أين نحن الآن؟

دراسة التأثير مع ظهور التنوع في الفلسفة للأطفال

Mostert, P 2022,'Where are we now? Effect-studies and the rise of diversity in philosophy for children ', Analytic teaching and philosophical praxis, Vol. 42, issue 1, pp. 47-58

المؤلف: بيتر موسترت
ترجمة: نوار فخري عزي
تدقيق: ريم عايش

«أُعجب بالروح العلمية؛ التي تنتظر, وتتأكد, ولكن بدون يقين. تلك التي تكون مستعدة للتخلي عن أفكار قاومتها الأدلة المضادة... وهذا في جوهره أمر جيد لأنه يُبقي النهاية مفتوحة. هذه الروح العلمية التي تمد الإنسان دائمًا بالحياة, والفكر, والعاطفة؛ مانحةً إياه الفرصة ليعيد المحاولة بعد ارتكابه غلطةً ما, أو حين وصوله لتخمينٍ خاطئ»

Walt Whitman – والت ويتمان

دعوني أبدأ باقتباس مطوَّل من خطاب ليبمان: «أين نحن الآن» (Lipman, 1986), والذي يزعم بوجود أبحاثًا كافية تؤكد فيها بأن الفلسفة للأطفال تملك التأثير الإيجابي على مستويات التفكير العليا[1]. وبعد مرور 35عامًا أود أن أسأل: «أين نحن الآن؟». وكمحاولةٍ للإجابة على هذا السؤال سأركز على ثلاثة مسائل أُثيرت عبر السنين, مأخوذةً كمراجع ضرورية نعرج إليها حين الخوض في المحادثات التي تدور حول دورنا كمجتمع دولي, إذا ما أردنا تنفيذ البحث الذي ينوط بنا أن نقوم به. وهذه المسائل هي: (1) بالرغم من شيوع تسميته برنامج الفلسفة للأطفال إلا أن هنالك تنوعًا كبيرًا في البرامج الفعلية المقدمة للطلاب, (2) في معظم دراسات التأثير يكون هناك وصف محدود لأنشطة التدريس والتعلم الفعلية, (3) ويوجد كذلك تباين كبير بين مفاهيم الفلسفة. ولهذا فإن التحليل النقدي لمثل هذه المسائل يقودني إلى تقديم مجموعة من التوصيات لدراسات التأثير المتوقع إجراؤها في المستقبل القريب[2].

العودة إلى 1968

في عام 1968م افتتح ماثيو ليبمان (Matthew Lipman) في النظرة العامة لكتابه "أين نحن الآن؟" ببيانٍ هو الآتي:

> حث التقييم الوطني للتقدم التعليمي على تعزيز مهارات التفكير العليا للطلاب الأمريكيين بشكل منهجي وكبير. وبالمثل شددت لجنة روكفلر للعلوم الإنسانية على التركيز في التعليم الابتدائي والثانوي على بناء مهارات المفاهيم, وفي الوقت نفسه على تكثيف وإثراء وعي

[1] بالنسبة لليبمان (الفلسفة للأطفال) تشير للبرنامج كما تم تطويره في معهده لتطوير الفلسفة للأطفال (IAPC) في جامعة ولاية مونتكلير في حين أني في هذا المقال أستخدمه كمصطلح عام.

[2] في هذا المقال أركز على دراسات التأثير في مجال الإدراك لأن نتائج هذه الدراسات تستخدم بطريقة شائعة لإثبات أن (الفلسفة للأطفال) تحوي فوائد واضحة للأطفال المعنيين.

الطلاب بتراثنا الثقافي. برنامج الفلسفة للأطفال يساعد على تلبية هاتين الحاجتين عن طريق تعزيز تقدم مهارات التفكير بدءًا من الصفوف الابتدائية المبكرة وذلك من خلال جعل الأطفال ينخرطون في حوار منطقي فيما يتعلق بالمفاهيم الفلسفية التقليدية مثل: الحق، والإنصاف، والجيد، والحقيقي.

في هذه الدراسة يتم التقرير عن نجاح الفلسفة للأطفال في تحقيق هذه الأهداف. وتتضح فعاليتها كأداة لتحسين جوانب مختلفة من الإدراك، بما في ذلك القدرة على التحليل المنطقي والإبداع الفكري، والتي أُثبتت من خلال مقاييس المهارات المتنوعة. وأكدت الدراسة بأن مهارات التفكير العليا ليست فقط خاصية للإدراك في مرحلة الطفولة المبكرة، وإنما هي أيضًا إحدى الخصائص التي يمكن تعليمها بهذه الطريقة خاصة. وأشار التحسن في الأداء الأكاديمي على فعالية البرنامج كعنصر حيوي في تعليم العلوم الإنسانية. علاوةً على ذلك، أظهر أن التقدم في التعليل عن طريق التساؤل الفلسفي قد بلغ تأثيره عبر التخصصات في سن مبكرة.» (p. 32)

نجاح برنامج الفلسفة للأطفال

لقد تبنى المجتمع الدولي بيان ليبمان؛ فهناك رأي واسع الانتشار مفاده وجود أبحاثًا كافية تفضي بالافتراض بأن الفلسفة للأطفال لها تأثير إيجابي على القدرات المعرفية عبر التخصصات. ويلخص تريكي وتوبنغ هذا الرأي في مراجعتهم المنهجية للبحث بالتالي: «على عكس العديد من الأساليب التعليمية، يحتوي برنامج الفلسفة للأطفال (P4C) بنوعية وكمية جيدة نسبيًا من الأدلة التي تثبت فعاليتها» (Trickey and Topping, 2004, p. 377). ويُفهم الاختصار (P4C) - الذي استبدل حاليًا بـ P4wC (الفلسفة مع الطفل)، للتأكيد بأنه (للأطفال) و (مع) الأطفال على حدٍ سواء – كإشارة إلى برنامج الفلسفة للأطفال. وتركز دراسات التأثير على «فعالية برامج الفلسفة للأطفال» اطلع على يان، ووالترز، ووانج، ووانج على سبيل المثال (Yan, Walters, Wang and Wang, 2018). هذه الطريقة في التعبير لا تشكل عقبة كبيرة

