

Importance of Fostering Critical Thinking in Children through Stories in the Rumi's Masnavi: An Educational Approach based on Lipman's Theory

Seyedeh Asma Nejat^{*}

Soraya Razeghy^{**}, Hengameh Ashouri^{***}

Abstract

The purpose of this study is to acquire critical thinking skills through stories in the Rumi's Masnavi and explore its role in child training. First, the importance of fostering critical thinking in children is examined, and then stories in the Rumi's Masnavi are analyzed in terms of critical thinking skills based on Lipman's work. The research is descriptive-analytical in nature, seeking to answer the question whether stories of Masnavi meet the needs of children in terms of subject and structure in order to develop personal philosophy? The findings indicate that more than 211 stories in the Masnavi provide potential challenges for the child's cognitive processing, in addition to being emotionally powerful. Through an indirect way and different topics, the structural features of those stories can affect children's thinking and lead to the formation of critical thinking skills such as questioning, drawing inference and so on in children. The development of such skills will help children to be able to clearly understand and evaluate a variety of issues around themselves.

Keywords: Critical Thinking, Child, Story, Rumi's Masnavi, Matthew Lipman.

^{*} Ph. D. Student in Persian Language and Literature, Islamic Azad University, North Tehran Branch, Tehran, asma.nejat2017@gmail.com

^{**} Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature, Islamic Azad University, North Tehran Branch, Tehran (Corresponding Author), s.razeghy@yahoo.com

^{***} Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature, Islamic Azad University, North Tehran Branch, Tehran, h-ashouri@iau-tnb.ac.ir

Date received: 22/04/2020, Date of acceptance: 12/09/2020

Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

بررسی اهمیت پرورش تفکر انتقادی در کودکان با تکیه بر داستان‌های مثنوی مولوی (ره‌یافتی آموزشی براساس نظریه لیپمن)

سیده‌اسماء نجات*

ثریا رازقی**، هنگامه آشوری***

چکیده

هدف از این پژوهش دستیابی به تفکر انتقادی در داستان‌های مثنوی به‌منظور تبیین تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت کودک است. پژوهش پیش‌رو ابتدا جایگاه اهمیت پرورش تفکر انتقادی در کودکان را بررسی کرده، سپس به تحلیل داستان‌های موجود در مثنوی از جهت مهارت‌های تفکر انتقادی براساس دیدگاه لیپمن پرداخته است. روش پژوهش توصیفی - تحلیلی است. این پژوهش درصدد پاسخ به این پرسش است که آیا داستان‌های مثنوی به‌لحاظ موضوع و ساختار به نیازهای کودکان درجهت پرورش فلسفی آن‌ها پاسخ می‌دهد؟ یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بیش از ۲۱۱ داستان مثنوی، علاوه‌براین که در زمینه عاطفی نیرومندند، چالش‌های بالقوه‌ای را نیز برای پردازش شناختی در کودک فراهم می‌کنند. ویژگی ساختاری داستان‌ها به‌شیوه غیرمستقیم و تنوع موضوعات می‌تواند تفکر کودکان را تحت‌تأثیر قرار دهد و منجر به شکل‌گیری مهارت‌هایی در تفکر انتقادی مانند

* دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه آزاد، واحد تهران شمال، تهران، ایران
asma.nejat2017@gmail.com

** استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه آزاد، واحد تهران شمال، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
srazeghy@yahoo.com

*** استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه آزاد، واحد تهران شمال، تهران، ایران، h-ashouri@iau-tnb.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۲/۰۳، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۲۲

پرسش، استنباط، و ... در کودکان شود و آن‌ها به کمک این مهارت‌ها قادر خواهند بود مسائل مربوط به خویش را به روشنی درک و ارزیابی کنند.

کلیدواژه‌ها: تفکر انتقادی، کودک، داستان، مثنوی مولوی، متیو لیپمن.

۱. مقدمه

مزایای داستان و استفاده از آن در تقویت تفکر کودک از سال‌ها پیش مورد توجه علمای تعلیم و تربیت بوده است. یکی از نخستین کسانی که این مزیت را کشف کرد و به فکر به‌کارگیری آن افتاد متیو لیپمن، فیلسوف و متفکر آمریکایی، بنیان‌گذار مکتب «فلسفه برای کودک» بود (Vansieleghem 2010).

وی از اواخر دهه شصت میلادی، به‌هنگامی که مشغول تدریس درس فلسفه به دانشجویان در دانشگاه بود، متوجه شد که دانشجویانش فاقد قدرت استدلال و قدرت تمیز و داوری هستند. او هم‌چنین متوجه شد که برای تقویت قدرت تفکر این دانشجویان دیگر بسیار دیر شده است. او به این فکر افتاد که این کار (تقویت قدرت قوای فکری افراد) باید در دوران کودکی انجام شود؛ یعنی زمانی که کودکان و نوجوانان در سن یازده یا دوازده‌سالگی هستند باید یک سلسله دوره‌های درسی درخصوص تفکر انتقادی یا حل مسئله بگذرانند؛ اما برای تهیه موضوعی قابل فهم و موردپسند کودکان و نوجوان باید متون درسی به‌صورت داستان نوشته شوند، داستانی درباره منطق اکتشافی کودکان (مکتبی فرد ۱۳۹۴: ۷۵).

برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان (فبک) به تدریج در دانشگاه مونکتیر شکل گرفت. هدف این برنامه اصلاح وضعیت آموزش تفکر در آموزش و پرورش است. تقویت تفکر انتقادی، تفکر خلاق، و تفکر مراقبتی (مسئولانه) از ابتدای دوران کودکی یکی از اهداف اصلی این برنامه است. داوری خوب، ابداعات خلاق، و توجه مسئولانه به محیط و اطرافیان ویژگی‌های دیگری‌اند که این برنامه در پی تقویت آن‌هاست. «نهایتاً، تربیت شهروندانی معقول، خودآگاه، دقیق، مسئولیت‌پذیر، اخلاق‌گرا، و اجتماعی در این برنامه پی‌گیری می‌شود» (لیپمن ۱۳۸۳: ۱۲). آن‌چه اهمیت دارد ارزشی است که صاحب‌نظران این حوزه به داستان در پرورش تفکر فلسفی داده‌اند، به‌گونه‌ای که «یکی از پیش‌فرض‌های موجود در برنامه فلسفه برای کودکان این است که کودکان زمانی بیش‌تر یاد می‌گیرند که کتاب‌هایشان به‌شکل داستان باشد» (مصلح و بهادری ۱۳۹۵: ۸۲). لیپمن (Lipman 2003) می‌گوید:

برنامه فلسفه برای کودکان (p4c)، علاوه بر فراهم آوردن کتاب‌های درسی در قالب داستان‌های فلسفی برای کودکان، طرح آموزش واحدی دارد که دانش‌آموزان سطوح مختلف با قرائت بخشی از داستان با صدای بلند کلاس درس را آغاز می‌کنند و سپس پرسش‌هایی درباره داستان مطرح و درباره آن بحث می‌کنند. وی بر این باور است که دانشجویان رشته فلسفه برای مطالعه متون انتزاعی انگیزه شخصی و درونی دارند، اما کودکان نیازمند این‌اند که برای چنین کاری برانگیخته شوند و داستان معمولاً بهترین راه برای تحقق این مهم است.

به این ترتیب «مربی از طریق داستان کودکان را هدایت می‌کند تا شهروندانی در نظام دموکراسی شوند» (ناجی ۱۳۸۷: ۳۱). لیپمن به نوشتن چهارده کتاب در قالب داستان روی می‌آورد. در این‌گونه داستان‌ها «به‌گونه‌ای آگاهانه و طراحی‌شده سخنی یا مسئله‌ای یا نکته‌ای فلسفی گنجانده می‌شود و پس از خواندن داستان آن سخن، مسئله، یا نکته در گروهی که با معلمی کارآموده هدایت می‌شود مورد بحث قرار می‌گیرد» (خسرونژاد ۱۳۸۶: ۱۱۱). برخی از این داستان‌ها عبارت‌اند از: ۱. مارک (۱۹۸۰)؛ ۲. کیو و گس (۱۹۸۲)؛ ۳. کشف هارس استاتلمیر؛ و ۴. الفی (۱۹۸۷) (قائدی ۱۳۸۳: ۲۰). البته افراد دیگری مانند آن مارگات شارپ نیز به نوشتن چنین داستان‌هایی پرداخته‌اند. از طرف دیگر داستان‌هایی هستند که «به‌منظور آموزش فلسفه به کودکان با تحقق اهداف این نهضت نوشته نشده و آثاری بیش‌تر ادبی‌اند» (خسرونژاد ۱۳۸۶: ۱۲۰). به این ترتیب می‌توان گفت که به‌طور کلی با دو نمونه داستان روبه‌رویم: ۱. داستانی که نویسنده آگاهانه و با توجه به هدفی کاملاً ازپیش مشخص شده و محدود به نوشتن آن می‌پردازد. داستان لیپمن و شارپ از این نمونه‌اند و می‌توان آن‌ها را داستان‌های آموزشی نامید؛ ۲. داستانی که نویسنده ازپیش هدف کاملاً مشخص و محدودی ندارد و چه‌بسا پاره‌ای از اوقات ناخودآگاه به آفرینش آن دست می‌زند. داستان‌های موجود در ادبیات کلاسیک ایران بیش‌تر جزء این‌گونه‌اند. برنامه «فلسفه برای کودک» برای رسیدن به هدف‌های خویش بر داستان‌های نوع نخست تکیه می‌کند و از داستان‌های نوع دوم چشم می‌پوشد. «هرچند طرف‌داران این برنامه برای این کار دلایلی دارند؛ مانند این که بین یک اثر تربیتی و یک اثر ادبی تفاوت‌هایی وجود دارد و اصل اهداف آموزش است، نه محتوای آموزش» (قائدی ۱۳۸۳: ۲۳).

با این‌همه نباید فراموش کرد از آن‌جاکه داستان‌های ادبیات کلاسیک در بیش‌تر مواقع از ناخودآگاه نویسنده برمی‌خیزد، می‌تواند فراگیرتر و عام‌تر باشد و از سوی دیگر ویژگی ادبی نباید فدای اهداف آموزشی شود. بنابراین متن‌ها ابتدا باید ادبی باشند و سپس مفاهیم

فلسفی را در خود داشته باشند. باتوجه به این موضوع، این پرسش مطرح می‌شود که آیا داستان‌های ادبیات کلاسیک ایران می‌تواند به یاری برنامه «فلسفه برای کودکان» بشتابد؟ آیا در بین داستان‌های ادبی ایران و کتاب‌های مختلف آن داستان‌های مثنوی مولانا جلال‌الدین بلخی می‌تواند به نیازهای کودکان در جهت پرورش فلسفی آن‌ها پاسخ دهد؟ آیا ساختار، ویژگی، و موضوع این داستان‌ها به گونه‌ای است که بتواند تفکر انتقادی را که یکی از تفکرهای سازنده در کسب مهارت زندگی در کودک است پرورش دهد؟ آیا مولوی نیز مانند لیمن جهت‌گیری از پیش تعیین‌شده‌ای در مورد داستان به‌عنوان ابزار آموزشی خود داشته است؟ بنابراین هدف پژوهش نشان‌دادن کارایی داستان‌های مثنوی در پاسخ‌گویی به نیازهای برنامه «فلسفه برای کودک» است. در این تحقیق تنها بر پرورش تفکر انتقادی کودک تأکید شده که یکی از اهداف عمده این جنبش (فلسفه برای کودک) است. بر این اساس داستان‌ها و قصه‌هایی چند از کتاب گران‌سنگ مثنوی جلال‌الدین بلخی مشهور به مولوی‌گزینش و مهارت‌های تفکر انتقادی در آن بررسی و تحلیل شده است.

