

المقالات

فلسفة للأطفال: تحليل نقدي لرؤية إبداعية جديدة

بقلم : والتر كوهان (Walter Omar Kohan)

ترجمة: أ.د. علي أسعد وطفة

يؤكد ليبمان M. Lipman على طبيعة العلاقة الجوهرية بين الفلسفة والتربية في المستويين: النظري والتطبيقي. وهو في هذا المستوى يرى ضرورة إعطاء المعارف التربوية مضامين فلسفية، قادرة على التجاوب مع المناهج الفلسفية الحيوية في مجال المحاكمة والتأمل والنظر. ومثل هذه الفلسفة يجب أن تأخذ صورة نظام فكري يتسم بالوحدة والعمق والشمول. وهذه الأهمية التي يعطيها ليبمان لهذه الرؤية الجديدة في مجال التربية بروح فلسفية تجسد هذه الطاقة الحية التي تتمثل في قدرة الفلسفة بأنظمتها المنطقية والذهنية على التأثير في الممارسة التربوية. ولم يقف اهتمام ليبمان بالعلاقة الجوهرية بين التربية والفلسفة، بل يحاول أن يرسم إمكانية الممارسة المؤسساتية لهذه الفلسفة في مختلف المؤسسات المدرسية والتربوية.

إن الطموح الجديد الذي يعمل ليبمان على تحقيقه، هو العمل على تأصيل الممارسة الفلسفية كحقيقة حيّة في الوسط المدرسي. لقد طرحت هذه الفكرة منذ ثلاثين عاماً قبل ليبمان ووجدت مقاومة كبيرة ورفضاً لها. ومن ثمّ فإن قبول هذه الفكرة كما هو الحال في الأمس سيجد صعوبة كبيرة؛ لأنها تبدو غريبة ومستهجنة بالنسبة إلى كثير من المفكرين.

وفكرة ليبمان هذه تنطوي على جدة أخرى تتمثل في وضعية المتعلم، فهؤلاء الذين يتوجب عليهم ممارسة الفلسفة ليسوا راشدين أو مراهقين بل أطفال صغار لم يسبق لهم في تاريخ التربية على مدى تاريخ الإنسانية تعلم الفلسفة وممارستها.

التقليد والتجديد:

يؤكد عدد كبير من الفلاسفة عبر التاريخ على أهمية البعد التربوي للفلسفة. وهذا ما نجده عند سقراط Socrate وأفلاطون Platon وسان توماس Saint Thomas وكانط Kant وهيغل Hegel وديوي Dewey وكرامشي Gramsci. وغني عن البيان أن هؤلاء الفلاسفة كانوا يؤكدون هذه العلاقة الجوهرية بين الفلسفة والتربية في أعمالهم ونظرياتهم الفلسفية، ولكنهم كانوا في حقيقة الأمر يتناولون هذه المسألة ويبحثون فيها من زوايا واتجاهات نظرية خالصة، وهنا يمكننا الإشارة إلى الصيغة التي يتبناها كانط حيث يقول: لا يمكننا أن نتعلم الفلسفة، بل يمكننا أن نتعلم التفلسف, *Il n'est pas possible d'apprendre la philosophie*, بل يمكننا أن نتعلم أن *on peut seulement apprendre à philosopher*. ويريد كانط بهذا القول أن يعلمنا بأن الفلسفة علم لم ينجز بعد، وهو في حالة تطور لا تتوقف حركته أبداً، ولكنه يمكننا أن نتعلم في حقيقة الأمر ممارسة الفلسفة، وتوظيف مقولاتها ومنطقها ورؤاها ومنهجها في حياتنا الفكرية، وهذا يعطينا إمكانية الحكم والتأمل المنهجي والنظر، أو ما يسمى بخاصة التفلسف.

وفي هذا السياق فإن مونتيني Montaigne يرى أن المرء لا يمكن أن يكون صغيراً لدرجة أنه لا يستطيع ممارسة الفلسفة، وهذا يعني أن ممارسة الفلسفة في مستوى التفكير والمنهج إمكانية قائمة للجنس البشري بعيداً عن التفاوت في الأعمار والأزمنة. وهذا يعني أيضاً أن الصغار يستطيعون ممارسة الفلسفة ممارسة ذهنية. ولا يقف مونتيني عند هذا الحد، بل يذهب إلى أبعد من ذلك ليرى في الفلسفة مصداً حياً واثراً من مصادر السعادة الإنسانية. وسقراط بدوره جعل من الممارسة الفلسفية مبدأه الأساسي في التربية، ومنهجه في الديالكتيك لظالماً أخذ على أنه منهج في التربية قبل أن يكون منهجاً في الفلسفة.

