الفلسفة مع الأطفال؛ سمكة الشفنين اللاذعة والقيمة التربوية لإخلال التوازن

PHILOSOPHY WITH CHILDREN, THE STINGRAY AND THE EDUCATIVE VALUE OF DISEQUILIBRIUM

كارين ساسكيا موريس

Karrin Saskia Murris

Murris, K. S. 2008,'Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium', *Journal of Philosophy of Education*, vol.42, pp.667–685.

ترجمت المقالة بعد الحصول على الإذن الخطي من المؤلف أو الناشر

"جميع الآراء الواردة في هذا المقال تعبر عن المؤلف وليست مسؤولية معهد بصيرة أو دار بصيرة للنشر أو أي جهات أخرى متصلة بها من الجهات والهيئات الثقافية التنظيمية أو المانحة وغيرها"

ترجمة : عبدالرحمن الحداد

تدقيق : أمل اسماعيل

أصل الفلسفة مع الأطفال

مينو :Meno سقراط، قبل لقائي بك أخبروني بلا مواربة أنك نفسك رجل محتار، وتغرق الآخرين في الحيرة كذلك. لعلي أتواقح عليك فأقول باعتقادي أن ذلك لا ينعكس على المظهر الخارجي لشخصك ولكن أيضًا في جوانب أخرى، أنت تمامًا مثل سمكة الشفنين اللاذعة المسطحة التي إذا ما صادفها المرء في البحر ولمسها بادرت إلى تخديره، وهو ما يبدو لي الشيء عينه الذي تفعله معي الآن...

سقراط:... إذا كان السمك اللادغ يشلّ الآخرين فقط لأنه مشلول بذاته؛ فالمقارنة عادلة إذن، لا العكس. ليس الأمر أني أعرف الإجابات وأبحث عما يحيّر الآخرين؛ فالحقيقة هي أنني أصيبهم بذات الحيرة التي أستشعرها بنفسي) .مينو ، 80 أ – ج ؛ في جوثري Guthrie، 1956...(

بما استوحاه من فلسفات أفلاطون وجون ديويJohn Dewey ، قاد ماثيو ليبمان Matthew Lipman تعليم الفلسفة للأطفال باعتبارها ردًّا على اهتمامه بمسألة أن الأطفال لا يفكرون تفكيرًا جيّدا كما يفترض أنهم قادرون عليه، أو كما هو ضروري لمجتمع

ديمقراطي حقيقي وجيد. وتكهن بأن التدخل المبكر عن طريق منهج مكتوب كتابة منطقية – لا بتسلسل تجريبي ليس إلا – من شأنه الاستفادة من حب الاستطلاع الأصلي عند الأطفال، والشعور بالعجب والحماس والتساؤل الفكري، وتعزيز تفكيرهم الفلسفي. بالتعاون مع زملائه في معهد النهوض بفلسفة الأطفال (IAPC) في جامعة ولاية مونتكلير (الولايات المتحدة الأمريكية)، طور ليبمان برنامج فلسفة الأطفال (P4C) الذي يتكون من سبع روايات فلسفية وكتيبات مرافقة للمعلم مصممة خصيصًا للمرحلتين الابتدائية والثانوية. تمثل الروايات الخيالية نموذجًا للأطفال والكبار المنخرطين في التساؤلات الفلسفية.

البرنامج هو المورد الأكثر استخدامًا، وقد ألهم الآخرين أيضًا لإنشاء مجموعة متنوعة من الموارد والمناهج البديلة لدعم المعلمين في عملهم المبتكر، إما لأسباب عملية (مثلًا لأنها أقصر وأرخص)، أو لأسباب فلسفية وتربوية.

يتجاوز عمل ليبمان الرائد مجرد تقديم موضوع آخر فقط في المناهج الدراسية – الفلسفة. يتساءل بعمق كيف تنظر المدارس إلى العلم وكيف يتم تدريس المواد. بالنسبة لليبمان، فإن العبارات التي يقال أنها تكون العلم البشري هي – في الواقع – إجابات على أسئلة منسية زمنا طويلاLipman and Sharp) ، 1985 ، ص .158). ما نسميه الآن المعرفة الواقعية هو النتيجة المقبولة عمومًا للتساؤلات السابقة.

أحد الأهداف التعليمية للفلسفة هو أنه يجب على كل طالب أن يصبح أو يواصل البقاء كمتسائل. بالنسبة إلى ليبمان، لا يمكننا أن "نتعلَّم التساؤل ما لم نحصل على التعليم بالتساؤل – ما لم يتم تحميل الطابع النوعي الذي نرغب في الحصول عليه في النهاية في الوسائل التعليميةLipman) "، 1991 ، ص 15 ، 245 ، . (3 fnمن الأفضل تحقيق تعلم الفلسفة بالانخراط في الممارسة الفلسفية باعتبارها شكلا من أشكال الحياة "وهو ما يعبر عن أعمق أغراض التعليم" (كامCam P ، 2000 ، ص 10) ويتضمن "نقاط القوة في التفكير، التي غالبًا ما ترتبط بأشكال حياة الأطفال والقدرة على اللعبHaynes) ."، 2008، .(59 p.

بالنسبة لـ"فيليب كام"Philip Cam ، فإن الآثار المترتبة على ذلك هي أنه لا يمكن اعتبار P4C مادة إضافية للمنهج – على قدم مساواة مع غيرها من المواد. يشارك ليبمان مع كام الرأي القائل بأن مهمة الفلسفة هي تشجيع الأطفال على التفكير بأنفسهم في التخصصات وحولها وفيما بينها، وتلك المهمة تنطوي على تحريض على التفكير العالي والتفكير النقدي في منهجية كل تخصص وافتراضاته ومعاييره، إجراءاته وأساليب تفكيرهLipman) ، 1991 ، ص 263 ، 4). هذا يتجاوز إلى حد بعيد تعليم مجموعة من مهارات التفكير العامة. ويصر على أنه يجب دائمًا تدريس مهارات التفكير في سياق الانضباط الإنساني، مثل الفلسفة – نظام "يمثل تراث الفكر الإنسانيLipman) " ، 1988، ص 40؛ 1991 ، ص 29 ، 30). كيف نفكر بنفس أهمية ما نفكر فيه. تعتبر الحساسية للسياق الملموس والفريد في البحث الفلسفي أمرًا بالغ الأهمية.

لدى الفلاسفة أفكار مختلفة حول ما يجعل ممارستهم فلسفية، وهناك خطر عند تركيز تدريب المعلمين على حزمة أو برنامج تدريب P4Cمعينة. إذا كان أحد الأهداف الرئيسية لـ P4Cهو تعليم الأطفال التفكير لأنفسهم، فمن الضروري أن يفكر المعلمون أيضًا لأنفسهم حول الأبعاد الفلسفية لممارستهم الخاصة. الكبار مستعدون كليًّا للمشاركة التربوية التي لا يمكن التنبؤ بها – وعامةً – فهم لا يتعاملون مع الفلسفة باعتبارها مادة مألوفة في حد ذاتها، أو مع التأمل الفلسفي كذلك. إن الخط الفاصل بين الأدوات التي تقدم الدعم للمعلمين والأدوات التي تقدم الوصف المنصوص عليه سابقا للعملية التعليمية هو خط رفيع – خاصة في نظام تعليمي هرمي ويحتفل بمفهوم "الخبراء" الذين يخبرون الآخرين بما يجب عليهم فعله وما يفكرون فيه على أساس سلطتهم المرئية.

