مليكة ابن دودة و المستاري الجيلالي
مركز البحث في الانثروبولجيا الاجتماعية والثقافية
جامعة وهران

التربية الديمقراطية من خلال الحوار الفلسفي

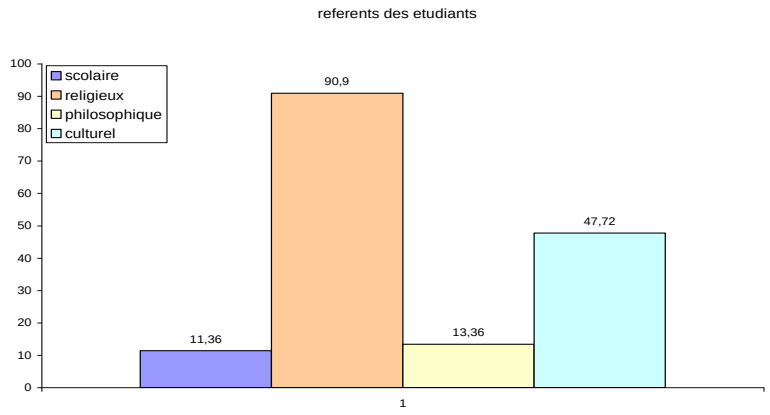
أولا– مدخل (أزمة تدريس الفلسفة في الجزائر بين مشروعي "الأنوار" و"الجزأرة")

« Les Lumières sont la sortie de l'homme hors de l'état de tutelle dont il est lui-même responsable. L'état de tutelle est l'incapacité à se servir de son entendement sans la conduite de l'autre » E.KANT

كانت الفلسفة من بين الفروع المعرفية الأولى التي تم تعريبها وجزأرتها وأسلمتها بشكل قصري، وقد تسمح لنا هذه الإحالة إلى الوقوف عند مجموعة من الأسئلة، جعلتنا نشعر بنوع من التناقض في أجوبة الطلبة من خلال دراسة ميدانية لعينات من معهد الفلسفة بجامعة وهران.

حيث كان الأمر مفاجئا في النسب المحصل عليها، مما دفعنا لقراءة وإعادة قراءة النتائج إذ توقفنا عند بعض الإجابات لمدة، حتى نتمكن من تحديد التركيبة الذهنية لطالب من المفروض أنه قد تعلم التفلسف، إذ كيف يمكن تفسير أن أكثر من 85 % اختاروا دخول معهد الفلسفة لاعتقادهم الراسخ أن "الفلسفة تساعد على فهم الحياة والذات".

في حين أن نفس الفئة تعتمد على منطق ومرجعية دينية 100 % في قراءة السؤال وتقديم الجواب، بل من الواضح أن الدين هو المرجع الأول وفي كثير من الأحيان الأخير، الذي يساعد الطالب على فهم الذات والحياة.



مرجعيات طلبة الفلسفة –جامعة وهران–

أو أن الأمر يفسر على أن الطالب عند دخوله المعهد كان يعتقد في إمكانية ارتقاء الفلسفة بفكره، ليكتسب بذلك ميكانزمات للتفكير الفلسفي والعقلي، لكن تدريس الفلسفة بعد أربع سنوات من التحصيل العلمي عجز عن تحقيق ذلك، فوجد الطالب نفسه رهين المرجعيات الدوغمائية والتقليدية وأنماط التفكير العامة والشعبية. فما هو السبب يا ترى؟ وأين يقع الخلل في تلقين الفلسفة بالجامعة الجزائرية؟

يرجع الأستاذ زواوي بغورة، أزمة تدريس الفلسفة في الجامعة الجزائرية إلى مجموعة من العقبات، يلخصها فيما يلي:

1 –نقص التأطير الخاص الذي يجعل من المقاييس تدرس في إطارها العام، فتبقى مجرد مداخل و هذا ما يسميه بعقبة العام (L'obstacle du général)

2 –اعتماد الطلبة على لغة واحدة (العربية) في تلقي المحاضرات وقراءة المراجع وهذا ما يسميه بعقبة اللغة (L'obstacle du langage)

3- فقر المكتبة خاصة فيما يتعلق بالمجلات الأجنبية والإصدارات الجديدة إذ لم يدخل المكتبة مرجع جديد منذ الثمانينات وهذا ما يسميه بعقبة النص (L'obstacle du texte)

4- القطيعة التي يعيشها كل الطلبة عند التحاقهم بالجامعة إذ يجدون أنفسهم في قطيعة مع التعليم الثانوي وهذا ما يسميه بعقبة القطيعة (L'obstacle de la rupture).

