وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة زيان عاشور الجلفة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم الفلسفة

هل يمكن التفكير في مدرسة بلا فلسفة دراسة في ضوء نموذج ماثيوليبمان

مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في الفلسفة

إعداد الطالبة :
- الحدي مائقة

إشراف الأستاذ:
أ.د. اكلي حنان

السنة الجامعية 2025- 2026

شكر وعرفان

قبل كل شيء اشكر الله تعالى واحمده على توفيقه ورعايته وإلهامه لي في إنجاز هذا العمل المتواضع حمدا يليق بعظمته وجلالته، حيث سهل لي الطريق وأتاني من العلم والمعرفة، فالحمد والشكر لله والصلاة والسلام على نبينا رسول الله.

واتقدم بجزيل الشكر للدكتورة المشرفة: اكلي حنان التي لم تبخل علي بنصائحها وتحفيزاتها.

جزاها الله كل خير ووفقها.

كما اتوجه بالشكر الخالص إلى جميع أساتذة قسم الفلسفة.

والشكر موصول إلى كل من ساندني ووقف بجانبني ومد لي يد العون من قريب أو بعيد.

إهـداء

أهدي هذا العمل إلى روح أبي العزيز رحمه الله

إلى روح أمي الغالية أسكنها فسيح جناته

إلى زوجي سندي

إلى ابنتي الحبيبة

إلى كل الأهل والأقارب

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الشكر

الإهداء

فهرس المحتويات

مقدمة 1

الفصل الأول: تصورات مفاهيمية 4

المبحث الأول: مفهوم فلسفة التربية 6

أولا: مفهوم الفلسفة 6

ثانيا: مفهوم التربية 9

ثالثا: علاقة الفلسفة بالتربية 12

المبحث الثاني: تعريف فلسفة التربية وأهميتها. 15

أولا: المدارس الفلسفية الكبرى وأثرها على التعليم 15

ثانيا: تبني فكر ماثيو ليبمان وفلسفته التعليمية 20

الفصل الثاني: ماثيو ليبمان ونموذج التعليم الفلسفي للأطفالPAC 24

المبحث الأول: مبادئ نموذج ليبمان في المدرسة وأهدافه التعليمية 26

أولا : مبادئ نموذج ليبمان في المدرسة 26

ثانيا: الأهداف التعليمية لمشروع ليبمان 27

المبحث الثاني: أمثلة على تطبيق النموذج في الفصول الدراسية وأثارها 31

أولا: أمثلة على تطبيق نموذج ليبمان في الفصول الدراسية..... 31

ثانيا: آثار تطبيق نموذج ليبمان 36

المبحث الثالث: مقارنة بين مدرسة تطبق فلسفة ليبمان ومدرسة بلا فلسفة. 39

أولا: المدرسة التي تطبق فلسفة ليبمان 40

ثانيا: المدرسة التقليدية وحدود تعليم التفكير 43
ثالثا: مقارنة تربوية بين فلسفة ليبمان والتعليم التقليدي 44
الفصل الثالث: دراسة ابستيمولوجية نقدية للفكر التربوي في العالمين الغربي والعربي 47
المبحث الأول: جدلية المدرسة بلا فلسفة..... 49
أولًا: إشكالية المدرسة بلا فلسفة 49
ثانيا: نماذج واقعية لتدريس الفلسفة للأطفال..... 50
المبحث الثاني: الجدوى التربوية لنموذج ليبمان..... 55
أولا: فلسفة الأطفال كنقد تربوي للنظام التعليمي التقليدي 55
ثانيا: أبعاد الجدوى التربوية لنموذج ليبمان 56
ثالثا: اقتراحات لتطوير مناهج تعليمية فلسفية معاصرة..... 57
المبحث الثالث: واقع فلسفة التربية في العالم العربي ومستقبلها 59
أولًا: الوضع الراهن والتحديات التي تواجه فلسفة التربية في العالم العربي 59
ثانيا: مستقبل فلسفة التربية في العالم العربي: الاتجاهات والآفاق..... 62
خاتمة 65
قائمة المصادر والمراجع 67

مقدمة

مقدمة

أصبحت التربية في العصر الحديث إحدى القضايا الأساسية التي تشغل الفكر الفلسفي والتربوي على حد سواء، لما لها من دور حاسم في تشكيل الفرد وبناء المجتمع وتوجيه مساراته المستقبلية. ولم تعد المدرسة مجرد فضاء لنقل المعارف وتلقين المعلومات، بل أضحت مؤسسة اجتماعية وثقافية يفترض أن تسهم في تنمية التفكير، وبناء الوعي النقدي، وترسيخ القيم الإنسانية والأخلاقية. ومن هذا المنطلق، تبرز فلسفة التربية باعتبارها الإطار النظري الذي يمنح العملية التعليمية معناها وغايتها، ويوجه ممارساتها وأهدافها، ويحدد تصورها للإنسان والمعرفة والمجتمع.

غير أن المتأمل في واقع النظم التعليمية، خاصة في السياقات العربية، يلاحظ هيمنة نماذج تعليمية تقليدية تقوم على التلقين والحفظ، مع تراجع واضح لدور التفكير الفلسفي والنقدي داخل المدرسة، الأمر الذي يثير تساؤلات جوهرية حول إمكانية قيام مدرسة فاعلة دون مرجعية فلسفية واضحة. وفي مقابل هذا الواقع، برزت في الفكر التربوي المعاصر محاولات إصلاحية رائدة، من أبرزها نموذج الفيلسوف التربوي الأمريكي ماثيو ليبمان، الذي دعا إلى إدماج الفلسفة في التعليم منذ الطفولة من خلال مشروع «فلسفة الأطفال»، بوصفه بديلاً تربويا يهدف إلى تنمية التفكير النقدي، والإبداعي، والحوار الديمقراطي داخل المدرسة.

من خلال هذه الدراسة التي تعرضنا لها تطرقنا إلى إشكالية رئيسية وتساؤلات فرعية وكانت على النحو التالي:

إشكالية الدراسة:

هل يمكن التفكير في مدرسة بلا فلسفة، وما مدى إسهام نموذج ماثيو ليبمان في تجاوز أزمات التعليم التقليدي وبناء مدرسة قائمة على التفكير النقدي؟

التساؤلات الفرعية:

- ما المقصود بفلسفة التربية، وما أهميتها في توجيه العملية التعليمية؟
- ما الأسس النظرية والتربوية لنموذج ماثيو ليبمان في تعليم الفلسفة للأطفال؟
- إلى أي حد يمكن لهذا النموذج أن يشكّل بديلاً تربويا للمدرسة التقليدية، خاصة في السياق العربي؟

أهمية الدراسة:

إن أهمية هذه الدراسة تكمن في تسليط الضوء على الدور الجوهري للفلسفة في التربية، والكشف عن الآثار السلبية لغيابها عن المدرسة، مع إبراز القيمة التربوية لنموذج ليبمان بوصفه مشروعا إصلاحيا يسهم في تجديد الفكر التربوي، وتنمية قدرات المتعلم العقلية والقيمية، وربط التعليم بقضايا الإنسان والمجتمع.

أهداف الدراسة :

من خلال هذه الدراسة نهدف إلى:

- توضيح مفهوم فلسفة التربية وبيان دورها في بناء المدرسة الحديثة.
- تحليل نموذج ماثيو ليبمان والكشف عن أسسه الفلسفية والتربوية.
- إبراز جدوى تعليم الفلسفة للأطفال في تنمية التفكير النقدي والإبداعي.
- تقويم واقع فلسفة التربية في العالم العربي واستشراف آفاق تطويرها مستقبلاً.

ولتحليل هذه الإشكالية اتبعنا المنهج التحليلي النقدي، القائم على تحليل المفاهيم التربوية والفلسفية، ونقد النماذج التعليمية التقليدية، مع الاستفادة من المقاربة المقارنة عند دراسة التجارب الغربية والعربية.

أسباب اختيار الموضوع:

من بين الأسباب نذكر ما يلي :

أ- الأسباب الذاتية:

- الرغبة في تعميق الفهم الفلسفي لقضايا التربية والتعليم.
- الاهتمام الشخصي بقضايا الإصلاح التربوي وتنمية التفكير.
- الميول الشخصي لدراسة هذا الموضوع

ب- الأسباب الموضوعية:

- الرغبة في إزالة الغموض الذي يكتنف علاقة الفلسفة بالتربية داخل المدرسة.
- أهمية الموضوع في ظل الأزمات التي تعاني منها النظم التعليمية المعاصرة.
- الحاجة إلى إبراز نماذج تربوية بديلة قادرة على تجاوز التعليم التقليدي.

و لمعالجة الإشكالية السابقة وتفرعاتها ارتأيت تقسيم هذا العمل وترتيبه في مقدمة وثلاثة فصول، ثم خاتمة.

في **الفصل الأول**، تناولنا تصورات مفاهيمية، حيث ركزنا في (المبحث الأول) على مفهوم فلسفة التربية، وفي (المبحث الثاني) عرضنا تعريف فلسفة التربية وأهميتها.

أما **الفصل الثاني** ، فكان خصصا ماثيو ليبمان ونموذج التعليم الفلسفي للأطفالPAC ، إذ استعرضنا في (المبحث الأول) مبادئ نموذج ليبمان في المدرسة وأهدافه التعليمية. بينما تطرقنا في (المبحث الثاني) إلى أمثلة على تطبيق النموذج في الفصول الدراسية وأثارها، يليه (المبحث الثالث) مقارنة بين مدرسة تطبق فلسفة ليبمان ومدرسة بلا فلسفة.

وفي الفصل الثالث، قدمنا دراسة ابستيمولوجية نقدية للفكر التربوي في العالمين الغربي والعربي، حيث عالجنا في (المبحث الأول) جدلية المدرسة بلا فلسفة، وفي (المبحث الثاني) الجدوى التربوية لنموذج ليبمان، وفي (المبحث الثالث) واقع فلسفة التربية في العالم العربي ومستقبلها.

صعوبات الدراسة:

إن أي دراسة في مجال البحث العلمي لا تخلو من عوائق وصعوبات تعترض سبيل الباحث وهذه الدراسة قد تعرضت لجملة من الصعوبات أهمها:

- ندرة المراجع العربية المتخصصة في فلسفة الأطفال ونموذج ليبمان.
- تشتت الدراسات التطبيقية العربية وصعوبة الوصول إلى نتائج ميدانية موحدة.

الفصل الأول: تصورات مفاهيمية

في عصر تتسارع فيه التغيرات المعرفية والاجتماعية، تصبح التربية ليس مجرد نقل للمعلومات، بل عملية متكاملة تهدف إلى صقل شخصية الإنسان وتنمية قدراته الفكرية والأخلاقية والاجتماعية. ومن هذا المنطلق، يكتسب البحث في فلسفة التربية وأطرها النظرية أهمية خاصة، إذ تمنحنا الفلسفة الأدوات النظرية لفهم طبيعة الإنسان، وسبل تفاعله مع المعرفة والمجتمع، بينما تضع التربية هذه المبادئ موضع التطبيق العملي.

إن فهم العلاقة الجدلية بين الفكر الفلسفي وعلم التربية يمكّن الباحث من إدراك أن التربية لا يمكن تصورها بمعناها الشامل إلا عبر الرؤية الفلسفية التي تمنحها أسسها النظرية والمنهجية، وتكشف دورها الحيوي في توجيه سلوك الفرد وتنمية قدراته بما يتوافق مع متطلبات الحياة والمجتمع.

وفي هذا الفصل، سنتناول في **(المبحث الأول)** مفهوم فلسفة التربية من حيث أبعادها الفلسفية والتربوية، بما يشمل تعريف الفلسفة، تعريف التربية، وعلاقة الفلسفة بالتربية. أما في **(المبحث الثاني)** ، فسنتطرق إلى تعريف فلسفة التربية وأهميتها، مع استعراض أثر المدارس الفلسفية الكبرى على التعليم، بالإضافة إلى مشروع ماثيو ليبمان وفلسفته التعليمية، وذلك لتقديم رؤية شاملة تجمع بين النظرية والتطبيق.

المبحث الأول: مفهوم فلسفة التربية

لفهم العلاقة الجدلية بين الفكر الفلسفي وعلم التربية، لا بد من إدراك أن التربية لا يمكن تصورها بمعناها الشامل إلا عبر الرؤية الفلسفية التي تمنحها الأسس النظرية والمنهجية الضرورية. فالفلسفة تزود التربية بالمبادئ والقيم، بينما تجعل التربية الفلسفة قابلة للتطبيق العملي في حياة الإنسان والمجتمع.

وعليه، نتناول (أولا) مفهوم الفلسفة، ثم نتطرق (ثانيا) إلى مفهوم التربية، و(ثالثا) إلى علاقة الفلسفة بالتربية.

أولا: مفهوم الفلسفة

تعد الفلسفة من أقدم ميادين الفكر الإنساني التي سعى الإنسان من خلالها لفهم ذاته والعالم من حوله. فهي ليست مجرد بحث نظري، بل محاولة مستمرة لمحبة الحكمة وتطبيقها في الحياة، بما يعزز التفكير النقدي ويقود إلى فهم أعمق للوجود والقيم والسلوك البشري.

1-التعريف اللغوي:

ينبغي أن نشير منذ البداية أنه لا يوجد اتفاق حول تعريف الفلسفة أو تحديد مضمونها، ولعل ولعل أبسط تعريف للفلسفة هو التعريف الذي يحيلنا إلى الأصل الإغريقي للكلمة، فمن المعروف أن المعروف أن المعنى الاشتقاقي الدلالة اللغوية لكلمة الفلسفة يعود إلى لفظين يونانيين هما: فيلو فيلو تعني المحبة، وصوفيا وتعني الحكمة فيكون المعنى أن الفلسفة هي محبة الحكمة، ومن بين ما بين ما تشير إليه الحكمة في العربية النظر الصحيح والعمل المتقن وصواب الأمر وسداده ووضع ووضع الشيء في موضعه. [1]

تنبع أهمية الحكمة من كونها تهدي الإنسان إلى السلوك الرشيد الذي يحقق السعادة والاستقامة والارتقاء، والحكيم هو من يحتكم إلى العقل في تصرفاته، فيترفع عن إيذاء نفسه والآخرين طلبا للفضيلة والرفعة.

ويقدم جميل صليبا في معجمه الفلسفي تعريفا لغويا لا يخرج عن سياق ما قلناه، فيقول: (لفظ فلسفة مشتق من اليونانية وأصله (فيلا- صوفيا)، ومعناه محبة الحكمة. ويطلق على العلم بحقائق بحقائق الأشياء والعمل بما هو أصلح). [2]

---

[1]- المطهري الشهيد مرتضي، الهاشمي حسين علي، الفلسفة، دار الولاء، بيروت، لبنان، 2011، ص 11

[2]- صليبا جميل، المعجم الفلسفي، ج1، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1979، ص 160.

1-التعريف الاصطلاحي:

إننا حينما نبحث في كتب تاريخ الفكر الفلسفي عن أول من أطلق لفظة فلسفة، وأول تعريف تعريف للفلسفة فإنها تحيلنا إلى "الحقيقة التي تؤكد على أن أول صياغة لمفهوم الفلسفة في التاريخ تقدم به الفيلسوف اليوناني والعالم الرياضي المشهور فيثاغورث، الذي عاش في القرن القرن السادس ق.م".[1]

يرى فيثاغورث أن الفلسفة تعني «محبة الحكمة»، إذ يعد ادعاء الحكمة ضربا من الغرور، لأن الحكيم بحق هو الإله وحده، ويكفي الإنسان شرفاً أن يكون محبا للحكمة ساعيا إليها. وقد ذهب هيراقليدس وسانده شيشرون إلى أن فيثاغورث هو أول من استعمل لفظ الفلسفة، إذ وصف نفسه بالفيلسوف تواضعا، مؤكدا أن المعرفة الكاملة من خصائص الإله، أما الإنسان فدوره يقتصر على طلب الحكمة. غير أن بعض الباحثين يشككون في نسبة هذا اللفظ إليه، لما عرف عنه من غرور وبعد عن التواضع.

- بعض تعريفات الفلاسفة للفلسفة:

سقراط (470 ق.م- 399 ق.م): فض سقراط اعتبار الفلسفة بحثا في طبيعة الكون وعناصره وعناصره ومكوناته واعتبرها بحث في الإنسان ودراسة لمشاكله وقضياه وحياته ودراسة الأخلاق الأخلاق والسياسة، فالفلسفة في نظره هي محاولة لتبيان معاني الأشياء وحقائق الأمور بوضوح"، بوضوح"، وقد دعا الإنسان إلى معرفة نفسه وعرف الفلسفة على أنها "البحث في الحقائق بحثا نظريا، بحثا نظريا، وخاصة الحقائق والمبادئ الخلقية من خير وعدل وفضيلة وبالتالي انطلاقا من هذا هذا التعريف نستطيع القول أن فلسفة سقراط تمحورت حول موضوع واحد وهو الإنسان، وأشهر ما وأشهر ما قيل عنها هي عبارة شيشرون ومؤداها: (أن سقراط قد أنزل الفلسفة من السماء إلى إلى الأرض)،[2] أي النظر في الإنسان هو محور وموضوع الفلسفة.

أفلاطون (427) ق.م - 347 ق.م): نهج أفلاطون نهج أستاذه سقراط، وجعل من معرفة الذات الذات أهم نقطة في كل بحث فلسفي، ولكنه لم يلبث أن أرجع للفلسفة طابعها العام، إذ جعلها تستوعب تستوعب موضوعات الطبيعة والنفس والأخلاق وما وراء الطبيعة، ونضيف هنا أن أفلاطون أصر أصر على أن تكون الفلسفة أسلوبا في العيش وليست آلية من آليات التفكير، وإذا سألنا عن معنى

---

[1]- مطر أميرة، الفلسفة اليونانية تاريخها ومشكلاتها، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، د. ط، 1997، ص 215.

[2]- الربيع لصقع، بين التربية وفلسفة التربية (سؤال المفهوم وطبيعية العلاقة)، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد 8، العدد 1، الجامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2023، ص 452.

معنى "الفلسفة" عند أفلاطون فإنه يجيب قائلا: (إن الفلسفة هي العلم بالحقائق المطلقة المستترة تحت المستترة تحت ظواهر الأشياء، إنها علم العلم المعقول، لأن الذي يقتصر على العلم المحسوس لا يدرك المحسوس لا يدرك إلا الظل الحقيقة).[1]

أرسطو (384 ق.م- 322 ق.م): يعرف الفلسفة بعديد التعريفات لعل أهميتها هي "البحث في في الموجود بما هو موجود، أي علم المبادئ أو العلل الأولى للوجود كما أنها أيضا علم العلة الأولى الأولى أو الوجود الإلهي الثابت علم الإلهيات كما قالت العرب أو التيولوجيا، أي العلم الإلهي الذي الذي يتخذ من الله مبحثا مركزيا باعتباره الموجود الأول، كما استخدم أرسطو الفلسفة كمرادف للعلم كمرادف للعلم ووعاء جامعا لكامل المعرفة الإنسانية".... على هذا النحو يمكن التعبير عن الفرق الفرق بين الفلسفة والعلوم الأخرى، فهذه العلوم تنظر في دراستها للوجود من زاوية خاصة، فالعلوم الرياضية تنظر مثلا إلى الوجود من زاوية الكم، ولكن الفلسفة هي العلم الكلي، إنها ليت ليت علم الوجود بما هو موجود يتضح إذن أن المعلم الأول (أرسطو)، قد ارتقى بالفلسفة إلى إلى درجة جد رفيعة في سلم المعرفة فموضوع الفلسفة هو الكلي والضروري".[2]

ومفهوم الفلسفة عنده يتناول أمرين هما:

الأول: الفلسفة بمعناها العام وتطلق على العلم النظري، الذي يتناول دراسة الطبيعية والرياضيات والإلهيات والعلم العملي وهو الذي يهتم بالأخلاق والسياسة والاقتصاد.

الثاني: هو المعنى الخاص وهو البحث عن العلل الموجودات الأولى أي-أسبابها وما نسميه اليوم بما بعد الطبيعة أو الميتافيزيقا.

الكندي (796 هـ- 873م) في العصر الوسيط يطلق على الميتافيزيقا ما بعد الطبيعة والفلسفة الأولى.

الفارابي (950م) فيتفق مع أرسطو في تعريفه للفلسفة بأنها العلم بالموجودات بما هي موجودة أي العلم بجوهرها، ويرى أنه ليس هناك موجودات في العالم دون أن يكون للفلسفة فيها مدخل وعليها غرض.

يقول **فينكس Phenix** في كتابه « فلسفة التربية »: "أن الفلسفة ليت مجموعة من المعارف ولا ولا تؤدي دراستها إلى تجميع عدد من الحقائق. وهي أيضا ليت طريقة من طرق الحصول على

---

[1]- الربيع لصقع، مرجع سابق، ص 452.

[2]- زين العابدين أحمد عبد المنعال، مدخل جديد إلى الفلسفة، مطبعة جامعة النيلين، الخرطوم، السودان، ط1، 1959، ص 50.

على المعرفة، أو طريقة من طرق البحث. بل هي طريقة من طرق النظر إلى المعرفة التي لدينا فعلا". لدينا فعلا".

وهي تضمن تنظيم وتفسير وتوضيح ونقد ما هو موجود بالفعل في ميدان المعرفة والخبرة والخبرة وتستعمل كمادة لها ما تضمنه العلوم والفنون المختلفة والدين والأدب من معارف ، كما كما أنها تستعمل المفاهيم العامة العادية[1].

ابن سينا (980هـ- 1037م): فيعرفها بأنها استكمال النفس البشرية بأن تعرف حقائق الموجودات بالقدر التي تصل إليه الطاقة البشرية عن طريق النظر العقلي، كما أنه فرق بين نوعين من نوعين من العلوم، علم (نظري) عملي يشمل علم الأخلاق وعلم يدبر المنزل وعلم السياسة.[2]

فالفلسفة هي محبة الحكمة والسعي لفهم الحقائق، سواء كانت أخلاقية أو طبيعية أو ميتافيزيقية. اختلف تعريفها باختلاف الفلاسفة والعصور، لكنها تظل في جوهرها وسيلة لتطوير الفكر البشري، وفهم النفس والعالم، وتنظيم السلوك بما يحقق الاستقامة والمعرفة والفضيلة.

ثانيا: مفهوم التربية

تعتبر التربية من المفاهيم الأساسية التي شغلت اهتمام الإنسان منذ أقدم العصور، لما لها من دور محوري في بناء الفرد وتشكيل شخصيته وتنظيم علاقته بذاته وبمجتمعه. وقد اختلفت دلالات هذا المفهوم باختلاف الثقافات والعصور والمرجعيات الفكرية، الأمر الذي يجعل من الضروري الوقوف على معناه اللغوي والاصطلاحي لفهم أبعاده المختلفة.

