

بررسی تفکر انتقادی در ادبیات کودک و نوجوان

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۳/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۵/۲۵

سعید حیرانی^۱

محمود فیروزی مقدم^۲

مهیار علوی مقدم^۳

چکیده

تفکر انتقادی شیوه‌ای برای آموزش عمیق و عقلانی است که اغلب با پرسش‌های باز، مخاطب را به تأمل و کنجکاوی وامی‌دارد و موجب می‌شود او به درکی ژرف از موضوع مورد تأمل برسد. داستان نقش‌های حیاتی در شکل‌گیری مهارت‌های تفکر انتقادی دارد. تفکر در مورد تفکر در راستای بهبود فرایند فکر، در قلب تفکر انتقادی جای دارد. هدف از پژوهش حاضر، کشف امکانات بالقوه داستان‌های معمولی در تقویت و شکل‌گیری مهارت‌های تفکر انتقادی در ادبیات کودک و نوجوان است. مهارت‌های تفکر انتقادی مورد بررسی عبارت‌اند از: هدف، طرح پرسش، اطلاعات، داده، شاهد، تجربه، استنباط‌ها و تفاسیر، پیش‌فرض‌ها، استدلالات و پیامدها، نظرات، انصاف (بی‌طرفی)، تواضع، رشادت، همراهی، استحکام، و پشتکار ذهنی، اطمینان در تفکر، تسلط بر خودمحموری، و قابلیت‌های استدلال اخلاقی. روش پژوهش به صورت توصیفی تحلیلی و ابزار جمع‌آوری اطلاعات، فیش برداری از منابع و اسناد کتابخانه‌ای در زمینه تفکر انتقادی است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که داستان‌های معمولی در صورتی که دارای کیفیت ادبی مناسبی باشند، می‌توانند به عنوان وسیله‌ای آموزشی مورد استفاده قرار گیرند. از دیگر نتایج پژوهش حاضر این است که هر کدام از فهرست‌های متخصصان تفکر انتقادی، به برخی مهارت‌ها اشاره کرده‌اند و با توجه به هر پژوهش، باید فهرست مناسبی را جهت سنجش تفکر انتقادی انتخاب کرد.

کلیدواژه‌ها: تفکر، تفکر انتقادی، ادبیات، کودک و نوجوان

^۱ دانشجوی دکتری گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران

firouzimoghaddam@gmail.com

^۲ استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران (نویسنده مسئول)

Heyranisaeed03@gmail.com

^۳ دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران و دانشیار مدعو دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران

تفکر از جمله موضوعاتی است که از دیر باز همواره ذهن اندیشمندان را به خود مشغول داشته است. چرا که آنان واقف بودند، انسان فرهنگ و تمدن خویش را مدیون تفکر است. این عقیده که نیروی تفکر انسان است که او را از سایر موجودات متمایز می‌کند، همواره مطرح بوده است (ادیب نیا، ۱۳۸۹). پیشرفت انسان در زمینه علمی، ادبی، هنری و معنوی همه در نتیجه تفکر اندیشمندانه حاصل می‌شود. و حل مشکلات زندگی اجتماعی و ... در سایه تفکر و تعقل صورت می‌گیرد.

حضرت
ع
(ع) در این زمینه می‌فرماید: «لا یستعان الا بالعقل: تنها از طریق عقل می‌توان بر زمانه پیروز شد» (شریعتمداری، ۱۳۸۰). ما موجوداتی تنها و منزوی نیستیم که در دنیای تفکرات خود محاصره شده باشیم. تفکر در یک زمینه اجتماعی صورت می‌گیرد و از فرهنگ و محیط تأثیر پذیرفته و شکل می‌یابد. بخش اعظم دانش تعلیم و تربیت، به جای تمرکز بر دستیابی به استعدادها و نهفته‌ای که امکان شکوفا کردن آنها وجود دارد، روی مهارت‌های اساسی خاصی تمرکز می‌کند. چه بسا بتوان افراد را آموزش داد تا متفکرانی مؤثرتر و هوشمندتر شوند. ریشه‌ی نهضت آموزش مهارت‌های فکری به کودکان در این اعتقاد نهفته است که روش تفکر را می‌توان یاد گرفت و آموزش داد؛ همچنین می‌توان سطح کلی هوش هر کودک را از طریق میانجیگری معلم یا والدین ارتقاء بخشید (صفایی مقدم و نجاریان، ۱۳۹۱).

مهارت‌های تفکر، پایه‌ی اساسی برای یادگیری است که خود از مهارت‌های درک کردن، سازماندهی اطلاعات، حدس زدن، استدلال قیاسی، تشکیل مفهوم، نتیجه‌گیری، تجزیه و تحلیل و تغییر الگوها و شرایط با توجه به موقعیت آن، تشکیل شده است. مطالعه‌ای که در سال ۱۹۸۵ توسط نیکرسون^۱، پرکینز^۲ و اسمیت^۳ در آموزش تفکر انجام شده، مؤید این نکته است که چهار نوع از مهارت‌های تفکر شامل حل مسئله^۴، تفکر خلاق^۵، تفکر انتقادی^۶ و فراشناخت^۷ باید آموزش داده شوند. به طور کلی شاید بتوان ابعاد گوناگون تفکر را، که در متون مختلف با اصطلاحات مختلفی توصیف شده است، در پنج نوع تفکر استقرایی، قیاسی، خلاق، منطقی، و انتقادی توضیح داد (علیپور، ۱۳۸۳).

تفکر انتقادی در واقع تلاشی برای به نقد و تحلیل کشیدن تأثیرات رسانه‌ها و همسالان، تحلیل نگرش‌ها، ارزش‌ها، هنجارهای اجتماعی و اعتقادات و عوامل تأثیرگذار بر آنها و شناسایی اطلاعات مرتبط و منابع اطلاعاتی است (کرد نوقایی و پاشا شریفی، ۱۳۸۴؛ نقل در ایران نژاد، ۱۳۹۰).

یونیسف^۸ (۲۰۰۳) در آخرین تقسیم‌بندی خود، مهارت تصمیم‌گیری و تفکر انتقادی را از جمله مهارت‌های زندگی برشمرده است. انسان‌هایی که منتقدانه می‌اندیشند، بدون ارزیابی یا داوری کردن باورها یا استدلال‌ها را رد یا قبول نمی‌کنند. بنابراین تفکر انتقادی، تفکری است مستدل و مستند به مدارک و اطلاعاتی موثق که انتظار می‌رود به قضاوتی صحیح منجر شود و استانداردهایی مناسب را برای ارزیابی و تفسیر مسائل پیچیده و بحث برانگیز، به منظور حصول به نتیجه‌گیری در خصوص انجام کار یا باور به عقیده‌ای، عرضه کند (مکتبی فرد، ۱۳۸۹: ۵).

1. Nickerson
2. Perkins
3. Smith
4. Problem Solving
5. Creative Thinking
6. Critical Thinking
7. Metacognition
8. Uincef

تفکر انتقادی تفکری است که به تحلیل، ارزشیابی، گزینش و کاربرد بهترین راه حل را در انسان بوجود می‌آورد. همان چیزی که نیاز دنیای امروز است. به عبارت دیگر یکی از مهم‌ترین نیازهای عصر حاضر در زمینه تربیت افرادی که بتوانند در عرصه‌های مختلف جامعه حضوری فعال و منطقی داشته باشند، توجه و دستیابی به مهارت تفکر انتقادی است. انیس تفکر انتقادی را تفکری استدلالی و منطقی که متمرکز بر تصمیم‌گیری در مورد عقاید و اعمال است، تعریف می‌کند (انیس^۱، ۱۹۸۷).

نقادانه اندیشیدن نیرویی است که با کسب مهارت‌های تفکر انتقادی در افراد به وجود می‌آید. در متون متعدد این نکته ذکر شده است که تفکر انتقادی، یکی از مهم‌ترین اهداف آموزش و پرورش در هر جامعه‌ای است. تفکر انتقادی به این معناست که افراد یاد بگیرند چگونه استدلال کنند، چه زمانی از استدلال استفاده نمایند و کدامین روش استدلالی را به کار گیرند.

مایرز^۲ معتقد است شکل‌گیری تفکر انتقادی در کودکان تصادفی نیست. کودک نیازمند آموزش‌ها و ایجاد زمینه‌های مساعد برای پرورش این نوع تفکر است. به عبارتی اگر قرار است کودک، فراخواندیش و منتقد بار آید، نباید قدرت فکری او به دست تصادف سپرده شود (مایرز، ۱۳۹۵). از بین محمل‌های مختلفی که می‌تواند به شکل‌گیری چنین تفکری در کودکان و نوجوانان کمک کند، داستان‌ها اهمیت ویژه‌ای دارند. داستان معمولی‌ترین سر آغاز برای تشویق کودک به تعمق است و وسیله‌ای طبیعی برای پرورش تفکر، دانش و مهارت‌های زبانی فراهم می‌کند (حسینی، ۱۳۸۴).

با توجه به نقش داستان در شکل‌گیری مهارت‌های تفکر انتقادی، پژوهش حاضر با روش توصیفی تحلیلی در نظر دارد به بررسی مهارت تفکر انتقادی در ادبیات کودکان و نوجوانان بپردازد و همچنین تعیین کند که داستان‌ها و رمان‌ها تا چه اندازه به این مهارت نزدیکی دارند و موجب شکل‌گیری مهارت تفکر انتقادی در کودکان و نوجوانان می‌شوند.

۲) مبانی نظری

۲-۱) مفهوم تفکر انتقادی (تفکر سنجش‌گرانه)

مدت زمان مدیدی است عبارات «تفکر انتقادی» یا «تفکر نقادانه» بکار می‌رود و در امر تعلیم و تربیت و آموزش‌های فلسفه برای کودکان و رشد مهارت‌های زندگی بزرگسالان، بسیار مصطلح است. اما بنظر می‌رسد استفاده از این عبارات ممکن است در وهله‌ی اول، بار معنایی خاصی را به ذهن شنونده القا کند. از این واژه معانی مختلفی همانند زیر سوال بردن امور و افراد مختلف، مخالفت کردن با اندیشه‌های متضاد، رفتار گله‌مندانه داشتن، نقدکردن و به نکات منفی دیگران پرداختن، به ذهن می‌رسد. اما باید دانست که «منظور از تفکر انتقادی تفکر اندیشمندانه است نه گله‌مندانه یا شکایت آمیز. تفکر انتقادی مستلزم فرایندهای عالی ذهنی و داوری بر اساس شواهد و مدارک است. تفکر انتقادی نوعی حل مسئله است اما علاوه بر حل مسئله، دارای عناصری از توانایی‌های تحلیل و ارزشیابی امور نیز هست» (سیف، ۱۳۸۸: ۳۹۶).

با این حال یکی از بهترین ترجمه‌هایی که برای این واژه شده است «تفکر سنجش‌گرانه» و یا «سنجش‌گرانه اندیشی» است. بر طبق نظر مترجم^۳، **critic** در انگلیسی امروزی به سه معنا بکار می‌رود:
 ۱) کسی که دائم به دنبال قضاوت‌های تند و خرده‌گیری و ایراد گرفتن از دیگران است.

1. Ennis

2. Mayrez

۳. محمد مهدی خسروانی

۲) کسی که در تحلیل، ارزش‌گذاری یا بررسی آثار هنری و ادبی تخصص دارد.

۳) کسی که درباره‌ی هر امری به نحو عقلانی و مستدل اظهار نظر می‌کند و درباره‌ی ارزش، درست‌ی، حقانیت یا زیبایی آن به نحو مستدل قضاوت می‌کند.

بر این اساس بنظر می‌رسد بهترین ترجمه برای معنای نخست، «منتقد» یا «عیب‌جو» و برای معنای دوم و سوم «سنجشگر»، «نقاد» یا نقدگر است.

در تحلیل این واژه مسئله‌ی دیگری که مطرح است انتخاب سنجشگرانه بجای واژه‌های نقادانه یا انتقادی است. بنا توجه به کاربردهای واژه انتقاد و نقد در زبان فارسی به نظر می‌رسد معنای خرده‌گیری، عیب‌جویی و تمایل به مخالفت، همواره در هاله‌ی معنایی این واژه‌ها حضور دارند. البته این سخن بیشتر در مورد انتقاد صادق است تا نقد. بنابراین بهتر است در ترجمه **critical thinking** از لغتی استفاده کنیم که چنین بار معنایی از آن حاصل نشود، زیرا همان‌طور که اشاره خواهد شد یکی از مواردی که در این نوع تفکر ورزیدن و مهارت به آن توجه خاصی می‌شود، پرهیز از قضاوت و عیب‌جویی است. در نتیجه شایسته است از واژه‌ای استفاده کنیم که مطمئنیم چنان معنای را به ذهن تبادر نمی‌کند. «سنجشگرانه» یکی از ترجمه‌های مناسب برای این لغت است (نک : خسروانی، ۱۳۸۸: ۳۱-۳۹).