عندما تكون في دراسة واحدة؛ فالبرنامج يشير إلى التدخل التعليمي كما هو موصوف في تقرير البحث. ولكن ماذا لو أظهر العدد الكبير من التقارير دليلاً على فعاليته في حين إشارتها لتدخلات تعليمية شديدة التباين في محتوى البرنامج وتنفيذه؟ ماذا يمكن أن نستنتج حينها؟

يعتبر إدراج برنامج الفلسفة للأطفال في أي مدرسة تدخلاً تعليمياً معقدًا؛ إذ يتألف من مجموعة كاملة من التغييرات في الروتين المعتاد لأي مدرسة من: مواد دراسية جديدة, وأنشطةً تعليمية جديدة, وترتيبات جديدة للفصل, وأنواعًا حديثة من التفاعل بين الطلاب مع بعضهم البعض, وفي التفاعل بينهم و بين المعلمين, وبين المعلمين الجدد أو المعلمين المدربين حديثًا, وحضور الباحثين والزوار من المدارس الأخرى, والمقابلات, والاستبيانات التي تُجرى, والاختبارات لما قبل وبعد التغيير, والنشرات الإخبارية, والمشاركات على وسائل التواصل الاجتماعي لغرض تبادل الخبرات. ولأن الحوارات الفلسفية لا تنتهي بنهاية الدرس, فإن إدخال الفلسفة للأطفال يؤدي إلى منظومة من التغييرات التي يكون لبعضها التأثير الأكبر من البعض الآخر, اعتمادًا على الإطار المحدد لكل مدرسة. وفي إطار جملة التغييرات الواسعة لا يُستغرَب أن نطرح السؤال الآتي: ما الذي يجعل الفلسفة للأطفال فعالة؟

وصْف ماثيو ليبمان في عام 1986, المقتبس أعلاه, يقرّ بأننا نيسر: «حوارًا منطقيًا (أو عدة حوارات) فيما يتعلق بالمفاهيم الفلسفية التقليدية» ولكنه لا يشمل إلا جزءًا صغيرًا من الممارسات والآراء المتنوعة الموجودة في واقعنا اليوم. وعلى مر السنين تحول التركيز من مهارات المنطق الصوري كما هو موضح وممارس في (اكتشاف هاري ستوتلمير لليبمان) – Lipman's Harry Stottlemeir's Discovery نحو نهجٍ أوسع لمهارات التفكير العليا, وللتواصل, والتساؤل. يمكن وصف هذا التطور في المجتمع الدولي للفلسفة للأطفال بأنه تحولٌ في التركيز من بناء الاستنتاجات إلى بناء الحجج. حتى الآن لم يؤد هذا التطور إلى نوع جديد من التماثل في الممارسة, كما سأوضح لاحقًا. بالنسبة لدراسات التأثير فإن غياب مثل هذا التجانس يشكل عقبة في حالة مقارنة عدة دراسات تقيس تأثيرًا معينًا ولكن تشير إلى ممارسات مختلفة (تدخلات) والتي تكون قد سببت هذا التأثير.

قياس الفعالية

بشكل عام لم يكن هناك سوى عدد قليل من الدراسات عالية الجودة التي تستوفي مؤشرات معايير الجودة في هذه الدراسة لدعم فعالية برنامج الفلسفة للأطفال. ولا يزال هنالك متسع لإجراء الأبحاث؛ لإلقاء الضوء على أدلة أقوى على فعالية البرنامج» (Venitista, 2017, p. 45) .

عقبتان

سنكون قادرين على الوصول «لأدلة فينيتيستا (Venitista) الأقوى» عندما نتمكن من حل مسألتين. إحداهما تم ذكرها سابقًا وهي: تنوع الأنشطة التي يقوم بها الطلاب تحت مظلة برنامج الفلسفة للأطفال. السؤال المهم هنا هو: من ماذا يتألف التساؤل الفلسفي؟ هناك إجابتان مختلفتان من الممكن أن تعبِّرا عن هذا التنوع وكل منهما تمثل وجهة نظر شائعة على نطاق واسع في المجتمع الدولي. يجيب تريكي وتوبنغ (Trickey and Topping, 2004) على هذا السؤال بقولهم أنه يتألف: «من تساؤل فلسفي روتيني يُجرى في الفصل من خلال تسع خطوات» (p. 369؛ للمزيد من الشرح المفصل اطلع على Topping, Tricky and Cleghorn, 2019). ولكن مكول وويجرز (McCall and Weijers, 2017) يدافعان عن «أولوية الفلسفة» كما سمياها:

تحقيق الفوائد الجانبية لممارسة الفلسفة, مثل تطوير مهارات الاتصال, ومهارات الاستماع, والصبر, والتسامح عند الاختلاف, واحترام الآخرين؛ بطرق أخرى. مع الاقتراح بأن الفهم العميق لما يكمن وراء الحياة البشرية الفردية والجماعية لا يمكن تحقيقه إلا من خلال الفلسفة. فمن واقع

خبرتنا أن التركيز الدولي في الفلسفة للأطفال ـ P4wC - قد تحول من الفوائد الأساسية للتفلسف إلى الاهتمام بالمزايا الجانبية. ونعتقد أن فقدان أولوية الفلسفة في برنامج الفلسفة للأطفال إنما هي خسارة كبرى لهم. (p. 91)

الدرس الذي ينبغي علينا تعلمه حيال دراسات التأثير المستقبلية, وكما يوصي أويلر (Oyler, 2019), هو بتوفير معلومات مفصلة حول (جرعة) الأنشطة كما يسميها ويعني بذلك: ما نوعية الأنشطة التي شارك فيها الطلاب والمعلم وما مدى كثافتها؟ وفرة هذه المعلومات من شأنها إيضاح المقصود وشرح الغاية في أي دراسة معينة بكلمة البرنامج.

