تدريس الفلسفة للأطفال باستخدام مقاربة الدراما في التعليم
نحو فلسفة تكوّنيّة

ذ. نعيم محمد حيماد
Naim Mohamed HAIMAD

أستاذ الفلسفة بوزارة التربية الوطنية ـ المغرب
naimn134@gmail.com

ملخص البحث:

يُعد الأطفال في كل مجتمع من المجتمعات، الجيل الذي تُكرّس لأجله الطاقات، وتشحذ الهمم، لاستكمال رحلة تقدم الحضارة الإنسانية. وأي انشغال عن تعليم الأطفال لأجل طفولة أكثر إبداعية وتحررا، وتشبعا بالقيم العليا، سيقود نحو هدر الطاقة الإنسانية، وإعادة إنتاج أسباب الفشل الشخصي، والضياع الاجتماعي، مع أن حل المسألة، لا يتطلب أكثر من بذل الجهد، لفهم آليات التعامل مع الطفل، ومشاركته انشغالاته، ووضعه في سياق متوازن للتنشئة الاجتماعية والنفسية، وتربيته على الانفتاح على العالم المتغير.

يقتضي الأمر منا، إذا أردنا أن نمضي قدما في مهمتنا، أن نطور مقاربة جديدة لتعليم الفلسفة لأطفالنا، مقاربة تحفز الخيال، وتُعلّم القيم، وتُحرر الأطفال من النظرة النمطية للعالم ولذواتهم. ولأن عملي سينصب على خيال الأطفال، فإنني سأحاجج في هذا البحث، على قدرة مقاربة الدراما في التعليم[1]، على رسم الخطوط العريضة لكيفية تشييد تعليم متحرر من عناصر التعليم التقليدي (الذي يعيد إنتاج الصور الخيالية السائدة، بعد أن فقدت خاصيتها الخيالية، واكتسبت صفة الحقيقة الخالدة)، وأن تعليم الأطفال الفلسفة في نظري، يفجر الأسئلة بدل تقديم الحلول، ويترك المهمة للأطفال ليشيدوا عالمهم المتخيل، ويقدموا نظرتهم الخاصة للحياة. إن السؤال الرئيس الذي سيكون محور بحثي هو: كيف نهتدي بمقاربة الدراما في التعليم، نحو تدريس للفسفة، أكثر تحررا و إبداعية؟ هذا السؤال سيقودني إلى ابتكار مفهوم الفلسفة التكوّنية، الذي أعتقد أنه يمتلك القوة لجعل تدريس الفلسفة للأطفال في الوضع الآمن للتعلم. ولأكون عمليا، سيقدم بحثي تمارين تطبيقية مبنية على قصة ودراما تكونية[2] أو ما يسمى الدراما الصفية[3]، بهدف تسليط الضوء على الانعطاف الدرامي في تدريس الفلسفة للأطفال.

[1] مقاربة الدراما في التعليم هي مقاربة تشتمل إعداد بيئة درامية مبتكرة، يتعلم فيها الطلاب موضوعات المنهاج الدراسي عبر لعب الأدوار، واستعمال تقنيات درامية أخرى أثناء عملهم الاستقصائي. و ينظر إلى الدراما في هذه المقاربة كوسيط للتعليم و التعلم. ويكمن سبب تمسك المنظرين بهذه المقاربة، في كون الدراما تشد المتعلمين، حيث تبني على العفوية، وتصنع فعل التصديق الخاص باللعب الدرامي و تُبئر على عناصر المستوى الملموس بدل المجرد.

[2] نوع من الدراما يكون فيه الأداء موجها للجمهور الداخلي. فالمشاركون في الدراما التكونية يشكلون مع المعلمة المجموعة المسرحية فينخرطون في الدراما ليصنعوا المعنى لأنفسهم.

[3] الدراما الصفية هي نشاط يعايش عبره الطلاب المواقف لأجل أنفسهم بدل توجيهها للجمهور الخارجي. ويُعرف هذا النشاط بشكل واسع بالدراما الخلاقة، ويأخذ كذلك أسماء أخرى مثل الدراما في غرفة الصف. والدراما التعليمية، والدراما الارتجالية. وأيّا كان الإسم الذي يطلق عليها فإن الدراما المقصودة هنا هي دراما تنبثق بشكل عفوي من قبل المشاركين الذي يؤدون مهام التأليف ومعايشة عناصرها التي تدفع بالدراما نحو التقدم.

المفاهيم الرئيسة: التفكير الفلسفي، الفلسفة التكوّنية، الدراما التكوّنية، الأطفال، الحماية

Abstract

Teaching Philosophy to Children Using Drama in Education Approach Towards Process Philosophy

Societies that aspire to have an impactful role in the development of human civilizations should dedicate most of their energies and forces to the young generation. Hence, ignoring preparing for a more creative and liberated future childhood that respects human basic values will waste human forces and reproduce the causes of individuals' failure and social alienation. The key solution requires making an effort to master strategies of dealing with children and hearing their concerns. The idea of teaching philosophy to children requires placing them in an environment that keeps the balance between social and psychological uprising. Moreover, teaching them to be open-minded toward the ever-changing world. Consequently, if we want to fulfill this purpose, we have to promote a new approach for teaching philosophy to children. An approach that motivates their imagination, teaches them values and liberates them form the typical point of view toward the world and themselves. Since my work focuses on children's imagination, in my paper, I will argue that drama has an effect on teaching children. It can define the highlights of establishing an education that is liberated from traditional teaching (the one that reproduces the typical images that have lost their imaginary nature and gained the nature of absolute facts). In my point of view, teaching philosophy to children will generate questions instead of solutions and will leave the mission for children to establish their own imaginary world. The main question in my paper is: How can 'drama in education' approach guide us to a liberated and creative teaching of philosophy to children؟

This question leads me to create the concept of 'process philosophy'. I believe it has the power to facilitate teaching philosophy to children in a secure and safe environment. Practically, my research will introduce samples of practical activities based on stories and 'process drama' in order to illustrate the dramatic turn in teaching philosophy to children.

Keywords: philosophical thought, process philosophy, process drama, children, protection.

توطئة

يمتاز الأطفال بقدرتهم الوافرة على تعلم طرق التفكير الفلسفي، لأنهم ببساطة أطفال. فهم يستطيعون أن يتخيلوا المواقف في عالم الخيال القصصي، ويخمنوا تبعاتها، ويُغيّروا العالم، متجنبين في الوقت ذاته انعكاساتها السلبية على عالمهم الواقعي. وبخوض الأطفال رحلة متخيلة بمساعدة معلمهم في دور[1]، سيشعرون بأن مساءلة السياقات الاجتماعية فعل متاح، بوصفه أحد ركائز التفكير الفلسفي.