وهكذا نجد أن سقراط ولييمان وكانط جميعهم يتفقون على أن الفلسفة قابلة للتعلم بوصفها ممارسة، وليست مجرد مادة مجردة. وهم في هذا السياق يعتقدون بأن إحدى القيم الأساسية لهذه الممارسة الفلسفية تأتي من هذه الفكرة التي يتوقف فيها الناس عن الاعتقاد بأنهم يعرفون. وهم يذهبون إلى الاعتقاد أيضاً بأن الممارسة الفلسفية هي نوع من المشاركة والحوار والبحث الإنساني. والتجربة الفلسفية تنبع كما يعتقدون من هذا الحوار المفتوح غير المتوقع، حيث تكون الأسئلة الحيوية والجوهرية مطروحة دائماً تخاطب العقل الإنساني وملكاته الفكرية الحيوية.

وعلى الرغم من هذا التوافق الكبير في منظور هؤلاء الفلاسفة فإنه يمكننا أن نلفت النظر إلى بعض الاختلاف. فسقراط على سبيل المثال يحاور الشباب هنا وهناك في مختلف الأماكن في أثينا، ولكنه لا يؤسس مدرسة، ولا يُعلّم من أجل الديمقراطية أو من أجل أي نظام آخر.

أما لييمان فإنه يحيي ممارسة فلسفية قديمة، ويحاكي سقراط في منهجه، ويعتمد الحوار منهجاً للممارسة الفلسفية والتربوية. ووفقاً لهذه الرؤية فإن حملته الفكري ليس تجديداً بل إحياء لنظام فكري سابق عليه. فليس فيما يقدمه جدة فكرية أو فلسفية، ويمكن تحديد هذه الرؤية في نقطتين أساسيتين: إنه يحيي منهجاً قديماً عانى من القطيعة التاريخية هذا من جهة، ومن جهة ثانية، إنه يستقدم فكرة قديمة، ولكنه يدفعها بطاقة جديدة في مجال تعليم الفلسفة في المدرسة.

وإذا كان لييمان يؤكد الأهمية الكبيرة للعلاقة بين الفلسفة والتربية على منوال سقراط فإن الجدة والأصالة الفكرية التي يتميز بها تقع في مجال التأكيد على هذه العلاقة الجوهرية بين الفلسفة والطفولة. وفي هذا المجال فإن لييمان يستحق أن يكون مجدداً ومبدعاً؛ وذلك لأنه يطرح فكرة متأصلة في الفكر سابقاً في مستواها النظري، ولكن يندر أن نجدها في طور الممارسة التي يحييها، حيث لم يسبق لأحد مسبقاً في تاريخ الفكر مطارحة مسألة الممارسة الفلسفة في تربية الأطفال.

تقتضي الممارسة الفلسفية للأطفال وجود معلمين يمتلكون القدرة والمهارة في مجال معالجة الأفكار وتداولها وممارستها على نحو فلسفي. معلمون قادرين على تقدير الحوار وممارسته وتوجيهه في نسق الخيارات التربوية والفلسفية الممكنة في إطار احترام الطفولة نفسها، وتقدير الجوهر الإنساني للأطفال. هؤلاء المعلمون يمكنهم التعامل مع طائفة من الأطفال في داخل الصفوف. والعمل في الصف هنا يجب أن يجري بصورة ممارسة تربوية، حيث تأخذ العلاقة بين الأطفال صورة اجتماع متعاون يتم فيها التداول والجدل والحوار

التربوي بروح فلسفية. في الصف يجتمع الأطفال كأشخاص يمارسون التفكير والحياة القائمة على التساؤل والحوار والتكامل والاحترام.

