مشروع تدريب الأطفال على التفلسف وإشكالية الخصوصية والعالمية

A Project to Train Children to Philosophize & the Problem of Privacy & Universality

أحمد بن رابح

الملخص

المشكل الذي نريد التطرق إليه من خلال هذه الورقة البحثية يتمثل في مدى توافق أو تعارض تدريب الأطفال على التفلسف مع القيم المحلية، أي هل عندما يتعلق الأمر بهذا التدريب يجب أن نراعي الخصوصيات الثقافية المحلية أم أنّ هذا قد يتعارض مع القيم الفلسفية الكلّية؟ وعليه هل تدريب الطفل على التفلسف يسير نحو زيادة التوافق بين الخاص والعام، أم أنه على العكس من ذلك يزيد في تأزيم الهوية والخصوصية؟

الكلمات المفتاحية:

فلسفة الطفل – القيم – الخصوصية – العالمية

Résumé

Le problème que nous voulons aborder à travers cette recherche est celui de la relation entre le particulier et le général quand il s'agit d'apprentissage de la philosophie pour enfant (PPE), donc faut-il pour pour cet apprentissage préserver les valeurs particulières ou bien cela va en contradiction avec les valeurs universelles de la philosophie ? ou d'une autre façon l'apprentissage de la p.p.e renforce-t-il la relation entre le particulier et le général ou bien cela va accentuer la crise de l'identité?

Mots clés

Philosophie pour enfant - les valeurs - la particularité - l'universel

تمهيد

إنّ فلسفة الطفل لم تعد بعد الأعمال التي قام بها ليبمان (Matthew Lipman 1923_2010) وزميلته آن مارغاريت شارب (Ann Margaret Sharp 1942_2010) مجرد نظرة خيالية أو محاولة انغماس في عالم المستحيل، ذاك أنّ الذين تأثروا بمشروعهما وساروا على خطاهما حققوا أشواطًا جعلت فلسفة الطفل واقعًا لا يمكن إنكاره[1]، وعليه سننطلق في هذا البحث من فكرة وجود فلسفة الطفل وأنها ممارسة حسب مقاربات مختلفة، الغاية منها تحقيق أهداف محددة من طرف المشرفين عليها والباحثين فيها، بحيث أن هذه الأهداف ليست في حقيقة أمرها مجرد تصويبات استباقية لصعوبات ستظهر عند المتمدرسين في مراحل لاحقة للمرحلة الابتدائية أو القاعدية كما سعى إلى ذلك ليبمان، وإنما وبحكم تقدم الأبحاث في هذا المجال الجديد ـ القديم تنوعت الأهداف بتنوع الاستراتيجيات، وعلى العموم يعتبر هذا النشاط تحضيرا لطفل هو الآن مشروع مستقبل في نظر هؤلاء.

إنّ العوامل التي ساهمت في هذا الانتشار الواسع لفلسفة الطفل[2] لا يمكن حصرها في جانب واحد بعينه، فهي تظهر أولًا من حيث قيمتها إذ أنها لا تقل أهمية عن المواد والأنشطة التعليمية الأخرى، ثانيًا تجاوز مسألة قدرة الطفل على التفلسف من عدمها من خلال نتائج الورشات التي نشطها ليبمان، ثالثًا وأخيرًا هو أنّ تدريب الطفل على التفلسف لا تنحصر فائدته في الجانب التعليمي المعرفي، بل تتعدى المحيط المدرسي ليصل إلى الأسرة والحي وجميع مكونات الحياة الاجتماعية، مما يؤدي إلى تهيئة مواطن المستقبل الذي كما سيكتسب القدرات التي تمكنه من ممارسة واجباته

ومسؤولياته بعيدا عن الإكراه والتنميط، وعليه فهي تسعى إلى تهيئة المواطن الذي لا ينحصر اهتمامه في حدود الوطنية التي تجاوزها القرن العشرين، بل يتعداه إلى الحدود الإنسانية والعالمية على اختلاف مكوناتها ومعاييرها، أي المواطن الذي يسهم في إثراء التواصل في الفضاء العمومي بمعناه العام.

بناء على هذا، يبدو لنا أنّ مناقشة جميع جوانب مشروع فلسفة الطفل في البلاد العربية أمر يحتاج إلى مجهود كثيف ومستدام، كما يحتاج إلى بسّالة فكرية قوية نظرًا للصورة القاتمة التي أصبحت عليها الفلسفة في بلادنا، وهذا يعني أنه يحتاج إلى مناخ يسمح بإنضاجه بعيدًا عن كل أنواع العوائق، وعليه فإنّ الجانب المتعلق بالتواصل الاجتماعي بين الطفل ومحيطه الخاص والعام الذي تسعى فلسفة الطفل إلى ترقيته، هو أمر لا يقلّ أهمية، نقول هذا لأن الفرد نسخة من مجتمعه بأهم معاييره وقيمه الأخلاقية والمعرفية، هذا استنادًا إلى تجربة معايشة شكّل معالمها الموقف السائد سواء كما هو عند عامة الناس أو في المواقع التي تُدَرس فيها الفلسفة، فعندما نقول بأن وضع الفلسفة لم يعد كما كان قبل عقدين أو ثلاثة عقود لأسباب عدة، فالمقصود أنها فقدت شحنة لا بأس بها من الوقار الذي كانت تحظى به، ويظهر ذلك من خلال تقلص مساحة التفكير النقدي وروح التسامح والتفكير الحرّ، وروح المسؤولية، وتزايد وتفاقم السلوكيات المُنَمَطة بشتى طرقها ووسائلها، وأمام هذه الردة الفكرية تطرح مشكلة أخرى شديدة الاتصال بالأولى، هي الخشية من أن تلقى محاولة ترسيم مشروع فلسفة الطفل في البلاد العربية نفس المصير الذي تعرفه الفلسفة عمومًا وتدريسها خصوصًا. ما يدل واقعيًا على هذه الخشية ـ إنّ صح هذا التعبير ـ حتى لا نقول ما يعيق مشروع فلسفة الطفل هو الموقف العام الذي نقابل به تساؤلات الأطفال وكيف يتم التعامل معها اجتماعيًا وحتى في إطار المدرسة، وبغض النظر عن نوايا أولياء الأمور والمكلّفين بتعليم الأطفال، فإنّ تساؤل الطفل وبحكم طابعه السقراطي العفوي فإنه يحرج الكبار فيكون سلاحهم الأبسط والأسرع هو القمع بأساليب مختلفة.

