الفلسفة للأطفال والتفكير الفلسفي عند الأطفال

Philosophy for Children and Children's Philosophical Thinking

موون رولينز جريجوري

Maughn Rollins Gregory

مسودة فصل من كتاب تاريخ الفلسفة الغربية للتعليم في المشهد المعاصر (1914 حتى الآن) لآنا بيجز سانتاسانا Anna Pages Santacanaمحرر)؛ المجلد 5 من تاريخ الفلسفة الغربية للتعليم لميغان لافيرتي Meghan Laverty وديفيد هانسن David Hansenمحرران)، بلومزبري للنشر.

Gregory, M.R. 2021 ,'Philosophy for Children and Children's Philosophical Thinking. In A.Pagès (ed.)', *A History of Western Philosophy of Education in the Contemporary Landscape*, pp.153-77.

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: سجى الحسيني

تدقيق: أمل إسماعيل

مقدمة

يمتد تاريخ الممارسة الفلسفية للشباب – كما لاحظ جاريث ب. ماثيوز – Gareth B Matthews إلى سقراط على وجه التقريب:

قدّم أفلاطون سقراط في الحوارات المبكّرة تقديما بسيطاً في المنزل بصحبة أطفال... إذ يبدو أن سقراط نفسه وجد من المناسب تماماً إشراك الأطفال في المناقشة الفلسفية. علاوة على ذلك، من الواضح أنه كان يحترم الأطفال باعتبارهم شركاء في المناقشة الفلسفية... يمكننا القول تقريبًا أن التساؤل السقراطي بدأ كفلسفة للأطفال (1998: 11-12).

يعد التعليم الرسمي للفلسفة – الذي يقولب في المواد الجامعية – جزءا من المرحلة الثانوية في عدة بقاع من دول العالم لعدة قرون (UNESCO، 1935، 2007 .(ومع ذلك لم تصبح الفلسفة مع الأطفال الصغار ممارسة تعليمية وموضوعاً للمنح الدراسية الأكاديمية إلا في أواخر الستينيّات من القرن الماضي. منذ ذلك الحين أصبحت الممارسة الفلسفية مع الأطفال والمراهقين حركة عالمية متعددة التخصصات تشتمل على ابتكارات في المناهج وطرق التدريس والنظرية التعليمية وتعليم المعلمين في الفلسفة الأخلاقية والاجتماعية والسياسية وفي الخطاب والنظرية الأدبية. وقد خلقت مجالًا أكاديميًا جديدًا لفلسفة الطفولة. سأقدم في هذا المقال وصفًا موجزًا لأصول الحركة في أعمال ماثيو ليبمان(1923-2010) Matthew Lipman ، وغاريث ب. ماثيوز-1929) Gareth B. Matthews (2011، ومارجريت شارب.(1942-2010) Ann Margaret Sharp

الطفل فيلسوفًا: جاريث ب. ماثيوزGareth B. Matthews

أصبح ماثيوز مهتمًا بالتفكير الفلسفي للأطفال عندما لاحظ الثراء الفلسفي لتعليقات أطفاله وأسئلتهم، والتوازي بين محتوى بعض كتب قصص أطفاله والمواضيع التي كان يدرسها في الجامعة. ناقش مقاله الأول الذي يبحث في الفلسفة في أدب الأطفال والتفكير الفلسفي للأطفال أن:

ما يفعله الفلاسفة (بطرق منضبطة ومثبتة إلى حد ما) هو أقرب بكثير مما يتم تقديره عادةً لما يفعله بعض الأطفال فعلاً طبيعياً على الأقل (وإن كان متقطعاً ودون الاستفادة من التقنيات المتطورة)... إذا تم تثبيط هذا الدافع في المدرسة وتحبيطه في الكلية قد يكون لهذه الحقيقة علاقة بفشل المجتمع في مكافأة أي تساؤل مستمر لا يمكن إعطاؤه إجابة "مفيدة" (1976: 14-15.(

ما تزال الآثار المترتبة على هذه الادعاءات بالنسبة للفلسفة والأطفال والتعليم قيد الدراسة في جميع أنحاء العالم. أحد الآثار الضمنية التي طورها ماثيوز على نطاق واسع في كتابه عن سقراط (1999) هو أن الفلسفة في الأساس هي مسألة اعتراف بالحيرة الفكرية والأخلاقية واللاهوتية والسياسية ومواجهتها – ونوع من المغامرة لأن معظم الأطفال الصغار يتمتعون بالاستعداد والكفاءة.

كان الأثر الأشد والأكثر مفاجأة لعمل ماثيوز المبكر على التفكير الفلسفي للأطفال هو أنه (بصرف النظر عن مؤلفي كتب الأطفال ذوي العقلية الفلسفية) قد أسيء فهم الأطفال إساءة خطيرة، وجرى التقليل من تقديرهم وعدم احترامهم. تتبّع ماثيوز (2006) سوء معاملة الأطفال وصولاً إلى أرسطو، الذي يعتبر الطفل في الأساس بمثابة سلف للما قبل فكرية وما قبل أخلاقية للبشر البالغ العاقل الذي يتمثل الغرض من التعليم بالنسبة له في توجيه نمو الطفل إلى مرحلة البلوغ. أطلق ماثيوز على هذا لقب "نقص مفهوم الطفولة Deficit Conception of Childhood"وكتب انتقادات مكثّفة لاستمراره المعاصر في نموذج جان بياجيه Jean Piaget المرحلي للتطور المعرفي وفي نموذج لورانس كولبرغ Lawrence Kholberg المرحلي للتطور الأخلاقي (1980، 1985، 1989، 1995، 2006، 2008، 2017). اعتمد ماثيوز على تجربته الخاصة في التفلسف مع الأطفال وكذلك طلاب الجامعة ومعلمي المدارس وأولياء الأمور الذين عمل معهم ليحاجج بأن التطور المعرفي والأخلاقي للأطفال قد لا يحدث في مراحل يمكن التنبؤ بها، وأن تفكير الأطفال ليس دائمًا غير ناضج مقارنة بالكبار. في الواقع – كما قال – غالبًا ما يكون أكثر جرأة ونقدًا وإبداعًا من معظم البالغين الذين فقدوا فضولهم الفلسفي وفطنتهم. كان التكتيك الآخر الذي استخدمه ماثيوز للدفاع عن سلامة التفكير الفلسفي للأطفال هو ربط أسئلة الأطفال وأفكارهم بالمعيار الفلسفي، كما هو الحال عندما أوضح كيف تمكن طلاب الصف السابع في مدرسة نهارية عبرية من توليد ردود عقلانية وتطوعية كلاسيكية لمشكلة يوثيفرو.(2009) .Euthyphro

كان نقد ماثيوز لمفاهيم النقص في الطفولة ودفاعه عن براعة الأطفال الفلسفية ركيزة فلسفته الخاصة عن الطفولة. في عام 1994 نشر أول كتاب في هذا المجال على الرغم من أن رؤيته لمعايير المجال ومواقفه الخاصة به تطورت على مدار مسيرته المهنية. في عام 2002 نشر مدونة عن فلسفة الطفولة لموسوعة ستانفورد للفلسفة، مما يشير إلى حالة المجال الجديد في الفلسفة السائدة.

تتناول فلسفة الطفولة أسئلة فلسفية مثيرة للاهتمام عن الطفولة وعن مفاهيم الناس عن الطفولة وسلوكهم تجاه الأطفال، وعن نظريات ماهية الطفولة وكذلك نظريات التطور المعرفي والأخلاقي، وعن نظريات حقوق الأطفال والمفاهيم المتعلقة بوضع الطفل وأهمية فن وشعر الأطفال، وعن الادعاءات المتعلقة بتاريخ الطفولة وكذلك الدراسات المقارنة للطفولة في مختلف الثقافات، وأخيراً عن النظريات المتعلقة بمكانة الأطفال في المجتمع.

في عام 2006 قدم ماثيوز مجازاً جديداً لوصف فلسفته عن الطفولة: أقترحُ أن نحاول إنشاء مفهوم عاكس للطفولة Mirror-Image Conception of Childhood...يمكن القول إن نقاط القوة في الطفولة تميل إلى أن تكون نقاط ضعف الراشد والعكس صحيح. وبالتالي فإن لدى الأطفال بصيرة نقية لرؤية ما لم نعد نراه نحن البالغين والفضول لفهم ما نأخذه كأمرٍ مسلّمٍ به، وكذلك العقول التي تكتشف الألغاز والتناقضات والحيرة التي اعتاد عليها معظمنا منذ فترة طويلة.

من ناحية أخرى، لدينا نحن البالغين الكثير من المعلومات والعديد من المهارات المعقدة وفهم أعمق لبعض الأمور، وخبرة غنيّة لمشاركتها حول كيفية مواجهة تحديات الحياة. يجب أن يكون الهدف من التربية الجيدة والتعليم الجيد هو مساعدة أطفالنا على اكتساب بعض مزايا الكبار دون فقدان العديد من مزايا الطفولة التي فقدها معظمنا نحن البالغين بالفعل (2006: 14، .(emphasis his

من النتائج المهمة لمفهوم ماثيوز المفهوم العاكس للطفولة والبلوغ أنه "يدعو إلى مشاركة وجهات النظر" بين الأجيال (2006: 18). تحقيقاً لهذه الغاية، دعا ماثيوز إلى الحوار الفلسفي بين الأطفال والبالغين بلا كلل في دورات الكلية وورش العمل للمعلمين وكتاباته. وقال بأنه حتى الفلاسفة سيستفيدون من حداثة وصراحة تفكير الأطفال، لكن البالغين (خاصة الآباء والمعلمين) لا يحتاجون إلى تدريب فلسفي من أجل الاستمتاع بالفلسفة مع الأطفال. ودعم كلامه بكتابة مراجعات لكتب الأطفال ذات التوجه الفلسفي في عمود "التفكير في القصص" الذي أنشأه من أجل التفكير في مجلة الفلسفة للأطفال في مونتكلير. أصبحت هذه المراجعات نمطًا لمنهج "البومة الحكيمة Wise Owl"الذي أنتجه ماثيوز للفصول الدراسية من الصف الأول إلى الصف الثالث مع طالبة الدكتوراه بجامعة ماساتشوستس لينور كارلايل Lenore Carlasle ومستشارة مدارس أمهيرست العامة شاري تيشمان .Shari Tishman تُطمئن الحزمة الأولى لسلسلة المراجعات المعلمين بمقال بلاغي ردد صدى النداء في مقال ماثيوز عام 1972:

إذا كنت لا أعرف شيئًا عن الفلسفة أو عن تدريس التفكير النقدي فهل سأتمكن من استخدام البومة الحكيمةWise Owl ؟

أجل؛ إذا كنت تستطيع أن تقرأ وتفكر وتعتقد أن استكشاف الأسئلة المفتوحة مطلبٌ منطقي، وإذا كنت تعتقد أن الأطفال يمكنهم التفكير في أفكارٍ شائقة وكنت على استعداد لاستكشاف الأفكار معهم، فلديك كل ما تحتاجه(Matthews, Carlisle, Tishman) !، 1987 : 2(

بدأ عمل ماثيوز الرائد في الفلسفة في أدب الأطفال اتجاهًا مهمًا داخل حركة الفلسفة للأطفال باستخدام الكتب المصورة وأدب الأطفال لتحفيز التفكير الفلسفي للأطفال(Haynes and Murris) ، 2012؛ Sprod 1993b؛ Wartenberg ، .2009)

الفلسفة في التعليم ماثيو ليبمان Matthew Lipman وآن مارغريت شارب Ann Margaret Sharp

