وحدة البحث
في علوم الانسان للدراسات
الفلسفية، الاجتماعية والإنسانية

UNITÉ DE RECHERCHE SCIENCES DE
L'HOMME ÉTUDES PHILOSOPHIQUES
SOCIALES ET HUMAINES

45

جامعة وهران 2

الطفل والفلسفة

إعداد وتنسيق

أ.د شهرزاد دراس

د. فيصل زيات



للطباعة والنشر والتوزيع

الطفل والفلسفة

تأليف جماعي

للطباعة والنشر والتوزيع

جميع الحقوق محفوظة، لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب
أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله او إستنساخه
بأي شكل من الأشكال دون إذن خطي مسبق من المخبر.

©المكتبـــة الوطنيـــة الجزائريـــة 2025.
ردمـــك: 3 - 26 - 031 - 9969 - 978
حقـــوق الطبـــع محفوظـــة للمخبر.

مقدمة سلسة كُتب الوحدة

تَسْعَى الوحدة عَبْرَ التَّكْوِينِ الدّكْتُورَالِيّ، والنّشاط العلمي إِلَى إِصْدارِ "**سَلِسَةِ بُحُوثٍ دِكْتُورَالِيَّةٍ**"، وأيضًا أعمال المُلْتَقَيات والنَّدوات العِلْمية. حَيْثُ يَهْدِفُ المَشروعُ إِلَى تَعْزيزِ القُدْرَةِ عَلَى الكِتَابَةِ الأَكاديميَّةِ، والْوُلوجِ إِلَى عالَمِ الكِتَابَةِ. إِنَّ إِنْتاجَ نَصٍّ لَيْسَ بِالْسَهْلِ وَلَا بِالْمُمْتَنِعِ، وَلَكِنَّهُ يَسْتَدْعِي القُدْرَةَ عَلَى التَّحْليلِ والنَّقْدِ، وَمَلَكَةِ التَّركيبِ والتَّجاوُزِ. فَالنَّصُّ لَيْسَ مِلْكًا لِمُنْتِجِهِ بَلْ مِلْكًا لِقارِئِهِ، لِأَنَّ كُلَّ قِراءَةٍ هِيَ تَأْويلٌ لَهُ بِناءً عَلَى الفَهْمِ وامْتِلاكِ ناصِيَةِ المَعْنَى، وَكُلُّ قِراءَةٍ لِلنَّصِّ هِيَ قِراءَةٌ تَسْتَدْعِي اتِّخاذَ مَوْقِفٍ، قَدْ يَتَحَوَّلُ المَوْقِفُ إِلَى إِنْتاجِ نَصٍّ مَوازِيٍّ لِلنَّصِّ الأَصْلِيِّ، فَالْفَلْسَفَةُ فِي جَوْهَرِها هِيَ قوَّةُ المُتَفَلْسِفِ عَلَى مُمارَسَةِ النَّقْدِ ضِمْنَ حُدودِ المَعْرِفَةِ وَإِيثِيقَا التَّواصُلِ.

وَنَحْنُ عَبْرَ هَذِهِ السَّلِسَةِ نَهْدُفُ إِلَى مُحاوَلَةِ دَفْعِ البَاحِثِينَ إِلَى المُساءَلَةِ والنَّقْدِ، وَإِلَى المُجاوَزَةِ والْإِبْداعِ، بُغْيَةَ خَلْقِ فَضاءٍ لِلْحِوارِ المعرفي الَّذِي يُمَكِّنُنَا مِنْ دَفْعِ الكِتَابَةِ في حقول العلوم الاجتماعية بِالْجَزَائِرِ إِلَى الْتَمَوْضعِ مَغارِبِيًّا وَعَالَمِيًّا، وَلَا يَتَأَتَّى ذَلِكَ إِلَّا بِدَفْعِ هَذَا الْجِيلِ إِلَى الكِتَابَةِ والرَّدِّ فِي الوَقْتِ نَفْسِهِ. إِنَّ الكِتَابَةَ لَيْسَ تَرَفًا وَلَا شَرَفًا، بَلْ هِيَ رِسالَةٌ تَنْأَى عَنْ حَمْلِها المَوْجودات، تَفْرِضُ عَلَى الكاتِبِ الِالتِزامَ بِأَخْلاقِيّاتِها وَمَبادِئِها، وَأَنْ يَسْلُكَ الكاتِبُ سُلوكَ الإِنْسانِ الحَكِيمِ، وَأَنْ يَتَمَسَّكَ بِمَا يَفْرِضُهُ الواجِبُ والْحَقُّ، وَأَوْلَى مَراتِبُ الواجِبِ أَنْ يَكونَ أَمِينًا وَصادِقًا، وَأَنْ لَا يَنْتَحِلَ أَفْكارَ غَيْرِهِ، وَأَنْ يُنْسَبَ لِنَفْسِهِ مَا كَانَ مِنْ نَفْسِهِ جُهْدًا وَنَظَرًا، وَثَانِيهَا أَنْ يَتَدَرَّجَ فِي الكِتَابَةِ، فَالْوُصولُ إِلَى المُبْتَغَى يَبْدَأُ دَوْمًا بِخُطْوَةٍ.

أد. عبد القادر بوعرفة

الفهرس

مقدمة **د. زيات فيصل**	**07**
الطفل بين فلسفة الواقع وفلسفة المواقع (مقاربة نفسية-فلسفية) **أد. خديجة كبداني / جامعة وهران 2 محمد بن احمد**	**9**
معالم التفلسف في نظرية النمو المعرفي لبياجي **أد. احمد فلوح (1) / جامعة مستغانم** **د.جميلة بن قوة(2) / جامعة مستغانم**	**29**
مشروع تدريب الأطفال على التفلسف وإشكالية الخصوصية والعالمية **د. بن رابح أحمد / جامعة الجيلالي بونعامة (خميس- مليانة)**	**49**
معالم التفلسف في نظرية النمو المعرفي لبياجي **د. بوحسون يمينة / جامعة وهران 02**	**69**
من سقراط إلى فلسفة الأطفال: الطفل كذات متفلسفة **د. صافية مناد / جامعة وهران 02**	**81**
التّفكير الفلسفي والطّفل ...نحو فكر نقدي **د. بوزيدي مسعودة / جامعة وهران 02**	**101**
فلسفة الطفل عند جون ديوي **د. حسينة إيجا / جامعة مولود معمري -تيزي وزو**	**119**
تدريس الفلسفة للأطفال بين أطروحتي جان بياجي وأطروحة غاريث ماثيوز وليبمان **د. قدوررشيد / جامعة محمد خيضر-بسكرة**	**133**
تعليم الفلسفة للأطفال وآفاقه كتربية أخلاقية **د. جمال بروال / جامعة عباس لغرورخنشلة**	**155**
السؤال الفلسفي خصائصه وأبعاده **د. عبد الحميد العالم / جامعة 08 ماي 1945 قالمة** **أ.د. سعودي كحول / جامعة 08 ماي 1945 قالمة**	**181**
الفلسفة وسؤال الأهمية في حياة الطفل الحاضرة والمستقبلية **د. حملاوي مهتور/ جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة**	**195**
الطفل الفيلسوف في ميزان الجدل الفلسفي **ط.د. رزيقة بن كحول (1) / جامعة محمد خيضر بسكرة** **د. لزهر عقيبي (2) / جامعة محمد خيضر بسكرة**	**217**
أثر الفلسفة في النمو العقلي للطفل **د. عائشة بوعبدلي (1) / جامعة زيان عاشور الجلفة** **أ.د. محمد بن عبد السلام (2) / جامعة زيان عاشور الجلفة**	**237**
اشكالية التفلسف عند الأطفال بين السياق الثقافي والمضمون المعرفي **د. بوعلي مبارك / جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي- تبسة**	**247**

التربية الفلسفية للطفل **د. بورزاق يمينة / المركز الجامعي أحمد صالحي –النعامة-**	**261**
فلسفة الطفل، ومنهجية تفعيلها كأسلوب حياة **د. سمية بوربيعة / جامعة الشهيد حمة لخضر-الوادي**	**279**
تشكلات آلية التفكير الفلسفي في أدب الطفل **د. فيصل زيات (1) / جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي- تبسة** **د. لطيفة موهوبي (2) / جامعة قاصدي مرباح- ورقلة**	**309**
آليات توظيف الأدب القصصي في تنمية التفكير الفلسفي لدى الأطفال **د. نعيمة همسة / جامعة مولود معمري تيزي وزو**	**321**
قراءة تحليلية في كتاب "الفلسفة للأطفال مدخل إلى عالم المفكرين الكباروأفكارهم العظيمة" **د. قريبي مشري / المركز الجامعي آفلو**	**347**
من الطفولة إلى الفلسفة: قراءة في بنية التساؤل الفطري لدى الطفل **د. صافية جبارة / جامعة مولود معمري تيزي وزو**	**361**
أهمية الفلسفة في النمو الفكري لدى الطفل **د. نعيمة طاطا / جامعة الجزائر2**	**387**
الطفل والفلسفة: من الرهان البيداغوجي إلى التفلسف مع الطفل **د. مراد بوغاري / جامعة مصطفى اسطمبولي - معسكر**	**409**
تنمية فكر الطفل من خلال أفلام التحريك السينمائية **د. مختارية خنوش / جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس**	**423**
فضائل الفلسفة للأطفال: تجارب عملية من بعض الدول **بلهوشات عبد النور/ جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2**	**443**
أثر الفلسفة في تعزيز الأسئلة الوجودية لدى الأطفال **د. نعيمة بن عروسة / جامعة أحمد زبانة، غليزان**	**463**
التفلّسُف عند الطفل العربي بين النَظَر والعَمَل: دِراسة تحليلية نقدية لواقع الإمكان والاستحالة **د. شهرزاد حمدي / جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2**	**479**
دور الفلسفة في تكوين التفكير النقدي لدى الأطفال **ط.د. أمين بلفاضل / جامعة مستغانم**	**491**
الطفل وسؤال الوجود، بداية التفلسف **ط.د. بوعروري كريمة / جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة02**	**505**
استراتيجيات تعليم الفلسفة للأطفال: نماذج تطبيقية من تجارب عالمية **ط.د. بلال سفيان (1) / جامعة -جيلالي ليابس- سيدي بلعباس** **د. مروفل كلثوم (2) / جامعة -جيلالي ليابس- سيدي بلعباس**	**525**

Le fait de faire de la philosophie aux enfants Teaching philosophy to children **Pr. Khaouni Diffalah / Université Md Boudiaf M'sila** **D. Imane Guaroui / Université Md Boudiaf M'sila**	**533**

مقدمة

في عصرنا هذا، تتزايد أهمية القضايا والمشكلات المتعلقة بالتعليم والعلوم والتربية والفلسفة أكثر من أي وقت مضى. ويُولى اهتمام خاص لمسألة تكوين وتطوير ثقافة النظرة العالمية لدى جيل الشباب. فكل استثمار في هذا المجال (من وقت، جهد، موارد مالية) هو في الواقع استثمار في مستقبل سليم، قوي، تقدمي، وآمن للدولة، وللعالم أجمع. وفي هذا السياق، يكتسب الأطفال أهمية بالغة، وتهدف دراسات هذا الكتاب إلى الكشف عن جوانب متعددة من جوانب تنظيم تعليم «الطفل المتفلسف»: ألا وهو دراسة البيئة اللغوية والثقافية التي تُشكل منظومة قيم الطفل وآليات تأثيرها.

إن فلسفة الطفل ظاهرة متعددة الأوجه، وكذلك الفلسفة والطفولة بشكل عام. فمن ناحية هناك سذاجة الأطفال في طرح الأسئلة وتفسيرها، ومن ناحية أخرى، هناك عمق ميتافيزيقي للقضايا، ومن المؤسف أن الأطفال كفلاسفة ساذجين لا يلقون الفهم والاهتمام المناسبين للمشاكل التي يثيرونها من قبل البالغين، ويتجاهل التقليد الثقافي بشكل متناقض أهمية التفلسف في نمو الطفل، ولكن في هذه الحالة فإن الأمر يتعلق بـ«ثقافة إبقاء الطفل صامتًا».

لهذا جاء هذا الكتاب يتناول دراسات لأهم القضايا المتعلقة بـ: « الطفل والتفلسف « والمُخصص لدراسة تفكير الأطفال على فكرة أن انفتاح تفكير الأطفال يُشبه في كثير من النواحي الفلسفة الجادة، التي تُمثل «سذاجة مُبررة»، أي أنها تعمل كمؤسسة اجتماعية تُشجع على طرح أسئلة بالغة الأهمية والعمق، لدرجة أن محاولات حلها تبدو ساذجة عادة.

غالبًا ما تبدأ الفلسفة بشكوك في أكثر الظواهر شيوعًا واعتياديا، وأحيانًا لا تُؤدي إلى حل، بل على العكس، إلى تكثيف هذه الشكوك. وبعبارة أخرى، لا تُتيح الفلسفة الإجابة على الأسئلة بقدر ما تُتيح طرح أسئلة تكشف عن شيء جديد ومجهول، مخفي في بيئة الحياة اليومية المألوفة. ولذلك تُشكل الأسئلة التي تُطرح لدى الأطفال نقطة انطلاق للكثير من الفلاسفة والباحثين لدراسة فلسفة الأطفال.

وفي الوقت نفسه، تولي موضوعات هذا الكتاب اهتمامًا رئيسيًا بطرح الأسئلة، لا بإجابات الأطفال عليها. ولكن حتى في الحالات التي تُحلل فيها الإجابات، يُشدد الباحثين دائمًا على نسبيتها وانفتاحها على مزيد من البحث. وهكذا يتخلل الكتاب بأكمله مشاعر احترام انفتاح تفكير الأطفال، ونطاق الأسئلة التي تُطرح أمام الطفل، واحترام شخصيته، ومحاولة فهم العالم من حوله ومكانته فيه.

وتُظهر الموضوعات التي جُمعت في الكتاب أن فلسفة الأطفال ترافق باستمرار عملية تطور تفكيرهم ولغتهم. وفي نفس الوقت، يرتبط طرح الأطفال للأسئلة الفلسفية (مثلاً، المتعلقة بموثوقية وجود العالم الخارجي) بلحظات من توضيح معنى وأهمية المفاهيم الفردية، وترابطها، وعلاقتها. وفي هذا الصدد يمكن أن تصبح الفلسفة عند الأطفال كشكل من أشكال النشاط المعرفي إحدى ظروف تشغيل البيئة التعليمية المواتية التي ستساعد على سبيل المثال، تسهيل بعض اللحظات السلبية للتمايز المدرسي.

نأمل في النهاية أن يساعد هذا الكتاب على إعطاء القارئ والباحث فكرة عن بعض ما يدور حول موضوع «الطفل والتفلسف» من اتجاهات ودراسات وحوارات وتجارب ومشكلات وقضايا ومناهج لا مفر لنا من الالمام بها والتعرف عليها، واتخاذ المواقف النقدية المناسبة منها. والله الموفق.

د. زيات فيصل

الطفل بين فلسفة الواقع وفلسفة المواقع (مقاربة نفسية-فلسفية)

The child between the philosophy of reality and the philosophy of virtuality (A psychological-philosophical approach)

أد. خديجة كبداني / جامعة وهران 2 محمد بن احمد

ملخص

لقد أصبح استخدام الأنترنت لدى فئة الأطفال من ضروريات الحياة اليومية، حتى لقبوا بجيل الأنترنت، حيث أصبحت مختلف مواقع التواصل الاجتماعي تشكل الفضاء الأمثل لإشباع احتياجاتهم ورغباتهم التي لم يتم تحقيقها في الواقع، فمنحت هذه المواقع الفرصة للطفل للتعبير عن فلسفته في الحياة كما يراها هو وليس كما يفرضها عليه المجتمع، مما يتناسب مع تصوراته واستيهاماته بغية تحقيق كينونته ووجوده.

إن الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على انشغالات واحتياجات الطفل من خلال هذا الفضاء الرقمي وكذا التعرف على تفلسفه في تفسير كل الأحداث والمواقف الحياتية المتصلة به من خلال مقاربة نفسية وفلسفية.

الكلمات المفتاحية: الهوية، الكينونة، الوجود، الذات، الواقع، المواقع.

Abstract

The use of the Internet has become a necessity of daily life for children, to the extent that they found it indispensable. Various social media platforms have become an ideal space to express their needs and ideas that they could not express in reality.

These platforms have given the child the opportunity to express their philosophy of life as they seeit, not as society imposes it. This corresponds

with their behaviors and tendencies, achieving their being and uniqueness.

The aim of this study is to identify the child's concerns and needs through this digital space, as well as to understand his philosophical interpretation of all life events and situations related to him through a psychological and philosophical approach.

Keywords: identity, being, existence, self, reality, sites.

مقدّمة:

تعتبر الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، لما تتميز به من التلقائية والفضول، حيث أثار هذه المرحلة الكثير من النفسانيين والفلاسفة، ابتداء من سيجموند فرويد S.Freud الذي اهتم بالجانب الوجداني معتبرا أن السنوات الأولى هي المحك الرئيسي لتكوين شخصيته في إطار التفاعل مع البيئة الاجتماعية، حينما ركز جون بياجيه J.Piaget على الجانب المعرفي معتبرا أن ذكاء الطفل يبنى عبر مراحل نموه من خلال التفاعل مع المحيط انطلاقا من مرحلة الذكاء الحسي-الحركي وصولا الى الذكاء المجرد، بينما اعتبر هنري فالون H.Wallon أن الجانب الانفعالي مهما في تكوين كل جوانب شخصيته معتبرا إياه كائنا اجتماعيا منذ اللحظات الأولى من وجوده وأريك اريكسون E.Erikson الذي اهتم بالجانب النفسي والاجتماعي في نمو الطفل وتكوين هويته الاجتماعية.

بالنسبة للفلاسفة، بالرغم من اختلاف وجهات نظرهم، اعتبروا أن الجانب الاجتماعي هو الذي يوجه نمو الطفل، فعلى سبيل الذكر، نجد كل من أرسطو الذي أكد على دور التربية والتعليم، جان جاك روسوJ.J.Rousseau الذي اهتم كذلك بدور المحيط الاجتماعي في صقل شخصية الطفل، فيغوتسكي Vygotski الذي أكد على دور اللغة في تنمية فكر الطفل ومارتان هايدجرM.Heidegger الذي اهتم بالجانب الوجودي حينما اعتبر أن وعي الطفل واستيعابه يتطوران ويكتملان باندماجه في الحياة الجماعية.

انطلاقا من هذا الطرح، تبقى دراسة الطفولة من الدراسات المهمة، إذا اعتبرنا أن الطفل يتأثر بمختلف التحولات الاجتماعية والثقافية مرتقيا من طفل يبحث عن وجوده وهويته لتحقيق استقلاليته في الواقع الاجتماعي الى طفل متأثر بعالم افتراضي جعله ينسحب تدريجيا من هذا الواقع عله يجد إجابات على تساؤلاته الوجودية، النفسية والاجتماعية ومن ثم مداخلتي ستكون في هذا السياق من خلال مقاربة نفسية وفلسفية للواقع الحالي للطفل بين الواقع والمواقع معتمدة في ذلك على المقاربة بين نظرية أريك اريكسون ونظرية هايدجر ، انطلاقا من الإشكالية التالية:

كيف يمكن تفسير الحياة اليومية للطفل من خلال البحث عن وجوده الواقعي والمواقعي؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في حداثة الموضوع المتناول، حيث تركز على متغير أساسي المتمثل في فلسفة أو تفلسف الطفل في الحياة اليومية بهدف البحث عن مكانته داخل نسقه الأسري والاجتماعي من خلال الفضول الذي يميزه في هذه المرحلة العمرية والأهم من ذلك تأثره بعالم الأنترنت ومختلف مواقع التواصل الاجتماعي التي أصبحت تشكل جزء من وجوده.

أهداف الدراسة:

- التعرف على ظاهرة الإدمان على الأنترنت عند الأطفال.
- تفسير سلوكات وتجارب الطفل اليومية عبر مواقع التواصل الاجتماعي.
- تأثر فلسفة الطفل بمواقع التواصل الاجتماعي.
- انعكاسات الإدمان على الأنترنت ومختلف مواقع التواصل الاجتماعي على الجوانب النفسية، الأسرية والاجتماعية.
- التعرف على الاضطرابات السلوكية الناتجة عن الاستخدام المفرط لمواقع التواصل الاجتماعي.

التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

الهوية: هي التعريف الخاص بالإنسان وتتضمن مجموعة من السمات التي يتميز بها عن غيره وتشمل الجوانب النفسية، الاجتماعية والثقافية.

الكينونة: هي وجود الإنسان ككائن اجتماعي في الزمن وإدراكه لاستمرارية ذاته من خلال مكانته ودوره في المجتمع الذي ينتمي إليه.

الوجود: هو ضد العدم، أي إحساس الفرد بوجوده في محيط مندمجا ومتفاعلا فيه.

الذات: هي الصورة التي يكونها الإنسان عن جسمه ونفسه وتكون نتيجة علاقته وتفاعله مع المحيط الاجتماعي.

الواقع: يمثل البيئة الاجتماعية التي ينتمي الإنسان إليها، أي هي كل التجارب ولخبرات التي نعيشها عبر الاندماج والتفاعل مع المجتمع.

المواقع: هي مجموعة الصفحات الرقمية أي الالكترونية الموجودة في الأنترنت.

نظرية أريك اريكسون:

تعرف نظرية أريك اريكسون بنظرية النمو النفسي الاجتماعي لاهتمامها بجوانب التنشئة الاجتماعية والخصائص النفسية وكذا تأثير العوامل الثقافية على نمو الطفل، حيث اعتبر اريكسون أن الطفل كائنا اجتماعيا- ثقافيا منذ المراحل الأولى من نموه في إطار تفاعله مع المحيط الاجتماعي.

قسم اريكسون مراحل نمو الطفل الى ثمانية مراحل، معتبرا أن الصراع الذي يواجهه في كل مرحلة يؤهله الى الارتقاء الى مرحلة أخرى أكثر اجتماعية وتعد بمثابة مؤشرا لصحته النفسية، كما أن المراحل التي تناولها اريكسون مبنية على مجموعة من المتناقضات، بمعنى الطفل يكتسب نموا اجتماعيا إذا تمكن من الموازنة بين هذه المتناقضات وجاءت كالأتي:

1. مرحلة الثقة/عدم الثقة: تمتد في الفترة العمرية بين 0 و24 شهر، حيث

يكتسب الطفل في هذه المرحلة الثقة بذاته من خلال العلاقة الحميمية مع الأم كون الاتصال الجسدي والتعلق بالأم يلعب دورا كبيرا في تنمية هذه الثقة.

2. الاستقلالية/الشك والخجل: تمتد في الفترة العمرية بين سنتين الى أربع سنوات، في هذه المرحلة يتمكن الطفل من التحكم في العالم الخارجي من خلال التحكم في حاجاته البيولوجية، حيث تتوافق هذه المرحلة مع المرحلة الشرجية التي تناولها سيجموند فرويد، فيها يكتسب الانفصال التدريجي عن الأم مما يحقق استقلاليته ويخرجه من التبعية الغريزية عن الأم، أما الإخفاق في هذه المرحلة يوقعه في دائرة الشك والخجل نظير عدم تحكمه في تحقيق نشاطاته اليومية مما يؤخر استقلاليته عن الأم ويثبت تبعيته لها.
3. المبادرة/الشعور بالذنب: تمتد في الفترة العمرية بين 03 و06 سنوات، هنا يصبح الطفل أكثر اجتماعية، حيث يتطور لديه الفضول وحب المبادرة ويظهر ذلك من خلال نشاطاته اليومية وخاصة في اللعب وفي حالة تلقيه للعقاب من طرف محيطه ينتابه الشك اتجاه إمكانياته.
4. الاجتهاد/الشعور بالنقص: تمتد في الفترة العمرية بين 06 و12 سنة وتعتبر هذه المرحلة أرقى المراحل التي يمر بها، حيث تتحول كل رغباته الى حاجات اجتماعية وتناسب هذه المرحلة دخول الطفل الى المدرسة حيث تصبح الدراسة حدثا هاما في حياته مما يدفعه الى الاجتهاد والمثابرة، الأمر الذي يعزز دافعيته للتعلم والاكتساب خاصة إذا تلقى التحفيز والتشجيع من طرف المحيط وفي حالة فشله يصبح يعاني من الإحباط مما يجعله يشعر بالنقص ما يؤدي به الى فقدان الثقة في ذاته وفي إمكانياته.
5. الهوية/تشتت الهوية: تمتد في الفترة العمرية ما بين 12 الى 18 سنة، تناسب هذه المرحلة فترة البلوغ التي تؤثر على كل الجوانب الأخرى من شخصية المراهق، فيعيش المراهق في مفترق الطرق، بين طفولة يعرفها جيدا ومرحلة أخرى لا يعرف عنها الكثير، مما يجعله يعيش أزمة هوية، فيبحث عن أناه من جديد ومكانة اجتماعية تليق بالمرحلة التي وصل إليها.
6. العلاقة الحميمية/العزلة: تمتد في الفترة العمرية ما بين 18 و40 سنة،

تعبر على مرحلة الرشد والاستقرار العاطفي والانفعالي، فيصبح الفرد أكثر عقلانية وموضوعية، كما يسعى في هذه المرحلة الى تعزيز علاقاته الاجتماعية مع الآخرين. إن الرابطة الاجتماعية التي تربطه بالأنساق الاجتماعية كفيلة في نجاحه، أما الفشل الذي يتلقاه في حياته يؤدي به الى الانسحاب والعزلة.

7. الانتاجية/الركود: تمتد هذه الفترة العمرية ما بين 40 و65 سنة، تناسب هذه المرحلة فترة الكهولة، حيث تصبح إنتاجية الفرد أقل مما كانت عليه سابقا كما أنه يفقد مكانته السابقة تدريجيا بعد ما كان رمزا للعطاء والتمويل لأسرته.
8. تكامل الأنا/اليأس: تكون في السن 65 فما فوق وهي المرحلة الأخيرة من النمو وتعرف بمرحلة الشيخوخة واكتمال الأنا الذي يصبح تدريجيا ينكص الى المراحل السابقة من النمو، في هذه المرحلة يقيم الفرد كل مساره الاجتماعي من خلال ما قدمه لأسرته ومجتمعه وكلما شعر بالفشل والإحباط أدى ذلك الى الشعور باليأس.

من خلال هذه المراحل التي أقرها اريكسون في نظريته، يتضح لنا أن الفرد يمر بسيرورة بيولوجية، نفسية واجتماعية، أهمها البحث عن وجوده بارتباطه بالآخرين وكلما حدث فشلا في مرحلة مر بها، أصبح يعيش رهين مجموعة من المتناقضات.

إذن، مراحل نمو الطفل ابتداء من مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة ووصولا الى المرحلة الأخيرة المتمثلة في تكامل الأنا مقابل اليأس، توضح المسار السوسيو-ثقافي الذي يمر به الإنسان بحثا عن كينونته ووجوده في محيط قد ينجح أو يفشل في الاستجابة لمتطلباته النفسية والاجتماعية وفي ظل هذه المتناقضات يبقى السعي وراء تحقيق الذات والشعور بالوجود يراوده من بداية تواجده في الحياة الى نهاية هذا التواجد،حيث نجد التقمص والنكوص من الميكانيزمات الدفاعية البدائية التي يبدأ الطفل بتوظيفها قصد الحفاظ على توازنه ووجوده الى غاية وصوله الى أخر مرحلة من النمو، فيظهر توظيف نفس الميكانيزمات وكأن الحياة تتراجع الى الوراء بحثا عن هذا التوازن المفقود.

نظرية هايدجMartin Heidegger:

يعتبر هايدجر من رواد المدرسة الوجودية، الفينومينولوجية، حيث اعتبر أن مدلول ومعنى الحياة لدى الفرد لا يتحقق إلا من خلال وجوده، بمعنى وجود الإنسان مرتبط بما يقوم به أي ما يفعله. إن أفعال الإنسان هي التي تحدد وجوده، كما أن وجوده مرتبط بكينونته (مراحل تكوينه).

تناول هايدجر مفهوم الكينونة، حيث تطرق لهذا المفهوم في كتابه «الكينونة والزمان» (هايدجر، 2012) من خلال التساؤلات المطروحة حول ماهية العقل الإنساني ومن هنا يتبادر الى أذهاننا مفهوم الوجود أي وجود الفرد مرتبط بكينونته وبالزمان الذي وجد فيه وبفعل التفاعلات الاجتماعية يكون قادرا ومؤهلا للتساؤل عن وجوده، فالكينونة حسب تعبير هايدجر هي التصور المفهوم بنفسه في كل معرفة وتلفظ (هايدجر، 2012، ص.52).

كما طرح هايدجر مفهوما أساسيا ارتبط بنظريته وهو مفهوم القلق الذي يترافق مع وجود الفرد، فالقلق يعتبر جزءا مهما من حياته، إن الزمن يمثل تلك السيرورة التي يمر بها الإنسان عبر مراحل حياته المختلفة وليس مجرد فترات أو لحظات زمنية، إنما الزمن هو بمثابة القاعدة الأساسية التي تعطي معنى ومدلول للوجود.

لم تقتصر فلسفة هايدجر على هذه المفاهيم المرتبطة بوجود الفرد، بل على طرح الكثير من التساؤلات والإشكاليات التي تعبر على النزوات البدائية والعدائية في نفس الوقت من أهمها مفهوم الموت التي يكون كدافع للتعرف على وجوده الأصيل، معتبرا أن حياة الإنسان اليومية هي مجرد عبور وغير مستقرة، الأمر الذي يجعله ينزع نحو الوجود الأصيل، هذا النزوع هو الذي يسمح له بادراك ذاته وقيمتها وكذا إدراك مسؤوليته الشخصية وصولا الى ما سماه هايدجر بالنسيان الوجودي. إن الزمن في منظور هايدجر، يتجسد في الاستثمار الداخلي أي يشكل الحياة الداخلية للفرد.

إذن، من خلال هذا الطرح يمكن فهم تصور الطفل لوجوده عبر الوجود الزمني كما عبر عنه هايدجر بالدازين Dasein أي «الوجود-هناك كما تحمله الكلمة في

شطريها Da تعني هناك Sein تعني الوجود، ما يمكن تفسيره أن الإنسان يعيش في قلق وجودي، يجعله دائما أمام تساؤلات متعلقة بالوجود، الهوية والبحث عن الذات، كل هذه العوامل تؤدي به الى أن يكون في رابطة مع العالم الخارجي ومتفتحا عليه لأنه هو قبل كل شيء كائن اجتماعي وثقافي. فالدازين يمثل الكينونة المحضة للكائن البشري ويعين وجوده مما يعرف بالفهم الوجودي (هايدجر، 2012، ص.64).

لقد أثار هايدجر إشكالية انتقالية في فلسفته، حين انتقل في مفهوم الوجود مما هو ميتافيزيقي الى ما هو ظواهري أي فينومينولوجي وأنطولوجي، حيث جسد الوجود في الموجود وانطلاقا من هذه الثنائية، نلتمس فهم وجود الإنسان في علاقته مع ذاته وفي علاقته مع أنيته وزمانيته، فالوجود اذن في منظور هايدجر يتحقق عبر أفق الزمان (هايدجر، 1977).

ومن ثم، فان الطفل عبر مراحل نموه وتكوينه، يمر ويصادف المفاهيم السابقة التي تناولها هايدجر، فالنمو بالنسبة إليه هو عملية تكوين وجودي الى غاية وصوله الى أرقى مرحلة من النمو كما تطرقنا إليه في نظرية اريكسون.

إن الطفل ككائن اجتماعي، يكون مجبرا عبر كينونته للامتثال الى معايير التنشئة الاجتماعية ومجبرا كذلك على التكيف مع نسقه الاجتماعي، بمعنى وجوده يتطلب الانتساب الى أسرة ومجتمع.

فمعايشة الطفل للزمن، تختلف عن باقي الفئات العمرية الأخرى، كونه يتميز بالسذاجة، التلقائية والفضول، مما يجعله قريبا أكثر من الوجود الأصيل، فوجوده يتوقع عدة فرضيات واحتمالات لم تحدد بعد.

إذن الوجود مرتبط بالزمن، والطفل حاليا يعيش زمنا غير الزمن الذي مضى، زمن تغلبت وطغت عليه الافتراضية وفقد فيه الموضوعية جراء التغيرات والتطورات التكنولوجية التي طرأت على المجتمعات، فأصبح رهين المواقع الافتراضية التي جعلته ينسحب تدريجيا من الحياة الاجتماعية الكائنة.

الطفل ومو اقع التواصل الاجتماعي:

أصبحت الأنترنت تشكل جزءا هاما من حياة ووجود الطفل حتى أضحى الأطفال يعرفون بجيل الأنترنت، فالكثير إن لم نقل الكل يحسن استخدامها سواء فيما تعلق بالألعاب أو بمختلف المواقع الاجتماعية، مما أحدث تغيرات جذرية على مستوى الأسر والمجتمعات.

لقد حظي موضوع الطفل والأنترنت اهتمام الكثير من الباحثين والأخصائيين، أهمهم كامبرلي يونغ Kimberly Young التي قامت بإنجاز استبيان خاص بالإدمان على الأنترنت لدى فئة الشباب، هدفه تقييم مدى تأثير استخدام الأنترنت على الحياة اليومية، الأداء الدراسي والعلاقات الاجتماعية بصفة عامة.

أصبحت الأنترنت وسيلة مهمة وجذابة للأطفال، حيث صارت علاقتهم بالهاتف والحاسوب علاقة متكاملة لا يمكن الاستغناء عنها، فتعلق الطفل بهذه الشبكة الرقمية تشكل حدثا هاما في حياته والدليل على ذلك البقاء لمدة طويلة في استخدام الأنترنت.

حين يفقد الطفل الأنترنت فكأنه في نفس الوقت يفقد توازنه، فتظهر عليه الكثير من الاضطرابات على مستوى سلوكاته وكأنه فقد موضوعا أساسيا في وجوده.

إذن، أصبحت مواقع التواصل الاجتماعي الفضاء المفضل للطفل أين يجد فيه إشباعا لرغباته التي لم يتمكن من إشباعها وتحقيقها في الواقع، إلا أن الاستخدام المفرط لها شكل سببا في ظهور الكثير من السلبيات، مما أثر على سلوكاته وذلك من خلال الأعراض التي أضحت بادية على أطفالنا، من أهمها:

- الانطوائية والعدوانية اتجاه الأخر.
- العزلة الاجتماعية.
- سرعة الغضب والقلق.
- اضطرابات النوم والأكل.
- الشعور بالتعب والأرق.
- صعوبة التركيز والانتباه مما انعكس على الأداء والتحصيل الدراسي.

إن انتشار استخدام الأنترنت، مكن الطفل من إقامة علاقات افتراضية أدخلته في دائرة البحث عن إمكانياته الفردية ومن ثم البحث عن أهميته، مكانته ووجوده، فعبر هذه المواقع يصادف مواقف عديدة تتطلب منه التعامل معها وفق معايير موحدة ومشتركة بين المتعاملين مع هذه الشبكة العنكبوتية لإثبات ذاته تارة والمعارضة تارة أخرى.

وبالتالي، أدرك أن وجوده مرتبطا بهذه المواقع، لأنها حسب تصوراته كشفت عن إمكانياته التي لم يستطيع استغلالها في الواقع خوفا من الفشل، القمع والإحباط، بينما عندما يكون خلف الشاشة يجد السهولة في التعبير والتواصل.

إن تفسير الارتباط المطلق للطفل بالأنترنت يتجسد في إثارة صراعات سابقة، فهي بمثابة تحيين أزمات نفسية واجتماعية مر بها في المراحل الأولى من نموه، حيث بقيت كامنة ومكبوتة الى أن وجد هذه الوسيلة لمعايشة ما لم يتمكن من تجاوزه سابقا وكذلك كوسيلة تعويضية لشعوره بالفراغ العلائقي.

الفراغ المعاش من طرف الأطفال هو شعور آني وحاضر، فالإحساس بالفراغ يكون مترافقا دوما بالإحساس بالتدمير(Lahbabi, M.A., 1974,p.216.)

بمعنى الشعور بالفراغ يترافق دائما مع الشعور بالتدمير والمقصود هنا تدمير الذات الذي يتجسد في العدوانية ومختلف السلوكيات اللااجتماعية.

إنّ أصل الشعور بالفراغ لدى هؤلاء الأطفال انعكس في الفقر الداخلي وكف التوظيف الخارجي فهو يعبر عن ضيق جماعي.

فمبدأ تفلسف الطفل عبر هذه المواقع، أبانت على مفهوم استيهامي إيجابي للذات التي لم يتمكن الطفل من اكتشافها في الواقع الذي سبب له الكثير من التصدعات، مما أدى به الى فقدان الهوية الجسدية والنفسية، الأمر الذي يفسره Bourguignon,A بوحدة الهوية البيولوجية والنفسية للشخص، أين اهتم بدور الجسد ومكانته في استثمار الجانب السيكولوجي.

الذات هي جوهر الشخص، تتركب من عنصرين: الأول يقدم ابتداء من الإدراك ويسبق الوجود والثاني يتشكل من طرف التجارب الأولى في الحياة أي منتوج الوجود ((Doran,J., 2001, p.76)

إنّ الذات في هذا الإطار هي بمثابة الواجهة التي تعرض السمات البيولوجية والنفسية للهوّية التي تبنى ابتداء من هذه الأنظمة.

الدراسة الميدانية:

الطريقة والإجراءات:

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- الملاحظة
- المقابلة
- استبيان تضمن مجموعة من الأسئلة، الهدف منها التعرف على عينة الدراسة من خلال البيانات الشخصية (السن، الجنس، المستوى الدراسي، الفترة اليومية لاستعمال الأنترنت) وكذلك الانعكاسات النفسية والاجتماعية لاستعمال الأنترنت وما هو مهم في الاستبيان التعرف على أهمية الانترنت بمختلف مواقعها الاجتماعية في حياة الطفل.
- عينة الدراسة: تضمنت العينة مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم من 09 الى 12 سنة والمقدر عددهم ب 115 (63 ذكر و52 أنثى).

الجدول رقم 1: توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	63	54،78%
الإناث	52	45،21%
المجموع	115	100%

يوضح هذا الجدول توزيع أفراد العينة حسب الجنس، حيث تضمنت 63 ذكرا و52 أنثى.

الجدول رقم 2: توزيع أفراد العينة حسب السن.

السن

الجنس 09 سنوات 10 سنوات 11 سنة 12 سنة المجموع

ذكور 07 12 19 25 63

إناث 04 07 12 29 52

المجموع 11 19 31 54 115

النسبة المئوية 09,56 16,52 26,95 46,95 100%

يوضح هذا الجدول توزيع أفراد العينة حسب السن، حيث نلاحظ أن الأغلبية تمركزت في الفئة العمرية بين 11 و12 سنة بالنسبة للذكور والإناث معا.

الجدول رقم 3: توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي.

المستوى التعليمي ذكور إناث المجموع

ابتدائي 27 12 39

متوسط 36 40 76

المجموع 63 52 115

النسبة المئوية 54,78% 45,21% 100%

يوضح هذا الجدول توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي، حيث تمركزت الغالبية في المستوى المتوسط بالنسبة للذكور والإناث.

عرض النتائج:

بعد تطبيق الاستبيان على عينة البحث، توصلنا الى النتائج التالية المبينة في الجداول:

الجدول رقم 04: أسباب استخدام الأنترنت.

السبب اللعب التواصل مع الآخرين البحث عن معلومات الدراسة أخر

ذكور 55 63 36 29

إناث 47 52 41 31

المجموع 102 115 77 60

النسبة المئوية 88,69% 100% 66,95% 52,17%

يوضح هذا الجدول توزيع أفراد العينة حسب أسباب استخدام الأنترنت، فنلاحظ أن الأغلبية تستخدمه للتواصل بالنسبة للذكور والإناث.

الجدول رقم 05: انعكاسات انقطاع الأنترنت.

الانعكاسات أضطرب أقلق أبكي لا أتكلم مع أي أحد أخر

ذكور 61 59 47 42

إناث 48 50 43 39

المجموع 109 109 90 81

النسبة المئوية 94,78 94,78 78,26 70,43

يوضح هذا الجدول توزيع أفراد العينة حسب انعكاسات انقطاع الأنترنت، حيث نلاحظ أن السلوكات التي تنجر عن ذلك تتمثل أساسا في الاضطراب، القلق والبكاء بالنسبة للذكور والإناث معا.

الجدول رقم 06: الفترة الزمنية التي يبقى فيها الطفل متصلا بالأنترنت.

الفترة الزمنية 03 الى 05 ساعات 06 الى 08 ساعات 09 الى 11 ساعة أكثر من 11 ساعة

ذكور 05 19 32 07

إناث 09 17 24 02

المجموع 14 36 56 09

النسبة المئوية 12,17% 31,30% 48,69% 07,82%

يوضح هذا الجدول توزيع أفراد العينة حسب الفترة الزمنية في استخدام الأنترنت، حيث نلاحظ أن الفترة الغالبة تنحصر بين 09 الى 11 ساعة يوميا بالنسبة للذكور والإناث معا.

الجدول رقم 07: تأثير الأنترنت على النتائج الدراسية.

تأثير الأنترنت على النتائج الدراسية نعم لا المجموع

ذكور 34 53,96% 29 46,03% 63

إناث 20 38,46% 32 57,69% 52

المجموع 54 61 115

النسبة المئوية 46,95% 53,04% 100%

يوضح هذا الجدول توزيع أفراد العينة حسب تأثير الأنترنت على النتائج الدراسية، حيث نلاحظ أن الذكور أكثر تأثيرا بنسبة 53,96% مقارنة بالإناث بنسبة 38,46%.

أما عن إيجابيات وسلبيات استخدام الأنترنت، فكانت الإجابات كالأتي:

الإيجابيات: كانت إجابات أفراد عينة البحث متقاربة، حيث أجمعوا على أن للأنترنت فوائد كثيرة وبفضلها يتمكن أي فرد من الحصول على ما يريده بدون بذل جهد كبير والأهم من ذلك أصبحت وسيلة ضرورية لا يمكن الاستغناء عنها، فهي جزء

مهم من حياتنا اليومية حسب تصريحات الأغلبية وفقدانها يسبب الكثير من المتاعب والأضرار النفسية.

السلبيات: اشتركت إجابات عينة البحث على أن سلبيات الأنترنت تتمثل خاصة في صعوبات النوم واضطرابات في الأكل، حيث عبر أغلب الأفراد المبحوثين على أنهم لا يمكن تناول وجبة الغذاء دون حمل الهاتف في أيديهم مما يتسبب في مشاكل على مستوى الجهاز الهضمي وكذلك قلة التركيز في الدراسة في القسم نتيجة غياب أو فقدان الهاتف في فترات الدراسة.

فيما يخص السؤال الأخير المتضمن (ماذا تعني لك الأنترنت؟)

الإجابات على هذا السؤال جسدت بصورة واضحة تساؤلات الدراسة القائلة بكيفية أو طريقة تفسير الطفل لحياته اليومية من خلال البحث عن وجوده الواقعي والمواقعي، حيث اعتبر الأطفال المبحوثين أن الأنترنت هي الحياة وبدونها لا يمكن للوقت أن يمر، فهي تلك الديناميكية التي تجعلهم يستمتعون من خلال الألعاب ومختلف مواقع التواصل الاجتماعي، فعلى حد تعبيرهم أن انقطاع الأنترنت ولو لفترة زمنية قصيرة يسبب أزمة نفسية لهم مما يؤثر على علاقاتهم وتفاعلهم مع المحيط.

وفيما يلي أهم الإجابات:

- الأنترنت هي جزء من حياتي، لا يمكن البقاء من دونها، أنا أفضلها على الخروج في نزهة مع والدي.
- أشكر جزيل الشكر من اخترع الأنترنت، فلولاها لبقينا معزولين عن العالم، عندما تنقطع أشعر أن كل الحياة ظلمة، أصبح قلقا ومنرفزا ولا أتحمل أي أحد من حولي.
- عند استخدام الأنترنت، أشعر أنني إنسان حي وله قيمة في المجتمع وثقة كبيرة في نفسه.
- بدون الأنترنت، لا أتصور وجودي، لأنها تخرجني من عالم لا يحقق لي أي شيء الى عالم أنا أمتلكه.

- الأنترنت تسمح لي بعقد علاقات كثيرة مع الآخرين، أشعر أنني محبوب من طرف الجميع.
- الأنترنت تمكنني من التعبير على انشغالاتي، لا أشعر بالخجل أبدا كما أنا عليه في الواقع.

مناقشة النتائج:

إن النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة تعكس واقع الطفل الحالي وارتباطه بالشبكة الرقمية الذي أصبح يمثل اضطراب العصر نظرا لانعكاسات الأنترنت على جوانب عدة من شخصيته نظرا لتعلقه المفرط والمستمر بها من خلال مختلف مواقع التواصل الاجتماعي، كما أنها تخفي الكثير من التساؤلات والإشكاليات التي تعبر عن الطرق الافتراضية التي أصبح ينتهجها للاتصال مع الأخر وللتعبير عن رغبات طالما كانت كامنة أو مكبوتة وبالتالي مناقشة هذه النتائج تستدعي عدة مقاربات: نفسية، فلسفية واجتماعية لظاهرة فرضها التطور العلمي والتكنولوجي وتبناها الطفل مثل كل الفئات العمرية الأخرى لمعايشة الواقع بطريقة مخالفة من خلال المواقع التي باتت تشكل حدثا هاما بالنسبة إليه ومدى انعكاساتها على صحته الجسمية، العقلية، الانفعالية والاجتماعية، حيث عبر عن ذلك الدكتور كيث دبليو بيرد (Beard, K.W(2005)حينما اعتبر أن الفرد عندما تتأثر حالته النفسية والعقلية بالاستخدام المفرط للأنترنت، ستنعكس حتما هذه الوضعية على علاقاته وتفاعلاته الدراسية والاجتماعية.

انطلاقا من إشكالية الدراسة والمتمثلة في كيفية تفسير الطفل لحياته اليومية من خلال البحث عن وجوده الواقعي والمواقعي واستنادا للنتائج المتوصل إليها، يمكن اعتبار أن الطفل حاليا يعيش في حلقة مفقودة تشمل واقعا موجودا وواقعا مفترضا لجأ إليه حتى يتمكن من تفسير ما هو واقعي، الأمر الذي يفسر على أساس فقدان الموضوع حيث أن الفرد عندما يفقد الموضوع فهو في نفس الوقت يفقد أناه أي ذاته ما يؤكد عليه ليتمان (R.E.Litman, 1999) في فعالية النكوص كميكانيزم دفاعي في التقمص النرجسي من خلال العلاقة التكافلية مع الموضوع الأساسي.

من خلال إجابات أفراد العينة المدروسة، نلاحظ أن الأغلبية حاولت إيجاد موقعا

لها وفقا لأسلوب خاص بكل فرد على حدى وهذا التموقع يعبر عنه الطفل بمجموعة من السلوكات اتجاه مواقف مختلفة من الحياة، فإما أن يكون أو لا يكون، بمعنى أن الطفل يحاول عبر هذه المواقع رسم وضعية تتلاءم مع حياته الاستيهامية ليفرض من خلالها ذاته ووجوده.

فالكائن البشري يعيش في الزمن وهذا ما يدل على أنّ الوجود الزمني هو الذي يمنح له معنى الحياة (Lahbabi,M., 1974, P.123)

إن النتائج المعروضة، تكشف عن تمثلات أفراد العينة للماضي والمستقبل وبالتالي عن توازن بين غريزتي الحياة والموت ومن خلال هذا التمثل يعبر الطفل عن اقتصاده النفسي وحياته العلائقية، ما عبر عنه الفيلسوف هايدجر بالوجود الأصيل، أي رمز الماضي يعادل تجليات غريزة الموت في حين رمز المستقبل يعادل تجليات الحياة ومن هنا يصبح تمثل الطفل للزمن انعكاسا للعلاقة بين غريزتي الحياة والموت.

أصبحت تمثل هذه المواقع مجالا لانصهار الشخص المثالي والأنا الذي يقدم فكرة أساسية على أن الفرد لا يحتاج للأخر، مما يجعله يطور ميكانيزم دفاعي ضد حاجات التبعية التي تكون عرضة للإحباط، الرغبة والكراهية (Kemberg,1975,p.30)

الأمر الذي عبر عنه لاكان J.Lacan في مرحلة المرأة، حيث أن الأنا المثالي وصورة الأخر تكون رهينة المرأة، فالنرجسية إذن هي بمثابة استثمار مثال الأناS.Freud, 1969,p.37).)

الطفل عبر هذه المواقع، يرغب في التعبير عن فلسفته الخاصة في الحياة التي غالبا ما تكون مخالفة لفلسفة محيطه الاجتماعي، الأمر الذي يدخله في وضعية لا اتصال، حيث يتحطم من خلالها التواصل مع الأخر والاندماج مع البيئة الاجتماعية وكتعويض لهذه الوضعية الصعبة والمحبطة في نفس الوقت. فانعدام الاتصال مع المحيط، يجعل الشخص يسحب كل توظيف أو استثمار خارجي ممّا يؤدي به إلى تقديم شخصية تعاني من النقص والجرح النرجسي لعدم توافقها مع الآخرين، كما أنّ هذه الوضعية جعلت الحالات المدروسة ينتابها باستمرار الشعور بالفراغ الداخلي والخارجي، وبالتالي لا تجد الفضاء الذي يمنحها قدرة التواصل فتنغلق على نفسها

وتتمركز حول ذاتها.

وانعكاسا لذلك يجد ملاذه خلف الشاشات التي تمكنه من معايشة كل المواقف الحياتية من خلال التعبير والتعليق والمواجهة وتدريجيا يجد ذاته التي افتقدها في الواقع مما يولد لديه الشعور بوجوده ككائن مهم، الأمر الذي عرفه هايدجر في أن الوجود ما هو موجود (إبراهيم أحمد، 2008، ص.24).

الخاتمة والاقتراحات:

تعتبر هذه الدراسة من بين الدراسات البينية التي تتداخل فيها عدة تخصصات لتحديد موقع الطفل في بيئته الاجتماعية، استنادا الى استعداداته الشخصية وتفاعلاته مع المحيط، هذه العوامل التي تساهم في تحديد مفهوم وتقدير الذات لديه من جهة وتحقيق كينونته ووجوده من جهة أخرى.

بالنسبة للفيلسوف هايدجر، اعتبر أن معنى الحياة يتجسد في تجاوز القلق الوجودي وبالتالي، فالإنسان هو الذي يحدد موقعه في المجتمع بنفسه، فوجوده مرتبط بحريته ومن ثم نفى أهمية التقمص للأخر في تحقيق هذا الوجود لأن التقمص يمثل اللاوجود.

بينما نجد كل الباحثين في علم النفس النمو وخاصة المحللين النفسانيين، يهتمون بالتقمص كآلية دفاعية قاعدية في تكوين شخصية الطفل والارتقاء بها من مرحلة بدائية الى مرحلة إنسانية أي سوسيو-ثقافية، حيث اعتبر اريكسون عبر مراحل النمو الذي تناولها في تكوين الطفل، أن كينونته ووجوده يتحددان في إطار مجموعة من المتناقضات التي تسمح له بتجاوز الصراعات والأزمات للارتقاء الى مرحلة أعلى تكون أكثر اجتماعية وبالتالي الهوية هي التطابق أو الملاءمة مع الذات ومع الأخر في نفس الوقت، حيث أن هوية الطفل تكتمل عندما يدرك اجتماعيته أي يصبح كفرد يتمتع بمكانة اجتماعية من خلال مساهمته في المحيط الذي ينتمي إليه، أما إذا افتقد هذا الإحساس سوف يعيش في أزمة الهوية ومن أهم مظاهرها: الشعور بالاغتراب، التبعية والضياع.

كل هذه العوامل تجعله يبحث عن فضاءات أخرى يعوض من خلالها مثل هذه المشاعر، فكانت المواقع الاجتماعية الافتراضية الفضاء الأمثل لتحقيق ما لم بتمكن من تحقيقه في الواقع ومن ثم إشباع رغباته واحتياجاته الأولية، كانت هذه أبرز النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة والتي على ضوئها، يمكن تقديم الاقتراحات التالية:

- ضرورة المرافقة الوالدية للطفل عبر كل مراحل نموه وتكوينه.
- تفعيل دور الأسرة والمدرسة في توعية الطفل وتنمية الجانب الموضوعي والعقلاني لديه.
- تشجيع وتحفيز الطفل على المشاركة في النشاطات الجماعية بهدف اكتشاف إمكانياته وتحقيق الثقة بالنفس، مما يؤدي به الى الشعور والتقدير الايجابيين بذاته، الأمر الذي يساعده على تثمين وجوده كفرد يحضى بقيمة اجتماعية.

قائمة المصادر والمراجع:

- إبراهيم أحمد (2008)، أنطولوجيا اللغة عند مارتن هايدجر، الدار العربية للعلوم، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.
- مارتن هايدجر (2012)، الكينونة والزمان، ترجمة وتقديم وتعليق فتحي المسكيني، مراجعة إسماعيل المصدق، دار الكتاب الجديد المتحدة، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.
- مارتن هايدجر (1977)، نداء الحقيقية، ترجمة عبد الغفار مكاوي، دار الثقافة للطباعة ز النشر، القاهرة، مصر.
- Doron,J.(2000) - A propos de la communication avec le soi, phénomènes d'inter et modifications des aménagements de l'enveloppe psychique, in D Anzieu et Coll, les enveloppes psychiques, Ed. Dunod, Paris.
- Doron,J.(2001), La méthode du cas en psychologie clinique et en psychopathologie, Ed. Dunod,Paris.
- Erikson,E.H (2011),Adolescence et crise, la quête de l'identité, Ed.

Champs essais, Flammarion collection, Paris.

- Lacan,J. (1966) – le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'Elle est révélée dans l'expérience analytique in écrits, Ed du seuil Paris.
- Lahbabi, M.A. (1974), de l'être à la personne « essai de personnalisme réaliste, SNED, 2émeédition, Alger.
- Lemperiére,T. (1997), les dépressions réactionnelles, Ed, Masson, Paris.

Sitographie:

- Beard,K.W (2005),Internet Addiction, AReview of current Assessment Techniques (https://ar;Wikepedia.org/Wiki/إدمان الانترنت

معالم التفلسف في نظرية النمو المعرفي لبياجي

Features of Philosophy in Piaget's Theory of Cognitive Development

أد. احمد فلوح (1) / جامعة مستغانم

د.جميلة بن قوة(2) / جامعة مستغانم

ملخص

التفلسف ظاهرة بشرية وإنسانية تميز الإنسان عن باقي المخلوقات والكائنات، فالطفل منذ بداية احتكاكه وتفاعله ووعيه بالمحيط الذي يعيش فيه يبدأ بالتساؤل وحب الاستطلاع عن الأشياء والموضوعات والأشخاص المحيطة به بغية معرفة كل ما يحيط به، وذلك هو السبيل لتكيفه مع واقعه. فتفلسف الطفل يتميز بالسذاجة والبساطة في بدايته، ولكن التفلسف يأخذ مجرى آخر مع نمو الطفل العقلي وتطور معارفه. ونظرية بياجيه من أبرز النظريات في علم النفس التي اهتمت بالتطور العقلي والمعرفي، وبالبحث في الجذور النفسية والاجتماعية لتكون المعرفة، وبالميكانيزمات العقلية والسيرورت الفيزيولوجية لنمو المعارف عند الطفل، وتتبعت مراحل نموه العقلي والمعرفي عبر مختلف مراحل العمر، وبحثت في شروط اكتساب المعارف والإدراك وأثبتت بالملاحظة والتجربة أن الطفل يمارس التفلسف، وان بوادر التفكير الفلسفي تظهر لدى الطفل وهو رضيع وفي سن مبكر من عمره.

الكلمات المفتاحية: الهوية، الكينونة، الوجود، الذات، الواقع، المواقع.

Abstract

Philosophizing is a human phenomenon that distinguishes humans from other creatures and beings. From the beginning of a child's interaction, interaction, and awareness of the environment in which he lives, he begins to question and curiosity about the things, topics, and people around him in order to know everything about him. This is the way for him to adapt to his

reality. A child's philosophizing is characterized by naivety and simplicity at the beginning, but philosophizing takes another course with the child's mental growth and the development of his knowledge. Piaget's theory is one of the most prominent theories in psychology that is concerned with mental and cognitive development, and with research into the psychological and social roots of knowledge formation, and the mental mechanisms and physiological processes of knowledge growth in children, and it traces the stages of mental and cognitive growth across the various stages of life. She investigated the conditions for acquiring knowledge and perception, and proved through observation and experimentation that children practice philosophizing, and that the beginnings of philosophical thinking appear in children while they are infants and at an early age.

Key words: Piaget - cognitive development - philosophy – child.

مقدّمة:

لقد أدركت الأمم أن الطفل رجل المستقبل، وان مستقبل الأمم تحدده درجة ونوعية ومستوى الرعاية والعناية بالطفل. لذا مسالة الاهتمام بالطفولة والاهتمام بها أصبحت من الأمور المهمة في مختلف أنحاء العالم، لا سيما أن الطفل يعتبر الركيزة الأساسية في المجتمع، فلابد الاهتمام به من جميع النواحي الجسدية والنفسية والمعرفية (عبد الهادي، 2006، ص5).

والجانب المعرفي والعقلي من الجوانب المهمة عند الطفل. وكان الاهتمام الكبير من قبل العلماء والباحثين بدراسة النمو العقلي والمعرفي، فظهرت نظريات عديدة تعرضت لنمو وتطور التفكير عند الطفل. ونظرية بياجي من أبرز النظريات التي أولت اهتماما كبيرا لدراسة النمو المعرفي عند الطفل بشكل من الشمولية والعمق، وتتبعت تطور التفكير لدى الطفل منذ الولادة والى سن المراهقة والرشد. وفي هذا يقول ابو غزال(2014) إن معظم ما نعرفه حول كيفية تفكير الأطفال يعود الفضل فيه إلى

العالم السويسري جان بياجيه. وقد وصف بياجيه عملية النمو المعرفي على أنها عملية تحصل من خلال سلسلة من المراحل النوعية حيث يقوم الطفل في كل مرحلة بتطوير طريقة جديدة في التفكير في بيئته المحيطة والاستجابة لها والتعامل معها. (أبو غزال، 2014، 64).

لقد تغيرت وجهة النظر إلى الطفولة مع هذه المقاربة المعتمدة على علم المعرفة المرتكز على مبدأ تطور الفرد، فتحول من كائن جاهل إلى علم صغير يستفسر عن العالم الواقعي المحيط به، ويجرب ويركب الأشياء، وهو بذلك يعيد اكتشاف قوانين العالم، انه طفل رياضي، فهو يعيد بناء العدد، وهو يمتلك قدرات منطقية: التفكير. (أوليفيه هودي، 2009، ص12).

يرى بياجيه» إن المعرفة لدى الطفل تكتشف ويعاد اكتشافها عندما يتطور ويتفاعل الطفل مع العالم المحيط بهم، إذ بتطور المعرفة يتقدم ذكاء الأطفال وتزدهر معرفتهم بالعالم الذي يحيط بهم ومعنى المعرفة لدى بياجيه أنها عبارة عن حدث أو علاقة بين الشخص العارف والشيء المعروف. (صالح، 2013، ص37).

فبياجيه بدراسات العلمية الطولية والعرضية تمكن من الكشف عن خبايا العقل البشري وعلى القدرات الذهنية الهائلة التي يتمتع بها الطفل منذ ولاته، وهذه القدرات المعرفية هي التي تجعل من الطفل له قدرات واستعدادات على التفكير تنمو وتتطور مع مرور الوقت ومراحل العمر لتبرز وتتجلى ممارسة وفعلا عندا يصل الفرد إلى مرحلة المراهقة والبلوغ.

وان كان الفرد لا يصل إلى التفكير الفلسفي إلا بعد 12 سنة من عمره حسب بياجيه، إلا ان ملامح ومظاهر التفلسف ومؤشراته تظهر منذ سن مبكرة. وإشكالية موضوع دراستنا تتمحور حول استخلاص ملامح التفلسف عند الطفل في ضوء نظرية النمو المعرفي والتطور العقلي لبياجيه.

1 - نظرية بياجيه في النمو المعرفي:

1 - 1 مفهوم النمو المعرفي عند بياجيه:

جاء في (قطامي، 2000) إن بياجيه عرف النمو المعرفي انه» عبارة عن تغييرات في البني المعرفية تحدث من خلال عملتي التمثيل والمواءمة بحيث يصبح الفرد اقدر على تناول الأشياء البعيدة عنه في الزمان والمكان ومعالجتها، وعلى استخدام الطرائق غير المباشرة في حل المشكلات (صالح، 2013، ص23)، إن دراسة تطور سلوكيات الطفل يقود حسب بياجيه الى تتبع مسيرة العلم من الرضيع إلى الفرد الراشد (أوليفيه هودي، 2009، ص12-13).

ومن اجل الحصول على المعرفة، يستخدم الطفل عمليات الإحساس والإدراك والتصور والاحتفاظ والاستدعاء وحل المشكلات والاستدلال واللغة والتفكير.

1 - 2 نظرية النمو المعرفي لجان بياجيه:

جان بياجيه ولد بياجيه في مدينة نيوشاتل(1869-1980) وهي مدينة جامعية في سويسرا وكان بياجي متخصصا في البيولوجيا، إلا ان وظيفته كانت في ميدان اختبارات الذكاء، عمل مع الفرد بينيه. والاهتمام الرئيسي لبياجيه هو الابستومولوجيا وهي فرع من الفلسفة تهتم بطبيعة المعرفة. استخدم بياجيه في دراسة أنماط التفكير لدى الأطفال المقابلة الاكلينيكية. (ابوغزال، 2014، 170).

نتيجة احتكاك بياجيه بعلماء وفلاسفة تطور لديه سؤالان سعى للإجابة عنهما في أعماله المختلفة وهما: ماهي المعرفة؟ كيف تكتسب المعرفة؟ لذلك توجه بياجيه منذ الصغر الى دراسة المعرفة، وماهيتها، أو طريقة استيعابها وتطورها (التميمي، 2014، ص146).

كتب بياجي مابين 1921 و1967 ما يزيد عن ستة كتب اهتمت بكيفية تفكير الأطفال وقدراتهم على معالجة المشكلات التي يواجهونها في مواقف الحياة ومن هذه الكتب:

اللغة والفكر عند الأطفال

الحكم والتفكير الاستدلالي عند الأطفال

بناء الحقيقة عند الطفل

تطور التفكير أو الموازنة في البني المعرفية (صالح، 2013، ص21).

وتعتبر من أهم النظريات في مجال النمو المعرفي وتطور التفكير، وكان تساؤل بياجيه الرئيسي: هل الأطفال يفكرون بطرق تختلف عن الراشدين؟ وانتهى إلى تحليل شامل لطبيعة تفكير الأطفال، اخذ بعين الاعتبار نظريات علم الأحياء، والفلسفة، والفيزياء. وتعتبر دراسات بياجيه متعمقة في مجال علم النفس المعرفي والتطور الفكري(عبد الهادي، 2006، 65).

وقد اظهر بياجيه اهتماما واسعا بما يعرف بنظرية المعرفة التي تعني بالدرجة الأولى بتفسير الكيفية التي يتم من خلالها اكتساب المعرفة. وينظر بياجيه إلى النمو المعرفي من منظورين أساسين هما البنية المعرفية والوظائف العقلية. (النوايسه، والقطاونه،2015، ص100).

لقد جاء بياجيه بتجديد جذري حين اتخذ من عالم الطفولة حقلا لتجارب علم المعرفة، واثبت ان «الإنسان يتمتع منذ مولده بمقدرات ذهنية مبكرة جدا «.(أوليفيه هودي، 2009، ص 169).

فنظرية النمو المعرفي لبياجيه بنيت على أساس مبادئ عدة علوم: البيولوجيا، وعلم الفيزياء، الفلسفة، علم النفس مما اكسبها شمولية وعمق معرفي، نالت معها سمعة واتساعا في الأخذ بها وتطبيق مبادئها وأفكارها.

2 - أهمية نظرية بياجيه في النمو المعرفي و افتراضاتها:

2 - 1 أهمية نظرية النمو المعرفي:

تتضح أهمية نظرية النمو المعرفي والتطور العقلي في النقاط التالية:

- من أوائل النظريات في النمو المعرفي، وأكثرها شمولية في تفسير النمو المعرفي عند الأطفال.
- أفكار النظرية هي نتيجة الدراسات الطولية والعرضية التي وظفت فيها أدوات البحث العلمي.

- درس بياجيه إضافة إلى النمو المعرفي، النمو الاجتماعي، والانفعالي، والأخلاقي، واللغوي على اعتبار أن مظاهر النمو مترابطة يؤثر كل منها في الآخر سلبا وإيجابا.
- ولدت النظرية الآلاف من الأبحاث التجريبية.
- بياجيه أول من ادخل مفهوم التوازن العقلي كأحد الأسباب الرئيسية التي تؤدي إلى حدوث النمو العقلي.
- تطبيقات النظرية كثيرة، اختيار الخبرات والمواد التعليمية المناسبة وأساليب واستراتيجيات تقديم الخبرات. .(النوايسه، والقطاونه،2015 ، ص101).
- تهتم بالبحث حول كيفية تمثيل الأشياء واستيعاب الخبرات المتزايدة والمعقدة.
- والاهتمام بمعرفة العمليات والآليات التي يستخدمها الفرد في تفسير الأشياء وحفظها واستخدامها في وقت الحاجة.
- ومعرفة الخصائص المرحلية المعرفية أثناء نمو الإنسان، وحالة التفكير التي تسود ذهنه في كل مرحلة من مراحل النمو. (صالح، 2013، ص 24).

فهذه النقاط وغيرها جعل من نظرية النمو المعرفي لبياجيه من أكبر النظريات في علم النفس، التي استطاعت ان تترك أثارا على التربية والتعليم وتعليم التفكير. وكذا في تفسير كثير من أنواع السلوك والتفكير عند الفرد وبخاصة عند الطفل، بما وفرته من معرفة عميقة وشاملة عن النمو والتطور العقلي والمعرفي.

2 - 2 افتراضات النظرية:

ينطلق بياجيه من مجموعة من الافتراضات حول النمو المعرفي، التي تشكل الخريطة التي يمكن على أساسها فهم عمليات النمو عند الأفراد، وهذه الافتراضات هي:

- يولد الإنسان مزود ببعض الاستعدادات التي تمكنه من التفاعل مع البيئة.
- تلك الاستعدادات تكون مجرد أفعال انعكاسية في بداية حياة الطفل، ولكنها تصبح قابلة للضبط والسيطرة عبر عمليات النمو.
- يلعب الاستكشاف دورا رئيسا في عملية النمو المعرفي لدى الفرد، وتتم وفق تسلسل منطقي.

- أن النمو يسير وفق أربع مراحل متسلسلة ومترابطة ومتداخلة، وتمتاز كل مرحلة بمجموعة من الخصائص المعرفية المميزة.
- يسير النمو وفق تسلسل مضطرد من مرحلة إلى أخرى، ويتخذ المنحى التكاملي.
- تسير هذه المراحل وفق تسلسل منتظم يرتبط بالعمر الزمني، وهي عالمية لجميع أفراد الجنس البشري.
- يتطلب النمو تفاعل مجموعة من العوامل الوراثية مع العوامل البيئية.(النوايسه، والقطاونه،2015 ، ص103-102).
- الأطفال كائنات نشطة تبني معرفتها بنفسها
- التعلم والتطور المعرفي هما نتاج لعملتين متكاملتين هما التمثل والمواءمة
- النضج عامل مهم من عوامل التطور المعرفي
- عملية الاتزان
- تزداد القدرة على دمج وتنظيم المعلومات كلما تقدم الطفل في العمر
- يحدث التطور المعرفي من خلال أربع مراحل مختلفة نوعيا
- أهمية التفاعل مع البيئة المادية
- يلعب التفاعل الاجتماعي دورا مهما في تطور الطفل معرفيا (ابوغزال، 2014، 170).

الافتراض الأساسي لنظرية بياجيه قائم على أساس بيولوجي وهو ان الإنسان يولد وهو مزود باستعدادات ذهنية وعقلية هي التي تهيئ الفرد للتفاعل مع البيئة المحيطة به. وان عملية الاستكشاف تلعب دورا كبيرا في النمو المعرفي، ونمو التفكير عند الطفل. وان التفاعل مع المحيط والبيئة يتم من خلال عملتي التمثل والموائمة.

3 - المفاهيم الأساسية لنظرية بياجيه:

يعد من أهم علماء النفس والتطور المعرفي، وأكبر وأشهر علماء النفس الطفل في القرن العشرين، بفضل نظريته في مراحل تطور الذكاء، التي أثرت في علم النفس بشكل حاسم، وكان لها وقع كبير في علم التربية.

وينظر بياجيه إلى التمركز حول الذات كسبب للادراكات والتصورات والأحكام الخاطئة التي يتصف بها نشاط الطفل أثناء التجربة وفي الظروف الحياتية العادية

ويعتبره خاصية أساسية للنمط الرمزي من النشاط العقلي الذي يقابله النمط الواعي... فقد وجد آن ما يميز النمط الأول الرمزي هو الآلية العفوية والخيال وتلبية الرغبات الذاتية وقصور وظيفة الكلام، وان النمط الثاني الواعي يتصف بالغائية والواقعية والموضوعية والقدرة على التعبير المنطقي. (النوايسه، والقطاونه،2015، ص82).

برهن بياجيه على أن تطور الذكاء يتوقف أولا على استيعاب مبدأ ديمومة الشيء كوحدة أساسية للعالم المادي المحسوس (المرحلة الحسية الحركية لدى الرضيع)، أما المرحلة الثانية تتعلق بالتعداد والتصنيف النوعي (مرحلة العمليات التنفيذية لدى الطفل). وأخيرا مرحلة التحليل المنطقي للأفكار والفرضيات والمقدمات المنطقية (مرحلة العمليات المجردة لدى الفرد المراهق والراشد). (أوليفيه هودي، 2009، ص10). ويمكن ان نلخص المفاهيم الأساسية لنظرية بياجيه في النمو المعرفي والتطور الفكري للأطفال في الآتي:

1 - التمركز حول الذات: إن أولوية العلاقة الذاتية بالعالم الخارجي التي تعتبر السمة الأساسية لتمركز الطفل الصغير (3-7 سنوات) حول ذاته تتجلى في المظاهر التالية:

- السحرية: تصور الطفل أن باستطاعته أن يمنح القدرة للأشياء ويبدلها من خلال حركاته وأقواله.
- الإحيائية: يعطي الطفل الحياة والشعور للأشياء الجامدة والمتحركة .
- الاصطناعية: ينظر الطفل إلى الأشياء والظواهر المحيطة به على أنها من صنع قوى جبارة أو أنها هي التي صنعت نفسها بنفسها ويعتقد أن ذلك يحدث من اجله.

مع نمو الطفل تنحسر خاصية التمركز حول الذات ، لتفسح المجال للتصورات الموضوعية وظهور الفهم المنطقي وبفضل ذلك يصبح الطفل قادر على تحديد الظواهر والأفعال عن طريق ربطها بأسبابها وإدراك العلاقات المتبادلة القائمة بينها. (النوايسه، والقطاونه،2015 ، ص82-83).

2 - التمثيل: وهو استقبال الطفل خبرة البيئة والتعامل معها بما لديه من تركيبات

عقلية أو ووحدات معرفية موجودة عنده. وقد تشمل تعديل هذه الخبرة الجديدة لكي تماثل البناء المعرفي الموجود.(العارضة،2003 ورد في النوايسه، والقطاونه،2015 ، ص84).

3 - الموائمة: لا يعتمد النمو العقلي على التمثيل فقط، بل على الموائمة التي تعد عملية خلق بنى جديدة، أو تحوير للبنى القديمة، ويمثل التوافق (المواءمة) الارتقاء النوعي بينما يمثل التمثيل الارتقاء الكمي وهما نوعان من التكيف الفكري، والنمو المعرفي يعتمد على كلتا العمليتين. وينظر بياجيه الى هاتين العمليتين على انهما متكاملتان، فكل واحدة منهما هي سبب في ظهور الأخرى. (النوايسه، والقطاونه،2015 ، ص84).

4 - التكيف: وهو قدرة الفرد على مقابلة الموضوعات والأشياء الخارجية بالسلوك المناسب، ويستمد هذه القدرة من عمليتي التمثل والمواءمة، وان التكيف هو التوازن بينهما.

5 - التنظيم: ميل ذاتي يشكل استعدادا يجعل الطفل يقوم بإحداث الترابط بين المخططات الذهنية بشكل أكثر كفاءة، فكلما توفرت للطفل خبرات متنوعة ومتعددة أصبح أكثر قدرة على تنظيم الخبرة وعلى إحداث التكيف المعرفي. فالتنظيم يعبر عن انتظام الأجهزة والأبنية الداخلية والتوازن القائم فيما بينها.

6 - التوازن: عملية ذهنية معرفية ضرورية تتوسط عمليتين متكاملتين عما التمثيل والمواءمة، وتمثل حالة التكيف، فحتى يتحقق التكيف لابد من وجود توازن بين الفرد والبيئة. والعلاقة بين الذات والموضوع عبر تطور هذه المنظومة هي التعبير الحقيقي عن عملية التوازن التي ينشدها النمو. ويعتقد بياجيه ان التوازن لا يتحقق الا في المرحلة الخيرة من النمو. .(النوايسه، والقطاونه،2015 ، ص-82 87).

7 - البنية المعرفية: عبارة عن أنظمة ذات علاقات داخلية، وهذه الأبنية والتراكيب هي قواعد للتعامل مع المعلومات أو الأحداث. والنمو المعرفي ما هو إلا تغير هذه الأبنية المعرفية، وهناك نوعين من البنيات الوراثية التي تنتقل إلى الطفل خلال الوسائط الوراثية وهذين النوعين هما:

أ- البنيات الفيزيقية المتمثلة بالعين واليدين والجهاز العصبي والحواس.

ب- ردود الفعل السلوكية اللاإرادية الناتجة عن الاحتكاك المباشر بالبيئة والتي

تحول إلى أبنية عقلية ونفسية نتيجة التفاعل بين الانعكاسات وبين البيئة محدثة أساس النشاط العقلي فيمل بعد.

8 - الوظائف الذهنية: موجودة لدى كل طفل طبيعي سواء استخدمها الطفل في معالجات متغيرات البيئة أو عناصرها أو مواقفها أو لم يستخدمها، وتسهم الظروف التربوية في صقلها وتنوعها وتعميقها وتعريفها في مجالات مختلفة بأنواع معالجات مختلفة. والوظائف الذهنية هي امتدادات بيولوجية فطرية ضرورية للنمو والتطور المعرفي حسب بياجيه، وان الابنية المعرفية هي الخصائص المميزة للذكاء وهي التي تتغير مع العمر نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته.

ويرى بياجيه أن النمو المعرفي هو حصيلة التفاعل بين العوامل البيولوجية (النضج) والعوامل البيئية(الخبرة). (النوايسه، والقطاونه،2015 ، ص100-95).

9 - المخططات العقلية: يرى بياجيه أن الأطفال يولدون ولديهم بناء معرفي فطري يحتوي على مجموعة من المخططات الفطرية كالمص والإمساك، يستعملها الطفل ليتفاعل ويعيش بها مع البيئة، وان هذه المخططات تتضمن العمليات العقلية الأولى وهي تعدل وتدمج مع أخرى ليعاد تنظيمها في شكل مخططات جديدة. (صالح، 2013، ص 37-38).

وحدد (عبد الهادي، 2006، 67) معادلات تمثل كيف تتم عملية التفكير في نظرية بياجيه:

- التمثيل + التنظيم= التلاؤم
- التمثل +التنظيم + التلاؤم = التوازن
- التمثل + التنظيم + التلاؤم + التوازن = التكيف

واعتماد نظرية بياجيه نمو التفكير في تفسير العمليات العقلية يعتبر نقطة مهمة وأساس ذلك البناء المعرفي(الإدراك المعرفي الذي تتم في عملية الاستيعاب، والبناء الحسي الذي ينقل المعلومات إلى الدماغ)، وان عملية نمو التفكير تعتمد على تطور الأبنية المعرفية وتعديلها حتى تتم عملية نمو متكاملة ومتناسقة.

وأكدت النظرية المعرفية « على ضرورة وجود تناسق بين البنية المعرفية والبيئة الحسية (الحواس الخمسة) لكي تقوم عملية الإدراك بشكل متكامل وتحدث عملية التوازن والتكيف والتلاؤم والتمثيل وبالتالي تغير البنية المعرفية واستيعاب البيئة الخارجية واستدخالها، كما أكدت على أهمية مراحل النمو العقلية في تطوير التفكير. (عبد الهادي، 20،2006).

هذه مجمل المفاهيم الأساسية التي وردت في نظرية الذكاء للطفل التي تشكل آليات وميكانيزمات وعمليات النمو المعرفي وتطور التفكير لدى الأطفال عبر مختلف مراحل النمو والتي تفسر مختلف أنماط السلوك لدى الطفل.

4 - مراحل النمو المعرفي لبياجيه:

-**المرحلة الحسية الحركية:** السنة الأولى والثانية من عمر الطفل، يتركز تفكير الفرد على إشباع الرغبات البدنية في مجال خبراته المكتسبة من خلال الحواس مباشرة(العيساوي،2014، ص113). فيها يفهم الطفل العالم من حوله ويفسره من خلال حواسه وأفعاله يتعلم الطفل الرضيع خلال هذه المرحلة بعض القواعد حول آليات حركة العالم من حوله وعن قدراته المحدودة في التأثير في هذا المحيط. ففي مثال اللعبة المخفية، يدرك الطفل انه باستطاعته القيام بفعلين لاستعادة لعبته، أولا إبعاد الوسادة التي تختفي وراءها اللعبة، ثانيا الإمساك بالشيء الذي يريد استعادته، وهذا ما يسمى " **ديمومة الشيء**" وهو المبدأ الأساسي الذي يعتمده الطفل الرضيع لبناء معرفته عن العالم الحقيقي، وما ينطبق على لعبة الطفل سوف ينطبق على كافة الأشياء في العالم وبشكل دائم. ومبدأ آخر استخدمه بياجيه هو مبدأ المحاكاة فالطفل الرضيع يكون قادرا على تقليد الآخرين منذ أن يبلغ السنة الأولى من عمره، وهو يستطيع محاكاة حركات شخص راشد أثناء تأديته لعمل معين.(أوليفيه هودي، 2009، ص 16-19). وبعد أن يتعلم المشي وتناول الأشياء يكون حصيلة كبيرة من الخطط التي يتفاعل معها من خلال جمع التركيب أو الأبنية المعرفية بشكل جزئي أو كلي والتي تمكنه من تطوير ذكائه فيما بعد.(النوايسه، والقطاونه،2015 ، ص104). وفي نهاية المرحلة يتمكن الأطفال الرضع من فهم 10-50 كلمة ، وإذ يعرفون من خلال

أعضاء جسمهم، ويشعرون بإحساس الملكية...ويمكنهم متابعة التوجيهات(صالح، 2013، ص42). واهم ما يميز هذه المرحلة هو اكتساب الطفل المهارات البسيطة ذات الطابع السلوكي والحركي، إذ أن المحاكاة تؤدي في هذه المرحلة العمرية المبكرة (مرحلة الرضاعة) وظيفة محددة جدا هي استكشاف كل ما يخص الكائن الإنساني من قبل الطفل الرضيع، مما يؤهل هذا الطفل لبناء نظرية التفكير بشكل تدريجي قائم على مبدأ التناظر والتماهي بين الأنا والأخر. (أوليفيه هودي، 2009، ص 153-156).وعند تجاوز الطفل عامه الثاني ودخوله مرحلة ما قبل المدرسة الواقعة بين السنة الثانية والسنة السادسة من عمره، يتاح للطفل تكوين نظرية التفكير بشكل تدريجي في دماغه ، فالمحاكاة محور لاكتساب الطفل وعيه بالآخر. ويكون تفكير الطفل متمركز حول ذاته، وعند تعلم الكلام والتفكير الرمزي يتحول تفكيره نحو التمثلات العقلية الداخلية. ويمكن إيجاز أهم خصائص المرحلة في الآتي(عبد الهادي، 2006، 73):

- التفكير يحدث عبر الأفعال المنعكسة بواسطة الأعضاء الحسية
- تناسق وتآزر الحس والحركة معا لكي تشكل مفهوما متكاملا للتفكير
- يدرك مفهوم النظم البيئية التي ينتمي إليها
- يتحسن اكتسابه اللغوي فيما يتعلق بالناحية الاجتماعية وتلبية رغباته.
- اتساع اهتمامه بالجانب الاجتماعي بالتقليل من ذاتيته الى مزيد من المشاركة الاجتماعية (العيساوي، 2014، ص114).

2 - مرحلة ما قبل المفاهيم (ماقبل العمليات):(2-7سنوات)، مرحلة التفكير الرمزي التصوري، التفكير الرمزي لا يظهر لدي الطفل بشكل واضح إلا بعد عامه الثاني حين يصبح قادرا على المحاكاة، كما يتمكن خلال هذه المرحلة من القيام بالعاب رمزية كان يمسك بموزة ويمثل بأنه يتكلم بواسطتها بالهاتف كما يبدأ بالرسم والكلام وكلها فعاليات رمزية بامتياز.والرسم واللغة هما الأداتان الرمزيتان الأساسيتان اللتان تطورتا بشكل خارق لدى الجنس البشري. لن اللعب واللغة والرسم فعاليات أساسية تنمي قدرات الملكة الرمزية لدى الطفل. (أوليفيه هودي، 2009، ص 20-21).

يستجيب الطفل في هذه المرحلة للمؤثرات البيئية بطريقة حسية حركية مباشرة

ويعمل على ترميزها وتمثيلها، وتقسم إلى طورين طور ما قبل المفاهيم فيها يستطيع الطفل القيام بعمليات التصنيف البسيطة، والطور الحدسي يقوم فيها الطفل بتصنيفات أصعب، ويسمي الأشياء بأسماء دالة موجودة في ذهنه وغائبة عن بصره. ومن خصائص هذه المرحلة:

- اتساع النشاط اللغوي من حيث زيادة عدد مفردات اللغة واستخدامها
- تفكير الطفل لا يزال يعتمد على الإدراك الحسي والفعل الحركي والتمثيل الصوري
- تزداد قدرة الطفل على التقليد والمحاكاة
- يمتاز التفكير بأنه أحادي القطب، تصنيفه وترتيبه الأشياء وفق بعد واحد
- سيادة حالة التمركز حول الذات فهو يعتقد انه مركز هذا الكون
- حكم الطفل على الأشياء والأفعال يعتمد على نتائجها وليس القصد منها.
- القدرة على أداء العمليات العقلية المعرفية التالية: الانتباه- الإدراك-التذكر-التفكير.
- والتفكير الطفل في هذه المرحلة محدود في قضيتين: زيادة الانتباه والتركيز – الذاكرة والتذكر للمعلومات.(النوايسه، والقطاونه،2015 ، ص108-107).
- ويبقى الطفل في هذه المرحلة متمركزا حول ذاته، ويظهر استخدام الرموز اللغوية حيث يختلف استخدامها عند الأطفال عن الراشدين.(عبد الهادي، 2006، ص72).

ولابد في هذه المرحلة من تهيئة الفرص والخبرات المناسبة من خلال مختلف الأنشطة، والإجابة على أسئلة الطفل واستفساراته بما يناسب إدراكه.

3 - مرحلة العمليات الحسية (التفكير المادي/ الوقعي): (7-12 سنة): يكتسب الأطفال فيها أشكالا منطقية تسمح لهم بالقيام بعمليات عقلية متنوعة(صالح،2013، 44)، ويستطيع الطفل في هذه المرحلة القيام بالعديد من العمليات المعرفية الحقيقية المرتبطة بالأشياء المادية التي يصادفها أو التي خبرها في السابق. يتطور عنده في هذه المرحلة مفهوم ثبات المادة فلم يعد عنده الأرفع والأطول هو الأكبر، بل يستطيع ان يدرك ان كمية السائل الواحدة تبقى ثابتة وزنا وكما ولو وزعت في أوزان مختلفة ويسمى ذلك مفهوم البقاء(عبد الهادي، 2006، 74). ومن خصائص هذه المرحلة :

- نمو قدرات الترتيب والتصنيف والتبويب للأشياء والتفكير في أكثر من بعد
- عمل استنتاجات منطقية مرتبطة بالأشياء المادية
- تطور مفهوم البقاء والاحتفاظ كتلة ووزنا وحجما
- تلاشي حالة التمركز حول الذات والتوجه نحو الآخرين
- تطور عملية الإغلاق كإحدى قواعد الاستنتاج والتفكير المنطقي
- حل العديد من المشكلات ذات الارتباط المادي مستخدما العمليات المعرفية التي طورها كالاحتفاظ والمكوسية والتعويض والإغلاق
- يدرك مفهوم الزمن وينجح في التمييز بين الماضي والحاضر والمستقبل
- يستطيع التفكير في بعض الأسباب التي تؤدي إلى نتائج معينة.(النوايسه، والقطاونه،2015، ص111-112).

4 - مرحلة العمليات العقلية المجردة:(12 سنة فما فوق): تتميز هذه المرحلة بالاستقلال المتزايد نحو التفكير في المشكلات والمواقف، إذ يكون الأطفال قادرون على فهم التجريد مثل المفاهيم الفلسفية والمفاهيم الرياضية العليا المتمثلة في المعادلات الرياضية والإحصائية.(صالح،2013، 44).وتسمى مرحلة العمليات الشكلية أو التفكير المنطقي، فيها يتمكن الطفل من إدراك المفاهيم المجردة، واهم ما يميز هذه المرحلة:

- يصبح أكثر اعتمادا على أساليب التفكير المجرد
- نمو القدرة على وضع الفروض وإجراء المحاكمات العقلية واختبار الفروض والتأكد منها
- نمو القدرة على التفكير المنظم والبحث عن الأسباب المحتملة لحدوث الظواهر
- نمو القدرة على التعليل الاستقرائي والتفكير الاستنتاجي
- تكوين المفاهيم المجردة التي ليس لها تمثيل مادي محسوس في الواقع
- الوصول إلى درجة عالية من التوازن المعرفي بين عملتي التمثل والمواءمة.(النوايسه، والقطاونه،2015 ، ص112-113).
- ويصبح المراهقون قادرين بشكل أفضل في التفكير حول ما هو محتمل للحدث أو الظاهرة.

- إن أداة المراهق الكبيرة هي تفكيره المجرد الذي يسمح له بتطبيق المناقشات المتقدمة حول العلاقات الشخصية والسياسية والفن والدين والمبادئ الأخلاقية.
- وتفكير المراهق يصبح متعدد الأبعاد، والنظر للمشكلات من منظورات متعددة.
- النظر إلى الأشياء على أنها نسبية بدل النظر على أنها حقيقة مطلقة (صالح، 2013، ص45-46).
- يفهم معنى الكرم والإخاء والأمانة بمعانيها المجردة
- يتمكن الطفل من وضع تصور معين لحل مسالة رياضية في موضوع التفاضل والتكامل واقتراح بعض الحلول لهذه المسالة.
- يتطور عنده في هذه المرحلة مفهوم ثبات المادة فلم يعد عنده الأرفع والأطول هو الأكبر، بل يستطيع ان يدرك كمية السائل الواحدة تبقى ثابتة وزنا وكما ولو وزعت في أوان مختلفة ويسمى ذلك مفهوم البقاء(عبد الهادي، 2006، 75).

5 - العوامل المؤثرة في النمو المعرفي: يرى بياجيه ان هناك أربعة عوامل تؤثر في التطور المعرفي هي: النضج، الخبرة المادية، التفاعلات الاجتماعية ، والتوازن.

1- **النضج**: نضج الأجهزة الجسمية العضلية والجهاز العصبي، ويرى بياجيه ان التغيرات الفسيولوجية الرئيسية تحدث في عمر السنتين، ثم في عمر 6او7 سنوات، وأخيرا في مرحلة المراهقة، هذه التغيرات تسمح بتسريع النمو وتعقيده.

2- **الخبرة بالبيئة المادية**: أهمية التفاعل مع البيئة في التطور المعرفي للطفل من خلال معالجة الأشياء مثل دفع الأشياء، وقياسها، واللعب بها، من خلال هذه الخبرة يتعرف الطفل على خصائص الأشياء مثل الوزن والحجم...ويكشف أيضا علاقات السبب والنتيجة.

3- **التفاعلات الاجتماعية**: يؤكد على أهمية التفاعل الاجتماعي مع الأفراد الآخرين من معلمين وآباء ورفاق. فذلك له تأثير فعال في إدراك الطفل لوجهات نظر غيره، وتحد من تمركز الطفل حول ذاته.

4- **الاتزان**: ان الانتقال من حالة الاتزان إلى حالة عدم الاتزان ثم إلى حالة الاتزان هو ما يطلق عليه اسم التوازن، ان هذا التوازن مترافقا دائما مع رغبة الطفل في

الوصول إلى حالة الاتزان هما اللذان يقودان الطفل نحو مستويات معقدة من المعرفة من خلال التفكير. **(ابوغزال، 2014، 177-176).**

نستخلص ان العوامل البيولوجية والوراثية والنضج هي العوامل الأولى ولها الأسبقية في الوجود والتأثير، ثم العوامل البيئية المختلفة من محيط مادي واجتماعي ونفسي، ومختلف العوامل تتفاعل مع بعضها البعض وتتبادل التأثير في النمو الفكري والتطور العقلي للطفل.

5 - المنطق والفكر والتفلسف في نطرية بياجيه:

5 - 1 المنطق والفكر:

المنطق عند بياجيه يعتبر الشكل الأعلى للتكيف البيولوجي هذا التكيف البيولوجي الذي يتبلور عبر مراحل متتالية انطلاقا من آليات عمل دماغ الطفل الرضيع وصولا إلى آليات عمل دماغ المراهق ، أي ان الطفل يمر بعملية تكيف حسي حركي ابتدائية، تؤدي إلى تطور معرفي وعملياتي أولا ، ثم ينتقل به هذا النمو إلى التفكير المجرد، ويشكل التنسيق المنطقي للمعلومات مفتاح التطور المعرفي ونمو عمل الوظائف المعرفية. (أوليفيه هودي، 2009، ص120).

إن الطفل يمتلك القدرة على الاستدلال، ويندهش عندما نخدعه ونصور له ان القواعد التي يعتمد عليها ليست صحيحة، كان نوهمه أن 1+1 لا تساوي 2 ، وان قدرته الاستدلالية غير ناجعة. فهناك صلة معرفية وتطورية بين الاستدلالات الولية القائمة على المعرفة الاستيعابية البصرية، وبين المنطق الاستنتاجي الذي يتطور لاحقا لدى المراهق والراشد. (أوليفيه هودي، 2009، ص145-146).

وبياجيه يفترض أن للبنيات المنطقية جذورا ترجع إلى المراحل الأولى من تكيف الإنسان بوصفه كائنا حيا مع محيطه الخارجي. فحينما يتحدث عن التنسيقات بين الأفعال، وهي مرحلة أولية من النمو العقلي، فانه يؤكد أنها تمثل جذور للبنيات المنطقية، التي لابد العود إليها لفهم البنيات المجردة والصورية ، وانه لا ينبغي النظر إليها في مرحلتها المتطورة فحسب.

وكان هدف النظرية التكوينية المعرفية لبياجي هو دراسة تكون البنيات المنطقية والانتقال الذي يتم لتكوين هذه البنيات من فكر الطفل إلى فكر المراهق. وان كانت البنيات المنطقية في صورتها التامة لا تظهر لا عند المراهق في مرحلة العمليات الصورية (وقيدي،2010، ص39-40)

ولكن البنيات الأولية للتفكير المنطقي تنشا وتتطور في المراحل السابقة من النمو العقلي،في المراحل الأولى من عمر الطفل أي منذ بداية التنسيق بين الأفعال في المرحلة الحسية الحركية من نمو الطفل حسب بياجي.

فالدرسة النفسية التكوينية ذات فائدة في دراسة البنيات المنطقية، فهي تسمح بالتعرف على ميكانيزمات نشأة وتطور البنيات المنطقية عند الإنسان منذ الولادة والى سن المراهقة وتعتمد في ذلك على دراسة مراحل النمو العقلي وتراقب التطور الحاصل في بناء البنيات المنطقية.وما ينبغي دراسته هو دراسة الانتقال من المراحل السابقة خاصة المرحلة العينية العينية إلى مرحلة العمليات الصورية(وقيدي،2010، ص48)

فنشأة البنيات المعرفية بصفة عامة حسب بياجي مرتبطة بالأفعال التي يقوم بها الإنسان للتكيف مع محيطه وتكييف هذا المحيط قبل أن تؤدي إلى تطورات لاحقة.

وبياجي سار في دراسته للبنيات المنطقية تبعا للبرنامج العام للابستمولوجيا التكوينية والذي جعل غايته البحث عن جذور البنيات المعرفية بالرجوع إلى ادني مراحل النمو العقلي في ضوء شروطه المجتمعية والنفسية والبيولوجية. (وقيدي،2010، ص68).

5 - 2 التفلسف عند الطفل:

يولد الطفل بأهم ميزة فلسفية» الدهشة والتساؤل»، فالطفل يعرف بأنه يميل إلى الاكتشاف وحب الاستطلاع ومحاولة الفهم» فالتموين الذهني للطفل في هذه المرحلة العمرية مسكون بحب الاكتشاف على حساب التحليل والتفسير، لهذا يمنح التفلسف للطفل أفقا يكون من خلاله أكثر تحررا وأكثر استقلالية من حيث التفكير والتعبير عن تساؤلاته(بن زينب، 2023، 144).

ونتائج دراسات وأبحاث بياجيه ورفاقه التي أشارت على ان الأطفال لا يشبهون

الكبار في كثير من الأمور فهم لا يتفاعلون مثلهم ، ولكن يفكرون مثلهم(البغدادي، 2003، ص157). وهذا معناه ان الطفل مفكر صغير، يفكر ويتفلسف في حدود إمكانياته ومعرفته ومحيطه وعلاقاته وتفاعلاته.

5 - 3 مظاهر النمو التفكير لدى الطفل:

أثناء مراحل النمو المعرفي تتطور لدى الفرد مجموعة من القدرات والمهارات العقلية وهي:

- نوع التفكير المستعمل
- القدرة على تكوين المفاهيم حول الزمان والمكان والعدد والأشكال الهندسية
- القدرة على التعلم
- الانتباه
- القدرة على حفظ المعلومات
- التذكر
- ترميز ومعالجة المعلومات
- القدرة على حل المشكلات
- القدرة على استخدام الرموز
- تطور نمو الذكاء(صالح، 2013، 29).

5 - 4 تنمية التفكير عن الطفل:

من ابرز الأنشطة التي تساعد على ذلك:

- القصص وكتب الخيال العلمي
- الرسم والزخرفة
- مسرحيات الطفل
- الأنشطة المدرسية المتعلقة بالمواد الدراسية
- التربية البدنية أي اللعب المنظم
- القراءة والمطاعة
- الهوايات والأنشطة (العيساوي، 2014، ص114-121).

خاتمة:

اتبع بياجيه في نظريته النمو المعرفي والتطور الفكري منهج البحث العلمي ووظف بعض أدواته، وقد انطلق من فرضيات محددة، واتبع دراسة طولية وعرضية، واستخدم المقابلة الإكلينيكية، وتوصل إلى نتائج غاية في الأهمية، احدث بها ثورة جذرية في ميدان النمو المعرفي والعقلي، ونمو التفكير بشكل شامل وعميق، اثبت ان الفرد يولد باستعدادات وقدرات ذهنية تمكنه من التفكير، وان التفكير والمعرفة عند الطفل تنمو بالتدريج عبر أربعة مراحل من عمر الطفل، وقد حدد لكل مرحلة أنماط وخصائص للنمو الفكري والعقلي. وان عملية التكيف التي تبنى على عملتي التمثل والملائمة، هي أساس إنتاج المعرفة عند الطفل، وان النمو المعرفي لدى الطفل وتحصيل المعرفة يتأثر بعاملين أساسين هما النضج، والبيئة. وبين ان الطفل منذ سن مبكرة تظهر لديه ملامح التفلسف، مثل الدهشة، وحب الاستكشاف،ولكن التفلسف الحقيقي لا يحدث قبل 12 سنة من عمر الطفل.

اقتراحات

- الاهتمام الأكبر بمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية في نمو التفكير العلمي والفلسفي
- مراعاة مرحلة النمو العقلي للمتعلم عند تعليم المفاهيم والتعليم عامة
- استخدام طرائق الاكتشاف والاستطلاع والبحث والتقصي وحل المشكلات
- اختيار المواد والأنشطة التعليمية التي تتناسب مع عمر الطفل وتتلاءم مع محيطه النفسي والاجتماعي
- الرعاية والاهتمام بالطفل من مختلف النواحي لتهيئته للتعلم
- إدماج الطفل في أنشطة جماعية ليتفاعل من خلالها مع أقرانه وأفراد المجتمع لينمو فكره.

قائمة المصادروالمراجع:

1. أبو غزال، معاوية محمود.(2014).نظريات النمو وتطبيقاتها التربوية، عمان، دار المسيرة.
2. أوليفيه هودي.(2009).علم نفس الطفل.ط1، ترجمة: مي هاشم، بيروت ، كلمة، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
3. البغدادي، محمد رضا.(2003). تاريخ العلوم وفلسفة التربية العلمية، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.
4. بن زينب، شريف.(2023).الفلسفة والطفل الروح السقراطية المبكرة، مجلة التدوين، المجلد15/العدد01(2023)، ص152-140.
5. التميمي،محمود كاظم.(2014). علم النفس المعرفي، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
6. صالح، علي عبد الرحيم.(نظرية العقل لدى الأطفال- التنظير الحديث في النمو المعرفي، ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
7. عبد الهادي، نبيل.(2006).النمو المعرفي عند الأطفال،ط2، الأردن، دار وائل للنشر.
8. العيساوي، سيف طارق حسين.(2014).تعليم التفكير-مع الأمثلة التطبيقية والاختبارات التفكيرية، الأردن، عمان، دار الرضوان للنشر والتوزيع.
9. النوايسه، اديب عبد الله محمد، والقطاونه، إيمان طه طايع.(2015).النمو اللغوي والمعرفي للطفل، ط1، عمان، دار الإعصار العلمي، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
10. وقيدي محمد.(2010). الابستمولوجيا التكوينية للعلوم ،المغرب، الدار البيضاء، إفريقيا الشرق.

مشروع تدريب الأطفال على التفلسف وإشكالية الخصوصية والعالمية

A project to train children to philosophize and the problem of privacy and universality

د. بن رابح أحمد / جامعة الجيلالي بونعامة (خميس- مليانة)

ملخص

المشكل الذي نريد التطرق إليه من خلال هذه الورقة البحثية يتمثل في مدى توافق أو تعارض تدريب الأطفال على التفلسف مع القيم المحلية، أي هل عندما يتعلق الأمر بهذا التدريب يجب أن نراعي الخصوصيات الثقافية المحلية أم أنّ هذا قد يتعارض مع القيم الفلسفية الكلية؟ وعليه هل تدريب الطفل على التفلسف يسير نحو زيادة التوافق بين الخاص والعام، أم أنه يزيد في تأزيم الهوية والخصوصية؟

الكلمات المفتاحية: فلسفة الطفل – القيم – الخصوصية – العالمية

Abstract

The problem we seek to address in this research paper is the extent to which training children to philosophize is compatible or inconsistent with local values. That is, should we take local cultural specificities into account when such training, or might this conflict with universal philosophical values? Accordingly, does training children to philosophize lead to greater compatibility between the private and the public, or does it exacerbate the crisis of identity and privacy?

Key words: Child Philosophy - Values - Privacy - Universality

مقدمة:

إنّ فلسفة الطفل لم تعد بعد الأعمال التي قام بها ليبمان ((Matthew Lipman 1923-2010)) وزميلته أن مارغاريت شارب (2010 -1942) (Ann Margaret Sharp) مجرد نطرة خيالية أو محاولة انغماس في عالم المستحيل، ذاك أنّ الذين تأثروا بمشروعهما وساروا على خطاهما حققوا أشواطا جعلت فلسفة الطفل واقعا لا يمكن إنكاره، وعليه سننطلق في هذا البحث من فكرة وجود فلسفة الطفل وأنها ممارسة حسب مقاربات مختلفة، والغاية منها تحقيق أهداف محددة من طرف المشرفين والقائمين عليها والباحثين فيها، بحيث أن هذه الأهداف هي في الحقيقة تصويبات استباقية لصعوبات ستظهر عند المتمدرسين في مراحل لاحقة للمرحلة الابتدائية، أو تحضيرا لطفل هو الآن مشروع مستقبل في نظر هؤلاء.

إنّ العوامل التي ساهمت في هذا الانتشار الواسع لفلسفة الطفل لا يمكن حصرها في جانب واحد بعينه، فهي تظهر أولا من حيث قيمتها إذ أنها (فلسفة الطفل) لا تقل أهمية عن المواد والأنشطة التعليمية الأخرى، ثانيا تجاوز مسألة قدرة الطفل على التفلسف من عدمها، ثالثا وأخيرا هو أنّ تدريب الطفل على التفلسف لا تنحصر فائدته في الجانب التعليمي المعرفي بل تتعدى المحيط المدرسي ليصل إلى الأسرة والحي وجميع مكونات الحياة الاجتماعية، مما يؤدي إلى تهيئة مواطن المستقبل الذي سيكتسب القدرات التي تمكنه من ممارسة واجباته ومسؤولياته بعيدا عن الإكراه والتنميط، وعليه فهي تسعى إلى تهيئة المواطن الذي لا ينحصر اهتمامه في حدود الوطنية الضيقة التي تجاوزها القرن العشرين، بل يتعداه إلى الحدود الإنسانية والعالمية على اختلاف مكوناتها ومعاييرها، أي المواطن الذي يسهم في إثراء التواصل في الفضاء العمومي بمعناه العام.

بناء على هذا يبدو لنا أنّ مناقشة جميع جوانب مشروع فلسفة الطفل في بلادنا أو حتى في البلاد العربية أمر يحتاج إلى مجهود كثيف ودائم، كما يحتاج إلى بسالة فكرية قوية نظرا للصورة القاتمة التي أصبحت عليها الفلسفة في بلادنا، وهذا يعني أنه يحتاج إلى مناخ يسمح بنضج المشروع بعيدا عن كل أنواع الصعوبات والعوائق،

وعليه فإنّ الجانب المتعلق بالتواصل الاجتماعي بين الطفل ومحيطه الخاص والعام الذي تسعى فلسفة الطفل إلى ترقيته، هو أمر لا يقل أهمية، نقول هذا لأن الفرد نسخة من مجتمعه بأهم معاييره وقيمه الأخلاقية والمعرفية، هذا استنادا إلى تجربة معايشة شكّل معالمها الموقف السائد عندنا سواء كما هو عند عامة الناس أو في المواقع التي تدرس فيها الفلسفة، فعندما نقول بأن وضع الفلسفة لم يعد كما كان قبل عقدين أو ثلاثة عقود لأسباب عدة، فالمقصود أنها فقدت شحنة لا بأس بها من الوقار الذي كانت تحظى به، ويظهر ذلك من خلال تقلص مساحة التفكير النقدي وروح التسامح والتفكير الحر، وروح المسؤولية، وتزايد وتفاقم السلوكيات المُنَمَطة بشتى طرقها ووسائلها، وأمام هذه الردة الفكرية تطرح مشكلة أخرى شديدة الاتصال بالأولى، هي الخشية من أن تلقى محاولة ترسيم مشروع فلسفة الطفل عندنا خاصة وفي البلاد العربية عامة نفس المصير الذي تعرفه الفلسفة عموما وتدريسها خصوصا. ما يدل واقعيا على هذه المخاوف إن صح هذا التعبير حتى لا نقول ما يعيق مشروع فلسفة الطفل عندنا هو الموقف العام الذي نقابل به تساؤلات الأطفال وكيف يتم التعامل معها اجتماعيا وحتى في إطار المدرسة، وبغض النظر عن نوايا أولياء الأمور والمكلفين بتعليم الأطفال، فإنّ تساؤل الطفل وبحكم طابعه السقراطي العفوي فإنه يحرج الكبار فيكون سلاحهم الأبسط والأسرع هو القمع بأساليب مختلفة.

الإشكالية:

إن المشكلة التي نحاول النظر فيها قصد إثراء النقاش حول مشروع فلسفة الطفل في بلادنا خاصة، هي كيفية الحفاظ على تساؤلات الطفل وتهيئة العوامل التي تكون أسباب ترقيته وانفتاحه بعيدا عن كل الأحكام المسبقة - الجاهزة والنمطيات السائدة. ومن ناحية أخرى فإنّ الخصوصيات الثقافية تبقى المكسب الذي لابد من الحفاظ عليه في عالم أصبح فيه الصراع الثقافي من الصراعات الخفية أحيانا والمكشوفة أحيانا أخرى، ولذلك فإن تدريب الأطفال على التفلسف يصطدم بعدة مواقف يمكن اعتبارها معادية لتدريب الطفل على التفلسف، وهناك من يذهب إلى أبعد من هذا حيث يجعل النزوع نحو الكلية أمرا يحمل من المخاطر ما يسمح بإذابة قيم

الخصوصية، والحجة في ذلك هي أنّ الحفاظ على براءة الطفولة أهم عنصر يساعد الأطفال على النمو العادي والمتوازن، وعليه فإنّ المستوى العقلي للطفل لا يمكن أن يرقى إلى التجريدات التي تطلبها الفلسفة، وهذا التوجه – الذي لا يستند إلى دراسات علمية معمقة في بعض جوانبه-يحاول التقليل من فعالية التفلسف عند الأطفال بطريقة توشك أن تؤدي إلى تثبيط أسباب وعوامل التفكير الإبداعي في مرحلته الجنينية كما هي عند الطفل، وأمام هذه المفارقة بدا لنا لزاما مناقشة تدريب الطفل على التفلسف من زاوية الخصوصية والعمومية، أي من جهة المكونات الأساسية للذات ومدها بكامل الوسائل التي تصبو بها إلى الكلية دون الوقوع في المحاولة الفاشلة الرامية إلى رفض الكلية وبالتالي تضييع الاثنين.

وإذا كان الأمر على هذا الحال، فإن الإشكالية التي تواجهنا لا تتمثل فقط في التساؤل حول قدرة الطفل على التفلسف من عدمها، ولكن البحث عن كل ما من شأنه أن يمنح فلسفة الطفل عندنا من الفرص التي تنقلها إلى واقع تربوي جديد كممارسة تكوينية بالدرجة الأولى، تؤدي بالتالي إلى التوفيق بين الخاص والعام.

ولهذا فإن السؤال المحوري يتمثل فيما يلي: هل تدريب الطفل على التفلسف يرمي به(الطفل) في كلية تزيد في إذابة خصوصيته والتشويش عليها وتقلل من أسباب استمراريتها كونها تتضمن الثوابت المؤسسة؟ أم أنه وضمن أهدافها العامة فإنّ فلسفة الطفل تسمح له بمواجهة التحديات التي تلاحق وجوده من حيث أنه ينتمي إلى عالمين عالم أكبر متغيرا يتحكم في تغيره، وعالم أصغر شكّل القواعد الأساسية لشخصيته؟ إن مثل هكذا إشكال قد لا يطرح في البيئة التي ظهرت وتطورت فيها فلسفة الطفل، ولهذا واستنادا إلى حق التفلسف وإلى الفوارق الثقافية بين العالم الغربي وعالمنا فإنه من الضروري إحاطة تدريب الطفل على التفلسف من جميع الجوانب، لأن شكْل الصراع الذي أصبح يعيشه العالم اليوم يأخذ ضمن بعض التوجهات صراعا من أجل الانتصار وإلحاق الهزيمة بالغير والثقافة والتعليم فيه وسيلتين أساسيتين، كما قد يأخذ شكل التوافق والاقرار بالكلية ضمن التعدد الثقافي، والتعايش بين الشعوب. وفي هذا الإطار العام يمكن التأكيد على ما ذهب إليه ليبمان نفسه، وهو أنّ الآثار

الإيجابية إن لم تظهر في مرحلة الطفولة، فإنها بالتأكيد ستظهر عند راشدي الغد، إلى درجة سنستغرب فيها عن رفضنا تعليم الفلسفة للأطفال إلى غاية اليوم» (Maire.)

أهمية الدراسة:

إنّ أهمية هذه الدراسة ملازمة أولا لأهمية كل الدراسات المتعلقة بفلسفة الطفل بصورة عامة، باعتبار الأطفال مستقبل العالم، لكن ما نروم إلى مناقشته هو أنّ تدريب الطفل على التفلسف لا يزيده إلا إمكانيات أخرى تحرره فكريا من ما من شأنه أن يعيق اندماجه في عالم متغير، وهذا ما يسمح له في نظرنا بأن يعيش مشاكل زمانه بمنظوره الخاص الذي يتيح له فرص التكيف والتمكن من تصور حلوللتلك المشكال التي تخصه هو وليس مشاكل تنتمي إلى زمان ولّى، لأن تدريب الطفل على التفلسف له من المزايا رغم كل ما يقال عن الفلسفة عموما الفلسفة الطفل خصوصا، من هنا لابد من الإقرار بالطابع المعقد للمشكلة وتفرعاتها على اعتبار أنّ الطفل يعيش في أكثر من عالم والتأثيرات تأتيه من كل الجوانب، ولذلك سيتفرع عن سؤال الإشكالية المحورية إلى جملة من الأسئلة تكون الإجابة عنها بمثابة وضع قاعدة أخرى تثبت أهمية وضرورة وضع برنامج يخص الشروع في تطبيق فلسفة الطفل في بلادنا، وفي أكثر الحالات تشاؤما لابد من مواصلة النقاش بين الباحثين ريثما ينضج المشروع بينهم ويزاد حرضهم على ضرورة الانتقال من البحث والنظر إلى مرحلة التطبيق وتقييم النتائج بصورة متواصلة.

الدراسات السابقة:

في إطار قراءتنا المتواضعة لما أنجزه الباحثون الجزائريون يتعلق أساسا بالتعريف بفلسفة الطفل من حيث هي نشاط تعليمي يستوجب الاهتمام به لاحقا كون الدارسين متيقنون أنه لم يصل بعد إلى مستوى مأسسته (ترسيمه) في المدرسة الجزائرية، وحتى في الوطن العربي يمكن القول أنّ الوضع مشابه لبلادنا، وعليه أكدت جل الدراسات خاصة تلك لتي أشرفت عليها خاصو منظمة اليونسكو على ضرورة الاهتمام بفلسفة الطفل والسعي إلى وضع الورشات التجريبية للتدريب لما لهذا الإجراء من آثار إيجابية على نمط تفكير الطفل، ومن الدراسات التي لابد من الإشارة إلى أنّ دراسة معاذ بني

عامر في كتابه (الإنسان الفيلسوف – عن أسئلة الطفل وإجابات الحكماء – 2021) (الفيلسوف، 2021) كانت مغايرة لسابقاتها من حيث أنه تطرق إلى علاقة تساؤلات الطفل بالمحيط الاجتماعي مركزا على كيفية تعامل الوصاية الاجتماعية معها.

أمّا في الدراسات الأجنبية فإن الأمر مختلف ذلك أنّ كم الدراسات وصل إلى درجة عالية التراكم والغزارة، والملفت للنظر هو الاهتمام البالغ بدليل المعلم في فلسفة الطفل، وهذا يكشف عن وجود بحوث نظرية لها بعدها العملي مثل (A teacher's Guide to Philosophy for Children- Keith J. Topping, Steven Trickey, and Paul Cleghorn,) (A teacher's Guide to Philosophy for Children- Keith J. Topping، 2019) إضافة إلى توجد الكثير من المؤلفات التي تتناول علاقة فلسفة الطفل بالقيم الأخلاقية، والخطط العملية التي تسمح بتنمية الحس الأخلاقي عند الأطفال بحث تصبح سلوكا قائما على الاقتناع وليس الإكراه كما كان معهودا، وهنا نشير إلى الدراسة الهامة التي أنجزتها يوهانا ياوكين (Johanna Hawken) (Hawken، 2016) سنة 2016 بجامعة باريس بانتيون كأطروحة دكتوراه، حيث كشفت عدة جوانب تخص فلسفة الطفل من أهمها القيم الفكرية التي تتحقق من خلال هذا النشاط.

1 - دواعي رفض فلسفة الطفلّ:

إن الدفاع عن ضرورة تدريب الطفل على التفلسف لا تندرج أبدا في سياق أيديولوجي مهما كان مصدره كما قد ينظر إليه، بل أنّ سياقه العلمي هو سياق تعليمي تربوي يرمي إلى تنمية قدرات الطفل وتعزيز بناء شخصيته الفكرية والروحية، أي بالجملة يمكن أن نقول بأن تدريب الطفل على التفلسف يسعى إلى إعادة النظر في مفهوم الطفل وإخراجه ما كان ومما هو عليه في إطار ثقافة سعت إلى تأكيد قصوره في الخطاب العام والخاص، فهذا التدريب عموما هو نشاط فكري له أهدافه التي تنعكس على مستوى الأداء المعرفي والسلوكي للطفل، وبالتالي السماح له قدر المستطاع التكيف بصورة أفضل وأكثر فعّالية مع مكونات واقعه بمختلف جوانبه المعقدة الظاهرة منها والمتخفية. لذلك لا يعتبر التدريب على التفلسف الموجه للطفل درسا اعتياديا أو كما يمارس في إطار مستويات أعلى من التعليم(الثانوي والجامعي)، بل هو نشاط قبل كل

شيء له شروطه ومقوماته ومكانه وزمانه، ولهذا فإنّ كل المدافعينعن فلسفة الطفل (ليبمان، ميشال توزي، ميشال ساسفيل، يوهانا هاوكين، أوسكار برينيفي...)، يؤكدون من خلال أعمالهم ودراستهم على المغانم العديدة التي تزيد في رأس مال تفكير الطفل في علاقاته مع المجتمع.

تصورنا للطفل الذي يستمد أساسه من مرجعيات ثقافية تضرب بجذورها في أعماق تاريخ كل مجتمع وكل ثقافة لا يبتعد كثيرا عن نظرة عاطفية تجعل الطفل كائنا قاصرا كما نجده عادة عند الكهول حيث يتبنون هذا الرأي بنوع من الارتياح الفكري الذي لا يقبل التشكيك، وقراءة بعض النصوص الفلسفية القديمة والحديثة يبين أن الفلسفة جعلت من الطفل موضوعا لها ولم تمنحه حق التفلسف، فاعتبار الطفل قاصرا فكريا وعاطفيا ليس سوى موروث إنساني لا يخص ثقافة من الثقافات، حيث نظر إلى الطفل بمفهوم القصور والعجر وأنه الكائن الذي يحتاج الرعاية ويبقى تحت وصاية السلطة الأبوية. لذلك نقول أن رفض وإنكار حق التفلسف للطفل مستمد من مصدرين أساسين، هما الثقافة السائدة ونظرتها حول الطفل وهذه النظرة بطابعها التسلطي لا تنظر إلى الطفل من حيث هو إمكانية بل فقط على أنه حالة مازالت بعيدة عن الاكتمال العقلي والاستقلال الذاتي، أما الموقف الثاني فهو مختلف وينتمي إلى علم النفس البنائي الذي كان جان بياجيه واحدا من مؤسسيه.

ومن هنا، فإنّ النظرة إلى المواقف المعادية لفلسفة الطفل من جهة أسسها المختلفة ومرجعياتها المتعددة، يحدد قيمة هذا الرفض ومدى قوته أو نقصه، فمنها ما يصبّ في نسق أيديولوجي عاملا يعلن عن نفسه يرتكز على الموروث الشائع كماقد يستند إلى جملة من المبررات تخفي حقيقة الأسباب الداعية إلى رفض تدريب الطفل على التفلسف، وتغطيه بجملة من الصعوبات والعوائق التي ليس من السهل تجاوزها رافعين بها شعار الأصالة الثقافية، ومنها كذلكما يتصل بالخطاب الفلسفي ذاته (أفلاطون، أرسطو، جان جاك روسو، إلخ ...) ومنها أخيرا ما يندرج في سياق علمي مؤسس كما هو متجل في موقف جان بياجي(1896-1980)(Jean Piaget).

1 - 1 بياجي والتبرير العلمي:

في إطار الابستيمولوجيا التكوينية أكد وألح جان بياجيه استنادا إلى دراسات دامت سنين على نظرية أصبحت معروفة تتعلق بمراحل النمو المعرفي عند الفل، كما أنه حرص من خلالها التأكيد على عجز الطفل قبل سن الثانية عشر عاجز على التفلسف والقيام بالعمليات العقلية التجريدية العالية لأنه لا يتوفر على البنيات العقلية التي تسمح له بممارسة حوارا فلسفيا يستلزم التصورات المجردة، لأنّ النمو المعرفي ضمن تصوراته الذي يبدأ منذ الولادة يعني حدوث تلك التغيرات التي تمس الأبنية المعرفية، وتحدث من خلال التمثل والمواءمة (العارضة، 2013، ص 10)، والأبنية المعرفية أو العقلية موجودة بصورة مستقلة عن الفرد، فهي تعود بالأساس إلى تكوينه الفردي والنوعي، وبحكم الأعمال التطبيقية التي قامت بها الفرق المنتسبة إلى مشروع بحثه فإنّ تشابه سلوكيات الأطفال الصغار ومسار نموهم العقلي واحد في جميع أنحاء العالم.

وما يدعم ما ذهب إليه بياجيه تأكيده على أسبقية النمو بالنسبة للتعلم، ففي إطار الأبحاث التي قام بها ظلّ يُصر ويؤكد على أنّ الأسبقية تبقى دائما للنمو المعرفي الذي يضمن إمكانية التعلم، وضمن المقولات التي شكلت جوهر نظريته حول النمو المعرفي، فإنّ الإبستيمولوجيا التكوينية التي وضعها تقوم على جملة من التصورات المحورية التي توضح الأساس النظري النمو المعرفي وهي: التكيفassimilation)) والمواءمة (accommodation))والتوازنéquilibration))

فالتكيف أو التمثيل assimilation)) هو عملية معرفية يقوم الطفل بواسطتها بتحويل المواضيع المدركة إلى مخططات أو نماذج سلوكية قائمة (معاذ بني عامر، 2021، ص 51). أو هو عملية إدماج (استدخال) لمعطيات التجربة والواقع في الأبنية السلوكية، هذه الأبنية ليس لما هي إلا الخطاطة الأولية التي للأفعال المؤهلة أن تتكرر مستقبلا بشكل فعّال (Vocabulaire de psychopédagogie et de psychopsychiatrie de l'enfant، 1979).

المواءمة (accommodation)هي العلمية المعاكسية أو المتممة لتكيف الأبنية العقلية مع تركيب هذه المثيرات نفسها (معاذ بني عامر، 2021، ص 51). فهي العملية

المعاكسة لتكيف لأن الطفل يتجه نحو الموضوع من خلال تعديل الأنية السابقة ليتكيف مع العناصر الجديدة (...) والمواءمة الحقيقية لا تظهر إلا عندما يستعمل الطفل الأبنية السابقة والمعروفة ويدرك أنها ليست مواتية للوضع الحالي.

أما الموازنة (équilibration))فهي العملية الأساسية التي تسمح لنا بفهم مظهر السلوك والمعرفة، مما يضمن سيطرة أكبر وأكبر للذات على أفعالها وعلى تحولات الواقع الخارجي https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=122&IDMODULE=22).) والتوازن يبقى ساري المفعول مادامت المعطيات ثابتة ومندرجة ضمن التكيف والمواءمة، لكن متى ظهرت معطيات جديدة، يحل عدم التوازن محل التوازن، وتجاوز الحالة الأولى لا يحدث إلا عند تحقيق مواءمة جديدة ما يجعل المعرفة تنمو مما هو أقل إلى ما هو أكثر، وهكذا يحدث التوازن من جديد، وتبقى هذه التبادلية مستمرة دون توقف. وبالنسبة لبياجي، التوازن هو العملية الأساسية التي تسمح لنا بفهم مظهر السلوك والمعرفة، مما يضمن سيطرة أكبر وأكبر للذات على أفعالها وعلى تحولات الواقع الخارجي.

هذه التصورات تأسست عليها ما يعرف عنده بنظرية مراحل النمو المعرفي ذات الطابع الكلي، حيث يتم من خلالها وفي إطارها النمو العقلي وهي:

أ. المرحلة الحس حركية، من (2-0): في هذه المرحلة يغلب السلوك الحس حركي من أجل التعرف على العالم الخارجي.

ب. المرحلة ما قبل إجرائية.(2-6): يتحرر الطفل من الإدراك المباشر ليسمو ذكاءه نحو التصور ويبدأ في استعمال اللغة التي يعبر بها عن تمثلاته وتصوراته.

لكن المرحلتين يشتركان في نقطة واحدة حسب بياجي وهي غياب التفكير المنطقي بسبب أنّ التفكير يتمحور ويتجه نحو مكونات الواقع.

وما يهمنا أكثر في هذا الصدد هما المرحلتين الأخيرتين، لأن المرحلتين الأولى والثانية لا علاقة لهما بتعلم التفلسف أو التفكير المجرد، رغم أهميتهما في عملية النمو المعرفي بصورة عامة. والنظر الجيد يبين أن القدرات العقلية الضامنة لفعل التفلسف تكون

قد ظهرت ويعتد عليها الطفل أو المراهق في تعامله مع محيطه الخارجي وكذلك تمكنه من توظيف اللغة توظيفا يتماشى مع تطلعاته الفكرية.

ج. المرحلة الإجرائية المشخصة (7-12) التي تمتد من سن السابعة إلى غاية الثانية عشر هي بمثابة تحرر تدريجي من سلطة المرحلة السابقة، لكنها رغم ذلك تبقى محملة بالأليات التي سيطرت في المرحلة السابقة، بمعنى أن التمركز حول الذات مازال قائما والنظرة إلى العالم وإدراكه لم يصل بعد إلى الموضوعية اللازم (انظر كتابي بياجيه 1966 La psychologie de l'enfant).)

د. المرحلة الإجرائية الصورية: (أكثر من 12) يصل الفرد في هذه المرحلة إلى أعلى ما يمكن تحقيقه من وجهة نظر بياجي، حيث يتمكن من التفكير الشكلي المجرد القائم على اقتراح الفرضيات والاحتمالات المختلفة واختبارها بطريقة عملية، وهذا يعني أن الطفل في هذه السنين يدرك تماما العلاقات التبادلية يذهب إلى ابعد من التفكير العياني القائم على جبر الفئات إلى التفكير القائم على حساب القضايا(حسين عبد الفتاح الغامدي،2021).

وقد أكدت جوهانة هاوكين(Johanna Hawkin2016)) أنّ ما يذهب إليه بياجيه عجز الطفل على ممارسة التفلسف سببه ثلاثة عوائق أساسية تشكل أهم ما يميز النمو المعرفي عدنه وهي اللموسيةconcrétude)) اللامعقولية irrationalité)) والتمركز حول الذات son égocentrisme))ولكنها واستنادا إلى ما ذهب إليه ليبمان تعتبر قابلية تعلم الطفل لفعل التفلسف ليس خارجا عن كفاءاته ولا مستحيلا بالممارسة، دون أن تنكر أهمية ما ذهب إليه علماء النفس البنائيون، فإنها تميز بين ما يستطيع الطفل أن يقوم به بدون جهد وما هو قادر على فعله لكنه ليس في متناوله، وعليه « على التربيوين أن يحاولوا بناء برنامج عمل على حسب ما يقوله علماء النفس البنائي(وهنا لا داعي لتدريب الطفل التفلسف)، أو يتصورون برنامجا يتضمن أدوات إرشادية جعل لدفع الكفاءات المعرفية للطفل إلى أبعد من الحد الردىء الموجود عند الأطفال غير المحفزين » M.LIPMAN).)

2 - الرفض غير العلمي لفلسفة الطفل:

أولا القصد من عبارة "الرفض غير العلمي" هو عموما أي رفض غير مؤسس على معطيات علمية ويأخد أشكالا متعددة وله منابع مختلفة، وبالتالي فهو ذلك الرفض الذي يتبناه البعض ضد أي مشروع يتعلق بإقحام الطفل في عالم فكري لا يتميز بالثبات والوضوح على صعيد تعامله مع القيم والمعايير أو هكذا يتصور الأمر أصحاب هذا التوجه، ففي اللقاء التي نظمته "اليونسكو" يومي 26 و27 ماي سنة 1998 قسم الفلسفة والإيتيقا بمدينة باريس، وكان موضوعه مناقشة فلسفة الطفل من طرف ثمانية عشر خبيرا وفدوا من أربعة عشر دولة LAPHILOSOPHIE POUR LES ENFANTS).)

في هذا اللقاء تمت مناقشة عدة محاور تتعلق بالفلسفة عموما وبفلسفة الطفل خصوصا، ومن أهم هذه المحاور: - تسمية فلسفة الطفل - تكوين المنشطين - مسألة اللغة التي يجب اعتمادها في تدريب الأطفال - علاقة فلسفة الطفل بالسياسة والثقافة، هذا المحور الأخير طرحه الفيلسوف الكنادي ميشال ساسفيلMichel Sasseville)) المسؤول عن مشروع تدريس الفلسفة للأطفال في جامعة لافال (La Valle) ومن أهم ما أنجزه على صعيد التأليف والتنشيط هو تحديد أهداف فلسفة الطفل، ومن هنا طرح سؤالا مهما يتعلق بمدى إمكانية تحديد أهداف مشتركة لأطفال العالم الذين ينتسبون لثقافات مختلفة؟

فإذا كان جوهر النمو المعرفي عند الطفل يتم وفقا لوتيرة مراحل ونمو تدريجي، فكيف يتم النمو الأخلاقي عند الطفل حسب جانيه؟ السؤال له أهميته كوننا نحاول أن نتعرف على الغنائم الأخلاقية في ظل ممارسة فلسفة الطفل، ومن جهة ثانية فإن بياجيه نفسه تطرق إلى قضية النمو الأخلاقي في أكثر من مناسبة (انظر كتاب القاعدة الأخلاقية عند الطفل، la règle morale chez l'enfant)، فهة لا يرى فرقا بين النمو المنطقي والنمو الأخلاقي <<إن الأخلاق هي منطق العمل، كما أنّ المنطق هو أخلاق الفكر>> (Piaget، 1928)، وهذا يعني أنّ الاهتمام بالأول يستلزم الاهتمام بالثاني،

يتبيّن من كل هذا أنه رغم الرفض الذي ظهر من خلال نظرية بياجي للنمو المعرفي

حول قدرة الطفل على التفلسف، إلا أن النظر إلى ما يستلزمه فعل التفلسف من مقومات فكرية ومهارات ذهنية نجده متوفرا لدى الأطفال الذين تجاوزوا سن الثانية عشر.

فإذًا فعل التفلسف يستلزم التساؤل والقدرة على اقتراح حلول بصورة شخصية، وترتيب المعطيات المعرفية زمنيا وكميا وكيفيا، والنظرة إلى الواقع نظرة تختلف عن ما كانت عليه في المراحل الأولى فلا بد من التأكيد على أن الطفل يتوفر من الناحية العقلية والمعرفية على أهم الشروط التي تؤهله للقيام بأفعال التفلسف، ومادامت الخبرة والتفاعل مع الآخر من المقومات التي تزيد العمليات العقلية نموا ونضجا، فإن تجربة الحوار الفلسفي التي تسعى إليها فلسفة الطفل لها علاقة مباشرة مع هذه العملية، إضافة إلى هذا كله فإنّ عمليات الاستدلال التي تعتبر الشرط الأساسي في أفعال التفلسف تزداد نضجا أثناء الطفولة المتأخرة حيث يكون الطفل قادرا على الاستدلال اعتمادا على عمليات استدلالية سابقة، فهو يستطيع القيام بعمليات بناء على ما توصل إليه في عملية أخرى أي أنّ تفكيره قد تسامى فوق حدود استخدام الأشياء كمحتوى وحيد للتفكير إلى كون تمكنه من استخدام إجراءات كمحتوى لتفكيره (شربل، 1984) فيمكن التأكيد على أن موقف بياجي في بعض أجزائه لا يتعارض مع ما يصبو إليه أنصار مشروع تدريب الطفل على التفلسف.

ونحاول أن نفصل شيئا ما الحجج التي تصدر عن من يحاولون حرمان الطفل من التفلسف، ومدى قيمة هذه الاعتراضات من الناحية العلمية التي أكدت الورشات المختلفة صحتها حتى نتمكن بهذا التطرق إلى ما يسمح لنا بتقديم الجواب الذي نراه مناسبا لإشكالنا.

يؤكد الكثير من الذين اقتحموا مجال فلسفة الطفل ما نحاول الوصول إليه، فالفكرة الأكثر شيوعا بين الأوساط غير المتخصصة هي أن قدرات الطفل لا تسمح له باستيعاب التصورات والنظريات الفلسفية التي وضعها الفلاسفة ويضيفون بأنّ حتى طلاب الثانوي يجدون صعوبات جمة عند مواجهتهم هذه المادة التعليمية المتميزة بالتجريد العالي (Brenifier، 2007)، ليس هذا فحسب بل أنّ ما تجب الإشارة إليه هو

أنّ هذه الصعوبة التي يتسلح بها الخصوم لا تنطبق على فلسفة الطفل فقط بل تشمل الفلسفة بصورة عامة وما محاكمة الفيلسوف سقراط إلا دليل تاريخي كاف في نظرنا يعكس ويبين شدة العداء للفلسفة، لكن ما يجعل البعض يخشى تعليم التفلسف للأطفال في مجتمعنا على وجه التحديد هي الفكرة السائدة عند عامة الناس والبعض من خواصهم والتي تستمد جذورها من المرحلة التي دخلت الفلسفة اليونانية على المسلمين إثر حركة الترجمة التي عرفها العالم الإسلامي آنذاك وهي أنّ الفلسفة تهلهل العقيدة وتفسدها وأكثر من ذلك تعارضها وتناقضها، والمواقف التي وردت منذ الكندي إلى عصر ابن رشد معروفة لكن ورغم ذلك وبسبب انتشار التفكير الثبوتي بدا واضحا أن ابن رشد رغم متانة حججه إلا أنّ تنويره لم يصل المناطق الجد مظلمة في أندلس الموحدين، أما عودة الخطاب الديني المعاصر الذي انتصر على العقلانية جاعلا بذلك الفلسفة عموما ضربا من ضروب ما يهيئ لانحراف النشء. ومهما كان من أمر لا يمكن استصغار هذا التيار واعتباره هامشيا غير مؤثر، فالاتصال مع التلاميذ والمعلمين يجعلنا نقول بأنه لابد من إعادة الاعتبار للفلسفة أولا ثم بعد ذلك لفلسفة الطفل.

وأهم ما يزيد من خشية المعارضين لفلسفة الطفل هو ارتفاع نسبة حرية التفكير عند الطفل وتأسيس فكره تأسيسا عقلانيا بعيدا عن التقليد ومجرد المحاكاة للشائع الجاهز، لهذا جاء في كتاب معاذ بني عامر « الإنسان الفيلسوف،» «أسئلة الأطفال نوع من الإهانة اللذيذة لهذا التاريخ الوقاري (تاريخ الفلسفة) (عندنا) البروطوكولي، البطريركي، حتّ وتعرية لهذا الأسمنت المسلح » (عامر، 2021).

ما يمكن قوله حول هذه الفكرة هو أنها تنم عن مشكلة مرتبطة بسلوكيات محبطة بالنسبة للطفل خصوصا والتلميذ عموما، فهي بمثابة ثقافة التثبيط المتفشية في عقلية بالية باسم سلطة أبوية ترتدي أقنعة متعددة لا يجب أنتمارس في المدرسة بمختلف أطوارها ولا نستغرب عندما لا نجدها في الجامعة، فتعليم الطفل أساسيات التفلسف يلقى رفضا لهذا السبب وعليه فإنّ هؤلاء يحرمون الطفل من أهم حقوقه، وهي الحصول على تربية فكرية وروحية تمكنه من حل مشاكله.

فما يحرك هذا التوجه المناهض للفلسفة هو حرص أصحابه على أنّ تصورهم

حول الطفل هو تصور سليم وبالتالي يتم التعامل معه استنادا إلى مجرد الخبرة العادية التي لا تتأس على التصور العلمي الذي مارسه الباحثون مند ظهور علم النفس، وبهذا ينصبون أنفسهم حماة لقيم يرون أنها الحل لكل المشاكل، والواقع يثبت أنّ هناك من خطا خطوات عملاقة في التقدم والرقي بالاعتماد على قيم في حقيقة أمرها لا تتعارض مع روح الخصوصية التي شكلتنا تاريخيا.

3 - فلسفة الطفل إصلاح لتفكير:

جاء في مقدمة كتاب مشترك بين ميشال ساسفيل (Michel Sasseville))وجوهانا هاوكين (Johanna HAWKEN) (Abécédaire de la philosophie pour enfants, 2020) :« إن الممارسة الفلسفية في متناول الأطفال وتساعدهم على تشكيل أحكامهم، أي أن تَكْبُر إنسانيتُهم وأن يصبحوا واعين ومسؤولين» (Howken, 2020)) هذا التأكيد الذي قدمه هذان الباحثان حول فلسفة الطفل يبيّن أنّ كل من يعترض إمكان تعلم الطفل لأبجديات التفلسف لا يملك الحجج المؤسسة علميا، حتى تلك الاعتراضات التي تندرج ضمن سياق نظرية بياجي للنمو المعرفي تم الرد عليها في إطار جماعات البحث في هذا الشأن، حسب ما أكدته هاويكن في أطروحتها (PHILOSOPHER AVEC LES ENFANTS, 2016)، ومنذ الأعمال التي باشرها ليبمان وجماعات البحث الفلسفي(CRP)والورشات التي أنجزت لهذا الغرض في مختلف الدول، لا يمكن في إطارها العودة إلى الوراء وإعادة مناقشة أصبحت عقيمة، وعليه فضرورتها ترتبط أولا بما حققته وتحققه من نتائج وهذا ما يحتاج إلى تفاصيل نبين من خلالها فيما تكمن هذه الضرورة:

إنّ أهم مغنم بالنسبة لفلسفة الطفل هو التفكير الذاتي وحق التساؤل، ونعني به قدرة الطفل وتمكنه من إنشاء آراء وأحكام، وبناء أنظمة استدلالية دون اللجوء إلى غيره، مادامت الدراسات الحديثة لعلم النفس وكذا الأعمال التي أنجزت في هذا الشأن تؤكد على أنّ قدرات الطفل ليست بالهينة أو كما اعتدنا على وصفها بالقاصرة، فطرق التعليم المعاصرة كلها تجعل من الكفاءة إمكانية افتراضية يحوز عليها الطفل، فقط أنها تحتاج إلى توجيهات وتدريبات سليمة تسمع لها بالانتقال من القوة إلى الفعل. وهذا

يعني كما بيّن ذلك ميشال توزي (Michel Tozzi))أنّ تدريب الأطفال على التفلسف لا يهدف إلى تزويدهم بالمادة المعرفية بقدر ما يهدف إلى تنمية القدرة على حل المشاكل النظرية والعملية، على هذا الأساس تصبح فلسفة الطفل مقاربة وليست مادة تعليمية بالمعنى الكلاسيكي. هذا الجانب له أهميته « لأنه لا يمكن أن نتيقن ما يليق بالآخرين المختلفين، بدون أن نعرف ما يرونه هم حسنا بالنسبة لهم» (Sharp))، وهكذا فمعنى التفكير الذاتي حسب زميلة ليبمان آن مارغاريت شارب (Ann Margareth Sharp)) لا يعني سوى تفادي الأحكام الخاطئة التي تصدر من أطراف مختلفة، ومن هنا تسهم فلسفة الطفل في إرساء قاعدة أساسية في شخصية الطفل.

ومن جهة أخرى فإنّ التفكير الذاتي له ما يؤسسه من حيث النمو العقلي للطفل، هذا الطفل وكما يعلم ذلك الجميع لا يتوقف في سن معين على طرح الأسئلة في ظروف مختلفة ومواقف عدة، فالتعاملات المختلفة مع تساؤلات الطفل تشكل عند الطفل طرقا مختلفة من التفكير، وعليه فتنمية التفكر الذاتي تتوقف بالدرجة الأولى على الكيفية التي يتم من خلالها التعامل مع أسئلته وفي هذا الصدد يقول معاذ بني عامر « في المجتمعات التي راقبت مرجعياتها الفكرية وأقامت حول مفاهيمها القديمة أسوارا نفسية وقانونية قاسية ومؤذية لكي لا يقترب منها أيّ أحد، ستدمر أسئلة الأطفال وتحوّل شغفها غير الواعي وغير الزماني إلى نوع من العار الاجتماعي، فالطفل في هذه اللحظة في اللحظة التي يسأل فيها سؤالا ويجد محيطه الأسري قد أنبّه وزجره، تحطيم لمشروع إنسان متفلسف». كما أنّ الحديث عن التفكير الذاتي يقود كما أكد ليبمان إلى المزاوجة بين نوعية التفكير وكميته أو بين كيفه وكمه، وفي هذا الصدد بالذات يناقش مقولة مونتاني (1533-1592) (Montaigne): « من الأفضل امتلاك رأس جيد من امتلاك رأس مملوء »، لكن ليبمان يؤكد على إمكانية تحقيق الاثنين في آن معا، ذلك أنه لا قيمة لمعارف بدون حسن التفكير كما أنه لا فائدة من حسن التفكير بدون معارف» (M. Lipman).)ولتحقيق هذا الغرض الهام فإنّ الطريقة الليبمانية تسعى إلى إعادة هيكلة عقل الطفل وتبعده قدر المستطاع عن التفكير الحدسي أو الارتجالي كما يتضح من خلال كلام هاوكين:<<يستحق فكر الطفل أن يُشَكلَ ليس بطريقة

عامة غامضة وحسب صدف المواد التعليمية والتأثيرات، ولكن اعتمادا على استعمال محدد ووفقا لأبعاد ومهارات، التي تبنى على مهارات بنيوية (الدهشة، الفضول، لاستنتاج، القياس والاستقراء)>> (Johanna, 2016))، تتضح لنا من هذا العرض ما تصبو إليه فلسفة الطفل ليس على صعيد مضمون المعارف بل على صعيد شكل التفكير وصورته، وهذا هو جوهر ما دفع ليبمان إلى ترك مدرجات الجامعة ليذهب إلى المشاتل لأنه أدرك أنّ المشكلة عميقة واضطراب تفكير الطلبة الجامعيين متجذر في طرق تعليمية تركز على ملء عقول الأطفال بالمعارف وليس العمل على تطوير وتحسين طرق التفكير عند الأطفال، وهذا في رأينا ما يجعل فلسفة الطفل ضرورية كممارسة تعليمية ضمن الأهداف التي يتفق عليها الجميع.

وإذا ما نظرنا جيدا إلى حقيقة فلسفة الطفل من حيث هي مجال رحب لمناقشة اهتمامات الطفل، فإن المقاربة التي اعتمدها ميشال توزي (Michel Tozzi))والتي تقوم على الحوار الحر أو كما سماها محادثة ذات أبعاد فلسفية (Discussion à visée philosophique-DVP)) فلقد اكد من خلال شرح مقاربته هاته أنها تهدف إلى تكريس الروح الأخلاقية من خلال التركيز على أهم التصورات ذات الصلة بالأخلاق كالمسؤولية والحرية، احترام الرأي الآخر، الحوار، المواطنة، لبعد الإنساني... إلخ (Tozzi).)

ضمن هذه المعطيات، وفي إطار ما تصبو إليه فلسفة الطفل من أهداف، وبغض النظر عن تلك الأهداف سواء كانت متعلقة بصورية الفكر، أو بالحوار ذي البعد الفلسفي، فإن الخصوصية لا يمكن لها أن تتهلهل كما يخشى ذلك خصوم فلسفة الطفل، وأكثر من هذا أنه إذا كامن هذه الأهداف ذات طابع كلي، فإنها لا تتعارض مع مقومات الخصوصية.

خاتمة:

ما يمكن قوله في ختام هذا البحث المتواضع هو أنّ مشروع إدماج فلسفة الطفل في المنظومة التربوية مازال بحاجة إلى دراسات معمقة يسهم فيها مختلف الباحثين، والتخوف من أنّ هذا النشاط تترتب عنه نتائج سلبية على مستوى تفكير الطفل رأي حسب ما تقد ليس له ما يبرره من الناحية النظرية، لأنّ مغانم تدريب الطفل على

التفلسف أكثر بكثير من أن نبقى في تصور تقليدي حول الطفل وحول الفلسفة.

نتائج الدراسة:

إن النتائج الأولية التي يمكن لفلسفة الطفل أن تحققها لا تتمثل في إحداث انقلابات جذرية تحول هذا المتعلم من إنسان عاد إلى إنسان فوق العادة، بل وفي ظل هذا العمل الجزئي يمكن أن نلخصها فيما يلي:

- إن فلسفة الطفل على عكس ما يعتقد البعض، تسعى ضمن أهدافها الكبرى إلى إعادة هيكلة تفكير الطفل، من خلال التركيز أساسا على تدريبه على التفكير النقدي، واقتراح الحلول، وممارسة آليات التفكير المنطقي المختلفة (استنتاج – قياس – استقراء).
- تعلم التفكير النقدي له أبعاد أخرى تندرج في إطار الموقف الأخلاقي الذي تتطلبه الحياة الاجتماعية بتعقيداتها المختلفة، فالمجتمع يريد أفرادا مسؤولين يميزون بين الحقوق والواجبات.
- إنّ فلسفة الطفل تسمح للطفل بالاندماج مع عالم متغير باستمرار إنْ من الناحية العلمية الثقافية أو من الناحية السياسية.
- من خلال تكريسها لقيم أخلاقية خاصة وعامة فإنها تسهم في بناء المواطن المحلي والعالمي.
- إن النتائج الأولية التي يمكن لفلسفة الطفل أن تحققها لا تتمثل في إحداث انقلابات جذرية تحول هذا المتعلم من إنسان عاد إلى إنسان فوق العادة، بل وفي ظل العمل الجزئي هذا يمكن أن نلخصها فيما يلي:
- إذا كان الأمر على ما ذكر، فإنّ أي تخوف من تدريب الطفل على التفلسف يفقد مبرراته، وأنّ من يريد خير الأطفال يمنحهم كل ما بوسعه أن يسهم ويمكنهم في مواجهة التحديات التي ستلاقيهم في حياتهم الفردية والجماعية، ومن هنا ليس لنا أي حق يجعلنا أوصياء على مستقبلهم، بل أنّ واجبنا هو تهيئتهم لمستقبلهم ولسنا متأكدين أن ما يوجههم هو نفس ما واجهنا من صعوبات ومشاكل لذلك وكما قال أحد الباحثين: «عوض أن نكون أجيالا

قادرين على حل المشاكل، فإننا ندمجهم في اقتصاد ينتج نفس المشاكل التي نعيشها». (daniel-curnier-lecole-apprend-plus-obeir-qua-sopposer).)

قائمة المصادروالمراجع

- أستاذان باحتان. نيو جارزي: جامعة سانكلير ((université de New Yersey Montcclair.

- الإضافة من عندنا.

- الإنسان الفيلسوف. (2021). عن أسئلة الأطفال وإجابات الحكماء- سلسلة الفلسفة للشباب. الأردن: الناشر وزارة الثقافة.

- محمد عبد الله العارضة. (2013). النمو المعرفي للطفل ما قبل المدرسة. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- معاذ بن عامر. (2021). الإنسان الفيلسوف عن أسئلة الأطفال وإجابات الحكماء.

- موريس شربل. (1984). التطور المعرفي عند جان بياجي.

انظر -https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/054/008 معجم المصطلحات الفلسفية.

*https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=122&IDMODULE=22.

- 1928، انظر كتاب القاعدة الأخلاقية عند الطفل la règle morale chez l'enfant.

- Ann Margareth Sharp. philosophique-applications-et-enjeux-extraits

- https://philoenfant.org/2014/12/18/la-communaute-de-recherche-de-recherche-.

daniel-curnier-lecole-apprend-plus-obeir-qua-sopposer *https://www.letemps.ch/suisse/daniel-curnier-lecole-apprend-plus-obeir-qua-sopposer.

- Hawken Johanna. (2016). Philosopher avec les enfants- Enquête théorique et expérimentale sur la pratique fe l'ouverture d'esprit,Thèse de doctorat,. paris: Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

- Ibid.
- J. Piaget. (1928). La règle morale chez l'enfant.
- Johanna Hawken. (2016). PHILOSOPHER AVEC LES ENFANTS: Enquête théorique et expérimentale. , Université Paris Panthéon.
- Michel Sasseville et Johanna Howken. (2020). Abécédaire de la philosophie pour enfants. Laval.
- Michel Tozzi. DÉVELOPPER LE JUGEMENT MORAL ET LA CITOYENNETE DES ÉLÈVESPAR LA DISCUSSION À VISÉE DÉMOCRATIQUE ET PHILOSOPHIQUE , (DVDP)
- Oscar Brenifier. (2007). La pratique de la philosophie à l'école primaire. Alcofibras Nasier.
- Paris, PUF, 2008 وLa représentation du monde chez l'enfant (1947). انظر كتابي بياجيه La psychologie de l'enfant (1966).
- Philosophy goes to school, op.cit., p. 99: traduction Jahanna Hawken in PHILOSOPHER AVEC LES ENFANTS, p 107 M.LIPMAN.
- réunion des experts, 26-27 mai 1998, Unesco, Paris LAPHILOSOPHIE POUR LES ENFANTS.
-Robert Lafon, PUF, Vocabulaire de psychopédagogie et de psychopsychiatrie de l'enfant. (1979). Paris.
- Steven Trickey, and Paul Cleghorn A teacher's Guide to Philosophy for Children- Keith J. Topping. (2019). New York .
- Thinking in Education, 2e édition, p. 18, 2003 (ma traduction) Samuel Nepton نقلا عن M. Lipman. https://philoenfant.org/2019/02/05/la-philo-pour-enfants-de-la-tete-bien-pleine-a-la-tete-bien-faite/.
نقلا عن Emmanuèle Auriac-Slusarczyk & Hélène Maire. SUR LES PAS DE LIPMAN, PHILOSOPHER A L'ECOLE.

معالم التفلسف في نظرية النمو المعرفي لبياجي

Features of Philosophy in Piaget's Theory of Cognitive Development

د. بوحسون يمينة / جامعة وهران 02

ملخص:

الطفولة هي المرحلة التي يبدأ فيها الفرد عملية التكوين التي تؤدي في النهاية إلى النضج الشخصي والاجتماعي والعاطفي. في مرحلة الطفولة، يبدأ الطفل في بناء الأسس التي تؤثر على نضجه في المستقبل، مثل التفاعل الاجتماعي، وفهم العالم من حوله، وتعلم مهارات حل المشكلات، كما أن النمو العقلي والعاطفي الذي يحدث خلال هذه الفترة يشكل الأساس الذي يمكن للفرد البناء عليه لتحقيق النضج في مرحلة لاحقة من حياته.

الكلمات المفتاحية: الطفولة، النضج، النمو، التعلم

Abstract :

Childhood is the stage in which an individual begins the formative process that ultimately leads to personal, social, and emotional maturity. During childhood, a child starts building the foundations that influence their future development, such as social interaction, understanding the world around them, and learning problem-solving skills. Moreover, the mental and emotional growth that occurs during this period forms the basis upon which the individual can build to achieve maturity later in life.

Key words: Childhood, maturity, development, learning.

المقدمة:

الطفولة هي المرحلة التي يبدأ فيها الفرد عملية التكوين التي تؤدي في النهاية إلى النضج الشخصي والاجتماعي والعاطفي. في مرحلة الطفولة، يبدأ الطفل في بناء الأسس التي تؤثر على نضجه في المستقبل، مثل التفاعل الاجتماعي، وفهم العالم من حوله، وتعلم مهارات حل المشكلات، كما أن النمو العقلي والعاطفي الذي يحدث خلال هذه الفترة يشكل الأساس الذي يمكن للفرد البناء عليه لتحقيق النضج في مرحلة لاحقة من حياته. اهتمت العديد من العلوم بدراسة الطفل من نواح عديدة، من أجل فهم سلوكه، والعمل على تقويمه إذا احتاج الأمر إلى ذلك، ولهذا تضافرت الجهود من أجل تقريب الوجهات التحليلية التي تهدف إلى فهم سلوك الطفل، وربطها بالسياقات المحيطة به كما تعتبر عملية التلقي من أهم العوامل المحددة للسلوك الإنساني.

حيث اهتم علم نفس النمو بدراسة نمو الكائن الحي في مراحله المتطورة، انطلاقاً من الخصائص السيكولوجية لكل مرحله من مراحل النمو لدى الإنسان منذ بدء نشأته في بطن أمه حتى وفاته، فيدرس نواحي النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي والنفسي وكل ما يؤثر في تلك المرحلة سواء كان ايجابياً أم سلبياً، كما يدرس التغييرات السلوكية (الانفعالات الخارجية) التي تصاحب التغيرات في كل مرحله من مراحل النمو.

يعتبر هذا التخصص من أهم التخصصات في علم النفس لأنه يعطينا حقائق مهمة عن حياة الإنسان (مراحل تطور النمو)، ويستفاد منه أيضاً في جميع الميادين التطبيقية لعلم النفس وفي الحياة بصفه عامه وكذلك يهتم بأنواع السلوك المميز لكل مرحله من مراحل النمو المختلفة، أي أن هذا الأخير يدرس التغيرات الشاملة التي يمر بها الإنسان في مراحل حياته كافه غير أننا نهتم بدقة بدراسة نمو الأطفال والمراهقين لكون التغيرات التي تحدث في المراحل الأولى من الحياة تتجه نحو تحقيق النضج والبناء من حيث أن التغيرات التي تحدث في ادوار متعاقبة وخاصةً في مرحلة الشيخوخة من النوع الهدام فضلاً عن ذلك لما لعلم نفس الطفل من أهمية كبيرة في عمل المربي أو المعلم وحتى المختصين في المجال النفسي والاجتماعي.

الإشكالية:

ما علاقة الطفولة بالنضج؟ ما هي معايير النضج؟ فيما تتمثل أهم النظريات النضج؟

أهمية الدراسة:

تؤكد العديد من الدراسات والبحوث أنّ لمرحلة الطفولة وما يمر به الفرد من خبرات، تأثيرا على حياة الفرد في المراحل اللاحقة، خاصة إذا تعلق الأمر بدراسة الخبرات النفسية والاجتماعية في مرحلة الطفولة ودورها في نمو شخصية الفرد وصحته النفسية والجسمية والعقلية، وتشكل هوية الأنا باعتبارها محددا من محددات نمو شخصية الفرد ونضجه وفق مبادئ صحيحة وسليمة.

1. تحديد المفاهيم:

1.1 تعريف علم نفس النمو:

يعرف علم «نفس النمو» أو «سيكولوجية النمو» على أنه «فرع من فروع علم النفس يدرس مختلف التغيرات والتطورات المتعاقبة التي لها علاقة بقدرات الفرد الفكرية والجسمية والوظيفية والانفعالية ليصل إلى مرحلة يكتمل فيها النضج» (سعيد، 2011 صفحة 08)، أي العلم الذي يعنى بدراسة تطور نمو الإنسان في مراحل نموه المختلفة بدءاً من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة والشباب وصولاً إلى مرحلة الشيخوخة، كما أنه فرع من فروع علم النفس العام، والذي يدرس أيضاً التغيرات التي تحدث من خلال مراحل النمو المختلفة من الناحية السلوكية والنفسية، كما يهتم بالخصائص الجسمية والانفعالية الخاصة بكل مرحلة

2.1 تعريف النمو:

يمكن تعريف النمو عند الإنسان على أنه كل ما يتعلق «بالمتغيرات الجسمية والحركية والحسية والعقلية والانفعالية والاجتماعية واللغوية التي تحدث في الشخصية الإنسانية منذ بداية تشكلها «الإخصاب» في بطن الأم وحتى لحظة وفاتها» (سلامة آدم، وآخرون، 1973)، فالنمو ظاهرة طبيعية تحدث لدى جميع الكائنات الحية، ومعناه التغير نحو الزيادة أو التغير الإيجابي أو الارتقاء والتطور. ويعرفه «جيزل» بقوله: النمو يعني سلسلة متصلة من التغيرات ذات نمط منتظم ومترابط.

3.1 تعريف الطفولة:

الطفولة يقصد بها المرحلة «العمرية التي تمتد من سن الولادة إلى سن الثانية عشر» (أماني، 2001 صفحة 102)، أما علماء النفس: «يرون أن مفهوم الطفولة هذا يمتد من مرحلة تكون الجنين في الرحم، وتنتهي بالبلوغ الجنسي الذي تختلف مزاياه، ومميزاته، بين جنسين مختلفين، فلكل من الذكر، والأنثى معالم جنسية مختلفة عن الآخر» (حسن أنور، 2011 صفحة 21)، أي أن الطفولة مرحلة عمرية من دورة حياة الإنسان تمتد من الميلاد إلى بداية سن المراهقة وهي مرحلة «حياتية فريدة تتميز بأحداث متنوعة ومختلفة، توضع أسس الشخصية المستقبلية للفرد البالغ، ولها مطالب حياتية ومهارات خاصة ينبغي أن يكتسبها الطفل وهي وقت خاص للنماء والتطور والتغير يحتاج فيها الطفل للرعاية والتربية» (الريماوي، 2003 صفحة 46)، هذه المرحلة بدورها تنقسم إلى 3 مراحل مقسمة كالآتي:

الطفولة المبكرة (5.3) سنوات.

الطفولة المتوسطة (8.6) سنوات.

الطفولة المتأخرة (11.9) سنة.

إن دراسة علم نفس النمو لهذه المراحل الحياتية تكشف لنا الكثير من الحقائق المتعلقة بالسلوك الإنساني وردود الأفعال المختلفة والعوامل المؤثرة على تطور الشخصية، لأن فهم النفس أمر أساسي لتحسين جودة الحياة وتعزيز الصحة النفسية عبر مختلف مراحل العمر» (عمادية زكري)، كما يُساعد «علم نفس النمو في تصميم برامج تربوية وتعليمية فعالة وفي تطوير استراتيجيات للتعامل مع التحديات النفسية في كل مرحلة عمرية، مع تطور البحث العلمي المتواصل، يستمر هذا المجال في تقديم رؤى جديدة حول كيفية دعم النمو الإيجابي وتحقيق الرفاهية النفسية للأفراد والمجتمعات.

4.1 تعريف النضج:

يعرفه ستودارد ويلمان: النضج هو النمو المتوقع من الكائن الحي تحت مسمى شروط الإثارة العادية.

مالك كونيل: ويعرفه أيضاً النضج هو النمو التدريجي في وجه التغيرات المختلفة للشروط البيئية.» من خلال هذين التعريفين يتضح أن النضج هو عملية ترجع إلى التركيب العضوي للكائن الحي تحت شروط البيئة والعوامل الخارجية، فكل كائن حي ينمو وفقا لنمط معين تحدده العوامل العضوية الوراثية، إلا أن هذا النمو يحدث أثاره في البيئة الخارجية» (منسي، د ت صفحة 99)، يتمثّل النضج بمفهومه العام في جُملة التغيرات العديدة التي تطرأ نتيجة النمو والتطور الداخلي المتتابع على تركيبة البنية العضوية أو البيولوجيّة، أو الفسيولوجيّة للكائن الحي عبر مراحل حياته المختلفة، ويتناول هذا النمو وتظهر ملامحه بشكل واضح على جميع نواحي الكائن الحي، ويعتبر النضج أساساً للتعلم والنمو المتكامل الذي يُتيح للإنسان القدرة على كمال حياته بشكل طبيعي.

2. معايير النضج عند الطفولة (الخبرات النفسية والاجتماعية):

تعتبر الخبرات النفسية والاجتماعية من أهم المواقف والأحداث الماضية التي عايشها الفرد بكل تفاصيلها، بحيث جعلت منه صيغة مختلفة ومتميزة عن غيره» يمكن النظر إليها باعتبارها تتمثل في مجموع الظواهر العقلية والانفعالية الناتجة عن محيط آو البيئة التي يتواجد فيها الفرد في لحظة معينة» (جودة، 2010 صفحة 12)، تشمل الخبرات المتنوعة عند الطفل آثار ممارسات رعايته (من حيث أسلوب تلبية حاجياته الأولية، وطريقة التواصل والتفاعل معه من قبل الأبوين والأم خاصة)، والاستجابات التي يبديها الطفل تجاه التجارب والحوادث والمواقف التي يتعرض لها خلال السنوات الأولى من حياته، وهذه الخبرات تتكون في مرحلة ما قبل النضج الدماغي ونمو الذاكرة والقيام بعملياتها.

1.2 الخبرات النفسية:

إن النضج النفسي السليم يرتكز في أساسيته على بناء درجة عالية من الثقة بين الطفل وبين بيئته الخارجية والتي تنعكس بشكل تلقائي على ثقته بنفسه واحترام الذات والذي يستمده الطفل في أول حياته ممن حوله بقبوله واستحسان فعله ومشاركته وإشراكه، كما يعتمد بشكل أساسي على إشباع حاجاته النفسية والتي تختلف وتتنوع

بحسب دوافعه الفطرية ورغباته التي تمثل في النهاية متطلباته الضرورية والتي من خلالها يستطيع التواصل بإيجابية وفعالية مع الحياة.

