

بازخوانی داستان‌های مثنوی بر مبنای مؤلفه‌های تفکر فلسفی و تدوین راهنمای داستان‌ها برای استفاده در اجتماع پژوهشی

فاطمه عظمت‌مدار فرد*

حسنعلی بختیار نصرآبادی**

محمدحسین حیدری***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی و تحلیل محتوای داستان‌های مثنوی بر مبنای نظریه لیپمن درباره تفکر فلسفی انجام شد. در این راستا، با کاربرد روش تحلیل محتوای استقرایی، مؤلفه‌های تفکر فلسفی از آثار لیپمن استخراج و سازماندهی شد. پس از مطالعه آثار لیپمن ابعاد تفکر فلسفی به سه بعد تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی تقسیم گردید و به هریک از این ابعاد مؤلفه‌هایی اختصاص داده شد. در بخش دوم، به کمک روش تحلیل محتوای قیاسی و با توجه به چارچوب نظری فراهم‌شده در بخش نخست، مؤلفه‌های تفکر فلسفی در دو داستان منتخب از مثنوی شناسایی و تحلیل شد.

یافته‌های پژوهش نشان داد هر دو داستان به دلیل آنکه دارای مؤلفه‌هایی در زمینه ابعاد گوناگون تفکر فلسفی هستند، توانایی مناسبی در پرورش این نوع تفکر دارند. سرانجام برای کاربردی کردن داستان‌ها در اجتماع پژوهشی، برای هر داستان راهنمایی آموزشی در دو بخش طرح بحث و تمرین تدوین و در این بخش‌ها پرسش‌ها و فعالیت‌های عملی مرتبط با محتوای داستان‌ها و مؤلفه‌های آن پیشنهاد شد.

واژگان کلیدی: مؤلفه‌های تفکر فلسفی، لیپمن، مثنوی، فلسفه برای کودکان، اجتماع پژوهشی.

۱. مقدمه

پرورش تفکر - آن هم به وسیله ادبیات کودک - موضوعی تازه نیست. در گذشته، جوامع سنتی به منظور آماده کردن نوجوانان برای ورود به دنیای بزرگسالان، انتقال ارزش‌های اخلاقی و طرح پرسش‌های فلسفی از ادبیات شفاهی استفاده می‌کردند. اسطوره‌ها، افسانه‌ها و قصه‌های عامیانه، مقدمه‌ای برای شکل‌گیری پرسش‌های فلسفی بودند و اگر توسط قصه‌گویی ماهر نقل می‌شدند، تأثیر عمیقی بر شنونده می‌گذاشتند (کریمی و خسرونژاد، ۱۳۸۱).

آنچه امروزه برنامه «آموزش فلسفه به کودکان» نامیده می‌شود، به نوعی «پرورش تفکر فلسفی» با بهره‌گیری از داستان است. این برنامه که نخستین بار به کوشش لیپمن^۱ بنیان نهاده شد، به سرعت در بیشتر کشورهای پیشرفته دنیا مورد توجه قرار گرفت. فلسفه در برنامه آموزشی لیپمن، نقش کاربردی، عملی و تربیتی دارد و به مثابه روشی برای پرورش تفکر است. لیپمن محتوای مناسب برای پرورش تفکر کودکان را بهره‌گیری از داستان‌های خاصی می‌داند که در بردارنده آرا و اندیشه‌های متنوع فلسفی بوده، به ابعاد مختلف تفکر فلسفی همچون داوری، استدلال، احترام، قدردانی و دلسوزی پرداخته باشند. او مدعی است که پرورش مهارت‌های سه‌گانه تفکر شامل تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی می‌تواند و باید از همان اوان کودکی پرورش و نهادینه شود (هدایتی و کوشا، ۱۳۹۶).

با توجه به کاستی‌های نظام آموزشی کشور و سیطره روش‌های حافظه‌محوری و بی‌توجهی به پرورش تفکر دانش‌آموزان، بهره‌گیری از این برنامه در نظام آموزش و پرورش کشور ضروری می‌نماید. این نکته را نیز نباید از نظر دور داشت که برنامه فلسفه برای کودکان در برخی مفروضات فلسفی خود با فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی متفاوت است (ستاری، ۱۳۹۴ و باقری، ۱۳۹۴) و استفاده از این برنامه باید تنها به کاربرد جنبه‌های سودمند و موافق با مبانی تعلیم و تربیت اسلامی محدود شود.

در همین راستا، استفاده از ترجمه داستان‌هایی که متخصصان این برنامه در کشورهای دیگر تألیف کرده‌اند، به منزله نادیده گرفتن تفاوت در فرهنگ‌ها، ارزش‌ها و مسائل جوامع مختلف است. این نکته‌ای است که جِسپِرْسُن^۲ فیلسوف دانمارکی، بر آن تأکید می‌کند. به باور وی متون داستانی فرهنگ وابسته‌اند؛ از این رو او با نقد محتوای داستان‌های لیپمن، این داستان‌ها را تنها متناسب با فرهنگ آمریکایی دانسته، استفاده از آنها را برای دیگر جوامع مناسب نمی‌داند (ناجی، ۱۳۸۷). اولشات^۳ از بنیان‌گذاران «مرکز کودکان و نوجوانان فیلسوف نروژ» نیز بر همین نکته پای فشرده، عناصر فرهنگی را در پی‌ریزی یک رویکرد ملی از فلسفه برای کودکان

1. Matthew Lipman

2. Per Jespersen

3. Oyvind Olsholt

مؤثر می‌داند (ناجی و همکاران، ۱۳۹۰). خسرونژاد می‌نویسد: «گرچه امروز، قلمروی نظریه‌پردازی در ادبیات کودک به‌گونه‌ای ژرف، متأثر از اندیشه جهانی است، اما ضرورت‌ها و ویژگی‌های درون‌زای هر جامعه و فرهنگ، سرانجام مهر خود را بر هر اثر ادبی کودک خواهد زد. با اینکه ادبیات در معنای عام خود، سودای جهانی بودن دارد، مفهوم کودکی مقید به عملی بودن، محلی بودن و ملموس بودن است» (خسرونژاد، ۱۳۸۲، ص ۱۳۲).

از آنجاکه بنیادهای فلسفی و نظری، از عمیق‌ترین لایه‌های زیرساخت فرهنگ یک جامعه به شمار می‌رود، گسترش و تثبیت این بنیادها در پایداری و بقای فرهنگ آن جامعه نقش اصولی ایفا می‌کند؛ از این رو بایسته است که برنامه فلسفه برای کودکان در یک جامعه اسلامی در همه ابعاد خود، به‌ویژه محتوا، از فرهنگ اسلامی متأثر باشد و از ارزش‌ها و باورهای آن حمایت کند. گفتنی است که در گستره متون کهن فارسی، داستان‌هایی وجود دارد که از مضامین فکری و فلسفی برخوردار بوده، با فرهنگ جامعه اسلامی نیز همسو می‌باشند. در بین این آثار، مثنوی معنوی جایگاهی ویژه دارد و برخی ادیبان، آن را «مصحف ثانی» و یا «قرآن در زبان فارسی» نامیده‌اند. حکایت‌های مثنوی سراسر عارفانه، قرآنی و تمثیلی است و با گذشت زمان همچنان تازگی و طراوت خود را حفظ کرده‌اند؛ به‌گونه‌ای که در هر زمان می‌توان از نگاهی متفاوت به تحلیل و واکاوی آنها پرداخت.

برهمن اساس، این پژوهش بر آن است که با پیروی از نظریه لیپمن درباره مؤلفه‌های تفکر فلسفی، به تحلیل دو داستان از دفتر دوم و سوم مثنوی و تدوین راهنمای آموزشی آنها برای استفاده در اجتماع پژوهشی بپردازد. دیدگاه لیپمن از این نظر اهمیت دارد که وی پیشگام جنبش فلسفه برای کودکان است و برای نخستین بار با طرح تفکر مسئولانه (مراقبتی)، به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های تفکر فلسفی، صبغه‌ای اخلاقی به آن می‌بخشد.

۲. پیشینه پژوهش

در این بخش پژوهش‌های مهمی که در زمینه تحلیل متون ادبی و داستانی در حوزه فلسفه برای کودکان انجام شده ارائه می‌شود:

پناهی (۱۳۹۰) در مقاله «بررسی و مقایسه شیوه آموزش تفکر نزد فریدالدین عطار و متیو لیپمن» به این نتیجه دست یافت که دیدگاه عطار و لیپمن در زمینه موضوع آموزش (فلسفه)، هدف آموزش (ارتقای تفکر و گرفتن تصمیم آزادانه برای خود) و شیوه آموزش شباهت زیادی با هم دارد؛ به‌گونه‌ای که هر دو از شیوه قصه و گفتگو در آموزش خود بهره برده‌اند.

اکبری (۱۳۹۱) نیز در رساله دکتری خود به بررسی مضامین فلسفی داستان‌های متون کلاسیک

ادب فارسی به منظور استفاده در برنامه فلسفه برای کودکان پرداخته است. در این پژوهش با توجه به ساحت‌های مختلف فلسفه، مسائل اساسی فلسفه در سه قلمرو هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی مشخص شده و در هر قلمرو پرسش‌های مهمی طرح و برای هرکدام از پرسش‌ها نمونه داستانی از متون کلاسیک ادب فارسی ارائه شده است.

حمیدی (۱۳۹۲) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با توجه به شاخص‌های فلسفی، ادبی و تربیتی به گزینش داستان‌هایی از شاهنامه برای استفاده در برنامه فلسفه برای کودکان پرداخته است. لطفی (۱۳۹۲) نیز در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با همان شاخص‌های پیش‌گفته به انتخاب داستان‌هایی از دفتر سوم مثنوی پرداخته است.

