مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

أحمد أوزي — عبد الله الخياري

إسماعيل علوي — لحسن عبود

جميل حمداوي — رشيد كهوس

رشيد جرموني — محمد بلهادي

ديرار عبد السلام — محمد طمطم

ضرضاري التهامي — المصطفى الحسناوي

أخ العرب عبد الرحيم — عبد العزيز خلوفة

العدد الثالث والخمسون - أكتوبر 2012

تدريس الفلسفة للأطفال: الصعوبات والرهانات

إسماعيل علوي
شعبة علم النفس – كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز- فاس.

لا شك أن موضوع تدريس الفلسفة للأطفال يثير الاستغراب والدهشة ويحتاج إلى التفكير في الحلول العملية والأدوات الديداكتيكية التي تتناسب مع سن الطفل وقدراته الذهنية، لجعله ينخرط في الفعل الفلسفي والتفكير الحر. لكن قد نخفف من حدة هذا الاستغراب، حينما نوضح أن القصد من تعلم الفلسفة ليس هو تعلم المعارف والمضامين الفكرية والمذاهب الفلسفية التي تميزت، على امتداد تاريخ الفلسفة بالتعدد والاختلاف وبالغنى والثراء، وإنما نعني بذلك تعلم التفكير وفن طرح الأسئلة واقتراح الآراء، بحرية وإبداع ودون خوف أو تردد. وهذا ما حاول كانط اختزاله في قولته المشهورة التي يقول فيها: « لا يمكن أن نتعلم الفلسفة، بل يمكننا أن نتعلم التفلسف» (Kant, 2004). فهو يعتبر أن الفلسفة هي مشروع لم ينجز بعد، لأنها في حالة تطور وحركية دائمة لا تكاد تنتهي إلا لتبدأ من جديد (الخطابي، 2002).

إذن، بإمكان الطفل تعلم التفلسف أي فعل التفكير وفن طرح الأسئلة عن طريق الحوار الذي يجمع بين التواصل اللفظي المقنع والتبادل الفكري العقلاني. وفي هذا السياق، نشير أن الحوار الفلسفي كانت له مكانة خاصة في الثقافة اليونانية، فلقد كان الدرس الفلسفي في ساحة أغورا L'Agora، حواريا وينخرط فيه الجميع دون استثناء. وكان الأسلوب السقراطي الحواري والتوليدي، هو النموذج التربوي الناجع والفعال للدرس العمومي الديمقراطي القائم على المساواة والحق في المعرفة والتعلم. إن الفلسفة ليست صعبة أو غامضة أو حكرا على فئة دون أخرى

أو على فترة عمرية دون أخرى، كما كان يروج له في الماضي، وإنما الفلسفة هي الحياة نفسها ولا تنفصل عن اليومي والمعاش، فهي موجودة في حياتنا اليومية، وهي كالهواء الذي نتنفس، كما أنها حاضرة في نومنا ويقظتنا وفي حزننا وفرحنا وفي حياتنا وموتنا وفي رشدنا وطفولتنا. ومن هذا المنطلق، يستمد سؤال سن التفلسف مشروعيته، لأنه كان يُطرح دائما على امتداد تاريخ الفلسفة منذ سقراط وأفلاطون وأرسطو، مرورا بديكارت وكانط وهيغل وجاك دريدا.

غير أن هذا الموقف الفلسفي الداعم لتدريس الفلسفة، يحتاج إلى دعامة أخرى وهي الدعامة السيكولوجية. صحيح أن العلاقة بين الفلسفي والتربوي منح المشروعية للفلسفة، لكي تعتمد بيداغوجية خاصة بها، والتي تستمد مقومتها وعناصرها من تاريخ الفلسفة ومواقف وآراء الفلاسفة حول طرق وأدوات تلقين المعرفة والتفكير وفن الحوار والتساؤل. إلا أن ذلك لا يمنع من ضرورة إيجاد الجسور التي تربط بين الفلسفة والسيكولوجيا خصوصا، وأن التطورات التي حصلت والانجازات العلمية المهمة التي تحققت، في السنين الأخيرة، جعلتنا ننتقل إلى العلوم المعرفية. والفلسفة هي كذلك، معنية بهذه التطورات والمستجدات العلمية التي تحققت في مجال العلوم العصبية، حيث أصبحنا نتحدث عن نظرية الذهن وعن الوعي والإدراك والقصدية والذاكرة... في إطار ما يسمى الآن ب«النوروفلسفة Neurophilosophie أو الفلسفة الذهن أو الفلسفة المعرفية. كما أن الأبحاث والدراسات الميدانية التي أنجزت في المرحلة ما بعد البياجوية في مجال السيكولوجيا المعرفية، أثبتت وجود قدرات وكفاءات مبكرة عند الرضيع، منذ الشهور الأولى. كل هذه التطورات والمعطيات العلمية الجديدة، قد تمنحنا المشروعية السيكولوجية لتأكيد إمكانية تدريس الفلسفة للأطفال منذ سن الخامسة. وسنحاول في هذا المقام، فتح نقاش هادئ وإيجابي مع المهتمين وأساتذة مادة الفلسفة حول الطفل وسن التفلسف، وهو نقاش يعتمد على حجج وأدلة فلسفية وسيكولوجية في الآن معا.