1-التعريف اللغوي:

تأتي كلمة التربية في اللغة العربية من فعل ربى يربو بمعنى نما ينمو وهذا المعنى نجده نجده موجود في القرآن الكريم (فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت وأنبتت من كل زوج بهيج) بهيج) وربت هنا تعني نمت وتربية الأنسان تعني تطور قوته النفسية والجسدية والعقلية والخلقية.[3] والخلقية.[3]

---

[1]- محمد منير موسى، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، عالم الكتب، القاهرة، مصر، د. ت، ص 18.

[2]- زين العابدين أحمد عبد المنعال، مرجع سابق، ص 69

[3]- الربيع لصقع، مرجع سابق، ص 453.

فلو رجعنا إلى معنى مفهوم التربية لغويا لوجدناه يعود إلى ثلاثة أصول هي "ربا" و "رب" و "ربي" فالأصل الأول "ربا" يربو بمعنى نما، ينمو والأصل "رب" ومعناه نشأ وترعرع والأصل الثلث "ربي" بمعنى: أصلحه وتولى أمره ورعاه. ورباه بمعنى أنشأه، ونمى قواه الجسدية والعقلية والخلقية. فالتربية بمعناها اللغوي الواسع تعني كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وجسمه وخلقه باستثناء ما قد يتدخل فيه من عمليات تكوينية أو وراثية وبمعناها الضيق تعني غرس المعلومات والمهارات المعرفية من خلال مؤسسات أنشئت لهذا الغرض كالمدارس، كذلك فإن تعريف التربية يختلف باختلاف وجهات النظر ويتعدد حسب الجوانب والمجالات المؤثرة فيها والمتأثرة بها.

ويقدم لنا جميل صليبا في معجمه الفلسفي تعريفا دقيقا للتربية فيقول: (التربية هي تبليغ الشيء إلى كماله، أو هي كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئا كمالها شيئا فشيئا، تقول ربيت الولد إذا قويت ملكاته، ونميت قدراته، وهذبت سلوكه، حتى يصبح يصبح صالحا للحياة في بيئة معينة).[1]

في اللغة الفرنسية مصطلح التربية في ليس له وجود في اللغة الفرنسية قبل سنة 1527م، لكن بدأ يظهر من سنة 1549م لغاية سنة 1649، حيث كانت التربية تعرف وتدل على تكوين النفس والجسد، وأيضاً هي تلك الاهتمام والرعاية التي تقدمها للأطفال.

- **كلمة التربية في اللغة الإنجليزية:** فقد أفاد قاموس أكسفورد أن كلمة "EDUCATION" مشتقة من الفعل اللاتيني "EDUCO" "E"" وهي مكونة من تعني خارجا ، و" DUCO" تعني أقود وهما معا أي" أقود خارجا " أو " I LEAD OUT OFF".[2] ونجدها بمعني أيضا (هذب، تربية، ومرب) ونجدها مرادف لـ." Bring Up" أرفع أو رفع.

أما مفهوم التربية عند المسيحية فقد جاء مرادفا للدين، بمعنى اتباع التعاليم الدينية أي: إن استقامة الفعل البشري تقاس بمدى اتفاقه مع ا لإراد ة الإلهية وكذلك مدى اتفاقه مع العقل البشري.[3]

البشري.[3]

2- التعريف الاصطلاحي:

---

[1]- صليبا جميل، مرجع سابق، ص 266.

[2]- الربيع لصقع، مرجع سابق، ص 454.

[3]- اثين جلسون، روح الفلسفة المسيحية في العصر الوسيط، تر: إمام عبد الفتاح إمام، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط2، 1974، ص 413.

هناك عدة معاني للتربية تتفرع كلها في عملية النمو، فهي بالمعنى الواسع تضمن كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وخلقه وجسمه باستثناء ما قد يتدخل في هذا التشكيل من عمليات وراثية، وهي بهذا المعنى تعني التنشئة الاجتماعية ، والتربية بمعناها الضيق تعني غرس المعلومات والمهارات المعرفية من خلال مؤسسات معينة أنشئت لهذا الغرض كالمدارس كالمدارس مثلا، وهي بهذا المعنى تصبح مرادفة للتعليم.[1]

عرف علماء الفلسفة التربية كما يلي:

أفلاطون (427ق م /347ق م): يرى أن الهدف من التربية هو أن يكون الفرد جزء صالح داخل الدائرة المجتمعية. فهو يعرف التربية منح الجسم والروح قدر الإمكان من الجمال وأيضاً قدر الإمكان من الكمال.

أرسطو (384 قم/ 322 ق م): وهو تلميذ أفلاطون فمن وجهة نظره يرى أن الهدف من التربية يتلخص في أمرين:

أولاً: أن يفعل الفرد كل ما هو مفيد ومهم وضروري في الحرب والسلم.

ثانياً: أن يعمل الفرد بكل شيء نبيل وخير من الأعمال. ويعرف التربية بأنها إعداد العقل لكسب العلم، حيث يشبهها مثل إعداد الأرض لزرعها بالنباتات.

أما ما يخص التربية العلمية فيقول أرسطو في هذا الشأن (وجوب تعلم ما كان ضرورياً من من الأمور النافعة ليس بحقيقة غامضة ولكن ما من داعٍ موجب إلى تعلم كل الأمور النافعة).[2]
النافعة).[2]

ابن سينا: يعرف التربية بأنها التجهيز والإعداد للحياة الدنيا وحياة الآخرة. وكتب رسالة تحمل في أثنائها أفكارا تربوية وهي رسالة" في تدابير المنازل أو السياسات الأهلية " يوحد ابن سينا في كتابه هذا بين البحث بالتربية والأخلاق والسياسة.

جون جاك روسو (1712-1778) يقول: ليس على التلميذ أن يتعلم ولكن عليه أن يكتشف الحقائق بنفسه ويدل في كلامه على أن التربية تأتي من الذات حيث تكون نابعة من طبيعة الطفل.

ويرى **إميل دوركهايم (1858-1917)** أنها "العملية التي تمارسها الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم تنضج بعد بالنسبة للحياة الاجتماعية ويتمثل موضوع هذا الفعل في إثارة وتنمية

---

[1]- محمد منير مرسي، أصول التربية، عالم الكتب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2001، ص 8.

[2]- ناصر محمد، قراءات في الفكر التربوي، ج1، وكالة المطبوعات، ط2، الكويت، 1977، ص 193.

وتنمية عدد من الحالات الجسمية والفكرية والأخلاقية لدى الطفل التي يطلبها منه المجتمع السياسي السياسي في برمته، والوسط الخاص الموجه إليه".

جون ديوي (1859-1952) الذي عرف الفلسفة بأنها (النظرية العامة للتربية) أما التربية عنده فيرى أنها (الحياة) بكاملها وأراد من الفلسفة أن ترسم أهداف التربية وتنفذ مناهجها وطرائق وطرائق التدريس.[1] ومن وجهة نظره فإن التربية هي بمثابة الحياة بذاتها وليست بمثابة التحضير التحضير والإعداد للحياة وهي مادية بمثابة النمو والتطور، وهي أيضاً عملية تثقف وتعلم وعملية وعملية تشييد وإنشاء وتجديد، مستمرة تجاه الخبرة، وعملية اجتماعية، جون ديوي يؤمن بأن تشكيل تشكيل وتكون الخبرات لا يكتمل إلا عن طريق حل المشكلات، وأن لا أفضل من شيء لا يشكل خبرة يشكل خبرة عند الطفل.

الإمام الغزالي (458هـ / 1058م وتوفي سنة 505هـ / 1111م): ألّف الغزالي أكثر من سبعين كتابا، وكان ناقدا للفلسفة ومدافعا عن الدين، ومن أبرز مؤلفاته ذات الطابع التربوي: إحياء علوم الدين ورسالة أيها الولد . وتعد رسالة أيها الولد خلاصة آرائه التربوية، مع اعتماده على مبادئ أساسية وردت في *إحياء علوم الدين* .وقد شبه الغزالي المربي بالفلاح الذي يزيل الشوك ليحفظ الزرع الصالح، مؤكدا أن التربية هي الحد الفاصل بين الإنسان والحيوان، وأساس إصلاح الفرد والمجتمع، والطريق إلى سعادة الإنسان والارتقاء به من الحيوانية إلى الإنسانية.

التربية هي ذلك العمل المتناسق الذي يهدف إلى نقل المعرفة وإلى تنمية القدرات وتدريب وتحسين وتحسين الأداء الإنساني في كافة المجالات وخلال حياة الإنسان كلها.[2] كما تهدف إلى نمو الفرد الفرد وتكوينه جسديا وعقليا وأخلاقيا، وتطوير قدراته وسلوكه بما يتوافق مع متطلبات الحياة والمجتمع، لتجهيزه ليصبح فردا صالحا قادرا على التعلم والنمو المستمر.

ثالثا: علاقة الفلسفة بالتربية

تتجلى الصلة الوثيقة بين الفلسفة والتربية في كون كبار الفلاسفة قديما وحديثاً كانوا مربين، مربين، إذ تؤكد كتب تاريخ الفكر التربوي أن الحركة التربوية إنما نشأت من رحم المذاهب الفلسفية، الفلسفية، وأن رجال التربية هم في الأصل رجال فلسفة، والأمثلة على ذلك كثيرة. فسقراط مثلاً

[1]– الربيع لصقع، مرجع سابق، ص 455.

[2]– الفرحان محمد جلوب، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، لبنان، ط1، 1999، ص 26.

مثلاً رأى قديما بأن الفلسفة والتربية مظهران مختلفان لشيء واحد، يمثل أحدهما فلسفة الحياة والثانية تطبيق لهذه الفلسفة وهذا الرأي يعكس بوضوح العلاقة الكبيرة بين الفلسفة والتربية، فهذه فهذه الأخيرة تابعة للفلسفة تتلقى منها الأفكار والنظريات، وتقوم بتطبيقها، وتنفيذها، فالتربية فهي التطبيق الفعلي والعملي للأفكار الفلسفية، ويؤكد التربوي "جون ديوي" أن الفيلسوف يجب عليه يجب عليه أن يهتم بالتربية وخصوصا تربية الأطفال لأنها الطريق إلى تحقيق الأهداف الفلسفية التي الفلسفية التي لها تأثير في حياة الإنسان[1] ويعتبر ديوي أن التربية هي الفلسفة الحقيقية في حياة حياة الإنسان فهما وجهان لعملة واحدة، فإذا كانت الفلسفة فكرا نظريا مجردا فإن التربية هي تلك تلك التطبيقي العملي للأفكار الفلسفية لهذا نؤكد على العلاقة الوطيدة التي تجمع بينهما.

وقبل سقراط نجد السفسطائيين هم أول من ربط بين الفلسفة والتربية، واهتموا بالفرد اهتماما اهتماما واضحا، فغيروا بذلك مجرى الفكر الذي كان متجها في عهد الطبيعيين من طاليس وانكسمندريس وانكسمندريس وهيرقليدس إلى البحث عن أصل الكون، وأحل السفسطائيون محل هذه الموضوعية فكرة الموضوعية فكرة النسبية لذلك نجد أن للسفسطائين الفضل الأكبر في توجيه النظر إلى دراسة الطبيعة دراسة الطبيعة الإنسانية من نواحيها العقلية والأخلاقية وإثارة اهتمام المفكرين بمشاكل الحياة العملية).[2]

أما أفلاطون فأوضح الصلة الوثيقة بين الفلسفة والتربية توضيحاً كبيراً لدرجة أن مفكري التربية في العصر الحديث اعتبروه إماماً لهم، ونظروا إلى كتاب "الجمهورية" على أنه أكبر كتاب في عالم التربية، إذ أن بحثه عن طبيعة العدل قاده إلى التفكير بنظام خاص للتربية والتعليم.

إن حرص سقراط ومن بعده أفلاطون وأرسطو على معالجة مشكلات الواقع المؤلم في أثينا أثينا خاصة وبلاد اليونان عامة عن طريق إعادة بناء أي تربية المواطن اليوناني وإصلاح المجتمع المجتمع الأثيني يعكس بوضوح أن الفلسفة منذ نشأتها الأولى ظهرت نتيجة لاحتياجات تربوية. تربوية. والمتصفح لفلسفة أفلاطون سيكتشف أنها تنتهي بوضع نظام تربوي لتطبيق تلك الرؤية الفلسفية الرؤية الفلسفية لأفلاطون عن المجتمع الفاضل.[3]

---

[1]– الربيع لصقع، مرجع سابق، ص 470

[2]– أبو ريان محمد علي، تاريخ الفكر الفلسفي الفلسفة الحديثة، دار الكتب الجامعية، القاهرة، مصر، ط1، 1969، ص 41.

[3]– الربيع لصقع، مرجع سابق، ص 471.

ربط فرنسيس بيكون التربية بالمنهج العلمي، مؤكداً أن نشر المعرفة يسهم في حل مشكلات الإنسان، كما جسد جون لوك أثر الفلسفة التجريبية في الفكر التربوي ودعا إلى حرية التفكير، بينما أبرز جون ديوي عمق العلاقة بين الفلسفة والتربية ووضعها في إطارها الصحيح.

إن الفلسفة أي "فلسفة" تتكئ على التربية لنشر مبادئها وتعاليمها وكسب أنصار لها وتعميق وتعميق الإيمان بها وقبولها بين أكثر عدد من الناس. فالفلسفة بعيدا عن التربية فكر نظري صرف صرف لا يغني من فقر ولا يسمن من جوع وبالمثل فإن التربية التي لا تستند على الفلسفة تتحول تتحول إلى عمل غير هادف وعشوائي غير منظم محكوم عليه بالفشل لامحالة، ولذلك قال ديوي إن ديوي إن الفلسفة هي النظرية العامة للتربية وأن التربية هي التطبيق العملي للفلسفة والأدلة على على ذلك كثيرة قديماً وحديثاً فمحاورات أفلاطون في مدرسته الأكاديمية Academy وأرسطو وأرسطو عندما أنشأ مدرسته الخاصة المعروفة باسم ليسيم Lycuim وهتلر في ألمانيا النازية والماركسية في الاتحاد السوفيتي السابق، كلها علامات تدل على أن أية فلسفة لا يقدر لها أن تنتشر إلا بالتربية.[1]

تعكس القضايا المشتركة بين الفلسفة والتربية قوة العلاقة بينهما، إذ تتداخل قضايا كل منهما مع الأخرى، فكلتاهما تبحث في طبيعة الإنسان والحياة والمعرفة والقيم. وإذا كان البحث في المعرفة من أبرز اهتمامات الفلسفة، فإن المعرفة تمثل ركيزة أساسية في التربية، كما يستند المنهج الدراسي إلى ما توصل إليه الفكر الإنساني من معارف وقيم جمالية وأخلاقية، وهي مجالات تحظى باهتمام كبير لدى الفلسفة والتربية معا.

ويضيف محمد الهادي عفيفي جانباً آخر لتلك العلاقة يتعلق بالمنطق باعتباره علم قواعد التفكير السليم وأن تنمية التفكير السليم هو أحد أهداف التربية. وإذا انتقلنا إلى مجال الأهداف والوظائف فكلاً من الفلسفة والتربية يسعى إلى الارتقاء بالإنسان الفرد وتنمية قدراته وتحقيق التقدم للمجتمع ومساعدته في حل مشكلاته.

وتتمثل العلاقة بين الفلسفة والتربية أيضاً فيما تقدمه الفلسفة لنا من مساعدات كبيرة تزيد من من قدرتنا على فهم التربية، فالفلسفة تقوم بتوضيح المفاهيم التربوية الأساسية وتحديد المصطلحات المصطلحات الرئيسية في علم التربية، كالذكاء والدافعية ومفهوم التربية نفسه والميل والاتجاه وغيرها، كما تقوم بدراسة وتحليل المسلمات التي تقوم عليها النظريات التربوية، كل ذلك قصد

[1]– الربيع لصقع، مرجع سابق، ص 472.

قصد توجيه العمل التربوي وحل مشكلاته في الواقع الميداني، ومن خلال التطبيق يظهر ما قد يكون قد يكون في الفكر الفلسفي الموجه من ثغرات فتغني الفلسفة بمادة لتطوير أفكارها[1] وهكذا فإن هذه فإن هذه العلاقة تؤدي إلى مزيد من الفائدة والنمو المستمر لكل من التربية والفلسفة، تلك العلاقة هي العلاقة هي التي دفعت فيلسوفاً مثل فخته Fichte إلى أن يقول إن التربية لن تصل إلى حالة الوضوح التام بدون مساعدة الفلسفة، وأن كلاً منهما ناقص بدون الآخر.

ومما سبق قوله، يمكننا أن نقول أن "التربية هي ذلك العمل المتناسق الذي يهدف إلى نقل نقل المعرفة وإلى تنمية القدرات وتدريب وتحسين الأداء الإنساني في كافة المجالات وخلال الحياة الحياة كلها"، "أما الفلسفة فهي ميدان يثابر على صياغة النظريات التي تهدف إلى بلوغ مثل عليا، وإن كان هدف الفلسفة هو المعرفة الأعمق بالغاية من الحياة، فإن التربية هي وسائل وطرق وطرق لذلك الهدف[2]."

المبحث الثاني: تعريف فلسفة التربية وأهميتها.

تعنى فلسفة التربية بدراسة مقاصد التربية ووسائل تحقيقها، كما تحدد العلاقة بين المتعلم والمعلم والبيئة التعليمية. وهي تساعد على توجيه العملية التعليمية نحو تنمية التفكير النقدي والقدرات الإبداعية لدى الأطفال.

وعليه، سنتطرق (أولاً) إلى المدارس الفلسفية الكبرى وأثرها على التعليم، لنعرج (ثانيا) لمشروع ماثيو ليبمان وفلسفته التعليمية.

أولا: المدارس الفلسفية الكبرى وأثرها على التعليم

تقدم المدارس الفلسفية الكبرى رؤى متعددة حول طبيعة المعرفة والإنسان والمجتمع، وقد انعكس ذلك بشكل مباشر على أساليب التعليم وأهدافه، فكل فلسفة أسهمت في توجيه طرق التعلم وبناء شخصية المتعلم بما يتوافق مع قيم الخبرة والتجربة الإنسانية.

1- الفلسفة البراغماتية عند تشارلز ساندرز بيرس وأثرها على التعليم

تظهر فلسفة تشارلز ساندرز بيرس البراغماتية جانبا تربويا هاما يتجاوز مجرد الأسس الفلسفية الفلسفية النظرية إلى تطبيقات تعليمية عملية. إذ يرى بيرس أن التعليم الحقيقي لا يقتصر على نقل

---

[1]- مرجع نفسه، ص 472.

[2]- النجيجي محمد لبيب، مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د. ط، 1992، ص 7.

على نقل المعلومات المجردة، بل هو عملية نشطة تتطلب من المتعلم المشاركة في تحقيق المعرفة من المعرفة من خلال التجربة والتفاعل مع بيئته. وفي هذا السياق، يقترح النموذج التربوي البراغماتي أن يكون المنهج مبنيا على التحقيق والاستقصاء المنهجي، بحيث يستكشف الطلاب موضوعات التعليم من خلال طرح الأسئلة، تطبيق المنهج العلمي، واختبار النتائج عمليا عمليا داخل الصف الدراسي.

كما يؤكد النموذج على أهمية تعليم المنطق منذ المراحل الأولى للتعلم، لأن المنطق، بحسب بيرس، يساعد الطلاب على " فهم ما يمكن أن تكون له آثار عملية في الواقع"[1] وتطبيق ذلك في وتطبيق ذلك في مواقف مختلفة، مما يعزز قدرة المتعلم على ربط المفاهيم النظرية بالسلوك العملي، العملي، وتوسيع فهمه للعالم من حوله، ويؤدي هذا الأسلوب إلى تعليم مغاير للنماذج التقليدية التي تعتمد على الحفظ والاستذكار فقط، ويتطلب من المعلمين توفير فرص منتظمة للطلاب ليطبقوا ليطبقوا منهج البراغماتية في تحقيقاتهم الخاصة، وهو ما يسهم في تكوين متعلمين قادرين على على التفكير النقدي والتحليل العملي ضمن مختلف المواد الدراسية.

2- الفلسفة البراغماتية وأثرها على التعليم عند جون ديوي:

يعد جون ديوي أحد أبرز أعلام الفلسفة البراغماتية في العصر الحديث، وقد تجاوز تأثيره الإطار الفلسفي النظري ليشمل ميادين التربية والاجتماع والسياسة. وتمثل فلسفته امتدادا وتطويرا للأفكار البراغماتية التي أسسها بيرس وجيمس، غير أنها اتخذت طابعا اجتماعيا وتربويا أكثر وضوحا، حيث سعى ديوي إلى ربط الفكر بالخبرة، والفلسفة بقضايا الواقع الإنساني المتغير.