مجید حبیبی عراقی و همکاران (۱۳۹۲) در مقاله‌ای به بررسی چهار اثر برگزیده آموزشی از ادبیات کلاسیک یعنی کلیله و دمنه، مثنوی معنوی، گلستان و بوستان پرداخته‌اند و از میان آنها ۹۸ داستان را براساس معیارهای طرح شده از سوی طراحان این برنامه برگزیده‌اند. حسام‌پور و مصلح (۱۳۹۳) در مقاله‌ای به تحلیل متن و تصویر چند داستان رایج و در دسترس کودکان بر پایه نظریه متیوز پرداخته‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهند که داستان‌ها افزون‌بر برخورداری از عناصر ادبی، دارای برخی مؤلفه‌های فلسفی مانند اخلاق، هویت‌یابی و طبقه‌بندی مفاهیم نیز هستند.

آنچه پژوهش حاضر را از پژوهش‌های دیگر متمایز می‌کند، انتخاب داستان‌ها براساس شاخصی متفاوت است. برای نمونه، اکبری (۱۳۹۱) در رساله خود با توجه به قلمروهای سه‌گانه فلسفی یعنی هستی‌شناسی، شناخت‌شناسی و ارزش‌شناسی پرسش‌هایی طرح و براساس این معیار برای هر پرسش نمونه‌هایی از متون کلاسیک ارائه کرده است. لطفی (۱۳۹۲) نیز با شاخص‌هایی مانند کفایت فلسفی (بحث‌برانگیز بودن داستان و پرداختن به موضوع‌های فلسفی)، کفایت ادبی و کفایت تربیتی به انتخاب و تحلیل داستان‌ها پرداخته است و معیار مجید حبیبی عراقی و همکاران (۱۳۹۲) در انتخاب داستان‌های کلاسیک نیز موضوع‌ها و مسائل فلسفی، کندوکاو‌پذیری و شیوه پایان‌بندی بوده است.

مروری بر این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تاکنون هیچ پژوهشی داستان‌های مثنوی و دیگر داستان‌ها را براساس مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیپمن تحلیل نکرده است و از آن‌رو که لیپمن داستان‌هایی را که در بردارنده مؤلفه‌های تفکر فلسفی باشند، بستر مناسبی برای پرورش این نوع تفکر می‌داند (لیپمن، ۲۰۰۳)، ضرورت پرداختن به موضوع این پژوهش آشکار می‌شود.

۳. مبانی نظری

لیپمن ابتدا بر این باور بود که آموزش تفکر انتقادی می‌تواند همه استعداد‌های فکری کودکان را به فعلیت برساند؛ ولی مدتی بعد متوجه شد که تفکر انتقادی به تنهایی کافی نیست؛ زیرا شامل

مفهوم‌سازی و دیگر مهارت‌هایی نیست که در فلسفه رسمی و منطق صوری وجود دارد؛ از این رو پس از چندی به این نتیجه رسید که برای بهبود وضعیت تفکر باید ابعاد مختلف تفکر شامل تفکر انتقادی، خلاق و مسئولانه آموزش داده شود (ناجی، ۱۳۸۳، ص ۱۰۲). کتاب تفکر در آموزش و پرورش (۲۰۰۳) آخرین صورت‌بندی لیپمن از پارادایم جدید است. او در این کتاب، تفکر فلسفی را شامل تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر مراقبتی دانسته و برای هر یک مؤلفه‌هایی بیان کرده است که در این بخش به بیان مختصری درباره این ابعاد و در ادامه به شناسایی این مؤلفه‌ها در داستان‌ها پرداخته می‌شود.

۳-۱. تفکر انتقادی

از نظر لیپمن، تفکری انتقادی است که تسهیل‌کننده داوری، مبتنی بر معیار، خوداصلاح و حساس به زمینه باشد (لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۲۲۳). به باور لیپمن، داوری نتیجه و هدف اصلی تفکر انتقادی است. داوران خوب در مواجهه با اندیشه‌ها و روش‌های تازه، همواره دارای ذهنی گشوده و انعطاف‌پذیر هستند (لیپمن، ۱۹۸۰). در یک داوری درست مقایسه چیزها و شناسایی روابط آنها اهمیت بسیاری دارد. اگر چیزها با هم ارتباط نداشتند و روابط معنا نداشت، داوری نیز شکل نمی‌گرفت (جهانی، ۱۳۸۲، ص ۹۰). همچنین خوب داوری کردن مستلزم تفسیر درست متن، درک شفاف شنیده‌ها و استدلال قانع‌کننده است (لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۲۳۳-۲۳۷).

از دیگر ویژگی‌های عمده تفکر انتقادی، مبتنی بودن آن بر معیار است. معیار در باور لیپمن اصل، قانون، حکم یا دستورالعملی است که برای داوری استفاده می‌شود. معیارها باید به پژوهش در جریان مربوط باشند، دارای سابقه‌ای معتبر بوده، به‌طور قوی مؤثر و نافذ باشند (همان، ص ۲۱۲-۲۱۴). برای نمونه، وجود شباهت‌های فراوان بین دو نفر و با داشتن نام خانوادگی مشترک نمی‌تواند دلیل قطعی بر برادر بودن آنها باشد؛ ولی اگر شخصی بگوید، آنها فرزندان یک پدر و مادر هستند، به یقین این دلیلی قطعی است و می‌توان به‌عنوان معیار درست از آن بهره برد؛ زیرا معتبر، نافذ و قوی است (جهانی، ۱۳۸۲، ص ۱۶۵).

خوداصلاحی^۱ نیز از مهم‌ترین فواید تبدیل کلاس درس به اجتماع پژوهشگر است. در چنین اجتماعی دانش‌آموزان نه تنها درباره موضوع‌ها و مفهوم‌های مختلف فلسفی، اخلاقی و اجتماعی فکر می‌کنند، بلکه به تفکر درباره تفکر یا فراشناخت نیز می‌پردازند تا شیوه‌ها و رویه‌های یکدیگر را اصلاح کنند (جهانی، ۱۳۸۲). این فرایند شامل کشف تناقض‌ها و مغالطه‌ها در گفتگوهای

1. Self-correction

دیگران، اشاره به ارتکاب خطا در استدلال‌هایشان، نشان دادن تعریف‌های نادرست و عبارت‌های مبهم و درخواست دلیل از آنهاست (لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۲۲۴). از این رو، چون هریک از اعضا به نوعی روش‌شناسی اجتماع را درونی می‌کنند، می‌توانند تفکر خود را هم اصلاح کنند (جهانی، ۱۳۸۲). اصلاح تفکر خود در بردارنده مواردی چون به پرسش کشیدن فرایند تفکر خود، کشف نقاط ضعف و اصلاح آن است (لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۲۴۲).

آخرین ویژگی تفکر انتقادی آن است که این نوع تفکر، در متن یا زمینه‌ای که شکل می‌گیرد، حساس است. حساسیت به زمینه^۱ به معنای داشتن فهمی ژرف نسبت به موارد زیر است و اندیشمند انتقادی در داوری خود این موارد را در نظر می‌گیرد: توجه به شرایط استثنایی و نامتعارف، ارزیابی چیزها با توجه به زمینه و موقعیت‌های ویژه خودشان و نه براساس قواعد کلی و در نظر گرفتن احتمال وجود شواهد مخالف در یک موقعیت (همان، ص ۲۱۹). نمونه‌های دیگری از حساسیت به زمینه را می‌توان در کاوش‌های فلسفی دانش‌آموزان مشاهده کرد که می‌کوشند به تفسیری درست از متون دست یابند و در تفسیر خود به اهداف گویندگان توجه می‌کنند. همچنین، می‌کوشند تفاوت بین موقعیت‌های به ظاهر مشابه با نتایج متفاوت را تشخیص داده، در ترجمه یک متن، تفاوت معنایی برخی واژه‌ها و اصطلاح‌ها را در فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف در نظر بگیرند (همان، ص ۲۲۴).

۳-۲. تفکر خلاق

در تعریف لیپمن (۲۰۰۳، ص ۲۴۸) تفکر خلاق عبارت است از: «تفکر درباره چگونگی بیان کردن آنچه شایسته بیان است، چگونگی ساختن آنچه شایسته ساختن است و چگونگی انجام آنچه شایسته انجام است». لیپمن گفتگوهای سازمان‌دهی شده، منظم و منطقی در یک اجتماع پژوهشی را نه تنها مانعی برای پیدایش عملکردهای خلاقانه دانش‌آموزان نمی‌بیند، بلکه بر این باور است که اجتماع پژوهشی یک جامعه کاوشگر می‌تواند در تفکر چندبعدی درگیر شود و به اشتراک گذاشتن ایده‌ها و نظرها سبب می‌شود توانایی‌های خلاقانه دانش‌آموزان برانگیخته شود (همان، ص ۲۵۵).

از این رو، گفتگو در حلقه‌های کندوکاو فلسفی محرک مؤثری در پیدایش و تقویت تفکر انتقادی و خلاق است. برای فهم بهتر تفکر خلاق، لیپمن (۲۰۰۳، ص ۲۴۶ و ۲۴۷) ویژگی‌ها و مؤلفه‌هایی را برای آن برمی‌شمرد که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از: اصالت (تفکر درباره موضوع‌های بکر و اصیل)، تخیل (تصور کردن جهان فرضی)، استقلال (تأیید نکردن امور و افکار دیگران پیش از فکر کردن)،

1. Sensitivity to context

نوآوری (ارائه راه‌حل‌ها و فرضیه‌های نوآورانه)، آزمون‌گری (به آزمون گذاشتن دائم فرضیه‌ها) و خود-استعلایی (تلاش دائمی برای عبور از مراحل پیشین)، ثمربخش بودن (رسیدن به نتایج سودمند)، شگفتی (ایجاد حیرت)، کل‌نگری (توجه به روابط جزء و کل در دستیابی به نتیجه).
گفتنی است که ویژگی‌های ثمربخش بودن و شگفتی به نتایج تفکر خلاق معطوف بوده و دیگر ویژگی‌ها به فرایند این تفکر مربوط می‌شوند.