يرى فرويد أن الأنا آو الذات الشعورية مركب نفسي يكتسبه الطفل من خلال علاقاته الاجتماعية والمادية، يعتبر الأنا الأعلى مركب نفسي يكتسبه الطفل من خلال مظاهر السلطة القائمة في أسرته وبيئته التي ينتمي إليها، أما الهو فهو مركب نفسي مبني على الرغبة الفطرية إذ تمثل هذه المستويات النفسية الجهاز النفسي بنسبة لفرويد وهي المحرك الأساسي للشخصية الإنسان. أي «الأنا هو نتاج جميع الوظائف العقلية المطابقة للواقع والذي يعيشه الفرد مع مجتمعه وتنمو من خلال تفاعل هذه العمليات معا، أما الهو فهو مصدر الطاقة الغريزية وطبيعتها لا شعورية وتعمل على مبدأ اللذة، ويتمثل في إشباع الرغبات المكبوتة وتجنب الألم ويسعى لإشباع الرغبات دون الاهتمام بمتطلبات الواقع، بينما يمثل الأنا الأعلى الضمير ويشمل القيم الدينية والتربوية والأخلاقية ومتطلبات عاداته وتقاليده ويتشكل الأنا الأعلى من الضمير والذات المثالية» (نعيمة محمد، د ت). ومنه يعتبر فرويد أن التفاعل بين الآباء وأبنائهم هو العنصر الأساسي لنمو شخصية الأبناء، فما يمارسه الآباء من اتجاهات وأساليب في معاملتهم أطفالهم له دور فعال في خبرتهم النفسية.

كما أجمعت تجارب العلماء وتأملاتهم على أهمية السنوات الأولى من حياة الأطفال باعتبارها فترة حاسمة خطيرة في تحديد شخصياتهم وتكوينها، وذلك لما يتكوّن في نفس الطفل خلالها من اتجاهات وعواطف واعتقادات تتسم بصفة الثبات النسبي الذي يصعب تغييره لاحقا، ويذهب بعض الآخر في هذا الصدد إلى الاعتقاد بأن بعض السمات التي يكتسبها الفرد في طفولته يصعب تغييرها على مدى الزمن: كالخجل، والجرأة، والعدوان أو الخضوع والاستقلال أو الاعتماد على الغير (الوالدين خاصة)، والثقة بالنفس أو عدم الثقة بها، والحرص والإهمال، وفي هذا الصدد يؤكد بيرت على أهمية العوامل الأسرية بقوله «إن أشيع العوامل وأكثر ها خطرا وتدميرا لشخصية الفرد هي العوامل التي تدور حول حياة الأسرة في الطفولة» (الألوسي، 1979)، فالطفل يدرك وبصورة لاشعورية خلال سنوات حياته الأولى مشاعر والديه نحوه،

ويشكل إدراكه لهذه المشاعر المنطلق الأساسي لمفهوم الطفل عن نفسه، وعن العالم وعن مكانه في هذا العالم. «فالطفل الذي ينظر إليه والديه بازدراء يتعلم ازدراء نفسه في المستقبل، والطفل الذي يتقبله والده من المحتمل أن يطور اتجاهات إيجابية نحو تقبله لذاته في مختلف مراحل العمر» (عبد الرحيم صالح، 1979 صفحة 70)، فالطفل في النهاية يتأثر بما يسود جو أسرته من هدوء أو خصام، فإذا كان جو محاطا بالمحبة والهدوء نشأ الطفل هادئا وادعا، وأما إذا كان الجو الذي يعيش فيه الطفل مشحونا بالمشاجرات والانفعالات القاسية فإنه ينشأ عصبيا مضطربا معقدا.

ونستطيع أن نقول إن البناء النفسي السليم للطفل يعتمد في مجمله على حماية الطفل من المواقف التي تبني في ذاته التوتر والخوف والقلق ويعتمد كذلك على تشجيع الطفل على التعبير عن نفسه وعلى اكتساب المعلومة من خلال اكتشاف العالم من حوله من خلال توفير المثيرات المناسبة والتي تمكنه من زيادة حصيلته المعرفية، وكذلك تنمية المهارات المختلفة للطفل، كالمهارة الحركية، وذلك من خلال إشراكه في الأنشطة الرياضية الملائمة لعمره العقلي والزمني، والاهتمام بجانب اللعب عند الطفل، خاصة اللعب الجماعي.

2.2 الخبرات الاجتماعية:

تشير الخبرة الاجتماعية إلى آليات نقل الثقافة وكذلك الطريقة التي يتلقى بها الأفراد هذا النقل ويستوعبون القيم المعايير ومختلف الأدوار التي تحكم سير الحياة الاجتماعية، بالنسبة لإميل دوركايم، فإن هذه الخبرات المنهجية لجيل الشباب من قبل جيل الراشدين والكهول تجعل من الممكن غرس المعايير والقيم التي تشكل الأرضية المشتركة للمجتمع يتواصل الطفل أيضاً اجتماعياً بشكل غير رسمي من خلال مجموعة أقرانه أي عملها ضروري لهيكلة الهوية الاجتماعية «ويطيل أمدها ويحولها حتى يتم دمج كل فرد اجتماعياً في الأدوار والأوضاع الاجتماعية المختلفة التي ستكون له خلال حياته» (Michel c, 1 aout ، 2013 p. 97_98)، أي أن الخبرة الاجتماعية تبدأ من الأسرة لاعتبارها اللبنة الأولى في البناء حيث أن الوالدين يتكفلان ببناء شخصية الطفل وصقل المبادئ والقيم الاجتماعية فيه عن طريق أساليب المعاملة

الو الدية الصحيحة والسليمة والتي ترجع بدورها أيضا إلى الخبرة الاجتماعية التي نشأ عليها الوالدين وكأنها دورة حياة إذا ما بنيت بناية صحيحة آو تم تصحيحها عن طريق التوجيه والإرشاد والتقويم والمعالجة فسوف نحصد أجيال تكون أقل عرضة للاضطرابات النفسية وحتى العقلية في حين أن الأساليب القاسية من شانها أن تكون معيقا حقيقيا أمام اكتمال النضج الاجتماعي لدى الفرد لما لها من تأثير على جوانب الشخصية ككل سواء من الناحية النفسية والاجتماعية وحتى الفكرية.

3. نظرية النضج والتعلم:

تؤكد نظرية النضج على الدور الفعال الذي تلعبه الأجهزة البيولوجية للفرد في تحديد نماذج النمو، بعض العلماء أشهرهم أرنولد جزيل وأتباعه المعاصرين أكدوا على أن التغيرات التي تلاحظها خلال النمو تتأثر بالاستعدادات الوراثية للكائن الحي وبالنمو التلقائي للأجهزة العصبية والهرمونية للجسم والتي تتوسط القدرات الحركية والنفسية ويمكن أن يعطل النمو التلقائي في حالة تعرض الفرد للحرمان القاسي (الشديد) في البيئة التي يعيش فيها ولكن هذا النمو يسير بصوره طبيعية حينما يقدم الحد الأدنى من الرعاية البيئية للفرد « يرى جيزل: أن كلمة النضج تطلق على عمليات النمو التي تتمخض عن تغيرات منتظمة في سلوك الفرد والتي تكون مستقلة استقلالاً نسبيًا عن أي تدريب أو خبرة سابقة وهو يعني وجود أنماط سلوكية تحدث نتيجة عملية نمو داخلية لا علاقة لها بالتدريب أو أي عامل آخر خارجي، فالجهاز العصبي ينمو وفقًا لخصائصه الذاتية ومن ثم تنشأ عنه أنماط أولية من السلوك هذه الأنماط تحددها عوامل الإثارة من العالم الخارجي، وليس للخبرة أي علاقة خاصة بها» (حسن مصطفى، د ت صفحة 221)، فعلى سبيل المثال إن جيزيل وأتباعه لخصوا نظرية النضج عندما أشاروا إلى أن نمو العقل غير منفصل عن نمو الجهاز العصبي وعندما يحين الوقت يكون الطفل مستعداً لعمل ما قد يحتاجه في ذلك الوقت وهو لا يكون مستعداً لذلك ما لم يكون الجهاز العصبي قد نضج وعلى استعداد للقيام بذلك العمل وفي دراسة أجراها (جيزيل) وطومسون، وماك جرو على التوائم المتماثلة أمكن الخروج بعدد من النتائج التي تفيد في تحديد نوع العلاقة بين النضج والتدريب وتأثيرهما على التعليم:

1. تعلم خاصية معينة يكون أكثر سهولة إذا كان الفرد قد وصل إلى مستوى النضج المناسب بالنسبة لهذه الخاصية. لذا: فمن الأفضل قبل أن نبدأ التدريب أن نطمئن إلى أن الخاصية التي سيتم التدريب عليها قد نضجت، وينطبق ذلك على كل خصائص الفرد: جسمية، عقلية، انفعالية، اجتماعية.
2. التدريب اللازم للتعلم يقل كلما كان الكائن الحي أكثر نضجًا.
3. التدريب قبل الوصول إلى مستوى النضج المناسب لا يؤدي إلى أن تحسن في التعلم أو يؤدي إلى تحسن مؤقت، ومن ثم فإن تدريب الطفل على المشي قبل أن تنضج عضلات رجليه لا يحقق نتيجة، وتدريبه على الكتابة قبل أن تنضج عضلات أصابعه ويصل نضجه العقلي إلى المستوى الذي يدرك فيه ما يفعل، لا يحقق بالمثل أي نتيجة، و»إذا تم التعلم تحت تأثير الضغط أو التكرار فإن هذا التعلم يكون مؤقتًا وسرعان ما يختفي بعد ذلك، والأفضل في جميع الأحوال أن يتم التدريب متى وصلت الخاصية المعنية إلى مستوى النضج المناسب، ويطلق على هذا المستوى اسم الاستعداد ويعني: وصول المتعلم إلى مستوى مناسب من النضج يمكنه من تحصيل الخبرة أو المهارة أو الأسلوب الذي يريد أن يتعلمه عن طريق التدريب» (حسن مصطفى، د ت صفحة 223). ولأن أصحاب هذه النظرية أكدوا على المحددات البيولوجية في البحوث التي تم تبنيها ضمن هذا الإطار النظري حاولت على الأغلب أن تقدم وصفاً للنموذج السوي للنمو، هذا النموذج الذي يعتبر مورثاً في الكائن الحي وأن القليل من الجهد قد استنفذ في الكشف عن العوامل التي تسرع أو تعيق عملية النضج وليس ثمة الكثير من الجهود التي تحدد الآليات الخاصة التي تطلق التغيرات في الفرد. كما يشير النضج إلى النمو والتطور البدني والعاطفي والعقلي الذي يحدث مع تقدم الأفراد في العمر وهو يختلف عن التعلم الذي ينتج عن المحفزات الخارجية والممارسة، يضع النضج حدودًا لما يمكن تعلمه بناءً على عوامل وراثية، ويحدث من خلال عمليات النمو والتطور الطبيعية وليس التأثيرات الخارجية، من المهم للمعلمين فهم العلاقة بين النضج والتعلم لمعرفة ما يجب تدريسه ومتى يُدرّس بناءً على مرحلة نمو الطفل وقدراته.

الخاتمة:

تعتبر للطفولة من أهم المراحل في تكوين بدايات شخصية الإنسان، لما لها من تأثير على بقية حياته، فهي أرضية النمو النفسي للشخص والحجر الأساس لتكوين شخصية الطفل، وإذا تم بناءه بصورة صحيحة وسليمة نتج عنها شخص مثالي يستطيع مواجهة صعوبات الحياة بكل ثبات، أما سوء العناية بالطفل يخلق العديد من المشاكل التي تترك أثارها عليه وعلى مستقبله وعلى أسرته وبيئته، وكذلك فالطفولة السليمة التي تسير وفق نمط ومتابعة صحيحة من خلال الأسرة والأطر الاجتماعية (المدرسة) تقود إلى مراهقة سليمة لاعتبارهما المرحلتين اللتين توضع فيهما بذور الشخصية ليتكون محورها العام. كما أن المشاكل التي يتعرض لها الأطفال سواء في مرحلة الطفولة أو المراهقة كثيرة وتتنوع تبعا لعدة عوامل قد تكون جسمية (إعاقة) أو نفسية (اضطرابات) أو أسرية (خلافات)، وكل مشكلة لها مجموعة من الأسباب التي تفاعلت وتداخلت مع بعضها والتي قد تؤثر بشكل سلبي على نمو الطفل ونضجه وتأخر مرحلة تعلمه واندماجه بشكل طبيعي في المجتمع.

قائمة المصادروالمراجع:

1. جمال حسين الألوسي. 1979. مشكلات الطفل في المرحلة الابتدائية أسبابها وطرق علاجها. 1979. جامعة البصرة.
2. حسن الخطيب حسن أنور. 2011. الحماية القانونية للأطفال أثناء النزاعات المسلحة، رسالة ماجستير. مكان غير معروف: فلسطين، 2011. عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس.
3. زيان سعيد. 2011. مدخل إلى عمم نفس النمو. مكان غير معروف: الجزائر، 2011. ديوان المطبوعات الجامعية.
4. عبد الفتاح أماني. 2001. عمالة الأطفال كظاهرة اجتماعية ريفية. مكان غير معروف: القاهرة، 2001. عالم الكتب.
5. عبد الله عبد الرحيم صالح. 1979. الأسرة كعامل تربوي وتعاونها مع المدرسة. العراق: اسم غير معروف، 1979. جامعة البصرة، الاتحاد العام لنساء.

6. عبد المعطي حسن مصطفى. د ت. علم نفس النمو، مفهوم النضج. المكتبة الشاملة: اسم غير معروف، د ت. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع الطبعة.
7. عمادية زكري. ملخص علم نفس النمو الباب الأول والثاني.
8. محمد الريماوي. 2003. في علم نفس الطفل. عمان: اسم غير معروف، 2003. دار الشروق.
9. محمد سلامة آدم وتوفيق حداد. 1973. علم نفس الطفل. 1973.
10. محمد منسي. د ت. علم النفس التربوي للمعلمين. مكان غير معروف: الأزريطة، د ت. دار المعرفة الجامعية.
11. محمد نعيمة محمد. د ت. التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية. مصر: اسم غير معروف، د ت. دار الثقافة العلمية.
12. مهيب جودة. 2010. الخبرات النفسية في الطفولة وعلاقتها بالاتجاه نحو المشاركة السياسية لدى الطلبة الجامعيين بقطاع غزة، رسالة ماجستير. مكان غير معروف: كلية التربية جامعة الأزهر، 2010.

ثانيا المراجع بالأجنبية:

13. 1- Michel c. 1 aout ، 2013. la socialization ، open edtion journals http//journalsopenedition،org/sociologie/1992. 1 aout 2013

من سقراط إلى فلسفة الأطفال: الطفل كذات متفلسفة

From Socrates to Philosophy for Children: The Child as a Philosophical Self

د. صافية مناد / جامعة وهران 02

ملخص:

منذ القدم، ارتبطت الفلسفة بالتساؤل الدائم حول الوجود والمعرفة والقيم، وهي خصائص تبدو جلية في طبيعة الطفل منذ سنواته الأولى. كان سقراط (469-399 ق.م) يؤمن بأن الفلسفة لا تبدأ بالمعرفة الجاهزة، بل بالتساؤل العميق والدهشة أمام العالم، وهي سمة أساسية في التفكير الطفولي.

يُظهر الأطفال ميلًا فطريًا لطرح الأسئلة الفلسفية: لماذا نحن هنا؟ ما معنى الحياة والموت؟ أين الله؟ كيف اتيت الى الحياة؟ لماذا يجب أن نكون صادقين؟ هذه الأسئلة تُحاكي الطريقة السقراطية في البحث عن الحقيقة من خلال الحوار المفتوح والتشكيك في المسلّمات. وكما كان سقراط يحفّز تلاميذه على التفكير عبر الأسئلة الاستكشافية، كذلك ينخرط الطفل في عملية فلسفية تلقائية عندما يحاول فهم العالم من حوله دون أن يقبل الأجوبة السطحية.

الكلمات المفتاحية: الطفل المتفلسف، التفكير الفلسفي، الفلسفة السقراطية، التساؤل الطفولي، الفطرة الفلسفية، الحوار، المعرفة.

Abstract

Since ancient times, philosophy has been closely linked to continuous questioning about existence, knowledge, and values—qualities that are clearly evident in the nature of the child from their early years. Socrates (469–399 BCE) believed that philosophy does not begin with ready-made knowledge, but rather with deep questioning and wonder about the world,

which is a fundamental trait of childlike thinking.

Children naturally tend to ask philosophical questions: Why are we here? What is the meaning of life and death? Where is God? How did I come into existence? Why should we be honest? These questions mirror the Socratic method of seeking truth through open dialogue and questioning of assumptions. Just as Socrates encouraged his students to think through exploratory questions, the child engages in an automatic philosophical process when trying to understand the world around them without accepting superficial answers.

Keywords: Philosophical child, philosophical thinking, Socratic philosophy, childhood questioning, innate philosophy, dialogue, knowledge.

مقدّمة:

يعتبر التفكير الفلسفي من أهم الأدوات التي تساعد الأفراد على فهم أنفسهم والعالم من حولهم، إذ يُشجع على التفكير النقدي والتحليل العميق. ولكن، كثيرًا ما يُنظر إلى الأطفال على أنهم غير قادرين على الانخراط في هذا النوع من التفكير، حيث يُعتبرون في الغالب مجرد متلقين للمعلومات. إلا أن الفلسفة، لا سيما الفلسفة السقراطية، تقدم رؤية مختلفة قد تغير هذا التصور. في هذه الدراسة، سيتم استكشاف قدرة الطفل على التفكير الفلسفي من خلال إطار سقراطي. إذ يشير هذا المقال إلى أن الطفل، رغم حداثة سنه، يمتلك القدرة على التفكير النقدي والمشاركة في حوارات فلسفية عميقة، خاصة إذا أُتيحت له الفرصة باستخدام الأدوات التي يطرحها سقراط مثل الاستفهام والحوار. فهل يمكن اعتبار الطفل ذاتًا متفلسفة بطبيعته، تحمل في داخلها إمكانية التفلسف بمعناه الأصيل؟

في ضوء ذلك، يمكن القول إن الطفل ليس مجرد متلقٍ للمعرفة، بل هو ذات

متفلسفة بطبيعتها، تمتلك الجرأة على التساؤل والتشكيك، وهو ما يجعل من التفكير الفلسفي عند الأطفال تجربة أصيلة تستحق أن تُنمّى وتُوجه، بدلاً من كبحها بتلقين الأجوبة الجاهزة.

يهدف هذا المقال إلى دراسة الفكر الفلسفي عند الأطفال من خلال منظور سقراطي. يُنظر إلى الطفل هنا ليس ككائن غير قادر على التفكير العميق، بل كذات متفلسفة قادرة على طرح أسئلة نقدية، والتفاعل مع الواقع من خلال الحوارات الفلسفية، حيث يتم استخدام منهج سقراط القائم على الاستفهام النقدي كأداة لفهم طريقة تفكير الأطفال. كما يتطرق المقال إلى كيفية تفعيل هذا المنهج في تعليم الأطفال والتأثيرات التي قد تترتب على ذلك.

1.1 الفلسفة السقراطية:

سقراط هو أحد أعظم الفلاسفة في التاريخ الغربي، وقد اشتهر بمنهجه الفلسفي الذي يعتمد على الحوار والاستفهام. كان سقراط يعتقد أن الفلسفة لا تكون من خلال الإجابة على الأسئلة، بل من خلال طرحها باستمرار. وهكذا، فإن أسلوبه كان يرتكز على فكرة أساسية وهي أن الفهم الكامل للمفاهيم والحقائق يمكن أن يتحقق من خلال التحليل المستمر والمناقشة. كما يقول «سقراط لا يدعي معرفة الحقيقة، بل يسعى لإيقاظ الوعي لدى الآخرين من خلال طرح الأسئلة(Nehamas, 1999, p. 32.)

1 - 1 منهج سقراط في الاستفهام

تعريف المنهج السقراطي

المنهج السقراطي هو طريقة في التفلسف تقوم على الحوار والتساؤل المتبادل بين المعلم والمتعلم للوصول إلى الحقيقة. يُعرف هذا المنهج أيضًا بـ»الجدل السقراطي»، حيث يعتمد على سلسلة من الأسئلة التي تكشف التناقضات في المعتقدات، مما يدفع المتلقي إلى التفكير النقدي ومراجعة أفكاره.»الطريقة السقراطية ليست تلقينًا بل فن توليدي للحقيقة من داخل النفس» (Nehamas, 1999 ,p 33.)

1 - 2 خطوات المنهج السقراطي

يمكن تلخيص خطوات المنهج السقراطي في التعليم كما يلي:

- طرح السؤال: يبدأ الحوار بسؤال بسيط لكن عميق.
- الاستكشاف: يتم تفكيك المفهوم الذي طُرح، ومحاولة فهمه من زوايا مختلفة.
- التناقضات: كشف التناقضات في الفهم السطحي.
- إعادة البناء: بناء فهم أعمق وأكثر اتساقًا بناءً على التحليل.
- _الاستنتاج: الوصول إلى نتائج تُحفّز المزيد من التفكير.

كان سقراط يُعلّم دون أن يُلقّن، ويُثير التفكير لا ليعطي الجواب، بل ليفتح مسارات للبحث

منهج التوليد عند سقراط

يُعرف منهج التوليد السقراطي بأنه أسلوبٌ حواريّ يهدف إلى استخراج الحقيقة من عقل المتعلم بدلاً من تلقينه إياها. وهو مستمد من مهنة والدته، التي كانت قابلة تُساعد النساء في الولادة، فشبّه سقراط دوره الفلسفي بدور القابلة: «أنا لا أُنتج المعرفة، بل أُساعد الآخرين على ولادتها من داخلهم» (Vlastos, 1991,p 34).

يقول سقراط في محاورته مع ثياتيتوس:»وظيفتي ليست أن ألقّن الناس الحكمة، بل أن أساعدهم على ولادة أفكارهم» (Plato, Theaetetus, p150).

خصائص منهج التوليد:

- نفي المعرفة المُسبقة: يبدأ الحوار باعتراف المتعلّم بجهله، لأن «الاعتراف بالجهل هو أولى خطوات الحكمة» (Plato, Apology, 21d).
- الاستفهام البنّاء: لا يقدّم سقراط أجوبة، بل يطرح أسئلة متتابعة تقود المتعلّم للتفكير.
- تحطيم اليقينيات الزائفة: من خلال الحوار، يُظهر سقراط التناقضات في آراء محاوره.
- إعادة بناء المفاهيم: بعد تفكيك المفاهيم الخاطئة، يُوجّه المتعلّم نحو رؤية

أوضح وأكثر انسجامًا.

«التوليد السقراطي لا يعلّم الطفل ما يفكّر به، بل يعلّمه كيف يفكّر» (Matthews, 2008,p45).

تطبيقه في التفكير الطفولي: الطفل بطبيعته كائن متسائل، وتلقائي في التعبير عن شكوكه ودهشته، وهو ما يجعل منه بيئة خصبة لتطبيق التوليد السقراطي. فالمدرّس الفيلسوف يُمكنه استخدام أسئلة مثل: «ما هو العدل؟»، أو «هل من الخطأ أن نكذب لحماية شخص نحبه؟»، ليُحفّز الطفل على التفكير لا على الحفظ.»الطفل ليس صفحة بيضاء بل عقل حيّ، والتوليد أداة لتنشيطه» (Lipman, 2003 ,p98).)

1 - 3 القيمة التربوية للمنهج السقراطي

يمكّن هذا المنهج الطفل من أن يكون مشاركًا فاعلًا في إنتاج المعرفة لا مجرد متلقٍ. كما يساعده على اكتساب مهارات:

-التفكير النقدي.

-احترام الرأي الآخر.

-الحوار المفتوح.

-القدرة على تعديل الرأي.

يكتسب الطفل من خلال الحوار السقراطي مهارات عقلانية لا تُكتسب بالحفظ أو التلقين.

3.4 تطبيق المنهج السقراطي مع الأطفال

يمكن للمعلمين استخدام هذا المنهج عبر:

-إنشاء مجموعات حوار صغيرة.

-طرح أسئلة فلسفية مفتوحة.

-توجيه الطفل ليُفكّر لا ليُجيب.

-احترام أفكار الأطفال مهما بدت بسيطة.

«ليس الهدف أن نصحح أفكار الطفل، بل أن نرافقه في الكشف عنها وتطويرها» (Matthews, 2008). اذ يعتمد منهج سقراط على ما يُعرف بـ«الاستفهام السقراطي»، الذي يعتمد على طرح أسئلة تقود الفرد إلى اكتشاف الحقيقة بنفسه. هذه الطريقة تتطلب تفكيرًا نقديًا ومراجعة دائمة للمفاهيم والأفكار المتعارف عليها. يتبنى سقراط في هذا السياق فكرة أن المعرفة الحقيقية لا تأتي من التلقين، بل من الاستفهام والمناقشة المستمرة. «الاستفهام السقراطي هو عملية متواصلة تهدف إلى كشف الحقيقة عن طريق المناقشة والتساؤل» (Brickhouse & Smith, 2000, p. 45)..)

منهج التوليد عند سقراط وتطبيقاته مع الطفل

إن منهج التوليد الذي ابتكره سقراط يقوم على فكرة استخراج المعرفة من داخل النفس البشرية لا عبر تلقينها من الخارج، تمامًا كما تفعل القابلة في توليد الأجنة. يؤكد سقراط أن مهمته الأساسية ليست تعليم المعرفة، بل تحفيز الآخرين على التفكير الذاتي واكتشاف الحقائق بأنفسهم.

يُعرّف سقراط التوليد بأنه «فن استنطاق العقل بالأسئلة ليتولد منه الفهم الحقيقي» (Plato, Theaetetus, 150b).) في هذا الإطار، ينقسم التوليد السقراطي إلى مراحل رئيسية:

- الاستفهام المستمر: توجيه أسئلة متتالية تكشف عمق المفاهيم.
- إبراز التناقضات: إظهار التناقضات في أفكار المتحاورين.
- التحليل وإعادة البناء: إعادة صياغة المعرفة بطريقة أكثر وضوحًا وانسجامًا.
- تشجيع الاعتراف بالجهل: الذي يعتبره سقراط بداية الحكمة (Plato, Apology, 21d).)

وقد أكدت الأدبيات الحديثة على أهمية هذا المنهج في تطوير التفكير النقدي للأطفال. تقول دراسة حديثة إن «تطبيق فلسفة للأطفال (P4C) وفق المنهج التوليدي السقراطي يؤدي إلى تحسين ملحوظ في مهارات التفكير النقدي والقراءة النقدية لدى المتعلمين» (Serin, 2023, p. 384).)

وفي هذا السياق، يشير الباحثون إلى أن الأطفال، بطبيعتهم الفضولية، يُظهرون ميلًا فطريًا للتساؤل الفلسفي عندما يتم تحفيزهم بشكل صحيح، مما يجعلهم قادرين على خوض حوارات فلسفية عميقة (Özdemir, 2018).

مثال تطبيقي:

عند سؤال الأطفال: «ما هو العدل؟»، يبدأ الأطفال بطرح أمثلة من حياتهم اليومية ويخضعون لتحليل سقراطي يقودهم لاكتشاف أن العدالة ليست مجرد توزيع متساوٍ بل تتعلق بالاستحقاق والقيمة الأخلاقية.

من هو الطفل الفيلسوف؟؟ والاجابة تكون سقراطية اذ «إن الطفل الفيلسوف يبرز حين يجد من يستمع إلى تساؤلاته لا ليُجيبه بل ليحفزه على تعميق بحثه.

1.3 التفكير النقدي والسقراطي

سقراط يعتقد أن الفهم الكامل لا يُمكن أن يتحقق إلا من خلال رفض الأفكار السطحية والنقد المستمر للأفكار الشائعة. هذه القدرة على طرح أسئلة وإعادة النظر في الإجابات هي ما يميز الفكر الفلسفي السقراطي. الفكرة الأساسية هنا هي أن التفكير النقدي لا يجب أن يُقتصر على الفلاسفة البالغين فقط، بل يمكن تطبيقه أيضًا على الأطفال. كما أشار «سقراط كان يرى أن لكل فرد القدرة على التفكير النقدي، ويجب تفعيل هذه القدرة من خلال الاستفهام المستمر» (Vlastos, 1991, p. 75).

العلاقة بين التوليد السقراطي وفلسفة الأطفال (P4C) Philosophy for Children)

يشير العديد من الباحثين إلى أن التوليد السقراطي يُعتبر الأساس الذي بنيت عليه فلسفة الأطفال الحديثة (Philosophy for Children - P4C).) يوضح «ليبمان» أن تعليم التفكير النقدي للأطفال لا يكون عبر التلقين، بل عبر تهيئة بيئة حوارية تُشبه ما كان يفعله سقراط مع محاوريه (Lipman, 2010 ,p44).

«في فلسفة الأطفال، لا يُقدَّم للأطفال معرفة جاهزة، بل يُطرح عليهم أسئلة تدفعهم لاستنطاق الأفكار الكامنة في عقولهم، تمامًا كما كان يفعل سقراط مع محاوريه» (Lipman, 2010, p. 45))

مراحل التعليم الفلسفي للأطفال وفق المنهج السقراطي

تقوم تطبيقات فلسفة الأطفال على خمس خطوات رئيسية تشبه منهج سقراط

-تقديم المُحفز (مثل قصة أو حدث يومي).

-تحديد المفاهيم والأسئلة (ما المفهوم الفلسفي الذي سنناقشه؟).

-طرح الأسئلة الفلسفية (على طريقة الاستفهام السقراطي).

-النقاش الجماعي بناء مجتمع استقصائي inquiry Community)).

-التقييم وإعادة البناء المعرفي.

وخلال هذه المراحل، لا يُلقّن الأطفال الأفكار، بل يُشجَّعون على التفكير الحر والنقدي والتساؤل المستمر، مما يُعيد إنتاج منهج التوليد السقراطي بصيغة حديثة مناسبة للأطفال

أهمية دور الميسّر (Facilitator)في فلسفة الأطفال، لا يقوم المعلم بدور المصدر الوحيد للمعرفة، بل يعمل كـ«ميسر» للحوار الفلسفي، على طريقة سقراط الذي كان «مولدًا» للمعرفة. تقول الدراسة: في P4C، لا يُطلب من الأطفال تقديم إجابات صحيحة، بل يُحفّزون على التساؤل والتحليل الجماعي، مما يُعزز قدراتهم على اتخاذ قرارات عقلانية ومدروسة.

ونجد أيضا: «المعلمون الذين يتبنون دور الميسر يساعدون الأطفال على بناء المعرفة بأنفسهم دون فرض قوالب جاهزة» (Gregory, 2008,p23)

2.1 التفكير الفلسفي الطفولي

الطفل غالبًا ما يُنظر إليه باعتباره كائنًا غير قادر على التفكير الفلسفي بسبب محدودية معرفته وتجربته الحياتية. إلا أن الأطفال يُظهرون تفكيرًا فطريًا في كثير من الأحيان. يبدأ الطفل في التساؤل حول طبيعة الوجود والمفاهيم الأساسية مثل «ما هو الصواب؟» و«لماذا أنا هنا؟»، وهذه الأسئلة تكشف عن قدراتهم الفلسفية الكامنة. «الطفل لا يتوقف عن التساؤل، وهذه التساؤلات هي بداية التفكير الفلسفي» (Matthews, 2008, p. 12).

الفلسفة الحوارية والتفكير الطفولي: من سقراط إلى فلسفة الأطفال

تؤكد الفلسفة الحوارية الحديثة على أهمية التفكير النقدي الذاتي والتفكير الإبداعي، وهو ما يتماشى مع منهج سقراط القائم على التساؤل التوليدي. يشير كيزيل (Kizel, 2012,p128) إلى أن الأساس في التعليم الفلسفي للأطفال يجب أن يكون الحوار التشاركي، لا التلقين، حيث «يُشجَّع الأطفال على التفكير النقدي عبر خلق مجتمع استقصائي يتسم بالانفتاح، والاحترام، وتعليق الأحكام المسبقة» (Kizel, 2012, p. 129).

ويُبرز كيزيل أن الأساس الذي قامت عليه برامج فلسفة الأطفال (P4C) هو الحوار بمعناه السقراطي:

«مثلما كان سقراط يعتبر الحوار عملية كشف ذاتي للحقيقة، فإن فلسفة الأطفال تهدف إلى بناء بيئات تعليمية يُصبح فيها الطفل مفكرًا ناقدًا من خلال الحوار الجماعي المفتوح» (Kizel, 2012, p. 131).

المبادئ الخمسة للحوار الفلسفي مع الأطفال

بحسب ما استخلصه كيزيل اعتمادًا على أفكار ويليام إيزاكس (Isaacs, 1999,p122)، فإن الحوار الفلسفي مع الأطفال يجب أن يلتزم بخمسة مبادئ أساسية:

-الاحترام: اعتبار الآخر مساوياً لك في الحوار.

-الاستماع العميق: الاستماع للفهم لا للرد.

-تعليق الحكم: تأجيل إصدار الأحكام أثناء الحوار.

-تحرير الذات: التخلي عن الأفكار المسبقة والانفتاح للآخر.

-مشاركة أسس التفكير: شرح كيفية الوصول إلى النتائج والمفاهيم.

سقراط وبناء المجتمعات الحوارية

في هذا السياق، يرى كيزيل أن سقراط كان أول من أنشأ ما يُسمى اليوم مجتمع استقصائي فلسفي (Community of Inquiry)؛ إذ لم يكن يعلم طلابه معرفة جاهزة،

بل كان يدفعهم إلى إنتاجها بأنفسهم من خلال التساؤل الجماعي (Kizel, 2012, p. 135).

«الهدف في الفلسفة الحوارية ليس الوصول إلى معرفة نهائية، بل تدريب العقل على طرح الأسئلة وتحمل مسؤولية التفكير الحر» (Kizel, 2012, p. 137).

وبذلك فإن الطريقة السقراطية تُشكّل العمود الفقري لبرامج فلسفة الأطفال الحديثة، حيث يُعامل الطفل لا كمتلقٍ بل ككائن مفكر مستقل قادر على المساهمة في بناء المعرفة عبر الحوار.

2.2 الأسئلة الفلسفية عند الأطفال

يُظهر الأطفال القدرة على التفكير النقدي من خلال طرح أسئلة عميقة عن الحياة والوجود، وهي أسئلة فلسفية بامتياز. في هذه المرحلة، يظهر التأمل في القيم والمفاهيم، مثل فكرة العدالة أو الخير. وبذلك يصبح الطفل أكثر قدرة على فهم العالم من حوله، وذلك من خلال التفاعل مع هذه الأسئلة التي تبين الفهم العميق والتفكير النقدي. «الأسئلة التي يطرحها الأطفال، على الرغم من بساطتها، تتضمن معانٍ فلسفية عميقة يمكن أن تؤدي إلى تفكير نقدي متطور» (Kennedy, 2012, p. 56).

2.3 التفكير الفلسفي عند الأطفال مقابل البالغين

قد يختلف شكل التفكير بين الطفل والبالغ، ولكن لا يعني ذلك أن الطفل لا يستطيع التفكير فلسفيًا. فالتفكير الطفولي يتميز بالبراءة والقدرة على رؤية العالم بمنظور مختلف. كما أن قدرة الطفل على التساؤل والتفكير النقدي قد تكون أكثر مرونة وصراحة من الكبار، الذين قد يتأثرون بموروثات ثقافية واجتماعية. «التفكير الفلسفي عند الأطفال لا يحمل تعقيدات البالغين، بل هو أكثر مرونة وإبداعًا» (Lipman, 2003, p. 89).

فلسفة الأطفال (P4C) وتنمية التفكير النقدي والتفكير فوق المعرفي لدى الطفل

أكدت الدراسات الحديثة أن تطبيق فلسفة الأطفال (P4C) يؤدي إلى تعزيز قدرات الأطفال على التفكير النقدي، وعلى تطوير التفكير فوق المعرفي، أي الوعي بطرائق

تفكيرهم ومراجعتها أثناء التعلم (فلاح مهنه، يميني، مهديان، ص. 160 ،2017).

«إن فلسفة الأطفال، القائمة على الحوارات المفتوحة وتحليل الأسئلة الفلسفية، تؤدي إلى تحسين مستويات التفكير النقدي لدى الطلاب بشكل ملحوظ، كما تسهم في تقوية قدرتهم على مراقبة تفكيرهم وإدارته بوعي» (فلاح مهنه وآخرون، ص 160،2017).

وتعتمد برامج P4C الحديثة بشكل كبير على استخدام الاستفهام السقراطي؛ حيث يُحفّز الطفل على التفكير عبر أسئلة مفتوحة تُنمّي التفكير النقدي والتحليل الذاتي، بدلاً من تلقي الإجابات الجاهزة.

تشير نتائج الدراسة إلى أن: الأطفال الذين شاركوا في جلسات فلسفة للأطفال سجلوا درجات أعلى في مهارات التفكير النقدي. كما أظهروا تحسنًا في قدراتهم على التفكير التأملي الذاتي ومراقبة استراتيجياتهم العقلية (فلاح مهنه وآخرون، 2017).

بالتالي، فإن تعزيز التفكير النقدي والتفكير فوق المعرفي لدى الأطفال باستلهام المنهج السقراطي يُعدّ من أبرز أهداف التعليم الفلسفي المعاصر.»فالحوار الفلسفي مع الأطفال يُمكّنهم من التعامل مع أفكارهم كموضوعات قابلة للفحص والنقد والمراجعة» (فلاح مهنه وآخرون، 2017، ص. 165).

الرؤية السقراطية للتفكير الطفولي:

3.1 الطفل كذات متفلسفة

من خلال المنهج السقراطي، يمكن النظر إلى الطفل ككائن قادر على الفهم العميق والقدرة على النقد. الطفل ليس مجرد شخص يتلقى المعلومات من الكبار، بل هو كائن يستطيع بناء أفكاره الخاصة من خلال التساؤل والتفكير النقدي. «يمكننا أن نرى في كل طفل إمكانيات الفيلسوف الذي يمكنه التفكير نقديًا وتطوير مفاهيمه الخاصة» (Kraut, 2013, p. 100).)

3.2 تفعيل المنهج السقراطي في تعليم الأطفال

إن تطبيق المنهج السقراطي مع الأطفال يعتمد على استخدام أسلوب الاستفهام المستمر. فعندما يُسمح للأطفال بطرح أسئلة والإجابة عليها بأنفسهم، يُتاح لهم

الفرصة لتطوير مهارات التفكير النقدي وتحقيق فهم أعمق للعالم. كما أن استخدام هذا المنهج يساهم في بناء شخصية مستقلة وقادرة على التفكير النقدي. «التعليم الفلسفي، عندما يُمارس بشكل سقراطي، يساعد الأطفال على تطوير أساليب تفكير نقدي وواعي» (Gray, 2014, p. 33).

3.3 أهمية الحوار الفلسفي في التعليم الطفولي

الحوار الفلسفي يمثل جزءًا أساسيًا في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الأطفال. من خلال التفاعل مع الآخرين في نقاشات فلسفية، يستطيع الأطفال اكتساب القدرة على التحليل، والتفسير، والمقارنة. كما يعزز هذا الحوار القدرة على التفكير المنطقي والعقلاني، ويعزز أيضًا الثقة في الذات وقدرة الطفل على طرح أفكاره ومناقشتها. «الحوار الفلسفي يسمح للأطفال بتطوير مهارات التواصل والتفكير العقلاني» (Lloyd, 2004, p. 118).

تطبيقات فلسفية على التفكير الطفولي

4.1 دراسات وتجارب تعليمية

تم إجراء عدة دراسات تهدف إلى تطبيق الفلسفة السقراطية في تعليم الأطفال. في العديد من التجارب، أظهرت النتائج أن الأطفال الذين خضعوا لمناقشات فلسفية أظهروا تحسنًا في مهارات التفكير النقدي، وبدأوا في التفكير بشكل أعمق حول القيم والمفاهيم. «الدراسات أظهرت أن تطبيق المنهج السقراطي في تعليم الأطفال يعزز من قدرتهم على التفكير النقدي» (Wood, 2000, p. 210).)

4.2 التحديات التي تواجه تطبيق الفلسفة السقراطية

رغم الفوائد الكبيرة لتطبيق الفلسفة السقراطية مع الأطفال، إلا أن هناك عدة تحديات. تشمل هذه التحديات الفهم المحدود لدى بعض المعلمين حول كيفية تطبيق الأسلوب السقراطي مع الأطفال، بالإضافة إلى الصعوبات التي قد يواجهها الأطفال في التعبير عن أفكارهم الفلسفية. «التحديات الأساسية في تطبيق المنهج السقراطي تكمن في عدم فهم المعلمين للأساليب الفعالة في تدريس الفلسفة للأطفال» (Ferrari, 2000, p. 145).

تأثير تعليم الفلسفة للأطفال على التفكير النقدي والانفتاح النقدي

توضح دراسة رحدار وزملاؤه (Rahdar, Pourghaz, & Marziyeh, 2018))أن تعليم الفلسفة للأطفال يؤثر إيجابيًا على تطوير مهارات التفكير النقدي، والانفتاح النقدي، والشك التأملي لدى الطلاب. وقد تم إجراء الدراسة على مجموعة من طالبات المرحلة الإعدادية، حيث أظهرت النتائج أن الفلسفة للأطفال ساهمت بشكل ملحوظ في تحسين مستويات التفكير النقدي والفعالية الذاتية مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

«أثبتت نتائج الدراسة أن تعليم الفلسفة للأطفال كان له تأثير إيجابي كبير على رفع مستويات الانفتاح النقدي والشك التأملي لدى الطالبات، مما أدى إلى تعزيز التفكير النقدي العام وزيادة الفعالية الذاتية» (Rahdar et al., 2018, p. 539).)

العيش الفلسفي: من سقراط إلى التفكير الطفولي

يُبرز ألكسندر نهاماس (Nehamas))في كتابه «فن العيش» أن فلسفة سقراط لم تكن مجرد بحث نظري عن الحقيقة، بل كانت مشروعًا وجوديًا يهدف إلى صناعة الذات وتشكيل الحياة بطريقة واعية وحرة (Nehamas, 1998).)

«الفلسفة عند سقراط لم تكن نظريات جامدة بل كانت فنًا للعيش، وممارسة لتشكيل الذات باستمرار عبر التساؤل والمراجعة» (Nehamas, 1998, p. 188)) ويؤكد نهاماس أن جوهر الفلسفة السقراطية يكمن في ربط المعرفة بالسلوك الشخصي، حيث لا تنفصل معرفة الحقائق عن ممارسة الحياة الفضلى. هذا المعطى يصبح بالغ الأهمية حين نربطه بتعليم الفلسفة للأطفال؛ فكما يسعى سقراط لتوليد حياة فكرية نشطة لدى محاوريه، يسعى برنامج فلسفة الأطفال (P4C) إلى تنمية الطفل ككائن يفكر ويتصرف بصورة نقدية ومسؤولة.

من سقراط إلى الطفل: استعادة الفعل الفلسفي في زمن السفسطائيين الجدد

في ظل الأزمة الوجودية التي تواجهها الفلسفة المعاصرة، والتي تُختزل غالبًا في فقدان المعنى، وضياع المرجعيات، وهيمنة الخطابات الدعائية والسياسية، تبرز العودة إلى سقراط كضرورة، لا كحنين. فقد كان سقراط، كما تصفه مجلة ATALA،

نموذجًا لفعل فلسفي حيّ، يتجول في الشارع، يسائل، ويهدم أوهام اليقين، دون ادعاء امتلاك الحقيقة، بل باستثمار الجهل كقوة تحرّر (ATALA, 2005, ص. 26–27.

لكن هذا النموذج السقراطي لا يموت، بل يهاجر إلى الفضاء الطفولي، حيث يظهر الطفل بوصفه حاملًا لتلك الإمكانية الفلسفية الأصيلة: إنه لا يكرر، بل يسأل؛ لا يقبل السلطة الخطابية الجاهزة، بل يزعجها ببراءته وفطرته الحُجاجية. هكذا يُولد سقراط من جديد في هيئة الطفل المتفلسف.» سقراط لا يتحدث عندما يُدفع له المال، ولا يسكت إذا لم يُدفع له، بل يسعى فقط إلى كشف الزيف ومساءلة الخطاب» (Platon, Apologie de Socrate, 33b؛ ATALA, 2005، ص. 33).في عالم اليوم، حيث تتحكم الشعارات الجوفاء في الإعلام، وتُباع الحقيقة على شاشات السوق، يُصبح الطفل هو الذات الحرة الوحيدة القادرة على طرح الأسئلة من خارج النظام. يشبهه النص السقراطي، لأنه لا يُقنِع بل يُدهِش؛ لا يبيع خطابه بل يعيشه؛ لا يستسلم للتماثل بل يعلن فرادته الوجودية.

«لقد استُبدل اللوغوس الفلسفي بشعارات تجارية تلمع على جدران الكهف، وتُعيد إنتاج الوهم. وحده الطفل، مثل سقراط، قادر على التحديق في أصل المعنى». (ATALA, 2005، ص. 35).

ويشير النص أيضًا إلى أن السؤال الفلسفي الجوهري «من أنا؟» – الذي دمر أوديب حين أجاب عليه بصدق – لا يمكن تجاوزه، بل يجب العيش فيه. وهنا، يعلّمنا الطفل أن الفلسفة ليست بحثًا عن أجوبة، بل شجاعة في مواجهة السؤال، تمامًا كما فعل سقراط. «المعرفة الفلسفية لا تكتمل، بل تظل جرحًا مفتوحًا يُنقذنا من جنون الادعاء المعرفي» (ATALA, 2005، ص. 36). هكذا، يصبح الطفل المتفلسف ليس فقط شريكًا في الحوار، بل ضرورة فلسفية لإنقاذ الفكر من التشوه، واستعادة الفلسفة بوصفها فنًّا للعيش، ومقاومةً للزيف، واستعدادًا دائمًا لاحتمال الحقيقة.

مفهوم «العناية بالذات» السقراطي وأثره على التفكير الطفولي

في تفسيره للفكر السقراطي، يشير نهاماس إلى أن:

«العناية بالنفس (Care of the Self)) كانت المحور الرئيسي لمشروع سقراط الفلسفي، وهي تقوم على فحص الحياة وتصحيحها عبر الحوار والنقد الذاتي المستمر» (Nehamas, 1998, p. 185)

من هنا، فإن تطبيق مبدأ العناية بالذات مع الأطفال — عبر حوارات فلسفية مستوحاة من منهج سقراط — يجعل الطفل أكثر وعيًا بأفكاره، وأكثر قدرة على مراجعة ذاته وتطويرها بطريقة حرة.

« الطفل، كما الفيلسوف، يُنظَر إليه كذات قادرة على إعادة تشكيل نفسها باستمرار عبر الوعي النقدي والتفكير التأملي» (Nehamas, 1998, p. 186))

وهكذا نجد أن فلسفة الطفل ليست مجرد تنمية لمهارات التفكير، بل هي مشروع وجودي لبناء الذات الطفولية الحرة الواعية، تمامًا كما كانت الفلسفة عند سقراط مشروعًا للعيش الفلسفي.

4.3 الفرص المستقبلية لتعليم التفكير الفلسفي

يُعد التعليم الفلسفي فرصة عظيمة لتطوير التفكير النقدي للأطفال. من خلال تدريس الفلسفة للأطفال باستخدام أساليب مثل الحوار السقراطي، يمكن تنمية جيل قادر على التفكير بشكل مستقل، وتحليل المعلومات بعناية، واتخاذ قرارات مدروسة. «تطبيق الفلسفة السقراطية على نطاق واسع قد يعزز قدرة الأطفال على التفكير النقدي ويزيد من قدرتهم على المشاركة في المجتمع بفعالية» (Matthews, 2008, p. 180.)

الطفل كذات حوارية: الذاتية الطفولية والتحول الفلسفي

يذهب ديفيد كينيدي إلى أن الطفولة ليست مرحلة مؤقتة أو حالة نقص، بل هي حالة وجودية مركبة، تشكل بنية «الذات-قيد-التحول» (subject-in-process). يرى أن الطفل يمثل طاقة تأملية مفتوحة، تتصف بالمرونة والتعدد، وتكشف عن شكل بديل للذات الفلسفية، مختلف عن الذات الغربية التقليدية التي تمركزت في الرشد والعقلانية والخطية «الطفل هو الذات-قيد-التحول، الذات متعددة الأبعاد،

حيث تُعتبر الطفولة بعدًا إبداعيًا، فرديًا وثقافيًا، وتربية الطفل هي لحظة تفكيك للأنا المغلق وفتحٌ لحوار داخلي جديد» (Kennedy, 2006, p. 23)هذا الطرح يقود إلى تفكيك ما يسميه كينيدي أيديولوجيا البلوغ؛ أي تلك الفكرة التي تفترض أن الراشد هو النموذج المثالي للإنسان، بينما الطفل مجرد مشروع ناقص. يرى كينيدي أن هذا التصور يُشرعن استعمار الطفولة تحت شعار «التربية»، في حين أن التربية الحقيقية هي حوار تحولي متبادل بين الطفل والراشد.»العلاقة بين الطفل الذي أمامي والطفل الذي لا يزال يسكنني تشكل لب الفعل التربوي الحقيقي» (Kennedy, 2006, p. 24))

وفي المقابل، يدعم آري كيزيل في مشروعه حول الفلسفة الحوارية مع الأطفال هذا المنظور، حيث يؤكد أن الفلسفة مع الأطفال ليست تلقينًا مفاهيميًا بل ممارسة حوارية تؤسس لمجتمع استقصائي قائم على الاحترام، تعليق الحكم، التواصل المفتوح، والتفكير الذاتي» الجوهر في التعليم الحواري هو أن يتعلم الشخص كيف يكون ذاتًا حرة نقدية، وهذا يتحقق عبر إعادة بناء الذات في حوار مع الآخر والذات معًا»4 .Kizel, 2012, p.).

إن الرؤية السقراطية تجد صداها هنا بوضوح: فهي لا تفرض الحقيقة، بل تساعد على توليدها عبر الأسئلة، أي أن الراشد هنا لا يُعطي أجوبة بل يمارس دور «القابلة»، وفق استعارة سقراط الشهيرة، التي يُعيد كيزيل تفعيلها في سياق فلسفة الأطفال المعاصرة.

المدرسة كمجال حواري: بين الكباروالأطفال في أفق الفلسفة:

يرى ديفيد كينيدي أن المدرسة، حين تُبنى على أسس الفلسفة الحوارية، تتحول من فضاء سلطوي لتلقين المعرفة إلى مجال مشترك للتأمل والحوار بين الكبار والأطفال. فالمعلم، وفق هذا النموذج، لا يكون سلطة معرفية مطلقة، بل «رفيق تفكر»، يُمارس الفلسفة مع الأطفال وليس عليهم (Kennedy, 2006, p. 52).)

«الفصل الدراسي الذي يُمارس فيه الطفل الفلسفة يتحول إلى مكان تشتغل فيه الذاتية بطريقة جماعية، حيث يكون لكل صوت وزنه، ولكل سؤال شرعية، ولكل

تجربة تأمل» (Kennedy, 2006, p. 53))

ويؤكد كينيدي أن العلاقة بين المعلم والطفل يجب أن تُبنى على الاعتراف المتبادل بالذاتية الفلسفية. فالطفل ليس مجرد متلقٍ خام، بل كائن مفكر يُمكنه مساءلة، تفكيك، وإعادة بناء المفاهيم، وهذا يستدعي من المعلم خلع عباءة «الخبير» وتبني موقف سقراطي قائم على التساؤل لا التلقين.»عندما يتخلى المعلم عن اليقين المعرفي، ويصغي للطفل بوصفه شريكًا في الفكر، يصبح الفصل الدراسي مكانًا للحرية والتحول» (Kennedy, 2006, p. 55).)

ويدعم كيزيل هذا التصور حين يعتبر أن مجتمع البحث الفلسفي داخل الفصل هو نواة ديمقراطية حقيقية، تقوم على الاحترام المتبادل، والتفكير المشترك، والانفتاح على تعددية الرؤى. إنه تحول في البنية التربوية ذاتها، حيث يصبح التفكير النقدي، لا الحفظ والانضباط، هو جوهر العملية التعليمية (Kizel, 2012, p. 5).)

فعالية برنامج الفلسفة للأطفال P4C)) في تعزيز التفكير النقدي عند الطفل

تؤكد الدراسات الحديثة على أن تطبيق برنامج تعليم الفلسفة للأطفال (P4C) يُحدث تأثيرًا ملموسًا على تنمية التفكير النقدي لدى التلاميذ، خاصة في المراحل الابتدائية. فقد أظهرت دراسة عباسي وآخرون (2017) أن تطبيق هذا البرنامج أدى إلى تحسين مكونات التفكير النقدي الثلاثة: الإدراك المعرفي، القدرة على التشبيه، والقدرة على إصدار الأحكام (عباسي وآخرون، 2017، ص. 96).

«وأظهر تنفيذ برنامج تعليم الفلسفة للأطفال زيادة ملحوظة في مهارات الإدراك، والتشبيه، والحكم المنطقي لدى الأطفال مقارنةً بالمجموعة الضابطة» (عباسي وآخرون، 2017، ص. 98).

وقد استند البرنامج إلى منهج مجتمع البحث (Community of Inquiry) الذي يؤكد على التعليم التعاوني حيث يتحمل المتعلمون مسؤولية تعلمهم بينما يكون دور المعلم ميسرًا للحوار والنقاش (Olson & Kegan, 2007,)نقلًا عن عباسي وآخرون، 2017، ص. 97). الآثار الإيجابية لتعليم الفلسفة للأطفال حسب الدراسة:

تحسن الإدراك المعرفي: إذ أصبح الأطفال أكثر قدرة على التمييز بين الآراء وتحليلها (عباسي وآخرون، 2017، ص. 100). وتعزيز القدرة على التشبيه: مما يدل على تطور القدرة على المقارنة بين الأفكار وتحليل أوجه التشابه والاختلاف (عباسي وآخرون، 2017، ص. 100).

كذلك تقوية مهارة الحكم المنطقي: حيث أصبح الأطفال قادرين على إصدار أحكام تستند إلى أدلة وبراهين وليس إلى آراء مسبقة (عباسي وآخرون، 2017، ص. 101). إلى أن:»برنامج تعليم الفلسفة للأطفال يُعزز التفكير النقدي بطريقة دائمة ومستقرة حتى بعد مرور مدة من انتهاء التدريب» (عباسي وآخرون، 2017، ص. 102).

الخاتمة

إن تشجيع الأطفال على التفكير الفلسفي وتطبيق المنهج السقراطي يمكن أن يُحدث تحولًا في كيفية فهمهم للعالم. على المدى الطويل، يمكن أن يساهم هذا النوع من التعليم في بناء مجتمعات تتمتع بأفراد أكثر وعيًا وقادرين على التفكير النقدي.

ويوصى بضرورة إدخال الفلسفة السقراطية في المناهج التعليمية كجزء من تطوير مهارات التفكير النقدي للأطفال. كما ينبغي على المعلمين والمربين الاستفادة من هذه الأساليب في حواراتهم اليومية مع الأطفال، بهدف تعزيز قدرتهم على التفكير الفلسفي والمشاركة في الحوارات الفكرية.

أهم النتائج:

- تحسين الانفتاح النقدي: حيث أصبح الطلاب أكثر تقبلًا للآراء المختلفة وأكثر استعدادًا لاستكشاف الأفكار الجديدة.
- تعزيز الشك التأملي: أي القدرة على التشكيك النقدي في الافتراضات السائدة بدلاً من قبولها دون تساؤل.
- دعم الفعالية الذاتية: إذ ساعد البرنامج الطلاب على تقييم قدراتهم بدقة والتعامل بمرونة مع التحديات الفكرية، «في إطار مجتمع البحث الفلسفي، تعلم الطلاب الإنصات باحترام، وتوجيه الأسئلة التحليلية، وتطوير قدراتهم

على إصدار الأحكام النقدية» (Rahdar et al., 2018, p. 542).)

كما أكد الباحثون أن نجاح تعليم الفلسفة للأطفال يعتمد على بناء مجتمع حواري داخل الصف، حيث تصبح الحوارات أداة لتعزيز التفكير النقدي والانفتاح على أفكار الآخرين، بطريقة تشبه إلى حد بعيد منهج سقراط في الحوار الاستفهامي (Rahdar et al., 2018, p. 546).

المراجع:

- الحضيف، فهد صالح، والحربي، تركي فلاح. (2023). واقع ممارسة الفلسفة مع الأطفال من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي لدى مؤسسة بصيرة. مجلة دراسات تربوية واجتماعية.
- غالب، مصطفى. (1980). سقراط - سلسلة في سبيل موسوعة فلسفية. دار الكاتب العربي.
- فلاح مهنه، يميني، مهديان. (2017). أثر برنامج الفلسفة للأطفال على التفكير النقدي والوعي المعرفي. مجلة الثقافة والتنمية.

المراجع الأجنبية

_Brickhouse, T. C., & Smith, N. D. (2000). Socrates on Trial. Princeton University Press.

_Ferrari, G. R. F. (2000). Socrates: A Very Short Introduction. Oxford University Press.

_Gregory, M. (2008). Philosophy for Children and Its Critics: A Mendham Dialogue. Gifted Education International, 24.

_Isaacs, W. (1999). Dialogue and the Art of Thinking Together. Currency.

_Kennedy, D. (2006). The Well of Being: Childhood, Subjectivity, and Education. Albany: State University of New York Press.

_Kennedy, D., & Kohan, W. O. (2008). Aión, kairós and chrónos: Fragments of an endless conversation on childhood, philosophy and education.

Childhood & Philosophy.
_Kizel, A. (2012). Dialogic Philosophy as Educational Practice in a Community of Philosophical Inquiry (CPI). Analytic Teaching and Philosophical Praxis.
_Kraut, R. (2013). The Examined Life: How Socratic Dialogue Can Empower Children's Thinking. Cambridge University Press.
_Lipman, M. (2003). Thinking in Education (2nd ed.). Cambridge University Press.
_Lipman, M. (2010). Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications. Philosophy Now.
_Matthews, G. B. (2008). Philosophy and the Young Child. Harvard University Press.
_Nehamas, A. (1998). The Art of Living: Socratic Reflections from Plato to Foucault. University of California Press.
_Özdemir, G. (2018). The Effect of Philosophy for Children Approach on Critical Thinking Skills of Elementary School Students. Eurasian Journal of Educational Research.
_Rahdar, C., Pourghaz, A., & Marziyeh, A. (2018). The Impact of Teaching Philosophy for Children on Critical
_Openness and Reflective Skepticism. Journal of Educational and Management Studies.
_Rogue, C. (2005). Socrate et l'objet de la philosophie. Revue ATALA, n° 8, « L'objet de la philosophie aujourd'hui ».
_Serin, N. (2023). The Effect of Philosophy for Children and Communities (P4C) on Preservice Teachers' Attitudes to Critical Thinking and Perception of Critical Reading Self-Efficacy. International Journal of Eurasian Education and Culture.

التّفكير الفلسفي والطّفل ...نحو فكر نقدي

PhilosophicalThinking and the Child... TowardsCriticalThought

د. بوزيدي مسعودة / جامعة وهران 02

◇◇◇

ملخص:

إذا كانت الفلسفة حب الحكمة ...فإنّ في خيال الطّفل فكرًا وفي دهشته وذهوله إبداعًا ،وإذا كان الفضول يطمح دائمًا نحو الاستكشاف أمكنهُ أن يجد حتمًا في تساؤلاته ما يشفي غليله وبالتّالي يمكنه أن يفكر في تفكيره الخاص ،فقد تم إحياء التّفكير الفلسفي من خلال تعليم الأطفال تقنيات الحوار الفلسفي والتّواصل وإظهار قدراتهم التّفكيرية وتدريب مهاراتهم من خلال ممارسة العمليات الاستدلالية المختلفة بالأسلوب السّقراطي الحواري التّوليدي كما كان في طوفان اليونان القديم ساحة أغورا Agora'L ،فتدريس الفلسفة للأطفال حركة تربوية جديدة وضع أسسها الفيلسوف الأمريكي غاريث ماثيو ليبمان من خلال تصميم برنامج أساسي لفلسفة الأطفال يتضمن مجموعة من القصص الفلسفية الّتي وضعت بقصد تحقيق الأهداف التّربوية وارتكزت هذه الحركة التربوية من تعريف جون ديوي للفلسفة باعتبارها النّظرية العامة للتّربية يقول الكاتب الفرنسي ميشيل دومونتين :»بما أن الفلسفة هي الفن الّذي يعلمنا كيف نعيش فإنّ الأطفال يحتاجون لتعلمها بقدر ما نحتاج نحن لها في أي عمر فلماذا لا نعلمهم إياه«.

الكلمات المفتاحية: التفكير الفلسفي، الأطفال، برامج تدريس الفلسفة للأطفال، المعرفة.

Abstract

If philosophy is the love of wisdom... then in the child's imagination there is thought, and in his wonder and amazement there is creativity. If curiosity always aspires to exploration, he can inevitably find in his questions what

satisfies his thirst, and thus he can think of his own thinking. Philosophical thinking has been revived by teaching children the techniques of philosophical dialogue and communication, demonstrating their thinking abilities, and training their skills through practicing various inferential processes in the Socratic, dialogical, generative style, as was the case in the flood of ancient Greece, the Agora. Teaching philosophy to children is a new educational movement whose foundations were laid by the American philosopher Gareth Matthew Lipman, through designing a basic program for children's philosophy that includes a group of philosophical stories that were created with the intention of achieving educational goals. This educational movement was based on John Dewey's definition of philosophy as the general theory of education. The French writer Michel Dumontaine says: «Since philosophy is the art that teaches us how to live, children need to learn it as much as we need it at any age.» Why don't we teach them it?»

Key words: philosophical thinking, children, philosophy teaching programs for children, knowledge.

مقدّمة:

إنّ التّفكير الفلسفي تفكير نقدي عميق ينبني على التّساؤل ،وتدريس فعل التّفلسف يُحيلنا بالضّرورة للقول أنّ الطّفل بروح تساؤله وفضوله ودهشته مشارك فعال ومحور العملية التّعلمية التّعليمية ،وإذا كانت الأسئلة الكثيرة الّتي يلقيها الطّفل من حوله في مرحلة الطّفولة المتأخرة من مظاهر الاستطلاع ،فإنّ الشّك والمناقشة والإلحاح في الاستفهام وطلب الإجابة المقنعة في مرحلة ما قبيل المراهقة وأثنائهما هي بداية التّفكير الفلسفي ،فالطّفل في مقدوره التّفلسف وذلك لامتلاكه أسلوبه الفلسفي الخاص به يقول أرسطو :»ليس بالضّرورة أن يكون كبار السّن ناضجين فكريًا ،وليس بالضّرورة أن يكون الطفل غير ناضج فكريًا» ،لذلك سعى المربي الأمريكي ومؤسس

معهد تطوير الفلسفة للأطفال ماثيوليبمان في مشروعه التّربوي البيداغوجي تأسيس برامج منهجية تربوية تعمل على تطوير مهارات الطّفل في التّفكير المستقل واتقانه من خلال ممارسة المنطق والاستدلال والنّقد في الجانب المعرفي للمنهج التّعليمي وبالتّالي البحث عن قواعد التّفكير السّليم ،جهود ماثيوليبمان اعتمدت التّجربة السّقراطية الحوارية التّوليدية كمنهج لممارسة التّفلسف بالورشات التّعليمية الّتي تتوافق مع قدرات الطّفل العقلية ،يقول أندري كونت سبونفيل :»لماذا تُحظر الفلسفة على هؤلاء الأطفال الذين يدرسون الرّياضيات ،الفيزياء والموسيقى» .

الإشكالية :

فما مدى إمكانية تأسيس تفكير فلسفي نقدي لدى الأطفال؟ وهل يمتلك الأطفال القدرة العقلية الكامنة على التّفلسف؟

أهمية الدّراسة:

الأهمية النّظرية: الفلسفة هي الحكمة والمعرفة الحقيقية ولا بدّ للطّفل أن يكون محباّ الحكمة.

الأهمية التّطبيقية: أهمية وضرورة وإمكانية تعليم مهارات التّفكير الفلسفي من خلال الاهتمام بالأنشطة والمشكلات المقترحة لمتعلمي المرحلة الابتدائية .

-1 فلسفة التّفكير:

1--1فيلوصوفيا:

يقول جوزيف جاسترو :»إنّ الإنسان بطبيعته مفكر ،يولد ولديه بذرة التّفكير في صورة ذلك العقل القادر على التّفكير المنطقي ،ولكن العقل على الصّورة الّتي يستخدم بها اليوم ظلّ ردحًا من الزّمن في طريق التّكون ،وبتنمية الإنسان ميله إلى التّفكير ارتقى إلى مستواه الرّاهن ،فقوة الفكر هي الّتي خلقت الحضارة والمدينة» . (سعيد، 1999، صفحة 16) ،وتأتي لفظة الفلسفة من كلمتين يونانيتين :الأولى هي فيليا وتعني الحب أو الصّداقة والثّانية هي صوفيا وتعني الحكمة ،فالفلسفة إذن من جهة الأصل اللّغوي تعني محبة الحكمة .وتختلف الفلسفة جوهريًا عن أنساق المعرفة الأخرى في

أنّها تسأل نفسها باستمرار عن طبيعتها وهدفها وصلاحياتها ولقد كانت هذه السّمة النّوعية للفلسفة واضحة تمامًا حتى في أيام اليونانيين القدامى حينما كان سقراط يعلن كشعار فلسفي حكمة العراف على معبد دلفي»أعرف نفسك بنفسك» .

لذا فقد كان شعار سقراط «أيّها الإنسان أعرف نفسك بنفسك» على أهم عبارة يصف بها الفلسفة وهي عبارة فسرها هيجل فيما بعد معتبرًا أنّها بحث في علاقة التّفكير بالوجود وإلى جانب هذا الشّعار أعلن سقراط موقفًا آخر يقول فيه جملته الشّهيرة «أنّي أعرف أني لا أعرف شيئًا» وبهذه العبارة تكون الحكمة اليونانية القديمة قد أخذت شكلها النّهائي عند سقراط فالفلسفة وهي الحكمة تقوم على معرفة لا متناهية . (الشّامي، 1991، صفحة 170) .

غير أنّ فيثاغورس وضع معنى محددا لكلمة الفلسفة حيث يقول :»إنّ صفة الحكمة لا تصدق على أي مخلوق بشري وإنّما الحكمة لله وحده» وهكذا قال فيثاغورس عن نفسه إنّه محبّ للحكمة وإنّه حسب الإنسان شرفًا أن يهوى الحكمة ويجد في طلبها . (إبراهيم، صفحة 21)

فأفلاطون يرى أنّ الحكمة الصّحيحة لا تدون فقد كتب في الخطاب السّابع إلى ديون ما نصه :»إن حقائق الفلسفة لا يمكن التّعبير عنها بالألفاظ كما يمكن في غيرها من الموضوعات :ذلك أنّه بعد أن يتلقى المرء المعرفة عن مرشد صادق في هذه الدّراسات الفلسفية وبعد الانقطاع بعض الوقت إلى صحبة ذلك المرشد إذا ببريق من الفهم يضيء النّفس» . (الأهواني، 1965، صفحة 33)

يعرف أرسطو الفلسفة بأنّها معرفة الجوهر في ذاته أو معرفة جوهر كل ما هو موجود وذلك الّذي هو ،منذ زمن لا تعيه الذّاكرة والآن وإلى الأبد موضوع البحث والّذي يؤدي دائما إلى صعوبات «السّؤال عما هو موجود» ويمكن ردّ هذا السّؤال إلى السّؤال عما هو الجوهر ،فأرسطو يرى أنّ الإنسان يرغب بطبيعته في المعرفة ومعنى هذا أنّ الإنسان منذ بدايات وجوده في هذا العالم قد تميز عن باقي المخلوقات بالعقل الّذي أسس فيه الميل الطّبيعي للتّفكير والتّدبير .

والتّفكير الفلسفي هو طريقة بحث ومنهج للوصول إلى معرفة الحقيقة، الحقيقة الّتي لا تعلم فقط بل وأيضا تبحث مؤكدة حكمة الفيلسوف الصّيني كونفوشيوس بأنّ من يتعلم ولا يفكر فهو ضائع، ومن يفكر ولكن لا يتعلم فهو في خطر كبير . (سعيد، 1999، صفحة 16)

والحكمة في نظر ديكارت لا تتميز بالحس السليم في الأمور وإنّما أيضا معرفة تامة بكل ما هو معطى للإنسان لكي يعرفه، والمعرفة التّامة معرفة يعتمد عليها وافتراضاته الّتي هي حقائق ثابتة وبديهية واضحة ودقيقة إلى حد أنّه لا يمكن أن يقوم شك في صدقها. وديكارت إذ يعرف الفلسفة بأنّها محبة الحكمة بأنّها معرفة «الحقائق المتعلقة بأهم الأشياء» . (اويزرمان، 1974، صفحة 30)، ويمكن تعريف الفلسفة بصورة مبدئية بوجه عام بأنّها الفحص الفكري للموضوعات والّذي يعنيه هيجل بهذا هو أنّ الفلسفة تشكل أسلوبا خاصا للفكر.

يقول ياسبرس :»إنّ التّفلسف في صميمه ما هو إلا اعتراف بالتّواضع العميق الّذي تفرضه علينا حدود المعرفة العلمية الممكنة وبالتّالي فإنه تفتح كامل للذهن أمام آفاق ذلك المجهول الّذي يمتد فيما وراء كل معرفة موضوعية . (إبراهيم، صفحة 17) ،فالفلسفة برأي ياسبرس تُعنى بالوجود في كليته ،وهي الحكمة الّتي تقوم على معارف لامتناهية فماهية الفلسفة هي البحث عن الحقيقة لا امتلاكها حتى لو كانت نفسها.

1--2 أسئلة الأطفال ...لماذا اللّماذا :

إن نشاط فعل الفلسفة مع الأطفال ليس نشاطا جديدا ففي العصور الوسطى كان الأطفال في سن المراهقة يدرسون المنطق وقواعد التّفكير السّليم، وكان اهتمامهم بالمنطق يقوم على أساس فرضية أنّ تعليم المنطق أمر مجدي للطّلاب إذا ما أردنا أن يفكروا في مختلف أوجه الحياة بدقة وعمق ،لكن سرعان ما تلاشى هذا الاهتمام من المدارس حتى عام 70 حيث استخدمت الفلسفة مرة أخرى كأداة تساعد الأطفال على أن يكونوا أكثر نقدا وأكثر إبداعا وأكثر وعيا بالحياة . (محمود، 2004، صفحة 18)

إن الشّائع أنّ الأطفال والفلسفة لا يمكن أن يمتزجا أو يوجد معًا، فالأطفال

يعاملون على أنّهم غير قادرين على التّفكير الفلسفي وعدم القدرة هذه تكون أيضا بالنّسبة للطّفل الدّائم التّساؤل الّذي يسأل السّؤال لماذا ..؟فهذا الطّفل رغم تساؤله نبعده عن الفلسفة ونهمل حب البحث وحب المعرفة الفلسفية عنده ،فنحن ننظر لأسئلة الطّفل على أنّها أمور طفيلة ..ونحن نود أن تستمر معتقداتنا كما هي ،كما اعتدنا على أن ننظر للبحث الفلسفي على أنّه البحث الّذي يزعزع كل ما نعتقد فيه . (سعيد، 1999، صفحة 84) فالفلسفة يمكن أن تصل إلى أي إنسان بل أي طفل على شكل بعض الأفكار البسيطة الفعالة ومع ذلك فإن إعدادها مهمة لا تنتهي وتتجدد دون انقطاع وتكم دائما على شكل كلٍ متحقق ،إنّ الفلسفة تعي أن تلّمح الواقع الأصلي وإلى إدراك الواقع بالطّريقة الّتي أتصرف بها حيال نفسي عندما أفكر ،أي بتصرفي الدّاخلي وإلى فتح كياننا على أعماق الشّامل . (ياسبرس، صفحة 17)

يقول أرسطو :»إنّما الدّهشة هي الأمّ الّتي أنجبت لنا الفلسفة» .فالفيلسوف لا يملك سوى أن يقف ذاهلا أمام سر الوجود وكأنّما هو حدث صغير يشهد العالم للمرة الأولى ،فلا يكاد يكف عن إثارة السّؤال تلو السّؤال ولا يكاد يفتح فمه إلا لكي ينطق بكلمة «لماذا» . (إبراهيم، صفحة 16) ،لذا يوضح ذلك أرسطو في كتابه الميتافيزيقا أنّه بسبب الدّهشة يبدأ النّاس في التّفلسف ،التّفلسف إذن وليد الدّهشة ،وإذا كانت الدّهشة تعني الشّك فالتّفلسف إذن وليد الشّك ،فالدّهشة هي الّتي دفعت بالمفكرين الأوائل إلى النّظر الفلسفي .

إنّ أسئلة الأطفال علامة رائعة على أنّ الكائن الإنساني يجد في نفسه نبع التّفكير الفلسفي، فنحن نسمع غالبا من أفواههم عبارات يغوص معناها مباشرة إلى الأعماق الفلسفية ...يقول أحدهم متعجبا :»إنّي أحاول دائما أن أفكر في أنّني شخص آخر ومع ذلك فإنني دائما أنا» ،على هذا النّحو يلمس ما يكون أصل كل يقين ألا وهو الشّعور بالوجود في معرفة الذّات ،إنّه يظلّ مأخوذا أمام لغز الأنا . (ياسبرس، صفحة 12) ،لذا فإنّ الأطفال دائما يطرحون أسئلة فلسفية منذ المراحل الأولى المتقدمة من أعمارهم .

ويصبح الإنسان فيلسوفا عندما يبحث عن الأجوبة أي في اللّحظة الّتي يخرج فيها من الدّهشة والذّهول إلى التّساؤل والبحث، فالتّفلسف فن الوجود والعيش وعلاج

النّفس والتّوازن الرّوحي .

يقول أفلاطون :»إنّ الدّهشة أصل الفلسفة لقد جعلتنا عيننا نشارك في مشهد النّجوم والشّمس والقبة السماوية ،وهذا المشهد حدا بنا إلى أن ندرس الكون كله ومن هنا ولدت من أجلنا الفلسفة أثمن الخيرات الّتي منحتها الآلهة جنس الفانين» . (إبراهيم، مشكلة الفلسفة، صفحة 22) ،ويؤكد أفلاطون أنّه إذا طرحت سؤالا على شخص بطريقة ملائمة فإنّه سيقدم إجابة حقيقية عن نفسه ،فأفلاطون يوضح أنّ الإجابة هي القيمة العاكسة لمعرفة كُنه الشّخص .

وقد وضع كارل ياسبرس في كتابه «طريق الحكمة» ركيزة قوية لتنمية التّفكير الفلسفي بين أطفال المدارس الابتدائية ،فلقد أكد أنّ ما يتسم به الصغار من دهشة صاخبة فياضة تشكل مصدرا عقليا حيويا يجدر العناية به وتدريبه ،ويذكر ياسبرس أن التّساؤلات الجادة العميقة من الطّفل ونزعته الطّبيعية نحو التفلسف تتلاشى إذا ما أغفلها الكبار ولم يلتفتوا إليها ،ويشير إلى أنّ الطّفل يستجيب بعفوية لتلقائية الحياة فهو يشعر ويرى ويبحث في أشياء سرعان ما تختفي عن أنظاره» . (سعيد، 1999، صفحة 85)

إنّ الدّهشة التي تثير الصّعوبة هي في المقام الأول اعتراف بالجهل سعيا إلى الوصول إلى المعرفة الصّحيحة أو الدقيقة ،فهذا ما عبر عنه كارل ياسبرس بقوله :»إنّ الاندهاش يدفع الإنسان إلى المعرفة ،فحين أندهش فمعنى هذا أنّني أشعر بجهلي» . (النّشار، 2013، صفحة 47) ،ما يسميه شوبنهاور الدّهشة الفلسفية الّتي يعارضها بالدهشة العلمية .

حقا إنّ هذه الدّهشة الفلسفية ليست وقفا على الفيلسوف فإنّنا قد نلتقي أحيانا بأطفال صغار يثيرون أعمق المشكلات الميتافيزيقية ولما يبلغ الواحد منهم السّابعة من عمره ،ولكن الملاحظ عادة أنّ الدّهشة سرعان ما تتبدد بمجرد ما يمضي الإنسان في طريق نموه . (إبراهيم، صفحة 81) ،فهؤلاء الأطفال يتمتعون بقدرة التّأمل الفلسفي تنبثق عنها استقلالية فكرهم الخاص نحو طرح مشكلات منطقية استدلالية .

-2 نحو تفكير نقدي ... :

2--1قدرة تفكير الأطفال ...علم النّفس التّكويني :

ينظر جان بياجيه إلى النّمو المعرفي من منظورين هما :البنية العقلية والوظيفة العقلية ويقصد بالبنية حال التّفكير الّتي توجد لدى الفرد في مرحلة ما من مراحل نموه أما الوظيفة فهي العمليات الّتي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة ،واعتبر بياجيه أنّ الذّكاء هو تكيف فعال للفرد مع البيئة ،كما اعتبر أنّ هناك وظيفتين أساسيتين للتّفكير وهما :التّنظيم والتّكيف . (جاد، 2007، صفحة 52)

فدرس تطور تفكير الطّفل بشكل عام وحدد المراحل الّتي يمر بها من الميلاد حتى البلوغ ووصف الخصائص الكيفية المميزة لجميع هذه المراحل وصفا مفصلا ودقيقا كما كشف صميم التّراكيب العقلية المميزة لكل مرحلة ،كما درس مفهوم الطّفل عن العدد والمسافة والزّمن والمنطق والهندسة ومشكلات عديدة أخرى مثل :الكم والوزن والإدراك . (جيب، دراسات في أساليب التّفكير، 1995، صفحة 96)

ويحدد بياجيه خمس مراحل رئيسية من مراحل التّطور المعرفي عند الطّفل حاولنا تلخيصها على النّحو التّالي :

مرحلة السّلوك الحسي الحركي :يكون سلوك الطّفل عبارة عن أفعال منعكسة أي ما يحس به فقط وتنتهي هذه المرحلة عندما يبدأ الطّفل في استخدام اللّغة وتعلم الكلام . (بياجيه، 2004، صفحة 27) وفيها يتسع نمو فكر الطّفل وتتحدّد وظيفته الرّمزية في تنظيم العمليات الحسية وتهيئتها للعمليات الفكرية .

مرحلة ما قبل إدراك المفاهيم «المرحلة قبل العملية» :وهي مرحلة الانتقال من السّلوك الحسي الحركي إلى مرحلة التّفكير الّذي يعتمد على إجراءات أو حركات معينة وتساعد اللّغة الطّفل على سرعة التّفكير .

مرحلة النّمو الحدسي «أو التّخميني» :ويكون إدراكه حينئذ إدراكا مباشرا لذلك تكون أحكام الطّفل متغيرة ،وهذه الطّريقة من طرق التفكير تعتمد على التّفكير الحدسي . (بياجيه، 2004، صفحة 27)

ويرى بياجيه أن المهارة الأساسية وراء التّفكير الرّياضي والمنطقي هي القدرة على الاسترجاع العكسي أي الإمكانية الدّائمة لإرجاع الفكر إلى النّقطة الّتي بدأ منها النّمو المفاهيمي . (عبيد، 2004، صفحة 89)

مرحلة العمليات الحسية المباشرة :يبدأ الطّفل بإدراك العالم عن طريق تكوين فئات أو سلاسل تجمع على نحو محدود في مفهوم أو معنى عقلي واحد ،ويصبح بإمكانه أن يدرك الأشياء في نظام .

مرحلة العمليات الصّورية :نجد أنّ تفكير الطّفل بين الثّانية والسّابعة يدور في فلك التّمثيل الصّوري ذي الطّابع الرّمزي . (بياجيه، التّطور المعرفي، 1986، صفحة 147) ،وهنا تظهر قدرة الطّفل في التّفكير العلمي فيتوصل إلى علاقات واستنتاجات واستدلالات انطلاقا من استدلالات أخرى .

أما برونز فقد حدّد ثلاثة مراحل يتم من خلالها اكتمال النّمو المعرفي لدى الطّفل :

التّمثيل العملي النّشط كفعل اللّمس ،التّمثيل الأيقوني من خلال التّصورات البصرية والتّمثيل الرّمزي حيث يتم استخدام اللّغة ،وهنا تلعب العمليات التّرابطية دورا أساسيا في اكتساب وتعلم المعارف وهي مراحل شبيهة عن سابقتها «دراسات جان بياجيه» .

تشير النّظرية الشّهيرة لجان بياجيه حول التّطور المعرفي إلى أنّ معظم الأطفال قبل عمر الحادية عشر واثنا عشر سنة غير قادرين على التّفكير الفلسفي وفي اعتقاده أنّ هذا يعود إلى أنّ الأطفال قبل هذا العمر لا يستطيعون التّفكير وهو نوع أعلى من مستوى التّفكير الّذي يتصف به التّفكير الفلسفي . (عامر، 2021، صفحة 44) ،فهذه المراحل المتسلسلة الّتي نادى بها بياجيه هي عمليات نموذجية أساسية في بناء التّفكير عند الأطفال فلزم التّعامل معهم حسب نضج فكرهم الّذي يتزامن وفق أعمارهم .

2--2 نحو الفكر التّربوي :

يشير ميشيل طوزي في كتابه فلسفة التّربية وتربية الطّفل على الفلسفة أنّ مونتين كان أكثر تدقيقا في نساؤلاته بقوله أنّ الفلسفة خطأ كبير إبعادها عن الأطفال ،ثمّ إنّ

الفلسفة تعلمنا أن نعيش والطّفولة درس في حدّ ذاتها كما باقي المراحل العمرية ،لماذا لا نتواصل معها ؟الطّفل قادر من خلال مربيته بشكل أفضل على تعلم القراءة والكتابة .

نادى كومنيوس بإنشاء مدارس خاصة لرعاية الطّفولة قبل السّادسة من أعمار الأطفال واقترح أن تتضمن مقرراتها دروس الأشياء «العلوم والبيئة» لكي يتعلم الطّفل قدرا مناسبا من المعلومات عن مكونات بيئته . (جاد، 2007، صفحة 27) ،كانت نظرة أبيقور فريدة سابقة لهذا المشروع الفلسفي والتّنظير له لأنّه يرى أنّ التّفلسف فعل نستطيع ممارسته منذ الطّفولة .

أراد كانط مخلصًا للنّاس أن يفكروا من تلقاء أنفسهم وكان مستعدا للتّفكير في تعليمهم على ذلك وهم أطفال ،ولكن التّفكير الذّاتي الّذي كان في ذهن كانط ليس هو الانشغال الكلي في التّقصي الّذي نطالب به اليوم بل هو طاعة كل فرد اختياريا للمبادئ الشّاملة المعممة وهكذا كانت العقلانية عند كانط مختلفة تماما عن العقلانية عند سقراط أو أرسطو أو لوك أو ديوي . (ليبمان، 1998، صفحة 18) ،فقد كان كانط يكرر قوله لتلاميذه :»أنا لا أعلمكم الفلسفة بمعنى تاريخ الآراء والأفكار والمذاهب وإنّما أعلمكم التّفلسف قفوا على أقدامكم ،فكروا بأنفسكم» .

كما دافع روسو 1762 في كتابه اميل عن أهمية التّعليم المبكر في مرحلة الرّياض وكان يرى أنّ الإدراك الحسي هو الأساس الحقيقي لاكتساب المعرفة ،كما نادى بستالوتزي بأهمية التّعليم المبكر للأطفال وتأثر به فريدريش فيليهم فرويل وكان يعتقد أنّ مناهج المرحلة قبل الابتدائية «رياض الأطفال» لا بد أن تركز على اللّعب والألعاب الّتي ينبغي تصميمها بغاية لتكون مناسبة لمستوى الطّفل ومعينة على حسب تنمية قواه . (جاد، 2007، صفحة 28) ،فروسو يرى أنّ التّربية تأتي من الطّبيعة وتحقيق التّربية الطّبيعية هي النّمو الطّبيعي لطبيعة الطّفل وميولاته عن طريق الخبرة فالتّربية هي الإصلاح الاجتماعي .

في مقال مشترك لرزونالدريد وآنشارب بعنوان دراسات في فلسفة الأطفال أنّ :فلسفة الأطفال هي محاولة للنّظر في تاريخ الفلسفة وإعادة بنائها للأطفال بطريقة

تجعلهم يتملوكونها بأنفسهم وبالتّالي يتقنون فن التّفكير بشكل مستقل وقادر على تصحيح ذاته ،كما تم النّظر إلى فلسفة الأطفال كمغامرة تعليمية أي كمحاولة لتحويل الفصل إلى جماعة بحث فلسفي ،في هذه الجماعة يتعلم الأطفال فن الحوار ويصبحون ماهرين في إصدار الأحكام الجيّدة ومع نموهم في إتقان البحث الفلسفي المشترك ،فإنّ أملنا هو أن يصبحوا أكثر قدرة على التّفكير بأنفسهم في الموضوعات الّتي يجدونها مهمة والمواضيع الّتي كانت في نظر الفلاسفة مهمة منذ مئات السّنين .

بدأ ماثيو ليبمان تأسيس مشروعه التّربوي البيداغوجي من خلال ملاحظات أدلى بها حول طلبته في الكلية حيث كانوا يفتقدون لمهارات التّفكير المنطقي والنّقدي لذلك حاول جاهدا تعميم برامج فلسفية خاصة بالأطفال في المراحل الابتدائية ،مادام الأطفال قادرين على طرح أسئلة فلسفية والتّفكير بشكل سليم في بيئة سليمة وأصر على فعل التّفلسف في مداخلة له عام1989 بعنوان «تعلم التّفكير ،التّفكير في التّعلم».

فنجد في المدرسة لغة موحدة لا تأبه بالسّياق وبالتّالي تكون خالية من التّعليمات الملغزة ،فالغموض الطّبيعي الّذي تتسم فيه بيئة البيت والأسرة قد استعيض عنه هنا ببيئة مستقرة منظمة كل شيء فيها منتظم وواضح ،فيكتشف الأطفال رويدا رويدا أنّ مثل هذه البيئة نادرا ما تكون منشطة ،والواقع أنّها تستنزف ما جلبوه معهم من رصيد المبادرة والإبداعية والتأملية . (ليبمان، 1998، صفحة 20)

ويكشف عبد السلام عبد الغفار عن وجود فروق بين :أن ننمي لدى أبنائنا القدرة على التّفكير وأن نلقنهم فكرا معينا ،ففي المجتمعات الدّيمقراطية يتم تعليم التّلاميذ أساس التّفكير ولكلّ أن يصل إلى ما يشاء من فكر احتراما لإنسانيته وثقة في قدرته كإنسان ،أمّا في باقي المجتمعات الشّمولية يتم تلقين الفكر وتنميط النّاس حيث يفتقد الإنسان حريته وبالتّالي إنسانيته» . (جيب، 1995، صفحة 85)

والمعروف أنّ أوّل روضة للأطفال أنشئت في مدينةBlankenbug بألمانيا عام 1842 وقام بإنشائها فروبل ثم انتشرت الرّياض بعد ذلك في الولايات المتحدة الأمريكة ابتداءً من عام 1860 على أيدي تلاميذ فروبل أيضا الّذي يعد بحق رائد التّربية في مجال رياض

الأطفال . (جاد، 2007، صفحة 28)

تأثر ليبمان بنظرية جان بياجيه التّطور المعرفي الأساسية في فهم الطّفولة لأنّ المعرفة البشرية هي عملية بنائية ابتكارية، ونظرية روسو في النّمو الأخلاقي ونظرية العدالة لجون راولز عن الأطفال ،كما حذا صوب البنائية الاجتماعية في فلسفة الأطفال لعالم النّفس الرّوسي فيجوستكي .

نظر ليبمان في نظرية بياجيه وهي النّظرية الّتي ترى أنّ الطّفل يبدأ في استخدام وتوظيف المنطق قبل أن يكتسب اللّغة، فوجد أن تفكير الأطفال وقدراتهم التّفكيرية تظل إلى البدائية في المراحل الأولى من النّمو هذا فحتى سن 11 12 عاما فإنّ بياجيه يعتقد أنّهم مرتبطين بالخبرات الحسية، فإدراكاتهم تكون حسية ،وتفكيرهم المجرد يكون نادرا في هذا السّن ،لكن فجأة يضعف كل هذا ويتغير ليصبح بمقدور الطّفل القيام بالإدراك المجرد والقيام بالعلاقات المنطقية المجردة . (محمود، 2004، صفحة 118) فالأطفال حتى وفي سن مبكرة قادرين على التّفلسف وبارعين في طرح عدة أسئلة فلسفية مثيرة .

يعد ويليام جيمس وجون ديوي من مؤسسي المدرسة الوظيفية التي اهتمت بالتّفكير على أساس أنّ له قيمة نفعية أي الحصول على أنماط من الاستجابات لها قيمة عند الفرد ،وقد وضع ديوي خطوات التّفكير التّأملي وهي :الشّعور بالمشكلة ،تحديد وتعريف المشكلة ،اقتراح حلول ممكنة ،استنباط ما يتضمنه الحل المقترح ،إجراء الملاحظات والتّجارب الّتي تقبل الحل أو ترفضه . (الأشقر، 2017، صفحة 33) ،لذلك نرى أنّه سابقا جون ديوي كان يطرح نظريته حول فكرة النّمو والاعتراف بها ،وأكد ديوي على نظرية فروبل الّتي تخص الاستعدادات الطّبيعية للأطفال في التّربية باعتبارها انكشاف لقوى وخبرات الأطفال.

نظر ليبمان إلى سياسة المدرسة الأمريكية الخاصة بتربية الطّفل فوجدها غير واضحة ،فهم يعلمون الأطفال كي يفكروا في موضوعات مختلفة لكنهم لا يعلمونهم أي موضوع يهتم بالتّفكير في التّفكير ،فكل ما تقدمه المدرسة للطّفل اعتقادات غير مبررة

من الطفل ذاته فالمدرسة لا تثق في أي قوة عقلية عند الطّفل ،فهي تجعل الطّفل يتكيف مع مشكلات لا يختارها ولا يقدم الإجابة عنها . (محمود، 2004، صفحة 119)

يشرع الأطفال في الاستكشاف والتّأمل والتّساؤل قبل اكتساب اللّغة بزمن غير قصير ،ويبدأ ظهور السّلوك اللّفظي وهو سلوك قواعدي ومنطقي يبدأ الأطفال باكتساب أحكام المنطق وقواعد اللّغة جنبا إلى جنب مع الكلمات ومعانيها . (ليبمان، 1998، صفحة 51)

يرى ليبمان أنّ خير وسيلة لتعليم المنطق أن نتعلمه فلسفيا وهذا ما يجعلنا نركز على اللّغة في تعلم المنطق ،فالتّفكير في صورته المعيارية تفكير في اللّغة وينبغي أن نركز على أن تأتي المعضلات التّفكيرية في القصص معبرة عن الكلمات المنطقية مثل :الكلّ ،البعض ،إذا ،ليس ،إما ،أو ... .

هذا وإنّ ليبمان يرى أنّ الهدف الرئيسي من تعليم المنطق الشّكلي في برنامج الفلسفة للأطفال إنّما هو مساعدة الطّفل على أن يكتشف أنّه أمكنه أن يفكر في تفكيره الخاص به ولهذا نجده يركز على المنطق القياسي لأنّ نتائجه بسيطة ولا يتطلب معلومات مسبقة عن المنطق. (محمود، 2004، صفحة 124)

وفي محاولاته يرى جورج هيربرت ميد أنّ الطّفل ينبغي أن يكون اجتماعيا لكي يتعلم، فكان ميد أول من أدرك التّضحيات التّربوية العميقة لدمج مفهومي التّقصي والمجتمع القويين بصورة مستقلة في مفهوم تحويلي واحد هو مفهوم «مجتمع التّقصي» كما فعل بيرس.

يرى ليبمان أن الطّفل بدراسته برنامج الفلسفة للأطفال يستطيع أن يمارس عمليات استدلالية مختلفة، فالطّفل يستطيع أن يتوصل إلى الاستنتاجات السّليمة ويستطيع أن يعرف الاستنتاجات الخاطئة والطّفل يكون واعيا بالبراهين السّليمة فالأطفال يمكن أن يندمجوا في المناقشة الفلسفية الّتي تكون في مستوى نموهم . (محمود، 2004، صفحة 125)

ويعترف ميد أنّ ديوي قد رأى أنّ دور المعلم هو التّرابط وليس الهيمنة وحسب

تعبير ديوي :»ينبغي أن يكون التّعليم تبادل خبرة حيث يطرح الطّفل تجربته كي يفسرها الوالدان أو المعلم وهذا يقربان التّربية هي تبادل أفكار ومحادثة تنتمي إلى عالم الخطاب» . (ليبمان، 1998، صفحة 346)

فالمناقشة الفلسفية تعزز وترقي وعي الطّفل بذاته وذوات الآخرين واهتماماتهم ومعتقداتهم وهذا كله يزيد من الحساسية أو الشّعور عند الطّفل ،فالطّفل ما لم تكون لديه بعض النّظرات عن طبيعة الأفراد الذين سوف يشاركهم معيشتهم لن يكون قادرا على الوصول إلى أحكام بالنّسبة لهم . (محمود، 2004، صفحة 127) ،وقد حاول ليبمان في برامجه التّعليمية خلق نوع من البحوث ذات الطّابع المنطقي الرّياضي الاستدلالي وإظهار قدرات الأطفال المنتظمة في الممارسة النّقدية وإبداء آرائهم الّتي تتوافق ونوع البحوث .

يطرح كتاب «كيف نفكر» الفرق الّذي حدده ديوي بين التّفكير العادي وما يسمى بالتّفكير التّأملي الّذي عني به ديوي التّفكير المدرك لأسبابه ونتائجه ولمعرفة أسباب الأفكار لا بد من تحرير أنفسنا من الجمود الذّهني وأن نمنح أنفسنا قوة الاختيار من بين البدائل الّتي تعد مصدر الحرية الفكرية والعمل بها . (ليبمان، 1998، صفحة 163) ،وهذا ما نلمسه في برامج ليبمان من خلال محاولة تمييز الطّفل بين التّفكير السّليم وغير السّليم وهذا يدل على تنمية قدراته ومهاراته في التّفكير ،وتمثل برامج تدريس الفلسفة الموجهة للأطفال حركة تربوية تعليمية جديدة وضع أسسها ليبمان وقد بدأ في عام 1969 بتصميم برنامج أساسي لفلسفة الأطفال يتضمن مجموعة من القصص والرّوايات الفلسفية الّتي وضعت بقصد تحقيق الغايات والأهداف التّربوية السّابقة ويصحب كل قصة دليلا للمعلم .

لقد منح كتاب «الدّيمقراطية والتّربية» استمرارية للتّوجه إلى التّربية المنظمة حسب نموذج التّقصي العلمي، بيد أن التّأكيد على التّفكير في التّربية قد تعزز، ينبغي أن نتعلم كيف نعلم الأطفال أن يفكروا بأنفسهم إذا ما كنا نريد الحصول على ديمقراطية جديرة بأن يحصل المرء عليها. (ليبمان، 1998، صفحة 164)، فأي شخص عاقل قد يرى أنّه من الممكن أنّ التّفلسف يجب أن يدور حول التّربية باعتبارها أقصى اهتمام

إنساني، فالتّربية هي العملية الّتي تُعين الجماعات البشرية على استمرار وجودها والمدرسة بيت أو مجتمع مصغر، فالفلسفة هي النّظرية العامة في التّربية .

وتستند برامج الفلسفة للأطفال كما وضعها ليبمان على تعريف جون ديوي للفلسفة باعتبارها النّظرية العامة للتّربية ويفسر ليبمان هذا الاعتبار بنظرته إلى الفلسفة بوصفها المحور العام للمناهج التّعليمية كلّها فهي الّتي تضفي النّظرة الكلية والمترابطة على التّفكك والانفصال الحادث في المواد الدّراسية المختلفة ومن ثمّ فإنّ منهج الفلسفة بتأكيده على الحوار وعدم التّحيز والشّمول يجب أن يكون بمثابة الأداة لتكامل المنهج وترابطه. (محمود، 2004، صفحة 134)

تقول ماريلينجاغر آدمز أن استخدام كتب القراءة للأطفال بصورة روايات يمنحهم حرية تقديم كل عملية منطقية، وإعادة تقديمها وتوسيعها عبر مواقف العالم الواقعي مؤكدين في الوقت نفسه أنّ كلّ الأمثلة كهذه سوف يجري تذكرها معا في الخلفية المنظمة المتطورة الوحيدة للرّواية ككل» . (ليبمان، 1998، صفحة 141)

إنّ السّؤال الّذي يطرح كثيرا من قبل المعلمين الذّين يتوقع أن يعلموا من أجل التّفكير النّقدي هو :»كيف أعرف متى أُعلم من أجل التّفكير النّقدي ومتى لا أعلم ؟يوحي هذا السّؤال بحد ذاته بالحاجة إلى المعايير ،التّعريف الّذي طرحته يعد جسرا فوق أربع ركائز :التّقويم الذّاتي ،والحساسية للسّياق ،والمعايير والمحاكمة العقلية . (ليبمان، 1998، صفحة 232)

في حوارلرون برانت مع ماثيوليبمان :

يسأل رون برانت :أنتم إذن تقولون أنّ الفلسفة تلبي النّداء إلى التّفكير النّقدي في التّربية .

يجيب ليبمان :أعتقد أنّها هي الإجابة لأنّها توفر مقاربات التّفكير النّقدي تلك وأكثر من ذلك بكثير وبدلا من تدريس مهارات معزولة ومبتورة ،فإنّ الفلسفة تركز على ربط المهارات الواحدة مع الأخرى بطريقة منتظمة بحيث يمكن لأحدهم عندما يفكر في موضوع في تخصص معرفي معين أن يقوم بذلك بطريقة منتظمة وشاملة .

فالتّفكير النّقدي يتحرك اتجاه بناء الحسابات الرّياضية الّتي تلغي الحاجة إلى المحاكمة العقلية في حين أنّ التّفكير الإبداعي يتحرك في اتجاه التّوجيه بحيث أنّ كلّ ما يؤثر فهو النّجاح وليس الوسيلة الّتي يتحقق التّفكير الإبداعي بفضلها ،فأنظمة الحساب الرّياضية تمثل محاكمة منطقية بدون محاكمة عقلية ،في حين أنّ الأنظمة التّوجيهية تمثل محاكمة عقلية بدون محاكمة منطقية . (ليبمان، 1998، صفحة 248)

2--3 الحيرة الفلسفية لدى الأطفال :

فلنأخذ حالة طفلة في الصّف الرّابع الّتي وجّه إليها هذا السّؤال في درس فلسفة لصف الأطفال :»كيف يكون حالك لو كنت الوحيدة على الكرة الأرضية ؟» فأجابت :»حالي كحال نجمة وحيدة في السّماء» ،إن ما لاحظته الطّفلة هو التماثل بين كون الشّخص وحيدا في عالم خالٍ ،وكون النّجمة وحيدة في سماء خالية ،لقد اكتشفت على ما يبدو أن العلاقة بين الشّخص والعالم شبيهة جدا بالعلاقة بين النّجمة والسّماء وبعبارة أخرى لقد اكتشفت علاقة تشابه بين علاقتين بين الجزء والكل وهذا ما يشكل المحاكمة المنطقية التّماثلية بدقة :أي اكتشاف علاقة متماثلة بين علاقات أخرى بعد جواب الطّفلة دليلا ساطعا على أنّها أدركت معنى السّؤال . (ليبمان، 1998، صفحة 62)

تيّم البالغ من العمر ستّ سنوات، بينما كان منهمكا في لعق الإناء سأل: أبي كيف يمكن أن نتأكد من أنّ كلّ شيء ليس حلما ؟

أمّا جوردان البالغ من العمر خمس سنوات، عند ذهابه للنّوم في السّاعة الثّامنة مساءً سأل :إذا ذهبت إلى الفراش للنّوم في السّاعة الثّامنة وصحوت في السّاعة السّابعة صباحا ،كيف أتأكد حقا من أنّ العقرب الصّغير للسّاعة قد دار مرة واحدة فقط ؟هل يتعين عليّ السّهر طوال اللّيل لمراقبته ؟وإذا نظرت بعيدا حتى ولو لبرهة فلربما يدور العقرب الصّغير مرتين .

قام جون إدغار أربع سنوات بأوّل رحلة له بالطّائرة وكان قد اعتاد رؤية الطّائرات وهي تقلع وتصعد في السّماء ثمّ تختفي تدريجيا في الفضاء، وعندما توقفت الطّائرة عن

الصّعود، التفت جون إلى والده وقال :إنّ الأشياء لا تصبح في الحقيقة أصغر في الأعلى هنا . (عامر، 2021، صفحة 51)

خاتمة:

حاولنا من خلال هذه الورقة البحثية أن نلم بأهم الأفكار والمفاهيم والجهود الّتي نادى بها ماثيوليبمان في صياغة مشروعه البيداغوجي في المنهج التّعليمي والدّعوة إلى ضرورة التّفكير النّقدي في التّربية من خلال تعويد الأطفال كتابة النّصوص والرّوايات والحقّ في التّفكير والتّأمل والتّساؤل وصنع القرارات وحل المشكلات بأنفسهم مادامت قد توفرت الرّكيزة المناسبة لفعل التّفلسف خاصّة ونحن نعلم أنّ الأطفال في المراحل العمرية الأولى لا يكتمل نمو وعيهم الذّاتي بل يكتمل التّناسق الحركي حيث تلعب العمليات التّرابطية دورا هاما في الاكتساب والتّعلم وهذا ما يدفع بالضّرورة للسّعي لخلق ممارسات مبتكرة ومنتظمة لتعلم فعل التّفلسف ولتنمية قدرتهم على التّفكير النّاقد ،يقول كانط «لا يمكن أن نتعلم الفلسفة بل يمكننا أن نتعلم التّفلسف» .

نتائج الدّراسة والتّوصيات

وقد توصلنا إلى أهم وأبرز النّتائج والّتي حدّدناها ضمن سياقاتها الفلسفية وخصوبتها التّعليمية والتّعلمية وراهنيتها في حقل المنظومة التّربوية البيداغوجية:

- أهمية تعليم مهارات التّفكير الفلسفي وضرورة تدريس وتعلم الفلسفة بالمدارس الابتدائية.
- تنمية قدرة الطّفل الإبداعية من خلال حل الوضعيات والمشكلات لاكتساب معارف جديدة.
- تدريب الطّفل على التّفكير المنطقي الاستدلالي.
- تنمية قدرة الطّفل على التّفكير النّاقد والتّحليل المقارن.

قائمة المصادروالمراجع

- أحمد زيدان محمد سعيد. (1999). التفكير الفلسفي «دراسة تربوية». سفير للإعلام والنشر.
- أحمد فؤاد الأهواني. (1965). المدارس الفلسفية. القاهرة ،مصر: الدار المصرية

للتأليف والترجمة .
• ثيودور اويزرمان. (1974). تطور الفكر الفلسفي . بيروت ،لبنان: دار الطليعة للطباعة والنشر .
• جان بياجيه. (2004). الابستيمولوجيا التكوينية . دمشق ،القاهرة: دار التكوين ،دار العلم الثالث .
• جان بياجيه. (1986). التّطور المعرفي (الإصدار ط 1). لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
• زكريا إبراهيم. مشكلة الفلسفة. مصر: دار مصر للطباعة ،مكتبة مصر.
• سعاد محمد فتحي محمود. (2004). اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال. القاهرة ،مصر: ايتراك للنشر والتوزيع .
• علي الشّامي. (1991). الفلسفة والإنسان «جدلية العلاقة بين الفكر والوجود» (الإصدار ط 1). بيروت: دار الإنسانية للدراسات والنشر والطباعة والتوزيع.
• فارس الأشقر. (2017). فلسفة التفكير ونظريات التعلم والتعليم (الإصدار ط 1). عمان الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.
• كارل ياسبرس. مدخل إلى الفلسفة . مكتبة أطلس .
• ماثيو ليبمان. (1998). المدرسة وتربية الفكر . دمشق ،سوريا: منشورات وزارة الثقافة .
• مجدي عبد الكريم جيب. (1995). دراسات في أساليب التفكير (الإصدار ط 1). مصر: مكتبة النهضة المصرية.
• مصطفى النّشار. (2013). التفكير الفلسفي «المبادئ ،المهارات وتطبيقاتها (الإصدار ط 1). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
• معاذ بن عامر. (2021). الإنسان الفيلسوف عن أسئلة الأطفال وإجابات الحكماء . عمان الأردن: وزارة الثّقافة .
• منى محمد علي جاد. (2007). مناهج رياض الأطفال (الإصدار ط 1). عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
• وليام عبيد. (2004). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال (الإصدار ط 1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فلسفة الطفل عند جون ديوي

John Dewey's philosophy of the child

د. حسينة إيجا / جامعة مولود معمري -تيزي وزو

ملخص:

بدأ تعليم الطفل يأخذ شكله الحقيقي مع إنجازات فريدريك فرويبل(1782_1852) لأوّل مرة عندما أنشئ روضة للأطفال خلال القرن 19م، وقد سلّط النهج المبتكر الّذي اتبعه فرويل الضوء على إمكانات التعلمية للعب وللأنشطة المنظمة، ممّا مهد الطريق لمزيد من التطورات وإدخال عدة طرق كإدخال الفلسفة خلال القرن 20 م، كما أثّر على عدة مربيين وفلاسفة أمثال مريا مونتسوري الإيطالية(1870_1952) والفيلسوف الأمريكي جون ديوي(1859_1952) ويعدّ هذا الأخير من أهم الفلاسفة البارزين في مجال فلسفة التربية عند الطفل والتي تعتبر تجربة تعليمية قائمة على أساس الخبرة والتفاعل خاصة بين الطفل ومحيطه، وأنّ الفلسفة بالنسبة له هي التي تقدّم الإستراتيجيات الكبرى للتربية وتحديد الغايات، وكما تعتبر أداة لفهم الحياة البشرية والتفاعل معها بشكل عقلاني نقدي.

الكلمات المفاتيحية: جون ديوي، فلسفة التربية، فلسفة الطفل، الخبرة، التربية.

Abstract

Child education began to take its trues from with the achievements of Friedrich Froebel(1782-1852) of the first time, when he established a kindergarten for children during the 19 th country, froebl's innovative approach highlighted the learning potential of consciousness and organized activities, paving the way for further developments and the introduction of methods sush as the introduction of philosophy during the 20th century.

It also influenced several educators and philosophers such as Marai

Montessori and the American philosopher john Dewey(1859-1952) the lather of whom is considered one of the most prominent philosophers in the field of child education philosophy.

Which is considered an educational experience based on experience and interaction especially between the child and the environment for him, philosophy is what serves the major strategies of experience and though it the goals are determined, it is also considered a tool for understanding human life and interacting with it is a rational and critical manner.

Key words: John Dewey-philosophy of education- experience-education – philosophy of child.

مقدّمة:

جون ديوي (1859-1952) فيلسوف امريكي شخصية غنية عاش طوال حياته يقرا ويكتب ويسافر، لقد قام بمشروع اصلاح تربوي بإدخاله لعدة مشاريع، حاول عام 1900م بإنشاء مدارس مخبرية لتسهيل إيصال المعرفة واكتساب الأطفال المعلومات ومن اهم اعماله نجد كتابه» المدرسة والمجتمع» و» الخبرة التربية» و» تجسيد في الفلسفة» و«البحث عن اليقين» وغيرها.

كان ديوي من أهم المفكرين البارزين في مجال فلسفة التربية التي تعتبر تجربة التعليم عنده عملية تفاعلية بين الطفل والمحيط الّذي يعيش فيه، والفلسفة في نظره هي التي تقدّم الإستراتيجيات الكبرى للتربية وتحديد غايات التي توجّهه، وأنّها آداة لفهم الحياة البشرية والتفاعل معها بشكل عقلاني ومنطقي ومن هنا نسوق الإشكالية التالية: ما هو أهمية الفلسفة لدى الطفل من منظور جون ديوي؟

أهمية الدراسة:

نسعى من هذه الورقة البحثية إلى:

- تحديد أهمية التفلسف في حياة الطفل من منظور جون ديوي.

- أهم المرتكزات الفلسفة على الطفل.
- أهمية الفلسفة والتربية لدى الطفل.
- يساعد التربية والتفلسف على التفاعل وحل المشكلات.

-1 المفاهيم الأساسية عند جون ديوي:

-مفهوم التربية: التربية حسب ديوي تتمحور حول الخبرة والتي تنتقل من جيل الى جيل بصورة مستمرة وبطريقة ديمقراطية وعلمية وهذا ما أشار إليه:» إنّ التربية هي ذلك التكوين أو التنظيم الجديد للخبرة (جون 1964، ص 70) أي بمعنى عملية نمو وحياة وتجديد للخبرة.

فلسفة التربية:

أشار ديوي بوضوح أنّ الفلسفة هي التربية وأنّ التربية هي الفلسفة، إذن نجد الفلسفة مرتبطة ارتباطا مباشرا بالحياة، ويبرز ديوي مفهوم فلسفة التربية في أنّها استخدام الطريقة الفلسفية في التفكير لمناقشة المسائل التربوية، حيث اعتبر الفلسفة هي النظرية العامة في التربية وأنها وسيلة لتحديد منطلقات وتوضيح الأهداف (جون 1964، ص 337).

وفيلسوف التربية هو أيضا ذلك المهندس الّذي يخطط ويرسم مخططاته انطلاقا من حاجات المجتمع.

- فلسفة الطفل: مفهوم تربوي يشمل كل من الفلسفة والتربية، يرمز الى الإجراءات التعليمية الموجهة لتطوير التفكير الإبداعي والنقدي للأطفال في مختلف المراحل الدراسية.
- الخبرة: الالمام بمهارة أو مجال من المعارف، أو الملاحظة المباشرة الواعية للأحداث التي تشكل حياة الافراد.

-2 فلسفة الطفل عند جون ديوي:

للحديث عن فلسفة الطفل عند جون ديوي لا بد الوقوف على عدة خصائص منها:

أ- الخبرة السياقية:

لا يمكن فهم الخبرة إلا ضمن السياق، وهي تفاعل معقد بين ثلاثة أطراف « الكائن الحي» و« المحيط الطبيعي» و« المحيط الاجتماعي والثقافي»، والّذي نشأ فيه الانسان، وينظر جون ديوي إلى الطفل على أساس أنّه كائن حي ينمو ويتطور عبر مراحل كما يستجيب لمؤثرات بيئته (سعيد 1990، ص 79).

وإنّ الخبرة الإنسانية ما هي الا حصيلة التفاعل بين الكائن الحي والمحيط الطبيعي والاجتماعي لهذه الحياة، وأنّها تتصف بالدوام والتجديد، وكما أنّ هذا الطفل يتفاعل مع البيئة الاجتماعية فيكتسب منها عادات وتقاليد وأساليب التفكير وبها يكتسب الخبرة.

ب_ التأمل والتفكير من خلال الفلسفة:

تزود الفلسفة لطفل التفكير والتأمل والعمل على إيجاد حلول للمشاكل التي تواجهه، وأنّ الفلسفة دالة الحضارة لأنها توضح لنا الناحية الفكرية والأصول التي تقوم عليها الحضارة، وهي كذلك مقياس ومعيار للمعرفة والتطور الذهني.

ج- النمو الطبيعي للطفل:

كان جون ديوي يؤمن أنّ التعليم الفلسفي يجب أن يتماشى مع نمو الطبيعي للطفل، ويكون مرتبطا باحتياجاته واهتماماته، ولا بدّأن يكيّف الطفل مع مرحلته العمرية وقدراته الذهبية.

-3 نظرية تعليم الطفل في نظر جون ديوي:

تعتبر نظرية التعلم في نظر جون ديوي مجموعة من الفرضيات والأفكار لقد وضعها ديوي وذلك من أجل تحقيق الإصلاح الاجتماعي، والمبدأ الأساسي لهذه النظرية هو التجربة أو ما يسميه التعليم بالخبرة، وهي أفضل طريقة لتعليم الأطفال ومن أهم مميزات نظرية التعلم أنّها:

- أنّها تخلق تفاعل مع المواد المسطرة للتعليم.
- حفظ المعلومات والاستماع إلى الدروس.

- تعزيز المشاركة وتبادل المعلومات والمعرفة.
- العمل على طرح الأسئلة بشكل عام.

يشير ديوي بأنّ الممارسات اليومية تساعد الطفل على اكتسابه للمعارف كما يسعى الى طرح مجموعة من الأسئلة من اجل المعرفة، وأنّها المصدر الّذي ينبثق منه النظريات والقواعد الفلسفية، لذلك لابد أن يتعمد الطفل على الممارسات اليومية وطرحه لعدة من التفسيرات والاسئلة كل هذا ينشط ذهنه ويساعده على التفكير وإيجاد حلول لعدة صعوبات التي تواجهه.

ولابدّ على المربي أن يمدّ للطفل بخبرات تتلاءم مع النشاط الّذي يعلمونه، ولا يمكن أن تكون منفردا بل في جماعة لكي تساعد على اكتساب خبرات جديدة في المستقبل ويسمي ديوي هذا النشاط: استمرار الخبرة. The continuity of Expérience

-4من التعليم الى التربية الى التفلسف:

أ-المدرسة:

يرى ديوي انّ المدرسة هي الوسيلة لاكتساب الخبرة ويقول:» هي صورة لحياة المجتمع ترتكز فيها على تلك الوسائط التي تهيئ الطفل للمشاركة في ميراث الجنس ولاستخدام قواه الخاصة لتحقيق أهدافه الاجتماعية» (JOHN 1941, p.6))

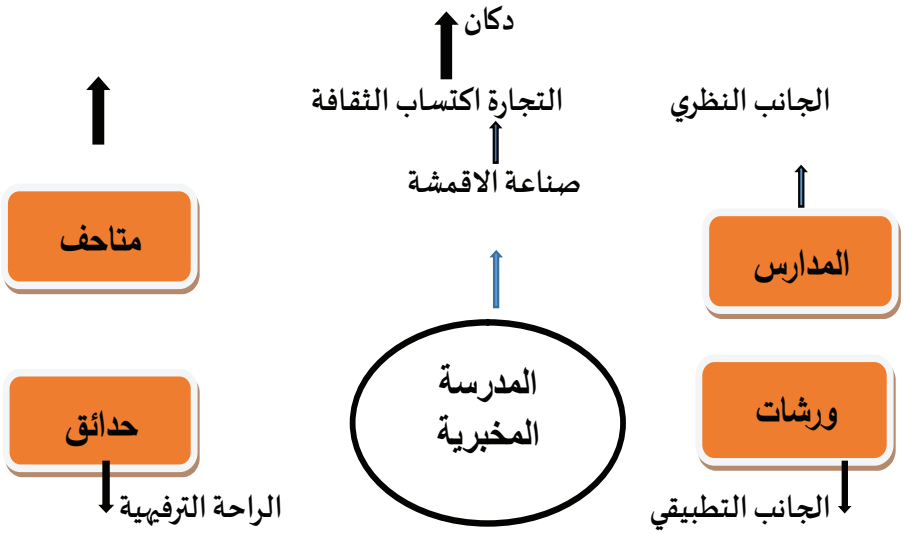
واكتساب المعرفة ولقد ميّز ديوي بين نوعين من التعليم ويتمثلان في:

- التعليم التقليدي: أو المدرسة التقليدية، ومن مميزاتها أنّها مدّة اعداد خاص يتوقف مع القاء المعلومات على التلاميذ وكيفية تلقيهم وحفظهم لهذه المعلومات، إلى جانب ذلك جب على الطفل الالتزام بالهدوء والطاعة، وهذه المدرسة تهدف الى قمع حرية الطفل وميوله ورغباته ولا يكتسب شيء من الخبرة في الحياة، وهذه المدرسة تقوم على اهدار للتعليم، وضياع للوقت والمال وعدم اكتساب المعرفة.
- التعليم التقدمي: (حركة نمت وتطورت مع محاولات اصلاح التعليم الأمريكي أواخر القرن 19م والقرن 20م، وتؤكد نظرية التعليم التقدمي على استمرارية

وإعادة بناء الخبرة الحياتية، كما وضعت الطفل في مركز الاهتمام) القائمة على أساس الحرية، لهذا قام جون ديوي برفقة زوجته بإنشاء تجارب في مدارس مخبرية، وهي عبارة عن ورشات لتعليم الأطفال والانصات لرغباتهم وميولهم.

إنّ الهدف من المدارس المخبرة هو تطوير الفلسفة الأداتية (او الوسيلة فهي منهج وفلسفة في نفس الوقت وتقوم على ثلاثة مبادئ وهي الحقيقة والقيم مرتبطة بالخبرة، الخبرة السياقية، كل نظرية أو فكرة هي بمثابة فرضية والميزة الأساسية هي محاولة تطبيق ديوي للذرائعية وتوسع حقل تطبيقها في حقل التربية).

في ميدان التربوي نظرا لأهميتها والتي تساعد على توسيع الأفكار الفلسفية، وهذه المدارس المخبرية كتجربة تبحث في النتائج البيداغوجية التي يجب توظيفها من أجل تربية الطفل والتفلسف داخل هذه المدرسة لكون العقل أداة للتفلسف ولتطوير المعرفة وفهم الحياة، لهذا سميت الفلسفة بالفلسفة الأداتية، والتي أشار اليها ديوي في كتابه» المدرسة والمجتمع» والّذي حدد معالم الأساسية والتي قامت عليها المدارس المخبرية وكان ديوي يدعوا الى التفاعل وادراج مناهج يساهم فيي تكيف الطفل مع التعليم ومع محيطه.



يقترح ديوي في هذا المخطط تصميم هندسي لبناء مدرسة يحاول من خلاله دمج المدرسة في الحياة الاجتماعية وربط المدرسة بالحياة بأوسع معانيها، وبصورة تجعل الخبرة التي اكتسبها الطفل تنتقل الى المدرسة والعمل على تطويرها.

أراد ديوي أن ينشأ مدرسة لمجتمع مصغر اذ يقول:" فإننا نعيش في عالم كل جوانبه مرتبطة معا، كما أن الدراسة تنشأ من علاقتها في عالم واحد مشترك" (ديوي، المدرسة والمجتمع بدون سنة).

هنا يحاول ديوي أن يجعل في كل مدرسة حياة اجتماعية مصغّرة وتسعى للتقدم والتطور في كل المجلات التاريخ، العلم، الفن، الفلسفة، الاقتصاد وغيرها.

أهمية المدرسة المخبرية:

- جعل العقل حرا ولا يبقى في أربعة جدران.
- الانفتاح على الحيات الاجتماعية بفضل التفاعل. _ تساعد المدرسة المخبرية الطفل على تحقيق رغباته والارتقاء بمستوى ميوله وطموحاته.
- كما تساعده على فهم الصعوبات والمسائل المعقدة في الحياة الاجتماعية.
- الفصل بين ما هو نظري وما هو عملي وبين ما هو خبرة وما هو معرفة.

ويشير جون ديوي الى أن الطريقة الأساسية لاكتساب الطفل الخبرة والمعرفة هي طريقة المشاريع، وكل عملية تربوية يجب أن تبني على أساس مقولة ديوي: "الديمقراطية بالديمقراطية ومن اجلها"، تمثّل الديمقراطية الأولى الوسيلة بينما الديمقراطية الثانية تمثل غاية، وكما أشار الى ضرورة إعطاء الحرية لكل طفل وهي العنصر الأساسي في هذه المدرسة بمعنى إعطاء الحرية للأطفال من اجل العمل على إيجاد حلول لمختلف المشاكل وذلك عن طريق التشاور، وهذه الحلول تكون مؤقتة وهي بمثابة فرضية ويعملون على مدى صحتها ومطابقتها مع الواقع.

وبهذا يهدف مشروع ديوي التربوي الى تعزيز مهارات التفكير والتفاعل والتواصل وتعزيز الثقة في النفس وتقدير الذات وتحسين السلوك، وكما تساعدهم على التعاون والتعاطف والابداع والنقد.

وكما يهدف هذا المشروع الى مساعدة الأطفال على أن يصبحوا أفراد أكثر تفكيرا وتأملا وعقلانية.

ب-التــربية:

عرّف ديوي التربة على أنّها: فلسفة زائد علم زائد فن زائد تطبيق.

- الفلسفة: إذ يقول إن ـكل مشروع تربوي في المجتمع يجب أن يبنى على أساس نظرية فلسفية لأنّ الفلسفة تقدّم استراتيجيات كبرى للتربية وتحديد الغايات أي مشروع التربوي.
- علم: إنّ النظرية التربوية الصالحة هي التي تبنى على أساس العلم وتقوم التربية على علمين أساسيين هما: علم النفس وعلم الاجتماع ولأنّ موضوع التربية هو الطفل.

-علم النفس: ولكي ندرك ميولات ورغبات الطفل لابدّ بالعودة الى علم النفس، والّذي يزوّدنا بكل المعلومات النفسية عن الطفل والتعرّف على كيفية التصرف معه، ولا يجب أن نعطي أي فكرة له أي فكرة من الأفكار التي لا يرغب فيها، وإنّما يجب توجيهه وقبول ميوله ودوافعه والاستماع اليه، ولا نلزم عليه أية من الأفكار الخارجية.

ويشير ديوي الى دراسة نفسية وطبيعة الطفل من طرف مختصين ومعلمي التعليم لهذا يقول:" ينبغي على قادة التربية أن يكونوا على دراية بعلم النفس التربوي(...) وأن يكون لديهم أساس كافي من الدراسة النفسية للمادة (ديوي، المدرسة والمجتمع بدون سنة، ص 54)

- علم الاجتماع: لا يجب علينا أن نغفل من دور علم الاجتماع الّذي يقدّم لنا شروط اجتماعية التي يتواجد فيها الطفل، لهذا أوجب علينا أن نغرس في المجتمع القيم الأخلاقية النبيلة لكي ننشأ أطفال أسوياء، ولكون الطفل ابن بيئته يتأثر بما يحدث فيها لهذا يقول ديوي:" في الوقت الحاضر نرى أنّ التغيير المقبل في تربيتنا هو تحول مركز الجاذبية فهو تغيير أو ثورة ليس في تلك التي أحدثها كوبرنيكس عندما تحول المركز الفلك من الأرض الى الشمس، ففي هذه الحالة يصبح الطفل الشمس

التي تدور حول تطبيقات التربية" (ديوي، المدرسة والمجتمع بدون سنة، ص 163).

-الفن: حسب ديوي يجب أن نهتم بفن التربية والعمل على اعداد مربيين وهذا الأخير يجب أن يكون فنانا محاذقا في اكتساب ثقة الطفل وجذبه اليه والعمل على اكتسابه للخبرة والعمل على توجيهه حسب ميوله ورغباته والاستماع اليه.

لهذا تعتبر التربية فنا أكثر منها علما، كونها تحتاج لمن يتقن فن اعداد الانسان والعمل على بناء مجتمع انساني مثالي (شريف 2023، ص 146).

ج-التـفلسـف:

أ – الحاجة الى الفلسفة:

يشير ولاس ستيفنس:" إنّ الفلسفة هي الصوت الداعي اليها والحاجة اليها"، وأنّها تبحث عن إيجاد حلول لعدة من المشكلات المعينة وتوجيه الانسان الى معرفة الحقيقة، ويوضح ديوي أنّ وظيفة الفلسفة هو تناول وتنظيم تلك المجموعة من التقاليد التي تشكل العقل الفعلي للإنسان نحو اتجاهات العلمية (موريس 1990، ص 17)

لقد عرف ديوي الفلسفة في كتابه" الديمقراطية والتربية"، الذّي صدر عام 1916م على أنّ الفلسفة تمثل نظرية العامة للتربية، وهذه الأخيرة تمثل بناء وتنظم أو تنظم أو تجديد الخبرة التي تضاف الى معنى الخبرة والتي تزيد من قدرة على توجيه سبل الخبرة اللاحقة (موريس 1990، ص ص 90-89).

ويتصور ديوي الفيلسوف في نهاية المطاف على أنّه معلم إذ يقول:" إن عمل فلسفة المستقبل هو توضيح أفكار للناس لمواجهة صراعاتهم الأخلاقية والاجتماعية فيما يواجهون من أيام فان هدفها ليصبح الى حد ما تمكين الانسان مع التعامل مع هذه الصراعات". (ديوي، التجديد في الفلسفة بدون سنة، ص 26)

ويبيّن أنّ الفلسفة تقوم بتربية انسان معاصر، وتوجيه الطفل وتعلمه على حل المشكلات بعدة خطوات وتتمثل:

تحديد المشكلة.

-استعراض الحلول الممكنة لحل هذه المشكلة " الفروض".

- النظر في النتائج المترتبة على الحلول المفترضة.

-الربط بين النتائج بمزيد من الملاحظة والتجربة.

- اتخاذ الحل الّذي يوجد بين عناصر الموقف.

لهذا انّ الفلسفة تساعد الانسان على التفكير ويعمل على حل مشكلات التي أثارته وشغلت ذهنه (كامل 1993، ص 119).

خـاتــمة:

اعتبر ديوي الفلسفة النظرية العامة في التربية والتعليم، وهي النشاط المنظم الّذي يتخذ من الفلسفة الوسيلة لتحديد منطلقات وتوضيح الأهداف التي يوّد تحقيقها، وتكمن قيمتها في تحديدها للمشكلات واقتراحها لطرح ومعالجتها والعمل على إيجاد سبيل التكيّف الاجتماعي والعمل على تشخيص المشكلان التي يواجهها الفرد في الحياة والبحث عن الحلول لها انطلاقا من بيئته. لهذا أشار ديوي الى أنّ الفلسفة مهمة بالنسبة للطفل بدليل ان المربي يأخذ من مجالات الفلسفة العديد من الأفكار والمعارف وتعليمها للأطفال، لهذا ألح على وجود علاقة وثيقة بين التفلسف والتربية وأنّهما يساعدان على اصلاح المجتمع والعمل على تغييرة وعلى مواكبة العصر، وان الفلسفة أداة فعالة تفسير الاحداث وتساعد الناس على حل المشكلات للتكيف وتحقيق متطلبات المجتمع.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها نجد:

1. تكمن أهمية التفلسف لدى الطفل بشكل كبير على تعزيز مهارات التفكير النقدي والمنطقي.
2. تركيز ديوي على فلسفة تعليمية لأنّها ترتكز على الطفل ككائن ذو قدرات عقلية ونفسية في تطوّر مستمر، وأنّ التفلسف عملية تفاعلية تتطلب التجربة والمشاركة.
3. تتضمن مفاهيم فلسفة الطفل عند جون ديوي من خلال الممارسة ويعتقد أنّ

الأطفال يتعلمون بشكل أفضل عندما يتفلسفون ومن خلال الخبرات يسعون الى حل مشكلاتهم.

4. ادخال ديوي أساليب تربوية جديدة مثل أسلوب الصف المفتوح وكذلك نظريات الإصلاح التربوي الّذي دعت اليه المربية الإيطالية ماريا مونتسوري.
5. تعود الطفل على التفلسف يساعده على التفاعل والاستمرارية.
6. يساعد التفكير الفلسفي الطفل على فهم عالمة والتفكير فيه بشكل مستقل.
7. تساعد تدريس الفلسفة في المدارس على تطوير الوعي الأخلاقي والتعاطف وذلك من خلال اطلاعه ومناقشته لعدة مواضيع كالعدالة والمساواة والانصاف والمسؤولية وغيرها.
8. إنّ غاية من تدريس الفلسفة للطفل ليس فقط تلقينا للإجابات بل لتنمية روح التساؤل وكيفية التفكير والعمل على حل مشاكلهم.
9. إنّ غاية الفلسفة التعليمية عند جون ديوي هو تكوين انسان امريكي ناجح في مجتمع امريكي صالح.

توصيات:

تفلسف الطفل لا يعني تلقيه مفاهيم معقدة، بل مساعدته على التساؤل والتفكير النقدي وادراكه للمعاني خاصة فيما حوله، وسوف نشير الى بعض التوصيات سواءا كانت عملية أو تربوية لتسجيع التفلسف عند الأطفال:

-1 التسجيع على طرح الأسئلة:

- التعامل مع سؤال الطفل، لماذا، كيف، ماذا لو وهذا يساعده على الحوار وفرضة التفكير سويا.
- استخدام الأسئلة المرتدة: أنت ماذا تقصد بدلا من إعطاء إجابة مباشرة.

-2استخدام القصص الفلسفة:

- قصة الفلسفة الأطفال (ماثيو ليمان)
- سلسلة صوفيا الصغيرة تتفلسف

-3التفكير النقدي للطفل:

- طرح الأسئلة من نوع: هل يمكن أن يكون الشيء صحيح أو خطأ في نفس الوقت.
- هل كل القوانين عادية.
- تدريب الطفل على تبرير رايه بأدلة وحجج.

-4ادماج التفلسف في المناهج المدرسية:

- القيام بحصص النقاش، وتعليم القيم الأخلاقية بطريقة الحوار.
- تدريب المعلمين على تقنيات الفلسفة مع الطفل.

-5 خلق بيئة للتفكير:

- تقبل وجهات النظر بين الأطفال.
- غرس فكرة أنّ الاختلاف لا يعني الخطأ.

-6 التفلسف في المجتمع:

- اخراج الفلسفة من النخبة: وذلك عبر القيام بالمحاضرات، مواقع التواصل الاجتماعي.
- إقامة منتديات فكرية دورية: كتجمع المعلمين والمفكرين والمربيين لمناقشة قضايا من منظور فلسفي.

-7 التفلسف في التعليم:

- ادخال الفلسفة في التعليم المبكر وذلك من خلال تعليم التفكير النقدي وطرح الأسئلة في الاعدادي.
- تسجيع التفكير النقدي والتفاعلي بجلا من الحفظ.

الهدف من التوصيات:

- تعزيز استقلالية الفكرية.
- بناء مهارات الحوار والاستماع.
- تعود الطفل على التساؤل.

- التفاعل بين الأطفال.

المراجع باللغة العربية:

- جنى زينب شريف. 2023. «الفسفة والطفل، روح السقراطية المبكرة.» الإصدار مجلة التدوين: 146.
- ديوي جون. بدون سنة. التجديد في الفلسفة. الانجلومصرية. ترجمة امين مرسى قنديلا. مصر.
- 1964. الديمقراطية والمجتمع. لجنة التاليف. ترجمة منى عفراوي، زكريا مخائيل. القاهرة.
- بدون سنة. المدرسة والمجتمع. دار مكتبة الحياة. ترجمة أحمد حسن رحيم. بيروت.
- سعيد اسماعيل على. 1990. فلسفة تربوية معاصرة. عالم المعرفة. الكويت.
- فؤاد كامل. 1993. اعلام الفلسفي المعاصر. دار الجبل. بيروت.
- موريس تشارلز. 1990. رواد الفلسفة الامريكية. مؤسسة الشباب الجامعية. ترجمة ابراهيم مصطفى ابراهيم. الاسكندرية.

المراجع باللغة الأجنبية:

JOHN, DEWEY. 1941. EDUCATION TODAY. GEORGE ALLEN AND UNWIN.

تدريس الفلسفة للأطفال بين أطروحتي جان بياجي وأطروحة غاريث ماثيوز وليبمان

Teaching Philosophy to Children: Between the Theses of Jean Piaget and those of Gareth Matthews and Lipman

د. قدوررشيد / جامعة محمد خيضر-بسكرة

◇◇

ملخص:

يتناول موضوع المداخلة امكانية ممارسة التفلسف للأطفال بين أطروحتين متناقضتين: أطروحة جان بياجي الشهيرة سنة 1933م، المرتبطة بالنمو المعرفي للطفل، والقائلة باستحالة تدريس الفلسفة للأطفال قبل سن 12 أو 11، لأن معظمهم لا يكون قادرا على التفكير الفلسفي، فالأطفال في هذا السن عاجزين عن التفكير في التفكير، وهو تفكير فوق المستوى الذي يتطلبه التفكير الفلسفي، في مقابل أطروحة غاريث ماثيوز وليبمان، حيث اعتبر الأول أن التفكير الفلسفي متجلي في الأطفال أنفسهم الذين درسهم، مقدما أمثلة عن أطفال في سن السادسة والخامسة، من خلال تساؤلاتهم أو أسئلة تطرح علهم تبدأ بالمنطق وتنتهي بالميتافيزيقا، وأما الثاني فسار على نفس خطى الأول منتهجا في مقاربته الروايات الفلسفية الموجهة، معتمدا على النقاش الجماعي الموجه.

الكلمات المفتاحية: التفلسف للأطفال، غاريث ماثيوز ، بياجي، تدريس الفلسفة للأطفال. ليبمان، ماثيوز،

Abstract

The paper addresses the possibility of practicing philosophy for children between two opposing theses: Jean Piaget's famous 1933 thesis, related to the cognitive development of the child, which states that it is impossible to teach philosophy to children before the age of 11 or 12, because most

of them are incapable of philosophical thinking. Children at this age are incapable of thinking about thinking, which is thinking beyond the level required for philosophical thinking. In contrast, Gareth Matthews and Lipman argue that philosophical thinking is manifested in the children they study, providing examples of children aged five and six, through their questions or questions posed to them, ranging from logic to metaphysics. The second follows in the same footsteps, adopting a guided philosophical narrative approach, relying on guided group discussion.

Keywords: Philosophizing for Children, Gareth Matthews, Piaget, Teaching Philosophy to Children. Lipman, Matthews,

مقدمة:

شهدت العقود الأخيرة اهتماما متزايدا بتدريس الفلسفة للأطفال، حيث ظهرت جهود الباحثين الأمريكيين: غاريث ماثيوز وماثيو ليبمان في هذا المجال رافضين أطروحة العالم النفساني السويسري «جان بياجي» القائلة باستحالة تدريس الفلسفة للأطفال قبل السن الحادي عشر أو الثاني عشر، لعجزهم عن التفكير الفلسفي والمنطقي المجرد، مع اعتياد الأغلبية على وصف الفلسفة بأنها مجال معرفي يهتم بدراسة المسائل الميتافيزيقية المجردة البعيدة عن عالم الظوهر الحسية، ليست في متناول الا بلغ مرحلة النضج العقلي، ويمتلك عقلا تأمليا ونقديا، لأن تدريس الفلسفة في مرحلة التعليم الابتدائي يشوش على التلميذ تركيزه لاكتظاظ البرامج التعليمية في هذه المرحلة في كثير من دول العالم، ولأن الفلسفة قد تشكك في معتقدات الأطفال في هذه المرحلة، غير أن غاريث ماثيوس وليبمان سعى كل منهما الى تحدي هذا الطرح، وانتهاج برامج ومقاربات نظرية وتطبيقية للتدريس الفلسفة للأطفال، لذلك الإشكالية التي يمكن طرحها في هذا المجال: **هل يمكن الجمع بين الطفولة والفلسفة؟ وهل يشكل سن الطفولة عائقا أمام ممارسة التفكير الفلسفي كما يرى بياجي أم أن الأطفال قادرون على الانخراط في نشاط فلسفي كما يؤكد كل من ليبمان وماثيوز؟**

-1موقف بياجي من تدريس الفلسفة للأطفال: يرفض الفيلسوف والعالم النفساني "جان بياجي" 1896-1980) تدريس الفلسفة للأطفال قبل سن 11 وذلك انطلاقا من نظريته في النمو المعرفي، لأن قبل هذا السن يكون الأطفال في مرحلة العمليات العيانية (Concrete operational)) فبياجي لم يكن ضد تدريس الفلسفة كهدف تعليمي، بل كان رافضا لتدريسها قبل سن عمليات الشكلية (Formal operational)) أي تقريبا سن 11 أو 12، على أساس أن الأطفال قبل هذا السن لا يستطيعون التعامل مع المفاهيم المجردة، بشكل حقيقي(Khidra Cherry, The sensor imotor Stage of cognitive development, Piaget's first stagesets, The cours (for future developement, updated on July 12, 2024, very well mind:com

ومراحل النمو المعرفي التي وضعها هي:

-1.1المرحلة الحسية الحركية (من الولادة الى السنة الثانية): في هذه المرحلة لا يفكر الطفل بصورة رمزية أو لغوية، فهو يركز على الخبرة المباشرة والتفاعل الحسي، لذلك لا مجال لتدريس الفلسفة في هذه المرحلة.(Khidra, July12, 2024))

-1.2مرحلة ما قبل العمليات (من السنة الثانية الى السابعة): في هذه المرحلة لا يزال تفكير الطفل أنانيا (Egocentric))يفهم الأشياء من منظور واحد، فهو لا يستطيع أن يرى الأمور من وجهة نظر الأخرين بسهولة، ويبدأ باستخدام الرموز مثل الكلمات والصور والتفكير الحدسي، ولكنه يفتقر للتفكير المنطقي، وفي هذه المرحلة لا يمكن للأطفال حسب رأيه أن يتعاملون مع المفاهيم الفلسفية المجردة.

-1.3مرحلة العمليات العيانية (من السنة السابعة الى الحادية عشر): يبدأ الطفل في هذه المرحلة في استخدام المنطق، لكنه مرتبط بالأشياء الحسية، يستطيع فهم العلاقات السببية، التصنيف، لكنه يجد صعوبة في التفكير التجريدي، في هذه المرحلة لا يزال يرى بياجي أن الفلسفة الحقيقية بمعناها الأكاديمي غير مناسبة، لكن بعض البرامج التربوية خالفت هذا الرأي مؤكدة أن الأطفال قادرون على التفكير الفلسفي من خلال الحوار والأسئلة البسيطة، وفمثلا: يرى الطفل أن العدالة هي

اتباع القواعد بدقة، فاذا كسر شخص قاعدة، فهو سيء حتى ولو كانت نيته طيبة، وفي مجال العلاقات السببية: اذا رأى الطفل أن الشمس اختفت بعد أن أكل أيس كريم، قد يربط الحدثين بطريقة غير علمية، ولكنه يبدأ بالسؤال: لماذا؟ وهذا يعني بداية ظهور التفكير السببي المنطقي، لكنه يحتاج الى دعم الحوار الفلسفي المبسط سؤال: مثل هل يجب أن نكذب اذا كان ذلك سيساعد صديقك؟ قد يجيب "لأن الكذب خطأ دائما" بدون النظر الى السياق، فالطفل يفكر أخلاقيا، لكنه لا يزال لا يستوعب التناقض والنسبية بعد. (Saul, Mclead, The Concrete Operational Stage of cognitive development, Updated January 24, 2024)

-4.1مرحلة العمليات الشكلية (من الحادية عشر فما فوق): يرى بياجي أنه في هذه المرحلة يبدأ التفكير المجرد و المنهجي والنقدي، وباستطاعته مناقشة أشياء دون ربطها بأشياء حسية مادية، كالعدالة والمسؤولية والحرية، فمثلا: يفهم أن العدالة تختلف باختلاف الظروف، أو يفهم العدالة تعني المساواة أم الانصاف، ويمكنه أن يفهم الحرية والمسؤولية: يستوعب مفاهيم، مثل: هل يمكن أن نكون أحرارا اذا كان يجب علينا اتباع القوانين؟ ويمكنه أن يستعمل الحوار الفلسفي ويناقش قضايا، مثل: ما الفرق أن نكون سعداء وأن نكون أثرياء؟ ويمكنه تقديم حجج منطقية لتبرير موقف ما أو الرد والاعتراض على أفكار الأخرين.(B,Dr Serhat Kurt, Jean Piaget and his theory and Stages of cognitive, august 8, 2020, Simply psychology)

-2تدريس الفلسفة للأطفال عند ماثيو ليبمان Mathew Lipman: يرى ليبمان وهو فيلسوف وأستاذ منطق أمريكي(1923-2010) مؤسس الفلسفة للأطفال، وهو أسلوبا تربويا لتطوير التفكير العقلاني والمنطقي لدى الأطفال، أن الفلسفة متاحة لكل فرد وليست مرتبط بعمر معين أو زمن معين، وكثيرا ما تستثير أحداث الحياة المختلفة ذهن الفرد فيسأل أسئلة فلسفية متنوعة التي تثير بل وأثارت مناقشات جدلية بين الفلاسفة، وأبسط دليل على ذلك خبراتنا مع أولادنا في تربيتهم، حيث يثيرون أسئلة فلسفية بنفس الأسلوب المعروف عند الأكاديمين،(فتحي محمود، 2004، ص 16) وتنمية ملكات التساؤل الحر وتغذيته يستدعي مقاربة فلسفية خاصة، لذلك تدريس

الفلسفة للأطفال لا يعني تدريسهم المذاهب الفلسفية وتاريخها وعصورها، ولا يعني تدريسهم المشكلات والقضايا الفلسفية التي يدرسها أهل التخصص في الفلسفة أو الكبار، بل يعني جعل الأطفال يمارسون التفكير السديد، الفلسفي التأملي والمنطقي، والناقد والابداعي، والتعاوني ممارسة فعلية وعملية وتنميتها لديهم، من خلال اقحامهم في مناقشة بعض المواقف والمشكلات التي يمرون بها في حياتهم اليومية، سواء داخل المدرسة أو خارجها، والتي يمكن صياغتها صياغة قصصية تحاكي أعمارهم.(النشار، 2018، ص ص-295 297) ولابد من الاشارة الى أن ليبمان تأثر بالفلسفة البراغماتية وخاصة فلسفة جون دوي، حيث اعتبر الفلسفة وسيلة لتربية الطفل وتكوين ناقدين، وهي ليست مادة نخبوية بل ممارسة ذهنية متاحة للأطفال.

و تدريس الفلسفة للأطفال حركة تربوية جديدة وضع أسسها الفيلسوف الأمريكي ماثيو ليبمان سنة 1969، حيث قام بتصميم برنامج أساسي للأطفال يتضمن مجموعة من القصص(P4C) مصحوبة كل منها بدليل للمعلم وكل قصة تتناسب مع الأطفال بداية من الصف الرابع ابتدائي الى غاية الصف التاسع(أي السنة التاسعة أساسي حسب مقرر وزارة التربية في الجزائر) ثم استكمل بعد ذلك حلقات هذه السلسلة وأصبحت تشمل مقررات تبدأ من مراحل الحضانة الى غاية الصف الثالث ثانوي، ويغطي كل منها صفين دراسيين، وتتضمن أحداث القصة والعلاقات بين شخصياتها على عمليات تتضمن تفكيرا منطقيا صوريا مشتقا من المنطق الأرسطي، والاستدلال الاستقرائي، والتمثيل، والحدس، ويصاحب كل قصة دليل للمعلم يمكنه من توجيه الحوار والمناقشة وتفعيل الاستقصاء الفلسفي والبحث الفلسفي الحر، تكون بمثابة مثير ودافع يدفعهم الى اعمال عقولهم بالتفكير.(النشار، 2018،ص298)

ان القصة في هذه المقاربة تعمل كأداة تعليمية، تكون خير مساعد للكلام مع الطفل، وخير مثير لاثارة تفكيره، بحيث يجد الطفل تشابها بين أحداث القصة وأحداث الحياة اليومية التي يعيشها في الواقع، كما يجد في أحداث القصة عالما جديدا يمكنه من التفكير في مختلف وجهات النظر، هذا ما يجعله ينظر الى العالم الواقعي نظرة جديدة، وهو عندما يستمع لأحداث القصة، ويتعرف على ما تتضمنه

من أحداث وشخصيات، وعندما يناقشها مع معلمه وزملائه في حوار جماعي ينهمك في بحث فلسفي، يجعله يترجم بطريقته الخاصة، ويصيغ خبراته بكلماته الخاصة، ويحكم على أشخاص القصة بتفكيره الداخلي الخاصة، ويشترط في القصة أن تحتوي على أدوات منطقية مثل: الكل، البعض، اذا...الخ والطفل عندما يقرأ أحداث القصة ويناقشها عند أطفال أخرين، سرعان ما يجد سهولة في مناقشة الجوانب الوجدانية لخبرات الحياة، وسرعان ما يجد تشابها بين هذه الجوانب مع الجانب المعرفي وطريقته في التفكير، هذه المشاركة الفعالة والاندماج الحقيقي للطفل في القصص يساعده على تكوين خبرات حياتية ويجعله أكثر دقة وعتمادا على نفسه وانفتاحا على الأخرين. (فتحي محمود، 2004، ص 41،42)

-2.1مبررات ليبمان لتدريس الفلسفة للأطفال: ارتكز ليبمان في قراره تدريس الفلسفة للأطفال على مبررات منها:

أ-ملاحظته للطلاب الذين يحضرون محاضراته في جامعة كولومبيا بأنهم سلبيين، غير ناقدين، مع انخفاض مستواهم في مهارات التفكير، مقارنة بالأطفال عند التحاقهم بالمدرسة، حيث يكونوا برغبة عالية ومولعة بحب الاطلاع Burning Curiosty والتلهف والاشتياق الى التعلم Eagerness to learning والابتكارية، لكن هذه الرغبة تنقص تدريجيا تحت تأثير النظم التقليدية.

ب-لأن المدرسة الابتدائية تهتم فقط بتعليم التلاميذ التفكير في موضوعات مختلفة: الانجليزية والدراسات الاجتماعية، وغيرها، لكنها لا تهتم بتعليمهم التفكير حول التفكير Thinking about Thinking، وهذا يعني أن المدرسة الابتدائية تعجز عن مساعدة التلاميذ في فهم طبيعة تفكيرهم، وتفكير الأخرين، وهو يعيب على التعليم الابتدائي الأمريكي، في كونه يعاني من قصور، يتمثل في انعدام الجهود الموجهة لتدريس مجالات الأخلاق، والمنطق، رغم أن الأخلاق هي منطق السلوك، والمنطق هو بمثابة الأخلاق للفكر (على أساس المنطق هو قوانين الفكر، فهو الذي يوجه السلوك، أي أساس الأخلاق)، فهو يتساءل: اذا كنا ندرس الطفل في المنزل والمدرسة ما هو صواب و ما هو خطأ من الأفعال، فلماذا لا ندرسه ما هو صواب وما هو خطأ من الأفكار؟

ولماذا لا ندرسه المنطق مثلما ندرسه أخلاق السلوك؟ فالمنطق والأخلاق باعتبارهما أدوات فلسفية أكثر الطرق فعالية لتشجيع التلاميذ على ممارسة التفكير والتقييم، لذلك بامكاننا تعليمه المنطق في المدرسة الابتدائية وخاصة المنطق غير الشكلي Informal logic ج- يرى ليبمان أن هناك استعدادا طبيعيا لدى الأطفال للتفلسف دون تعلم سابق للفلسفة، فالانسان منذ نعومة أظافره يتساءل: لماذا؟ باحثا من وراء هذا السؤال عن اجابة مقنعة،، وهذه هي بداية التفكير الفلسفي والتفلسف، فهو يريد استكشاف العالم الخارجي وماحوله راغبا في اشباع فضوله المعرفي،(النشار، 2018، ص 295) فالأطفال يمتلكون قدرة فطرية على طرح الأسئلة العميقة والتأمل في المفاهيم الكبرى كالعدالة والحقيقة.

2.2-العناصر الأساسية في مقاربة تدريس الفلسفة للأطفال عند ليبمان:

يقوم برنامج ليبمان في تدريس الفلسفة للأطفال على مجموعة من العناصر:

أ-الاعتماد على القصص الفلسفية التي تحاكي أعمار الأطفال وتطرح مشكلات فلسفية مرتبطة بواقعهم ، وتلائم مراحلهم العمرية المختلفة، وذلك لسرعة تعلق الطفل بالقصص كل قصة مصحوبة بدليل يوجه المعلم لمناقشة المحتوى باستخدام التحري الفلسفي.

ب-المناقشة والحوار الجماعي(الحوار السقراطي): يشجع ليبمان في مقاربته على خلق بيئة يسودها الحوار والتعاون، فهو ينظر الى تلاميذ الصف كمجتمع بحثي، فالمعلم يطرح السؤال المرتبط بالقصة، ويتبادل التلاميذ الأراء ويستمعون لبعضهم البعض مع احترام الأراء المختلفة، فمن الحوار والنقاش الجماعي يتعلم الطفل من الانصات للأخرين، واحترام أرائهم، ويتقبل النقد.(فتحي محمود، 2004، ص 21)

ج-التساؤل الحر: يركز ليبمان على تشجيع الأطفال على طرح أسئلة مفتوحة وعميقة ترتبط بموضوع القصة، مع عدم التركيز على الاجابات النهائية، بل على استكشاف الفكرة من جوانب متعددة.

د-مهمة المعلم هي ادارة الحوار: يرى ليبمان أن المعلم ليس ملقن، وليس مصدرا للمعلومة بل هو مسير للنقاش والحوار، لذلك جعل كل قصة مصحوبة بدليل يوجه

المتعلم لمناقشة محتوى القصة، فدوره يقتصر على طرح أسئلة تحفزهم على التفكير ويحفز الطلاب على توليد الأسئلة بأنفسهم.

هـ-الربط بين القصة الفلسفية بتجارب الواقع والخبرة الشخصة للأطفال: يشترط ليبمان أن تحاكي القصص الفلسفية واقع الطفل واهتماماته، فتقحمه بدمه ولحمه في تجاربه اليومية، حتى يجعل التفكير الفلسفي أكثر واقعية وملموسا، وهو ما يناسب تفكير الطفل، بحيث تمكنه القصة من الانطلاق من الواقع الحياتي المعاش الى التفكير الفلسفي المجرد. أو من العالم الذي يعيشه الطفل الى عالم الكبار.(النشار، 2018، ص302)

د-التركيز على تطوير مهارات التفكير: ترتكز مقاربة ليبمان على تطوير التفكير النقدي التحليلي والابداعي والعاطفي. من خلال تدريس التلاميذ المنطق والاستدلالات الخاطئة الملازمة لأنماط التفكير الخاطئة(فتحي محمود، 2004، ص 17) وقد قال لهيئة الاذاعة البريطانية (بي بي سي) عام 1990، فيما يتعلق بالفيلم الوثائقي "سقراط" "لو استطعنا أن نجعل التعليم مركزا على التفكير بدلا من الحفظ، لكنا نهيء أنفسنا لعلم مختلف تماما"(Sutcliffe, philosophy for children,1st May 2001, teachingtimes.com/philosophy.children.ttc3)

-3.2**القصص الفلسفية التي وضعها ليبمان في برنامج تدريس الفلسفة للأطفال**: وضع ليبمان مجموعة من القصص تتناسب مع المراحل العمرية المختلفة للأطفال، وكل قصة مصحوبة بدليل أو كتيب يستخدمه المتعلم ويساعده في مناقشة المحتوى، وهي:

أ-قصة كيو وغاس Kio and Gus: وضع ليبمان هذه القصة سنة 1981، وهي قصة تناسب الأطفال الذين يتراوح سنهم ما بين 7و8 سنوات، وهي قصة مكتوبة بلغة بسيطة تتناسب مع تفكير الأطفال في هذه المرحلة العمرية، ترتكز القصة على شخصيتين رئيسيتين: كيو وجاس، وهما طفلان يتمتعان بحساسية عالية تجاه الأفكار واللغة والعالم الموجود حولهما، وخلال الصيف يزور كيو مزرعة جده ويصادف غاس، وهي كفيفة البصر، تساعد غاس كيو على ادراك العالم كما يدركه المكفوفون، وتعرفه

بالأنشطة الابداعية للمكفوفوين، وتشمل المفاهيم الفلسفية التي تطرحها القصة تناقضات بين الخيال والواقع، والخوف والشجاعة، والحقيقة والخيال.(,Lipman Kio and Gus(micro form) distributed by Eric clearinghouse 1982, catalogue, (n la, gov, au/catalog 5418530

ب-قصة بيكسيPixi: وضعها سنة 1981(10-8سنوات) تركز على وعي الأطفال بالعلاقات المنطقية والاجتماعية، والأسرية والرياضية.

ج-قصة هاري Harry stotlements discovery: هذه القصة تقدم للصف الخامس والسادس ابتدائي، تتكون من 17فصلا تطرح قضايا فكرية وفلسفية، وأحداثها تدور حول مجموعة من التلاميذ يفكرون في تفكيرهم(التفكير في التفكير) ومن خلالها يكتشفون قوانين التفكير، ويصبحوا بمقدروهم تطبيق أنماط التفكير التي توصلوا اليها على مواقف الحياة الحقيقية المختلفة،(النشار، 2018، ص 298) وقد قام ليبمان بتدريسها مرتين في الأسبوع بانتهاج طريقة الحوار السقراطية يؤسس من خلالها فعل التفلسف، معتمدا في ذلك على ورشات فلسفية أو كما يسميها "جماعة البحث"(سفيان ومروفل، 2024، ص 305) وهي قصة تطرح مفاهيم تتعلق بالانتقام، والدفاع، ومتى يكون يكون الدفاع عن النفس استراتيجية ؟ وهل من الصواب في الحقيقة الرد على الخطأ بالمثل؟

ب-قصة ليزا Liza: قدم ليبمان 1977م قصة ليزا للصف السابع والثامن (الصف الأول والثاني الاعدادي) يلعب أدوارها نفس شخصيات القصة السابقة، ولأن أبطال القصة الجديدة انتقلوا الى صف دراسي أعلى، فقد أصبحوا مهيئين للانتقال الى مرحلة فلسفية جديدة للبحث والتنقيب عن حلول للمشكلات الحقيقية التي تؤرق أذهانهم مستخدمين في ذلك أدوات التفكير المنطقي التي سبق أن تعلموها.(النشار، 2018، ص 299)

ج-قصة سوكي Suki: وضع ليبمان هذه القصة سنة 1978م وخصص هذه القصة لتلاميذ الفرقة التاسعة والعاشرة من المدرسة الأساسية (الثالث اعدادي، والأولى

متوسط) وهي تدور حول قضايا الأدب والفن.

د-قصة مارك Mark: وضع هذه القصة سنة 1978م، وخصصت هذه القصة لتلاميذ المرحلة النهائية من الثانوية، حيث يواجه التلاميذ المشكلة المرتبطة بالمجتمع المدني.(النشار، 2018، ص 299)

-4.2أهداف تدريس الفلسفة عند ليبمان: مقاربة ليبمان في تدريس الفلسفة للأطفال الى ما يلي:

أ-تنمية التفكير النقدي عند الأطفال: بعدما انتقد ليبمان المدرسة الابتدائية الأمريكية، التي تجعل الطفل يعاني من صعوبات كثيرة منها: لا يميز بين السبب والنتيجة، ولا يعرف العلاقة بينهما، ولا يعرف العلاقة بين الكل والجزء، ويصعب عليه اشتقاق استنتاجات من قضايا أو مقدمات، ولا يستطيع وضع استلالات منطقية، رأى أن تدريس الفلسفة للأطفال يمكنهم من التحكم في الاستدلالات المنطقية، ومن التمييز بين الاستدلالات الصحيحة والاستدلالات(فتحي محمود، 2004، ص19) الخاطئة، فتدريس الأطفال القصص الفلسفية ومناقشتهم لها، يمكنهم من استنتاج معاني عامة ضمنية، الأمر الذي يمكنهم من تنمية مهارات التفكير المنطقي والنقدي، كما أنها تشجع الأطفال على التساؤل الحر، والتحليل ومراجعة الأفكار بدل من قبولها بشكل سلبي.

ب-تعزيز التفكير الابداعي عند الطفل: ان المقاربة القصصية عند ليبمان تحث الأطفال على تقديم حلول جديدة و غير تقليدية للمشكلات وبناء أفكار مبتكرة، فدراسة المنطق والاستدلالات الخاطئة الملازمة لأنماط التفكير الخاطئة تمكن الطفل من تنمية التفكير الابتكاري، لأن المنطق والابداع يسيران في خط واحد، باعتبار أن التفكير المنطقي يمكن الطفل من اثارة الخيال والابداع، لأن نموه العقلي يعتمد على نمو ملكة الخيال، والتي على أساسها يستطيع الطفل يتخيل كيف تكون الأشياء، وكيف سيكون هو نفسه، بالاضافة الى ذلك أن التفكير النقدي هو أساس الابتكار، ولا يتم ذلك الا بدراسة المنطق، الذي يمكنه من ادراك التناقضات، وتحليل الأفكار،

هذا ما يمكنه من لاحقا من خلق أفكار مبتكرة جديدة، بالاضافة الى ذلك يمكنه من الربط بين التجريد ولواقع، ف فاستخدام القصص والأمثلة الواقعية تجعل قادرا على التفكير المجرد لتقديم حلول مبتكرة جديدة لمشكلات واقعية(فتحي محمود، 2004، ص20)

ج-تنمية الوعي الذاتي والعلاقات الشخصية: ان الروح التشاركية التي يعتمد عليها ليبمان في تدريس الفلسفة، وفي مناقشة الأطفال لبعضهم البعض، تمكن الطفل من الوعي بذاته، وبذوات الأخرين، واهتماماتهم ومعتقداتهم وقيمهم (النشار، 2018، ص304،305) فالأطفال لا يستطيعون اصدار أحكام بالنسة للأخرين مالم تكن لهم نظرات حول الأخرين الذين يتعايشون معهم في المجتمع، ولا نستطيع أن نعلم الطفل القواعد الاجتماعية ما لم يكن على وعي بنفسه وبالأخرين ومن الأسئلة التي تمكنه من ذلك: من أنا؟ وهل أنا مثل الأخرين؟ والحوار والمناقشة الجماعية تجعل الطفل يتقبل النقد، واحترام اختلاف الأخرين عنه، وهذا كله يلعب دورا في تنمية العلاقات الاجتماعية الصحيحة مع الأخرين التي تقوم على التفاهم والتعاطف والتقدير. (فتحي محمود، 2004، ص 20)

د-تنمية الوعي الخلقي: يرى ليبمان أن الغرض من تدريس الفلسفة للأطفال ليس تدريسهم مبادئ أخلاقية معينة، وانما التركيز على المدخل الفلسفي للأخلاق، بالاضافة الى التركيز على منهجية البحث، فمن خلال النقاش الجماعي لأسئلة فلسفية عميقة كالصواب والخطأ، والعدل والظلم، ولأراء ووجهات نظر مختلفة وتبريرات كل منها، يطور الطفل مهارات التحليل والنقد التي تستخدم في فهم المواقف الأخلاقية، ومن خلال تجربته الشخصية يربط الطفل بين أفكاره التي كونها وسلوكه اليومي، وهذا ما يساعده على بنا فهم خاص للقيم، وهو جوهر الوعي الأخلاقي عنده.(فتحي محمود، 2004، ص20)

هـ-تنمية الاستقلالية الفكرية: يؤدي الاستقصاء الفلسفي الى تدريب الطفل على تقويم أفكاره ووجهات نظره قبل الافصاح عنها، وبالتالي يتحمل تبعات ذلك، وهذا يعني مساعدة الأطفال على تطوير القدرة على التفكير بأنفسهم، واتخاذ قرارات مبنية

على التحليل المنطقي.(النشار، 2018، ص 306)

و-تشجيع الحوار التشاركي: من خلال مقاربة ليبمان القائمة على الحوار والمناقشة الجماعية، نستنتج أنه يهدف الى تكوين نقاشات جماعية تقوم على روح التعاون،و الاستماع للأخرين واحترام اختلاف أرائهم.