أ- فلسفة ديوي العامة:

جون ديوي هو ثالث ثلاثة عمالقة خلقوا الفلسفة البراغماتية خلقا وأشاعوها في أرجاء العالم، العالم، فجاءت براغماتية ديوي بمعنى "Instrumentalism" والأداتية أو الذرائعية كما كان يسميها. يرى ديوي أن الفكر ما هو إلا أداة من أجل العمل، ولا يبدأ الإنسان في التفكير، إلا حين حين يصطدم بصعوبات مادية يكون واجبا عليه التغلب عليها، وبالتالي فإن الأفكار ليس لها إلا

[1]- Turrisi Patricia, The Role of Peirce's Pragmatism in Education. Cognitio: Revista de Filosofia, n° 3, 2002, p 122

إلا قيمة " أداتية" أو " وسيلة " فقط، ومن هنا جاءت تسمية مذهب ديوي بالذرائعية والأداتية.[1]

وألح ديوي في المطالبة بتطبيق منهج البحث العلمي على شتى مجالات التفكير ولاسيما مجال القيم القيم في الأخلاق والجمال والسياسة وغيرها، أملا في أن يؤدي هذا إلى تغيير القيم بحيث تلائم تلائم ظروف الحياة وتتمشى مع مقتضياتها، والمنهج العلمي عنده الطريقة التي يصطنعها الباحث في البحث في الخروج من نطاق الفكر إلى نطاق العمل، وبهذا أصبحت الفكرة اقتراحا لحل إشكال.[2]

إشكال.[2]

لقد تأثر" ديوي" "ببيرس" و"جيمس" خاصة كان واضحا سواء تعلق الأمر بعلم النفس أو الأخلاق حيث جمع بين الأصول البراغماتية التي وضعها " بيرس " في توجيه الفكر إلى العمل من جهة وما أخذه من "وليام جيمس" في جعل الفكرة أداة من أجل كل عمل نافع من جهة أخرى، فأسس فلسفته البراغماتية القائمة بذاتها والتي تهدف إلى:

1. أن تصبح الفلسفة أداة فعالة تفسر الأحداث وتساعد الناس على حل المشكلات للتكيف.
2. أن تكون الفلسفة أثارا عملية اجتماعية تحقق تطلعات المجتمع التي يتطلبها الواقع المتغير، ومن المتغير، ومن غير ذلك فلا قيمة للفلسفة مهما كانت صحتها العقلية.[3]

يرى ديوي الفلسفة رؤية تهدف إلى تحرير العقول من الأهواء وتخفيف التوتر في الحياة الحياة الاجتماعية، ويجعل من البيئة أداة لغرس المعايير الأخلاقية في الإنسان، مما يعكس منهجه منهجه العملي الذي يربط الفكر بالخبرة والواقع الاجتماعي، ويحصر مهمتها في قوله: إن الوظيفة الوظيفة المميزة للفلسفة، وإن مشكلات الفلسفة ومادتها، إنما تنشأ عما يحدث من ضروب التوتر في التوتر في الحياة الاجتماعية التي منها ينشأ لون بعينه من ألوان الفلسفة.[4]

إن الرؤية الفلسفية لجون ديوي تقوم على ربط بين الوعي والطبيعة وهذا ما يدل على قيام قيام مذهبه على دعامتي الفكر والخبرة في ترابط و انسجام ، وهذه الأخيرة تتميز بالحركية والنمو والنمو والتطور فهي محصلة التفاعل بين الكائن وبيئته، فالفلسفة عنده ليست طريقا خاصا ينتهي إلى

---

[1]– أم كلثوم يوسف إبراهيم أحمد، براجماتية وليام جيمس، رسالة ماجستير في الفلسفة، جامعة الخرطوم، 2004–2005، ص 25

[2]– توفيق الطويل، أسس الفلسفة، مكتبة النهضة المصيرة، القاهرة، مصر، ط3، د. ت، ص 49.

[3]– عبد الراضي إبراهيم ومحمد عبد الرحمان، دراسات في فلسفة التربية المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2002، ص 105.

[4]– جون ديوي، تجديد في الفلسفة، تر: أمين مرسى قنديل، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، د. ط، 1947، ص ص 9، 10.

ينتهي إلى أشياء غريبة عن الفكر أو المحيط في المعارف والأخلاق والعقائد، بل هي نقد فاحص لكل الأفكار التقليدية لتجديدها وجعلها متماشية مع مقتضيات الراهنة.[1]

لقد دعا جون ديوي إلى تجديد الفلسفة عبر معالجة قضايا الحياة الإنسانية المتغيرة، والعمل والعمل على إزالة الفصل بين ما هو نظري وما هو عملي، منتقدا الثنائيات التي ميزت الفلسفة الفلسفة التقليدية. ويرى أن مهمة الفلسفة، حين ترتبط بالقضايا الاجتماعية، هي توضيح أفكار الناس وتبصيرهم بواقع عصرهم والمساهمة في معالجة تناقضاته.[2]

يرى جون ديوي أن الفكر قيمته لا تأتي من تجريده عن الواقع، بل من قدرته على حل المشكلات التي يواجهها الإنسان في بيئته الاجتماعية. فالفلسفة عنده نشاط عملي مستمر يربط النقد بالبناء التجريبي، ويجعل الخبرة محور فهم المعرفة، ويقوي التفاعل بين الفرد وبيئته. هذا الإطار الفلسفي يجعل الفكر أداة للعمل والفلسفة نشاطاً مرتبطاً بالواقع، ما يفسر تصوره التربوي الذي يرتكز على طبيعة المعرفة وطرق اكتسابها وعلاقة المتعلم ببيئته.

ب- نظرة ديوي للمعرفة

بالنسبة لديوي، المعرفة ليست مطابقة جامدة بين الذات والموضوع، بل تتطور مع المنهج التجريبي وتتجدد مع التقدم العلمي، فهي نتاج الخبرة وليست قبلية أو نهائية، وقيمتها تتوقف على النتائج العملية المفيدة.

كما أن اكتساب المعرفة لا يقتصر على العقل أو الحواس وحدها، بل ينشأ من تفاعل الفرد مع الفرد مع بيئته، مع استخدام وسائل متكاملة وتجريبية، تشمل تطبيق المناهج العلمية في الشؤون الشؤون الإنسانية[3].

3- التربية والتعليم عند إيمانويل كانط:

آمن "كانط" أن التربية خاصية إنسانية، وأن الإنسان هو المخلوق الوحيد الذي يجب تربيته، تربيته، والتربية عنده تعني الرعاية وما تشمله من تغذية وتعهد، كما تعني التربية الانضباط والتعليم المقترن بالتكوين وهذه ومن الزوايا الثلاث يكون الإنسان رضيعا وتلميذا وطالبا. 3 إذن

---

[1]- محروس سيد مرسي، التربية والطبيعة الإنسانية في الفكر الإسلامي وبعض الفلسفات الغربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، د. ط، 1988، ص 106.

[2]- جون ديوي، مرجع سابق، ص 88.

[3]- جون ديوي، مرجع سابق، ص 118.

إذن فالإنسان هو الوحيد الذي يجب تربيته، خلافا للحيوانات التي تتعهد نفسها بنفسها، فهي الاحتياج إلى الرعاية مثلما يحتاج إليها الإنسان.

يرى "كانط" أن انفراد الإنسان بخاصية التربية، ليس مجرد مسألة اختيارية، بل هي صفة صفة مرتبطة به كضرورة، فلا يمكننا –حسب كانط الحديث عن إنسانية الإنسان لو جرد من التربية، التربية، لأن بالتربية يكتسب الإنسان إنسانيته.[1]

أما الحيوانات فهي لا تحتاج إلى تربية عند ولادتها حتى تعرف ما يجب القيام به من أجل البقاء (جلب الطعام الهروب من الخطر، طرح الفضلات داخل العش...) ويعطينا "كانط" مثلا عن الخطاطيف الصغيرة التي بمجرد خروجها من البيضة تستطيع أن تدبر أمرها، وتتمكن من إسقاط فضلاتها خارج العش، وبالتالي فهي لا تحتاج إلى من يرعاها ويقوم بتربيتها.

لكن الإنسان عند ميلاده يكون واجبا على أبويه أن يوفرا له شروط العيش الإنساني وإلا وإلا فسيبقى متوحشا، وهذا ما أكده "كانط" بقوله "لا يستطيع الإنسان أن يصير إنسانا إلا بالتربية، بالتربية، فهو ليس سوى ما تصنع به التربية". فلا يمكن تصور الإنسان إنسانا إلا من خلال التربية التربية التي توجه إليه، وأرى أن هذه الفكرة قد أكد عليها كل الفلاسفة وعلماء التربية الحديثة، الحديثة، لأن الإنسان لا يكتسب صفة الإنسانية إلا من خلال التربية، أو ما يعرف في اصطلاح اصطلاح علماء النفس والاجتماع بالتنشئة الاجتماعية التي هي عملية مختلة بالإنسان دون غيره غيره من الكائنات الأخرى وهذا ما بينه "كانط".[2]

كما ترتبط التربية عند "كانط" بالانضباط هذا الأخير بمثابة الشرط المحقق للإنسانية، إذ عن طريق الانضباط يصير الإنسان إنسانا، فالحيوان حسب "كانط" لا يحتاج أن يحدد لنفسه مسار سلوكه، فقد حدد سلفا من طرف الطبيعة، لكن الإنسان حسب كانط إلى استعمال عقله الخاص ليحدد لنفسه مسار سلوكه، وبما أن الطفل لا يستطيع القيام بذلك فقد وجب على الآخرين أن يقوموا بذلك من أجله.

إذن الانضباط عن "كانط " هو الفعل الذي يجرد به الإنسان من حيوانيته ومن وضع التوحش والهمجية إلى وضع التمدن والتحضر.

---

[1]– ايمانويل كانط، تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير، تعريب وتعليق محمد لن جماعة، دار محمد علي للنشر، بيروت، لبنان، د. ط، د. ت، ص 11.

[2]– ايمانويل كانط، مرجع سابق، ص 14.

فالغرض من التربية عند "كانط" هو الوصول بالإنسان إلى الكمال الممكن، ومهمتها هي أن تحترم حرية الفرد الطبيعية وتساعده على تحقيق إنسانيته، مؤكدا أن حاجة الإنسانية للتربية هي حاجته لمزيد من الحرية والاكتمال المتواصل، وغاية التربية هي مساعدة الطفل على امتلاك الجرأة والتفكير اعتمادا على الذات، لأن التربية في نظر كانط هي عملية تكوين وبناء للجسم لأنه بدون تربية لا يستطيع أن يصير إنسانا.

لأن الطبيعة الإنسانية تبقى قاصرة ما لم تنمى بالتربية لأنه "يكمن في صلب التربية السر السر الكبير لكمال الطبيعة البشرية". [1]

فمهمة التربية في نظر "كانط" هي تنمية الاستعدادات الطبيعية لدى الإنسان تنمية متوازنة، ولا يقصد تنمية جانب واحد من مساحة التربية لكنه يريد تغطية كل تلك المساحة أي مختلف النواحي الجسمية والفكرية والأخلاقية.

وبهذا يتضح أن الفلسفة الكانطية، بما تقوم عليه من مركزية العقل والأخلاق والحرية، قد تركت أثرا بالغا في الفكر التربوي، إذ جعلت من التعليم عملية إنسانية تهدف إلى بناء شخصية مستقلة قادرة على استعمال العقل استعمالاً نقديا ومسؤولاً.

ثانيا: تبني فكر ماثيو ليبمان وفلسفته التعليمية

لقد شغلت مسألة قابلية الطفل للتفكير الفلسفي اهتمام الفلاسفة منذ الفلسفة اليونانية، حيث طُرح سؤال عمر التفلسف، واستمر هذا التساؤل إلى الفلسفة المعاصرة دون حسم نهائي، وذلك نتيجة الاعتقاد السائد بأن الطفل بعيد عن نمط التفكير الفلسفي.

غير أن اعتبارات تربوية وسياسية متعددة، ابتداء من النصف الثاني من القرن العشرين، أسهمت في بلورة مشروع تربوي طموح يهدف إلى إتاحة الفلسفة للأطفال. وقد ارتبط هذا المشروع باسم المربي الأمريكي ماثيو ليبمان، الذي انطلق من قناعة تربوية عميقة بضرورة تدريس الفلسفة للأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي وما قبلها، في مخالفة صريحة للتقليد التعليمي الذي حصر تدريس الفلسفة في المرحلتين الثانوية والجامعية.

ولم يقتصر ليبمان على الدعوة النظرية لهذا المشروع، بل جسده عمليا من خلال تأليف مجموعة مجموعة من الروايات التربوية التي تهدف إلى تنمية الاستدلال المنطقي والتفكير الفلسفي لدى

[1]– مرجع نفسه، ص 14.

لدى الأطفال في مختلف مراحل تعلمهم، والتي أصبحت لاحقًا مرجعا أساسيا لكل التجارب المشابهة المشابهة في هذا المجال.

لم يختر ليبمان لمشروعه الناشئ أسلوب الحفظ والتلقين وتقديم الدروس النظرية بل أختار أختار أسلوبا تربويا يليق بما يريد الوصول إليه، وهو أسلوب القصة التي وجد فيها ليبمان الوسيلة المثلى للوصول إلى عقل الطفل، فـ" القصة هنا تعمل كأداة تعليمية فهي خير معين للكلام للكلام مع الطفل، وخير مثير لإثارة تفكير الطفل، والطفل يجد تارة الألفة والتشابه بين أحداث القصة أحداث القصة وأحداث الحياة الواقعية التي يعيشها، والطفل يجد تارة أخرى في القصة عالما جديدا جديدا يمكن أن يفكر فيه من مختلف وجهات النظر. فينظر بعد ذلك إلى العالم الواقعي نظرة جديدة".[1] جديدة".[1]

و تتسم تلك الروايات بالبساطة والتشويق والتدرج في الارتقاء من مستوى إلى آخر تبعا لسن تبعا لسن الطفل على النحو التالي:[2]

1-قصتي بيكسي وكيو جاس لتلاميذ الطفولة المبكرة لتزويدهم بالمهارات اللازمة لممارسة البحث والتفكير.

2 -قصة هاري: لصفين الخامس والسادس الابتدائي وتشمل 17 فصلا وتهدف إلى اكتشاف مفاهيم فلسفية وتفسيرها في سياق الحوار الذي يقوم به هاري وأصدقائه .

3-قصة ليزا لصفين السابع والثامن وتختص بالبحث في المشكلات الخلقية بطريقة منطقية.

4-قصة سوكي لصفين التاسع والعاشر وتختص بقضايا الأدب والفن والشعر.

5 - قصة مارك للفرق النهائية في المرحلة الثانوية وتختص بالمشكلات المرتبطة بالمجتمع الإنساني السياسية و الاقتصادية وغيرها.

ونظرا لجرأة التجربة وجدتها ولطافتها تلقفها الكثير من المربين والفلاسفة على مستوى العالم، فبدأت في الانتشار التدريجي- ولو كان بطيئا- خاصة في البلدان الغربية التي أرادت تطبيقها في الميدان كأستراليا والنرويج وفرنسا وايطاليا وغيرها .

أما في البلدان العربية والإسلامية فلا وجود لهذا المشروع، ما عدا بعض المحاولات المحتشمة المحتشمة التي ظهرت مؤخرا في بعض البلدان كالسعودية وتونس التي يسعي بعض أساتذة الفلسفة فيها

---

[1]- سعاد محمد فتحي محمود، اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2004، ص 122

[2]- مرجع نفسه، ص 136-143

الفلسفة فيها لوضع الأس الأولى لفكرة تدريس الفلسفة للأطفال في جو يسوده التشكيك والممانعة. والممانعة.

ركائز المشروع:

يقوم مشروع تدريس الفلسفة للأطفال على عدد من الركائز الفلسفية والسياسية والتربوية التي جعلت منه مشروعا ممكنا بل وواجبا للنهوض بالمدرسة والمجتمع والارتقاء بالطفل نحو أفق أفضل.

1- التثقيف حق من حقوق الطفل: يستند مناصرو مشروع تدريس الفلسفة للأطفال على حجة دامغة حجة دامغة تقوم على أساس أحقية الطفل في "بلورة تفكير شخصي وفي المدرسة التي ترافقه في في هذه السيرورة ".[1]

وبالتالي تصبح الفلسفة بوصفها تربية للتفكير حقا أساسيا يجب على الدولة والمجتمع ضمانه وحمايته مثل باقي الحقوق الأخرى، وليس مجرد ترف تربوي يمكن الاستغناء عنه.

2- الاستفادة من الترعة الديمقراطية وما صاحبها من دعوات للحوار والتواصل وحرية التفكير التفكير والتعبير، حتى أن رائد هذه النظرية ليبمان يعتقد أن "المجتمع الديمقراطي يشجع ازدهار ازدهار العقلانية تشجيعا أقصى، ولهذا ينبغي أن يكون هدف التربية تنمية أفراد عقلانيين".[2]

3- الثورة على التربية الكلاسيكية: يستند مشروع تدريس الفلسفة للأطفال على ما حدث من ثورة تربوية على مسلمات التربية القديمة، خاصة فيما يتعلق بمنهج التدريس، والتأكيد على أهمية التعلم الذاتي وهو ما يتطلب جعل الطفل محور العملية التعليمية، وتمثل هذا الاتجاه خاصة في أعمال فلاسفة التربية الحديثة وبالأخص جون ديوي صاحب الثورة الكوبرنيكية في التربية وصاحب التأثير القوي في ماثيو ليبمان رائد مشروع تدريس الفلسفة للأطفال.

4- أزمة المدرسة الحديثة: فهي مدرسة لا تساعد على تربية التفكير بل تقمعه وتعدمه بإتباعها بإتباعها أساليب جافة مختلفة عما عهده الطفل في أسرته من حيوية ونشاط حر حيث يكون محاطا محاطا "بعالم إشكالي بما في الكلمة من معنى، عالم كل شيء فيه يثير فيه القصي والتساؤل التأملي، عالم مثير للفكر كما هو مثير للعجب ومحرض على العمل ".[3]

---

[1]- ميشيل توزي، فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة، ترجمة محمد الادريسي، رشيد المشهور، مجلة نقد وتنوير، العدد الرابع، الفصل منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة: الفلسفة مدرسة للحرية، 2009، ص3

[2]- ماثيو ليبمان، المدرسة وتربية الفكر، ترجمة ابراهيم يحي الشهابي، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، 1998، ص103

[3]- ماثيو ليبمان، مرجع سابق، ص 19

وقد استشعر ماثيو ليبمان بحسه التربوي العميق هذه الأزمة، ونبه إلى خطورتها على الطفل وبالتالي على المجتمع ككل: فـ " التعلم في المدرسة موهن ومثبط للهمم بدلا من أن يكون مشطا مشطا ومثيرا للذهن ".[1]

5- منجزات العلوم الاجتماعية الحديثة وخاصة علم النفس المعرفي النمائي والاجتماعي كأعمال بياجي مثلا.

[1]- مرجع نفسه، ص20

الفصل الثاني: ماثيو ليبمان ونموذج التعليم الفلسفي للأطفالPAC

يشكّل مشروع ماثيو ليبمان في تدريس الفلسفة للأطفال أحد أبرز التحولات المعاصرة في الفكر التربوي، إذ نقل الفلسفة من مجالها النظري والنخبوي إلى فضاء الممارسة التربوية داخل المدرسة، وجعلها أداة لتنمية التفكير النقدي والحوار العقلاني منذ المراحل الأولى للتعلم. وقد جاء هذا المشروع استجابة لأزمة المدرسة الحديثة التي ركّزت على التلقين والحفظ، وأهملت تربية التفكير والاستقلالية العقلية لدى المتعلم، فضلاً عن سعيه إلى بناء مدرسة ديمقراطية تعلي من قيمة الحوار والتفكير المشترك.

وينطلق نموذج ليبمان من تصور بيداغوجي يعتبر الطفل كائنًا قادرا على التفلسف، متى توفرت له الشروط التربوية المناسبة، كما يقوم على تحويل الصف الدراسي إلى «مجتمع بحث» يمارس فيه التفكير من خلال التساؤل، والحجاج، والتقويم الذاتي للأفكار، في إطار من الاحترام المتبادل والانفتاح على الرأي الآخر.

وفي هذا السياق، يهدف هذا الفصل إلى إبراز الأسس النظرية والتربوية لنموذج التعليم الفلسفي للأطفال عند ماثيو ليبمان، وبيان آليات تطبيقه داخل الفصول الدراسية، وكذا الوقوف على آثاره التربوية مقارنة بالتعليم التقليدي.

وعليه، سنتطرق في **(المبحث الأول)** إلى مبادئ نموذج ليبمان في المدرسة وأهدافه التعليمية، ثم ننتقل في **(المبحث الثاني)**إلى عرض نماذج من تطبيق هذا المشروع داخل الفصول الدراسية وآثاره المعرفية والاجتماعية، لنختتم في **(المبحث الثالث)** بمقارنة بين المدرسة التي تطبق فلسفة ليبمان والمدرسة التقليدية، قصد إبراز الفروق التربوية ونتائج كل نموذج.

المبحث الأول: مبادئ نموذج ليبمان في المدرسة وأهدافه التعليمية

يرتكز نموذج ليبمان على تقديم تعليم فلسفي للأطفال بطريقة تفاعلية، تجمع بين اكتساب المعرفة والممارسة العملية، مع تعزيز التفكير النقدي والإبداعي.

في هذا السياق، سنستعرض (أولاً) مبادئ نموذج ليبمان في المدرسة، ثم نتناول (ثانيا) الأهداف التعليمية التي يسعى البرنامج لتحقيقها.

أولا : مبادئ نموذج ليبمان في المدرسة

اعتمد ليبمان في تطبيق برنامجه التربوي على مقاربة نصية يتم فيها تفكيك الأفكار الفلسفية الفلسفية الكبرى إلى أفكار مجزأة ومبسطة، يتم دمجها في روايات وقصص مشوقة، وهو أكثر أسلوب أكثر أسلوب يتجاوب ويتفاعل معه الأطفال. [1]

وفي هذه الفكرة يظهر ماتيو ليبمان على خلفيات تأثر واضح بفلسفة جون ديوي التربوية، التي تنظر إلى التربية كخبرة وتجربة وتربط المعرفة بالجانب العملي الاختباري، كما تؤكد على ضرورة ربط التعليم بالواقع، معبرة بذلك عن روح المذهب البراغماتي التي يعتبر مرجعية فلسفية بارزة في المجتمع الأمريكي.

كما يظهر أيضا تأثر ليبمان الواضح بالبنائية الاجتماعية التي يتزعمها عالم النفس الروسي الروسي (فيجوستكي)، فقد استند إليها في تأسيس فكرته عن فلسفة الأطفال، وهي نظرية وجهت عدة وجهت عدة انتقادات للبنائية المعرفية، التي يعد (جون بياجي) من أبرز ممثلها، والتي تنطوي على أن المعرفة البشرية هي عملية بنائية ابتكارية،[2] حيث اعتبر فيجوتسكي أن المعرفة وبناء وبناء المفاهيم، يتم من خلال المناقشة والحوار والتفاعل الاجتماعي، حيث تلعب اللغة دورا هاما هاما وأثرا بالغا في كل ذلك.[3]

وبذلك يتبين أن مشروع ليبمان لم يظهر فجأة، بل جاء نتيجة مجموعة من العوامل التي ساهمت ساهمت في تكوينه، أهمها تصاعد مظاهر الدعوة إلى دمقرطة مختلف جوانب حياة الأفراد داخل داخل المجتمع، إضافة إلى تطور الأبحاث في مجال علم نفس الطفل، أما من الناحية الفلسفية فقد

---

[1]– ماثيو ليبمان، مرجع سابق، ص 329.

[2]– علي منصوري، النظرية البنائية لجان بياجي، رؤية مبسطة في المفاهيم الأساسية من خلال دراسة اكتساب اللغة، مجلة الآداب واللغات، مجلد 08، عدد 04، جانفي 2020، ص 140.