۲-۲) تاریخچه تفکر انتقادی

علاقه به توسعه توانایی‌های تفکر انتقادی در محافل آموزشی پدیده‌ی جدیدی نیست. منشأ چنین علاقه‌ای به آکادمی افلاطون^۱، برمی‌گردد. روش تدریس و دیدگاه سقراط^۲ در ۲۵۰۰ سال قبل مؤید این مطلب است. سقراط اهمیت پرسش‌سؤالات عمیق را که موجب می‌شود انسان قبل از پذیرش اندیشه‌ای به تفکر در آن بپردازد، نشان داد. روش او یعنی پرسش و پاسخ سقراطی یکی از بهترین راهبردهای آموزش تفکر انتقادی قلمداد می‌شود. در قرون وسطی نیز سنت تفکر انتقادی نظام‌دار در نوشته‌ها و آموزش‌های متفکرانی همچون توماس آکویناس^۳ ظاهر شد. بعد از آن در دوران رنسانس نیز (قرون ۱۵ و ۱۶) در اثر جریان عظیم سکولاری در اروپا تفکر انتقادی در مورد مذهب، هنر، جامعه‌ی طبیعت انسانی، قانون و آزادی آغاز شد. سکولارها با این فرضیه پیش رفتند که بیشتر حوزه‌های زندگی انسان نیازمند بررسی و تحقیق تحلیلی و انتقادی است. در ادامه فرانسیس بیکن در انگلستان به معرفی بت‌های چهارگانه پرداخت یعنی شیوه‌هایی که ذهن ما به طور طبیعی به خودفریبی تمایل دارد. دکارت از قواعدی برای هدایت فکر در مورد نیاز به جهت‌دهنده‌ی نظام‌دار برای واداشتن ذهن به تفکر بحث می‌کند (قبول، ۱۳۸۴: ۴). وی درباره‌ی تفکر انتقادی معتقد بود که فلسفه را به علم نزدیک کند و با نزدیک کردن قضایای فلسفی به اندیشه‌های آکسیوماتیک، راهی برای دستیابی به این مقصود پیدا کند (بختیارنصرآبادی و نوروزی، ۱۳۸۳: ۷۴-۷۵). بنابراین، اگرچه ریشه‌های اصلی این اندیشه را باید در تفکرات افلاطون جست، این دانشمندان دوره رنسانس و بعد از آن بودند که اهمیت این مقوله را به طور جدی در آموزش خاطر نشان کردند. جان دیویی^۴ به عنوان نماینده‌ی دوران معاصر این مقوله را در مدارس به کار گرفت. وی در این ایام با نوشتن آثار گران بهایی توانست الگوی جدیدی برای تعلیم و تربیت عرضه کند- الگویی که از حیث مفروضات بنیادی با الگوهای رایج تربیتی کاملاً متفاوت بود و اهداف مهم‌تر و والاتری را دنبال می‌کرد- در حالی که در تعلیم و تربیت رایج، «الگوی مبتنی بر اطلاعات»^۵ حاکم بود، در الگوی دیویی، هدف تربیت، پرورش قوه‌ی استدلال و توسعه‌ی قوه‌ی داوری در کودکان بود.

1. Plato

2. Socrates

3. Tomas Aquinas

4. John Dewey

5. Information oriented model

اندیشه‌ی انتقادی و پرورش قوه‌ی تفکر به عنوان هدف تربیت، بعد از انتشار آثار دیویی به طور روزافزون مورد توجه قرار گرفت، تا این که در اوایل دهه‌ی ۱۹۵۰ جنبشی تحت عنوان «نهضت تفکر انتقادی» شکل گرفت. این جنبش با دو فرض اساسی کار خود را آغاز کرد: اول این که فکر کردن، حق هر انسان است و بنابراین کودکان حق دارند در محیط مدرسه و کلاس درس به فکر کردن و اندیشیدن بپردازند. دوم این که کلاس درس، آزمایشگاه عقلانیت است و در آن حدس‌های خردمندانه‌ی کودکان مورد آزمون قرار می‌گیرد و از این طریق، عقل آنان رشد می‌کند. به قول فیشر^۱ (۲۰۰۱)، جان دیویی بود که تفکر انتقادی را به صورت پیشرفته با نام تفکر منطقی^۲ مطرح ساخت (فیشر، ۲۰۰۱: ۵).

جنبش تفکر انتقادی در اوایل دهه ۱۹۶۰ به تأثیرپذیری از افکار رابرت انیس، نیرویی مضاعف یافت. انیس استاد دانشگاه کرنل^۳ آمریکا با تدارک آزمون‌های X و Z برای اولین بار از آموزش و سنجش تفکر انتقادی سخن به میان آورد. لازم به ذکر است که آزمون سطح Z شامل پنج قسمت است که در هر قسمت کودکان دبستانی با یک موقعیت مجازی که شبیه موقعیت‌های واقعی زندگی است مواجه می‌شوند و بعد از تأمل در رخدادها به سؤالات مربوطه پاسخ می‌دهند. آزمون سطح Z که برای نوجوانان دوره‌های بعد از دبستان طراحی شده نیز به همین شیوه سازماندهی شده است. وی ادعا کرد مفهوم تفکر انتقادی به معنای وسیع و جامع مورد بحث قرار نگرفته و کارهای او در جهت پرکردن خلأ تحقیقاتی در ادبیات این حوزه مطالعاتی است (انیس و همکاران، ۱۹۸۵: ۴۱). فعالیت‌های انیس، راه را برای تحقیقات وسیع و پر دامنه در تربیت تفکر انتقادی باز کرد. در اوایل دهه‌ی ۱۹۸۰ ماتیو لیپمن^۴ توانست با ارائه‌ی الگویی شیوه‌ی آموزش مهارت‌های اندیشیدن را نشان دهد (لیپمن، ۲۰۰۳). اما در اواسط دهه ۱۹۹۰ لیپمن در مبانی این الگو تجدیدنظر کرد و به پرورش بعد اخلاقی تفکر انتقادی در کنار مهارت‌های اندیشیدن توجه خاص کرد و به این ترتیب توانست موج نهضت تفکر انتقادی را به خارج از مرزهای آمریکا بگستراند و آن را از شهرت بین‌المللی برخوردار کند (لیپمن، ۲۰۰۸).

۲-۳ دیدگاه اندیشمندان در مورد تفکر انتقادی

اسکریون^۵ (۱۹۹۶) تفکر انتقادی را فرایند منظم، هوشمندانه، فعالانه و ماهرانه در مفهوم‌سازی، کاربرد، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی اطلاعات جمع‌آوری شده یا پدید آمده از طریق مشاهده، تجربه، تفکر و استدلال می‌داند. گلاسمن و همکاران^۶ (۱۹۸۴) تفکر انتقادی را توانایی تشخیص مسائل، ارزشیابی، حل مسئله، توانایی تشخیص و به کارگیری استدلال قیاسی استقرایی، تشخیص سفسطه در استدلال، توانایی استنتاج معقول از اطلاعات، دفاع از نتیجه‌گیری‌های معقول و توانایی تمایز میان حقایق و باورها می‌دانند. آنجلو^۷ (۱۹۹۵) معتقد است که «در تمامی تعاریف رسمی، تفکر انتقادی، کاربرد عمده‌ی مهارت‌های سطح بالا و عقلانی نظیر تجزیه و تحلیل، ترکیب، تشخیص مشکل و حل مسئله و استنتاج و ارزشیابی در نظر گرفته می‌شود»

در سال (۱۹۱۰) جان دیویی در کتاب «چگونه می‌اندیشیم» - که برای معلمان طراحی شده بود - مفهوم «تفکر انعکاسی» را معرفی کرد. دیویی، دین خود را به دو تن از معاصرانش در زمینه‌ی فلسفه، ویلیام جیمز^۸ و چارلز اس. پیرس^۹ اذعان کرده است. اساسی‌ترین فرضیه‌ی دیویی این بود که یادگیری تا درجه‌ای پیش می‌رود که فرایند

1. Fisher
2. Reflective thinking
3. Cornell
4. Lipman
5. Scriven
6. Glasman et al
7. Angelo
8. William James
9. Charles S. Pierce

اندیشیدن پدیدار می‌شود. او معتقد است اگر فراگیر، فعالانه به جمع‌آوری و آماده کردن یافته‌هایی بپردازد که مفاهیم از آن استخراج شده است، آن مفاهیم برای وی بسیار با معنا، و برای مدت طولانی‌تری در ذهن نیز براحتی قابل دستیابی خواهد بود (شریعتمداری، ۱۳۹۳: ۳۹۷).

گلاسر^۱، فهرستی از توانایی‌ها و مهارت‌ها را عناصر اصلی تفکر انتقادی مطرح می‌کند:

- بازشناسی مشکل
- با این مشکلات برخورد برای عملی لثو وسا یافتن ابزارها
- جمع‌آوری و مرتب کردن اطلاعات مرتبط و مناسب
- شناسایی فرضیه‌ها و ارزش‌های اظهارنشده
- فهم و کاربرد صحیح، شفاف و مشخص زبان
- تفسیر اطلاعات
- تخمین شواهد و ارزیابی اظهارات
- بازشناسی وجود و روابط منطقی بین قضایا
- ارائه‌ی تعمیم‌ها و نتایج تأییدشده
- اجرای آزمون، تعمیم‌ها و نتایج
- احیای الگوی باورهای شخصی بر مبنای تجربه و کارآزمودگی
- ارائه‌ی قضاوت‌های صحیح درباره‌ی کیفیت‌ها و پدیده‌های خاص در زندگی روزانه (نیستانی و امام وردی، ۱۳۹۰: ۸).

با توجه به اهمیت تأثیرپذیری یادگیری کودکان و نوجوانان از تولدانی تفکر انتقادی آنان، لازم است در این زمینه آموزش‌های لازم را فراگیرند.

به نظر بیر^۲، صاحبان تفکر انتقادی از این ویژگی‌ها برخوردارند: اهل شک هستند؛ سعه صدر دارند؛ آزاد اندیشند؛ ارزشمدار هستند؛ به شواهد و استدلال بها می‌دهند؛ بر دقت و روشنی استدلال تأکید می‌ورزند؛ از زاویه‌های متفاوتی به موضوع می‌نگرند؛ در صورتیکه دلایلی برای تغییر موقعیت و موضع فکری خود بیابند، آنها را تغییر می‌دهند و از روش‌های متفاوتی چون سؤال، جدل، شناسایی و زیر سؤال بردن فرض‌ها استفاده می‌کنند. بیر همچنین می‌گوید:

برای اندیشیدن انتقادی، لاجرم باید استانداردهایی را در دست داشت - تفکر انتقادی دربرگیرنده‌ی شناسایی، ارزشیابی و جدل کردن است - تفکر انتقادی مستلزم استنباط یا نتیجه‌گیری از یک یا چند گزاره است (سنه، ۱۳۸۲: ۲۲).

لومزدانی^۳ (۱۹۹۵) معتقد است حل خلاقانه‌ی مسئله به رشد مهارت‌های تفکر انتقادی کمک می‌کند. پرورش تفکر انتقادی با موانعی روبه‌رو است؛ از جمله: کم‌توجهی به مهارت‌های «تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و قضاوت و جمع‌بندی» که این کم‌توجهی در عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) قابل مشاهده است (علیپور و همکاران، ۱۳۹۲: ۸).

1. Glosser
2. Bir
3. Lumsdanie

پاینار^۱ (۱۹۹۶) معتقد است معلمان، در تعلیم و تربیت انتقادی، اندیشمندانی رهایی‌بخش، کارگران فرهنگی، روشنفکران ستیزه‌جو و روشنفکران تحول‌آفرینی به شمار می‌آیند که ویژگی‌های آنان شجاعت اخلاقی و نقادی است. ایفای نقش روشنفکری، مستلزم آگاهی معلم از فرهنگ سیاسی و اجتماعی حاکم و فراهم کردن زمینه‌ی فعالیت است (پاینار، ۱۹۹۶: ۷۶).

میلر معتقد است در تعلیم و تربیت انتقادی به گفتگو به عنوان روش آموزشی، تأکید زیادی می‌شود. نظریه‌پردازان آموزش انتقادی بر این باور هستند که دانش و نگرش با گفتگو ساخته می‌شود. گفتگو روشی است که از طریق آن شاگردان و معلمان در کلاس درس با به کارگیری زبان، نماد و تصویر با هم تعامل می‌کنند و بر یکدیگر اثر می‌گذارند. این روش در تعلیم و تربیت انتقادی، ابزاری است که می‌تواند فرایند هوشیارسازی و انتقادی‌شدن فراگیران را فراهم کند (میلر، ۱۳۸۲: ۱۱۹).

ایجاد تفکر انتقادی در دانش‌آموزان را می‌توان یکی از اهداف اساسی نظام تعلیم و تربیت در سطح جهانی انگاشت که جزء جدایی‌ناپذیر هر نظام آموزشی است؛ زیرا در فرایند آموزش باید ضمن تقویت روحیه‌ی انتقادپذیری در معلمان، روحیه‌ی انتقادکردن و زمینه‌ی بررسی و تحقیق را در شاگردان وجود آورد؛ اما متأسفانه مدرسه‌های امروز عمدتاً به دلیل پیشرفت‌های علوم و فنون و با توجه به بعضی از رویکردهای روانشناختی، توجه خود را بیشتر به انتقال اطلاعات و واقعیت‌ها معطوف کرده‌اند و از تربیت انسان‌های متفکر و خلاق فاصله گرفته‌اند در حالی که هر نظام آموزشی برای موفق شدن به توانایی افراد خود در تحصیل و تصمیم‌گیری متفکرانه نیازمند است (شعبانی، ۱۳۸۲: ۹).

باید در نظر داشت که برخورد انتقادی و متفکرانه با مسائل علمی و دیگر مسائل زندگی به پرورش ویژه نیاز دارد که به نظر می‌رسد در نظام تربیتی ایران از آن غفلت شده است که باید در این زمینه ارزیابی‌هایی صورت گیرد. بر همین مبنا است که «رشد تفکر منطقی، تفکر انتقادی و حل مسئله، هسته مرکزی نظریه‌پردازان برنامه‌های آموزشی و تدریس بوده است» (فتحی آذر، ۱۳۸۲: ۷۱).