ز-بناء مجتمع فلسفي: تهدف مقاربة ليبمان الى تكوين مجتمع فلسفي أو مجتمع التساؤل أو مجتمع التفكير Community of inquiry داخل القسم، يتعاون الأطفال فيما بينهم ويعمل معا لاستكشاف الأسئلة الكبرى، وايجاد حلول لها، يتحول تلاميذ القسم الى مجتمع تفكيري يتبادل فيه المتعلمون الأسئلة والأفكار، ويتحول المعلم من ناقل للمعرفة الى مسهل للحوار.

-2فلسفة الطفولة عند غاريث ماثيوز (1929-2011): يؤمن ماثيوز بقدرة الأطفال على التفلسف مثل ليبمان، لكنه يختلف عنه في المنهج، وقد رفض في البداية مقترح ليبمان في ندوة ضمن الاجتماعات السنوية للجمعية الفلسفية الأمريكية، وهو التفكير في فلسفة الطفولة، على غرار فلسفة الدين، فلسفة العلم، فلسفة الفن، فلسفة التاريخ، ولكنه قبل هذا المقترح لاحقا، وتمكن من تدريس أول مقرر في فسفة الطفولة في كلية ماوتت هوليوك، وكان أمله ترسيخ مكانة فلسفة الطفولة في مناهج الفلسفة المستقبلية، ويقترح على الفلاسفة المحترفين مساعدة المعلمين وأولياء الأمور غير المطلعين على الفلسفة على ادراك بعض أسئلة الاطفولة لعميقة والساذجة. (Marella Ada,2017,p 112))و ينطلق ماثيوز في فلسفة الطفولة من النقاط التالية:

-2.3نقد التربية التقليدية: أشتهر ماثيوز بنقده للتربية التقليدية التي تقمع الحياة الفكرية للأطفال وتمنعهم من التعبير عن فضولهم المعرفي ورغباتهم في الاطلاع، فالتعليم التقليدي في الولايات المتحدة وفي كثير من دول العالم، يكون فيه الأطفال مجرد تابعين لمعلمهم، فيكون المعلم في هذا النمط التربوي ناقلا للمعرفة، وهذا يقلل من شأن صوت الطفل(Marcella Ada, 2017, p98) فغالبا ما تعطى للطفل أجوبة جاهزة بدلا من تشجيعه على التساؤل، ويشير الى أن الأباء والمعلمين انشغلوا

كثيرا برعاية الأطفال وصقلهم الى درجة أنهم فشلوا في معظم الحالات بتقديم حججا مشكوكا فيها للغاية، ومع ذلك عندما يبدأ الأطفال في التشكيك في موقفنا ينتهي بنا الأمر الى توبيخهم، ويؤدي هذا الى قمع وافقار الحياة الفكرية للأطفال، وهذا يقلل من علاقتنا بهم ومن ثقتهم بنا، ويثبط روح الاستقصاء الفكري المستقل لديهم، لذلك يشجع البالغين على تنمية براة الأطفال التي تمكنهم من حل الألغاز والتأمل في أبسط الأمور، فهذا قد يكون مفتاحا لاستمرار فضولهم وابداعهم(Marella Ada, 2017, p 113,114) وينتقد ماثيوز كذلك علم النفس التطوري .

-3.3**نقد علم النفس التطوري عند بياجي:** ينتقد ماثيوز نظرية بياجي التي ترى أن الطفل في سن الرابعة مازال ما قبل التفكير العملياتي، والأطفال في هذه المرحلة عاجزون عن التعامل مع المفاهيم المجردة، وهو يرى أن الأطفال في هذه المرحلة قادرون على بالفعل على طرح أسئلة فلسفية قوية، وهو يقول " ان التفكير الفلسفي قد تم استبعاده من رواية الطفولة التي قدمها لنا علماء النفس التطوري" وهو يعيب عليهم بأننا لا نستطيع نستخلص قاعدة عامة شاملة بشأن تطور الأطفال ونموهم العقلي والعاطفي، فالتصنيف والتوحيد اللذين يجريهما علماء النفس التطوري يعيقان في الواقع استكشاف النمو الفكري للطفل، والتحدي الذي يواجه الكبار (الأباء أو المعلمون) هو اعادة النظر في معارفهم ومعتقداتهم ويفترض أنه اذا سمحنا للأطفال بمشاركة أفكارهم وتأملاتهم فقط، فاننا نمنحهم فرصة التأثير حتى على طريقة تفكير البالغين، وقد سئل ماثيوز ذات مرة " كيف يفكر طلاب الصف الرابع" ولم يتمكن من الاجابة بدقة على السؤال، لأننا لا نستطيع أن نصل الى نظرية عامة لتطور الأطفال، فاذا كانت مجموعة تجريبية تفكر بطريقة معينة، فمن غير المنطقي أن ندعي بأن كل طفل ينتمي الى نفس المرحلة، يجب أن يفكر بتلك الطريقة، وقد يعني الاعفاء من القاعدة المذكورة أن هذا الطفل يعاني من الشذوذ، فلا عجب أن نصنف الأطفال الذين يتجاوزون التفكير الذي يفترض أن يفكروا فيه بأنهم منحرفون أو طلاب مشاكل الصف.(Marella, Ada, 2017,p99)

لذلك يرى ماثيوز أننا بحاجة الى اعادة النظر في التطور المعرفي والعاطفي

والاجتماعي، ويجب أن نعرف بأنه لا يوجد حتى الأن تعريف محدد للطفولة، وما لدينا فقط هو نماذج نظرية لتوجيه أبحاثنا.

و يرد ماثيوز على علماء النفس التطوري وعلى رأسهم "جان بياجيه" الذي يعتقد أن الأطفال يعيشون في عالم ما قبل العقلانية، وما قبل العلم، فهو يعارض مثل هذه المفاهيم، وهو يعتقد أنه قد يكون الأطفال قادرين على فهم بعض الأمور عن العالم العلمي الحديث بشكل أفضل مما يفهمه معظم البالغين، فالأطفال قد يكونوا عقلانيين وحكماء بشكل مدهش، وعلماء النفس التطوري يتجاهلون الأسئلة الفلسفية البحتة التي أثبتتها التجارب عند الأطفال، وهم مضطرون الى تجاهل المناقشات حول حول تطوير القدرة على التفكير الفلسفي ومناقشة الأسئلة الأساسية بشكل مفتوح. (Marela, Ada, 2017, p100) وهو يؤكد على أن التفلسف نشاط طبيعي عند الأطفال.

-4.3**التفلسف بوصفه نشاطا طبيعيا عند الأطفال**: يرى ماثيوز أن الطفل مفكر فلسفي بالفطرة، ويجب عدم كبت فضوله المعرفي، وهو يبدأ مثلما بدأ ليبمان بامكانية تدريس الفلسفة للأطفال عندما وجد أطفاله يتساؤلون عن قضايا فلسفية، ويروي في كتابه "فلسفة الطفولة" كيف أصيبت قطتهم العائلية (فلافي Fullfy) ب "البراغيث" Fleas سألته ابنته (سارة): كيف أصيبت فلافي بالبراغيث؟ فوضح لها بأن البرغوث ربما انتقل من قطة أخرى الى (فلافي). ثم علقت سارة كيف أصيبت تلك القطة بالبراغيث؟ فقدم لها نفس التفسير، فردت عليه سارة: لا يمكن أن يستمر على هذا النحو الى الأبد، الشيئ الوحيد الذي يستمر الى الأبد هو الأرقام، فاستنتج ماثيوز أن ابنته سارة تطرح تساؤلات بالفطرة ، وأن ما طرحته سارة يتشابه وفكر توما الاكويني في حجة العلية، ومن ثم استنتج أن الأطفال قادرون ليس فقط على طرح أسئلة فلسفية بل على استخلاص اجابات فلسفية أيضا،(Marella,Ada, 2017, p 111) وفي كتابه "حوارات مع الأطفال" Dialogues with childrenنجد الدليل على القدرة على التفلسف بالفطرة، حيث نجد توثيقا لمناقشات ماثيوز مع تلاميذ مدرسة "سانت ماري" للموسيقى، ومن بين المناقشات الشيقة الموجود في هذا الكتاب قصة سفينة "سيوداد انكا"Ciudad de Inca وهي قصة السفينة التي غرقت عام 1846م

ولم تنتشل من قاع البحر الا عام 1981م، وبعد انتشالها تم ترميم السفينة والتغيير نسبة 85 بالمائة من أخشابها، وهذه المناقشات التي دارات داخل القسم:

- ماثيوز: مالمشكلة؟
- دونالد: المشكلة هي أننا نريد أن نعرف أيهما، هل السفينة هي السفينة القديمة أم أنها مجرد نموذج نسخة طبق الأصل من السفينة الأصلية؟
- ديفيد بول: هذا سهل.
- ماثيوز: لماذا سهل؟

ديفيد بول: ربما لا تزال روح السفينة القديمة موجودة، انها ليست سفينة جديدة حقا، اذا كانت لا تزال تحتوي على بعض الأخشاب القديمة، وروح السفينة قديمة.

أراد الأطفال معرفة مقدار ما تبقى من "سيوداد دي انكا" كسفينة قديمة بعد استبدال 85 بالمائة من أخشابها، اقترح أحدهم أنه اذا بقيت العارضة The Keel، (الجزء السفلي من السفينة وهو أساسها)فان روح السفينة القديمة ستبقى كما هو الحال في أجزاء سيارة مع الاحتفاظ بألتها الأصلية، مما يجعل نفس السيارة القديمة، أو قد يكون الأمر أشبه بتغيير طوب قلعة قديمة، كم قلعة يجب استبدالها للقول ان القلعة القديمة لا تزال قائمة، ومثل هذه المناقشات أثبتت مرة أخرى لماثيوز أن الأطفال على التفكير المنطقي والتفلسف.(Marcella Ada, 2017, p 104,105)

قصة أخرى مدرجة في الكتاب تناولت موضوع الأخلاق تدور القصة حول صبي في السادسة من عمره يدعى "ايان" Ianوجد نفسه منعزلا في منزله عندما احتكر ثلاثة من أطفال أصدقاء والديه التلفيزيون، مما منعه من مشاهدة برنامجه المفضل، ثم طرح المسألة على والدته "لماذا يكون من الأفضل لثلاثة أشخاص أن يكونوا أنانيين بدلا من شخص واحد" من الواضح أن ماثيوز كان يطرح أسئلة نفعية، وقد سارع الطلاب الى فهم الحجة، وهذا هو الحوار:

- ديفيد بول: سيزورون منزلك مرة واحدة، عليك أن تترك انطباعا جيدا.
- مارتن: ليس من السهل أن تدخل منزل أحدهم، وتقول "نريد مشاهدة المومين Moomins" (برنامج تلفيزيوني للأطفال)

- ديفيد بول: بالمناسبة، أليس هذا تصرفا لئيما بعض الشيء، لأن هناك ثلاثة أشخاص، فمع ثلاثة أشخاص يمكنهم جميعا اللعب معا.
- مارتن: أكره أن أشاهد التلفاز بسعادة، وفجأة يأتي أحدهم الى الممر ومعه ثلاثة أطفال غريبي الأطوار، وتقول الأم "اذهبوا وشاهدوا التلفاز" فيأتون ويقولون " نريد مشاهدة المومين" أعني بامكانهم بسهولة مشاهدة ما كان فريدي يشاهده.

ديفيد بول: عليهم احترام حقوق الأخرين أيضا، المومين يعرضون تقريبا كل يوم في هذه المرحلة. وهنا بدأ الطلاب بالتأهل، فاذا كان المومين مسلسلا، وما أراد"ايان" مشاهدته أيضا مسلسلا، فيمكن لأحدهما مشاهدة ما فاتهما في وقت أخر.

هنا كان ماثيوز يحاول طرح فكرة النفعية، لكن الأطفال لم يتقبلوا الفكرة، لاحظ الحوار:

- مارتن: ليس من العدل أن يحصل ثلاثة أشخاص على ما يريدون ويتركون شخصا واحدا، سيشعر هذا الشخص بالأذى.
- ديفيد بول: يعتمد الأمر على الأعمار، اذا كان أحد الأشخاص كبيرا في السن والأخرون صغارا، فينبغي السماح للأطفال الأصغر سنا بمشاهدة برنامجهم.
- ريتشارد: لديك مبدأن مختلفان.
- دونالد: لم أكن لأمانع ذلك تماما، كنت سأقول "انهم يريدون فقط مشاهدة هذا البرنامج، ثم سيغادرون غدا، ويمكنني مشاهدة برنامجي في المرة القادمة"

وبهذا يكون ماثيوز قد طرح فكرة الوسيطة الذهبيةGolden Mean، وتوصل الى أن الأطفال قادرون على ألاأخلاق(Marela Ada, 2017, P107,108)

وفي كتابه "الفلسفة والطفل الصغير" 1980م يقدم ماثيوز عددا من الأمثلة الممتعة على الحيرة الفلسفية المتجذرة بالفطرة لدى الأطفال الصغار جدا، مثل: تيم Tim(حوالي ست سنوات) بينما كان منهمكا في لعق اناء سأل: "بابا كيف نتأكد من أن كل شيء ليس حلما؟ وقصة جوردان Jordan(خمس سنوات) وهو ينام مساء سأل: اذا نمت في الثامنة واستيقضت في السابعة، فكيف أعرف لاحقا أن عقارب

الساعة الصغيرة قد دار مرة واحدة فقط؟ هل يجب أن أسهر الليل كله لأراقبه؟ لو نظرت بعيدا لبرهة صغيرة ربما دار العقرب الصغير مرتين.(Stanford Encyclopidia of philosophy, «philosophy for children»,published May2, 2002, (substantive,May27,2022,plato, standford edu/entnries children

-5.3**منهج ماثيوز في تدريس فلسفة الطفل**: تعتمد مقاربة ماثيوز في تدريس الفلسفة للأطفال على منهج خاص يختلف عن منهج ماثيوز، يقوم على النقاط التالية:

أ-الحوار السقراطي المباشر والتساؤل المفتوح: تعتمد مقاربة ماثيوز على الحوار السقراطي المبني على الأسئلة المفتوحة، فهو يعتمد على المناقشة الفلسفية مع الأطفال يسجل فيها ملاحظاتهم وتساؤلاتهم حول موضوعات فلسفية تتعلق بمختلف القضايا، كالأخلاق والمنطق، والحياة والموت، وهذا ما دونه وجمعه في كتابه "حوارات مع الأطفال" 1984، التي تظهر من خلالها أن الأطفال يمتلكون تساؤلات فلسفية عميقة بالفطرة، وكيف بامكانهم مناقشة والوصول الى اجابات بشأنها، وهو يؤمن بأن النقاشات الفلسفية بين البالغين والأطفال لا تثري الطفل فحسب، بل تثري البالغين أيضا، ويعود ذلك في المقام الأول الى الابداع والخيال والمرح والحداثة في طرق تفكير الأطفال، فمثلا السؤالين التاليين: بابا كيف أنني أحلم الأن؟ وهل أعيش في حلم شخص أخر، فمثل هذه الأسئلة التي يطرحها الأطفال تناولها ماثيوز فلسفيا، يعني الدخول في حوار سقراطي مفتوح مع الطفل تمكنه من استكشاف أليات التمييز بين الحلم واليقظة(Chhaoparia,'Philosophy through Literature: Gareth Mathews (Method,May-June2024, teacherplus,org

ب-استخدام أدب الأطفال: استخدم ماثيوز القصص الأدبية خاصة قصص الأطفال كمنطلق لمناقشات فلسفية، فالقصص الأدبية في نظره تثير تساؤلات فلسفية طبيعية لدى الأطفال مما يحفزهم على التفكير النقدي، فقد رأى أن الحيرة الفلسفية متضمنة في أدب الأطفال، وهو من أكثر الطرق شيوعا لاشراك الأطفال من مختلف الأعمار في العمل الأدبي، حيث يقوم على الأساليب الأدبية المستخدمة، والمواضيع الرمزية، واستخدام المفردات، وتحليل الشخصيات، وهو يساعد حسب

ماثيوز على اثارة المشكلات الفلسفية بشكل مباشر، وغالبا ما يكون بطريقة فكاهية، فمثلا قصة الحديقة ل"أرنولد لوبيل" هي قصة ذات مفردات وأفكار بسيطة، في هذه القصص يحذو الضفدع حذو صديقه الضفدع، ويزرع بذورا في حديقته، وعندما لا تنو البذور فورا، يصرخ الضفدع، متوقعا نموها من الأن فصاعدا....الخ وهي قصة تطرح التفسير السببي للظواهر.(Chhaoparia,'Philosophy through Literature: Gareth Mathews Method,May-June2024, teacherplus,org)

ج-أسلوب متميز في بدأ القصة: ولكي يتفاعل الأطفال مع القصص طور ماثيوز أسلوبا فريدا في بدء القصة، فكان يقدم للأطفال بداية قصص أصلية تتضمن اشكالية فلسفية، ثم يطلب منهم تطويرها، فيبدأ الأطفال في النقاش حول الاشكالية، بالجدل والاستدلال والتفكير في المقارنات، وطرح الأسئلة على بعضهم البعض، ثم يكتب ماثيوز نهاية القصة بناء على نقاش الأطفال لاحقا، ويعود الى المجموعة في نهاية القصة ليقرر ماذا كانت منصفة لأفكارهم، ويمكن تلخيص أسلوبه الجديد في الخطوات التالية: -1كتابة بداية القصة، تتكون من حوار قصير حول مشكلة فلسفية معينة. -2مناقشة القصة بدءا من أطفال الصف. -3كتابة جزء أخر من القصة يتضمن مداخلاتهم من الاستجواب والاستفسار.-4 اعادة القصة الممتدة الى نفس المجموعة لقراءتها ومناقشتها معا، وتقييم كل من محتواها الفلسفي ومدي انعكاسه لحوارهم السابق. -5مراجعة القصة الموسعة وكتابة نهايتها، ولأنه يمكن تكرار الخطوتين والثالثة والرابعة عدة مرات، كان يستغرق الأمر في بعض الأحيان أسابيع لانهاء القصة، وهدفه من ذلك هو اعطاء للأطفال فكرة النتيجة التي توصلنا اليها تعود بالدرجة الأولى اليهم، وهذا ما يمنحهم الثقة في أنفسهم، وتشجيعهم على قبول المشاكل الفلسفية ومناقشتها كشيء يرغبون فيه بأنفسهم (طهيري، 2023، ص 346)

-6.3**أهداف تدريس الفلسفة عند ماثيوز**: تهدف فلسفة الأطفال عند ماثيوز الى مايلي:

أ. ايقاظ وابراز الطابع الفلسفي الفطري في الطفل: تهدف مقاربة ماثيوز الى ايقاظ الحس الطبيعي الفطري في الطفل وميوله الفطرية نحو التأمل

الفلسفي، والتأكيد على أن أسئلة الطفل ليست ساذجة بل عميقة، فالأطفال يتعاملون مع الفلسفة بشكل طبيعي، مما يثبت أنها جزء لا يتجزأ من كونهم بشرا عاقلين، فالتفكير الفلسفي متأصل في الانسان من الطفولة الى مرحلة البلوغ المتقدمة (طهيري، 2023، ص 349)

ب. تنمية التفكير النقدي: من خلال اعتماد ماثيوز على تشجيع الأطفال على طرح الأسئلة وتحليل المشكلات ومناقشتها في حوار سقراطي مفتوح، فهو يهدف الى جعل الفلسفة كوسيلة لتدريب الأطفال على التفكير المنطقي والتشكيك في المواقف، وتبرير أرائهم، وقد تجلى هذا في كتابه "حوارات مع الأطفال" حيث يستخدم مناقشات توضح كيف يقود الحوار الفلسفي الى التفكير النقدي.

ج. تنمية الفضول المعرفي والتساؤل الفلسفي: تهدف مقاربة ما ثيوز في فلسفة الأطفال الى تنمية الفضول الطبيعي لديهم، فمن خلال التساؤل المفتوح يدعو الى التعامل مع الأطفال كبالغين، لأنهم يمتلكون تساؤلات فلسفية تتجاوز البالغين أحيانا، ويتجلى هذا من خلال رفضه رؤية علم النفس التقليدي، وبالخصوص نظرية بياجي، ومن خلال التربية التقليدية في المدارس الابتدائية الأمريكية التي تكبت الفضول المعرفي لدى الطفل، وتخل بعلاقة الأباء والمعلمين بأبنائهم.

د. كما اقترح ماثيوز ثلاث فوائد للفلسفة بين الأجيال، وهي تشجيع الأطفال على تطوير عادات التفكير الدقيق التي يأخذونها في مرحلة البلوغ، السماح للبالغين برؤية العالم من خلال وجهات نظر جديدة، وخلق علاقات أقوى بين الأجيال (طهيري، 2023، ص346)

الخاتمة:

بناء على ما سبق نستنتج مايلي: أن سن الطفولة لا يشكل عائقا أمام ممارسة التفكير الفلسفي، بل قد يكون مرحلة خصبة لنمو التأمل والتساؤل الفلسفي، وهذا ما أثبته كل من ليبمان وماثيوز على أن الطفل يمتلك قدرات فطرية على الدهشة والتساؤل والبحث عن حقائق الأشياء، وهي خصائص جوهرية في التفكير الفلسفي،

فالطفل لا يحتاج الى نضج بيولوجي بقدر ما يحتاج اطار تربوي محفز يقدر أسئلته، ويفتح أمامه مجال الحوار والتفكير النقدي، ولذلك يكون ادماج الفلسفة في مرحلة الطفولة خيارا تربويا وثقافيا يساهم في تنمية شخصية الطفل، ويعده ليكون فاعلا في مجتمعه، لا متلقيا سلبيا للمعرفة، وعلى الأولياء أن يقدروا ويحترموا أسئلة الأطفال، ولا ينظروا اليها على أنها ساذجة، ويكبتون فضولهم المعرفي، فكثير من الأسئلة تتضمن مشكلات فلسفية يعجز الكبار عن طريحها أحيانا، وقد حان الأوان لندرج مقرر فلسفة الطفولة في منظموتنا التربوية حتى تساير الأنظمة المتقدمة في العالم، كالنظام التربوي الأمريكي الذي كان سباقا لاكتشاف فلسفة الطفولة وادراجها في برنامج المنظومة التربوية، وعلينا، أن ندرج مقياس "فلسفة الطفولة" في مقررات تخصص فلسفة في الدراسات الجامعية.

قائمة المصادروالمراجع:

1. -1النشار مصطفى (2018) الفلسفة التطبيقية وتطوير الدرس التطبيقي، روابط للنشر والتوزيع، مصر الجديدة، ط1.
2. -2فتحي محمود سعاد (2004) اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال، ايتراك للنشر والتوزيع، هليوبوليس غرب، مصر الجديدة، ط1 .
3. -3طهيري عماد (2023) تدريس الفلسفة للأطفال عند غاريثماثيوز، الحدود والأفاق-مجلة سلسلة الأنوار، المجلد 13، العدد 2 ، 2023.
4. Lipman Mathew,(1982), Kio and Gus(microform) distributed by Eric cleanringhouse catalogue, n la,goo.au/catalog5418530.
5. Marella Ada, Macendo-Bolanos(2017), Gareth Matews and philosophy of childhood, journal of ideas and culture,vol 21, n:o3, article 7.
6. Chhaoparia, Radhika (2024)'Philosophy through Literature: Gareth Mathews Method, teacher plus,May-June2024, teacherplus,org

7. Khidra Cherry,(2024) The sensor imotor Stage of cognitive development, Piaget's first stagesets, The cours for future developement, updated on July 12, 2024, very well mind:com.
8. Mclead,Saul (2024)The Concrete Operational Stage of cognitive development, Updated January 24, 2024,simply psychology,org.
9. Kurt,B,Dr Serhat(2020) Jean Piaget and his theory and Stages of cognitive, august 8, 2020, Simply psychology, Educational technology, simply p
10. Sutcliffe Ràger(2001), philosophy for children,1st May 2001,teaching times.com/philosophy children ttc3.
11. Stanford Encyclopidia of philosophy(2022), «philosophy for children»,published May2, 2002, substantive,May27,2022,plato, standford edu/entnries children.

تعليم الفلسفة للأطفال وآفاقه كتربية أخلاقية

Teaching philosophy to children and its prospects as moral education

د. جمال بروال / جامعة عباس لغرور خنشلة

◇◇

ملخص:

يعد موضوع تعليم الفلسفة تيارا تعليميا، عرف نقطة انطلاقاته في الولايات المتحدة الأمريكية مع تجارب ماثيو ليمان (1922-2010) غاريث ماثيوز(2929-2011) لينتقل بعدها الى معظم دول العالم لكونه أثبت نجاعته وفعاليته، يعتمد في أسلوب ممارسته وآليات تقديمه في صورة قصص وروايات من خلال إتباع طريقة الورشات. فعملية تدريس الفلسفة التي تمارس من قبل الأطفال في سن مبكرة وفق برامج تقوم على الجدل والنقاش، والتي تستمر لفترة زمنية معينة ومتدرجة، وتطرح وتناقش أسئلة وجودية ودينية وحياتية، لا تستهدف تعليمهم الفلسفة- كمضامين معرفية- بل على آليات التفلسف، وفق مقولة كانط›› أنا لا أعلمك فلسفة الفلاسفة، بل أعلمك على التفلسف››.

يجب ان يولى لعالم الأطفال اهتماما كبيرا- لا ينظر إليه انه عالما بسيطا وساذجا- كونه يمثل عالم الخيال والتجدد والاستكشاف، وقادر على التعامل وتطورات العصر والمستقبل بشكل أفضل، فالأطفال يملكون القدرات اللازمة والاستعدادات الكافية والمؤهلات الضرورية للدخول والانخراط بشكل طبيعي مع الكبار في حوارات فلسفية جادة وشركاء في إدارة النقاش، من صياغة الأسئلة وبناء الحجة، ولذلك فمن على الكبار إلا تعميق فضولهم ومشاركتهم بإقامة علاقة معرفية معهم في التفكير الفلسفي.

إن مداخلتنا تستهدف معرفة أهم القيم التي يمكن تحقيقها من هذه الممارسة، والتي يمكن القول عنها أنها تمثل أسس مشروع بناء الإنسان المستقبلي الفعال في المجتمع، ذلك لكون ان الأطفال هم رجال الغد وبناة المستقبل. من قيم وقواعد التربية الأخلاقية: التواصل والحوار، الاحترام وقبول الاختلاف والتعايش معا، الحرية ومبادئ

الديمقراطية، المواطنة ومبادئ حقوق الإنسان، الاستقلال والإبداع.

الكلمات المفتاحية: تعليم الفلسفة، فلسفة الأطفال، التربية الأخلاقية.

Abstract

The subject of teaching philosophy is an educational stream, known for its starting point in the United States of America with the experiences of Matthew Lyman (1922-2010) and Gareth Matthews (2929-2011), after which it moved to most countries of the world because it proved its effectiveness and effectiveness. It relies on the method of its practice and the mechanisms for presenting it in the form of stories and novels by following the method of workshops. The process of teaching philosophy, which is practiced by children at an early age according to programs based on controversy and discussion, which last for a specific and gradual period of time, and poses and discusses existential, religious, and life questions, does not aim to teach them philosophy - as cognitive contents - but rather the mechanisms of philosophizing, according to Kant's saying, "I do not teach you the philosophy of philosophers, but rather I teach you to philosophize."

Great attention must be paid to the world of children - it should not be seen as a simple and naive world - as it represents the world of imagination, innovation and exploration, and is capable of dealing with the developments of the times and the future better. Children have the necessary abilities, adequate preparations and qualifications necessary to enter and engage naturally with adults in serious philosophical dialogues and as partners in managing the discussion. From formulating questions and building the argument, therefore, adults have no choice but to deepen their curiosity and participation by establishing a cognitive relationship

with them in philosophical thinking.

Our intervention aims to know the most important values that can be achieved from this practice, which can be said to represent the foundations of the project of building an effective future human being in society, because children are the men of tomorrow and the builders of the future. The values and rules of moral education include: communication and dialogue, respect and acceptance of difference and coexistence, freedom and the principles of democracy, citizenship and the principles of human rights, independence and creativity.

Keywords: teaching philosophy, children's philosophy, moral education.

مقدمة:

لا شك ان تعليم الفلسفة اليوم لا يعد حكرا على الكبار والراشدين، بل ان للأطفال نصيب في ذلك، ولعل هذه الإمكانية لا تعد عملية عفوية تلقائية عفوية، بل لها منطلقاتها وشروطها الوجودية التي تبرر مشروعيتها، فللأطفال نصيب في تعليمهم عموما والتفكير الفلسفي والياته منه على وجه الخصوص، فإذا كنا قد حرصنا كل الحرص على تعليم الأطفال الاهتمام بمختلف شؤون الحياة من كلام، ولباس، ومشي، وقراءة، وكتابة، قوا وتعلم قوانين اللعب والسياقة، وتعلم اقتناء الحاجات (بيع، شراء) وغيرها، فهل علمناهم التفكير؟ هذا السؤال الذي شغل اهتمام العالم الأمريكي"ماثيو ليبمان" (1922-2010) و"غاريث ماثيوز"(1929-2011) ونتج عنه ابتكار نهج تعليم الفلسفة. حيث أصبح موضوع تعليم الفلسفة تيارا تعليميا، ظهر في السبعينات من القرن الماضي، عرف نقطة انطلاقاته في الولايات المتحدة الأمريكية، لينتقل بعدها الى معظم دول العالم لكونه أثبت نجاعته وفعاليته، يعتمد في أسلوب ممارسته وآليات تقديمه في صورة قصص وروايات من خلال إتباع طريقة الورشات. فعملية تدريس الفلسفة التي تمارس من قبل الأطفال في سن مبكرة، وفق برامج تقوم على الجدل والنقاش، وتستمر لفترة زمنية معينة ومتدرجة، وتطرح وتناقش أسئلة وجودية ودينية

وحياتية، لا تستهدف تعليمهم الفلسفة- كمضامين معرفية- بل على آليات التفلسف، وفق مقولة كانط" أنا لا أعلمك فلسفة الفلاسفة، بل أعلمك على التفلسف".

يجب ان يولى لعالم الأطفال اهتماما كبيرا- لا ينظر إليه انه عالما بسيطا وساذجا- كونه يمثل عالم الخيال والتجدد والاستكشاف، وقادر على التعامل وتطورات العصر والمستقبل بشكل أفضل، فالأطفال يملكون القدرات اللازمة والاستعدادات الكافية والمؤهلات الضرورية للدخول والانخراط بشكل طبيعي مع الكبار في حوارات فلسفية جادة وشركاء في إدارة النقاش، من صياغة الأسئلة، وبناء الحجة، ولذلك فما على الكبار إلا تعميق فضولهم ومشاركتهم بإقامة علاقة معرفية معهم في التفكير الفلسفي.

وعليه فالإشكالية التي يمكن طرحها في هذه الورقة البحثية هي: ما هي أهم القيم الأخلاقية التي يمكن تحقيقها من هذه الممارسة او التربية الفلسفية؟ وهل يمكن القول أنها تمثل أسس مشروع بناء إنسان مستقبلي فعال في المجتمع؟.

-1 طبيعة الممارسة الفلسفية للأطفال:

في البداية لا نقصد بهذه الممارسة، تدريس الأطفال مختلف المعارف والمضامين الفكرية والمذاهب والتيارات الفلسفية المتراكمة والمتغيرة والمتطورة عبر امتداد تاريخ الفلسفة الطويل، بقدر ما تعني تعليمهم التفكير في مختلف موضوعات الفكر، حسب مقولة الفيلسوف الألماني ايمانويل كانط الشهيرة:» إني لا أعلمك فلسفة الفلاسفة، لكن أعلمك كيف تتفلسف»، وذلك انطلاقا من الأسئلة الفلسفية الوجودية التي يطرحها الأطفال في حياتهم الواقعية والاجتماعية والدينية، والتي هي من طينة الكبار، فالطفل الى جانب حيويته وفضوله وشغفه المعرفي، قد يكون مصدرا او قنبلة من الدهشة والأسئلة الفجائية القلقة والمحرجة – كمبادئ أولية للفلسفة- وهي ذات حمولة ودلالات فلسفية وجودية، يدمرها من يحيط به- المجتمع-، فتتحول مهمة الأسرة والمجتمع الى قتل المشروع الإنساني بدل تطويره هذه الأسئلة.

مع تقدم عمر الطفل تكثر الأسئلة المحرجة التي تناقش كثيرا من الموضوعات الحساسة تدور معظمها حول موضوعات الموت والجنس والمشكلات الأسرية وغيرها،

حيث ترتبط كثير من الأسئلة التي يطرحها الأطفال بتجاربهم الشخصية من قبيل: لماذا أنا مختلف؟ ما الموت؟ ماذا سيحدث بعد الموت؟ من أين أتينا؟ لماذا نحيا؟ ما العقل؟ ما الله؟ كيف خلقنا؟ كيف خلق العالم؟ يروي الفيلسوف الوجودي كارل ياسبيرز ان طفلا استمع الى قصة في الكتاب المقدس عن الخلق، تقول:" في البدء خلق الله السموات والأرض" فتساءل مباشرة، قائلا:"وماذا كان قبل البدء؟» فهذا الطفل أثار قضية فلسفية من حيث لا يدري، هذا السؤال شكل معضلة في الفكر الفلسفي عموما والفكر الإسلامي على وجه الخصوص.

إن كل هذه أسئلة، يجب معرفة الرد عليها بطريقة عقلانية مناسبة، وهي لا تستهدف الإحراج، بقدر ما تستهدف كشف ومعرفة الحقيقة. ولعل من العلامات الدالة على التفلسف، ان للإنسان نزوعا واستعدادا طبيعيا للتفلسف، دون تعلم سابق للفلسفة ما يثيره الأطفال من تساؤلات بطريقة تلقائية، وكذلك مرضى العقول، في هذا السياق تقول الحكمة:"خذ الحكمة من أفواه المجانين"والإنسان العادي (عبيدان، 2003). فالفلسفة نزعة فطرية في الانسان، صغيرا او كبيرا، فردا او جماعة، يتفلسف تلقائيا، ولا يستطيع ان يتحاشى الفلسفة، لذلك من الضروري تدريسها لهم استجابة لهذا النزوع والاستعداد الفطري.

-2 أسس ومنطلقات تعليم الفلسفة للأطفال:

قبل الولوج في إبراز أهم القيم الأخلاقية المحصلة من تعليم الفلسفة للأطفال، جدير منا الإشارة الى أهم الأسس التي يمكن الركون اليها كمنطلقات أولية تبرر مشروعية التفلسف عند الأطفال، ذلك أن الخطاب الفلسفي في حد ذاته، كحدث فكري إنساني، ليس بمعزل عن جملة من المنطلقات أو الأصول التي يبنى عليه الاشتغال أو الفعل الفلسفي، والتي نلمس بعض معالمها في اشتغال الأطفال على التفلسف والتي نذكر في مقدمتها.

2--1 روح التساؤل:

لعل أول وأبرز ما اشتهرت به الفلسفة هو ممارسة السؤال، وهذا تناغما مع كينونة الإنسان، التي لا تكمن في النطق أو الاجتماع أو السياسة فحسب، بقدر ما تكمن في

إنتاج وطرح السؤال، الذي يعد مفتاح المعرفة، فالفلسفة بقدر ما تطرح أو تجيب عن قضايا معينة، إلا وأنها وتتخذ من تلك الإجابات مفتاحا إشكاليا جديدا، ولهذا فلعل أحسن تعريف يمكن تقديمه له وفق الصيغة التالية»الإنسان كائن متسائل». فهو يتميز بالسؤال، ويتقدم بالسؤال، ويقوم بتحويل كل جواب إلى سؤال جديد. (بوعرفة، 2016) هذا ما ذهب إليه الفيلسوف الوجودي الألماني كارل ياسبيرس Jaspers Karl 1883-1968)م) في كتابه»عظمة الفلسفة» قائلا:» أما السؤال عن ماهية الفكر الفلسفي فهو السؤال العظيم الذي يجد جوابه في العصر القديم، وما زال برغم ذلك يطرح باستمرار في حدود جديدة.» (ياسبيرس، 1988)

ان الطفل يدفعه فضوله المعرفي الى طرح سيل من الأسئلة، التي تنهال على ذويهم بشكل يومي، خاصة تلك المتعلقة بمبادئ العقل كالسببية والغائية، والتي تحمل كثيرا من الصعوبات، ويعجز الأهل أحيانا الإجابة عنها، مثل: ما الإله؟ لماذا يموت الناس؟ وأين سنعيش بعد الموت؟ كيف صُنعنا؟ لماذا وجدنا؟ لماذا ترمش عيوننا؟ إذ كيف يمكن التعامل مع هذه المواقف أو الأسئلة المقلقة والمحرجة؟

هذا ولا يزال الهروب من مواجهة الأسئلة المحرجة لأبنائنا، يمثل القاعدة التي تستند اليها التربية في مجتمعنا (الغلاييني، 2001). حيث يتمتع الأطفال بقوة ملاحظة وفضول عالي تجاه كل الأمور الدائرة بمحيطهم، وهم يرغبون في معرفة كل ما يجري حولهم، معبرين في ذلك بفيض من الأسئلة المحرجة بالنسبة نحن الكبار، والتي هي في الحقيقة لا يطرحونها بدافع الإحراج، بل بحب الاستطلاع وتشوق لمعرفة كل ما غامض وغريب.

إن الفضول كما يقول صمويل جونسون Samuel Johnson(1709-1784)"- (صمويل جونسون مفكر وكاتب وناقد وشاعر انجليزي، ترك العديد من المساهمات الأدبية في الأدب الإنجليزي.) هو إحدى السمات الدائمة لذي العقل القوي" إذ يتأثر الأطفال بهذا الدافع، فهو وينمي فيهم حب القراءة والاستطلاع، بل ويساعدهم أيضا على التغلب على القلق، فهو يوجّههم نحو معرفة العالم الذي حولهم، ولا يمدهم بالمعرفة فحسب، بل يحفز ويعزز مهاراتهم في بناء العلاقات مع غيرهم، لذلك يجب إعطاء لهذا الفضول أهمية كبرى، والتعامل معه بكل وعي وبصيرة. ان أهمية الفلسفة

كما يرى راسل تكمن في كونها تشد يقظتنا الفكرية بنوع من الفضول والاستمرار والبعد التأملي العميق في القضايا المتعلقة بالوجود والمصير.

وعليه فالانطباع العام حول تعليم الفلسفة للطفل، يعد صادما وغير مستساغ، لكون التصور الغالب حول الفلسفة، أنها تمتاز بالتعقيد والتجريد، وتتطلب ملكات عقلية عالية، وهو ما يتنافى وعالم الطفولة، الذي هو عالم اللهو والعفوية، عالم الخيال غير المنضبط، لا أساس له، طالما ان الطفل كائن متسائل كغيره من أقرانه في هذا الوجود.

2--2 الدهشة والتعجب:

يعد عنصر الدهشة الدافع لفعل التفلسف، بل أصله الأول (الألوسي، 2002)، فهذا ارسطو قديما تحدث عن نشأة التفلسف، حيث اعتبر في كتابه" ما بعد الطبيعة" أن الدهشة هي أصل التفلسف ومنبعها الخصب، حيث قال:» إنه بفعل، ومن خلال الدهشة، بلغ الناس الآن، كما في البدء المصدر الذي ما يفتأ يحي فعل التفلسف» (الألوسي، 2002). والذي تمحور في البداية حول الصعوبات الماثلة أمام الإنسان، ثم امتدت إلى ظواهر الطبيعة، وصولا إلى نشأة الكون وقضايا الحياة المختلفة. فالناس الأوائل اندفعوا الى التفلسف، كونهم عجزوا عن إيجاد أجوبة مقنعة لتساؤلات حول الكون والحياة والموت وغيرها من أسرار والغاز هذا الكون المعقد. هذه الدهشة ليست مجرد بداية أو تمهيد سابق على فعل التفلسف بحيث يمكن أن تزول بعد فترة قصيرة أو طويلة، وإنما هي مثل الانفعال، فهي مبدأ التفلسف وجوهره أو قوته المحركة، ولو زالت عنه لتوقف التفلسف. (قاسم، 2010) وهذا ما عبر عنه مارتن هيدجر قائلا: «فالطابع الانفعالي للدهشة لا ينشد فقط مع بداية التفلسف، كغسل الأيدي قبل القيام بعملية جراحية مثلا، بل إنه ما يفتأ يحرك الفلسفة في مجملها» (مزيان، مارتن هيدجر ما هي الفلسفة؟ ، 2003).

ان الدهشة في البداية هي شعور ثم ينسحب هذا الشعور الى عقل الإنسان فيعترف بجهله فيحاول ان يتحرر من جهله، فكذلك الطفل يمتلك القدرة على الاندهاش، ويتساءل بطبعه، إذ كيف نقحم الطفل في عالم غير عالمه؟ يتم الرد على

ذلك بالذهاب نحو دهشة الطفل وجرأته في اقتحام المجهول، أليس هو ذلك الكائن الذي يطرح الأسئلة الوجودية الأزلية الأكثر إحراجا؟ تلك الأسئلة المتعلقة عن الله وصفاته والأصل والمصير والموت والعدالة وغيرها من الأسئلة الفلسفية الكبرى ذات الطابع الميتافيزيقي والتي أضنت كبار الفلاسفة عبر التاريخ، إلى درجة يمكن القول إن الفلسفة هي الطفولة الدائمة للفكر.

2--3 الحس النقدي: Critique

يعد النقد من أبرز السمات التي تميز التفكير الإنساني عموما، والتفكير الفلسفي منه على وجه الخصوص، فالناظر في تاريخ الفكر البشري، كما مثلته الحضارات القديمة والحديثة، يجده هو تاريخ النقد بامتياز. هذا وتعد الحركة السفسطائية، الأولى التي أرست دعائم المنهج الفلسفي على الشك والنقد كمنبع للتفلسف، حيث استهدفت نشر النزعة الشكية بديلا عن الدغماطيقية. وفي العصر الحديث ساهم كانط في تأسيس فلسفة جديدة تعرف بالفلسفة النقدية، إلى درجة اصطلح القرن الذي كان فيه بقرن النقد. الفلسفة كلها عملية نقد ذاتي، يتعرف فيها العقل على مداه وحدوده، ويتعرف في نفس الوقت على الشروط التي تجعل من المعرفة ممكنة. يوضح كانط معناه بقوله: «لا أقصد بذلك نقد الكتب والمذاهب، بل نقد ملكة العقل عموما، معتبرا بالقياس إلى جميع المعارف التي يستطيع أن يسمو العقل إليها مستقلا عن أي تجربة، وبناء على ذلك يتناول النقد حل المسألة العامة الكبرى إمكان قيام الميتافيزيقا أو استحالتها، وتحديد، منابعها ومداها وحدودها، وكل ذلك وفقا مبادئ» ((Kant, 2006)

ان الأطفال لا يكتفون بطرح الأسئلة حول فكرة أو موضوع معرفي ما، بقدر ما يعملون على التغلغل في عمق الفكرة وتحليلها، وعدم الاكتفاء بالإجابات والأطروحات المألوفة. ذلك فللتفكير الفلسفي عند الأطفال القدرة على نقد الذات والدفاع عن الآراء الشخصية في ذات الوقت الذي تحترم فيه آراء الآخرين، إذ تؤخذ في إطار الجدية وروح التسامح، بعيدا عن الانسياق في الدوغمائية القاتلة. فيمكن القول ان الأطفال يولدون فلاسفة بشكل طبيعي، حيث يتمتعون بإبداء المرونة فيما يفكرون

من موضوعات فلسفية. وتلك ميزة يفتقدها البالغون على نحو باعث للتساؤل والاستقصاء في جذوره ومسبباته.

فالفلسفة الأطفال تساعد على التفكير في المنظورات الأخلاقية؛ فالأطفال لديهم حسّ أخلاقي ذاتي طبيعي، وليس غريبًا أن نسمع طفلًا في الثالثة يصيح: "هذا ليس عدلًا!". وتعلّمت أن من الممكن تنمية هذا الميل الطبيعي للتفكير بأهمية العدالة وغيرها من الموضوعات الأخلاقية الأساسية المعروفة. يولد الأطفال فلاسفة بشكل طبيعي، وفوق هذا فهم يتمتعون بقدرة هائلة على إبداء المرونة فيما يفكرون فيه من موضوعات فلسفية. وتلك ميزة يفتقدها البالغون على نحو باعث للتساؤل والاستقصاء في جذوره ومسبباته.

2--4 الشك:

إن الإنسان بطبعه كائن متسائل، كثير النزوع إلى الشك، لا يسلم بسهولة لتصوراته وأحكامه، سواء كان ذلك بالنفي أو الإثبات، ولعل عدم امتلاك الشخص للمعرفة اليقينية، كان بمثابة الدافع الرئيس للإنسان إلى الشك في مصادر معارفه، وفحصها فحصا نقديا، فهو يثور في النفس محاولا سبر واختبار مختلف معارفه من أجل بلوغ اليقين. فتجربة الشك، خاض فيها كثير من الفلاسفة، والتي تمثل الدافع الجوهري في عملية التفلسف، إذ لولاها لما تم تأسيس فلسفة جديدة، وعلى أسس مغايرة. فلم يكن أول ديكارت أول من استخدم الكوجيتو، بل سبقه ان وظفه أوغسطين في كتابه مدينة الله. (الألوسي، 2002)

يرى العالم الفلسفي (ماتيوز) أن الفلسفة ليست سوى السذاجة المشروعة: أي أنها تدفع إلى طرح الأسئلة، خصوصا ذلك النوع العميق من الأسئلة في دلالتها، وقد تبدو هذه الأسئلة ساذجة يصعب إيجاد إجابات لها. ويقول الأستاذ ماتيوز «المجتمع يحتاج إلى سقراط عاري القدمين لكي يطرح الأسئلة البسيطة، التي يطرحها الأطفال على الكبار، ولكي يجبر الناس على إعادة النظر والتفكير في كل ما يقبلون به دون تفكير»، فالتفلسف مظهر طبيعي من مظاهر الطفولة، يبدأ بالشك في الظواهر، وغايته ليست الكشف عن حقيقتها ومن تم إلغاء هذا الشك، وإراحة النفس، بل

تعقيد هذا الشك بغية دفع العقل من خلال التفكير الى كشف الجديد في ميدان الفكر. وفي هذا المضمار يقول برتراند راسل: «إذا كانت الفلسفة عاجزة عن الإجابة عن كل تلك الأسئلة التي نرغب في الحصول علي جواب لها ، فإنها على كل حال قادرة في الحد الأدنى على طرح الأسئلة التي نكتشف من خلالها على الشيء الجديد الغير المعروف».

2--5 التواصل والحوار:

ان الانسان في وجوده ليس وحدة مستقلة عن الجماعة، ولذلك نحن في العمل الفلسفي نبحث عن تواصلنا مع الآخرين، حتى نجد أعماقنا المشتركة، وحتى يدرك الآخرون وجودنا. فتفاعل إرادتين بين الأنا والآخر بغية الوصول للمشترك والبحث عن الآخرين هو منبع أصيل للتفلسف كذلك. ولعل هذا ما حدا الفيلسوف كارل ياسبيرس إلى القول» وعلى الجملة فإن أصل الفلسفة يقوم يقينا في الاندهاش وفي الشك وفي تجربة الملابسات النهائية. ولكن هذا كله ينطوي في نهاية الأمر في إرادة التواصل الحقيقي بين الناس، ففي التواصل وحده يبلغ المرء هدف الفلسفة الذي يؤسس في نهاية الأمر معنى كل الأهداف الأخرى في فهم الوجود واستيضاح الحب، والعثور على كمال الاستقرار والسلام» (الألوسي، الفلسفة والانسان، 2001) فالتواصل يؤسس لشكل من التفاعل مع الغير والتعامل معه، بمنأى عن أية اعتبارات تفاضلية أو نزوعات اصطفائية نرجسية، وما يقترن من أوهام تستحضر معها إمكانات تحقيق الاختلاف المطلق عنه أو المطابقة معه.

ان ممارسة الفلسفة او تعليم آليات التفلسف عند الأطفال في إطار الحوار مع الجماعة، من شانه يؤدي الى التفاعل الاجتماعي بين الأطفال، الذي هو أمر له أهمية بالغة في وجودهم الاجتماعي، كونه يساهم في تطوير مهاراتهم العاطفية والاجتماعية، إذ يعلم الأطفال التعاون، والتعبير عن مشاعرهم، ويساعدهم كثيرا في بناء وتطوير علاقات قوية، مما يساعدهم في تعزيز وبناء الثقة بالنفس، وتحقيق التوازن الاجتماعي. فالطفل بطبيعته كائن اجتماعي، يحتاج الى الاندماج في جماعات تضمن له نجاح العلاقات مع أقران يتقاربون في العمر الزمني وتجمعهم اهتمامات وميول وأهداف مشتركة.

كانت هذه أهم الأسس التي يمكن الركون اليها كمنطلقات أولية تبرر مشروعية التفلسف عند الأطفال، ولعل ما يعزز هذا القول هو التجارب الفلسفية والتي أعطت ثمارها في بعض دول العالم خاصة لدى بعض علماء التربية في الغرب، وذلك من حلال إتباع في ممارستهم لها جملة من الأساليب والآليات المنهجية في تعزيز قدرة الأطفال على التفلسف وتنمية مختلف مهارتهم العقلية والاستجابة لطبيعتهم وفضولهم من خلال القدرة على التفكير والرغبة في المعرفة.

-3 الآليات والأساليب المنهجية المتبعة في تعليم الفلسفة للأطفال:

لقد استطاع المفكر والفيلسوف الأمريكي ماثيو ليبمان* Matthew Lipman (1922- 2010)) من صياغة وتطبيق أهم مشروع بيداغوجي حول تدريس الفلسفة للأطفال، مستلهما التجربة التوليدية السقراطية باعتماده أسلوب الحوار كمنهج لممارسة التفلسف، وهو أسلوب فعال وايجابي يتحقق من خلال الورشات الفلسفية والتي يمكن عدها أسلوبا ديداكتيكيا لبناء الأفكار واللغة والثقافة، وذلك من خلال الجرأة في طرح الأسئلة والعودة الى التمثلات والأفكار. فقد بدأت الحركة التعليمية باسم "الفلسفة للأطفال" في أوائل السبعينات من القرن العشرين بصور رواية ماثيو ليبمان الفلسفية القصيرة الموجهة للأطفال المعنونة بـ(اكتشاف هاري سوتلمير) (La découverte d'Harry Sottlemeier) ما بين سن العاشرة والثانية عشرة، حيث يمكن لمجموعة أطفال البحث عن قواعد التفكير السليم.

وبالتعاون مع «أنا مارغريت شارب»، كتب روايات أخرى على منوال منهج المناقشة السقراطية(التوليد) بين التلاميذ. فالمنهج التوليدي السقراطي هو أحد الأساليب التدريسية التي تعتمد الحوار والمناقشة بين المعلم والمتعلم، بهدف مساعدة المتعلم على اكتشاف المعرفة بنفسه. ويُنسب هذا المنهج إلى الفيلسوف اليوناني سقراط الذي كان يستخدمه في تعليم طلابه وإرشاد الآخرين في البحث عن المعرفة معتمدا طرح الأسئلة المتكررة التي تحفز المتحدث على التفكير العميق والوصول إلى استنتاجاتهم بنفسه.

لاحظ ماثيو ليبمان، أنّ غالبية طلابه في الجامعة، يفتقرون إلى مهارات التفكير المنطقي الناقد، كون الطفل يبدأ في المدرسة بفضولٍ طبيعي، إلا أنها تؤدي إلى حصر

تفكيره وتأطيره بدلا من توسيعه. كان ماثيو ليبمان يبحث عن طريقة لتبسيط الفكر المنطقي لطلابه في المرحلة الجامعية.

ماثيو ليبمان (1922-2010 Matthew Lipmanم) فيلسوف ومربي أميركيّ وأستاذ للمنطق في جامعة كولومبيا، ففي عام 1970 تم دخول الرواية الى مدارس مونتكلير الحكومية في نيوجرسي، وبحلول منتصف السبعينات من القرن 20 تم إنشاء رسميا معهد تطوير تدريس الفلسفة للأطفال (LAPC) the institute of advancement of philosophy for children. في موقعه في كلية مونتكلير الحكومبة الذي أصبح يحمل اسم جامعة مونتكلير الحكومية .

لقد فكر ماثيو ليبمان في أنه من المستحسن، تدارك ذلك في حداثة سنهم. ولهذا السبب كتب روايته القصيرة ، حيث يصرح قائلا:" ان أهم شيء يمكننا فعله للأطفال هو تعليمهم التفكير الجيد...هذا يعني ان نوفر لهم ممارسة الاستدلال من خلال نقاشات تتم في قاعات الدرس، وتتضمن المفاهيم التي تشترك فيها كل المواد التعلمية... في بداية السبعينات عندما كانت أعمار أطفالي تتراوح ببين العاشرة والحادية عشرة اكتشفت ان المدرسة التي كانوا يرتادونها لم تعلمهم الاستدلال الذي رأيت أنهم في حاجة إليه، كنت ادرس المنطق لمستوى الثانوي آنذاك وأحسست أنني لم أكن أنجز الكثير مع طلبتي لأن الوقت قد فات، لأنه من المفروض قد تحصلوا على الاستدلال في وقت مبكر، لذا قررت ان أقدم شيئا لأطفالي في المتوسط على تعلم الاستدلال، أدركت ان مبادئ المنطق يجب ان تقدم بطريقة ممتعة، لهذا قررت ان اكتب رواية، حيث يتم وصف الشخصيات وهي تكتشف هذه المبادئ وتفكر كيف يمكن ان تطبقها في حياتها" (حنيفي، 2016)

إذا بإمكان الأطفال في نظر ليبمان، تحويل الأفكار والتمثلات والآراء المقترحة الى موضوعات للتفكير والتساؤل والنقد، إذ من المفيد جعل الطفل ينتبه ويراقب مضامين هذه المعارف ومصدرها والقيمة التي تتوفر عليها. هذه الممارسة التي تعتمد على طريقة الورشات الفلسفية، تعد بمثابة ثورة على الأسلوب التقليدي في التدريس الذي كان يعتمد على العلاقة المعرفة العمودية لا الأفقية، وعلى مركزية المعارف الصادرة من

المعلم، والتي تعتمد على أسلوب التلقين والتنشئة الاجتماعية لا الحوار، مما يجعل المعرفة المكتسبة من خلالها معرفة نمطية صلبة. فالتلاميذ أو المريدون في ظل هذه الطريقة الجديدة لا يجلسون في مقاعدهم المخصصة لهم ويستمعون الى المدرس، وإنما يجلسون في شكل دائرة مستديرة، حيث يفتتح المدرس الجلسة قائلا" سنحاول اليوم جميعا التفكير"حيث تكون المدة المخصصة للورشة، لا تتجاوز حصة واحدة في الأسبوع، ويكون عدد أفرادها لا يتجاوز اثنا عشرة فردا، والمدة المخصصة لكل حصة من 20الى 30 دقيقة، خمسة عشرة دقيقة، فالمدرس يشاركهم فيها في شكل توجيه، حيث يعمل على توزيع الأسئلة والتدخلات وتوجيه النقاش بغية بلوغ الأهداف المحددة سلفا، والتي تراعي بطبيعة الحال طبيعة الفئة العمرية للأطفال.

ترتكز منهجية ليبمان، الأكثر شهرة في العالم، على ثلاث وسائل:

- تطوير ثقافة السؤال في المدرسة، من خلال الانطلاق من أسئلة الأطفال نفسها.
- حث الأطفال على كتابة نصوص سردية تتمحور حول انتماء الطفل إلى شخصيات وحالات معينة(تستحضر البعد الانثربولوجي). ¬
- تخصيص حيز للكلام والتبادل في القسم للمشاكل العالمية: البيئة، الفقر، اللامساواة. وتكون المناقشة حرة، شريطة استحضار النقد والدليل والحجة.

وبذلك لا تكون المدرسة مكانا للتعلم والاكتساب، بقدر ما تكون فضاء لتعلم قواعد أخلاقيات الحوار واحترم رأي الآخر، وقبول التعدد والتنوع والاختلاف، وتعلم الاستقلالية في التفكير والحرية في اتخاذ القرارات وغيرها من المكتسبات في ظل هذه الآلية التعلمية الجديدة.

ولعل من الأهداف المحققة والتي يمكن تلمسها في ظل اعتماد طريقة الورشة ما يلي:

- تنمية المهارات الفردية، بتمكين الطفل من الثقة في نفسه وقدرته على التفكير وتنميته، وتحفيزه على التعليل وبناء المعنى.
- تنمية المهارات الاجتماعية (تقبل الرأي الآخر، مهارات التواصل، تقدير الذات، تقبل الاختلاف وإبداء الرأي).

- تنمية المهارات المعرفية وغير المعرفية لدى الأطفال.
- تنمية المهارات اللغوية بامتلاك القدرة في استعمال اللغة، والتعبير عن الأفكار بشكل واضح وسلس.

يجب على المدرس الذي يدير الورشة، بإتباع جملة من الآليات منها ما يتعلق بتقديم الورشة ومنها ما يتعلق باقتراح الموضوع المخصص لها.

تقديم الورشة: ويتم فيها المدرس بذكر دائما القول نحن امام ورشة فلسفية طارحا السؤال ماذا نفعل؟ منظرا الإجابة منهم: بعلم التفكير. ثم يتدخل المدرس بتوجيه انتباه الأطفال واخذ مدة زمنية في التفكير والإنصات الجيد لأراء الآخرين ، بالإضافة الى بعض الإرشادات الموجهة إليهم من قبيل

- يوجد جوابا جيدا، لكن هذا لا يمنع من وجود إجابات أخرى للسؤال.
- نستطيع التفكير بمفردنا، لكن هذا لا يمنع من وجود أفكار أخرى يمكن الاستفادة منها.
- لا للتسرع، لكن هناك فكرة يمكن اقتراحها وغيرها من الأسئلة الدفعة الى التفكير والتحليل.

اقتراح موضوع الورشة: يحدد المدرس بعد التقديم للورشة موضوع الورشة المعروض للتحليل والنقاش، مع الإشارة الى تعدد الموضوعات، وهذا الى تعدد موضوعات التفكير الفلسفي في حد ذاته، مبتدءا بصيغة الاستفهام(الاستشكال) مع مراعاة أسلوب التبسيط في الأسئلة بغية الانتقال من البسيط الى المركب، طارحا جملة من الأسئلة التي تتطلب التفكير العقلي مثل:

هل للحيوان لغة مثل الإنسان؟ هل يمكن ان نفكر دون لغة؟ لماذا نذهب الى المدرسة؟ لماذا وجد الحيوان؟ لماذا نركب السيارة؟

هذا وينبغي على المدرس ابتكار العديد من الطرق التعليمية في التدريس، لجلب اهتمام الأطفال وإدخالهم في أجواء وعمل الورشة.

هذا وقد بدأت تجارب تدريس الفلسفة للأطفال في الأرجنتين سنة 1989، داخل

مدرسة خصوصية في بونيس أيرس. وظهر المركز الأرجنتيني لتعليم الفلسفة للأطفال سنة 1993 في جامعة المدينة. حيث ترجم برنامج ليبمان ونشر، ونشرت معه بعض المعدات الموجهة لتدريس الفلسفة للأطفال.

كما انتقلت الى اليابان حيث اشتغل الأستاذ تاكارا والأستاذ إيفا مارسال، بشكل مكثف، منذ سنة 2003. على مشروع بحث دولي، تحت عنوان: «Das Spielals Kulturtechnik»، ويعالج في جانب منه، تدريس الفلسفة للأطفال. وهناك مبادرة بحث ألمانية - يابانية (DJFPK) تخص تدريس الفلسفة للأطفال، انطلقت في أغسطس (آب) من سنة 2006. بدعم من المدرسة العليا للتربية بكارلسروه Karlsruhe، والغرض من هذه المبادرة هو خلق أرضية نظرية صلبة تخص تدريس الفلسفة للأطفال، حول فلاسفة الغرب من أمثال: سقراط، هيوم، غوته، روسو، كانط، نيتشه وغيرهم. كذلك حول فلاسفة الشرق من أمثال: تاكاجي، هياشي، تسو كوكي، والمربي توشياكي أوز. والغرض من هذه المبادرة، هو تقريب المفاهيم الانثربولوجية عند أطفال اليابان والألمان معا (العلوي).

هذا وقد أقامت جمعية الفلسفة السعودية مؤخراً برنامج «الفيلسوف الصغير»، وهو عبارة عن مجموعة من الفعاليات والبرامج تستهدف الأطفال في مراحل عمرية مختلفة، يسعى هذا البرنامج إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها؛ تنمية التفكير وتحفيز التعليل وبناء المعنى وتنمية مهارات الحوار والمهارات المعرفية وغير المعرفية لدى الأطفال.

وفي تونس نجد الأستاذة هدى الكافي قد عملت على تنشيط ورشات التفكير الفلسفي مع الأطفال لخوض هذه التجربة مع الطلبة ومع تلامذة المرحلة الأساسية والإعدادية. والأستاذة هدى في الحقيقة هي الرائدة في هذا المجال، لا في مستوى تنشيط هذه الورشات فحسب بل في تكوين مجموعة هامة من المربين على آداب هذه الفكرة» وتحت تأثيرها اصدر مواطنها الباحث محيي الدين الكلاعي كتاب «الفلسفة الموجّهة للأطفال واليافعين» (دار كلمة، سلسلة سقراط الصغير، 2021) والذي يقول في حديث إلى «العربي الجديد»: «إن الفلسفة الموجّهة للأطفال واليافعين كانت

بالنسبة إليّ اكتشافا جميلا في السنوات الأخيرة".

كانت هذه أهم التجارب الفلسفية والآليات المعتمدة في تدريس الفلسفة، والتي بدأت مع ماثيو ليمان لتنتقل الى معظم دول العالم لكونها أثبتت نجاعتها وفعاليتها، والتي تعتمد على أسلوب الممارسة وتقديمها في صورة قصص وروايات من خلال إتباع طريقة الورشات.

ان تدريس الفلسفة للأطفال عن طريق ورش العمل، يهدف بلا شك الى تنمية مهارات التفكير النقدي، والتعاون الاجتماعي، وتعزيز الثقة بالنفس، وتوسيع أفاق الفهم والإدراك والمعرفة. كما يتم التركيز على استكشاف الأسئلة الفلسفية من خلال إتباع أسلوب الحوار والمناقشة، وتشجيع الطفل على التساؤل والنقد والتفكير بأسلوب إبداعي حر ومستقل.

-4 أهم المكاسب الأخلاقية التي يمكن تحقيقها بتدريس الفلسفة للأطفال.

4--1 التواصل والحوار:

ان لطريقة الورشة وآلياتها القائمة على التواصل والعيش المشترك في إطار الجماعة القائم على الحوار، يؤدي بها الى تحقيق جملة من الفضائل، لعل من أبرزها احترام الآخر في الإنصات إليه، وإبداء الرأي وتقبل الاختلاف أثناء المناقشة. فالحوار يعد عنصرا فعالة في عملية التواصل سواء كان ذلك في إطار الأسرة أو المدرسة أو بيئة العمل، فاستخدام آداب الحوار، يعد أمرا مهما وضروريا في التفاعلات اليومية بين الناس في الحفاظ على بيئات ومجتمعات إيجابية بعيدة عن المشاحنات. هذا ونجد الفيلسوف يورغن هابرماس، يقترح في نظرية أخلاق المناقشة مبادئ إجرائية تسير وتوجه المناقشة بين الأشخاص والتي صاغها وفق مبدأين هما: الأول هو مبدأ المناقشة، والثاني هو مبدأ الكونية، الأول يقوم على مبادئ ترضي كل الأطراف المعنية بالحوار، باعتبارهم ذوات فاعلة يمكنهم ادعاء الصلاحية، يقوم على ان كل حوار يجب ان يستوفي الشرط الذي بموجبه يقبل كل الأشخاص النتائج والآثار الجانبية الناجمة عن قبول الجميع بالعمل عن طيب الخاطر من اجل مراعاة كونيته، حتى ان تحتم الأمر التضحية بالمصلحة الخاصة لكل واحد من الأطراف المشاركة. ولعل هذان

المبدءان يقترحان إزاحة تمركز الذات في المناقشة العملية، وذلك قصد الوصول الى إجماع عقلاني بخصوص المصالح الكونية المشتركة (يوسف).

إنّ الحوار يساعد على نشأة الأطفال نشأةَ سوية وصالحة بعيدة عن الانحراف الخلقي والسلوكي، وغيابه في جميع مراحل نمو الطفل يؤدي إلى فقدان القدرة على مدّ جسور التواصل، فالحوار بين الطفل والمحيطين به، يكسبه خبرات ويوسع مداركه الفكرية، وينمي قدراته العقلية، الحوار يساهم في بناء شخصية الطفل وهو ضد القمع، والحوار ضروري لشعور الأبناء بالأمن والراحة النفسية، ويعتبر وسيلة من وسائل الإقناع. ولذلك يبقى الطفل أساس مشروع بناء أية أسرة أو مجتمع.

وعليه فالحوار الحر والتعاون المجتمعي الصادق يشكلان الخطوة الأولى الضرورية لتجاوز الأخطاء ومواجهة التحدّيات والإجابة عن أسئلة المعنى والغاية والمصير التي لا يمكن لأي شعب أن ينهض ويتطوّر ويتقدّم من دون طرحها وبحثها وإيجاد الأجوبة المناسبة لها. فالتغيير الحقيقي للمجتمعات لا يمكن تحقيقه باستبدال الوعي الزائف القائم على الدعاء والجهر بالمطالب وترديد الكلمات الفارغة والشعارات الجوفاء والأفكار المستوردة بخطاب وجهد أكثر فعالية، ترتبط فيه الأفعال بالأقوال والأماني.

ومنه فالحوار يعتبر الحوار بمثابة القاعدة والأرضية الخصبة لحل مختلف الأزمات والتكفل بها للخروج بأقل الأضرار، فالحوار السياسي والاجتماعي وحتى الاقتصادي يساهم بكل جرأة في تذليل الصعاب وحل المشاكل المطروحة وتوحيد الفرقاء بين أفراد المجتمع في أي أزمة من الأزمات مهما كانت نوعها وشدتها.

4--2 غرس قيم المواطنة ومبادئ حقوق الإنسان:

تعد المواطنة من أسس وركائز قيام المجتمع والدولة الصالحة، اذ هي تمثل انتمائية قوية مع الدولة والشعب، وتساهم في بناء مجتمع متكامل. فالمواطنة هي صفة المواطن والتي تُحدد حقوقه وواجباته الوطنية. ويعرف الفرد حقوقه ويؤدي واجباته عن طريق التربية الوطنية. وتتميز المواطنة بنوع خاص من ولاء المواطن لوطنه وخدمته في أوقات السلم والحرب والتعاون مع المواطنين الآخرين عن طريق العمل المؤسساتي

والفردي الرسمي والتطوعي في تحقيق الأهداف التي يصبو إليها الجميع وتوحد من اجلها الجهود وترسم الخطط وتوضع الموازنات (بدوي، 1982). فمفهوم المواطنة عند طه عبد الرحمن» أصله معنى ديني هو» الأخوة» أو» المؤاخاة «، وتمت علمنته على طريقة» كانط» للفصل بين الأخلاق والدين استجابة لمقتضيات الحداثة. (الرحمن، 2013) . حيث يقول:"إنّ المواطنة التي تورثها الجماعة، والمواطنة المنفتحة هي ارتقاء بالمواطنة إلى مرتبة المؤاخاة، ذلك أنّ التحقّق بالماهية الأخلاقية وتحصيل القدرة على إبداع القيم، يجعلان المؤاخي منفتحا في تعلّقه بأمّته ومنفتحًا في إدراكه لخصوصيته ومنفتحًا في ممارسته لتخلّقه (الرحمن، روح الحداثة المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية، 2006) «

ولقد اقترن مفهوم المواطنة بحركة النضال الإنساني من اجل العدل والمساواة والإنصاف. كما اقترن بالدولة القومية التي يتحول فيها الأفراد من موقع الرعايا التابعين الى موقع المواطنين المشاركين، من خلال الاعتراف بحقوق الفرد المشروعة، لا بوصفه عضوا في مجتمع سياسي، ولكن بصفته إنسانا، وذلك وفق ما نص عليه إعلان حقوق الإنسان. والمواطنة كما يراها عالم الاجتماع البريطاني توماس مارشال(1981-1893 م) تتكون من ثلاث عناصر: العنصر المدني، والعنصر السياسي، والعنصر الاجتماعي. المدني ويتضمن الحريات الفردية من حرية التعبير والاعتقاد والامتلاك والتحرير من كل القيود، والحق في العدالة في مواجهة الآخرين ...والسياسي ويعني الحق في المشاركة من خلال القوى السياسية الموجودة في المجتمع باعتبار الفرد عنصرا فعالا في السلطة السياسية والعنصر الاجتماعي، ويتعلق بحق المواطن في التمتع بالرفاهية الاقتصادية والأمن الاجتماعي، والتمتع بحياة كريمة، وتتكفل بهذا العنصر مجموعة من المؤسسات التعليمية والخدمات الاجتماعية والنظام الصحي.

ان تربية الأطفال من خلال بعض الممارسات بموازاة دور الأسرة في التربية كدور المؤسسات التعليمية – الورشات الفلسفية – في السنوات الأولى، تمكن من غرس النظام في حياة الطفل، وتعزيز قيم الأخلاق الحسنة والانتماء والتفاهم الإنساني والاجتهاد والصدق والمحبة، وهذه في مجملها تكوّن جزءا أساسيا من قيم المواطنة

الصالحة. ولا تقتصر التربية هنا على تدريس مفاهيم الحرية والكرامة والمساواة فقط، بل تؤكد على ضرورة ممارستها على أرض الواقع، والإيمان بها واحترامها، وبذلك ينشأ الطفل على مبادئ حقوق الإنسان والديمقراطية، حتى يتمكن من تطبيقها خلال سلوكه اليومي وفقا لمصالح المجتمع.

ان تربية الأطفال على المواطنة من شأنها أن تمكن الفرد وتساعده على ترسيخ ثقافة يمكنها الدفاع عن حقوق الإنسان في التفكير والممارسات، وهو أمر ضروري في المجتمع مليء بصور انتهاكات حقوق الإنسان على المستوى الدولي والوطني، إذ لا يمكن إغفال دور التربية في التوعية بأهمية حقوق الإنسان حتى تساعد على تحقيق مختلف الإنجازات المجتمعية. فطريقة الورشة في تدريس الأطفال للفلسفة ، تعتبر مدخلا رئيسيا للتعريف بالحقوق وتأثيرها على الفرد والمجتمع، والتي لا تستطيع المدارس النجاح والمضي بها قدما، ما لم يتم إدراجها ضمن إطار إستراتيجية عمل تعني للدولة والمجتمع المدني، ويمكن البدء في ذلك في مرحلة ما قبل المدرسة وتستمر في المدرسة والبيئة المحيطة بها.

4--3 الحرية ومبادئ الديمقراطية:

تعد الديمقراطية وسيلة ونظام حكم لتنظيم حياة أفراد المجتمع، وهي في أصلها كلمة يونانية، ومعناها سلطة الشعب أو حكمه، فهي شكل من أشكال السلطة يعلن رسميا خضوع الأقلية لإرادة الأغلبية ويعترف بحرية المواطنين والمساواة بينهم (كرم، 2006)، فالديمقراطية نظام اجتماعي يؤكد على قيمة الفرد وكرامة الشخصية الإنسانية، ويقوم على أساس مشاركة أعضاء الجماعة في إدارة شؤونها، وقد تكون الديمقراطية سياسية، وهي ان يحكم الناس انفسهم على أساس الحرية والمساواة لا تمييز بين الأفراد بسبب الأهل أو الجنس أو الدين أو اللغة (الربيعو، 2001) في الديمقراطية، عادة ما تقرر الأغلبية، وهذا يعني أن الاقتراح الذي يحصل على أكبر عدد من الأصوات عن طريق الانتخاب والتصويت هو الفائز والسائد، وبذلك فهي ضد نظام الحكم الديكتاتوري أو الحكم المطلق، إذ لا يُمكن للشخص الواحد أن ينفرد بالسلطة واتخاذ القرارات في أمور الحكم، ما لم توافق الأغلبية على ذلك. ومع ذلك،

لا يُمكن لهذه الأغلبية أن تتخذ قرارات بمعزل عن الدستور أو تنتهك حقوق الإنسان.

لقد عد النظام الديمقراطي من أفضل أنظمة الحكم السياسي، كون السيادة فيها للشعب، الى جانب كونه يضمن مجموعة من القيم، لعل من أبرزها قيمة الحرية، كالحرية في إبداء الرأي والتفكير التعبير(حرية الإعلام والصحافة) وحرية الانتخاب واحترام مبدأ التداول على السلطة، إذ لجميع الأشخاص قدرة التعبير وإبداء أرائهم، ومع ذلك، لا يجوز استخدام حرية التعبير عن الرأي لنشر الكراهية والتشهير بالأشخاص والجماعات الأخرى.

فمن المبادئ الأساسية التي يتعلّمها الطفل في ظل الورشة هو مبدأ الديمقراطية وما يتضمنه من قيمة حرّية التعبير وإبداء الرأي تجاه الآخر مع احترام حرّيته، واحترام الآخر مهما كان مختلفا عنه عند إصغاء للآخر والعكس صحيح. لقد حصلت «دار دوللي آينشتاين» سنة 2017 على شهادة أول»حضانة ديمقراطية» في ألمانيا، ومهمتها اختبار المدى الذي يمكن إليه زرع وغرس عملية صنع القرار للأطفال دون سن السادسة، عبر منح الأطفال حق التصويت على كل شيء بدءاً من طعام الإفطار.

تجتمع كل المجموعة مرة واحدة كل أسبوع، بجلسة تجري فيها جولتان من التصويت، الأولى حول الصلصة التي ستستخدم لتزيين وجه كعكة الحلوى التي سيتناولونها، والثانية حول قائمة طعام إفطار يوم الجمعة. فجولة التصويت الأولى تكون عادة استفتاء يطرح فيه التربويون مثلا خيارين بين صلصة الليمون أو الشوكولا، أما الجولة الثانية، ويتم ترشيح خيارات للوجبة التي يفضلون تناولها. ترى «رودنفالد» مديرة المركز وفريقها أن العبء يقع على الكبار كي يتعلموا تقبل قرارات الأطفال»فالأمر كله هو صنع خيارات».

ترى رودنفالد أن رسالة مشروعها، ليس في تمكين الأطفال بقدر ما هي تزويدهم بمهارات التأقلم مع عالم حديث عصري يتغير بسرعة «فالديمقراطية ليست انتخابات وحسب، بل تكمن في أخذ الناس أو الأطفال على محمل الجد، وفي تعلم كيفية صناعة القرارات بطريقة لا يُهمَلُ فيها أحدٌ». (عمران، سيدتي)

4--4 الاستقلال والإبداع:

يُولد بعض الأطفال وهم مزودين بمواهب وقدرات متميزة في التفكير والتحليل، تحتاج الى توفير الأرضية والشروط الملائمة لتنميتها وتحسينها أو تفجيرها، يؤدي الوالدان دورا في تعزيز وتنمية قدرات التفكير الإبداعي لأطفالهم في سن مبكرة، بيد ان ذلك يبقى دورا نسبيا ومحدودا وخاصة وجودهم في ظل اسر تفتقر الى الشروط الثقافية والاجتماعية والاقتصادية المناسبة" ففاقد الشيء لايعطيه".ولذلك تلعب الورشات التعليمية دورا هاما في تنمية هذه القدرات وتحفزهم على الحرية والاستقلال في التفكير المبدع.

فالإبداع عادة هو تكسير للبنيات السابقة، فهو الثورة على كل ما هو مألوف، او قدرة العقل على إنشاء واختراع الشيء على غير مثال سابق، او هو قدرة العقل على التحليل والتركيب بين الأشياء، وله ميادين مختلفة: الفن والعلم والأدب والشعر والفلسفة وغيرها . فالأطفال الصغار يميلون إلى الفك والتركيب، وتكوين لعب جديدة من ألعابهم، فالطفل الذي يبرع في الرسم والأشغال اليدوية، والطفل الذي يستمتع بالأصوات الجميلة ويحب سماعها، ويقلدها بمهارة، والطفل الموهوب في الغناء هؤلاء جميعا أطفال لديهم

تدير دار دوللي آينشتاين جمعية خيرية غير ربحية، هي مؤسسة معونة العاملين والموظفين، وتستمد الدار اسمها من شخصية طائر متكلم في أحد كتب قصص الأطفال.

استعداد للإبداع، ومن الممكن الكشف عنهم والتعرف عليهم سواء بالملاحظة العادية أو باستخدام الأساليب العلمية المتعارف عليها.

ويرى تورانس Torrance وهو من أوائل المهتمين بإبداعات الأطفال، إن الطفل يولد ولديه طاقة وإمكانية للإبداع بشكل ما، ويرى أن هز الطفل للأشياء ومعالجتها بطرق مختلفة هو بداية للتفكير الابتكاري.

خاتمة:

وفي الختام يمكن القول من خلال هذه المقاربة والتجارب القائمة على التربية الفلسفية، ان تدريس الفلسفة للأطفال مشروع طموح يهدف الى تكوين إنسان مستقبلي ورسالي، إنسان خلاق وفعال ومبدع يساهم في تحقيق التقدم والازدهار، ذلك ان الانسان قبل ان يصير كائنا بالغا وراشدا، قد كان ذات يوم طفلا خلاقا مبدعا، طفلا واد قرائحه المجتمع بدفن أسئلته وتقزيم دهشته وحسه النقدي، فصار بذلك كائنا محدود الأفق، مثقلا بالحياة موسوما بالسطحية في التفكير وغياب الإبداع، لكون ان الأطفال هم بناة المستقبل وعماد الأمم، فمتى استطعت ان تنشا طفلا ، فانك تتمكن من إعداد المستقبل" فالعلم في الصغر كالنقش على الحجر". إننا نطمح ان يتعلم أطفالنا في سن مبكرة آليات التفلسف والتفكير البناء والجاد، من خلال الجرأة في طرح السؤال والتفكير النقدي واستعمال الحجة في الإقناع وامتلاك آليات الحوار والقدرة على الإبداع التي للمجتمع تمثل عدة المستقبل.

ان هذه الآليات التي يجب العمل على ترسيخها في الأطفال، تجعلنا ندرك حجم النتائج الإيجابية والمثمرة التي يمكن الحصول عليها من خلال إمداد الطفل الحق التفكير والتساؤل والنقد. فإتباع مشروع تدريس الفلسفة للأطفال والعمل على تطبيقه وتجسيده من شانه ان يحقق لنا رهانات بالغة وخاصة في بعدها القيمي الأخلاقي وفي ظل مجتمع يتغير باستمرار، ويبتعد عن القيم النبيلة خاصة في مجتمعاتنا الحديثة والمعاصرة، القائم على هيمنة العقل الآداتي، والتي يتحول فيها العقل الى قوة عقلانية تحاول السيطرة على الطبيعة والإنسان وترشيد الحياة بشكل عام يؤدي معه الى نفي الحرية، بالإضافة الى قبول أمر الواقع من خلال التكيف مع الظروف المنتجة (القهر والقمع والتنميط والاغتراب).

ان هذه الممارسة المأمولة، القائمة في جوهرها على الحوار وشروطه من الديمقراطية في النقاش واحترام الآخر المختلف في الرأي، وتكفل حق الطفل في التساؤل، كون هذا الأخير من أسس قيام الفلسفة. لذلك فهي تحقق لنا جملة من المكاسب والقيم الأخلاقية في الطفل، من خلال تعلم قيم وقواعد التربية الأخلاقية، والتي تمثل ثمرة

من ثمرات التفكير الفلسفي عموما والتفكير الفلسفي للأطفال على وجه الخصوص، والتي هي أساس بناء نهضة وتقدم المجتمع في المستقبل، من قبيل التواصل والحوار، الاحترام وقبول الاختلاف والتعايش معا، الحرية ومبادئ الديمقراطية، المواطنة ومبادئ حقوق الإنسان، الاستقلال والإبداع. ذلك ان الممارسة السياسية الناجحة هي تلك تراعي المطالب الأخلاقية، التي دعا اليها الكثير من المفكرين والفلاسفة عبر التاريخ. كما يقول في هذا السياق الشاعر المصري احمد شوقي:

انما الأمم الأخلاق ما بقيت فإن هم ذهبت اخلقهم ذهبوا.

وعليه يجب الحرص كل الحرص على هذا المشروع التربوي الطموح والمتكامل، الذي قد تعترضه في تطبيقه العديد من الصعوبات، لعل من أبرزها:

- هيمنة الطريقة الكلاسيكية في تدريس الفلسفة، وذلك بالتركيز على الجانب التنظيري أكثر من التركيز كونها نشاط، إذ يجب العودة بها الى النهج السقراطي الذي كان يتجادل في الأسواق عن الفضيلة والخير، بالتركيز على طرح الأسئلة أكثر من الإجابات، ولعل الأطفال في وجودهم يتساءلون بصورة اكبر من الاقتناع بالإجابات؟ هذا من جانب ومن جانب آخر التركيز في الطريقة على محور المعلم(التلقين المعرفي) أكثر من المتعلم(أسئلة الأطفال) الذي يكرس التسلط المعرفي والتقيد بتطبيق المنهاج، ليفقد الطالب الثقة بالنفس والتفكير، وتحفيزهم عليها كنشاط قائم على التساؤل والنقد، فعندما إذ يسعى ان يقدم رأيا او إجابة واحدة صحيحة، يجب الوصول إليه، فان ذلك يقضي على حرية الفكر .
- صعوبة التحرر من بعض الأفكار والأطروحات المهددة لتعليم التفلسف للأطفال من قبيل:
  - هيمنة بعض الأطروحات ونظريات علم النفس، لعل من أبرزها نظرية السويسري المعاصر جان بياجي(1896-1980) الذي يرى في نظريته للنمو والبناء المعرفي ان معظم الأطفال غير قادرين على تفكير التفلسف قبل سن 12 على التفكير المجرد "التفكير في التفكير» بنفس

الطريقة والقدرة التي يمتلكون البالغون. فعدم ممارستها في الطفولة بحجة النقص المعرفي والذهني، الذي يحتاج الى وقت للنضج.

- أفلاطون كرافض لإمكانية تعليم الفلسفة للأطفال، فالفلسفة تتحقق ابتداء من السن الثلاثين، بعد ان يكون قد درس الرياضيات والعلوم.
- تعليم الفلسفة واليات التفكير للأطفال فيه واد لبراءة الطفل، فإشباعها باللعب اكتمال للشخصية والنمو.
- انتشار وشيوع ظاهرة التنمر على الفيلسوف والمشتغل بأمور الفلسفة عموما، وعلى الطفل المتفلسف خصوصا، ولعل من ابرز العبارات الرائجة والمحبطة على ذلك لدى الأطفال" اياك وتعلم الفلسفة فإنها تفسد العقول وتؤدي الى النون"الفلسفة تحليق في المجردات وبعيدة عن الواقع».
- صعوبة التخلص والانعتاق من فكرة غموض بعض المفاهيم الفلسفية والتيارات الفكرية.
- غياب برامج مدرسية قابلة للتطبيق.
- عدم توفر المد رس المناسب في تطبيق الطريقة، من حيث امتلاكه القدرة في تدبير الحوار وتوجيه النقاش بشكل حيادي يراعى فيه الأهداف المرجوة من مبدأ الاستقلالية في التفكير والقدرة على الإبداع أو امتلاكه القدرة في إعادة صياغة الأجوبة المقترحة وتحويلها الى أسئلة جديدة.

قائمة المصادروالمراجع:

- كارل ياسبيرس. (1988). عظمة الفلسفة (الإصدار ط4). بيروت: منشورات عويدات.
- Emmanuel Kant. (2006). critique de la raison pure.
- احمد زكي بدوي. (1982). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية،. بيروت لبنان: مكتبة لبنان.

- ترجمة محمد مزيان، مراجعة محمد سبيلا. (2003). مارتن هايدغر، ما هي الفلسفة؟ مجلة مدارات فلسفية (العدد8)، صفحة 182.
- جميلة حنيفي. (ماي, 2016). الفلسفة في المنهج التعليمي حديث مع ماثيو ليبمان مؤسس الفلسفة من اجل الأطفال ارجمة حور. مجلة تطوير الصادرة عن مخبر تطوير للبحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية ، الصفحات ص196-195.
- حربي عباس عطيتو- موزة محمد عبيدان. (2003). مدخل الى الفلسفة ومشكلاتها. بيروت لبنان: دار النهضة العربية.
- حسام الدين الألوسي. (2001). الفلسفة والانسان (الإصدار ط1). (الدار الاولية للاستثمارات الثقافية، المحرر) مصلر: مصر .
- حسام الدين الألوسي. (2002). الفلسفة والإنسان (الإصدار ط1). مصر: الدار الدولية للاستثمارات الثقافي.
- رشيد العلوي. (بلا تاريخ). الشرق الاوسط صحيفة العرب الاولى . تاريخ الاسترداد 25 افريل , 2024، من تعليم الفلسفة للاطفال في بعض التجارب الدولية: https://aawsat.com/home/article/412676
- زكي الميلاد- تركي علي الربيعو. (2001). الإسلام والغرب الحاضر والمستقبل سلسلة حوارات لقرن جديد (الإصدار ط2). دمشق سوريا - بيروت لبنان: دار الفكر المعاصر.
- سمير يوسف. (بلا تاريخ). بين هابرماس وكارل اتو ابل امكانية تبرير فلسفي لمبادئ ملزمة كونيا. مجلة نزوى (41)، صفحة ص5.
- طه عبد الرحمن. (2013). الحوار أفقا للفكر (الإصدار ط1). بيروت لبنان: الشبكة العربية للأبحاث والنشر.
- طه عبد الرحمن. (2006). روح الحداثة المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية (الإصدار ط1). بيروت الدار البيضاء،: المركز الثقافي العربي.
- عبد القادر بوعرفة. (2016). العرب أسئلة الماضي والحاضر والمستقبل، (الإصدار ط1). بيروت لبنان- الجزائر: دار الروافد الثقافي ومنشورات ابن

النديم الجزائر.

- لجنة من العلماء والاكاديميين السوفيات، الموسوعة الفلسفية، ترجمة: سمير كرم، دار الطليعة، بيروت، ط2، 2006، ص210.
- محمد قاسم. (2010). مدخل إلى الفلسفة (الإصدار ط2). القاهرة: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد مزيان. (2003). مارتن هايدغر، ما هي الفلسفة؟ مدارات فلسفية ، صفحة 182.
- نسرين عمران. (1 سبتمبر, 2017). سيدتي. تاريخ الاسترداد 19 افريل, 2024، من أول حضانة لتعليم الأطفال تذوق الديمقراطية https://www.sayidaty.net.

السؤال الفلسفي خصائصه وأبعاده

Title of the article in English

د. عبد الحميد العالم / جامعة 08 ماي 1945 قالمة

أ.د. سعودي كحول / جامعة 08 ماي 1945 قالمة

◇◇◇

ملخص:

تندرج هذه المداخلة ضمن موضوع أساسي يتعلق بفلسفة الأطفال وتحديدا السؤال الفلسفي عند الأطفال وأهم خصائصه العقلية والنفسية ومختلف أبعاده. ولا شك أن ممارسة الطفل للتفلسف وطرح تساؤلات فلسفية يعد أحد حقوق الطفل المشروعة التي تنسجم مع طبيعته الفضولية التي تدفعه الى البحث وفهم كل ما يحيط به من ظواهر، كما تنسجم مع ملكة خياله الواسع اللامحدود ورغبته في التميز واثبات الذات والتعبير عن ارائه بشكل حر. ومن هنا جاءت مداخلتنا في إطار مشروع طموح لتعميم عملية التفلسف، واخراجها من اطارها الضيق الذي يجعلها حكرا على فئة محدودة من المجتمع وهي فئة النخبة ليجعلها عملية واسعة شاملة بكل أفراد المجتمع الانساني، بما في ذلك الأطفال.

الكلمات المفتاحية: السؤال الفلسفي، الطفل، التفلسف، فلسفة الأطفال.

Abstract

This paper falls within a fundamental topic related to children's philosophy, specifically the philosophical question in children, its most important mental and psychological characteristics, and its various dimensions

There is no doubt that a child's practice of philosophizing and posing philosophical questions is one of the child's legitimate rights, which is in harmony with his inquisitive nature that drives him to research and

understand all the phenomena surrounding him, and is also in harmony with his vast and unlimited imagination and his desire to excel, assert himself, and express his opinions freely.

Hence, our intervention comes within the framework of an ambitious project to generalize the process of philosophizing, removing it from its narrow framework that makes it the preserve of a limited segment of society, the elite, and making it a broad process that encompasses all members of human society, including children.

Key words: philosophical question, child, philosophizing, children's philosophy

مقدّمة:

يعد التفلسف تجربة إنسانية دفعت الإنسان إلى البحث عن الحقيقة ورفض لكل ما هو سطحي. وإذا كان تعليم الفلسفة كان مقتصرا على فئة الكبار فقط، فان الأمر تغير حديثا حيث طالب البعض بتوسعتها لتشمل فئة الأطفال. ومن هنا جاء مصطلح فلسفة الأطفال، الذي يعتبر بمثابة مبحث جديد من مباحث الفلسفة والذي يندرج ضمن مبحث ، فلسفة الأطفال وهو مفهوم تربوي يتقاطع فيه علمي الفلسفة والتربية، ويرمز إلى الإجراءات التعليمية الموجهة لتطوير التفكير الإبداعي والنقدي عند الأطفال من مختلف المراحل الدراسية، باستخدام نقاشات ديمقراطية ومناهج تستند على أسلوب الرواية، وقد ظهر أول مرة في أوروبا والولايات المتحدة خلال تسعينيات القرن الماضي، بعد أن أسس له ماثيو ليبمان Matthew Lipman المختص بالفلسفة وعلوم التربية عام 1691 على أن الأطفال لديهم القدرة على النقاشات الفلسفية، ووصل هذا المفهوم إلى معظم مناطق العالم.

وتتمثل الإشكالية المطروحة فيما يلى: ماهي أهم السمات التي تميز السؤال الفلسفي؟ وما هي أهم أبعاده؟

-1 في مفهوم السؤال الفلسفي:

من بين التعاريف التي تقدم للفلسفة أنها فن طرح الأسئلة الصحيحة. وتع الأجوبة في الفلسفة بمثابة أسئلة والهدف منها هو البحث عن الحقيقة.

إن السؤال الفلسفي يتضمن سلسلة من الأسئلة، وكل سؤال يستدعي سؤالا آخر، وهو سؤال مفتوح لتقديم إجابات احتمالية. والسؤال الفلسفي ليس طلبا لمعلومة يضيفها الفرد إلى ذاكرته من المعلومات الأخرى، بل طلب لتلك الحقيقة التي تخصني أنا وحدي. (ساجد، 2004)

ولا يقصد بالسؤال الفلسفي ذلك السؤال الذي يطرحه الفيلسوف بشكل خاص، فهو لا يخص الفلاسفة وحدهم، بل يستطيع كل إنسان أن يطرح أسئلته التي تشكل هاجسا لديه ويسعى البحث عن أجوبة لها.

وما يميز السؤال الفلسفي عن السؤال العادي هو الدهشة التي تجعلنا نتعامل مع السؤال بأسلوب الاستغراب والتمرد على الإجابة المطلقة. فالخطوة الأولى لايقاض السؤال الفلسفي هي الرجوع به إلى الحالة الأولى للتفلسف أي الدهشة الأصلية. (مكاوي، 2018، ص13) وما يميز السؤال الفلسفي عن العادي أيضا أنه لا يهدف لتحقيق منفعة مباشرة.

ويعتبر سقراط أول فيلسوف استخدم السؤال الفلسفي، فهو الرجل الذي جرؤ على السؤال، ولم يتخذ هذا السؤال شكلا واحدا، بل قام على عدة أشكال مفتوحة عبر ممارسة الحوار.

إن السؤال الفلسفي عند سقراط هو ذلك السؤال الذي يولد الأفكار، هدفه الوصول إلى الحقيقة وتبديد الجهل.

-2 فلسفة الأطفال:

2--1 هل الأطفال قادرون على التفلسف؟

لم يتفق الفلاسفة حول إمكانية ممارسة الأطفال للفلسفة، حيث أنكر البعض هذه الإمكانية وفي مقدمة هؤلاء الفيلسوف أفلاطون الذي يرى أنه لا يمكن للمرء أن

يتفلسف في مرحلة الطفولة. وبدوره يرى أبيقور أنه لا أحد في شبابه يتردد في الانخراط في الفلسفة. إلى جانب جان بياجيه Jean Piaget صاحب نظرية التطور المعرفي. وتستند نظريته في التطور المعرفي cognitive development على فكرة فحواها أن الأطفال قبل سن الثانية عشرة يكونون غير قادرين على التفكير الفلسفي أي على التفكير المجرد أو على حد قوله «التفكير في الفكر». وحجته في ذلك أن الأطفال يقدمون إجابات خاطئة عندما يوجه إليهم أسئلة تتطلب المنطق المجرد؛ أي إدراك مفاهيم مجردة مثل: العدد والعدالة والكمية والسببية والوقت، مما يؤكد التفاوت الكبير بين المعرفة عند البالغين بمقارنتها بالمعرفة عند صغار السن.

ونظرية بياجيه في التطور المعرفي تعتبر نظرية متكاملة عن طبيعة وتطور الذكاء البشري؛ والذي تلعب فيه مرحلة الطفولة دورا حيويا وفعالا في التطور الفكري للإنسان.

وتتناول النظرية طبيعة المعرفة ذاتها، وكيف يكتسب الإنسان تدريجيا المعرفة وينميها يوما بعد الآخر ثم يستخدمها ويستفيد بها. وقد نال عمل بياجيه في عصره درجة كبيرة من الاهتمام؛ فقد تغيرت نظرة أولياء الأمور لأطفالهم، فحرص العديد من أولياء الأمور على توفير بيئة داعمة لأطفالهم تساعدهم على النمو والتعلم. وركزت الفصول الدراسية وبرامج «التعليم المفتوح» منذ ذلك الوقت على دراسة ووتطبيق وجهات نظر بياجيه وتختلف نظرية بياجيه في التطور المعرفي عن كل النظريات المعرفية السابقة عليه في الجوانب التالية:

- اهتمام بياجيه الرئيسي كان موجهاً إلى تعلم الأطفال دون غيرهم من متعلمين.
- تعطي نظريته أهمية كبيرة للتطور المعرفي على حساب المعرفة نفسها؛ وبالتالي
- تخرج من دائرة اهتمامها المعلومات وسلوكيات عملية التعلم.
- تعتمد على إعادة ترتيب العمليات العقلية وفقا للنضوج البيولوجي والخبرات البيئية للأطفال ثم مقارنة ما يعرفونه بالفعل وما يتم اكتشافه من معارف جديدة.

والهدف الرئيسي من نظرية بياجيه هو شرح وتفسير الآليات والعمليات المختلفة وتطورها للإنسان؛ منذ مرحلة الولادة مرورا بالطفولة وحتى مرحلة النضج عندما يصبح الإنسان عاقلا يستطيع أن يفكر ويضع الافتراضات المجردة.

وبالرغم من أهمية نظرية بياجيه وأثرها المذهل في العمليات التعليمية المختلفة، فإنها تشكك في قدرة الطفل على الوصول إلى المفاهيم المجردة نظرا لكونه غير ناضج بيولوجيا؛ وقد دق فريق من الباحثين في علم النفس في القرن الحادي والعشرين ناقوس الخطر أمام نظرية بياجيه المعرفية والتي تقلل بشكل خطير وغير دقيق من وجهة نظرهم من إمكانيات وقدرات الطفل المعرفية.

وفي المقابل يؤكد بعض الفلاسفة على إمكانية ممارسة الطفل للفلسفة ومن بين هؤلاء الفيلسوف كارل ياسبيرس في كتابه مدخل إلى الفلسفة ن حيث يشير: إنها لعلامة فارقة أن يجد الإنسان في نفسه مصدرا للتفكير الفلسفي: إنها أسئلة الأطفال. كثيرا ما نسمع من أفواههم كلمات تصب مباشرة في الأعماق الفلسفية.

غير أن الفيلسوف الفرنسي ميشيل دي مونتين ربما كان أوضح فيلسوف دعا إلى تعلم الفلسفة من قبل الأطفال وتعليمهم لهذا الصنف من التفكير البشري . ففي أبحاثه، خاصة الأبحاث عن تربية الأطفال يعترض مونتين على أولئك الذين يرون أن الأطفال لا يستطيعون التفلسف وينعتهم بالخطأ في الحكم، ويرى من جهة أولى، أن الأطفال قادرون على تعلم الفلسفة ومن جهة ثانية، أن الفلسفة ضرورية في تربية الأطفال. فإذا كانت غاية التربية إعداد الأطفال للحياة فالفلسفة هي السبيل إلى هذا الإعداد، وانه لا توجد سن محددة للشروع في تعلم العيش بل الآمر يتعلق بالعمر كله، فكذلك الشأن بالنسبة لتعلم التفلسف، فهو خاصية إنسانية من الصغر وحتى الكبر. إن الفلسفة جديرة بتعليم الأطفال الحذر اللازم لحياة سليمة وتقيهم من كثير من الصعوبات والمشاكل، على أن مونتين يرى أن ثمة مجالات في الفلسفة لا تلائم الأطفال) الجدل مثلا(، كما أن هناك مجالات بسيطة مفيدة لهم. لذا يتعين اختيار ما هو مناسب من مواضيع ونصوص ليتلقاها الأطفال تبعا لسنهم. ولا ينحصر تعلم الفلسفة من قبل الأطفال لدى مونتين على القراءة فحسب، بل يتعداه إلى الكتابة

أيضا. كما بين جاك دريدا أن هناك حقا لممارسة الفلسفة لأي شخص، وهو حق لا يمكن بحال من الأحوال حرمان الأطفال منه، وأن فكرة عدم نضج الأطفال هي فكرة ذات خلفية فلسفية طبيعية متجاوزة وذات محرك إيديولوجي سياسوي فقط ولا علاقة لها بعقل الطفل.

-3 مشاريع تعليم الفلسفة للأطفال:

3--1 مشروع جاريث ماتثيوس Gareth Matthews

يقدم ماتثيوس العديد من الأمثلة على قدرة الأطفال المعرفية منذ الصغر على ملاحظة المفاهيم المجردة ورصدها ومحاولة الإجابة على التساؤلات الفلسفية المعقدة كما يقدم أدلة دامغة على أن الأطفال الصغار قادرون على الانخراط بشكل طبيعي في التفكير الفلسفي. وفي كتابه:) الفلسفة والطفل الصغير (يأتي بمجموعة من الأمثلة ا يثبت بها أن الأطفال لديهم القدرة على الدهشة والتلاعب بالأفكار؛وهو أمر يمكنهم من التعامل مع العديد من المشاكل التقليدية للمعرفة.

وينتهي ماتثيوس إلى أن طريقة تعامل الأطفال ومناقشتهم للأفكار الفلسفية يجب أن تؤخذ على محمل الجد من قبل أي شخص يريد أن يفهم كيف يفكر الأطفال. ومن تلك الأمثلة :

الطفل «تيم» يبلغ من العمر ست سنوات سأل والده أثناء تناوله الطعام: أبي؛ كيف لنا أن نتأكد من أن كل هذا ليس سوى حلم؟

3--2 مشروع ماتيو ليبان Matthew Lipman وتأسيس الحركة التعليمية: الفلسفة للأطفال

بدأت الحركة التعليمية العالمية المسماة بالفلسفة للأطفال في السبعينات من القرن الماضي بنشر رواية ماتيو ليبان « Harry Stottlemeier'sDiscovery » أو) اكتشاف هاري ستوتليمير (ومنذ ذلك الحين أصبح ليبان هو المؤسس الأول والأب الشرعي لحركة الفلسفة للأطفال.

ويرى فيشر Fisher أن فشل النظام التعليمي السائد في ذاك الوقت في تعليم

الأطفال كان السبب والدافع الرئيسي وراء إلهام ورغبة ليبان في تأسيس حركة تعليمية تقدم الفلسفة للأطفال. ونقد ليبان لنظام التعليم السائد كان على أساس كونه نظاما عقيما لا يجيب على التساؤل الفلسفي الأول «لماذا» وهو السؤال الأول الذي يسأله الطفل عندما يبدأ في النطق؛ كدليل على اهتمامه بفهم العالم المحيط به.

ويرجع تاريخ تيار الفلسفة للأطفال إلى عام 1969 عندما وضع ليبان برنامجاً تعليمياً للأطفال تحت اسم الفلسفة للأطفال P4C)) وكان البرنامج موجهاً إلى الأطفال ممن تتراوح أعمارهم بين الأربعة والسابعة. ويهدف برنامج الفلسفة للأطفال إلى تنمية الفكر النقدي عند الشباب منذ صغر سنهم وتدريبهم على اكتساب المهارا ت اللازمة كي يتحولوا إلى ذوات واعية تتحلى بديمقراطية التفكير.

وربما أهم ما قدمه ليبان هو تفرقته بين التفكير والتفكير الصحيح:"The distinction between thinking and thinking well" مؤكدا بذلك على الدور الخطير الذي تلعبه المدارس في تنشئة العقول وتهذيبها وتشجيع الأطفال على التفكير بشكل أفضل.

وقد وضع ليبان برنامج الفلسفة للأطفال وفقا لاهتمامات الصغار أنفسهم ونظمه بطريقة توفر لهم المتعة والتسلية أثناء مناقشتهم أصعب المفاهيم الفلسفية وأكثرها تجريدا: الإنسان، العدالة، المساواة، الخير، الديمقراطية، المساواة،الوقت، المكان، الزمان،،،،الخ.

وفقا لبرنامج ليبان تبدأ المناقشة، بسرد أسطورة بطلها الرئيسي يكون دائما طفلا؛ ومن خلال المشكلات التي تواجه البطل الصغير وطريقته في التعامل معها وإيجاد الحلول لها يدور النقاش والذي يلعب فيه المعلم دور الموجه.

ويثني ويجريف R.Wegerif على برنامج ليبان P4C)) ويعتبره من أفضل البرامج التي توفر للطفل القدرة على تنمية قدراته الذاتية وعلى الفكر النقدي والتأمل وفي نفس الوقت تساهم في تنمية مهارات المعلم الذي يشجع الأطفال على المناقشة الثرية معه ومع بعضهم البعض، والهدف الأقصى لبرامج الفلسفة للأطفال كما أ راده ليبان إذن

هو تنمية المهارات لدى الأطفال والقدرة على التفكير والنقد.

ويخرج البرنامج من دائرة اهتمامه المعرفة بطريقة التكرار وتكديس المعلومات وعمليات التعليم التقليدية التي تقوم على جمع المعارف بشكل يجعل المتلقي مجرد مخزن عقيم؛ لا يسمح له بالمشاركة أو الرفض أو الإضافة.

وقد توصل ليبان إلى ضرورة إدخال الفلسفة إلى مناهج الأطفال من خلال خبرا ته كأستاذ للمنطق في جامعة كولومبيا؛ ورسخت قناعة ليبان بأن الإنسان يملك ملكة التفكير المجرد منذ الطفولة ولذلك يعد دخول المنطق إلى المناهج الدراسية في سن مبكرة ضروريا لأنه يساعد على تنمية تلك المهارات الفكرية.

وبعد أن رسخت فكرة ليبان عن ضرورة تفعيل برامج للفلسفة عند صغار السن؛: قام بتأسيس معهد للدراسات الفلسفية للأطفال عام1972 Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC). كما نشر في نفس العام 1972 أول كتبه عن موضروع تدريب الأطفال على الفلسفة؛ ومنذ ذلك الوقت بدأ الاهتمام بموضروع الفلسفة للأطفال ينتشر على الصعيد الدولي.

هدف الفلسفة للأطفال كما أرادها ليبان هو تشجيع الأطفال على التفكير بمفردهم وفي الوقت نفسه تشجعهم على التفكير مع الآخرين. وبالرغم من ذلك، غالبا ما ينظر إلى الفلسفة على أنها مسألة فردية، تنطوي على تبادل المعلومات بين عدد قليل من أفراد «الجمهور».

ويؤكد المؤيدون لبرنامج الفلسفة للأطفال على ضرورة طرح التساؤلات الفلسفية بشكل مشترك حتى في تلك المدارس التي تقسم الأطفال وفقا لتفوقهم وتخصص أماكن في الفصول الدراسية للموهوبين والمتفوقين، وأخرى لمتوسطي الذكاء.

أول أدوات الرئيسية في برنامج الفلسفة للأطفال هو تعليم الطفل الدخول إلى منطقة التفكير بالتأمل الذاتي والتأمل الخارجي بحيث تنمو لديه القدرة على اتخاذ القرارات وتكوين وجهة نظر صحيحة عن ذاته وعن الأشياء المحيطة به؛ ويتعلم أن يكون ديمقرا طيا في تقبل وجهات النظر المختلفة مع الاحتفاظ بالحق في دحضها

ورفضها واستبدالها بأخرى.

وفي برامج الفلسفة للأطفال لن تصادف كلمة فلسفة أو فيلسوف ولكن طبيعة البرامج تأهل الأطفال إلى أن يمارسوا الفلسفة فعلا وليس قولا بالأدوات الفلسفية الأولى: التأمل وطرح السؤال والإجابة عليه بطريقة منظمة. والحوار الفلسفي مع الأطفال لا بد أن يفضي إلى مفهوم فلسفي مجرد: الحب، العدالة، الخير، الشر، الإنسان..الخ وموضوع النقاش يمكن أن يبدأ من قصيدة أو لوحة فنية أو أسطورة والتي تكون دافعا لمناقشة مفهوم فلسفي يندمج فيه الأطفال ويكتسبون مهارات التعبير عن أ ريهم وفن الإنصات والاستفادة من خبرات المشاركين في الحوار؛ على أن يكون دور المعلم هو توليد الآراء – على الطريقة السقراطية- عن طريق التساؤل المستمر وليس فرض وجهة نظر بعينها أو إجابة نهائية من شأنها أن تفقد الطفل ثقته في قدراته لعدم توصله إليها باعتبارها هي الحقيقة الوحيدة أو الإجابة الصحيحة.

وعلى المعلم أن يشجع كل اجتهاد ووجهة نظر في محاولة دائبة منه للوصول بآ راء الأطفال إلى الكمال أو على الأحرى الاقتراب منه من خلال أسئلة إضافية تساعد الطفل على الفهم الأعمق للمفهوم الم ا رد تأصيله.

-4 خصائص السؤال الفلسفي :

سؤال قصدي: فلسؤال الفلسفي كما يرى ألان جورانفيل يروم بناء معرفة تتسم بالشمولية والاطلاقية.

يتضمن شكا قبليا في الجواب: على اعتبار أن ليس هناك معرفة جاهزة ونهائية (سقراط) فالفلسفة فكر يجند نفسه ضد الوثوقية (الدغمائية)

هو تساؤل وليس مجرد سؤال: باعتباره سؤالا يتضمن في الواقع سلسلة متدرجة من الأسئلة ، فكل سؤال يستدعي سؤالا آخر وكل سؤال هو بداية لتساؤل جديد كما يقول كارل ياسبيرس.

السؤال الفلسفي ليس إلا إشعارا بحدوث الدهشة لدي بمسائل حيث قال أرسطو :الدهشة هي التي دفعت الناس إلى التفلسف.

لا يحتاج إلى إجابة آنية في ذات اللحظة: فقد يجد السائل الإجابة بعد فترة من الزمن .

يولد رغبة شديدة في الإجابة: مما يثير لدى السائل الدافع للبحث والتحري والتقصي على الإجابة الشافية.

ذو أهمية: فالأسئلة الفلسفية ذات أهمية تسعى للتوصل إلى إجابات جوهرية أساسية وتخص أمورا مهمة.

عام: لا يقتصر طرح الأسئلة الفلسفية على الفلاسفة وحدهم، بل يشمل مختلف الفئات بما في ذلك الأطفال . فكل إنسان يمتلك الحق والقدرة على طرحها بغض النظر عن مدى علمية ومعرفته بالفلسفة وما يتعلق بمختل جوانبها ومواضيعها.

الصعوبة: فالأسئلة الفلسفية صعبة والإجابة عليها تتطلب العديد من الحجج جيدة المستوى والتي تتماشى مع مستواها ولا تقل عنه.

متنوعة المواضيع: حيث تتناول الأسئلة الفلسفية في مواضيعها ماهية الأشياء وكيفية توصل الإنسان لهذه الماهية. لذلك تتمحور الأسئلة الفلسفية حول الأخلاق والميثافيزيقا وكل ما هو موجود وحول المعرفة.

جذرية: فعند طرح السؤال يمكن الوصول إلى الجدر الأساسي الأول للسؤال.إذ يعتبر السؤال وسيلة لاختراق الواقع الظاهر والمفاهيم للوصول إلى جوهر الأشياء ومبادئها. مثال ذلك التساؤل حول أصل الكون.

إشكالي: حيث يطرح مجموعة من الأسئلة التي لا يمكن الإجابة عليها بشكل كامل يظل هناك سؤال لا يجاب عليه. وهذا الطابع الإشكالي يجعل من السؤال فعلا فلسفيا،أي تساؤلا لا سؤالا ، بينما يتم الرد على السؤال العادي بإجابات واضحة. مثال ذلك ما هو الكره أو الحب ؟ السؤال الفلسفي قد يكون هل الكره في الشيء نفسه أم في رؤيتنا للشيء؟ وهذا ما يؤدي إلى مزيد من طرح الأسئلة الفلسفية.

-5 أبعاد السؤال الفلسفي.

من الأمور المتفق بشأنها أن جميع الأطفال الأسوياء يولدون وهم يملكون القدرة على الخيال ، رغم تفاوتهم ووجود فروق فردية في نسبة نمو الخيال ونضجه.

وبفضل هذا الخيال يستطيع الطفل طرح العديد من الأسئلة الفلسفية ذات الأبعاد المختلفة ومن أهم هذه الأبعاد:

5--1 البعد الأنطولوجي:

المرتبط بالوجود، حيث يسأل الطفل أسئلة غريبة قد لا تخطر على بال الكبير ترتبط بنظرته البسيطة وتصوراته الخاصة به للحياة والوجود، فقد يسألنا الطفل مثلا من أين أتيت؟ ولماذا أموت؟ لماذا ولدت أنثى ولم أولد ولدا؟ من خلق الكون؟ فنجيبه الله سبحانه وتعالى، ثم يجيبنا بسؤال آخر وبدهشة وأين هو الله؟ فنقول في السماء. وقد يسأل بعدها هل هو في هذه السماء ذات النجوم التي نراها فوقنا والتي نحن في أرضها؟ فنقول ليس في السماء تحديدا وإنما في كل مكان.

إن هذه الأسئلة التي يطرحها الطفل تعود بنا الى الحالة الأولى للتفلسف، أي إلى الدهشة الأصيلة التي جعلت أقدم الفلاسفة يطرحون تساؤلاتهم حول أصل الوجود ، ماهو الوجود ؟ ما هو أصل الوجود الماء أم الهواء أم النار الخ...؟ لم وجدت ولم نكن عدما ما أصلي وما نهايتي؟. (مكاوي، 2016، ص 83).

كل ذلك يبرز البعد الأنطولوجي للسؤال الفلسفي عند الطفل، وهو ما يجعل نظرتنا للفلسفة تتغير عما كانت عليه سابقا، حيث تصبح الفلسفة مرتبطة بوجود الطفل وحياته، فهي فنا للحياة .وقد دافع عن هذا المشروع لوك فيري في مختلف كتاباته من خلال دعوته لجعل الفلسفة هي القلب النابض للحياة العامة، وهذا يعني نقلها من مجالها المدرسي الضيق إلى المجال العام حيث الوجود الغيري العلائقي التفاعلي، ففي القسم يكون التفلسف مجرد جدل كما حدده الفلاسفة مند اليونان(أرسطو، كانط...) حيث يتعلم المتمدرس آليات الحوار والنقاش ، بينما يحمل التفلسف في المجتمع معنى آخر ،حيث ينتقل الطفل المتفلسف إلى الحياة العامة ومن وجوده المنعزل إلى وجوده

المنخرط مع الآخر ،الوجود المنفتح مع الغير من خلال إبداع الطفل في طرح أسئلة وجودية حول أصل العالم وحقيقة الكون.

5--2 البعد السياسي والاجتماعي:

حيث أكد ليبمان على العلاقة الوطيدة التي تربط بين تعليم الفلسفة ونشر ثقافة الديموقراطية، حيث يرى أن تكوين الطفل وتعليمه الفلسفة وطرحه للأسئلة الفلسفية يشكل عاملا حاسما في التغيير الاجتماعي وتحسين الاداء الديمقراطي في المجتمع، ونفس الفكرة ا نجذها في مؤلفات ميشال توزي الذي يراهن على النقاش الفلسفي الهادف للارتقاء بالعديد من الأفراد الى مستوى المواطنة المتنورة والنقدية المتولدة عن المجتمع الديمقراطي الذي يضمن للفرد حرية التعبير عن موقفه ومقارنته بباقي المواقف في الساحة العمومية. وقد حددت منظمة اليونيسكو ستة رهانات لتدريس الفلسفة من بينها التربية على المواطنة. (الجيلالي، 2020).

5--3 البعد الابستمولوجي (المعرفي) :

من خلال ارتباط أسئلة الطفل الفلسفية النابعة من اندهاشه بتعطشه إلى المعرفة ومحاولة إزالة الغموض . إن عدم فهم الطفل للكثير من الظواهر المحيطة به يولد حيرة لديه ومن تم تتولد رغبة لذيه في إزالة هذا الإبهام والغموض ومعرفة حقيقة الأشياء.

5--4 البعد الميثافيزيقي:

رغم اعتقاد بعض الفلاسفة بعجز الطفل عن إدراك المشكلات والقضايا الميثافيزيقية المجردة في مراحله الأولى، إلا أن البعض منهم يؤكد خلاف ذلك، حيث يرون بأن أسئلة الطفل لا تقتصر على المجال الأنطلوجي والمعرفي فحسب، بل تشمل أيضا الجانب الميثافيزيقي من خلال طرحه للعديد من الأسئلة ذات الأبعاد الميثافيزيقية كتساؤله عن الله والموت ومصيرنا بعد الموت

5--5 البعد الأخلاقي:

إن أسئلة الطفل الفلسفية لا تنحصر فيما هو موجود أمامه ، بل تمتد إلى التساؤل

حول قضايا قيمية أخلاقية مرتبطة بالخير والشر، فقد يتساءل الطفل نتيجة مشاهدته لأعمال إجرامية لماذا خلق الله الأشرار؟ لماذا يولد بعض الناس مرضى؟ إذا كان الله هو من خلق الناس فلماذا يعذبهم في النار؟

5--6 البعد الجمالي:

ان المنهج التقليدي في التربية كما يرى جون ديوي في كتابه الخبرة والتربية قد أغفل ما في طبيعة الطفل من قدرات وما له من ميول ومن بينها قدرة الطفل على طرح السؤال، وفي اعتقادي كما يقول أن من المهام الحقيقية لفلسفة الخبرة هي الاهتمام بتنشئة الطفل فلسفيا. (ديوي، 1977، ص6).

5--7 البعد الإنساني الحضاري:

انطلاقا من أن الفلسفة هي سمة الإنسان المتحضر المتمدن ، فهي وحدها من يفصلنا عن عالم الوحشية والهمجية كما قال روني ديكارت.

-خاتمة: نمط الخط SimplifiedArabic، حجم الخط:14، بين السطور: 1.0)

من خلال ما تقدم عرضه نتوصل إلى نتيجة وهي أن تدريس الفلسفة للأطفال يهدف إلى مايلي:

تحسين قدرات التفكير، تنمية الإبداع ، النّمو الذاتي والنمو في العلاقات الشخصية.

نمو الوعي والفهم الأخلاقي.

- ولتحقيق هذه الأهداف السّابقة يجب إثارة الخيال لدى الأطفال، وإثارة الدهشة عنده وتشجيعه على المناقشة الواعية الذكيّة للمسائل التي لها أهمّية عنده, كما يشجع تدريس الفلسفة للأطفال على التفكير "لأنفسهم ومع الآخرين .

وللسؤال الفلسفي مجموعة من الخصائص تجعله متميزا عن باقي الأسئلة خاصة العامي

كما أن له أبعاد متعددة أنطلوجية، ابستمولوجية، أكسيولوجية (أخلاقية، جمالية) ،سياسية واجتماعية، ميثافيزيقية.

قائمة المصادروالمراجع:

- جون ديوي.(1977). الخبرة والتربية، ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب اسكندر، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- عبد الغفار مكاوي.(2016). لم الفلسفة مع لوحة زمنية لمعالم تاريخ الفلسفة، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- عبد الغفار مكاوي.(2018). مدرسة الحكمة، القاهرة: دار هنداوي.
- ماجد محمد حسن .(2004). السؤال الفلسفي، الحوار المتمدن، العدد 793، بتاريخ 3-4-2004 .
- محمد الجلالي.(2020). فلسفة الطفل ورهان بناء مجتمع المواطنة، الحوار المتمدن، 30-04-2020

الفلسفة وسؤال الأهمية في حياة الطفل الحاضرة والمستقبلية

Philosophy and the question of importance in the child's present and future life

د. حملاوي مهتور/ جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة

ملخص:

يكتسي الحديث عن تدريس الفلسفة للأطفال؛ أهمية بالغة فكريا ومعرفيا على الصعيد المحلي والعالمي، وخاصة بعد ظهور برنامج تدريس الفلسفة للأطفال؛ الذي جاء به عالم النفس الأمريكي ماثيو ليبمان سنة 1969، والذي طبّق في أمريكا وتم تعميمه على أكثر من 60 دولة في العالم، وهو الأمر الذي يدعو إلى إعادة النظر في مسألة حرمان الأطفال من دراسة الفلسفة، وضمن هذا السياق تأتي مداخلتنا هذه، والتي نسعى من خلالها إلى التأكيد على أهمية الفلسفة بالنسبة للأطفال والتنبيه إلى ضرورة العناية بأسئلة الطفل وعدم الاستخفاف بها، وعبر برؤية تحليلية متأنية ننتهي إلى نتيجة مفادها؛ أن الفلسفة يمكن تدريسها للطفل، وهي تكسبه الحس النقدي، وتفتح له آفاق النمو الفكري والمعرفي، وتهيئ له فرص التواصل الاجتماعي الناجح.

الكلمات المفاتيح: الفلسفة للأطفال، الأهمية، ماثيو ليبمان، النمو الفكري، الحس النقدي، التواصل الاجتماعي.

Abstract

Teaching philosophy to children has gained significant importance, especially after Matthew Lipman introduced the Philosophy for Children program in 1969. Adopted in over 60 countries, this calls for rethinking the exclusion of children from philosophy. Our aim is to highlight its value for children, the importance of respecting their questions, and to affirm that philosophy fosters critical thinking, intellectual growth, and social communication.

Key words: Philosophy for Children; Importance; Matthew Lipman; Intellectual Development; Critical Thinking; Social Communication.

مقدّمة:

يعتبر سؤال تدريس الفلسفة للأطفال، وأهميتها بالنسبة لهم من أقدم الأسئلة وأهمها، وقد اختلفت آراء الفلاسفة والمربين وعلماء النفس في القديم والحديث، فانقسموا إلى فريقين؛ الأول يعارض فكرة تدريس الفلسفة للأطفال، والثاني يعارضها، ولكن الطرح الذي ساد وهيمن في مجال التربية والتعليم؛ منذ ظهور الفلسفة قبل الميلاد في بلاد اليونان، وإلى غاية العصر الحديث؛ هو الطرح الأفلاطوني القائل باستحالة تدريس الفلسفة للأطفال.

ويكتسي الحديث عن تدريس الفلسفة للأطفال؛ أهمية بالغة على الصعيد المحلي والعالمي، خاصة بعد الفكرة الجديدة التي جاء بها عالم النفس الأمريكي « ماثيو ليبمان»، والتي يؤكد من خلالها على إمكانية تدريس الفلسفة للأطفال، وعلى أهميتها بالنسبة لهم، وهي الفكرة التي اقتنعت بها، وباشرت في تنفيدها أكثر من 60 دولة في العالم، وهو الأمر الذي يدعو إلى إعادة النظر في مسألة حرمان الأطفال من الفلسفة بحجة أن هذه الأخيرة؛ تخصص لا يتلاءم مع المراحل العمرية والتعليمية المبكرة، وضمن هذا السياق تأتي مداخلتنا هذه، والتي نسعى من خلالها إلى التأكيد على إمكانية تدريس الفلسفة للأطفال، والتنبيه إلى الدور الهام والمحوي الذي تلعبه في حياتهم الفكرية والاجتماعية، وهذا عبر إثارتنا لجملة من الأسئلة الهامة، وعلى رأسها: ما مفهوم الفلسفة؟ وماهي خصائصها؟ وهل يمكن تدريسها للأطفال؟ وما الذي يمكن للفلسفة أن تقدمه للطفل عبر مسار نموه وتكوينه الفكري والمعرفي والاجتماعي؟

وسنحاول الإجابة عن هذه الأسئلة بالاعتماد على المنهج التحليلي، وبالاحتكام إلى خطة تستجيب لمسعانا المنهجي، وهي الخطة التي تشتمل على مقدمة، وأربعة مباحث، وخاتمة، وهي على النحو الآتي:

-1 مفهوم الفلسفة:

1--1 التعريف اللغوي:

تعتبر اللغة إطارا ومرجعية؛ في أية محاولة للبحث عن المعنى، ومن هذا المنطلق سنبدأ حديثنا عن الفلسفة من اللغة، وتكشف لنا هذه الأخيرة؛ بأن كلمة فلسفة «philosophía»«φιλοσοφία» هي كلمة يونانية

تتألف من مقطعين، وهما: «philo»«φίλος»، وتعني محبة أو حب، و«Sophia»«σοφία»، وتعني الحكمة وبذلك يكون معنى الفلسفة هو محبة الحكمة (بدوي، 1975، صفحة 7)، وتشير كلمة حكمة في العربية إلى النظر الصحيح وإلى العمل المتقن، وممارسة التفكير الدقيق القائم على البرهان (طالبي، 2006، صفحة 13).

ولقد كان المستعمل في أول الأمر كلمة سوفوس«Sophos» وحدها؛ للدلالة على الشخص الحكيم الذي يتصف بالمعرفة الموسوعية، وكذا على كل بارع في صناعة من الصناعات، وقد أطلقها هوميروس في الإلياذة على «النجار البارع».

ويقال أن الفيلسوف والرياضي اليوناني الشهير فيثاغورس (-570 497 ق.م) هو أول من استخدم هذا اللفظ، حيث رفض أن يتسمى باسم الحكيم «Sophos»، وقال إن الحكمة لا يوصف بها إلا الآلهة، وأما هو فليس إلا فيلسوفا أو محبا للحكمة، وعلى الإنسان أن يكتفي بمحبة الحكمة وطلبها والتعلق بها.

2--1 المفهوم الاصطلاحي:

يذهب مؤرخو الفلسفة الغربية إلى التأكيد على أن البدايات الأولى للفلسفة؛ تعود إلى القرن السادس قبل الميلاد مع اليونانيين، في حين يذهب مؤرخو التراث الشرقي إلى القول بأن البدايات الأولى للفلسفة؛ قد انطلقت من التراث الشرقي القديم بكامل محتوياته العقلية واللاعقلية، وهذا في مصر والصين وفارس والهند وآشور وبابل، ودليلهم على ذلك أن الأفكار والمعتقدات الشرقية التي تتعلق بالآخرة، والثواب والعقاب، وخلود النفس، والخير والشر، قد أصبحت مواضيع فلسفية يتباحثها الفلاسفة ويناقشونها، إضافة إلى كون الكثير من فلاسفة اليونان قد زاروا بلاد الشرق

ونهلوا من المعارف والأفكار السائدة آنذاك .(وهذا الطرح تؤيده الدراسات التي قام بها كل من ول ديورنث وجورج سارتون وهما من أبرز مؤرخي العلم والحضارة في أمريكا).

والمؤكد أن التراث الشرقي قد كان له رصيده الثري من التفكير، ولكن الفضل يعود إلى فلاسفة اليونان فهم الذين عقلنوا التفكير ومنطقوه، وقد بدأت الفلسفة اليونانية بالبحث في أصل الكون وطبيعته، مع الفلاسفة الطبيعيين، وعلى رأسهم طاليس؛ الذي حاول تفسير أصل الكون برده إلى مادة أولى هي الماء وكان طاليس أول من عبر عن أفكاره بعبارات منطقية معقولة، فهو لم يفسر الكون بالخرافات والحكايات والأساطير، ولا بالقوى الخفية وقوى الآلهة بل فسرها على أساس عقلي علمي، وكان أول من أرجع الكون كله إلى أصل واحد.

وعندما جاء السفسطائيون؛ انصرفوا عن البحث في أصل الكون ونشأته واتجهوا صوب البحث في الإنسان؛ وأقاموا المعرفة على الحواس، وكانت الفلسفة عندهم ضربا من الجدل والتلاعب اللفظي؛ الذي يعين صاحبه على تأييد القول الواحد ونقيضه، أما الهدف منها فهو الجدل لذات الجدل لا لطلب الحق أو إصابة اليقين، وفي أواخر عهد السفسطائيين ظهر سقراط (-470 399ق .م) فدعم اتجاه البحث في طبيعة الإنسان وأخلاقه، وأقام الأدلة على أن تحصيل المعرفة يقوم على العقل لا على الحواس (الأسدي، 2013). وقد جعل سقراط منطلقه الأساسي في منهجه وأسلوبه الفلسفي مبدأه المشهور:» أيها الإنسان أعرف نفسك «، ولما كانت معرفة النفس تتطلب العلم، وكان هذا الأخير يقوم على الأفكار العامة، فقد وجد سقراط نفسه مضطرا إلى الاهتمام بالبحث عن المدركات الكلية، فكانت الفلسفة عنده هي معرفة الماهيات.

ويتفق أفلاطون مع سقراط في القول بأن العقل هو سبيل المعرفة لا الحس؛ فالحس يختلف باختلاف الأفراد بل باختلاف الحالات في الشخص الواحد، أما العقل فهو عام في الناس جميعا فهو وحده مستقر الحقيقة، وهو يستطيع استخلاص الحقائق الكلية الثابتة، وتكون الفلسفة بذلك هي البصر بهذه الحقاق وهي الحق والخير والجمال وتأملها (الأسدي، 2013، صفحة 108). أما أرسطو(-384 322ق.م) تلميذ أفلاطون؛ فقد عرف الفلسفة على أنها: « البحث عن الوجود بما هو وجود»،

وهي تبحث في العلل والمبادئ الأولى اطلاقان، والعلم الباحث في الوجود بما هو موجود هو أعم الأشياء، ولذلك كان العلم بما هو أعم هو «الفلسفة الأولى» أو « العلم الإلهي «، لأن أهم مباحثها هو الله باعتباره الموجود الأول والموجد الأول للوجود - أما الفلسفة الثانية عنده فهي العلم الطبيعي، والفلسفة عند أرسطو في صميمها مجهود عقلي يتماهى مع العلم فالفلسفة هي العلم الكلي الشامل الذي تبعث عليه اللذة العقلية، ولا تسوق إليه المطالب العملية ولا المعتقدات الدينية.

ومع انتهاء العصر الهليني، وبداية العصر الهلنستي؛ عزفت الفلسفة عن البحث في الوجود؛ واتجهت إلى البحث في سلوك الإنسان مستهدفة تحقيق السعادة الفردية، ويظهر التحول في مفهوم الفلسفة مع الرواقية والأبيقورية؛ حيث تم ربط الفكر بالحياة العملية، وفي المرحلة الأخيرة غلبت الروح الصوفية على التفكير الفلسفي المنطقي (الأسدي، 2013، صفحة 109).

وفي العصور الوسطى الأوربية هيمن المفهوم اليوناني للفلسفة، وبشكل خاص اعتبارها رغبة في التماس الحقيقة لذاتها، ومحاولة للتوفيق بين الوعي والعقل والرغبة في جعل العقل القديم، وسلطة الدين الجديد على وفاق واتساق، وهكذا كان مفهوم الفلسفة عند القديس «أنسلم».

أما في التراث العربي الفلسفي فقد سجلت الفلسفة اليونانية حضورها؛ حيث تردد صداها عند فلاسفة العرب؛ فقد عرف الفارابي في كتابه (الجمع بين رأيي الحكمين) الفلسفة بأنها «العلم بالموجودات بما هي موجودة» (الفارابي، 1968)، وذهب ابن سينا إلى تعريف العلم الإلاهي بما عرفه به أرسطو، وهو أنه بحث في الوجود المطلق وأحواله ولواحقه ومبادئه، يقول ابن سينا: «الفلسفة الأولى موضوعها الموجود بما هو موجود ومطلوبها: الأعراض الذاتية الموجودة بما هو موجود- مثل الوحدة والكثرة والعلية وغير ذلك" (ابن سينا، 1980، صفحة 47).

وفي العصر الحديث وجهت الفلسفة جل اهتمامها إلى البحث في المعرفة؛ من حيث طبيعتها، وأدواتها ومصادرها، وكذا حقيقة العلاقة التي تربط بين قوى الإدراك

والأشياء المدركة، ونظرت من خلال المعرفة إلى الوجود، وهذا على خلاف الفلسفة اليونانية؛ التي كانت توجه اهتمامها إلى البحث في الوجود بما هو موجود، وقد تطلع الفلاسفة إلى إنشاء فلسفة جديدة أقامها أصحاب الاتجاه العقلي على العقل، وأقامها أصحاب الاتجاه التجريبي على الملاحظة والتجربة.

وقد كان أول من بشر من المحدثين بالاتجاه التجريبي فرنسيس بيكون؛ هذا الأخير الذي كانت الفلسفة عنده تفسيرا وصفيا للكون عن طريق الملاحظة والتجربة، بقصد السيطرة على الطبيعة والتحكم في مواردها، أما ديكارت فقد ذهب إلى القول بأن الفلسفة هي دراسة الحكمة التي تشمل سائر المعارف التي يستطيع الإنسان معرفتها سواء لهداية حياته أو للمحافظة على صحته، ولاكتشاف جميع الفنون أي أنها العلم بالمبادئ الأولى أو العلم الكلي الشامل، وقد شبه الفلسفة بشجرة جذورها الميتافيزيقا وجذعها العلم الطبيعي، وفروعها الميكانيكا والطب والأخلاق، وجاءت الفترة المعاصرة من تاريخ الفلسفة، لتحمل تعديلا جذريا في مفهومها للفلسفة، فقد نقلت مفهومها من دراسة الوجود والمعرفة، إلى البحث في وجود الإنسان وتيسير حياته، وكان ذلك تحولا كبيرا في تاريخها (الأسدي، 2013، صفحة 109، 110).

فقد استنكر البراغماتيون على الفلسفة التقليدية، تركيزها على البحث في الوجود العام، وعن المبادئ الأولية ونادوا بضرورة التركيز على النتائج والغايات؛ فأصبحت الفلسفة عندهم هي توجيه العقل إلى العمل دون النظر، ولذلك فقد أصبحوا لا يقبلون من الأفكار، إلا تلك التي تؤدي إلى تحقيق منافع عملية وأصبحت الحقيقة عندهم أمرا لصيقا بالنتائج، وهذا يعني أن الماهيات والحقائق العقلية لا وجود لها، بل الموجود هو الآثار والسلوكات التي تتحقق فيها الفكرة، وإذا كان العقليون يرون أن الحقيقة باطنة في الأشياء؛ فإن فلاسفة البراغماتية؛ يقولون بأن الحقيقة تقبل على الأشياء من الخارج أي من دنيا الفعل والسلوك.

وبهذا التعديل اقترحت البراغماتية مشروع تجديد الفلسفة؛ فذهب جون ديوي إلى أنه من الضروري أن تكون الفلسفة في المستقبل على اتصال وثيق بما يحدث في أمور البشرية من أزمات ومن حالات توتر ودعا إلى أن نخرج من جمود القول، وأن

تتحول إلى فعالية تسهم في حل مشكلات هذه الحياة، واعتبر مفهوم الفلسفة عند أصحاب الوضعية المنطقية مجرد منهج للبحث يهدف إلى تحليل اللغة تحليلا منطقيا فأصبحت مهمة الفلسفة مقصورة على تحديد معاني الألفاظ التي تمدنا بالتعاريف.

ويتضح لنا من خلال العرض السابق؛ بأنه لا وجود لتعريف واحد للفلسفة، فقد تعددت تعاريفها لدى الفلاسفة تبعا لاختلاف مذاهبهم، وبذلك يمكن القول بأن لكل فيلسوف مفهومه عن الفلسفة، وهذا يعني أنه لا توجد فلسفة واحدة، وإنما هناك فلسفات متعددة، ولذلك يمكننا القول مع الفيلسوف الألماني كانط بأنه لا توجد فلسفة يمكن أن نتعلمها وحسبنا أن نتفلسف.

-2 خصائص التفكير الفلسفي:

2--1 تفكير تجريدي عقلاني تأملي:

قد تكون الفلسفة وليدة واقع معين، لكنها تحتفظ لنفسها بالمقاربة التجريدية، لأنها تبتعد عن الارتباط العضوي والمباشر بالمحسوس والجزئي، خصوصا وأنها تسعى إلى بناء معارف ذات طابع شمولي وعام وإجمالا يمكننا القول أن التفكير الفلسفي يتميز بنوع من الحيرة، والدهشة من بعض ظواهر الحياة وقضايا الإنسان والوجود، ويمثل العقل نقطة البداية، ونقطة النهاية في الوقت نفسه عند الفيلسوف، فمن العقل يبدأ وإليه ينتهي فالفيلسوف الحق يعرف شرف العقل، وقدره لذلك فلا ينفك عنه في كل مبحث من مباحثه البتة وإنما هو موصول بالعقل من البداية وحتى النهاية (مراد، 2000، صفحة 26).

والفلسفة في جوهرها فكر عقلاني تأملي، وبيت الفيلسوف بيت بلا جدران، ودون سقف، لأنه يسكن حالات التأمل، والتشرد، باحثا عن مدينة المعنى بوصفها مدينة الإنسان؛ لذلك كان الفيلسوف هذا الشريد المتأمل الشارد من قيود الإنسان والمنظومات هو ضمير المجتمعات وعقلها (التريكي، د.ت، صفحة 26).

2--2 تفكير تساؤلي نقدي:

يجعل التفكير الفلسفي من كل شيء موضوع تساؤل ومناقشة وسجال، والأسئلة

في الفلسفة أهم من الأجوبة، فكل سؤال، وعلى حد تعبير كارل ياسبرز لا يلبث أن يتحول إلى سؤال من جديد، فالسؤال وإن صح التعبير هو أول خطوة تسكعية يقوم بها العقل في نزهته نحو آفاق جديدة، وعبقرية الفيلسوف لا تفصح عن نفسها بشكل مثير إلا عبر طرح الأسئلة، فما يميز الفيلسوف، ويعطيه موقعه الخاص هو الرغبة في التساؤل.

والتفكير الفلسفي هو تفكير نقدي لأنه إعادة نظر متواصلة، خصوصا وأنه لا يؤمن بوجود معارف ثابتة ومطلقة، كما أنه يتجاوز الاعتقادات الساذجة والبديهية، لذلك فهو يتسم بالشك القبلي في وجود معرفة نهائية، وقد وصف أفلاطون أستاذه سقراط بأنه فيلسوف لما امتاز به من قدرة على النقد، ومنهج الحوار والمناقشة الجيدة.

إن التفكير النقدي يمنح للفكر فرصة معرفة الحقيقة، والوصول إليها، ويستبعد عنه شبح التعصّب والوثوقية، التي تحوّل ما أنتجه الفكر الإنساني إلى مقدسات وأصنام؛ لا يمكن للفكر إعادة النظر فيها ولهذا فالتفكير النقدي يضمن للفكر استقلاليته، ولا تكون له عليه سلطة إلاّ سلطة الحقيقة.

2--3 تفكير نسقي:

إن مفهوم النسق يفيد النظام والتأليف، ويشير إلى وجود منظومة من العناصر، ومن هذا المنطلق نقول إن الفلسفة ليست فكرا مرتجلا، وليست شطحات فكرية لا يعرف مصدرها، وليست شذرات من الآراء من هنا وهنالك، وإنما هي تفكير منظم، وبنية من الأفكار والنظريات، فقد يتناول الفيلسوف موضوعات متعددة، كالوجود، والمعرفة، والقيم، لكن هذا لا يمنع من اتسام فلسفته بالنظام والتدرج والاحتكام إلى صرامة منطقية؛ يحرص فيها على تحقيق الانسجام المنطقي بين المنطلقات والنتائج.

2--4 تفكير شمولي:

يتميز التفكير الفلسفي بالشمولية أي المعرفة الشاملة، فالفكر الفلسفي بشموليته يذهب بأبعاده إلى عالم المثل والواقع، ومواضيع الفكر الفلسفي لا حدود لها، فهي تتناول ظواهر العالم، ماهيته وماديته، كما تبحث فيما يخص الإنسان في

سعيه لإيجاد حياة أفضل (زيدان، 1999، صفحة 78).

إن الفلسفة ـ على خلاف العلم _ تترفع عن الجزئيات، فهي لا تهتم إلا بالقضايا الأكثر عمومية وتتسم بالتناول الكلي للموضوعات، فالتفكير الفلسفي لا يدرس الواقع المحسوس وإنما مفاهيم عامة ومجردة فهو يدرس الوجود ككل وليس أجزاء منه. ولهذا يرى «أرسطو» بأنه «لا علم إلا بالكليات» أي المعاني العامة والمجردة. فإذا كان موضوعه الإنسان، فهو لا يفكر فيه ككائن بيولوجي قابل للملاحظة والاختبار التجريبي ولا يدرسه ككائن اجتماعي، أو تاريخي أو نفسيّ وإنما يدرسه من حيث مفاهيم كالكينونة والماهية، والجوهر.

-3 تدريس الفلسفة للأطفال بين القبول والرفض:

3--1 الموقف الر افض لتدريس الفلسفة للأطفال

ظهرت فكرة معارضة تدريس الفلسفة للأطفال في مرحلة الثانوي، وماقبله انطلاقا من أن الطفل لم يبلغ سن الرشد، ولذلك فهو غير قادر على التجريد، وإعمال العقل في الأمور الفلسفية التي تحتاج ملكات العقل العليا، فالمراهق في مدرسته غير قادر على أن يتفلسف، ويقود فكره في بحث معمق، في حين أنه يعيش في أزمة فقدان الهوية، إنه يبحث عن تحقيق ذات في قلب الصراع الاجتماعي العاطفي، وعن التمسك ببعض القناعات ليستوعب ذاته المتصدعة، وهذا الرأي ليس جديدا، وقد ظهر لأول مرة مع الفيلسوف اليوناني أفلاطون؛ الذي كان أول من دعا إلى تحديد عمر البلوغ كشرط من شروط التفلسف (مالك، 2016، صفحة 74).

فقد تبنى أفلاطون نظاما تعليميا، يقوم على فكرة المراحل التعليمية التي تتوافق مع نمو الفرد أكاديميا وعقليا وخلقيا، حيث يرى أفلاطون أن تربية الأحداث – ذكورا كانوا أو إناثا - هي التي تكشف عن عبقرياتهم وتساعد على استخلاص الصالح منهم. فيجب أن نتولاهم منذ نعومة أظافرهم بالتربية والرعاية في جو نقي طاهر، وندربهم على الرياضة البدنية ونهذب نفوسهم بالآداب والفنون، ولاسيما الموسيقى حتى يشبوا على درجة كاملة من القوة الجسمية والعقلية والروحية والإحساس بالجمال.

فإذا ما بلغوا سن الثامنة عشر انقطعوا عن الدراسة، وانصرفوا إلى التمرينات العسكرية والرياضة البدنية طوال سنتين. حتى إذا بلغوا العشرين وقد أرهفت أذواقهم بالموسيقى والفنون الجميلة، وقويت أجسامهم بالتربية الرياضية أصبحوا أهلا لتلقي العلوم والمعارف. فتجري لهم الدولة امتحانا لانتقاء القادرين على تحصيل العلوم العقلية. فالمتخلفون في هذا الامتحان تسند إليهم الأعمال اليدوية، ويضمون إلى طبقة العمال.

وأما الناجحون فيتابعون دراساتهم ويتلقون العلوم الرياضية والفلسفية لمدة عشر سنوات أخرى، فإذا انقضت أجرت لهم الدولة امتحانا عسيرا لا يفوز فيه إلا أقلية من الأكفاء. فالمتخلفون يولون مناصب في الجيش وشؤون الدفاع. وأما النخبة الممتازة فيدرسون الفلسفة خمس سنوات أخرى توكل إليهم بعدها القيادة الحربية والحكم في الدولة، ويتمرسون بتجارب الحياة العملية خمس عشر سنة هي المحك الأخير لقدراتهم.

فإذا بلغو الخمسين وقد هذبهم السن والخبرة، وصفت مشاعرهم وامتلأت نفوسهم بالعلم والحكمة أصبحوا جديرين بأن يتسلموا زمام الحكم بأيديهم؛ وهؤلاء هم الفلاسفة الرؤساء والرؤساء الفلاسفة. وهم في نظر أفلاطون الغاية المنشودة، والمثل الأعلى في حكم المدينة الفاضلة (مرحبا، 1983، صفحة 145).

وقد ظهرت فكرة رفض تدريس الفلسفة في العصر الحديث مع ديكارت، الذي أكد بأننا كنا أطفالا قبل أن نصبح رجالا، وكانط الذي يرى أن الفكر يمثل القطيعة مع طفولة الإنسانية، وهيغل الذي يعتبر أن بومة مينرفا تقوم متأخرة مع حلول الليل، في إشارة منه إلى ضرورة النضج قبل التفلسف، وهكذا نجد بأن كل الذين يعارضون فكرة تعليم الفلسفة في سن مبكرة يربطونها بمقولة أن للعمر ارتباطا بالمستوى الفكري، وأن الفلسفة؛ هي مادة تحتاج إلى عمق تفكير لا يمتلكه الطفل والمراهق بعد (مالك، 2016، صفحة 74، 75).

وتظهر الفلسفة على أنها محاولة فكرية ونقدية؛ للتساؤل حول المبادئ المعنى

والقيم التي تؤسس للعلاقة بين الإنسان والعالم، وبين الإنسان والآخر، وبين الإنسان وذاته. يظهر إذا أن حقل الفلسفة إشكالي في ذاته، لأنها لا تكف منذ نشأتها عن التساؤل إنها تسائل ذاتها حول ذاتها، من دون أن يستطيع فلاسفتها التوصل إلى اتفاق، ولو مرحليا حولها كما يحصل في بعض العلوم الأخرى، ثم إن المعارف الفلسفية ليست بهذه السهولة، فهي إجراءات عقلية تجريدية، وقد بقي معلمو الفلسفة لفترة طويلة يعتقدون أن أفضل طريقة لتعليم الفلسفة؛ هي أن يصغي الطلاب إلى الأستاذ وهو يتفلسف أمامهم، وأن يتحاورا معه من وقت إلى آخر، وبالتالي أن يقوموا بتقليده، وعندها يصلون إلى الفكر الحر.

ولكن الواقع يثبت عكس ذلك فقد شكل تعليم الفلسفة أزمة لدى العديد من المتعلمين، خصوصا أن غالبية هؤلاء المتعلمين، لم يتمكنوا من تحقيق كفايات هذا التعليم في نهاية العام الدراسي، يستطيع الطالب أن ينقل عن الأنترنت أو عن كتاب معين معالجة موضوع فلسفي، وبإمكانه طلب مساعدة من هو أعلم منه في المادة، وقد ينال علامة جيدة إذا ما قام بهذا الأمر، لكن ليس ذلك ما هو مطلوب، فالتفلسف هو أن يعرف كيفية محاورة الآخرين، وفهم مقارباتهم للمواضيع، وأخذ أطروحاتهم واعتراضاتهم على محمل الجد وتكوين موقف شخصي من كل هذه الآراء والمواقف؛ محاولا تبرير موقفه وبرهنته، لذلك فقد توسعت الهوة بين المتعلم والفلسفة، وتحولت الفلسفة عنده إلى مضيعة للوقت (مالك، 2016، صفحة 78، 79).

3--2 الموقف المؤيد لتدريس الفلسفة للأطفال

وفي مقابل المواقف الرافضة لتعليم الفلسفة في المرحلة ما قبل الجامعية، قامت مجموعة أخرى من الفلاسفة والتربويين تدافع عن الفلسفة وتعليمها، وعن أهمية هذا التعليم على صعيد تنشئة المتعلم، وقد حاول هؤلاء الرد على ادعاءات من سبقهم مؤكدين أن المشكلة ليست في الفلسفة بحد ذاتها بل في طريقة تعليمها، أو طريقة طرحها أمام الطالب، يقدم العديد من الأساتذة الفلسفة للطلاب بقالب مسيئ لها، وذلك عن جهل أو قلة تحضير أو استخفاف بالمادة إذ أن المشكلة الحقيقية في تعليم الفلسفة حاليا هي تحديدا في إيجاد أشكال التواصل بين الفلسفة والشباب (مالك، 2016، صفحة 84)

والحل هو في نبذ طريقة التلقين اثناء التعليم وقراءة الدروس الجاهزة، لأن هذه الطريقة هي التي تسبب المسافة المزعجة التي تنشأ بين من يلقي الدرس وبين من يتلقاه. فالمشكلة إذن تكمن في طريقة تعليم الفلسفة، أي أنها ليست في الفلسفة كفلسفة، لأن الفلسفة لا يمكن تخطيها، إذ أنها تتميز باستخدام العقل والتفكير وهي صالحة لكل الأزمنة، أما ما يمكن تخطيه فهو طريقة تفكير وتعليم كنا نظن أنها الأفضل وتبين فيما بعد أنها الأسوأ يقول ديدييه غولبير:» إذا كان المتعلمون لا يتقبلون الأسئلة الفلسفية والمشكلات الفلسفية المطروحة عليهم، فهذا لا يعني العدم أو نهاية عصر التفكير واستخدام العقل، إنما يعني اختتام طريقة تفكير معينة، كنا نظن أنها صالحة لكل الأزمنة ولا يمكن تخطيها (مالك، 2016، صفحة 85).

وبالنسبة لموضوع عمر المتعلم يعتقد «غولبير» أن الإنسان يمكنه أن يتفلسف؛ في أي وقت من أوقات الحياة، وليست المسألة في العمر وقد وافقه في ذلك مجموعة من الفلاسفة والتربويين المدافعين عن تعليم الفلسفة في المرحلة ما قبل الجامعية، فقد فند ميشال توزي مشكلة عمر التفلسف؛ فالسؤال الوجودي يبدأ في عمر مبكر جدا تماما كالطفل الذي يسأل والده عن سبب وفاة أحد الأقرباء، وهكذا فإن عمر التفلسف هو العمر الذي يبدأ فيه الطفل بطرح أسئلة أساسية، وهو على الأغلب يكون مبكرا، شرط التدقيق (مالك، 2016، صفحة 87) في المشاكل المطروحة ، وعرضها بطريقة تتلاءم مع عمر المتلقي.

ويمكن القول بأن أول من دافع بشدة عن تعليم الفلسفة في المرحلة الثانوية وما قبلها، وتناول هذا الموضوع بشكل موسع هي جماعة «الغريف»Groupe de Recherches sur LEnseignent Philosophique GREPH:»، تأسست في فرنسا في 15 كانون الثاني سنة 1975، وبالنسبة إلى هؤلاء فإن «سقراط وكليكليس» ربطا تعليم الفلسفة برغبات الجسد ليس بالنضج ،»إذ يعتبر سقراط أن طبيعة الإنسان هي التفكير، والتفلسف هو محاولة لإيجاد هذه الطبيعة الحقيقية، ولتذكر القرابة من الروح لذلك على الإنسان أن ينسى الجسد ورغباته، وانطلاقا من هذه الفكرة فإن الفلسفة ليس لها عمر، والفلسفة هي سعادة كاملة وهي تتطلب ان يكرس لها الإنسان

كل حياته وكل متعته، ولا شيء أهم منها أو أكثر جدية منها حتى الحياة، وهذا الموقف أشار إليه «توزي» عندما ذكر أن سبب اختلاف الفلاسفة وأساتذة الفلسفة حول عمر تعليم الفلسفة يعود إلى اختلاف آرائهم ونظرتهم إلى مفهوم الفلسفة والتفلسف وتعليم الفلسفة (مالك، 2016، صفحة 88) .

ومن وجهة نظر علم نفس النمو، فإن «بياجيه» حدد المرحلة التي يبدأ فيها الطفل إعمال فكره المنطقي بسن الإثنتي عشرة سنة، ما يعني أن الطفل في هذا العمر يكون قادرا على وضع الفرضيات، وإجراء المحاكمات الاستدلالية والإستنباطية المنطقية، وهو عندما يقوم بهذا الأمر، لا يحتاج في ذلك إلى حضور الأشياء بشكل حسي ملموس أمامه، بل إن هذه العملية ممكنة على صعيد الذهن (مالك، 2016، صفحة 89).

ويشهد العالم منذ عدة سنوات نوعا من الفضول العلمين، وزخما متصاعدا حول فكرة تعليم الفلسفة للصغار أو ما يعرف في الفلسفة الفرنسية بال»» «PPE Philosophie Pour Enfant»، وقد استخدم هذا المصطلح لأول مرة مع ماثيو ليبمان، وقد جاء هذا التعليم لسد ثغرة في التعليم المعاصر، ويلبي حاجة أساسية في تنشئة الطفل، ويشهد العالم اليوم اعترافا متزايدا بضرورة إثارة فكر الطفل منذ الصغر على التساؤل والتفكير في إطار تعليم أساسي نوعي، وبدأت النشاطات الأساسية مع الصغار على مستوى الروضات والمرحلتين الابتدائية والمتوسطة؛ تتطور في العالم انطلاقا من ستينيات القرن الماضي، وأثارت اهتمام أكثر من خمسين بلدا حتى اليوم، إنها حاضرة بقوة في أمريكا الشمالية وأوربا وأستراليا، وبعض بلدان أمريكا الجنوبية وآسيا وهي تتطور باستمرار، ويتعاون القيمون عليها تعاونا كبيرا لتطبيقها في العالم أجمع (مالك، 2016، صفحة 95)، وهنا يواجهنا هذا السؤال: ما الذي يمكن للفلسفة أن تقدمه للطفل في حياته الفكرية والمعرفية والاجتماعية؟

4- ما تقدمه الفلسفة للطفل عبر مسار نموه وتكوينه الفكري والمعرفي والاجتماعي

4--1 ما تقدمه الفلسفة للطفل على المستوى الفكري والمعرفي:

ليس من المبالغة القول بأن هناك أوجه شبه كبيرة بين عالم الطفل وعالم الفيلسوف، فالفلسفة هي في حقيقتها تساؤل لا ينتهي حول معضلة الوجود. وربما

كانت أهم وظيفة للفلسفة هي طرح الأسئلة والفيلسوف هو ذلك الكائن الذي لا يكف عن إثارة الأسئلة. وليس مهماً في الفلسفة الأجوبة أو الحلول ولكن المهم هو السؤال.

ومن الحقائق التي تلاحظ غالبا فيما يتعلق بالأطفال الصغار جدا عندما يبدأون ثقافتهم رسميا في رياض الأطفال هي أنهم يتفجرون حيوية وفضولا وخيالا وحبا للبحث والتقصي. ويحتفظون بهذه السمات فترة من الزمن. ولكن يبدأ الانحدار يأخذ طريقه تدريجيا ويصبحون سلبيين، وبما أن السنوات الخمس أو الست الأولى من عمر الطفل تنقضي وهو في البيت وبما أن هذه الفترة، وعلى ما يبدو، لا تفسد نشاطات الطفل الذهنية، فإنه يبدو غريبا اتهام خلفية الطفل بأنها سبب فقدانه فيما بعد لشيء من الفضول والخيال بل من المحتمل أكثر أن يعزى ذلك إلى طبيعة التعليم في المدرسة (ليبمان، 1998، صفحة 18، 19)، وهذا يعني من منظور ليبمان أن ثمة خللا ينبغي أن يعالج، والفلسفة بالنسبة للأطفال هي الحل المناسب لمعالجة هذا الخلل، فحضور الفلسفة حاجة إنسانية، ولا يتحقق هذا الحضور إلا بالتعليم المدرسي، وهو يحتاج إلى اهتمام الكبار ورعايتهم؛ حتى لا يبقى حضورا شكليا في المناهج التعليمية لا يقدم ولا يؤخر.

وإذا كان الفيلسوف يعمل وباستمرار على إثارة القلق والتوتر فيمن حوله؛ فإن الطفل أيضاً يقوم بذلك فهو يطرح وباستمرار أيضا السؤال تلو الآخر على المحيطين به: فهو يطرح مثلا أسئلة مثل من أين جئنا وإلى أين سنذهب، ولماذا نحيا؟ من خلق هذا العالم؟ ما الموت؟ وأين نذهب بعد الموت؟ وأين ذهب الذين رحلوا عنا؟ ولماذا نموت؟، وغير ذلك من الأسئلة الوجودية التي يطرحها الفيلسوف.

وهذه الأسئلة محيرة يتردد الكبار في الإجابة عنها، وأسئلة الأطفال هذه هي وعلى حد تعبير كارل ياسبرز:» علامة رائعة على أن الكائن الإنساني يجد في نفسه نبع التفكير الفلسفي. فنحن نسمع غالبا من أفواههم عبارات يغوص معناها مباشرة إلى الأعماق الفلسفية. وإليك منها: يقول أحدهم إنني أحاول دائما أن أفكر في أنني شخص آخر، ومع ذلك فإنني دائما أنا». على هذا النحو يلمس ما يكوّن أصل كل يقين ألا وهو الشعور بالوجود في معرفة الذات، إنه سيظل مأخوذا أمام لغز الانا، ذلك اللغز لا يتيح شيء له حلا. إنه يقف هناك أمام هذا الحد، ويسأل. وآخر كان يصغي

إلى قصة التكوين:» في البدء خلق الله السموات والأرض...» سرعان ما سأل:» ماذا كان يوجد إذن قبل البدء؟ وهكذا يكتشف أن الأسئلة تتوالد إلى غير نهاية، وأن الفهم لا يعرف حدّا لاستقصاءاته، وأنه لا يوجد، بالنسبة إليه، جواب حاسم» (ياسبرز، د.ت، صفحة 11، 12).

ومن الملاحظات الجديرة بالذكر؛ أن كلاً من الطفل والفيلسوف يؤسسان موقفهما المعرفي من العالم من خلال الدهشة؛ والدهشة في معناها البسيط هي أن ترى الأشياء وكأنك تراها لأول مرة. هذه الحالة التي تكشف عن طابع الجدة المعرفية هي المشترك الذهني بين الطفل والفيلسوف، فالعالم الذي ينتمي إليه الفيلسوف والطفل هو عالم الحرية والتلقائية. ولكي يكون الفيلسوف مبدعاً وخلاقاً لابد له من أن يحتفظ بهذا الطفل الفضولي والمشاكس بداخله.

وإنه ومهما تفرقت كلمة الفلاسفة حول موضوع الفلسفة ومنهجها، وغايتها، فإن الكل يكاد يجمع على القول بأن التفلسف هو ضرب من النظر العقلي الذي يهدف إلى معرفة الأشياء على حقيقتها عن طريق النقد؛ فالإنسان يحيا وحياته تنطوي على أهواء، وعقائد، وشكوك، ولكن البحث النقدي في كل هذه الأمور إنما هو الفلسفة بعينها، وهذا يعني أن الفلسفة بمعناها العام إنما هي حياة، ونقد للحياة، أو هي حياة وتحليل للحياة (ابراهيم، د.ت، صفحة 46).

وأهم الدروس التي يتعلمها الأطفال من تلقي المعرفة الفلسفية؛ القدرة على التفكير الناقد، وهذا ما يؤكده الفيلسوف والمربي الأمريكي ماثيو ليبمان (1922-2010 ، الذي أسس سنة 1974 معهد تطوير الفلسفة للأطفال، وهو ملحق بمعهد الفلسفة والدين في جامعة مونكلير بولاية نيوجرزي، وكان الغرض من هذا المشروع هو تعليم الأطفال التفكير الجيد وتزويدهم بشروط ممارسة الاستدلال والفلسفة كفيلة بالإنجاز الفعلي لهذه المهمة، وهذا ما أدركه وعمل ليبمان على تفعيله، ففي بداية السبعينات» قرر أن يساعد الأطفال في المستوى المتوسط على تعلم الاستدلال ومبادئ المنطق بطريقة ممتعة، فارتأى أن يكتب رواية حيث يتم وصف الشخصيات وهي تكشف هذه المبادئ وتفكر كيف يمكن أن تطبقها في حياتها» (حنيفي، 2016، صفحة 195).

لقد ارتبطت الفلسفة في الأذهان بالصروح الجامعية، والنقاشات النظرية المعقدة، والنخب الثقافية المنعزلة، لكن هذا التصور في نظر «ليبمان» يغفل جوهر الفلسفة الحقيقي: التساؤل الحر، والتفكير النقدي والبحث المستمر عن المعنى، وإذا ما تأملنا قليلاً في طبيعة الطفل، سنجد أن أولى بذور الفلسفة مزروعة في فضوله، في دهشته أمام ما يعتبره الكبار بديهيا، في رغبته المتكررة لفهم «السبب»، وفي عدم قبوله التلقائي لما يُقال له، فالطفل في جوهره فيلسوف صغير، ينتظر من يرعى هذا الميل الطبيعي، لا أن يقمعه أو يسخر منه أو يصرفه إلى الحفظ والانضباط فقط.

إن الفلسفة تقول دائما بأن الإنسان قيمة ومعنى، وهو فعل وتغيير وتحول، وهو أيضا حرية وإرادة ومسؤولية، وقرار واعتراف بالخطأ؛ بمعنى أن الإنسان ليس هو ما هو عليه إلا بفضل النقد، وأولا النقد الذاتي الذي تمتاز به الممارسة الفلسفية، لأنه بالنقد الذي يعني المراجعة والفحص والتحقق يمكن التجاوز نحو الأفضل (مالك، 2016، صفحة 13).