فهل تكفي الأسباب التي أشار إليها" زواوي بغورة " للحكم على فشل تدريس الفلسفة بالجامعة الجزائرية، أم أن احتكاك الطلبة مع النصوص الكبرى في الفلسفة، لم يستطع أن يكسر أنماط اكتسبها الطالب منذ طفولته، وفي تربيته الأولى بالمنزل والمدرسة؟

نتصور أن أزمة تدريس الفلسفة بالجامعة، قد جعلتنا ننتبه لعقلية وطبيعة التفكير الذهني لشاب جزائري في الثامنة عشر من عمره، سوف يتحصل على تكوين فلسفي وأكاديمي يهيئه ليصبح مدرسا لمادة يقول عنها دريفيس Dreyfus: "الفلسفة هي أقدم معرفة منظمة ومنهجية حول الواقع الإنساني الطبيعي والاجتماعي والأصل الذي تغذت منه مجمل المعارف والعلوم الإنسانية والاجتماعية المعاصرة"[1]،

تحاصره (هذا الشاب) شعارات سياسية وخطابات اقتصادية، تحثه على التعايش مع مشاريع العولمة و"القرية–الكونية"، وضرورة الدخول في المنظمة العالمية للتجارة، وما إلى ذلك من مظاهر الانفتاح على الآخر.

وعندما تتقدم لتسأل هذا الشاب فيما إذا كان بإمكانه أن يقيم علاقة إنسانية مع شخص يحمل ديانة أخرى، يجيبك بالرفض ويظهر خوفه من مثل هذه العلاقات، لتكتشف أن تركيبته الذهنية في قطيعة تامة مع مفاهيم "العالمية" و"الإنسانية" ؟ كيف استطاعت أربع سنوات من التحصيل الجامعي والفلسفي في خلق طالب لم يتحرر من الأنساق القديمة ولم تشجعه للانفراد بفكره؟

يبدو أن طرائق التفكير العامة، كانت من الصلابة والقوة بحيث أن أربع سنوات من التكوين الجامعي والأكاديمي، لم تستطع أن تكسر ما ترسب، خلال أكثر من عشرين سنة في قاع التركيبة الذهنية لهذا الطالب، وبالتالي أضحت قوة الماضي التربوي والتنشئة الاجتماعية أقوى من أي نص فلسفي أو علمي.

ما يهمنا في كل هذا أن أزمة تدريس الفلسفة في الجامعة الجزائرية أبعد من السياق الجامعي نفسه، وهذا ما يجعلنا أمام اهتمامات بحث جديدة تتعلق بالمستويات قبل–جامعية، تصل إلى المراحل الأولى من التربية والتعليم.

ثانيا– فكرة الفلسفة مع الأطفال

---

[1] Dreyfus, D, *L'enseignement du philosophique*, in Les temps modernes, décembre n° 235, 1965, p1020.

La discussion philosophique est-elle éthiquement, déontologiquement, psychologiquement, pédagogiquement dangereuse, souhaitable, nécessaire à l'école et à "cet age ?

أثبتت تجربة "الفلسفة مع أقسام (CM2) "بفرنسا أن الحوار الفلسفي مع التلميذ جعل من هذا الأخير يتساءل أكثر عن الأجوبة، إذ تحولت المدرسة من خلال هذا الحوار إلى مكان لا يختبر فيه المعلم مدى مراجعة التلميذ للدرس السابق أو مدى جهله للدرس القادم.

بل ولأول مرة يجد التلميذ نفسه أمام معلم يسأل لكنه لا يعرف أكثر من التلميذ فيشعر التلميذ بأنه يرافق المعلم لاكتشاف الأجوبة. ولأول مرة يغير التلميذ موقعه ليصبح بجانب المعلم بدل أن يكون خلفه، وكأنه في فسحة يكتشف فيها العالم بتركيباته وتعقيداته، يكتشف الحياة بعيونه لا بعيون النص، سواء كان هذا النص كتابا أو درسا أو معلما... تأخذ المعرفة معناها، كما يقول M.Tozzi عن طريق التساؤل واللغز، عن طريق البحث، بطريقة غير دوغمائية مع المعرفة.