[3]– عثمان عيد عبد الغني ديب، النظرية البنائية الاجتماعية: نماذجها واستراتيجيات تطبيقها، مجلة العلوم التربوية، عدد 31، 2017، ص 167.

فقد ساهم إقرار العديد من الفلاسفة بحق الطفل في التفلسف والتفكير المستقل، في تطعيم هذا التوجه التوجه نحو تعليم الطفل فعل التفلسف، ومن الجانب التربوي فقد لوحظ وجود عمل وتفكير جدي في برمجة جدي في برمجة الفلسفة للأطفال في المدارس والمؤسسات التربوية في مختلف أنحاء العالم، الأمر الأمر الذي استدعى تكثيف الدراسات في هذا الميدان لتحديد أفضل السبل والآليات لتطبيقها.[1]

وبالتالي فإن المبادئ الأساسية لفلسفة الأطفال عند ليبمان، موضحة أن فلسفته تقوم على دمج المعرفة النظرية بالتجربة العملية، وتعتمد على التفاعل الاجتماعي والتأثر بالاتجاهات الفلسفية المعاصرة مثل ديوي وفيجوتسكي، مع التركيز على حق الطفل في التفكير المستقل.

ثانيا: الأهداف التعليمية لمشروع ليبمان

يمثل مشروع ليبمان نموذجا تربويا مبتكرا، يسعى لتقديم تعليم تقدمي يركز على تنمية قدرات الطفل الفكرية والاجتماعية. يمهد هذا الإطار لاستعراض الأهداف التعليمية الفصيلية التي يسعى البرنامج لتحقيقها:

1. **تربية الفكر:** وهو هدف حدده ليبمان بناء على تقييم مغاير لقدرات الطفل واحتياجاته، وللدور الذي ينبغي أن تؤديه المدرسة، حيث سعى من خلال نهجه التربوي الذي يقوم على الورشات الفلسفية، إلى تعزيز "التفكير أعلى رتبة لدى الأطفال، الذي يتطلب تداخلا بين العقلانية العقلانية والإبداعية، اللتان تعتبران شكلا من أشكال القصي، ومن النقاط التي يمكن أن يتقاطع يتقاطع فيها التمثل والتعامل البارع.[2] حيث يتم ذلك من خلال تنمية مهارات الطفل في التفكير المستقل، وتحفيزه على التفكير المنطقي والنقدي والإبداعي، وتحويل الطفل إلى مجتمع بحثي يسعى بحثي يسعى فيه الطفل لاستكشاف المفاهيم عبر التساؤل والمناقشة، مع ممارسة التأمل والتعبير والتعبير بحرية ضمن بيئة تربوية تشجع الحوار وتقبل اختلاف الرؤى لتحقيق فهم تشاركي للمفاهيم للمفاهيم والمعاني.

يصبح الطفل من خلال الورشات الفلسفية والاندماج في فعاليات مجتمع القصي قادرا على على بناء وجهات نظر خاصة، لا يصفها بالمطلقية، ولا يتعصب لها، ويدرك ضرورة تبريرها

[1]– بلعيد عقيل هجيرة، غالي حساين دواجي، ماثيو ليبمان وتعليم الفلسفة للأطفال – رؤية تربوية بخصائص فلسفية–، مجلة أبعاد، عدد02، مجلد 11، جامعة وهران2، 2024، ص 128.

[2]– ماثيو ليبمان، المدرسة وتربية الفكر، مرجع سابق، ص 298.

تبريرها بالحجة والدليل المنطق والاستدلال، ما يخلق جوا تربويا يؤسس لترسيخ العقلانية، الاستقلال الذاتي في التفكير واحترام الآخر والتعاطف معه.[1]

يعامل الطفل في مجتمعات القصي على أنه مشارك فعال في مجتمع بحث يثق في قدرته على قدرته على الفهم وتكوين وجهات نظر، ما يجدد في نفسه روح التساؤل والفضول، ويرسخ فيه فيه مهارات النقد والإبداع، حيث لا يشعر بتقييد أفكاره أو حقه في التساؤل، كما يدرك ان فضوله فضوله للمعرفة ومحاولة الفهم أمر جائز ومشروع ما يهيئ جوا تربويا يسمح له ببناء أفكار وإصدار أحكام تعبر عن استقلاليته في التفكير والاستدلال، مع تريث في تقبل الأفكار وإصدار وإصدار الأحكام، ما يعبر عن حضور واضح للتفكير النقي الذي يجنبه التفكير بصورة لا تأملية، تأملية، ويتيح له فرصة التساؤل والتفكير المستقل، بإجراء محاكمات عقلية تعبر عن تفكير تأملي تأملي يساهم في تقوية الفهم واستكشاف المعاني، مما يحمي الطفل من تبني اعتقادات يسعى الغير الغير لفرضها عليه،[2] فلا يركن بسهولة وسرعة إلى ما هو متداول من أفكار ، ويحاول تحليلها تحليلها وتقيمها بميزان العقل، ما يساهم في خلق عقول ديناميكية، ومنفتحة، لا تكتفي باستقبال باستقبال سلبي للمعارف.

2. التخلص من الرؤى الجزئية والانفصال المفرط بين المواد الدراسية:

يركز مشروع ليبمان على تمكين الطفل من تكوين فهم شامل يربط بين مختلف القضايا والمعارف، بحيث يعي العلاقة بين الجزء والكل في المواد الدراسية والخبرات التعليمية. وبهذه الطريقة، يكتب الطفل إدراكاً للترابط بين المجالات المختلفة، مثل التاريخ والسياسة والأخلاق والأدب والفن والعلم، مما يعزز فهما متكاملاً وشاملاً للمعرفة الإنسانية.

3. التأسيس لتعليم من أجل الحياة:

يقر ليبمان أن أهم ما يتعلمه الطفل من خلال مجتمعات القصي، ليس مجرد معارف تساهم في اجتيازه لامتحانات قياسية، أو تعينه على النجاح أكاديميا، بل تهدف برامج فلسفة الأطفال إلى إكسابه مهارات فكرية عقلية نفسية، واجتماعية أيضا، تهيئه للتعامل مع مختلف المواقف الحياتية، بإصدار أحكام واتخاذ قرارات عقلانية ومؤسسة اتجاهها، عن طريق تفعيله لآليات التفكير المنطقي، النقي والإبداعي.

---

[1]– مرجع نفسه، ص 83.

[2]– ماثيو ليبمان، المدرسة وتربية الفكر، مرجع سابق، ص 223.

لهذا هي برامج لا تحاول عزل الطفل عن حياته اليومية خارج المدرسة، وهذا ما يفسر انتهاجها أسلوب القصة والرواية كنموذج يفيد في مناقشة قضايا هامة، ذات مغزى ومعنى للطفل، وكنموذج يساهم في عملية اكتشاف قوانين التفكير وعلاقة هذه القوانين بالمسائل المعيشية المعيشية التي تهم الطفل.[1]

يهتم إذن مشروع ليبمان بتكوين أطفال عقلانيين في تفكيرهم، ما يساهم في خلق مواطنين مواطنين عقلانيين، وبالتالي مجتمع عقلاني،[2] تكونه شخصيات معتدلة ومتزنة نفسيا، حكيمة في في علاقاتها الاجتماعية متفاعلة إيجابيا فيما بينها، متصلحة مع الآخر ومتقبلة لاختلافاته، ما يؤسس لمجتمع له القدرة على فهم وتحليل تجاربه السابقة، مستعد لمواجهة تحديات الحاضر، والتخطيط العقلاني لتأمين المستقبل.

4. التأسيس لتعليم حواري استكشافي:

لا يقدم مشروع الفلسفة الموجهة للأطفال مفاهيم جاهزة ومناهج مكتملة تكشف الطفل عن عن النتائج الختامية للمشكلات المفترضة، لأنه عندما يفرض على الطفل التعامل مع أسئلة مغلقة، وتعرض عليه مفاهيم جاهزة مكتملة المعنى، سوف لن يجد في نفسه حاجة ورغبة في تحليلها واستكشاف معانها، بينما يحفظ ما هو جزئي، إشكالي مفتوح المعنى، ومتعدد الحلول على على عقله يقظا ومنفتحا للتأمل ومحاولة إيجاد حلول بديلة وإجابات مبتكرة.[3]

تلعب هنا عملية القصي التي يعلّق فيه الاعتقاد دورا كبيرا، حيث يتم خلالها تتبع الروابط الروابط والعلاقات بدل تلقيها جاهزة منذ البداية، حينها تحرر قدرات الطفل الإبداعية خاصة مع مع اعتماد النص القصي الذي يتميز بالتشويق فيستثير عقل الطفل ويحفزه على الكلام، حيث يتم أولا حيث يتم أولا سرد القصة ثم محاولة تحديد ما تطرحه من مشكلات واستفسارات، تليها مرحلة إبداء مرحلة إبداء الآراء ووجهات النظر، ثم عرضها للتداول والنقاش ما يحفّز على التفكير والتعبير، والتعبير، الأشكلة المفهمة، وكذلك الحجاج والاستدلال، وكلها عمليات تكشف عن محاولة لاستكشاف لاستكشاف وبناء المعنى.[4]

5. المعلم موجه وميسر:

---

[1]– بلعيد عقيل هجيرة، غالي حساين دواجي، مرجع سابق، ص 135.

[2]– ماثيو ليبمان، المدرسة وتربية الفكر، مرجع سابق، ص 18.

[3]– مرجع نفسه، ص 107.

[4]– بلعيد عقيل هجيرة، غالي حساين دواجي، مرجع سابق، ص 136.

ينبغي أن يكون المعلم في الورشات الفلسفية مجرد ميسر، مشارك، ومستمع جيد للأطفال، للأطفال، يقدم نفسه أمامهم على أنه مساو لهم في عملية استكشاف الحقائق والمفاهيم، وأنه ليس هو ليس هو المرجع الموثوق الذي ينبغي دائما العودة إليه. يتجنب المعلم كميسر قدر الإمكان التلقين التلقين ومحاولة التعبير عن أفكاره الخاصة، فدوره يقتصر على استفزاز عقول الأطفال وتشجيعهم وتشجيعهم على الإبداع الفكري، التساؤل والاستكشاف وتيسير النقاش بصورة تساعد الأطفال على على تقديم البدائل والحلول، إضافة إلى مساعدتهم على استكشاف قواعد الاستدلال المنطقي ومعايير التفكير الناقد سواء من خلال اتخاذ شخصيات القصة، أو أطفال آخرين، أو المعلم كنماذج كنماذج وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن المعلم ليس النموذج الوحيد لاكتساب التفكير الأعلى رتبة.[1]

يسعى الميسر لتحفيز الأطفال على تكوين وجهات نظرهم الخاصة دون فرض رأيه، بحيث يصبح النقاش بين المتعلمين محور العملية التعليمية، مما ينمي استقلاليتهم الفكرية وقدرتهم على تحليل المعرفة وبنائها، مع احترام محاكماتهم العقلية من قبل الجميع بما في ذلك المعلّم. وتخلق هذه المقاربة بيئة تعليمية قائمة على الثقة والحرية الفكرية، والحوار والتواصل، مما يشجع على التفكير المستقل والانخراط النشط في البحث، ويصحح الاعتقادات القديمة التي تقلل من قدرات الطفل على التفكير والحكمة والممارسة الفعلية للمعرفة.

6. تأسيس وترسيخ ثقافة التساؤل:

لا يقتصر حق بناء الأسئلة واختيارها على المعلم، بل يشارك المتعلم في ذلك أيضا، ضمن بيئة مدرسية عفوية وتلقائية تشجع التفكير المستقل، الحوار النشط، واستكشاف الأفكار بحرية. هذا النهج يعزز قدرة الطفل على الاستماع للآخرين، الانخراط في النقاش التشاركي، وتنمية التفكير النقدي والإبداعي مع روح المساءلة والتساؤل لفهم أفضل القضايا والمواقف المختلفة.

7. الحرية والأمان الفكري:

بيئة التعلم المثالية تقوم على مبادئ الحوار السلمي، واحترام الاختلاف وحرية التعبير، بعيدا عن سلطة المعلم المطلقة. هذا النهج يحرر الأطفال فكريا ولغويا ونفسيا، ويزيل خوفهم من أحكام الآخرين، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التفكير والتعبير بحرية.

---

[1]– ماثيو ليبمان، المدرسة وتربية الفكر، مرجع سابق، ص 332.

إن العوامل السابقة الذكر تجعل الأطفال يمارسون حقوقهم في السؤال، الاستفسار، التميز بالرأي التميز بالرأي والاستدلال عليه ما يساهم في تقديرهم لأنفسهم ولقدرة تفكيرهم على استكشاف المعاني والحقائق، كل ذلك من شأنه أن يخلق بيئة تعليمية نموذجية، تشجع المتعلم على الانخراط في الانخراط في جو الحوار والنقاش مع الشعور بالأمان عند محاولته تبني رأي أو رفضه، أو لحظة لحظة التعبير عن اقتناعه أو عدم اقتناعه ما يزيد من فرص الإبداع والابتكار الفكري، عكس الجو الجو السائد في غرف الصف الكلاسيكية المنظمة بطريقة يسودها الكثير من الصرامة التقييد، وإصدار وإصدار الأحكام المسبقة التي تجعل الطفل يبقى حبيس مشاعر التردد، الخوف والتوجس من الانطلاق الانطلاق والتعبير بعفوية، وحرية.[1]

المبحث الثاني: أمثلة على تطبيق النموذج في الفصول الدراسية وأثارها

إن تطبيق نموذج ماثيو ليبمان في الفصول الدراسية يركز على تحويل التعلّم إلى تجربة فلسفية حية، تعتمد على الفحص كأداة تعليمية والحوار الجماعي كوسيلة لصقل مهارات التفكير النقدي لدى الأطفال. من خلال هذه الورش الفلسفية، يتعلم الأطفال التعبير عن آرائهم، وطرح الأسئلة، وتقييم الأفكار بشكل نقدي، مع تطوير قدرتهم على التعاون وفهم وجهات نظر الآخرين. كما يوضح التطبيق آثار النموذج على المستويات المعرفية والفكرية والاجتماعية والعاطفية، حيث يصبح الأطفال أكثر قدرة على التفكير المستقل، وحل المشكلات، وممارسة الحوار بشكل فعال.

بناء على ذلك، سنتناول (أولاً) أمثلة على تطبيق نموذج ليبمان في الفصول الدراسية، ونعرج (ثانيا) إلى الآثار المترتبة على هذا التطبق.

أولا: أمثلة على تطبيق نموذج ليبمان في الفصول الدراسية

يحدد "ليبمان" الخطوات الأساسية التي يجب اتباعها داخل ورشة التفكير بثلاث مراحل رئيسية: [2] قراءة جزء من الرواية بشكل مشترك، تحفيز الأطفال لصياغة أسئلتهم، واختيار سؤال سؤال لمناقشته.

---

[1]– بلعيد عقيل هجيرة، غالي حساين دواجي، مرجع سابق، ص 137.

[2]– بن عيسى خيرة، الفلسفة في المنهج التعليمي في المدارس "ماثيو ليبمان والابتكار التربوي"، المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية، مجلد 17، عدد 01، جامعة الجيلالي ليابس– سيدي بلعباس، 2025، ص 558.

هذه المراحل هي التصور العام للبرنامج الذي يضعه "ماثيو ليبمان"، وهي تضمن أدوات التفكير الضرورية التي يمكن من خلالها أن يتمرن الطفل داخل الورشة على الإصغاء وصياغة السؤال المهم والأكثر إثارة من بين كل الأسئلة التي تطرح، وأخيرا فتح مجال المناقشة حول تلك الأسئلة التي اختارها الأطفال، وكل ذلك مشروط بالتفكير داخل مجتمع بحث.

أ- القصة كأداة تعليمية:

يحدد "ليبمان" استخدام القصص الفلسفية كوسيلة رئيسية لتحفيز التفكير النقدي والمناقشة الفلسفية الفلسفية داخل الفصل. تم تصميم برنامج P4C قصص صديقة للأطفال، مع أسماء شخصيات مثل شخصيات مثل Pixies ، Guse، Kios، Elfie، و Suki، Lisan، Harry، وغيرها، بحيث يقرأ يقرأ الطالب أو المعلم أجزاء من القصة ويطلب من الأطفال التعبير عن آرائهم. [1]

بدأت تجربة ليبمان من خلال رواية *اكتشاف هاري ستوتلماير*، التي درست مرتين أسبوعيا، حيث أظهرت نتائج لافتة تمثلت في تنمية مهارات الاستدلال المنطقي لدى الأطفال، مع اعتماد الأستاذ على إدارة الحوار وفق المنهج السقراطي داخل ورشات فلسفية تعرف بـ.«جماعة البحث»، تقوم على المشاركة الجماعية وطرح الأسئلة ومناقشتها نقديا.

ويتضمن البرنامج مجموعة من القصص الفلسفية المصممة لمراحل عمرية مختلفة:

-«قصة كيو جاس" (1981) Kion and Gus" للتلاميذ في مرحلة الطفولة من (7 الى 8 سنوات)، لتزويدهم بالمهارات اللازمة لممارسة البحث والتفكير.

-قصة "بيكسي": هي خاصة بالأطفال (8 الى 10 سنوات)، تركز على وعي الأطفال بالعلاقات المنطقية والاجتماعية والأسرية والسببية والرياضية وأساليب التعامل مع هذه العلاقات.

وأما قصة "هاري" 1974: تلف الخامس والسادس، لإثارة القضايا الفكرية والفلسفية، واكتشاف قوانين التفكير.

قصة "ليزا" (1977): خاصة بالصف السابع والثامن، يلعب أدوارها الأساسية نفس شخصيات شخصيات القصة الأولى، ونظرا لأن أبطال القصة الجديدة انتقلوا إلى صف دراسي أعلى فلقد أصبحوا

[1]- بلال سفيان، مروفل كلثوم، تعليمية الفلسفة للأطفال في تطوير التفكير الإبداعي عند ليبمان، مجلة أبعاد، مجلد 11، العدد 02، جامعة وهران 2، 2024، ص 305.

فلقد أصبحوا مهيئين للانتقال إلى منطق فلسفية جديدة، للبحث عن حلول للمشكلات الحقيقية التي التي تؤرق أذهانهم، مستخدمين في ذلك أدوات التفكير المنطقي التي سبق وأن تعلموها.[1]

قصة "سوكي" (1978): خصت هذه القصة لتلاميذ الفرقة التاسعة والعاشرة من المدرسة الأساسية، وتدور هذه القصة حول قضايا الأدب والفن.

قصة "مارك" "1978: خصت هذه القصة إلى طلاب الفرقة النهائية من المرحلة الثانوية، حيث الثانوية، حيث يواجه التلاميذ المشكلات المرتبطة بالمجتمع الإنساني.[2]

سعى ليبمان، من خلال اعتماد القصص الفلسفية، إلى جعلها منهجا تربويا ينقش القضايا التي تواجه الطفل، بهدف تنمية تفكيره العقلاني والإبداعي وبناء شخصية متوازنة قادرة على الحوار وتقبل آراء الآخرين. وقد ركّز في ذلك على الروايات الفلسفية والكتب المصورة بوصفها منطلقا للنقاش الفلسفي، مع اعتماد خطوات تعليمية تقوم على طرح الأسئلة، ومشاركة المعلم داخل بيئة تعلم تفاعلية، وتشجيع المشاركة الجماعية، واحترام الآخر، وتنمية مهارات الاستماع وتحمل المسؤولية، بعيدا عن النموذج التعليمي السلطوي التقليدي.

لقد كان لهذه القصص الفلسفية دور كبير في تعليم مهارات مهمة للأطفال، إذ من خلالها عبر الأطفال في حواراتهم عن مواقفهم اتجاه أحداث القصة وشخصياتها، وكان بإمكانهم اقتراح حلول وافتراض خيارات جديدة كما كانت لهم القدرة على التحليل الموضوعي للأحداث.

ولتوضيح كيفية تجسيد هذه المبادئ داخل الفصول الدراسية، يمكن تقديم المثال الآتي: في في الفصل، يبدأ المعلم بسرد جزء من قصة فلسفية قصيرة، مثل "مارك يبحث اجتماعي". بعد القراءة، القراءة، يطلب من الأطفال التعبير عن انطباعاتهم حول الأحداث والشخصيات، ثم كتابة أسئلة تتعلق أسئلة تتعلق بالموقف الأخلاقية أو القرارات المتخذة. يقوم المعلم بعد ذلك بتوجيه مناقشة جماعية جماعية حول هذه الأسئلة، حيث يقترح الأطفال حلولاً بديلة ويفكرون في عواقب الخيارات، مع مع تسجيل الملاحظات على السبورة لتشجيع الحوار بين الجميع. بهذا الشكل، تتحول القصة إلى نشاط

[1]– بلال سفيان، مروفل كلتوم، مرجع سابق، ص 306.

[2]– النشار مصطفى، الفلسفة التطبيقية وتطوير الدرس الفلسفي العربي، روابط للنشر والتوزيع، مصر، 2018، ص ص299، 300.

إلى نشاط عملي يمارس فيه الأطفال التفكير النقدي ويطبقون مهارات التحليل والمناقشة مباشرة.

مباشرة.

ب- الحوار الفلسفي

عَلى هذا الأَساس، سيتغير دور المعلم في المدرسة، وسيصبح الفصل ورشة بحث، حيث يكون حيث يكون المعلم مدربا أو مسيرا للورشة، مع تشابه واضح بين طريقة سقراط في الحوار وطريقة وطريقة ليبمان في إدارة حلقة الفلسفة.[1]

فمفهوم الحوار في تعليمية الفلسفة للأطفال وفق منهج "ماثيو ليبمان" يتحدد بالنظر إلى مجتمع مجتمع البحث الذي هو مجتمع قضي، ولأن هذا الأخير ينزع نحو التجدد الذي يفرضه النقاش الموجه النقاش الموجه بعمليات منطقية، فالتفكير داخل مجتمع القصي لا يعترف بالتهابات لأن كل فكرة فكرة تفتح استشكالا جديدا، إذ أن البحث في الفكرة ومناقشتها يتطلب بحثا في الأسباب والأسباب والأسباب تبحث في العلاقات، وقد يدعو ذلك إلى وضع الافتراضات والى الاستنتاج كذلك، أو أو المقارنة ومن ثمة تحديد القضايا وهكذا يستمر القصي لتتبدى له الرؤية وتنشط حركة الفكر نحو الفكر نحو التجدد دائما لأن نتيجة القصي هي في الأصل بداية لقص آخر.[2]

هذه القوة تجعل الحوار فعالا عميقا منخرطا في البحث والاستكشاف إلى درجة تقمص أدوار شخصيات القصة والتفكير بطريقتهم، فهي نوع من المحاكاة الفكرية التي ترفع من القدرة على ممارسة فعل التقصي، وكدليل على ذلك يستشهد "ليبمان" بالأدب .