الحوار والحوار حول الحوار في مجتمع التساؤل

يختلف ممارسو P4C في اختيارهم لمواد الموارد التعليمية، ولكن عامةً هناك إجماع حول "مجتمع التساؤل" كأصل لعلم تدريس P4C. كان البراغماتي الأمريكي "تشارلز ساندرز بيرس (1839–1914) "Charles Sanders Peirce أول من دمج بين مصطلحي "المجتمع" و "التساؤل ('community' and 'enquiry') "في مجال البحث العلمي، ولكن ليبمان هو الذي قدم العبارة

لوصف علم أصول التدريس لعلم الفلسفة في المدارس (ليبمان وآخرونLipman and Others ، 1977 ، الفصل 7). حيث تستخدم الآن في جميع المجالات، مع جميع الفئات العمرية متضمنةً أيضًا التعليم غير الرسمي. تفضل "لورانس سبليتر "Laurence Splitter و"آن مارغريت شارب – "Ann Margaret Sharp اللتان كتبتا بتوسّعٍ حول هذا الموضوع – عدم تعريف مجتمع التساؤل لأنه واحد من تلك المفاهيم الرئيسية – كما تقولان – التي "تأخذ جوانب وأبعاد جديدة عندما يطبقها المعلمون والطلاب ويعدلونها لأغراضهم. مجتمع التساؤل هو في لحظة واحدة ملازم وغير محدود: فهو يوفر إطارًا يتخلل الحياة اليومية لمشاركيه ويعمل كمُثُلٍ يُسعى إليها " (Splitter and Sharp، 1995، pp. 17، 18 .(علم أصول التدريس مستوحى من سقراط مع الاستعارة السائدة للتفكير على أنه "كلام داخلي". في حوار الـ"ثئيتس"Theaetetus ، يقول سقراط:

...عندما يفكر العقل، فإنه يتحدث إلى نفسه ليس إلا، ويطرح الأسئلة ويجيب عليها، ويقول نعم أو لا. عندما يصل إلى قرار – هذا الذي قد يأتي ببطء أو في اندفاع مفاجئ – عندما ينتهي الشك ويتبدد صوتان يؤكدان الشيء نفسه، نسمي ذلك "حكمة". لذلك يجب أن أصف التفكير بأنه خطاب، والحكم على أنه بيان واضح، ليس بصوت عالٍ لشخص آخر، ولكن بصمت النفس (Plato quoted in Matthews، 1980 ، ص 42.(

لقد زُعم أن علم أصول التدريس في مجتمع التساؤل مبني على افتراض "فيجوتسكيان "Vygotskyan بأن الأطفال سوف يتعلمون التفكير بأنفسهم إذا انخرطوا في الممارسة الاجتماعية للتفكير معًاCam) ، 1995 ، ص 17). يمكننا فهم الحوار على أنه تجسيد للتفكير، والتفكير على أنه جعل الحوار داخليًاJenkins) ، 1988 .(لذا فإن أعضاء مجتمع مستخدمي اللغة "حاضرون" في التساؤل حيث إنهم يعطون اللغة (وبالتالي التفكير) معناها الحقيقي. الفكرة هي أن جعل "الأصوات" التي تبني على أفكار الآخرين داخليًا في مجتمع التساؤل مؤديةً إلى حوار "داخلي" أكثر ثراءً وتنوعاً، ونتيجة لذلك؛ تفكيرًا أفضل وأكثر معقولية عن طريق "التصحيح الذاتي". لأننا نعرّف أنفسنا أشخاصًا بالحوارات والمحادثات التي ننخرط فيها، فإن فكرة المنطق في مجتمع التساؤل لها جوانب أخلاقية واجتماعية ووجوديةSplitter and Sharp) ، 1995، pp. 32، 33 .(ومن المهم، أننا نتحدث أيضًا في الحوار عن "الطفل الداخلي" – الطفل الذي "كانه" البالغ في السابق و"ما يزالKennedy) "، 2006 ، ص 159.(

إننا لا نتعامل فقط مع أنفسنا المتنوعة في الحوار الداخلي (والآخرين في الحوار الخارجي) عن طريق اللغة، ولكن في مجتمع من التساؤل الفلسفي، فإننا نستخدم أيضًا اللغة للتفكير في الحوار نفسه على المستوى الـ"ميتا دايلوج "Meta Dialogue أو "الحوار حول الحوار": إجراءاته وقيمه واستراتيجيات تفكيره وقيمته الحقيقية. على هذا المستوى، يجري طرح أسئلة مثل "هل من العدل اختيار سؤال التساؤل الذي يحصل على العدد الأكبر من الأصوات؟" أو "هل يمكننا التحدث عن أي شيء نريده؟" أو "هل هناك أسئلة أفضل من غيرها للتساؤل؟". هذا التساؤل حول التفكير في التفكير ضروريٌّ لتكوّن الممارسة فلسفية، وديمقراطيّ أيضًا عندما تشكل قرارات الأطفال وأفكارهم "اتجاه" التساؤل. دور المربي هو دور "المرشد" و"الراعي" و"المشارك في التساؤل"، الذي يساهم بروح التساؤل المفتوح في رسم خريطة للحوار، لكنه لا يتلاعب أو يوجه مسار التساؤلMurris and Haynes) ، 2000 .(يؤكد بعض المؤلفين على الطبيعة الديمقراطية الراديكالية لهذه الممارسة. تُفهم "الديمقراطية" على أنها تشمل المبادئ الأخلاقية مثل الحرية وتكافؤ الفرص ويُفترض ضمناً أن المدارس تفسح المجال للأطفال للمشاركة بنشاط باعتبارهم مواطنين في سياقات ذات معنى لهم. ترسم "جوانا هاينز "Joanna Haynesالعواقب المحتملة عندما تعزز حقوق الأطفال وتمارس باعتبارهم مواطنين: "يمكن أن يتضمن ذلك تحديات مباشرة للطرق التي تنظّم السلطة في المدرسةHaynes) "، 2008، .(p. 58تتضمن حقوق الطفل أيضًا اعترافًا وقبولًا بحق الأطفال في تقديم العلم لهم على أنه يحتمل الخطأ والإشكالية وبالتالي هو مفتوحٌ دائمًا للمراجعةLipman) ، 1991 ؛Murris ، 1997 ب). يمثّل المعلم هذا المفهوم تجاه المعرفة ومعنى المفاهيم المجردة بشكل روتيني. يصف "غاريث ماثيوز "Gareth Matthewsمدرس الفلسفة بأنه سمك شفنين لادغ -Stingray استعارة يستخدمها سقراط في مينو. في البحر، لا يلدغ سمك الشفنين اللادغ ضحاياه فقط، ولكن يلدغ نفسه أيضا. وبالمثل؛ عن طريق التساؤل السقراطي، يكون ميسر" P4C خدرًا" ومرتبكًا مثل الأعضاء الآخرين في مجتمع التساؤلMatthews) ، 1999، (91-87 .pp، فهو شللٌ يقوّض الثقة ويعود بفائدة جمّة رغم ذلك. يمكن أن يبدأ في زعزعة اليقين الذي اعتاده الناس في معنى المفاهيم المجردة اليومية مثل "الاحترام" و"المسافة."

لتعليم علم أصول التدريس – الذي تحتمل النقدية ويسمح بالتعبير عن التفكير والتحدي وإنشاء أفكار جديدة تعاونيًّا – من الأهمية أن تتم الحوارات حول الحوار لا في الفصول الدراسية وغرف المعلمين فحسب، ولكن أيضًا في المساحات المادية والغيبية التي "يلتقي" فيها مربّو المعلمين. إن ميسّر مثل هذه الحوارات حول الحوار يشبه مرة أخرى السمك اللادغ: يبحث بنشاط عن فرصٍ ليصبح محتارًا، ومخدَّرًا، ومفتوحًا للتغيير بالتأمل والتفكير الذاتي. كأصول لعلم التدريس المستجيب لأفكار أعضائه، فإن مجتمعات التساؤل المفتوحة والنقديّة والمنعكسة ذاتيًا تعد متطلبات ضرورية للممارسة والتجديد المستمر أو التحويل أو التباعد. على الرغم من وجود اختلاف في أدبيات P4C حول حاجة أن يكون لدى الممارسين خلفية في الفلسفة الأكاديمية لتمكينهم من توليد أسئلة فلسفية عند تسهيل التساؤل، فإنه لا يثير الكثير من الاهتمام للقيم المختلفة والافتراضات المعرفية التي يجلبها المعلمون عن غير قصد إلى ممارساتهم. تشير "جوانا هاينز" إلى الدور الصانع الإيجابي الذي يجب أن تلعبه الفلسفة هنا في "إعادة ترتيب الأفكار والمعتقدات وتحويلها وتشريدها وإعادة صياغتها" حين تحاول الفلسفة أن "توجد في مناطق التردد والاستكشاف والإمكانية والخيال(Haynes ، 2008، .(51 .p