في هذا الوسط المدرسي لا تأخذ المعرفة صورة معرفة تقتضي من الطفل أن يتعلمها شخصياً، وعلى خلاف ذلك فإن هذه المعرفة تأتي نتاجاً لممارسة جمعية بين مختلف أفراد الصف أو الجماعة عبر التساؤل والحوار والتفهم، وهنا تأخذ الديمقراطية كنظام أو كطريقة في الحياة الاجتماعية داخل الصف حضورها، وهذه العلاقة الديمقراطية تكون جوهر وغاية الجماعة في الصف، أي: جماعة الأطفال وهذه العملية الديمقراطية تمثل الطريقة الأمثل لممارسة الروح الفلسفية في عالم الطفولة والأطفال.

ولكن كيف تتم هذه الممارسة الديمقراطية بروحها الفلسفية؟ ما أبعادها وطبيعتها؟ في هذه الممارسة يجلس المعلم والأطفال في صورة دائرة في قاعة الصف. ويقوم المعلم بقراءة نص أو فقرة تتضمن خبراً أو مادة فكرية، وبعد ذلك يتم بناء مجموعة من الأسئلة والتساؤلات حول النص المقروء، ثم يجري الحوار بين الجماعة حول هذه الأسئلة، على أساس الحوار المنهجي المنطقي ومعايير الأساسية.

دور المعلم:

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو ما الدور الذي يلعبه المعلم في هذه الوضعية المفترضة؟ مما لا شك فيه أن المعلم هنا يؤدي دوراً نموذجياً. في هذه الوضعية يشارك المعلم بحماسة في الحوار، ويعمل على توجيهه وتحريضه وإثارته، كما يعمل أيضاً على تسهيل مجريات الحوار بين الأطفال. المعلم في وضعيته هذه يجب ألا يقدم إجابات، بل يستثير التساؤل ويحرض عليه، كما يتوجب عليه أن يساعد الأطفال على احترام وجهات النظر الأخرى لأفراد الجماعة، ويساعد الأطفال على احترام القواعد الأساسية للحوار بين أفراد الجماعة أو المجموعة.

وخلال الحوار فإن المعلم يستخدم الأدوات التي يقتضيها الكتاب المدرسي: مخطط المناقشة والحوار، وذلك من أجل تعميق فهم الأطفال بالمفاهيم الفلسفية وبالمارسات التي تؤدي إلى بناء المهارات المعرفية والمنطقية عند الطفل. كما يعمل على إعادة بناء مضمون الحوار، ثم يعطيه مضموناً سائغاً يتميز بالبساطة والوضوح والتكامل. وتأخذ هذه العملية من قبل المعلم صورة تحكيم يتعلق بمضمون الحوار دون أن يتخذ موقفاً مسبقاً ومحدداً من مضمون الحوار نفسه؛ لأن اتخاذ هذا الموقف قد تترك انطباعات سلبية غير منطقية أو فلسفية في تفكير الأطفال.

من المعلمين الذين يوجهون الصفوف الفلسفية؟ بالطبع هم المعلمون الذين لم يسبق لهم الحصول على تعليم فلسفي. ولكن كيف يستطيع معلم من غير تأهيل فلسفي أن يؤدي هذه المهمة الفلسفية؟ ببساطة يمكن تأهيل هؤلاء المعلمين عبر دورات تربوية مكثفة في أحضان المدرسة ذاتها، وعبر جلسات وسيمينارات يشرف عليه ويوجهها متخصصون في الشأن الفلسفي.

ومع أهمية هذا التدريب والتعليم القصير الأجل للمعلمين من أجل ممارسة التربية على أسس فلسفية فإن هذه الفكرة تستثير القلق. إنه لمن الصعوبة بمكان نظرياً القول بأنه يمكن

بناء المعلم الفيلسوف بهذه السهولة التي يمكن له فيها أن يتجاوز العقلية التقليدية للتعليم، وأن يمتلك هذه القدرة على تأصيل منج فلسفي جديد.