مشكلة البحث

إن المشكلة التي نحاول النظر فيها قصد إثراء النقاش حول مشروع فلسفة الطفل في بلادنا، هي كيفية الحفاظ على تساؤلات الطفل وتهيئة العوامل التي تكون أسباب ترقيته وانفتاحه بعيدًا عن كل الأحكام المسبقة ـ الجاهزة. ومن ناحية أخرى فإنّ الخصوصيات الثقافية تبقى المكسب الذي لابد من الحفاظ عليه في عالم أصبح فيه الصراع الثقافي من الصراعات الخفية أحيانًا والمكشوفة أحيانًا أخرى، ولذلك فإن تدريب الأطفال على التفلسف يصطدم بعدة مواقف يمكن اعتبارها معادية لتدريب الطفل على التفلسف، وهناك من يذهب إلى أبعد من هذا حيث يجعل النزوع نحو الكلّية أمرًا يحمل من المخاطر ما يسمح بإذابة قيم الخصوصية، والحجة في ذلك هي أنّ الحفاظ على براءة الطفولة أهم عنصر يساعد الأطفال على النمو العادي والمتوازن، وعليه فإنّ المستوى العقلي للطفل لا يمكن أن يرقى إلى التجريدات التي تتطلبها الفلسفة، وهذا التوجه ـ الذي لا يستند إلى دراسات علمية معمقة في بعض جوانبه ـ يحاول التقليل من فعالية التفلّسف عند الأطفال بطريقة توشك أن تؤدي إلى تثبيط أسباب وعوامل التفكير الإبداعي في مرحلته الجنينية كما هي عند الطفل، وأمام هذه المفارقة بدا لنا لزامًا مناقشة تدريب الطفل على التفلسف من زاوية الخصوصية والعمومية، أي من جهة المكونات الأساسية للذات ومدَّها بكامل الوسائل التي تصبو بها إلى الكلّية دون الوقوعفي المحاولة الفاشلة الرامية إلى رفض الكلّية وبالتالي تضييع الاثنين.

وإذا كان الأمر على هذا الحال، فإن الإشكالية التي تواجهنا لا تتمثل فقط في التساؤل حول قدرة الطفل على التفلسف من عدمها، ولكن البحث عن كل ما من شأنه أن يمنح فلسفة الطفل عندنا من الفرص التي تنقلها إلى واقع تربوي جديد كممارسة تكوينية بالدرجة الأولى، تؤدي بالتالي إلى التوفيق بين الخاص والعام.

ولهذا فإن السؤال المحوري يتمثل فيما يلي: هل تدريب الطفل على التفلسف يرمي به (الطفل) في كلّية تزيد في اذابة خصوصيته والتشويش عليها وتقلّل من أسباب استمراريتها كونها تتضمن الثوابت المؤسسة؟ أم أنه وضمن أهدافها العامة هل فلسفة الطفل تسمح له بمواجهة التحديات التي تلاحق وجوده من حيث أنه ينتمي إلى عالمين، عالم أكبر متغير لا يتحكم في تغيره، وعالم أصغر شكّل القواعد الأساسية لشخصيته؟ إن مثل هكذا إشكال قد لا يطرح في البيئة التي ظهرت وتطورت فيها فلسفة الطفل، ولهذا واستنادًا إلى حق التفلسف وإلى الفوارق الثقافية بين العالم الغربي وعالمنا فإنه من الضروري إحاطة تدريب الطفل على التفلسف من جميع

الجوانب، لأن شكْل الصراع الذي أصبح يعيشه العالم اليوم يأخذ ضمن بعض التوجهات صراعًا من أجل الانتصار وإلحاق الهزيمة بالغير والثقافة والتعليم فيه وسيلتين أساسيتين، كما قد يأخذ شكل التوافق والاقرار بالكلية ضمن التعدد الثقافي، والتعايش بين الشعوب. وفي هذا الإطار العام يمكن التأكيد على ما ذهب إليه ليبمان نفسه، وهو "أنّ الآثار الإيجابية إن لم تظهر في مرحلة الطفولة، فإنها بالتأكيد ستظهر عند راشدي الغد، إلى درجة سنستغرب فيها عن رفضنا تعليم الفلسفة للأطفال إلى غاية اليوم"[3].

أهمية الدراسة

إنّ أهمية هذه الدراسة ملازمة أولًا لأهمية كل الدراسات المتعلقة بفلسفة الطفل بصورة عامة، باعتبار الأطفال مستقبل العالم، لكن ما نروم إلى مناقشته هو أنّ تدريب الطفل على التفلسف لا يزيده إلا إمكانيات أخرى تحرره فكريًا من ما من شأنه أن يعيق اندماجه في عالم متغير، وهذا ما يسمح له في نظرنا بأن يعيش مشاكل زمانه بمنظوره الخاص الذي يتيح له فرص التكيف والتمكن من تصور حلول لتلك المشكال التي تخصه هو وليس مشاكل تنتمي إلى زمان ولّى، لأن تدريب الطفل على التفلسف له من المزايا رغم كل ما يقال عن الفلسفة عمومًا الفلسفة الطفل خصوصًا، من هنا لابد من الإقرار بالطابع المعقد للمشكلة وتفرعاتها على اعتبار أنّ الطفل يعيش في أكثر من عالم والتأثيرات تأتيه من كل الجوانب، ولذلك سيتفرع عن سؤال الإشكالية المحورية إلى جملة من الأسئلة تكون الإجابة عنها بمثابة وضع قاعدة أخرى تثبت أهمية وضرورة وضع برنامج يخص الشروع في تطبيق فلسفة الطفل في بلادنا، وفي أكثر الحالات تشاؤمًا لابد من مواصلة النقاش بين الباحثين ريثما ينضج المشروع بينهم ويزاد حرضهم على ضرورة الانتقال من البحث والنظر إلى مرحلة التطبيق وتقييم النتائج بصورة متواصلة.

الدراسات السابقة

في إطار قراءتنا المتواضعة لما أنجزه الباحثون الجزائريون يتعلق أساسًا بالتعريف بفلسفة الطفل من حيث هي نشاط تعليمي يستوجب الاهتمام به لاحقًا كون الدارسين متيقنون أنه لم يصل بعد إلى مستوى مأسسته (ترسيمه) في الوطن العربي، وعليه أكدت جل الدراسات خاصة تلك لتي أشرفت عليها خبراء منظمة اليونسكو على ضرورة الاهتمام بفلسفة الطفل والسعي إلى وضع الورشات التجريبية للتدريب لما لهذا الإجراء من آثار إيجابية على نمط تفكير الطفل، ومن الدراسات التي لابد من الإشارة إلى أنّ دراسة معاذ بني عامر في كتابه (الإنسان الفيلسوف ـ عن أسئلة الطفل وإجابات الحكماء ـ 2021)[4] كانت مغايرة لسابقاتها من حيث أنه تطرق إلى علاقة تساؤلات الطفل بالمحيط الاجتماعي مركزًا على كيفية تعامل الوصاية الاجتماعية معها.

