

بررسی ظرفیت سه داستان از رساله‌ی دلگشای عبید زاکانی بر اساس مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیپمن

فاطمه عظمت‌مدار فرد* حسن علی بختیار نصرآبادی** محمدحسین حیدری***
دانشگاه اصفهان

چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی و تحلیل محتوای داستان‌های رساله‌ی دلگشا اثر عبید زاکانی بر پایه‌ی نظریه‌ی لیپمن درباره‌ی تفکر فلسفی است. برای دست‌یابی به این هدف، کوشش بر آن بوده‌است تا با مرور آراء لیپمن، مؤلفه‌های تفکر فلسفی از دیدگاه وی شناسایی و استنتاج گردند. پس از مطالعه و بررسی، مؤلفه‌ها به سه گروه مؤلفه‌های تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی تقسیم شدند. در بخش دوم، به کمک روش تحلیل محتوای قیاسی و با توجه به چهارچوب نظری فراهم‌شده در بخش نخست، مؤلفه‌های تفکر فلسفی در سه داستان منتخب از رساله‌ی دلگشا شناسایی و تحلیل گردیدند. یافته‌های پژوهش نشان داد که هر سه داستان به دلیل آن‌که حاوی مؤلفه‌هایی در زمینه‌ی ابعاد گوناگون تفکر فلسفی هستند، توانایی لازم را در پرورش این نوع تفکر دارد و با افزودن برخی تمرین‌ها و پرسش‌ها می‌توان ظرفیت آن‌ها را جهت استفاده در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان به میزان قابل توجهی افزایش داد. پیشنهاد می‌گردد که مؤلفان ادبیات کودک و نوجوان داستان‌های این پژوهش را برای دو گروه سنی کودک و نوجوان بازنویسی کنند. این بازنویسی بهتر است به گونه‌ای صورت بگیرد که هیچ مؤلفه‌ای را در متن فرو نگذارد. **واژگان کلیدی:** مؤلفه‌های تفکر فلسفی، لیپمن، رساله‌ی دلگشا، فلسفه برای کودکان.

۱. مقدمه

اگر مراد از فلسفه، پرسش‌گری و جست‌وجوی آگاهانه‌ی حقیقت و ماهیت اشیاء و تلاش

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت f.azamat58@yahoo.com (نویسنده‌ی مسئول)

** دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت h.nasrabadi89@gmail.com

*** استادیار فلسفه تعلیم و تربیت mhheidari1353@gmail.com

برای یافتن پاسخ سؤالات معماگونه باشد، می‌توان گفت بیش‌تر سؤالات کودکان رنگ و بوی فلسفی دارند. کنجکاوی کودکان برای کشف حقیقت خود و دنیای پیرامون و طرح سؤالاتی چون «پدربزرگ بعد از این که مرد، کجا رفت؟ مادرم از من خواست که حقیقت را بگویم، حقیقت چیست؟ پدرم گفت دلیل تو قانع‌کننده نیست! چطور می‌توانم دلیل قانع‌کننده بیاورم؟ می‌توانم مطمئن شوم که چیزی را می‌دانم؟» بارزترین مصادیق اندیشیدن فلسفی کودکان و نیاز آن‌ها به فلسفه است. با اندکی تعمق در سؤالات به‌ظاهر کودکانه‌ی فوق، می‌توان مباحث اساسی فلسفه شامل هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی را به‌وضوح مشاهده کرد. گرت بی. متیوز^۱ از صاحب‌نظران برجسته‌ی ادبیات و فلسفه‌ی کودک، براین باور است که کودکان فیلسوفان طبیعی هستند. آن‌ها پرسش‌های فلسفی مطرح می‌کنند و می‌خواهند خودشان، به‌شخصه حقیقت هر چیزی را کشف کنند. (رک. Matthews, 1995: 18) کارین موریس^۲ نیز با تأکید بر نقش معلمان و بزرگسالان در پرداختن کودکان به مفاهیم فلسفی می‌گوید: «کودکان می‌توانند مفاهیم انتزاعی مربوط به مرگ و میر، ذهن، واقعیت، فردیت و حقیقت را درک کنند، اما درک آن به‌شرطی امکان‌پذیر است که آن‌ها بتوانند مسیرهایی را از تجارب ملموس‌تر خود به سمت این تجارب پیدا کنند. این به‌عده‌ی ما بزرگسالان است که زمینه را برای ساخت این مسیرها را فراهم کنیم.» (موریس، ۱۳۹۱: ۲۷)

براین اساس، در چند دهه‌ی گذشته فعالیت‌های بسیاری در حوزه‌ی آموزش مهارت‌های فکری، صورت گرفته که یکی از جدی‌ترین این فعالیت‌ها برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان» است. این برنامه‌ی نوپا که در دهه‌ی هفتم سده‌ی بیستم میلادی و به کوشش ماتیو لیپمن^۳ طراحی شده، پرورش تفکر فلسفی را هدف خود قرار داده‌است. پیشگامان برنامه‌ی فلسفه برای کودکان، با دو رویکرد متفاوت، روش مناسب برای پرورش تفکر کودکان و نوجوانان را بهره‌گیری از داستان می‌دانند. رویکرد اول مربوط به کسانی چون لیپمن، شارپ^۴ و کم^۵ است که معتقدند «ادبیات معیار رایج به این منظور نوشته نشده‌است که ابزارهای مورد نیاز تفکر فلسفی را برای خواننده فراهم کند» (ناجی،

¹ Gareth B. Matthews

² Karin Murriss

³ Matthew Lipman

⁴ Sharp

⁵ Cam

۱۳۸۳: ۱۵). به‌عنوان نمونه لیپمن معتقد است که داستان‌های کودکانه برای اهداف ادبی و نمادین مفید است نه برای کاوش فلسفی. (رک. فیشر، ۱۳۸۵: ۱۶۰) از نظر لیپمن داستان‌هایی برای کلاس فلسفه مناسب‌اند که دربردارنده‌ی موضوعات و مقولات متنوع فلسفی باشد و به ابعاد مختلف تفکر فلسفی همچون داوری، استدلال، احترام، قدردانی و دل‌سوزی پرداخته‌باشد. از این‌رو، وی خود به نوشتن داستان‌هایی روی آورد که در آن‌ها شخصیت‌ها به استدلال منطقی می‌پردازند، درباره‌ی فرایند تفکر می‌اندیشند و پیرامون وقایع داوری می‌کنند. (رک. Lipman, 1980)

در تقابل با این دیدگاه، نظریه‌ی دیگری وجود دارد که حامیان آن معتقدند داستان‌های رایج در ادبیات کودک، خود، به‌گونه‌ای دربردارنده‌ی مفاهیم فلسفی هستند. فیشر که در زمره‌ی این گروه قرار دارد، بر این باور است که هر متن داستانی می‌تواند مبنایی برای مؤلفه‌های فلسفی باشد و بیش‌تر داستان‌های خوب کودکانه، دارای مفاهیم فلسفی‌اند. (رک. فیشر، ۱۳۸۵: ۱۶۰) متیوز نیز به‌صراحت ماهیت ادبیات کودک را فلسفی دانسته و تأکید می‌کند داستان‌هایی وجود دارند که هرچند به قلم بزرگسالان نوشته شده‌اند، اما به نیازهای ژرف فکری کودکان پاسخ می‌دهند. (رک. Matthews, 1995) به هر روی، هرکدام از این رویکردها، با انتقاداتی از سوی مخالفان آن روبه‌رو بوده‌است.

