الفيل في الغرفة: الكتب المصورة، الفلسفة للأطفال، والعنصرية

Darren Chetty – دارين شيتي

معهد التعليم، جامعة لندن، المملكة المتحدة

مجلة الطفولة والفلسفة، ريو دي جانيرو، مجلد ١٠، عدد ١٩، ٢٠١٤.

Chetty, D 2014,'The elephant in the room: Picturebooks, philosophy for children and racism', *Childhood and Philosophy*, vol.10, n.19, pp.11–31.

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"

*الفيل في الغرفة: عبارة مجازية تعني وجود حقيقة أو مشكلة يتم تجاهلها وعدم معالجتها.

ترجمة: سجى الحسيني.

تدقيق: ثناء عليان.

خلاصة

في حين يتم التذرع بالعنصرية المستمرة كدليل على الحاجة الملحة لفلسفة الأطفال، لا يوجد سوى نماذج قليلة في الأدب الحالي تتناول هذا الموضوع. بالاعتماد على النظرية العرقية النقدية Critical Race Theory (CRT) والمجال المرتبط بدراسات البياض النقدية Critical Whiteness Studies (CWS)، أزعم أن العنصرية متأصلة بعمق في ثقافة المجتمع، وأفضل فهم لها في سياق "البياض". تحليل كتابين مصورين تم التوصية بهما كنقاط انطلاق للتساؤل الفلسفي في التعددية الثقافية والعنصرية والتنوع باتباع ملم لـ النظرية العرقية الناقدة -(CRT) إلمر وَ تاسك تاسك Elmer and Tusk Tusk من تأليف ديفيد ماكي David McKee ، أجادل أنه بينما يُنظر إلى استخدام القصص مع الحيوانات على أنها تقدم للأطفال غالبًا راحة البعد عن الموضوعات العاطفية، وهذا له تأثير في فصل العنصرية عن حقائقها الزمنية والمكانية، مما يحد من فرص التعامل فلسفيًا معها بدلاً من تعزيزها. أنا أقف بجانب ممارسة القراءة ضد النص مع الأخذ بعين الاعتبار العقبات المعرفية والعملية لهذه الممارسة بالاعتماد على تجاربي الخاصة في مناقشة العرق مع ممارسي الفلسفة للأطفال P4C في المملكة المتحدة. أحاول أن أوضح كيف أن اختيار المواد الموصى بها إلى جانب مبادئ الفلسفة

للأطفال P4C الشائعة، يهيئ بيئة يكون فيها التعامل الفلسفي مع العرق والعنصرية الذي يتناول الحديث عن "البياض" أمرًا مستبعدًا للغاية. وهذا يقودني إلى طرح فكرة مجتمع التساؤل المسوّر.

الكلمات الدلالية: مجتمع التساؤل، العنصرية، البياض، التعددية الثقافية، التنوع، الكتب المصورة.

1. المقدمة:

يتم التذرع بالعنصرية المستمرة والظلم الاجتماعي أحياناً كدليلين على الحاجة الملحة لفلسفة الأطفال (P4C) في التعليم. على سبيل المثال، بدأ لورنس سبليتر وآن مارجريت شارب نصهما عن الفلسفة للأطفال ومجتمع التساؤل بالكلمات التالية:

"نحن نعيش في أوقات عصيبة ... ينتشر الصراع والاستياء، وتزدهر الكراهية العرقية والعنصرية، والفجوة بين "من يملكون" و "من لا يملكون" أوسع من أي وقت مضى(Splitter & Sharp 1995: 1) "...

في الآونة الأخيرة، ينص كتيب مجتمع تطوير التفكير والتساؤل الفلسفي في التعليم المستوى الأول إصدار 2007 (SAPERE) على:

"في عالم يموت فيه 35000 شخص كل يوم من الجوع، ويعاني واحد من كل خمسة من سوء التغذية، وحيث يسيطر 16% في المائة من سكان العالم على 80% في المائة من الناتج المحلي الإجمالي للعالم، يجب أن تكون هناك بالتأكيد حاجة ماسة إلى مواطنين عاقلين، ومسؤولين، ومطلعين ومفكرين أحرار ونشطين لتغيير هذا الوضع المروع إلى الأفضل. لقد أثبتت الفلسفة للأطفال P4C على مدى 30 عامًا أنها يمكن أن تكون محايدة، وتُحدِث التفكير المطلوب لتحدي الظلم والمعاناة(SAPERE 2007: 11)" .

ومع ذلك، هناك القليل في الأدب الحالي المتعلق بفلسفة الأطفال الذي يتناول موضوع العرق والعنصرية بوضوح. حيث أفاد بعض مدربي مجتمع تطوير التفكير والتساؤل الفلسفي في التعليم SAPERE في المملكة المتحدة أن المعلمين يطلبون غالبًا المزيد من الإرشاد في تيسير التساؤل الفلسفي حول قضايا العرق وعدم المساواة، وأنهم هم أنفسهم ليسوا دائمًا متأكدين بماذا ينصحون. كتبت هاينز وموريس أنه بالنسبة للمعلمين في دورات الفلسفة للأطفال والفلسفة مع الأطفالP4C / PwC ، "غالبًا ما يظهر العرق والعنصرية كمناطق إشكالية 'محظورة(Haynes & Murris 2012a: 128) "'.

في هذه المقالة، من أجل محاولة فهم الإشكال المذكور بشأن مناقشة العرق، وقلة الاهتمام الواضح بالعرق والعنصرية في أدب الفلسفة للأطفال وردود الفعل الرافضة والعدائية أحيانًا لمحاولاتي لمناقشة العرق في ندوات الفلسفة للأطفال في المملكة المتحدة، أعتمد على النظرية العرقية النقدية (CRT) والمجال المتعلق بدراسات البياض الناقدة. حيث تجادل النظرية العرقية النقدية CRT بأن العنصرية اليومية يمكن فهمها بشكل أفضل في سياق "البياض" (الذي سأناقشه في القسم التالي). أقدم تحليلاً ملماً للنظرية العرقية النقدية CRT لـ Elmer وTusk Tusk ، وهما كتابان مصوران وصى بهما في المملكة المتحدة ودوليًا ممارسو الفلسفة للأطفال كنقاط انطلاق للتساؤل الفلسفي في العنصرية والتعددية الثقافية والتنوع، ويزعمون بأنه بدلاً من توفير الفرص للتساؤل الفلسفي في العنصرية، يمكن قراءتهما على أنهما منتجان ثقافيان يؤيدان البياض من خلال تقديم روايات ظاهرياً عن العنصرية لكنها تزيل حقائقها الزمنية والمكانية. بينما لا أرغب في تجاهل إمكانية وجود قراءات بديلة للنصوص في التساؤل الفلسفي، أفكر في تجاربي في مناقشة العنصرية مع ممارسي الفلسفة للأطفال P4C وألقي الضوء على الأدلة التي تدعم اعتقادي أن هذا ليس اعتيادياً في المملكة المتحدة. بدلاً من محاولة إقناع القارئ بصحة النظرية العرقية النقدية، أحاول أن أوضح كيف أن اختيار المواد الموصى بها، في هذه الحالة كتب الأطفال، إلى جانب المبادئ الشائعة لممارسي الفلسفة للأطفال، تؤدي إلى بيئة يكون فيها التعامل الفلسفي مع العرق والعنصرية الذي يتناول البياض أمرًا مستبعدًا للغاية.

أخيرًا، أطرح أسئلة حول ما إذا كانت التوصية بمثل هذه المواد وإهمال وجهات النظر الأكثر أهمية للعرق من بين نقاط البداية والمواد التدريبية الموصى بها قد تشكل شكلاً من أشكال "الحفاظ على بوابات الفكر الفلسفي gate-keeping"، وبالتالي ما إذا كان مفهوم (مجتمع التساؤل المسوّر The Gated Community of Enquiry) مفيدًا في النظر في كيفية تعامل ممارسي الفلسفة للأطفال مع موضوع العنصرية.