۳-۳. تفکر مراقبتی (مسئولانه)

برای لیپمن توجه به احساسات، هیجانات و عواطف به قدری اهمیت دارد که یکی از فصول آخرین کتابش (۲۰۰۳) را به بررسی رابطه عواطف با شناخت اختصاص داده است. او نحوه تأثیر عواطف بر تفکر را نشان داده و معتقد است تفکر باید به نوعی حول محور عواطف رشد کند. این اندیشه او را به گسترش تفکر و قائل شدن به نوع سوم آن، یعنی تفکر مراقبتی (مسئولانه) رهنمون می‌شود. در تفکر مراقبتی افراد بسان پدر و مادری دلسوز و توأم با محبت یا همچون یک مهندس یا طراح محیط زیست متعهد، دلسوزانه درباره نحوه کارشان تفکر می‌کنند. در حقیقت، لیپمن «با افزودن تفکر مراقبتی به انواع دیگر تفکر، تلاشی در جهت ایجاد خوشبختی و دموکراسی در جامعه از خود نشان داده و رویکرد انسانی‌تری نسبت به مهارت‌های تفکر دارد» (ترن، ۲۰۱۳).

در باور لیپمن تفکر مراقبتی سبک یا بعدی از تفکر است که معنایی دوگانه دارد؛ زیرا از یک‌سو به معنای فکر کردن همراه با نگرانی است درباره آنچه که موضوع تفکر ماست و از سوی دیگر، نگران بودن درباره روش تفکر خود است. به اعتقاد لیپمن بدون مراقبت، تفکر عاری از مؤلفه‌های ارزشی است (لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۲۶۲). وی تفکر مراقبتی را به انواع مختلفی مانند تفکر قدردان، تفکر عاطفی، تفکر فعال، تفکر هنجاری و تفکر همدلانه تقسیم می‌کند و برای آنها ویژگی‌های زیر را برمی‌شمرد:

تفکر ارزش‌گذار (قدردان): قدردان بودن یعنی توجه کردن به چیزی که مهم است. اشیا به‌خودی‌خود نسبت به هم برتری ندارند؛ ولی وقتی که به آنها توجه و از دیدگاه خاص با هم مقایسه و هم‌سنجی می‌شوند، شباهت‌ها و تفاوت‌هایشان ارج گذاشته می‌شود؛ از این‌رو ارزش‌گذاری و در پی آن قدردانی، نتیجه نوعی مقایسه و هم‌سنجی ذهنی است که از فعالیت‌های فکری محسوب می‌شود.

تفکر عاطفی: از دیدگاه لیپمن، تفکر عاطفی همان هیجانات است. وی هیجانات را شکلی از داوری یا به‌طور گسترده‌تر نوعی از تفکر می‌داند که مانند هر نوع دیگری از داوری یا تفکر می‌تواند خطاپذیر باشد. دست‌کم برخی از هیجانات نتایج روان‌شناختی داوری نیستند؛ بلکه خود

1. Tran

داوری هستند. برای نمونه، اگر شما پس از مشاهده یک کودک بی گناه که مورد توهین قرار می‌گیرد خشمگین می‌شوید، این خشم مستلزم آگاهی از این موضوع است که «بدرفتاری با یک فرد بی گناه کار ناشایستی است». بدرفتاری کردن نسبت به کسی، نامناسب است؛ درحالی که خشم مناسب است و مناسب بودن دقیقاً یک معیار شناختی مانند پیوستگی یا ربط است.

تفکر فعال: لیپمن افزون‌بر هیجان‌ات، برخی از اعمال را نیز شناختی و در زمره تفکر مراقبتی دانسته، از آنها به عنوان تفکر فعال (عامل) یاد می‌کند. یکی از اقسام این نوع تفکر، اعمالی است که برای حفظ و نگهداری از امور ارزشمند انجام می‌شود؛ برای نمونه، مردم می‌کوشند که قیافه ظاهری و جوانی‌شان را حفظ کنند و برای محافظت از آن فعالیت‌هایی را انجام می‌دهند. برخی افراد هم در پی محافظت از ارزش‌های انتزاعی و آرمانی همچون حفظ حقیقت مقدمات یک استدلال در نتیجه‌گیری و یا حفظ معنای عبارتی از یک زبان به زبان دیگر بوده، به فعالیت‌هایی می‌پردازند. نوع دیگر تفکر فعال از طریق برخی فعالیت‌های حرفه‌ای مانند ورزش انجام می‌گیرد. برای نمونه، برخی از موقعیت‌ها در بازی بیسبال مستلزم قضاوت‌های خلاقانه بوده، به همین دلیل لیپمن آنها را در زمره فعالیت‌های شناختی قرار می‌دهد.

تفکر هنجاری: منظور از تفکر هنجاری، اندیشیدن درباره امور ارزشمند و اخلاقی است؛ یعنی کودکان باید بتوانند موضوعات اخلاقی را تشخیص دهند و در مورد آنها به گونه‌ای منطقی بیندیشند. در حقیقت، تفکری مطلوب است که به جای امور بی ارزش، متوجه امور ارزشمند باشد و تربیت نیز باید تفکر را به سوی امور هنجاری یا ارزشی، سوق و نامطلوب بودن ضد ارزش‌ها را نشان دهد. **تفکر همدلانه:** واژه همدلی در تفکر همدلانه، به معنای قرار دادن خود در موقعیت دیگری است؛ یعنی شخص از احساسات، چشم‌اندازها و افق‌های فکری خود خارج شود و در جایگاهی قرار گیرد که بتواند احساسات، چشم‌اندازها و افق‌های فکری دیگران را تجربه کند. این امر شخص را قادر می‌کند تا بهتر بتواند به درک موقعیت شخص مقابل نائل شود (لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۲۶۴-۲۷۰).

ویژگی‌های پیش‌گفته، از ویژگی‌های مهم تفکر فلسفی از دیدگاه لیپمن بودند که مبنای تنظیم یک جدول محقق‌ساخته قرار گرفتند. براین اساس، مؤلفه‌های تشریح‌شده در کتاب تفکر در آموزش و پرورش (۲۰۰۳) خلاصه شده و چند مؤلفه دیگر نیز به جدول افزوده شدند که به طور پراکنده در کتاب فلسفه در کلاس درس (۱۹۸۰) وجود داشتند. بیان این نکته ضروری است که در بعد تفکر انتقادی، مؤلفه تفسیر متن در دو بخش داوری درست و حساسیت به زمینه قرار می‌گیرند که پژوهشگران با در نظر گرفتن دو ویژگی جامع و مانع بودن مقولات در یک دسته‌بندی، از ذکر آنها در هر دو بخش جدول خودداری و این مؤلفه را تنها در قسمت حساسیت به زمینه بیان کرده‌اند.

جدول ۱: مؤلفه‌های تفکر فلسفی از دیدگاه لیپمن

مؤلفه‌های تفکر فلسفی		ابعاد تفکر فلسفی
به پرسش کشیدن فرایند تفکر خود، کشف نقاط ضعف و اصلاح آن	خوداصلاحی	تفکر درباره تفکر (فراشناخت)
کشف تناقض و مغالطه‌ها در گفتگوهای دیگران، اشاره به خطاها در استدلال‌های دیگران، نشان دادن عبارت‌های مبهم آنها، نشان دادن تعریف‌های نادرست آنها و درخواست دلیل برای گفته‌هایشان	دیگراصلاحی	
انعطاف و گشودگی ذهن در مواجهه با اندیشه‌ها و روش‌های جدید، مقایسه چیزها و درک روابط آنها، توجه به معیارها در مقایسه‌ها، استدلال منطقی		دآوری درست
توجه به شرایط استثنایی و نامتعارف، ارزیابی چیزها با توجه به زمینه و موقعیت‌های ویژه خودشان، در نظر گرفتن امکان وجود شواهد مخالف، تشخیص تفاوت بین موقعیت‌های به‌ظاهر مشابه با پیامدهای مختلف، تفسیر درست کلام و درک صحیح شنیده‌ها، توجه به اهداف گوینده در ترجمه و تفسیر کلام و در نظر داشتن تفاوت‌های معنایی برخی واژه‌ها در فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف		حساسیت به زمینه یا متن
		تفکر خلاق
		تفکر مراقبتی

۴. روش تحقیق

هدف اصلی این پژوهش، بررسی محتوای داستان‌های مثنوی از حیث وجود یا نبود مؤلفه‌های تفکر فلسفی است و پژوهشگران می‌کوشند که قابلیت این داستان‌ها را در برخورداری از مهارت‌های گوناگون تفکر فلسفی ارزیابی کنند؛ به‌همین دلیل، برای دستیابی به هدف، از میان روش‌های گوناگون، روش «تحلیل محتوای کیفی» برگزیده شد؛ تحلیل محتوای کیفی براساس تقسیم‌بندی میرینگ^۱ (۲۰۰۰، ص ۵) به دو شکل، تحلیل محتوای کیفی استقرایی و تحلیل محتوای کیفی قیاسی قابل انجام است. در الگوی استقرایی پژوهشگر به‌دنبال تقلیل اطلاعات و ارائه توصیف دقیق یک موضوع است و با رجوع به داده‌های مورد مطالعه، به تدریج آنها را خلاصه می‌کند تا اصلی‌ترین مفاهیم و مضامین مرتبط با موضوع پژوهش را استخراج و سازماندهی نماید (توماس،^۲ ۲۰۰۶، ص ۲). الگوی قیاسی نیز با استفاده از نظریه‌ها، سازه‌ها، مفهوما و مقوله‌های پیشین آغاز می‌شود و هدف آن، آزمون و ارزیابی دوباره داده‌ها و مقوله‌ها یا گسترش و غنای بیشتر آنها و یا کاربردی نمودن آنهاست (الو و کینگاس،^۳ ۲۰۰۸، ص ۱۰۹-۱۱۲).

