

Research paper
4(1), Spring 2025

A Look at Rahmandoust's Poems Based on Searle's Theory of Speech Acts

Tamanna Elahipanah¹ | Hossein Razavian² | Roya Sedigh Ziabari³

¹ Ph.D Candidate of General Linguistics, Department of Linguistics Faculty of Humanities, Shahrood Branch of Islamic Azad University, Shahrood, Iran. E-mail:

² Degree, Department, Faculty, University, Iran (Corresponding Author)E-mail:

Article Info

Article type:

Research article

Article history:

Received: 26 April 2024

Accepted: 21 August 2024

Keywords:

critical thinking,
Rahmandoust,
Searle,
speech acts,
poetry for children and
adolescents

ABSTRACT

In the forthcoming study, an attempt is made to examine the poems of the prominent child poet - Mostafa Rahmandoust - in terms of critical thinking, using Searle's Theory of Speech Acts. For this purpose 73 poems of him have been selected and studied separately based on the division of Institute for the Intellectual Development of Children and Adult, (A/B), (C) and (D). The research results indicates that in the age group (A/B), Rahmandoust has used more expressive, directive and commissive actions in his poems. He avoided being a mere speaker and tried to involve the reader clearly in the process of meaning making and in this way created two-way interaction. In the age group (C) and (D), considering the adolescent's sense of independence and cognitive development, he gradually left the judgment to her/him and provided the ground for thought by presenting philosophical discussions in the form of declarative actions. He has invited the adolescent to take a stand on issues in order to judge and benefit from the result of their thinking growth and creativity. Rahmandoust's poems lead the audience towards critical and creative thinking. The article tries to provide evidence to show that he has included

Cite this article: Elahipanah, T., Razavian, H., & Sedigh Ziabari, R. (2024). "A Look at Rahmandoust's Poems Based on Searle's Theory of Speech Acts". *Journal of Linguistic Studies: Theory and Practice*, 4 (1), 59-78.



© The Author(s).

Publisher: University of Kurdistan.

DOI: [10.22034/jls.2024.141468.1121](https://doi.org/10.22034/jls.2024.141468.1121)

1. Introduction

Today, childhood is one of the most important periods of life at the center of attention of society. The increasing development of information and communication technology has caused children and teenagers to experience the age of information explosion. Therefore, developing the ability to analyze and use this information is of great importance. The necessity of living in today's society is to raise children who can gain a clear perspective by thinking critically and considering the issues around them, collecting the necessary information about their lives, and analyzing it accurately. Teaching critical thinking, one of the most effective life skills, should be instilled from childhood because it enables a person to evaluate the information received in the same era and minimize the risks of acting based on a false assumption.

Nowadays, research on literary works with linguistic methods and tools has opened a new window on literary studies. One of the most important categories in linguistics is the recognition and analysis of the close relationship between the mind, language, and actions that take place with language. In the upcoming research, an attempt is made to analyze the children's poems by applying Searle's five actions from the perspective of critical thinking.

2. Theoretical framework

Speech act theory is a philosophical theory that Austin presented in 1962 with the publication of the book "How we do things with words. After him, his student Searle - the contemporary philosopher of mind and language - expanded and developed it in a book titled "Speech Verbs". Speech act theory deals with parts of speech instead of sentences or syntactic units. An utterance can be a word, a sentence, or a complete discourse or literary work. Searle believed that, each time a word or phrase was spoken, it was a speech or illocutionary act that could be placed in several different categories. He claims that there are five and only five classes of speech acts (representative, directives, commissives, declarations, and expressives).

- In the declarative action, the speaker describes the events and phenomena of the outside world, and expresses her belief about the truth or falsity of the proposed statement.

- A directive is a speech that the speaker commands the interlocutor to do something.

- Commissive is a speech where the speaker acts for future action, such as promising or offering.

- Expressive speech acts are utterances that convey the speaker's emotions about themselves/the world. There are four main types of expressives: thanking, apologising, congratulating, and greeting.

- Speech act of representation refers to acts in which the words state what the speaker believes to be the case. Representatives are speech acts that the utterances commit the speaker to the truth of the expressed proposition.

3. Research methodology

To carry out the upcoming research, 73 poems of Mostafa Rahmandoust have been analyzed according to the age groups "A/B", "C", and "D". The research method is "descriptive-analytical". 1200 sentences of Rahmandoust's poems constitute the researcher's data. It is worth noting that the number of data in

age groups "A/B", "C", and "D" is the same. The present study examines Searle's speech act from the perspective of critical thinking. In this research, the components of critical thinking in five categories of argument, suitable questions, being collective, involvement and, judgment, and evaluation have been analyzed.

4. Conclusion

The results of the research indicate that the poet has considered the audience in the creation of her literary works. Rahmandoust has made the most of her precious childhood to develop critical thinking skills. The research results indicate that in the age group (A/B), Rahmandoust has used more expressive, directive, and commissive actions in his poems. He avoided being a mere speaker and tried to involve the reader clearly in the process of meaning-making and, in this way, created two-way interaction. In the age group (C) and (D), considering the adolescent's sense of independence and cognitive development, he gradually left the judgment to her/him and provided the ground for thought by presenting philosophical discussions in the form of declarative statements. He has invited the adolescent to take a stand on issues to judge and benefit from the result of their thinking, growth, and creativity. Rahmandoust's poems lead the audience towards critical and creative thinking. The article tries to provide evidence to show that he has included audience studies in the creation of her literary works. He has benefited the most from his childhood to develop critical thinking skills and creativity.

نگاهی به اشعار رحمان دوست بر مبنای نظریه کنش‌گفتاری سرل

تمنا الهی‌پناه^۱، حسین رضویان^۲، رؤیا صدیق ضیابری^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه زبان‌شناسی همگانی، واحد شاهرود، دانشگاه آزاد اسلامی، شاهرود، ایران. t.elahipناه@gmail.com
۲. (نویسنده مسؤل) دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. razavian@semnan.ac.ir
۳. استادیار گروه زبان‌شناسی، واحد شاهرود، دانشگاه آزاد اسلامی، شاهرود، ایران. ro.sedigh@iau.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: پژوهشی	در پژوهش حاضر، سعی بر آن است تا با کاربری نظریه کنش‌گفتاری سرل و از منظر تفکر انتقادی، اشعار یکی از شاعران برجسته کودک-مصطفی رحمان دوست- بررسی شود. بدین منظور ۷۳ شعر وی، به تفکیک گروه سنی «الف/ب»، «ج» و «د» - بر اساس درجه بندی کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان- انتخاب و بررسی شده‌است. نتایج پژوهش حاکی از آن است که در سطح «الف/ب» شاعر با استفاده از کنش‌های عاطفی، ترغیبی و تعهدی بیشتر در اشعارش - با پرهیز از گوینده بودن صرف- تلاش می‌کند تا خواننده را آشکارا در فرایند معنا آفرینی وارد کند و از این رهگذر تعاملی دوسویه ایجاد نماید. در مقابل درگروه سنی «ج» و «د» با لحاظ نمودن حس استقلال طلبی و رشد قوای شناختی نوجوان، قضاوت را به تدریج به وی می‌سپارد و با طرح بحث‌های فلسفی در قالب کنش‌های اظهاری، زمینه تفکر را فراهم می‌سازد. مخاطب نوجوان خویش را به موضع‌گیری در مسائل فرا می‌خواند تا قضاوت نماید و از نتیجه رشد تفکر و خلاقیتش بهره گیرد. اشعار رحمان دوست، مخاطب را به سمت تفکر انتقادی و خلاق سوق می‌دهد. نتایج مقاله بیانگر این نکته است که رحمان دوست مخاطب‌شناسی را در خلق آثار ادبی خویش لحاظ نموده و پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاقیت را در آثارش مدنظر داشته است.