در این میان، نگارندگان این مقاله دیدگاه سومی را نیز امکان‌پذیر می‌دانند که برخاسته از رویکرد دوم است. این دیدگاه مبتنی بر این فرض است که بخشی از ادبیات داستانی متون کهن دارای غنای ادبی و فلسفی است بازنویسی آن‌ها به زبانی ساده و جذاب به همراه تدوین راهنما می‌تواند زمینه‌ی پرورش تفکر فلسفی کودکان و نوجوانان را فراهم سازد. با درنظر داشتن چنین پیش‌فرضی و با توجه به کمبود داستان‌های تألیفی و بومی که از مهم‌ترین آسیب‌ها و موانع جدی رشد این برنامه محسوب می‌شود، بازنویسی متون کهن داستانی ضروری به‌نظر می‌رسد. افزون بر آن، دلیل دیگری که ضرورت پرداختن به این قبیل متون را دوجندان می‌کند، مسئله‌ی فرهنگ‌وابسته بودن ادبیات کودک است. این نکته‌ای است که پر یسپرسن^۱، فیلسوف دانمارکی، بر آن تأکید می‌کند؛ وی بر آن است که در ذهن کودکان برخی امور فراگیر و جهانی‌اند و برخی دیگر از فرهنگ خاصی اخذ می‌شوند که کودک در آن تربیت می‌شود. او با نقد محتوای داستان‌های لیپمن، این داستان‌ها را متناسب با فرهنگ آمریکایی می‌داند و استفاده از آن‌ها

¹ Per Jespersen

را برای سایر جوامع مناسب نمی‌داند. (رک. ناجی، ۱۳۸۷) خسرونژاد نیز در بیان «ویژگی‌ها و مسائل فلسفه‌ی ادبیات کودک»، این نوع از ادبیات را متأثر از ویژگی‌های فرهنگی و بومی هر جامعه می‌داند و در این باره می‌گوید: «گرچه امروز، قلمروی نظریه‌پردازی در ادبیات کودک به‌گونه‌ای ژرف، متأثر از اندیشه‌ی جهانی است، اما ضرورت‌ها و ویژگی‌های درون‌زای هر جامعه و فرهنگ، سرانجام مهر خود را بر هر اثر ادبی کودک و یا هر نظر ادبی در این حیطه 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: ۱۳۲)

گفتنی است در گستره‌ی متون داستانی کهن فارسی، حکایت‌ها و داستان‌های طنز به‌رغم برخوردارگی از مضامین فکری و فلسفی، تاکنون مورد غفلت یا بی‌اعتنایی قرار گرفته‌اند. ارتباط طنز با فلسفه‌ورزی از آن روست که طنز با بیان امری خلاف آنچه در جریان عادی امور می‌گذرد، در واقع به برجسته‌سازی سفاکت‌ها، کاستی‌ها و زبونی‌ها می‌پردازد و این تقابل در عین دردی که در ما برمی‌انگیزد، ما را می‌خنداند. طنز در بیشتر موارد، اهداف مشترکی با فلسفه دارد؛ بدین معنا که فلسفه تلاشی برای روشن کردن محدوده‌ی جهل ذاتی بشر بوده و هدف آن نقد، بیدارسازی و آگاه‌کردن است، همان‌طور که طنز در ورای گفتاری مضحک و خنده‌دار، در پی همان مقصود است. جان موریل^۱، استاد فلسفه‌ی دانشگاه پنسیلوانیا و بنیانگذار انجمن بین‌المللی مطالعات طنز، همانندی‌های فراوانی را درباره‌ی اهداف طنز و فلسفه برمی‌شمرد. وی معتقد است که طنزپردازان و فلاسفه هر دو انتقادی فکر می‌کنند و مخالف باور کورکورانه و اطاعت بی‌چون و چرا هستند. طنز و فلسفه ریشه در حیرت دارند و کسانی که به این دو حوزه می‌پردازند قادر به تخیل درباره‌ی چیزهایی هستند که متفاوت با واقعیت‌های کنونی است. (رک. موریل، ۱۳۹۲: ۲۰۹ و ۲۱۰)

در ادبیات فارسی طنز جایگاه ویژه و دیرینه‌ای دارد؛ اما در گستره‌ی ادبیات کودک تاکنون آن‌گونه که باید مورد توجه قرار نگرفته‌است. از آن‌جا که یکی از اهداف اجتماع پژوهشی^۲ در تقابل با روش‌های خشک و سنتی، ایجاد میل و اشتیاق یادگیری و تفکر در کودکان و نوجوانان است، استفاده از داستان‌های طنز، مریبان را در نیل به این هدف یاری می‌رساند. از دیگر فواید طنز ماندگاری آن در ذهن است. داستان‌های آموزنده با درون‌مایه‌ی

¹ John Morreall

² community of inquiry

طنز کلید گنجیه‌ی اسراری را می‌مانند که تا سال‌ها در ذهن کودک و نوجوان باقی می‌ماند و یادآوری آن، به منزله‌ی به یاد آوردن نکات حکیمانه‌ی آن داستان است. افزون بر آن، کودک و نوجوان با خواندن این قبیل داستان‌ها می‌آموزد که بسیاری از سخنان طنز نمادین بوده و در ورای آن‌ها نکته‌ای نهفته است که درک آن ذهنی آگاه و نکته‌سنج را می‌طلبد. از این رو، نباید به راحتی از هر سخنی بگذرد حتی اگر آن سخن به ظاهر خنده‌دار بنماید.

با توجه به مطالب پیش گفته، پژوهش حاضر بر آن است که با پیروی از نظریه‌ی لیپمن درباره‌ی مؤلفه‌های تفکر فلسفی، به تحلیل محتوای سه داستان طنز از رساله‌ی دلگشا اثر عبید زادکانی 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) به عنوان یکی از مؤلفه‌های تفکر فلسفی، صبغه‌ای اخلاقی به آن می‌بخشد. امتیاز دیگر این دیدگاه این است که لیپمن در بیان ویژگی‌های تفکر فلسفی با تفکیک ابعاد مختلف آن به تفکر انتقادی، خلاق و مسئولانه و برشمردن ویژگی‌های هریک، سنجه‌ای جهت امتیازدهی به دانش‌آموزان از حیث داشتن هر یک از این ابعاد در اختیار مربیان قرار می‌دهد.

۲. بازنگری پژوهش‌های انجام شده

پناهی (۱۳۹۰) در مقاله‌ی «بررسی و مقایسه‌ی شیوه‌ی آموزش تفکر نزد فریدالدین عطار و متیو لیپمن» به این نتیجه دست یافت که دیدگاه عطار و لیپمن در زمینه‌ی موضوع آموزش (فلسفه)، هدف آموزش (ارتقای تفکر و اتخاذ تصمیم آزادانه برای خود) و شیوه‌ی آموزش شباهت زیادی با هم دارد؛ به گونه‌ای که هر دو از شیوه‌ی قصه و گفت‌وگو در آموزش خود بهره برده‌اند. اکبری (۱۳۹۱) نیز در رساله‌ی دکترای خود به بررسی مضامین فلسفی داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی به منظور استفاده در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان پرداخته است. در این پژوهش با عنایت به ساحت‌های مختلف فلسفه، مسائل اساسی فلسفه در سه قلمرو هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی مشخص و در هر قلمرو سؤالات مهمی طرح و برای هر کدام از سؤالات نمونه داستانی از متون کلاسیک ادب فارسی ارائه شده است. نتایج این تحقیق نشان داد که فراهم نمودن محتوای فلسفی مناسب با فرهنگ بومی برگرفته از متون کلاسیک ادب فارسی امکان‌پذیر است. حمیدی (۱۳۹۲) در پایان‌نامه‌ی 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. پژوهش‌گر سرانجام به

این نتیجه رسیده است که داستان‌های شاهنامه در صورتی که درست بازنویسی شوند، از قابلیت لازم برای استفاده در برنامه فلسفه برای کودکان برخوردار هستند. لطفی (۱۳۹۲) نیز در پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد خود با همان شاخص‌های پیش‌گفته به انتخاب داستان‌هایی از دفتر سوم مثنوی و تدوین راهنمای آن داستان‌ها برای برنامه‌ی فلسفه برای کودکان پرداخته است. پژوهشگر برای هرکدام از داستان‌ها، راهنمای آموزشی و تمرین‌های فلسفی را طراحی کرده است و به این نتیجه دست یافت که این داستان‌ها جهت استفاده در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان مناسب هستند. مجید حبیبی عراقی و دیگران (۱۳۹۲) در مقاله‌ای به بررسی چهار اثر برگزیده‌ی تعلیمی از ادبیات کلاسیک یعنی کلیله و دمنه، مثنوی معنوی، گلستان و بوستان پرداخته‌اند و از میان آن‌ها به گزینش ۹۸ داستان براساس معیارهای طرح شده از سوی سردمداران برنامه برای داستان - محتوای فلسفی، مهارت‌های فکری، کندوکاو‌پذیری و شیوه‌ی پایان‌بندی^۵ پرداخته‌اند. نتیجه‌ی این تحقیق بیان‌گر آن است که می‌توان در میان این متون داستان‌هایی را یافت که دست‌کم حاوی یک مفهوم فکری و فلسفی خاص و بحث‌برانگیز باشد و با اندکی جرح و تعدیل و بازنویسی اصولی، می‌توان آن‌ها را در حلقه‌های کندوکاو به‌کار گرفت. حسام‌پور و مصلح (۱۳۹۳) در مقاله‌ای به تحلیل متن و تصویر چند داستان رایج و در دسترس کودکان بر پایه‌ی نظریه‌ی متیوز پرداخته است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که داستان‌ها علاوه بر برخوردارگی از عناصر ادبی چون تخیل و شیوایی کلام، واجد برخی مؤلفه‌های فلسفی مانند اخلاق، هویت‌یابی و طبقه‌بندی نیز هستند.