.2مجتمع التساؤل:

"عندما يتم تشجيع الأطفال على التفكير فلسفيًا، يتحول الصف إلى مجتمع للتساؤل، ويلتزم هذا المجتمع بإجراءات التساؤل، وبتقنيات البحث المسؤولة التي تقتضي ضمناً الانفتاح على الأدلة والتعليل. ومن المفترض أن إجراءات المجتمع هذه عندما يتم استيعابها، تنعكس على عادات الفرد". (ليبمان 1945(

يعتبر مجتمع التساؤل أمرًا محوريًا لبرنامج فلسفة الأطفال لماثيو ليبمان ذو التأثير الضخم. كما يتضمن الروايات الفلسفية وكتيبات إرشاد للمعلم. حيث يعتقد ليبمان أن السرد هو الوسيلة الأنسب لتعريف الأطفال بتاريخ الفلسفة الغربية. فبالإضافة إلى تقديم وجهات النظر المختلفة حول موضوع فلسفي معين، يمثل الصف مجتمع نموذجي للتساؤل للقارئ. يدّعي ليبمان أنه مع النموذج المضاف للمعلم، سوف يشارك الأطفال في مهارات التفكير العليا. بينما يدعي ليبمان أنه "حايد" القوة "الشبيهة بالآلهة" للمؤلف في رواياته الفلسفية، فقد شكك كوهان (1995) ورينفيل (2000) بشدة في هذا الأمر، وكلاهما يجادل بأنه ليس من الحياد تجاهل أسس التمييز المنهجية والطرق التي نشأت بها المؤسسات ولا زالت تؤيد قمع الجماعات الأقلية.

يعتبر مفهوم مجتمع التساؤل في المملكةالمتحدة أمرًا أساسيًا لنموذج مجتمع تطوير التفكير والتساؤل في التعليم SAPERE الخاص بالفلسفة للأطفال تمامًا كما هو الحال بالنسبة لبرنامج فلسفة الأطفال لـ ليبمان. يبدأ كتيب مجتمع تطوير التفكير والتساؤل الفلسفي في التعليم SAPERE المستوى الأول بقسم حول مجتمع التساؤل، والذي يتضمن تعريفًا عمليًا: "مجموعة من الأشخاص اللذين اعتادوا التفكير معًا بهدف زيادة فهمهم وتقديرهم للعالم من حولهم ولبعضهم البعض (SAPERE 2010: 15) "روبرت فيشر أحد أوائل الأشخاص الذين نشروا مواد للفلسفة للأطفال في المملكة المتحدة، يدّعي أن "مجتمع التساؤل يمكن أن يساعد الأطفال على تطوير المهارات والتصرفات التي ستمكنهم من لعب دورهم الكامل في تعددية وديمقراطية المجتمع. "(فيشر 211354.(

مع ذلك يختلف نموذج مجتمع تطوير التفكير والتساؤل الفلسفي في التعليم SAPERE الخاص بـ الفلسفة للأطفال عن برنامج ليبمان Lipman، فيما يتعلق بأساس أو مثيرات التساؤل. لم تكن رواية ليبمان الأولى في الفلسفة للأطفال هاري ستوتلمير ديسكفري، ولا تعديل روجر سوتكليف لها (عضو مؤسس مجتمع تطوير التفكير والتساؤل الفلسفي في التعليم(SAPERE ، أساسيين لدورات مجتمع التفكير والتساؤل الفلسفي في التعليم SAPERE ولم يعد إلزاميًا لدورات المستوى الأول أن تتضمن على الأقل خلاصة واحدة لليبمان. بدلاً من ذلك، يؤكد هذا النهج SAPERE على أنه يمكن ممارسة الفلسفة للأطفال مع أي قصة تثير قضايا فلسفية. كارين موريس (عضو مؤسس لـ(SAPERE ، كانت رائدة في استخدام الكتب المصورة كنقاط بداية للتساؤل الفلسفي مع الأطفال (Murris 1992) والعديد من مدربي المجتمع SAPERE أفادوا باستخدام الكتب المصورة في المستوى الأول من دورات SAPERE مع المعلمين.

من خلال عدم استخدام روايات ليبمان على الدوام، نمت فلسفة الأطفال في المملكة المتحدة لتصبح كيانًا مختلفًا عن ذلك الموجود في الولايات المتحدة الأمريكية، وأصبح لمدربي وممارسي مجتمع تطوير التفكير والتساؤل الفلسفي في التعليم SAPERE الحرية في اختيار المواد التي يرغبون فيها كنقطة انطلاق أو تحفيز للتساؤل الفلسفي. من المحتمل أن يكون نهج اختيار أي قصة قد تثير تساؤلاً فلسفيًا محرّرًا لممارسي الفلسفة للأطفال، ولا سيما أولئك المهتمين بما تقوله ولا تقوله الشخصيات في مواد معهد تطوير الفلسفة للأطفال .(IAPC)قد يبدو بعد ذلك أن المخاوف التي أثارها كوهان (1995) ورينفيل (2000) Rainville وتشيتي (2008) Chetty بخصوص روايات معهد تطوير الفلسفة للأطفال IAPC قد لا تكون ذات صلة بـ الفلسفة للأطفال كما هو مُمَارس على نطاق واسع في

المملكة المتحدة. ومع ذلك، سأجادل في أن المواد البديلة المدعومة وبعض المبادئ الرئيسية للفلسفة للأطفال في المملكة المتحدة قد لا تزال تعمل على إدامة الافتراضات المعرفية الرئيسية التي تميز البياض بدلاً من استجوابه.

.3النظرية العرقية النقدية ودراسات البياض النقدية:

نشأت النظرية العرقية النقدية (CRT) من مجال الدراسات القانونية النقدية في الولايات المتحدة واستخدمت لأول مرة كمصطلح من قبل ديريك بيل أستاذ القانون الأمريكي من أصول أفريقية بجامعة هارفارد. ترى هذه النظرية العنصرية على أنها متفشيّة بصورة طبيعية في الولايات المتحدة. ليس أمرًا شاذًا ولا نادرًا ولكنه بالأحرى متأصل بعمق من الناحية القانونية والثقافية. يصف جيلبرن هذه النظرية CRTبأنها متعددة الاختصاصات، و "متجاوزة للحدود المعرفية" وتصنف أدواتها المفاهيمية على أنها سرد للقصص والقصص المضادة التي تحترم المعرفة التجريبية للأشخاص الملونين، ومفهوم "تقارب المصالح" و "دراسات البياض الناقدة (Gillbom 200625) ." انتشرت النظرية CRT إلى ما وراء جذورها القانونية، والأكثر أهمية لهذه المقالة، أثرت في عمل العلماء في دراسات التعليم والفلسفة

(Ladson – Billings 1998) (Gillbom 2008) (Disson & Rousseau 2006) (Mil 1997, 2013).

شهدت السنوات العشرون الماضية نموًا في عدد المقالات حول موضوع بياض البشرة، والذي يُنظر إليه بشكل متزايد على أنه مركزي لما يمكن أن نطلق عليه 'مشروع مناهضة العنصرية' ومهم للتحليلات متعددة الجوانب لعدم المساواة. يتفق العلماء في مجال دراسات بياض البشرة الناقدة التي نشأت في الولايات المتحدة مع متعددي الثقافات ومناهضي العنصرية الذين يعتبرون العرق بمثابة مفهوم بيولوجي غير موثوق. ومع ذلك، تؤكد دراسات بياض البشرة الواقع اليومي للعرق والعنصرية و "... ليس هجومًا على الأشخاص البيض في حد ذاته" بل هو "هجوم على القوة التي يتم إنشاؤها اجتماعيًا والمعززة باستمرار للهويات والمصالح البيضاء Gllborn) . (33 :2009من وجهة نظر زيوس ليوناردو، "بياض البشرة هو حديث عنصري" وبالتالي "الدراسات العرقية التي لا تتناول بياض البشرة بشكل كافٍ هي في أحسن الأحوال مخادعة، وفي أسوأ الأحوال غير فعالة" (ليوناردو 2009.(

