

# پژوهشی در داستان‌های طنز ادب فارسی با نظر به مؤلفه‌های تفکر فلسفی<sup>۱</sup>

فاطمه عظمت‌دار فرد<sup>۲</sup> و دکتر یحیی قائدی<sup>۳</sup>

## چکیده

هدف از این پژوهش، مقایسه مؤلفه‌های تفکر فلسفی در داستان‌های طنز منتخب از متون کهن و معاصر ادب فارسی است. به‌منظور دست‌یابی به این هدف، یک داستان از کتاب مثنوی مولوی و یک داستان از کتاب طنز و شوخ طبعی ملا نصرالدین اثر عمران صلاحی گزینش و مورد تحلیل و مقایسه قرار گرفتند. ملاک مقایسه، مؤلفه‌های تفکر فلسفی از دیدگاه لیمن است که این مؤلفه‌ها در مراحل نخست پژوهش پس از مطالعه آثار لیمن شناسایی و به سه گروه مؤلفه‌های تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی تقسیم‌بندی شدند. در گام بعد، به کمک روش «تحلیل محتوای قیاسی» و با توجه به چهارچوب نظری فراهم‌شده در بخش نخست، مؤلفه‌های تفکر فلسفی در شخصیت‌های داستان‌ها شناسایی و تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد که در بُعد تفکر انتقادی، داستان گزینش شده از مثنوی (روباه و درازگوش در بارگاه شیر) غنای بیش‌تری داشته و حضور دو مؤلفه داوری صحیح و حساسیت به زمینه در این داستان، توان بیشتری در تقویت تفکر انتقادی به آن بخشیده است. در بُعد تفکر خلاق و تفکر مراقبتی نیز داستان منتخب از طنز و شوخ طبعی ملا نصرالدین (بزرگ شهر)، به دلیل برخوردار بودن از مؤلفه‌هایی چون استقلال، نوآوری، آزمون‌گری، شگفتی و تخیل در بُعد تفکر خلاق و مؤلفه‌های تفکر فعال و تفکر هنجاری در بُعد مراقبتی، بستر مناسبی را در پرورش تفکر فلسفی فراهم می‌آورد. بنابراین، هر دو داستان به دلیل آن‌که حاوی مؤلفه‌هایی در زمینه ابعاد گوناگون تفکر فلسفی‌اند، از توانایی لازم در پرورش این نوع تفکر برخوردار بوده و می‌توان در حلقه‌های کندوکاو از آن‌ها بهره برد.

**واژگان کلیدی:** مؤلفه‌های تفکر فلسفی، لیمن، حلقه کندوکاو، مولوی، عمران صلاحی، داستان طنز

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۲/۲۳ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۵/۲۰

<sup>۲</sup> استادیار دانشگاه پیام نور شیراز؛ f.azamat58@yahoo.com

<sup>۳</sup> دانشیار دانشگاه خوارزمی و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده مسئول)؛ yahyghaedy@yahoo.com

## مقدمه

امروزه رویکردهای تعلیم و تربیت در جوامعی که مایل به رشد و توسعه مداوم‌اند، از تکیه بر حافظه‌محوری و انتقال اطلاعات دوری جسته و نقادانه اندیشیدن، توانایی استدلال، حل مسئله و تحلیل و تفسیر مطالب توسط دانش‌آموزان را مورد توجه قرار داده‌اند. جامعه ما نیز همچون جوامع پیشرو، جهت رشد و استقلال خویش، نیازمند پرورش افرادی خلاق، منتقد، منطقی و شهروندانی مسئول در ایجاد اجتماعی متعهد است و به‌یقین پرورش چنین جامعه‌سازانی مستلزم تحول نظام آموزشی کشور می‌باشد به‌گونه‌ای که کانون تمرکز فرایندهای آموزشی از تعلیم به تأمل، انتقال یابد. به‌رغم مطالعات و پژوهش‌های نظری و میدانی فراوانی که در قلمروی برنامه آموزش تفکر صورت گرفته، هنوز شاهد آن هستیم که مهارت‌های فکری به‌گونه‌ای صحیح و دقیق در برنامه درسی و روش‌های تدریس مدارس ما گنجانده نشده و هنوز هم محتوای آموزشی و کتاب‌های درسی، که ابزارهای اصلی برنامه آموزشی ما هستند، با مسائل زندگی دانش‌آموزان ارتباط کمی دارند. از این‌رو، ضرورت پرداختن به برنامه‌ها و روش‌هایی که بتواند توانایی‌های یادشده را در دانش‌آموزان تقویت کند، بیشتر احساس می‌گردد. به‌گمان، بتوان برنامه فلسفه برای کودکان را برنامه‌ای جامع دانست که تحقق توأمان اهداف پیش‌گفته در دانش‌آموزان را سرلوحه خویش قرار داده و به تقویت مهارت‌های فکری دانش‌آموزان در ابعاد مختلف، توجه ویژه نشان داده است.

اما سخن گفتن از فلسفه برای کودکان به‌مثابه روشی نوپا در جهت پرورش اندیشه، همواره با چالش‌هایی مواجه بوده است. این چالش‌ها به‌ویژه در ایران، در دو حیطه نظری و اجرایی شایسته توجه هستند. در حیطه نظری، چالش‌های این برنامه از این ایده نادرست نشئت گرفته است که کودکان قادر به درک مفاهیم انتزاعی نبوده و نمی‌توانند فلسفه‌ورزی کنند (موریس، ۱۳۹۱) از این‌رو در بادی امر، گام نهادن در این عرصه نیازمند مرتفع کردن موانع نظری و ایجاد نگاه خوش‌بینانه‌تر نسبت به امکان آموزش فلسفه به کودکان و درک ضرورت پرورش تفکر به شیوه فلسفی است. اما، با عبور از موانع نظری، در حیطه اجرایی نیز این برنامه از دانش و مهارت

ناکافی مرییان، برنامه‌های درسی مدون، روش‌های سنتی حاکم بر مدارس و کمبود امکانات رنج می‌برد (عظمت‌مدار فرد، ۱۳۹۶، ص. ۵).

در همین زمینه، کمبود کتاب‌های داستان بومی نیز از چالش‌های مهمی است که این برنامه در حیطه اجرایی با آن دست و پنجه نرم می‌کند. به دلیل چنین کمبودی، اغلب داستان‌های مورد استفاده در حلقه‌های کندوکاو ترجمه داستان‌هایی است که متخصصان این برنامه در کشورهای دیگر، تألیف کرده‌اند. چالش برانگیز بودن این مسئله از آن رو است که استفاده از کتاب‌های ترجمه‌ای و اقتباسی به منزله نادیده گرفتن تفاوت در فرهنگ‌ها، ارزش‌ها و مسائل جوامع مختلف است. این نکته‌ای است که یسپرسن<sup>۱</sup>، فیلسوف دانمارکی، بر آن تأکید می‌کند. بنا به باور یسپرسن، متون داستانی فرهنگ‌وابسته‌اند. بر همین اساس، او با نقد محتوای داستان‌های لیپمن، این داستان‌ها را متناسب با فرهنگ آمریکایی دانسته و استفاده از آن‌ها را برای سایر جوامع مناسب نمی‌داند (عظمت‌مدار فرد، ۱۳۹۶، ص. ۶). اولشات<sup>۲</sup>، از بنیان‌گذاران «مرکز کودکان و نوجوانان فیلسوف نروژ»، نیز بر همین نکته پای می‌فشرد. وی در این زمینه اظهار می‌دارد که عناصر فرهنگی در پی‌ریزی یک رویکرد ملی از فلسفه برای کودکان مؤثر هستند. به‌عنوان مثال، مسئله اصلی فرهنگی در نروژ، «اهمیت صداقت» است. از این‌رو، زمانی که ما همراه با کودکان یا بزرگسالان فلسفه‌ورزی می‌کنیم، معمولاً آن را امری جدی و مهم می‌انگاریم (ناجی، ۱۳۹۰). خسرونژاد نیز داستان‌های کودکان را متأثر از ویژگی‌های فرهنگی و بومی هر جامعه دانسته و در این باره می‌گوید: «گرچه امروز، قلمروی نظریه‌پردازی در ادبیات کودک به گونه‌ای ژرف، متأثر از اندیشه جهانی است، اما ضرورت‌ها و ویژگی‌های درون‌زای هر جامعه و فرهنگ، سرانجام مظهر خود را بر هر اثر ادبی کودک و یا هر نظر ادبی در این حیطه خواهد زد» (خسرونژاد، ۱۳۸۲، ص. ۱۳۲).