1 - تعلم الفلسفة أم تعلم التفلسف؟

متى يستطيع الطفل التفلسف؟ ما هي الفترة العمرية، التي يتمكن فيها الطفل من التفكير العقلاني والتجريدي وطرح الأسئلة حول قضايا الوجود والأخلاق والمعرفة؟ هل يحتاج الأمر إلى قرار فلسفي أم سياسي أم سيكولوجي؟

لقد ظل هذا السؤال حاضرا بقوة، على امتداد تاريخ الفلسفة، ذلك أن العلاقة بين الفلسفة وسن التفلسف شكلت أهم المحاور الأساسية التي استأثرت باهتمام الفلاسفة منذ بداية التفكير الفلسفي في اليونان. وإذا كانت محبة الحكمة والرغبة الدائمة في البحث عن الحقيقة هي أساس الفعل الفلسفي، فإن الفلاسفة أدركوا منذ البداية،

أن نشر تعاليم ومبادئ التفكير العقلاني الحر، يعتبر من أهم وأشرف المسؤوليات الملقاة على عاتقهم. ذلك أن الفلسفة تمنح الإنسان القدرة على التحكم في غرائزه وأهوائه وعلى تدبير مشكلاته ومعاناته. وهي حسب سقراط، تساعدنا في التغلب على وهم الاعتقاد أننا نعرف. وهي من وجهة نظر جاك دريدا، حقا مشروعا في المساءلة والنقد والاختلاف (الخطابي، 2002).

الملاحظ أن فضول طرح الأسئلة والرغبة في المعرفة يظهر عند الطفل منذ سن متقدم، فهو لا يتردد في وضع الأسئلة الصعبة والشائكة حول الموت والحياة والحمل والولادة والحب والكراهية والصداقة والسعادة والحزن والصدق والكذب والحقيقة والخيال والموت...من الواضح أن هذا الفضول الفكري والشغف المعرفي عند الطفل يبدأ منذ سن الرابعة، وفي الغالب يجد الآباء صعوبة في إيجاد الأجوبة المناسبة والمقنعة أو العقلانية، لأن هذه الأسئلة الوجودية والمعرفية والأخلاقية تكون غير متوقعة وحرجة ومقلقة وقد تتجاوز الحدود المسموح بها، خصوصا حينما يتعلق الأمر بالمواضيع الجنسية أو الوجودية مثل: أين يوجد الله (حز وجل)؟ لماذا لا أتوفر على هذا الشيء (القضيب) مثل أخي؟ لماذا تنامي يا أمي مع أبي في غرفة واحدة؟ .... يمكن اعتبار هذا الفضول المعرفي الناتج عن دهشة الطفل وشغفه ورغبته في اكتشاف أسرار العالم وحقيقة الموضوعات والوقائع التي يراها ويدركها من حوله، هو بمثابة تعبير صادق وشجاع عن رغبته الانخراط في فعل التفكير وممارسة التفلسف.

من المؤكد أن ثمة العديد من الصعوبات تواجه كل محاولة تروم تدريس الفلسفة للأطفال، من أهمها، صعوبات لغوية تتعلق بتعقد القاموس الفلسفي وعدم قدرة الأطفال استيعاب معاني ودلالة المفاهيم الفلسفية. بالإضافة إلى ذلك، هناك صعوبات لها علاقة بالمضامين الفلسفية، حيث يجد الطفل صعوبة في فهم المواقف والمذاهب الفلسفية والمقارنة بينها. لكن مع ذلك، هل من الممكن ممارسة فعل التفلسف مع الأطفال بدون مفاهيم ومذاهب فلسفية؟ هل يستطيع المدرس مساعدة الأطفال على التفكير المنطقي واعتماد الحجج المقنعة بلغة سهلة وواضحة؟

لقد شكلت محاكمة سقراط بداية دخول الفلسفة إلى المؤسسة وخضوعها لضوابط وشروط، حتى لا تكون عرضة للتزييف والتشويه أو تفقد قيمتها السامية التي وجدت من أجلها. إذن، حسب هذه المواقف، تستمد الفلسفة مشروعية وجودها من التصورات التي راكمتها على امتداد تاريخها الحافل بإبداع المفاهيم والأفكار التي قدمت خدمات جليلة للإنسانية. وفي هذا السياق، يعتبر **أفلاطون** أول من أدخل الفلسفة إلى المؤسسة التربوية ووضع لها شروطا لتعلمها، والتي تتمثل في امتلاك قواعد ومبادئ الرياضيات وبلوغ الإنسان