أمّا في الدراسات الأجنبية فإن الأمر مختلف ذلك أنّ كم الدراسات وصل إلى درجة عالية التراكم والغزارة، والملفت للنظر هو الاهتمام البالغ بدليل المعلم في فلسفة الطفل، وهذا يكشف عن وجود بحوث نظرية لها بعدها العملي مثل (A teacher's Guide to Philosophy for Children- Keith J. Topping, Steven Trickey, and Paul Cleghorn,)[5] إضافة إلى تواجد الكثير من المؤلفات التي تتناول علاقة فلسفة الطفل بالقيم الأخلاقية، والخطط العملية التي تسمح بتنمية الحس الأخلاقي عند الأطفال بحيث تصبح سلوكًا قائمًا على الاقتناع وليس الإكراه كما كان معهودًا، وهنا نشير إلى الدراسة الهامة التي أنجزتها يوهانا ياوكين[6] (Johanna Hawken) سنة 2016 بجامعة باريس بانتيون (Paris Panthéon) كأطروحة دكتوراه، حيث كشفت عدة جوانب تخص فلسفة الطفل من أهمها القيم الفكرية التي تتحقق من خلال هذا النشاط.

التحليل

أصول دواعي رفض فلسفة الطفلّ

إنّ الدفاع عن ضرورة تدريب الطفل على التفلسف لا تندرج أبدًا في سياق أيديولوجي مهما كان مصدره كما قد ينظر إليه، بل أنّ سياقه العلمي هو سياق تعليمي تربوي يرمي إلى تنمية قدرات الطفل وتعزيز بناء شخصيته الفكرية والروحية، وبالجملة يمكن أن نقول بأن تدريب الطفل على التفلّسف يسعى إلى إعادة النظر في مفهوم الطفل وإخراجه مما كان ومما هو عليه في إطار ثقافة سعت إلى تأكيد قصوره في الخطاب العام والخاص، فهذا التدريب عمومًا هو نشاط فكري له أهدافه التي تنعكس على مستوى الأداء المعرفي والسلوكي للطفل، وبالتالي السماح له قدر المستطاع التكيف بصورة أفضل وأكثر فعّالية مع مكونات واقعه بمختلف جوانبه المعقدة الظاهرة منها والمتخفية. لذلك لا يعتبر التدريب على التفلسف الموجه للطفل درسًا اعتياديًا

أو كما يمارس في إطار مستويات أعلى من التعليم (الثانوي والجامعي)، بل هو نشاط قبل كل شيء له شروطه ومقوماته ومكانه وزمانه، ولهذا فإنّ كل المدافعين عن فلسفة الطفل (ماثيوز ليبمان، ميشال توزي، ميشال ساسفيل، غاريت ماثيوز، يوهانا هاوكين، أوسكار برينيفيي...)، يؤكدون من خلال أعمالهم ودراستهم على المغانم العديدة التي تزيد في رأس مال تفكير الطفل في علاقاته مع المجتمع.

تَصُوُرنا للطفل يستمد أساسه من مرجعيات ثقافية تضرب بجذورها في أعماق تاريخ كل مجتمع وكل ثقافة لا يبتعد كثيرًا عن نظرة اعتيادية بسيطة، تجعل الطفل كائنا قاصرًا كما نجده عادة عند الكهول حيث يتبنون هذا الرأي بنوع من الارتياح الفكري الذي لا يقبل التشكيك، وقراءة بعض النصوص الفلسفية القديمة والحديثة تبيّن أنّ الفلسفة جعلت من الطفل موضوعًا لها ولم تمنحه حق التفلسف، فاعتبار الطفل قاصرًا فكريًا وعاطفيًا ليس سوى موروث إنساني لا يخص ثقافة من الثقافات، حيث نظر إلى الطفل من خلال القصور والعجز وأنه الكائن الذي يحتاج الرعاية ويبقى تحت وصاية السلطة الأسرية أو أي سلطة أخرى تضمن له نموه الفكري والوجداني، وتسهر على تهيئته للاندماج في المجتمع اندماجًا يضمن له فرص النجاح. لذلك نقول أن رفض وإنكار حق التفلسف للطفل مستمد من مصدرين أساسين، هما الثقافة السائدة ونظرتها للطفل وهذه النظرة بطابعها التسلّطي لا تنظر إلى هذا الكائن من حيث هو إمكانية بل فقط على أنه حالة مازالت بعيدة عن الاكتمال العقلي والاستقلال الذاتي، أما الموقف الثاني فهو مختلف وينتمي إلى علم النفس البنائي الذي كان جان بياجيه (Jean Piaget 1896-1980) واحدا من مؤسسيه.

من هنا، فإنّ النظرة إلى المواقف المعادية لفلسفة الطفل من جهة أصولها المختلفة ومرجعياتها المتعددة، يحدد قيمة هذا الرفض ومدى قوته أو تهافته، فمنها ما يصبّ في نسق أيديولوجي عام لا يعلن عن نفسه يرتكز على الموروث الشائع كما قد يستند إلى جملة من المبررات تخفي حقيقة الأسباب الداعية إلى رفض تدريب الطفل على التفلسف، وتغطيه بجملة من الصعوبات والعوائق التي ليس من السهل تجاوزها رافعين بها شعار الأصالة الثقافية، ومنها كذلك ما يتصل بالخطاب الفلسفي ذاته (أفلاطون، أرسطو، جان جاك روسو، إلخ ...) ومنها أخيرًا ما يندرج في سياق علمي مؤسس كما هو متجل في موقف جان بياجيه.