من الخطأ القول إن فعل التفلسف تولّد من العالم التجريدي للفلاسفة، لأن هذه الممارسة الفكرية، كغيرها من الممارسات، ذات نزوع نفعي. لذلك فكل الأفعال التي تتولد من العالم الخيالي للدراما، تعمل لأجل تحسين المواقف المعروضة على الأطفال، بعيدا عن السياقات الفعلية، لكنها تعود للتأثير فيها. فيكون كل نقاش حول العدالة، والحرية، والمساواة، والخير، والشر، وغيرها من القيم الإنسانية، هادفا وذا مغزى.

في هذا البحث، أفترض أن بإمكان الأطفال تطوير ميلهم الفطري نحو طرح الأسئلة، داخل أطر درامية. فعادة ما نلقى الأطفال، وهم يتساءلون عن خَلْقهم، وحياتهم، ومماتهم، ونحن لا نكف عن بذل الجهد لنضع حدا لتساؤلاتهم، وبالتالي لخيالهم الفلسفي، مُدّعين أنهم لا يزالون صغارا. إن مهمتنا بصفتنا معلمين ومربين هي مساعدة أطفالنا ليرسموا صورة ذواتهم، عبر وضعهم في سياقات اجتماعية متخيلة، لاختبار أفكارهم ومعاينة أثرها عليهم، في العالم المتخيل، ومن ثم الواقعي.

تضطلع الفلسفة بتحقيق هدفنا التعليمي والتربوي، فهي تفتح نوافذ في عقول الأطفال، وتدعهم يختبرون، الواقع في عوالم ممكنة، ويستكشفون التفاصيل النوعية للوضع الإنساني. هذا هو مبرر انعطافنا نحو الدراما في تدريس الفلسفة للأطفال. وسنعتمد في بسط موضوعنا على مواقف بعض الفلاسفة، التي تنبني على ضرورة التفكير فيما وراء المظاهر، ومساءلة الأسباب الداخلية والخارجية للمواقف الإنسانية. والمقاربة الفلسفية التي سأسير على وفقها، هي الشك الديكارتي. فكما نعلم أن ديكارت استخدم الشك كمنهجية للوصول إلى اليقين. في بحثنا لن يكون المقصد هو اليقين في ذاته، بل خلخلة عناصر الواقع والخيال معا.

1- الارتباط بين الدراما والفلسفة

اتباعا لتعريف إدوارد بوند للفلسفة بكونها في معناها العميق دراما (Bond, 2014) فإننا نكون على مشارف فلسفة جديدة تتغذى من الفعل الدرامي. وبالتالي يكون تدريس الفلسفة مرتبطا بإعداد شروط سياقية، تحفز الفعل لدى الأطفال، عبر مواقف درامية مبتكرة. وأعتقد أن الدرس الفلسفي هو درس درامي بامتياز.

قد يكون من المفيد أن نطلب من الأطفال كتابة قصة متخيلة لبدء درس الفلسفة، والتي ستتحول عبر مجموعة من استراتيجيات[2] الدراما، إلى ممارسة فلسفية، تتجسد في تساؤلات الأطفال حول الشيء وكيفه وعلته. هذه الأسئلة التي تركز على أحداث درامية مبتكرة، قادرة على إثارة الوعي بما يجري في القصة. مثال ذلك، اعتراض أحد الأطفال على حكم غير منصف، باستخدام أدوات الاستفهام في دور (لعب إيهامي).

[1] يُعبّر عنه في أبسط مظاهره، بأخذ المعلم/القائد دورا في الدراما مع بقية المشاركين.

[2] الاستراتيجيات هي كيفية تنفيذ الدراما مع الطلاب، ونظرا لصعوبة تصنيف الاستراتيجيات بشكل واضح بالنظر إلى عددها الهائل، فإن التصانيف الأربعة المؤطرة لها هي؛ بناء السياق، وبناء الحكاية، وتعميق التجربة والتفكير بالدراما (التأمل). ويعود للمعلم قرار اختيار الاستراتيجيات والتقنيات والأنشطة لخلق أفضل التجارب الدرامية.

ويتلاءم تدريسنا الفلسفة للأطفال مع توظيف التمثيل التجسيدي، وهو الأكثر فعالية في تعلم الأطفال حسب تصنيف برونر، لأنه يجعلهم أشد التصاقا بالواقع الملموس. وفي مقاربة الدراما في التعليم، يمنح هذا التمثيل الأطفال القدرة على تجسيد مواقف الدراما، وبناء سياقات ملموسة، بمساعدة المعلم خارج الدور، واستقصاء الأفعال داخل الدور. وبالتالي فالاستقصاء عبر تجسيد الوقائع، ومعاينتها، وطرح الأسئلة، يعد أحد عوامل جذب الأطفال إلى التفكير في كل جزء من الدراما، بمزيد من التوتر، بوصفه وجودا معطى. فالفلسفة لا وجود لها حيث يغيب التوتر، والتوتر علامة الدراما الأساسية. وما يصنع التوتر في الفلسفة والدراما على حد سواء، هو التقابلات. يقول إدوارد بوند "هدف الدراما هو الاعتراف بأن معنى الحياة أهم من الحياة ذاتها" (Bond, 2014)، وفي منظورنا أن المعنى يتشكل عبر تقابلات الحياة: نقتل لأجل الحماية، ونكره في سبيل الحب، ونكذب لأجل الفوز، وغيرها. مهمة الفلسفة في السياق الدرامي، الذي يزود الأطفال بأدوات لمقاربة أسئلة الحياة، هي جعلنا نعرف كيف ولماذا نعيش في قلب التقابلات، التي تثيرها أسئلة الفلسفة. إن تخيل الواقع هو الذي يعيد بناء هيكل المجتمع، بإحداث ثغرات في معاني مواقف الدراما، وردمها بمعاني أخرى. وهنا يتجلى دور الفلسفة حين تتحد مع الدراما؛ طرح أسئلة جذرية، للتشكيك في معاني المواقف المعطاة، وإحداث الثغرات، وردمها بمعاني بديلة. وباتباع هذا المسار، فإننا نشدد على الإبداعية في أقسام الفلسفة للأطفال. وهنا تكمن خطورة الفلسفة وفائدتها في الوقت ذاته.

2- حساسية الأطفال تجاه القضايا الفلسفية والحاجة إلى الحماية[3]

سبق أن تطرقنا إلى التوتر الذي تولده القضايا الفلسفية، ولهذا نحن بحاجة إلى توفير الحماية في أثناء معالجة تلك القضايا مع الأطفال. إن الدراما تقدم وسائل لخلق مسافة بينما يندمج الأطفال في قضايا الفلسفة. ويعد الاضطلاع بالدور على وفق مستويات مختلفة، وبناء سياقات ملموسة عبر كل مراحل الدراما، وإبطاء الأشياء، من الاستراتيجيات التي تشكل وسيطا حمائيا. لذلك فكل تخطيط لدرس الفلسفة، يحتاج إلى اعتبار هذا الجانب المهم لتعليم الدراما، وإلا فإن فتح نقاش مباشر حول الميلاد، والموت، واللاعدالة والحرب، وغيرها، قد يكون صادما وذا نتائج ارتكاسية.