إلى مستوى النضج الفكري والعمري، بعد فشل المشروع السقراطي القائم على تعميم المعرفة ونشرها وتداولها عند جميع الفئات الاجتماعية. وعبر أفلاطون عن مواقفه من سن التفلسف في كتاباته أهمها «جورجياس» و«الجمهورية». وفي هذا المقام، يرى أن المراهق قد يلحق به الجدل ضررا، لأن في هذه الفترة العمرية ، تكون ميوله الانفعالية طائشة وتميل نحو المعاكسة والمعارضة، كما أن شخصيته لا تقوى على الصبر وضبط النفس ولا ينصت إلا لنفسه، لذا نجده دائما سريع الكلام والرد ومقاطعة الأخرين ولا يبدي أي اهتمام لما يسمعه أو يراه (أفلاطون، 1988). الملاحظ أن أفلاطون يشدد على ضرورة ارتباط تعلم الفلسفة بمستوى النضج الفكري وببلوغ سن الخمسين، وقد جاء موقفه هذا في معرض رده على رأي سفسطائي يقول: أن الفلسفة حسنة إذا أخذنا منها ما ينفع في التعليم، وليس من عار إذا ما تفلسف الإنسان وهو صغير.» (أفلاطون، 1970: 91). لكن هذا الموقف، ينبغي أن نفهمه في سياقه التاريخي، ذلك أن السفسطائي كان يطلق على نفسه معلم الفضيلة وملقن مهارة التسيير والتدبير والقيام بوظائف الدولة، تماما كالطبيب الذي يعلم مهارة العناية بالمرضى. لقد وجد السفسطائيون لأنفسهم مهمة تعليمية تقوم على ضوابط نفعية، وهي جعل الشباب الطموح قادرا على تدبير الشأن السياسي في الدولة. وهنا نذكر أسماء مثل بروتاجوراس الذي كان يعلم تلامذته المبادئ السياسية، كما عمل جورجياس على تعليم قواعد البلاغة والخطابة، أما هيبياس فقد قام بتدريس التاريخ والرياضيات والفيزياء. (ستيس، 2005)، على أن الهدف الأساسي الذي كان يوجه البرامج التعليمية السفسطائية هو تهيئ الشباب المتطلع إلى المناصب السياسية وجعله يمتلك مهارات الإقناع والتأثير على الجمهور. لذلك، أكد السفسطائيون على ضرورة تعلم التفلسف منذ مراحل الطفولة، لأن الأمر لا يخلوا من سحر، أما إذا تأخر المرء على ذلك سيصبح موضوعا للسخرية (أفلاطون، 1988). وإذا كان هذا الموقف السفسطائي البراغماتي يروم تحقيق أهداف ذاتية من خلال تزييف الحقيقة وتشويه الواقع، فإن سقراط كانت له مبادئ وتعاليم سامية تتمثل في نشر الفضيلة والبحث عن الحقيقة . وبالتالي، فمهمة المعلم ليست هي تعليم الإنسان ما لم يعلم، وإنما إزالة الصدأ من النفس ومساعدته في العودة إلى صفائها الأول. عندها تنكشف الحقائق وتصبح واضحة لا غبار عليها. ومن أجل تحقيق هذا الهدف، اعتمد سقراط الأسلوب الحواري، فهو وسيلة تعليمية تهدف إلى توليد المعارف والحقائق التي توجد كامنة داخل النفس البشرية، تماما كما تشمل الأم على الجنين .وهو ما يمكن أن يسمى بفن توليد الحقيقة من المريد (ستيس، 2005).

من الواضح أن هذا الأسلوب الحواري السقراطي يعتبر نموذجا تواصليا بالغ الأهمية وتام الاتقان لتحيين الأفكار

وتصحيحها وطريقة فلسفية متميزة لتفادي الوعظ والإرشاد. لقد كان سقراط حاملا لرسالة فكرية مارسها بكل إخلاص وشجاعة، لا فرق عنده بين شيخ وشاب، ولم يحدد شرطا ولم يلتمس أجرا (Platon، 1997).

وعن أهمية التفلسف في مرحلة الطفولة، يعبر أبيقور Epicure عن موقف في غاية الأهمية. فهو لا يرى أي شرط يعيق الإنسان، سواء كان طفلا أو شيخا، من ممارسة التفلسف. هذا إذا اعتبرنا أن التفلسف هو فن العيش وعلاج للنفس وتوازن للروح. وإذا قلنا لشخص: لم يحن الوقت بعد للتفلسف، كما لو قلنا له، لم يحن الوقت بعد من أن تكون سعيدا. إن الحاجة إلى التفلسف، حسب هذا الموقف، لا يجب أن تكون مشروطة بفترة عمرية محددة أو بمعرفة مكتسبة، فهي ضرورية في فترة الشباب، كما هي مهمة في فترة الشيخوخة، ما دام أن الحاجة إلى السعادة دائمة الطلب ولا تتوقف من الميلاد حتى الموت .فالسعادة هي التي تعطي معنى للحياة وتمنح للفرد القدرة على الاستقلالية وممارسة الإرادة. كما أن التفلسف بقدر ما يعلم، في فترة الشباب، الهدوء الضروري في مواجهة الحاضر والمستقبل، قد تتيح، في فترة الشيخوخة، إمكانية التذكر واسترجاع الأيام الجميلة والأحداث السعيدة (Epicure.1999).

