

## پرورش هوش معنوی از طریق برنامه «فلسفه برای کودکان»

\* مهنوش هدایتی

\*\* مژگان زریباف

### چکیده

گسترش سریع فناوری در قرن بیست و یکم و رواج روزافزون مشکلات بشری ما را بر آن می‌دارد که، بیش از هر چیز، به آن چه به منزله دانش در اختیار کودکان قرار می‌دهیم حساس شویم و این دانش را با مهارت‌های معنوی و قدرت تشخیص و تمیز اندیشمندان همراه کنیم. از آن جا که متخصصان سازمان بهداشت جهانی انسان را موجودی زیستی، روانی، و معنوی تعریف کرده‌اند، متأسفانه در عملکرد نظام آموزشی رایج، به نظر می‌رسد انتقال منابع انبوه دانش کم‌تر به معرفت هستی‌شناسانه و وجودگرایانه مزین است. هوش معنوی یکی از دستاوردهای ارزشمند محققان در چند سال اخیر است و توانسته پرده از بسیاری رمز و رازهای پیچیده ذهن آدمی بردارد و ریشه بسیاری از رفتارهای آدمی را بیابد. در چند سال اخیر، در پی توجه به حیطه معنویت، به منزله حوزه‌ای هوشمندانه، آثار درخور توجهی در زمینه هوش معنوی پدید آمده است، اما اکثریت آن‌ها بر اساس نگرش‌های معنوی افراد بالغ و بزرگسال تألیف و تحقیق شده‌اند و منابع و مآخذ بسیار کمی پیرامون رشد معنوی کودکان وجود دارد. این در حالی است که متخصصان در این زمینه بی‌توجهی به معنویت را، در پرورش موجود انسانی، یکی از نگرانی‌های اصلی مؤسسات آموزشی و در نهایت دغدغه‌ای برای جامعه می‌دانند. شواهد متعددی دال بر منافع پرورش این جنبه از هوش در

\* دکترای تخصصی مشاوره، عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (نویسنده مسئول)

mehrnooshedayati@yahoo.com

\*\* کارشناس ارشد مدیریت منابع انسانی

تاریخ دریافت: 1391/4/7، تاریخ پذیرش: 1391/6/5

دوران کودکی و تمایل کودکان به آن است. این مقاله بر آن است که، ضمن توصیف و تعریف هوش معنوی، به اهمیت پرورش این جنبه از هوش در دوران کودکی بپردازد و امکان دستیابی به این هدف را از طریق اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» بررسی کند.

**کلیدواژه‌ها:** هوش، هوش معنوی، فلسفه برای کودکان، حلقه کندوکاو.

## 1. مقدمه

علاقه‌مندی انسان به پدیده هوش قدمتی طولانی دارد (Animasahun, 2010: 121) و به نژاد، جنس، و یا قاره‌ای اختصاص ندارد (Beckwith and Carson, 2009). روان‌شناسان طی سال‌ها تحقیقات مستمر و فراوان خود در پی یافتن معیار مناسبی بودند که بتوانند، بر اساس ویژگی‌های فردی، میزان تناسب و هماهنگی افراد با محیط پیرامون و نیز میزان موفقیت آنان در زندگی را پیش‌بینی کنند. پژوهش‌های گسترده روی مقوله هوش منتج به دستاوردهای درخور توجهی در شناخت حوزه‌های مختلف هوش شده است. از آن جمله کشف حوزه هوش معنوی است. توجه به معنویت، به‌منزله یکی از نیازها و کشش‌های درونی و همیشگی انسان، و پیشرفت‌های علم روان‌شناسی جدید و ماهیت پویا و پیچیده دهکده جهانی سبب گرایش انسان‌ها به بُعد معنوی زندگی در برابر بُعد مادی شده است. هوش معنوی، به‌منزله زیربنای باورهای فرد، نقش اساسی در ارتقا و تأمین سلامت روانی دارد (Richards, 1999 cited Vaughan, 2002: 19)، به طوری که امروزه سازمان بهداشت جهانی انسان را موجودی با چهار بُعد مکمل جسمانی، روانی، اجتماعی، و معنوی (biopsychosociospiritual) معرفی می‌کند. بسیاری از متخصصان هوش معنوی را متضمن بالاترین سطوح زمینه‌های رشد شناختی، اخلاقی، عاطفی، و تلاش همواره آدمی برای پاسخ‌دادن به چراهای زندگی می‌دانند (Vaughan, 2002: 16).

اگرچه گاردنر به وجود هوش معنوی با دیده شک می‌نگریست (Mayer, 2000: 49)، اما طی سال‌های اخیر محققان بسیاری در زمینه وجود این هوش در ساختار ذهن بشر کتاب‌های متعددی نوشته‌اند که در اغلب آن‌ها از معنویت به‌منزله بخشی خاص و مغفول‌مانده در حوزه شناختی یاد شده است. خصوصاً به شروع پرورش این جنبه از هوش از دوران کودکی اصولاً با دیده شک نگریسته می‌شود؛ بنابراین در این جا ما با دو سؤال اساسی مواجهیم که در این مقاله تلاش می‌کنیم به آن‌ها پاسخ دهیم:

- آیا پرورش هوش معنوی در سنین کودکی امکان‌پذیر و ضروری است؟  
- آیا مؤلفه‌های هوش معنوی با برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان هم‌سوست؟ و به عبارتی، آیا می‌توان از طریق این برنامه به مؤلفه‌های هوش معنوی در کودکان دست یافت؟

## 2. روش پژوهش

در این مقاله از روش تحقیق توصیفی-تحلیلی برای بررسی ضرورت رشد هوش معنوی در کودکان و امکان دست‌یابی به این هدف از طریق برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان استفاده کرده‌ایم و از منابع مرتبط با ابعاد هوش، هوش معنوی، و برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان بهره گرفته‌ایم.

برای پاسخ به سؤالات تحقیق، ابتدا به انواع هوش اشاره می‌کنیم و سپس توصیف کاملی را از هوش معنوی و ارتباط آن با برنامه فلسفه برای کودکان بیان می‌کنیم.

## 3. انواع حوزه‌های هوش انسانی

حدود یک قرن پیش در سال 1905، روان‌شناسی فرانسوی به نام آلفرد بینه (A. Binet)، برای شناسایی کودکان با نیازهای خاص، مفهومی را به نام بهره هوشی یا ضریب هوشی IQ مطرح کرد. نتیجه یافته‌ها نشان می‌داد که برخی از دانش‌آموزان قادرند به پرسش‌هایی که در سطح دانش‌آموزان سال‌های بالاتر است پاسخ دهند و این بدان معنا بود که این گروه شانس بیشتری برای موفقیت در تحصیل دارند، البته عکس این قضیه هم مشاهده شد (Sun, 2006: 8). بر اساس این مشاهدات، بینه به کمک همکاریش تئودور سیمون (T. Simon) مفهوم «سن عقلی»، معیاری برای سنجش هوش بر پایه میانگین توانایی‌های یک گروه سنی خاص، را مطرح کردند و این پایه‌ای شد برای آزمون‌های هوش که تا به امروز به کار می‌روند (Palmberg, 2011: 101).

اما پژوهش‌گران، طی سال‌های متمادی در استفاده از آزمون‌های هوش در پیش‌بینی موفقیت افراد، به تدریج متوجه محدودیت‌های آن شدند (Becker, 2005: 4) و دریافتند، با وجود آن‌که این آزمون‌ها می‌توانند تا حدود زیادی ویژگی‌هایی چون توانایی تعقل و تفکر، مهارت‌های کلامی، قدرت محاسباتی، و میزان درک افراد از فرمول‌های ریاضی را اندازه بگیرند، اما نمی‌توانند بسیاری از جنبه‌های گسترده ذهن را تعیین کنند. به عبارت

دیگر، این آزمون‌ها شاید بتوانند امکان موفقیت افراد را در مدرسه با قاطعیت پیش‌بینی کنند (Nisbett, 2005)، اما نمی‌توانند چگونگی شکوفایی استعدادها و نحوه عملکرد آنان را در چالش‌های پیش رو مشخص کنند. بنابراین آزمون‌های بهره‌هوشی به ارزیابی چیزی می‌پردازند که استعداد مدرسه‌ای نامیده می‌شود و نمی‌توانست اطلاع دقیقی درباره چگونگی عملکرد افراد در فراز و نشیب‌های زندگی بدهد. این در حالی است که هوش حقیقی مطمئناً گستره وسیع‌تری از مهارت‌ها را دربر گرفته است و افراد برای کسب بهترین دستاوردها در زندگی و آینده‌شان به آموزش مهارت‌هایی و رای‌همه این‌ها نیاز دارند (آرمسترانگ، 1384).

محققان دریافته‌اند که بسیاری از افراد باهوش در کنترل هیجانات و رفتارهایشان و سازگاری با دیگران مشکل دارند و، برعکس، ممکن است افرادی با بهره‌هوشی پایین‌تر، با برخورداری از مهارت‌های ارتباطی، به موفقیت‌های حرفه‌ای نیز برسند (برادبری و گریوز، 1388). به دنبال این یافته‌ها، نگرش‌هایی مطرح شد که اساساً با دیدگاه‌های روان‌سنجان هوش عمومی متفاوت بود. از جمله آن نگرش‌ها رویکرد هوش هیجانی، هوش چندگانه، و هوش معنوی بود. پژوهش‌گران مصمم بودند که به دنبال کشف توانایی‌ها و ویژگی‌های برتری از ذهن پرمز و راز آدمی باشند؛ آن قابلیت‌هایی که بتواند میزان تناسب آدمی با محیط پیرامون و قدرت مقابله او با چالش‌های زندگی را به درستی محک بزند. آنان، در طول مطالعاتشان در رابطه با شناخت احساسات و عواطف مغزی، به درک بهتری از رفتارها، توسعه شخصیت، بهبود ارتباطات فردی، و چگونگی درک شادی و خوشبختی دست یافتند و دریافته‌اند که رشد و بهبود عواطف بستگی زیادی به ارتباط فرد با دیگران، خصوصاً با والدینش، در دوران کودکی دارد (ذراتی و دیگران، 1385).

حاصل این مطالعات در سال 1990 مقوله هوش عاطفی یا هوش هیجانی بود که آن را اولین بار سالوی و مایر (Salovey and Mayer) مطرح کردند (cited Zainal et al., 2011: 124) و بعدها دانیل گلمن آن را کاربردی کرد (Goleman, 1996). تحقیقات نشان داده است که اگرچه کودکان با طبایع گوناگون به دنیا می‌آیند و چگونگی برخورد آن‌ها با مسائل متفاوت است، اما هوش هیجانی به والدین و مربیان کمک می‌کند، با کارکردن بر روی قابلیت‌ها و توانایی‌ها و یا ناتوانی‌های کودکان، آنان را برای رویارویی با جامعه بیرونی آماده کنند (Singh, 2007: 54). در واقع هدف از تقویت هوش هیجانی آگاهی از احساسات و مدیریت آن‌ها برای غلبه بر موانع زندگی است و این‌گونه بهتر می‌تواند احساسات خود و دیگران را

بشناسند، با آنان بهتر ارتباط برقرار کنند، و مجادلات را به بهترین نحو ممکن هدایت کنند (Goleman, 1996: 119). این هوش چهار برابر بیش‌تر از بهره هوشی می‌تواند میزان موفقیت افراد در زندگی را پیش‌بینی کند (Goleman, 1998: 45).

پس از شناخت این حیطه از هوش انسانی، در سال 1983 هاوارد گاردنر (H. Gardner) با نوشتن نظریه هوش‌های چندگانه در تاریخ روان‌شناسی انقلابی ایجاد کرد. وی همه استعداد‌های بشری را در قالب هفت هوش دسته‌بندی کرد. طبق نظر گاردنر، هوش‌های هفت‌گانه‌ای که افراد مختلف از درجات متفاوتی از آن‌ها بهره‌مندند به این شرح است:

1. هوش زبان‌شناختی (linguistic intelligence)؛
2. هوش تصویری (spatial intelligence)؛
3. هوش موسیقایی (musical intelligence)؛
4. هوش بدنی (bodily-kinesthetic intelligence)؛
5. هوش منطقی (logical-mathematical intelligence)؛
6. هوش میان‌فردی یا اجتماعی (interpersonal intelligence)؛
7. هوش درون‌فردی (intrapersonal intelligence) (Gardner, 1983 cited Wigglesworth, ) (2002-2011: 1).