من أكثر جوانب حركة الفلسفة للأطفال تميزًا جانب الفاعلية الفكرية والأخلاقية والسياسية التي تنسب للأطفال والمراهقين. ومع ذلك فإن شخصية الطفل في هذه الحركة لم تكن أبدًا موحدة. اعتبر ليبمان الأطفال قادرين على طرح الأسئلة والتفكير الفلسفي، لكنه لم يكن متفائلاً بشأن قدرات الآباء والمعلمين على استخلاص هذا التفكير ودعمه. بالنسبة إلى ليبمان وشارب، من المحتمل أن يكون الطفل مجرد عامل فلسفي، ويكبر ليصبح كذلك عن طريق نوع فلسفي خاص من التعليم. ولتحقيق هذه الغاية، لم يطمحوا فقط إلى جعل الفلسفة جزءًا طبيعياً من التعليم، ولكن إلى تحويل التعليم على غرار التساؤل الفلسفي(Lipman) ، 1978، 1985؛ Kizel ، A. Sharp2016 ، 1983؛ Splitter ، 1987.(

كان ليبمان منشغلاً بمشاكل التعليم، وقد حثه على ذلك دراسته عن ديوي وسياسة الإدارة التربوية في جامعة كولومبيا، والصراعات التي يواجهها أطفاله مختلطوا الأعراق في المدارس العامة. منذ أوائل الستينيات، كما قال:

تم تنبيهي إلى ضرورة حماية الأطفال من أنواع الدعاية والإعلان التي تمنعهم من حرية الاختيار بدلاً من منحها... وإن كنت قد بدأت أفكر في مخاطر أن تكون عقول الأطفال عرضة للتلاعب، فقد بدأت أيضًا التفكير في أن قدرتهم على الدفاع عن أنفسهم فكريًا كانت بالتأكيد شيئًا يجب تعزيزه وبالإمكان تقويته (2008: 103.(

النهج الذي ابتكره ليبمان لتعريف الأطفال بالفلسفة لم يكن إلا أسلوباً أدبياً جديداً وهو الخيال الفلسفي للأطفال. على عكس نوع أدب الأطفال ذي المعنى الفلسفي الذي كان ماثيوز يدرسه، فإن الخيال الفلسفي للأطفال كما تخيله ليبمان تعليمي وتوجيهي في طرق عدة: فهو يعيد بشكل مقصود ومنهجي بناء المسائل والنقاط الفلسفية الرئيسية في اللغة المتاحة للأطفال من مختلف الأعمار. كما أنه يحاول جعل المفاهيم الفلسفية ذات صلة بحياة الأطفال ومساعدتهم على التعرف على الأبعاد الفلسفية لتجربتهم الخاصة، ويُشكِّل الأطفال الممارسين لحوارات فلسفية مدروسة مع الكبار ودونهم. استُلهِمت روايات ليبمان أيضًا من ادعاء جيروم برونر Jerome Bruner أن أي موضوع يمكن تدريسه بنزاهة في أي عمر مدرسي، وهو مُصَمم كما أطلق عليه برونر (1960) "المنهج الحلزوني Spiral Curriculum"حيث يعاد النظر في المفاهيم والموضوعات الفلسفية الرئيسية بمزيد من العمق والتطور في مستويات الصف المتتالية في عملية تكرارية. سرعان ما أصبح واضحاً أن هذه الأهداف المعقدة ستتطلب كتيبات المعلم لملازمة الروايات، والتطوير المهني للمعلمين (والفلاسفة) لاستخدامها. نجح ليبمان في تجريب روايته الأولى "اكتشاف هاري ستوتلماير Harry Stottlemeier's Discovery"في عام 1970 في فصل دراسي للصف الخامس في مونتكلير نيو جيرسي بدعم من كولومبيا والصندوق الوطني للعلوم الإنسانية. ثم توقفت كولومبيا عن دعم المشروع وانتقل ليبمان إلى كلية ولاية مونتكلير في عام 1972 حيث دُعي للعمل على المشروع بدوام كامل تقريبًا.

في العام التالي، انضمت شارب إلى هيئة التدريس في المؤسسات التعليمية ومونتكلير، والتقت بليبمان في مؤتمر حول "فلسفة ما قبل الكلية "Pre-College Philosophy الذي نظمه هناك، ثم انضمت إلى عمله. شاركا معاً في تأسيس المعهد العالي لتعليم الفلسفة للأطفال (IAPC) في مونتكلير في عام 1974. أخذت شارب الدكتوراة في التربية من جامعة ماساتشوستس أمهيرست عام 1973. أطروحة شارب (المعلم مُحرّرًا: تحليل لفلسفة التعليم لفريدريك نيتشه The Teacher as Liberator: An Analysis of the Philosophy of Education of Friedrich Nietzche(1973)، توقعت من نواحٍ عديدة محاولة ليبمان لإعادة بناء تاريخ الفلسفة كمصدر لمساعدة الشباب في فهم المعنى من تجربتهم – في كثير من الأحيان في مقاومة القوى المقاومة للتغيير في تعليمهم (Oliverio, 2018)كما اعترفت أيضًا بأن التساؤل الفلسفي للأطفال يتناسب مع عقيدة ديوي التربوية – البطل الفلسفي الذي تشترك فيه مع ليبمان.(Gregory and Laverty 2018)

كان الإرث الشديد والأكثر ديمومة لتعاون ليبمان وشارب هو البروتوكول الذي طوراه لممارسة الأطفال الفلسفية، والذي أطلقا عليه "مجتمع التساؤل الفلسفي ."the Community of Philosophical Inquiry في هذا المجتمع، يتحاور الأشخاص الذين لديهم تجارب وأفكار ومخاوف متنوعة مع بعضهم حول سؤال فلسفي مشترك حيث يحثهم ميسّر Facilitator مدرّبٌ على اعتراض أفكار بعضهم والبناء عليها وتقديم قصص شخصية والاهتمام بالعواطف وتخيّل احتمالات جديدة وتصحيح الذات. يتمثل الهدف المزدوج للمشاركين في تكوين أحكام معقولة وذات مغزى حول هذه المسألة وزيادة قدراتهم على التساؤل (سواء على المستوى الفردي أو كمجتمع) حيث تختفي الحاجة إلى التيسير الخارجي في النهاية. إن فكرة "مجتمع التساؤل" وكذلك مسار الارتياب خلال التساؤل والتصحيح الذاتي، والاعتقادات أو الأحكام كلها مأخوذة بالطبع من تشارلز بيرسCharles Peirce ، لكن بروتوكول الفصل الموصوف أعلاه مشتق أيضًا من الطريقة السقراطية ونظرية المعرفة والمنطق والنظرية السياسية لديوي، وعلم النفس الاجتماعي لجورج هيربرت ميد George Herbert Mead وليف فيجوتسكي Lev Vygotsky ونظرية جوستوس بوشلر Justus Buchlerللحكم وطريقة المناقشة في الفصل (1954). بالإضافة إلى ذلك، ربطت شارب فهمها لهذه الممارسة بالأدب النسوي Feministوالبيئي Ecological والديني(Gregory and Laverty Religious Literature ، 2018.(

النجاحات والتحديات

تعاون ليبمان وشارب لمدة خمسة وثلاثين عامًا في التوسيع والتسلسل التطويري لمنهج فلسفة ما قبل الكلية وإنتاج بحث نظري وتجريبي من شأنه أن يفسر البرنامج ويوجه تطوره وينشره محليًا وقومياً وعالمياً. تضمن منهج IAPC في النهاية موادًا لمرحلة ما قبل المدرسة من خلال الفصول الدراسية بالمدرسة الثانوية وتم ترجمته إلى عشرات اللغات حيث بدأت المراكز التابعة لـ IAPC في الظهور في جميع أنحاء العالم. في الوقت نفسه قدم ماثيو ورش عمل للصندوق الوطني للعلوم الإنسانية حول الفلسفة في أدب الأطفال وفلسفة الطفولة، وقدم ورش عمل متكررة في الفلسفة للأطفال في الولايات المتحدة وألمانيا وإسرائيل واليابان. ومع انتشار فكرة الفلسفة للأطفال طور الفلاسفة في عدد من البلدان الأخرى مناهج فريدة تفيد الأطفال (Gregory, Haynes an Murris, 2017: xxvi-xxvii) يمارس الأطفال والمراهقون اليوم الفلسفة بطريقة أو بأخرى في مدارس في أكثر من ستين دولةUNESCO) ، 2007 .(وتقدم عدد من الجامعات دورات دراسية وبرامج للحصول على درجات علمية في الفلسفة للأطفال، كما يعزز عدد من المنظمات الوطنية والإقليمية والدولية ذلك بتقديم المنح الدراسية والتطوير المهني عن طريق ورش العمل والمؤتمرات والمجلات الأكاديمية. اعترف بالفلسفة للأطفال كلّ من مارثا نوسباوم (2010) Martha Nussbaum وروبرت جيه ستيرنبرغ (2003) Robert J. Sternberg وهوارد جاردنر (2006) Howard Gardner باعتبارها أساسية للتعليم الليبرالي الحقيقي.

يرجع النجاح المبكر للفلسفة للأطفال جزئيًا إلى تزامنها مع حركة التفكير النقدي في التعليم حيث كان ليبمان شخصية مهمة (Gregory, Laverty, 2009; Johnson, 1984; Lipman, 1993a and 1988)في الواقع، كان التنظير لطبيعة وعناصر التفكير الجيد وما يجب أن يشمله تدريسه وتعلمه هو المحور الأساسي لمنحة ليبمان لمعظم حياته كما تجلى في عمله الرئيسي "التفكير في التعليم Thinking in Education"، 2003 (وسيرته الذاتية "حياة في تعليم التفكير "A Life Teaching Thinking (1991 .(2008)تضمن العمل الأسلوب البراغماتي إذ طور ليبمان تصنيفًا تفصيليًا لأنواع التفكير المفيدة لتحسين التجربة الحية التي نظمها في ثلاث فئات رئيسية من التفكير النقدي والتفكير الإبداعي والتفكير الرعائي. كان الأخير ابتكارًا طورّه بالتعاون مع شارب موجّهٌ للتفكير المبنيّ على القيم والحواس التي تنشأ لما هو جدير بالاهتمام أو ثمين، والعواطف والمشاعر الجسدية التي تشير إلى تلك القيم. بالنسبة إلى ليبمان وشارب، لا يمكن اختزال التفكير الجيد في الحجة السليمة، ولكنه يشمل حياة يقظة للجمال والعدالة وأنواع أخرى من الخير. لقد اعتقدا بأن الفلسفة هي النظام القادر بفرادةٍ على تعزيز هذا النوع من التفكير – الذي لم يكن هدفه الإيمان العقلاني بل "الأحكام الأخلاقية والاجتماعية والسياسية والجمالية... المطبقة مباشرة على مواقف الحياة .(Limpan 2003: 279) "في الواقع، كان التأثير الإيجابي لممارسة الفلسفة على القدرات المعرفية للأطفال هو الجانب الأكثر استحسانًا والأكثر دراسةً في البرنامج منذ البداية، وقد أثبتت الدراسات هذا التأثير إثباتاً كبيراً (Gorard, Siddiqui, and See, 2015; Soter, et al., 2008; Topping and Trickey, 2007a and 2007b)

الميزة الأخرى الشائعة والمثيرة للجدل في الفلسفة للأطفال هي تركيزها على الأخلاق، والتي بررت استخدامها كبرنامج للأخلاق والشخصية وحتى التعليم الديني (Glaser and Gregory, 2017; Gregory and Oliverio, 2018; Shea, 2017; .(Hannam, 2012; Matthews, 2009; and Sprod, 2001)في الفلسفة للأطفال، يُنظر إلى النضج الأخلاقي على أنه مسألة فهم بقدر ما يتعلق بالإرادة أو السلوك المنضبط. ماثيوز (1987) على سبيل المثال حدّد أربعة جوانب معرفية للتطور الأخلاقي تتطلب عملاً فلسفيًا: التعرف على الحالات النموذجية للفضائل مثل الصدق والرذائل مثل الكذب، وتقديم خصائص مُحَدّدة، والتعامل تعاملاً معقولاً مع الحالات المختلف فيها، والفصل في الادعاءات الأخلاقية المتضاربة. بالإضافة إلى ذلك، يتضمن مجتمع التساؤل ممارسات أخلاقية مثل الإنصات ومساعدة الآخرين على التعبير عن أفكارهم ومحاججة أو انتقاد أفكار الآخرين باحترام، وتعريف التساؤل على أنه عمل المجموعة. ولكن فيما يتعلق بالتعليم الأخلاقي والديني فإن جوانب الفلسفة للأطفال ذاتها التي يوصى بها للبعض يُدان بها آخرون. أولاً: يدرك البرنامج أن تجارب الأطفال اليومية مليئة بالقضايا الأخلاقية التي تشمل الثقة والولاء والصدق والقسوة والصداقة والسمعة وما إلى ذلك. ثانيًا: يأخذ البرنامج تجارب الأطفال الأخلاقية لتكون غامضة ومحفوفة بالمخاطر مثل تجارب البالغين مما يعني أنه نادرًا ما يمكن حلها من خلال التطبيق البسيط لقاعدة أخلاقية أو دينية. ثالثًا: يدعو البرنامج الأطفال إلى التفكير في القضايا

الأخلاقية على نحو واسع والتشكيك في الأعراف الاجتماعية والدينية وأن يُمعنوا التفكير في المفاهيم الأخلاقية والعمل على أحكامهم الأخلاقية الخاصة بهم.

