

فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة

ميشيل طوزي

أستاذ ديداكتيك الفلسفة وعلوم التربية

ترجمة

رشيد المشهور

باحث مغربي في الفلسفة
والتربية وعلم الاجتماع

محمد الإدريسي

باحث مغربي في الفلسفة
والتربية وعلم الاجتماع



فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة

بقلم – ميشيل طوزي

ترجمة : محمد الإدريسي ورشيد المشهور

ملخص الدراسة

من المثير للاهتمام أن نرى اليوم الباحثين، وعلماء اجتماع، وعلماء التربية والفلاسفة، يهتمون شيئاً فشيئاً بقضايا تدريس الفلسفة للأطفال وترسيخ الممارسات ذات الطابع الفلسفي وهو المنحى الذي ينخرط فيه هذا المقال.

يؤكد ميشيل طوزي، أستاذ ديداكتيك الفلسفة وعلوم التربية بجامعة مونبلييه، أن على أهمية تدريس الفلسفة للأطفال ويركز في مقاله هذا على أهمية الأداء التربوي للمعلمين في مجال تعزيز قدرتهم التربوية على تدريس الفلسفة للأطفال، كما يؤكد أهمية توجيه المتعلم إلى التأمل الفلسفي وتوظيف هذه المنهجية في مواجهة القضايا المعيشية بحثاً عن حلول لها في ضوء الرؤية الفلسفية الممكنة. فالطفل أكثر ميلاً لتعلم التفلسف من تعلم الفلسفة ذاتها. ويلح الكاتب في مقاله هذا على أهمية التربية الحوارية كمنهج فلسفي يركز على محورية الطفل في التربية ليقصر دور المعلم إلى حدود الإشراف والتوجيه التربوي، وهذه هي الطريقة المثلى لبناء الحس الفلسفي النقدي والحجائي عند الأطفال، وهي الطريقة التي تمكن الطفل من التفلسف عبر طرح أسئلة وجودية تعبر عن تمرسه في عملية التفلسف والتأمل الفلسفي.

Abstract

Michel Tozzi, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université Montpellier 3, confirme que l'enseignement de la philosophie pour les enfants doit être procédé selon Le paradigme problématique des pratique a visée philosophique concentré à propos de l'éducation des enfants à philosopher: approche concentré sur les théories des sciences de l'éducatons et de l'histoire de la philosophie.

L'approche basée sur l'engageant des sciences De l'éducation dans l'enseignement de la philosophie pour enfants fondé sur L'idée de faire l'élève problématiser les questions de sa vie quotidienne Et recherche de sa solutions à la lumière de l'histoire de la philosophie ; À partir de l'apprentissage à philosopher. Les Enfants tendent de plus à apprentissage à philosopher au détriment d'apprentissage de philosophie. L'approche Dialogic/ dialectique Faire l'apprenant au centre de la Processus apprentissage éducatif, Et le professeur un MAESTRO, Pour donner une opportunité pour les enfants à construire leur sens critique et argumentatif par-soi même. L'approche didactique de conceptualisations et de problématisation philosophique et une base pratique de la Processus apprentissage éducatif dans L'école primaire et secondaire, Parce que les enfants poser des questions existentielles et urgentes qui besoin d'une orientation philosophique pour la Processus à philosopher.

مقدمة :

لا يمكن الاستغناء في فلسفة التربية عن فلسفة التدريس الفلسفي: الغرض منها، الكيفية التي بموجبها يفكر الفلاسفة أنفسهم في تعليمهم، الطريقة التي بموجبها أصبحت الفلسفة مادة للتعليم والتعلم في مختلف النظم التربوية (مختلف "البراديغمات المنظمة لها")، والكيفية التيمن خلالها أصبح الحديث اليوم عن إمكانية جعل الفلسفة مادة "ديداكتيكية" "didactiser" (عبر ابستمولوجيا مدرسية خاصة بها) انطلاقاً من طبيعة الأهداف المرجوة منها، ومناهج تعلم الفلسفة المقترحة للمتعلمين.

إن الممارسات التربوية التي تستدعي حضور الفلسفة قد تطورت منذ زمن بعيد ضمن النظم التربوية. دون الرجوع إلى الحقب القديمة، عندما كان الفلاسفة ينشئون مدارسهم الخاصة بأتباعهم (الأكاديمية، الحديقة، الرواق...)، أو في العصر الوسيط، عندما كانت الفلسفة "خادمة للاهوت" "servante de la théologie" وأسهمت في ازدياد حدة "النقاشات" "disputatio" بين الأتباع الأقل والأكثر تفوقاً، كانت الفلسفة في العصر الحديث بأوروبا تدرس في المدارس الدينية، قبل دخولها إلى الجامعة. في الحقبة المعاصرة، أصبحت تخصص يدرس، باستثناء بعض الدول الأنجلو-ساكسونية، ضمن مرحلة التعليم الثانوي في كثير من البلدان، كما تؤكد على ذلك دراسات وأبحاث اليونيسكو، الأمر الذي يعكس التركيب الذي توصل إليه "روجيه بول دروا" "R. P. Droit" في كتابه "الفلسفة والديمقراطية في العالم" "Philosophie et "démocratie dans le monde" (Collection française du Livre de poche).

إن الأمر الذي نرصده في الثلاثين سنة الأخير من القرن العشرين، مقارنة مع تقليد تدريس الفلسفة، هو ظهور محاولات أولى لتعليم التفلسف للأطفال. طبعاً، الفكرة ليست فريدة من نوعها، كما سنرى، لكن ما حققته يعد نقلة نوعية في مجال تدريس الفلسفة. تجدر الإشارة إلى كون طبيعة الأعمال الرائدة للفيلسوف الأمريكي "ماثيو ليبمان" "M. Lipman" الذي أنشأ بنيويورك سنة 1990 "معهد النهوض بالفلسفة للأطفال" "The

Institute for the advancement of Philosophy for Children". لقد كتب ست روايات موجهة نحو الأطفال من سن ست سنوات إلى ثمانية عشر سنة، الأمر الذي جعله يضع طريقة ووسائل ديداكتيكية خاصة. وتستخدم هذه الطرائق والوسائل في الكثير من البلدان، بعد ترجمتها وتبيئتها.

في البلدان الفرانكفونية، كان لكل من الكيبك سنة 1986 وبلجيكا منذ سنة 1998، سبق في تنمية أشكال ابتكار-هما أن الفلسفة لم تكن مدرجة ضمن برنامج التعليم الابتدائي-مختلف تيارات الفلسفة الموجهة للأطفال، عبر العديد من التكوينات والبحوث والدراسات الجامعية في المسألة¹.