بررسی‌های محققان به همین‌جا ختم نشد. آنان دریافتند که توان‌مندی و ظرفیت هوش آدمی فراتر از آن است که بتوان آن را فقط با بهره هوشی و هوش هیجانی سنجید. درواقع رویارویی با چالش‌های بزرگ زندگی به قابلیت‌هایی ورای حل مسائل روزمره نیاز دارد؛ هوشی که بی‌شک قابلیت‌های بیش‌تری دارد و علاوه بر مدیریت صحیح این دو هوش، بتواند سبب کارکرد مناسب آن‌ها نیز شود (Berman, 2001) و، ضمن ریشه‌یابی علل بسیاری از رفتارهای افراد، روشن‌کننده مسیر پرچالش زندگی نیز باشد. بر همین اساس گاردنر بعدها سه نوع هوش دیگر به این مجموعه افزود که شامل هوش طبیعی، هوش وجودی، و هوش معنوی بود. هوش طبیعی یعنی قدرت انطباق و تمایل با عالم طبیعت و موضوعات زیست‌شناسانه؛ هوش وجودی یعنی ظرفیت برای سؤال در مورد ماهیت انسان و چرایی و غایت زندگی که در عرفان، هنر، شعر، فلسفه، و دین جلوه‌گر می‌شود (Palmberg, 2011: 5).

هالاما و استریزنس (Halama and Strizenec, 2004) اظهار کردند که توانایی برای یافتن معنای زندگی عنصری مهم در هوش معنوی است و این جنبه از هوش اساس باورها،

ارزش‌ها، و ساختار اعتقادی زندگی ماست. هوش معنوی دسترسی انسان به معنا و ارزش و نیز استفاده از آن‌ها را در شیوه اندیشیدن و تصمیم‌گرفتن فراهم می‌کند (Zohar and Marshall, 2004: 3)، این بُعد از هوش به انسان تمامیت می‌بخشد و به او یک‌پارچگی و وحدت عطا می‌کند (Lynton and Hogh Thogersen, 2009: 13). محققان معتقدند که هوش وجودی و هوش معنوی هرچند کاملاً همانند نیستند، سازه‌های مرتبط با هم‌اند که تا حدودی با یک‌دیگر هم‌پوشی دارند.

اگرچه گاردنر، پس از طرح این ابعاد جدید از هوش، به آن‌ها با دیده تردید نگریست، اما چندی نگذشت که دانشمندان حوزه شناختی، نه‌تنها توانستند وجود این هوش را به طور اختصاصی در نگرش و رفتار انسان به اثبات برسانند، بلکه به جایگاه فیزیولوژیک آن در ساختار مغز نیز دست یافتند.

#### 4. هوش معنوی

محققان مختلفی هم‌زمان در اواخر قرن بیستم مفهوم هوش معنوی را در آثار روان‌شناسی آکادمیک مطرح کردند. نخستین بار، رابرت ایمونز (R. A. Emmons) در سال 1996 به این بُعد از هوش انسان اشاره کرد. در سال 1999 ایمونز و گاردنر هم‌سو با یک‌دیگر این مفهوم را بررسی کردند. در همین دوره در سال 1997، یان مارشال (I. Marshall) و دانا زوهر (D. Zohar)، زوجی دانش‌پژوه و از اساتید دانشگاه آکسفورد، در کتاب هوش معنوی: هوش بنیادی، بر اساس قانون فیزیک کوانتوم و یافته‌های عصب‌شناسانی چون وولف سینگر (W. Singer)، چارلز گری (Ch. Gray)، مایکل پرسینجر (M. Persinger)، و ویلیانور رامچاندرا (V. Ramachandran)، به تفصیل به شرح و اثبات وجود هوش معنوی پرداختند (Selman et al., 2005: 23). از نظر زوهر و مارشال، هوش معنوی هوشی است که با نشان‌دادن مناسب‌ترین راه به افراد به زندگی‌شان معنا و مفهوم عمیق‌تری می‌بخشد (Zohar and Marshall, 2000: 13). با این هوش می‌توان از یک سو با ناشناخته‌ها و وقایع پیش‌بینی‌نشده‌ی مواجه شد و، از سوی دیگر، با پاسخ به سؤالات فلسفی درباره زندگی و درک واقعی آن‌ها، به جریان بعضاً دشوار زندگی معنا و مفهومی عمیق بخشید و آن را ارزش‌مند کرد. آنان این هوش را برای مسائل قراردادی روان‌شناسی و حتی آن را درمان بسیاری از دردها و مشکلات جامعه امروز می‌دانند (Zohar and Marshall, 2004: 64).

به عقیده زوهر و مارشال IQ و EQ به تنهایی و یا با یکدیگر قادر به توضیح پیچیدگی هوش انسانی نیستند، بلکه ترکیب این دو حوزه با هوش معنوی به انسان این اجازه را می‌دهد که خلاق باشد، قوانین و قالب‌های نامناسب و عادت‌محور را تغییر دهد، و یا، در صورت نیاز، قالب‌های جدیدی خلق کند (ibid: 66-67). هوش معنوی در تعامل با دو هوش دیگر می‌تواند نتایج هوشمندی انسان را متحول کند و به این دو هوش گستردگی و غنای بیش‌تری بخشد (Deslauriers, 2000: 105-122)، زیرا هوش معنوی قادر است که هشیاری یا احساس پیوند با قدرتی برتر یا وجودی مقدس را آسان کند و افزایش دهد (Sisk and Torrance, 2001: 7).

جدول 1. مقایسه انواع هوش و عملکرد آن‌ها (Zohar and Marshall, 2004: 4)

کارکرد	هوش
آنچه فکر می‌کنیم	بهره هوشی (IQ)
آنچه احساس می‌کنیم	هوش هیجانی (EQ)
آنچه هستیم	هوش معنوی (SQ)

برخلاف بهره هوشی که در طول عمر فرد میزان نسبتاً ثابتی دارد (اگرچه با تغذیه و توسعه برخی مهارت‌ها تا حدی افزایش پذیر است)، هم هوش هیجانی و هم هوش معنوی را می‌توان بهبود و افزایش بخشید و به هیچ جنس و نژاد و سنی هم محدود نمی‌شود و اگرچه زمان‌بَر و بعضاً دشوار است، می‌توان آن‌ها را به شیوه‌های متفاوتی تقویت کرد (ibid: 75).

تحقیقات نشان می‌دهد افراد زمانی هوش معنوی را به‌کار می‌برند که بخواهند از ظرفیت‌ها و منابع معنوی برای تصمیم‌گیری‌های مهم و اندیشه در موضوعات وجودی برای حل مسائل زندگی استفاده کنند. چنین افرادی با طرح سؤالاتی نظیر: «چه شرایطی مرا به این وضعیت دچار کرده است؟»، «چه چیزی می‌تواند مرا از این وضعیت خارج کند؟»، و یا «من از این موقعیت چه درسی باید بگیرم؟» ذهن خود را به‌چالش می‌کشند. چنین ذهنی مجبور است برای پاسخ به این چراها در عمیق‌ترین لایه‌های خود به جست‌وجو پردازد و ببیند در این شرایط کدام ارزش، باور، قابلیت، یا توانمندی می‌تواند به کمکش بیاید (Zohar and Marshall, 2004: 98). بنابراین هوش معنوی موضوعات ذهنی معنویت را با تکالیف بیرونی جهان واقعی ادغام می‌کند.

الکینز و همکاران چهار پیش فرض درباره هوش معنوی مطرح کرده‌اند:

1. مؤلفه‌ای به اسم بعد معنوی وجود دارد؛
2. معنویت پدیده‌ای انسانی است و قابلیت است که در همه مردم وجود دارد؛
3. معنویت مترادف با سرسپردگی به دین و مذهب خاصی نیست؛
4. معنویت را می‌توان تعریف، تشریح، و اندازه‌گیری کرد (Elkins et al., 1988) به نقل از یعقوبی، (1389: 94).

بدین سان معنویت را باید با دیدی کل‌نگرانه به انسان و جهان پیرامون او نگریست. در دیدگاه‌های نو، معنویت کیفیتی بنیادی و فطری برای انسان بودن شمرده شده است، که متعلق به انسان و تکامل‌بخش اوست (صمدی، 1385: 103). در اثبات بُعد فیزیولوژیک هوش معنوی، محققان با تحریک بخشی از لب گیجگاهی مغز توانسته‌اند منطقه‌ای را شناسایی کنند که مسئول یادآوری و پرداختن به امور معنوی است. آن‌ها این بخش مغز را «منطقه خدا» نام نهاده‌اند، زیرا با تحریک آن فرد تمایل به بحث پیرامون موضوعات الهی و وجودگرایانه و هستی‌شناسانه دارد (Zohar and Marshall, 2004: 68). با چنین کشفی مشخص می‌شود نیاز به موضوعات معنوی و کاوش در حیطه‌های وجودی القایی از بیرون نیست و نیازی است درونی که از بدو خلقت با انسان همراه بوده است و کودکان از اوان خردسالی به آن تمایل و درباره آن دل‌مشغولی دارند، اما اصولاً یا به این موضوع بی‌توجهی می‌شود و یا در پرورش آن به آموزش یک‌سری آداب مذهبی بدون استدلال کاربردی و بعضاً با استفاده از شیوه‌های القایی اکتفا می‌شود که بیش‌تر به دل‌زدگی یا سطحی‌نگری می‌انجامد.

## 5. هوش معنوی و برنامه فلسفه برای کودکان

همان‌گونه که تاکنون گفته شد، هوش معنوی ما را قادر می‌کند که امور را همان‌طور که هستند، عاری از تحریفات ناهشیار، ببینیم. در مقابل افکار آرزومندانه یا درک واقعیت، پرورش هوش معنوی ایجاب می‌کند که با واقعیاتی هستی‌گرایانه از قبیل آزادی، رنج، و مرگ مواجه شویم و در جست‌وجوی دائمی معنا باشیم (سهرابی، 1387: 15). چیزی که هیچ‌گاه در دوران مدرسه از فرد خواسته نشده است، بلکه برعکس، با ترغیب دانش‌آموز به حفظ طوطی‌وار و بدون ارزیابی واقعی حجم سنگینی از داده‌های بدون کاربرد در زندگی حقیقی، ذهن او را پر کرده‌اند.



در نظام آموزشی رایج، کودکان مرتباً از بی‌معنایی دروس مدرسه و برقراری ارتباط بین دانش عرضه‌شده در مدرسه با واقعیت‌های زندگی گلایه دارند و همین عامل بی‌میلی و فرار آن‌ها از محیط آموزشی است و آن‌هایی هم که در این محیط می‌مانند خود را تحت اجبار می‌بینند (Lipman, 1980: 5-6). درحقیقت، ذهن کودکان همواره در جست‌وجوی معناست و این وظیفهٔ مدارس، به‌منزلهٔ نهاد اصلی آموزش و پرورش تفکر کودک، است که در این تحقیق و جست‌وجو کودک را یاری دهد. برای همین لیپمن مدرسه را نهادی در تقویت و پرورش بنیادین تفکر افراد جامعه می‌داند.

متأسفانه توجه به پرورش ذهن کودک در طول سال‌های تحصیل اغلب به چند حیطه محدود می‌شود و بسیاری از جنبه‌های رشد انسان به زمانی پس از دوران باارزش کودکی موکول می‌شود. تقویت هوش وجودی و معنوی از آن حیطه‌هایی است که غالباً، با عناوین سیر و سلوک و عرفان، در دوران خردمندی یعنی بزرگ‌سالی و حتی میان‌سالی به آن توجه و اقبال می‌شود، حال آن‌که کاوش و میل به دانستن در این زمینه مشخصاً از دوران کودکی ظاهر می‌شود.