۱.۱ ضرورت تحقیق

قدرت تمیز، استدلال، و داوری اهمیتی انکارناپذیر در زندگی فردی و اجتماعی دارد. آنچه ضرورت این تحقیق را بیش‌تر می‌کند وجود قابلیت‌های خاص کودک برای پرورش تفکر به‌معنای عام و تفکر انتقادی به‌معنای خاص از همان ابتدای دوران کودکی است. در واقع سنین کودکی سنینی است که برای یادگیری مهارت‌های زندگی از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است. کودک با فراگیری اندیشه‌ورزی، تفکر و تحقیق، و عادت کردن به آن می‌تواند در حل مسائل زندگی از آن بهره بگیرد. «بنابراین اگر به نیازها و حیطه‌های تکاملی کودکان در این دوران پاسخ مناسبی داده شود، آن‌ها سالم‌تر خواهند بود و قدرت تعقل و تفکر بیش‌تر و مهارت‌های عاطفی و اجتماعی بیش‌تری خواهند داشت» (مطلبی‌نژاد ۱۳۹۵: ۳۹). بنابراین می‌توان گفت «تمام موفقیت‌ها و پیشرفت‌های انسان در گرو اندیشه‌ بارور، پویا، و مؤثر اوست (حسینی و محمدزاده ۱۳۹۵: ۱۲۰). در این بین ضرورت پرورش و یادگیری تفکر انتقادی برای کودک دارای اهمیت است. تفکر انتقادی یعنی بهره‌گیری از مهارت‌ها یا راه‌بردهای شناختی‌ای که احتمال دستیابی به نتایج مطلوب را افزایش می‌دهد و این تفکر تفکری هدف‌مند و منطقی است (Halpren 2007).

تفکر انتقادی به‌طور عام با سلسله‌ای از مهارت‌های اساسی برای زندگی همراه است که با استفاده از آن کودک و نوجوان قادر خواهند بود مسائل مربوط به خویش را به‌روشنی

درک کنند، اطلاعات لازم را جمع‌آوری و ترکیب کنند، و توانایی ارزیابی، تحلیل، و داوری آن را داشته باشند تا بتوانند استدلال کنند و به ارزیابی مسائل و مشکلات پردازند. از طرف دیگر، داستان «معمولی‌ترین سرآغاز برای تشویق کودک به تعمیق و وسیله طبیعی برای پرورش تفکر، دانش، و مهارت‌های زبانی فراهم می‌کند» (حسینی ۱۳۸۴: ۴۵). هرچند محققان و پژوهش‌گران زیادی از جمله متیو لیپمن درصدد استفاده از داستان در جهت آموزش تفکر انتقادی و کسب مهارت‌های آن برآمده‌اند و معتقدند «به‌محض این‌که کودک تحصیل خود را آغاز کند باید به آموزش تفکر برای او پرداخته شود، زیرا بهبود وضعیت فکری او به همه حوزه‌های یادگیری‌اش نفوذ می‌کند» (فیشر ۱۳۸۵: ۴۵)، اما فلسفه برای کودک از مباحث نوپا در کشور ما محسوب می‌شود. این برنامه آموزشی برخلاف آنچه در ظاهر به نظر می‌رسد به دنبال آن است که شیوه صحیح تفکر را به کودکان بیاموزد، به گونه‌ای که کودک بتواند قدرت تفکر انتقادی را به‌شکلی کاربردی فرا بگیرد.

با وجود این، یکی از جدی‌ترین خلأهایی که در حوزه فلسفه برای کودک حس می‌شود در دست نبودن کتاب‌هایی است که این فرایند را در قالب بومی به مخاطب داخلی معرفی کند. در واقع، جای کتاب‌هایی با شاکله و ویژگی‌های بومی و اسلامی در این حوزه خالی است. فلسفه برای کودکان موضوعی است که به‌تازگی از سوی آموزش و پرورش نیز مورد توجه قرار گرفته است؛ باین حال و حتی در این سطح نیز با مشکلات مختلفی مواجهیم، از جمله این‌که کتاب‌های ارائه‌شده به دانش‌آموزان در مقطع ششم دبستان با عنوان تفکر و پژوهش ایرادهای مختلفی دارند که در این‌جا مجال پرداختن به همه آن‌ها نیست. بنابراین در سطح آموزشی نیز آنچه مفهوم اصلی این طرح محسوب می‌شود به‌درستی بیان نشده و کاملاً با ماهیت اصلی طرح متفاوت است. تعدد مفاهیم و موضوعات مناسب تفکر، خلقت موقعیت‌های چالش‌آفرین و کندوکاو‌پذیر، و به‌کارگیری بسیاری از مهارت‌های فکری هم‌چون تمثیل، استدلال، تمایز، و ... که کودک را به شیوه غیرمستقیم تحت تعلیم و تربیت قرار می‌دهد از ویژگی‌هایی است که حکایات مثنوی، این اثر سترگ، را مناسب بحث فلسفی کودکان می‌سازد و همین امر ضرورت تحقیق، پژوهش، و کندوکاو در داستان‌های پررمزوراز مثنوی مولوی را فراهم می‌آورد. مولانا معتقد است فکر درست تفکری است که راه‌گشای انسان در مسائل مهم زندگی باشد:

فکر آن باشد که بگشاید رهی راه آن باشد که پیش آید شَهی

۲.۱ پیشینه تحقیق

درباره تفکر انتقادی ده‌ها مقاله به‌زبان فارسی نوشته شده است که می‌توان آن‌ها را در چند دسته اصلی طبقه‌بندی کرد:

۱.۲.۱

پژوهش‌هایی که در آن عوامل مؤثر در تفکر انتقادی و تأثیر تفکر انتقادی در مقوله‌های مختلف بررسی شده است. بیش‌تر پژوهش‌ها در این دسته جای می‌گیرند؛ مانند:

- «تأثیر دوره آموزش تفکر انتقادی بر سبک‌های تصمیم‌گیری و سبک‌های حل مسئله» (زارع و نهرانیان ۱۳۹۶).

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد سطوح تفکر انتقادی در سبک تصمیم‌گیری و سبک‌های حل مسئله دانشجویان تأثیرگذار است.

- «بررسی رابطه سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی در دانشجویان» (یکتای کوشالی و دیگران ۱۳۹۶).

نگارندگان این مقاله معتقدند که وجود تفکر انتقادی در سواد اطلاعاتی دانشجویان علوم پزشکی به‌دلیل یادگیری همیشگی و به‌روزرودن از اهمیت زیادی برخوردار است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که نمره سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی در واحدهای تحت پژوهش ضعیف ارزیابی می‌شود. بنابراین با توجه به اهمیت دو مقوله تفکر انتقادی و سواد اطلاعاتی در پیشرفت تحصیلی و موفقیت حرفه‌ای ضرورت دارد متصدیان و سیاست‌گذاران حوزه آموزشی به‌نحوی بر آموزش آن تأکید ورزند.

- «تأثیر تدریس مهارت‌های تفکر انتقادی بر انگیزه زبان‌آموزان سطح پیشرفته ایرانی» (رجعتی و دیگران ۱۳۹۶).

نتایج به‌دست‌آمده می‌تواند پی‌آمدهایی برای معلمان داشته باشد. معلمان می‌توانند از طریق به‌کاربردن مهارت‌های تفکر انتقادی در کلاس‌هایشان به بالابردن انگیزه دانش‌آموزان خود کمک کنند و یادگیری آن‌ها را بهبود بخشند.

دیگر پژوهش‌هایی از این نوع:

- «اثر آموزش تفکر انتقادی بر سبک‌های حل مسئله و یادگیری خودراه‌بر» (زارع و نهرانیان ۱۳۹۶)؛

- «تعیین میزان اثربخشی آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی بر درک مطلب و نوع راهبردهای یادگیری مورد استفاده زبان‌آموزان» (سادات واحدی و ابراهیمی ۱۳۹۶)؛

بررسی اهمیت پرورش تفکر انتقادی در کودکان ... (سیده‌اسماء نجات و دیگران) ۲۴۵

- «بررسی تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان» (اسماعیلی و دیگران ۱۳۹۶).

۲.۲.۱

پژوهش‌هایی که در آن فلسفه برای کودکان و هم‌چنین اهمیت آن بررسی شده است:

- «آموزش فلسفه برای کودکان» (برهمن و خدایی‌بخش ۱۳۹۶)؛
- «داستان‌هایی برای برنامه فلسفه برای کودکان مبتنی بر تفکر انتقادی» (فروزان‌فر و اعجم ۱۳۹۵)؛
- «اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر راه‌بردهای یادگیری دانش‌آموزان و پایداری آن در طول زمان» (برنج‌کار و قدسی ۱۳۹۷)؛
- «آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان؛ چالش‌های کنونی و طرح راه‌کارهایی برای آینده» (نجفی و هرندی ۱۳۹۸)؛
- «اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر احساس تنهایی و ناامیدی دانش‌آموزان» (سهرابی ۱۳۹۸).

در برخی از این مقالات نویسندگان هم‌چنین داستان‌هایی را که مناسب آموزش تفکر انتقادی می‌دانند معرفی و بررسی کرده‌اند.

۳.۲.۱

پژوهش‌هایی که جایگاه تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت اسلامی را بررسی کرده‌اند:

- «تربیت اجتماعی از دیدگاه امام علی (ع) و برنامه آموزش فلسفه و کودک» (قدم‌پاری ۱۳۹۵)؛
- «جایگاه تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت اسلامی مبتنی بر سند برنامه درسی ملی» (کریمیان و دیگران ۱۳۹۶)؛
- «تبیین و تحلیل زمینه‌های سازواری و هم‌گرایی مؤلفه‌های تفکر انتقادی با تربیت دینی» (همایون‌فر و سجادی ۱۳۹۵)؛
- «تربیت فکری و عقلانی کودکان در الگوی تربیتی اسلام با نگاه تطبیقی به طرح آموزش فلسفه به کودکان» (خطیبی ۱۳۹۴).

۴.۲.۱

پژوهش‌هایی که مربوط به بررسی تفکر انتقادی و برنامه آموزش فلسفه به کودکان از طریق متون ادبیات فارسی و آثار به نام فرهنگ و زبان فارسی است؛ از جمله:

- «تأثیر داستان‌های کلیه و دمنه بر مهارت‌های تفکر انتقادی، استدلال، و پرسش‌گری با استفاده از برنامه فلسفه برای کودکان» (ماهورزاده ۱۳۸۹)؛

- «تأملی بر شیوه‌های پرورش تفکر انتقادی در قالب ادبیات کودکان» (انصاری ۱۳۸۸)؛

- «کارکرد گلستان سعدی در نظام آموزشی امروز براساس مبانی فلسفه برای کودکان» (جعفرپور و خردمند ۱۳۹۷)؛

- «بازخوانی داستان‌های مثنوی بر مبنای مؤلفه‌های تفکر فلسفی و تدوین راه‌نمای داستان‌ها برای استفاده در اجتماع پژوهی» (عظمت مدارفرد و نصرآبادی ۱۳۹۸)؛

- «مثنوی مولوی، هوش معنوی، و لذات فلسفه برای کودک» (نوحی ۱۳۹۵)؛

- «بررسی و مقایسه شیوه آموزش تفکر نزد فریدالدین عطار و متیو لیپمن» (پناهی ۱۳۹۰)؛

- «خوانش فلسفی گزیده متون داستانی کلاسیک فارسی متناسب با اهداف برنامه فلسفه برای کودکان» (حبیبی و دیگران ۱۳۹۲).

