

فلسفه و کودک و مهارت رفتار ارتباطی با پیروان سایر ادیان

مهدی گنجور*

چکیده

کاربردی کردن فلسفه در زندگی روزمره، یکی از دغدغه‌های مهم فیلسوفان در عصر حاضر بشمار میرود و در این راستا اقدامات گسترده‌یی در محافل آموزشی و پژوهشی در این زمینه صورت پذیرفته است. در این میان، تلاش واضعان «فلسفه و کودک» در راستای تلفیق و عین ساختن فلسفه با جامعه، قابل ملاحظه و تأمل است. هرچند «فلسفه و کودک» از ابتدا گرایشی بسوی اخلاق داشته، لیکن بنظر میرسد تأثیر این برنامه آموزشی - تربیتی در افزایش مهارتهای رفتاری و تعامل کودکان با همنوعان خود، برغم ضرورت و اهمیت فراوان، از دید پژوهشگران و اصحاب این فن، پوشیده و مغفول مانده است.

از اینرو، نوشتار حاضر بر آن است تا ضمن تحلیل انتقادی هندسه معرفتی «فلسفه و کودک» به تبیین نقش و تأثیر این برنامه در تقویت مهارت ارتباطی آنان با غیرهمکیشان بپردازد. استنباط و ارائه مؤلفه‌های تأثیرگذار در مهارت‌افزایی کودکان بویژه در برخورد و تعامل با پیروان سایر ادیان، از مهمترین یافته‌های این پژوهش محسوب میشود که باختصار عبارتند از: تأکید بر رعایت حقوق همنوعان و احترام به عقیده مخالف، ایجاد روحیه آزاداندیشی (آزادی فکر و بیان)، تقویت هوش عاطفی -هیجانی (EQ) کودک؛ آموزش همزیستی مسالمت‌آمیز با دیگران، التزام کودکان به اخلاق باور (پرهیز از تعصب؛ تحکم و تقلید بیجا). روش پژوهش در این نوشتار، شیوه تحلیل محتوا از نوع تحلیلی - استنتاجی^۱ است.

کلیدواژگان

فلسفه و کودک رفتار ارتباطی دیگر ادیان
عقلانیت همزیستی اخلاق باور

۱. طرح مسئله

یکی از دغدغه‌های مهم فیلسوفان در سده‌های اخیر، کاربردی کردن فلسفه در زندگی و پیوند زدن آن با جامعه بشری است. نهضت «فلسفه و کودک» که با علامت اختصاری «PaC»^۲ از آن یاد میشود، ظاهراً با چنین دغدغه‌یی و با هدف پرورش فکر فلسفی و استعداد عقلی کودکان از دهه هفتاد میلادی در آمریکا آغاز شد^(۱) و با همّت همکاران و همفکران وی در سایر نقاط بسط و تکامل پیدا کرد و بتدریج بسیاری از جوامع دیگر، با الهام و الگوبرداری از این برنامه آموزشی - تربیتی اقدام به گسترش و اجرای این طرح در مدارس و مؤسسات آموزشی خود نمودند.

آنچه در نگاه اولیه و سطحی از این اصطلاح برداشت میشود معطوف به آموزش مسائل، نظریات و قواعد فلسفی به کودکان به زبان و بیانی متناسب با سن آنهاست؛ نهضتی که در چند دهه اخیر بمنظور استخدام فلسفه در خدمت زندگی فردی و اجتماعی بشر از طریق نگارش و آموزش کتابهای فلسفی به زبان ساده رواج یافته است. اما آیا براستی چنین برداشتی از طرح‌واره «فلسفه و کودک» صحیح و مطلوب است؟ و بر فرض صحت و مطلوبیت، آیا بلحاظ عملی امکانپذیر و قابل اجراست؟

باری، جستار از چیستی و ماهیت «فلسفه و کودک» و پرسش از شیوه‌ها، فرایند عملیاتی و ابزارهای اجرای این طرح، از مسائل مهم و پرچالش این حوزه معرفتی در

* استادیار گروه فلسفه و کلام اسلامی دانشگاه اصفهان

Ganjvar18@gmail.com

تاریخ تأیید: ۹۷/۳/۱

تاریخ دریافت: ۹۷/۲/۱

دهه‌های اخیر است. با تأمل در ویژگیهایی که برای این طرح برمی‌شمارند^(۲) «فلسفه و کودک» را میتوان برنامه‌یی برای آموزش تفکر نقاد و خلاق در درک ماهیت موضوعات فلسفی برای کودکان با تأکید بر پاره‌یی از اصول اخلاقی از قبیل خوداصلاحگری، عدالت‌ورزی، قضاوت بر پایه اعتماد بر ملاکها و... دانست.

در این برنامه پیشنهاد میشود که کلاسهای درس، تبدیل به حلقه‌ها یا اجتماعاتی شوند که در آنها از رابطه دوستی و همدلی در جهت تعامل و مشارکت مثبت در فضای آموزشی و بتبع آن در اجتماع استقبال شود. این فضای دوستانه و تعامل همدلانه، جایگزین محیط رقابتی و نیمه‌خصمانه‌یی میشود که در بسیاری از فضاهای آموزشی دوران کودکی سابق، رواج داشت. ویژگیهای خاص حلقه‌های کندوکاو فلسفی که بیانگر نقش و تأثیر این برنامه در تقویت مهارت ارتباطی کودکان است، عبارتند از: تأمل و تعمق غیرخصمانه، ادراک و دریافتهای مشترک، ایجاد و افزایش سطح سواد و فرهنگ عقلی و فلسفی، تقویت توانایی مطالعه و درک عمیق متون براساس دیالوگ و گفتگو و لذت بردن از آنها، خوداصلاحی، همه‌شمولی^۱، مشارکت^۲، بی‌طرفی یا بی‌غرضی^۳، معقولیت^۴، استقبال از تفاوتها و احترام به آنها^۵ و شیوه چالش بی‌غرضانه^۶.

از آنچه بیان شد میتوان دریافت که الگوی «فلسفه و کودک» بر دو رکن اساسی استوار است. منطق و اخلاق یا بتعبیر دقیقتر، مهارتهای منطقی و مهارتهای رفتار ارتباطی؛ زیرا کودکان در این فرایند و الگوی آموزشی پرورشی بگونه‌یی تعلیم و تربیت میشوند که ضمن برخورداری از اندیشه‌ورزی و تفکر انتقادی، به فضیلت و ارزشهای اخلاقی بویژه در ساحت اجتماعی نیز آگاه و آراسته میگردند.^(۴) با وجود این، هرچند نهضت «فلسفه و

کودک» از آغاز گرایشی بسوی اخلاق و رفتار ارتباطی داشته و در آثار پیشگامان این جنبش - نظیر آنه مارگارت شارپ، رونالد اف رید و...- بر ارتباط مبنایی اخلاق و فلسفه کودک، تصریح شده است، لیکن بنظر میرسد تأثیر این برنامه آموزشی و تربیتی در افزایش مهارتهای رفتار ارتباطی و تعامل کودکان با هموعان غیرهمکیش خود، از دید پژوهشگران و اندیشمندان این حوزه معرفتی، مغفول مانده است. این درحالی است که بنظر نگارنده، یکی از اساسیترین کارکردهای «فلسفه و کودک» بویژه در جوامع دینی و ایدئولوژیک، آموزش و ارائه الگوی رفتار ارتباطی با پیروان ادیان در سنین کودکی و نوجوانی است؛ مسئله‌یی که بلحاظ تبارشناسی، از یکسو ریشه در جهان-بینی فلسفی و از سوی دیگر ریشه در معارف و حیانی دارد و در عین حال یکی از مباحث مهم دین‌پژوهی نوین در حیطه اخلاق کاربردی محسوب میشود که فیلسوفان دین و اخلاق‌پژوهان معاصر گاهی از آن با عنوان «پلورالیسم هنجاری»^۷ تعبیر میکنند.

با توجه به اهمیت مسئله و خلاء پژوهشی و معرفتی موجود، نوشتار حاضر درصدد حل مسئله و تحلیل نقش «فلسفه و کودک» در تقویت مهارت ارتباطی آنها با پیروان سایر ادیان برآمده است. اما از آنجا که توفیق در پژوهش و حل مسئله، مسبوق به تشخیص دقیق آن مسئله است و از سویی این مبحث و ارکان آن، برغم ظاهر ساده‌اش، بسیار مبهم و پیچیده است، از اینرو پیش از ورود به اصل مطلب، باید با طرح چند پرسش روشن، به رفع ابهام از آن پرداخت. پرسش نخست در اینباب، معطوف به ماهیت و هندسه معرفتی آن است؛ اینکه مراد از «فلسفه و کودک» چیست؟ و مبنای، اهداف و روش این الگوی آموزشی - تربیتی کدام است؟ مسئله دیگر اینکه نقش و «تأثیر فلسفه و کودک» در تقویت مهارت رفتار ارتباطی با پیروان سایر ادیان چگونه است؟ بعبارت دیگر، مهمترین مؤلفه‌های تأثیرگذار در مهارت‌افزایی کودکان در ساحت رفتار

1. inclusiveness
2. partnership
3. impartiality
4. reasonableness
5. celebration of diversity
6. challenging as a procedure

7. normative pluralism

خاستگاه اصلی الگوی معرفتی - آموزشی فلسفه و کودک، فرهنگ غرب با مؤلفه‌هایی خاص نظیر سکولاریسم، گیتی‌گروی و نسبیت‌گرایی در حوزه اخلاق است؛ بگونه‌یی که ارزشهای حاکم بر جامعه انسانی را نه بنحو ثابت و مطلق بلکه بر وجه متغیّر و نسبی و تابع شرایط زمانی و مکانی و قراردادهای خانوادگی، اجتماعی و فرهنگی میدانند.