4--2 ما تقدمه الفلسفة للطفل على المستوى الاجتماعي:

إن الفلسفة وبوصفها تفكيرا عقليا حرا؛ هي الوسيلة المثلى للتواصل والتقارب، والتآخي بين البشر والحوار الفلسفي هو صورة من صور هذا التواصل الفكري؛ الذي يتم بين شخصيات تحترم بعضها البعض فالفلسفة كتفكير عقلي حر تنطوي على التفرد والتواصل، وهذا يعن أن على الفيلسوف يكون متميزا ومتفردا ومستقلا إلى أقصى حد، ولكن في نفس الوقت ينشد الحوار والتواصل، لأن الإنسان كائن اجتماعي تواصلي بطبعه.

والدرس الذي تعلمه الفلسفة للأطفال وللراشدين معا؛ هو أن الأسلوب الإنساني الملائم للتواصل بين البشر هو الحوار، وقد ظهر هذا الأخير في أوضح صوره مع سقراط؛ الذي اتخذ من الحوار أسلوبا للتفلسف وأسلوبا للحياة وللتواصل مع الآخرين، وللتأكيد على أهمية الحوار كقيمة اجتماعية وأخلاقية وتربوية.

وعبر التواصل والحوار مع الآخرين يتمكن الطفل من امتلاك اللغة، عبر الممارسات

اللغوية للفكر الشفهي، والتفاعل السوسيو- معرفي مع الأقران والمدرس. وقد كان الاعتقاد السائد منذ فترة طويلة، أن الجهاز اللسني للطفل هو شرط أساسي لظهور الفكر، وأن «الطفل المتوحش» لا يفكر لأنه لا يتكلم، كما ساد الاعتقاد أيضا بأن اللغة ليست سوى ذلك الغطاء الخارجي للفكر السابق؛ الذي نسعى إلى التعبير عنه والتواصل به؛ والحقيقة أن العلاقة التطورية بين اللغة والفكر تظل معقدة، فتطورهما مشترك (طوزي، 2016، صفحة 335).

ومن منظور ميشال طوزي، فإنه يمكننا أن نتحدث عن جماعة بحث» ليبمان» كوضعية مثالية وكمثال حي للتواصل الذي تكسبه الفلسفة للطفل، والأمر يتعلق بالفعل التواصلي؛ الذي يشمل الإنصات وإمكانية وجود «اتفاق»، وتنمية «الأخلاق النقاشية» وهي مساهمة جادة وبناءة، وليس كلامية، في تعلم اللباقة، فالفلسفة تعلم الطفل، وتعلمنا جميعا «كيف نعيش في نقاش، مع الكلمات، وليس الضربات، مع الحجج وليس الشتائم وتعلمنا الفلسفة كيف ننسج الرابطة الاجتماعية بيننا (طوزي، 2016، صفحة 336).

وعلى ما يبدو فإن التعليم الفلسفي هو اليوم في محنة؛ ويظهر ذلك في النفور من الفلسفة، ويعود سبب هذا النفور إلى مناهج الفلسفة، وكل ما يعود إليها من تأليف وطرق تدريس وتقييم وأساليب إعداد الأساتذة، والمقصود هنا هو أن المشكلة هي ما يقدم وينسب إلى الفلسفة؛ في حين أن الفلسفة شيء آخر فهناك مادة ضعيفة، لا تلبي متطلبات التعليم المعاصر، ولا تتوافق مع ما يحتاج إليه المتعلم، وهو على أبواب الدخول إلى الحياة في معناها الواسع، وبتعبير آخر أمامنا منهاج يوجه محتوى سردي إخباري يتعامل حصريا مع الذاكرة، وتظهر مسؤولية تعليم الفلسفة في الثانوي، والتي عليها أن توجه المتعلم نحو التفكير الحر المستقل، وعلى بناء شخصية مواطن المستقبل المسؤول والتواصلي والفاعل.

هناك حاجة إلى إعادة ترتيب العلاقات الاجتماعية، وإعادة تشكيل منظومة القيم، بتعبير آخر إعادة إنتاج المجتمع، ليواكب الراهنية، وهذا يحتاج إلى تفكير مستقل وحر يمكن الفرد من استخدام مختلف ملكاته بلا قيود، ويستنبط منها الحلول

المناسبة، والتي لا تخرج عن طبيعة الإنسان، ولا يمكن بلوغ واقع كهذا إلا من خلال انتشار الفلسفة على صعيد واسع لتصبح في متناول الجميع، بعيدا عن حصرها ضمن قيود مراكز الأبحاث في الجامعات، وهذا لا يتحقق إلا بتعليمها المدرسي، أي بتعليمها للأطفال (مالك، 2016، صفحة 11)

وهنا يمكننا الحديث عن مهام المدرسة وتحدياتها التربوية، التي تجعل من تدريس الفلسفة حاجة اجتماعية تواصلية، فالفلسفة هي عنصر حيوي قادر على إشاعة ثقافة السؤال، وإكساب الطفل الحس النقدي والتواصلي، وإعداده للمستقبل.

وموضوع تدريس الفلسفة هو من المواضيع المتجددة، أكان عالميا أو محليا مازال تعليم الفلسفة من الناحية العالمية، يستقطب انتباه العديد من أهل العلم والثقافة، ويتفاعل بشكل كبير على الصعيد الدولي والدليل على ذلك تبني مؤسسة الأمم المتحدة عن طريق: الأونيسكو» تعميم تعليم الفلسفة في كل البلدان وقد خصصت لهذه الغاية يوما عالميا لنشر الفلسفة وتعليمها؛ كما عقدت المؤتمرات التي تتناول تعليم الفلسفة في البلدان التي تعلمها، وطالبت بتعليمها في البلدان التي لم تعتمدها بعد، كما أن هذا التعليم هو الشغل الشاغل لمعظم البلدان التي تعتمده، من ناحية كيفية تطويره بشكل مستمر ليتلاءم مع حاجيات المتعلمين ومتطلبات العصر (مالك، 2016، صفحة 19).

إن إدماج الفلسفة في مراحل الطفولة المبكرة لا يعني أن نحوّل الطفل إلى «فيلسوف محترف»، بل أن نتيح له المجال كي يفكر، ويعبّر، ويتأمل، ويتعلم كيف يصوغ رأيه، ويصغي إلى الرأي الآخر، ويميز بين الحقيقة والادعاء، بين القناعة والتلقين. وهذا هو جوهر التربية التي نحتاجها اليوم، في عالم يزداد فيه الضجيج، وتضيع فيه البوصلة الأخلاقية والمعرفية.

خاتمة:

والذي يمكننا استنتاجه والتأكيد عليه في الختام، هو أن الفلسفة ليست ترفا ذهنيا أو نشاطا فكريا نخبويا تحتضنه الجامعات والقاعات الأكاديمية؛ بل هي تجربة

ميتافيزيقية، وفكرية، ومنطقية، وأخلاقية واجتماعية، وممارسة إنسانية أصيلة؛ يمكن أن تبدأ منذ الطفولة، عندما يُشجَّع الطفل على التساؤل، والتأمل ومراجعة الأفكار السائدة من حوله. فالطفل بطبيعته الفضولية والمشاكسة، أقرب مما نتصور إلى الفلسفة فهو يسأل عن المعنى، عن السبب، عن العدل، عن الصواب والخطأ. وبدل أن نكبح هذا الميل الطبيعي علينا أن نرعاه ونطوره، من خلال بيئة تربوية تسمح بالتفكير الحر، وتحتضن الأسئلة وليس الأجوبة الجاهزة.

ولعل الحاجة إلى الفلسفة في حياة الطفل تتجلى اليوم أكثر من أي وقت مضى، في ظل ما يشهده العالم من انفتاح وتسارع معرفي وثقافي، وتفكك وتراجع في القيم. فالفلسفة تمنح الطفل أدوات عقلية لمواجهة السذاجة والسطحية، وتمكّنه من التمييز بين الرأي والحقيقة، بين القناعة والتلقين. كما أنها تساهم في بناء شخصية نقدية مستقلة؛ قادرة على التعامل مع الواقع بوعي ومسؤولية.

وكما تفيد الفلسفة الطفل في حاضره؛ فإنها تفيده في مستقبله أيضا؛ فهي تُعِدُّه ليكون مواطنًا عالميا قادرا على فهم تعقيدات العالم ومستجداته، وتقدير الاختلاف، والمشاركة في الشأن العام برؤية وبصورة عقلانية وأخلاقية، فالفلسفة لا تعلم الطفل فقط كيف يفكر، بل وتعلمه كيف يعيش ويتواصل ويتسامح، ومن هنا أمكننا القول بأن تعليم الفلسفة للأطفال ليس فقط مشروعا تربويا، وإنما هو مشروع حضاري يستهدف بناء الإنسان، ويسعى لتحقيق إنسانيته.

ولن نكون مبالغين إذا قلنا بأن إدماج الفلسفة في مراحل الطفولة المبكرة هو، في نهاية المطاف دعوة لإعادة الاعتبار للتفكير كقيمة إنسانية عليا، ولتحرير العقل من الاستكانة، وللإيمان بأن الطفل ليس مستقبل المجتمع فحسب، بل هو الحاضر الذي يجب أن يُصغى إليه، ويُمنح فرصة للتعبير، والشك، والبحث.

- التوصيات والمقترحات:

- إدراج الفلسفة في المناهج التربوية المبكرة، واعتماد برامج مبسطة في الفلسفة للأطفال في المراحل الابتدائية، تركز على تنمية التفكير النقدي والحس الأخلاقي. وهذا

عبر فتح باب النقاش والحوار داخل قاعات الدروس، وعدم الاستخفاف بأسئلة الأطفال، وتحفيزهم على التساؤل والمراجعة؛ حتى يبرعم الحس النقدي لديهم.

- تكوين معلمي الفلسفة للأطفال، والعمل على تنظيم دورات تكوين مستمرة للمعلمين؛ من أجل تزويدهم بأدوات واستراتيجيات فعالة؛ لتحفيز التفكير الفلسفي لدى الأطفال بطريقة مشوقة وتفاعلية.

- التخلي عن طريقة الإلقاء والإملاء في الثانويات، وحث التلاميذ على عدم حفظ المقالات؛ لأن ذلك يتنافى مع المفهوم العميق للفلسفة والمقالة الفلسفية، فهذه الأخيرة هي صناعة ودراية وإبداع، وليست حفظا ورصفا لمعارف ومعلومات جاهزة، كما أن الفلسفة لا تؤيد النمطية في التفكير، فالفلسفة تطرح إشكاليات ومشكلات وإشكالات، وتمدنا بالمناهج وتعلمنا طريقة التفكير، ولا تمدنا بالحلول الجاهزة، فعلى أساتذة الفلسفة في الثانويات والجامعات أن يسعوا بجدية إلى تجاوز طريقة الإلقاء داخل قاعات الدروس، وتحويل هذه الأخيرة إلى فضاءات للحوار على الطريقة السقراطية.

قائمة المصادروالمراجع:

- ابن سينا. (1980). عيون الحكمة، ط2. الكويت، دار القلم: وكالة المطبوعات، دار القلم.
- أبو نصر الفارابي. (1968). كتاب الجمع بين رأيي الحكيمين، ط2. بيروت، لبنان: دار المشرق.
- بيار مالك. (2016). الفلسفة وتعليمها، ط1. بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.
- جميلة حنيفي. (2016). الفلسفة في المنهج التعليمي، حوار مع ماثيو ليبمان أجراه رون برانت. مجلة التطوير، العدد 3، مخبر تطوير البحث في العلوم الإجتماعية والإنسانية.
- زكريا ابراهيم. (د.ت). مشكلة الفلسفة. الفجالة، مصر: مكتبة مصر.
- سعيد جاسم الأسدي. (2013). فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي، ط1. عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار صفاء للطباعة.

- سعيد مراد. (2000). العقل الفلسفي في الإسلام، ط1. مصر: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والإجتماعية.
- عبد الرحمن بدوي. (1975). مدخل جديد إلى الفلسفة. الكويت: وكالة المطبوعات.
- عمار طالبي. (2006). مدخل إلى عالم الفلسفة. الجزائر: دار القصبة للنشر.
- فتحي التريكي. (د.ت). الفلسفة الشريدة. بيروت، لبنان: مركز الإنماء القومي.
- كارل ياسبرز. (د.ت). مدخل إلى الفلسفة، ترجمة جورج صدقني. مكتبة أطلس.
- ماثيو ليبمان. (1998). المدرسة وتربية الفكر، ترجمة ابراهيم يحيى الشهابي. دمشق: منشورات وزارة القافة في الجمهورية العربية السورية.
- محمد سعيد أحمد زيدان. (1999). التفكير الفلسفي ط1. 3صر: سفير.
- محمد عبد الرحمن مرحبا. (1983). من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية، ط3. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- ميشال طوزي. (2016). فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة. نقد وتنوير، العدد الرابع.

الطفل الفيلسوف في ميزان الجدل الفلسفي

The child philosopher in the balance of philosophical debate

ط.د. رزيقة بن كحول (1) / جامعة محمد خيضر بسكرة

د. لزهر عقيبي (2) / جامعة محمد خيضر بسكرة

ملخص:

تهدف هذه الورقة البحثية لبيان أهم نقاط الاختلاف بين المؤيد والمعارض لفكرة أن يكون الطفل فيلسوفا صغيرا، هذا تزامنا مع احتكارها لفئة معينة من الناس. خصوصا في مجتمعاتنا العربية أين توجد في المراحل المتقدمة من التعليم وهي المرحلة الثانوية. هذا ما جعل هناك نوعا من الفجوة بين الطفل والفلسفة، في حين أن الواقع والحياة اليومية يثبتان عكس ذلك فالطفل برهن أنه باستطاعته طرح السؤال الفلسفي المبدع في شقه الوجودي والأخلاقي والميتافيزيقي؛ إذن من منطلق هذا التناقض بين أحقية الطفل من عدمه في ممارسة الفعل الفلسفي، ومن منطلق تميز الطفل بطرح السؤال الفلسفي المبدع، سنناقش الجدل الفلسفي القائم حول هذا الطرح من وجهات نظر فلسفية مختلفة

الكلمات المفتاحية: الطفل، الفلسفة، الجدال الفلسفي، الطفولة المتفلسفة، الطفل الفيلسوف.

Abstract

This paper aims to show the most important points of difference between those who support and oppose the idea of a child being a young philosopher, coinciding with its monopolization by a certain group of people. Especially in our Arab societies, where it is found in the advanced stages of education, namely the secondary stage. This made there is a kind of gap between the child and philosophy, while the reality and daily life prove the opposite,

as the child proved that he can ask the creative philosophical question in its existential, ethical and metaphysical aspect; therefore, based on this contradiction between the child's right or not to practice the philosophical act, and the child's excellence in asking the creative philosophical question, we will discuss the existing philosophical debate about this question from different philosophical perspectives.

Key words: Child, Philosophy, Philosophical Argumentation, Philosophical Childhood, Philosophical Child.

مقدّمة:

منذ فجر ظهورها والفلسفة مثار الجدل ومنبت النقاش وهذا لخصوصية المواضيع التي تطرحها ولطبيعتها كمادة خام للفكر، وهذا أيضا لثورتها على النظام والصرامة الفكرية فكل يبدي برأيه بحرية وفقا لما يمليه عقله وتؤكده قناعته...ولا يزال هذا الجدال قائما لحد الآن خاصة عندما ارتبطت بالمناهج البيداغوجية وبنظريات التربية الحديثة والمعاصرة التي أولت أهمية بالغة للتطور العلمي والتكنولوجي على حساب المجرد والميتافيزيقي، لكن من جهة أخرى القول بالتربية الحديثة هو قول باهتمام بالغ بالطفل نفسيا وعقليا، وفي مقابل للشق التكنولوجي والعلمي وما فرضه من سلطة لاستعماله في عصرنا الذي أصبح يلقب بعصر الذكاء الاصطناعي، يطرح الطفل أسئلة برهن من خلالها أنه له القدرة على التفكير المبدع ووضع الأسئلة المحرجة والمقلقة التي لها أبعاد تتعلق بالعلم وبالحياة في شقها الوجودي والأخلاقي والعقائدي، هذا ما أكد من جهة أخرى ميزة التفكير النقدي عنده المولد عن الفضول والدهشة والاستغراب والتي هي في حقيقة الأمر دوافع للتفلسف عند الكبار وليس الصغار، وانطلاقا من هذا ومنذ القدم حاول الفلاسفة معالجة ومناقشة مشكلة تفلسف الطفل بين من يدعوا ويصر على ضرورة دعم الفلسفة وحضورها في حياة الطفل، وبين من يرفض ذلك بدعوى أن الطفل غير مؤهل لا فكريا ولا عقليا بل هو لا يزال تحت الوصاية بالرغم من اثبات الطفل عكس ذلك وخلق فجوة معرفية بين التربية والبيداغوجيا

وأسئلة الطفل الفلسفية المحرجة هذا ما أنشأ نوعا من الجدال الفلسفي بين المنظرين والمهتمين بهذا المجال .

إذن وانطلاقا من هذا التناقض والجدال الفكري والفلسفي جاءت أهمية هذا البحث: تكمن أهمية هذه الدراسة في تبيان مختلف الآراء والتوجهات الفلسفية والتربوية حول أحقية الطفل من عدمها في ممارسة الفعل الفلسفي والجدل الدائر حولها .ومنه ستكون إشكالية هذه الورقة البحثية: هل الطفل مؤهل عقليا ونفسيا للتفلسف ؟ هل للطفل الأهلية والكفاية التامة لطرح السؤال الفلسفي ؟ وهل يمكن للطفل بطرحه للسؤال الفلسفي أن يستقل فكريا رغم صغر سنه ؟.

وللإجابة على هذه الاشكالية انتهجنا المنهج التحليلي وتطرقنا للعناصر التالية: أولا ضبط المفاهيم لكل من الطفل والفلسفة ثم محاولة لإبراز أهمية الفلسفة للطفل وما تنتجه على الصعيد النفسي والاجتماعي والعقلي، ثم بعد ذلك محاولة عرض الجدال القائم حول فلسفة الطفل وممارستها من قبله بين تيارين متعارضين، وأخيرا عرض الراهن والمستقبل للطفل المتفلسف.

-1 في مفهوم الطفل والفلسفة:

1--1 مفهوم الطفل:

ليس من السهل الوقوف على تعريف واحد وموحد لمصطلح الطفل وهذا راجع أن كل معرف له ينظر له من زاوية تخصصه واتجاهه الفكري والتربوي ومنه سنحاول فقط التطرق لبعض التعاريف لتقريب المفهوم؛ ومن بين ماهو متداول نجد التعريف الذي ورد في الاتفاقية الخاصة بالأمم المتحدة حول حق الطفل، فهو « كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشر فكل كائن انساني لم يبلغ هذا العمر، فهو يعتبر طفلا « (خلفاوي، 2023، صفحة 3) لقد حدد هذا المنظور الطفل من منطلق السن فحدده من ولادته لغاية بلوغ الثامنة عشر من عمره.

يمكن التعرف على المفهوم أكثر من زوايا مختلفة فمثلا من منظور علماء الاجتماع: تعددت وتراوحت وجهات النظر حوله وانقسمت إلى ثلاثة اتجاهات:

1/ حصر هذا الاتجاه مفهوم الطفولة في سن ما بين الميلاد إلى الثامنة عشر.

2/ حصر هذا الاتجاه مفهوم الطفولة من مرحلة التكون إلى سن البلوغ .

3/ حصر هذا الاتجاه مفهوم الطفولة على أنه يمثل فترة تبدأ من يوم الميلاد وحتى سن الرشد وقد تنهي أيضا بالزواج أو البلوغ . (خلفاوي، 2023، صفحة 4) .

أما من منظور علماء النفس: فالطفولة عندهم تبدأ مبكرا مقارنة بعلماء الاجتماع فالطفل يعتبر طفلا منذ بداية تكون الجنين في بطن امه وتنتهي بالبلوغ الجنسي. (خلفاوي، 2023، صفحة 4).

أما من منظور فلسفي فكل فيلسوف قد أبدى له تعريفا وفقا لرؤيته ومنظوره وتوجهه الفكري والفلسفي، فروسو مثلا يذهب أن» أن الطفل هو ذلك الكائن الكامل، ولكن ليس بالمعنى الذي نرى به الرجل في الطفل، وإنما بالدلالة التي ترى، أن الطفولة هي مرحلة متميزة عن بقية مراحل النمو الأخرى لها خاصية السير الطبيعي نحو الاكتمال بالشكل الذي يجعل درجة النضج متوافقة لها «(خلفاوي، 2023، صفحة 4)، أيضا يميز روسو بين الرجل والطفل الراشد فيعتقد أن لهما نفس النشاط لكن المميز بينهما هو ميكانيزمات وطبيعة الحاجة والاهتمامات الخاصة بهذا النشاط لدى كل واحد منهما هي التي تحدد الفرق. (خلفاوي، 2023، صفحة 4) .

1--2 مفهوم الفلسفة:

لا يكاد يختلف اثنان أن محاولة تعريف الفلسفة كمصطلح هي من أكثر المفاهيم غير المتفق حولها وهذا راجع لطبيعتها وخصائصها المعرفية والفكرية والنقدية فعل مر العصور وعلى مدار اتساعها واختلاف وجهات النظر حولها اختلفت تعريفاتها ومنه سنكتفي ببعض ما ذكر في المعاجم الفلسفية حولها تقريبا للمفهوم كما سبق مع الطفل.

في معجم الفلسفة لجميل صيبا عرفها كالتالي: « لفظ مشتق من اليونانية وأصله فيلا صوفيا ومعناه محبة الحكمة ويطلق على العلم بحقائق الأشياء والعمل بما هو أصلح وصفاتها «: الشمول الوحدة التعمق في التفسير والتعليل والبحث عن الأسباب

القصوى والمبادئ الأولى». (صليبا، 1983، صفحة 161) أيضا يمكن القول أن» من معاني الفلسفة اطلاقها على الاستعداد الفكري الذي يجعل صاحبه قادرا على النظر إلى الأشياء نظرة متعالية، قادرا على تقبل طوارق الحدثان بكل ثقة وسكينة واطمئنان والفلسفة بهذا المعنى مرادفة للحكمة « (صليبا، 1983، صفحة 161) وتاريخيا عند محاولة رصد البدايات الأولى للمصطلح نجد أن أول من أطلق هذا المصطلح هو فيثاغورس عندما قال :» لست حكيما فإن الحكمة لا تضاف لغير الآلهة وما أنا إلا فيلسوف اي محب للحكمة « (وهبة، 2007، صفحة 468).

ومن التعريفات الأكثر شيوعا للفلسفة تعرف بأنها ذلك الفن الذي يجعلنا ننحت الأسئلة بل البعد من هذا فإن السؤال أهم من الجواب في حداته خصوصا وأن هذا الجواب سيتحول إلى سؤال في رحلة البحث عن الحقيقة.

1--3 فلسفة الطفل:

انطلاقا من تعريفنا للطفل والفلسفة يمكن القول أن فلسفة الطفل هي مجال ومفهوم تربوي يجمع بين مجالين وهما الفلسفة والتربية ،ويهدف بدوره إلى مجموعة الإجراءات التعليمية المخصصة والموجهة لتنمية وتطوير الفكر الابداعي والنقدي لدى الأطفال في مختلف الأعمال والمراحل الدراسية، (ذويبي، 2023، صفحة 157) وذلك لن يكون إلا من خلال محاولة جادة للنظر إلى تاريخ الفلسفة « وإعادة بنائها بطريقة تجعلهم تكلمونها بأنفسهم وبالتالي يتقنون فن التفكير بشكل مستقل وقادر على تصحيح ذاته. كما تم النظر إلى فلسفة الأطفال كمغامرة تعليمية أي كمحاولة لتحويل الفصل إلى جماعة بحث فلسفي. في هذه الجماعة يتعلم الأطفال فن المداولة والحوار ويصبحون ماهرين في إصدار الأحكام الجيدة، ومع نموهم في إتقان البحث الفلسفي المشترك» (شريف، 2023، صفحة 143).

إن الأمل من فلسفة الطفل هو جعل الطفل له القدرة والقابلية على حمل زمام التفكير النقدي بنفسه ، فلتعليم الطفل للتفلسف في مراحل مبكرة وخصوصا داخل الصف المدرسي وفي المراحل الابتدائية تمكنه وتشجعه من العمل الجماعي من خلال العملية التشاركية التبادلية للأفكار واقتراح الحلول للمشكلات المطروحة، بالإضافة

إلى ما تكسبه للطالب من روح النقد والتحليل والتفكير المستقل. (شريف، 2023، صفحة 143) والفلسفة أيضا بتدريسها للطفل تنقله من» لنظري إلى التطبيقي من الفلسفة إلى التفلسف، من المجرد إلى العملي وهذا خلال تعليهم مهارات التفكير السديد، وهذا من خلال اقحامهم في بعض المشكلات والمواقف التي تستدعي استحضار قواهم الفكرية والذهنية» (شريف، 2023، صفحة 143).

-2 أهمية وقيمة عملية التفلسف للطفل:

قبل التطرق لأهمية ودور الفلسفة بالنسبة للطفل، نتساءل أولا هل للطفل حق مكفول ومصرح به في ممارسة هذا الفعل النقدي؟ الإجابة ستكون نعم من فحقه مكفول قانونيا وهذا ما جاء في إطار معاهدة حقوق الإنسان الصادرة سنة 1989التي أقرت له بحق سياسي وقانوني في التفكير والتعبير عن رأيه، ايضا فيه مجموعة من البنود التي تقر بحق الطفل الفلسفي والسياسي وله كامل الحرية للإدلاء برأيه دون تدخل شخص آخر (البغدادي، 2014، صفحة 88) ،ومنه تكون للطفولة حقوق واضحة وصريحة ولا اجتهاد فيها في ممارسة الفعل الفلسفي ومنه تكون» الفلسفة مع الأطفال بمثابة المطلب الحقوقي الذي يضمن للطفل حرية الت ر يفك وطرح الأسئلة ويمكنه من الاندهاش من ذاته ومن العالم وبمعزل عن أي مؤثر خارجي قد يعوق مطلبه الحقوقي» (البغدادي، 2014، صفحة 89). لقد كانت هذه المعاهدة لحظة انطلاق لمجموعة من الحركات الفلسفية التي كانت تدعوا للأطفال وحقهم في ممارسة الفعل الفلسفي منها مثلا اجتماع خبراء الفلسفة من أجل الأطفال سنة 1998 بباريس. (البغدادي، 2014، صفحة 88).

وانطلاقا من حقه في التفلسف تتأتى أهمية ودور إدخال الفلسفة للطفل أو الروح الفلسفية المبكرة في أنها تصقل الروح وترافقها منذ بواكيرها الأولى لأن الروح الفلسفية ليست بالمسألة القصيرة المدى بل هي حاصل وناتج لعمليات تربوية طويلة ومعقدة ومتداخلة ، والحديث عن التفلسف بصفة عامة هو حديث عن الفلسفة بحد ذاتها لأن الفلسفة لطالما كانت تنقيب وبحث صريح عن معنى الحياة ، وكانت لها دائما الكفالة بإعطاء المعنى والمغزى لها ، ومنه كل محاول لتهميشها أو إقصائها هو أقصاء

مباشر لهذه المعاني وسلب صريح لخصائص الحياة البشرية ،أيضا نجد أنه للفلسفة دور مهم في المحيد المحيط المدرسي وهذا لما تكسبه للتلميذ من قدرات منها لغة سليمة وفكر متوازن وهذا من ناتج عن ميزة أساسية في ممارسة الفلسفة وهي النقاشات والحوارات الشفوية ، أيضا تجعل الفكر ناضجا وفق ضوابط يحكمها العقل والمنطق (خلفاوي، 2023، صفحة 14).

ومن بين الأدوار المهمة التي تلعبها الفلسفة في الصغر هي تعليم الطفل الفكر الخلقي « لأنهم في هذا السن المبكر يبحثون عن مبررات لأفعالهم ويحبون معرفة الأسباب التي تسمح لهم بالقيام بأمر معين أو تمنعهم من ذلك وهذا ما يجعلهم في الغالب يطرحون أسئلة مثل لماذا ؟ ولماذا عليا أن أفعل أو لا أفعل ؟ « (مروفل، 2014، صفحة 300).

من هنا تكمن أهمية تعرف الطفل على الفلسفة الأخلاقية وهذا لما له من ميزة تقريبهم وتفاعلهم مع مجتمعاتهم وأخلاق مجتمعاتهم والتمييز بين الخير والشر كل هذا بواسطة آلية نقدية تساعد على بناء الشخصية القوية (مروفل، 2014، صفحة 300).

لقد أكد كل من الواقع والممارسة الفعلية على قيمة وفعالية التفلسف وعلى ضرورة إدخاله في البرامج التربوية التعليمية، فقد أثبتت فلسفة الأطفال أنها برنامج مثالي لتعليم القيم في تجربة الأطفال مليئة بالمخاوف والقضايا الأخلاقية، على الرغم من أنهم قد لا يدركون ذلك إلا بشكل خافت ومن خلال التلفزيون والإنترنت ووسائل الإعلام الأخرى، ويتعرض الأطفال اليوم لأفكار وصور لم تكن منذ فترة طويلة مخصصة للبالغين ، فغالبا ما ينظر الأطفال إلى العالم على أنه خليط من الاحتمالات البديلة، وبد الا من إملاء مجموعة من القيم الموصوفة للأطفال، تسعى الفلسفة للأطفال إلى مساعدتهم على تعزيز قدرتهم على التقييم والاستجابة لهذه البدائل المغرية؛ لتصحيح عاداتهم في التفكير والشعور والعمل من خلال التحقيق الأخلاقي المستمر « (ذويبي، 2023، صفحة 158)، والفلسفة للأطفال لا تتجسد في البعد التربوي والفكري فقط بل له أبعاد أخرى ف « الاهتمام بسؤال الطفل عبر تطوره الجسدي وانفسي والإنساني والوجودي سيساعد بشكل كبير في تنمية الوعي الجمالي والاحساس بمهاني

الحياة المختلفة لديه في ظل انتشار أجهزة الألعاب الإلكترونية التي ساهمت بشكل كبير في قتل روح السؤال عند الأطفال، وميلهم إلى الاهتمام بسائر وسائل التكنولوجيا المتنوعة على حساب الاهتمام بمعرفة النفس» (الطنطاوي، 2021، صفحة 2439) أيضا يمكن دور الفلسفة في حياة الأطفال وفي المراحل المتقدمة عمرهم في أنها لا تلعب الدور التعريفي بالفكر الفلسفي فقط ، بل في التركيز على تعليمهم المعايير المنطقية للحكم على التفكير الصحيح والخاطئ، مما يزيد من تقدير الذات . (الطنطاوي، 2021، صفحة 2440).

-3 الجدل الفلسفي حول تفلسف الطفل:

لم يكن الاختلاف بين المختصين والدارسين والفلاسفة حول تحديد مرحلة الطفولة من أين تبدأ وأين تنتهي هو الاختلاف المحوري، بل كان حول تحديد سن التفلسف هذه المشكلة والتي اعتبرت من بين أهم مشكلات الفلسفية منذ سقراط إلى يومنا هذا أين تضاربت فيها المواقف وتجادل حولها الفلاسفة وانقسموا بين المؤيد والمعارض مشكلين تيارين فلسفين متعارضين حول سؤال جوهري هل الطفل مؤهل عقليا ونفسيا لممارسة فعل التفلسف ؟.

1-3 – التيار المعارض:

الفلسفة لا تصح ولا تصلح للأطفال لأنه وبمجرد الدفع بهم لعملية التفلسف هو محاولة خطرة تمس بالجوانب النفسية بالخصوص ، ومنه لا فائدة ترجى من إدخالهم في دوامات المشاكل الفلسفية الكبرى والتي سيكون لهم متسع الوقت لمناقشتها وهم كبارا ، أيضا لا داعي لكسر البراءة بجرهم إلى عالم الخيال والعقل المعقد (الطنطاوي، 2021، صفحة 2453) وباعتبار أن الفلسفة من طبيعتها أنها تنطلق من جوهر الحياة المقلقة وبالتالي يفكر الانسان في قضايا غير محسومة وغير متفق عليها في غالب الأحيان هذا ما يزيد من التأكيد عن ابعادها كل البعد عن الطفل لأنه وفي هذه المرحلة هو في حالة اطمئنان وسكينة ،وبالتالي فإن أي محاولة لتدريسهم الفلسفة هي محاولة للزج بهم في مآسي الحياة (الطنطاوي، 2021، صفحة 2454) وبالتالي حسب هذه الرؤية فإن الطفل غير مؤهل للفلسفة والتفلسف وهذا ما أقر به أفلاطون عندما عبر

عن موقفه من سن التفلسف « في كتاباته أهمها جورجياس والجمهورية وفي هذا المقام يرى أن المراهق قد يلحق به الجدل ضررا، لأن ميوله الانفعالية طائشة وتميل نحو المعاكسة والمعارضة كما أن شخصيته لا تقوى على الصبر وضبط النفس» (علوي، 2012، صفحة 85) ، فبالرغم من أن أفلاطون تاريخيا هو أول من أدخل الفلسفة إلى المؤسسة الأكاديمية وأسس أكاديمية وشرط لدخولها تعلم مبادئ الرياضيات والمستوى الفكري والعمري إلا أنه كان واضحا وصريحا في مسألة تعلم الطفل، « فمن الجنون أن نسمح للأطفال والمراهقين بالخوض في القضايا الفلسفية، لأن هذا الأمر أشبه بوضع سلاح مدمر في يد المجنون أو معتوه، فأول شخص سيتعرض للضرر هو هذا الشخص. ولذلك فالسن المناسبة للممارسة التفلسف حسب أفلاطون هي سن الخمسين، قبل هذا العمر يجب على الأطفال أن يتلقوا تربية صارمة وأن يتعلموا نوعا محددا من المعارف حتى تنضج عقولهم تتهيأ نفوسهم للمعرفة الفلسفية» (البغدادي، 2014، صفحة 91) ، إذن وحسب أفلاطون فإن الفلسفة تمنح فقط لمتقدم العمر وبلوغ الشخص سن الخمسين فهذا كمال العقل، وما دون ذلك من الفئات العمرية يشكل خطرا صريحا .

وفي موقف مشابه تبنى ديكارت موقف أفلاطون وسار على دربه فديكارت يعتبر أنه « من الجنون أن نعلم الأطفال الفلسفة في هذه المرحلة لأن عقولهم غير مؤهلة للممارسة التفكير الفلسفي، ومن أجل إقناعنا بهذا الأمر يقدم لنا ديكارت تجربته الشخصية كدليل على موقفه السابق» إذن فالطفولة بالنسبة لديكارت أكبر عائق أمام ممارسة التفلسف، ومن أجل الوصول إلى الفلسفة يجب أن نتخلص من قيودها (البغدادي، 2014، صفحة 96) . « يؤكد ديكارت ويصر على موقفه من تجاربه الشخصية وما تلقاه من فلسفة فيشير إلى ذلك بقوله « في صغري تعلمت كثيرا من الأشياء ولكني عندما كبرت أدركت أن بعض ما تعلمته ل يكن صحيحا بل تيقنت انه كان خاطئا تاما. وهذه الحقيقة كانت تزعجني. فهناك ما تسلل إلى أفكاري ومازال ربا قابعا هناك وهو عير صحيح ، إن الطفولة هي زمان ومكان للخطأ والأحكام المسبقة. لأننا كنا أطفالا قبل أن نكون رجالا، يجب أن نصل إلى مرحلة النضج للبدء في التفلسف... انتظرت إلى أن

وصلت إلى سن النضج... « (طوزي، 2016، صفحة 331) ،فديكارت يعتبر الطفولة مرحلة بدائية ساذجة جل معارفها خاطئة وبالتالي تتحقق الفلسفة في الراحل العمرية المتأخرة اين يمكنه استخدام النقد والشك والمنهج الصحيح ، ويسانده هيغل من جهته الذي يدعوا إلى الابتعاد عن التفلسف، والسبب الذي لا يشجع الشباب والمراهقين على عملية التفلسف هو التعرف على المذاهب الفلسفية ...وبالتالي بدلا من التفلسف لابد من تعلم الفلسفة . (طوزي، 2016، صفحة 331)

كانط: يشير كانط أن الطفل لا يزال قاصرا وتحت الوصاية، وبالتالي هو مكفول فكيف له أن يمارس فعل التفلسف الذي يكون أكبر منه ومن قدراته العقلية والفكرية وبالتالي « لا يكنه التفكير بنفسه، يجب أن يعلم لك يتمكن بعد ذلك من امتلاك قوة توجيه الفكر بشكل حر، عبر الاستخدام العام لعقله من أجل إدراك الأنوار نتذكر، في المقدمة الأولى لكتاب «نقد العقل الخالص» ،«Critique de la raison pureبأن عمل الفلاسفة لا «يكن بأي حال من الأحوال وضعه في متناول العموم» (طوزي، 2016، صفحة 332) ،لقد رفض كانط أن توضع الفلسفة في يد الأطفال فالفعل الفلسفي له أهله ، وفي مقابل رفضه هذا أشاد من جهة أخرى علة دور التربية السليمة وأعتبرها فنا من الفنون التي تصنع الإنسان فالإنسان لن تتحقق إنسانيته إلا بالتربية فهي التي تبنى بها المجتمعات المثالية ويتجسد الإنسان المنشود (شريف، 2023، صفحة 146) .

بياجي: اشتهر بياجي بنظريته الشهيرة حول التطور المعرفي وذهب غلى أن معظم الأطفال لا جدوى من ممارسة التفلسف قبل 11 و12 سنة فهم لا قادرين ولا مؤهلين على التفكير الفلسفي و» هذا يعود إلى أن الأطفال قبل هذا العمر لا يستطيعون التفكير حول التفكير وهو نوع أعلى من مستوى التفكير الذي يتصف به التفكير الفلسفي.» (موسوعة، 2017، صفحة 3) « وحجته في ذلك « أن الأطفال يقدمون إجابات خاطئة عندما يوجه إليهم أسئلة تتطلب المنطق المجرد؛ أي إدراك مفاهيم مجردة مثل: العدد والعدالة والكمية والسببية والوقت، مما يؤكد التفاوت الكبير بين المعرفة عند البالغين بمقارنتها بالمعرفة عند صغار السن « (موسوعة، 2017، صفحة 4) .

3--2 التيار المؤيد:

الطفل مؤهل للتفلسف بل التفلسف ضرورة لابد منها من منطلق أن أسئلة الطفل النابعة من دهشته واستغرابه حول الحياة والوجود والمصير هي في حقيقة الأمر هي محور المشكلات الفلسفية الكبرى التي ناقشها الفلاسفة عبر العصور ومنه قيل ان الفلسفة هي الطفولة الدائمة للفكر (الطنطاوي، 2021، صفحة 2454) ، فالطفل وبالرغم من صغر سنه إلا أنه له ما يميزه وله طريقته الفلسفية التي يتساءل بها ويناقش ويدافع بها عن رأيه و» لعل مقولة أرسطو في غابر السنين ما يعزز ذلك فهو يقول ليس بالضرورة أن يكون كبار السن ناضجين فكريا ، وليس بالضرورة أن يكون الطفل غير ناضج فكريا الأمر الذي يجعل عملية نمو وتتابع التفكير الفلسفي من الطفل رهنا بالبيئة والمناخ الذي يعيش فيه « (محمود، 2004، صفحة 112)، وقد أكد ساسيفيل 1998 أن نشاط التفلسف للطفل ليس بالشيء الجديد فقد مورس « في العصور الوسطى كان الأطفال في سن المراهقة يدرسون المنطق وقواعد التفكير السليم وكان اهتمامهم المنطق يقوم على أساس افتراض وهو أن دراسة المنطق دراسة هامة مجدية للطلاب إذا أردنا أن يفكروا في مختلف أوجه الحياة بدقة وعمق...ثم استخدمت الفلسفة لاحقا كأداة تساعد الأطفال على أن يكونوا أكثر نقدا وأكثر إبداعا وأكثر وعيا للحياة (محمود، 2004، صفحة 114)».

تبنى هذا الطرح المتجادل حوله العديد من الفلاسفة على امتداد الرقعة الجغرافية وعلى طول الزمن من بينهم كاليكس، كاليكس الذي أبدى رايه بنقد لاذع لسقراط خصوصا في فكرة حصره للفلسفة لسن الخمسين بقوله « إن الفلسفة ما في ذلك شك يا سقراط، ليست بدون سحر إذا ما تعاطينا إليها في مرحلة الشباب باعتدال، لكن إذا أمضينا وقتا أكثر من اللازم في التعاطي للفلسفة، فإنها ستفسد أروحنا ومهما كان الإنسان موهوبا، فإنه من المستحيل أن لا يغدو غريبا عن الأشياء التي يجب معرفتها كي يصبح فاضلا ومحترما « (البغدادي، 2014، صفحة 94)، ويرى من جهة أخرى أنه لا جدوى من تأجيل الفلسفة لسن متأخرة فهذا يجعل الشخص يعاني من المراهقة المتأخرة فمتعة التفلسف هي ما كانت عز الطفولة والشباب ، وإذا تعاطينا هذه المتعة

في سن متأخرة كان مدعاة للسخرية والتهكم.

أبيقور: يؤكد من جهته أنه لا فرق بين الطفل والراشد في عملية التفلسف فهو يستطيع أن يتفلسف ويفكر ويدلي برايه بكل حرية ودون خوف فلا وجود لوقت سابق ولا متأخر لفعل التفلسف. (البغدادي، 2014، صفحة 98)، هذا من منظور أن التفلسف هو فن، فن للحياة والعيش فيها، وعلاج للنفس وتوازن للروح، فحرمان الطفل من التفلسف هو حرمان من السعادة (علوي، 2012، صفحة 86)ومنه فالكل دون استثناء مدعوا للانخراط والدخول لعالم الفلسفة.

ياسبرس: لقد لاحظ ياسبرس مبكرا قدرة الأطفال على طرح الأسئلة الفلسفية وهذا منذ العهود المتقدمة من أعمارهم، لكن كل هذه الأسئلة العميقة ستختفي بمجرد التقدم في السن وتختفي معها الدهشة المولدة للتساؤل وهذا ما يفقد الطفل الرغبة في البحث عن عالمه ومحاولة إدراكه، ومنه يتساءل ياسبرس لماذا لا يتم استثمار هذه المرحلة العمرية ولا يتم استثمار معها هذا الفضول المعرفي بمحاولة التشجيع على التساؤل الذي سيولد التفلسف بالمعنى (علوي، 2012، صفحة 87) وهذا يعتقد أن السؤال الفلسفي المولد هن الطفل هو سؤال فلسفي بالدرجة الأولى بل نابع عن عبقرية إبداع وهذا في قوله «إنها لعلامة فارقة أن يجد الإنسان في نفسه مصدرا للتفكير الفلسفي: إنها أسئلة الأطفال. كثيرا ما نسمع، من أفواههم، كلمات تصب مباشرة في الأعماق الفلسفية...غالبا ما تكون نوعا من العبقرية يفقدونها حينما يصبحون مراهق» (طوزي، 2016، صفحة 330) ومنه لابد من استثمار مرحلة الطفولة فالتقدم في السن حسب ياسبرس هو تخلي عن السؤال الفلسفي وهو ما يناقض به أفلاطون.

ماثيو ليبمان: لم تختلف معظم المراجع حول هذا الموضوع والجدل الحاصل أن ماثيو ليبمان يعد من أكثر المنشغلين بالحقل الفلسفي سواء تعلق الأمر بالتنظير أو بالإسهام الفكري من خلال وضع برامج فلسفية تتماشى والمراحل العمرية الطفولية ومن بين أهم ما جاد به أنه مثلا بدأ سنة 1962 بتصميم برنامج اساسي لفلسفة الأطفال يتمحور حول قصص فلسفية متبوعة بدليل للمعلمين ، من الصف الرابع حتى السابع ، وهي نفسها التي تطورت الآن وأصبحت مقررات تتطبق بداية من فصول

الحضانة إلى الصف الثانوي ، والمميز في هذه القصص أنها تروي أحداث وتفاصيل تدور حول علاقات بين شخصيات تتضمن تفكيرا صوريا منطقيا مشتقا من المنطق الأرسطي والاستدلالي والاستقرائي...

يقر ليبمان أنه يمكن للطفل أن يتعلم الفلسفة من خلال القصص الفلسفية ،لكن بشرط أن يتعلم ويتدرب ويتكون المعلمين أولا على ذلك، لأن المعلم هو المركز واللبنة الأساسية في هذه العملية التعليمية التعلمية ، ومنه ولكي يتحقق المطلوب لا بد من إشراك كل من التلميذ والأستاذ في ورشات تعليمية لأن ما يفعله المعلم أثناء تدريبه سيعلمه للمتعلم، إذن فحوى برنامج ليبمان يدور حول مجموعة قصص فلسفية تتماشى والمراحل الطفولية، مزودة بدليل للمعلم يساعده على تقديم أفضل للقصة ومناقشتها من خلال الأساليب الفلسفية ومن بين القصص الكثيرة نجد مثلا قصة كيو جاس، قصة بيكسي، قصة هاري... الخ المميز أيضا في هذه القصص أنها تحاكي الحياة اليومية وكل ما يمكن أن يعيشه الطفل من قضايا ومشاكل واقعية مراعيا في ذلك سنه ومراحل نموه العقلي والذهني. لكن السؤال المطروح ما الذي جعل ليبمان يلجأ لأسلوب القصة ؟ (شريف، 2023، صفحة 149/150).

الجواب هو أن القصة الفلسفية « تجعل من الواقع منطلقا لعرض ما يعيشه الطفل من خلال عرض القضايا التي تواجهه وقد واجهت الكبار من قبل، حيت تجعله يعيش هذه القضايا من خلال عرض حلوله وأفكاره اتجاهها، فالقصة تساعد على بناء شخصية الطفل. كما تساعد الأطفال على تنمية الروح التشاركية مع الغير، وتحسيسه بمكانته الهامة في المجتمع، فكل رأي يجب أن يحترم» (شريف، 2023، صفحة 150) . ويعود ويؤكد ليبمان على أهمية وضرورة تعليم الطفل للفلسفة والتفلسف الصحيح عن طريق ممارسة التفكير والحكم المنطقي فقد أثبتت الدراسات أن الأطفال الذين تدربوا على الحكم والمنطقي والمنطق وآلياته أكثر حكمة ومنطقية ممن لم يتلقوا هذا النوع من التعليم، فالغاية إذن ليس لها بعد تربوي فقط بل أكثر من ذلك هو تعليم الطفل آليات التفكير الصحيح والمنطقي والسليم، ومنه تكون له القدرة على إثبات وجوده من خلال فكره تصوراته وآراءه (شريف، 2023، صفحة 150) .

هذا ويؤكد تاريخ تيار الفلسفة للأطفال أنه تأسس في عام 1969 من خلال وضع ليبمان لبرنامجه التعليمي الموجه للأطفال « تحت اسم الفلسفة للأطفال P4C وكان البرنامج موجهاً إلى الأطفال ممن تتراوح أعمارهم بين الرابعة والسابعة. ويهدف برنامج الفلسفة للأطفال إلى تنمية الفكر النقدي عند الشباب منذ صغر سنهم وتدريبهم على اكتساب المهارات اللازمة كي يتحولوا إلى ذوات واعية تتحلى بديمقراطية التفكير « (شريف، 2023، صفحة 150) .

جاريث ماثيوس: لقد قدم نقدا واضحا وصريحا لنظرية بياجي فحواه أنه عجز عن رؤية التفكير الفلسفي الظاهري لدى الأطفال الذين قام بدراستهم، ويقدم في المقابل امثلة تبرهن على مقدرة الأطفال على التفلسف وذلك من خلال قدرة الطفل على ملاحظة المفاهيم المجردة وأيضا الأسئلة الفلسفية المعقدة بالمعنى ،وأكد من جهة أخرى على أن «لأطفال الصغار قادرون على الانخراط بشكل طبيعي في التفكير الفلسفي. وفي كتابه: (الفلسفة والطفل الصغير) يأتي بمجموعة من الأمثلة الرائعة يثبت بها أن الأطفال لديهم القدرة على الدهشة والتلاعب بالأفكار؛وهو أمر يمكنهم من التعامل مع العديد من المشاكل التقليدية للمعرفة وينتهي ماثيوس إلى أن طريقة تعامل الأطفال ومناقشتهم للأفكار الفلسفية يجب أن تؤخذ على محمل الجد من قبل أي شخص يريد أن يفهم كيف يفكر الأطفال. ومن تلك الأمثلة: الطفل «تيم» يبلغ من العمر ست سنوات سأل والده أثناء تناوله الطعام: أبي؛ كيف لنا أن نتأكد من أن كل هذا ليس سوى حلم « (الخولي، 2012، صفحة 147).

الكثير من الأمثلة من هذا القبيل حصل عليها ماثيوز من أصدقائه وهذا إن دل على شيئ إنما يدل على التجارب التي مر بها الأطفال وهي دليل واضح على وجود التفكير الفلسفي في أذهانهم خصوصا في سن الرابعة الخامسة ، وهذا راجع إلى كون الطفل يتأمل يندهش يسأل... وعليه علينا أن لا نمنع طرحه للأسئلة التي يبحث لها عن أجوبة. (خلفاوي، 2023، صفحة 9).

ميشال دي مونتين :كان دي مونتين من ابرز المنادين والداعمين لتعليم الفلسفة للأطفال و» يعترض مونتين على أولئك الذين يرون أن الأطفال لا يستطيعون التفلسف

وينعتهم بالخطأ في الحكم، ويرى من جهة أولى، أن الأطفال قادرون على تعلم الفلسفة ومن جهة ثانية، أن الفلسفة ضرورية في تربية الأطفال. فإذا كانت غاية التربية إعداد الأطفال للحياة فالفلسفة هي السبيل إلى هذا الإعداد، وانه لا توجد سن محددة للشروع في تعلم العيش بل الأمر يتعلق بالعمر كله، فكذلك الشأن بالنسبة لتعلم التفلسف، فهو خاصية إنسانية من الصغر وحتى الكبر.» (ذويبي، 2023، صفحة 159)،وفي المقابل يرى أنه لا تعطى الحرية المطلقة للطفل في التفلسف فهناك مجالات لا يدخلها ولا يناقشها لأنها لا تتلاءم وسنهم مثل الجدل ، ومنه يجب مراقبة التفلسف عندهم وتوجيههم لما يفيدهم ويتوافق وسنهم كما لا يمكن حصر الفلسفة في القراءة والطالعة فقط بل حتى الكتابة مفيدة لهم (ذويبي، 2023، صفحة 160) ،فالفلسفة من الخطأ إبعادها عن الأطفال لأنها « تعلمنا أن نعيش، والطفولة درس في حد ذاتها، كما باقي المراحل العمرية، لماذا لا نتواصل معها؟... الطفل قادر، من خلال مربيته، بشكل أفضل على تعلم القراءة أو الكتابة « (طوزي، 2016، صفحة 330).

جاك دريدا: لقد أعطى من جهته دريدا حقا في ممارسة الفعل الفلسفي لأي شخص كان ومنه لا يمكن حرمان الأطفال منه ، وكل فكرة تدعم عدم أحقية الطفل للممارسة هذا الفعل بدعوى عدم النضج هي فكرة باطلة لنها ذات خلفية إيديولوجية وسياسية ولا تمد بأي صله لعقل الطفل ونضجه . (ذويبي، 2023، صفحة 160).

-4 الراهن والمستقبل للطفولة المتفلسفة:

يختلف واقع وراهن الفلسفة ككل بين العالم العربي والعالم الغربي ليس فيما يخص الطفولة فقط بل في قابلية الفلسفة وتدريسها والتسليم بها واقعا وفكرا، ففي الوقت الذي أصبح الاهتمام العالمي اليوم بالفلسفة وعلاقاته بالطفولة وبالدور الذي تلعبه في تنمية وتطوير قدرات الطفل الفكرية والنفسية ... يكتسح كل بلدان العالم منها مثلا: المجلس العالمي للاستفسار الفلسفي مع الأطفال في عام 1985، حيث ينظم هذا المجلس كل عام مؤتمرا دوليا يظم عددا لا بأس به من دول أوروبا...وبالرغم من وفاة عدد من مؤسسيه ورائديه إلا أنه يحضى بحضور قوي في المجلس العالمي للاستفسار مع الأطفال. وعلى مرور الزمن انتشرت الجمعيات والمنظمات المؤيدة للمجلس العالمي

على مختلف مناحي العالم منها أمريكا الشمالية بريطانيا نيوزيلندا...الخ وانتشرت معها طرق ومصادر تدريس الفلسفة تشرك الأطفال في المناقشات الفلسفية (موسوعة، 2017، صفحة 19) ، نجد للعالم العربي خروجا صارخا وصريحا عن هذا التيار العالمي سواء كان عن عمد أو تقصيرا ، فبالرغم من أهمية الفلسفة للطفل إلا أن الاهتمام بها عموما وليس الطفل فقط ضئيل جدا وتعاني اجحافا كبيرا في حقها وحق ممارسيها ، وهذا ما تجسد واقعا في الفرق الشاسع بين مدارسنا ومدارس الغرب والدول المتقدمة فيه ، فمن منطلق أن الطفل هو مشروع المستقبل هذا يجعلنا نهتم به من جميع جوانبه الفكرية والنفسية ، لأن الأطفال الذين يتلقون تعليما عقيما، لن يبدعوا ولا يأتي الابداع ولا يثمر إلا بمناهج فلسفية صحيحة وهذا ما يعاني منه الوطن العربي (الخولي، 2012، صفحة 153).

لم يكتفي المهتمون والفلاسفة بهذا المجال بهذا القدر بل تظافرت الجهود ووحدت الآراء على جعل الطفل المتفلسف واقعا مجسدا في كل البرامج التربوية وفي كل أنحاء المعمورة ومن منطلق أن الفلسفة وسيلة تنمية وتطوير للعقل « أدى هذا إلى إنشاء مؤسسات مختلفة تعنى بهذا النوع من التعليم منها مركز تعلم الأطفال للفلسفة في مونت كلير بأمريكا ، ومركز تعليم الأطفال الفلسفة في نيوجرسي والمؤسسة الدولية لتعليم الفلسفة للأطفال ، ومركز Dans في Homepage بهاواي ومركزAulu بأمريكا هذا غير الاهتمام المتزايد الذي ظهر في إنجلترا وألمانيا وفرنسا واليابان والهند وباكستان ولا شك أن في كثرة هذه المؤسسات دلالة واضحة على نجاح فكرة تدريس الفلسفة للأطفال «(محمود، 2004، صفحة 115).

إذن لقد سعت العديد من الجهات على المستوى العالمي بتعديل البرنامج لتكون أكثر فاعلية ولتحرز نتائج فلسفية أكثر ويكون الطفل أكثر وعيا ونضجا أثناء تفلسفه وبالتالي تكون الفلسفة مع الأطفال بدلا من الفلسفة للأطفال ومن بين الدراسين نجد كل من: DavidKennedy وVansieleghemNancy ناقشا هذان المربيان دور وعلاقة الفلسفة ما بعد ليبمان، حيث أكدا على ضرورة تغيير مواقفنا ونظرتنا تجاه تعريف وتعليم وطرق تعليم الفلسفة للأطفال باعتبارهم هم المستقبل ، من منطلق لا الزمان

ثابت ولا المعتقدات باقية ، وبالتالي فحلول وأجوبة عصر ما عل سؤال ما ستتغير لا محالة، فما هو صالح وموافق لعصر لا يصلح لعصر آخر، ومنه فالأطفال لا فائدة من نقل لهم الأفكار والنظريات الفلسفية القديمة ، إذ الأنفع لهم والأهم هو تنمية التفكير النقدي عن طريق المشاركة والتفاعل والتواصل الفكري واللغوي ومناقشة آراءهم ، منه يكون الطفل قد استطلع واستكشف الحلول والإجابات التي تدور في عصره وراهنه هو. (الخولي، 2012، صفحة 151).

خاتمة:

وفي الأخير وكختام لما تم تناوله في السطور السابقة حول الطفل والفلسفة بين أحقية ذلك من عدمه يمكن الخروج ببعض النقاط في الاتي:

أن الفلسفة وعلاقتها بالطفل ليست بالمشكلة الجديدة أو الحديثة الزمان بل تمتد بامتداد الجذور الفلسفية فقد ناقشها مؤسسي الفكر الفلسفي أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو وإن مشكلة الفلسفة وعلاقتها بالطفل هي إحدى المشاكل الفلسفية النابعة من صميم الفلسفة في حد ذاتها فالفلسفة موطن الجدل ومنبته. فمن البديهي إذن أن يحتد حول النقاش بين الفلاسفة م مؤيد ومعارض .

محاولة إدراج الفلسفة في المناهج التربوية المعاصرة من الوسائل المبتكرة الرامية إلى استقلالية الطفل وتكوين ذاته والانفراد برأيه وفكره واكتشاف عالمه الداخلي والخارجي، وهذا ما تجسد واقعا في الفرق بين الطفل الذي تلقى تربية فلسفية من الذي لم يتلقى فالأول له القدرة على التفكير النقدي والابداع الفكري مما ساعده على تنمية مختلف المهارات العقلية والنفسية والاجتماعية من خلال التعليم النشط والمشاركة الجماعية ...الخ والأهم من هذا وذاك اكتشاف الذات وقراءتها والقدرة على مواجهة المشكلات وحلها .

أن النقاش وإن طال بين المؤيد والمعارض حول أحقية الطفل في ممارسة الفعل الفلسفي هو في حقيقة الأمر نقاش اختلاف وليس خلاف، وهو ذا بعد تاريخي انتهى إلى تغليب الشق المؤيد لتفلسف الطفل بل دعمه والتأكيد عليه لكن مع الحفاظ على

طفولة الطفل وبراءته واحترام سنه وعقله وعدم اقحامه في الجدال الفلسفي الذي لا طائل منه ، أيضا ممارسة هذا الفعل الفلسفي تحت المراقبة والمرافقة ، دون قمعه وسلب حقه في التساؤل بدواعي إيديولوجية أوعقائدية .

وأخيرا وبالرغم من تزايد وتكاثف الجهود العالمية المطالبة بأحقية الطفل لفلسفته التي تمثلت في المنظمات والجمعيات لازلت الدول العربية تعاني نقصا واضحا في هذا المجال ليس بعلاقة الطفل فقط بل بالفلسفة ككل، وهذا ما طرح كنتيجة اشكالية الابداع في الخطاب الفلسفي في الوطن العربي فلو كان الاهتمام بالطفل وفلسفته لما وقعنا في مشكلة الابداع ولما كانت هناك عوائق تحول دون تطبيقه .

ومنه لابد من محاربة التخلف والتفكير الرجعي والخرافي وهذا لن يتحقق إلا بسبل التفلسف الصحيح ، والاهتمام بالطفل لأنه هو مشروع المستقبل ، وللاهتمام به لابد من فتح الآفاق له لتفجير طاقته عن طريق السماح له بالتساؤل الذي سنمي به قدراته المختلفة ويفجر به طاقاته مستقبلا مما سيعود عليه بالنفع أولا ومجتمعه ثانيا.

قائمة المصادروالمراجع:

- اسماعيل علوي. (2012). تدريس الفلسفة للأطفال: الصعوبات والرهانات . مجلة علوم التربية .
- أشواق خلفاوي. (2023). حق الطفل في التأمل وممارسة الفكر النقدي والفضول الفلسفي. مجلة سلسلة الأنوار، 279/310.
- جميل صليبا.(1983). المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنجليزية واللاتينية.بيروت لبنان: دار الكتاب اللبناني.
- زينب بن شريف. (2023). الفلسفة والطفل أو الروح السقراطية المبكرة. مجلة تدوين، 140/152.
- سامح محمد عطية الطنطاوي. (2021). إشكالية السؤال الفلسفي عند الأطفال . مجلة كلية الآداب جامعة القيوم .
- ستانفورد للفلسفة موسوعة. (2017). الفلسفة للأطفال. مجلة حكمة.
- سعاد محمد فتحي محمود. (2004). اتجاهات حديثة في تطوير مناهج

الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال. القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع .

- سفيان بلال وكلثوم مروفل. (2014). تعليمية الفلسفة للأطفال في تطوير الفكر الإبداعي عند ليبمان. مجلة أبعاد. 279/310.
- كمال ومحمد بوشيبة ذويبي. (2023). الطفل وتعليمية الفلسفة معهد تطوير الفلسفة للأطفال IAPCأنموذجا. مجلة تدوين ، 153/173.
- مراد وهبة. (2007). المعجم الفلسفي . القاهرة مصر: دار قباء الحديثة للنشر.
- ميشال طوزي. (2016). فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة . مجلة نقد وتنوير
- نضال فاضل البغدادي. (2014). التفلسف والتعليم ورهانات المستقبل. العراق: دار تيمور للطباعة والنشر والتوزيع.
- هدى الخولي. (2012). الفلسفة للأطفال وإمكانية التعلم -)P4C Philosophy for Children. مجلة ديوجين للفلسفة.

أثر الفلسفة في النمو العقلي للطفل

The impact of philosophy on the child's mental development

د. عائشة بوعبدلي (1) / جامعة زيان عاشور الجلفة

أ.د. محمد بن عبد السلام (2) / جامعة زيان عاشور الجلفة

◇◇

ملخص

إذا كانت الفلسفة بالنسبة للكبار هي العلم الذي يبحث فيه عن حقائق الأشياء على ما هي عليه وبقدر طاقة البشر.

فهي عند الأطفال تمثل الدهشة والتساؤل فحين يتساءل الأطفال عن مواضيع تحيط بنا نقوم بعد عجزنا عن الإجابة عنها بتوبيخه واسكاته بحجة أنها أسئلة أكبر من سنه أو أنه لا فائدة من هذا السؤال ونحن ندرك أننا قمنا بإحباط ذلك الفيلسوف الصغير الذي بداخل أطفالنا والذي قد يكون دافعا وحافزا لهم للتقدم نحو العبقرية في المستقبل وسرعة الاندماج في المجتمع.

الكلمات المفتاحية: الفلسفة؛ النمو العقلي؛ الطفل؛ حقائق الأشياء.

Abstract :

If philosophy, for adults, is the science that explores the truth of things as they are, to the best of human ability, for children it represents wonder and questioning. When children ask questions about topics surrounding us, we, unable to answer them, scold them and silence them, claiming that these questions are beyond their age or that there is no point in asking them. We realize that we have frustrated the little philosopher within our children, who could be the motivation and incentive for them to advance toward genius in the future and quickly integrate into society.

Key words: philosophy; mental development; child; facts of things.

مقدّمة:

تعد الفلسفة من أقدم وأعمق أشكال التفكير البشري، وقد ارتبطت منذ نشأتها بمحاولات الإنسان لفهم ذاته ومحيطه ورغم أن الفلسفة ارتبطت تقليديًا بالكبار، إلى أن تطورات علم حيث تم التأكيد على أهمية إدخال الفلسفة في التعليم المبكربل هي قبل كل شيء تدريب على التفكير، وهذا ما يحتاجه الطفل في بداية تشكله العقلي ليتساءل ويحلل ويفكر بمنهجية هو الخطوة الأولى نحو بناء عقل نقدي مستقل.

لقد أصبحت الفلسفة في العقود الأخيرة أداة جوهرية في تطوير الفكر التربوي، وخاصة في ميدان الطفولة، حيث يُنظر إلى الفلسفة لا بوصفها مادة معرفية معقدة، بل باعتبارها أسلوبًا في التفكير ومنهجًا في تربية العقل. فالطفل لا يُعد كائنًا بسيطًا لايحتاج فقط إلى التلقين والحفظ، بل هو كائن مفكر، قادر على التساؤل، والبحث، والتفسير، وكل هذه القدرات الفطرية تنمو حين تُوجه بشكل سليم..

ومن هذا المنطلق، يسعى هذا البحث إلى استكشاف أثر الفلسفة في النمو العقلي للطفل، من خلال عرض الإطار المفاهيمي لكل من الفلسفة والنمو العقلي، وتحليل العلاقة الجدلية بينهما، مع الاستناد إلى الدراسات التربوية والنفسية المعاصرة التي تناولت أثر التفكير الفلسفي في تنمية قدرات الأطفال الذهنية والمعرفية.

-1 تعريف الفلسفة ونشأتها:

1--1 تعريف الفلسفة:

لغة: كلمة يونانية الأصل تتألف من مقطعين فيلو وتعني الحب والإيثار، وسوفيا وتعني الحكمة فالفلسفة هي (حب الحكمة) والفيلسوف هو محبة الحكمة.

المعنى الاصطلاحي: تتعدد تعريفات الفلسفة على ضوء التطور التاريخي لها منذ ظهورها حتى يومنا هذا فمن الصعب أن نجد تعريف يجمع جامع مانع كذلك فهي تعد نتاجا فرديا مع إن المتأخرين اتفقوا على أنها علم مبادئ الوجود.

فقد عرفها الفلاسفة الطبيعيون اليونان الذين غلبت عليهم النظرة الخارجية للطبيعة مثل: طاليس هيراليطس ...على أنها البحث عن طبائع الأشياء وحقائق

الموجودات.

عرفها ارسطو: هي البحث في الوجود بما هو موجود، ذلك لكونها تبحث عن العلل الأولى والمبادئ الأولى بشكل مطلق وأسماها عدة مسميات وهي الحكمة، الفلسفة الأولى، العلم الإلهي.

عرفها ديكارت: بأنها العلم المبادئ الأولى والعلم الكلي الشامل وغايتها تحقيق السعادة للإنسان. (رابوبارت . 2014.ص 5-6)

1--2 نشأة الفلسفة:

يتفق أغلب الباحثين والمؤرخون على أن نشأتها تعود إلى اليونان وتبدا بالفيلسوف اليوناني طاليس في القرن السادس ق. م فهو أول من صاغ وطرح السؤال عن أصل الوجود والأشياء ويرون أن الفكر الفلسفي مر بمراحل عند اليونان حتى وصل إلى تفسير متناسق ومتوازن للإنسان والكون وأن توصل اليونان إلى اكتشاف أن مسالة أصل الكون ونشأته يحكم حلها بالتفكير يعتبر نقطة تحول في التفكير البشري كان لها أثرها العظيم في تاريخ الفكر فقد ساعدت الإنسان على التحرر من السلطان الخرافات والأساطير ويرسله السيطرة على قوى الطبيعة وأخذ الإنسان من ذلك الحين ينظر إلى العالم من زاوية جديدة ويحاول تفسير أسرار الكون بالملاحظة والتجربة والتفكير والاستدلال ومن الفلاسفة المؤيدين لها الفارابي ابن خلدون .... ومن الفلاسفة الغربيون ارسطو ....(رابوبارت. 2014.ص 6)

ويذهب مؤرخون آخرون أن رد الفلسفة ونشأتها يعود إلى الشرق القديم مثل حضارات مصر والعراق والهند والصين وأن من السذاجة الظن أن الفلسفة هي خلق عبقري وأصيل لليونان باعتبار أن التفكير الإنساني حلقاته مترابطة ومتداخلة ومتطورة عبر العصور ولا يمكن اعتبار اليونان دون سواهم اربابا للتفكير الفلسفي فقد فادو من تراث الشرق القديم في الفنون والعلوم الطبيعية وهذا ما أعانهم على أن يفرغوا للبحث النظري التزيه المجرد في حقيقة الموجودات وقد تبنى هذا الموقف أو الرأي من الفلاسفة المسلمين الغزالي ... ومن الغربيين جورج ساترون.....(الخولي.2002 . ص)

و يمكن تعريف الفلسفة للأطفال بانها ممارسة فكرية تعتمد الحوار والتساؤل وتسعى إلى تطوير قدرات الطفل على التحليل والاستنتاج وقد ظهرت حركات تعليمية حديثة تدعوا إلى ادراج الفلسفة ضمن المقررات الدراسية للمراحل الدراسية الابتدائية باعتبارها اداة فعالة في تطوير مهارات التفكير النقدي والمنطقي.

-2 الفلسفة وأسس النمو العقلي:

النمو العقلي هو العملية التي من خلالها يطوّر الطفل قدراته الإدراكية والمعرفية ويقسم هذا النمو إلى مراحل تتضمن تعلّم اللغة، وتشكيل المفاهيم، وتطوير الخيال، وتنمية القدرة على الحكم وفي هذا السياق،تشيرالنظريات الحديثة، مثل نظرية بياجيه، إلى أن الطفل يمر بمراحل معرفية محددة إذ تتيح للطفل فرصًا لتوسيع أفقه الفكري، واكتساب القدرة على التفكير في أسباب الظواهر لا مجرد وصفها ومن خلال استثارة التساؤل الفلسفي، يصبح الطفل أكثر قدرة على تحليل الواقع، وربط المفاهيم، وبناء علاقات عقلية معقدة. .(بياجيه.1985. ص 25)

أثبتت الدراسات أن الأطفال الذين يشاركون في ورش فلسفية منتظمة يحققون نتائج أعلى في اختبارات التفكير المنطقي، والقدرة على التعبير، وحتى في المواد العلمية تجاوز التعلم الميكانيكي إلى الفهم العميق للمعاني والتعامل مع التناقضات الفكرية، وتقبل وجهات النظر المختلفة بل يبني لديه منهجية فكرية متماسكة قادرة على التطور الذاتي المستمر

يتعلم الطفل من خلال الفلسفة أن يسأل لا أن يكتفي بالإجابات الجاهزة، وأن يفكر لا أن يحفظ، وهذا أحد أهم التحولات التي يمكن أن تطرأ على الذهن في مرحلة التكوين العقلي إذ تتيح الفلسفة للأطفال فرصة ممارسة التفكير النقدي من خلال مناقشة المفاهيم العقلية مثل العدالة، والحرية، والهوية، والاختيار، مما يعزز قدرتهم على تحليل المعاني واستكشاف الفروق الدقيقة في المفاهيم. (محمد. 2015.ص-15 16)

-3 الفلسفة والتفكير النقدي لدى الطفل:

التفكير النقدي هو القدرة على التمييز والتحليل والمقارنة بين الآراء والحجج، وهو

لا يولد مع الإنسان بل يكتسب بالتدريب والتربية وتشير اليه الدراسات التربوية

إلى أن تعليم الفلسفة للأطفال من سن مبكرة يعزز قدراتهم على التفكير المنطقي واتخاذ القرار فعندما يطلب من الطفل ان يناقش مفاهيم مثل العدالة والحرية، فإنه يبدأ في إدراك المعاني المجردة، ويتمرن على استخدام العقل بدل العاطفة في تقييم المواقف.

كما أن الفلسفة تجعل الطفل يعتاد على طرح الأسئلة بدلاً من قبول الأجوبة الجاهزة، وهو ما يؤدي إلى بناء شخصية مستقلة، قادرة على التقييم والحكم الذاتي وفي هذا السياق يصبح الفصل الدراسي فضاء حواريا لا تلقينيًا، مما يخلق بيئة محفزة للتفكير والنقاش.

من المميزات العقلية التي ترتقي عبر الفلسفة هي القدرة على التفكير المجرد، وهو ما يسمح للطفل بالخروج من إطار التفكير الحسي المباشر إلى آفاق أوسع من التأمل، فالفلسفة تمنح الطفل أدوات عقلية لفهم العالم من حوله ليس فقط كما يظهر، بل كما يمكن أن يكون، وتجعله قادرًا على ربط الأفكار، واكتشاف العلاقات بين الأشياء، وصياغة فرضيات وتصورات ذهنية.

4- تطبيقات الفلسفة في الفصول الدراسية:

في السنوات الاخيرة بدأت مؤسسات تعليمية عديدة في تبني الفلسفة للأطفال كأسلوب تربوي فعال ففي فلنده تستخدم حلقات التفكير الفلسفي لتعزيز مهارات الحوار لدى التلاميذ حيث يطرح سؤال مفتوح للنقاش الجماعي دون اجابة نموذجية مسبقة هذه البيئة التفاعلية تتيح للأطفال ممارسة التحليل المنطقي وتعلم الاستماع والرد باحترام وتطوير مهارات التبرير.

كما أن هذه التطبيقات تظهر اثر الفلسفة في تطوير الميتا المعرفة او التفكير حول التفكير، وهي مهارة عقلية عليا تعد مؤشر اساسي للنضج العقلي.

أن الفصول التي تعتمد على التفكير الفلسفي ولو مرة اسبوعيا تسهم في تغيير جذري لطبيعة التعليم من التلقين إلى الحوار ومن الحفظ إلى الإبداع، لكي تنجح

تجربة التعليم الفلسفي للأطفال يجب توفر عدة شروط:

- أولها: تكوين المعلمون وتدريبهم على قيادة الحوارات الفلسفية دون تلقين.
- ثانيا: إعداد مناهج مبسطة وملائمة للمرحلة العمرية.
- ثالثا: خلق بيئة صافية آمنة تسمح بالتعبير الحردون خوف من الخطأ.

كما إن إشراك الأسرة في هذا التوجه ضروري إذ أن قيم التساؤل والتفكير يجب أن تتعزز في البيت كما في المدرسة وينبغي تجنب التعامل مع الفلسفة كترف نخبوي بل كحق من حقوق الطفل في التفكير والنمو العقل.

-5 الفلسفة وتكامل النمو العقلي والمعرفي للطفل:

يمثل التكامل في النمو العقلي والمعرفي هدفا أساسيا في التربية الحديثة وتعد الفلسفة من أهم الأدوات التي تسهم في تحقيق هذا التكامل لدى الطفل فمن خلال التمرين على التأمل في المعاني والتساؤل الفلسفي يصبح الطفل أكثر قدرة على الربط بين الأفكار وفهم التراكيب المعرفية المعقدة.

الفلسفة لا تقتصر على تنمية الذكاء المنطقي فحسب بل تفتح المجال أمام الذكاء العاطفي والقدرة على اتخاذ مواقف عقلانية تجاه المواقف اليومية، كما تساعد في التخلص من التفكير النمطي وتشجع على الإبداع في التفكير ولقد اثبتت الدراسات أن الطفل الذي يتعرض للفكر الفلسفي بشكل مبكر يكون أكثر قدرة على الفهم وأكثر ميلا إلى التعاون واحترام الرأي الآخر وهو ما يعكس أن الفلسفة ليست مجرد ترف فكري بل وسيلة لبناء شخصية متوازنة وقادرة على التفاعل مع تعقيدات الواقع. (can ((.2008. P120

وبالطبع، لا يقترح الباحثون زج الطفل في دروس فلسفية منظمة كما في الجامعات، أي دراسة نصص فلسفية، بل الأمر لا ينبغي أن يتجاوز فتح حوار جماعي مع التلاميذ الصغار حوول موضوعات يتعلم من خلالها الطفل الكثير، فأولا سيفهم أنه ليس الوحيد الذي يطرح الأسئلة الكبرى، فهو في ذلك يتشارك مع الآخرين وضعهم المتميز كإنسان، باعتباره كائنا مفكرا، ناهيك عن أن الحوار الجماعي يبرز للطفل نسبية

الأجوبة وتعددها وهو ما يراه البعض ضرورة لخلق جو من الديمقراطية، الذي يؤهل الأطفال إلى العمل السياسي حينما يصبحون راشدين.

-6 الطفل بين الدهشة والتساؤل:

الدهشة شعور مشترك بين النوع الإنساني، لكنه شعور إزاء أشياء غير اعتيادية ولا متوقعة، فالمرء لن يندهش أمام قدرة طائر على الطيران، بيد أنه سيفغر فاه أمام معجزة، أو حتى كارثة طبيعية. أما الدهشة المتفلسفة، فهي دهشة تثير السخرية والضحكات، كالضحكة التي جلجلت بها الفتاة الثراكية «وهي ترى طاليس يتعثر فيقع في ماء النبع لأن عينيه كانتا مشغولتين بتأمل السماء؛ هذه الضحكة هي- في نظر أفلاطون- الجواب الذي يردُّ به «العاقلون» و»العمليون» في الحياة اليومية على كل سؤال فلسفي».

أما رؤية طاليس للسماء، فإنما كانت مدفوعة بالاندهاش والاكتشاف، تقودها الرغبة في تعرية العالم وفهم لمَ هذا كله؟ ولأجل من؟. هنا يقترب الطفل من الفيلسوف، لأن كليهما يرى العالم وكأنه يراه لأول مرة؛ من زاوية ترى المدهش في المألوف، والغريب في المعتاد والمعجزة فيما يقع كل يوم، لهذا وسمت دهشة الفيلسوف بأنها دهشة طفل، لأن كليهما ينظر إلى الوجود والأشياء نظرة مختلفة وبشكل متعالٍ عن سطحية تفكير «الآخرين».

وإذا كان السؤال هو جوهر محبة الحكمة، أخْذًا بقول كارل ياسبرز: «إن السؤال في الفلسفة أهم من الجواب»، فإنه -أي السؤال- هو السمة المميزة للطفل: أسئلته آنية، متمردة، فجائية وباعثة على إحراجات ومفارقات (كالإشكالات الفلسفية)، تدور غالبًا حول الله، الإنسان والعالم. فالطفل يمتلك رؤية استكشافية تدفعه للتساؤل حول كل ما يقع تحت ناظره من موجودات، بل حتى مساءلة ذاته ووجوده.

-7 تنمية الحس الأخلاقي من خلال التربية الفلسفية:

لا تقتصر الفلسفة على الأسئلة الذهنية المجردة، بل تتناول كذلك القضايا الأخلاقية الكبرى وهذا البعد الأخلاقي مهم جدًا في تكوين شخصية الطفل فالحوار

الفلسفي حول مفاهيم مثل الخير والحق ..... يجعل الطفل يطور منظومة قيمية داخلية،

إن الفلسفة تعلم الطفل أن الأخلاق ليست فقط طاعة عمياء، بل هي تفكير في ما هو صائب وعادل، في ضوء معايير إنسانية وعقلانية همن هنا، فإن التربية الفلسفية تُعتبر أساسًا لتكوين مواطن مسؤول، اتخذ قراراته على أسس عقلية وأخلاقية راسخة.

خاتمة:

إن دمج الفلسفة في مراحل التعليم الأولى لا يعني تلقين الطفل مفاهيم معقدة بل تقديم تساؤلات مفتوحة، ونقاشات موجهة، تفتح له أفق التفكير، وتغذي نموه العقلي. فالفلسفة لا تعلّم الطفل بمفهومها التقليدي فقط، بل تُربّيه على أن يكون كائنًا مفكرًا، حرًّا، ناقدًا، متسائلًا، قادرًا على التعاطي مع العالم بعين فاحصة وروح متزنة.

يتضح من خلال ما سبق أن الفلسفة تلعب دورًا محوريًا في بناء وتطوير قدرات الطفل العقلية والمعرفية. فمن خلال التفكير

النقدي، والتأمل، والتساؤل، ينمو عقل الطفل ليصبح أكثر نضجًا، واتساعًا في الأفق، وقدرة على التعامل مع المواقف الحياتية

بوعي ومسؤولية. إن تعليم الفلسفة للأطفال ليس ترفًا، بل ضرورة تربوية وثقافية تسهم في إعداد جيل مفكر، مبدع، وواعٍ بذاته.

نتائج الدّراسة والتوصيات

- الطفل صفحة بيضاء يكتب فيها الفرد والمجتمع ما يشاء لذلك وجب الحذر عند الكتابة؛
- هناك الكثير من الغيبيات في ديننا لذلك تعطى الفلسفة بحذر ومراقبة وتوجيه للطفل؛
- الفلسفة وان كانت تنمي فكر الطفل الا انها قد تحبطه عند العجز عن الاجابة عن أحد التساؤلات؛

- الاعتماد على التلقين الديني في بداية حياة الطفل ثم ترك العنان لعقله للاشتغال بالفلسفة.

قائمة المصادروالمراجع:

1. أ. س .رابوياوت (2014) .مبادئ الفلسفة ، تر: أحمد أمين .مصر: مؤسسة هنداوي.
2. ج. بياجيه (1985).نمو التفكير عند الطفل. بيروت: دار النهضة العربية.
3. عبد الرحمان. الخولي(2002). مدخل إلى الفلسفة . القاهرة: دار المعارف.
4. عبدالمعطي. محمد (2015). تكنولوجيا النمو العقلي .القاهرة: دار الفكر العربي.
5. Can.P.Dal.(2008). Philosophy for children. Stinulating thinking .ACERPress.

اشكالية التفلسف عند الأطفال بين السياق الثقافي والمضمون المعرفي

The problem of philosophizing among children between cultural context and cognitive content

د. بوعلي مبارك / جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي- تبسة

◇◇◇

ملخص:

تعالج هذه الورقة البحثية اشكالية التفلسف عند الأطفال بين السياق الثقافي والمضمون المعرفي حيث في تجربةٍ جديدةٍ من تاريخ الفِكر والفلسفة أُثيرت أسئلةٌ جدلية عن (تفلسف الأطفال) وقدرتهم على التفكير الفلسفي طويل المدى، وهذا ما شَرَع بالمُختصِّين للتوجُّه نحو أفكار جديدة تدور في أُفق المنهج التربوي للأطفال وتحديد مقدار أهليتهم لممارسة التفكير الفلسفي، باعتبار الأطفال لهم عالمهم الخاص من الشكوكية والتحليل شبه الفلسفي من خلال تساؤلاتهم، لكن نجد غالبية المؤسسات التربوية والسياسية التي تتعامل مع الطفل يغلب عليها الطابع أو التفكير الأصولي، والمعروف أن التفكير الفلسفي يتعارض مع الفكر الأصولي المتعصب والمنغلق، لذلك سنحاول التطرق إلى مسألة اشكالية التفلسف عند الطفل من خلال السياق الثقافي والمضمون المعرفي لهذا المشروع الطموح.

الكلمات المفتاحية: التفلسف، الطفل، السياق الثقافي، المضمون المعرفي.

Abstract

This research paper addresses the problem of children's philosophizing between the cultural context and the cognitive content. In a new experience in the history of thought and philosophy, controversial questions were raised about "children's philosophizing" and their ability to think philosophically in the long term. This is what prompted specialists to turn towards new ideas revolving around the educational curriculum for children and to determine

the extent of their eligibility to practice philosophical thinking. Considering that children have their own world of skepticism and quasi-philosophical analysis through their questions Therefore, we will attempt to address the issue of the problem of philosophizing among children through the cultural context and cognitive content of this ambitious project.

Key words: Philosophy, child, cultural context, cognitive content.

مقدّمة:

إن بناء عقل الطفل وشخصيته يهدف إلى بناء المجتمع ومن ثم بناء الدولة، والشخصية الاجتماعية، وتربية الطفل على قيم البحث والنقد والعمل والصدق والحرية والعدالة تهدف إلى تأسيس مجتمع عقلاني ومفتوح وديمقراطي، مجتمع متحرر من الظلامية والتعصب الإيديولوجي والجبن واللامبالاة والتعويل على الغير، ويحتاج تأسيس هذا الطفل إلى مدرسة جديدة، وديمقراطية، ومجددة، مدرسة غير محكومة بسلطة الحزب والمذهب والتقليد، وحتى بسلطة البرنامج وعقلية النجاح بالمفهوم الاجتماعي الضيق، ولا يكون ذلك الإ إذا تبنى الجميع العمل على فكرة انتاج المواطن الصالح الأفراد والمجتمع والدولة ،أفراد لهم استعداد وقبول ومجتمع مشجع على ذلك ودولة تدعم الكتاب والكتاب، وتقدم لهم ما يحتاجون لذلك ، تقديم الدعم المادي والمعنوي من خلال الاهتمام بالثقافة، بالمعنى الأصيل للثقافة، لا الثقافة الاستهلاكية والآنية بل الثقافة المؤسسة للأوطان، ثقافة الإبداع والتنوع في المسرح والرسم والشعر والأدب والسينما ،وكل أنشطة الحياة على اختلافها وتنوعها ، ولا يكون ذلك الا من خلال أن يراهن الكل على المدرسة، وعلى المستقبل، لا أن يكون الكل سواء الفرد والمجتمع والدولة حبيس اليومي والأحداث الطارئة والآنية، وأن يراهن الكل على الطفل كبذرة لإنتاج المواطن الصالح الحامل لقيم الانسانية في أرقى مراتبها، ولا يكون ذلك الا من خلال الفلسفة الموجهة للأطفال كمشروع لإنتاج انسان بما تحمله هذه الكلمة من معنى وقيمة أي فلسفة موجهة للإنسان ، لكن أن نبدأ من هذه البيئة الثقافية والاجتماعية المعطاة والحاضرة والماثلة أمامنا بكل ما تحمله من

تراث وعادات وتقاليد وقبول ورفض لكل مستجد الأمر هنا يحتاج الوقوف عنده من أجل مساءلته ومعرفة أدق مكوناته وسياقاته.

فهو ليس موضة للاستهلاك الثقافي والإعلامي، وليس شعاراً سياسياً نستحسنه في لحظة انتخابية عابرة، الفلسفة الموجهة للأطفال أو التفلسف كمشروع للأطفال مشروع دولة، بل مشروع أمة، والعمل في هذا الاتجاه لم يبدأ في الحقيقة بعدُ في البلدان العربية، لأنه قبل كل شيء يحتاج إلى جهد جماعي طويل، وصدق ومثابرة، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يحتاج إلى مساءلة مكونات البيئة الثقافية والاجتماعية ومختلف السياقات الحاضنة لهذا المشروع.

تحاول هذه الورقة البحثية التطرق إلى جزئية من مشروع التفلسف والطفل، تتمثل في التفلسف عند الأطفال بين السياق الثقافي العربي والاسلامي بصفة عامة والجزائري بصفة خاصة، والمضمون المعرفي له، من خلال التطرق إلى مجموعة من المفاهيم والتساؤلات التي تطرح حول هذه الفكرة.

-1التعريف بمشروع الفلسفة للأطفال:

إذا كان تعريف تفلسف الطفل في حد ذاته سؤال فلسفي مهم ليس من السهل الإجابة عليه، فإننا سنحاول التطرق أولا إلى مفهوم الفلسفة الموجهة للأطفال كمشروع طموح، تزامن الكلام فيه وعليه والاعتراف به من قبل بعض المفكرين والدارسين والتربويين والفلاسفة(بيار مالك،2016، ص95)،أي كان هناك كلام عن أن الأطفال قادرون على التفكير النقدي والابداعي وهما ما يميز الفلسفة عن سواها من الأنشطة الفكرية الأخرى ، ومن ثم فلابد من وجود آلية تعليمية تجعل الأطفال قادرون على أن يصبحوا أكثر عقلانية ، الأمر الذي أدى إلى تبادر أسئلة منها، بما أن الأطفال يتعلمون القراءة والكتابة من خلال الأدب بمختلف حقوله، فلماذا لا نجعل المنطق والحكم متاحين لهم من خلال الانضباط الفلسفي؟.

ومن ثم تعزيز قدرتهم على التقييم والاستجابة والنقد لكل ما هو متاح في الواقع الثقافي النمطي الثابت الذي لقنه المجتمع لهم، والعمل على تصحيحه من خلال تقييم

عاداتهم في التفكير والشعور والسلوك ومن ثم التحقيق الأخلاقي المستمر لديهم. (Jana Mohr,2012, p33)

ومنه فالفلسفة الموجهة للأطفال وهي ممارسة - مدعومة بالمفاهيم والقيم - قدمها الفيلسوف إم.ليبمان في السبعينيات في الولايات المتحدة، بهدف جعل الأطفال يفكرون منذ سن مبكرة في المشكلات الأساسية للوجود البشري والتي تطورت منذ بداية هذا القرن في فرنسا في المدارس الابتدائية والثانوية، في الجامعات الشعبية والمؤسسات أو الأماكن المختلفة في المدينة.

فالأطفال في هذا السن المبكر يبحثون عن مبررات لأفعالهم، ويبحثون معرفة الأسباب التي تسمح لهم بالقيام بأمر معين أو تمنعهم من ذلك، وهذا ما يجعلهم في الغالب يطرحون أسئلة مثل: لماذا هذا؟ أو لماذا لا ينبغي علي أن أفعل هذا؟، هذا النوع من الأسئلة دائما ما تحير عقولهم التي نعتقد نحن أنها صغيرة، وهي تتكرر باستمرار في كل فعل يقومون به حيث يطرحون أسئلة في مستوى الكبار، وهذا يعتبر مفيد لهم وللمجتمع لأن السؤال يحتاج إلى تفكير من طرف الكل وخاصة المجتمع الذي هم ينتمون اليه. Munro,1984,p4))

وعليه فان الفلسفة الموجهة للأطفال ليست كما يبدو للوهلة الأولى تعليم المذاهب الفلسفية والنظريات التقليدية كما يحدث في الجامعات، فهي مشروع له ضوابط تتماشى مع أهداف وغايات محددة خاصة ما يتعلق بالطفل في الجانب التربوي والتعليمي، حيث أن موضوع تعليم الفلسفة للصّغار يعتبر أحد أهم المجالات الفكرية التي أصبحت موضوع بحث جدّي عند العديد من الفلاسفة والمختصين في التربية والبيداغوجيا، خاصة الكيفية أو الآلية التي تتناسب مع سن الطفل وقدراته الاستيعابية.

-1 الفلسفة الموجهة للأطفال:

ضمن هذه الجهود يتنزّل كتاب «الفلسفة الموجّهة للأطفال واليافعين» (دار كلمة، سلسلة سقراط الصغير، 2021) للباحث التونسي محيي الدين الكلاعي الذي يقول

في حديثه عن هذا المشروع «إن الفلسفة الموجّهة للأطفال واليافعين كانت بالنسبة إليّ اكتشافاً جميلاً في السنوات الأخيرة، وباعتبار أنني أدرّس فلسفة التربية والمقاربات البيداغوجية الحديثة لطلبة التربية والتعليم في المعهد العالي للدراسات التطبيقية في الإنسانيات فقد تمكنتُ من الاطلاع على عديد الكتابات في هذا المجال رغم قلتها، كما استأنستُ بتجربة الأستاذة «هدى الكافي» في تنشيط ورشات التفكير الفلسفي مع الأطفال لخوض هذه التجربة مع الطلبة ومع تلاميذ المرحلة الأساسية والإعدادية(محي الدين الكلاع،2021).

فلسفة للأطفال مفهوم تربوي يتقاطع فيه مجالي الفلسفة والتربية، ويرمز إلى الإجراءات التعليمية الموجهة لتطوير التفكير الإبداعي والنقدي عند الأطفال من مختلف المراحل الدراسية، باستخدام نقاشات ديموقراطية ومناهج تستند على أسلوب الرواية، وقد ظهر أول مرة في أوروبا والولايات المتحدة خلال تسعينيات القرن الماضي، بعد أن أسس له ماثيو ليبمان المختص بالفلسفة وعلوم التربية عام 1968م، وقدم دليلًا على أن الأطفال لديهم القدرة على النقاشات الفلسفية، ووصل هذا المفهوم إلى معظم مناطق العالم، وأصبح بحلول عام 2019 أحد التوجهات الرائدة التي تهدف إلى تطوير أساليب التفكير لدى الأطفال(رشيد العلوي،2016).

1--2 تجارب دولية:

ظهرت فكرة تدريس الفلسفة للأطفال في نهاية الستينات من القرن الماضي في أمريكا بفضل جهود ماثيو ليبمان، وخطوة خطوة أخذت دول أخرى في مختلف بقاع العالم بهذه التجربة، وكان لا يُقصد بها تدريس تاريخ الأفكار الفلسفيّة، بل تهدف إلى جعل الأطفال يفكّرون بأنفسهم داخل مجتمع بحثيّ، بدلًا من تزويدهم حلولًا جاهزة، إذ يتعلّق الأمر بتحديد المشكلات ودراستها، وتعليمهم مهارات التّفكير والحُكم لديهم من خلال أن يصبحوا باحثين يطبّقون طريقة عِلميّة، في هذه الممارسة، يتمّ إثارة التّساؤل الفلسفيّ للأطفال على امتداد قراءة القصص، وهكذا يعتمد كلّ عصر روايات عديدة تهدف عقلنة نشاط التّفكير، واكتشاف العالَم المحيط، وفلسفة الطّبيعة، والتّفكير في اللّغة، والتّدريب الأخلاقيّ، والتّفكير المنطقيّ، والقواعد الأساسيّة، ومهارات المنطق،

والتّعامل مع الجماليّات داخل نطاق الشِّعر، والتّعامل مع الشّؤون الاجتماعيّة والسّياسيّة؛ كلّها تساؤلات فلسفيّة تؤدّي إلى تكوين مجتمع قادر على البحث الفلسفيّ متنبِّهًا لإمكانيّة التّفنيد، تبعًا للحجج المضادّة، والتّصحيح الذّاتيّ.

ومن ثم تُسهم الفلسفة الموجَّهة للأطفال في الحياة الدّيمقراطيّة، من خلال تعلّم المهارات السّلوكيّة والمنطقيّة والمعرفيّة اللّازمة للحصول على حُكم أكثر صرامة وأخلاقيّة، لا سيما عبر تعليم الأطفال التّفكير والتّعبير عن أنفسهم، وتبرير آرائهم والتّداول والمناقشة بشكل جماعيّ للوصول إلى قرار مبرّر عقلانيًّا؛ لهذه الأسباب تبدو مثل هذه البرامج ومشتقّاتها ضروريّة لاعتمادها في إعادة صياغة المقرّر الدّراسيّ في الأخلاق والثّقافة الدّينيّة، وفقًا للتّجربة الدّيمقراطيّة التي اقترحها جون ديوي(محمد كزّو،2021).

بدأت تجارب تدريس الفلسفة للأطفال في الأرجنتين سنة 1989 داخل مدرسة خصوصية ببوينوس آيرس، وظهر المركز الأرجنتيني لتعليم الفلسفة للأطفال سنة 1993 بجامعة بوينوس آيرس، حيث ترجم برنامج ليبمان ونشر، ونشرت معه بعض المعدات الموجهة لتدريس الفلسفة للأطفال، لقي نموذج ماثيو ليبمان نجاحاً باهراً في البرازيل. حيث نشأ معهد تدريس الفلسفة للأطفال سنة 1989 بساو باولو، وتمّ تكوين آلاف الأساتذة لتدريس الفلسفة للأطفال في برنامج ليبمان قبل انطلاق التجربة في كل ربوع البلاد. ويمكن أن نؤكد وجود ما يقارب 10000 مدرس و100 ألف طفل يعيشون تجارب مختلفة في تدريس الفلسفة في المدارس العمومية والخاصة.

وفي اليابان بدأ العمل على اعداد برنامج يعالج في جانب منه تدريس الفلسفة للأطفال، وهناك مبادرة بحث ألمانية ، يابانية (DJFPK) تخص تدريس الفلسفة للأطفال، انطلقت في أوت من سنة 2006 بدعم من المدرسة العليا للتربية بكارلسروه Karlsruhe والغرض من هذه المبادرة هو خلق أرضية نظرية صلبة تخص تدريس الفلسفة للأطفال(رشيد العلوي،2016).

أما في العالم العربي يمكن الحديث عن التجربة التونسية كما سبق الكلام وتمثل

ذلك في مجموعة ورشات الفلسفة الموجهة للطفل وتعطى أهمية كبرى لمسألة عرض وتقديم محاور النقاش للأطفال، لذلك فهي تعتمد غالبا على القصص المرسومة، وأشرطة الفيديو القصيرة أو الإضاءات الحائطية في شكل رسائل قصيرة تعرض تباعا، ويمكن للطفل المتابع لها استيعاب مضامينها، إن هذه التجربة وغيرها من التجارب تستند الى مسلمة أن الطفل هو أب الرجل، ولا نقصد بذلك المنظور اللاشعوري بل فعل الوعي الذي يمكن التأسيس له والاشتغال عليه لبناء فرد متفلسف يعشق الفلسفة منذ طفولته.

-1التفلسف عند الأطفال بين السياق الثقافي والمضمون المعرفي:

يؤكد عدد كبير من الفلاسفة عبر التاريخ على أهمية البعد التربوي للفلسفة وأهمية البعد الفلسفي في التربية ذاتها، وهذا ما نجده عند سقراط Socrate وأفلاطون Platon وسان توماس Saint Thomas وكانط Kant وهيغل Hegel وديوي Dewey وغرامشي Gramsci.

غني عن البيان أن هؤلاء الفلاسفة كانوا يؤكدون هذه العلاقة الجوهرية بين الفلسفة والتربية في أعمالهم ونظرياتهم الفلسفية. ولكنهم كانوا في حقيقية الأمر يتناولون هذه المسألة ويبحثون فيها من زوايا واتجاهات نظرية خالصة. وهنا يمكننا الإشارة إلى الصيغة التي يتبناها كانط حيث يقول: لا يمكننا أن نتعلم الفلسفة بل يمكننا أن نتعلم التفلسف، ويريد كانط بهذا القول أن يعلمنا بأن الفلسفة علم لم ينجز بعد، وهو في حالة تطور لا تتوقف حركته أبداً، ولكنه يمكننا أن نتعلم في حقيقية الأمر ممارسة الفلسفة وتوظيف مقولاتها ومنطقها ورؤاها ومنهجها في حياتنا الفكرية وهذا يعطينا إمكانية الحكم والتأمل المنهجي والنظر أو ما يسمى بخاصة التفلسف.

وفي هذا السياق فإن مونتيني Montaigne يرى بأن المرء لا يمكن أن يكون صغيرا لدرجة أنه لا يستطيع ممارسة الفلسفة. وهذا يعني أن ممارسة الفلسفة في مستوى التفكير والمنهج إمكانية قائمة للجنس البشري بعيدا عن التفاوت في الأعمار والأزمنة. وهذا يعني أيضاً أن الصغار يستطيعون ممارسة الفلسفة ممارسة ذهنية(علي أسعد وصفة،2015).

ومن ثم يبدو أن عملية امتلاك الطفل للعالم المحيط به، ليست تقليدا أعمى بل هي عملية جدية تستحوذ على مجمل نشاط الطفل. إذن علينا أن نركز على عملية صياغة الأسئلة لدى الطفل، كيف ولماذا يسأل الطفل حول هذه النقطة المحددة؟ لذا علينا أن ننطلق من خصائص التفكير عند الطفل فهذا التفكير هو الذي يشكل هنا ذات المعرفة.

اذا كانت هذه نظرة الكثير من الفلاسفة والتربويين، من خلال بعض الآراء والنظريات، فان السياق الثقافي العربي والاسلامي بالتحديد يواجه مجموعة من العقبات تحد من هذا المشروع وأكبر عقبة تحبط سير المشروع، ظاهرة التنمّر على الفيلسوف والمشتغل بأمور الفلسفة عموما وعلى الطفل المتفلسف خصوصا، ويتجلى ذلك في رواج عبارات محبطة كقولهم:» إياك والفلسفة فإنّها تفسد العقول «... «من تمنطق فقد تزندق» «الفلسفة تحليق في المجردات ولا تنطبق بالواقع... «.

وفي الوقت نفسه ينطلق من تراث ونصوص مقدسة تؤكد أن الانسان ميزّه الخالق عزّ وجل عن سائر المخلوقات بالعقل، فيجد نفسه مضطرا للتفلسف من خلال التفكير والتأمل والخيال، ففي الغالب لا يوجد إنسان لا يتفلسف، ليؤكد أن الطفل فيلسوف بالفطرة.

لذلك نحاول في العنصر الموالي التطرق الى بعض العوائق في السياق العربي والاسلامي التي تحد من مشروع التفلسف عند الأطفال.

2--1 السياق الثقافي العربي والاسلامي وعوائق التفلسف عند الطفل:

يعد الانطباع العام حول تعليم الفلسفة للطفل صادما وغير مستساغ في السياق العربي والاسلامي؛ لأنه في الغالب يتم تصور الفلسفة على أنها تمتاز بالتعقيد والغموض والتجريد وتحتاج إلى الجدية والحزم والصرامة، وتتطلب ملكات عقلية عالية، وهو ما يتنافى وعالم الطفولة الذي هو عالم اللهو والعبث والعفوية والتلقائية، عالم الخيال غير المنضبط، عالم البراءة بامتياز، فكيف نقحم الطفل في عالم غير عالم.

وكذلك نجد في هذا السياق، استخدمت الفلسفة منذ زمن أبي حامد الغزالي في رده

على ابن رشد، إذ أفاد من المجال الفلسفي لنقض الفلسفة، كذلك فعل ابن تيمية في الرد على المنطقيين، إذ أخذ كل عدته في فهم المنطق الصوري للرد عليهم، ونجد في مؤلفاته وخصوصاً في «درء تعارض العقل والنقل» أو كراريس من «الفتاوى» أو ما أفرد لاحقاً بكتابٍ حمل عنوان: «الرد على المنطقيين» التوظيف الشبيه لكل الأيديولوجيين الذين استخدموا الفلسفة، وقد وجدتُ خلال السنوات القليلة الماضية الكثير من الاضطراب لدى فئتين، أولهما: توظيف الأصوليين للفلسفة، والآخر، جهل المهتمين بالفلسفة بخطر الأصوليات.

تحوّلت الفلسفة العربية بمعظمها إلى مجرد طروحات نظرية عامة ابتعدت عن الآن والهنا، وحلّقت في عالم التجريد والمطلقات، إذ استخدمت الفلسفة كأداة مبحثيه في خدمة الإيديولوجيات الأصوليّة حيث تمت مقاربة الموضوعات الفلسفيّة بعقل فقهيّ لا بعقل فلسفيّ ناقد. وكلّ ذلك بسبب تسيَد الخطاب الأصولي الفضاء العربي العام، الأمر الذي حدّ من تأثير الفلسفة، وشلّ فاعليتها وأفضى إلى إعراض المجتمع عنها. ومن ثمّ قيّدها بأغلال ثقيلة ومنعها من الحفر المعرفيّ في حقول الدين والسياسة والاجتماع. فبدل أن تنطلق الفلسفة في فضائنا العربيّ العام لتنكبّ على إعمال العقل في الطروحات الدينيّة والسياسيّة والعلوم الاجتماعية مستفيدةً من التجارب الغربية، لتمضي قدمًا في كسر الأوهام وتحطيم الأوثان الفكريّة وتعرية الواقع العربيّ بكل مجالاته وفضح ادعاءاته، نراها على العكس من ذلك. فعلى الرغم من تصدّرها المشهد من جديد، إلا أنّه تمّ تدجينها من خلال وضع حدود لمسار تحرّكها ومجالات بحثها والغايات المطلوبة منها.

فالفلسفة لا يمكن أن تحيا وتعيش في ظلّ هيمنة الخطاب الأصوليّ الدينيّ وسيطرته على مجالات الفضاء العام، هذا الخطاب الذي نجح في تحويل الدين نفسه إلى إيديولوجيا متزمتة، منعت المشتغلين في الفلسفة من النظر العقلي النقدي في النص الديني أو حتى مقاربته بمنهجية فلسفية، إذ تمّ وسم كل مجدد أو باحث مخالف لثقافة السائد بالهرطقة والتكفير، مما خلق تياراً واسعًا مقاومًا للفلسفة بدعوى معاداتها الدّين، ففشلت الفلسفة العربية في صياغة خطاب فلسفيّ حداثيّ

حقيقيّ قادر على ممارسة التفكير بعقل نقديّ متحرّر من الانتماءات الضيّقة وسطوة الأصوليّات الدينية السائدة(علي عبدون،2022)

وكذلك تعمل هذه الأصوليات بمختلف أشكالها إلى محاولة تبليغ فكرة خطيرة يحاول أن يرسخها بعض الآباء أو هي تسكن عقول العديد من شبابنا الذي يحمل شهادات جامعية من أن الفلسفة تشجع الإنسان المسلم على الإلحاد وهنا أدعوهم إلى ضرورة قراءة كتب أعلام الأمة كالكندي والفارابي المعلم الثاني بعد أرسطو وابن رشد وابن سينا والغزالي وهم الذين نقلوها من الإغريقية وبفضلهم انتشرت الفلسفة في مختلف أرجاء أوروبا.

وفي واقعنا المحلي الجزائري يشير الزاوي بغورة الباحث في الفلسفة الى أن كثافة المعرفة والمحتوى يحول دون تحقيق الرؤية الفلسفية، وهذا ناتج عن سياسة الجزأرة وديمقراطية التعليم التي فهمت على أساس الحق في النجاح، كما أن المحيط له الغلبة على المؤسسة في ظل ضعفها، وأصبح مثبطا لفعل التفلسف (الزواوي بغورة،2002، صفحة182).

2--2 امكان التفلسف عند الطفل من خلال مضمون معرفي مدروس:

ينطوي الأمر على البحث في هذه الإمكانية من المنظور النفسي، وهو ما يعترض عليه أولئك الذين يرون محدودية التطور المعرفي لدى الأطفال، وافتقارهم إلى النضج العقلي وإلى الخبرة في حياة، بالإضافة لإحاطتهم الضئيلة بمتطلبات التفكير المسبقة، غير أنه تجدر الإشارة إلى أن ليبمان نفسه اعتمد في كتابته لـ"رواياته الفلسفية"، على مراحل تطور التي وضعها بياجيه، وقام بتكيفها على ضوء ذلك مع كل مرحلة عمرية، كما أكد باحثون في علم النفس النمو أمثال ألبرت باندورا ((Bandura Albert)على أن الإمكانات المعرفية الطفل تتكون بشكل أبكر مما كنا نعتقد، حيث يطورون المهارات الخطاب، كما يؤكده فريديريك فرانسوا Frédéric François))، منذ سن مبكرة انطلاقا من التجارب التي لديهم ،بفضل الخاصية الحجاجية للغة ، وأن بمكانهم التعبير عن هذه التجارب بالكلمات إذا اشتغلنا معهم على ذلك بطريقة المناسبة(يحياوي وهيبة،2022).

ويرى البحث (المنجى السرباجي) أن العلوم المختلفة لا تقدم لنا في نهاية الأمر إلا معارف متجزأة بالطفولة أو بسائر المفاهيم والمسائل المرتبطة بها، في المقابل، فإن تحديد أهداف التربية والنموذج الاجتماعي أو السياسي الذي ينبغي أن تخدمه يستدعي من بين شروط أخرى معرفة تأليفية بالطفل وبالمجتمع، ومختلف العلوم بما فيها تلك التي تهتم بمسألة الطفولة والتي تندرج ضمن العلوم الإنسانية هي مقاربات ممكنة وهي ليست بمنأى عن مراجعات نقدية سواء من منطلقات علمية – ابستيمولوجية أو من منطلقات فلسفية تساءلها عن طبيعة فرضياتها وعن التبعات العملية لنتائجها، ولعل هذا ما جعل (أوليفي ربول) يقر بمشروعية فلسفة في التربية لا تكون مجموعة من المعارف ،وإنما مساءلة لكل ما نعرفه أو نعتقد أننا نعرفه حول التربية(المنجى السرباجي،2024).

تشكل هذه النقطة اليوم مركز الاهتمام في فلسفة التربية التي باتت اختصاصًا فلسفيًا قائمًا بذاته، ولكن على صلة وثيقة بمجالات اهتمام الفلسفة الأخرى، إلا أن مصدر المشروعية الأهم لفلسفة التربية وللفلسفة في تعمدها التفكير في الطفل هو الحاجة الملحة اليوم إلى رؤية نقدية تعمل على التغيير الاجتماعي من أجل عالم أقل ظلما(المنجى السرباجي،2024).

فإمكان التدريس أولا ينطلق من كون الطفل يسأل حيث تعتقد مور لون مديرة مركز «الفلسفة للأطفال» أنّ أهدافنا بشأن الأطفال والفلسفة يجب أن تكون واضحة معلنة: معرفة أي الموضوعات يميل الأطفال للتفكير حولها فلسفياً، وتعزيز المناقشات والتأمّلات حول هذه الموضوعات، الموضوعة الأساسية في الأمر كله ليست تعليم الأطفال تأريخ الفلسفة، كما لا ينبغي إيلاء الكثير من الاهتمام لكيفية تعليمهم طريقة صياغة الحجج الفلسفية التي يجترحها الفلاسفة المتمرّسون.

يمكن لمساءلة الأطفال أن تكون الوسيلة الأولى الأكثر فاعلية في الممارسات الفلسفية معهم: التأمّل في معنى التجارب والمفاهيم العادية بغية تطوير فهمٍ للعالم والآخرين وللأطفال أنفسهم. عندما يُسألُ الأطفال أي الأسئلة تثير دهشتهم أكثر من سواها فإنّ إجاباتهم الأكثر شيوعاً تنطوي على أسئلة من هذا النوع:

- لِمَ أنا هنا؟
- من أنا؟
- لِمَ توجد كراهية في العالم؟
- ما الذي يحدث عندما نموت؟
- كيف أعرفُ الطريقة الصحيحة في العيش؟

بل حتى أنّ إحدى الأمّهات صرّحت بأنّ طفلتها البالغة ثلاث سنوات لا تنقطعُ عن سؤالها بطريقة لحوحة: «ماما، لماذا تستمرُ الأيامُ في القدوم يوماً بعد آخر؟»(لطيفة الدليمي،2021).

خاتمة:

مما سبق نصل إلى مجموعة من النتائج تتمثل في :

- إن اشكالية الوعي الفلسفي في مجتمعنا تحتاج لوقت يكون فيه التفكير متاح للجميع خاصة أهل التربية والبيداغوجيا والفلاسفة للعمل على اجاد أرضية ومجموعة من الخطوات لتوضيح أسس التفكير الفلسفي لتأسيس الوعي الذاتي وتعزيز مبادئ الحرية واتخاذ موقف من كل مستجد من أجل فحصه ودراسته.

- الدرس الفلسفي هو المدخل الذي يبدأ منه الوعي بالفلسفة وقيمتها والاهتمام به يعجل تشكيل مجتمع ديمقراطي يعرف حقوقه وواجباته.

- إذا كانت الفلسفة موقفا ونهجا في الحياة صارما وقيقا، فهي أيضا تعليم ومدرسة أي أنّها معرفة بل إنّها معارف تطبعها روح الاكتشاف وفضول ملازم للفلسفة ذاتها. فجوهر الفلسفة وفحواها يكمنان في كونها تحث على التساؤل وتدعو اليه من غير ان تنتهي الى سجننا، بل هي تحرر العقول اليافعة وتتيح انفتاحها، تلك العقول التي ننتظر منها ان تصبح عقولا مفكرة وفاعلة في غد هو أقرب الينا مما نظن.

- غياب الفلسفة وتهميش العلوم الإنسانية والاجتماعية في عدد من الدول العربية والتي لازالت بعضها تنظر الى الفلسفة باعتبارها غير لازمة تدريس الفلسفة في جامعاتها، قد أفضى إلى شيوع ثقافة التعصب والتطرف والعنف والإرهاب.

نتائج الدّراسة والتوصيات:

- وجوب تربية وتنمية ثقافة السؤال والحوار العقلاني في المدرسة من خلال الانطلاق من أسئلة الأطفال نفسها وإشراكهم في التفكير بالمشكلات الحيوية.

- حث الأطفال على كتابة نصوص سردية تتمحور حول انتماء الطفل إلى شخصيات وحالات

- تحفيز التفكير الذاتي عند الأطفال وتخصيص حيز للكلام وتبادل الأفكار معهم بشأن المشاكل الحيوية التي تحيط بهم ويعشونها في حياتهم اليومية المباشرة فضلا اثارة النقاش حول المشكلات الفلسفية العامة الحرية والعدالة والأنانية والايثار والخير والشر والقبح والجمال والعقل والكلام والبيئة، الفقر، المساواة والعنف والتطرف... الخ، وتكون المناقشة حرّة، شريطة استحضار النقد والدليل والحجة.

- يجب أن يستمع إلى طفل أو التلميذ لأسباب غير سياسية (التربية النموذجية في الكياسة والمواطنة)، أو الأخلاقية (احترام الفرد ووجوده) أو التربوية والتعليمية (خلق مساحة لظهور التساؤل، من أجل المواجهة البناءة للآراء أو محاولة الإجابة، ودعم البحث عن فكري جماعي من خلال اليقظة على ممارسة عملية التفكير.

قائمة المصادروالمراجع:

المراجع

-المنجي السرباجي. (10 مارس, 2024). الطفل في الفلسفة . موقع الكتروني.
https://mana.net/childhood

-لطيفة الدليمي. (20 سبتمبر, 2021). كيف نعلم أطفالنا الفلسفة. موقع الكتروني.
https://aawsat.com/home/article/3165901

-Jana Mohr. (212). Introduction Philosophy To Young People . Cambridge Scholars: Cambridge Scholars Publishers.

-Munroe. (1984). children and females ,moral philosophy. Boston: Boston.

-الزواوي بغورة. (2002). الفلسفة والتربية المستقبلية . ملتقى مركز البحث في

الأنتبولوجيا الاجتماعية والثقافية . وهران.
-بيار مالك . (2016). الفلسفة وتعليمها. بيروت: دار النهضة العربية.
-رشيد العلوي . (2016). تعليم الفلسفة للأطفال في بعض التجارب الدولية . المغرب: مركز نقد وتنوير.
-علي عبدون الفلسفة في الفضاء العربي 18 نوفمبر 2222
https://www.jesrpress.com/articles
-علي أسعد وصفة. (14 ديسمبر , 2015). هل يتفلسف الأطفال. مجلة نقد وتنوير.
https://watfa.net/archives/1788
-محمد كزّو. (11 سبتمبر, 2021). أهمّية تعليم الفلسفة للأطفال. مجلّة الواجب الفلسفي-التّاريخي.
-محي الدين الكلاع. (2021). الفلسفة الموجهة للأطفال واليافعين . تونس: دار كلمة .
-يحياوي وهيبة، التفلسف مع الأطفال وقائع، أسئلة حية، رهانات ومقترحات 18 جوان 2022
https://baseera.com.sa/en/blog

التربية الفلسفية للطفل

Philosophical Education for Children

د. بورزاق يمينة

المركز الجامعي أحمد صالحي –النعامة-

◇◇

ملخص:

تشكل التربية حجر الزاوية في المنظومات المجتمعية فهي الكافل الأول الذي يضمن سلامة بناء المجتمع، خاصة بالنسبة للمرحلة العمرية الأولى المتعلقة بالطفل بما هي جملة العمليات التي تعمل على صقل وتهيأت الطفل لسر أغوار الاكتشاف والفضول، فالطفل في مراحله الأولى وبعد اكتسابه لغة المجتمع الأم ينطلق نحو التساؤل المبني على الدهشة التي يريد من خلالها أجوبة وردودا من المحيطين به واضعا معرفتهم تحت المساءلة بحثا عن الاقتناع بما يجول في خاطره، فهدفه بعيد عن انتاج المعرفة ، فهل يمكن لفعل التفلسف أن يكون درسا أساسيا في التربية الموجهة للأطفال خاصة في ظل التحولات التي تعرفها المنظومات التربوية راهنا؟ وهل يمكن أن ننشئ الطفل تنشئة فلسفية؟

الكلمات المفاتيحة: الطفل – اللغة – التربية – الفلسفة – السؤال.

Abstract

Education constitutes the cornerstone of societal systems. It is the primary guarantor that ensures the integrity of the community's structure, especially during the early stages of life, which encompasses a set of processes that refine and prepare the child for the depths of discovery and curiosity. In theirearly stages, afteracquiring the mothertongue of the ircommunity, the childbegins to question the mselves based on amazement, seeking answers and responses from those around them, questioning their

knowledge in search of conviction regarding their own thoughts. Their goal is far from producing knowledge. Can the act of philosophizingbe a fundamental lesson in education directed at children, especially in light of the transformations currently taking place in education alsystems? Can we raise children philosophically?

Key words: Child - Language - Education - Philosophy – Questioning.

مقدّمة:

تربتط التربية الفلسفية للطفل بالبدايات الأولى لمرحلة الطفولة التي تتميز بالدهشة وحب الاكتشاف بالنسبة للطفل، لذا نجد الكثير منهم يقومون بطرح الأسئلة بشكل متكرر وكثير، مما يستوجب وجود جواب لكل سؤال، لكن ماذا لو كان هذا السؤال سؤالا فلسفيا؟ كيف يستعامل المحيط مع هذا النوع من الأسئلة؟ لهذا أردنا في هذه الورقة البحثية الوقوف على مفهوم التربية الفلسفية للطفل ودورها الهام في صقل التفكير النقدي الفلسفي للطفل وضرورة التعامل الإيجابي معه بدل التوبيخ والإنفعال، لما تحمله التربية الفلسفية من أهمية بالغة في تنمية قدرات ومهارات الطفل التربوية والتعليمية، ودورها في تعزيز فعل الحوار والنقاش أيضا، أين يصبح الطفل قادرا على فتح نقاشات حول مواضيع مختلفة تعود بالفائدة عليه وعلى المجتمع، وتعتبر إشكالية فلسفة الطفل من المواضيع التي تباينت فيها الأراء بين الفلاسفة حول إمكانية تفلسف الأطفال، أو البحث في إمكانية تدريس الفلسفة للأطفال. فكيف يمكن للطفل أن يمارس فعل التفلسف؟ وماهي المرحلة العمرية المناسبة لتعلم الفلسفة كما يرى الفلاسفة والدارسون؟

1- في مرايا المفاهيم:

1-1- مفهوم الفلسفة Philosophy :

تعد الفلسفة من المفاهيم الهامة والتي اسهب الكثير من الفلاسفة في التعريف بها، فهي كمفهوم تختلف باختلاف الدارسين لها، وكذا تتغير طبيعة هذا المفهوم بتعاقب المراحل الزمنية وسياقاتها المختلفة أيضا، غير أن ما هو متفق عليه هو الأصول

الإغريقية له فمصطلح philosophie مركب من لفظين philo الذي يعني محبة، أما sophia فمعناه الحكمة. إذن الفلسفة في معناها اللغوي هي محبة الحكمة. أما إصطلاحا أطلق مصطلح الفلسفة على دراسة المبادئ الأولى وتفسير المعرفة عقليا، فتمثل عند أرسطو المعرفة النظرية والعلمية. (مذكور، 1983، صفحة 138)، وبيّن مصطفى النشار أن فيثاغورس هو أول من استخدم هذا المصطلح أي محبة الحكمة. ويتفق وليم جمس من خلال وقوفه على مفهمة الفلسفة على أن معناها اللغوي هو محبة الحكمة، وهي عمل هذه الطبقة من المفكرين، كما اعتبرها ذلك العمل الذي ينظر إليه الغير باعجاب، أما في معناها الأصطلاحي فقد بين جيمس أن الفلسفة هي معرفة الأشياء في عمومها، بعللها، بقدر ما يستطيع العقل الطبيعي أن يصل إلى مثل هذه المعرفة، ما يعني أن الفلسفة يجب أن تهدف إلى تفسير العالم تفسيرا إجماليا لا إلى وصف تفاصيله، أن الفلسفة أحرى أن تكون تعبير عن موقف معين، عن غرض معين، وعن مزاج معين متصل بالفعل والإرادة، منها بنظام نستطيع ضبط حدوده واضحا (قاسم، 2001، صفحة 213).

للفلسفة أهمية بالغة، فهي ترمي إلى إدراك الحقيقة الأصلية، لأنها كما يري كارل ياسبرز تحملنا إلى المركز الي يجد فيه الإنسان نفسه مندمجا في الواقع، فهي تفكير يهدف إلى دراسة وتحليل قضايا وجودية، وإن تعددت المجهودات الفلسفية واختلفت وتباينت إلا أن حقيقة وجود التفكير الفلسفي تثبت فاعليته ووجوده المهم. (ياسبرز، 2018، صفحة 44)

مفهوم التربية Education :

تعتبر التربية من المفاهيم التي تطرق لها الكثير من الباحثين بما أنها تشكل حجر الزاوية في اعداد الأجيال: والمفهوم في معناه اللغوي ربا ربي ورب يحيل إلى ثلاث معان أساسية:

الأول ربا، يربو، بمعنى نما، ينمو.

الثاني ربي، يربي، ومعناه نشأ وترعرع.

الثالث ربّ، يربّ معناه أصلحه وتولى أمره وقام عليه ورعاه، وكلمة التربية بناءا على

ماتقدم تحمل معاني مختلفة تحمل نفس الدلالة هي: زاد ونما، نشأ وترعرع، أصلح ورعى، والتربية في اللغة العربية من ربى أي غذى وزاد في السيء وفي سياق آخر هذب وأدّب (جيدوري، صفحة 28)، كما أشار جميل صليبا إلى أن مفهوم التربية يحيل إلى «تبليغ الشيء إلى كماله، أو هي كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئا فشيئا، نقول ربيت الولد أذا قويت ملكاته ونميت قدراته وهذبت سلوكه حتى يصبح صالحا للحياة في بيئة معينة، ولها طريقان الأول أن يربي الطفل بواسطة المربي، والثاني أن يربي نفسه بنفسه، فاذا أخذنا الطريق الأول كانت عملا موجها يتم في بيئة معينة، وفقا لفلسفة معينة، واذا أخذنا الطريق الثاني كانت عملا ذاتيا يترك فيه الطفل على سجيته ليتعلم منها نشاطه القصدي» (صليبا، 1982، صفحة 266، 267)، وقد أفاد قاموس أكسفورد «أن كلمة التربية Education مشتقة من الفعل اللاتيني « e » « educo » وهي مكونة من تعني خارجا، و « duco » تعني أقود وهما معا أي أقود خارجا أو I lead out off ونجدها بمعنى ربى، هذب، تربية، مرب، كما نجدها مرادف لـ bring up أرفع أو رفع» (لصقع، 2023، صفحة 454)

أما **اصطلاحا**: فالتربية هي تنمية الكائن الحي ورعايته والاعتناء به عبر مختلف مراحل نموه وتكوينه، فهي تنمية ميول الانسان وقواه الموروثة وإصلاح ما اعوج منها ليستقيم سلوكه وتتهذب أخلاقه، كما تعني أيضا التدرج في اكتساب الناشئ الطفات السلوكية المرغوب فيها إلى أقصى درجة ممكنة، والتربية تدل أيضا على إحداث تغيير في سلوك الناشئ في الاتجاه المرغوب فيه شيئا فشيئا. (الهياجنة، 2016، صفحة 152).

والتربية تمثل كلا متكاملا لا يمكن الفصل بين مكوناته وبنياته، كما أنها عملية قصدية يتم عن طريقها توجيه الأفراد الانسانيين لينمو الأفراد الانسانيين كما وضح الفيلسوف الأمريكي فينكس فيليب في كتابه فلسفة التربية، وقد قدم نظرة مفصلة وتحليلا وافيا للمفهوم، حيث بين أن التربية بما هي عملية إنسانية: فهي توجه الأفراد دون التصنيفات الأخرى من الكائنات، مفترضا أن هناك طبيعة خاصة للإنسان تميزه عن غيره من الكائنات وتتطلب تربية خاصة، مما يجعا منها أيضا عملية نشاط: لأنها ليست شيئا يمكن أن نلمسه ولكنها نشاط، ومعنى أن يكون الفرد قد تربى لا بد وأنه

قد مر عليه نشاط، ويضيف فينكس أن التربية هي عملية نمو: وهي كنتيجة للنشاط الذي يقوم به الطفل، فهي عملية نمو انساني أو عملية تعلم. (فينكس، 1965، صفحة 35، 36)، وبما أنها عملية تستهدف النمو فهي عملية توجيه وارشاد: كما أورد فينكس تستلزم أشخاصا لتوجيه وتأطير السلوكات الصادرة عن الطفل، مما يؤكد أنها عملية تتم عن طريق الأفراد: باعتبارهم وكلاء التربية المسموح بهم هم الافراد الانسانيون وحدهم، ومن بين يمكن أن تكون الذات باعتبارها موجها ذاتيا لنفسها، وفي آخر تحلالته يشير إلى أن التربية عملية قصدية وعمدية تستهدف مجتمعا ما أو فئة معينة...الخ (فينكس، 1965، صفحة 37، 38).

كما أشار تقرير اليونيسكو الصادر عام 1994 والذي خصص جزءا كبيرا منه لهذا المفهوم الحيوي أين اعتبر التربية الإنسانية ذات وظائف كبيرة من حيث أنها تدفع بالإنسان إلى أن يتعلم ليعرف، وأن يتعلم ليعلم، وأن يتعلم ليشارك الأخير، ويتعلم أيضا ليكون، فهي بهذا مجموع العمليات التي يتفاعل معها الإنسان ليتعلم من أجل القيام والنهوض بقواه الفطرية والعقلية والإدراكية والوجدانية والانفعالية والاجتماعية والحركية الأدائية واكسابه الخبرة المعرفية والقيمية والاجتماعية لمواجهة الحياة والتكيف معها (جيدوري، صفحة 34)

وقد احتل مفهوم التربية مكانة هامة في الفلسفة أين نجد الكثير من الفلاسفة على غرار أفلاطون (427 ق.م- 347 ق.م) الذي يرى أن الهدف من التربية هو أن يكون الفرد جزء صالح داخل الدائرة المجتمعية، ويعالج أفلاطون في هذه المحاورة إشكاليّة تعلّم الفضيلة من خلال أنموذج بروتاغوراس الذي يعدّ أوّل معلّم لها. على أنّ الفضيلة، في مدلولها اليوناني الأصيل، تحمل على معنى القدرة)بما أنّها موقف معيّن(على ممارسة النشاطات المتنوّعة بطريقة متجانسة فيما بينها. وفي هذه المحاورة، ألفينا بروتاغوراس يستخدم نفس المنهج الخطابي الذي استخدمه السفسطائيّون، في سبيل شيوع الفضيلة والدّفاع عنها، وأيضا لغاية أن يحمل تلاميذه على قبول أفكاره بشأن تلكم المسألة، فيصطدم بموقف سقراط الرّافض لآرائه. وكنتيجة لذلك نشأت مسألة التعلّم، تعلّم الفضيلة (الجابلي، 2021، صفحة 07)، حيث بين بروتاجوراس أن أساس

تعلم االفضيلة هو العودة إلى مسألة التربية التي تبدأ في المنزل ويقوم بها إلى جانب الأم والأب، المرضعة والعبد القائم على توجيه الصغير ورعايته، وهم جميعا يستخدمون الارشاد ويستخدمون الانذار والعقاب، وحين يحين السن يرسل الطفل إلى المدرسة وهناك تستمر تربيته الأخلاقية إلى جانب تعلمه اللغة والموسيقى (أفلاطون، 2001، صفحة 48).

مفهوم فلسفة التربيةPhilosophy of Education:

تعتبر فلسفة التربية مجالا بحثيا تستمد أساسها من موضوعها الأساسي المتمثل في الانسان وتفاعلاته وعلاقاته مع المجتمع، وهذا ما يبرر مدى حاجة التربية الى الفلسفة التي تسعى إلى فهم وتحليل الواقع والخبرة الإنسانية، مايبين أن فلسفة التربية هدفها الأساس هو فهم مصطلح التربية من خلال التطبيقات النظرية والتطبيقية للفلسفة، فالفلسفة هي النظرية العامة للتربية والتربية هي العمل الذي تختبر فيه الأفكار الفلسفية (روبول، 1986، صفحة 29)، وقد استنجدت التربية بالفلسفة بهدف تنظيم العمليات التربوية وتنسيقها والعمل على انسجامها، وكذا توضيح القيم والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها. فالتربية هي جزء لايتجزأ من الوجود الإنساني كالعلم والفن واللغة والأمر الذي استوجب ضرورة وجود فلسفة للتربية.

ان فلسفة التربية تقوم على ميدانين بينهما تداخل معرفي وهما الفلسلفة والتربية. فالتربية: «هي ذلك العمل المتناسق الذي يهدف الى نقل المعرفة، والى تنمية القدرات وتدريب وتحسين الأداء الإنساني في كافة المجالات وخلال حياة الانسان كلها، اما الفلسفة فهي ميدان يثابر في صياغة النظريات التي تهدف الى بلوغ مثل عليا. وإذا كان هدف الفلسفة هو المعرفة الاعمق بالغاية من الحياة فأن التربية هي وسائل وطرائق لذلك الهدف. ومن هذا المنطلق يمكن القول أن الفلسفة والتربية وجهان مختلفان لشيء واحد: الفلسفة) فلسفة الحياة(، التربية هي الوسيلة التي نراهن عليها لترجمة الفلسفة في شؤون الحياة ذلك ان التربية هي عملية تلامس الحياة الإنسانية بكل تفاصيلها (حسين، 2023، صفحة 767)

1- الفلاسفة ومفهوم التربية:

اهتم الفلافسة منذ الحقبة اليونانية بالتعليم والتربية، وكيفية صقل الإهتمامات الفكرية للطفل وطرق التعامل معها، خاصة وأن الطفل في مراحله العمرية الأولى يميل إلى الطرح الكثير للأسئلة والميول إلى الاستكشاف وسرعة التعلم وجمع المعارف المختلفة حتى وإن كان لا يفقه معناها الحقيقي، فالتربية أساسا هي فلسفة وليست بالعلم أو الفن أو اللغة ، فهي ترمي إلى تكوين الفرد الخير أو المواطن الصالح، أو النوع الأخلاقي الذي تريد أن تبثه في النفوس، وأي المارف تعطى وأيها تمنع، وتبين أيضا علاقة الدين بالتربية ونظام الحكم والاقتصاد وغير ذلك (رسل، 2017، صفحة 05)، وهذا ما يحيلنا إلى القول أن التربية هي وسيلة إلى غاية ما غاية يسطرها المربي للوصول بالطفل إلى مستويات عليا.

يعود الفضل إلى كل من جون لوك وجون جاك روسو في التنظير إلى مفهوم التربية ، فقد أولى لوك أهمية بالغة للطفل، مستحدثا مفهوم الورقة البيضاء ومؤكد أن العقل الإنساني منذ ولاديه يخلق ورقة بيضاء تدون عليها تجارب الحياة مع مرور الوقت ما تشاء، فعقل الطفل يولد صفحة بيضاء لم ينقش عليها من قبل شيء والدليل على ذلك ان الأطفال لا يعون مبادئ المنطق،الهوية، فقد أكد لوك على أهمية الفضائل الأخلاقية والاجتماعية في شخصية الطفل منذ تربيته الأولى، فالتربية الخلقية مقدمة على الثقافة ويؤكد في التربية على أهمية القدوة الحسنة والممارسة العملية بدلا من اللجوء الى التعليمات والنصائح والقواعد، حيث تبدأ هذه القدوة مع الابوين مع تجنب العقاب الشديد والضرب وكذلك تجنب المكافات المصطنعة، ويرى بأن الحنان والصداقة وسائل وغايات في آن معا للتربية الحسنة وذلك لأهمية تنمية الفضائل الأخلاقية والاجتماعية (حسين، 2023، صفحة 871)، فالتربية بالنسبة له عملية تهذيبية بخلاف التعليم الذي يعتبر تربية عقلية أو فكرية، وقد شدد لوك على اتجاهات مختلفة للتربية أهمها التربية الأخلاقية معتبرا الفضيلة أساسا لها، التربية البدينة من خلال العودة إلى أهمية الرياضة في الفترة اليونانية، التربية العلمية من خلال الاطلاع على مختلف المعارف العلمية والمعلومات التي تجعل من الطفل ناجحا مستقبلا مما

يبين إنتفاع الطفل من اختلاف النمط التربوي له.

يقول جون جاك روسو في بدايات كتابه المتعلق بالتربية اميل: «نحن نُولد ضعفاء، ونحن محتاجون إلى القوة، ونحن إذ نُولد خالين من كلِّ هذا فإننا نحتاج إلى العَون، ونحن إذ نُولد بُلْهًا فإننا نحتاج إلى الإدراك، وكلُّ ما ليس لدينا عند ولادتنا، وكلُّ ما نحتاج إليه، إذ كان عظيمًا فإننا ننالـه بالتَّربية» (روسو، 2019، صفحة 20)، وقد أشار إلى مصادر ثلاث للتربية الأولى التَّربية إما أن تكون من الطبيعة أو من النَّاس أو من الأشياء، ونشوءُ خصائصنا وأعضائنا نشوءًا باطنيًا هو تربية الطبيعة، وما نتعلَّمه من إعمال هذا النشوء هو تربية النَّاس، وما نكتسبه بتجربتنا الخاصة مما يحيط بنا هو تربية الأشياء(...) والواقعُ أن تربية الطبيعة، من بين هذه التربيات المختلفة الثلاث، لا تتوقف علينا مطلقًا، وأن تربية الأشياء لا تتوقَّف علينا إلا من بعض النواحي، وأن تربية النَّاس وحدَها هي التي نهيمن عليها حقًا، ومع ذلك فإن سيطرتنا عليها ليست سوى افتراض، وإلا فمن ذا الذي يستطيع أن يأمل توجيه أقوال جميع مَن يحيطون بالولد وأفعالهم توجيهًا تامًا؟ وعندما تُعَدُّ التَّربية فنًا يكون نجاحها إذن متعذرًا تقريبًا، ما دام التضافر الضروري لنجاحها لا يتوقف على أحد، وكلُّ ما يمكن بذله من جُهْدٍ هو أن يُقتَرَب من الهدف بعض الاقتراب، ولكن لا بُدَّ من الحظِّ لبلوغه» (روسو، 2019، صفحة 20، 21). وكان كان أيضا من الفلاسفة الذين اهتموا كثيرا بمسألة التربية، وكان منذ بداية محاضراته حول التربية عام 1776 مطلعا على ما قدمه روسو في كتابه إميل إين استحضر محتوياته في كثير من المواضع، وبالنسبة لكانط فإن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يجب تربيته، حيث بين خذا بقوله: أقصد بفعل التربية الرعاية، التغذية، والتعهد بالإنضباط والتعليم المقترن بالتكوين ومن هذه الزوايا الثلاث يكون الإنسان: رضيعا وتلميذا وطالبا، والتربية مقسمة عند كانط من خلال ماسبق إلى مستويين جسدي مادي، وآخر معرفي عقلي، وهي مسألة جوهرية في يرتبط الوجود الإنساني بها كما بين هذا كانط فلا وجود للإنسان لو تم تجريده من التربية، وهو ما يميزه الانسان عن الحيوانات المتوحشة. (كمال، صفحة 110)، مبينا المراحل التي تمر عبرها التربية تهدف جميعا بلوغ المرحلة الأخلاقية، وهي كالتالي:

- الضبط: تمثل أولى مراحل التربية، تهدف إلى ترويض التوحش الأصلي للإنسان، حتى لايفقد الانسان انسانيته.
- التثقيف: لأن الثقافة كفعل توجد المهارات المختلفة.
- التحضر: من خلال تكيف الفرد مع الأفراد والمجتمع الذي ينتمي اليه، ومساهمته في بناء الحضارة الإنسانية.
- التخليق: هي مقصد المراحل الثلاث الأولى، إذ يدعوا كانت إلى التركيز على التنشئة الأخلاقية. (كمال، صفحة 122، 123).

فالتربية الكانطية إذن تهدف إلى تحرير الإنسان من مختلف الدوافع والغرائز التي تبق الانسان في دائرة الحيوانية من جهة، والدفع بالإنسان إلى بلوغ الكمال الأخلاقي وهي الغاية الأسمى التي ينشدها كانط في مشروعه الأخلاقي.

تعتبر كلا من الدهشة والسؤال الميزة الأساسية للطفل، وهي ميزة فطرية فيه، وهو ما يحاول تعزيزة وتفعيله عن طريق كثرة الأسئلة التي قد تكون تعجيزية للكبار أين يلجأون إلى التوبيخ واحداث ردات فعل يمكن أن تدمر الطفل وتكبت محاولاته في المعرفة أو اكتساب سلوكيات تكون ذات نفع عليه، وقد بين رسل أهمية السنوات العمرية الأولى في التربية مشيرا في كتابه الخاص بالتربية إلى أنها تختص بالجانب التربوي والخلقي بشكل كامل أما مابعدها ويتعلق الأمر بدخول الطفل إلى المدرسة فيجب أن نتجه إلى نوع آخر من التربية ألا وهو التربية الفكرية وضرورة ترسيخ الفضائل الفكرية لديه من أهمها: حب الإطلاع وانفتاح العقل، واعتقاد امكان المعرفة وإن صعبت ، والصبر والجد، وحصر الذهن والدقة. (رسل، 2017، صفحة 180)

يحتاج الطفل إلى تربية كما يرى برتراند رسل عقلية تكون عاملا أساسيا في حصر الذهن، ذلك أنه لا يمكنه أن يفكر في شيء واحد فترة طويلة مثل الكبار، فهناك ثلاث صفات أساسية تميز قدرة الحصر الكامل للذهن هي الشدة، الرغبة والطول؛ أما الشدة فقد وضحتها قصة أرخميدس التي تروى عنه أنه لم يلحظ قط استيلاء الرومان على سراكوزه ومقدمتهم إليه ليقتلوه لأنه كان مستغرقا في حل مسألة رياضية، وأما القدرة على حصر الذهن زمنا طويلا في موضوع ما فهذا ضروري للقيام بعمل ما بغية

الفهم الجيد والإدراك، وأما الرغبة فهي انعكاس لسلطان إرادة الذات ويقصد رسل بهذا أن يستطيع الإنسان جبر نفسه على تحصيل المعرفة إذا كان لديه باعث كاف للتحصيل ولو لم تكن في ذاتها تستدعي الإهتمام (رسل، 2017، صفحة 182).

تجارب تربوية تعليمية في فلسفة الطفل:

يمكن تعريف الفلسفة الموجهة للأطفال على أنها محاولة للنظر إلى تاريخ الفلسفة وإعادة بنائها للأطفال بطريقة تجعلهم يتملكونها بأنفسهم وبالتالي يتقنون فن التفكير بشكل مستقل وقادرعلى تصحيح ذاته. كما تم النظر إلى فلسفة الأطفال كمغامرة تعليمية، أي كمحاولة لتحويل الفصل إلى جماعة بحث فلسفي. في هذه الجماعة يتعلم الأطفال فن المداولة والحوار ويصبحون ماهرين في إصدارالأحكام الجيدة. ومع نموهم في إتقان البحث الفلسفي المشترك، فإن أملنا هو أن يصبحوا أكثر قدرة على التفكير بأنفسهم في الموضوعات التي يجدونها مهمة، والمواضيع التي كانت في نظر الفلاسفة مهمة منذ مئات السنين. وهي الموضوعات التي تهتم بطبيعة الكون، وصفات الحياة الطيبة وتنمية الحكمة. (الكافي، 2021، صفحة 158).

ولعل التفكير في التربية الفلسفية للطفل باعتبارها طريقة تفكير بخاصة لأنه دائم التساؤل، ومن بين المنظرين لهذا الموضوع نجد العالم الآمريكي ماثيو ليبمان **Matthew Lipman (1922-2010)** واضع « برنامج تدريس الفلسفة للأطفال «، حيث يري أنه من الممكن تدريس الفلسفة للأطفال ، وكان هذا تزامنا ومزاولته لمهنته كأستاذ حيث اكتشف محدودية التفكير لدي طلابه فكتب قائلا كتب قائلا: في أواخر الستينيات ، أصبحت أستاذاً للفلسفة في جامعة كولومبيا بنيويورك. وجدت أن طلابي يفتقرون إلى قوة التفكير وقوة الحكم الخالص، وأدركت انه قد فات الأوان لتقوية قوة تفكيرهم كان يمكن ان يتم ذلك عندما كانوا أطفالا، وقد لجأ ليبمان إلى القصص لتعزيز التفكير النقدي وأداة لإصدار الأحكام، ولهذا وضع قصص فلسفية منها « هاري سوتلمير **La découverte d'Harry Sottlemeier** « وقصة كيو وجاس **Kio and Gus** « وقصة « بيكسي **Pixie** « سنة 0280 تركز هذه القصص على وعي الآطفال بالعلاقات) المنطقية والآسرية والسببية والرياضية ...(. فالغاية من تدريس الفلسفة

للطفل ليس تلقين إجابات جاهزة، بل تنمية روح التساؤل فيهم، فمن خلالها يمكن تطوير تفكيرهم) التفكير في التفكير(. (شريف، 2023، صفحة 143)، والتفلسف كنشاط إنساني بامتياز، لا ننسبه إلى شخص دون غيره، أو طائفة على حساب أخرى، بل هو منسوب إلى كل شخص تسكنه روح التساؤل في صميمها تساؤل عن معنى الحياة الإنسانية، وهواجس الوجود الإنساني، لذا فالفلسفة وسعي دائب من أجل تفهم حقيقة المصير، فهي نظرة شاملة تحيط بكل جوانب النشاط، وهي موقف إنساني سلوكاو فكرا من العالم والعصر والمجتمع يستوعب كل جوانب الانسان (عقله، وجدانه، سلوكه) (سعاد، 2004، صفحة 105)، والطفل من خلال تساؤلاته فهو يمارس التفكير الفلسفي. إن الحديث عن الفلسفة هو حديث عن معنى للحياة، فالفلسفة كفيلة بإعطاء للحياة مغزاها ومعناها، فكل حديث عن تحييد الفلسفة وتهميشها فهو حديث عن سلب لكل معاني خصاص الحياة البشرية وتخل عن معنى الحياة (زيدان، 2001، صفحة 143)، فالفلسفة نمط حياة وأساس الوجود البشري خاصة وأن الإنسان منذ وجوده يبحث عن إجابات لأسئلة لا تنتهي.

حيث أنشأ ليبمان إثر هذا المقترح عام 1990 معهد النهوض بفلسفة الأطفال .«The Institute for the advancement of Philosophy for Children، والتي تمركزت أبرز أهدافها في جعل المدرسة حقلا للتربية وفضاءا لتوجيه الفكر وتصحيحه، من خلال إمداد الطفل بأليات التفكير والبحث الفلسفي ، حيث بّين ليبمان أن هناك وعي متنامي بأن الكثير مما تعلمه المدارس للشباب ليس مناسبا، خاصة في العالم الذي نعيش فيه. إن المعرفة التي تقدمها المدرسة يتم تجاوزها بشكل سريع، وإن أهم شيء يمكننا فعله للأطفال هو تعليمهم التفكير الجيد. وإذا كنا جادين في رغبتنا في تعليم التلاميذ التفكير فعلينا أن نقوم بذلك بطريقة مسؤولة. هذا يعني أن نوفر لهم من خلال نقاشات تتم في قاعات الدرس، Reasoning ممارسة الاستدلال وتتضمن المفاهيم التي تشترك فيها كل المواد التعليمية وليس تلك المتخصصة في موضوع بعينه. وفي اعتقادنا الفلسفة وحدها تمكننا من إنجاز ذلك فعليا (حنيفي، 2016، صفحة 195)، وهذا بعد ملاحظاته التي دونها حول مهارات الطلاب المتدنية خاصة فيما يتعلق

بالاستدلال على الرغم من أنهم في المرحلة الثانوية من تعليمهم، فمن الجيد بالنسبة له تعليمهم خصائص الاستدلال والتفكير الفلسفي في مراحل مبكرة والمقصود هنا مرحلة الطفولة، والأمر هذا لا يمكن بالحديث عن الفلسفة وتاريخها ومراحلها..الخ، إنما بتعليمه مهارات التفكير النقدي الفلسفي وفعل التفلسف عن طريق الممارسة لا التنظير ويتم ذلك من خلال تحويل غرف الصف إلى مجتمع بحث وتقص، من خلال تحويل الصف إلى ورشات تفتح أبواب الحوارات والمناقشات البينية والبحث عن إجابات عن مختلف التساؤلات (دواجي، 2024، صفحة 127).

وقد أنطلق ماثيو ليبمان في مشروعه هذا من جملة من الفريضات التي مثلت الأرضية الأولى لموقفه من ضرورة الفلسفة للأطفال، ومن بين تلك الفرضيات التي من الضروري توفيرها لكي تكون الفلسفة الموجهة للأطفال ممكنة نجد:

- أولها أن تكون البرامج محايدة إزاء مختلف التصورات الفلسفية وأن تبقى مُتمثّلة للفلسفة في مجملها.
- ثانيا يجب أن تُدّرس البرامج بطريقة بعيدة عن الدغمائية، الأمر الذي يستوجب تكوينا بيداغوجيا صلبا لدى المدّرسين وقدرة على الالتزام بالحياد في المسائل الفلسفية.
- الأطفال مثلهم مثل الفلاسفة يطرحون أسئلة فلسفية حول العالم وهم قادرون على فهم المفاهيم الفلسفية ، بشرط أن تصاغ الأسئلة في لغة قابلة للفهم من قبلهم يستطيعون أن يخلقوا مثلها، ويعتبر ليبمان أن للأطفال ألفة طبيعية مع الفلسفة.
- التمشي المنطقي الذي يتبعه الطفل في محادثة ما لا يختلف كثيرا عن تمشي الفيلسوف، فكلاهما يضع فرضيات ويستنتج استنتاجات ويحدد مفاهيم ويستوحي أفكارا من هذا وذاك ويبني تصنيفات ويحلل فوارق غامضة.. إلخ. (الكافي، 2021، صفحة 159)

وتعكس هذه الفرضيات التي قدمها ليبمان أن الفلسفة الموجهة للأطفال ماهي إلا تدريبات منطقية تعمل على تعزيزوصقل مجموعة من المهارات الفكرية حتى يصبح

الطفل قادر على التحليل والتفسير وإصدار الأحكام. كما أشار الباحث زهير الخويلدي إلى «ضرورة وضع برامج دراسية ومنهجيات تعلمية تتلاءم مع ظروف المجتمع وزمانية وجوده وتحترم السياق الثقافي والاجتماعي التي تندرج فيه وتسمح لجميع الشرائح أطفال ومراهقين وكهول ونساء ورجال وشيوخ بالاقبال على الفلسفة، ويجدر بنا حول هذا الموضوع أن نشرع استخدام القصة والرواية والصورة السينمائية والمقطع المسرحي والقصيدة الشعرية في الدرس الفلسفي الموجه الى اليافعين والطامحين من الناشئة وذلك لأن استخدام القصص بوصفها موضوعات للبحث والتقصي والتفسير كثيرا ما يثير روح الاستفسار حب الاطلاع والرغبة في المعرفة ويحرك الوعي والتبصر وينعش الذاكرة ويطلق ملكة التخيل ويحدث نتائج خارقة ويدفع الى الإبتكار والإنشاء والحلم بما هو أفضل « (الخويلدي، 2016، صفحة 113).

إن النظام التربوي برمته لا يقوم إلا على أساس فلسفي وإن فلسفة التربية تقوم بالنسبة إليه مقام الروح من الجسد، إذ لا يتسنى تعليم فلسفي صحيح إلا إذا كان قائما على مبدأ التفاؤل بالإنسان وعلى احترام حريته والوثوق في قدراته وطاقاته الكامنة، وهذا الأمل لا يتحقق إلا في صلب نظام تربوي مقام على أساس من الديمقراطية والحرية والمسؤولية. هكذا ظلت الفلسفة في معناه المدرسي المتداول متوجهة نحو التعليم الثانوي وتأتي في هذه المرحلة من حياة الانسان التي تبدأ بانتهاء الطفولة وتنتهي بانتهاء المراهقة . (الخويلدي، 2016، صفحة 133)، ويقول ماثيو ليبمان عن التربية وأهميتها «إذا كنا نشعر أن التربية من أجل المعقولية Reasonableness نحتاج إليها من أجل الحفاظ على الديمقراطية وبأن بدائل الديمقراطية غير مقبولة. إذن لدينا مهمة المطالبة بأن يتربى جميع أطفالنا على المعقولية. وينبغي أن تتضمن التربية التفكيرية Education Reflective تعليم الأطفال القراءة والكتابة جيدا والتحدث والإنصات جيدا فمن دون هذه المهارات والتمرس على الحكم الجيد Good Judgment يكون الطلبة غير محضرين لمواجهة مسؤوليات المواطنة ومشاكل الحياة. ومن جهة أخرى الفلسفة هي التي تلبي النداء حول التفكير النقدي للتربية، لأن الفلسفة تركز على ربط المهارات الواحدة مع الأخرى بطريقة منظمة بحيث يمكن لأحدهم عندما

يفكر في موضوع في تخصص معرفي معين أن يقوم بذلك بطريقة منظمة وشاملة. إن امتلاك مهارات معرفية فردية يعد ذا قيمة ضئيلة إذا كان أحدهم ينقصه الحكم مثلا متى ينبغي تطبيق مثل تلك المهارات. (حنيفي، 2016، صفحة 202)، لذا فإن مسألة التربية الفلسفية أو تربية الطفل على ممارسة الفلسفة مرتبط أساسا بتخليق الذوات واعدادها لإقتحام المجال الفلسفي، فمن خلال ال تاريخ الفلسفة نفسه نجد بأن الفلسفة قد بدأت في المحتمع اليوناني في ظل جدل السفسطائية، وحوارات سقراط كممارسات سابقة على المؤسسة الفلسفية، وهو بالضبط مأخوذ من عالم الشباب أو الطفولة المملوء بالنصوص اللعبية التي تمهد لدهشة السؤال وقوة الذات والجرأة على الإقتحام والمغامرة والمشاغبة (الناصر، 2024، صفحة 230)، فالحرية التي تميزت بها الحوارات السقراطية وتميز بها الجدل السوفسطائي خلال مرحلة الشباب تجعل من التفلسف فعلا اراديا وحقيقيا يمكن تعليمه وتفعيله في مراحل مبكرة جدا عن التعليم في الأطوار الثانوية أو في الجامعات أيضا.

وبالحديث عن التجارب العربية في هذا السياق نجد التجربة التونسية التي تحدثت عنها الأستاذة هدى الكافي كون أنها كانت ضمن الفاعلين فيها، حيث كتبت:عندما بدأ الاهتمام بالفلسفة الموجهة للأطفال في تونس وكان ذلك في سبتمبر 2008 ،بمناسبة دورة تكوينية خصّصتها وزارة التربية لمتفقدي مادة الفلسفة،أنجزها الخبير الدولي ميشال توزي TOZZ Michel كان تردود أفعال بعض الزملاء المتفقدين متخّوفة من هذه الممارسة الجديدة واستخدمت بعض الحجج من قبيل أن االتفلسف مع الأطفال من شأنه أن يهدد براءتهم والأفضل أن يُترك التلميذ على براءته إلي أن ينضج ويصبح قادرا على فهم الفلسفة . ولعل هذا الإحتراز الذي يبديه الكثيرون إزاء الفلسفة الموجهة للأطفال يبقى قائم طالما لم تفسّر هذه الممارسة الجديدة ولم توضع في إطارها المرجعي والفلسفي والتربوي (الكافي، 2021، صفحة 161). وقد انطلق المشروع تحث اسم الايقاظ الفكري بدل فلسفة الأطفال نظرا لما يثيره مصطلح الفلسفة من ردود فعل سلبية لدى الأفراد، إلا أنه توقف لأسباب الثورة التونسية، إلا أن الأستاذة لم تتوقف فقامت بعدها بعديد المحاولات في تونس، الجزائر، تولوز، تتقصى فيها ردود

فعل الطفل حول الفلسفة والتفلسف، كما جالت ربوع تونس منشطة ومكونة في ذلك، ومن أهم ما توصلت إليه من نتائج بعد هذه التجربة:

- على مستوى التلاميذ، لاحظتُ شغفهم الخاص بهذه الورشات وحماسهم لحضورها وانضباطهم التام للقواعد الذي يُلزمون باحترامها خلال الحوار وانصاتهم لرفاقهم دون فوضى أو منافسة، وهم يعبرون عن مشاعر الفرح والغبطة في آخر كل ورشة من هذه الورشات ويطالبون معلميهم بتكرارها.
- على مستوى المدّرسين، هنا يجب التنبيه إلي الفرق بين تقبّل المعلمين وتقبل الأساتذة، إذ لاحظتُ أن المعلمين وعلى الرغم من تخّوفهم من خوض التجربة في البداية، تغيرت مواقفهم وحاولوا تجريبها مع تلاميذ قبل انتهاء فترة التكوين، ونجحوا في تنشيط ورشات بمفردهم، ظهر فيها وعيّهم بالرهانات التي يطرحها التفلسف مع الأطفال. أما عن مدّرسي الثانوي فإنهم كانوا مندهشين من القدرات التي أظهرها الأطفال وهم يتحاورن ونوهوا جميعا بقيمة هذه الممارسة في تطوير قدرات التلاميذ الذهنية ولكنهم لم يجرؤا بعد على إدخال هذا النوع من الأنشطة الحوارية مع تلاميذهم لأسباب عديدة أهمها التزاماتهم بالبرامج التي يدّرسونها ولكن الحقيقة تكمن في أنهم يتخّوفون من تغيير أساليب عملهم التي اعتادوا عليها. وهذا ما يحتاج منّا الكثير من العمل لإدراج هذه الممارسات الجديدة في دروس الفلسفة العادية (الكافي، 2021، صفحة 164).

وتأكيدا على إمكانية الطفل ممارسة التفلسف بما أنه فيلسوف بالفطرة يشير الباحث الجزائري الأستاذ عمارة الناصر في تعليقه على أحد النصوص الفلسفية المعنونة بديداكتيك النص الفلسفي (للأستاذ موسى عبد الله) أن الدرس الفلسفي للحوارات السقراطية- السفسطائية والأكادمية الأفلاطونية، ومدرسة المشائية الأرسطية، وكذا العبارات المصاغة أنذاك المتعلقة بالمعلم الأول والمعلم الثاني إنما هي ذات دلالات تعليمية، والدرس الفلسفي ذاك يذكرنا بأن الفلسفة فكر قابل للتعليم والتعلم، وأن الرابطة بين المعلم والتلميذ هي رابطة جوهرية في سيرورة الخطاب الفلسفي وهذا يعكس خصوصية الفلسفة في محبة الجكمة وامتلاكها (الناصر،

2024، صفحة 227)، فالصورة التي يتجلى بها الحكيم هي صورة المعلم بحيث يعمل على التوجيه والإرشاد المعرفي وهي أسمى تجليات الحكمة لديه.

وقد أصبح من الضروري اليوم وضع برامج دراسية ومنهجيات تعليمية تتلاءم مع ظروف المجتمع وزمانية وجوده، وتحترم السياق الثقافي والاجتماعي التي تندرج فيه وتسمح لجميع الشرائح بالإقبال على الفلسفة، ويجدر بنا أن نستخدم ونستعين بالقصة والرواية والصورة السينمائية والمقاطع المسرحية والقصيدة الشعري في الدرس الفلسفي لأنّ استخدام القصص استنادا لتجارب تعليمية كتجربة ماثيو ليبمان مثلا بوصفها موضوعات للبحث والتفسير كثيرا ما يثير روح الاستفسار والرغبة في المعرفة ويطلق ملكة التخيل ويدفع للابتكار، كما وضحت الأستاذة أمال موهوب في إحدى محاضراتها المتعلقة بالدري الفلسفي في الجزائر.

خاتمة:

إن الحديث عن التربية الفلسفية للطفل، أو البحث في إمكانية تعليم الطفل فعل التفلسف هو إحدى الإشكاليات والقضايا المهمة اليوم، والتي أصبح من الضروري جدا الوقوف عليها خاصة بعد الأثار السلبية التي تحدثها سيطرة التقنية على الطفل، بحيث لم يعد قادر على مجابهة العالم الخارجي، فالتفلسف يفتح المجال لروح الطفل المندهشة والمرجة في خوض غمار السؤال والجواب بشكل طبيعي وسلس مما يقوي مهاراته النقدية، ويعزز طرق التواصل والحوار والنقاش لديه، بغض النظر عن طبيعة المجتمع الموجود فيه، وقد إهتمت المجتمعات الغربية تحديدا بهذه المسألة لأنها ترى في المرحلة العمرية الأولى أساس المراحل الأخرى من خلالها تتبدى معالم الشخصية القوية ومفكرة للطفل مستقبلا، حيث ينزع إلى التحرر من القيود المتعارف عليها والأفكار المتوارثة من خلال الإبداع الفكري القائم على التحليل والفهم والتفسير وكلها مهارات نقدية مصدرها التفكير الفلسفي.

نتائج الدّراسة والتوصيات:

من أهم النتائج المتوصل إليها:

- التربية والفلسفة مسألتان متلازمتان لكون أن التربية تحتاج إلى فلسفة تديرها وتوجهها.

- أهمية الفلسفة بالنسبة للطفل خاصة في المراحل العمرية الأولى لكونه دائم السؤال والدهشة، ومحب للاكتشاف.

من أهم التوصيات:

- ضرورة فتح نقاشات ذات طابع فلسفي مع الطفل في المدارس من خلال القيام ورشاث داخل الحجرات الدرس.

- إعادة النظر في المراحل التي تنطلق فيها عملية تدريس الفلسفة.

- منح فرص لفلسفة الطفل وتعزيز دور التفكير النقدي في صقل القدرات المعرفية والفكرية للطفل.

- القيام بمؤتمرات وملتقيات وندوات متكررة حول فلسفة الطفل من أجل التأكيد على تعميم الدرس الفلسفي في الوطن العربي تحديدا الجزائر.

- ضرورة أيضا وجود إنتاج فكري يعكس الطبيعة التعلميّة والتعليمية للطفل.

قائمة المصادروالمراجع:

-أفلاطون. (2001). في السفسطائيين والتربية محاورة بروتاغوراس. (ع. قرني, Trans.) القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

-الجابلي, س. (2021). فلسفة التربية عند أفلاطون في العود الأبدي إلى فكر القدامى . مؤمنون بلاحدود للدراسات والأبحاث .

-الخويلدي, ز. (2016). فلسفة التربية والتعلم والحاجة إلى التثوير. تونس.

-الكافي, ه. (2021). الفلسفة الموجهة للأطفال في تونس شهادة على تجربة. مجلة ديوجين .

-الناصر, ع. (2024). ديداكتيك النص الفلسفي تعليق على نص دعبد الله موسى . ع. ا. موسى, ديداكتيك مادة الفلسفة اسهامات تأطيرية في اعداد مدرس الفلسفة .