يجادل علماء نظرية بياض البشرة النقدية بأن سيادة البيض لا يتعرف عليها بسهولة من قبل أولئك الذين يستفيدون منها. من وجهة نظر ريتشارد داير، "إن الحيادية والتحيز لمفهوم البياض تضمن السلطة البيضاء من خلال جعل 'رؤية' تلك السيادة صعبة خاصة على الأشخاص البيض ووسائل الإعلام الخاصة بهم (داير 1993: 143). تعلّق سارة بيرس أنه "لا يتعين على معظم الأشخاص البيض التفكير كثيرًا في العرق (Peace 2006: 110)"و Sayneيدّعي أن" معظم البيض يعتبرون أنفسهم "النظام الطبيعي للأشياء " Sayner 1995)مقتبس في.(Bonnett 2000

في الدفاع عن أن سيادة البيض يجب اعتبارها "موضوعاً نظريًا في حد ذاته – نظام اجتماعي عالمي يمكن مقارنته في الأهمية الحالية لمجتمع ماركس الطبقي والمفكر النسوي الأبوي، (Mills 2003: 178)"يؤكد الفيلسوف تشارلز ميلز على الحاجة إلى الاعتراض على عدم التأريخ الذي يراه جزءًا من الفكر الليبرالي. ويشرح ميلز الفرق بين سيادة البيض القانونية والواقعية، خلال فترة سيادة البيض القانونية، وهي الفترة التي تضمنت استعمار العبودية والتفرقة وعدم المساواة في التوظيف وفي الحقوق التعليمية في الولايات المتحدة، وتفاوتًا هائلاً في الثروة وحق ملكية الممتلكات بين أولئك الذين يُعتبرون من البيض والذين ليسوا كذلك. علاوة على ذلك، سرد لطبيعة هيمنة البيض ساعد على ربط بياض البشرة في القانون بالشخصية الكاملة. يوضح ميلز، في تحليل له آثار مهمة على النظرية الليبرالية ونظريات العدالة الاجتماعية، كيف عملت نظرية كانط Kant عن الأفراد والأفراد الفرعيين على تشريع عملية الاستعمار والبناء الاجتماعي من العرق الأبيض.

يجادل ميلز بأنه في الفترة الحالية، حيث لم تعد سيادة البيض موجودة بشكل رسمي، فلدينا بدلاً من ذلك سيادة واقعية، حيث تكون هيمنة البيض في أغلب الأحيان، "مسألة امتياز اجتماعي وسياسي وثقافي واقتصادي قائم على إرث الاحتلال. "(ميلز 1997: 73) بينما تم

التركيز في الفترة القانونية على بياض البشرة والعرق، فإن فترة السيادة الواقعية كانت بمثابة تحول إلى التركيز على" انعدام العنصرية، حالة تساوي وتاريخ مشترك لهم جميعهم، مع محو هيمنة البيض من الناحية المفاهيمية.(Mills 207: 25) ."

لذلك، بينما نعيش مع إرث عدم المساواة المعتمدة على ألوان البشرة بموجب القانون، فإننا نعيش الآن فترة شبه مساواة – ولكن مع "عمى ألوان" (بدون تمييز عنصري للون البشرة). في هذه الفترة، غالبًا ما يُقال على الإشارة إلى العرق على أنها رجعية، إشارة إلى الوقت الذي لم يكن فيه الجميع متساوين بموجب القانون. وبالتالي، فإن محاولات التشكيك في المفهوم السائد لعمى الألوان من خلال الإشارة إلى كل من التاريخ العرقي الذي أفاد البعض وحرم آخرين، والبيانات التجريبية لأنماط استمرار عدم المساواة في النتائج التعليمية والتوظيف والعلاج في ظل نظام العدالة الجنائية بين هذه المجموعات، غالبًا ما يُقابل بفكرة أن الحديث عن العرق هو بحد ذاته عنصرية. ومع ذلك، فإن هذه الحجة تعمل على إسكات النقاش حول الإرث الاقتصادي والثقافي لسيادة البيض بحكم القانون.

طور ميلز فكرة "العقد العنصري" مستوحاة من كتاب كارول بيتمان العقد الجنسي (1988)، وهو مراجعة لنظرية العقد الاجتماعي، التي تنص على "المعرفة للجهل. مما ينتج عنه نتيجة ساخرة بأن البيض سيكونون غير قادرين بشكل عام على فهم العالم الذي صنعوه بأنفسهم ". (ميلز 1997: 18). يجادل بأن هذا الجهل يتم الحفاظ عليه ببساطة من خلال الفشل في طرح أسئلة معينة، مع اعتبار الوضع الراهن وأساس الأشكال الحالية المبنية على لون البشرة للثروة والفقر والممتلكات والفرص أمرًا مفروغًا منه مسلم به، والادعاء بأن المساواة الرسمية والقانونية كافية لتصحيح التفاوتات التي نشأت على مدى مئات من السنين من الامتياز العنصري :Mills 1997)" 73-4).

من خلال فصل التاريخ العرقي عن تحليل الحاضر، "تهتم نظرية المعرفة لبياض البشرة بكيفية سير الأمور ولا تهتم بكيف يجب أن تكون" (ليوناردو 2002-40) يجادل ميلز بأن البيض الموقّعين على العقد العنصري سيعيشون إلى حد كبير في "عالم موهوم مختلق، في أرض خيالية عرقية." (ميلز 1997: 18) في هذا الوضع، الإيمان بالحكم بالاستحقاق يُفضل على تجريب عدم المساواة العرقية التأسيسية كإرث من سيادة البيض بحكم القانون، وبالتالي، فإن الامتياز النسبي بالنسبة للعديد (ولكن ليس جميع) الأشخاص البيض غير معترف به على أساس يومي.

من خلال البحث في الهوية العرقية لمعلمي الطلاب البيض في نيويورك، حددت بري بيكوير ما تسميه "أدوات البيض" التي تصنفها على أنها عاطفية وأيديولوجية وأدائية. من الأدوات العاطفية، الغضب والاندفاع عندما يُثار موضوع العنصرية مع المعلمين البيض. ومن الأدوات الأيديولوجية تذكر عبارات مثل "الآن بعد أن أصبحت الأشياء متساوية" (رفض الاعتراف بعدم المساواة المستمرة)، "الجميع مضطهد بطريقة ما" (محاولة لتقريب التكافؤ بين العرق وجميع الاختلافات البشرية الأخرى)، "الأمر شخصي وليس سياسي "(منظور أن العنصرية هي مرض فردي بدون بُعد مؤسسي أو تركيبي) و" فقط كن لطيفًا – أنا مصاب بعمى الألوان "(الاعتقاد بأن عدم الاعتراف بالعرق هو في نفس الوقت مكمل للأشخاص الملونين ومفيد في ضمان المساواة العرقية.(Picower 2009) (

يمكن أن تخلق هذه الميول توترات في الصفوف متعددة الأعراق، فبينما لا يرى المعلمون البيض عمومًا أن العرق عنصر مهم في هويتهم، فإن الأطفال الملونين يفعلون ذلك بشكل عام. كما لاحظت(Meira Levinson 000: 166 ، فقد أظهرت دراسات حول تطوير الهوية في الولايات المتحدة أن "الأطفال السود والأسبان والآسيويين يصفون أنفسهم باستمرار منذ صغرهم على أنهم سود أو إسبانيين أو آسيويين (بالإضافة إلى طول القامة ولون العيون البنية وما إلى ذلك .(Levinson 2003-166)" (هذه التوترات مهمة بالنسبة لـ الفلسفة للأطفال في المملكة المتحدة، حيث يكون عدد المدرسين غير متناسب، وفي حالة مدربي مجتمع تطوير التفكير والتساؤل الفلسفي في التعليم SAPERE بالتحديد، ذوي البشرة البيضاء. تشرح النظرية العرقية النقدية سبب وجود هذا التوتر بين رفض المعلمين الاعتراف بالعرق وتجربة الأطفال له. مع ذلك، غالبًا ما يتم توجيه المعلمين الذين يرغبون في مناقشة العرق نحو الكتب المصورة كطريقة للقيام بذلك. في القسم التالي، أحاول أن أوضح سبب عدم كفاية هذا لاعتراض الترسيخ الذي أبرزته نظرية العرق النقدية لذوي البشرة البيضاء.