اما آنچه این پژوهش را از پژوهش‌های دیگر در چهارچوب حوزه فلسفه برای کودکان متمایز می‌سازد تمرکز بر پرورش تفکر انتقادی در کودکان از طریق داستان‌های منظوم مثنوی با نگاهی عمیق به پتانسیل‌های موجود در حکایت‌های مثنوی از جمله تعدد مفاهیم و موضوعات مناسب تفکر، خلاق موقعیت‌های چالش‌آفرین و کندوکاو‌پذیر، و ساختار چندمعنایی داستان‌هاست که کودک بسته به رشد و توانایی ذهنی خود به تحلیل آن‌ها می‌پردازد. از همه مهم‌تر، شیوه‌ای که مولوی برای روایت داستان خود برمی‌گزیند نقش اساسی در جلب اعتماد کودک به عنوان مخاطب داستان و نهایتاً پرورش تفکر انتقادی در وی دارد. به عبارت دیگر، مولوی حضوری نامحسوس یا مستتر در داستان‌ها دارد و در مقام نویسنده بی‌طرفی خود را حفظ کرده و در پی القای نظر خود به خواننده و تعمیم عقیده خود در سراسر داستان‌ها نبوده است و می‌توان گفت که مناسبات منتقدانه در اثر حفظ شده و به خواننده داستان اجازه انتخاب و نتیجه‌گیری داده است. همین امر سبب شد که نگارندگان این پژوهش را انجام دهند و ضرورت چنین پژوهشی (که تاکنون صورت

نگرفته بود) در حوزه فلسفه برای کودک و پرورش تفکر انتقادی در کودک با استفاده از مثنوی مولوی به‌عنوان یکی از متون کلاسیک ایرانی بیش‌تر احساس شود.

۲. اهمیت تفکر انتقادی و جایگاه داستان در پرورش تفکر انتقادی در کودک

تفکر جریانی است که می‌توان برای آن مراتبی برشمرد و هر مرتبه دارای خصصت‌هایی است که آن را از مراتب دیگر متمایز می‌کند. این مراتب عبارت‌اند از: تفکر منطقی، تفکر انتقادی، و تفکر خلاق. تفکر منطقی مبتنی بر معیارهای پذیرفته‌شده و موردتوافق اهل نظر است؛ تفکر انتقادی مرحله‌ای بالاتر است و مرحله‌ای است که مفروضات را موردتأمل قرار می‌دهد و تفکر خلاق به ارائه راه‌حل‌هایی می‌پردازد. ممکن است تفکر انتقادی در مرحله نخست جایگاهی نداشته یا مقبول نیفتاده باشد، اما در واقع پلی است برای حرکت از تفکر منطقی به سوی تفکر خلاق؛ زیرا تا درباره آن‌چه از تفکر منطقی حاصل می‌شود تأملی صورت نگیرد و به راه‌کارهای جدیدی درباره رسیدن به راه‌حلی نوین اندیشیده نشود. ضرورت ارائه رویه‌های متفاوت که از مؤلفه‌های تفکر خلاق است درک نمی‌شود. لیپمن تفکر انتقادی را چنین تعریف می‌کند: «تفکر انتقادی تفکری ماهرانه و مسئولانه است که قضاوت خوب را تسهیل می‌کند، زیرا الف) متکی بر معیارهایی است؛ ب) خوداصلاح است؛ و ج) به زمینه حساس است» (لیپمن ۱۳۸۳: ۳۹). Siegle معتقد است که تفکر انتقادی از طریق زمینه‌سازی، تمایلات شخصیتی، عادات ذهن، و صفات شخصیت ظهور می‌کند و متفکر انتقادی قادر است دلایل عملش، قضاوتش، و ارزیابی‌هایش را بر آن اساس ارائه دهد (Siegle 2003).

تفکر انتقادی را می‌توان از ضروریات زندگی مدرن دانست. تازمانی که مردم در پی کشف حقیقت و به‌دنبال دلایلی برای رد یا قبول قضایا هستند وجود تفکر انتقادی از ضروریات است (Facione 2007). در واقع بهترین راه برای بهبود کیفیت تجربه انسان است. یکی از مهم‌ترین نیازهای عصر حاضر در زمینه تربیت کودکان و نوجوانان دستیابی به مهارت تفکر انتقادی است. کسب مهارت‌های تفکر انتقادی ریشه در دیدگاه تربیت انتقادی دارد. «یکی از اهداف نهایی تعلیم و تربیت انتقادی آماده‌سازی شهروندانی آگاه و انتقادی برای مشارکت فعال در جامعه است. بر این اساس پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی به‌عنوان یکی از اهداف بنیادی نظام‌های آموزشی اعم از مدارس و دانشگاه تلقی می‌شود» (دیناروند ۱۳۸۷: ۱۶).

تفکر انتقادی زمینه‌ساز رشد شناختی، اجتماعی، روانی، اخلاقی، و علمی است. به نظر لیپمن، «دوره‌های کودکی و نوجوانی دوره‌های حساس برای آموزش تفکرند» (فیشر ۱۳۸۵: ۴۸). وی هم‌چنین معتقد است: هدف برنامه آموزش فلسفه برای کودکان آموزش تفکر به کودکان و کمک به آن‌ها در جهت انتخاب آگاهانه است. همان‌طور که قبلاً نیز گفته شد، تفکر انتقادی به‌طور عام‌ترین سلسله‌مهارت‌هایی است که از دید افراد مختلف تفاوت‌هایی میان این مهارت‌ها وجود دارد. یکی از نخستین کسانی که به تفصیل به مهارت‌های تفکر انتقادی پرداخت رابرت انیس بود. پس از انیس افراد بسیاری از جمله پیتر فاسیونه، ادوارد گلیزر، الک فیشر، ریچارد پل، و ... فهرست‌هایی مشتمل بر مهارت‌های تفکر انتقادی ارائه کردند که گاه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی با فهرست انیس داشت، اما آوردن همه آن‌ها در این مجال اندک امکان‌پذیر نیست. نگارندگان به دلیل همه‌جانبه‌تر بودن و به‌روزآمدتر بودن فهرست پل را به‌عنوان مبنای این پژوهش قرار داده‌اند. از نظر پل، آموزش تفکر انتقادی مستلزم راه‌بردهایی است که هم شناختی‌اند (یعنی منطقی و تفکر خلاق) و هم احساس - اخلاقی‌اند (Paul 1993). پس از جست‌وجو در آثار گوناگون وی بخشی از مهارت‌های انتقادی استاندارد از نظر پل به شرح ذیل ذکر می‌شود:

۱. طرح پرسش؛ ۲. استنباط و تفسیر؛ ۳. اطلاعات، داده، مشاهده، و تجربه؛ ۴. نتیجه؛ ۵. آزمودن حقانیت؛ ۶. توضیح؛ ۷. پیش‌فرض‌ها؛ ۸. دیدگاه‌های گوناگون؛ ۹. انصاف ذهنی؛ ۱۰. تواضع فکری؛ ۱۱. رشادت فکری؛ ۱۲. هم‌راهی ذهنی؛ ۱۳. استحکام فکری؛ ۱۴. اطمینان در تفکر؛ ۱۵. قابلیت‌های استدلال؛ ۱۶. تسلط بر خودمحموری؛ و ۱۷. خودگردانی ذهنی.

تفکر اساسی‌ترین ویژگی برای معرفی انسان است. انسان از عمل سر برمی‌آورد و با عمل تغییر ایجاد می‌کند، اما در تفکر است که تثبیت می‌شود (قاضی‌مرادی ۱۳۹۳: ۵۵). لیپمن میان تفکر عادی و تفکر انتقادی تمیز قائل می‌شود. «تفکر عادی ساده و فاقد ملاک است، اما تفکر انتقادی پیچیده‌تر و بر پایه ملاک‌های عینی است. او از معلمان می‌خواهد تا تغییرات لازم را (از تفکر عادی به سمت تفکر انتقادی) در دانش‌آموزان پدید آورند» (ارنشتاین و هانکینس ۱۳۷۳: ۱۷۴).

می‌توانیم تفاوت‌های میان تفکر عادی و تفکر انتقادی از دیدگاه لیپمن را در جدول زیر مشخص و آن‌ها را با هم مقایسه کنیم:

جدول ۱. مقایسه تفکر عادی و تفکر انتقادی از دیدگاه لیپمن

تفکر انتقادی	تفکر عادی
تخمین زدن	حدس زدن
ارزش‌یابی کردن	ترجیح دادن
طبقه‌بندی	گروه‌بندی
فرض کردن	باور کردن
استنتاج منطقی	استنتاج
اصول درک شده	مفاهیم هم‌خوان
توجه به روابط متقابل	توجه به ارتباطات
فرض کردن	تصور کردن
پیش‌نهاد با دلیل	پیش‌نهاد بدون دلیل
قضاوت با معیار	قضاوت بدون معیار

لیپمن پس از تعیین تمایز میان دو تفکر مطابق جدول ۱ نتیجه‌گیری می‌کند که تفکر انتقادی پیچیده‌تر و مستلزم فرایندهای عالی ذهن و قضاوت بر مبنای شواهد و مدارکی است که با مشاهده فرد به دست آمده است و استادان باید برای جلب علاقه شاگردان مطالبی مطرح کنند که متضمن «شوک و شگفتی فکری» باشد (Lipman 1976). بنابراین باید مطالب و موضوعاتی برای کودک مطرح شود که جذابیت لازم را برای او داشته باشد تا منجر به شکل‌گیری تفکری نقادانه در وی شود. هدف از آموزش تفکر انتقادی برانگیختن تردیدها، سوالات، و خوداصلاحی در جوان‌ترها به منظور بهبود تجربه اجتماعی و شخصی‌شان است (Dewey 1983; Vigutesky 1985; Poul 1992).

در زمینه ضرورت و اهمیت آموزش تفکر انتقادی به کودکان می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱. تفکر انتقادی یکی از ابعاد اساسی وجودی انسان است و پرورش آن سبب رشد آدمی می‌شود؛
۲. تفکر انتقادی منطبق با ویژگی‌های عقلانی انسان مانند کنجکاوی و ترقی طلبی است؛
۳. کاربردی کردن یادگیری که در آن یادگیری بر اساس فعالیت خود یادگیرنده انجام می‌شود؛
۴. برگرفته از اهداف اساسی تعلیم و تربیت است (هاشمیان‌نژاد ۱۳۸۰: ۱۷).

لیپمن در برنامه «فلسفه برای کودکان» بر آن است که تا با طرحی نو وضعیت آموزش و پرورش را به کلی دگرگون سازد. این برنامه، با هدف آماده‌کردن کودکان که شهروندان

جوامع کنونی‌اند برای زندگی و تجارب شخصی و اجتماعی سرشار از معنا، تأکید بسیاری بر ارتباطات انسان‌ها دارد و درصدد است نظام آموزش و پرورش را متحول سازد که نتیجه آن کاهش مشکلات و تنش‌ها در جوامع است (ناجی و خطیبی ۱۳۸۹: ۱۲). بدیهی است که هرچه قدر سن یادگیرندگان پایین‌تر باشد درک و برقراری ارتباط با صحبت‌های نظری و انتزاعی دشوارتر خواهد بود. کودکان نمی‌توانند استدلال را با زندگی روزمره خود عجین کنند. کین (Kane) پیش‌نهاد می‌کند:

به‌جای کارهای آموزشی باید به ادبیات خوب روی آورد و شاه‌کارهای ادبی را به کودکان آموزش داد. در همین راستا مک‌پک (McPeck) معتقد است اعمال مربوط به تفکر انتقادی را نمی‌توان آموزش داد. بهترین کار ممکن آن است که فضایی ایجاد کنیم تا دانش‌آموزان به استفاده انتقادی از این موقعیت ترغیب شوند (به‌نقل از جهانی ۱۳۸۲: ۶۱).