آلن بنسلی^۲ در مقدمه‌ی کتاب «تفکر انتقادی در روانشناسی» بر قابل آموزش بودن تفکر انتقادی تأکید می‌کند و می‌گوید همانطور که شما مفاهیم و کار را در رشته‌ی خاص فرامی‌گیرید، مهارت‌های تفکر انتقادی هم قابل انتقال است و آموزش داده می‌شود (محمودی و همکاران، ۱۳۹۱: ۹۴).

پایین بودن سطح مهارت‌های تفکر انتقادی شاگردان در پژوهش‌های بابا محمدی (۱۳۸۳)، صالحی (۱۳۸۶)، حسینی (۱۳۸۸)، براگستون^۳ (۱۹۹۶)، ولز^۴ (۲۰۰۵) و لوییتز^۵ (۲۰۰۷) مورد تأیید قرار گرفته است. براساس مطالعات ایرانی یکی از دلایل پایین بودن سطح تفکر انتقادی شاگردان، کمبودها و نارسایی‌های آموزشی بیان شده است (بخشی و آهنچیان، ۱۳۹۲: ۱۵۸).

در سند برنامه ملی درباره‌ی تفکر انتقادی آمده است: تفکر و تعقل در یک وجه از چهار نوع تفکر فلسفی، تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر همراه با مراقبه و در وجه دیگر از دو نوع عقل نظری و عملی برخوردار است که در طول دوران تحصیل، قابل پیگیری است و می‌تواند زمینه‌ی پژوهش‌هایی را فراهم کند که، به درک، تدبیر، تأمل، تفقه و بصیرت منجر، و در نهایت، سبب می‌شود تا فرد، رفتار حکیمانه و خردورزانه‌ای از خود بروز دهد و بدین ترتیب

1. Paynar

2. Allan Bensley

3. Bragstone

4. Wales

5. Luitz

محتوای حوزه‌های یادگیری در دوره‌های تحصیلی مختلف را نیز تحت تأثیر قرار دهد (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱: ۷۶).

۲-۴) داستان و مهارت‌های زندگی

یکی از راه‌های مهم و مناسب برای آموزش مهارت‌های زندگی به کودکان و نوجوانان، ژانر داستان و رمان است. «خواندن داستان فعالیتی ذهنی است که به تجربه‌ی آدمی معنا می‌بخشد. بی‌تردید خواننده با خواندن داستان و نقد آنها در عین اینکه از ابتدال زندگی روزانه فراغت می‌یابد، معیارهایی بدست می‌آورد که می‌تواند تجربه‌های زندگی را با آنها محک بزند. جهان‌هایی تازه کشف می‌کند و به آگاهی می‌رسد. هنگامی که زندگی جالب و جذاب است، داستان‌ها می‌توانند احساس ما را نسبت به آن زیاده‌تر کند.» (گلشیری، ۱۳۸۲: ۴۱). داستان‌ها علاوه بر این که در زمینه‌ی عاطفی نیرومند هستند، چالش‌های بالقوه‌ای را نیز برای پردازش شناختی فراهم می‌کنند. «داستان می‌تواند در عمل برای کودک پیچیده‌ترین موضوع فکری باشد چراکه عناصر، موضوع‌ها، و روابط مختلفی است که در روند خاص رویدادها آشکار می‌شوند و کودک را با خود همراه می‌کند.» (فیشر، ۲۰۰۱: ۱۳۷). کودک و نوجوان از طریق شخصیت‌های داستان مهارت‌ها را در وجود خویش نهادینه می‌کند. «مخاطب کودک و نوجوان به عنوان خواننده‌ی داستان، در طول شنیدن یا خواندن داستان به ناگزیر از دیدگاه‌ها و نقطه نظرات قهرمان (یا قهرمانان) و ضدقهرمان (یا ضدقهرمانان) داستان عبور می‌کند، با عواطف و نگرش آنها سهیم می‌گردد و سرانجام با پیروزی - یا احتمالاً شکست - قهرمان داستان، همراه با وی طعم پیروزی یا شکست را می‌چشد.» (خسرونژاد، ۱۳۸۲: ۱۹۳-۱۹۲).

داستان به کودک فرصت می‌دهد که امیال و محتوای ناخودآگاه خود را تعبیر نماید و محیط زندگی خود را بشناسد که خود از مهم‌ترین اهداف آموزش و پرورش است. ادبیات برخاسته و الهام‌گرفته از موقعیت‌های واقعی زندگی، می‌تواند به قلمرو عواطف بچه‌ها نفوذ کند، بچه‌ها را با خود به فضای آزاد صمیمی و به دور از محدودیت ببرد و به تفکر وادارد تا بچه‌ها در این فضای جدید با شخصیت‌های گوناگون و کنش‌های آنان و رویارویی با واقعیت‌های مشابه زندگی خود، راه‌های مناسب مقابله با مشکلات پیرامون خویش را کشف کند. آنچه اهمیت این پژوهش را ضروری می‌سازد این است که انتقال و آموزش مهارت‌های زندگی از طریق داستان می‌تواند برای کودکان جذاب و قابل فهم‌تر باشد و اینکه مهارت‌های زندگی به چه میزان و بسامدی در آثار نویسنده استفاده شده است، اهمیت کار برد این مهارت‌ها در داستان‌های کودکان و نوجوانان چیست؟ و به چه مهارت‌هایی باید توجه بیشتری نشان داد؟

۲-۵) پرورش تفکر انتقادی توسط داستان‌ها

در هر زبان یا منطقه‌ی جغرافیایی داستان می‌تواند یکی از پایه‌های تفکر و ارتباط باشد. با گفتن داستان است که در می‌یابیم چه اتفاقی برای چه کسی و چرا افتاده است. با نقل داستان است که نه تنها چیزهایی درباره‌ی خودمان و دنیا در می‌یابیم، که یاد می‌گیریم چطور خود و دنیای خودمان را عوض کنیم و بسازیم. با داستان این امکان برای ما فراهم می‌آید که فکر خود را بسط دهیم و نیز چیزهایی درباره‌ی ساختار، نقش و اهداف زبان بیاموزیم (فیشر، ۱۳۹۱: ۲۸). شکل‌گیری تفکر انتقادی در انسان‌ها تصادفی نیست و نیازمند آموزش و ایجاد زمینه‌های مساعد برای پرورش این نوع تفکر است. از بین محمل‌های مختلفی که می‌تواند به شکل‌گیری چنین تفکری در کودکان و نوجوانان کمک کند، داستان‌ها اهمیت ویژه‌ای دارند. داستان معمولی‌ترین سرآغاز برای تشویق کودک به تعمق است و وسیله‌ای طبیعی برای پرورش تفکر، دانش و مهارت‌های زبانی فراهم می‌کند (حسینی، ۱۳۸۴).

یکی از مقدماتی‌ترین قدرت‌هایی که در ذهن کودک پدید می‌آید، درک داستان است که می‌توان آن را جامع‌ترین شیوه‌ی به کارگیری تجربه‌های انسانی دانست. نیروی داستان در این است که می‌تواند دنیای احتمالی را به منظور تمرینی برای کاوش فکری بیافریند. داستان ما را از بند اینجا و اکنون رها می‌کند؛ ساختاری هوشمندانه است که در عین حال عادی نیز است. از لحاظ فکری دشوار است ولی در دغدغه‌های بشری نیز جای دارد. داستان وسیله‌ای برای درک جهان و درک خویشتن است. تعجبی ندارد که ابزار اولیه‌ی مهمی تدریس در جوامع انسانی داستان باشد (فیشر، ۱۳۸۵: ۱۳۵).

می‌توان گفت که زندگی بشر نیز نوعی داستان منسجم است که هر کس در آن نقشی دارد و به شکلی به اصالت وجود و حقیقت مرگ معنا می‌بخشد. این روایت از زندگی است که قدرت تخیل انسان‌ها را تقویت می‌کند تا از تجربیات منعکس در آنها بیاموزند و آنها را در زندگی واقعی به کار گیرند (هاون^۱، ۲۰۰۷: ۷۸).

یکی از کارکردهای داستان در ذهن و روان کودکان، ایجاد لذت است. به عبارتی، کودکان می‌خوانند تا لذت خواندن را تجربه کرده باشند و همراه با شخصیت‌های یک اثر، در کشاکش حوادث داستان دنیای جدیدی را کشف کنند. در نهایت، همین تجربه‌ها خود موجب ایجاد تحول‌های فکری و تربیتی در آنان می‌شود. ما، بزرگسالانی را در اطراف خود می‌شناسیم که خواندن یک داستان در دوران کودکی، زندگی و سرنوشت آنان را متحول کرده است. از این روی، در میان انواع ادبی، داستان‌ها جایگاه ویژه‌ای دارند. در داستان‌ها، کودکان به عوالمی سر می‌کشند، که چه بسا در عالم واقع امکان ورود به آنها را نداشته باشند. آنها همراه با شخصیت‌های داستان به تجربه‌هایی دست می‌یابند که شاید هرگز در زندگی روزمره خود فرصت انجام آن را نداشته باشند. چه بسیارند کودکانی که سرنوشت شخصیت‌ها را سرنوشت محتوم خود می‌شمارند و در فراز و نشیب داستان با آنها می‌گیرند و می‌خندند. آنها گذشته خود را در افسانه‌ها، حال خود را در داستان‌های واقعی و آینده خود را در فانتزی‌ها و آثار علمی-تخیلی جستجو می‌کنند. بنابراین تأثیرات آموزشی و تربیتی که ادبیات، به ویژه ادبیات داستانی، در روند رشد و شکل‌گیری شخصیت کودکان بر جای می‌گذارد، غیر قابل انکار است.

از سوی دیگر «شهروندان آینده برای تبدیل شدن به اعضای کامل، در جامعه‌ای باسواد، مردم‌سالار، و چندفرهنگی، باید بتوانند تفکر کنند، انتقادی بیندیشند، اطلاعات دریافتی خود را زیر سؤال ببرند، و در رویکرد مشکل‌گشایی خود انعطاف‌پذیر و خلاق باشند» (فیشر، ۱۳۹۷: ۱۳۴). طبیعی است که برای پرورش چنین خصوصیتی، ابزارهایی لازم است و همان گونه که پیش از این نیز گفته شد، داستان یکی از این ابزارهاست.

بسیاری بر این باورند که «داستان ساختار قدرت‌مندی برای سازماندهی و انتقال اطلاعات و نیز ایجاد معنا در زندگی و محیط» دارد و داستان‌سرایی به دانش‌آموزان انگیزه می‌دهد تا به رویکردهای خود برای حل مسئله بیندیشند و در کشف گره‌های مبهم داستان سهیم شوند (احمدی، ۱۳۸۴: ۴۵). از چندی پیش داستان، محرکی طبیعی برای بحث، بررسی و مشکل‌گشایی در مدارس تلقی شده است. داستان، معمولی‌ترین سرآغاز برای تشویق کودک به تعمق و وسیله‌ای طبیعی برای پرورش تفکر، دانش، و مهارت‌های زبانی فراهم می‌کند.

مطالعاتی که روی دانش‌آموزان باسواد و داستان‌خوان انجام شده است، نشان می‌دهد که این افراد دارای جنبه‌هایی از دانش و مهارت یا تسلط هستند که سایر دانش‌آموزان، از آنها برخوردار نیستند. برخی از این مهارت‌ها بدین قرار است:

✓ شناخت ساختارها، اهداف، و سبک‌های ادبی (از جمله دانش فرا زبانی)؛

¹. Haven

✓ مهارت‌ها و تدابیر مربوط به دانش ادبی که می‌تواند شامل مهارت‌های پرسش، زیر سؤال بردن، و مباحثه پیرامون متون داستانی باشد؛

✓ توانایی به کارگیری مهارت‌های شخصی در زمینه کاوش داستانی و انتقال آنها به دیگر زمینه‌ها (فیشر، ۱۳۹۷: ۱۳۴).

از سوی دیگر، کودکان تجربه‌های عینی زیادی دارند که به آنها کمک می‌کند مفاهیم جدیدی را در ذهن خود پردازش، یا مفاهیمی را که از قبل در ذهن آنها وجود داشته ترمیم کنند. کتاب‌ها اعم از داستان یا غیر داستان منابع مهمی برای تعمیم یا تصحیح تصورات ذهنی کودکان محسوب می‌شوند (گلایزر^۱ و جورجیس^۲، ۲۰۰۵: ۱۶۳). به علاوه، داستان‌ها در شکل‌گیری مهارت‌های زیر، به نحو چشم‌گیری به کودکان کمک می‌کنند:

- ارتقای مهارت‌های کودکان در شیوه‌های مختلف تفکر؛
- گسترش قدرت استدلال منطقی؛
- به کارگیری مهارت‌های تفکر انتقادی؛
- توانایی حل مسئله به نحو موفقیت آمیز (گلایزر و جورجیس، ۲۰۰۵: ۱۶۲).