يتساءل الباحث بيتو(Bitteau) فيما إذا كان الأطفال لا يزالون صغارا لخوض تجربة يتساءلون من خلالها عن الحياة، الحب والموت؟ هل لديهم القدرة الفكرية والمعرفة اللازمة والتجربة الكافية والنضج الضروري لمواجهة مثل هذه الإشكاليات؟

ثم ألا يدفعنا الخوض في مثل هذه الأسئلة الميتافيزيقية إلى تقديم أجوبة إيديولوجية، دينية أو دوغمائية تحولنا عن السلوك الفلسفي المبني على اللا–انتماء واللا–حب و اللا–تدين، quand on pense on vient sûrement de nul part (H.ARENDT) وبالتالي فمن الضروري التساؤل إلى أي حد تحتفظ هذه الحوارات بطبيعتها الفلسفية؟ إلى أي حد سوف لن تنفلت عن مسارها الفلسفي؟ إلى أي حد هي حوارات فلسفية بالمعنى الشامل لكلمة فلسفة؟

الشيء الوحيد الذي يمكنه أن يشجعنا وينير دربنا في تجربة كهذه هو أننا كنا أطفالا قبل أن نصبح رجالا ونساء. عندما نتذكر لحظات الطفولة التي شعرنا فيها بغربة السؤال وهو يحاصرنا ولا نجرؤ على طرحه، أو برغبة جامحة ونحن نريد أن نفهم أكثر ونتساءل أكثر ونتشجع أكثر، ونجرؤ أكثر ونخطئ اكثر،...

قد تكون لحظات كبرى بقيت في غرفتنا الداخلية نحكم عليها اليوم بأنها أشياء صغيرة مقارنة بكل ما يعتري حياتنا من مشاكل وهموم، إنها أشياءنا الكبيرة، يصنعها نضجنا ورشدنا ومسؤولياتنا. لكننا لم ننسها ولن ننساها، لكن لا نحاول استعادتها فقط لأننا نتصور بأننا كبرنا عليها، وأن وقت

مناقشة هذه الأسئلة قد ولى لغير رجعة مخلفا وراءه مرارة التأسف عن مرحلة جميلة من حياتنا بتر فيها حق التساؤل.

ثالثا– هل هناك سن للتفلسف

عندما نطرح مسألة تعلم الديمقراطية في مبادئها الأولى منذ الصغر من خلال ممارسة الحوار الفلسفي داخل المدارس، نقف فلسفيا أمام مشكلة سن التفلسف والتي أثارت نقاشا في تاريخ الفلسفة. فإذا كان أفلاطون يتصور أنه لا يمكن أن نتعلم الفلسفة إلا مع سن الثلاثين كما جاء في الجمهورية –أو كما جاء على لسان ميشال توزي المختص في بيداغوجيا تعليم الفلسفة بفرنسا من أن أفلاطون لا يسمح بتعلم الفلسفة إلا للشيوخ ذوي اللحى البيضاء.

وإذا كان ديكارت يتصور بأن التفلسف هو خروج من عالم الطفولة عندما يقول: "لقد كنا أطفالا قبل أن نصبح كبارا" باعتبار أن الطفولة عنده هي زمن ومكان الأخطاء والأحكام المسبقة.

وإذا كان كانط يذكر في مقدمة كتابه –نقد العقل الخالص– بان عمله كفيلسوف لا يمكن ان يكون بأي حال من الأحوال في متناول الجمهور العادي[1].

وإذا كان هيجل يشترط لمتعلم التفلسف أن يتعلم الفلسفة أولا أي يستمع ويستوعب مذاهب ونظريات الفلاسفة.

فإن هناك مذاهب آخر يرى إمكانية بدء التفكير الفلسفي مبكرا جدا، فهذا أبيقور يقول: "النشاط الفلسفي يخص الشاب الصغير مثلما يخص الشيخ الكبير"[2].

يؤكد مونتاني Montaigne بأننا بعيدون عن الفلسفة عندما نعتبرها غير مجدية للأطفال[3].

ويرى ياسبرس K.JASPERS أننا نكتشف مصدر التأمل الفلسفي في أسئلة الأطفال ويقول عنهم: "إن لهم عبقرية يمكن أن تفتقد عندما يصبحون كبارا" كما يؤكد في موضوع آخر بأن "الميتافيزيقا هي إجابة عن أسئلة الأطفال" [4].

---

1 – Kant, Emmanuel, *Critique de la raison pure*, 1963,p.9

2 – Lettre à ménécec 10, 122

3 – Montaigne, Essai1 ; chap 26

4 – Traduction à la philosophie.

ويقول ميشال أنفراي M.Onfray في إحدى مقالاته في صحيفة Libération في 2006/06/18 "أتصور أنه من الضروري أن نتعلم الفلسفة بداية من المستوى الابتدائي".