داستان یکی از بسترهایی است که می‌تواند چنین فضای عینی و ملموسی را فراهم کند و این امر از مدتی پیش و به‌ویژه با آغاز برنامه‌های نهضت فلسفه برای کودکان و به‌ابتکار متیو لپمن به کلاس‌های درس راه یافت. همکاری افرادی مانند آن مارگارت شارپ (Ann Margaret Sharp) و فیلیپ کم (Philip Cam) به‌عنوان خالق داستان‌های فکری به این برنامه قوت بیشتری بخشید. بنابراین باید به داستان‌های ادبی به‌منزله ابزار آموزشی نگاه کرد و داستان‌خوانی را جزء برنامه‌های اصلی کودکان درجهت بالابردن قدرت تفکر آن‌ها و حل مسائل و معضلات و کسب مهارت‌های مختلف زندگی آن‌ها قرار داد. آنچه نقش داستان را به‌منزله ابزار آموزشی بارز می‌کند این است که داستان‌ها با بهره‌گیری از ساختاری منسجم به شرح واقعه یا مجموعه‌ای از وقایع تخیلی می‌پردازند و موجب رشد شخصیت‌ها، انگیزه‌ها، و آهنگ داستان می‌شوند و تجربه‌ها را با خواننده به‌اشتراک می‌گذارند. نکته مهم دیگر

انتخاب موضوعات این داستان‌ها از میان مسائل عادی و روزمره است. هدف این است که با اشاره به اهمیت ضمنی این وقایع به‌ظاهر پیش‌پافتاده بتوان پیچیدگی‌های ذهن و رفتار آن‌ها را نشان داد و از این طریق خواننده را به تفکر واداشت (رشتچی ۱۳۸۹: ۴).

طی بررسی‌های صورت‌گرفته از سوی نگارندگان، به‌دلیل ویژگی ساختاری مثنوی که حاوی موضوعات مناسب تفکر برای کودک است و هم‌چنین نوع داستان‌سرایی مولوی، می‌توان از این اثر به‌عنوان ابزاری درجهت آموزش تفکر انتقادی بهره برد. در این بخش به آشنایی بیشتر با مولوی و شیوه کار وی در مثنوی می‌پردازیم.

۳. مثنوی و هنر داستان‌پردازی مولوی

مولانا جلال‌الدین محمد بن سلطان العلماء بهاء‌الدین محمد بن حسین در گستره ادب فارسی همواره به‌عنوان عارفی شاعر شناخته شده است، ولی باید گفت نه‌فقط در عرفان، بلکه در عرصه شاعری نیز بسیار خلاق و مبدع بوده و این خلاقیت هنری او در تمامی آثار و اندیشه‌هایش کاملاً مشهود است. مجموعه آثار او که هم‌اکنون از این شاعر عارف در دسترس است در واقع در حکم دانش‌نامه بزرگی از علوم، معارف، و هنرهای است که تا پیش از سده هفتم هجری قمری مورد توجه دانشمندان، حکیمان، و شعرا بوده است. خلاقیت جلال‌الدین محمد بلخی صرفاً در ارائه راه‌کارها و بیان شیوه‌های حل مسئله نیست، بلکه اصولاً خود طرح مسئله و به‌چالش کشیدن ذهن و ضمیر خواننده نشان از بلوغ فکری و استعداد ذاتی دارد که این نکته با در نظر گرفتن شیوه‌های داستان‌سرایی او در مثنوی توانسته است شخصیت منحصر به فردی از مولوی بسازد.

در کتاب مثنوی معنوی به تناسب از مقوله‌های فلسفی، کلامی، فقهی، ادبی، تفسیری، و علمی بحث شده است، اما هیچ‌یک از این مقوله‌ها فی‌نفسه مراد مولانا نیست، بلکه وی در ورای ظواهر ابیات قصد دارد معانی مکتوم و سر به‌مهری (فلسفه زندگی) را به خواننده منتقل کند. برخی از ادیبان مثنوی را تالی کتاب‌های آسمانی و برخی آن را مصحف ثانی نام نهاده‌اند. اهمیت این کتاب نه از آن روست که از آثار قدیم ادبیات فارسی است، بلکه از آن جهت است که برای بشر سرگشته امروز پیام رهایی و وارستگی دارد. مولوی بلخی در زمرة عارفانی است که در بستر دین با دست‌یابی به آگاهی کیهانی در صدد حل مسائل مادی و معنوی انسان از مجرای اندیشه و در قالب تمثیل و حکایت دل‌نشین برآمده است. مثنوی کتابی سراسر داستان است که با داستان «نی» آغاز می‌شود و این «نی» روح ناآرام مولانا است که از اصل خویش جدا مانده و در آرزوی بازگشت به اصل ناله و نغیر دارد و سینه‌ای شرحه شرحه از درد فراق.

داستان‌های مثنوی آینه درخشان تجلی اندیشه و تماشاگه فرهنگ و جهان‌بینی، آرمان‌ها، روزگار، و وابستگی‌های فکری و اعتقادی مولانا است. زرین کوب می‌گوید: «در مثنوی اوج پرواز فکر بسیار بلند است و کسی که از سطح و ظاهر قصه می‌گذرد در ورای آن اندیشه‌های بلند و هیجان‌های لطیف و شریف بازمی‌یابد» (زرین کوب ۱۳۶۲: ۲). مولوی با پیمانه قصه هم‌چون قرآن کریم و قصص آن معارف و تعالیم خود را عرضه می‌دارد و آن‌ها را در قالب خاص یعنی داستان که مورد توجه خاص و عام است نقل می‌کند. «مولانا به‌زبان

ساده از همه چیز سخن می گوید. خدا، جهان هستی، موجودات، طبیعت، و همه کائنات در مثنوی گفت و گوهایی دارند» (شفیعی ۱۳۸۶: ۱۸). او شاعری قصه گوست. بیان استعاری او را راحت به ساحت زبان داستان و چگونگی نقل آن کشانده است. در داستان‌های مثنوی تمام ظرفیت‌ها و لایه‌های داستان برای کشیدن بار اندیشه‌های شاعر به میدان آمده است.

در گلوگاه‌های داستان، او فرصت می‌یابد از تمثیل‌ها و قصه‌های کوتاه بین‌متنی برای بارگذاری معنای متن بهره‌کافی ببرد و عمیق‌تر در ساحت زبان در کنار ضرب‌آهنگ داستانی به پیچیده‌ترین و گسترده‌ترین نظام تداعی و زایش معنا برسد (ارجی ۱۳۸۶: ۱۵).

مولوی فکر خلاق و بکر را امری فطری می‌پندارد و بر آن است که با فکر شیرین و ذکر مُدام می‌توان زمینه خلاقیت در اندیشه و تفکر منتقدانه را فراهم آورد. وی انسان کامل را الگوی تفکر درست و خلاق می‌شمرد. از دید وی «جهان آدمی» در هر لحظه با اندیشه‌های گوناگون او زنده و نابود می‌شود. در واقع، مولانا جهان را در ذهن انسان صورت‌بندی شده می‌بیند، به نحوی که این جهان برای هر فرد آن‌گونه خواهد بود که خواهد اندیشید:

از یک اندیشه که آید در درون صد جهان گردد به یک دم سرنگون

(مولوی ۱۳۷۵: ۱۰۳۰)

تو مبین جهان ز بیرون که جهان درون دیده است چو دو دیده را بیستی ز جهان، جهان نماند

(مولوی ۱۳۸۷: ۱۴۲۰)

۴. داستان‌های مثنوی عاملی در جهت شکل‌گیری تفکر انتقادی در کودک

اکنون توجه به این نکته دارای اهمیت است که دو اصل اساسی که داستان‌ها و حکایت‌های مثنوی معنوی را برای کودکان جذاب و مؤکد می‌کند یکی امر الگوپردازی و دیگری جهت‌دهی به خیال‌پردازی‌های آن‌ها به‌هنگام شنیدن قصه‌های مثنوی است. به این ترتیب هنگامی که داستان‌های مثنوی پس از بازنویسی و ساده‌شدن برای کودک و نوجوان نقل می‌شود استدلال‌های گوناگونی را به آن‌ها عرضه می‌کند. این رفتار اجتماعی کودک را مانند ذهن پذیرنده ای می‌پندارد که می‌توان با بذرافشانی‌های نیکو از آن باری نیکو برداشت. پس از کندوکاو در داستان‌های مثنوی، بیش از ۲۱۱ داستان مناسب برای کودک شناسایی شد؛ از جمله این داستان‌ها «باز و بط» (دفتر سوم)، «مایه چربی سیبیل» (دفتر سوم)،

«روستایی و شهری» (دفتر سوم)، «عطار و گل خوار» (دفتر چهارم)، «دباج و بازار عطاران» (دفتر چهارم)، «مارگیر و اژدها» (دفتر سوم)، «نذرکردن سگان» (دفتر سوم)، «جوشیدن نخود در دیگ» (دفتر سوم)، «مرغ و صیاد» (دفتر چهارم)، «مکر خرگوش با پیلان» (دفتر سوم)، «صیاد و ماهیان» (دفتر سوم)، و ... است.

ساختار چندمعنایی داستان‌ها از عواملی است که نگارندگان در داستان‌های مثنوی در جهت تقویت تفکر انتقادی کودکان تحلیل و بررسی کرده‌اند؛ به این معنا که هر داستان دارای سطوح گوناگونی است که افراد در طول دوره‌های مختلف زندگی خویش به درک و استنباط آن‌ها می‌پردازند. بدون شک این داستان‌ها دوره سنی کودک و نوجوان را نیز شامل خواهد شد. داستان‌های مثنوی در ظاهر لایه‌ای بیرونی از زندگی را نشان می‌دهند، اما در مرحله بعد شخصیت اصلی داستان به تکامل می‌رسد و پوسته‌های ظاهری بی‌نی را در هم می‌شکند و در همین جاست که داستان‌ها رویکردی درونی پیدا می‌کنند و به اصطلاح از سطح به عمق می‌رسند. کودک بسته به رشد و توانایی ذهنی خود به تحلیل آن و آنچه در آن روی می‌دهد می‌پردازد و آنچه این امکان را برای وی فراهم می‌آورد ساختار چندمعنایی داستان‌های مثنوی است. درباره ساختار چندمعنایی داستان، کارول هولم‌برگ نخستین کسی بود که با ارائه الگویی که بر سطوح مختلف معانی یک متن دلالت می‌کند شاگردان خود را به تفسیر متونی که در آن‌ها از استعاره و تشبیه استفاده شده بود تشویق کرد. «این الگو که شامل چهار سطح حسی (عینی)، عقلانی (فکری)، تخیلی (استعاری)، و فرضی (اسطوره‌ای) بود به منزله اصلی سازمان‌یافته برای کلاس درس درآمد و به پرورش شیوه‌های انتقادی قوه شناخت و ادراک در شاگردان منجر شد» (مایرز ۱۳۷۴: ۲۷). در این بین کودک نیز، به سبب ساختار چندمعنایی داستان‌های مثنوی، در مواجهه با آن می‌آموزد که چگونه لایه‌های پنهان داستان را کشف کند و مهارت تفسیر و استنباط را که از مهارت‌های تفکر انتقادی است در خود پرورش دهد.