تفترض P4C علم أصول التدريس الذي يعزز الفضائل الاتصالية مثل التسامح والاحترام عند الاختلاف. يُنظر إلى الاختلافات بين الأشخاص على أنها فرص تعليمية غنية لبناء أفكار جديدة بناءً تعاونيًّا، ويُنظر إلى التعلم على أنه عملية تنطوي على إقامة روابط بين ما يعرفه الناس (أو ما يعتقدون معرفته) وما هو جديد. يتطلب التنوع بين ممارسي P4C نفسه حوارًا حول خلافاتهم. ما هو واضح هو أن هذا الحوار حول الحوار يجب أن يكون فلسفياً. ما هو أقل وضوحا هو ما قد يكون هدف هذا الاستكشاف بين الزملاء. إذا كان هذا الحوار يسترشد بفكرة أن فلسفة التعليم يمكن أن توفر "كشف" مرة واحدة وإلى الأبد "للأساس" الفلسفي لـP4C، فإن هذا سيجلب بالفعل تحيزًا عقلانيًا معينًا لهذا التمرين. يجلب المعلمون علمهم وخبراتهم السابقة لممارساتهم – كما قالها جوزيف دون Joseph Dunne ببلاغة:

ليس للمنطق وجهة نظر مطلقة يمكن من خلالها جعل جميع افتراضاته صريحة، لذلك، أن يقبل المرء بأن يحد نفسه بأطر التقاليد المنطقية وعدم التنازله عنها ، فهذا يجعله و ببساطة يتخلى عن المنطقية الوحيدة المتاحة للفانيين(Dunne . ، 1993 ، ص 39.(

إن الاحتمال السياقي مميز لا للحوار في الفصل الدراسي فحسب، ولكن للحوار بين مدربي معلمي P4C كذلك. هذه الحوارات حول الحوار ستنشر نظرية هذا النهج الجديد للتعلم؛ حيث تعتمد الممارسة الجيدة. إن النشاط الانعكاسي لمثل هذه المشاركة الفلسفية هو ما ينبغي أن يرشدهم، لا الرغبة الجامحة في الوصول لإجابة صحيحة واحدة. باستعارة تشبيه من "جوزيف دون"، يؤثر الموقع الملموس لكل ميسر P4C على التفسيرات والاستجابات التي "لها جذورها في باطن العقل ولا يمكن تسليمها بالكامل للتفتيش(Dunne ، 1993، .(40 .p

"عائلة" من الممارسين

في البيئة التعليمية الوضعية حاليًا، ليس من المستغرب أن يبرر العديد من المدافعين إدخال P4C بتسليط الضوء على توافقه مع عدد من بنود جدول الأعمال الحالية للتعليم – رفع المعايير، وتعليم مهارات التفكير، والإبداع، والمواطنة، والإدماج، ومحو الأمية العاطفية – إذ غالباً ما تكون المبررات مدفوعة بالقدرة على المحاسبة، أو الحاجة إلى تأمين التمويل. من المفهوم أن مثل هذا النهج الفعال منتقد (Vansiegelheim، 2005؛Long ، 2005 .(يمكن أن يكون P4C موطنًا لمزيج معقد من الأفكار التعليمية والتقاليد الفلسفية حيث يحدد الممارسون النهج في سياقهم الثقافي الخاص وغرس هويتهم ومعتقداتهم الفلسفية في ممارستهم. بمعنى أعمق؛ يمكن تجربة P4Cبالممارسة، ويشمل مجموعة واسعة من الممارسات في جميع أنحاء العالم. بمعنى ويتجينستاني(Wittgensteinian) ؛ فإنهم متحدون في الطريقة التي يشترك بها أفراد الأسرة في بعض أوجه التشابه – أي تعميمات حول P4C تفشل في تحقيق ما هو فريد في كل فرد من أفراد الأسرة.

وافق عدد كبير من الفلاسفة الأكاديميين والمعلمين ومربي المعلمين على منهج – P4C بما في ذلك صناع القوانين. ولكن، بمواصلة إدراج نسخ متشابهة من P4C في المناهج الدراسية في الدولة، هناك خطر يغري على الاستنساخ – عوضاً عن تحمل التنوع الحقيقي

لكل عائلة على حدة. يكمن السؤال في أي مدى يمكن أن يظل P4C نشاطًا نقديًّا وحادًا سياسيًا وأخلاقيًا وقد أصبح جزءًا من التعليم السائد شيئا عاجلًا. إن العوائق التي تحول دون تبنيه كدراسة تربوية ناقدة وذاتية النقد تكون كبيرة عندما يتعرض لضغوط متزايدة من نظام تعليمي يقدر الإنجاز الفردي على التساؤل التعاوني. يتحدى – P4C باعتباره ممارسةً – الحكمة المتلقاة حول حجم الفصل الدراسي والخبرة المعرفية وحدود العلم التجريبي، ومن الذي يجب أن يطرح الأسئلة في الفصل (انظر على سبيل المثال "بنيامين Benjamin " و"إيكفيريا Eccheverria "، 1992 .(ويتساءل عما يعنيه أن يكون المرء طفلًا وما معنى أن يُعامل مواطنًا، وليس كـ'مواطن قيد التنشئة' (هاينز Haynes ، 2008 ، الفصل 2). اعتمادًا على الممارسة، يمكن لـ P4C التخلص من الأسس غير الديمقراطية للتعليم الحديث نفسه.

ما هو "الطفل"؟

يشدد بعض المؤلفين على ضرورة اعتبار الأطفال مفكرين قادرين ومرنين، وشركاء متساوين في الحوار، و"فاعلين". من ناحية أخرى، تفترض المناهج وأطر التقييم بُنيات تطويرية تحوّل الأطفال إلى موضوع للدراسة (Walkerdine) ، 1984 .(اللغة اليومية في المدارس مشبعة بالاستعارات التي تجسد عقول الأطفال؛ وهذا يعطي صورة خطأ عن الموضوعية واليقين والسيطرة. حتى ميسري الـ P4C يميلون في بعض الأحيان إلى الخضوع للخطاب السائد في وصف الأطفال بأنهم مفكرون "ناضجون " أو "غير ناضجين"، بمساهماتهم "السطحية" أو "العميقة"، وحاجتهم إلى أن يدرسهم خبير بالغ لنقلهم من "أفكار بسيطة" و"ملموسة" إلى أفكار "متطورة" و"مجردة ". إن نموذج القصور في الطفولة تعبيرٌ عن خطاب مشبع باستعارات ثنائية عميقة نعلمها باستخدام لغة تخفي عن غير قصد الدور الحاسم للحوار عند التدريس من أجل تطوير التفكير (Murris) ، 1997 .(لغتنا التعليمية ليست محايدة أو بريئة. تحرم المفاهيم الأصولية للطفولة الأطفال من إمكانية الاستماع إليهم فلسفيًا واحترامهم باعتبارهم أفرادًا (انظر على سبيل المثال Haynes ، 2007 .(b الأطفال هم أقلية مهمشة؛ اللغة الضمنية لنظرية التطور العقلي تؤكد التسلسل الهرمي الراسخ وتشجع "ابتعاد" الكبار عن لأطفال (وحتى عن أطفالهم) (انظر Matthews ، 1994؛ Kennedy ، 2006 .(تحث "جوانا هاينز" على إعادة التوجيه في تعليم المعلمين نحو "كينونة الطفل، بدلاً من التركيز حصريًا على ما سيصبحونه، ومستقبلهم وتركهم للطفولة". وتخلصُ إلى ما يلي:

يقع في قلب مجتمع من التساؤل الفلسفي الالتزام بالاستماع استماعًا منفتحًا جذريًا وتعلمًا تعاونيًّا: وهذا التزام يجب العمل به في الثقافة الحالية للأطفال والمدارس والتعليم. يجب متابعة أخلاقيات الاستماع في التعليم بإرادة سياسية حساسة من جانب البالغين: وذلك بالتخلي عن السلطة ونسي الافتراضات التي تُجرى روتينيًّا عن الأطفال (Haynes) ، 2007.(b

على الرغم من جاذبية الفكرة لمخططي المناهج الدراسية، إلا أن تعليم التفكير لا يمكن أن يكون ميكانيكيا – على عكس منهج مهارات التفكير – حيث يمكن للمعلم أن يظل ممثلا للسلطة المعرفية مع الأطفال الجالسين بصمت في صفوف يؤدون اختبارات الورق والقلم (ليبمان Lipman ، 1991 ، ص. 41 ، 42). يصر "مارتن هيدجر "Martin Heidegger على أن العلاقة بين المعلم والطالب يجب أن تكون مثيلا لتلك العلاقة بين السيد والمتدرب في نقابات العصور الوسطى – للسماح "بحدوث التعليم". لا يفكر العقل في العالم، ولكنه دائمًا يكون بالفعل "هناك" في العالم، سابحا في تفكيره الخاص (Heidegger) ، 1979 .(يُفهم التفكير على أنه نشاط وليس شيئًا، وبالتالي لا يمكن أن يصبح هدفًا لأي دراسة علمية (على سبيل المثال أن يُقسّم إلى مهارات)، أو تكهنات فلسفية (على سبيل المثال لتحديد "جوهره") حيث يفترض هذا إمكانية أخذ نظرة مشاهد للتفكير؛ كما لو أن البشر قادرون على التفكير في التفكير من "الخارج" – إن جاز للتعبير. يكرر "غيرت بيستا "Gert Biesta الاستحالة المعرفية لكون البشر مصدر كل العلم وفي نفس الوقت هدف ذلك العلم (Biesta) ، 2006، .(p. 4 ينتقد فيلسوف التعليم "مايكل بونيت "Michael Bonnett أيضًا النهج نحو تدريس التفكير والوسيلة التي تحفزه "الرغبة في تحويل البيئة (بما في ذلك عالم المعاني) إلى مورد (Bonnett) "، 1995، .(p. 304 إنه مثال على "ثنائية عميقة" أو ما يسميه بونيت "انفصال معين بين المفكر والعالم، وبين المفكر والحقيقة"، ويعبر عن "التفكير شكلاً من أشكال التمكن والتفوق" و"التلاعب بالمحتوى" (ص 303). يشدد بعض عاملي الـ P4C أيضًا على ضرورة تركيز المعلمين على الأشخاص المفكرين، عوضا عن قوائم المهارات والتصرفات، وفهم تعليم التفكير طريقةً "للوجود"، بدلاً من "العمل (Haynes) "، 2008، p. 51؛ الفاصل وشارب ، 1995 ، ص 8). قد يوضح هذا مثال من هايدجر. عندما يكون شيء ما "محفزًا للتفكير" فإنه "يعطي" نفسه للتفكير، ولكن

أيضًا لا يمكننا أن نتعلم التفكير إلا بـ"منح عقلنا لما يجب التفكير فيه(Heidegger ”، 1968، p.4؛ تأكيدي). مستوحاة من هايدغر، يجادل بونيت في التفكير "الحقيقي"، أي "المشاركة المفتوحة المشبعة بإحساس المجهول" مع دور المعلم دليلا لدعم "تجربة التفكير" التي تشمل جميع "ردود العاطفة والمعرفة" عندما انخرطت بالكامل في المحتوى(Bonnett ، 1995، .(306 .p

يؤكد "والتر كوهان "Walter Kohan و"ديفيد كينيدي – "David Kennedy على وجه الخصوص – على الدور التحرري للفلسفة مع الأطفال. وهم يوافقون على أنه – كما يقول كوهان – يقصر الأطفال على "فضاء الآخر": تُقلّل من قيمهم بشكل منهجي، ويستبعدون، وجعلهم موضوعيين من خلال العلم (Kohan) .، 1998 ، 2002 .(يرى كوهان أن دور الفلسفة يتجلى في جعل الأفكار إشكاليةً، بما في ذلك المعتقدات والقيم فيما يعتبر بديهيًا مثل: "عادي" أو "طبيعي" فيما يتعلق بالطفولة.

كما يلاحظ "غاريث ماثيوز" " فإن مفهوم الطفولة مشكلة فلسفية حيث أن الصعوبات الفلسفية الحقيقية تقف في طريق حسم نوع الاختلاف بين الأطفال والبالغين(Matthews ”، 1994 ، ص 8). أدت الكيفية التي يجب أن يتم بها تقييم هذا الاختلاف إلى إثارة الخلاف بين ممارسي .P4C على سبيل المثال، تنتقد "كوهان" جهود "ماثيوز" في إدماج الأطفال في العالم العقلاني للبالغين؛ لأنها تضفي الشرعية على الشكل السائد الحالي للعقلانية – معرفتها وقيمها وممارساتها(Kohan 1995) ، 1998 .(يوضح ماثيوز أن الأطفال يمكنهم التفكير مثل البالغين (على سبيل المثال، بالتركيز على أوجه التشابه بين تفكير البالغين والأطفال) – كما يقول – "ستكون طريقة أخرى لإسكاتهم". يفتح اللقاء بين الفلسفة والطفولة التحدي للبالغين "للاستماع إلى صوت مختلف – إلى شكل مختلف من المنطق، ونظرية مختلفة للعلم، وأخلاقيات مختلفة وسط سياسة مختلفة" ينتج عنها فلسفات مختلفة قد يجلبها الأطفال للفلسفة الأكاديمية نفسها(Kohan) ، .(1998

**الفلسفة هي أكثر من محادثة. هي ما يصفها "ديفيد كينيدي" بأنها "قصة متعددة الوسائط وتفاعلية عن العالم، وعن تفكير الأشخاص في العالم(Kennedy) "، 1998 .(يفتح الطابع الشفهي لـ P4Cإمكانية إدراج الطفل المستبعد غير المتعلم. تُواجه التحديات الإبداعية التي تظهر لمدرس P4C على أنها خطيرة في عالم اجتماعي يعتبر الأطفال "طبيعيين لدرجة مثيرة للمشاكل" حتما، ويستجيب بالتحكم الصارم في التعبير العام عن العواطف وسلوكيات أخرى تتحدى القواعد غير المعلنة(Kennedy) ، 2006 ، ص 84.(

إن تصور "ديفيد كينيدي" الراديكالي هو دعوة مفتوحة للتفكير فيما إذا كان P4C ممكنًا حتى في التعليم الحكومي الإلزامي. ويجادل بأن الأهداف الضمنية للتعليم المدرسي "تتناقض مباشرة مع الشروط الرئيسية المعتمدة للحوار – أنه ممكن فقط في سياق العلاقات غير الذرائعية(Kennedy) "، 2006 ، ص 166). وهو ينتقد عواطف الخطاب التربوي وذرائعيته – إذ يعتبره "بشعًا ومروعًا" و"منافقًا" – وينزل بالتعليم إلى التصنيع المحسوب لـ"المواطنين" و"العمال" و"المستهلكين" (ص 166). فيP4C ، يمكن أن تكون هذه الذرائعية فعالة عندما تكون الأهداف التي توجه التيسير محددة سلفًا – على سبيل المثال يحتاج طفل الـ P4Cإلى أن يصبح "مواطنًا مسؤولًا" و"مفكرًا نقديًا" و"شخصًا معقولًا يتحكم في عواطفه" – تعريف ثابت ومحدد مسبقاً من عالم الكبار. لتجنب التعاون مع هذه الممارسة السياسية المنهجية وقمعية الهيكلية، من الضروري الاستماع فلسفيًا إلى الأطفال الأفراد ومقاومة وضعيتهم بالتعلم أو اللغة التعليمية اليومية (Murris ، 1997 ؛ Haynes ، 2008 .(النتائج الحوارية مع الأطفال لها نتائج، لكنها غير متوقعة ومؤقتة وأبداعية. يمكن لـ P4Cأن يفتح مساحة يتنافس فيها الكبار والأطفال على حد سواء "للتفكير بطريقة أخرى(Fiumara) "، 1990 ، 1995 ؛ انظر أيضًاHaynes and Murris ، 2000 (bحول ما يعنيه، على سبيل المثال، أن تكون "مواطنًا" أو "عاملًا" أو "مستهلكًا". سيكون لهذا عواقب على إدارة المؤسسات التعليمية، وكذلك على بنيتها(Kennedy) ، 2006 ، الفصل 5.(