الجزائر: ابن النديم للنشر والتوزيع.
-الهياجنة, ع. ا. (2016). مفاهيم أساسية في التربية. دار المعتز للنشر والتوزيع.
-جيدوري, ا. ع. التطور الدلالي لمفهوم فلسفة التربية أشكالية ونقد. دار اليازوري.
-حسين, ن. خ. (2023). دور جون لوك في تأسيس فلسفة التربية . مجلة المستنصرية للعلوم الانسانية .
-حنيفي, ج. (2016). الفلسفة في المنهج التعليمي، حديث مع ماثيو ليبمان مؤسس الفلسفة من أجل الأطفال. تطوير .
-دواجي, هـ. ب.-غ. (2024). ماثيو ليبمان وتعلم الفلسفة للأطفال رؤية تربوية بخصائص فلسفية . مجلة أبعاد .
-رسل, ب. (2017). في التربية . دمشق: دار التكوين للتأليف والنشر والترجمة .
-روبول, أ. (1986). فلسفة التربية. (ج. نعمان, Trans.) بيروت: منشورات عويدات.
-روسو, ج. ج. (2019). إميل أو التربية. (ع. زعيتر, Trans.) المملكة المتحدة: مؤسسة الهنداوي.
-زيدان, م. س. (2001). تنمية الفكر الفلسفي دراسة تربوية . القاهرة: السفير للنشر والاعلام .
-سعاد, م. ف. (2004). اتجاهات حديثة في تطوري منتهج الفلسفة وتطوير الفلسفة للأطفال . القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع .
-شريف, ب. ز. (2023). الفلسفة والطفل أو الروح السقراطية المبكرة . مجلة التدوين .
-صليبا, ج. (1982). المعجم الفلسفي 01. بيروت: دار الكتاب اللبناني.
-فينكس, ف. (1965). فلسفة التربية. (م. ل. النجيحي, Trans.) القاهرة: دار النهضة العربية.
-قاسم, م. م. (2001). مدخل إلى الفلسفة. بيروت: دار النهضة العربية.
-كمال, إ. إمانويل كانط سيرته وفلسفته. العوادي للنشر والتوزيع .
-لصقع, ا. (2023). بين التربية وفلسفة التربية سؤال المفهوم وطبيعة العلاقة. مجلة الجامع للدراسات النفسية والعلوم التربوية .
-مذكور, ا. (1983). المعجم الفلسفي . القاهرة: الهيئة العامة للشؤون الآميرية.
-ياسبرز, ك. (2018). مدخل إلى الفلسفة. أقلام عربية للنشر والتوزيع.

فلسفة الطفل، ومنهجية تفعيلها كأسلوب حياة

Children's philosophy, and methodology for activating it as a way of life

د. سمية بوربيعة / جامعة الشهيد حمة لخضر-الوادي

ملخص:

تشهد عملية تدريس الفلسفة للأطفال في الآونة الأخيرة اهتماما بالغا من قبل العديد من الدول المتقدمة، نظراً لكونهم المورد البشري الذي تسعى هذه الدول لإعداده، ليقوموا بإرادة العالم في المستقبل. ولذا نجدهم منقبين بتحضير مجموعة من الطرق المتجددة لتعليم التفكير الفلسفي للأطفال بوسائل إبداعية، واستراتيجيات حديثة، لتوفير حل المتطلبات المستقبلية للأطفال، ونتيجةً لهذا ظهر مفهوم «الفلسفة الموجهة للأطفال» من قبل «ماثيو ليبمان» (1922-2010) و»آن مارغريت شارب» (-1942 2010). حيث يحاولان تعليم تقنيات التفكير الفلسفي للأطفال في المدارس الابتدائية. هدفي هو أن أقدم إضافة منهجية لعملية تعليم التفكير الفلسفي للأطفال، من أجل تجاوز الأزمات والعقبات التي تواجه الجانب التطبيقي والواقعي لمنهجية «ماثيو ليبمان»، وهذا باقتراح آليات لبرمجة لاوعي الطفل على التفكير الفلسفي.

الكلمات المفتاحية: الفلسفة الموجهة للأطفال، التفكير النقدي، البرمجة، اللاوعي، التواصل.

Abstract

Teaching philosophical thinking to children has recently gained significant attention, especially in developed countries, due to the importance of preparing future generations. This interest has led to continuous innovation in methods that promote critical thinking in early education. The concept of "Philosophy for Children" (P4C), developed by Matthew Lipman (1922–2010) and Ann Margaret Sharp (1942–2010),

aims to integrate philosophical inquiry into primary schools. Their approach focuses on fostering dialogue, reasoning, and conceptual thinking. This paper seeks to offer a methodological contribution by addressing practical challenges in applying philosophical education. It suggests a new strategy: programming the child's subconscious to adopt philosophical thinking from an early age..

Key words: Philosophy For Children, Critical thinking, Programming, Unconscious, Analysis, communication.

مقدّمة:

يعتبر النظام التعليمي من بين أهم وأبرز الأنظمة في حياة الإنسان، نظرا لما يحمله من تأثير بالغ وسطوة كبيرة على فكره وحياته، باعتباره هو المؤسس الفعلي لجزء مهم من نظام الإعتقاد لديه حيث تقوم المؤسسات التربوية والتعليمية ببرمجة لاوعي الأطفال على نفس منهجية التفكير المكررة لدرجة أن أصبح لديهم نظام تفكير موحد وثابث. بعدها ستترسخ وستتراكم هذه القوالب الفكرية حتى تؤسس الدوغمائية متجذرة مهددة للوجود الإنساني.

إن العملية التعليمية ليست مرتبطة بالإنسان لمدة ساعات أو أيام قليلة فقط بل تدوم في أغلب الأحيان زهاء 15 سنة، منذ أن يستقيم لفظ الطفل وتتشكل له القدرة التعبيرية واللغوية على التواصل بطريقة واضحة، أي ما بين 6 إلى 7 سنوات وهو في المدرسة الإبتدائية منذ تلك المرحلة يزود الطفل بمواد دراسية مختلفة، كالرياضيات التاريخ. الجغرافيا اللغات المختلفة التربية العلمية ومواد تعليمية أخرى، وفي كل مرحلة تعليمية كالمتوسط والثانوي تصبح هذه المواد إما معقدة على السابق أو مكررة في أغلب الأحيان. وإذا قرر هؤلاء التلاميذ إكمال دراستهم الجامعية وأصبحوا طلبة يمثلون النخبة، فإن نسبة كبيرة منهم نجدهم يعانون من مشاكل في التواصل، ولا يملكون القدرة على التعبير عن آرائهم بوضوح، ولا التأسيس لحجة للدفاع عن مواقفهم الفكرية. وأغلبهم يعجزون حتى عن التكلم بلغة عربية سليمة وهي التي قضوا

12 سنة على الأقل وهم يدرسونها في كل أطوراهم التعليمية السابقة، كما يشعرون بالخجل الشديد أثناء قيامهم بمداخلة أو مناقشة معلومة علمية في تخصصهم أو حتى في الثقافة العامة.

نجد أغلب الطلبة الجامعيين لا يملكون القدرة على التعامل مع مشاكلهم المتجلية في حياتهم، التي نجدها على شكل سوء فهم وتسيير للعواطف المختلفة من خوف غضب عار نشوة قلق وتأنيب ضمير. فهم لا يتساءلون عن كيفية التعامل مع هذه المواقف بحكمة لكي نستخلص منها الرسالة التي يريد الكون منا أن نفهمها. حيث من الضروري أن تصل بعد كل هذا التكوين المعرفي إلى درجة الوعي التي تجعلنا نبحث عن حل للمشاكل التي تقع فيها، وهذا يدل على عجز النظام التعليمي الذي لا يستطيع مساعدة الإنسان على عيش حياته بطريقة واعية وصحية، على سبيل المثال، إذا حاول أغلب الطلبة أو المتخرجين تطبيق جزء من أفكارهم النظرية على أرض الواقع بغية التأسيس الشركات ناشئة أو مشاريع اقتصادية، سيتعذر عليهم القيام بالأمر لا محالة لأنهم لا يفقهون أبسط طرق الإقناع والتأثير بأفكارهم على الآخرين، وهذا ما سيعود بالسلب على عملهم ومردودهم الإقتصادي والسبب الرئيسي للأزمة هو النقص الكامن لديهم في إيجاد حجج وبراهين وتركيبات منطقية لآرائهم. وهي التي تكون الصورة العامة والنهائية للفكرة المجردة المراد تصديرها إلى الآخر.

إن الفشل في هذه الخطوة سيدفع بالإنسان المتعلم إلى فقدان الشغف وانطفاء العزيمة في حياته، على الرغم من أنه يحمل معه تكوين أكاديمي طويل المدة، هذا التعليم الذي لم يساعده عن فهم ذاته أو إدراك كينونته في هذا الوجود هذا النظام التعليمي الذي لم يسلط الضوء على إمكاناته الروحية الفكرية وقدراته المشاعرية الطاقية والأثيرية.

لذلك أعتبر أن الفلسفة خلاص الإنسانية هي التخصص الوحيد الذي لديه القدرة على تفعيل العقل البشري. والوعي بهذه الأزمة المهددة لوجودنا لأن عملية التلقين التعليمي ستجعل عقل الإنسان مثبطا وخاملا: أي بدون استعمال، وغياب الفكرة على حد تعبير «هيجل « دليل على انعدام التاريخ وفناء البشرية، أرى أن الفلسفة. هي

الوحيدة التي تدعونا لفهم ذواتنا، وإدراك قيمة وأهمية وجودنا في هذا الكون. فهي تثير أروحنا وفكرنا للبحث عن السبب والغاية من وجودنا في جواز سفر بتأشيرة غير منتهية الصلاحية لإيجاد الإنسان المفقود فينا الذي لا يستطيع تسيير حياته، بما أن الفلسفة قابلة لأن تعلم للآخرين علينا أن نقوم بتدريس مناهجها للجميع بصفة عامة والأطفال بصفة خاصة باعتبارهم اللبنة الأولى لأجيال المستقبل. وهذا هو هدفي الأساسي من هذه المداخلة وهو ما دفع بي إلى أن أتساءل: هل سنقوم بتدريس الفلسفة للأطفال أم أننا سنعلمهم آليات التفكير الفلسفي؟ وهل هنالك برنامج محدد وخصائص معينة لهذه العملية؟ هل من الممكن أن نقوم بتجسيد هذه التجربة على أرض الواقع ؟».

من أجل معالجة هذه الإشكالات ارتأينا اعتماد المنهج التحليلي والمنهج النقدي نظرا إلى طبيعة الموضوع المقترحة التي تتطلب تحليلاً معمقا لهذه القضية الشائكة ونقداً للأفكار التي توجب علينا اقتراحها.

تحليل :

-1 «هل هنالك مرحلة في تاريخ الفلسفة اليونانية تمثل منعطفا تاريخيا حاسما، أم أن تلك الفترة تخلوا من أحداث ووقائع مفصلية؟»، حين انبلج فجر الفلسفة اليونانية في سماء الوجود على أرض اليونان مع «سقراط « 470) Socrates ق.م - 399 ق.م) ، اكتست الفلسفة طابعا متميزا ومنهجا خاصا لم يشهد له مثيل لا من قبل ولا من بعد، ألا وهو منهج التهكم والتوليد ذو الطبيعة الجدلية الأفقية، وهو القائم كخطوة أولى على التصنع المطلق للجهل. حيث يتظاهر «سقراط» بتسليم أقوال محدثيه والإهتمام بها. ثم يبدأ بطلب المعرفة كمن يطلب العلم والمنفعة الأول مرة بعدها يشرع في الإنتقال من أقوالهم إلى أقوال لازمة عنها، كنتيجة ضرورية للمقدمة التي طرحوها، لكن الغريب في الأمر أنهم لا يسلمون بها. ويوقعهم «سقراط « هنا في التناقض بين المقدمة التي أسسوا عليها بناءهم الفكري وبين النتيجة المتوصل إليها، التي ما هي إلا امتداد لقولهم، ومادامت هذه النتيجة لا يمكنهم التسليم بهاء إن المقدمة النابعة والصادرة منها. هي أيضا غير قابلة لأن تكون فكرة مسلمة نجد بأن «سقراط» يسلط الضوء على الثغرة التي ستدل على مدى جهلهم بالأمر بالتالي هذا ما سيدفع بهم للإقرار بعدم معرفتهم

بالقضية، وهو ما يصطلح عليه ب التهكم السقراطي»: أي التساءل مع تصنع الجهل (أفلاطون، الجمهورية، ترجمة: حنا الخباز ، 2017، ص ص 236-226).

يريد سقراط من وراء هذه الخطوة كسر وهدم نظام الاعتقاد الراسخ في عقولهم والمتجذر على مستوى أفكارهم المجسدة لواقعهم لأن الإنسان حين يستشعر بوجود تناقض على مستوى معتقداته الفكرية، التي كان يعتبرها المعرفة المطلقة التي تتجلى فيها خصائص الكمال سيدرك مدى جهله بقضية معينة كان مصدقا بها، وسيعي بأن الأفكار التي مزال يؤمن بها من المحتمل أن تكون أيضا مشوبة بالخطأ وهذا ما سيزيدها وهنا وضعنا بالنسبة له. وهذه العملية ستجعل صاحبها يشك في معارفه أرى بأن هذه الخطوة عبارة عن حالة صحية تدل على مدى حبوبة العقل البشري لأنها تدفع به في أغلب الأحيان إلى إعادة النظر في مسلماته، أفكاره وكل مكتسباته القبلية. وهي بالنسبة ل « سقراط» فرصة لهدم المعرفة السفسطائية الزائفة في نظره ونظر تلميذه «أفلاطون» 428) «Platoق م 347 ق.م) ، المهلكة لروح وفكر شباب «أثينا».

بعدها ينتقل «سقراط» للخطوة الثانية، فيأخذ بفكر محدثيه خطوة بخطوة من خلال طرح أسئلة موجهة ومدروسة، تحمل عقولهم إلى التفكير بطريقة سليمة منهجيا بغية الوصول إلى الحقيقة التي أقروا بأنهم على جهل نام بها، ولقد تمكنوا بعد النهج السقراطي من التوصل إليها بطريقة لاواعية، وهم يظنون بأنهم قد بلغوا درجة المعرفة هذه بقوة نباهتهم ومحض إرادتهم وألمعيتهم الفذة وبدون أي تأثير خارجي. وهذا ما يسميه «سقراط»ب « التوليد» أي استخراج الحقيقة من باطن النفس، وكان سقراط « يقول في هذا المعنى بأنه يحترف صناعة أمه كانت قابلة إلا أنه يولد نفوس الرجال. (أفلاطون، ثياتيسوس، ترجمة: أميرة حلمي مطر، 2000، ص: 136).

«منهج التهكم والتوليد» السقراطي القائم على السؤال والجواب هو الأساس والدعامة التي بني عليها سرح الفلسفة العالمي، إذ يعتبر قوامة المدرسة الأفلاطونية التي شيدت من خلال انتقادها الفلسفة الأرسطية، وتوالت الفلسفات بعدها بين مؤيد، معارض ، معدل، شارح وناقد للفلسفات السابقة عنه وهكذا دواليك حتى وصلنا إلى يومنا الحالي. بالتالي إذا أردنا أن نؤسس لفكر قويم بروح فلسفية كونية علينا العودة

إلى روح السؤال الأرسطي لكن «هل ستكون غايتنا بلوغ الحقيقة كما أراد سقراط «؟». أعتبر بأن الهدف الرئيسي من هذه التجربة الروحية والفكرية هي التأسيس لفكر نابع من اعتقاد وقناعات صاحبها، وليس عملية برمجة من إيديولوجية وأجندة سلطة أو مؤسسة معينة لأن بلوغ الحقيقة ليس غاية لنا باعتبارها مجرد تصور مفارق للوجود الإنساني، حيث أن مجرد تخيل مرحلة الوصول إليها يدخلنا في حالة من النمطية والفتور التي ستجعل بالغها متقاعس فكريا لأنها تجلت له. وليس هنالك سبب يحفزه لإعمال عقله وتقديم الإضافة. بالتالي إن هدفنا الأساسي هو أن نعيش رسالتنا في هذا الوجود بكل تجلياتها وتقلباتها المطورة للوعي الكوني، وفق ما يتماهى مع بذور معالم الإنسانية المغروسة في كل واحد منا. وليس يلوغ نقطة نهاية الأرواحنا اللانهائية، وهذا لن يتجسد إلا من خلال منهجية سليمة تساعدنا على استخراج المعرفة الكامنة بداخلنا..

هذا الهدف الذي ينبغي على الأنظمة التعليمية الوصول إليه وتحقيقه. فبدلا من قضاء حوالي 15 سنة والطالب يتلقى مجموعة من المعلومات في مختلف التخصصات، يمكن أن نستثمر هذا الوقت ونقلصه تماشيا مع وفرة المعلومات عند أغلبنا لكن ما نحن بحاجة ضرورية له نظرا لغيابه وصعوبة تحقيقه هو التأسيس لمنهجية فلسفية تساعدنا على انتقاء المعلومات والتحقق من صحتها، في ظل عصر المغالطات الفكرية والإعلامية التي تهدف للتحكم بالعقول والتلاعب بها وفق ما يتماهى وغاياتها.

يمكن أن تتخيلوا معي بأنه منذ أن يفتح الطفل عينيه البريئتين وهو يعيش في عالم كله تدفق معلوماتي رهيب وغير معقول، لا يمكنه أن يميز فيه بين الصواب والخطأ، ولن يستطيع حتى تجاوز هاتين الثنائيتين الضديتين لمناطق أعلى وأسمى منهما على حد تعبير «هرمس « « Hermes » في «قانون القطبية» الكوني بعد أن يبلغ الطفل 5 سنوات سيوجه لرياض الأطفال، لتبدأ معه في هذه المرحلة عملية تلقي وحشو الأفكار والمعلومات أخرى، بعدها ستتطور العملية وستتفاقم وستزداد حدة وتأزما حتى تخرجه من الجامعة، ولكم أن تتصوروا بأن الأغلبية الساحقة لهذه العقول لا تملك في هذه المرحلة من حياتها فرصة لإثبات ذاتها، من خلال تفعيل قدراتها وصناعة أفكارها لأجل

تجسيدها على أرض الواقع. هذه الأزمة الخطيرة التي نعيشها، يمكن للفلسفة أن تقدم لنا إكسير الحياة لتنقذنا من هولها ، بغية إحداث الصحوة والإستفاقة للعقل البشري الذي أصيبت خلايا الدماغ فيه بالخمول نتيجة لعدم إعمالها.

-2»هل الفلسفة تعنى بفئة محددة أم أنها متاحة للجميع؟» الفلسفة كمفهوم عام وشامل هي حاجة إنسانية وضرورة يشترط الجميع خوض تجربتها لأنها تمثل جزءا من هويتنا الوجودية الفاعلة وعملية الخوض فيها دلالة على احترام العقل البشري بما أن الأزمة طالت كل الفئات العمرية من الممكن أن تساعدهم على إستدراك الوضع. حيث أن عملية التفكير لا تعرف مكانا ولا زمانا بل هي مرتبطة بدرجة الوعي لدى الإنسان والظروف المحيطة به. وبما أننا نركز على إنقاذ أجيال المستقبل التي يمثلها الأطفال من خلال تعليمهم لهذه العملية الفكرية. «فهل سيدرس الأطفال الفلسفة كمدارس ومذاهب أم أن هنالك طريقة أخرى؟».

يمكن أن يستقبل الفكر الفلسفي من قبل أي عقل في الوجود. وخصوصا عقول الأطفال: لأنها عقول فلسفية بامتياز، لم تشوه بمعتقدات سابقة ولم تستلب بنسبة كبيرة بفكر القطيع إن أغلب الأطفال نجدهم يطرحون أسئلة ذات مستوى عالي من الجرأة على سبيل المثال: «أين هو الله ؟ إذا كان الله وجود فعلي لماذا هنالك من يعاني من الظلم ولا يستطيع توفير الأكل والشرب لكي يعيش ؟ هل هنالك سبب يدفع بالإنسان إلى الموت؟ هل الموت للكبار فقط أم يمكن للأطفال أن يموتوا أيضا؟ لماذا أنت أمي وهو أبي ؟ لماذا أنتم عائلتي؟.

في هذه الحالة نرى بأن الأطفال لديهم القدرة على صياغة واستيعاب الأسئلة الفلسفية بجدارة. بالتالي في هذه المرحلة «هل من المعقول أن ندرسهم فلسفة «نيتشه» - « 1888-1900) Friedrich Nietzsche) و«هيدجر» -1889) Martin Heidegger 1976) . أولا تدريس الآراء الفلسفية هي عملية تلقينية، في هذه المرحلة نحن بحاجة لتفعيل الفلسفة الكامنة داخل الأطفال: لأن لديهم القابلية على التفكير بطريقة فلسفية مثل بعض الفلاسفة والوصول إلى مواقف مشابهة للمواقف التي اتخذوها وهم لم يطلعوا على آرائهم بعد.

-3» هل من الممكن أن تكون هنالك طرق تفكير فلسفي تحمل منهجية محددة خاصة بالأطفال؟»

« الفلسفة الموجهة للأطفال» P4C » :

استخدم مفهوم «الفلسفة» و«الطفل « لأول مرة في الأدب الفلسفي مع كارل ياسبرز» 1883-1969) « Karl Jasper)، وقد تم التأسيس للمصطلح من خلال المزج بين كلمتي «الفلسفة» و«الطفل» حيث نجده سلط الضوء على ضرورة الفلسفة وأهميتها في تفعيل روح السؤال لدى الأطفال .

يمكن أيضا أن نعتبر نهج فلسفة الأطفال قريب من الفلسفة البراغماتية، وهي تستند بالتحديد إلى مفهوم «جون دوي» « 1859-1952) John Dewey الذي يؤكد على ضرورة تعزيز مهارات التفكير في السنوات الأولى من عمر الإنسان، وهذا من خلال تشجيع الأطفال على التفكير والتحدث عما سيفعلونه ولماذا سيفعلونه، بهدف تعزيز نشاط الطفل داخل الفصل الدراسي حتى نلتمس قيمة آلية التفكير الفلسفي المنهجية، معتبرا الفلسفة هي النظرية العامة للتربية .(جون دوي، الديمقراطية والتربية، ترجمة: من عفراوي وزكرياء ميخائيل 1946، ص: 332).

بما أن أداتية «دوي» قائمة على التجربة «هل أسقطت هذه الأفكار على أرض الواقع؟». في أوائل السبعينات. لاحظ الأستاذ الجامعي. « ماثيو ليبمان» « Matthew Lipman 1923-2010) أن أبناءه وهم في عمر يتراوح بين 10 و11 سنة. اكتشف بأن مدرستهم لم تكن تعلمهم الاستدلال، كما لاحظ وهو في صدد تدريس المنطق للمستوى الثانوي أنه لم يكن ينجز الكثير مع طلبته، كما رأى طلابه في الجامعة لا يملكون القدرة على التعبير عن أفكارهم بوضوح وطلاقة وهذا يعود لعدم تعزيز أساليب الحوار والتواصل لديهم. ورأى بأن الطلاب حين يبلغوا مرحلة الجامعة سيكونوا في سن متأخرة، ويصعب من خلال وجهة نظره تعليمهم كيفية التفكير. يعتبر بأنه من الحكمة تعلم آليات التفكير النقدي الذي يراه طريقة عملية وفعالة تطور قدرات التفكير في سن مبكرة جدا، واقترح إدخال الفلسفة في المدارس الإبتدائية من خلال الإعتماد على المنهج السقراطي لتوليد الأفكار واستخراجها من الطفل، واقترح «ماتيو ليبمان»و «آن

شارب» « Ann Margaret Sharp (2010-1942) منهج الفلسفة الموجهة للأطفال» Philosophy For » Children أو بطريقة مختصرة « P4C » . «

يرفض «ماثيو ليبمان» أن تكون الفلسفة المراد تدريسها للأطفال هي ذات الطبيعة النمطية التي تدرس في الجامعات، إذ يرى بأن الأطفال سيرفضونها لا محالة. وهذا ما حمله على التفكير في طرق وآليات لجعلها ممتعة للأطفال، لتكون مصدر إقبال واسع من قبلهم.

« هل سيؤسس «ليبمان» طرقا جديدة يعلم من خلالها التفكير الفلسفي للأطفال أم أنه سيقوم بتعديل جزئي على النظام التعليمي مع الحفاظ على جوهره العام؟». يدعوا «ليبمان» في مداخلته التي نشرت سنة 1989م الموسومة ب: « تعلم التفكير التفكير في التعلم» إلى إحداث تغيير جذري في البرامج التعليمية. وهذا ما أكده من قبل في عمله المشترك مع أن شارب والموسوم ب: تدريس الأطفال التفكير الفلسفي «سنة:((1975).

يرى «ليبمان» بأنه من الضروري أن تكون البرامج التعليمية، لا تملك أي موقف من تصور فلسفي خاص من غيره. كأن تفضل نوع أسئلة محددة على أسئلة أخرى، أو مواضيع معينة من غيرها، حيث يشترط أن تقسم هذه البرامج بالحياد التام، وأن تكون بعيدة كل البعد عن كل مظاهر الدوغمائية، عندما يطرح الأستاذ مثلا سؤالا للأطفال، يمنع أن يكون السؤال متماهيا مع اعتقاد الأستاذ وتوجهاته الإيديولوجية لأن هذا يتنافى وروح التفكير ذو السمات الكونية. لذلك يؤكد «ليبمان» على أهمية حسن اختيار الأستاذة الذين تتوفر فيهم شروط: الحياد الثقة بالنفس تقبل الإختلاف والقدرة على التواصل. كما يؤكد على أهمية حصولهم على تكوين بيداغوجي مؤسس على هذه المعالم التي تضمن لنا مبدأ «الحياد» في طرح الأسئلة التي تحمل قضايا فلسفية عميقة أو حتى في عملية توجيه النقاش للأطفال.

تعتبر بأنه من الضروري أن نقدم للأطفال الإحترام، ونجسد هذا في الواقع من خلال ملاحظة مبادرتهم للمشاركة في إبداء رأيهم حول السؤال المطروح، سماع موقفهم

بعناية والتفاعل مع كلامهم بتعابير الوجه. كدليل على أهمية وقيمة ما يقدمونه من رأي أولا ستشعرهم هذه الخطوة بالأمان، وعندما يشعر الطفل بالأمان سيتمكن من التعبير عن أفكاره آلامه مخاوفه وطموحاته بأريحية لأنه مدرك بأن الأشخاص الذين يتبادلون معه أطراف الحديث. لن يقوموا بتوبيخه ولا الحكم عليه أو معاقبته ماديا أو معنويا، بل العكس سيقومون بإحتوائه وتقبله كما هو، بالتالي هي عملية علاج نفسي للطفل من خلال إبداء رأيه حول قضايا فلسفية عميقة ومناقشتها بدون أي قيود. وثانيا: يسعى إلى التفكير في قضايا تساعده على فهم الواقع وتشخيص أزماته، واكتساب موقف سيكون له بعدها رأي خاص به لأن الأطفال بالنسبة ل: «ماثيو ليبمان» مثل الفلاسفة يطرحون باستمرار أسئلة فلسفية حول الكون الوجود والواقع المعاش، بالتالي لديهم القدرة على فهم القضايا الفلسفية على اختلافها. وهذا شريطة أن تصاغ الأسئلة بأسلوب واضح وبسيط قابل للفهم والإستيعاب من قبل الأطفال حتى يقدموا أرائهم بطريقة واضحة.

عملية الطرح الواضح للرأي تحتاج إلى تفكير منطقي،»هل للأطفال القدرة على استيعاب منهج التفكير المنطقي أم أنه يتعذر عليهم ذلك؟» إن الآلية المنطقية التي يسير وفقها الطفل في عملية استنتاجه التي توصل إليها، هي مشابهة لحد كبير لآراء الفلاسفة، كيف ذلك ؟ كل من الطفل والفيلسوف لديهم القدرة على وضع فرضيات، ثم تحليلها، ونستنتج بأن عملية تحليل الأفكار تزيل الغموض عنها لحد كبير، بعدها يقوم بمناقشة كل فكرة على حدى كما يكون مفهوما وموقف ووجهة نظر عن القضية. أعتبر بأن هذه الخطوة مهمة وفارقة لأنها تساعد الطفل على تعزيز خاصية التجريد لديه التي تساعده على بلوغ الحكمة من كل العلوم. فـ«أنشتين» « 1879-1955) « Albert Einstein) مثلا: تجاربه الفيزيائية، ولنأخذ مثال تجربة التوأم هي تجربة تجريدية محضة، لكنها معتمدة لتوضيح مفهوم «تمدد الزمن». وستمكنه القدرة التجريدية من التعامل مع قضية المالانهاية في الرياضيات ليبدع فيها ويقدم الإضافة فلسفيا وعلميا كما قام «نيوتن» 1642-1727) « Issac Newton)، وستكون لديه القدرة على تقديم تصور أصيل لبداية الكون وتطوره من الجانب الفيزيائي أو البيولوجي. إذا كان الموضوع من اهتماماته.

عملية التجريد هذه تعزز أكثر من خلال التعامل مع مصطلحات فلسفية من نفس الطبيعة. أكد «ليبمان « بأنه يجب علينا أن نضع معجما فلسفيا للأطفال يتعاملون فيه مع مصطلحات مثل الخير، العادل، الأمين، في مجال الأخلاق الممكن المحدد في الإبستمولوجيا، الجمال القبح في الإستيطيقا، العقل الوسائل المنطق الشخص، الحياة العالم في الميتافيزيقا.

نجده في هذه الحالة يقوم بترتيب المصطلحات وفق أبواب ولكل باب دلالته هذا العمل، أراه يسهل على الأستاذة والأطفال في المرحلة الأولى التعامل مع قضايا مرتبطة بمبحث محدد. وبعد التمكن منها يمكنهم أن يحدثوا تفاعلا بينهم جميعا لأن كل مبحث مرتبط مع الآخر. ويعتبر بأن الأطفال فطموا على التجريد». وهذا عكس الصورة النمطية التي يقدمها البعض الذين يعتبرون أن الأطفال لديهم القدرة على التعامل مع أشكال وألوان محددة فقط. ويقومون بإقصاء الطبيعة التجريدية الموجودة لديهم. لكنها تثبت ذاتها وتفرض نفسها من خلال نوعية وطبيعة الأسئلة التي يطرحها الأطفال وهم في حداثة سنهم. يرى «ليبمان» بأن الأطفال سيتمكنون من التفكير بطريقة سليمة إذا توفرت لديهم المنهجية القويمة فقط، خصوصا إذا دعمت بكتب يتداولها الأطفال فيما بينهم، لتوسيع دائرة أفكار الطفل التفاعلية التي تشكلت بينه وبين الواقع..

تكمن صعوبة العملية في كون أن هذه الأفكار ليست مرئية أو مرتبطة مع بعضها البعض عند الطفل. على شكل أنموذج محدد أو براديغم واضح، بل هي مبعثرة مثل قطع اللعب لدينا ألف قطعة. لكن كل قطعة موجودة في مكان مختلف. وعندما نرى القطعة الموجودة في غرفة المعيشة نستنتج للوهلة الأولى بأنها لا تمد بأية صلة للقطعة الموجودة في غرفة النوم. لكن من خلال خطة سير منهجية سنتمكن من تركيبها لنرى الصورة النهائية للعبة وبشكل واضح هنا يأتي دور معدي البرامج والأساتذة أصحاب الكفاء العالية، لكي يجمعوا هذا الشتات المعرفي ويستخرجوا جزءا منه من داخل الطفل بما أننا نتعامل مع أطفال من البديهي أن تتصرف معهم بذكاء. وهذا من خلال البحث عن أقرب السبل لديهم وأبسطها لإيصال الفكرة للطفل سواء بطرق مباشرة أم غير مباشرة، مثال: الحكاية والحوار.

ترى بأن «ليبمان» تعامل بذكاء واهتم بسيكولوجية الطفل وبحث عن كل الوسائل من أجل بلوغه منهجية التفكير الفلسفي هذه، فالحكاية على سبيل المثال تحتوي من خلال عملية سردها على التشويق إثارة الدهشة والإنبهار عند المستمع، إذ تحمله على الفضول وصياغة الأسئلة التي تناسب مقدرته وكفاءته وفق الغايات التعليمية والتربوية التي تهدف للوصول إليها، أما بالنسبة للحوار هو أبرز معالم المنهج السقراطي الذي يوجه مجموعة من الأسئلة بغية استفزاز عقل المستمع، ليجعله يفكر في القضية مثل حالة الطفل «مينون» الذي وجه له «توليد لطيف» للمعرفة. من قبل «سقراط»، حيث احترم أجوبته ولم يسخر منها أو يقلل من قيمتها، بل العكس أطلق له العنان لمخيلته وأفكاره وجعلها حرة من أجل تسهيل عملية التفاعل مع التساءل السقراطي للوصول إلى معرفة جديدة.

لهذا اهتم «ليبمان» بالتطور الشفوي واللغوي للطفل، حيث نرى بأن هذه الخطوة مهمة. إذ أن التجديد الواضح للمفاهيم والقضايا هو بمثابة الدافع المحفز لإختيار الفاظ ومصطلحات دالة ومعبرة عن الشيء بطريقة مباشرة.

وستستهل هذه الخطوة على الطفل الكتابة والقراءة، وسيتفحص من خلالها كل المعلومات التي من حوله، وسيتمكن من ملاحظة التفاصيل الدقيقة ويخضعها المشرط النقد والبعض منها سيعرض للرفض من قبله لا محالة. إن مرحلة الرفض هذه أعتبرها بداية تشكل للوعي الناتج عن قناعة واعتقاد شخصيان بالقضية. ونظرا لأهمية هذه العملية يرى «ليبمان» بأنه من الضروري أن تكون هنالك برامج معدة من قبل مختصين لا من قبل الأساتذة المكونين التي تهدف إلى تنمية الإستدلال البحث المفهمة والصياغة، وهي عبارة عن تقنيات يتمكن الطفل من تعلمها من خلال الجلوس في مجموعات رفقة أصدقائه، وهذا بحضور مدرس من أجل تبادل وجهات النظر حول قضية محددة.

إن كل هذه الخطوات، يسعى «ليبمان» من خلالها إلى التأسيس للتفكير النقدي لدى الأطفال، فعندما توفر البرامج التعليمية الخاصة ويكون أساتذة ذوو كفاءة. ستكون لديهم القدرة على تغيير أجيال المستقبل، يقول» إن تدريس >(Matthew

«التفكير النقدي لتلميذ هو مساو Lipman, Misonceppttion in teaching for لصناعة جيل من المفكرين القادة07:p ,1989 ,critical thinking ()

هؤلاء الأساتذة من الضروري أن تكون لديهم الإمكانية على التعامل مع مختلف العلوم بتفاعلية، هذا ما سيزيد ثقة الطفل فيهم نظرا لموسوعيتهم. شخصيتهم القوية وروحهم التحفيزية والمستقبلة لطاقات الأطفال بالإضافة إلى ضرورة حصولهم على التكوين النفسي الخاص بسيكولوجية الطفل فهو بمثابة السرو المفتاح الذي نلج من خلاله النفس وعقل الطفل لتسهيل عملية التواصل معه، واستخراج المعرفة المتضمنة بداخله يبدأ الطفل أولا بالتفاعل مع السؤال، تجريده ثم هيكلة موقفه منطقيا، وهي عملية معقدة للغاية والمفارقة هنا تكمن في أنها قابلة لأن تكون في عقل الطفل الفيلسوف

«إن الطفل في هذه المرحلة هل يبقي أفكاره حكرا له أم أنه يتشاركها مع أقرانه ؟» إن الورشات الفلسفية يمكن أن تكون بين الأستاذ والطفل، كما كان يقوم «سقراط» مع «مينون». لكن غايتنا الأساسية هي إبلاغ طريقة التفكير الفلسفية لأكبر قدر ممكن من الأطفال بالتالي يستحسن أن تكون في حلقات مع الأطفال.

(Mattew Lipman and Ann Margaret Sharp, Teaching children philosophical Thinking, 1975)

لتجربة الخطوات المنهجية الخاصة بـ «الفلسفة الموجهة للأطفال» قمنا بتجربة على أرض الواقع مع مجموعة من الأطفال عددهم: 11. المقر: مركز جيل المستقبل، براقي الجزائر . يوم 30 مارس 2023 بعد أخذ إذن أولياء التلاميذ.

قمنا باستقبال الأطفال مع رئيس المركز الأستاذ: ب. صلاح الدين في قاعة التدريس. قدمنا لهم بعض الهدايا التحفيزية مثل: الكتب ، قصص التلوين، قصص مصورة ألعاب منشطة للعقل وأدوات رسم وتلوين، واعتبرتها خطوة ضرورية كسرت من خلالها الرهبة بيننا. إن حفاوة الإستقبال جعلتهم في حالة من الراحة والسعادة التي ظهرت على على وجوههم. قلت لهم بأن اليوم هو للراحة والمتعة عرضت لهم فيلم

كرتون قصير بعنوان: «البطة القبيحة». وهي بطة لون ريشها أبيض ورمادي، مختلف عن إخوته الذين كانوا يستهزئون به مع كل حيوانات المزرعة ويصفونه بالبطة القبيحة على النقيض كانت البطة الأم تبذل كل ما بوسعها لمواساته والتقليل من حزنه، حيث كان يبكي كل ليلة نتيجة اختلافه عنهم متساءلا: «لماذا أنا بالتحديد لا أشبه إخوتي ؟»، بعد اصطياد أمه واختفائها. ذهب للعيش وحده، وبعد مرور زمن طويل في أحد الأيام رأى نفسه على انعكاس الماء ، واندهش من شدة جمال لونه الأبيض الزاهي ومنقاره الذهبي الناصع الذي يعكس أشعة الشمس المضيئة. كأنه قطعة نادرة من الذهب، والتقى يسرب من التفكير النقدي لتلميذ هو مساو لصناعة جيل من المفكرين القادة. ((critical thinking, 1989, p:07)

البجع يشبهونه ويشبههم ثم ذهب معهم. بعدها مر عليهم طفل صغير وأشار للبجعة الملقبة سابقا بالبطة القبيحة وهو مع أصدقائه قائلا: «أنظروا ذلك الصغير هو أجمل أنواع البجع الذي رأيتهم في حياتي». والآن هو مع عائلته الحقيقية يعيش حياة سعيدة وهنيئة بعدها اكتشف بأن بيضة أمه البجعة انزلقت من العش وسقطت فوق عش البطة.

لذلك كان مختلفا ولا يشبه أي أحد منهم.

بعدها طلبنا من الأطفال أن نجلس في حلقة دائرية سبب اختيارنا للحلقة الدائرية يعود إلى تساوينا مع بعضنا البعض كذوات في هذا الوجود فلا يوجد تصنيفات بيننا. كأن يجلس فلان في الطاولة الأولى والتلميذ الفلاني في الطاولة الثانية، حاولنا تجنب أي نوع من التمييز الغير مباشر والمؤثر على نفسية الطفل حيث سيرمج لاوعيه على أن لديه رقم ورتبة ومكان محدود . تساعدنا أيضا الحلقة الدائرية على رؤية بعضنا البعض بوضوح، لنتمكن من التركيز مع كل واحد على حدا لكي نوفيه حقه وقدره من الإحترام، ناهيك عن تعزيز ذبذباتنا الطاقية التي تسعى للإرتقاء بأرواحنا نحو لا محدودية المعرفة نلاحظ في هذه النقطة كيف أننا نستطيع أن تبدأ بتقديم دروس للأطفال منذ الوهلة الأولى بطريقة غير مباشرة، وليس هنالك مشكل أيضا أن نقترح الجلوس في أماكن مختلفة كالأرض مثلا أو في مكان بين أحضان الطبيعة تتوفر فيه

نسبة أوكسجين جيدة ستزيد من آفاق أفكارنا وسيرورة عمل عقولنا، هذا إذا كانت تشعرنا بالراحة من أجل مساعدتنا على تجلي التدفق المعرفي كل هذه المقدمة حاولت من خلالها أن آخذ رأيهم المهم حول الفيلم الكرتوني القصير وطرحت عليهم السؤال الموالي « هل رؤيتنا للشكل الخارجي للحيوان أو الإنسان أو حتى النباتات أي الكائنات الحية بصفة عامة يمكن أن نعتبرها وسيلة للحكم عليها بأنها جميلة أم قبيحة؟»

رفعت «نايا» يدها قائلة: « لا يمكن أن تحكم على الشكل الخارجي كما في الفيلم الكرتوني بعد أن قامت حيوانات المزرعة بالحكم على البجعة أنها قبيحة أصبحت في الأخير في غاية الجمال، واكتشف بأن البيضة اختلطت مع بيض البط عن طريق الخطأ». شجعتها على مبادرتها وأخبرتها بأن إجابتها ممتازة وذكية، بعدها رفع «ياسين» سبابته قائلا: أحيانا نرى أشخاصا فقراء لا يملكون المال لشراء لبس جديد حتى لو كان ممزقا وقديم. لكنهم طيبين ومحترمين ووجوههم جميلة بابتسامتهم». يتدخل «معاد» بعده برفع يده مصرحا: « إن زميلي» ياسين» يقصد بأنه لا يجب علينا أن تحكم على المظاهر لأن مظهر الإنسان لطالما يخدعنا». شكرتهم جميعا على إجابتهم المتميزة كل باسمه، ثم قامت «إيلين» بالتدخل قائلة: « هذا صحيح يا أستاذة لقد اشترت لي أمي البارحة نوع من الأعشاب. لونه مخيف وشكله غريب يبدوا للوهلة الأولى في غاية القبح، لكن بعد نقعه زال كل المغص في بطني، هذا يعني أن الشيء الجميل والقبيحيمكن أن يكون جيدا بعد أن نعطيه فرصة للتعرف عليه، وهنا لمحت «سارة» متحمسة لكي تشارك قائلة: «عزيزتي «إيلين « أنت على حق لقد اشترى لنا والدي بعد عودته من «أندونسيا» في هذه السنة. فاكهة لونها وردي زاه وشكلها ناعم وجميل مثل قطعة السكر. لكن مذاقها مر وحامض أثرت على معدتي وقطعت شهيتي لمدة يومين. فليس القبيحيمكن أن يكون جيد فقط، حتى ما نراه أحيانا جميل يمكن أن يصبح مصدرا للألم والمرض». شركتهم واحدا واحدا على إجاباتهم العميقة وأثنيت على ذكائهم.

بعدها قلت لهم استنادا على موقف» نيتشه حين يعتبر أن للأخلاق معايير جمالية: «ماذا لو رأيتم صرصور هل ستقومون بقتله ؟» أجاب الكل بنعم وإجابتهم تعود لسبب واحد لأن الصرصور مقرف ومقزز، إلا «آدم» اعترض عن قتله، سألته» لماذا يا

«آدم» لا تريد قتل الصرصور ؟ « والسؤال لماذا يحيل عقولنا على التفكير في الأسباب الأولى. قال لي: إن الله خلقه لغاية محددة بالتالي هو ضروري للحفاظ على التوازن في حياتنا». ثم قلت لهم: «ماذا لو رأيتم فراشة هل ستقتلونها». قال الجميع لا. واندهشت «ياسمين» مصرحة: كيف يا أستاذة نقتلها. وهي ذات ألوان زاهية وجميلة»، قلت لهم بأن الصرصور حشرة والفراشة حشرة هل من العدل أن نقتل الصرصور ولا تقتل الفراشة ؟».

قال لي «أنيس»: « إن الصرصور حشرة والفراشة أيضا حشرة ليس من المعقول ان نقتل الصرصور ولا نقتل الفراشة».

يضيف «لواء:» مؤكد بأنه من الضروري أن نحترم كلتا الحشرتين لأنهما مهمتان في حياتنا وفي النظام البيئي الذي نعيش فيه، وأخبرنا بأنه مرة أرى وثائقي يبين أهمية فقدان بعوضة واحدة وتأثيراتها السلبية على المناخ والطبيعة وترى «ماريا»:» بأن الصرصور يعاني مثل البطة القبيحة، لكن في الأخير لديه أهمية تغير لنا صورته البشعة التي قالها لنا إخوتنا في المنزل عن الصرصور بأنه مقرف، فأنا منذ اليوم لم أعد أرى الصرصور بذلك القيح بل العكس هو جميل مثل الفراشة ووافقها كل الأصدقاء على هذا الإستنتاج وأكدوا لي مدى ضرورة التعامل مع كل الحشرات بمساواة نظرا لأهميتها في حياتنا. وقال «إسلام» :» تخيلي يا أستاذة عندما تتأثر البيئة. سيتغير المناخ، وستتأثر الحياة ومصادرنا الغذائية النباتية والحيوانية، فكيف سنعيش بعدها ؟ بالتالي يجب احترام مكان ووظيفة كل شيء في العالم.

ترى كيف حمل الأطفال من خلال السؤال الموجه إلى تجريد الفكرة المتعلقة بالمعايير الجمالية. وتوصلوا إلى آراء تصف الجمال بطريقة لم يتعودوا عليها من قبل، كما تنازل أغلبهم نتيجة تفكيرهم وتحليلهم الخاص والمنطقي عن بعض القناعات والأحكام المسبقة التي ترسخت في أذهانهم من خلال الأسرة والمجتمع والتمسنا دقة الملاحظة لديهم وقدرتهم التحليلية على الإنتقال من استدلال إلى آخر منهجيا وبسلاسة ووضوح تام. إن التجربة المقدمة أمامنا تفند طرح عالم النفس «جان بياجيه» « Jean W.F Piaget (1896-1980). من خلال نظريته التي تتمحور حول: «النمو العقلي والتطور

المعرفي»، حيث يعتبر أن الأطفال قبل السن 10 و11 سنة لا يملكون القدرة على عملية التفكير في التفكير نفسه، وهي وحدها التي تميز عملية التفكير الفلسفي القائمة على العمليات المنطقية الإستنباط والتجريد.

كنا وصلنا لحد الرضى بعد 45 دقيقة من النقاش المثمر والفعال مع هؤلاء الفلاسفة، حيث بعد كل تدخل ركزت على أن أشجع صاحبه وأشيد بأهمية رأيه. وهذا ما كان يحفزهم ويشعرهم بالتقدير والإحترام الذي أدخل السعادة إلى قلوبهم وأزال حاجز الخوف والخجل لديهم بل جعلهم يتعاملون معي بأريحية واحترام. كما لفت انتباهي التركيز الجيد وسماع بعضهم البعض في كل تدخل لأنهم نفسيا، يريدون التفاعل مع الموضوع حتى يثبتوا بأن لديه القدرة على تقديم أفكار جديدة لنقوم يتشجيعهم وتحفيزهم أكثر لأن هذه العملية اللاواعية، تجعلهم مهتمين بمصدر التشجيع. ومرتبطين به نفسيا وهي حالة ومرحلة حساسة جدا لدى الطفل يجب الاعتناء بها ، حتى لا تصل لمرحلة التعلق المرضي بل العكس، نريد أن تكون طريقة التفكير الفلسفي ملاذا له للتعبير عن ذاته، فكلما وجد التحفيز زادت ثقته بنفسه. وكلما فكر بعمق في هذه القضايا المتنوعة سيشعر بأن لديه القدرة على مناقشة أفكاره وتكوين حجج وبراهين عنها، خصوصا إذا وصل لرأي «أفلاطون» وموقف «نيتشه» و«هيجل» (Georg Wilhelm Friedrich Hegel » 1770-1831) ووجد بأنهم يفكرون بطريقة متشابهة. ستعزز ثقته بنفسه، ويعي بأن «العقل أو الحس المشترك « كما يسميه: «ديكارت» (Decartes 159-150) هو أعدل الأشياء توزعا بين البشر» ونحن في حاجة المنهجية تساعدنا على تطوير أفكارنا بصفة مستمرة.

سيدرك الطفل بأنه من الممكن أن يقوم بتأليف كتب مثل الفلاسفة وهذا بآرائه القيمة لتكون منعطفا فكريا حاسما، ويكتب جزءا من التاريخ العالمي ولا يكون على الهامش هذه العملية أعتبرها تؤسس ل: «الفردانية» التي يسعى الطفل من خلالها إلى أن يكون هوية فكرية وشخصية خاصة به من صنعه واختياره من بين كل الاحتمالات التي فكر فيها وخاضها، بالتالي يمكن أن يأخذ قرارات حياته بكل مسؤولية، وأي مجال أو تخصص سيبحث فيه سيتمكن من بلوغ الحكمة المتضمنة بداخله، وسيتعامل معه

بعمق ودقة. وفي هذه اللحظة ينفجر الإبداع لدى الطفل إما على المستوى الفكري، الفني، التقني، الأدبي، العلمي والرياضي أو في شتى المجالات الأخرى.

طالما ركزنا على أهمية وضرورة تطوير الفكر، وهذه الأفكار لا ينبغي أن نحتفظ بها لأنفسنا ونحتكرها، وعليه «هل يمكن للفكر أن يكون أداة ووسيلة للتواصل ؟» كل هذه القدرات الفكرية هي المؤسسة لثقافة التواصل مع الآخر: لأن وعي وشعور الطفل بفردانيته سيزيد من خلاله احترامه لذاته، وبما أنه مدرك لأهمية الآخر الذي يتميز بهويته وفردانيته، سيتعامل معه باحترام أيضا، سيستمع لأرائه وسيناقشها على أساس الحوار التواصلي التي أسس لها الفلاسفة من قبل وتمظهرت بشكل واضح وأكثر تفصيل مع «هابرماس 1929) « urgen Habermas). فسيقبل الآخر وسيثمن أهمية وضرورة الإختلاف الذي لن يزيد لوحة الوجود الكونية إلا جمالا، تنوعا وتميزا.

-4»هل من الممكن أن يصبح النقد العرفان الإختلاف والجرأة على التفكير ثقافة ملازمة لحياة الطفل؟».

توجد الثروات الطبيعية في كل مكان من حولك، فإذا قمت بفتح أعينك العقلية وأطلقت العنان لبصيرتك، تشاهد بأن أقربها موجود بجانبك، وهو بالتحديد مخزن الكنز الذي بداخلك لذلك كل إنسان في الوجود يحتوي على منجم ذهب خام متضمن فيه. يمكنك من خلاله استخراج كل ما تحتاجه لتعيش الحياة، بفرح سعادة. قوة ووفرة. لكن للأسف هناك الكثير من أغشيت أبصارهم وصاروا غير واعين بقيمة هذا الذكاء الفعال والحب اللامشروط داخل ذواتهم. والذي يعتبر كتجلي وتدفق لهذه القوة.

يمكن أن تميز في الحياة نوعان من البشر، أولهم الإنسان الممغنط بالثقة والإيمان الذي يجذب بدوره كل الأفكار الإيجابية الموجودة من حوله والتي من شأنها أن تعزز قدرته على التطور والتقدم على مستوى أهدافه، فهو بحد ذاته يعني بأنه ولد ليفوز وينجح في هذه الحياة وهناك إنسان آخر تمت إزالة هذه القوة المغناطيسية منه وهناك من سعى لصد ذبذباتها وإزالتها من حياته وقام بإبعاده كل البعد عن كل حافز نحو حياة أكثر صحة على مختلف الأصعدة سواء منها الجسدية النفسية والعقلية، حيث أصبح في هذه الحالة مجرد وعاء مليء بالمخاوف والشكوك. وحين تأتيه الفرص الثمينة

في الحياة يقول: «قد أفشل» ، « ربما أخسر مالي»،»احتمال أن أرسب»، «سوف يضحك علي الناس»، وهذه القناعات السامة هي ما تجعل حياة الإنسان على أكبر درجة من التعقيد ويصعب عليه حلها، وهي لا تتوقف عند هذا الحد بل تتطور أكثر وتتجسد في الواقع على شكل معضلات يواجهها الإنسان بصفة دورية لا فكاك منها وتدخله في دوامة من التفكير الذي يتغذى على الألم. ويتكون هذا نتيجة النقص على مستوى وعيه بأسباب هذه النتائج، إضافة إلى تأثير الأسرة والمجتمع ككل على قراراته المصيرية وحريته الشخصية، وهذا ما سيزيد الأمور تعقيدا. وهذا ما يحدث سوءا في فهم الإنسان لواقعه وبالتالي يصبح غير راضي به ويرفض قبول حياته المتحكم فيها.

كل هذه التفاصيل يمكن أن نعتبرها أسبابًا كافية تؤدي به للدخول في أزمة قلق أنطولوجي. يصير صاحبها كالتانه في الصحراء الذي لا يعرف وجهته على الرغم من المجهودات التي بذلها في تغيير واقعه إلا أنها ذهبت سدى من خلال وجهة نظره، ولا فائدة ترجى منها بعدها تتداعى هذه الأزمة الروح - عقلانية على جسده المادي في شكل خفقان القلب وضيق في التنفس وأحيانا يكون الأمر معقدا أكثر ويتحول إلى شلل أو سرطان. وسيبتعد الإنسان في هذه الحالة عن كل مظاهر السلام الداخلي وسيعيش في حياة ظنكة ومغشاة بالسوداوية كما عاشها «إيميل سيوران (1911-1995)و تيار الفلسفة الوجودية ذات الرؤية التشاؤمية للعالم والوجود إن هؤلاء جميعا قد برمج لا وعيهم على هذه الصور المأساوية وعلى كل عبارات الفشل وتجارب الخسارة الخذلان والخداع في حياتهم. إذا أردنا أن نكون واقعيين نرى بأن أغلب البشر يعانون من هذا النوع من الأزمات على اختلاف درجاتها من شخص إلى آخر. وهي بدورها التي تسببت في مرض البعض وخذلان البعض الآخر منهم وهناك من خسر أشخاص وأشياء عالية وغالية في مقام قلبه ولازال لهذه اللحظة يتذكر أدق التفاصيل عن خساراته وفي قلبه حسرة تؤذيه في أغلب الأحيان وتؤثر على جودة حياته مزاجه وحتى على فعاليته في القيام بأعماله بالتالي حري بنا أن نتساءل «هل هناك اقتراح من شأنه التخفيف من حدة هذه الأزمة أم أن الإنسان مجبور على حمل كل مصائبه وإكمال طريق الحياة بها؟» إذا قمنا بتسليط الضوء على القوة المخفية داخل اللاوعي وغذيناها على

الإيمان، سنتحرر من أغلال التشتت عديم الوجهة واللامفهوم وسنصير على وعي بطبيعة الواقع اللامعقولة وسيرورته وستتاح لنا الفرصة بالموازاة للقيام بتغيير جذري إذا أردنا لهذا الواقع، بما أننا تملك الكنز الذي سيغيرنا نحو الأحسن من خلال عملية تحويل خيميائية في هذه الحالة هل هناك آليات أو خطوات محددة يقوم بها الإنسان من أجل إحداث هذا الفارق الفعال في حياته؟» يعتبر اللاوعي مكمن الحكمة ومنبع القوة والإمداد لكل ما هو ضروري في حياتنا، فهو ينتظر منا تفعيله فقط من أجل التعبير عنه وتطويره من حقك أنت اكتشاف هذا العالم الداخلي من الفكر. القوة الحب والجمال، فعلى الرغم من كون هذه الطاقات ذات التردد العالي لا مرئية، لكن قوتها جبارة، لذلك ستجد داخل لاوعيك الحل لكل مشكلة والسبب لكل تأثير. فلقد تمكن اللاوعي من أن يرفع الناس من حالات الشلل عن طريق التشافي الذاتي» وجعل حياتهم أكثر سعادة وحيوية مما كانت عليه سابقا، نظرا لاحتوائه على قدرة علاجية، وتستطيع أيضا من خلاله أن تفتح باب سجنك العقلي. لكي تحرر ذاتك المستلبة من جميع أنواع العبودية الممارسة عليها «هل تفعيل هذه القوى الخامدة يكون بطريقة مباشرة أم غير مباشرة؟» يقوم اللاوعي بالنقاط جملة من المدخلات الحسية المختلفة ويخزنها على الرغم من تنوعها وعليه.

« هل للاوعي معيار يميز من خلاله المدخلات الحسية السيئة من الجيدة؟ لا يفرق اللاوعي بين الأشياء مثل وعيك. ولا يناقش معك المواقف بشكل مثير للجدل، لذلك يمكن أن نشبه اللاوعي بالتربة التي تقبل أي نوع من البذور سواء كانت سيئة فاسدة وضارة أو جيدة ومفيدة والتي ستتجلى وتزهر وتثمر في واقعك سواء بالإيجاب أو السلب. وهذا بحسب جودة الماء وما يحتويه من عناصر فكرية سقيتها بها. إضافة على ذلك لا يتدخل اللاوعي في تقديم حكم معياري على التصورات الموجودة بداخله بل سينحصر عمله في الإستجابة مرفقًا المدخلات الحسية المقدمة له. على سبيل المثال إذا افترضت أن شيئا ما صحيح على الرغم من أنه قد يكون خاطئا، فإن لاوعيك سيقبله عن أنه صحيحو يمضي في تحقيق نتائجه على أرض الواقع واللاوعي يتميز أيضا بعدم امتلاكه القدرة على التفريق بين ما هو خيالي وما هو واقعي، فهو يصدق لا محالة ويؤكد على

استطاعة الحصان القيام برقصة البجعات على أنغام موسيقى تشايكوفسكي مثلما يصدق بأن الألماس لا يشبع بل يعكس الضوء الخارجي فقط. ويجب علينا الإشارة أيضا بعدم قدرة اللاوعي على التمييز بين الماضي والحاضر والمستقبل، فهو لا يعرف إلا اللحظة الحالية فقط. لاوعينا هو المسؤول عن تشكيل معتقداتنا، سلوكاتنا وعاداتنا.

بما أن لا وعينا هو المسؤول عن تشكيل أغلب معتقداتنا ما هي الطريقة التي تتشكل من خلالها المعتقدات؟» يعتبر التكرار هو المسؤول عن ترسيخ معتقد عادة معينة والتي ستصير فعلا نتيجة استجابة الوعي لهذه المبادئ التي سعى جاهدًا إلى تنفيذها، فالمعتقدات التي تؤمن بها ما هي إلا نتيجة لسلسلة من التكرارات التي ساهمت بدورها في القيام بعملية برمجة للاوعي». وعليه هل هناك مصادر محددة لهذه البرمجة؟» لطالما تلقينا الإمدادات لهذه البرمجيات اللاواعية من الأسرة المدرسة الشارع وحتى من الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي، التي أسست على أثرها عاداتك وسلوكاتهم وكل ما تؤمن به حتى الصور الخاصة بك ونمط الأفكار والحياة التي تعيش بها، تقوم هذه المؤسسات بتشكيلها وصياغتها ضمن قوالب اختاروها وفقا لدوافعهم الخاصة المتعلقة بزمكان محدد.

نظرا للأهمية البالغة للاوعي يحاول الجميع أن يترصد بلاوعيك ليصنع منك نسخة عنه، أو ليؤسس بك لوغوسا يخدم ايدولوجية معينة، وكلا السببان يصبان في مصلحته لذلك نرى بأن هذه المنظومات تسعى جاهدة لأن تكون جزءا من نظام التصديق والاعتقاد لديك بغية السيطرة عليك والتأثير على قراراتك. لأنهم يعتبرون بأن اللحظة التي يسيطرون بها على لاوعي الإنسان، سيتحكمون من خلالها بطريقة صناعته لواقعه وفي هذه الحالة نرى بأن الذات الإنسانية يمارس عليها استعباد بطريقة غير مباشرة واستيلاب متطور وموافي لشروط تطور التقنية الحالية. لذلك تجد الأقسام المسؤولة عن الإعلانات والتسويق تعمل من أجل العبث في نظام اعتقادنا. فهم يؤثرون على قراراتنا في اختيار منتج محدد بدلا من آخر من خلال اللعب على ألوان الإشهار التي تجذب انتباه المشاهد والأصوات التي تشده ويختارون في كثير من الأحيان القنوات الأكثر مشاهدة لتبت لهم إعلانا معينا، فهم في هذه الحالة يؤسسون

الخوارزمية خاصة بهم. تساهم في تكرار صور المنتوج على وسائل التواصل الإجتماعي، ولا يتوقف الأمر لديهم عند هذا الحد بل يستخدمون شخصيات ذات نفوذ وشهرة واسعة بين أوساط العوام ويملكون ثقة فيهم وفي اختيارهم. فهذا الشخص سيكون بمثابة سفير للمنتج. ونظرًا لمدى حب الناس له سيشترون السلعة حتى ولو كانوا في غنى عنها، في هذه الحالة هم غير واعيين بأنهم يطمحون لتحقيق جزء من إنجازاته ويقولون في أنفسهم بما أن فلانا يستخدم مسحوق الغسيل الفلاني لو استخدمته أنا أيضا سأصبح مثله، حتى ولو كان الزبون لا يريد المنتوج لكنه سيشتريه، وهذا يعود لكمية الضغط والتأثير وعدد التكرارات التي حاكت من خلالها شركات التسويق المدخلات الحسية المختلفة للإنسان والتي هي بمثابة معلومات البرمجة اللاوعي.

مثال ذلك عملة البتكوين» التي تجتاح العالم بأسره وهي عبارة عن عملة إلكترونية تتداول عبر الإنترنت فقط. ولا تملك وجودا ماديا حيث تعتبر أشهر العملات الرقمية للعالم، وكل عملة منها محمية بشبكة رقمية ولها رقمها الخاص بها ومؤخرا تحضى بتقبل بعض الحكومات والمؤسسات لأنها لا تخضع لأي سلطة مركزية. لاحظنا في الأشهر الفارطة «إيلون ماسك» مؤسس شركة «تسلا» يغرد على تويتر قائلا بأن امتلاك «البتكوين» أفضل قليلا من حيازة الأوراق النقدية، ويدعوا صاحب الشخصية الفذة العامة لإقتناء هذه العملات الوهمية التي بلغ سعرها بعد أن روج لها «إيلون ماسك» 5.5 ألف دولار للوحدة الواحدة وهذا في منتصف شهر فيفري (2021) بعد أن كانت الوحدة الواحدة لا تتجاوز 10 أو 14 ألف دولار. وهذا فقط عند إشادته بها في العديد من التغريدات حدثت هبة لشراء البتكوين». وفي (18) ماي 2021). يعلن «ماسك» في تغريدة له بانهيار هذه العملة، وهذا ما سبب خسائر فادحة المقتنيها ***.

ما يهمنا في هذه الحالة هو كيفية تأثير هذه الشخصية على العوام حيث برمج لاوعيهم على شراء هذه العملة الرقمية والوهمية الغير مسجلة ثم تحكم في سلوكهم، فأصبحوا كالمخدرين المدفوعين إلى تحويل مالهم الحقيقي ل «بتكوين» وهم يجهلون أسباب نشأتها أو حتى مصيرها خاطر الكثيرون منهم بعد تغريدات «أيلون ماسك» المشجعة لإقتنائها، فخسروا أموالهم بلمح البصر ****. فجميع المؤسسات على

اختلاف أنواعها ونواياها أراها تقوم بدراسة مفصلة لكي تفهم من خلالها سيكولوجيتنا وهذا لكي تتحكم في سلوكاتنا من خلال برمجتها لاوعينا ضدنا، فهي تملك أهدافها ووسائلها الخاصة بها للقيام بهذه الخطوات. لكي تجعلنا نعيشه في بيئة متلاعب بعقولنا فيها لذلك تجدهم يزرعون داخلنا عادات من خلال برمجة للاوعي على مستوى مدروس وأعمق لدرجة أننا لا نعي بهذه العملية بالأساس، فالواقعة ليست مصادفة وإنما عبارة عن تقنية مخطط لها وتصميم وضع البرمجة اللاوعي، فهذه العملية يشابه آلية مستمرة ولن تتوقف جاءتنا من الأسرة الكتب الأحزاب والمسارح أما حاليا. قد تطورت قواعد العمل وأصبحت متاحة للجميع من خلال هذا التطور التقني الذي جعل العملية أسهل وصار هناك محترفون يقومون بقيادتها من خلال التكنولوجيا، ولديهم القدرة على التلاعب باللاوعي وبقرارات الإنسان ويوهمونه ويثبتون له بأن ما يحدث معنا هو عبارة عن شيء طبيعي وواقع حتمي لا فكاك منه أبدا، فهم يحاولون أيضا تشتيت انتباه المتلقي بطريقة قصدية، ويسعون إلى توجيه تركيزه وكل طاقته على ما يريدون أن يراه وما لا يريدون أن يلاحظه، بما أن هذا الأمر يحدث باستمرار معنا، «هل عملية برمجة اللاوعي لديها سن محدد؟»

تقوم هذه المؤسسات المحترفة بتشييد منظومات تستهدف الطفل الصغير قبل ولادته، فهي تثبت صورًا وأصواتا على شاشات التلفاز والهواتف لفيلم على سبيل المثال، يمكن أن يدرج ضمنه صوت ذو تردد عالي على مستوى الذبذبات ويوضع في جزيئات الفيلم وعلى حين غفلة تضاف إليه مشاهد الصور مشوهة للإنسان العادي، فتقوم بإفزاع الأم وإثارة رعبها. وفي هذه المرحلة ينقل جسدها المشاعري هذه الذبذبات الناتجة عن الخوف لجنينها. بعدها ستتأثر حركة دوران دمه واحتمال بان يصاب بأمراض أو تجلطات دموية جراء هذه الصدمة قبل أن يولد. وسينعكس الأمر على سلوكه حتى بعد الولادة وبالتحديد في مرحلة الطفولة التي تتطور فيها البرمجة أكثر . حيث تبدأ بتجسيد هذه البرمجات على شكل سلوكات على أرض الواقع ومن خلال علاقاتنا مع الآخرين.

وفي هذا الصدد نرى بأن أغلبنا قد توصلنا ولو لمرة واحدة في حياتنا على الأقل،

إلى استنتاج مفاده أن الشخص الذي قابلنا بأنف طويل وعيون خضراء كان شريرا واعتبرناه شريرا بعد معرفتنا بأنه قام بخداعنا والكذب علينا لذلك قمنا بوضع هذا الحكم في رأس الطفل بعد سماعه لنا من هذا الحكم يستنتج بأن جميع الرجال ذوي الأنوف الطويلة والعيون الخضراء أشرار، فالطفل في هذه اللحظة قام بكتابة قاعدة في ضمن كتاب القواعد الخاص بأن كل هذه السمات تدل على صفة وطبع محدد صنفت على أنها شر، لذلك نحن المسؤولون عن طرحها نظرا لتجربتنا فسيسعى الطفل مستقبلا لتجنب من يحملون هذه الصفات الجسدية عندما يصادف أي واحد منها خصوصا إذا لاحظنا تكرار هذه التجارب .لذلك فنحن من نقوم من خلال عيون أطفالنا بتحديد المتطلبات والمشكلات المستقبلية جراء هذه الأحكام. وهذا دون وعي مسبق منا بخطورة هذه الأحكام على رؤيتهم وإنسانيتهم الكونية المجبولين عليها، وهذه المتطلبات هي عبارة عن مواقف وظروف يكون دماغ الطفل مسؤولا عن إفرازها لتجنب من يحملون هذه الصفات الجسدية عندما يصادف أي منها، وإذا لاحظنا تكرار هذه التجارب للمرة الثانية عن طريق الصدفة فإن المعتقدات اللامنطقية في الأساس تحصل على الدعم الذي تحاول بدون وعي منا الوصول إليه لنؤكد ونقول: «أنظر ألم أخبرك بذلك ؟»» أنظر لقد كنت على حق. وبالتالي سيتم تعزيز أحكامنا الغير مؤسسة أكثر فأكثر.

يجب علينا الإشارة إلى أن العقل يعمل وفق السبع سنوات الأولى من حياتك بتردد اهتزازي منخفض، وهذا ما يجعل الدماغ خلال تلك المدة كالإسفنجة يمتص ويتقبل كل ما برمج عليه على أنه حقيقة في هذه المرحلة يتم تحميل وتخزين معتقداتك في داخل اللاوعي سواء شئت ذلك أم أبيت. وتستفحل العملية أكثر كلما.

لأنه وفق قانون التكثير سيقوم بجذب الأفكار التي تتوافق وتتشابه والأحكام السابقة التي برمج لاوعيه عليها. ليتعزز موقفه وحكمه في كل مرة أكثر. هذا يذكرنا بوهم القبيلة ل «فرانس بيكون 1561-1626)francis Bacon)

مربط الفرس في هذه الحالة يكمن في كيفية تأثير لاوعينا على سلوكاتنا، وبالتالي نستنتج بأن سلوكنا ليس طوعيا بمحض إرادتنا بل هو محكوم بقرارات وأفعال

القيادة التي تأتي من اللاوعي إلى الوعي مباشرة، وإذا أردنا أن نفهم اللاوعي بطريقة أخرى، أود أن أطلب منك وأنت تقوم بالقراءة برفع راحة يدك الآن أمام وجهك، وأنت مغمض العينين لوهلة تخيل معي بأن هناك كأس شفاف يحتوي على عصير ليمون بدون إضافات أي خالص. وأصابعك منسابة حوله بكل لطف. هل شعرت بحموضة في لسانك ؟ وأنت تقرأ وتتخيل؟.

يعرف العقل الواعي هنا بأنه ليس هنالك وجود فعلي لعصير الليمون بين يديك وأن العملية الواقعة هي مجرد خيال. لكن لا وعيك غير منطقي. ويؤمن على الفور بهذه الصورة المخزنة فيه سواء كانت موجودة أم لا نستنتج من خلال هذه النماذج والحالات بأننا كبشر لقد قمنا بإصدار الكثير من الأحكام المهمة في حياتنا بشأن ما يجب أن تفعله وما لا ينبغي القيام به. لكن المشكلة تكمن في أننا قد بدأنا بإصدار هذه الأحكام في وقت مبكر جدا من حياتنا. عندما كنا أطفالا صغارًا بالتحديد حيث لم تكن لدينا القدرة لكي نحكم على مواقف بطريقة واعية ومعقولة لحد ما، وللأسف أغلبها هي عبارة عن جملة من الإقتراحات السلبية. كأن يقال لك «لا يمكن أن تقوم بذلك ستفشل». «اختيارك سيكون خاطنا». لا فائدة من ذلك». «لا أحد يهتم» وهلم جرا من النماذج السلبية التي تأزم حياة الإنسان وتجعله منقادا من طرف مؤسسة تعليمية حددت هويته انتماءه شخصيته ورسخت فيه ماذا يجب أن يفعل ويقول وكيف يقبل أفكار دون تمحيص وغربلة وهي أزمة كرستها المدارس والمناهج التعليمية التي تريد أن تدخل جيلا للمدرسة تعلمه كيف لماذا ومتى يدرس وتفرض عليه الإجابة على الإمتحان بأسلوب نمطي موحد يقتل الإبداع الموجود في الطفل وبدلا من أن تكون المدرسة مكان لاكتشاف المواهب وتطوير القدرات تصبح مصنعًا ينتج جيلا لديه نفس طريقة التفكير وتتبع هذه المنهجية المتماثلة في الإجابة على أسئلة الامتحانات وتحرير مذكرات التخرج الجامعية بطريقة بدانية معالجين من خلالها مواضيع معتمدين فيها على أسلوب نمطي جامد وموحد في أغلب الأحيان. فبدلا من أن تكون مذكرة التخرج أو الأطروحة التي يشتغل عليها الطالب في تخصص الفلسفة على سبيل المثال دعوة ليقدم الطالب فلسفته الخاصة به من خلالها نجد بأنه يبرمج على دراسة الفيلسوف الفلاني. ويحاول

جاهدا وبثقة بالنفس حشو كم هائل من المراجع التي تفقد البحث العلمي أصالته التي ينبغي أن يكون عليها. وأصبح مقياس العمل الجيد ليس في فكرته المعالجة بل في عدد الكتب أو المقالات التي شوهت العمل بإحالاته المرجعية. إن النظام التعليمي في أغلب الدول العربية يكرس للرداءة والنمطية ويسعى باستمرار القتل الإبداع البشري بأساليبه السلبية المحيطة للعزيمة والخالية من جل مظاهر الحيوية.

بما أن اللاوعي البشري مبرمج في كل الحالات، مبرمج على المرض الخرافة، رفض الإختلاف الدوغمائية، التمسك بالأحكام المسبقة والعديد من المظاهر المؤثرة سلبا على حياتنا. لماذا لا نقوم ببرمجة لاوعي الأطفال على منهجية التفكير الفلسفي ؟ لأنها فرصة علينا أن نقوم باستغلالها لتقديم مناهج تساعد على انتشال أجيال المستقبل من هذه الأزمة الخطيرة.

-5هل يوجد آليات تساعد على برمجة لاوعي الأطفال على التفكير الفلسفي أم أننا نكتفي بتفعيل العملية من خلال الإكتفاء بالحوار؟». يمكن أن تعمم هذه العملية من خلال استغلال وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي، والتركيز على الأعمال الفنية كالمسلسلات الأفلام العادية وأفلام الكرتون فيديوهات مضحكة وهزلية.

الأغاني الموسيقى اللوحات الفنية والإشهارية. هذا بواسطة اختيار شخصيات من كل الفئات العمرية لديها نجمة موثوقية عند العوام لتقوم بهذه الأعمال الفنية، وتبين لهم النتائج الفارقة والفعالة التي بلغتها وحققتها في حياتها على شكل انجازات بعد أن اتخذت نهج التفكير الفلسفي هذا من المستحسن أن تكون المشاهد التمثيلية درامية أحيانا. لتثير عاطفة المتلقي حتى يتقبل الرسالة المراد إبلاغها ويتفاعل معها. وهي ما ستترك انطباعا عاطفيا في وجدانه، ويا حبذا لو سلطنا الضوء على الجانب الكوميدي في القصة نظرا لتأثيره البالغ، إن عملية الضحك تدخل الإنسان في حالة من الفرحة التي تجعل العقل منتشيا ومسترخيا وحالة الإسترخاء هي أفضل مستوى البرمجة اللاوعي بطريقة أسرع وأكثر فعالية لا يمكن تجاوز دور الأغاني والموسيقى الهادفة التي تروي مثلا قصة شاب يعاني من أزمات نفسية وقلق وجودي ومشاكل في حياته. لكن بعد أن اطلع على منهجية التفكير الراقية والمتعالية تمكن من فهم واقعه

وقام بتغيير نظرته للوجود بما أن الأزمة عالمية ستلقى إقبالا واسعا من العوام عندما تدعم الأغاني بمقاطع موسيقية تحاكي صوت الكون تجعل الإنسان يعيش في حالة من الشوق والحنين لمظاهر الكونية والإنسانية التي شوهت بداخله وحاذت عن مسارها.

لو عدنا للمسلسلات والأفلام الكرتونية من الضروري أن تكون هادفة، توجه أسئلة وتطرح إشكالات مهمة على لسان كل الشخصيات ومن المهم أن يكون هنالك مختصون لإعداد هذه الأعمال مثال معدي البرامج الخاصين بالفلسفة الموجهة للأطفال، لأن الوضع حساس وهنالك مسؤولية إذ يشترط التعامل معه القضية بعناية فائقة، لا أريد أن تكون هذه الأعمال خاضعة لفكر إيديولوجي معين أو توجه سياسي خاص بل أود أن تحتوي على نفس الشروط التي وضعها «ليبمان». لكن مع إضافة عناصر تعليمية مختلفة ومتنوعة في كل المجالات الفنية والعلمية المتاحة، فأنا أرفض أن تكون العملية محصورة في ورشات فلسفية فقط في المدارس بل أريد أن أجعلها أسلوب حياة يحيط بنا أينما ذهبنا بطريقة مباشرة وغير مباشرة لأن الفعالية الكبرى ستكون من خلال السير على هذا النهج الواقعي، الذي لامسنا نتائجه على أرض الواقع من خلال تجارب مختلفة ومتنوعة، بدلا من أن تجلس مجموعة من النسوة يشتكين من قلة احترام أبنائهن من الأفضل أن تجلسن لمناقشة هذه المشاكل بطريقة واعية ومنهجية تفكير فلسفي راقية بدلا من أن يأنب الآباء أبناءهم، من الممكن أن يجلسوا معهم المناقشة اهتماماتهم وتمكينهم من التعبير عن مشاعرهم لأن الأغلبية انتهوا لأهمية وفعالية التفكير الفلسفي وتأثيرها الإيجابي على حياة الآخرين من نماذج مقدمة بالتالي لمالا تجرب هذه العائلة وتلك العملية حتى تصل للسلام والوعي الذي بلغه الآخرون، يصبح الأمر مثل العدوى الصحية والإيجابية.

أردت التنويه على هذه النقطة لأبين لـ «ليبمان» بأن الفلسفة تطرق باب كل عقل وروح إنسان في هذا الكون، وليس الأطفال فقط على الرغم من أن هذا المشروع خطوة جريئة من قبلك ، وهي أن تدعوا لهذا الفتح الفكري العظيم وتبحث في تفاصيله، لكن إذا أردنا أن نعمم هذا المشروع يجب أن نبين الدور الفعال للمحيط العائلي والاجتماعي الذي يعيشه الطفل الذي سنلقنه آليات التفكير الفلسفي باعتباره جزءا

منه ولا مناص من أن يتملص من أسرته ومجتمعه، على سبيل المثال هنالك مناطق ترفض الفلسفة كمفهوم وتعتبرها «زندقة». «طريق الإلحاد» و«كلام بدون معنى وغير منطقي» وهذا ما يتناقض وروح الفلسفة، بالتالي لن يقبل هؤلاء أن يدرس أبنائهم آليات التفكير الفلسفي.

وهذا ما دفع بنا إلى التركيز على آليات برمجة لاوعي أغلب البشر عموما والأطفال خصوصا باعتبارهم ممثلي أجيال المستقب، على آليات التفكير الفلسفي لأنه عندما تصل الأسرة والمجتمع المرحلة الوعي هذه بعد أن برمجنا اللاوعي الجمعي. لن نجد مشاكل في تعميم هذه المنهجية على الأطفال بل سنجد منهم الإحتواء والإهتمام. وسيساعدون الطفل على إثراء فكره، فنجده منصت جيد يحلل يناقش يتحاور يحترم رأي الآخر واختلافه بكل شخصية قوية وثقة بالنفس. ستكو لديه كل القدرة على حل مشاكله وأزمانه بوعي بعد تكرار هذه الممارسات تصبح على شكل عادة، عادة الحوار، عادة الإختلاف عادة الوعي عادة الإنسانية، عادة الإحترام، عادة التفلسف.

إن الوصول لهذه المرحلة صعب لكنه ليس مستحيل، لقد تمكن مروجوا المخدرات الأفلام الإباحية وأصحاب النظام الاقتصادي الرأسمالي ذوو السياسة الإستهلاكية من التحكم في عقول أغالب سكان العالم بهذه الوسائل النفسية الصرفة، بالتالي، مادام هؤلاء قد تمكنوا من بلوغ غايتهم من خلال بيع اللذة والنشوة وأدوات نسيان الواقع الأليم. يمكن أن تنجح برمجة لاوعي الأطفال على التفكير الفلسفي. أنا لا أقوم بالتشبيه بينهما بل أبين إمكانية تحقيق هذه الغاية وعدم استحالتها، حتى تبلغ لذة الفهم، متعة المعرفة ونشوة التفكير.

خاتمة

تعبير آليات برمجة لاوعي الطفل على التفكير الفلسفي اقتراحا فعالا نسعى من خلاله لوضع حجر الأساس السرح الفكر الكوني الذي يستقبل الآخر يحتضن الإختلاف يؤسس للفردانية، يدعوا للإبداع والتطور على مستوى الوعي. الذي تتجلى نتائجه على شكل سلسلة لامتناهية من التطورات على المستوى المادي الفكري المشاعري الطاقي. الأثيري والروحي للطفل.

يمكن لهذه العملية النفسية التي تدرس الذات البشرية أن تساعدنا على تجاوز أغلب المشاكل الشائعة التي يعاني منها الأطفال كعدم التركيز، التوحد، الفرط في الحركة بمجرد أن يتعود الطفل على إعمال عقله واستخراج حجة منطقية على موقفه سيتمكن من تفعيل قدرة التركيز لديه لأنه تمكن من تشخيص الأزمة، قام باستعمال المنهج التفكيكي وفككها إلى أجزاء ليستوعب تفاصيلها، ثم أعاد تركيبها واستخلص نتيجة مجردة ساعدته على تأسيس رأي خاص به، في هذه النقطة سنقوم بتجاوز مشكلة عدم التركيز عندما يصل الطفل لأن يكون وجهة نظره حول قضية معينة هذا دليل على قدرته الإبداعية: لأن الإنتاجية الفكرية للطفل ستتطور لتطال مجموعة من المسائل الإبستمولوجية، الإيتيقية والأنطولوجية باعتبارها جزءا من كينونته، وشخصيته المتميزة القائمة على مبادىء الفردانية، قوة الشخصية هذه ستعزز قدرة الطفل على التواصل مع الآخر لتتسع أفاقه الكونية، وسيتجاوز الطفل المصاب بالتوحد أزمنه ويدرك من خلال هذه العملية الفكرية بأنه جزء مهم وأساسي في الوجود: لأننا بحاجة لقدراته وفردانيته حتى نزيد من الإبداع الفني أو العلمي الذي توصل إليه. عندما يصل الطفل المرحلة الوعي هذه يدرك بأن طاقته وذبذباته تؤثر على سير الكون بأسره كما تثبته نظرية الكوانتم الفيزيائية "Quantum Physics" من خلال: التشابك الكمي "Quantum Entanglement" . بالتالي سيوجه طاقاته المختلفة في رحلة تطوره على مستوى الوعي ولن يقوم بهدرها عبثا وبطريقة مفرطة.

هل من الممكن أن يبلغ كل أجيال المستقبل درجة الوعي المؤسسة على التفكير الفلسفي؟»، أرى بأن المرحلة التي يبلغ فيها كل أجيال المستقبل بدون استثناء درجة الوعي هذه ستكون في عالم طوباوي مفارق: لأن الأمر من خلال وجهة نظري من الصعب أن يتحقق على أرض الواقع بهذا التعميم المطلق لكن ما الفائدة إذن من هذه العملية؟.» غايتنا الأساسية هي أن ينتشر الوعي بين أكبر قدر ممكن من البشر في هذه الكون، وبين أوساط الأطفال بالتحديد باعتبارهم ممثلي المستقبل فأنا أرى بأن الوجود مؤسس على حركة جدلية هيجلية؛ لأن الصراع على مستوى الفكر ضروري لضمان سيرورته التطورية، لكن هل من الممكن أن تكون هذه السيرورة تحمل طابعا آخر وصفات مختلفة، لم يشهد لها مثيل من قبل نظرا لتطور السياق الفكري الواقعي المؤسس، بعد برمجة لاوعي الأطفال على التفكير الفلسفي ؟»

إن التطور المعرفي والتكنولوجي القائم على تطور الفكرة في المرحلة المعاصرة، أسس للذكاء الإصطناعي artificial intelligence الذي يعتبر عند البعض بمثابة بطاقة رابحة لتغيير البشرية الحالية، ومن تجليات التقنية الحالية مشروع «ما بعد الإنسانية « transhumanism . كل هذه الإنجازات التكنولوجية تدفع بي إلى أن أطرح الأسئلة الموالية «هل ستساهم تقنيات الذكاء الإصناعي في وضع برمجات للاوعي الطفل حول آليات التفكير الفلسفي؟». «هل من الممكن أن تتم برمجة لاوعي الطفل البشري من قبل الذكاء الإصناعي؟ أم أن التجربة ستجهض بسبب تناقض طبيعة المبرمج والمبرمج ؟ «. هل سيتمكن طفل مشروع ما بعد الإنسانية» من استيعاب آليات التفكير الفلسفي أم ستكون هنالك طرق تتوافق وهويته الجديدة لإنسان الشرية من صنف 2.0 المكون من جزء بشري ومن جزء ميكانيكي آلي؟» وأخيرا هل ستوافق سياسة الدول على تبني مشروع برمجة لاوعي الطفل وتدريسه لآليات التفكير الفلسفي أم أنها سترفضه باعتباره مهدد لوجودها»

قائمة المصادر:

باللغة العربية

1. أفلاطون الجمهورية، ترجمة حنا خباز، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ط 1 ، القاهرة 2017.
2. أفلاطون، ثباتيتوس، ترجمة: أميرة حلمي مطر، دار غريب، القاهرة، 2000.
3. جون دوي الديمقراطية والتربية، ترجمة: متى عفراوي وزكرياء ميخائيل، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة 1946.

باللغة الانجليزية:

1. Mattew Lipman, Misonceptтion in teaching for critical thinking, Resource publucation, USA, 1989.
2. Mattew Lipman and Ann Margaret Sharp, Teaching children philosophical Thinking, Institute for Advancement of Philosophy for Children publication, USA, 1975.

تشكلات آلية التفكير الفلسفي في أدب الطفل

Formations of the mechanism of philosophical thinking in children's literature

د. فيصل زيات (1) / جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي- تبسة
د. لطيفة موهوبي (2) / جامعة قاصدي مرباح- ورقلة

ملخص:

إنّ العقل الإنساني لا يعتمد على محدودية المعرفة وتجزئة العلم بمسمى الخصوصية العلمية؛ فمدرسة الحياة تستدعي الاعتراف بالتداخل المعرفي، وتُقّر بتعالق العلوم وفلسفتها، والسالك لمدارج المعرفة والتعلم سيُدرك معنى لكل علم فلسفته التي أنتجته؛ فالفلسفة هي فلسفات لرؤى تُحاكي الحقيقة من زوايا مختلفة، لكنها تشترك في الهدف والمقصد. وعليه الحقيقة هي حقيقة واحدة ثابتة؛ والطريق إليها صنيع العقل الإنساني ولعلّ اختلاف المدارك والقدرات العقلية أوضح تعدد المناهج والرؤى المُقاربة لمقصد الحقيقة وكينونتها.

توصلت الدراسة إلى أن مقاربة الحقيقة تستلزم إعمال العقل وحضور المنطق، وهو ما يَحوّلنا من إدارة الفلسفة إلى القصد في التفلسف وهذا ما يُبين قوة القصد وحجة العقل في أدب الطفل.

الكلمات المفتاحية: أدب الطفل، التفلسف، العقل، القصد، المعرفة.

Abstract

The human mind does not rely on limited knowledge and the fragmentation of science under the guise of scientific specificity. The school of life requires recognition of cognitive overlap and acknowledges the interconnectedness of sciences and their philosophy. Those who travel the paths of knowledge and learning will grasp the meaning of each science

and the philosophy that produced it. Philosophy is a philosophies of visions that mimic the truth from different perspectives, but share a common goal and purpose. Accordingly, truth is a single, fixed truth; the path to it is the product of the human mind. Perhaps the differences in perceptions and mental abilities reveal the multiplicity of approaches and visions approaching the purpose and essence of truth.

The study concluded that approaching truth requires the application of reason and the presence of logic, which shifts us from managing philosophy to the intention of philosophizing. This demonstrates the power of intention and the argument of reason in children's literature.

Key words: Children's literature, philosophy, reason, intention, knowledge.

مقدّمة:

يُعتبر أدب الطفل محورا مهما في جدلية الفلسفة والأدب؛ بحيث يُبرز تأثير المنطق الفلسفي على كل ما يوجه للطفل من قول شفوي وآخر كتابي، فعلى بساطة القصة والحكاية إلاّ وتحمل بين أسطرها بعدا فلسفيا ينتهي بمتخيلات شَكّلها عقل الطفل بالسؤال.

إذا بسطّنا مفهوم التفلسف نقول بأنّه تلك الممارسة القصدية للمعرفة الفلسفية؛ والرابط بين فعل التفلسف وأدب الطفل يتجلى في حال الدهشة المُنتجة للسؤال والتي تصاحب الطفل عند التلقي، لذلك عبثا أنّ نصف «بقرة اليتامى «،»قصص جحا»، «الجميلة والوحش»،» ليلى والذئب»،» أليس في بلاد العجائب»، «مغامرات نيلز» وغيرها من القصص بأنّها مجرد أداة ترفيهية؛ في حين تتمثل في بنيات كبرى تعزز الوعي الجمعي وتؤكد على تركيبة المجتمع كونها النموذج المعرفي له.

وقد يتساءل الكثير كيف لبساطة الحكاية والقصة، أنّ تحمل إيديولوجية مضمرة

النسق؛ فبين التلقي والسؤال تتشكل معالم التخيلات لدى الطفل، في الظاهر قد نصف سؤال هذا الطفل بالساذج. لكن هذا التفاعل الأولي هو مساس حقيقي بين ما قيل وعقل الطفل، وقدراته على الفهم والربط بين الأحداث وتخيل صورة لها.

إذن التعالق بين التفلسف وأدب الطفل انبنى على مبدأ التأثير المتبادل؛ فلكل قصة أو حكاية أو مسرحية بعدا فلسفيا يُحركها، وبالمقابل الطفل بعد التلقي والقراءة يجد نفسه في دور الفيلسوف الناقد. وعليه هل الفلسفة تُحرك التفلسف وآليته عند الطفل؟ أم أنّها تُشكل وعيّا نقديا يحاكي ما تلقاه الطفل فنقف أمام الطفل الناقد؟

ولقد ركزّنا على إشكالية تعالج هذا الطرح بالتحليل والتفكيك. وتهدف فحوى دراستنا إلى إبانة العلاقة المتبادلة بين الفلسفة وأدب الطفل، إضافة إلى معرفة الروابط المُضمرة المُحدِثة للتحولات المعرفية الناتجة عن تفاعل عقل الطفل وممارسته للتفلسف.

فبين الفهم والإفهام يكشف بحثنا هذا التفكير العقلي والمنطقي لدى الطفل؛ والذي يكون بالتلقي والقراءة كمرحلة أولى والتخيل مرحلة ثانية تسبق إعادة تصور الأحداث بطريقته، وهذا ما يُظهر منطقة الإبداع عنده.

-1 مخيلة الطفل والثقافة الشعبية:

1--1 ماهية أدب الطفل والتأسيس للتفكير العقلي المنطقي:

إنّ فهم المعاني وتفكيك البنيات الكبرى لموضوع الدراسة من شأنه إبانة المقصد الحقيقي لهذا الأخير من جهة؛ ومن جهة ثانية الدارس والمشتغل عليه يمكنه تشكيل الوعي الكافي لكينونة الموضوع، ومنه وجب علينا فهم وإدراك ماهية أدب الطفل كموضوع ممتد تاريخيا، متعدد الممارسة.

حسب رأينا يتجلّى الرابط بين الفلسفة كخلفية معرفية وإيديولوجيا مؤثرة، وبين أدب الطفل كممارسة يُراد بها إفهام الطفل لعالمه المادي والحسيّ والذي يعلمه من هو أولاّ؟ بمعنى السؤال عن الكينونة والإجابة عليه هي محور التركيب بين الفلسفة والطفل، أما أدب الأطفال فهو جنس أدبي تفرع عن الأدب العام. ينطبق عليه

ما ينطبق على الأدب من تعريف، إلا أنه يخاطب فئة معينة من المتلقين، وهي فئة الأطفال (معال، 1988م، صفحة 12)، نرى بأنّ التصنيف في الأدب يعتبر فلسفة في حد ذاته. ومرحلة تملك خصوصية فلسفية؛ بحيث تهتم بعقل الطفل ونموه والذي يكون بالتوجيه والتقييم ليُنتج بدوره فلسفة خاصة تكون بفعل قدراته التخييلية والتي نسميها مرحلة ما بعد التلقي، لكن هل تختلف الفلسفة باختلاف أنماط أدب الطفل؟

إذا كانت الفلسفة ترتكز على مركزية العقل؛ فإنّ العقل هو من يحقق التفلسف بالقصد أولا والفهم ثانيا، وعلى هذا المبدأ الأساس يقوم أدب الطفل، ويمكننا أنّ نسمى هذا المبدأ بالتحفيز المعتمد على ثنائية التلقي والفهم ذلك الجنس الأدبي المتجدد الذي نشأ ليخاطب عقلية الصغار(...) فهو أدب مرحلة متدرجة من حياة الكائن البشري، لها خصوصيتها وعقلانيتها، وإدراكها وأساليب تثقيفها، أي في ضوء مفهوم التربية المتكاملة التي تستعين بمجالي الشعر والنثر بما يحقق المتعة والفائدة لهذا اللون الأدبي الموجه للأطفال. ولذلك فمصطلح أدب الأطفال يشير إلى ذلك الأدب الموروث، وأدب الحاضر وأدب المستقبل، لأنه أدب موجه إلى مرحلة عمرية طويلة من عمر الإنسان (الفتاح، يناير 2000م، صفحة 18)، وهذا تأكيد على أنّ أدب الأطفال يملك انفتاحا زمنيا تاريخيا ثقافيا.

حسب رأينا يرجع هذا الانفتاح إلى كينونة الطفل وامتلاكه لملكة الخيال والتخييل؛ بمعنى ما يُكتب للطفل يعتمد على مبدأ التفاعل والذي يكون بفعل الدهشة، وهذه الأخيرة هي محاولة معرفة الحقيقة بتفكيك كل ما يُحكى للطفل. ومن هنا تظهر نقطة اشتراك أخرى بين الفلسفة وأدب الطفل. (Laverty, 2022, p. 03)

لذلك نرى التفلسف هو تفكير علمي يبدأ بالتلقي كمرحلة أولى ثابتة؛ وعلميته تظهر بالسؤال كيف ولماذا؟ كأن الطفل يحاكي ما يَرى. لتأتي مرحلة التخيل يُوظف فيها العالم المادي كصورة تقريبية تحاكي الحقيقية المُشكلة في ذهن الطفل؛ أي البحث عن الحقيقة وتصورها في عقل الطفل يبدأ من العالم الملموس، وعليه نرى بأنّ انفتاح أدب الطفل تاريخيا يرتبط بديمومة السؤال والبحث عن الحقيقة الممتدة من تاريخ

ماضٍ ولحظة آنية ورؤية استشرافية. (Klarin, 1987, pp. 134-139))

ما ذُكر أعلاه يُثبت استمرارية أدب الأطفال بقيمه الإنسانية غير المرتبطة بآنية الاستهلاك؛ استمرارية ارتبطت بنمو الطفل العقلي والمعرفي تؤكد على فاعلية التفلسف والتعلم وأدب الأطفال ليس لمجرد التوضيح والاستنارة، ولكنه زيادة على ذلك يكشف للأطفال سر الجمال والحقيقة. كما أنه ليس لمجرد أن يشرح الإنسان بنفسه لنفسه، ولكنه بالإضافة إلى ذلك يمكن الأطفال من أن يقبلوا الحياة كما هي وأن يعيشوا إلى أبعد أعماقها (معال، 1988م، صفحة 17)، إذن أدب الطفل يعني الحقيقة وموطن الجمال.

إذن ماهية أدب الطفل تتجلى في ارتباط عميق يجمع الحقيقة بمواطن الجمال؛ والتي تمثل فحوى النقد الأدبي الفلسفي، ويكمن دور التفلسف أو الفلسفة في تكوين الفكر النقدي في قدرة أدب الطفل على استفزاز عقله ومخيلته لبناء متخيلات مترابطة الأحداث ومنسجمة الأفكار؛ والتي تخلق لهذا الطفل بداية القصة أو الرواية المنسوجة وفق خياله هو، وهنا إبداع ثانٍ كما نراه نحن.

وعليه الظاهرة الفلسفية بسؤالها وحقيقتها في أدب الطفل تحقق فعلا قرائيا بصيغة التفلسف، ومنه كيف يتلقى الطفل أدبه؟ ولماذا يقرأ الطفل؟ وماذا ينتج لنا أدب الطفل؟

1--2 الطفل وتلقي الشفوية:

لا ننكر أثر الحكاية الشعبية الشفوية في بناء السؤال عند الطفل أثناء التلقي؛ فقوة السارد من وصف وسرد ماضٍ هو ما ينسج عالم المتخيل، ولقد ربطنا بين الحكاية الشعبية والخطاب الشفوي لوجود قرينة الماضي والحكاية الشفاهية تعتمد على الفعل الماضي (داني، 2019م، صفحة 211) فما كان هو أداة خطابية سردية وأول ما تلقاه الطفل من عالم الحقيقة.

وحسب رأينا نقول أنّ قوة الخطاب الشفوي والموروث الشعبي ترجع إلى الانتماء التاريخي (الماضي) الذي يحمل حقيقة ثابتة وفلسفة خاصة؛ بحيث استطاعت الحكاية

الشعبية بكل حمولاتها الثقافية والتاريخية أنّ تُشكّل وعيا فلسفيا عند الطفل، وهذا الوعي كان نتيجة التوظيف السليم لآلية التلقي وفق معيار التمييز بين قوة الخير وقوة الشر الموازية لها.

ومرحلة التمييز تسبقها مرحلة التعلم والفهم الصحيح؛ والذي يخضع لمعيار المُعلم الساعي لتوجيه الطفل لكل ما هو حقيقي وما يوافق الفطرة السليمة عامة النصوص السردية التقليدية تقع في الماضي، إذا كان الراوية في مألوف الأطوار إنما يحكي ما وقع للشخصية أو الشخصيات في الزمن الماضي أساسا، وذلك على الرغم من أن بعض الأحداث قد يقع في الحاضر وبعضها الآخر ربما يقع في المستقبل (مرتاض، 1998م، صفحة 149) نجد هنا الناقد «مرتاض» يؤكد على امتداد وانفتاح الحكاية الشعبية؛ وهذا الانفتاح في رأينا يتعزز بالتفلسف والسؤال الذي يطرحه الطفل عند التلقي.

ولعلّ ارتباط الحكاية الشعبية التقليدية بالفعل الماضي حقق سردية منفتحة تاريخيا بالمعنى الزمني والثقافي الأخلاقي؛ بمعنى فضاء هذه السردية يحمل بنيات كبرى غير منتهية بانتهاء الحد الزماني/ المكاني وهذا هو البعد الاستشرافي للموروث الشعبي.

والمُلاحظ تأثير قوة الشر على الدهشة التي تتملك الطفل؛ وهذا سبب كافٍ لاستمرارية الحكاية الشعبية كون الطفل يبقى في دهشته حتى يصل للوعي الذي يُمكّنه من فهم ما يُناسب فطرته وتدعم الثقافة الشعبية من خلال القص إيمانها بخصوبة الحياة، وديمومتها، وجدواها وانتصار الخير ضد الشر دائما (شحاتة، 1994م، صفحة 187) نربط الفطرة السليمة بالحياة كحدٍ مفتوح ممتد يستدعي البحث المتصل والتفلسف المستمر فهل التفلسف فعل كافٍ لاكتشاف الشر في الحكاية الشعبية؟ وهل صفة الغموض ملازمة لشخصية الشرير فقط؟

إنّ الخطاب الشفوي من الخطابات التي تضع الطفل في موضع الاتزان؛ بجعله الباحث عن الحقيقة والإنسانية، متجاوزا تكوين الرصيد المعرفي إلى العقل المُركِب لصور ما تلقاه ليفهم معنى الحياة ودوراتها تشخيص حكايات الأطفال المنتسبة في معظمها إلى القص الشفاهي عالم الحيوان، تتقمصه وتنقل الرسالة من خلاله باعتباره

وسيطا، حيث اتخذت أكثر من 90% من القصص المحكية للأطفال عالم الحيوان وسيطا، ويفسر ذلك باعتبار عالم الحيوان هو أقرب العوالم الخبرة الحية للطفل في بيئته أو من خلال المُخيلة الشعبية، وما تمتلكه من جاذبية (شحاتة، 1994م، صفحة 184) ،الدارس لتاريخ الفلسفة سيقف حتما على الحضور القوي للحيوان.

لذلك ارتبط التفلسف بالحكاية الشعبيّة الشفوية، لاحتوائها على عوالم مختلفة تدعو للإدراك؛ ومن بين هذه العوالم العالم الحيواني الذي يعتمده الطفل في تشكيل صورة المُتخيل، ويحدث هذا التقريب لتأثير الحيوان وميزاته على محيط الطفل؛ إذ الطفل يمكنه ربط اللعب بالقط، والشراسة بالأسد، والوفاء بالكلب ووصف الحيوان بصفات معنوية جاء نتاج تفاعلها مع الطفل وإدراكه لجاذبيتها كمخلوقات محسوسة ومنه نقرّ بأنّ الطفل إذ تفاعل مع محيطه وعالمه المادي سيتمكّن من التفلسف كعملية تبدأ بالسؤال وتنتهي بمتخيل تأويلي.

إذن خطاب الموروث الشعبي يملك تأثيرا قويّا لحضوره الثابت في مخيلة الطفل وعقله؛ من المنطقي جدا أن يؤسس الطفل كتلة من المُدركات ذات مرجعيات ثابتة، فلا متخيل دون مرجعية مادية حسية ولا تأويل بلا مصدر، ولا تعلم بلا مقدمات على اختلافها، وحسب رأينا من هنا يظهر تأثير الخطاب الشفوي الشعبي في عملية الفهم والإفهام.

فالحكاية الشعبية تعكس ممارسات اجتماعية ثقافية تاريخية تمثل وجها آخرا للحياة؛ وإذا قلنا الحياة فحتما نستدعي رغبة الطفل لاكتشاف الحقيقة ومعنى الوجود أما الفلكلور فهو ما عاش طويلاً في وجدان الشعوب بالرغم من ضياع جزء منه؛ ولكنه لم يزل حيّا في وجدان الشعوب، وله من الحيوية ما يصل الماضي بالحاضر، ويمكن استثمار الفلكلور كقيمة وجدانية إلى وجدانيات الشعوب (الصاوي، 1985، صفحة 18) إذن وجدانية الشعوب والمجتمعات تستمر كينونتها بكل بما يحفظ وجودها ويحقق امتدادها والذي يكون باستمرارية السؤال، والبحث عن الحقيقة وهذا هو جوهر التفلسف في أدب الطفل الشفوي فهل يمكن للطفل بناء هوية معرفية فلسفية بالمرجع الشعبي فقط؟.

-2 أدب الطفل بين السؤال والتخيل:

2--1 أثر القصّة والحكاية في تكوين شخصية الطفل:

تعتبر الحكايات والقصص مصدرا قيما للأفكار أولا والأخلاق ثانيا؛ فمن شأنها تحفيز عقل الطفل على بناء المتخيلات، وضبط قيمة الخير المواجهة دوما لقوة الشر الحاضرة بقوة في القصة والحكاية، على كل حال من بين مشروعات ثقافة الطفل تقديم كتب التراث تقديماً مبسطاً يراعي حاجات وذوق أطفال العصر، والمهمة هنا صعبة فالأولى اختيار ما يتلاءم من كتب التراث ثم ثانيا اختيار ما يتفق وحاجات المرحلة العمرية من الكتاب المختار، وإعادة الصياغة إن كانت اللغة عالية أو غريبة وهذا حال أبو ربه في كتابه (تبسيط كتاب الأذكياء لابن الجوزى) وسبقته محاولات(حي بن يقظان) «لكامل كيلاني» و(حي بن يقظان) «لصلاح عبد الصبور»، ويذكر هنا دور كامل كيلاني في تقديم التراث العالمي والعربي والديني والعلمي بلغة كان يضطر إلى شرح غريبها في الهامش، وكانت حاجات الطفل في مجتمع عصر الكيلاني غيرها في مجتمع الطفل في عصر صلاح عبد الصبور (الصاوي، 1985، صفحة 25) نستنتج من هذا الرأي بأنّ لكل طفل قصة التي تضبط وعيه.

بالاعتماد على ما أسلفنا ذكره نقول القصة والحكاية تمثل التأمل الفلسفي الذي يفتح أفق التخيل والمعرفة ويؤسس لعوالم مكونة من ثنائيات التي تستدعي الفهم والتعلم، وبناء الحقيقة في مراحلها الأولى وحسب ما نراه نحن تأثير قوة الشر هو الأكثر استفزازا لمخيلة الطفل المتعلم المكتشف.

إذن الحكاية في سردها ليست بنية مغلقة بل هي مركزية أخلاقية علمية معرفية ترتقي بإدراك الطفل من عالم أحادي إلى آخر متعدد مختلف يجعل منه المُدرك والمتعلم الحكايات عمل فني يمنح الطفل الشعور بالمتعة والبهجة كما يتميز بالقدرة على جذب الانتباه والتشويق وإثارة خيال الطفل، وقد تتضمن غرضا أخلاقيا أو علميا أو لغويا أو ترويحيا، وقد تشتمل على هذه الأغراض كلها أو بعضها، والقصة بما تحتويه من مضمون خلقي أو اجتماعي توجه الأطفال توجها غير مباشر تقبله النفس أو تمله. الأمر الذي ينظم تفكيرهم ويزودهم بالمعلومات والقيم الاجتماعية

والأخلاقية، ويصلهم بركب الثقافة والحضارة من حولهم في إطار مشوق ممتع وأسلوب سهل جميل (شحاتة، 1994م، الصفحات 191-192) نلحظ ارتقاء مقصد الحكاية من طفل متلقٍ سامع إلى الطفل الواعي الممارس لفعل الثقافة.

وهذا الارتقاء يمثل المقصد الحقيقي للحكاية والقصة؛ فالتعامل مع الطفل يتجاوز خطية التفاعل السمعي الأول إلى استفزاز قدراته على تركيب المتخيل، إضافة إلى ضبط سلم قيمه الإنسانية؛ أي فعل التفلسف وممارسته هو ما يحقق إنسانية الطفل.

وعليه نقول أنّ التطور المعرفي في منطق الطفل هو تطور تراكمي تحول من عفوية التلقي إلى قصدية التفلسف والفهم الراوي لا يحتاج إلى وسيلة مادية أثناء سرد الحكاية؛ لأن الصور والرسوم التي تقدم أثناء السرد تقتضي على الصور الذهنية التي يكونها الصغير بخياله الخصب. إعادة سرد ملخص القصة، ويشترك عادة أكثر من طفل وطفلة في هذا التلخيص لإتاحة الفرصة للتعبير اللفظي واختيار مدى تذكر الأطفال لأحداث القصة (شحاتة، 1994م، صفحة 193).

إذن القصة نمط سردي يُظهر ذكاء الطفل اللغوي باختيار اللفظ المناسب للمعنى؛ وهذا ما يحقق التأويل السليم ومنه يتدرج الطفل معرفيا، علميا ووجوديا ليكون الصوت الآخر للكبار حكايات الأطفال هي رؤى الكبار أنفسهم للوجود، أي أنها تمثل خبرة الكبار أنفسهم التي يريدون نقلها للصغار؛ لتساهم في عملية التطبيع الاجتماعي؛ ولذا فتحليل هذا المصدر التربوي يوفر المعرفة بمستويين: رؤية الكبار أنفسهم للعالم، ثم تشريح الرصيد المعرفي للصغار من خلال إحدى مكوناته وهو الحكاية (شحاتة، 1994م، صفحة 184) هنا تظهر جليّا كينونة الحياة الممتدة تاريخيا، ووجوديا فالارتباط الوجودي بين الصغار والكبار أساس الفهم والإدراك للحقيقة، فالشعوب على اختلافها لا تفصل الطفل عن عالمه الخارجي لحتمية الانتماء للذهنية الجمعية ليكون بذلك الطفل رؤية من رؤى مركزية الجماعة فماذا ينتج لنا أدب الطفل؟

2--2 التفلسف والطفل الناقد:

تكتمل دائرة المعرفة والتعلم عند الطفل بالتأسيس للعقل الناقد؛ فتراتبية تلقي الحكاية الشعبية بطريقة شفوية، وبناء المتخيل بالاعتماد على المادي المحسوس يُنتج لنا طفلا متطور الذائقة تزويد الأطفال بمهارات الاستماع الاستيعابي والناقد التذوقي، وتدريبهم على كفاءات المستمع الجيد الذي يحدد الفكرة العامة للقصة، وإعادة ذكر الأحداث بتفاصيلها مرتبة، والتمييز بين الأفكار الصحيحة والخاطئة، والاستفادة مما يسمع وتتبع ما يسمع بسهولة، والحكم على البطل، واكتساب المفردات اللغوية والأساليب الجميلة (شحاتة، 1994م، صفحة 194) نستنتج هنا جليّا أثر التفلسف المتمثل في انتقال الطفل من دائرة الذوق إلى حيز التذوق وتشكل الذائقة؛ فأثر القصة كبينة كبرى وتفاعل الطفل معها يحقق وصلا معرفيا نقديا، لينتقل الطفل من القارئ إلى الناقد بحيث القراءة تتجاوز نمطيتها إلى قراءة الأحداث بآلية ذهنية عقلية.

ومنه الفلسفة كمركزية عامة والتفلسف كفعل قصدي يحقق ذات الطفل ليكون صورة لرؤى جمعية؛ وهذا الانتماء للفكر الجمعي هو من يحدد أدب الطفل في موضوعاته وطرائق التعلم، لكن حسب رأينا أنّ هذا التحديد لا يلغي تطور الذائقة والحس النقدي بل نقف أمام فعل التفلسف الموجه الخاضع لإيديولوجيا الجماعة.

بحثنا هذا توجه نحو نسق التفلسف وأدب الطفل؛ ولقد أبان لنا التفكيك مدى قابلية الطفل للتطور العقلي النقدي الذي يكون باستجابة لكل ما وُجه له من قصص وحكايات، ليتزود هذا الطفل بجملة من المفاهيم والأدوات التي ترتقي به من سامع إلى ناقد يسعى للتأويل وقد كنا من أول العهد بكتابة قصص الأطفال نحرص على التعرف على آرائهم فيما نكتب بوسائل مختلفة، ولا زلت حتى الآن أذكر كلمات طفل قال لي منذ أكثر من خمسة وعشرين عاماً أنه قرأ القصة التي كنا نعني بالسؤال عنها(وكانت قصة: مغامرات كوكو) سبع مرات على وجه التحديد..

وقد أثار هذا الكلام دهشتي .. وإذا كان قد ملأني بالغبطة وقدم لي قدرا طيبا من السعادة الخفية، فإنه في نفس الوقت قد كشف عن وجود عدد من الأطفال الذين يسعدهم أن يكرروا قراءة القصة التي تستهويهم مرات عديدة، كما يسعد الكبار أن يكرروا الاستماع إلى لحن جميل، أو يعيدوا النظرة مرات إلى لوحة بديعة... (نجيب،

1991، الصفحات 63-64) وقد يكون التكرار من أبواب التوجه النقدي الفلسفي؛ بمعنى الطفل يتوسل التكرار لتحديد موقف نقدي وكأنّ الدهشة غير منتهية.

إذن ذات الطفل تتكون من قصة تُحكى وطفل ينقد ويتساءل إن تذوق الشيء معناه كما يقول الدكتور «ستانلي جاكسون» إدراك قيمته إدراكا يجعلنا نشعر به شعوراً شخصياً مباشراً، وفي نفس الوقت نشعر حياله برابطة وجدانية، تدفعنا إلى تقديره وحبه والاندماج فيه بحرارة وحماسة...

وإذا كان التذوق أمراً يغلب عليه الوجدان أو الانفعال، فإنه إلى جانب ذلك أيضاً يتصل بالتفكير، ويحتاج إلى قدر من الفهم، ولهذا نكون أكثر استعدادا لتذوق الشيء إذا ما فهمنا معناه. (نجيب، 1991، صفحة 146) هذا الطرح المعرفي يؤكد على موقفنا الذي يربط بين التفلسف والفهم وأدب الطفل المنتقل من تأثير الذوق إلى قوة التذوق، وعليه نقرّ بأنّ فلسفة الطفل حلقة ثابتة في فلسفة الحياة ورؤى الكبار.

خاتمة:

موضوع هذا البحث ينتمي للفكر الإنساني المنفتح علميا ومعرفيا؛ يحتاج دائما لآليات نقدية متجددة تقاربه مقاربة متعددة غير منغلقة في نسق أحادي بحجة خصوصية المنهج، ويبقى طرحنا العلمي جزئية نسبية تعكس رؤيتنا الخاصة، ونختزل نتائج هذا البحث في النقاط الآتية:

1) ارتباط الفلسفة بالنقد يظهر بشكل كبير في ظاهرة التفلسف عند الطفل، فبداية تشكل عقله وبناء عالم مدركاته يبدأ بالدهشة والانجذاب للغامض وغير المفهوم ليكوّن بعدها نظرة آنية استشرافية في الوقت نفسه.

2) أدب الطفل من الموضوعات التي تتلاقح فيها الفلسفة كآلية وخلفية معرفية مع الظاهرة الأدبية ليخطو الطفل خطواته الأولى في رحلة الفهم والإدراك.

3) تعززت القدرات العقلية الذهنية لدى الطفل بالمعرفة التراكمية التي أسس لها خطاب الحكاية الشعبية والذي سميناه بالخطاب الشفوي.

4) يظهر أثر خطاب الموروث الشعبي في التصورات المتخيلة من العالم المحسوس المادي المحيط بالطفل؛ فنتج التوافق أو التطابق بين ما سُرد له وما تخيل.

5) التفلسف هو نتاج للدهشة والسؤال الذي يكون بعد التلقي المباشر؛ وهذه هي

العفوية التي تمثل عنصر الذوق.

6) مُخيلة الطفل هي مخيلة جمعية تتجلى في مجموعة من التصورات التراكمية المتفاعلة مع منطق الطفل كفرد يتلقى ويستجيب بالفهم والتعلم والتفلسف.

7) ماهية أدب الطفل تتجاوز سردية ولغوية القصص والحكايات إلى إيديولوجيات مركزية تتحكم في القصدية الفلسفية للطفل.

8) فلسفة الطفل تجمع بين خطية زمانية تاريخية ثقافية اجتماعية؛ تعزز ذات الطفل كنسق ينتمي لفضاء جمعي يكتب ويروي وينتظر تأويل الطفل الفيلسوف الناقد.

9) قصدية التفلسف تنتج لنا طفلا ناقدا يتجاوز انطباع الذوق إلى علمية التذوق.

قائمة المصادروالمراجع:

-1 أحمد نجيب. (1991). أدب الأطفال علم وفن. القاهرة: دار الفكر العربي.

-2 الجويني مصطفى الصاوي. (1985). حول أدب الأطفال. الاسكندرية: منشأة المعارف.

-3 حسن شحاتة. (1994م). أدب الكفل العربي دراسات وبحوث ـ القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

-4 إسماعيل عبد الفتاح. (يناير 2000م). أدب الأطفال في العالم المعاصر. القاهرة، مصر: مكتبة الدار العربية للكتاب.

-5 عبد الفتاح أبو معال. (1988م). أدب الأطفال: دراسة وتطبيق.مصر: دار الشروق للنشر والتوزيع.

-6 عبد المالك مرتاض. (1998م). في نظرية الرواية، بحث في تقنيات السرد. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والعلوم والآداب.

-7 محمد داني. (2019م). أدب الأطفال. دار النهضة: مصر.

8- Klarin, M. (1987). Philosophy and the Young Child: An Analysis of Children's Philosophizing. Russian Studies in Philosophy , pp. 134-139.

9-Laverty, M. R. (2022). Gareth Matthews: The Child's Philosopher. London: Routledge.

آليات توظيف الأدب القصصي في تنمية التفكير الفلسفي لدى الأطفال

The Mechanisms of Utilizing Storytelling Literature to Foster Philosophical Thinking in Children

د. نعيمة همسة / جامعة مولود معمري تيزي وزو

ملخص:

تَسعَى هَذهِ الورقة البحثية لِاستكشاف الأسئلة الفلسفية في الأدب القصصي الموجه للأطفال؛ في شقيه التقليدي والتربوي. منطلقة بذلك من فرضية أساسية مفادها أن الطفل ليس فقط كائنا متسائلا، بل أنه أيضا قادر على أن يكون كائنا مُتفلسفًا إذا ما وُضع في السياق التربوي الملائم. وتمثل القصة أحد أهم الوسائط « التربوية « في هذا السياق لما لها من قدرة على اِستثارة تفكير الطفل وتحفيزه على التأمل وطرح أسئلة جوهرية حول الوجود، والماهية، والأخلاق، والموت. كما تمكنه خاصيتها التخييلية من تقمص شخصيات مختلفة، وعيش حيوات متعددة، مما يساهم في إثراء تجربته الفكرية ويعزز قدرته على الاستدلال والنقد وصنع القرار.

الكلمات المفتاحية: الفلسفة – أدب الأطفال – القصة – التربية الفلسفية – الطفل - التخييل

Abstract

This paper seeks to explore the philosophical questions embedded in children's narrative literature, both traditional and educational. It is grounded in the fundamental hypothesis that a child is not merely a questioning being but is also capable of becoming a philosophizing entity when placed in the appropriate educational context. The story serves as one of the most significant imaginative and pedagogical mediums in this regard, as it has the power to stimulate a child's thinking, encourage reflection, and

prompt essential questions about existence, identity, morality, and death.

Keywords: Philosophy - Children's Literature - Storytelling - Philosophical Education

مقدّمة:

تُعتبر مرحلة الطفولة من أكثر المراحل حسما في تشكيل شخصية الإنسان، حيث تتبلور فيها الأسس الأولى للتفكير والسلوك والخيال، وتزرع فيها بذور التعلم والاكتشاف. وهي بذلك تمثل القاعدة التي يبنى عليها الوعي، مما يجعل الإستثمار التربوي والثقافي في هذه المرحلة ضرورة لا خيارا.

وفي هذا السياق، تبرز الفلسفة بوصفها نشاطًا معرفيًّا وتربويا يسهم في تنمية التفكير النقدي والقدرة على التساؤل وبناء المعنى. غير أن الفلسفة _في تصور الكثيرين_ غالبا ما يُنظر إليها على أنها مرتبطة بخاصة القوم وكبارهم، وهو ما سعى «ليبمان» وأتباعه إلى تجاوزه منذ سبعينيات القرن الماضي، من خلال برامج ومقاربات تهدف إلى إدماج الطفل في العملية الفلسفية، ليس كمتلق سلبي، بل كشريك في هذه العملية من خلال طرح الأسئلة وتفكيكها والمساهمة في بناء الوضعيات وتحليلها، علاوة على البحث عن المعنى داخل تجربته اليومية.

وقد برز «أدب الأطفال» كأحد أكثر الوسائط فعالية في تعليم الفلسفة للأطفال، بما يتضمنه هذا الأدب من قصص وروايات ومسرحيات ورسوم. وتكمن قيمة هذا الأدب في أنه لا يؤدي وظيفة ترفيهية فحسب، بل يمثل أيضا مجالا خصبا لتشكيل وعي الأطفال وتوسيع مداركهم. وتعد القصة أحد الأنواع الأكثر رواجا وجاذبية داخل هذا الأدب، لما تحمله من عناصر التشويق والتخييل والبناء الرمزي، وهو ما يجعلها وسيلة لتحفيز التفكير الفلسفي لدى الطفل، خاصة عندما تكون مبنية على مواقف أو أحداث تثير أسئلة وجودية أو أخلاقية أو منطقية. ومن هنا، يطرح هذا المقال الإشكال الآتي: إلى أي مدى يمكن أن يسهم أدب الطفل القصصي في إثراء وتنمية التفكير الفلسفي لدى الطفل؟ وكيف يمكن توظيف السرد القصصي، بوصفه أداة

تعليمية، لتحفيز الأسئلة الفلسفية وتطوير القدرة على التفكير التأملي والنقدي في المراحل العمرية المبكرة؟

1- في ماهية الفلسفة والتفلسف:

يستدعي الخوض في مسألة «تعليم الفلسفة للأطفال»، في المقام الأول، الوقوف عند مفهوم الفلسفة (Philosophy) ذاته، ذلك أن الإدعاء بإمكان تعليم الأطفال «الفلسفة» يظل مفتقرا للمشروعية، ما لم يُستبق بضبط مفاهيمي لماهية الفلسفة وشروط تحققها في التفكير والسؤال. إذ لا يمكن اِعتبار تفكير الأطفال فلسفيا، ولا أسئلتهم فلسفية، ما لم تتوافر فيها السمات التي تميز الخطاب الفلسفي عن غيره. ولما كان التفلسف (Philosophizing) ممارسة فعلية لهذا الخطاب، فقد وجب الوقوف عنده بالمثل، من أجل استجلاء دلالاته وضبطها.

1--1 ما المقصود بالفلسفة؟:

عُرفت الفلسفة عبر تاريخها الطويل بسلسلة الأسئلة اللّامتناهية الحلقات التي ظلت تطرحها حول الخير والشر، والمعرفة، والوجود، واللغة، والطبيعة وما وراها. ولعل أكثر هذه الأسئلة إثارة هو السؤال الذي طرحته عن ذاتها، محاولة من خلاله الكشف عن ماهيتها وتقصي كينونتها؛ ليكون بذلك سؤال: "ما الفلسفة؟» أحد أهم الأسئلة التي طرحته، ولا زالت تطرحه، هذه الأخيرة إلى اليوم. ورغم تعدد التعريفات التي قُدمت في إطار الإجابة عن هذا السؤال، إلا أن ذلك لم يغن عن إثارته من جديد، نظرا لما يميز تلك التعريفات من تنوع واِختلاف، بل وتضارب أحيانًا.

ولعل أهم ما يمكن التأكيد عليه بخصوص مفهوم الفلسفة، هو استحالة حصرها في تعريف واحد. فالفلاسفة على اختلاف مشاربهم، لم يفلحوا في الاتفاق على تعريف مشترك لمفردة «فلسفة». غير أن نقطة اللقاء الأساسية بين أغلب _وإن لم يكن كل_ من عرفوا الفلسفة، تمثلت في معناها اللغوي باعتبارها "محبة للحكمة». إذ ترجع أغلب المعاجم أصل الكلمة إلى اللفظ اليوناني «فيلوصوفيا» (Φιλοσοφία)، الذي يشير شقه الأول «فيليا» (Φιλία) إلى المحبة، بينما يدل الثاني «صوفيا» (Σοφία) إلى «الحكمة».

وإذا أردنا التفصيل في معنى الحكمة (Wisdom) التي تدعو الفلسفة إلى محبتها ومصادقتها، فيمكن القول إنها تلك القوة العقلية التي تُعنى بالبحث عن حقائق الأشياء بقدر ما تسمح به الطاقة البشرية (الجرجاني، 1885، صفحة 96). فهي توجه عقلي نحو الحقيقة الكامنة في الأشياء، دون تجاوز ما للعقل البشري من استطاعة. وتشير الحكمة بهذا المعنى إلى ذلك الإتزان الذي يقف وسطا في الفعل بين الإفراط والتفريط، ووسطا في الفكر بين الحريزة والبلادة. ورغم ما يحظى به هذا التعريف اللغوي من انتشار، إلا أنه يبدو سطحيا إذا ما قورن بعمق الفلسفة وتعقيداتها. فالمحبة، وإن كانت قيمة إنسانية نبيلة، تظل فعلا شعوريا في جوهره، يرتكز على الميل، والوجد، وحتى الهوى. أما الفلسفة، فليست مجرد توجه عاطفي نحو الحكمة، بل هي ممارسة فكرية تستلزم جملة من العمليات العقلية المعقدة؛ من النقد والتحليل إلى التأمل والتعقل والتدبر. فالفيلسوف، إذن، لا يكتفي بمحبة الحكمة، بل يطلبها ويلاحقها ويشكك فيها ويعيد بناءها. من هنا، يبدو إختزال الفلسفة في بعدها الشعوري تعريفا قاصرا، لا ينصف عمقها ولا يلامس حقيقتها كأداة لفهم العالم والذات والعقل والوجود.

أما من الناحية الاصطلاحية، فقد تعددت تعريفات الفلسفة تعددا يند عن الحصر، وهو ما يحول دون الوقوف على تعريف جامع مانع لها. وجدير بالذكر، أن التحديد الاصطلاحي للفلسفة، وإن تعددت مقارباته، أكثر عمقا وانفتاحا مقارنة بالتحديد اللغوي الذي يحصرها، كما سبق وأشرنا، في البعد العاطفي باعتبارها محبة للحكمة. في حين ينفتح التحديد الاصطلاحي على أبعاد متعددة: نقدية، تحليلية، وجودية، معرفية، ومنهجية. وفيما يلي، نماذج مختارة من هذه التعريفات:

في معجمه الفلسفي، يعرف «أندريه كونت سبونفيل» (Comte-Sponville, 2001, p. 698) الفلسفة بأنها: "ممارسة نظرية _لكن غير علمية_ موضوعها الكل، وسيلتها العقل، غايتها الحكمة، والهدف منها هو أن نفكر بطريقة أفضل لنعيش بشكل أفضل»، ويُظهر هذا التعريف توجها معاصرا يتجاوز التصورات التقليدية التي حصرت الفلسفة في كونها نظرا من أجل النظر أو تفكيرا في التفكير. فالفلسفة،

بحسب «سبونفيل»، ليست نشاطا عقليا معزولا عن الواقع، بل هي تفكير موجه نحو غاية عملية، قوامها تجويد التفكير من أجل تحسين جودة الحياة. أما معجم «كلمات الحكمة» (Words of Wisdom) فيُعرف الفلسفة بأنها دراسة السمات الأكثر عمومية وتجريدًا للعالم، والفئات التي نفكّر بها، مثل: العقل، المادة، العقلانية، البرهان، الحقيقة، وما إلى ذلك. مشيرا إلى أن المفاهيم التي نستخدمها لفهم العالم تصبح، في الفلسفة، موضوعًا للبحث بحد ذاتها) (Carlson, 2012, p. 207)، ذلك أن الفكر الفلسفي لا يكتفي بدراسة الموضوعات الخارجية فحسب، بل يلتفت أيضا إلى فئاته، وأدواته، ومفاهيمه، بوصفها جزءا لا يتجزأ من العملية الفلسفية نفسها. وعادة ما تسمى العملية التي يتم من خلالها ممارسة الفلسفة بالتفلسف.

1--2 في معنى التفلسف:

إذا كانت الفلسفة في معناها العام، تعنى بالتفكير التأملي والتحليلي النقدي في القضايا الكلية، فإن التفلسف يحيل إلى ممارسة هذا التفكير على نحو منهجي ومنظم، بما يجعله فعلا عقليا مستمرا يسعى إلى مساءلة المعاني وتفكيك المسلمات. وبهذا يمكن الفصل بين الفلسفة كمجال نظري والتفلسف كممارسة فعلية. ويرجح أن أول من استعمل كلمة «يتفلسف» بمعناها الاصطلاحي الدال على الرغبة في المعرفة هو المؤرخ اليوناني «هيرودوت» (Herodotus)، في حين يُنسب إلى فيثاغورس (Pythagoras) أول استعمال لمصطلح «الفلسفة» بوصفها علما من العلوم (كولبه، 2016، صفحة 23)، غير أن هذا التأسيس المفاهيمي المبكر للفلسفة كعلم، لم يلبث أن تمايز لاحقا، بعد أن ثبت اهتمام الفلسفة بالتأمل في الكليات، على عكس العلم الذي يصب اهتمامه على دراسة مواضيع تخصصية ضيقة بمنهج تجريبي صارم.

وقد عرف «أندريه كونت سبونفيل» (Comte-Sponville, 2001, p. 699) فعل التفلسف بقوله: «أن تتفلسف يعني أن تفكّر في حياتك، وأن تحيا أفكارك. وليس المقصود بذلك، بالطبع، أن الاكتفاء بالذات والغرق في الأنانية. فأن تفكّر في حياتك، يعني أن تفكّر فيها كما هي: هنا والآن، وأيضًا داخل المجتمع، وفي التاريخ والعالم. وأن تحيا أفكارك، يعني أن تعمل، بقدر ما تستطيع، وبقدر ما ينبغي، لأن البديل هو أن

تكتفي بالخضوع أو أن تكتفي بالحلم». فالتفلسف بهذا المعنى، تداخل بين التجربة الفكرية والتجربة المعاشية. إنه ممارسة تتطلب أن يفكر المرء في عيشه من جهة، وأن يعيش أفكاره من جهة أخرى، شريطة ألا يحصره التفكير في عيشه في الأنا وحدية، وألا يحبسه عيش أفكاره في برج المثالية.

وقد رفض «هنتر ميد» (ميد، 2022، صفحة 24) تصور الفلسفة كنسق جامد أو كيان مكتمل البنية، في مقابل تأكيده على التفلسف كعملية متواصلة من التعقل، والتأمل، والتحليل، والنقد، والتشكيك، يقول: «يوجد فقط تفلسف، وهو النشاط العقلي الواعي الذي يحاول به الناس كشف طبيعة الفكر، وطبيعة الواقع، ومعنى التجربة الإنسانية»، ليؤسس بذلك تصورا نابضا بالحياة عن الممارسة الفلسفية، لا بكونها منتجا نهائيا، بل بكونها نشاطا عقليا واعيا يمارسه الإنسان عندما يتساءل عن طبيعة الفكر والواقع والتجربة اليومية. ومن ثم، فإن التفلسف بحسب ما يشير إليه هذا التصور، ليس حكرا على خاصة الناس ونخبتهم، بل هو متاح لكل إنسان مستعد لطرح الأسئلة والتشكيك في المسلمات، ونقد الوضعيات، والتأمل في ذاته وفي الموجودات، بل وفي أفكاره ذاتها. غير أن هذا «الاستعداد» لا يعني أن التفلسف قدرة فطرية، أو مهارة سهلة التعلم، بل أنها ثمرة جد وجهد واجتهاد، لذا نجد بيير بورديو (Pierre Bourdieu) يؤكد دائما على أن عبارة «التفلسف قابل للتعلم» تعني أنه لا وجود لقدرة فكرية، أو موهبة، أو كفاءة ناتجة عن طبيعة خيّرة أو فطرية، بل هي نتيجة مسار طويل من التمثّل والتأثر بمختلف المؤثرات الاجتماعية والعائلية والثقافية (Edwige, 2006, p. 04)، ولما كان مسار تعلم التفلسف طويلا ومعقدا، كان من الأنسب أن يطأ الإنسان هذا المسار في سن الطفولة، باعتبارها المرحلة التأسيسية لبناء عقول نقدية قادرة على التعامل بوعي مع ذاتها وعالمها، ومن هنا نشأت فكرة تعليم الفلسفة والتفلسف للأطفال.

2- الطفولة والتفكير الفلسفي:

تمثل الطفولة (Childhood) أحد أهم مراحل حياة الإنسان، إن لم تكن أهمها على الإطلاق. ففي هذه المرحلة تصقل الشخصية، وتشحذ البصيرة، وتوسع المدارك،

وتروض العواطف، وترسى أسس التفكير. ونظرا لما تحظى به هذه المرحلة من أهمية، أضحى الاستثمار فيها ضرورة وواجبا، سواء تعلق الأمر بالأسرة، أو المجتمع أو الدولة. لأن أطفال اليوم هم شباب ومواطنو الغد. ورغم أن كلمات من قبيل "الطفل" و"الطفولة"؛ تبدو واضحة وغنية عن التعريف للوهلة الأولى، إلا أن أدبيات تعليم الفلسفة للأطفال مليئة بالآراء المتضاربة حول ما قد تعنيه مفردة "طفل"، والحدود العمرية لمرحلة الطفولة، وما إذا كانت الحدود بين الطفولة والرشد حقيقة أم وهما، وهلم جرا. وهو ما تطلب منا تخصيص مبحث منفصل لعرض هذه الآراء ومقاربتها.

2--1 تعريف الطفولة:

ورد في كتاب **فقه الطفولة** أن «الطفولة» في اللغة العربية مصدر، والاسم منه طفل وطفلة، وهما الصغيران من كل شيء، وهو لفظ لا فعل له. والطفل رديف الصبي: أي هو الإنسان من حين ولادته حتى يبلغ (الحافي، 2008، صفحة 55). أما في معجم الوسيط، فقد ذُكر أن الطفل: هو الرخص الناعم الرقيق، وهي طفلة. ويقال: امرأة طفلة الأنامل: أي ناعمتها. والطفل: المولود مادام ناعما رخصا والولد حتى البلوغ وهو للمفرد المذكر. وجمعه أطفال: وقد يستوي فيه المذكر والمؤنث والجمع (العربية، 2004، صفحة 560).

من الناحية الاصطلاحية، تعددت تعريفات «الطفل» واختلفت عبارات المعرفين له، إلا أن الغالبية تجمع على أن وصف «الطفل» يطلق على من كان دون سن التمييز، بحيث لا يدري من هو لصغره، ولا يميز عورات النساء والرجال لصغره، ولا يقال لمن تجاوز سن التمييز طفل: بل صبي، وحزور، ويافع، ومراهق. أما في التربية المعاصرة، فيُستخدم مصطلح "الطفل" للإشارة إلى الذكر أو الأنثى منذ الولادة وحتى سن البلوغ، ويطلق كذلك على المولود مادام ناعما. كما يطلق عموما على الشخص مادام مستمر النمو الجسمي والعقلي (الحافي، 2008، صفحة 66). ومن هنا يمكن القول إن الطفل هو الفرد الذي يقع عمره بين مرحلتي الولادة والبلوغ، سواء كان ذكرا أو أنثى. وإذا صح هذا التعريف، فإن مرحلة الطفولة هي تلك المرحلة التي تمتد من لحظة الولادة إلى حد البلوغ، والتي تقدر عادة بإحدى عشرة أو اثنتي عشرة عاما.

2--2 الطفولة ووهم البلوغ:

يمثل البلوغ مرحلة هامة، ينتقل فيها الفرد من الطفولة إلى عالم الراشدين. وتمتد هذه المرحلة، التي يشار إليها عادة بمرحلة المراهقة، من حوالي سن الثانية عشرة وتستمر إلى نهاية الحياة. وتعد مرحلة البلوغ، على غرار مرحلة الطفولة[1]، بنية زمنية قابلة للتقسيم إلى مراحل فرعية تضم: المراهقة، فالشباب، فالكهولة، فالشيخوخة. وتمثل هذه المرحلة بداية اندماج الفرد في الواقع الاجتماعي والإنساني بما يحمله من مسؤوليات، وواجبات، وقرارات تتطلب استقلالية ونضجا في الوعي والسلوك. وعلى الرغم من أن التقسيم بين مرحلتي الطفولة والبلوغ يبدو مستساغا وبديهيا إلى حد بعيد، إلا أن العديد من الفلاسفة وعلماء التربية شككوا في مشروعية هذا الفصل. واعتبروا أن الخط الفاصل بين الطفل والبالغ ليس حقيقيا، بل أنه مرسوم بقلم أعراف المجتمع وحبر تقاليده، وهو فصل اعتباطي ذو أبعاد اجتماعية وسياسية. هذا ما أشارت إليه ماديسون (Madison) من خلال موقفها النقدي الذي ترى فيه أن مفهومي الطفولة والبلوغ لا يعدوان أن يكونا أعرافا أو بنى اِجتماعية، صاغها البشر لتصنيف الأفراد توزيع الأدوار الحياتية، وتقول في هذا الصدد: «عندما نتأمل الأمر، نجد أن مفهومي الطفولة والبلوغ ليسا سوى أفكار ابتكرها الناس، ثم أحاطوها بحدود مصطنعة لخلق تصنيفات لا تعكس واقعا حقيقيا ...، فالفصل الذي نجريه بين الأطفال والبالغين يبدو غير طبيعي، بل يقوم في جوهره على منطق الراحة وتنظيم الحياة» (Jana, 2021, p. 31). وبهذا تغيرت النظرة في العديد من الأدبيات المعاصرة إلى الطفولة والبلوغ؛ من كونهما مرحلتين بيولوجيتين طبيعيتين، إلى اعتبارهما تصنيفين اجتماعيين تؤطرهما خلفيات ثقافية وسياسية وقانونية، هدفها توزيع الأدوار، وضبط السلوك، وتنظيم العلاقات، وتيسير إدارة الحياة الاجتماعية.

(1) تقسم الطفولة، في إطار علم النفس التنموي، إلى أربع مراحل أساسية: مرحلة الرضاعة، والطفولة المبكرة، والطفولة الوسطى، والطفولة المتأخرة. وتمتاز كل مرحلة بمجموعة من الخصائص التي تعكس جوانب النمو الجسدي والمعرفي لدى الطفل. أنظر: سعاد هاشم عبد السلام قصيبات، علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة، دار مصراته للكتاب، ليبيا، ط4، 2007، ص-33 40

2--3 العلاقة بين الطفولة والفلسفة:

شكلت العلاقة بين الطفولة والفلسفة محورا جوهريا في النقاش الفلسفي المعاصر، وذلك بالنظر إلى السمات التي يتميز بها الطفل، والتي تعد من المقومات الأساسية لأي ممارسة فلسفية. ويمكن، في هذا السياق، التمييز بين موقفين رئيسيين من هذه الثنائية: يمثل الموقف الأول «تيار ما قبل سقراط» (Pre-Socratic)، والذي ينظر للفلسفة باعتبارها لحظة قطيعة نهائية مع الطفولة، في حين يمثل الموقف الثاني فلاسفة معاصرون أمثال ميشيل أونفراي (Michel Onfray) وكارل ياسبرز (Karl Jaspers)، ويرى أن الطفل فيلسوف بطبيعته وأن جوهر التفلسف يتمثل في استجواب العالم كطفل يكتشفه لأول مرة (Juliette, 2021, p. 08). وهكذا، فإن العلاقة بين الطفولة والفلسفة شهدت تحولا تاريخيا لافتا؛ فبعدما كان ينظر للفلسفة، في العصور اليونانية القديمة، على أنها خروج من الطفولة وولوج إلى الرشد والنضج العقلي، وأن الطفل كائن ساذج غير قادر على التفلسف، بات ينظر إليه في الفكر الفلسفي المعاصر على أنه فيلسوف بالفطرة، وأن الحفاظ على قدرة التفلسف في الإنسان مرهون بالحفاظ على الطفل الذي بداخله، بكل ما يملكه هذا الطفل من مقومات فلسفية تتمثل أساسا في: التساؤل، الفضول، الدهشة، والانفتاح.

3-2-1 الطفولة ومقومات التفلسف:

يرى العديد من المفكرين والفلاسفة المعاصرين أن الطفل، منذ نشأته، مزود بجملة من الخصائص الفطرية التي تؤهله لممارسة التفلسف في سن مبكرة، شريطة أن يتم توجيهها ضمن إطار تربوي ملائم يحفز ملكاته الفكرية ويشحذها، ومن أبرز هذه المقومات والخصائص ما يأتي:

أ. الدهشة والفضول:

تعبر الدهشة في أبسط تعريفاتها عن تلك الحالة الشعورية التي تنتاب الإنسان عند مواجهته شيئا غير مألوف أو غير متوقع، في حين يعبر الفضول عن تلك الرغبة الداخلية في المعرفة والتعلم وسبر أغوار المجهول. وتمثل هاتان الخاصيتان نقطة الانطلاق في كل تفكير فلسفي، إذ يدفعان المرء، وفي هذا السياق الطفل، إلى التساؤل

عن العالم والتعطش لمعرفة أسراره وخباياه. وبما أن تجربة الأطفال في هذا العالم محدودة جدا، فإن دهشتهم ستكون أكثر أصالة من دهشة العديد من البالغين، كما أن رغبتهم في المعرفة ستكون أكثر صدقا وإلحاحًا.

ولعل أهم خاصية تطبع دهشة الأطفال وفضولهم هي «الاستمرارية»، فهم لا يكتفون فقط بالتعبير عن انجذابهم لمعرفة شيء معين عن هذا الأمر أو ذاك، بل أنهم يغوصون في دقائق الموضوع ورقائقه، بحيث يقودهم كل جواب من الكبار إلى سؤال جديد. ذلك أن تفاصيل الحياة اليومية التي يعتبرها الكبار أمورا عادية وغير ذات أهمية، تعتبر مصدرا للدهشة ولغزا للاكتشاف. ولعل هذا ما استند إليه تيار «ياسبرز» في اعتبار التفلسف استمرارا للطفولة[1]. وفي السياق ذاته، تشير جانا موهر لون (Jana, 2021, p. 46)، وهي فيلسوفة أمريكية بارزة في مجال فلسفة الطفولة، إلى عقل الأطفال بِاسم «عقل المبتدئين» (Beginner's mind)، لأنه دائما ما يتعامل مع التجربة من منظور جديد ومتقبل، ويعيش الطفولة بوصفها حالة مستمرة من الدهشة المتجددة. فالطفل، على عكس الراشد الذي ينظر إلى العالم من زاوية التجربة السابقة والخبرة المتراكمة، يواجه كل موقف على أنه تجربة جديدة وغير عادية. ولذلك تعتبر الدهشة والفضول من أهم المقومات الفلسفية الموجودة في الأطفال بالفطرة.

ب. السؤال:

يبدأ التفلسف عندما يفتح المرء فاه مرتين: الأولى تعبيرا عن الدهشة، والثانية بطرح سؤال ينبثق من هذه الدهشة. وتعد الأسئلة من أهم القواسم المشتركة بين الطفل والفيلسوف، بغض النظر عن نوع ومستوى هذه الأسئلة. فمنذ سنواتهم الأولى، يبدي الأطفال ميلا فطريا للتساؤل حول كل ما يحيط بهم، بل وحتى حول العوالم الخيالية التي أنتجتها عقولهم، ساعين بذلك إلى فهم ذواتهم وفهم العالم من حولهم.

في مقابلة أجرتها مع صحيفة ليبيراسيون (Libération) الفرنسية، أجابت «إدوفيج

(1) يُعرف كارل ياسيرز بتحديده للفلسفة بوصفها مسارا متواصلا من الأسئلة، إذ يتحول كل جواب فيها إلى سؤال جديد وهكذا. وهو ما يمكن لمسه، بشكل فطري، لدى الأطفال، الذين لا يكفون عن طرح الأسئلة حول العالم وموجوداته، بل وحول ما يعطى لهم من أجوبة أيضا، مما يعكس نزعة فلسفية أصيلة في مرحلة الطفولة.

شيروتي» عن سؤال «متى يستطيع الطفل أن يتفلسف؟» قائلة: «بمجرد أن يطرح الأسئلة، بمجرد أن يتمكن من التعبير عن دهشته أمام العالم. ابتداءً من نهاية مرحلة الروضة، أي في عمر الرابعة أو الخامسة تقريباً» (Bourgneuf, 2020)، فالدهشة إذن، وإن كانت أساسا هاما من أسس التفلسف، إلا أنها تبقى غير كافية ما لم يترجمها الطفل إلى أسئلة يعبر من خلالها عن رغبته الصادقة في الفهم والمعرفة. ولكن، هل هذا يعني أن جميع الأسئلة التي يطرحها الأطفال تعتبر أسئلة فلسفية؟، أم أن ثمة معايير تميز السؤال الفلسفي عن غيره، حتى في سياق الطفولة؟

يكتسي التمييز بين السؤال العادي والسؤال الفلسفي أهمية بالغة، وقد اجتهد الفلاسفة في وضع معايير وخصائص تميز السؤال الفلسفي وتحدد طبيعته بصرامة. غير أن فلاسفة الطفولة والتربية الفلسفية، غالبا ما يميلون إلى جعل تلك المعايير أقل صرامة بالنسبة لتساؤلات الأطفال، نظرا إلى أن أسئلتهم تمثل البذور الأولى للتفلسف، وتتأتى من تجربة أولية مع العالم، في منأى عن التعقيد المفاهيمي والتفكير التجريدي الذي يميز أسئلة الفلاسفة الراشدين. ويُعد الفيلسوف الأمريكي توماس وارتنبرغ (Thomas Wartenberg) من أبرز الفلاسفة الذين حاولوا الإجابة على سؤال: ما الذي يجعل سؤالا ما فلسفيا؟ (Wartenberg, 2009, p. 26)، يقول في كتابه «أفكار كبيرة لأطفال صغار» (Big Ideas for Little Kids): «إن السمة الحاسمة التي تجعل السؤال فلسفيًا هي أنه لا يوجد تخصص معين – غير الفلسفة ذاتها – يمكن الرجوع إليه لتحديد كيفية الإجابة عليه. فقط تلك الأسئلة التي لا يوجد تخصص متفق عليه يوفر إجابتها تُعتبر أسئلة فلسفية بحق». بناء على هذا التحديد، فإن السؤال الفلسفي هو السؤال الذي يتجاوز العلوم الجزئية والمعارف التخصصية، بحيث لا يبقى للإجابة عليه إلا الفلسفة ذاتها. وتوجد العديد من الأمثلة التي يمكن من خلالها توضيح هذا الرأي، فمثلا، حين يسأل الطفل: «هل القناطير مخلوقات حقيقية، أم خيالية؟»، فإننا نستطيع إجابته من خلال العودة إلى الواقع أو إلى تصنيفات الكائنات الأسطورية، ما يجعل السؤال السابق سؤالا غير فلسفي. أما إذا تساءل الطفل: « هل القول بأن القناطير موجودة في المخيلة فقط، يعني أن الخيال غير موجود؟ وكيف

يمكن أن نعرف شيئا ليس موجودا؟»، فإننا أمام أسئلة فلسفية بامتياز، لأنه لا يمكننا حسمه بالعودة إلى أي علم من العلوم الجزئية.

ج. الجرأة والإنفتاح:

رغم أهمية الدور الذي تلعبه الدهشة والتساؤل في تكوين التفكير الفلسفي لدى الأطفال، إلا أن تعزيز هذا التفكير وتنميته يستلزم توافر عنصري الجرأة الفكرية والانفتاح المعرفي، واللذان يعدان من السمات الفطرية التي يتسم بها الطفل. إذ تمكنه الجرأة من طرح أسئلته بحرية، دون أي خوف من الوقوع في الخطأ أو التعرض للسخرية والنقد، بينما يسمح انفتاحه الذهني بتبنيه لوجهات نظر الآخرين وآرائهم دون التزام أعمى بأطر أيديولوجية جامدة أو قناعات مسبقة. وبفضل هاتين الخاصيتين، يصبح الطفل قادرا على الانخراط في النقاشات الفلسفية، وبناء رؤيته الخاصة للواقع ضمن إطار نقدي يتجاوز الأحكام المسبقة والأيديولوجيات المتعصبة.

على عكس الأطفال، يميل الراشدون إلى كبت الأسئلة وكبحها، باعتبارها دليلا على الجهل أو ضعف الفهم. بل إن وضعية الجهل هذه، في مجتمع البالغين، غالبا ما تحمل دلالات سلبية، إذ يرتبط الاعتراف بعدم المعرفة [1] لدى الكبار بالوصم والإحراج والعار. في المقابل، يخلو عالم الأطفال من مثل هذه التصورات، فالطفل حين يتساءل، لا همّ له سوى إشباع فضوله المعرفي، دون اعتبار لآراء غيره وتقييماتهم لأسئلته. وقد اهتمت الفيلسوفة «جانا مور لون» (Jana, 2021, p. 50) بمسألة الجرأة في طرح الأسئلة لدى الأطفال، واعتبرته عاملا حاسما في كون الأطفال فلاسفة بالفطرة)، فإعتراف الفرد بعدم المعرفة من خلال طرح الأسئلة، يفتح الباب للأفراد الآخرين للبوح بعدم معرفتهم أو مشاركة آرائهم، وهو ما من شانه أن يعزز النقاش الفلسفي ويثريه، تقول في كتابها «مرئي وغير ومسموع: لماذا أصوات الأطفال مهمة؟» (Seen and not Heard: Why

(1) شكل الاعتراف بعدم المعرفة في الفلسفة القديمة مظهرا من مظاهر الحكمة والتواضع والانفتاح المعرفي، وهو ما يتجلى بوضوح في موقف سقراط الذي اشتهر بقوله: «كل ما أعرفه هو أنني لا أعرف شيئا». ونجد هذه النظرة حاضرة بالفطرة لدى الأطفال، الذين يطرحون الأسئلة بانفتاح ودون رهبة، خلافا لما نجده غالبا لدى الراشدين، الذين يتجنبون الاعتراف بالجهل خشية تشويه مكانتهم الفكرية. وهو ما يمكن اعتباره دليلا آخر على أن فلسفة الطفولة طفولة الفلسفة حقيقة لا يمكن إنكارها.

Children's Voices Matter): «عندما نكبر، نتعلم أن نشعر بعدم الارتياح حيال الجهل، وغالبا ما نفضل اِلتزام الصمت على الاعتراف بوجود شيء لا نعرفه، نخشى أن يُنظر إلينا على أننا أغبياء أو غير متعلمين. لكن حين نعترف بأننا لا نعرف، فإننا نخلق مساحة للآخرين ليعترفوا أيضا بعدم معرفتهم، مما يعزز نوعا من التعاون الفكري، الذي يتيح للجميع بأن يصبحوا أكثر فضولا وإنفتاحا على التعلم. هذا المناخ من التقبل والانفتاح يمكن أن يطلق العنان لأفكار جديدة وطرق مبتكرة في التفكير والتخيل

د. اللغة:

لا يمكن للطفل أن يعبر عن دهشته، أو أن يمارس جرأته الفطرية في التساؤل، أو ينخرط في نقاشات مفتوحة، دون امتلاك وسيلة تواصلية تمكنه من ذلك. فاللغة ليست مجرد كلمات ورموز وأصوات، بل هي الجسر الذي ينقل أفكارنا وتساؤلاتنا ووجهات نظرنا إلى الغير والعالم. من هذا المنطلق، يؤكد العديد من علماء الأعصاب وعلماء النفس وفلاسفة العقل أن مؤشر النمو المعرفي لدى الطفل لا يتمثل في البنية البيولوجية فحسب، بل يتجلى أساسا في قدرته على استخدام اللغة. إذ يعد تطور اللغة لدى الأطفال مؤشرا واضحا على تطور تفكيرهم وقدراتهم العقلية.

وقد قدم «غيريث ماثيوز» (Gareth Matthews) نقدا لاذعا لنظرية جان بياجيه (Jean Piaget) في النمو المعرفي، والتي تربط تطور الفكر لدى الطفل بنضج البنية البيولوجية، وتفترض أن الأطفال قاصرون عن التفكير المجرد قبل سن الثانية عشرة، الذي يعتبر سن النضج البيولوجي. واقترح «ماثيوز» بديلا نظريا يعتبر أن النمو المعرفي لا يرتبط بالتطور البيولوجي بل بالتطور التدريجي في استخدام اللغة (Murris et al., 2022, p. 172)، فكلما ازدادت قدرة الطفل على استخدام اللغة بشكل دقيق للتعبير عن المفاهيم والأفكار المختلفة، كلما دلّ ذلك على مستوى أعلى من التفكير. ومن ثم، تعد اللغة من بين المقومات الفلسفية المغروسة في الطفل منذ سنواته الأولى، والتي تجعله مؤهلا للاِنخراط في نقاشات فلسفية أولية تفتح أمامه آفاق الحوار والتأمل.

في إطار هذه المعطيات، يمكن القول إن الطفولة تعتبر، بطبيعتها، أرضية خصبة لممارسة التفلسف، وأن بذور الفلسفة كامنة فيها بالقوة، وكل ما يقع على عاتقنا فعله

هو رعايتها لتزهر وتثمر عقولا مفكرة وناقدة، قادرة على الإسهام في تطوير المجتمع والعالم أجمع. وهو ما أدركه كل من ماثيو ليبمان (Matthew Lipman) وآن مارغريت شارب (Ann-Margaret Sharp) منذ سبعينات القرن الماضي، فبادرا إلى تأسيس برنامج "الفلسفة للأطفال" (Philosophy for children)، بهدف رعاية وتنمية هذه الإمكانات الفلسفية الفكرية لدى الأطفال من خلال تهيئة بيئة تعليمية قائمة على الحوار، والتساؤل، والتفكير النقدي.

3- الأطفال بين الفلسفة والأدب

3-1 برنامج الفلسفة للأطفال (P4C)

3-1-1 ما هو برنامج (P4C)؟

يمكن تعريف برنامج الفلسفة للأطفال (P4C) بأنه منهجية تربوية ابتكرها كل من «ماثيو ليبمان» و»آن مارغريت شارب» بهدف تشجيع الأطفال على البحث التفكير، وتمكينهم من السعي للظفر بإجابات منطقية ومبررة لأسئلة لا تحتمل إجابات بسيطة أو جاهزة. ويقوم هذا البرنامج على استثمار الفضول الطبيعي لدى الأطفال لتعزيز قدراتهم على التفكير النقدي والإبداعي، مع توفير بيئة حوارية تسمح لهم بالمشاركة في نقاشات فلسفية، وتعلم كيفية بناء حجج وآراء واضحة (تريكي، ص05). ولا يهدف هذا البرنامج إلى تلقين الأطفال النظريات الفلسفية أو تعريفهم بسير الفلاسفة وأفكارهم الكبرى، بل يسعى إلى تعليمهم كيفية ممارسة التفلسف، من خلال التفكير في موضوعات من تجربتهم المعاشة وحياتهم اليومية. ففي هذا البرنامج لا يتعلم الأطفال عن فلسفة ديكارت، بل يتعلمون كيف يمارسون الشك كما مارسه ديكارت، بأسلوب يتناسب مع تجاربهم الخاصة. وبدلا من دراسة النظريات والمذاهب الأخلاقية التقليدية، يشجَّع الأطفال على طرح أسئلة أخلاقية والخوض في نقاشات تؤدي بهم إلى بلورة أفكارهم الأخلاقية الخاصة.

3-1-2 لمحة تاريخية:

ظهرت حركة «الفلسفة للأطفال» في أواخر ستينات وأوائل سبعينات القرن العشرين في شمال شرق الولايات المتحدة الأمريكية، ويعد «ماثيو ليبمان» المؤسس

الأول لها. وقد انطلقت هذه المبادرة من إيمانه العميق بالإمكانات الفكرية الكامنة لدى الأطفال، ورفضه للتصور النمطي الذي يرى أن قدرات الطفل تكون ضعيفة في البداية ثم ترتقي تدريجيا نحو مستويات أعلى من الفهم والتفكير. وقد دفعه هذا الاقتناع إلى الاستقالة من منصبه كأستاذ بجامعة كولومبيا، ليتفرغ كليا لتطوير هذا المشروع. ومثلت روايته الفلسفية التي ألفها عام 1971 النواة الأساسية لبرنامج تعليم الفلسفة للأطفال. وقد قام بتطبيق تجربته الأولى في الفصل الدراسي خلال العام 1971-1970 ليسفر نجاح تجربته عن قناعة راسخة لديه بأنه ينبغي أن تشكل الفلسفة جزءا من المسار التعليمي للطفل منذ سنواته الأولى (Strong Makaiau et al., 2017, p. 25). وبذلك أسهم ليبمان في إحداث تحول جذري في النظرة إلى الفلسفة، فبعدما كان ينظر إليها على أنها مادة أكاديمية جافة تعنى بدراسة وتحليل المفاهيم والأفكار المعقدة، أصبح ينظر إليها كممارسة تربوية ذات طابع عملي، يجب إدماجها في المراحل المبكرة من النظام التعليمي الموجه للأطفال.

وفي عام 1972، انعقد مؤتمر حول «الفلسفة ما قبل الجامعية» (Pre-college philosophy) في مدينة مونتكلير، وشكل محطة هامة في مسار تطور برنامج «الفلسفة للأطفال» لسببين رئيسيين: أولا، تم خلاله تقديم البرنامج رسميا لأول مرة داخل الوسط الأكاديمي من خلال ورقة بحثية قدمها ليبمان؛ وثانيا، اللقاء التاريخي الذي جمع ماثيو ليبمان بآن مارغريت شارب، والتي أصبحت لاحقا شريكته الدائمة في تطوير هذا المشروع. وقد أسسا معا «معهد النهوض بالفلسفة للأطفال» (**IAPC**) في مونتكلير، وآمنا بأن المعلمين، حتى الذين لم يحظوا بتعليم فلسفي أكاديمي، يمكن إعدادهم وتأهيلهم لإشراك طلابهم في حوارات فلسفية جادة ومثمرة (Strong Makaiau et al., 2017, p. 26). ومع بداية عام 1975، انطلقت سلسلة من الورشات التطبيقية في عدد من الولايات الأمريكية، ما ساهم في توسيع البرنامج وتطويره، وتحولت المبادرات التدريبية المحدودة إلى برامج أكاديمية متكاملة تشمل مستويات البكالوريوس، والماجستير، وحتى الدكتوراه في مجال تعليم الفلسفة للأطفال (Strong Makaiau et al., 2017, p. 27). واليوم، تحول برنامج «الفلسفة للأطفال» إلى حركة تربوية عالمية،

تم اعتمادها وتكييفها في أزيد من ثمانين دولة من القارات الخمس، ويعد هذا الانتشار الواسع مؤشرا هاما على الاعتراف المتزايد بأهمية إدماج التفكير الفلسفي في المراحل المبكرة من التعليم، لما له من دور حاسم في تنمية قدرات الأطفال الفكرية، وتعزيز استقلاليتهم، وتشكيل وعيهم النقدي منذ الطفولة.

غير أن إدماج الروح الفلسفية في عالم الطفل يقتضي أن يتم عبر وسائط تنتمي إلى عالم الطفل نفسه، أو، على الأقل، يمكن تكييفها بما يتلاءم مع خصائصه النفسية والإدراكية. ذلك أن الفلسفة بطابعها التجريدي عصية عن استيعاب الأطفال وغريبة عن بساطة عالمهم، ومن ثم، وجب صب المضامين الفلسفية في قوالب تعبيرية مألوفة لديهم، وفي هذا الإطار، يعد أدب الأطفال (Children's literature)، بما يتضمنه من قصص وروايات وشعر ومسرح وأفلام كرتون، من أكثر هذه القوالب فعالية في ترجمة الأسئلة والتصورات الفلسفية إلى لغة يفهمها الطفل، مما يجعله أداة تعليمية وترفيهية في الآن ذاته.

2-3 أدب الطفل كوسيط فلسفي

1-2-3 ما المقصود بأدب الأطفال:

لم يقتصر الأدب على فئة الراشدين فحسب، بل تطور ليضم لونا جديدا تم توجيهه لمخاطبة عقول الأطفال ووجدانهم، وهو ما سمي بأدب الأطفال، وقد عرفه محمد حسن بريغش في كتابه «أدب الأطفال: أهدافه وسماته» بأنه « النتاج الأدبي الذي يتلاءم مع الأطفال حسب مستوياتهم وأعمارهم، وقدرتهم على الفهم والذوق، وفق طبيعة العصر، وبما يتلاءم مع المجتمع الذي يعيشون فيه» (بريغش، 1996، صفحة 26)، ويشترط في هذا الأدب، سواء كان قصة أو رواية أو مسرحية أو شعرا... إلخ، أن يكون ملائما لأعمار الأطفال ومستوياتهم الإدراكية، ومراعيا للإطار الزمني والثقافي الذي ينتمون إليه. وقد اختلف الباحثون حول النشأة التاريخية لهذا اللون من الأدب؛ فبينما يعتبره كثيرون شكلا أدبيا حديثا لا يتجاوز عمره القرنين، يذهب آخرون إلى أنه قديم قدم الأمومة والطفولة ذاتها. فالأمهات، منذ أقدم العصور، اعتدن سرد القصص لأطفالهن، بغرض التسلية في المقام الأول، مع تضمينها جملة

القيم الأخلاقية والدينية التي أردن غرسها في نفوسهم.