ارتباطی و تعامل با غیرهمکیشان، براساس الگوی «فلسفه و کودک» کدام است؟ پاسخ به این پرسشها به روش پژوهش تحلیلی - استنتاجی غایت نوشتار حاضر است که علاوه بر طرح و حلّ برخی مسائل نظری این حوزه، میتواند بعنوان یکی از دستاوردها و اهداف مهم و کاربردی این پروژه مورد عنایت و استفاده محققان و معلمان این فن قرار گیرد.

۲. هندسه معرفتی «فلسفه و کودک»

اصطلاح فلسفه^۱ ریشه لغوی ترکیبی یونانی دارد و از «فیلوسوفیا» بمعنای «دوستدار دانش» گرفته شده و به آن دانشی که به واقعیت و امکان شناخت آن گرایش دارد، اطلاق میشود. افلاطون، سقراط را «فیلوسوفوس»^۲ یعنی «دوستدار دانایی» معرفی میکند.^(۵) این گرایش و علاقه به شناخت واقعیت و دوست داشتن دانش از حس کنجکاوی، نیروی اندیشه و قوه عاقله انسانها ناشی شده است؛ از آنجا که حس کنجکاوی و علاقه به شناخت واقعیات و حقایق همیشه در انسان بوده و اندیشه و عقل، ودیعه‌یی الهی در افراد بشر بشمار میرود، برای فلسفه نمیتوان آغاز تاریخی قطعی و مشخص معرفی نمود. بتعبیر استاد مطهری: «تاریخ فلسفه با تاریخ فکر بشر توأم است و از اینرو نمیتوان یک قرن و زمان معین و یا یک منطقه و مکان معین را بعنوان مبدأ و منشأ اصلی پیدایش

1. philosophy
2. philosophe

فلسفه بر روی زمین معرفی کرد».^(۶)

قطع نظر از تنوع تعریفها و اختلاف آراء در بیان حدّ و ماهیت فلسفه میتوان گفت که تعریف فلسفه در آغاز و در طی بسیاری از قرون به شرح زیر بوده است: «فراگیرترین نوع دانش درباره طبیعت، جهان و جایگاه انسان در جهان».^(۷)

کندی نخستین فیلسوف جهان اسلام (ف ۲۵۲هـ. ق) تعریف جامع و مختصر خود را چنین بیان میکند: «فلسفه، دانش حقیقت موجودات است».^(۸) گاهی نیز فلسفه را بعنوان دانش برتر و بنیادتر از همه دانشها چنین تعریف میکند: «دانش فلسفه، دانش حقیقت اشیاء در حد توان انسان است».^(۹)

برخی از متأخرین نیز در تعریف فلسفه مؤلفه‌هایی را ذکر کرده‌اند که نه تنها سایر ویژگیها و مؤلفه‌هایی را که در تاریخ تفکر فلسفی برای فلسفه ذکر شده دربردارد، بلکه بنوعی بر مفهوم الگوی «فلسفه و کودک» نیز دلالت میکند. همچنین با توجه به مؤلفه‌های این تعریف میتوان برداشتهای ناقص و تلقیهای ناتمام و نارسای «فلسفه و کودک» را نیز نقد کرد. تعریف مذکور از این قرار است: «فلسفه عبارت است از تلاش هر انسانی برای فهم بنیادی، فراگیر و همه‌جانبه جهان، بوسیله قوای ادراکی خود و براساس واقعیت عینی».^(۱۰)

چنانکه پیداست در این تعریف برای فلسفه و تفکر فلسفی، سه مؤلفه یا ویژگی اصلی ذکر شده است. با الهام از این مؤلفه‌ها میتوان سه عامل محوری و بنیادین فعالیت فلسفی - خواه برای کودکان و خواه برای افراد بالغ - را مشخص کرد. این سه عامل عبارتند از: تحقیق مستقل (و نه تقلید از باورهای دیگران)، تکیه بر قوای ادراکی همگانی انسان یعنی حس و عقل (و نه وهم و خیال)، اتکای به واقعیت و تجربه عینی (و نه مفاهیم ذهنی و انتزاعی محض).^(۱۱) بنا بگفته ارسطو: «سروکار داشتن بیش از حد با مفهوماها، ما را از دیدن واقعیات باز میدارد».^(۱۲)

جالب اینکه ارسطو آنجا که برای توضیح معنای حکمت اوصاف حکیم را برمی‌شمارد نخستین صفت حکیم را چنین مطرح می‌کند: «حکم همه چیزها را تا آنجا که ممکن است میداند»^(۱۳) وی در جای دیگر تأکید می‌کند: «شایسته فیلسوف است که بتواند درباره همه چیزها نظر بدهد»^(۱۴).

در برداشت اولیه انتظار می‌رود که آنچه درباره ماهیت و چستی فلسفه و مؤلفه‌های تفکر فلسفی بیان شد، بر الگوی «فلسفه و کودک» نیز منطبق و صادق باشد، لیکن تحلیل مبانی و محتوای این مدل معرفتی و همچنین تحلیل مفهوم «فلسفه» در این مدل، نوعی تحویل‌نگری^۱ و فروکاستن مفهوم فلسفه به «روش تفکر عقلی و انتقادی» را نشان می‌دهد؛ چنانکه در تعریف فلسفه برای کودکان بر این هدف تأکید و تصریح شده است:

«فلسفه و کودک» تلاشی است برای بسط فلسفه، با این هدف که بتوان آن را بسان یک شیوه آموزشی بکار برد. «فلسفه و کودک»، آموزشی است که از فلسفه برای واداشتن ذهن کودک به کوشش در جهت پاسخگویی به نیاز و اشتیاقی که به «معنا» دارد، بهره میبرد. هدف این برنامه، یاری دادن به کودکان و نوجوانان برای بهره‌مندی از فلسفه بمنظور بهبود بخشیدن یادگیری است.^(۱۵)

هرچند این تعریف، تا حدودی ماهیت طرح و جهتگیری پژوهشی و کاربردی آن را تعیین میکند اما بنظر می‌رسد دستیابی به فهم صحیح و واقع‌بینانه از هندسه معرفتی «فلسفه و کودک»، بدون استنباط و تحلیل مبانی، اهداف بنیادین و روش‌شناسی این الگوی آموزشی - پرورشی، میسر و امکانپذیر نباشد. از اینرو، در این بخش از نوشتار با رویکردی تحلیلی - انتقادی، مبانی، اهداف و روش این پروژه، مورد اشارت قرار می‌گیرد.

۱-۲. مبانی نظری

برنامه «فلسفه و کودک» تحت تأثیر مبانی فلسفی عمل‌گرایی^۲ فلسفه تحلیلی^۳ تفکر انتقادی^۴ و روش

یکی از مؤلفه‌های تأثیرگذار در مهارت‌افزایی کودکان بویژه در تعامل با پیروان سایر ادیان را تأکید بر رعایت حقوق هموعان و احترام به عقیده مخالف از طریق افزایش مهارت قضاوت اخلاقی بشمار آورد.

دیالکتیکی سقراط شکل گرفته است. در این برنامه، مبانی وجودشناختی، منحصر به کیهان و عالم ماده بوده و شامل ماوراءالطبیعه و متافیزیک نمی‌شود؛ چراکه بعقیده طراحان این برنامه، مسائل ماوراءطبیعی و پرسشهای متافیزیکی کودکان از خصیصه عینیت^۵ برخوردار نبوده و بجهت همین کلیت و انتزاعی‌بودن این سنخ از پرسشها، قدرت پاسخگویی به آنها در این برنامه وجود ندارد؛^(۱۶) چرا که «سوالات متافیزیکی بسیار وسیع و دست‌نیافتنی‌ترین سوالات هستند. چنین مفاهیمی برای ما ملموس و عینی نیستند و نمیتوانیم آنها را بکار ببریم».^(۱۷)

از دیگر مبانی هستی‌شناختی «فلسفه و کودک»، این اندیشه پراگماتیستی است که جهان، پیچیده، اسرارآمیز و آکنده از ابهام و مسئله است و این ابهام و پیچیدگی، حیرت فلسفی کودکان را برانگیخته است.^(۱۸)

عطف توجه به تغییر مستمر و عدم ثبات در عالم هستی را میتوان یکی دیگر از مبانی وجودشناختی این برنامه دانست، تا جایی که در این برنامه، پرورش خلاقیت بمنظور ایجاد تغییر و نوآوری در کودکان برای مواجهه آنان با جهان متغیر و بی‌قرار، مورد تأکید قرار گرفته است.^(۱۹)

بنابراین براساس این مبانی، طرح مسائل متافیزیکی و سوالات فلسفی ثقیل و انتزاعی برای کودکان، مطلوب و مفید فایده نخواهد بود. به همین جهت، در این برنامه تلاش فکری و کندوکاو فلسفی کودکان، بیشتر به حیطه

3. analytical philosophy
4. critical thinking
5. objectivity

1. reductionism
2. pragmatism

اگرچه نوع دوستی و احترام به شخصیت و عقیده انسانها، از مدعیات و تعالیم مشترک ادیان آسمانی، برخی مکاتب بشر و توافقیهای بین‌المللی نظیر اعلامیه حقوق بشر و کنوانسیون حقوق کودک شناخته میشود، لیکن قدر متیقن هیچ دین آسمانی همانند دین اسلام، ضامن آزادی اقلیتهای مذهبی و حافظ شرف و حقوق فردی و اجتماعی آنها نیست.