الميزة الثالثة للفلسفة للأطفال التي أُوصيَ بها لتعليم التربية المدنية هي الطريقة التي تُنشَأ بها المداولات الديموقراطية وتقاسم السلطة (Burgh, 2018; Lipman, 1998a; Mizell, 2015). وهكذا تشيد نوسباوم Nussbaum (2010) بالفلسفة للأطفال لعبقريتها في تعزيز التفكير السقراطي والحوار الديموقراطي، وكلاهما ضروري للمجتمع الديموقراطي. ليس من قبيل المصادفة بالتأكيد أن الفصل الدراسي لمجتمع التساؤل الذي اقترحه ليبمان وشارب يعكس بوضوح المثال البراغماتي للديموقراطية كأسلوب التساؤل التعاوني الذي تقوم به مجموعة من الأشخاص يجمعهم تعاون جماعي في توضيح المشكلات والفرص المشتركة والتعامل معها (Glaser, 2017; Gregory, 2004; Burgh, Field, and Freakley, 2006; Lipman, 1997; and Sharp, 1991). بالإضافة إلى ذلك، تدعو الفلسفة للأطفال الشبابَ إلى استكشاف وتحدي وإعادة بناء معنى المفاهيم السياسية والاقتصادية مثل المواطنة والديموقراطية والحرية والعدالة والقانون والملكية والعقاب والحقوق والسيادة والحرب، التي تؤخذ عادةً باعتبارها مسلّماتٍ أو تعامل على أنها محدّدة وثابتة في المناهج الأساسية. وعلى الرغم من تعرض البرنامج لانتقادات بسبب تأويله للقضايا الاجتماعية بعبارات منطقية صارمة، إلا أن هناك العديد من الأمثلة لمناقشات الفلسفة في الفصل الدراسي مما أدت إلى مشاريع عمل، بما في ذلك الطلاب المشاركين في إدارة المدرسة المشتركة.

بصرف النظر عن استخدامها في تعليم الأخلاق والتربية المدنية، فإن الفلسفة في المدارس هي في الغالب برنامج قائم بذاته يقدمه مجموعة فردية أو صغيرة من المعلمين المهتمين أو الفلاسفة الزائرين أو طلاب الفلسفة (Gregory, 2008). في بعض المدارس، تم اقتباس الفلسفة للأطفال لبرامج الموهوبين (Kyle, 1987; Lipman, 1981a). والاحتياجات الخاصة (Lee, 1986; Simon, 1979). وتعليم الكبار (Daniel, 1989; Kohan and Wozniak, 2009; Lipman, 1987b). ومع ذلك فقد زود عدد من المدارس جلسات فلسفة في كل الفصول، ولكل الصفوف (Gilding, Gurr, and Hinton, 2012 and Thomas-Williams and Lyle, 2012). بالإضافة إلى ذلك، قُدّمت العديد من الحجج لتطبيق الفلسفة كمادةً مدرسية أساسية (Cam, 2006; Splitter, 2006). وعبر المواد الدراسية (Knight and Collins, 2000; Winstein, 1987) ويأتي الدافع لهذا من كل من الفلاسفة الراغبين في إثراء المناهج الدراسية الأوسع ومن الطلاب والمعلمين الذين طوروا عادات الفضول والتساؤل الفلسفي، ووجدوا أن هذه العادات تنتشر حتمًا في مجالات أخرى. في الواقع، فإن ممارسة الفلسفة عبر المواد الدراسية لمرحلة ما قبل الكلية هي بالفعل واسعة النطاق من بين مواد أخرى، الرياضيات (de la Garza, Slade, and Daniel, 2000; N.S. Kennedy, 2012; Kennedy and Kennedy 2013). العلوم (Lipman, 1988; Moura Ferreira, 2012; Sprod, 2014). محو الأمية (Jenkinsa and Lyle, 2010; Jo,2000; Murris, 2014; Sprod, 1993a; Yeazell, 1982). التعليم البيئي (Gomez and de Puig, 2003; Toyoda, 2008). والفنون (Hamrick, 1989; Liptai, 2005; Moore, 1994; Santi, 2007; Turgeon, 2000) والتربية البدنية.(Daniel, 1996)

يتضمن هذا العمل مجموعة متنوعة من الممارسات الفلسفية بما في ذلك إشكالية المفاهيم الأساسية للمجالات (مثل التحيز، والسببية، والمجتمع، والاكتشاف، والأدلة، والصحة، واللا نهاية، والحياة، والقياس، والنموذج، والعدد، والموضوعية، والذات، والمنظور، والأنواع، والنظرية، والوقت) – مع ملاحظة كيف تختلف معاني هذه المفاهيم عبر المواد، والتحقيق في الأسس المعرفية لها والأبعاد الجمالية والأخلاقية والسياسية لتطبيقاتها في العالم، واستخدام هذه المواد كوسائل لإجراء تساؤل أخلاقي وسياسي مبتكر في القضايا المحلية مثل عدم المساواة في الدخل والتلوث والتمييز العنصري. ما يزال العمل المنهجي في هذا المجال تجريبيًا، ومع ذلك فإن تبريره النظري في الأدبيات العلمية أقوى حتى الآن من الأدلة التجريبية التي تعمل المناهج بها جيداً، وتحت أي ظروف ولأي غايات.

إلى جانب نجاحاتها، اجتذبت الفلسفة للأطفال انتقادات متداخلة ومتضاربة وعقبات منذ بدايتها (Gregory, 2011) من المحافظين الدينيين والاجتماعيين الذين لا يريدون أن يُشكك الأطفال في القيم التقليدية ومن علماء نفس النمو الذين يؤمنون بأن أنواعا معينة من التفكير هي أكبر من الأطفال في أعمار معينة، ومن الفلاسفة الذين يحددون انضباطهم على أنه نظري وتأويلي، ومن فلاسفة قاريّين

يرون أنها عقلانية ساذجة وبراغماتية مبتذلة، ومن منظري العدالة الاجتماعية الذين يرون أن البرنامج محايد سياسيًا وبالتالي متوافقًا مع العرق والقمع الجنساني. في الولايات المتحدة (وأماكن أخرى) عانى البرنامج أيضًا من حقيقة أن الفلسفة ليست عنصرًا مهمًا في التراث الثقافي الوطني (على الرغم من وجود فلاسفة بارزين في كل حقبة من تاريخ الولايات المتحدة). هذه الحقيقة تحفز المشكلة العالمية الأعمق والأوسع نطاقاً المتمثلة في أن التعليم يركز بالكامل تقريبًا على الأهداف الاقتصادية لإعداد الأفراد للتوظيف والمنافسة الاقتصادية الوطنية والنمو .(Nussbaum, 2010) تفسر هذه المشكلة إلى حد كبير الظواهر ذات الصلة بالمناهج التعليمية المزدحمة والمخاطر العالية، والاختبارات الموحدة وإضعاف الدراسات الإنسانية في التعليم الأدنى والعالي مراعاةً لمناهج STEM العلوم Science، التكنولوجياTechnology ، الهندسةEngineering ، والرياضيات.(Mathematics

على الرغم من هذا الكفاح تستمر الفلسفة للأطفال في الانتشار والتنويع في كل جزء من العالم تقريبًا، وهي تشكل شبكة عالمية من الأساتذة وطلاب الدراسات العليا والجامعية في الفلسفة والتعليم، ومعلمي المدارس والإداريين، وصُنّاع السياسات التعليمية، والناشرين، والآباء، والأطفال والمراهقين. في الوقت نفسه هناك ظاهرة متنامية لـ "وسم P4C) "الفلسفة للأطفال)، حيث يعلن العديد الأفراد والمنظمات عن مناهج فريدة في سوق المجلات والمؤتمرات الأكاديمية، والتعاقد مع المدارس وورش عمل التطوير المهني ومبيعات المناهج الدراسية. إن تنوع الأساليب والأهداف والمواد والنظريات الأساسية لهذه المقوّمات قوة مهمة للحركة حيث يوفر فرصًا للنقد والتعاون عبر الثقافات من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإنه يمثل العديد من التحديات للحركة، بما في ذلك صعوبة مقارنة المزايا النسبية للمناهج المختلفة. في الواقع، يشير تنوع الحركة إلى إدراكات مختلفة للفلسفة والطفولة والتعليم، التي أصبحت "مفاهيم محل نزاع بشكل أساسي" داخل الحركة. لم تعد الفلسفة للأطفال موحدة من خلال نظرية أو غرض أو تربية أو طريقة أو منهج يمكن تحديده، لكنها استخدمت لتعزيز عدد من الأجندات المتباينة لفلسفة التعليم. في القسم التالي، استُخدم كتاب شون غالجر 1992 Shaun Gallagher باعتباره كتاباً إرشادياً لأربع مدارس للتأويل للمساعدة في فهم بعض هذه الأجندات المتنافسة.

أربع مدارس تأويلية للفلسفة للأطفال

يعتبر التدريس والتعلم عمليتين تأويليتين في الأساس كما نقل عن .Gallagher لا يعيد التدريس إنتاج المعرفة في أذهان الطلاب ولكنه يحاول تأويلها لهم بربطها بأفقهم الحالي للمعرفة والخبرة، كي يتمكنوا من تأويلها بأنفسهم. فالتعلم ليس تخصيصًا مباشرًا للمعرفة أو المهارة، ولكنه إعادة بناء المعاني الجديدة والقديمة في مفاهيم جديدة. يميز Gallagher أربع مدارس أو مناهج تأويلية لعملية التأويل – بما في ذلك التعليم – ألا وهي: محافظ، ونقدي، ومتطرف ومعتدل. إن تطبيق هذه الأساليب التأويلية على العمل المفاهيمي في الفلسفة للأطفال يساعد على التمييز بين الاختلافات المهمة في هذا العمل فيما يتعلق بالاختلافات في الأجندات التعليمية. فيما يلي سأقتبس وأستشهد بعمل العديد من العلماء، لكني لا أقصد الإشارة إلى أن أيًا منهم ينتمي انتماءً مباشرًا إلى إحدى فئاتGallagher ، ولكن أعتزم أن أوضح كيف يمكن لهذه الفئات أن تساعد في تأويل بعض التعبيرات والممارسات المستمدة من مصادر مختلفة في حركة فلسفة للأطفال، وكيف يتصارعون ضد بعضهم، وما هو معرّض للخطر في هذا الخلاف.