لا شك في أن التوتر والانفعال مطلوبان في درس الفلسفة، وكل نقاش إلا ويرتبط بالمواقف التي يتخيلها الأطفال ويجسدونها. ونشير هنا إلى تمييز رائدة الدراما في التعليم دروثي هيثكوت بين الحماية من الانفعال والحماية في أثناء الانفعال. وهذا النوع الأخير للحماية هو الذي يشكل الأرضية الأساسية للدراما التكونية[4] التي أحاجج في هذا البحث على أنها فلسفة تكونية[5]. يقول كارل ياسبرز "نحن دائما في مواقف معينة. تتغير المواقف وتظهر الفرص، إذا فقدناها لا تعود أبدا، أستطيع بنفسي العمل على تغيير الموقف، لكن بعض المواقف تظل جوهريا هي ذاتها حتى لو أن جانبها اللحظي يتغير، وقوتها التدميرية تتسم بالغموض: لا مفر لي من الموت، لا مفر لي من الألم، لا مفر لي من الكفاح، أنا تابع للحظ، وأورط نفسي بشكل حتمي في الشعور بالذنب (Jaspers

[3] يُعدّ من المفاهيم المفتاحية لتعليم الدراما، ويترابط بشكل كبير مع مفهوم التماسف بمعناه السيكولوجي، بوصفه استراتيجية تحمي من "الواقع"، وفي أدبيات تعليم الدراما يُنظر إلى التماسف كاستراتيجية وقائية في الدراما الصفية. حيث توضع القضايا التي تُستكشف في الدراما على مسافة، وتُختبر بوصفها أقل تهديدا عبر حفظ الفعل بداخل الفعل المحمي المنقول من مواقف الحياة الواقعية.

[4] هي مؤشرات للطريقة التي يتفاعل بها الزمن والحيز والحضور الإنساني، وتتشكل لإنتاج أنواع مختلفة من المعنى الكامن في الدراما.

[5] مجال لتدريس الفلسفة للأطفال ينطوي ضمنيا على الأعراف والعناصر التي تستخدمها الدراما التكونية كأسلوب في التدريس. الهدف من ابتكاري لهذا المفهوم هو الدمج بين الفلسفة والدراما في تدريس الأطفال الفلسفة من أجل ممارسة فلسفية تتكون فيها الرؤى بينما تتقدم الدراما الصفية بفضل التلاميذ الذين يضطلعون بدور المشاركين والجمهور معا.

(Jaspers 1954, 20). ما يهم في مقولة ياسبرز هو إدراكه السمة الثابتة للمواقف الإنسانية مع هامش ضئيل لمراوغتها. والمراوغ متوتر ومنفعل ويحتاج وهو يستقصي الوجود إلى وسيط يبدد ثقل القضايا ليحتويها الأطفال قبل أن تحتويهم. هذا الدور الحمائي ضروري لإدامة الفرص أمام الأطفال لتحدي الوجود وتغيير حقيقته.

في الفلسفة التكوّنية لا نفقد الفرص، إننا نضع الأطفال في مواقف قصوى، لتجسيد واستكشاف أفعالهم وأفكارهم ومشاعرهم، والجوانب الأخرى لشخصيتهم. وما يجنيه الأطفال من العيش عبر مواقف الحياة المتخيلة هو التعرف على الجوانب القصوى لحياتهم، ضمن إطار جمالي مستوحى من الشكل الفني للدراما[6]. فالفني هو ما ينبغي له أن يحتوي العقلي في تدريس الفلسفة للأطفال، حتى يستمتعوا بالتفلسف ويتوقعوا التبعات، ويتماهوا مع المواقف، ويكتسبوا المعرفة في سياق تخيلي محمي. مع الإشارة إلى أن بعض المواقف العارضة تؤثر على شخصية الأطفال حتى دون أن يدركوها، لذلك فوظيفة الفلسفة التكونية، هي أن تجعلهم مدركين لها من خلال اللعب الإيهامي، بأن يستكشفوا أفعالهم في سياق اللعب، وينتبهوا لظروفهم، ويناقشوا البدائل.

3- قصص بسيطة وقضايا كبرى

ينخرط الأطفال معا في القصة، وهذا الانخراط هو في حد ذاته مؤشر على التعلم المفيد. ومهما تكن القصة التي اختاروها، فقد تكون مدخلا لمناقشة القضايا الأساسية. ويُعدّ التعاون مؤشرا آخر على التعلم المفيد، عبر بنائهم أرضية مشتركة تخدم كنقطة بدء جاذبة: بناء سياق القصة باستخدام أعراف الدراما[7] (التي ابتكرتها دوروثي هيثكوت وطورها جونوثان نيلاندس وآخرون). ويظل الأطفال يستمتعون بالقصة، ولا يتوقفون عن طرح الأسئلة طيلة السرد. إنهم يجسدون القصة، وينفتحون على قضايا فلسفية بمجرد اضطلاعهم بالأدوار، لكنهم يظلون هم أنفسهم، بينما يتصرفون تبعا لأفكارهم، ومشاعرهم، وأجسادهم. فتصير قضايا القصة قضاياهم، ويعملون سويا مع المعلم، لاستكشاف تفاصيل كل جزء من القصة.

في قصة "الطفل والضفدع"[8] تقتل الأم الضفدع لحماية طفلها، الذي وجد المتعة في مشاركته اللعب. إن هذه القصة مرتبطة بما يفضل الطفل القيام به، وهو اللعب مع الحيوانات. ويشكل اللعب بدوره العالم الحميمي للطفل، وقتلُ الضفدع في القصة أفشل عملية اللعب، وعلّم الطفل بأن اهتماماته لا معنى لها في عالم الكبار. لذلك عندما يتساءل الطفل عن سبب قتل الأم للضفدع، فإن سؤاله يتحول إلى سؤال وجودي، وينطلق باحثا عن أجوبة ليس من الكبار، بل من أقرانه بمساعدة المعلم. إن الصراع بين عالم الصغار وعالم الكبار ينتج عالما هجينا يفسد عالم الصغار. أما إذا قبلنا تفسير الصغار لعالمهم، بمنحهم فرصة استكشاف رغباتهم، وأفكارهم، وآمالهم، فسيصير عالمهم أفضل من عالم الكبار، ومؤسسا له. فالطفل قد يستنتج من القصة أن عالم الحيوانات يستحق الاحترام، حيث يمكنه أن يجسد الضفدع، يلعب دوره وينظر بعينيه. وأعتقد أن العلاقة بين الحيوان والإنسان ستحظى بما تستحقه من خلال هذا الموقف. فحتى لو أن الأطفال يميلون إلى المواقف الملموسة، إلا أنهم سيجدون أنفسهم يواجهون قضايا مجردة. وستقودنا الفلسفة التكونية، إلى الشعور العميق بالموقف، والتفكير فيه. وكما يقول ياسبرز: "على طول التساؤل والشك، فإن الوعي بهذه المواقف القصوى هو الأصل الأعمق للفلسفة. في حياتنا اليومية عادة ما نتجاهلها بأن نغلق أعيننا كما لو أنها غير موجودة" (Jaspers 1954, 20).