۳. مؤلفه‌های تفکر فلسفی در دیدگاه لیپمن

لیپمن ابتدا بر این باور بود که آموزش تفکر انتقادی قادر است همه‌ی استعداد‌های فکری کودکان را به فعلیت برساند، اما مدتی بعد متوجه شد که تفکر انتقادی به تنهایی کافی نیست، چون شامل مفهوم‌سازی و سایر مهارت‌هایی که در فلسفه‌ی رسمی و منطق‌صوری وجود دارد، نیست. لذا 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. (رک. ناجی، ۱۳۸۳: 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 مسئولانه (مراقبتی) دانسته و برای هر یک مؤلفه‌هایی ذکر کرده است. در این بخش

مؤلفه‌های ابعاد تفکر فلسفی را به اختصار شرح می‌دهیم و در ادامه، به شناسایی این مؤلفه‌ها در داستان‌ها می‌پردازیم.

۳-۱. تفکر انتقادی

از نظر لیپمن، تفکر انتقادی تفکری است که تسهیل‌کننده‌ی داوری، مبتنی بر معیار، خوداصلاح و حساس به زمینه است. (رک. lipman, 2003: 223) به اعتقاد 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. (رک. همان، 1980) در یک داوری خوب شناسایی روابط و مقایسه‌ی چیزها از اهمیت زیادی برخوردار است. اگر چیزی وجود نداشت که با چیزهای دیگر ارتباط نداشت، روابط معنی نداشت و داوری شکل نمی‌گرفت. (رک. جهانی، ۱۳۸۲: ۹۰) داوری صحیح نوعی مهارت پژوهشی محسوب می‌شود که شامل توانایی یافتن مسئله و صورت‌بندی پرسش‌ها، فرضیه‌سازی، گردآوری اطلاعات و شواهد جهت آزمون فرضیه و نتیجه‌گیری است. همچنین خوب داوری کردن مستلزم تفسیر درست متن، درک شفاف شنیده‌ها و استدلال قانع‌کننده است. از نظر لیپمن به‌کار بردن استدلال‌های مغالطی چون تعمیم شتاب‌زده، حمله به شخص به‌جای حمله به استدلال، ابهام در استدلال، توسل به مرجع کاذب و غیره اصول پیش‌گفته درباره‌ی استدلال را نقض می‌کند. (رک. lipman, 2003: 233-237)

از دیگر ویژگی‌های عمده‌ی تفکر انتقادی، مبتنی بودن آن بر ملاک است. بنا به باور لیپمن ملاک اصل، قانون، حکم یا دستورالعملی است که برای داوری استفاده می‌شود. این ملاک‌ها باید به پژوهش در حال جریان مربوط باشد، سابقه‌ی معتبری دارد و به‌طور قوی مؤثر و نافذ باشد. (همان، 212-214) به‌عنوان مثال، وجود شباهت‌های فراوان بین دو نفر و یا داشتن نام خانوادگی مشترک، نمی‌تواند دلیل قطعی بر این باشد که آن‌ها برادرند. اما، اگر شخصی بگوید، آن‌ها فرزندان یک پدر و مادر هستند، مسلماً این دلیلی قطعی است و می‌توان به‌عنوان ملاک صحیح از آن بهره برد زیرا معتبر، نافذ و قوی است. (رک. جهانی، ۱۳۸۲: ۱۶۵)

خوداصلاحی نیز از مهم‌ترین فواید تبدیل کلاس درس به اجتماع پژوهش‌گر است. در چنین اجتماعی دانش‌آموزان نه تنها درباره‌ی موضوعات و مفاهیم مختلف فلسفی، اخلاقی و اجتماعی فکر می‌کنند، بلکه به تفکر درباره‌ی تفکر یا فراشناخت نیز می‌پردازند

تا شیوه‌ها و رویه‌های یک‌دیگر را اصلاح کنند. (رک. جهانی، ۱۳۸۲) این فرایند شامل کشف تناقض‌ها در گفت‌وگوهای دیگران، اشاره به فرضیات مغالطه‌آمیز و یا استنتاج‌های نامعتبر در استدلال‌هایشان، درخواست دلیل از آن‌ها و نشان دادن تعریف‌های نادرست و مبهم متن می‌باشد. (رک. lipman, 2003: 224) از این‌رو، چون هر یک از اعضاء به نوعی روش‌شناسی اجتماع را درونی می‌کنند، قادرند تفکر خود را هم اصلاح نمایند (نک. جهانی، ۱۳۸۲). این فرایند شامل مواردی چون به پرسش کشیدن فرآیند تفکر خود، کشف نقاط ضعف و اصلاح آن است. (رک. lipman, 2003: 242)

آخرین ویژگی تفکر انتقادی این است که این نوع تفکر نسبت به متن یا زمینه‌ای که در آن شکل می‌گیرد، حساس است. از نظر لیپمن تفکری حساس به زمینه است که بتواند درک عمیقی از موارد زیر داشته‌باشد و در داوری خود آن‌ها را در نظر بگیرد:

۱. شرایط استثنایی و نامتعارف: به‌عنوان نمونه، ما در حالت عادی درستی یا نادرستی یک سخن را مستقل از شخصیت گوینده ارزیابی می‌کنیم، اما در دادگاه شخصیت یک شاهد احتمالاً برای قاضی حائز اهمیت است.

۲. احتمالات، محدودیت‌ها یا الزام‌های خاصی که در آن‌ها معمولاً استدلال‌های قانع‌کننده‌ای وجود ندارد؛ به عنوان نمونه، نامتقاطع بودن خطوط موازی در هندسه‌ی اقلیدسی در هندسه‌ی نا اقلیدسی مردود است.

۳. پیکره‌ی کلی و امکان استثنایی بودن هر نمونه: ممکن است یک مطلب خارج از متن نادرست، اما در کل کلام درست و مناسب باشد یا برعکس. از این‌رو، موقعیت‌های منحصربه‌فرد باید در شرایط خودشان مورد بررسی قرار گیرند، نه این‌که تحت قوانین و مقررات عمومی سنجیده شوند. بنابراین، باید به ویژگی‌ها و استثنایی بودن هر نمونه حساس بود و قواعد کلی را بر موارد خاص تحمیل نکرد.

۴. امکان وجود شواهد خلاف: برای نمونه، می‌توان به تعمیم افراطی رأی‌دهندگان براساس نمونه‌ی کوچکی از افراد متجانس از نظر قومی یا شغلی، اشاره کرد.

۴. امکان قابل انتقال نبودن برخی مفاهیم از یک متن یا زمینه به متن یا زمینه‌ی دیگر: اصطلاحات و عباراتی وجود دارند که برای آن‌ها مترادف دقیقی در زبان‌های دیگر وجود ندارد و بنابراین معنای آن‌ها کاملاً وابسته به زبان خاص است. (رک. lipman, 2003: 219) نمونه‌های دیگری از حساسیت به زمینه را می‌توان در کاوش‌های فلسفی دانش‌آموزان مشاهده کرد که تلاش می‌کنند به تفسیری درست از متون دست یابند و به اهداف

گویندگان و تأکید بر واژگان توجه‌کنند. همچنین می‌کوشند تفاوت بین موقعیت‌های به ظاهر مشابه را که نتایج متفاوتی به دنبال داشته‌اند، تشخیص دهند و وجود تفاوت‌های معنایی ناشی از فرهنگ‌ها، زبان‌ها و دیدگاه‌های شخصی مختلف را در نظر بگیرند. (رک. همان، 224)

۳-۲. تفکر خلاق

در تعریف لیپمن تفکر خلاق عبارت است از «تفکر درباره‌ی چگونگی بیان کردن آن‌چه شایسته‌ی بیان است، چگونگی ساختن آن‌چه شایسته‌ی ساختن است و چگونگی انجام آن‌چه شایسته‌ی انجام است. (رک. Lipman, 2003: 248) لیپمن گفتگوهای سازمان‌دهی‌شده، منظم و منطقی در یک اجتماع پژوهشی را نه تنها مانعی برای پیدایش عملکردهای خلاق دانش‌آموزان نمی‌بیند، بلکه بر این باور است که اجتماع پژوهشی یک جامعه کاوش‌گر است درگیر در تفکر چند بعدی است و به اشتراک گذاشتن ایده‌ها و نظرها، سبب می‌گردد که توانایی‌های خلاقانه‌ی دانش‌آموزان برانگیخته گردد. (همان، 255) از این‌رو، گفت‌وگو در حلقه‌های کندوکاو فلسفی محرک مؤثری در پیدایش و تقویت تفکر انتقادی و خلاق خواهد بود. جهت شناخت بهتر تفکر خلاق، ویژگی‌هایی را برای آن برمی‌شمرد که مهم‌ترین آن به شرح زیر است:

کل‌نگری: یکی از ویژگی‌های تفکر خلاق توجه به روابط جزء و کل یا کل‌نگری است. در هر بافتی کل در ارتباط با اجزاء شناخته می‌شود و اجزاء واجد معانی ویژه‌ای برای کل هستند. در عین حال باید توجه داشت که کل چیزی بیش از اجزاء تشکیل دهنده‌ی آن است. تخیل: تصور کردن جهان فرضی و دقیق آن یا گشت‌وگذار در آن است. آن‌چه اهمیت دارد این است که افراد باید ضمن جست‌وجوی قلمرو احتمالات یا دایره‌ی امکان، تا حد ممکن حس حقیقت‌جوییشان را حفظ نمایند. استقلال: متفکران خلاق کسانی هستند که «خود فکر می‌کنند» و به روشی که انبوه مردم فکر می‌کنند، مهر تأیید نمی‌زنند. در جایی که دیگران به اطاعت رضایت می‌دهند، متفکران به پرسش‌گری تمایل دارند و برای پاسخ دادن نیز به‌گونه‌ای مکانیکی و بدون فکر عمل نمی‌کنند و پیش از پاسخ دادن، پرسش را کاملاً بررسی می‌کنند. آزمون‌گری: در این ویژگی فرد خلاق پس از مواجهه با مشکل، با تولید فرضیه‌ها، هدایت آن‌ها و تلاش مداوم برای یافتن ملاکی استوار در جهت اثبات آن‌ها به‌گونه‌ای آزمایشی عمل می‌کند و احتمالاً نتایج موفقیت‌آمیزی

را به ارمغان می‌آورد. *اصالت*: تفکر خلاق تفکری اصیل است به این معنا که پیش از آن سابقه‌ی روشنی درباره‌ی متعلق تفکر وجود ندارد. شگفتی: از آن‌جا که تفکر خلاق تفکر نظری را به مبارزه می‌طلبد، محصول آن حیرت و شگفتیاست. *زایشی*: فرد خلاق به گونه‌ای زایشی عمل می‌کند، بدین معنا که او همچون یک ماما^۱ که انسانی را به دنیا می‌آورد، عامل زایش خردمندی است. از این‌رو، تفکر خلاق، تفکری تولیدی است که می‌تواند در برخی موارد خلاقیت را در دیگران نیز برانگیزد. *خود-استعلایی*: تفکر خلاق در کشمکش دائمی برای گذشتن و عبور از مراحل قبلی است. هر هنرمندی می‌داند که کار کنونی او واکنشی است به کارهای قبلی و اگر فراتر از کارهای قبلی نرود، به تکامل نخواهد رسید. *نوآوری*: از دیگر ویژگی‌های عمده‌ی تفکر خلاق نوآوری است، بدین معنا که متفکر خلاق در مواجهه با یک مشکل، تدابیر امیدوارکننده‌ی فراوانی دارد، حتی اگر آن تدابیر در عمل ناموفق باشند. او در چنین شرایطی، شقوق دیگر فرضیه را در نظر دارد و نتایج احتمالی را ملاحظه قرار و برای حل مسئله تجارب را سازمان‌دهی می‌کند. (رک. Lipman, 2003: 246-247)

۳-۳. تفکر مسئولانه (مراقبتی)

برای لیپمن توجه به احساسات، هیجانان و عواطف به قدری حائز اهمیت است که یکی از فصول آخرین کتابش را به بررسی رابطه‌ی عواطف با شناخت اختصاص داده‌است. او نحوه‌ی تأثیر عواطف بر تفکر را نشان می‌دهد و معتقد است که تفکر باید به‌نوعی حول محور عواطف رشد کند. این اندیشه او را به بسط تفکر و قائل شدن به نوع سوم آن، یعنی تفکر مراقبتی (مسئولانه) رهنمون می‌شود. در تفکر مراقبتی افراد به‌سان پدر و مادری دل‌سوز و توأم با محبت یا همچون یک مهندس یا طراح محیط زیست متعهد، دل‌سوزانه درباره‌ی نحوه‌ی کارشان تفکر می‌کنند. درحقیقت لیپمن با اضافه‌کردن تفکر مراقبتی به انواع دیگر تفکر، تلاشی در جهت ایجاد خوشبختی و دموکراسی در جامعه از خود نشان می‌دهد و رویکرد انسانی‌تر نسبت به مهارت‌های تفکر دارد. (رک. Tran, 2013)

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 درباره‌ی آن‌چه که موضوع تفکر ماست و از سوی دیگر، نگران بودن درباره‌ی روش تفکر خود است. به اعتقاد لیپمن

¹ midwife

بدون مراقبت، تفکر عاری از مؤلفه‌های ارزشی است. (رک. lipman, 2003: 262) وی تفکر مسؤلانه را به انواع مختلفی چون تفکر قدردان، تفکر عاطفی، تفکر فعال، تفکر هنجاری و تفکر همدلانه تقسیم می‌کند و برای آن‌ها ویژگی‌هایی را برمی‌شمرد که در این بخش به هریک به اختصار توضیح داده می‌شود:

تفکر ارزش‌گذار (قدردان): قدردان بودن عبارت است از توجه کردن به چیزی که مهم است. اشیاء فی‌نفسه برتری نسبت به هم ندارند، اما وقتی که ما به آن‌ها توجه می‌کنیم و آن‌ها را از دیدگاه خاص با هم مقایسه و هم‌سنجی می‌کنیم، شباهت‌ها و تفاوت‌هایشان را ارج می‌نهیم. از این‌رو، ارزش‌گذاری و در پی آن قدردانی، نتیجه‌ی نوعی مقایسه و هم‌سنجی ذهنی است که از فعالیت‌های فکری محسوب می‌گردد.

تفکر عاطفی: از نظر 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 باشند. دست‌کم برخی از هیجانات صرفاً نتایج روان‌شناختی قضاوت انسان نیستند، بلکه خود قضاوت هستند. به‌عنوان نمونه، اگر شما پس از مشاهده‌ی یک کودک بی‌گناه که مورد توهین قرار می‌گیرد خشمگین می‌شوید، این خشم مستلزم آگاهی از این موضوع است که «بدرفتاری با یک فرد بی‌گناه کار ناشایستی است». بدرفتاری کردن نسبت به کسی، نامناسب است درحالی‌که، خشم مناسب است و مناسب بودن دقیقاً یک معیار شناختی مانند پیوستگی یا ربط است. در انتها لیپمن خاطر نشان می‌کند که اهمیت تفکر عاطفی را برای آموزش اخلاقی نباید نادیده گرفت، زیرا اغلب اعمال ما به‌طور مستقیم از هیجانات ما متأثرند و با متعادل کردن هیجان‌های ضد اجتماعی، می‌توان رفتارهای ضد اجتماعی را به حداقل رسانید.

تفکر فعال: لیپمن علاوه بر هیجانات، برخی از اعمال را نیز شناختی و در زمره‌ی تفکر مسؤلانه می‌داند و از آن‌ها به‌عنوان تفکر فعال (عامل) یاد می‌کند. یکی از اقسام این نوع تفکر، اعمالی است که در جهت حفظ و نگهداری از امور ارزشمند انجام می‌گیرد. به‌عنوان نمونه، مردم تلاش می‌کنند که قیافه‌ی ظاهری و جوانی‌شان را حفظ کنند و برای محافظت از آن فعالیت‌هایی را انجام می‌دهند. برخی افراد هم در پی محافظت ارزش‌های انتزاعی و آرمانی همچون حفظ حقیقت مقدمات یک استدلال در نتیجه‌گیری و یا حفظ معنای عبارتی از یک زبان به زبان دیگر به فعالیت‌هایی می‌پردازند. نوع دیگر تفکر فعال از طریق برخی فعالیت‌های حرفه‌ای مانند ورزش انجام می‌گیرد. به‌عنوان نمونه، برخی

از موقعیت‌ها در بازی بیس‌بال مستلزم قضاوت‌های خلاقانه است و به همین جهت لیپمن آن‌ها را در زمره‌ی فعالیت‌های شناختی قرار می‌دهد.

تفکر هنجاری: منظور از تفکر هنجاری، اندیشیدن درباره‌ی امور ارزشمند و اخلاقی است. به عبارتی کودکان باید بتوانند موضوعات اخلاقی را تشخیص دهند و درمورد آن‌ها به گونه‌ای منطقی بیان‌دیشند. درحقیقت، تفکری مطلوب است که به جای امور سخیف، متوجه امور ارزشمند باشد و تربیت نیز باید تفکر را به سوی امور هنجاری یا ارزشی، سوق دهد و نامطلوب بودن ضد ارزش‌ها را آشکار سازد.