أما العقبة الأخرى فتكمن في القدرة على بناء حجةٍ أقوى, وهي التنوع في التدريب الذي تلقاه المعلمين قبل البدء في تيسير التساؤلات الفلسفية, ويفصح جملة من الباحثين عن إمكانية تأثير «مقدار التدريب والخبرة التي يتمتع بها المعلم الذي قام بتطبيق الفلسفة للأطفال - P4C - يمكنه التأثيرعلى فعاليته. ولسوء الحظ لم توفر معظم البحوث هذه المعلومات, وحتى حينما تكون متوفرة داخل إطار الدراسة, يُعْتبر المعلمون دائمًا خبراء. وبالتالي لم يُحلل المتغير كوسيط» (García-Moriyón, Rebollo & Colom, 2005, p. 16). وعلى ذلك, فنحن لا نعرف حجم التأثيرات المقاسة التي يمكن أن تُنسب إلى التدريب والخبرة مقارنةً بالتأثير الناجم عن البرنامج نفسه. ولا نعلم نتائج ما يطوره المدرِّسون من مهارات تساؤلٍ لديهم وبما سيمكنهم من الشعور بالثقة بقدرتهم على تيسير وتطوير مهارات التساؤل لدى الطلاب (اطلع على Nichols, Burgh and Fynes-Clinton, 2017) . وشارك فير, هاس, غاردوسك, جونسون, برايس وليبنيك (Fair, Haas, Gardosik, Johnson, Price and Leipnik, 2015, p. 34) بالملاحظة التالية:

بالإضافة إلى ذلك, كان المعلمون المدرجين في قائمة الجلسات الأسبوعية متحمسين كثيرًا أن يشهدوا مشاركة الطلاب, وكانوا متحمسون لمشاركة أفكارهم الخاصة والاستماع إلى آراء الآخرين. وأفصح المعلمون غير المدرجين في قائمة الجلسات في روتينهم الأسبوعي بأنهم لم يشعروا بالراحة أثناء جريان الحوارات المفتوحة؛ لدرجة شعورهم بفقدان السيطرة في الفصل.

عثر سيندبيرج جنسن (Sindberg Jensen, 2020) على نتائج مماثلة مؤخرًا. وفي عام 2004, ناقش تريكي و توبنج - Tricky and Topping - هذه الظاهرة تحت عنوان (أمانة التنفيذ) والتي عنى بها أن يكون قدر دقة التنفيذ للتدخل العلمي على النحو المصمم له. وبعد تحليل عشر دراسات تأثير مختلفة, كان أحد استنتاجاتهم هو بأن, «أمانة التنفيذ قد تكون شديدة التباين» (p. 374). الدرس الذي ينبغي علينا تعلمه هنا هو أن دراسات التأثير يجب أن تُقدِّم معلومات محددة بشأن التدريب والتوجيه الذي يتلقاه المعلمين, ولا تشمل فقط نوع التدريب وكميته, كإذا ما كان التدريب فعَّال وكيف غيّر طريقة ممارستهم للتدريس.

الإجراء والنتيجة

تأخذنا رزنتسكايا (Reznitskaya, 2005) لخطوة أكثر تقدمًا, فإذا زعمنا أن تأثيرًا معينًا هو نتيجة إجراء معين فلا يكفي أن نقدم وصفًا عامًا لهذا الإجراء, جزء من البحث يجب أن يكون فحصًا منهجيًا لحوارات الفصل, وإلا سيحصل التالي:

> العلاقة بين الخصائص الحوارية للتفاعل والمكاسب الفردية للتعليل مُفترضة وليست مُؤكدة <...>. بالإضافة إلى ذلك, فإن الدراسات التي تركز على النتيجة عادة تكون مصممة لتقديم رأيٍ عام عن نجاح برنامج ما بدلًا من فهم آلية الإدراك الضمنية, مثل هذه الدراسات تقدم معلومات قليلة عن عناصر معينة في تطبيق الفلسفة للأطفال ومساهمتهم النسبية في اكتساب المهارات المقصودة. وبهذا تكون الدراسات التي تهتم بالنتيجة غير فعالة لتطوير فهمنا

للتأثيرات الثقافية-الاجتماعية للتعلم ولتقديم استراتيجيات تعليمية اخْتُبِرَت تجريبيًا لممارسي الفلسفة للأطفال. (p.10)

وتدعو رزنتسكايا لاستخدام (نظرية المخطط الجدلي) – Argument Schema Theory - [AST]:

استخدام AST كإطار نظري يمكّن من تقييم حوارات الفلسفة للأطفال - P4C - من ناحية عرض عناصر متنوعة في المخطط الجدلي والتي تتضمن: الأسباب, والحجة المضاد, والدحض, هذه الطريقة تساعد في جعل عملية فحص حوارات الفلسفة للأطفال في أن تكون بطريقة تنظيمية, وبمنهجية سليمة, وترتكز على توجه نظري مُفضَّل. (Reznitskaya, 2005, p.8)