"منتجات" التساؤل الفلسفي

يقارن ليبمان التقدم في مجتمع التساؤل بحركة قارب يتجه بفعل الرياح(Lipman) ، 1991 ، ص 15 ، 16). يدعم المعلم كميسّر بحارة القارب في جهودهم لإنشاء معرفة جديدة ببناء بعضهم (ومساعدة الآخرين على البناء) على أفكار بعض. ينطوي تسهيل التساؤل الفلسفي على العديد من القرارات البديهية، ويتجاوز التطبيق الميكانيكي لمجموعة الأدوات الفلسفية. إنه يتطلب أحكامًا معقدة وعملية

توازن بين التفكير النقدي والإبداعي والرعاية والاهتمام التعاوني، وأيضًا ممارسة الفضائل الاجتماعية الفكرية، مثل الشجاعة والتواضع والصدق والاحترام والصبر والوعي والبناء في إعطاء التحدي النقدي وتلقيّه(Quinn ، 1997، الفصل 9). دون تدخلات من الميسر، سيعوم القارب مثل الأخشاب الطافية – خاصة في البداية. يصر ليبمان وآخرون على أن الفلسفة الأكاديمية حاسمة لتحقيق التقدم (Lipman and Others، 1977، ص 60؛ Gardner ، 1995 .(من ناحية أخرى، يشير "فيليب كام" إلى أن "الحرية" كمثال توجيهي لـ P4Cغالبًا ما يتم تجاهلها. بالاعتماد على ديوي، شدد على كيفية تمكين "الارتباطات المتعددة مع الآخرين" في مجتمع التساؤل للأفراد من تحقيق "إمكانيات شخصية" معينة(Cam ، 2000، 12 .pp، 13 .(على الرغم من أن التركيز على الحقيقة والبصيرة والمعنى مهم للتقدم، فإن كل مجتمع تساؤل ينظم نفسه بنفسه. تشدد كام على نوع من العقلانية التي ليست فردية – على عكس الاجتماعي – ولكنها تتجاوز هذه المعارضة باعتبار المجتمع التأملي وسيلةً للمشاركين لتعزيز مهاراتهم وقدراتهم.

يصر بعض ممارسي P4C على أن أعضاء مجتمع التساؤل لا يتعلمون الفلسفة، بل يتعلمون كيف يتفلسفون. أثار الفصل الدقيق بين الاثنين (من قبل البعض) العديد من المناقشات في هذا المجال. على سبيل المثال، يجادل "إيكهارد مارتنز" Ekkehard Martens أنه لا يمكن الفصل بين الاثنين وأن العلم الفلسفي الأكاديمي شرط ضروري لنشاط الفلسفة – على الرغم من اعترافه بصعوبة تحديد مقدار الضرورة بالضبط(Martens ، 2008، .(32 .pيتلقى المعلمون رسائل مختلطة من معلمي P4C حول الحاجة إلى خلفية في الفلسفة كما يتم تدريسها في الجامعات.

يفتح الرابط بين "المجتمع" و "التساؤل" مكانًا يواجه فيه الممارسون تحديًا لجعل فلسفتهم في التعليم صريحة. يدعي "لورانس سبليتر" أن العلاقة بين الاثنين غير متكافئة ومترابطة: "المجتمع ليس بالضرورة مجتمعًا للتساؤل، ولكن التساؤل يفترض بالضرورة عنصرًا من المجتمع(Splitter ، 2000، .(12.pويشرح أن المجتمعات قد تكون لها روابط قوية، من الثقة والتعاون والمجازفة والشعور بالهدف المشترك، لكنها تفتقر إلى خصوصيات ضرورية للتساؤل، مثل التفكير والحوار والاعتراف بمنظورات بديلة. يصر الفاصل على أن المجتمع هو شرط ضروري لتدريس التساؤل، لأنه كوسيلة للتفكير، يكون للتساؤل بنية حوارية وعلى هذا النحو هو "يركز على المشكلة يصحح ذاته ومتعاطف ومتعدد وجهات النظر" (ص .13). لكي يكون التساؤل فلسفيًا، لا يفكر الأعضاء في مسألة أو مشكلة معينة فحسب، بل يسألون أيضًا عن إجراءات هذا التفكير حول موضوع ما. يحتاج هذا التفكير حول التفكير من قبل المجتمع، أو ما يسميه ليبمان "التفكير المعقد(Lipman ، 1991 ، ص 23 ، 24) إلى معلمين يستطيعون التفكير حول التفكير في المنهجية والافتراضات ووجهات النظر والتحيز والتعصب. ومن هنا فإن التعرف على حوارات الفلاسفة التي تشكل مادة الفلسفة مفيد بشكل خاص، وبالنسبة للبعض ضروري.

يعتمد الاختلاف في ممارسة P4C إلى حد كبير على تفسير كلّ من "المجتمع" و"التساؤل" وتوازن الاثنين. ما يعنيه أن تتعلم كيف "تفكر لنفسك" بـ"التفكير مع الآخرين" يمكن بسهولة أن يصبح توافقا اجتماعيا، لا سيما مع أجندة الصواب السياسي الحالية(Browne ، 2006 .(غالبًا ما ينتقل المعلمون إلى أعماق مجتمع P4C كـ"بط إلى الماء". إنها قوة خاصة يجلبها المعلمون إلى الممارسة – غالبًا ما تقدم نماذج جيدة للفلاسفة. ومع ذلك، فإن الصرامة المصاحبة للبناء الفلسفي للأفكار عن طريق الجدل والتساؤل الديمقراطي يمكن أن تسبب قلقًا كبيرًا. فالمعلمون غير معتادين على تدريس التساؤل، ناهيك عن التساؤل الفلسفي. شكل "مخفف" من – P4C شكل يركز تركيزًا أساسيًا على بناء المجتمع بما يكفي لتلبية أهداف المنهج، مثل مهارات التحدث والإنصات إنصاتًا أفضل، ومهارات الاستجواب والتفكير، أو حتى التعليم من أجل المواطنة العالمية. إذا أصبح P4C جزءًا من التعليم السائد، فإن الخطر هو أنه قد يكون عرضة لخطر فقدان دقته الفلسفية، وهدفه التعليمي والسياسي النقدي.