المدرسة التأويلية المحافظة:

بالنسبة إلىGallagher ، فإن التأويليات المحافظة هي محاولةٌ لابتكار طرق تأويل تكشف عن الحقيقة أو المعنى الأصلي وتحافظ عليه دون تشويه أو تحيّز. وفقًا لهذا النهج فإن القراءة الدقيقة والتفكير والتأويل تنتجُ معرفة صحيحة موضوعياً (أو قريبة منها)، وكذلك تحافظ على حقيقة المعرفة الموضوعية ومعنى النصوص والممارسات الثقافية. قد تكون هذه الحقيقة أو المعنى مسألة ما يعنيه مؤلف النص حقًا، ما هي الحقوق التي يكفلها دستور الدولة حقًا؟ ما الذي يمكن أن تخبرنا به أفضل العلوم عن تغير المناخ، أو ما يمكن أن يخبرنا به نص ديني أو طقوس ما عما يعنيه أن نكون بشرًا. أن تكون متحفظًا بشأن مثل هذه الحقائق والمعاني هو أن تأمل مقاومة البدعة وتدهور المعايير وتفكيك التقاليد. بالنسبة للتأويل المحافظ، فإن عمل التعليم هو إعادة إنتاج أو نقل المعرفة والقيم والمهارات – من النصوص والمعلمين والصحفيين والمهنيين والمجتمعات الأكاديمية إلى الطلاب أو الأطفال أو العملاء أو عامة الناس – بطرق تحافظ على نزاهتهم. تحفز التأويليات المحافظة محاولات التحكم في التجربة التعليمية حيث يدرّس المعلمون بينما يتعلّم الطلاب فقط مجموعة المعرفة التي

هي في حد ذاتها موحدة ومستقرة. عادة ما يُفهم عمل تعليم الأطفال على أنه مجرد نقل المعرفة والقيم والسلوك المناسبين؛ كما يُفهم عمل تعليم الكبار على أنه طرق تدريس للتمييز بين الحقيقة والمغالطة والرأي.

يحدد Gallagher حركتان تربويتان على الرغم من اعتبارهما في الغالب متنافسان إلا أنهما في الواقع منسجمتان بنفس القدر مع التأويليات المحافظة هما المعرفة الثقافية والتفكير النقدي. تتمثل أهداف المعرفة الثقافية في جعل الطلابِ متعلمينَ في الرياضيات والعلوم والتاريخ والأدب وغيرها من التخصصات، وإدماجهم في الطرق والقيم الثقافية لمجتمع معين – وكلها تعتبر موضوعية أو متعددة الثقافات. مثل هذه القراءة والكتابة لها ثلاث فوائد على الأقل: إنه ترشد الطلاب إلى التعرف على بعضهم كأعضاء في مجتمع مشترك له تراث ثقافي مشترك. إنها تمكنهم من المشاركة في المجتمع باعتبارهم أعضاء متساوين والتفاوض على مصالحهم مع الآخرين والدفاع ضد الظلم المحسوس، وتضمن استمرار بعض مجموعات المعارف والمؤسسات السياسية والتقاليد الثقافية والمثل العليا الأخرى وطرق الحياة في المستقبل.

على أية حال فإن واحدًا من الأهداف المزعومة للفلسفة للأطفال يتوافق مع المعرفة الثقافية ألا وهو أن يتفرد الشباب بالأسئلة والأفكار والمهارات الأساسية للفلسفة (الغربية) باعتبارها مصدرًا لفهم العالم وإدارة صعوباتهم الوجودية. وعليه من باب المثال، غالبًا ما أشارت شارب (1992) إلى الفلسفة كجزء من "حقٍّ مكتسب بالولادة" لكل شخص. يُستمد هذا الهدف من الادعاءات القائلة بأن فلسفة الجمال ونظرية المعرفة والأخلاق والميتافيزيقيا والسياسة هي أبعاد مهمة لمعنى التجربة الإنسانية(Gregory, 2008) ، إن التساؤل في الأسئلة التي تنشأ في كلٍّ من هذه التخصصات الفرعية مهم لفهم حياتنا وتوجيهها، وتفسّر الفلسفة (الغربية) هذا المعنى بطريقة تكون إلى حد ما موضوعية وعادلة. سأوضّح مثالَين للفلسفة للأطفال كتعليمٍ للمعرفة الثقافية، هما من المنشورات العديدة التي يوصي فيها ماثيوز بالأدب الذي يجلب مسائل مهمة من تاريخ الفلسفة إلى انتباه الأطفال، ومواد المناهج التي كتبها ليبمان وشارب التي حاولت صياغة الفلسفة للأطفال في معنيين على الأقل. أولاً: تم تصميم مناهجهم "لتمثيل موضوعات أساسية من تاريخ لغة الفلسفة العادية ,Lipman) " (183 :1988كما أوضح ليبمان،"لا تحاول الفلسفة للأطفال اختراع نسخة سردية من تاريخ الفلسفة.. بدلاً من ذلك، إنها تصور الأطفال الخياليين في الرواية الفلسفية وهم يشاركون معًا في تساؤل حواري فيما يتعلق بالألغاز الفلسفية التي يجدون أنفسهم يواجهونها. وبهذا المعنى، فإن الروايات تزود الأطفال الموجودين في الفصل بنماذج لأطفال مفكرين لمحاكاتهم" (1994: 285). كما ناقش داريل دي مارزيو Darryl De Marzio ، أن روايات ليبمان لا تقدم للقارئ نموذجًا لكيفية عمل التفكير الفلسفي فقط، ولكنها تؤدي أيضًا وظيفة "زاهدة" حيث يتم تعديل موضوع القراءة وتحويله وتخصيص نمط التفكير هذا في أسلوبهم الخاص... فالنص الفلسفي كتقنية لممارسة التفكير الفلسفي- كأداة نفكر بها فلسفيًا، بدلاً من مجرد التعرض للتفكير الفلسفي – هو الإرث الحقيقي لروايات ليبمان الفلسفية" (2011: 46.(

إذا كانت المعرفة الثقافية معنيةً بنقل المعرفة والقيمة فإن التفكير النقدي يهتم بنقل المهارات، مما سيجعل قائمة Gallagher مألوفة لممارسي الفلسفة للأطفال: "حل المشكلات، وتقييم الحجج، وموازنة الأدلة، والتعميم، واستخدام المعايير، والفطنة وترتيب البدائل، وتنظيم البيانات وتصنيفها، والتعرف على المغالطات، وما إلى ذلك" (1992: 224). تنسب التأويليات المحافظة هذه المهارات إلى حالة وهدف معينين: الاستنتاجات التي تنتج عنها تعتبر صحيحة، والمعرفة التي تقدمها تعتبر موضوعية – على الأقل بمعنى كونها محايدة أيديولوجيًا وخالية من التحيز. كما يوضح Gallagher هذا الرأي، "في التفكير النقدي حول أيديولوجية معينة، نحن نعمل ليس فقط خارج تلك الأيديولوجية بالتحديد ولكن خارج أي أيديولوجيا، في عالم العقل الصافي المستنير" (1992: 226.(

بالنظر إلى التطابق التاريخي للفلسفة للأطفال مع حركة التفكير النقدي في التعليم، فليس من المستغرب أن يصف بعض مؤيدي الفلسفة السابقة أهدافها وأساليبها بمصطلحات تأويلية محافظة – على سبيل المثال، الزعم بأن التفكير الجَمعي في مجتمع من التساؤل الفلسفي هو طريقة للتحرر من تحيزاتنا وتقديم الحقيقة.(S. Gardner, 1995, 2015; Lipman, 2003: 116-19; McCall, 1989)

وهو ما وضعه مفهوم ليبمان الناضج للتفكير النقدي (2003) جنبًا إلى جنب مع التفكير الإبداعي والرعائي كمكونات لما أسماه "التفكير متعدد الأبعاد"، الذي فَهِمَه على أنه يمارس على النحو الأمثل في محيط بيرس/ ديوي للتساؤل من المشكلة إلى الحكم السليم. ووفقًا

لجذوره البراغماتية، أصرّ ليبمان على أن "ما يجعل الأحكام الجيدة جيدة فعلاً على المدى الطويل هو دورها في تشكيل التجربة المستقبلية: إنها أحكام يمكننا التعايش معها، النوع الذي يُثري الحياة التي لم نعشها بعد" (2003: 23). ومع ذلك، فإن إصراره على دعوة الأطفال المفكرين لممارسة الفلسفة يزيد من احتمال أن تكون أحكامهم جيدة بهذا المعنى البراغماتي، وهو ما يتوافق مع التأويليات المحافظة.

المدرسة التأويلية النقدية:

تتعامل التأويليات النقدية مع التأويل (بما في ذلك التعليم والتعلم) باعتباره طريقة لتحرير المؤول من الأيديولوجيات العنصرية والمتحيزة والرأسماليين والمتعصبين دينيًّا وأنواع أخرى من الأيديولوجيات التي غالبًا ما تشوه تفكيرنا وشعورنا وسلوكنا وتسهل مشاركتنا في أنظمة السلطة القمعية. هذا النهج مستمد من النظريات الماركسية والنسوية والنقدية والغريبة ومن لاهوت التحرير، الذي يدرس الاضطهاد من أجل إيجاد طرق للنضال ضده. تشير التأويليات النقدية إلى أن نقل المعنى واستهلاكه يكون "دائمًا" مشوّهًا بوساطة الأيديولوجيات القمعية، ومن ثم فإن القراءة والكتابة والتدريس والتعلم والانخراط في التواصل التأويلي بطريقة غير نقدية هو المشاركة في استمرار علاقات القوة غير العادلة. إن غلبة المعنى المشوه أيديولوجيًّا في الثقافة ووسائل الإعلام والظلم الاجتماعي الذي يصنف العائلات والمدارس وأماكن العمل والأماكن العامة تستدعي الشك والتحقيق والاستجواب والاضطراب للوصول إلى معنى خالٍ من الأيديولوجيا وبالتالي التحرر البشري. بالنسبة للتأويل النقدي، يعد التعليم آلية مهمة لنقل الاضطهاد البشري، وخاصة ما يكون بسبب العرق والطبقة والجنس – وهو نقل يستخدم مناهج واضحة ومخفية. ومع ذلك، من الممكن الكشف عن هذه الظاهرة وتعطيلها واستخدام التعليم أداةً للتحرر، بممارسة "أصول تدريس النقد" أو "أصول تدريس العدالة الاجتماعية" بطرقٍ تُحرّر الطلاب والمعلمين من الوعي الزائف وتمكين علاقات أكثر عدلاً وإنصافًا وغير مشوهة أيديولوجيًا.(Gardner, 1992, Chapter 8)

ينقسم علماء الفلسفة للأطفال حول فعاليتها كأسلوب تعليمي نقدي. أولئك الذين يرون ارتباطًا قويًا يجادلون بأن سمات النقد المتبادل، والإشراك، والتضامن، والضبط الذاتي، والقوة الموزعة تجعل مجتمع التساؤل الفلسفي شرطًا مثاليًا للتعرف على الأيديولوجيا والتغلب عليها. وهكذا، تقول شارب:

يجري التساؤلَ الحواري بين طلاب يعيشون ويتعلمون في بيئة اجتماعية. إن تربية الأطفال على مثل هذا التفكير الحواري هو زرع لبذور النقد الاجتماعي. إن التدارس معًا حول مسائل العدالة والحرية والحقيقة والمثل العليا الأخرى يوفر المواد الخام والمهارات والتصرفات والفضائل الفكرية والمعلومات ونهج التشاور – الضرورية لمعالجة اللا مبالاة تجاه الظلم الذي يحيط بنا... النقد الاجتماعي الجيد... يجب أن يكون نتيجة عيش حياة مجتمع التساؤل الفلسفي مع الأقران والمعلمين على مدى فترة طويلة من الزمن في سنوات تكوين الفرد (2009: 202.(

وهكذا ربط كُثرٌ الفلسفة للأطفال بالتعليم النسوي(Sharp, !994, 1997) ، وتعليم العدالة الاجتماعية(Glaser, 2007) ، والتعليم من أجل المواطنة العالمية.(Sharp, 2006, 2007)