البرنامج والاختبار

تعتمد دراسات التأثير على استخدام واحد أو أكثر من الاختبارات أوالتقييمات؛ فالدراسات المختلفة يكون لها اختبارات مختلفة, ومرة أخرى نجد هناك تنوعًا داخل المجتمع الدولي للفلسفة للأطفال, فهل هي مشكلة؟ بالتأكيد لا, إلى أن لاحظ يان, والترز, ووانغ, ووانغ (Yan, Walters, Wang and Wang, 2018, p. 27): «بأن الدراسات التي أجريت في البلدان غير الغربية على وجه التحديد حجم تأثيرها أعلى من الدول الغربية.» ويقدم الباحثون المؤلفون عدة احتمالات لهذه الظاهرة, ولكن تركوها مفتوحة للقارئ المطلع لاختيار السبب الأكثر احتمالًا. وعلى حد فهمي, فإن أكثر الأسباب منطقية هي العلاقة بين البرنامج والاختبار. ففي الثلاث الدراسات الرئيسية الغير غربية للام, وماراشي, وعثمان وهاشم (Lam, 2012; Marashi, 2008; Othman and Hashim, 2006), كان (البرنامج) المستخدم هو برنامج (معهد يقدم الفلسفة للأطفال) – IAPC – و(الاختبار) هو (اختبار نيو جيرسي لمهارات التعليل) – اطّلع على شيبمان – (Shipman 1983) وهو الاختبار الذي صُمم في الأساس لاختبارات مهارات التعليل, كما دُرّست في برنامج IAPC. في كل الدراسات الأخرى كانت الاختبارات المستخدمة لا ترتبط ارتباطًا وثيقًا (بالبرنامج). في تحليل

ميتا الإحصائي الذي أجراه غارسيا موريون، وريبولو وكولوم (García-Moriyón, Rebollo and Colom, 2005) تمت الإشارة إلى هذا الارتباط غير الوثيق بالآتي: «صُمم اختبار نيوجيرسي لمهارات التعليل كمقياس غير مباشر لبرنامج الفلسفة للأطفال. ولم تكن مفاجئة ملاحظة أن أحجام التأثير كانت أكبر لهذا الاختبار. ويجب علينا تجنب مثل هذه الممارسات التي لا يكون بين ما دُرس وبين ما أُختبر أي علاقة وثيقة في مراقبة التطور.» (p.21). من ناحية أخرى، استنتج المؤلفون في نفس الدراسة التالي: «العقبة الجسيمة عند مقارنة أدلة متراكمة لمدة 30 عامًا (...) تبرز في الصعوبات التي تكمن في طريقة الوصول إلى تعريف مقبول لمهارات التعليل» (p. 15).

في ظل هذا الموقف، تحول عدد من دراسات التأثير إلى اختبارات غير مصممة لقياس التفكير الفلسفي، ولكنها مقبولة ومحترمة على نطاق واسع. فيُظهر تحليل ميتا (meta-analysis) الذي أجراه يان، ووالترز، ووانج ووانج (Yan, Walters, Wang and Wang, 2018) مثلًا بأن اختبار CAT / CogAT – اختبار المعرفة الإدراكية - هو الأكثر استخدامًا. وأحد أسباب استخدام هذا الاختبار هو أنه إذا كان يوجد فرق بين نتائج الاختبار في أي برنامج للفلسفة للأطفال والذي يتم تحقيقه عادةً في معظم الدراسات في فترة زمنية محدودة - في معظم الدراسات تكون مدة التدخل أقل من سنة – فعندئذٍ يستطيع الباحث التأكد من قوة تأثير البرنامج؛ إذ يكون لديه القدرة على رفع مستوى الأداء في القدرات الإدراكية. أما من الناحية الاستراتيجية فقد يكون إظهار مثل هذا التأثير ضروريًا في برامج الفلسفة للأطفال لكي يتم التعامل معها بجدية باعتبارها إضافة قيمة لمنهج المدرسة ووجهة نظر جديدة للتدريس. وعلاوةً على ذلك فإن استخدام مثل هذا الاختبار سيساعد في تحديد المجالات التي يتحسن فيها الأداء، فمثلًا: «كل المكاسب في درجات CAT تأتي من المقياس الفرعي اللفظي، ولم يوجد إلا اختلافًا بسيطًا جدًا بين مجموعات المعالجة والضابطة من حيث العناصر الكمية، وغير اللفظية، والمكانية لاختبار CAT» (Gorard 2015, p. 4).

لكن لا يمكننا إنكار وجود التنافر بين ما هو مطلوب وما يكافأ به في مثل هذه الاختبارات وبين أهداف الفلسفة للأطفال. في هذا الاختبار, مثلًا, قد يكون أحد ألغاز حل المشكلات كالآتي:

«كل الأسئلة لها إجابة.

في ضوء هذه العبارة, أيٌّ من العبارات التالية غير ممكنة؟

(أ) ... , (ب) ... , (ج) ... ,

(د) ناقش الأستاذ عددًا من الأسئلة التي ليس لها إجابة».

الإجابة الوحيدة التي يمنحها الاختبار نقاطًا هي (د), ولكن من الناحية الفلسفية فإن الكلمة التي تحول هذا السؤال إلى سؤال فلسفي هي كلمة (ممكن): فماذا يعني حين نقول بأن العبارة (د) هي (غير ممكنة)؟ وهل (أن تكون عندنا إجابة) هي لست عبارة مبهمة؟ هل الأسئلة (لها) أجوبة؟ هذا السؤال من الاختبار يمكن أن يستخدم كمثير لتساؤل فلسفي غني, ولكن قدرة الطلاب على تحليل مواضيع الجدال لصالح وضد (فرضية) ما يفعله البروفيسور هو ليس محط الاختبار وبذلك فهو غير مُحكِّم.

«غير مدرجة تحت أي تدخل تعليمي لمهارات التفكير»

حتى الآن تعتبر دراسات التأثير على أنها دراسات تقيّم تأثير تدخلٍ معين مقارنة بحالة صف مدرسي يخلو من هذا التدخل, وهو أمرٌ مفهوم لأن السياق الشائع في هذه الحالة هو سياق المدرسة حديثة العهد ببرنامج الفلسفة للأطفال. ويقيّم تأثير هذا البرنامج من خلال إجراء مقارنة بين الطلاب المشاركون في البرنامج وبين الطلاب الذين لم يشاركوا فيه, والخلاصة تقول بأن التأثير يساوي (العلاج أ مقابل عدم العلاج).