[کودک به عنوان خواننده داستان‌ها و حکایات مثنوی] در طول شنیدن و خواندن داستان به ناگزیر از دیدگاه‌ها و نقطه‌نظرات قهرمان (یا قهرمانان) و ضدقهرمان (یا ضدقهرمانان) داستان عبور می‌کند، در عواطف و نگرش آن‌ها سهیم می‌شود، و سرانجام با پیروزی یا احتمالاً شکست قهرمان داستان همراه با وی طعم پیروزی یا شکست را می‌چشد (خسرونژاد ۱۳۸۲: ۱۹۲).

چنین تجربه‌ای برای کودک که با نوعی هم‌ذات‌پنداری همراه است موجب تفهیم بسیاری از مطالب به‌شکلی غیرمستقیم می‌شود و می‌تواند تفکر کودکان را تحت‌تأثیر قرار

دهد و منجر به شکل‌گیری برخی از مهارت‌ها در آن‌ها شود. «در صورت وجود نگرش و کسب دانش برای ارتقای تفکر انتقادی نیاز به مهارت وجود دارد. این مهارت‌ها شامل مهارت‌های عمومی تفکر انتقادی نظیر اتخاذ روش علمی، فرضیه‌سازی، حل مسئله، و تصمیم‌گیری است» (مقصودی و دیگران ۱۳۸۹: ۱۱۱۰). با در نظر گرفتن مطالب طرح‌شده به بررسی چند داستان از داستان‌های مثنوی مولوی می‌پردازیم که منجر به شکل‌گیری برخی از مهارت‌های تفکر انتقادی در کودکان می‌شود. یادآور می‌شویم در این جستار، به دلیل همه‌جانبه‌تر و به‌روزتر بودن مهارت‌های تفکر انتقادی ریچارد پل، فهرست او مبنای بررسی مهارت‌ها قرار گرفته است:

۱.۴ مهارت پرسش

پرسش‌گری تکنیکی برای تفکر نقادانه است. همان‌گونه که می‌دانیم، صورت‌بندی پرسش‌های مفید که موجب تمرکز بر مسئله می‌شود از مهارت‌های تفکر انتقادی است. مولوی در قصه‌های خود حکمت‌ها و نکات اخلاقی بسیاری را در قالب سؤال و جواب تقریر می‌کند و مخاطب را با اشتیاق به سمت پایان قصه و رسیدن به معنی اصلی آن سوق می‌دهد. این نوع داستان‌گویی، علاوه بر این که مخاطب را منتظر و مشتاق می‌گذارد، به گوینده هم اجازه می‌دهد تا کلامش را با آرامش بیشتر بیان کند.

در مثنوی سؤال و جواب مکرر وسیله طرح و حل مسائل واقع می‌شود. این طرز بحث به‌طور بارزی به کلام گوینده هیجان و تحرک می‌دهد، در عین حال مخاطب و مستمع را نیز به نحوی در بحث و تقریر گوینده شرکت می‌دهد و بدین‌گونه کلام را پویاتر و جان‌دارتر می‌کند (زرین‌کوب ۱۳۸۸: ۱۷۰).

در حکایت شیر و نخجیران، مولوی این‌گونه نقل می‌کند:

در مرغزاری جانوران در ناز و نعمت زندگی می‌کردند، ولی شیری در آن حوالی بود که زندگی آنان را سخت و ناگوار کرده بود. سرانجام جانوران چاره‌ای اندیشیدند و به‌نزد شیر رفتند و به او گفتند: ای پادشاه، تو هر روز با سختی فراوانی یکی از ما را شکار می‌کنی. ما پیوسته در بیم و هراسیم و تو در رنج و تلاش. اکنون به تو پیشنهاد می‌کنیم که هر روز به قید قرعه یکی از حیوانات را انتخاب می‌کنیم و نزد تو می‌فرستیم و با این کار هم خیال ما آسوده می‌شود. پس از این جانوران به قول خود وفا می‌کردند تا این‌که روزی قرعه به‌نام خرگوش درآمد. او اندکی درنگ کرد تا تدبیری بیندیشد تا برای همیشه از شر شیر خلاص

شود. شیر از تأخیری که ایجاد شده بود سخت خشمگین بود. خرگوش دلیل تأخیر خود را این گونه به شیر گفت: ای شاه، من خرگوشی را به عنوان طعمه به نزد شما می آوردم که در راه شیری بیگانه آن را از من گرفت و با خود برد. شیر بسیار خشمگین شد و از خرگوش خواست مکان و جای شیر بیگانه را به او نشان دهد و خرگوش شیر را بر سر چاهی برد. شیر چون به ته چاه نگاه کرد تصویرش بر آب افتاد و گمان کرد که واقعاً شیری در آن جا وجود دارد. پس بی درنگ خود را به درون چاه انداخت و به هلاکت رسید و جانوران جنگل از دست آن شیر نجات پیدا کردند (اقتداری ۱۳۶۹: ۱۶۷).

آنچه مولوی در این جا هوشمندانه بر آن تأکید می کند همان مقوله ای است که در روان شناسی نوین از آن به فرافکنی یعنی عیب و نقص خود را ناآگاهانه متوجه دیگران کردن تعبیر می شود که در کم تر کتابی در زمینه روان شناسی نوین فرافکنی (به خصوص جنبه ناخودآگاه آن) به این روشنی و شیوایی و درعین حال دقت توصیف و تحلیل شده است:

ای بسا ظلمی که بینی در کسان	خوی تو باشد در ایشان ای فلان
حمله بر خود می کنی ای ساده مرد	هم چون آن شیری که بر خود حمله کرد
چون به قعر خوی خود اندر رسی	پس بدانی کز تو بود آن ناکسی

(مولوی ۱۳۶۳: ۶۰۲)

مولانا وقتی اهمال کاری های شیر را متذکر می شود باورهای نامعقول او را زیر سؤال می برد؛ از جمله: ۱. عامل مؤثر در پیدایش اهمال کاری شیر چیست؟ ۲. تأثیر باورها در رفتار نخجیران، خرگوش، و شیر چیست؟ ۳. خرگوش و شیر در مواجهه با مسئله و حل مشکل چگونه می توانند منطقی بیندیشند و اجازه ندهند باورهای نادرست رفتار آنها را تحت تأثیر خود قرار دهد؟ مولوی در ادامه می گوید خودکم بینی و ترس نخجیران به آنها اجازه نمی داد که رفتار منطقی و راه حل درست در درک خویشان داشته باشند، به طوری که نخجیران به خرگوش می گویند:

هر که جبر آورد خود رنجور کرد تا همان رنجوری اش در گور کرد

(مولوی ۱۳۷۴: ۱۸۹)

مولوی در این داستان با زیر سؤال بردن و به چالش کشیدن باورهای نامعقول موفق بوده و به گونه ای به تغییر احساس ها و اندیشه ها در باورهای کودکان کمک کرده و توانسته است اندیشه های نو و جدیدی را در جهت رسیدن به آرامش جای گزین اندیشه های غیر منطقی

کند. به این ترتیب کودک، ضمن لذت بردن از خواندن داستان شیر و نخجیران، ذهنش به چالش کشیده می شود و ضمن طرح سؤالاتی درصدد پاسخ گویی به آن برمی آید؛ از جمله: حیوانات برای رهایی از شیر چه راه حل های دیگری می توانستند داشته باشند؟ آیا حیوان قوی جثه ای مانند فیل در آن سبزه زار نمی توانست با شیر بجنگد و او را نابود کند؟ شیر چرا به راحتی حرف خرگوش را باور کرد؟ آیا زور و قدرت به تنهایی می تواند راه گشای مشکلات و پیروزی باشد؟ هدف فلسفه پروراندن ذهنی فلسفی و پرسش گر در افراد است که در نهایت منجر به بهبود کیفیت قضاوت های ارزشی می شود و به آن ها قدرت تحلیل انتقادی می دهد. «اگر افراد بتوانند به مهارت پرسش گری فلسفی و تفکر انتقادی دست یابند، بسیاری از معضلات کنونی در زمینه یادگیری حل خواهد شد» (اسمیت ۱۳۸۲: ۵۷).

۲.۴ مهارت استنباط

خواننده به کمک توصیف ها و گفت و گوهای میان شخصیت های داستان می تواند بسیاری از مطالب ناگفته را استنباط کند، بدون این که مستقیم به آن ها اشاره کند. یکی از قصه های بسیار جذاب مثنوی که از طریق گفت و گوهای میان شخصیت های آن بیش ترین تأثیر تربیتی و اخلاقی را به شیوه غیر مستقیم بر کودک در جهت تحمل سختی ها و مشکلات زندگی دارد قصه «جوشیدن نخود در دیگ» است. حکیم قصه گوی ما قصه خود را با این بیت آغاز می کند:

بشنو این تمثیل و قدر خود بدان وز بلاها رو مگردان ای جوان

(مولوی ۱۳۶۳: ۲۴۷)

نخودی در دیگ کدبانویی در حال پختن و گداختن بود و با جوشش آب دیگ بالا و پایین می رفت و می جوشید و می خروشید. کدبانو بر دیگ کف گیر می زد و برآمده ها را فرومی نشانند و دیگ را به هم می زد. نخود فریاد برآورد که ای بانوی توانا، اکنون که می جوشم و می گدازم و بر سرم آتش نهاده ای، چرا کف گیر سخت را بر سرم می زنی و اندام مرا در درون دیگ تکه تکه می کنی؟ بانو جواب داد: اگر با کف گیر بر سر تو می زنم، به این دلیل نیست که از تو کینه ای به دل دارم و یا قصد آزار تو را داشته باشم، بلکه به این خاطر تو را می زنم که تو را آماده غذا سازم و قدر و منزلت جان آدمی و ذوق و طبع آدمی گیری و به طبع آدمی برسی و بر سر سفره آدمی جای گیری. فراموش

مکن آن زمان که در باغ و بوستان گیاهی تروتازه و باطراوت بودی و از آب زلال و گوارای جوی باغ می‌نوشیدی برای آن بود که به این دیگ بیایی و در آن بجوشی. اکنون پای در راه کمال نهاده‌ای و باید این مراحل تجربه زندگی را بگذرانی تا به کمال برسی و بیاسایی (اقتداری ۱۳۶۹: ۲۴۸).

کودک و نوجوان از طریق گفت‌وگوی بین شخصیت‌های اصلی داستان (نخود و بانو) به شیوه غیرمستقیم می‌آموزد که باید پله‌پله این نردبان هستی را بییماید. بار زندگی را با همه مشقات بر دوش کشد، رنج بیند، کار کند، تلاش کند، و لذت ببرد تا به مرتبت و جایگاه ویژه خود برسد و در جایگاه خود قرار گیرد که هرکس و هرچیز را جایی و مرتبتی و وظیفه‌ای است که باید به آن برسد. کودک با همراهی شخصیت‌های داستان در کشاکش حوادث داستان دنیای جدیدی را کشف می‌کند و در نهایت همین تجربه‌ها خود موجب ایجاد تحول‌های فکری و تربیتی در کودک می‌شود.