در پژوهش حاضر، از هر دو الگوی استقرایی و قیاسی بهره گرفته شد؛ بدین‌صورت که در گام نخست، با به‌کارگیری روش محتوای استقرایی مضامین و مؤلفه‌های تفکر فلسفی از آثار لیپمن

1. Mayring

2. Thomas

3. Elo & Kyngass

استخراج و دسته‌بندی شدند و در گام بعد با بهره‌گیری از روش محتوای قیاسی داستان‌ها با جدول محقق ساخته تطبیق و مؤلفه‌های تفکر نهفته در آنها شناسایی شدند. در این پژوهش جمله‌ها، پاراگراف‌ها و کل اثر واحدهای تحلیل هستند و نگارندگان می‌کوشند با در نظر گرفتن یکایک جمله‌ها کنار کلیت اثر، مؤلفه‌های تفکر فلسفی را در داستان‌ها استخراج کنند. به همین منظور، پس از تحلیل هر داستان، جدولی تنظیم شد که نتایج این تحلیل را با توجه به ابعاد سه‌گانه تفکر فلسفی با دو شیوه مستقیم و غیرمستقیم نشان می‌دهد. در شیوه مستقیم گزاره، عبارت یا کلمه‌ای آورده شده که نشان‌دهنده وجود مؤلفه مورد نظر است و در شیوه غیرمستقیم مؤلفه‌ها با توجه به برداشت کلی از چند گزاره یا پاراگراف یا کل داستان استنتاج شده‌اند. توجه به کلیت اثر سبب شد که نگارندگان در تحلیل داستان‌ها به وجود مؤلفه‌هایی پی ببرند که هیچ عبارت یا جمله آشکاری برای آنها وجود نداشت و کلیت داستان، به‌گونه‌ای ضمنی و پنهان بر وجود آن مؤلفه دلالت می‌کرد. سرانجام یک‌بار دیگر به کمک روش قیاسی و برای کاربردی کردن مؤلفه‌های موجود در داستان‌ها، راهنمای آموزشی برای هر داستان تدوین شد. این راهنما شامل دو بخش طرح بحث و تمرین است؛ در بخش نخست، با توجه به برخی مفاهیم کلی و بحث‌برانگیز داستان پرسش‌هایی طراحی و در بخش تمرین‌ها نیز چند فعالیت عملی برای برخی از مفاهیم پیشنهاد شده است.

۵. روش نمونه‌گیری

در پژوهش حاضر به دلیل گستردگی داستان‌های مثنوی از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد؛ از این رو داستان‌هایی برای تحلیل انتخاب شدند که به میزان بیشتری در بردارنده مؤلفه‌های تفکر فلسفی بودند. معیار دیگر انتخاب داستان‌ها، متنافی نبودن آنها با اصول اخلاقی و مناسب بودن آنها از این جهت برای کودکان بود.

۶. تحلیل و بررسی خلاصه داستان‌ها و مقایسه آنها از حیث فراوانی مؤلفه‌های تفکر

فلسفی

۶-۱. «موشی که افسار شتر را می‌کشید»

در این حکایت، که در دفتر دوم مثنوی آمده است، شخصیت موش نماد موجودی کوچک و ضعیف است که به‌رغم جثه نحیف خود دچار خودبزرگ‌بینی و غرور می‌شود. داستان از این قرار است که روزی این موش برحسب اتفاق در راهی چشمش به افسار شتری می‌افتد. آن را برمی‌دارد و حرکت می‌کند. شتر هم از روی شوخی به‌دنبال او به راه می‌افتد. موش هنگامی که می‌بیند حیوان

به این بزرگی افسارش را به دست او داده و پشت سرش حرکت می‌کند، مغرور شده، با خودش فکر می‌کند که حتماً من یک پهلوانم که می‌توانم شتر به این بزرگی را به دنبال خودم بکشم.

اشتر از چستی که با او شد روان موش غره شد که هستم پهلوان

پس از مدتی به رود بزرگی می‌رسند. موش از ترس به خود می‌لرزد و نمی‌تواند جلوتر برود. شتر که از ابتدا متوجه این غرور در موش است، او را تشویق می‌کند که از آب نترسد و جلوتر برود. موش با آوردن دلایلی از این کار امتناع می‌کند؛ ولی شتر خودش را به کودنی زده و با اشاره به پاهایش که آنها را تا نیمه در آب فرو کرده می‌گوید: «آب فقط تا زانوست. چرا از این آب می‌ترسی؟» در این هنگام موش با آوردن دلایل موجه‌تری همچون مقایسه پاهای خودش با پاهای شتر و کوچک بودن جثه خودش تلاش می‌کند او را متقاعد کند.

گر ترا تا زانوست ای پرنهر مر مرا صد گز گذشت از فرق سر

سرانجام وقتی موش اصرار شتر را می‌بیند، اظهار پشیمانی می‌کند و شتر نیز با دیدن پشیمانی موش به او کمک می‌کند که از آب عبور کند (قاسم‌زاده، ۱۳۸۹، ص ۱۹۴).

این داستان با طنزی لطیف و دلنشین به خواننده می‌آموزد که حد خود را بشناسد و دست به کاری نزند که بسیار از توانایی او فراتر است و اگر دیگران فرصت انجام کاری را به او می‌دهند، این فرصت را نوعی آزمون تلقی کند و بداند که آزمون‌های بزرگ‌تری هم در راه است؛ بنابراین نباید دچار خودشیفتگی و غرور شود. از این رو، داستان یادشده، با فضاسازی کودکانه در بردارنده یکی از مهم‌ترین ارزش‌های اخلاقی، یعنی شناخت توانایی‌ها و توجه به نقاط ضعف خود است، از آنجاکه این موضوع در حیطه خودشناسی قرار دارد، دوری از غرور و خودشیفتگی را نیز به کودک می‌آموزد. بنابراین، داستان از این حیث دارای مؤلفه هنجاری است و بستر مناسبی را برای پرورش تفکر مراقبتی (مسئولانه) فراهم می‌آورد.

تفکر فعال از دیگر ظرفیت‌های شخصیت‌پردازی داستان است. همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد، لیپمن برخی از اعمال را به دلیل آنکه مستلزم قضاوت هستند و در جهت حفظ و نگهداری از امور ارزشمند انجام می‌گیرند، شناختی و در زمره تفکر مراقبتی می‌داند و از آنها به‌عنوان تفکر فعال (عامل) یاد می‌کند. در داستان یادشده، پس از آنکه موش به ناتوانی خود پی می‌برد، غرور دروغین او نیز از بین می‌رود. از آنجاکه تغییر نگرش در موش توسط شخصیت شتر، بسان یک مربی، به‌گونه‌ای تجربی و در عمل صورت می‌گیرد، داستان از مؤلفه تفکر فعال بهره‌مند بوده، کودک را با مفهوم تفکر مراقبتی آشنا می‌کند.

افزون بر آن، ترسیدن موش هنگام روبه‌رو شدن با رودخانه از مصداق‌های تفکر عاطفی است. براساس مطالب پیشین، لیپمن هیجان‌ات را شکلی از داوری یا به‌طور گسترده‌تر نوعی از تفکر می‌داند که مانند هر نوع دیگری از داوری یا تفکر، می‌تواند خطاپذیر باشند. موش با بیان این جمله که «آب خیلی زیاد است. اگر جلوتر بروم، غرق می‌شوم» ترس خود را نشان می‌دهد و ترس او ناشی از نوعی داوری درباره‌ی ناتوانی او در ورود به آب و به خطر افتادن جانش است. بنابراین، داستان در بردارنده‌ی تفکر عاطفی است و از این جهت نیز کودک را با مفهوم تفکر مراقبتی (مسئولانه) آشنا می‌کند.

تفکر همدلانه از دیگر ظرفیت‌های این داستان در پرورش تفکر مراقبتی به شمار می‌آید که برگرفته از جملات پایانی داستان است. در پایان داستان، شتر با دیدن پشیمانی موش، خود را به جای او قرار می‌دهد و از روی همدلی و دلسوزی با او رفتار می‌کند تا جایی که به موش کمک می‌کند از رودخانه عبور کند.

مقایسه‌ی چیزها و درک روابط آنها و همچنین استدلال منطقی از دیگر مؤلفه‌های موجود در شخصیت‌پردازی داستان است. مولوی با بیان این جمله از زبان موش که «زانوی تو با زانوی من فرق می‌کند. این آب اگر برای تو تا زانوست، صد متر بالاتر از قد من است»، به یکی از مهارت‌های مورد نیاز و اولیه‌ی تفکر فلسفی یعنی مقایسه‌ی دو یا چند چیز و پی بردن به تفاوت‌ها و شباهت‌های آنها اشاره می‌کند. از نظر لیپمن، در یک داوری خوب مقایسه‌ی چیزها و شناسایی روابط آنها اهمیت بسیاری دارد. اگر چیزی وجود نداشت که مرتبط با چیزهای دیگر باشد، روابط معنا نداشت و داوری شکل نمی‌گرفت (جهانی، ۱۳۸۲، ص ۹۰).