ولكن هنالك نوعٌ آخر من دراسات التأثير؛ ففي مثل هذه الدراسات تُجرى مقارنة بين نهجين من أجل معرفة الاختلافات في التأثيرات والفعالية. صيغة البحث هذه تشيع في بعض المجالات كالعلاجات الطبية, فمثلاً يكون بالطريقة الآتية: هل البروتوكول أو الدواء أ أكثر فعالية من البروتوكول أو الدواء ب؟

في عالم الفلسفة للأطفال لا يوجد سوى عددٌ قليل من دراسات التأثير هذه وكمثال حديث وهو بحث لوورلي و وورلي (Worley and Worley, 2019) حول تدريس التفكير النقدي والمهارات ما وراء المعرفية. وسبقت هذه الدراسة دراسةٌ أخرى أجراها كلا من عثمان وهاشم (Othman and Hashim, 2006). ومن المثير للاهتمام أن يان, ووالترز, ووانغ, ووانغ (Yan, Walters, Wand and Wang, 2018) استبعدوا الدراسة السابقة من تحليل ميتا للسبب الآتي: «استُبْعِدت الدراسة التي أجراها كلا من عثمان وهاشم (Othman and Hashim, 2006) لأن المجموعة الضابطة بالتجربة كانت لا تزال تشارك في تدخل آخر لمهارات التفكير أيضًا. وقارنت هذه الدراسة برنامج الفلسفة للأطفال مع برنامج تفكير آخر وهو برنامج استجابة القارئ (Reader Response Programme). وبالتالي فإن المجموعة الضابطة ليست محايدة. ولم تكن المجموعات الضابطة في جميع الدراسات المشمولة مشاركة في أي تدخل آخر لمهارات التفكير» (p. 20). بالمعنى الدقيق للكلمة قد يكون هذا هو الحال؛ أن الطلاب في المجموعة الضابطة لم يشاركوا في برنامج آخر يتمثل أحد أهدافه في تحسين مهارات التفكير. ولكن بالمعنى الواسع أليس مفهوم التعليم يشمل «مهارة تدخل تفكيرية»؟ القراءة, والكتابة, والاستماع, والحفظ, والتكرار, والإجابة؛ كلها مهارات يصعب على الطالب ممارستها بدون استخدام مهارات التفكير. تنظم المدارس كل أنواع نشاطات التعلم والتي تتضمن مهارات التفكير, مثل: تحسين مهارات القراءة, وتطوير استراتيجيات تعلّم, وممارسة التقنيات لتدريب الذاكرة. بشكل عام يصعب وضع مجموعة ضابطة (محايدة).

الدرس الذي ينبغي أن نتعلمه هو أن دراسة التأثير لن تكون كافيةً لتقديم وصف مفصل (للتدخل)(the intervention), ولكن يجب أن تحتوي أيضًا على وصف مشابه (للبرنامج) المقدم للمجموعة الضابطة.

عند التفكّر في استخدام كلمة (تدخل) يمكننا أن نتعلم درسًا وهو أن دراسة التأثير يجب أن يتَّخذ مدة البرنامج/ التدخل كموضوع للدراسة, فقد تكون تأثيرات التطبيق لمدة أطول للبرنامج مختلفة عن تأثيرات التطبيق لمدة أقصر, وقد تكشف أيضًا دراسة الممارسات طويلة المدى الخاصة بإجراء تساؤلات فلسفية عن ظروف معينة والتي قد تكون إيجابية أو حتى ضرورية للتنفيذ السليم ولتأسيس برنامج الفلسفة للأطفال. اطّلع على سبيل المثال على لورد, ديري, كتلويل, وستايلز (Lord, Dirie, Kettlewell and Styles, 2021) الذين أفادوا بالتالي:

> بدأت التجربة في أكتوبر 2016 ومدة تطبيق البرنامج كانت من سبتمبر 2017 إلى يوليو 2019. <...>بعد عامين من البدء, من أصل 75 مدرسة (تدخل) لم تطبق قلة لا يُستهان بها - 35 من 75 مدرسة - برنامج الفلسفة للأطفال بالصورة المتوقعة, ومن هذه الفئة ستة مدارس لم تطبق برنامج الفلسفة للأطفال على الإطلاق بسبب أولويات أخرى و/أو معدل عالٍ لمغادرة الإداريين للعمل, يشير التقييم إلى أن الأمر يستغرق وقتًا حتى يصبح المعلمون واثقين من استخدام نهج الفلسفة للأطفال وتضمينه, وقد يكون لذلك تأثير على النتائج. (p. 6)

فهم الفلسفة

«تعريف مقبول لمهارات التعليل»

تراءى لغارسيا-موريون, وريبولو, وكولوم (García-Moriyón, Rebollo and Colom, 2005) إمكانية وصول المجتمع الدولي إلى «الوصول إلى تعريف مقبول لمهارات التعليل» (p. 15). ولكن إلى الآن لم نصل إلى هذه النقطة بعد وقد تستمر كأمنية لبضع سنوات أخرى. لماذا؟ لأنه في الأساس ما تزال هنالك, وستظل,

انتقادات من جانبين متعارضين تكمن في أن أي لائحة من مهارات التفكير يمكن أن تكون محدودة جدًا وواسعة جدًا في آنٍ واحد.