مسائل زندگی روزمره که هم از عینیت کافی و هم از کارایی و اثربخشی لازم برخوردار است، معطوف میگردد. افزون بر مباحث وجودشناسی، میتوان مبانی انسان‌شناختی «فلسفه و کودک» را در توجه چشمگیر این برنامه به بُعد تکامل زیستی کودکان در طبیعت و اعطاء نقش محوری به کودکان در ارتباط با اجتماعی که در آن زندگی میکنند، شناسایی نمود. نگرش مثبت به انسان، تأکید بر رعایت حقوق فردی کودکان، توجه توأمان به هویت فردی و اجتماعی انسان، اعتقاد به اراده و اختیار و تغییر و تحول وجودی آدمی، از دیگر مبانی انسان‌شناسانه این برنامه آموزشی - تربیتی است. هرچند تکیه محض بر دو موضوع طبیعت^۱ و اجتماع^۲ که در این برنامه، محور غالب فعالیتهای فلسفی و تربیتی قرار گرفته است^(۲۰)، بجهت غفلت از بُعد فطری و روحی انسان و نادیده‌گرفتن ظرفیتهای تکاملی نفس و نیازهای متعالی کودکان، از کاستیها و نقیصه‌های مبانی این برنامه قلمداد میشود.^(۲۱)

۲-۲. اهداف برنامه

طراحان و متولیان «فلسفه و کودک» اهداف متعدد و متنوعی را برای این برنامه مدنظر داشته و با تعابیر مختلف بیان کرده‌اند. از اینرو، تعبیر واحدی را از توصیف هدف در برنامه نمیتوان یافت. بعنوان نمونه، برخی در آثار خود، هدف برنامه «فلسفه و کودک» را تغییرات اساسی در ابعاد مختلف زیستی، فردی، اجتماعی، فکری و

عاطفی عنوان کرده‌اند^(۲۲) و در جای دیگر هدف برنامه را تبدیل کودکان به هوشیاران دائمی و کاوشگران ماهر معرفی نموده‌اند.^(۲۳) برخی نیز حل مسائل فردی و اجتماعی کودکان از طریق گفتگوهای فلسفی^(۲۴) و عده‌ی ایجاد روحیه دموکراتیک و تحمل دیگران^(۲۵) را بعنوان هدف «فلسفه و کودک» ذکر کرده‌اند.

اما برخی صاحب‌نظران معتقدند:

آموزش فلسفه به کودکان، اهداف شناختی روشنی دارد و از طریق چالشگری، تفکر منضبط و تعامل ساختارمند، ذهن را به تکاپو وامیدارد. همچنین هدف اجتماعی این رویکرد، این است که فرایند تصمیمگیری را به کودک آموزش دهد. شرکت مداوم در این جلسات، کودک را به خودآگاهی فردی و انعطاف‌پذیری بیشتر میرساند.^(۲۶)

برغم تنوع آراء در هدف‌گذاری برنامه، میتوان غایت کلی و نهایی آن را براساس محتوای آموزشی «فلسفه و کودک»، اعطاء تفکر مستقل به آنها از طریق پرورش روحیه پرسش و پژوهشگری به کودکان و تقویت مهارتهای خوداندیشی و گفتگو با دیگران معرفی نمود.^(۲۷)

۲-۳. روش برنامه

روش معمول در برنامه «فلسفه و کودک»، اخذ رهیافت دیالکتیک سقراط توأم با شیوه تحلیلی و انتقادی است که بمنظور مفهوم‌سازی و استدلال درباره موضوعاتی چون تفکر، طبیعت، زبان، اخلاق و... در قالب «اجتماع پژوهشی» برای کودکان بکار گرفته میشود. «فیشر» روش آموزش در این برنامه را «گفتگوی آزاد فلسفی»^۳ میداند.^(۲۸) در این اجتماع پژوهشی، کودکان به روش گفتگوی فلسفی و با ایجاد روابطی هوشیارانه، ضمن خودشناسی عینی، با نقش خود و ساختار اجتماع آشنا میشوند.^(۲۹)

اما قطع نظر از اهداف و روش، در نقد و ارزیابی هندسه معرفتی «فلسفه و کودک»، توجه به مبانی فلسفی بویژه نوع تلقی طراحان این نگره به مسائل ارزشی و

1. nature
2. society

3. philosophical unlocked dialogue

اخلاقی، ضروری بنظر میرسد؛^(۳۰) زیرا، خاستگاه اصلی این الگوی معرفتی - آموزشی، فرهنگ غرب با مؤلفه‌هایی خاص نظیر سکولاریسم، گیتی‌گروی و نسبی‌گرایی در حوزه اخلاق است؛ بگونه‌یی که ارزشهای حاکم بر جامعه انسانی را نه بنحو ثابت و مطلق بلکه بر وجه متغیر و نسبی و تابع شرایط زمانی و مکانی و قراردادهای خانوادگی، اجتماعی و فرهنگی میدانند. چنانکه یکی از صاحب‌نظران این حوزه می‌گوید:

ارزشهای ما براساس قواعد اجتماعی و فرهنگی شکل گرفته‌اند و لازم است بصورت باز و بدون تعصب و تأثیر از الگوهای تغییریابنده تکامل انسان بررسی شوند. ارزشها با توجه به زمان و مکان، فرهنگ، زندگی خانوادگی و الگوهای اشتغال، تغییر میکنند. این ارزشها در مواجهه با شرایط صلح، بحران یا تعارض و بر اساس کیفیت و وضعیت سلامت افراد، دستخوش تغییر و تحوّل میشوند.^(۳۱)

بنابراین لازم است با حذف عناصر و مبانی ناهمخوان با فرهنگ دینی، نسخه بومی‌سازی شده و تعدیل یافته‌یی از این برنامه جهت استفاده در نظام تربیتی جامعه ما ارائه گردد.

۳. تأثیر «فلسفه و کودک» در تقویت مهارت رفتار ارتباطی با پیروان دیگر ادیان

آنچه جهان بشری در عصر مدرن بشدت بدان نیازمند است، تعامل و گفتگوی مسالمت‌آمیز پیروان ادیان بمنظور تقریب مذاهب و کم کردن شکاف و فاصله‌های موجود بین ادیان، تألیف قلوب پیروان آنها و یکسو نمودن حرکت جوامع بسوی صلح و آرامش و سعادت است.

بنظر میرسد قطع نظر از کاستیها و نقیصه‌های نظری و کاربردی برنامه «فلسفه و کودک» و اغماض از ناهمگونی برخی مبانی و عناصر آن با فرهنگ دینی، میتوان با در نظرگرفتن مدل اصلاحی و تنقیح شده این برنامه که سازگار با الگوها و ارزشهای بومی جوامع دینی باشد، از قابلیتها و ظرفیتهای معرفتی آن در جهت آموزش مهارتهای رفتاری و ارتباطی کودکان با همسالان و

هموعان غیرهمکیش خود استفاده نمود. زیرا تأکید این برنامه بر عقل عملی بجای حصر توجه به کلیات نظری و انتزاعی، زمینه تحقق این هدف را بویژه در ساحت اخلاق کاربردی و مواجهه اخلاقی و مسالمت‌آمیز با صاحبان عقاید مختلف فراهم می‌آورد. از اینرو، در این بخش از نوشتار به اقتضای تناسب بحث، مهمترین اصول اخلاقی و فنون ارتباطی در تعامل با پیروان سایر ادیان، با استفاده از ظرفیت معرفتی و کاربردی «فلسفه و کودک» استنباط و مورد اشارت قرار می‌گیرد.

۱-۳. افزایش توان قضاوت اخلاقی و تأکید بر رعایت

حقوق هموعان (احترام به عقیده مخالف)

باورهای اصلی در کنکاش انتقادی و «فلسفه و کودک» از چشم‌اندازهای آموزشی، روانی، سیاسی، اجتماعی و فلسفی نشئت گرفته است. در یک جامعه دموکرات، شرکت فعال شهروندان در دوره‌های سنی مختلف برای حمایت از ارزشهایی مانند حقوق بشر، برابری و آزادی فردی کاملاً ضروری است. در برنامه آموزشی «فلسفه و کودک» این قابلیت وجود دارد که آنها را از همان آغاز فراگیری و جامعه‌پذیری، با حقوق خود و همسالانشان آشنا سازیم. زیرا امروزه در بسیاری از جوامع، انگیزه و سازوکار قانونی و حقوقی نسبت به افزایش مشارکت کودکان در طیف گسترده‌یی از فرایندهای قانونگذاری و تصمیمگیری وجود دارد و در کنوانسیون سازمان ملل متحد در مورد حقوق کودکان، پیش‌بینی شده است.^(۳۲) در ماده ۲۹ این کنوانسیون، از جمله مواردی که باید در برنامه آموزش و پرورش کودکان گنجانده شود: «آماده نمودن کودک برای داشتن زندگی مسئولانه در جامعه‌یی آزاد و با روحیه تفاهم، صلح، مدارا و تسامح، تساوی جنسیتی و دوستی میان همه مردم، گروههای قومی، مذهبی، ملی و سایر اشخاص ذکر شده است».^(۳۳)

از اینرو، میتوان یکی از مؤلفه‌های تأثیرگذار در مهارت‌افزایی کودکان بویژه در تعامل با پیروان سایر ادیان را

تأکید بر رعایت حقوق هم‌نوعان و احترام به عقیده مخالف از طریق افزایش مهارت قضاوت اخلاقی بشمار آورد.

یکی از حقوق مسلم هر شهروندی قطع نظر از کیش و آیین او- حق پرسش درباره عقاید و باورهای خود و دیگران است. در بحث و کنکاش فلسفی با کودکان، ضمن تأکید بر بیان شفاهی احساسات، اندیشه‌ها و عقاید، زمینه مساعدی فراهم میشود تا کودکان، به صحبتها و انتقادات همسالانشان گوش فرادهند و تجربیاتشان را با یکدیگر در میان بگذارند. آنها میتوانند یاد بگیرند که دیدگاههای دینی و فلسفیشان را با اطمینان خاطر بیان کنند تا عقایدشان به گوش دیگران برسد و پرسشهایشان را مطرح کنند. کودکان درمی‌یابند که چگونه افکار و عقایدشان را در معرض نقد و پرسش قرار دهند و متقابلاً در فضایی مملو از توجه و امنیت، این حق را برای مخاطبان و همسالان خود نیز قائل شده و به رسمیت شناسند: «از این منظر آموزش «فلسفه و کودک» روش بسیار مناسبی برای تشویق و حمایت کودکان برای رسیدن به حقوق شهروندی است.»^(۳۴)

علاوه، یکی از شیوه‌های مهارت‌افزایی کودکان در تعامل با پیروان ادیان، این است که در فرایند بحث و کنکاش فلسفی بیاموزند که چگونه در هر بحث، شیوه «مشارکت فعال» و درگیری با عقاید دیگران را بکار گیرند و در مواجهه با افکار و عقاید مخالف بویژه اقلیتهای مذهبی، رفتار و عکس‌العمل شایسته و در خور احترام از خود بروز دهند و دست‌کم به چشم تحقیر و استهزاء به عقاید غیرهمکیش و صاحبان آنها ننگرند.