استناد: الهی‌پناه، تمنا، رضویان، حسین، صدیق ضیابری، رؤیا (۱۴۰۲). «نگاهی به اشعار رحمان دوست بر مبنای نظریه کنش‌گفتاری سرل». پژوهش‌های زبان‌شناسی: نظریه و کاربرد، ۴(۱)، ۷۸-۵۹.



حق مؤلف: نویسندگان

ناشر: دانشگاه کردستان

DOI: [10.22034/jls.2024.141468.1121](https://doi.org/10.22034/jls.2024.141468.1121)

۱. مقدمه

امروزه دوران کودکی به عنوان یکی از مهم‌ترین دوران زندگی در کانون توجه جامعه قرار دارد و این امر باعث ایجاد مفاهیمی همچون خصوصیت دوره کودکی، شناخت روان‌شناختی کودک و اندیشیدن درباره روشی منطبق بر این روان‌شناسی شده است. از سویی دیگر گسترش روز افزون فناوری اطلاعات و ارتباطات موجب شده تا کودکان و نوجوانان عصر انفجار اطلاعات را تجربه کنند، از این رو پرورش قدرت تجزیه و تحلیل و کاربرد این اطلاعات از اهمیت بالایی برخوردار است. در دنیای پیچیده امروزی، کودکان برای دستیابی به موفقیت و شادکامی نیازمند مهارت‌هایی هستند که یکی از آنها تفکر انتقادی^۱ است. امیرپور (۱۳۹۱) در تحقیقی نشان داد که تفکر انتقادی می‌تواند نقش اساسی در شادکامی و عزت نفس اجتماعی ایفا کند. لازمه زندگی در جامعه امروزی، تربیت فرزندان است که قادر باشند با تکیه بر تفکر و اندیشه بر مسائل پیرامون خویش، چشم انداز روشنی کسب کنند و اطلاعات لازم را درمورد زندگی خویش جمع‌آوری نموده و به درستی آنها را تجزیه و تحلیل نمایند. آموزش تفکر انتقادی-یکی از موثرترین مهارت‌های زندگی-باید از دوران کودکی شکل گیرد، زیرا فرد را قادر می‌سازد تا اطلاعات دریافتی را از همان دوران ارزیابی نموده و خطرات عمل بر پایه یک فرض غلط را به حداقل برساند.

به گفته تافلر^۲ پس از عصر شکار و ثروت، اکنون عصر دانایی است. در این عصر قدرت در دست فردی است که اطلاعات بیشتری دارد و بی‌گمان، منظور فردی است که توانایی بیشتر در پردازش و بهره‌گیری از اطلاعات داشته باشد (اسمیت، ۱۳۷۹: ۳۸). تفکر انتقادی بر پایه اطلاعات بنا نهاده می‌شود و با تجزیه و تحلیل، تقسیم بندی و استفاده از اطلاعات موجود به بیان نظریات جدید منتهی می‌گردد. این نوع تفکر یکی از حیاتی‌ترین مهارت‌ها در جامعه امروز است. کمبود این توانایی موجب عدم مشارکت در جامعه، افزایش خطا، اضطراب در مواجهه با واقعیت‌های نا آشنا و سرکوب استقلال و قدرت تفکر می‌شود. ریشه‌های خردمندانه تفکر انتقادی قدمتی دیرینه دارد. سقراط^۳ در ۲۵۰۰ سال قبل، این نکته را خاطرنشان کرد که فرد نمی‌تواند برای دستیابی به دانش و خرد، به کسانی متکی باشد که دارای اقتدار هستند. او ثابت کرد که اشخاص ممکن است دارای موقعیت و شأن بالایی باشند اما عمیقاً غیرمنطقی، سرگردان و گمراه باشند. وی ارزش زندگی را به حضور یا عدم حضور ارزیابی می‌بیند و همواره بر عنصر اساسی تفکر انتقادی و تحلیل و ارزیابی تأکید دارد. داشتن روحیه پرسشگری، کنجکاوی، داوری و قضاوت به دور از تعصب، کسب اطلاعات مناسب و دقیق درباره مسائل مورد نقد و از منابع متعدد، داشتن دید وسیع نسبت به مسائل، یک‌سونگر نبودن برخورداری از قدرت تجزیه و تحلیل و استنتاج موضوعات مختلف و همچنین قدرت تشخیص درست

^۱critical thinking^۲Toffler^۳Socrates

از نادرست، از ویژگی‌های یک متفکر انتقادی است. علاوه بر اینها، او هیچ چیز را بدون تفکر نمی‌پذیرد و رد نمی‌کند. شروع درس با طرح سؤال، راهکاری برای ایجاد تفکر انتقادی در مخاطب است (اشکان، ۱۳۹۲: ۲۳، ۲۸، ۳۶).

متفکر نقاد ایده‌آل عادتاً فردی کنجکاو، مطلع و آگاه، به دنبال دلیل، نسبت به عقاید نو یا متفاوت گشوده‌ذهن، انعطاف‌پذیر، در ارزیابی بی‌طرف، در مواجهه با سوگیری‌های شخصی با خود رو راست و صادق، در قضاوت محتاط، مایل به تجدید نظر، درباره موضوعات دارای نظری روشن و خالی از ابهام، در برخورد با مسائل پیچیده نظام‌مند، در یافتن اطلاعات مرتبط پیگیر و سخت‌کوش، در انتخاب معیارها منطقی و معقول، در کندوکاو و بررسی متمرکز و به دنبال نتیجه‌گیری‌هایی است که تا جایی که موضوع و شرایط امکان می‌دهد، دقیق هستند (انجمن فلسفی آمریکا، ۱۹۹۰: ۲).

فشیون^۱ و همکاران (۱۹۹۱) تفسیر، استنباط، آشکار و شفاف‌سازی، ارزشیابی، خودتنظیمی و تجزیه و تحلیل را از مهارت‌های تفکر انتقادی می‌دانند. لیپمن سؤال کردن، ارزیابی شواهد و اظهارات، استدلال کردن، تفسیر کردن، جمعی بودن، قضاوت صحیح درباره مسائل، تحلیل و ارزیابی، منطقی بودن و صراحت داشتن را جزء مهارت‌های تفکر انتقادی می‌داند.

تربیت انسان‌های صاحب اندیشه و ذهن کاوشگر باید نخستین هدف و محصول نهایی تعلیم و تربیت باشد. تفکر انتقادی یکی از اهداف تعلیم و تربیت نیست، بلکه هدف اساسی آن است (پاول^۲، ۱۹۹۲: ۱۹۸-۱۸۱). تفکر انتقادی یعنی نگرستن به اطلاعات با دیدی تحلیلی و انتقادی، این اطلاعات می‌تواند مجموعه‌ای گسترده و پیچیده را در برداشته باشد و یا سطرهایی از یک شعر کودکانه. در زبان شعر تجربیات بازتاب می‌یابند و مخاطب را به تعمق و اندیشه و می‌دارند. آنچه شناخته شده است، دوباره شناسانده می‌شود و کودک با شور و اشتیاق بیشتری به تجربیات تازه‌تر دست می‌یابد. کودکان به طور طبیعی کنجکاو و جستجوگرند. مشتاق دانستن و علاقمند به یادگیری. با کمک شعر می‌توان به این نیاز کودکان پاسخ داد.