<sup>۱</sup>. Per Jespersen

<sup>۲</sup>. Oyvind Olsholt

گفتنی است در گستره متون داستانی کهن فارسی، حکایت‌ها و داستان‌های طنز به‌رغم برخوردار بودن از مضامین فکری و فلسفی، تاکنون مورد غفلت یا بی‌اعتنایی قرار گرفته‌اند. ارتباط طنز با فلسفه‌ورزی از آن رو است 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 محدوده جهل ذاتی بشر بوده و هدف آن نقد، بیدارسازی و آگاه کردن است، همان‌طور که طنز در ورای گفتاری مضحک و خنده‌دار، در پی همان مقصود است (عظمت‌مدار فرد، ۱۳۹۶، ص. ۶).

جان موریل<sup>۱</sup>، استاد فلسفه دانشگاه پنسیلوانیا و بنیان‌گذار انجمن بین‌المللی مطالعات طنز، همانندی‌های فراوانی را درباره 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 درباره چیزهایی هستند که متفاوت با واقعیت‌های کنونی است (موریل، ۱۳۹۲، صص. ۲۰۹-۲۱۰).

در ادبیات فارسی، طنز جایگاه ویژه و دیرینه‌ای دارد، اما در گستره ادبیات کودک تاکنون آن‌گونه که باید مورد توجه قرار نگرفته است. از آنجا که یکی از اهداف برنامه فلسفه برای کودکان، 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 درون‌مایه طنز مانند کلید گنجینه اسراری هستند که تا سال‌ها در ذهن کودک و نوجوان باقی مانده و یادآوری آن، به‌منزله به یاد آوردن نکات حکیمانه آن داستان است. افزون بر آن، کودک و نوجوان با خواندن این قبیل داستان‌ها می‌آموزد که بسیاری از سخنان طنز نمادین بوده و در

<sup>1</sup> John Morreall

ورای آن‌ها نکته‌ای نهفته است که درک آن ذهنی آگاه و نکته‌سنج را می‌طلبد. از این‌رو، نباید به راحتی از هر سخنی بگذرد حتی اگر آن سخن به ظاهر خنده دار بنماید.

با توجه به مطالب پیش گفته، پژوهش حاضر بر آن است که با پیروی از نظریه لیمن درباره مؤلفه‌های تفکر فلسفی، به تحلیل محتوای دو داستان طنز، از متون کهن و ادبیات معاصر فارسی بپردازد. در میان متون کهن، یک داستان از کتاب *مثنوی معنوی* و در میان متون معاصر، یک داستان از کتاب *طنز و شوخ طبعی ملانصرالدین اثر عمران صلاحی* انتخاب گردید. انتخاب حکایت‌های مثنوی، در ظرفیت بالای این داستان‌ها برای بحث و تأمل ریشه دارد و خوانش این داستان‌ها با نگرشی تأملی، به همراه پرسش‌ها و تمرین‌هایی که پس از هر داستان طراحی می‌گردد، می‌تواند محرک مناسبی برای گفت‌وگو در حلقه‌های کندوکاو فلسفی باشد. همچنین، در بیان دلیل انتخاب حکایت‌های ملانصرالدین در میان متون معاصر، به سخنی از ایزابل میلون، بنیان‌گذار مؤسسه تمرین فلسفی در فرانسه و تسهیل‌گر فلسفه برای کودکان، بسنده می‌کنیم. او در مقدمه کتاب *فلسفیدن با ملانصرالدین* می‌گوید:

«ملانصرالدین یک شخصیت جهانی است با تمام ویژگی‌های انسان. هم می‌تواند هر کسی باشد هم هیچ‌کس. قادر است فارغ از خودش به خودش نگاه کند و بخندد. با حکایات او می‌توانیم به موضوعات مختلفی همچون دوستی، مرگ، حقیقت، دروغ، اعتماد و ... نزدیک شویم و در خصوص تمامی این موضوعات پرسش‌هایی از خود و کودکان پرسیم. این حکایات درباره زندگی روزانه ما حرف می‌زنند و به ما اجازه می‌دهند که از بالا به تفکراتمان و خودمان بیندیشیم» (برنی‌فیه و میلون، ۱۳۹۵، ص. ۱۶).

در تحلیل داستان‌ها، دیدگاه لیمن از این نظر اهمیت دارد که وی پیشگام جنبش فلسفه برای کودکان بوده و برای نخستین بار «با اضافه کردن تفکر مراقبتی (مسئولانه) به انواع دیگر تفکر، تلاشی در جهت ایجاد خوشبختی و دموکراسی در جامعه از خود نشان داده و رویکرد انسانی‌تری نسبت به مهارت‌های تفکر دارد» (ترن، ۲۰۱۳). از این‌رو، دیدگاه لیمن صبغه‌ای اخلاقی به مؤلفه‌های تفکر فلسفی بخشیده است.

## بازنگری پژوهش‌های انجام شده

برخی پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه برنامه فلسفه برای کودکان که با موضوع و اهداف پژوهش حاضر مرتبط‌اند، عبارت‌اند از:

پناهی (۱۳۹۰) در مقاله «بررسی و مقایسه شیوه آموزش تفکر نزد فریدالدین عطار و متیو لیپمن» به این نتیجه دست یافت که دیدگاه عطار و لیپمن در زمینه موضوع آموزش (فلسفه)، هدف آموزش (ارتقای تفکر و اتخاذ تصمیم آزادانه برای خود) و شیوه آموزش، شباهت زیادی با هم دارند، به گونه‌ای که عطار نیز همچون لیپمن با استفاده از شیوه قصه‌گویی به پرورش تفکر پرداخته و شخصیت‌های داستان‌هایش با یکدیگر گفت‌وگو می‌کنند و سؤالات تفکربرانگیز و فلسفی از یکدیگر می‌پرسند.

سهرابی (۱۳۹۰) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان *مقایسه افسانه‌های ایرانی، کتاب‌های داستانی-تصویری ایرانی و کتاب‌های داستانی-تصویری خارجی بر مبنای مؤلفه-های تفکر فلسفی*، بر اساس مؤلفه‌های تفکر فلسفی فیلیپ کم به مقایسه سه گروه ادبیات داستانی متناسب برای گروه سنی الف و ب پرداخته است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که از این سه گروه، کتاب‌های داستانی-تصویری ایرانی از جهت مؤلفه‌های تفکر فلسفی غنی‌تر بوده‌اند.

اکبری (۱۳۹۱) نیز در رساله دکترای خود به بررسی مضامین فلسفی داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی به منظور استفاده در برنامه 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.

مرعشی و هاشمی و مقیمی گسک (۱۳۹۱) در مقاله‌ای بر اساس ملاک‌های مورد نظر در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، به تحلیل محتوای کتاب‌های درسی *بخوانیم و بنویسیم* و

هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی پرداخت. نتایج پژوهش نشان‌دهنده آن بود که در کتب درسی مورد بررسی، مقوله استدلال بیش‌ترین و مقوله داوری، کم‌ترین میزان فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند.

حمیدی (۱۳۹۲) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با توجه به شاخص‌های فلسفی، ادبی و تربیتی به گزینش داستان‌هایی از شاهنامه برای استفاده در برنامه فلسفه برای کودکان پرداخته است. پژوهش‌گر سرانجام به این نتیجه رسیده که داستان‌های شاهنامه در صورتی که درست بازنویسی شوند، از قابلیت لازم برای استفاده در برنامه فلسفه برای کودکان برخوردار می‌باشند. معجد حبیبی عراقی و همکاران (۱۳۹۲) در مقاله‌ای به بررسی چهار اثر برگزیده تعلیمی از ادبیات کلاسیک یعنی کلیله و دمنه، مثنوی معنوی، گلستان و بوستان پرداخته‌اند و از میان آن‌ها به گزینش ۹۸ داستان بر اساس معیارهای طرح شده از سوی سردمداران برنامه برای داستان - محتوای فلسفی، مهارت‌های فکری، کندوکاوپذیری و شیوه پایان‌بندی - پرداخته‌اند. نتیجه 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 به کار گرفت.

حسام‌پور و مصلح (۱۳۹۳) در مقاله‌ای به تحلیل متن و تصویر چند داستان رایج و در دسترس کودکان بر پایه نظریه متیوز پرداخته است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که داستان‌ها علاوه بر برخورداری از عناصر ادبی چون تخیل و شیوایی کلام، واجد برخی مؤلفه‌های فلسفی مانند اخلاق، هویت‌یابی و طبقه‌بندی نیز هستند.

