

تفکر انتقادی و نقش داستان در پرورش آن (با رویکرد تربیت دینی کودکان)

محمدکاظم مهاجری^۱

محمدرضا یاسینی^۲

مسعود شریعتی^۳

چکیده

فرایند تربیت و پرورش دینی کودکان نیازمند بهره‌گیری از ابزار متناسب با سطح رشد فکری و ذهنی کودکان می‌باشد. مهم‌ترین ابزار تأثیرگذار در این دوران، قصه و داستان است که نقش بی‌بدیلی را در پرورش و رشد فضایل اخلاقی و دینی کودکان ایفا می‌کند. با توجه به رویکردهای نوین تربیتی نیاز است تا با بهره‌گیری از داستان‌ها، قوه تفکر انتقادی، مفهوم‌سازی و استدلال‌کردن کودکان را از طریق ایجاد حس پرسش‌گری تقویت و بارور کرد. سؤال اصلی در این پژوهش این است که چگونه می‌توان از بن‌مایه‌های رویکرد تفکر انتقادی در تدوین داستان و قصه، بهره جست و آنها را در پرورش دینی کودکان استفاده کرد؟ روش مطالعه و تحقیق در این مقاله، کتابخانه‌ای و بررسی اسناد است.

چنانچه داستان متناسب با سطح رشد فکری و ذهنی کودکان و با در نظر گرفتن رویکرد تفکر انتقادی تنظیم شود، می‌توان امیدوار بود در بزرگسالی نوع نگرش آنها به زندگی، نگرشی مبتنی بر بنیان‌های استوار فکری، منطقی و خرد دینی باشد. تفکر انتقادی به مثابه ابزاری است که فرد را در اتخاذ تصمیم، صدور حکم و انجام هر عملی خودپایش ساخته و تا حد ممکن فکر و عمل فرد را مطابق با اصولی می‌کند که در دوران کودکی آموخته، سنجیده، آزموده و از درستی و کارآمدی آن اطمینان حاصل کرده است. محوری‌ترین ابزار این شیوه آموزش، استفاده از داستان برای انتقال مفاهیم و ایجاد حس پرسش‌گری در کودک است. با توجه به تأثیر عمیق داستان‌ها و قصه‌ها 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.

کلیدواژه‌ها: تفکر انتقادی، داستان، تربیت دینی، آموزش و پرورش، کودکان.

(۱) دانشجوی دکتری ادیان و عرفان تطبیقی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.

(۲) کارشناسی ارشد فلسفه غرب دانشگاه علامه طباطبایی.

(۳) عضو هیئت علمی دانشگاه علوم انتظامی امین.



۱- مقدمه

تغییرات زندگی امروز ابزارهای انتقال پیام را بیش از هر زمان دیگر در دسترس افراد در تمامی جوامع قرار داده است. تعدد ابزارهای انتقال پیام از رسانه‌های جمعی اعم از روزنامه‌ها و مجلات، الکترونیکی و غیرالکترونیکی، گرفته تا گوشی‌های هوشمند چنان متنوع و فراوان‌اند که گاه به دلیل همین تکثر، تأثیر آنها نادیده گرفته می‌شود. ممکن است درکی معوج و پرانحراف از یک تبلیغ در یک صفحه بزرگ نمایش تبلیغات در میان یکی از بزرگراه‌های شهرمان تأثیری جبران‌ناپذیر بر ذهن کودکی بگذارد که داخل یک خودرو همراه خانواده خود نشسته است. این تأثیر بدون هیچ بروز خارجی و بدون جلب توجه اطرافیان ممکن است تمام آینده این کودک را تحت تأثیر قرار دهد. با اضافه کردن رسانه‌ها، ابزارهای مدرن ارتباط و سایر پیشرفت‌های جامعه بشری این دغدغه جدید ابعاد باورناپذیری به خود می‌گیرد.

نظارت و پایش والدین و مسئولین امر، شاید بتواند پاسخگوی بخشی از این دغدغه بزرگ باشد؛ اما برای اطمینان از آینده‌ای سالم برای فرزندان جامعه‌ای که فرهنگ دینی بر آن حکم فرماست، به ابزاری مؤثرتر نیاز است؛ ابزاری که بتواند افراد را خودپایش ساخته و ارزش‌های اخلاقی و دینی را در میانه هر داوری و پیش از هر انتخابی، برای فرد در دسترس آورده و گزینش صحیح را آسان کند. این ابزار به یقین در درون هر فرد وجود دارد و ساختن آن نیازمند نظام تربیتی است.

