

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.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی

بررسی اهمیت پرورش تفکر انتقادی در کودکان

با تکیه بر داستان‌های مثنوی مولوی

(رهیافتی آموزشی براساس نظریه لیپمن)

سیده اسماء نجات*

ثریا رازقی**، هنگامه آشوری***

چکیده

هدف از این پژوهش، دستیابی به تفکر انتقادی در داستان‌های مثنوی به منظور 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 به لحاظ موضوع و ساختار به نیازهای کودکان در جهت پرورش فلسفی آن‌ها پاسخ می‌دهد؟ یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بیش از ۲۱۱ داستان مثنوی علاوه بر این که در زمینه عاطفی نیرومندند، چالش‌های بالقوه‌ای را نیز برای پردازش شناختی در کودک فراهم می‌کنند. ویژگی ساختاری داستان‌ها به شیوه غیرمستقیم و تنوع موضوعات، می‌تواند تفکر کودکان را تحت تأثیر قرار دهد و منجر به شکل‌گیری مهارت‌هایی در تفکر انتقادی؛

* 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

Copyright © 2018, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose

ماندپرسش، استنباط و... در کودکان شود و آن‌ها به کمک این مهارت‌ها قادر خواهند بود مسائل پیرامون 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 به کارگیری آن افتاد، متیو لیپمن، فیلسوف و متفکر آمریکایی، بنیان‌گذار مکتب «فلسفه برای کودک» بود (Vansieleghem, 2010).

وی از اواخر دهه شصت میلادی، به هنگامی 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 دوازده سالگی هستند، باید یک سلسله دوره‌های درسی درخصوص تفکر انتقادی یا حل مسئله بگذرانند؛ اما برای تهیه موضوعی قابل فهم و مورد پسند کودکان و نوجوان، باید متون درسی به صورت 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 دیگری هستند که این برنامه در پی تقویت آنهاست. «نهایتاً، تربیت شهروندانی معقول، خودآگاه، دقیق، مسئولیت پذیر، 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؛ به گونه‌ای که «یکی از پیش‌فرض‌های موجود در برنامه فلسفه برای کودکان این است که کودکان زمانی بیشتر یاد می‌گیرند که کتاب‌هایش به شکل داستان باشد» (مصلح و بهادری، ۱۳۹۵: ۸۲). لیپمن (۲۰۰۳) می‌گوید:

برنامه فلسفه برای کودکان (p4c)، علاوه بر فراهم آوردن کتاب‌های درسی در قالب داستان‌های فلسفی برای کودکان، طرح آموزش واحدی دارد که دانش آموزان سطوح مختلف با قرائت بخشی از داستان با صدای بلند، کلاس درس را آغاز می‌کنند و سپس پرسش‌هایی راجع به 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 این اند 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 ۱۴ کتاب در قالب داستان روی می‌آورد. در این گونه 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 عبارتند از: ۱. مارک (۱۹۸۰)؛ ۲. کیوگس (۱۹۸۲)؛ ۳. کشف هارس استاتلمیر؛ 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 روبه‌رو هستیم: ۱- داستانی که نویسنده آگاهانه و با توجه به هدفی کاملاً از پیش 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 از پیش هدف کاملاً مشخص و محدودی ندارد و چه بسا پاره‌ای از اوقات ناخودآگاه به آفرینش آن دست می‌زند. داستان‌های موجود در ادبیات کلاسیک ایران بیشتر جزء این گونه‌اند. 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 اینکه بین یک اثر تربیتی و یک اثر ادبی تفاوت‌هایی وجود دارد و اصل، اهداف آموزش است نه محتوای آموزش» (قائدی، ۱۳۸۳: ۲۳).

با این همه نباید فراموش کرد داستان‌های ادبیات کلاسیک از آنجایی که در بیشتر مواقع از ناخودآگاه نویسنده برمی‌خیزد، می‌تواند فراگیرتر و عام‌تر باشد و از سوی دیگر ویژگی ادبی نباید فدای اهداف آموزشی شوند. بنابراین متن‌ها ابتدا باید ادبی باشند و سپس مفاهیم فلسفی را در خود داشته باشد. با توجه 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 تعیین شده‌ای نسبت به 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 به معنای (عام) و تفکر انتقادی به معنای (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 اندیشه‌بارور، 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 یک سلسله مهارت‌های اساسی برای زندگی همراه است که با استفاده از آن کودک و نوجوان قادر خواهند بود مسائل پیرامون 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 بپردازند. از طرفی 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 معتقد هستند «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 بر خلاف آنچه در ظاهر به نظر می‌رسد، به دنبال آن است که شیوه صحیح تفکر را به کودکان بیاموزد؛ به‌گونه‌ای که کودک بتواند قدرت تفکر انتقادی را به شکلی کاربردی فراگیرد.