من الملاحظ أن المواقف الفلسفية بخصوص سن التفلسف، متباينة وتختلف حسب رؤية كل فيلسوف حول الأهداف والمرامي مراد تحقيقها من تدريس هذه المادة وتعلم الأفكار التي تتضمن إجابات ممكنة حول مجموعة من المشكلات الوجودية والمعرفية والأخلاقية... و من أجل التوضيح، يمكن التمييز بين من يدعو إلى تعلم المضمون أو المحتوى، ومن يقول بتعلم الشكل. من جهة، نجد المواقف التي تعطي الأولوية لتعلم المعارف الفلسفية. وهنا نسوق نموذجا بارزا، وهو الفيلسوف الألماني هيغل الذي يؤكد على البعد الكمي والتراكمي للفلسفة. وذلك حتى يكون منسجما مع تصوره حول فلسفة التاريخ. فالفلسفة هي حصيلة لتاريخ حافل بالمضامين الفكرية والمواقف الفلسفية (Hegel, 1965)، تماما ككرة من الثلج المحملة بكل ما كان موجودا في طريقها. ومن جهة ثانية، هناك من المواقف التي تمنح الأهمية لتعلم الشكل أي منهجية التفكير وطرق الاستدلال العقلي وأدوات الإقناع وقواعد التفسير السببي... كل هذه المقومات والعناصر من شأنها توفير المحفزات النفسية الضرورية التي تجعل الطفل أو التلميذ في المراحل التمهيدية الأولى يقوم بعمليات ذهنية استدلالية في تفسيره للوقائع والظواهر وفي حله للمشكلات. وفي هذا السياق، نشير أن ديكارت يعتبر أن الفلسفة تمكن الإنسان من ممارسة الشك المنهجي في كل المكتسبات السابقة ومحاسبة معارفه وإعادة النظر في آرائه. لكن لا يعني أن تحقيق هذا الهدف رهين بفترة زمنية

محددة أو البلوغ إلى مرحلة الرشد، وإنما سن التفلسف عند ديكارت يخضع لمحدد معرفي أكثر منه عمري. فالمعرفة مصدرها العقل، والعقل يحتاج إلى منهج رياضي لبلوغ اليقين وليس إلى معرفة سابقة (Descartes، 2004). وديكارت نفسه لم يشر إلى من سبقه من الفلاسفة، لأنه أراد بذلك تأسيس معرفة يقينية مصدرها العقل ومرشدها المنهج. 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.

لقد لاحظ كارل جاسبير Jaspers Karl، (2001) أن الأطفال يطرحون أسئلة فلسفية منذ المراحل المتقدمة من عمرهم، لكن سرعان ما تختفي هذه الدهشة المولدة للتساؤل ويفقد هذه الرغبة في البحث عن حقيقة موضوعات العالم الذي يدركه. إذن، لماذا لا يتم استثمار هذا الفضول المعرفي التلقائي عند الطفل وتشجيعه على التساؤل ومنحه الحق في التفكير؟

لا شك أن البحث عن إجابة دقيقة وعلمية قصد الحسم في العلاقة بين الطفل وسن التفلسف، يقتضي منا اعتماد مواقف سيكولوجية معاصرة، والتي توصلت بالاستناد إلى البحوث والدراسات الميدانية، أن الطفل صغير السن يمتلك من الكفاءات والقدرات المعرفية ما تجعله صاحب «نظريات علمية» أو «فيلسوف صغير».

2- السيكولوجيا المعرفية والطفل الفيلسوف

الجدير بالتذكير أن السيكولوجيا وعلى امتداد تاريخها الطويل وتعدد مدارسها المتنوعة، قد ساهمت إلى حد كبير في تطوير المناهج التعليمة والطرق البيداغوجية وأمدت المدرس بالوسائل والأدوات لفهم التلميذ على مستوى معارفه وذكائه من جهة، وفي تقديم أفضل الطرق البيداغوجية لتحفيزه على التعلم الذاتي وإظهار قدراته وكفاءته. وكان من بين نتائج ذلك، هو تغيير نظرتنا إلى الطفل ومراجعة كل البديهيات والأفكار التي كانت تنظر إليه ككائن قاصر لا يمتلك القدرة على التفكير. لقد تم الانتقال من بيداغوجيا الإلقاء أو التلقين إلى بيداغوجيا الأهداف، ومنها إلى بيداغوجيا الكفاءات. ونشير هنا، أن السيكولوجيا المعرفية تشكل الإطار المرجعي لهذه البيداغوجيا الجديدة، والتي أعادت النظر في المفهوم الكلاسيكي للذكاء عند الطفل، حيث انتقلت من البراديكم الأحادي إلى البراديكم التعددي القائل بتعدد الذكاءات والقدرات عند الأطفال، وامتلاكهم لمعارف مبكرة وقبل- مدرسية حول ذاتهم والآخرين وحول نظام الكون والحياة والموت والحب والسعادة والصداقة... وفي هذا السياق، أولت اهتماما كبيرا بأنواع المعارف وببنيتها ووظيفتها عند الطفل. وهي عبارة

عن تمثلات ومعلومات وأفكار يكتسبها على امتداد مراحله النمائية داخل فضاء الأسرة وفي المؤسسات التعليمية.