اکبری و مسعودی (۱۳۹۳) در پژوهشی که بر روی متون حکیمان مسلمان انجام داده‌اند، به این نتیجه دست یافته‌اند که آثار اندیشمندانی چون ابن طفیل، سهروردی، اخوان‌الصفاء، ابوریحان بیرونی، مولانا، ابوعلی سینا و شهید مطهری، به دلیل بهره‌مند بودن از ویژگی‌هایی چون سادگی، قابل فهم بودن، حکایت‌گونه بودن و شمول مضامین عقلانی، جهت حلقه‌های کندوکاو مناسب بوده و همانندی‌هایی را میان این حکایت‌ها و داستان‌های لیپمن برشمرده‌اند.

بیرجند (۱۳۹۳) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان *بررسی تناسب محتوای داستان‌های ایرانی گروه سنی ج با مهارت‌ها و مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیمن*، به شناسایی ۹ مهارت و ۳۴ مؤلفه در جامعه پژوهش پرداخت. نتایج پژوهش حاکی از حضور بیش‌تر دو مؤلفه «جست‌وجوی دلایل در موقعیتی خاص» و «طرح پرسش پژوهشی» در داستان‌ها بود.

میرزایی میرآبادی، اسلامی و آفانی (۱۳۹۵) در تحقیقی به «تحلیل محتوای کتب درسی تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی و تفکر و سبک زندگی پایه هفتم و هشتم متوسطه اول از منظر برنامه فلسفه برای کودکان» پرداختند. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که در کتب پیش‌گفته، ۵۴ مورد به مهارت استدلال، ۷۲ مورد به مهارت تحقیق و ۶۵ مورد به مهارت مفهوم‌سازی یا سازمان‌دهی اطلاعات پرداخته شده است. از حیث پایه تحصیلی نیز بیشترین توجه به ابعاد این برنامه، در پایه هفتم و کم‌ترین توجه در پایه ششم صورت گرفته است.

مروری بر مطالب ارائه شده در پیشینه، ضرورت پرداختن به موضوع پژوهش حاضر را نشان می‌دهد. در بین پژوهش‌هایی که ذکر گردید، پژوهش‌های اکبری (۱۳۹۱)، حمیدی (۱۳۹۲) و مجید حبیبی عراقی و همکاران (۱۳۹۲) به‌طور مشخص با پژوهش حاضر از این نظر شباهت دارند که در هر سه پژوهش، داستان‌هایی از متون ادب فارسی انتخاب و به‌منظور استفاده در حلقه‌های کندوکاو مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. اما، آنچه پژوهش‌های یاد شده را از پژوهش حاضر متمایز می‌گرداند، وجود جامعه پژوهش متفاوت در آن‌ها و تحلیل داستان‌ها بر اساس ملاکی متفاوت می‌باشد. از این‌رو، با آن‌که فرض وجود پژوهش‌هایی در این حوزه که به هر دلیلی از چشم نگارندگان دور مانده باشد محال نیست، اما آنچه فراروی ماست نشان می‌دهد که تاکنون پژوهشی درباره تجزیه و تحلیل حکایت‌های طنز ادب فارسی از حیث مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیمن، انجام نشده است.

### پرسش‌های پژوهش

پرسش‌هایی که این پژوهش در صدد پاسخ‌گویی به آن‌هاست، عبارت‌اند از:

۱. کدام‌یک از مؤلفه‌های تفکر فلسفی از دیدگاه لیمن، در داستان *روباہ و درازگوش*

در *بارگاه شیر* وجود دارند؟



۲. کدام یک از مؤلفه‌های تفکر فلسفی از دیدگاه لیپمن در داستان بزرگ شهر وجود

دارند؟

۳. کدام یک از داستان‌ها از مؤلفه‌های تفکر فلسفی بیشتری برخوردار است؟

### مؤلفه‌های تفکر فلسفی در دیدگاه لیپمن

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 از این ابعاد، مؤلفه‌هایی ذکر کرده است. در این بخش، به بیان مختصری درباره مؤلفه‌های تفکر فلسفی پرداخته و در ادامه، به شناسایی این مؤلفه‌ها در داستان‌ها می‌پردازیم.

**تفکر انتقادی:** از نظر لیپمن، تفکر انتقادی تفکری است که تسهیل‌کننده داوری، مبتنی بر معیار، خوداصلاح و حساس به زمینه است (لیپمن، ۲۰۰۳، ص. ۲۲۳). به اعتقاد لیپمن، داوران خوب در مواجهه با اندیشه‌ها و روش‌های تازه، همواره دارای ذهنی گشوده و انعطاف‌پذیر هستند (لیپمن، ۱۹۸۰). در یک داوری صحیح، مقایسه چیزها و شناسایی روابط آن‌ها از اهمیت زیادی برخوردار است. اگر چیزی وجود نداشت که با چیزهای دیگر ارتباط نداشت، روابط معنی نداشت و داوری شکل نمی‌گرفت (جهانی، ۱۳۸۲، ص. 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 (لیپمن، ۲۰۰۳، صص. ۲۳۳-۲۳۷).

از دیگر ویژگی‌های عمده 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، دارای سابقه‌ای معتبر بوده و به‌طور قوی مؤثر و نافذ باشد (لیپمن، ۲۰۰۳، صص. ۲۱۲-۲۱۴). 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 (جهانی، ۱۳۸۲، ص. ۱۶۵).

خوداصلاحی<sup>۱</sup> نیز از مهم‌ترین فواید تبدیل کلاس درس به اجتماع پژوهش‌گر است. در چنین اجتماعی، دانش‌آموزان نه تنها درباره موضوعات و مفاهیم مختلف فلسفی، اخلاقی و اجتماعی فکر می‌کنند، بلکه به تفکر درباره تفکر یا فراشناخت نیز می‌پردازند تا شیوه‌ها و رویه‌های یکدیگر را اصلاح کنند (جهانی، ۱۳۸۲). این فرایند شامل کشف تناقض‌ها در گفت‌وگوهای دیگران، اشاره به فرضیات مغالطه‌آمیز و یا استنتاج‌های نامعتبر در استدلال‌ها، درخواست دلیل از آن‌ها و نشان دادن تعریف‌های نادرست و مبهم متن می‌باشد (لیمن، ۲۰۰۳، ص. ۲۲۴). از این‌رو، چون هر یک از اعضاء به نوعی روش‌شناسی اجتماع را درونی می‌کنند، قادرند تفکر خود را هم اصلاح نمایند (جهانی، ۱۳۸۲). خوداصلاحی به معنای به پرسش کشیدن فرآیند تفکر خود، کشف نقاط ضعف و اصلاح آن می‌باشد (لیمن، ۲۰۰۳، ص. ۲۴۲). آخرین ویژگی تفکر انتقادی این است که این نوع تفکر به متن یا زمینه‌ای که شکل می‌گیرد، حساس است. حساسیت به زمینه<sup>۲</sup> به معنای داشتن فهمی عمیق نسبت به موارد زیر است و متفکر انتقادی در داوری خود این موارد را در نظر می‌گیرد: توجه به شرایط استثنایی و نامتعارف، ارزیابی چیزها با توجه به زمینه و موقعیت‌های ویژه خودشان و نه بر اساس قواعد کلی و در نظر گرفتن احتمال وجود شواهد مخالف در یک موقعیت (لیمن، ۲۰۰۳، ص. ۲۱۹). نمونه‌های دیگری از حساسیت به زمینه را می‌توان در کاوش‌های فلسفی دانش‌آموزان مشاهده کرد که می‌کوشند به تفسیری درست از متون دست یابند و در تفسیر خود به اهداف گویندگان توجه می‌کنند. همچنین می‌کوشند تفاوت بین موقعیت‌های به‌ظاهر مشابه که دارای

1. Self-correction

2. Sensitivity to context

نتایج متفاوتی بوده‌اند را تشخیص داده و در ترجمه یک متن، تفاوت معنایی برخی واژه‌ها و اصطلاحات را در فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف در نظر بگیرند (لیپمن، ۲۰۰۳، ص. ۲۲۴).