جان بياجيه والتبرير العلمي

في إطار الإبستيمولوجيا التكوينية (Épistémologie génétique) أكّد جان بياجيه استناداً إلى دراسات دامت عدة عقود على نظرية أصبحت شائعة في الأوساط العلمية والفلسفية، تتعلق بمراحل النمو المعرفي عند الطفل، إذ حرص من خلالها على تأكيد عجز الطفل قبل الاثنتي عشرة سنة على التفلسف وعجزه كذلك على القيام بالعمليات العقلية التجريدية العالية لأنه لا يتوفر على البُنْيات العقلية التي تسمح له بممارسة حوار فلسفي يستلزم توظيف المفاهيم المجردة، فالنمو المعرفي ضمن تصوره الذي يبدأ منذ الولادة يعني حدوث تلك التغيرات التي تمس الأبنية المعرفية، التي تحدث من خلال التمثل والمواءمة، والأبنية المعرفية أو العقلية موجودة بصورة مستقلة عن الفرد، فهي تعود بالأساس إلى تكوينه الفردي والنوعي، وبحكم الأبحاث التي قامت بها الفرق المنتسبة إلى مشروع بحثه فإنّ تشابه سلوكيات الأطفال الصغار ومسار نموهم العقلي واحد في جميع أنحاء العالم.

وما يدعم ما ذهب إليه بياجيه تأكيده على أسبقية النمو بالنسبة للتعلم، ففي إطار الأبحاث التي قام بها ظلّ يؤكد على أنّ الأسبقية تبقى دائمًا للنمو المعرفي الذي يضمن إمكانية التعلم، وضمن المصطلحات التي شكّلت جوهر نظريته حول النمو المعرفي، فإنّ الإبستيمولوجيا التكوينية تقوم على جملة من التصورات المحورية التي توضح الأساس النظري النمو المعرفي وهي: التكيف (assimilation) والمواءمة (accommodation) والتوازن (équilibration).

فالتكيّف أو التمثيل (assimilation) هو عملية (process) معرفية يقوم الفرد بواسطتها بتحويل المواضيع المدركة الجديدة أو الأحداث ... إلى مخططات أو نماذج سلوكية قائمة[7]. كما جاء في قاموس روبير لافون[*] (Lafon, Robert) التكيّف من وجهة نظر علم النفس يعني عملية إدماج (استدخال) لمعطى التجربة في الأبنية السلوكية هذه الأبنية ليست سوى الخطاطة الأولية التي للأفعال المؤهلة أن تتكرر مستقبلًا بشكل فعّال[8].

العملية المواءمة (accommodation) هي المعاكسة أو المتممة لتكيف الأبنية العقلية مع تركيب هذه المثيرات نفسها[9]. فهي العملية المعاكسة للتكيف لأن الطفل يتجه نحو الموضوع من خلال تعديل الأبنية السابقة ليتواءم مع العناصر الجديدة (...) والمواءمة الحقيقية لا تظهر إلّا عندما

يستعمل الطفل الأبنية السابقة والمعروفة ويدرك أنها ليست مواتية للوضع الحالي[10].

أما الموازنة (équilibration) فهي العملية الأساسية التي تسمح لنا بفهم مظهر السلوك والمعرفة، مما يضمن سيطرة متزايدة للذات على أفعالها وعلى تحولات الواقع الخارجي[11]. والتوازن يبقى ساري المفعول مادامت المعطيات ثابتة ومندرجة ضمن التكيف والمواءمة، لكن متى ظهرت معطيات جديدة، يختل التوازن ويحلّ محله عدم التوازن أو فقدان التوازن، وتجاوز الحالة الثانية لا يحدث إلّا عند تحقيق مواءمة جديدة ما يجعل المعرفة تنمو مما هو أقلّ إلى ما هو أكثر، وتبقى هذه التبادلية مستمرة دون توقف.

هذه التصورات تأسست عليها ما يعرف عنده بنظرية مراحل النمو المعرفي ذات الطابع الكلّي، إذ يتم من خلالها وفي إطارها النمو العقلي حسب ما يلي:

أ) المرحلة الحس حركية، من (2-0): في هذه المرحلة يغلب السلوك الحس حركي من أجل التعرف على العالم الخارجي.

ب) المرحلة ما قبل إجرائية. (2-6): يتحرّر الطفل من الإدراك المباشر ليسمو ذكاءه نحو التصور ويبدأ في استعمال اللغة التي يعبّر بها عن تمثلاته وتصوراته.

لكن المرحلتين تشتركان في نقطة واحدة حسب بياجيه وهي غياب التفكير المنطقي بسبب تمحور التفكير وتوجهه نحو مكونات الواقع.

ما يهم أكثر في هذا الصدد هما المرحلتين الأخيرتين، لأن المرحلتين الأولى والثانية لا علاقة لهما بتعلم التفلسف بسبب افتقار الطفل كفاءة التفكير المجرد، رغم أهميتهما في عملية النمو المعرفي بصورة عامة. والنظر الجيّد يُبيّن أن القدرات العقلية الضامنة لفعل التفلسف تكون قد ظهرت ويعتد عليها الطفل أو المراهق في تعامله مع محيطه الخارجي وكذلك تمكّنه من توظيف اللغة توظيفًا يتماشى مع تطلعاته الفكرية.

ج) المرحلة الإجرائية المشخصة. (7-12) التي تمتد من سن السابعة إلى غاية الاثنتي عشرة سنة هي بمثابة تحرر تدريجي من سلطة المرحلة السابقة، لكنها رغم ذلك تبقى محملة بالآليات التي سيطرت أثناءها، بمعنى أن التمركز حول الذات مازال قائمًا والنظرة إلى العالم وإدراكه لم تصل بعد إلى الموضوعية اللازمة[12].

د) المرحلة الإجرائية الصورية: (أكثر من 12) وهي مرحلة تتويج للنمو المعرفي حيث يصل الطفل/المراهق إلى أعلى ما يمكن تحقيقه على صعيد التجريد من وجهة نظر بياجيه، أثناء هذه المرحلة "يحدث تغير أساسي في تفكير الطفل، يكشف عن انتهاء العمليات التي تشكلت في المرحلة السابقة: المرور من التفكير المشخص إلى التفكير المجرد (...) والتفكير المجرد يكون "فرضي استنباطي" بمعنى وجود القدرة على استنباط نتائج من فرضيات خالصة، وليس بالضرورة من ملاحظات واقعية، فالعمليات الإجرائية المجردة تمنح لتفكير قوة جديدة تفصله عن وتحره من الواقع"[13]، وبهذه الأدوات الفكرية يمكن الحديث عن إمكانية التفلسف بالشروط الصورية، لأن الطفل/المراهق يصبح قادرًا على تحقيق عدة مطالب تستلزم كلها الاستقلالية عن المعطيات الحسية المشخصة، كالقدرة على حل مسائل هندسية دون الاستئناس بالرسومات، واستنتاج قضايا استنادًا إلى أخرى قضايا معطاة سابقًا، كما يقدر على تشكيل آراء ومواقف خاصة به حيث يتمكن من التفكير الشكلي المجرد القائم على اقتراح الفرضيات والاحتمالات المختلفة واختبارها بطريقة عملية، وهذا يعني أن الطفل في المرحلة يدرك تمامًا العلاقات التبادلية ويذهب إلى ابعد من التفكير الحسي.