در عصر حاضر، پژوهش پیرامون آثار ادبی با همراهی روش‌ها و ابزارهای زبان‌شناختی در پیچه‌ای نو به روی مطالعات ادبی گشوده‌است. از مهم‌ترین مقوله‌ها در زبان‌شناسی، شناخت و واکاوی ارتباط تنگاتنگ میان ذهن، زبان و عملی است که با زبان صورت می‌گیرد. سرل^۳ (۱۹۸۳: ۷) معتقد است که برخی از کنش‌های گفتار هستند که کنش منظوری آنها به طور غیر مستقیم و به واسطه کنش منظوری دیگری انجام می‌شود. بنابر این می‌توان گفت هرگاه میان معنای جمله و معنای مورد نظر گوینده مطابقت وجود داشته باشد، کنش گفتار مستقیم^۴ است و اگر این گونه نباشد، کنش گفتار

^۱Facione

^۲Paul

^۳J. R. Searle

^۴direct

غیرمستقیم^۱ است. از نگاه وی، کنش‌های گفتاری به پنج گروه تقسیم می‌شوند: کنش اظهاری^۲، کنش ترغیبی^۳، کنش تعهدی^۴، کنش عاطفی^۵، کنش اعلامی^۶ (همان، ۲۰۰۲: ۱۶). در پژوهش پیش‌رو سعی بر آن است تا با کاربرست کنش پنج گانه سرل و از منظر تفکر انتقادی، اشعار کودک مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گیرد.

۲. پیشینه پژوهش

مائورا (۱۳۶۴) در پایان نامه خود به بررسی ارتقاء مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاق از طریق آموزش شعر پرداخته‌است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که آموزش شعر موجب رشد مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاق می‌گردد. در فرایند تدریس شعر حس پرسشگری و کنجکاوی در دانش آموزان تقویت می‌شود و درباره اشعار، سوالات بیشتری را می‌پرسند. سوال‌های آنها به سطح بالاتری از تفکر - تفکر انتزاعی - می‌رسد و درباره فرضیه‌ها بهتر عمل می‌نمایند. علاوه بر این، دانش آموزان مهارت‌هایی از تفکر انتقادی و خلاق را که در کلاس شعر به دست می‌آورند، در کلاس‌ها و مهارت‌های دیگر نیز به کار می‌برند. آن گونه که به نظر می‌رسد، نتایج تحقیق نتایج قابل قبولی است.

کوکبی و همکاران (۱۳۹۱) به بررسی حضور مؤلفه‌های تفکر انتقادی در کتاب‌های داستانی، از نظر مربیان کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان پرداخته‌اند. مؤلفه‌های تفکر انتقادی موجود در این داستان‌ها با استفاده از سیاهه واریسی توسط ۴۸ مربی شاغل در کانون پرورش فکری شناسایی شده است. از دید این مربیان، در کتاب‌های داستانی مورد بررسی، مؤلفه‌های تفکر انتقادی دارای تأکید یکسانی نیست. در این مقاله مطرح شده که ادبیات کودک فقط ماهیت سرگرمی و تفریحی ندارد، بلکه دارای کارکردهای آموزشی از جمله آموزش مهارت‌های فکری نیز هست که باید مد نظر قرار گیرد.

مهاجری و همکاران (۱۳۹۲) در مقاله‌ای به بررسی تفکر انتقادی و نقش داستان در پرورش آن پرداخته‌اند. نتایج نشان داد که اگر داستان متناسب با سطح رشد فکری و ذهنی کودکان و با در نظر گرفتن رویکرد تفکر انتقادی تنظیم شود، انتظار می‌رود که در بزرگسالی نوع نگرش آنها به زندگی، مبتنی بر بنیان‌های استوار فکری، منطقی و خرد دینی باشد. محوری‌ترین ابزار در این شیوه آموزش، استفاده از داستان برای ایجاد حس پرسشگری و انتقال مفاهیم در کودک است. با توجه به تأثیر عمیق داستان در سنین طفولیت بر ذهن و نوع نگرش کودکان، غنی‌سازی داستان‌های تربیتی از طریق رویکرد پرورش تفکر انتقادی، مهم‌ترین مبحث حوزه تعلیم و تربیت جدید است. نتایج حاصل از این مقاله با دستاوردهای دیگر محققان همسو به نظر می‌رسد.

¹indirect

²representative

³directive

⁴commisive

⁵expressive

⁶declarative

چیوسارولی و اوپر (۱۳۹۵) در مقاله «شعر به عنوان ابزاری برای تفکر انتقادی و بیان خود» به این نتیجه رسیدند که در آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم، نیز می‌توان از شعر برای ترویج تفکر انتقادی استفاده کرد. فعالیت‌هایی که بر تفکر انتقادی تمرکز می‌کند به فراگیر اجازه می‌دهد تا علاوه بر سطح زبانی، در سطح عاطفی نیز به شعر دست یابد. استفاده از متن ادبی نوعی مشارکت فعال به وجود می‌آورد که تقریباً هیچ متن دیگری قادر به تولید آن نیست.

عبداللّهیان و باقری (۱۳۹۵) در مقاله خود، کنش‌های گفتاری سرل را در شعر «صدای پای آب» مورد بررسی قرار داده‌اند. نتایج بیانگر آن است که سپهری کنش‌های اظهاری و عاطفی را در همه بندهای شعرش انجام داده است. وی از طریق کنش‌های اظهاری، ترغیبی و عاطفی، گذشته و حال جهان را شرح و نقد می‌کند و نیز با ارائه نوعی بینش شاعرانه و تبیین جهان آرمانی خویش، مخاطب را به سبک خاصی از زندگی ترغیب می‌کند. کنش تعهدی و اعلامی در این شعر دیده نمی‌شود.

میرهاشمی و همکاران (۱۳۹۷) در مقاله‌ای مضامین تعلیمی گلستان سعدی را بر بنیاد نظریه کنش گفتاری سرل بررسی نموده‌اند. مطابق نتایج پژوهش، در باب هفتم به ترتیب کنش‌های ترغیبی، اظهاری و عاطفی بیشترین کاربرد را دارند که با توجه به تعلیمی بودن کتاب، نتایجی قابل انتظار است. در باب پنجم، این ترتیب عبارت است از: اظهاری، عاطفی و ترغیبی، که با توجه به موضوع این باب - در عشق جوانی - فراوانی کنش‌های عاطفی و اظهاری امری منطقی است. در بررسی‌های انجام شده در شعر کودک و از منظر تفکر انتقادی، پژوهشی یافت نشد.

۳. مبانی نظری پژوهش

آستین^۱ (۱۹۶۹) استاد فلسفه اخلاق دانشگاه آکسفورد نخستین فردی بود که به بررسی نقش‌های فعل و نقش جمله در پاره گفتارها پرداخت. آنچه وی را به تدوین نظریه کنش گفتاری^۲ واداشت، تقابل با رویکرد منطقیون اثبات‌گرا^۳ بود، آنها مدعی بودند که اگر نتوان جمله‌ای را در اساس، از نظر درستی و نادرستی مورد ارزیابی قرارداد، آن جمله بی‌معناست (لوینسون^۴، ۱۹۸۳: ۲۲۷).

آستین نسبت به معنا واکنش نشان داده و براین باور است که از طریق ساخت نحوی جمله‌ها نمی‌توان به نقش آنها پی‌برد. وی این‌گونه مطرح نمود که مقدار قلیل توجهی از گفتار و نوشتار ما عین عمل و یا بخشی از عمل می‌باشند. این نوع از گفتار یا نوشتار حاوی افعالی هستند که آنها را افعال کنشی^۵ می‌نامیم (کاتینگ^۶، ۲۰۰۲: ۱۶).