ويصبح الحوار الفلسفي عمليا داخل الفصل عندما يقسم المعلم الأطفال إلى مجموعات صغيرة لمناقشة سؤال فلسفي محدد مستمد من القصة أو موضوع اليوم، مثل: "هل من الصحيح دائما قول الحقيق؟" تبدأ كل مجموعة بتبادل الأفكار والآراء، وتشجع على طرح أسئلة متتالية وتقديم الأدلة على الموقف.

بعد ذلك، تجمع المجموعات لمناقشة النتائج أمام الفصل، ويعمل المعلم كمسير للحوار، محرضا الأطفال على التفكير في نقاط جديدة، ومشجعا على احترام اختلاف الآراء وتقديم الحجج المنطقية.

ج. مراحل تطبيق الورشة الفلسفية

---

[1]- بن عيسى خيرة، مرجع سابق، ص 563.

[2]- مرجع نفسه، ص 564.

يعرف "ليبمان" التفكير النقدي بقوله: هو " تفكير : 1- ييسر المحاكمة العقلية. 2- يعتمد يعتمد على المعايير. 3- ذاتي التقويم. 4- حساس للسياق".[1] من هنا يتجلّى بوضوح مضمون فكرة مضمون فكرة تربية الطفل على التفكير، في أنه يتعلم في الورشة ويتدرب على أفعال العقل التي التي تكسبه القدرة على ممارسة التفكير النقدي، هذا الأخير يعتمد في عمله على مجموعة من المعايير هي بمثابة مبادئ يختكم إليها العقل في خلال قصيه للحقيقة تسترشد بأدوات التفكير المنطقي في كونها تقوم على التعليل وبحث العلاقات والمقارنة وغيرها، وهذه العمليات الأخيرة الأخيرة لا بد أن تكون قائمة على أسس صحيحة، أي أن الحكم على الفكرة يجب أن يكون بتبرير بتبرير منطقي فلا يمكن الإقرار مثلا أن حجم شيء ما أكبر من حجم شيء آخر دون اعتماد أداة أداة للقياس.

يتميز التفكير النقدي كذلك بأنه ذاتي التقويم، أي أنه يستوجب فعل القصي والبحث في الفكر، ولا يقبل بالمرور من فكرة إلى أخرى دون فحصها، وبهذا يمكن تجنُّب أخطاء الفكر بمراجعة الأفكار المقدمة مسبقا وعدم الإقرار بصحتها إلا بعد مناقشتها، من هنا تظهر الأهمية الكبرى لمجتمع القصي الذي هو بمثابة صلب العملية التعليمية كلها .

التفكير النقدي كذلك هو حساس للسياق أي أن التفكير لا بد أن يشتغل داخل مجال الفكرة ذاتها، الفكرة ذاتها، وأن يرتبط بالسياق الذي ينتمي إليه موضوع الفكر، مع الاهتمام بالعلاقات الممكنة الممكنة بين الأشياء، وكذلك الاهتمام بالاستثناءات وعموما وضع الفكرة ضمن المجال المناسب المناسب الذي يسمح للفكر بفحصها.[2]

إذا تدرب الطفل على أدوات التفكير وأدرك العناصر التي تساعده على أن يفكر بطريقة سليمة وفق الصور الذي وضعه "ليبمان"، فإن الحكم العقلي سيكون يسيرا سهلا عليه، وستكون نسبة وستكون نسبة الوقوع في أخطاء الفكر ضئيلة ، وهذا يحتاج الى تمرن على تلك الأدوات، لذلك لذلك يسمي "ليبمان" العملية التعليمية بالفلسفة على أنها تربية على التفكير، فكما نربي الطفل الصغير على الأكل فنعلمه آدابه ليصبح قادرا على حمل الملعقة مثلا بشكل جيد، وكلما كانت هناك هناك ممارسة كان هناك تحسن في العملية، كذلك هي التربية على التفكير.[3]

---

[1]- ماثيو ليبمان، مرجع سابق، ص 179.

[2]- بن عيسى خيرة، مرجع سابق، ص 567

[3] - مرجع نفسه، ص 567.

الفلسفة للأطفال لا تقتصر على الإجابة عن الأسئلة أو قبول المعلومات كما هي، بل تهدف إلى تعليم الطفل الاستمرار في التفكير، والفهم العميق، والتفكير في المفاهيم والتفكير في التفكير نفسه، وهي مهارة تحتاج إلى ممارسة مستمرة.

إن منهج التعليم بالفلسفة للأطفال يغني فكر الطفل ويمكنه من النمو والازدهار، فالقدرة على التفكير موجودة بالقوة عند كل طفل، لكنها تحتاج إلى مهارات تكتسب بالممارسة والتدريب فتتحول إلى وجود بالفعل، وعندها يصبح الطفل قادرا على الحوار ومناقشة أفكار غيره وعلى طرح السؤال، ويمكنه كذلك أن يتصور الأشياء في مستوى يتجاوز الواقع، وهذا لا يعني أنه سيتحول إلى طفل خارق أو أنه سيتجرد من وجوده وعلاقاته اليومية ويندمج في التفكير ويتعلق بالمفاهيم المجردة، ولا يعني كذلك أن الطفل سيتحول إلى ناقد بارع أو محلل للأفكار، ليس هذا المقصود مطلقا بتعليم الفلسفة للأطفال.

خلال تطبيق الورشة في الفصل، يبدأ المعلم بقراءة القصة مع الأطفال، ويطلب منهم تدوين أسئلتهم على بطاقات. بعد ذلك، تجمع الأسئلة ويصوت الأطفال لاختيار السؤال الأكثر إثارة للنقاش. خلال المناقشة، يقدم كل طفل رأيه، وتسجل الملاحظات على لوحة الفصل لملاحظة اختلاف وجهات النظر وحجج الآخرين. أحيانا يمكن تكليف الأطفال بالتحقق من المعلومات أو إجراء تجارب صغيرة مرتبطة بالقصة، لتطبيق الفكرة عمليا.

إن هذا المنهج التعليمي يعلّم الطفل التفكير في مستوى أحسن من الاستماع، ويعلمه التصور في مستوى أحسن من التعرف ويعلمه التساؤل والنقاش في مستوى أحسن من الصمت أو القبول الصمت أو القبول والاستسلام. [1]

بعد استعراض خطوات نموذج ليبمان في الفصول الدراسية، ننتقل الآن إلى دراسة الآثار المترتبة على تطبيق هذا النموذج.

ثانيا: آثار تطبيق نموذج ليبمان

يظهر تطبيق نموذج ليبمان في الفصول الدراسية آثارا متعددة تمتد لتشمل الجوانب المعرفية المعرفية والفكرية والاجتماعية والعاطفية للطفل، إذ لا يقتصر دوره على نقل المعرفة فحسب، بل

[1]– بن عيسى خيرة، مرجع سابق ص 568.

فهب، بل يهدف إلى بناء مهارات التفكير النقدي وتنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية من خلال خلال المشاركة الفعالة في حوارات فلسفية منظمة.

1-الآثار المعرفية والفكرية:

المنطلق الرئيسي لبرنامج "ماثيو ليبمان" في تعليم الفلسفة للأطفال ليس تعليم المادة النظرية، بل تعليم التفكير الفلسفي، حيث تتحول الفلسفة إلى أداة لتدريب الطفل على التفكير النقدي. يهدف البرنامج إلى بناء تصور واضح للتفكير وتأسيس منهج عملي يغرس قيم المواطنة والحرية والديمقراطية، ويعزز الجانب العاطفي والأخلاقي من خلال جودة التفكير.

إذ أن مهمة عملية التفكير هي مهمة الكائن الحي في اعتباره نطقا عاقلا، لكن الأداء السليم السليم لا يتم بالمعنى المحقق لتلك الكينونة إلا إذا كانت هناك مرافقة ممنهجة ومنظمة تستهدف تستهدف تطوير مهارات وقدرات الطفل، وتسمح له بتجاوز التفكير المحدود والمنغلق داخل حدود حدود المعرفة المبرمجة في المدرسة، وتتجه به نحو التفكير المتجدد والمنفتح على الآخر، ونحو ونحو استشكال الوقائع والحقائق والأفكار.[1]

فالتفكير، كما يراه ليبمان، مهمة طبيعية للإنسان النطق والعاقل، لكنه يحتاج إلى مرافقة منظمة ومنهجية لتطوير مهارات الطفل وتمكينه من تجاوز حدود التفكير التقليدي والانفتاح على الآخرين، واستشكال الوقائع والأفكار بشكل مستمر. ومن هذا المنطلق،يصبح الهدف التربوي الرئيسي لتعليمية الفلسفة للأطفال هو تعليم التفكير النقدي، أو كما يسميه ليبمان :التربية من أجل التفكير، إذ يقول "ليبمان" في هذا السياق: " أن منهجية تدريس مجتمع البحث يجب أن ترشد الأطفال إلى التفكير النقدي، سواء استخدمت صيغة فلسفية أم لا".

كما وجب علينا أن نتساءل ماذا قصد "ليبمان" بالتفكير النقدي؟، وإن كانت هذه العبارة تحتاج إلى بحث منفرد وموسع، فإننا سنحاول في هذا المجال الإشارة فقط إلى النقاط الرئيسية.[2]

الرئيسية.[2]

يتحدث ليبمان عن التفكير النقدي بإسهاب ودقة في كتابه "المدرسة وتربية الفكر"، ولتوضيح المقصود منه ينقش "ليبمان" عنصرا مهما وهو المحاكمات العقلية التي يقوم بها الإنسان

[1]- ماثيو ليبمان، مرجع سابق، ص 11.

[2]- بن عيسى خيرة، مرجع سابق، ص 565.

الإنسان والتي هي من عمليات العقل، وحلل طبيعتها، متسائلا: هل فعلا يجري العقل محاكمات محاكمات عقلية صحيحة حول الموضوعات التي يفكر فيها في حياته اليومية؟

فالإنسان في تحليل "ليبمان" تعود على إجراء محاكمات عقلية بشكل عفوي وغير منطقي في منطقي في ممارساته اليومية، في حين أن الحكم الجيد لا بد أن يستند إلى فحص الفكرة المعطاة له المعطاة له بالتساؤل حول مدى صحتها وصدقها أو فاعليتها أو قابليتها للتطبيق حسب نوع الموضوع المطروح للتفكير، معتمدا في ذلك قواعد المنطق كعدمِ الإقرار بالنتائج مباشرة، هذه هذه الأخيرة التي تكون متاحة للفكر معطاة له مسبقا وهو يقوم فقط باستدعائها، وهي نفسها التي التي يجب التفكير فيها، وليس الانطلاق منها على أنها صحيحة لأن ذلك ينتج حكما على مقدمات مقدمات غير مفكر فيها وكأنها الحقيقة النهائية.[1]

إن التفكير حسب "ليبمان" لا بد أن تكون له القدرة على فحص الفكرة وفحصها حتى يتمكن من إجراء محاكمات عقلية صحيحة وحتى يتمكن من ذلك فعليا لا بد أن يكون له أسلوب نَقْدِيٌّ في التفكير.

2. الآثار الاجتماعية والعاطفية:

إلى جانب تنمية القدرات الفكرية، يحقق نموذج ليبمان أثرا واضحا على الجانب الاجتماعي والعاطفي للطفل. فمن خلال المشاركة في حوارات فلسفية جماعية، يتعلم الأطفال مهارات التعاون، الاستماع للآخرين، واحترام الاختلاف في الآراء، ما يعزز من قدرتهم على العمل ضمن فريق وتقدير وجهات النظر المختلفة.

كما يسهم الحوار الفلسفي في الفصل في تنمية التعاطف والوعي الذاتي، إذ يتيح للطفل فرصة فرصة التعرف على مشاعر وأفكار الآخرين، وفهم دوافعهم وقراراتهم في سياقات مختلفة.[2] هذا هذا التدريب على التعاطف يعزز من قدرتهم على إدارة الصراعات بطرق سلمية، ويعطيهم فرصة فرصة لتطوير مهارات حل المشكلات الاجتماعية بطريقة عقلانية ومدروسة.

---

[1]– مرجع نفسه، ص 566.

[2]– ماثيو ليبمان، المدرسة وتربية الفكر: الفلسفة للأطفال وتطوير التفكير النقدي ، تر: أحمد السعدي، دار الفكر المعاصر، القاهرة، مصر، 2003، ص 52.

علاوة على ذلك، يوفر نموذج ليبمان بيئة آمنة للتعبير عن الذات، حيث يشجع الأطفال على طرح أفكارهم ومخاوفهم وملاحظاتهم بحرية دون خوف من الحكم عليهم، ما يعزز من الثقة بالنفس والاستقلالية الفكرية.

تجارب تطبيق الورش الفلسفية أظهرت أن الأطفال الذين يشاركون بانتظام في حوارات فلسفية فلسفيةيصبحون أكثر قدرة على مواجهة المشكلات اليومية بوعي وتحليل منطقي، كما يظهرون قدرة يظهرون قدرة أكبر على التفكير النقدي في علاقاتهم الاجتماعية واتخاذ القرارات المستنيرة.[1]

المبحث الثالث: مقارنة بين مدرسة تطبق فلسفة ليبمان ومدرسة بلا فلسفة.

تهدف هذه المقارنة إلى إبراز الفروقات الجوهرية بين النموذجين التربويين في أسلوب التعليم، ودور المعلم والمتعلم، وطبيعة المناخ الصفي، وأساليب تطوير مهارات التفكير، فضلاً عن النتائج التربوية المترتبة على كل نموذج. من خلال هذا التحليل، يمكن تقييم مدى فاعلية كل نموذج في تحقيق التعلم الفعال وتنمية القدرات العقلية والنقدية لدى الأطفال.

[1]– مرجع نفسه، ص 59.

وعليه، سنتناول (أولا) المدرسة التي تطبق فلسفة ليبمان، ثم ننتقل (ثانيا) إلى المدرسة التقليدية وحدود تعليم التفكير، لنختتم (ثالثاً) بعرض أوجه المقارنة ونتائجها التربوية.

أولا: المدرسة التي تطبق فلسفة ليبمان

تقوم المدرسة التي تطبق فلسفة ماثيو ليبمان على اعتماد الفلسفة للأطفال (Philosophy for Children – P4C) بوصفها وسيلة تربوية ومنهجا بيداغوجيا يهدف أساسا إلى تنمية التفكير لدى الطفل، لا إلى تلقينه معارف فلسفية جاهزة أو تعليمه تاريخ الفلسفة. ففي هذا التصور، تنتقل الفلسفة من كونها علما نظريا إلى أداة تعليمية عملية توظَّف داخل الصف الدراسي من أجل تدريب الأطفال على البحث العقلي، وطرح الأسئلة الجوهرية، وتقديم التبريرات، ومناقشة القضايا التي لا تمتلك إجابات بسيطة أو نهائية.

ويعتمد هذا المنهج على برنامج تربوي منظم وضعه ماثيو ليبمان رفقة فريقه، ويقوم على على استثمار القدرات الفكرية الطبيعية للأطفال من خلال تنشيط ورشات للتفكير داخل الفصل الدراسي. ويوضع المتعلمون في جو من التساؤل، والتعجب، وتعدد وجهات النظر، بما يسهم بما يسهم في تطوير مهاراتهم في التفكير النقدي والإبداعي. ولا يركز هذا البرنامج على حياة حياة الفلاسفة الكبار أو مذاهبهم، بل على البعد العملي للفلسفة باعتبارها أداة للحوار، ومنهجا للتفكير، ووسيلة لتقوية القدرات العقلية لدى الطفل[1].

وفي هذا السياق، تتحول الفلسفة داخل المدرسة التي تطبق نموذج ليبمان إلى ممارسة حية تثير فضول الأطفال الطبيعي، وتدفعهم إلى المشاركة في حوار فلسفي منظم حول أسئلة مفتوحة تتعدد بشأنها الآراء ووجهات النظر. ويسمح هذا النوع من الحوار للطفل بتطوير أفكاره، وشرحها، وتبريرها، ومقارنتها بأفكار الآخرين، في إطار من الاحترام المتبادل والانفتاح الفكري.

ومن الخصائص الأساسية لهذا النموذج التربوي أن الصف الدراسي لا يعود فضاء تقليديا للتلقين، تقليديا للتلقين، بل يتحول إلى ورشة بحث جماعية أو ما يسميه ليبمان ومن تبعه بـ «مجتمع الاستفسار». ففي هذا المجتمع، لا يكون المعلم محور العملية التعليمية، بل يؤدي دور الميسر والموجه، بينما يصبح المتعلمون شركاء فعليين في البحث عن المعنى والإجابات الممكنة. ويتم ويتم توجيه اهتمام الأطفال عبر أسئلة أو أفكار مستمدة غالبا من نصوص فلسفية تقرأ عليهم، وهو ما

[1]– بن عيسى خيرة، مرجع سابق، ص 552.

وهو ما يعزز لديهم الإحساس بأنهم معنيون بالتفكير وبأنهم قادرون على الإسهام في النقاش.[1]

النقاش.[1]

وتشجع المدرسة التي تعتمد فلسفة ليبمان على تنمية مهارات الاستماع الجيد، والتفاعل الإيجابي مع آراء الآخرين، والاستعداد لتبرير الموقف الشخصية بأسباب معقولة، إضافة إلى الانفتاح على مراجعة المعتقدات والأفكار في ضوء ما يقدمه الحوار من اعتبارات جديدة. وينظر إلى كل طفل داخل هذا النموذج على أنه يمتلك قدرة فكرية تمكّنه من إضافة قيمة حقيقية للموضوع قيد البحث.

وتنسجم هذه الممارسات مع ما تطرحه جوهانا هاوكن، التي ترى أن الفلسفة للأطفال تمثل أسلوبا تعليميا مغايرا للتعليم التقليدي، لأنها تتجاوز الأنساق الفلسفية الجاهزة، وتتجه نحو التطبيق العملي والتفكير في التجربة الإنسانية. فالفلسفة في هذا السياق ممارسة فكرية تهدف إلى استكشاف المفاهيم والأسئلة الكونية، وبناء علاقة أكثر وعيا وحرية بين الطفل، والأفكار، والعالم.

كما يؤكد أوسكار برينيفيه أن الفلسفة للأطفال داخل المدرسة ليست مادة مستقلة، بل هي جزء هي جزء من العملية التعليمية ككل، وممارسة تطبيقية ميدانية تنجز عبر الحوار والمناقشة وتحليل وتحليل الأفكار. ويقوم هذا العمل أساسا على مواجهة وجهات النظر المختلفة، والعمل على كشف كشف أخطاء التفكير، دون الاعتماد على الكتابة بالضرورة، خاصة في المراحل الأولى من التعلم[2].

التعلم[2].

كما تبين الدراسات التربوية التي تناولت برنامج الفلسفة للأطفال أن المدرسة التي تعتمد تصور ليبمان لا تكتفي بتغيير محتوى الدرس، بل تحدث تحولاً عميقاً في الثقافة المدرسية ذاتها. ذاتها. فالتعلم لا ينظر إليه باعتباره عملية نقل معرفة من المعلم إلى المتعلم، وإنما ممارسة تشاركية يبنى فيها المعنى بصورة جماعية من خلال الحوار المنظم. وقد أشار ليبمان إلى أن هذا هذا التحول يمكّن الطفل من الانتقال من التفكير العفوي إلى التفكير المنظم، عبر تعلم مهارات مثل مهارات مثل التمييز، والاستدلال، والتعليل، وتقييم الحجج .[3]

---

[1]– بن عيسى خيرة، مرجع سابق، 553.

[2]– مرجع نفسه، ص 554.

[3]– ماثيو ليبمان، التفكير في التربية، تر: فتحي التريكي، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، 2007، ص 45.

كما تؤكد دراسات تربوية لاحقة أن اعتماد نموذج «مجتمع البحث» داخل الصف يساعد على خلق مناخ ديمقراطي تعليمي، يتعلم فيه الأطفال احترام قواعد الحوار، وتقبل الاختلاف، والقدرة على التعبير عن الرأي دون خوف. ويرى توبينغ وتريكي أن هذا النموذج يسهم في تحسين مهارات التواصل، وتعزيز الثقة بالنفس، وتنمية الاستقلالية الفكرية لدى المتعلمين، وهو ما ينعكس إيجابا على أدائهم في باقي المواد الدراسية .

ومن الناحية البيداغوجية، تعتمد المدرسة التي تطبق فلسفة ليبمان على وسائط تعليمية خاصة، في مقدمتها القصص الفلسفية التي صممت خصيصا للأطفال، مثل روايات ليبمان (Harry) (Harry Stottlemeier's Discovery) وغيرها. وتؤدي هذه القصص دور المنطلق المحفّز المحفّز للتساؤل، إذ تحتوي على مواقف قريبة من التجربة اليومية للطفل، لكنها تنطوي في الوقت نفسه الوقت نفسه على إشكالات فلسفية تتعلق بالهوية، والعدالة، والحقيقة، والمعرفة. ويجمع الباحثون الباحثون على أن هذا الأسلوب يسهم في جعل التفلسف نشاطاً طبيعيا ومحببا للأطفال بدل أن يكون يكون ممارسة تجريدية معقدة.[1]

وفي هذا الإطار، يبرز دور المعلم بوصفه عنصرا محوريا في نجاح تطبيق فلسفة ليبمان داخل المدرسة، ليس باعتباره ناقلاً للمعرفة، بل باعتباره ميسرا للحوار وضابطاً لإيقاع النقاش. ويتطلب هذا الدور تكوينا خاصا للمعلم في مهارات طرح الأسئلة، وإدارة النقاش، وتحفيز التفكير دون فرض أجوبة جاهزة. وتشير برينيفيه إلى أن صعوبة هذا الدور تكمن في تخلي المعلم عن سلطته التقليدية، والانخراط في التفكير المشترك مع الأطفال داخل الورشة الفلسفية.

وتكشف بعض الأبحاث المقارنة أن المدارس التي تطبق فلسفة ليبمان تظهر نتائج إيجابية على إيجابية على مستوى تنمية التفكير النقدي والمنطقي لدى الأطفال، مقارنة بالمدارس التي تعتمد تعتمد الأساليب التقليدية. فقد بينت دراسة تجريبية أجريت في عدة مدارس أوروبية أن الأطفال الأطفال المشاركين في ورشات الفلسفة للأطفال أظهروا تحسنا ملحوظاً في القدرة على بناء الحجج، الحجج، وفهم العلاقات السببية، وحل المشكلات، مقارنة بأقرانهم الذين لم يتلقوا هذا النوع من من التعليم.[2]

---

[1]– ماثيو ليبمان، التفكير في التربية، مرجع سابق، ص 47

[2]– التريكي فتحي، الفلسفة والتربية: نحو تعليم التفكير، دار الطليعة، بيروت، لبنان، 2005، ص 112.

