، غير أنّ هؤلاء لا يعتبرون الطفل فيلسوفا، لأنّ التفلسف هو بالذات خروجا من المرحلة الطفولة، كما يذهب إلى ذلك الفيلسوف ديكارت، ما يدعونا إلى السؤال عن الزمن الفلسفي، فبعض قراء أفلاطون، من يؤول أفكاره ،فيرى فيها معارضة لإقحام الأطفال في الدائرة الفلسفية، و هذا ماتنم عنه بعض مقتطفات من كتابه العُمدة " الجمهورية "؛ و البعض الآخر، من يذهب مذهبا معاكسا، معتبرا ما تضمه محاورة " الصّداقة" من بنات أفكار شباب، قام بها شباب.

- ماذا نقصد بالطفل ؟

تقترح علينا الكاتبة بمناسبة الإجابة عن السؤال، تبني أفقين، الأفق الأول، أفق واسع يجمع بين الطفل في مقابلة مع الراشد، الأفق الثاني، أفق أقلّ شساعة من الأوّل، يقابل فيه أيضا الطفل معارضة المراهق، ترافق الأفق الأوّل أسئلة، عن المدة التي تُعهد إلى مرحلة الطفولة، و هل هي فقط مسألة عمر؟ أم هي رؤية و تصور للعالم ؟ أم هي قدرات عقلية ؟ أم أيضا هي تعبير عن مستوى في النضج نفسي؟ و هل تعكس طبقات اجتماعية و ثقافية ؟ و الدراسة التي نحن بصدد نقل و بسط بعض أجزائها إلى اللغة العربية، تأخذ بالتصنيف الثاني، أي اعتبار الطفولة مرحلة تنتهي تزامنا و بداية المراهقة. و بناء على ما تقدم يكون تعريف الطفولة و بحسب علماء نفس ، و علماء اجتماع ، و مؤرخين ، و لسانيين ، و علماء تربية ، و فلاسفة ، كل وفق تخصصه ، و بمقتضى تصوراته ، فإنْ اقتربنا من التعريف الفلسفي، و اختارنا فكرة فلسفية، كفكرة الموت، و تساءلنا عن كيفية إدراكها من قبل الأطفال البالغين من العمر الثلاث سنوات، و الذين هم بدورهم يقاربون موضوع الموت، من خلال طرح أسئلة ذات طابع وجودي و ميتافيزيقي، لماذا نموت؟ و كيف ظهرت الأشياء؟ و عن معنى الله ؟ و العالم ؟و الصداقة و الحبّ، و عن معنى أنْ نكبر و نشيخ و آخر مطاف نموت ؟ . بعد ثبيت هذه الأسئلة الطفولية، إن صحّ التعبير، تتساءل الكاتبة، هل طرح مثل هذه الأسئلة من قبل الأطفال، يجعلنا في مقام اعتبار الأطفال فلاسفة فعلا؟ الفيلسوف أبيقور[11] لا يرى زمنا تختص به الفلسفة و يكون مناسبا لها، بل كلّ المراحل العمريّة مناسبة لفعل التفلسف، و الفيلسوف الفرنسي مونتاني[12] يتبنى تقريبا الموقف ذاته حيث يرى بوجوب الابتداء التفلسف مبكرا، غير أنّ ديكارت لا يشاطرهما الرأي، و يذهب إلى الاعتقاد بأنّ مرحلة الطفولة،زمن و فضاء ترتع فيه الأحكام المسبقة و تمرح، و التي تأخذ الفلسفة على عاتقها القضاء المبرم عليها.

---

[9] -كارل ثيودور ياسبرس بروفيسور في الطب النفسي، و أحد فلاسفة ألمانيا، و لد يوم في 23 فبراير 1883 و توفي في يوم 26 فبراير 1969، ينتمي إلى التيار المؤمن في الفلسفة الوجوديّة، من أشهر أعماله الباثولوجيا النفسية العامة.

[10] - فيلسوف فرنسي من مواليد 01 يناير 1959، من مؤلفاته " المادية " .

[11] - فيلسوف إغريقي و لد حوالي 341 ق. م و توفي حوالي سنة 270 ق.م ، معظم أفكاره يتم التعرّف عليها بواسطة بعض تلاميذته أو بعض المؤرخين، من بينها نصوص حفظها الفيلسوف ديوجين اللاريسي.