اما شاید این پرسش مطرح شود که داستان چگونه و به چه دلیل به شکل‌گیری چنین مهارت‌هایی (به‌ویژه مهارت‌های تفکر انتقادی) کمک می‌کند. فیشر در پاسخ به این پرسش می‌نویسد:

داستان‌ها علاوه بر اینکه در زمینه‌ی عاطفی نیرومند هستند، چالش‌های بالقوه‌ای را نیز برای پردازش شناختی فراهم می‌کنند. داستان می‌تواند در عمل برای کودک پیچیده‌ترین موضوع فکری باشد چرا که عناصر، موضوع‌ها، و روابط مختلفی است که در روند خاص رویدادها آشکار می‌شوند. دریافت و درک داستان مستلزم توجه موضعی مکرر و تلاش برای فهمیدن است. جذب داستان به وسیلهٔ کودک مستلزم زحمات ترکیبی توجه و اندیشه است که نتیجه‌ی توجه تمرکز یافته و مکرر به داستان به صورت کلی و بخش‌بخش و نتیجه‌ی پاسخ‌های عاطفی کودک به داستان است. داستان، برای کودک در حکم بخشی از واقعیت است که می‌توان بر آن تکیه کرد و شاید برای همین است که دریافت صحیح داستان و شنیدن دوباره‌ی آن اهمیت دارد (فیشر ۱۳۸۹: ۱۳۷).

می‌توان گفت داستان‌ها به نوعی شرایط ذهنی و اجتماعی کودکان را بازسازی می‌کنند. به عبارتی «نیروی داستان در این است که می‌تواند دنیایی احتمالی را به عنوان موضوع کاوش فکری کودک بیافریند» (فیشر، ۱۳۸۹: ۱۳۵). طبیعی است که کودک بسته به رشد و توان ذهنی خود به تحلیل این جهان و آنچه در آن روی می‌دهد، می‌پردازد و آنچه این امکان را برای وی فراهم می‌آورد، ساختار چند معنایی داستان است. بدین معنا که هر داستانی دارای سطوح گوناگونی است که افراد بشر در طول دوره‌های مختلف زندگی خویش به درک و استنباط آنها می‌پردازند.

کارول هولمبرگ^۳ 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)، تخیلی (استعاری)، و فرضی (اسطوره‌ای) بود، به منزله یک اصل سازمان یافته برای کلاس درس درآمد و به پرورش شیوه‌های انتقادی قوه شناخت و ادراک در شاگردان منجر شد (مایرز، ۱۳۹۵: ۲۷) و این همان نکته‌ای بود که فیشر بعدها بر آن صحنه گذاشت: «ورای هر داستان بزرگ، مفهوم استعاری عمیقی نهفته است» (فیشر، ۱۳۸۶: چهارده [مقدمه]). به این ترتیب کودکان در مواجهه‌ی با یک داستان می‌آموزند که چگونه

1. Glazer

2. Giorgis

3. Holmberg

لایه‌های پنهان داستان را کشف کنند و مهارت تفسیر و استنباط را که از جمله مهارت‌های اصلی تفکر انتقادی است، در خود پرورش دهند.

در همین راستا ف. بی. پورتر^۱ معتقد است که آثار ادبی را می‌توان به اشکال گوناگونی قرائت کرد و برخی از نویسندگان مانند کافکا^۲ و بورخس^۳ آثارشان ماهیتاً به گونه‌ای است که خواننده می‌تواند تفسیرهای متعددی از آنها داشته باشد، اگرچه که تمامی آن تأویل و تفسیرها لزوماً صحیح نیست و عقاید همه افراد نیز در برداشته‌ایشان نمی‌تواند یکسان یا به قدر هم صحیح باشد. در حقیقت عناصری از درون متن باید آن تفسیر و برداشت‌ها را توجیه کند (پورتر، ۲۰۰۲: ۲۸۴).

به جز محتوا، پیکره یا روایت داستان نیز تغییراتی در ساختار ذهنی کودک ایجاد می‌کند. مایرز (۱۳۹۵: ۲۱) معتقد است که آنچه موجب شکل‌گیری تفکر انتقادی در افراد می‌شود، فرایند اصلاح ساختارهای فکری پیشین و ایجاد ساختارهای جدید است به نحوی که آموزش تفکر انتقادی را شامل «ایجاد عمدی یک جو عدم تعادل» می‌داند تا شاگردان بتوانند فرایندهای فکری خود را تعویض و اصلاح کنند یا دوباره بسازند؛ و این اتفاقی است که تقریباً در هر داستانی تکرار می‌شود. به عبارتی در هر داستانی به دلیلی اتفاقی روی می‌دهد که روال عادی زندگی شخصیت‌های داستان را بر هم می‌زند و آنها تلاش می‌کنند تا پس از پشت سر گذاشتن یک سلسله وقایع، زندگی خود را به جریان عادی برگردانند. در واقع اختلاف سطح و وضعیت نامتعادلی که گره‌های داستان را می‌سازد، به داستان شکل می‌دهد و کودک هر بار که داستانی را می‌خواند، به نوعی این عدم تعادل را تجربه می‌کند.

خسرونزاد (۱۳۸۶: ۱۹۰) این نکته را به این صورت تبیین می‌کند: هر افسانه [یا داستان] در آغاز خود، نشانگر حالت تعادل است. سپس در نتیجه رخدادی که شکننده‌ی وضعیت عینی پیشین و یا وضعیت روانی قهرمان داستان است، حالت عدم تعادل آغاز می‌شود. در چنین وضعیتی قهرمان دست به مجموعه‌ای از تلاش‌ها می‌زند تا سرانجام حالت تعادل - اما تعادلی تازه - برقرار شود. طبیعتاً شنونده یا خواننده نیز در ذهن خود مسیری مشابه را طی می‌نماید. از این نظر شاید بتوان گفت که منطق روایتی افسانه یا مراحل داستان، نتیجه و بازتاب ساز و کارهای یادگیری یا تکوین شناخت است. به تعبیری دیگر در مقدمه‌ی هر داستان وضعیتی از تعادل وجود دارد که در آن قهرمان یا قهرمانان، بیشتر بر وضعیت موجود درونی و بیرونی خود متمرکزند. در مرحله‌ی بعد عاملی بحران آفرین این تمرکز را می‌شکند و عدم تعادلی را به وجود می‌آورد که در نتیجه آن (قهرمان یا قهرمانان) در جستجوی رسیدن به تعادلی تازه، ناچار از تمرکززدایی می‌گردند.

به این ترتیب کودک، به عنوان خواننده داستان، در طول شنیدن یا خواندن داستان به ناگزیر از دیدگاه‌ها و نقطه‌نظرات قهرمان (یا قهرمانان) و ضد قهرمان (یا ضد قهرمانان) داستان عبور می‌کند، با عواطف و نگرش آنها سهیم می‌گردد و سرانجام با پیروزی - یا احتمالاً شکست - قهرمان داستان، همراه با وی طعم پیروزی یا شکست را می‌چشد (خسرونزاد، ۱۳۸۶: ۱۹۲-۱۹۳).

چنین تجربه‌ای که برای کودک با نوعی همذات‌پنداری همراه است، موجب تفهیم بسیاری از مطالب به شکلی غیرمستقیم و غیرآموزشی است. آنچه از تجربه‌های کودکی مان برجای مانده به ما یاد آور می‌شود که کودکان تا چه اندازه گریزپایند و چگونه بعضاً در برابر آموزش‌های مستقیم والدین و معلمان مقاومت و حتی خیره‌سری می‌کنند. علاوه بر اینها مایرز (۱۳۹۵: ۲۸) به مشکل دیگری نیز در عرصه‌ی آموزش و به‌ویژه آموزش تفکر انتقادی اشاره می‌کند: «تمام صحبت‌های ما درباره‌ی اهداف آموزش تفکر انتقادی، در سطحی بسیار انتزاعی و نظری باقی مانده بود.

1. F. B. Porter

2. Kafka

3. Borges

استفاده از یک تصویر تجسمی و عینی در آشکار ساختن مفاهیم ضمنی تفکر انتقادی، مؤثرتر از صحبت کردن درباره آن بود». بدیهی است که هرچقدر سن یادگیرندگان پایین‌تر باشد، درک و برقراری ارتباط با این صحبت‌های نظری و انتزاعی، دشوارتر خواهد بود. طبق نظر کین، دانش‌آموزان نمی‌توانند استدلال را با زندگی روزمره خود عجین کنند. به همین دلیل کین پیشنهاد می‌کند به جای کارهای آموزشی باید به ادبیات خوب روی آورد و شاهکارهای ادبی را به کودکان آموزش داد (جهانی، ۱۳۸۲: ۶۱). در همین راستا یک پیک معتقد است: اعمال مربوط به تفکر انتقادی را نمی‌توان آموزش داد، بهترین کار ممکن آن است که فضایی ایجاد کنیم تا دانش‌آموزان به استفاده انتقادی از موقعیت یاد شده در آن فضا ترغیب شوند (جهانی، ۱۳۸۲: ۶۰).

داستان خوب توجه کودک را جلب، فکر او را مشغول، و انگیزه‌ای برای دریافت مطالب بیشتر در ذهن وی ایجاد می‌کند. در داستان بین حافظه، عاطفه و تخیل، ارتباط مهمی وجود دارد. اگر داستان ارزشمند باشد، بچه‌ها از نظر عاطفی خود را در مقابل آن متعهد می‌بینند و چنانچه کودکان تحت تأثیر خط داستان قرار گیرند، این تأثیر (و تعهد)، راهی برای دستیابی به محتوای داستان و امکانی برای یاد گرفتن و فکر کردن فراهم خواهد کرد.

عامل تخیل در داستان‌ها به کودکان امکان می‌دهد با استفاده از تجربه‌های تخیلی قدرتمند، صحیح‌تر درباره‌ی تجربه‌های واقعی فکر کنند. داستان‌ها وقتی برای بچه‌ها قابل فهم باشند، این امتیاز را دارند که بتوان مسائل و موارد انسانی مثل شخصیت‌های داستانی، وقایع و تجربیات را در آنها گنجانند و با این حال این امکان را به بچه‌ها داد که خود را از وابستگی به زندگی‌های شخصی خود بیرون بکشند و این توانایی را در آنها به وجود آورد که با نگاه کردن به دیگران و فکر کردن درباره‌ی دیگران، خود را ببینند.

برای استدلال باید نقطه‌ی شروعی وجود داشته باشد، بدون محتوا یا موضوع نمی‌توان استدلال یا کشف کرد و داستان انگیزه‌ی مؤثری برای تفکر انتقادی، تفسیر و استدلال در اختیار ما قرار می‌دهد. به طور کلی چند عامل در داستان وجود دارد که راه را برای اندیشیدن، تفسیر و بحث باز می‌گذارد. فیشر در مباحثی که درخصوص نقش داستان در آموزش انواع تفکر به کودکان مطرح کرده است به چند مورد در خصوص داستان اشاره می‌کند که در اینجا به شرح و بسط آنها پرداخته می‌شود:

۲-۵-۱) ترتیب زمانی

همه‌ی داستان‌ها برای بیان وقایع در طول زمان، الگوی منحصر به فردی دارند. گاه این وقایع ترتیب زمانی دارند. اما به جای «وقت واقعی»، به وقت انسانی رخ می‌دهند، یعنی زمانی که هدف انسان از آوردن رویدادها در طرح داستان، آن را شکل می‌دهد. این وقایع می‌توانند به صورت خطی و به ترتیب وقوع، یا به صورت واپس‌نگر^۱ یا به صورت رفت و برگشت‌های زمانی روایت شوند.

۲-۵-۲) وقایع خاص

داستان‌ها با اتفاق‌های خاص معنادار می‌شوند. وقایع خاص در الگوهایی قرار می‌گیرند که نوع^۲ داستان را تشکیل می‌دهند. هر واقعه‌ی خاص، و گروه‌ها یا الگوهای وقایع راه را برای تفسیر می‌گشاید. فضای عادی نمایش یک داستان، چالش یا برخورد چند نوع است و از مسائل خاص در هر داستان، وقایع غیرمنتظره هستند که باعث می‌شوند داستان نامتوازن و ناموزون به نظر برسد و ماهیت پیچیده‌ی زندگی آشکار شود. (پیرنگ داستان نیز از طریق توجیه روال منطقی وقایع داستان ارزیابی می‌شود) نیروی آموزشی داستان‌ها نیز در درک مسائل پیچیده، از طریق تفسیر قرار دارد نه فقط در درک طرح منسجمی از داستان.

1. Flash Back

2. Genre

داستان‌ها درباره‌ی آدم‌ها (یا حیوانات، آدم‌واره‌ها، موجودات جادویی، و ...) هستند؛ با شرایط آگاهانه‌ای مثل عقاید، خواسته‌ها، نظریه‌ها، ارزش‌ها و مشکلات به این دلیل رخ می‌دهند که همیشه معلوم نیست یک شخصیت داستانی معین چه نیتی دارد، و حتی وقتی نیتها مشخص شد، لزوماً تعیین کننده‌ی وقایع نیستند. ما فقط از روی تجربه‌های خود می‌توانیم تفسیر کنیم که یک شخصیت داستانی در یک موقعیت معین چه احساس و ادراکی دارد و درباره وقایعی که در داستان اتفاق می‌افتد، دلایلی اقامه کنیم. از یک نظر، هر رویداد بیرونی، یک رخداد درونی دارد که بیانگر فرایندهای فکری پنهان شخصیت‌های داستانی است. به عبارتی نوع شخصیت پردازی نویسنده است که انتظار ما را از شخصیت‌های داستان رقم می‌زند (فیشر، ۱۳۸۹: ۱۳۳-۱۸۲).