---

[6] تنحو الدراما كشكل فني إلى التبئير على تطوير مهارات مسرحية و تنمية الذوق المسرحي و شحذ مهارات الأداء المطلوبة لإخراج مشهد في مسرحية تتجسد فيه شخصية الطلّاب، وتعتمد في ذلك أدوات المسرح.

[7] أعراف الدراما هي أفعال نوعية وتقنيات تستخدم في الدراما بهدف إنتاج تأثير درامي.

[8] الأخوين جريم (2016) الطّفل والضفدع (ترجمة وسيم الكردي). عمان: مطبعة الأهلية للنشر والتوزيع.

بينما الأطفال في درس الفلسفة التكونية، لن يتجاهلوا هذه المواقف. وحتما سينتبهون لها، لأن أرواحهم تعشق السؤال. فنحن بصفتنا كبارا، نبذل الجهد لتدريس الأطفال، وترسيخ القيم فيهم، وإرشادهم طوال الوقت، وننسى أن التدريس سيرورة تتداخل مع الطفولة المبكرة للأفراد في المجتمع. ولهذا السبب، أشارت ميشيل سوي في مقالتها عن تدريس الفلسفة للأطفال، إلى فكرة عميقة قائلة: "عندما بدأت إدارة ورش عمل الفلسفة لأطفال المدارس الابتدائية، رأيت بسرعة أن الأطفال أيضاً لديهم المقدرة على الاستقصاء فلسفيا في سن مبكرة. إنهم يتسمون بالذكاء في اللعب بالأفكار وبالمهارة في البناء على حجج بعضهم البعض. إنهم فضوليون إلى ما لا نهاية، يتساءلون حول القيم ("ما هو الشيء الأكثر عظمة في العالم؟")، الميتافيزيقيا ("هل وجود الأرض مصادفة؟")، اللغة ("إذا انطلق رجال الكهف فقط" أخ، أخ، أخ"، كيف تعلمنا أن نتكلم؟ ") ونظرية المعرفة (" بما أنه يمكنك أن تحلم وسط الحلم، كيف يمكنك أن تعرف متى تحلم؟ "). وتجادل بأن "الاستقصاء الفلسفي في المدارس الابتدائية سيعزز بالتأكيد تطوير الحجة المنطقية ومهارات التفكير الأعلى تنظيما" باستخدام تقنية نقاش المجموعة الصغيرة.

ومع ذلك، بما أن مناقشات الأطفال تسعى إلى اكتساب ممارسة منطقية، فإنها تضعف خيالهم، لأنهم يتعلمون أن المنطق أكثر أهمية من الحياة نفسها. يشبه ذلك شخصا يسير على رأسه، ويفقد القدرة تدريجياً على إدراك دور العوامل السياقية الأخرى. هذا هو السبب في أننا بحاجة إلى القصة.

4- الفلسفة كوسيلة للاستكشاف بدلا من تعليم الحقائق

تجادل الفلسفة على امتداد تاريخها، بأنها تسعى إلى الحقيقة كنتيجة للنشاط العقلاني، الذي يستخدم على سبيل المثال منطق أرسطو. على المستوى الاجتماعي، عندما يتحدث اليمين السياسي في الولايات المتحدة الأمريكية، عن التعليم، فإنه "يعدد ما يعتبره حقائق مألوفة وواضحة، ويأسف أنها لم تعد تترسخ في عقول اليافعين" (Rorty, 1999, 114). تبعا لهذا التأكيد، نفترض أن تعليم الحقائق للأطفال يشكل أزمة وجودية، تشبه إلى حد ما حتمية كانط، التي تتجاهل ظروف الواقع.

وبالمقابل، سيكون تدريس الاستكشاف للأطفال أكثر ملاءمة لمفهومنا للفلسفة. فالاستكشاف هو السفر عبر الأحداث الدرامية، لمعرفة المزيد عن الحياة. والغرض من الفلسفة التكونية كمجال للمساءلة، هو استكشاف الأشياء والمعاني، في علاقتها بالأفكار، والمشاعر. ومن الواضح أن بإمكاننا أن نقول، إن الأطفال من خلال لعب الدور، الذي يضطلعون به، يحصلون على إمكانية طرح الأسئلة، والتعرف على ما تنطوي عليه المواقف من معاني صريحة وضمنية، ومناقشتها. ويمكنني أن أميز أدناه الاختلافات الأساسية الموجودة بين تدريس الحقائق و تدريس الاستكشاف، كمعبر أساسي إلى الفلسفة التكونية.

	تعليم الحقائق	تعليم الاستكشاف
الغرض	- ترسيخ الحقائق لدى النشء - إبقاء المجتمع بمنأى عن التغيرات - المجتمع نتيجة لمبادئ العقل.	- حالتشكيك في المعطى القائم - جعل المجتمع موضوعا للاستقصاء - المجتمع نتيجة لتحولات الخيال.
الوسيلة	- عرض الحقائق الفلسفية - إيضاح الحقائق وإيصالها وقبولها	- السفر عبر الأحداث القصصية لإثارة أسئلة الشك المحايثة. - تجسيد المواقف واستقصاؤها ومساءلتها

وباستخدام طبقات المعنى الخمسة (الفعل، والحافز، والاستثمار، والنموذج، والموقف)، المستلهمة من دوروثي هيثكوت، سنركز على الجوانب المختلفة للفعل، ووجهات النظر. وبالتالي ستبدو طبقات المعنى في قصة الطفل والضفدع، على الشكل التالي:

من الطفل

الفعل	ما تمّ فعلُه	اللعب مع الضفدع
الدافع	السبب المباشر	تحقيق المتعة
الاستثمار	لماذا يُعدّ هذا الأمر مُهمّا /ما قيمته؟	يريد أن يعيش طفولته
النموذج	تمّ تعلّمه من خلال (نموذج إيجابي/سلبي)	كل الأطفال يفعلون الشيء نفسه
النظرة إلى الحياة	كيف ينْبغي للحياة أن تكون أو أن لا تكون؟	إلى أي مدى يمكن للأطفال أن يكونوا أحرارا؟

من الأم

الفعل	ما تمّ فعلُه	قتل الضفدع
الدافع	السبب المباشر	حماية الطفل
الاستثمار	لماذا يُعدّ هذا الأمر مُهمّا /ما قيمته؟	إبعاد الأذى عن العائلة
النموذج	تمّ تعلّمه من خلال (نموذج ايجابي/سلبي)	من الأفضل أخذ الاحتياطات
النظرة إلى الحياة	كيف ينْبغي للحياة أن تكون أو أن لا تكون؟	هل يمكن أن تكوني الأم التي ترغبين فيها بالنظر إلى المجتمع الذي نعيش فيه؟

يحاجج ديفيد ديفيس *(Davis, 2014)* بأن الدراما تسمح باستكشاف طبقات المعنى الخمسة[9] مع الأطفال، بمجرد ما يبدأون بتمييز المستوى النفسي، والاجتماعي، والتاريخي، والكوني للفعل. مهمتنا نحن المعلمون هي قيادة الأطفال إلى موقع هذه المستويات، باستخدام أعراف الدراما، وتوسيع خيالهم لخلق مواقف قصوى.