برای تحقق این هدف، کودکان باید احساس کنند که با نظریات، تجربیات و عقایدشان با احترام برخورد میشود و این موارد بعنوان موضوعی ارزشمند تلقی میشود؛ چه اینکه دوره‌های آموزشی «فلسفه و کودک» بروشنی نشان داده که آنها به پذیرش از جانب دیگران هم نیاز دارند: «بسیاری از آنها [کودکان] گفته‌اند که خواستار احساس امنیت هستند تا عقایدشان را براحتی بیان کنند. بخصوص

وقتی که عقایدی تردیدبرانگیز و ناپخته ارائه میدهند.»^(۳۵)

هرچند در مورد اهداف آموزش و پرورش در جامعه، ابهام ریشه‌داری وجود دارد، اما تقریباً همه اندیشمندان و صاحب‌نظران این حوزه بر سر این موضوع اتفاق نظر دارند که احترام به خود و دیگران، نتیجه آموزش صحیح است. توصیه‌ها و روشهای بسیاری نیز در بیرون از دنیای آموزش و پرورش در این خصوص وجود دارد. فیزیکی‌دان هسته‌یی سرمارک اولیفانت^۱ میگوید: «دانش به خودی خود بی‌فایده است مگر اینکه به احترام و توجه بیشتر به دیگران منجر شود.»^(۳۶) «تواضع» فضیلت دیگری است که گاردنر^۲ برای پرورش و تربیت کودکان در قرن بیست و یکم از آن نام میبرد.^(۳۷)

اگرچه نوع‌دوستی و احترام به شخصیت و عقیده انسانها، از مدعیات و تعالیم مشترک ادیان آسمانی، برخی مکاتب بشر و توافقیهای بین‌المللی نظیر اعلامیه حقوق بشر و کنوانسیون حقوق کودک شناخته میشود^(۳۸)، لیکن قدر متیقن هیچ دین آسمانی همانند دین اسلام، ضامن آزادی اقلیتهای مذهبی و حافظ شرف و حقوق فردی و اجتماعی آنها نیست. طبق اصول جهان‌شمول و جاودانه قرآنی^(۳۹) و روایات معصومین (ع)، اسلام حق طبیعی زندگی برای اقلیتهای دینی و پیروان سایر ادیان و مذاهب در جامعه اسلامی و همچنین حقوق شهروندی و انسانی را برای آنها به رسمیت میشناسد، اما مشروط بر اینکه تهدید و مزاحمتی برای اسلام و مسلمین نداشته و علیه آنان توطئه و جنگی صورت ندهند.

۲-۳. ایجاد روحیه آزاداندیشی (آزادی فکر و بیان)

یک جنبه مهم «فلسفه و کودک» توجه آن به تجدیدنظر کردن، تغییردادن، جانشین‌سازی، تدوین و صورتبندی مجدد عقاید و باورهاست. جنبه دیگر آن، تلاش برای ماندن در عدم قطعیت، تبیین، احتمال و تخیل است. فلسفه‌ورزی نیازمند آن است که حدّ و مرزها شناسایی شده و آزادی

1. Sir Mark Oliphant
2. Gardner



اندیشه و عمل کودکان به رسمیت شناخته شود.^(۴۰) بند اول از ماده ۱۴ کنوانسیون سازمان ملل متحد درباره حقوق کودکان میگوید: «کشورهای طرف کنوانسیون، حق آزادی فکر، عقیده و مذهب را برای کودک محترم خواهند شمرد». همچنین در ماده ۱۲ کنوانسیون آمده است «کودک حق دارد عقیده‌اش را ابراز کند و آن عقیده را در هر تصمیمی که اتخاذ میکند بکار برد».^(۴۱)

اتخاذ روشهایی نظیر «چرخه زمان» بخش مهمی از برنامه‌های «فلسفه و کودک» در بسیاری از مدارس ابتدایی است. در چرخه زمان، تأکید بر آزاداندیشی و ایجاد روابط سالم و سازنده در کلاس است و اینکه شرایطی ایجاد شود که در آن، سؤالات و مشکلات کودکان مطرح شده و بنحو مؤثری حل گردد. در این روش، بچه‌ها تشویق میشوند تا احساساتشان را آزادانه ابراز و تحلیل کنند، به عقاید یکدیگر گوش دهند، در صحبت کردن، نوبت را رعایت کرده و بدون ترس و محدودیت بدنبال راه‌حل باشند. همانطور که از نام این روش پیداست، در طی فعالیتها و جلسات بحث، کودکان دایره‌وار کنار یکدیگر مینشینند و همراه آنها، فرد بزرگسالی، جلسات را اداره میکند.^(۴۲)

اساس تمرین کار فلسفی با کودکان این است که همه مباحث از پرسشهای کودکان شکل بگیرد. فرایند انتخاب پرسش و کارکردن بر روی آن در جلسات بحث و کنکاش، روشی است که در آن، مربی سعی میکند بحث کودکان را بجای اینکه بسوی هدفی از پیش تعیین شده، سوق دهد در جهت همان پرسش دنبال کند.^(۴۳) با این روش، کودکان به اندیشیدن به شیوهی منطقی، انتقادی و خلاق تشویق میشوند تا بتوانند افکار و عقاید خود را آزادانه با منطق و دلیل ابراز کنند و با ذهنی خالی از تعصب و دیدی باز به تفکر و تأمل بپردازند.

اتخاذ چنین شیوهی با تأکید بر حقیقتجویی فطری در برنامه «فلسفه و کودک»، زمینه ایجاد روحیه آزاداندیشی در آنها را فراهم می‌آورد؛ چراکه در این شیوه آموزشی، کودکان از زوایای مختلف به یک پرسش پاسخ میدهند

یکی از مؤلفه‌های مهم هوش عاطفی - هیجانی، «دگرخواهی»^۱ است؛ یعنی دیدن دیگران همانگونه که هستند بدون هیچ قضاوتی. عبارتی، درک رنج دیگران و کمک به رفع آن و احساس عشقی عمیق به دیگران که فرد را ملزم به مشارکت کرده و بی تفاوتی و عدم اعتنا را در آنان از بین میبرد.

تا برای روشن شدن مسئله و نه برای اتفاق نظر با هم، تشریک مساعی کنند: «در اینجا هدف اصلی این است که همه در جستجوی حقیقت باشند و نه بدنبال راه‌حل و همگرا کردن عقاید».^(۴۴) البته ابراز مخالفت و واگرایی عقاید، امری عادی محسوب میشود که باید در اینگونه جلسات انتظار آن را داشت.

۳-۳. تقویت «هوش عاطفی - هیجانی» کودک (EQ)^۱

هوش عاطفی، احساسی یا هیجانی، اصطلاح فراگیری است که مجموعه گسترده‌بی از خصوصیات و مهارتهای درون‌فردی و بین‌فردی در حوزه شناخت و کنترل عواطف و هیجانهای خویش را دربرمیگیرد. هوش‌پژوهان برای این مهارت ارتباطی، تعریفها و کارکردهای زیادی برشمرده‌اند؛ گاهی هوش هیجانی بر مهارت کنترل خشم و تنشها و ایجاد انگیزه، امید و خوشبینی در خود اطلاق شده و گاهی از آن به نوعی همدلی و درک احساس مخاطب و گاهی به نوعی مهارت اجتماعی و همراهی با مردم، مدیریت عواطف و احساسات در روابط و توانایی ترغیب و رهبری دیگران تعبیر شده است.^(۴۵)

باتوجه به ماهیت و کارکرد هوش هیجانی میتوان یکی از شاخصه‌های رفتار ارتباطی کودکان با پیروان سایر ادیان را تقویت این مهارت اجتماعی - عاطفی در دوره‌های آموزشی «فلسفه و کودک» بشمار آورد.

در برنامه «فلسفه و کودک» بر رفتار عادلانه و اخلاقی به دور از هرگونه خشونت، ستم و خصومت با مخاطبان و همسالان تأکید شده و با طرح پرسشهایی ذهن کودکان را با مفاهیم اخلاقی نظیر صلح، عدالت، انصاف، عشق ورزیدن و... مأنوس میکنند.