توجه به معیار نیز از مؤلفه‌های اساسی داوری است و هیچ مقایسه‌ای بدون معیار صورت نمی‌گیرد و در حقیقت، معیارها ابزارهای عملی برای داوری هستند (لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۲۱۷). از سوی دیگر، موش با بیان عبارت پیش‌گفته در پی ارائه‌ی استدلالی قانع‌کننده برای شتر است تا خود را از آن شرایط خطرناک برهانند. از این رو، داستان به دلیل داشتن مؤلفه‌های مقایسه‌ی چیزها و شناسایی روابط آنها، توجه به معیار و استدلال منطقی، توانایی مناسبی برای پرورش تفکر انتقادی کودک را دارد. جدول شماره ۲ تحلیل محتوای داستان را براساس مؤلفه‌های تفکر فلسفی نشان می‌دهد.

جدول ۲: تحلیل داستان «موشی که افسار شتر را می‌کشید»

مؤلفه‌های تفکر فلسفی			شیوه‌های تحلیل محتوا	
تفکر مراقبتی	تفکر خلاق	تفکر انتقادی	غیرمستقیم	مستقیم
		داوری درست (مقایسه چیزها و شناسایی روابط آنها، توجه به معیارها، استدلال منطقی)		زانوی تو با زانوی من تفاوت دارد. این آب اگر برای تو تا زانوست، صد متر بالاتر از قد من است (قاسم‌زاده، ۱۳۸۹، ص ۱۹۴).
تفکر عاطفی				موش از ترس به خود می‌لرزد و نمی‌تواند جلوتر برود (قاسم‌زاده، ۱۳۸۹، ص ۱۹۴).
	تفکر فعال		شتر به‌گونه‌ای تجربی و در عمل دوری از غرور را به موش می‌آموزد.	
	تفکر هنجاری (خودشناسی)		شناخت توانایی‌ها و نقاط ضعف خود توسط موش	
	تفکر هنجاری (دوری از غرور)		موش در ابتدا پیشاپیش شتر و با غرور حرکت می‌کند؛ ولی بعد غرور را کنار می‌گذارد و پشیمان می‌شود.	
	تفکر همدلانه			شتر با دیدن پشیمانی موش به او کمک می‌کند که از رودخانه عبور کند (قاسم‌زاده، ۱۳۸۹، ص ۱۹۴).

۶-۲. «افتادن شغال در خمیره رنگ»

مولوی در دفتر سوم مثنوی به طرح حکایتی کوتاه ولی تأمل‌برانگیز «افتادن شغال در خمیره رنگ» می‌پردازد. «در نگاه مولانا شغال نماد انسانی است که نیرنگ به کار بسته تا با یاوه‌گویی‌هایش موجب فریب دیگران شود» (اسماعیل‌زاده و سادات، ۱۳۹۱). این داستان درباره شغالی است که هنگام عبور از راهی در خمیره رنگ می‌افتد و وقتی که از آن بیرون می‌آید، خودش را زیبا و رنگارنگ می‌بیند. او از دیدن این رنگ‌ها در زیر نور خورشید بسیار شاد و سرمست می‌شود؛ آن‌چنان‌که بی‌درنگ خود را به شغال‌های دیگر می‌رساند، ادعا می‌کند که به طاووسی زیبا تبدیل شده است. دوستان شغال با دیدن او دورش حلقه می‌زنند و می‌پرسند:

از نشاط از ما کرانه کرده‌ای این تکبر از کجا آورده‌ای؟

«علت این همه غرور و تکبر چیست؟ تو دیگر شغال نیستی؟» شغال رنگارنگ با همان غرور و اطمینان پاسخ می‌دهد: «کجا چنین شغال زیبایی دیده‌اید؟ من طاووس زیبایی مثل ستاره مشتری هستم».

ای شغالان هین مخوانیدم شغال کی شغالی را بود چندین جمال
 پس چه خوانیمت بگو ای جوهری گفت طاوس نر چون مشتری
 این گفتگو ادامه می‌یابد، به پرسش‌های عمیق‌تری از سوی دوستان شغال می‌انجامد: «تو می‌توانی مثل طاووس جلوه کنی؟» یا «تو می‌توانی مثل طاووس آواز بخوانی؟». سرانجام داستان با این جمله از سوی دوستان شغال به پایان می‌رسد که: «زیبایی طاووس آسمانی است و با چند رنگ نمی‌توان ادعای تو را باور کرد» (میرهاشمی، ۱۳۹۲، ص ۳۸۳).

یکی از مسائل مهم فلسفه، یعنی ویژگی‌های ذاتی و عرضی موجودات را از زبان شخصیت‌های داستان بیان کرده است. شغال نادان که برحسب اتفاق رنگ پوستش دگرگون شده، گمان می‌کند که با تغییر ظاهر، ماهیتش نیز دگرگون و به طاووسی زیبا تبدیل شده است؛ از این رو دوستانش با طرح پرسش‌هایی مانند «تو می‌توانی مثل طاووس جلوه کنی؟ تو می‌توانی مثل طاووس آواز بخوانی؟» و با اشاره به ویژگی‌های ذاتی طاووس، می‌کوشند باورهای نادرست شغال را به چالش بکشند و اصلاح کنند.

از این رو، در این داستان مؤلفه اصلاح روش‌های فکری دیگران، به گونه‌ای برجسته خودنمایی می‌کند. افزون‌بر آن، چون اصلاح سیر فکری شغال همراه با پرسش‌گری، بیان دلیل و نشان دادن معیارها از سوی دیگر شغال‌هاست، داستان دارای مؤلفه داوری درست بوده، از این جهت نیز زمینه رشد تفکر انتقادی کودک را فراهم می‌آورد. مقایسه چیزها و درک تفاوت‌ها و شباهت‌های آنها، از دیگر مؤلفه‌هایی است که از گفتگوی شغال‌ها می‌توان استنتاج کرد. این گفتگو، که درباره مقایسه ویژگی‌های شغال و طاووس است، کودک را با مفهوم شباهت‌ها و تفاوت‌ها و چگونگی کاربرد آن در داوری درست آشنا می‌کند؛ بنابراین حضور این مؤلفه در داستان به پرورش تفکر انتقادی کودک کمک می‌کند.

در بعد تفکر مراقبتی (مسئولانه) نیز طراحی داستان به گونه‌ای است که کودک را به اندیشیدن درباره ظاهر بینی و سطحی‌نگری و دوری از آنها برمی‌انگیزاند. درحقیقت، هدف اصلی داستان شکل‌گیری این باور ذهنی است که آراستن ظاهر گاه وسیله‌ای برای پنهان کردن نقص‌ها و بدی‌هاست و انسان خردمند نباید فریفته امور ظاهری شود. دوری از ظاهر بینی و سطحی‌نگری با بیان این سخن که «با چند رنگ نمی‌شود ادعای تو را باور کرد» از زبان دیگر شغال‌ها به خوبی نمایان است. بنابراین، داستان در بعد تفکر مسئولانه خود از ظرفیت‌های بالقوه‌ای برای دستیابی به نوعی نگرش فلسفی برخوردار است.

افزون بر آن، شخصیت اصلی این داستان در نگاهی عمیق‌تر نماد انسانی است که به دلیل کاستی‌ها و ضعف‌هایی که در وجود خود احساس می‌کند، خویشتن‌ناپذیر است. از این رو، برای بیشتر دیده شدن، زحمت تغییر ظاهر را بر خود هموار می‌کند تا ظاهری زیبا و دل‌فریب داشته باشد و در پی آن ستایش و تأیید دیگران را برانگیزد؛ ولی سرانجام کارش به رسوایی کشیده، اعتماد دیگران را هم نسبت به خود از دست می‌دهد. در حقیقت، «هدف اصلی مولانا از آوردن این حکایت، بیان این مطلب است که آنچه انسان را سزاوار تحسین و ستایش می‌کند، قدم برداشتن در مسیر کمال است و مولانا شرط اساسی برای رسیدن به کمال را در خودپذیری می‌داند» (اسماعیل‌زاده و سادات، ۱۳۹۱).

فرد «خویشتن‌ناپذیر با در غلتیدن به وادی نفاق نه تنها به خود دروغ می‌گوید، بلکه اعتماد دیگران را نیز از خود سلب می‌کند. دیگر به ندای درون گوش نمی‌کند، بلکه از بیرون فرمان می‌گیرد و دیگران را بر خود ترجیح داده و برای جلب نظر ایشان تن به تقلید می‌دهد» (امیرضیایی، ۱۳۸۷، ص ۷۲). از این رو، داستان به دلیل فراخواندن اندیشه به تأمل پیرامون خودپذیری (ارزشمند دانستن خود) و دوری از تقلید، حضور مؤلفهٔ هنجاری را مشروعیت بخشیده، بستر مناسبی را در تقویت تفکر مراقبتی (مسئولانه) فراهم می‌آورد.