**تفکر خلاق:** تفکر خلاق در تعریف لیپمن (۲۰۰۳، ص. ۲۴۸) عبارت است از «تفکر درباره چگونگی بیان کردن آنچه شایسته بیان است، چگونگی ساختن آنچه شایسته ساختن است و چگونگی انجام آنچه شایسته انجام است». لیپمن گفتگوهای سازمان‌دهی‌شده، منظم و منطقی در یک اجتماع پژوهشی را نه تنها مانعی برای پیدایش عملکردهای خلاقانه دانش‌آموزان نمی‌بیند، بلکه بر این باور است که اجتماع پژوهشی یک جامعه کاوشگر است که در تفکر چند بعدی درگیر بوده و به اشتراک گذاشتن ایده‌ها و نظرها، سبب می‌گردد که توانایی‌های خلاقانه دانش‌آموزان برانگیخته گردد (لیپمن، ۲۰۰۳، ص. ۲۵۵). از این رو، گفت‌وگو در حلقه‌های کندوکاو فلسفی محرک مؤثری در پیدایش و تقویت تفکر انتقادی و خلاق خواهد بود. به منظور فهم بیشتر تفکر خلاق، لیپمن (۲۰۰۳، صص. ۲۴۶ و ۲۴۷) ویژگی‌ها و مؤلفه‌هایی را برای آن برمی‌شمرد که مهم‌ترین آن عبارت‌اند از: اصالت (تفکر درباره موضوع‌های بکر و اصیل)، تخیل (تصور کردن جهان فرضی)، استقلال (تأیید نکردن امور و افکار دیگران پیش از فکر کردن)، نوآوری (ارائه راه حل‌ها و فرضیه‌های نوآورانه)، آزمون‌گری (به آزمون گذاشتن دائم فرضیه‌ها) و خود-استعلائی (تلاش دائمی برای عبور از مراحل قبلی)، ثمربخش بودن (رسیدن به نتایج سودمند)، شگفتی (ایجاد حیرت)، کل‌نگری (توجه به روابط جزء و کل در دست‌یابی به نتیجه). گفتنی است که ویژگی‌های ثمربخش بودن و شگفتی معطوف به نتایج تفکر خلاق بوده و سایر ویژگی‌ها به فرایند این تفکر مربوط می‌گردند.

**تفکر مسئولانه (مراقبتی):** برای لیپمن، توجه به احساسات، هیجانات و عواطف به قدری حائز اهمیت است که یکی از فصل‌های آخرین کتابش (۲۰۰۳) را به بررسی رابطه عواطف با شناخت اختصاص داده است. او نحوه تأثیر عواطف بر تفکر را نشان داده و معتقد است که تفکر باید به نوعی 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 درباره نحوه کارشان تفکر می‌کنند. در واقع، لیپمن «با اضافه کردن تفکر مراقبتی به انواع دیگر تفکر، تلاشی در جهت ایجاد خوشبختی و دموکراسی در جامعه از خود نشان داده و رویکردی انسانی‌تر نسبت به مهارت‌های تفکر دارد» (ترن، ۲۰۱۳).

در باور لیپمن، تفکر مراقبتی سبک یا بُعدی از تفکر است که معنایی دوگانه دارد؛ زیرا از یک سو به معنای فکر کردن همراه با نگرانی درباره موضوع تفکر ما است، و از سوی دیگر، نگرانی درباره روش تفکر خود است. به اعتقاد لیپمن، بدون مراقبت، تفکر عاری از مؤلفه‌های ارزشی است (لیپمن، ۲۰۰۳، ص. ۲۶۲). وی تفکر مسئولانه 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 توضیح مختصری درباره هر یک پرداخته 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 ما به آن‌ها توجه می‌کنیم و آن‌ها را از دیدگاه خاص با هم مقایسه و هم‌سنجی می‌کنیم، شباهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها را ارج می‌نهیم. از این‌رو، ارزش‌گذاری و در پی آن، قدردانی، نتیجه 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، می‌توانند خطاپذیر باشند. دست کم برخی از هیجانات صرفاً نتایج روان‌شناختی قضاوت انسان نیستند، بلکه خود قضاوت هستند. به‌عنوان نمونه، اگر شما پس از مشاهده 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 در حالی که، خشم مناسب است و مناسب بودن دقیقاً یک معیار شناختی مانند پیوستگی یا ربط است.

**تفکر فعال:** لیپمن علاوه بر هیجان‌ات، برخی از اعمال را نیز شناختی و در زمره تفکر مسئولانه دانسته و از آن‌ها به عنوان تفکر فعال (عامل) یاد می‌کند. یکی از اقسام این نوع تفکر، اعمالی است که در جهت حفظ و نگهداری از امور ارزشمند انجام می‌گیرد. به عنوان نمونه، مردم تلاش می‌کنند که قیافه 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. به عنوان نمونه، برخی از موقعیت‌ها در بازی بیس‌بال مستلزم قضاوت‌های خلاقانه بوده و به همین جهت لیپمن آن‌ها را در زمره فعالیت‌های شناختی قرار می‌دهد.

**تفکر هنجاری:** منظور از تفکر هنجاری، اندیشیدن درباره امور ارزشمند و اخلاقی است. به عبارتی کودکان باید بتوانند موضوعات اخلاقی را تشخیص داده و در مورد آن‌ها به گونه‌ای منطقی بیان‌دهند. در واقع، 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 داده و نامطلوب بودن ضد ارزش‌ها را نشان دهد.

**تفکر همدلانه:** واژه 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 شده 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 (لیپمن، ۲۰۰۳، صص. ۲۶۴-۲۷۰).

ویژگی‌های پیش‌گفته، از مهم‌ترین ویژگی‌های تفکر فلسفی از دیدگاه لیپمن بودند که مبنای تنظیم یک جدول محقق‌ساخته قرار گرفتند. بر این اساس، مؤلفه‌های تشریح شده در کتاب *تفکر در آموزش و پرورش* (۲۰۰۳) خلاصه شده و چند مؤلفه دیگر نیز که به طور پراکنده در کتاب *فلسفه در کلاس درس* (۱۹۸۰) و *فلسفه به مدرسه می‌رود* (۱۹۸۸) وجود داشتند، به جدول اضافه شدند. ذکر این نکته ضروری است که در بُعد تفکر انتقادی، مؤلفه

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 شده است.

جدول ۱- مؤلفه‌های تفکر فلسفی از دیدگاه لیمن

مؤلفه‌های تفکر فلسفی		ابعاد تفکر فلسفی
به پرسش کشیدن فرآیند تفکر خود، کشف نقاط ضعف و اصلاح آن	خوداصلاحی	تفکر درباره تفکر (فراشناخت)
کشف تناقض‌ها و مغالطه‌ها در گفت‌وگوهای دیگران، اشاره به خطاها در استدلال‌های دیگران، نشان دادن عبارت‌های مبهم آن‌ها، نشان دادن تعریف‌های نادرست آن‌ها و درخواست دلیل برای گفته‌هایشان	دگراصلاحی	
انعطاف و گشودگی ذهن در مواجهه با اندیشه‌ها و روش‌های جدید، مقایسه چیزها و درک روابط آن‌ها، توجه به معیارها در مقایسه‌ها، استدلال منطقی، توانایی حل مسئله	داوری صحیح	تفکر انتقادی
توجه به شرایط استثنایی و نامتعارف، ارزیابی چیزها با توجه به زمینه و موقعیت-های ویژه خودشان، در نظر گرفتن امکان وجود شواهد مخالف، تشخیص تفاوت بین موقعیت‌های به‌ظاهر مشابه با پیامدهای مختلف، تفسیر صحیح کلام و درک صحیح شنیده‌ها، توجه به اهداف گوینده در ترجمه و تفسیر کلام و در نظر داشتن تفاوت‌های معنایی برخی واژه‌ها در فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف.	حساسیت به زمینه یا متن	
اصالت، کل‌نگری، تخیل، استقلال، نوآوری، آزمون‌گری، خود استعلایی، شگفتی و ثمربخش بودن		تفکر خلاق
تفکر قدردان (ارزش‌گذار)، تفکر عاطفی، تفکر فعال (عامل)، تفکر هنجاری، تفکر همدلانه		تفکر مراقبتی

## روش تحقیق

پژوهش حاضر برای دست‌یابی به هدف خود، از میان روش‌های گوناگون، روش «تحلیل محتوای کیفی» را برگزیده است. تحلیل محتوای کیفی بر اساس تقسیم‌بندی میرینگ به دو شکل تحلیل محتوای کیفی استقرایی و تحلیل محتوای کیفی قیاسی قابل انجام است (میرینگ، ۲۰۰۰، ص. ۵). در پژوهش حاضر، از الگوی قیاسی بهره گرفته شد؛ بدین صورت که محتوای داستان‌ها با جدولی که بر اساس آثار لیپمن در مراحل اولیه پژوهش توسط محققان تدوین شده، تطبیق داده شد و مؤلفه‌های تفکر نهفته در آن‌ها شناسایی و استنتاج شدند. واحدهای تحلیل در این پژوهش، جمله‌ها، پاراگراف‌ها و کل اثر است و تلاش پژوهش‌گر بر این است که با در نظر گرفتن تمام جملات، در کنار کلیت اثر، میزان وجود مؤلفه‌های تفکر فلسفی را در داستان‌ها بسنجد. به همین منظور، پس از تحلیل هر داستان جدولی تنظیم گردیده که نتایج این تحلیل را با توجه به ابعاد سه‌گانه تفکر فلسفی با دو شیوه مستقیم و غیرمستقیم نشان می‌دهد. در شیوه مستقیم گزاره، عبارت یا کلمه‌ای که نشان‌گر وجود مؤلفه موردنظر است آورده شده و در شیوه غیرمستقیم مؤلفه‌ها با توجه به برداشت کلی از چند گزاره یا پاراگراف یا کل داستان استنتاج شده‌اند. توجه به کلیت اثر در تحلیل سبب گردید که پژوهش‌گر در تحلیل داستان‌ها به وجود مؤلفه‌هایی پی ببرد که هیچ عبارت یا جمله آشکاری در داستان برای آن‌ها وجود نداشت و کلیت داستان، به‌گونه‌ای ضمنی و پنهان بر وجود آن مؤلفه دلالت می‌کرد.