4.إلمر وتاسك تاسك(Elmer & Tusk Tusk)

في هذا القسم، سأناقش كتابين مصورين أوصى بهما ممارسو الفلسفة للأطفال باعتبارهما مفيدين لمناقشة موضوعات التعددية الثقافية والعنصرية والتنوع. سأطرح بعد ذلك عددًا من جوانب كل قصة وأجادل أنها ليست مماثلة لحقائق العنصرية والتعددية الثقافية، ولكنها بالأحرى تعيد التأكيد على سيادة البيض.

في مؤتمر عُقد مؤخرًا في غراتس، النمسا، جادل المقدم، وهو معلم وممارس للفلسفة للأطفال، بأن الكتاب المصور إلمر بواسطة ديفيد ماكي (1999) David McKee كان نقطة انطلاق ممتازة للتساؤل الفلسفي مع الأطفال فيما يتعلق بالموضوع العام للتعددية الثقافية. كما اعتبر غاسباراتو وكامبيزا (2012) أيضًا إلمر كواحد من الكتب المختارة لطرح الأسئلة وإثارة التفاعلات حول موضوعات الصداقة والتنوع في عملهم مع الفلسفة للأطفال في رياض الأطفال في اليونان.

شخصية العنوان إلمر من تأليف ديفيد ماكي هي فيل "مرقع" متعدد الألوان في عالم تكون فيه جميع الأفيال الأخرى رمادية أو "بلون الفيل" على الرغم من اختلافها في العمر والحجم. في بداية القصة، قرر إلمر أنه" تعب من كونه مختلف". فيتدحرج في "توت بلون الفيل" حتى يبدو مثل أي فيل آخر. ثم عاد لينضم إلى الأفيال الأخرى، ولكن تغير سلوكهم، حيث لم يسبق له أن رآهم بهذه الجدية من قبل. "إلمر يصرخ" بوو "مما يفاجئ ويضحك الأفيال الأخرى. ثم يغسل المطر طبقة التوت الرمادية مما دفع فيل عجوز إلى قول"لم يستغرق الأمر وقتًا طويلاً لإظهار ألوانك الحقيقية". قررت الأفيال الاحتفال بهذا اليوم كل عام بتزيين أنفسهم بألوان زاهية.. وفي هذا اليوم فقط يكون لون إلمر هو "لون الفيل العادي."

إن المدى الذي يكون فيه اختلاف إلمر مشابهًا للعرق أمر قابل للنقاش بالطبع، إنه اختلاف في اللون، لكنه اختلاف خيالي. يمكن أن يكون مشابهًا لأي عدد من الاختلافات، ومع ذلك، يبدو من المعقول قراءة النص على أنه يتعلق بالاختلاف العرقي أو العنصري، ويبدو أن ممارسي الفلسفة للأطفال الذين ذكرتهم أعلاه والذين يؤيدون استخدام إلمر Elmer يوافقونني هنا.

"الأفيال مثل هذا أو ذاك أو أولئك، كلها مختلفة ولكن جميعها سعيدة وكلها متشابهة اللون. كلهم باستثناء إلمر".

بينما يُظهر العمل الفني أن كل فيل له درجة مختلفة قليلاً من اللون الرمادي، إلا أن إلمر فريد من نوعه، حيث لم يتم تقديمه كجزء من مجموعة أخرى. هناك المجموعة التي قد نقرأها على أنها مشابهه لطبقة أو مجتمع، وهنالك إلمر. على هذا النحو، فإن هذا لا يماثل التعددية الثقافية أو الطفل الوحيد الملون في الصف والذي من المرجح أن يكون لديه عائلة. عند قراءتها على أنها تشبيه للتنوع، يجعل تفرد إلمر من الصعب علينا التفكير في القوة النسبية للمجموعات المختلفة في المجتمع، حيث لا توجد ديناميكية قوة ظاهرة بين إلمر والأفيال الأخرى، ويبدو أن الأفيال الأخرى غير مهتمة باختلاف لونه. وقد تم تصوير إلمر على أنه بدون عائلة، ويبدو أن القصة موجودة بشكل مستقل عن التاريخ، وهي ميزة مشتركة مع مفهوم بياض البشرة. لا يوجد ما يشير إلى أن أفيالاً مثل إلمر كانت موجودة من قبل، وبالتالي لا يوجد ما يشير إلى أنها جربت معاملة مختلفة من قبل الأفيال الأخرى. بدون هذا التاريخ، يظهر إلمر اختلافًا في اللون دون أي من الدلالات الشائعة الموجودة في الحياة."

"إلمر لم يكن بلون الفيل"

يبدو أن وصف الأفيال ومقارنة لونها الطبيعي مع تعدد ألوان إلمر غير الطبيعي يؤكد على جانب أساسي لمعيارية ذوي البشرة البيضاء، بدلاً من مخالفتها. وبينما يوجد شيء مثل "لون الفيل"، لا يوجد شيء مثل "اللون البشري". وقد علق (1998) McIntosh على استخدام اللصقات الملونة بألوان البشرة كمثال يومي لهذا الخلط بين الأشخاص البيض والجنس البشري.

"لا عجب أنهم يضحكون علي"

بينما لا يتم تصوير أي تمييز أو تحيز في القصة ضد "إلمر"، يظهر إلمر على أنه غير راضٍ جدًا عن اختلاف اللون السطحي لديه لدرجة أنه يحاول إزالة الاختلاف، وبالتالي فإن مشكلة الاختلاف لا تصور سياق اجتماعي بل يُنظر إليها على أنها حالة نفسية. وسلوك الأفيال الأخرى تجاه إلمر ثابت طوال القصة. القصة تدور حول رحلته العاطفية من أنه "تعب من كونه مختلف" إلى قبول اختلافه. إن الرسالة التي تفيد بأنه لا بأس في أن تكون مختلفًا تثير احتمال التفكير بالعكس – أنه قد لا يكون من الجيد أن تكون مختلفًا – ولكن لماذا لا؟ لا تدعم القصة هذا التساؤل بشكل كافٍ.

"سيكون هذا يوم إلمر. يجب على جميع الأفيال تزيين نفسها وسيقوم إلمر بتزيين نفسه بلون الفيل".

تنتهي القصة بارتداء الأفيال لما يمكن قراءته على أنه احتفال بالاختلاف، ولقد أصبح هذا حدثًا سنويًا، مثل الأمسيات الدولية/ متعددة الثقافات التي عشتها كمدرس في مدرسة ابتدائية في لندن. تبدو هذه النهاية منطقية في عالم أحلام إلمر الذي يخلو على ما يبدو من عدم المساواة، ولكن تم انتقاده باعتباره شكلًا متنازلاً من الأفعال الرمزية في العالم الحقيقي. البياض لا يهدده وجود أولئك الذين ليسوا من البيض – بل إن وجودهم قد يثري تجربة الأغلبية من البيض، كما هو الحال في موسيقى الهيب هوب أو الكاري الهندي الذي قد يتم استهلاكه دون إزعاج مستمر بعدم المساواة. يثري إلمر من خلال نكاته ولونه المختلف الذي يتم تقليده سنويًا تجربة المجموعة الرئيسية، فبدون اللون الذي يجلبه إلى حياتهم، تكون الأفيال الأخرى "جادة". إنه يتبنى دورًا مشابهًا لدور الجوكر، والذي ربما يكون له أصداء الأشعار الشعبية لكني لا أرى شيئًا في القصة يشير إلى أن هذا الدور يمثل مشكلة على الإطلاق بالنسبة لإلمر.

تاسك تاسك بقلم ديفيد ماكي(Tusk Tusk by David Mckee)

تم تضمين تاسك تاسك أيضًا للكاتب ديفيد ماكي في قائمة الكتب المصورة المناسبة لـ الفلسفة للأطفال (Nottingham & Nottingham 2008) الموجودة على موقعP4C.COM ، وهو موقع يوفر موارد لممارسي الفلسفة للأطفال. كما حظيت بتعليقات إيجابية لكل من هاينز وموريس على استخدامها كنقطة انطلاق للتساؤل الفلسفي في جنوب إفريقيا ما بعد الفصل العنصري (Haynes & Marris 2012 115). علاوة على ذلك، بعد مشاركتي نقدي الظاهر لإلمر مع مجتمع تطوير التفكير والتساؤل الفلسفي في التعليم SAPERE، أوصى أحد المدربين بـ تاسك تاسك باعتباره نصًا أكثر ملاءمة للتساؤل في العنصرية.