¹J. L. Austin

²speech act

³positivist logicians

⁴Levinson

⁵performative verb

⁶Cutting

وی کاربردهای متفاوت زبان را تحت عنوان «کارگفت»^۱ طرح نموده و فرضیه کنشی^۲ را برای تمایز میان جمله‌های کنشی از سایر جمله‌هایی که برای انتقال اطلاعات به کار می‌روند، ارائه کرده است. آستین ابتدا در پاسخ به نظریه‌های فیلسوفان زبان که گزاره‌ها را به دو گونه توصیفی و ارزشی تقسیم می‌کردند، آنها را به دو گونه اظهارات کنشی^۳ و اخباری^۴ تقسیم کرد. سپس دریافت که تفکیک اظهارات کنشی و اخباری غیرممکن است چرا که حتی در اظهارات اخباری نیز کنش‌هایی صورت می‌گیرد که منجر به انجام عملی می‌گردند. آستین به الگوی سه‌گانه‌ای رسید که در آن انواع کنش‌ها عبارتند از:

(الف) کنش تأثیری: کلام معناداری که در فرد شنونده تأثیر خاصی می‌گذارد.

(ب) کنش منظوری: گوینده از سخنان خود هدف خاصی را دارد.

(ج) کنش بیانی: بیان عبارت‌هایی که معنا و مصداق دارند (آستین، ۱۹۷۰: ۲۴۲).

نظریه کنش گفتاری، نظریه‌ای فلسفی است که آستین در سال ۱۹۶۲ با انتشار کتاب «چگونه با واژه‌ها کار انجام می‌دهیم»^۵ عرضه کرد و پس از او شاگردش سرل - فیلسوف ذهن و زبان معاصر - در کتابی با عنوان «افعال گفتاری»^۶ آن را بسط و توسعه داد (کاتینگ، ۲۰۰۲: ۱۶).

نظریه کنش گفتاری سرل و دیدگاه وی - با توجه به شفافیت بیشتر نسبت به آستین و امکان به‌کارگیری ساده‌تر آن - در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری قرار گرفته است. نظریه کنش گفتار به جای پرداختن به جمله‌ها یا واحدهای نحوی، به پاره‌گفتار^۷ می‌پردازد (کریستال^۸، ۲۰۰۳). یک پاره‌گفتار می‌تواند یک کلمه، یک جمله یا یک گفتمان کامل یا اثر ادبی باشد. اما اصول تحلیل یک پاره‌گفتار تک جمله‌ای و یک قطعه طولانی یکسان است، بنابراین می‌توانیم بخشی از یک متن را انتخاب و تحلیل کرد (بوتا، ۱۹۹۱).

سرل (۱۹۸۳: ۷) همانند آستین، تمایز میان جمله‌های خبری و کنشی را همچون تمایز میان دو نوع متفاوت کنش رد می‌کند. از منظر سرل اظهارات زبانی به پنج گروه تقسیم می‌شوند که برای هر کدام ویژگی‌هایی ذکر می‌کند:

«کنش اظهاری، ترغیبی، عاطفی، اعلامی، تعهدی» (همان، ۲۰۰۲: ۱۶)

در کنش اظهاری گوینده وقایع و پدیده‌های جهان بیرون را توصیف نموده، باورخویش را درباره درستی یا نادرستی گزاره مطرح شده بیان می‌دارد. در نگاهی اجمالی می‌توان گفت بیانات، توصیفات،

^۱speech act

^۲Performative hypothesis

^۳performative

^۴constative

^۵How to do things with words

^۶Speech Acts: an essay in the philosophy of language

^۷utterance

^۸Crystal

نتیجه‌گیری‌ها، ادّعاها، اظهارات و مانند اینها از جمله کنش‌های اظهاری می‌باشند (یول، ۱۹۹۶: ۵۳). افعالی از قبیل توصیف‌کردن، نفی‌کردن، گفتن، دلیل آوردن، تأییدکردن، به نتیجه‌رسیدن، تکذیب‌کردن، اعتراض‌کردن، محدودکردن، اظهار کردن، نقدکردن، شرح‌دادن، پاسخ‌دادن، نسبت‌دادن و... از جمله افعال مربوط به کنش اظهاری هستند.

کنش تعهدی در برگرنده کنش‌هایی است که در آن گوینده متعهد به انجام کاری در زمان آینده می‌شود (کاتینگ، ۲۰۰۲: ۱۷). به بیان دیگر، توان منظوری کنش تعهدی آن است که گوینده متعهد می‌شود تا عملی را در آینده انجام دهد (سرل، ۱۹۹۹: ۱۴). افعال چنین کنشی عبارتند از: قسم‌خوردن، ضمانت‌کردن، داوطلب‌شدن، قول‌دادن، تضمین‌کردن، متعهدشدن، توجیه و ثابت‌کردن، موافقت‌کردن. کنش عاطفی بیانگر حس درونی و وضعیّت روان‌شناختی گوینده است (کاتینگ، ۲۰۰۲: ۱۷). در واقع گوینده از این کنش برای بیان احساسات و ذهنیّت خویش بهره می‌گیرد. در این نوع کنش، گوینده نه تلاش می‌کند تا جهان بیرون را با کلماتی که بیان می‌کند مطابقت دهد و نه کلمات بیان شده را با جهان بیرون، بلکه درستی و نادرستی گزاره بیان شده بدیهی و مسلّم فرض می‌شود (سرل، ۱۹۹۹: ۱۵). عبارتهایی نظیر «بابت این موضوع بسیار شرمنده‌ام»، «تبریک می‌گویم که...» و... از جمله عباراتی هستند که در این مجموعه جای می‌گیرند و بیانگر احساس و عاطفه شخص گوینده می‌باشند. در این کنش، احساس و عواطف گوینده از طریق افعالی نظیر تبریک گفتن، خشمگین‌شدن، تحسین یا تمجیدکردن، ناامیدشدن، تعجب‌کردن، احترام‌گذاشتن، ناسپاسی‌کردن، سرزنش‌کردن، خشنودکردن، تسلیت‌گفتن، اظهارتأسّف‌کردن، مدح‌کردن و... ابراز می‌گردد.

در کنش ترغیبی با بیان گزاره‌ای مخاطب را به انجام یا ادامه کاری ترغیب می‌کنیم یا باز می‌داریم (کاتینگ، ۲۰۰۲: ۱۷). در کنش ترغیبی گوینده سعی می‌نماید، کاری کند که چیزهایی انجام شود و جهان را با محتوای گزاره‌ای که شامل عمل آتی شنونده است تطبیق دهد (یول، ۱۹۹۶: ۵۴). عباراتی مانند «در نظافت شهرمان کوشا باشیم» و «لطفاً سکوت را رعایت فرمائید» دارای کنش ترغیبی هستند. کنش ترغیبی، خواست‌ها و تمایلات گوینده را بیان می‌کند. پرسش‌ها و درخواست‌ها نمونه بارزی از این نوع کنش می‌باشند. افعال کنش ترغیبی در این مجموعه می‌گنجد: هشداردادن، اعلام نیازکردن توضیح خواستن، سوال کردن، اجازه‌دادن، تقاضاکردن، تکرارکردن، اطلاعات درخواست کردن، پافشاری‌کردن، بایستن، اخطاردادن، توصیه‌کردن، لازم بودن و....