1-1-2 الأدب بين الأطفال والبالغين

يستعمل مصطلح «أدب الأطفال» عادة للتمييز بينه وبين أدب البالغين (Adult literature)، غير أن هذا التقسيم، واجه اِنتقادات واسعة من قبل العديد من الأدباء والفلاسفة الذين شككوا في مدى مشروعية وجود أدب موجه للأطفال أساسًا. فمن وجهة نظر الناقدة كارين موربس، فإن مفهوم "الأطفال» في عبارة «أدب الأطفال» لا يشير إلى كيانات بشرية حقيقية، بل يمثل تصورات مصطنعة ابتكرها الكتّاب البالغين لتعكس افتراضاتهم حول الطفولة (Karin Murris et al, 2022, P51)، وبالتالي، فإن تسمية «أدب الأطفال» لا تقوم أساس منطقي، بما أن الأطفال ليسوا مشاركين في عملية التأليف ولا جمهورا واعيا بالمعنى الدقيق.

وفي سياق متصل، تشكك جاكلين روز (Jacqueline Rose) في الفكرة القائلة بأن أدب الأطفال يتضمن طفلا جاهزا يمكن مخاطبته بسهولة، وترى روز أن البالغين يكتبون نصوصا تهدف إلى إقناع الأطفال بتبني صورة عن أنفسهم تتوافق مع توقعات البالغين وأهدافهم (Karin Murris et al, 2022, P52). وبذلك، إذا انتفى وجود «الطفل» كفئة مستقلة عن تصورات الكبار؛ فإن مشروعية «أدبه» ستنتفي بالمثل.

أما «غاريث ماثيوز»، فيتخذ موقفا مختلفا جذريا، حيث يرفض **التمييز الشائع بين أدب الأطفال وأدب البالغين** أساسا، ويستند في ذلك إلى حجة مفادها أنه على الرغم من وجود كتب موجهة للبالغين لا يستطيع الأطفال فهمها دون خبرات، فإن أي كتاب لا يتطلب مثل هذه الخبرات، سيكون مناسبا للأطفال والبالغين على حد سواء (Karin Murris et al, 2022, P51)، ما يعني أن ما يفتقر له الأطفال هو الخبرة لا الفهم.

3-2-3 أدب الأطفال والفلسفة:

بعد أن أثبت أدب الأطفال جدارته في تعليم الناشئة حول مجالات متعددة كالتاريخ، والدين، والعلم، والفن، اتجهت الجهود التربوية والمعرفية نحو توظيفه

في تعليم الفلسفة. ولا يُقصد بتعليم الفلسفة من خلال الأدب هنا؛ تبسيط سير الفلاسفة وعرض نظرياتهم المعقدة بأسلوب سلس، بل يتجاوز ذلك إلى اعتماد أدب الطفل كوسيط يمكّن الطفل من ممارسة الفلسفة كنشاط نقدي وتحليلي يحفزه على التساؤل، والتفكير، والشك، والنقد. وتكمن القيمة الجوهرية لأدب الأطفال في طبيعته التمثيلية والتخييلية، التي تتيح للطفل الانخراط المباشر في الممارسة الفلسفية، دون الحاجة لإستيعاب المعارف الفلسفية المجردة والمعقدة.

وقد أسهم هذا النهج في تحقيق نوع من التكامل بين الفلسفة التي تخاطب العقل، والأدب الذي يخاطب الوجدان. مما فتح آفاقا تربوية جديدة للتعلم المبكر للفلسفة من خلال لون أدبي جديد. وهو ما أكدت على أهميته الفيلسوفة الفرنسية «شيروتي» (Edwige, 2006, p. 08) مشيرة إلى تجربتها في توظيف أدب الأطفال كوسيط في ورشات تعليم الفلسفة، تقول: «عندما شرعت في تنظيم ورشات للفلسفة في المدارس الابتدائية، كان من الطبيعي أن أتوجه عالم أدب الأطفال، وهو مجال لم أكن على دراية به آنذاك. أما اليوم، فأنا على يقين تام بأن الأدب والفلسفة، رغم تاريخهما الطويل من التوتر والصراع، قد يجدان انسجاما جديدا من خلال تطوير أساليب لتعليم الفلسفة للأطفال».

4- القصة الفلسفية والطفل

4-1 تعريف القصة

تعتبر القصة أحد أعرق الأجناس الأدبية على الإطلاق، سواء تعلق الأمر بأدب البالغين أو أدب الأطفال، فهي قديمة قدم اللغة ذاتها. فاللغة، بما هي نسق من الرموز والأصوات التي نعبر بها عن أفكارنا، كانت دائما وسيطا لسرد الحكايات ونقل التجارب. وهو ما تشهد عليه الرسومات والنقوش القديمة التي تركها الإنسان القديم على جدران الكهوف، ليروي من خلالها قصصا تتعلق بأساطيره وحياته اليومية. وقد ورد في المعجم الوسيط أن القصة هي «ما يُكتب، وهي الجملة من الكلام والحديث والأمر والخبر والشأن، وحكاية نثرية طويلة تستمد من الخيال أو الواقع أو منهما معا، وتبنى على قواعد معينة من الفن الكتابي (مجمع اللغة العربية، ص740). ويمكن القول

باختصار؛ أن القصة شكل أدبي يقوم على سرد متسلسل لأحداث واقعية أو خيالية، تدور حول شخصيات معينة في زمان ومكان معينين، وتروى لتحقيق هدف معين.

2-4 القصة في تعليم الفلسفة:

إن فكرة تعليم الفلسفة للأطفال من خلال الأدب السردي ليست بالفكرة الجديدة ولا الطارئة في تاريخ «برنامج P4C»، بل إنها كانت جزءا أصيلا من نشأته ومكونا أصليا في تطوره. إذ شكلت رواية ليبمان النواة الأولى للبرنامج، لتمثل لاحقا مشروعا تربويا متكاملا يهدف إلى تعليم الفلسفة للأطفال بطريقة تتناسب مع مستوياتهم العمرية والمعرفية. وقد واصل ليبمان، بالتعاون مع شارب، تطوير هذا التوجه من خلال تأليف العديد من القصص المصممة خصيصا لتعزيز مهارات التفكير المنطقي والاستدلالي، والنقاش الفلسفي لدى الأطفال.

لقد ركز «غاريث ماثيوز» على أهمية تفعيل الحوارات المفتوحة بوصفها مدخلا إلى التفكير الفلسفي، وذلك اِنطلاقًا من القصص الأدبية التقليدية المعروفة، وتكمن أصالة «ماثيوز» في قدرته على تمييز الموضوعات والأسئلة الفلسفية الكامنة في قصص الأطفال، والحكايات، وحتى في خطاباتهم وحواراتهم اليومية، مستندا في ذلك إلى معارفه العميقة بتاريخ الفلسفة الغربية. وقد جادل بأن الأطفال يمتلكون، بالفطرة، القدرة على التفلسف، من خلال الاعتماد على أوجه التشابه التي وجدها بين خطاب الطفولة والفكر الفلسفي الكلاسيكي (Karin Murris et al, 2022, P48)، فالأسئلة التي يطرحها الأطفال بالفطرة، تشبه في جوهرها تلك التي أثارها كبار الفلاسفة عبر العصور. ويمكن للقصة في هذا السياق، أن تكون أداة محفزة على التفكير الفلسفي، حيث تتيح استثارة فضول الأطفال ودفعهم للتساؤل والتجريد التدريجي. فقد يبدأ الطفل، على سبيل المثال، بطرح سؤال بسيط حول أحد أحداث القصة مثل: « هل كان الحاكم في القصة عادلا؟»، ثم ينتقل تدريجيا إلى أسئلة أكثر تجريدا وتعقيدا من قبيل:» ما هو العدل؟»، « وكيف يمكن تحقيق العدالة؟»،و «هل تقوم العدالة على المساواة فقط، أم يمكن أن يكون التفاوت عادلا في بعض السياقات؟» وهكذا.

كرس « غاريث ماثيوز» جانبا مهما من أبحاثه لدراسة العلاقة بين أدب الأطفال

القصصي وتنمية التفكير الفلسفي لدى الأطفال. كما سعى لإبراز قدرة القصة على استثارة التساؤل الفلسفي لديهم، وتشجيعهم على طرح أسئلة عميقة، وبناء مفاهيم تعبر عن رؤيتهم للعالم. ويعد هذا التوجه امتدادا لتصوره المعرفي الذي يرى في بناء المفاهيم وتطور اللغة لدى الأطفال مؤشرا على نموهم المعرفي والعقلي. في هذا الإطار، يحدد «ماثيوز»، ثلاث آليات رئيسية يمكن من خلالها أن يستخرج أدب الأطفال القصصي التفكير الفلسفي لدى الأطفال، وهي كالتالي:

أ. التهكم الفلسفي:

يشير مفهوم «التهكم الفلسفي» إلى نوع من الفكاهة المفارقية التي تكشف عن إشكاليات مفاهيمية من خلال توليد حالة من الحيرة والارتباك المعرفي إزاء ما يُعتقد أنه مفهوم أو بديهي. ويقوم هذا التهكم على مفارقة معرفية مفادها أن الإنسان، سواء كان بالغا أم طفلا، قد يظن أنه يفهم شيئا ما، ثم يفاجأ بِاكتشاف محدودية هذا الفهم أو هشاشته عند مواجهته بسؤال بسيط أو موقف غير متوقع (Karin Murris et al, 2022, P48)، وقصص الأطفال تتضمن الكثير من هذه التهكمات التي تدفع الطفل للتساؤل في قيمة ما يعرف، وتوقعه في تلك الحيرة نتيجة اِكتشافه أنه لا يفهم حقيقة هذا الأمر أو ذاك كما كان يعتقد. وهذا مشابه لما يختبره الفلاسفة عبر جميع العصور، فالفلاسفة من طاليس إلى موران لم يكونوا ليبدعوا كل هذه النظريات المعقدة والمفاهيم المبتكرة، لو لم يقعوا في تلك الفجوة السحيقة والهوة المحيرة بين حقيقة العالم وما اعتقدوا أنهم يعرفونه عن هذا العالم وعن ذواتهم. ومن أبرز القصص التي تعرض هذا النوع من التهكم الفلسفي نذكر قصة «الدب الذي لم يكن» (The Bear That Wasn't) من تأليف فرانك تاشلين (Frank Tashlin).

ب. التجارب الفكرية

يرى «ماثيوز» أن القصص الموجهة للأطفال تمتلك قدرة متميزة على إدماجهم في تجارب فكرية تعزز قدرتهم في تناول الأسئلة الفلسفية؛ المعرفية والميتافيزيقية. كما تدفعهم للشك والنقد والتفكير الحر في العديد من المسلمات والعادات الراسخة. لذلك قد تميل بعض المجتمعات إلى تقييد وصول الأطفال إليها؛ بالنظر إلى ما تحمله

من إمكانات نقدية وتحررية (Karin Murris et al, 2022, P45). فالطفل، إذن، لا يتعامل مع القصة كنص مفارق يروي أحداثا خيالية، بل كواقع محايث يمكنه الولوج إليه وتقمص شخصياته وتلبسها. كما تحفزه على طرح أسئلة كبيرة ومثيرة للاهتمام، والتفكير فيها بجدية. وبما أن التفكير، في هذا الموضع، سيكون متحررا من أي قيود أيديولوجية واجتماعية وسياسية، فقد تُزحزح الأجوبة التي يصل إليها الأطفال الكثير من الأفكار التي ترسخ الإيمان بها، وهو ما قد يهدد القيم التي كرس البالغون الكثير من الجهود لصيانتها.

ج. الأحاجي المفاهيمية

الطريقة الثالثة التي يستخرج بها أدب الأطفال التفكير الفلسفي هي الأحاجي المفاهيمية، والتي تدعو إلى استكشاف المفاهيم التي نستخدمها في حياتنا اليومية ووضعها موضع تساؤل بدل النظر إليها كمسلمات (Karin Murris et al, 2022, P46). فالكثير من المفاهيم التي نستخدمها في حياتنا اليومية كالصداقة، والعدالة، والجمال، والحقيقة، تبدو واضحة وبديهية، لكن مفاهيمنا عنها يمكن أن تتغير جزئيا أو جذريا من خلال الطريقة التي تقدمها قصص الأطفال. فالقصة تجعل الطفل يستشكل ويستكشف معاني هذه المفاهيم بنفسه، لا أن يأخذها كما هي ويسلم بها دون جدال. ويمكن أن نجد في قصة الأمير الصغير (The Little Prince) أمثلة جيدة عن هذه الأحاجي.

3-4 القصة في تدريس الفلسفة: مقاربات صفِّية

لم يجمع فلاسفة التربية على منهج موحد لاستثمار القصة في تعليم الفلسفة للأطفال، إذ تتعدد المقاربات وتختلف بِاختلاف خلفيات المدرسين وتكوينهم الأكاديمي. ومن أجل تجنب التشتت وسط هذا التنوع المنهجي، سنعرض فيما يلي طريقتين مختارتين لتعليم الممارسة الفلسفية للأطفال، بالاعتماد على القصة كوسيط تربوي:

4-3-1 **الطريقة الأولى:** تضم هذه الطريقة ثلاث مراحل أساسية، وهي كالتالي:

أ. **القراءة التمهيدية:** يتم قراءة القصص المختارة والتي ترتبط بالموضوع الفلسفي المطروح على مدى أسبوعين.

ب. **تنظيم الورشات الفلسفية:** يتم التخطيط لتنفيذ أربع جلسات متتالي، تتوج بورشة عمل ختامية تتمحور حول موضوع معين (مثلا: الصداقة). في الجلسة الأولى، يتم قراءة القصص بشكل مركز ومناقشتها. اما الجلسة الثانية، فتخصص للتفكير الفردي، حيث يطلب من كل طفل تدوين تأملاته وأفكاره حول الموضوع في دفتر الفلسفة، وتخصص الجلسة الثالثة لتنظيم مناقشة جماعية يديرها المعلم، الذي يتولى كتابة الأفكار المركزية على ملصق ورقي يمثل «الذاكرة الجماعية». وفي الجلسة الختامية، يتم إنجاز معرض حول موضوع الصداقة؛ حيث تقوم كل مجموعة من الأطفال بتنسيق الملصق النهائي الذي يضم جميع أفكارهم ورسوماتهم الحرة، ويتم تعليق الأعمال الإبداعية في ممر المدرسة.

ج. **إشراك المجتمع المدرسي**: يتم دعوة أولياء الأمور، وتلاميذ الصفوف الأخرى لحضور المعرض ومشاهدة الأعمال المنجزة، مما يضفي طابعا احتفاليا ويعزز الاعتراف الاجتماعي بقدرات الأطفال الفكرية والإبداعية. (Edwige, 2006, p. 25)

4-3-2 الطريقة الثانية: ترتكز هذه الطريقة على ثلاث مراحل رئيسية، يمكن تلخيصها على النحو التالي:

أ. **القراءة الجهرية:** يتم قراءة القصة بصوت مرتفع من قبل المعلم وبعض الأطفال

ب. **الاستفزاز**: بمجرد الانتهاء من القراءة، يطرح المعلّم على الأطفال سؤالًا يُبرز لغزًا فلسفيًا ضمن أحداث القصة. وبما أن الأطفال قد اندمجوا مع القصة، فإنهم سيحاولون بطبيعتهم حل الإشكال الذي طُرح عليهم

ج. المناقشة: يحفز السؤال الأطفال على خوض نقاش فكري حقيقي في المسألة المطروحة، لأنها مسألة نابعة مباشرة من القصة التي سمعوها. وبما أن كثيرًا من القصص التي نستخدمها تطرح أسئلة فلسفية دون أن تقدّم إجابات واضحة لها، فإن طرح سؤال مصاغ بدقة يُظهر اللغز الذي قد يكون الطفل قد بدأ يتساءل عنه في ذهنه بعد سماع القصة. وهكذا، يمكن توجيه متعة الأطفال بالاستماع إلى القصص نحو نقاش حيّ وممتع حول مسألة فلسفية. (Edwige, 2006, pp. 21-22)

ينبغي التأكيد على أن تدريس الفلسفة للأطفال من خلال القصة، أيا كانت الطريقة المعتمدة، يتطلب أن يتخذ المعلم دور الميسر (Facilitator) لا دور الملقن أو المشارك في النقاش، فالمعلم يكتفي بطرح الأسئلة دون أن يجيب بشكل نهائي على أي سؤال، مع الحرص على توجيه الحوار حين يبدأ في الدوران دون تقدم. ومن المهم التنبيه إلى أن الوصول إلى اتفاق نهائي ليس هدفا من أهداف المحادثة الفلسفية، إذ غالبا ما تختم هذا المحادثات بقضايا مفتوحة ووجهات نظر متعارضة، بما يسمح للطفل أن يدرك أن الاختلاف يمكن أن يثري، ولا يعيق، الطريقة التي نفهم بها حياتنا (Lone, 2012, p. 37). وهذا هو جوهر الفلسفة التي نريد تعليمها للأطفال أساسا، فلسفة قائمة على التسامح الفكري والتفاهم وتقبل الآخر والانفتاح لآرائه.

خاتمة:

في ختام هذه الدراسة، يمكن تلخيص أبرز النتائج المتوصل إليها على النحو الآتي:

- لم تعد الفلسفة حكرا على الراشدين والناضجين نفسيا وعقليا، بل أصبحت ضرورة تربوية يجب تطبيقها في المراحل المبكرة من التعليم الابتدائي وحتى الروضة.
- الأطفال مهيؤون فطريًا للتفلسف، وذلك نتيجة استعدادهم الفطري للتساؤل والتأمل والانفتاح على آراء الآخرين ورؤاهم.
- تعتبر القصة من أهم الأدوات التعليمية التي أبرزت نجاعتها في سياق تعليم الفلسفة للأطفال، لما تحمله من طبيعية تخييلية سردية وحوارية، مما يجعلها وسيطا تربويا فعالا لتعليم الفلسفة للأطفال.
- لا تعتمد القصة على تلقين المضامين الفلسفية، بل تفتح المجال أمام الطفل للتفكير والتساؤل، وبناء مفاهيمه ورؤيته الخاصة للوجود والموجودات.
- الجمع بين الفلسفة والأدب القصص في مشروع تعليم الفلسفة للأطفال يمثل مسعى تعليمي واعد، يوازي بين متعة التعلم وعمق التأمل، ويهيأ جيلا قادرا على مواجهة العالم بروح نقدية وانفتاح معرفي، وتعطش دائم للمعرفة.

في ضوء ما تقدم من نتائج، نختتم هذه الورقة البحثية بالتوصيات التالية:

- إدراج الفلسفة في المناهج التعليمية المبكرة ضرورة تربوية لا ينبغي تجاهلها، من أجل بناء أجيال من العقول الناقدة، والمفكرين الأحرار.
- أهمية الاعتراف بالطفولة كأرضية خصبة للتفلسف، والعمل على العناية ببذور الفلسفة الكامنة في الطفولة، من خلال توفير بيئة مناسبة تشجع على التأمل والتساؤل والانفتاح على الآراء المختلفة.
- ضرورة توظيف الأدب السردي كوسيط تربوي فعال في تعليم الفلسفة للأطفال، مع الحرص على اختيار القصص ذات المضامين الفلسفية العميقة والمفيدة للأطفال.
- الاستفادة من القصص المتضمنة بالفعل في الكتب المدرسية واستثمارها في إثارة الأسئلة الفلسفية وإجراء حلقات نقاشية، دون الحاجة لإدراج مادة دراسية مستقلة لتعليم الفلسفة.
- العمل على تكوين المعلمين في مجال فلسفة الأطفال، بما يؤهلهم لتفعيل التفكير الفلسفي داخل الفصول الدراسية المبكرة.

قائمة المصادر المراجع:

1. أزفلد كولبه. (2016). المدخل إلى الفلسفة عالم الأدب للترجمة والنشر،2016، . بيروت: عالم الأدب للترجمة والنشر.
2. الجرجاني, ع. ب. (1885). التعريفات. بيروت: مكتبة لبنان.
3. الحافي, ب. م. (2008). فقه الطفولة. سوريا: دار النوادر.
4. العربية, م. ا. (2004). المعجم الوسيط.
5. محمد حسن بريغش. (1996). أدب الأطفال أهدافه وسمات. بيروت: مؤسسة الرسالة.
6. هنتر ميد. (2022). الفلسفة أنواعها ومشكلاتها. القاهرة: مؤسسة هنداوي.
7. Bourgneuf, C. (2020, Nov 19). Les enfants formulent des questions philosophiques extraordinaires. (E. Chirouter, Intervieweur)

8. Carlson, J. W. (2012). Words of Wisdom: a philosophical dictionary for the perennial tradition. Indiana: University of Noter dame press.
9. Comte-Sponville, A. (2001). Dictionnaire philosophique. Paris: presses universitaires de France.
10. Edwige, C. (2006). La portée philosophique de la littérature jeunesse. 7èmes Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, (p. 04). IUFM de Montpellier.
11. Jana, M. L. (2021). Seen and not heard: why children's voices matter. USA: Rowman & Littlefield.
12. Juliette, S. (2021). Le débat à visée philosophique grâce aux albums de littérature jeunesse.
13. Karin Murris, et al. (2022). Gareth B. Matthews: The Child's Philosopher. New York: Taylor & Francis Group.
14. Lone, J. M. (2012). The Philosophical Child. USA: ROWMAN & LITTLEFIELD PUBLISHERS.
15. Wartenberg, T. E. (2009). Big Ideas For Little Kids: Teaching Philosophy Through Children's Literature. USA: Rowman & Littlefield Education.

قراءة تحليلية في كتاب "الفلسفة للأطفال مدخل إلى عالم المفكرين الكباروأفكارهم العظيمة"

An analytical reading of the children's book of philosophy an introduction to the world's great thinkers and their big ideas.

د. قريبي مشري / المركز الجامعي آفلو

ملخص:

هذه الدراسة هي قراءة في كتاب «الفلسفة للأطفال مدخل إلى عالم المفكرين الكبار وأفكارهم العظيمة» للكاتبين سارة توملي وماركوس ويكس، يناقش الكتاب إشكالية محورية تتمثل: هل نستطيع تعليم الفلسفة للأطفال؟ كيف نقدمها لهم تقديما يتناسب مع عمرهم العقلي؟ ثم كيف نخرج الفلسفة من تلك النظرة المجردة إلى النظرة الواقعية. كما نحاول أن نجيب عن الإشكالية الرئيسية ثم نبين الأبعاد الفكرية والتربوية والنفسية والاجتماعية التي يحاول الكتاب أن يقدمها لتنوير عقل الطفل وتعريفه بمحيطه وواقعه والعالم الذي يعيش فيه من خلال تناوله لمعظم القضايا الفكرية التي ناقشتها الفلسفة عبر تاريخها متبعين في ذلك منهجا تحليليا نقديا لنخلص في الأخير إلى جملة من النتائج أهمها إقحام الطفل ضمن السياق الحضاري والتاريخي لمختلف القضايا التي نوقشت عبر تاريخ الفلسفة

الكلمات المفتاحية: الفلسفة، الطفل، السؤال، التفكير، الأبعاد.

Abstract :

This study is a reading of the children's book of philosophy an introduction to the world's great thinkers and their big ideas. By Sarah tomley and Marcus weeks, The book discusses a central problem: Can we teach philosophy to children? How do we present it to them in proportion to their mental age? Then how do we get philosophy out of that abstract

view to the realistic one?

In this study, we try to answer the main problem and then show the dimensions that the book tries to present to enlighten the child's mind, following a critical analytical approach.

Keys words: philosophy, child, question, intellectual, dimensions.

مقدّمة:

إن ما هو متعارف عليه عبر تاريخ البشرية هو أن تعليم الفلسفة لا يكون إلا للكبار وقد خصص الفلاسفة ومن بينهم أفلاطون الفلسفة لطبقات مميزة، ولأعمار معينة إلا أنه لا يمكن إنكار بعض المحاولات التي وجهت الفلسفة للأطفال، سواء من خلال الأساطير، أو من خلال القصص والروايات، ولربما أشهرها كانت قصة حي بن يقضان لابن طفيل، وماوكلي لروديارد كبلينغ بعنوان كتاب الأدغال، ورواية عالم صوفي يوستن جاردر، وكتاب أقدم لك الفلسفة ديف روبنسون وجودي جروفز وهو كتاب مزود بالصور التوضيحية، وكتاب «الفلسفة للأطفال مدخل إلى عالم المفكرين الكبار وأفكارهم العظيمة» «children's book of philosophy an introduction to the world's great thinkers and their big ideas (Sarah Tomley، 2015)، للكاتبين Sarah tomley and Marcus weeks،يناقش إشكالية محورية تتمثل في:هل نستطيع تعليم الفلسفة للأطفال؟كيف نقدمها لهم تقديما يتناسب مع عمرهم العقلي؟ ثم كيف نخرج الفلسفة من تلك النظرة المجردة إلى النظرة الواقعية؟ ونحن نحاول في هذه القراءة أن نبين أهم الأفكار التي تعرض لها الكتاب ونحللها ونبين أبعادها المختلفة، ونناقشها لنخلص في الأخير إلى أهم النتائج المتوقعة من الدراسة.

1..التعريف بالكاتبين:

سارة توملي(Sarah tomley))مفكرة بريطانية معاصرة درست الفلسفة والأدب في جامعة أورليك (Warwick) بالمملكة المتحدة وعملت كمفوضة لدور النشر الرائدة في المملكة وفي 2011 عملت كمستشارة في العلاجات النفسية،وهي تعمل الآن كمشرفة

ومعالجة في(Ifs)،ساهمت في العديد من الأعمال في علم النفس والعلوم الاجتماعية الأخرى ونالت استحسان الجمهور والنقاد على نطاق واسع كما اهتمت بتقديم علم النفس والفلسفة للأطفال من خلال تركيزها على العقل البشري أهم أعمالها:

• Instant pschology,key thinkers,theories,discoveries and concepts2011.

• What would freud do ?how the greatest psychoterapists would solve your everyday problem,2017.

• The sociology book,big ideas subly explained(S.tombley,Mitchell hobbs,Megan todd,M weeks,2019.

ماركيس ويكس(Marcus weeks))كاتب وموسيقي بريطاني،عمل مدرسا للموسيقى ومدرسا للغة الإنجليزية في البلدان غير الناطقة بها،كما عمل مديرا لمعرض فني وكاتبا وملحنا كتب وشارك في العديد من أعمال العلوم والفلسفة وله العديد من الموسوعات أهمها:

• موسوعة علم النفس(مترجم).

• موسوعة الفلسفة(مترجم)، سلط الضوء فيه على المفكرين البارزين والأفكار المثيرة التي غيرت الفلسفة عبر الزمن.

• Psychologie minute200 concept clés.

• What would Nietgch do ?.

• religion minute200 concept clés.

2. تقديم الكتاب:

يتكون الكتاب من 145 صفحة،ويحتوي على مجموعة من الأسئلة حوالي136 سؤال. إنها أسئلة تبحث عن الماهية(ما what)،عن المتى(when)، عن الكيف(how)،عن السبب(why)،عن القدرة والاستطاعة(can I be a philosopher،عن الاجابات الفلسفية.

إنها في مجملها تمثل مقولات العقل التي يدور حولها الكلام،وبدونها لا نستطيع أن

نحدد الكلام إنها المقولات الأرسطية التي اختصرها الأخضري في بيتين من الشعر:

زيد الطويل ابن برمك *** في داره بالأمس كان متكئ.**

في يده سيف لواه فالتوى*** فهذه العشر المقولات سوا ؟**

والكتاب في مجمله عرض لأهم الأفكار الفلسفية وأهم الفلاسفة والعلماء عبر التاريخ البشري، فهو يعرض مجمل الأفكار التي تناولها الفكر على العموم والفكر الفلسفي على الخصوص، بطريقة فنية مشوقة، شكلا من خلال وضع الأفكار في أشكال هندسية محببة ومثيرة للقارئ الصغير، مثل تلك التي تعود أن يجدها في قصص الأطفال من رسومات وأشكال تعبر عن الحوار، وهي أفكار غير منظمة(متناثرة) تتوافق وعقلية الطفل الذي يشمئز من النظام لأن فيه نوعا من الالزام، ومن حيث المضمون حاول الكاتبان التعرض إلى معظم الأفكار التي كانت مثار الجدل بين العلماء والفلاسفة كفكرة(الله، العالم، الحقيقة، السعادة، الحياة والموت، الحرب والسلام، الخير والشر، اللغة والفكر، المساواة بين الرجل والمرأة، البيئة...). بأسلوب بسيط ليس فيه التعقيد وبلغة بسيطة وذلك من أجل تقريب هذه الأفكار من عقلية الطفل وتحفيزه للمطالعة والتأمل والتفكير من خلال طريقة عرضها .

3. عرض محتوى الكتاب:

1.3 التساؤل حول ماهية الفلسفة:

أسئلة مثل: ما هي الفلسفة؟ متى بدأت؟ كيف يعلم الفلاسفة الفلسفة؟ هل الفلسفة فقط من اختصاص الرجال الكبار أصحاب اللحي هل أستطيع أن أكون فيلسوفا؟ ماذا عن الإجابات الفلسفية لماذا أتعلم الفلسفة؟ أليست الفلسفة أمر عجيب؟

فهي أسئلة يحاول الكاتبان أن يقدما إجابات بسيطة عنها من خلال العودة إلى تاريخ الفلسفة، ولكنها إجابات مرتبطة بالمركزية الأوربية أي ربط الطفل الغربي بتاريخه والاعتزاز بغربيته كإنسان مفكر متميز عن الآخر، فتاريخ الفلسفة تحدد في الكتاب مع المرحلة اليونانية، وأن تعلم الفلسفة يبدأ من طرح التساؤلات، ثم يبين الكتاب أن الفلسفة ليست فقط من اختصاص الرجال الكبار أصحاب اللحي وإنما يمكن لأي

كان أن يتفلسف سواء أكان كبيرا أو صغيرا، رجلا كان أو امرأة، فقط عليه أن يمتلك ذلك الفضول حول العالم من خلال طرح التساؤلات، وفي كثير من الأحيان تبدو تلك الأسئلة ضرب من الجنون مثلما نتساءل هل أنا حقيقة؟ هل اللون يوجد في العقل فقط؟ فهذه الأسئلة تثير العقل والتفكير وندرك من خلالها أنفسنا والعالم الذي من حولنا. فغاية هذا النوع من الأسئلة هي إثارة عقل الطفل حول قضايا متعددة تحركه وتدفعه إلى التفكير والبحث عن الأشياء التي من حولنا، ليس المقصود منها الوصول إلى المعرفة، وإنما ندفعه للبحث عنها، فهي أسئلة تمرن العقل على التفكير والتأمل وعدم تركه للخمول والكسل إنها أسئلة تدفعه لفهم المفاهيم المعرفية والحضارية التي من حوله.

ويخلص الكتاب في الأخير إلى تقديم مفهوم عام عن الفلسفة بأنها محبة الحكمة وهي منهجية في محاولة فهم أنفسنا وعالمنا من خلال طرح التساؤلات، فالفلاسفة يقضون أوقاتهم في التفكير والتعجب والحديث والاستماع.

2.3 التساؤل حول حقيقة العالم:

من الأسئلة الأولى التي تناولها الفلاسفة كانت حول العالم، وأصله، وهل الأشياء الموجودة فيه حقيقة واقعية أم موجودة فقط في عقولنا؟

إنه أمر يصعب الإجابة عليه خاصة إذا تعلق الأمر بالطفل وقدرته العقلية على إدراك ذلك وهنا يقدم الكتاب إجابة حول هذا السؤال فيبين أن اليونان هم أول من تساءل وفكر حول هذا الموضوع، ليبين للطفل أن أجداده قد بحثوا في الأمر، واختلفت إجاباتهم عن هذا السؤال، فهناك من أرجع وجود العالم إلى واحد، والبعض يراه متعددا ولعل أهم الأفكار التي يعرضها الكتاب، فكرة طاليس(Thales)في رده أصل العالم إلى الماء، وانكسمنس (Anaximenes))إلى الهواء، وانكسمندر(Anaximander))إلى الطين والضباب وهيروقليدس (Heraclitus)الذي يفسر الوجود بالتغير، وبرميندس (Parmenides)) الذي يراه في اللامتغير وهناك من اعتبر أصل العالم متعددا مثل أنبذوقليدس(Empedocles)الذي يراه في العناصر الأربعة.

هي إجابات يقدمها الكاتبان بطريقة فنية مميزة ومختصرة ليتبين للطفل عناصر تكوين العالم، وتدفعه للتأمل ومحاولة التعرف عليها ليس فكريا فقط بل حتى علميا من خلال الاستعانة بالعلوم المتعددة لفهم العالم الذي نعيش فيه، هذا من جهة ومن جهة ثانية تدفعه للبحث عن عناصر تكون الوجود التي لم تكن معروفة عند القدماء.

3.3 التساؤل حول خلق العالم:

هل العالم مخلوق من شيء أم من لاشيء؟

يعود الكاتبان إلى تلك الأسئلة التي طرحت في الفكر اليوناني القديم،ويقدما الإجابات عليها من خلال أراء بعض الفلاسفة وعلى رأسهم:

برميندس (Parmenides):) الذي يبين أنه لا يمكن ايجاد شيء من لا شيء لأننا لا نستطيع تخيل اللاشيء.

أرسطو(Aristotle):))الذي يعتبر أن اللاشيء أمر مستحيل الاعتقاد به، وذلك بالاعتماد على مبدأ السببية بأنه لا يمكن إيجاد شيء من لا شيء ومن أمثلة ذلك البحث عن سبب وجودنا فنحيله إلى الوالدين وهم إلى والديهم وهكذا. فأساس الوجود عند أرسطو يعود إلى سبب أول أوجد الوجود هو الإله وما يدل على ذلك نظرية البيغ بانغ(big bang) أو الانفجار العظيم الذي كان سببا في وجود الأشياء فهي دليل العلماء والفلاسفة على أن العالم له سببا في وجوده.

وخلاصة الأمر هو أن العالم له سبب واحد أوجده هو الإله وهذا لكي يتبين للطفل أن هذا الوجود مخلوق من الله وليس هناك أمر متروك للصدفة فالكاتبان ركزا على تقديم الجواب وعدم ترك السؤال مفتوح كما هو الحال في الأسئلة الفلسفية وذلك لتقديم نوع من الطمأنينة النفسية وعدم تركه حائرا ومطية للتجاذبات الفكرية المتعددة.

4.3 التساؤل حول العدم والله:

ما المقصود باللاشيء(العدم)؟

لقد تكلم الفلاسفة عبر التاريخ عن الوجود،وهل يمكن إيجاده من اللاوجود؟

ولعله من المسائل الفلسفية العويصة التساؤل حول وجود اللاشيء،فإذا كان اللاشيء موجودا فكيف يمكن تصوره؟ وهنا يبين الفيلسوف الأمريكي» روبرت نوزيك»(Robert Nozick) أنه لكي يكون هناك لا شيء فيجب أن يكون هناك شيئا يوجده فتصور المكنسة الكهربائية تدور وتكنس كل شيء ولا تبقي شيئا إلا نفسها وعليه وجب تفريغ نفسها عند هذه النقطة وهنا يكون العدم امتص في العدم وعندما لا يكون هناك لاشيء فيجب أن يكون هناك شيء وإذا تساءلنا لماذا يوجد هناك شيء بدل من اللاشيء،فالجواب هو أنه أمر طبيعي لتكون الشيء.

ويشير الكاتبان إلى رأي هنري برغسون (Henri Bergson))عندما يذهب إلى أن البشر ينطلقون من اللاشيء عندما ينظرون إلى الأشياء التي يحتاجونها، ونحن نرتكب الخطأ إذا اعتقدنا أن العالم كله بهذه الطريقة فلا يمكن تصور بداية العالم مثل بداية تفكير الإنسان، ويبين الكاتبان أنه عندما نتحدث عن لأشيء فنحن نتحدث عن شيء ما ولكنه شيء آخر فإذا قلنا أن جان ليست طويلة فهذا لا يعني أنه ليس لها ارتفاع أو طول وإنما الذي هناك هو أنه يمكن أن يوجد من هو أطول منها.

أما في مسألة إثبات وجود الله ومن خلق الخالق فيبين الكاتبان أن الديانات القديمة تعتقد في وجود الإله وأن الفلسفات المتعددة تؤكد ذلك وهنا يشيران إلى أرسطو من خلال التعريف به وما أنتجه من أفكار خاصة فكرة السببية وكتبه ومدرسته(الليسيوم)والتركيز على مقولته بأن الإله هو الشيء الوحيد الذي لم يخلق من شيء ويدعوان إلى النظر في العالم العجيب والجميل الذي من حولنا ليدرك الطفل أن هذا الوجود لم يوجد من فراغ ويتأكد ذلك عند جل الفلاسفة على رأسهم أفلاطون(Platon)،»توما الأكويني(St. Thomas Aquinas)» وبليز باسكال(Blaise Pascal).)

إن إدراك ما هو موجود يعتبر من المعضلات الفلسفية التي بحثها الفلاسفة قديما وحديثا فنحن عادة ما ندرك العالم الذي من حولنا بواسطة حواسنا ولكنها في الكثير من الأحيان تخدعنا ولا تعطينا الحقيقة وخير مثال على ذلك ما يبينه أفلاطون في أسطورة الكهف ليتبين في الأخير أن هناك وسيلة أخرى ندرك بها العالم وهي العقل ففي الكثير من الأحيان نكون مفاهيم عن الأشياء من خلال وجودها الواقعي لكن

العقل هو الذي يجمع صفات هذا الشيء ليتكون في النهاية مفهوم عنه. وهذا بخلاف المدرسة التجريبية التي تركز على أهمية الأشياء والحواس.

إن هذه الأسئلة وبالرغم من صعوبة تقبلها من طرف عقل الطفل إلا أنها تعتبر مثيرات عقلية ونفسية تدفعه للتفكير والتأمل في هذه القضايا وعدم التسليم بها دون البرهنة عليها، إنها بداية التأسيس العقلي لدى الطفل.

5.3 التساؤل حول الحقيقة:

إن التساؤل حول الحقيقة يدعو الإنسان(الطفل) للبحث عن حقيقته وأين هي،ثم هل الأنا يتمثل في عقلنا أم في جسمنا؟ إنها مشكلة كانت محل جدال الفلاسفة عبر التاريخ بين النزعة المثالية التي تعتقد في وجود أفكار ثابتة في العقل وبين النزعة الواقعية التي ترى الحقيقة في الأشياء ولا تذهب البراغماتية للبحث عن الماهية بل عن ماذا يحدث إذا اعتقدنا في وجود الحقيقة ولذلك فهي تركز على العمل والخبرة ومن بينهم «شارلز سندرس بيرس(Charles.s. Peirce)»و«وليام جيمس(William James)»،) وفي البراغماتية المعاصرة ركز ريتشارد رورتي(Richard Rorty))على جذور الأشياء ومعاني الكلمات ونتائج العمل.

فسؤال من أنا؟ وهل أنا حقيقة؟ يدفعنا للتعرف على الفلسفة الديكارتية نسبة إلى الفيلسوف الفرنسي روني ديكارت(René Descartes)الذي يذهب إلى أن الناس يتصورون وجود الأشياء على أنها حقيقة نتيجة تقبلها بدون برهنة حقيقية ثم إن الحواس في الكثير من الأحيان تخدعنا ولا توصلنا إلى حقائق، كما يمكن للعقل أن يخدعنا، خاصة عندما يتعرض للإصابات الدماغية فيتبين للناس المرضى أفكار خاطئة عن أنفسهم كأن يظنون أنفسهم ملوكا وعلى هذا يركز على منهجه الشكي ليبين أنه لا توجد حقيقة إلا بعد أن نتأكد من وجودها عن طريقة البرهنة معتمدين في ذلك على القواعد الأربعة(البداهة والوضوح، التحليل، التركيب، الإحصاء)، ليخلص لنا في الأخير بأنه لا يكفي أن نمتلك عقلا جيدا، بل الأفضل أن نستخدمه بطريقة جيدة.

إن البحث عن الأنا هل أنا جسم أم عقل؟ إحساس أم ذاكرة؟ دفع بالكاتبين إلى

تقديم بعض التصورات لهذه الإجابات عبر تاريخ الفكر الفلسفي فيعرضان الموقف الجدلي بين الماديين والعقلانيين مع الإشارة إلى الفكر الفلسفي الإسلامي وتبيان موقف ابن سينا من هذا الموضوع من خلال فكرة الرجل المعلق في الهواء والإشارة إلى القوى الخمس التي يتميز بها العقل(الحس المشترك،التخيل،القدرة على استخدام الأفكار،التفكير،الذاكرة)، ثم يشير الكاتبان إلى فكرة التمييز بين الجسم والنفس ،هل هما واحد أم مختلفان،ليبينا أن هذه القضية قديمة قدم الفلسفة،مع إحالة القارئ إلى موقف ديكارت في الثنائية والغزالي بالعودة إلى التدبير الرباني،وليبنتز (Gottfried Wilhelm von Leibniz)الذي بين أنه لا يوجد ارتباط بينهما،و الأسقف جورج باركلي(Bishop J. Berkeley)الذي يؤكد على ضرورة الأفكار فقط،والاتجاه المادي الممثل في شخص توماس هوبز(Thomas Hobbes)الذي يرى أن الفكر من صنع المادة. ويعتقد البعض أن العقل هو عمل الدماغ ولذلك عندما نموت يتوقف عن العمل،إلا أن البوذية لا تؤمن بوجود شيء اسمه الروح بل هي فكرة خاطئة،قال بوذا»إننا نطلق على أنفسنا»أنا»فقط لأنها أسهل للحديث مع بعضنا البعض ولتسيير حياتنا».

وفي سؤال حول كيف نفكر؟ كيف نعرف أن الآخر له عقل يعمل بنفس الطريقة كما يعمل عقلي؟

يذهب جون لوك(John Locke)إلى أنه يمكن معرفة تفكير الآخر من خلال سلوكه الخارجي الدال على باطنه ويذهب لودفينغ فتجنشتين(Ludwig Wittgenstein) بأن اللغة تساعدنا على مشاركة تجاربنا مع أشخاص آخرين فهي تجعل أفكارنا عامة.

وقد بين سيدبارتا غوتاما(بوذا)(Siddhartha Gautama) أنه لا يوجد قانون دائم وغير قابل للتغيير،وأن معاناة الإنسانية تكون بسبب الأشخاص الذين يحتفظون بالأشياء الماضية دون تغيير،ويدعو إلى عدم تقبل الأفكار التي يقولها الآخرون،بل يجب التحقق منها باستخدام عقولنا وتخلص الفكرة إلى أننا نفكر في أنفسنا مثل ما نجمع القطع المتناثرة لآلة معينة فوجود الآلة لا يكون إلا بتجميع أجزائها،وهنا يشير الكاتبان إلى قصة الراهب(ناغاسينا)(Nagasena) الذي يشرح للملك فكرة الذات عندما يقول له أنه لا يوجد شخص يدعى (ناغاسينا) لأنه لا شيء، ثم يسأل الملك عن معنى العربة

ويسمي الملك أجزاء العربة ليقول له(ناغسينا) وأين العربة؟ ليدرك الملك أنه لا يوجد اسم للعربة منفصلا عن أجزائها وهذا ينطبق على سفينة (ثيوسوس).

6.3 التساؤل عن الحياة بعد الموت:

هل هناك حياة بعد الموت؟

الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يدرك أنه سيموت ويذهب الفلاسفة إلى أن كل ما نعرفه هو أن أجسادنا ستتوقف عن العمل يوما ما ويتساءلون هل هناك جزء منا يستمر بعد الموت؟ فهذا السؤال أذهل الناس لآلاف السنين وعليه هل يستطيع الفلاسفة تفسير ما يحدث بالفعل وهنا يتعرض الكاتبان إلى مختلف الديانات والفلسفات التي تعتقد في ثبات الروح وأن هناك عالم آخر يحاسب فيه الإنسان وذلك مثلما تعتقده المسيحية والإسلام بأن هناك عالم الجنة الذي تستقر فيه الروح وتعتقد الهندوسية بتناسخ الأرواح فالنفس تولد من جديد وتتحرر من دورة الولادة من جديد وتلتحق بأبراهام(Brahman)، وفيشنو(Vishnu) والشيفا (Shiva)، وتوجد هذه الفكرة عند الكثيرين من شعوب العالم القديم من اليونانيين، المصريين، الهنود الأمريكيين، الإسكندنافيين،والعديد من القبائل الأفريقية.

7.3 التساؤل حول التفكير واللغة والشعور:

إن العقل البشري عادة ما يكون مشغولا طول الوقت في التفكير وفي حل المشاكل واتخاذ القرارات. إنه في كل الأحوال يستعمل اللغة لتبادل هذه الأفكار والأحوال مع الآخرين بما فيها الإحساس والتأمل والأحلام كما تمكننا من مناقشة هذه الأفكار والاتفاق أو الاختلاف معها وتساعدنا في التواصل مع أنفسنا (المحادثة الداخلية)،إلا أنه في بعض الأحيان لا نكون في حاجة للغة العادية وذلك عندما نفكر بصريا عن طريق الصور والأشكال فعندما نتخيل الآلة وكيف تعمل لا نكون في حاجة إلى اللغة وإنما إلى الصور والأشكال إلا أن الصور لا يمكنها أن تعبر لنا عن تلك الأفكار المجردة لأنه لا يمكن لمسها أو رؤيتها مثل الخير فإذا أردنا التعبير عن هذه الأفكار فإننا نحتاج إلى اللغة،وفي بعض الأحيان نستخدم اللغة بدون تفكير وهذا ما أكده نعوم تشو مسكي(Noam Chomsky) عندما يبين أن البشر يولدون بقدرات طبيعية لتعلم اللغة

ومن ثم يتساءل الكاتبان هل للحيوان لغة مثل لغة البشر؟ ليبينا أن الحيوانات لديها نوع من التواصل عن طريق الصوت والإشارة وبالتالي فليس لها لغة مثل لغة البشر ويتعلم الصم اللغة عن طريق الاشارة.

وعليه فاللغة تسمح لنا باستخدام المنطق، إلا أنه هناك أشياء لا يمكن التعبير عنها باللغة، وأشياء أخرى لا يمكن التعبير عنها تعبيرا جيدا إذا لم تكن موجودة في محيطنا كعدم معرفة أهل المناطق الحارة للثلج.

8.3 التساؤل حول هل يفكر الإنسان مثل الكومبيوتر؟

إن التكنولوجيا الحديثة استطاعت أن تصنع الآلات التي تستطيع أن تفعل كل ما لا يستطيع الإنسان فعله، مما دفع البعض للتساؤل هل آلات الكومبيوتر لديها تفكير ومشاعر مثلما للإنسان؟ وبالطبع لا يمكنها ذلك لأنها لا تملك عقلا أو روحا فكل ما تقوم به مبرمج فهي شبيهة بكائنات الزومبي(zombies) إذا تم إيذاؤهم يصرخون لكنهم لايشعرون بشيء والأمر نفسه ينطبق على الروبوتات إنها تستجيب ولكنها لا تملك شعورا ولا تفكيرا ذاتيا.

يحاول هنا الكاتبان أن يضعا الطفل ضمن مشكلة اللغة والفكر من حيث أن اللغة هي الصورة اللفظية والخارجية للفكر فلا نستطيع أن نتكلم مالم يكن الفكر حاضرا ومدركا هذا من جهة، ومن جهة ثانية هل يمكن التعبير عن كل الأشياء باللغة؟ وهل الألفاظ دالة على معانيها دوما؟ كيف نستطيع أن نتأكد من وجود بعض الألفاظ المجردة إنها القضايا التي عالجتها الفلسفات المعاصرة مثل المنطقية الوضعية والتحليلية والبراغماتية وغيرها، والغاية من ذلك هو تحريك العقل الإنساني للتساؤل حول القضايا المحيطة به،والألفاظ التي تملأ ذهنه والتي تعود عليها دون أن يفكر فيها.

بالإضافة إلى تساؤلات متنوعة تدور حول حالة النوم واليقظة الحكم على الأشياء المساواة بين الرجل والمرأة الحرب والسلام الخير والشر كلها موضوعات كانت مثار جدل بين الفلاسفة عبر تاريخ الفلسفة يحاول الكاتبان من خلالها إثارتها أمام عقلية الطفل بطريقة بسيطة لوضعه في اطار حضاري وفكري.

4. أبعاد الكتاب:

1.4 الأبعاد الفكرية والتاريخية:

أ. حاول الكاتبان في عرضهما لمختلف الأفكار الفلسفية من ربط الطفل بثقافته التي يعتز بها الغرب ضمن المركزية الأوربية على أساس أن اليونان هم أول مجتمع فكر وأبدع وأن لهم الفضل على شعوب العالم من خلال ما أنتجوه من معرفة في مختلف المجالات.

ب. تعرف الطفل على مجمل الأفكار التي أثارت فضول البشرية والتي كانت بداية للتفكير الفلسفي على العموم.

ج. التأكيد على أن الحضارات تؤسس على التفكير والإبداع .

2.4 الأبعاد الاجتماعية:

أ. زرع ثقافة التفكير والتأمل في المجتمع.

ب. ممارسة التفكير السليم في قضايا الإنسان والمجتمع.

ج. فهم العلاقات الإنسانية.

3.4 الأبعاد النفسية:

أ. دعوة الطفل للإبداع والاكتشاف.

ب. دعوته للتأمل في القضايا الفكرية.

ج. زرع الثقة بالنفس من خلال تطابق أسئلة وأفكار المفكرين عبر التاريخ مع بعض الأسئلة التي تدور في ذهنية الطفل.

د. اعتزاز الطفل بنفسه لأنه سليل النموذج المفكر.

هـ. التعرف على الذات والاعتزاز بالهوية.

و. تنمية قدرات الطفل وإبراز كفاءته وتشجيعه على التفكير والتأمل.

ز. فهم الذات الإنسانية من خلال الاطلاع على ثقافات الشعوب والأمم ومعتقداتهم.

4.4 الابعاد التربوية والأخلاقية:

أ. التعود على ممارسة التفكير في مختلف القضايا الفكرية.

ب. زرع ثقافة الاختلاف من خلال الاطلاع على الفكر المختلف عبر التاريخ.

ج. قبول الآخر ثقافيا اجتماعيا وعقائديا.

5. تعقيب:

لا شك أن الكاتبين قد بذلا أقصى ما في جهدهما لتقديم هذه الأفكار الفلسفية للأطفال في صورة فنية جميلة ورائعة إلا أن ما يلاحظ عليهما هما أنهما أرادا أن يقدما معظم القضايا الفلسفية وهذا ما جعل أفكار الكتاب متزاحمة ومتنوعة حتى في الصفحة الواحدة مما يشكل على الأطفال فهمها كلها هذا بالإضافة إلى أن المواضيع المطروحة معظمها مجردة يصعب إدراكها بالنسبة للأطفال كما أنهما لم يخرجا من تلك النزعة العنصرية التي تمركز المعرفة في الغرب فقط دون غيرها بالرغم أنهما أشارا إلى بعض الأفكار الشرقية

6. خاتمة:

إن هذه المحاولة لتقديم الفلسفة وتعليمها للأطفال تعتبر محاولة جيدة من حيث شكل الكتاب بالرغم من صعوبة بعض الأفكار المقدمة فيه التي يصعب فهمها حتى عند البالغين فما بالك بالأطفال الذين لا يزالون في مرحلة النمو العقلي وعليه فإن الكتاب وإن كان يصلح كوسيلة تعليمية للفلسفة في بيئة تتوفر فيها كل وسائل المعرفة فإنه لا يمكن تعميمها في كل البيئات وإذا أردنا أن نعلم الفلسفة فيجب أن نقدمها بطريقة جد سهلة في طابع فني جميل واقعي إما في شكل رواية أو قصص بطريقة حوارية لها بعد فلسفي مثل قصة الإنسان سيد المخلوقات التي كانت تدرس لتلاميذ الابتدائي في المدارس الجزائرية قديما أو ما يقوم به حاليا البيداغوجي الفرنسي ميشال توزي الذي يقدم الفلسفة للأطفال بطريقة حوارية واقعية مؤسسة على التفلسف والبرهنة وليس على التعرض للأفكار الفلسفية عبر التاريخ.

وعليه فإننا ندعو إلى:

• تعليم التفلسف للأطفال وليس الفلسفة نعلمهم كيف نبرهن،نفكر،نستدل نستنتج دون أن نقحمهم في القضايا الفلسفية العميقة التي يمكن أن تنفرهم من الفلسفة وذلك بطرق متعددة كاللعب أو الرسومات أو المسرح أو الحوار البسيط

الذي يطرح قضايا فلسفية في شكلها الواقعي دون أن نسميها أو ننسبها للفلاسفة ونترك للطفل اكتشاف ذلك عندما يصل إلى مرحلة البلوغ الفكري.

• الاهتمام بتعليم الطفل التفلسف خاصة في المراحل الأولى من العمر لنؤسس له فكرا تأمليا نقديا ولنشعره بالاعتزاز بنفسه ككائن مفكر.

• الاهتمام بمكون الفلسفة وحثه على تبسيطها وتحبيبها للمتعلم.

• تعميم تعليم التفلسف في المرحلة الثانوية لكل المستويات والتخصصات.

• تعميم الفلسفة في المرحلة الجامعية في كل التخصصات من خلال المواضيع التي تتطابق مع كل تخصص.

المصدر:

Bibliography

Sarah Tomley, M. W. (2015). children's book of philosophy an introduction to the world's great thinkers and their big ideas. new york, united state of america: penguin random house publishing.

من الطفولة إلى الفلسفة: قراءة في بنية التساؤل الفطري لدى الطفل

From Childhood to Philosophy: A Reading of the Structure of Innate Questioning in the Child

د. صافية جبارة / جامعة مولود معمري تيزي وزو

◇◇

ملخص:

هدف هذه المداخلة إلى مقاربة السؤال الفلسفي كما يتجلّى في وعي الطفل، بوصفه كائناً يتعامل مع العالم باندهاش أصيل وفضول فطري. تنطلق الورقة من فرضية مركزية مفادها أن الطفل لا يتعلم الفلسفة، بل يُجسّدها في ممارساته اليومية من خلال أسئلته البكر، التي تمس قضايا وجودية وأخلاقية ومعرفية.

تسعى المداخلة إلى تفكيك بنية هذا التساؤل الطفولي، وربطه بجذور التفكير الفلسفي، عبر استحضار مساهمات فلاسفة معاصرين ومقاربات نفسية وتربوية حديثة، من أجل الدفاع عن فكرة أن الطفولة ليست ما قبل الفلسفة، بل هي أحد شروط إمكانها.

الكلمات المفتاحية: التساؤل الفطري، الطفولة والفلسفة، الدهشة الفلسفية، الفضول المعرفي، تفكير الأطفال، الأسئلة الوجودية.

Abstract:

This intervention seeks to approach the philosophical question as it manifests in the consciousness of the child, conceived as a being who engages with the world through an original sense of wonder and an innate curiosity. The paper proceeds from a central hypothesis: the child does not learn philosophy in the conventional sense, but rather embodies it in daily practices through primordial questions that touch upon existential, ethical, and epistemological issues.

The intervention aims to deconstruct the structure of this childlike inquiry and to trace its connection to the roots of philosophical thought, by drawing on contributions from contemporary philosophers alongside recent psychological and educational approaches. It ultimately defends the view that childhood is not a pre-philosophical phase, but rather one of the fundamental conditions of the very possibility of philosophy.

Key words: innate questioning; philosophical wonder; epistemic curiosity; childhood and philosophy; children's thinking; existential questions

مقدّمة:

تُعدّ الطفولة مرحلةً تأسيسية في تكوّن الذات البشرية، حيث تتشكّل خلالها البنى الأولية للفكر، وتتفتّح ملكات الوعي على العالم. وفي قلب هذه المرحلة التكوينية، تبرز ظاهرة لافتة أثارت انتباه الفلاسفة والمربين على حدّ سواء: النزوع الفطري لدى الطفل إلى التساؤل.

فأسئلة الأطفال لا تُختزل في طلب المعرفة الجزئية أو استكشاف المحيط المباشر، بل كثيرًا ما تنطوي على نفاذ إلى لبّ المفاهيم، وتفكيكٍ تلقائي لبنى المعنى. فالطفل، في تلقائيته، يطرح أسئلة ذات حمولة فلسفية أصيلة، تتعلّق بقضايا من قبيل العدالة، والموت، والهوية، والخير، والوجود، وهي قضايا طالما شغلت الفكر الفلسفي في أنساقه الكبرى.

يندرج هذا البحث ضمن تقاطع فلسفة الطفولة ونظريات التربية، ويسعى إلى مساءلة العلاقة بين الطفولة والتفلسف، من خلال تحليل طبيعة البنية الاستفهامية في خطاب الطفل، والبحث في مشروعية اعتبارها تفكيرًا فلسفيًا قائمًا بذاته. ويعتمد هذا المسعى على إسهامات عدد من المفكرين المعاصرين، وعلى رأسهم ماثيو ليبمان وغاريث ماثيوز، اللذان سعيا إلى تفكيك التحيزات التقليدية إزاء الفكر الطفولي،

وإعادة الاعتبار لقدرة الطفل على إنتاج أسئلة تتصف بالعمق والتجريد، مما يفتح أفقًا جديدًا لإدماج الفلسفة في التربية، ليس كمعرفة جاهزة، بل كممارسة تأملية نابعة من التساؤل الفطري ذاته.

ومن هنا يمكن أن نتحدد إشكالية البحث فيما يلي:

هل من المشروع أن نعدّ هذه التساؤلات مظهرًا من مظاهر التفكير الفلسفي؟ وهل يمكن اعتبار الطفل فيلسوفًا بالقوّة؟

وقد توزع مضمون البحث على محاور أساسية: تناول المحور الأول مفهوم السؤال الوجودي كمحرّك أول للتفكير، وبيّن كيف تُعبّر تساؤلات الأطفال عن حيرة مشابهة لحيرة الفلاسفة. أما المحور الثاني فركز على المقارنة البنيوية بين نمط التفكير الفلسفي والطفولي، حيث ظهرت تقاطعات مثل استخدام الخيال، والإصرار على اليقين، والجرأة على التشكيك. فيما ناقش المحور الثالث أثر الأسئلة الأبدية والتساؤل الفطري على تطوير الفكر الفلسفي في مجالاته الوجودية، المعرفية، والأخلاقية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في كونها تتناول موضوعًا لا يزال حديثًا نسبيًّا في الفلسفة المعاصرة، وهو **فلسفة الطفولة**، كما تسهم في تجسير الهوة بين ميادين تبدو متباعدة مثل: الفلسفة، علم نفس النمو، والبيداغوجيا. وإضافة إلى بعدها النظري، فإن لهذه الدراسة أبعادًا تطبيقية تتصل بالممارسة التربوية المعاصرة، خصوصًا في ظل التوجهات الحديثة الداعية إلى إدماج التفكير الفلسفي في سن مبكرة ضمن البرامج التعليمية.

-1 البنية السؤالية عند الطفل:

1--1 السؤال الوجودي كمدخل فلسفي:

السؤال هو خاصية أساسية في حديث الأطفال، لا تقتصر على استفسارات عادية تتعلق بالعالم حولهم أو بالتجربة المباشرة. بل تظهر في كثير من الأحيان طابع وجودي مؤثر ومفاجئ. فالطفل يسأل دائماً عن قضايا كبيرة: ما هي الحياة؟ وما هو الموت؟ من

أنا؟ لماذا يحدث الظلم؟ ما هو الزمن؟ وهذه الأسئلة تحمل بعد واضح عن الوجود وتظهر انفتاح مبكر على أسئلة المعنى والكينونة.

إن الميل إلى السؤال العميق لدى الإنسان، وخصوصًا في مراحل الطفولة المبكرة، لا يُعد مجرد صدفة أو تعبيرًا عن فضول عابر، بل هو مفتاح حقيقي إلى التفكير الفلسفي. هذا الميل يتأسس على لحظة الدهشة، التي تُعد في نظر الفلاسفة اللحظة الأولى لاكتشاف غموض العالم والانفتاح على معناه. وقد عبّر أرسطو عن ذلك في الكتاب الأول من الميتافيزيقا الفصل 2، حين قال: «**بدأ الناس الفلسفة كما بدأوها أول مرة، من الدهشة.**» (أرسطو، 2001، صفحة 13).

ومن هذا المنطلق، يصبح السؤال الطفولي أكثر من مجرد أداة للاستفهام؛ إنه فعل وجودي، يُحرّك التفكير نحو مساءلة ما يعتقد عادةً على أنّه بديهي، ويفتح أفقًا للتفلسف لا يتطلّب من الطفل سوى أن يُصغي إلى دهشته الأولى.

في هذا السياق، يشير »ميشال سير» إلى أن الأسئلة التي يسألها الطفل لا تأتي من فضول بريء فقط بل من حيرة عميقة تشبه، في شكلها وطبيعتها تلك التي تحرك الفلاسفة عبر الزمن. فالتساؤل عند الأطفال ليس بعيداً عن الفلسفة، بل يُفعّل أصلها المهم: الشك والسؤال والدهشة أمام ما يبدو واضحا أو معتاداً. وفي مقابل رغبة الكبار في التأقلم مع الأفكار الشائعة والرضا بالتفاسير القديمة يحتفظ الطفل بقدرة طبيعية على سؤال المسلمات ورفض الأجوبة السهلة. ومن هنا يرى سير أن الخط بين الطفل والفيلسوف أقل وضوحًا مما يُعتقد؛ بل إن الطفل، في حالته الطبيعية المفتوحة على اللامعنى تقترب من «حالة الفيلسوف»، حيث تكون المشاركة في الخبرة من وضع التوتر وليس من موقع الامتلاك. (Serres, 1997, p. 30)

هنا يُبرز ميشال سير العلاقة العميقة بين تساؤلات الأطفال والفكر الفلسفي. يشير إلى أن الأسئلة التي يطرحها الطفل لا تنبع فقط من فضول بريء، بل من حيرة عميقة تشبه تلك التي تحرك الفلاسفة عبر العصور. يرى سير أن الطفل، في حالته الطبيعية المنفتحة على اللامعنى، يقترب من «وضع الفيلسوف»، حيث تكون العلاقة

مع العالم قائمة على التوتر والدهشة، لا على الامتلاك والمعرفة الجاهزة.

ويُعزّز ماثيو ليبمان (Lipman) هذا التصوّر من خلال تأكيده أنّ الطفل لا يحتاج إلى استيراد مهارات التفكير الفلسفي من الخارج، إذ إنّ لديه قدرة كامنة على التفلسف، متجذّرة في بنيته الذهنية ومُعبَّر عنها في تساؤلاته الفطرية حول مفاهيم مجرّدة كالحرية، والهوية، والغاية، والمعنى. فالطفل، وفقًا لهذا المنظور، لا يُعدّ «مرشحًا للفلسفة» فحسب، بل هو فاعل فلسفي بالقوة، يُعبّر عن ذلك من خلال مسائلاته المفتوحة، ورفضه التلقائي للجاهز والمألوف. (Lipman, 2003, p. 9)

من هنا، تصبح التربية الفلسفية، في نظر ليبمان، ليست عملية «غرس» لمهارات التفكير، بل ممارسة تأملية تُعيد تنشيط ملكة قائمة بالفعل، من خلال خلق بيئة حوارية تشاركية تتيح للطفل التعبير عن أسئلته بوضوح، وتنظّم هذا التعبير في إطار جماعي قائم على الإصغاء والتفكير المشترك. إنها، بهذا المعنى، ليست تعليمًا للفلسفة، بل تعلمًا مع الطفل، واستجابة لنداء التفلسف الكامن في صوته.

المقارنة بين دهشة الطفل وتفكّر الفيلسوف تعيد طرح معنى التفكير العميق للفلسفة نفسها. فإذا كانت الفلسفة، كما يقول غاريث ماثيوز (Matthews)، لا تبدأ من وجود أجوبة مسبقة، بل من صياغة الأسئلة بشكل جيد، فإن الطفل يظهر كفيلسوف بالقوة، يحمل في داخله بذور التفكير الفلسفي الحقيقي.

الفرق، إذًا، ليس بين الطفل والفيلسوف في نوع التساؤل أو عمق المعنى، بل في غياب النسق المنهجي والترتيب الصارم الذي يميز الفكر الفلسفي الأكاديمي. أما روح التفلسف —التي تستخرج السؤال من المألوف، وتشعر بالفجوة فيما يُظن أنه بديهي — فهي موجودة بوضوح في كلام الطفل، وتعمل فيه كطاقة دهشة وتأمل لم تتروض بعد (Matthews G. , 1983, p. 94) أي الفرق يكمن فقط في غياب النسق والترتيب المنهجي، لا في عمق المعنى.

وعليه، فإنّ السؤال الوجودي الذي يصدر عن الطفل لا يقلّ شأنًا عن السؤال الفلسفي الأكاديمي، بل قد يفوقه صدقًا وأصالة، لكونه ينشأ خارج قيود النسق، ومن

موقع انفتاح راديكالي على العالم، يخلو من المسلّمات والمقولات الجاهزة. إنّ الطفل لا «يُطبّق» الفلسفة، بل يبتكر السؤال من عمق الدهشة، ويعيد العالم إلى حالته الأولى، حيث كل شيء عرضة للسؤال والمساءلة.

وهذا ما يمنح الطفولة مكانة فلسفية فريدة، تُحَتِّم على الفكر الفلسفي والتربوي المعاصر إعادة نظر جذرية في تموضعها. فالطفل ليس مجرّد كائن في طور النضج العقلي، بل حاملٌ لوعي فلسفي جنيني، يستدعي إصغاءً مغايرًا، وتصورًا تربويًا لا يقوم على التلقين، بل على المرافقة في رحلته نحو المعنى.

1--2 التفكير المجرد ونمو القدرة الفلسفية عند الطفل:

يُعدّ التفكير المجرّد من السمات الأساسية التي تميز النشاط الفلسفي عن غيره من أشكال التفكير، إذ يُفترض في الفيلسوف قدرته على تجاوز المحسوس والجزئي، والانخراط في معالجة مفاهيم عليا كالعدالة، والحقيقة، والكينونة، والحرية. غير أن هذا المعيار، الذي استقر في التقليد الفلسفي، يطرح إشكالًا حين يُقارن بالطفل، الذي غالبًا ما يُنظر إليه من منظور اختزالي، بوصفه كائنًا غير ناضج معرفيًّا، لم يكتسب بعد القدرة على التجريد المنطقي أو المفاهيمي.

لكن النظريات المعاصرة في علم نفس النمو، لا سيّما نظرية جان بياجيه، قدّمت تفكيكًا أكثر دقة لسيرورة تكون الفكر المجرّد لدى الطفل. فقد ميّز بياجيه (1972) بين مراحل معرفية متعاقبة، من أبرزها «المرحلة الصورية» التي تبدأ عادة في حدود سن الحادية عشرة، والتي يتمكّن فيها الطفل من استخدام الفرضيات، والتعامل مع المفاهيم المجردة دون الحاجة إلى تمثيلات حسّية مباشرة. غير أن أبحاثًا لاحقة، وكذلك الملاحظة التربوية الدقيقة، تشير إلى إمكانية تسرّب هذا النوع من التفكير في سنٍّ أبكر، لاسيّما عندما يُتاح للطفل سياق حواري محفّز، يُنمي قدرته على الاستنباط، والتأمل، وإعادة البناء الرمزي للمعنى.

وهذا يعني أن التفكير المجرّد جوهرًا أساسيًا للنشاط الفلسفي، إذ ينطوي على تجاوز المحسوس نحو مفاهيم عليا كالعدالة والحرية، وهو ما رآه جان بياجيه غير

ممكن للأطفال قبل سن الحادية عشرة، حيث لم تتطوّر لديهم بعد القدرة على معالجة المفاهيم المجردة وفق «المرحلة الصورية». غير أن غاريث ماثيوز ينتقد هذا التصور، مؤكدًا أن الأطفال يُظهرون منذ سن مبكرة استعدادًا فطريًا للتجريد والتساؤل الفلسفي، خاصة إذا وُضِعت المفاهيم في سياقات مألوفة لهم. ويستشهد بحالة الطفل «تيم» الذي تساءل إن كان العالم حلمًا، ليبرز أن الطفل ليس عاجزًا عن التفكير الفلسفي، بل يفتقر فقط إلى النسق المنهجي. من هنا، يرى ماثيوز أن الطفل فيلسوف بالقوة، وأن تنمية قدرته على التفلسف تقتضي بيئة تربوية حوارية تحترم صوته وتفعّل ملكاته، ما يستدعي إعادة النظر في التصورات النمطية التي تقصر الطفولة على التفكير الحسي أو العملي. (الخولي، 2020، الصفحات 141- 143)

وهكذا، يتبدى أن التفكير الفلسفي لا يشترط الاكتمال المعرفي، بقدر ما يحتاج إلى بيئة تُفَعِّل الإمكانات الكامنة في الطفولة، وتحرّرها من التصوّرات النمطية التي تُقصرها على المحسوس أو العملي.

وهذا ما يؤكده «غاريث ماثيوز» (Matthews) أنّ الأطفال، حتى في سنّ مبكرة، يُظهرون قابلية مدهشة للانخراط في تساؤلات تنطوي على درجة من التجريد، شريطة أن تُقدَّم المفاهيم في سياقات حياتية مألوفة. فحين يتساءل طفل في السابعة من عمره: «هل من العدل أن يأخذ الكبير قطعة أكبر من الحلوى؟»، فإنّه لا يعبّر فقط عن اعتراض شخصي أو رغبة آنية، بل يُفعّل إطارًا أخلاقيًا يتجاوز الحالة الخاصة، ليلامس مفهوم العدالة كمفهوم كليّ ومجرّد.

إنّ هذا النوع من التساؤل يُظهر ما يمكن تسميته بـ»الجنين الفلسفي» في التفكير الطفولي، حيث يتمكّن الطفل، عبر المثال اليومي، من تحريك بنى عقلية قادرة على التعميم، والنظر إلى القضية من منظور مبدئي لا شخصي. ويُدلّل ذلك على أنّ القدرة على التجريد ليست غائبة عن الطفولة، بل هي كامنة فيها، وتنتظر فقط أن تُفَعَّل من خلال سياقات حوارية وتربوية تراعي طبيعة اللغة والخيال الطفوليين. (Matthews G. , 1994, p. 111)

يشير ماثيو ليبمان (Lipman, 1991) إلى أنّ التفكير الفلسفي لا يفترض نضجًا بيولوجيًا مكتملًا، بقدر ما هو نشاط ثقافي–حِواري بالأساس، يُبنى عبر التفاعل لا التراكم. فكلّما انخرط الطفل في نقاشات مفتوحة حول مفاهيم كبرى من قبيل الحقيقة، والسببية، والمسؤولية، كلّما استُثير ذهنه لتجاوز التجريبي إلى المجرد، والمعيشي إلى المفهومي. وبهذا المعنى، لا يكون التجريد مجرّد محطة نمائية مؤجلة، بل ممارسة يمكن تنشيطها وتوسيعها تربويًا، شرط توفّر السياق الحواري المناسب، أي أنه يؤكد أن التفكير الفلسفي ليس نشاطًا مشروطًا بالنضج البيولوجي بل يُبنى ثقافيًا وحواريًا عبر التفاعل. (Lipman M. , 2003, p. 4)

هذا التصور يتقاطع مع ما تؤكّده أبحاث علم النفس الثقافي، خاصة في أعمال ليف فيغوتسكي (Vygotsky)، الذي بيّن أنّ النمو المعرفي لا يتم في عزلة داخلية، بل في إطار اجتماعي-تفاعلي، حيث يلعب الآخرون دورًا حاسمًا في دفع الطفل إلى ما سمّاه «**منطقة النمو القريبة**» (Zone of Proximal Development – ZPD) والذي يُشير إلى المسافة بين ما يستطيع الطفل القيام به بمفرده، وما يمكنه إنجازه بمساعدة وتوجيه شخص أكثر خبرة (كالراشد أو المعلم). وفق هذا التصور، لا يكون التعلم مجرد نضج بيولوجي ذاتي، بل هو عملية اجتماعية-تفاعلية، يُبنى من الخارج إلى الداخل، حيث تلعب اللغة والحوار دور الوسائط الأساسية لتطوير القدرات العقلية العليا.

في هذا السياق، تُصبح الفلسفة أداة فعّالة لتوسيع منطقة النمو القريبة، لأنها تدفع الطفل للتفكير الرمزي والتأمل في مفاهيم معقدة (كالعدالة، والسببية، والهوية) من خلال نقاشات حوارية تشاركية. وبالتالي، لا يُنظر إلى التفكير الفلسفي كنتاج متأخر للنضج، بل كممارسة معرفية قابلة للتفعيل في سن مبكرة، شرط أن تتوفر بيئة ثقافية غنية تُشجع على التساؤل والانخراط في التفكير المجرد.

وفي هذا الأفق، تغدو الفلسفة أداة فعّالة لتوسيع هذه المنطقة، بما تتيحه من إمكانات للتفكير الرمزي، وإعادة بناء العالم مفهوميًا من خلال اللغة والحوار. (Vygotsky, Thought and Language, 1934, pp. xxv – xxviii)

إنّ القدرة على التفكير المجرد، إذن، ليست ملكة مغلقة أو امتيازًا مؤجلًا لما بعد الطفولة، بل هي إمكانية نامية، تتغذّى من التجربة وتُصاغ ضمن سياق تفاعلي-ثقافي يسمح لها بالتفتح. وفي هذا الإطار، تكتسب الفلسفة معناها التربوي العميق، لا بوصفها مادة معرفية جاهزة، بل كنمط من الحوار المنظَّم، الذي يُتيح للطفل تنمية لغته العقلية، وتدريب ملكاته على التعامل مع الأفكار في صيغتها النظرية، لا بوصفها معارف متعالية، بل قضايا تنبع من صلب تجربته الحياتية.

وهكذا، يتحوّل التفكير الفلسفي إلى فعل تربوي، يُرافق نمو الذات ويُعيد للطفولة مكانتها كبُعد أنطولوجي قابل للتفلسف، لا مجرد طور عابر نحو الرشد.

1--2الدهشة كمحرك فلسفي

تُعدّ الدهشة من المحرّكات الأنطولوجية الأساسية التي تؤسّس للتفكير الفلسفي، وقد شكلت على مرّ التاريخ لحظة الانبثاق الأولى للسؤال الفلسفي. ففي «الدفاع»، يُشير أفلاطون إلى أن الفيلسوف لا يبدأ مساره من اليقين، بل من الحيرة والدهشة أمام الوجود، ما يدفعه إلى السؤال على ما يبدو مألوفًا أو بديهيًا (أفلاطون، 2009). وعلى هذا المنوال، يمكن القول إنّ الطفل، في مواجهته الأولى للعالم، يدخل في حالة من «الدهشة الأصلية»، تتفجّر منها أسئلة لا تقل في عمقها عمّا يطرحه الفكر الفلسفي، حتى وإن كانت تبدو – من المنظور الراشد – بسيطة أو عفوية.

إنّ دهشة الطفل لا تنبع من الجهل، بل من انكشاف العالم عليه بوصفه مفارقة مستمرة، ومن مجابهته لتجارب تتجاوز الإدراك التلقائي. وهذه الدهشة، بما تحمله من طاقة تساؤليه، تمثّل التربة الخصبة التي يُمكن أن يُزرع فيها التفكير الفلسفي، إذا ما تم توجيهها ورعايتها في إطار تربوي ملائم.

لا تُعدّ الدهشة، في هذا السياق، مجرّد انبهار سطحي أو استغراب عابر، بل تمثّل دافعًا معرفيًا أصيلاً يدفع نحو اختراق المألوف وتفكيك البديهي. فالطفل، كما يلاحظ والتر كوهن (Kuhn)، يمتلك حساسية استثنائية تجاه ما اعتاده الراشدون، ويُعيد طرح الأسئلة التي طُمرت تحت طبقات العادة والروتين. فبينما ينغمس الكبار في

استجابات آلية للواقع، يبقى الطفل متيقظًا لحضوره، حيث يفتحه بالتساؤل، ويُعيد صياغته انطلاقًا من الدهشة المتجددة.

إنّ أسئلة من قبيل: «من أين جاء العالم؟» أو «لماذا نموت؟ ولماذا لا تموت بعض الكائنات؟»، قد تبدو في ظاهرها بسيطة، لكنها تختزن انشغالًا وجوديًا جوهريا، يدل على رغبة في استكشاف قوانين الحياة، ومعنى الموت، وموقع الذات داخل هذا الكون. وهذا النمط من التساؤل لا يختلف في جوهره عن اشتغال الفيلسوف، بل يلتقي معه في المنطلقات، وإنْ اختلف في الأدوات والمناهج إنّ الدهشة ليست شعورًا عابرًا أو لحظة انفعال مؤقت، بل هي الشرارة الأولى التي تُفجّر فعل التفلسف، والنقطة التي ينكسر عندها المألوف، لتُستأنف نظرة جديدة إلى العالم، قائمة على التساؤل والمساءلة. ومن هذا المنطلق، تُشكّل الدهشة حلقة وصل عميقة بين التفكير الفلسفي والتفكير الطفولي؛ فكلاهما ينطوي على قلق معرفي يحفّز على البحث، والتفكيك، والشك في البديهيات.

إنّ الطفل، عندما يواجه العالم بدهشة أصلية، لا يكتفي بالتفاعل الحسي معه، بل يشرع في مساءلة جوهره، فينفتح على مفاهيم كونية مثل الزمن، الموت، الذات، والمصير. وفي هذا السياق، ترى ليديا لوران (Laurent, 1998) أنّ هذا الاندهاش يُمثّل تعبيرًا عن «الفطرة الفلسفية» الكامنة في الطفولة، تلك القدرة على تحدّي المسلمات والاقتراب من العالم بعيون غير مثقلة بالاعتياد.

ولا تقف الدهشة عند حدّ التحفيز المعرفي، بل تتخذ أيضًا بعدًا تربويًا بامتياز؛ إذ يمكن توظيفها كأداة منهجية تتيح للمعلم الدخول في حوار فلسفي مع الطفل، لا لإمداده بأجوبة جاهزة، بل لإرشاده نحو بناء الأسئلة، ومساءلة المألوف، وتشكيل نظرته للعالم انطلاقًا من ذاته.

إنّ الدهشة ليست شعورًا عابرًا أو لحظة انفعال مؤقت، بل هي الشرارة الأولى التي تُفجّر فعل التفلسف، والنقطة التي ينكسر عندها المألوف، لتُستأنف نظرة جديدة إلى العالم، قائمة على التساؤل والمساءلة. ومن هذا المنطلق، تُشكّل الدهشة حلقة

وصل عميقة بين التفكير الفلسفي والتفكير الطفولي؛ فكلاهما ينطوي على قلق معرفي يحفّز على البحث، والتفكيك، والشك في البديهيات.

إنّ الطفل، عندما يواجه العالم بدهشة أصلية، لا يكتفي بالتفاعل الحسي معه، بل يشرع في مساءلة جوهره، فينفتح على مفاهيم كونية مثل الزمن، الموت، الذات، والمصير. وفي هذا السياق، ترى ليديا لوران (Laurent, 1998) أنّ هذا الاندهاش يُمثّل تعبيرًا عن «الفطرة الفلسفية» الكامنة في الطفولة، تلك القدرة على تحدّي المسلمات والاقتراب من العالم بعيون غير مثقلة بالاعتياد. (الخولي، 2020، الصفحات 641-642)

ولا تقف الدهشة عند حدّ التحفيز المعرفي، بل تتخذ أيضًا بعدًا تربويًا بامتياز؛ إذ يمكن توظيفها كأداة منهجية تتيح للمعلم الدخول في حوار فلسفي مع الطفل، لا لإمداده بأجوبة جاهزة، بل لإرشاده نحو بناء الأسئلة، ومساءلة المألوف، وتشكيل نظرته للعالم انطلاقًا من ذاته

-2 مقارنة بنيوية بين التفكير الطفولي والفلسفي:

2--1 الخصائص البنيوية للتفكير الطفولي:

يتّسم التفكير الفلسفي لدى الطفل بجملة من الخصائص البنيوية التي، على الرغم من طابعها العفوي، تُحاكي في بنيتها الجوهرية أنماط التفكير الفلسفي عند الراشد. ويُظهر هذا التشابه أنّ الطفل ليس مجرد كائن في طور الاكتمال العقلي، بل هو فاعل فكري يمتلك أدوات أولية للتفلسف، وإن اتخذت شكلاً غير ممنهج. ويمكن حصر أبرز هذه الخصائص في ثلاث سمات مركزية: **المباشرة، البحث عن اليقين، واستخدام الخيال كأداة تفسيرية.**

أ- المباشرة

يتميّز التفكير الطفولي بقدر عالٍ من المباشرة، إذ يتجلّى في قدرة الطفل على طرح تساؤلاته بكيفية صريحة، مجردة من التعقيد البلاغي أو التكلف الاصطلاحي الذي كثيرًا ما يطبع خطاب البالغين. فالطفل لا يلجأ إلى التورية أو التلميح، بل يُفصح عن استغرابه بوضوح يعبّر عن دهشة أصيلة تجاه العالم، مما يمنح سؤاله طابعًا فطريًا

وعمقًا غير مصطنع.

ويرى جون ديوي (1910) أنّ هذا النمط من التساؤل يعكس موقفًا معرفيًا صادقًا، إذ يرفض الطفل الالتباسات الخطابية والتحليلات النظرية المفرطة، ويميل إلى التفاعل مع الواقع من خلال أسئلة مباشرة تبحث عن إجابات واضحة. فبالنسبة إليه، لا يشكّل الغموض الفلسفي مدعاة للتأمل، بل عائقًا أمام الفهم. وأن التفكير التأملي لا ينشأ من فراغ، بل من تجربة تثير الحيرة أو التساؤل، حيث يدفع الغموض الذهن إلى البحث والفهم. في هذا السياق، يُقدّر ديوي ما يسميه «الموقف المعرفي الصادق» لدى الطفل، إذ يرى أن الطفل، بخلاف الراشد، لا يلجأ إلى التعقيد أو المجاز، بل يُعبّر عن دهشته وتساؤلاته بوضوح مباشر. هذه الصراحة الطفولية لا تعني السذاجة، بل تعبّر عن أصالة معرفية تدفع نحو الفهم العميق دون التورط في الخطابة أو التكلّف. ومن هنا، يُظهر الطفل استعدادًا طبيعيًا للتفكير الفلسفي، ليس عبر المفاهيم المجردة، بل من خلال أسئلته النابعة من تماسّه الحيّ مع العالم، وهي الأسئلة التي غالبًا ما يتجاهلها الكبار بدافع الاعتياد أو العزوف عن التساؤل. (Dewey, 1910, pp. 1- 5)

إن هذه المباشرة لا تُعدّ نقصًا في التفكير، بل تعبيرًا عن شكل من الصفاء المفهومي الذي يمكّن الطفل من الدخول الى قلب المسألة دون أن يُعيقه ثقل الأطر النظرية أو النزعة التأويلية المعقدة. وبهذا المعنى، تكتسب تساؤلات الأطفال قيمة فلسفية خاصة، إذ تلامس بصدق الأسئلة الكبرى، ولكن بلغة الحياة اليومية.

ب- الإصرارعلى البحث عن اليقين

تُعدّ النزعة نحو اليقين من السمات الجوهرية التي يتقاطع فيها التفكير الطفولي مع المسعى الفلسفي الكلاسيكي. فالطفل، عندما يطرح أسئلته الوجودية، لا يكتفي بردود جزئية أو أجوبة مراوغة، بل يُلحّ للوصول الى حقيقة واضحة، مستقرة، لا لبس فيها. هذا الإصرار لا ينبع من عناد معرفي، بل من حاجة وجودية لفهم العالم على نحو يُقنع وجدانه ويطمئن فكره.

في هذا السياق، يوازي الطفل، وإن كان دون وعي منه، مشروع الفلسفة كما تصوّره إيمانويل كانط (1781)، الذي اعتبر أنّ الفلسفة الحقّة هي تلك التي تبدأ من سؤال حول إمكانية اليقين، وتسعى إلى تأسيس المعرفة على مبادئ أولى لا تقبل الشك. فرغم افتقار الطفل إلى المنهج الاستدلالي الذي طوّره ، حيث يطرح كانط سؤالاً جوهريًا حول إمكانية المعرفة اليقينية، ويسعى إلى تأسيسها على مبادئ أولى لا تقبل الشك. فالطفل، وإن افتقر إلى أدوات التحليل والاستدلال الكانطية، يُظهر ميلًا فطريًا نحو فهم العالم بطريقة تُرضي عقله ووجدانه معًا، ويتعامل مع الأسئلة الوجودية (كأصل العالم أو معنى الموت) بجدية لا تقل عمقًا عن انشغالات الفيلسوف. ومن هذا المنطلق، يُمكن النظر إلى تفكير الطفل كنسخة أولية صادقة من المسعى الفلسفي الكلاسيكي، حيث يشتركان في الرغبة في تجاوز الظاهر والمراوغة نحو معرفة واضحة، مبرّرة، ومطمئنة. (Kant, Critique of Pure Reason, 1781, p. 19)

وبالرغم من أن الأطفال قد لا يمتلكون الأدوات المنهجية للفلسفة الكلاسيكية، إلا أن تساؤلاتهم تظل تعكس هذه الرغبة في البحث عن اليقين البديهي الثابت في عالمهم.

وما يلفت النظر في هذا المسار الطفولي، أنّه لا يُعنى بتعقيد المفاهيم قدر عنايته **بصدق الجواب**، إذ تبدو تساؤلاته متجهة دومًا نحو وضوح ما هو كامن خلف المظاهر. وهي تعد محاولة غريزية لاكتشاف المعنى في عالمٍ يبدو له، في كل لحظة، طارئًا ومفتوحًا على احتمالات لا نهائية.

ج- استخدام الخيال كأداة تفسيرية

يُعدّ الخيال من الأدوات الأساسية التي يلجأ إليها الطفل في تفسير العالم وفهمه، ويعدّ عنصرًا أساسيًا في تطور تفكيره الفلسفي. وهذا ما يوضحه فيغوتسكي (1934)، من خلال رؤيته أن الخيال في مرحلة الطفولة لا يقتصر على مجرد التسلية أو اللعب، بل يتجاوز ذلك ليصبح أداة معرفية تفسيرية تُساعد الطفل على صياغة فهمه للواقع المحيط به. في هذه المرحلة المعرفية المبكرة، يستخدم الأطفال الخيال لملء الفراغات المعرفية التي يوجهونها، في محاولة منهم لفهم الظواهر التي لا يستطيعون إدراكها بشكل ملموس.

كما يؤكد فيغوتسكي في أعماله، أن الخيال ليس مجرد نشاط عاطفي أو تحليلي عابر، بل هو جزء أساسي من اللغة الفكرية التي يصغوها الطفل لفهم ذاته والعالم، يُعدّ الخيال، أداة معرفية جوهرية في تطور التفكير الطفولي، لا مجرد وسيلة للتسلية أو اللعب. ويوضح فيغوتسكي أن الخيال ضروري للتفكير بقدر ضرورته للشعر، إذ يُشكل شرطًا أساسيًا لكل تفكير رمزي. من هذا المنطلق، يستخدم الطفل خياله لملء الفراغات المعرفية، من خلال إعادة بناء الواقع وتفسيره وفق صور رمزية تتجاوز حدود الإدراك الحسي المباشر. وتُظهر تساؤلات الأطفال الخيالية، كأن يتساءل أحدهم «ماذا لو كانت الأشجار تتحدث؟»، توظيفًا للخيال كوسيط فلسفي يفتح أفقًا للتأمل في قضايا وجودية ومعرفية، مثل اللغة، والوعي، والحياة، والمعنى. وهكذا يغدو الخيال عند الطفل ليس نشاطًا عابرًا، بل أداة تفسيرية تُمكّنه من الانخراط في تساؤل فلسفي أصيل حول ذاته والعالم. (Vygotsky, Thought and Language, 1934, p. 349)

وبذلك، يصبح الخيال أداة تفسيرية هامة تُوجه تساؤلاته الفلسفية وتمنحه أفقًا جديدًا لاستكشاف المعاني العميقة. فعلى سبيل المثال، قد يتساءل الطفل: «إذا كانت الأشجار تتحدث، ماذا تقول؟»، وفي هذا السؤال، لا يسعى الطفل إلى البحث عن إجابة واقعية بقدر ما يسعى إلى التفاعل مع العالم من خلال العدسات الفانتازية التي تُتيح له مساحة للتأمل والتساؤل حول الوجود والمعنى.

إنّ هذه الأسئلة التي قد تبدو غريبة أو غير واقعية على مستوى الوعي البالغ، تحمل في جوهرها مسرحًا للتفكير الفلسفي الذي يسمح للطفل بالانتقال من المألوف إلى عالمٍ يطوف فيه بالخيال والاحتمالات اللامحدودة.

التفكير الشمولي والتجريبي في التفكير الطفولي

إلى جانب الخصائص البنيوية التي تم ذكرها، فإن التفكير الطفولي غالبًا ما يتسم بالتفكير الشمولي الذي لا يفصل بين المفاهيم المختلفة، بل ينظر إلى الأشياء على أنها مترابطة ومتكاملة، في هذه المرحلة، لا يقتصر الطفل على تقسيم العالم إلى مكونات منفصلة، بل يدرك تداخل العناصر وتفاعلها، مما يعكس رؤية فلسفية شاملة تتجاوز التصنيفات التقليدية. كما يميل الأطفال إلى التفكير التجريبي، حيث يتعلمون من

خلال التجربة المباشرة والتفاعل مع البيئة المحيطة بهم.

يشير جان بياجيه (1972) إلى أن الأطفال في مراحلهم المبكرة لا يُعدّون مجرد متلقين سلبيين للمعرفة، بل فاعلين نشطين في تشكيل مفاهيمهم عن العالم من خلال التفاعل الحسي-الحركي المباشر مع بيئتهم. فمنذ الولادة وحتى حوالي 18 شهرًا، يعتمد الطفل على حواسه وتجربته العملية لاكتساب المعرفة، عبر الملاحظة، والتجريب، وتكرار الأفعال، وليس من خلال اللغة أو الرموز أو التفكير المجرد. هذا التفاعل الحسي يشكّل الأساس الأولي لبناء مفاهيم مثل الزمن، المكان، والعلاقات السببية، وهو ما يعبر عنه بياجيه بـ»الذكاء العملي» الذي يتطور تدريجيًا بطريقة غير منهجية في البداية. وبهذا المعنى، تصبح التجربة الحسية أداة فلسفية أولى، تسمح للطفل بإنتاج معرفة ناشئة من الاستكشاف النشط، في عملية ديناميكية لا تخضع للأنظمة الأكاديمية التقليدية. وتُعد مفاهيم التمثل (assimilation) والملاءمة (accommodation) حجر الزاوية في هذه النظرية، حيث يُظهر الطفل قدرة على دمج التجارب الجديدة ضمن بنيته المعرفية القائمة أو تعديلها لتناسب المعطيات الجديدة، مما يرسّخ دوره كفاعل أساسي في بناء المعرفة من خلال التفاعل المستمر مع العالم.. (Piaget, 1972, pp. 3-13)

ومن هنا، يتضح أن التفكير الطفولي يمثل أساسًا خصبًا للتفكير الفلسفي، حيث يربط بين التجربة الحسية والقدرة على التأمل المفهومي، ما يمهد الطريق لتطوير تفكير عقلاني ومنطقي في المستقبل.

2--2 الخصائص البنيوية للتفكير الفلسفي الراشد:

بينما يتميز التفكير الطفولي بالمباشرة، والبحث المستمر عن اليقين، واستخدام الخيال كأداة تفسيرية، فإن التفكير الفلسفي الراشد يُظهر تطورًا منهجيًا عميقًا في هذه السمات، حيث يبدأ الفيلسوف في استخدام أدوات عقلية وتقنيات منهجية لفحص الأسئلة الكبرى حول الحياة والوجود. وفي هذا السياق، يمكن تحديد خصائص بنيوية تميز التفكير الفلسفي الراشد مقارنة بالتفكير الطفولي كما يلي:

أ- المنهجية والنقدية

أولى السمات التي تميز التفكير الفلسفي الراشد هي المنهجية. فالفيلسوف لا يتوقف عند طرح الأسئلة بل يسعى لتطوير منهج دقيق لاكتشاف الإجابات أو فهم الظواهر. وضح ديفيد هيوم أن التفكير الفلسفي لا يقتصر على تأملات عشوائية أو انفعالية، بل يقوم على التحليل المنهجي والنقد العقلاني، ففي القسم الأول من الكتاب، يدافع هيوم عما يسميه «الفلسفة المجردة»، ويؤكد أن البحث الفلسفي الجاد يجب أن يعتمد على التحقيق الدقيق في قدرات الفهم البشري للكشف عن حدود المعرفة ومصادرها. ويضيف أن السبيل إلى تخليص الفلسفة من التناقضات أو الأوهام الفكرية هو من خلال دراسة نقدية ومنهجية لطبيعة الأفكار ذاتها وكيفية تشكّلها، وليس من خلال الانسياق وراء المألوف أو السائد من المفاهيم. (Hume, 1748, pp. 10-12)، أي في هذا الإطار، تقتصر الأسئلة الفلسفية لدى البالغين على قضايا تتطلب تقييمًا منطقيًا وتحليلًا عقلانيًا، بعيدًا عن الاندفاع إلى الإجابات السريعة أو الانفعالات التي قد تميز التفكير الطفولي.

ب- الشك المنهجي

من أبرز السمات التي تميز التفكير الفلسفي الراشد **الشك المنهجي**، وهو نمط من التفكير لا يهدف إلى الهدم، بل إلى بناء المعرفة على أسس متينة لا تقبل الشك. وقد صاغ رينيه ديكارت هذا المبدأ في تأملاته في **الفلسفة** الأولى، وتحديدًا في التأمل الأول المعنون بـ«في الأشياء التي يمكن أن تُوضع موضع الشك» في هذا السياق، ينطلق ديكارت من افتراض أن كل المعتقدات السابقة، بما فيها تلك المستندة إلى الحواس أو المنطق، قد تكون خاطئة، ويسعى إلى التخلص منها مؤقتًا بحثًا عن يقين لا يمكن إنكاره. وقد توصل إلى أن حقيقة «أنا أفكر، إذن أنا موجود» هي أولى الحقائق التي لا يمكن نفيها، وتُعد حجر الأساس لأي معرفة لاحقة. هذا النوع من التفكير يتطلب قدرة على النقد، والتحليل، والتجرد من الأحكام المسبقة؛ وهي أدوات لا تتوفر عادة في مراحل التفكير الطفولي. فبينما يطرح الطفل الأسئلة انطلاقًا من الدهشة أو الرغبة في الفهم، فإن الفيلسوف الراشد يستخدم أدوات منهجية عقلانية في تحليل الأسئلة

ومراجعة الفرضيات ضمن إطار من **الانضباط المعرفي**.. (Descartes, 1637, p. 59) ومن هنا يأتي الفارق بين الفلسفة عند الطفل والفلسفة عند البالغ، حيث يمتلك البالغ أدوات منطقية ورؤى عميقة تتيح له التمحيص والنقد، بينما يبقى التساؤل لدى الطفل غالبًا دون معايير منطقية دقيقة.

ج- التحليل العقلي والمفاهيمي

يمتاز التفكير الفلسفي الراشد أيضًا بالتحليل العقلي والمفاهيمي العميق. فالبالغون عادةً ما يتعاملون مع الأفكار والمفاهيم بصورة أكثر تنظيمًا وتجريدًا. فـ إيمانويل كانط (1781) في عمله «نقد العقل الخالص» يقدم مثالًا على هذه السمة من خلال تحليله للمفاهيم مثل الفضاء والزمان، حيث أظهر كيف يمكن إعادة فهم العالم من خلال مفاهيم عقلية تعتمد على المبادئ القبلية التي تنظم تجربتنا، إن هذا المستوى من التفكير الفلسفي يتطلب قدرة على التجريد والنقد المستمر للأفكار، وإعادة فحصها ضمن سياقات معرفية متعددة، بما يعكس طابعًا تأمليًا ونظريًا أعلى يتمايز به الراشدون عن أنماط التفكير الحسي-العملي التي تميز مراحل النمو المبكرة. (Kant, Critique of Pure Reason, 1781, p. 22)، وهذه الطريقة في التحليل والتمحيص الفلسفي تتطلب تجريدًا أعمق ونقدًا مستمرًا للأفكار في سياقات متنوعة.

د- المقارنة بين الأنظمة الفلسفية

أحد أوجه الاختلاف الأخرى بين التفكير الفلسفي الطفولي والفلسفي الراشد هو القدرة على إجراء المقارنة بين الأنظمة الفلسفية المختلفة. ففي الفلسفة عند البالغ، يصبح من الممكن مقارنة أفكار مختلفة، مثل تلك التي طرحها الفلاسفة في العصور القديمة، أو الفلسفات الحديثة والمعاصرة. فهو قادر على اختيار الأفكار الأنسب وفقًا لمعايير فكرية منطقية وعقلانية، بينما يبقى التفكير الطفولي غالبًا في مرحلة الاستفهام البسيط. على سبيل المثال، يمكن لمفكر مثل هيغل (1807) مقارنة تطور الوعي البشري في مراحل مختلفة من التاريخ، محاولًا بذلك بناء تفسير فلسفي شامل لكل الواقع، وهو ما لا يمكن للتفكير الطفولي القيام به بسبب نقص الأدوات المعرفية والنقدية.

2--3 الاختلافات الرئيسية بين التفكير الطفولي والفلسفي الراشد:

على الرغم من التشابه بين التفكير الفلسفي الطفولي والتفكير الفلسفي الراشد في بعض السمات البنيوية الأساسية، إلا أن هناك عدة اختلافات رئيسية تحدد الفارق بينهما، وذلك في جوانب مثل **المنهجية، القدرة على التجريد، الاستقلالية الفكرية،** والقدرة **على التعامل مع التعقيدات الفلسفية**.

2-3--1 المنهجية والهيكلية

الفرق الأول بين التفكير الطفولي والتفكير الفلسفي الراشد هو المنهجية والهيكلية التي يعتمد عليها الفيلسوف. بينما يعتمد التفكير الفلسفي الطفولي على استفسارات مباشرة وبسيطة، كما يغلب على التفكير الفلسفي الراشد استخدام منهجيات فلسفية منظمة. فرينه ديكارت يُظهر كيف أن الفلسفة تتطلب من الفرد أن يتبع منهجًا صارمًا يعتمد على الشك المنهجي والتفكير العقلاني، وهو ما يُمكّن الفيلسوف من بناء أفكار منطقية دقيقة، فالقواعد الأربع التي وضعها ديكارت في «خطاب في المنهج»، الجزء الثاني، تمثل جوهر المنهج الفلسفي العقلاني: «الأولى أن لا أقبل أي شيء على أنه صحيح ما لم أتبين بالوضوح أنه كذلك، أي أن أتجنب التسرع والأحكام المسبقة، ولا أدرج في أحكامي سوى ما يبدو لعقلي بجلاء ووضوح، بحيث لا يكون لدي أي سبب للشك فيه. الثانية أن أقسّم كل مشكلة أتناولها إلى أكبر عدد ممكن من الأجزاء، وبقدر ما يكون ضروريًا لحلها بشكل أفضل. الثالثة أن أبدأ بأفكاري بالترتيب، مبتدئًا بالأشياء الأبسط والأسهل في المعرفة، ثم أرتقي شيئًا فشيئًا إلى معرفة المركّبات، مفترضًا ترتيبًا حتى بين الأمور التي لا تترتب طبيعيًا. الرابعة أن أُجري في كل الحالات مراجعات شاملة وتعدادات كاملة حتى أكون على يقين من أنني لم أغفل شيئًا.» (Descartes, 1637, p. 11)

في المقابل، غالبًا ما تكون أسئلة الطفل غير منظمة وغير منهجية، مما يعكس النضج المعرفي المحدود.

2-3-2 القدرة على التجريد والرمزية

الفرق الثاني يكمن في القدرة على التجريد. التفكير الفلسفي الراشد يعتمد بشكل كبير على التفكير المجرد والعقلاني الذي يتجاوز الواقع الحسي والمباشر. كما ذكر

إيمانويل كانط (1781)، فإن التفكير الفلسفي يتطلب القدرة على تجريد المفاهيم من المظاهر الحسية للوصول إلى المبادئ العليا التي تحكم المعرفة (Kant, 1781) بينما يقتصر التفكير الطفولي على الواقع الملموس، حيث يواجه الطفل غالبًا الأشياء كما هي ويصعب عليه تبني مفاهيم مجردة مثل العدالة أو الحرية قبل أن يتطور عقله.

2-3--3 الاستقلالية الفكرية والقدرة على النقد

من السمات التي تميز الفلسفة البالغة عن الفلسفة الطفولية هي الاستقلالية الفكرية والقدرة على النقد. في حين أن الأطفال يعتمدون على المحيطين بهم في الحصول على المعلومات والتفسير، يُظهر الفيلسوف قدرة على التفكير النقدي المستقل. ففي فلسفة جان بول سارتر (1943)، على سبيل المثال، يُشدد على أهمية الوعي الفردي وحرية الفكر في مواجهة التأثيرات الخارجية. وقد عبّر عن ذلك بقوله:

«الإنسان محكوم عليه بأن يكون حرًا؛ لأنه بمجرد أن يُلقى به في هذا العالم، يصبح مسؤولًا عن كل ما يفعله.» (Sartre, 1943, p. 494)

في المقابل، يفتقر الأطفال إلى هذه القدرة على النقد المستقل، حيث يميلون إلى تقليد ما يُقدمه لهم البالغون.

2-3--4 التعامل مع التعقيدات الفلسفية

أحد الاختلافات الجوهرية بين التفكير الطفولي والفلسفي الراشد هو القدرة على التعامل مع التعقيدات الفلسفية. غالبًا ما تكون الأسئلة التي يطرحها الأطفال بسيطة نسبياً وتدور حول موضوعات ملموسة مثل الموت أو العدالة، في حين أن التفكير الفلسفي الراشد يتناول قضايا أكثر تعقيدًا تتطلب قدرة على ربط الأفكار والنظريات ببعضها البعض، ففريدريك هيغل (1807) في عمله «فينومينولوجيا الروح» يوضح كيف يمكن للإنسان أن يفكر بشكل غير مباشر ويتعامل مع مفاهيم متناقضة من أجل فهم العالم الكلي(Hegel, 1807)على الرغم من أن الأطفال قد يطرحون أسئلة مشابهة حول الحياة والموت، فإنهم لا يمتلكون بعد القدرة على دمج الأفكار الفلسفية المعقدة والتفاعل معها بطريقة نقدية.

-3 تأثير التساؤل الفطري لدى الطفل على الفلسفة

إن التساؤل الفطري لدى الطفل يمثل محركًا رئيسيًا في دفع الفكر الفلسفي إلى مناطق جديدة، حيث لا يقتصر على تقليد المفاهيم أو تقبّل الآراء السائدة، بل يثير تساؤلات وجودية وأخلاقية عميقة قد يفتقر إليها البالغون بسبب الرتابة الفكرية أو التكيف مع الموروثات الثقافية. هذا الفضول الفطري، الذي يعد سمة بارزة في التفكير الطفولي، ليس مجرد بحث عابر عن إجابات بل هو حالة دائمة من الاستفهام تنبثق من دهشة أولية وعدم رضا عن الأمور المألوفة.

ونجد الفلاسفة الكبار مثل أفلاطون وأرسطو قد أشاروا إلى أن الدهشة الأولى التي تولد التساؤلات هي المنبع الأساسي للفلسفة، على الرغم من أن الأطفال لا يمتلكون الأدوات المعرفية المتطورة لتشكيل نظريات فلسفية معقدة، إلا أن تساؤلاتهم تكشف عن وعي عميق ورغبة في الفهم تتجاوز السطحيات. الأسئلة التي يطرحها الأطفال حول الوجود والمعنى، مثل «من أين جاء العالم؟» أو «لماذا يوجد الموت؟»، هي تساؤلات تؤدي إلى نقد وجودي للواقع وتدعو إلى إعادة التفكير في مفاهيم تُعتبر من البديهيات بالنسبة للكبار.

بالمقابل، هذا النوع من التساؤل الفطري لدى الأطفال يشبه إلى حد كبير البحث الفلسفي في الأسس الأولى التي تساهم في تكوين الفلسفة كمنهج فكري. فالأطفال لا يسعون فقط للحصول على إجابة، بل يعيدون طرح أسئلة جوهرية تسهم في إعادة تشكيل العالم وفهمه من خلال زاوية جديدة تركز على التساؤل المستمر بدلاً من التقبل الأعمى للأجوبة الجاهزة.

يمكن اعتبار هذا النوع من التساؤل الفطري أداة حيوية في تطور الفلسفة. حيث يُحفّز الفلاسفة على التساؤل والنقد للآراء الراسخة، ويُساهم في اكتشاف آفاق جديدة في التفكير، مما يجعل الفلسفة عملية مستمرة ومتجددة ترتكز على إعادة الفحص والتأمل في المسائل الكبرى.

إدماج هذا التساؤل الفطري في التعليم الفلسفي للأطفال له فوائد كبيرة، حيث

يساعد في تنمية القدرة النقدية والتحليلية منذ مرحلة مبكرة، ويُشجّع على فتح أفق التفكير بطريقة إبداعية وغير تقليدية.

3--1 التساؤل الفطري والتحقيق الفلسفي

من أبرز التأثيرات التي يتركها التساؤل الفطري للطفل على الفلسفة هو التأثير على التحقيق الفلسفي الذي يبدأ من الأسئلة البسيطة والغير المشروطة التي يطرحها الطفل. الأسئلة مثل «من أين أتيت؟» أو «ما هو الموت؟» تُعتبر في نظر الفلاسفة نقاط انطلاق رئيسية لإجراء تحقيق فلسفي عميق. سقراط، على سبيل المثال، كان يشتهر باستخدام أسلوب التساؤل في محاوراته بهدف تحفيز التفكير النقدي لدى المتحاورين، ومن خلال هذا الأسلوب كان يتم الوصول إلى جوهر الحقيقة. أي يمكن للتساؤلات البسيطة التي يطرحها الطفل تُشكل الأساس للبحث الفلسفي المعقد الذي سعى الفلاسفة عبر العصور لتطويره.

3--2 التساؤلات الفطرية وتحدي المفاهيم الراسخة

التساؤلات الفطرية التي يطرحها الأطفال تُشكّل تحديًا للمفاهيم الراسخة والمتعارف عليها في المجتمع. فعندما يسأل الطفل «لماذا يجب أن أؤمن بما يؤمن به الكبار؟» أو «ما الذي يجعل شيئًا صحيحًا؟»، فإن هذه الأسئلة تتجاوز الأعراف الثقافية والقيود الفكرية التي قد تكون مفروضة على الأفراد في المجتمع. وبذلك، التساؤل الفطري يعيد للفلسفة دورها في تحليل البديهيات والبحث عن الأسس المبدئية للمعرفة. هذا النوع من التساؤل يعيدنا إلى فلسفة ديكارت الذي شك في كل شيء من أجل الوصول إلى يقين أكيد (Descartes, 1637, p. 14)، أو حتى إلى كانط الذي درس كيف أن المفاهيم المسبقة تؤثر في تجربتنا العقلية

3--3 التساؤل الفطري كمحفز للتأمل الفلسفي الوجودي

أحد التأثيرات البارزة للتساؤل الفطري لدى الأطفال هو المساهمة في التأمل الفلسفي الوجودي، الأسئلة حول الوجود والمعنى التي يطرحها الطفل غالبًا ما تُثير اهتمامات فلسفية تتعلق بالمفاهيم الأساسية مثل الموت، الهوية، والمعنى. أسئلة مثل «هل سأموت يومًا؟» أو «ما هو سبب وجودي؟» لا تُعتبر فقط من الأسئلة البسيطة،

بل هي مدخل إلى التفكير الفلسفي الوجودي الذي تناوله فلاسفة مثل «مارتين هايدغر» و»سارتر» فوفقًا لهايدغر، إن التفكير في الموت هو ما يُجبر الإنسان على التأمل في وجوده وفهم معنى حياته. ويظهر هذا في قوله: « **«الوجود نحو الموت هو الكيفية التي يوجد بها الكائن البشري (Dasein) عندما يكون في وجوده الأصيل، باعتباره الإمكانية الأشد خصوصية لوجوده.»** هذه الفكرة تعني أن الوعي بالموت ليس حدثًا عارضًا بل هو نقطة انطلاق للتساؤل الوجودي الأصيل، وأن هذا التساؤل ليس حكرًا على الفلاسفة البالغين، بل يمكن أن يبدأ من تلك الأسئلة الفطرية البريئة التي يطرحها الطفل، مثل: «هل سأموت يومًا؟»، وهي أسئلة تعكس إدراكًا مبدئيًا لماهية الوجود نفسه. (Heidegger, 1927, p. 235)

ومن هذا المنطلق، نجد أن التساؤل الفطري للطفل يعدّ مُحفزًا طبيعيًا لتأملات فلسفية وجودية.

3--4 التساؤل الفطري والفلسفة الأخلاقية

التساؤلات الفطرية المتعلقة بالعدالة، الأخلاق، والاختيارات الشخصية تساهم بشكل كبير في الفلسفة الأخلاقية. عندما يسأل الطفل «لماذا يجب أن أكون طيبًا؟» أو «ماذا يعني أن أكون عادلاً؟»، فإنه يفتح الباب لتطوير الأسئلة الأخلاقية في الفلسفة. هذه الأسئلة تتقاطع مع الفلسفات الأخلاقية التي طرحها أرسطو وكانط، حيث يُعتبر السؤال الأخلاقي جوهريًا في التفكير الفلسفي. ونجد أرسطو، في كتابه «الأخلاق النيقوماخية»، يربط بين الفضيلة والسعادة كشرط أساسي للعيش الجيد، بينما يرى كانط أن الأخلاق يجب أن تتأسس على الواجب لا على العواقب (Kant, Groundwork of the Metaphysics of Morals, 1785, pp. 9-14)، لذلك، التساؤل الفطري للطفل حول الأخلاق يُعتبر في الواقع تحفيزًا للمفاهيم الأخلاقية التي تطورت عبر العصور الفلسفية.

خاتمة:

من خلال هذا البحث سعينا إلى استكشاف العلاقة بين الطفولة والتفلسف، من خلال تحليل دور التساؤل الفطري لدى الطفل في تحفيز الفكر الفلسفي، وإبراز التقاطعات البنيوية بين الخطاب الطفولي والتفكير الفلسفي الراشد. انطلقا من

فرضية مفادها أن أسئلة الأطفال، رغم بساطتها الظاهرية، تحمل في جوهرها بذورًا فلسفية تُعيد الفلسفة إلى أصلها التساؤلي الأول، كما عكسته كتابات أفلاطون وأرسطو وسقراط.، ومن أهم نتائج الدّراسة والتوصيات التي توصلنا اليها ما يلي:

1. الطفولة ليست نقيضًا للفلسفة، بل تُعدّ شرطًا أوليًا لها، نظرًا لطابع التساؤل الحرّ وغير المقيد الذي يميزها.
2. إن التساؤل الفطري للطفل لا يختلف في طبيعته الجوهرية عن التساؤل الفلسفي، بل يشكل دافعًا أوليًا نحو التفكر في مفاهيم مركزية كالوجود، والموت، والعدالة.
3. الفلاسفة الكبار – مثل كانط، ديكارت، هايدغر – انطلقوا من تساؤلات وجودية أولية لا تختلف كثيرًا من حيث البنية والدافع عن تساؤلات الأطفال.
4. الفكر الفلسفي المعاصر يجد في خطاب الطفولة مادة خصبة لإعادة صياغة مفاهيمه والانفتاح على أشكال جديدة من التساؤل الحرّ والبريء.

اقتراحات وتوصيات:

- إدماج **ورشات الفلسفة مع الأطفال** في المناهج التربوية، بوصفها وسيلة لتعزيز التفكير النقدي والمفتوح منذ المراحل المبكرة.
- تشجيع البحث الفلسفي التربوي الذي يربط بين **علم نفس النمو** و**التفلسف المبكر**، لفهم كيفية تشكل الوعي الفلسفي لدى الطفل.
- دعوة الفلاسفة المعاصرين إلى الإنصات لأسئلة الأطفال بوصفها **منجمًا أصيلًا للأسئلة الفلسفية الجديدة**، بدل الاقتصار على النماذج الكلاسيكية للتفلسف.
- إعادة النظر في تعريف «الفلسفة» بما يسمح بانفتاحه على **أشكال غير معيارية من التساؤل والتفكر**، ومن ضمنها خطاب الطفل.

وبهذا، يتبيّن أن الطفولة لا تُعدّ فقط مرحلة تمهيدية للفكر، بل هي **مهد الفلسفة ذاتها**، حيث يولد السؤال، وتنشأ الحيرة، وتُفتح إمكانات المعنى.

قائمة المصادروالمراجع:

المراجع باللغة العربية:

-أرسطو. (2001). الميتافيزيقا. (زكريا إبراهيم، المترجمون) القاهرة، مصر: دار التنوير.

-أفلاطون. (2009). الدفاع. (زكي نجيب محمود، المترجمون) القاهرة، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

-هدى الخولي. (2020). الفلسفة للأطفال وإمكانية التعلم. مجلة ديوجين – الفلسفة، 1(1)، 641–643.

المراجع باللغة الأجنبية:

-Descartes, R. (1637). Discours de la méthode pour bien conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences. Paris: Leyde: Jan Maire.

-Dewey, J. (1910). How We Think. Boston: D.C. Heath & Co.

-Hegel, G. W. (1807). enomenology of Spirit. (A. V. Miller, Trans.) Oxford: Oxford.

-Heidegger, M. (1927). Being and Time. (J. M. Robinson, Trans.) New York: Harper & Row.

-Hume, D. (1748). An Enquiry Concerning Human Understanding. London: A. Millar.

-Kant, I. (1781). Critique of Pure Reason. (P. G. Wood, Trans.) Cambridge: Cambridge University Press.

-Kant, I. (1785). Groundwork of the Metaphysics of Morals. (M. Gregor, Trans.) Cambridge: Cambridge University Press.

-Kuhn, W. (2005). The Child as Philosopher. New York: Routledge.

-Lipman, M. (2003). Thinking in Education (2 ed.). Cambridge University Press.

-Matthews, G. (1983). Philosophy and the Young Child. 63, 94.
-Matthews, G. (1994). The Philosophy of Childhood. Cambridge: Harvard University Press.
-Piaget, J. (1972). The Psychology of the Child. (H. Weaver, Trans.) New York: Basic Books.
-Sartre, J.-P. (1943). Being and Nothingness. (H. Barnes, Trans.) Paris: Gallimard.
-Serres, M. (1997). Le Tiers-Instruit. Paris: Éditions François Bourin.
-Vygotsky, L. (1934). Thought and Language. (A. Kozulin, Trans.) Cambridge: MIT Press.

أهمية الفلسفة في النمو الفكري لدى الطفل

The importance of philosophy in a child's intellectual development

د. نعيمة طاطا / جامعة الجزائر2

◇◇◇

ملخص:

تلعب الفلسفة دورًا محوريًا في النمو الفكري للطفل من خلال تطوير مهارات التفكير النقدي وقدرته على تحليل وتقييم المعلومات وحل المشكلات المعقدة، كما تساهم في بناء فهم أعمق للمفاهيم المجردة وتعزيز الفضول المعرفي وحب الاستطلاع لديه، ويتطلب تحقيق هذه الفوائد توفير بيئة محفزة ودور فعّال للمربين في توجيه المناقشات الفلسفية وتشجيع التساؤل والاستكشاف لدى الأطفال.

الكلمات المفتاحية: الفلسفة؛ النمو الفكري؛ الطفل؛ التفكير النقدي- مهارات

Abstract

hilosophy plays a pivotal role in the intellectual growth of a child by developing critical thinking skills and their ability to analyze and evaluate information, as well as solve complex problems. It also contributes to building a deeper understanding of abstract concepts and fostering cognitive curiosity and a love of exploration in children. Achieving these benefits requires providing a stimulating environment and an active role for educators in guiding philosophical discussions and encouraging questioning and exploration among children.

Key words: Philosophy; Intellectual Growth; Child; Critical Thinking; Skills.

1. مقدمة

يمتلك الأطفال طبيعة فريدة تتميز بفضول فطري أصيل يفوق في كثير من الأحيان فضول الكبار؛ فهم ينظرون إلى العالم بعيون متسائلة، وعقول تواقة للاستكشاف الحقيقي، ما يجعلهم أشبه بفلاسفة صغار بفطرتهم. هذا الحس الفلسفي البريء يدفعهم بشكل عفوي إلى إطلاق نقاشات فكرية مع محيطهم، سواء في الأسرة أو المدرسة، قد تصل في بعض الأحيان إلى إحراج الكبار بأسئلتهم العميقة. وعلى الرغم من أن الفلسفة ظلت تقليديًا مجالًا مقتصرًا على البالغين، فإن الدراسات الحديثة بدأت تؤكد على امتلاك الأطفال لقدرات مدهشة على التفلسف في سن مبكرة.

فقد كشفت هذه الأبحاث أن أسئلة الأطفال، على بساطتها الظاهرية وعفويتها، غالبًا ما تحمل في طياتها أبعادًا فلسفية عميقة، كما أن لديهم طرقًا مبتكرة وخلاقة في التعامل مع المفاهيم المجردة. ونتيجة لهذه الاكتشافات، دعا العديد من الفلاسفة والمفكرين إلى ضرورة إدراج الفلسفة في مراحل التعليم الطفولي المبكر، مع التأكيد على تبني آليات وطرق ومنهجيات حوارية (ديالكتيكية) تتناسب مع الخصائص العمرية الفريدة للأطفال.

إنّ دعوة الفلاسفة إلى تعليمية الفلسفة في مرحلة الطفولة، هي دعوة تستهدف الفترة الأكثر خصوبة واستعدادًا للتدريب على التفكير الفلسفي بعيدًا عن أي شكل من أشكال التلقين أو القولبة الجامدة. لذا، يُنظر إلى المرحلة الابتدائية وما قبلها على أنها المرحلة الدراسية المثالية لتقديم الفلسفة باعتبارها طريقة في التفكير بحد ذاتها، خاصة وأن الطفل في هذه المرحلة يتميز بدافع التساؤل المستمر، وهو بمثابة الآلية المحركة لعملية التفكير والتعلم لديه. وبالتالي، فإن تنمية التفكير والقدرة على التفلسف لدى الطفل ترتبط ارتباطًا وثيقًا باحترام هذا الفضول الفطري وتغذيته بروح سقراطية مبكرة تشجع على السؤال والاستكشاف.

الإشكالية:

في خضم التحولات العميقة والمتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر، والتي تتميز بالتقدم العلمي والتكنولوجي الهائل الذي يطال شتى مناحي الحياة، يبرز سؤال محوري

وملح يتعلق بكيفية إعداد النشء لمواجهة تعقيدات هذا العصر وتحدياته المتزايدة. ففي الوقت الذي يركز فيه التعليم التقليدي غالبًا على نقل المعارف وتلقين الحقائق، يصبح من الضروري التساؤل عن مدى كفاية هذه المقاربة في تنمية القدرات الذهنية العليا لدى الأطفال، تلك القدرات التي تمكنهم من التفكير النقدي المستقل، والإبداع في إيجاد حلول مبتكرة للمشكلات، والتفاعل بوعي وفهم مع العالم من حولهم.

من هذا المنطلق، تتبلور الإشكالية الأساسية التي تسعى هذه المداخلة إلى معالجتها، وهي: كيف يمكن لدمج تعليم الفلسفة في المراحل التعليمية المبكرة أن يساهم بشكل فعال في تعزيز وتنمية هذه القدرات الفكرية والإبداعية الحيوية لدى الأطفال؟ ، وكذا استجلاء أهمية الفلسفة ودورها المحوري في تعزيز وتنمية القدرات الفكرية والإبداعية لدى الأطفال، بالإضافة إلى استعراض الأساليب والآليات والاستراتجيات التي اعتمدها الفلاسفة خاصة عند الفيلسوف والعالم التربوي ماتيو ليبمان «» Matthew Lipman 2010 – 1923)) في سبيل تحقيق مشروع تعليمية الفلسفة في سن مبكرة» .

2. هل هناك فلسفة للأطفال؟

لقد حظيت نظرية عالم النفس السويسري جان بياجيه (1896-1980) بتقدير واسع النطاق وإقبال كبير في أوساط علماء النفس، حيث ساهمت بشكل محوري في تشكيل فهمنا لتطور الطفل المعرفي. ومع ذلك، فإن تأكيده القاطع على أنّ الطفل قبل سن الثانية عشرة يفتقر إلى القدرة على الانخراط في التفكير الفلسفي المجرد والتأملي، وحجته في ذلك محدودية مستوى نضج الطفل البيولوجي، وبالرغم من أهمية نظرية جان بياجيه وأثرها الواسع في العمليات التعليمية المختلفة، إلاّ أنّ فريقا من الباحثين في علم النفس نهضوا ناقدين لهذه النظرية المعرفية التي تقلّل بشكل خطير من إمكانيات وقدرات الطفل المعرفية وعلى رأس هؤلاء الناقدين 1993 Astington و-Gopnik, 1999 .

وسار في نفس الاتجاه النقدي لنظرية جان بياجيه الفيلسوف جاريث ماتثيوس 2011 (Matthews Garet 1929)- وهو أحد أبرز المختصين في مجال فلسفة الطفل – الذي ذهب في كتابه المؤثر «فلسفة الطفولة» إلى أنّ جان بياجيه لم يتمكن من رؤية

وإدراك القدرات الفكرية والتساؤلات الفطرية التي يتمتع بها الطفل. والتي تمثل نقطة انطلاق طبيعية للتفكير الفلسفي.

وفي السياق ذاته، انتقد الفيلسوف وعالم التربية الأمريكي ماثيو ليبمان Lipman Matthew (1923- 2010) تأخر تعليم مهارات التفكير النقدي والمنطقي إلى مرحلة الجامعة، خاصة بعد ملاحظته لضعف هذه المهارات لدى طلابه الجامعيين. لذلك، شدّد على أهمية تبكير تنمية هذه القدرات منذ الطفولة، وأثبت من خلال تجاربه أن الأطفال يستفيدون من الاستقصاء الفلسفي حتى في المراحل الابتدائية المبكرة، وأن تعليمهم مهارات التفكير يحسّن بشكل كبير قدراتهم المعرفية والأكاديمية ويعزّز قدرتهم على التعلم بشكل عام « لذلك فإنّ «التفكير شيء يجب أن يُعلّم في وقت مبكر بكثير، قبل أن تصبح عادات التفكير راسخة»، مؤكدا أنّ « الكلية ستكون فرصة متأخرة لتحفيز الأفراد على التفكير بالطريقة السليمة...» . كما دافع عن قدرة الأطفال على الحوار، وعلى طرح الأسئلة الفلسفية والعلمية. وفي ذلك يقول لبيمان:» الفلسفة هي تدريب على التفكير النقدي المنفتح Open criticalthinking وهي تصحيح ذاتي يعتمد على البحث عن الحقيقة ، التي يعترف بها الجميع في النهاية. فالطفل قادر على التفلسف من خلال أهمية أسئلته وتأملاته» .

لم يكن ماثيو ليبمان Lipman Matthew السبّاق إلى الدعوة لتدريس الفلسفة للأطفال، إذ أنّ «الفلاسفة ورعاة فروع المنطق المعرفية، قد رفعوا أصواتهم بحماس أكبر لصالح التعليم الفلسفي المبكر» ، لكنه كان الأكثر اشتغالاً بهذا المجال وإسهاماً في وضع برامج فلسفية تتناسب مع المرحلة العمرية للطفل. ففي في عام 1969 وضع برنامج تعليمي للأطفال تحت اسم «الفلسفة للأطفال» (P4C). لقد وضع ماثيو ليبمان هدفاً مركزياً لبرنامجه الفلسفي للأطفال، وهو تحويل الفصول الدراسية التقليدية إلى ساحات نابضة بالحياة للحوار الفلسفي الديمقراطي، حيث يصبح التلاميذ أعضاء فاعلين في مجتمعات بحثية نشطة. وقد شدّد ليبمان بشكل خاص على ضرورة التمييز بين مجرد التفكير وبين التفكير الصحيح والجيّد The distinction between thinking and thinking well»). من خلال هذا التمييز، مؤكدا على الدور المحوري الذي تضطلع

به المؤسسات التعليمية، وخاصة المدارس، في عملية تنشئة العقول وتهذيبها وتوجيهها نحو تبني أساليب تفكير أفضل وأكثر فعالية .

يُعتقد أن ليبمان تأثر كثيرا بأفكار الفيلسوف التربوي جون ديوي جون ديوي- John Dewey 1952 (1859)، الذي كان يؤمن بأن الحوار ليس مجرد نتاج للتفكير بل هو المحرك الأساسي والمنشئ له، وأن عملية الحوار والتفاعل اللفظي بين الأفراد هي التي تولد الأفكار الجديدة وتعمق الفهم وتطور القدرة على التفكير النقدي . ولتحقيق هذا المشروع عملياً، ألف ليبمان سلسلة من القصص الخيالية القصيرة المصممة خصيصاً لتحفيز الأطفال على الدخول في حوارات ومناقشات فلسفية معمقة. قصد اكتشافهم للقواعد المنطقية الأرسطية بشكل تدريجي ولعبي مشوق، وتقريب المفاهيم الفلسفية إلى عقولهم وتسهيل فهمها واستيعابها، بالإضافة إلى المساهمة في تأهيلهم وتدريبهم على التفكير العقلاني والتحليلي النقدي .

وقد اعتبر المختصون كتابه «اكتشاف هاري سوتلماير» (La Découverte de Harry Stottlemeier)، الذي نُشر عام 1974، بمثابة الشرارة الأولى لميلاد حركة «الفلسفة الموجهة للطفل» ، لقد وضع ليبمان تلك القصص في سلسلة متتابعة تتناسب مع سن الأطفال بدءا من الصف الرابع الابتدائي حتى وصل بها إلى الصف التاسع . ثم استكمل بعد ذلك حلقات هذه السلسلة وأصبحت الآن تشمل مقررات تمتد من فصول الحضانة إلى الصف الثالث الثانوي .

كما قام ليبمان بتأليف روايات أخرى بالتعاون مع آنا مارغريت شارب Ann Margaret Sharp. ، 1942 -(2010). سارت جميعها على النهج التربوي السقراطي القائم على منهج المناقشة، حيث تثار حوارات بين التلاميذ حول قضايا متنوعة وهامة مثل الأخلاق والجماليات والسياسة ونظرية المعرفة . وكان الهدف من كل تلك الروايات هي تشجيع الأطفال على الانخراط في التفكير الفلسفي .

3. الفضول الطبيعي وحب الاستكشاف بذور للتفكير الفلسفي لدى الطفل:

إنّ الأطفال هم» فلاسفة صغار» يعلقون الحياة على السؤال، هكذا وصفهم «

ماتيو ليبمان «Matthew Lipman في كتابه «Philosophy and the Young Child» لذلك نادى بتعليم الفلسفة للأطفال في سن مبكرة كضرورة لتنمية قدراتهم العقلية والفكرية بدل إخضاعهم للمناهج التعليمية التقليدية التي غالبًا ما تقمع هذه القدرات.

يستهلّ الطفل رحلته في الحياة ببراءةٍ تشبه صفحةً بيضاء نقية، لكنّ هذه الصفحة الفريدة مُزودة باستعدادات فطرية للتفكير و»التفلسف أو كما يقول ,Darrell Shepard الأطفال فلسفيون بالفطرة» . يتجلى هذا الاستعداد بوضوح في فضوله الطبيعي المستمر والدائم الذي يرافقه خلال طفولته ويمتدّ معه، حيث يدفعه هذا الفضول إلى حب الاستطلاع والاستكشاف الدؤوب لكل ما يحيط به في العالم الخارجي. وسرعان ما يتطور تفاعل الطفل الأولي مع محيطه إلى سيلٍ متدفق من الأسئلة المتنوعة الجوانب، وغالبًا ما تحمل هذه الأسئلة في طياتها النواة الأولية وبذور التفكير الفلسفي العميق .

تتميز أسئلة الأطفال بطابعها المفاجئ والمحرج أحيانًا، وبتحررها اللافت من القيود الاجتماعية التي يضعها الكبار ، فهم لا يعرفون ما هي الضوابط الاجتماعية التي تحدد لهم ، وما هي الصيغة الأمثل والأسلم التي تؤمن لهم الإطار النهائي لأسئلتهم التي يجب أن يسألوها، وتلك التي يجب السكوت عنها فلا يعاود السؤال عنها ، إنّ هذه العفوية في التفكير تبدو جليّة في أسئلتهم الخارجة عن القوالب الفكرية الموروثة، وكأنّما تلك الطفولة هي نافذة فريدة للتساؤل الحر والخلاق، حاملة معها رؤى جديدة ومبتكرة.

يحمل الأطفال في فطرتهم بذرة الفلسفة، وتتجلى هذه البذرة في خاصيتين ملازمتين لهم منذ الولادة: الدهشة والتساؤل. هذه الدهشة تدفعهم إلى استكشاف كل ما يحيط بهم من غموض وإبهام في شتى موضوعات الحياة ، لكن غالبًا ما يصاحب هذا الشغف المعرفي حيرة نفسية مؤرقة، خاصة عندما لا يجدون من الكبار سوى الصمت والتجاهل أو الردود المقتضبة، تبعًا لطبيعة الأسئلة التي يطرحونها. وربما يزداد الأمر تعقيدًا عندما تحمل إجابات الكبار نوعًا من الخجل أو دلالات مبهمة قد تؤثر سلبًا على تطور تفكيرهم. وبدلًا من تشجيعهم على الاستكشاف العقلي، قد يلجأ الكبار إلى تصنيف أسئلتهم بأنها أكبر من سنهم أو غير ذات جدوى أو تتعارض

مع القيم والأعراف الاجتماعية، مما يوحي بأن التساؤل بحد ذاته أمر غير مرغوب فيه . أو عندما يعجز الكبار عن تقديم إجابات شافية لتساؤلات الطفل الفطرية والعميقة، فإنهم غالبًا ما يلجأون إلى ردود جاهزة أو إلى توبيخه وثنيه عن طرح المزيد من الأسئلة، بحجة أنها تفوق إدراكه أو أنها غير مهمة أو تتعارض مع القيم السائدة. بهذا التصرف، يقوم الكبار دون وعي منهم بقتل الروح الفلسفية المتأصلة في الطفل. فبدلًا من تغذية فضوله وتشجيعه على التفكير النقدي المستقل، يتم قمعه وإخماد رغبته في الاستكشاف العقلي . هذا التجاهل أو الرفض لتساؤلاته يمثل وأدًا مبكرًا لذلك «الفيلسوف الصغير» الكامن بداخله، مما يؤدي في نهاية المطاف إلى ضياع تلك الشرارة الإبداعية والقدرة على التفكير العميق التي غالبًا ما تميز الأطفال، كما أشار إلى ذلك كارل ياسبر)Jaspers. Karl (1883-1969 .

ولا شك أن هذا الشعور بالدهشة الموجود في الأطفال يمثل نقطة انطلاق أساسية وضرورية للتفكير الفلسفي . فعلى بساطتها وعفويتها. تكشف تلك الأسئلة بوضوح عن سعة الخيال التي يتمتع بها الطفل وقدرته الفريدة على ربط الأفكار غير المترابطة واستكشاف الأسباب والعلاقات الخفية بين الأشياء، يقول الفيلسوف الانجليزي ستيفن لو (Stephen Law 1960):»الأطفال فلاسفة بالفطرة، يبحثون باستمرار عن الأسباب والمبررات والأنماط، وبحثهم لا حدود له. وراء كل إجابة، سرعان ما يكتشفون سؤالاً آخر ليطرحوه. لا يمضِ وقت طويل قبل أن يتعمقوا في بعض معتقداتنا وأفكارنا المسبقة الأساسية، ويطرحوا أسئلة فلسفية، مثل: ما الذي خلق الكون؟ من أين يأتي الصواب والخطأ؟ و: كيف أعرف أن هذا ليس مجرد حلم؟ بمجرد أن نغرق في تفاصيل حياتنا اليومية كبالغين، سرعان ما نغفل عن مثل هذه الأسئلة. يعيش الشخص البالغ العادي حياته ضمن نطاق ضيق من الاهتمامات. لكن الأطفال لديهم وقت فراغ، وطبيعة فضولية، وأفكار مسبقة.ما زالوا منفتحين على الصورة الأكبر. ما هو رد فعلنا عندما يبدأ الأطفال بطرح أسئلة فلسفية؟ .

إنّ بذرة التفكير الفلسفي تتضح جليّا في من خلال تلك الأسئلة التي يطرحها الطفل باستمرار وبلا ملل ، إلا أن التمييز بين التفكير الفلسفي والتفكير العادي لديه يكمن

في طبيعة هذه الأسئلة وعمق التحليل المصاحب لها. إذ أنّ التفكير العادي يتسم غالبًا بالتركيز على الواقع المباشر الذي يدركه الطفل بحواسه الخمس، هذا النوع من التفكير سمته البساطة والسذاجة والسطحية، وهو تفكير مفعم بشكل كبير بالجانب الانفعالي العاطفي إذ يهدف في الغالب إلى الحصول على معلومات أو فهم أساسي لكيفية عمل الأشياء في سياق محددّ ، لكن في المقابل، نجد أنّ التفكير الفلسفي حتى في أبسط صوره ، فهو يتجاوز هذا الواقع الحسي المباشر نحو استكشاف مفاهيم مجردة وأسئلة ذات طبيعة عامة تتجاوز حدود التجربة الفردية الآنية. يتضمن هذا النوع من التفكير محاولة فهم الأسباب والمبادئ الكامنة وراء الظواهر، واستكشاف الافتراضات الكامنة وراء الإجابات، والنظر في احتمالات وبدائل متعددة .

إنّ هذه النزعة الفطرية تمثل كنزًا ثمينًا يجب على المربين رعايته وتنميته وعدم التفريط فيه، وعليهم توفير بيئات غنية بالتجارب والاستكشافات لدعم النمو الفكري لدى الطفل ، والاستماع بجدية لأسئلته، وتشجيعه على استكشاف الإجابات بنفسه ، وتقدير هذا الفضول الفطري الموجود لديه. وبالتالي فإنّ أي قمع لهذه النزعة أو تجاهلها قد يؤدي إلى إخماد شرارة الفكر والإبداع لدى الطفل، بينما رعايتها وتنميتها تفتح له آفاقًا واسعة نحو فهم أعمق وأكثر شمولية للعالم ، بل ولربما ستسعد الإنسانية بميلاد فيلسوف جديد مستقبلا، وهذا الموقف هو الذي يصنع الفارق في إبداعه المستقبلي ، فإمّا أن يعزّزه ويأخذ بيده نحو طريق التفكير وإمّا أن يكبحه ، لقد لاحظ الفيلسوف وعالم النفس الألماني" كارل ياسبيرز "(1883 Karl Jaspers.1969) «أنّ للأطفال القدرة على طرح الأسئلة في المراحل الأولى من عمرهم ، لكن سرعان ما تختفي هذه الدهشة المولدة للتساؤل ويفقد هذه الرغبة في البحث عن حقيقة موضوعات العالم الذي يدركه ، هذا ما جعل ياسبرز يتساءل: لماذا لا يتم استثمار هذا الفضول المعرفي التلقائي عند الطفل وتشجيعه على التساؤل ومنحه الحق في التفكير» .

4. ما هي مهارات التفكير التي ينميها التفلسف لدى الأطفال:

يمثل الانخراط في التفكير الفلسفي للأطفال محفزًا قويًا لتنمية مجموعة واسعة من مهارات التفكير الأساسية التي تعتبر حجر الزاوية في تطورهم العقلي وقدرتهم على التعامل مع العالم بفعالية كما يقول ليبمان ماثيو Matthew Lipman .

1.4. تعزيز التفكير النقدي:

إنّ الانخراط في التساؤلات الفلسفية والمشاركة الفعّالة في المناقشات العميقة يمثل حجر الزاوية في تنمية قدرات الطفل الفكرية والنفسية. فالهدف من المناقشات الفلسفية مع الأطفال ليس مجرد نقل بعض الأفكار الفلسفية والنظريات ولكن الهدف هو تنمية التفكير النقدي لديهم، عن طريق التواصل المستمر معهم، ومناقشة آرائهم بكثير من الحكمة والتبصر. فمن الضروري إذا؛ إشراك الأطفال في استطلاع واستكشاف الحلول والإجابات على الأسئلة التي تشغل عصرنا وأن تقدم إجابات عليها، وأن تؤخذ آراؤهم مأخذ الجد .

عندما يُمنح الأطفال حرية التعبير عن آرائهم وأفكارهم، مهما بدت بسيطة أو عفوية، ودون تعرضهم لأي شكل من أشكال القمع أو التوجيه المفرط من قبل المربين أو الأولياء، فإنهم يكتسبون ثقة راسخة في قدرتهم على النقاش والتحاور. هذا الشعور بالأمان في التعبير عن الذات لا يعزز فقط جوانبهم النفسية، بل يمنحهم أيضًا أدوات فكرية قيمة تتجاوز أي تقدير مادي.

إنّ إشراك الأطفال في التفكير الفلسفي بمنهجية مدروسة تراعي خصوصية مراحلهم العمرية وتطورهم الإدراكي سيثمر لا محالة عنه تنمية ملكة التحليل النقدي لديهم بشكل تدريجي. فمن خلال المناقشات الفلسفية المنظمة والمناسبة لأعمارهم ، يتعلمون كيف يفحصون الحجج والأفكار بموضوعية وتجرد، دون الانحياز المسبق أو التأثر بالعواطف. هذه الممارسة المستمرة ترسخ لديهم أسس التفكير المنطقي المتين والقائم على تقييم الأدلة والبراهين .

إنّ هذه المهارات الأساسية البسيطة ، التي تتأصل وتنمو من خلال ممارسة

التفلسف في سن مبكرة، تجعل منهم مفكرين يتمتعون بروح النقد الذاتي والقدرة على تقييم الأفكار والآراء بشكل موضوعي . مما يمنحهم القدرة والقوة الذهنية على مواجهة تعقيدات العالم بثقة واستقلالية فكرية، ويحررهم من قيود التفكير النمطي والقوالب الاجتماعية الجامدة التي قد تعيق تطورهم الفكري والشخصي .

2.4. التفلسف يكسب الأطفال مهارة التفكير الإبداعي :

إنّ التفلسف بلا شك يمثل بوابة واسعة تفتح أمام الأطفال آفاقًا جديدة وكبيرة للتفكير الإبداعي ، إذ يتجاوز حدود التفكير التقليدي القائم على قبول الآراء والأشياء دون نقد وتفحص ودراية، إلى استكشاف عوالم الأفكار المبتكرة وغير المألوفة. ذلك إنّ إطلاق العنان للخيال، تمكنهم من اتساع مداركهم العقلية حتى تتهيأ لتصورات ومفاهيم حسية وغير حسية، متجاوزين بذلك الحواجز الذهنية الضيقة التي قد تقيد تفكيرهم من الانطلاق في الإبداع .

إنّ التفكير الإبداعي يبدأ بشرارة الخيال التي تمكن الأطفال من تصور عوالم وأفكار تتجاوز الواقع المباشر، وربط عناصر غير مترابطة بطرق فريدة، واستكشاف سيناريوهات «ماذا لو؟ « التي تفتح آفاقًا واسعة للتفكير. هذا الخيال الخصب يمثل اللبنة الأولى للابتكار، حيث يبدأ الأطفال في تحويل هذه الأفكار المتخيلة إلى أفعال أو منتجات أو حلول عملية، وإن كانت بسيطة في البداية، مما ينمي لديه حس المبادرة والقدرة على إيجاد طرق جديدة للقيام بالأشياء.

إنّ هذا التحفيز للخيال وفتح أفاق رحبة للاستكشاف ، ليس مجرد متعة ذهنية آنية يجدها الأطفال ثم تزول بعد لحظات ، بل هو عملية عميقة تمتد لتخلق في الأطفال التفكير الإبداعي الذي سيغرس فيهم مهارة القدرة على مواجهة التحديات والمعضلات التي يصادفونها في حياتهم على جميع المستويات التي تواجههم بطرق مبتكرة ، فهم يندفعون لاستكشاف بدائل متعددة، وخوض تجارب جديدة، والبحث عن حلول غير تقليدية قد تبدو للوهلة الأولى مستبعدة أو حتى غريبة، ويمكنهم من أن يصبحوا مفكرين مبدعين، ومبتكرين قادرين على إحداث تغيير إيجابي في العالم من حولهم .

إنّ هذه القدرة على التفكير « خارج الصندوق» و«خارج التفكير النمطي»، يكسب الأطفال قدرة عجيبة على التجرؤ على طرح الأفكار غير المألوفة، والتحرر من قيود التفكير النمطي، هي بلا شك من أهم المهارات الأساسية والضرورية التي ينبغي غرسها في الأطفال في سن مبكرة ، وبالتالي، فإن التفلسف لا يقتصر على تنمية قدرة الأطفال على التفكير النقدي والمنطقي، بل يساهم لا محالة في إطلاق العنان لقدراتهم الإبداعية الكامنة ، فالتفكير الإبداعي يعتبر محركًا أساسيًا للنمو العقلي والابتكار لدى الأطفال .

3.4. الحوار الفلسفي: محفز أساسي لتنمية التفكير المنطقي لدى الأطفال:

إن الانخراط النشط في الحوار الفلسفي يمثل رافدًا حيويًا لتنمية التفكير المنطقي لدى الأطفال، حيث يوفر لهم بيئة محفّزة لاستكشاف الأفكار وتقييمها بشكل منهجي. فمن خلال المشاركة في «مجتمعات البحث» الفلسفية، يتعلم الأطفال بشكل عملي كيفية تحليل الحجج المطروحة، وتفكيكها إلى مكوناتها الأساسية لفهم بنيتها الداخلية ونقاط قوتها وضعفها. كما يتدربون على مهارة تقييم الأدلة المقدمة لدعم هذه الحجج، وفحص مدى مصداقيتها وقوتها في دعم الاستنتاجات .

فالأطفال يتعلمون في سياق الحوار الفلسفي كيفية تحديد الافتراضات الضمنية أو الصريحة التي تستند إليها الحجج، وفحص مدى سلامة هذه الافتراضات وتأثيرها على صلاحية الاستنتاجات. هذه العملية تساعدهم على تطوير وعي نقدي تجاه المعلومات المقدمة إليهم وعدم قبولها بشكل أعمى. بالإضافة إلى ذلك، يشجع الحوار الفلسفي الأطفال على بناء استنتاجاتهم الشخصية بناءً على تفكير منطقي سليم، حيث يتعلمون كيفية ربط الأفكار بشكل متسلسل ومنطقي، وتحديد العلاقات السببية، وتجنب المغالطات المنطقية الشائعة .

تتجلى القوة الحقيقية للتفلسف في قدرته على تنمية التفكير المنطقي لدى الأطفال من خلال الحوار الفلسفي المنظم. فباعتماده على طرح الأسئلة العميقة والمفتوحة ، وتشجيع الاستماع الفعّال لوجهات النظر المتباينة، وتقديم الأسباب والمبررات الواضحة للأفكار، يخلق « التفلسف» بيئة تعليمية مثالية لازدهار هذه المهارات الأساسية . وخلال تفاعلهم مع أفكار زملائهم وتحديهم لافتراضاتهم، يُحفز الأطفال

على فحص عمليات تفكيرهم الخاصة وتوضيح حججهم بطريقة منطقية ومتسقة .

يؤكد ماثيو ليبمان Matthew Lipman ، إن «الغاية من 'مجتمع البحث' ليس التوصل إلى اتفاق، بل تطوير التفكير الجيد»، فالهدف الأسمى ليس الإجابات النهائية بل تنمية القدرة على التفكير بوضوح ودقة ومنطقية. ويضيف أن «الأطفال، على عكس البالغين، لا يبحثون بإصرار عن إجابات أو استنتاجات. بل يبحثون عن نوع التحول الذي توفره الفلسفة - ليس إعطاء إجابة جديدة لسؤال قديم، بل تحويل جميع الأسئلة.» هذا التحول في طريقة التفكير، الذي ترسخه «الفلسفة الموجهة للأطفال» يهدف إلى إنتاج طلاب يتمتعون بكفاءة محسنة في التفكير والحكم» .

4.4. التفلسف يعزز التفكير التأملي لدى الأطفال:

إنّ إدخال التفلسف بمنهجية مدروسة طبعا إلى عالم الأطفال ليس مجرد إضافة مادة دراسية أخرى، بل هو استثمار عميق في تنمية قدراتهم الفكرية والشخصية، وعلى رأسها تعزيز التفكير التأملي في المراحل العمرية المبكرة، إذ أنّ الأطفال يمتلكون فضولًا فطريًا ورغبة لا تقبل الإلجام في استكشاف العالم ومن حولهم ، وبلا شك فإنّ التفلسف يقدم إطارًا منظمًا وآمنًا لتوجيه هذا الفضول وتعميقه، وتحويله من مجرد أسئلة عابرة إلى أسئلة متعمقة ومدروسة .

يمثل التفلسف أداة تأملية قيّمة تشجع الأطفال على الانخراط في تفكير مستقل وعميق، فمن خلال التوقف بعقولهم الصغيرة في لحظات تأمل متكررة ومستمرة، وطرح الأسئلة الأساسية عليهم مثل «لماذا» و«كيف»، فإنّهم يتعلمون مهارات الاستماع بانتباه وتقدير لآراء الآخرين مهما خالفت مسلماتهم الخاصة، وكذا التعبير عن أفكارهم وآراءهم بوضوح وثقة، وتعتبر هذه العملية الحوارية البسيطة ، التي تتجسد في المناقشات الفلسفية المصممة والمنظّمة خصيصًا لتناسب أعمارهم ، آلية قوية لتعزيز قدرتهم على التأمل الذاتي في أفكارهم ومقارنتها بأفكار زملائهم، وهو ما يقود في نهاية المطاف إلى فهم أعمق وأكثر شمولية للموضوع المطروح للنقاش .

يؤكد ماثيو ليبمان Matthew Lipman من خلال كتابه المؤسس لمنهجية «الفلسفة

للأطفال»، إن خلق «مجتمعات بحث» داخل الفصول الدراسية يمكّن الأطفال من تطوير هذه المهارات التأملية والحوارية بشكل طبيعي من خلال الاستماع والتعبير والتفكير المشترك في وجهات نظر مختلفة.

إن مشاركة الأطفال بفعالية في المناقشات الفلسفية، يجعلهم مهيئين للخوض في مفاهيم فلسفية بسيطة ومناسبة لأعمارهم ، مثل العدل والصداقة والسعادة والحقيقة، بحيث تستثار قوة تأملهم للتساؤل حول هذه المفاهيم وتطبيقاتها في حياتهم اليومية. على سبيل المثال، عند مناقشة مفهوم الصداقة، قد يتساءل الأطفال عن معنى الصديق الحقيقي؟ ، وما هي الصفات التي تجعل شخصًا ما صديقًا جيدًا؟ ، وكيف يمكنهم الحفاظ على صداقاتهم؟ . هذه التأملات تقودهم إلى فهم أعمق لقيمهم وعلاقاتهم الإنسانية، بل وفهم أعمق للعالم الاجتماعي من حولهم .

إنّ دمج التفلسف كأداة فعّالة في اكتساب مهارة التفكير التأملي ، فضلا عن التفكير النقدي والإبداعي، في المنظومة التربوية لا يقتصر على تزويدهم بمجموعة من الأفكار المجردة، والقوالب الذهنية، ، بل يهدف إلى تنمية عادات فكرية قيّمة تدوم معهم طوال حياتهم. إنه يعزّز لديهم حب الاستطلاع الفكري، وإشباع فضولهم الفطري، والرغبة في التعلم المستمر، والقدرة على التفكير بعمق وتأمل في مختلف جوانب الحياة. لذلك فإنّ تشجيع التفكير التأملي في سن مبكرة، يجعل الأطفال قادرين على اكتساب شخصيات مستقلة وناقدة مستقبلا ، وقادرين على فهم العالم من حولهم بشكل أعمق وأكثر وعيًا، واتخاذ قرارات مستنيرة بناءً على تفكير متأمل ومدروس .

5.4. التفلسف كأداة لتطوير الحس الأخلاقي.

إن ميل الأطفال الفطري لطرح أسئلة من نوع «لماذا هذا؟» أو «لماذا لا ينبغي أن أفعل هذا؟» ليس مجرد فضول عابر، بل هو نافذة تطل على عقولهم المتفتحة التي تسعى جاهدة لفهم العالم والقواعد التي تحكمه، مما يجعل هذه التساؤلات نقطة انطلاق مثالية لتعلم القيم الأخلاقية. فبدلًا من تجاهل هذه الأسئلة أو صدها من المحيط الأسري أو التعليمي، فينبغي استغلالها كفرص لتنمية التفكير النقدي المستقل

لدى الأطفال، حيث يمكّنهم تعليم الفلسفة من تحليل المفاهيم الأخلاقية الأساسية مثل العدل، والصدق، والرحمة، والشجاعة، ليس فقط من خلال تلقينهم تعريفات مجردة، بل عبر تشجيعهم على استكشاف هذه المفاهيم في سياقات حياتهم اليومية.

فالتفلسف يمثل أداة قوية لتطوير الحس الأخلاقي لديهم، إذ يحفّزهم على التساؤل حول تلك القيم الأخلاقية المعقدة ، ومن ثم تطوير بوصلة داخلية هي المحرك الموجّه لأفعالهم ، ممّا يرسخ لديهم القدرة على مساءلة « لماذا» وراء القواعد وتطوير حسّهم الخاص بالصواب والخطأ بناءً على فهم أعمق للعواقب والمسؤوليات، فهم يتعلمون كيفية تحليل تلك المواقف الأخلاقية التي تصادفهم خلال احتكاكهم بالآخرين ، ويقيمون الحجج المؤيدة والمعارضة لمختلف الخيارات المتاحة، وهذه المهارات تمكنهم من اتخاذ قرارات أخلاقية مستنيرة ومسؤولة، بدلاً من الاعتماد على الانفعالات أو الامتثال الأعمى للقواعد .

إنّ إحدى الطرق الرئيسية التي يساهم بها التفلسف في تطوير الحس الأخلاقي لدى الأطفال هي تعزيز القدرة على التعاطف والتفكير من منظور الآخرين. فمن خلال المناقشات الفلسفية الجماعية البسيطة التي تتناسب مع أعمارهم، يتعرض الأطفال لوجهات نظر مختلفة حول القضايا الأخلاقية، ويتعلمون كيف يقدرون مشاعر وحقوق الآخرين، حتى لو كانت مختلفة عن مشاعرهم وحقوقهم، مما يساعدهم على تجاوز التمركز حول الذات وتوسيع دائرة اهتمامهم الأخلاقي لتشمل الآخرين والمجتمع ككل ، باختصار، يمكن القول إن التفلسف يوفّر للأطفال الأدوات الفكرية والعاطفية التي يحتاجونها لتطوير حس أخلاقي قوي ومتين. إنه يمكّنهم من أن يصبحوا أفرادًا مسؤولين وواعيين، وقادرين على اتخاذ قرارات أخلاقية مستنيرة والمساهمة بشكل إيجابي في مجتمعاتهم.

5. استراتيجيات لتفعيل التفلسف في تعليم الأطفال:

لتفعيل التفلسف في تعليم الأطفال، يقدم ماثيو ليبمان، رائد حركة «الفلسفة للأطفال»P4C))، مجموعة من الاستراتيجيات الأساسية، نذكر منها:

1.5. إنشاء مجتمعات بحث (Communities of Inquiry)

تماشياً مع رؤية ماثيو ليبمان Matthew Lipman ، تتجلى أهمية إستراتيجية «مجتمعات البحث» في تحويل الفصل الدراسي من وعاء سلبي للمعرفة إلى ساحة تفاعلية حيوية نشطة، حيث ينخرط الأطفال بشكل فعاّل في استكشاف أعماق الأسئلة الفلسفية عبر حوار بنّاء وتفكير تشاركي. في هذا السياق، يتحول محور الاهتمام من مجرد تحصيل إجابات جاهزة إلى إثراء عملية التفكير الجماعي ذاتها، مع التركيز على ديناميكية تفاعل الأطفال، وكيفية بناء أحدهم على أفكار الآخر، واستيعاب مختلف الزوايا والآراء .

يؤكد ليبمان Matthew Lipman على أن القيمة الحقيقية للفعل الفلسفي تكمن في هذه الرحلة الاستكشافية الفكرية الثرية ، لا في الوصول إلى حلول نهائية مُعلبة. وتلعب المناقشة الجماعية دوراً محورياً في هذا المسعى، إذ يتعلم الأطفال، من خلال تبادل الأفكار والإنصات لوجهات نظر زملائهم، كيف يفكر الآخرون وتتعدد سُبل فهم القضية الواحدة. هذه العملية تغذي لديهم مهارات الاستماع الفعّال، والتعبير الواضح عن الذات، وتقدير التنوع في الآراء، وتنمية القدرة على تقديم حجج منطقية لدعم وجهات نظرهم ونقد حجج الآخرين بأسلوب مهذب ومحترم. لذلك بلا شك عبر هذه التفاعلات الغنيّة، ينمو الأطفال ليس فقط كمتعلمين نشطين ومشاركين، بل أيضاً كمواطنين واعين وقادرين على التواصل والتفاعل بإيجابية مع العالم المحيط بهم .

2.5. تشجيع الأسئلة والمناقشة:

يتجلى جوهر إثراء التفكير الفلسفي لدى الأطفال في صياغة أسئلة محفزة تبعث على التأمل العميق، وغالباً ما تكون هذه التساؤلات وجودية بسيطة تلامس صميم خبراتهم وعالمهم. فبدلاً من الأسئلة ذات الإجابات المحدّدة، يؤكد ماثيو ليبمان Matthew Lipman على أهمية طرح أسئلة مفتوحة (Open-ended Questions) لا تقبل حلولاً جاهزة، بل تستثير عقول الأطفال وتشجعهم على التفكير بعمق وتقديم رؤى متنوعة. فالهدف الأسمى ليس الوصول إلى اتفاق أو إجابة نهائية، بل تطوير مهارات التفكير(Focus on Thinking) لدى الأطفال، مع التركيز بشكل خاص

على عملية الاستدلال، وتقديم الأسباب المنطقية، وتقييم الحجج بشكل نقدي. فتأمل كنه الصداقة بأبعادها المتعددة، أو استكشاف الطبيعة الشعورية للحيوانات ومدى إدراكها للعواطف، أو البحث عن تعريف شامل للسعادة ومكوناتها، كلها أمثلة لتساؤلات وجودية بسيطة تفتح آفاقاً واسعة للتفكير الفلسفي. وعلى هذا المنوال، فإن طرح أسئلة مثل «ماذا يعني أن تكون عادلاً؟» أو «هل يمكن أن يكون هناك صواب وخطأ في نفس الوقت؟» يدعو الأطفال إلى تجاوز الإجابات السطحية والانخراط في تحليل نقدي وتأملي للمفاهيم الأساسية، مع التركيز على كيفية التفكير لا ماذا نفكر .

في هذا السياق، يشدّد عالم التربية الألماني البارز مايكل سيغموند ,Siegmund Michael على أهمية وفعالية دمج السؤال الفلسفي بصريًا من خلال صورة جاذبة للانتباه وملهمة للخيال. ويشكل هذا الثنائي المتكامل (السؤال والصورة) منطلقًا حيويًا للأطفال يفتح أمامهم آفاق رحبة للحوار الفلسفي ، وينبغي أن تتنوع طبيعة الصور المقترحة لتشمل مناظر طبيعية خلابة تستثير الدهشة والتساؤل عن الكون، وصورًا للحيوانات والبشر في تفاعلاتهم المختلفة التي تدعو إلى فهم أعمق للعلاقات، ومشاهد تصور مواقف اجتماعية معينة تحمل في طياتها قضايا أخلاقية أو وجودية، وصولًا إلى الصور الخيالية التي تحفز الإبداع والتفكير خارج المألوف. وممّا لاشك أنّ لهذه الطريقة المبتكرة من طرف هذا العالم التربوي فعاليتها وكذا قابليتها للتطبيق في مختلف المراحل العمرية والبيئات التعليمية والاجتماعية، بدءًا من سنوات الحضانة المبكرة للأطفال مرورًا بالمراحل الدراسية المختلفة، ووصولًا إلى التفاعلات الفكرية المثمرة داخل نطاق الأسرة.

3.5. استخدام القصص والحكايات:

تماشياً مع نهج ماثيو ليبمان في تفعيل التفلسف في تعليم الأطفال ، فإنّه يعتبر المحفزات نقطة انطلاق حيوية وفعّالة لإثراء النقاشات الفلسفية لدى الأطفال، وتأتي القصص والحكايات في مقدمة هذه الأدوات السحرية. فالقصص، بما تحتويه من شخصيات نابضة بالحياة، وأحداث متسلسلة، وصراعات مثيرة للتفكير، تقدم للأطفال نماذج وتجارب إنسانية واجتماعية غنية تدعو إلى التأمل والتحليل. فحتى

الحكايات البسيطة، كتلك التي تدور حول خلاف بين صديقين، يمكن أن تثير تساؤلات عميقة حول مفاهيم جوهرية كالصداقة والتسامح والعدالة في حل النزاعات. والأكثر من ذلك، فإن القصص الخيالية، التي تزخر بالمخلوقات العجيبة والمواقف غير المألوفة، تعمل على تحفيز خيال الأطفال الجامح وتدفعهم إلى التساؤل عن طبيعة الواقع وحدود الممكن وقوة الإبداع ذاتها، مما يفتح آفاقًا واسعة للتفكير الفلسفي العميق.