بر این اساس ذهن ما درگیر این چالش می‌شود که آیا امکان پرورش هوش معنوی از دوران کودکی میسر است؟ و اگر چنین است، برنامه‌های آموزشی مبتنی بر پرورش تفکر تأملی، همچون برنامهٔ فلسفه برای کودکان، قادر به پرورش این حوزه از هوشمندی بشر است؟

## 6. امکان پرورش هوش معنوی از دوران کودکی

در زمینهٔ رشد معنویت در کودکان، تحقیقات اندکی صورت گرفته است از جمله هلمینیاک پنج مرحله از رشد معنوی را مطرح کرد، اما در نظریهٔ وی این مراحل از دوران نوجوانی شروع می‌شود (Helminiak, 1987). رابرت کولز یکی از معدود آثار جامع در مورد معنویت در کودکان را منتشر کرده است. این اثر حاصل مصاحبه با کودکان خردسال از کشورهای مختلف و گرایش‌های مذهبی متفاوت است. وی نشان داده است که، به‌رغم وجود زمینه‌های مختلف مذهبی و فرهنگی در این کودکان، آن‌ها اغلب نگرانی مشابهی در زمینهٔ معنویت و آرمان‌های خود ابراز کرده‌اند. او اظهار داشت که معنویت کودکان از تمایل آن‌ها به دانستن می‌آید و کودکان صرفاً به دنبال «چه چیزی» نیستند، بلکه اغلب به دنبال «چراها» هستند. علاوه بر این، هر جنبه‌ای از زندگی آن‌ها با تفکر معنوی‌شان

گره خورده است. خصوصاً نگرش‌های اخلاقی و احساسی، مانند شرم و گناه، اساس درک اولیه آن‌ها را از معنویت تشکیل می‌دهد (Coles, 1990). کودکان ذاتاً به موضوعات معنوی و هستی‌گرایانه تمایل دارند و اغلب در جست‌وجوی موضوعات وجودی‌اند و از طرفی محققان نشان داده‌اند که یادگیری معنوی منجر به توسعه دیدگاه شناختی، فیزیکی، اجتماعی، و عاطفی و همچنین توانایی‌ها و ظرفیت‌ها و مهارت‌های کودکان می‌شود؛ پس چرا پرورش معنویت، به‌صراحت، مسئولیت مدرسه اعلام نمی‌شود؟ (Vialle et al., 2008: 148).

وون معنویت را تلاش دائمی بشر برای پاسخ‌گویی به چراهای زندگی تعریف کرده است (Vaughan, 2002: 16)، اما درواقع فقط ذهنی می‌تواند به این سؤالات پاسخ دهد که:

1. مهارتش را در کودکی آموخته باشد؛
2. آرام‌کردن هیجان‌اتش را بداند؛
3. جسارت رویارویی و طرح «چرا» را داشته باشد؛
4. به آن‌چه خود باور دارد عمل کند (Hosseini et al., 2010: 18).

گاه این تصور غلط پیش می‌آید که، سیستم آموزشی خوب سیستمی است که پاسخ‌یه این سؤالات را از پیش آماده داشته باشد و در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد. به عبارتی بر اساس صلاح‌دیدهای قبلی، معنای زندگی را در اختیار کودک قرار دهد، اما لیپمن معتقد است که دانش ممکن است منتقل شود، مطالب ممکن است آموخته شوند، احساسات ممکن است درک شوند، اما معناها باید کشف شوند. هیچ‌کس نمی‌تواند معانی را به فرد دیگر بدهد (Lipman, 1980: 6). تعریف هرکس از زندگی و مفاهیم وجودی او برخاسته از خرد است و فرد هرچه خردمندتر باشد امکان دستیابی به معنایی ژرف‌تر و متعالی‌تر را خواهد داشت.

گفته می‌شود هوش معنوی همان خرد است (Jain and Purohit, 2006: 2)؛ آن خردی که عالی‌ترین سطح دانایی بشر است و با تجهیز به آن می‌توان امید داشت که برای خروج از بحران‌ها و معضلات کنونی جامعه بشری راه‌حل‌های مناسبی می‌توان عرضه کرد. درواقع، فرد با دستیابی به این خرد می‌تواند الگوهای فکری فرسوده و قدیمی خویش را شکسته و تغییر دهد یا آن‌ها را دوباره از نو بسازد، زیرا تنها این خرد و ذهن انسان است که در توان‌مندکردن او مرزی نمی‌شناسد و به روایت زیست‌شناسان انسان دارای پیچیده‌ترین دستگاه عصبی است که هیچ الگوی ثابت و پیچیده‌ای از پیش ساخته‌ای بر رفتار وی چیره نیست

(خوارزمی، 1388: 52-53). محققان بسیاری مانند زوهر و مارشال (2000)، ولمن (2001)، ناسل (2004)، و کینگ (2007) بر نقش هوش معنوی در حل مسائل وجودی و یافتن معنا و هدف زندگی تأکید داشته‌اند. بنابراین هوش معنوی داشتن رفتاری خردمندانه توأم با حس هم‌دردی است، به گونه‌ای که فرد بتواند آرامش درون و بیرونش را با وجود شرایط پیرامونش به‌خوبی حفظ کند (2: Animasahun, 2010; Wigglesworth, 2002-2011:4). از این روست که می‌گویند خرد زندگی بر تعادل استوار است (خوارزمی، 1388: 150).

لپین در برنامه فلسفه برای کودکان، علاوه بر تفکر انتقادی که درحقیقت نوعی خردورزی است، بر تفکر خلاق و تفکر دل‌سوزانه نیز تأکید دارد و مدافعان فلسفه برای کودکان دستیابی به این سه نوع تفکر را حاصل رشد تفکر مشارکتی می‌دانند (فیشر، 1385: 68). درحقیقت معنایی که بدین‌گونه ساخته می‌شود صرفاً حاصل ذهنی محدود و تک‌بعدی نیست، بلکه معنایی است مطمئن‌تر و جامع‌تر از موضوعات زندگی، زیرا این معنا از گفت‌وگویی جمعی حاصل شده است. به‌خوبی می‌توان دید که مؤلفه‌های هوش معنوی، که همان خردورزی، خلاقیت، و هم‌دلی است، همان آرمان‌های مورد نظر برنامه فلسفه برای کودکان است.

پیشگامان نافذ آموزش مانند مونتسوری (M. Montessori)، پستالوتزی (J. Pestalozzi)، و اشتاینر (R. Steiner) مدل آموزشی خود را بر این اساس بنا نهادند که کنکاش کودکان برای درک معنا فقط می‌تواند از طریق ارتباط و اتصال آن‌ها با دیگر افراد، طبیعت، و جهان شناسایی و پرورش داده شود. شیوه‌های آموزشی هریک از این پیشگامان با دیگری تفاوت‌هایی دارد، اما همه آن‌ها متفق‌القول‌اند که سؤالات کودکان باید در قلب برنامه درسی مدرسه باشد، اما متأسفانه آنچه مشاهده می‌شود این است که مدارس، به جای توسعه معنویت، به مکانی برای تجمع صرف دانش، آمار، و ارقام تبدیل شده است (Egan, 2001; Glazer, 1999; Palmer, 1999). پژوهش‌های کولز نشان می‌دهد که تمایل طبیعی برای معنویت برگرفته از حس ذاتی کنجکاوی و شیفتگی در مورد کشف جهان نشئت می‌گیرد و به همین دلیل از سال‌های اولیه زندگی این تمایل مشهود است. همین‌طور کارلسون پیچ استدلال کرد که کودکان از سن پنج سالگی سؤالات متعددی در مورد خدا در ذهن دارند و شروع به تدوین و فرموله کردن نظریه معنای زندگی خود می‌کنند (Carlsson-Paige, 2001: 19). کولز از مباحثات و گفت‌وگوهای خود با بچه‌ها، بدون در نظر گرفتن توانایی، سن، تجربه، و فرهنگ، برای نشان دادن تحیر ذهن کودکان در

زمینه مسائل فلسفی و کلامی استفاده می‌کرد. او به این نتیجه رسید که معنویت سبب تقویت انسانیت در کودکان می‌شود و در نتیجه والدین و مربیان موظف‌اند تحیر معنوی کودکان را پرورش دهند (Vialle et al., 2008: 148).

### 7. امکان پرورش هوش معنوی از طریق اجرای برنامه فلسفه برای کودکان

ویال و همکارانش در مقاله‌ای با عنوان «معنویت در کودکان، مؤلفه‌های اساسی برای تفکر و یادگیری در عصر جدید» بر لزوم پرورش این جنبه از هوش از سال‌های اولیه کودکی، به‌منزله عاملی برای دستیابی به جامعه‌ای سالم‌تر، تأکید می‌کنند (ibid: 143-160). آن‌ها در بررسی گسترده‌ای که در سال 2005 در حوزه کتاب‌شناسی معنویت انجام داده‌اند به چهار محور اساسی اشاره کرده‌اند، که همگی با وظایف و تکالیف مربوط به مدارس مرتبط‌اند (Vialle et al., 2005). این موضوعات، که ما به بررسی ارتباطشان با برنامه فلسفه برای کودکان می‌پردازیم، شامل موارد زیر است:

الف) معنویت ساختاری یک‌پارچه دارد، که با ابعاد شناختی، عاطفی، و اجتماعی ما سروکار دارد. درحقیقت عملکرد اصلی معنویت یک‌پارچه کردن قلب، ذهن، و روح برای دسترسی به معنا و هدف زندگی است. مبدعان برنامه فلسفه برای کودکان، با استفاده از داستان‌هایی با مضامین انتزاعی و فلسفی، پرسش‌گری و ابراز عقاید و تأمل کردن در فضایی جمعی و مشارکتی را ترویج می‌دهند و به رشد شناختی کودکان دامن می‌زنند و هدف خود را، علاوه بر تفکر انتقادی و خلاق، پرورش تفکری متعهدانه و مسئولانه می‌دانند. شرکت در این برنامه علاوه بر رشد شناختی به رشد عاطفی کودکان نیز منجر می‌شود. از سویی فضای جمعی و مشارکتی حاکم بر حلقه کندوکاو، که توأم با قواعدی همچون احترام به یک‌دیگر و خوب گوش دادن و بازخورد محترمانه و صادقانه به سایر اعضاست، به پرورش بعد اجتماعی وجود کودکان نیز منتج می‌شود. مطالعات متعددی از تأثیر اجرای این برنامه در بهبود مهارت‌های شناختی (Trickey and Topping, 2004; Trickey, 2007)، مهارت‌های اجتماعی (هدایتی، 1389؛ Millet, 2005; Constantin, 2003)، و مهارت‌های عاطفی (حاتمی و دیگران، 1389؛ Campbell, 2002) کودکان حکایت دارد.

ب) معنویت بر ارتباط میان همه امور تأکید دارد (ایده‌ها، مردم، سایر اشکال زندگی، طبیعت، و غیره). موضوعاتی که در حلقه‌های کندوکاو فلسفی، در قالب ادبیات داستانی یا حتی نمایشی، مطرح می‌شود موضوعاتی مرتبط با زندگی واقعی و چالش‌های فراروی

کودک در زمینه‌هایی مثل خلقت، طبیعت، عالم هستی، زیبایی‌شناسی، و این قبیل موضوعات است. مبدعان این برنامه از حس کنجکاوی و حیرت کودکان در مورد آنچه در عالم هستی است بهره می‌گیرند تا حساسیت آنان را به زمینه زیستی‌شان بالا ببرند، تا آنجا که کودک درمی‌یابد موجودی مستقل از محیط اطرافش نیست و حضور و حیات او وابسته به عوامل و زمینه‌های متعددی است که شاید در همهٔ امور عینی نیستند، اما می‌توان به‌خوبی آن‌ها را درک و استنباط کرد. هلن تویتز، در پژوهشی که پیرامون تأثیر اجرای برنامهٔ فلسفه برای کودکان در یادگیری و درک امور معنوی انجام داد، دریافت که کودکان پس از شرکت در این برنامه به طور چشمگیری درک بهتری از مفاهیم معنوی پیدا کرده‌اند و در این‌باره عمیق‌تر اندیشیده‌اند (Thwaites, 2005).

