

تدريس الفلسفة للأطفال عند غاريث ماثيوز: الحدود والآفاق

Teaching Philosophy to Children according to Gareth Matthews:
limitations and aspirations

عماد الدين طهيري

جامعة تلمسان (الجزائر) (tahiri.aougrout@gmail.com)

تاريخ الاستلام : 2022/11/02 ؛ تاريخ القبول : 2023/04/30 ؛ تاريخ النشر : 2023/05/20

Abstract

المخلص

Although teaching philosophy to children is an unusual activity and does not fall into the common pedagogy in schools, the young child, according to Matthews, can naturally engage in the practice of philosophical thinking, so s/he builds the argument and formulates the question if there is someone who directs and helps them carefully and patiently. Based on this, the necessary ability, qualifications, and sufficient willingness to engage in serious philosophical dialogues with adults, not only as recipients but as parties and partners in the discussion, Matthews seeks through his work to enhance thinking and critical skills and to develop philosophical questions contained in children's spontaneous comments on a variety of topics, as well as focusing on exploring and introducing the philosophical aspect of children's literature.

بالرغم من أن تدريس الفلسفة للأطفال هو نشاط غير عادي ولا يدخل في التقليد البيداغوجي الشائع في المدارس، إلا أن الطفل الصغير حسب ماثيوز بمقدوره أن ينخرط بشكل طبيعي في ممارسة التفكير الفلسفي، فيبني الحجة ويصوغ السؤال إن وجد من يوجهه ويساعده بعناية وحذر شديد، فالأطفال يملكون القدرة اللازمة والمؤهلات الضرورية والاستعداد الكافي للدخول في حوارات فلسفية جادة مع الكبار، لا كمتلقين فقط وإنما كأطراف وشركاء في النقاش، إن ماثيوز يسعى من خلال أعماله إلى تعزيز مهارات التفكير والنقد و تطوير الأسئلة الفلسفية التي تتضمنها تعليقات الأطفال العفوية حول مواضيع متنوعة، وكذلك التركيز على استكشاف الجانب الفلسفي في أدب الأطفال والتعريف به.

Keywords: philosophy to children,
Gareth Matthews, thinking, pedagogy

الكلمات المفتاحية: الفلسفة للأطفال ، غاريث ماثيوز، التفكير، البيداغوجية

1. مقدمة:

نسب الأسرة هو موضوع المناقشة المفضل عند الأطفال الصغار. يدرك الأطفال أن العائلات تأتي من مكان وزمان معين وأن قضاء الوقت في الاستسار عن هذا التاريخ هو مشروع مثير. إذا كان الأطفال غير خائفين من التاريخ والتقاليد، فلماذا يشعر أنصار فلسفة الطفل بالقلق الشديد بشأن علاقتها بالتقاليد الفلسفية؟ لقد أثير الجدل لمدة طويلة في فلسفة الطفل حول ما إذا كان يجب أن تكون ممارسة الفلسفة مع الأطفال جزءاً لا يتجزأ من التقليد الفلسفي، ليس فقط في ما يخص اعتماد الممارس ولكن أيضاً في ما يخص هيكله الموضوعات التي تثير فضول الأطفال (McCall، 2009)، وما إذا كان بمقدور المرء أن يمارس الفلسفة مع الأطفال بلغتهم وأفكار كتبهم وقصصهم، بدون إشارة صريحة إلى التقليد الفلسفي السابق (Johansson، 2011؛ Murris، 2016).

تُظهر دراسات جاريث ب. ماثيوز أن هذا الجدل زائف، من خلال تقديم ثلاث طرق ترتبط فيها فلسفة الأطفال بشكل لا مفر منه بالتقاليد الفلسفية. أولاً، إن الانغماس في تقليد فلسفي يمكّن المرء من اكتشاف الأطفال الصغار كفلاسفة بالفطرة - أي أنهم يمارسون الفلسفة كأطفال، حتى لو فعلوا ذلك بسداجة أو بغير وعي. ثانياً، يمكن استخدام التقليد الفلسفي لمقاسمة الأطفال ممارسة الفلسفة من خلال إشراكهم في ألغازها الدائمة - والتي حددها ماثيوز في أدب الأطفال. ثالثاً، يُظهر الاعتراف بالأطفال كفلاسفة بالفطرة أن أصول التقليد الفلسفي ليست في الأوساط الأكاديمية بل في الحياة نفسها. بهذه الوسائل، يُظهر ماثيوز أن التفكير الفلسفي للأطفال هو جزء مهم من التقليد الفلسفي وأن التفكير في فلسفة الطفل على أنها غير مرتبطة به هو، في الواقع، وضع التقليد ضد نفسه.

تتضح طرافة موقف ماثيوز عند النظر إليه على النقيض من النهج الذي طوره ماثيو ليبمان وآن مارغريت شارب، اللذين اعتقدا أن التقليد الفلسفي (الغربي) كان إرثاً لا يقدر بثمن للمعنى الثقافي بالنسبة للأطفال وأنه كان ممكناً ومرغوباً فيه لتعليم الأطفال كيفية التفكير فلسفياً. المناهج وطرق

التدريس التي طورها الاثنان تهدف إلى تحقيق هذه الأهداف ، على الرغم من كونها جذرية في ذلك الوقت ، إلا أنها وضعت الأطفال في البداية خارج التقليد الفلسفي. في المقابل ، بالنسبة إلى ماثيوز ، يكون الأطفال بالفعل نشطين فلسفياً قبل تدخل الكبار في تفكيرهم ، وبالتالي فهم يفكرون ضمن حدود التقاليد الفلسفية ، سواء كانوا (أو نحن) يعرفون (نعرف) ذلك أم لا.

في هذا البحث ، نقدم أولاً اثنين من أكثر ابتكارات ماثيوز إثارة: تحليله لنصوص حوارات الأطفال لبيان تفكيرهم الفلسفي و كيف ابتكر بدايات للحكاية التي ناقشها مع الأطفال ثم اختتمها بناءً على رؤاهم وحججهم. نحدد بعد ذلك ست طرق وجد ماثيوز أن الأطفال يفكرون فيها فلسفياً ، و نركز أيضاً على قدرتهم على توليد رؤى جديدة ذات قيمة للفلاسفة المحترفين البالغين. كما نحاول تفسير رؤية ماثيوز للتأكيد على أنه يمكن للأطفال والبالغين الانخراط فلسفياً بدون أن يكونوا على تخصص بأنهم يفعلون ذلك ؛ بمعنى آخر للأطفال القدرة على تطوير الفهم الفلسفي بدون أن يكون لهم نية فعل ذلك. ثم نفحص تحدي ماثيوز لـ "الأطروحة التوحيدية" ، التي تقول أن الأطفال والبالغين يتفلسفون بنفس الطريقة ، ويحددون القدرات والمسؤوليات المختلفة لكل منهم في الحوار بين الأجيال. أخيراً ، نصل لمشكلة قيمة الحوار بين الأجيال باعتباره هدية مهمة لفلسفة الأطفال . يحتاج الفلاسفة إلى التفكير بجدية أكبر وأفضل حول كيفية إشراك الآخرين بصورة متنوعة في تخصص يركز منذ فترة طويلة على التفرد. يتطلب فهمنا للشمولية حواراً بين الأجيال ، بين الأشخاص المعاصرين من مختلف الأعمار ، وبين الأشخاص من نفس العمر الذين يعيشون في أزمان مختلفة ، والأهم من ذلك ، داخل نفس الشخص ، فيما يتعلق بلحظات مختلفة من الذات بمرور الوقت. لدينا جميعاً نفس الذات-الجد ، وكذلك الأمر بالنسبة للطفل الأبدي داخل كل واحد فينا ، وكلاهما يمكن أن يخرج للعب عندما يبدأ البحث الفلسفي.

بعد ملاحظة أن الكثير من أدب الطفل يتوقف فهمه على قدرة القارئ الطفل على التعرف على النزوات الفلسفية و القدرة على ملاحظة ملامح التفكير الفلسفي لذاته الصغيرة ، سعى ماثيوز لتحليل نصوص محادثات الأطفال في نصوص من الدراسة النفسية لسوزان إيزاك ، النمو الفكري للأطفال الصغار (1960/1930 ؛ انظر جلايزر) اكتشف ماثيوز أن "النزوة الفلسفية بالنسبة لبعض

الأطفال على الأقل ، في بعض الأوقات ، موجودة في المحاورة" (1976: 14) وهكذا خلص إلى أن الفلسفة و التفكير الفلسفي قد يكون "طبيعياً مثله مثل عزف الموسيقى" (1976: 15) للبشر من جميع الأعمار. الأهم من ذلك ، أن ماثيوز تعامل مع هذه النصوص التي تم العثور عليها - وتلك التي أنشأها في حواراته الخاصة مع الأطفال - كنصوص فلسفية في حد ذاتها ، وليس كسجلات عن "تحركات" التفكير التي قام بها الأطفال أو محاوروهم (انظر ماثيوز ، 1999ب). تقدم هذه النصوص تصورات عن حجج فلسفية عاطفية ولكنها مدروسة. في الواقع ، استخدم ماثيوز هذه النصوص لتعليم الآخرين كيفية سماع وتعليم وإعادة فحص ما هو فلسفي في أصوات الأطفال.