ويخلص هذا التصور إلى أن المدرسة التي تطبق فلسفة ليبمان تسعى إلى جعل الطفل فاعلاً في تعلمه، قادرا على التفكير في القضايا التي تهمه، وبناء تصوراته عن العالم من خلال الممارسة الحوارية الجماعية. وبهذا المعنى، تشكل الفلسفة للأطفال إطارا بيداغوجيا يهدف إلى تحقيق توازن عقلي وعاطفي لدى المتعلم، وإعداده لممارسة التفكير الجيد والنقدي بوصفه أساسا للمواطنة الواعية.

ثانيا: المدرسة التقليدية وحدود تعليم التفكير

على النقيض من المدرسة التي تعتمد فلسفة ليبمان، تركز المدرسة التقليدية في معظم حالاتها على أسلوب التعليم التلقيني، حيث يكون المعلم هو المصدر الأساسي للمعرفة، والطالب مجرد متلقٍ سلبي، يكتفي بحفظ المعلومات واستظهارها دون فرصة للتفكير النقدي أو التحليل المستقل.

تعتمد المناهج التقليديةٍ غالبا على المواد النظرية والكتب المدرسية، مع تركيز على الإجابات الصحيحة المحددة مسبقا، مما يجعل الطالب يكتب معلومات محدودة ضمن إطار مغلق، ويمنع مغلق، ويمنع في أغلب الأحيان من ممارسة الاستفسار أو طرح الأسئلة التي تتجاوز النص المقرر، المقرر، كما أن المدرسة التقليدية تقلل من فرص تطوير مهارات التفكير العليا لدى الطالب، مثل مثل التفكير التحليلي، النقدي، أو الإبداعي، لأنها لا توفر بيئة تعليمية تشجع على النقاش أو حل حل المشكلات بشكل مستقل.[1]

ففي الصف التقليدي، غالبا ما تكون الأنشطة محدودة بالواجبات والحفظ، مع ندرة التطبيقات العملية أو الحوارات الجماعية، ما يجعل الطالب يظل مرتبطاً بالمعلومات السطحية دون القدرة على ربطها بالواقع أو المواقف المختلفة.

إضافة إلى ذلك، يفتقر الطالب في المدرسة التقليدية إلى ممارسة مهارات التفكير المجرد أو المجرد أو التفكير في التفكير ذاته، لأنها لا تدرَّس بشكل صريح ولا تمارس ضمن الصفوف الدراسية، كما أن أسلوب التعليم هذا غالبا ما يركز على التقييم الكمي والاختبارات المعيارية، دون تشجيع الطالب على تطوير حكمه الشخصي أو التعرف على وجهات نظر مختلفة، مما يقيد نمو يقيد نمو استقلاليته الفكرية ويحد من قدرته على حل المشكلات بطريقة نقدية ومنطقية.[2]

---

[1]– عبد الله خالد، تطوير مهارات التفكير لدى الطلاب في ظل المناهج التقليدية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 2018، ص 101.

[2]– الشيخ محمد، التعليم التقليدي ومحدودية التفكير النقدي لدى الطلاب، دار النور، عمان، 2015، ص 90.

وعليه، فإ ن المدرسة التقليدية تضع حدودا واضحة أمام الطالب، سواء من حيث الحرية الفكرية أو القدرة على ممارسة التفكير النقدي، فهي تعتمد على منهج مغلق يركز على التلقين والحفظ، ويهمل النشاطات التي تشجع على الحوار، التساؤل، أو البحث الذاتي. ليظل التعليم محدودا ومركّزا على نقل المعرفة فقط، دون تطوير مهارات عقلية متقدمة تمكن الطفل من التعامل مع القضايا المعقدة أو اتخاذ قرارات واعية ومستقلة في حياته اليومية.

ثالثا: مقارنة تربوية بين فلسفة ليبمان والتعليم التقليدي

يمكن تحليل الفروقات الجوهرية بين المدرسة التي تطبق فلسفة ليبمان (P4C) والمدرسة التقليدية، مع توضيح أثر كل نموذج على المتعلم ونتائج العملية التعليمية. تبرز المقارنة عدة محاور أساسية توضح التفاصيل الأكاديمية والتربوية لكل نموذج.

1. دور المعلم:

في مدرسة ليبمان، المعلم ميسر للحوار وموجه للنقاش، لا ناقلاً وحيدا للمعرفة. يقوم بتحفيز التفكير والاستفسار، مع تمكين الأطفال من تطوير آرائهم ومقارنتها مع الآخرين، ويعمل ويعمل على تقديم أسئلة مفتوحة تحفز التفكير العميق وتحفز النقاش الجماعي بطريقة منظمة.[1] هذا منظمة.[1] هذا الدور يتطلب من المعلم تدريبا مستمرا على مهارات إدارة الحوار وتوجيه النقاش، النقاش، وهو أكثر تعقيدا من دور المعلم التقليدي الذي يقتصر على التلقين.

أما في التعليم التقليدي، فالمعلم محور العملية التعليمية، يعتمد على التلقين والشرح المباشر، ويحدد الإجابات، ما يقلل من مشاركة الأطفال وتطوير التفكير النقدي. هذا الأسلوب يترك يترك مساحة ضئيلة للطلاب للتفاعل أو الإبداع في معالجة المعلومات، ويؤدي غالبا إلى التعلم التعلم السطحي.[2]

2. دور المعلم:

في مدرسة ليبمان، يشترك المتعلم بفاعلية في الحوار الجماعي، ويشجع على تقديم الحجج الحجج والاستماع للآخرين وتعديل الأفكار وفق المناقشات الجماعية، مما يعزز استقلاليته الفكرية الفكرية وقدرته على اتخاذ قرارات مبنية على تحليل عقلاني. أما في التعليم التقليدي، يظل الطالب

[1]– ماثيو ليبمان، التفكير في التربية، مرجع سابق، ص 52.

[2]– التريكي فتحي، مرجع سابق، ص 118.

الطلاب متلقيا سلبيا للمعلومات، يقتصر دوره على الحفظ والاستظهار، مع فرص محدودة للتفكير للتفكير النقدي أو التعبير عن الرأي. [1]

3. طبيعة الدرس والأسلوب البيداغوجي:

تعتمد مدرسة ليبمان على ورش التفكير والمناقشة الجماعية، مع استخدام القصص الفلسفية الفلسفية كمنطلق للحوار والتساؤل. تمنح هذه القصص الأطفال تجربة متكاملة تمكنهم من تحليل الموقف تحليل الموقف اليومية من زاوية فلسفية وتقييم الخيارات الأخلاقية والاجتماعية. بالمقابل، يكون يكون الدرس في التعليم التقليدي قائما على الحفظ والاستذكار، مع قلة التفاعل والمناقشة، واعتماد كبير على الكتاب المدرسي، ما يقلل من فرص تطوير مهارات التفكير العليا.[2]

4. تطوير التفكير والمهارات

تعزز "مدرسة ليبمان" مهارات التفكير النقدي، المنطقي، الإبداعي، وحل المشكلات .الأطفال الأطفال يتعلمون كيفية تحليل الأفكار، تقييم الحجج، وصياغة استنتاجاتهم. هذا النموذج يعزز القدرة على التفكير المستقل، ويشجع على الفضول الفكري، ويجعل المتعلم قادرا على مواجهة الموقف مواجهة الموقف الحياتية المعقدة بطريقة منهجية، في حين نجد أنه في "التعليم التقليدي" مهارات مهارات التفكير محدودة، وغالبا ما يقتصر التعليم على الحفظ والتذكر دون تحفيز التفكير العميق أو العميق أو القدرة على النقد. الطلاب يميلون إلى اتباع التعليمات حرفيا دون تطوير قدرات على على تحليل المعلومات أو نقدها.[3]

5. المناخ الصفي

يتميز الصف في مدرسة ليبمان بمناخ ديمقراطي يحترم آراء الآخرين ويتيح تبادل الأفكار الأفكار بحرية، مما يعزز الثقة بالنفس والاستقلالية الفكرية ويشجع على الابتكار والمشاركة الفعالة. بينما التعليم التقليدي يعتمد على مناخ مركزي يسيطر فيه المعلم على الحوار، ما يحد من من حرية التعبير ويقلل من فرص التفكير المستقل.[4]

6. النتائج التربوية:

---

[1]– عبد الرحمن طه، روح الحداثة: المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص 92.

[2]– الجابري محمد عابد، تكوين العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2009، ص 39.

[3]– العروي عبد الله، مفهوم العقل، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، 1996، ص 25.

[4]– بن زكري أحمد، الفلسفة للأطفال وإمكانات تنمية التفكير النقدي، مجلة دراسات تربوية، العدد 14، 2016، ص 58

تشمل نتائج مدرسة ليبمان تحسين التفكير النقدي والتحليلي، اكتساب ثقافة الحوار والمشاركة والمشاركة الفعالة، والاستعداد لمواجهة المشكلات العملية والحياتية باتخاذ قرارات مستنيرة. في في المقابل، يقصر التعليم التقليدي على الحفظ والاستظهار، مع قدرة محدودة على التفكير النقدي النقدي أو الإبداعي، ما يؤدي إلى تعلم سطحي يفتقر إلى الاستقلالية الفكرية ومهارات حل المشكلات.

يتضح من المقارنة أن مدرسة ليبمان تقدم نموذجا تربويا تفاعليا ومحفزا للتفكير النقدي والإبداعي، بينما التعليم التقليدي يقصر على التلقين والحفظ. فالفروق واضحة في دور المعلم والمتعلم، طبيعة الدرس، المناخ الصفي، وتطوير مهارات التفكير، اعتماد أساليب تعليمية قائمة على التفكير النقدي والحوار يساهم في بناء متعلم أكثر وعيا واستقلالية، وقادر على ممارسة التفكير الجيد، وهو أساس للمواطنة الفعالة والتربية الحديثة.

الفصل الثالث: دراسة ابستيمولوجية نقدية للفكر التربوي في العالمين الغربي والعربي

يشكّل الفكر التربوي انعكاسا صادقاً لوعي المجتمعات وطموحاتها في تشكيل الفرد والمستقبل، فهو يجمع بين النظرية والتطبيق، بين الفلسفة والتجربة العملية، ليكشف عن دينامية المعرفة في ميدان التربية. وفي حين تميز الفكر التربوي في العالم الغربي ببنية فلسفية واضحة ومنهجية نقدية متطورة، يواجه العالم العربي تحديات معقدة ترتبط بإعادة تأسيس فلسفة التربية وإدماجها في منظوماته التعليمية، بما يضمن استجابة حقيقية لمتطلبات العصر.

ومن هذا المنطلق، يكتسب الفصل الثالث أهمية بالغة، إذ يسعى إلى قراءة ابستيمولوجية نقدية للفكر التربوي، تقف عند مكامن القوة والضعف، وتستشرف إمكانيات التطوير المستقبلية.

وبناء على ذلك، سنخصص (المبحث الأول) لجدلية المدرسة بلا فلسفة، ونتطرق في (المبحث الثاني) إلى الجدوى التربوية لنموذج ليبمان، على أن نتناول (المبحث الثالث) واقع فلسفة التربية في العالم العربي ومستقبلها.

المبحث الأول: جدلية المدرسة بلا فلسفة

سنستعرض في هذا المبحث تحليلاً معمقاً لموضوع "جدلية المدرسة بلا فلسفة"، مبينا أثر غياب الفلسفة التربوية على جودة التعليم وتطوير شخصية المتعلم ومهاراته الفكرية والأخلاقية، مع إبراز الفرق بين المدارس التي تفتقر لإطار فلسفي واضح وتلك التي تعتمد فلسفات تربوية تعزز الإبداع والتفكير النقدي والمشاركة المجتمعية.

وبناء عليه، سنتناول (أولا) **إشكالية المدرسة بلا فلسفة**، ثم (ثانيا) **نماذج واقعية لتدريس الفلسفة للأطفال**، مع عرض التجارب الغربية والعربية، واستعراض أهدافها، ومنهجياتها، والنتائج المستخلصة منها.

أولًا: إشكالية المدرسة بلا فلسفة

تصور مدرسة بلا فلسفة يبدو مستحيلاً، فالفلسفة التربوية تشكل الإطار الفكري الذي يحدد الأهداف التعليمية، ويوجه العمليات التربوية، ويكسب لطلاب القدرة على التفكير النقدي والتحليلي، ويساعد المعلم على تبني استراتيجيات تعليمية متسقة مع قيم المجتمع ومبادئه.

في العالم الغربي، أدى غياب فلسفة واضحة للتعليم في بعض النظم إلى التركيز على الجوانب الجوانب التقنية والتقليدية للمدرسة، حيث تتحول المدارس إلى مؤسسات تعمل على نقل المعرفة المعرفة دون تنمية مهارات التفكير المستقل أو القيم الأخلاقية لدى الطلاب، وهو ما يحد من قدرتهم على الابتكار والمشاركة الفاعلة في المجتمع.[1]

أما في العالم العربي، فتظهر هذه الإشكالية بشكل واضح في العديد من النظم التعليمية التقليدية، حيث تميل المدارس إلى التركيز على التلقين والحفظ واستعادة المعلومات، مع تجاهل تجاهل الأبعاد القيمية والاجتماعية للمعرفة، وهو ما يؤدي إلى إنتاج جيل من الطلاب محدود القدرة القدرة على تحليل الواقع، وفهم قضاياه المعقدة، وربط التعليم بحياة المجتمع،[2] كما أن غياب فلسفة فلسفة تربوية واضحة يجعل المدرسة غير قادرة على معالجة القضايا المستجدة، مثل تأثير العولمة، العولمة، والتغيرات التكنولوجية، ومتطلبات سوق العمل المتجددة، مما يفاقم أزمة التعليم في العديد من الدول العربية.

---

[1]– محمد أحمد، الفلسفة التربوية وأثرها على تطوير التعليم.، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2018، ص 45.

[2]– حسن علي، قيم التعليم العربي وأثرها على الطلاب، مجلة التربية والتنمية، مجلد 15، عدد 02، 2021، ص 55.

في المقابل، تشير الدراسات في النظم الغربية المتقدمة إلى أن المدارس التي تعتمد فلسفة تربوية واضحة، سواء كانت فلسفة براغماتية، أو فلسفة تقدمية، أو فلسفة قائمة على التفكير النقدي، تكون أكثر قدرة على تطوير مهارات الطلاب الشاملة، بما في ذلك الإبداع، وحل المشكلات، والتفكير الأخلاقي، والقدرة على المشاركة المجتمعية. هذا يظهر أن الفلسفة ليست مجرد إطار نظري، بل هي أداة عملية توجه العملية التعليمية، وتمنحها روحا ومعنى، وتحول المدرسة من مجرد مكان لنقل المعرفة إلى فضاء حيوي لتنمية الإنسان المتكامل.

وعليه، فإن المدرسة بلا فلسفة تتحول إلى جسد بلا روح، فهي قائمة مادياً، لكنها تفقد هدفها الأساسي في بناء شخصية المتعلم، وتعليم القيم، وتطوير المجتمع،[1] في العالمين الغربي الغربي والعربي، تظهر أهمية الفلسفة التربوية في توفير رؤية واضحة للمستقبل، وإتاحة الفرصة الفرصة للطلاب والمعلمين لممارسة التفكير المستقل، والإبداع، والمسؤولية الاجتماعية. وعليه، وعليه، تصبح الفلسفة التربوية ضرورة أساسية لا غنى عنها لضمان أن يكون التعليم تجربة متكاملة، توازن بين المعرفة النظرية، والمهارات العملية، والقيم الإنسانية والاجتماعية.

ثانيا: نماذج واقعية لتدريس الفلسفة للأطفال

1- النموذج الغربي:

يعكس النموذج الغربي لتدريس الفلسفة للأطفال تجربة رائدة تهدف إلى تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي منذ سن مبكرة. وسنستعرض أبرز التجارب الغربية "الأمريكية، الأرجنتينية، البرازيلية، البريطانية، واليابانية"، مع التركيز على أساليبها ومنهجياتها التعليمية

1.1- فلسفة الأطفال في أمريكا:

تعود فكرة تدريس الفلسفة للأطفال إلى نهاية الستينيات من القرن الماضي في الولايات المتحدة، حيث قام ماثيو ليبمان بتطوير هذه المبادرة، ومن ثم تبنتها تدريجيا دول أخرى حول العالم.

كان ماثيو ليبمان يبحث عن طريقة لتبسيط الفكر المنطقي لطلابه في المرحلة الجامعية. وفكر وفكر في أنه من المستحسن تدارك ذلك في حداثة سنهم. ولهذا السبب كتب روايته القصيرة المعنونة المعنونة بـ "اكتشاف هاري سوتلمير La découverte d'Harry Sottlemeier "، الموجهة الموجهة للأطفال ما بين سن العاشرة والثانية عشرة، حيث يمكن لمجموعة أطفال البحث عن قواعد

[1]- محمد أحمد، مرجع سابق، ص 48.

قواعد التفكير السليم وبالتعاون مع أنا مارغريت شارب، كتب روايات أخرى، على منوال منهج منهج المناقشة السقراطية (التوليد) بين التلاميذ، حول الاتيقا التسليم بجملة من المبادئ أو الأوامر الأوامر المحددة لكيفية التعامل بين الأفراد وهن تدبير شؤون الحياة والجماليات والسياسة والابستمولوجيا. وهو ما شكل في مجموعه برنامجا للفلسفة خاصا بالأطفال ما بين سن الخامسة الخامسة والثالثة عشرة ترتكز منهجية ليبمان الأكثر شهرة في العالم، على ثلاث وسائل :[1] تطوير تطوير ثقافة السؤال في المدرسة، من خلال الانطلاق من أسئلة الأطفال نفسها. حث الأطفال على على كتابة نصوص سردية تتمحور حول انتماء الطفل إلى شخصيات وحالات تستضر البعد البعد الأنثروبولوجي وتخصيص حيز للكلام والتبادل في القسم للمشاكل العالمية: البيئة، الفقر، الفقر، اللامساواة وتكون المناقشة حرة شريطة استضار النقد والدليل والحجة".

2.1- فلسفة الأطفال في الأرجنتين:

بدأت تجارب تدريس الفلسفة للأطفال في الأرجنتين سنة 1989، داخل مدرسة خصوصية خصوصية في بونس أيرس. وظهر المركز الأرجنتيني لتعليم الفلسفة للأطفال سنة 1993 في في جامعة المدينة. حيث ترجم برنامج ليبمان ونشر ونشرت معه بعض المعدات الموجهة لتدريس لتدريس الفلسفة للأطفال. وهي التجربة التي دفعت إلى انطلاق تجارب أخرى في مدن أخرى، من قبيل أخرى، من قبيل مدينة كاتامارا، ودعم المبادرة في مدارس أخرى إلى جانب تخصيص برنامج إعداد برنامج إعداد مدرسين في هذا التخصص في مدارس الأساتذة.[2]

3.1- فلسفة الأطفال في البرازيل:

لقي نموذج ماثيو ليبمان نجاحا باهرا في البرازيل، حيث نشأ تدريس الفلسفة للأطفال سنة 1989 بساو باولو. وجرى إعداد آلاف الأساتذة لتدريس الفلسفة للأطفال، في برنامج ليبمان، قبل انطلاق التجربة في كل ربوع البلاد. ويمكن أن نؤكد وجود ما يقارب الـ 10 آلاف مدرس. و100 ألف طفل يعيشون تجارب مختلفة في تدريس الفلسفة في المدارس العمومية والخاصة.

4.1- فلسفة الأطفال في بريطانيا:

[1]- ذويبي كمال، بوشيبة محمد، الطفل وتعليمية الفلسفة، معهد تطوير الفلسفة للأطفال IAPC نموذجا، مجلة التدوين، عدد 01، مجلد 15، جامعة وهران02، 2023، ص 167

[2]- ذويبي كمال، بوشيبة محمد، مرجع سابق، ص 168.

لم تكن هناك أي مبادرات رسمية لتعليم الأطفال في بريطانيا قبل عام 1990، إلا أن عدداً عدداً محدوداً من المربين قاموا بتقديم تعليم للأطفال بشكل مستقل، ومن ضمنهم روبير فيشر التي التي يشغل ضب مدير برنامج مهارات التفكير في جامعة برونيل، وهو مهتم بتدريس الفلسفة الفلسفة للأطفال. [1] ولقد أثار مشروعه الانتباه وأخذ بالاعتبار، بعد الشريط الوثائقي التي بثته قناة قناة بي بي سي BBC البريطانية سنة 1990 تحت عنوان "سقراط لأطفال" السنة السادسة من العمر من العمر التي لقي إقبالا واسعا جدا، حيث جرى سنة 1991 إنشاء مؤسسة النهوض بالفلسفة في بالفلسفة في التعليم، بهدف تعزيز تجربة الفلسفة للأطفال بعد ذلك بثلاث سنوات، دشنت المؤسسة المؤسسة تجربة إعداد أساتذة لتدريس الفلسفة للأطفال، بنيت على نموذج ماثيو ليبمان ، وقد انطلقت انطلقت التجربة بالفعل.

5.1- فلسفة الأطفال في اليابان:

اشتغل الأستاذ تاكارا والأستاذ إيفا مارسال بشكل مكثف، منذ سنة 2003 على مشروع بحث دولي، تحت عنوان Das Spills Kulturtechnik ، ويعالج في جانب منه تدريس الفلسفة للأطفال.

وهناك مبادرة بحث ألمانية يابانية (DIFPK) تخص تدريس الفلسفة للأطفال، انطلقت في أغسطس في أغسطس (آب) من سنة 2006 بدعم من المدرسة العليا للتربية بكارلسروه، والغرض من هذه هذه المبادرة هو خلق أرضية نظرية صلبة تخص تدريس الفلسفة للأطفال، حول فلاسفة الغرب من الغرب من أمثال سقراط، هيوم غوته، روسو كانط، نيتشه وغيرهم. كذلك حول فلاسفة الشرق من الشرق من أمثال تاكاجي، هياشي تسو كوكي، والمربي توشياكي أوز. والغرض من هذه المبادرة المبادرة هو تقريب المفاهيم الانثربولوجية عند أطفال اليابان والألمان معا. [2]

تمثل هذه التجربة نموذجا مميزا لما يمكن أن تحققه المبادرات الفلسفية، إذ تعيد الحوار بين الشرق والغرب حول الفلسفة، ومن المؤكد أن كلا البلدين يعيان جيدا أهمية هذه المبادرة وأهدافها الطموحة.