ج) معنویت شامل انتخاب‌های اخلاقی و دل‌سوزانه است و تضمینی است برای «زندگی خوب». لیمن دربارهٔ تربیت اخلاقی، که یکی از دغدغه‌های اصلی او در طرح برنامهٔ فلسفه برای کودکان است، رویکردی فلسفی را مطرح می‌کند. وی، به پیروی از مکتب کانت، اخلاق را محصول عقلانیت می‌داند. از نظر او، رویکرد فلسفی به اخلاق بر کاوش‌گری اخلاقی تأکید می‌کند. کودک از طریق کاوش و حیرت ذاتی خود، که در حلقهٔ کندوکاو بر آن دامن زده می‌شود، به داوری و قضاوت اخلاقی صحیح می‌رسد و ارزش‌های ناب انسانی را به‌گونه‌ای اخلاقی، اندیشمندانه، و محققانه فرا می‌گیرد و درونی‌سازی می‌کند. مرعشی و همکارانش، در پژوهشی روی دانش‌آموزان پایهٔ پنجم ابتدایی، نشان دادند که مشارکت کودکان در این برنامه در رشد قضاوت اخلاقی آنان تأثیر داشته است. آن‌ها معتقدند پرورش اخلاقیات در کودک مستلزم پرورش حساسیت، مراقبت، و علاقه است (مرعشی و دیگران، 1389: 86).

لیمن در تدوین برنامهٔ آموزشی فلسفه برای کودکان، علاوه بر این که در همهٔ کتب و منابع تدریس در کلاس‌ها به مباحث اخلاقی می‌پردازد، کتاب مستقلی را با عنوان *لیزا* به همراه راهنمای اخلاقی آن تألیف کرده است که به پرورش بُعد اخلاقی در کودکان و نوجوانان اختصاص دارد.

د) معنویت به جست‌وجوی عمیق در ژرفای وجود هر فرد می‌پردازد و در سطحی فراتر از واقعیت‌های فیزیکی ما نمادینه می‌شود. برنامهٔ فلسفه برای کودکان، با ایجاد فضایی چالش‌برانگیز برای موضوعات انتزاعی، کودکان را به تحقیق و پژوهش دعوت می‌کند، به‌گونه‌ای که آن‌ها به معناهای سطحی و کلیشه‌ای بسنده نمی‌کنند و همواره به دنبال معانی

ژرف و مستدل‌اند. فلسفه برای کودکان رویکرد مناسبی است برای تشویق به یادگیری معنی‌دارتر و تفکر عمیق‌تر. شراکت در حلقه‌کنندوکاو فلسفی دانش‌آموزان را، به جای پذیرش ساده‌امور، به درک عمیق و می‌دارد. مباحثاتی که در حلقه‌کنندوکاو صورت می‌گیرد منجر به واکنش نشان‌دادن کودکان به مفاهیم مرتبط با اخلاقیات و سیاست از قبیل احترام، آزادی، مذاکره، داوری، تساوی، و عدالت می‌شود. تسی بر آن است که می‌توان با هوش معنوی شور و شوق و گرایش انسان را به عدالت‌خواهی و انصاف افزایش داد و هم‌نوایی و پیوستگی با خود و جهان آفرینش را پدید آورد (Tacey, 2003: 2). در برنامه فلسفه برای کودکان، علاوه بر طرح موضوعاتی در این زمینه، مشارکت فعال در حلقه‌های کندوکاو فلسفی، به گونه‌ای کاوش‌گرانه، به کودکان این فرصت را می‌دهد تا ایده‌های اخلاقی و انسانی خود را عملی کنند، یعنی عادات تفکر تأملی، احترام به هم‌سالان، همکاری با آن‌ها، مصالحه‌جویی (آشتی)، خوداصلاحی، و داوری خوب را کسب کنند. لیمن بر آن است که تفکر به شیوه فلسفی فرد را به ابزاری مجهز می‌کند که امکان تفکر مستقل و پرسش‌گری از خود و دیگران را فراهم می‌آورد و کسی که قادر به استقلال فکری است می‌تواند در عمیق‌ترین احساسات، ارزش‌ها، و حتی هویت فردی خود کاوش کند.

بنابراین می‌توان دید محورهایی که ویلیام ویال و همکارانش برای هوش معنوی برشمرده‌اند هم‌سو با محورها و اصول برنامه آموزش فلسفه برای کودکان است.

ویال و همکارانش پس از بررسی‌های بسیار یکی از نقاط شروع امیدوارکننده برای یک‌پارچه‌کردن بُعد معنویت را در آموزش و پرورش رویکرد فلسفه برای کودکان می‌دانند (Vialle et al., 2008: 149). لارنس اسپلیتر این برنامه را ابزاری برای مشارکت کودکان در طرح سؤالات بزرگ درباره وجود چیزی بزرگ‌تر و فراتر از خود و تعلق‌داشتن به آن می‌داند. در این برنامه از ایده‌های مطرح‌شده سایر اعضای گروه استقبال می‌شود، اما نه به قیمت زیرپانهادن معنای شخصی خود (Splitter, 2001: 113).

کلگورن بر آن است که اجرای برنامه فلسفه برای کودکان نه تنها سبب رشد هوش هیجانی در کودکان می‌شود، بلکه موجب بهبود و توسعه هوش معنوی آنان نیز می‌شود (Cleghorn, 2002).

در ضمیر روح هر انسانی، نیرویی پنهان و کنج‌کاو وجود دارد که انسان را به پرسش از موضوعات اطراف وادار می‌کند. متأسفانه چون بزرگ‌ترها و مسئولان آموزشی به بسیاری از استعدادها و سؤالات جالب کودکان، این فیلسوفان کوچک، توجه و دقت نمی‌کنند، این

استعدادهای فراموش و پایمال می‌شود. برنامه فلسفه برای کودکان به دنبال آن است تا این نیرو و استعداد طبیعی نابودشده را مجدداً احیا کند و گستره آن را در درون کودکان بسط دهد. در نتیجه، جامعه‌ای جدید با زیربنای «پرسشی» پدید می‌آید. در این نوع جامعه، کودکان می‌آموزند که چگونه یاد بگیرند و چگونه به پیرامون خود و محیط اطراف خود بیندیشند (Zohar and Marshall, 2000). با کمی توجه، به راحتی می‌توان این موضوع را حس کرد که اجرای برنامه فلسفه برای کودکان تا حد زیادی باعث بهبود توانایی فکری و هیجانی کودکان شده است. کلگون برنامه فلسفه برای کودکان را وسیله‌ای مؤثر در تقویت شخصیت کودکان امروز، که آینده‌سازان اجتماع‌اند، در نظر می‌گیرد (Cleghorn, 2002: 48). فلسفه برای کودکان فی‌نفسه راهبردها و اعمالی را فراهم می‌کند که از آن طریق می‌توانیم به خودمان، تجاربمان، و دیگران پیوند بخوریم.

### 8. بررسی مقایسه‌ای مدل دوازده‌مؤلفه‌ای هوش معنوی و برنامه فلسفه برای کودکان

زهر و مارشال دو مدل از هوش معنوی را معرفی می‌کنند: یکی مدل نیلوفر آبی با نه مؤلفه که آن را نماد خویشتن (self) تعبیر می‌کنند و در آن فرد با خود و کل آفرینش یگانه می‌شود و مدل اصلاح‌شده دوم با دوازده مؤلفه خودآگاهی (self-awareness)، خودانگیختگی (spontaneity)، چشم‌انداز - محوری و ارزش - محوری (vision and value)، کل‌نگری (holism)، دگرخواهی، استقبال از تفاوت‌ها و احترام به آنها (celebration of diversity)، استقلال رأی (field independence)، تمایل به طرح چراهای بنیادی (tendency to ask fundamental why-questions)، توانایی تغییر چهارچوب‌های ذهنی (ability to reframe)، استفاده مثبت از مشکلات و چالش‌ها (positive use of adversity)، فروتنی و تواضع (humility)، و احساس رسالت (sense of vocation). از آنجا که مدل دوم از مدل اول انسجام بیشتری دارد، به بررسی مؤلفه‌های آن و امکان دستیابی به آنها با استفاده از برنامه فلسفه برای کودکان می‌پردازیم.

### 1.8 خودآگاهی

خودآگاهی به معنای شناخت فرد از وضعیت خود در هر لحظه، در عین توجه به خواسته‌های دیگران، است (Zohar, 2005: 47). خودآگاهی مسیر است و نه مقصد.

خودآگاهی باید به صورت عاداتی سازنده در زندگی فرد منظور شود (Zohar and Marshall, 2004: 84). بلیزبای بر آن است که، در مدرسی که به کودکان فرصت مداخله در تصمیم‌گیری‌ها داده می‌شود و آن‌ها را در فرایند گفت‌وگوهای کلاسی مشارکت می‌دهند، به‌نظر می‌رسد مهارت‌های استدلال، خودآگاهی، استقلال و نداشتن وابستگی، خودابرازگری، و رضایت از خود در کودکان پرورش می‌یابد؛ مهارت‌هایی که برای شهروندی و اقتدار ضروری است (Bleazby, 2006: 34). کلاس‌های درس فلسفه برای کودکان (P4C)، برای ارتقای دانش‌آموزان به سطح استقلال عقیده و تفکر، ابتدا خودآگاهی و ظرفیت شناخت و بیان را در آنان بالا می‌برد.

برای آن‌که فرد بتواند مطابق با نیازها و علائق خود عمل کند و قادر به شکل‌دادن شخصیت خود بر اساس ویژگی‌های محیط زیستی، اجتماعی، و فرهنگی خویش باشد، باید درک درستی از خود و برخی از ظرفیت‌هایش پیدا کند و قادر به بیان خود در مقابل دیگران باشد. در مقایسه با مدارس فردگرا، ماهیت جمعی و مشارکتی کلاس‌های درس P4C موجب تسهیل خودآگاهی و خودابرازگری می‌شود، زیرا خودآگاهی مستلزم آن است که دانش‌آموزان هم دیدگاه‌های خود را با دیگران در میان بگذارند و هم در معرض دیدگاه‌های دیگران قرار بگیرند. چنین رویکردی دانش‌آموزان را تشویق به تأمل بر روی دیدگاه‌ها، تجارب، و شخصیت خودشان می‌کند و حسن ارزش‌مند منحصر به فرد بودن و تمایز از دیگران را، در عین به دیگران متصل بودن و شباهت داشتن به آن‌ها، در آنان شکل می‌دهد (Splitter and Sharp, 1995: 32).

## 2.8 خودانگیختگی

خودانگیختگی را رهایی فرد از عقده‌های دوران کودکی، قضاوت‌ها و نفوذ دیگران، و آمادگی برای پاسخ‌گویی در لحظه حال می‌دانند و درست برعکس به عادت زیستن و رفتارکردن مطابق الگوها و چهارچوب‌های ازپیش تعیین شده است. خودانگیختگی انتخاب رفتاری متعادل میان سخت‌گیری و تلون‌مزاجی است. شاید بتوان گفت بزرگ‌ترین رسالت نظام تعلیم و تربیت پرورش افرادی فکور با استقلال فکری و تفکری منطقی و هم‌دلانه و مسئولانه است. زندگی در جهانی پیچیده با سرعت تحول بسیار بالا به افرادی نیاز دارد که با قدرت تولید فکری بالا هر لحظه بر پیچیدگی زندگی و علوم زمان خویش مسلط باشند. چنین افرادی قدرت خلاقه و نقاد خودانگیخته‌ای دارند که به آن‌ها کمک می‌کند در مواجهه



با مسائل و موضوعات جهان اندیشمندان در پی راه‌حل‌های مناسب باشند. متیو لیمن بر آن است که نظام تعلیم و تربیت سنتی توانایی تجهیز دانش‌آموزان را به چنین مهارت‌هایی ندارد و به همین دلیل شیوه‌کندوکاو فلسفی در کلاس درس را پیشنهاد می‌دهد. در این حلقه، کودکی بیش‌تر احساس اعتبار می‌کند که بیش‌تر فکر کند و تولید ایده کند و از ابعاد بیش‌تری از موضوعات پیرامونش پرسش و تحقیق کند، نه کودکی که بیش‌تر حفظ کند و بیش‌تر نمره بگیرد.