با بیان کنش‌های اعلامی، در جهان بیرون تغییراتی واقعی ایجاد می‌شود. البته صرف بیان شرایط تازه به منزله انجام یک کنش اعلامی نیست بلکه شرایطی برای تحقق آن لازم است که از آن جمله می‌توان به صلاحیّت گوینده برای بیان شرط جدید، اشاره کرد (سرل، ۱۹۹۹: ۱۷). در این نوع از کنش، گوینده با اظهارات خویش، در جهان خارج تغییرایجاد می‌کند و انطباقی میان محتوای گزاره‌ای جمله و جهان خارج ایجاد می‌شود. افعال مربوط به این کنش عبارتند از: اعلام نمودن آغازکردن، پایان‌دادن، محکوم‌کردن، به کار گماردن، انتصاب‌کردن، نام‌گذاری‌کردن، و عقد ازدواج درآوردن....

سرل معتقد است که چگونگی شکل‌گیری بافت یک کنش گفتار با ماهیت و مقصود از تولید آن کنش در تعامل است (اسبیس^۱، ۲۰۰۲). وی برای تعیین کنش گفتار از سه شیوه واژگانی، ساختار جمله و بافت جمله استفاده نموده و میان کنش‌های گفتاری مستقیم و غیرمستقیم تمایزی قائل شده‌است. سرل بیان کرده که اگر مقصود گوینده‌ای از «ساختار پرسشی» کارکرد «پرسشی»، از «ساختار خبری» کارکرد «توصیفی یا بیانی» و از «ساختار امری یا درخواستی» کارکرد «امر یا درخواست» باشد، با کنش گفتاری مستقیم روبرو هستیم، اما اگر این نسبت به هم خورد با کنش‌های گفتاری غیرمستقیم مواجه هستیم. به عنوان مثال، می‌توان زمانی را گفت که گوینده از «ساختار خبری» استفاده می‌کند، اما منظور «درخواست مودبانه» است. مجموعه کنش‌هایی که بیان شد به «کنش پنج گانه سرل» معروف است. تا کنون طبقه‌بندی سرل بهترین نوع ارائه شده است؛ زیرا طبقات انحصاری نبوده و یک پاره گفتار می‌تواند در مجموعه چند کنش عضو باشد (ورشون^۲، ۲۰۰۳: ۲۴).

۴. روش‌شناسی پژوهش

در راستای انجام پژوهش پیش‌رو، ۷۳ شعر از مصطفی رحمان دوست به تفکیک گروه سنی «الف/ب»، «ج» و «د» مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. جامعه آماری این پژوهش شامل کتاب‌های فصل بهار بنویس (رحمان دوست، ۱۳۷۹)، گل لبخند و سلام (همان، ۱۳۷۹)، کاش حرفی بزنی (همان، ۱۳۸۴)، اون چیه که اون کیه که (همان، ۱۳۸۶)، ترانه‌های نیایش ۵ و ۹ (همان، ۱۳۹۰)، ترانه‌های نیایش ۱ (همان، ۱۳۹۲) و هیچ هیچ هیچانه (رحمان دوست و همکاران، ۱۳۹۲) است. روش تحقیق این پژوهش، «توصیفی-تحلیلی» است. در مجموع، تعداد ۱۲۰۰ جمله از اشعار رحمان دوست داده‌های پژوهشگر را تشکیل می‌دهند. شایان توجه است که تعداد داده‌ها در گروه سنی «الف/ب»، «ج» و «د» یکسان است. گروه سنی «الف» و «ب» به شکل تجمیعی بررسی شده است، زیرا اغلب کتاب‌های موجود شاعر تقسیم بندی جداگانه‌ای را در این دو گروه سنی ندارد. پژوهش حاضر به بررسی کنش گفتاری سرل از منظر تفکر انتقادی می‌پردازد. در این پژوهش مؤلفه‌های تفکر انتقادی در ۵ مقوله استدلال^۳، سؤالات مناسب^۴ و پرسشگری، جمع‌بودن^۵، درگیری و مشغولیت^۶، قضاوت و ارزشیابی^۷ مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است.

¹Sbisa

²Verschueren

³argument

⁴suitable questions

⁵being collective

⁶involvement

⁷judgement and evaluation

۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این بخش داده‌های پژوهش به تفکیک کنش‌های پنج‌گانه سرل مورد بررسی قرار گرفته و سپس از منظر تفکر انتقادی و بر اساس مؤلفه‌های مطرح در این حوزه، تجزیه و تحلیل شده است.

۱.۵. کنش اظهاری

مجموع کنش‌های اظهاری شاعر، تعداد ۸۵۰ جمله از ۱۲۰۰ جمله می‌باشد، تعداد جملات مورد بررسی در هر سطح ۴۰۰ جمله است. در سطح «الف/ب»، ۱۹۹ جمله نشان دهنده کنش اظهاری است و تعداد کنش اظهاری در سطح «ج»، ۳۱۷ و در سطح «د»، ۳۳۴ جمله است. بیشترین میزان مؤلفه‌های تفکر انتقادی، در این کنش مشاهده می‌شود.

اینجا و اونجا همه جا

تو بچه‌هایی مثل ما

بچه‌هایی آب و غذا ندارن

خیلی چیزا ندارن

خانه گرم و رختخواب ندارن

جایی برای خورد و خواب ندارن (رحمان دوست، ۱۳۹۰)

در شعر فوق می‌توان تشویق به «جمعی‌بودن» را به وضوح مشاهده نمود. به کار بردن عبارت «همه جا» و «بچه‌هایی مثل ما» در ابتدای شعر، خواننده کودک و نوجوان را تشویق می‌نماید که نگرش جمعی و بشردوستانه را سرمشق خود قرار دهد. تشویق به نوع دوستی، همفکری و کارگروهی، در دنیای فردگرای معاصر، یک ارزش محسوب می‌گردد.

استفاده مستمر از عنصر ساختوازی «ن» که تکواژی نشاندار است قبل از فعل «دارن»، نداشته‌های ضروری برخی کودکان را به خواننده گوشزد می‌نماید و بارقه‌ای از نگرش جمعی را در وی پدیدآورد. زمانی که فرد در سنین پایین همچون دوران دبستان جمعی‌بودن و برقراری ارتباط با دیگران را آموزش ببیند، این آموزه‌ها در وی درونی‌شده و سبب خواهد شد در زندگی آینده خود، موفق‌تر عمل کند.

ماهی ریزه‌ای چرخ می‌زد

موج او را به هر گوشه می‌برد

ماهی کوچکی آمد از راه

ماهی ریزه را ناگهان خورد

.....
ماهی کوچک بی خبر را

ماهی گنده بلعید در دم

.....

پرتوان می‌خورد ناتوان را
 رسم و قانون دریا همین است
 گرچه دنیای ما نیست دریا
 رسم ما نیز آیا همین است؟ (رحمان دوست، ۱۳۷۹)

شعر فوق «قانون دریا» نام دارد. شرح و بیان زنجیره غذایی در دریا و تأکید بر این نکته که طبق این قانون، حیوانات بزرگتر از حیوانات کوچکتر، به‌عنوان طعمه خود بهره می‌برند، موجب «درگیر کردن ذهن خواننده» می‌شود. «پرسشگری و سوال مناسب» در پایان شعر، نقطه قوت این شعر است. کودکان به‌عنوان قشری آسیب‌پذیر و نیازمند حمایت در جوامع تلقی می‌شوند و چه بسا خودشان هم به این امر واقف هستند. عبارت «گرچه دنیای ما نیست دریا، رسم ما نیز آیا همین است؟» در انتهای شعر، بر همین امر صحنه می‌گذارد که در دنیای انسان‌ها و انسانیت، «قانون دریا» شایسته و مورد پذیرش نیست. نویسنده برای بیان مطلبی پیچیده، از موضوعات ساده شروع کرده و به مفاهیم دشوار می‌رسد. به این ترتیب کودک و نوجوان دچار خستگی نمی‌شود و با انگیزه و علاقه بیشتری به کشف موضوعات دشوار می‌پردازد.