خدمت تحليلات ماثيوز لنصوص حوارات الأطفال الفلسفية خمسة أغراض: (1) التحقق من وجود الفلسفة في حديث الأطفال ، (2) مساعدة البالغين على سماع الفلسفة في حديث الأطفال ، (3) إظهار كيف يمكن للبالغين دعم التفكير الفلسفي للأطفال ، (4) إظهار حقيقة وجود طريقة لممارسة الفلسفة مع الأطفال ، و (5) توفير الموارد لدراسة تخصص النفس المعرفي والأخلاقي للأطفال. لتوضيح هذه الأغراض ، نقوم بفحص نسخة واحدة من أحد الحوارات التي أجراها ماثيوز مع أطفال تتراوح أعمارهم بين تسعة وعشرة أعوام ، والذي يظهر في مقالته "الإبداع في التفكير الفلسفي للأطفال". تمحور الحوار حول ماهية الكون وكيف يمكن أن يكون أي شيء شيئاً على الإطلاق. كما لاحظ ماثيوز ، ستكون هذه محادثة صعبة لطلاب الجامعات ، ومع ذلك تعامل الأطفال مع الأمر بحماسة وصرامة. قال سام في لحظة ما من الحوار ، "الكون هو كل شيء وفي كل مكان. ولكن، إذا كان هناك انفجار كبير أو شيء من هذا القبيل، فما سبب الانفجار العظيم؟ ... كل شيء لا يمكن أن ينفجر هكذا فقط. (BLAH) لقد فهم نيك ومات هذه "BLAH" على أنها دعوة لتوسيع نطاق تفكيرهما - كما فعل ماثيوز ، الذي اعترف بأن "سؤال [سام] قد حيرني أيضاً لفترة طويلة" (1994:20) بعد بعض المناقشة ، أعلن نيك ، " يجب أن يكون هناك بداية للكون. وإلا فلن يكون هناك شيء اسمه هنا " (2000: 119 هنا). كما يشير ماثيوز:

لم يكن لدى نيك لغز حقيقي حول الكيفية التي يمكن أن يبدأ الكون بها فحسب ، بل كان لديه أيضاً مبدأ ميتافيزيقي يتطلب بدايات لكل شيء ، بما في ذلك الكون. قال إن كل شيء هناك له

بداية. كما أدرك، فأن هذا المبدأ يعيد طرح مشكل الكون. "كيف بدأ الكون؟" ظل نيك يسأل .
(1994:10)

لمساعدة الطلاب على استكشاف هذا اللغز ، يسألهم ماثيوز سلسلة من الأسئلة التي تختبر مبدأ نيك الميتافيزيقي ، بما في ذلك ، "إذن يجب أن يكون هناك دائماً كون؟" "كم من الناس يعتقدون أنه كان هناك دائماً كون - أو أنه لا بداية للكون؟" "كم من الناس يعتقدون أن هناك بداية للكون؟" "لذا إذا كان هناك دائماً كون ، لم تكن هناك مرة أولى أيضاً [؟] و" هل يمكنك إقناع نيك أن الكون يجب أن يكون دائماً هناك؟ " يرد سام على السؤال الأخير:

سام: على ماذا ستظهر الأشياء الأخرى؟ على ماذا كان سيظهر الكون؟
نيك: هذا ما لا أفهمه. لكن الكون يجب أن يكون قد بدأ. إذا لم يبدأ شيء ما ، فهذا الشيء ليس موجوداً.

سام: إذا بدأ الكون، فعلى أي شيء سيبدأ؟
نيك: هذا ما لم أفهمه.

روس: إذا بدأ على شكل ظلمة حالكة، فهذا هو الكون فقط إذن. الكون مجرد ظلمة حالكة .
(1994:10)

على الرغم من اعتراف ماثيوز بمشاركة نيك "القلق المفاهيمي" (1994: 10) بأنه حتى الكون يجب أن يكون له بداية ، فإنه يتحدى الطلاب لمحاولة إقناع زميلهم نيك بأن هذا القلق لا أساس له من الصحة. لا يُعجب ماثيوز بالتزام نيك بموقفه فحسب ، بل أيضاً باستعداده للاعتراف بأنه يخلق مشكلة لا يمكنه حلها - "هذا ما لم أفهمه" (2000: 119). نيك لا يرى اعتراض سام غير معقول؛ إنه ببساطة مرتاح لوجود الارتباك ومشاركته أنه يمكن أن يوجد شيء ليس له بداية. من الجدير بالذكر أنه بينما يسأل ماثيوز العديد من الأسئلة التيسيرية ، فإنه يمتنع عن حل التناقض الميتافيزيقي. بدلاً من ذلك ، سمح لروس (محاوّر جديد) باستنتاج أن الكون ربما يكون مجرد سواد لا يمكننا التعبير عنه كشيء.

لا يستكشف هؤلاء الطلاب مفارقة ميتافيزيقية رئيسية ويتحدون بعضهم البعض لأسباب وجيهة فحسب ، بل يساهمون أيضًا في تاريخ الفكر الفلسفي. في حين أنه قد يكون هناك أصداء لهذا التاريخ في جميع أنحاء النص ، إلا أن هذه المحادثة فريدة من نوعها بشكل جليل ، بسبب أعمار الأطفال ، وتوجههم الطبيعي نحو التأمل ، واستعدادهم للحيرة ، وبسبب تقدير ماثيوز للأطفال وتسهيله بمهارة لتفكيرهم الفلسفي.

بناءً على تحليلاته لمثل هذه النصوص ، قام ماثيوز بإضافة ثورية لمنهجه من خلال الاعتراف بالأطفال كمتعاونين جديرين في الجزء الأكثر احترافًا من الممارسة الفلسفية: أي الكتابة. تألفت طريقته الجديدة من: (1) كتابة بداية قصة تتكون من حوار قصير حول مشكلة فلسفية ، (2) مناقشة القصة بدءًا مع مجموعة من الأطفال ، (3) كتابة جزء آخر من القصة يتضمن مداخلاتهم. من الاستجابات والاستفسار ، (4) إعادة القصة الممتدة إلى نفس المجموعة لقراءتها ومناقشتها معًا ، وتقييم كل من محتواها الفلسفي ومدى انعكاسه لحوارهم السابق ، (5) ومراجعة القصة الموسعة وكتابة نهاية لها (انظر ماثيوز ، 1984). لأنه يمكن تكرار الخطوتين الثالثة والرابعة عدة مرات ، استغرق الأمر في بعض الأحيان لـ ماثيوز أسابيع لإنهاء القصة. حدد ماثيوز هدفين من هذه الطريقة:

كان أحدهما هو إعطاء [الأطفال] فكرة أن النتيجة التي توصلنا إليها ، إن وجدت ، تعتمد بشكل كبير ، إن لم يكن حصراً ، عليهم.... حاولت أن أضع استنتاجاتي في إطار الاحترام الكامل لنزاهة مساهمات الأطفال. وحاولت دائماً أن أدمج بقدر ما أستطيع ما قاله الأطفال بالفعل...

كان هدفي الرئيسي الآخر هو تشجيعهم على قبول المشاكل كشيء قد يرغبون في التفكير فيه بأنفسهم. لم أكن أريدهم أن يقولوا لي في نهاية الجلسة ، «حسنًا، الآن، ما هي الإجابة؟» - كما لو كان مسموحًا لي، ولكن ليس لهم، برؤية الإجابات "في الجزء الخلفي من الكتاب". 1984 : 26-

(27)

كلا الهدفين يرمي إلى رفع المخاطر للمشاركين الصغار من خلال حثهم على حل مشكلة فلسفية بطريقة أو بأخرى (ولو مؤقتًا) ومن خلال تسليط الضوء على أن أفكارهم هي التي تقود التساؤل

الفلسفي. من الواضح أن تسهيل ماثيوز للحوار - استكشاف واختبار المواقف المتعددة - وانتهاء القصة التي يبننها منها يضع الأساس لاستكشاف أعمق للموضوعات الفلسفية للقصة أكثر مما يمكن للأطفال القيام به بمفردهم.