إن هذه الممارسات، الجديدة ضمن التقليد القديم لتدريس الفلسفة، تشكل تحديا حقيقيا أمام الفلسفة من مختلف النواحي.

أي شرعية تنسم بها هذه الممارسات "الفلسفية"؟

كيفما كانت طبيعة تنوع الممارسات الفلسفية، التي تدعي صراحة، من خلال الطريقة التي تعرف بها نفسها، على أنها فلسفية: "الورشات الفلسفية" «ateliers philo»، "لحظات الفلسفة" «moments philo»، "النقاشات الفلسفية" «discussions philosophiques»، "النقاشات ذات الطابع الفلسفي" «discussions à visée philosophique»، "الأمسيات والولائم الفلسفية" «goûters philosophiques».. الخ. إن هذه المصطلحات تحمل دلالات جوهرية، ومتداولة على نطاق واسع خاصة بفرنسا: فمن جهة يتعلق الأمر ببلد له إنتاج فلسفي هام في الحقل الثقافي؛ ومن جهة أخرى كان هناك وجود قوي منذ القرن التاسع عشر لتقليد قديم ومهم لتدريس الفلسفة بالأقسام النهائية (يشتهر "الاستثناء الفرنسي" بتدريس الفلسفة لمدة ثماني ساعات لتخصص البكالوريا الأدبية قبل الجامعة). علاوة على ذلك،

1- على سبيل المثال جامعات لافال "les universités de Laval" ومونتريال بالكيك، ومونبيلي 3 "Montpellier III" بفرنسا.

وبسبب "التشريب الثقافي" "imprégnation culturelle" في سياق "أزمة المعنى" "crise du sens" تطورت بفرنسا، منذ اثني عشر سنة، المقاهي الفلسفية (والكلمة نفسها) بالمدينة، في حين أخذت المدرسة الكلمة نفسها.

لا يخلو هذا الاستخدام، سواء في إطار المجتمع المدني أو النظام التعليمي، من عواقب وخيمة على الفلسفة الجامعية والمدرسية، حيث أن الفلاسفة، المعترف بهم من طرف "الجماعة العلمية" "la communauté scientifique"، أو مختلف مباريات التوظيف وممثلي مؤسسات التدريس الفلسفي، يتخذون موقف من الشرعية التي من الممكن أن تمنح وجهة نظر داخلية حول التخصص. تظل مواقفهم أصيلة وتظل معادية إلى حد كبير: إن المقاهي "الفلسفية" لا تغدو أن تكون مقاهي تجارية، للوثوقية "doxologie" والسفسطة "sophistique"، و"الفلسفة" بالمدارس الابتدائية بدورها تظل ديماغوجية بيداغوجية، تستخدم عن جهل في الإساءة إلى متطلبات التخصص نفسها.

يمكن أن نفكر من وجهة نظر سوسيولوجية مشبوهة (بورديوية؟) بأن الأمر يتعلق برد فعل تعاوني من "الفلسفة المدرسية والجامعية" (شاتيليه) لصالح "سقراط الموظف" (تويليه): تدافع عن نطاقها ضد الغزاة، والبرابرة الساعين صوب بيع الثقافة ووضع الفلسفة محل الرأي في المحادثات، والتي تتضح بشكل خاص عبر القطيعة الاستيمولوجية مع الآراء السابقة فقط. إنها وسيلة للحماية من كل انشقاق (من كل ابتكار؟) في مواجهة الفكر العامي (الدوكسا "doxa"؟) في إطار مجتمع الفلاسفة (الأساتذة والفلاسفة؟). لكن لا محيد عن النقاش الموضوعي العميق، سواء الفلسفي أو الديداكتيكي، حول خصوصية الطرائق المقترحة.

عندما يتم تجاوز الجهل الخالص والبسيط بهذه الممارسات، ناهيك عن احتقارها، وإشراكها ضمن النقاشات، فإنه يتم التركيز من جهة، فلسفياً، على حقيقة المعرفة التي يتم اعتبارها ادعاء، "للفلسفة"، أو بالأحرى "للتفلسف"، مما يسمح بتعريف هذه المصطلحات

فلسفيا؛ ومن جهة أخرى، ديداكتيكيا، يتعلق الأمر بـ"تعلم التفلسف" » d'apprendre à philosopher «، بمعنى كيف يمكن أن نُكوّن تَعَلُّمًا ما. يتعلق الأمر بالنسبة لنا بنقاش مزدوج أساسي.

يقودنا هذا الأمر إلى إعادة الفتح الفلسفي والديداكتيكي لسؤال بدا مستقرا وثابتا، على الأقل بفرنسا، حول استحالة التفلسف أو تعلم التفلسف قبل الأقسام النهائية للمرحلة الثانوية. إن الندوة التي نظمت ببالاروك في أبريل 2003 من طرف مكتب الابتكارات بوزارة التربية الوطنية الفرنسية، بحضور المفتشية العامة للفلسفة، لم تستطع ملامسة عمق القضايا موضوع النقاش، كما يحيل إلى ذلك عنوانها: "تجارب للنقاش حول المدرسة الابتدائية والإعدادية: مناقشة "ذات بعد فلسفي" أو تفكير تأملي؟" » Des expériences de débat à l'école primaire et au collège: discussion "à visée philosophique" ou pensée réflexive? «. يكمن المشكل في معرفة ما/أو إذا كانت متطابقة أم لا، حيث شكل تصور الفلسفة، تعريف التفلسف وتعلم التفلسف وأيضا التكوين الفلسفي الضروري مركز النقاشات.

أي أساس سياسي لهذه الممارسات التدريسية؟

هل هذا هو التجسيد الحق "للحق في الفلسفة"، كما نجدها بعمل جاك ديريدا "J. Derrida"، خاصة في إطار امتداد لأعمال "GREPH" "فريق البحث في التدريس الفلسفي" (Groupe de Recherche pour l'Enseignement Philosophique)²؟ إن الفلسفة كمجال للبحث وبعد أساسي للثقافة، لم تتوفق في بناء دينامية مستقبلها، لذلك ستحتاج لمأسسة تدريسها إلى نظام ديمقراطي يضمن عدم خضوعها للإيديولوجية الرسمية، الحرية المذهبية والبيداغوجية لمدرسيها وحتى النقد الانعكاسي للمؤسسة نفسها (طوره ماركس في ديمقراطية بورجوازية، في حين جعله روسو ينقش ويحظر في النظام الديكتاتوري).

2- J. Derrida, « Du droit à la philosophie », Galilée, 1990.