ما يلي هو كامل نص تاسك تاسك؛

كان ياما كان، كانت كل الأفيال في العالم سوداء أو بيضاء. وأحبوا جميع المخلوقات، لكنهم كرهوا بعضهم البعض، وظل كل منهم في جانبه من الغابة. وفي يوم من الأيام قررت الأفيال السوداء قتل جميع الأفيال البيضاء وقررت الأفيال البيضاء قتل السوداء كذلك. بينما ذهبت الأفيال المحبة للسلام من كل نوع لتعيش في أعماق الغابة المظلمة، ولم يظهروا مرة أخرى أبدًا. بدأت المعركة، واستمرت طويلاً.. طويلًا.. حتى ماتت جميع الأفيال، ولم يتم رؤية أي فيل في العالم بعد ذلك لسنوات. ثم في يوم ما، خرج أحفاد الأفيال المحبة للسلام من الغابة، رمادية اللون، ومنذ ذلك الحين عاشت الأفيال في سلام. لكن في الآونة الأخيرة، أصبحت الأفيال ذات الأذنان الصغيرتان والأفيال ذات الأذنان الكبيرتان ترمق بعضها البعض بنظرات غريبة! ". (ماكي، 1978.(

..."لكنهم كرهوا بعضهم البعض" ..

لا يوجد سبب واضح لقيام الأفيال السوداء والبيضاء بالقتال، حيث لا توجد نزاعات إقليمية، ولم يقدم سبب تاريخي للصراع؛ في الواقع، لا يبدو أن الصراع يدور حول أي شيء محدد، بل يبدو أن أصول الصراع تكمن في الكراهية القاتلة وغير العقلانية للاختلاف، بدلاً من أي رغبة في الأرض والموارد والسلطة. الكراهية تسبق العنف ولم تنتج عنه، ويبدو أن العنف ناتج عن الاختلاف بدلاً من أن الاختلاف بُني باعتباره مهمًا بسبب الموقف. إذا قرأنا القصة على أنها قصة مجازية عن العرق، فمن المحتمل أن يكون عدم تأريخها خاطئًا تعليميًا،

فليس هناك الكثير لمساعدة الأطفال على فهم التوترات العرقية الحالية، باستثناء التضمين المحتمل أننا نكره بشكل طبيعي أولئك الذين يختلفون عنا.

..."بقي كل منهم في جانبه من الغابة.." "... قررت أن تقتل"...

لا يبدو أن القصة تصور مجموعة مهيمنة بأي شكل من الأشكال، بدلاً من ذلك، هناك شعور بأن كلا المجموعتين مخطئة بنفس المقدار وأن ظروف كل من الأفيال السوداء والبيضاء متطابقة. لا يبدو أن اللامساواة موجودة في عالم خيال تاسك تاسك. علاوة على ذلك، فإن تصرفات كل من الأفيال السوداء والبيضاء متطابقة – لا يوجد فرق واضح في التاريخ والثقافة والوضع الاجتماعي لكل مجموعة. تكمن سخرية القصة في أنها تزيل الاختلاف في نفس النقطة التي تسلط الضوء عليه – أي أنها تزيل نوعًا معينًا من الاختلاف (عدم المساواة الاجتماعية) بينما تسلط الضوء على آخر (علامات جسدية سطحية)، والذي بمجرد أن يتم فصله عن سياقه يصبح غير مهم اجتماعيًا. وهكذا يصبح كتاب عن الاختلاف في الواقع كتابًا عن التماثل، متسقًا مع "عمى الألوان".

"منذ ذلك الحين تعيش الأفيال في سلام".

يبدو أن نهاية القصة تقترح تمازج الأجناس ليكون حلاً لصراع الألوان (أختار هذا المصطلح على "العنصرية" لأنني لا أعتقد أن العنصرية مصورة في القصة). تنجو الأفيال "المحبة للسلام"، بعد أن أزالت اختلاف اللون من خلال التزاوج، حتى يصبح اختلاف تعسفي آخر مهمًا، مرة أخرى بدون سبب واضح. قد يشير هذا إلى أن الصراع على الاختلاف أمر "طبيعي"، مع تغير الاختلاف نفسه فقط. اختلاف اللون هو مجرد واحد من العديد من الفروقات المحتملة للأفيال والبشر. في عالم خيال تاسك تاسك، لا يوجد شيء محدد حول اختلاف اللون مقارنةً، لنقول، باختلاف حجم الأذن. في الواقع، تشير الجملة الأخيرة إلى قراءة مفادها أن الصراع يتعلق فقط بالاختلاف المادي.

خرافات Fables

في حين أن الكتب المصورة أكثر ملاءمة للفلسفة للأطفال، كما تقول موريس، "نصوص استفهامية لا تعظ أو تشجع-Murris 2009) " (108، يمكن القول بأن كل من إلمر وتاسك تاسك يقعان في التقليد الأدبي للخرافة. أعني بهذا "قصة قصيرة خيالية لها درس أخلاقي أو سلوكي محدد لتعليمه .(Grenby 2008 10) "في الواقع، تقرأ أول صفحة مطبوعة من تاسك تاسك "!Vive la Difference" وتقرأ) TES Review صحيفة بريطانية عن التعليم)، المطبوعة بالعكس، "درس أول في التسامح." كتب ناشر الكتب أن ديفيد ماكي من خلال إلمر، يشير ببراعة إلى أنه لا بأس في أن تكون مختلفًا .(Anderson Press) ويجادل جرينبي بأنه في حين أن الحكاية أصبحت أكثر تعقيدًا، إلا أنها تظل في الأساس شكلاً تعليميًا، مصممًا لجذب القراء من خلال قصة مقنعة وشخصيات جذابة، وأيضاً لطيفة، ولتعليم دروس مهمة من خلال القصة الرمزية(Grenby 2008.11)".

الدروس المستفادة من هذين الكتابين شائعة في البيئة المدرسية السائدة في المملكة المتحدة الذي غالبًا ما يرى الاختلاف فيها على أنه سطحي، والعنصرية كاستجابة غير عقلانية للاختلاف السطحي، والتسامح والدمج العنصري كحلول للعنصرية. غالبًا ما يدّعي الممارسون أن التسامح قيمة مركزية في الفلسفة للأطفال، ومع ذلك فقد تم انتقادها من قبل عدد من علماء البياض الناقدين (على سبيل المثال (Hage 1998 متحدثاً إلى المجموعة المهيمنة كشكل من أشكال الرعاية، وذلك عند سؤال من وماذا وكم يجب أن نتسامح. إن الاحتفال بالاختلاف والتأكيد على التسامح من السمات المميزة للتعليم متعدد الثقافات الذي ينتقده الكثيرون على أنه ترك للبياض والهيمنة العرقية والقمع دون استجواب. كلتا القصتين لها أخلاق تتفق مع البياض الواقعي، أنه لا بأس من أن تبدو مختلفًا وأننا يجب أن نتسامح مع أولئك المختلفين – وتفشل في جعل البياض إشكالية مقابل القاعدة التي يتم بها قياس كل شيء آخر ومقارنته واختلافه. لا يتحدث أي من الكتابين عن عدم المساواة الهيكلية، والتي تقع تاريخيًا وليس عشوائياً، أو عن كيف تصنف المجموعات على أنها أعلى وأدنى. لا يبدو أنهم يصورون الاضطهاد، وبالتالي، فإن الحلول التي يقدمونها تختلف اختلافًا كبيرًا عن نوع الحلول التي غالبًا ما تُعتبر مناسبة

للتصدي للعنصرية. يتم الاحتفال باختلاف إلمر ودمجه في المجموعة بطريقة رمزية، بينما الحل في تاسك تاسك هو التسامح والتعايش والتزاوج. ولأنهم لا يناقشون عدم المساواة الهيكلية، فهم لا ينفتحون على تساؤل الحلول القائمة على العدالة مثل الإصلاح أو إعادة التوزيع أو المصالحة".