ربط بعض علماء الفلسفة للأطفال – بما في ذلك ليبمان (2011) – مجتمع التساؤل بمفهوم يورغن هابرماس Jurgen Habermas عن مجتمع الخطاب المثالي. وهكذا، يعزو مارك وينشتاين Mark Weinstein الفضل إلى ليبمان باعتباره من بين المنظرين الذين "وسّعوا وجهة نظرهم لتشمل السياق الاجتماعي والسياسي الذي يحدث فيه التعليم والمشاورات. وهذا يوازي... امتداد النقد العقلاني إلى"المكبوتين اجتماعياً" من هابرماس وآخرين." (1991: 17). تجادل باربرا ويبر Barbara Weber أيضاً بأن الفلسفة للأطفال "لديها القدرة... لتنمية العقلانية التواصلية طريقةً انعكاسية لإدراج الآخر في اختلافه. وهذا يعني أن: الحوار الذي يهدف حقًّا إلى الفهم هو في الوقت نفسه يجعلنا ندرك اختلافاتنا وكذلك أفكارنا المسبقة" (2008: 5). ويجادل آري كيزل Arie Kizel بأنه في مجتمع التساؤل الفلسفي، "السرد الفوقي المسيطر يفسح المجال لهوية أعضاء الفئات المهمشة... بناءً على المعرفة بالروايات المتنوعة داخل شبكة من الروايات المجتمعية التي لا تفضل السرد الفوقي" (2016.(16 :b

ارتبطت الفلسفة للأطفال أيضًا بتحليل باولو فرير Paulo Freire السياسي للحوار الإنساني ومقترحاته للتعليم التحريري (Freire, 1970, 1989). في الواقع، كان فرير وليبمان على دراية بأعمال بعضهما والتقى الإثنان في عام 1988 (Lipman, 2008: 148). إن أوجه التشابه الرئيسية التي يجدها الباحثون بين الفلسفة للأطفال وعمل فرير هي التعليم بمشاركة الطلاب في مشاكل حقيقية، والحوار في الفصل الذي يحل محل حديث المعلم، وتقاسم السلطة بين الطلاب والمعلمين (Accorinti, 2002; Costello and Morehouse, 2012; Parra Contreras and Medina Fuenmayor, 2007). بينما يجد علماء آخرون تابعون لفرير أن نهج ليبمان في الفلسفة للأطفال ضعيف سياسيًّا بالمقارنة، بسبب الدور المحدود للطلاب والمعلمين في البناء المشترك للمنهج الدراسي وافتقاره إلى مكون واضح للنشاط السياسي (Kohan, 2018). كما يوضح فوستون(2017) Fuston ، فإن فكرة ما يعنيه التفكير النقدي تختلف بالنسبة لليبمان – الذي يفهمها على أنها عملية تفكير تهدف إلى العقلانية – وبالنسبة لفرير فهو يفهمها على أنها عملية صراع سياسي يهدف إلى تحقيق العدالة.

والأهم من ذلك، يجادل بعض العلماء ضد شارب بأنه على الرغم من أنها تدعو الطلاب الأصليين إلى تساؤل أخلاقي وسياسي، إلا أن الفلسفة للأطفال لا تهدف صراحةً إلى ما أسماه فرير الوعي النقدي أو قراءة العالم من حيث القوة والعدل، وأن وجود الأيديولوجيا في التعليم يجعل من غير المحتمل أن يؤدي الحوار الفلسفي وحده إلى رفع الوعي عن القمع، ولأنه لا يوجد شيء اسمه تعليم محايد سياسيًا فإن الفلسفة للأطفال في الواقع متواطئة مع الليبرالية الجديدة والأيديولوجيات القمعية الأخرى. يأسف والتر كوهان على سبيل المثال، أنه في منهج ليبمان / شارب "هناك القليل من الفرص الواضحة التي تؤدي إلى التشكيك في علل الرأسمالية أو الصدام المحتمل بين الرأسمالية والديموقراطية" (2018: 626). يجادل دارين شيتي (2018) Darren Chetty بأن الطريقة التي تُفهم بها العقلانية وتُمارَس في الفلسفة للأطفال عرضة للافتراضات والمواقف العنصرية التي لم يجرِ التعرف عليها أو تعريضها للإشكاليات من قبل، مما يؤدي إلى "مجتمع تساؤل مسوّر gated community of inquiry" فعال. وينتقد غيرت بيستا (2017) Gert Biesta الفلسفة للأطفال كتجسيد "للتعلم" الذي يضع الأطفال على أنهم صانعو معاني مغرورون يتعلمون مهارات التفكير اللازمة لتكييف أنفسهم مع الرأسمالية العالمية المتأخرة دون انتقادها.

من المهم أن ندرك أن هؤلاء النقاد لا يجادلون بأن التفكير النقدي أو الفلسفة للأطفال أيديولوجية، ولكن دون توجه سياسي أساسي نحو العدالة الاجتماعية فمن المحتمل أن يتم اختيارهم في أجندات أيديولوجية قمعية. في الواقع، يدرك معظم المنظرين النقديين الحاجة إلى التفكير النقدي والعلوم والصحافة وأساليب البحث في مختلف التخصصات كأدوات لمحاربة القمع. يعتمد التأثير السياسي للتعليم في كل مجال من هذه المجالات على التوجه السياسي للمعلم، ومواد المناهج، وهيكل المدرسة، وما إلى ذلك. وفي هذا الصدد، جادل عدد من العلماء بأن الفلسفة للأطفال يمكن أن تكون وسيلة فعالة لمساعدة الشباب على تطوير الوعي النقدي. على سبيل المثال، وجد كيزل (2015) أنه يمكن للشباب تطوير "حساسية اجتماعية – فلسفية" عن طريق مجتمع تساؤل فلسفي يركز على النصوص التي تثير موضوعات مثل الفقر. بالإضافة إلى ذلك، هناك حالات تحرك مجتمعات التساؤل الفلسفية للأطفال من الحوار إلى العمل، بطرق ذات أهمية سياسية محتملة على الأقل (kizel, 2016). في إحدى الحالات، في تساؤل عن فلسفة الطبيعة في مدرسة متوسطة في نيو جيرسي باستخدام رواية ليبمان (Kio & Gus 1986) قاد الأطفال إلى جمع الأموال وتنظيمها لمشروع مجتمعي لإنشاء موطن طبيعي في ممتلكات مدرستهم، بالتزامن مع كونه أول موقع مدرسة لبرنامج تعليم الخدمة – الدكتورة جين غودال" Jane Goodall الجذور والبراعم Roots & Shoots" (Macht, 2016). في الواقع، ساهمت منحة الفلسفة للأطفال مساهمةً كبيرة في الأدبيات حول اضطهاد الأطفال وتحريرهم (D. Kennedy, 1998). يرى الكثيرون البرنامج وسيلةً لتحرير الأطفال في إطار المؤسسات وهياكل السلطة المعاصرة، بالإصرار على إدراجهم في عمليات صنع القرار، بإعدادهم للتفكير النقدي والإبداعي في القضايا المعقدة التي تنطوي على القيم الأخلاقية والسياسية، وبمعرفة حقهم في العديد من أنواع الاستقلالية التي حرموا منها في السابق. وهكذا، يقترح ليبمان أن الممارسة الفلسفية للأطفال ستؤدي إلى ظهور "قضايا ناشئة تتعلق بالحرية الأكاديمية للأطفال... مثل حق الطفل في المعرفة والتفكير والشك والاعتقاد" (1981.(5 :b

المدرسة التأويلية المتطرّفة:

تشير التأويليات المتطرفة إلى عدم وجود طريقة تأويلية للوصول إلى المعنى الموضوعي، حيث لا يوجد مثل هذا المعنى للبحث عنه. فالمراد من تأويل كل نص (درس، خبرة، تقليد ثقافي، إلخ...) يعد في الأساس مجموع علامات متماسكة معًا في علاقات معقدة وديناميكية لا تشير إلى أي معنى أساسي ثابت مثل نية المؤلف؛ نظرًا لأن كل نص منفتح على مجموعة من المعاني، لا يتمتع أيّ منها بامتياز فوق البقية، وعليه فإن الغرض من التأويل ليس تقييد هذه التعددية تقييدا مصطنعا بل التلاعب بالإشارات التي تشكّل النص من أجل تحقيق رؤى جديدة. ومع ذلك، قبل أن يصبح هذا اللعب الحر ممكنًا، غالبًا ما يكون من الضروري نزع فتيل السلطة الزائفة للنص – التظاهر بالوحدة أو أنه يتم التحكم فيه من خلال المعنى الأساسي – عن طريق تقنيات التفكيك. كما لاحظ بول ريكور Paul Ricoeur عن دريدا .(Derrida (cited in Gallagher, 1992: 21 فإن هذا النهج يستخدم "تأويليات الشك" حول ادعاءات الحقيقة أو المعنى أو الإجماع، على النقيض من "تأويليات الثقة" التي استخدمتها مدارس التأويليات الثلاث الأخرى. في الواقع، تصر التأويليات المتطرفة على عدم قابلية الخطابات للقياس و"عدم القدرة على تقرير الحقيقة" (المرجع نفسه: 307). كما يلاحظ"Gallagher لا نتمنى أن نؤسس نسخة أخرى من العالم على أنها النسخة الصحيحة أو المناسبة، ولكن لإظهار إمكانية ونسبيّة جميع النسخ" (1992: 11.(

تنتقد التأويليات المتطرفة التعليمَ الذي يحاول أن يكون "فعالاً" – لملائمة الطلاب في اقتصاد السوق العالمي، وجعلهم مواطنين صالحين، واستخدامهم لمواصلة التخصصات الأكاديمية والتقاليد الثقافية في المستقبل، أو حتى تحريرهم من الأيديولوجيات القمعية. بدلاً من ذلك، يسعى لتحويل التعليم إلى تجربة استكشاف ولعب غير تعليمي وغير مبرمج مع حذر دائم ضد تطبيع أو توحيد أي شيء قد ينتج من هذه اللعبة أو أي استراتيجية تعليمية إلى تدريب. وبكلمات" Gallagher سيكون الهدف هو إبقاء الأسئلة مفتوحة، وإبقاء الطلاب يفكرون بطريقة نقدية والمحافظة على اللعبة ذات المعنى غير المتجانس ناشطة" (1992: 301.(

يمكن تحديد مسار التأويليات المتطرفة في فلسفة أدب الأطفال عندما يقاوم العلماء فكرة أن الهدف من الحوار الفلسفي هو إيجاد إجماع أو تضييق نطاق الاستنتاجات الأكثر منطقية وهذا يتبع نقد قواعد (غربيّة) للمنطق والاستدلال باعتبارها مهيمنة وشائعة في الدراسات المتطرفة. على سبيل المثال، يأسف بيري هيسن Berrie Heesen أن "الحزبية للمنطق والعقلانية التي لوحظت في حركة الفلسفة للأطفال هي بالضبط العقلانية التنويرية التي تنتقدها ما بعد الحداثية. يبدو أن بعض ممارسي الفلسفة للأطفال ما زالوا يتشبثون بوجهة النظر لكائن عقلاني وتعليم العقلانية التي دافع عنها كانت Kant ذات يوم" (1991: 25.(

وعلى نحو مماثل، كينيدي وكوهان انتقدا ماثيوز لاقتراحه "إدراج الأطفال في العالم العقلاني للكبار دون التشكيك في معارفه وقيمه وممارساته المهيمنة. ويميل هذا النهج إلى تشريع الشكل السائد الفعلي للعقلانية وإغلاق المجال لأي عالم نهائي بديل ,Kohan) " .(1999: 4; see also D. Kennedy, 1995هذه النقطة مهمة لكينيدي ليس فقط لأنها تشكل نوعًا آخر من الأذى الذي يلحق بالأطفال، بل لأنها تمنع حوار الطفل والبالغ الذي قد يتحول فيه البالغ من خلال "إدراك صوت الطفل" وبالتالي" إدراك حدود الغريزة والقمع التي كانت نتيجة لتكوين طفولته" (1998: 34). كما يجادل كينيدي كذلك " يتضمن منح الامتياز المعرفي للطفل استبعاد المعايير المعرفية للبالغين" (1998: 35). بما في ذلك معايير المنطق. وهكذا يصف كوهان (2014) الفلسفة بأنها عملية لأن تصبح غير مثقف وغير متعلم.