إن الاستعانة بالأطفال للتوصل إلى نهاية سردية مرضية من الناحية الفلسفية هو أداة بارعة استخدمها ماثيوز لتنظيم الخاتمة الجدلية ، والتي اعتبرها جانبًا حيويًا من الممارسة الفلسفية. كما يتذكر بيتر شيا أنه علم من ماثيوز أن:

المحادثة الفلسفية مع الأطفال يمكن ويجب أن تكون لها خاتمة ، ويجب أن تصل إلى نوع من الاستنتاج المؤقت. في عملي في فصلي، كنت قد شرعت في فتح الأسئلة ثم متابعة التحقيق حتى رن الجرس. لم أفهم الهدف من تلخيص الأشياء. أحب غاري الملخصات. في العرض الذي قدمه ، أوضح بشدة الجاذبية الشديدة لتشكيل محادثة في قالب عمل فني .(2012: 1)

سمح هذا التركيز على الخاتمة لماثيوز بتقديم نفس القصة بدءًا لمجموعات من مختلف الأعمار واستخدام المناقشات التي تلت ذلك لإنشاء نهايات قصة مختلفة ، وبالتالي تسليط الضوء على الاختلافات الفلسفية بين المجموعات. على سبيل المثال ، عند مناقشة القصص التي تدور حول ما إذا كانت النباتات ذات مشاعر ورغبات أم لا ، اكتشف ماثيوز أنه بينما قاوم كل من المراهقين والبالغين فكرة أن النباتات لها حياة عقلية ، كان الأطفال أكثر استعدادًا لتخيل الاحتمال ، مما دفع ماثيوز إلى استنتاج أن تفكير الأطفال في هذه الحالة كان أكثر فلسفية (انظر ماثيوز 1984: 11-19).

استخدم ماثيوز أيضًا نصوص حوار الأطفال الفلسفي في ورش عمل المتخصصين حول فلسفة الأطفال. قدم للمتخصصين سؤالًا أو مقولة للطفل من سجل الحوار ، وطلب منهم تدوين إجاباتهم الخاصة وقراءة ومناقشة إجابات بعضهم البعض. ساعد هذا التمرين المتخصصين على سماع ما هو فلسفي في سؤال الطفل أو مقولاته بشكل أفضل، وإعادة تقييم فهمهم لما يعتبر فلسفة وتقديرهم لعمق تفكير الأطفال (انظر ماثيوز ، 1999 ب). بكل المقاييس ، أنجزت ورش العمل هذه أربعة من الأغراض الخمسة التي حددناها لإنشاء ماثيوز وتحليله لنصوص حوارات الأطفال الفلسفية: فهي

تعرض التفكير الفلسفي للأطفال بوضوح كافٍ لكي يتعرف الكبار عليه وتوضح الطرق التي يمكن للبالغين من خلالها دعم هذا التفكير ، من خلال استعدادهم للانخراط في التساؤل ، وطرح الأسئلة ، والانفتاح على الاحتمالات غير المتوقعة - باختصار ، من خلال التأمل مع الأطفال.

2- التفكير الفلسفي للأطفال

في بداية حياته المهنية (1976) ، أكد ماثيوز بشكل مشهور أن الفلسفة تأتي بشكل طبيعي على الأقل بالنسبة لبعض الأطفال. بعد مراجعة دراساته ، وجدناه لجأ لستة طرق مختلفة لتوسيع هذا الادعاء. أولاً ، كثيراً ما يسأل الأطفال أسئلة فلسفية يمكن تمييزها. يفتح ماثيوز العديد من المقالات بحكايات عن الآباء الذين يرتكبون تماماً من أسئلة الأطفال مثل ، "أمي ، لماذا من الأفضل لثلاثة أشخاص أن يكونوا أنانيين بدلاً من شخص واحد؟" (1984: 91). ثانياً ، يولد الأطفال نظريات تعكس مدى تاريخ الفلسفة ، كما يحدث عندما يتدربون على تخمين أحلام ديكرت. ثالثاً ، يقدم الأطفال رؤى جديدة ذات قيمة للفلاسفة الأكاديميين. أكد ماثيوز أن هذا ممكن للأطفال على الرغم من عدم معرفتهم بتاريخ الفلسفة. على سبيل المثال ، كان سعيداً عندما وجد نفسه يفكر بشكل مختلف حول حلقة الجيجز لأفلاطون عندما دفعه طفل صغير للتشكيك في جدوى القصة باعتبارها تجربة فكرية فلسفية (انظر ماثيوز ، 2000: 117-118 هنا). على نطاق أوسع ، جادل ماثيوز بأن دمج الأطفال في محادثة الفلسفة الأكاديمية سيفتح مستقبلاً جديداً للفلسفة .

رابعاً ، الأطفال لديهم ميل للعب الفلسفي، والانخراط في استفسار حوارى بفضول مفتوح وعدم تعلق، ومع ذلك التحلي بالجدية المطلوبة لمناقشة أسئلة الحياة الواقعية. إنهم يسمحون للمحادثة بالتعرج أو التعمق لأن تعجبهم يقودهم. خامساً ، غالباً ما يعبر الأطفال عما يشير إليه ماثيوز على أنه "ارتباك فلسفي". بشكل ملحوظ ، في حين أن مركزية الحيرة في الفلسفة القديمة أصبحت محط تركيز أبحاث ماثيوز اللاحقة (1999 أ) ، في وقت مبكر من عام 1976 ، أدرك أن العديد من القصص والقصائد المكتوبة من أجل الأطفال تثير في العقول الشابة (وبعض كبار السن أيضاً) الحيرة التي لا

يمكن تهدئتها بمجرد نقل المعلومات، وحتى المعلومات المعقدة للغاية. تتطلب هذه التساؤلات القلق ، والعمل من خلالها ، ومناقشتها ، واستنتاجها ، وربط بعضها ببعض ، وبالحياة كذلك. من خلال اعتبار هذا الحيرة علامة على الفلسفة ، تتبع ماثيوز فلسفة للأطفال إلى الفلسفة القديمة. أخيرًا ، حقيقة أن الأطفال يتعاملون بشكل طبيعي مع الفلسفة توضح أنها جزء لا يتجزأ من كونهم بشرًا عاقلين. بالنسبة لـ ماثيوز ، فإن تفكير الأطفال الفلسفي يثبت صحة الفلسفة نفسها ، ليس لأنها تحسن حياة الفرد ، ولكن لأن الحاجة إلى التفكير فلسفيًا متأصلة في الإنسان ، من الطفولة المبكرة حتى مرحلة البلوغ المتقدمة.

يعتقد كيتشنر أن الكثير من تفكير الأطفال الصغار الذي يعتبره ماثيوز وآخرون فلسفيًا هو في الواقع علمي أو علمي بصورة بدائية ، "في محاولة لفهم عالمهم الطبيعي و ... تطوير النظريات التخصصية الأولية حوله" (1990: 418). أحد الردود على هذا النقد جاء من جيم هولت (2009) الذي يؤكد أن الاستفسار عن "كيفية تماسك العالم معًا" هو من بين الاهتمامات الأساسية للفلسفة. رد آخر جاء من ستانلي كافيل ، الذي صرح أن "أسئلة الطفولة التي تحاول فلسفة الكبار التعامل معها هي في الواقع أسئلة فلسفية ولكنها غير مميزة من وجهة نظر الطفل ... عن الأسئلة التخصصية" (2008: 35). يشير كافيل أيضًا إلى أن البالغين يفسرون عادةً أسئلة الأطفال حول العالم الطبيعي على أنها أسئلة علمية وليست فلسفية لأنهم -أي البالغون - فقدوا الاهتمام بالأسئلة الفلسفية. من المؤكد ، أن هذا ما يحدث عادةً في المدارس ، ويشكل سببًا لتزويد الأطفال بفرصة الانخراط في هذه الأسئلة فلسفيًا وكذلك علميًا.

نقد محتمل آخر موجه لنظرية ماثيوز يتمثل في أن تفسير ماثيوز لأسئلة الأطفال وملاحظاتهم يتضمن تحيزًا تأكيديًا: اعتقاده أن الأطفال فلسفيون ، فإنه يجد الفلسفة في محادثاتهم ، مما يعزز اعتقاده الأولي بدوره ، و ينعكس على تفكيره في النصوص الأخرى ، وما إلى ذلك. ومع ذلك ، فإننا نصنف عملية ماثيوز على أنها تكرارية ، حيث يؤدي تكرار العملية إلى نتائج أكثر قوة على التوالي. كلما زاد عدد أنواع التفكير الفلسفي التي وجدها في النصوص ، كلما فهم الأطفال بشكل أفضل ، مما يدفعه إلى إيجاد المزيد من الفلسفة في النصوص و هكذا دواليك.

ماثيوز كمؤرخ للفلسفة اعترف بالتأكيد في هذه العملية بتكرار "عقيدة التعليم ، الفكر الفكري " *(credo ut intelligam, intelligo ut credam)* [أعتقد أنني قد أفهم ، وأفهم ما قد أؤمن به] ، و هي صياغة تعود إلى العصور الوسطى المبكرة للدائرة التأويلية التي يولد فيها الإيمان والفهم بعضهما البعض . نلاحظ أيضًا أن الفلاسفة الأكاديميين الآخرين الذين درسوا نصوص وحكايات ماثيوز قد لاحظوا طبيعة تلك النصوص الفلسفية (انظر أنسكومب ، 1982).