وقد أكَّدت يوهانة هاوكين (Johanna Hawkin 2016) أنّ ما يذهب إليه بياجيه حول عجز الطفل على ممارسة التفلسف سببه ثلاثة عوائق أساسية تشكل أهم ما يميز النمو المعرفي عدنه وهي النزعة نحو

المشخص (concrétude) اللامعقولية (irrationalité) والتمركز حول الذات (l'égocentrisme)، ولكنها واستنادًا إلى ما ذهب إليه ليبمان تعتبر قابلية تعلّم الطفل لفعل التفلسف ليست خارجة عن كفاءاته ولا مستحيلة بالممارسة، دون أن تنكر أهمية ما ذهب إليه علماء النفس البنائيون، فإنها تميز بين ما يستطيع الطفل أن يقوم به بدون جهد وما هو قادر على فعله لكنه ليس في متناوله، وعليه "على التربويين أن يحاولوا بناء برنامج عمل على حسب ما يقوله علماء النفس البنائي (وهنا لا داعي لتدريب الطفل التفلسف)، أو يتصورون برنامجًا يتضمن أدوات إرشادية جعل لدفع الكفاءات المعرفية للطفل إلى أبعد من الحد الموجود عند الأطفال غير المحفزين"[14].

الرفض غير العلمي لفلسفة الطفل

القصد من عبارة "الرفض غير العلمي" هو عمومًا أي رفض غير مؤسس على معطيات علمية يأخذ أشكالًا متعددة وله مبررات مختلفة، بالتالي فهو ذلك الرفض الذي

يتبناه البعض ضد أي مشروع يتعلق بإقحام الطفل في عالم فكري لا يتميز بالثبات والوضوح على صعيد تعامله مع القيم والمعايير أو هكذا يتصور الأمر أصحاب هذا التوجه، هذا الموقف ليس خاصًا بمجتمع معين، بل له طابع عالمي، ذلك أنّ "اليونسكو" نظمت يومي 26و 27 ماي سنة 1998 قسم الفلسفة والإيتيقا بباريس، ملتقى كان موضوعه مناقشة فلسفة الطفل من طرف ثمانية عشر خبيرًا وفدوا من أربعة عشر دولة[15]، وقد أثيرت فيه أهم العوائق والصعوبات التي تعترض مشروع فلسفة الطفل في عدد من الدول.

ومن بين ما تمَّ التأكيد عليه في هذا اللقاء هو التخوف الذي أبداه كثير من الحاضرين إزاء هذا المشروع محتجين في ذلك بالصعوبات والعوائق التي تنبع من إقحام الطفل في نقاش فلسفي نتائجه ليست يقينية، هذه العوائق كشفت عنها المحاور التي نوقشت وهي: تسمية فلسفة الطفل ـ تكوين المنشطين ـ مسألة اللغة التي يجب اعتمادها في تدريب الأطفال ـ علاقة فلسفة الطفل بالسياسة والثقافة، هذا المحور الأخير طرحه الفيلسوف الكندي ميشال ساسفيل (Michel Sasseville) المسؤول عن مشروع تدريس الفلسفة للأطفال في جامعة لافال (La Valle) ومن أهم ما أنجزه على صعيد التأليف والتنشيط هو تحديد أهداف فلسفة الطفل، ومن هنا طرح سؤالًا مهما يتعلق بمدى إمكانية تحديد أهداف مشتركة لأطفال العالم الذين ينتسبون لثقافات مختلفة؟ نطرح هذه التساؤلات بناء على ما قاله ليبمان نفسه حول هذه المسألة "إنّ ممارسة فلسفية التي نجحت في سياق ثقافي معين قد تصبح غير ملائمة أو غير ناجحة في سياق ثقافي آخر"[16].

أما الحجج التي يعرضها من يحاولون حرمان الطفل من التدرّب على التفلسف، والنظر في مدى قيمتها من الناحية العلمية، يسمح على الأقل بتأييد ما أكّدت عليه الورشات المختلفة إذ لم تعتبرها ناقصة، وأهم ما تقوم عليه تلك الحجج هو جهل حقيقة الطفل والاكتفاء في التعامل معه انطلاقًا من رواسب ثقافية مشحونة بالتوجيه والإملاء اللذين يجعلان منه مجرد وسيلة في يد سلطة مازالت عندها أساسيات علم نفس الطفل المعاصر ناقصة أو غير متجذرة، ما يعني النظرة إلى الطفل منحصرة في أنه "عجينة" أو "صفحة بيضاء" يكتب فيها الكبار ما يشاؤون، فالطفل يفتقد العقل ويحتاج إلى عقل موجه هو أساسًا العقل الاجتماعي لإنضاجه.

ويترتب عن الفكرة السابقة فكرة أكثر شيوعًا مفادها أنّ قدرات الطفل لا تسمح له باستيعاب التصورات والنظريات الفلسفية التي وضعها الفلاسفة، ويضيفون بأنّ حتى طلاب الثانوي يجدون صعوبات جمة عند مواجهتهم محتويات هذه المادة التعليمية المتميزة بالتجريد العالي[17]، ليس هذا فحسب بل أنّ ما تجب الإشارة إليه هو أنّ هذه الصعوبة التي يتسلّح بها الخصوم لا تنطبق على فلسفة الطفل فقط بل تشمل الفلسفة بصورة عامة وما محاكمة الفيلسوف سقراط ونكبة ابن رشد إلّا دليل تاريخي يعكس ويبين شدّة العداء للفلسفة، لكن ما يجعل البعض يخشى تعليم التفلسف للأطفال هي الفكرة السائدة عند عامة الناس والبعض من خواصهم والتي تستمد جذورها من المرحلة التي دخلت الفلسفة اليونانية على المسلمين إثر حركة الترجمة التي عرفها العالم الإسلامي آنذاك، وهي أنّ الفلسفة تهلهل العقيدة وتفسدها والأخطر من ذلك تعارضها وتناقضها، والمواقف التي وردت منذ الكندي إلى عصر ابن رشد معروفة، لكن ورغم ذلك وبسبب هيمنة التفكير الثبوتي بدا واضحًا أن ابن رشد رغم متانة حججه إلّا أنّ تنويره لم يصل المناطق الجد مظلمة في أندلس الموحدين، أما عودة الخطاب الديني المعاصر الذي انتصر على العقلانية جعل الفلسفة عمومًا ضربًا من ضروب التهديد الذي يهيئ انحراف النشء.