با وجود این، یکی از جدی‌ترین خلأهایی که در حوزه فلسفه برای کودک حس می‌شود، وجود نداشتن کتاب‌هایی است که این فرآیند را در قالب بومی به مخاطب داخلی معرفی کند. در واقع، جای خالی کتاب‌هایی با شاکله و ویژگی‌های بومی و اسلامی در این حوزه خالی است. ضمن این‌که فلسفه برای کودکان موضوعی است که به‌تازگی از سوی آموزش و پرورش نیز مورد توجه قرار گرفته است؛ اما با این 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، همه ویژگی‌هایی است که حکایات مثنوی، این اثر سترگ را مناسب بحث فلسفی کودکان می‌سازد و همین امر ضرورت تحقیق،

پژوهش و کندوکاو در داستان‌های پُررمز و راز مثنوی مولوی را فراهم می‌آورد. چنان‌که 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
(مولوی، ۱۳۷۵: ۲/۳۲۰۷)

۲.۱ پیشینه تحقیق

درباره تفکر انتقادی ده‌ها مقاله به زبان 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 بر 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 به دلیل 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).

بررسی اهمیت پرورش تفکر انتقادی در کودکان با تکیه بر ... (سیده اسماء نجات و دیگران) ۲۵۷

نتایج به دست آمده می‌تواند پیامدهایی برای معلمان داشته باشد. از طریق به‌کاربردن مهارت‌های تفکر انتقادی در کلاس‌هایشان، معلمان می‌توانند به بالابردن انگیزه دانش‌آموزان خود کمک کرده، یادگیری آنها را بهبود بخشند.

دیگر پژوهش‌هایی از این نوع:

- «اثر آموزش تفکر انتقادی بر سبک‌های حل مسئله و یادگیری خود راه‌بر» (زارع و نهروانیان، ۱۳۹۶).

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

- «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 هم چنین داستان‌هایی را که مناسب آموزش تفکر انتقادی می‌دانستند، 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» (قدمیاری، 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).
- د. پژوهش‌هایی که مربوط به بررسی تفکر انتقادی و برنامه آموزش فلسفه به کودکان از طریق متون ادبیات فارسی و آثار بنام فرهنگ و زبان فارسی است؛ از جمله:
 - «تأثیر داستان‌های کلیله و دمنه بر مهارت‌های تفکر انتقادی، استدلال و پرسشگری با استفاده از برنامه فلسفه برای کودکان» (ماهرزاده، 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 میتیو 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، خلق موقعیت‌های چالش‌آفرین و کندوکاو‌پذیر، ساختار

چند معنایی داستان‌ها که کودک بسته به رشد و توانایی ذهنی خود به تحلیل آن می‌پردازد. از همه مهم‌تر شیوه‌ای که مولوی برای روایت داستان خود برمی‌گزیند، نقش اساسی در جلب و اعتماد کودک به عنوان مخاطب داستان و نهایتاً پرورش تفکر انتقادی در وی دارد. به عبارتی دیگر، مولوی حضوری نامحسوس یا مستتر در داستان‌ها دارد و در مقام یک 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 گردید که نگارندگان، این پژوهش را انجام داده و ضرورت چنین پژوهشی از میان ده‌ها پژوهش (که تا کنون صورت نگرفته بود)، در حوزه فلسفه برای کودک و پرورش تفکر انتقادی در کودک با استفاده از مثنوی مولوی به عنوان یکی از متون کلاسیک ایرانی بیشتر احساس گردد.

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 خصلت‌هایی است که آن را از مراتب دیگر متمایز می‌کند. این مراتب عبارتند از: تفکر منطقی، تفکر انتقادی و تفکر خلاق. تفکر منطقی مبتنی بر معیارهای پذیرفته‌شده و مورد قبول و اجماع اهل نظر است؛ تفکر انتقادی مرحله‌ای بالاتر است و مرحله‌ای است که مفروضات را مورد تأمل قرار می‌دهد و تفکر خلاق به ارائه راه‌حل‌هایی می‌پردازد. ممکن است در مرحله نخست جایگاهی نیافته یا مقبول نیفتاده باشد. تفکر انتقادی 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، به راهکارهای جدیدی درباره رسیدن به راه‌حلی نوین نیندیشیم، 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. 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 یک متفکر انتقادی قادر است دلایل عملش، قضاوتش و ارزیابی‌هایش بر آن اساس ارائه دهد (Siegle, 2003).

تفکر انتقادی را می‌توان از ضروریات زندگی مدرن دانست. تا زمانی که مردم در پی کشف حقیقت و به دنبال دلایلی برای رد یا قبول قضایا هستند، وجود یک تفکر انتقادی خوب 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 عام، قرین یک سلسله مهارت 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 گلنزر، 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 خودمحوری 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 (قاضی مرادی، 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 را از دیدگاه لیپمن 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	باورکردن
استنتاج منطقی	استنتاج
اصول درک شده	مفاهیم همخوان
توجه به روابط متقابل	توجه به ارتباطات
فرض کردن	تصورکردن
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 است و مستلزم فرآیندهای 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 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 شک و تردیدها، سؤالات و خود اصلاحی 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 آماده کردن کودکان که شهروندان جوامع کنونی‌اند، برای زندگی و تجارب شخصی و اجتماعی سرشار از معنا، تأکید بسیاری بر ارتباطات انسان‌ها دارد و در صدد 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 هرچقدر 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:

به جای کارهای آموزشی، باید به ادبیات خوب روی آورد و شاهکارهای ادبی را به کودکان آموزش داد. در همین راستا مک پک (McPeck) معتقد است اعمال مربوط به تفکر انتقادی را نمی‌توان آموزش داد، بهترین کار ممکن آن است که فضایی ایجاد کنیم تا دانش آموزان به استفاده انتقادی از این موقعیت ترغیب شوند (به نقل 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 به ابتکار متیو لیپمن به کلاس‌های درس راه یافت. همکاری افرادی مانند: آن مارگارت شارپ (Ann Margaret Lip Man) و فیلیپ کم (Philip Cam) به‌عنوان خالق داستان‌های فکری به این برنامه قوت بیشتری بخشید. بنابراین باید به داستان‌های ادبی به‌منزله یک ابزار آموزشی نگاه کرد و داستان‌خوانی را جزء برنامه‌های اصلی کودکان در جهت بالابردن قدرت تفکر آنها و حل مسائل و معضلات و کسب مهارت‌های مختلف زندگی آنها قرار داد. آنچه نقش

بررسی اهمیت پرورش تفکر انتقادی در کودکان با تکیه بر ... (سیده اسماء نجات و دیگران) ۲۶۳

داستان را به منزله 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 می‌شود و تجربه‌ها را با خواننده به اشتراک می‌گذارد. 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 توسط نگارندگان، به دلیل ویژگی ساختاری مثنوی که حاوی موضوعات مناسب تفکر برای کودک است و همچنین نوع داستان‌سرایی مولوی، می‌توان از این اثر به‌عنوان ابزاری در جهت 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 نه فقط در عرفان بلکه در عرصه شاعری نیز بسیار خلاق و مبدع بوده است و این خلاقیت هنری او در تمامی آثار و اندیشه‌هایش کاملاً مشهود است. مجموعه آثاری که از این شاعر عارف هم‌اکنون در دسترس است، در واقع حکم دانشنامه بزرگ 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 به دلیل 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 ذاتی‌ای 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 هیچ یک از این مقوله‌ها فی‌الذات 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 تالی‌گنبد 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، درصدد 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 مولاناست که از اصل خویش جدا مانده است و در آرزوی بازگشت به اصل، ناله و نفیر دارد و سینه‌ای شرحه‌شرحه از درد فراق.

داستان‌های مثنوی آینه درخشان تجلی اندیشه و تماشاگه فرهنگ و جهان‌بینی، آرمان‌ها، روزگار و وابستگی‌های فکری و اعتقادی مولاناست. 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 باز می‌یابد» (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 به زبان ساده از همه چیز سخن می‌گوید. خدا، جهان هستی، موجودات، طبیعت و همه کائنات در مثنوی گفت‌وگوهایی دارند» (شفیعی، ۱۳۸۶: ۱۸). مولانا شاعری قصه‌گو است. 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 بین متنی برای بارگذاری معنای متن بهره کافی ببرد و عمیق‌تر در ساحت زبان در کنار ضرباهنگ 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 شده 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:

بررسی اهمیت پرورش تفکر انتقادی در کودکان با تکیه بر ... (سیده اسماء نجات و دیگران) ۲۶۵

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 است و دیگری جهت‌دهی به خیال‌پردازی‌های آن‌ها به هنگام 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 او عرضه می‌کنند. این نوع رفتار اجتماعی کودک را مانند ذهن پذیرنده‌ای 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 گل‌خوار» (دفتر چهارم)، «دبغ 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 ...

عواملی که نگارندگان در داستان‌های مثنوی در جهت تقویت تفکر انتقادی کودکان مورد تحلیل و بررسی قرار داده‌اند، ساختار چندمعنایی داستان‌های مثنوی است؛ 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 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)، تحلیلی (استعاری) و فرضی (اسطوره‌ای) بود، به منزله یک اصل 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 دلیل 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 جمله مهارت‌های تفکر انتقادی است، در خود پرورش دهد.

[کودک به‌عنوان خواننده داستان‌ها و حکایات مثنوی] در طول شنیدن و خواندن داستان «به‌ناگزیر از دیدگاه‌ها و نقطه‌نظرات قهرمان (یا قهرمانان) و ضد قهرمان (یا ضد قهرمانان) 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 به شکلی غیرمستقیم می‌شود و می‌تواند تفکر کودکان را تحت تأثیر 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 که منجر به شکل‌گیری برخی از مهارت‌های تفکر انتقادی در کودکان می‌شود، می‌پردازیم. باز یادآور می‌شویم در این جستار، به دلیل همه‌جانبه‌تر و به‌روزتر بودن، مهارت‌های تفکر انتقادی ریچارد پل، فهرست پل به‌عنوان مبنای بررسی مهارت‌ها قرار گرفته است:

۱- مهارت پرسش

پرسشگری تکنیکی برای تفکر نقادانه است. همان‌گونه که می‌دانیم، صورت‌بندی پرسش‌های مفید که موجب تمرکز بر مسئله می‌شود، از جمله 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 بیشتری بیان کند.