تتمثل الطريقة الثالثة لنقد ادعاءات ماثيوز حول النزوع الفلسفي للأطفال في تقديم فهم للفلسفة يختلف عما يصف هو الأطفال الصغار بفعله. وهكذا ، يقدم كيتشنر الفلسفة على أنها تتطوي على: التفكير في قضية فلسفية (على سبيل المثال ، الإرادة الحرة مقابل الحتمية) ، ... طرح الأسئلة الفلسفية والحيرة من الأشياء التي تعتبر عادةً مفروغ منها ، ... استيعاب التقليد التاريخي للفلسفة وتخصيصه من خلال قراءة الفلاسفة العظام ، ... بناء الحجج لدعم أنواع معينة من الاستنتاجات ، الانخراط في أنواع مختلفة من المحادثات حول الفلسفة ، [و] التعرض لفيروس الفلسفة بحيث لا يمكن للمرء أن يتخلى عنها) 1990 : 425 (مشيرا إلى أن الأطفال يقومون بمعظم هذه الأنشطة على مستوى بدائي ، يستجيب لييمان بسخرية لكيتشنر:

عندما يلعب الأطفال لعبة البيسبول بالرمل ، فإنهم يلعبونها بمهارة قدر الإمكان ويلتزمون بقواعد اللعبة.... يبدو لي أن إنكار أنهم يلعبون البيسبول لمجرد أنهم ليسوا بيب روث سيكون مناقضا بصورة غير متناسبة مع الحس الفلسفي.

نعتقد أن رد ماثيوز على كيتشنر سيكون أن "الشعور بالحيرة من الأشياء التي يتم اعتبارها عادةً كأمر مسلم به" - وهو ما يفعله معظم الأطفال بشكل أفضل من معظم البالغين - هو المعيار الأساسي الوحيد لممارسة الفلسفة ، ويتبع الآخرون ذلك.

النقد الرابع المحتمل هو أنه إذا كان يمكن التعرف على أسئلة أو تصريحات أو حلقات معينة من حوار الأطفال من قبل الأكاديميين على أنها ذات طابع فلسفي المحتوى ، لا يمكن القول بأن الأطفال يمارسون الفلسفة إذا كانوا يفكرون إلى الوعي بالقيام بذلك - إذا لم يكن تفكيرهم فلسفياً بوعي ذاتي. في الواقع ، لم يختبر ماثيوز أبداً وعي الأطفال الفلسفي الذاتي ، وفي بعض الأحيان ،

يعترف بأنه لا يعرف وضعيته (الوعي الذاتي): "لا أعرف ما إذا كان إيان نفسه في قبضة الحيرة الفلسفية عندما طرح السؤال. ربما أثارها ببساطة لكسب نقطة الجدل مع والدته" (2003: 39). بالتأكيد ، نظرًا لأن الأطفال غير مدرّكين لتاريخ الفلسفة ، ولديهم خبرة أقل في المحادثات الفلسفية ، وقد يكون لديهم مجموعة متنوعة من الدوافع للتحدث فلسفيًا ، فمن السهل الافتراض أن الأطفال لا يتفلسفون بوعي ذاتي. في الواقع ، ستؤدي نفس الاعتبارات إلى استبعاد طلابنا الجامعيين ، وفي الواقع ، (في ضوء الدوافع الخفية) ، حتى زملائنا وأنفسنا في بعض الأحيان ، من ممارسة الفلسفة. أحد الردود على هذا النقد هو تقبل فكرة أنه قد لا يكون واضحًا عندما يكون الأطفال أو الكبار فلسفيين بوعي ذاتي، لكن هذا يشير فقط إلى الحاجة إلى إشراك بعضهم البعض بطريقة لاختبار ذلك. ومع ذلك ، فإن استجابتنا المفضلة هي إنكار وعي الذات كشرط ضروري للقيام بالفلسفة. نحن نؤكد أنه من الممكن أن نتفلسف بسذاجة. كلنا وجد أنفسنا جميعًا حول طاولة في وقت متأخر من الليل، نستمتع بكلام فارغ على ما يبدو، وفي صفاء الصباح، ندرك (نحن أو ربما صديقًا) أنها بداية لفهم وتجربة جديدة، أو حتى لورقة فلسفية. في الواقع ، هذه السذاجة هي الطريقة التي يتبعها كل الوافدين الجدد إلى التقاليد الفلسفية. نحن نعارض الفكرة القائلة بأن الفيلسوف (طفل كان أو بالغ) ليس فيلسوفًا، غير مدرك لمدى فلسفية فكرته أو كيف تتناسب مع التقليد الفلسفي. يوضح لنا ماثيوز أن دور الميسر هو إفساح المجال للأشياء المدهشة التي تأتي من السذاجة. نجادل بأن إدراكه للتفكير الفلسفي اللاواعي لدى الأطفال يقدم للفلسفة طريقة جديدة لرؤية نفسها.

3-تحدي أطروحة التوحيد

في هذا القسم ، نأخذ في الاعتبار كيف يميز ماثيوز ويوائم فلسفة الطفل والفلسفة المهنية ، معتبرين إياهما جزءًا لا يتجزأ من التقليد الفلسفي. رفض ماثيوز نموذج العجز في الطفولة و جادل في أن الأطفال والبالغين يجب أن يصبحوا شركاء محادثة فكتب قائلاً:

إن الجمع بين الأصول والالتزامات التي يجلبها شخص بالغ إلى لقاء فلسفي مع طفل يبني علاقة خاصة للغاية. يتقن البالغ اللغة بشكل أفضل من الطفل، وعلى أي حال، يتحكم بشكل أكيد في

المفاهيم التي يتم التعبير عنها في اللغة. لكن الطفل لديه عيون وآذان جديدة بسبب الحيرة والتناقض وعادة ما يتمتع الأطفال بدرجة من الصراحة والعفوية يصعب على الكبار مواءمتها. نظرًا لأن كل طرف لديه شيء مهم للمساهمة به ، يمكن أن يصبح الفضول مشروعًا مشتركًا حقيقيًا بسهولة ، وهو أمر نادر الحدوث في لقاءات البالغين مع الأطفال). 1979: 368/

ومن الأمثلة على ذلك كتاب أوغسطين المتخصص ، الذي كتب كحوار بين الفيلسوف وابنه أديوداتوس. يبدأ الحوار بسؤال أوغسطين ، "ما الذي نريد تحقيقه عندما نتحدث؟" يجب أديوداتوس بالأطروحة التالية:

(ج 1): عندما نتحدث نريد إما أن نتعلم أو ندرس....

مقترحًا بذلك أنه عندما نريد أن نتعلم شيئًا ما ، فإننا نقوم بتدريس محادثتنا ، أوغسطين يجعل أديوداتوس يوافق على ذلك يمكن اختزاله إلى هذا:

عندما نتحدث فإننا نريد أن نخصص شخصًا شيئًا ما. (ماثيوز ، 2008: 26)

يستمر النص مع توجيه أوغسطين للمحادثة نحو أطروحة أوضح ، والتي يتحداها ابنه بضرب الأمثلة المضادة. وجد ماثيوز أنه من المثير للإهتمام أن أديوداتوس لا يخضع لغرض والده. ربما تكون أطروحة أوغسطين المختصرة بسيطة للغاية ومفتقرة للخيال بحيث يتعذر على ابنه قبولها. في مقاومة الاتجاه الخطي الحواري لأوغسطين ، فإن أديوداتوس أكثر حساسية لغموض اللغة وحدودها. على الرغم من أن مقاومته لوجهة نظر والده الأكثر تقليدية تتبع من سذاجة معينة ، إلا أن أديوداتوس محاور حاسم في الحوار ، والذي لولاها لكان من الممكن أن تُفوت نقطة فلسفية تأسيسية.

أصل الكلمة الفرنسية *naïveté* السذاجة هي اللاتينية *nativus* ، وهي صيغة صفة فعل *nascor* ، بمعنى "أنا ولدت". من الغريب أن هذه الصفة قد تم تبنيها في اللغة الإنجليزية في صيغتها المؤنث ، مما يشير ليس فقط إلى صفات الولادة والبراءة ، ولكن أيضًا إلى عدم التطرف وحتى الحماسة. في النقد الأدبي، السذاجة هي شخصية تتظاهر بأنها "غريب [الذي] ليس لديه آراء

عقائدية خاصة به، لكنه ... لا يمنح أيًا من المقدمات التي تجعل عبث المجتمع يبدو منطقيًا لأولئك الذين اعتادوا عليها" (فراي، 1957/2020: 232). في أدب الأطفال وفي سياق الحوار الفلسفي ، غالبًا ما يأخذ الأطفال دور السذج ، من خلال مواجهة وجهات النظر واسعة الانتشار بآراء غير تأملية وخصوصية. نحن نعتبر سذاجة الأطفال الفلسفية تأكيدًا راديكاليًا على الجديد وغير المسبوق ، والذي صاغت من أجله حنة أرندت (1958) مصطلح "الولادة".