وفي نفس السياق يقول لوك فيري Luc Ferry في كتابه: Philosopher à 18 ans – صفحة 18–" أتساءل أحيانا لماذا لا نتعلم فن المحاججة L'art de l'argumentation في المستوى الابتدائي" ويضيف: "هؤلاء الأطفال يمارسون الرياضيات، الفيزياء والصولفيج، لماذا يمنعون من الفلسفة؟".

هذه التصورات الأخيرة هي التي دفعت الفيلسوف والبيداغوجي الأمريكي ليبمان Lipman إلى العمل على تطبيق منهجية الفلسفة مع الأطفال في كتابه « L'école de la pensée وأسس في جامعة نيو جارزي معهدا خاصا لهذا الغرض، لكن مع هذا سيبدو أن ممارسة الحوار الفلسفي مع الاطفال يعد اليوم ثورة في تاريخ الفلسفة وتاريخ تعليم الفلسفة.

وهذا سر معارضة جمعية أساتذة الفلسفة للتعلم العام، والمفتشية العامة للفلسفة بفرنسا، لتقرير الفيلسوفJ.Derrida الذي اقترح فيه على رئيس الحكومة الفرنسي Jospin سنة 1989 ضرورة تدريس الفلسفة للتلاميذ الأصغر سنا، وكان سبب المعارضة هو أن الأطفال في هذه السن لا يملكون المؤهلات الكافية للتفلسف، الأمر عندهم أن هناك سنا خاصة لممارسة وتعلم الفلسفة.

في حين أن التفلسف لا كمعرفة أو تاريخ للمعرفة، بل كطريقة لممارسة التفكير والتمرن عليه، يمكن أن يتعلمه الأطفال، بل قد يساعدهم على النجاح في استيعاب مواد أخرى كالرياضيات كما تبين ذلك عند الكنديين بداية من سنة1985 إضافة إلى تربية الأطفال على تعلم المبادئ الأولى للقيم الثقافية للديمقراطية وخاصة منها التفكير الذاتي، الحر، احترام الرأي المخالف وآخرية الآخرين وتعلم فن العيش مع الآخرين.

رابعا– لمحة تاريخية حول مشروع الفلسفة للأطفال:

منذ 1970 بدأ الفيلسوف والبيداغوجي الأمريكي M.Lipman دراساته حول مشروع الفلسفة للاطفال من خلال تأسيسه لمعهد ترقية الفلسفة للأطفال I.A.P.C (Institut for the advancement of philosophy for children) متأثرا في ذلك بأعمال[1] DEWEY

---

[1] – Golichet F , le congrée international de philosophie pour enfants (juillet 1999 Brasilia) in diotime – L'agora n4 ,CRDP Montpellier sep 1999

بالنسبة إلى ليبمان الفلسفة ليست تفكيرا مجردا ولا رؤية محدودة، بل هي طريقة تفكير وتأمل وأداة استقلالية، لا يجب النظر إليها كدراسة لمعارف عامة بل كطريقة لفاعلية التفكير متاحة للجميع، وبداية بالأعمار الدنيا.إن تعلم طريقة التفكير سيطور لدى الطفل رغبة المعرفة، الفضول، وآليات ضرورية لعلوم أخرى كالرياضيات والفيزياء، إنه سيطور التفكير النقدي، الاستقلالية والتسامح منذ الصغر.

ولإدراج الأطفال في فعل التفلسف، اقترح ليبمان منهجية تتأسس على استخدام سبع روايات فلسفية، قام بتأليفها، تمكن من بدء وتفعيل النقاش الفلسفي، وضعت كل رواية من اجل سن محددة للطفل مثلا: Elfie للأطفال الأصغر سنا أي 6 سنوات، Gusckio للأطفال مابين 8/7 سنوات، Pixie للأطفال ما بين 9/8 سنوات، Harry للأطفال ما بين 11/10 سنة، Lisa للأطفال ما بين 14/12 سنة وأخيرا Mark and Suki للأطفال ما بين 17/14 سنة ولكل الروايات مضامين تثير أسئلة حسب مستوى الطفل العقلي[1].

هذه الطريقة تمكن التلاميذ الصغار من تعلم كفاءات حسب ليبمان:

1.كفاءات النقد (مفهمة– أشكلة– محاججة)

2.كفاءات أخلاقية (أحكام حول القيم والأخلاق)

3.كفاءات جمالية (معرفة الجميل)

4.كفاءات الفعالية الاجتماعية (العيش مع الآخرين).