إنّ استخدام القصص كإستراتيجية لتفعيل التفلسف، لا يقتصر فقط على سرد الحكاية فحسب، بل يتعداه إلى التوقف عند اللحظات المفصلية، وطرح أسئلة مفتوحة حول دوافع الشخصيات، وعواقب أفعالهم، والرسائل الضمنية في القصة. لذلك يمكن للمعلم أو الوالد أن يسأل: «لماذا تصرف البطل بهذه الطريقة؟»، «ماذا كان يمكن أن يحدث لو اتخذ قراراً مختلفاً؟»، «هل تتفق مع نهاية القصة؟ ولماذا؟»، إنّ هذه الأسئلة وغيرها تشجع الأطفال على التفكير النقدي في الأحداث والشخصيات، وتدفعهم إلى تحليل الأسباب والنتائج، وتساعدهم على تكوين آرائهم الخاصة بناءً على فهمهم للقصة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للقصص أن تقدم مفاهيم فلسفية مجردة بطريقة ملموسة وقريبة إلى عالم الطفل، مثل مفهوم العدل، أو الشجاعة، أو السعادة، مما يسهل عليهم استيعابها والتفكير فيها بعمق. أخيرا فإن قوة الحكاية تكمن في قدرتها على إثارة الفضول، وتحفيز الخيال، وفتح آفاق جديدة للتفكير والتأمل في الذات والعالم من حولنا

4.5. الأنشطة والألعاب الفلسفية:

إنّ دمج الألعاب والأنشطة الفلسفية في تعليم الأطفال يفتح لهم أبواباً واسعة لاستكشاف الأفكار والتساؤلات بطريقة تفاعلية ومسلية، فاللعب - كما هو معروف- هو لغة الأطفال الطبيعية ، وإذا أدمج المربي اللعب بالتفكير الفلسفي، فإنّ التعلم لدى الأطفال يتخذ منحى مغامرة ممتعة ومحفزة . فلنتخيل مثلاً لعبة بسيطة حيث يتم طرح أسئلة افتراضية غير واقعية مثل: «ماذا لو استطاعت الحيوانات التحدث؟» أو «ماذا لو لم يكن هناك جاذبية أرضية؟». إنّ مثل هذه الأسئلة تستفز فضولهم ، وتدفعهم دفعا إلى التفكير خارج الصندوق، وكذلك توسع آفاق خيالهم، وتشجعهم

على التفكير النقدي والإبداعي في آن واحد.

هناك أيضاً ألعاب الأدوار التي يمكن أن تتناول مواقف أخلاقية أو اجتماعية. يمكن للأطفال تمثيل سيناريوهات تتعلق بالصداقة، أو العدل، أو الكذب، ثم مناقشة دوافع الشخصيات وقراراتهم وعواقبها. هذه الأنشطة تساعدهم على فهم القيم والمبادئ الأخلاقية بشكل عملي وتفاعلي، وتطوير قدرتهم على التعاطف وتقدير وجهات النظر المختلفة.

بالإضافة إلى قوة القصص، تبرز الأنشطة الفنية والإبداعية كمحفزات قيمة لإثارة التساؤلات الفلسفية لدى الأطفال. فالرسم والنحت والموسيقى وغيرها من أشكال التعبير الفني تحمل في طياتها القدرة على تجسيد أفكار ومشاعر عميقة، مما يجعلها نقطة انطلاق مثالية لمناقشات حول مفاهيم مجردة كالجمال، والحقيقة، وحتى جوهر الفن ومعناه. إن دمج هذه الأنشطة الفنية مع الألعاب الفلسفية لا يضفي متعة على عملية التعلم فحسب، بل يساهم أيضاً في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال، ويعزز فضولهم الفكري، ويضع أسساً راسخة للتفكير النقدي والإبداعي الذي سيرافقهم في مختلف مراحل حياتهم، محولاً التعلم إلى رحلة ممتعة من الاستكشاف والاكتشاف .

6. دور المربي:

يكتسي دور المربي أهمية قصوى في تنشيط التفكير الفلسفي لدى الأطفال، فهو ليس مجرد ناقل للمعرفة أو ملقن للحقائق، بل «مهندس» لبيئة فكرية ثرية تحتضن التساؤل النقدي والإبداع الخلاّق. فدوره الأساسي يتجلى في حسن الاستماع لأسئلة الأطفال بإنصات وتقدير، مهما بدت ساذجة أو غير مألوفة، ودون أي انتقاد أو تهميش أو صد . بل على العكس من ذلك ، فإنّ جوهر مهمته في إطلاق شرارة الفضول لديهم عبر طرح أسئلة مفتوحة ومحفزة تدعوهم إلى التعمق في التفكير، واستكشاف مختلف الاحتمالات، وتنمية حسهم النقدي، وإطلاق العنان لإبداعاتهم الفكرية.

يتمحور دور المربي في تفعيل التفلسف لدى الأطفال حول كونه مسيرا ماهرًا وموجهًا

حكيمًا لرحلة استكشاف الأفكار الشيقة . فهو لا يمثل مصدرًا للمعرفة الجاهزة، بل يلعب دور المرشد الأمين الذي يصاحب الأطفال في مغامرتهم الفكرية، ويمكنهم من استكشاف المفاهيم والأفكار بعمق واستقلالية، وفي إطار من التعاون المثمر. فبدلًا من أن يوجه الحوار بشكل مباشر أو يقدم حلولًا سريعة، ينصب تركيزه على تيسير النقاش والحوار (Facilitating Dialogue) ببراعة وتبصر، معتمدًا في ذلك على تشجيع الأطفال على الاستماع بإنصات حقيقي لآراء بعضهم البعض، وتقدير مساهماتهم الفكرية، والبناء على ما يقدمونه من أفكار متنوعة. إنه يخلق بذلك مساحة آمنة وداعمة يشعر فيها الأطفال بالحرية في التعبير عن أفكارهم، وطرح تساؤلاتهم دون خوف من الحكم أو التقليل من شأن أفكارهم، مما يعزّز لديهم الثقة بالنفس والقدرة على التفكير بشكل جماعي وخلاّق. فالمربي هنا هو بمثابة الشرارة التي تشعل فتيل التفكير الفلسفي في عقول الأطفال، والمنارة التي تضيء لهم دروب الاستكشاف الفكري الممتع .

بهذه الطريقة، يساعد المربي الأطفال على تطوير مهارات التفكير العليا، وتعزيز فضولهم الفكري، وبناء شخصياتهم المستقلة والمتوازنة القادرة على التفكير بعمق واستكشاف العالم من حولهم بمنظور فلسفي. إن هذا الدور يتطلب من المربي التحلي بالصبر والحكمة والإيمان الراسخ بقدرة الأطفال على الانخراط في تفكير فلسفي أصيل.

7. الخاتمة:

انطلاقاً من هذا الفهم العميق، يصبح لزاماً علينا تبني مقاربة تشجع التفلسف لدى الأطفال بمنأى عن الأساليب الأكاديمية الجامعية الصارمة، كتلقين النصوص الفلسفية والمحاضرات النظرية. بل الأَوْلى أن نعيد للفلسفة بعضاً من غاياتها النبيلة الأولى، تلك التي تحتفي بالحياة ومعناها السامي من خلال الأسئلة النيّرة التي تنبع من فطرة الأطفال والمراهقين. إن تذكية الملَكة النقدية لدى النشىء تمثل ضرورة ملحة لأنهم فلاسفة الغد. لذا، وجب علينا تحبيب الفلسفة والتفلسف إلى قلوب الصغار والكبار على حد سواء، مستحضرين كلمات الفيلسوف الفرنسي ميشيل دي مونتين

(Michel de Montaigne 1592 1533)) الرائعة التي تصف الفلسفة بأنها «مدعاة للاحتفاء والوقت الرائق» وليست ذلك «المجال المتعذر» ذو «الوجه العبوس العاقد الحاجبين الرهيب» الذي صوره البعض. وفي السياق ذاته، تشدد السيدة أودري أزولاي (Audrey Azoulay 1972) المديرة العامة لليونسكو، في رسالتها بمناسبة اليوم العالمي للفلسفة، على أهمية تدريس الفلسفة للأطفال وتعليمهم التفكير النقدي، معتبرة إياها الوسيلة الأمثل لإطلاق الطاقات الإبداعية الكامنة وتوليد أفكار جديدة، مما يستدعي دمجها في ممارسات تعليمية مبتكرة من أجل تحقيق التنمية المستدامة.

إنّ فكرة «التفلسف» مع الأطفال تمثل بالفعل رحلة مدهشة تفتح عقولهم على التفكير النقدي والإبداع، وتخيل عالم يستطيع فيه أطفالنا طرح أسئلة عميقة وتحليل الأفكار بمنطق والتعبير عن آرائهم بثقة ليس مجرد حلم، بل هدف نسعى لتحقيقه بتفعيل الأنشطة الفلسفية في مراحل الطفولة المبكرة لتنمية مهاراتهم العليا وتعزيز فضولهم المعرفي وبناء شخصياتهم المستقلة والمتوازنة، وذلك باستكشاف المبادئ الأساسية لهذا النهج التعليمي وتمهيد الطريق لتطبيقه عملياً في الفصول الدراسية والمنازل.

عندما نتحدث عن الأطفال فنحن نتحدث عن المرحلة الأكثر إثارة وخصوبة عند الإنسان، ففي هذه المرحلة تبدأ التكوين والقولبة لشخصية الطفل، لذا يجب علينا الاعتناء بها، من خلال وضع الطفل على محك التفكير الفلسفي وتدريبه على التفلسف، وهذه أكبر خدمة نقدمها للطفل، حيث نزرع فيه روح المبادرة والروح التشاركية من خلال إبداء الآراء ومواقفه الشخصية، وحتى الدفاع عنها، فالدهشة والتساؤل التي يولد بهما الطفل وتعتبر أهم ميزة في الفلسفة، يستوجب علينا استغلالها وتنميتها.

فتقريب الفلسفة من الطفل، وتنمية الوعي عنده من خلال التربية الفلسفية بتوظيف الفلسفة، يساعده على تنمية الوعي الفني والجمالي الذي يفتقده الكثير من أطفالنا اليوم، فالاعتقاد السائد أن مرحلة الطفولة مرحلة لا يستطيع فيها الطفل التمييز وبناء الأحكام المنطقية، اعتقاد يعل على بث الإشكالية وانعدام الثقة عند الطفل أكثر مما تنمي فيه روح بناء الشخصية والثقة بالذات.

قائمة المراجع:

الكتب:

- إسماعيل ، وآخرون. (2012).تدريس الفلسفة للأطفال: الصعوبات والرهانات، مجلة علوم التربية.

- بني عامر، معاذ. (د. ت). الإنسان الفيلسوف، عن أسئلة الأطفال وإجابات الحكماء، الأردن: وزارة الثقافة.

- زيدان، محمد سعيد أحمد. (2001). تنمية التفكير الفلسفي، دراسة تربوية. القاهرة: سفير للإعلام والنشر.

- سليمان، موسى. (1991). القصص اللغوي الفلسفي. لبنان: دار الكتاب اللبناني.

- ماثيو ليبمان؛ الشهابي، إبراهيم يحيى. (1998). المدرسة وتربية الفكر. سوريا: وزارة الثقافة.

- محمد فتحي محمود، سعاد. (2012). اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للاطفال. القاهرة: إيتراك.

- مصطفى النشار. (2018). الفلسفة التطبيقية وتطوير الدرس الفلسفي العربي، مصر، روابط للنشر والتوزيع.

المقالات:

- بن زينب، شريف. (2023). الفلسفة والطفل أو الروح السقراطية المبكرة. مجلة التدوين. 15(1).

- الخولى، هدى. (2021). الفلسفة للأطفال وإمكانية التعلم. مجلة ديوجين الفلسفة1(1).

المراجع باللغة الأجنبية:

- Curtis, Barry (1985). Wittgenstein and Philosophy for Children. Thinking: The Journal of Philosophy for Children .

- Darrell , R , Shepard. (1977). Why philosophy For children ?,$journal Education considerations, wasrbum university.

- Fisher, R. (2005). Teaching Children to Think. Nelson ThornesK. London:

Nelson Thornes Ltd.
- Robert,F. (1996). Philosophy For Chidren. V . 2. Brunel University: School of Education.
- Roger,H,S.(2006). Thinting skills and creativity . journal home , united Kingdom.
- Siegmund, Michael (2019). Philosophy for Children and Teenagers: The best 123 questions: Including many pictures that will encourage the joint thinking process. Paris: Kindle
- Torres, J .& Michael Ash.(2007) Cognitive development. Encyclopedia of special education: A reference for the education of children, adolescents, and adults with disabilities and other
- Vansieleghem, Nancy; Kennedy, David. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children-After Matthew Lipman? . Journal of Philosophy of Education.
- Wegerif, Rupert. (2010). Mind Expanding: Teaching for Thinking and Creativity in Primary Education, England: Open University Press.
.Matthews, Gareth. (1994). The Philosophy of Childhood. Mass: Cambridge, Harvard Univ. Press, 1994. .Reviewed from. https://scholar.google.com
Philosophy for Children - People in Need. https://www.peopleinneed.net/what-we-do/varianty-educational-programme/philosophy-for-children .
. Jennifer, Bleazby (2013). Social Reconstruction Learning: Dualism, Dewey and Philosophy in Schools, New York and London: Routledge. Reviewed from: https://www.routledge.com .

الطفل والفلسفة: من الرهان البيداغوجي إلى التفلسف مع الطفل

The Child and Philosophy: From the Pedagogical Challenge to Philosophizing with the Child

د. مراد بوغاري / جامعة مصطفى اسطمبولي - معسكر

ملخص:

لقد أدى التطور المطَّرد في الأبحاث التربوية التي صاحبت التصيرُّات السوسيولوجية والأنثروبولوجية إلى ظهور ميادين وحقول مستجدة في مجالات التربية والتعليم، والتي أفضت بدورها إلى ميلاد فلسفة خاصة تهتم وتُعنى بالطفل من زاويتين: الأولى تتعلق ببيداغوجيا فلسفة الطفولة؛ والثانية بالتحول صوب ترسيخ فعل التفلسف مع الطفل. وقد مثَّل هذا الاتجاه المعاصر بعض المفكرين من فلاسفة وباحثين أهمهم الأمريكيان ماثيو ليبمان وغاريث ماثيوز وغيرهما. ولعل هذا التأسيس الفلسفي الجديد ليس وليد الصدفة أو الحشو المعرفي، بل ربما لما تكتسيه هذه المرحلة العمرية من أهمية في إعداد الإنسان الذي هو في قلب كل فلسفة مهما تشظت مسمياتها وتذرَّت، خاصة بعالم اليوم المتغير باستمرار والمتحول بسرعة كما أفدنا، أين تعمل هذه الرؤى التربوية والفكر الجديد على الانتقال بإنسان المجتمع العادي إلى إنسان الحضارة الفائق المنخرط في كل أنواع الممارسات المعرفية بما فيها الفلسفية، والتي تسهم في النمو العقلي الإنساني في هذه الفترة وتحويل مهاراته نحو الإبداعية المستقبلية التي تمكنه من مواكبة التطورات المعرفية الحاصلة ومسايرة التفلُّت الملحوظ بالراهن من ناحية، والمتوقع فيما هو مرتقب من ناحٍ آخر.

وعلى هذا، فإن هذه المداخلة ستناقش – من جهة - سُبُل إعمال الفلسفة في المناهج التربوية للطفل وإمكانية تفعيلها في الطرق التعليمية المتعلقة به، من خلال اجتراح كيفيات تبسيطية لما يتعلق بالمضمون الفلسفي، سواءٌ اللغة، الأسلوب أو المنهج، وبخاصة مفاهيمها التي قد تكون عصيَّة حتى على الكبار فما بالك بالنشء

والحدث منهم! كل ذلك بُغية تكييف هذا النوع المستجد من البيداغوجيا المعاصرة مع ما يتواءم وقدرات الطفل الذهنية، ويتلاءم مع مقتضيات مرحلته العقلية ويتناسب معها. ومن جهةٍ أخرى، تركز المداخلة على مدى اغتراف الفلسفة من معين التفكير الطفولي الذي مهما بدا ساذجاً وفارغاً من كل محتوى جاد وجدير بالتأمل فإنه مع ذلك يحمل من الدلالات الإبستيمية والعمق الأنطولوجي ما تتبدد معه كل فرصة لأن ينضب!

الكلمات المفتاحية: الطفل – الإبداع – الفلسفة – البيداغوجيا - التفلسف.

Abstract :

The steady development of educational research that accompanied sociological and anthropological developments has led to the emergence of new fields and fields in the fields of education, which in turn led to the birth of a special philosophy that cares and cares for the child from two angles: the first relates to the pedagogy of childhood philosophy; the second is the shift towards consolidating the act of philosophizing with the child. This contemporary trend has been represented by some thinkers, philosophers and researchers, the most important of which are the Americans Matthew Lippman, Gareth Matthews and others. Perhaps this new philosophical establishment is not the result of chance or epistemological stuffing, but perhaps because of the importance of this age stage in preparing the human being who is at the heart of every philosophy, no matter how fragmented and fragmented its names are, especially in today's constantly changing and rapidly transforming world, as we have learned, where these educational visions and new thought work to move the ordinary human being of society to the superior human being of civilization, who is engaged in all kinds of cognitive practices, including philosophical ones, which contribute to the

human mental growth in this period and the transformation of his skills towards future creativity that enables him to keep pace with the cognitive developments taking place and keep pace with the remarkable decline in betting on the one hand, and expected in what is expected in another.

Accordingly, this intervention will discuss – on the one hand – ways to implement philosophy in the educational curricula of the child and the possibility of activating it in the educational methods related to him, by proposing simplistic ways of what is related to the philosophical content, whether language, method or curriculum, especially its concepts that may be difficult even for adults, let alone young people and juveniles. All this in order to adapt this new type of contemporary pedagogy to what suits the child's mental abilities, and suits the requirements of his mental stage and commensurate with them. On the other hand, the intervention focuses on the extent to which philosophy is absorbed by childish thinking, which, no matter how naïve and empty it may seem of all serious and meditative content, nevertheless carries epistemological connotations and ontological depth with which every opportunity to be exhausted is dissipated.

Key words: child – creativity – philosophy – pedagogy - philosophizing.

مقدمة:

يبدو أن التفكير الفلسفي لم يعد حكرًا على الراشدين والبالغين من البشر، بل امتدت جذوره إلى الطفولة بوصفها مرحلة خصبة للتساؤل والتأمل. فقد أثبتت التجارب التربوية الحديثة أن الطفل لا يكتفي بالتلقي السلبي، بل يملك قدرة فطرية على التفلسف إن أُتيحت له الوسائل والآليات المناسبة. وهذا ما دفع فلاسفة ومربين معاصرين إلى إعادة النظر في علاقة الطفل بالفلسفة، ليس كموضوع تربوي فقط، بل كفاعل معرفي يشارك في إنتاج الفكر وإبداع مفاهيمه. من هنا برز الاهتمام

ببيداغوجيا فلسفة الطفولة، وبفعل التفلسف مع الطفل بوصفه ممارسة تأسيسية للوعي الإنساني. وعلى هذا: هل نحن بصدد التأسيس لفكرة «الطفل الفيلسوف» بوصفه شريكًا في إنتاج المعنى وإبداعية التصور دون النظر له كحالة رمزية فقط؟ أم أننا نعيد اكتشاف «الفيلسوف الطفل» الذي هو مفكرٌ يحمل بداخله شغف الأطفال وفضولهم للمعرفة؟

1 - الطفل والتفلسف:

يُعرَّف الطفل في اللغة على أنه: «الصغير من كل شيء؛ يقال: هو يسعى في أطفال الحوائج أي في صغارها. وهو في الأصل للمذكر، وقد يستوي فيه المذكر، والمؤنث، والجمع. ويطلق الطفل في علم التربية على الولد أو البنت حتى سن البلوغ، أو على المولود ما دام ناعماً رخصاً». (جميل صليبا، 1982: 22) تعريفٌ يعكس ذلك التصور عن الطفولة باعتبارها تمثلاً للبدايات في سلّم الوجود، ومعنىً لتكوّن الذات وتعرّضها لمراحل التطور والتشكل.

ومن بين ما يمثل قيمة الطفل وسذاجته التي تحمل معانٍ عميقة ولو كرمزية، هو الحركة الأدبية والفنية العبثية الأوروبية التي ظهرت مع بداية الحرب العالمية الأولى، والمسماة «الدادائية (Dadaism) التي تستمد هذا المسمى من لفظة «دادا» التي نجدها في جميع اللغات بما فيها العربية، والتي ترتبط بلغة الأطفال على العموم. ومنه «فلا شك أن الطابع الطفولي والعبثي لهذه العبارة يحكي رفضاً لعالَم القيم والتقاليد المتعارف عليها، وتبنِّياً لمواقف ساذجة لم تكن الغاية منها إلا الرد المباشر على ما سببته الحرب من خيبة للآمال لدى شباب تلك المرحلة التاريخية». (معن زيادة، 1986: 551) الذين قرروا ألا يهربوا من واقع الحرب بل مواجهته بسخرية طفولية، تتحول فيها السذاجة إلى سلاح ضد عبث الواقع واحتجاجاً صبيانياً على يأس الإنسان البالغ وعدميته.

من خلال ما أدرجنا نصل إلى أن هنالك إمكانية لربط الطفل بالفلسفة؛ فرغم صغر السن إلا أن الطفل يملك قدرة فطرية على التساؤل العميق حول الوجود والمعنى، حيث يمتزج الوعي بالدهشة والسؤال ما يمثل جوهر التفلسف كفعل وممارسة. فأسئلةٌ من قبيل: من أوجد الكون؟ أين ينتهي هذا العالم؟ ماذا بعد الموت وقبل الحياة؟ هي

نماذج تكشف عن وعي يتجاوز الظاهر ويضعنا أمام حقيقة ملتبسة يلزُم الإنتباه لها ومقاربتها؛ فالطفل بهذا لا يعتاز فلسفة، بل يفتقر إلى تصويب وأدوات تعيله لتفكُّر العالم وتأمل عناصره التي تحيطه أينما حل وارتحل. لذلك فإن كل «من فكَّر في وصل الطفل بالفلسفة، فكَّر بمنطقٍ منحاز إلى المستقبل، وهكذا ينبغي أن يكون الأمر حقاً». (محمد بلال أشمل، 2014: 60) فهذا الوصل بين الطفولة والفلسفة يُفضي إلى تحرير الفكر من قوالبه الجاهزة ومقولاتها الناجزة، ويقحم الفلسفة إلى مجال التربية والبيداغوجيا لا كمادة تعليمية، إنما كأسلوب حياة وتفكير. وعليه فإن القول بالتفكير مع الطفل هو قول بالممارسة الفلسفية وتأكيد فعل التفلسف لا تعلُّم كليهما بهذا المعنى، «إذن، بإمكان الطفل تعلم التفلسف أي فعل التفكير وفن طرح الأسئلة [...] إن الفلسفة ليست صعبة او غامضة أو حكراً على فئة دون أخرى، أو على فترة عمرية دون أخرى [...] ومن هذا المنطلق، يستمد سؤال سن التفلسف مشروعيته». (إسماعيل علوي، أكتوبر 2012: 82 – 83) فتحديد العمر المناسب الذي يمْكن فيه للطفل أن يفكر عقلانياً ويطرح أسئلة وجودية وأخرى إتيقية ومعرفية يتيح لنا فهم هذه القضية ومقاربتها. وإن كان أبيقور يرى أن التفلسف في سن مبكرة يكون أجدى وأنفع، وإن كان تأخره لا يضير أيضاً، «إنَّ من يزعم أنه لم يحن بعد الأوان للتفلسف، أو أنه قد فات الأوان، لهو شبيه بمن يقول إن وقت السعادة لم يحن بعد أو انه قد فات». (أبيقور، د. س: 203)

واقعاً، فإن الطفل بطبيعته يرفض التسليم بالعالم كما هو، ويسأل بأسلوب عفوي يُشكّك في المسلّمات التي اعتادها الكبار. ففي تساؤلاته المتكررة يكمن تمرّد فلسفي صامت، يشبه دعوة صارخة إلى إعادة النظر في ما نظنه «طبيعيًّا» أو «حتميًّا» فحواها: «لا تصبح جزءاً من أولئك الذين يتقبلون العالم كحتمية». (جوستاين غاردر، د. س: 23) كذلك هم الأطفال! فالطفل لا يرى في الواقع نهاية التفكير، بل بدايته، ولهذا يحمل روح الفيلسوف في أنقى صورها بداخله.

2 - تعليمية الفلسفة وبيداغوجيا الطفل:

الحديث عن تعليمية الفلسفة للطفل هو حديث عن زرع بذور الدهشة في عقل

لم تفسده الأجوبة الجاهزة والمعلبة، ودعوة للطفل كي يطلق العنان لتساؤلاته، لا ليستكين أمام المعطى والناجز؛ بل ليفكر ويتأمل، ويشك ويحاور، لا ليُلقّن ويتلقى وفقط، فالفلسفة هنا ليست مادة تُبلَغ بحشو المعلومات ورصف المعارف، بل مراناً على الوجود ذاته والخوض فيه. لهذا، وعلى الرغم من الصعوبات التي تواجه تعليمية الفلسفة وتدريسها للطفل، والتي من أهمها تعقيد اللغة الفلسفية، وصعوبة فهم المضامين والمعاني الفلسفية، وكذلك تعسر فهم الاتجاهات الفلسفية وتشظي آراء الفلاسفة، وغيرها من التحديات؛ إلا أن ذلك لم يحل دون ظهور نظريات تؤسس لمناهج وطرائق لتلقين الفلسفة وتدريسها لهذه الفئة العمرية، سواءٌ ما يدعو إلى تعلم المضمون من الفلسفة أو من يدعو إلى تعلم الشكل (منهج التفكير وطرائق الاستدلال والتفسير العقلي). ويمكن سوق فلسفة التربية كنوع من تعليمية الفلسفة على ما يبدو! بل إنها تعميق لتلك العلاقة المشروعة بين ما هو تربوي وما هو فلسفي. فالحديث عن اعتماد بيداغوجيا خاصة بهذا الشأن يرتكز على دوافع مشروعة تاريخياً، والمتمثلة في تصورات الفلاسفة ومواقفهم حول أدوات التعليم وطرائق التفكير وكيفيات التدريب على فنون طرح التساؤلات والأشكلة وكذلك الحوار والجدل الفلسفي، وهذا ما يتبدى في العديد من التطرقات الفلسفية في الفكر اليوناني القديم، لاسيما أرسطو بكتابه «الأخلاق إلى نيكوماخوس»، أو حتى في الفكر المعاصر أين يتم استعمال النهج السقراطي المبني على الحوار في تعليم الفلسفة للطفل، حيث تُسأل أسئلة لا تعطي إجابات مباشرة، بل تدفع النشء وتحفزه على التفكير؛ ويعتَمَد الأسلوب الحواري كوسيلة تعليمية تستنبط الحقائق والمعارف من ذات الإنسان، «فمن الواضح أن هذا الأسلوب الحواري السقراطي يعتبر نموذجاً تواصلياً بالغ الأهمية وتام الإتقان لتحيين الأفكار وتصحيحها، وطريقة مميزة لتفادي الوعظ والإرشاد». (إسماعيل علوي، أكتوبر 2012: 85 – 86) وإن ذهب أفلاطون عكس منحى معلمه الذي عمل على تعميم المعرفة وعدم قرنها بفئة معينة. فهو ينظر إلى أن الاستعداد العمري أهم عائق لتعلم الفلسفة، فالنضج الشخصي والتوازن الوجداني والسيكولوجي وفقا له من أهم متطلبات السعي إلى الحكمة. «والملاحظ أن أفلاطون يشدد على ضرورة ارتباط تعلم الفلسفة بمستوى النضج الفكري، وببلوغ سن الخمسين». (إسماعيل علوي،

أكتوبر 2012: 85) وهو موقف يفهم في سياقه التاريخي على أنه رد فعل على الموقف السفسطائي البراغماتي القاضي بوجوب تعلم التفلسف منذ الطفولة كحاجة ملحة، وإن تأخر ذلك إلى سن متقدمة فسيغدو مثاراً للسخرية!

لطالما ساور الشك أولئك البيداغوجيين الذين رفضوا، أو على الأقل ترددوا بخصوص إمكانية تعلم الصغار للفلسفة؛ فالسؤال الذي ظل يكرر نفسه لديهم بقوة في كل مرة هو إذا «ما زال النظر جارياً في طرائق تدريس الفلسفة للكبار! فهل نستعد لوضع «ديداكتيكا» خاصة بالأطفال فيما يتصل بتعليمهم الفلسفة». (محمد بلال أشمل، أكتوبر 2014: 61) يجيب عن ذلك أنصار الرؤية المعاكسة، مؤكدين على إمكانية تحقيق هذا الأمر؛ وشددوا على أنه في سبيل ذلك لا بد من اجتراح أدوات ديداكتيكية تتناسب وإمكانات الطفل وقدراته، وتراعي سِنَّه كذلك بُغية دفعه للانخراط في فعل التفلسف وتشريبه لما نسميه التفكير المستقل. فهذا النوع من البيداغوجيا يسهم في تنمية قدرات الطفل من كافة النواحي جسدياً وذهنياً. والأهم دفعه وإعداده لأن يكون مبدِعاً باستمرار، أي تعزيز المهارات المعرفية لهذه الشريحة العمرية من تأمل وإبداع وتفكيرٍ نقدي لتدبُّر مشكلاتها ومعالجتها.

لا بد أن نشير في هذا السياق إلى أن العديد من البحوث اهتمت في العقود الأخيرة بقضية تدريس الفلسفة للصغار كونها تعلَّة لتعزيز آليات النقد وشحذ ملكة التفكير لدى هذه الفئة العمرية؛ إلا أن ما صاغه الفيلسوف والمربي الأمريكي ماثيو ليبمان (Matthew Lipman) يمكن اعتباره أقيَم مشروع بيداغوجي، وأهم برنامج تدريسي في هذا الصدد، معتمداً على الحوار السقراطي وأسلوب القصة في إعداد الأطفال للتكوين الفلسفي.

لن نُفصِّل في البرامج التدريسية التي قدمها ليبمان لأنه يستحق أن يقدَّم كنموذج مقاربة فلسفية لوحده، أين يطول التدقيق والتحليل في طرحه الديداكتيكي؛ لكن يجب أن نقر أن هذا البيداغوجي العبقري هو عن حق رائد تعليمية الفلسفة للطفل، والمؤسس الأول لحركة «الفلسفة للأطفال»(Philosophy For Children) المعروفة اختصاراً(P4C).) هذا ويتكون برنامج الفلسفة للأطفال الذي وضعه ليبمان من

مجموعة من القصص الفلسفية أهمها قصة «اكتشاف هاري ستوتليمير» (Harry Stottlemeier's Discovery) التي تعد المرجع الأهم والأساس في طرحه البيداغوجي، «وهو مزوَّد بالأدوات الرئيسية للتفكير. حيث يبدأ الطفل التفكير في التفكير ذاته فيفكر في عملية اكتشاف مبادئ التفكير وفي كيفية تطبيق أو استخدام هذا التفكير في مواقف الحياة العادية الحقيقية، [...] وتوضح هذه القصة قيمة البحث وتشجع على نمو الأنماط البديلة للتفكير والتصور، كما توضح كيفية الاستفادة والتعلم من الآخرين. [...] إنَّ قصة هاري توضح أن الأطفال قادرون على اختبار المفاهيم الأخلاقية والمبادئ الأخلاقية وذلك داخل القَدْر المحدود والمألوف من خبراتهم». (سعاد محمد فتحي محمود، 2004: 137)

في الأخير، يمكن القول بأن ديداكتيكا فلسفة الطفل هي مسعى جاد نحو تمكين الطفل من إعمال عقله وتنمية وعيه حول ما يحيطه أو ما يعتريه داخلياً، كما تساعده على التفكير المنطقي واستخدام الحجاج بأسلوب مبسط وسهل. كما يجدر التنويه إلى أنَّ برامج الفلسفة للأطفال «لا ترمي إلى تقديم تاريخ الفلسفة أو منهج الفلاسفة ومصطلحاتهم الفنية ومنطق نظرياتهم، كما لا ترمي أيضاً إلى تلقين وجهة نظر محددة أو بث مجموعة معينة من القيم، فالهدف الرئيسي من برامج تدريس الفلسفة للأطفال مساعدة الصغار على التفكير بأنفسهم والتفكير في عملية تفكيرهم». (سعاد محمد فتحي محمود، 2004: 136) وهذا أقصى ما تطمح إليه فلسفات التربية الكلاسيكية وبيداغوجيات التعليم الراهنة على السواء.

3. ديالكتيكا الطفل والفلسفة: مَن يخدم مَن؟

إن الفصل بين مفهومي «الفلسفة» و«التفلسف» يُعد مفتاحًا لفهم طبيعة التفكير الفلسفي، ليس كمعرفة جاهزة بل كممارسة عقلية حية. «ولعل التمييز الذي أقامه كانط بين الفلسفة والتفلسف، هو أبلغ تعبير لفهم الفرق بين تعلم المضامين والمواقف الفلسفية الجاهزة والتي تكون مناسبة في مرحلة التعليم الثانوي؛ وبين تعلم طرق طرح الأسئلة وفن الإقناع وأساليب الاستدلال العقلي في مرحلة التعليم الأولي». (إسماعيل علوي، أكتوبر 2012: 87) ما يجعل فعل التفلسف مع الطفل ضرورة تربوية قصوى،

إذ يُمكِّنه من ولوج الفلسفة لا كمحتوى يُتلقّى ويُتَعلَّم فقط، بل كأفق يُمارَس ويُختبَر منذ بواكير تفكيره.

3 – 1 - الطفل في خدمة الفلسفة: (الفيلسوف الطفل)

إنَّ القول بهذا الطرح معناه الاعتراف بفعل التفلسف كملَكة قبلية لدى الأطفال ! وعليه، فالأخذ بالتفلسف كملكة طبيعية لدى الأطفال يطرح ضرورة تفعيل التفكير الفلسفي الخام لدى الأطفال وكذلك الاستثمار فيه؛ حيث يمكن أن نستفيد في الحقل الفلسفي من الفكر الطفولي ونستثمر في خاماته التفكرية من دهشة وفضول وشك، ونهم وجوع للمعرفة، واستغراب، وتساؤلات ملحَّة، والتي تعتبر في كليتها من أهم ركائز التفكير الفلسفي أو من المفاهيم الأساسية التي تشكل فعل التفلسف. أي انتفاع الفلسفة من تفكير الأطفال الذي يبدو فلسفياً أصلاً! وكأنها تتغذى على ذلك. فالملاحظ أنَّ المشكلات المثارة من قِبل الأطفال قد تمثل مواضيع بالغة الأثر والغنى للنقاش الفلسفي والمقاربات التحليلية (الموت، العدم، الاستغراب ...) لذلك لا يجب قمع الطفل أو كفه عن طرح التساؤلات واندهاشه من كافة الأشياء باسم الوصاية الأبوية على ما يُعتقد قصوره وعجزه عن الوعي والتفكير، وهنا «تكمن المشكلة في سيادة النقل عن الكتب والنصوص أكثر من سيادة التجارِب الذاتية في الواقع المُعاش؛ لهذا السبب تغيب البديهيات أو الأسئلة الطفولية الذكية قبل الضرب بالعصا في المدارس والبيوت. إنَّنا نفقد هذا الذكاء الفطري من المهد إلى اللحد؛ بسبب طغيان القيم الطبقية الأبوية على القيم الإنسانية العادلة في حياتنا العامة والخاصة». (نوال السعداوي، 2018: 215)

إن الفضول هو الرغبة العارمة في المعرفة والفهم وتعلم ما نجهل، ولا خير من الطفل في تجسيد هذه المزية، المتولدة منطقاً عن الدهشة المتأتية من ذلك بدورها، فما نعلمه حق علم هو أن «الميزة الوحيدة اللازمة لكي يصبح الإنسان فيلسوفاً جيداً هي قدرته على الدهشة». (جوستاين غاردر، ب. س: 17) وهي خاصية يحوزها الأطفال بامتياز حقاً! فرغبة الطفل في خوض غمار المجهول، وشغفه لسبر أغوار هذا العالم الزحم بالأسرار والموضوعات المطلسمة حسبه، هو بمنزلة تعبير حقيقي لرغبة الطفل

في التفلسف وتفعيل نشاطه الفلسفي، وحاجته للتفكير المبدِع والمؤسس.

زيادةً على ذلك، تُعَدّ الطلات الأولى والقراءات العذرية نوعاً من الاستكشاف المحض والمغامرة الاستطلاعية التي تذكرنا بما يعمله الأطفال الذين يصبون نحو اكتشاف الغريب وتقصي الجديد، والذي يمر بطرح التساؤلات واستغراب أشكلة الوجود، إذ يترجم هذا في صياغة استفهامية والتصريح بالعديد من الأسئلة، «فكثيرًا ما يسأل الأطفال أسئلة لا تختلف عن الأسئلة التي يرددها الفلاسفة وتدور حولها بحوثهم الميتافيزيقية. وقد ذكر «ياسبرز» أمثلة لبعض هذه الأسئلة التي تبدر من الأطفال، ولا يكاد الآباء يبدءون في الرد عليها حتى يلاحظوا انصراف الطفل وملله وعدم اكتراثه!». (عبد الغفار مكاوي، 2020: 86) بل إنهم – الآباء – يلاقون صعوبة في الإجابة المقنعة عن تلك التساؤلات، كونها تمتاز بالإحراج والفجائية، بل إنها قد تتخطى حدود ما نعتقده معقولاً! وها هو كارل ياسبرز قائلاً في هذا الصدد: «إنَّ أسئلة الأطفال علامة رائعة على أن الكائن الإنساني يجد في نفسه نبع التفكير الفلسفي. فنحن نسمع غالباً من أفواههم عبارات يغوص معناها مباشرة إلى الأعماق الفلسفية». (كارل ياسبرز، د. س: 11) إذن لم لا يتم الإستثمار في هذه الخامة والعمل على صقلها وتشجيع الفضول المعرفي العفوي لدى الطفل ودفعه للإستفسار والإرتياب في الأشياء؟ وذلك قبل أن تثوي تلك الدهشة ويخفت ذلك الفضول الحمىء لديه.

تأمل هذه القراءة يحيل إلى اعتبار الطفل تمثلا للكوجيتو الديكارتي في أزهى صوره، خاصة وأنه بهذا المعنى ينتقل من مجرد الوجود الإبستيمي إلى آخر أعمق وأبلَغ وهو الوجود الأنطولوجي! الطفل الساعي للمعرفة هنا هو باحثٌ عن معنى الأشياء وجوهرها الحقيقي، وبالتالي هذا المسعى هو رحلة لإثبات الوجود وفك مغاليقه المتعصية، وإحقاق الذات بين الكم الهائل والملتبس من الأنوات المتذرية حولها.

3 – 2 - الفلسفة في خدمة الطفل: (الطفل الفيلسوف).

المسألة هنا تتعلق بالتكوين الذي تسهر على إرسائه ميادين عدة تتقاطع والفلسفة في الكثير من تمفصلاتها، كالتربية وعلم النفس والبيداغوجيا. والتي تحاول في مجملها مقاربة إمكانات التأسيس لتعليمية الفكر الفلسفي في عالم الطفولة، باعتماده كأداة

لإعداد الطفل وتشكيل شخصيته عبر العمل على تنمية قدراته النقدية وتخصيب سعته التخيلية منذ المراحل العمرية المبكرة. وإن كان يبدو الأمر متعسراً ومستعصياً بعض شيئاً لا لشيء إلا لأنه واقعاً نقف على نوع من الصعوبة في تشريب الفلسفة للكبار، فما بالك بالصغار اللذين يتضح أنهم أبكر من أن يكون بإمكانهم أن يتعقلوا رؤاها وتصوراتها ويدركوا مفاهيمها.

إن الأخذ بهذا الموقف هو تسليمٌ بنظرية الصفحة البيضاء لجون لوك! أي ليس هنالك فكر فطري ولا مهارات نقدية تحليلية فطرية، بل كل ما هنالك أن الأمر يعتمد على الخبَرات المكتسبة لا غير، وبالتالي هنالك عجز متأصل لدى الطفل ينبغي معه إعداده لاكتساب آليات نقدية وغيرها من التفلسف والتفكر. فهاهي النظرية الشهيرة لجان بياجيه حول التطور المعرفي تشير إلى أنَّ «معظم الأطفال قبل عمر 11 أو 12 سنة غير قادرين على التفكير الفلسفي. وفي اعتقاده أن هذا يعود إلى أن الأطفال – قبل هذا العمر– لا يستطيعون «التفكير حول التفكير» - وهو نوع أعلى من مستوى التفكير الذي يتصف به التفكير الفلسفي». (مايكل بريتشارد، 19 جوان 2021: 03) وعليه، كانت ضرورة تدريس الطفل الفلسفة وتعليمه إياها.

قد يتساءل سائلٌ: ما الذي يستفيده – فرضاً – الأطفال من تعلم الفلسفة؟ الإجابة ببساطة هي تمليكهم حساً فلسفياً يساعدهم على حل المشكلات التربوية والاجتماعية، وتخطي الكثير من العقبات الحياتية التي يجابهونها. فتلقينهم أساسيات التفكير الفلسفي في سنينهم الأولى التعليمية كطلبة صغار يسمح لهم بالتمكن من تعميق النشاط العقلي وزيادة نسبة قدرتهم على الإبداع والابتكار في الظروف الحرجة واتخاذ القرارات الصائبة أمام المعضلات التي تؤشكل عليهم؛ ومنه «يمكن للفلسفة أن تضيف إلى المغزى من تعليم الطلاب ككل. وبالإضافة إلى ذلك فإن الفلسفة يمكن أن تقدم إسهامات مهمة في مجال آخر ذي اهتمام يمر عبر المنهج ألا وهو التفكير الناقد». (مايكل بريتشارد، 19 جوان 2021: 11)

في النهاية، لا بد أن نشير إلى أن مسألة تعليم الصغار الفلسفة وتدريسهم إياها لا يجب أن ينظر إليها على أنها مشكلة تحتكم إلى الرهانات، بل يتحتم أن نتناولها كقضية؛

«فالرهان إما خاسر أو رابح، وميدان الطفولة ليس منذورا للربح أو للخسارة؛ إذ مَن يَقبَل أن «يقامر» بمستقبل أطفاله ووطنه؟وأفضل منه «القضية»، لأنها تنطوي على معنى العمل المتواصل في الزمان والمكان، والجهد المبذول بأخلاق التضحية والإيثار، والتفكير في المصير المسنود بالتدبير الرشيد للواقع [...] موضوع الطفل ليس منذوراً للرهان، ولا للمقامرة، وللخسارة، بل منذورٌ للقضية». (محمد بلال أشمل، أكتوبر 2014: 60) فليس تعليم الطفل الفلسفة مجرد خيار بيداغوجي تجريبي، بل هو مسؤولية أخلاقية وحضارية تتجاوز منطق النجاح أو الفشل. أي ضرورة وضع الطفولة في قلب الالتزام الأخلاقي والسياسي، ومنح فعل التفلسف مع الطفل طابعًا وجوديًا لا يُقاس بنتائج آنية، بل يُنظر إليه كفعل غائي موجَّه نحو بناء الإنسان الحر والعاقل، خارج منطق الاحتمالية والمراهنة.

خاتمة:

ختامًا، لا يمكننا إلاَّ أن نقرّ بأن الطفل يشكّل بالفعل أرضًا خصبة لتفتّق الرؤى الفلسفية، ومنبعًا غزيراً للتساؤلات الوجودية والإشكالات المعرفية. لكن هذا لا يكفي، ما لم تتوفر بيئة تعليمية ومناهج تربوية تسهم في نمو هذه البذور الفطرية، وبالتالي لا بُد من حضور طرائق بيداغوجية وديداكتيكية تمرن الطفل على التفكير وتصقل ملكاته وعطاءاته القبلية حتى تتشكل في صورتها الأمثل والأكمل. وتوجيهها ناحَ التفكير العميق والمنهجي.

إن الطفل بهذا المعنى، ليس فقط كائنًا يطرح الأسئلة، بل هو كينونة عاقلة قابلة للتشكّل إذا ما أحسنا توجيهه. من هنا، يصبح من اللازم أن نُراعي ذلك التوازن بين ما هو فطري من ملكات، وما هو مكتسَب من استعدادات. فالفلسفة مع الطفل ليست ترفًا، بل ضرورة تكوينية. لذلك من الواجب مراعاة هذه المرحلة العمرية للإنسان في السياق المعرفي. إنَّ «الطفولة شجرةٌ لا ينبغي أن تشيخ فينا» كما عبَّر الروائي الجزائري أمين الزاوي، والفلسفة هي الضامن الذي يحفظ لها هذا النضار والدهشة والشغف، وتجعل من التفلسف مع الطفل طريقًا نحو بناء إنسان أكثر وعيًا بمصيره، وأكثر انخراطًا في عالمه وفعالية.

قائمة المصادروالمراجع:

. أبيقور، (دون سنة)، الرسائل والحكم، ترجمة: جلال الدين سعيد، دون بلد: الدار العربية للكتاب.

. أشمل محمد بلال، (أكتوبر 2014)، تدريس الفلسفة للأطفال أم «التفلسف معهم وإياهم»؟، مجلة البيداغوجي، ع1، تطوان – المغرب: الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين.

. السعداوي نوال، (2018)، قضايا المرأة والفكر والسياسة، المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي للنشر.

. بريتشارد مايكل، (19 جوان 2021)، فلسفة للأطفال، ترجمة: سميرة أحمد بادغيش، مجلة حكمة الإلكترونية. أنظر:

https://hekmah.org/ /التفكير-الفلسفي

. زيادة معن، (1986)، الموسوعة الفلسفية العربية (ط1)، ج2، دون بلد: معهد الإنماء العربي.

. صليبا جميل، (1982)، المعجم الفلسفي،ج2، بيروت – لبنان: دار الكتاب اللبناني .

. علوي إسماعيل، (أكتوبر 2012)، تدريس الفلسفة للأطفال: الصعوبات والرهانات، مجلة علوم التربية، ع53، المغرب: دون دار نشر.

غاردر جوستاين، (بدون سنة)، عالم صوفي (ط2)، ترجمة: حياة الحويك عطية، الأردن: دار المنى للنشر والتوزيع.

. محمد فتحي محمود سعاد، (2004)، اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال، القاهرة – مصر: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

. مكاوي عبد الغفار، (2020)، لم الفلسفة: مع لوحة زمنية بمعالم تاريخ الفلسفة، المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي.

. ياسبرز كارل، (دون سنة)، مدخل إلى الفلسفة، ترجمة: جورج صدقني، دمشق – سوريا: مكتبة أطلس.

تنمية فكر الطفل من خلال أفلام التحريك السينمائية

Developing children's thinking through animated movies

د. مختارية خنوش / جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس

◇◇

ملخص:

مما لا ريب فيه أن أفلام التحريك صنف سينمائي موجه بالدرجة الأولى إلى الأطفال الذين لا زالوا في مرحلة النمو الفكري والذين لازالوا لم يدركوا فهم الحياة بعد وهذا ما دفع المخرجين إلى إنتاج أفلام تحريك سينمائية تناسب مستواهم من حيث الثقافة والفهم والحوار والطرح القصصي بأسلوب بسيط كي تحرك نشاطهم العقلي والفكري والذهني وهي الطريقة الأنسب التي كانت ولازالت وسيلة ترفيهية تعليمية وتربوية للأطفال، تهدف إلى تطوير مهارة فكر الطفل وتنمية ذكاءه كما تسهم في الارتقاء بنفسيته وعقله مما يدفعه إلى طرح أسئلة فلسفية وفضولية ترتقي به إلى تقوية النشاط المعرفي والمرجعية الثقافية ففلسفة المواضيع التي تطرح من خلال قصة سيناريو الفيلم المتحرك الموجه للطفل مع الصورة والصوت المليئة بالإثارة والدهشة والتشويق كفيلة بأن تعزز نفسيته وذاكرته الفكرية والذهنية وكذلك تقوي شخصيته ومهاراته الذاتية.

الكلمات المفتاحية: أفلام التحريك، الطفل، الفكر، المهارة، التنمية.

Abstract

There is no doubt that animated movies are a cinematic genre primarily aimed at children who are still in the stage of intellectual and philosophical development and who have yet to grasp the complexities of life. This is what motivated directors to produce animated movies that suit their level in terms of culture, understanding, and narrative presentation in a simple style. Such movies stimulate children's mental and intellectual activity

and serve as an effective method for education and entertainment. They aim to develop the child's skills and enhance their intelligence. Animated movies also contribute to upgrading their psychological and cognitive abilities, leading them to ask philosophical and curious questions. They are essential for strengthening cognitive activity and cultural awareness. Moreover, the philosophy underlying the topics presented in animated movies for children is enriched with visual and auditory elements filled with excitement, surprise, and suspense. This combination is sufficient to enhance psychological resilience and intellectual memory, while also strengthening children's personalities and personal skills.

Key words: Animation movies, Child, Thought, Skill, Devlopment.

مقدّمة:

تشكل أفلام التحريك السينمائية عنصرا مهما في عالم الطفل باعتبارها وسيلة تمس عدة جوانب ترفيهية تعليمية، تربوية، تثقيفية، إيديولوجية، فكرية، اجتماعية... الخ تسهم في تنمية فكر الطفل الذي مازال في مرحلة التعلم والنمو والفضول، فمن المعروف أن أفلام التحريك السينمائية موجهة بالدرجة الأولى للأطفال فجل هذه النوعية من الأعمال تكون بمستوى الطفل وإدراكه بأسلوب بسيط ومباشر يتماشى مع ثقافة الطفل ومستواه المعرفي والثقافي والإدراكي فيحرص صناع أفلام سينما التحريك على توظيف ما يجذب الطفل ويكون ذلك على مستوى الصورة السمعية البصرية الفيلمية التي تكمن في جمالية الألوان والشخصيات الكرتونية والمتحركة التي تكون على شكل دمى وحيوانات تتحدث كالبشر والرسومات تتحرك والديكورات وغيرها جنبا إلى جنب مع الصوت بتوظيف حوارات ذات أسلوب بسيط ومفهوم وباستخدام كلمات مناسبة للطفل والموسيقى التي تصمم خصيصا للطفل والأغاني التي ترافق الأحداث في القصة تحتوي هذه الإنتاجات على رسالة موجه للطفل محملة بالكثير من القيم النبيلة كالتعاون والصداقة والصبر والأخوة والتحمل والمغامرة

والمعاملة الحسنة والاحترام والتنظيم ومساعدة الغير...الخ تجعل الطفل يدرك القيم وتفتح مخيلته على تصور الأحداث القادمة وتعزز فكره وتنمي قدراته المعرفية في التعلم وعندما يشعر بالغموض بالنسبة له في عرض مشهدي ما فيدفعه لطرح أسئلة فضولية عميقة وفلسفية ليفهم ما يدور أمامه وهذا ما يسهم في تعلمه لأشياء جديدة من الواقع والحياة ويكمن الهدف من هذه النوعية من الأفلام في تنمية فكر وعقل الطفل وتقوية مهاراته وتعزيز معرفته.

من هذا المنطلق نطرح الإشكالية الرئيسية التالية: ما دور أفلام التحريك السينمائية في تنمية فكر الطفل؟ للإجابة على هذا التساؤل سنتبع المنهج الوصفي الذي ارتأيناه مناسبا لهذه الدراسة والذي يساعدنا في طرح المعلومات ووصفها بشكل جلي ومعالجتها وتحليلها بغية التركيز على عنصرين مهمين هما فكر الطفل، وأفلام التحريك السينمائية وسنتطرق للإجابة على هذا التساؤل بالتفصيل في طيات هذا البحث.

أهمية الدراسة:

-تبيين الدور الكبير الذي تلعبه أفلام التحريك السينمائية في حياة الطفل.

-توضيح الجوانب المختلفة التي تساهم فيها أفلام التحريك السينمائية وتأثيرها على الأطفال.

-توضيح الأثر الايجابي الذي تتركه أفلام التحريك السينمائية في نمو فكر الطفل وفي بناء شخصيته وتعزيز مهاراته.

-المساهمة في إثراء هذه النوعية من المواضيع.

-فتح مجال في البحث العلمي يجمع بين الفلسفة والسينما.

-1 النمو الفكري عند الطفل:

1--1 الإطار المفاهيمي للمصطلحات:

1-1--1 مفهوم الطفل:

مفهوم يطلق على الجنس البشري الذكري والأنثوي الذي لم يتعدى سن الثامنة عشر يتمتع بحقوق وواجبات (خلفاوي، 2023، صفحة 03)، وهو وصف يلحق

الإنسان من مولده إلى حين بلوغه فالطفولة تبدأ من الولادة وتنتهي بالبلوغ (شتوان، صفحة 364).

أما مفهومه في الفلسفة فحسب «جون جاك روسو» فالطفل هو ذلك الكائن الكامل ليس بالمعنى الذي نصف به الرجل في الطفل وإنما بالدلالة التي تبين أن مرحلة الطفولة هي مرحلة خاصة تتميز عن بقية مراحل النمو الأخرى لها خاصية السير البيولوجي نحو الاكتمال بالشكل الذي يحدد النضج والإدراك والفهم الصحيح فالمفهوم الذي حدده «جون جاك روسو» جعل الطفل كائنا متفردا متميزا نوعيا (خلفاوي، 2023، صفحة 04).

1-1--2مفهوم النمو:

هو مجموع التغيرات التي تحدث في الجوانب الشخصية المختلفة عند الإنسان الجسمية، العقلية الشعورية، المعرفية،الاجتماعية، الانفعالية، الإدراكية التي تنمي قدرات الإنسان وإمكانياته وقد تكون على شكل مهارات وخصائص والتربية والتعلم هي العامل الذي يساعد الفرد لينمو وفق قدراته الشخصية نموا موجها نحو ما يتطلبه المجتمع وما يسمو إليه الفرد (محمود، 2015، صفحة 19).

هو سلسلة متتابعة متماسكة من التغيرات الهدف منها اكتمال النضج ومدى استمراره فالنمو لا يمكن أن يحدث بطريقة عشوائية وإنما يحدث بانتظام ويتطور بخطوات كل خطوة تتبع وتكمل التي تليها (عوض، 1999، صفحة 12).

1-1--3 مفهوم الفكر:

هو «إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة المجهول والفكرة الصورة الذهنية لأمر ما»، أي الحوصلة الأعلى للدماغ كما أنه عملية ايجابية بواسطتها ترى المفاهيم والحسابات والنظريات ....الخ كما أن الفكر يعتبر الرمز الجوهري لأي عملية يحركها الدماغ التي من خلالها ينتج الكلام الذي بدوره يعبر عن صورة الفكر (بخيت، 2009، صفحة 227).

أما من المنظور الفلسفي يتعلق الفكر بنظرية المعرفة، الدراية والإدراك والفهم،

فالفكرة تعني المعرفة أما من المنظور النفسي تعني حدث عقلي له شكله الخاص به (الجزار، 2006، صفحة 38) .

1--2 مراحل النمو عند الطفل:

يمر الطفل خلال مرحلة النمو على عدة مراحل متعاقبة تختلف باختلاف العمر والحالة فتبدأ عملية التطور لديه بالتغيرات التي تحدث لديه تلك التي ترتبط بنموه الفكري والعقلي والمعرفي والاجتماعي(المناوي، 2020، صفحة 343) وفي هيكله الجسدي وفي أفكاره وسلوكياته التي تأتي نتيجة للظروف البيئية والبيولوجية وهذه التغيرات تسهم فيها عملية تراكمية تقدمية مما ينتج عنه زيادة في الوزن والطول وفي النشاط العضوي والعمليات المعقدة التي يقوم بها، فالطفل المولود يبدأ نشاطه بالبكاء ثم بتحريك أطرافه إلى أن تنمو وتكتمل وظائفه العضوية فيبدأ بالحبو ثم الوقوف ثم المشي إلى أن يتعلم اكتساب القدرات التعليمية حتى يصل إلى مرحلة التفكير والتحليل (الجزار، 2006، صفحة 19) ومن أهم المراحل التي يمر بها الطفل نذكرها فيما يلي:

1-2-1--1مرحلة الطفولة الأولى:

تبدأ هذه المرحلة عند محاولة الطفل في الحبو محاولا الوقوف والسير إلى أن يصل إلى سن السنتين (الجزار، 2006، صفحة 21).

1-2-1--2مرحلة الطفولة المبكرة:

تبدأ هذه المرحلة بما يسمى برياض الأطفال أو ما قبل المدرسة تتميز هذه المرحلة بالنمو اللغوي عند الطفل وباكتساب مهارات التعبير والتواصل تتصف بطاقة عالية من الخيال والتركيز على الذات وبالاكتشاف والتجريب وهو ما يعتبر المصدر الرئيسي للإبداع عند الطفل (محمود، 2015، صفحة 35).

1-2-1--3مرحلة الطفولة وبداية تكوين الشخصية:

في هذه المرحلة يبدأ الطفل في اكتساب المعرفة والتجارب الصغيرة البسيطة من بيئته ومن المجتمع فتبدأ عملية التعلم لديه في مرحلته الأولى (الجزار، 2006، صفحة 21).

1-2--4مرحلة الطفولة المتوسطة والمتقدمة:

تبدأ هذه المرحلة في دخول الطفل المدرسة والقيام بالعمليات الحسابية والقراءة والكتابة ويدخل مرحلة الإدراك والتفريق والاستيعاب والفهم والتكوين (الجزار، 2006، صفحة 21).

1--3أسس النمو عند الطفل (محمود، 2015، صفحة 24):

أظهرت البحوث والدراسات أن هناك أسس عامة للنمو عند الطفل نذكر منها ما يلي:

-النمو يتأثر بالبيئة:

يتوقف ذلك على الظروف البيئية التي يعيش فيها الطفل سواءا أكانت بيئة طبيعية أو اجتماعية فغالبا ما نجد المحيط الجيد والبيئة الصالحة يتولد عنها نمو سليم في حين أن البيئة الفاسدة والمحيط الغير مناسب يعيق نمو الطفل.

-النمو الذي يمس جميع جو انب الشخصية:

يتعلق بالتربية والتعليم والتثقيف وتقديم المعرفة فيحرص المربي على أن يهتم بجميع جوانب النمو في شخصية الطفل باعتبارها عناصر متكاملة عوضا عن الاهتمام بجانب واحد فقط على غرار الجوانب الأخرى.

-استمرارية النمو:

ينمو الطفل تدريجيا متصلا مستقبلا للتغيرات التي تحدث نتيجة للظروف المحيطة به التي بها يكتشف أشياء جديدة فيتعلم ويتقبل ويستقبل وفي ضوء هذا يقدم المربي خبرات مترابطة ومتدرجة انتقالية تدريجيا فعلى سبيل المثال لا ينبغي أن تنتقل بالطفل من مناهج المدرسة الابتدائية إلى المدرسة المتوسطة نقلا مفاجئا غير متسلسل ومتدرج .

-2أفلام التحريك السينمائية:

2--1 الإطار المفاهيمي لأفلام التحريك السينمائية:

هي مجموع الصور المتحركة تأتي بترتيب وتتابع الرسومات مشكلة شريط من الصور المنتظمة بحركات متناسقة متتالية (24 صورة في الثانية) منتجة فيلم متحرك

أو مسلسل كرتوني، مبني على قواعد خاصة بصناعة سينما التحريك (جيوفري وترجمة: مجاهد، صفحة 30)، كما أنها أسلوب تقني وفني تعتمد صناعته على الرسم والتصميم، يتم تصويره على شكل سلسلة من الرسومات تتحرك داخل الديكورات الواحدة تلوى الأخرى بحركات دقيقة، بحيث يمثل كل إطار رسما واحدا من الرسوم أو قد تكون على شكل دمى تمثل الشخصيات الرئيسية بالعمل وتصنع هذه النوعية من الأعمال بتقنية حسابية دقيقة ويتم تغيير موضع الأشياء في المنظر الذي بعد المنظر الموالي طبقا للمنظر الذي صور قبله وهكذا من إطار لآخر ومن حركة لأخرى لينتج في الأخير شريط طويل من الصور المتحركة مشكلا فيديو متحرك (خلف، 2009، صفحة 249)، كما أنها تقنية تقوم على تحريك الرسوم الثابتة والدمى الجامدة لمخاطبة الأطفال ويوظف فيها الأسلوب الدرامي البسيط المحبب لتعرض على شكل لقطات ومشاهد متكاملة ومتناسقة بأبهى الألوان والحركات والمؤثرات الصوتية لتحقيق الجذب والتواصل المطلوب والتأثير على الطفل (طالة، 2022، صفحة 117).

وتعرفها «بثينة محمد سعيد»: «أفلام ومسلسلات من الرسوم المتحركة التي تخاطب الأطفال من خلال قصة تحرك مجموعة من الرسوم الثابتة الملونة مصحوبة بالصوت والمؤثرات البصرية الأخرى التي تجذب الطفل وتبهره» وهي « الأفلام الحركية المنتجة بأسلوب الصور المتتابعة المصحوبة بالصوت والتي يتضمن محتواها موضوعات مختارة لجذب انتباه الأطفال» (محمود وعلي، 2021، صفحة 111).

2--2نبذة تاريخية حول أفلام التحريك السينمائية:

ظهرت أفلام التحريك في بدايات القرن 20 ويعتبر «أميل كول» أول مؤسس لفن التحريك وكانت أولى أفلامه قصيرة نذكر منها فيلم «فنتاسما جوري» وفيلم «فاجعة لدى عائلة فانتوش» وفي نفس الوقت ظهرت إنتاجات كرتونية أخرى في أمريكا مع فيلم «ونسور ماك كاي» و«الديناصور ماك جيري» (المناوي، 2020، صفحة 342) وفي منتصف الخمسينات من القرن العشرين بدأت الرسوم المتحركة وأفلام التحريك في التطور عندما انطلقت التجارب والاختراعات لتطبيق وصناعة الرسوم المتحركة بالحاسوب الرقمي، ومع أواسط سنوات السبعينات أصبحت برامج الحاسوب هي

الأولى من نوعها في تنفيذ أفلام الرسوم المتحركة الطويلة، وفي سنوات الثمانينات استعادت أفلام الرسوم المتحركة الفكاهية مكانتها وأعلنت شركة «والت ديزني» عن خطة إنتاج فيلم طويل كل سنة (خلف، 2009، الصفحات 250-251)، وبعد فترة من الزمن اشتهرت هذه النوعية من الإنتاجات بكثرة في الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وكوريا الجنوبية (طابلوت، 2010/2009، صفحة 53) وأصبحت تروج أعمالها إلى العديد من بلدان العالم ولقيت نجاحا وأصبحت أفلام التحريك التي تنتجها شركة والت ديزني الأشهر من نوعها وصنفت ضمن الإنتاجات الخاصة بالأطفال، لارتباطها بالطفل من خلال المحتوى الذي تعرضه والذي يحتوي على القصص المصورة والحكايات والرسوم والدمى والمواضيع البسيطة والرسائل المباشرة باعتبارها موجهة لفئة الأطفال الذين لا يدركون القراءة ولا يعرفون الكتابة ولا يتقنون فن فهم الحياة ولازالوا في فترة النمو الفكري والعقلي (حال، 2017/2016، صفحة 103).

وصلت هذه الأعمال إلى العالم العربي وتبنتها أستوديوهات خاصة بالدوبلاج وكانت البداية الأولى مع دبلجة مسلسلات الرسوم المتحركة إلى العربية مع «سندباد Sindibad» عام 1974 و»زينة ونحول» عام 1975 (حاجي وفوزلا، 2018، صفحة 130) إلى أن ظهر مركز خاص بدبلجة هذه النوعية من الإنتاجات مركز الزهرة الذي يعتبر أشهر مركز لدبلجة المسلسلات الكرتونية وأفلام التحريك في العالم العربي والذي أصبح يوزع الأعمال المدبلجة بالعربية الفصحى إلى جل الدول العربية التي خصصت قنوات فضائية لعرض مسلسلات وأفلام التحريك المدبلجة كقناة Spacetoon، قناة MBC3 ، قناة Cartoone NetWork، قناة براعم، قناة المجد....الخ وكل هذه القنوات موجه لعرض أفلام التحريك السينمائية والرسوم المتحركة للأطفال والتي تهدف إلى تنمية مهارة الطفل في التعلم (الحسن، 2014، صفحة 31) .

-3 دور أفلام التحريك السينمائية في تمنية فكر الطفل في ضوء الفلسفة:

تشكل أفلام التحريك السينمائية جانبا مهما لدى الطفل باختلاف أصنافها المتعددة رسوم، دمى...الخ فهي تعرض مواضيع وقصص مختلفة اجتماعية، ثقافية، تعليمية، خيالية ايديولوجية.....الخ، لا تقتصر فقط على التسلية والترفيه والمتعة

وإنما تتعداها إلى أدوار وأهداف أخرى (المناوي، 2020، صفحة 336) كتنمية فكر الطفل وتنمية مهاراته التعليمية، التربوية واللغوية، تنمية وإشباع فضوله لفهم جوانب الحياة اليومية وما يدور حوله، تطوير نشاطه المعرفي والإدراكي من خلال فعل التأمل الفلسفي الذي يدفعه إلى طرح الأسئلة وولوجه إلى عالم الفلسفة، فقبل أربعين عاما قد دشن «ليبمان» حركة الفلسفة للأطفال بهدف دمج الطفل في عالم الفلسفة باعتبارها ممارسة التفكير في مختلف مجالات المعرفة فدمج الطفل بالفلسفة يعني إثراء فكر الطفل الذي مازال في مرحلة النمو من مختلف جوانب الحياة وقد أكد الكثير من الباحثين على ضرورة تعليم الطفل الفلسفة عن طريق القصص، الحكايات، الرسوم المتحركة وأفلام التحريك باعتبارها الطريقة الأنسب والأمثل والأقرب للطفل لأنها تحمل صورة سمعية وبصرية تجذب الطفل من خلال الحوارات والألوان والموسيقى والأغاني الموظفة بالفيلم التي تجذب بصره وسمعه والتي تحمل شخصيات جميلة متحركة تناسب المستوى الفكري والنفسي والشعوري للطفل فيساعد ذلك في تحسين قدرة الطفل على الفهم والتعلم والقراءة وبناء الحوار والحديث والحفظ وغيرها كما تساهم هذه الأفلام في تعزيز إيديولوجية الطفل عن طريق توضيح المفاهيم كالحق والواجب والاحترام والحرية والإحسان والفضيلة ومختلف القيم النبيلة.....الخ كفيلم وذلك من خلال ممارسة الفكر التأملي فيها كما تلعب دورا هاما على تجربة الطفل في حياته اليومية فممارسة الطفل فعل التفلسف من خلال مشاهدته للعرض الفيلمي المتحرك يساعده على الفهم الجيد لتعاليم الحياة والنتيجة هي إثراء فكره الذي يدفعه إلى إنشاء نسخة صغيرة غير مكتملة في طور النضج والنمو نحو الرشد (خلفاوي، 2023، صفحة 06) ومن أهم الأدوار التي تلعبها أفلام التحريك السينمائية على النمو الفكري للطفل نذكر أهمها فيما يلي:

3--1النمو الفكري اللغوي:

المعروف أن النمو اللغوي متصل بالنمو المعرفي والنمو المعرفي متصل بالفكر، فالطفل في مراحله الأولى يبحث فكريا عن طريق الحواس في عملية تجريب للمثيرات من حوله وعند مشاهدته لعرض فيلم متحرك ما مهما كانت اللغة المستخدمة فيه

فيكتسب تلك اللغة بل وحتى يصبح ناطقا بها وهذا ما رأيناه عند العديد من الأطفال بسن صغيرة يتقنون أكثر من لغتين وهذا نتيجة لتأثير فكره باللغة التي يسمعها من خلال حوارات الشخصيات المتحركة وكلمات الأغاني التي تتكرر في العرض الفيلمي لهذا يحرص المربي دائما على اختيار اللغة الأنسب في الفيلم نظرا لتأثيرها على الطفل وقد ظهرت عدة مراكز لدبلجة أفلام التحريك باللغة العربية الفصحى ما يساعد الطفل في كسب اللغة الأم إذن فاللغة عبارة عن كلمات منطوقة تعد وعاءا للفكر الذي يقدمه العقل ومع تطور النمو العقلي للطفل تغدو اللغة التي يعرضها الفيلم مكسبا للمعرفة ويصبح الطفل قادرا على التمييز وفهم كلام الآخرين فيكتسب اللغة تزامنا مع اكتساب المعرفة فالمواضيع المطروحة في الفيلم المتحرك تكسبه أفكار ومعلومات جديدة من خلالها يزداد رصيده الفكري المعرفي واللغوي معا (محمود م.، 2015، صفحة 92).

3--2النمو الفكري المعرفي وأسئلة الطفل:

يتطور النشاط الفكري لدى الطفل تدريجيا من خلال المكتسبات المعرفية التي يتعلمها من عروض ومشاهد أفلام التحريك التي تسهم في إدراكه البصري والسمعي معا وذلك لما يراه أمامه فمشاهد العقدة في الفيلم المتحرك تستدعي الحل وهنا نجد الطفل يطرح أسئلة فلسفية وفي نفس الوقت يقدم حلول ومقترحات لخروج الشخصية البطلة من مأزقها فينجذب الطفل ويتأثر ويدخل في عالم التفكير والتأمل ويرتكز ذلك على ذكاءه وفكره ويتعلم بذلك القدرة على حل المشكلات بنفسه فيندمج مع اللقطات والأحداث ويبقى في استطلاع وتشويق للأحداث القادمة بالفيلم ويبقى على اطلاع مستمر للوصول إلى النتيجة النهائية والحل ويبقى حيال ذلك في شعور الدهشة والمتعة والانتظار إلى نهاية العرض الفيلمي وهذا في حد ذاته يدفع الطفل إلى سيل متدفق من الأسئلة طيلة عرض الفيلم يوجهها إلى من معه ليشبع فكره ويقنع ذاته وخاصة أن الطفل يصدق كل ما يراه حتى وإن كان ذلك من نسج الخيال ومبني على الماورائيات فيتأثر بذلك وهذا أيضا يساعده على توسيع مخيلته ومجال الإدراك لديه ويسهم في قدرته على فهم المعاني حتى وإن كانت غير مباشرة فتزداد قدرة الطفل على الاستيعاب والفهم وتزداد قدرته على التركيز والانتباه ويُكَوِن التفكير ذاتيا فيصبح

في حالة نشاط فكري وعقلي دائم فيبدو شغوفا ويلاحظ حتى أدق التفاصيل بالمشهد وتضل أسئلته قائمة ولا ريب أن الإجابات التي يحصل عليها تَكُون ذات أهمية بالغة من حيث نموه المعرفي وحتى من حيث بناء شخصيته وثقته بنفسه (محمود م.، 2015، الصفحات 100-101).

3--3النمو السوسيوثقافي:

أصبح لأفلام التحريك دور فعال في التنشئة الاجتماعية لدى الطفل، فالطفل يكتسب منظومة القيم من خلال ما يعرض أمامه في الفيلم وما يحمله المضمون، فالفيلم لا شك أنه يحمل نسقا ثقافيا متكاملا لثقافة وتاريخ البلد المنتج لهذا الفيلم في اللباس والأكل واللغة والحروب والألعاب والأماكن وغيرها (طالة، 2022، صفحة 123) وهنا قد يلعب ذلك دورا ايجابيا وسلبيا خصوصا أن أغلب إنتاجات الأفلام المتحركة من إصدار غربي فلهذا يحرص المربي دائما على اختيار نوع العرض وما يحتويه المضمون والصورة والخطاب المرسل فإن ذلك ينمي بالطفل ثقافة معينة قد تكون خاصة بذلك البلد على حساب البلد المستقبل إلا أنه من جانب آخر قد يتطلع الطفل الذي لازال لم يدرك شيئا عن ما يدور بالعالم إلى ثقافات مختلفة وعادات وتقاليد جديدة عليه فيسهم ذلك في توسيع ثقافته ويصبح مدركا للاختلافات في نمط العيش وشكل الحياة في أماكن وبلدان أخرى من العالم.

3--4النمو الحسي الجمالي:

باعتبار أن أفلام التحريك تحمل الصورة والصوت معا فقد تعطي للطفل إحساسا جماليا بالألوان المختلفة والمتباينة بالصورة والشكل والديكورات الواقعية والخيالية وملابس الشخصيات الكرتونية والدمى والتصاميم الأخرى والأكسسوارات ومناظر الغابات الخلابة وعالم الأساطير المرسوم والأزهار السحرية وغيرها التي تأتي في شكل متلائم داخل فضاء الصورة وتناسق الحركة مع الموسيقى ذات الإيقاعات المختلفة والأغاني والحوارات الشيقة فقد تخلق بالطفل نشاط حركي داخلي وخارجي وتحرك شعوره وأحاسيسه وتبعث فيه نوعا من الراحة والألفة والفرحة وتخلق عنده جانبا من التسلية والترفيه فالصورة وما تحمله من عناصر مكملة تخلق زخما رمزيا وجماليا

جذابا وهي تشكل العامل الأول لجذب الطفل.

3--5النمو الخيالي:

غالبا ما نجد الطفل ينفعل مع ما يراه من مشاهد بالفيلم المتحرك وينجذب معه ويصدق ذلك على أنه نوع من الحقيقة فينسج تلك المشاهد الخيالية مع مخيلته فيسهم ذلك في توسيع خياله فالخيال حاجة ضرورية من حاجيات الأطفال فالخيال الذي نصادفه في الأفلام المتحركة فهو يعطي للطفل رؤيا بعيدة المدى وهو ما يجعله يحلل ما يدور حوله من أحداث ومواقف ويُفَعِل عمليات التفكير العليا لديه كالمقارنة والتحليل والاستدلال والتركيب والاستنتاج (نتوف، 2007، صفحة 15).

3--6النمو الذاتي:

تعد أفلام التحريك من أهم العوامل المشاركة في النمو الفكري للطفل فمن خلال فيلم متحرك واحد قد يحدث النمو والتعديل في التراكيب المعرفية الموجودة لديه من قبل، فقد يصدر تفاعل مع الأحداث والقصة وتحدث لديه مثيرات فيستوجب على الطفل أن يستخدم التراكيب الموجودة لديه ليقوم بتفسير ما يراه ويحلله ومن خلال هذه العملية العقلية الفكرية يتولد لديه استشارة معرفية ذاتية تدفع الطفل إلى القيام بنشاط ذهني فكري وحركي يساعده على فهم المثيرات وهذا النشاط من شأنه أن يكسب الطفل تراكيب معرفية جديدة تتناسب مع المتغيرات التي طرأت عليه (محمود م.، 2015، صفحة 118).

3--7النمو التربوي:

تساهم أفلام التحريك السينمائية في تربية الطفل وتعليمه الخصال الحسنة والقيم النبيلة من خلال التصرفات التي تقوم بها الشخصية الكرتونية البطلة والصفات التي تمتثل بها والكلمات التي تستخدمها في حواراتها فلا يخلوا فيلم متحرك من خصال الآداب والتعاون والاحترام والمساعدة والمفردات الجميلة اللائقة والحس العائلي والأخوي وحب الوالدين ....الخ فالطفل بفطرته مقلدا فهو يقلد كل ما يراه ويكتسب ذلك لا شعوريا وخصوصا في شخصيته المحببة لديه والمفضلة فيتأثر معها

وبصفاتها وبذلك يتنمى لديه الجانب التربوي مما يساعد المربيين والأولياء والمعلمين في هذا الأمر وخصوصا أننا نجد أغلب أفلام التحريك تحمل في مضمونها القصصي العديد من القيم النبيلة وتعرض بشكل مبسط حتى يدركها ويستوعبها الطفل.

-4دراسة تحليلية في فيلم التحريك السينمائي «The great bear»:

4--1ملصقة الفيلم:

4--2ملخص حول الفيلم:

«الدب الكبير» فيلم روائي طويل متحرك اأعتمد في صناعته على تقنية ثلاثية الأبعاد التي تستخدم عن طريق الرسم، التصميم والتحريك بالوسائل والبرامج المبتكرة والحديثة الخاصة بصناعة هذا الصنف من الأعمال السمعية البصرية التي تعرف بتقنية 3D Animation، وهو صنف موجه لفئة الأطفال تحت السن 14 سنة، تم إنتاجه سنة 2011 تمت دبلجته إلى العديد من اللغات من بينها اللغة العربية الفصحى.

الفيلم مبني على قصة خيالية لكنها تلامس الحياة الواقعية من بعض الجوانب تسرد القصة مغامرة الطفل جون داخل الغابة الأسطورية بحثا عن أخته الصغيرة التي يختطفها دب عملاق بعدما تمت مشاجرة بينهما واضطرت الطفلة الصغيرة صوفي للهروب من أخيها الشقي المشاغب، لكن بعد فقدانها في الغابة يظهر الحس والعاطفة الأخوية التي يحملها جون داخله وشعوره بتأنيب الضمير، فيقرّر البحث عن أخته ومواجهة العديد من المخاطر لاسترجاعها سليمة معافاة إلى البيت.

4--3البطاقة التقنية للفيلم:

-العنوان الأصلي: «Den KæmpestoreBjørn».

-العنوان المترجم: «The great bear»

-النوع: فيلم كرتوني متحرك/ خيالي.

-إخراج: إسبين توفت جاكوبسن.

-سيناريو: يانيك تاي موشوت/إسبين توفت جاكوبسن.

-الأداء الصوتي للنسخة الأصلية: ماركوس ريغارد، ألبرت بليشفيلدت، فليمنغ كويست مولر، إيليت نيكجار.

-التصميم الصوتي: مورتن دالغارد.

-التصميم الإنتاجي: أندرياس نورماند غرونتفد.

-تصميم الخلفية: أندرس نورماند جرونافد.

-تصميم الشخصيات:أندرس نورماند جرونافد، جيمي لينسكي، نايلز باش، إسبين توفت جاكوبسن.

-ستوري بورد: سنور كروغه/ لارس هومليشج/ راموس نورجارد.

-تحريك: براين ليف حانسين، راسرنوس نيحوس، ستان بلاز، ستان سورينسين.

-موسيقى: نيكلاس شميث.

-المؤثرات الصوتية: كولدبيري سوند أي بي.

-فني المؤثرات الصوتية: ماتي كارلسون، ليندا برانسرون.

-الهندسة الصوتية: جان أولدرأب.

-أستوديو التسجيل: كونسر تثوستن.

-أستوديو المكساج: ماينستريم.

-أصوات:Super Sonic.

-مكساج: مورتن دالسجارد، إدي سيمونسن.

-مونتاج الموسيقى: مورتين موجينسين.

-مونتاج: اسبين توفت جاكوبسين، ايلين بوجنس، ماريون تور.

-المنتج: بيتر ليندبلاد، كيرت كولافيك-جنسن.

-إنتاج: شركة كوبنهاغن بومباي للإنتاج Copenhaghen Bombay Sules APS/ شركة كوبنهاغن بومباي السويد/ فيلم إي فاست/ كاترينا كراف/ DR.

-إنتاج: 2011/ الدنمارك (موشوت وجاكوبسن، 2011).

4--4القيم المتضمنة في الفيلم المتحرك «الدب الكبير» التي تسهم في تنمية فكر الطفل:

من خلال الدراسة النظرية التي أجريناها في هذا البحث ارتأينا أن نصب الدراسة على هذا الفيلم ونستخرج من الفيلم ما ارتأيناها مناسبا في تنمية فكر الطفل من

مختلف الجوانب التي عرضناها سالفا والمتمثلة في الجانب اللغوي المتمثل في الحوار والجانب العاطفي والجمالي المتمثل في الموسيقى والدور الذي تلعبه في التأثير على شعور الطفل والمؤثرات الصوتية والجانب الجمالي كذلك الذي يتمثل في الصورة وما تضمنته من مناظر داخل الغابة الأسطورية وحس الصداقة مع الحيوان وفي الحفاظ على البيئة والحس الأخوي بين جون وصوفي ...الخ بالإضافة إلى القيم النبيلة الأخرى التي سندرسها في هذا الفيلم.

4-4--1الحوار:

يعتبر الحوار في أفلام التحريك الروائية الطويلة عنصرا مهما جدا لإيصال الرسالة وهذا ما اعتمد عليه المخرج إسبين توفت جاكوبسن في فيلم «الدب الكبير» ونفس الشيء بالنسبة للنسخة المدبلجة خصوصا أن العمل موجه للأطفال، فقد بني على الأسلوب السهل البسيط والمباشر باللغة العربية الفصحى في نسخته المدبلجة رغم أن الفيلم مبني على الخيال والأسطورة إلا أن الحوار كان اجتماعيا يحاكي الحياة الواقعية مبني على أسلوب النصح والإرشاد والتعليم وذلك من خلال محتوى ومضمون الحوار الذي قدم جملة من المعاني الغنية بالقيم النبيلة التي تمثلت في قيم الأخوة والحس والعاطفة الأخوية لجون تجاه أخته الصغرى صوفي، العاطفة تجاه الكائنات الحية والحيوانات وكيفية التعامل والتعايش معها في جو يملأه التفاهم وعدم سوء الظن وطلب العفو والصفح والاعتذار عند الخطأ والتسامح والطيبة، حس الصداقة والمساعدة مساعدة الحيوان للإنسان ومساعدة الإنسان للحيوان التي برزت في المصطلحات التي استخدمها الكاتب كذلك توضيح تجنب الخلافات التي قد تودي للهلاك جاء الهدف في الحوار لتعزيز الجانب اللغوي وتنمية الجانب التربوي والأخلاقي للطفل.

4-4--2 المؤثرات الصوتية:

ركز المخرج على توظيف المؤثرات الصوتية المسجلة كعامل رئيسي أثرى به الجانب الفني والجمالي والحسي في مشاهد الصورة من جهة وفي التأثير على عاطفة الطفل من جهة أخرى بهدف جذبه وإبهامه والتأثير على الجانب العاطفي الحسي لديه ليبقى مندمجا مع بقية اللقطات وليفرق بين مختلف الأصوات في الطبيعة خصوصا أن

الفيلم كان محتواه داخل الغابة الأسطورية التي تجلت في أصوات الحيوانات التي لعبت كشخصيات بالفيلم وخرير المياه وصوت الرعد والأمطار بالإضافة إلى أصوات الشخصيات البطلة ....الخ .

4-4--3الموسيقى:

تم تأليف الموسيقى الخاصة بفيلم «الدب الكبير» من قبل المؤلف نيكولاس شميدت، وقد اعتمد المخرج على توظيفها كعنصر رئيسي لا يخلو من الفيلم من بداية ظهور المشهد الأول إلى آخر مشهد بالفيلم، جاءت وظيفتها في الفيلم كموسيقى مرافقة مصاحبة للقطات والمشاهد، وقد اختلفت فيها الإيقاعات والألحان وتنوعت ألحان أصوات الآلات التي نسجت الموسيقى، والتي تناسبت وتوازنت مع المحتوى الفني والجمالي للفيلم وجاءت كموسيقى مساعدة لدعم القصة وعرض الصور بهدف التأثير على ذاتية الطفل وعلى فكره وشعوره وتسحر عقله خاصة في المشاهد التي ظهرت فيها ألحان وإيقاعات تباينت بين السرعة والارتفاع وتارة في الانخفاض والبطء وذلك حسب ما كان يستدعيه المشهد، وظهرت الموسيقى في الفيلم باللحن الكلاسيكي القديم وما زاد المشاهد عمقا وإثارة موسيقى وألحان آلة الناي التي تصدر لحنا هادئا وحزينا في نفس الوقت استعملها المخرج في عدة حالات ولكن على وجه الخصوص في مشاهد الحزينة حين تعرض الدب للقتل وفقدانه للوعي وتسلط الصياد عليه ليزيد من الحس الشعوري والعاطفة الإنسانية لدى الطفل الصغير وتأثر على مخيلته وتجعله مندمجا مع بقية أحداث الفيلم وتريح نفسيته وتجعله هادئا مسترخيا تارة وتارة ترتفع الموسيقى مع الأحداث لتنشط وتنمي به الجانب الحركي والانفعالي لديه وتدخله إلى عالم التشويق والدهشة فيتسلى ويتشوق وينتظر لما هو قادم بالفيلم إلى نهاية العرض.

4-4--4الصورة:

من الجلي جدا أن احترافية المخرج وإبداعه ظهر من خلال التصميم والتحريك الذي ظهر في الصورة فقد كانت جل مشاهد الفيلم بالغابة الأسطورية بينت شكل ونوع الغابة وكبر حجمها ليدعم الكلام الذي جاء في الحوار حول هول ووحشة الغابة

الهائلة خصوصا عند فقدان الطفلة الصوفي وانطلاق جون للبحث من مكان لآخر وهنا ينمي الجانب المعرفي للطفل حول البيئة وما يحمله المحيط الخارجي غير المنزل الآمن الذي يسكن به الطفل فهناك أماكن بها حيوانات مفترسة وأليفة بعضها يمكن أن يكون صديقا للإنسان ويتعامل معه بلطف إلا أن بعض الأماكن الخارجية غير آمنة ولن تكون المكان المناسب للبشر وهذا عند منع الجد الكبير الحفيدة صوفي من الدخول إلى الغابة الغير الآمنة إلا أنها لم تسمع كلام الجد ودخلت في متاهات مما يصيب بالذعر وتتلف مكان العودة إلى البيت فيصيبها الشر خارجا ولن تجد المنقذ لولا أخوها المحب لها الذي ينقذها في جو يملأه الخوف ...الخ وكذلك تنمية الجانب الذاتي في تعلم الاتكال على النفس وتعلم تحمل المسؤولية الذاتية للطفل في اللبس والأكل والنوم والبقاء لوحده حتى ولو لفترة طويلة وغيرها وقد حملت الصورة الكثير من الجوانب التنموية للطفل لا يمكننا وصفها كلها نظرا لمحدودية البحث .

أما عن التوظيف السينوغرافي للديكورات في الصورة فقد كانت عادية بسيطة جدا غير مبالغ فيها مثل بقية الأعمال الكرتونية المتحركة التي تناسب المستوى الصوري والإدراكي لدى الطفل، فقد كان تصميم المنازل باللوح جاءت بسيطة لتعلم الطفل القناعة والبساطة والتأقلم في أي مكان ومهما كانت الإمكانيات فقد انتقل الطفل وأخته من المدينة والعيش في الرفاهية إلى حياة الريف والبساطة وقد احتوى منزل الجد على ديكورات مصنوعة من الخشب كالطاولات والإنارة ومنزل الصياد مصمم بالخشب يحتوي على طاولات وكراسي قديمة وبعض الأواني الزجاجية، أما الإكسسوارات كانت عبارة عن ألعاب أطفال وحقائب سفر ومحفظة للصياد ومحفظة الطفل وكتاب للمطالعة ليدرك الطفل قيمة العلم والتعلم حتى في فترات العطل فالكتاب رفيق للطفل في كل زمان ومكان فقد أبدع المخرج في تنمية الجانب الخيالي للطفل من خلال المناظر والأحداث والعالم الخيالي والتوقعات وغيرها التي كانت جلية في الفيلم.

خاتمة:

نخلص إلى القول بأن أفلام التحريك السينمائية تعد من العوامل المؤثرة في تكوين الجانب الفكري لدى الطفل من عدة جوانب التي تتمثل في اللغة، الإدراك، الفهم،

الانتباه، التركيز، الذاكرة....الخ فهي وسيلة فعالة من الوسائل التي تنمي فكر الطفل شعوريا، عاطفيا، عقليا، نفسيا، اجتماعيا، تربويا...الخ بالإضافة إلى ذلك فقد توصلنا في هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- تثري أفلام التحريك عقل الطفل وتنمي مهاراته الفكرية واللغوية والاجتماعية والثقافية.
- تعزز التفكير لديه وتوسع مخيلته وتدفعه للإبداع.
- تكسب الطفل المعلومات والأفكار والعبارات واللغة والمعارف وتنشط ذاكرته.
- تطور المجال التعليمي والإدراكي لديه وتشبع فضوله.
- تساعده على بناء مهاراته الذاتية وتعزز شخصيته وثقته بنفسه.
- تساعده على الاندماج وفهم الحياة وبناء الحوار.
- تنمي القيم النبيلة والاتجاهات الايجابية لديه.
- تدخله في عالم التسلية والترفيه والمتعة والتشويق.
- تسهم في تحسين مستواه المعرفي وتنمي قدرته.
- تعزز فيه شعور البحث وتقديم الحلول.
- تنمي الجانب اللغوي لديه خصوصا في المراحل الأولى فالطفولة تتميز بالنمو المتسارع.
- تساعده على بناء مهارات التواصل الفعال والنضج العقلي.

التوصيات:

- الحرص على اختيار نوع فيلم التحريك والموضوع الذي يعرضه والقيم التي تتضمنه والحوار المستخدم فيه.
- وجوب حضور الأولياء مع الطفل أثناء مشاهدة الفيلم المتحرك.
- الذهاب مع الطفل إلى قاعة العرض السينمائي لحضور فيلم متحرك على الشاشة السينمائية على الأقل مرة بالأسبوع.

قائمة المصادروالمراجع:

-1ابراهيم مجدي حاجي، وصورية عبد الرؤوف فوزلا. (2018). الإضافة والحذف في دبلجة الرسوم المتحركة (أوبين وإيبين) من الملاوية إلى العربية. مجلة دراسات نوستارا (جونوس) ، المجلد 03 (العدد 01)، 130.

-2أحلام حال. (2017/2016). إسهامات المصطلحية في تعليمية الترجمة السمعية البصرية (دراسة تطبيقية). أطروحة دكتوراه ، ص103. معهد الترجمة، الجزائر: جامعة أحمد بن بلة وهران.

-3أحمد نتوف. (2007). الغزو الفكري في أفلام الكرتون (الإصدار الطبعة الأولى). سوريا: نحو القمة للطباعة والنشر.

-4أشواق خلفاوي. (2023). حق الطفل في التأمل وممارسة الفكر النقدي والفضول الفلسفي. سلسلة الأنوار ، المجلد 13 (01)، 03.

-5بشير خلف. (2009). الفنون لغة الوجدان. الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

-6بلقاسم شتوان. حقوق الطفل في الأسرة والمجتمع. مجلة الإحياء (العدد 13)، 364.

-7داليا مصطفى محمود، وفؤاد ابراهيم فيوليت نهلة صلاح علي. (2021). أثر الرسوم المتحركة على النمو اللغوي للطفل. مجلة العلوم البيئية ، المجلد 50 (العدد 03)، 111.

-8سميث نويل جيوفري، وعبد المنعم مجاهد ترجمة: مجاهد. موسوعة تاريخ السينما في العالم (المجلد الأول) السينما الصامتة. الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

-9سميرة طابلوت. (2010/2009). الأثر السمعي البصري في ترقية اللغة الوسيطة عند الطفل (الرسوم المتحركة نموذجا). مذكرة ماجيستر ، 53. قسم اللغة العربية وآدابها (كلية الآداب واللغات والفنون)، الجزائر: جامعة السانية وهران.

-10صفية بين عبد الله أحمد بخيت. (2009). تنمية مهارات التفكير في دروس التربية الاسلامية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، المجلد 03 (العدد 02)، 227.

-11عباس محمود عوض. (1999). المخل إلى علم نفس النمو الطفولة، المراهقة، الشيخوخة. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

-12عبد الكريم المناوي. (2020). سينما التحريك وأدب الطفل: سؤال العلاقة؟. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية ، المجلد 03 (العدد 08)، 343.
-13لامية طالة. (2022). الرسوم المتحركة والطفل قراءة في التأثيرات الاجتماعيةّأ الثقافية، الأخلاقية والدينية. المجلة الدولية للاتصال الجماهيري ، المجلد 09 (العدد 01)، 117.
-14محمد الجزار. (2006). الفكر الإنساني (الإصدار الطبعة 01). مصر: مركز الكتاب للنشر.
-15محمد ميلاد محمود. (2015). علم نفس نمو الطفل المعرفي (الإصدار 01). عمان، الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
-16منال أبو الحسن. (2014). الرسوم المتحركة في التلفزيون وعلاقتها بالجوانب المعرفية للطفل (الإصدار الطبعة الأولى). مصر: دار النشر للجامعات.
-17بيتر ليندبلاد/كيرت كولافيك جنسن (المنتج)، يانيك تاي موشوت، إسبن توفت جاكوبسن (الكتاب)، وإسبين توفت جاكوبسن (المخرج). (2011). الدب الكبير [فيلم سينمائي]. الدانمارك.

فضائل الفلسفة للأطفال: تجارب عملية من بعض الدول

The Virtues of Philosophy for Children: Practical Experiences from Some Countries

بلهوشات عبد النور/ جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2

◇◇

ملخص:

لقد أضحى التفكير العميق في مُتناول الانسان بفضل الفلسفة التي تشجع على التفكير في المفاهيم من وجهات نظر مختلفة وتوفر رؤى جديدة عن الكون. وحتى لو بدا الأمر فيه من التجريد، فإن تعليم الفلسفة للأطفال يمكن أن يكون له تأثير إيجابي عميق. فتعليم الأطفال التفكير الفلسفي يزرع بذور التفكير النقدي موازاة مع امتلاء عقولهم بالدهشة والفضول. وهذا يتيح لهم اتخاذ قرارات مدروسة وحاسمة، وتطوير ملكة التعاطف، والتمكن من الحصول على فهم أعمق لأنفسهم وللأخرين. في هذه المداخلة ارتأينا تسليط الضوء على العلاقة العميقة بين الفلسفة والطفولة، باستجلاء القدرات الفكرية والعقلية التي تُنميها الفلسفة لدى الأطفال، مع عرض بعض التجارب المُشرقة في بعض الدول حول تعليم الفلسفة للأطفال.

الكلمات المفتاحية: الفلسفة – الطفولة – التفكير النقدي – الفضول – الدهشة

Abstract

Deep thinking is within reach thanks to philosophy, which encourages thinking about concepts from different perspectives and provides new insights into the universe. As abstract as it may sound, teaching philosophy to children can have a profoundly positive impact. Teaching children to think philosophically sows the seeds of critical thinking while filling their minds with wonder and curiosity. This allows them to make informed decisions, develop empathy, and gain a deeper understanding of themselves and

others. In this intervention, we chose to shed light on the deep relationship between philosophy and childhood, exploring the intellectual and mental abilities that philosophy develops in children, while presenting some bright experiences in some countries about teaching philosophy to children.

Key words :Philosophy - Childhood - Critical thinking - Curiosity – Wonder

1.مقدمة

إن التربية والتعليم ليستا فقط إعدادا للحياة، بل هما جزء لا يتجزأ من الحياة. وتكمن مقاصد التعليم في تحقيق توازن بين المعرفة والمهارات والاستعدادات التي تُمكّن الأطفال من كل الأعمار والخلفيات الاجتماعية من التطور في شتى مجالات الحياة في الحاضر والمستقبل، على المستويات الشخصية، والأخلاقية، والاجتماعية والمهنية. لذا ينبغي أن تُحفّز الأطفال على أن يكونوا متعلمين مدى الحياة.

أدرك المهتمون بالتربية والتعليم عموما، وتعليم الفلسفة للأطفال خصوصا، أن مجتمعاتنا في حاجة ماسة إلى الشباب، منذ الطفولة، الذين يُدربون ويُكوَنون على التفكير بأنفسهم ولأنفسهم والتفكير مع الآخرين بشكل نقدي وإبداعي وتعاوني. لذا تعددت البرامج التربوية والتعليمية عبر العالم التي أدرجت تعليم الفلسفة للأطفال وأثبتت فعاليتها ومردودها بما في ذلك تنمية وتطوير القدرات الذهنية، وتحسين الحياة الشخصية، وتطوير المهارات الاجتماعية، وتحقيق الصلابة والمناعة في وجه الأفكار الدخيلة والمتطرفة.

ظهر تعليم الفلسفة للأطفال في أوائل سبعينيات القرن الماضي بتوجيه من البروفيسور ماثيو ليبمان Matthew Lipman، وهو فيلسوف من جامعة كولومبيا بالولايات المتحدة الأمريكية. بدأ ليبمان تقديم برنامج يُحفزُ الأطفال على مساءلة الأشياء والتفكير بشكل مُستقل. وبدأت فكرة ليبمان بتنظيم حصة تعليمية في الفلسفة للأطفال – philosophy for children، حيث كان على الأطفال الاتيان

بأسئلة حول مسائل مُهمة في الحياة منها « الخير والشر» و«الصدق» و»معنى الحياة» التي تثيرها دوافع ومُحفزات محددة، مثل قراءة قصة أو مشاهدة فيديو. وفي مجموعة البحث، كان على الأطفال مناقشة السؤال الذي يختارونه، ويتفاعل المعلمون كوسطاء ومساعدين يساندون الأطفال في تفكيرهم، ومساءلتهم، ومنطقهم. حيث كان دور المعلم توجيه الأطفال للإنصات، وبناء الأفكار والجواب خلال الحوار من أجل تحقيق فهم مُشترك للمشكلة المثارة (Chance, 1986))

وبمرور الوقت، يُشجع الأطفال على التمكن من عملية البحث والاستقصاء. فيتعلم الأطفال شحذ مهارات المساءلة الفلسفية، وإثارة وفحص أسئلة، مثل، «هل من المقبول الغش؟»، حيث يقوم المؤطرون والأطفال بالتفكير في عملية البحث، باقتراح كيفية تحسين الذات كأفراد أو كجماعة. وعند الوقت المناسب تغدو ممارسة الفلسفة للأطفال من روح وفضائل التربية والتعليم في المدرسة من خلال برنامج متكامل من الدعم والتكوين. ويُتيح تعليم الفلسفة للأطفال إمكانية إقحامها في مختلف مواد البرامج الدراسية في مختلف الأطوار، مثلا في تعليم اللغات، والتربية الدينية، والتاريخ، بالتساؤل حول العديد من الأسئلة الفلسفية. في هذه الدراسة ارتأينا إثارة الإشكالية التالية: ما هي فضائل تعليم الفلسفة للأطفال في المدارس على المحور الذهني والنفسي والشخصي والاجتماعي، في ضوء بعض التجارب النيّرة في بعض بقاع المعمورة؟

.2 الفلسفة للأطفال: الخلفية التاريخية

بدأ برنامج الفلسفة من أجل الأطفال (P4C philosophy for children)) عندما أدرك أستاذ الفلسفة في جامعة كولومبيا ماثيو ليبمان Mathew Lipman أن طلابه وزملاءه يفتقدون مهارات التفكير النقدي والمنطقي، فقال: «لقد كان هناك كثير من الجمود بين الطلاب وإدارة الجامعة على حد سواء، وكان هناك القليل من التواصل، والقليل من استعمال المنطق.» (Chance, 1986) عندها بدأ ليبمان يتساءل إذا كان تدريس الفلسفة يستحق فعلا الاهتمام والعناء، فقد بدا له للوهلة الأولى أن الفلسفة لم يكن لها تأثير يذكر على سلوك الناس. بدأ ليبمان يعتقد أن المشكلة التي لاحظها في الجامعة لا يمكن حلها في كليات وأقسام الجامعة، وأن التفكير يجب أن يُدرس في وقت

مبكر جدا ليتمكن الطلاب من تطوير القدرة على التفكير النقدي والمستقل تزامنا مع تخرجهم من الثانوية.

اتجه ليبمان للبحث عن طريقة لتحسين النظام التعليمي لتطوير المهارات المعرفية. ورأى أن الطريقة التي كانت تستخدم لتعليم طلاب الكلية التفكير المنطقي لم تكن الطريقة التي أراد تعليمها للأطفال. فاقترح عليه أحدهم اللجوء إلى السرد القصصي للأطفال لتوضيح التفكير بطريقة ما. أبدى ليبمان دهشته من امكانية نجاح التجربة، من خلال التفكير في إعداد قصة عن مجموعة من الأطفال الذين يتعلمون كيفية اشتغال عمليات الدماغ وكيفية التمييز بين عمليات التفكير الأفضل والأدنى فعالية (ipman, 1973.)

تكللت تجربة ليبمان بإعداد كتاب للأطفال بعنوان «اكتشاف هاري ستوتلماير» Harry Stottlemeier's Discovery.) وبدأ في استخدامه كنقطة انطلاق لمناظرات فلسفية مطولة مع أطفال السنة الخامسة، حيث كانت تُعقد مرتين في الأسبوع لمدة تسعة أسابيع. استخدم ليبمان فيها مواد تعليمية لتنمية وقياس مهارات المنطق والتفكير النقدي قبل وبعد التدخل لتقييم أثاره في الحجرة الدراسية. لاحظ ليبمان أن العمر العقلي لمجموعة الدراسة التجريبية قد زاد بمقدار سبعة وعشرون شهرا في ختام البرنامج الذي استمر تسعة أسابيع. لم يصدق ليبمان أن يكون لهذه التجربة التأثير الكبير على الأطفال في القسم. وقد ألهمت هذه التجارب المبكرة ليبمان لتأليف مجموعة ثرية من الكتب والدليل التوجيهي للمعلمين في تعليم الفلسفة للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والسادسة عشر. ولا يزال معهد النهوض بالفلسفة من أجل الأطفال The Institute for the Advancement of Philosophy for Children، الذي أسسه في عام 1974 في جامعة مونتكلير في نيوجيرسي، يشتغل حتى اليوم. وقد اتسع نطاق تطبيق برنامج الفلسفة للأطفال بشكل كبير منذ ذلك الحين، ولا زال يستعمل حاليًا في العشرات من الدول عبر العالم.

3. تأثيرات تعليم الفلسفة للأطفال

تمّ دراسة نتائج تعليم الفلسفة للأطفال بشكل كبير وشامل على امتداد الخمسة

عقود الماضية، وأظهرت الدراسات أن هذا التعليم مرتبط بتحسن ملحوظ في شتى المجالات المعرفية والأكاديمية والعاطفية والسلوكية. فقد كشفت بعض الدراسات أن الأطفال الذين شاركوا في أقسام الفلسفة مرتين أسبوعيا على الأقل أفضل بشكل لافت في اختبارات التفكير مقارنة بالطلاب الآخرين في مجموعات أخرى غير مشاركة. (Karras, 1979)

وكشفت دراسة أخرى أن التلاميذ الذين تلقوا دروس الفلسفة للأطفال تفوقوا على تلاميذ مجموعات أخرى (لم يتلقوا الدروس نفسها) في فهم القراءة والحساب. ولأن دروس الفلسفة لم تشتمل القراءة والرياضيات، فقد تبدى هذا اكتشافا ملفتا يشير إلى أن المُكتسب كقدرات من التفكير والاستدلال من خلال دروس الفلسفة للأطفال يمكن تطبيقها على مجالات أخرى. (Ibid) حينها، تم التثبيت مرات عديدة على أن الاستنتاج الذي مفاده بأن دروس الفلسفة للأطفال تعزز تنمية المعارف والمهارات القابلة للنقل transformative. فقد أدت دروس الفلسفة للأطفال، على سبيل المثال، إلى تحسينات ملفتة في القراءة والرياضيات والتفكير المنطقي واحترام الذات وتقبُلِ الأدوار والمسؤوليات، وذلك حسب تقييم شامل لأبحاث دقيقة امتدت على ما يقارب ثلاثة عقود (Trickey S. & Topping, 2004))

وتمّ بعدها ضبط الأدلة على التحسن المعرفي على الأمد الطويل، وتحسن القراءة والاتقان الحسابي، والسلوك التفاعلي بشكل كبير، وزيادة الثقة واحترام الذات في آخر أبحاث تدريس الفلسفة للأطفال. (Gorard, 2015) كما تظافرت الأدلة أن الفلسفة للأطفال تساعد المعلمين والتلاميذ من خلال تشجيع المعلمين على التفاعل النقدي مع أنشطتهم وزيادة استخدام الأسئلة المفتوحة open-ended questions. لذا تقدم برامج الفلسفة للأطفال ما يفي من أدلة على تأثيراتها. ويمكن للمرء، كأقوى حجة، الولوج لتسجيلات دروس الفلسفة للأطفال على الإنترنت، ليشاهد تجارب الأطفال وهم يشاركون في حوارات مطولة ومثيرة في التفكير (Ibid))

وشهدت الدراسات بتأثيرات تعليم الفلسفة للأطفال ونتائجها الملحوظة في إذكاء التفكير النقدي وتعزيز القدرات النفسية والعاطفية لدى الأطفال كما سنرى فيما يلي.

1.3.تعليم الفلسفة للأطفال وتنمية التفكير النقدي لديهم

يبدو أن المنطق التطبيقي هو أصل التفكير النقدي. فبناء على الإطار النظري لتشارلز ساندرس بيرس، طوّر جون ديوي منهجا تأمليا من خمس خطوات في مطلع القرن العشرين لمنح الناس طريقة لتقييم الأسباب الكامنة وراء أفعالهم وأثارها. أكد ديوي في هذه الخطوات قيمة تعليم وتعلم التفكير من أجل دعم التفكير النقدي والمستقل لدى الطلاب، وكان هدفه تعزيز التجربة الديمقراطية وجودة الشخصانية لدى الفرد(Dewey, (1916/1983)))

وفي وقت لاحق، تمّ تضمين طريقتين للتفكير – المنطقية والإبداعية – وكذلك الميول الفكرية المرتبطة بهما، وهما الطريقتان في التفكير اللتان أدرجهما ليبمان في تدريس الفلسفة للأطفال، وقد أسهمت كتاباته، بالإضافة إلى فلاسفة آخرين، إسهاما كبيرا في قيمة التفكير النقدي في الفصل الدراسي لدى الأطفال (Ibid))

وباللجوء إلى طريقتي التفكير المنطقية والإبداعية، تمّ تحقيق التغيير المعرفي من خلال إثراء النقاش والتفاعل بين التلاميذ، حيث يتم ضمن التغيير المعرفي لتدريس الفلسفة للأطفال تشجيع وجهات النظر المتباينة من خلال التفكير الفلسفي النقدي الحواري dialogical critical thinking. هذا الأخير يساعد التلاميذ في إثارة شكوكهم وإبداء تعارضات معرفية. ويمكن من خلاله للمُدرّس إثارة تساؤلات من خلال طرح أمثلة معاكسة وحلول بديلة ومواد أخرى على التلاميذ. وتبدأ العملية التأملية والنقدية بهذه الشكوك والتعارض الفكري. (Dewey, 103/1933))

لا يُركز التفكير المنطقي والتقييم المعرفي للتفكير النقدي الفلسفي الحواري على البناء المفاهيمي والتفكير المنطقي فحسب، بل يشمل أيضا التفكير ما وراء المعرفي، الذي يتضمن إعادة تقييم أفكار الشخص ووجهات نظره ومعالجة استيائه من وضعه وعلاقته بالعالم أو مشاركته فيه، وكذا التفكير المسؤول، الذي يتضمن تقييم السلوكيات والقيم الاجتماعية/الأخلاقية لتحسين الأسس المجتمعية لحياة الانسان، والتفكير الإبداعي الذي يتضمن التفكير في العلاقات المتباينة بهدف تغيير وجهات النظر.(Maughn Rollins Gregory, 2017))

وأظهرت تجارب تدريس الفلسفة للأطفال أن نماذج التفكير لدى الأطفال التي ارتكزت على تنمية أنماط التفكير العقلاني، والإبداعي، والمسؤول، وما وراء المعرفي قد تطورت بشكل ملحوظ في سياق نظرية المعرفة العلائقية (على عكس النظرية الفردية) التي تضع تطور التفكير ضمن عملية بناء اجتماعي، أي عملية بناء اللغة والتفكير بشكل ديناميكي مع الآخرين. (Ibid). إذن، أظهرت الأبحاث أن للفلسفة تأثير كبير في تنمية التفكير النقدي والإبداعي على الأطفال بما لا يدع مجالا للشك.

2.3 تأثير الفلسفة للأطفال على الجوانب النفسية: تنمية العاطفة والاهتمام بالآخر

يجد القارئ لأدبيات الفلسفة للأطفال أنها تناقش عدة طرق تؤكد على أن امتلاك العواطف أمرا ضروريا ليكون الانسان عقلانيا. أحد هذه الطرق هو المزاج temperament الذي يمكن تعزيزه تجاه عملية البحث والاستقصاء، وتجاه البحث ذاته كطريقة حياة. ولهذا، وفقا لليبمان Lipman، فإن» القيام بعمليات معرفية مثل البحث عن البدائل، واكتشاف أو اختراع العلاقات، وإقامة الروابط ما بين الروابط وقياس الاختلافات، يحدث عند التفكير الاهتمامي caring thinking» (Lipman M. , 2003) لذا ترى آن شارب Ann Sharp (التي كانت شريكة ليبمان في التفلسف لفلسفة الطفولة) أن من أجل تعزيز النقاش الدقيق والمتعمق، فإن التفكير الاهتمامي يحث المشاركين على الاهتمام بأدوات البحث والقضايا التي يتم فحصها (Sharp, 2017))

بنت شارب رؤيتها على تفاعل ثلاثة «مشاعر أساسية للمنطق، كما عند بيرس، عندما تناقش «الالتزام بالاستقصاء المفتوح» أو في حديثها عن «مجتمع البحث اللانهائي» وهي: «الاهتمام بمجتمع غير محدود، والاهتمام بإمكانية جعل هذا الاهتمام أعلى، والأمل في استمرار النشاط الفكري بلا حدود.» (Sharp, What is a 'Community of Inquiry'?, 2017))

ويتبنى مشروع الفلسفة للأطفال هذه الفكرة البراغماتية، التي أشار إليها ويليام جيمس أيضا باسم «الشعور بالعقلانية»، من خلال تسليط الضوء على حقيقة أن عمل مجتمع البحث والاستقصاء لا ينتهي في الحقيقة أبدا، حتى بين تلاميذ المدارس.

Maughn Rollins Gregory, The Routledge International Handbook of) وتستلزم المشاركة في مجتمع البحث والاستفسار (Philosophy For Children , 2017 community of inquiry، مزاجا عاطفيا محددّا، وهي طريقة ثانية تتطلبها العاطفة من أجل النضج العقلاني. إذ يعتمد النضج العاطفي على حسن إصدار الأحكام بقدر ما يعتمد على التفكير العقلاني الماهر. وذلك لأن السعي وراء العقلانية يستلزم ما يصفه ليبمان ب «التفكير التعاطفي»، الذي ينطوي على أن يجد الناس أشخاصا يفكرون ويشعرون ويقررون ويتصرفون معهم. (Lipman M. , Thinking in Education, 2003))

فأن يكون المرء منفتحا على «الآخر» يعني دمج أفكار ومشاعر وتوقعات وقرارات الآخرين في عملية التفكير والشعور والتصرف واتخاذ القرارات معهم. ووفقًا لرورتي ، فإن التفكير الحواري هو عملية أخلاقية لأنه ينطوي على هذه الصلة العملية الأساسية بالآخر. ويمكن لكلمة" عقلاني"أن تعني أيضًا "عاقل" أو "معقول"، في مقابل "المنهجي". ويسرد رورتي في هذا السياق عددًا من الصفات الأخلاقية، بما في ذلك التسامح، واحترام معتقدات الآخرين، ومهارات الإصغاء، والاعتماد على الإقناع بدلًا من الإكراه. ووفقًا لهذا التفسير، فإن العقلانية تعني ببساطة تجنب الدوغمائية والدفاعية والغضب المبرر عند مناقشة أي موضوع، سواء كان دينيًا أو أدبيًا أو علميًا ((Rorty, 2017

والطريقة الثالثة التي تُفسّر بها أدبيات الفلسفة للأطفال العاطفة باعتبارها ضرورية للمعقولية هي أن العاطفة جزء من عملية التقييم. وكما لاحظ ليبمان «عندما نُقدّر، ونُعزُ، ونُثمّنُ فإننا نشارك في تقييم شيء ما للعلاقات التي يدعمها». (Lipman M. , Thinking in Education., 2003))إن تجربة التثمين هذه هي من أهم ما يدور في ذهن ليبمان فيما يخص «التفكير الاهتمامي» كشيء يحدث عندما يُفكر المشاركون في

مجتمع بحث واستقصاء معًا في المسائل التي تهمهم. كما يستدعي التفكير الاهتمامي، بالنسبة لشارب، ما يهتم به الأطفال وما يعتقدون أنه يستحق الاستفسار عنه. 21 (Maughn Rollins Gregory, 2017))

تبدأ عملية الاستفسار من حالة من الاهتمام والفضول الحقيقي، وتنطوي على أحكام قيمية كثيرة. وخلال الاستفسار، تُوجّه المشاعر التركيز، وتساعد على تحديد ما هو مهم بالفعل في كل خطوة من خطوات الاستفسار. ويُلفت بعض الفلاسفة لدور العواطف في المعقولية من خلال تسليط الضوء على مفهوم الالتزام، ودمج التجسيد في هذا المفهوم. فالعواطف هي علامات مُهمة في كيفية تفاعل الناس مع العالم ومع الآخرين حول ما هو مُهم، وأن التجسيد يقدم الارتباطات الجسدية للحالات العاطفية. وهكذا فإن مفهوم الالتزام المُتجسد يُنقذ الفلسفة المُوجهة للأطفال من مفهوم التفكير المنفصل وغير المهتم والتحليلي فقط، ويُذكر بتركيز ديوي على معنى البحث والاستقصاء للتجربة المعاشة. 22 (Ibid)

فالتفكير القائم على الاهتمام هو طريقة تفكير تعزز التعاطف واحترام وجهات نظر الآخرين. ويؤكد ليبمان أنه يجب على المرء أن يفكر في كيفية تأثير اختياره أو رأيه على الآخرين. ويشمل الاهتمام بالآخرين أن يكون المرء حساسًا لآرائهم، فبرنامج الفلسفة للأطفال يُعد ناجحًا عندما يكون باستطاعة التلاميذ الالتزام بالقواعد باستخدام عبارات" أوافق/لا أوافق قبل إبداء الرأي"وغيرها من آليات التعلم المرتبطة بالعملية التعليمية. Ibid))

وهكذا إذن، تنص أدبيات الفلسفة للأطفال على أن الحضور العاطفي يُعزز التفكير العقلاني المنفتح على الرأي الموافق والمخالف، بالإضافة إلى تنمية الفلسفة للحس العاطفي والاهتمام بالآخرين. وهناك طبعا محاسن وفضائل أخرى كثيرة لتعليم الفلسفة للأطفال، نوجز بعضها في تجارب بعض الأمم في تبني برامج الفلسفة في المدارس في مختلف الأطوار التعليمية، كما سيأتي معنا.

.4 بعض التجارب الأممية المُشرقة في تعليم الفلسفة للأطفال

.1.4 تحسين التحصيل العلمي من خلال الفلسفة: بعض المدارس البريطانية أنموذجا

أدركت جين غريفيث، مديرة مدرسة بيرويك الأولى، أن لديها مشكلة. فقد كشفت

دراسة استقصائية لسلوكيات التلاميذ أن مجموعة من الأولاد في الصف الثالث الابتدائي لم يكونوا متفاعلين مع المدرسة أو مع تعليمهم. طرح الاستبيان الذي تم تطويره واختباره من قبل جامعة كيلي أسئلة مثل" هل تستمتع بمساعدة المعلم؟ "و "ما هو شعورك حيال القدوم إلى المدرسة؟ نظرت جين في جميع الإجابات. في حين كان بإمكان جين أن تتنبأ ببعض الأولاد الذين كشفوا عن استيائهم من المدرسة، إلا أن البعض الآخر كان بمثابة صدمة. فمثلا، بدا جيمي الصغير، حريصًا دائمًا على مساعدتها في إعداد المعدات ولكن يبدو أنه كان غير سعيد ويشعر بالملل من المدرسة. أما بالنسبة للمدرسة الإعدادية القريبة، فقد كان الأولاد الساخطون الذين يتغيبون عن المدرسة ويتسببون في المشاكل يثيرون القلق. كانت جين ترى أن هذا سيكون مصير بعض التلاميذ في مدرستها ما لم تفعل شيئًا. وكانت تعلم أيضًا أن فشلهم في المدرسة في هذه المنطقة التي تعاني من البطالة المرتفعة، ربما هو الأول في سلسلة كاملة من الفشل. (Wegerif, 2025))

((/https://www.teachingtimes.com/radicalencouragement)

فماذا فعلت؟ في البداية تم طرح المشكلة في اجتماع للمدرسين وتم تزويد جميع المعلمين بقائمة بأسماء هؤلاء الأطفال، وجميعهم من الأولاد، الذين شعرت أنهم معرضون لخطر التسرب المدرسي. تم تهيئة المدرسين في المدرسة لتشجيع الأولاد وملاحظة كل علامات الجهد أو الاهتمام منهم. ومع ذلك، شعرت جين أن هذا لم يكن كافيًا. كانت هناك حاجة إلى شيء أكثر راديكالية. قام فريق من الاستشاريين المحليين بتعريفها بالفلسفة من أجل الأطفال وقررت أن تجربها. أنشأت ناديًا للفلسفة في المدرسة ودعت جميع الأولاد المعرضين للخطر لحضوره. قد يبدو من الغريب التفكير في أن الفلسفة يمكن أن تساعد في إعادة إشراك الأطفال الذين أصبحوا بالفعل بعيدين عن التعليم. في الماضي اتُهم الفلاسفة بتشجيع النفور من خلال طرح الكثير من الأسئلة المثبطة. كانت هذه بالتأكيد التهمة الرئيسية ضد سقراط، الفيلسوف النموذجي، في محاكمته. ففي حوالي عام 400 قبل الميلاد، اتهم سقراط بإفساد شباب أثينا من خلال التشكيك في آلهتهم وتقاليدهم. وردًا على ذلك لم يستطع أن ينفي التهمة

تمامًا. لكن للفلسفة أيضًا جانب آخر بنّاء بشكل كبير. فمن خلال تعليم فن التساؤل والاستكشاف المفتوح للإجابات الممكنة، تمكّن الفلسفة الناس من خلق معنى لحياتهم الخاصة. (Ibid, n.d.))

نجحت استراتيجية جين. فقد انخرط التلاميذ بجدية في التفكير في الأسئلة الصعبة واستكشاف الإجابات معًا. وتعلموا كيفية طرح الأسئلة في كل سياق واستكشاف المعرفة في الفصل الدراسي. ومن خلال ذلك، أصبحوا أكثر مشاركة في تعليمهم. وعندما التحقوا، في نهاية العام، بالمدرسة الإعدادية، شعرت جين بارتياح كبير لرؤيتهم يزدهرون هناك. كانت مقتنعة أنه لولا تدخلها واستخدامها للفلسفة لكانوا قد انضموا إلى الثقافة الفرعية الساخطة في المدرسة الإعدادية وكان مصيرهم الفشل التعليمي. (Ibid, n.d.))

2.4. تعليم الفلسفة للأطفال في الدنمارك: تأكيد الفردانية والعالمية

هناك حرية بشكل كبير للمعلمين والتلاميذ في المدارس الدانمركية. ينص القانون في هذه الدولة على بناء التعليم في ذهن الطفل بشكل فردي، أي أن كل تلميذ أو طالب يجب أن يشارك في التخطيط لتعلميه. يعني هذا أنه يمكن للمدرسين اختيار طرقهم في التدريس في القسم دون اللجوء إلى أطراف أخرى. ولا يوجد حتى منهج دراسي، بل هدف فقط. ويعني هذا أيضا أنه إذا اختار المُدرّس استخدام الفلسفة كأداة لتدريسه، فيمكنه القيام بذلك. لذا عندما يريد المُدرس اقحام الفلسفة للأطفال في الأقسام فإنه يتصل بالمعلمين ولبس بمدير المدرسة أو مديرية أو وزارة التربية. (Jespersen, 2017))

ووفق بير جيسبرسن Per Jespersen، مسؤول تعليم الفلسفة للأطفال في المدارس الدانمركية، فإن الهدف من تعليم الفلسفة هو جعل المعلمين يرون قيم الحوار السقراطي وقيّم الفلسفة عموما. ويتم ذلك من خلال محاضرات في المدارس المختلفة والمواقع الالكترونية التي تتضمن نصوصا وكتيبات. ويمر المعلمون بتكوين في تعليم الفلسفة للأطفال، حيث يختلف دور المعلم في تعليم الفلسفة لأطفال عن دور المعلم في جميع المواد الأخرى. ففي تعليم الفلسفة للأطفال، ليس المعلم/المعلمة هو الذي يعرف كل شيء، بل على العكس، يكون هو/هي الوسيط في الحوار الدائر في الفصل

الدراسي. يعني هذا أن المعلم يبني أسئلته بأقوال الأطفال، لأن الهدف الأسمى هو مساعدة التلميذ على حدة في إيجاد رأيه الخاص. فكل طفل له قيمة خاصة ومختلفة عن الباقي، لذلك يجب أن يكون التعليم فرديا. ولهذا فإن أفضل طريقة للعثور على الذات من خلال الفلسفة والحوار السقراطي هي أن يفعل المعلم ذلك مع الآخرين في الفصل الدراسي، عندها يمكن للمعلم أن يجد نفسه فقط عندما يعكس نفسه في الأخرين. (Ibid)) ولمعرفة كل هذا، يقترح جيسبرسن قراءة نصوصه الفلسفية في كتابه The Coky Man (Jespersen, 2000)، مُرحبا بأي ترجمة للكتاب لأي لغة. في هذا النص، الذي تم نشره في العديد من الدول، يمكن الوقوف على كيفية تحدُث الفلسفة مع الطفل من دون التدخل في تفكيره الذاتي subjective thinking.

وتنطلق تجربة تدريس الفلسفة للأطفال في الدنمارك من فكرة مفادها أن النص الفلسفي المُوجه للطفولة قابل للانتقال والترحيل عبر مختلف الثقافات، باعتبار أن عقل الطفل عالمي، كما أن هناك دائما شيء عالمي في النصوص الفلسفية. ولذلك يعتقد بير جيسبرسن أنه يمكن تغيير النصوص بحيث تتناسب مع ثقافات أخرى. فكل ثقافة لها جذورها في الفلسفة، والأخيرة هي أعمق ما في البشرية. والعالمية مهمة جدا، ومن المهم أن يفهم الناس، وأن يفهم الأطفال أيضا أن الفلسفة والحوار السقراطي لا يضعان أي ثقافة جانبا، بل بالعكس إنهما يعطيان منظورا لطريقة الحياة التي يعيشها المرء، أينما كان على هذا الكوكب. هذا المنظور (العالمية) مفقود في العديد من الثقافات، قد تكون السطحية أو التعصب هما السبب.

لذا فإن الأطفال في حاجة ماسة لا شعوريا إلى منظور عالمي في حياتهم، ويمكن أن توفر لهم الفلسفة (للطفولة) ذلك.

وبعبارة أخرى، يوجد في أعماق كل إنسان المنظور الوجودي، الذي يُغطيه الدين والعلم والثقافة والسياسة. لذا فإن طريقة التعامل مع الأطفال في الفلسفة هي مناقشة المفاهيم ذات القيمة الثقافية، ومن ثم الانتقال إلى مستويات العلم والدين والوجود، مما يمنح الطفل وجهات نظر فلسفية لجميع مستويات الحياة. فالبشر متشابهون ومختلفون في آن واحد، ولكن من خلال الفلسفة لديهم شيء مشترك: أن

يجدوا أنفسهم، وذواتهم، والمسؤولية الناتجة لذلك.

ويرى بير جيسبرسن أن تجربة تعليم الفلسفة للأطفال ناجحة للغاية، وقد انتشرت في الكثير من المدارس من خلال مطبوعات مدرسية ونصوص فلسفية على مواقع الكترونية، مع أن الفلسفة ليست مُدرجة في المقرر الدراسي، بيد أن وزارة التربية في الدنمارك أقرت استخدامها في المدارس. ومُهمة المعلم تكمن في اقحامها من خلال تغيير دوره من كونه شخصا عارفا إلى وسيط ومُحفّز، وهكذا فإن الفلسفة للأطفال هي فن أكثر من كونها مادة أو مقياسا في المقرر الدراسي. Ibid))

وهكذا، تتأكد التجربة الدانمركية في تدريس الفلسفة للأطفال في اعتمادها على الفردانية والاستثمار في الفضول والدهشة لدى الأطفال، وترك الحرية للمعلم في اختيار الطريقة التربوية في تعليمها ليس من خلال التلقين وشحن العقول ولكن كوسيط ومُحاور ومُحفز على إثارة الأسئلة لدى الطفل.

3.4 تعليم الفلسفة والأخلاق للأطفال في اليابان: تطوير المهارات التعليمية والفكر النقدي

تعتمد اليابان تعليم الفلسفة في الأطوار الثلاثة التعليمية من دون إدراجها في المُقرر الدراسي، حيث يتم التركيز على التربية الأخلاقية والشخصية. في المرحلة الابتدائية، يقوم المعلمون بتعليم التلاميذ كيفية الحكم على القضايا الأخلاقية وكيفية التصرف الأخلاقي بهدف تعليم المواطنة الصالحة في حصة «دوتوكو» Doutoku (الأخلاق). وفي حصة الأدب، يحاول المعلمون تنمية المشاعر الأخلاقية لدى التلاميذ وتعاطفهم مع الآخرين. ومن خلال حصص الأخلاق والأدب، يحاول المعلمون أيضا إذكاء قدرة التلاميذ على التفكير والمناقشة مع زملائهم الآخرين، إذ جوهر الفلسفة يكمن في التفكير والمناقشة. وفي الآونة الأخيرة، ظهر اتجاه لإدخال المناظرة التربوية في حصة التربية الأخلاقية في المدارس الابتدائية والإعدادية في اليابان،

وهناك العديد من الكتيبات الإرشادية للمعلمين للقيام بالمناظرات. فقد أدرك المختصون في المجال أن المناظرة التربوية تنمي قدرة التلاميذ على التفكير العميق

والمنطقي. (Kono, 2017)

يُدرك المتخصصون في تدريس الفلسفة للأطوار التعليمية الثلاثة أن القيام بالمناظرات والحوار يهدف إلى التفاهم المتبادل، وأحيانا المصالحة، وأحيانا الوصول إلى اتفاق مشترك، وكذلك إلى التفكير والتأمل الأخلاقي. وتهدف المناظرة أيضا إلى إقناع الجمهور أكبر من المنافس أو الخصم. فهناك تقليد ياباني يتبنى أسلوب المناظرة والحوار حتى في المحاكم القانونية، لذا تنتشر آلية استخدام المناظرة التعليمية بين أغلب المعلمين اليابانيين، وهي مستوحاة من أصول التدريس في التواصل والتفكير النقدي. إذ يمتد تقليد وثقافة المناظرات في اليابان إلى القرنين الثالث عشر والخامس عشر، حيث كانت تنتشر مناظرات دينية وأيديولوجية بين العديد من المدارس البوذية المتعارضة، وكذلك البوذيين والمسيحيين. وخلال حقبة حكم شوغونية توكوغاوا Tokugawa Shogunate في القرن السابع عشر كانت هناك أيضا مناظرات بين البوذيين والكونفوشيوسيين وغيرهم حول مواضيع أيديولوجية وسياسية مختلفة. (Ibid)

ولليابانيين فلسفة في التربية والتعليم مُستلهمة من الفنون القتالية اليابانية يُصطلح عليها ب «شوهاري» Shu-ha-ri. وترتكز في تعليم الأطفال حسب جزئيات المصطلح:

"shu" تعني اتباع القواعد، في هذه المرحلة، يتعلم الطفل قواعد وأساسيات موضوع أو مهارة معيّنة تحت إشراف وتوجيه معلم. حيث يُعد التميز والنجاح في أساسيات وتقنيات موضوع أو مهارة معيّنة مطلب ضروري يجب تحقيقه قبل الانتقال إلى مهام أخرى أكثر تعقيدا.

"Ha" تعني كسر القواعد، ففي هذه المرحلة يُمكّن الطفل من محاولة عدة مقاربات لحل مشكلة معيّنة، واستكشاف طرق بديلة، وتطوير التفكير النقدي. يُسهم هذا في فهم عميق للأدوات وتطوير القدرات الإبداعية.

«Ri» وتعني الانفصال عن القواعد، في هذه المرحلة، يصبح الطفل مستقلا في

التعليم، باستعمال المعرفة المكتسبة لحل مشكلات جديدة وفريدة. وتأتي هذه المرحلة كتتويج للعملية التعليمية، بعد أن يتحقق الفهم الحقيقي للموضوع وتتطور الثقة بالذات.

ويتم تطوير هذه القدرات والمهارات أيضا من خلال إقحام دروس الفلسفة والأخلاق للأطفال في الأطوار الثلاثة، خاصة وأن عالم الأطفال اليوم مُحاط بالكثير من المُلهيات مما يجعل عملية تحفيزهم للدراسة والتعلم صعب للغاية. فأدوات وطرق التعليم التقليدية تفتقد فعاليتها بوتيرة متسارعة أمام المُلهيات الجذابة، التكنولوجية منها والرقمية، في كل المراحل والمستويات. وأمام هذا التنافس المستمر على اهتمام الأطفال، أدرك اليابانيون أنه أضحى من المهم إيجاد مقاربات جديدة تساعد على تثبيت اهتمام الأطفال بالمعرفة ورغبتهم في التعلم. (blog/syu-ha-ri-ili-kak-yaponskaya-filosofiya-mozhet-pomoch-rebenku-v-uchebe, n.d.))

إذن، تتقاطع التجربة اليابانية مع التجارب الأخرى المذكورة أعلاه، في استثمار الفلسفة المُوجهة للأطفال لتطوير قدرات التفكير النقدي والاستقلالية في إيجاد الحلول للمشاكل وتحفيز العملية التربوية والتعليمية من خلال الدرس الفلسفي والأخلاق.

4.4 الفلسفة للأطفال في التجربة الإسلامية: المدارس الماليزية أنموذجا

تتجلى التجربة الإسلامية في تعليم الفلسفة للأطفال في المدارس الماليزية كنموذج مُلفت للانتباه يمكن الاهتمام به دراسة وتحليلا ونقدا، وذلك من خلال جهود الباحث الدكتور روسناني هاشم Rosnani Hashim، وهو مسؤول تدريس وتعميم الفلسفة للأطفال في المدارس الماليزية التي بدأت مطلع الألفية الثالثة. بدأت الفكرة عندما قام الدكتور روسناني هاشم بنشر كتاب بعنوان «تربية الحكمة للتفكير النقدي والإبداعي والأخلاقي» حيث تضمّن الكتاب منهجا في تعليم الفلسفة للأطفال. وبدأت التجربة عندما تمّ تقديم برنامج العطلة المدرسية لأبناء موظفي الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. كان التدريس لمدة خمسة أيام في الأسبوع لأربع ساعات من الاثنين إلى الجمعة. وكانت الاستجابة مشجعة جدا لدرجة أنه أضحى برنامجا سنويا. وتمّ أيضا تقسيم

التلاميذ حسب الأعمار إلى أربعة مستويات. في البداية استخدم الدكتور روسناني روايات وقصص ليبمان Lipman الفلسفية وغيرها من النصوص الفلسفية المُوجهة للأطفال، ثم أقحم قصصا أخرى، كتلك التي تُنسب ل «خوجا نصر الدين» وقصص أخرى ابتكرها روسناني هاشم بنفسه. (Rosnani, 2017))

ثم انتقلت التجربة إلى مرحلة جديدة في عام 2006، حيث قام الباحث روسناني بتأسيس مركز البحث الفلسفي في التربية الذي يقع في معهد التربية التابع للجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا. في هذا المركز تمّ اقحام دروس الفلسفة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي كبرنامج مُضاف إلى دروس تعليم الإنجليزية للمساعدة في مهارات القراءة والتحدث والاستماع والتفكير لدى التلاميذ. علما أن هذه الدروس لم تكن ضمن المنهج الدراسي المُقرر من وزارة التربية الماليزية. كما قام المركز بتقديم تكوين وتدريب للمعلمين القائمين على تدريس هذه المواد المساعدة. ثم توسع مشروع المركز منذ عام 2010 بتعميم تدريس الفلسفة للأطفال في أغلب مدارس العاصمة كوالالمبور، وغيرها من المدن الماليزية، مع تغيير اسم المركز من مركز البحث الفلسفي إلى مركز تعليم التفكير. (Ibid))

يقوم المنهج الدراسي للفلسفة للأطفال في المدارس الماليزية على التركيز على عملية التفكير وتعليم القيم الأخلاقية. وحسب الباحث روسناني هاشم، فإن عملية التفكير تظهر في «الحلقة» في التقليد الإسلامي كما تظهر من خلال مجتمع البحث والاستفسار أو المناقشة كما دأبت عليه التجربة الغربية. والقصد في التقليد الإسلامي أن الأمر أشبه بإعطاء أسباب عقلانية للقيّم التي يؤمن بها التلاميذ ويحملونها بدلا من مجرد قبولها من أبائهم. وتُستخدم جميع مهارات التفكير النقدي والإبداعي مثل التصنيف والتقسيم والتمييز والاستدلال والتمثيل وتصور المواقف المختلفة وتقديم الأسباب والحجج الصحيحة لدعم الأراء وتجنب المغالطات على مستويات مختلفة وبدرجات متفاوتة حسب المواد والموضوعات. (Ibid))

ويذكر الباحث روسناني هاشم أن بعض الدول الإسلامية، مثل إيران وتركيا وباكستان، شرعت في اقحام تدريس الفلسفة للأطفال في مدارسها، رغم عدم وجود

تعاون وتبادل للمواد والأفكار بينها. لذا يقترح روسناني تشكيل منظمة دولية بين الدول الإسلامية لتعزيز هذه التربية وربما أيضا التواصل مع اليونسكو التي لديها قسم خاص لهذا الغرض.

خاتمة

رأينا في هذه المداخلة كيف بدأت الفلسفة للأطفال أولى خطواتها في المرحلة الابتدائية والإعدادية مع الفيلسوف الأمريكي ماثيو ليبمان بعد أن أدرك درجة محدودية وضحالة التفكير النقدي والمنطقي في الجامعة. ووجد أن حلّ المشكلة يبدأ من مراحل تربوية مُبكرة. وبعد اقحام الفلسفة للأطفال في هذه المراحل التعليمية، لاحظ ليبمان تحسنا كبيرا في الأداء والعمر العقلي للتلاميذ.

ورأينا تأثيرات الفلسفة في النجاح والتفوق التعليمي وأيضا في تنمية التفكير النقدي وإذكاء العاطفة تجاه الآخرين. فالتلاميذ الذين تلقوا دروس الفلسفة للأطفال تفوقوا على أقرانهم من مجموعات أخرى. فالفلسفة للأطفال تُعزز وتُنمي المعارف والمهارات، وتُحسّن القراءة والأداء في الرياضيات والتفكير المنطقي والقيام بالواجبات. أضف لذلك أن الفلسفة للأطفال تُعزّز التفكير الاهتمامي والعاطفي بالآخرين من خلال القيام بعمليات معرفية وإقامة الروابط واكتشاف العلاقات. كما أن الفلسفة في مرحلة مُبكرة تؤدي إلى الانفتاح على الآخر والتسامح واحترام أراء ومعتقدات الآخرين، وتُنمي مهارات الإصغاء والاعتماد على الإقناع بدلا من الإكراه.

ورأينا أيضا كيف أن الفلسفة للأطفال انبجست عن تجارب نيّرة في الدول التي تبنت تدريسها للأطفال في المدارس في مختلف الأطوار التربوية. ففي بريطانيا ساهمت الفلسفة للأطفال إلى القضاء على ظاهرة التململ من الدراسة وعدم الاهتمام وبالتالي التسرب المدرسي. كما عززت شخصية وفردانية الطفل في الدنمارك وساهمت في إيقاد تفكيره النقدي. وعززت الأخلاق والقيم في اليابان. كما ساهمت كذلك في تنمية التفكير المنطقي في التجربة الاسلامية الماليزية وأدت إلى الحفاظ على الأداء العلمي والقيم والأخلاق في المجتمع الماليزي.

وإن كان من توصيات نخرج بها في هذا الملتقى، فهي ضرورة المزيد من البحث والاستقصاء عن فضائل الفلسفة للأطفال، والتفكير بجد في اقحامها في مدارسنا في مختلف الأطوار التعليمية، بعد إعداد منهج متكامل يُسهم في تنمية القدرات والمهارات المعرفية ويُطور التفكير النقدي والعقلاني لدى الطفل في المدرسة الجزائرية.

Bibliography

blog/syu-ha-ri-ili-kak-yaponskaya-filosofiya-mozhet-pomoch-rebenku-v-uchebe. (n.d.). Retrieved from Progkids: https://www.progkids.com/en

Chance, P. (1986). Thinking in the classroom: A survey of programs: . New York: Teachers College, Columbia University.

Dewey, J. ((1916/1983)). Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation. Artigues-près- Bordeaux: L'Âge d'Homme.

Dewey, J. (103/1933).

Gorard, S. S. (2015). Philosophy for Children: . . SAPERE, Evaluation Report and Executive Summary, London: Education Endowment Foundation.

Jespersen, P. (2017). Philosophy for Children in Danemark . In H. Saeed Naji & Rosnani Hashim, Theory and Practice of Philosophy for Children International Perspectives (pp. 143-152). London And New York: Routledge.

Karras, R. (1979). Final evaluation of the pilot programme in philosophical reasoning in Lexington elementary schools. Thinking, 1(3/4), 26–32.

Kono, T. (2017). Teaching Philosophy and Ethics in Japan . In S. N. Hashim, Theory and Practice of Philosophy for Children, International Perspectives (pp. 160-169). London And New York: Routledge.

Lipman, M. (1973). Philosophy for Children. Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

Lipman, M. (2003). Thinking in Education. Cambridge:: Cambridge

University Press.

Lipman, M. (2003). Thinking in Education. London & New York,: Cambridge University Press.

Lipman, M. (2003). Thinking in Education. Cambridge: Cambridge University Press.

Maughn Rollins Gregory, J. H. (2017).

Maughn Rollins Gregory, J. H. (2017). The Routledge International Handbook of Philosophy For Children . London & New York: Routledge.

Maughn Rollins Gregory, J. H. (2017). The Routledge International Handbook of Philosophy For Children . London & New York: Routledge.

Rorty, R. (2017). Justice as a Larger Loyalty . In Magda Costa- Carvalho & Dina Mendoca, The Routledge International Handbook of Philosophy for Children (pp. 132-146). London & New York: Routledge.

Rosnani, H. (2017). P4C (philosophy for children) in the Context of Muslim Education. In S. N. Hashim, Theory and Practice of Philosophy for Children, International Perspectives (pp. 171-179). London And New York: Routledge.

Sharp. (2017). The Other Dimension of Caring Thinking. Critical & Creative Thinking. In J. H. Maughn Rollins Gregory, The Routeldge International Handbook of Philosophy For Children (pp. 132-146). London & New York: Routledge.

Sharp. (2017). What is a 'Community of Inquiry'? In J. H. Maughn Rollins Gregory, The Routledge International Handbook of Philosophy For Childrenm (pp. 132-146). London & New York: Routledge.

Trickey S. & Topping, K. J. (2004). Philosophy for Children: A systematic review. Research Papers in Education, 19(3):363-278.

Wegerif, R. (2025, April). Radical Encouragement Through Philosophy. Retrieved from teachingtimes.com: (https://www.teachingtimes.com/radicalencouragement/)

أثر الفلسفة في تعزيز الأسئلة الوجودية لدى الأطفال

The impact of philosophy on reinforcing existential questions in children

د. نعيمة بن عروسة / جامعة أحمد زبانة، غليزان

ملخص:

كثيرا ما يلجأ الأطفال إلى طرح الأسئلة والاستفسار حول كل ما يحيط بهم من مظاهر الوجود وانشغالاته وواقعهم اليومي، فالأطفال يسعون إلى فهم الحقيقة وإزالة الغموض الذي يلف هذا الوجود، وتعتبر هذه العملية لدى الأطفال ضرورية وجدية تعبر عن سلامة عقولهم، وعمق فكرهم في فهم الوجود وأسراره فهم يسعون من خلال هذه الممارسة الفلسفية إلى استكشاف ذواتهم وكيانها وينفتحون أكثر على عالمهم، وأغلب أسئلة الأطفال تتعلق بالماهية وجدلية الحياة والموت، وكذا معنى الحرية وغيرها من الأسئلة الوجودية التي أرقت البشرية منذ القدم، والأطفال ببراءتهم يحاولون إيجاد إجابات مقنعة تمكنهم من تجاوز القلق والدهشة والحيرة تجاه مظاهر الوجود وأسئلته المتكررة، ولعل طرح مثل هذا الأسئلة من طرفهم يساعد على تطوير مهاراتهم المعرفية والثقافية، وتنمية فضولهم الطبيعي ويساعدهم كذلك على التعبير عن انشغالاتهم وهواجسهم النفسية التي تؤرقهم وتزيل اللبس وتفتح لهم آفاقا للاكتشاف والتحليل ليكون هذا الطفل عنصرا فعالا في المجتمع يساهم في البحث والتقصي.

الكلمات المفتاحية: الأطفال، الوجود، الأسئلة، الكشف، الحقيقة.

Abstract

Children often resort to asking questions and inquiring about all that surrounds them from the manifestations of existence and its preoccupations and their daily reality, children seek to understand the truth and remove the mystery that surrounds this existence, and this process is considered in

children necessary and serious express the integrity of their minds, and the depth of their thought in understanding existence and its secrets They seek through this philosophical practice to explore themselves and their entity and open up more to their world, and most of the children's questions related to the essence and dialectic of life and death, as well as the meaning of Freedom and other existential questions that have haunted humanity since ancient times, and children with their innocence are trying to find convincing answers that enable them to overcome anxiety, surprise and confusion about the manifestations of existence and its frequent questions, and perhaps asking such questions by them helps to develop their cognitive and cultural skills, and develop their natural curiosity and also helps them to express their concerns and psychological concerns that bother them and remove confusion and open up prospects for them to discover and analyze so that this child is an effective element in society that contributes to research and investigation.

Key words: Children, existence, questions, revelation, truth.

مقدّمة:

قد يظن البعض أن الفلسفة موجهة للكبار، وأن الممارسة الفلسفية مقتصرة على الحكماء والفلاسفة والأساتذة في الجامعات، غير أن الواقع اليومي أثبت عكس ذلك، فقد أكدت الوقائع اليومية أن للطفل دور كبير في التفلسف، من خلال طرحه وتساؤلاته المستمرة حول الوجود وقضاياه وانشغالاته، فهو دائم التساؤل عن ذاته وكيانه وماهيته، وهذا يدل على ممارسته لفعل التفلسف بشكل عفوي غير مقصود، الغرض منه إيجاد إجابات مقنعة، كونه لا يقتنع بالمجهول والغامض، ولا يريد إجابات مفتوحة وربما مبهمة أكثر تزيد من دهشته وتشتته الفكري، بل غاية الطفل الوصول إلى اليقين من خلال إثارة الدهشة والفضول من خلال طرحه للأسئلة الفلسفية التي

ربما تبدو للكبير مستعصية على الحل والفهم .

الطفل إذا رغم صغر سنه، ورغم محدودية تفكيره كان ولا يزال دائم البحث والتطلع لليقين، فهو كائن وجودي يتساءل عن معنى الحياة والغاية من الوجود وأهميته، وأصل الكون ومصدره، ويستفسر عن معنى الموت والفناء وماذا بعد الموت، إن طرح مثل هذه الأسئلة تؤكد فطرته السليمة وتكشف عن بداية نضج تفكيره، فمثل هذه الحوارات والتساؤلات تفتح لها المجال للبحث والتقصي والتشجيع على إبداء الرأي والبحث، والفهم العميق للمسائل العميقة والغامضة.

تعود أسباب هذه الأسئلة غالبا إلى الفضول الطبيعي الذي يبعث فيه الدهشة والتحري، والتقصي حول مظاهر الوجود وقضاياه، بالإضافة إلى حب التطلع والبحث وعدم بالتصديق بالغيبيات، فهو دائما يريد أشياء ملموسة واقعية، فعقله لا يستطيع استيعاب بعض القضايا الوجودية التجريدية، ولا يعرف معنى ما وراء الطبيعة لذلك فهو دائم التساؤل والاستفسار، بالإضافة إلى هذا فإن من أسباب طرح هذه الأسئلة الوجودية هو الرغبة في الكشف عن الحقيقة وتفكيك شفرات الكون من طرفه، وهذا دليل على انفتاحه على العالم وتواصله السليم معه.

نحن من خلال هذه الورقة البحثية سوف نحاول تسليط الضوء حول أهمية الفلسفة ودورها في حياة الطفل، لنقف أكثر عند أهم الأسئلة الوجودية التي يطرحها الطفل، ونقوم بتحليل رؤيته لها وأهم الأسباب التي أدت إلى طرحها والغاية منها، وعليه يكون طرح الاشكال التالي: ما هو أثر الفلسفة في تعزيز الأسئلة الأنطولوجية لدى الأطفال خاصة دون سن البلوغ؟ وكيف يجب على الأولياء التعامل معهم وتشجيعهم للبحث عن أسئلة الوجود والاجابة عنها للوصول إلى اليقين؟

الفرضيات:

- الفلسفة ليست ممارسة خاصة بالكبار، بل أن الأطفال يولدون فلاسفة بالفطرة.
- طرح الأطفال للأسئلة الوجودية يزيد من نموهم الفكري وانفتاحهم المعرفي والثقافي على العالم.

- أهم الأسئلة الوجودية التي يطرحها الأطفال تتعلق بوجودهم وكيانهم وسؤال الموت والحياة ومسألة الخلود.
- تعزز الفلسفة حب الاكتشاف وتزيد من شغف البحث عن الحقيقة لدى الأطفال من خلال طرح الأسئلة وإثارة الحيرة والفضول.

الأهداف:

- إبراز أهمية الفلسفة في تنمية القدرات الفكرية والعقلية لدى الأطفال من خلال طرح الأسئلة الوجودية التي تشغل أذهانهم بغية البحث والتقصي والوصول إلى اليقين.

-التأكيد على ضرورة فتح المجال للأطفال للتفتح على الأسئلة الفلسفية، ومساعدتهم في كشف خبايا وأسرار الكون.

-دور الفلسفة في تعرف الطفل على ذاته وكيانه ومساعدته في كشفه عالمه والاندماج فيه، وتحفيزه على طرح الأسئلة العلمية الدقيقة، وزيادة فضوله العلمي تجاه الكون وقضاياه.

-الكشف عن الدور الإيجابي للفلسفة من خلال تنمية التفكير النقدي والتأملي للطفل، ومساعدته على التحرر من الانغلاق والخجل، والجرأة في طرح المواضيع الوجودية المتعلقة بذاته وعلاقتها بالآخر.

-1 الممارسة الفلسفية العفوية لدى الأطفال:

بشكل عفوي ولا قصدي يتساءل الأطفال، يطرحون أسئلة فلسفية عميقة أرقت ولا زالت كذلك تفعل بالكبار، فالطفل كثير التساؤل والاندهاش حول المواضيع والمستجدات اليومية من حوله، فالطفل رغم جهله للإجابة ومحدودية فكره، يواصل طرح أسئلة فلسفية عميقة بغية البحث عن الحقيقة المتخفية التي تلف وجوده وكيانه، طامحا في الحصول على إجابات مقنعة من الآخر عادة ما يكون الأولياء " فالأطفال لديهم ميل للعب الفلسفي، والانخراط في استفسار حواري بفضول مفتوح وعدم تعلق ومع ذلك التحلي بالجدية المطلوبة لمناقشة أسئلة الحياة الواقعية. إنهم يسمحون للمحادثة بالتعرج أو التعمق لأن تعجُبهم يقودهم." (طهيري، 2023، صفحة 348)

من خلال أسئلته المستمرة يبدي الطفل قلقا واندهاشا، ولكن في نفس الوقت

يحفز فكره ويعزز قيمته الوجودية من خلال هذه التساؤلات، ويكشف بشكل جدي عن قلقه الوجودي كذات إنسانية تطمح للوصول إلى الحقيقة المطلقة فهو إذن " يتفاعل مع معطيات الحياة في سبيل تحقيق ماهيته وشخصيته الإنسانية، عن السؤال الأول في نظرها هو ما معنى الأنا؟ وأن الإنسان حر في تحديده لهذا المعنى." (صيد، 2022، صفحة 84)

إن مثل هذه الانشغالات لدى الأطفال يمكن أن يؤثر حتى في الكبار، ويبعث فيهم الحيرة والقلق كذلك بشأن الإجابة عن هذه التساؤلات العفوية من قبل الأطفال، فينشغل الآباء للخروج من هذا المأزق المعرفي، من خلال الحث والتقصي والتحليل للوصول إلى إجابات وجودية تروي ظمأهم بالدرجة الأولى وتسد الفراغ الفكري لديهم، وكذلك تمكنهم من التواصل بشكل مريح وعقلاني مع أطفالهم.

الأطفال في نظر العديد من العلماء المعاصرون هم فلاسفة بالفطرة، وأن جل أسئلتهم الطبيعية والوجودية تؤكد وتثبت ميلهم الفكري والمعرفي للممارسة الفلسفية والانشغال بها في لعبهم ومحادثاتهم اليومية، وهذا ما يعزز الفضول الفلسفي لديهم ويحفزهم أكثر على البحث والتقصي وهذا ما يعزز لديهم " مهارة إثارة الأسئلة وطرح المشكلات وتحديدها والتخطيط... مع التنبؤ بالنتائج وتوقعها، هذا ما يساعد أكثر على تطوير ونمو الفكر عند الطفل " (خلفاوي، 2023، صفحة 08) حيث أكدت التجارب التي قام بها العديد من العلماء على الأطفال وتوصلوا إلى أنهم قادرين على التفلسف ومناقشة القضايا الراهنة، باحثين عن حلول ومواجهين لتحديات ربما تفوق سنهم كأطفال غير بالغين، فالشوق للمعرفة والاكتشاف جعلهم ينافسون الكبار وبشكل عفوي متفرد في تحليل القضايا وتفسيرها، مؤكدين على انخراطهم في الاسئلة ويكشف لديهم عن " التفكير الناقد المثالي الذي يتسم عادة بحب الاطلاع (الفضول) وجودة الاطلاع والثقة بالعقل وانفتاح الذهن والمرونة والانصاف في التقييم " (غيش، فلسفة للأطفال ، موسوعة ستانفورد للفلسفة، 2017، صفحة 12)

إن الحيرة المستمرة لدى الأطفال تدفعهم إلى التساؤل الذي يولد عنه هو الآخر قلق بخصوص التوصل لإجابات مقنعة، وهذا يحفز لديهم التفكير السليم ويزيد

من انفتاحهم عن عالمهم وواقعهم ومن هنا " يصبحون ماهرين في إصدار الأحكام الجديدة، ومع نموهم في إتقان البحث الفلسفي المشترك ...وان يصبحوا أكثر قدرة على التفكير بأنفسهم في الموضوعات التي يجدونها مهمة ...وهي الموضوعات التي تهتم بطبيعة الكون وصفات الحياة الطيبة وتنمية الحكمة " (شريف، الفلسفة والطفل او الروح السقراطية المبكرة، 2023، صفحة 144)

-2الأسئلة الوجودية لدى الأطفال:

إن من أهم الأسئلة التي تشغل الانسان ككل هو وجوده وأصله، والغاية منه، والأطفال بدورهم متعطشون للإجابة على العديد من الأسئلة التي تتعلق بتواجدهم وكينونتهم، فكثيرا ما يطرحون أسئلة عميقة تعبر عن قلقهم الوجودي، كسؤال من أنا؟ وكيف جئت إلى هذا الكون، وما الغاية من وجودي؟ وما هو الموت، وكيف يكون وكيف يختار ضحاياه؟ وماذا بعد الموت؟ وغيرها من الأسئلة الوجودية المعبرة عن حيرتهم وقلقهم ملتمسين في الآخر أن يريح قلقهم ويخمد دهشتهم، بتوضيح هذه المسائل والأسئلة الغامضة والعميقة التي تؤرقهم، فمثل هذه الأسئلة المستعصية يعجز الكثير من الكبار على الإجابة عنها بشكل دقيق، ويبقى الطفل هنا يعاني من عدم المعرفة والاستيعاب والوصول الى اليقين الوجودي الذي يقلقه.