[12] - من مواليد 28 فبراير 1533، و توفي في 13 سبتمبر 1592 اشتهر بكتابة المقالات – المحاولات -

بعد عرض هذه المواقف الفلسفية التقليدية المتباينة حول مسألة التفلسف لدى الأطفال، أو بالأحرى قدرة الأطفال على التفلسف من عدمها، يتأتى للكاتبة الظرف المواتي لإبراز موقف أصحاب المبدأ القائل " الفلسفة لأجل الأطفال " المختصر بالحروف اللاتنية PPE، أي أصحاب الموقف المعاصر، موقف تنبثق عنه نتائج كبيرة، تستدعي البسط و التوضيح، فهل يا ترى يمكن اعتبار الطفل، هذا الناطق للسؤال الوجودي الميتافيزيقي، محاورا و متحدثا مقبولا بإزاء الراشد، و مساهما في بناء الرجل في الطفل، باعتباره موضوع تدبري، و مؤسسا لتفكير مستقل. تجيب الكاتبة، باتخاذها السبيل أدناه:

1- سؤال إتيقي: هل التربوية —éducabilitéالفلسفية للطفولة أمر مرغوب فيها؟

إن كان بعض الفلاسفة و علماء النفس و المعلمين و أولياء التلاميذ يذهبون إلى القول بأنّ بلوغ بالأطفال مرحلة التفكير المبكر، قد يفضي إلى نتائج تكون وبالا عليهم، و حجتهم التي يرفعونها للتدليل على ما يتبنونه، تتمثل في التساؤل عن جدوى دفع الأطفال و في مرحلة مبكرة و توريطهم التوريط النظري في مشاكل الحياة،و التي لا محيص ملاقاتها لاحقا، زمن رشدهم، لماذا الإجهاز على براءتهم، و ذلك بتركهم يشعرون بمأساة الحياة و تضييق الخناق على مخيلتهم بدفعهم باتجاه قوالب عقلية جامدة، و تقزيم أحلامهم، و سرقة طفولتهم؟

تنطلق " الفلسفة لأجل الأطفال" من مسلمة أو أكسيوم مفاده: لا ينبغي أسطرة الأطفال، و اعتبارهم كائنات تحيا في برج عاجي. فالكثير من الأطفال عبر العالم يرزحون تحت نير أوضاع صعبة للغاية، من عبودية و مجاعة و امتهان و من زنا المحارم و الدعارة ، إن كانت هذه الأفات و الأمراض، نصيب العديد من دول العالم الثالث، فلا يعني هذا على الإطلاق، أنّ الأطفال في الدول الغنية بمنأى عن المشاكل الاجتماعية و الأسرية، فالكثير من هؤلاء، يعانون من تبعات طلاق الأبوين و الانفصال، و ما يترتب عنهما من تمزق للنسيج الاجتماعي. و من ناحية أخرى، فإنّ الأطفال جميعهم سواء أكانوا أبناء العالم الثالث أو العالم المتقدم، فإنهم و ابتداء من العام الثالث يثيرون سؤال الموت. و لأجل مواجهة هذا السؤال، يفترض أن يكون الأطفال برفقة أخصائيين نفسانيين يساعدونهم بالاستعانة بكلمات مخلصة مبعدة لكل شكل من أشكال المعاناة الناجمة عن مواجهة واقع الموت. علاوة على هذا، هناك تعلّم التفكير على الطريقة الفلسفية، الأكثر عقلانية، المحيطة بالمعيش الوجودي، و الذي يُمكِن من وضع تماسف بين الانفعال الداخلي و الوقائع التي تواجه ذاتا قلقة إزاء موضوع مفكر فيه. يكون المسعى عمليا أكثر، إنْ أُنجز داخل قاعة الدرس و مع تلاميذ، لكونه فرصة تسمح لكل تلميذ من التعبير عما يختلجه، و سببا في إخراجه من عزلته الوجودية، ما يجعله يدرك أنّ المشاكل التي يعيشها لا يعيشها بمفرده، بل هنالك من أقرانه من هو في الأوضاع ذاتها، ما يؤدي إلى إشاعة نوع من الأمان بدواخل التلميذ، و ترسيخ الشعور بالانتماء إلى وضع إنساني واحد، بوصفه عاملا على النمو في وسط الجماعة. من فضائل الفلسفة، استعمالها وسيلة علاجية، كما ذهب إلى ذلك الحكماء قديما، لاهتمامها بالروح، لكن لا يعني هذا بحسب رأي الكاتبة مفيدة قوشه أن وجود الفلسفة محصور في الوظيفة العلاجية، فقصد الفلسفة يجافي فكرة الطبابة، و إن كان بعض الفلاسفة المعاصرين، من يرى أنْ لا مانع في اعتبار الفلسفة سبيلا من السبل الناجعة و الكفيلة بالقضاء على الأمراض النفسية التي يعاني منها الإنسان المعاصر، تحديدا في الغرب.كالفيلسوف الفرنسي مارك صوطي[13]؛ باعتماد التفكر التدبري إزاء الحياة و الموت و أيضا إزاء مآسي الحياة، و أسباب السعادة، لذلك فإنّ