إن السيكولوجيا المعرفية تشكل الاتجاه المهيمن حاليا على خريطة علم النفس، حيث أصبحت تهتم أساسا بدراسة التمثلات الذهنية. و يعتبر لوني (Le ny 1989)،أن مفهوم المعرفية Cognition هو أعم وأشمل من مفهوم المعرفة Connaissance، فإذا كانت هذه الأخيرة تعني الاعتقاد الصحيح والتمثلات الملائمة، وترتبط كذلك بالوظيفة التي تُنتجها هذه التمثلات، فإن المعرفية تحيلنا إلى مجموعة أكبر وأوسع من المعارفة، فهي تحتوي على تمثلات من نفس الطبيعة، أي كل ما تنتجه الذات من معارف ومعلومات سواء كانت خاطئة أو صحيحة.

التمثل إذن، هو الحصيلة المعرفية للنشاط الإنساني في علاقته مع موضوعات العالم والأحداث والأفعال التي يقوم بها. والذي جعل مفهوم التمثل يحظى بهذا الاهتمام هو تطور المعلوميات، ورغبة المهتمين بمجال الذكاء الاصطناعي في صياغة أنساق لتمثيل المعارف وصناعة أجهزة حاسوبية تحاكي النشاط الذهني الإنساني (كيزير Kayser.1993)، وذلك من خلال تحديد وضبط المعلومات وتصنيف المعارف وتنظيمها في برامج ووضع خطة لتوظيفها واستثمارها.

من الواضح إذن، أن السيكولوجيا المعرفية أولت اهتماما كبيرا بأنواع المعارف وببنيتها ووظيفتها رغم تعددها وتداخل مكوناتها، حيث يمكن الحديث عن الخطاطة وعن النموذج الأصلي Stéréotype وعن النموذج الأكثر تمثيلا Typologie وعن المفهوم Concepts وعن السيناريو Script وعن الفئة Catégorie وعن النموذج الذهني Modèle mental. غير أنه يجب الإشارة إلى أن هذه الأنواع من المعارف أو التمثلات ترتبط وتتداخل فيما بينها، حيث من الصعب الفصل بينها (بين المعارف الإجرائية والتصريحية وبيت المعارف الواعية والآلية...)، لذا نلاحظ تباينا واختلافا في الاتجاهات النظرية والنماذج التفسيرية على مستوى اهتمامها، بهذه الأنواع من المعارف، ففي الوقت الذي تعتبر فيه النظرية البنائية مع بياجي Piaget وأتباعه الكلاسيكيين والجدد (سنكلير Sinclair، باسكوال ليون Pascual- Leone، كايز Case...). أن المعارف الإجرائية وغير الرمزية والعامة والملموسة تخضع لسيرورة نمائية وتتحول إلى معارف تصريحية ورمزية وخاصة ومجردة وواعية، نجد نظرية المعلومات قد ذهبت عكس ذلك، حيث أعطت الأولية للمعارف التصريحية والعامة والمجردة والتي تصبح فيما بعد عمليات وإجراءات آلية وغير واعية. غير أن التوجه الثالث سيعمل على دراسة المعرفة كنشاط واعي ومراقب (براون Brown 1978 ،فلافل Flavell 1978)، و كتمثلات واعية مسجلة في الذاكرة البعيدة المدى وخاضعة للتضبيط Régulation

والمراقبة الذاتية والإرادية، وهذه السيرورات المعرفية الواعية تعتبر مكونا أساسا في عملية الاكتساب، وتعمل بشكل مستمر في جميع مستويات ومراحل النمو (كارميلوف- سميت Karmiloff-Smith، 1992 وبيار مونود Pierre Mounoud، 1994).

ويمكن الإشارة في هذا السياق، أن مفهوم المطامعرفية أو الوعي المعرفي سيشكل الإطار النظري الذي سيتم فيه إعادة الاعتبار لمفهومي المراقبة Contrôle والتضبيط Régulation، كما سيتم التأكيد من دورهما في سيرورة التعلم (فلافل،1976وبروان، 1978) واكتساب المعارف. وإذا كانت المراقبة المقصودة هنا هي المراقبة الذاتية والإرادية التي يقيمها الطفل على معارفه الخاصة، فإن هذا النشاط المفكر فيه يستوجب حضور الوعي. فهو عادة ما يكون محكوما على امتداد نموه المعرفي بنظامين متفاعلين من المعارف أحدهما ضمني آلي والآخر صريح ومراقب.

ويعتبر فلافل Flavell أول من اقترح هذا المفهوم في إطار حديثه عن المطاذاكرة وسيرورة التعلم. فالنشاط الواعي والمُفكر فيه يتطلب، حسب فلافل (1978)، المطاقدرة Meta capacité والمطاتعلم Meta apprentissage، ويرتبط بالمعارف وبمراقبة سيرورة التعلم وبالمطاانتباه Meta attention الذي يكشف عن الانتباه الإرادي الذي يقوم به الأفراد في علاقتهم مع أنماط المعارف وأنواع المعلومات وأشكال الموضوعات الموجود في محيطهم البيئي والاجتماعي (كومبر Gombert، 1990).