إنها طريقة على النقاش الشفهي التأملي بين التلاميذ (L'oral réflexif) والتربية على مواطنة متأملة، يمكن أن تكون في نظره عاملا في التغيرات الاجتماعية.

بداية من سنة 1985 اهتم الباحثون الكنديون بجامعة مونريال، بمنهجية ليبمان، لكنهم وجهوها نحو مادة الرياضيات بالخصوص، حيث درسوا إمكانية استخدام "تطبيقات الفلسفة للأطفال" في رفع نسبة النجاح لدى أكبر عدد من التلاميذ في مادة الرياضيات.

دفعهم هذا الهدف إلى كتابة روايات تقارب روايات ليبمان، لكنها تدفع التلاميذ إلى طرح أسئلة ذات علاقة أكثر بالرياضيات كمناقشة مفاهيم مثل (المجرد، اللانهاية، المطلق، نجاعة العلم

---

1 Ibidem.

الرياضي...) والاهتمام بأهمية وضع ظروف لاجتماع التلاميذ وعملهم معا من أجل التفوق في الرياضيات[1].

هذه المنهجية تطورت في السنوات الأخيرة في كل من فرنسا، بلجيكا، سويسرا والبرازيل وتتوجه أساسا نحو التربية على المواطنة، كما استهدفها ليبمان في أعماله وتجاربه.

5. كيف نطبق حوارا فلسفيا مع الأطفال؟

الأمر لا يتعلق بتعليم الأطفال مذاهب وآراء الفلاسفة، انه لا يتعلق بتدريس الفلسفة كمعرفة، وإنما يتعلق بممارسة التفلسف والتمرن على مبادئه الأولى، التمرن على التفكير، أشكلة ومفهمة ومحاججة من خلال نقاش جماعي، شفهي حول موضوعات تهم الأطفال، يختارونها بأنفسهم ويتناولونها بالسؤال ومحاولة الفهم في ورشة، لنسميها ورشة الحوار الفلسفي، وقد سماها Lipman "مجموعة البحث" ومصطلح ورشة يحيل إلى –ممارسة– une pratique أي وضع فن التفكير والتفلسف كلعبة يمارسها الأطفال، نعطيهم من خلالها فرصة وضع أفكارهم وتجاربهم الخاصة في كلمات، فيتمرنون بذلك على بناء أفكارهم ولغتهم قدر المستطاع.

الورشة تعني استضافة الأطفال إلى وضع علاقة ودية مع اللغة والمعرفة في جو من اللعب وحرية الحديث ليمارسوا بذلك فن تحديد معاني الكلمات التي يستخدمونها. إن مناقشة السؤال التالي مثلا: "هل تحب والديك بنفس الشكل الذي تحب به التفاح؟" يدفع الأطفال إلى تحديد كلمة "أحب" من خلال علاقات ارتباطها مع الأشياء أو الأشخاص وتلك هي الخطوة الأولى في عملية التجريد، بما يساعد قدر الإمكان على بناء التفكير.

إن لعبة التفكير والحوار هذه تقوم على قواعد تساعد على التربية على المبادئ الأولى للديمقراطية شرط أن نمكن الأطفال من أن يضعوا تلك القواعد لأنفسهم بأنفسهم ومن أهمها مثلا:

- لنتحدث علينا، أن نرفع أيدينا.
- لا نتحدث إلا بعد أن يأذن لنا رئيس الورشة.
- لا نقاطع أحدا وهو يتحدث.
- لا نسخر أو نستهزئ أو نحقر رأي أحد فليس هناك إجابات حسنة وأخرى سيئة.
- الأولوية لمن لم يتحدثوا.

1- consulté le 14/09/2004. www.pratiquesphilo.free.fr.

- كل عشر دقائق يتدخل المنشط (المعلم) ليحوصل نتائج النقاش.
- الملاحظون يمكن أن يطرحوا أسئلة على المجموعة المناقشة[1].

انطلاقا من التجارب العالمية حول مشروع الحوار الفلسفي مع الأطفال وخاصة تجربة Lipman في الولايات المتحدة الأمريكية أو تجربة م.توزي في فرنسا، فإن تطبيق هذا المشروع يقتضي الأدوات البيداغوجية الأساسية التالية:

1. **القصة**[2]: بدل أن نقدم للأطفال نصا فلسفيا لأحد كبار الفلاسفة، نضع بين أيديهم قصة تحمل بين طياتها موضوعا إشكاليا يهم الطفل مثل: الصداقة، المدرسة، الحب، الأب، الأم، النظافة، المعلم،... يقوم الأطفال بقراءة هذه القصة، ثم يستخرجون الأسئلة التي تثيرها ليتم بعد ذلك اختيار سؤال واحد للنقاش عن طريق الانتخاب ووفق مبدأ الأغلبية.