۲-۵-۴) مفاهیم (معانی)

یک داستان موفق یک کل است، انسجام دارد و مثل هر ساختی می‌توان آن را به عنوان یک کل یکپارچه بررسی کرد. حتی در داستان‌های معروف و به خوبی ساخته و پرداخته شده، چالش‌هایی از درک ما از کل وجود دارد و عناصر مبهمی که سعی می‌کنیم آنها را معنادار کنیم. در معروف‌ترین داستان‌ها، فراگفتمان‌هایی وجود دارد که به نیت مؤلف مربوط می‌شود (که ما آنها را به عنوان لایه‌های پنهان داستان می‌شناسیم)؛ اینکه داستان در چه بافت سیاسی و اجتماعی رخ داده است و دنیای ما از چه جهاتی به آن شبیه یا متفاوت از آن است. درون مایه‌ی یک داستان را نیز می‌توان تابعی از همین عامل فرض کرد.

۲-۵-۵) روایت

عامل دیگر در طرح داستان، تفاوت بین طرح داستان و شیوه‌ی نقل آن است. تعداد طرح‌های کلاسیک داستانی چندان زیاد نیست، اما در غالب همین طرح‌ها داستان را به بی‌نهایت راه می‌توان نقل کرد. وظیفه‌ی راوی یا نویسنده از یک نظر این است که از مسئله‌ای عادی، موردی عجیب بسازد و خواننده را به یک واکنش تفسیری وا دارد. هر داستان، به شدت تحت تأثیر سنت‌های داستانی است، اما در داستان‌های خوب ابتکار و خلاقیتی وجود دارد. این داستان‌ها، فرای نسخه‌های متعارف هستند و باعث می‌شوند مردم مسائل را به شیوه‌ی تازه‌ای ببینند. این مقصود را می‌توان با تغییراتی در طرح داستان یا نحوه‌ی روایت آن برآورده کرد. انتخاب یک زاویه دید مناسب توسط نویسنده در روایت داستان عاملی بسیار کلیدی است، زیرا می‌تواند داستان را به اوج برساند یا از آن روایتی معمولی خلق کند. علاوه بر عوامل یاد شده، شگردهایی نیز در داستان وجود دارد که می‌تواند تفکر کودکان را تحت تأثیر قرار دهد و منجر به شکل‌گیری برخی از مهارت‌ها در آنها شود. از مهم‌ترین این شگردها "آشنایی زدایی"^۱ در داستان است (فیشر، ۱۳۹۲: ۳-۳۸)

آشنایی‌زدایی، نگاه تازه‌ی نویسنده را به جریان‌های عادی زندگی منعکس کرده، ساختارهای پیشین را در هم می‌شکند. آشنایی‌زدایی در واقع جان مایه و جوهر اصلی افسانه‌ها و فانتزی‌های مدرن است که به اشکال گوناگون می‌تواند در داستان ظهور کند. مداخله‌ی راوی، اغراق، وارونه‌سازی، خود فاش‌سازی، تمرکززدایی، و سپیدنویسی از مهم‌ترین مصادیق آشنایی‌زدایی در داستان‌ها، به ویژه افسانه‌های کهن هستند (خسرونژاد، ۱۳۸۶: ۱۶۹-۱۷۸). آشنایی

۱. دکتر خسرونژاد در آثار بعدی خود، ترجیح داده‌اند که "تمرکززدایی" را جایگزین "آشنایی زدایی" برای چنین شگردهایی کنند. اما از آنجا که تمرکززدایی در ارتباط تنگاتنگی که با دوره‌های رشدی - شناختی پیازه دارد، بیشتر در سنین خردسالی در کودکان مشاهده می‌شود و جامعه مورد مطالعه در این پژوهش کتاب‌های گروه سنی "ج" یعنی کودکان ۱۰ تا ۱۲ سال بوده است، پژوهشگر ترجیح داد که همچنان از عبارت "آشنایی زدایی" استفاده کند.

زدایی به جهت در هم شکستن ساختارهای معمول ذهنی کودک و القای این نکته که می‌توان قضایا را به اشکال دیگری هم دید در رشد ذهنی کودک بسیار اهمیت دارد.

سپید نویسی نیز جاهای خالی‌ئی است که هر مؤلف ماهری می‌کوشد تا در متن برجای گذارد تا خواننده را «در ساختن معنا» به «مشارکت» فراخواند و او را به سمت «معانی ممکن» راهبر شود (خسرونزاد، ۱۳۸۶: ۲۱۱). سپیدنویسی به خواننده کمک می‌کند که قدرت درک و تجزیه و تحلیل خود را در خواندن به کار گیرد و داستان را به صورت گزاره از پیش تعیین شده‌ای که هیچ گونه انعطاف و دخل و تصرفی نمی‌توان در آن کرد، نخواند. با در نظر گرفتن مطالب پیش گفته می‌توان گفت که به طور کلی خواندن داستان می‌تواند به شکل‌گیری مهارت‌های فکری زیر کمک کند:

✓ پرسش: همان‌گونه که می‌دانیم صورت‌بندی پرسش‌های مفید که موجب تمرکز بر مسئله می‌شوند، از جمله مهارت‌های تفکر انتقادی است.

✓ استدلال: درخواست دلیل یا مدرک برای دفاع از اظهارات و داوری‌ها فرایندی است که معمولاً در داستان اتفاق می‌افتد. وقایع داستان در قالب یک سلسله حوادث علی‌روی می‌دهد؛ یعنی هر حادثه‌ای در داستان زیرساخت یا مقدمه‌ی حوادث بعدی است که مجموعاً به نوعی یک چرخه‌ی علت و معلولی را شکل می‌دهند.

✓ توضیح: توصیف‌های داستان که بعضاً به منظور ایجاد پیوند، روشن کردن برخی مسائل، ایجاد تمایز یا مقایسه‌ی بین چند گزاره صورت می‌گیرد، از دیگر مهارت‌های تفکر انتقادی است.

✓ استنباط: به کمک توصیف‌ها و گفتگوهای میان شخصیت‌های داستان است که خواننده می‌تواند بسیاری از مطالب ناگفته را استنباط کند، بدون اینکه مستقیماً به آنها اشاره شده باشد.

✓ آزمون حقانیت: این مهارت به یکی از مهم‌ترین و کلیدی‌ترین مهارت‌های تفکر انتقادی یعنی تلاش برای اثبات صحت اطلاعات و میزان وثوق داده‌ها باز می‌گردد. 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 سقم گفته‌های راوی و سایر شخصیت‌هاست.

✓ نتیجه‌گیری: نوع پایان‌بندی که در داستان صورت می‌گیرد، شبیه فرایند نتیجه‌گیری است که ماحصل یک فرایند طبیعی و سالم در تفکر بشر است.

موارد یاد شده را شاید بتوان خلاصه یا فشرده‌ای از مهارت‌های تفکر به ویژه تفکر انتقادی دانست که بعضاً مورد تأکید فیشر نیز قرار گرفته است.

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 بنیان‌گذار مکتب «فلسفه برای کودکان» بود.^۱ وی از اواخر دههٔ 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 در خصوص تفکر انتقادی یا حل مسئله بگذرانند. اما برای تهیه‌ی موضوعی قابل فهم و مورد پسند کودکان و نوجوانان، باید متون درسی به صورت داستان نوشته

۱. فلسفه برای کودکان (Philosophy for Children) در زبان انگلیسی به اختصار P4C و در زبان فارسی "فبک" خوانده می‌شود.

شوند، داستانی درباره‌ی منطق اکتشافی کودکان. این کار نیز باید با دقت و ظرافت بسیار انجام می‌گرفت. این داستان‌ها باید راجع به فلسفه‌ی مورد اکتشاف کودکان می‌بود. از این رو وی شروع به نوشتن داستان‌هایی با درون‌مایه‌های فلسفی و تفکر برانگیز کرد. معمولاً یک راهنمای کمک آموزشی ضمیمه این کتاب‌هاست که به معلم کمک می‌کند تا از این داستان‌ها در کلاس درس استفاده کند.

استخوان‌بندی برنامه‌ی «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^۱ (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، مسئولیت‌پذیر، اخلاق‌گرا، و اجتماعی در این برنامه پی‌گیری می‌شود (لیپمن، ۱۳۸۳: ۱۲).

لیپمن فرایند «فبک» را ورای تفکر انتقادی می‌داند و در این مورد می‌گوید: تفکر انتقادی شامل مفهوم سازی، منطق صوری و هیچ‌گونه مطالعه‌ای از نوع فلسفه‌ی سنتی نیست؛ یعنی هیچ یک امواردی را که من کوشیده‌ام در فلسفه برای کودکان ارائه کنم، دربرندارد. تفکر انتقادی کودکان را به فلسفه باز نمی‌گرداند، ولی اعتقاد من این است که کودکان دیگر به چیزی کمتری رضایت نخواهند داد و زیر بار آن نخواهند رفت [...] تفکر انتقادی در پی دقیق‌تر ساختن ذهن کودکان است؛ فلسفه هم به آن عمق می‌بخشد و آن را پرورش می‌دهد (لیپمن، ۱۳۸۳: ۲۸).

نکته‌ی جالب توجه درخصوص این برنامه، همان‌گونه که قبلاً هم اشاره شد، استفاده از داستان برای آموزش چنین مهارت‌ها و مفاهیمی است. همکاری افرادی مانند آن مارگارت شارپ^۲ و فیلیپ کم^۳، به عنوان خالق داستان‌های فکری، به این برنامه قوت بیشتری بخشید و این در حالی است که این افراد اعتقاد راسخی به خلق داستان‌هایی با موضوع‌های فکری - فلسفی دارند و از داستان‌های موجود در ادبیات کودک استفاده نمی‌کنند.

ادبیات معیار و رایج، به این منظور نوشته نشده است که ابزارهای مورد نیاز تفکر فلسفی را برای خواننده فراهم کند و آنها را به او آموزش دهد. این نوع ادبیات، با تشکیل مفاهیم و تجزیه و تحلیل، سؤالات نامحدود، گفتگو، پردازش فرضیات بدیع راجع به ماهیت اشیا، پی بردن به ساختار برهان و دلیل و استدلال سفسطه‌آمیز یا توجه به این رویه‌ها در کندوکاو داستانی، به صورت «خوداصلاحی» [که یکی از مهم‌ترین خصایص تفکر انتقادی محسوب می‌شود] و تأملی سر و کاری ندارد. این رویه‌ها بیشتر در بحث‌های فلسفی دیده می‌شود و نمی‌توان فرض کرد که دانش‌آموزان و معلمان، خود به خود و از طریق تجزیه و تحلیل یک اثر ادبی آنها را به دست می‌آورند. حتی درک اینکه یک مفهوم خاص، بحث‌برانگیز و در نتیجه شایسته‌ی پی‌گیری است، چیزی است که با تمرین به دست می‌آید.

به‌طور خلاصه، من نمی‌گویم معلمان و کودکانی که از ادبیات استاندارد (کلاسیک) استفاده می‌کنند، قادر نیستند به آنچه حاصل یک کندوکاو فلسفی است، آگاه شوند، اما فکر می‌کنم این روش در مقایسه با متون داستانی فلسفی که هدف آن آموزش است، روشی بسیار دشوارتر است (ناجی، ۱۳۸۳: ۱۵).

این نظر که کمابیش مورد تأیید لیپمن و سایر همکاران وی قرار دارد، بعضاً مورد انتقادهایی نیز قرار می‌گیرد. برای مثال فیشر معتقد است که می‌توان هر متن داستانی را به عنوان مبنایی برای مباحثه فلسفی مورد استفاده قرار داد. در بهترین حالت، خواندن داستان مستلزم این است که از هر چه ممکن است رخ دهد در شگفت باشیم. «مطالعه برای تفکر فضای ذهنی می‌آفریند. اما این کیفیت تفکر است که باید برای ما مهم باشد». بیشتر قصه‌های کودکانی خوب،

1. Caring Thinking

2. Ann Margaret Sahrp

3. Philip Cam

دارای مضامین فوق طبیعی مثل زمان، مکان و هویت آدمی؛ مضامین منطقی و مرتبط با استدلال غیررسمی و تفسیر و معنا؛ و مضامین اخلاقی و مرتبط با نیکی اعمال و تصمیمات اخلاقی هستند. شاید بتوان گفت رمان‌های لیپمن این مضامین را به شکل مفصل تری بیان می‌کنند، که البته «به قیمت از دست دادن ویژگی‌های انگیزه بخش و تقویت کنندهٔ خلاقیت» تمام شده است (فیشر، ۱۳۸۹: ۱۶۰).

جفری کین^۱ (۱۹۸۵، نقل از جهانی، ۱۳۸۲: ۳۸) نیز در انتقاد به این رویکرد لیپمن می‌گوید: «موقعیت‌ها، شخصیت‌ها، و موضوعات مطرح شده در الگوی لیپمن آن چنان تصنعی‌اند که با زندگی واقعی کودکان ارتباطی ندارند. به همین دلیل آنان نمی‌توانند از یافته‌های این برنامه در زندگی خود استفاده کنند». حتی جان مک پک (۱۹۸۵، نقل از جهانی، ۱۳۸۲: ۳۸) که یکی از تقدیرکنندگان کار لیپمن محسوب می‌شود، «جهت‌گیری فکری از پیش تعیین شده و فعالیت هدایت شده» در این برنامه را مورد انتقاد قرار می‌دهد.