در تحقیق حاضر، جامعه پژوهش داستان‌های طنز ادب فارسی است که به دلیل گستردگی و مطلوب نبودن تمامی آثار آن، از روش نمونه‌گیری هدفمند (میکوت و موراس، ۱۹۵۵) استفاده شد. در این روش، افراد یا منابعی مورد بررسی قرار می‌گیرند که بیش‌ترین اطلاعات را در رابطه با موضوع ارائه می‌دهند. از این‌رو، محققان به‌گونه‌ای هدفمند داستان‌هایی را از جامعه پژوهش برگزید که ظرفیت بیشتری جهت استنتاج مؤلفه‌های تفکر فلسفی داشتند. بر همین اساس، پس از مطالعه این متون و با مشورت متخصصان برجسته ادبیات فارسی، دو داستان طنز،

<sup>1</sup>. Maykat & Morehous

یکی از متون کهن و دیگری از متون معاصر انتخاب گردید. روباه و درازگوش در بارگاه شیر از مثنوی و بزرگ شهر از طنز و شوخ‌طبعی ملانصرالدین داستان‌هایی هستند که در این پژوهش انتخاب و با روش پیش گفته تحلیل شدند.

### تحلیل و بررسی داستان‌ها

در این قسمت از مقاله به تحلیل و بررسی داستان‌های منتخب پرداخته می‌شود:

الف - داستان روباه و درازگوش در بارگاه شیر: خلاصه این داستان چنین است (قاسم‌زاده، ۱۳۸۹، ص. ۴۶۳): داستان مربوط به درازگوش (خر) بارکشی است که در منطقه‌ای خشک و بی‌آب و علف زندگی می‌کند و روزگار سختی را می‌گذراند. در نزدیکی آن منطقه بیشه سرسبزی است که حیوانات زیادی به همراه شیر در آنجا زندگی می‌کنند و غذای این حیوانات، باقی‌مانده شکار شیر است. اما مدتی است که شیر به دلیل درگیر شدن با فیل، زخمی شده و نمی‌تواند به شکار برود. به همین دلیل سایر حیوانات هم از خوردن غذای درست و حسابی محروم شده‌اند. یک روز شیر به روباه گفت: «اگر در اطراف این بیشه درازگوشی پیدا کنی و با نیرنگ او را به اینجا بیاوری، آن را می‌خورم و نیرو پیدا می‌کنم. پس از آن می‌توانم به شکار بروم و روزی خودم و شما را فراهم کنم.» روباه با شنیدن حرف‌های شیر به سراغ درازگوش بارکش رفت. سلام گرمی کرد و گفت: «در این صحرای خشک و بی‌آب و علف چه کار می‌کنی؟ چرا برای به دست آوردن غذا به جای دیگری نمی‌روی؟ چرا هیچ تلاشی نمی‌کنی؟» درازگوش جواب داد: «کسانی که تلاش می‌کنند به خاطر آن است که توکلشان کم است. آن کسی که به ما جان داده، نان و غذا هم می‌دهد و قسمت هر کسی را برای او می‌فرستد. نیازی به تلاش نیست. باید صبور بود و قناعت کرد.» روباه گفت: «خداوند به تو دست داده تا با آن تلاش کنی و کاری انجام بدهی. مفت‌خوری و تن‌پروری کار درستی نیست. من در چمن‌زار سرسبزی زندگی می‌کنم که مثل باغ بهشت است و از هر طرف آن چشمه آبی جاری است. بیا با هم به آنجا برویم.» درازگوش قبول نمی‌کرد و گفت وگویی آن‌ها درباره تلاش و توکل به درازا کشید. اما سرانجام روباه موفق شد با چرب‌زبانی و دادن وعده‌های دروغ، درازگوش را فریب دهد و با خودش به چمن‌زار ببرد. از آن طرف، شیر که



صبر و طاقت نداشت از مدتی قبل، بالای تپه رفته بود. درازگوش از دور شیر را بالای تپه دید و فهمید که چه خطری او را تهدید می‌کند. بنابراین پا به فرار گذاشت. روباه ناراحت و اعتراض‌کنان به سوی شیر رفت و گفت: «چرا کمی صبر نکردی تا من بدون دردسر درازگوش را به دام تو بیندازم؟» شیر گفت: «فکر می‌کردم که هنوز زور و توان دارم. نمی‌دانستم که تا این اندازه ضعیف شده‌ام. گرسنگی بیش از حد عقل مرا از بین برده. اگر بتوانی دوباره او را برگردانی، منت بر سر من گذاشته‌ای». روباه که به نیرنگ‌بازی خود و ساده‌لوحی درازگوش اطمینان داشت، دوباره به سمت او به راه افتاد. درازگوش تا او را دید گفت: «من با تو چه کرده بودم که این‌طور با من دشمنی می‌کنی؟ علت کینه‌توزی تو را نمی‌دانم. چرا می‌خواستی مرا به دام شیر بیندازی؟» روباه جواب داد: «آن چیزی که تو روی تپه دیدی، طلسم و جادو بود. اگر طلسم و جادو نمی‌گذاشتم، هر شکم‌پرستی به این چمن‌زار حمله‌ور می‌شد و همه خوراکی‌ها را حیف و میل می‌کرد». درازگوش ابتدا زیر بار دروغ‌های روباه نرفت، اما روباه دست‌بردار نبود و گرسنگی هم او را از پا درآورده بود. به همین دلیل تسلیم شد و یک بار دیگر به همراه روباه به سمت چمن‌زار به راه افتاد. این مرتبه شیر صبر کرد تا درازگوش به اندازه کافی نزدیک شود. درازگوش تا شیر را دید آهی از سر پشیمانی کشید. اما پشیمانی او دیگر سودی نداشت. شیر حمله کرد و او را خورد و تنها چیزی که از درازگوش باقی گذاشت دل و جگر آن بیچاره بود. سپس برای خوردن آب به سمت چشمه رفت. روباه که گرسنه بود از فرصت استفاده کرد و دل و جگر درازگوش را خورد. وقتی شیر برگشت، سراغ دل و جگر را گرفت. روباه گفت: «این درازگوش اگر دل و جگر داشت، دوباره فریب مرا نمی‌خورد و اینجا نمی‌آمد.»

**تحلیل داستان (الف):** یکی از اندیشه‌های محوری این داستان، جدال بین جهد و توکل است که از طریق شخصیت‌های فریب‌کار و فریب‌خورده آن به نمایش گذاشته شده است. توکل در لغت به معنای رها کردن کار و واگذار کردن آن به خدا و جهد نیز به معنای سعی و کوشش برای انجام کاری است و آن‌طور که از معنای این دو واژه بر می‌آید، مخالف یکدیگرند. آنچه این موضوع را چالش‌برانگیز می‌سازد، اندیشیدن و گفت‌وگو پیرامون مُتافی

بودن یا نبودن تلاش و توکل در عمل است، و آفریننده داستان به شکل شایسته‌ای مخاطب را با این مسئله بنیادین مواجه ساخته و نتیجه‌گیری نهایی را بر عهده خود او می‌گذارد. از این رو، داستان خواننده را به سوی یافتن ملاک‌ها و داوری صحیح درباره موضوع تلاش و توکل سوق داده و خوانش آن در حلقه‌های کندوکاو همراه با طرح و تدوین پرسش‌ها و تمرین‌های مناسب، بستر مناسبی را در جهت رشد تفکر انتقادی فراهم می‌سازد.