في الجزء الأول من أطروحته³، يدعم جون-شارلي بوتير "Jean-Charles Pettier" فكرة أن الحق في الفلسفة هو حق إنساني. "تتيح قضية اخمان، التي تصفها حنا أرندت "H. Arendt"، إمكانية النظر الافتراضي كما الفكري، كثمرة عقل خالص في حد ذاته، في "الحاجة إلى التفكير"، والذي لا يحدث بالضرورة لدى أي كان. يبدو أن العقل يشكل امتياز محتمل لكل إنسان، والذي من المرجح أن يتحقق عبر التربية فقط. تُفهم الطبيعة البشرية بوصفها شيء قابل للتحقق، حيث أن حقوق الإنسان تضمن إمكانية التحقق هاته على أعلى مستوى محتمل. لا ينبغي علينا إذا الاعتراف بشرعية الحق في الفلسفة كمبدأ أساسي لحقوق الإنسان؟ إن العلاقة بين الديمقراطية الجمهورية والعقل تكمن في الخلاصات السابقة. لشرعنة تنظيم يشير إلى حقوق الإنسان، عبر وضع فلسفة قائمة على بعد عقل متحقق بشكل كلي، يجب تحديد شروط الحق في الفلسفة. إن الشرعية، الكونية، التركيز على تأسيس قيم عالمية، لا يمكن أن ترتبط بتقلبات التربية الأسرية الذاتية. لذلك ينبغي أن يترجم ذلك في التعليم العمومي⁴ ... "

ضمن الندوة الأولى حول موضوع "الممارسات الفلسفية الجديدة" les nouvelles pratiques philosophiques المنعقدة في أبريل 2001 بباريس، تحدث "غاستون بيرجي" Gaston Berger من جانبه عن "حق التفلسف" "droit de philosopher" كـ "حق في" « droit à » يضمن مختلف أجيال حقوق الإنسان، ويرفع وصاية الدولة العناية "l'Etat Providence"، بدلا من "حق لـ" « droit de »، يضمن سلطة فعالة، ويقبر علاقتها مع العالم، مع الغير ومع الذات.

3- Jean-Charles Pettier, « La philosophie en éducation adaptée : obligation ou nécessité » ?, Strasbourg 2, oct. 2000.

4- Jean-Charles Pettier « Philosophie et éducation à la citoyenneté en SEGPA », in Citoyenneté, une nouvelle alphabétisation ? (coord. Galichet F.), SCEREN-CRDP Bourgogne Alsace, 2003.

يمكن الاعتماد على هذا "الحق ل" ضمن الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، التي تضمن هنا: "حق التعبير عن الآراء بحرية في جميع المسائل التي تمس الطفل" (المادة 12) و"حرية طلب جميع أنواع المعلومات والأفكار وتلقيها وإذاعتها، دون أي اعتبار للحدود،" (المادة 13). لأن الوضع الراهن للطفولة-البيداغوجي مع روسو، القانوني والسياسي مع الاتفاقية الدولية-هو ما يجدد في العمق، ضمن التطورات القانونية والبيداغوجية الأخيرة المدرجة في القانون الفرنسي الموجه للتعليم سنة 1989، وضع المتعلم في عمق النظام التربوي. يمكن لتطور الممارسات الفلسفية الجديدة مع الأطفال أن يحمل في طياته دلالات أنثروبولوجية (ممثلة للشرط الإنساني) تضع فكر المتعلم في صلب الاهتمامات التربوية.

أي مفهوم للطفولة؟

إن استمرارية أو قطيعة تمثلات الطفولة مع سن الإنسان -التمييز بين الرضيع-الطفل-المراهق-الراشد وطفل-متعلم-وانعكاسات هذه التمثلات على البيداغوجيا ومناهجها قد تطورت -كما أشرنا سابقا- في خضم التاريخ. ما يهم هنا هو وضع الأطفال في نظر الفلسفة، أو بالأحرى المواقف الفلسفية حول تعلم التفلسف حسب السن، نظرا لكون هذه الممارسات الفلسفية "ذات الطابع الفلسفي" تسعى لأن تتماشى مع الأطفال والمراهقين، من المرحلة التمهيدية المتوسطة إلى المرحلة الثالثة المتوسطة ضمن التعليم الأولي؛ وأكثر من ذلك، زيادة عن بعض المفارقات الخاصة، يتعلق الأمر بالتجريد الذي تتسم به المادة، مع المتعلمين الذين يواجهون صعوبات، كما هو الشأن بالمدارس الابتدائية في المناطق "الحساسة"، أو يعانون من الفشل، كما هو حال العديد من الأقسام الإعدادية.

إن الفلاسفة لا يتفقون فيما بينهم حول إمكانية ممارسة الفلسفة مع الأطفال. على سبيل المثال، يدعم السوفسطائي "كاليكليسي" "Calliclès" فكرة أنه ليس من السابق لأوانه البدء بالتفلسف، بينما أفلاطون من خلال سقراط، يعتبر أنه لا يمكن للمرء أن يتفلسف في مرحلة الطفولة (République 7, 540a): "عندما ينهون عامهم الثلاثين، سوف يُعين مجموعة من

الشباب سبق اختيارهم من أجل... البحث، والبرهنة عبر الجدل، عن أولئك -دون مساعدة عينية أو كيفما كانت- القادرين وحدهم على بلوغ الوجود نفسه عبر القوة الوحيدة للحقيقة". بعد سقراط، يأتي الحوار حول الصداقة مع "ليسيس" "Lysis"، شاب مرافق يلتقيه في حلبة للمصارعة، أو مع الشاب العبد "مينون" "Ménon"...

يقول أبيقور: "في شبابه، لا أحد يتردد في الانخراط في الفلسفة... لأنه لا أحد ينخرط في وقت مبكر أو متأخر جدا من عمره في نشاط يوفر صحة الروح. إن النشاط الفلسفي يفرض على أي شاب كما على أي كهل" (Lettre à Ménécée, 10, 122). الشباب -وأي سن للشباب؟- هو مرحلة أو باختصار هو توقع الحياة؟

مونتين كان أكثر تدقيقاً: "الفلسفة... كان خطأ كبيرا إبعادها عن الأطفال... ثم إن الفلسفة 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" (Essais, I, chap. 26).

لا يمكننا سوى أن نذهل أمام نضج أسئلة الأطفال حول المواضيع الحساسة، مثل تلك الأسئلة التي تنبثق عن سن 3-4 سنوات. ضمن كتابه "مدخل إلى الفلسفة" "l'Introduction à la philosophie"، يشير "كارل ياسبرز" "Karl Jaspers": "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 يملكون نوعا من العبقورية يفقدونها حينما يصبحون مرافقين". يؤكد "برنارد غروتساين" "Bernard Groethuysen" على أن "الميتافيزيقا هي الجواب عن أسئلة الأطفال". ويفسر "جون-فرانسوا ليوتارد" "Jean-François Lyotard"، ضمن "ما بعد الحداثة، كون الأطفال يدعون" إعادة تواصلهم مع مرحلة الطفولة، وهي إمكانية الروح" (Plon, 1969, p. 9).