وأهم ما يزيد من خشية المعارضين لفلسفة الطفل هو ارتفاع منسوب حرية التفكير عند الطفل وتأسيس فكره تأسيسًا عقلانيًا بعيدًا عن التقليد ومجرد المحاكاة للشائع الجاهز، ولما تتقد عنده روح التساؤل ويستفز هذا "الإنسان الطفل" ذات الطابع الميتافزيقي أو الأخلاقي فنقول له "ستفهم عندما تكبر"، أو نستل سيف القمع بلطافة لفظية لا يشعر به السائل، لهذا جاء في كتاب معاذ بني عامر "الإنسان الفيلسوف": "أسئلة الأطفال نوع من الإهانة اللذيذة لهذا التاريخ الوقاري البروطوكولي، البطريركي، حتّ وتعرية لهذا الأسمنت المسلح"[18].

فما يحرّك هذا التوجه السائد والمناهض لتدريب الطفل على التفلّسف هو حرص أصحابه على أنّ تصورهم حول الطفل هو تصوّر سليم وبالتالي يتم التعامل معه استنادًا إلى مجرد الخبرة العادية التي لا تتأس على التصور العلمي الذي مارسه الباحثون منذ ظهور علم النفس، وبهذا ينصبون أنفسهم حماة لقيم يرون أنها الحل لكل المشاكل، وأنّ أزمة اليوم هي ازدياد المسافة بين التربية السائدة وتلك القيم

بالذات، والواقع يثبت أنّ هناك من خطا خطوات عملاقة في التقدم والرقي بالاعتماد على قيم في حقيقة أمرها لا تتعارض مع روح الخصوصية التي شكلتها تاريخيًا.

فلسفة الطفل إصلاح للتفكير

إنّ مفردة "إصلاح" هنا لا تعني سوى منح ما أمكن من الأسباب لجعل الفرد يسترجع أكبر قدر ممكن من طبيعته العاقلة ويجعلها مرجعية لنظرته إلى واقعه وما يتضمنه من صعوبات بحيث تنعكس هذه النظرة على وسلوكه الفعلي، وعلى إثر هذا نذكر ما جاء في مقدمة كتاب مشترك بين ميشال ساسفيل (Michel Sasseville) وجوهانا هاوكين (Johanna HAWKEN) (Abécédaire de la philosophie pour enfants, 2020): "إن الممارسة الفلسفية في متناول الأطفال وتساعدهم على تشكيل أحكامهم، أي أن تَكْبُرَ إنسانيتُهم وأن يصبحوا واعين ومسؤولين"[19]، هذا التأكيد الذي قدمه هذان الناشطان في حقل فلسفة الطفل يبيّن أنّ كل من يعترض إمكان تعلم الطفل لأبجديات التفلسف لا يملك الحجج المؤسسة علميًا، حتى تلك الاعتراضات التي تندرج ضمن سياق نظرية بياجيه للنمو المعرفي تمَّ الرد عليها في إطار جماعات البحث في هذا الشأن، حسب ما أكّدته هاويكن في أطروحتها (PHILOSOPHER AVEC LES ENFANTS, 2016)، ومنذ الأعمال التي باشرها ليبمان وجماعات البحث الفلسفي(CRP)[**] والورشات التي أنجزت لهذا الغرض في مختلف الدول، لا يمكن في إطارها العودة إلى الوراء وإعادة مناقشة أصبحت تضيع موعد تجسيد مشروع فلسفة الطفل عندنا، وعليه فضرورتها ترتبط أولًا بما حققته وتحققه من نتائج وهذا ما يحتاج إلى تفاصيل نبين من خلالها فيما تكمن هذه الضرورة:

إنّ أهم مغنم بالنسبة لفلسفة الطفل هو التفكير الذاتي وحق التساؤل، ونعني به قدرة الطفل وتمكنه من إنشاء آراء وأحكام مستقلة، والتعبير باللغة عن حقيقة كيانه، وقد يقدر على بناء أنظمة استدلالية دون اللجوء إلى غيره، مادامت الدراسات الحديثة لعلم النفس وكذا الأعمال التي أنجزت في هذا الشأن تؤكد على أنّ قدرات الطفل ليست بالهينة، وليست كما اعتدنا وصفها بالقاصرة، فطرق التعليم المعاصرة كلها تجعل من الكفاءة إمكانية افتراضية يحوز عليها الطفل، فقط أنها تحتاج إلى توجيهات وتدريبات سليمة تسمح لها بالانتقال من القوة إلى الفعل وذلك من خلال تحويل الطفل من حالة الانفعال إلى حالة الفعل والنشاط، ما يعني واجب أو ضرورة النزول من على العرش الذي كان يحتله المعلم (الكبير) في النظم المعرفية التقليدية، وهذا يعني كذلك بصورة أوضح كما بيّن ذلك ميشال توزي (Michel Tozzi) أنّ تدريب الأطفال على التفلسف لا يهدف إلى تزويدهم بالمادة المعرفية بقدر ما يهدف إلى تنمية القدرة على حل المشاكل النظرية والعملية وخاصة التحدث (التحاور) فيما بينهم ومع الكبار، على هذا الأساس تصبح فلسفة الطفل مقاربة وليست مادة تعليمية بالمعنى الكلاسيكي، هذه المقاربة تهدف بالأساس إلى تنمية روح التساؤل عند الطفل وتشجيعه على طرح الأسئلة حتى تلك التي تبدو خارجة عن الأعراف والمتفق عليه، وحتى نقلص من مساحة الطفل "الآخر" أو "الغير" الذي لم يصبح بعد "نحن" كوننا نعتقد توهما أننا نعرفه، فمنحه حق التساؤل يتيح لنا فرصة معرفته أكثر ومعرفة ما يهمه، هذا الجانب له أهميته لأنه عن طريق هذا المنح قد يكون ما يليق بنا معارضًا لما يليق به "لأنه لا يمكن أن نتيقن ما يليق بالآخرين المختلفين، بدون أن نعرف ما يرونه هم حسنًا بالنسبة لهم"[20]، وهكذا فمعنى التفكير الذاتي حسب زميلة ليبمان آن مارغاريت شارب (Ann Margareth Sharp) لا يعني سوى تفادي الأحكام الخاطئة التي تصدر من أطراف مختلفة، وبهذا تسهم فلسفة الطفل في إرساء قاعدة أساسية في شخصيته أولًا وفي طريقة تواصل الكبار معه.