في قصة الطفل والضفدع، مرض الطفل ومات، فشعر الأطفال والأم والجيران بقساوة الموقف. هل يعني هذا أن الطفل يعرف ما هو الأفضل له؟ هل هناك فرق بين قتل الضفدع ورميه خارج المنزل، مثلا في الغابة؟ وغيرها من أسئلة الاستقصاء كثير. فالانتقال من مستوى إلى آخر، كما هو مبين أعلاه، يشبه إلى حد ما الانتقال من الملموس إلى المجرد. العملية ذاتها تسير بموازاة مع الفلسفة التكونية.

وقد عبرت معلمة عن قناعتها بأن تغيير التوجه نحو العنصرية في المجتمع، يمكن أن ينجح، إذا أدرج برنامج إعادة التأهيل في المدارس مع أطفال الأربع سنوات(Bolton, G. and Heathcote, D, 1999). في صفوفنا نسعى إلى نبذ العنصرية عن طريق النصح مع الأطفال الأكبر سنا، والأمر في الحقيقة يحتاج إلى بناء مواقف تكشف عن ميلهم العنصري. وهنا تتجلى خطورة أن نتحدث مباشرة مع الأطفال عن العنصرية، أو عن ما هو صحيح، أو خاطئ، خارج مواقف السياق الخيالي. علاوة على ذلك، كلما كان الأطفال أصغر سناً، كلما كان موقفهم

[9] هي طبقات تفسير الفعل الدرامي. وتسمى أيضا مستويات الفعل الخمسة، وتُستخدم في الدراما التكونية كاستراتيجية لفهم الفعل الدرامي، بهدف تغيير المواقف في قضية ما. (الفعل، الحافز، الاستثمار، النموذج، القيمة).

أصيلا. و"تيم تايلور" عندما قدم لنا تعريف عباءة الخبير[10] قال: "هذه دعوة للأطفال للدخول إلى عالم خيالي، وتولي دور حراس الحديقة. إنه عرض لطيف، دعوة "إذا كنت ...". لا توجد مطالب، ولا ضغوط، ولا إمكانية لكونها صواب أو خطأ، مجرد عرض لتخيل الأشياء بطريقة مختلفة " (Taylor 2016, P. 24).

إن التخيل والتفكير بطريقة مختلفة، يموقع الأطفال داخل الخيال ليلعبوا دور شخصية معينة في الموقف، ويبدأوا بتوقع ما سيحدث وكيفية التعامل معه. فالعالم الخيالي يتمتع بالقدرة على تحسين الوعي بالعالم الحقيقي من خلال تأثير الميتاكسيس[11].

5- الفلسفة التكونية لأجل التعلم

سينصب هذا المحور حول ما يتعلمه الأطفال عبر الفلسفة التكونية. إن الأمر يتعلق بطبقات المعاني الخمس تباعا، بدءا من الفعل، وانتهاء بالنظرة إلى الحياة. دعونا نبدأ من الفعل نفسه. إن للفعل قيمة من منظور الطفل، وهذا ما ندركه عندما نتقاسم معه تجربته. بينما من منظور الخطاب العادي، يبدو لعب الطفل مبتذلا. وبالتالي إذا رغبنا في الحصول على تعلم حقيقي، علينا أن نتقاسم مع الأطفال أفعالهم (اهتماماتهم)، منطلقين نحو الطبقة الثانية للمعنى (مثلا: لماذا يلعب الطفل مع الضفدع؟). إن توقع استجابة الطفل ممكن نسبيا. وإذا أردنا وضع خطاطة محتملة لاستجابتهم، ومجال تعلمهم، فستكون على الشكل التالي:

الفعل	الحافز	الاقتضاء
اللعب مع الضفدع	1- تحقيق المتعة 2- يحب الضفدع 3- الضفدع يحب اللعب مع الطفل 4- الضفدع يقدم هدايا إلى الطفل 5- الطفل يحب إطعام الضفدع.	1- الضفدع شيء لتحقيق المتعة 2- إمكانية إقامة علاقة جيدة مع الضفدع 3- الضفدع يبحث عن معاملة جيدة 4- الضفدع لديه دائما ما يقدمه 5- الطفل لديه نية حسنة تجاه الضفدع.

تعليق: يمكن للمعلم في هذا المستوى أن يدير نقاشا مع الأطفال حول الأسباب المباشرة الكامنة وراء فعل اللعب مع الضفدع. كل حافز يقدم لنا اقتضاء يقودنا إلى مقاربة قضايا فلسفية، باستخدام أعراف الدراما. إذا تعاملنا مع الضفدع كشيء يحقق المتعة، فمن المحتمل أن يكون مجتمعنا غير منصف. وإذا أدرك الطفل أن الضفدع ليس "شيئا" لتحقيق المتعة، فبإمكانه استيعاب كيف أن الكائنات الحية تستحق منا تعاملا جيدا. ومع استمرار النقاش، فإن بقية الاقتضاءات سيتم معالجتها كما هو مبين أدناه:

[10] عباءة الخبير هي مقاربة تعليمية قائمة على الاستقصاء الدرامي .ابتكرتها دوروثي هيثكوت من داخل الدراما بهدف جعل التعلّم مفعما بالحيوية، ودافعا نحو استكشاف وجهات النظر المختلفة.

[11] مصطلح استخدمه أفلاطون وأرسطو للإحالة على حالة الما بين التي تُعدّ إحدى خصائص الكائن الإنساني. ويستخدم في الدراما لوصف مستويات التحرّك بين الواقع والخيال.

الفعل	الاستثمار	الاقتضاء
اللعب مع الضفدع	1-يريد أن يعيش طفولته 2-يرغب في تقاسم ممتلكاته مع الضفدع 3-يبحث عن من يصغي إليه.	1- الطفولة مرحلة تستحق أن تعاش 2- استجابة الضفدع لتقاسم الممتلكات 3- الضفدع يسمح للطفل بتقديم وجهة نظره.