ولقد ساهم هذا التوجه المعرفي الجديد، في الكشف عن الكثير من الأعمال التي اختصت بالبحث في مجال الكفاءات المبكرة عند الرضيع (Nadel، 1997. 1999. Melot, 1993)، حيث توصلت أن الطفل، ومنذ الشهور الأولى، يتوفر على مهارات وقدرات معرفية مهمة، حيث بإمكانه القيام بمجموعة من السلوكات وردود الأفعال والمقارنة بين الوضعيات الممكنة والوضعيات غير الممكنة، والبحث عن الموضوعات الغائبة، عن طريق حركات العينين والتركيز البصري ودقات القلب وإيقاعات التنفس.... وبعد أن كان الطفل يُنظر إليه كذهن فارغ يتأثر ولا يؤثر، أصبح ينظر إليه كعنصر فعال يتعلم ويفكر ويحل المشاكل منذ سن مبكرة. بل أكثر من ذلك، قد يتوفر الطفل قبل سن المتمدرس، على معارف في مختلف الميادين كالفيزياء (العلاقات السببية والقوة والطاقة والسرعة والجاذبية...) والبيولوجيا (الحياة والموت والولادة والطفولة والشيخوخة...) والسيكولوجيا (الحالات الذهنية والوعي والحزن والفرح والغضب...) والسوسيولوجيا (التواصل والعلاقات الاجتماعية...). فهذه المعارف التي يكتسبها الطفل، تتميز بالتماسك والانسجام على مستوى مضامينها، وتكمن أهميتها في تفسير الظواهر والتنبؤ بها، مما يؤهلها لكي تصبح نظرية «علمية» قائمة

الذات، أو نظريات حول الذات والحياة والعالم واللغة.... (علوي، 2010).

والملاحظ أن المقاربات السابقة لمسألة الذكاء كان يحكمها هاجس الكونية، أي إيجاد المعادلة التي تصلح لجميع الناس. لكن مع ظهور النتائج الخاصة بالفوارق الفردية في قدرات وكفاءات الأفراد، ظهر ما يسمى بـ «نظرية الذكاءات المتعددة» التي جاء بها غاردنير H.Gardner بصدور كتابه Frames of minds سنة 1983، حيث اعتبر أن الذكاء يشكل كتلة غير متجانسة بين الأفراد وداخل الفرد نفسه، وأن الذكاء مرتبط أساسا بالإطار الطبيعي والاجتماعي الذي ينشأ فيه الفرد ويتطور. وبذلك اعتبر غاردنير أنه حان الأوان للتخلي عن اختبارات الذكاء وترابطاتها، ليتم الاهتمام بشكل طبيعي بالشعوب المختلفة والبسيطة وكيفية تطويرها لكفاءاتها. فالبحّار، مثلا، يستخدم مهاراته الملاحية لمعرفة مواقع الجزر الصغيرة في البحر، وكذلك الشأن بالنسبة لسكان الصحراء وقدرتهم على معرفة الطريق بدون وسائل أو إشارات المرور... (بنعيسى وعلوي، 2011).

وقد لاحظ غاردنير، أن الإقرار بوجود ذكاءات متعددة، لا يعني حصرها في سبعة أو تسعة أصناف، ما دامت اللائحة مفتوحة ويمكنها أن تتسع لأكثر مما تم ضبطه وتحديده. وبذلك، تم الانتقال من الذكاء الأحادي، مع نظريات النمو المعرفي الكلاسيكية، إلى الذكاء المتعدد مع غاردنير Gardner 1997. لكن ما ينبغي تسجيله هو أن هذا التوجه أفضى إلى تصورات بيداغوجية جديدة أعادت النظر في دور المدرسة ومفهوم الطفل حيث، أصبحت السيكولوجيا تعترف بكفاءاته وتمنح له الحق في التساؤل والتفكير.

3- الحق في التفكير في ورشات الفلسفة

لقد استطاع الأستاذ والفيلسوف الأمريكي ليبمان Matthew Lipman (1995) صياغة وتطبيق أهم مشروع بيداغوجي حول تدريس الفلسفة للأطفال مستلهما التجربة السقراطية في اعتماد الحوار كمنهج لممارسة التفلسف. وهو حوار فعال وإيجابي قد يتحقق داخل ورشات الفلسفة Les ateliers de philosophie والتي تعتبر أسلوبا ديداكتيكيا من أجل بناء الأفكار واللغة والثقافة، وذلك من خلال الجرأة في طرح السؤال والعودة إلى التمثلات والأفكار. وإذا كان بالإمكان تحويل التمثلات والآراء المقترحة من قبل الأطفال إلى موضوعات للتفكير والتساؤل والنقد، فإنه من المفيد جعل الطفل ينتبه ويراقب مضمون هذه المعارف ومصدرها والقيمة التي تتوفر عليها. بناء على ذلك، يمكن اعتبار ورشات الفلسفة بمثابة «ثورة» على الأسلوب التقليدي في التدريس الذي كان يعتمد على العلاقة المعرفية العمودية وعلى مركزية المعارف الصادرة من المدرس. فالتلاميذ لا يجلسون على مقاعدهم ويستمعون إلى المدرس، وإنما يلتفون على شكل دائرة يشاركهم فيها