فهي ستكون محدودة جدًا لأن لائحة كهذه -مهارات التعليل- سيكون تركيزها على أنشطة التعليل الفردية. ومن هنا جاءت شعبية مهارات القرن الحادي والعشرين مع التركيز بشكل كبير على التواصل والتعاون. ولكن، وكما يقول هؤلاء النقاد، طالما أننا نحدد أنفسنا بالتركيز على التعليلات والمهارات، فسيكون نطاقنا ضيقًا جدًا. أليست الفلسفة هي عبارة عن التساؤل، والاستكشاف، والتبصر، والتوصل لإجابات؟ يتأمل ديفيد فيليمان حياته كفيلسوف أكاديمي ويخاطب زملائه في مقدمة كتابه الجديد عن كوني أنا، قائلًا:

> سيقول الفلاسفة الأكاديميون الذين قرأوا هذا الكتاب: «لكن لا توجد حجج». اسمحوا لي أن أكون أول من يقول: لا توجد حجج؛ لا يوجد سوى ملاحظات [...]. اعتقدت لسنوات عديدة أن الحجج تهدف إلى إقناع القراء، لكنني وجدت نفسي غير مبالٍ بشكل غريب عندما اقتنع قلةٌ فقط من القراء، إذا وُجِد من اقتنع أصلاً. لقد أدركت أخيرًا أنني كنت أقدم تقارير طوال الوقت عن اكتشافات شخصية.«
>
> (Velleman, 2020, p. xii -xiii)

أما الجانب الآخر من النقد فيشير بأن لائحة مهارات التعليل – والتي تتضمن من باب أولى مهارات التفكير النقدي ومهارات القرن الحادي والعشرين – ستكون عريضة جداً لأن المهارات المدرجة تحديدًا فلسفية بطريقة جزئية فقط، الكثير منها عامة، بمعنى أنها تُمارس في جميع أنواع أنشطة التعلم الأخرى، من التعليل التاريخي إلى ترميز أجهزة الكمبيوتر، ومن تعليل الرياضيات إلى الشطرنج. المشاركة في التساؤل

الفلسفي قد يسهم في تطوير هذه المهارات (العامة) ولكن هناك أنشطة تعلم كثيرة ترافقها ادعاءات مماثلة.

فهم الفلسفة وتأثيرها

في مراجعةٍ شاملةٍ لأدبيات المقالات عن تدريس وتعلّم الفلسفة في المدارس الابتدائية والثانوية وصف كلًا من: بوير, وعاموس, وستيفنز كيفية تمكنهم من تحديد عشرة مفاهيم مختلفة لماهية الفلسفة: 1) كمفهوم تأسيسي, 2) تفكّر؛ مهارة, وتصرف, وممارسة, 3) أسلوب أو عملية, 4) أداة أو آلية, 5) مهمة إبداعية, 6) كتساؤل, 7) بحث عن الحقيقة, 8) تعاليم غير عقائدية؛ وبالتالي هي تحرير للفكر, 9) نشاط مجتمعي, 10) أسلوب حياة (Bowyer, Amos and Stevens, 2020, p. 41). يوضح المؤلفون كيفية تضمين هذه الآراء في الممارسات التعليمية المحددة. طبق المؤلفون في مراجعة أدبيات أخرى بنفس الطريقة لجمع إجابات السؤال التالي: «ماذا تفعل الفلسفة؟» وبالتركيز على الادعاءات في الأدبيات عن تأثير الفلسفة في الصف المدرسي ووضحوا كيف من الممكن لهذه الادعاءات أن تصنف إلى نوعين متمايزين:

الادعاء الأول هو أن الفلسفة تطور القدرات الأكاديمية والإدراكية, حيث فكرة (الإدراك) تُشمل بأنواع تعليل يمكن اختبارها وقياسها, تَظهر نتائجها على التطور في المهارات الإدراكية, والأكاديمية على نتائج معدلات الذكاء, واختبار المعرفة الإدراكية (CAT), وتقييمات المدرسة الأكاديمية؛ والتي تتضمن اختبارات معيارية المرجع, تعليل, وتقييمات أخرى متعلقة بالمنهج.
الادعاء الثاني هو أن التعاطي مع العالم بطريقة فلسفية يروج لفن العيش معًا بطريقة سليمة. هناك جدل أن التعامل بطريقة فلسفية هو مسعى جماعي يهدف إلى تعزيز الفهم من خلال

تعاملات محترمة والتي تكون قابلة للاستكشاف, والتساؤل, وتحدي جوانب من العالم. (Boyer, Amos and Stevens, 2021, p. 71)

ذكر المؤلفون عدد من الاختبارات التي من الممكن استخدامها للتحقق من ادعاءات النوع الأول. بعضهم تم مناقشته هنا, أما بالنسبة لادعاءات النوع الثاني, فبرأي المؤلفين هي: «الأدلة لعمل الفلسفة هذا مستندة على إفادات المعلمين, ومدراء المدارس, وأولياء الأمور, والطلاب أنفسهم.» (Bowyer, Amos and Stevens, 2021, p. 74)

تم بذل محاولات قليلة لإنشاء نموذج نظري (للتعامل بطريقة فلسفية) تحديدًا, واحدة منها هي أطروحة الدكتوراه الفلسفية لروندوس (Rondhuis, 2005) والتي كان موضوعها منصب على التصميم والتحقق التجريبي من نموذج عام لما أسمته (بالموهبة الفلسفية). هذه الدراسة هي واحدة من الدراسات القليلة جدًا والتي تدمج بين التحليل الشامل لنشاط فلسفي وتطور نموذج مفاهيمي وبين ودراسة تأثير مكثفة لمحادثات الأطفال واليافعين الفلسفية. كان سؤالها الرئيسي في مشروع بحثها عن (موهبة فلسفية) هو: «ما هي السمات التي تدل على الخاصية الفلسفية؟» والذي أُجِيب عنه بالآتي:

تميزت بست مؤشرات للخاصية الفلسفية متداخلة مع ستة أنماط أو وجهات نظر تمثل الخاصية الفلسفية أو جوانب منها. كل مؤشر يغطي مجموعة من التعبيرات اللغوية, هذه المؤشرات هي:

1. تفكير غير حاسم, 2. انفتاح, 3. تصرف متردد, 4. موقف معرفي, 5. خاصية إدراكية, 6. خاصية قصصية. (Rondhuis, 2005, p. 58)

اطلع على روندوس (Rondhuis, 2006) وروندوس وفان در لو (Rondhuis and Van der Leeuw, 2000) لعرض أكثر دقة للبحث.