القراءة ضد النص

بينما لا يمكنني التأكد من أن أولئك الذين أوصوا بالنصوص التي تمت مناقشتها أعلاه لم يميّزوا بأنفسهم نقاط ضعف القصص على أنها تشبيهات للعنصرية، بالنظر إلى أنهم لا يشيرون إلى أي منها أعتقد أن هذا من غير المحتمل. بصفتنا ميسرين للتساؤل الفلسفي، قد نطرح وجهات نظر بديلة مراعاةً للأطفال. ومن الواضح أن قدرتنا على القيام بذلك تعتمد على ما إذا كنا أنفسنا قادرين على تحديد وجهات النظر هذه. بدلاً من ذلك، قد ننتظر أن يتم التعبير عن وجهات النظر من قبل طلابنا – لكنني سأجادل بأن هذا النهج يمثل مشكلة. من الممكن بالفعل داخل مجتمع التساؤل أن يقوم الطفل بإثارة بعض الأفكار ذاتها التي أثرتها، على سبيل المثال، إلمر والتعددية الثقافية. من الممكن للطفل أن يقول شيئًا تقريبيًا "ولكن ما هو الحال بالنسبة لإلمر، ليس هو الحال بالنسبة للسود في إنجلترا، ومع ذلك، فإن حقيقة أن هذا ممكن لا يعني أنه محتمل على الإطلاق. في حالة عدم تشكيك الأطفال في التشبيه، ما هو احتمال قيام الميسر بتشجيع الأطفال على التفكير في مدى ملاءمته؟ أين نرى في نظرية وممارسة الفلسفة للأطفال دليلًا على احتمال حدوث ذلك؟ ماذا نكون نحن لنضع طرق تدريس قد تعتمد على طفل ملون (أسود) لديه كل من البصيرة والاستعداد للتحدث من أجل النظر في وجهات النظر الناقدة؟ هل يمكننا أن نعتبر صمت الطفل على هذا يعني أنه لا يدرك عدم دقة التشبيه؟ هل يجب الإشارة بشكل أكثر وضوحًا إلى أن "القراءة ضد النص" هي مهارة مفيدة، وربما أساسية ويجب تطويرها؟ يبدو أن ممارسة التساؤل الفلسفي هي المكان الذي يمكن ويجب فيه تعلم هذه المهارات.

ولكن، إذا اتفقنا على أن المملكة المتحدة هي مجتمع غير متكافئ عرقيًا، فإن هذا له آثار على المفهوم المركزي لمجتمع التساؤل باعتباره مكانًا آمنًا يتسم بالمساواة. قد تعمل القواعد الأساسية أو المبادئ التوجيهية للتساؤل الفلسفي في حد ذاتها على حظر التعبير عن وجهات النظر الناقدة حول العنصرية. ضع في اعتبارك الاقتراح الوارد في الكتيب الحالي لمجتمع تطوير التفكير والتساؤل الفلسفي في التعليم SAPERE، والذي يدعو المعلمين إلى تشجيع "... لغة الجسد الإيجابية، مثل التواصل البصري والابتسام SAPERE) " .. .(2101025في مثل هذا السيناريو قد نسأل ما هو مكان الغضب من الظلم؟ الغضب كما يشير ليوناردو: "هو شعور صحيح ومشروع" و "عندما يكمله تفكير واضح ... بيّن بشكل مخيف." يمكن للقواعد الأساسية مثل تشجيع "لغة الجسد الإيجابية" أن تؤدي إلى "أدب تربوي" والذي "يستمر إلى أن يتحول إلى تناقض التآلف الحر الذي يبعث على الارتياح والبعد عن المعارضة" وفي النهاية إلى "ديمقراطية من الأشكال الفارغة". ليوناردو (2002: 39(

ينبهنا ليوناردو وبورتر إلى الوضع الإشكالي الذي غالبًا ما يواجهه الأشخاص الملونون عند اتخاذ قرار بشأن المشاركة في حوار عرقي أو التزام الصمت "؛ "إما يجب عليهم مراعاة أمان البيض وحرمانهم من المساحة التي تعزز نمو وتنمية الأشخاص الملونين، أو الإصرار على مساحة من النزاهة ويعرضون أنفسهم أكثر لخطر العنف، ولكن أيضًا لخطر تصورهم على أنهم غير منطقيين أو غير عقلانيين. "(ليوناردو وبورتر 2000: 140). يمكن ملاحظة "أمان البيض"من قبل اختيار التحدث بطريقة لا يتقاطع فيها البياض ولا يجبر الأشخاص البيض على التفكير من جديد في علاقتهم بالعنصرية، وبدلاً من ذلك، يمكن ملاحظتها عن طريق الصمت. ويثير بوربوليس مخاوف مماثلة عندما كتب أن "الإعلان عن أي نوع حواري معين كأداة لتحرير الإنسان سوف يستبعد أو يسكت أو يطبّع آخرين في مواقف مختلفة جذريًا للموضوع لا محالة.(Burbules 2000: 15)"

لئلا أتهم بمثل هذا الشيء، أنا لا أقترح جعل الأطفال البيض يشعرون بالذنب، ولكن، أقترح أننا بحاجة إلى أن نأخذ على محمل الجد ادعاء ليوناردو وبورتر بأن المناقشة المريحة حول العرق، كما يقولون: "متضاربة ومن غير المرجح أن يكون لها عمق فلسفي، وأنه إذا كنّا مهتمين حقًا بتعزيز التساؤل الحواري، فيجب علينا أن ندرك أنه بالنسبة للأقليات المهمشة والمضطهدة، "لا يوجد مساحة آمنة" (ليوناردو وبورتر 2010: 140). إذا قبلنا هذه الاستنتاجات، فمن المرجح أن نقبل الحاجة إلى "طرق تدريس الاضطراب ..."

(ليوناردو (139 :2010 Porter &، وهي فكرة قريبة بشكل مثير للاهتمام من مفهوم الذبابة في قلب الحوار السقراطي. وبالتالي فإن تحديد نقاط البداية التي تربك أو تديم المحادثات العرقية المهيمنة (وغيرها)، ستكون مهمة مفيدة لممارسي الفلسفة للأطفال.

.5الفلسفة للأطفال والبياض (بياض البشرة):(

في إلمر وتاسك تاسك، أدى غياب الثقافة، والجغرافيا، والاختلالات في توازن القوة، والسكان الأصليين وغير الأصليين، والدين، وتنوع اللغة، والتاريخ، والعنصرية إلى رموز للعنصرية تم تبسيطها إلى حد التزييف. في الواقع يمكننا أن نجادل أن الكتابين يشكلان شكلاً من أشكال الأيديولوجيا، بمعنى أنهما حكايات تخفي الواقع. على الرغم من أن هذا لا يعني بالضرورة أنه لم يلاحظه أحد، إلا أن أولئك الذين أيدوا استخدام هذه الكتب لم يشيروا إلى كيفية فشلها في تصوير العنصرية على أنها مثال، عدم مساواة أو كقوة للاستبعاد. يجب أن تكون محدودية هذه الكتب كنقاط انطلاق للتساؤل الفلسفي في العنصرية ذات أهمية مركزية لجميع ممارسي الفلسفة للأطفال. يشير Golding (2006)إلى أن الحوار داخل مجتمع التساؤل ليس حوارًا "بقيادة المعلم" ولا حوارًا "بقيادة الطالب". بل هو "بقيادة الأفكار". ومع ذلك، فإن الأفكار والأسئلة التي تشكّل الحوار الفلسفي تأتي من نقطة الانطلاق. كتبت هاينز وموريس أن "دور الميسر هو دعم المناقشة وتوجيهها، وليس التلاعب بها أو قيادتها (Haynes & Murris 20126) ".ولكنهما لاحظتا أن اختيار بعض المواد الافتتاحية "مثير للجدل"، وأعتقد أن هذا الجدل يرجع جزئيًا إلى حقيقة أن اختيار النص سيقود المناقشة بحد ذاته، حيث أنه سيجعل بعض الأفكار أكثر احتمالية والبعض الآخر أقل احتمالية للاستكشاف. في حالة النصين اللذين تم تحليلهما، فإن اختيارهما يجعل التساؤل الفلسفي في مناقشة البياض أمرًا مستبعدًا للغاية لأنهما يعملان على إخفاء كل فهم للعنصرية على أنها هيكلية / نظامية. وأود بعد ذلك النظر في الافتراضات التي قد تكون وراء تكرار التوصية بهذين الكتابين كنقاط انطلاق مناسبة للتساؤل في العنصرية والتعددية الثقافية والتنوع.