يغير علم المعرفة وعلم الوجود (على سبيل المثال، ما هو "الطفل"؟) فإن ما يعتبر تقدمًا أو ذا قيمة فيP4C ، وبالتالي يؤثر تأثيراً مباشراً على التدخلات التربوية سيعتبر غالبًا ما يجلبه المعلمون – دون أن يدركوا ذلك – من افتراضاتهم المعرفية ووجهات نظرهم السياسية إلى ممارساتهم، وستثير البيداغوجية عدم اليقين، وبالتالي انعدام الأمن، في عملية التيسير(Haynes ، 2005، 2007 .(b يظهر الارتباك بانتظام في ممارستي الخاصة – وغالبا ما يُستفزّ عمداً – لأنه يكشف عن الصعوبة التي يواجهها المعلمون مع علاقات المعلم/ والطالب المتغيرة ودورهم المختلف باعتبارهم مدربين. توفر هذه التوترات التربوية الموجودة فرصًا إبداعية لمعلمي P4C

حيث تفتح مساحة عابرة للتفكير في القيم والمعتقدات حول التعلم والتعليم التي يجلبها المعلمون لممارستهم. تتجاوز القوة التحويلية لهذه الانعكاسات الفلسفية تدريس مادة ما، وتدعو المربين إلى إعادة التفكير في التعليم، ودورهم فيه مرة أخرى. تحدث الأمثلة التالية بانتظام وتوضح صدامًا عميقًا ومرحبًا به من النماذج التعليمية التي أثارها التعلم والتعليم الحواري، والفلسفة باعتبارها شكلا من أشكال الحياة، والممارسة الديمقراطية، وأنطولوجيا مختلفة للأطفال. تشكك ممارسة P4C تشكيكا عميقا في الممارسة التعليمية التي تدّعي ضمنيًا المعرفة حول "الطفل" ("كشيء") عند تسليم السيطرة للبالغين وتأكيد موقفهم من السلطة. عند تقديمه إلىP4C ، يمكن أن يتسبب عدم الأمان لدى المعلمين في مقاومة أو استجابات أخرى تهدف إلى استعادة التوازن في أقرب وقت ممكن. إن مساعدة المعلمين على الشعور بالراحة حيال عدم اليقين المرتبط بممارسة – P4C والاستمتاع بها – يمثل تحديًا حقيقيًا لتعليم المعلمين .P4C إحدى الطرق للمضي قدمًا هي إجراء حوارات مِيتا Meta-Dialogues مع الزملاء حول الدور المحدد الذي يمكن أن تلعبه فلسفة التعليم وينبغي أن تلعبه في هذه العملية هو القواسم المشتركة بين الأمثلة التي تعطي القائمة أدناه قوتها – حيث يحدّد كل توتر. لا يمكن تقديم إجابات على الأسئلة التي يطرحونها. في تعليم المعلمين، فإن القيمة التعليمية لعدم التوازن هي أن كل مجتمع تساؤل يحتاج إلى رسم خريطة للمنطقة عند حدوث ارتباك وبناء إجاباته الخاصة تعاونيا – بدعمٍ من معلم المعلم. يعني "المعلمون" هنا" P4C :المعلمون" و"مدربو المعلمين" وكذلك "مرشدو وموجهو مدربي المعلمين."

لحظات متكررة من الإرتباك

أ. اختيار نقاط البداية للتساؤل

عندما يختار المعلمون المواد التي تعطي "الرسالة" الصحيحة، تضع الموضوع "المناسب" أو "تتناسب" مع الاهتمامات التعليمية الحالية.

تماشيًا مع علم أصول التدريس، يجب تحديد نقاط البداية للتساؤل بعناية من أجل قدرتهم على التعبير عن الغموض أو إنتاج الحيرة أو إثارة استجابات عميقة. لا يمكن الإجابة على الأسئلة المثارة بطرق محددة أو بـ"فعل" شيء ما، على سبيل المثال التجربة أو البحث. يحتاج كل فرد من أفراد المجتمع للتفكير بأنفسهم (بمساعدة تفكير الآخرين). على الرغم من ذلك، فإن الكثير من مواد P4C المكتوبة هي تعليمية وتوجيهية وأحيانًا أخلاقية (انظر على سبيل المثال Cleghorn and Baudet، 2002 .(غالبًا ما يستخدم المعلمون الروايات المعقدة ومفتوحة النهاية للتوافق مع أهداف المناهج الدراسية، أو جدول أعمالهم الأخلاقي والسياسي – على سبيل المثال: محو الأمية العاطفية. وبما أنهم ليسوا على اطلاع بالمقاربات الفلسفية للعواطفNussbaum) ، 2001 ، 2004 ؛Muris ، 2008(، يميل المربون إلى استخدام الأطر النفسية حتى عندما يمارسون P4C لأنهم أكثر دراية بها. بالاختيار الدقيق لبعض نقاط البداية، يمكن لتدريب المعلمين على P4C أن يوضح هيمنة الأساليب النفسية للتعليم ويطرحها للمناقشة.

ب. الترجمة

عندما يواجه المربون صعوبة في فهم ما يقوله أعضاء مجتمع التساؤل.

يعتمد مدى أهمية التساؤل الفلسفي على الروابط والوصل التي يقوم بها المجتمع بين المفاهيم أو الأفكار المجردة وبين مصالح المجتمع وتجاربهم الشخصية. يتطلب الاستعداد للتجربة واللعب بأفكار جديدة خطوات فلسفية من المعلوم إلى المجهول حيث يحتاج المعلم إلى مقاومة الرغبة في "ترجمة" ما يقال إلى المعرفة العامة المألوفة المتجسدة في المنهجHaynes and Murris) ، 2006 .(إذا لم يكن الأمر كذلك، فسوف يلتزم الأطفال ببساطة بجهود المربين للسيطرة. إن تفسير نصوص التساؤل مع الأطفال أمرٌ معقد للغايةHaynes) ، Murris؛b2007 ، 2000 .(قراءة النصوص وتحليل شرائط التساؤل في تعليم معلمي الـ P4Cيجعل البالغين ليسوا فقط على دراية بالافتراضات التي يقدمونها لقراءاتهم، بل يثير أيضًا السؤال حول مدى نفع التساؤل مع البالغين لإعداد المعلمين إعدادًا كافيا لتسهيل التساؤل مع الأطفال.

ج. العثور على السؤال "الصحيح"

عندما يتعلم المعلمون تحديد الأسئلة الفلسفية بالنظر في استخدام المفردات (مثل "لماذا") أو الاستراتيجيات التي تركز على تحليل المفاهيم المجردة.

فإن التحدي هنا لتدريب المعلمين عظيم. يبادر اختصاصيو التوعية للتعرف على المفاهيم الفلسفية المجردة وتوليد الأسئلة الفلسفية بالسؤال: "ما هو...؟" ومع ذلك، يمكن أن تتحول بسهولة هذه المعرفة الجديدة إلى تقنية، مما يمنح المعلمين ما يشبه الآلة، للمساعدة في تحديد الفرق بين الأسئلة الفلسفية "الجيدة " و"السيئة". لكن تضمين الأسئلة الفلسفية المجردة في التجارب أو الروايات الملموسة لا يمكن اختزاله إلى تقنية. لا يتطلب فقط الحكمة العملية (Dunne ، 1993 ؛ Murris ، 2008)، ولكن أيضًا المشاركة مع تاريخ الأفكار الفلسفية.

د- التحقيقات النفسية والفلسفية

عندما يسأل اختصاصيو التوعية "ما هي نوايا المؤلف؟"، أو "ما هو شعورك؟"

يعاني المعلمون عموما من الاختلاف بين الاستجابات النفسية والفلسفية للأسئلة المجردة (انظر على سبيل المثال Gardner ، 1995 .(يختلف ما يعتبر تفسيرًا في العلوم أو علم النفس أو التعبير والتفسير في الفلسفة حيث تظل إجابات الأسئلة الفلسفية قابلة للحوار. حتى عندما يتم الاتفاق على إجراء معين للإجابة على هذه الأسئلة (على سبيل المثال التحليل المفاهيمي)، يمكن أن يُساءل هذا الإجراء نفسه أيضًا عن كفاءته أو صحتهSplitter) ، 2000، .(3 .pمرة أخرى، يمكن أن يؤدي عدم التوازن الناجم عن التوتر بين الأسئلة الفلسفية والنفسية إلى توفير فرص تعليمية لا تقدر بثمن حيث إن التمييز بين الاثنين بعيد عن أن يكون بسيطًا.

ه. عدم التقدم

عندما ينزعج اختصاصيو التوعية من الافتقار إلى الاتجاه الخطي في الحوار، ويعبرون عن عدم اليقين بملاحظات مثل "إنهم يدورون في دوائر"، أو "ما يزالون في فلكٍ آخر غير موضوع الحديث."