بالنسبة لأوغسطين و ماثيوز ، السذاجة هي هدية الأطفال للفلسفة لأنها تصرف يحرر المحادثة الفلسفية من بعض ما يشغلها بالحاجة إلى الاندماج و اللغة الراقية. المتعة التي تأتي من الانخراط في حوار فلسفي مع الأطفال ناتجة عن المرح الجاد الذي يعزز حركته الإبداعية والخيالية. يقول ماثيوز:

تتجلى مناقشة الطفل من خلال أخذ سؤال الطفل أو تحديه على محمل الجد. قد يتمكن البالغ والطفل معًا من التوصل إلى حل مرضٍ بشكل معقول. وحتى لو لم يفعلوا، فيمكنهم الاستمتاع ببعض المرح الفلسفي معًا و هما يحاولان (2004: 40)

يعتقد ماثيوز أن الأطفال يجلبون نضارة للحوار الفلسفي لا مثيل لها مقارنة مع نظرائهم البالغين. في مناقشة ثيانتيتوس لأفلاطون ، أشار ماثيوز إلى أن عالم الرياضيات القديم ، ثيودوروس ، عندما أعفى نفسه من مناقشة فلسفية مع مجموعة من الشباب ، لاحظ بالرغم من ذلك كيف ستكون مفيدة لهم. سذاجة الأطفال تسمح للفلسفة أن تحمل معها المفاجآت. مثل ابن أوغسطين ، يطرح الأطفال بلا خجل أمثلة معاكسة لفهم الكبار. ومثل نيك في المحادثة المكتوبة أعلاه ، فإنهم غالبًا لا يخلون من الاعتراف بالحيرة.

إن موقف ماثيوز بشأن ما يجلبه الأطفال إلى الفلسفة يعقد بشكل رائع ما يسميه "أطروحة التوحيد" ، أي أن "فلسفة الأطفال هي نفس فلسفة أي شخص آخر" (1994: 64). في حين أن الأطفال غالبًا ما يتفلسفون بنفس الطريقة التي يتعامل بها الكبار ، أشار ماثيوز إلى أنه "بشكل عام ، سيكون المرجع المفاهيمي للبالغين أكثر شمولاً من الطفل" ونتيجة لذلك ، "قد تختفي أو تظهر أي مشكلة بشكل مختلف تمامًا للطفل ، إذا كان لدى الطفل المفهوم الأكثر تعقيدًا" (1994: 68). يمكننا

رؤية أن ماثيوز يؤيد نموذج العجز في قدرة الأطفال على الفلسفة. ومع ذلك، فقد لاحظ مشكلة أخرى في أطروحة التوحيد التي تشير إلى ميزة فلسفية محتملة لدى الأطفال على البالغين. فيما يتعلق بقصة طفل يبلغ من العمر أربع سنوات كان مستقل أول رحلة له بالطائرة ، والذي أعرب عن ارتياحه لأن "الأشياء لا تصغر حقًا هنا" ، لاحظ ماثيوز أنه ، على عكس البالغين الذين يجب عليهم وضع أطر عملنا النظرية بين قوسين في محاولة لاستعادة الوصول إلى "براءة التجربة النقية" ، فإن الأطفال ، الذين ليس لديهم نظرية لوضعها بين قوسين ، يتمتعون بامتياز ظاهري في "العمل على بناء تسلسل قصصي كهيكلي فلسفي للإدراك" (1994: 68 ، 69)

وانتقد ماثيوز كذلك أطروحة الموحدين بتأكيدهم أن الأطفال لم يتعلموا بعد أن: يرفضوا تلك الأسئلة العديدة الشاذة و المساء فهمها التي تخصص الفلاسفة أنفسهم في إنقاذها من سلة مهملات الاستفسار. إذا سعى الطفل إلى التفكير في سؤال فلسفي فسيكون ذلك بسبب البراءة. هذا الاحتمال لم يعد متاحًا للبالغين بعد الآن (1994: 70)

ربما بسبب هذه النافذة المحدودة ، يجد العديد من البالغين صعوبة في قبول الأطفال كفلاسفة: فبعد أن أصبحوا هم أنفسهم محصنين ضد الحيرة الفلسفية ، فقدوا فرصة مشاركة مع الأطفال في اشباع الفضول.

وجد ماثيوز اختلافًا آخر بين كيفية تفلسف الأطفال والبالغين وهو أن الأطفال بشكل طبيعي يطرحون ويناقشون أسئلة دينية وميتافيزيقية معقدة. على سبيل المثال ، في مقالته عن "القداسة" ، ذكر ماثيوز أن مدير مدرسة دينية أوصى ببدء محادثته مع الأطفال حول مشكلة يوثيفرو بإحالتهم إلى التعليق الحاخامي. ، قبل السماح لهم بمناقشة أفكارهم الخاصة حول هذا الموضوع. اعترف ماثيوز بأنه يدرس مشكلة يوثيفرو على طريقة موسى بن ميمون لطلاب جامعته ، الذين نادرا ما يشاركون في المناقشات التي تلي الدرس. يكتب: "في الواقع ، لم أجري أبدًا أي مناقشات مثيرة للاهتمام حول مشكلة يوثيفرو أكثر مما أجريته مع طلاب الصف السابع هؤلاء". لكي نكون منصفين، فإن هدف ماثيوز في دعوة الأطفال للنظر في مشكلة يوثيفرو ، حتى في سياق تعليمهم الديني ، لم يشمل ، كما فعل مع طلاب جامعته ، توصلهم إلى فهم سليم للحجج التاريخية حول

المشكلة. . هنا ، يتمسك ماثيوز بموقفه ضد العلماء وممارسي فلسفة الطفل الذين يشعرون بالقلق من أن المناقشات التي تتمحور حول الاهتمامات الميتافيزيقية أو الدينية قد تكون محفوفة بالمخاطر داخل بيئة المدرسة (انظر شيا ، 2018). في رأينا ، السماح للأطفال بالتفكير من خلال الأسئلة العميقة للحياة البشرية يبني اعترافهم ببعضهم البعض كأشخاص فلسفيين وأخلاقيين. كونه ابناً لفيلسوف ، ربما جعل ذلك ماثيوز يستمع إلى الفلسفة في حديث الأطفال والتحدث معهم بطرق استدعت تفكيرهم الفلسفي. ومع ذلك ، فقد أصر على أن الفلسفة في حديث الأطفال واضحة لأي شخص يرغب في الاستماع إليها ، وبالتالي ، فإن التفكير الفلسفي ليس غريباً على أي شخص - بالغ أو طفل. علاوة على ذلك ، تتراوح حوارات الأطفال الفلسفية عبر التاريخ والتخصصات الفرعية للفلسفة ، بما في ذلك ما يعنيه أن تكون شجاعاً ، وأن تكون صادقاً ، وأن تعيش حياة سعيدة (انظر ماثيوز ، 2007).

نظراً لاتساع هذا النطاق ، أوصى ماثيوز أن تكون الفلسفة جزءاً من التعليم. هناك طرق مختلفة لتطبيق المحادثات الفلسفية في المدرسة. يمكنك الحصول على فصول خاصة لها باستخدام ، على سبيل المثال، برنامج ليبمان ، ولكن قد يكون النهج الجيد هو جعل جميع الموضوعات فلسفية بطريقة ما - إذا كان المتخصص منفتح الذهن وفلسفياً. عندها لن تحتاج حتى إلى منهج جديد، ربما يمكنك فقط استخدام المواد الموجودة بالفعل. (ماثيوز ، 1999) بالنسبة إلى ماثيوز ، فإن المهم ليس متى وأين وكيف يتفلسف الأطفال ، ولكن لماذا. يحتاج الأطفال إلى فرصة للتفلسف لأنها خير إنساني وحق إنساني وقدرة بشرية.

يمكن انتقاد ماثيوز بسبب الطريقة غير المنهجية التي استجاب بها للبحث النفسي الذي تحدى بعض مزاعمه. يمكن قراءة رده على أطروحة عالمة النفس التتموي إيلين وينر بأن الأطفال لا يفهمون السخرية بهذه الطريقة. كانت طريقة ماثيوز هي مناقشة القليل من قصة الضفدع و العلجوم مع حفيده جوليان ، ثم فعل الشيء نفسه مع صف المستوى التحضيري في مدرسة جوليان ، وأخيراً إجراء محادثات متابعة مع جوليان وأصدقائه. على أساس هذه المحادثات المحدودة ، وجد ماثيوز أن الأطفال لديهم إحساس قوي بالمفارقة ، ولكن ليس بالسخرية.