در بعد تفکر خلاق نیز داستان به گونه‌ای آشکار از مؤلفهٔ استقلال بهره‌مند است. به باور لیپمن (۲۰۰۳، ص ۲۴۶) ویژگی استقلال برای اندیشمندان خلاق است که خود فکر می‌کنند و مانند اندیشیدن انبوه مردم نمی‌اندیشند؛ درجایی که دیگران به اطاعت راضی می‌شوند، این گروه به پرسش‌گری تمایل دارند و برای پاسخ دادن نیز به گونه‌ای مکانیکی عمل نکرده، پیش از پاسخ پرسش را کاملاً بررسی می‌کنند. با اندکی ژرف‌نگری در شخصیت‌پردازی داستان می‌توان به حضور این ویژگی در دوستان شغال پی برد. آنها نه تنها تسلیم ادعای بی‌اساس شغال نمی‌شوند، بلکه هنگامی که با پرسش دوست خود که «کجا چنین شغال زیبایی دیده‌اید؟» روبه‌رو می‌شوند، پاسخی خردمندانه و از روی تأمل به او می‌دهند که «زیبایی طاووس آسمانی است و با چند رنگ نمی‌توان ادعای تو را باور کرد». بنابراین، برخوردار بودن داستان از مؤلفهٔ استقلال به غنای فلسفی آن کمک می‌کند. جدول شماره ۳ تحلیل داستان «افتادن شغال در خمرهٔ رنگ» را بر مبنای مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیپمن نشان می‌دهد.

جدول ۳: تحلیل داستان «افتادن شغال در خمرة رنگ» براساس مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیپمن

مؤلفه‌های تفکر فلسفی			شیوه‌های تحلیل محتوا	
تفکر مراقبتی	تفکر خلاق	تفکر انتقادی	غیرمستقیم	مستقیم
		۱. اصلاح روش‌های فکری دیگران؛ ۲. داوری درست (پرسش‌گری، بیان دلیل و توجه به ملاک‌ها)	دوستان شغال با طرح پرسش‌ها و ارائه دلیل و معیار می‌کوشند او را از خطای فکری براهانند.	
تفکر هنجاری (دوری از ظاهریی)	استقلال			زیبایی طاووس آسمانی است و با چند رنگ نمی‌شود ادعای تو را باور کرد (میرهاشمی، ۱۳۹۲، ص ۳۸۳).
تفکر هنجاری (ارزشمند دانستن خود)			تحسین و ستایش شایسته کسی است که به کمال رسیده و شرط رسیدن به کمال، ارزشمند دانستن خود است.	
تفکر هنجاری (دوری از تقلید)				من طاووس زیبایی مثل ستاره مشتری هستم (میرهاشمی، ۱۳۹۲، ص ۳۸۳).

۶-۳. یافته‌های پژوهش

با هم‌نگری و مقایسه درباره نتایج تحلیل داستان‌های «موشی که افسار شتر را می‌کشید» و «افتادن شغال در خمرة رنگ» نشان می‌دهد که هر دو داستان در بعد تفکر انتقادی دست‌کم سه مؤلفه را در خود جای داده‌اند. با اینکه تفاوت چشمگیری در مجموع فراوانی مؤلفه‌های تفکر انتقادی در دو داستان مشاهده نمی‌شود، ولی حضور تعداد بیشتر مؤلفه‌ها در داستان «افتادن شغال در خمرة رنگ» توان بیشتری در تقویت تفکر انتقادی به آن بخشیده است. گفتنی است که مؤلفه‌های اصلاح روش‌های فکری دیگران (تفکر درباره تفکر)، پرسش‌گری، بیان دلیل و توجه به معیارها از مؤلفه‌های انتقادی یافت شده در این داستان هستند.

در بعد تفکر مراقبتی وضع به‌گونه‌ای دیگر است و چنان‌که در جدول شماره ۲ آشکار است داستان «موشی که افسار شتر را می‌کشید» از مؤلفه‌هایی مانند تفکر عاطفی، تفکر فعال، تفکر هنجاری و تفکر همدلانه سود جسته است. از این‌رو، داستان یادشده از نظر فراوانی و تنوع مؤلفه‌ها در بعد تفکر مراقبتی (مسئولانه) از غنای لازم برخوردار بوده، از این نظر بستر مناسب‌تری را در پرورش تفکر فلسفی کودکان فراهم می‌آورد.

در بعد تفکر خلاق نیز مؤلفه استقلال تنها مؤلفه‌ای بود که در داستان «افتادن شغال در خمرة رنگ» یافت شد و این در حالی است که در داستان «موشی که افسار شتر را می‌کشید» هیچ‌یک از

مؤلفه‌های تفکر خلاق دیده نشد. جدول شماره ۴ نتایج فراوانی مؤلفه‌های تفکر فلسفی را در دو داستان مثنوی نشان می‌دهد.

جدول شماره ۴: فراوانی مؤلفه‌های تفکر فلسفی در داستان‌های مثنوی معنوی

مجموع فراوانی‌ها	مؤلفه‌های تفکر فلسفی			نام داستان
	تفکر مراقبتی	تفکر خلاق	تفکر انتقادی	
۸	۵	-	۳	موشی که افسار شتر را می‌کشید
۸	۳	۱	۴	افتادن شغال در خمرة رنگ

چنان‌که از جدول شماره ۴ پیداست، داستان «افتادن شغال در خمرة رنگ» به دلیل فراوانی بیشتر مؤلفه‌ها در دو بعد تفکر انتقادی و خلاق، در جایگاه بالاتری قرار دارد و در بعد تفکر مراقبتی نیز حضور تعداد بیشتر مؤلفه‌ها در داستان «موشی که افسار شتر را می‌کشید» توانایی بیشتری در تقویت تفکر فلسفی به این داستان داده است.

۷. راهنمای استفاده از داستان‌ها در اجتماع پژوهشی

۷-۱. داستان «موشی که افسار شتر را می‌کشید»

این داستان ظرفیت‌های گسترده‌ای برای استفاده در اجتماع پژوهشی دارد و پس از خوانش آن می‌توان در ارتباط با مفاهیم کلی مانند استدلال، شباهت، تفاوت، غرور، خودشناسی و بخشش - که برخی از این مفاهیم آشکار و برخی پوشیده در متن داستان‌اند - پرسش‌های تفکربرانگیزی را طراحی و مورد بحث قرار داد. در این بخش به طرح پرسش‌هایی پیرامون سه مفهوم استدلال، شباهت و تفاوت و طراحی دو تمرین درباره غرور و خودشناسی پرداخته شده است. گفتنی است که این داستان و راهنمای آن، برای سنین هشت تا دوازده سال طرح شده‌اند؛ ولی برخی پرسش‌های انتزاعی‌تر برای گفتگو و بحث در گروه‌های سنی بالاتر نیز مناسب هستند.

۷-۱-۱. طرح بحث

پرسش‌های قابل بحث و تفکربرانگیز درباره مفاهیم استدلال، شباهت‌ها و تفاوت‌ها در جدول شماره ۵ دیده می‌شود:

جدول ۵: پرسش‌های مربوط به داستان «موشی که افسار شتر را می‌کشید»

پرسش‌های مربوط به شباهت‌ها و تفاوت‌ها	پرسش‌های مربوط به استدلال
۱. در داستان موش و شتر چه چیزهایی با هم مقایسه شده‌اند؟	۱. چرا موش افسار شتر را کشید؟
۲. آیا ممکن است دو چیزی که با هم مقایسه می‌شوند هم مشابه باشند، هم متفاوت؟ چگونه؟ با مثال بیان کنید.	۲. وقتی به رودخانه رسیدند، موش برای وارد نشدن به رود چه دلیلی آورد؟
۳. اگر همه موجودات اسم‌های مشابه داشتند، چه اتفاقی می‌افتاد؟	۳. آیا دلایل موش استدلال به شمار می‌آیند؟ چرا؟
۴. دو چیز مشابه چه ویژگی‌های مشترکی دارند؟	۴. آیا پاسخ شتر به موش استدلال بود؟ چرا؟
۵. آیا می‌توان گفت دو چیزی که از هر جهت با هم مشابه هستند، یک چیزند؟ چرا؟	۵. استدلال چیست؟
۶. چه واژه دیگری را می‌توانید به‌جای مشابه به کار ببرید که همان معنا را بدهد؟	۶. در چه مواردی نیاز به استدلال داریم؟
۷. آیا متفاوت بودن به معنای مختلف بودن است؟ چرا؟	۷. در استدلال به بیان دلیل می‌پردازیم یا علت؟
۸. برای اینکه دو چیز با هم متفاوت باشند، باید چه شرایطی داشته باشند؟	۸. آیا همه استدلال‌ها به نتیجه درست می‌رسند؟ چرا؟
۹. چرا موجودات با هم متفاوتند؟	۹. چه راه‌هایی برای تشخیص استدلال درست از نادرست دارید؟
	۱۰. به نظر شما کسانی که بیشتر استدلال می‌کنند، چه ویژگی‌های دیگری دارند؟

۱-۲- تمرین / غرور

هدف: تقویت تفکر مراقبتی (مسئولانه) از طریق تفکر درباره پیامدهای مغرور بودن

بچه‌ها را گروه‌بندی کنید و به هر گروه یک موضوع بدهید و از اعضا بخواهید که درباره آن موضوع نمایشی را اجرا کنند. یک یا دو نفر از افراد گروه باید نقش فرد مغرور را بازی کنند. پس از آنکه هر گروه موضوع انتخاب‌شده را برای کل کلاس به نمایش گذاشت، به بچه‌ها بگویید درباره مشکلاتی که در این نمایش به‌خاطر مغرور بودن خودشان یا دیگران با آن روبه‌رو بودند، بحث و گفتگو کنند. سپس این پرسش را در کلاس به بحث بگذارید که «دیگر افراد در آن موقعیت خاص باید با فرد مغرور چگونه رفتار می‌کردند که از غرور خود دست بردارند؟» بهترین پاسخ را با رأی‌گیری انتخاب و به تفکیک درباره هر نمایش روی تابلو بنویسید.