تفکر همدلانه: واژه‌ی همدلی در تفکر همدلانه، به معنای قرار دادن خود در موقعیت دیگری است، به این معنا که شخص از احساسات، چشم‌اندازها و افق‌های فکری خود خارج شود و در جایگاهی قرار می‌گیرد 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. (رک. lipman, 2003: 264-270)

ویژگی‌های پیش‌گفته، از مهم‌ترین ویژگی‌های تفکر فلسفی از دیدگاه لیپمن بودند که مبنای تنظیم یک جدول محقق‌ساخته قرار گرفتند. براین اساس، مؤلفه‌های تشریح شده در کتاب تفکر در آموزش و پرورش (2003) خلاصه شد و چند مؤلفه‌ی دیگر نیز که به‌طور پراکنده در کتاب فلسفه در کلاس درس (1980) وجود داشتند، به جدول اضافه شدند. ذکر این نکته ضروری است که در بعد تفکر انتقادی، مؤلفه‌ی تفسیر متن در دو قسمت داوری صحیح و حساسیت به زمینه قرار می‌گیرند که به دلیل تکراری بودن از ذکر آن‌ها در هر دو بخش جدول خودداری و فقط در قسمت حساسیت به زمینه ذکر شده‌است.

۴. روش تحقیق

پژوهش حاضر برای دست‌یابی به هدف خود، از میان روش‌های گوناگون، روش «تحلیل محتوای کیفی» را برگزیده‌است. تحلیل محتوای کیفی براساس تقسیم‌بندی میرینگ به دو شکل، تحلیل محتوای کیفی استقرایی و تحلیل محتوای کیفی قیاسی قابل انجام است. (رک. Myring, 2000: 5) در پژوهش حاضر، از الگوی قیاسی بهره گرفته شد. بدین صورت که محتوای داستان‌ها با جدولی که براساس آثار لیپمن در مراحل اولیه‌ی پژوهش توسط محقق تدوین شده، تطبیق و مؤلفه‌های تفکر نهفته در آن‌ها شناسایی و استخراج شدند. در این پژوهش واحدهای تحلیل جمله‌ها، پاراگراف‌ها و کل اثر است و تلاش

پژوهش‌گر بر این است که با در نظر گرفتن یکایک جملات، در کنار کلیت اثر، میزان وجود مؤلفه‌های تفکر فلسفی را در داستان‌ها بسنجد. به همین منظور، پس از تحلیل هر داستان جدولی تنظیم شده است که نتایج این تحلیل را با توجه به ابعاد سه‌گانه‌ی تفکر فلسفی با دو شیوه‌ی مستقیم و غیرمستقیم نشان می‌دهد. در شیوه‌ی مستقیم گزاره، عبارات یا کلماتی که نشان‌گر وجود مؤلفه‌ی مورد نظر است آورده شده و در شیوه‌ی غیرمستقیم مؤلفه‌ها با توجه به برداشت کلی از چند گزاره یا پاراگراف یا کل داستان استخراج گردیده‌اند. توجه به کلیت اثر سبب گردید که پژوهش‌گر در تحلیل داستان‌ها به وجود مؤلفه‌هایی پی ببرد که هیچ عبارت یا جمله‌ی آشکاری در داستان برای آن‌ها وجود نداشت و کلیت داستان، به گونه‌ای ضمنی و پنهان بر وجود آن مؤلفه دلالت می‌کرد.

جدول شماره ۱: مؤلفه‌های تفکر فلسفی

تفکر فلسفی	تفکر دربارهی تفکر (فراشناخت)	به پرسش‌کشیدن فرآیند تفکر خود، کشف نقاط ضعف آن و اصلاح کردن آن‌ها.	خوداصلاحی
		کشف تناقض‌ها و مغالطات در گفت‌وگوها، درخواست دلیل از دیگران و نشان دادن عبارت‌ها و تعریف‌های مبهم و نادرست.	اصلاح روش‌های فکری دیگران
	داوری صحیح	انعطاف و گشودگی ذهن، مقایسه‌ی چیزها و درک روابط آن‌ها، حل مسئله، استدلال منطقی، دوری از مغالطه، به-کارگیری ملاک‌ها.	
	حساسیت به زمینه یا متن	توجه به شرایط استثنایی و نامتعارف، احتمالات و محدودیت‌ها، بیکره‌ی کلی و امکان استثنایی بودن هر نمونه، امکان وجود شواهد مخالف، غیرقابل ترجمه بودن برخی مفاهیم، تشخیص تفاوت بین موقعیت‌های به‌ظاهر مشابه با پیامدهای مختلف، در نظر داشتن تفاوت‌های معنایی ناشی از فرهنگ‌ها، زبان‌ها و دیدگاه‌های شخصی مختلف، تفسیر صحیح کلام و توجه به اهداف گوینده در ترجمه و تفسیر کلام.	
	تفکر خلاق	کل‌نگری، تخیل، استقلال، آزمون‌گری، اصالت، نوآوری، خود-استعلاپی، شگفتی، زایشی	
	تفکر مسؤلانه	تفکر ارزش‌گذار، تفکر عاطفی، تفکر فعال (عامل)، تفکر هنجاری، تفکر همدلانه.	

۵. روش نمونه‌گیری

در پژوهش حاضر به دلیل گستردگی داستان‌های رساله‌ی دلگشا، از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. از این‌رو، داستان‌هایی برای تحلیل انتخاب شدند که به میزان بیشتری در بردارنده‌ی مؤلفه‌های تفکر فلسفی بوده‌اند. معیار دیگری که در انتخاب داستان‌ها مورد توجه قرار گرفت، عدم تنافی آن‌ها با اصول اخلاقی و مناسب بودنشان از این جهت برای کودکان و نوجوانان بود.

۶. تحلیل و بررسی خلاصه‌ی داستان‌ها

۱-۶. خوراک بادمجان (زاکانی، ۱۳۷۱)

داستان مربوط به سلطان محمود، یکی از پادشاهان غزنوی است که برای صرف غذا، دستور می‌دهد برای او خوراک بادمجان بیاورند. او که به شدت گرسنه است، پس از خوردن چند لقمه به تعریف و تمجید از این غذا می‌پردازد. ندیم سلطان هم به تبعیت از سلطان در تعریف از بادمجان و فواید آن مبالغه می‌کند. اما هنوز چند دقیقه‌ای از خوردن بادمجان نگذشته که سلطان محمود احساس سیری می‌کند و در پی آن از معایب و بدی‌های بادمجان سخن می‌گوید. این‌بار ندیم سلطان شروع می‌کند به بدگویی کردن از بادمجان و در مذمت آن و زیان‌هایی که برای بدن دارد، کلامی را فرو نمی‌گذارد. سلطان محمود با دیدن این صحنه خشمگین می‌شود و ندیم خود را به باد انتقاد می‌گیرد. ندیم در پاسخ به این انتقادات اظهار می‌کند: «من ندیم شما هستم نه ندیم بادمجان!».

این داستان با طنزی لطیف به مخاطب می‌آموزد که چطور فرد چاپلوس می‌کوشد با چرب‌زبانی، حقیقت را تحریف کند و مردم را بفریبد. در داستان، شخصیت ندیم با ویژگی‌هایی چون تملق‌گویی و تقلید کورکورانه از دیگران به تصویر کشیده شده و فضاسازی داستان به گونه‌ای است که ناشایست بودن این ویژگی‌ها را به خوبی نشان می‌دهد. از این‌رو، درون‌مایه‌ی داستان در بردارنده‌ی مؤلفه‌ی تفکر هنجاری و امیدبخش پرورش تفکر مسئولانه کودکان است.

افزون بر آن، مؤلفه‌ی تفکر عاطفی نیز از دیگر ظرفیت‌های شخصیت‌پردازی داستان در پرورش تفکر مسئولانه است. این مؤلفه را می‌توان از پیدایش خشم در شخصیت سلطان محمود استنتاج کرد. به گفته‌ی لیپمن خشمگین شدن همانند هر هیجان دیگری گونه‌ای داوری است که صرف نظر از درستی یا نادرستی آن ریشه در تفکر عاطفی دارد.

درحقیقت، از این دیدگاه هیجان‌ها نتایج روان‌شناختی قضاوت‌های انسان نیست، بلکه خود قضاوتند و اگر هیجان نباشد، قضاوت تام و تمام نخواهد بود. بنابراین، داستان از این جهت نیز تفکر مسئولانه (مراقبتی) را در بر دارد و در تقویت این بعد از تفکر در کودکان اثرگذار است. اصلاح روش‌های فکری دیگران از دیگر درون‌مایه‌هایی است که به‌گونه‌ای آشکار از داستان دریافت می‌گردد. همان‌گونه که پیش‌تر گفته‌شد، تفکر درباره‌ی تفکر (فراشناخت) علاوه بر خوداصلاحی، شامل مواردی چون کشف تناقض‌ها و مغالطه‌ها در استدلال‌های دیگران و نشان دادن عبارت‌ها و تعریف‌های نادرست آنان و به‌طورکلی اصلاح روش‌های فکری دیگران است.