حتى الآن نحن نعرف موقف ديكارت "Descartes"، الذي يشير: "في صغري تعلمت كثيرا من الأشياء ولكنني عندما كبرت أدركت أن بعض ما تعلمته لم يكن صحيحا بل تيقنت انه كان خاطئا تماما. وهذه الحقيقة كانت تزعجني. فهناك ما تسلل إلى أفكاري ومازال ربما قابعا هناك وهو غير صحيح." (1, Méditations métaphysiques). 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...").

نفس الشيء بالنسبة لكانط، إن الطفل في حالة قصور. تحت الوصاية، لا يمكنه التفكير بنفسه، يجب أن يعلم لكي 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 pure"، بأن عمل الفلاسفة لا "يمكن بأي حال من الأحوال وضعه في متناول العموم" (p. 9, PUF, 1963). في الأخير بالنسبة لـ "هيجل" "Hegel"، ليس هناك معنى لتعلم التفلسف "دون تعلم الفلسفة"، فالتعرف على المذاهب الفلسفية، هو ما لا يشجع الشباب على التعلم....

إن مفهوم "سن التفلسف" هو ما يهيمن على المؤسسات الفلسفية الفرنسية، بشكل يرفض رسميا كل تدريس للفلسفة قبل المرحلة الثانوية. نظرا لسببين اثنين: من جهة عدم النضج النفسي للمراهقين قبل هذا السن لمعالجة الأسئلة الميتافيزيقية، ومن جهة أخرى ضرورة امتلاك معرفة مسبقة حول كل الأفكار، وفقا لـ "الإنجاز الاستعاري": يهدف فصل الفلسفة إلى تأطير التعليم الثانوي بفكر ابستمولوجي للمعارف المكتسبة، والمشاكل الأخلاقية والسياسية التي تواجه الإنسان والمجتمع....

إن هذا الافتراض القبلي بوجود "سن للتفلسف"، والذي تقاسمه الفلاسفة أنفسهم على مر تاريخ الفلسفة، قد تم انتقاده إيديولوجيا بفرنسا بين سنة 1975-1980 من طرف "GREPH" فريق البحث في التدريس الفلسفي، أنشأه جاك ديريدا، من خلال استخدام الاستعارات. ألم يستطع "روجي برونيت" "Roger Brunet" في تلك الفترة أن يشرح كهف

أفلاطون لمُتعلمي المرحلة السادسة من التعلم الابتدائي (10-12 سنة)؟ في مطلع الثمانينيات، ومع جيل جديد من المتعلمين ضمن التعليم الثانوي المختلط، طرحت مشاكل بيداغوجية بالنسبة للتعليم الفلسفي التقليدي، والذي كان يعرف ارتباك حقيقي في التفكير الديدائكي لأزيد من عشرين سنة، بشأن مسألة إصلاح البرامج، بدلا من تحفيز تجديد المناهج والانفتاح على أفكار جديدة...

لكن التمثلات الراهنة تبقى في طور الارتقاء: أعتقد أنه من الضروري النظر في مسألة تدريس الفلسفة في المرحلة الابتدائية" يصرح "ميشيل أونفري" "M. Onfray" (Libération du 18/06/2001)، بالجامعات الشعبية التي تضم "ورشة فلسفية للأطفال".

"أتساءل أحيانا، ألا ينبغي أن يُدرس بالمدرسة الابتدائية نفسها "فن الحاجة"، يصرح "لوك فيري" "L. Ferry" ضمن كتاب "التفلسف في سن الثامنة عشر" "Philosopher à 18 ans" (p. 14). يصرح "أندري كونت سبونفيل" "A. Comte Sponville" من جانبه: "لماذا تُحظر الفلسفة على هؤلاء الأطفال الذين يدرسون الرياضيات، الفيزياء، الموسيقى؟" (Pensées sur T. Magnier "كتيب صغير للأطفال: لما شيء ما بدلا من لاشيء؟" (la sagesse, carnet de philosophie, A. Michel, 2000 p. 9)؛ كتب "تيري مانير" "T. Magnier" "que rien"؟ نشر "ايف ميشو" "Y. Michaud"، مدرس الفلسفة بجامعة السوربون بباريس، تجربته للفلسفة مع المراهقين: الفلسفة 100% للمراهقين "La philo 100% ado" (Bayard Presse, 2003). عمل أيضا "ميشيل بوش" "Michel Puech"، أستاذ للفلسفة بجامع السوربون حول مشكلات المؤلفات الموجة للأطفال والتي نشرت ضمن سلسلة "Goûters philo" (Edit. Milan). انخرط سلك التفتيش نفسه في نقاش مسألة التكوين الممكن تقديمه ضمن التكوين الأساسي أو المستمر لأساتذة الفلسفة بالمؤسسات الجامعية لتكوين مدرسي التعليم الأولي للانخراط في الممارسات ذات الطابع الفلسفي...

إن ما يطرح نفسه للنقاش الراهن هو القدرة الفعلية للأطفال على التفلسف. إنه سؤال لا معنى له إذا لم نعرف خطوات هذا النشاط الفكري، وهو ما يقودنا صوب مناقشة النقطة السابقة. إن هذا المشكل المرتبط بالشروط النفسية لانبثاق سيرورة الفكر اللازمة للتفكير النقدي قد تم إحياءه في القرن العشرين مع أبحاث علم النفس المعرفي: درس "جون بياجى" "J. Piaget"، ضمن علم النفس التكويني، استقرار المرحلة المنطقية-الصورية عند عينة تمثيلية من الأطفال بين 10-12 سنة (نهاية المرحلة الابتدائية وبداية المرحلة الإعدادية)، والإتقان النسبي لمنطق افتراضي-استنتاجي يسمح ببنية "stucturer" أسس الفكر المنطقي، الضروري للاتساق المنطقي. يفتح هذا الانتقال نحو هذه المرحلة من التطور أفق أساسية لإمكانية بناء فكر تأملي للمراهق بالمرحلة الإعدادية.