من وجهة نظرنا ، فإن الاعتراف بعمل ماثيوز في هذا المقال على أنه بحث تجريبي معقد ولكنه مبرر . يُظهر المقال استخدام ماثيوز لأساليب فلسفية للإجابة على سؤال تجريبي: بالإضافة إلى وصف محادثاته مع الأطفال ، فإنه يميز مفارقة السخرية ، التي يهتم بها وينر في الغالب ، من المفارقة الدرامية ، التي يعرف فيها الجمهور أشياء لا تعرفها الشخصية في القصة. يقدم ماثيوز تحليلًا نصيًا موجزًا ليشير إلى أن العديد من القصص التي يتمتع بها ويقدرها أطفال ما قبل المدرسة تعتمد في اهتمامهم الأساسي على المفارقة. وهو يحدد نوعًا معينًا من المفارقة الدرامية ، والتي يسميها "المفارقة الفلسفية للقصة". بالنظر إلى هذا التوضيح للسؤال التجريبي حول ما إذا كان الأطفال الصغار يقدرون المفارقة ، يمكن اعتبار محادثات ماثيوز مع جوليان وأصدقائه وزملائه في الفصل بمثابة دليل محدود ولكنه مهم ضد أطروحة وينر. طريقة ماثيوز ، إن لم تكن منهجية ، فهي شاملة ودقيقة جدا : مطاردة الأرناب على طول الطريق في حفرة الأرناب ، واختبار الفرضية ، والعودة لمزيد من البيانات ، والدوران حول الافتراضات والمعتقدات ، وإعادة تصور الأطروحات البديلة ، والاستقرار في النهاية على نقد صارم ضد دراسة بحثية ضيقة ، في نظر ماثيوز ، لا تخدم الأطفال. بالإضافة إلى ذلك ، على الرغم من أن تجارب ماثيوز كانت محدودة ، إلا أن استنتاجه بأنه قدم بعض الأدلة على أن الأطفال في سن ما قبل المدرسة يمكنهم تقدير مفارقة القصة الفلسفية، متواضع بشكل مناسب.

بالطبع ، كان نوع البحث الأكثر أهمية بالنسبة لماثيوز هو إحراز تقدم جديد في ما يخص الأسئلة الفلسفية الدائمة ، بالإضافة إلى طرح أسئلة جديدة. وقد ادعى بجرأة أن الأطفال يمكنهم وينبغي أن يكونوا شركاء مع فلاسفة محترفين في هذا النوع من البحث. لقد كان منزعًا حقًا من ميل الفلاسفة الأكاديميين إلى التغاضي عن الرؤى المحتملة القادمة من المحادثات مع الأطفال. كان، و بشكل ملحوظ، أول من اقترح الاعتراف بنصوص حوارات الأطفال كنصوص فلسفية. قام ماثيوز بنفسه بهذا في العديد من مقالاته: نسخ حديث الأطفال الفلسفي وعمل فلسفته الأكاديمية الخاصة حول القضية التي يناقشها الأطفال (وليس حول ما يكشفه حديثهم عن تفكير الأطفال أو الطفولة). في حين أن معرفته بالتقاليد الغربية سمحت له بسماع الفلسفة في حديث الأطفال ، كان

إعجابه بالتفكير الفلسفي للأطفال نقطة انطلاق بالنسبة له لإعادة تخيل التقليد الفلسفي. سعى ماثيوز إلى تجنيد الآباء والمتخصصين في محاولته دعوة الأطفال للانضمام إلى هذا التقليد من خلال إصدار مراجعات وأدلة مناقشة لكتب الأطفال الفلسفية. ومع ذلك ، لم يرى ماثيوز أن التقليد الفلسفي هو الحكم على ما يعتبر فلسفيًا ، لكنه كان يأمل أن يثري هذا الأخير التفكير الفلسفي للأطفال والعكس بالعكس.

إحدى الهدايا المهمة التي يجلبها الإمام بأي تقليد فلسفي هي فهمها وربطها بالطريقة التي يتعامل بها الأطفال مع تاريخ عائلاتهم ونسبهم. إن الميراث الفلسفي للفرد كائن حي وفاعل لا يوجد إلا بفضل الحوار الجماعي ، والذي يوفر تقليدًا للمعنى مع وضد بناء الهويات الفردية والجماعية. يجب علينا دراسة التقاليد الفلسفية ، ليس فقط لاكتساب المعرفة والفهم ولكن أيضًا لتنمية علاقة معينة مع أسلافنا الفلاسفة ومعاصرنا وكذلك الوافدين الجدد. تعتمد هذه العلاقة على الدراسة التاريخية والتأويلية للتقليد الفلسفي ، ولكنها تتخطى ذلك ، بمزيجها المربك والمثير للقلق في كثير من الأحيان من الكنوز والتناقضات والأنساب. كانت العلاقة التي طورها ماثيوز مع الشخصيات القديمة والعصور الوسطى ، في مشاركتهم في حيرتهم الفلسفية ، هي التي دفعته إلى فعل الشيء نفسه مع طلاب جامعتهم وأطفاله. في القسم التالي ، نستعير كلمات ماثيوز لتسمية هذه العلاقة بتقليد مثل زراعة "الجد الأول في كل واحد منا": زراعة تسمح بفتح فضاء فلسفي حوار مع الأطفال بالتأكيد ، ولكن هذا يتيح لنا أيضًا فرصة رعاية أرواحنا والسماح لها بالازدهار.

في تنمية الجد الأول للفرد

يوضح المثال الذي وضعه ماثيوز ، ربما عن غير قصد ، عن التربية الفلسفية ، أن إحدى الهدايا التي تقدمها ممارسة الأطفال للفلسفة ألا وهي تكوين علاقات دائمة بين الأجيال. بعد أن بدأ الحديث مع أطفاله حول الفلسفة عندما كانوا صغارًا ، أفاد ماثيوز (1990) أنه استمتع بمحادثات مماثلة مع ابنته البالغة ، سارة ، بعد ربع قرن. تكشف الحكايات المتناثرة في كتاباته ، حول التفلسف مع أطفاله كيف نشأت هذه الفرص من العلاقة المفتوحة والصادقة وغير المهينة التي كان تربطه بهم. ينسج هذا الارتباط بشكل فريد الأجيال المختلفة معًا.

حذر ماثيوز أنه من خلال:

تجاهل إمكانية التفكير الفلسفي والحوار مع أطفالهم، فإن الكبار يفقرون علاقتهم بهؤلاء الأطفال، ويقللون من قدراتهم المعرفية، ويجعلون أيامهم في رعاية الأطفال والتعليم أكثر كآبة وملل مما يحتاجون إليه. (2003: 41)

كما اقترح ماثيوز ثلاث فوائد للفلسفة بين الأجيال: تشجع الأطفال على تطوير عادات التفكير الدقيق التي يأخذونها في مرحلة البلوغ؛ السماح للبالغين برؤية العالم من خلال وجهات نظر جديدة؛ وخلق علاقات أقوى بين الأجيال (انظر 2003: 52).

في رواية ستورفال (1987) للروائية كريستينا وولف و التي ناقشها ماثيوز عدة مرات ، أجرت الجدة محادثة هاتفية حول حفيدها مع والددة الصبي. سأل الولد ، "كيف يمر باب الحمام الكبير عبر عيني الصغيرة؟" وتخشى الأم من أنه "يشغل نفسه بمسائل الوجود الأساسية" (1987: 105 ، ترجمه واستشهد به في ماثيوز ، 1990: 30). يستجيب الصبي لشرح والده التخصصي بمزيد من الأسئلة ، عند سماعه ، تسأل الجدة ابنتها عما تفكر فيه ، فتتوسل الابنة من والدتها التوقف. يرى ماثيوز أنه من المثير للاهتمام ألا يشارك أي من الوالدين في الاهتمام الفلسفي المشكلة مثل الطفل والجدة. في حالة تشابه مع مصطلح شائع الاستخدام بين طلاب جامعتنا: الآباء مذنبون بتهمة التصرف كبالغين كما يلاحظ ماثيوز:

ربما هناك دور للجدة ، حتى في ثقافتنا ، يكون أكثر انفتاحًا على عجائب الطفولة أكثر من أي شيء يمكن للآباء ، أو حتى المتخصصين ، أن يسمحوا لأنفسهم به في العادة. إذا كان الأمر كذلك ، يجب علينا نحن الآباء والمتخصصين أحيانًا أن نزرع الجد الأول في كل واحد منا ، بالإضافة إلى ترك المساحة الباقية للطفل (1990: 31)

تسمح الفلسفة بتربية النفس-الجد الناشئة، بالإضافة إلى النفس-الطفل الأبدية.

يمكن تنمية الحوار الفلسفي بين الأجيال و بين الأشخاص من مختلف الأعمار الذين يعيشون في نفس الزمن ، وبين الأشخاص الذين يعيشون في أزمان مختلفة من خلال قراءة النصوص ، وبين الأزمنة المختلفة للذات مع مرور الوقت. في غمرة حث ماثيوز لتربية الجد الأول للمرء ،

نتلمس أصداء أوغسطين. نعتقد أن الروح البشرية مرنة وتمتد باستمرار بين أزمنة مختلفة للحاضر: حاضر الماضي (الطفل) ، وحاضر الحاضر (البالغ) ، وحاضر المستقبل (الجد). نستنتج أن الانخراط في حوار فلسفي بين الأجيال مع الآخرين يعني الاهتمام بالروح أيضًا (انظر جريجوري ولافيري، 2010).