در کنش‌های اظهاری بررسی شده، نمونه‌های بسیاری را می‌توان یافت که مخاطب را به تفکر و تعمق وا داشته و هدفی فراتر از توصیف و شرح را دنبال نموده است. رحمان دوست با بیان بحث‌های فلسفی، خواننده را به چالش کشیده و به دقت واداشته است. شروع یا پایان یک شعر با یک پرسش، مشخصه‌ای است که اشعار وی را متمایز ساخته است. ویلسون معتقد است که تشویق به سؤال کردن، ایجاد بحث‌های تفکر برانگیز، تشویق به کارگروهی، بیان بحث‌های فلسفی، از راهکارهای ایجاد حس انگیزش و تفکر در اشخاص است (ویلسون، ۱۳۹۰: ۲۵-۲۳).

۲.۵. نمونه‌هایی از کنش ترغیبی

بررسی و تحلیل تعداد کنش‌های ترغیبی - که ۱۳۸ جمله از مجموع ۱۲۰۰ جمله است - نشان داد که شاعر، اغلب از کنش‌های ترغیبی مستقیم استفاده نموده است. در هر سطح تعداد ۴۰۰ جمله مورد بررسی قرار گرفت. در سطح «الف/ب»، تعداد ۶۴ جمله، در سطح «ج» تعداد ۵۲ و در سطح «د» تعداد ۲۲ جمله دارای کنش ترغیبی هستند.

از میان انواع کنش‌های ترغیبی، توصیفی، تشویقی و تهدیدی، نوع تشویقی بیشترین بسامد را دارد. تشویق در شکل دادن شخصیت کودک و نوجوان و جهت‌دهی و هدایت رفتار، نقش مهم و اساسی دارد. از طریق تشویق می‌توان رفتار مثبتی را در فرد پدید آورد و ریشه رفتار نادرست را در او خشکاند.

خدا/ خدا/ خدا/جون

خدای/ابرو بارون

از تو تشکر می‌کنم که گفتی

بارون بیاره یک ریز (رحمان دوست، ۱۳۹۲)

به کاربردن نام خدا به دفعات در عبارت فوق و عباراتی نظیر «خدای من کمک کن»، «خدا، خدای مهربون ما» و «خدا، خدا، خدا» و پس از آن صحبت از آفرینش و مخلوقات و صفات خداوند، در ذهن کودک سوال ایجاد می‌نماید و موقعیت «استدلال» را برای خواننده فراهم می‌کند. کودک با خواندن این اشعار، فلسفه وجودی، چیستی و چرایی پروردگار را جستجو می‌نماید. نویسنده با بیانی ساده و کمک گرفتن از نعمت‌های خداوند و طبیعت اطراف کودک، به خلقت اشاره نموده و مفهوم خداوند و قدرت خداوند را در آفرینش مخلوقاتش در آسمان و زمین و دریاها به خواننده نشان می‌دهد.

۳.۵. نمونه‌هایی از کنش تعهدی

در اشعار رحمان دوست به ندرت کنش تعهدی مشاهده می‌شود. علت این امر کارکرد مشخص کنش تعهدی است. این کنش‌ها بیشتر در متون حقوقی و مکالمه‌های روزمره کاربرد دارند. در سطح «الف/ب» تعداد ۵ و در سطح «د» نیز تعداد ۵ کنش تعهدی می‌توان یافت. کنش‌های تعهدی در سطح «ج» مشاهده نمی‌شود. در عباراتی نظیر «چشم» و «قسم به دوستی» شاعر از کنش تعهدی استفاده نموده است.

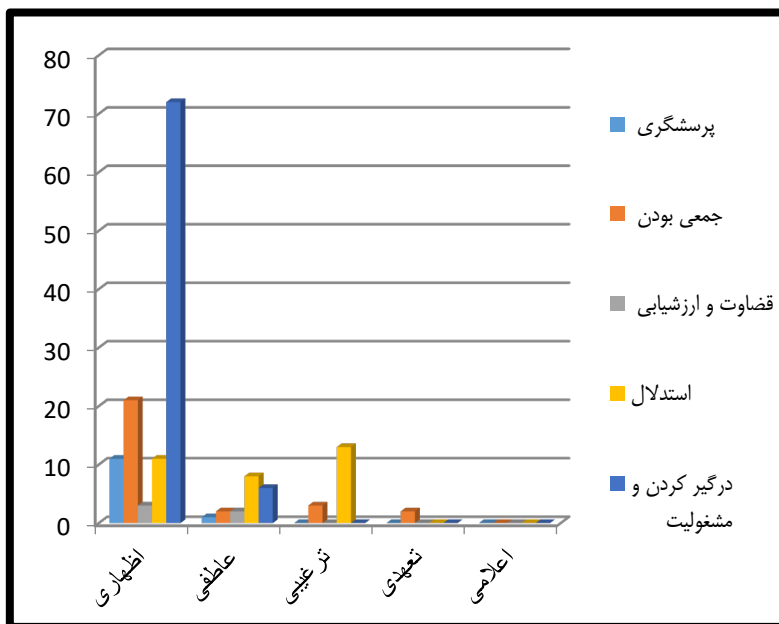
۴.۵. نمونه‌هایی از کنش عاطفی

کنش عاطفی در شخص مخاطب، نوعی برانگیختگی برای ادامه یا پایان کاری ایجاد می‌کند و بیانگر تحسین و تمجید و تعجب شاعر درباره اوضاع و شرایطی است که در محتوای گزاره‌ها بیان شده است. شاعر از میان ۱۲۰۰ جمله، ۲۰۱ کنش عاطفی استفاده نموده است. از ۴۰۰ جمله مورد بررسی در هر سطح، در سطح «الف/ب» تعداد ۱۳۲ جمله، در سطح «ج» تعداد ۳۰ جمله و در سطح «د»، تعداد ۳۹ جمله دارای کنش عاطفی هستند.

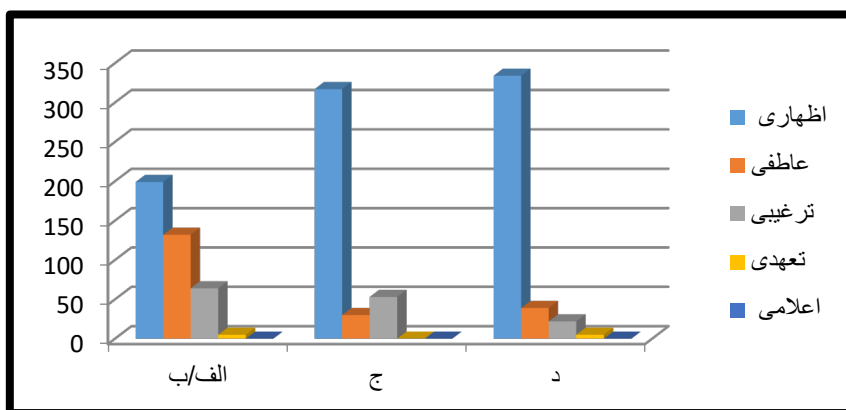
بسامد بالای این کنش، به ویژه در گروه سنی «الف/ب»، نشانگر اهمیت بنیادی کنش عاطفی در نظر شاعر است. وی شرایطی را فراهم نموده تا مخاطب، با انگیزه در پی فهم مطالب و ایده‌هایی باشد که در ذهن شاعر است و با کنکاش در واژگان، مفاهیم را یکی پس از دیگری دنبال نماید.