ومن جهة أخرى فإنّ التفكير الذاتي له ما يؤسسه من حيث النمو العقلي للطفل، هذا الطفل لا يتوقف في سن معين على طرح الأسئلة في ظروف مختلفة ومواقف عدّة، فهو لا يريد ولا ينوي استفزاز الكبار المالكين لكل الحقائق كما صُور له، كما لا يهدف إلى التفلسف لأن الفلسفة خارجة عن اهتماماته، فعندما يسأل الطفل فإنه يعبر عن طبيعته الحقة، وقد يريد الكشف من وراء سؤاله عن الإجابة في كم المعطيات المعرفية التي يحتكرها الكبار، وقد يتراوح السؤال بين سد الحاجة واللعبة الفكرية التي تمنح مشاعر معينة، وهنا تبدأ مغامرة قد لا يكررها، كما قال مطاع صفدي "والحقيقة، فإنّ النظام المعرفي من مهمته الأصلية أنه يغلق دارة السؤال، ويختمه، مفترضا في ذاته كونه المرجع لذاته وما يفرزه من (معارف) ترتكز إليه"[21]، إلّا أنّ تساؤلات الطفل وبغض النظر عن أساليب التعامل معها

من طرف الكبار، فإنه طرق مختلفة من التفكير تستجيب بالأساس إلى الشعور بالجهل، وبالتالي يروم من خلالها البحث عن المتخفي في داخل النظم المعرفية، وعليه نقول أنّ فاعلية التساؤل عند الطفل هي في حد ذاتها تفكير نابع من الكيان الفكري للطفل ذاته، وتنمية هذا التفكر الذاتي تتوقف بالدرجة الأولى على أساليب التعامل مع تساؤلاته، لكن وكما يقول معاذ بني عامر "في المجتمعات التي راقبت مرجعياتها الفكرية وأقامت حول مفاهيمها القديمة أسوارًا نفسية وقانونية قاسية ومؤذية لكي لا يقترب منها أيّ أحد، ستدمر أسئلة الأطفال وتحوّل شغفها غير الواعي وغير الزماني إلى نوع من العار الاجتماعي، فالطفل في هذه اللحظة وفي اللحظة التي يسأل فيها سؤالا ويجد محيطه الأسري قد أنبّه وزجره، تحطيم لمشروع إنسان متفلسف"[22].

كما أنّ الحديث عن التفكير الذاتي يقود كما أكّد ليبمان إلى المزاوجة بين نوعية التفكير وكميته أو بين كيفه وكمه، وفي هذا الصدد بالذات يناقش مقولة مونتاني (Montaigne) (1533-1592): "من الأفضل امتلاك رأس جيد من امتلاك رأس مملوء"، لكن ليبمان يؤكد على إمكانية تحقيق الاثنين في آن معًا، ذلك أنه "لا قيمة لمعارف بدون حسن التفكير كما أنه لا فائدة من حسن التفكير بدون معارف"[23]. ولتحقيق هذا الغرض الهام فإنّ الطريقة الليبمانية تسعى إلى إعادة هيكلة عقل الطفل وتبعده قدر المستطاع عن التفكير الحدسي أو الارتجالي كما يتضح من خلال كلام هاوكين: "يستحق فكر الطفل أن يُشَكلَ ليس بطريقة عامة غامضة وحسب صدف المواد التعليمية والتأثيرات، ولكن اعتمادًا على استعمال محدد ووفقًا لأبعاد ومهارات، التي تبنى على مهارات بنيوية (الدهشة، الفضول، لاستنتاج، القياس والاستقراء)"[24]، تتضح لنا من هذا العرض ما تصبو إليه فلسفة الطفل ليس على صعيد مضمون المعارف، بل على صعيد شكل التفكير وصورته، وهذا هو جوهر ما دفع ليبمان إلى ترك مدرجات الجامعة ليذهب إلى المشاتل لأنه أدرك أنّ المشكلة عميقة واضطراب تفكير الطلبة الجامعيين متجذر في طرق تعليمية تركز على ملء عقول الأطفال بالمعارف وليس العمل على تطوير وتحسين طرق التفكير عند الأطفال، وهذا في رأينا ما يجعل فلسفة الطفل ضرورية كممارسة تعليمية ضمن الأهداف التي يتفق عليها الجميع.

وإذا ما نظرنا جيدًا إلى حقيقة فلسفة الطفل من حيث هي مجال رحب لمناقشة اهتمامات الطفل وانشغالاته الفكرية، فإن المقاربة التي اعتمدها ميشال توزي (Michel Tozzi) والتي تقوم على الحوار الحر أو كما سماها محادثة ذات أبعاد فلسفية (Discussion à visée philosophique-DVP)، من خلال شرح مقاربته تلك فلقد أكّد أنها تهدف إلى تكريس الروح الأخلاقية من خلال التركيز على أهم التصورات ذات الصلة بالأخلاق كالمسؤولية والحرية، احترام الرأي الآخر، الحوار، المواطنة، لبعد الإنساني... إلخ[25].

ضمن هذه المعطيات، وفي إطار ما تصبو إليه فلسفة الطفل من أهداف، وبغض النظر عن تلك الأهداف سواء كانت متعلقة بصورية الفكر، أو بالحوار ذي البعد الفلسفي، فإننا لا نرى فيها تهديدا للكيان الفكري والروحي لطفل كما يخشى ذلك خصومها، وأكثر من هذا أنه إذا كانت هذه الأهداف ذات طابع كلي، فإنها لا تتعارض مع مقومات الخصوصية.

ما يمكن قوله في الختام هو أنّ مشروع إدماج فلسفة الطفل مازال يحتاج إلى دراسات معمقة يسهم فيها مختلف الباحثين، والتخوف من أنّ هذا النشاط تترتب عنه نتائج سلبية على مستوى تفكير الطفل رأي ليس له ما يبرره من الناحية النظرية العلمية، لأنّ مغانم تدريب الطفل على التفلسف أفضل بكثير من أن نبقى الطفل في دوامة الأسئلة التي عن وعي أو عن غير وعي سيقوم هو الآخر بتحنيطها عند خلفه وتسد كل إمكانية تجديد، فحبنا للطفل والطفولة له عربون معنوي عبَّر عنها روسو قائل "أحبّوا الطفولة؛ شجّعوا ألعابها، ملذاتها، وغرائزها اللطيفة. من منكم لم يندم أحيانًا على ذلك العمر الذي يضحك فيه الناس دائمًا، وتنعم فيه النفس بالسكينة؟"[26].