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

در حکایت شیر و نخجیران، مولوی این گونه 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 و سرانجام جانوران چاره‌ای اندیشیدند و به نزد 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 این که روزی قرعه به نام خرگوش درآمد. او اندکی درنگ کرد تا تدبیری بیاندیشد تا برای همیشه از شر شیر خلاص شود و شیر از تأخیری که 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 می‌آوردم که در راه شیری بیگانه آن را از من گرفت و با خود بُرد. 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 بُرد. شیر چون به ته چاه نگاه کرد، تصویرش بر آب افتاد و گمان کرد که واقعاً شیری در آن جا وجود دارد. پس بی‌درنگ 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 تأکید می‌کند، همان مقوله‌ای است که در روان‌شناسی نوین از آن به فرافکنی - عیب و نقص خود را ناآگاهانه متوجه دیگران کردن - تعبیر می‌شود که در کمتر کتابی در زمینه روان‌شناسی 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 می‌کنی ای ساده‌مرد همچون آن شیری که بر خود حمله کرد
چون به فعرخوی خود اندر رسی پس بدانی کز تو بود آن ناکسی
(مولوی، ۱۳۶۳: ۶۰۲)

مولانا وقتی اهمال‌کاری‌های شیر را متذکر می‌شود، باورهای نامعقول او را زیر سؤال می‌برد؛ از جمله: ۱- عامل مؤثر در پیدایش اهمال‌کاری شیر چیست؟ ۲- تأثیر باورها در رفتار نخجیران، خرگوش و شیر چیست؟ ۳- خرگوش و شیر در مواجهه با مسئله و حل مشکل چگونه می‌توانند منطقی بیندیشند و اجازه ندهند باورهای نادرست، رفتار آن‌ها را تحت تأثیر خود قرار دهد؟ مولوی در ادامه می‌گوید خودکم‌بینی و ترس نخجیران به آن‌ها اجازه نمی‌داد که رفتار منطقی و راه‌حل درست در درک خویشتن داشته باشند؛ به‌طوری‌که نخجیران به خرگوش می‌گویند:

هر که جبر آورد خود رنجور کرد تا همان رنجوریش در گور کرد
(مولوی، ۱۳۷۴: ۱۸۹)

مولوی در این داستان با زیرسؤال بردن و به‌چالش کشیدن باورهای نامعقول، موفق بوده و به‌گونه‌ای به تغییر احساس‌ها و اندیشه‌ها در باورهای کودکان کمک کرده و توانسته است اندیشه‌های نو و جدیدی را در جهت رسیدن به آرامش، جایگزین اندیشه‌های غیرمنطقی کند. به این ترتیب کودک ضمن لذت بردن از خواندن داستان شیر و نخجیران، ذهنش به چالش کشیده می‌شود و ضمن طرح سؤالاتی، درصدد پاسخگویی به آن برمی‌آید؛ از جمله: حیوانات برای رهایی از شیر چه راه‌حل‌های دیگر می‌توانستند داشته باشند؟ آیا حیوان قوی‌جثه‌ای مانند فیل در آن سبزه‌زار نمی‌توانست با شیر بجنگد و او را نابود کند؟ شیر چرا به راحتی حرف خرگوش را باور کرد؟ آیا زور و قدرت به تنهایی می‌تواند راه‌گشای مشکلات و پیروزی باشد؟ هدف فلسفه پروراندن ذهنی فلسفی و پرسشگر در افراد است که در نهایت منجر به بهبود کیفیت قضاوت‌های ارزشی می‌شود و به آن‌ها قدرت تحلیل انتقادی می‌دهد. «اگر افراد بتوانند به مهارت پرسشگری فلسفی و تفکر انتقادی دست یابند، بسیاری از معضلات کنونی در زمینه یادگیری حل خواهد شد» (اسمیت، ۱۳۸۲: ۵۷).

۲- مهارت استنباط

خواننده به کمک توصیف‌ها و گفت‌وگوهای میان شخصیت‌های داستان می‌تواند بسیاری از مطالب ناگفته را استنباط کند، بدون اینکه مستقیم به آن‌ها اشاره کند. یکی از

بررسی اهمیت پرورش تفکر انتقادی در کودکان با تکیه بر ... (سیده اسماء نجات و دیگران) ۲۶۹

قصه‌های بسیار جذاب مثنوی که از طریق گفت‌وگوهای میان شخصیت‌های آن، بیشترین تأثیر تربیتی و اخلاقی را به شیوه غیرمستقیم بر کودک در جهت تحمل سختی‌ها و مشکلات زندگی دارد، قصه «جوشیدن نخود در دیگ» است. حکیم قصه‌گوی ما قصه خود را با این بیت آغاز می‌کند:

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 می‌رفت و می‌جوشید و می‌خروشید. کدبانو بر دیگ کفگیر می‌زد و برآمده‌ها را فرومی‌نشاند و دیگ را به هم می‌زد. نخود فریاد برآورد که ای بانوی توانا، اکنون که می‌جوشم و می‌گدازم و بر سرم آتش نهادی، چرا کفگیر سخت را بر سرم می‌زنی و اندام مرا در درون دیگ تکه‌تکه می‌کنی؟ بانو جواب داد: اگر با کفگیر بر سر تو می‌زنم، به این دلیل نیست که از تو کینه‌ای به دل دارم و یا قصد آزار تو را داشته باشم؛ بلکه به این خاطر تو را می‌زنم 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 تر و تازه 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 پیماید. بار زندگی را با همه مشقات بر دوش کشد، رنج ببیند، کار کند، تلاش کند، لذت ببرد تا به مرتبت و جایگاه ویژه خود برسد و در جایگاه خود قرار گیرد که هر کس و هر چیز 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- مهارت نتیجه‌گیری