تحقیقات نشان داده که اگرچه کودکان با طابع گوناگون 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 توانایی و یا ناتوانیهای کودکان، آنان را برای رویارویی با جامعه بیرونی و تعامل با افراد مختلف آماده کند.^(۴۶) درواقع هدف از تقویت هوش هیجانی، آگاهی از احساسات و مدیریت آنها برای غلبه بر موانع زندگی است و کودکان اینگونه بهتر میتوانند احساسات خود و دیگران را بشناسند و با آنان بهتر ارتباط برقرار کرده و اختلاف نظرها و مجادلات را به بهترین نحو ممکن هدایت کنند.^(۴۷)

یکی از مؤلفه‌های مهم هوش عاطفی - هیجانی، «دگرخواهی»^۱ است؛ یعنی دیدن دیگران همانگونه که هستند بدون هیچ قضاوتی. عبارت دیگر، درک رنج دیگران و کمک به رفع آن و احساس عشقی عمیق به دیگران که فرد را ملزم به مشارکت کرده و بی تفاوتی و عدم اعتنا را در آنان از بین میبرد. جالب اینکه یکی از مهمترین منافع برنامه «فلسفه و کودک» نیز همدلی و درک دیدگاه دیگران و حساس بودن نسبت به سایر افراد جامعه شناخته شده است.^(۴۸) شرتز با تکیه بر مؤلفه همدلی و دگرخواهی در هوش هیجانی معتقد است که یک نظام آموزشی - تربیتی باید برای دانش‌آموزان فضای کنجکاو و پرسشگری را ایجاد کند که آنها بتوانند افکار خود را با هم در میان بگذارند و از یکدیگر حمایت کنند. براین اساس وی میگوید: «حلقه

کندوکاو میتواند ابزاری تعیین‌کننده و پارادایمی مناسب برای رشد فزاینده همدلی باشد».^(۴۹)

نکته در خور تأمل و یادآوری اینکه سلوک رفتاری پیشوایان دینی با مخاطبان همکیش و غیرهمکیش خود، حاکی از آن است که آنها بمعنای واقعی و علمی کلمه، از هوش عاطفی و هیجانی بسیار بالایی برخوردار بوده‌اند.^(۵۰) از اینرو، سیره نظری و عملی معصومین(ع) میتواند الگوی بومی مناسبی جهت انتقال و آموزش به نسل کودک و نوجوان بویژه در ساحت رفتار ارتباطی و تعامل با غیرهمکیشان باشد.

در برنامه «فلسفه و کودک» نیز بر این اصل اخلاقی - عاطفی تأکید شده است:

آنها باید حساسیت، دلسوزی و توجه به سلامت دیگران را افزایش دهند. این موارد باید بایک جستجوی قابل‌اعتماد برای دستیابی به حقیقت و درستی، متعادل شود و همچنین بچه‌ها باید بتوانند قضاوت‌های قابل‌دفاع اخلاقی ارائه دهند. دانش‌آموزان باید از احساسات خود و دیگران آگاهی پیدا کنند. آنها باید آن بخش از احساس را که در پذیرش یا طرد باورهای خاص نقش دارد، بشناسند. این بدان معنی است که آنها باید وظیفه دشوار مدیریت بر خود را دنبال کنند. آنها باید یاد بگیرند که با احساس خود چه برخوردی داشته باشند و اینکه چطور میتوانند از آنها یا برغم وجود آنها چیزی بیاموزند.^(۵۱)

از این مؤلفه در ادبیات فلسفی کودکان با عنوان «معقول بودن در عمل»^۲ نیز یاد شده است. حتی برخی طرفداران آموزش فلسفه به کودکان نظیر جان دیوئی، اسپلی‌تر و شارپ، هدف «معقول‌بودن در عمل» را بر هدف عقلانیت^۳ صرف ترجیح میدهند.^(۵۲)

علاوه براین، یکی از پرسشهای اخلاقی که در حلقه‌های کندوکاو فلسفی کودکان مطرح میکنند، این است که «آیا باید با دیگران با انصاف رفتار کنیم حتی اگر آنان را دوست نداشته باشیم؟»^(۵۳) به عقیده آنها، ما میتوانیم با دیگران با

2. reasonableness in act
3. rationality

1. altruism

عشق و انصاف رفتار کنیم بدون اینکه میزان بیزاری ما از آنان مدخلیتی در موضوع ایجاد کند.

براین مبنا، یکی از توانمندیهای لازم برای کودکان در جهان مدرن - که بیش از هر زمانی، مقتضی صلح و همزیستی و همدلی ملل و ادیان است - برخورداری آنها از هوش هیجانی بالا و تقویت این مهارت ارتباطی است تا بتوانند با کنترل احساسات و عواطف درونی و مذهبی خود، آراء و عقاید دیگران را بشنوند و بدون تنش و خصومت، صاحبان این عقاید مختلف و احیاناً مخالف را تحمل نموده و تعاملی سالم و سازنده با آنها برقرار کنند.

۴-۳. آموزش فرهنگ مدارا و همزیستی مسالمت‌آمیز با دیگران

بسیاری از فیلسوفان علاقمند به حوزه آموزش و پرورش کودکان معتقدند که باید ضمن آموزش اندیشیدن به شیوهی انتقادی و منطقی به بچه‌ها، فرهنگ مدارا و همزیستی مسالمت‌آمیز نیز به آنها منتقل شود تا با سعه صدر به تجزیه و تحلیل عقاید مخالف پردازند و درباره همسالان پیرو سایر ادیان و معتقدات آنها، قضاوتی منصفانه و در عین حال واقع‌بینانه داشته باشند. بعنوان مثال، جاناتان گلاور،^(۵۴) از دانشگاه لندن، معتقد است که آموزش اخلاق مدارا به کودکانی که بصورت انتقادی و عقلانی می‌اندیشند، میتواند در عین پرورش روحیه آزادگی و «دگراندیش‌پذیری» و رواداری نسبت به مخاطب، حساسیت آنها نسبت به ایدئولوژیهای باطل و باورهای کاذب و غلط را افزایش دهد. وی در مطالعاتش درباره اینکه بشر در طی قرن بیستم در سراسر دنیا بی‌رحمیهای را مرتکب شده است ابراز میدارد: جوامعی که در آنها خودکامگی، شکنجه و جنایت رواج دارد، آنهایی بوده‌اند که روحیه تعصب و تحکم و بتعبیر وی «عصیانگری خوش خیم» را در کودکانشان پرورش داده‌اند.^(۵۴)

در برنامه «فلسفه و کودک» بر رفتار عادلانه و اخلاقی به دور از هرگونه خشونت، ستم و خصومت با مخاطبان

و همسالان تأکید شده و با طرح پرسشهایی ذهن کودکان را با مفاهیم اخلاقی نظیر صلح، عدالت، انصاف، عشق ورزیدن و... مانوس میکنند و با آموزش این اصل عقلانی و اخلاقی که «هدف وسیله را توجیه نمیکند» رفتار آنها را بسوی صلح زیستی و زندگی مسالمت‌آمیز با دیگران اعم از همکیش و غیرهمکیش سوق میدهند.^(۵۵)

اساساً آموزش فرهنگ صلح و مدارا و پرهیز از خشونت در قبال دیگران، یکی از اهداف بنیادین «فلسفه و کودک» شناخته میشود. چنانکه «آموزش برای کاهش خشونت و گسترش صلح؛ رویکرد حلقه کندوکاو فلسفی» به این مسئله میپردازد. در آموزش و انتقال این فرهنگ انسانی و اخلاقی به نسل کودک، صرف یادآوری مزایای صلح و پیامدهای سوء خشونت کافی نیست و تکرار آن هم فایده‌ی دربرنخواهد داشت. ما باید به دانش‌آموزان کمک کنیم تا آنچه را در گسترش صلح و مدارا و کاهش خشونت و تندخویی روی میدهد، کاملاً درک کنند و در آن درگیر شوند و در مورد آن به دریافت و درک خودشان برسند نه اینکه از آنچه ما میگوییم کورکورانه تقلید کنند.^(۵۶)

آموزش فرهنگ مدارا و ارزشهای اخلاقی و اجتماعی جز با تمرین و تجسم آنها و زندگی کردن با آنها میسر نمیشود.^(۵۷) از اینرو، حلقه‌های کندوکاو فلسفی میتواند با هدایت صحیح گفتگوها، تقویت فرهنگ مدارا و همزیستی مسالمت‌آمیز و در نتیجه کاهش پیشداوری، خشونت و سایر اعمال و نگرشهای ناپسند کودکان نسبت به غیرهمکیشان و پیروان سایر ادیان را بدنبال داشته باشد.

۵-۳. التزام کودکان به اخلاق باور (پرهیز از تعصب،

تحکم و تقلید بیجا)

یکی دیگر از مؤلفه‌های الگوی ارتباطی کودکان با پیروان ادیان و مذاهب، بر پایه آموزش «فلسفه و کودک»، پرهیز از تعصب و تقلید در حوزه عقاید و باصطلاح التزام به «اخلاق باور» است. مراد از باور در اینجا «دیدگاهها یا

عقایدی است که مردم قویاً به آن معتقدند و میتوانند به شکل گزاره‌هایی بیان شوند. در کاربرد فنی واژه «باور»، ضرورتاً معنای ضمنی دینی وجود ندارد».^(۵۸)

برخی از فلاسفه در خصوص لزوم پایبندی به اخلاق باور معتقدند کودکان باید بدنبال دلایلی بگردند تا با آنها بتوانند از عقاید و باورهای خود دفاع کنند یا آنها را توجیه نمایند: «هردوی این روشها، یعنی متقاعدسازی^۱ و دفاع از باورها، مستلزم طرح «استدلال»^۲ است».^(۵۹) آنها در قالب داستانهای فلسفی و حلقه‌های کندوکاو اخلاقی به کودکان خاطرنشان میکنند: «وقتی میخواهیم از باورهای خود دفاع کنیم، معمولاً با عقیده یا دیدگاهی شروع میکنیم که بسیار محکم به آن معتقدیم و سعی میکنیم دلایل یا مقدماتی برای آن بیابیم بطوری که باور ما را به شکل متقاعدکننده‌یی بتواند با استدلالی صحیح اثبات کند».^(۶۰)

قرائت تعدیل شده‌یی از اخلاق باور را میتوان در اندیشه ویلیام جیمز جستجو نمود. جیمز - برخلاف کلیفورد که بر هنجارهای اخلاقی و معرفتی ناظر به باور تأکید دارد- بر نقش مهم ارزش مصلحت‌اندیشانه^۳ در اخلاق باور تمرکز دارد.^(۶۱) اندیشه کلی در اینجا چنین است که اگر امری مفید باشد و باور به p ما را در بدست آوردن، کسب کردن یا محقق ساختن آن یاری کند، آنگاه در بادی نظر به مصلحت ماست که به p باور داشته باشیم و لو اینکه فاقد قرینه کافی برای باور به p باشیم.^(۶۲)

اساساً التزام کودکان به اخلاق باور با رویکرد مصلحت‌اندیشانه جیمز، فارغ از سختگیریهایی مدل کلیفورد است و به همین جهت، هم در زمینه باورمندی خود کودکان و هم در نحوه مواجهه آنها با عقاید و باورهای ناهمگون سایرین، امکان تحقق بیشتری خواهد داشت.