تعليق: الطفولة قضية مهمة، وهي ليست خالية من المعنى. في هذه المرحلة نركز على الاستثمار لبسط رهان الطفولة. وسيقودنا النقاش إلى حاجات الطفل في الحياة، وخاصة الحاجة إلى التفاعل مع عالم الحيوانات.

الفعل	النموذج	الاقتضاء
اللعب مع الضفدع	1- كل الأطفال يفعلون الشيء نفسه 2- زار محلا لبيع الحيوانات البلاستيكية.	1- الرغبة في اللعب مع الحيوانات غريزة مشتركة 2- إدراك السوق بأن الأطفال يحبون امتلاك ألعاب الحيوانات.

تعليق: كل فعل يتبع نموذجا. والنقاش مع الأطفال في هذا المستوى سيقودهم إلى الانفتاح على عالم الرغبات والتفاعل مع النظام الاقتصادي السائد. سيكشف المعلم كيف ينظر الأطفال إلى ثقافتهم. إن الأمر يخص نقاشا فلسفيا متقدما مادام أنه استقصاء تاريخي.

الفعل	النظرة إلى الحياة	الاقتضاء
اللعب مع الضفدع	1- إلى أي مدى يمكن للأطفال أن يكونوا أحرارا؟ 2- هل يسمح للأطفال بفرصة للانفتاح على التنوع البيئي؟	1- يحتاج الأطفال ليكونوا أحرارا 2- وجود تنوع بيئي نحتاج أن ننفتح عليه.

تعليق: ترتبط القضايا العميقة بخلق النظرة إلى الحياة. وعلى الأطفال أن يكونوا قادرين على مناقشة وجودهم كمستقلين في جانب، ومتفاعلين مع محيطهم في جانب آخر.

6- اندماج الأطفال ولا اندماجهم في أحداث الدراما في أثناء ممارسة الفلسفة التكونية

أثناء فتح نقاش مع الأطفال حول بعض القضايا، فإننا نعتزم دمجهم بشكل عام في الحدث الدرامي كوسيلة تعليمية، من أجل تحقيق التعلم الفعال لما ينبغي أن يتعلموه. ومع ذلك، قد يكون دمج الأطفال في حدث درامي غير مثمر. وبالتالي فسؤالنا سيدور حول الطريقة التي يجب اتباعها في ما يتعلق بدمجهم أو عدم دمجهم في الموقف.

يدافع معظم المعلمين على أهمية دمج الأطفال في الموقف الدرامي من أجل تطوير فهم أكثر لجوانب الوجود الخاصة بهم. ومع ذلك، فإن الأطفال يندمجون في لعب أدوار مُموَّهة، وبدلاً من استقصاء الموقف، فإنهم يقبلون ما يطلق عليه فيتجنشتاين "لعبة اللغة". على سبيل المثال، عندما يعترف الأطفال بوجود الجنيات التي تتدخل فجأة

لمساعدة ساندريلا، سيكونون ضحايا الاعتقاد في الجنيات. فإطار قصة ساندريلا ليس بريئا، ودور الطفل في الفلسفة التكونية سيكون هو التشكيك في وجود الجنيات، وإلا سيصبح الإطار عامل فشل لهذه الفلسفة.

قد يكون لبعض التوجيهات تأثير إيجابي أثناء الانفتاح مع الأطفال على قضايا فلسفية. وطالما أننا نناقش، يجب أن نعلن "يمكن أن تشك في كل شيء" ، كأحد المبادئ الأساسية للفلسفة عند ديكارت. مع الأطفال، فإن الرهان هو "التفكير فيما وراء المعطى" ولكن في داخل المعطى. هذا التحول من المعطى إلى ما وراءه، يمتلك في حد ذاته القدرة على تغيير وضع الأطفال من "الاندماج في" إلى "الانفصال عن". وكلاهما يُسهم في استحضار الموقف الفلسفي. إن المسألة هنا أشبه بـأن أكون ولا أكون في نفس اللحظة، مادمت أستخدم وسائل للانفلات من شباك الموقف، كي أتمكن من التفكير فيه ومراقبة تأثيراته. فأنا لا أنفصل إلا داخل الاندماج. ولا أتموقف إلا وأنا في الموقف. لا أقطع القصة كما يفعل بريخت، ولا أتورط كليا في الحدث إلى حد التماهي. إن ما يتعلمه الأطفال هو كيف يسائلون وجودهم من خلال وجودهم.

7- تخطيط درس الفلسفة التكونية استنادا إلى دراما مبتكرة حول الهوية والذاكرة

في هذا التخطيط، اعتمدت نموذج تخطيط دراما تكونية، لباميلا بويل و بريان إس هيب. والهدف من اعتماد هذا التخطيط، هو إبراز مدى إمكانية توظيفه، للإشتغال على قضايا فلسفية عميقة مع الأطفال.

عناصر التخطيط	توضيح المطلوب	مثال
الموضوع	بأي مجال من مجالات الخبرة الانسانية أريد أن يشترك التلاميذ؟	ما الذي يجعل الناس يتشبثون بذكرياتهم؟

تعليق:

يعد طرح سؤال وجوديّ، أساسا لفتح نقاش مع الأطفال، حول القيم التي تحملها الأشياء بالنسبة للبشر. ويمكن للقضية الرئيسة أن تكون مجرد معبر لقضايا كبرى، تبعا لطريقة الاشتغال معهم. ففي هذا التخطيط إشارة إلى اتصال الناس بذاكرتهم، لأنها المدخل للتعرف على ذواتهم، إلا أن التشبث بالذكريات لا يفسر دائما بنفس الأسباب، بل يُعطى تفسيرات من وجهة نظر الفرد المعني. ويمكن لتجريب الأطفال لعب أدوار شخصيات مختلفة، أن يجعلهم ينظرون بالعين الأخرى، و يلمسوا التعدد الذي تنطوي عليه المواقف الانسانية.

السياق	أية ظروف محددة سوف تخلقها الدراما لاستكشاف الموضوع؟	إخلاء مبنى آيل للسقوط يسكنه عجوز معمّر

تعليق:

ما يصنع الفلسفة التكونية هو سياقها الدرامي، الذي يصلح كبداية لاجتراح المواقف الإنسانية. والخلفية النظرية المؤسسة هنا، هي أن التعلم، يتحرك من الاجتماعي نحو الفردي. وقد جعلنا من "إخلاء مبنى آيل للسقوط يسكنه عجوز معمر"، سياق درسنا في الفلسفة التكونية، التي نخوض فيها الآن. فالمبنى هو قبل كل شيء مأوى، نترعرع فيه، نبني فيه علاقات، نتعرف فيه على ذواتنا. وإذا كان آيلا للسقوط، فالأمر لا يعنيه هو، بل يعني الناس الذين

يسكنونه. ويمثل العجوز المعمر ارتباطا راسخا بالمبنى، وذاكرة عميقة. واجتماع المبنى الآيل للسقوط مع العجوز المنهك القوى، يخلق سياق جذب مهم للأطفال، ويولد المواقف والمواقف المضادة[1] لأجل تعلم أفضل.