از دیگر ظرفیت‌های موجود در داستان آشناسازی مخاطب با مفهوم حساسیت به زمینه است. این مؤلفه به گونه‌ای غیرمستقیم از گفت‌وگوی شیر با روباه قابل استنتاج است. از دیرباز شیر مظهر اقتدار و توان و علامت خاص کسانی بوده که از حیث مرتبت و مقام بر دیگران تقدم داشته‌اند. شیر در هنر و فرهنگ بسیاری ملت‌ها سمبول دلاوری، درندگی، سلطنت، شجاعت، عقل و قدرت است (یا حقی، ۱۳۸۸، صص. ۵۳۰-۵۳۳)، اما در این داستان بر اساس شرایط، نوع گفت‌وگوی شیر با روباه متفاوت است. در ابتدای داستان زبان شیر زخمی، زبان امر است. اما ناگهان به یاد می‌آورد که زخمی و ناتوان است. بنابراین به تعهد دادن به روباه و سپس به امری ملایم‌تر اکتفا می‌کند. در گفت‌وگوی بعدی که پس از گریختن درازگوش صورت می‌گیرد، زبان شیر به شدت زیردستانه و ملتسمانه است، زیرا او تلاش‌های روباه را بر باد داده و هر دو همچنان گرسنه‌اند. بنابراین، شیر به موقعیت خاص خود و شرایط نامعمول و نامتعارفی که در آن قرار گرفته، توجه دارد و به همین دلیل در این داستان کمتر شاهد جمله‌ای از زبان شیر هستیم که آمرانه باشد و بیشتر جمله‌ها دوستانه و حتی ملتسمانه هستند. از این رو، شخصیت‌پردازی داستان به دلیل توجه به شرایط و موقعیت نامعمول (توجه به شرایط استثنایی و نامتعارف) حاوی مؤلفه حساسیت به زمینه بوده و امیدبخش پرورش تفکر انتقادی خواهد بود.

نوآوری و شگفتی از دیگر درون‌مایه‌های داستان در پرورش تفکر خلاق است. در این داستان شخصیت درازگوش دو بار توسط روباه فریب می‌خورد. یک‌بار در پی گفت‌وگوی ایدئولوژیک و بار دیگر، از طریق متوسل شدن به عقاید خرافی مانند طلسم و جادو که هر دو موقعیت حاصل به کار بستن راه حل‌های نوآورانه روباه است به گونه‌ای که خواندن داستان، شگفتی خواننده را برمی‌انگیزد. افزون بر این‌ها، در صحنه پایانی داستان نیز یک‌بار دیگر شاهد

بروز چنین نوآوری از سوی شخصیت روباه هستیم. روباه که پس از تلاش‌های مستمر همچنان گرسنه مانده، چاره‌ای نمی‌بیند جز آن که دل و جگر باقی مانده از شکار شیر را بخورد و پس از آن با دادن این پاسخ طنزآمیز که «این درازگوش اگر دل و جگر داشت، دوباره فریب مرا نمی‌خورد و اینجا نمی‌آمد»، در حقیقت، خود را از چنگال شیر تازه قوت‌یافته نجات می‌دهد. از این‌رو، داستان به دلیل آن که مؤلفه‌های نوآوری و شگفتی را در خود جای داده، از توان لازم در پرورش تفکر خلاق برخوردار می‌باشد.

مؤلفه دیگری که توان فلسفی داستان را در بعد تفکر مسئولانه نشان می‌دهد، مؤلفه تفکر هنجاری است. با نگاهی عمیق به شخصیت‌پردازی داستان و گفت‌وگوهای روباه و درازگوش می‌توان به این نتیجه دست یافت که عامل مهم نابودی شخصیت فریب‌خورده داستان، یعنی درازگوش، تاب نیاوردن او در مقابل وسوسه‌های روباه به‌عنوان شخصیتی است که نماد حيله‌گری بوده و با چرب‌زبانی می‌تواند به‌راحتی سایر حیوانات را فریب دهد و به دام بیندازد. خواندن داستان‌هایی از این دست که سرنوشت نهایی شخصیت ساده‌لوح آن ناکامی و یا نابودی است، دست کم مخاطبان کودک را به تأمل پیرامون سلسله عواملی که در پایان نافرجام داستان تأثیرگذار بوده‌اند، برمی‌انگیزد و هیچ دور از ذهن نیست که کودک پس تمرکز بر این مسئله، اهمیت توانایی «نه گفتن» و مقاومت در برابر پیشنهادهای وسوسه‌انگیز، اما پرخطر و آسیب‌زای دیگران را دریابد. از این‌رو، درون‌مایه داستان به دلیل توانایی ایجاد چنین نگرشی در مخاطب، دربردارنده مؤلفه تفکر هنجاری بوده و بدین ترتیب از زمینه‌های بکر و زایایی در جهت رشد تفکر مسئولانه برخوردار است. جدول شماره ۲ مؤلفه‌های تفکر فلسفی در داستان روباه و درازگوش در بارگاه شیر را نشان می‌دهد:

جدول ۲- تحلیل محتوای داستان روباه و درازگوش در بارگاه شیر بر اساس مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیپمن

مؤلفه‌های تفکر فلسفی			شیوه‌های تحلیل محتوا	
تفکر مراقبتی	تفکر خلاق	تفکر انتقادی	غیرمستقیم	مستقیم
		داوری صحیح (توجه به ملاک‌ها)	یافتن ملاک‌ها و داوری صحیح درباره موضوع تلاش و توکل	
		حساسیت به متن یا زمینه (توجه به شرایط استثنایی و نامتعارف)	به دلیل زخمی بودن شیر نوع گفت‌وگوی او با روباه بسیار دوستانه و گاهی ملتمسانه است.	
	نوآوری و شگفتی		حل مسئله گرسنگی از طریق فریب دادن درازگوش	
	نوآوری و شگفتی			این درازگوش اگر دل و جگر داشت، دوباره فریب نمی‌خورد و اینجا نمی‌آمد
تفکر هنجاری (اهمیت توانایی «نه گفتن» و مقاومت در برابر وسوسه‌ها)				

ب- داستان بزرگ شهر: این داستان چنین است (صلاحی، ۱۳۸۶، ص. ۱۵۰): یک روز ملانصرالدین به حمام می‌رفت. صاحب حمام جلوی او را گرفت و گفت: «امروز حمام مال بزرگان شهر است». مُلا پرسید: «بزرگان شهر چه کسانی هستند؟» صاحب حمام گفت: «نمی‌شناسی؟ کسانی هستند که وقتی در شهر ظاهر می‌شوند، همه آن‌ها را با انگشت به هم

نشان می‌دهند». ملاً چیزی نگفت و به خانه برگشت. فکری به سرش زد. خرش را بیرون آورد، رویش ترمه و شال انداخت، به گردنش زنگوله بزرگی آویزان کرد و خودش هم وارونه سوار خر شد و از وسط شهر به طرف حمام به راه افتاد. کسانی که ملاً و خرش را می‌دیدند، او را با انگشت به هم نشان می‌دادند. ملاً با این کبکبه و دبدبه به حمام نزدیک شد. جلوی در حمام ایستاد و به حمامی گفت: «برو کنار، بزرگ‌ترین انگشت‌نمای شهر داره میاد به حمام!».

**تحلیل داستان (ب):** در این حکایت ملاً نصرالدین ظاهراً فردی است از عوام و به دلیل این‌که از بزرگان شهر محسوب نمی‌گردد، صاحب حمام از ورود وی به حمام جلوگیری می‌کند. ملاً که شخصیتی مصمم و باذکاوت است، تسلیم او نمی‌شود و با طرح پرسش «بزرگان شهر چه کسانی هستند؟» زمینه‌ای را فراهم می‌کند که صاحب حمام بتواند تعریف خود را از «بزرگان شهر» ارائه دهد. اما، ظاهراً تعریف ارائه شده از سوی صاحب حمام، مورد پسند ملاً قرار نمی‌گیرد و او برای نشان دادن نادرستی آنچه بیان شده، دست به کارهای عجیب و غریبی زده و از وسط شهر عبور می‌کند تا انگشت‌نمای مردم شود. در واقع، هدف اصلی ملاً از انجام این کار بیان این مطلب است که بزرگ بودن به انگشت‌نما بودن نیست و هر انسان دون مرتبه‌ای هم می‌تواند با انجام کارهای سخیف و مضحک، انگشت‌نما شود. از این‌رو، شخصیت‌پردازی داستان به دلیل نشان دادن تعریف نادرست و مبهم، به گونه‌ای ضمنی، مؤلفه دگراصلاحی (اصلاح روش‌های فکری دیگران) را در خود جای داده است. از سوی دیگر، در نشان دادن تعریف نادرست صاحب حمام از «بزرگان شهر»، شاهد برخی تلاش‌های عملی از سوی شخصیت اصلی داستان هستیم، به گونه‌ای که ملاً عمل را نافذتر از کلام دانسته و به جای ورود به عرصه گفت‌وگو، کژتابی فکری صاحب حمام را در عمل به او نشان می‌دهد. از این‌رو، متن از مؤلفه تفکر فعال نیز برخوردار می‌باشد.