بدون تردید، یکی از موانع تعامل و رفتار مسالمت‌آمیز با پیروان سایر ادیان و مذاهب، تعصب و جانبداری

1. persuasion
2. argument
3. prudential

مغرضانه از باورها، مقدسات و شخصیت‌های دینی است. این درحالی است که افراد بیش از آنکه بیطرف باشند، جانبدار و مغرض هستند.

در حلقه‌های کندوکاو فلسفی، به کودکان نشان داده میشود که اطمینان زیاد به احساس و نظر خود، گاهی ممکن است باعث سوءفهم و برداشت از مسئله موردنظر گردد. زمانی که از اهمیت موضوع موردنظر برای کودک، اندکی کاسته میشود، آنگاه گوش دادن به سخن دیگران را شروع میکند و تازه متوجه موافق و یا مخالف بودن برخی افراد با خود میگردد و درمی‌یابد که ممکن است قضاوت اولیه درباره موضوع، خیلی عجولانه بوده باشد. بدین ترتیب کودک از تجربه دیگران می‌آموزد که به موضوعات از هر دو زاویه -خود و دیگران- توجه کند و به داوری بپردازد. این امر متضمن احترام متقابل و پرهیز از تعصب و تحکم است. در این وضعیت، کودک قادر میشود ارزیابی متعصبانه و جانبدارانه خود را به داوری بیطرفانه و واقع‌بینانه توأم با استدلال، ارتقا دهد. «تجربه بیطرفی چیزی است که باید در اختیار کودکان گذاشته شود. انتظار اینکه آنان ذاتاً واقع‌بین و بی‌طرف هستند، انتظار زیادی است. باید موقعیتهایی را فراهم کرد که کودک در آن قادر باشد درباره مسائل خود بشکلی بیطرفانه و بی‌غرضانه باشد و گفتگو کند».^(۶۳)

از اینرو، حلقه کندوکاو فلسفی، افزون بر همه دستاوردها، تقویت عقلانیت و قضاوت اخلاقی در حوزه باورها و در نتیجه، پرهیز از تعصب، تحکم و تقلید بی‌جا را برای کودکان در پی خواهد داشت. برای تقویت این مهارت عقلانی و قضاوت اخلاقی نسبت به عقاید دیگران، باید کودکان را درگیر کار و فعالیتهای شناختی نمود: «این کار همانند تعریف کار در فیزیک، بمعنای غلبه بر مقاومتهاست؛ با این تفاوت که مقاومت در این موضع، بجای جاذبه و اصطکاک، شامل پیش‌داوری، خودفریبی، بی‌منطقی، احساسات و نداشتن توجه و احترام به عقاید و

آراء دیگران است».^(۶۴)

اساساً در برنامه «فلسفه و کودک» تلقین جایی ندارد و آنچه دانش‌آموزان فرامیگیرند حاصل کنجکاوی، علاقه، کنذوکاو و مباحثه جمعی آنهاست. در چنین شرایطی، کودکان اشتیاق بسیاری به یافت پاسخ سؤالات و کشف ارزشهای اخلاقی از طریق تعقل و استدلال‌ورزی دارند: «برای آموزش ارزشها، تلقین و القاء دستورالعملهای از پیش تعیین‌شده فایده‌ی ندارد. باید دانش‌آموزان با دلایل و استدلالهای خودشان به آنچه ما قبلاً رسیده‌ایم برسند».^(۶۵) بطور کلی این برنامه در نظر دارد فرصتی برای کودکان و نوجوانان فراهم کند تا ضمن طرح پرسشهای فلسفی و اعتقادی خود، در پی درک مفاهیم مهم زندگی، شیوه تفکر خود را بهبود بخشند، از آراء دیگران بهره برند، قواعد منطقی و اصول فلسفی را در راستای موجه نمودن باورها و عقاید خویش بکار گیرند و در نهایت درباره‌ی اینکه چه اموری برای باورکردن و ارزش نهادن، موجه و قابل قبولند، قضاوت و داوری کنند.^(۶۶)

بدون تردید، پرورش عقلانیت و تقویت بُعد اخلاقی باورها در کودکان و ترغیب آنها به تلاش فکری و کنذوکاو بی‌وقفه، ضمن تصحیح باورها و رفتارهای دینی آنها، زمینه تعامل سازنده با پیروان سایر ادیان و مذاهب را در فضایی منطقی و عقلانی به دور از هرگونه تعصب و تقلید و موضعگیری احساسی و هیجانی نسبت به عقاید خود و دیگران فراهم خواهد آورد.

افزون بر مؤلفه‌هایی که ذکر شد، مهارتها و استعدادهایی در حلقه‌های کنذوکاو و آموزش «فلسفه و کودک» رشد پیدا میکند که بطور مستقیم یا غیرمستقیم در نحوه ارتباط با پیروان سایر ادیان و مذاهب تأثیرگذار است. مهمترین این مهارتها عبارتند از: به رسمیت شناختن تفاوت‌های مربوط به شرایط، استقبال از شنیدن نظریات و بهره بردن از ایده‌های دیگران، طلب دلیل و شاهد از سایرین برای ادعاها و باورهایی که دارند، پذیرفتن انتقادهای موجه از جانب مخالفان، ارائه داوریه‌ها و

ارزیابیهای اخلاقی و متناسب با آراء و دیدگاههای رقیب، دفاع و پشتیبانی از عقاید و باورهای خود با استفاده از استدلالهای موجه و متقاعدکننده.^(۶۷)

با اندکی تأمل میتوان دریافت که بخشی از این مهارتها مستقیماً و بخشی غیرمستقیم با مهارتهای اجتماعی کودکان که موجب توجه به سایر اعضای جامعه و همکاری توأم با احترام به آنها میشود، مرتبطند. در مجموع میتوان گفت مهارتها و استعدادهایی که برنامه کنذوکاو فلسفی در کودکان بوجود می‌آورد، در مواجهه اخلاقی آنها با پیروان سایر ادیان و ایجاد صلح و همزیستی مسالمت‌آمیز با غیرهمکیشان تأثیر بسیاری دارد.

نتیجه‌گیری

یکی از اساسیترین کارکردهای «فلسفه و کودک» بویژه در جوامع دینی و ایدئولوژیک، آموزش و ارائه الگوی رفتار ارتباطی با پیروان سایر ادیان در سنین کودکی و نوجوانی است؛ مسئله‌ی که بلحاظ تبارشناسی، از یکسو ریشه در جهان‌بینی فلسفی و از سوی دیگر ریشه در معارف و حیانی دارد و در عین حال یکی از مباحث مهم دین‌پژوهی نوین در حیطه اخلاق کاربردی محسوب میشود که فیلسوفان دین و اخلاق پژوهان معاصر گاهی از آن با عنوان «پلورالیسم هنجاری» تعبیر میکنند.

در این پژوهش، ضمن تبیین هندسه معرفتی «فلسفه و کودک» در سه حوزه مبانی نظری، اهداف و روش برنامه، روشن شد که الگوی معرفتی بر دو رکن اساسی استوار است: منطق و اخلاق یا بتعبیر دقیقتر، مهارتهای منطقی و مهارتهای رفتار ارتباطی. زیرا کودکان در این فرایند و الگوی آموزشی - پرورشی بگونه‌ی تعلیم و تربیت میشوند که ضمن برخورداری از اندیشه‌ورزی و تفکر انتقادی، به فضیلت و ارزشهای اخلاقی بویژه در ساحت رفتاری و اجتماعی نیز آگاه و آراسته میشوند.

از اینرو، معلوم شد که برنامه «فلسفه و کودک»، هم بلحاظ مبانی نظری و هم بلحاظ اهداف و روش‌شناسی،