الأدوار	من هم التلاميذ والمعلمة الذين سيكونون في الدراما؟	أدوار التلاميذ	أدوار المعلم
		- لجنة إخلاء المباني الآيلة للسقوط -العجوز أحيانا	- العجوز - مساعد مدير مكتب إخلاء المباني

تعليق:

ينبغي للأطفال المشاركة في الفلسفة التكونية، عبر الأدوار التي يضطلعون بها. وهي أدوار تُختار بعناية لخلق التوتر المطلوب للتعلم. ويعد تجريب الأطفال للأدوار نظرا بالعين الأخرى، ومعايشة مواقف الحياة اليومية بوتيرة الدراما، عن طريق إبطاء الأحداث، والتفكير فيها، والخروج منها، ومعاودة الدخول إليها. بهذا الأسلوب، يتمكن الأطفال من تطوير قدراتهم العقلية والانفعالية، والتعرف على أنفسهم، وتشكيل وجهة نظر حول القيم، وما تعنيه.

الإطار	أية وجهة نظر سوف تمتلكها الأدوار لخلق توتر في الدراما؟ وإلى مدى تحتاج الأدوار إلى التماسك؟	- رفض العجوز إخلاء منزله الآيل للسقوط و محاولة الطاقم إقناعه بالاخلاء - حساسية وضعية العجوز والمبنى على حد سواء لذلك من الضروري الاحتفاظ بالمسافة.

تعليق:

يساعدنا تحديد الإطار، على وضع الأطفال في بؤرة الأسئلة، التي تتولد عن العقل والشعور معا. ففي درسنا، وجد الأطفال أنفسهم أمام منطقين، منطق العقل، ومنطق الشعور. وهو ما ولد لديهم أسئلة فلسفية عميقة، من مثل، لماذا يتشبث العجوز بمنزل آيل للسقوط؟ هل يحق لنا إخراجه من المنزل بالقوة؟ هل نستجيب لرغبة العجوز أم لقانون إخلاء المباني الآيلة للسقوط؟ وهذه الأسئلة يطرحها الأطفال، ويجيبون عنها، انطلاقا من اختبار الأدوار التي سيلعبونها.

الإشارة[2]	أية مواد وأشياء شخصية وأصوات وصور وغير ذلك سوف أحتاج إليها لأضفي أهمية على أحداث الدراما ؟	تعبيري	أيقوني	رمزي
		- صورة ثابتة للعجوز في حوار مع الطاقم. - حوار بين الطاقم والعجوز.	-عرض صورة مبنى آيل للسقوط. - شريط فيديو لخبر حملة اخلاء المباني -صورة آليات الهدم. - صور أغراض العجوز	- رسائل العجوز.

[1] تتعارض مواقف التلاميذ حين يستحضرون قيمهم وأفكارهم ومشاعرهم الحقيقية وهم يلعبون أدوارهم في الدراما.

[2] تتضمن الإشارات مواد، وأشياء شخصية، وأصوات، وصور، وغيرها مما نحتاج إليه لإضفاء أهمية على أحداث الدراما.

تعليق:

لأجل تعلم أفضل، تُوظف الإشارات بجميع أنواعها. فكل نوع له مخرجات خاصة، حسب أهداف المنهاج الدراسي. ومن الإشارات ما يصنعه المعلم، وما يصنعه الطفل، وما يصنعانه معا. وأدوار الإشارات هي الجذب، وخلق التوتر، والتعبير، وبناء السياق والحكاية، وغيرها. إنها عالم الأشياء الدالة والملغزة، وبها تكتمل المواقف، وتتشكل الأسئلة الفلسفية.

تعليق:

تتعلق الاستراتيجيات بالطرق التي يختار المعلم استخدامها، وحسب طبيعة الأسئلة التي يريد توليدها من الأطفال. وتمثل الاستراتيجيات تمفصلات الفلسفة التكونية، وهي أشبه بحبكة القصة من ناحية جذب الأطفال، وإشراكهم في العمل. وتأتي مخرجات الاستراتيجيات حسب المواقف الوجودية التي يعايشها الأطفال، ويفكرون فيها، ويختبرون معطياتها.

الاستراتيجيات	أية طرق عمل سوف أستخدم؟ في أية مجموعة؟ ولأي هدف؟	- بعد عرض صورة المباني الآيلة للسقوط، طلبت من الطلاب توضيح ما يرونه في الصورة، والقيام بعملية استمطار للأفكار. - بعد تدوين الملاحظات انتقلنا إلى صورة عجوز وتدوين ما يراه الطلاب. بعدها استكشفنا العلاقة الممكنة بين البيت الآيل للسقوط والعجوز. - بعدها، انتقلنا إلى عرض شريط لخبر تم الإعلان عنه لاخلاء المنازل الآيلة للسقوط، وأن على مالكي المباني تقديم طلبهم للسلطات المعنية. - بعد استيعاب مضمون الخبر والاستماع إلى الطلاب، اتفقنا على أن يلعبوا دور طاقم إخلاء تلك المباني، و أن أحدها سيكون بيت العجوز الذي تعرفنا عليه سابقا وشاهدنا بيته. - بقبولهم لعب دور لجنة إخلاء المباني سأخبرهم أن لدي تقرير عن عملهم، مضمونه أنهم أخلوا جميع المباني باستثناء مبنى العجوز. - ولوضعهم أمام الأمر الواقع قلت لهم: لم أكن أعرف أنكم ستخفون عني أمرا كهذا متسائلا: ماذا لو سقط المبنى قبل أن تقرروا إخباري بذلك؟ على الأقل كنا أنهينا العمل، لقد تحملتم المسؤولية والآن أطلب منكم الإدلاء بأسباب فشلكم. إنه رجل عجوز وأنتم مسؤولون عن الوضع. - بدأ الطلاب يقدمون الأسباب ويتناقشونها. لقد كان أمرا رائعا أن يصير طلابي في مستوى المسؤولية. - اقترحت عليهم القيام بمحاولة جديدة وجدية لاقناع العجوز بالعدول عن قراره، ذهبنا إلى بيت العجوز؛ بدأوا يطرحون عليه الأسئلة و يجيب وهو مرتبك، منذ الطفولة وهو يعيش في نفس المنزل ولم يبق من عمره إلا القليل، فلماذا يترك البيت، إنه يرى أن بيته لا يزال متينا.