لیپمن سه شرط (بسنندگی ادبی، بسندگی روان‌شناختی، و بسندگی فکری) را در مناسب بودن متن برای کاوش فلسفی لازم می‌داند. در مورد بسندگی ادبی نظر لیپمن این است که کیفیت ادبی متن باید قابل قبول باشد. گو اینکه بسیاری از معلمان و دانش‌آموزانی که مشمول طرح «فلسفه در دبستان‌ها» بودند، احساس کردند که «رمان‌های لیپمن برای مباحثه‌ی فلسفی سرآغازهای خوبی عرضه می‌کردند اما برای حفظ اشتیاق دانش‌آموز در طول زمان، ارزش ادبی کافی را نداشتند». لیپمن این امر را این‌گونه توجیه می‌کند که «فقدان عناصر ادبی گفتمانی، رمان‌ها را دارای کانون فکری مشخصی می‌کند». وی به امید روزی است که نویسندگان بزرگ، نگارش کتاب‌های درسی برای کودکان را کار بزرگی تلقی کنند (فیشر، ۱۳۸۹: ۱۵۵).

این کاستی‌ها از آنجا نشأت می‌گیرد که لیپمن و همفکران وی موضوع فلسفه برای کودکان و آموزش تفکر به آنان را از منظر انگاره‌های تعلیم و تربیت نگریسته‌اند و نگاهشان به داستان نیز نگاهی ابزاری است تا جایی که معتقدند «داستان، در فلسفه برای کودکان، سکوی پرش یا بهانه‌ای برای تحقیق فلسفی است» (خسرونژاد، ۱۳۸۶: ۱۱۳). حال اگر زاویه‌ی دید خود را به این مقوله عوض کنیم و از منظر اصالت ادبیات به آن بنگریم، آنگاه ضمن کشف امکانات بالقوه‌ای که در ادبیات، و به طور مشخص در داستان، وجود دارد، این نگاه ابزاری نیز رخت برمی‌بندد و می‌توان از آنچه به عنوان ادبیات ناب در حال حاضر در دسترس کودکان است، سود جست. یکی از مدافعان این نظر گرت بی متیوز^۲ از دیگر فلاسفه‌هایی است که در حوزه‌ی فلسفه برای کودکان نقش داشته است. آنچه که متیوز را از سایر صاحب‌نظران این حوزه متمایز می‌کند، اهمیت و اصالتی است که وی به عنوان یک فیلسوف برای ادبیات کودک قائل است.

متیوز را می‌توان کاشف گونه‌ی تازه‌ای از ادبیات کودک دانست که خود آن را به عنوان «تفنی فلسفی»، یا «ماجرایی فکری» معرفی می‌کند (متیوز، ۱۳۸۷: ۳۳۳). شیوه‌ی کار او نیز به این صورت است که برخی از داستان‌های موجود در ادبیات کودک را از منظر فلسفی نقد و تأویل و آموزه‌ها و رویکردهای تفکر برانگیز و فلسفی موجود در این داستان‌ها را تشریح می‌کند. یکی از نویسندگانی که متیوز این کار را در مورد داستان‌های وی انجام داده، آرنولد لوبل^۳، از نویسندگان قلمرو ادبیات کودک است که جوایزی را نیز در این حوزه از آن خود کرده و در جایی نیز تاکنون از او در مقام نویسنده‌ی آموزشی یاد نشده است (خسرونژاد، ۱۳۸۶: ۱۲۰).

1. Jeffrey Kane

2. Gareth B. Matthews

3. Arnold Lobel

مجموعه داستان‌های «قورباغه و وزغ» از جمله این داستان‌هاست. به جز آرنولد لوبل وی آثار نویسندگان دیگری مانند فرانک تاشلین^۱ (داستان خرسی که دیگر خرس نبود)، فرانک بام^۲ (داستان جادوگر شهر اوز)، و جیمز تربر^۳ (داستان ماه‌های بسیار) را از همین دیدگاه مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار داده است (لیپمن، ۱۹۸۰: ۳۳۴). با اذعان به این که نباید از نظر دور داشت که نگاه متبوز به این حوزه نیز از منظر تولنایی ادبیات کودک در پرورش فلسفه یا به عبارتی «فلسفه‌ی کودکی»^۴ است و نه از منظر ادبیات کودک و شأن و اصالتی که ادبیات کودک به خودی خود و به عنوان یک گونه‌ی ادبی می‌تواند داشته باشد.

در نهایت با تأسی به نظرات دو اندیشمند حوزه‌ی کودک، فلسفه، و تفکر، یعنی رابرت فیشر و گرت بی. متیوز، و تأکید پژوهشگر ایرانی حوزه‌ی ادبیات کودک، مرتضی خسرونژاد، می‌توان ادعا کرد ادبیات کودک از پیش خلق شده، که در قالب داستان‌های متنوع در دسترس کودکان قرار دارد، می‌تواند به قدر داستان‌های فکری که به همین منظور طراحی و توسط متخصصین برنامه‌ی «فبک» نوشته می‌شوند، تفکر برانگیز باشد و مهارت‌های انتقادی کودکان را افزایش دهند.

در فلسفه‌ی برنامه‌ی برای کودکان^۵، که به عنوان برنامه‌ای که با آموزش تفکر به کودکان عجین شده است و تحت عنوان فکرپروری یا آموزش تفکر به کودکان نیز از آن یاد می‌شود، یکی از برنامه‌های آموزشی است که مورد توجه بسیاری از دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت کودک قرار گرفته است. در این برنامه، از داستان‌ها به منزله‌ی ابزار اصلی آموزش استفاده می‌شود، زیرا عقیده بر این است که داستان‌ها می‌توانند مهارت‌های شناختی و توانایی پرسشگری را در کودک بالا ببرند.

۶-۲) تفکر انتقادی در ادبیات کودک و نوجوان

اگر ادبیات را آینه تمام‌نمای جامعه بدانیم، مطالعه و بررسی متون ادبی هر کشور، نشان دهنده تاریخ و بیانگر تمامی حوادثی که ادبیات آن کشور را متحول و یا ضربه‌پذیر ساخته است، می‌باشد؛ به عبارت کاملاً ساده و واضح هر خواننده‌ای می‌تواند هنگام خواندن متون (نظم و نثر) کم و بیش از شرایط و اوضاع اجتماع زمان نویسنده آگاه شود، به ظهور و بلوغ نبوغ در هر عصری پی ببرد، چراکه حتی در دوران‌های خفقان‌آور نیز، استعدادها و آزادی‌جویانی هستند که بندهای اسارت معنوی و سیاسی را پاره می‌کنند و تلاششان صرف بیدارسازی و احیای فرهنگ و اعتقادات مذهبی نسلشان می‌گردد.

۶-۱) نثر

به دلیل اینکه حجم استفاده از نثر در رسانه‌ها، مطبوعات، اینترنت و آثار مربوط به کودک و نوجوان بسیار زیاد است، بیشتر از نظم به چشم می‌آید. آثار فراوان داستانی، مقاله، فیلم نامه، نمایش‌نامه، نثرهای شاعرانه هم حاکی از همین مسأله است. در بیان هویت نثر تعاریف بسیاری آمده است:

بعضی آن را «در مقابل نظم قرار می‌دهند که وابسته به وزن نباشد» (زرین کوب، ۱۳۹۵: ۴۸۶).

بعضی آنان را «بیان مقصد خود در گفتار و نوشتار می‌پندارند» (داد، ۱۴۰۰: ۲۸۳).

بعضی آن را «سخنی بدون وزن برای بیان مقاصد گوینده و نویسنده متفاوت با شعر می‌دانند» (رستگار فسایی، ۱۳۹۷: ۴).

1. Frank Tashlin

2. Frank Baum

3. James Turber

4. Philosophy of Childhood

5. Philosophy for children

آنچه مسلم است نثر در برابر سخن موزون قرار می‌گیرد و گرنه نثر هم می‌تواند بهره‌ای از موسیقی حتی به اندک میزان ببرد. در نثر بایستی ابتدا به ادبی و غیر ادبی بودن یک متن توجه کرد و سپس سبک شناسی آن را مورد بررسی قرار داد، البته نگاه منتقدانه به نثر نشان می‌دهد که هر محقق از دید خود نثر را بررسی و نام‌گذاری کرده است، اگرچه همگی خواسته‌اند به یک تقسیم‌بندی کلی برسند اما بسیاری از کارشناسان امر معتقدند به تعداد نویسندگان سبک نوشتاری وجود دارد.

«بوفون (۱۷۰۷-۱۷۸۸ م) معتقد بود که سبک، شخصیت فرد است، او سبک را فرایندی فردی و انتقال‌ناپذیر می‌شمرد. پل کلودل (۱۸۶۸-۱۹۵۵ م) نیز سبک را مانند آهنگ صدای هر کسی منحصر به فرد می‌دانست» (به نقل از انوشه، ۱۳۸۱: ۷۸۹).

از معضلات ادبیات همین تفاوت برداشت‌ها و تقسیم‌بندی‌ها چه در زمینه سبکی و چه طبقه‌بندی نام‌گذاری می‌باشد، اگرچه خود سبک‌شناسی متن باعث راحتی کار آموزش آنها می‌شود. شاید کار بهتر و شایسته در این باشد با توجه به حجم زیاد استفاده از نثر و تنوع آن در زمان حاضر یک بازنگری در سبک‌شناسی صورت گیرد به نحوی که بررسی متون آسان‌تر گردد و قدرت نویسندگان را در نگارش بیشتر کند. در بررسی کتب درسی سه مقطع آموزشی ادبیات را می‌توان برای ساده کردن مطالعه به ۳ دسته تقسیم کرد: ادبیات کودک و نوجوان، ادبیات داستانی، ادبیات جنگ.

ادبیات کودک و نوجوان عبارت است از هرگونه متنی که با چارچوب و طرح مشخصی به طور عمد و یا غیرعمد برای کودکان آفریده شده باشد (محورساختاری) به صورتی که کودک با آن ارتباط برقرار کند (محور ارتباط‌شناسی) و این رابطه منجر به برانگیختن احساسات و عواطف و پدید آمدن لذت زیبایی‌شناختی (محور زیبایی‌شناسی) و تأثیرات خاص روحی و روانی روی کودک بگذارد و سبب رشد شناخت او شود (تأثیر شناخت‌شناسی) (محمدی: ۱۳۷۸).

ادبیات کودک که جایگاه ویژه ای دارد و مهم به شمار می‌آید، اولین بار در سال ۱۷۶۲م توسط روسو مطرح گردید بعد از این که آثاری در خصوص قصه‌های کودکان نوشته شده بالاخره در قرن ۱۹ هانسن کرستن اندرسن به عنوان پدر ادبیات کودک لقب گرفت. امروزه ادبیات کودک بسیار مطرح بوده و بخشی از ادبیات معاصر را دربرمی‌گیرد، در بررسی ادبیات کودک توجه به نیازها و ویژگی‌های رشدی کودک، یکی از اصول محسوب می‌شود ادبیات کودک باید:

۱. ساده و بیشتر متکی بر عواطف بوده لحن آن و موسیقی آوایی کلام بیشتر مد نظر باشد؛
۲. بیشتر باید عینی باشد چون درک مفاهیم برای کودک بیشتر از طریق دیدن مهیا می‌شود؛
۳. کودک در زندگی ساده کودکانی خویش هنوز پی به وقایع و حوادث و مصائب نبرده است پس ادبیات باید شادی را برای او به ارمغان بیاورد؛
۴. باید انرژی‌بخش باشد و نوعی توانایی ذهنی او را تقویت کند؛
۵. با محیط زندگی کودک تناسب داشته باشد یعنی متناسب با عادات و خصلت‌های کودکان باشد به عبارتی فضا را قابل درک کند (ر.ک. حسنی و احمدی، ۱۳۸۸: ۱۶۰).

وجود اشکالات در نشر کتب، هم سطح نبودن نگاه بزرگسالان با نگاه کودکان، عدم تناسب زبان رسمی داستان با زبان ساده کودکان، فقدان نیروهای پرورش‌دهنده‌ی کودکان خلاق، نبود توجه مسئولین، این مهم را گرفتار نواقصی کرده است.

ادبیات داستانی: در بررسی ادبیات داستانی، پی به نقیصه پراکنده‌گویی و کیفیت تفکرات می‌بریم، که همیشه دست به گریبان زبان و ساختار پیچیده و رازآمیز است. نوعی اختلاط در فکرهای عرفانی فرهنگ قدیم با روشن فکری

ادبیات معاصر به چشم می‌خورد. از دیگر اشکالات وارد بر ادبیات داستانی امروزی، یک سویه بودن نحوه‌ی آموزش و دوسویه بودن دیالوگ‌نویسی در داستان‌هاست. چراکه در فرهنگ ما جا افتاده است که همه به جای تعاملات سودمند، صرفاً از عقاید و نظرات خود دفاع کنند، مهم‌ترین دلیل هم، آوردن شاهد مثال‌ها برای اقناع دیگران است. محمود فلکی می‌گوید: در داستان‌نویسی ما یک نوع جدل خصمانه در مغلوب کردن دیگران حاکم است و همین باعث پیچیدگی می‌شود. اکثر شخصیت‌ها یک چهره‌ی حق به جانب دارند. تمامی نویسندگان به طور آگاهانه یا ناآگاهانه بن مایه‌ی فکری خود را در خصوص زندگی به داستان‌ها تزریق می‌کنند و این به دور از استانداردهای جهانی است، به تعبیری نوعی جنگ قدرت و ابراز توانایی در این دیالوگ‌نویسی‌ها موج می‌زند که اصل داستان را دچار تشویش کرده است (ر.ک. فلکی: ۱۳۸۹، قبل‌بازیابی از وب‌سایت محمود فلکی به آدرس: www.falaki.com).