بر این اساس، جامعه امروزین ما نیازمند یک نظام تربیتی به‌ویژه در حوزه تربیت دینی است که نه تنها احکام اخلاقی و دینی را برای فرد تبیین کند بلکه فرد را مجهز به مبانی استنتاج و استدلال این احکام کند؛ به گونه‌ای که فرد در هنگام تصمیم‌گیری یا انجام عمل نه تنها بر نیک و بد تصمیم یا عمل خود آگاهی داشته باشد بلکه چرایی این نیک و بدی را نیز دانسته یا بتواند استنتاج کند؛ این امر منوط به پرورش تفکر دینی است. یکی از روش‌های پرورش تفکر دینی، استفاده از رویکرد تفکر انتقادی است. تفکر انتقادی با پرورش توانایی

حل مسئله و استدلال، فرد را برای مواجهه با چالش‌های فکری آماده می‌سازد. هدف این پژوهش تأملی پیرامون آموزش مفاهیم تربیت اسلامی با تأکید بر داستان‌های مبتنی بر بن‌مایه‌های تفکر انتقادی است. تفکر انتقادی به مثابه ابزاری که فرد را در اتخاذ تصمیم، صدور حکم و انجام هر عملی خودپایش ساخته و تا حد ممکن فکر و عمل فرد را مطابق با اصولی می‌کند که در دوران کودکی آموخته، سنجیده، آزموده و از درستی و کارآمدی آن اطمینان حاصل کرده است. محوری‌ترین ابزار این شیوه آموزش، استفاده از داستان برای انتقال مفاهیم و ایجاد حس پرسش‌گری در کودک است.

۲- گذار از آموزش به مثابه انتقال داده‌ها

مفهوم آموزش از دنیای باستان تا اوایل قرن اخیر به مثابه فرایند انتقال صرف تلقی می‌شد؛ بدین معنی که دستاوردهایی که تاکنون به دست آمده را به‌طور کامل به نسل بعدی منتقل کنیم. از این رو، آموزش همواره دغدغه ایجاد پذیرندگی در دانش‌آموز و تهیه پاسخ‌هایی درخور پرسش‌های احتمالی او را داشته است.

در قرن هجدهم، اندکاندک اندیشه‌هایی در حوزه آموزش اروپا وارد شد که خواستار ایجاد پرسش و روحیه پژوهندگی برای کشف پاسخ در دانش‌آموز بود. از پیشگامان این اندیشه می‌توان به ژان ژاک روسو^۱ اشاره کرد. وی در کتاب خود امیل می‌گوید: «تا امیل به ۱۲ سالگی نرسد از روی کتاب به او درس نمی‌دهد بلکه او را بر آن می‌دارد تا در کتاب طبیعت مطالعه کند» (نقیب‌زاده، ۱۳۷۶: ۱۲۸)؛ زیرا روسو بر آن است که باید برای کودک فضایی را فراهم کرد تا به یاری طبیعت و فهم خویش، اندیشیدن را بیاموزد؛ بنابراین با مواجه کردن او با طبیعت، برای او پرسش به‌وجود می‌آورد و هنگامی که او پرسشی را مطرح می‌کند؛ به پرسش وی پاسخ قاطع نمی‌دهد تا او را از اندیشیدن بیشتر باز ندارد، «بلکه با پرسش‌های رهنمودگر او را بر آن می‌دارد تا به کوشش خود

1) Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

و راهنمایی آموزگار خویش، مشکل را بگشاید» (همان: ۱۲۹)؛ بدین سان می‌توان گفت این رویکرد نو، آموزش را پژوهش، و آموزش و پرورش را نوعی برنامه پژوهش برای کودکان می‌داند.

پس از روسو، دیگران نیز در این زمینه گام برداشته و سعی در هدایت اهداف آموزش به پرورش قوه استدلال در کودکان کردند. در نیمه دوم قرن بیستم، نهضتی با عنوان «تفکر انتقادی» در حوزه آموزش و پرورش به وجود آمد که مرهون یافته‌های روان‌شناختی ژان پیاژه و آراء جان دیویی و حتی آراء فیلسوفانی مانند آلفرد نورث وایتهد بود (سلیمانی، ۱۳۸۷: ۲۰۳). شاخه‌ای از آن تحت عنوان پیشبرد فلسفه برای کودکان توسط متیو لیپمن شکل گرفت. وی در اواخر دهه ۱۹۶۰ پس از روبه‌رو شدن با ضعف قدرت استدلال در دانشجویان خود در دانشگاه کلمبیا در نیویورک، ریشه آن را در ضعف آموزش و پرورش دانست. وی بر آن بود که باید فراتر از مهارت حفظ کردن مطالب، قدرت مفهوم‌سازی و تحلیل و استدلال را نیز به آنان آموخت. لیپمن برای پیشبرد این مفهوم به تألیف متون داستانی پرداخت که به وسیله شعر و ارائه نقاشی و موسیقی سعی در ایجاد پرسش در ذهن کودکان را داشت، از این طریق او می‌خواست کلاس را به یک جمع پژوهشگر تبدیل کند (همان).