فيما بعد، تأثر العديد من الباحثين بأطروحة عالم النفس الروسي "فيجوتسكي" "Vigotsky"، والتي تم استثمارها في دراسة المراحل الأولى لنمو الطفل، ومكنت من تسريع تطوره النفسي:

"لنفترض بأننا ميزنا بين طفلين عمرهما العقلي يعادل ثمان سنوات، وذهبنا بعيدا عن ذلك، وحاولنا أن نرى الكيفية التي بموجبها يحل الطفلان المسائل المرتبطة بسنهما تبعا لطلبهم المساعدة والتوجيه، عبر طرح سؤال يضعهم على المسار الصحيح، ومنحهم تلميحات عن الحل.. الخ، سيظهر بمساعدة الكبار وتبعا لتوجيهاتهم، أن واحدا منهما قد نجح في حل المسائل المتعلقة بسن الثانية عشر في حين أن الآخر حل المسائل المرتبطة بسن التاسعة. إن التفاوت بين العمر العقلي، على مستوى النمو، هو الذي يحدد مدى إمكانية طلب الطفل للمساعدة في حل المسائل الخاصة، والمستوى الذي يتمكن ضمنه من حل المسائل ليس فقط بمفرده ولكن بتعاون محدد بدقة مع المراحل المقبلة من النمو" (Pensée et langage, trad.) (F. Sève, La dispute, 1997, P. 351).

إن ما يساند (تبعا لمفهوم برونير "J. Bruner") سيرورات التفكير ضمن الأنشطة ذات الطابع الفلسفي، والتي تتأسس أحيانا على الدور التوجيهي للمدرس، وعلى الصراع

السوسيو-معرفي بين الأقران، حسب المدرسة البياجوية الجديدة (Mugny, Doise, Perret- Clermont, Carrugati.. الخ) هو الانعكاسات الايجابية لاستقبال المعارف، حيث أنها يلعب دور مسرع نمو المفهمة، التجريد والفكر التأملي لدى الطفلين.

في حقيقة الأمر، يبين الممارسون الميدانيون، بدقة كبيرة أن تحليل النصوص اللغوية للنقاشات ذات الطابع الفلسفي في الفصل، هي الآثار اللغوية للفكر التأملي للعديد من الأطفال⁵. إنها لم تحظ بالاهتمام في السابق، وعلى الأرجح أن مثل هذه الأنشطة الفلسفية في النهاية لم يتم استثمارها في المدرسة الابتدائية، لأنه، وببساطة، كان يعتقد كل من بياجي وديكارت، أنه من غير الممكن أو حتى من غير المرغوب فيه استثمار هذه النقاشات مع الأطفال الصغار (تبعاً لحجة "لا ينبغي علينا توقع، تسريع نمو الطفل..."). كما هو الشأن بالنسبة للمعلم، كلامه، ومعرفته التي كانت مركزية ولا تسمح بتعلم الأطفال، فإن الفصول الدراسية، قدمت بالتدريج مكانة أساسية لكلام المتعلم، وأسئلته الوجودية، المنظمة في إطار النقاشات المتمحورة حول القضايا الأنثروبولوجية، وفكره التأملي، غير المرغوب فيه، والذي لم يجد بالتالي إمكانية لتنميته.

يمكن قلب هذا المنطق، تحت تأثير "المدرس المخلد لأثره في نفس المتعلم "Pygmalion"، عندما يتم تفعيل "القابلية لتدريس الفلسفة للأطفال" من طرف بعض المدرسين (لا نملك هنا أي أدلة). يتضح أن الإنسان الصغير يضمّر أفضلية لـ "الإنسان" عن "الصغير"، وبالتالي السماح للأسئلة التي كانت مستبعدة، بالعودة بسرعة (الحياد الدهراني اللازم؟) للأسرة، أو قمعها بسبب "عدم ورودها في البرنامج". لقد أصبح من المعروف أن الأطفال كائنات تدخل الإنسانية من خلال المشاكل التي تنشأ عن معنى الصداقة، والحب، والكبر، الحرية، الحقيقة،

5- يتحدث العديد من ديداكتيكي اللغة الفرنسية الأم عن "التفكير الشفهي" بمناسبة "التنمية المتكاملة بين اللغة والفكر":

Chabanne J. C., Bucheton D., Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, L'écrit et l'oral réflexifs, PUF, 2002, p. 21.

الجمال، الخير، السعادة، الحياة والموت... ؛ ويطرحون أسئلتهم هذه لأول مرة، وكأنهم ولدوا من جديد في هذا العالم، بقوة، وغزارة، وثورية يضعون فيها مربيهم، وأولياء الأمور والمعلمين في سياقها، إنها أسئلة أساسية يتهربون من الإجابة عنها في كثير من الأحيان (من خلال "الترفيه الباسكالي" "divertissement pascalien")، لكن هناك حاجة ماسة، ومسئولية، في الإنصات لهم ومرافقتهم، لتجاوز الأخطاء التي عليهم تقديم حلها القطعي بأنفسهم.

أي مكان أو أي دور للفلسفة بالمدرسة؟

إذ كانت هذه الممارسات آخذة في الظهور بفرنسا في الأقسام النهائية، في درجة أولى، ومع المتعلمين في وضعية صعبة في الدرجة الثانية، ربما يكون ذلك راجعا إلى التلاقي الراهن بين ثلاثة مهام أساسية للمدرسة، تجتمع بطريقة أصيلة، في حين أنها مفارقة للبرنامج:

"التمكن من اللغة" عبر الممارسات اللغوية "للفكر الشفهي" (D. Bucheton) والتفاعل السوسيو-معرفي بين الأقران والمدرس. كنا نعتقد منذ فترة طويلة، دون تناقضات مثيرة، من جهة كون الجهاز اللساني للطفل كان شرط أساسي لظهور الفكر ("الطفل المتوحش" "l'enfant sauvage" لا يفكر لأنه لم يتكلم)، ومن جهة أخرى كون اللغة ليست سوى غطاء خارجي لفكر سابق نسعى إلى التعبير عنه والتواصل به. تظل هذه المقاربات "الكرونولوجية" تبسيطية في حد ذاتها، في ظل معارفنا الراهنة. إن العلاقة التطورية بين اللغة والفكر تظل معقدة: إنه تطور مشترك. إذا انتظرنا إلى أن تتطور اللغة كشرط أساسي لتنمية الفكر التأملية، سيقع الأطفال في الفشل الدراسي ولن يكون لهم الحق العام في التفلسف: مع ذلك فإن موقف المؤسسة، التي لم تدرج الفلسفة سوى في المراحل النهائية، يسير في اتجاه اللامتوقع. نجد الوضع نفسه بالباكالوريا المهنية، فبدون فلسفة، من المحتمل ألا يخرجوا من

عمومية التعليم العام، وهي حجة أكثر نبلاً⁶... لاحظت "دومنيك بوشتون" D. Bucheton، مع فريق عملها، أنه لا يمكن الفصل بين البنيات اللغوية لـ "القضايا المعرفية والرمزية"، وأن تنمية الكفايات الشفهية تبرز على السطح إذا ما اجتزنا "التنشئة الاجتماعية الشفهية" من أجل التوجه نحو "المفهمة الشفهية" (إننا نتكلم بما نفكر به، وليس العكس)⁷.