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

مردی خوارمایه و کوتاه‌اندیش و نادان هر روز با پوستِ دُنبه‌ای، سیبیل‌های خود را چرب می‌کرد و نزدیک دیگران می‌رفت و بر خود می‌بالید که من دیشب غذای چرب و شیرین خورده‌م و دست بر سیبیل خود می‌کشید و نشان می‌داد که دلیل چرب و شیرین خوردن من همین چربی سیبیل من است و فخر می‌فروخت و لاف می‌زد؛ اما معدهٔ او خالی بود و از درد بی‌غذایی می‌نالید. دیری نگذشت که گربه‌ای پوست دُنبه را دزدید و بُرد و خورد. کودکی خردسال که دیدگربه دُنبه را بُرد، به جمع مردم آمد و داستان دُنبه و مُرد و چرب‌کردن سیبیل و بردن گربه و خوردن آن را تعریف کرد، مردم بر مُردِ دروغگو خندیدند و او پشیمان و خجالت‌زده شد؛ اما مردم چون پشیمانی و شرمساری او را دیدند، او را مورد مرحمت 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 کثی و خودنمایی، حقیقت موضوع را به آنان گفت و از فخر فروشی دست برداشت و واقعیت ماجرا را به زبان 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 پیشهٔ خود کن مدام تا شوی در هر دو عالم نیک‌نام
(مولوی، ۱۳۶۳: ۵۰۳)

کودک در پایان این داستان تحت تأثیر 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- مهارت توضیح

توصیف‌های داستان که گاه به‌منظور ایجاد پیوند، روشن کردن برخی مسائل، ایجاد تمایز یا مقایسهٔ بین چند گزاره صورت می‌گیرد، از دیگر مهارت‌های تفکر انتقادی است. تنوع در گونه‌های داستانی مثنوی و تبعیت از اصول حاکم بر هر گونهٔ داستانی آن، نشانگر بازتاب فضاهای گوناگون و درعین حال رعایت روابط منطقی در میان گزاره‌های داستان

است. در اینجا داستان «طاووس علیین» از مثنوی را که یک فانتزی فلسفی با نگرش آرمان‌گرایانه است و به نوعی فضای مساعدی را برای انعکاس تفکر انتقادی فراهم می‌کند، می‌آوریم:

نقل است شغالی در خم رنگریزی رفت و ساعتی داخل آن خم رنگ ماند و چون بیرون آمد، دید که پوست و مویش رنگارنگ شده و چون طاووسی رنگین و خوش‌پر و بال‌گردیده 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 آن قدر از خود گفت و تعریف و خودستایی کرد تا دیگر شغالان فریب رنگ و شیبادی و خودستایی او را خوردند و چون پروانه به دور 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 بی نظیر می‌خوانیم؛ اما آیا در واقع تو صفات و هنر و فضیلت‌های او را نیز داری؟ مثلاً تو در خرامیدن جلوه و وقار 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 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 همان)

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 هر کسی را لیاقت طاووس شدن نیست. هر خس و خاری لایق بستان 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).

در توصیف این داستان، مولوی سخن را هشیارانه و به قصد مفاهیمی مشخص بیان می‌کند. به این ترتیب مسئله مورد نظر برای کودک به‌عنوان مخاطب داستان روشن می‌شود و با ایجاد یک مقایسه بین طاووس و شغال، تمایزها را درک می‌کند و به این ترتیب ذهن خلاق او به نتیجه لازم دربارهٔ پیامد داستان خواهد رسید. مفاهیمی که از دل درون‌مایهٔ داستان‌های مثنوی بیرون می‌آید، نقش اساسی در میزان تفکر بر کودک دارد. این مفاهیم قبل از هر چیز باید قابل درک برای کودکان و نوجوانان باشد که بازنویسی درست از داستان‌های مثنوی، راه را برای رسیدن به این هدف هموار می‌کند. مولوی می‌گوید:

چون که با کودک سر و کارت فتاد هم زبان کودکی باید گشاد
(مولوی، ۱۳۶۳: ۲۳۸)

یا در جای دیگر تأکید می‌کند رازهای سربه‌مهر زندگی را باید از طریق داستان به کودک یاد داد:

رازها را به طفل ذردانه گفت باید به شکل افسانه
(مولوی، ۱۳۶۳: ۸۹۱)

امین دهقان و پریخ (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 تجربه‌های مشترک می‌آموزد چگونه با مشکلات و چالش‌هایی که فرصت روبه‌رو شدن با آن‌ها را در عالم خارج نداشته، مقابله کند.

آنچه ضرورتش بیشتر برای کودک حس می‌شود، پرورش تفکر در کودک به شیوهٔ انتقادی و کسب مهارت‌هایی دربارهٔ آن است. لیپمن نیز معتقد است «تفکر انتقادی در پی دقیق ترساختن ذهن کودکان است، فلسفه هم به آن عمق می‌بخشد و آن را پرورش می‌دهد» (لیپمن، ۱۳۸۳: ۲۸).

۵- مهارت آزمون حقایق

این مهارت به یکی از مهم‌ترین و کلیدی‌ترین مهارت‌های تفکر انتقادی؛ یعنی تلاش برای اثبات صحت اطلاعات و میزان وثوق داده‌ها بازمی‌گردد. «ماحصل این مهارت نیز انجام قضاوتی صحیح است که تنها با در دست داشتن اطلاعات مورد اطمینان میسر می‌شود.