[13] - فيلسوف فرنسي من مواليد 1947، توفي سنة 1998، من مؤلفاته " مقهى لسقراط – كيف يمكن للفلسفة أن تساعدنا على فهم العالم الحالي"

المسعى الفلسفي في مثل هذه الأحوال، يكون مفيدا نظرا لفضائله المهدئة و العزائية .. و هناك من جانب آخر من يعتقد إنْ كان بعض الأطفال يطرحون الكثير من الأسئلة ، جزء منها مدعاة للقلق، فمن الأحسن أنْ تُقترح عليهم إجابات تبعث على الإطمئنان و تبث السكينة إزاء مشاكل الوجود. إن الإجابة على سؤال طفل بطريقة تقنية ، تاريخية، قانونية و علمية له ما يُسوغُه، لأننا بصدد فعل معرفة، فدور المدرسة نقل المعرفة للأجيال الصّاعدة .. و لكن أن نجيب بدلا عن الأطفال، فهذا من شأنه منعهم من أن يفكروا بأنفسهم، و بطريقة مستقلة، و بطبيعة الحال بمرافقة الكبار، فالواجب يُلزِم المعلمين اقتراح صيغ و وضعيات للصغار، تعمل على تطوير أدوات تفكيرهم، كل هذا من أجل فهم علاقتهم بالعالم و بالغير، و من ثمة توجيههم التوجيه الصائب.

2- سؤال سياسي: الحق في الفلسفة ، الحق في التفلسف.

في كلّ ممارسة فلسفية، هناك فلسفة سياسية و تحديدا في " الفلسفة من أجل الأطفال". فعلى سبيل المثال يقترح الفيلسوف " ماثيو ليبمان " خيار سياسي فلسفي يعمل على ترسيخ تعلّم الفلسفة و السياسة، و السبيل إلى ذلك يكون بيقظة الفكر التدبري- la pensée réflexive - عند الأطفال وسيلة تربية للإنخراط في السياسة. و السؤال المطروح هل رابط الفلسفة- الديقراطيّة رابط قابل للإنجاز في هذه الممارسة؟ تذهب السيدة "مفيدة قوشه" إلى أنّ هناك توتر حاد بين الفلسفة و الديمقراطية، يصل حينا إلى درجة التعارض بين الفلسفة و الديمقراطية و الشواهد التاريخية تُعزّز هذا المنحى التعارضيّ، مثال ذلك تجربة الفيلسوف سقراط مع النظام الديمقراطي اليوناني القديم. و تأكيدا على هذا المنحى أو الوجهة، بالإمكان إعداد ممارسات فلسفية لا تُقم وزنا للديمقراطية بل أكثر من ذلك معادية لها. هناك من يرى أنّ موقف "ليبمان" لا ينم عن ممارسة الفلسفة من أجل الفلسفة، و لا لأجل إشاعة قيمة تحررية للفكر، و لكن لقصد خارج عن نطاق الفلسفة، متمثل في الديمقراطية، ما يدفع بهؤلاء إلى استنتاج مفاده أنّ موقفا مثل موقف "ليبمان" هو موقف توظيفي للفلسفة لا غير يُقصي الفلسفة و يبعدها. يرد الفلاسفة الديمقراطيين على هؤلاء، من خلال اعتبار حجتهم المرفوعة حجة ضعيفة، فالحوار بوصفه ركيزة من ركائز الفلسفة هو أيضا جوهر الديمقراطية .. المؤيدون لموقف بناء نوع من الانسجام يطال ممارسة " الفلسفة من أجل الأطفال" على أرضية فلسفة سياسية، يرتكزون في مسعاهم على حقوق الإنسان و حقوق الطفل باعتبارهما:" فكرة ناظمة " أخلاقية سياسية من شأنها الدفع قدما نحو الأمام بهذه الممارسات الجديدة.