زوهر و مارشال ترس را یکی از موانع خودانگیختگی می‌دانند؛ ترس از قضاوت، تمسخر، تنبیه، و یا آشکارشدن نقاط ضعف فردی؛ و شجاعت را سبب بهره‌مندی از مواهب متعدد خودانگیختگی می‌دانند (Zohar and Marshall, 2004: 85-86). شارپ اهداف برنامه فلسفه برای کودکان را مهربانی به دیگران، پرسیدن سؤالات انتقادی، تفکر مسئولانه، احترام به خود و دیگران، اکتشاف و درنگ عقلانی، تواضع خردمندانه، حس یگانگی و یکدلی با دیگر افراد گروه، تفکری همراه با در نظر گرفتن احتمالات، طرح‌ریزی دنیای داستانی و شخصیت‌های داستانی، و بسط علاقه به مساوات‌طلبی و عقلانیت می‌داند (شارپ، 1387). بر این اساس، در حلقه‌کندوکاو فلسفی کودکان به‌زودی درمی‌یابند که هر ایده و نظری، حتی اگر با آرای آن‌ها متفاوت و متضاد باشد، بی‌ارزش نیست زیرا بیان‌کننده نگرشی است که می‌تواند باعث تحکیم یا رشد نگرش‌نهایی آنان شود. بنابراین در چنین فضایی، که داوری و قضاوت درباره ایده‌هاست و نه خود افراد، هر قضاوتی بر پایه ملاک‌ها و معیارهای معتبر صورت می‌گیرد و نه دلایل شخصی و سطحی، و هرگونه ترس از تمسخر یا خودابزآوری برچیده خواهد شد.

### 3.8 چشم‌انداز - محوری و ارزش - محوری

ارزش - محوری عبارت است از داشتن زندگی و رفتاری بر اساس باورهای عمیق درونی و نه آن ارزش‌هایی که دیگران یا جامعه به ما القا کرده‌اند، و نیز قابلیت الهام‌بخشی به خود و دیگران در راستای ایجاد تغییراتی سودمند در کار و زندگی (Zohar and Marshall, 2004: 87-88)؛ ارزش‌های اخلاقی در فلسفه برای کودکان به دو روش یک‌پارچه شده است. نخست این‌که قواعد اخلاقی حاکم بر حلقه‌کندوکاو طیف وسیعی از ارزش‌های اخلاقی ضروری را رشد می‌دهد که کودک برای مشارکت در جامعه‌ای توأم با تکرار ارزش‌ها بدان‌ها نیاز دارد. این ارزش‌ها شامل آزاداندیشی، تحمل و مدارا، احترام به دیگران، در نظر گرفتن

جدی همه ایده‌ها، پذیرش مسئولیت برای روش‌هایی که منجر به کندوکاو مشترک می‌شود، و تمایل به گوش‌دادن به دیدگاه‌های دیگران است. دوم آن‌که موضوع تحقیق در حلقه کندوکاو فلسفی اغلب سؤالات اخلاقی است. همه ارزش‌ها و خصوصاً ارزش‌های اخلاقی در فلسفه حوزه محوری محسوب می‌شود و هدف بسیاری از مفاد مکتوبی است که انگیزه شروع اکتشاف فلسفی پیرامون مفاهیمی مانند خوب، بد، عدالت، قوانین، حقوق، وظیفه، دوستی، و هم‌دلی است.

اما موضوع آموزش ارزش‌ها منجر به ایجاد دو نگرانی متضاد شده است: نخست، برخی از مردم از این موضوع نگران‌اند که آموزش ارزش‌ها به احتمال زیاد نوعی آموزش آمرانه و در نتیجه، در دراز مدت، بی‌اثر است. دوم، عده‌ای نیز می‌ترسند که اگر بچه‌ها را تشویق کنیم خودشان فکر کنند و ارزش‌های ذهنی خود را بسازند، ممکن است آن‌ها با هم روی ارزش‌های اصلی توافق اندکی داشته باشند و در نتیجه درگیر نسبی‌گرایی شوند، که بر اساس آن همه گزینه‌ها برای عمل به یک اندازه «خوب» است و تمام آزادی ارزشی از انتقاد مصون‌اند، اما پرسش‌های اخلاقی در فلسفه برای کودکان از هر دوی این خطرات جلوگیری می‌کند. کنکاش درباره مسائل اخلاقی در حلقه کندوکاو مستلزم آن است که دانش‌آموزان ذهنیت خود را، از طریق گفت‌وگو با دیگران، شکل دهند. ماهیت دقیق کندوکاو و تأکید بر ارزیابی دلایل بدان معنی است که در عمل بسیار بعید است که حلقه به این نتیجه برسد که «هر چیزی می‌تواند باشد». در واقع، دانش‌آموزان در حلقه کندوکاو معمولاً برای خود هسته‌ای از ارزش‌های اخلاقی پایدار را از نو خلق می‌کنند، که در برابر ارزیابی‌های استدلالی دقیق مقاوم است.

در برنامه فلسفه برای کودکان، مشارکت‌کنندگان تشویق می‌شوند که ایده‌های خود را با استدلال‌ات متقن بیان کنند، آن‌ها برای خود، اما متناسب با جمع، می‌اندیشند. درحقیقت این تفکر برای خویشتن شامل جست‌وجوی معیارهای مطمئن‌تری است، به طوری که قضاوت‌های فرد پایه و اساس محکم‌تری داشته باشد، زیرا فقط در این صورت است که فرد می‌تواند از دیدگاهش حمایت کند (مرعشی، 1388: 125). ناجی بر این باور است که اجرای برنامه فلسفه برای کودکان فرد را از سطحی‌گرایی به سوی درک حقایق و مضامین والای دنیای انسانی پیش می‌برد (ناجی، 1385). در حلقه‌های کندوکاو فلسفی، با ایجاد محیطی پویا و چالش‌برانگیز برای دانش‌آموزان، به رهایی آنان از ترس بیان اندیشه‌ها و بیان راه‌حل‌هایی که به ذهنشان می‌رسد کمک می‌شود، زیرا ساختارهای ذهنی را کد،

لجام‌گسیختگی افکار، و ترس از پذیرفته‌نشدن شوره‌زاری است که به اندیشه مجال شکفتن نمی‌دهد. در واقع با مشارکت فراگیران در فرایند یادگیری و فراهم کردن زمینه اندیشیدن و استقلال فکری، سطحی‌نگری که از آفت‌های اندیشیدن است از میان خواهد رفت و این سبک تفکر منطقی، نقاد، خلاق، و مسئولانه، به‌منزله سبک زندگی، همراه فرد خواهد ماند (هدایتی، 1389: 140).

## 4.8 کل‌نگری

کل‌نگری عبارت است از دیدن الگوها، روابط، و ارتباطات از زوایای گسترده‌تر و آگاهی از این که تصمیم‌های ما بر دیگران اثرگذار است، زیرا اجزای جهان به‌گونه‌ای درهم آمیخته‌اند که هر بخش با خصوصیات سایر بخش‌ها تعریف می‌شود. فرد کل‌نگر بی‌قضاوت و پیش‌داوری می‌بیند و از نتیجه‌گیری‌های شتاب‌زده اجتناب می‌کند و می‌کوشد راهی را برگزیند که بهترین نتیجه را برای کل مجموعه داشته باشد و بتواند میان سلامتی، خانواده، کار، دوستان، تفریح، و غیره تعادل و هماهنگی را حفظ کند (Zohar and Marshall, 2004: 90-91). مطابق با آنچه میلر می‌گوید، دیدگاه کل‌نگر به آموزش موارد زیر را دربر می‌گیرد:

1. آموزش بر اساس تمامیت فردی و یک‌پارچه‌کردن ابعاد مختلف انسانی؛
2. آموزش به فرد به‌مثابه کل واحد، نه بخشی از مجموعه؛
3. آموزش فرد درون کل واحد (یعنی در چهارچوب کل خانواده، مدرسه، محله، جامعه، فرهنگ، و تمامیت جهان) (Miller, 1991).



شکل 1. نگرش جامع چندبعدي در الگوی آموزش کل‌نگر (Ramon, 2000)

یان فنگ طی تحقیقات خود نشان داد که بسیاری از مؤلفه‌های آموزش کل‌نگر و برنامه فلسفه برای کودکان مشترک‌اند. اگرچه این برنامه ریشه در فلسفه دارد، اهداف، چشم‌انداز، و موضوعات آن از طبیعت مشابهی با رویکرد کل‌نگر به انسان برخوردار است. بر این اساس، یان فنگ بر آن است که می‌توان با استفاده از رویکرد فلسفه برای کودکان به اهداف نگرش یک‌پارچه به انسان‌ها رسید. مثلاً، برنامه فلسفه برای کودکان همواره در پی ساخت و رشد زندگی انسان و تجارب انسانی به‌گونه‌ای غنی‌تر، مسرت‌بخش‌تر، و توأم با سپاس بیشتر است. آموزش کل‌نگر نیز در پی رشد تمامیت فرد است به‌گونه‌ای که هر فرد بتواند هویت، معنا، و هدف خود را در زندگی بیابد (Jun Feng, 2008: 82-83).

## 5.8 دگرخواهی

دگرخواهی یعنی دیدن دیگران همان‌گونه که هستند بدون هیچ قضاوتی، و احساس عشقی عمیق نسبت به همه آن‌چه در این کره خاکی وجود دارد. دگرخواهی را درک رنج دیگران و کمک به رفع آن نیز تعریف می‌کنند، احساسی که افراد را ملزم به مشارکت می‌کند و بی‌اعتنایی را در آنان از بین می‌برد. یکی از مهم‌ترین منافع برنامه فلسفه برای کودکان هم‌دلی و درک دیدگاه دیگران و حساس‌بودن به سایر افراد جامعه است (Zohar and Marshall, 1993-92). رایت از برابند شرکت در برنامه فلسفه برای کودکان چنین گزارش می‌دهد: «فلسفه برای کودکان قدرت تفکر انتقادی، خلاق، و استدلالی را تقویت می‌کند و مهارت‌های تفکر سطح بالا را به آن‌ها می‌آموزد» (Wright, 1992: 40). دانش‌آموزان با شرکت در چنین اجتماعی مهارت‌های ارتباطی خود و توانایی کار با دیگران را ارتقا می‌بخشند. سافیلد دریافت وقتی کودکان در اجتماع پژوهشی برای مفاهیم انسان‌دوستانه دلایل منطقی‌ای را می‌آورند که حاصل تفکر خود و هم‌کلاسانشان است و مهم‌ترین قواعد ارتباط جمعی همچون هم‌دلی، خوب گوش دادن، و پذیرش آرای متفاوت را تمرین می‌کنند درک دیدگاه دیگران و دگرپذیری را امکان‌پذیر می‌کنند (Swaffield, 2005). شرتز نیز بر آن است که تربیت هم‌دلی باید کودک را مجهز به ابزاری کند که بتواند، فراتر از مرزهای فاعلی، در گشتالت چندفاعله (intersubjective gestalt) مشارکت کند. مثلاً، یک سیستم تربیتی باید برای دانش‌آموزان فضای کندوکاو و پرسش‌گری‌ای را ایجاد کند که آن‌ها بتوانند افکار خود را با هم در میان بگذارند و از یک‌دیگر حمایت کنند. شرتز بر اساس این تعریف

می‌گوید: «حلقه کندوکاو می‌تواند ابزاری تعیین‌کننده و پارادایمی مناسب برای رشد فزاینده هم‌دلی باشد» (Schertz, 2004: 8).