المخرجات:

يتعلم الطفل عبر مراحل الفلسفة التكونية القدرة على مساءلة المواقف، وتقصي المعلومات، وقراءة الإشارات، من وجهات نظر مختلفة. ويمكن إجمالا ملاحظة أن الطفل:

- ينمو عقليا وشعوريا، بالتفاعل مع الأشياء والأشخاص، من داخل الأدوار التي يضطلع بها، ومن خارجها.
- يلمح الإشارات، ويلتقط الأصوات، ويبحث عن دلالتها داخل سياق الفلسفة التكونية.
- ينمو لغويا، من خلال السياقات المتحولة، والخطابات المتعددة.
- يطرح الأسئلة الفلسفية، والوجودية، والمنطقية، والقيمية، ويتعقب الأجوبة.
- يشكل وجهة نظره الخاصة، ويتماسف مع تقاليد مجتمعه، ليتمكن من قراءتها، انطلاقا من براءته.

هكذا تكون مخرجات الفلسفة التكونية ظاهرة، وقابلة للقياس. وبتمكن الأطفال من آليات المشاركة، والتفكير، والشعور، يتأكد لديهم الشعور بالمسؤولية عن التعلم وتشكيل أسس المجتمع.

خاتمة:

يُعدّ تدريس الفلسفة التكونية للأطفال ضرورة تعليمية وتربوية. تخيلوا ما قد نجنيه من هذا المشروع الوجودي: مستمعين جيدين، عقولا سريعة البديهة، وأرواحا متعطشة للمعرفة. باستخدامنا للفلسفة التكونية، سنتمكن من التصدي لفساد المجتمع ولا عدالته. ولقد بات واضحا أن تدريس الفلسفة التكونية، باستخدام استراتيجيات الدراما، يتمتع بالقوة لجعل الأطفال يفكرون في أفعالهم عقليا، وشعوريا، من أجل استكشاف طبقات وجودهم، والتصرف بفعالية في المواقف القصوى.

استخدمت طوال المقالة مفهوم الفلسفة التكوّنية، الذي ارتأيت في ابتكاره، ربط تدريس الفلسفة للأطفال بالسياق الخيالي، كوجود يستدمج أدوات الدراما، ويعفينا من استخدام الدراما كوسيط لتدريس الفلسفة. ذلك لأن الفلسفة التكونية تقتضي وفق مخططنا سياقا دراميا، يكون فيه الطفل جمهورا لذاته، يسائلها في مواقف معينة، وفق مسار تكوّني، يقود نحو الحدود القصوى للتفكير والشعور. إن أسئلة الطفل من هذا المنظور هي أسئلة في أثناء الفعل، سواء خارج الدور أو داخله، عبر حلقات الفلسفة التكونية المتعددة المتسلسلة.

ولعل تطوير أدوات تدريس الفلسفة التكونية، سيكون عملا، يأتي بعد سنوات التمرس مع الأطفال، في تدريس هذا المجال. والفكرة الجوهرية في ابتكار الفلسفة التكونية، أن الأطفال بأسئلتهم، يخترقون أطر المجتمع. لذلك، من يجب أن يصغي، هم الكبار، وأكثر من ذلك، عليهم أن يوفروا الحماية لاستمرار الأطفال في المساءلة، والاستقصاء، والبحث. إنها الضامن لتحرر الأطفال والمجتمع معا من الأفكار البائدة. وعلى العكس، إن نحن شددنا على أن عالم الكبار يجب أن يزحف على كل الأصعدة، بما فيها صعيد الخيال، فإن الطفل سيتحدث باسم الكبار، ويفكر بطريقتهم، ونضيع على أنفسنا ثمار أهم ميزة للأطفال، وهي، أن بمقدورهم تقييم الخبرات التي راكمناها لقرون. إن الأمر أشبه بما قالته دوريس ليسينغ، يجب دائما أن نفكر في كيف سينظر إلينا الآتون من المستقبل (Lessing, 1987).

لائحة المراجع

المراجع العربية

- بويل، ب. هيب، ب. إس (2009) **تخطيط الدراما التكونية** (ترجمة عيسى بشارة).رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان. (العمل الأصلي نشر في عام 2001).
- الأخوين جريم (2016) الطّفل والضفدع (ترجمة وسيم الكردي). عمان: مطبعة الأهلية للنشر والتوزيع.
- مورغان، ن. جوليانا، س.ساكستن (2012) **تدريس الدراما: عقل لتساؤلات كثيرة** (ترجمة عيسى بشارة). رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان. (العمل الأصلي نشر في عام 1987).
- دوروثي، هـ. بولتن، غ (2013) **مختارات في الدراما و التعلم** (ترجمة عيسى بشارة، منال عيسى، رامي سلامة). رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان.
- دوروثي، هـ. (2012) **الدراما من أجل التعلم** (ترجمة عيسى بشارة). رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان. (العمل الأصلي نشر في عام 1995).

المراجع الأجنبية

- Bolton, G. (1979). Towards a theory of drama in education. London: Longman.
- Bolton, G. and Heathcote, D.(1999). SO YOU WANT TO USE ROLE PLAY? a new approach in how to plan. London: Trentham Books Limited.
- Bond,E. The Mind Field. A paper for the National Association of the Teachers of Drama - 14 May 2014.
- *Davis,D. (2014). Imagining the real*: towards a new theory of drama in education. London: Bloomsbury.
- Fleming, M. (1995). Starting drama teaching. London: David Fulton Publishers.
- Heathcote, D. and Bolton, G. (1994). Drama for Learning. Dorothy Heathcote's mantle of expert approach to education. Portsmouth: Heinemann.
- Gökçen Özbek, Drama in education: key conceptual features, Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika . Mar2014, Vol. 65 Issue 1, p46-61.

- Jaspers, K. (1954), Way to Wisdom. Ralph Manheim, trans. New Haven: Yale University Press.
- *Lessing, D. (*1987), *Prisons we choose to live inside*. *Prisons we choose to live inside*. New York: Harper & Row Publishers.
- O'Neill, C. (1995). Drama worlds: A framework for process drama. Portsmouth: Heinemann.
- Rorty, R. (1999). Philosophy and social hope. London: penguin books.
- Sowey, M. Teaching philosophy to children? It's a great idea, https://www.theguardian.com/commentisfree/2013/nov/21/teaching-philosophy-to-children-its-a-great-idea
- Taylor, T. (2016).A Beginner's Guide to Mantle of the Expert, A transformative approach to education. UK: Singular Publishing.
- Winston, J. Drama, Narrative and Moral Education: Exploring Traditional Tales in the Primary Years.P. Taubman - 1999 - Journal of Moral Education 28:99-101
- *Planning Process Drama. - Can drama and learning styles improve education? 4* th. Semester. HIB 3.1.2. Written by: Signe Illum Honoré Larsen. Ida Nygaard Mottelson. Anders Emil Wulff Kristiansen. Supervisor: Stephen Carney. https://core.ac.uk/download/pdf/12519475.pdf