۵.۵. نمونه‌هایی از کنش اعلامی

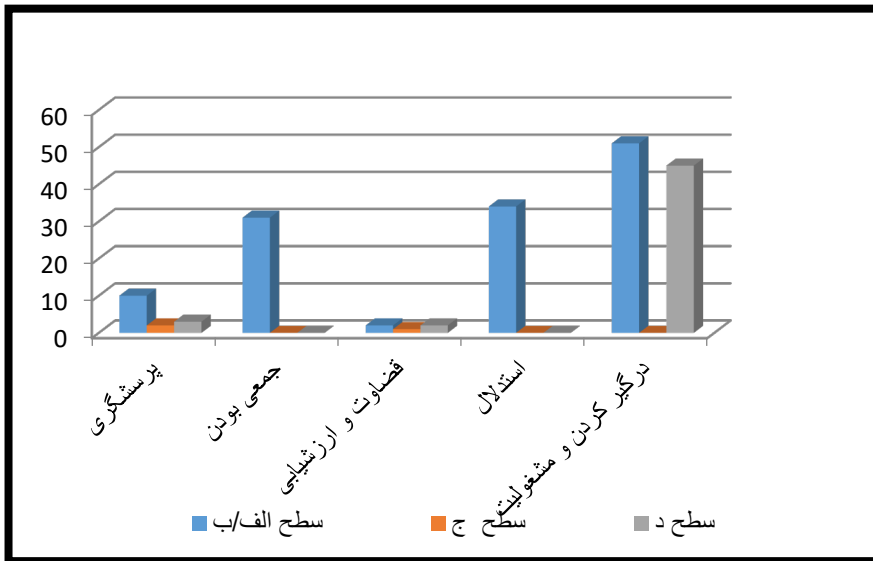
کنش‌های اعلامی معمولاً در موقعیت و بافت رسمی و جایگاه قدرت به کار می‌روند و در متون ادبی - به ویژه ادبیات کودک و نوجوان - به ندرت از این کنش استفاده می‌شود. در متون ادبی گوینده تغییر واقعی مورد نظرش در جهان خارج را، با استفاده از کنش‌های اظهاری، ترغیبی و عاطفی شکل می‌دهد. در اشعار وی، جمله‌ای که بیانگر کنش اعلامی باشد، یافت نشد. نتایج پژوهش را در قالب نمودار می‌توان به صورت زیر نشان داد:



نمودار ۱. میزان فراوانی مؤلفه‌های تفکر انتقادی به تفکیک کنش‌های سرل



نمودار ۲. تعداد کنش‌های موجود در هر گروه سنی



نمودار ۳. میزان فراوانی مؤلفه‌های تفکر انتقادی در سطوح «الف/ب»، «ج» و «د»

۶. نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاکی از آن است که شاعر مخاطب‌شناسی را در خلق آثار ادبی خویش لحاظ نموده‌است. رحمان دوست از دوران ارزشمند کودکی برای پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی بیشترین بهره را برده‌است. بویژه^۱ معتقد است که بهترین نوع رابطه میان نویسنده یا گوینده و شنونده یا خواننده، رابطه «من - تو» است. دیگری در این ساحت فردی است که با من مشارکت می‌کند تا با کمک هم به درک و فهم عمیق‌تری برسیم و به حقیقت نزدیک‌تر گردیم (ارمان، ۲، ۱۹۹۸). از مشخصه‌های ارزشمند اشعار وی، تشویق و ترغیب کودکان و نوجوانان به ارتباط تعاملی و دوسویه، پرسشگری و سوالات مناسب، جمعی‌بودن و شنیدن نظرات دیگران، تفکر و نگرستن دقیق به دنیای اطراف، استدلال، درگیر کردن فراگیر، بحث‌های فلسفی و حقیقت‌جویی است.

در سطح «الف/ب» شاهد بالاترین میزان کنش‌های عاطفی و ترغیبی هستیم. همان دورانی که کودک از همراهی‌ها و عواطف لذت می‌برد و شاکله وجودی و اساس شخصیت وی پایه‌ریزی می‌شود. رحمان دوست - با در نظر گرفتن اهداف تربیتی و روان‌شناختی - کلامش را با عواطف همراه نموده‌است تا شعر، ارزنده‌ترین تأثیر را بر کودک بگذارد. زبان شعر زبانی عاطفی است و در قالب کنش عاطفی، دست یابی به خواستگاه تربیتی شعر، آسان‌تر می‌نماید.

در کنش‌های ترغیبی، با پرهیز از گوینده‌بودن صرف، تلاش می‌کند تا با مخاطب قرارداد خواننده، وی را آشکارا در فرایند معنا آفرینی وارد نماید و از این رهگذر تعاملی دوسویه ایجاد کند. با

¹Bohr

²Erman

به کارگیری کنش‌های ترغیبی - تشویقی، انگیزه و رغبت برای کارهای نیک و عادت‌های پسندیده ایجاد نماید. استفاده از عامل تشویق در تربیت و تعلیم، ضروری است. انسان موجودی است که انگیزه خویشتن دولتی «حب ذات» در او نیرومند است، اگر در کاری برای خود نفعی بشناسد، به آن راغب می‌شود و اگر زیان و خسارتی نسبت به خود احساس نماید، از آن دوری می‌جوید. تشویق عاملی سازنده است که با کمک آن می‌توان کودک و نوجوان را به کارهای ارزنده ترغیب کرد.

در پنج مؤلفه مورد بررسی از مؤلفه‌های تفکر انتقادی، سطح «الف/ب» بالاترین بسامد را دارد که از نقاط قوت اشعار رحمان دوست است. بهترین زمان برای اینکه یک فرد یاد بگیرد چگونه باید راجع به یک چیز قضاوت کند، زمانی است که هنوز پیش‌زمینه ذهنی ثابتی، درون ذهنش نیست. این زمان در واقع همان کودکی است، زمانی که هنوز امکان تغییر یک سری از تعاریف در ذهن وجود دارد. اگر از دوران کودکی مهارت‌های مربوط به دید منتقدانه را درون کودکان ایجاد نکنیم، اعمال تغییرات در آن‌ها کار بسیار سختی خواهد بود زیرا انسان‌ها وقتی بزرگ‌تر می‌شوند، عادات و اخلاقیاتشان ثابت می‌ماند و کمتر در برابر تغییرات محیطی دست‌خوش تغییرات می‌شوند.

کودکی که از سنین خردسالی تفکر انتقادی در ذهن او پرورش یافته است، قادر است در برابر انتخاب‌های اشتباه، گروه همسالان ناسالم، موج تبلیغات و رسانه بهترین تصمیم را اخذ نماید و از سلامت جسمانی و روحانی خود مراقبت کند.

در سطح «ج» و «د»، کاهش کنش‌های ترغیبی و عاطفی را مشاهده می‌کنیم و افزایش کنش اظهاری. شاعر با آگاهی از حس استقلال طلبی و در نظر گرفتن رشد قوای شناختی نوجوان، قضاوت را به تدریج به وی می‌سپارد. با بیان بحث‌های فلسفی در قالب کنش‌های اظهاری، زمینه تفکر، تأمل و بازاندیشی را به خوبی فراهم می‌سازد. مخاطب نوجوان خویش را به تعمق و موضع‌گیری فرا خوانده، تا با تکیه بر بستر امنی که در گروه سنی «الف/ب» تجربه کرده است، قضاوت نماید و از نتیجه رشد تفکر و خلاقیتش بهره گیرد. اشعار رحمان‌دوست مخاطب را به سمت تفکر انتقادی و خلاق سوق می‌دهد، همان چیزی که در دنیای امروز از آن به عنوان جوهره تعلیم و تربیت یاد می‌شود.