## 6.8 استقبال از تفاوت‌ها و احترام به آنها

یعنی برای تفاوت‌ها و عقاید دیگران ارزش بسیار قائل شدن، شنونده خوبی برای دیدگاه‌هایشان بودن، و درک این واقعیت که اختلاف نظرها و برخورد عقاید اجتناب‌ناپذیرند، اما آنچه در این میان اهمیت دارد نحوه برخورد با آنهاست (Zohar and Marshall, 2004: 94-95). زوهر می‌گوید:

من از کسی که قفس ذهنم را به شدت تکان می‌دهد، ممنونم. چراکه با این عمل مجبور می‌شوم خود را از این فضای بسته ذهنی رها کنم و برای یافتن راه‌حلی جدیدتر چاره‌اندیشی کنم. در واقع اگر در سیستمی همه مثل هم فکر کنند، تغییر و تحولی در آن رخ نمی‌دهد و سیستم جدیدی خلق نمی‌شود، زیرا عاملی برای رشد و توسعه وجود ندارد (ibid).

در روش حلقه کندوکاو فلسفی، کودکان یاد می‌گیرند که در فرایند یادگیری خود مشارکت فعال داشته باشند و به اندیشه و عقاید خود و دیگران احترام بگذارند. احترام به حقوق دیگران و شنونده فعال بودن از قوانین اصلی چنین برنامه‌ای است. احترام به اندیشه دیگران، ارزیابی افکار دیگران، و تلاش برای جست‌وجوی دلایل آنها درباره اعتقادات و سخنان و رفتار ایشان در بحث از اهداف دیگر این برنامه محسوب می‌شود. یکی از جالب‌ترین ویژگی‌های فلسفه برای کودکان در نظر تعداد بسیاری از معلمان این است که کلاس به انجمن پرسش و پاسخ جمعی تبدیل می‌شود که در آن دانش‌آموزان به صورت آزادانه و با احترام به یک‌دیگر تبادل اندیشه می‌کنند. هر دانش‌آموز بالقوه سهمی ارزش‌مند در موضوع مورد بحث تلقی می‌شود. دانش‌آموزان ترغیب می‌شوند مهارت‌های شنیدن، حساسیت به آنچه دیگران می‌گویند، و میل به حمایت از عقاید اشخاص را با آوردن استدلال‌های معتبر گسترش دهند و به نسبت احتمالات موجود نظر خود را آزادانه تغییر دهند. در این فضا، آرای متفاوت عاملی برای جدال و عناد نیست، بلکه به‌منزله پلکانی برای ارتقای اندیشه و ابزاری برای استخراج استدلال‌ات قوی‌تر است. همان‌گونه که فیشر نیز اشاره می‌کند حلقه کندوکاو فلسفی به اهداف بزرگی مثل استقلال اندیشه در عین احترام به ایده‌های متفاوت می‌انديشد (فیشر، 1385).

## 7.8 استقلال رأی

به معنای ایستادگی بر سر عقاید و پایبندی به آنها، تسلیم نشدن در برابر اکثریت، نپذیرفتن منفعلانه آرای دیگران، و تحت تأثیر جو غالب قرار نگرفتن است. به یقین تصمیم‌گیری‌هایی که از عمیق‌ترین ارزش‌های درونی مان شکل گرفته باشند ارزش ایستادگی و پایداری را نیز خواهند داشت (Zohar and Marshall, 2004: 96-97). برنامه فلسفه برای کودکان از طبیعت کنجکاو و حس حیرت بچه‌ها استفاده و آنها را به جست‌وجوی معنا تشویق می‌کند، درک آنها را گسترش می‌دهد، تفکر و مهارت‌های استدلال را تقویت می‌کند، به پرورش اعتماد به نفس و صفاتی کمک می‌کند که به خوب قضاوت‌کردن در زندگی روزمره منجر می‌شود، و تفکر مستقل و قضاوت بهتر را پایه‌گذاری می‌کند. کوهن بر آن است که استقلال فکری و خوداتکایی مستلزم برخورداری از قابلیت‌ها و مهارت‌ها به‌ویژه آن مهارت‌هایی است که فرصت تحلیل و ایجاد دانش و ارزش‌ها و شراکت آن را با دیگران فراهم می‌کند (Kohan, 2002: 6). شاید بتوان برنامه فلسفه برای کودکان را یکی از بارزترین جنبش‌های اخیر برای ارتقای کودکان از تفکر وابسته به تفکر مستقل دانست. مشارکت در حلقه کندوکاو فلسفی (CPI) به کودک کمک می‌کند تا به اهدافی مثل تفکر رده‌بالا و انتقادی، استقلال فکر، و احترام به سایر ایده‌ها دست یابد (فیش، 1385).

شارپ و اسپلیتر معتقدند تفکر مستقل متضمن جست‌وجوی معیارهای مطمئن‌تر است به طوری که قضاوت‌های فرد می‌تواند بر شالوده‌ای محکم بنا شود. آنها که مستقل فکر می‌کنند قادرند تا استدلال‌ها و استنباط‌هایی را شکل دهند که دیدگاه‌های معینی را پشتیبانی می‌کنند، اما این افراد همچنین آماده‌اند با ایده‌ها و امکان‌های جدید روبه‌رو شوند (Sharp and Splitter, 1995). لیپمن یکی از مهم‌ترین اهداف خود را داوری بر پایه ملاک‌های معتبر بیان می‌کند (Lipman, 1993). با این همه، این بدان معنا نیست که فلسفه برای کودکان مطرح‌کننده فرضیه عمل افراد با روش‌های کاملاً مستقل است. گفت‌وگو با دیگران در جست‌وجوی پاسخی متوازن و حساب‌شده است، زیرا هرچه صداهای گوناگونی داخل جامعه شنیده شود، نتیجه‌گیری مطمئن‌تر و تبعاً قضاوت نیز مطمئن‌تر خواهد بود (وانسی لگم، 1388).

## 8.8 تمایل به طرح چراهای بنیادی

این مؤلفه عبارت است از توانایی و شهامت فرد برای طرح پرسش‌های اساسی و تلاش

برای یافتن پاسخ آن‌ها، زیر سؤال بردن علل اصلی وجودی خود و دلایل موفقیت‌ها و شکست‌های خود و دیگران، تا این‌که ذهن کنجکاو فرد گرفتار عادت نشود و توان‌مندتر شود (Zohar and Marshall, 2004: 98-99). برنامه فلسفه برای کودکان، سبب بهبود تفکر کودکان از طریق معرفی بسیاری از «سؤالات بزرگ» (big questions) به آن‌ها و توان‌مند کردن آن‌ها برای بررسی چنین سؤالاتی می‌شود. با استفاده از این برنامه، معلمان کودکان را به تفکر عمیق‌تر بر روی ایده‌هایی که در پس کار مدرسه‌ای آن‌ها قرار دارد تشویق می‌کنند. این اقدام عمدتاً در اجتماع پژوهشی کلاس درس صورت می‌گیرد. کودکان عمیقاً بر روی تفکر و مهارت‌های مورد استفاده خود تمرکز خواهند کرد و سپس، هنگامی که در حال بررسی و تقویت ایده‌های خود و دیگران در پاسخ به معماهای فلسفی‌اند، آن تفکرات و مهارت‌ها را بهبود خواهند بخشید (قائدی، 1383).

### 9.8 توانایی تغییر چهارچوب‌های ذهنی

یعنی دیدن فراتر از مرزها و محدودیت‌های موجود و برقراری ارتباطی منطقی و هماهنگ میان آن‌ها (Zohar and Marshall, 2000: 68). این واقعیتی است که افراد متفاوت وقتی به موضوع واحدی برخورد می‌کنند از خود واکنش‌های متفاوتی بروز می‌دهند، زیرا هریک از منظر متفاوتی به آن موضوع نگاه می‌کنند و این خود سبب بروز اختلاف نظرهای بسیاری می‌شود، اما با کمک این ویژگی افراد می‌توانند مسئله را از منظر دیگری ببینند که این خود می‌تواند طرفین را به تعریف تقریباً یکسانی از مسئله برساند. به عبارتی طرفین می‌توانند، با اجتناب از نگرش سیاه یا سفید به مسائل، خارج از مرزها و محدودیت‌های موجود را ببینند و به سرعت آماده عبور از الگوها و باورهای متداول و اشتباه شوند و به راحتی به ایده‌های جدید دست یابند و بهتر و مؤثرتر عمل کنند (Zohar and Marshall, 2004: 100-101). مذاکرات در حلقه کندوکاو فلسفی، به دلیل تنوع دیدگاه‌های شخصی و سرسختی افراد در تغییر آن، هرگز به پایان نمی‌رسد، قضاوت انجام می‌گیرد، اما این قضاوت توأم با استدلال‌ات منطقی و بر پایه ملاک‌های معتبر است، و این خصوصیت حلقه کندوکاو (CPI) است که آن را طرحی جامع می‌کند، زیرا سرسختانه‌ترین عقاید و راه برخورد با آن را نشان می‌دهد (Kennedy, 1999). در حلقه کندوکاو فلسفی که همه شرکت‌کنندگان، از جمله آموزگاران، ممکن است اشتباه کنند، تغییر چهارچوب‌های ذهنی و نگرش‌ها اغلب بخشی از فرایند تفکر فلسفی است (Mohr Lone, 2011: 154). کودکان در این گفت‌وگوی جمعی،

می‌آموزند که روش برخورد با هر مسئله‌ای و نگرش به آن می‌تواند متفاوت باشد، در نتیجه برخلاف روال معمول، که تغییر عقیده ناشی از عزت نفس پایین و یا نماد حقارت محسوب می‌شود، کودکان با مشارکت در چنین برنامه‌ای درمی‌یابند که پذیرش نگرش‌های سالم‌تر و معتبرتر و راه‌حل‌های منطقی‌تر نه تنها مبتنی بر افزایش دانایی و آگاهی آنان است، بلکه نمادی از رشد محسوب می‌شود.

### 10.8 استفاده مثبت از مشکلات و چالش‌ها

فرد با هوش معنوی به مشکلات و سختی‌ها نه به‌مثابه مانع که به‌مثابه فرصتی برای یادگیری نگاه می‌کند و می‌کوشد تا از وضعیت موجود بهترین نتیجه ممکن را بگیرد. بنابراین از مشکلات راه و اشتباه‌کردن نمی‌ترسد و بدون نگرانی از قضاوت‌های دیگران به راه خود ادامه می‌دهد. این ویژگی‌ها به او کمک می‌کند تا هم اشتباهات خود را شجاعانه ببیند و هم، به جای یافتن مقصر، به دنبال راه‌حل باشد (Zohar and Marshall, 2004: 102-103).

لیپمن (Lipman, 1993) معتقد است کودکان کنجکاوند. آن‌ها سؤال طرح می‌کنند و میل دارند امور را به طور عمیق مطالعه کنند. آن‌ها علاقه به درک ارتباط امور دارند. کودکان علاقه دارند خود به حل مسئله خویشتن اقدام کنند. آنان در جریان رشد در زمینه‌های مختلف با مسائلی روبه‌رو می‌شوند. فلسفه برای کودکان به آن‌ها، قبل از آن‌که بسیار دیر شده باشد و ابهام و جهالت در آنان ریشه دوانده باشد، می‌آزمود که بدانند «چه می‌خواهند» و بدانند «چگونه تفکر خود را پرورش دهند» و این عین حکمت است. در حلقه کیندوکاو فلسفی، کودک به قابلیت‌هایی همچون استعداد کشف فرضیه‌ها، توانایی جست‌وجوی دیدگاه‌های متفاوت، توانایی تحلیل انتقادی استنتاج‌ها و قیاس‌ها، توانایی گوش‌دادن به آرای مخالف، و توانایی انتظام رفتارهای فردی بر اساس آرمان‌های متعالی همچون زیبایی، خیر، حقیقت و معنا را کسب می‌کند و همه این‌ها او را به فردی منطقی و راه‌حل-محور مبدل می‌کند که چالش‌ها را عاملی برای رشد می‌بیند، نه مانعی موجب توقف.