۸. کندی، یعقوب بن اسحاق، *رسائل الکندی الفلسفیه، تحقیق و تقدیم و تعلیق محمد عبدالهادی ابوریثه، ص ۹۷.*
۹. همانجا.
۱۰. یثربی، سیدیچی، *تاریخ تحلیلی - انتقادی فلسفه اسلامی، ص ۳۹.*
۱۱. همان، ص ۳۹-۴۵.
۱۲. گمپرتس، تئودور، *متفکران یونانی، ترجمه محمدحسن لطفی، ج ۱، ص ۳۳۷.*
۱۳. ارسطو، *متافیزیک (مابعدالطبیعه)، ترجمه شرفالدین خراسانی، کتاب اول، فصل ۲.*
۱۴. همان، کتاب چهارم، فصل ۲.
15. Lipman, Matthew, *Philosophy for Children and Critical Thinking*, p. 27.
16. Idem, *Philosophy in the Classroom*, pp. 36-37.
17. Idem, *Philosophy Goes to Schools*, p. 36.
18. Idem, *Thinking in Education*, p. 18.
19. Sharp, Ann Margaret, "The Other Dimension of Caring Thinking; Critical and Creative Thinking", *The Australasian Journal of Philosophy in Education*, May 2004, vol.12, no.1, pp. 9-15
20. Fisher, R., *Teaching Thinking, Philosophy Inquiry in the Classroom*, p.28.
۲۱. بدون تردید، لیمن بعنوان طراح و پیشگام فلسفه برای کودکان، در این مبنای انسان‌شناختی، تحت‌تأثیر مفروضات طبیعت‌گرایانه جان دیویی از هویت‌زیستی و تکاملی انسان همراه با بازسازی تجارب کودکان در عالم طبیعت قرار گرفته است.
- Jusso, Hannu, *Child, Philosophy and Education, Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children*, p. 121.
22. Lipman, Matthew, *Philosophy in the Classroom*, pp. 53-89.
23. Idem, *Thinking, Children and Education*, p. 34.
24. Kohan, O. Walter, "Philosophy with Children, the Meaning of an Experience", in: *Farhang, Quarterly Journal of Humanities and Cultural Studies*, issues topic: Philosophy for Children, vol. 22.69, p. 23.
25. Morris, Karin, "Philosophy With Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium", in: *Journal of Philosophy of Education*, vol. 42, no. 3, p. 671.
۲۶. هینس، جوانا، *کودک یعنی فیلسوف؛ آموزش از طریق کنکاش در مدارس ابتدایی، ترجمه میرجواد سیدحسینی و عاطفه نکویی و نرگس قنبری ولاشانی، ص ۲۸.*
27. Lipman, Matthew, *Philosophy in the Classroom*, p. 53.
28. Fisher, R., *Teaching Thinking, Philosophy Inquiry in the Classroom*, p. 28.
29. Sharp, Ann Margaret, "The Other Side of Reason: the World of the Emotion", in *Farhang, Quarterly Journal of Humanities & Cultural Studies*, issue topic: Philosophy for Children, 22(1) pp.1-13.
۳۰. برای مطالعه بیشتر درباره مبانی نظری فلسفه برای کودکان در ابعاد هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی، ارزش‌شناسی و نقد و بررسی آنها ر.ک: ستاری، علی، *نقد و مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان، فصل دوم، ص ۲۵-۴۳.*
۳۱. *کودک یعنی فیلسوف؛ آموزش از طریق بحث و کنکاش در مدارس ابتدایی، ص ۲۸ و ۲۹.*

الگوی شایسته و مناسبی برای پرورش و تقویت مهارت‌های رفتار ارتباطی کودکان با پیروان سایر ادیان و مذاهب است. در این برنامه آموزشی - تربیتی، کودکان خود را در فرصتی برابر و فضایی عادلانه می‌بینند که تک تک باورها و صاحبان آنها ارزشمند بوده و هر ایده و عقیده‌ی، امکان و پلکانی برای رشد تفکر و خرد جمعی است. آنها در این فضا می‌آموزند ضمن ابراز و طرح آزادانه عقاید فردی و بسط تفکر مستقل خویش در فرایند کندوکاو اخلاقی، انتقادی و استدلالی، به نوعی خود - اصلاحی در نگرش و رفتار نیز دست یابند.

از مهمترین یافته‌های این پژوهش، استنباط و ارائه مؤلفه‌های تأثیرگذار در مهارت‌افزایی کودکان بویژه در ساحت تعامل و رفتار ارتباطی با پیروان سایر ادیان است که باختصار عبارتند از: تأکید بر رعایت حقوق هموعان و احترام به عقیده مخالف، ایجاد روحیه آزاداندیشی (آزادی فکر و بیان)، تقویت هوش عاطفی - هیجانی (EQ) کودک، آموزش همزیستی مسالمت‌آمیز با دیگران، التزام کودکان به اخلاق باور (پرهیز از تعصب؛ تحکم و تقلید بیجا). برنامه «فلسفه و کودک» با ایجاد و تقویت این استعدادها و مهارت‌های ارتباطی، در خردسالان میتواند گام مؤثری در ساحت اجتماعی - رفتاری، مواجهه اخلاقی با پیروان سایر ادیان و ایجاد صلح و همزیستی مسالمت‌آمیز با غیرهمکیشان بردارد.

پی‌نوشتها:

۱. امی، زهرا؛ فرامرز قراملکی، احد، «مقایسه سبک‌های لیمن و برنی‌فیه در فلسفه برای کودکان»، *فصلنامه اندیشه نوین دینی*، ش ۲، ص ۸
2. Lipman, Matthew, *Philosophy for Children and Critical Thinking*, p. 682.
3. Idem, *Thinking in Education*, pp.94-99.
4. Sharp, Ann Margaret and Reed Ronald, F., *Studies in Philosophy for Children*, Xii.
۵. شهرستانی، محمدبن عبدالکریم، *الملل و النحل، تصحیح محمد بن فتح‌الله بدران*، ج ۲، ص ۲۳۱.
۶. مطهری، مرتضی، *پاورقی‌های اصول فلسفه و روش رئالیسم*، ج ۱، ص ۱۰.
7. Chambers, William, *Chambers's Encyclopaedia*, vol. 10, p. 678.

48. Zohar, Danah and Ian Marshall, "Spiritual Capital: Wealth We Can Live By", pp. 92-93.

49. Schertz, M., *Empathic Pedagogy*, doctoral dissertation, Dissertation Abstracts International, vol. 64, p. 8.

۵۰. رک: ابن شهر آشوب، رشیدالدین محمدبن علی، مناقب آل

ابی طالب، ج ۴، ص ۳۶۲؛ مجلسی، محمدباقر، بحارالانوار، ج ۴۹، ص ۷۹-

۸۴؛ صدوق، ابی جعفر محمدبن علی بن بابویه، عیون اخبار الرضا، ترجمه

محمدتقی اصفهانی، ج ۲، ص ۲۳۲.

۵۱. کودک یعنی فیلسوف؛ آموزش از طریق بحث و کنکاش در

مدارس ابتدایی، ص ۶۴ و ۶۵.

52. See: Dewey, J., *Democracy and Education*; Splitter, L. and Sharp, A.M., "Teaching for Better Thinking".

۵۳. لیپمن، متیو؛ شارپ، آن مارگارت، غایب بزرگ مدرسه؛

کندوکا و اخلاقی؛ راهنمای مربی برای داستان لیزا و لیلا، ترجمه و

تدوین روح‌الله کریمی، ج ۲، ص ۶۸۶.

54. See: Glover, J., "Humanity: A moral History of the Twentieth Century".

۵۵. وایت، دیوید، الف، فلسفه برای کوچکترها؛ چهل سؤال که

شما را به حیرت می‌اندازد، ترجمه تینا حمیدی، ص ۳۲ و ۳۳.

56. Lipman, Matthew, *Education for Violence Reduction and Peace Development; The Philosophical Community Inquiry Approach*, p.12.

57. *Ibid.*, p.130.

۵۸. غایب بزرگ مدرسه؛ کندوکا و اخلاقی؛ راهنمای مربی برای

داستان لیزا و لیلا، ج ۱، ص ۲۹۴.

۵۹. همانجا.

۶۰. همان، ص ۲۹۵.

۶۱. چیگنل، اندرو، اخلاق باور، ترجمه امیرحسین خداپرست،

ص ۲۱.

62. James, William, "The Will to Believe", in F. Burkhardt, et al. (eds.), *The Will to Believe and Other Essays in Popular Philosophy*, pp. 291-341.

۶۳. راجی، ملیحه، کندوکاوی در مبانی و خاستگاههای نظری -

تربیتی فلسفه برای کودکان، ص ۵۷ و ۵۸.

64. Lipman, Matthew, "Education for Violence Reduction and Peace Development; The Philosophical Community Inquiry Approach", p. 132.

65. *Ibid.*, p. 131.

66. Gregory, M., *Philosophy for Children*, a practitioner handbook, p.8.

67. Lipman, Matthew, *Thinking in Education*, pp. 72-166.

منابع فارسی:

۱. ابن شهرآشوب، رشیدالدین محمدبن علی، مناقب آل ابی طالب،

قم، انتشارات علامه، ۱۳۷۹.

۲. ارسطو، متافیزیک (مابعدالطبیعه)، ترجمه شرف‌الدین خراسانی،

تهران، انتشارات گفتار، ۱۳۶۶.

32. *Convention on the Rights of the Child*, ratification and accession by General Assembly, resolution 44/25 of 20 November 1989 (in accordance with article 49), Article.12.

33. *Ibid.*, Article, 29.

۳۴. کودک یعنی فیلسوف؛ آموزش از طریق بحث و کنکاش در

مدارس ابتدایی، ص ۷۹.

۳۵. همان، ص ۱۰۱.

36. Jackson, A., *The Book of Life*, p. 54.

37. Gardner, H., "Intelligence Reframed, Multiple Intelligence for the Twenty-first Century".

۳۸. بعنوان نمونه، در ماده ۳۰ کنوانسیون حقوق کودک سازمان ملل

متحد آمده است: «در کشورهایی که اقلیتهای مذهبی و اشخاص بومی

زندگی میکنند، کودکی که متعلق به این اقلیتهاست باید به همراه سایر

اعضای گروهش از حق برخورداری از فرهنگ و آموزش و انجام اعمال

مذهبی خود و یا زبان خویش برخوردار باشد».

(*Convention on the Rights of the Child*, ratification and accession by General Assembly, resolution 44/25 of 20 November 1989 (in accordance with article 49), Article. 30.

۳۹. «لَا يَنْهَيْكُمْ اللَّهُ عَنْ الَّذِينَ لَمْ يَفْتَأُوا فِي الدِّينِ وَ لَمْ يَخْرُجُوا مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَ تُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ حِبُّ الْمُقْسِطِينَ؛ خداوند

شما را از نیکی کردن و دادگری با کسانی که در [امر] دین با شما

نجنگیده و شما را از دیارتان بیرون نکرده‌اند منع نمیکند. بی تردید

خداوند دادگران را دوست میدارد» (ممتحنه/۸).

۴۰. کودک یعنی فیلسوف؛ آموزش از طریق بحث و کنکاش در

مدارس ابتدایی، ص ۷۱.

41. *Convention on the Rights of the Child*, ratification and accession by General Assembly, resolution 44/25 of 20 November 1989 (in accordance with article 49), p. 4.

۴۲. کودک یعنی فیلسوف؛ آموزش از طریق بحث و کنکاش در

مدارس ابتدایی، ص ۲۶.