در پنج مؤلفه مورد بررسی از مؤلفه‌های تفکر انتقادی، سطح «د» دومین رتبه را دارد و سطح «ج» در مقام سوم قرار گرفته است. پایین بودن درصد مؤلفه‌های تفکر انتقادی در سطح «ج» جای تحقیق و تأمل بیشتری را دارد.

منابع

آشکان، ساناز (۱۳۹۲). *آشنایی معلمان با تفکر انتقادی و تفکر خلاق*. ترجمه مرتضی کوکبی. تهران: کمال اندیشه تهران.

اسمیت، آلفردگود (۱۳۷۹). *ارتباطات و فرهنگ*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

- امیرپور، برزو (۱۳۹۱). «رابطه تفکر انتقادی و ابعاد آن با شادکامی و عزت نفس اجتماعی دانشجویان». *راهبردهای آموزش*، شماره ۳، ۱۴۷-۱۴۳.
- رحمان دوست، مصطفی (۱۳۷۹). *فصل بهار بنویس*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- رحمان دوست، مصطفی (۱۳۷۹). *گل لبخند و سلام*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- رحمان دوست، مصطفی (۱۳۸۴). *کاش حرفی بزنی*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- رحمان دوست، مصطفی (۱۳۸۶). *اون چیه که اون کیه که*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- رحمان دوست، مصطفی (۱۳۹۰). *ترانه‌های نیایش ۵*. تهران: نشر افق.
- رحمان دوست، مصطفی (۱۳۹۰). *ترانه‌های نیایش ۹*. تهران: نشر افق.
- رحمان دوست، مصطفی (۱۳۹۲). *ترانه‌های نیایش ۸*. تهران: نشر افق.
- رحمان دوست، مصطفی و همکاران (۱۳۹۲). *هیچ هیچ هیچانه*. تهران: نشر افق.
- عبداللهیان، حمید و علی اصغر باقری (۱۳۹۵). «کنش‌های گفتاری پنج گانه در شعر صدای پای آب سپهری». *زبان و ادبیات فارسی*، شماره ۸۲، ۲۴۱-۲۵۸.
- کوکبی، مرتضی و همکاران (۱۳۹۱). «حضور مؤلفه‌های تفکر انتقادی در کتاب‌های داستانی از نظر مربیان کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان». *مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات*، دوره ۶، ۱۲۶-۱۳۲.
- میرهاشمی، مرتضی و همکاران (۱۳۹۷). «تحلیل مضمون‌های تعلیمی گلستان بر بنیاد نظریه کنش گفتار سرل». *فصل نامه پژوهش‌های ادبی*، شماره ۶۰، ۱۴۱-۱۷۶.
- مهاجری، محمدکاظم (۱۳۹۲). «تفکر انتقادی و نقش داستان در پرورش آن (با رویکرد تربیت دینی کودکان)». *بصیرت و تربیت اسلامی*، شماره ۲۶، ۵۳-۳۱.
- ویلسون، جنی و کت مورداک (۱۳۹۰). *آموزش و ارزیابی مهارت‌های زندگی*. ترجمه حسن دانشور تهران: فاطمی.

References

- Abdollahian, hamid & Bagheri, Ali asghar (1395). "The five speech acts in Sepehri's poem *"The Sound of Footsteps"*", Volume 82, pp 258-241. (In Persian)
- Amirpour, Borzou (1391). "The relationship between critical thinking and its dimensions with students' happiness and social self-esteem". *Education Strategies*. Volume 3, pp 143-147. (In Persian)

- Ashkan, sanaz (1392). *Acquaintance of teachers with critical thinking and creative thinking*. Tr. By: Morteza kokabi. Tehran: Kamal andishe press. (In Persian)
- Austin, T.J. L (1970). *How to Do Things With Words*, The William James Lecture Delivered at Harvard University. Cambridge, Massachusetts: Harvard University press.
- Botha, J.E (1991). *Speech act theory and new testament exegesis*, HTS, Vol 47, No 2.
- Chiusaroli, Megan and Brittany Ober (2016) “*Poetry as a Means for Critical Thinking and Self-Expression*”, *IDIOM*, Volume 46. pp 15-16.
- Crystal, D (2003). *A Dictionary of Linguistics & Phonetics*. Oxford: Blackwell
- Cutting, Joan (2002). *Pragmatic and Discourse*. London: Routledge.
- Erman, M (1998). “Evaluating critical thinking in clinical practice nurse educator”. *Journal of Nurse*, Stainton(eds), pp 22-25.
- Facione NC, Facione PA, Sanchez CA.(1991) “Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgement. *Journal of Nursing education*, 33(8):345-350.
- Kokabi, Morteza et al (1391). “The presence of critical thinking elements in fiction books according to the teachers of the Center for Intellectual Development of Children and Adolescents”. *National studies of librarianship and information organization*, Volume 6, pp 126-132. (In Persian)
- Levinson, S. C (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University press.
- Maura H, Albert (1985). *Promotion of critical and creative thinking skills through the teaching of poetry* (M. A.). University of Massachusetts Boston.
- Mirhashemi, Morteza et al (1397). “Analysis of educational themes of Golestan based on Searle's speech act theory”. *Reading Research Quarterly*. Volume 60, pp 141-176. (In Persian)
- Mohajeri, Mohammad Kazem (1392). “Critical thinking and the role of stories in its development”. *Islamic insight and education*. Volume 26, pp 31-53. (In Persian)
- Paul, R.C (1992). *Critical thinking: What every person needs to survive in rapidly changing world*. Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking Press.

- Paul, Dr. Richard; Elder, Dr. Linda (2008). *The Miniature Guide to critical Tinking Concepts and Tools*. Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking Press.
- Rahmandoust, Mostafa (1379). *The flower of smile and greeting*. Tehran: Center for the Intellectual Development of Child and Adolescent. (In Persian)
- Rahmandoust, Mostafa (1379). *Write the season of spring*. Tehran: Center for the Intellectual Development of Child and Adolescent. (In Persian)
- Rahmandoust, Mostafa (1384). *I wish you would say something*. Tehran: Center for the Intellectual Development of Child and Adolescent. (In Persian)
- Rahmandoust, Mostafa (1386). *What is that, who is that*. Tehran: Center for the Intellectual Development of Child and Adolescent. (In Persian)
- Rahmandoust, Mostafa (1390). *Prayer songs 5*. Tehran: Ofogh press. (In Persian)
- Rahmandoust, Mostafa (1390). *Prayer songs 9*. Tehran: : Ofogh press. (In Persian)
- Rahmandoust, Mostafa et al (1392). *Nothing, nothing, nothing*. Tehran: : Ofogh press. (In Persian)
- Rahmandoust, Mostafa (1392). *Prayer songs 8*. Tehran: : Ofogh press. (In Persian)
- Sbisa, M (2002). "Speech acts in context". *Language and communication*. pp 421- 436.
- Searle, John. R (1983). *Intentionality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J.R (1999). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. New York and Melbourne: Cambridge University Press.
- Smith, Alfred Goud (1379). *Communication and culture*. Tehran: SAMT organization press.
- Verschueren, Jef (2003). *Undrestanding pragmatic*. London: Arnold
- Wilson, Jenny & Murdock, Kat (1390). *Teaching and evaluating life skills*. Tr. Hasan Daneshvar, Tehran: Fatemi. (In Persian)
- Yule, George (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.