3- سؤال نفساني: الترباوية الفلسفية للطفولة، إمكانية

إن سلمنا بأنّ مشروع " الفلسفة من أجل الأطفال" مرغوب فيه من الناحية الأخلاقية، مؤسس على حق التفلسف من الجانب السياسي، عندئذ علينا أن نقدّر إمكانية تحققه النفسية، تفترض الممارسة الفلسفية مع الأطفال أنّ هؤلاء قادرون على تعلّم التفلسف. غير أنّ اعتراضا أول كثيرا ما يتكرر موجه لدعاة الفلسفة من أجل الأطفال، مفاده أنّ الأطفال باعتبارهم كذلك، هم غير قادرين على القيام بفعل التفلسف، فمستواهم العقلي لا يزال في درجة غير مُؤَهِلةٍ للقيام بنشاط منطقي، يمكّنهم بلوغ مرحلة الصورنة المنطقية. و بمقتضى هذا لا يمكن التطرق أو الحديث عن ترباوية فلسفية للطفل بداع أسباب نفسية وراثية، و ذلك تبعا لموقف العالم النفساني "جون بياجي". و لأن الأطفال لم يبلغوا تلك المرحلة المؤهلة، فإنّ " ليبمان" يرجع إلى مرحلة ما قبل المنطقية، مرتكزا عليها، كما يؤلف "رواياته الفلسفية" و المتماشية مع كل مرحلة عمرية؛ علاوة على هذا، فإنّ بعضا من الباحثين في مجال علم النفس التطوري

يقللون من شأن بعض نتائج التي توصل إليها " جون بياجي" فهم يرون أنّ الإمكانيات المعرفية تتجلى لدى الأطفال في عمر مبكرة؛ خاصة حينما يوضع الطفل في وضعيات طبيعية مع أترابه، و لا يوضع في وضعية اصطناعية – مخبرية – تجبر الطفل على تقديم إجابات بمقتضى اختبارات ذكاء أعدّها باحثون مختصون. هناك اعتراض ثاني على إمكانية تعلّم الفلسفة من قبل الأطفال، مفاده أنّ الأطفال تعوزهم المعارف الضرورية التي تسمح لهم من القيام بنشاط تفكريّ فمن غير الممكن أن يكون الواحد ابيستمولوجيا، من دون أن يكون مُلما بالمعارف العلمية، و لهذا السبب اختير أن تدرس مادة الفلسفة آخر المرحلة الثانوية.

غير أنّ أصحاب " الفلسفة من أجل الأطفال" يعتبرون أن هذه الحجة لا تأبه بالمساعي العلمية المقامة ابتداء من المرحلة الابتدائية، و التي تمكّن الأطفال من التدبر، بالاستعانة بالمعلم، خاصة عندما تكون المناهج حركية، من خلال الاشتغال على العمليات و ليس فقط على نتائج علمية منصبة على التعلّم و التذكر. هذه الحجة تؤكد على الجانب المعرفي، غير أن اهتمامات الأطفال تتوجه بالأساس صوب القضايا الوجودية و الميتافيزيقية و الأخلاقية، و التي هي ميدان تفكيرهم، لارتباطها بتجاربهم الحياتية .

4- سؤال الإرادة : التربواوية الفلسفية للطفل، مسلمة للممارسة، و انفتاح ممكنات.