تعتبر تنمية و رعاية الجد الأول تحديًا خاصًا للبالغين، الذين تم تعليمهم وفرض صداقاتهم الاجتماعية ليكونوا أقل ميلًا للفلسفة، وبالتالي يكون لديهم فرص أقل لدراسة الفلسفة. بدأت المشكلة الأخيرة في المعالجة من قبل فلاسفة محترفين ينتجون مبادرات تخاطب الجماهير العامة (المجلات والكتب التجارية والبودكاست ومقاطع الفيديو على يوتيوب وما إلى ذلك) والمبادرات التي تشرك الجمهور في الحوار الفلسفي (في المكتبات والمقاهي ، السجون ودور المسنين وما إلى ذلك). هناك أيضًا برامج أكاديمية ترسل طلاب الجامعات إلى المدارس للتفلسف مع الأطفال (انظر بيرديك وشيبارد كامارانو ، 2017 ؛ وارتبيرغ ، 2007) والبرامج التي تجعل الفلسفة جزءًا لا يتجزأ من إعداد المتخصصين. إننا نحیی مثل هذه الجهود لتوفير أماكن للكبار للتعرف على الفلسفة وممارستها. ومع ذلك ، إذا تفلسف البالغون فيما بينهم فقط ، فمن المرجح أن يحافظوا ويديموا المفهوم الاختزالي والعاجز للطفولة الذي قاومه ماثيوز بشدة (انظر 2009 أ). فقط من خلال التفلسف مع الأطفال يمكن للبالغين استعادة الإحساس بإنسانية الأطفال في نفس الوقت وتشكيل مفهوم أكثر ملاءمة لمرحلة البلوغ - مفهوم يتضمن نضارة وفضول وحيرة الطفولة. يوفر التفلسف مع الأطفال للبالغين الفرصة لصقل تلك النزعات والنظر في دور الفلسفة طوال الحياة.

ومع ذلك، هناك مسألة ما إذا كان من المفيد للأطفال أن نتفلسف معهم أم لا. يشعر بعض الآباء والمتخصصين بالقلق من أن الفلسفة قد تكون ضارة بالأطفال، خاصة إذا تمت مناقشة موضوعات حساسة مثل الدين أو الموت، وخاصة إذا لم يكن لدى الأطفال المعنيين، كما هو الحال في المدارس العامة، خيار سوى المشاركة. هذا النوع من الاهتمام الحمائي ليس فريدًا في الفلسفة ، كما لاحظ جلاسز و غريغوري:

يخشى العديد من الآباء من أن يتساءل الأطفال أو يفكروا بشكل نقدي في تقاليدهم الدينية. كما يلاحظ ستيفن لو ، يفضل العديد من القادة الدينيين وأولياء الأمور التعليم الديني الذي يستخدم التكرار والعاطفة وغيرها من "الآليات السببية" لحث الأطفال على الإيمان، على الأساليب الجدلية التي تشركهم في التفكير في معتقداتهم الناشئة (2008: 52). ومع ذلك ، ففي نهاية الأمر فإن الحماية تقيد قدرة الشباب على استخدام تقاليدهم الدينية لفهم تجربتهم وإثرائها. وبالتالي ، فإنه يعيق فرصة التقاليد الفلسفية لاستكشاف إمكانياتهم غير المحدودة بحيث تستمر ذرائعهم لنوع معين من الحياة البشرية ذات المعنى الى المستقبل. (جلاسر وجريجوري ، 2017: 182)

القلق بشأن سلامة الأطفال ورفاهيتهم يمكن أن يفسح المجال للاعتقاد بأن الأطفال قد يتعرضون لصدمات نفسية من خلال مواجهة أفكار معينة (العرق ، والدين ، والجنس ، والمعاناة ، والموت) قبل أن يكونوا مستعدين للقيام بذلك من ناحية النمو، بحيث قد يصاب الأطفال بالارتباك من خلال التفكير في مثل هذه القضايا المعقدة ولا يعرفون ما يجب تصديقه ، وأن الأطفال سيقنعون بسهولة بما يعتبرونه موقف المتخصص أو المدرسة بشأن مثل هذه القضايا (انظر جريجوري ، 2008).

نحن بالتأكيد لا نريد أن يجلس الأطفال في سن الخامسة في قاعات المحاضرات لمناقشة ما إذا كانت مزاعم الحقيقة موجودة مسبقاً أم لا ، لكننا نريد أطفالاً في الخامسة من العمر يناقشون ما إذا كان الكذب على شخص ما بشأن حفلة عيد ميلاد مفاجئة هو نفسه الكذب بشأن كسر اللعبة المفضلة لشخص ما أم لا. وبينما لا نريد أن يغمر طلاب الصف السابع القلق ، فإننا نريدهم أن يستكشفوا الطرق التي يكون فيها السؤال عن هوية الفرد ومكانه في العالم أمراً مناسباً وطبيعياً وجزءاً مما يعنيه أن تكون إنساناً. هذه الأسئلة مناسبة من الناحية الفلسفية والنمائية ، وكما يوضح لنا ماثيوز ، فإنها تأتي بشكل طبيعي للأطفال منذ الصغر. يجادل ماثيوز أيضًا بشكل مقنع بأن ملاءمة الأسئلة الفلسفية للأطفال يتم تحديدها ، إلى حد ما ، من خلال ظروفهم ، كما هو الحال عندما يرغب الأطفال المصابون بمرض عضال في مناقشة حالتهم وعلاجهم. في الواقع ، سواء أدرك الكبار ذلك أم لا ، فإن التفكير الفلسفي للأطفال - بما في ذلك حول القضايا المعقدة والحساسة - يحدث طوال الوقت. ومع ذلك ، بينما يسعى ماثيوز إلى توسيع نطاق المشاركين في

المحادثة الفلسفية من خلال تضمين الأطفال والمتخصصين والآباء والأجداد ، لا يبدو أنه يقدر العوائق الموجودة أمام هذا الشمول (انظر ريد-ساندوفال وسايكس ، 2017). تقليدياً ، استبعدت الفلسفة كتخصص العديد من مجموعات الهوية العرقية من المشاركة المفتوحة والعادلة كما اعترف ليمان قائلاً:

كما أشك في أنه في السنوات القادمة ، ستتحمل الفلسفة بشكل متزايد مسؤولية ثقيلة للجمع بين تنوع وجهات نظر أولئك من مختلف الجنسيات والأجناس والمستويات العمرية والراحة مع بعضهم البعض ، وهو تنوع منتشر جدًا في الوقت الحالي قوية تجعل الاتصال صعبًا وسوء الفهم أمرًا لا مفر منه. بمساعدة البحث الفلسفي المشترك ، يمكننا الوصول عبر الطاولة لبعضنا البعض وتحويل ارتباطاتنا المحفوفة بالمخاطر إلى مجتمعات قائمة على أسس جيدة. مهمتنا الآن هي الاستعداد لذلك الوقت القادم ، وليس تخيل أنفسنا بطولات الفلسفة الكبرى ، مع وجود أي شخص آخر يجلس على الهامش يشاهد ، ويستمتع بالألعاب بشكل غير مباشر . (1990: 433)

4-الخاتمة

نظرًا لضرورة أن تعتمد الفلسفة على مجموعة متنوعة من وجهات النظر ، فإنه وجب الحث على التفكير مع ماثيوز بشأن ما يعنيه دعوة الجميع إلى اللعبة كلاعبين وليس كمتفرجين . بالتأكيد ، هذا يعني توفير المزيد من الفرص للبالغين لدراسة وممارسة الفلسفة. وهذا يعني أيضًا دعوة المزيد من اللاعبين المتنوعين إلى اللعبة الاحترافية كمشاركين كاملين . كما يعني بالتأكيد الانخراط في حوار فلسفي بين الأجيال. لا يتمثل دور الأجداد لدينا هنا في حماية تقاليدنا من الأسئلة والأفكار الجديدة للأطفال ، ولكن تحديد موقع أطفالنا وأنفسنا في حوار مع تقاليدنا ، بحيث تصبح المعاني داخلها موارد من أجل صنع المعنى الخاص بنا. بهذه الطريقة، تصبح الفلسفة موقعًا للبحث وصنع المعنى بشكل أكثر شمولاً.

5-المراجع

الجمعية الفلسفية الأمريكية (2020) فرقة العمل المعنية بالتنوع والشمول. متاح على: www.apaonline.org/group/diversity.

إليزابيث ، أنسكومب (1982) مراجعة الفلسفة والطفل الصغير بقلم غاريث ب. ماثيوز (كامبريدج ، ماساتشوستس: مطبعة جامعة هارفارد ، 1980). الفلسفة وبحوث الظواهر 43 (2): 265-267.