۳- تفکر انتقادی

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 بحث‌برانگیز، به منظور حصول به نتیجه‌گیری یا تصمیم‌گیری در خصوص انجام کار یا باور به عقیده‌ای، عرضه کند» (مکتبی‌فرد، ۱۳۸۹: ۱۰۴). هرچند که، رسیدن به چنین اندیشه‌ای منوط به آموزش هوشمند و ایجاد بستر هدفمند است. زمانی که تفکر انتقادی در ذهن انسان بارور می‌شود، او مهارت‌هایی خواهد داشت که

وی را از دیگران متمایز می‌کند. این مهارت‌ها می‌تواند بسته به شخص، با دیگران تفاوت داشته باشد. ریچارد پاول، بنیانگذار و رئیس بنیاد تفکر انتقادی، این ویژگی‌ها را در فهرستی مرتب کرده است. بخشی از ویژگی‌هایی که وی به عنوان معیار و سنجه از آنها یاد می‌کند، بدین شرح است:

- **هدف:** صورت‌بندی اهداف کلی، عینی و آرمانی خود که واضح، مستدل و بی‌طرفانه هستند و در عین حال تشخیص اهداف مبهم، غیرواقعی و جانب‌دارانه.

- **طرح پرسش:** آگاهی به اینکه همه انواع تفکر تلاشی هستند برای پاسخ به یک پرسش، پی‌بردن به یک نکته یا صورت‌بندی یک پرسش.

- **اطلاعات، داده‌ها، شاهد و تجربه:** آگاهی به اینکه همه انواع تفکر بر این موارد مذکور و یا پژوهش استوار است.

- **استنباط‌ها و تفاسیر:** همه انواع تفکر شامل استنباط‌هایی است که ما بر مبنای آن نتیجه‌گیری می‌کنیم.

- **پیش‌فرض‌ها:** همه انواع تفکر بر مفروضات استوار است.

- **عواقب و الزامات:** هر عملی پیامدها و عواقب خاص خود را دارد.

- **نقطه‌نظرها و دیدگاه‌های گوناگون:** برای داشتن تفکری بی‌طرفانه در مورد یک مسئله، باید با دیدگاه‌های مرتبط با آن، مسئله را شناسایی کرده و به نوعی همدلانه به آن وارد شد. شرایط زمانی، شغلی، نژادی، قومی، جنسیتی و... در شکل‌گیری این دیدگاه‌ها مؤثر است.

- **انصاف ذهنی:** بدون توجه به احساسات یا منافع شخصی، یا گروهی با تمام دیدگاه‌ها برخورد مشابهی داشته باشیم.

- **تواضع فکری:** رشد آگاهی فرد نسبت به جهل خویش که مستلزم آگاهی از سوگیری‌ها، تعصب، محدودیت در دیدگاه‌ها و میزان عدم آگاهی خویش است.

- **رشادت فکری:** ستیز با باورهای عامیانه و نهراسیدن از تمسخر یا طرد شدن از سوی



جمع.