به هنگام خواندن داستان، ذهن ما همواره در حال قضاوت در خصوص صحت و سُقم گفته‌های راوی و سایر شخصیت‌هاست» (مکتبی، ۱۳۹۴: ۷۴). قصه «پیل در خانه تاریکی» از جمله قصه‌هایی است که مولانا با هدف کشف حقیقت امور با انجام قضاوت‌های درست و منطقی در مثنوی آورده است:

در زمان‌های قدیم عده‌ای از هندیان فیلی را در خانه‌ای تاریک به تماشای مردمان گذاشته بودند، تماشاکنندگان به درون خانه تاریک می‌رفتند و چون فیل را نمی‌دیدند، دست بر آن می‌گذاشتند و هر یک از آنها حسی از لمس کردن کف دست بر بدن فیل داشت. یکی از آنها کف دست را بر بدن فیل می‌زد و دیگری دستش را بر شانه فیل می‌گذاشت و نفر دیگر دستش را به پا و پشت فیل می‌گذاشت 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، درمی‌یافت. یکی می‌گفت این فیل چون ناودان است؛ چون دست او خرطوم فیل را لمس کرده بود. آن دیگری می‌گفت بدن آن جانور چون ستون عمودی شکل است؛ چون پای فیل را لمس کرده بود. آن دیگری می‌گفت 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 می‌گفت؛ اما فیل بدان شکل نبود و شکل دیگری داشت که همه آنچه تماشاکنندگان می‌گفتند بود؛ ولی هیچ یک از آنها نبود. مجموعه آنها بود و اما هیچ یک از آن اجزاء هم نبود. آن حیوان، فیل چهارپای ستبراستخوان، بلندخرطوم بود (اقتداری، ۱۳۶۹: ۱۰۴).

مولوی در این داستان، راوی پندارها و گمانه زنی‌های افرادی 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 مهمی که در داستان وجود دارد، این است که: هیچ کس تصویر کلان فیل را ندیده است. همچنین هیچ کدام از آن افراد، حرف نادرستی نمی‌زنند؛ بلکه تنها بخشی از آن موجود را حس کرده‌اند که 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 ذهن‌های بسته و تاریک نمی‌توان از حقیقت تفسیری 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 هر یک 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، هر کدام از آن‌ها قضاوت درستی نیز در مورد حل مسئله نداشتند. مولوی در این داستان بر آن است که بگوید برای کشف یک حقیقت باید تمامی زوایای یک مسئله را مورد تحلیل و بررسی قرار دارد و کشف حقیقت، تنها با در دست داشتن اطلاعات مورد اطمینان میسر می‌شود. این تفکر مولوی در داستان استعاره مفهومی «فیل» در خانه تاریکی، یادآور و مکمل دیدگاه پیترسنگه (petr senge) و تفکر سیستمی (Thinking in Systems) او در کتاب بسیار آموزنده «پنجمین فرمان در حیطه عمل» است. وی تفکر سیستمی را این‌گونه تعریف می‌کند:

تفکر سیستمی راهی برای تفکر و زبانی برای توصیف و فهم نیروها و روابط متقابل 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 فرآیندهای رایج در دنیای طبیعت و اقتصاد هماهنگی بیشتری دارند (سنگه، ۱۳۹۵: ۴۵). به این ترتیب تفکر سیستمی به عنوان 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 توسط خود افراد و اقداماتشان جلوگیری شود. در این بخش به دلیل پرهیز از اطاله کلام و نبود گنجایش پرداخت به همه مهارت‌ها، در جدول (۲) به توزیع فراوانی داستان‌های مثنوی در شش دفتر و درصد فراوانی انواع مهارت تفکر انتقادی در آن می‌پردازیم:

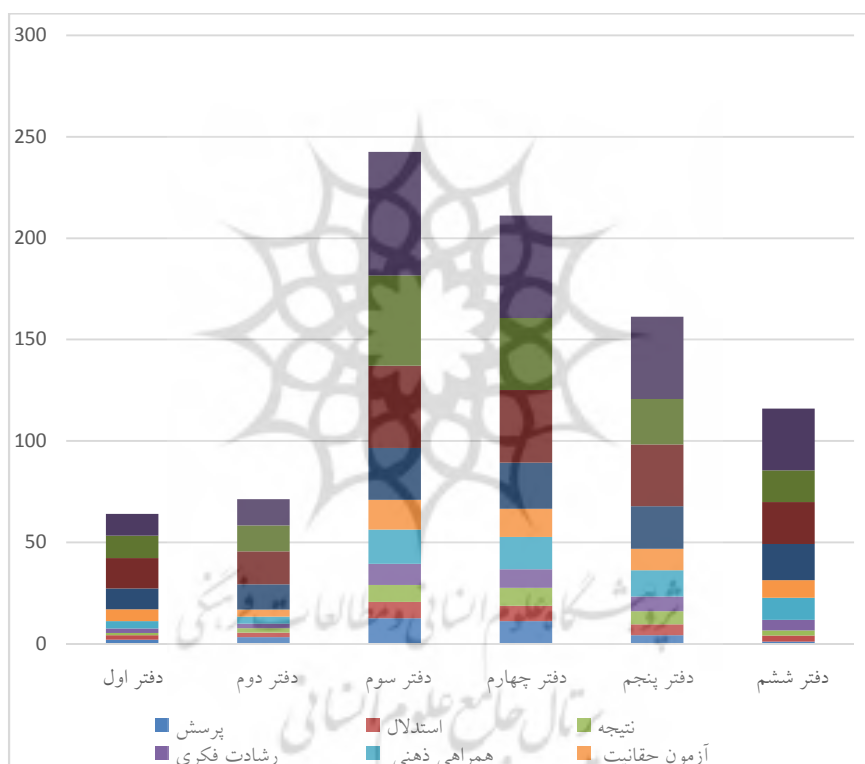
جدول (۲): فراوانی و درصد توزیع داستان با محتوای مهارت تفکر انتقادی در شش دفتر مثنوی