با یک باهم‌نگری در داستان یادشده، می‌توان به وجود یکی از مغالطه‌های شناخته‌شده در منطق پی برد. این مغالطه که به مغالطه‌ی مقدمات ناسازگار^۱ مشهور است، زمانی رخ می‌دهد که مقدمات یک استدلال متناقض باشند. به عبارتی، اگر استدلالی دارای دو مقدمه باشد، و یکی از مقدمات آن درست و دیگری نادرست باشد، آن استدلال مغالطی خواهد بود. (رک. خندان، ۱۳۸۴)

از آن‌جا که داستان یادشده، مخاطب را با تناقض‌گویی‌های ندیم درباره‌ی بادمجان روبه‌رو می‌سازد و عبارت‌های متناقض ندیم نیز مورد اعتراض سلطان محمود قرار می‌گیرد، داستان دربردارنده‌ی مؤلفه‌ی فراشناخت (اصلاح روش‌های فکری دیگران) است و خوانش آن بستر مناسبی را جهت رشد تفکر انتقادی کودک فراهم می‌سازد. افزون بر آن، درون‌مایه‌ی داستان در نگاهی گسترده‌تر و عمیق‌تر، به مخاطب می‌آموزد که در ارزیابی‌های خود تحت تأثیر گفته‌های اغراق‌آمیز دیگران قرار نگیرد و با در نظر داشتن ملاک‌ها، داوری منصفانه‌ای درباره‌ی امور داشته‌باشد. بنابراین، داستان از این حیث نیز از توان فلسفی لازم در پرورش تفکر انتقادی کودک برخوردار است. در جدول شماره‌ی ۲ نتایج تحلیل داستان خوراک بادمجان قابل مشاهده‌است:

¹ Contradictory premises

جدول شماره‌ی ۲: نتایج تحلیل محتوای داستان خوراک بادمجان

مؤلفه‌های تفکر فلسفی			شیوه‌های تحلیل محتوا	
تفکر مراقبتی	تفکر خلاق	تفکر انتقادی	غیرمستقیم	مستقیم
		۱. داوری صحیح (توجه به ملاک‌ها) ۲. فراشناخت (اصلاح روش‌های فکری دیگران)	اعتراض سلطان محمود به جملات متناقض ندیمه‌ی خود	
تفکر عاطفی				سلطان محمود خشمگین شد. (این خشم نوعی هیجان است که در پی تفکر و داوری ایجاد شده است.)
تفکر هنجاری			ناشایست بودن تملق‌گویی	
تفکر هنجاری			ناشایست بودن تقلید کورکورانه	

۶-۲. اشتباه در روغن (زاکانی، ۱۳۷۱)

لحن طنزآمیز و افشاگرانه‌ی عبید در داستان‌هایی از این قبیل برخاسته از فسادهای اخلاقی و اجتماعی چون رشوه‌خواری و پایمال کردن حقوق دیگران است که در آن زمان در میان طبقات مختلف اجتماعی رواج دارد. این داستان روایت‌گر بروز چنین رفتارهایی از سوی یکی از شخصیت‌های مهم، یعنی قاضی شهر بوده و این شخصیت را به گونه‌ای به تصویر کشیده که تنها با دریافت رشوه است که حکمی را به نفع کسی صادر می‌کند و یا حقی را به صاحب حقی می‌رساند.

خلاصه‌ی داستان چنین است که روزی مرد ترکمانی برای تأیید سندی پیش قاضی می‌رود، اما پس از چند بار مراجعه به محکمه‌ی او بدون نتیجه بازمی‌گردد. او از ماجرای رشوه‌گیری قاضی به خوبی آگاه است، اما نمی‌خواهد با رشوه دادن به قاضی به مقصود خود برسد.

سرانجام فکری به ذهنش می‌رسد. ظرفی را پر از گچ می‌کند و روی آن را با روغن می‌پوشاند و برای قاضی می‌برد. قاضی هم با دیدن ظرف پر از روغن سند را برای او تأیید

می‌کند. یک هفته بعد که قاضی متوجه می‌شود چه کلاهی سرش رفته، سربازی را مأمور می‌کند آن مرد را هرجا که هست پیدا کند و به بهانه‌ای به محکمه بیاورد. وقتی که سرباز آن مرد را پیدا می‌کند به او می‌گوید: «قاضی گفته اشتباهی در سند رخ داده است، آن را بیاور تا اصلاحش کنم.» مرد نیز با زیرکی خاصی جواب می‌دهد: «به قاضی بگو اشتباه در سند من نیست، هرچه هست در روغن تو است.»

با یک باهم‌نگری در داستان یاد شده می‌توان گفت که شخصیت اصلی داستان به گونه‌ای به تصویر کشیده شده است که با بهره‌گیری از روشی بدیع نه تنها به حل مسئله‌ی خود می‌پردازد، بلکه پاسخ مناسبی نیز به بی‌عدالتی قاضی و رشوه‌گیری او می‌دهد. از این رو، داستان یاد شده افزون بر مؤلفه‌ی داوری صحیح (به دلیل حل مسئله)، دربردارنده‌ی مؤلفه‌ی تفکر هنجاری نیز هست، زیرا درون‌مایه‌ی داستان الهام‌بخش ارزش‌های اخلاقی چون رعایت عدالت و دوری از رشوه‌خواری است. گفتنی است که مؤلفه‌های پیش‌گفته، توان فلسفی داستان را در پرورش تفکر انتقادی و مسئولانه نشان می‌دهند.

همچنین، به دلیل آن‌که یافتن تدبیری برای حل مسئله، مستلزم ویژگی‌هایی چون تخیل، استقلال فکری، نوآوری، خود-استعلاپی و در نهایت آزمون‌گری است، ویژگی‌های یادشده به‌گونه‌ای ضمنی و یا به‌طور مستقیم از شخصیت اصلی داستان قابل استنتاج است. بنابراین، داستان در بعد تفکر خلاق نیز زمینه‌ساز رشد تفکر فلسفی است. حساسیت به زمینه نیز از دیگر مؤلفه‌هایی است که به شیوه‌ای مستقیم از داستان قابل استنتاج است. «اشتباه در سند من نیست، هرچه هست در روغن تو است» پاسخی است که مرد ترکمان به سرباز می‌دهد و این گزاره آشکارا نشان‌دهنده‌ی آن است که گوینده به اهداف و نیات شخص مقابل و موقعیت خاصی که در آن قرار گرفته، توجه داشته‌است. همچنین در این گزاره حضور برخی مؤلفه‌های تفکر خلاق نظیر شگفتی نیز کاملاً مشهود است. جدول شماره‌ی ۳ نتایج تحلیل محتوای داستان اشتباه در روغن را نشان می‌دهد:

جدول شماره‌ی ۳: نتایج تحلیل محتوای داستان/شبهه در روغن

مؤلفه‌های تفکر فلسفی			شیوه‌های تحلیل محتوا	
تفکر مراقبتی (مسئولانه)	تفکر خلاق	تفکر انتقادی	غیرمستقیم	مستقیم
		داوری صحیح (حل مسئله)	شخصیت اصلی داستان اقدام به حل مسئله‌ی می‌کند.	
	استقلال		مرد ترکمان به اطاعت رضایت نمی‌دهد و برای مسئله‌خود چاره‌ای می‌اندیشد.	
	نوآوری		حل مسئله با روشی بدیع صورت گرفته‌است.	
	تخیل		حل مسئله مستلزم گشت و گذار در عالم خیال است.	
	خود استعلایی		مرد ترکمان نمی‌خواهد مانند سایر مردم عمل کند، بلکه می‌خواهد فراتر از دیگران رفته و واکنشی متفاوت نشان دهد.	
	آزمون‌گری			ظرفی را پر از گچ کرد و روی آن را با روغن پوشاند و برای قاضی برد.
	شگفتی	حساسیت به زمینه		اشتباه در سند من نیست، هرچه هست در روغن تو است.
تفکر هنجاری			رعایت عدالت	
تفکر هنجاری			دوری از رشوه‌خواری	

۳-۶. پاسخ ایاس (زاکانی، ۱۳۷۱)

عبید در این داستان نیز نمونه‌ای از کج‌روی‌های زمان خویش را به نمایش می‌گذارد و نشان می‌دهد که چگونه مرتکبان آن برای موجه نشان دادن رفتار خود و متقاعد کردن دیگران به توجیهات غیرمنطقی متوسل می‌گردند. داستان مربوط به مردی است که نزد یکی از عالمان شهر خود به نام ایاس می‌رود و برای این‌که خوردن شرابِ خرما را عملی منطقی و موجه نشان دهد، با استفاده از مقدماتی که مورد پذیرش هر دو طرف است،