أحد الافتراضات المحتملة هو أن الأشخاص الملونين ليس لديهم الكثير ليقدموه لممارسة التفلسف حول العرق. حيث لا يتعين على المرء الاشتراك في المفاهيم الأساسية للعرق ليجادل بأن عملية التمييز العنصري تؤثر علينا بطريقة تجعل حياتنا ووجهات نظرنا غالبًا ما تتشكل بواسطتها إلى حد ما، تمامًا كما ستتشكل حسب جنسنا، والطبقة الاجتماعية، على سبيل المثال لا الحصر. ومع ذلك، فإني أجد صعوبة في العثور على كتاب من تأليف شخص ملون، ويتعامل مع قضايا العرق والثقافة من بين توصيات ممارسي الفلسفة للأطفال. علاوة على ذلك، لا تتضمن مواد تدريب مجتمع تطوير التفكير والتساؤل الفلسفي في التعليم SAPERE وجهات نظر أي فلاسفة ملونين بشأن العنصرية أو أي موضوع آخر. باعتباري الشخص الوحيد الملون في مجتمع التساؤل، فقد جاهدت كثيرًا للتعبير عن وجهات نظر أعرف أن أشخاص آخرون من ذوي البشرة السمراء يشاركونها، ولاحظت أن كفاحي يضاعف ويخصص بإهمال وجهات النظر الأكاديمية المتشابهة لي. لقد وجدت نفسي موضوع في كما يسميه "بيل هوكس" (1994) "المخبر المحلي" وشعرت بالضغط للتعبير عن الآراء التي يتبناها الكثير من الغائبين الآخرين. كما يشير ليوناردو وبورتر، "إنه خطأ لا يُصدق عندما يشعر الطلاب الملونون بالشلل والتهميش داخل المساحات والحوارات التي من المفترض أن تقضي على العنصرية" (ليوناردو وبورتر 2000-147.(

قد يكون هنالك افتراض من جانب ممارسي الفلسفة للأطفال أن الحكايات الخيالية هي طريقة أفضل من مواقف الحياة الواقعية للتفكير في العرق والثقافة. قد يكون السبب هو أنهم يوفرون الراحة من خلال المسافة أو أنهم يشجعون على اتباع نهج محايد للفلسفة، ولكن من المشكوك فيه إن كان مريحًا بالفعل. هل نفترض أن الأطفال غير قادرين على التفكير الجاد في العالم الحقيقي؟ أم أن "الحكايات عن العرق" هذه توفر بعض الراحة والحماية للبالغين الذين يعملون مع الأطفال؟ وإذا كان الأمر كذلك، ألا يضعون حدودًا لما نناقشه بالضبط عندما ندعي التساؤل عن العِرق؟ لأنه كما يشير ليوناردو وبورتر، "الحوار العرقي المريح يُكذّب التراكيب الفعلية للعرق، المليء بالتوتر، إنه حرفياً غير متزامن مع موضوعه" (ليوناردو وبورتر 2010: 153). تُدرج موريس (1992) العنصرية ضمن قائمة "القضايا الحساسة" التي قد تظهر عند التفلسف مع الأطفال، قبل تقديم المشورة للمعلمين، "إذا كان لديك، أو لدى مدرستك، آراء قوية حول أي من هذه القضايا، فمن الأفضل عدم مناقشتها على الإطلاق. أنت تخاطر بإظهار عدم موافقتك، أو حتى تلقين الأطفال معتقداتك أو معتقدات المدرسة (14 1992 Murris)".بينما أشارك موريس قلقها بشأن تلقين التلاميذ، أتساءل عن الآثار المترتبة على هذا البيان. هناك جدل حول ما إذا كان من الممكن حتى أن تنشأ أسود البشرة في بريطانيا بدون أن يكون لديك آراء قوية حول العنصرية. إذا اتبعنا هذه النصيحة، فيبدو أننا نضع أولئك الذين عانوا من العنصرية بقسوة على أنهم الأقل قدرة على التفلسف مع الأطفال حيالها.

قد يكون هناك أيضًا افتراض أن التعاطف العنصري يمكن تطويره من قبل الأشخاص البيض الذين يقرؤون ويفكرون في صور خيالية لأشخاص ملونين كتبها مؤلفون بيض (مثل ماكي (McKee دون فحص السياق الذي يوجدون فيه ومكان الفرد في هذا السياق. تستشهد هاينز وموريس بمناقشة نيل للعلاقة بين الخيال والعواطف "في السرد الخيالي يحتاج القارئ إلى تبني منظور معين، منظور يتضمن رؤية الأشياء من وجهة نظر شخص آخر. (نيل 2002-253) هذا ليس الموقف الذي أود الخلاف معه. ومع ذلك، كما أوضحت توني موريسون، من خلال الأدب الأمريكي، فشل الكتّاب البيض الذين يكتبون شخصيات سوداء في التعاطف الكامل مع هذه الشخصيات، وقدموا بدلاً من ذلك وجهة نظرهم الخاصة حول السود من خلال عدسة البيض. في مقالها "اللعب في الظلام: البياض والخيال الأدبي"، تدّعي أن "قراء كل الروايات الأمريكية تقريبًا تم تصنيفهم على أنهم من البيض (Morrison 1992x) "وهذا نادرًا ما يتم الاعتراف به، وهي حقيقة تنسبها إلى فشل معظم النقاد الأدبيين في إعطاء الاهتمام الواجب للعرق. كشخص ملون من الأقلية، لا أشعر بالتعاطف مع إلمر؛ وبدلاً من ذلك، أدركت أن منظور المؤلف هو منظور مألوف تمامًا حيث لا يتم وضع اهتمام الأقلية باللون في سياق يشير إلى المواقف التاريخية والحالية للأغلبية تجاه اختلاف اللون، بل يتم فهمها على أنها حالة نفسية. أود أن أزعم أن إلمر ليس مشابهًا لشخص ملون – بل هو مشابه لشخص ملون كما يتخيل من خلال قراءة رجل أبيض.

6.خاتمة

تعليقي على كل من الكتابين واختيارهما المتكرر يشبه مشروع موريسون، "... محاولة لتجنب النظرة الناقدة من الموضوع العنصري إلى الذات العنصرية، من موصوف ومُتَخَيّل إلى واصفين ومتخيلين ..." (موريسون) 1992-90.) اختيار القصص التي لا تزعج الوضع الراهن مع تبني الالتزام بمناقشة مفتوحة والتشكيك في الافتراضات يدعو إلى اتهامات بـ "إحداث" أيديولوجية، وإن كان ذلك في شكل خفي. لا شك أن هنالك أسبابًا عديدة ومعقدة لغياب مصادر المواد التي تتناول قضايا العرق والعنصرية من قبل الأشخاص الملونين، وهذه الأسباب لا تقتصر على الفلسفة للأطفال. مع ذلك، أرى أن شكلًا من أشكال الحماية يحدث في اختيار نقاط البداية والمثيرات للتساؤل الفلسفي في العنصرية، وأن هذا من المحتمل أن يُثار بسبب القواعد الأساسية للممارسة. وبالتالي أعتقد أنه من المهم النظر إلى أي مدى يمكن اعتبار مجتمع التساؤل مجتمعًا مسوّرًا (مغلقاً.(

يجادل أتكينسون وفلينت في تحليلهم لارتفاع الفصل السكني في المملكة المتحدة بأن المجتمعات المسوّرة أو المغلقة عادة ما تشتمل على المتميزين نسبيًا ويمكن اعتبارها محاولات "للتغلب على المخاطر المتصورة والمواجهات غير المرغوب فيها Atkinson & Flint) " " (875 :2004مع أشخاص 'ليسوا مثلنا (Adkinson & Flint 2004.990) ."'إن المخاوف المتعلقة بالسلامة والأمن في المجتمعات المسوّرة (المغلقة) تتيح "الحفاظ على المسافة الاجتماعية .(Atkinson & Flint 2004675) "في مثل هذه البيئة الاجتماعية يُنظر إلى غير المألوف بعين الريبة، وكمتطفل وجوده غير مشروع، وبالتالي، يمكن اعتبار المجتمع المسوّر (المغلق) "ملجأً معرفيًا" كما يقولون.