برخی از موضوعات پیشنهادی برای نمایش عبارت‌اند از: به جشن تولد رفته‌اید، مشغول خرید هستید، مهمان دارید، در اتوبوس عمومی هستید.

۱-۳- تمرین / خودشناسی

هدف: تقویت تفکر مراقبتی (مسئولانه) از طریق شناخت خود

برای اینکه بچه‌ها به آگاهی بیشتری درباره خود دست یابند، فرم‌هایی را مشابه شکل زیر تهیه و در کلاس توزیع کنید. سپس از بچه‌ها بخواهید با توجه به دیدگاه خودشان و دیگران، دو ویژگی مثبت و منفی خود را در هر یک از خانه‌ها بنویسند. این ویژگی‌ها می‌تواند شامل نقاط ضعف و

قوت و یا ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری آنها باشد. برای پُر کردن خانه‌ها بهتر است دست‌کم یک یا دو روز به آنها فرصت دهید تا بتوانند نظرات افرادی را که در فرم نوشته شده گردآوری کنند.

یک دوست صمیمی	برادر یا خواهر
هم‌کلاسی	معلم
خودم	مادر یا پدر

در جلسه بعد پرسش‌های زیر را مطرح کنید و از بچه‌ها بخواهید که هرکس پاسخ آنها را در دفترش بنویسد:

۱. نظر کدام‌یک از افرادی که خانه‌ها را پر کرده بودند شبیه به هم است؟

۲. نظر شما درباره خودتان با نظر کدام‌یک شباهت دارد؟

۳. با نظر کدام‌یک مخالف هستید؟

۴. آیا می‌توانید برای مخالفت خود دلیل بیاورید؟

در مرحله بعد می‌توانید از چند نفر داوطلب بخواهید که یکی از ویژگی‌های مثبت یا منفی اشاره شده در فرم را که با آن مخالف هستند در کلاس به بحث بگذارند. دیگر بچه‌ها با توجه به میزان شناختی که از دوست هم‌کلاسی خود دارند، می‌توانند درباره درستی یا نادرستی آن ویژگی در دوست‌شان دلیل بیاورند. توجه داشته باشید که ممکن است برخی از بچه‌ها تمایل نداشته باشند که درباره ویژگی‌هایشان در کلاس صحبت شود. بنابراین بهتر است که انجام این تمرین داوطلبانه صورت بگیرد.

۷-۲. داستان «افتادن شغال در خمره رنگ»

این داستان در بردارنده مفاهیم کلی و بحث‌برانگیزی مانند تغییر، زیبایی، دوستی، فریب، ظاهرسازی، داوری و ارزشمندی است که می‌توان متناسب با شرایط، نیازها و علایق کودکان از میان مفاهیم پیش‌گفته موضوعی را انتخاب کرد و به طرح پرسش‌ها و تمرین‌های متنوعی درباره آن پرداخت. در این بخش به ارائه پرسش‌هایی پیرامون دو مفهوم کلی تغییر و زیبایی و طراحی تمرین‌هایی با موضوع تغییر و تقلید پرداخته شده است. پرسش‌ها و تمرین‌های این داستان نیز مانند داستان پیشین، برای سنین هشت تا دوازده سال طرح شده‌اند؛ ولی برخی پرسش‌های انتزاعی‌تر برای گفتگو و بحث در گروه‌های سنی بالاتر نیز مناسب هستند.

۷-۲-۱. طرح بحث

برخی پرسش‌های قابل بحث درباره مفاهیم تغییر و زیبایی به تفکیک در جدول شماره ۶ دیده می‌شود:

جدول ۶: پرسش‌های مربوط به داستان «افتادن شغال در خمره رنگ»

پرسش‌های مربوط به زیبایی	پرسش‌های مربوط به تغییر
۱. چرا شغال دلش می‌خواست طاووس زیبایی باشد؟	۱. چرا دوستان شغال تبدیل شدن او را به طاووس باور نکردند؟
۲. به نظر شما طاووس زیباتر است یا شغال؟ چرا؟	۲. از نظر آنها اشتباه شغال چه بود؟
۳. زیبایی یعنی چه؟	۳. به نظر شما آیا شغال به طاووس تبدیل شده بود؟ چرا؟
۴. آیا زیبایی را می‌توان مانند سایر چیزهای دیدنی، دید؟	۴. چه زمانی می‌توان گفت که چیزی یا کسی تغییر کرده است؟
۵. به چه چیزی زیبا می‌گوییم؟	۵. اگر چیزی تغییر کند، به چیز دیگری تبدیل می‌شود؟
۶. آیا یک چیز زیبا در نظر همه زیباست؟ چرا؟	۶. اگر تصمیم بگیرید که از امروز اسمتان را تغییر دهید، آیا به شخص دیگری تبدیل می‌شوید؟
۷. اگر کسی زیبا باشد، انسان خوبی است؟ چرا؟	۷. تغییر اسم ممکن است موجب چه تغییرات دیگری در شما شود؟
۸. اگر کسی یا چیزی زیبا نباشد، زشت است؟	۸. آیا تغییر کردن به معنای تعویض شدن است؟ چرا؟
۹. آیا می‌توانید چیزی را نام ببرید که دیدنی نباشد، ولی زیبا باشد؟	۹. اگر چیزی از بین برود، تغییر کرده است؟
۱۰. اگر بخواهید به فرد زیباتری تبدیل شوید، چه می‌کنید؟	۱۰. آیا می‌توانید موجودی را نام ببرید که هیچ‌گاه تغییر نکند؟

۷-۲-۲. تمرین / تغییر

هدف: تقویت تفکر خلاق از طریق تخیل، نوآوری و پرسش‌گری و تقویت تفکر انتقادی از طریق داوری درست

پانزده دقیقه به بچه‌ها فرصت دهید تا داستانی درباره تغییرات خود از زمان تولد تاکنون بنویسند. این تغییرات شامل تغییر جسمی، رفتاری، فکری و روحی است. در مرحله بعدی از آنها بخواهید که در مدت ده دقیقه از داستان خود پنج الی ده پرسش طرح کنند. آنها را تشویق کنید که پرسش‌هایی را طراحی کنند که بیش از دو پاسخ داشته باشد و بتوان درباره پاسخ آنها در کلاس بحث و گفتگو کرد؛ سپس آنها را به گروه‌های چهار یا پنج نفره تقسیم کنید. هر گروه باید با تبادل نظر، دو پرسش را انتخاب کند که از نظر اعضا بحث‌برانگیزتر است. از بین این دو پرسش، یکی را به همراه نام آن گروه بر روی تابلو بنویسید. اگر این پرسش تکراری بود و پیش‌تر گروه دیگری آن را مطرح کرده بود، پرسش دوم آن گروه را روی تابلو بنویسید. در مرحله بعد از میان پرسش‌های نوشته شده بر تابلو با رأی‌گیری دو پرسش را انتخاب کنید و در کلاس به بحث بگذارید.

۷-۲-۳. تمرین / تقلید

هدف: تقویت تفکر خلاق از طریق نوآوری و آزمون‌گری و تقویت تفکر انتقادی از طریق داوری درست

در یک روز آفتابی بچه‌ها را برای ورزش کردن به حیاط ببرید. به آنها بگویید که یک حلقه بزرگ درست کنند. یکی از بچه‌ها را به عنوان مربی انتخاب کنید. از مربی بخواهید که به وسط حلقه برود و هر تعداد حرکت ورزشی که از قبل یاد گرفته را انجام دهد. همچنین، مربی این اختیار را دارد که هر حرکت خلاقانه و جدیدی را که از قبل بلد نبوده و همان لحظه به ذهنش رسیده، برای بچه‌ها اجرا کند. بچه‌های دیگر هم موظفند تمام حرکات او را تکرار کنند. پس از پنج دقیقه مربی را تعویض کنید و به همین ترتیب این تمرین را تا زمانی ادامه دهید که همه بچه‌ها یکبار مربی شوند. پس از انجام حرکات ورزشی به کلاس برگردید و از بچه‌ها بخواهید که در مدت پنج دقیقه احساس خود را زمانی که مربی بودند، دست‌کم در سه جمله بنویسند. سپس پنج دقیقه دیگر به آنها فرصت دهید تا احساس خود را زمانی که مجبور بودند فعالیت‌های مربی را تقلید کنند، بنویسند. چند نفر را انتخاب کنید تا نوشته‌های خود را بخوانند. در مرحله بعد از آنها بخواهید که به پرسش‌های زیر پاسخ دهند:

۱. زمانی که مربی بودید احساس بهتری داشتید یا زمانی که مجبور بودید حرکات مربی را تکرار کنید؟
۲. وقتی مربی بودید، آیا حرکت ورزشی را انجام دادید که پیش‌تر آن را از هیچ‌کس نیاموخته بودید؟
۳. در این صورت، وقتی آن حرکت را انجام می‌دادید چه احساسی داشتید؟
۴. زمانی که مجبور بودید کارهای مربی را تکرار کنید، آیا از انجام آن کارها لذت می‌بردید؟
۵. همان‌طور که ورزش می‌کردید، سایه‌هایتان هم همان حرکات را که شما انجام می‌دادید، انجام می‌دادند. آیا می‌توان گفت که سایه‌ها هم مشغول ورزش بودند و از آن لذت می‌بردند؟
۶. به نظر شما چه شباهت‌هایی میان سایه‌ها و افرادی که کارهای دیگران را تقلید می‌کنند وجود دارد؟
۷. از این فعالیت چه نتیجه‌ای می‌گیرید؟

۸. نتیجه‌گیری

این پژوهش برای بررسی و شناسایی مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیپمن در داستان‌های مثنوی معنوی انجام شد. باور اصلی نگارندگان بر این فرض استوار بود که محتوای این داستان‌ها عناصر و توانایی‌هایی دارد که خوانش آنها به شکل‌گیری و تقویت برخی از مهارت‌ها و مؤلفه‌های تفکر فلسفی به صورتی نامحسوس و تدریجی در کودکان منجر می‌شود. در مراحل نخستین پژوهش،

براساس آثار لیمن و با کمک روش «تحلیل محتوای استقرایی» جدولی توسط نگارندگان تدوین و در آن ابعاد تفکر فلسفی به سه دسته کلی تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر مراقبتی تقسیم شدند که هرکدام از این اقسام دارای تعدادی مؤلفه بودند.