2. **ورشة الحوار الفلسفي**[3]: بعد اتفاق الأطفال على سؤال النقاش، يكونون وراشات–أفواج– بحيث لا يتجاوز عدد أفرادها 15 طفلا لتبدأ بعد ذلك حصص النقاش الشفهي وفق القواعد المذكورة آنفا، في حصة أسبوعية حسب برنامج مدروس، يضعه الأطفال بأنفسهم، على أن لا تتجاوز مدة الحصة ساعة واحدة في الأسبوع، وقد يتفق الأطفال على رأي واحد إذا أرادوا ذلك وفق صيغة الأغلبية مع أهمية احترامهم لآراء الأقلية من زملائهم.

3. **دور المعلم**: دور المعلم في ورشة الحوار هو الدور الذي تضعه له الفلسفة ذاتها أي الدور السقراطي الذي يعمل على إثارة الحوار بين الأطفال ودفعهم للأمام مع ضمان تنظيم الحصة والتفكير بقواعد الحوار ونظام تداول النقاش الذي اتفق عليه الأطفال مسبقا. إن دور المعلم في ورشة الحوار ليس أكثر من منشط ووسيط أكثر من كونه مصدرا للمعرفة أو مرسلا لها.

---

[1] Go(n), un exemple de philosophie à l'école primaire ,in Diotime l'agora n10 CRDP, Montpellier sep 1999.

[2] – ليبمان في مشروعه يقترح الرواية حيث قام بتأليف 7 روايات فلسفية بمثابة برنامج خاص بسن محددة للأطفال من 6 إلى 17 سنة.

[3] une expérience de philosophie à l'école primaire n3 in Diotime – l'agora n3 CRDP, Montpellier sep 1999

وبقدر ما يتطور النقاش بين الأطفال، بقدر ما يقلل المعلم–المنشط– من تدخله وتوسطه، فإذا كانت هناك ضرورة لوجود تدريس للفلسفة مع الأطفال، فالأحرى أن يكون المدرسون هم الأطفال أنفسهم.

6. التربية على الحياة الديمقراطية هدف مركزي للحوار الفلسفي مع الأطفال:

أ –الكفاءات المستهدفة من مشروع الحوار الفلسفي مع الأطفال:

على مستوى التجارب العالمية لهذا المشروع هناك اتجاهات مختلفة في أهدافه المتوخاة لكن الاتجاه الذي يمثله Mathew Lipman يعد الاتجاه الغالب، وهو اتجاه يضع تعلم ثقافة الحياة الديمقراطية والتربية على المواطنة في صورها الأولى هدفا مركزيا، حيث يعد ذلك مهمة ثانية للمدرسة الابتدائية بعد تعلم الشفهي من اللغة.

وهذا ما أرادت معظم البحوث الفرنسية حول الفلسفة في المدرسة العمل على التفكير فيه، ذلك أن هناك بنية Structure أوhabitus ديمقراطية – بتعبير P.Bordieu في المدرسة الفرنسية، لكنها تحتاج الى أن توضع داخلها موضوعات لنقاش ديمقراطي يتناولها الأطفال[1] وتتعلق بالقضايا التي تهمهم وترتبط بالمحيط القريب منهم، ان التربية على المواطنة أصبحت ضرورة ينبغي أن تأخذ مكانها بجانب التربية المدنية [2].

بالنسبة إلى الجزائر، الحاجة إلى هذه الموضوعات أصبحت أشد إلحاحا، ذلك أن أطفالنا مقبلون – بحكم التحولات الاجتماعية والسياسية المحلية والعالمية–، على العيش في نمط من الحياة الديمقراطية مستقبلا، حياة تقوم على ثقافة الحرية الفردية، واحترام المغايرة والاختلاف، وأن نظام التفكير في المجتمع قابل لاستمرارية إعادة النظر عبر الزمن بحكم منطق التغير والمرونة، الأمر الذي يعني تربويا أنه لا يمكن أن نربي الطفل من خلال حالة اجتماعية ثابتة، بل من خلال تربية تقبل التطور المستمر.