### 11.8 فروتنی و تواضع

عبارت است از آگاهی از جایگاه صحیح در زندگی، پذیرش نقاط ضعف و قوت بدون ترس از قضاوت دیگران، و دانستن این‌که ما بخشی کوچک از مجموعه‌ای بزرگ‌تریم و



طبق قوانین کوانتومی بر کل اثرگذاریم (Zohar and Marshall, 2004: 104). شاید به جرئت بتوان گفت که در فرهنگ فرد-مدار جوامع نوین، که همه در جست‌وجوی جایگاه «نفر اول» اند، آموزش تواضع و فروتنی در برابر کلیت جهان هستی ضروری محسوب می‌شود. زمانی که در کلاس درس سؤالی باز و بحث‌برانگیز انتخاب می‌شود و درباره آن دقیقاً کنکاش می‌شود، درحقیقت معلم روشی را در پیش گرفته است که هم تفکر وسیع (نورافکنی) و هم تفکر عمیق (نور نقطه‌ای) را دامن می‌زند. معلم ممکن است در ابتدا صرفاً از روش گفت‌وگوی سقراطی در کلاس کندوکاو فلسفی استفاده کند، اما به تدریج تکنیک‌های هنر تسهیل‌گری را درونی می‌کند و به کار می‌گیرد. پس از تمرین، معلم در مقام تسهیل‌گر آموزش معمول خود را با کیفیتی فلسفی اجرا می‌کند. ساتکلیف و هایمر تواضع هوشمندانه را بخشی از کیفیت فلسفی در کلاس‌های فلسفه برای کودکان می‌بینند و معتقدند که مشارکت در حلقه کندوکاو فلسفی منجر به بسط ویژگی‌های زیر، هم برای معلمان و هم دانش‌آموزان، می‌شود:

1. وسعت ذهن: آمادگی کنکاش فراتر از آنچه افراد در حال حاضر می‌دانند؛

2. تواضع هوشمندانه: دانستن این نکته که هر فرد همه چیز را نمی‌داند؛

3. احترام به افراد: تحسین این نکته که افراد مختلف به شیوه‌های متفاوت می‌اندیشند؛

4. معقولیت: شراکت در فرایند استدلال خوب (Hymer and Sutcliffe, 2012: 15).

ویژگی تفکر جمعی و احترام به عقاید دیگران در برنامه فلسفه برای کودکان، همان‌گونه که پیش‌تر نیز ذکر شد، فرد را از نگرش بسته و خودم‌محور به سمت استقبال از آرای مختلف سوق می‌دهد. در حلقه‌های کندوکاو، همان‌گونه که از نام آن مشخص است، افراد خود را متعلق به یک حلقه اجتماعی می‌دانند که در آن هر ایده‌ای دارای ارزش است. تحقیقات متعددی رشد عزت نفس در عین بهبود روابط اجتماعی را در این کودکان پس از مشارکت در حلقه‌های کندوکاو اثبات کرده است (هدایتی، 1389).

## 12.8 احساس رسالت

به معنای آگاهی و درک عمیق از خواست و رسالت خود در زندگی است و این که به پاس همه چیزهایی که داریم، در حد توان خود به دنیایمان خدمت کنیم و آن را به جایی بهتر تبدیل کنیم. با داشتن این احساس، فرد می‌داند از زندگی چه می‌خواهد و استعدادها و ویژگی‌هایش او را برای رفتن به چه مسیری یاری می‌کند و می‌داند که به‌راستی هر کسی را

برای کاری ساخته‌اند. احساس رسالت یعنی با دل و جان کارکردن بر اساس عشقی که انگیزه آن درون فرد است (Zohar and Marshall, 2004: 106).

طبق نظر لیپمن بی‌فایده است که کودکان را تشویق کنیم به خودشان ببالند و خود را عزیز بپندارند، بدون آن‌که به آن‌ها اجازه دهیم به قابلیت‌ها و استعدادهایشان افتخار کنند. به طور مشابه، بی‌فایده است که آن‌ها را از کرامت و ارزش انسانی که دارند مطمئن کنیم، در حالی که هنوز به آن‌ها اجازه نمی‌دهیم فردیت تجاربشان و یگانگی دیدگاه‌های شخصی خود را ابراز کنند. مدارس باید مکانی برای پیدا کردن معنای واقعی زندگی هر فرد باشد، و برنامه فلسفه برای کودکان از همه ابزارها و شیوه‌های فلسفی و خصوصاً گفت‌وگوی جمعی برای رسیدن به این معنا، که رسالت اصیل زندگی است، بهره می‌گیرد (Lipman, 1980: 11).

## 9. نتیجه‌گیری

معنویت یکی از نیازهای درونی انسان است و برخی صاحب‌نظران آن را متضمن بالاترین سطوح رشد شناختی - اخلاقی و تلاش همواره آدمی برای معنا بخشیدن به زندگی و پاسخ به چراهای زندگی می‌دانند و هوش معنوی، به منزله زیربنای باورهای فرد، نقش اساسی را در این زمینه، و به‌ویژه برای ارتقا و تأمین سلامت روانی، ایفا می‌کند (Dekman, 1990 به نقل از یعقوبی، 1389: 95). محققان نشان داده‌اند که افراد دارای زندگی معنوی بدون شک از سلامت روان شناختی بیش‌تری برخوردارند (وست، 1383). بنابراین لزوم توجه به این نیاز ذاتی و پرورش آن، در دنیایی پیچیده و آلوده به روابط تکنولوژیک، بسیار ضروری به‌نظر می‌رسد. قطعاً پرورش این جنبه از ابعاد وجودی انسان نباید تا دوران بزرگسالی به تعویق افتد، زیرا پایه‌های باور هر فرد از دوران کودکی نهادینه می‌شود و شکل می‌گیرد و چنین تأخیری صرفاً موجب می‌شود که سیستم باورها و ارزش‌های معنوی درونی نشوند و به صورت قالب‌های کلیشه‌ای پذیرفته شوند.

در حالی که تحقیقات اندکی راجع به رشد درک معنوی کودک وجود دارد، کتاب‌شناسی موجود حکایت از تمایل گسترده به گنجانیدن مفاهیم معنوی مذهبی در چشم‌انداز برنامه درسی مدارس دارد (Kessler, 2001; Palmer, 1999; Suhor, 1999). متأسفانه در مدارس که به معنویت در کودکان پرداخته‌اند، به جای پرورش هوش معنوی، بیش‌تر به عرضه راهکارها و دستورات مذهبی آن با شیوه‌های رفتاری (تنبیه و تشویق)

بسنده کرده‌اند. حال آن‌که معنویت برای بالندگی و درونی‌شدن نیازمند چالشی عمیق و جمعی است. بر اساس آنچه تاکنون گفته شد، برنامه فلسفه برای کودکان، با توجه به دو مؤلفه اساسی ژرف‌اندیشی و گفت‌وگومحوری، می‌تواند روش مناسبی برای رشد هوش معنوی و پرداختن به نیازهای معنوی بشر از دوران کودکی محسوب شود.

از آن زمان که کودکان بسیار خردسال شروع به کشف جهان می‌کنند، و خصوصاً به محض ورود به دنیای کلام، با چراهای بی‌شماری مواجه می‌شوند و راجع به هر چیزی پرسش می‌کنند. در این سنین روحیه ذاتی پرسش‌گری و کندوکاو هستی‌شناسانه وجود دارد. کودک همواره به دنبال آن است که بداند «این مخلوق چیست و چه ارتباطی با من دارد». فیلسوفان کوچک فراوان‌اند، اما متأسفانه در اکثر موارد این حس کنجکاری طبیعی با بی‌اعتنایی والدین و یا گفتن این‌که «این سؤالات در حد تو نیست» یا «وقتی بزرگ شدی می‌فهمی» سرکوب می‌شود و متأسفانه کودکان امروز که همه چیز را به چالش می‌کشند، وقتی بزرگ می‌شوند به جای آن‌که بفهمند یا قلباً باور کنند حفظ می‌کنند و می‌پذیرند و می‌گذرند. برنامه فلسفه برای کودکان در تلاش برای به‌کارگیری این روحیه طبیعی و ذاتی درونی‌کردن و باورپذیری معنوی کودکان است.

بر اساس آنچه در بخش‌های پیشین آمد، مشخص شد که برنامه فلسفه برای کودکان، هم از منظر روش‌شناسی و هم از منظر اصول و بنیادها، شیوه‌ای بسیار مناسب برای پرورش اهداف هوش معنوی است. این موضوع زمانی بیش‌تر برجسته می‌شود که کودکان را به تفکری مشارکتی در حلقه کندوکاو دعوت می‌کنیم، زیرا برخی متخصصان هوش معنوی را متضاد «من درون» (ego) معنا کرده‌اند، به طوری که هرچه به سمت هوش معنوی (SQ) پیش رویم و از دام «من درون» پا را فراتر نهمیم کم‌تر دچار نوسانات احساسی و عواطف منفی می‌شویم و آرامش، شادابی، سرزندگی، و رضایت‌مندی بیش‌تری را در ارتباطات‌مان تجربه خواهیم کرد. درحقیقت خودمحوری در مقابل هوش معنوی قرار دارد، و با دوری از خودمحوری و خودرایی، هوش معنوی فرد بالاتر می‌رود (Emmons, 2000: 3-26). در برنامه فلسفه برای کودکان افراد خود را در فضایی می‌بینند که تک‌تک ایده‌ها ارزش‌مند و هر ایده پلکانی برای رشد تفکر جمع است. کودکان در این فضا می‌آموزند، ضمن مطرح کردن نظریات فردی خود و بسط تفکر مستقل، در گفت‌وگو و مباحثات انتقادی و استدلالی جمعی به خوداصلاحی برسند.

ما در جهانی زندگی می‌کنیم که روز به روز پیچیده‌تر و فناورانه‌تر می‌شود و این موضوع

ممکن است ارزش‌های حیاتی و زندگی انسان‌دوستانه را تهدید کند. اگر جامعه ما افراد جوانی نداشته باشد که بتوانند، در کنار انبوه دانش، به‌خوبی فکر کنند، احتمالاً به‌زودی در خواهیم یافت که راه ارتقا را به سمت فقرا پیش رفته‌ایم. علاوه بر این، اگر در طول سال‌های آموزش کودکان صرفاً به هوش عمومی آنان توجه کنیم و هوش هیجانی و هوش معنوی آنان را نادیده بگیریم، قطعاً جوانان ما فرصت بهره‌برداری از حداکثر پتانسیل‌هایشان را در آینده از دست خواهند داد. ما تلاش زیادی برای آموزش مطالب علمی به کودکان صرف می‌کنیم، اما درحقیقت به آن‌ها نمی‌آموزیم که چگونه بیندیشند و چگونه یاد بگیرند. اگر ما این روال را تغییر ندهیم، ممکن است عواقب فاجعه‌باری در پی داشته باشد. این موضوع حائز اهمیت فراوان است که نظام آموزشی ما نه‌تنها شروع به ایجاد فرصت برای تفکر کودکان کند، بلکه به آن‌ها بیاموزد که چگونه فکر کنند و از آن مهم‌تر این‌که موضوعاتی برای فکرکردن در اختیار آنان قرار دهد که در آینده آن‌ها را نسبت به خود و سایر موجودات جهان هستی متعهد و مسئول کند. بنابراین ما باید به فرزندانمان زمان بدهیم فکر کنند. ما باید به آن‌ها فکرکردن را بیاموزیم و آن‌ها را به‌چالش بکشیم که فکر کنند.

گرچه همه مؤلفه‌های هوش معنوی با روش و اصول و اهداف برنامه فلسفه برای کودکان هم‌سو و هماهنگ است، برای مؤثربودن این برنامه لازم است مفهوم روشن‌تری از چگونگی درک کودکان بر اساس مراحل رشد معنویت ارائه شود. تکیه بر مدل‌های فعلی شناختی، اخلاقی، و عاطفی ممکن است به حد کافی مطمئن نباشد. بنابراین، طرح نقشه رشد معنوی کودکان، به‌منزله مقدمه‌ای برای ادغام معنویت در برنامه تحصیلی مدارس، ضروری است.