دراسات التأثير في المستقبل القريب

في عرض ليبمان عن «الفلسفة وتعزيز الإدراك» صرّح بوضوح بالآتي:

> هناك طرق عديدة لتعليم الفلسفة لأطفال المدارس من رياض الأطفال وحتى الثانوية. لا يستوجب تطبيقها بنفس الطريقة التي طبقناها في معهد تطوير الفلسفة للأطفال, ولكن نحن فقط ننقل خبرتنا. (Lipman, 1985, p. 37)

المجتمع الدولي للفلسفة للأطفال يوضح كيف يمكن أن تُطَبّق الحوارات الفلسفية بطرق مختلفة مع تنوع واسع من الأهداف والمواضيع. لا يوجد هناك أي سبب يجعلنا نفترض أن هذا الاختلاف سينقص في المستقبل. فسيتوجب علينا أن نعيش معه, ولكن كما رأينا يبرز لنا عدد من التحديات لدراسات التأثير في المستقبل. التوصيات التالية مطروحة لتمدنا بتفكير أعمق ويجب أن لا يُقرَأوا كمنافسة لبحوث دراسات مستقبلية ولكن بالإضافة إلى أمثال ريد-ساندوفال وسايكس (Reed-Sandoval and Sykes, 2017, p. 223 – 224).

1. يجب أن تحتوي دراسات التأثير على وصف تفصيلي لكلًا من: التدخل التعليمي, وبرنامج المجموعة الضابطة. ويجب أن يتضمن كذلك معلومات مفصلة حول جرعة الأنشطة؛ نوع الأنشطة التي شارك

الطلاب والمعلم فيها وتبيان مدى حدتها. برعاية الجمعية الدولية للتساؤلات الفلسفية مع الأطفال – ICPIC – يجب إنشاء مجموعة مهتمة بالبحوث لكي تعاد صياغتها بهذا الشكل ليطورها الباحثون لدراساتهم ويضيفونها إلى تقاريرهم.

2. يجب أن تكون دراسات التأثير محددة بشأن التدريب والتوجيه الذي يتلقاه المعلمون؛ ليس فقط بتبيان نوع التدريب ومقداره, ولكن بتبيان التغيرات وكيفية ممارستهم للتدريس.

3. ينبغي إطلاق مبادرة دولية لتطوير إطار عمل مشترك لوصف الأنشطة الفلسفية ضمن برنامج الفلسفة للأطفال. القدرة في إمكانية تحقيق ذلك تنبثق من جهود دولية أخرى أكبر بكثير, ولكنها ناجحة لتطوير إطار عمل مشترك؛ مثل معيار الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها (CEFR – the Common European Framework of Reference for Languages), وفي مستويات عدة في التعليم كإطار المؤهلات الوطنية (NQF - National Qualifications Framework).

4. ينبغي إجراء المزيد من دراسات التأثير خارج سياق المدارس. فجزءٌ من التنوع داخل ممارسة الفلسفة للأطفال هو بالنظر إليه على أنه نشاط مجتمعي, وليس نشاط حصري يُقام داخل إطار المدرسة فقط؛ اطلع على لوكروبن (Lockrobin, 2019).

5. يجب أن تركز دراسات التأثير على التأثيرات غير الإدراكية؛ لأنها ذات صلة بشكل خاص بمفاهيم الفلسفة كمهمة إبداعية, وكنشاط مجتمعي, وكطريقة حياة – كما وصفها بوير, وعاموس, وستيفنز (Bowyer, Amos and Stevens, 2020).

6. يجب أن يكون هناك توازن أفضل بين دراسات التأثير التي تركز على التأثيرات من حيث المهارات الإدراكية العامة, وبين الدراسات التي تركز على التقدم في التفكير الفلسفي على وجه التحديد.

7. حان الوقت للانتقال إلى الدراسات التي تقيّم الآثار لممارسات إجراء التساؤلات الفلسفية طويلة الأجل. فلطالما ساهمت الحجج التي تدور حول أهمية برنامج الفلسفة للأطفال على وضع برنامج كهذا كجزء دائم من المنهج. أما دراسات التأثير التي تظهر الآثار للتدخلات التعليمية قصيرة الأجل, فإنها لا تضيف الكثير من الدعم لهذه الحجج, وحان الوقت لتصحيح هذا الخلل.

هذا ما وصلنا إليه الآن, حسبما أعتقد, بعد 35 عامًا.

شكر وتقدير

أتقدم بالشكر لبابلو لامبيرتي (Pablo Lamberti) , وجريت جال (Griet Galle) , ومراجع المجلة لاقتراحاتهم القيّمة. بدوري كمتمرس لا أستطيع الكتابة عن (الفلسفة للأطفال) دون الإشادة بزميلي الراحل كاريل ڤان در لو .(Karel van der Leeuw) حضرنا معًا البرنامج الصيفي في معهد تطوير الفلسفة للأطفال (IAPC) عام 1983, هناك رُسِمت معالم أول نموذج لأطروحتنا المشتركة لدرجة الدكتوراة في الفلسفة والتي كانت مكرّسة في موضوع (تطبيقات الفلسفة), عام 1988 قدّمناه بهيئته الأخيرة فكان نتيجة سنين من الحوار المكثّف. في العام الذي يليه أسَّسنا المركز الدنماركي للفلسفة للأطفال, وفي عام 2015 توفي كاريل, أكتب هذا المقال تأبيناً لمساهماته في مجال (الفلسفة للأطفال) .

References

Bowyer, L., Amos, C. and Stevens, D. (2020). What is ‘philosophy’? Understandings of philosophy circulating in the literature on the teaching and learning of philosophy in schools. Journal of Philosophy in Schools, 7(1), 38–67.