- همراهی ذهنی: توانایی همراهی با دیدگاه‌های مخالف.
 - استحکام فکری: تعهد نسبت به پیروی از استانداردهایی که خود از دیگران انتظار داریم با آنها انطباق داشته باشند.
 - پشتکار فکری: کار در شرایط دشوار و ناامید نشدن.
 - اطمینان در تفکر: باور به اینکه به مردم آزادی تفکر داده شود و از آنها دعوت شود تا در نتیجه‌گیری‌ها سهیم شوند.
 - خودگردانی ذهنی: استقلال فکری و پذیرفتن مسئولیت افکار خویش.
 - تسلط بر خودمحوری.
 - قابلیت‌های استدلال اخلاقی: مبنای اصلی استدلال یا تفکر اخلاقی این است که رفتار انسان منجر به رفاه دیگران شود و در عین حال تشخیص میان مذهب و اخلاقیات و عرف اجتماعی و قانون.
 - مهارت در کشف سوگیری‌های رسانه‌ای و تبلیغات در اخبار (Paul, 1992: 3-24).
- برخی محققان و صاحب‌نظران، خاستگاه و ریشه‌های مطالعات مربوط به تفکر انتقادی را دو رشته اصلی دانشگاهی دانسته‌اند: فلسفه و روان‌شناسی (Lewis & Smith, 1993).
- استرنبرگ (۱۹۸۶) علاوه بر رویکرد فلسفی و روان‌شناختی، بخش سوم یعنی رویکرد تعلیمی را برای تفکر انتقادی در حوزه تعلیم و تربیت افزوده است. این بخش‌های مجزای دانشگاهی رویکردهای متفاوتی را در تعریف تفکر انتقادی در پیش گرفتند که بازتاب‌دهنده موضوعات خاص خود هستند. نوشته‌های سقراط، افلاطون، ارسطو و اخیراً متیو لیپمن و ریچارد پاول، نمونه‌هایی از رویکرد فلسفی‌اند. این رویکرد بر متفکر نقدگرا، و برشمردن ویژگی‌های این شخص تمرکز دارد تا بر رفتارها یا اعمالی که متفکر نقد می‌تواند انجام دهد (Lewis & Smith, 1993; Thayer-Bacon, 2000). برخی تعاریف تفکر انتقادی که از سنت فلسفی سربرآوردند، عبارت بودند از:

- گرایش و مهارت پرداختن به یک فعالیت همراه با تردید و شک‌گرایی (McPeck, 1990: 8).
 - تفکر حاذق و مسئولیت‌پذیری که قضاوت و داوری صحیح را تسهیل می‌کند، چرا که مبتنی بر معیارهاست؛ خوداصلاحگر است؛ و نسبت به سیاق و فحوا حساس است (Lipman, 1988: 39).

- قضاوت هدفمند و خودسامانی که به تفسیر، تجزیه و تحلیل، ارزیابی، و استنتاج و استنباط و نیز تبیین ملاحظات شواهدی، مفهومی، روش‌شناختی و معیارشناختی منجر می‌شود که قضاوت و داوری مبتنی بر آن است. (Facione, 1990: 3).

- تفکر منظم و قاعده‌مند و خودهدایتگر که نمایانگر حد کمال مطلوب تفکر متناسب با نحوه یا حوزه خاصی از تفکر است. (Paul, 1992: 9).

- قضاوت و داوری به شیوه تأملی در خصوص اینکه چه باید کرد یا به چه چیزی باید باور داشت (Facione, 2000: 61).

۴- رویکرد روان‌شناسی

رویکرد روان‌شناسی شناختی از دو جهت، در تقابل با دیدگاه فلسفی قرار دارد: نخست اینکه، روان‌شناسان شناختی، خصوصاً آنهایی که در سنت رفتارگرایان و الگوی تجربی تحقیق و غور کرده‌اند، بر این موضوع تمرکز کرده‌اند که چگونه اشخاص واقعاً فکر می‌کنند، در مقابل اینکه چگونه آنها می‌توانستند یا باید تحت شرایط ایده‌آل و مطلوب فکر کنند. (Strenberg, 1986). دوم آنکه، آنها به جای تعریف تفکر انتقادی بر اساس ویژگی‌های متفکر انتقادی یا برشمردن معیارهای تفکر خوب، بر روی روان‌شناسی شناختی کار می‌کنند تا تفکر انتقادی را بر اساس اعمال یا رفتارهای متفکر انتقادی تعریف کنند (Lewis & Smith, 1993). بر این اساس، تعاریف تفکر انتقادی که از رویکرد شناختی روان‌شناسی سربرآوردند نیز عبارت بودند از:

- فرایندهای ذهنی، راهبردها و تصویرگری‌هایی که اشخاص برای حل مسائل به کار



می‌گیرند، تصمیم‌گیری می‌کنند، و مفاهیم جدید را یاد می‌گیرند (Strenberg, 1986: 3).

- استفاده از آن مهارت‌ها یا راهبردهای شناختی که امکان و احتمال نتیجه‌ای مطلوب را افزایش می‌دهند (Halpern, 1998: 450).