الوظيفة الثانية للمدرسة هي "التربية على المواطنة"، أو يمكننا أن نتحدث عن كون "جماعة بحث" (لبمان) تعكس "وضعية مثالية للتواصل" ("يورغن هابرماس" J. Habermas): يتعلق الأمر بـ "فعل تواصلي" يشمل الإنصات وإمكانية وجود "اتفاق" (وإلا لماذا نبحت معاً؟) غير "استراتيجي" (سقراط في مواجهة السفسطائيين)، لكن ينظر إلى الآخر كشريك تعاوني، وليس خصماً وجب مواجهته (من أجل مجادلته)، (خداعه) وهزيمته، لأننا أقل (منه). إن تنمية "أخلاق نقاشية" هي مساهمة بناءة، وليس كلامية، في تعلم الكياسة. نتعلم "كيف نعيش معاً في نقاش"، مع الكلمات وليس الضربات، الحجج وليس الشتائم، وننسج الرابطة الاجتماعية بيننا: لا يتعلق الأمر بالسلم المدرسي، والتعايش (الذي من الممكن أن يكون بلا مبالاة)، ولكن بـ "التماسك المجموعي" "la cohésion groupale" والثقة بين-شخصية. عندما تكون هذه المناقشات أيضاً قضايا أنثروبولوجية، مثل الكثير من الألغاز المشتركة لشرطنا الوجودي، أسئلنا حول "الخير"، "الصواب"، حيث يمكن لأي شخص أن يثري ردود إجابة الآخرين، وحيث المطالب الفكرية تقع تحت خط إغراءات الوثوقية، السفسطائية أو ديمagogية نقاش ديمقراطي فقط، تصبح هذه الكياسة مواطنة نقدية، وتعليم للمواطن التأملي.

6- ضمن مشاورات للثانويات نظمت بفرنسا من طرف وزارة أرغري "Allègre"، وتحت إشراف "ميرو" P. Meirieu، طالب تلاميذ الثانويات المهنية بتدريس الفلسفة، وشكلت على الفور لجنة رسمية منذ سنة 1998 بأكاديميات "نانت" Nantes، ثم "مونبيلي" Montpellier و "ريم" Reims من أجل إشراك المتعلمين في طاولة النقاش المرتبط بتطوير الممارسات والنقاشات ذات الطابع الفلسفي بالثانويات المهنية.

7- Idem p. 11.

ثمة هدف رئيسي آخر لمدرسة الحداثة: يصرح علماء النفس وعلماء اجتماع التربية، منذ تسعينات القرن الماضي، على أن هدفها الرئيسي هو إبهاج الطفل، "بناء هوية الموضوع" و"العودة إلى الموضوع" (A. Touraine). يؤكد "لفين" (J. Lévine)، عالم نفس التنمية ومحلل نفساني، على أهمية أن يعيش المتعلم في الصف، ضمن "ورشات الفلسفة التي طورتها" جمعية مجموعات الدعم للدعم "8 AGSAS"، ما يمكن تسميته بـ "تجربة الكوجيطو" "l'expérience du cogito"، ذات موضوع ناطق يكشف لنا عن عمومية التفكير: "كائن يتحدث" (Lacan) فضلا عن كونه "كائن تأثر بالأقران" وكان يفكر، ويسمح بالتفكير في شرطه الوجودي.

تلتقي هذه الأهداف الثلاثة الكبرى في مسعاها المؤسس للمعنى: عندما تصبح الممارسات اللغوية "تأملية" تضي دلالاتها أكثر سمكا، وعندما يصبح المواطنون والسلوكيات المدنية في حاجة فكرية إلى التقوية التأملية للديمقراطية، تصبح الحاجة إلى تنمية الموضوع عندما تُختبر وتختبر المجموعة ككوجيطو. تحمل هذه اللمسة معنى أنثروبولوجي، أكثر من رغبة المدرس في الالتقاط المعرفي، يعدل معنى المدرسة المدركة كمكان يعبر عن الاستجابات والبحوث، وليس لاستعادة الرغبة في المعرفة من خلال الاستهلاكية المدرسية أو الإحباط. إننا نرى إذا الفائدة المدرسية والمجتمعية لأي ممارسات مفرغة من المعنى، في عالم يفتقر إلى اليوتوبيا، حيث قوض فلاسفة الشك المتعالي الإلهي، وقوض "كليانيون" "totalitarismes" القرن العشرين طعم "الغد الذي ناشدوه" و"مضار التقدم" والنصر الوضعي للعلم والعقل...

حتى وإن كان ممكنا ومرغوبا فيه تعليم التفلسف للأطفال والمراهقين، ألا يجب علينا بالأحرى إدراج الفلسفة ضمن النظام المدرسي؟ هذا هو السؤال المطروح اليوم. الآن، لا

8-Association des groupes de soutien au soutien.

جمعية مجموعات الدعم للدعم (جمعية فرنسية تعنى بتنظيم ورشات الفلسفة بالمدارس الابتدائية، والإعدادية والثانوية في إطار تشجيع ودعم الممارسات والمناقشات ذاب الطابع الفلسفي. لمزيد من المعلومات: <http://agsas.fr> , agsas.antennelyonnaise@orange.fr

يتعلق الأمر بفرنسا سوى بمبادرة، ينظر إليها بعين الشك، بل بعداء ثم فضول، أصبحت شيئاً فشيئاً تكسب دعم المؤسسات. من جانبه، انخرط التعليم الكاثوليكي منذ دجنبر 2001 في "تنمية التساؤل الفلسفي بالمدرسة الابتدائية والإعدادية" كواحد من أولوياته الثمانية. هل يجب أن ننطلق من تجارب المتطوعين المتحمسين للتعليم الإلزامي، عبر إدخال مادة جديدة ضمن برنامجهم التعليمي؟ إن ربط هذه الممارسات الجديدة بالمدرسة، مع ملاحظات وقيود الموحّدات، دون تكوين ضروري يمكن أن يضعف إلى حد كبير تأثيراتها الانعكاسية. لكن سيكون من ناحية أخرى فرصة لفتح خطوط الفكر لجميع الأطفال، من منظور المساواة والمواطنة⁹.