Bowyer, L., Amos, C. and Stevens, D. (2021). What does philosophy do? Understandings the work that philosophy does: A review of the literature on the teaching and learning of philosophy in school. Journal of Philosophy in Schools, 8(1), 71–103.

Colom, R., García Moriyón, F., Magro, C., & Morilla, E. (2014). The long-term impact of Philosophy for Children: A longitudinal study (Preliminary results). Analytic Teaching and Philosophical Praxis, 35(1), 50-56.

Fair, F., Haas, L., Gardosik, C., Johnson, D., Price, D. & Leipnik, O. (2015). Socrates in the schools from Scotland to Texas: Replicating a study on the effects of a Philosophy for Children program. Journal of Philosophy in Schools, 2(1), 18–37.

García-Moriyón, F., Rebollo, I & Colom, R. (2005). Evaluating Philosophy for Children: A meta-analysis. Thinking, 17(4), 14–22.

Gorard, S., Siddiqui, N. & Huat See, B. (2015). Philosophy for Children: Evaluation report and executive summary. Millbank, United Kingdom: Educational Endowment Foundation, 2015, 45 p.

Lam, C.-M. (2012). Continuing Lipman's and Sharp's Pioneering Work on Philosophy for Children: Using Harry to Foster Critical Thinking in Hong Kong Students. Educational Research and Education, 18(2), 187–203.

Lipman, M. (1985). Philosophy and the cultivation of reasoning. Thinking, 5(4), 33-41.

Lipman, M. (1986). Where we are now. Thinking, 6(4), 39–50.

Lockrobin, G. (2019) Relocation and repopulation: Why community philosophy matters. In: Fulford, A., Lockrobin, G & Smith, R. (Eds), Philosophy and community: Theories, practices and possibilities. London, England: Bloomsbury, 15–37

Lord, P., Dirie, A, Kettlewell, K. and Styles, B. (2021). Evaluation of philosophy for children: an effectiveness trial. Evaluation report. Millbank, England: Education Endowment Foundation, 125 p.

McCall, C.C., & Weijers, E. (2017). Back to Basics: A Philosophical Analysis of Philosophy in Philosophy with Children. In M. Rollins Gregory, J. Haynes, & K. Murris (Eds.), The Routledge International Handbook of Philosophy for Children (83-92). London: Routledge.

Nichols, B., Burgh, G. and Gynes-Clinton, L. (2017). Reconstruction of thinking across the curriculum through the community of inquiry. In M. Rollins Gregory, J. Haynes, and K. Murris (Eds.), The Routledge international handbook of Philosophy for Children (245-252). London, England: Routledge.

Othman, O. and Hashim, R. (2006). Critical thinking and reading skills: A comparative study of the Reader Response and the Philosophy for Children approaches. Thinking, 18(2) 26– 34.

Oyler, J. (2019). Methodological integrity: The role of philosophy in educating for complex aims. Paper presented at the Dialoguing Democracy Conference, Galway, Ireland

Reed-Sandoval, A. and Sykes, A. (2017). Who talks? Who listens? Taking 'positionality' seriously in Philosophy for Children. In M. Rollins Gregory, J. Haynes, and K. Murris (Eds.), the Routledge International Handbook of Philosophy for Children (219-226). London, England: Routledge.

Reznitskaya, A. (2005). Empirical research in Philosophy for Children: Limitations and new directions. Thinking,17(4), 4-13.

Rondhuis, T. (2005). Philosophical talent: Empirical investigations into philosophical features of adolescents' discourse. Rotterdam, The Netherlands: Veenman, 213 p.

Rondhuis, T. (2006). Philosophical quality of children's thinking patterns. Thinking.18(3), 18-24.

Rondhuis, T. and Van der Leeuw, K. (2000). Performance and progress in philosophy: An attempt at operationalization of criteria. Teaching Philosophy.23(1), 23-42.

Shipman, V. (1983). The New Jersey Test of Reasoning Skills. Totowa NJ, USA: Totowa Board of Education.

Sindberg Jensen, S. (2020). The art of facilitating philosophical dialogues from the perspective of teachers. Educational Studies, DOI: 10.1080/03055698.2020.1835612

Trickey, S. & Topping, K. (2004). 'Philosophy for Children': A systematic review. Research Papers in Education, 19(3), 365–380.

Topping, K., Trickey, S. and Cleghorn, P. (2019). A Teacher's guide to philosophy for children. London, England: Routledge, 179 p.

Velleman, J. (2020). On being me: A personal invitation to philosophy. Princeton, USA: Princeton University Press, 91 p.

Ventista, O. (2018). A literature review of empirical evidence on the effectiveness of Philosophy for Children. In: Duthie, E., García Moriyón, F. & Robles Loro, R, (Eds), Family resemblances: Current trends in Philosophy for Children (pp. 450–471). Madrid, Spain: Anaya.

Whitman, W. (2019). Walt Whitman speaks: His final thoughts on life, writing, spirituality and the promise of America. Ed. B Wineapple. New York, Library of America. Prepublication in: The New York Review of Books, 66(7), April 18. Retrieved from: https://www.nybooks.com/articles/2019/04/18/walt-whitman-alone/

Worley, E. & Worley P. (2019). Teaching critical thinking and metacognitive skills through philosophical enquiry: A practitioner's report on experiments in the classroom. Childhood & Philosophy, 15(32), p. 1 – 34.

Yan, S., Walters, L, Wang, Z & Wang, C. (2018). Meta-analysis of the effectiveness of Philosophy for Children programs on students' cognitive outcomes. Analytic Teaching and Philosophical Praxis, 39(1), 13–33.

Address Correspondences to:
Pieter Mostert,
Dorchester, England.
The Philosophy Foundation, London.
Email: pmostert@xs4all.nl