۳.۴ مهارت نتیجه‌گیری

مکتبی (۱۳۹۴: ۷۴) معتقد است «نوع پایان‌بندی که در داستان صورت می‌گیرد شبیه فرایند نتیجه‌گیری است که ماحصل یک فرایند طبیعی و سالم در تفکر بشر است». درباره این مهارت داستان «مایه چربی سبیل» از دفتر سوم مثنوی را می‌آوریم:

مردی خوارمایه و کوتاه‌اندیش و نادان هر روز با پوست دنبه‌ای سبیل‌های خود را چرب می‌کرد و نزدیک دیگران می‌رفت و بر خود می‌بالید که من دیشب غذای چرب و شیرین خورده‌ام و دست بر سبیل خود می‌کشید و نشان می‌داد که دلیل چرب و شیرین خوردن من همین چربی سبیل من است و فخر می‌فروخت و لاف می‌زد، اما معده او خالی بود و از درد بی‌غذایی می‌نالید. دیری نگذشت که گربه‌ای پوست دنبه را دزدید و برد و خورد. کودکی خردسال که دید گربه دنبه را برد به جمع مردم آمد و داستان دنبه و مرد و چرب‌کردن سبیل و بردن گربه و خوردن آن را تعریف کرد. مردم بر مرد دروغ‌گو خندیدند و او پشیمان و خجالت‌زده شد؛ اما مردم چون پشیمانی و شرم‌ساری او را دیدند او را مورد رحمت قرار دادند و غذای کافی به او دادند تا سیر شود. مرد چون متوجه شد که مردم طالب راستی و درستی و راست‌گویی‌اند نه دروغ و کژی و خودنمایی حقیقت موضوع را به آنان گفت و از فخر فروشی دست برداشت و واقعیت ماجرا را به‌زبان خود برای آنان تعریف کرد (اقتداری ۱۳۶۹: ۵۵).

جلال‌الدین محمد کم‌تر به مخاطبان کتاب مثنوی خود دستور می‌دهد و از قصه‌ها نتیجه‌گیری مستقیم می‌کند؛ اما در این قصه به روشنی به احترام راستی و حقیقت‌طلبی و حقیقت‌پرستی آشکارا سخن می‌گوید:

راستی را پیشه خود کن مدام تا شوی در هر دو عالم نیک‌نام

(مولوی ۱۳۶۳: ۵۰۳)

کودک در پایان این داستان تحت‌تأثیر خط داستان و نتایج پایانی آن قرار می‌گیرد. این تأثیر و تعهد راهی برای دست‌یابی به محتوای داستان و امکانی برای یادگرفتن و فکرکردن فراهم می‌آورد.

۴.۴ مهارت توضیح

توصیف‌های داستان که گاه به‌منظور ایجاد پیوند، روشن‌کردن برخی مسائل، ایجاد تمایز، یا مقایسه چند گزاره صورت می‌گیرد از دیگر مهارت‌های تفکر انتقادی است. تنوع در گونه‌های داستانی مثنوی و تبعیت از اصول حاکم بر هر گونه داستانی آن نشان‌دهنده بازتاب فضاهای گوناگون و درعین‌حال رعایت روابط منطقی در میان گزاره‌های داستان است. در این‌جا داستان «طاووس علیین» از مثنوی را می‌آوریم که فانتزی‌ای فلسفی با نگرش آرمان‌گرایانه است و به‌نوعی فضای مساعدی را برای انعکاس تفکر انتقادی فراهم می‌کند:

نقل است شغالی در خُم رنگ‌رزی رفت و ساعتی داخل آن خُم رنگ ماند و چون بیرون آمد دید که پوست و مویش رنگارنگ شده و چون طاووسی رنگین و خوش‌پروبال گردیده است، خود را سبز و سرخ و بور و زرد دید، خوشحال شد و خود را بر شغالان همسایه خود نشان داد و گفت من دیگر شغال نیستم. به من و مو و پوست رنگینم نگاه کنید. من طاووس علیین شده و بلندمرتبه هستم که قدر و ارجی والا دارم. شغال از خودراضی آن‌قدر از خود گفت و تعریف و خودستایی کرد تا دیگر شغالان فریب رنگ و شیادی و خودستایی او را خوردند و چون پروانه به‌دور شمع گرد او جمع شدند و با احترام و اخلاص هرچه بیش‌تر با او رفتار کردند. شغالان گفتند: تو را فرمان بریم و تو را یکتا طاووس نر بی‌نظیر می‌خوانیم، اما آیا در واقع تو صفات و هنر و فضیلت‌های او را نیز داری؟ مثلاً تو در خرامیدن جلوه و قار او را داری؟ آیا مانند طاووسان آواز خوش داری؟ آیا نگاه و پرافشانی و چترزنی او را داری؟ شغال گفت: نه، من این هنرها و فضیلت‌ها را ندارم. شغالان گفتند: پس ای شغال

بررسی اهمیت پرورش تفکر انتقادی در کودکان ... (سیده‌اسماء نجات و دیگران) ۲۵۹

رنگین‌شده، تو طاووس نیستی. تو همان شغالی که از سر غرور با فریب و رنگ و نقش ما را فریفته‌ای و خود را طاووس پنداشته‌ای (اقتداری ۱۳۶۹: ۲۵).

خلعت طاووس آید ز آسمان کی رسی از رنگ و دعوی‌ها بدان

(مولوی ۱۳۶۳)

در ادامه داستان، مولانا خطاب به مخاطب برای روشن کردن مسائل و ایجاد تمایز می‌گوید:

هنرها و فضیلت‌ها را خداوند در نهاد مخلوقات خویش به لطف و کرامت می‌گذارد و هرکسی را لیاقت طاووس شدن نیست. هر خس و خاری لایق بُستان شدن نیست. قدر خود را بدان و به قدر دیگران میندیش که دیر یا زود رسوا می‌شوی و بر جای می‌نشانند. چنان‌که فرعون با ریش مرصع و قدرت و حشمت نتوانست موسی شود و تو ای شغال در خم رنگ افتاده با همه رنگارنگی نتوانی طاووس گردی (اقتداری ۱۳۶۹: ۲۶).

مولوی در توصیف این داستان سخن را هشیارانه و به قصد مفاهیمی مشخص بیان می‌کند. به این ترتیب مسئله مورد نظر برای کودک به عنوان مخاطب داستان روشن می‌شود و با ایجاد مقایسه طاووس و شغال تمایزها را درک می‌کند و به این ترتیب ذهن خلاق او به نتیجه لازم درباره نتیجه داستان خواهد رسید. مفاهیمی که از دل درون مایه داستان‌های مثنوی بیرون می‌آید نقش اساسی در تقویت تفکر کودک دارد. این مفاهیم قبل از هرچیز باید برای کودکان و نوجوانان قابل درک باشد که بازنویسی درست از داستان‌های مثنوی راه را برای رسیدن به این هدف هموار می‌کند. مولوی می‌گوید:

چون‌که با کودک سر و کارت فتاد هم زبان کودکی باید گشاد

(مولوی ۱۳۶۳: ۲۳۸)

یا در جای دیگر تأکید می‌کند رازهای سر به مهر زندگی را باید از طریق داستان به کودک

یاد داد:

رازها را به طفل ڈردانه گفت باید به شکل افسانه

(همان: ۸۹۱)

امین دهقان و پری‌رخ (۱۳۸۲: ۲۲) معتقدند:

کودک به دلیل سن کم خود نمی‌تواند همه چیز را تجربه کند، ولی داستان او را در موقعیت‌هایی که شخصیت‌های داستانی آن‌ها را تجربه می‌کنند قرار می‌دهد. کودک از

طریق این تجربه های مشترک می آموزد چگونه با مشکلات و چالش هایی که فرصت رویه روشن شدن با آنها را در عالم خارج نداشته مقابله کند.

آنچه ضرورتش بیش تر برای کودک حس می شود پرورش تفکر در کودک به شیوه انتقادی و کسب مهارت هایی درباره آن است. لیپمن نیز معتقد است «تفکر انتقادی در پی دقیق تر ساختن ذهن کودکان است. فلسفه هم به آن عمق می بخشد و آن را پرورش می دهد» (لیپمن ۱۳۸۳: ۲۸).

۵.۴ مهارت آزمون حقانیت

این مهارت به یکی از مهم ترین و کلیدی ترین مهارت های تفکر انتقادی یعنی تلاش برای اثبات صحت اطلاعات و میزان وثوق داده ها بازمی گردد. «ماحصل این مهارت نیز انجام قضاوتی صحیح است که تنها با در دست داشتن اطلاعات مورد اطمینان میسر می شود. به هنگام خواندن داستان ذهن ما همواره در حال قضاوت در خصوص صحت و سقم گفته های راوی و سایر شخصیت هاست» (مکتبی ۱۳۹۴: ۷۴). قصه «پیل در خانه تاریک» از قصه هایی است که مولانا با هدف کشف حقیقت امور با انجام قضاوت های درست و منطقی در مثنوی آورده است:

در زمان های قدیم عده ای از هندیان فیلی را در خانه ای تاریک به تماشای مردمان گذاشته بودند. تماشاکنندگان به درون خانه تاریک می رفتند و چون فیل را نمی دیدند دست بر آن می گذاشتند و هر یک از آنها حسی از لمس کردن کف دست بر بدن فیل داشت. یکی از آنها کف دست را بر بدن فیل می زد و دیگری دستش را بر شانه فیل می گذاشت و نفر دیگر دستش را به پا و پشت فیل می گذاشت و هر کدام از آنها حس متفاوتی در شناسایی از فیل داشتند. آن افراد هر یک شکل حیوان را با آنچه از حس کف دست خود دریافته بود در می یافت. یکی می گفت این فیل چون ناودان است، چون دست او خرطوم فیل را لمس کرده بود؛ آن دیگری می گفت بدن آن جانور چون ستون عمودی شکل است، چون پای فیل را لمس کرده بود؛ آن دیگری می گفت آن چون تختی است، چون دست بر پشت فیل گذاشته بود. پس هر کس با درک و فهم و حس و توانایی اندیشه خود درباره شکل فیل سخن می گفت، اما فیل بدان شکل نبود و شکل دیگری داشت که همه آن چه تماشاکنندگان می گفتند بود، ولی هیچ یک از آنها نبود؛ مجموعه آنها بود و اما هیچ یک از آنها هم نبود. آن حیوان فیل چهارپای ستبر استخوان بلند خرطوم بود (اقتداری ۱۳۶۹: ۱۰۴).