2--1سؤال الماهية لدى الأطفال:

إن الفضول المعرفي ينمو يوما بعد يوم، يبدأ مع مراحل حياتهم الأولى، فتزداد الدهشة والحيرة عن كيفية خلقهم وسؤال وجودهم، كيف أتوا لهذا العالم، وأين كانوا من قبل؟ ومن هو خالقهم ولما هم على هذه الصورة؟ يبدأ الطفل في طرح الأسئلة المستمرة ربما سؤال بعد الآخر، ولعل أبرز وأول سؤال وجودي يطرحه الطفل هو من أنا وكيف أتيت؟ هنا يجب أن تكون الإجابة مقنعة من قبل الأولياء، أو المعلمين بعيدا عن القمع أو الزجر من أجل تعزيز تفكيره النقدي " فالطفل في سنواته الأولى باستطاعته طرح أسئلة فلسفية وهذا ما يدعو للبحث عن إجابة فلسفية واجتماعية ونفسية من أجل تحديد العلاقة بين التفلسف والطفل، وهذا ما يقتضي الاعتماد على أبحاث تطبيقية ومواقف فلسفية سيكولوجية، ... للطفل القدرة والإمكانية على التفلسف

والتمكن من طرح الأفكار العلمية والمعرفية وهذا ما يجعله فيلسوفا صغيرا" (كلثوم، 2024، صفحة 203) فالأسئلة الفلسفية تعزز فهم الطفل ذاته ولكيانه تمكنه من إدراك وجوده ودوره، فمن خلالها " يدرك الطفل المعنى لكافة الخبرات الحياتية التي يمر بها، وهي تخاطب عقل الطفل ووجدانه آمله أن يأتي سلوكه من منطلق ما في العقل وما في القلب معا " (محمود س.، 2004،، صفحة 107)

تعتبر أسئلة الأطفال حول الماهية صعبة ومحرجة رغم عفويتها، فهي تحمل في طياتها أسئلة وجودية صادرة من عقل صغير ليس من السهل تزويده بحشو كلامي، أو إقناعه بجواب مبتذل، لأنه سوف يفتح له المجال لجملة من التساؤلات الغامضة، لذلك علينا ككبار أو أولياء، أو مرشدين اتباع أسلوب سهل، مرن، ومقنع مع هذه الفئة المتعطشة للجواب، وذلك من خلال خلق روح الحوار والنقاش الفلسفي، مع إبراز الحجج واحترام الآراء والتعليقات الصادرة منهم، وهذا بدوره يعزز التفكير النقدي لديهم ، كما يفتح لهم آفاقا فكرية وفضولية، تمكنهم من الإحاطة بقضايا الوجود واستفساراته وبهذا " يتمكن من الاستفادة وتحقيق الذات، وأن يفكر بطريقة إبداعية ويستجيب بطريقة ذكية تربط بين الأحداث والمعاني في البيئة التي يتعايش فيها " (محمود ا.، 2013، صفحة 96)

من خلال هذا كله يتكون للطفل رؤية شاملة حول وجوده وماهيته، ويشبع ظمأه المعرفي المتعلق بالبحث عن المسائل الوجودية المتعلقة بذاته وكيانه، ومن خلال هذه الأسئلة الوجودية الهادفة كذلك يكتسب الطفل مهارات فكرية ومعرفية وثقافية تمكنه من التعامل مع جميع الأسئلة الوجودية الأخرى التي تتعلق مثلا بوجود الآخرين وعلاقته هو بهم، ومن هنا يصبح هذا الطفل أكثر اندماجا في هذا الكون يعي نفسه ووجودها وماهيتها والقوانين التي تحكم هذا العالم ، فيجد نفسه " متعدد الحل على عقله يقظا منفتحا للتأمل ومحاولا إيجاد حلول بديلة وإجابات مبتكرة " (ليبمان، 1998، صفحة 107)

2--2 سؤال الموت وما بعده عند الأطفال:

لا يتوقف سؤال الأطفال عن أصل وجودهم والغاية منه، بل تتواصل الدهشة والحيرة لديهم ليبحثوا عن سؤال الموت، عن هذا المعطي الوجودي الذي حير البشرية

جمعاء، فالطفل من جهته يحاول فك لغزه والكشف عن أسبابه والبحث فيما ورائه، يتساءل الأطفال دائما عن معنى الفناء، وحدوده وكيفية الخلاص منه، ليزداد طموح المعرفة لديهم للسؤال عما بعد الموت، وهل هناك حياة بعد زوال الجسد؟ كيف وأين تكون، ومن المتحكم في هذا الجسد بعد الفناء؟ ولماذا خلقنا؟، لعل مثل هذه الأسئلة تشكل احراجا لدى الكبار فقد يعجز العديد منهم عن الإجابة عليها وفك شفرة هذا المعطي الوجودي الغامض الذي يؤرق حتى الصغار « قد يجدون أنفسهم يفكرون باستمرار فيما حدث، قد يجدون أفكارا أو صورا غير مريحة أو مخيفة تظهر فجأة في رؤوسهم دون سابق إنذار، قد يفكرون في المستقبل ما سيحدث، قد يصبحون كثيري النسيان ومشتتي الانتباه.» (جونس، صفحة 05)

قد يعجز الكثير من الأطفال في فهم جدلية الموت والحياة، ويعجز الأولياء في غالب الأحيان في كيفية تبليغ الطفل عن موت أحد الأقارب المفاجئ، ، وقد يشكل هذا الامر لديهم صدمة يمكن لها التأثير على نفسيته وحتى عن حياته المستقبلية، وقد يمكن ان تسبب لديه رهبة وخوف وقلق يجعله في صراع نفسي واضطراب وتشويش عقلي بشأن وجوده، ووجود أحبائه وخوفه الكبير من فقدانهم « ولعل السبب وراء حالة الرهبة والفزع التي يشعر بها الإنسان بمجرد الحديث عن موضوع الموت هو شعوره بأن الموت أمر سيء، لأن فيه حرمان كامل للإنسان من حياته « (قابيل، صفحة 561) يسعى الآباء بدورهم هنا من التقليل من هذه المخاوف لدى أطفالهم، ومحاولة ترسيخ فكرة أن الموت حقيقة وجودية لا يجب أن تشكل لدينا هاجسا أو رهاب، ومساعدة الطفل على تقبله والايمان كذلك بأحقيته وإلزاميته على البشرية لمواصلة الحياة ومعايشة الوجود بشكل طبيعي، فالموت هو « نوع من الأساليب التجديدية للمجتمع، فهو ضرورة وجودية لضمان استمرار الجنس البشري مثله مثل الحياة، فالموت مرهون بالتكاثر البشري، بالرغم من تلك النقطة السوداوية للموت باعتباره ظلاما مقابلا لنور الحياة « (شريف، الاستنساخ في مواجهة فكرة الكوت، او رحلة البحث عن الخلود في عصر الثورة البيوتكتولوجية، 2024، صفحة 399)

لا يتوقف بحث الطفل عن إشكال الموت ومشروعيته، وضرورته ولا يقتنع بالأجوبة

المقدمة إليه، ليواصل السؤال حوله بقوله: ماذا بعد الموت؟ أو ما يحدث للإنسان بعد هذا الفناء؟ هنا نجد أنفسنا أمام سؤال فلسفي آخر أكثر عمقا وأكثر احراجا من سابقه، لأنه ينفتح عن عدة إجابات متعدد ة وبدورها تكون مفتوحة على احتمالات أخرى، فقد يتساءل هذا الطفل كذلك عن مفهوم الخلود وكيف السبيل إليه وهل هو ممكن، « لا يوجد شيء احتوته الحياة وخاف الإنسان منه أعظم من الموت، فكيف يمكن أن يتحرر الانسان من جمال هذه الحياة، وتطرق مخيلته فكرة الخروج منها بلا عودة، وهو يرى فيها النعيم الأبدي « (الخاطر، 2014،، صفحة 21) حيث يزداد القلق، ويبدأ البحث عند الطفل عن الخلاص، وبروز فكرة إمكان خلود الذات البشرية وتفادي شر الموت والفناء، الذي أصبح يشكل هاجسا وجوديا عنده «ولا يقتصر الوعي بالموت على لحظة الموت وحدوثه ، فالوعي بالموت يجعل الموت حاضرا في الحياة ، ينشأ لدى الطفل بين السادسة والثامنة من عمره وعي كامل بالموت ويدركه لا بمثابته اختفاء فحسب بل كتحطيم للفردانية ، فيرافقه حينئذ الوعي بالموت « (موران، لنهج إنسانية البشرية ، الهوية البشرية، 2009، صفحة 61) هذا الوعي به يجعل من الطفل يتساءل أكثر ويبحث في مسألة الخلود هل ممكنة ، كيف السبيل، مثل هذا السؤال البريء يصدره أغلب الأطفال وهو ناتج عن مخاوفهم ورعبهم الشديد من الموت، فيصبح حلم الخلود مطلبا ملحا لديهم كذوات بشرية لا تريد الزوال، فواضح أن « السبب الرئيسي الذي يجعل الإنسان يبحث عن الخلود هو خوفه من الشديد من الموت ، وعلاوة على هذا السبب هناك أسباب أخرى تجعل الحياة جميلة ولا يود الانسان أن يفارقها « (الخاطر، 2014،، صفحة 22)

يدرك الطفل مع مرور السنين وتطوره فكره ونضج عقله أن مسألة البحث عن الخلود غير ممكنة، ذلك أن هذا الأمر لا يعود بالمنفعة على الذوات ولا الوجود ، فيبدأ يعي أن الوجود الحق للذات البشرية تكون في فنائها بعد الحياة، فيتقبل معطى الموت، وأن مسألة الخلود ما هو إلا محاولة للهروب من الواقع وعدم تقبله، فيجد في نفسه رضوخا لهذا المعطى الوجودي ويتصالح مع نفسه ويؤمن بفناء الذات البشرية، حيث « يدفع انشغال ذهن الإنسان بالموت إلى تساؤل الانسان عن أسرار وجوده ، ومصيره

وعن الحياة والكون، وفي حين يفضي التفكير بالموت إلى اللامتناه وإلى اللغز، يفضي الذهن بإزاء الطبيعة إلى الانفتاح على العالم، عن هذا الانفتاح الكامن على العلم وهو عظمة البشرية « (موران، لنهج إنسانية البشرية ، الهوية البشرية، 2009، صفحة 61)

3 – الطفل بين المسائل الوجودية، والعقائدية:

3--1البحث عن المحرك الأساسي لهذا الكون:

تعتبر التربية الإيمانية جزءا مهما من تربية الطفل، تزوده بمعارف وحقائق تسد الفراغ الداخلي عنده، وكثيرا ما يلجأ الأطفال إلى الاستفسار عن هذا الجانب بغية التعرف أكثر عليه، والتزود بمعلومات عقائدية دينية تكون ركيزته في المستقبل، ودائما وبشكل عفوي يسأل الأطفال عن الذات الإلاهية مصدرها، شكلها، مكانها ومن هي بالضبط، إن مثل هذه الأسئلة تزيد من رغبة الطفل في التعرف على الجانب الروحاني الخاص به، من جهتم الأولياء يسعون إلى إعطاء الأطفال إجابات مقنعة، ولكن ينصدمون أن هذه المعلومات غالبا ما تكون تجريدية، وبالتالي يصعب على الطفل استيعابها وفهمها، وهنا يقع الأولياء في حرج وغالبا ما يتهربون من الإجابة عن هذه التساؤلات، ذلك إن « أسئلة الأطفال صعبة جدا رغم سهولتها، وهي تتطلب النزول من عالمك الغارق في التفاصيل التي يكمن فيها إلى واقع الأطفال ببراءته وبساطته» (عرفان، تربويات ، السهل الممتنع أخطر أسئلة الأطفال، أين الله ؟، 2021، الصفحات 616-617)

على الأولياء أن كونوا أكثر حرصا في الإجابة عن مثل هذه الأسئلة التي تنمي فكر الأطفال، وتزيد في انفتاحهم المعرفي والثقافي، وتساعدهم على تنمية مهارات البحث والتفسير والتحليل وتساعدهم كذلك على الاندماج والتواصل المريح والصريح، والفعال مع الآخرين «لأن من خلال الإجابات التي يحصلون عليها

يتلقون نسبة كبيرة من القيم والخصال التربوية ، وتنمو مداركهم ويتطور ذكاؤهم، مما يسهم في نمو الجانب العقلي لديهم « (المقبل ومنى جابر صابر ، صفحة 13) لذا من الضروري تزويد الطفل بمفاهيم ومعلومات صحيحة وتلقينه مبادئ وفرائض دينه بشكل صحيح، بعيدا عن التذمر أو التجاهل، وعدم إعطائه إجابات متناقضة أو مبهمة أو العجز عن الجواب، بل يجب على الأولياء البحث والتقصي وإبراز مفهوم الدين

والعقيدة والايمان، ومعنى الله مع الحرص على أن تكون هذه التوضيحات من طرفهم مناسبة لسن وعقل الطفل ، لكي نتفادى تشتته ودخول الطفل في متاهة، ويكون هذا مع احترام استعدادات الطفل للفهم والفروق الفردية بينه وبين غيره، ومراعاة قدراته العقلية والنفسية كذلك، « ينصح التربويون باستخدام استراتيجية الحوار والمناقشة في الرد على تساؤلات الأطفال ...وهذ الاستراتيجية بساطة تعد من أهم أدوات التواصل، فمن خلالها يصل الطفل إلى مبتغاه ويكشف الحقائق الغيبية، ويحقق توازنه المعرفي، ويشبع رغبته في الاستطلاع والاكتشاف، بالإضافة إلى ما تبثه فيه من روح الألفة والمحبة، واحترامه لذاته وللآخرين» (المقبل ومنى جابر صابر ، صفحة 14)

ينتقل الطفل في البحث عن الذات الإلاهية الغيبية التي تعبر مصدرا لوجوده وكيانه، والمشرع للقوانين والمنظم لعلاقته كطفل مع الآخرين ، فالطفل هنا بأسئلته الهادفة والجريئة، لم يخرج عن استفسارات البشرية وخاصة الأنبياء « وإذا بحثنا في تراثنا الإسلامي نجد كما كبيرا من الأسئلة التي وجهها الأنبياء والمرسلون إلى خالقهم لمزيد من الفهم المعرف منها « رب أرني انظر إليك « «كيف تحيي الموتى»، « أنى يحي هذه الله بعد موتها «، «أخرقتها لتغرق أهلها «، «أقتلت نفسا زكية «، ... فرحب بأسئلة الأطفال وشجعهم عليها فهي البوابة الكبرى نحو التفكير التعلم، وما لا يفهمونه اليوم سيفهمونه غدا، وسيظلون ممتنين لك بأنك سمحت لهم بالتساؤل يوما ما وهم صغار « (عرفان، تربويات ، السهل الممتنع ...أخطر أسئلة الأطفال، أين الله؟، 2021، الصفحات 616-617) لأن تواصل الأولياء مع الأبناء بخصوص هذا النوع من الأسئلة سوف يخلق لديه توازنا نفسانيا، ويساهم في إعداد جيل مستقبلي منفتح، وواعي ومتحرر يعي أهمية وجوده، ومصدره، وتقوي الجانب الروحي لديه وتشبعه، وتزيل الإبهام ويجعلهم مستعدون لأن يكونوا هم بدورهم آباء ناجحين مستقبلا، فليس على « الآباء أن يعرفوا كل الإجابات الصحيحة لأسئلة الطفل الدينية، كان عليهم أن يشرحوا أركان الإيمان لأطفالهم حتى يشبوا على الإيمان القوي بالله « (المقبل ومنى جابر صابر ، صفحة 98)

3--2التوازن بين الأسئلة والوجودية والأسئلة الدينية عند الطفل:

هناك فرق بين الأسئلة العقلية، والأسئلة الوجودية، والأسئلة العقائدية التي

تكون غالبا ملازمة لأسئلته الوجودية لأن سؤال الطفل عن ماهيته وعن حياته ووجوده وموته، وتساؤله عن مواضيع غيبية تجريدية كالجنة والنار والملائكة والآخرة، الحساب، ومفاهيم الزمان والمكان، القضاء والقدر، غالبا ما تقترن هذه الاستفسارات بمن خلقها والمتحكم فيها، ومن أوجد هذه الموجودات والمفاهيم، وأين هو؟ « وما إلى ذلك من المواضيع التي لا ندركها بحواسنا القاصرة، غير أن آثارها تكون بادية لمن يؤمن بها، يميل الإنسان لمعرفة ما وراء الطبيعة وأصله ومصيره ومحاولة وصل نفسه بالخالق» (علي، 2013، صفحة 224) ، ربما يبدو للمتحاور مع الأطفال أن هناك خلط بين الأسئلة الوجودية والأسئلة العقائدية والدينية لديهم، الآباء من جهتم أثناء إجابتهم عن هذا النوع من الأسئلة الوجودية مثل سؤالي الموت والحياة، يجدون أنفسهم يرجعون هذه المسألة إلى الجانب الروحاني الغيبي التجريدي، وهذا ما يجب التفطن إليه من قبلهم، ويجب أن تكون تفسيراتهم مبسطة سهلة الاستيعاب، بعيدا عن إثارة المزيد من الدهشة بخصوص هذه المسألة، ذلك أن « الطفل يفضي على المفاهيم الدينية واقعا محسوسا لأنه لا يدرك المعاني المجردة ، ذلك أن الصغير يقلد الكبار في عباداتهم شكلا دون إدراك معناها أو الشعور بسموها الروحي ..وعليه فإن مكتسبات الطفل اللغوية والفكرية وتصوراته عن العقاب والثواب والموت، تتكون في نفسه نتيجة خبراته الناشئة عن المعاملة الوالدية وكذلك بيئته الخارجية ...، وهذا ما أكدته المادة الرابعة عشرة من اتفاقية حقوق الطفل لسنة 1989، على أن تحترم الدول الأطراف حقوق وواجبات الوالدين في توجيه الطفل في ممارسة حقه في حرية الفكر والوجدان والدين بطريقة تنسجم مع قدراته المتطورة (وردة، 2017، صفحة 201)

إن طرح مثل هذه الأسئلة الوجودية وربطها بالجانب الديني أمر عادي وطبيعي، فهو يساعدهم على نموهم الفكري العقائدي ويزيد من فهمهم لعالمهم الحسي والغيبي، ويفتح لهم المجال للتفتح على العالم التجريدي والتحرر من الحواس والواقع الملموس ، فيصبح الطفل قادرا على التحليل والتخمين والتفكير فيما وراء هذا الواقع والبحث عن خالق هذا الوجود والمحرك الأول والفاعل فيه، والربط بين الأحداث والظواهر والأسباب والعلل، وكيفية حدوثها، ومعرفة عظمة خالقها ومسيرها، يحاول الطفل

المستكشف لها ربط العلل بالمعلول، ليفهم ما معنى أن يخرج الإنسان والأشياء من العدم إلى الوجود والغاية من ذلك، ليتكشف ويدرك بدوره أن غايته ووجوده في العالم لسبب وجيه، ولم يخلق عبثا أو بمحض الصدفة، فتزول الأفكار الوهمية والخرافية لديه ويصبح أكثر إدراكا لوجوده وعقائده وهنا يتكون لديه» اكتمال النضج العقلي وتفتح قدرة النقد. غالبا ما يكون المدخل إليه بعض المبادئ والنظريات العلمية والرغبة في اكتشاف الذات ومحاولة ربط العالم مع خطة الحياة العامة وذلك بتفكيره الخاص يؤكد أوزبل ذلك حين يقول: « لإن الشك تثيره الاكتشافات العلمية، وهو تناقض سطحي لا يؤثر في جوهر الإيمان الديني « (علي، 2013، صفحة 228)

قد تتطلب الإجابات عن تساؤلات وشكوك الأطفال بعض الصور، أو القصص، أو الأنشطة العلمية الواقعية التي تتطلب الشرح والملاحظة، والتفسير العلمي، وهذا من شأنه زيادة وعي الطفل وفهمه، وترسيخه للمعلومات، ويساهم في ربطه للظواهر الوجودية والأشياء في الكون بالجانب الروحاني، والبحث عن العلل الأولى لهذه الظواهر، حيث يكون الاقناع أكثر من خلال طرح الأسئلة والاستفسار والمناقشة، وتقديم الحجج والبراهين الصحيحة، مع اللجوء أحيانا إلى التلقين والحفظ لتثبيت ما تعلمه. وهذا كله يساهم في « تفتح آفاق عقله واستقباله لمكنونات الكون والوجود من حوله ... ستعين الطفل على الاستقرار نفسيا وفكريا واجتماعيا. (المقبل ومنى جابر صابر ، الصفحات 114-115)

خاتمة:

- إن الممارسة الفلسفية ليست حكرا على البالغين، بل هي ميزة الأطفال الصغار الطامحين لبلوغ الحقيقة واليقين المعرفي.
- تعزز الأسئلة الفلسفية إنسانية الأطفال وتؤكد على سلامة أذهانهم ووعيهم وتكشف عن ميلهم الفكري لحب الاكتشاف، والتقصي وهي علامة عن نضجهم الفكري والمعرفي والثقافي.
- ينفتح الأطفال من خلال الأسئلة الأنطولوجية على الكون ويدخلون في مغامرة كشف الذات وسر وجودها وكيانها مؤكدين على وجودهم الإنساني المتأصل.

- طرح الأطفال للأسئلة الوجودية يزيد من فتح لغة الحوار مع الآخر، ويفتح أمامهم فرصا للتفاعل مع العالم ويتيح لهم التأثر بالثقافات المتنوعة واكتساب مهارات التفكير وطرح القضايا الوجودية.
- من خلال بحث الطفل عن وجوده والكشف عن أسرار الكون، ينتج عنه مجتمع سليم متكامل يكون هذا الطفل عنصرا فعالا فيه، ويتحرر من الانغلاق والخوف والتردد.
- إن الإجابة عن التساؤلات الوجودية للأطفال تجعلهم أكثر تقبلا لسؤال الموت وأكثر تفهما له، من حيث هو معطى وجودي وحتمية وجودية يجب التسليم بها والايمان بأحقيتها.
- يحدد الطفل هويته ويعرف ماهيته وكيانه من خلال ممارسته لفعل التفلسف وطرح الأسئلة الوجودية المنظمة والهادفة، فمن خلالها يتعرف أكثر عن ذاته ويعي أهميتها الوجودية بالنسبة للآخر، ويستوعب دورها الفعال في هذا العالم.

-نتائج الدّراسة والتوصيات: من اهم التوصيات التي يجب علينا اتباعها ما يلي:

- على أولياء الأمور، والمعلمين، وكذا المهتمين بالتربية، ورواد فلسفات التربية أن يكثفوا اهتماماتهم بتنمية الجانب الفكري، الفلسفي للطفل، وزيادة انفتاحه على الأسئلة التي تثير دهشته وقلقه تجاه الوجود، ومنحه الفرصة للبحث والاستفسار عنها، وإزاله الغموض حول المسائل والمستجدات التي تهمه كذات، وتمكينه ومساعدته للوصول إلى مصادر الحقيقية ومنابعها.
- الابتعاد عن أسولب الزجر أو العنف أو التجاهل، وإعطاء الفرصة للأطفال للتعبير عن انشغالاتهم واهتماماتهم الكونية، وفتح المجال للحوار والنقاش الهادف والمفيد معهم من أجل تحسين تواصلهم واندماجهم في المجتمع.
- العمل على توجيه الأطفال وبعث روح المسؤولية والحرية، والتحاور والتواصل مع الآخر والانفتاح عليه وتقبل الآراء ومناقشتها بطرق حضارية، وتبادل الأفكار والمعلومات، وتعزيز مبدأ التعايش والتسامح ليكونوا أكثر سلاما، ووفاقا وتفهما، وصناعا للمستقبل.

قائمة المصادروالمراجع:

-جونس, ل. (s.d.). التواصل مع الأطفال بشأن الموت ومساعدتهم على التعامل مع حسرة الحداد،. MHPSS Collaborative, 05

-الخوالدة محمد محمود. (2013). فلسفات التربية التقلدية والحديثة والمعاصرة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع،.

-المقبل, ع. ا., & منى جابر صابر . (s.d.). أسئلة الأطفال الإيمانية ،نماذج علمية عن أسئلة الأطفال المتعلقة بأركان الإيمان . الرياض: مركز دلائل ،.

-بلال سفيان، مروفل كلثوم. (2024). عليمية الفلسفة للأطفال في تطوير التفكير الإبداعي عند ليبمان. مجلة أبعاد، مجلد 11(عد02،)، 203.

-بن زينب شريف. (2023). الفلسفة والطفل او الروح السقراطية المبكرة. مجلة تدوين، المجلد 15،(العدد01)، 144.

-بن زينب شريف. (2024). الاستنساخ في مواجهة فكرة الكوت، او رحلة البحث عن الخلود في عصر الثورة البيوتكتولوجية. مجلة مقاربات فلسفية، 11(01)، 399.

-بن صمودي علي. (2013). النمو الديني ومنشأ التدين لدى الإنسان. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، 01(01)، 224.

-بوزيد وردة. (2017). حق الطفل في الحرية الدينية –دراسة مقارنة. مجلة آفاق للعلوم(06)، 2014.

حاتم صيد. (2022). الفلسفة الوجودية بين المنطلقات الفكرية والتطبيقات الربوية (دراسة تحليلية). مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، 06(03)، 84.

-حسن الخاطر. (2014،). الخلود البيولوجي. المملكة العربية السعودية: أطياف للنشر والتوزيع.

-خالد محمود محمد عرفان. (2021). تربويات ، السهل الممتنع أخطر أسئلة الأطفال، أين الله؟ مجلة التربية ، 04(190)، 617-116.

-خلفاوي, أ. (2023). حق الطفل في التأمل وممارسة الفكر النقدي والفضول الفلسفي. سلسلة انوار, 13(01), 08.

-سميرة أحمد باد غيش. (2017). فلسفة للأطفال ، موسوعة ستانفورد للفلسفة.

مجلة الحكمة، 12.

-صابر, ع. ا., & صبر, م. ر. (s.d.). االأسئلة الأطفال الإيمانية ،نماذج علمية عن أسئلة الأطفال المتعلقة بأركان الإيمان. الرياض،: مركز دلائل.

-عماد الدين طهيري. (2023). تدريس الفلسفة للأطفال عند غاريت ماثيوز: الحدود والآفاق. سلسلة أنوار(03)، 348.

-ماتيو ليبمان. (1998). المدرسة وتربية الفكر. دمشق: منشورات وزارة الثقافة،.

-محمود, س. م. (2004،). اتجاهات حديثه في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال. القاهرة: كلية البنات ، جامعة شمس.

-موران, أ. (2009). النهج إنسانية البشرية ، الهوية البشرية. (هـ. صبحي, Trad.) أبو ظبي ،: هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث.

-هالة محمود سعيد حسن قابيل. (بلا تاريخ). مفهوم الموت بين الافتراضات الفلسفية والحقائق الإلاهية. دكتوراه في الفلسفة وتاريخها. الإسكندرية.

التفلّسُف عند الطفل العربي بين النَظَر والعَمَل: دِراسة تحليلية نقدية لواقع الإمكان والاستحالة

Philosophizing among Arab children between theory and practice: an analytical and critical study of the reality of possibility and impossibility

د. شهرزاد حمدي / جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2

ملخص:

إنّ مَشْروع تعليم الفلسفة للأطفال من أبرز المشاريع المُتداولة اليوم سواء غربيًا أو عربيًا، انطلاقًا من أهمية الفلسفة بشكلٍ عام وإمكانات الطفل بشكلٍ خاصّ. يتركّز موضوع ورقتنا البحثية في إقامة دِراسة تحليلية نقدية لواقع إمكان تنشئة طفل عربي قادر على التفلّسُف وإمكان تعليمه ذلك، دراسة تكشِف الإمكانات والصُّعوبات التي تكون على مِنوال الاستحالة إذا لم يتمّ إصلاح موطن العطب. ولقد اعتمدنا على المنهج التحليلي والمنهج النقدي.

الكلمات المفتاحية: التفلّسف، الطفل العربي، الأسئلة الفلسفية، إمكانات، صُعوبات.

Abstract

The project of teaching philosophy to children is one of the most prominent projects currently under discussion, both in the West and the Arab world. This project stems from the importance of philosophy in general and the potential of children in particular. The focus of our research paper is to conduct a critical analytical study of the reality of raising an Arab child capable of philosophizing and the possibility of teaching them to do so. This study reveals the potential and difficulties that are virtually impossible

if the underlying cause of the problem is not addressed. We have relied on both the analytical and critical methods.

Key words: Philosophizing, Arab children, philosophical questions, potential, difficulties.

مقدّمة:

نحنُ نُوافِق «ديكارت» حينمَا قَرَّرَ أن التفلّسف مقياس تحضُّر الشُّعوب، فكُلّمَا كان التفكير الفلسفي صاعِدًا، كُلّمَا كان الإبداع واجتراح الأفكار النيّرة حاضِرًا، ومنه يتطوّر المُجتمع ويتقدّم من عِدّة نواحٍ. ويَشْهد التّاريخ أن الفلسفة هي مُحرّك التنميّة الفكرية وبِنَاء الحضارة ومن يَدْفَع الإنسان إلى أن يكون فاعِلاً مُنتِجًا، رُفقة الدين الحنيف الذي يُعد دافِعًا قويًّا أيضًا. ولهذا عَلِمَتْ الدول العارِفة بقيمة التفكّر، ضرورته التي لا تنضبّ، وسَعَتّ في تشجيع الإقبال على تعلّم التفلّسف، ومنه بَرَزَ إلى الأفُق مَشْروع تعليم الطفل التفلّسف، كونه يَمْتلِك إمكانات يُمكن من خِلالها المُضي قُدُمًا وتأسيس هذا المَشْروع، اعتبارًا من أن تِلك الإمكانات لَهَا صِلَة مُعْتَبَرة بالفلسفة. وبالفِعل طُرِحَتْ العديد من المُحاولات الجادّة ابتداءً من المُحاولة الفلسفية الغربيّة إلى المُحاولة الفلسفية العربيّة، التي أضحَى شأن تعليم التفلّسف للطفل العربي شأنًا مُهِمًّا يستحِق التفكير والنِّقاش والبحث. ولهذا الغرض تُقام اليوم العديد من المُلتقيات والندوات وتُحرّر المقالات والكُتب إفادةً في هذا السّياق.

إنّ الاجتهاد الرئيسي لبحثِنا يتحدّد في القيام بِدِراسة تحليلية نقدية لقضية تعليم التفلّسف للطفل العربي، مُتتبِّعين في ذلك الإمكانات المُتاحة لإنجاح المَشْروع مع بَيَان الصُّعوبات التي تُحوّلُه إلى ضربٍ من الاستحالة إذا لم يتِمّ تدارُكِها. وعليه: هل يُتيح لنا واقع الفلسفة في العالَم العربي إمكانًا فِعّليًا، لأجل تحقيق مَشْروع تعليم التفلّسف للطفل؟ وإذا كانت الإجابة بالنفيّ، فيمَ تتمثّل أهمّ العراقيل؟ وكيف السّبيل لتجاوُزِها؟

1- مفهوم الفلسفة، التفلّسف والعلاقة بينهُمَا:

تكتسي عَمَلية الإحاطة الدلاليّة بالمفاهيم الرئيسيّة لأيّ بحث أهميّة مُعْتَبَرة قبل

الشّروع في تحليل الإشكال الذي تمحّور حوله؛ إذ يمنح للباحث تمكُّن أولي بالسّياق العام للبحث. هذا ولقد تَقَرّرت الفلسفة والتفلّسف كمفهوميّن جوهريّن لبحثنا.

1--1الفلسفة:

يُفيد الاشتقاق اللغوي لكلمة الفلسفة Philosophie على أنها يونانية الأصل، قديمة مُركّبة من مقطعيّن، يعني المَقْطَع الأول «فيلو Philo» محبة، أو سَعيّ إلى I love I strive وأمّا المَقْطَع الثاني «صوفيا Sophie» حكمة أو معرفة Wisdom, Knowledge، وتأسيسًا على هذا فإنّ الفلسفة هي محبة الحكمة أو السّعي إلى المعرفة. ولقد دَرَجَ القول أن الفيلسوف اليوناني «فيثاغورس» Pythagoras (572-497 ق.م) هو من أطلق كلمة «مُحبّي الحكمة» على الذين اقتصر اهتمامهم على دِراسة طبيعة الأشياء، وانصرفوا عن بقيّة الألوان المعرفية. وحينمَا شَعَروا بقُصورهم وحُدود معرفتهم، لم يُنّسِبوا لأنفسهم اسم الحكماء، ولا أطلقوا على معرفتهم اسم الحكمة، بل سّعوا إليها واجتهدوا قَدّرَ الإمكان لبُلوغها (علي، 2011، صفحة 11). وترتبِط خاصّية كونها نَشَاطًا بخاصّية أنها اجتهاد وسّعيّ للحكمة وليس الحكمة ذاتها؛ حيث تجد المُشتغِل بالفلسفة دائِب الإشكال والاستدلال، السُّؤال، البحث والنِقاش والتحليل والنقد والمُقاربة والتفكيك والرّبط، في حركة نَشِطَة، ولذلك تتحوّل كلّ إجابة مع الفيلسوف إلى سُؤال جديد، وما تِلك الإجابة إلاّ انعكاس عن سعيّ للحكمة، وبالتالي تتجسّد السيّرورة الفلسفية ابتغاء الحكمة. وأمّا اصطلاحًا فسنأخُذ أنموذجًا بارِزًا لذلك.

• عند الفيلسوف الفرنسي «جيل دولوز»Gilles Deleuze (1925-1995م): الذي قدّ فَصَل في الأجوبة بقولة واحِدة: الفلسفة هي إبداع المفاهيم. لم تزِل الفلسفة معرفة المبادئ الأولى كمَا سَطّر له التعريف الإغريقي الأرسطي، الذي لم تُخلّخِله أكبر ثورات العقل وانعطافاته المحورية (دولوز، 1997، صفحة 5). لقد تراجع زمن التعريف الذي يجعل من الفلسفة معرفة بالمبادئ أو العِلّ الأولى، ولا بالتعريف المنطقي ولا بالتعريف الماهوي. إنّما أصبحت الفلسفة إنشاءً وإبداعًا للمفاهيم، وهذه المُهمّة لها أهميتها الفارِقة وحاجتها المُلحّة في التفاعُل مع الحدث.

1--2التفلّسف:

«يُمكن تعريف فِعل التفلّسف على أنه مُمارسة التفكير من وجهة نظر فلسفية أو مُمارسته بتأمّل وعُمق» (الطلافيح، 2023). ويرتكز فِعل التفلّسف بشكل رئيسي على ثلاثة أدوات:

• السُّؤال:

للأسئلة الفلسفية طبيعة خاصّة؛ إذ تختلِف عن الأسئلة العادية من عِدّة نواحٍ، فالأسئلة الفلسفية لها ليس لها إجابات بالضرورة، وحتى إجاباتها قد تكون غير مُباشرة وغامضة. ولهذا يُعدّ السُّؤال من أدوات فِعل التفلّسف لأنه إضافة إلى ذلك يستلزم تفكيرًا عَميقًا.

• الشكّ:

المَقْصود به في السّياق الفلسفي أنه إخضاع ادّعاءات المعرفة بخُصوصّ موضوع ما إلى الطعن في مصداقيتها والشكّ في مَدَى وثوقيتها. وعدم تبنّيها أو الرضا بها، وذلك بهدف مواصلة البحث عن الحقيقة.

• الدهشة:

وهي التي حفّزت البشر على مُمَارسة التفلّسف في الأصل، فالبشر في القديم واجهوا أمورًا وظواهر زرعت في نفوسهم الغَرابَة، والعجب واستشعار الجهل، وقد وصفها «أرسطو» بأنها الأم التي أنجبت الفلسفة (الطلافيح، 2023).

يَتّضِح أن التفلّسُف فِعل ونَشَاط وإجراء وحركة تقوم على طرح سُؤال قَلِقْ وحارِق، والشكّ في مُختلف الأفكار والنظريات والمناهج، وقد تمّ تداول نوعيين من الشكّ الفلسفي، أحدهُمَا منهجي ينطلِق من الشكّ لأجل غاية إدراك اليقين، وشكّ مذهبي غرضه الشكّ في حدّ ذاته. والدهشة التي تَسْبِق السُّؤال والشكّ وأيّ عَمَلية عقلية تأمّلية، هي بِمَثَابَة حيرة وتعجّب وغَرابَة من أمرٍ أو فكرة ما.

لقد كان «كانط» يحبّ أن يُصرّح بأنه ليس في وسّعنا أن نتعلّم الفلسفة بل التفلّسف فقط. فماذا يكون هذا إلاّ إقرارًا بالطابع غير العِلمي للفلسفة؟ إنّ العِلم

كُلّمَا كان عِلّمًا بحقّ، يُمكن تعليمه وتعلّمه، والمَعْنَى نفسه أينمَا كان (هُسّرل، 2002، صفحة 24). هُنَا يتوجّه «هُسّرل» بالنقد إلى موقف «كانط» الذي أقرّ أنه بِمَقْدِرتنا تعلّم التفلّسف وليس الفلسفة. ولكن نطرح سُؤالاً على «كانط»: كيف يُمكن لنا تعلّم التفلّسف على خِلاف الفلسفة والتفلّسف طريق الفلسفة؛ أيّ من يُنْتِج لنا فلسفة؟ هذا بالضَبطّ ما يُشكِّل جوهر العلاقة بينهُمَا، فمُمَارسة الدهشة والشكّ والسُّؤال كأدوات أساسيّة للتفلّسف دون نِسيان النقد كأحد الركائِز التي لا تهتزّ، كأسباب يكون لها نتيجة تكوين أفكار ومنه منظومة فكرية في حالات مُتطوّرة من التَعْميق والتَدْقيق، تكون فلسفة مُعينّة. ويُشْتَرط أن تكون مُمَارسة التفلّسف جادّة ومُعَمّقة ومُخترِقة.

-2و اقع الفلسفة في العالَم العربي:

لا شكّ أن السّمَة الطاغيّة على الفلسفة العربية في طورها الأول الذي انتهى في أواخر القرن 12م، مِثلَمَا في طورها الثاني الذي بدأ في مطلع القرن 20م، هي تقليد للفلسفة الغربية في جميع استشكالاتها واستدلالاتها. فالمُنْتَمين إلى الطور الأوّل قَلّدوا فلسفة اليونان، في حينّ قَلّد أهل الطور الثاني من المُتأخّرين الأوروبيين، إضافة إلى هَذَين العائقين، هُناك مُشكلتين كانَتَا سَبَبًا كافيًا لشرح وتسّويغ أزمة الإبداع الفلسفي العربي المُعاصر، الأولى: لُغوية ترتبِط بمُشكلة المُصطلح الفلسفي داخل اللّغة العربية، والثانية تاريخيّة تعلّقت بذلك الصِّدام الطويل بين الفلسفة والدين (قدّور، 2018). نعم بالفعل قد تأثّرت الفلسفة العربية كثيرًا بالفلسفة الغربية من خِلال الترجمة والدِّراسة، فطرحت إشكالاتها واعتمدت حُججها واستدلالاتها، فكانت هُناك تيّارت فلسفية عربية نُسخة عن الغربية، كالتّيار العلماني، العقلاني النقدي، الماركسي، الوجودي وغير ذلك. ولكن هذا لا يُتيح إقامة حُكم نهائي تعسّفي يجعل منها مُجرّد ترديد وتِكرار لمُخرجات العقل الغربي، بل لها اجتهاداتها ومُحاولاتها القيّمة. ومن زاوية أخرى، عرف النصف الثاني من القرن التاسع عشر إعادة الاهتمام إلى الفلسفة في العالَم العربي من قِبل روّاد الإصلاح الديني الذين دعوا للانشغال بها ودراستها لِمَا لها من قيمة في دفع الفكر وتجديده. ولانتصارهم للعقل على حِساب مُصادرته والتعصّب بأنماطه كافّة. وجاء هذا الاهتمام مع بِدايات النهضة العربية التي

استمرت إلى ما بعد مُنتصف القرن العشرين بقليل. وفي مطلع هذا القرن، شَرَعَ تدريس الفلسفة في بعض الجامعات العربية، فقد مرّ ما يُقارب القرن تقريبًا على ذلك شَهِد فيها الاهتمام بالفلسفة تَبايُنًا بين فترات مُختلفة طِبْقًا لطبيعة الثقافة التي تسود في المُجتمع؛ حيث بلغ الاهتمام بها أوجّ عطائِه خِلال النصف الأوّل من القرن العشرين، لكنه تراجَع في نصفه الثاني. وفي خضمّ فترة تدريس الفلسفة في الجامعات، غَلَبَ على موضوعاتها الطابع الغربي التي تعكِس التطوّرات الجارية في العالَم الغربي مُنذ اليونان فعصر النهضة والعصر الحديث (الجسمي، 2019). لقد تباين تطوّر الإقرار بقيمة الفلسفة في السّياق العربي، مُتأثِّرة بالتغيّرات الحاصِلة خاصّة في السّياق الغربي. وفي إطار الفلسفة المعاصرة فقد دفعت التحوّلات التي جَرَتْ في الفلسفة إلى شقّ السّبيل أمام إمكانيّة انتشارها في الواقع العربي. فالموضوعات الكلاسيكيّة التي كانت تصْطدِم بالتصوّرات الدينيّة المُتّصِلة بأصل العالَم والإنسان وغيرها، لم يَزِل لها أثر، ليَنْتُجَ عن ذلك تحوّل في اللّغة الفلسفيّة إلى لُغةٍ مفهوميّة تُناقِش قضايا الواقع بعيدًا عن التجريد الغارِق. إضافة إلى أنه تمّ التخلّص من الغُموض والالتباس والنُخبويّة لصالح الدِقّة والوضوح مع الابتعاد عن المُصطلحات الميتافيزيقيّة المُجرّدة. ما انْسَحَبَ إيجابيًا إلى إلغاء الادّعاءات السابقة حول فَرَاغ الفلسفة من الأهميّة تُجاه الإنسان وواقعه ومُشكلاته (الجسمي، 2019). إذن، يُمكن القول أن الفلسفة العربية في جوهرها تُعاني من أزمة تأصيل باعتبار أنها تتناول تحليلاً ونقدًا إشكالات الفلسفة الغربية وتتداول ما تتداوله من موضوعات وأحداث وقضايا، فحتى مناهج النَظَر هي في أصلها غربية المنشأ والاستعمال. مع إمكان التصريح بقيمة الاجتهادات والجُرأة في استخدام العقل. وإنّ المُتتبّع للشأن الفلسفي عربيًا وغربيًا يعلَم ما يتمّ مُناقشته في العهود الأخيرة من مشروع تعليم الفلسفة للأطفال أو في تنشِئة أطفال لديهم حِسّ فلسفي، من بينها البحث الفلسفي الجزائري الذي شارك في هذا المشروع ذلك من خِلال إقامة ملتقيات وندوات، وتحرير مقالات وكتب. ولكن الأسئلة المَطْروحة بقوّة: هل بالفِعل نحن بحاجة إلى مشروع تعليم الفلسفة للأطفال من أجل النّهوض بالفلسفة نُهوضًا فاعِلاً مُثْمِرًا؟ ما مَدَى إمكان المُراهنة عليه؟ وهل في وسّع الإمكانات المُتاحة أن تجعله مَشْروعًا ناجِحًا؟ أليس من أجدرِ الفِعل الاهتمام بالدّرس الفلسفي

في الوسطّ الثانوي والجامعي أوّلاً؟

-3إمكانات الطفل:

يَمْتلِك الطفل إمكانات تمهيديّة لتعلّم الفلسفة، تتجسّد في مجموعة من الأسئلة التي يطرحها بدافِع الحيرة والرّغبة في الاكتشاف، ويُمكن تقسيمها إلى ثلاثة أنماط تَتَطَابَق مع التّقسيم الكلاسيكي المَعْهود لمباحث الفلسفة.

3-1أسئلة وجودية:

من أنا؟ أين الله؟ إلى أين نحن سائرون؟

3-2أسئلة معرفية:

محاولة اكتشاف، تعلّم، سُؤال، مُحاولة حلّ مُشكلة أو مسألة.

3-3أسئلة أخلاقية:

هل أقوم بهذا الفِعل؟ لماذا هذا الفِعل حرام؟ ولماذا هذا حلال؟

هذه الإمكانات التساؤليّة وغيرها دفعت بالباحثين والفلاسفة إلى الإعلان عن الاهتمام الجادّ بمشروع تعليم الفلسفة للأطفال وتنميّة الحِسّ الفلسفي لديهم.

-4مَشْروع الفلسفة للأطفال:

يتم التنويه إلى كون طبيعة الأعمال الرائدة للفيلسوف الأمريكي «ماثيو ليبمان» M.Lipman الذي أسّس بنيويورك عام 1990م «معهد النهوض بالفلسفة للأطفال»The Institute for the avancement of philosophy for children قد كتب سِتّ روايات مُوجّهة للأطفال من سِنّ سِتّ سنوات إلى ثمانية عشر سنة، ما دفعه إلى وضع طريقة ووسائل تعليميّة خاصّة. وتستخدم هذه الطرائق والوسائل في الكثير من البُلدان الفرانكفونية. كان لكلّ من الكيبيك سنة 1986م وبلجيكا مُنذ سنة 1988م، السّبق في تنمية وتطوير أشكال وابتكار مُختلف توجّهات الفلسفة المُوجّهة للأطفال من خِلال العديد من التكوينات والبُحوث والدِّراسات الجامعية في المسألة، بِمَا أن الفلسفة لم تكُن مُدرجة ضِمن برنامج التعليم الابتدائي (طوزي، د.ت، الصفحات 325-324). هو مشروع قيّم ويستحِق الالتفاتة بكامل الجدّية والانصات والتفاعُل، ولكن بالنَظَر

إلى واقع الفلسفة في البلدان العربية والجزائر كمِثال، هل يُمكن أن ينجح؟ ما الذي يُعيقه؟

-5الدرس الفلسفي في الثانوية والجامعة، الجزائر أنموذجًا:

يدري المُشتغِل بالحقل الفلسفي في الجزائر، والمُتتبّع لحاله، الوضعيّة التي يعيشها، بدءًا بالمَحْضَن الأوّل؛ أيّ الوسط المدرسي، مُرورًا إلى الوسط الاجتماعي والثقافي، ولهذا يُعدّ إصلاح الدرس الفلسفي وتنميته على صَعيد المدرسة الجزائرية المِفْتَاح الرئيسي للرقي به في المُجتمع والثقافة. إلاّ أن حال لِسان الواقع يُؤكّد التشنّج الكبير الذي تُعاني منه الفلسفة في الميدان التعليمي؛ حيث نلحظ نُفور التلاميذ منها والانطباعات السَيّئة لديهم بخُصوصها، على أساس أنها مادة صعبة، جافّة، تحتوي على نِسبة عاليّة من اللُبسّ والغُموض، بالإضافة إلى كونها لا تُحقّق شُروط التكيّف مع الواقع (حمدي، 2021، صفحة 3). فالثانوية التي تُعدّ الوسط الأوّل لتعليم مادة الفلسفة، بحاجة ماسّة إلى ضرورة نَظَر وإصلاح شامِل على مُستوى المضمون الذي لا يخرج من دائرة تاريخ الفلسفة، والمناهج؛ أيّ طرائق التدريس، فبدل التلقين نحن أحّوج إلى الحوار والنّقاش والجدل. وإذ نُقرّ بالاجتهادات القيّمة لبعض الأساتذة في مُحاولة لتمكين الدرس الفلسفي من تحقيق رسالته الحقيقية، وتبليغ التلميذ آليات التفلّسُف المُنتج. إلاّ أنها اجتهادات خَفيفَة الصَّدى، ينقُصها تظافُر الجُهود وشُموليّة الإصلاح. وأمّا الجامعة، فإنّ الوضع فيها لا يختلِف؛ إذ يُمكن تسجيل النِّقاط السلّبية التالية: تخصّص الفلسفة وسُؤال النفع، الانحباس في أسر الأكاديمية، الاشتغال بالبحوث وإهمال تحليل النُّصوص، ظاهرة الحفظ وإرجاع أفكار المُحاضرة، نُقصّ ثقافة القراءة والكتابة، مُذكّرات التخرج كنموذج لبُحوث المعلومات، السرقة العِلمية مهرب من ضُعف كفاءات التحليل، النقد والاستنتاج ... (حمدي، 2022، صفحة 8). فاختيار تخصّص الفلسفة لا يكون دائِمًا نابِع من رغبة به أو ميّلٍ واضِح للتفصيل والتعميق فيها، وإنّمَا يرتبِط بالنفع في تحصيل وظيفة مُستقبليّة. ومن الأكاديمية الخانِقة لا نرى تفاعُلاً مع الكتابة الحُرّة المُبدِعة، رُغم أن خير الفِعل التأليف بينهُمَا. وعن تهميش الاشتغال بتفكّر النُّصوص غَلَبت البُحوث في الحِصصّ التطبيقيّة. وأثناء

الإجابة عن أسئلة الامتحان، نَلْحَظْ أن الكثير من الطلبة يكتفون بإرجاع ما تمّ طرحه في المُحاضرة، وهُنَا نفْتَح زاويّة تصريح صَرِيح بأن بعض الأساتذة من يطلبون ذلك؛ أيّ يُقرنون العلامة الكامِلة بشرطّ تدوين كلّ ما قاله وأمْلاه عليهم في الإجابة عن أسئلته! مع تسجيل عدم إقبال على القراءة والكتابة. مُذكّرات تخّرج في غالبيتها قَصّ للمادة العِلمية وإعادة لَصّقها، والسّرقة العِلمية التي تفشّت كنتيجة لسبب هَشَاشَة القُدرات في التحليل والنقد والاستنتاج. هكذا إذن، نفهم الوضعيّة المُتَرنِّحَة للفلسفة في الجزائر كأنموذج رغم الإقرار بالجُهود المبذولة وكفاءات بعض الأساتذة والباحثين سواء في التدريس أو في التأليف والنشر. وبالتالي نرى أن مشروع تدريس الفلسفة للأطفال مع أهميته ومشروعيته إلاّ أن إصلاح الفلسفة على مُستوى الوسط الثانوي والجامعي يحظى بالأوّلويّة والضّرورة المُسْتَعْجَلَة.

خاتمة:

في نِهاية هذا البحث المُوجَزّ والمُركَّز الذي جاء لإقامة مُعَالَجة بحثيّة تحليليّة نقديّة لقضية التفلّسف عند الطفل العربي بين النَظَر والعَمَل، التي باتت من القضايا الفلسفية الراهِنة تنعقِد حولها المُلتقيات والنّدوات، وتُحرّر بخُصوصها الكتب والمقالات، من بين المُهتمين نجد الجزائر. وما يُمكن استخلاصه هو القيمة الثابِتة لهذا المشروع واستلزام التفكير الجادّ فيه، لكن من وجه نظرنا أنه قبل القيام بذلك يجب تركيز الاهتمام بالإصلاح والتنّمية لحال الفلسفة في الوسط الثانوي والجامعي؛ فالعَمَلية تنازُليّة. ثُمّ إن حال العَمَل من واقع يختلِف عن حال النَظَر؛ حيث أن المشروع نظريًا يبدو مُتاح للتجسيد إذا اعتمدنا على إمكانات الطفل الفلسفيّة، في حين عَمَليًّا قد توضّحت صُعوبته من خِلال وضع الفلسفة في العالَم العربي وكذا في الثانوية والجامعة الجزائرية كمِثال. والحقّ أن النّهوض بالفلسفة والاشتغال الدؤوب على تحسين حالها من حيث المناهج أو المضامين من أفكار وإشكالات وقضايا ومواقف سيُلقي بظلاله وسيُسّهِم في نجاح مشروع تعليم الفلسفة للأطفال أو غيره.

نتائج الدّراسة والتوّصيات

كجُملة من التوّصيات نُؤكّد عليها، نُصيغُها في النِقاط التالية:

• للفلسفة مفاهيم مُتعدِّدة بتعدّد المشارب والتوجّهات – رُغم أنّنَا اتخذنا أنموذج «دولوز» فقط – ولكن المُتّفَقّ عليه لُغويًا أنها محبة الحكمة.

• يُمثِّل التفلّسف الوجه العَمَلي الإجرائي الذي ينتُج عنه فلسفة.

• يدفع التأمّل النقدي الفاحِصّ في واقع الفلسفة في العالَم العربي للإقرار بالوضعية السّلبيّة لها رُغم بعض الاجتهادات القيّمة.

• للطفل إمكانات تمهيديّة لتعلُّم الفلسفة تتحقّق في الأسئلة التي يطرحها من أسئلة وجودية، أخلاقية ومعرفية.

• يُعدّ مشروع تعليم الفلسفة للأطفال من أهمّ المشاريع المطروحة في نِطاق الفكر الراهِني، يعود إلى الأعمال المُؤسِّسة لـ «ماثيو ليبمان».

• بَيَان واقع الدرس الفلسفي في الثانوية والجامعة الجزائرية كأنموذج لصُّعوبة إمكانية تجسيد مشروع الفلسفة للأطفال؛ حيث لاحظنا العديد من المظاهر المُتأزّمة للفلسفة عند التلميذ والطالب.

• ضرورة إصلاح وضع الفلسفة وتنميته أكثر فأكثر.

قائمة المصادروالمراجع:

- إدموند هسّرل، تأمّلات ديكارتية أو المدخل إلى الفينومينولوجيا، تر: تيسير شيخ الأرض، (د.ط)، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1958م.

- جيل دولوز، فليكس غتّاري، ماهي الفلسفة، مركز الإنماء القومي، الدار البيضاء، بيروت، المركز الثقافي العربي، 1997م.

- حسين علي، ماهي الفلسفة؟ (د.ط)، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2011م.

- شهرزاد حمدي، الدرس الفلسفي في الجزائر بين الحاضر المأزوم ومُستقبل الانفراد به: كتابات الراحل محمود يعقوبي نموذجًا، مُداخلة مُقدّم للمُشاركة بالملتقى الوطني الأوّل: راهن الخطاب الفلسفي في الجزائر من خلال شخصيات وطنية، معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، المركز الجامعي آفلو، الجزائر، 08 ديسمبر 2021م.

- شهرزاد حمدي، الدرس الفلسفي في الجزائر كعقل رواية لا عقل رعاية، ورقة بحثية قُدّمت للمشاركة بالندوة العلمية الموسومة بـ: تدريس الفلسفة بين الراهن والمأمول، من تنظيم قسم الفلسفة، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر، 11 ماي 2022.

- ميشيل طوزي، فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة، تر: الإدريسي والمشهور، مجلة نقد وتنوير، مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية، إسبانيا، العدد 04، مارس 2016م.

- نور الدين بن قدّور، واقع الفلسفة في العالم العربي المعاصر: عوائق وأزمة في الإبداع ...، مجلة دراسات، جامعة بشار، المجلد 07، العدد 01، فيفري 2028م.

- ضحى الطلافيح، أدوات فعل التفلّسف، شرح تفصيلي موقع عِلم الفلسفة https://alfalsafah.com/g/

- عبد الله الجسمي، الفلسفة والواقع العربيّ، أفق / مؤسسة الفكر العربي https://arabthought.org/ar/researchcenter/ofoqelectronic-article-details?id=1090&urlTitle

دور الفلسفة في تكوين التفكير النقدي لدى الأطفال

The role of philosophy in developing critical thinking in children

ط.د. أمين بلفاضل / جامعة مستغانم

◇◇

ملخص:

تعد قضية تدريس الفلسفة للأطفال من المواضيع المستجدة التي أصبحت متداولة في الأوساط العلمية والإعلامية في جميع دول العالم دون استثناء؛ والمقصود هنا من تعلم الفلسفة، تعلم التفكير وفن طرح الأسئلة واقتراح الآراء بحرية وإبداع ودون خوف أو تردد، وذلك من أجل جعل الطفل ينخرط في الفعل الفلسفي والتفكير الحر.

وبناء عليه، تأتي هذه الورقة البحثية لتسلط الضوء على قيمة التفلسف لدى الطفل من الناحية العقلية بالدرجة الكبرى، وذلك ببيان أهميته في تكوين وتحسين قدرات ومهارات التفكير النقدي لهذه الفئة العمرية. وتجدر الإشارة إلى أن العديد من الدول كالولايات المتحدة الأمريكية والبرازيل والأرجنتين واليابان، وغيرها من الدول التي وعت بضرورة وأهمية تدريس الفلسفة للأطفال لتحقيق نمو عقلي لهم، ولتعزيز التفكير النقدي الذي يساهم في حل مشكلاتهم.

الكلمات المفاتيح: التفلسف، التفكير النقدي، الأهمية، الأطفال، النمو العقلي

Abstract

Teaching philosophy to children is a new topic that has become a popular topic in academic and media circles worldwide without exception. Learning philosophy here means learning to think, the art of asking questions, and proposing opinions freely and creatively, without fear or hesitation, in order to engage children in philosophical activity and free thinking.

Accordingly, this research paper comes to shed light on the value

of philosophizing for children from a primarily mental perspective, by demonstrating its importance in forming and improving the critical thinking abilities and skills of this age group. It›s worth noting that many countries, such as the United States, Brazil, Argentina, Japan, and others, have recognized the necessity and importance of teaching philosophy to children to achieve their intellectual development and enhance critical thinking, which contributes to solving their problems.

Key words: Philosophy, critical thinking, importance, children, mental development

مقدّمة:

لعلنا لا نعدو الواقع، إذا ما قلنا، إن الفلسفة كمادة تعليمية تحتل مكانة هامة وجوهرية في المنظومة التربوية والتعليمية لجميع دول العالم؛ حيث تُراهن عليها المدارس والجامعات من أجل تحقيق تنمية بشرية وفكرية، لما تتميز به من قدرة على إعداد الفرد الصالح في المجتمع، الفرد بما هو مواطن قادر على مجابهة كل التحديات التي تعترضه، كالتطرف، الكراهية، العنف، وغيرها من الأفكار الهدامة، ذلك أن الفلسفة كخطاب متميز يقوم على النقد والتبصر هو ما يساعد الفرد على تحقيق ذلك المبتغى. ونظرا لهذه القيمة التي تحتلها في حياة البشر والمجتمعات ككل، ولغاية تعميمها لتشمل كل المراحل العمرية بما فيها الأطفال على وجه التحديد، فلقد زاد الحماس بتدريس هذا التخصص الذي كان في السابق حكرا على فصول السنة النهائية والدراسات الجامعية، والحديث عن إدخال التأمل الفلسفي إلى مرحلة الطفولة والمدارس الابتدائية.

وعليه، فقد أصبحت قضية تدريس الفلسفة للأطفال من المواضيع المستجدة والمتداولة في الأوساط العلمية والإعلامية في جميع دول العالم دون استثناء؛ فعلى الرغم من انقسام الآراء بشأن هذه الرغبة، إلا أن العديد من العلماء أقروا بقدرة الطفل على التفلسف، أي وجود انسجام بين الفلسفة والطفولة، وليس في ذلك

أي اعتداء وإجهاض لبراءته كما يعتقد البعض، لأنها لا ترتبط من حيث تعليمها وتعلمها بأي مرحلة عمرية محددة. ولعل والمقصود هنا من تعلم الفلسفة ليس هو تعلم المعارف والمضامين الفكرية والمذاهب الفلسفية والتفكير في المسائل المجردة التقليدية، بل تعلم التفكير وفن طرح الأسئلة واقتراح الآراء بحرية وإبداع ودون خوف أو تردد (علوي، 2012، صفحة 82)وذلك من أجل جعل الطفل ينخرط في الفعل الفلسفي والتفكير الحر. بمعنى محاولة لإعادة الفلسفة إلى بعض غاياتها الأولى خاصة تلك المتصلة بالحياة وإخراجها من برج النظريات إلى نطاق الممارسات، فليست المهمة الأولى للفلسفة في هذا السياق إيصال معرفة موسوعية في شكل نسق من القضايا إنما تهدف إلى تعليم المرء كيف يفكر وكيف يعيش.

وإذا كانت الفلسفة منذ نشأتها قد ارتبطت بالنقد فأصبح سلاحها الأول فلا يمكن الحديث عنها في غيابه، كما ارتبطت بالحوار والسؤال الذي يؤدي إلى المعرفة- ولعل التجربة السقراطية خير دليل على ذلك، فإننا لا نبالغ إن قلنا بأن أهم غاية تهدف إليها هي تنمية الفكر الناقد، وهذه الغاية هي ما نسعى للوقوف عليها في هذه الورقة البحثية، من خلال تسليط الضوء على أهمية الفلسفة في تنمية التفكير النقدي لدى الأطفال، وتهدف إلى التأكيد على قدرة الطفل على التفلسف وإثارة المشكلات والسعي إلى حلها بطريقته الخاصة، ومن ثم التأسيس لمشروع إدراج النشاط الفلسفي في المناهج الدراسية وعدم تأجيله إلى غاية مرحلة الثانوي، كما تسعى إلى الوقوف على إمكانية التفلسف بما هو ضرب من التفكير الإنساني المتدبر للقيم جميعا، وللحياة، من تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي للطفل، وتعلمه قوانين المنطق وفن السؤال.

ولتحقيق ذلك، تناولنا في هذه الورقة عدة عناصر، حددنا في أولها مفهوم الفلسفة للأطفال من خلال بيان المقصود والسياقات وهذا لكي يتسنى الإحاطة بالموضوع بدقة، وأبرزنا في الثاني تدريس الفلسفة للأطفال من حيث النشأة والمبررات، وذلك من خلال تتبع نشأتها في الفكر الفلسفي عموما مع الإشارة إلى بعض النظريات والتجارب المعاصرة التي جسدت الفكرة واقعيا، بينما تكفل العنصر الثالث بالبحث في جوهر البحث وهو بيان أهمية الفلسفة في تكوين الفكر النقدي للأطفال، أما العنصر الرابع

والأخير، فخصصناه للبحث في أهم الصعوبات والعوائق التي تقف في سبيل تحقيق هذه الغاية الكبرى، ثم العمل على تقديم بعض المقترحات والحلول من أجل تجاوزها.

وعطفا على ما سبق، فقد حرصنا في هذه الورقة البحثية النظر في الإشكالات التالية: إلى أي مدى يمكن للفلسفة أن تُسهم في تنمية التفكير الناقد لدى الطفل؟ فما مبرّرات التفكير في حاجة الطفل إلى التّفلسف؟ أليس في ذلك إجهاض لبراءته وتكسير لنّموه النفسي والعقلي ؟ أم هو تحفيز لإشباع فضوله وإطلاق سراح خياله الواسع؟.

-1 الفلسفة والطفل: مقاربات مفاهيمية

1--1تعريف تدريس الفلسفة للأطفال:

بادئ ذي بدء ينبغي علينا تحديد ما المقصود من تدريس الفلسفة للأطفال، إن تدريس الفلسفة للأطفال لا يرمي إلى تدريس تاريخ الفلسفة لهم أو تاريخ الفكر عموما كما يتم في الجامعات وهو ما يعرف بالدراسات الأكاديمية، ولا أن نعلمهم أسماء كبار الفلاسفة وأفكارهم ومصطلحاتهم الفلسفية، ونظريات الوجود وما بعد الوجود، والمعرفة وما إلى هذا أو ذاك من معضلات فلسفية، وإنما الذي نعنيه بها تدريب الأطفال على التفكير حول التفكير، أي تحفيزهم للتفكير، وتزويدهم بأدوات المنطق اللازمة لممارسة هذا النمط من التفكير، فيتعلمون في البرامج المقدمة لهم أساسيات المنطق الصوري، والمنطق الاستقرائي ومنطق العلاقات وكثيرا من مفاهيم وأدوات التفكير الفلسفي الأخرى، أي العمل على تقديم معيار منطقي يوجه سلوكهم الفكري بالطريقة الصحيحة. ولا يُقد بها الاقتصار على الجانب العقلي فقط، بل التركيز على الجوانب الإنسانية ككل، وهذا من أجل سد النقائص التي تركتها التكنولوجيا على الإنسان والعمل على تنمية الجوانب العقلانية والعاطفية فيهم (محمود، 2004، صفحة 17).

ولا يقتصر الأمر على لون معين من الفلسفة، كأن نقول فلسفة إسلامية، أو أمريكية، أو فرنسية، بل الاهتمام بأسلوب فلسفي واحد يُعنى بالطريقة في التعليم. وبهذا يتضح لنا المُراد من الفلسفة للأطفال وهذا حتى لا يختلط الأمر أو يلتبس في الأذهان

1--2تعريف التفكير النقدي:

عرفه العبد الله بأنه:« طريقة في التفكير المستقل، وإدارة الإنسان تفكيره بذاته، وهو الذي يمكن الإنسان من استخدام مهاراته العقلية من أجل تحقيق تفكير أفضل يمتاز بالوضوح، والدقة، والمرونة، والفاعلية، والدافعية والمنطقية والحوارية» (فندي، 2007، صفحة 96). فهو بهذا العملية العقلية التي تتضمن مهارات عدة، كالشك والتساؤل، ينبني على التحليل الموضوعي غير المتحيز لرأي أو اتجاه معين، أي أنه تلك الممارسة الذهنية التي يتخلى فيها العقل عن كل أشكال الاعتقاد الوثوقي، والقيام بكل أشكال الفحص للقيم والأحكام المسبقة والآراء السطحية.

ومن أبرز تعريفاته الاصطلاحية ما جاء على لسان الأمريكي جون ديوي، الذي اعتبره بأنه تفكير فاعل، ومتشبث، وحذر لاعتقاد أو لافتراض نوع من أنواع المعرة في ضوء قاعدة تدعُمه، واستنتاج ينتج عنه.وهو بهذا يميزه عن التفكير العادي الذي يكون فيه المرء فاعلا لا منفعلا مستقبلا للآراء والأفكار الصادرة عن الغير، كما يتضمن أيضا معاني التبصر والحذر، وعدم التسرع في الأحكام. (فشر، 2009، صفحة 15). ومن أبرز خصائصه، الميل إلى التفكير العميق في كل ما يرد إلى الفرد، وبذل الجهد من أجل تفحص أي اعتقاد أو رأي صادر عن الآخرين، كما يوصف بأنه تفكير منطقي، تأملي لما يقوم عليه من بناء الحجج والبراهين.

كما يُعرف أيضا بأنه ذلك الضرب من التفكير التأملي الذي لا يسلم بسهولة بكل ما يقال أن يروى، وإنما يخضعه للنقد والتشكيك والتعديل بصورة نشطة، في مقابل التفكير السلبي الذي يتلقى كل ما يطرح عليه من أفكار دون أي محاولة لمناقشتها وفهمها بصورة نقدية. (النشار، 2013، صفحة 14). فهو بهذا تفكير قائم على التروي والبصيرة وعدم التسرع في الحكم أو اتخاذ أي قرار دون مساءلة أو تمحيص، فكل خطاب مهما كان نوعه، سياسيا، اجتماعيا، دينيا، فلسفيا، لا يحمل في ذاته أي صدق أو شرعية ما لم يمر عبر محكمة التفتيش إن جاز التعبير، يحاكمها وفق الشروط الموضوعية والنقد البناء، الذي لا يركز على الجانب الشكلي فقط، وإنما يسعى إلى تشريح المضمون للتأكد من صحته وموافقته للحقيقة.

وعليه يبرز بوصفه تجسيدا للحرية والتأمل النقدي، والذي من شأنه أن يمكن الفرد من التساؤل حول ذاته ووجوده، ويُمَّكنه بذلك من تجنب التسليم المطلق بأي اعتقاد أو نظرية دون مناقشتها أو تقليبها على وجوهها المختلفة. (طه، 2002، صفحة 13)

-2 تدريس الفلسفة للأطفال: النشأة والمبررات

2--1 تدريس الفلسفة للأطفال في الفكر الفلسفي قديما:

إن تدريس الفلسفة للأطفال ليست قضية حديثة، بل هي قديمة لها أصولها وتاريخها، ذلك أن حب الإطلاع يكمن في أعماق كل طفل، فهو الطموح الذي يدفع به إلى فهم ما يحيط به، ومعرفة الأشياء وطبيعتها، مما يثير تساؤلاته العديدة، وهذا هو الذي أوجد الفلسفة منذ القديم (دورهيم، 2005، صفحة 13). ففي الفلسفة اليونانية تولدت الفكرة مع فلاسفة اليونان على غرار أبيقور (341ق م- 270 ق م) الذي رأى بأن الفلسفة هي السبيل إلى بلوغ السعادة، وأنه ليس هناك سن معينة للإقبال على التفلسف، لذا فليس من الضروري تأخير تدريسها، ولا ينبغي الادعاء أنها تنتهي بمرحلة معينة كالشيخوخة مثلا، وهذا دليل كافٍ على قيمة الفكرة وأهميتها التاريخية. وإذا انتقلنا إلى العصور الوسطى، فإننا سنجد لها حضورا لدى الأطفال في سن المراهقة، وذلك من خلال تعلمهم قواعد المنطق وشروط التفكير السليم، وكان لهم اهتمام فائق بالمنطق لكونه ذا فعالية في حياتهم العملية، واستخدمت الفلسفة في هذا السياق من أجل تدريبهم على النقد والإبداع والوعي بمشاكل الحياة (محمود، 2004، صفحة 13).

2--2تدريس الفلسفة للأطفال في الاهتمام المعاصر: تجارب وممارسات

يعتبر ماثيو ليبمان أول من حول الفكرة من النظر إلى الواقع والممارسة، لاحظ أن الطلاب في الجامعة الأمريكية كانوا سلبيين وغير ناقدين، لديهم قصور في مهارات التفكير، وعندما بحث عن السبب، توصل إلى أن الأطفال عند بداية دخولهم إلى المدارس يكونون مزودين بمهارات عالية في التفكير، وحب الاستطلاع، الشغف الفكري، الرغبة في الاستكشاف، والإبداع، والابتكارية، ولكن هذه الخصائص تقل كلما تقدم الطفل في العمر، وهذا بسبب النظم التعليمية التقليدية التي تهتم بالكم

وليس بالكيف، أي أن منظوماتنا التربوية تهتم بتعليم الطفل مفاهيم نظرية كثيرة، وحقائق، من دون الاهتمام بموضوعات تتعلق بالتفكير في التفكير، أي لا نعلمهم كيف يفكرون في تفكيرهم، فالمدرسة هنا لم تساعدهم على فهم تفكيرهم وتفكير غيرهم، كما أن المواد التي تُقدم لهم لا تهتم بتنمية التفكير لديهم، على غرار مادتي القراءة والرياضيات، حيث يتم تقديمهما بطريقة سيئة، ورأى أيضا أنه هذه المواد ليست كافية لتحسين تفكيرهم (محمود، 2004، صفحة 116).

ورأى ليبمان أنه مثلما نُعلم الأطفال في البيت ما هو الصحيح والخطأ من السلوك، كذلك ينبغي تعليمهم ما هو صحيح وخاطئ من الأفكار في المدرسة، ويفهم من هذا، أنه إذا كنا ندرسهم أنماط السلوك من الناحية الأخلاقية، فلماذا لا ندرسهم المنطق بما هو علم صحيح الفكر من فاسده، ومن هنا كانت البداية في تدريس الفلسفة للأطفال وفقا لبرنامج معين ومحدد تبعا لسنهم. وقد بدأ في سنة 1969 في وضع برنامج ميداني لذلك، من خلال تأليف قصص فلسفية كل قصة تكون مخصصة لصفين دراسيين، فبدأ من الصف الخامس ابتدائي حتى الثالث إعدادي، ثم أكمل السلسة حتى المرحلة الثانوية، وقد ألف من خلال ذلك ست قصص لكل قصة دليل معلم يساعده في كيفية تطبيق البرنامج، وكيفية تطبيق استراتيجية التوليد السقراطي. ولتطبيق هذه الطريقة بفاعلية رأى أن تكون كل قصة مقدمة ينبغي أن تراعي العمر، وأن تكون الأحداث داخل القصة تتضمن عمليات تفكيرا صوريا مشتقا من المنطق الصوري والاستدلال الاستقرائي. وتهدف هذه الطريقة إلى تعليم الطفل كيف يميز بين المواقف، ذلك أن القصة بمثابة أداة تعليمية يتم الكلام من خلالها مع الطفل، وهي الأنسب لإثارة تفكيره، وهي التي تمكن من المناقشة بين الأطفال. (clean, 1995, p. 30).

-3 دور الفلسفة في تكوين الفكر النقدي للأطفال:

3--1 أهداف وغايات تدريس الفلسفة للأطفال عموما: ما هي أهداف تدريس الفلسفة للأطفال؟

إن الغاية القصوى والهدف العام من تعليم الفلسفة للأطفال هي تعليمهم حرفة التفكير، أي تعليمهم التفلسف، من خلال تحقيق المحاكمة العقلية لهم، وتتمثل

هذه المحاكمة في اكتشاف الطفل واستنتاج العلاقات الموجودة بين الأفكار والأحداث المترابطة، فتمكنه من الإبداع، كما يتعلم الحصافة، أي يتعلم سلامة التفكير، وتجنب الوقوع في المغالطات. وفي هذا السياق، رأى ليبمان أن الطفل بحاجة إلى تحريك واستثارة قواه المنطقية من خلال تعليمه كيفية الاستدلال، ومساعدتهم أيضا على إتقان عمليات التفكير المنطقي من أجل توظيفه في حياته اليومية، كما تهدف عملية تعليم الفلسفة للأطفال إلى تنمية الوعي والفهم الأخلاقي لهم، وذلك من خلال التركيز على المدخل الفلسفي للأخلاق بالخصوص، فكل هذا من أجل التعود على الاكتشاف وحل المشكلات بنفسه. كما تعمل المناقشة الفلسفية على تعزيز وترقية وعي الطفل بذاته وبالآخرين. (محمود، 2004، صفحة 20)

ويضيف ليبمان بأن الغاية من تدريس الفلسفة للأطفال تكمن في تحسين جودة التفكير لديهم، ذلك أنه يعاني من مشاكل في التمييز بين الأهداف والأسباب، وبين المبررات والتفاسير، وغيرها من العلاقات المنطقية، لذا بفضل الفلسفة يتمكن من الاستدلال في كل العلوم التي يتلقاها، ويتمكن من إدراك بنفسه الفرق بين الاستنتاجات الخاطئة والصحيحة، وبهذا يتحقق نموهم الفكري، ويكتسبون المهارات العقلية بفضل المناقشات الفلسفية، فهذه الأخيرة هي التي ينبغي التركيز عليها في هذا البرنامج، لأن ذلك من شأنه أن يعلمهم كيف يفكرون بأنفسهم، كما تسمح لهم بمناقشة المشكلات فيما بينهم، فيتحقق بذلك الإبداع لديهم، ذلك أن الإبداع والتفكير المنطقي يسيران في خط واحد، ولتحقيق هذه الغايات، يقترح ليبمان اعتماد النشاطات الإبداعية كالألعاب والتمثيل، التي تُسهم بشكل كبير في تنمية القدرة العقلية للأطفال. (محمود، 2004، صفحة 127).

وإلى جانب تلك الغايات، فإن الفلسفة تُسهم بشكل كبير في تنمية روح التسامح لدى الطفل من خلال تنمية الوعي لديه بحقوقه وبواجباته تجاه الآخرين، ومن خلال التفكير السليم القائم على الحجة والبرهان والابتعاد عن العنف والإكراه في الأفكار، كما تُمكنهم أيضا من مجابهم التطرف، والكراهية بناء على الوعي الأخلاقي الذي تغرسه فيهم، إلى جانب تنمية الأمن الفكري لديهم، وهو مطلب ضروري في عصرنا الرهان نظرا

لما تعيشه المجتمعات من مخاطر أمنية على المستوى الفكري، والتي يتحملها الأطفال بصورة مباشرة.

3--2 دور الفلسفة في تنمية التفكير الناقد: الآليات والبرامج

مما لا شك فيه أن تنمية الفكر النقدي وتأصيله في الحياة لدى الأفراد عموما والأطفال على وجه الخصوص، لن يتم بطريقة عفوية ولا بالصدفة، وإنما تعلب فيه الفلسفة الدور الأساسي والجوهري بوصفها حقلا معرفيا جوهره وروحه النقد. فالعلاقة بينهما وظيفية وأصيلة، والفلسفة في هذا السياق ليست مجرد مذاهب واتجاهات مختلفة، ولكنها بالدرجة الأولى طريقة للتفكير، واتجاه في مواجهة المشكلات المختلفة من خلال اكتساب الطفل مهارات التفكير المنظم والعقلاني. إن الفلسفة اليوم لم تعد تحليقا في المجردات، ولا البحث في الماورائيات والإسهاب المطلق في فكر التسامي، بل مواجهة لقضايا ومشكلات تقابل الطلاب في الحياة الاجتماعية، فهي الطريقة المثلى للمعرفة الذاتية، وفهم الماضي والحاضر، والمستقبل.دورها يكمن في تنمية المهارات العملية التي يحتاجها الإنسان المعاصر اليوم، مثل مهارة الحوار، والجدل، والنقاش في الفضاءات العمومية، وممارسة النقد بطريقة فعالة، وعدم التعصب للآراء، واحترام حق الغير في التفكير، وإبداء الرأي. (زيدان، 1999، صفحة 21)

وبناء على ما سبق، نرى أن قيمة الفلسفة في تكوين الفكر النقدي متأتية من كونها مناط الوعي، فهي موجودة من أجل وعي الإنسان على هذه الأرض في هذه الحياة. وعن هذا العلاقة، أوضح الفيلسوف الأمريكي المعاصر رويس:«أن المرء يتفلسف حينما يفكر تفكيرا نقديا في كل ما هو بصدد عمله بالفعل في هذا العالم، حقا إن ما يعمله الإنسان أولا وقبل كل شيء إنما هو أن يحيا، والحياة تنطوي على أضواء وعقائد، وشكوك، وشجاعة، ولكن البحث النقدي في كل هذه الأمور إنما هو الفلسفة بعينها» (إبراهيم، 1998، الصفحات 44-45). إن الفلسفة تعمل على إثارة الدهشة والفضول لدى الطفل، كما تسمح بإثارة خياله وتشجيعه على المناقشة والحوار الواعي.

والجدير بالذكر، إن إدخال الطفل في جو المناقشة والجدل والحوار، والتفكير الذاتي، والتأمل، يقتضي إعداد برامج خاصة لذلك، ويتعلق الأمر هنا بتلك البرامج

التي أعدها كل من، أوسكار برينيفير، جاك ليفين، ميشيل توزي، ميشيل بيكمان، وماتيو ليبثان بدرجة أكبر سنة 1969م، إذ تهدف بالخصوص إلى جعل الطفل يفكر حول التفكير، وتعتمد على الطريقة الحوارية، لأنها مبنية على المناقشة، أما دور المعلم فُمنظم للحوارات والمناقشات، ودور الطفل يطرح الأسئلة ،ويشترك في المناقشات الجماعية. ويركد ليبمان أن هذه البرامج قائمة على التحليل، وعلى الاعتقاد بأن الطفل في الابتدائي يُمكنه من التفكير باستقلالية وبنظرة فاحصة لكل ما يرد إليه، وهذا هو جوهر التفكير الناقد. (نجيب، 1988، صفحة 205)

وترتكز القصص التي يعتمد عليها ليبمان في تعليم الفلسفة على مبدأ الحوار، ومن بين اقصص التي اعتمدها في تدريس الأطفال، قصةHarry Stattlemeirs Discovery التي طبقها مع الصنفين الخامس والسادس ابتدائي، مكونة من سبعة عشرة فصلا وتتضمن قضايا منطقية يناقشها البطل هاري رفقة أصدقائه، والأهم ما فيها أنها لا تتضمن مصطلحات فلسفية بحتة، بل تحفز القارئ المبتدئ على الاكتشاف بنفسه بناء على الحوار. والذي نتسشفه من هذا الكتاب، تضمنه لأدوات التفكير النقدي التي ترغب الفلسفة في تأصيلها لدى الطفل وبالكيفية السهلة والمناسبة لعمره، ذلك أنها من القصص التي تقدم الحوار للأطفال فيتعلمون فيما بينهم آلية الحوار، كما تعمل هذه القصة على تمكين الطفل من التفكير في ذاته، وفي طريقة استخدام التفكير في حياته، وما يميز هذه الطريقة أنها تتجنب التعليم السلطوي والتلقين وتُسهم بشكل كبير في تعليم الأطفال القدرة على اختبار المفاهيم والمبادئ الأخلاقية، والمناقشة للقيم التي تتضمنها القصة، على غرار العدالة، الطيب والسيء، مسألة العالم وأصله، فهذه هي الغاية الأهم من وراء الفلسفة. (محمود، 2004، الصفحات 136-137).

يظهر من هذه البرامج، أنها تركز على أهمية الوسط المدرسي الذي يتحول إلى فضاء عام للمناقشة الجماعية والحوار المتبادل، وهذه المناقشات الجماعية تُمكن الأطفال من تقويم وإبداء آراء نقدية تجاه القيم التي عند الأخر، وهذا بخلاف وجودهم منعزلين، كما أن المناقشة في نظر ليبمان تجعل الطفل على وعي في ما يعتقده الآخر ويعتاد عليه، مُدركا للأسباب والدواعي لهذا الاعتقاد، كما يقف بنفسه على وعي

خطورة التفكير المنعزل (Pitchard, 1995, p. 16). ويتمثل دور المعلم في تيسير العمل للجميع، ولا يركز في حكمه على الإجابة إن كانت صحيحة أو لا، بل يهتم بالحكم على مدى عقلانية المناقشة في حد ذاتها، كما يعمل على تحفيزهم لتوليد الأسئلة من الأطفال بالطريقة السقراطية، وتحفيزهم على إقامة البراهين المنطقية. أما بالنسبة للأطفال، فمن واجباتهم الاستماع إلى الآخرين، وأن يتراجعوا عن أفكارهم الخاطئة في حالة النقد، وتنكشف أثناء المناقشة الفلسفية فيما بينهم القدرة على الاكتشاف، والكلام من أجل المشاركة. (محمود، 2004، صفحة 145)

إن الحديث عن التفكير النقدي هو حديث عن جملة من الشروط التي تُشكله وتعمل الفلسفة على تأصيلها، منها التزام الموضوعية وعدم التحيز في القرارات الخاصة به، أو للحلول المقدمة من طرف غيره أي أن الطفل مطلوب منه أن لا يتسرع وأن يتأمل بدقة ما يقابله. كما عليه أن يلتزم بالثبات في مبادئه وهذا في كل عملية للمناقشة، أي أن يلتزم العدل في النقد، إلى جانب التزام الشمولية في التفكير، حتى لا يعقوه هذا في التفكير الناقد، أي أن تكون له الرغبة التامة في الفحص لكل نقطة، ولا شك أن هذا هو العمل الفلسفي البحث الذي مارسه الفلاسفة. (محمود، 2004، صفحة 180).

الحاصل مما سبق، إذا كان تدريس الفلسفة للأطفال ممكن من دون أيديولوجية، ولا بتأثير سلبي على قدراتهم وبراءتهم، فإن الغاية الأساس من ذلك تنمية الحس النقدي لديهم وتنمية روح المناقشة الجماعية، إلى جانب إكسابهم كل آليات الحوار والجدل الخلاق. والذي ننبه إليه، هو أن تحقيق هذه الغاية للطفل من شأنها أن تُكسبه مناعة قوية ضد كل توظيف أيديولوجي، خاصة وأن الأطفال اليوم هم أكثر الفئات عرضة لما يُعرف بالعبودية المعاصرة التي أنتجتها الرأسمالية المتوحشة، التي أفرغتهم من التفكير، والحكم والتحليل، وهذا كله يُعد نقيضا للفكر الناقد القائم على الشك المنهجي، لأن هذا الأخير في نظر ديكارت طريق منهجي إلى اليقين بدلا من العمل على حشو أذهانهم بأفكار وآراء جاهزة.

-4الصعوبات والعوائق:

لا يخفى على أي باحث في مجال الفلسفة أو التربية بشكل عام، أن أي مسألة أو

نظرية جديدة، أو تجربة حديثة، تلقى صعوبات وعوائق من حيث التجسيد الفعلي أو القبول، ولعل تعليم الفلسفة لأطفال وتكوين فكرهم النقدي كطموح تسعى إليه جميع المنظمات التربوية في العالم من أجل تحقيقه على أرض الواقع، قد تعترضه جملة من الصعوبات والعوائق منها، صعوبة التخلص من المفاهيم الفلسفي الغامضة والمعقدة، وعدم توفر الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لتحقيق شروطها، وكذا صعوبة إيجاد المعلم المناسب لهذه الفئة الذي يتمكن من إدارة الصف بطريقة تسمح له بجعلهم يناقشون ويسألون خاصة في ظل النظرة السلبية تجاه الفلسفة عموما، إذ ليس من السهل تقبل فكرة تدريس الفلسفة للأطفال الصغار بدعوى أنه لا جدوى منها، وأنها من المحرمات من منظور ديني لدى البعض، إلى جانب اعتقاد البعض بأنها تؤدي إلى وأد براءتهم وتجعلهم يشككون في شخصيتهم وفي معتقداتهم الدينية، أي أنها محكومة بهاجس أيديولوجي ليس من السهل تجاوزه (علوي، 2012، صفحة 92).

ضف إلى ذلك، ضغط البرامج والحجم الساعي للمواد التعليمية، هذا ما يؤدي إلى عدم قبول هذه الفكرة بحجة عدم توفر التوقيت الكافي لتطبيقها واقعيا، وهذا ما يطرح مشكلا آخر يتعلق بصعوبة إدارة الوقت في إنجاز الدروس، كما أن البعض يتحجج بفكرة ضعف القدرات المعرفية لهذه المرحلة مما يُصعب المهمة عليهم، ذلك أن الفلسفة تتطلب نموا معرفيا وذهنيا كبيرين.

خاتمة:

على سبيل الختم، يمكن القول إن الفلسفة تلعب دورا هاما في تكوين وتنمية التفكير النقدي لدى الأطفال؛ ذلك أن ما يميزها عن باقي الخطابات هو النقد والشك والمساءلة التي تفضي إلى تقصي الحقائق، كما تعمل على تكوين عقول قادرة على التفكير بأنفسها، ومن ثم التصدي لخطابات العنف والإقصاء للآخر ولا ريب أن هذا هو رأسمال الدول التي ترغب في بناء مجتمع قائم على المعرفة، فهذه الضرورة تستوجب الإسراع في تعميمها.

وعلى الرغم من النقائص والصعوبات التي تعترض تدريس الفلسفة للأطفال، إلا أن ذلك لا يمنع من التأكيد على جوهرية الفكر النقدي الذي تُؤصله لدى الأطفال،

فليس هناك من يهتم بهذه الغاية من دون الفلسفة، ولئن كانت لهذه الأخيرة غايات كثيرة، فإن الغاية الأهم هي تكوين طفل قادر على بناء الاستدلال المنطقي، وعلى الاستنتاج والمحاججة والمناقشة بالطريقة التي تتوافق مع سنه.

ويُوصي البحث بما يلي:

-ضرورة الإسراع في تطبيق برامج تدريس الفلسفة للأطفال بما يواكب ضرورات العصر من جهة واهتمامات الأطفال من جهة أخرى.

-توفير الإمكانات المادية والبشرية التي من شأنها أن تُساعد على التطبيق الجيد للبرامج.

-التركيز إعلاميا على قيمة الفلسفة في تنشئة الطفل من الناحية الذهنية، والإشارة إلى دورها الفعال في تكوين الفكر الناقد.

قائمة المصادروالمراجع:

أولا بالعربية:

إسماعيل علوي. (أكتوبر, 2012). تدريس الفلسفة للأطفال: الصعوبات والرهانات. العدد 53

العبد الله،محمود فندي. (2007). أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقليا (ط1). عمان، الأردن: جدار الكتاب العالمي.

آلك فشر. (2009). التفكير الناقد، تر: العيتي ياسر المحرر (ط1)، الرياض، السعودية: دار السيد للنشر.

بيار دورهيم. (2005). مصادر الفلسفة العربية (ط1). تر:أبو يعرب المرزوقي، دمشق، سوريا: دار الفكر.

حمد سعيد أحمد زيدان. (1999). تنمية التفكير الفلسفي،دراسة تربوية (ط1). القاهرة، مصر: سفير للنشر.

زكريا إبراهيم. (1998). مشكلة الفلسفة. القاهرة: مكتبة مصر.

سعاد محمد فتحي محمود. (2004). القاهرة، مصر: ايتراك للنشر والتوزيع.

سعاد محمد فتحي محمود. (2004). اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة

وتدريس الفلسفة للأطفال (ط1). القاهرة، مصر: إيتراك للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن طه. (2002). الحق العربي في الاختلاف الفلسفي. الدار البيضاء/ بيروت: المركز الثقافي العربي.

كمال نجيب. (1988). تدريس الفلسفة للأطفال- دراسة تقويمية-. مجلة كلية التربية.

مصطفى النشار. (2013). ، التفكير الفلسفي: المبادئ-المهارات وتطبيقاتها (ط1). القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية.

ثانيا: بالفرنسية

clean, m.-h. (1995). the role of stories in a community of inquiry. thinking journal , 9 (n1).

Pitchard, s. M. (1995). on Becoming A moral agent: from aristatle to harry stattlemeier, thinking. the journal of phil. for children , 9 (n4).

الطفل وسؤال الوجود، بداية التفلسف

The Child and The Question of Existence, The Beginning of philosophize

ط.د. بوعروري كريمة / جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة02

ملخص:

تهدف هذه الورقة إلى تبيان بدايات التفكير الفلسفي عند الطفل، وذلك من خلال أسئلة وجودية يطرحها، هدفها فهم ما يحيط به، مثل كيفية وجود الأشياء وهدفها، وعن ذاته، وغيرها من الأسئلة التي تمثل حجر الزاوية لكل تأمل فلسفي، ونحن نجد أن بدايات الفلسفة اليونانية تعتبر مرحلة الطفولة لأنها كانت تركز على معالجة أسئلة عن أصل الطبيعة، بالتالي يمكن القول أن الطفل فيلسوف بالفطرة، لكن يحتاج إلى تنمية، وتوفير الجو الملائم لذلك، فالطفل يمثل مشروع فيلسوف. على الأسرة والمجتمع وكذلك المؤسسات التعليمية أن تعمل معا من أجل تحقيق هذا المشروع.

الكلمات المفتاحية: الطفل - الفلسفة - التساؤل - الوجود

Abstract

This paper aims to demonstrate the beginnings of philosophical thinking in children through existential questions they ask, seeking to understand the world around them, such as how things exist, their purpose, and questions about themselves. These questions represent the cornerstone of any philosophical reflection. We find that the beginnings of Greek philosophy can be considered a stage of childhood because it focused on addressing questions about the origin of nature. Therefore, it can be said that a child is a philosopher by nature, but needs development and an appropriate environment to foster this. The child represents the potential

of a philosopher. It is essential for the family, society, and educational institutions to work together to realize this potential.

Key words: Child — Philosophy - Inquiry — Existence

مقدّمة:

تعد الطفولة مرحلة عمرية فريدة من نوعها، فهي مرحلة تتميز بالفضول والحرية التي لا حدود لها، باعتبار أن الطفل لا يزال في عمر لا يدرك حدوده، بالتالي نجده يسعى بكل ما أوتي من قوة لفهم ذاته، والعالم الذي يحيط به، ووسيلته في ذلك» السؤال»، فهو يطرح أسئلة لا نهاية لها، على الأمل أن يجد أجوبة تشفي غليله، أو في الحقيقة طرح مزيدا من الأسئلة، وهذا ما يجعل الكبار في غالب الأحيان يمتنعون عن الإجابة.

وما يثير الغرابة والحسرة في نفس الوقت أن هؤلاء الكبار كانوا يوما ما أطفالا مفعمين بالأسئلة والدهشة، وعاشوا بأنفسهم تجربة الرغبة في معرفة كل شيء، والحزن الشديد لما لا تجاب تساؤلاتهم، إلا أنهم اليوم بمجرد أن أصبحوا كبارا تناسوا ذلك، فيعيدون إنتاج نفس الجرح دون وعي منه، ليتم بذلك طمس أحد أهم معالم التفلسف عند الطفل.

من هنا؛ تهدف هذه الورقة إلى تبيان بدايات التفكير الفلسفي عند الطفل، وذلك من خلال أسئلة وجودية يطرحها لفهم ما يحيط به، مثل كيفية وجود الأشياء وهدفها، وعن ذاته، وغيرها من الأسئلة التي تمثل حجر الزاوية لكل تأمل فلسفي، فالطفل فيلسوف بالفطرة، ومن الأهمية الكبيرة أن نسلط الضوء على مثل هذه الدراسات للكشف عن إمكانيات بناء تفكير فلسفي مبكر إذا ما سعينا إلى تنمية روح التفلسف لدى الطفل، وتوفير الجو الملائم لذلك، فكيف يمكننا تنمية هذه التساؤلات بحيث يتم توجيهها توجيها صحيحا لنحفز الطفل إلى المزيد من التفكير؟ وهل يمكن أن يكون التفلسف في مرحلة الطفولة اللبنة الأولى لتشكيل فرد ناضج وواعي بقضايا عصره في المستقبل؟

-1 في مفهوم التفلسف:

1--1تعريفه:

التفلسف هم فعل الفلسفة، أو الممارسة الفعلية للفلسفة، بهذا المعنى أوردنا أن نورد هنا مصطلح «التفلسف» وليس الفلسفة، فعادة ما يفهم من هذه الأخيرة في مجال التعليم والتربية على أنها حفظ أقوال ومواقف الفلاسفة، في حين نريد أن نشير في هذا المقال إلى ممارسة الفلسفة من خلال طرح الأسئلة والسعي لإيجاد أجوبة.

يعرف التفلسف على أنه نشاط بشري عام يزاوله كل إنسان بوعي أو بدون وعي، والتفلسف هو أن يسأل الإنسان نفسه، أي أن يحاول استعمال عقله هو، للوصول إلى الحقيقة التي يريدها، وأن لا يقبل أي جواب إلا إذا اطمأنت إليه نفسه. والتفلسف حتمية فهو عمل الجميع، وهذا ما أكده أرسطو، فحسب رأيه سواء أردنا أن نتفلسف أو لم نرد، لابد لنا جميعا من التفلسف (الآلوسي، 2005، صفحة 6، 7)

عادة ما ينظر إلى عملية التفلسف على أنها خاصية فكرية فريدة، متوفرة فقط عند أشخاص يتمتعون بقدرات عالية، وهنا نقصد التفلسف البناء، لأننا في جهة أخرى نجد الرؤية التي تنظر إلى الشخص الذي يكثر الكلام على أنه متفلسف. فيتم إيقافه بكلمة مشهورة ألا وهي» كفاك تفلسفا».

التعريف السابق لتفلسف يبن أنها خاصية إنسانية، بالتالي يشترك فيها الكبير والصغير، الفقير والغني، الشرق والغرب، أوردنا الشرق الغرب، لبين إحدى وجهات نظر، وهي الدراسات الغربية اعتبرت أن التفلسف خاصية بمجتمع معين، وهو المجتمع الآري «وهو العرق الأبيض الأوروبي المتفوق» على غرار المجتمع السامي « الشرق الأوسط وشمال إفريقيا» ليس لهم القدرة على التفلسف». حقيقا هذا التمييز لا أساس له، فبما الفلسفة تفكير « حب للحكمة» ومن منا لا يحب الحكمة ولا يسعى إليها، ومن منا لا يفكر، فقط هناك اختلاف في درجات التفلسف.

إذ نجد التفلسف العادي ومن ميزاته أنه منقطع وعفوي، بينما التفلسف المحترف؛ نجده تفلسفا منظما، يسير وفق منهج معين أو الأصح نقول نسق معين، وهو حالة

مستمرة لدى الفيلسوف (الآلوسي، 2005، صفحة 12)

إذن التفلسف هو النشاط العقلي الواعي الذي يحاول به الناس كشف طبيعة الفكر، وطبيعة الواقع، ومعنى التجربة الإنسانية (الآلوسي، 2005، صفحة 14)، ووسيلة الإنسان في ذلك» السؤال»، وهو لب الفلسفة، إذ نجدها تطرح أسئلة متباينة في درجة عمقها، وكثيرا ما تكون صعبة، لكنها أسئلة تحدث فرقا في حياتنا، إن الفلاسفة هم الذين يبصرون وينيرون لنا الطريق من خلال أجوبتهم على أسئلة ينبغي أن نهتم بها (دروبيه، 2009، صفحة 3)

وبما أن الفلسفة تعني دراسة الحكمة، والحكمة هنا لا تعني فقط مجرد الفطنة في الأعمال، بل معرفة كاملة بكل ما في وسع الإنسان معرفته بالإضافة إلى تدبير حياته وصيانة صحته واستكشاف الفنون (كرم، 2012، صفحة 17)، هذا هو المعنى الواسع للفلسفة، إذ ليست تفكير مجرد وانتهى بل لها تأثير في سلوكيات الفرد، على مستواه الشخصي وأيضا المجتمع، من هنا تكمن أهمية الفلسفة ودورها الفعال في بناء شخصية قوية وسوية.

وهكذا يتضح أن التفلسف ليس ترفا فكريا ولا حكرا على فئة معينة، بل هو نشاط عقلي أصيل ينبع من صميم الوجود الإنساني، هدفه كشف الحقيقة والتأمل في ماهيتنا وفي العالم من حولنا، وذلك من خلال ممارسة السؤال باعتباره أداة مركزية في بناء الفكر الفلسفي غير أن هذا النشاط العقلي لا يتميز بمضمونه فقط، بل يتسم بخصائص فريدة تميز الفلسفة عن غيرها من المعارف، وهما ما سنحاول تبيانه في العنصر التالي.

1--2خصائصه:

الحديث عن خصائص التفلسف، هو حديث عن خصائص الفلسفة، وهي عديدة لكن سنقتصر هنا في الحديث عن تلك الخصائص التي نجدها، أو يشترك فيها الطفل، وأول هذه الخصائص نجد:

1-2-1 الدهشة:

من خصائص التفكير الفلسفي «الدهشة»، والتي تعني تعرض كلٍ من العقل، والنفس، والقوة الباطنية، لحالةٍ من المفاجأة، والانفعال، والذهول؛ نتيجة الاطلاع على أمرٍ يتسم بأنه غريب، وعجيب، وخارق للعادة، وغير مألوف، وتعتبر الدهشة واحدةً من خصائص التفكير الفلسفي؛ لأنها محفزةٌ ومثيرة له؛ فعندما يُصاب الإنسان بالدهشة جراء ما يطلع عليه من أمور، يتحفز عقله ليبدأ بالتفكير، في مسعىً للبحث في الأسباب التي تقف وراء ما حفز هذا الشعور لديه من الأساس (الطلافيح، 2023).

لقد اعتبرت الدهشة منذ زمن سقراط وأرسطو...على أنها التجربة التي ينبع منها التفلسف، « فعل التفلسف يبدأ مع الدهشة». (مكاوي، 2020، صفحة 27)، ولا يفهم من هذا أنها مجرد بداية أو تمهيد سابق على التفلسف، بحيث يمكن أن يزول بعد فترة قصيرة أو طويلة. والواقع أن الاندهاش مبدأ التفلسف وجوهره الثابت وقوته المحركة، ولو زال عنه لتوقف التفلسف نفسه (مكاوي، 2020، صفحة 29)

إذن الدهشة هي الخطوة الأولى لكل تفلسف، فنحن لما نقف أما موضوع ما جديد أو شيء ما غريب، فإننا فطريا أو دون وعي نندهش، وهذا الاندهاش يجعلنا نطرح العديد من الأسئلة الواعية، فهي مجرد لحظات ننتقل فيه من حالة اللاوعي إلا الوعي الذي يصاحبه مجموعة من الأسئلة، هدفها الوصول إلى إجابة مقنعة.

1--2 2 الاستقلال الفكري

ثاني خاصية من خصائص التفكير الفلسفي هي «الاستقلال الفكري»، ويُقصد بها ترفع التفكير الفلسفي عن التبعية والاتكالية، هذا يعني أن الفلسفة تعتمد على الجرأة في طرح السؤال، وإعادة النظر في المسلمات، وليس مجرد تقليد أو تبعية، ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ خاصية الاستقلال الفكري لها عددٌ من الجوانب التي تختص بها، والتي ندرجها في النقاط التالية: (الطلافيح، 2023)

- إنّ اتسام التفكير الفلسفي عند الفرد بالاستقلال الفكري يعني قدرته على ممارسة التفكير بنفسه، والتوصل إلى آرائه، وأحكامه، وقراراته الخاصة، والتي

ليس بالضرورة أن تكون على خطى، أو قريبةً من تلك التي يتوصل إليها الأشخاص المحيطون بالفرد، كالشخصيات المؤثرة، والأهل، وحتى الأصدقاء، بل المتفلسف الحقيقي هو الذي يتوصل إلى أحكام أو نتائج جديدة مغايرة، فمصطلح «الاستقلال الفكري» يشير إلى قدرة الإنسان على التفكير بحرية دون الخضوع بشكل أعمى لأراء الآخرين، بل هو سعي لفهم العالم بعقله الخاص، عن طريق التأمل والنقد والتحليل.

- ولكن، الاستقلال الفكري لا يعني معارضة ما يصدر عن الآخرين، وما لا يتناسب مع آراء الفرد وأهوائه، لغاية الجدال والخصام فحسب، فالفرد الذي يقوم بذلك لا يختلف عمّن يعتمد مبدأ التبعية والاتكالية في تفكيره. أي أن الهدف من الفلسفة ليس مجرد الجدال الفارغ، أو التميز فقط عن الغير والجماعة، بالإتيان بأفكار مغايرة لا أساس لها، بل الشخص الذي يتسم بفعل التفلسف هو الشخص الذي ينطلق من آراء سابقة، إما بالتبني أو النقد والدحض بالحجج والبراهين

إذن الاستقلال الفكري، الذي يعتبر من خصائص التفكير الفلسفي، يعني تكوين الفرد لرأيه المستقل، بناءً على استنتاجاته الخاصة، وليس بناءً على ما يقوله الآخرون ويعتقدونه، مع الأخذ بعين الاعتبار في نفس الوقت مراعاة كل ما يصدر عنهم وعدم تجاهله (الطلافيح، 2023).

1--2 3 التأمل

الخاصية الثالثة من خصائص التفكير الفلسفي هي «التأمل»؛ فالإنسان المستغرق/ المتأمل بهذا النوع من التفكير يطغى عليه الموضوع الذي يفكر فيه، ولا يغدو مهتمًا بغيره، ويظل متأملاً فيه، ولكن، لا تقتصر خاصية التأمل التابعة للتفكير الفلسفي على هذه السمة فقط؛ فهي تشتمل أيضًا على مراعاة المشاعر والاهتمامات العملية الأخرى في الحياة، بالإضافة إلى عدم اقتصار تركيز التفكير الفلسفي على موضوع أو سؤال واحد، والسعي لإيجاد حل أو تفسير له طوال الحياة وإلى الأبد، وهذه الجوانب المتعلقة بخاصية التأمل في التفكير الفلسفي لها صلةٌ بالعقلانية؛ أي التصرف على

أساس العقل، واستخدامه في الأوقات كلها، وفي مختلف المسائل، واستخدام العقل في خاصية التأمل هنا يتمثل في التركيز، وعمق التفكير والتأمل، في مختلف المواضيع. (الطلافيح، 2023)

وهكذا فإن الفلسفة ليست مجرد نسق من المعارف أو مجموعة من النظريات، بل هي موقف وجودي وعقلي يعكس دهشة الإنسان إزاء العالم، استعداده للتفكير النقدي والتأملي العميق، إن خصائصها؛ من دهشة واستقلال فكري وتأمل، تبرز تميز الفلسفة عن غيرها من أنماط التفكير، فهي ممارسة عقلية حرة مستمرة، وحاضرة في كل عصر، وفي كل مرحلة عمرية من مراحل عمر الإنسان.

-2عالم الطفل، خصائصه واستعداداته

تمثل الطفولة أول مرحلة عمرية في حياة الإنسان، التي تمتد من الولادة إلى أن يصبح مراهقا، أين تفسح المجال لمرحلة المراهقة، وهذه الأخيرة مرتبطة كثيرا بمرحلة السابقة، بحيث كلما كانت مرحلة الطفولة تتسم بالاستقرار والايجابية، ونالت كل ما تحتاجه من نمو عاطفي وعقلي وأيضا جسدي، تكون قد مهدت لمرحلة المراهقة السليمة، وللمراحل العمرية الأخرى، من هنا تأتي أهمية العناية بهذه المرحلة.

عالم الطفولة ذو مجال متعدد التخصصات يتقاطع فيه علم النفس، وعلم الاجتماع، والتربية، والفلسفة، والطب، والاثروبولوجيا، من أجل فهم شامل ومعمق للطفل في مختلف مراحل تطوره، فالطفولة ليست مجرد مرحلة بيولوجية أو عمرية،بل هي بنية مركبة تختزن أبعادا معرفية ونفسية وثقافية واجتماعية، وتشكل أساسا لبناء الإنسان والمجتمع، وقد ازداد الاهتمام بهذا المجال في العصر الحديث مع التحولات الكبرى التي عرفها مفهوم الطفل، إذ لم يعد ينظر إليه ككائن ناقص يحتاج إلى تقويم بل كذات فاعلة لها طريقتها الخاصة والإدراك والتفكير والتعبير.

ويطرح عالم الطفولة أسئلة جوهرية حول نشأة وتكوين الهوية، وتطور اللغة، واكتساب القيم، وكل المعارف الأخرى، كما يسلط الضوء على الشروط المثلى لنمو الطفل جسديا ونفسيا، من هنا نجد العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة

مميزات هذه المرحلة، وتقسيم مراحلها ومراحل حياة الإنسان بصفة عامة إلى محطات تتفرد بخصائص معينة،

2-1 مراحل نمو الطفل:

إن تحديد مراحل نمو الطفل أمر مهم جدا؛ لأنه يبين كيفية التعامل مع الطفل في كل مرحلة، وحاجياته، لكن المشكلة أننا لا نجد هناك اتفاق بين العلماء حول مراحل نمو الطفل، بل كل عالم قدم تقسيما مغاير للآخر، هذا راجع إلى الأساس الذي انطلق منه كل واحد.

وسنكتفي هنا بذكر نموذجين؛ النموذج الأول قدمه العالم جون بياجيه والنموذج الثاني لـ هافيجهرست.

وقبل الولوج للحديث عن مراحل الطفولة، سنتحدث أولا عن معنى النمو.

يعرف النمو في علم الحياة على أنه ازدياد حجم الكائن الحي وتعقد بنيته، ويسمى ازدياد حجم الأعضاء وتعقد البنية بالنمو الكمي، أما تنوع الوظائف فيسمى بالنمو الكيفي (صليبا، 1982، صفحة 508).

هذا التعريف يبن أن النمو لا يمس فقط جانب الأعضاء، بل أن تطور بنية الجسم يصاحبه أيضا تغيرات وظيفية فمثلا الطفل لما يلد ليس لديه أسنان لذلك يلجأ إلى المص لكن لما تظهر الأسنان تظهر معها وظيفة جديدة هي وظيفة المضغ، إذن هناك تماشي وتكامل بين جانب الأعضاء والجانب الوظيفي.

وعليه يمكن أن نعرف النمو على أنه مجموعة من التغيرات المتتابعة التي تسير حسب أسلوب ونظام مترابط متكامل، والتي تظهر في كل من الجانب التكويني والجانب الوظيفي للكائن الحي (إسماعيل، 1995، صفحة 29)

2-1-1 مراحل النمو عن جون بياجيه:

يقسم جون بياجيه مراحل الطفولة إلى أربعة مراحل وفي تقسيمه هذا اعتمد على الأساس المعرفي وهي:

-1المرحلة الحسية الحركية:(من الميلاد إلى السنتين)، في بداية هذه المرحلة لا يستطيع التمييز بين أعضاء جسمه والعالم الخارجي المحيط به، وهذا في الأشهر الأولى، لكن مع نموه يبدأ في التمييز واللعب الرمزي (عويضة، 1996، صفحة 85).

-2مرحلة ما قبل الإجرائية:(من سنتين إلى سبع سنوات)، في هذه المرحلة تنمو القدرات العقلية للطفل على تمثيل وتكوين الصور الذهنية عن الواقع الخارجي، ويتعلم استخدام اللغة والتفاعل الاجتماعي (عويضة، 1996، صفحة 85).

-3مرحلة العمليات المحسوسة:(من 7 إلى 12 سنة)، في هذه المرحلة يتعلم الطفل أن يؤدي أنماطا مختلفة من العمليات العقلية، يستخدم المنطق البسيط، أي يستطيع أن يفكر تفكيرا منطقيا بسيطا لكنه لا يرقى إلى التفكير المنطقي المجرد، إمكانية القيام بعمليات مثل الاحتفاظ (عويضة، 1996، صفحة 87).

-4مرحلة العمليات الشكلية:(تمتد هذه المرحلة من 12 سنة وما بعدها)، يستطيع فيه المراهق التعامل مع عمليات التفكير المجرد ويكتشف المبادئ أو القواعد العامة من خلال عدد من الوقائع والأحداث. (عويضة، 1996، الصفحات -87 88)

2-1-2–مراحل النمو عند هافيجهرست:

قسم هافيجهرست مراحل نمو الطفل إلى ست مراحل من الميلاد إلى الشيخوخة، والأساس الذي استند غليه هو واجبات كل مرحلة أي:» ما يتوقع المجتمع أن يكون الطفل قد تعلمه في سن معينة» (إسماعيل، 1995، صفحة 33).وهذه المراحل هي:

-1مرحلة الحضانة والطفولة المبكرة:(تمتد هذه المرحلة من الميلاد إلى نهاية السنة السادسة)وحسب هذا العالم في هذه المرحلة يجب على الطفل انجاز عدة أمور منها تعلم المشي وتناول الطعام الجاف وضبط الإخراج، كذلك يجب عليه أن يكون قادر على الكلام الصحيح، وتكوين مفاهيم بسيطة عن الواقع الاجتماعي والمادي، وتعلم الارتباط العاطفي مع الوالدين والأخوة والغير، أي تكونت لديه عواطف اتجاه الغير سواء كان حبا، كراهية، غيرة...بالاضافة إلى هذه الأمور نجد انه يتوقع منه في هذه المرحلة أن يميز بين الخطأ والصواب الخير والشر (إسماعيل، 1995، الصفحات -33 34).

-2مرحلة الطفولة المتوسطة: (من السابعة إلى آخر الثانية عشرة من العمر)ما يجب على الطفل القيام به في هذه المرحلة، هو أن يتعلم المهارات الضرورية للألعاب الرياضية واللعب العادي، وتكوين اتجاهات صحيحة عن الذات المثالية مثل تنمية الذكورة عند الذكور، والأنوثة عند الإناث، مع فهم وإدراك جوانب القوة والضعف، وتكوين مفاهيم عن الحياة اليومية، كما يجب في هذه المرحلة أن ينمي المهارات الأساسية والضرورية كالقراءة والكتابة الحساب (إسماعيل، 1995، صفحة 34).

-3مرحلة المراهقة:(من الثالثة عشر إلى الحادية والعشرون)في هذه المرحلة على المراهق أن يكون علاقات جديدة مع أنداده، ويسعى لتحقيق ضمان الاستقرار الاقتصادي مع الاختيار والإعداد المهني وكذلك الإعداد للزواج والحياة الأسرية، بالإضافة إلى الاستقلال العاطفي عن العائلة (إسماعيل، 1995، الصفحات -34 35).

ب 4--مرحلة الرشد المبكرة:(من سن 21 إلى 40 سنة) ما يجب في هذه المرحلة اختيار رفيق الحياة، وبذلك تكون بداية لتكوين الأسرة، أين يجب أن يحسن رعايتها ويحسن إدارة أعماله سواء كان ذكر أو أنثى كل واحد حسب مسؤولياته (إسماعيل، 1995، صفحة 35).

-5مرحلة أواسط العمر:(من سن 40إلى 60 سنة) مما يجب تحقيقه؛ هو تحقيق درجة من النجاح على المستوى الاجتماعي أو الأسري كذلك المستوى المعيشي، كذلك تمثل مرحلة المساعدة في تنشئة المراهقين والأطفال ليصبحوا راشدين ومسؤولين (إسماعيل، 1995، صفحة 35).

-6مرحلة الشيخوخة:تتعلق هذه المرحلة يعمر ما بعد الخمسة وستون، يلزم للكهل أن يحقق التوافق لتغير آخر هو التغير في اتجاه الاضمحلال والتدهور، ويعمل على رعاية الجسم والتوافق مع موت رفيق الحياة (إسماعيل، 1995، صفحة 36).

بالنظر إلى التقسيم الذي قدمه كل من جون بياجيه وهافيجهرست، نجد أن هناك اختلاف في تسمية كل مرحلة، لكن يبقى هناك اتفاق من حيث قدرات الطفل بالنظر إلى الفئة العمرية المقصودة في كل مرحلة

وعليه يمكن القول أن مرحلة الطفولة بصفة عامة وحسب بحثنا هذا؛ تمر بمرحلتين المرحلة الأولى التي تمتد من نهاية الرضاعة حتى الدخول المدرسي، ويسميها البعض «بمرحلة الطفولة المبكرة»، (عمر3 إلى عمر5 أو 6 سنوات)، وهي المرحلة التي يمكن فيها إرسال الطفل إلى دور الحضانة، ومن سماتها تطور قدرات الطفل العقلية، والنمو السريع في اللغة، كذلك نجد الطفل يتميز بالفضول؛ إذ يسعى إلى معرفة كل ما يحيط به، ويرافق هذه الرغبة نوع من الشقاوة وزيادة في الحركة، كما يكون قادرا على التحكم في عملية الإخراج، وأيضا الاعتماد على نفسه في العديد من الأمور مثل الأكل بمفرده، ويستطيع في هذه المرحلة التمييز بين الصواب والخطأ والخير والشر، وفي هذه المرحلة نجد الدور الأكبر يعود على الأسرة.

المرحلة الثانية من 6 سنوات إلى 12 من العمر، تتميز هذه المرحلة حسب التقسيمات السابقة، بداية التفكير المنطقي البسيط عند الطفل وحسب جون بياجيه لا يرتقي ليكون مجردا، ومن حاجيات الطفل في هذه المرحلة أن يفهم مفاهيم متعلقة بالحياة اليومية. تتشارك في تنمية هذه القدرات كل من الأسرة والمدرسة.

2-2 هل الأطفال قادرون على التفلسف؟

من خلال التقسيمات التي قدمها كل من جون بياجيه الذي بين من خلال تقسيماته استعدادات الطفل في كل مرحلة. أما هافيجهرست فبين حاجيات الطفل، نجد أن التقسيم الذي قدمه بياجيه مجحف خاصة لما ربط التفكير التجريدي بالمرحلة ما بعد 12 من العمر، في حين أننا نلمس هذا التفكير في بدايات الطفولة، وهذا الانتقاد وجهه العديد من الباحثين المهتمين بتعليم الفلسفة للأطفال أمثال «غاريث ماثيوز» حيث يرى أن نظرية بياجيه في النمو، لم تراع التفكير الفلسفي للأطفال، إذ يعتبرون لا يزال الأطفال في سن الرابعة في مرحلة التفكير ما قبل العملياتي، وتستبعد التفكير الفلسفي عند الأطفال، مع ذلك يمكن للأطفال في هذا العمر طرح أسئلة فلسفية قوية، وقد يفهمون أشياء كثيرة عن العالم الحديث والعلمي بشكل أفضل من البالغين، وبإمكانهم أن يكونوا عقلانيين وحكماء بشكل مدهش (Mancenido-Bolaños, 2017, pp. 100 , 101)

ولو نضرنا إلى التقسيم الذي قدمه هافيجهرست فنجده قد أشار أن الطفل في

مرحلته المبكرة يحتاج إلى تكوين مفاهيم بسيطة عن الواقع الاجتماعي والمادي، كذلك التمييز بين الخطأ والصواب، الخير والشر، ولتعلم وإدراك هذه الأشياء يحتاج أولا إلى تفكير، وأيضا إلى طرح الأسئلة في حالة عدم فهم الطفل لقضية ما، وبسؤاله يكون قد دخل عالم التفلسف، بحيث يندهش لأول وهلة يجد نفسه أمام قضية محيرة وفي غالب الأحيان ما يعيش الأطفال هذه الحالة بسبب فضوله، فيدفعه ذلك للتساؤل والبحث عن أجوبة مقنعة، من طرف من يحيطون به، وبهذه الأجوبة ينمى رصيده المعرفي واللغوي، ويجدر الإشارة إلى فكرة وهي أننا لما كنا أطفال عندما يجيب الكبار عن أسئلتنا فكنا لا نتقبلها مباشرة بل نتأمل فيها، وقد نرفضها بطرح أسئلة أخرى، وفي بعض الأحيان أسئلة لا نهاية لها، وهذا يوحي إلى ملكة أخرى من ملكات العقل ألا وهي النقد رغم صغر السن.

لقد أكد غاريث ماثيوز من خلال كتبه عن الطفل والفلسفة، أن الأطفال بإمكانهم التفلسف، اتضح هذا بعد نقاشات أجراها مع الأطفال حول مواضيع عدة كالأخلاق، الفن، الموت، السعادة...هذه الأبحاث جعلت هذا الباحث يؤكد على أن التفلسف أمر طبيعي عند البشر، لكنه يضيع نتيجة التنظيم الاجتماعي الذي يخضع له الفرد خلال التنشئة (Mancenido-Bolaños, 2017, p. 98)

أي أن للمحيط تأثير كبير على الطفل، فإذا كان المحيط مستقبل وواعي بالأسئلة التي يطرحونه ويحاولون بجهد الإجابة عن تلك الأسئلة فأكيد سينمى روح التفلسف في هذا الطفل، وإن حدث العكس فنكون قد هدمنا أحد أهم القدرات، فالتساؤل لا ينتج معرفة فقط بل يحدد السلوكيات ويكسب قيم. لكن السؤال المطروح هنا هو: ما هي الأشياء المساعد في تنمية قدرات الطفل في هذه المرحلة؟.

إن الطفل ليس كما وصفه جون لوك صفحة بيضاء والحواس تخطو عليه ما تشاء، في الحقيقة وكما أثبتت الدراسات المعاصرة الطفل يلد ولديه استعدادات، وهذه الاستعدادات لا تتمثل في المعرفة الجاهزة بل تكمن في استعدادات للتعلم والتفاعل وطرح الأسئلة والفضول...وهذه الأمور يشترك فيها كل الأطفال دون استثناء، الفارق يكمن أن هناك طفل سعت عائلته وكل من يحيطون به لتنميتها، وهناك طفل

قتلت فيه هذه الاستعدادات.

مسبق يمكن القول أن الطفل لديه إمكانية للتفلسف، فمن استعداداته طرح السؤل، الدهشة، والتأمل، فضول غير منقطع، كل هذا يخلق منه فيلسوفا في صورة مصغرة، وما عليا نحن سوى توفير الجو المناسب لتطوير هذه القدرة، ومنه نكون قد بنيا فرد ومجتمعا سويا. فيا ترى فيما تكمن الصورة الأولى للتفلسف عند الطفل؟

-3التساؤل الوجودي كأفق تربوي، الطفل بين الأسرة والمدرسة:

تكمن الصورة الأولى للتفلسف عند الطفل في لحظة اندهاشه أمام ظواهر الوجود المتعددة والمثيرة في نفس الوقت، حين يسأل من أنا؟ كيف ولدت؟ ما هذا الكون؟ لماذا لا أطير، لماذا يموت الناس؟...هذه الأسئلة ليست بسيطة، بل هي تعبير أصيل عن وعي وتفتح على الوجود، وهي أسئلة عميقة جدا، يحاول من خلالها فهم ذاته والعالم.

إذن ليس التساؤل الوجودي حكرا على الفلاسفة أو الكبار، بل هو تعبير أصيل عن دهشة الكائن الإنساني في مواجهته مع العالم، وهذه الدهشة تظهر بشكل جلي في الأسئلة التي يطرحها الطفل، ولوقمنا بمقارنة طفيفة بن هذا الطفل وبدايات التفلسف أي العودة إلى تاريخ الفلسفة سيتضح بشكل جلي أن أول موضوع عالجته هو عن أصل الوجود، ما هو أصل الطبيعة؟ هذا السؤال طرحه فلاسفة اليونان الأوائل، أمثال طاليس، فيثاغورس، هرقليدس... وعلى الرغم من اختلاف أجوبتهم، إلا أنه يبقى نقطة انطلاق أسئلتهم هو عن الوجود، وهذه الميزة نجدها عند الطفل منذ بدايات وعيه، إذ لا يكتفي بما يتلقاه، بل يسعى إلى فهم وتأويل كل ما يحيط به، فيتساءل عن الحياة والموت، الكون...

من خلال هذه المقارنة البسيطة يمكن أن نستخلص نتيجة مفادها: هناك أوجه شبه كبيرة بين عالم الطفل وعالم الفيلسوف، فبما أن الفلسفة هي في حقيقتها تساؤل لا ينتهي حول معضلة الوجود، وإذا كان الفيلسوف هو ذلك الكائن الذي يبعث القلق والتوتر فيمن حوله، فإن الطفل أيضا يفعل ذلك ولا يتردد في أن يطرح أسئلة تلو الأخرى حول كل ما يحيط به. (الوهاب، 7 ديسمبر 2020)

وبما أن الطفل يتلقى منذ ولادته إلى أن يصبح راشدا مجموعة من المعارف والسلوكيات، التي تهدف إلى تطوير قدراته وتنشئته؛ وهذا ما نسميه بالتربية، التي تتكفل بها كل من الأسرة والمدرسة، وعليه يكونان هما المسؤولان عن تنمية روح التفلسف عند الطفل.

إذ يمكن للأباء والمعلمين إدراك أن الأطفال يمكنهم التفلسف، وهذا من خلال الأسئلة التي يطرحها أولادهم و، من هنا يمكن للأباء والمعلمين المشاركة في هذا الخط من التفكير وتشجيعهم، فإن لم يتعرفوا على الأسئلة القوية التي يطرحها الأطفال فقد أضاعوا فرصة استكشاف الأفكار، وأيضا فشلوا في ملاحظة أن لدى الأطفال ما يقدمونه للكبار، أي منظورا فلسفيا جديدا،على الرغم من محاولاتهم جاهدين رعاية الأطفال وصقلهم، لكن لما نقدم أجوبة غير مقنعة لأسئلتهم والمشكوك فيها، ونحس أنهم يشككون في موقفنا ينتهي الأمر بتوبيخهم، وهذا ما يؤدي إلى إفقار الحياة الفكرية للأطفال، ويثبط روح الاستقصاء، قد يكون الأطفال في بعض الأحيان حرصيين على مشاركة ما يفكر فيه البالغين، في هذه الحالة على البالغين أن يحددوا مثل هذه اللحظات، وأن يكونوا قادرين على معالجة هذا القلق بعقلانية دون تجاهل أفكار الأطفال (Mancenido-Bolaños, 2017, p. 112)

إن محاولة تنمية روح التفلسف عند الطفل، هو مأدى إلى ظهور ما يسمى بـ»فلسفة الطفل» التي تعرف على أنها: محاولة للنظر إلى تاريخ الفلسفة وإعادة بنائها بطريقة تجعلهم يتكلمونها بأنفسهم وبالتالي يتقنون فن التفكير بشكل مستقل وقادر على التصحيح لذاته» (شريف، 2023، الصفحات -143 144)، كما تم النظر إلى فلسفة الأطفال كمغامرة تعليمية أي كمحاولة لتحويل الفصل إلى جماعة بحث فلسفي. في هذه الجماعة يتعلم الأطفال فن المداولة والحوار ويصبحون ماهرين على إصدار الأحكام الجيدة، ومع مرور الوقت قد يكونون أكثر قدرة على التفكير بأنفسهم في الموضوعات التي يجدونها مهمة، وهي المواضيع التي كانت في نظر الفلاسفة مهمة منذ مئات السنين، وهي التي تهتم بالطبيعة. (شريف، 2023، صفحة 144)

إن هذه العملية وهي احتواء الأطفال من خلال إدماجه في فرق بحثية تمكنه من

إثبات ذاته المفكرة من خلال طرح أفكاره ومناقشتها ضمن مجموعات، وأكيد لا نغفل هنا دور المربي في توجيه الحوار.كل هذا كفيل بزرع روح التفلسف ومحاولة الفهم لدى الطفل. (شريف، 2023، صفحة 144)

فإذا كان التعليم التقليدي غالبا ما يقتصر على كون الأطفال مجرد تابعين لمعلمهم، مع التركيز على نقل المعرفة، والتقليل من شأن صوت الطفل (Mancenido-Bolaños, 2017, p. 98)فإن التعليم الجديد القائم على المقاربة بالكفاءات والتي جعلت من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية هي كفيلة بتشكيل المجموعات البحثية، ومنه تنمية روح التفلسف، لكن يبقى أن يكون هناك تقبلا لهذا النوع من التفكير سواء عند المعلمين وكل المسؤولين عن التربية والتعليم، وأيضا الأسرة.

ما يجب الإشارة إليه هنا أن تجربة فلسفة الطفل في الجزائر سواء على مستوى الأسرة أو المدرسة هي منعدمة إذ هناك نوع من الرفض لهذا النوع من التفكير، أو عدم الإيمان بقدرة الطفل على هذا النوع من التفكير، فعلى امتداد سبع سنوات من تجربتي في التدريس في الطور الابتدائي- وإن لم تكن زمنا طويلا، ولكنها كافية لرصد المؤشرات الأولى- لاحظت أن أغلب تلاميذ هذا الطور ممن رافقتهم من السنة الأولى إلى السنة الخامسة، لا يطرحون أسئلة وجودية. وهذا الغياب شبه التام للتساؤل الوجودي في لهذه المرحلة العمرية لا يمكن أن يقرأ إلا كدليل على أن الروح الفلسفية قد أجهضت في مهدها. فالطفل بطبيعته كائن تساؤلي، مهيأ بفطرته للدهشة والاستفهام، غير أن هذه القابلية في غالب الأحيان تقمع داخل المؤسسة الأولى التي يتشكل فيها وعيه: الأسرة. فلو أن النواة الأسرة أفسحت المجال أمام هذا النوع من التساؤلات، لكان من الممكن أن تستمر شرارته في المدرسة. غير أن ما أراه هو العكس تماما نادرا ما أعثر على تلميذ لا يزال يحمل في داخله تلك الشعلة الفلسفية، وحتى حين يحدث ذلك، فإن الأمر يكون استثناء يكاد يمحى.

هذا من جانب التلميذ، هناك جانب آخر سأرويه هو أيضا في حادثة وقعت لي، إذ أذكر جيدا أول يوم لي في المدرسة كمدرسة لسنة الثانية ابتدائي، حين التقيت بالمدير، وكان على دراية بتكويني الأكاديمي الفلسفي. لا أنسى تعليقه الذي صاحبه ضحكة

ساخرة، إذ قال لي:» لا تتفلسفي، ودعيك من الفلسفة، ويكفي أن يكون شرحك بسيطا ومرتبطا بما هو داخل الدرس فقط». كانت تلك العبارة رغم بساطتها الظاهرة، معبرة عن موقف ضمني أعمق: رفض حضور الفلسفة داخل الفضاء التربوي وتحديدا في التعليم الابتدائي، وهذا الرفض لا يطال الفلسفة كمنظومة فكرية فحسب، بل يمتد ليقمع كل تساؤل يتجاوز الإطار المعرفي الجاهز والمقرر، إن في هذا الموقف ما يدل على عملية ممنهجة- وإن كانت غير معلنة- لقتل الفلسفة في مهدها، من خلال نفيها عن الطفل ونزعها من الممارسة التعليمية، بدعوى البساطة والوضوح، في حين أن الطفل هو أكثر الكائنات استعدادا للتفلسف، إذا أتيح له المجال.

لكننا في الحقيقة، لا نحمّل المسؤولية لفرد بعينه — لا للمدير ولا للمعلم — بل للمنظومة التربوية التي تأسست حول مقاربة الكفاءات، والتي تستند في فلسفتها التربوية إلى أعمال جان بياجيه. فبياجيه يعتبر أن الطفل في المرحلة الابتدائية (من 7 إلى 11 سنة) يعيش في مرحلة التفكير العياني، التي لا تؤهله بعد لممارسة التفكير المجرد، وهو الشرط الأساسي، بحسبه، للتفلسف. وبناءً على هذا التصور، تم إقصاء الفلسفة — سواء كتفكير أو كثقافة أو كممارسة حوارية — من المدرسة الابتدائية، بل وتم اعتبارها خطرًا على بساطة المعلومة ووضوحها.

إلا أن هذا التصور يظل محدودًا، لأنه يختزل التفلسف في ممارسات عقلانية ناضجة، متناسيًا أن جوهر الفلسفة لا يكمن فقط في التجريد والمنطق، بل في القدرة على التساؤل، في الدهشة، وفي تخيّل ما وراء المألوف، وهي كلها ملكات يولد الطفل مزودًا بها. إن إقصاء الفلسفة من المدرسة ليس فقط تجاهلًا لإمكانيات الطفل الفكرية، بل هو أيضًا إهدار لفرصة تربوية حقيقية لتنمية وعيه وفضوله وممارسته للحرية داخل فضاء من الإصغاء والنقاش.

ومن هنا يمكن الخروج بعدة توصيات:

- إعادة النظر في المقاربات البيداغوجية المعتمدة في الطور الابتدائي، بحيث تفسح المجال لتفعيل التفكير الفلسفي عبر الحوار والسؤال واللعب الرمزي.
- دمج أنشطة فلسفية مبسطة في البرامج التربوية، تقوم على القصص، الحكاية،

والتساؤل المفتوح، بعيدًا عن المفاهيم الفلسفية المجردة.

- تكوين المعلمين تكوينًا فلسفيًا تربويًا، يمكنهم من تشجيع التفكير النقدي لدى الطفل دون الوقوع في التعقيد أو التبسيط المخلّ.

- إشراك الأسرة في بناء روح التفلسف، من خلال تعزيز قيم السؤال والنقاش داخل البيت، بدل ترسيخ منطق الطاعة والتلقين.

- خلق فضاءات حوارية داخل المدرسة (نوادي فلسفية للأطفال مثلاً) تساعد التلاميذ على التعبير عن أسئلتهم الوجودية بطرق تفاعلية

خاتمة:

يتبيّن من خلال هذا البحث أن التفلسف، بما هو تساؤل أصيل ينبع من الدهشة والبحث عن المعنى، ليس حكرًا على الراشدين أو الأكاديميين، بل هو فعل إنساني متجذر في الوجود ذاته، وبالتالي قابل لأن ينشأ منذ الطفولة. فالطفل، في خصائصه النفسية والذهنية والوجدانية، يمتلك استعدادًا أوليًا للتفلسف، يتجلى في فضوله الفطري، وفي قدرته على التساؤل العميق، وفي بحثه المستمر عن التفسير والمعنى، وإن كانت أدواته التعبيرية ما تزال في طور التكوين.

وقد بيّن التحليل أن التقسيمات النفسية المعرفية، كما صاغها جان بياجيه، لا ينبغي أن تُفهم كحواجز قاطعة أمام التفلسف، بل كإضاءات لأساليب التفكير المختلفة التي يمرّ بها الطفل، مما يتطلب منا ابتكار طرائق بيداغوجية تتناسب مع كل مرحلة، بدل أن نلغي إمكانياته بحجة عدم نضجه العقلي.

أما دور الأسرة والمدرسة، فهو جوهري ومحوري في صقل هذه الاستعدادات أو في كبتها. فالأسرة هي الحضن الأول الذي إما أن يروّي قدرة الطفل على التساؤل أو يخمدها، والمدرسة، بدل أن تكون امتدادًا لهذا الفضاء الحواري، تتحوّل، في كثير من الأحيان، إلى مؤسسة لتلقين المعارف الجاهزة دون فتح أفق السؤال. من هنا، فإن سؤال الوجود لا يُطرح فجأة في عمر معين، بل ينمو تدريجيًا إذا أُتيحت له التربة المناسبة.

وعليه، فإن الإجابة عن سؤال: «هل يمكن للطفل أن يتفلسف؟» لم تعد تحتمل النفي، بل تدعونا إلى مراجعة تصوراتنا حول الطفولة والتفلسف معًا. إن التفلسف لا يبدأ فقط عندما نقرأ أفلاطون أو نكتب مقالات مدرسية، بل يبدأ عندما يسأل الطفل: من أنا؟ لماذا نموت؟ من خلق العالم؟ وهي أسئلة وجودية بامتياز.

من هذا المنطلق، يصبح من الضروري إعادة النظر في المنظومة التربوية، سواء داخل الأسرة أو المدرسة، لفتح المجال أمام الطفل لممارسة التفلسف لا كمادة دراسية، بل كأسلوب حياة، يغذي وعيه ويدربه على التفكير النقدي والحر. إن الرهان اليوم ليس في تعليم الطفل الفلسفة، بل في تهيئة فضاء يحرره الطفل من الخوف، ويمنحه الحق في السؤال، ويحتضن بدايات تفلسفه بوصفها لحظة تأسيس للذات.

قائمة المصادروالمراجع

-إسماعيل، محمد عماد الدين. (1995). الطفل من الحمل إلى الرشد السنوات التكوينية(-0 6). الكويت: دار القلم.

-الآلوسي، حسام. (2005). مدخل إلى الفلسفة. لبنان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

-الطلافيح، ضحى. (2023, 02 20). خصائص التفكير الفلسفي. .https://alfalsafah ./com/g

-عبد الوهاب، ابتهال. (7 ديسمبر 2020). الطفل وأسئلة الوجود الكبرى.mana. net .

-إيمان الكرارصي. (2024). الفلسفة والطفل، في إمكانية تدريس الفلسفة للأطفال. ./https://www.aljazeera.net/blogs/2024/9/16

-دروبيه، بين. (2009). فكرة يجب أن تعرفها عن الفلسفة. ترجمة: هـ. ع. حسنين. مصر: المكتب المصري للمطبوعات.

-شريف، بن زينب. (2023). الفلسفة والطفل أو روح السقراطية المبكرة. مجلة التدوين. ()15. جامعة الدكتور يحي فارس. المدية، الجزائر.

-صليبا، جميل. (1982). المعجم الفلسفي. بيروت, لبنان: دار الكتاب اللبناني ومكتبة المدرسة.

-عويضة، كامل محمد محمد. (1996). علم نفس النمو. بيروت, لبنان: دار الكتب العلمية.
-كرم, يوسف. (2012). تاريخ الفلسفة الحديثة. المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي.
-مكاوي، عبد الغفار. (2020). لم الفلسفة، مع لوحة زمنية بمعالم تاريخ الفلسفة. المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي.
-Mancenido-Bolaños, V. M. (2017). Gareth Matthews and The Ohilosophy of Childhood. Budhi:A jorurnal of Ideas and Culture , 21 (3).

استراتيجيات تعليم الفلسفة للأطفال: نماذج تطبيقية من تجارب عالمية

Strategies for Teaching Philosophy to Children: Applied Models from Global Experiences

ط.د. بلال سفيان (1) / جامعة -جيلالي ليابس- سيدي بلعباس
د. مروفل كلثوم (2) / جامعة -جيلالي ليابس- سيدي بلعباس

ملخص:

تعتبر الفلسفة الموجهة للأطفال أحد أهم مواضيع البحث في الوقت الراهن، ذلك لما تحمله من أهمية على الطفل في مراحل نموه سواء الجسدية أو الذهنية، هذا التأثير يكون الهدف منه تطوير شخصية الأطفال وتزويدهم بأهم التقنيات التي يقوم عليها التفكير النقدي من حوار ونقاش، وأيضا تغذيتهم بمصطلحات كالحرية والديمقراطية والقيم الأخلاقية، ولقيام هذا النوع من التدريس لا بد من الاعتماد على خطة مدروسة تترتب عنها العديد من الاستراتيجيات والمنهجيات التعليمية، هذا ما بدأه الفيلسوف الأمريكي ماثيو ليبمان من خلال تأسيسه لمعهد تعليمية الفلسفة للأطفال، ليتم من بعدها تطوير هذه التقنيات منها دورها وتكون خاصة بكل فئة عمرية ليتم تقسيمها لكي تتناسب مع أعمار الطفل.

الكلمات المفتاحية: فلسفة الطفل، استراتيجيات التدريس، التفكير النقدي، معهد تعليمية الفلسفة.

Abstract :

Philosophy for Children (P4C) is currently one of the most significant research topics due to its profound impact on a child's physical and cognitive development. This influence aims to shape children's personalities and equip them with essential critical thinking techniques, such as dialogue and debate, while also introducing them to key concepts like freedom,

democracy, and ethical values. Implementing this form of education requires a well-structured plan, leading to various teaching strategies and methodologies. The American philosopher Matthew Lipman pioneered this approach by founding the Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC). Subsequently, these techniques were further developed, with specialized methods tailored to different age groups to suit children's developmental stages.

Key words: Philosophy for Children, Teaching Strategies, Critical Thinking, Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

مقدمة:

يعرف العالم اليوم الكثير من التطورات والتغيرات المعقدة والسريعة، من كل جوانب الحياة بسبب النتائج الكبيرة التي أحدثته التطورات التكنولوجية وما ترتب عنها من تأثيرات على مستوى التفكير والوعي، ليجعل كل شخص يتساءل عن كيفية الحد من هذا التأثير، خاصة أنه حول هذا العصر إلى عصر التفاهة وتقديس الأفكار السطحية، لذلك من خلال العديد من الأبحاث التي حدثت من أجل مقاومة ذلك، أن أهم فئة يجب استهدافها هي فئة الصغار، هذاما فرض الحاجة إلى تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الأطفال أكثر إلحاحًا، تُعد الفلسفة أداة قوية لتعزيز هذه المهارات، حيث تساعد الأطفال على طرح الأسئلة، وتحليل المفاهيم، وتطوير الحجج المنطقية. ومع ذلك، فإن تعليم الفلسفة للأطفال يتطلب استراتيجيات تعليمية مبتكرة تناسب مراحلهم العمرية وقدراتهم الإدراكي، ولذلك أبح من الضروري البحث عن الاستراتيجيات والتقنيات الفعالة التي تطور من شخصية الطفل وتنمي قدراته العقلية والمعرفية، لكي يكون قادرا على مواجهة ما يواجه في عالمه اليومي أو الواقع المعاش، ولقد ظهرت العديد من الأبحاث في هذا المجال في مختلف دول العالم، وكل دولة كان لها وجهة نظر وبرامج تطبيقية خاصة بها تتماشى مع خصوصيات المنطقة الثقافية والدينية والمعرفية، ولذلك نطرح الإشكالية التالية كيف يمكن للفلسفة أن

تكون نمطا معرفيا يقود الأجيال القادمة؟، وبالتالي نطرح مجموعة من الأسئلة: ماهي أهمية تدريس الفلسفة للأطفال؟ ماهي أهم البرامج التي تم الاعتماد فيها لذلك؟

1. أهمية تعليم الفلسفة للأطفال:

تظهر معالم أهميت تعليم الفلسفة للطفل عندما نتحدث قدرات الطفل الفعلية وكيفية تطويرها، وذلك يكون بالتفلسف، وعندما نتحدث عن ذلك وعن الروح الفلسفية المبكرة فنحن نتحدث عن إمكانية صقل هذه الروح ومرافقتها في بداية تكوينها، فهذه الاخيرة لا يمكن صناعتها من خلال قرار عابر، بل هي نتاج عملية تربوية طويلة ومعقدة، من خلال مناهج تربوية، ومحتوى تعليمي يمكن الطفل من التعامل مع ذاته ومع الآخر، فالمعرفة الفلسفية تخلق الروح الفلسفية ، نلاحظ أن أهمية تعليم التفلسف للطفل تكمن في كيفية مرافقته في حياته من أجل تطويره وتحسين مستواه الشخصي، ليتناسب مع خصوصيات الواقع المعاش، ونستحضر مجموعة من الأفكار التي يطرحها هذا النموذج المعرفي وتكمن فيه أهميته وهي كالتالي:

– تنمية التفكير النقدي والإبداعي:

تعمل الفلسفة الموجهة للأطفال على تدريسهم الكيفية الأمثل لتحليل الأفكار، ووضع الافتراضات محل دراسة، وتقديم الحجج بطريقة سليمة وأكثر منطقية، هذه المهارات أصبحت ضرورية في عصرنا هذا الذي يسمى بعصر المعلومات حيث يتعرض الأطفال لكم كبير من المعلومات والأفكار يوميا، وذلك لأن المنطق والإبداع يسيران في خط واحد، فإن نمو الطفل يعتمد على إثارة خياله وإبداعه، فالطفل ما لم يستطع أن يتخيل كيف تكون الأشياء وكيف سيكون هو نفسه من الصعب أن نضع له غايات أو أهداف تجاه نموه ، هذا ما يوضح دور الاهتمام بالخيال عند الطفل كونه هو الملكة التي يعتمد عليه في فهمه للعالم، لذلك الاهتمام بهذه النقطة ستكون منطلقا مهمل في تطوير الجانب الإبداعي والنقدي للطفل.

– الاعتماد على الحوار:

تشجع الفلسفة الخاصة بالأطفال على الاستماع لآراء الآخرين وفهم وجهات نظرهم واحترام مبدأ الاختلاف، وهذه جملة من الأفكار القيمية التي يجب أن تعلم لأي

شخص في هذا العصر، خاصة أنه عصر الحرية وهي تندرج ضمن قيم الديمقراطية، ولذلك من بين أهم الأساليب المعتمدة في هذا المجال هي تعليم الطفل تقنيات الحوار السقراطي .

– تطوير المهارات اللغوية:

يكون ذلك بالاعتماد على المناقشات الفلسفية التي تكون خاصة بهذا الجانب، يكتسب بذلك الأطفال مفردات جديدة ويطورون قدراتهم على التعبير عن أفكارهم بوضوح.

– نمو الوعي الأخلاقي:

تهدف الفلسفة الموجهة للأطفال إلى وضع منهجية خاصة بهذه الفئات العمرية، تعمل في الأساس على نمو الوعي الأخلاقي عند الطفل من خلال جعله يؤسس مبادئه على جانب قيمي وأخلاقي، ومساعدة الطفل عل إتقان عمليات التفكير المنطقي واستخدامه في مناقشة موضوعات واقعية اجتماعية وسياسية وحياتية مختلفة، يساعده بشكل كبير على حل المشكلات الإنسانية بما فيها المشكلات الأخلاقية ، وهذا القول هو ما يعطي أهمية كبيرة لتعليمية الفلسفة للطفل فليس من اهتماماتها فقط الجانب المعرفي والذهني بل كذلك الجانب الأخلاقي الذي يعتبر ضروريا لتنشئة الأجيال لقادمة ويكونون صالحين داخل المجتمع.

2. استراتيجيات تعليم الفلسفة للأطفال:

– مشروع تعليمية الفلسفة للأطفال :P4C

جاء هذا المشروع الذي أخذ اسم تعليمية الفلسفة للأطفال في السبعينيات على يد التربوي والفيلسوف الأمريكي ماثيو ليبمان Matthew Lipman وهو نموذج تربوي جاب بهدف تنمية التفكير النقدي، الإبداعي، والجانب الأخلاقي عند الأطفال من خلال الاعتماد على الحوار الفلسفي السقراطي، ويعتمد هذا المشروع على فكرة أساسية أن للأطفال قدرات على التفلسف، إذا تم توفير لهم البيئة الجيدة والمناسبة.

يهدف هذا المشروع إلى تحقيق العديد من الأهداف، نذكر منها تنمية المهارات

الخاصة بالتفكير النقدي مثل التحليل المنطقي والتركيب والاستنتاج، كذلك يهدف إلى تعزيز الحوار داخل الجماعة والاستماع الى مختلف الآراء وتقبلها والدفاع عن الآراء الخاصة بعيدا عن الغضب والمغالطات، وأيضا تشجيع الأطفال على التساؤل والبحث، ولعل أهم عنصر هو الجانب الأخلاقي وذلك يكون بتعليم الطفل مجموعة من القيم وشرحها له لتتناسب مع خاصية أعمارهم من أجل أن يكونوا مواطنين صالحين مستقبلا مثل العدالة، الحرية، التعاون.

– استخدام القصة الأدبية في التدريس:

ما يمكن ملاحظته هو أن هذا المجال المعرفي الذي أسسه ليبمان قائم على القصة والكتب المصورة، باعتبارها أكثر فاعلية وقبول من طرف الأطفال، وفي ذلك كتب العديد من الروايات وكل واحدة منها كانت خاصة بفئة عمرية محددة تتماشى مع القدرات في اكتساب المهارات حسب الأعمار، ويتكون برنامج تعليمية الفلسفة للأطفال على مجموعة من القصص الفلسفية التي تلائم المراحل العمرية المختلفة، ويتوافر مع كل قصة كتيب، هو عبارة عن دليل للمعلم يساع في مناقشة محتوى القصة باستخدام الاستقصاء الفلسفي ، نستذكر بعضها مثل رواية كيوجاس وبيكسي وهاري وليزا ولعل أهمها رواية ستوكهلايمر التي تحتوي على مجموعة من الإشكاليات تدفع الطفل للفضول الذي يعتبر عاملا أساسيا في عملية اكتساب المعارف، ويمكن الاعتماد على هذا الشكل من التعليم من خلال إقحام التلاميذ في مشكلات أو قضايا، أو تساؤلات مصاحبة لقصص ومواقف حياتية، ويطالبون فيها بالتفكير، وإبداء الرأي والحكم عليها، والاستقصاء الفلسفي ، نلاحظ أنه لكي تتم هذه الطريقة بشكل صحيح يجب توظيف قصص تدفع الطفل للتفكير، إما بتوظيف قصص تحمل مشكلات من الواقع اليومي، أو تدفعه لإبداء رأيه من أجل أن يتعلم أساليب الحوار، ولقد تم تقسيم مراحل نمو الطفل إلى أربعة مراحل، المرحلة الأولى وهي مرحلة الخيال يكون الطفل غير قادر على فهم ما يجري حوله ويتخيل الأحداث فقط، ومرحلة أخرى هي مرحلة الوعي ويستطيع الطفل فيها أن يصنف الناس من أقارب وأصدقاء وينشأ هذه العلاقات من خلال الثقة، مرحلة البطولة يبدأ الطفل في تقمص الشخصيات

البطولية الموجودة في الرسوم المتحركة ويحاول أن يكون مثلها، وفي الأخير المرحلة المثالية التي تسمى سن المراهقة حيث يتخلى الطفل عن طريقة تفكيره قبل تلك المدة ويحاول أن يطور من شخصيته.

3. تجارب دولية في تعليمية الفلسفة للأطفال:

– فلسفة الأطفال في أمريكا:

بدأ هذا المشروع كما دكرنا سابقا مع المربي والفيلسوف الأمريكي ليبمان، حيث كان يبحث عن تطوير التفكير المنطقي عند طلابه في المرحلة الجامعية، وقد لاحظ نقصا في الوعي لديهم، ليصل إلى أن السبب في ذلك يعود إلى نقص في الشغف والفضول المعرفي، ليستنتج بعد ذلك أن هذه المشكلة سببها راجع إلى المراحل الأولى والمرحلة الابتدائية من التعليم، وكانت البداية بكتابة روايته استكشاف ستوكهايمر، وكانت خاصة بالأطفال التي تصل سنهم ما بين العاشرة والثانية عشر، لذلك يعتبر النموذج الأمريكي هو الأول والسباق في هذا المجال، ولازال إلى يومنا هذا يشتغل على هذا الموضوع في معهد تعليمية الفلسفة للأطفال في ولاية نيوجيرسي بجامعة منتكلير، ويعتمد هذا البرنامج على الحوار الجماعي، وطرح الأسئلة المفتوحة الت تعمل على تحفيز التفكير مثل الحرية والعدالة، وكان من بين أهم المطالب دمج تدريس الفلسفة للصغار في كل المناهج الدراسية ، ولقد أظهر الاعتماد على هذا البرنامج العديد من النتائج، من بينها، تطورت مهارات التفكير النقدي عند نسبة كبيرة من الأطفال، كذلك تطورت المقدرة على حل المشكلات بنسب كبيرة.

– التجربة البريطانية:

يسمى هذا المشروع بمشروع SAPERE ، وهو مختص بتعليمية الفلسفة للأطفال حيث بدأ الاعتماد على الفلسفة في تدريس الصغار مع بداية سنة 1990، كانت البداية من خلال تعليم المدرسين الطريقة الصحيحة لتدريس الفلسفة للأطفال، من أجل قيادة وتوجيه الحوارات الفلسفية التي تدور بين الاطفال أثناء الحصة، وتقريبا يعتمد على نفس الطرق التي جاء بها ليبمان في مشروعه، الذي يقوم على فتح النقاشات

وطرح الأسئلة الفلسفية المفتوحة التي تستهدف مخيلة الطفل وتدفعه للتفكير فيها، وفي بريطانيا كانت المهمة الأكثر طلبا هي تدريس الأطفال مواضيع مثل الحرية والصدق والقيم الاخلاقية التي تجعلهم أكثر وعيا داخل المجتمع ، ومن بين اهم النتائج التي ظهرت على الطلاب، تحسن أداء الطلاب خاصة في جانب التفاعل والجانب اللغوي حيث تطورت لديه القدرات على القراءة والحديث، كما انخفضت حالات التنمر المدرسي وذلك بسبب لجانب القيمي الذي كان يتم تعليمه للأطفال.

– التجربة الفرنسية:

كانت البداية من خلال التفكير في تدريس الفلسفة في الراحل الابتدائية وتوسيع المجال البحثي في هذا المجال لكي لا يبقى محصورا فقط في الثانويات والجامعة، وطرحت الفكرة في بداية التسعينيات، والبرنامج المعتمد يكون من خلال الاعتماد على حوارات أسبوعية، طرح الأسئلة وتكون خاصة مثل: ماذا تعني الحياة؟ ماذا يعني الموت؟ كيف نكون أطفالا مهذبين؟، دون ان ننسى الاهتمام بالجانب الأدبي والتاريخي في هذا البرنامج ، ومن بين أهم النتائج التي تم تحقيقها حسب وزارة التعليم الفرنسية في سنة 2018 أنه عزز الثقة بالنفس لدى الأطفال، وكذلك حسن من الأجواء والبيئة التعليمية بشكل أفضل، حتى الجانب الأخلاقي لوحظ أن التأثير كان واضحا من خلال تحلي صفات التعاون والحوارات التي كانت تقوم على احترام آراء بعضهم البعض.

خاتمة:

في الختام يمكن القول بأن أهمية تعليمية الفلسفة للأطفال تظهر من خلال النتائج التي تظهر على مستوى الاطفال، خاصة التفكير النقدي، تجلي ثقافة الحوار والنقاشات بطريقة اكثر تفاعلية تقبل آراء الآخرين، فالهدف الاساسي لهذا المجال المعرفي الذي جاء به ليبمان وبعدها انتشر في العديد من دول العالم، ليفرض نفسه كضرورة حتمية خاصة بعد تراجع شخصية الطلاب وشغفهم في الدراسة والبحث عن المعرفة، لذلك جاءت هذه البرامج لسد هذه الاشكالية التي أصبحت تشكل خطرا على مستقبل الجامعات وعلى مستوى الاجيال القادمة، لذلك نجد من بين مباحثها الجانب الأخلاقي والقيمي، من أجل تنشئة أفراد واعين مستقبلا بالمشكلات التي تواجههم في

حياتهم اليومية، وكانت البداية في أمريكا كنموذج أولي مع ليبمان لتصل إلى بريطانيا وفرنسا وحتى الصين واليابان، لكن كختام نطرح سؤال جوهري أين هي الدول العربية من هذا المجال المعرفي المهم والضروري؟ لذلك نطالب أن تتفاعل كل المؤسسات التربوية من خلال توظيف أساتذة للبحث أكثر في هذا المجال من اجل تطوير مستوى الوعي المعرفي والثقافي لدى الأطفال وحتى الطلبة.

• قائمة المصادروالمراجع:

- بن زينب شريف، الفلسفة والطفل أو الروح السقراطية المبكرة، مجلة تدوين، الجزائر، المجلد15، العدد01، 2023.

- سعاد فتحي محمد محمود، اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، 2004.

- مصطفى النشار، الفلسفة التطبيقية وتطوير الدرس الفلسفي، روابط للنشر وتقنية المعلومات، ط1، 2017.

-Matthew Lipman, Thinking in Education, Cambridge unuversity press, Eecond Edition,2003.

- Gokhan Gunes, L'effet des activités de philosophie pour enfants (P4C) sur le développement de la perception morale et des règles sociales des enfants d'âge préscolaire; Journal de l'éducation de l'enfance et de la société 5(02) ; 2024 .

-Jean Francois. W ; Les ateliers de philosophie AGSAS-LEVINE a l'école maternelle ; Mémoire de Master ; Académie de Strasbourg ; 2015.

5 **Les petits platons** : est une maison d'édition française indépendante publiquant des livres de philosophie pour enfants et adultes créée en 2009 par Jean -Paul et Morina Mongin.Wikidédia consulté le 11/05/2025.

6 Wikipédia. Consulté le 11/05/2025

7 Vidéo YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=VMoluh9kDyg. Consulté le 12/05/2025

8 https://philoenfant.org/. Consulté le 13/05/2025

9 Ibid.

10 Sasseville, M. (2009). La pratique de la philosophie avec les enfants. Québec : Presses de l'Université Laval11

Bibliographie

1- https://www.google.com/search?q=l%27enfant+et+la+philosophie
2- https://www.youtube.com/watch?v=VMoluh9kDyg.
3- https://philoenfant.org/
4- Sasseville, M. (2009). La pratique de la philosophie avec les enfants. Québec: Presses d'Université Laval.

pas forcément la bonne réponse, c'est aux élèves d'exprimer leurs points de vue, de les soutenir, d'écouter ceux de leurs pairs, de les évaluer, d'envisager d'autres possibilités, bref de réfléchir. Donc, nous devons enseigner la philosophie aux enfants.

Nous comptons environ une cinquanté d'années, le programme de l'enseignement de la philosophie pour les enfants a été intégré dans plusieurs pays du monde, environ 70 (Sasseville, 2015)[10] . Depuis son apparition il y a environ 50 ans, le programme de philosophie pour enfants a été intégré dans le cursus scolaire de plus de 70 pays de tous les continents (Sasseville, 2015). Qui plus est, en 2016, l'UNESCO a lancé le projet PhiloJeunes qui vise le développement de valeurs démocratiques et civiques, ainsi que la pensée critique et créative, par le biais de l'introduction de la pratique de la philosophie. En plus de ça, l'UNESCO a lancé un projet nommé PhiloJeunes qui a pour objectif le développement des valeurs démocratiques et civiques, et aide à inculquer la p[11]ensée critique créative.

Notes

1 Matthew Lipman : philosophe et pédagogue américain, disciple de John Dewey.

2 https://www.google.com/search?q=l%27enfant+et+la+philosophie. Consulté le 11/05/2025

3 Un philosophe et psychologue américain, une des figures majeures de l'école philosophique américaine du pragmatisme fondée par Charles Sanders Peirce et William James.

4 https://www.google.com/search?q=l%27enfant+et+la+philosophie. Consulté le 11/05/2025

classe de primaire et secondaire est d'éprouver une diversité de points de vue pour que notre réflexion soit entrainée. Il faut habituer les jeunes à croire en la pluralité de perspectives.

Il y a de bonnes raisons de faire des dialogues philosophiques en classe, ce qui concerne le cours et la compétence « (la compétence Réfléchir sur des questions éthiques) permet également d'aborder des questions philosophiques fondamentales concernant le sens de la vie, le bien-être, l'amitié, l'amour ou le bien et le mal »[8], comme au primaire : « le développement de la compétence Réfléchir de façon critique sur des réalités culturelles amène les élèves à [...] élaborer des réponses à des questions de compréhension, à des questions philosophiques et à des questions éthiques »[9].

La seconde raison de faire des dialogues philosophiques est que la philosophie est une discipline qui fournit un dialogue et la recherche avec les jeunes, et que la philosophie traite des problèmes auxquels nous réfléchissons qui sont centraux à l'expérience, ce qui fait que tout le monde est intéressé même les enfants. Cet espace de reflexion, appelé des « oasis de pensée » par Hannah Arendt, veut dire la création d'un temps où les participants, « les enfants », ont l'occasion de penser ensemble les enjeux de la vie en société et l'existence en général. D'après ce sens, ces « oasis » nous servent de soutenir des outils d'émancipation, de reconnaissance et de résonance, d'après ce qu'entend le philosophe allemand Hartmut Rosa.

Conclusion :

La philosophie est un contexte merveilleux pour l'échange d'une pluralité de points de vue à discuter, à évaluer et à tester. L'adulte n'ayant

s'interrogent sur le doute, la nature et le méchant. Les discussions sont très vives et se déroulent dans la joie d'apprendre en échangeant avec d'autres camarades et en souvrant aux autres et apprenant à respecter leurs idées.



2- **Le quoi.**

Les enfants tant au primaire qu'au secondaire, d'après les spécialistes de cette ambition, l'enseignement de la philosophie a pour objectif de développer leur réflexion qui passe par le dialogue en commençant par explorer les réalités culturelles pour ensuite examiner les réalités culturelles. Au secondaire, nous acquérons **«la réflexion de façon critique sur des réalités culturelles»** et puis nous aurons des enfants et des adolescents avec la compétence **«réfléchir sur des questions éthiques »**.

Et, le dialogue passe par le dialogue, qui n'est pas seulement une simple discussion ou un débat. Parce que dans un dialogue, nous cherchons à atteindre un but commun, comme résoudre un conflit, répondre à une question, bref on cherche à résoudre un problème qui nous prive d'aller loin. Dans chaque dialogue, les enfants pratiquent la recherche, en échangeant des opinions, et lorsque quelqu'un est parmi les partcipants, il doit accepter la possibilité d'être changé par l'autre. L'une des composantes visées à la

La philosophie est importante pour les enfants car elle aide les enfants « à expolorer les idées du bien et du mal, du bon et du mauvais [4]», pour que les enfants, comprènent l'importance de réfléchir à de telles choses.

1- Le comment

Le comment désigne des outils et techniques utilisables pour accomplir cette mission d'enseignement des enfants. Ci-dessous :

Les Petits Platons[5] : cette maison d'édition s'est chargée de publier des livres de philosophie pour les enfants. Le lancement des premiers ouvrages était en mars 2010, un nombre de 33 titres ont été publiés dans la collection « **éponyme** » destinée aux enfants et adolescents. Leurs auteures sont des philosophes de métier, les albums abordent sous la forme de fictions d'une soixantaine de pages la vie et l'œuvre des grandes figures de la pensée. Les illustrations font l'objet d'une recherche approfondie, afin de créer une adéquation entre narration et univers graphique. La presse a très largement salué l'initiative dès la parution des premiers ouvrages[6], ce qui a encouragé ce projet d'enseignement pour les enfants comme êtres humains dépendants ayant besoin de soin et d'attention.

Ateliers philo des Petits Platons : la maison propose des ateliers au profit des initiations à la philosophie pour enfants et adolescents. Ce travail des ateliers a été filmé et difusé pour beaucoup de reprises par des émissions **Les Maternelles** sur France 5[7].

Nous retenons qu'il n'y a pas d'âge pour philosopher, les enfants de 5 ans peuvent suivre des cours de philosophie. Actuellement, les plus jeunes peuvent réfléchir sur des notions: la notion de jeu, par contre les autres

بحسب الفلاسفة والمربين. إن الفلسفة ضرورية للإنسان وخاصة الأطفال لما لها من فوائد كثيرة تتدهور من وقت لآخر. لماذا من الضروري ممارسة الفلسفة مع الأطفال وكيف نقي أطفالنا من التدهور؟

الكلمات المفتاحية: الطفل، الفلسفة، الديمقراطية، التدريب، التنمية.

Introduction

Dans notre communication, nous allons nous concentré sur les effets de l'enseignement de la philosophie pour les enfants. Malgré que les philosophes et pédagogues insistent sur cette mission humanitaire : enseigner de la philosophie aux enfants, il y a beaucoup de questions qui génèrent sur le comment ? Le quoi ? Le pourquoi ? Et qui ont besoin d'être répondus.

Parmi les précurseurs des recherches sur la philosophie avec les enfants,

- Matthew Lipman (1923-2010)[1], était un disciple de John Dewey. Ce dernier, parmi les fondateurs du pragmatisme, défend une philosophie émancipatrice, au service de la démocratie et ancrée dans le réel. « Son idée est de créer dans les classes avec de très jeunes enfants ce qu'il appelle des écomunautés de recherche de philosophie [2]» (CRP) qui seraient une mise en acte de cette conception de la démocratie.
- John Dewey [3](1859-1952) : qui récuse une vision techniciste de la démocratie (comme seul mécanisme formel) et la considère plutôt comme un mode de vie ; comme un ensemble dynamique d'habilités et d'habitudes à se conduire, à se parler et à délibérer les uns avec les autres, ce qui veut dire enseigner aux enfants des bons comportements, « l'importance de réfeléchir », de façon à ce qu'ils sachent différencier entre ce qui est bon et ce qui est mal.

Le fait de faire de la philosophie aux enfants

Teaching philosophy to children

Pr. Khaouni Diffalah / Université Md Boudiaf M'sila

D. Imane Guaroui / Université Md Boudiaf M'sila

Résumé

Depuis plus de cinquante ans, la pratique de la philosophie avec les enfants se développe partout dans le monde. Elle développe l'esprit critique, cultive la pensée complexe. Cette pratique de la philosophie valorise le dialogue et l'acceptation éclairée des divergences en exigeant un travail intellectuel rigoureux. En ce sens, elle participe pleinement aux missions politiques de l'école et peut contribuer à la formation de citoyens et citoyennes éclairés. D'après les philosophes et les pédagogues. La philosophie est issentielle pour l'homme, notamment les enfants, avec beaucoup d'avantages qui se dégènèrent de temps en temps. Pourquoi il est essentiel de faire de la philosophie avec les enfants ?

Les mots clés : l'enfant, la philosophie, la démocratie, formation, développement.

ملخص

تطورت ممارسة الفلسفة مع الأطفال في جميع أنحاء العالم منذ أكثر من خمسين عامًا. الفلسفة تطور التفكير النقدي وتنمي التفكير المعقد، لقد أصبحت نتيجة هذه الممارسة الفلسفية حدوثا لاكتساب طريقة ومنهج الحوار والقبول المستنير للاختلافات من خلال المطالبة بعمل فكري صارم. وبهذا المعنى، فإنها تساهم بشكل كامل في المهام السياسية للمدرسة، ويمكن أن تساهم في تكوين مواطنين مستنيرين.

الطفل والفلسفة



جاء هذا الكتاب يتناول دراسات لأهم القضايا المتعلقة بـ: « الطفل والتفلسف » والمُخصص لدراسة تفكير الأطفال على فكرة أن انفتاح تفكير الأطفال يُشبه في كثير من النواحي الفلسفة الجادة، التي تُمثل «سذاجة مُبررة»، أي أنها تعمل كمؤسسة اجتماعية تُشجع على طرح أسئلة بالغة الأهمية والعمق، لدرجة أن محاولات حلها تبدو ساذجة عادة الأمة العربية الإسلامية، نجدها في ما تشهده من تقهقر حضاري مستمر تمثل النموذج المثال لاختبار صدق ما افترضناه من

االنواحي الفلسفة الجادة، التي تُمثل «سذاجة مُبررة»، أي أنها تعمل كمؤسسة اجتماعية تُشجع على طرح أسئلة بالغة الأهمية والعمق، لدرجة أن محاولات حلها تبدو ساذجة عادة غالبًا ما تبدأ الفلسفة بشكوك في أكثر الظواهر شيوعًا واعتياديا، وأحيانًا لا تُؤدي إلى حل، بل على العكس، إلى تكثيف هذه الشكوك. وبعبارة أخرى، لا تُتيح الفلسفة الإجابة على الأسئلة بقدر ما تُتيح طرح أسئلة تكشف عن شيء جديد ومجهول، مخفي في بيئة الحياة اليومية المألوفة. ولذلك تُشكل الأسئلة التي تُطرح لدى الأطفال نقطة انطلاق للكثير من الباحثين لدراسة فلسفة الأطفال.

وتُظهر الموضوعات التي جُمعت في الكتاب أن فلسفة الأطفال ترافق باستمرار عملية تطور تفكيرهم ولغتهم. وفي نفس الوقت، يرتبط طرح الأطفال للأسئلة الفلسفية بلحظات من توضيح معنى وأهمية المفاهيم الفردية، وترابطها، وعلاقتها. وفي هذا الصدد يمكن أن تصبح الفلسفة عند الأطفال كشكل من أشكال النشاط المعرفي إحدى ظروف تشغيل البيئة التعليمية المواتية التي ستساعد على سبيل المثال، تسهيل بعض اللحظات السلبية للتمايز المدرسي.

دار كنوز للإنتاج والنشر والتوزيع
العنوان: اقامة بن مسايب الكيفان - تلمسان الجزائر
الهاتف/فاكس: 18 - 43 - 56 - (043) 213+
المحمول: 96 - 29 - 04 - 551 - (0) 213+
www.kkonouz.com kkounouz@yahoo.fr

Bibliothèque Nationale d'Algérie, 2025
Dépôt légal: 1er semestre, 2025
9 789969 031263