نتصور أن مشروع الحوار الفلسفي مع الأطفال في المستوى الابتدائي أو المتوسط يمكنه أن يكون كفاءات تساعد في التربية على المبادئ الأولى للحياة الديمقراطية وأهم تلك الكفاءات:

---

1 – consulté le 07/11/2004 www.philotozzi.com

2 Lombart J(sous direc) , philosophie de l’éducation, questions d’aujourd’hui l’harmattan ,paris 1999 p56.

1-التمرن على التفكير المستقل:

الحوار الفلسفي في الورشات سيظهر للأطفال بأنهم قادرين على التفكير بطريقة مستقلة، وإن هذا الفعل ممكن واقعيا، فالطفل يفكر في قسمه، أسرته، محيطه، يمكنه أن يفكر في مفاهيم مثل: الكبر، الأبوة، الأخوة، الصداقة، الحب، الجمال... بشكل أولى بسيط لكن له أهميته.

فالطفل –كما يقول جون ديوي– لديه دائما شيئا ما ليقوله، أي أن له فكرة ليعبر عنها، وليست الفكرة فكرة ما لم تكن خاصة بصاحبها وقد كان على الطفل في الطريقة التقليدية أن يقول شيئا تعلمه في الكتب، ومن الواضح وجود فرق جسيم جدا أن يكون لك شيئا تقوله وبين أن تحفظ شيئا لتعيده، كما أن أحب شيء لدى الطفل أثناء التدريس –كما يضيف ديوي– أن تصبح المدرسة محلا يعيش فيه ويكسب فيه خبرة حياتية يجد فيها ابتهاجا ومعنى[1].

2- تمرن الطفل على الحوار الجماعي:

المناقشة الفلسفية في الورشة تمكن من خلق جو من الحوار، ذلك أن الفلسفة من خلال الممارسة الشفهية تتيح تعدد فرص الحديث لدى الأطفال بما يشكل تحكما أكثر في اللغة، وبالتالي فرصا للتواصل، كما أن الكلام الواضح يجنب العنف حيث يرى Michel Onfray أن هذا الأخير يتولد من عدم القدرة على الحديث وغياب الإمكانية لتفريغ المكبوتات من خلال الكلام[2].

3- تشكيل الطفل لصورة جيدة حول ذاته:

فالتفكير المستقل، والحوار الجماعي في ورشة الحوار الفلسفي يساعدان الطفل على أن يثق أكثر في نفسه، في إمكانياته الشخصية وفي استقلالية فكره، مع أهمية تقاسم ثمار التفكير مع الآخرين، ذلك أن كل طفل في الورشة حر في التعبير أو عدمه، وأي حديث له أهميته، بدون تقييم الأفكار أو أحكام مسبقة حولها.

4- بناء الغيرية والتمرن على احترام الاختلاف[3]:

يساعد الحوار في الورشة الفلسفية على بناء تفكير الأطفال ومعارفهم، إنه يقوي فيهم الجانب الجماعي المشترك بما يمكنهم من التربية على الغيرية، لأن الورشة مكان للالتقاء والتواصل الفعلي

---

[1] ديوي جون ، المدرسة و المجتمع ص69و 71

[2] consulté le 24/11/2004. www. chez.com/gillg14/philo_école .htm

[3] Ibid.

بين الأطفال ذوي الأصول الاجتماعية والثقافية المختلفة، والمناقشة الفلسفية الحرة والفعالة تربي على احترام هذا الاختلاف.

ففي الوقت الذي تكون فيه الحصص مثيرة، سيقف الأطفال على التساؤل حول شروط فرديتهم الإنسانية ومدى ارتباطها بالآخرين، بل أن مرجعية التفلسف وثقافة الحوار التي تفرض نفسها في الورشة، ستشكل لدى الطفل تفكيرا أكثر اتساعا وإنسانية وتسامحا يجعله يقبل كل رأي يختلف عنه، بل سيشعر بأنه في حاجة إلى هذا الاختلاف لأنه يساعده على الوصول إلى أكبر قدر من النتائج المحتملة أثناء المناقشة، فالآخر لن يصبح خصما أو أجنبيا بل سيصبح شريكا مساعدا للفهم والوصول إلى الحقائق.

ب- الحوار الفلسفي مع الأطفال و تفكيك أزمة المعنى في المجتمع:

نتصور أن مجتمعنا يعيش –أزمة معنى– Une Crise de Sens بحكم التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي عرفتها الجزائر في العقود الأخيرة بعد الاستقلال، المدرسة جزء من أزمة المعنى هذه ذات البعدين التاليين:

- أزمة العلاقة بالمعرفة.
- أزمة العلاقة بالقانون والنظام:

نتصور أن مشروع –الحوار الفلسفي مع الأطفال– سواء في المستوى الابتدائي أو المتوسط وصولا إلى المستوى الثانوي بعد ذلك، يشكل إحدى الطرق التربوية ذات الأهداف المستقبلية التي تمكن من تفكيك تفاعلات أزمة المعنى هذه ببعديها المعرفي والاجتماعي.