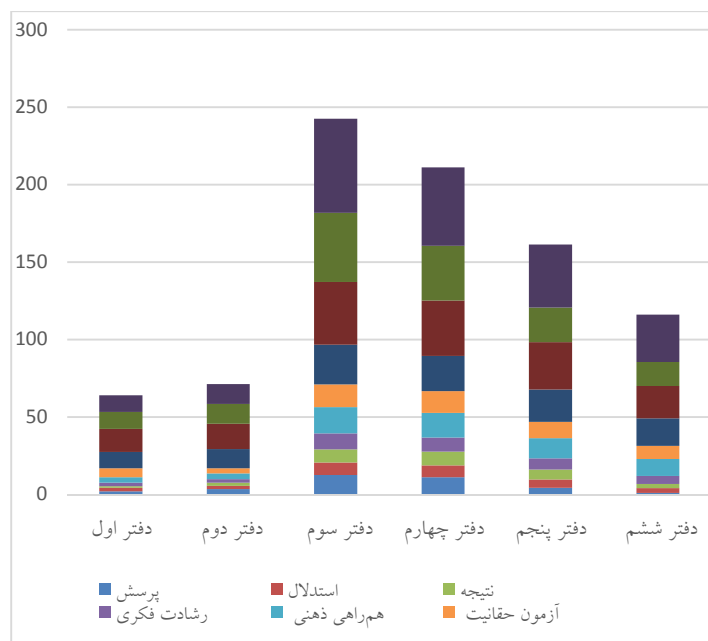
مولوی در این داستان راوی پندارها و گمانه‌زنی‌های افراد در مورد حقیقت فیل است. داده‌ها و اطلاعات افراد در مورد فیل و چگونگی آن (حس‌های مختلف افراد با دست‌زدن به اعضای فیل) را روایت می‌کند. کودک با خواندن این داستان خواهد فهمید نکته مهم داستان این است که هیچ‌کس تصویر کلان فیل را ندیده است. هم‌چنین هیچ‌کدام از آن افراد حرف نادرستی نمی‌زنند، بلکه تنها بخشی از آن موجود را حس کرده‌اند و قضاوت‌های نادرست آن‌ها در مورد فیل به دلیل جزئی‌نگری آن‌ها بوده است، زیرا تصور و پندار درستی در تاریکی از شکل کلی فیل نداشتند. با چشمان بسته و ذهن‌های بسته و تاریک نمی‌توان تفسیری از حقیقت ارائه کرد. بنابراین برای حل این مسئله نیاز به استدلال منطقی است. کودک این استدلال را پیدا می‌کند که اگر در آن تاریکی تماشاکنندگان فیل هریک با شمع و چراغی به درون خانه می‌رفتند، همه آن‌ها فیل را تنها به شکل فیل می‌دیدند و با کشف حقیقت قادر به درک درستی از قضایا می‌شدند. بنابراین به دلیل نبود صحت اطلاعات هرکدام از آن‌ها قضاوت درستی نیز در مورد حل مسئله نداشتند. مولوی در این داستان بر آن است که بگوید برای کشف حقیقت باید تمامی زوایای مسئله را تحلیل و بررسی کرد و کشف حقیقت تنها با در دست داشتن اطلاعات مورد اطمینان میسر می‌شود. این تفکر مولوی در داستان استعاره مفهومی «فیل در خانه تاریک» یادآور و مکمل دیدگاه پیترسنگه (Peter Senge) و تفکر سیستمی (thinking in systems) او در کتاب بسیار آموزنده پنجمین فرمان در حیطة عمل است. وی تفکر سیستمی را این‌گونه تعریف می‌کند:

تفکر سیستمی راهی برای تفکر و زبانی برای توصیف و فهم نیروها و روابط متقابلی است که رفتار سیستم‌ها را شکل می‌دهد. این دانش به ما کمک می‌کند که سیستم‌ها را به صورت مؤثرتری تغییر دهیم و اقداماتی انجام دهیم که با فرایندهای رایج در دنیای طبیعت و اقتصاد هماهنگی بیشتری دارند (سنگه ۱۳۹۵: ۴۵). به این ترتیب، تفکر سیستمی به‌عنوان رویکردی برای حل مسئله تعریف شده است که تلاش دارد تعادلی بین تفکر کل‌نگر و تفکر جزءنگر برقرار کند. با لحاظ کردن کل سیستم، علاوه بر اجزای آن در بررسی‌ها، طراحی این دانش با این هدف است که از ایجاد عواقب ناخواسته به دست خود افراد و اقداماتشان جلوگیری شود. در این بخش به دلیل پرهیز از اطالۀ کلام و نبود مجال کافی برای پرداختن به همه مهارت‌ها در جدول ۲ به توزیع فراوانی داستان‌های مثنوی در شش دفتر و درصد فراوانی انواع مهارت تفکر انتقادی در آن می‌پردازیم:

جدول ۲. فراوانی و درصد توزیع داستان با محتوای مهارت تفکر انتقادی در شش دفتر مثنوی

ردیف	دفترهای مثنوی	داستان با محتوای آموزش تفکر انتقادی به کودک	
		تعداد داستان	درصد فراوانی
۱	دفتر اول	۱۰	۰/۶
۲	دفتر دوم	۱۷	۳/۹
۳	دفتر سوم	۵۸	۱۳/۴
۴	دفتر چهارم	۴۸	۱۱/۱
۵	دفتر پنجم	۴۴	۱۰/۱
۶	دفتر ششم	۳۴	۷/۸

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که در کل دفترهای شش‌گانه مثنوی مولوی در مجموع ۲۱۱ مورد داستان با مهارت مربوط به تفکر انتقادی یافت شده که از این تعداد بیش‌تر فراوانی به‌ترتیب مختص دفتر سوم مثنوی با ۱۳/۴ درصد، دفتر چهارم با ۱۱/۱ درصد، دفتر پنجم با ۱۰/۱ درصد، دفتر ششم با ۷/۸ درصد، دفتر دوم با ۳/۹ درصد، و دفتر اول با ۰/۶ درصد است. هم‌چنین در نمودار ستونی زیر به بررسی درصد مقایسه‌ای میزان مهم‌ترین و بیش‌ترین مهارت‌های تفکر انتقادی در داستان‌های مثنوی پرداخته شده است:



نمودار ۱. درصد مقایسه‌ای میزان مهارت‌های تفکر انتقادی در داستان‌های مثنوی

براساس نتایج و بررسی‌های صورت گرفته و مطابق با نمودار ستونی فوق می‌توان گفت به ترتیب دفترهای سوم، چهارم، و پنجم بیش‌ترین داستان با محتوا و مؤلفه‌های تفکر انتقادی را در خود جای داده‌اند و به ترتیب مهارت استنباط، توضیح، نتیجه، پرسش، همراهی ذهنی، آزمون حقانیت، استدلال، و رشادت فکری بیش‌ترین میزان را در هرکدام از داستان‌های مثنوی به خود اختصاص داده‌اند. بنابراین می‌توان گفت داستان‌های مثنوی به نوعی شرایط ذهنی و اجتماعی کودک را بازسازی می‌کنند و بیش‌تر قصه‌های مثنوی دارای مضامین منطقی و مرتبط با استدلال غیررسمی و تفسیر، استنباط، معنا، و مضامین اخلاقی و مرتبط با نیکی اعمال و تصمیمات اخلاقی‌اند. «در گرایش اندیشمند عارفی چون مولانا حکایت، بیش از نمایش سبک روایی صرف، نماینده یک نظام فکری است و با آن درس‌های فکری، اندیشه‌ها، جهان‌بینی، و سلوک روحی را نمادینه کرده است» (قائمی ۱۳۸۶: ۱۹۶). شاید بتوان گفت رمان‌های لیپمن این مضامین را به شکل مفصل‌تری بیان می‌کنند که البته «به‌قیمت از دست دادن ویژگی‌های انگیزش‌بخش و تقویت‌کننده خلاقیت» است (فیشر ۱۳۸۵: ۱۶۰).

جفری کین (Jeffery Kane) نیز در انتقاد به این رویکرد لیپمن می‌گوید: «موقعیت‌ها، شخصیت‌ها، و موضوعات مطرح‌شده در الگوی لیپمن آن‌چنان تصنعی‌اند که با زندگی واقعی کودکان ارتباطی ندارند. به همین دلیل آن‌ها نمی‌توانند از یافته‌های این برنامه در زندگی خود استفاده کنند» (به نقل از جهانی ۱۳۸۱: ۳۸). حتی جان مک‌پک که یکی از تقدیرکنندگان کار لیپمن محسوب می‌شود «جهت‌گیری فکری از پیش تعیین‌شده و فعالیت هدایت‌شده» در این برنامه را مورد انتقاد قرار می‌دهد (مک‌پک، به نقل از جهانی ۱۳۸۱: ۳۸). این کاستی‌ها از آن‌جا نشئت می‌گیرد که لیپمن و همکاران وی موضوع فلسفه برای کودکان و آموزش تفکر به آن‌ها را از منظر انگاره‌های تعلیم و تربیت نگریسته‌اند و نگاهشان به داستان نگاهی ابزاری است، تاجایی‌که معتقدند «داستان در فلسفه برای کودکان سکوی پرش یا بهانه‌ای برای تحقیق فلسفی است» (شارپ، به نقل از خسرونژاد ۱۳۸۶: ۱۱۳). حال اگر زاویه دید خود را به این موضوع عوض کنیم و از منظر اصالت ادبیات به آن بنگریم، آن‌گاه ضمن کشف امکانات بالقوه‌ای که در ادبیات و به‌طور مشخص در داستان وجود دارد این نگاه ابزاری نیز به پایان می‌رسد و می‌توان از آن‌چه به‌عنوان ادبیات ناب شناخته می‌شود برای پرورش کودکان سود جست. بدون شک، داستان‌های مثنوی مولوی نیز یکی از انواع این ادبیات ناب است.

۵. بحث و نتیجه گیری

داستان یکی از ابزارهای مهم برای رشد تفکر و ارتباط با کودکان به شمار می آید و مهم تر این که به رشد استقلال فکری، تفکر انتقادی، و خلاق در کودکان کمک می کند. از این رو گنجاندن مفاهیم فلسفی و اخلاقی در قالب داستان می تواند رسیدن به این هدف را میسر سازد. پس از کندوکاو در مثنوی مولوی نگارندگان به بیش از ۲۱۱ داستان مناسب گروه های سنی مختلف کودک و نوجوان دست یافتند و هر کدام را به جهت داشتن محتوایی با ویژگی های تفکر انتقادی بررسی کردند. یافته های پژوهش نشان می دهد که داستان ها در هر شش دفتر مثنوی، علاوه بر این که در زمینه عاطفی نیرومندند، درون مایه فلسفی غنی نیز دارند و چالش های بالقوه ای را نیز برای پردازش شناختی در کودک فراهم می آورند و می توانند تفکر کودکان را تحت تأثیر قرار دهند و منجر به شکل گیری برخی از مهارت های تفکر انتقادی شوند. بیشترین فراوانی به ترتیب مختص دفتر سوم مثنوی با ۱۳/۴ درصد، دفتر چهارم با ۱۱/۱ درصد، دفتر پنجم با ۱۰/۱ درصد، دفتر ششم با ۷/۸ درصد، دفتر دوم با ۳/۹ درصد، و دفتر اول با ۰/۶ درصد است.

نتایج و بررسی های صورت گرفته نشان می دهد دفترهای سوم، چهارم، و پنجم بیشترین داستان با محتوا و مؤلفه های تفکر انتقادی را در خود جای داده اند و به ترتیب مهارت استنباط، توضیح، نتیجه، پرسش، هم راهی ذهنی، آزمون حقانیت، استدلال، و رشادت فکری بیشترین میزان را در هر کدام از داستان های مثنوی به خود اختصاص داده اند. یافته های پژوهش نشان می دهد داستان های مثنوی، به دلیل تعدد مفاهیم و موضوعات مناسب تفکر و خلق موقعیت های چالش آفرین و کندوکاو پذیر، مناسب بحث فلسفی برای کودکان است و به دلیل ویژگی ساختاری (چندساختاری بودن) و هم چنین نوع داستان سرایی مولوی انتقال مفاهیم و نتایج هر داستان به کودک به شیوه غیرمستقیم به مثابه ابزاری در جهت آموزش تفکر انتقادی محسوب می شود. به این ترتیب کودکان در مواجهه با داستان های مثنوی می آموزند که چگونه لایه های پنهان آن را کشف و مهارت پرسش، استدلال، استنباط، نتیجه، و آزمون حقانیت، و رشادت فکری را که از مهارت های اصلی تفکر انتقادی است در خود پرورش دهند و به کمک آن قادر خواهند بود مسائل مربوط به خویش را به روشنی درک کنند و به ارزیابی مسائل و مشکلات بپردازند.