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

بررسی اهمیت پرورش تفکر انتقادی در کودکان با تکیه بر ... (سیده اسماء نجات و دیگران) ۲۷۵

۷/۸	۳۴	دفتر ششم	۶
-----	----	----------	---

نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد که در کل دفترهای شش گانه مثنوی مولوی، در مجموع ۲۱۱ مورد داستان با مهارت مربوط به تفکر انتقادی یافت شده که از این تعداد بیشتر 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، 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 ستونی درصد مقایسه‌ای میزان مهارت‌های تفکر انتقادی در داستان‌های مثنوی

بر اساس 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 هر کدام از داستان‌های مثنوی به خود اختصاص داده‌اند. بنابراین می‌توان گفت داستان‌های مثنوی به‌نوعی 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 اخلاقی هستند. «درگرایش 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 «به قیمت از دست دادن ویژگی‌های انگیزش‌بخش و تقویت‌کننده خلاقیت» تمام شده 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» (جفری کین، ۱۹۸۵: ۹۳ 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 (جان مک‌پک، ۱۹۸۵: ۱۱۴ 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 از منظر انگاره‌های تعلیم و تربیت نگریسته‌اند و نگاهشان به داستان، نگاهی ابزاری است تا جایی که معتقدند «داستان در فلسفه برای کودکان، سکوی پرش یا بهانه‌ای برای تحقیق فلسفی است» (شارپ، ۲۰۰۶: ۶۸ 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 اینکه 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 مسیر 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 مورد بررسی قرار دادند. یافته های پژوهش نشان می دهد که داستان ها در هر شش دفتر مثنوی، علاوه بر اینکه در زمینه عاطفی نیرومند است، درون مایه فلسفی آن ها نیز غنی است و چالش های بالقوه ای را نیز برای پردازش شناختی در کودک فراهم می آورد و می تواند تفکر کودکان را تحت تأثیر قرار دهد و منجر به شکل گیری برخی از مهارت های تفکر انتقادی شود. از این رو بیشتر فراوانی به ترتیب 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، 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، همراهی 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، خلق موقعیت های چالش آفرین و کندوکاو پذیر، مناسب بحث فلسفی برای کودکان است و به دلیل ویژگی ساختاری (چندساختاری بودن) و همچنین نوع داستان سرایی مولوی، انتقال مفاهیم و پیامدهای هر داستان به کودک به شیوه غیرمستقیم در مثنوی، به عنوان 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 جمله مهارت های اصلی تفکر انتقادی است، در خود پرورش دهند و به کمک آن قادر خواهند بود مسائل پیرامون خویش را به روشنی درک و استدلال کنند و به ارزیابی مسائل و مشکلات بپردازند.