ادبیات جنگ: بازتاب جنگ در تاریخ ادبیات ایران از دوره‌های کهن در اسطوره‌ها و حماسه‌ها به طرز چشمگیری سبب افزایش بن‌مایه‌ی ادبیات فارسی شده است. اگرچه پس از جنگ ۸ ساله نیز با همه تأثیرات شگرفی که بر تمامی شئون زندگی مردمان گذاشت، مانع نشد که نویسندگان از خلق آثار دست بردارند؛ چراکه مصمم بودند باید هویت تاریخی این ملت حفظ شود تا بدین وسیله راه رستگاری را هم به نسل‌های تازه‌نفس نشان دهند. حوادث تکان‌دهنده‌ی جنگ، پس‌لرزه‌هایش به دایره‌ی فرهنگ و هنر و ادبیات و نگرش‌های مردم نیز می‌رسد و آنها را دچار تحول می‌گرداند و نوعی حس هم‌دردی را بین درک‌کنندگان درد جنگ را با نویسنده قوت می‌بخشد. خادمی هولاکویی در بیان ادبیات داستانی چنین می‌گوید: ادبیات داستانی جنگ و مقاومت ۳ مرحله عمده را تجربه کرده است:

۱. داستان‌نویسان اوایل جنگ با شورمستی به توصیف تپش‌های مضطربانه پرداختند و آنان به سبب فرارگرفتن در شرایط خاص، عدم علم و گاه سهل‌انگاری بدون توجه به ادبیات و هنر داستان‌نویسی، با نگاه یکسونگرانه وقایع را تعریف کردند.
۲. در نیمه دوم دهه جنگ ادبیات داستانی از ساختار سیاسی خارج شد و با ساخت و ساز هنری با نگرشی عمیق تر با رعایت نیت‌گرایی در شخصیت‌پردازی و نمایش جریان واقعی جنگ کیفیت قابل قبول پیدا کرد.
۳. در سال‌های پس از جنگ، شاهد تجلی دیدگاه‌های گوناگون هستیم، بیشتر آثار بازکاوی و بسط روانکاوی بیماری روحی ناشی از عصر حادثه و بحران با درون‌مایه‌هایی لبریز از نگرانی، نفرت و ... است (خادمی هولاکویی، ۱۳۸۶: ۷۷).

نویسندگان زیادی که صحنه‌های دردناک و وحشت‌زای جنگ را به چشم ندیده‌اند و اوضاع پرتنش آن را حس نکرده‌اند، در خصوص جنگ و داستان‌های این‌گونه قلم‌فرسایی کرده‌اند، اما به ندرت توانستند روح جنگ را - مانند کسانی که در صحنه واقعی، حوادث خونبار و دلهره‌ها و استرس‌های میدان جنگ بوده‌اند- در آثارشان بدمند و این نوعی ضعف در این نوع آثار ایجاد می‌کند. از دیگر مسائلی که در جنگ‌های حادث شده در سرزمین‌های معتقد به دعا و نیایش و کرامات بسیار به چشم می‌خورد، مبحث امدادهای غیبی است که نشانگر نوعی دید عارفانه و پارسایانه در ادبیات داستانی جنگ می‌باشد، اما چون گاهی نتوانسته از پس این تنگنا به خوبی برآیند نوعی کاستی ایجاد کرده‌اند و ناآزمودگی نویسندگان هم به این مهم صحنه گذاشته است؛ اما این مسئله که درک کامل مفاهیم این چنینی چون نمی‌تواند کاملاً خواننده را قانع کرده و در او باور ایجاد کند، فقط برایش سؤالات بی‌جواب می‌سازد. به لحاظ بعد تکنیکی و ساختار زبانی نیز این قلم‌زنان مبتدی نتوانسته‌اند طراحی منجمم و استوار با مضامین با اسکلتی مستحکم ارائه دهند و فقط به شیوه‌ای روایت‌گرانه در میدان این توصیفات پا نهاده‌اند که در نهایت هم به خوبی

نتوانسته‌اند از عهده‌ی روح عاطفی، تخیل و اندیشه‌های بلند انسانی برآیند. نویسندگان امروزی که کم‌وبیش در زمینه‌های اسطوره‌شناسی، روان‌شناسی و روانکاوی نیز تخصص‌هایی دارند، نتوانسته‌اند بر تخصص خود چشم پوشند و به هر نحوی که شده فضای داستان را به خاطر علت‌یابی رفتار شخصیت‌های داستان مهیا کرده و نوعی آشفتگی ایجاد کنند آنها در حقیقت در خلق داستان الگوی مناسبی نداشته، در وصف فضای هول‌انگیز و ابعاد شخصیتی افراد ضعیف بوده، خواسته‌اند با بزرگ‌نمایی افراطی قهرمانان و برجسته کردن بیش از حد ارزش‌ها به داستان روحی بدهند که با واقعیت فاصله داشت. البته شایان ذکر است این تب‌وتاب اغراق‌آمیز کم‌کم با ارتقای دانش و با آزادسازی افکار، نوشته‌ها را واقعی‌تر و ارزشمندتر ارائه داد.

۲-۶-۲) نظم

ادبیات در حوزه‌ی شعر در این سرزمین دیرپا، سابقه‌ای درخشان و به‌نامی دارد که آوازه آن، گاه تا دورترین سرزمین‌ها رسیده است، امروزه ضعف در اندام پیکره‌ی کهنسال آن افتاده، به طوری که دیگر قادر نیست در جذب مخاطبان خیلی موفق عمل کند، علل آن هم می‌تواند اشتباهات برداشتی شاعر از نیازهای فرد به لحاظ زیباشناختی و زورآزمایی شاعران که صلابت و استواری را از محتوا و قالب آن گرفته، دور شدن از اخلاقیات و اخلال در دستور زبان، ورود افکار و نظرات جدید به حوزه‌ی شعری را نام برد.

با ظهور نیما و شاملو در عرصه‌ی شعر نو، حساسیت در خصوص قالب‌ها از بین رفت و تعریف شعر و عناصر تشکیل دهنده آن تغییر یافت. در قدیم شعر بایستی موزون، مقفی و مخیل بود ولی امروزه فقط عنصر خیال برای سرودن شعر کافی است، امروز اگرچه شعر در لفظ ساده شده ولی به لحاظ ساختمان پیچیده است و بدین دلیل در نقطه مقابل شعر کلاسیک می‌باشد. اکنون، اگرچه شاعران زیادی ظهور کرده و اشعار بسیاری سروده‌اند، اما تقریباً همه از محتوای خوبی برخوردار نیستند، بلکه عملاً بازی با کلمات به حساب می‌آیند که رسالت خود را در هنر و خردگرایی در هنر را به فراموشی سپرده‌اند. بنابراین برای بررسی شعر کنونی باید در دو بخش شکل و زبان و محتوای آن کالبدشکافی شود. به دلیل آن که با تحولات بعد از نیما و تحولات بعد از انقلاب نیز، زبان شعر دچار، دگرگونی‌هایی شده و تقریباً قید و بند از آن برداشته شده است و از طرفی در زمینه محتوا هم نتوانسته به یک ثبات و طرح جامع و منجمی برسد و شاعران همواره و هنوز در حال کسب تجربه هستند. البته مقصر تمام این لرزش‌ها، صرفاً شعرا نیستند بلکه تحولات نظام جامعه، محیط زندگی و گرفتاری‌های جدید و نیازهای متغیر مهم در به وجود آمدن این کاستی‌ها مؤثر بوده است.

شاعر امروز با داشتن دغدغه معاش، داشتن تعارضات در درک، تخیلات شخصی، استفاده زیاد از مجاز گویی نتوانسته به خوبی با مخاطب هم ارتباط برقرار کند و برای این عیب به تغییر ساختمان شعری روی آورده است. شفیع کدکنی در این‌باره بیان می‌دارد: وقتی هنرمندی (و در اصل جامعه‌ای که هنرمندان در آن زندگی می‌کند) حرفی برای گفتن ندارد، با در هم ریختن نظام خانوادگی کلمات سر خود را گرم می‌کند و خود را گول می‌زند که: من حرف تازه‌ای دارم و ظاهراً نیز چنان می‌نماید که حق با اوست و این خطا را از نزدیک کمتر مشاهده کرده و تنها با فاصله گرفتن و دور شدن می‌توان به حقیقت این امر پی برد (شفیعی کدکنی، ۱۳۹۰: ۵۶-۵۷؛ به نقل از صافی، ۱۳۸۴: ۴۷).

از دیگر اشکالات شعر معاصر این است که یک محتوا با پیروی از یک صنعت ادبی مطرح می‌شود و گاه یک جمله همراه با یک کنایه است که خلاقیتی در آن به چشم نمی‌خورد. گاهی در این دل‌نوشته‌ها هیچ چیزی را نمی‌توان یافت الا حاکم بودن استعاره بر آن یا حاکم بودن صنعت ادبی دیگر بر آن، که این افراط خود نوشته را فلج می‌کند. آیدمی انتخاب موضوعات مشابه و گاه عینه مثل هم، از دیگر معایب شعر امروزی است، تفکیک جنسیتی هم خودش

عارضه‌ای است که گریبان‌گیر سروده‌های کنونی است که زنان بیشتر از مردان گرفتار این مشکل هستند یعنی درگیر تحقیر و کوبیدن جنس مخالف (کیانی و همکاران، ۱۳۹۶: ۲۱).

هنجارشکنی‌ها حتی در حریم اخلاقیات کاری است که شیوع ویژه‌ای یافته است مثل توهین‌های نژادپرستانه با تحقیرهای مذاهب... گاه موضوعات مد شده در شعر هم مثل سیگار، تنهایی، قرص‌های آرام‌بخش هم بسیار در دسرساز هستند چراکه عواقب تأثیرگذاری این مباحث ذکر نشده است (صافی، ۱۳۹۳: ۴۸).

شعر معاصر مبتلا به دردی دیگر نیز هست که شفיעی کدکنی از آن به عنوان شعر جدولی یاد کرده است، در این شعرها، کلمات از خانواده‌های مختلف در کنار هم قرار گرفته و ترکیب تازه‌ای ساخته‌اند مثل ایمان رعد - قلب صاعقه: «تازه‌نفس بودن کلمات، یعنی فاقد سابقه تاریخی بودن آنها، سبب می‌شود که در این «جدول» خواننده احساس نوعی تازگی بیشتر کند. بازی با این جدول، یکی از سرگرمی‌های نسل جدید و بعضی پیروان نسل قدیم شده است، در حقیقت بخش عظیمی از تولیدات ادبی سی - چهل سال اخیر شعر فارسی از همین مقوله است، یعنی حاصل درهم‌ریختگی نظام خانوادگی کلمات زبان فارسی است، در قدیم اینگونه تعبیرات گاه و از سر نوعی نیازمندی روحی و فرورفتن در اعماق وجود حاصل شده است مثل تعبیر بازید بسطامی (عشق باریده بود) و تعبیر حلاج (دو رکعت نماز عشق) از آن نوع بود، حالا کار به جدول کشیده و هر آدم بیکاری که حوصله کار با این جدول را داشته باشد می‌تواند هزاران نمونه از اینها در هر شب خلق کند، یا بهتر است بگوییم قالب بزند» (شفיעی کدکنی، ۱۳۹۰).

نمونه‌ی این شعر جدلی را در آثار سهراب سپهری هم می‌توان دید اما با این تفاوت که در اشعار سهراب حس و عاطفه نیز در روح آن دمیده شده و جانب اعتدال را هم رعایت کرده است وقتی می‌گوید:

«به سراغ من اگر می‌آیید، نرم و آهسته بیایید، مبادا که ترک بردارد، چینی نازک تنهایی من»

یکی دیگر از مشکلات نظم در ادبیات فارسی، شرح‌گویی و شرح‌نویسی در اشعار می‌باشد که گاه بسیار سلیقه‌ای عمل شده و یا به دلیل کمبود وقت، نکات برجسته و معانی اصلی بیان نمی‌شود.

در فرایند فهم متن که در حقیقت، گونه‌ای کشف و شناخت متن است، هدف شارح و تأویل‌کننده، دست یافتن به معانی تاریک و نهان و کشف رازناکی‌های متن، در پرتو تأویل درست متن است که فرایند واقعی فهم متن تحقق می‌یابد. لازمه‌ی تأویل درست متن، آگاهی و آشنایی تأویل‌کننده و شارح متن با بافت فرهنگی و تاریخی آفرینش متن و دریافت ذهنیت خاص آفریننده متن است (علوی مقدم، ۱۳۸۹: ۶۶).

پژوهش پیش‌رو با هدف بررسی تفکر انتقادی در ادبیات کودک و نوجوان انجام شده است. در این پژوهش سعی بر این بود که داستان‌های کودکان و نوجوانان از حیث قابلیت انتقال مؤلفه‌های تفکر انتقادی، بررسی و تحلیل شود. باور اصلی پژوهشگر بر این فرض استوار بود که داستان، به خودی خود، عناصر و قابلیت‌هایی در خود دارد که موجب می‌شود برخی از مهارت‌ها و مؤلفه‌های تفکر انتقادی به صورتی نامحسوس و تدریجی در کودک و نوجوان شکل گیرد، یا تقویت شود. همچنین ممکن است کم و کاستی‌هایی نیز در تألیف کتب داستان از نظر تفکر انتقادی وجود داشته باشد که چنانچه در تألیف کتاب‌های داستان به آنها پرداخته شود، این مهارت‌ها و مؤلفه‌ها به‌طور مؤثرتری در کودکان و نوجوانان ایجاد و تقویت می‌شود. از اینرو پژوهش پیش‌رو به بررسی تفکر انتقادی در ادبیات کودک و نوجوان پرداخت.