درحقیقت این داستان‌ها به‌جای القای ازپیش تعیین‌شده حرکت فکری را در کودک پدید می‌آورد و تقارن آنچه فلسفه به‌روشی منسجم و دقیق انجام می‌دهد با کاری که کودکان بدون به‌کارگیری روش‌های پیچیده به آن مبادرت می‌کنند در این داستان‌ها مشهود است. از دیگر نتایج به‌دست‌آمده این است که تفاوت‌هایی بین کار متیو لیپمن در پرداختن به داستان به‌عنوان ابزار پرورش تفکر در کودک با کار مولوی در مثنوی وجود دارد. باتوجه به این‌که نگارندگان مبنای این تحقیق را نظریه لیپمن در فلسفه برای کودک قرار داده‌اند، طی بررسی‌های صورت‌گرفته باتوجه به نظرهای لیپمن و اهداف تعیین‌شده وی برای آموزش فلسفه به کودکان از طریق داستان، مشخص می‌شود که تمامی برنامه‌ها با طراحی منسجم و ازپیش تعیین‌شده برای کودک صورت می‌گیرد و آموزش داده می‌شود. درواقع جهت‌گیری فکری ازپیش تعیین‌شده و فعالیت هدایت‌شده لیپمن مانعی برای خلاقیت کودک خواهد بود. این کاستی‌ها از آن‌جا نشئت می‌گیرد که لیپمن و همکاران وی موضوع فلسفه برای کودکان و آموزش تفکر به آن‌ها را از منظر انگاره‌های تعلیم و تربیت نگریسته‌اند و نگاهشان به داستان نگاهی ابزاری است. آنچه دارای اهمیت است توجه به داستان در امر تعلیم و تربیت به‌مثابه ابزاری برای آموزش به‌شیوه غیرمستقیم است، زیرا آموزش مستقیم کارآیی لازم را در انتقال‌پذیری مفاهیم و پی‌آمدهای داستان به کودک ندارد. بنابراین داستان‌ها بستر مناسبی‌اند تا کودک به‌طور غیرمستقیم از طریق موقعیت‌ها و شخصیت‌های آن شناخت و بینش درستی از رفتار خود به‌دست آورد.

طی بررسی‌های صورت‌گرفته نگارندگان به این نتایج دست یافتند که داستان‌های مثنوی از این ویژگی برخوردارند که مفاهیم و رهنمودهای آموزشی و فلسفی به‌طور غیرمستقیم با رنگ‌ولعاب شخصیت‌پردازی‌ها و حوادث شیرین و نقل روایت‌های لذت‌بخش در هم آمیخته شده‌اند و با کودک ارتباط برقرار می‌کنند. درواقع، می‌توان از مؤلفه مهم داستان‌ها یعنی عاطفه که به جذابیت‌های متن می‌افزاید بهره گرفت و رشد شناختی و فکری کودک را شتاب داد. به‌تعبیری، با نگاهی عمیق به پتانسیل‌های موجود در داستان‌ها و حکایت‌های مثنوی می‌توان امکانات بالقوه آن را برای انتقال مهارت‌ها و مفاهیمی با تفکری نقادانه موردتوجه قرار داد و در این‌جاست که مزیت کاربردی داستان‌های مثنوی درجهت آموزش همه‌جانبه کودک روشن شده، هم‌چنین ضرورت استفاده از آن در پرورش فلسفی کودک به‌عنوان یکی از منابع ناب و بومی در ادبیات کلاسیک ایران با بازنویسی درست از این داستان‌ها بیش‌تر آشکار می‌شود.

کتابنامه

- ارجی، علی اصغر (۱۳۸۶)، «داستان؛ زبان روشن و ازلی مولانا»، مجموعه مقالات همایش بین‌المللی بزرگداشت هشتادمین سال تولد مولانا جلال‌الدین بلخی، س ۵، ش ۲۱.
- ارنشتاین، آلن سی و فرانسیس پی هانکینس (۱۳۷۳)، مبانی فلسفی، روان‌شناختی، و اجتماعی برنامه درسی، ترجمه سیاوش خلیلی شورینی، تهران: یادواره کتاب.
- اسمیت، فلیپ جی (۱۳۸۲)، ذهنیت فلسفی در مدیریت آموزشی، ترجمه محمدرضا بهرنگی، تهران: کمال تربیت.
- اقتداری، احمد (۱۳۶۹)، بشواز نی، نوای نی، تهران: دنیای کتاب.
- امین دهقان، نسرين و مهري پري رخ (۱۳۸۲)، تحلیل محتوای کتاب‌های داستانی مناسب کودکان گروه سنی «ب» با رویکرد کتاب‌درمانی، تهران: کتاب‌داری و اطلاع‌رسانی.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۱)، دیباچه‌ای بر شیوه‌های پژوهش در تفکر انتقادی، شیراز: ملک سلیمان.
- حسینی، افضل‌السادات و سیده‌زهره محمدزاده (۱۳۹۵)، «اثر بخشی برنامه آموزش خلاقیت در قالب فعالیت‌های هنری بر رشد خلاقیت دانش‌آموزان»، فصل‌نامه علمی - پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، س ۴، ش ۶.
- حسینی، زهره (۱۳۸۴)، اصول داستان‌های فکری و مفاهیم موجود در آن‌ها، تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
- خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۲)، معصومیت و تجربه، درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک، تهران: نشر مرکز.
- خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۶)، تأملی بر هم‌نشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان»، فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی، س ۶، ش ۲۰.
- دیناروند، حسن و محسن ایمانی (۱۳۸۷)، «تبیین نظریه انتقادی، تعلیم و تربیت انتقادی، و دلالت‌های آن از منظر فریره و ژیرو و نقد آن»، فصل‌نامه اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۴، ش ۳.
- رشتچی، مژگان (۱۳۸۹)، «ادبیات داستانی کودکان و نقش آن در رشد تفکر»، فصل‌نامه تفکر و کودک، س ۱، ش ۲.
- زرین‌کوب، عبدالحسین (۱۳۶۲)، با کاروان حله، ج ۶، تهران: جاویدان.
- زرین‌کوب، عبدالحسین (۱۳۸۸)، سرنی، تهران: علمی.
- سنگه، پیتز (۱۳۹۵)، پنجمین فرمان در حیطه عمل، ترجمه پیمان حسینی، تهران: ناقوس.
- شفیعی، فاطمه (۱۳۸۶)، «گفت‌وگو در داستان‌های مثنوی»، مجموعه مقالات همایش بین‌المللی بزرگداشت هشتادمین سال تولد مولانا جلال‌الدین بلخی، س ۵، ش ۲۱.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۵)، آموزش تفکر به کودکان، ترجمه: مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: رسش.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۵)، آموزش و تفکر، ترجمه فروغ کیان‌زاده، اهواز: رسش.
- قاضی‌مرادی، حسن (۱۳۹۳)، درآمدی بر تفکر انتقادی، تهران: اختران.

بررسی اهمیت پرورش تفکر انتقادی در کودکان ... (سیده‌اسماء نجات و دیگران) ۲۶۷

- قائدی، یحیی (۱۳۸۳)، *آموزش فلسفه به کودکان*، تهران: دواوین.
- قائمی، فرزاد (۱۳۸۶)، «نقش فلسفه تمثیلی در داستان‌پردازی‌های مولانا در مثنوی»، فصل‌نامه پژوهش‌های ادبی، س ۷، ش ۱۶.
- لیپمن، میتو (۱۳۸۳)، «فلسفه و کودکان»، گفت‌وگوی سعید ناجی با میتو لیپمن، نشریه کتاب ماه ادبیات و فلسفه، س ۷، ش ۸۲.
- مایرز، چت (۱۳۷۴)، *آموزش تفکر انتقادی*، ترجمه خدایار ایلی، تهران: سمت.
- مصلح، ملیحه و رقیه بهادری (۱۳۹۵)، «سادگی و ژرفا در بیان پیوند زندگی و مرگ»، کتاب‌داری و اطلاع‌رسانی، س ۴، ش ۲.
- مطلبی‌نژاد، سکینه (۱۳۹۵)، *اثر بخشی الگوی آموزشی ساخت و اندیشه بر مهارت‌های اجتماعی و حل مسئله کودکان ۵-۷*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد گرایش بالینی، شاهرود: دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.
- مقصودی، جهانگیر، شهرام اعتمادفر، و فریبا حقانی (۱۳۸۹)، «راه‌های پرورش تفکر انتقادی دانشجویان، چالشی بزرگ در آموزش»، فصل‌نامه اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۵، ش ۱۰.
- مکتبی‌فرد، لیلیا (۱۳۹۴)، *کودک، داستان و تفکر انتقادی*، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- مولوی، جلال‌الدین محمد (۱۳۶۳)، *مثنوی معنوی*، تصحیح رینولد نیکلسون، تهران: امیرکبیر.
- مولوی، جلال‌الدین محمد (۱۳۷۴)، *شرح مثنوی مولوی*، تصحیح رینولد نیکلسون، ترجمه محمد لاهوتی، تهران: علمی و فرهنگی.
- مولوی، جلال‌الدین محمد (۱۳۷۵)، *مثنوی معنوی*، تصحیح رینولد نیکلسون، تهران: بهنود.
- مولوی، جلال‌الدین محمد (۱۳۸۷)، *غزلیات شمس تبریزی*، گزینش و تفسیر اشعار: محمدرضا شفیعی کدکنی، تهران: سخن.
- ناجی، سعید (۱۳۸۷)، *کندوکا و فلسفی برای کودکان و نوجوانان*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ناجی، سعید و سمیه خطیبی مقدم (۱۳۸۹)، «آموزش تفکر به کودکان راهی برای دستیابی به صلح جهانی»، فصل‌نامه تفکر و کودک، س ۱، ش ۲.
- هاشمیان‌نژاد، فریده (۱۳۸۰)، *ارائه چهارچوب نظری درخصوص برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی در دوره ابتدایی با تأکید بر برنامه درسی مطالعات اجتماعی*، رساله دکتری، تهران: دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات.

Dewey, J. (1983), *Democratie et education a la philosophie de leducation*, G. Deledalle.

Facione, Peter A. (2007), "Critical Thinking: What It Is and Why It Counts", Millbrae: Insight Academic Press; <[http:// nsu.edu](http://nsu.edu)> (Retrieval date: 06/04/2008).

- Halpern, D. F. (2007), "The Nature and Nurture of Critical Thinking", Robert J. Sternberg, Henry L. Roediger III, and Diane F. Halpern (eds.), *Critical Thinking in Psychology*, Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1976), "Can Philosophy for Children Be the Basis of Edu Redesign?", *Journal of Social Studies*, vol. 69, no. 6.
- Lipman, M. (2003), *Thinking in Educatin*, Combridge: Combridge Univrsity Prees.
- Lipman, M. (1988), "Critical Thinking: What Can It Be", *Educational Leadership*, vol. 46, no 1.
- Paul, R. (1992), "Critical Thinking: What, Why and How", *New Directions for Community College*, vol. 77.
- Paul, R. (1993), "The Logic of Creative and Critical Thinking", *American Behavioral Scientist*, vol. 37, no. 1.
- Siegel, H. (2003), "Cultivating Reason", in R. Curren (ed.), *A Companione to the Philosophy of Education*, Oxford: Blackwell.
- Vansieleghe, N. (2010), "Wath Is Philosophy for Children, How Do We Have to Understand Her Critical Voice? from an Educational Experiment to Experimental Education", *Proceedings of 39th Annual Conferenc of the Philosophy of Education Society of Australasia*, Wellington, New Zealand.
- Vygotsky, L. (1985), *Thought and Language*, trans. E. Hanfmann and G.Vakar, Cambridge, MA: MIT Press.