أقترح أنه يجدر النظر في مدى انفتاح مجتمعات التساؤل كمجتمعات مسوّرة، سواء كانت فصول دراسية أو دورات تدريبية وندوات ومؤتمرات للفلسفة للأطفال. أختم مع ماثيو ليبمان:

"يجب أن نكون مستعدين أيضًا لإدراك أن عدم فعالية مقارباتنا قد يكون بسبب الافتراضات الخاطئة التي نتبناها بأنفسنا، أو ربما حتى إلى التحيزات التي نتمسك بها فيما يتعلق بطبيعة المشكلة (ليبمان 191259.(

Enviado em 15/06/2014

Aprovado em 17/06/2014

أود أن أشكر الأشخاص التالية أسماؤهم على ملاحظاتهم واقتراحاتهم بعد قراءتهم المسودات السابقة لهذه المقالة Dr Rachel : Rosen, Dr Claudia Ruitenberg, Maeve McKeown, Breanainn Lambkin, Dr Paul Standish and Dr John Yandell. كما أود أن أتقدم بشكر خاص للدكتورة Judith Suissa على دعمها وتعليقاتها طوال عملية الكتابة. أخيرًا، أود أن أشكر أعضاء لجنة ICPIC Essay Award committee على تعليقاتهم.

المراجع:

Atkinson, R & Flint, J (2004) Fortress UK? Gated Communities, the Spatial Revolt of the Elites and Time–Space Trajectories of Segregation in *Housing Studies Vol. 19, No. 6,*

Anderson Press **http://www.andersenpress.co.uk/characters/elmer** (accessed 13/10/13)

Bonnett, A (2000) *Anti-racism*. London. Routledge.

Burbules, N. (2000) 'The Limits of Dialogue as a Critical Pedagogy' in Trifonas, P Revolutionary Pedagogies from http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/papers/limits.html accessed 21/6/2007

Chetty, D (2008) *Philosophy For Children And Antiracist Education: To What Extent Does P4C Complement Antiracism?* MA in Education Dissertation, Goldsmiths College, University of London, September 2008

Dixson, D and Rousseau, C (Eds) (2006) *Critical Race Theory in Education: All God's Children Got A Song*. Routledge. Abingdon

Dyer (1993*) The Matter of Images: Essays on Representations*. Routledge. London and New York

Fisher (2013) *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*. Bloomsbury. London

Gasparatou, R & Kampeza, M (2012) Introducing P4C in Kindergarten in Greece. *Analytic Teaching And Philosophical Praxis* 33:1

Gillborn, D (2006) 'Critical Race Theory beyond North America: Toward a Trans- Atlantic Dialogue on Racism and Antiracism in Educational Theory and Praxis.' In Dixson, D and Rousseau, C (Eds) *Critical Race Theory in Education: All God's Children Got A Song*. Routledge. Abingdon

Gillborn, D (2008) *Racism and Education: Coincidence or Conspiracy?* Routledge. Abingdon

Golding, C. (2006). *Thinking with Rich Concepts: Rich Concepts for Philosophical Questioning in the Classroom.* Hawker Brownlow Education.

Grenby, M.O. (2008*) Children's Literature*. Edinburgh University Press. Edinburgh.

Hage, G. (1998/ 2000) *White Nation: Fantasies of White Supremacy in a Multicultural Society,* Riverwood: Pluto Press

Haynes, J and Murris, K (2012a) *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy*. Routledge

Haynes, J and Murris, K (2012b) The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children in Vansieleghem, N & Kennedy, D (Eds) *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects.* Wiley- Blackwell

hooks, b (1994) *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge. New York.

Kohan, W (1995) The Origin, Nature and Aim of Philosophy in Relation to Philosophy for Children in *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 12:2

Ladson-Billings, G. (1998) Just What Is Critical Race Theory and What's It Doing In A *Nice* Field Like Education? *Qualitative Studies In Education* 11 (1): 7-24

Leonardo, Z (2002) The Souls of White Folk: Critical Pedagogy, Whiteness Studies and Globalization Discourse*. Race, Ethnicity and Education*. 5:1 Carfax Publishing

Leonardo, Z. (2009). *Race, Whiteness, and Education*. Taylor & Francis. Leonardo & Porter (2010) 'Pedagogy of Fear: toward a Fanonian theory of 'safety' in race dialogue' *Race, Ethnicity and Education* 13:2 139-157

Levinson (2003) Minority Participation and Civic Education in Deliberative Democracies in Bell, D & de-Shalit, A (Eds) *Forms of Justice: Critical Perspectives on David Miller's Political Philosophy.* Rowman & Littlefield. Oxford.

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (2010). *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press.

Lipman, M. (1991) *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press McIntosh, P. (1988). White privilege: Unpacking the invisible knapsack.' *Race, class, and gender in the United States: An integrated study,* 4, 165-169. Mckee, D (1989) *Elmer*. London. Anderson Press.

Mckee, D (1978) *Tusk Tusk*. London. Anderson Press.

Mills, C (1997) *The Racial Contract.* New York. Cornell University Press. Mills, C. W. (2003). *From Class to Race: Essays in White Marxism and Black Radicalism*. Rowman & Littlefield.

Mills, C (2007) 'White Ignorance.' In Sullivan, S & Tuan, N (Eds) *Race and Epistemologies of Ignorance*. Albany, NY. SUNY Press.

Morrison, T. (1992) *Playing in the Dark – Whiteness and the Literary Imagination.* Cambridge: Harvard University Press.

Murris, K (1992) *Teaching Philosophy With Picture Books.* Infonet. London.

Murris, K (2009a) Philosophy with Picturebooks in Hand, M & Winstanley, C. *Philosophy in schools*. Continuum. London

Murris, K (2009b) 'Autonomous and Authentic Thinking through Philosophy with Picturebooks' in Hand, M and Winstanley, C (Eds*) Philosophy in Schools.* Continuum.London

Neill, A (2002) 'Fiction and the Emotions,' in Neill, A & Ridley, A (Eds) *Arguing About Art: Contemporary Philosophical Debates.* New York. Routledge, pp 250-268

Nottingham, J & Nottingham, J (2008) Picture Books for P4C – Version 1. www.p4c.com Retrieved 24.2.13

Pateman, C (1988). *The Sexual Contract*. Stanford. Stanford University Press Pearce, S. (2005) *You Wouldn't Understand – White Teachers in Multiethnic Classrooms*. Stoke-on-Trent: Trentham.

Picower, B. (2009) The Unexamined Whiteness of Teaching: How White Teachers Maintain and Enact Dominant Racial Ideologies, *Race, Ethnicity and Education,* vol. 12, no. 2: 197-215

Rainville, N (2000) Philosophy for Children in Native America. A Post-Colonial Critique. *Analytic Teaching 21:1* viterbo.edu

SAPERE (2007) SAPERE Handbook To Accompany Level 1 Course. 2nd Edition. SAPERE.

SAPERE (2010) SAPERE *Handbook To Accompany Level 1 Course.* 3rd Edition. SAPERE. Saynor, J (1995) 'Living in Precarious Times'. *The Observer*. 27th August

Splitter, S & Sharp, AM (1995) *Teaching for Better Thinking – The Classroom Community of Inquiry*. Melbourne. ACER