إنْ لم يَسْلَمْ مشروع " الفلسفة من أجل الأطفال " من الانتقادات و الاعتراضات، فإنّ هذا لا يعني بأي حال من الأحوال أن أستاذ الفلسفة سيكون غير مبال و لا مكترث بهذا المشروع، فبعد ذيوع " الفلسفة من أجل الأطفال" أضحى المشروع في أسوء تقدير له محطّ نظر الفلسفة.

يُلجأ عادة في علم النفس الاجتماعي و في علوم التربية لما يسمى "بأثر بجماليون" (في البيداغوجيا يقصد بأثر بجماليون effet pygmalion تأثير التوقعات على المسار الدراسي للطفل، فليس صحيحا دائما أنّ الأطفال المنحدرون من أوساط محرومة، نسبة نجاحهم تكون أقل في المدرسة بالمقارنة مع الأطفال المنحدرين من أوساط مرفهة لارتباطها فقط بنقائص أولئك الأطفال و أوساطهم). فكلما زادت نسبة اعتقاد المعلم، برسوب تلميذ، رسب هذا الأخير. و العكس صحيح، كلما زاد اعتقاد المعلم في أنّ تلميذه قادر على تخطي الصّعاب و العوائق، كان النجاح في الموعد .. و هكذا إنْ لازمنا الاعتقاد بأنّ الأطفال غير قادرين على التفلسف، فإنهم لن يبادروا بإظهار هذه الكفاءة، لانتفاء الشروط النفسية، كالثقة في الفريق البيداغوجي... مؤازرتنا لما هو وارد في التربواوية الفلسفية للطفل موقف تجريبي مهم و هو من الناحية الأخلاقية واعد. فالتربواوية الفلسفية للأطفال تهب الطفل الثقة في قدراته التدبرية، ما يؤدي إلى توسيع المنطقة الدانية و ذلك بحسب تصور عالم نفس الروسي "لاف فيقوشكي"[14]

5- سؤال التحدي: التربواوية الفلسفية للأطفال الذين يعانون من صعوبات أو من فشل دراسي

من بين التحفظات الحادة المعبّر عنها بشأن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في مسارهم الدراسي أو أولئك الذين هم في وضعية فشل دراسي، ذاك التحفظ المتعلق بمشكلة التحكم في اللغة من قبل هؤلاء جميعهم. فمن غير الممكن التفكير دون نطق صحيح، لعدم وجود تفكير دون لغة .. بالنسبة لأنصار " الفلسفة من أجل الأطفال" يرون بأنّ اللغة و الفكر ينموان و يبرزان في زمن واحد، فلا وجود لأسبقية زمنية بينهما. فعندما نقول العالم بكلمات، نقول ذلك

[14] - من مواليد 1896، توفي سنة 1934، مو مؤلفاته مناهج بحث تدبرية و نفسيّة صدر سنة 1924.

بالاستناد إلى مقولات فكريّة، الكلمة ليست شيئا، أيّ نعم تحيل إلى مرجع، و لكن بتجريده، فإنّه يعيّن مفهوما. فالطفل بالنسبة لأنصار " الفلسفة من أجل الأطفال" متى أراد التعبير عن فكرة لا مناص له من البحث في جعبته اللفظية، و التي ستصبح عدّة لفكره، و بناء على ما تقدم سيتحسن فكر الطفل بالاشتغال على اللغة و في المقابل ستتحسن لغته كذلك بالاشتغال على الفكر. إنّ اعتماد الشفوي و التبادل اللفظي يسمح للذين يعانون من صعوبات على مستوى الكتابة، التعبير و إبداء آراء وجيهة، ما يؤدي آخر مطاف إلى إشاعة أفكارهم.