في هذا السياق، تجادل نانسي فانسيليغيم Nancy Vansieleghem بأن النموذج التنظيمي للتفكير النقدي في نسخة ليبمان للفلسفة للأطفال يعمل كنظام شفرة يحول "كل كلام وكل حدث وكل نشاط إلى مناقشة جدلية" (2006: 179). بالاعتماد على فكرة ميخائيل باكتين Mikhail Baktin الـ"Monologistation"، تجادل بأن "مجتمع التساؤل يحول الحوار إلى لعبة جدلية" حيث تصبح معايير المنطق "نموذجًا خارجيًا للحكم ولهيكلة أسلوب الحياة على الرغم من أنها ظاهريًا تقوم على التواصل والاتفاق المتبادل، "مما ينتج سيناريو" الشمولية والقمع حيث لا يُسمع صوت الذات ولا صوت الآخر" (2006: 180). وتجادل في الوقت نفسه، بهدف تحقيق العقلانية في حوار الطفل والبالغ، أي أنه "في التفاعل مع الكبار يظل الطفل معتمدًا على طريقة اتصال يقدمها الكبار (2006: 182). استناداً إلى باكتين وجاك رانسيير Jacques Ranciere ، تقترح فانسيليغيم شكلاً من أشكال الحوار لا يسعى إلى الحقيقة أو الإجماع أو حتى التفاهم المتبادل ولكنه "يؤكد على التنوع والتعددية،" ويزيد "التوتر بين الذات والآخر" و"يتيح إمكانية النظر إلى الأشياء بطريقة مختلفة لأن المجابهة تكشف دائمًا عن سياقات أخرى ووجهات نظر أخرى" (2006: 185-186). يتحقق ذلك بالاستماع إلى الآخر

دون نية فهمه، بل اكتشاف احتمالات جديدة لمعنى الذات. "لا يُقصد من كلمات [الآخر] التواصل أو الإعلام، بل تجربة ما [لدينا] على المحك في هذه الكلمات" (2006: 188). "لكي أكون واضحة، "الحوار لا يحقق شيئًا: إنه يقطع، ويكسر، ويفضح. ولكن في حين أنه يكشفهم، فإنه يظهر عدم إنجازه" (2006: 187.(

يجادل جاسينسكي Jasinski ولويس Lewis بالمثل أنه "عندما ترضخ الفلسفة للأطفال لنفس المقاييس الكمية [لمهارات التفكير والترتيبات المعقولة] التي تحدد بقية التعليم، يتلاشى البعد الفلسفي وتصبح الفلسفة للأطفال منهجًا تربويًا تقدميًا آخر" (2016: 540). استناداً إلى عمل جورجيو أغامبين Giorgio Agamben في الكلام والطفولة، يقترح الإثنان أن تتبنى الفلسفة للأطفال ممارسة يسمونها "مجتمع الطفولة (باعتباره... البديل الدنيوي لمجتمع التساؤل). مثل هذا المجتمع ليس مجتمعًا يعمل وفقًا لقواعد محددة مسبقًا للمشاركة المنطقية أو بروتوكولات التقييم الموحدة ولكنه بالأحرى مجتمع غير فعال يحدّد بجعل الغايات فارغة" (2016: 540). في مجتمع الطفولة قد يترك الطلاب ليثرثروا "الثرثرة" أو الانخراط في "ثرثرة اللسان"، وهي أشكال من الكلام "تظهر فيها اللغة كقدرة محضة على الكلام دون أي معنى على وجه الخصوص" (2016: 542). من أجل تشجيع هذا الاحتمال يوصي جاسنسكي ولويس بأن يقاوم المعلم أو ميسر الحوار الرغبة في "التدخل لضمان التحرك نحو خطاب منطقي متزايد" و"فقط يستمع ويترك المحادثة تأخذ مجراها، ويستمتع بالطرق البارعة غير المعقولة للطلاب في معالجة الأفكار الفلسفية " (2016: 547). وأوضحا أن "التدخل" يعني استمرار طقوس التدريس من خلال إعادة التأكيد على دورنا كضامنين للعقلانية. فقط إذا اخترنا عدم التدخل، والامتناع عن التحدث، أو أن نتخيل أننا أطفال بأنفسنا، كما هو الحال، يمكننا إنشاء تجربة الطفولة للطلاب" (2016: 547.(

الأهم من ذلك أنه على الرغم من أن العلماء الذين يعملون في التقليد التأويلي المتطرف يستخدمون كلمات مثل الحرية والقمع، إلا أنهم لا يتوجهون بكلامهم (أو ليس توجّها مباشراً) إلى قضايا العدالة الاجتماعية مثل الفقر، وهيمنة البيض، وكراهية النساء، أو حتى (مما يدعي السخرية) التفرقة العمرية. في الواقع تُنكر التأويليات المتطرفة الادعاء القائل بأن التأويليات النقدية يمكن أن تحدد معناً ثابتاً للعدالة بما يكفي لتشكيل أساس النقد السياسي. بدلاً من ذلك، يشير هؤلاء العلماء إلى التحرر من الاضطهاد الناجم عن وجهات النظر المبنية على مشاركة الفرد في ثقافة ولغة معينة.

هناك جانب آخر من التأويليات المتطرفة في فلسفة للأطفال هو الطريقة التي ربطها بعض العلماء بخط المعرفة الأوروبية التي تتبنى مفهوم الطفولة بطرق لا تتعلق مباشرة بالأطفال. بالإضافة إلى ما تم الاستشهاد به أعلاه، يكتب كوهان (2014; 2016) على سبيل المثال، عن الطفولة كتجربة من الوقت غير الخطي تتميز بنوع الاهتمام الممنوح في اللعب، وصناعة الفن، والفلسفة، ويأمل أن تصبح الفلسفة للأطفال أداةً لهذا النوع من التجارب، ويأمل هو وكينيدي أن تساهم الفلسفة للأطفال التي تمارس بهذه الطريقة في إعادة بناء التعليم "بما يتجاوز المفاهيم النظرية لـ" التكوين،" النقل، الانضباط والتبعية" (2008: 5). أيضًا تؤكد كارين موريس Karrin Murris (2016)أن الطفولة هي شكل من أشكال النزعة الذاتية ما بعد الإنسانية التي تنتهك الثنائيات اللغوية والتمثيلية والمتمحورة حول الإنسان للثقافة الغربية. بالتفكير في هذه التطورات، يصف كينيدي وبالهير Balher الطفولة بأنها مؤشر بدون معنى غامض، حيث "لم يعد بإمكاننا التحدث عن أي شيء إلا مجموعة متنوعة من الطفولة، وكلها تحددها قيود اجتماعية وثقافية" (2017.(xii :

المدرسة التأويلية المعتدلة:

تعتقد التأويليات المعتدلة أن عمل التأويل هو محاولة للوصول إلى المعنى أو الحقيقة أو الفهم المشترك في عملية مُشكَّلة على محادثة أو حوار بين المألوف والغريب. التأويل هو محاولة ملاءمة ما هو غير مألوف إلى مألوف، ولكن مع توقع تغيّر كليهما. بناءً على هذا الفهم، يجب ممارسة حوار متعدد الثقافات وخاصة في مسائل النزاع وفي السياقات التعليمية، ليس كبحث شبه علمي عن الحقيقة الموضوعية، ولكن كتحقيقات لإمكانيات جديدة للمعنى في كل تقليد، تم استخراجها بمواجهتها مع تقاليد أخرى تطرح تساؤلات حول معانيها الخاصة. فيما يتعلق بالحرية الشخصية، تعتقد التأويليات المعتدلة أن "اللغة والثقافة والمجتمع يسبقان حياتنا الفردية ويشكلان شروطًا ضرورية لبناء حياة ذات معنى، سواء من حيث فهمها أو وجود اتجاه وغاية.... وحدة الحياة البشرية واتجاهها هو مشروع

يجري تنفيذه في العديد من التبادلات التي من خلالها نلائم المعاني الثقافية ونستوعبها ونتجاوزها :Glaser and Gregory, 2017) 180).

يتمثل عمل التعليم في دعوة الطلاب لتوسيع آفاق معرفتهم ومهاراتهم وقيمتهم بمواجهة أهداف جديدة للتأويل ومحاولة استيعابها، مع إدراك أن هذه العملية ستؤدي بالضرورة إلى تحول آفاق المعلم والطالب السابقة، ومعنى هدف التأويل. عند تأويل المعلمة نص (نظرية، أو مجموعة من القيم، أو طريقة لعمل شيء ما، وما إلى ذلك) لطلابها بربطه بشيء مألوف لهم بالفعل، فإنها يجب أن تعيد تأويل النص لنفسها. ومن أجل تعلم شيء جديد يجب على الطالب إجراء سلسلة من التعديلات بين السياق المألوف والهدف غير المألوف، حتى يتلاءم الإثنان معًا. لا يكون التدريس ولا التعلم ذاتيين تمامًا لأنهما تأويليّان؛ فكل منهما "يسترشد بالهدف المراد تأويله"، ولا موضوعيين تمامًا؛ فكل منهما "يعتمد أيضًا على أفق المعرفة والخبرة السابقة التي تشكل فهم المأول وتقيد إمكانيات التأويل :Gallagher, 1992) " 229-30).

هناك أربعة محاور على الأقل للمناقشة تربط الفلسفة للأطفال بالأهداف التربوية للتأويليات المعتدلة. الأول: هو أن الطريقة التي تُقدّم بها المسائل والمواقف الفلسفية المقبولة للأطفال تدعو إلى الحوار بين التقاليد الفلسفية وحياة الأطفال وتجاربهم. هذا الهدف مُحَث بالافتراضات التي تقول إن التقاليد الفلسفية ما تزال قادرة على إعطاء معنى لحياة (الشباب)، ولكن يجب أيضًا إعادة تأويل هذه التقاليد باستمرار من أجل أن تبقى وتزدهر. على سبيل المثال، كان ليبمان (1988: 5). متحفظًا عندما كتب كتاب "الفلسفة للأطفال Philosophy for Children"كطريقة لاستفتاح الأطفال في اللغة التأديبية للفلسفة كجزء من "محادثة البشرية" التي ابتكرها مايكل أوكشوت .Michael Oakeshott ومع ذلك، يرى كلّ من جلاسر Glaser وغريغوري Gregory أن مجتمع التساؤل الفلسفي وسيلة لجعل تلك "المحادثة الرأسية" التأديبية عبر الأجيال المتعاقبة من المستعلمين "تتقاطع مع" المحادثة الأفقية "بين الأقران الذين يسعون إلى تأويل تقاليدهم في ضوء المفردات والاهتمامات المعاصرة" (2016: 182.(

المحور الثاني للمناقشة هو أن الفلسفة للأطفال هي نهج مناسب للتعليم الديني له هدف مزدوج يتمثل في إعلام الأجيال الجديدة بالمعنى الديني التقليدي والسماح بإعادة تأويل الأجيال المتعاقبة لهذا المعنى .(Gregory and Oliverio, 2018) ممثل بواسطة برنامج جلاسر للتعليم اليهودي الذي يُشرك الأطفال في المشاركة الفلسفية مع التوراة والتقاليد الفكرية اليهودية في المدراش Midrash (Glaser and Gregory, 2017)المحور الثالث يرى مجتمع التساؤل كميكانيكية مثالية للحوار بين الثقافات ,Camhy) .(2008وهكذا، يربط جلاسر (1998) وشارب (2007) التدرب على استعارة هانا أرندت" Hannah Arendt الذهاب في زيارة "Going Visitingإلى وجهات نظر الآخرين الذين تختلف معارفهم واهتماماتهم بما يكفي عن معرفتنا ومصالحنا لتمكيننا من التساؤل وإعادة بناء آفاقنا الخاصة. وهناك محور رابع يرى ممارسة المنطق في الفلسفة للأطفال ليس باعتباره وسيلةً لكشف الحقيقة أو الحفاظ على المعاني الثقافية سليمة، ولكن بالمعنى الديوي لتطوير أدوات التساؤل التي تيسر التفاهم المتبادل، والتجريب الذكي، والإجماع الديموقراطي. وهكذا، يناقش كينيدي:

بصفتي تربوياً، فإن دوري هو تشجيع الأطفال وإقناعهم بـ "تقديم حساب"، وإعطاء أسباب، والتفكير تفكيراً نقديًّا. وأجرؤ على القيام بذلك لأنني أعتقد... أن المبدأ الرئيسي لمجتمع التساؤل الفلسفي هو maiusis الذي يفترض العفوية والظهور.. أقول بشكل مختلف، أنا جريء على مواجهة الأطفال بالانضباط والنظام والتساوي لأنني أعلم أنهم – أو بالأحرى طفولتهم كـ – aión لا يُغلبون ولا يُقهرون، ويواجهونني بما لا يُحصى ولا يمكن التنبؤ به، بما لا يمكن السيطرة عليه، وبالاختلاف، وعدم الانضباط والاضطراب ببساطة في اجتماعنا.(Kennedy and Kohan, 2008: 20-21) .