بررسی استانداردها و مهارت‌های تفکر انتقادی در ادبیات کودکان و نوجوانان مشاهده شد که عناصر ساختاری داستان از حیث مهارت تفکر انتقادی تا حدی رعایت شده و می‌تواند کودکان و نوجوانان را به اندیشیدن و تفکر انتقادی وادار کند. عواملی که به طرز محسوسی در رشد تفکر در داستان‌ها و ادبیات کودکان و نوجوانان تأثیر دارد عبارتند از؛ شیوه‌های آموزش تفکر انتقادی، شیوه‌های به‌کارگیری استانداردهای فکری در اندیشه‌ورزی، روش‌های یادگیری اندیشه‌ورزی نقادانه، تألیف ادبیات کودک و نوجوان در حیطه‌ی افزایش و بهبود تفکر انتقادی، روش‌های گسترش قدرت استدلال منطقی و آموزش شیوه‌های به‌کارگیری مهارت‌های تفکر انتقادی که انتظار می‌رود دست‌اندرکاران و مؤلفین کتب ادبی و داستان‌ها در رده‌های سنی مختلف کودک و نوجوان به این عوامل توجه ویژه داشته و تلاش کنند در تألیف کتاب‌های جدید خود به این عوامل با نگاه بهبود وضعیت تفکر انتقادی در بین کودکان و نوجوان بنگرند.

همچنین بر اساس نتایج کسب شده از پژوهش مشاهده شده که مهارت‌های تفکر انتقادی تا حدودی در ادبیات کودک و نوجوان به چشم می‌خورد ولی در بسیاری از موارد کودکان و نوجوان کوچک‌ترین آشنایی با تفکر انتقادی نداشته و درکی از بهبود تفکر انتقادی ندارند. یکی از نکاتی که در تألیف کتب ادبی کودکان و نوجوانان قلیل تأمل است، شدت و ضعف برخورداری داستان‌های تألیفی از آموزه‌های تفکر انتقادی، تفکر فلسفی و فقدان آموزش شیوه‌های یادگیری اندیشیدن و تفکر انتقادی و جز آن است که بایستی با صلاحدید خبرگان و دست‌اندرکاران آگاه به این امر مرتفع گردد. این مسئولیت برعهده نهادهایی همانند شورای کتاب کودک و نوجوان و کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان است که باید با تألیف داستان‌هایی باکیفیت و هر آنچه که در فرایند آموزش تفکر انتقادی به کودکان و نوجوانان مؤثر است، بکوشند.

همچنین تفکر انتقادی در کودکان و نوجوانان، به صورت رشدی فرایندی است که می‌تواند از طریق مطالعه کتب مختلف از جمله داستان‌های متناسب با سن کودک و نوجوان، حاصل شود. وجود مهارت‌های تفکر انتقادی در کتاب‌ها و همچنین آموزش این مهارت‌ها و استانداردها به کودکان و نوجوانان می‌تواند باعث بهبود تفکر آنان شود و از سویی دیگر می‌تواند در هدایت کودکان و نوجوانان به سوی اهداف تفکر انتقادی و توسعه آنان نقش داشته باشد. مؤثرترین و تحول‌آفرین‌ترین روش برای بهبود تفکر انتقادی در کودک و نوجوان، روش آموزش است که می‌تواند ذهن یادگیرنده را به تفکر، تجربه و سؤال متمرکز کند. همچنین برای آموزش تفکر، کتاب‌های داستان به دلیل این که به عنوان ابزاری جهت سرگرمی و تفریح مورد علاقه کودکان و نوجوانان محسوب می‌شود، می‌توانند به عنوان وسیله‌ای آموزشی نیز نقش مؤثری داشته باشند. برخی از داستان‌های کودکان و نوجوانان اگرچه با هدف ایفای نقش آموزشی نوشته نشده‌اند، ولی تا حدودی از مهارت‌ها و استانداردهای تفکر انتقادی بهره برده‌اند. از طرفی بررسی

وضعیت مؤلفه‌های تفکر انتقادی در ادبیات کودک و نوجوان می‌تواند سطح تفکر انتقادی کودکان و نوجوانان را بهبود بخشد. بر اساس مطالعات انجام شده، مشاهده می‌شود که بهبود تفکر انتقادی در کودکان و نوجوانان، می‌تواند در انتخاب هویت و شیوه‌ی زندگی آنان (شامل باورها، اعتقادات، اهداف و...) مؤثر باشد.

۴) منابع و مآخذ

- ادیب نیا، اسد، (۱۳۸۹)، *روش‌های تدریس پیشرفته*، نشر دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر.
- انوشه، حسن، (۱۳۸۱)، *دانشنامه ادب فارسی*، جلد ۲، تهران: طبع و نشر.
- ایران نژاد، پریسا، (۱۳۹۰)، «ترویج تفکر انتقادی و خلاق»، *پرتال جامع علوم انسانی*، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی قابل دستیابی در: <http://www.ensani.ir/fa/content/90294/default.aspx> تاریخ بازبینی (۱۳۹۰/۱۱/۲).
- بختیار نصرآبادی، حسنعلی و نوروزی، رضاعلی، (۱۳۸۳)، *راهبردهای جدید آموزشی در هزاره سوم*، قم: انتشارات سما.
- بخشی، محمود و آهنچیان، محمدرضا، (۱۳۹۲)، «الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی؛ نقش تفکر انتقادی و راهبردهای خودتنظیمی یادگیری»، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، دوره ۲، شماره ۱۳، صص ۱۵۳-۱۶۳.
- جهانی، جعفر، (۱۳۸۲)، *دیباچه‌ای بر شیوه‌های پژوهش در تفکر انتقادی*، شیراز: ملک سلیمان.
- حسنی، محمد؛ احمدی، حسین، (۱۳۸۸)، *ارزشیابی توصیفی الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی*، چاپ پنجم، تهران: مدرسه.
- حسینی، زهره، (۱۳۸۴)، «اصول داستان‌های فکری و مفاهیم موجود در آنها»، *ویژه‌نامه فلسفه کودک*، بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
- خادمی هولاکویی، مهدی، (۱۳۸۶)، «آسیب‌شناسی ادبیات داستانی جنگ تحمیلی»، *ادبیات داستانی مهر*، شماره ۱۱۱، صص ۷۴-۸۳.
- خسرونژاد، مرتضی، (۱۳۸۲)، *معصومیت و تجربه، درآمدی بر فلسفه‌ی ادبیات کودک*، تهران: نشر مرکز.
- خسرونژاد، مرتضی، (۱۳۸۶)، «تأملی بر هم‌نشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۲۰ (تابستان): ۱۰۹-۱۲۴.
- داد، سیما، (۱۴۰۰)، *فرهنگ اصطلاحات ادبی*، تهران: مروارید.
- رستگار فسایی، منصور، (۱۳۹۷)، *انواع نثر فارسی*، تهران: سمت.
- زرین کوب، عبدالحسین (۱۳۹۵). *نقش بر آب*، چاپ هفتم، تهران: سخن.
- سنه، افسانه، (۱۳۸۲)، «راهبردهای آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی»، *مجله رشد معلم*، دوره ۱، شماره ۱۷۷، صص ۲۱-۲۴.
- سیف، علی اکبر، (۱۳۸۸)، *روانشناسی پرورشی نوین*، تهران: نشر دوران.
- شریعتمداری، علی، (۱۳۸۰)، *نقد و خلاقیت در تفکر*، تهران: مرکز نشر پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- شریعتمداری، علی، (۱۳۹۳)، *روانشناسی تربیتی*، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- شعبانی، حسن، (۱۳۸۲)، *روش تدریس پیشرفته؛ آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر*، تهران: انتشارات سمت.
- شفیعی کدکنی، محمدرضا (۱۳۹۰). *شعر جدلی*، آسیب‌شناسی نسل خردگریز، تهران: سمت.
- صافی، احمد، (۱۳۹۳). *آموزش و پرورش ابتدایی*، راهنمای تحصیلی و متوسطه، چاپ هفتم، تهران: سمت.

- علوی مقدم، مهیار، (۱۳۸۹). «آسیب‌شناسی ساختار شرح‌نویسی در حوزه فهم متن ادبی (با نگاهی انتقادی به شرح‌های حافظ)»، فصلنامه ادبیات دانشگاه اصفهان، دوره ۲، شماره ۲، ص ۶۳-۸۰.
- علیپور، وحیده، (۱۳۸۳)، «بررسی تناسب محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی با پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- علیپور، وحیده، نادری، عزت‌الله، سیف‌نراقی، مریم و شریعتمداری، علی، (۱۳۹۲)، «تأملی بر موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی آموزش متوسطه»، مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوره ۱۰، شماره ۹، ص ۱-۱۵.
- فتحی‌آذر، اسکندر، (۱۳۸۲)، روش‌ها و فنون تدریس، تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.
- فلکی، محمود، (۱۳۸۹)، «آسیب‌شناسی ادبیات داستانی» ایران، www.m-falaki.com
- فیشر، رابرت، (۱۳۸۹)، آموزش و تفکر، ترجمه فروغ کیان زاده، اهواز: رسش.
- فیشر، رابرت، (۱۳۹۲). داستان‌هایی برای فکر کردن، ترجمه جلیل شاهری لنگرودی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- فیشر، رابرت، (۱۳۹۷)، آموزش تفکر به کودکان، ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: رسش.
- قبول، احسان، (۱۳۸۴)، تفکر انتقادی و اهمیت کاربرد آن در نظام آموزشی زبان و ادبیات فارسی، کتاب مجموعه مقالات نخستین کنگره بین‌المللی دانشگاه آزاد اسلامی.
- کیانی، رضا؛ سلیمی، علی؛ جبری، سوسن، (۱۳۹۶)، «درآمدی بر آسیب‌شناسی شهر معاصر در حوزه معنایی زبان (با نگاهی نقادی-تطبیقی به شعر معاصر ایران و عراق)»، مجله علمی پژوهشی فنون ادبی، سال نهم، شماره ۱، پیاپی ۱۸، ص ۳۸-۱۹.
- گلشیری، احمد، (۱۳۸۰)، داستان و نقد داستان، تهران: نشر نگاه.
- لیپمن، ماتئو، (۱۳۸۳). «فلسفه و کودکان (گفتگوی سعید ناجی با ماتئو لیپمن)»، کتاب ماه ادبیات و فلسفه، شماره ۸۲ (مرداد): ۸-۱۱.
- مایرز، چت (۱۳۹۵)، آموزش تفکر انتقادی، ترجمه خدایار ایلی، تهران: سمت.
- محمدی، محمدهادی، (۱۳۷۸)، «ادبیات کودکان چیست. مجله کتاب ماه کودک و نوجوان.
- محمودی، ایوب، نوروزی، رضاعلی و نجفی، محمد، (۱۳۹۱)، «ویژگی‌ها و ثمرات تفکر انتقادی از دیدگاه امام علی (ع)»، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت در اسلام، دوره ۱۹، شماره ۱۳، ص ۹۳-۱۱۱.
- مکتبی فرد، لیلا، (۱۳۸۹)، «سیر تحول و شکل‌گیری مهارت‌های تفکر انتقادی در داستان‌های تألیفی ایرانی برای کودکان و نوجوانان»، کودک و تفکر، ص ۴۵-۵۸.
- میلر، جی. پی، (۱۳۸۲)، نظریه‌های برنامه درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: انتشارات سمت.
- ناجی، سعید، (۱۳۸۳)، «گفت و گو با پروفسور آن مارگت شارپ، استاد دانشگاه مونکتگر نیوجرسی آمریکا»، ترجمه مریم صفایی و صدیقه میرزایی، کتاب ماه کودک و نوجوان، شماره ۸۹ (اسفند)، ص ۱۲-۱۹.
- نیستانی، محمدرضا و امام وردی، داوود، (۱۳۹۰)، «بررسی نقش تفکر انتقادی در زندگی اجتماعی»، مجله فلسفه و کودک، شماره ۴، ص ۳۹-۵۰.
- وزارت آموزش و پرورش، (۱۳۹۱)، دفتر تألیف کتب درسی، برنامه درسی ملی، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی.

- Ennis, R. H. (2010). An outline of goals for a critical thinking curriculum and its assessment. (Cited 2010 Nov 11) available from: <http://www.Criticalthinking.Net/goal.Him1>.
- Ennis, R.H., Millman, J., and Tomko, T. N. (1987). Cornell critical thinking tests level 2Z, California, Midwest Publications.
- Fisher, A. (2001). Critical Thinking an Introduction. Cambridge University Press. (www.Cambridge.org).
- Glazer, J; Giorgis, C. (2005). Literature for Young Children. 5th ed. Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Lipman, M. (2003). The cultivation of reasoning through philosophy. Educational Leadership, Vol 42, No 1.
- Lipman, M. (2008). Thinking in Education, Cambridge University Press.
- Pinar, w. f. (1996). understanding curriculum, New York, Peter lang Publishing, INC.
- Porter, B,F. (2002). The Voice of Reason: Fundamentals of Critical Thinking. New York: Oxford University Press