زيادة على ما ذكر أعلاه، هناك اعتراض آخر على " الفلسفة لأجل الأطفال" و تحديدا أولئك الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الدراسة أو الذين هم في وضعية فشل دراسي، مفاده أنّ هذه الفئات تنفر من كل ما له علاقة بالتجريد، و في الوقت ذاته نراهم منغمسين في الملموس متعطشين له. قد لا ندحض بسهولة وجاهة هذا الاعتراض، و لكن أيضا ليس بمقدورنا التغاضي عن أنّ الطفل الذي يعاني من صعوبات في الدراسة أو الذي هو في وضعية فشل دراسي، يتخبط في مشكلات في وسطه العائلي و الاجتماعي، و قد تعمل المدرسة في هذه الظروف على عكس صورة سلبية له، ما قد ينجر عنه إقبال التلميذ على الانطواء و الانعزال وسيلة منه يتخذها كي يُنسى، أو قد يلجأ إلى استفزاز محيطه كوسيلة لإثبات وجوده، و ذلك من خلال جلب الانتباه. و هكذا، فبمقدور التلميذ الممارس لنشاط تدبري، بلورة شعور الاحترام و التقدير لذاته، ما يسفر عنه بناء علاقة انسجام و تآلف مع الآخرين، تنمو على أعقاب ذلك لغة داخلية يكون من شأنها تعزيز و إثراء التفكير التدبريّ

6- سؤال مقاربتي: بيداغوجي و ديداكتيكي.

بتبنينا " الفلسفة من أجل الأطفال " يكون حريّ بنا الإجابة عن سؤال بيداغوجي و هو كيف السبيل إلى ذلك؟ و ما هي الطرق و المناهج و الأدوات و المرجعيات الكفيلة بإنجاز هذا الهدف ؟ كيف نجعل من هذا النشاط – أي الفلسفة من أجل الأطفال- ديداكتيكيا أمرا ممكنا؟ كيف السبيل إلى جعله قابلا للتعليم من قبل المعلمين و في متناول التلاميذ ؟ تقترح الكاتبة مفيدة قوشة كإجابة على هذه التساؤلات رؤيتين:

الرؤية الأولى: تُحيلنا الكاتبة "مفيدة قوشه" لبسط هذه الرؤية إلى تجربة ممنية لبعض مفتشي المادة أقصد مادة الفلسفة بطبيعة، علاوة إلى ما توصل إليه ممثلو جمعيات تعليم الفلسفة بفرنسا تحديدا، فهؤلاء جميعهم يرون أن الفلسفة باعتبارها مادة تُدرس، تنطوي على ديداكتيك خاصّة بها، فمن خلال حركتها الداخلية توقظ الفكر، فنحن نتعلّم التفلسف باستماعنا إلى درس أو أثناء قراءة كتاب فلسفي، و كنتيجة للنشاطين ، نشاط الانصات و نشاط القراءة، نلج الفكر بفعل حركة فكرية قد تعيّنت. و بمزاولتنا للانصات و القراءة و استمرارنا في الإتيان بهما و مباشرتهما نُثبت الأقدام في ميدان الفلسفة، باعتماد الممارسة التدبرية وحدها للأستاذ أو الفيلسوف الكبير. تُرسخ هذه الرؤية نموذج التعلّم المعطاء السخي، و يشترط لوقوعه، أن يكون الأستاذ ذا شخصية بالغة التأثير، جذّابة. هي أشبه إلى حدّ بعيد بشخصية شيخ الطريقة الصوفية و علاقته بمريديه، أي أتباعه. إن كانت هذه الرؤية يحتفى بها و يتبناها نموذج التعليم السقراطي، فإنّ نموذج تعليم يرنو إلى تعميم تعلم التفلسف لكافة الفئات الاجتماعية، يأبى الانخراط في مثل تلك الرؤى البائدة. تعلّم التفلسف للجماهير الواسعة، يستدعي من أستاذ فلسفة، أن يكون أستاذ فلسفة و أيضا أستاذ بيداغوجيا، يعمل جاهدا على جلب انتباه و اهتمام المتعلمين و متابعتهم عند قيامه بدرسه. ففي النموذج هذا من التعلّم الموجه إلى أبناء الطبقات الشعبيّة لا يوجد قطعا تلك المعايير اللسانية و الثقافيّة السائدة عند الذين هم

يستفدون من تعليم فلسفي كلاسيكي، أعنى تعليم محتكر و موجه لفئات اجتماعية ميسورة الحال. تعلّم الفلسفة ذي الطابع الشعبي المعاصر يقوم على ديداكتيك جديدة، تنسجم مع نتائج الأبحاث العلميّة، ديداكتيك تضع في المقام الأوّل المتعلم، مهتمة بطرق تعلّمه و العوائق التي تقف حجرة عثرة أمام تكوينه؛ و تضع في المقام الثاني المعلم و ما يحيل إليه من معارف و نظريات تُعنى بكيفيات تقديم الدروس، حاصرة دوره في مساعدة المتعلمين و مرافقتهم كي يتمكنوا من تجاوز و تخطّي الصّعوبات الناجمة عن أحكامهم المسبقة. الرؤية الثانية تُعنى أكثر بتعلّم التفلسف لا بتعليم الفلسفة.