على عكس المحادثة العادية، يهدف مجتمع التساؤل إلى اختلال التوازن. يقارن ليبمان بين حركة التساؤل والمشي. عندما تمشي فإنك تحوّل وزنك باستمرار من قدمك اليسرى إلى اليمنى وما إلى ذلك؛ في هذه العملية ما يزال التوازن مختلا Lipman) ، 1991 ، ص 229). الحركة في مجتمع التساؤل ليست خطية ولا دائرية، ولكنها حركة لولبية تولد التفكير Murris and Hayned) ، 2000 .("منتجات" التساؤل هي "أحكام عقلية" وبالتالي فهي ليست ثابتة على الإطلاق، ولكنها "أماكن استراحة مؤقتة Lipman) "، 1991 ، ص 17 ، 65). وقد نظمت استعارات مختلفة معتقدات الكبار لدينا أن الحجج يجب أن يكون لها هدف، وبداية، ويجب أن تسير خطيًا Murris)، 1997 أ). ولكن، غالبًا ما يبدو أن التساؤلات تدور في دوائر. يجب استكشاف الطرق المختلفة التي يمكن بها تقييم التقدم وما يمكن اعتباره نتاجًا لاستعلام في P4C بشكل حواري في تدريب المعلمين.

و. التساؤل المفاهيمي

عندما يعلق المعلمون على أننا يجب أن نبدأ بتعريف المفهوم ("لإنجازه والانتهاء منه")، وحثه على "فرزه" قبل بدء المناقشة "الحقيقية."

تهتم الفلسفة للأطفال بالخصائص التفاعلية للمفهوم، أي: كيف يستخدم الناس المفهوم في مجموعة متنوعة من السياقات البشرية. يتم إحراز تقدم في التساؤل عندما تضيء معاني المفاهيم المركزية وتُبنى تفاهمات جديدة تعاونيا بتحديد مفهومٍ أو نشاطٍ أو قصةٍ في إطار مرتبط بشيء ما في تجربتنا الخاصة Splitter and Sharp) ، 1995، ص 71). يتواصل مجتمع التساؤل على أساس أنه يمكن

التشكيك في كل افتراض أو بيان أو حجة – بما في ذلك الافتراضات والإجراءات الخاصة بالمجتمع – وبالتالي يتطلب موقفًا من التماسك والانفتاح العقلي وعدم الدوغماتية والتواضع تجاه العلم. إن الآثار المترتبة على تدريب المعلمين هي أنه لا يمكن تقديم P4C نفسه عن طريق إخبار المعلمين أو شرحهم لما هو – P4C بمساعدة تعريف – ولكن الأمر يتطلب مشاركة نقدية مع العملية نفسها وكذا الأبحاث.

ز. حفظ السلام

عندما يخشى المدربون من احتمال أن ينزعج المعلمون أو الأطفال وبالتالي يحاولون تجنب موضوعات معينة للتساؤل.

في P4C تشكل الآراء والأسئلة الشخصية للأطفال محتوى التساؤل واتجاهه، كما أن الأطفال مسؤولون أيضًا عن إجراءاته وقواعده وهويته. يمكن أن تؤدي موضوعات الكبار المحظورة مثل "الموت" أو "الجنس" أو "الدين" – حتى عندما يختار الأطفال التحدث عنها – إلى ردود فعل الرقابة في المعلمين(Haynes) ، 2005، 2007b؛ Haynes and Murris ، 2006 .(يمكن أن يوفر الاضطراب العاطفي فرصًا غنية للمجتمع لاستكشاف قيمه وإجراءاته عن طريق الحوار، وتعزيز ممارسته. ولكن لا توجد إجابات سهلة عند الموازنة بين القيم الأساسية للاستقلالية والحماية في التعليم. إن الاختلاف – الذي ينتج عنه الصراع المعرفي والعاطفي – هو محرك الحوار الذي يحث المشاركين على استكشاف الإطار المفاهيمي لتفكيرهم الخاص.

ح. الاستعداد لما هو غير متوقع

عندما يسعى المدربون إلى توجيه صريح مع تخطيط دروس P4C والتحضير لها.

اعتاد المعلمون على ثقافة التعليم التي تعطي الأولوية لنقل علمٍ محدد سلفًا (عن طريق شخص بالغ) واكتسابه (من قبل متعلمٍ شاب). من الواضح أن فكرة حقوق الأطفال في الحرية الأكاديمية (السعي وراء المعرفة لمصلحتها) لا تظهر في التعليم الابتدائي والثانوي (Haynes)، 2007 .(aعندما يُنظر إلى الفلسفة باعتبارها موضوعا أكاديميا – لا مادة مدرسية – تفتح الإمكانيات للتساؤلات الأصيلة في المجتمعات التي تنشئ الأفكار وتتشاركها وتتحداها وتتحقق منها وتطبقها Kelly) ، 2002 .(لا يمكن التخطيط للاستجابة التربوية والاستجواب الجيد الذي تتطلبه هذه الممارسة مسبقًا، ولتجنب انعدام الأمن الذي تحدثه لدى المعلمين، هناك إغراء للتركيز بدلاً من ذلك على المهارات والأنشطة المخطط لها مسبقًا والتمارين وأنشطة "التهيئة."

يمكن أن يقع مدربو المعلمين (أو المؤسسات التي يعملون لهم أو معهم) فريسةً لفكرة أن العلم حول P4C يمكن توحيده ونقله ببرامج جاهزة. يمكن لهذه البرامج والدورات التدريبية هذه و"الأرضية التي يجب تغطيتها" أن تخنق أي استجابات حوارية وفلسفية قد تكون مهمة للمجتمع، ولكن ربما لم يُخطط لها.

ط. إجابات صحيحة وأخرى خطأ، حرية التعبير

عندما يعلم المعلمون الآخرون أنه لا توجد إجابات صحيحة أو خطأ في.P4C

يمكن أن تكون هذه الطمأنينة في الواقع محررةً للمعلمين والأطفال وقد يكون لها فوائد نفسية .**تهدف P4C إلى إعطاء فرص متساوية؛ حيث يكون كل مشارك مصدرًا محتملاً للرؤية ويستحق الاستماع إليه والإجابة عن أسئلته. ولكن ليس الأمر أن "كل شيء يسير" أو يجري قبوله دون انتقاد: ما يزال من الممكن معالجة بعض المساهمات على أنها غير صالحة أو غير صحيحة أو غير ذات صلة من المجتمع. ومع ذلك، كما رأينا سابقًا، فإن التوازن بين "التقدم نحو الحقيقة" والحرية واحتياجات المجتمع أبعد ما يكون عن الصراحة، ويجب أن يكون الاستكشاف الفلسفي للمسائل المعنية جزءًا من تدريب ميسري.P4C**

استنتاج

يواجه تدريب المدرسين P4C تحديات كبيرة في اللحظات المتكررة التي يفقدون فيها التوازن، ولكن أيضًا كيف يمكن لهذه التوترات أن تخلق فرصًا غنية لميسر P4C الممارس الأشبه بسمك الشفنين اللادغ؛ فبالسعي الجاد إلى عدم التوازن، يمكن إثارة هذه القضايا ليس فقط في الفصول الدراسية وغرف الموظفين ومدربي المعلمين، ولكن أيضًا مع الأطفال الذين هم أصحاب مصلحة ومهمين في القرارات الصعبة التي تواجهها الممارسة .لا يمكن تعلم P4C من الكتب؛ فالقاعدة التجريبية ضرورية، كما لا يمكن التعرف على "مجتمع التساؤل" إلا بالمشاركة النشطة في مثل هذه المجتمعات. لكن الممارسة وحدها ليست كافية: فممارسة معلمو اللغة تعيد تشكيلها، وتخضع للتجديد المستمر والتغيير وفقا لتحديات التفكير الفلسفي وتأثيراته. إذا لم يكن الأمر كذلك، فإن الأبعاد الفلسفية لـ P4C تظل خاملة وتسودها البراغماتية (لا الفلسفية.(