## منابع

- آرمسترانگ، توماس (1384). هفت نوع هوش: شناخت و پرورش قابلیت‌های هوشی، ترجمه ناهید سپهرپور، تهران: پیک آوین.
- برادبری، تراویس و جین گریوز (1388). هوش هیجانی: مهارت‌ها و آزمون‌ها، ترجمه مهدی گنجی و حمزه گنجی، تهران: ساولان.
- خوارزمی، شهیندخت (1388). کیفیت زندگی و شاخص خوشبختی و چند مقاله، تهران: هفت تبلیغ.
- ذراتی، ایران، امیر امین‌یزدی، و پرویز آزادفلاح (1385). «رابطه هوش هیجانی و سبک‌های دل‌بستگی»، تازه‌های علوم شناختی، ش 29.
- سهرابی، فرامرز (1387). «هبانی هوش معنوی»، بهداشت روان، ش 1.

- شارپ، آن مارگارت (1387). *داستان‌های فلسفی و کتاب‌های P4C*. کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان، گفت‌وگو از سعید ناجی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- صمدی، پروین (1385). «هوش معنوی»، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ش 2.
- فیشر، رابرت (1385). *آموزش و تفکر*، ترجمه فروغ کیانزاده. اهواز: رسش.
- فیشر، رابرت (1386). *آموزش یادگیری به کودکان*، ترجمه فروغ کیانزاده، اهواز: رسش.
- قائدی، یحیی (1383). *آموزش فلسفه به کودکان*، بررسی مبانی نظری، تهران: دواوین.
- مرعشی، سیدمنصور (1388). «پویایی‌های اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان»، فرهنگ، ش 69، ویژه‌نامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان.
- مرعشی، سیدمنصور، مسعود صفایی مقدم، و پروین خرامی (1389). «بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز»، تفکر و کودک، ش 1.
- ناجی، سعید (1385). «فلسفه برای کودکان»، *مدرسه سالم*، ش 3.
- وانسی لگم، نانسی (1388). «فلسفه برای کودکان، رایحه تفکر»، ترجمه مهرنوش هدایتی، فرهنگ، ش 69، ویژه‌نامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان.
- وست، و. (1383). *روان‌درمانی و معنویت*، ترجمه سلطان‌علی شیرافکن و شهریار شهیدی، تهران: رشد.
- هدایتی، مهرنوش (1389). «بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در بهبود مهارت‌های اجتماعی و عزت نفس کودکان»، تفکر و کودک، ش 1.
- یعقوبی، ابوالقاسم (1389). «بررسی رابطه هوش معنوی با میزان شادکامی دانشجویان دانشگاه بوعلی همدان»، پژوهش در نظام‌های آموزشی، ش 9. [http://www.sid.ir/fa/VEWSSID/J\\_pdf/47013890905.pdf](http://www.sid.ir/fa/VEWSSID/J_pdf/47013890905.pdf).
- Animasahun, Rotimi A. (2010). 'Intelligent Quotient, Emotional Intelligence, and Spiritual Intelligence as Correlates of Prison Adjustment Among Inmates in Nigeria Prisons', *Social Sciences*, Vol. 22, No. 2.
- Becker, Irene (2005). 'Smart and Fast are not Enough, The Importance of Increased Emotional Intelligence to the Success of Your Mediation Practice and Your Life', <http://www.justcoachit.com>.
- Beckwith, Jon and Michael Carson (2009). 'Race, IQ and Genes', <http://www.els.net/WileyCDA/ElsArticle/refId-a0005689.html>.
- Berman, Michael (2001). 'Developing SQ (Spiritual Intelligence) Through Elt', *Elt Newsletter*, <http://www.eltnewsletter.com/back/April2001/art572001.htm>.
- Bleazby, Jennifer (2006). 'Autonomy, Democratic Community, and Citizenship in Philosophy for Children, Dewey and Philosophy for Children's Rejection of the Individual/Community Dualism', *Analytic Teaching*, Vol. 26, No. 1.
- Carlsson-Paige, Nancy (2001). 'Nurturing Meaningful Connections with Young Children', *Reclaiming Children and Youth*, Vol. 10, No. 1.

- Cleghorn, Paul (2002). 'Why Philosophy with Children?', *Education Review*, Vol. 15, No. 2.
- Coles, Robert (1990). *The Spiritual Life of Children*, London: Harper Collins.
- Deslauriers, D. (2000). 'Dreamwork in the Light of Emotional and Spiritual Intelligence', *Advanced Development*, Vol. 9.
- Egan, K. (2001). 'Spirituality, Education, and the Moral Life', Aera Conference, <http://www.educ.sfu.ca/kegan/AERASpirituality>.
- Emmons, Robert (2000). 'Spirituality and Intelligence: Problems and Prospects', *International Journal for the Psychology of Religion*, Vol. 10, No. 1.
- Glazer, S. (1999). *The Heart of Learning: Spirituality in Education*, S. Glazer (ed.), New York: Tarcher/Putnam.
- Goleman, Daniel (1996). *Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ*, London: Bloomsbury, <http://www.affirmativeactionhoax.com/pdfs/Goleman.pdf>.
- Goleman, Daniel (1998). 'Emotional Intelligence Leads to Success', <http://www.hrfuture.net/management-leadership/emotional-intelligence-leads-to-success.php?Itemid=267>.
- Halama, Peter and Michal Strizenec (2004). 'Spiritual, Existential or Both, Theoretical Considerations on the Nature of Higher Intelligences', *Studia Psychologica*, Vol. 46.
- Helminiak, D. A. (1987). *Spiritual Development, an Interdisciplinary Study*, Chicago: Loyola.
- Hosseini, Maryam, Elias Habibah, Steven Eric Krauss, and Siti Aishah (2010). 'A Review Study on Spiritual Intelligence, Adolescence and Spiritual Intelligence, Factors that May Contribute to Individual Differences in Spiritual Intelligence and the Related Theories', *Social Sciences*, Vol. 6, No. 3.
- Hymers, B. and R. Sutcliffe (2012). *P4C Pocketbook*, Alresford: Teachers' Pocketbooks.
- Jain, Madhu and Prema Purohit (2006). 'Spiritual Intelligence: A Contemporary Concern with Regard to Living Status of the Senior Citizens', *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, Vol. 32, No. 3.
- Jun feng, Seet (2008). 'Developing a Model for the Holistic Learning and Teaching of Chinese Language in Singapore', *New Horizons in Education*, Vol. 56, No. 2.
- Kennedy, David (1999). 'Philosophy for Children and the Reconstruction of Philosophy', *Metaphilosophy*, Vol. 30, No. 4.
- Kohan, W. (2002). 'Education, Philosophy and Childhood: The Need to Think an Encounter, Thinking', *Philosophy for Children*, Vol. 16, No. 1.
- Lipman, M. (1980). *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University.
- Lipman, M. (1993). *Thinking Children and Education*, Montclair: Kendal/hunt.
- Lynton, Nandani and Kirsten Hogh Thogersen (2009). 'Spiritual Intelligence and Leadership in the China Laboratory', *Business Ethics*, Vol. 2, No. 1.
- Mayer, John D. (2000). 'Spiritual Intelligence or Spiritual Consciousness?', *The International Journal for the Psychology of Religion*, Vol. 10, No. 1.

- Miller, Ron Ed. (1991). *New Directions in Education, Selections from Holistic Education Review*, Brandon VT: Holistic Education.
- Mohr Lone, Jana (2011). 'Questions and the Community of Philosophical Inquiry', *Childhood and Philosophy*, Vol. 7, No. 13.
- Nisbett, Richard E. (2005). 'Race, Genetics, and IQ', <http://www.personal.umich.edu/~nisbett/racegen.pdf>.
- Palmberg, Rolf (2011). *Multiple Intelligences Revisited*, United Arab Emirates: Ras al Khaimah.
- Palmer, P. J. (1999). 'Evoking the Spirit in Public Education', *Educational Leadership*, Vol. 56, No. 4.
- Ramon, Gallegos Nava (2000). 'A Multi-Dimensional Multilevel Perspective of Holistic Education: An Integrated Model', Holistic Education Conference in Guadalajara, Mexico.
- Schertz, M. (2004). 'Empathic Pedagogy', Doctoral Dissertaton, Montclair State University, *Dissertation Abstracts International*, Vol. 64.
- Selman, Victor, Ruth Corey Selman, Jerry Selman, and Elsie Selman (2005). 'Spiritual-Intelligence/-Quotient', *College Teaching Methods and Styles*, Vol. 1, No. 3.
- Singh, S. K. (2007). 'Emotional Intelligence and Organizational Leadership, A Gender Study in Indian Context', *International Journal of Indian Culture and Business Management*, Vol. 1, No. 1/2.
- Sisk, D. and E. P. Torrance (2001). *Spiritual Intelligence: Developing a Higher Consciousness*, New York: Creative Education-Foundation.
- Splitter, L. (2001). 'Listen to them Think: Reflections on Inquiry, Philosophy, and Dialogue', M. Robertson and R. Gerber (eds.), in *Children's Ways of Knowing: Learning Through Experience*, Camberwell, Vic: Acer.
- Splitter, L. and A. M. Sharp (1995). *Teaching for Better Thinking, the Classroom Community of Inquiry*, Australia: Acer.
- Sun, Ted (2006). 'IQ Assessments and Cultural Considerations', [www.executive-balance.com/education/EB-Apr2006.pdf](http://www.executive-balance.com/education/EB-Apr2006.pdf).
- Swaffield, S. (2005). 'No Sleeping Partners, Relationships between Head Teachers and Critical Friends', *School Leadership and Management*, Vol. 25, No. 1.
- Tacey, D. J. (2003). *The Spirituality Revolution: The Emergence of Contemporary Spirituality*, Sydney: HarperCollins.
- Thwaites, Helen (2005). 'Can Philosophy for Children Improve Teaching and Learning Within a Trainment Target 2 of Religious Education?', *Education*, Vol. 33, No. 3.
- Vaughan, Frances (2002). 'What is Spiritual Intelligence?', *Humanistic Psychology*, Vol. 42, No. 16.
- Vialle, Wilma, Lysaght Pauline, and Irina Verenikina (2005). *Psychology for Educators*, Australia: Cengage Learning Australia.
- Vialle, Wilma, R. Walton, and Stuart Woodcock (2008). 'Children's Spirituality, an Essential Element in Thinking and Learning in New Times', P. Kell, W. Vialle, D. Konza, and G.

- Vogl (eds.), *Learning and the Learner, Exploring Learning for New Times*, Wollongong: University of Wollongong.
- Wigglesworth, Cindy (2002-2011). 'Spiritual Intelligence and Why It Matters', <http://www.innerworkspublishing.com/news/vol22/intelligence.htm>.
- Wright, Ian (1992). 'Critical Thinking: Curriculum and Instructional Policy Implications', *Education Policy*, Vol. 7.
- Zainal, Siti Rohaida, Mohamed Aizzat, Mohd Nasurdin, and Quah Chun Hoo (2011). 'The Role of Emotional Intelligence Towards the Career Success of Hotel Managers in the Northern States of Malaysia', 2nd International Conference on Economics, Business, and Management, Ipedr, vol. 22, Singapore: Iacsit.
- Zohar, Danah (2005). 'Spiritually Intelligent Leadership', *Leader to Leader*, No. 38, <http://www.hesselbeininstitute.org/knowledgecenter/journal.aspx?ArticleID=84>.
- Zohar, Danah and Ian Marshall (2000). *SQ: Spiritual Intelligence, the Ultimate Intelligence*, London: Bloomsbury.
- Zohar, Danah and Ian Marshall (2004). *Spiritual Capital: Wealth We Can Live by*, San Francisco: Berrett-Koehler.