المدرس، هذا الأخير يفتتح الورشة قائلا: «هذا اليوم سنحاول جميعا التفكير؟». على أن المدة المخصصة للورشة لا تتجاوز حصة واحة في الأسبوع. ومن الأفضل أن يكون عدد الأطفال 12 طفلا. أما المدة الزمنية، المخصصة لكل ورشة تكون من 20 إلى 30 دقيقة. وأخيرا تجدر الإشارة، أن المدرس عليه أن يقوم بدور توجيهي ويعمل كذلك، على توزيع التدخلات وتوجيه النقاش إلى الاتجاه الذي يحقق الأهداف المحددة سلفا، والتي تأخذ بعين الاعتبار المراحل العمرية للطفل ومدى تفاعله مع الموضوعات المقترحة في ورشات الفلسفة (Lalanne, 2002)..

إذا كانت المدرسة مكانا لتعلم واكتساب المعارف، فهي كذلك فضاء لتعلم القواعد وأخلاقيات الحوار واحترام الآخر وتحقيق الاستقلالية في التفكير واتخاذ القرار، ومن هذا المنطلق، يمكن أن نفهم أهمية ودور ورشات الفلسفة في تحقيق الأهداف العامة والفرعية، والتي يمكن تحديدها في العناصر التالية:

- جعل الطفل يثق بنفسه وبقدراته في التفكير
- منح الطفل الحق في التفكير والتساؤل
- إكساب الطفل مهارة الإنصات إلى الغير دون مقاطعة
- امتلاك القدرة على استعمال اللغة دون خوف أو تردد
- خلق أجواء من الصمت الإيجابي من أجل التأمل والتفكير
- تعلم التعبير عن الأفكار بشكل واضح وسلس
- تعلم احترام آراء الآخرين المختلفة، دون انفعال أو غضب.

ونشير في هذا السياق، أن المدرس عليه أن يكون حريصا على إدارة ورشات الفلسفة بشكل جيد ومناسب. ومن أجل تحقيق هذا الهدف، عليه إتباع الخطوات التالية:

- **أولا: تقديم الورشة.**

من المهم أن يذكر المدرس الأطفال في بداية كل حصة قائلا: «إننا في ورشة فلسفية. إذن ماذا نفعل عادة؟».

وينتظر المدرس من الأطفال الإجابة التالية: «في ورشات الفلسفة، نتعلم التفكير».

تم يتدخل المدرس لتوجيه انتباه الأطفال إلى أن يأخذوا وقتهم في التفكير وعليهم الإنصات الجيد إلى رأي الآخرين. بالإضافة إلى بعض الإرشادات الأخرى، نحددها في العناصر التالية:

- صحيح أن هناك جوابا جيدا، لكن هذا لا يمنع من وجود أجوبة متعددة
- قد نستطيع أن نفكر لوحدنا، لكن هذا لا يمنع من أن نستفيد من أفكار الآخرين
- لا ينبغي التسرع، ولكن لنا الحق في اقتراح فكرة ما حينما نكون على استعداد لذلك.

- **ثانيا: اقتراح الموضوعة المخصصة للورشة.**

على المدرس في المرحة الثانية، اقتراح الموضوعة محور الورشة. ومن الأفضل تقديم الموضوعة على الشكل التالي: «في هذا اليوم، سنفكر جميعا في موضوع.....». ويمكن الإشارة إلى وجود الكثير من الموضوعات التي يمكن برمجتها في ورشات الفلسفة، ابتداء من سن الخامسة من قبيل: الخوف والصداقة والسعادة والغضب والحرية والموت والعنف والصدق والكذب والحلم واللغة....

كما بإمكان المدرس تنويع الصيغ الاستفهامية، وذلك قصد التحفيز على الأجوبة أو التبسيط في طرح الأسئلة، كأن يقول «ماذا تعتقد في....، ما رأيك في.....، بالنسبة لك ماذا يعني....».

وبما أن عملية اختيار الموضوعات المناسبة يجب أن تخضع لمعيار المرحلة العمرية للأطفال، فإننا بالإمكان تحويلها إلى الأسئلة التالية:

- لماذا يذهب الأطفال إلى المدرسة؟
- ماذا يعني لك أن تعيش وسط أسرة؟
- هل يستطيع الحيوان الكلام مثل الإنسان؟
- هل تحب والديك تماما مثل حبك للشكولاطة؟

وأخيرا، بإمكان المدرس ابتكار العديد من الطرق والأدوات الديداكديكية لجدب اهتمام الأطفال وإدخالهم في أجواء الورشة، وذلك إما باعتماد أسلوب الوضعية-المشكلة (صورة، لوحة، لعبة...) وتحويلها إلى أسئلة، وإما الانطلاق من قراءة نص يتمحور حول موضوع محدد يناسب مع سن الطفل وتسترعي اهتمامه أو سرد قصة ذات مغزى فلسفي ويكون أبطالها من الأطفال (Lalanne, 2002).