اما، در نگاهی عمیق‌تر طرح این داستان از سوی آفریننده آن، اعتراضی است نسبت به تبعیض‌ها و بی‌عدالتی‌هایی که در جامعه آن زمان در میان اقشار مختلف مردم وجود داشته و این حکایت کوتاه نشان می‌دهد که چگونه چنین تبعیض‌هایی به جزئی‌ترین امور زندگی افراد، حتی استحمام کردن آن‌ها راه یافته است. از این‌رو، داستان به دلیل فراخوانی مخاطب به تأمل

پیرامون ناشایست بودن چنین ضد ارزش‌هایی از مؤلفه هنجاری نیز برخوردار بوده و حضور دو مؤلفه تفکر فعال و هنجاری در متن، اثرگذار بودن داستان را در رشد تفکر مسئولانه کودکان مشروعیت می‌بخشد.

استقلال، نوآوری، آزمون‌گری، تخیل و شگفتی از دیگر مؤلفه‌هایی هستند که توان فلسفی داستان را در بُعد تفکر خلاق نشان می‌دهند. در باور لیپمن (۲۰۰۳، صص. ۲۴۶) متفکران خلاق به دلیل آن که به اطاعت رضایت نداده و به پرسش‌گری تمایل دارند، از ویژگی استقلال برخوردارند. چنین افرادی در مواجهه با مشکل، با تولید فرضیه‌ها، هدایت آن‌ها و تلاش مداوم برای یافتن ملاکی استوار در جهت اثبات آن‌ها به گونه‌ای آزمایشی عمل کرده و احتمالاً نتایج موفقیت‌آمیزی را به ارمغان می‌آورند. شخصیت‌پردازی داستان یادشده با ویژگی‌هایی چون پرسش‌گری، تسلیم نشدن و تن به اطاعت ندادن به تصویر کشیده شده و ویژگی‌هایی چون تخیل، تولید فرضیه و به آزمون گذاشتن فرضیه جهت حل مسئله نیز به گونه‌ای ضمنی از شخصیت داستان قابل دریافت است. همچنین، به دلیل آن که راه حل نوآورانه ملأ، به میزان زیادی شگفتی و حیرت را در خواننده برمی‌انگیزد، متن از مؤلفه شگفتی نیز برخوردار است. به همین جهت، می‌توان گفت حضور توأمان این مؤلفه‌ها در داستان موجب گردیده که متن از ظرفیت‌های بالقوه‌ای در بعد تفکر خلاق برخوردار گردد. جدول شماره ۳ خلاصه‌ای از تحلیل داستان بزرگ شهر را نشان می‌دهد.

جدول ۳- تحلیل داستان بزرگ شهر بر اساس مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیپمن

مؤلفه‌های تفکر فلسفی			شیوه‌های تحلیل محتوا	
تفکر مراقبتی	تفکر خلاق	تفکر انتقادی	غیرمستقیم	مستقیم
		دگراصلاحی (اصلاح روش‌های فکری دیگران)	نشان دادن تعریف نادرست	
تفکر فعال				روی خورش ترمه و شال انداخت، به گردنش زنگوله بزرگی آویخت و خودش هم وارونه سوار خر شد و از وسط شهر به طرف حمام رفت.
تفکر هنجاری			اعتراض به تبعیض‌ها و بی‌عدالتی‌های جامعه	
	استقلال		تن به اطاعت ندادن	بزرگان شهر چه کسانی هستند؟
	نوآوری		ملا برای حل مسئله چاره‌ای می‌اندیشد.	
	آزمون- گری		ملا راه حل را عملی می‌کند.	
	شگفتی		راه‌حل نوآورانه ملا، موجب شگفتی خواننده می‌گردد.	
	تخیل		کوشش برای حل مسئله، دربردارنده عنصر تخیل است.	

## یافته‌های پژوهش

باهم‌نگری و مقایسه درباره نتایج تحلیل داستان‌های روباه و درازگوش در بارگاه شیر و بزرگ شهر نشان می‌دهد که هر دو داستان در هریک از ابعاد تفکر فلسفی دست کم یک مؤلفه را در خود جای داده‌اند. در بعد تفکر انتقادی داستان روباه و درازگوش در بارگاه شیر از حیث فراوانی مؤلفه‌ها، در جایگاه بالاتری نسبت به بزرگ شهر قرار دارد و حضور دو مؤلفه داوری صحیح و حساسیت به زمینه در این داستان، توان بیشتری را در تقویت تفکر انتقادی به آن بخشیده است.

در بُعد تفکر خلاق اما وضع به گونه‌ای دیگر است و چنان‌که در جدول شماره ۴ مشهود است، داستان بزرگ شهر از مؤلفه‌هایی چون استقلال، نوآوری، آزمون‌گری، شگفتی و تخیل سود جسته است. از این‌رو، داستان یادشده از حیث فراوانی و تنوع مؤلفه‌ها از غنای لازم برخوردار بوده و بستر مناسبی را در پرورش تفکر خلاق فراهم آورده است.

افزون بر آن، داستان نام‌برده شده در بُعد تفکر مسئولانه نیز دربردارنده دو مؤلفه تفکر فعال و تفکر هنجاری است و این در حالی است که مؤلفه تفکر هنجاری، تنها مؤلفه یافت شده در داستان روباه و درازگوش در بارگاه شیر است. از این‌رو، داستان بزرگ شهر در بعد تفکر مسئولانه نیز توانمندتر ظاهر شده است. جدول شماره ۴ فراوانی مؤلفه‌ها را در هر یک از ابعاد تفکر فلسفی نشان می‌دهد:

جدول ۴ - فراوانی مؤلفه‌های تفکر فلسفی در داستان‌های طنز

مجموع فراوانی‌ها	مجموع فراوانی مؤلفه‌های تفکر فلسفی در هریک از ابعاد			نام داستان
	تفکر مسئولانه	تفکر خلاق	تفکر انتقادی	
۵	۱	۲	۲	روباه و درازگوش در بارگاه شیر
۸	۲	۵	۱	بزرگ شهر

آن‌گونه که جدول شماره ۴ نشان می‌دهد، داستان بزرگ شهر از حیث مجموع فراوانی مؤلفه‌ها در ابعاد سه‌گانه تفکر فلسفی، در مرتبه بالاتری قرار داشته و با اندکی مسامحه، به دلیل در نظر نگرفتن توزیع یکسان مؤلفه‌ها در هر یک از ابعاد، می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که این



داستان در مجموع از غنای فلسفی بیش‌تری برخوردار بوده و توان بیش‌تری در تقویت تفکر فلسفی دارد.

از دیگر یافته‌های این پژوهش، حضور مؤلفه‌های نوآوری، شگفتی و تفکر هنجاری در هر دو داستان است و در مقابل، مؤلفه‌های کل‌نگری، اصالت، خوداستعلایی و زایشی در بعد تفکر خلاق و مؤلفه‌های تفکر عاطفی، تفکر همدلانه و تفکر ارزش‌گذار در بُعد تفکر مراقبتی در هیچ‌یک از داستان‌ها مشاهده نشدند.

### نتیجه‌گیری

این پژوهش بر آن بود تا به مقایسه مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیپمن در آثار طنز مولوی و عمران صلاحی بپردازد. به‌منظور دستیابی به این هدف، داستان *روباه* و *درازگوش* در بارگاه شیر از مثنوی و *داستان بزرگ* شهر از طنز و شوخ‌طبعی *ملانصرالدین* گزینش و مورد تحلیل قرار گرفت. 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 گرفته و یا تقویت گردد. در مراحل اولیه پژوهش، بر اساس آثار لیپمن، جدولی توسط پژوهش‌گران تدوین گردید که در آن مؤلفه‌های تفکر فلسفی به سه دسته کلی تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر مراقبتی تقسیم شدند و 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 دو داستان به دلیل آن‌که حاوی مؤلفه‌هایی در زمینه ابعاد گوناگون تفکر فلسفی هستند، توانایی لازم را در پرورش این نوع تفکر دارند. در بعد تفکر انتقادی شاهد حضور مؤلفه‌های بیشتری در داستان *روباه* و *درازگوش* در بارگاه شیر از مثنوی مولوی هستیم و در بعد تفکر مراقبتی و به‌ویژه تفکر خلاق نیز داستان *بزرگ* شهر اثر عمران صلاحی به دلیل فراوانی و تنوع بیشتر مؤلفه‌ها از توان بیشتری در پرورش تفکر فلسفی برخوردارند.