أي وقع على تدريس الفلسفة؟

منذ أن تم الحديث عن صفة "الفلسفي"، على الأقل من حيث الطابع، وأخذها على محمل الجد، أمكن بل وجب أن نتساءل حول طبيعة المناهج البيداغوجية والديداكتيكية المستخدمة. كيف تمت بنائها علمياً لحث المتعلمين الصغار على "التفلسف"؟ من يختبر المبدعين؟ يبدو أننا سنجد أنفسنا أمام تحليل للممارسات، تنوع أهدافها، طرائق تناولها، الشخصيات المروج لها، المرجعيات السيكلوجية والفلسفية التي تقوم عليها (انظر قائمة المراجع في آخر المقال). هناك تيارات تتفاعل، جدلياً أو حوارياً، مع بعضها البعض. يظل النقاش بين الممارسين، المكونين والباحثين، وفي ظل غياب أي تطبيع مؤسسي، غني، بل أحياناً متضارب الأبعاد، ويميل نحو المقارنة والتقييم. ما طبيعة الآثار الناجمة عن ذلك وما معايير المقارنة؟ هل هي مقنعة، ووفق أي منظور؟ هل يمكننا تحسين المناهج لمساعدة

9- Tozzi M. « Del'instituant à l'institué ? », Dans Les activités philosophiques en classe : un nouveau genre ? (coord. Tozzi M.), SCEREN-CRDP Bretagne, Rennes, 2003, p. 11 à 17.

المتعلمين، وكيف يتم ذلك؟ يمتزج التحليل، الحكم والنصح في كثير من الأحيان، الأمر الذي لا يحيل إلا نادرا إلى المنهج السليم...

تصبح الاختلافات، وحتى الخلافات، بين هذه المناهج جد متناقضة. على سبيل المثال، من "بوتارد" (A. Pautard) (التعبير التفكير للطفل وما يرتبط بـ "السيكولوجيا" الراهنة لـ "لفين" (J. Lévine) "شازرون" (J. F. Chazerans) ("أناركية الفلاسفانية" لـ "برمجة التواري الذاتي للمنشط")، إلى "كوناك" (S. Connac) (صياغة ممارسة ذات طابع ديمقراطي وفلسفي)، و"جنيف" (G. Geneviève) (طريقة جمع الأسئلة انطلاقا من رواية ليمان، اختيار موضوع والمناقشة بين جماعة البحث) ثم "لنان" (A. Lalanne) (دليل مفاهيمي) أو "برينيفير" (O. Brénifier) (المنهج التوليدي السقراطي)... يمكن للمرء أن يعثر على بعض الثوابت المشتركة: مسلمة العمل على تدريس الفلسفة للأطفال، المدخل البيداغوجي الشفهي، الانسحاب النسبي للمدرس من الواجهة، مراعاة تساؤلات المتعلمين وأهمية التعبير الشفهي عنها ونقل الأجوبة...

تحدد هذه الخلفية المشتركة تنوع الممارسات الجديدة التي يمكن مقارنتها مع الطريقة التقليدية -الإلغائية- لتدريس الفلسفة الفرنسية الثانوية، من أجل نقاش عميق لفرضيات كل براديجم¹⁰. تأسس البراديجم التقليدي تاريخيا بفرنسا على ثلاث ركائز: الاستماع إلى الدرس كمعطى لفكر المدرس، قراءة نصوص كبار الفلاسفة كنماذج وأمثلة للفكر، كتابة مقالة إنشائية كاختبار لتعلم التفلسف.

يبدو أن الممارسات المبتكرة تقدم براديجم آخر منظم لتعلم التفلسف:

10-Tozzi M., « Qui interroge qui ? Nouvelles pratiques philosophiques et philosophie », Dans Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches, (coord. Tozzi M.), CRDP Bretagne, Rennes, 2002, p. 15 à 22.

- غياب الدرس الإلقائي للمدرس كمثال للفكر الحي "الذي يفكر أمامك"؛ وبدلاً من ذلك انسحاب المدرس عن مضمون النقاش، "المدرس المتواري (إراديا)" (J. Rancière)، كشرط للعلم من أجل التفكير الذاتي، حيث يتجاوز المتعلم رغبة الإجابة (الجيدة) للمدرس ؛

- إمكانية تعلم التفلسف عبر الأنشطة الشفهية وضمن التفاعلات الاجتماعية اللفظية، وليس عبر القراءة أو الكتابة فقط، لاسيما أن المناقشة يمكن أن تكون مكون فلسفي وليست مجرد نسيج من الآراء على شاكلة "المقاهي الشعبية".

- إيلاء الاهتمام للنصوص الأخرى في التراث الفلسفي: نصوص مخصصة للأطفال (مثل: روايات ليبمان "Lipman"، والأمسيات والولائم الفلسفية "عند ميلان" Milan "...)، وألبومات أدب الشباب "résistants et proliférants" (C. Tauveron)¹¹. تشكل هذه العناصر الثلاث قطيعة جذرية مع تقليد التعليم الفلسفي الفرنسي، عندما ننظر إلى هذا "الدرس" باسم قانون النوع، ووصفه بأنه "تقليد غير قابل للنقاش" (programme Renaut de 2000)، وكأنه كتاب مقدس (الذي لا يسعه إلا أن يدخل البرنامج في عداد الموتى!).

تفرض النقاشات السابقة طرح مجموعة من الاستفهامات تتوزع بين نموذجين اثنين: بيدوان متناقضين، لأول وهلة! أو مكملة (كمسألة السن مثلاً) باراديغم تقليدي، يطرح الأسئلة ذات الصلة بالجدية: وفق أي شروط يمكن أن يكون نقاش ما فلسفي حقاً؟ وهل التماسك والاتساق في الكتابة شرطان لا غنى عنهما لبناء دقة التفكير؟ هل يمكن تعلم التفلسف بدون أستاذ فيلسوف؟ وماذا عن التراث الفلسفي؟ باراديغم ناشئ، يتساءل بدوره:

11 -Tauveron C., Lire la littérature à l'école, Hatier, Paris, 2002, p : 10-11.

أنظر أيضاً إلى الببليوغرافيا التالية:

Carton M., Dumas C., « Quels supports aux discussions philosophiques dans les livres et album pour enfants ? », <L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire, (Coord ; Tozzi M.), Hachette-CNPD, Paris, 2001, p.105 à 114. or Rabany A., « Littérature de jeunesse et philosophie », in Les activités à visée philosophique, idem, p. 153 à 157. Ou Miri N., Rabany A., Littérature : album et débat d'idées, Bordas, Paris, 2003.