النتائج

إن النتائج الأولية التي يمكن لفلسفة الطفل أن تحققها ليست عبارة عن إحداث انقلابات جذرية تحوّل هذا المتعلم من إنسان عاد إلى إنسان فوق العادة، بل وفي ظل العمل الجزئي هذا يمكن أن نلخصها فيما يلي:

ـ إن فلسفة الطفل على عكس ما يعتقد البعض، تسعى ضمن أهدافها الكبرى إلى إعادة هيكلة تفكير الطفل، من خلال التركيز أساسًا على تدريبه على التفكير النقدي، واقتراح الحلول، وممارسة آليات التفكير المنطقي المختلفة (استنتاج – قياس – استقراء).

ـ تعلم التفكير النقدي له أبعاد أخرى تندرج في إطار الموقف الأخلاقي الذي تطلبه الحياة الاجتماعية بتعقيداتها

المختلفة، فالمجتمع يريد أفرادا مسؤولين يميزون بين الحقوق والواجبات.

ـ إنّ فلسفة الطفل تسمح للطفل بالاندماج مع عالم متغير باستمرار إنْ من الناحية العلمية الثقافية أو من الناحية السياسية الاجتماعية.

ـ من خلال تكريسها لقيم أخلاقية خاصة وعامة محلية وكلية فإنها تسهم في بناء المواطن المحلي والعالمي.

أ.د. احمد بن رابح

جامعة الجيلالي بونعامة (خميس مليانة)

الجزائر

الهوامش

(1) انظر معجم المصطلحات الفلسفية:
https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/054/008

(2) نقلا عن:
Emmanuèle Auriac-Slusarczyk & Hélène Maire, SUR LES PAS DE LIPMAN, PHILOSOPHER A L'ECOLE. UNE HISTOIRE SCIENTIFIQUE A CONNAITRE. Lipman, 1978, traduit par Pierre Belaval, Introduction à l'enfant qui vient du futur, La découverte d'Harry Stottlemeir.

(3) الإنسان الفيلسوف - عن أسئلة الأطفال وإجابات الحكماء - سلسلة الفلسفة للشباب، الناشر وزارة الثقافة، الأردن، 2021.

(4) A teacher's Guide to Philosophy for Children- Keith J. Topping, Steven Trickey, and Paul Cleghorn, New York 2019.

(5) Johanna Hawken, PHILOSOPHER AVEC LES ENFANTS: Enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit, Université Paris Panthéon, 2016.

(6) محمد عبد الله العارضة، النمو المعرفي للطفل ما قبل المدرسة، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2013 ، ص 26.

(7) محمد عبد الله العارضة، النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة نظرياته وتطبيقاته، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2013، ص49.

(*) Lafon, Robert, Vocabulaire de psychopédagogie et de psychopsychiatrie de l'enfant, PUF, Paris, 1979.

(8) Vocabulaire de psychopédagogie et de psychopsychiatrie de l'enfant, Robert Lafon, PUF, Paris, 1979, P 91.

(9) محمد عبد الله العارضة، النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة نظرياته وتطبيقاته، ص 51.

(10) محمد عبد الله العارضة، المرجع السابق، ص 51.

(11) https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/Module FJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=122&IDMODULE =22

(12) انظر كتابي بياجيه:
La psychologie de l'enfant (1966), Paris, PUF, 2008.
La représentation du monde chez l'enfant (1947).

(13) Aino Niklas Salminen, Création poétique chez l'enfant, Presses Universitaires de Provence, 1997,p p 131-134.

(14) M.LIPMAN, Philosophy goes to school, op.cit., p. 99 : traduction Jahanna Hawken in PHILOSOPHER AVEC LES ENFANTS, p 107.

(15) LAPHILOSOPHIE POUR LES ENFANTS, réunion des experts, 26-27 mai 1998, Unesco, Paris

(16) Matthew Lipman LA PHILOSOPHIE POUR LES ENFANTS, Réunion d'Experts.

(17) Oscar Brenifier, La pratique de la philosophie à l'école primaire, Alcofibras Nasier, 2007, p 73.

(18) الإضافة من عندنا.

(19) معاذ بني عامر، الإنسان الفيلسوف، عن أسئلة الأطفال وإجابات الحكماء، 2021، ص 10.

(20) Michel Sasseville et Johanna Howken, Abécédaire de la philosophie pour enfants, Laval, 2020, p IX.

(**) CRP, Communauté de recherche philosophique.

(21) Ann Margareth Sharp, https://philoenfant.org/2014/12/18/la-communaute-de-recherche-de-recherche-philosophique-applications-et-enjeux-extraits/

(22) معاذ بني عامر، ص 48-49، 2021.

(23) نقلا عن:
M. Lipman, Thinking in Education, 2e édition, p. 18, 2003 (ma traduction) Samuel Nepton.

(24) https://philoenfant.org/2019/02/05/la-philo-pour-enfants-de-la-tete-bien-pleine-a-la-tete-bien-faite/Johanna Hawken, Philosopher avec les enfants- Enquête théorique et expérimentale sur la pratique fe l'ouverture d'esprit, Thèse de doctorat, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2016.

(25) DÉVELOPPER LE JUGEMENT MORAL ET LA CITOYENNETE DES ÉLÈVES PAR LA DISCUSSION À VISÉE DÉMOCRATIQUE ET PHILOSOPHIQUE, (DVDP) Michel Tozzi.

المراجع

1 – محمد عبد الله العارضة، النمو المعرفي للطفل ما قبل المدرسة، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 3102

2 – الإنسان الفيلسوف – عن أسئلة الأطفال وإجابات الحكماء – سلسلة الفلسفة للشباب، الناشر وزارة الثقافة، الأردن، 1202.

2 - Johanna Hawken, PHILOSOPHER AVEC LES ENFANTS : Enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture de l'esprit, Université Paris Panthéon, 2016.

4- LAPHILOSOPHIE POUR LES ENFANTS, réunion des experts, 2627- mai 1998, Unesco, Paris .

5- Vocabulaire de psychopédagogie et de psychopsychiatrie de l'enfant, Robert Lafon, PUF, Paris, 1979

6- A teacher's Guide to Philosophy for Children- Keith J. Topping, Steven Trickey, and Paul Cleghorn, New York 2019.

7- Michel Sasseville et Johanna Howken, Abécédaire de la philosophie pour enfants, Laval, 2020.