المراجع:

- Benjamin, M. and Echeverria, E. (1992) Knowledge in the Classroom, in: A. M. Sharp and R. Reed (eds) Studies in Philosophy for Children (Philadelphia, PA, Temple University Press), pp. 64–79.
- Biesta, G. (2006) Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future (Boulder, CO, Paradigm Publishers).
- Bonnett, M. (1995) Teaching Thinking and the Sanctity of Content, Journal of Philosophy of Education, 29.3, pp. 295–311.
- Browne, A. (2006) The Retreat of Reason: Political Correctness and the Corruption of Public Debate in Modern Britain (London, Civitas, Institute for the Study of Civil Society).
- Cam, P. (1995) Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom (Sydney, Primary English Teaching Association and Hale and Iremonger).
- Cam, P. (2000) Philosophy and Freedom, Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 15.1, pp. 10–13.
- Cleghorn, P. and Baudet, S. (2002) Let's Think: Philosophical Stories to Stimulate Thinking (Blackburn, Educational Printing Services Ltd).
- Daniel, M-F. (nd) Learning to Dialogue in Kindergarten. A Case Study, e-Analytic Teaching, 25.3, pp. 23–52.
- Dunne, J. (1993) Back to the Rough Ground: Practical Judgment and the Lure of Technique (Notre Dame, IN, University of Notre Dame Press).
- Fisher, R. (1998) Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom (London, Cassell). Fiumara, G. C. (1990) The Other Side of Language: A Philosophy of Listening (London and New York, Routledge).
- Fiumara, G. C. (1995) The Metaphoric Process: Connections between Language and Life (London and New York, Routledge).
- Gardner, S. T. (1995) Inquiry is no Mere Conversation (or Discussion or Dialogue): Facilitation is Hard Work!, Creative and Critical Thinking, 3.2, pp. 38–49.
- Guthrie, W. K. C. (1956) Plato: Protagoras and Meno (London, Penguin).
- Haynes, J. (2005) The Costs of Thinking, Teaching Thinking and Creativity, 17 (Birmingham, Imaginative Minds).

- Haynes, J. (2007a) Freedom and the Urge to Think in Philosophy with Children, Gifted Education and International, 22.2/3, pp. 229–38.
- Haynes, J. (2007b) Listening as a Critical Practice: Learning from Philosophy with Children, PhD thesis submitted for examination to University of Exeter.
- Haynes, J. (2008) Children as Philosophers. Learning through Enquiry and Dialogue in the Primary School, 2nd edn. (London, RoutledgeFalmer).
- Haynes, J. and Murris, K. (2000) Listening, Juggling and Travelling in Philosophical Space, Critical and Creative Thinking, Australasian Journal of Philosophy for Children, 8.1, pp. 23–32.
- Haynes, J and Murris, K. (2006) The 'Wrong Message': Risk, Censorship and The Struggle for Democracy in the Primary School (presented at Philosophy of Education Society Conference, Oxford, 31 March-2 April 2006), to be published in Thinking: The Journal of Philosophy for Children (forthcoming).
- Heidegger, M. (1968) What is called Thinking?, J. G. Gray, trans. and intro. (New York, Harper and Row).
- Heidegger, M. (1979) Sein und Zeit (Tu¨bingen, Max Niemeyer Verlag).
- Jenkins, T. J. O. (1988) Philosophy for Children, Values, 2.3.
- Johnson, S. (2001) Teaching Thinking Skills. Impact Paper No 8 in a series of policy discussions, C. Winch and R. Smith, eds (The Philosophy of Education Society of Great Britain).
- Kelly, P. (2002) Authentic Enquiry in the Classroom, Teaching Thinking and Creativity, 7, pp. 38– 42.
- Kennedy, D. (1998) Reconstructing Childhood, Thinking. The Journal of Philosophy for Children, 14.1, pp. 29–37.
- Kennedy, D. (2006) The Well of Being: Childhood, Subjectivity and Education (Albany, State University of New York Press).
- Kohan, W. O. (1995) The Origin, Nature and Aim of Philosophy in relation to Philosophy for Children, Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 12.2, pp. 25–31.
- Kohan, W. O. (1998) What Can Philosophy and Children Offer Each Other?, Thinking. The Journal of Philosophy for Children, 14.4, pp. 2–8.
- Kohan, W. O. (2002) Education, Philosophy and Childhood: The Need to Think an Encounter, Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 16.1, pp 4–11.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1980) Metaphors We Live By (London, University of Chicago Press).
- Leal, F. and Shipley, P. (1992) Deep Dualism, International Journal of Applied Philosophy, VII, pp. 33–44.
- Lipman, M. (1988) Philosophy Goes to School (Philadelphia, PA, Temple University Press).
- Lipman, M. (1991) Thinking in Education (Cambridge, MA, Cambridge University Press).

- Lipman, M. and Sharp, A. M. (1985) Ethical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Lisa (Montclair, NJ, Institute for the Advancement of Philosophy for Children with University Press of America).
- Lipman, M., Sharp, A. M. and Oscanyan, F. S. (1977) Philosophy in the Classroom (Philadelphia, PA, Temple University Press).
- Long, F (2005) Thomas Reid and Philosophy with Children, Journal of Philosophy of Education, 39.4, pp. 599–615.
- Martens, E. (1999) Spelen met denken: Over Filosoferen met Kinderen (Rotterdam, Lemniscaat).
- Martens, E. (2008) 'Can Animals Think?' The Five Most Important Methods of Philosophizing with Children, Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 18.4, pp. 32–35.
- Matthews, G. (1980) Philosophy and the Young Child (Cambridge, MA, Harvard University Press).
- Matthews, G. (1994) The Philosophy of Childhood (Cambridge, MA, Harvard University Press).
- Matthews, G. (1999) Socratic Perplexity and the Nature of Philosophy (Oxford, Oxford University Press).
- Murris, K. (1997a) Metaphors of the Child's Mind: Teaching Philosophy to Young Children. Phd Thesis, University of Hull.
- Murris, K. (1997b) Philosophy with Children: More Basic than the Basics, Curriculum, 18.3, pp. 129–140.
- Murris, K. (1999) Philosophy with Preliterate Children, Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 14.4, pp. 23–34.
- Murris, K. (2000) The Role of the Facilitator in Philosophical Enquiry, Thinking, 15.2, pp. 40–47.
- Murris, K. (2008) Autonomous and Authentic Thinking through Philosophy with Picturebooks, in: M. Hand and C. Winstanley (eds) Philosophy in Schools (London, Continuum).
- Murris, K. and Haynes, J. (2000a) Storywise: Thinking through Stories (Newport, Dialogueworks).
- Murris, K. and Haynes, J. (2000b) Listening, Juggling and Travelling in Philosophical Space, Critical and Creative Thinking, 8.1, pp. 23–32.
- Nussbaum, M. (2001) Upheavals of Thought: the Intelligence of Emotions (Cambridge, Cambridge University Press).
- Nussbaum, M. (2004) Emotions as Judgments of Value and Importance, in: R. C. Solomon (ed.) Thinking about Feeling: Contemporary Philosophers on Emotions (Oxford, Oxford University Press).
- Quinn, V. (1997) Critical Thinking in Young Minds (London, David Fulton).

- Splitter, L. (2000) Concepts, Communities and the Tools for Good Thinking, Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines, 19.2, pp 11–26.
- Splitter, L. and Sharp, A. M. (1995) Teaching for Better Thinking; The Classroom Community of Enquiry (Melbourne, Acer).
- Thinking Allowed (2007) DVD; published by Gallions Primary School, London (orders@gal lions.newham.sch.uk).
- Vansiegelheim, N. (2005) Philosophy for Children as the Wind of Thinking, Journal of Philosophy of Education, 39.1, pp. 19–37.
- Walkerdine, V. (1984) Developmental Psychology and the Child-centred Pedagogy, in: J. Henriques, W. Holloway, C. Unwin, C. Venn and V. Walkerdine (eds), Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity (London and New York, Routledge