در گام بعد، براساس چارچوب نظری فراهم شده در بخش پیش و با بهره‌گیری از روش «تحلیل محتوای قیاسی»، درون‌مایه داستان‌ها با جدول پیش‌گفته تطبیق و مؤلفه‌های تفکر نهفته در آنها استخراج شدند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که هر دو داستان، به دلیل آنکه دارای مؤلفه‌هایی در زمینه ابعاد گوناگون تفکر فلسفی هستند، توانایی لازم را در پرورش این نوع تفکر دارند. پس از تحلیل داستان‌ها برای کاربردی کردن آنها در اجتماع پژوهشی، برای هر داستان راهنمای آموزشی در دو بخش طرح بحث و تمرین تدوین شد که در این بخش‌ها پرسش‌ها و فعالیت‌های عملی مرتبط با محتوای داستان و مؤلفه‌های موجود در آن پیشنهاد شده است. گفتنی است که مریبان می‌تواند براساس سن، جنس و مسائل روزمره کودکان، به طراحی فعالیت‌ها و پرسش‌های متنوع‌تری در زمینه دیگر مفاهیم مندرج در داستان‌ها بپردازند.

هدف این مقاله، بررسی محتوای داستان‌های مثنوی از حیث وجود یا نبود مؤلفه‌های تفکر فلسفی بود و سنجش تأثیر این داستان‌ها و راهنمای آنها بر پرورش تفکر فلسفی کودکان با روش کمی از مجال این مقاله خارج است و پیشنهاد می‌شود در پژوهش دیگری انجام شود.

منابع

- اسماعیل‌زاده، یوسف و فاطمه سادات (۱۳۹۱)، «بررسی مدح و ستایش در دو حکایت مثنوی با باورهای غیرمنطقی آلبرت ایس»، ششمین همایش ملی پژوهش‌های ادبی، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- اکبری، احمد (۱۳۹۱)، فلسفه برای کودکان: مضامین فلسفی در داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی، رساله دکتری، دانشگاه فردوسی.
- امیرضیائی، ایرج (۱۳۸۷)، «گریز از خود آگاهی از دیدگاه مولوی در انطباق با روانشناسی نوین»، انجمن آثار و مفاخر فرهنگی، ۳ (۷۲)، ص ۳۷-۵۲.
- باقری، خسرو (۱۳۹۴)، فیک در ترازو: نگاهی انتقادی از منظر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- پناهی، مهین (۱۳۹۰)، «بررسی و مقایسه شیوه آموزش تفکر نزد عطار و لیبمن»، تفکر و کودک، ۲: (۱)، ۳-۲۳.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۲)، دیباچه‌ای بر شیوه‌های پژوهش در تفکر انتقادی، شیراز: ملک سلیمان.
- حسام‌پور، سعید و ملیحه مصلح (۱۳۹۳)، «تحلیل کیفی محتوای فلسفی برخی از داستان‌های منتخب در ادبیات کودک (بر پایه نظریه متیوز)»، تفکر و کودک، ش ۲، ص ۳۵-۵۸.
- حمیدی، علی (۱۳۹۲)، بررسی چگونگی استفاده از داستان‌های شاهنامه در برنامه درسی فلسفه برای کودکان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۲)، «ویژگی‌ها و مسائل فلسفه ادبیات کودک»، علوم اجتماعی و انسانی، ۱، ۱۲۳-۱۳۵.
- ستاری، علی (۱۳۹۴)، نقد مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- قاسم‌زاده، محمد (۱۳۸۹)، داستان‌های مثنوی، چ ۳، تهران: هیرمند.
- کریمی، حسین و مرتضی خسرونژاد (۱۳۸۱)، «آموزش فلسفه به کودکان از طریق ادبیات کودک»، مجموعه مقالات همایش ادبیات کودک و نوجوان، ص ۲۲۱-۲۳۰.
- لطفی، نسرین (۱۳۹۲)، گزینش داستان‌های دفتر سوم مثنوی مولوی برای برنامه درسی فلسفه برای کودکان و تهیه راهنمای آموزشی آن، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- مجید حبیبی عراقی، لیلا و همکاران (۱۳۹۲)، «خوانش فلسفی گزیده متون داستانی کلاسیک فارسی متناسب با اهداف برنامه فلسفه برای کودکان»، مجله تفکر و کودک، س ۴، ش ۲، ۷۵-۱۰۰.

- میرهاشمی، مرتضی (۱۳۹۲)، داستان‌ها و پیام‌ها در مثنوی، تهران: نشر علم.
- ناجی، سعید (۱۳۸۳)، «فلسفه برای کودکان و نوجوانان؛ مروری بر پارادایم جدید آموزش و پرورش با تأکید بر ابداعات لیپمن»، حوزه و دانشگاه، س ۱۰، ش ۴۰، ص ۹۳-۱۱۸.
- _____ (۱۳۸۷)، کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفت‌وگو با پیشگامان)، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ناجی، سعید؛ مسعود صفایی مقدم؛ هاشم رسنانی؛ حمیدرضا آیت‌اللهی و حسین شیخ‌رضایی (۱۳۹۰)، «بررسی و تحلیل برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان با نظر به میزان ابتدای آن بر پراگماتیسم دیویی»، تفکر و کودک، ۲ (۲)، ص ۷۹-۱۰۰.
- هدایتی، مهرنوش و مژگان کوشا (۱۳۹۶)، «مشارکت در حلقه‌های کندوکاو و تأثیر آن بر مهارت تفکر انتقادی در سواد رسانه‌ای»، رسانه و فرهنگ، ۱ (۷)، ص ۱۷۱-۱۹۰.
- Elo, Sato, Helvi Kyngass, (2008), "The Qualitative Content Analysis Process", *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Lipman, Matthew, (1980), *Philosophy in the Classroom*, USA: Tample University Press.
- Lipman, Matthew, (1988), *Philosophy Goes to School*, Tample University Press.
- Lipman, Matthew, (2003), *Thinking in Education*, Second Edition, Cambridge: Cambridge University press.
- Mayring, Ph., (2000), "Qualitative Content Analysis", *Forum Qualitative Sozial Forschung*, 1, (5), 25-36.
- Tran, N., (2013), "Thinking Skills Frameworks to Evaluate Philosophical Modules in Higher Education", *Arecls*, 2(10), 177-195.
- Thomas, David R., (2006), "A General inductive approach for qualitative data analysis" *American Journal of Evaluation*, Vol. 27, No. 2.

إعادة قراءة لقصص المثنوي وفقاً لمكونات الفكر الفلسفي ووضع دليل مبوّب للقصص لتوظيفه في الأبحاث الإجتماعية

فاطمه عظمت مدار فرد*

حسن علي بختيار نصرآبادي**

محمد حسين حيدري***^١

ملخص البحث

يرمي هذا البحث الى دراسة وتحليل محتوى قصص المثنوي على أساس نظرية ليبمان بخصوص الفكر الفلسفي. وانطلاقاً من ذلك، جرى من خلال استخدام طريقة تحليل المحتوى الاستقرائي، استخراج وتنظيم مكونات الفكر الفلسفي من آثار ليبمان. من بعد دراسة آثار ليبمان جرى تقسيم أبعاد الفكر الفلسفي عنده الى ثلاثة أبعاد وهي: الفكر النقدي، والخلق، والعناية، وتُخصص لكل واحد من هذه الأبعاد المكونات. في القسم الثاني جرت الاستعانة بطريقة تحليل المحتوى القياسي، وفي ضوء الاطار النظري الذي جرى اعداده، جرى في القسم الأول فرز وتحليل مكونات الفكر الفلسفي في قصتين مختارتين من المثنوي.

وقد أظهرت مُعطيات البحث أن كلا القصتين - بما تتطويان عليه من مكونات في مختلف جوانب الفكر الفلسفي - لهما القدرة على إنضاج هذا النوع من الفكر. وفي الختام، انطلاقاً من الرغبة في جعل القصص قابلة للتطبيق في مجال المجتمع البحثي، فقد اقترح أن يوضع لكل قصة دليل تعليمي على صعيدي اطروحة البحث والتمرين، وتجري في هذه المجالات تُنظّم أسئلة ونشاطات وممارسات عملية تتعلق بمحتوى القصص ومكوناتها.

الألفاظ المفتاحية: مكونات الفكر الفلسفي، ليبمان، المثنوي، الفلسفة للأطفال، المجتمع البحثي.

f.azamat58@yahoo.com

h.nasrabadi@edu.ui.ac.ir

mhheidari1353@gmail.com

* طالبة دكتوراه في العلوم التربوية، جامعة اصفهان (الكاتبة المسؤولة)

** استاذ مشارك في جامعة اصفهان

*** استاذ مساعد في جامعة اصفهان

تاريخ قبول النشر: ٢٠١٨/١/١٦

تاريخ استلام البحث: ٢٠١٧/١١/١٠