به‌رغم این که داستان‌های تحلیل شده به‌منظور استفاده در برنامه 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 به‌کار بست. به‌عنوان نمونه، برخی پرسش‌های بنیادین و بحث‌برانگیز داستان بزرگ شهر عبارت‌اند از:

- ۱- آیا صاحب حمام تعریف درستی از «بزرگان شهر» ارائه داد؟ چرا؟
- ۲- تعریف کردن یعنی چه؟
- ۳- برای تعریف صحیح یک مفهوم باید چه قوانینی را رعایت کرد؟
- ۴- در چه مواردی نیاز نداریم مفهومی را تعریف کنیم؟
- ۵- اگر چیزی را تعریف کنید، کاملاً آن را شناخته‌اید؟
- ۶- آیا برای شناخت چیزی الزاماً باید تعریف آن چیز را بدانیم؟

در تحلیل داستان‌ها، این نکته را نباید نادیده انگاشت که فراوانی بیشتر مؤلفه‌ها در یک داستان، نمی‌تواند دلیل کافی برای برتری آن به‌شمار آید. عوامل دیگری چون تنوع مؤلفه‌ها و غنای ادبی نیز در بهتر بودن یک داستان و غنای فلسفی آن مؤثرند. پیرامون عناصر ادبی می‌توان از شگردهایی همچون پی‌رنگ باز، چندصدایی در متن، شخصیت‌پردازی غیرمستقیم و بهره‌گیری از شخصیت پیچیده و استفاده از شگردهای تمرکززدایانه نام برد که این عناصر در جهت تقویت تفکر، تصمیم‌گیری و خلاقیت کودک بوده و به غنای فلسفی داستان یاری می‌رسانند. به‌عنوان نمونه، در داستانی با پی‌رنگ باز برخلاف پی‌رنگ بسته، در صفحه آخر، متن هیچ‌گاه بسته نمی‌شود و خواننده می‌تواند در تولید معنای متن آزادانه نقشی فعال و مشارکتی داشته باشد. گفتمنی است که داستان‌های این پژوهش برخی شگردهای ادبی را نیز در خود جای داده‌اند. به‌عنوان نمونه، داستان بزرگ شهر دارای پی‌رنگی باز بوده و داستان روباه و درازگوش در بارگاه شیر از ویژگی تمرکززدایی برخوردار است که وجود چنین عناصر ادبی در داستان، به خودی خود کار فلسفی انجام می‌دهند. پرداختن به این پیوند که برای نخستین بار از سوی خسرونژاد (۱۳۸۹) در کتاب معصومیت و تجربه صورت گرفته به دلیل محدودیت پژوهش در این مجال نمی‌گنجد و پژوهشی در خور را می‌طلبد.

از این رو، به پدیدآوردگان ادبیات کودک و نوجوانی که علاقه‌مند به خلق داستان‌هایی با درون‌مایه‌های تفکربرانگیز و فلسفی هستند، پیشنهاد می‌گردد که از مؤلفه‌هایی که در این پژوهش شناسایی و ارائه شدند، برای خلق داستان‌های خود الهام بگیرند. در نظر گرفتن ارتباط و پیوند میان هریک از این مؤلفه‌ها با عناصر داستانی نیز می‌تواند به تقویت و شکل‌گیری بهتر داستان‌های فکری و فلسفی کمک کند.

## منابع

- اکبری، احمد (۱۳۹۱). فلسفه برای کودکان: مضامین فلسفی در داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی، رساله دکتری، دانشگاه فردوسی مشهد.
- اکبری، احمد و مسعودی، جهانگیر (۱۳۹۳). فلسفه برای کودکان: رویکردهای تربیت دینی به آموزش تفکر، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴(۲)، ۱۳۳-۱۱۴.
- برنی فیه، اسکار و میلون، ایزابل (۱۳۹۵). فلسفیدن با ملا نصرالدین، تهران: حکمت سینا.
- بیرجند، زهرا (۱۳۹۳). بررسی تناسب محتوای داستان‌های ایرانی گروه سنی "ج" با مهارت‌ها و مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیپمن، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- پناهی، مهین (۱۳۹۰). بررسی و مقایسه شیوه آموزش تفکر نزد عطار و لیپمن، تفکر و کودک، ۲، ۱-۳-۲۳.
- 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 (بر پایه نظریه متیوز)، تفکر و کودک، ۲، ۳۵-۵۸.
- حمیدی، علی (۱۳۹۲). بررسی چگونگی استفاده از داستان‌های شاهنامه در برنامه درسی فلسفه برای کودکان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- خسروزاد، مرتضی (۱۳۸۲). ویژگی‌ها و مسائل فلسفه ادبیات کودک، مجله علوم اجتماعی و انسانی، ۱، ۱۲۳-۱۳۵.
- خسروزاد، مرتضی (۱۳۸۹). معصومیت و تجربه، تهران: نشر مرکز.
- سهرابی، راضیه (۱۳۹۰). مقایسه افسانه‌های ایرانی، کتاب‌های داستانی - تصویری ایرانی و کتاب‌های داستانی - تصویری خارجی بر مبنای مؤلفه‌های تفکر فلسفی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز.
- صلاحی، عمران (۱۳۸۶). طنز و شوخ‌طبعی؛ ملا نصرالدین، تهران: سمت.
- عظمت‌مدار فرد، فاطمه (۱۳۹۶). شناسایی مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیپمن در منتخب داستان‌های طنز ادب فارسی و تدوین راهنمای داستان‌ها، رساله دکتری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان.
- قاسم‌زاده، محمد (۱۳۸۹). داستان‌های مثنوی، چاپ سوم، تهران: انتشارات هیرمند.
- لطفی، نسرین (۱۳۹۲). گزینش داستان‌های دفتر سوم مثنوی مولوی برای برنامه درسی فلسفه برای کودکان و تهیه راهنمای آموزشی آن، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- مجید حبیبی عراقی، لیلا؛ دبیران، حکیمه؛ سلطانی، منظر؛ ناجی، سعید (۱۳۹۲). خوانش فلسفی گزیده متون داستانی کلاسیک فارسی متناسب با اهداف برنامه فلسفه برای کودکان، مجله تفکر و کودک، ۴، ۷۵-۱۰۰.
- مرعشی، سید منصور؛ هاشمی، سید جلال؛ مقیمی گسک، اعظم (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بخوانیم و بنویسیم و هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی بر اساس معیارهای برنامه درسی فلسفه برای کودکان، تفکر و کودک، ۳(۱)، ۶۹-۸۹.
- موریس، کارین (۱۳۹۱). آیا کودکان می‌توانند فلسفه‌ورزی کنند؟، فاطمه عظمت‌مدار فرد، مترجم، کتاب ماه فلسفه، ۶۲، ۲۹-۱۷.
- موریل، جان (۱۳۹۲). فلسفه طنز: بررسی طنز از منظر دانش، هنر و اخلاق، (محمود فرجامی و دانیال جعفری، مترجمان) تهران: نشر نی.

- میرزایی میرآبادی، خسرو؛ اسلامی، ادریس؛ آفانی، کمال (۱۳۹۵). تحلیل محتوای کتب درسی تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی و تفکر و سبک زندگی پایه‌های هفتم و هشتم متوسطه اول از منظر برنامه آموزش تفکر به کودکان، تفکر و کودک، (۲)۷، ۴۷-۷۸.
- ناجی، سعید؛ صفایی مقدم، مسعود؛ رستایی، هاشم؛ آیت‌اللهی، حمید (۱۳۹۰). بررسی و تحلیل برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان با نظر به میزان ابتدای آن بر پراگماتیسم دیویی، تفکر و کودک، (۲)۲، ۷۹-۱۰۰.
- هدایتی، مهرانوش (۱۳۹۳). مطالعه تطبیقی دوره‌های تربیت مربی برنامه فلسفه برای کودکان در ایران و کشورهای پیشرو و ارائه الگوی مناسب برای ایران، تفکر و کودک، (۱)۵، ۱۰۵-۱۳۸.
- یاحقی، محمدجعفر (۱۳۸۸). فرهنگ اساطیر و داستان‌واره‌ها در ادبیات فارسی. تهران: فرهنگ معاصر.
- Lipman, M. (1980). *Philosophy in the Classroom*, USA: Tample University Press.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*, USA: Tample University Press.
- Lipman, M. (1995). Moral Education higher-order thinking and philosophy for children, *Early Child Development and Care*, 107, 61-70.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*, second edition, Cambridge: Cambridge 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*, 1(5), 25-36.
- Tran, N. (2013). Thinking Skills Frameworks to Evaluate Philosophical Modules in Higher Education, *Arecls*, 2(10), 177-195.