۴۳. همان، ص ۲۷.

۴۴. همانجا.

۴۵. مقوله هوش عاطفی - هیجانی را اولین بار سالوی (Salovey) و

مایر (Mayer) مطرح کردند و بعدها دانیل گلمن (Golman) آن را

کاربردی کرد.

Zainal, Siti Rohaida Mohamed, et al., "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, p.124.

برای مطالعه علمی و دقیقتر از پیستی هوش عاطفی رک: گلمن،

دانیل، هوش هیجانی، ترجمه نسرين پارسا؛ برادبری، تراویس، هوش

هیجانی، ترجمه مهدی گنجی؛ کارتر، فیلیپ، هوش هیجانی خود را

بسنجید، ترجمه محمود امیری‌نیا و پریسا آقازاده.

46. Singh, S. K., "Emotional Intelligence and Organizational Leadership, A Gender Study in Indian Context", *International Journal of Indian Culture and Business Management*, vol. 1, no.1/2, p. 54.

47. Goleman, Daniel, "Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ", p.119.

۱۹. یثربی، سیدیحیی، تاریخ تحلیلی - انتقادی فلسفه اسلامی،

تهران، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، ۱۳۸۸.

منابع انگلیسی:

1. Chambers, William, *Chambers's Encyclopaedia*, Publisher: Pergamon Press, vol.10, 1967.
2. *Convention on the Rights of the Child*, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989 (in accordance with article 49).
3. Dewey, J., *Democracy and Education*, New York: Collier Macmillan, 1966.
4. Fisher, R., *Teaching Thinking, Philosophy Inquiry in the Classroom*, London: Cassle Press, 1998.
5. Gardner, H., *Intelligence Reframed, Multiple Intelligence for the Twenty-first Century*, New York: Basic Books, 1999.
6. Glover, J., *Humanity: A Moral History of the Twentieth Century*, London: Pimlico, 2001.
7. Gregory, M., *Philosophy for Children*, a practitioner handbook, NJ:IAPC, Montclair State University, 2008.
8. Goleman, Daniel "Emotional Intelligence: Why it Can Matter more than IQ", London: Bloomsbury, <http://www.affirmativeactionhoax.com/pdfs/Goleman.pdf>, 1996.
9. Jackson, A., *The Book of Life*, London: Gollancz, 1999.
10. James, William, "The Will to Believe", in F. Burkhardt, et al. (eds.), *The Will to Believe and Other Essays in Popular Philosophy*, Cambridge: MA, Harward, 1979.
11. Jusso, Hannu, *Child, Philosophy and Education, Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children*, Oulu University Press, 2007.
12. Kohan, O. Walter, "Philosophy with Children, the Meaning of An Experience", in *Farhang, Quarterly Journal of Humanities & Cultural Studies*, issues topic: Philosophy for Children, vol. 22.69, Iran, Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies, 2009.
13. Lipman, Matthew, *Philosophy in the Classroom*, USA: Temple University Press, 1980.
14. -----, *Philosophy Goes to Schools*, Philadelphia: Temple University Press, 1988.
15. -----, *Education for Violence Reduction and Peace Development: The Philosophical Community Inquiry Approach*, Detseling Enter Prises, 1992.
16. -----, *Thinking, Children and Education*, USA: Kendall, Hunt Publishing Company, 1993a.
17. -----, *Philosophy for Children and Critical Thinking*, USA: Kendall, Hunt Publishing Company, 1993b.
18. -----, *Thinking in Education*, New York: Cambridge University Press, 2003.
19. Morris, Karin, "Philosophy With Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium", in *Journal of Philosophy of Education*, vol. 42, no.3, 2008.
20. Schertz, M., *Empathic Pedagogy*, Doctoral Dissertation, Montclair State University, Dissertation Abstracts International, vol. 64, 2004.
21. Sharp, Ann Margaret, "The Other Side of Reason: the World of the Emotion", in *Journal of Farhang Quarterly Journal of Humanities & Cultural Studies*, issue topic: Philosophy for Children, 22(1), 2009.
22. -----, "The Other Dimension of Caring Thinking: Critical and Creative Thinking", *The Australasian Journal Philosophy in Education*, May 2004, vol 12, no.1, 2004.
23. Sharp, A.M., and Reed Ronald, F., *Studies in Philosophy for Children*, USA: Temple University Press, Philadelphia, 1992.
24. Singh, S. K., "Emotional Intelligence and Organizational Leadership, A Gender Study in Indian Context", *International*

۳. امی، زهرا؛ فرامرز قراملکی، احد، «مقایسه سبکهای لیپمن و برنی فیه در فلسفه برای کودکان»، فصلنامه اندیشه نوین دینی، ش ۲، پائیز ۱۳۸۴.

۴. برادبری، تراویس، هوش هیجانی، ترجمه مهدی گنجی، ویراستار حمزه گنجی، تهران، انتشارات ساوالان، ۱۳۸۴.

۵. چیگنل، اندرو، اخلاق باور، ترجمه امیرحسین خداپرست، تهران، انتشارات ققنوس، ۱۳۹۵.

۶. راجی، ملیحه، کندوکاوی در مبانی و خاستگاههای نظری - تربیتی فلسفه برای کودکان، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۹۵.

۷. ستاری، علی، نقد و مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۹۳.

۸. شهرستانی، محمدبن عبدالکریم، الملل و النحل، تصحیح، محمد بن فتح الله، بدران، قم، الشریف الرضی، ۱۳۷۵.

۹. صدوق، ابی جعفرمحمد بن علی بن بابویه، عیون اخبار الرضا، ترجمه محمد تقی اصفهانی، قم، انتشارات علمیه، ۱۳۷۲.

۱۰. کارتر، فیلیپ، هوش هیجانی خود را بسنجید، ترجمه محمود امیری نیا و پریسا آقازاده، تهران، نشر آراسته، ۱۳۹۳.

۱۱. کندی، یعقوب بن اسحاق، رسائل الکندی الفلسفیه، تحقیق و تقدیم و تعلیق محمد عبدالهادی ابوریده، قاهره، دارالفکر العربی، ج ۲، (بی تا).

۱۲. گلמן، دانیل، هوش هیجانی، ترجمه نسرین پارسا، تهران، انتشارات رشد، ۱۳۸۹.

۱۳. گمپرتس، تودور، متفکران یونانی، ترجمه محمدحسن لطفی، تهران، انتشارات خوارزمی، ۱۳۵۷.

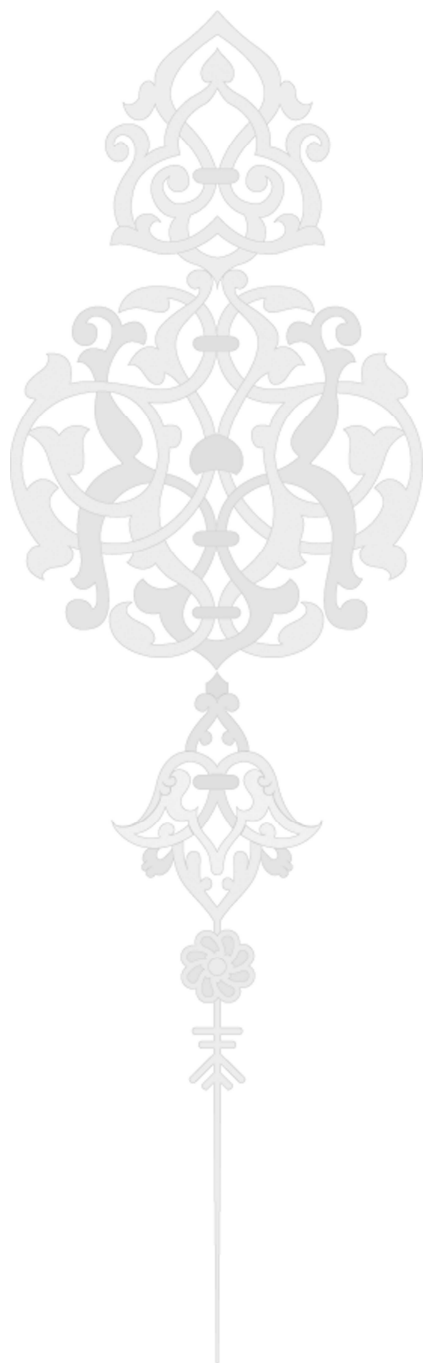
۱۴. لیپمن، متیو؛ شارپ، آن مارگارت، غایب بزرگ مدرسه؛ کندوکاو اخلاقی؛ راهنمای مربی برای داستان لیزا و لیلا، ترجمه و تدوین روح الله کریمی، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۹۴.

۱۵. مجلسی، محمدباقر، بحارالأنوار، بیروت، مؤسسه الوفاء، ۱۴۰۳ق.

۱۶. مطهری، مرتضی، پاورقی‌های اصول فلسفه و روش رئالیسم، تهران، انتشارات صدرا، ج ۱، ۱۳۷۴.

۱۷. وایت، دیوید. ا. فلسفه برای کوچکتراها؛ چهل سؤال که شما را به حیرت می‌اندازد، ترجمه تینا حمیدی، تهران، انتشارات قطره، ۱۳۸۷.

۱۸. هینس، جوانا، کودک یعنی فیلسوف؛ آموزش از طریق بحث و کنکاش در مدارس ابتدایی، ترجمه میرجواد سیدحسینی، عاطفه نکویی و نرگس قنبری ولاشانی، آبادان، انتشارات پرسش، ۱۳۹۴.



Journal of Indian Culture and Business Management, vol. 1, no.1/2, 2007.

25. Splitter, L., and Sharp, A.M., *Teaching for Better Thinking*, Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1995.

26. Zainal, Siti Rohaida Mohamed, et al., "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, 2011.

27. Zohar, Danah and Ian Marshall, *Spiritual Capital: Wealth We Can Live By*, San Francisco: Berrett-Koehler, 2004.