إن الصعوبة الرئيسية التي يواجهها هذا المنهج في الممارسة التربوية للفلسفة تكمن في غياب القدرة على ترجمة النصوص الفلسفية إلى مواد وتبسيطها بحيث يمكن للطفل أن يفهمها ويناقشها في آن واحد. ومن أجل هذه الغاية يمكن للمعلم أن يكتب قصصاً يكون أبطالها من الأطفال، ويراعي في ذلك أن شخصية الأطفال في النص مساوية للمستوى العمري نفسه للأطفال في الصف. وأن يراعي في هذه القصص أن تتبنى الحوار السقراطي أو أن تكون قابلة للتصريف في حوار فلسفي من طبيعة سقراطية. وهذا يعني أن تكون هناك أسئلة من غير إجابات محددة ونهائية عنها. وهذه الشخصيات شخصيات النص يمكن أن تأخذ صورة عقلانية للسلوك الإنساني، حيث لا يكون هناك أي قطيعة عنيفة في دائرة الحوار في داخل النص. ومن الضرورة بمكان الإشارة في هذا السياق إلى أن الكتب المدرسية تحمل كثيراً من النصوص المجانسة لهذه التي نتحدث عنها، حيث يمكن أن تؤخذ هذه النصوص كنماذج حية للحوار الفلسفي في داخل الصف. وهذا يمكن المعلمين من تعزيز قدرة الأطفال على الحكم والتساؤل والحوار الفلسفي والمحاكمة المنطقية.

وهنا يمكن القول بأن العلاقة القائمة بين النص وبين الفلسفة يمكنها أن تأخذ صورة علاقة أدائية غائبة في جوهرها، فالنصوص والقصص لا تأخذ هنا قيمة في ذاتها أبداً، بل هي أداة لقيمة فلسفية محددة بصورة مسبقة. وهذا يعني بأنه يمكن إسقاط مضامين هذه النصوص واستبعادها حالاً بعد أداء المهمة الفلسفية في بناء الحوار الفلسفي المطلوب. ومع ذلك كله فإنه لمن المفضل أن تكون مضامين هذه النصوص إيجابية، ومشبعة بالمعاني الجمالية والروحية ومتساوقة إلى حد كبير مع الروح الفلسفية للمحاكمة والحوار. وغني عن البيان أيضاً أن هذه النصوص يجب أن تتوافق وتتوازن مع مستويات التطور السيكولوجي للطفل في كل مرحلة عمرية. والمهم جداً في هذه النصوص أن تكون داعمة لمسألة الحوار الفلسفي المطلوب بين الأطفال.

تبين الرؤى الفلسفية التي استعرضناها أن الجودة التي ينطوي عليها هذا البرنامج الحوارية محدودة. فالبرنامج الذي عرفناه ينبع من صلب التربية التقليدية التي تضرب جذورها في عمق الممارسة التربوية تاريخياً. فمثل هذا البرنامج الفلسفي للتربية ينطوي على عدة نقاط سلبية تتصل بالنموذج التربوي المطروح عينه. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا ما مدى مشروعية هذا النموذج، وكيف يمكنه أن يحظى بالمشروعية؟ كيف يمكن بناؤه أيضاً وتحويله إلى ممارسة حيّة؟ وهل يتوافق هذا النموذج مع نزعة الطفل إلى الاستقلال؟ وكيف نتصرف مع الأطفال الذين لا يمكنهم التكيف مع هذا النموذج التربوي؟ هذه أسئلة تطرح نفسها حول معطيات هذا النموذج التربوي.

ويضاف إلى ذلك أيضاً أن الموضوعات التي يفترضها هذا البرنامج هي موضوعات كلاسيكية من تاريخ الفلسفة، وهذا التاريخ الجزئي يمكن أن يكون موضع مناقشة وتساؤل وارتياح بين الباحثين والمفكرين. وهذا يعني من جهة أخرى أم المشكلات الحياتية والفلسفية المعاصرة لن تكون حاضرة في مثل هذا البرنامج أو التجربة الفلسفية، وكما لاحظنا، فإن انتقاء النصوص عبر هذه التجربة ليس منهجياً بل يعتمد على مجرد المصادفة الخاصة.

وهذا النموذج يفترض أن موضوعات الفلسفة واحدة في كل زمان ومكان، وهذا ينسحب على مشكلاتها وقضاياها.

هذه التربية تمتلك بالضرورة على عدد من المكونات المحافظة. فالفلاسفة يبتكرون المادة، ويحددون الطابع الفكري لهذه المواد. ويأتي دور المدرسين الذين يطبقونها في برامج عملهم، وهذا يعني أن المدرسين يطبقون أفكاراً ونظريات أبدعها آخرون. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو كيف يمكن للمدرسين تجنب التأثر بنصوص غريبة عنهم؟ وكيف يمكن طرح الأسئلة حول أسئلة طرحها الآخرون؟ وهذا يعني في نهاية الأمر أن تطبيق المناهج يدين تنفيذها، ويدفعهم إلى موقف غير فلسفي؛ إذ كيف يمكن توحيد المسائل المختلفة التي تولد في معترك الحوار والجدل؟ وكيف يمكن تعميم مختلف وجهات النظر؟ وكيف يمكن صدّ الجديد الذي ينبثق؟ تلك هي المشكلات التي تفرضها الكتب المدرسية.

وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن اعتماد الكتب المدرسية موضوعاً للممارسة الفلسفية يبدو لنا أمراً متناقضاً في ذاته: فالممارسة التي تنبثق عن الفلسفة ذاتها لا يمكن أن تبدو واضحة لذاتها بيّنة بمعانيها الذاتية. إن المشاريع الفلسفية التي نطرح غالباً ما تأخذ طابعاً سياسياً، قوامه تحقيق الديمقراطية. وهنا نجد أنفسنا أمام موقف إشكالي يختنق بالتناقض قوامه: من غير الديمقراطية لا توجد هناك فلسفة، ومع الديمقراطية هناك فلسفة لا تضع القضايا الديمقراطية في محط التساؤل. وهنا نجد أن الفلسفة تخضع لمآرب وغايات سياسية، فتضع نفسها بعيداً عن التناول الفلسفي. وهنا يمكن القول بأنه لا يوجد هناك تجديد فلسفي في فلسفة تسعى إلى تحقيق أهداف خارجة عنها.

في الفلسفة وعلى عكس ما أوردناه فإن الديمقراطية ليست هي الهدف، بل هي نقطة البداية. وهذا يعني أن الديمقراطية تشكل موضوعاً للجدل الفلسفي، إنها مشكلة فلسفية، وليست قيمة تسعى إلى تأكيدها.

فالنص الجيد لا يمكن التنبؤ بجماع معانيه، والنص الذي يتصف بالغنى يعطي مساحة أكبر للتساؤل. وهنا نجد المناظرة الحقيقية وجهاً إلى وجه بين الفلسفة والأدب، وليس لأحدهما بالطبع أن يملي على الآخر قانونيته الخاصة، لأن ذلك يؤدي إلى عملية تشويه وضرر.

خلاصة:

إن الفلسفة كما تبدو لليمان هي منهاج يعمل على بناء أفكار تربوية، وهذه الفكرة جديدة إلى حد ما، وذلك عندما نأخذ بعين الاعتبار أن لييمان يضع بين يدي الأطفال شيئاً جديداً للتفكير والتساؤل، وهي فكرة لم يسبقه إليها أحد: وهذا الجديد يتمثل في ممارسة الفلسفة. ولكن العمل علة وضع هذه الفكرة في إطارها المؤسساتي يفقد عنصر الجدة والابتكار.

في الفلسفة لا يوجد هناك حلول سحرية؛ لأنها ممارسة فكرية معقدة وصعبة، إنها نشاط يحيل ذاتيته إلى دائرة التساؤل. حيث لا يمكن لأحد ما أن يستبق تساؤلات الآخر، وليس لأحد ما أن يتفلسف من أجل الآخر.

والفلسفة يمكنها أن تكون أداة حرية وتحرير، لأنها تعطي مساحة كبيرة للتساؤل. ويمكنها أيضاً أن تسنح للأطفال بالتفكير بأنهم في مرحلة تاريخية محددة، وأن تجعلهم يفكرون في

ذاتيتهم، وبهذا المعنى فإن المعلم المبدع هو الذي يساعد الأطفال على التفكير ويحثهم على التأمل. وهو من أجل ذلك يجب عليه أن يتحرر من قهر الأنظمة التقليدية القائمة، وأن يخرج من عباءة المناهج الكلاسيكية ويرفض أدواتها.

ونحن لن نكون مجددين أبداً إذا عملنا على تأصيل أنظمة أخرى سابقة؛ لأن ذلك يؤدي إلى نتائج سلبية في الحياة التربوية، وهذا يعني أنه لا يوجد منقذون في التربية، بل هناك ضرورة لطرح إشكاليات وتجارب وممارسات: التفكير الجاد والتساؤل الحرفي القضايا والمسلمات والطروحات من غير الخضوع لنماذج فكرية محددة.

عنوان المقالة الأصلي:

PHILOSOPHIE POUR ENFANTS: ANALYSE CRITIQUE D'UNE
INNOVATION

par Walter Omar Kohan.