يبدو أن تطبيق هذا المشروع التربوي الطموح داخل مؤسسات التعليم العمومية والخاصة في المغرب، قد تعترضه العديد من الصعوبات منها، عدم التخلص من فكرة غموض المفاهيم الفلسفية والمذاهب الفكرية وغياب برامج مدرسية قابلة للتطبيق وعدم وجود المدرس المناسب الذي يمتلك القدرة على تدبير الحوار وتوجيه النقاش بشكل حيادي ويستطيع إعادة صياغة الأجوبة المقترحة وبالتالي، تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس الفلسفة للأطفال. غير أننا مع ذلك، ينبغي أن ندرك حجم النتائج الإيجابية والمثمرة التي قد نحصل عليها عندما نمنح للطفل الحق في التساؤل والتفكير والنقد. إن مشروع تدريس الفلسفة للأطفال من شأنه تحقيق رهانات بالغة الأهمية في مجتمع يتغير باستمرار ويبتعد عن القيم النبيلة والأخلاق الفاضلة ويفتقد لأبسط قواعد الحوار والإنصات واحترام الرأي الآخر. إننا نطمح أن يتعلم أطفالنا، في مراحل مبكرة، التفلسف والجرأة في طرح السؤال وفي استعمال الحجة والقدرة على الإبداع والابتكار.

المراجع العربية والأجنبية:

أفلاطون. (1970). **محاورة جورجياس:** ترجمها عن الفرنسية، محمد حسن ظاظا. راجعها، على سامي النشار. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر.

أفلاطون. (1988). **جمهورية أفلاطون:** دراسة وترجمة، فؤاد زكريا. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

بنعيسى، زغبوش وعلوي، إسماعيل. (2011). **الإرشاد النفسي المعرفي والوساطة التربوية.** أربد: عالم الكتب الحديث.

الخطابي، عز الدين.(2002). **مسارات الدرس الفلسفي بالمغرب: حوار الفلسفة والبيداغوجيا.** الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.

ستيس، ولتر. (2005). **تاريخ الفلسفة اليونانية.** ترجمة مجاهد عبد المنعم مجاهد. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

علوي،إسماعيل. (2010). **نمو الوعي الدلالي عند الطفل: الأسس المعرفية والممارسة التربوية.** أربد: عالم الكتب الحديث.

Brown. (1978). **Affective variables in second language acquisition. Language.** Learing, 23.

Descartes, R. (2004). **Méditations métaphysiques**. Paris. PUF.

Epicure. (1999). **Lettre à Ménécée**. Hatier.

Flavell J.H.(1978), **Métacognitive aspects of problem solving**, B. Resenick, (ed),The nature of intelligence Hills dole Erlbaum.

Gardner, H. (1997). **Les formes de l'intelligence**. Paris. Odile jacob.

Gombert.J.E.(1990). **le développement métalinguistique**, paris , P.U.F.

Hegel, G.W.F. (1965). **La raison dans l'Histoire**. 10/18. Libraire Plon.

Jaspers, K. (2001). **Introduction à la philosophie** Paris. Plon.

Kant, E. (2004). **Critique de la raison pure**. Paris. PUF.

Karmiloff-.Smith.A. (1992). **Beyond modularity development perceptive** in cognition science, Cambridge Ma. M . Press/ Bradford books.

Kayser. D.(1993), Un **point de vue cognitive sur représentation et référence**, in Denis, M et Sabah, G (eds) Modelés et concepts , pour la science cognitive , Hommage a le Ny,J.F., PUG.

Lalanne, A. (2002). **Faire de la philosophie à l'école élémentaire**. Paris. ESF.

LE NY.J.F (1989), **Science cognitive et compréhension du langage** Paris, P.U.F.

Lipman, M. (1995). **A l'école de la pensée**. Bruxelles. De boeck.

Melot A. (1993). **Métacognition et théorie de l'esprit**. Journal international de psychologie. 2 (5). 584-593.

Melot, A. (1997). **La construction des méta représentation ou comment l'enfant devient psychologue.** Bulletin de psychologie. 50. (427).

Mounoud. P. (1990), **le développement cognitif, Enrichissement ou appauvrissement** ? Ed developental psychology cognitive perceptu-motor and neuropsychological perspectives. Amsterdam , Noth Holland. 383-414.

Nadel, J. (1999). **Théorie de l'esprit. La question des condition nécessaires**. Enfance. 3. 277-303.

Platon. (1997). **Apologie de Socrate**. LGF.

Spelke, E. (1988). Where **peceiving ends and Thinking begins : The apprehension of objects in infancy**. In Child Psychology (Vol. 20). Hillsdole. NJ. Erlbaum.