2- النموذج العربي

على الرغم من أن تعليم الفلسفة للأطفال بدأ في الغرب منذ منتصف القرن العشرين، إلا أن الاهتمام العربي بهذا المجال بدأ يتشكل تدريجيا خلال العقود الأخيرة.

---

[1]- ذويبي كمال، بوشيبة محمد، مرجع سابق، ص 168- 169.

[2]- مرجع نفسه، ص 169.

يعتبر النموذج العربي لتدريس الفلسفة للأطفال إطارا يربط بين المبادئ الغربية الأساسية في الأساسية في تعليم الفلسفة للأطفال، مثل التركيز على التفكير النقدي والحوار المفتوح، وبين الخصوصيات الثقافية والاجتماعية للبيئة التعليمية العربية. ومن بين هذه التجارب المبكرة في مصر، جاءت دراسة "كمال نجيب" 1984 التي شكلت خطوة مهمة في استكشاف إمكانات تعليم تعليم الفلسفة للأطفال في المدارس الابتدائية العربية،[1] مستندة إلى تعديل منهج ليبمان ليتناسب ليتناسب مع السياق المحلي، وتكونت عينة البحث من 415 تلميذاً من فصول الصفين الخامس والسادس الخامس والسادس الابتدائي في المدينتين، وقسم الباحث العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتجريبية، وقد تألفت المجموعة التجريبية الكلية في الإسكندرية ودمنهور من 105 تلميذاً من تلاميذ طفل الخامس، و116 من تلاميذ طفل السادس، في حين تكونتا المجموعة الضابطة من المدينتين الضابطة من المدينتين من 97 تلميذاً بطفل الخامس، و 97 تلميذاً بطفل السادس، وقد عرب الباحث عرب الباحث قصة هاري التي وضعها ليبمان وهي تطرح نموذجاً لحوار الأطفال بعضهم مع بعض مع بعض وحوارهم مع الكبار، وتدور أحداث القصة بين تلاميذ أحد صفوف المدرسة الابتدائية الابتدائية الذين يبدعون في التفكير حول التفكير، وفى سياق تلك العملية يكتشفون قوانين التفكير التفكير ويكتشفون أن في مقدورهم تطبيق أنماط التفكير التي وصلوا إليها في مواقف الحياة الحقيقية، وقد استخدم الباحث ثلاث أدوات رئيسية لاستخدامها في تقويم تدريس الفلسفة للأطفال للأطفال وذلك بعد تعريبها، وقد روعي في اختيار هذه الأدوات فعاليتها في فاعليتها جوانب التفكير المنطقي المرتبطة بالبرنامج وكانت الأدوات: اختبار الاستنتاج واختبار مناطق الفئات واختبار التساؤل.[2]

إلى جانب دراسة كمال نجيب 1984 (في مصر)، تظهر في العالم العربي نماذج لتطبيقات لتطبيقات تعليم الفلسفة للأطفال أو التفكير الفلسفي في السياقات التربوية المحلية . من أبرز هذه هذه النماذج تجربة المملكة العربية السعودية في إدراج منهج Philosophy for Children (P4C) في المدارس الابتدائية، حيث بدأت وزارة التعليم السعودية منذ عام 2017 بتطبيق برامج تهدف إلى تنمية مهارات التفكير النقدي وغير المعرفية لدى الطلبة من خلال جلسات فلسفة فلسفة موجهة للأطفال في المدارس العامة، وقد أظهرت النتائج قدرة هذا المنهج على تطوير

[1]– سعاد محمد فتحي محمود، مرجع سابق، ص 149.

[2]– مرجع نفسه، ص 150.

مهارات الاتصال، الثقة بالنفس، وحل المشكلات لدى الطلاب المشاركين مقارنة بالمجموعة الضابطة. الضابطة.

كما برزت في السعودية مؤسسات تربوية مثل معهد بصيرة (Baseera Institute) ، التي التي يقدم برامج تدريبية معتمدة لتيسير تعليم التفكير الفلسفي للأطفال والمعلمين ضمن إطار P4C ، ويعد من أوائل المؤسسات العربية المعتمدة في هذا المجال بالتعاون مع شركاء دوليين في دوليين في الشبكة UNESCO و DialogueWorks .[1]

وقد شهدت الأبحاث الحديثة في العالم العربي دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث أجريت دراسة تقويمية حول أثر تعليم الفلسفة للأطفال بمناهج P4C على مهارات الطلاب غير المعرفية في المرحلة الابتدائية، مما يدل على تزايد الاهتمام الأكاديمي بتطبيق الفكر الفلسفي للأطفال في السياقات التعليمية العربية.

هذه التجارب، بالرغم من حداثتها مقارنة بالنماذج الغربية، تمثل نموذجا عربيا متكاملاً لتدريس الفلسفة للأطفال يمكن الاستناد إليه في دراسات مستقبلية لتطوير مناهج تعليمية فلسفية تتلاءم مع الثقافة والبيئة التعليمية العربية.

[1]– الزهراني عماد عباس، والمطيري عبدالله، "الفلسفة للأطفال في المملكة العربية السعودية وأثرها على المهارات غير المعرفية لدى الطلاب"، مجلة الطفولة والفلسفة، عدد 19، 2023، ص 24.

المبحث الثاني: الجدوى التربوية لنموذج ليبمان

سنسعى من خلال هذا المبحث إلى إبراز الجدوى التربوية لنموذج ماثيو ليبمان من خلال الكشف عن أسسه النقدية للتعليم التقليدي، وبيان ما يقدمه من تصورات بديلة تسهم في تنمية التفكير وبناء شخصية المتعلم. وذلك من خلال التطرق (أولا) إلى فلسفة الأطفال بوصفها نقدا تربويا للنظام التعليمي التقليدي، ثم نعرج(ثانيا) على أبعاد الجدوى التربوية لنموذج ليبمان، لنخلص (ثالثا) إلى تقديم اقتراحات لتطوير مناهج تعليمية فلسفية معاصرة تستجيب لمتطلبات الواقع المتغير.

أولا: فلسفة الأطفال كنقد تربوي للنظام التعليمي التقليدي

ينطلق ماثيو ليبمان في تصوره لفلسفة الأطفال من مراجعة نقدية عميقة للممارسات التربوية السائدة، حيث يرى أن النظام التعليمي التقليدي يعاني من اختلالات بنيوية تستدعي إعادة التفكير في أسسه ووظائفه. وانطلاقا من هذا المنظور، وجه ليبمان مجموعة من الانتقادات الجادة للتعليم الكلاسيكي، يمكن إجمالها فيما يأتي:

1- تعليما معرفيا: هو نمط يقوم على تلقين المعارف، ومعالجة مشكلات فكرية حلولها محسومة محسومة مسبقا، تعبر عن حقائق جاهزة وتراكمات معرفية يتم تكديسها في منهاج تربوي يلقن للطفل،[1] يلقن للطفل،[1] ويعتقد أنه سيتم من خلاله تنمية شخصيته، وتطوير تفكيره، حيث يبدو بوضوح أن أن مفهوم الجهل يرتبط مباشرة بانعدام أو ضعف في الرصيد المعرفي، وليس بعدم إتقان مهارات مهارات التفكير، في حين أثبتت العديد من التجارب أن كثيرا ممن تخزن عقولهم زخما كبيرا من من المعارف قد يجهلون كيفية إجراء محاكمات عقلية سليمة، ويعجزون عن القيام القيام بقراءات بقراءات تحليلية نقدية لمختلف المستجدات الفكرية والحياتية، لأنهم على هكذا أنماط من التفكير التفكير النقدي، وفي مقابل ذلك أثبتت العديد من التجارب أن كثيرا ممن يحسنون التفكير، ويبرعون ويبرعون في إيجاد الحلول وتقديم البدائل، لا يملكون ذلك الزخم المعرفي الذي عند نظرائهم.

[1]- ماثيو ليبمان، المدرسة وتربية الفكر، مرجع سابق، ص 26.

وهذا ما يستدعي إعادة النظر في مفهوم، وفي طبيعة العلاقة بين المعرفة وإمتلاك مهارة في التفكير، حيث انتقد ليبمان تلك المعايير المعتمدة في التعليم الكلاسيكي لتأكيد التفوق والنجاح. معتبرا أن مساعدة الطفل على التفكير وفهم المعاني هو الذي يدفعه للاستمرار في القراءة وليس العكس، لأن الطفل يقرأ عندما يستوعب معنى ما يقوم بقراءته.

2- تعليم يثبط روح البحث والتساؤل: يمتلك الطفل ميلا طبيعيا للتساؤل، يعبر من خلاله عن محاولة لفهم ذاته الآخرين والعالم المحيط به فهو بطبعه كثير الفضول والدهشة، الأمر الذي يدفعه يدفعه للاستفسار عن علل الأشياء وأسباب الظواهر، وقد يقترح أحيانا حلولا، ويقدم إجابات يفاجئنا من خلالها بسعة خياله، وقدرته على التركيب والإبداع .وعند التحاقه بالمدرسة يأمل أن تتحقق هذه الطموحات، معتبرا الوسط المدرسي مراعياً لاحتياجاته ومراعياً لاستفهاماته، لكن لكن في ظل التعليم الكلاسيكي يصطدم بواقع مغاير يقدم له المعرفة الجاهزة ويقضي طموحات الطفل طموحات الطفل ويشكك في كفاءته الاستدلالية وتفكيره المستقل.[1]

3- انعزال الفصول الدراسية عن تجارب الحياة اليومية: التعليم لا ينبغي أن يكون مجرد ركن ركن لكل راغب في ترف فكري فقط، بل ينبغي أن يؤسس لتعليم يعمل على إعداد جيل يدرك كيفية يدرك كيفية التعامل مع مجريات الحياة ومستجداتها، إضافة إلى خلق ناشئة تتفاعل مع الآخر الذي الذي يشاركها الوجود، لكن ما نراه من أساليب التدريس الكلاسيكية أنها تعزل الطفل عن الحياة، ولا الحياة، ولا تعده بطريقة فعالة لمواجهة المشكلات التي تطرحها ميدانيا، مادامت آليات التعليم فيها فيها لا تنمي مهارات التفكير بقدر تنميتها للجلب المعرفي، وهذا مدعاة لفشل الطالب مستقبلا في في فهم مشاكل وتعقيدات الحياة وتصور حلول لها، مادام لم يكتسب خبرات حقيقية في التفكير، التفكير، والنقد، وتقصي الحقائق حينها تتشكل لديه ذات تعجز عن التخطيط والتصرف بحكمة بحكمة وعقلانية.[2]

ثانيا: أبعاد الجدوى التربوية لنموذج ليبمان

يعبر مشروع ليبمان عن تجديد تربوي يسعى لتأسيس تعليم تقدمي وغير نمطي، يعرض نفسه يعرض نفسه كبديل ديداكتيكي بهدف تربية الفكر، وهو هدف حدده ليبمان بناء على تقييم مغاير مغاير لقدرات الطفل واحتياجاته، وللدور الذي ينبغي أن تؤديه المدرسة، حيث سعى من خلال

[1]- بلعيد عقيل هجيرة، غالي حساين دواجي، مرجع سابق، ص 129.

[2]- سعاد محمد فتحي محمود، مرجع سابق، ص 102.

خلال نهجه التربوي الذي يقوم على الورشات الفلسفية، إلى تعزيز التفكير أعلى رتبة لدى الأطفال، الأطفال، الذي يتطلب تداخلاً بين العقلانية والإبداعية، اللتان تعتبران شكلاً من أشكال القصي، حيث القصي، حيث يتحقق ذلك من خلال تطوير مهارات الطفل في التفكير، وتعليمه كيف يفكر باستقلالية، باستقلالية، بتحفيز التفكير المنطقي النقدي والإبداعي لديه وكذلك التفكير المهتم، بتحويل غرف غرف الصف إلى مجتمعات بحث وقصي عن المعنى، حيث لا يجد الطفل المفاهيم جاهزة، بل يسعى بل يسعى لاستكشافها عن طريق التساؤل، الاستفسار والبحث، حيث يحاول كل متعلم ممارسة التأمل ممارسة التأمل والتفكير والتصريح برأيه بكل حرية، وسط بيئة تربوية تحفّز على النقاش والحوار والحوار مع الآخر والتواصل معه، وتقبل الاختلاف في الرؤى، قصد الوصول إلى استكشاف استكشاف تشاركي للمفاهيم والمعاني.

يصبح الطفل من خلال الورشات الفلسفية والاندماج في فعاليات مجتمع القصي قادراً على على بناء وجهات نظر خاصة، لا يصفها بالمطلقية ولا يتعصب لها، ويدرك ضرورة تبريرها تبريرها بالحجة والدليل والمنطق والاستدلال، ما يخلق جواً تربوياً يؤسس لترسيخ العقلانية، الاستقلال الذاتي في التفكير، واحترام الآخر والتعاطف معه.[1]

يعامل الطفل في مجتمعات القصي على أنه مشارك فعال في مجتمع بحث يثق في قدرته على الفهم وتكوين وجهات نظر، ما يجدد في نفسه روح التساؤل والفضول، ويرسخ فيه مهارات النقد والإبداع، حيث لا يشعر بتقييد أفكاره أو حقه في التساؤل، كما يدرك أن فضوله للمعرفة ومحاولة الفهم أمر جائز ومشروع، ما يهيئ جوا تربوياً يسمح له ببناء أفكار وإصدار أحكام تعبر عن استقلاليته في التفكير والاستدلال.

ثالثا: اقتراحات لتطوير مناهج تعليمية فلسفية معاصرة

يشمل مشروع ليبمان تعليما حواريا استكشافيا لا يقدم مفاهيم جاهزة، بل يحفظ على ما هو هو جزئي، إشكالي، مفتوح المعنى، ومتعدد الحلول، ليبقي عقل الطفل يقظاً ومنفتحا للتأمل ومحاولة إيجاد حلول بديلة وإجابات مبتكرة.[2]

[1]– ماثيو ليبمان، المدرسة وتربية الفكر، مرجع سابق، ص 83.

[2]– مرجع نفسه، ص 107

تلعب هنا عملية القصي التي يعلّق فيه الاعتقاد دورا كبيرا. حيث يتم خلالها تتبع الروابط الروابط والعلاقات بدل تلقها جاهزة منذ البداية، حينها تحرر قدرات الطفل الإبداعية، خاصة مع مع اعتماد النص القصي الذي يتميز بالتشويق، فيستثير عقل الطفل ويحفزه على الكلام، حيث يتم أولاً حيث يتم أولاً سرد القصة،[1] ثم محاولة تحديد ما تطرحه من مشكلات واستفسارات، تليها مرحلة مرحلة إبداء الآراء ووجهات النظر، ثم عرضها للتداول والنقاش، ما يحفّز على التفكير والتعبير، والحجاج والاستدلال، كلها عمليات تكشف عن محاولة لاستكشاف وبناء المعنى لا تلقنه. تلقنه.

ينبغي أن يكون المعلم في الورشات الفلسفية مجرد ميسر، مشارك، ومستمع جيد للأطفال، للأطفال، يقدم نفسه أمامهم على أنه مسلوي لهم في عملية استكشاف الحقائق والمفاهيم، وليس وليس المرجع الموثوق الذي ينبغي العودة إليه دائما، يتجنب التلقين ويقصر دوره على استفزاز استفزاز عقول الأطفال وتشجيعهم على الإبداع الفكري، التساؤل والاستكشاف، وتيسير النقاش النقاش بصورة تساعد الأطفال على تقديم البدائل والحلول.[2]

يؤسس المشروع أيضا ثقافة التساؤل والحرية الفكرية، حيث يشارك المتعلم في بناء الأسئلة والنقاش، وتوفر البيئة المدرسية مبادئ الحوار السلمي، وعدم التعصب الفكري، واحترام الاختلاف والتعبير بحرية عن وجهات النظر، ما يساهم في تقدير الأطفال لأنفسهم ولقدرة تفكيرهم على استكشاف المعاني والحقائق، ويخلق بيئة تعليمية نموذجية تشجع على الانخراط في الحوار والنقاش بحرية واستقلالية.

بهذا الشكل، تسهم هذه المقترحات العملية في إعداد الطفل لمواجهة تحديات الواقع المعاصر، مع تعزيز قدراته الفكرية والوجدانية، وبناء ثقافة تساؤل وحوار متكاملة.

---

[1]– سعاد محمد فتحي محمود، مرجع سابق، ص 122.

[2]– ماثيو ليبمان، المدرسة وتربية الفكر، مرجع سابق، ص 332.

المبحث الثالث: واقع فلسفة التربية في العالم العربي ومستقبلها

تمثّل فلسفة التربية مدخلاً أساسياً لفهم واقع النظم التعليمية واستشراف مستقبلها في المجتمعات العربية. ويكشف هذا الواقع عن تحديات فكرية وتربوية متعددة، تفرض ضرورة تحليل الوضع الراهن لفلسفة التربية، والانتقال نحو بناء رؤية مستقبلية قادرة على مواكبة التحولات المعاصرة.

وانطلاقاً من ذلك، يتناول هذا المبحث (أولا) الوضع الراهن والتحديات التي تواجه فلسفة التربية في العالم العربي، و(ثانيا) مستقبلها في ضوء الاتجاهات والآفاق الممكنة.

أولاً: الوضع الراهن والتحديات التي تواجه فلسفة التربية في العالم العربي

إن الواقع التربوي العربي يشير إلى حاجة ملحة لتجديد فلسفة التربية لمواجهة تحديات العصر، وأبرزها العولمة وما قد تفرضه من ضغوط على نظمنا التعليمية. فالتربية العربية القائمة على منهجيات تقليدية معرضة لعجز أمام هذه التحديات، ما يجعل ضرورة تطوير فلسفة تربوية قادرة على فهم الواقع العربي وتحليله أمراً حيوياً. فلسفة التربية الجديدة يجب أن تنطلق من دراسة الواقع، استشراف المستقبل، ووضع أهداف قابلة للتحقيق، تعكس تطلعات المجتمع وتستجيب لمخاوفه من تأثيرات العولمة، بما يضمن أن تكون التربية أداة فعالة للتغيير الاجتماعي والثقافي، ويعزز إيمان الطلب بالعلم والإنسانية وبناء المستقبل.

وقد خلص الدكتور عبدالله عبد الدايم إلى أن السمات العامة للتربية في البلدان العربية تضمن تضمن العديد من القصور التي تمثل تحديات حقيقية لفلسفة التربية، منها:[1]

– قصار الجهود التربوية أو توجيه معظمها نحو التربية النظامية المؤسساتية، و إهمال برامج التربية غير النظامية وعائدها الإنمائي.

[1]– الجناحي الحبيب، ظاهرة العولمة، الواقع و الآفاق، مجلة عالم الفكر، العدد2 ،الكويت، 1999 ، ص11

– أحادية التوجه الكمي أو إتباع استراتيجية النمو الكمي للتعليم على حساب نوعيته.

– اقتصار التعليم على العمل المدرسي المعزول عن حياة المجتمع وواقعه. إتباع مناهج رسمية ومركزية جادة، مع التركيز على استخدام الكتب المقررة نفسها في جميع المدارس وعدم توفير المرونة للمعلم في اختيار ما هو ملائم لقدرات الطلبة واحتياجاتهم واهتماماتهم.

– تعاني التربية من إشكالية إعادة إنتاج عصر الأزمة التي يعاني منها الفكر العربي والثقافة العربية بسبب الافتقار إلى الفلسفة التربوية، وضعف التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

– تركز معظم الأنظمة التربوية في الوطن العربي على تعليم الطلبة النظام والطاعة المطلقة، ثم القراءة والكتابة عن طريق التعليم، وتعليم الطلبة ضرورة المحافظة على قيم ومعايير المجتمع التي من شأنها ترسيخ الوضع القائم.

– تقوم فلسفة التربية في معظم البلاد العربية على أساس أن التعليم يجب أن يخدم التنمية، بمعنى أن يكون هناك ربط بين مخرجات التعليم وسد حاجات المجتمع من الموارد البشرية، ولذلك يصبح هدف التعليم الأساسي هو توفير الكوادر للقيام بالوظائف والمهن التي يحتاجها المجتمع، وبالتالي فإن ذلك ينعكس على إهمال التربية لقضية الربط بين التعليم والثقافة والمعرفة والفكر ومتطلبات عملية التغيير الاجتماعي.

– بعد كل ذلك، مازالت التربية العربية بعيدة عن الوظائف الأساسية للتربية وهي الإسهام في التغيير والتحديد النوعي ونشر قيم الديمقراطية والعدالة والحرية والمساواة والتفكير المستقل وحرية وحرية الرأي والتغيير، إذ إن التربية العربية تسعى إلى التركيز على الطاعة المطلقة، والمحافظة والمحافظة على ما هو قائم مع قليل من التغيير.[1]

يمكن القول أنه على بلدان العالم العربي فتح مجال للتواصل مع الثقافات العالمية، ومحاولة الأخذ الإيجابي من أنظمتها التربوية لا تقليدها، حيث على البلدان العربية أن تتعدى ذلك المنتوج المحلي الخاص بكل بلد والوصول إلى العالمية. هذا ما سيخلق أمامها تحديا يتمثل في بلورة فكر تربوي يتميز بروح العصر وعولمة الاقتصاد وشمولية التبادل وثورة الإعلام والمعرفة. هنا على البلدان العربية الأخذ بعين الاعتبار مقوماتها الثقافية والتفتح على ثقافات الآخر ومواكبة مختلف التطورات التكنولوجية أثناء التخطيط للتربية.

[1]– دريفل سعدة، فلسفة التربية وملامح عولمة التربية في بلدان العالم العربي، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، العدد 07، جوان 2013، ص 131.

وهنا يمكن الإشارة إلى مجموعة الأهداف التي حددها محمد جواد، والتي على المخططين المخططين التربويين في البلدان العربية أن يهدفوا إليها، والتي جاءت كالتالي:[1]

- تحقيق حالة من التوازن العقلاني بين التوجهات الدينية ومستلزمات التفكير العلمي، وغرس وعي أن المشكلات الاجتماعية لها أسبابها المادية ويجب حلها بالاستناد إلى المنهج العلمي تحت القيادة الأخلاقية للعقيدة الدينية.
- التربية العربية يجب أن تكون تربية ديمقراطية، حيث لا تمارس حرية الفكر في الصفوف غالبا، والطريقة الوحيدة لمواجهة النزعة الأوتوقراطية هي التربية على التفكير الحر واحترام الرأي الآخر.