درحقیقت این داستان‌ها به جای القای ازپیش‌تعیین‌شده، حرکت فکری در کودک را پدید می‌آورد و تقارن آن‌چه فلسفه به روشی 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. با توجه به اینکه نگارندگان، مبنای این تحقیق را نظریه لیپمن در فلسفه برای کودک قرار داده‌اند، طی بررسی‌های صورت‌گرفته با توجه به نظرات لیپمن و اهداف تعیین‌شده وی جهت آموزش فلسفه به کودکان از طریق داستان، مشخص می‌شود که تمامی برنامه‌ها با طراحی منسجم و ازپیش‌تعیین‌شده برای کودک صورت‌گرفته و آموزش داده می‌شود. درواقع جهت‌گیری فکری ازپیش‌تعیین‌شده 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 نگریده‌اند و نگاهشان به داستان، نگاهی ابزاری است. آن‌چه دارای اهمیت است، توجه به داستان در امر تعلیم و تربیت به‌عنوان یک ابزار با آموزش به شیوه غیرمستقیم است؛ زیرا آموزش مستقیم کارایی لازم را در انتقال‌پذیری مفاهیم و پیامدهای داستان به کودک ندارد. بنابراین داستان‌ها بستر مناسبی هستند تا کودک به‌طور غیرمستقیم، از طریق موقعیت‌ها و شخصیت‌های آن، شناخت و پیش‌درستی نسبت به رفتار خود به دست 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 رنگ و لعاب شخصیت‌پردازی‌ها و حوادث شیرین و نقل روایت‌های لذت‌بخش در هم آمیخته شده‌اند و همانند پلی با کودک ارتباط برقرار می‌کنند. درواقع، می‌توان از ویژگی و مؤلفه مهم داستان‌ها؛ یعنی عاطفه که به جذابیت‌های متن می‌افزاید، بهره‌گرفت و رشد شناختی و فکری کودک را شتاب داد. به تعبیری با نگاهی عمیق به پتانسیل‌های موجود در داستان‌ها و حکایت‌های مثنوی، می‌توان امکانات بالقوه آن را برای انتقال مهارت‌ها و مفاهیمی با تفکری نقادانه، مورد توجه قرار داد و در اینجا است که مزیت کاربردی داستان‌های مثنوی در جهت 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، ص ۱۲۳-۱۰۸.
- ارنشتاین، آلن سی، فرانسیس پی هانکینس (۱۳۷۳)، مبانی فلسفی، روانشناختی و اجتماعی برنامه‌اسمیت درسی، ترجمه سیاوش خلیلی شورینی، تهران: یادواره کتاب.
- اسمیت، فلیپ جی (۱۳۸۲)، ذهنیت فلسفی در مدیریت آموزشی، ترجمه محمد رضا بهرنگی، تهران: کمال تربیت.
- اقتداری، احمد (۱۳۶۹)، بشنو از نی، نوای نی، تهران: دنیای کتاب.
- امین دهقان، نسرین ومهری پریخ (۱۳۸۲)، تحلیل محتوای کتاب‌های داستانی مناسب کودکان گروه سنی «ب» با رویکرد کتاب درمانی، تهران: کتابداری و اطلاع رسانی.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۱)، دیباچه‌ای بر شیوه‌های پژوهش در تفکر انتقادی، شیراز: ملک سلیمان.
- حسینی، افضل‌السادات و سیده زهره 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، ص ۱۳۰-۱۰۹.
- 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: مرکز.
- خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۶)، «تأملی بر هم‌نشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان»، فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی، س ۶، ش ۲۰، ص ۱۲۴-۱۰۹.
- 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 چهارم، س ۲، ش ۳، ص ۱۷۶-۱۴۵.
- رشتچی، مژگان (۱۳۸۹)، «ادبیات داستانی کودکان و نقش آن در رشد تفکر»، فصل‌نامه تفکر و کودک، س ۱، ش ۲، ص ۳۲-۲۷.
- زرین‌کوب، عبدالحسین (۱۳۶۲)، با کاروان حله، ج ۶، تهران: جاویدان.
- زرین‌کوب، عبدالحسین (۱۳۸۸)، سر نی، تهران: علمی.
- سنگه، پیتر (۱۳۹۵)، پنجمین فرمان در حیطه عمل، ترجمه پژمان 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، ص ۷۵-۵۹.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۵)، آموزش و تفکر، ترجمه فروغ کیانزاده، اهواز: رسش.

- فیشر، رابرت. (۱۳۸۵). آموزش تفکر به کودکان، ترجمه: مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، چاپ اول، اهواز: رسش.
- قاضی مرادی، حسن (۱۳۹۳)، درآمدی بر تفکر انتقادی، تهران: اختران.
- قاندی، 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، ص ۱۹۸-۱۸۳.
- لیپمن، میتو (۱۳۸۳)، فلسفه و کودک، گفت‌وگو سعید ناجی با میتو لیپمن، نشریه کتاب ماه ادبیات و فلسفه، س ۷، ش ۸۲، ص ۱۱-۸.
- 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، ص ۹۲-۸۰.
- مطلبی‌نژاد، سکینه (۱۳۹۵)، اثر بخشی الگوی آموزشی ساخت و اندیشه بر مهارت‌های اجتماعی و حل مسئله کودکان ۷-۵، پایان‌نامه کارشناسی ارشد گرایش بالینی، شاهرود: دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات.
- مقصودی، جهانگیر؛ شهرام اعتمادفر و فریبا حقانی (۱۳۸۹)، «راه‌های پرورش تفکر انتقادی دانشجویان، چالشی بزرگ در آموزش»، فصل‌نامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ش ۱۰، دوره ۵، ص ۱۱۲۰-۱۱۱۰.
- مکتبی‌فرد، لیلا (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 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)، کندوکاو 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، ص ۱۴۱-۱۲۱.
- 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 تحقیقات.

- Dewey, j. (1983). *Democratie et education a la philosophie de leducation*, G. Deledalle.
- Facione, peter A. (2007). "Critical thinking: wath it is and why it counts". Millbrae, CA: Lnsight Academic Press Available at: <http:// nsu.edu>. (Retrieval date: 06/04/2008). Halpern, D. F. (2007). *The nature and nurture of critical thinking*. (Eds: Robert J. Sternberg, Henry L. Roediger III and Diane F. Halpern). 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* (2 nd edn), Combridge Univrsity Prees. Lipman, M. (1988). «Critical Thinking: What can it be». *Educational Leadership* Vol 46, No 1. p. 38-43.
- Paul, R. (1992). *Critical Thinking: What, why and how*, *New Directions for Community College*, 77, P. 3-25.
- Paul, R. (1993). *The Logic of Creative and Critical Thinking*, *American Behavioral Scientist*, 37:1, p. 21-39.
- Siegel, H. (2003). *Cultivating Reason*, in: R. Curren (ed.), *A Companione to the Philosophy of Education* (Oxford, Blackwell), p. 305-319.
- Vansieleghem, N. (2010). "Wath is philosophy for children, How do We Have to Understand Her Critical Voice? Fram 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*, E. Hanfmann and G. Vakar, trans. Cambridge, MA, MIT Press.