لأن المناقشة الفلسفية في ورشة الحوار، ومن خلال التمرن على الكفاءات السابقة الذكر يمكن أن تؤدي إلى:

-تشكيل علاقة لا دغمائية مع المعرفة من خلال ثقافة السؤال:

الدغمائية ترتبط بكل حقيقة تفرض نفسها كيقين ثابت، كسلطة، كعنف، بما يجعلها منافية للثقافة الديمقراطية القائمة على العقلانية والتسامح وقبول آخرية الآخرين، ولا يمكن تفكيك الفكر الدغمائي إلا بثقافة السؤال والتربية على التفكير النقدي.

وإذا كانت المعرفة تعني الإجابة على السؤال الذي نطرحه، وإذا كان العلم مثلا إجابات مؤقتة أو مؤكدة على الأسئلة التي تطرحها الإنسانية، فإن هذا يشكل رغبة لدى الطفل بضرورة فهم وتعلم

الأسئلة قبل إجاباتها الأمر الذي يجعل لهذه الأخيرة معنى. إننا اليوم نعلم أطفالنا الإجابات (العلوم المختلفة – الرياضيات، الفيزياء–...) فلماذا لا يتعلمون الأسئلة.

- تشكيل علاقة لا دغمائية مع النظام والقانون:

إن التحولات الاجتماعية والسياسية وما شكلته من أزمة في علاقة المجتمع بالنظام والقانون، سواء من حيث سهولة الخضوع له من جهة أو رفضه والتمرد عليه أو احترامه من جهة أخرى، كل ذلك له تأثيره على نمط تفكير الأطفال في الآن وفي المستقبل أيضا، نتصور أن هناك عملا كبيرا ينبغي أن ينجز في المدرسة من خلال ورشات الحوار الفلسفي مع الأطفال لتحقيق البعد التالي:

- نحن هنا لنعيش معا ونحن نتعلم– المشروع هو أن نجعل فرديات الأطفال داخل القسم في استقلالية وحرية مع كثير من الارتباط والروح الجماعية سواء في البحث أو النقاش أو إنجاز الأعمال المختلفة.

المشروع هو أن نسعى إلى تشكيل –حياة جماعية ديمقراطية منظمة– داخل الأقسام أو بالأحرى الورشات.

ففي الحوار الفلسفي هناك أدب للتواصل وتبادل الآراء، مسألة القيم فيه مطروحة، إذ لا يمكن أن نناقش إذا لم نتوقف عن العنف جسديا أو لفظيا، إذا لم يكن للطفل الحق المطلق في الحديث، إذا لم نستمع لبعضنا البعض، إذا لم نحترم تفكير الآخرين المخالف لتفكيرنا، إذا لم تكن لدينا قواعد متفق عليها للنقاش تنظم عملية التبادل وتداول الكلام.

هذه القيم تتشكل في القسم من خلال قواعد نظام يضعها الأطفال أنفسهم بمساعدة المعلم أو بالأحرى المنشط، هذه التقاليد إذا ما تمكنا من تكريسها في الورشة أو القسم، تشكل حدثا لدى الأطفال ستغير نمط تفكيرهم ستمكنهم من تأسيس علاقة تأملية مع القانون والنظام، سيصبحان موضوع احترام عقلاني لأن الطفل فكرهما وتمرن عليهما ومارسهما بنفسه وبحرية فلم يفرضهما عليه أحد.

- إن الرهان الذي يرفعه مشروع الحوار الفلسفي مع الأطفال في التربية على الحياة الديمقراطية هو: تطوير استقلالية التفكير الفردي مع فعالية الحوار الجماعي الديمقراطي المنظم بما يساعد على تنمية كفائتين أساسيتين، الحرية الفردية، والمسؤولية الجماعية ذات الطابع العقلاني وهي شروط لتأسيس مواطنة متأملة Citoyenneté Réflexive.

- نتصور أن اعتماد ثقافة الأسئلة وتنظيم الحوار داخل الورشات الفلسفية سيغير جذريا نظام تفكير الأطفال داخل المدارس ليس فقط بالنسبة لعلاقتهم بالفلسفة بل لعلاقتهم بالمعرفة بمختلف علومها أولا وبالنمط الاجتماعي الذي يعيشون فيه ثانيا.