استدلالی را طرح می‌کند و به نتیجه‌ی دل‌خواه دست می‌یابد: «اگر خرما بخورم اشکالی دارد؟» ایاس: «نه.» مرد: «اگر سیاه دانه با نان بخورم چه؟» ایاس: «نه. باز هم اشکالی ندارد.» مرد: «اگر بعد از آن کمی آب بنوشم چه؟» ایاس: «این هم اشکالی ندارد.» مرد: «شراب خرما هم از ترکیب همین چیزها درست شده، پس چرا بی‌جهت می‌گویید که حرام است؟» ایاس برای اثبات معیوب بودن استدلال آن مرد چاره‌ای نمی‌بیند جز آن‌که استدلال معیوبی را نظیر آن‌چه او بیان کرده طرح کند و با نشان دادن نامعتبر بودن نتیجه‌ی استدلال اخیر، نامعتبر بودن استدلال قبلی را آشکار سازد. از این‌رو، در ادامه می‌گوید: «اگر بر سر تو خاک بریزند، دردت می‌آید؟» مرد: «خیر.» ایاس: «اگر آب بر سرت بریزند، سرت می‌شکند؟» مرد: «نه.» ایاس: «اگر از آب و خاک خمیر گلوله‌ای درست کنند و بعد از خشک شدن آن‌را بر سرت بکوبند چه؟» مرد: «سرم می‌شکند.» ایاس: «حرام بودن شراب خرما هم به همین دلیل است.»

این داستان یکی از مغالطه‌های رایج و شناخته‌شده در منطق با عنوان دلیل نامربوط^۱ را در خود جای داده‌است. این مغالطه زمانی رخ می‌دهد که دلیل یا ادله‌ی ارائه شده در مقدمات با نتیجه و مدعای موردنظر بی‌گانه و بی‌ربط باشد. (رک. خندان، ۱۳۸۴) به عبارتی، زمانی که مقدمات یک استدلال به لحاظ منطقی به نتیجه‌ای غیر از نتیجه‌ی گرفته‌شده منتهی شوند، آن استدلال مغالطی خواهد بود. در همین زمینه، لیپمن نیز یکی از ویژگی‌های اساسی استدلال منطقی را ربط می‌داند. به باور او نتیجه باید به‌گونه‌ای منطقی با مقدمات مرتبط باشد و استدلالی که فاقد این ویژگی باشد مغالطی خواهد بود (رک. Lipman, 2003: 233) در داستان یادشده، مرد گم‌نام از مشروع بودن خرما، نان، سیاه‌دانه و آب به این نتیجه می‌رسد که شراب خرما نیز نوشیدنی مشروعی است. در این استدلال، نتیجه منطقی از مقدمات قابل استنتاج نیست و بنابراین مخدوش است. از این‌رو، ایاس در پی آن است که با آوردن استدلالی مشابه، نادرستی استدلال مطرح شده را نشان دهد. بنابراین، داستان افزون بر آن که مخاطبان کودک و نوجوان را با یکی از مغالطه‌های رایج در منطق آشنا می‌سازد، دربردارنده‌ی مؤلفه‌ی فراشناخت (اصلاح روش‌های فکری دیگران) است و خوانش آن مخاطب را در درک این مفهوم یاری می‌رساند. از این‌رو، داستان یادشده از این جهت زمینه‌ی پرورش تفکر انتقادی را فراهم می‌سازد. آن‌چه توانایی داستان را در بیان آموزش مفاهیم فلسفی توضیح می‌دهد فقط بیان گفته‌های پیش نیست،

¹ Irrelevant conclusion

بلکه استدلالی که از طرف شخصیت ایاس مطرح می‌شود مؤلفه‌هایی را نظیر مقایسه‌ی چیزها و درک روابط آن‌ها، استدلال منطقی، توجه به ملاک‌ها و حل مسئله که همگی از ویژگی‌های داوری صحیح‌اند، در خود جای داده‌است. بنابراین، خوانش داستان از این حیث نیز در رشد تفکر انتقادی تأثیرگذار است. افزون بر آن، کل‌نگری، نوآوری، استقلال فکری و شگفتی از دیگر ویژگی‌های شخصیت‌پردازی این داستان است که به نحو مؤثری در پرورش تفکر خلاق کودکان تأثیرگذارند. این مؤلفه‌ها را می‌توان از پاسخ ایاس به پرسش مطرح شده استنتاج نمود که در جدول شماره‌ی ۴ به این موارد اشاره شده‌است. در بعد تفکر مسئولانه نیز داستان دربردارنده‌ی مؤلفه‌ی تفکر فعال است. همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد، در باور لیمن اعمالی که در جهت حفظ و نگهداری از امور ارزشمند انجام می‌گیرد، در زمره‌ی تفکر فعال هستند. این امور شامل حفظ ارزش‌های انتزاعی و آرمانی و یا حفظ حقیقت مقدمات یک استدلال در نتیجه‌گیری نیز می‌باشد. (رک. همان، 267) از آن‌جا که در این داستان، شخصیت ایاس جهت حفظ حقیقت مسئله‌ی مورد بحث به ارائه‌ی استدلال پرداخته، داستان مؤلفه‌ی تفکر فعال را نیز در خود جای داده‌است.

جدول شماره‌ی ۴: نتایج تحلیل محتوای داستان پاسخ ایاس

مؤلفه‌های تفکر فلسفی			شیوه‌های تحلیل محتوا	
تفکر مراقبتی (مسئولانه)	تفکر خلاق	تفکر انتقادی	غیرمستقیم	مستقیم
		فراشناخت (اصلاح روش‌های فکری دیگران)	ایاس با استدلال منطقی در پی نشان دادن نادرستی استدلال فرد مقابل است.	
		داوری صحیح	استدلال ایاس حاوی مؤلفه‌هایی چون مقایسه‌ی چیزها و درک روابط آن‌ها، استدلال منطقی و توجه به ملاک‌ها است.	
	کل‌نگری		ایاس در پاسخ خود به روابط جزء و کل و این‌که خاصیت کل چیزی بیش از اجزاء تشکیل دهنده‌ی آن است توجه دارد و این مطلب را با	

			مثالی که مطرح می‌کند، به خوبی نشان می‌دهد.
	نوآوری		پاسخ ایاس به مرد ناشناس در نوع خود بدیع و نوآورانه است.
	استقلال		ایاس در مواجهه با استدلال مرد ناشناس و پرسشی که پیش روی او قرار می‌دهد، به رضایت و تأیید تن نمی‌دهد و با بررسی دقیق موضوع، به پرسش او پاسخ می‌دهد.
	شگفتی		پاسخ ایاس خواننده را دچار حیرت و شگفتی می‌کند.
تفکر فعال			حرام بودن شراب خرما هم به همین دلیل است.

۷. یافته‌های پژوهش

با هم‌نگری و مقایسه نتایج تحلیل داستان‌ها نشان می‌دهد که در هر داستان دست کم دو مؤلفه از مؤلفه‌های تفکر انتقادی حضور دارند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که هر سه داستان در بعد تفکر انتقادی از حیث فراوانی مؤلفه‌ها، از غنای یکسانی برخوردارند. گفتنی است که مؤلفه‌ی داوری صحیح تنها مؤلفه‌ی مشترک در هر سه داستان به شمار می‌آید. همچنین، در بعد تفکر مراقبتی (مسئولانه) حضور دست کم یک مؤلفه در هر داستان مشهود است و بیشترین فراوانی به مؤلفه‌ی تفکر هنجاری مربوط است. گفتنی است مؤلفه‌های تفکر ارزش‌گذار و مسئولانه در هیچ یک از داستان‌ها مشاهده نشد. در بعد تفکر خلاق نیز داستان‌های انتخاب‌شده از رساله‌ی دلگشا با چشم‌پوشی از داستان خوراک بادمجان، حاوی مؤلفه‌های متنوعی بودند. نکته‌ی حائز اهمیت این‌که در دو داستان اشتهاب در روغن و پاسخ ایاس مؤلفه‌های تفکر خلاق از حیث فراوانی و تنوع نسبت به مؤلفه‌های تفکر انتقادی و مراقبتی در مرتبه‌ی بالاتری قرار دارند. نوآوری، استقلال و شگفتی مؤلفه‌های مشترک در این دو داستان بودند. نتیجه‌ی به‌دست آمده از تحلیل منتخب داستان‌های رساله‌ی دلگشا را می‌توان در جدول شماره‌ی ۵ مشاهده نمود:

جدول شماره‌ی ۵: نتایج تحلیل داستان‌های رساله‌ی دلگشا

مؤلفه‌های تفکر فلسفی			داستان‌های رساله‌ی دلگشا
تفکر مسئولانه	تفکر خلاق	تفکر انتقادی	
تفکر عاطفی و تفکر هنجاری (دوری از چاپلوسی و تقلید کورکورانه)	ندارد	فراشناخت (اصلاح روش‌های فکری دیگران) و داوری صحیح (توجه به ملاک‌ها)	خوراک بادمجان
تفکر هنجاری (رعایت عدالت و دوری از رشوه خواری)	تخیل، خوداستعلائی، نوآوری، استقلال، شگفتی و آزمون‌گری	داوری صحیح (حل مسئله) و حساسیت به زمینه	اشتباه در روغن
تفکر فعال	کل‌نگری، نوآوری، استقلال، شگفتی	فراشناخت (اصلاح روش‌های فکری دیگران) و داوری صحیح (مقایسه‌ی چیزها و درک روابط آن‌ها، حل مسئله، استدلال منطقی و توجه به ملاک‌ها)	پاسخ ایاس

۸. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی و شناسایی مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیپمن در داستان‌های طنز متون کهن پرداخت. بدین منظور سه داستان از حکایت‌های رساله‌ی دلگشا اثر عبید زاکانی انتخاب و با روش قیاسی تحلیل شد. باور اصلی پژوهش‌گر بر این فرض استوار بود که محتوای این داستان‌ها حاوی عناصر و قابلیت‌هایی هستند که خوانش آن‌ها موجب می‌گردد برخی از مهارت‌ها و مؤلفه‌های تفکر فلسفی به صورتی نامحسوس و تدریجی در کودکان شکل بگیرد و یا تقویت شود. در مراحل اولیه‌ی پژوهش، براساس آثار لیپمن جدولی توسط پژوهش‌گران تدوین و در آن مؤلفه‌های تفکر فلسفی به سه دسته‌ی کلی تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر مسئولانه تقسیم شدند که هر کدام از این اقسام نیز حاوی تعدادی مؤلفه بودند. در گام بعد، با بهره‌گیری از روش «تحلیل محتوای قیاسی»، محتوای حکایت‌ها و داستان‌ها با جدول پیش‌گفته تطبیق و مؤلفه‌های تفکر نهفته در داستان‌ها استخراج گردیدند.

یافته‌های پژوهش نشان داد که هر سه داستان به دلیل آن‌که حاوی مؤلفه‌هایی در زمینه‌ی ابعاد گوناگون تفکر فلسفی هستند، توانایی لازم را در پرورش این نوع تفکر دارند. به‌رغم این‌که داستان‌های تحلیل شده به منظور استفاده در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان نوشته

نشده‌اند، اما با اندکی تغییر و افزودن برخی تمرین‌ها و پرسش‌ها می‌توان ظرفیت آن‌ها را به میزان قابل توجهی افزایش داد و آن‌ها در این برنامه به کار بست. به عنوان نمونه، برخی پرسش‌های بنیادین و بحث‌برانگیز در داستان خوراک بادمجان عبارتند از:

۱. قدرت چیست؟ ۲. آیا میان قدرت و حقیقت رابطه‌ای وجود دارد؟ چرا؟ ۳. آیا حقیقت امری ثابت است یا موقتی؟ چرا؟ ۴. ملاک دست‌یابی به حقیقت چیست؟ ۵. چگونه می‌توان داوری صحیحی درباره‌ی امور داشت؟

از این‌رو، به مؤلفان ادبیات کودک و نوجوان پیشنهاد می‌گردد که داستان‌های این پژوهش را که نمونه‌های هدفمندی از رساله‌ی دلگشا هستند، برای دو گروه سنی کودک و نوجوان بازنویسی کنند. این بازنویسی بهتر است به گونه‌ای صورت بگیرد که هیچ مؤلفه‌ای را در متن فرو نگذارد. همچنین، از آن‌جا که مؤلفه‌های شناسایی شده در این پژوهش، مؤلفه‌های مورد نظر لیپمن، پیش‌گام جنبش فلسفه برای کودکان، در پرورش تفکر فلسفی هستند، پیشنهاد می‌شود نویسندگان ادبیات کودک و نوجوان که علاقمند به خلق داستان‌هایی با درون‌مایه‌های فکری و فلسفی هستند، از مؤلفه‌هایی که در این پژوهش شناسایی و ارائه شده‌اند، در نوشتن داستان‌های خود الهام بگیرند.

منابع

- اکبری، احمد. (۱۳۹۱). *فلسفه برای کودکان: مضامین فلسفی در داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی*. پایان‌نامه‌ی دکتری دانشگاه فردوسی.
- پناهی، مهین. (۱۳۹۰). «بررسی و مقایسه‌ی شیوه‌ی آموزش تفکر نزد عطار و لیپمن». *تفکر و کودک*، دوره‌ی ۳، شماره‌ی ۱، صص ۳-۲۳.
- جهانی، جعفر. (۱۳۸۲). *دیباچه‌ای بر شیوه‌های پژوهش در تفکر انتقادی*. شیراز: ملک سلیمان.
- حسام‌پور، سعید و مصلح، ملیحه. (۱۳۹۳). «تحلیل کیفی محتوای فلسفی برخی از داستان‌های منتخب در ادبیات کودک (برپایه‌ی نظریه‌ی متیوز)»، *تفکر و کودک*، دوره‌ی ۲، شماره‌ی ۴، صص ۳۵-۵۸.
- حمیدی، علی. (۱۳۹۲). *بررسی چگونگی استفاده از داستان‌های شاهنامه در برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی‌ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران.
- خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۲). «ویژگی‌ها و مسائل فلسفه ادبیات کودک». *علوم اجتماعی و انسانی* دانشگاه شیراز، دوره‌ی ۲، شماره‌ی ۵، صص ۱۲۳-۱۳۵.

- خندان، علی اصغر. (۱۳۸۴). *مغالطات*. قم: بوستان کتاب.
- زاکانی، عبید. (۱۳۷۱). *کلیات*. به تصحیح استاد عباس اقبال، تهران: کتاب‌فروشی زوار.
- فیشر، رابرت. (۱۳۸۵). *آموزش تفکر*. ترجمه‌ی فروغ کیان‌زاده، تهران: رسش.
- لطفی، نسرین. (۱۳۹۲). *گزینش داستان‌های دفتر سوم مثنوی مولوی برای برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان و تهیه‌ی راهنمای آموزشی آن*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
- مجید حبیبی عراقی، لیلا و دیگران. (۱۳۹۲). «خوانش فلسفی گزیده‌ی متون داستانی کلاسیک فارسی متناسب با اهداف برنامه‌ی فلسفه برای کودکان». *مجله‌ی تفکر و کودک*، دوره‌ی ۴، شماره‌ی ۲، صص ۷۵-۱۰۰.
- موریس، کارین. (۱۳۹۱). «آیا کودکان می‌توانند فلسفه‌ورزی کنند؟». ترجمه‌ی فاطمه عظمت‌مدار فرد، *کتاب ماه فلسفه*، دوره‌ی ۶، شماره‌ی ۴، صص ۱۷-۲۹.
- موریل، جان. (۱۳۹۲). *فلسفه‌ی طنز: بررسی طنز از منظر دانش، هنر و اخلاق*. ترجمه‌ی محمود فرجامی و دانیال جعفری، تهران: نی.
- ناجی، سعید. (۱۳۸۳). «فلسفه برای کودکان و نوجوانان؛ مروری بر پارادایم جدید آموزش و پرورش با تأکید بر ابداعات لیپمن». *حوزه و دانشگاه*، دوره‌ی ۱۰، شماره‌ی ۴۰، صص ۹۳-۱۱۸.
- ناجی، سعید. (۱۳۸۷). *کندوکا و فلسفه برای کودکان و نوجوانان (گفت‌وگو با پیشگامان)*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- Lipman, M. (1980). *Philosophy in the Classroom*. U. S. A.: Tample University Press.
- (1988). *Philosophy Goes to School*. Tample University Press.
- (2003). *Thinking in education*, second edition. Cambridge: Cambridge University press.
- Matthews, G. B.(1995). *The philosophy of childhood*. Harvard University Press.
- Maykut, P. & Morehouse,R. (1955). *Beginning Qualitative Research: A philosophic and practical Guide*. London: Falmer Press.
- Mayring , Ph. (2000). "Qualitative content analysis." *Forum Qualitative Sozial Forschung* , P1, N5 ,25-36.
- Tran, N. (2013). "Thinking Skills Frameworks to Evaluate Philosophical Modules in Higher Education", *Arecls*, P 2, N10, 177-195.