الخلاصة

مرّت خمسون عامًا منذ نشأة الفلسفة للأطفال وقد تعمقت وتنوعت سواء من الناحية النظرية أو كمجال للممارسة. يوجد اليوم علماء ملتزمون بأشكال الفلسفة للأطفال التي تجعلها متوافقة أو حتى ضرورية لأهداف التعليم المتباينة، بما في ذلك تلك التي تتوافق مع

المدارس التأويلية المحافظة والمعتدلة والنقدية والمتطرفة. من الواضح أن بعض هذه الأشكال متوافقة مع بعضها – على الأقل على مستوى الممارسة. لكن من الناحية النظرية لا يمكن التوفيق بينهما توفيقاً كاملاً؛ فاختلافاتها ليست سطحية؛ كونها تهتم بطبيعة وحالة العقلانية والقوة والشخصية. هذا يعني أنه بقدر ما تُفهم الفلسفة للأطفال على أنها مسعى تعليمي، فإنها ستستمر في إظهار التوترات بين هذه الأساليب التأويلية المتباينة.

المراجع

- Accorinti, Stella (2002) Matthew Lipman y Paulo Freire: Conceptos para la libertad. Utopia y Praxis Latinoamericana 7(18): 35–56.
- Biesta, Gert J.J. (2017) Touching the soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people. childhood & philosophy 13(28): 415-452.
- Bruner, Jerome S. (1960) The Process of Education (Cambridge MA: Harvard University Press).
- Buchler, Justus (1939) Charles Peirce's Empiricism (London: Kegan Paul, Trench, Trübner; New York: Harcourt, Brace).
- ——(1951). Toward a General Theory of Human Judgment. New York: Columbia University Press.
- ——(1954) "What is a Discussion?" Journal of General Education Vol. 8, No. 1, pp. 7-17. Reprinted with edits by Lipman, M. (1979) Thinking: The Journal of Philosophy for Children 1(1), pp. 49-54.
- ——(1955) Nature and Judgment. New York: Columbia University.
- Burgh, Gil, Field, Terri, and Freakley, Mark (2006) Ethics and the Community of Inquiry: Education for Deliberative Democracy, 2™nd Edition. Melbourne: Thomson Social Science Press. University Press.
- Burgh, Gilbert (2018) The Need for Philosophy in Promoting Democracy: A case for philosophy in the curriculum. Journal of Philosophy in Schools 5(1): 38-58.
- Cam, Philip (2006) Philosophy and the school curriculum: some general remarks. Critical and Creative Thinking 14(1): 35-51.
- Camhy, Daniela G. (2008). Developing an International Community of Inquiry. Proceedings of the XXII World Congress of Philosophy 27:15-22.
- Chetty, Darren (2018) Racism as 'Reasonableness': Philosophy for Children and the Gated Community of Inquiry. Ethics and Education 13(1): 39-54.
- Costello, Patrick and Morehouse, Richard (2012). Liberation philosophy and the development of communities of inquiry: A critical evaluation. Analytic Teaching and Philosophical Praxis 33(2): 1-7.
- Daniel, Marie-France (1996) Teaching Training in Physical Education: Towards a rationale for a Socio-constructivist Approach. Analytic Teaching 16(2): 90-101.
- ——(1989) Illiterate Adults and Philosophy for Children. Analytic Teaching 9(2): 76-82.

- de la Garza, Maria Teresa; Slade, Christina; and Daniel, Marie-France (2000) Philosophy of Mathematics in the Classroom. Analytic Teaching 20(2): 88-104.
- De Marzio, Darryl (2011). What Happens in Philosophical Texts: Matthew Lipman's Theory and Practice of the Philosophical Text as Model. Childhood and Philosophy 7(13): 29-47.
- Dewey, John (1985) [1916]. The Middle Works of John Dewey, Volume 9, 1899-1924: Democracy and Education, 1916 (Jo Ann Boydston and Edwardsville, eds.; Carbondale: Southern Illinois University Press).
- Freire, Paulo (1989) Learning to Question: A Pedagogy of Liberation. New York: Continuum.
- ——(1970) Pedagogy of the Oppressed. New York: Bloomsbury Academic.
- Gallagher, Shaun (1992). Hermeneutics and Education. New York: State University of New York Press.
- Gallie, W.B. (1968) Philosophy and the Historical Understanding. New York: Schoken Books.
- Gardner, Howard (2006). Multiple intelligences: New horizons. New York: Basic Books.
- Gardner, Susan T. (1995) Inquiry Is No Mere Conversation: Facilitation of Inquiry Is Hard Work! Analytic Teaching and Philosophical Praxis 16(2): 102-111.
- ——(2015) Selling "The Reason Game". Teaching Ethics 15(1): 129-136.
- Glaser, Jennifer (2017) Social-political dimensions of the community of philosophical inquiry in an age of globalization. In Gregory, M.R. and Laverty, M.J. (eds.) In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy and Education, pp. 217-229. New York: Routledge.
- ——(1998) Thinking Together: Arendt's Visiting Imagination and Nussbaum's Judicial Spectatorship as Models for a Community of Inquiry. Thinking: The Journal of Philosophy for Children 14(1): 17–24.
- Glaser, Jennifer and Gregory, Maughn Rollins (2017). Education, Identity Construction and Cultural Renewal: The Case of Philosophical Inquiry with Jewish Bible. In Gregory, M., Haynes, J. & Murris, K. (Eds.) The Routledge International Handbook of Philosophy for Children, pp. 180-188. New York: Taylor & Francis.
- Golding, Clinton, Gurr, David, and Hinton, Lynne (2012) Leadership for Creating a Thinking School at Buranda State School. Leading and Managing: Journal of the Australian Council for Educational Leaders 18(1): 91-106.
- Gomez, Manuela and de Puig, Irene (2003) Ecodialogo: Environmental Education and Philosophical Dialogue Thinking: The Journal of Philosophy for Children 16(4): 37-40.
- Gorard, Stephan, Siddiqui, Nadia, and See, Beng Huat (2015). Philosophy for Children: Evaluation report and Executive summary. London: Education Endowment Foundation.
- Gregory, Maughn Rollins (2011) Philosophy for Children and its critics: A Mendham dialogue. Journal of Philosophy of Education 45(2), 199-219.

- ——(2008) Philosophy in schools: ideals, challenges and opportunities. Critical and creative thinking: The Australasian Journal of Philosophy in Schools 16(1), 5-22.
- —— (2004) Practicing democracy: Social intelligence and philosophical practice. The International Journal of Applied Philosophy, 18(2): 161-74
- Gregory, Maughn Rollins, Joanna Haynes and Karin Murris (Eds.) (2017). The Routledge International Handbook of Philosophy for Children. New York: Routledge.
- Gregory, Maughn Rollins and Megan Jane Laverty (2018) Philosophy for Children Founders: Series Introduction. In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy and Education, pp.. New York: Routledge.
- ——(2009). Philosophy and education for wisdom. In Kenkmann, A. (Ed.), Teaching philosophy (pp. 155-173). London, UK: Continuum International.
- Gregory, Maughn Rollins and Stefano Oliverio (2018) Philosophy for/with Children, Religious Education and Education for Spirituality. Steps Toward a Review of the Literature. In García, F; Duthie, E. and Robles, R. (Eds.). Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofia para Niños / Family resemblances. Current proposals in Philosophy for Children, pp. 279-96. Madrid, Spain: Anaya.
- Hamrick, William S. (1989) Philosophy for Children and Aesthetic Education. Journal of Aesthetic Education 23(2): 55.
- Hannam, Patricia (2012) The Community of Philosophical Inquiry in Religious Education in Secular School: Supporting the Task of Building Religious Understanding in 21st Century. In M. Santi & S. Oliverio, Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry. Models, Advances and Proposals for the New Millennium, pp. 209-229. Napoli: Liguori.
- Haynes, Joanna and Murris, Karin Murris (2012) Picturebooks, Pedagogy and Philosophy. New York: Routledge.
- Heesen, Berrie (1991) Philosophy for Children Under Postmodern Conditions: Four Remarks in Response to Lardner. Analytic Teaching and Philosophical Praxis 12(2): 23-28.
- Jasinski, Igor and Lewis, Tyson E. (2016) Community of Infancy: Suspending the Sovereignty of the Teacher's Voice. Journal of Philosophy of Education 50(4): 538-553
- Jenkinsa, Philip and Lyle, Sue (2010) Enacting dialogue: the impact of promoting Philosophy for Children on the literate thinking of identified poor readers, aged 10. Language and Education 24(6): 459-472.
- Johnson, Tony W. (1984) Philosophy for Children: An Approach to Critical Thinking. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Jo, Seon-Hee (2000) Literacy: Constructing Meaning Through Philosophical Inquiry. Analytic Teaching 21(1): 44-52.
- Kennedy, David (1998) Reconstructing Childhood. Thinking: The Journal of Philosophy for Children 14(1): 29-37.

- ——(1995) Review of Gareth Philosophy of Childhood, in Thinking: The Journal of Philosophy for Children 12(2): 41-44.
- ——(1994) Helping children develop the skills & dispositions of critical, creative & caring thinking, Analytic Teaching 15(1): 3-16.
- Kennedy, David and Nadia Stoyanova Kennedy (2013) Philosophical Inquiry in the Content Areas: The Case of Mathematics. With Nadia S. Kennedy. In Monica Glina (Ed.) Philosophy For, With, and Of Children. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Kennedy, David and Walterk O. Kohan (2008) Aión, kairós and chrónos: fragments of an endless conversation on childhood, philosophy and education. childhood & philosophy 4(8): 5-22).
- Kennedy, Nadia Stoyanova (2012) Lipman, Dewey, and Philosophical Inquiry in the Mathematics Classroom. Education and Culture 28(2): 81-94.
- Kizel, Arie (2016a) Philosophy with Children as an Educational Platform for Self-Determined Learning. Cogent Education 3(1): 3:1, DOI: 10.1080/2331186X.2016.1244026.
- ——(2016b). Enabling identity: The challenge of presenting the silenced voices of repressed groups in philosophic communities of inquiry. Journal of Philosophy in Schools 3(1): 16- 39.
- ——(2016c). From laboratory to praxis: communities of philosophical inquiry as a model of (and for) social activism. Childhood and Philosophy 12(25): 497 – 517.
- Knight, Sue and Collins, Carol (2000) The curriculum transformed: philosophy embedded in the curriculum areas Critical and Creative Thinking 8(1): 8-14.
- Kohan, Walter O. (2014) Philosophy and Childhood. New York: Palgrave.
- —— (2016) Time, thinking, and the experience of philosophy in school. Philosophy of education archive: 513-521.
- ——(1999) What can philosophy and children offer each other? Thinking, the Journal of Philosophy for Children 14(4): 2–8.
- Kohan, Walter and Wozniak, Jason (2009) Philosophy as Spiritual and Political Exercise in an Adult Literacy Course. Thinking: The Journal of Philosophy for Children 19(4): 17-23.
- Kyle, Judy (1987). Not a Success Story: Why Philosophy for Children Did Not 'Take' with Gifted Students in a Summer School Setting. Analytic Teaching and Philosophical Praxis 7(2): 11-16.
- Lee, Karen J. (1986) Doing Mark in a Juvenile Correctional Facility. Thinking: The Journal of Philosophy for Children 6(3): 9-16.
- Lipman, Matthew (2011) Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications. Ethics in Progress 2(1): 3-16.
- ——(2008) A Life Teaching Thinking. Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