- التربية العربية يجب أن تعزز روح الإبداع عند الأفراد وإدراك أن الماضي مصدر حكمة ولكنه لا يوفر حلولاً لمشاكل الحاضر.
- التربية العربية يجب أن تكون حرة، بمعنى أن الحقيقة يمكن اكتشافها لا تلقينها، فالتلقين يلغي حرية الفهم ومعرفة الأسباب ويؤدي إلى الرق العقلي.
- التربية العربية يجب أن تعزز صورة الفرد عن نفسه ككائن حر، صاحب سيادة على نفسه وحياته، قادر على الدخول في علاقات متساوية مع الآخرين.
- التربية العربية يجب أن توجه الأفراد إلى قوى المحسوبية، والاعتماد على الكفاية والعمل لا على الامتيازات غير العقلانية، لبناء استقلال ذاتي.
- الأجيال العربية الجديدة يجب أن تقاد من خلال التربية لاكتشاف الأسس البيولوجية والأخلاقية للمساواة بين المرأة والرجل، والتعامل بإنسانية مع الجميع.
- المؤسسة التربوية العربية يجب أن تثبت أن القومية العربية حقيقة وليت ادعاء، عبر توفير حقوق تربوية متكافئة عبر الحدود السياسية.
- التربية العربية يجب أن تتجه نحو التدريب التكنولوجي لتعزيز الحركة الصنيعية، إذ يشكل النمط اللفظي الحالي عقبة أمام التنمية الاقتصادية.
- التربية العربية المعاصرة مسؤولة عن تنمية الإيمان بالعدل الاجتماعي، ورفع وعي الطلاب بمسببات الظلم الاجتماعي وسبل التحرر منه.

[1]- رضا جواد محمد، حدود القدرة و الإحباط في التخطيط العربي التربوي، مجلة العلوم الإجتماعية، مجلد 14، العدد 1، الكويت، 1996، ص 309.

ولعل أهم التحديات التي تواجه التربية في بلدان العالم العربي هي محاولة القضاء على مظاهر مظاهر التدهور والتخلف الملاحظين في أنظمتها التربوية، والتي تعكس التحديات التي تواجه أنظمة أنظمة تلك البلدان، من بينها:[1]

– التقدم الهائل في مجال الاتصالات والمعلومات والتكنولوجيا الرقمية، وقصور الإمكانيات المادية والفنية والأكاديمية لدى البلدان العربية عن التكيف معها.

– العولمة وتأثيراتها في تشكيل الهوية وبناء الشخصية، وعدم الإدراك الكامل للمخاطر الحقيقية التي ينطوي عليها نظام العولمة.

– مواءمة مخرجات التعليم مع حاجات سوق العمل المتنامية.

– حرية التعليم التي تنحصر في الدور الذي تضطلع به الدولة، دون اتاحة الفرص للقطاع الخاص أو المؤسسات الأهلية لممارسة التفكير والاجتهاد.

– ضرورة تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر، لضمان مستوى عال من الخبرات والقدرات والمهارات، ومواكبة التحولات السريعة في مختلف نواحي الحياة.

ثانيا: مستقبل فلسفة التربية في العالم العربي: الاتجاهات والآفاق

تنطلق فلسفة التربية من تحليل الواقع الحالي وفهم مكوناته بدقة، لتستخلص من ذلك اتجاهاتها المستقبلية، وتضع أسسا واضحة لاستشراف آفاق التربية المعاصرة وتحقيق أهدافها المنشودة.

إن الواقع التربوي العربي المهزوم يجعل فكرنا التربوي في حاجة إلى وضع ملامح فلسفة فلسفة للتربية في هذه المرحلة الضاغطة من مسيرة الأمة العربية بين شقي رحى: التبعية الغربية الغربية المطلقة، أو براثن كهوف الماضي المغلقة.[2]

إننا حقاً في حاجة إلى فلسفة تربوية جديدة تقود التغيير التربوي الشامل انطلاقاً من معرفة معرفة الواقع العربي وفحصه وتحليله ونقده، ثم الانطلاق بعد ذلك لرسم غايات وأهداف ممكنة ممكنة التحقيق، لا تلقى مقاومة من المجتمع، لأنها منبثقة عنه، وتحاول أن تجيب عن تساؤلات تساؤلات المجتمع المستقبلية، وحين تجيب عن بعض التساؤلات المتعلقة بهواجسه ومخاوفه من من مؤثرات العولمة واشكالياتها المتواترة، ومن ثم تكون فلسفة التربية المرجوة عامل تجديد فعلي فعلي لكل من التربية والمجتمع. لأن الاهتمام بالمستقبل أضحى هدفاً عاماً مشتركاً لجميع العلوم

[1]– التويجي عبد العزيز، التعليم العربي، الواقع والمستقبل، المستقبل العربي، عدد 292، جوان 2003، ص 171

[2]– مصطفى محمد رجب، فلسفة التربية: المفهوم والأهمية، المجلة التربوية، العدد 51، يناير 2018، ص 8

العلوم والأنشطة في مختلف الحقول العلمية والسياسية والاقتصادية والثقافية، ومن غير المتصور أن المتصور أن تبقى التربية بعيدة عن هذا الاهتمام وخارج هذا الهدف.

ولسنا في حاجة إلى تأكيد أن فلسفة التربية، ومن ثم سياساتنا التعليمية، يتوقف نجاحها على مدى إيمانها بالإنسان التي تستهدف بناءه، وهو في مرحلة الجامعة وما قبل الجامعة(الطالب (الطالب) التي يشغله التطلع إلى أمامه، ويغريه أن يسعى إلى غايات يسهم في تحقيقها.[1]

ولذلك، فعندما تبدو أمامه رؤى علميةحضارية تستجيب لحاجاته فعلاً، وتعبر عن تطلعاته، فإنه يدعمها، والمجتمع من ورائه يقف حولها ويساندها، ويشارك في إنجازها.

وانطلاقاً من هذا الشخيص يصبح استشراف مستقبل فلسفة التربية في العالم العربي ضرورة فكرية وتربوية، تفرضها التحولات العميقة التي يشهدها العالم المعاصر، وفي مقدمتها العولمة، وثورة المعرفة، وتسارع التطور التكنولوجي. فمستقبل التربية العربية لا يمكن أن يبنى بمعزل عن هذه التحولات، ولا من خلال الانغلاق على الذات أو الارتهان الأعمى للنماذج الخارجية، بل عبر تفاعل نقدي واعٍ مع الثقافات التربوية العالمية، يأخذ منها ما يتلاءم مع الخصوصيات الثقافية والقيمية للمجتمعات العربية، ويعيد توظيفه في ضوء حاجاتها الواقعية.

وفي هذا السياق، يؤكد عدد من المفكرين التربويين العرب على أن فلسفة التربية المستقبلية المستقبلية مطالبة بتحقيق جملة من الأهداف، من أبرزها: إرساء توازن عقلاني بين القيم الدينية الدينية ومتطلبات التفكير العلمي، وترسيخ مبادئ التربية الديمقراطية القائمة على حرية التفكير التفكير واحترام الرأي الآخر، وتنمية روح الإبداع والاستقلال الذاتي لدى المتعلم، بدل تكريس تكريس أنماط التلقين والطاعة المطلقة. كما يتعين على التربية العربية أن تعيد بناء صورة الفرد الفرد بوصفه كائنا حرا ومسؤولاً، قادرا على الفعل والمشاركة، لا مجرد متلقٍ سلبي للمعرفة.[2] للمعرفة.[2]

وتزداد أهمية هذه التوجهات في ظل التحديات المتنامية التي تواجه الأنظمة التربوية العربية، سواء تلك المرتبطة بتأثيرات العولمة على الهوية الثقافية، أو بعجز هذه الأنظمة عن مواكبة التطور المتسارع في مجالات التكنولوجيا والاتصال، فضلاً عن إشكالية مواءمة مخرجات مخرجات التعليم مع متطلبات سوق العمل، وضعف إسهام التربية في ترسيخ قيم العدالة

[1]– مصطفى محمد رجب، مرجع سابق، ص 9.

[2]– جواد محمد، قضايا في فلسفة التربية العربية المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2004، ص 86.

الاجتماعية والديمقراطية. الأمر الذي يجعل من مستقبل فلسفة التربية في العالم العربي رهينا بقدرتها على تجاوز أزماتها البنيوية، والتحول من خطاب إنشائي عام إلى فلسفة تربوية واضحة واضحة المعالم، تستند إلى الواقع، وتستشرف المستقبل، وتسهم فعليا في إحداث التغيير الاجتماعي المنشود.[1]

[1]– مصطفى محمد رجب، مرجع سابق، ص 12.

خاتمة

في ختام هذه الدراسة، يمكن التأكيد على أن الفلسفة تشكل ركيزة أساسية لا غنى عنها في أي مشروع تربوي يطمح إلى بناء مدرسة فاعلة وقادرة على تنمية الإنسان في أبعاده العقلية والقيمية والاجتماعية. فقد أظهرت الدراسة أن المدرسة التي تغيب عنها الفلسفة تتحول إلى فضاء آلي لنقل المعارف الجاهزة، وتفقد قدرتها على تنمية التفكير النقدي، والاستقلال الذاتي، والمسؤولية الأخلاقية لدى المتعلم، سواء في السياق الغربي أو العربي.

وقد بين تحليل نموذج ماثيو ليبمان في تعليم الفلسفة للأطفال أن إدماج الفلسفة في التعليم منذ المراحل الأولى يمثل مدخلاً تربويا واعدا لتجاوز أزمات التعليم التقليدي، من خلال تحويل الصف الدراسي إلى مجتمع بحثٍ وحوار، يقوم على التساؤل، والتفكير المشترك، وبناء المعنى بدل تلقينه. كما أثبتت التجارب الغربية والعربية، على حد سواء، أن هذا النموذج يسهم في تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي، وتعزيز الثقة بالنفس، واحترام الرأي الآخر.

أما على مستوى الواقع العربي، فقد كشفت الدراسة عن وجود فجوة واضحة بين الخطاب التربوي والممارسة التعليمية، نتيجة غياب فلسفة تربوية واضحة المعالم، وهيمنة مناهج تقليدية تكرس التلقين والطاعة بدل الحرية الفكرية والنقد. وهو ما يجعل مستقبل فلسفة التربية في العالم العربي مرهونا بقدرتها على تجاوز أزماتها البنيوية، والانفتاح النقدي الواعي على النماذج التربوية المعاصرة، دون التفريط في الخصوصيات الثقافية والقيمية.

عليه، خلصت هذه الدراسة إلى أن السؤال: **هل يمكن التفكير في مدرسة بلا فلسفة؟** يظل يظل سؤالاً إشكاليا جوهريا، تؤكد نتائجه أن غياب الفلسفة عن المدرسة يعني غياب الرؤية والمعنى، وأن إدماج التفكير الفلسفي، كما يقترحه نموذج ليبمان، يشكل أفقا تربويا ضروريا لبناء مدرسة إنسانية، نقدية، ومنفتحة على المستقبل. وهو ما يستدعي مزيدا من الدراسات النظرية والتطبيقية لتعميق البحث في فلسفة الأطفال وتطوير مناهج تعليمية فلسفية تتلاءم مع واقع المجتمعات العربية وتحدياتها المعاصرة.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

الكتب:

1. أبو ريان محمد علي، تاريخ الفكر الفلسفي الفلسفة الحديثة، دار الكتب الجامعية، القاهرة،مصر،ط1، 1969.
2. اثين جلسون، روح الفلسفة المسيحية في العصر الوسيط، تر: إمام عبد الفتاح إمام، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة،مصر،ط2، د.ت.
3. التريكي فتحي، الفلسفة والتربية: نحو تعليم التفكير، دار الطليعة، بيروت، لبنان، 2005.
4. الجابري محمد عابد، تكوين العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2009.
5. الشيخ محمد، التعليم التقليدي ومحدودية التفكير النقدي لدى الطلاب، دار النور، عمان، 2015.
6. العروي عبدالله، مفهوم العقل، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، 1996.
7. الفرحان محمد جلوب، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، لبنان، ط1، 1999.
8. المطهري الشهيد مرتضي، الهاشمي حسين علي، الفلسفة، دار الولاء، بيروت، لبنان، 2011.
9. النجيحي محمد لبيب، مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د.ط، 1992.
10. النشار مصطفى، الفلسفة التطبيقية وتطوير الدرس الفلسفي العربي، روابط للنشر والتوزيع، مصر، 2018.
11. الطويل توفيق، أسس الفلسفة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة،مصر،ط3، د. ت.
12. جواد محمد، قضايا في فلسفة التربية العربية المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2004.
13. جون ديوي، تجديد في الفلسفة، تر: أمين مرسى قنديل، مكتبة الأنجلو المصرية،مصر، د.ط، 1947.
14. زين العابدين أحمد عبد المنعال، مدخل جديد إلى الفلسفة، مطبعة جامعة النيلين، الخرطوم، السودان،ط1، 1959.

15. سعادمحمد فتحي محمود، اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة،مصر،ط1، 2004.

16. عبد الراضي إبراهيمومحمد عبد الرحمان، دراسات في فلسفة التربية المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة،مصر،ط1، 2002.

17. عبد الرحمن طه، روح الحداثة: المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2006.

18. محروس سيد مرسي، التربية والطبيعة الإنسانية في الفكر الإسلامي وبعض الفلسفات الغربية، دار المعارف، القاهرة،مصر، د.ط، 1988.

19. محمد أحمد، الفلسفة التربوية وأثرها على تطوير التعليم.، دار الفكر العربي، القاهرة،مصر، 2018.

20. مرسيمحمد منير، أصول التربية، عالم الكتب للطباعة والنشر، القاهرة،مصر،ط1، 2001.

21. موسىمحمد منير، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، عالم الكتب، القاهرة،مصر، د. ت.

22. مطر أميرة، الفلسفة اليونانية تاريخها ومشكلاتها، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة،مصر، د.ط، 1997.

23. ناصرمحمد، قراءات في الفكر التربوي، ج1، وكالة المطبوعات، الكويت،ط2، 1977.

24. ليبمان ماثيو، التفكير في التربية، تر: فتحي التريكي، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، 2007.

25. ليبمان ماثيو، المدرسة وتربية الفكر: الفلسفة للأطفال وتطوير التفكير النقي ، تر: أحمد السعدي، دار الفكر المعاصر، القاهرة،مصر، 2003.

26. ليبمان ماثيو، المدرسة وتربية الفكر، ترجمة ابراهيم يحي الشهابي، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، 1998.

27. كانط ايمانويل، تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير، تعريب وتعليق محمدلن جماعة، دارمحمد علي للنشر، بيروت، لبنان، د.ط، د. ت.

المعاجم و الموسوعات:

1. صليبا جميل، المعجم الفلسفي، ج1، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1979.

المجلات والندوات، ملتقيات محاضرات:

1. التويجي عبد العزيز، التعليم العربي، الواقع والمستقبل، المستقبل العربي، عدد 292، جوان 2003.

2. الربيع لصقع، بين التربية وفلسفة التربية (سؤال المفهوم وطبيعية العلاقة)، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد 8، العدد 1، الجامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2023.

3. الزهراني عماد عباس، والمطيري عبدالله "الفلسفة للأطفال في المملكة العربية السعودية وأثرها على المهارات غير المعرفية لدى لطلاب"، مجلة لطفولة والفلسفة، عدد 19، 2023 .

4. الجناحي الحيب، ظاهرة العولمة، الواقع و الآفاق، مجلة عالم الفكر، العدد2 ، الكويت، 1999.

5. بلال سفيان، مروفل كلتوم، تعليمية الفلسفة للأطفال في تطوير التفكير الإبداعي عند ليبمان، مجلة أبعاد، مجلد 11، العدد 02، جامعة وهران 2، 2024.

6. بلعيد عقيل هجيرة، غالي حسين دواجي، ماثيو ليبمان وتعليم الفلسفة للأطفال – رؤية تربوية بخصائص فلسفية–، مجلة أبعاد، عدد02، مجلد 11، جامعة وهران2، 2024.

7. بن زكري أحمد، الفلسفة للأطفال وإمكانات تنمية التفكير النقدي، مجلة دراسات تربوية، العدد 14، 2016.

8. بن عيسى خيرة، الفلسفة في المنهج التعليمي في المدارس "ماثيو ليبمان والابتكار التربوي"، المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية، مجلد 17، عدد 01، جامعة الجيلالي ليابس– سيدي بلعباس، 2025.

9. حسن علي، قيم التعليم العربي وأثرها على لطلاب، مجلة التربية والتنمية، مجلد 15، عدد 02، 2021.

10. دريفل سعدة، فلسفة التربية وملامح عولمة التربية في بلدان العالم العربي، مجلة ألسنة للبحوث والدراسات، العدد 07، جوان 2013.

11. ذويبي كمال، بوشيبة محمد لطفل وتعليمية الفلسفة، معهد تطوير الفلسفة للأطفال IAPC نموذجا، مجلة التدوين، عدد 01، مجلد 15، جامعة وهران02، 2023.

12. رضا جوادمحمد، حدود القدرة والإحباط في التخطيط العربي التربوي، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد 14، العدد 1، الكويت، 1996.

13. عثمان عيد عبد الغني هيب، النظرية البنائية الاجتماعية: نماذجها واستراتيجيات تطبيقها، مجلة العلوم التربوية، عدد 31، 2017.

14. مصطفى محمد رجب، فلسفة التربية: المفهوم والأهمية، المجلة التربوية، العدد 51، يناير 2018، ص 8

15. منصوري علي، النظرية البنائية لجان بياجي، رؤية مبسطة في المفاهيم الأساسية من خلال دراسة اكتساب اللغة، مجلة الآداب واللغات، مجلد 08، عدد 04، جانفي 2020.

16. ميشيل توزي، فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة، ترجمةمحمد الادريسي، رشيد المشهور، مجلة نقد وتنوير، العدد الرابع، الصلى منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة: الفلسفة مدرسة للحرية، 2009.

الرسائل الجامعية:

1. يوسف إبراهيم أحمد أم كلتوم، براجماتية وليام جيمس، رسالة ماجستير في الفلسفة، جامعة الخرطوم، 2004-2005.

2. عبدالله خالد، تطوير مهارات التفكير لدى الطلاب فيظل المناهج التقليدية، مذكرة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 2018.

المراجع باللغة الأجنبية:

1. Turrisi Patricia, The Role of Peirce's Pragmatism in Education. Cognitio : Revista de Filosofia, n° 3, 2002.

ملخص
تتناول هذه الدراسة إشكالية «هل يمكن التفكير في مدرسة بلا فلسفة؟» من خلال الوقوف عند مشروع ماثيو ليبمان في فلسفة الأطفال بوصفه أحد أبرز المشاريع التربوية المعاصرة التي سعت إلى إعادة الاعتبار للفلسفة داخل المؤسسة التعليمية. وتنطلق الدراسة من فكرة أساسية مفادها أن التربية والفلسفة تربطهما علاقة تكاملية؛ إذ تهتم التربية بتكوين الإنسان، بينما تعمل الفلسفة على تنمية قدراته العقلية والنقدية وتمكينه من التفكير الحر والمسؤول.
في الفصل الأول تم التطرق إلى المفاهيم الأساسية المرتبطة بالفلسفة والتربية وفلسفة التربية، مع إبراز أهمية فلسفة التربية في توجيه العملية التعليمية وتحديد أهدافها وقيمها. كما تم التأكيد على أن التربية لا تقتصر على نقل المعارف والمعلومات، بل تهدف إلى بناء شخصية المتعلم وتنمية قدراته الفكرية والأخلاقية والاجتماعية.
أما الفصل الثاني فقد خُصص للتعريف بماثيو ليبمان وعرض مشروعه في فلسفة الأطفال، حيث دعا إلى إدماج الممارسة الفلسفية في التعليم منذ المراحل الأولى من الدراسة. وقد اعتمد في ذلك على منهج الحوار ومجتمع البحث، الذي يتيح للأطفال فرصة التساؤل والمناقشة والتفكير الجماعي، مما يسهم في تنمية التفكير النقدي والإبداعي والتأملي لديهم.
وفي الفصل الثالث تمت دراسة الجدوى التربوية لمشروع ليبمان دراسة نقدية، من خلال مناقشة مدى إمكانية قيام مدرسة من دون فلسفة، وتحليل واقع فلسفة التربية في العالم العربي وآفاقها المستقبلية. وقد أظهرت الدراسة أن الفلسفة تمثل عنصرًا أساسيًا في العملية التربوية، لأنها تساعد المتعلم على الفهم والتحليل وإصدار الأحكام بصورة عقلانية، كما تسهم في تكوين مواطن قادر على الحوار والتعايش والمشاركة الفاعلة في المجتمع.
وخلصت الدراسة إلى أن المدرسة لا تستطيع الاستغناء عن الفلسفة إذا كانت تسعى إلى تكوين إنسان مفكر وواعٍ، لأن التعليم الذي يفتقر إلى البعد الفلسفي يتحول إلى عملية تلقين للمعارف دون تنمية حقيقية للعقل. ومن ثم فإن مشروع ماثيو ليبمان يقدم نموذجًا تربويًا مهمًا يمكن الاستفادة منه في تطوير المنظومة التعليمية وتعزيز ثقافة التفكير والحوار داخل المدرسة، بما ينسجم مع متطلبات العصر وتحدياته المختلفة.

Abstract

This dissertation addresses the question: Can We Think of a School Without Philosophy? through an examination of Matthew Lipman's Philosophy for Children project, one of the most influential contemporary educational initiatives that sought to restore the role of philosophy within the educational institution. The study is based on the premise that education and philosophy are closely interconnected, as both aim to develop the individual's intellectual and moral capacities.

The research explores the philosophical and educational foundations of Lipman's model, highlighting its emphasis on dialogue, inquiry, critical thinking, and reflective judgment. It also examines the educational significance of transforming the classroom into a community of inquiry where learners actively participate in constructing knowledge through questioning and discussion.

Furthermore, the study analyzes the relationship between philosophy and education from epistemological and pedagogical perspectives and evaluates the relevance of Lipman's approach in contemporary educational contexts. The findings demonstrate that philosophy is not merely an additional academic subject but a fundamental educational approach that fosters autonomy, responsibility, creativity, and critical awareness among learners.

Consequently, the dissertation concludes that it is difficult to conceive of a school capable of fulfilling its educational mission without incorporating philosophical thinking and dialogue into its practices. Philosophy remains an essential dimension of education, contributing to the formation of thoughtful, reflective, and engaged individuals.