7- سؤال نمط تعلّم التفلسف: النقاش – الحوار – السبيل الأمثل:

يُفضّل بعض ممارسي " الفلسفة من أجل الأطفال " النقاش أو الحوار من جهة بين المعلم و المتعلمين و من جهة أخرى بين المتعلمين فيما بينهم، سبيلا لتعلّم الفلسفة. و عندما نتساءل عن أهمية و قيمة هذا السبيل على المستويين النظري و الواقعي، نلاحظ على أنّه السبيل الاكثر اعتمادا و من ثمة الأكثر انتشارا في العالم، على العكس من السبيل المؤسساتي الساري مفعوله في المستويين الثانوي و الجامعي، حيث يغلب تقديم الدرس الإلقائي على نحو واسع. فهل غلبة الشكل الحواري النقاشي يعود إلى أسباب لا تمت بصلة مباشرة بالمادة، حينئذ سيكون الشكل عرضيا، أم على العكس من ذلك، الشكل متأتي بفعل عوامل محايثة قد ارتبطت بالمادة في حدّ ذاتها؟

هناك على مستوى التأثيل و المشروعية و المتعلق بالنقاش أو الحوار، بعض الانتقادات الحادة: قد يعتبر الشفوي في مقابل كتابة النصوص أو المقالة، ثانويا في التعليم الفلسفي؛ فعادة ما يكون النقاش أو الحوار سطحيا لا يفي بالغرض، بينما يمثل درس الأستاذ السبيل الجاد في إنجاز المطلوب، و للتدليل على وجاهة هذا الرأي، تقترح الكاتبة "مفيدة قوشه" ما تضمنته الأبحاث في علم النفس النمو، تحديدا تحفظات العالم النفساني الفرنسي "جاك لوفين"[15] ، من بينها أنّ النقاش المبكر لا يسمح للطفل من بلورة فكره. و الضغط المفاهيمي أو الحجاجي لنقاش ذي مقصد فلسفي D.V.P-[16] قد يأتي على المتعلم، فيجهز عليه، قبل أن تتشكل ذاته المفكرة، و الأمر لا يتوقف عند هذا الحدّ، بل لا يكفي أن يكون النقاش ديمقراطيا، لكي نتعلم الفلسفة. و عليه، فإن ارتقاء النقاش إلى مستوى النقاش الفلسفي، يستدعي اجتماع شروط مُشرعنة للنقاش، كي يصير فلسفيا مقبولا، تشتمل هذه الشروط على وحدة بحث تشاركية، تستلزم إتيقا نقاشية، كلّ ذلك ضمن إطار فعل تواصلي، كما يذهب إلى ذلك الفيلسوف "هابرماس"[17].

في حين أنّ دعاة النقاش بصفته شكلا من أشكال التعلّم، يلاحظون ابتداء أنّه لا ينبغي إضفاء الإطلاقية عليه، فهو إلا شكل من أشكال الممكنة و المُعدُّ للأطفال خاصّة أولئك الذين يعانون من صعوبات. حيث يتحول النقاش ههنا إلى عملية تفاعلية داخل مجموعة، و تبادلا للأحاديث يتم عن كثب حول موضوع معيّن، بمرافقة و تحت مسؤولية المعلم...

---

[15] - عالم نفس و طبيب نفساني فرنسي من مواليد 1923، توفي سنة 2008. من مؤلفاته :" الفيلسوف الطفل مستقبل الإنسانية"

[16] - discussion à visée philosophique.

[17] - يورغن هابرماس فيلسوف و عالم اجتماع ألماني معاصر من مواليد 18 جوان 1929، من أهم منظري مدرسة فرانكفورت النقديّة ، من مؤلفاته " التحولات البنيوية الاجتماعية".