- ——(2004) Philosophy for Children's Debt to Dewey. Critical and Creative Thinking 12(1): 1-8.
- ——(2003) Thinking in Education, 2nd Edition. New York: Cambridge University Press.
- ——(1998a) The Contributions of Philosophy to Deliberative Democracy. In David Owens and Ioanna Kucuradi (Eds.) Teaching Philosophy on the Eve of the Twenty First Century, pp. 6-29. Ankara, Turkey: International Federation of Philosophical Societies.
- ——(1998b) Critical Thinking–What Can It Be? Educational Leadership 16(1): 38-43.
- ——(1997) Education for Democracy and Freedom. Wesleyan Graduate Review 1(1): 32-38.
- ——(1994) Do Elementary School Children Need Philosophy? Kasvatus: The Finnish Journal of Education 3: 281-286.
- ——(1993a) Philosophy for Children and Education, pp. 682-84. Dubuque, Iowa: Kendall / Hunt Publishing Company. Iren and Thinking. In Lipman, M. (Ed.) Thinking.
- ——(1993b) Unreasonable people and inappropriate judgments. Critical and Creative Thinking: The Australian Journal of Philosophy for Children 1(2): 10-18.
- ——(1989) The Community of Inquiry in the Teaching of Adults. Address to the Quebec Society for Philosophy, May 15, 1989, Montreal, Canada.
- ——(1988) Philosophy Goes to School. Philadelphia: Temple University Press.
- ——(1987a) Critical thinking: What can it be?" Analytic teaching 8(1): 5-12.
- ——(1987b) Harry Prime. Montclair, New Jersey: IAPC.
- ——(1986) Kio & Gus. Montclair, New Jersey: IAPC.
- ——(1985) Philosophical Practice and Educational Reform. Journal of Thought 20(4): 20 36.
- ——(1981a) What is different about the education of the gifted? Roeper Review 4(1): 19 20.
- ——(1981b) Developing Philosophies of Childhood. Thinking: the Journal of Philosophy for Children 2(3-4): 4-7.
- ——(1978) Can Philosophy for Children be the Basis of Educational Redesign? The Social Studies 69(6): 253-57.
- Liptai, Sara (2005) What is the meaning of this cup and that dead shark? Philosophical inquiry with objects and works of art and craft. Childhood & Philosophy 1(2), retrieved 5/15/07 from www.filoeduc.org/childphilo/n2/SaraLiptai.htm.
- Lukey, Benjamin (2004) Rethinking Dialogue: Reflections on Philosophy for Children with Autistic Children. Thinking: The Journal of Philosophy for Children 17(1-2): 24-29.
- Macht, Katrina G. (2016) Roots & shoots remembered: A qualitative study of the influence of childhood place-based experiences on the lives of young adults. Dissertation for the Ed.D. in Pedagogy and Philosophy, Montclair State University.

- Matthews, G.B. (2017) Doing philosophy with children rejects Piaget's assumptions. In S. Naji and R. Hashim (Eds.) History, Theory and Practice of Philosophy for Children. International Perspectives, pp. 53-55. London: Routledge.
- ——(2009) Holiness. In Marsal, E., Dobashi, T. and Weber, B. (eds.), Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts, pp. 241-246. New York: Peter Lang.
- ——(2008) Getting beyond the deficit conception of childhood: Thinking philosophically with children. In M. Hand and C. Winstanley (Eds.) Philosophy in Schools, pp. 27-40. London: Continuum.
- ——(2006) A Philosophy of Childhood. Monograph presented at the Poynter Center Interdisciplinary Fellows Program, ""The Ethics and Politics of Childhood." Bloomington, Indiana: Indiana University.
- —-(2002) Philosophy of Childhood. In Retrieved 15 February 2019 from https://plato.stanford.edu/archives/fall2002/entries/childhood/02.12.2019.
- ——(1999) Socratic Perplexity and the Nature of Philosophy. New York: Oxford University (eds) The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Press.
- ——(1998) "Socrates' Children" in Turner, S.M. and Matthews, G.B. (Eds.) The philosopher's child: critical perspectives in the Western tradition, pp. 11-18. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- ——(1995) Thoughts after Piaget. In John P. Portelli and Ronald F. Reed (Eds.) Children, Philosophy, and Democracy, pp. 65-73. Calgary, Alberta, Canada: Detselig Enterprises, Ltd.
- ——(1994) The Philosophy of Childhood. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- ——(1989) "Egocentric Phenomenalism and Conservation in Piaget." Behaviorism 17(2): 119- 128.
- —-(1985) "The Idea of Conceptual Development in Piaget." Synthese 65(1): 87-97.
- ——(1980) Philosophy and the Young Child. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ——(1976) "Philosophy and Children's Literature." Metaphilosophy 7(1): 7-16.
- Matthews, Gareth, Lenore Carlisle and Shari Tishman (1987) Teacher's Guide: Albert's Tooth by Barbara Williams. Littleton, MA: Sundance Publishers & Distributors, Inc.
- McCall, Catherine C. (1989) Functions of Training in Philosophy for Children. Analytic Teaching and Philosophical Praxis 10(2): 15-21.
- Mizell, Karen (2015) Philosophy for Children, Community of Inquiry, and Human Rights Education. Childhood and Philosophy 11(22): 319-328.
- Moore, Ronald (1994) Aesthetics for Young People: Problems and Prospects. Journal of Aesthetic Education 28(3): 5-18.
- Morgan, D. N., & Perry, C. (1958) The Teaching of Philosophy in American High Schools. Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association 32: 91–137.

- Moura Ferreira, Louise Brandes (2012) Philosophy for Children in Science Class. Thinking: The Journal of Philosophy for Children 20(1-2): 73-81.
- Murris, Karin (2014) Philosophy with children as part of the solution to the early literacy education crisis in South Africa. European Early Childhood Education Research Journal 2014: 1-16.
- Nussbaum, Martha C. (2010) Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities. Princeton: Princeton University Press.
- Oliverio, Stefano (2018). The teacher as liberator: Ann Margaret Sharp between philosophy of education and teacher education. In Gregory, M.R. and Laverty, M.J. (eds.) In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy and Education, pp. 63-75. New York: Routledge.
- Parra Contreras, Reyber and Medina Fuenmayor, Jesús. 2007. La comunidad de investigación y la formación de ciudadanos: Consideraciones a partir del pensamiento de Matthew Lipman y Paulo Freire. Telos 9. http://artificial www.redal yc.org/artic ulo.oa?id3D99314 56600 6. Accessed 29 April 2019.
- Santi, Marina (2007). How students understand art: a change in children through philosophy. Childhood and Philosophy 3(5): 19-33.
- Shea, Peter (2017) Do we put what is precious at risk through philosophic conversation? In Gregory, M.R. and Laverty, M.J. (eds.) In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy and Education, pp. 161-173. New York: Routledge.
- Sharp, Ann Margaret (2007) Let's Go Visiting: Learning Judgment-Making in a Classroom Community of Inquiry. Gifted Education International 23(3): 301–312.
- —— (2006) Doing Philosophy in a Global Society. In D. G. Camhy and R. Born (Eds.) Encouraging Philosophical Thinking: Proceedings of the International Conference on Philosophy for Children. Conceptus – Studien 17. Sankt Augustin, Germany: Academia Verlag, 9–16.
- ——(1997) (Guest Ed.) Thinking: The Journal of Philosophy for Children 13(1) Special Issue: "Women, Feminism and Philosophy for children"
- ——(1994) (Guest Ed.) Thinking: The Journal of Philosophy for Children 11(3-4). Special Double Issue: "Women, Feminism and Philosophy for Children."
- ——(1992) Women, Children, and the Evolution of Philosophy. In Sharp, A.M. and Reed, Ronald, F. (Eds.) Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery, pp. 74-87. Philadelphia: Temple University Press.
- ——(1991) The Community of Inquiry: Education for Democracy. Thinking: The Journal of Philosophy for Children 9(2): 31-37.
- ——(1983) Education: A Philosophical Journey. Formative Spirituality 4(3): 351-66.
- Soter, Anna O.; Wilkinson, Ian A.; Murphy, P. Karen; Rudge, Lucila; Reninger, Kristen; ildren." Edwards; Margaret (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of

high-level comprehension. International Journal of Educational Research 47(6): 372-391.

- Splitter, Laurance and Sharp, Ann Margaret (1995) Teaching for Better Thinking. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Splitter, Laurance J. (2007) Delving ever deeper: Gifted students and philosophy. Gifted Education International 22(2/3): 207-217.
- ——(2006) Philosophy in a Crowded Curriculum. Critical and Creative Thinking 14(2): 4-14.
- ——(1987) Educational Reform Through Philosophy for Children. Thinking 7(2): 32-39.
- Sprod, Tim (2014) Philosophical Inquiry and Critical Thinking in Primary and Secondary Science Education. In M.R. Matthews (ed) International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching, pp. 1531-1564. Dordrecht: Springer.
- ——(2001) Philosophical discussion in moral education: The community of ethical inquiry. Routledge: London.
- —— (1993a) Philosophy for Children and Literacy. Critical and Creative Thinking 1(1):
- ——(1993b) Books Into Ideas. Cheltenham, Australia: Hawker Brownlow.
- Sternberg, Robert J. (2003). Wisdom, intelligence, and creativity synthesized. New York: Cambridge University Press.
- Thomas-Williams, Junnine and Lyle, Sue (2012) Dialogic Practice in Primary Schools: How Primary Head Teachers plan to embed Philosophy for Children into the whole school. Education Studies. Educational Studies 38(1): 1-12.
- Topping, K.J. & Trickey, S. (2007a). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years. British Journal of Educational Psychology 77: 271-288.
- Topping, K.J. & Trickey, S. (2007b). Collaborative philosophical inquiry for school-children: Cognitive gains at 2-year follow-up. British Journal of Educational Psychology 77: 787- 796.
- Toyoda, Mitsuyo (2008) Applying Philosophy for Children to Workshop-Style Environmental Education. Proceedings of the Xxii World Congress of Philosophy 27:101-109.
- Turgeon, Wendy (2000) The mirror of aesthetic education: philosophy looks at art and art at philosophy. Thinking: The Journal of Philosophy for Children 15(2): 21-31.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2007) Philosophy: A School of Freedom: Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects. Paris: UNESCO Publishing.
- ——(1953) The Teaching of Philosophy: An International Enquiry of UNESCO. Paris: UNESCO.
- Vansieleghem, Nancy (2006) Listening to Dialogue. Studies in Philosophy and Education 25: 175–190.

- Wartenberg, Thomas E. (2009). Big Ideas Children's Literature. Lanham, Maryland: Rowan and Littlefield Education.
- Weber, Barbara (2008) J. Habermas and the Art of Dialogue: The Practicability of the Ideal Speech Situation. Analytic Teaching and Philosophical Praxis 28(1): 1-8.
- Weinstein, Mark (1991) Critical Thinking and Education for Democracy. Resource Publication Series 4 No. 2. Montclair, New Jersey: Montclair State College Institute for Critical Thinking, 25pp.
- ——(1987) Extending Philosophy for Children into the Standard Curriculum. Analytic Teaching and Philosophical Praxis 8(2): 19-31.
- Yeazell, Mary I. (1982) Improving Reading Comprehension through Philosophy for Children. Reading Psychology 3(3): 239 – 246.