أرندت ، حنا (1958) حالة الإنسان. شيكاغو ، إلينوي: مطبعة جامعة شيكاغو. شابرير بيرديك و ستيفاني و كامارنو) فلسفة الأطفال تذهب إلى الكلية: تغييرات تحويلية في التفكير الفلسفي عندما يمارس طلاب الجامعات الفلسفة مع الأطفال الصغار. الطفولة والفلسفة 13 (27): 235-251.

ديتشر ، هاوارد ،مقابلة بالفيديو مع /جريجوري موغن و ميغان لافيرتي ، 12 سبتمبر أرشفة.معهد التقديم في فلسفة الطفل .مونتكلير

فري ، نورثروب (2020/1957) تشريح النقد. برينستون ، نيوجيرسي: مطبعة جامعة برينستون. جلاسز وجينيفر وغريغوري ومون رولينز (2017) التعليم وبناء الهوية والتجديد الثقافي: حالة الاستفسار الفلسفي مع الكتاب المقدس اليهودي. في موون

رولينز جريجوري ، جونا هاينز ، وكارين موريس (محرران) دليل روتليدج الدولي للفلسفة للأطفال ، ص 180-188. نيويورك ، نيويورك: روتليدج.

جريجوري ، موون رولينز (2008) في الفلسفة والأطفال وموضوعات المحرمات. في *Maughn* *Rollins Gregory* (محرر) كتيب الفلسفة للأطفال الممارس ، ص 53 54. مونتكلير ، نيوجيرسي: معهد النهوض بالفلسفة للأطفال.

جريجوري ، موون رولينز ولافرتي ، ميغان جين (محرران) (2010). الفلسفة والتربية والعناية بالنفس [عدد خاص]. التفكير: مجلة الفلسفة للأطفال ، 19 (4).

هولت ، جيم (2009) الموت: سيء؟ *The New York Times Sunday Book Review* ، February 12، 2009. متاح على: www.nytimes.com/2009/02/15/books/review/Holt-t.htm

- إسحاق ، سوزان (1960/1930) النمو الفكري للأطفال الصغار. لندن ، إنجلترا: روتليدج وكيجان بول. جوهانسون ، فيكتور (2011) "المسؤول عن بذور التروفولا": حول أدب الأطفال والعقلانية وأصوات الأطفال في الفلسفة. مجلة فلسفة التربية 45 (2): 359-377.
- كينيدي ، ديفيد (1992) خطاب الأطفال الصغار وأصول العالم: قراءة في الجواهر. في رونالد ريد (محرر) عندما نتحدث: مقالات عن محادثة الفصل ، ص 19-62. فورت وورث ، تكساس: مطبعة التدريس التحليلية.
- كيتشنر ، ريتشارد ف. (1990) هل يفكر الأطفال فلسفياً؟ الفلسفة. 21 (4): 416-431.
- ليمان ، ماثيو (1990) رد على الأستاذ كيتشنر. الفلسفة. 21 (4): 432-433.
- ليمان ، ماثيو ، شارب ، آن مارجريت ، وأوسكانيان ، فريدريك س. (1980). الفلسفة في الفصل. فيلادلفيا ، بنسلفانيا: مطبعة جامعة تمبل.
- ماثيوز ، جاريث ب. (1976) الفلسفة وأدب الأطفال. ما وراء الفلسفة 7 (1): 7-16.
- ماثيوز ، جاريث ب. (1979) الفلسفة والطفل الصغير. الفلسفة. 10 (4/3): 354-368.
- ماثيوز ، جاريث ب. (1984) حوارات مع الأطفال. كامبريدج ، ماساتشوستس: مطبعة جامعة هارفارد.
- ماثيوز ، غاريث ب. (1989) مفاهيم الأطفال للمرض والموت. في لوريتا م. كوبيلمان وجون سي موسكوب (محرران) الأطفال والرعاية الصحية: القضايا الأخلاقية والاجتماعية (الفلسفة والطب ، ف. 33) ، ص 133 - 146. بوسطن ، ماساتشوستس: سيرينغر.
- ماثيوز ، جاريث ب. (1990) الفلسفة كمرحبة للطفل. رابطة أدب الأطفال الفصلية ، إجراءات 1990 ، ص 25 - 38.
- ماثيوز ، جاريث ب. (1994 أ) فلسفة الطفولة. كامبريدج ، ماساتشوستس: مطبعة جامعة هارفارد.
- ماثيوز ، جاريث ب. (1994 ب) هل الأطفال فلسفيون؟ في ماثيو ليتمان وأن مارجريت شارب (محرران) النشأة مع الفلسفة ، ص 63 - 76. دويوك ، آي إيه: كيندال / هانت.
- ماثيوز ، جاريث ب. (1998) أطفال سقراط. في سوزان م. روتشستر ، نيويورك: مطبعة جامعة روتشستر ، أعيد طبعها هنا في 143-150.
- ماثيوز ، جاريث ب. (1999 أ) الحيرة السقراطية وطبيعة الفلسفة. نيويورك ، نيويورك: مطبعة جامعة أكسفورد.

- ماثيوز ، غاريث ب. (1999 ب) مقابلة مع أريان شجيلديروب وأوفيند أولشولت ، 12 و 13 نوفمبر / تشرين الثاني. (.
- ماثيوز ، جاريث ب. (2000) الإبداع في التفكير الفلسفي للأطفال. التفكير: مجلة الفلسفة للأطفال 15 (1): 14-19 ، أعيد طبعها هنا في 113-122
- ماثيوز ، غاريث ب. (2003) الأطفال كفلاسفة. في بيتر ب. بوفال وريتشارد ب. أونسورث (محرران) إعادة التفكير في الطفولة ، ص 38-53. نيو برونزويك ، نيو جيرسي: مطبعة جامعة روتجرز.
- ماثيوز ، جاريث ب. (2005) الأطفال ، السخرية والفلسفة. النظرية والبحث في التعليم 3 (1): 81-95 ، أعيد طبعه هنا في 201-212
- ماثيوز ، غاريث ب. (2007) ميت كيندرن أوبر داس غلوكليشسين ناشدينكين [التفكير مع الأطفال حول السعادة]. في إيفا مارسيل و تاكارا دوباشي و باربارا ويب و فيليكس جي. عمر الأطفال: مفاهيم الفلسفة مع الأطفال] ، ص 331 - 337. نيويورك ، نيويورك: بيتر لانج.
- ماثيوز ، جاريث ب. (2008) أوغسطين. هوبوكين ، نيو جيرسي: جون وايلي وأولاده.
- ماثيوز ، جاريث ب. (2009 أ) الفلسفة وعلم النفس التمتوي: تجاوز مفهوم العجز للطفولة. هارفي سيغل (محرر) دليل أكسفورد لفلسفة التعليم ، ص 163 - 176. نيويورك ، نيويورك: مطبعة جامعة أكسفورد.
- ماثيوز ، غاريث ب. (2009 ب) القداسة. في إيفا مارسال ، تاكارا دوباشي ، وباربرا ويب (محرران) الأطفال يتفلسفون في جميع أنحاء العالم: المفاهيم النظرية والعملية ، ص 241-246. نيويورك ، نيويورك: بيتر لانج ، أعيد طبعه هنا في 105-112.
- ماكل ، كاثرين سي (2009) تحويل التفكير: الاستفسار الفلسفي في الصفوف الابتدائية والثانوية. نيويورك ، نيويورك: روتليدج.
- موهر لون ، جانا (2012) الطفل الفلسفي. لانهام ، دكتوراه في الطب: منشورات رونمان و ليتفيلد.
- كارين موريس (2016) منهج فلسفة الأطفال: مقاومة النصوص "دليل المعلم" وتكوين الطفل الفيلسوف المثالي. دراسات في فلسفة التربية 35: 63-78.
- بريتشارد ، مايكل (1985) مغامرات فلسفية مع الأطفال. لانهام ، دكتوراه في الطب: مطبعة جامعة أمريكا.

ريد ساندوفال ، آمي وسايكس ، أرييل (2017) من يتحدث؟ من يستمع؟ أخذ الموقف بجدية في الفلسفة للأطفال. موغن جريجوري و جونا هاينز و كارين موريس و (محررون) دليل روتليدج الدولي لفلسفة الطفل، ص 219 - 225. نيويورك ، نيويورك: روتليدج.

شيا ، بيتر (2012) تذكر جاريث ماثيوز. التفكير: مجلة الفلسفة للأطفال 20 (2/1): 1.

شي ، بيتر (2018) هل نضع ما هو ثمين في خطر من خلال المحادثة الفلسفية؟ موغن جريجوري و جونا هاينز (محرران) في مجتمع تحقيق مع آن مارغريت شارب: الطفولة والفلسفة والتعليم ، ص 161 - 173. نيويورك ، نيويورك: روتليدج توماس روتينبرغ) فلسفة الأطفال تذهب إلى الكلية. النظرية والبحث في التعليم 5 (3): 329-340.

وولف ، كريستا (1987) ستورفول. دارمشتات ، ألمانيا: لوكترهاند.