لماذا لا نستطيع تعلم التفلسف عبر التحوار، كما فعل الفلاسفة القدامى في مدارسهم، أو المناقشة "disputatio" في العصور الوسطى، وآخرها في صالونات القرن الثامن عشر أو في المقاهي الثورية. وفي الفترة الراهنة المقاهي الفلسفية؟ لماذا لا يمكننا التفلسف مع "نمط" المقالات، من حيث هي نوع من الكتابة المدرسية ظهر بفرنسا في نهاية القرن التاسع عشر، ولم يستخدم في بلدان أخرى إلا قليلاً، ولا يمارسها حتى الفلاسفة أنفسهم؟ وهل نحتاج لكي نفكر إلى "المعلم الروحي"؟ ما شرط "ثقافة ذات طابع فلسفي"، تكون نقطة انطلاق التفكير، أو عائقاً أمام التفكير نفسه؟ إلخ.

بصورة أعم، من خلال ثقافة السؤال (وضع مبدأ الرغبة في معرفة المعنى)، لا عبر ثقافة الجواب، حيث وضع المعلم "الذي يشك في ما يعلم" "sachant douter" أفضل من "الذي يفترض معرفته" "supposé savoir" (لاكان) (Lacan)، العلاقة بين المعرفة وإشكالية الحقيقة غير دوغمائية، فهي علاقة تعاونية في الواقع تتجلى في الانخراط في الأخلاق التواصلية لـ "جماعة البحث" (ليمان)، تشكك هذه الممارسات في طبيعة العلاقات بين المعرفة المدرسية والقواعد التي تحكم الفصل الدراسي، ودور المدرس في هذه العلاقات، وبالتالي غايات المدرسة.

صحيح أن هذه الممارسات هي أسهل للتنفيذ في الفصول التي تعتمد التدريس الفعال، والذي يمنح الكلمة للمتعلم. إن تيار "الفلسفة وعلم النفس" (J. Lévine) يوقف قلق المعلمين تجاه التنمية الشاملة للمتعلم عامة، والطفل خاصة؛ وهذا ليس وليد الصدفة وإنما يعود إلى مرحلة التعليم الأولي، حيث العلاقة مع المعرفة ليست ذاتية شخصية وإنما تُكتسب مع التعليم الإلزامي. أما تيار (الفلسفة والديمقراطية) الذي يزدهر عند أولئك الذين يهتمون بالتنشئة الاجتماعية، وتسوية النزاعات، والمواطنة؛ فيأخذ أهمية خاصة لدى أتباع البيداغوجيات التعاونية (بيداغوجيا "فرينيه" "Freinet" والبيداغوجيا المؤسسية لـ "أوري" "Oury")، لأنه من السهل جداً تغيير الفصول الدراسية التي اعتادت على "المشاورات"، حيث يكتسب المتعلمون فن الخطابة المنظم. لكن، يتعلق الأمر هنا بالتفكير، والنقاش الشفهي

الذي سيصبح "تأمليا"، الشيء الذي يسمح بتجميع الهدف وإتقان اللغة والمواقف ببساطة. هكذا فإن لغتهم الأم قد تعمل بشكل مختلف عما كانت عليه في "اللسانيات"، عن طريق الممارسات اللغوية المتعددة الأبعاد، كما هو الشأن في "التهديب" أو "المواطنة" حيث تصبح المواقف مبنية من طرف المشاركين وليست مجرد محتوى للخطاب أو موعظة للمدرس. لذلك هناك نتائج "للانضباط"، بالمعنيين معا: سلوك اجتماعي أكثر (بأقل "انضباط" ممكن)، وفضول أكبر يغير العلاقة مع معرفة المتعلمين من خلال تشجيعهم على طرح الأسئلة ("إقبال" أكثر على الانضباط).

في حقيقة الأمر، هذه هي مهام المدرسة وتحدياتها التربوية، تضع، من خلال ثقافة السؤال والإشكال من جهة وعبر إنشاء جماعة البحث من جهة أخرى، حس المعرفة، والروابط الاجتماعية والعلاقات السياسية في مركز تعلم المتعلمين.



قائمة المراجع

- Tozzi M. , “ Contribution à l’élaboration d’une didactique de l’apprentissage du philosophe ”, Revue Française de Pédagogie, avril-mai-juin 1993.
- Tozzi M. , Penser par soi même, initiation à la philosophie, Chronique Sociale, Lyon, EVO, Bruxelles, 1994 (5 ième édit.).
- Tozzi et al, L’oral argumentatif en philosophie, CRDP Montpellier, 1999.
- “ Philosophe à l’école élémentaire ”, Pratiques de la philosophie n°6, GFEN, juillet 1999.
- Lalanne A. , Faire de la philosophie à l’école primaire, ESF, 2002.
- Tozzi et al :
 - L’éveil de la pensée réflexive à l’école primaire, CRDP Montpellier-CNDP-Hachette, 2001.
 - Discuter philosophiquement à l’école primaire. Pratiques, formations, recherches, CRDP Montpellier, 2002.
 - Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches, CNDP-CRDP de Rennes, 2002.
 - Les activités à visée philosophique en classe: l’émergence d’un genre ? , CNDP-CRDP de Rennes 2003.
- Michaux Y. , Avec Y. Michaux, la philo 100°/ado, Bayard Presse, 2003.
- Pettier J. C. , Chatain J. , Débattre sur des textes philosophiques en cycle 3, en Segpa...et ailleurs au collège, CRDP Créteil, 2003.
- Solère-Queval S. , Tozzi M. , « Le rôle du maître dans des discussions à visée philosophique à l’école primaire et au collège», La discussion en éducation et formation (coord. Tozzi M. , Etienne R.), L’Harmattan, col. Action et Savoir de J. M. Barbier, 2004.
- Philo à tous les étages, 3 ième colloque sur les nouvelles pratiques philosophiques, CRDP Rennes, 2003.
- Actes du colloque 2003 de Balaruc, Ministère de l’éducation Nationale, Desco, Paris, 2004.
- Symposium « Le rôle du maître dans la discussion à visée philosophique », colloque de Montpellier 3 sur « La discussion en éducation et formation » (mai 2003): disponible sur cd rom à l’université P. Valéry (Montpellier 3) ; interventions de A. Decron, A. Delsol et Sylvain Connac publiées in Les cahiers du Cerfee, n° 19 sur « La discussion dans l’enseignement et la formation », Montpellier 3, 2003.
- Revue Diotime L’Agora, publiée par le CRDP de Montpellier depuis mars 1999, à raison de quatre numéros par an, comprenant de nombreux articles et dossiers sur les pratiques philosophiques à l’école primaire et au collège. En ligne sur: [www. ac-montpellier. fr/ressources/agora/](http://www.ac-montpellier.fr/ressources/agora/)