- مد نظر قرار دادن هر دو بعد یک مسئله، و پذیرا بودن شاهدهی جدید که ایده‌ها و آراء و نظرات شما را مردود و بی‌ارزش می‌کند، استدلال بی‌طرفانه، که مستلزم آن است که ادعاها بر اساس شواهد، نتایج استنباطها و استنتاج‌های حاصل از حقایق موجود... قابل تأییدند و مانند آن (Willingham, 2007: 8).

۵- رویکرد تعلیمی

مزیت رویکرد تعلیمی این است که برخلاف رویکردهای فلسفی و روان‌شناسی، مبتنی بر سال‌ها تجربه کلاسی و مشاهدات یادگیری دانش‌آموزان است (Strtenberg, 1986). بنجامین بلوم و هم‌قطاران‌ش در این رویکرد قرار می‌گیرند. سه سطح عالی (تجزیه و تحلیل، تلفیق و ارزیابی) اغلب معرف تفکر انتقادی‌اند (Kennedy et al., 1991).

برخلاف اختلاف‌نظراتی که در بین این سه مکتب فکری و رویکردهای آنها در تعریف تفکر انتقادی وجود دارد، لیکن حوزه‌هایی برای اتفاق نظر آنها نیز وجود دارند. نخست اینکه، محققان تفکر انتقادی نوعاً بر توانایی‌های خاصی که در این تعریف می‌گنجد دیدگاه مشابهی دارند که عبارت‌اند از:

- تجزیه و تحلیل دلایل، ادعاها یا شواهد (Ennis, 1985; Facione, 1990; Halpern, 1998; Paul, 1992):

- استنباط‌کردن با استفاده از استدلال استقرایی یا قیاسی (Ennis, 1985; Facione, 1990; Paul, 1992; Willingham, 2007):

- داوری و قضاوت یا ارزیابی (Case, 2005; Ennis, 1985; Facione, 1990; Lipman, 1995; Tindal & Nolet, 1988):

- تصمیم‌گیری‌ها یا حل مسئله (Ennis, 1985; Halpern, 1998; Willingham,) (2007):

سایر توانایی‌ها یا رفتارهایی که در پیوند با تفکر انتقادی شناخته می‌شوند عبارت‌اند از: پرسش و پاسخ برای توضیح و روشن‌شدن مسئله؛ تعریف اصطلاحات (Ennis, 1985) شناسایی فرضیات (Ennis, 1985; Paul, 1992)، تفسیر و تبیین (Facione, 1990)؛ استدلال شفاهی به‌ویژه در ارتباط با مفاهیم احتمالی و غیرقطعی (Halpern, 1998)؛ پیش‌بینی‌کردن (Tindal & nolet, 1995)، و مد نظر داشتن دو روی سکه یا هر دو بعد یک موضوع (Willingham, 2007).

۶- گرایش‌های تفکر انتقادی

اکثر محققان بر این موضوع اتفاق نظر دارند که علاوه بر مهارت‌ها و توانایی‌ها، تفکر انتقادی گرایش‌های را نیز دربرمی‌گیرد (Facione, 1990). از ابتدای سال ۱۹۸۵، محققانی که در حوزه تفکر انتقادی کار می‌کردند، به این امر پی‌بردند که توانایی فکرکردن، عمیقا متمایز از گرایش و تمایل به انجام آن است (Ennis, 1985). شواهد تجربی نیز ظاهرا تأییدکننده این تصورند که توانایی‌ها و گرایش‌های تفکر انتقادی، به‌واقع، هویت‌هایی مستقل‌اند (Facione, 2000). گرایش‌ها و تمایلات تفکر انتقادی، «انگیزش‌های درونی منسجمی برای رفتارکردن در برابر یا واکنش نشان دادن به اشخاص، رویدادها، یا شرایط به طرق همیشگی ولی بالقوه انعطاف‌پذیر» هستند (Facione, 2000: 64). عمومی‌ترین گرایش‌ها و تمایلاتی را که در این خصوص می‌توان برشمرد، عبارت‌اند از:

- بی‌تعصبی (Bailin et al., 1999; Ennis, 1985; Facione 1990, 2000; Halpern,) (1998).

- بی‌طرفی (Bailin et al., 1999; Facione, 1990):

- میل و گرایش به دلیل‌یابی و علت‌جویی (Bailin et al., 1999; Ennis, 1985; Paul,)



(1992)،

- کنجکاوای (Bailin et al., 1999; Facione, 1990, 2000)؛

- تمایل نسبت به آگاه شدن (Ennis, 1985; Facione, 1990)،

- انعطاف پذیری (Facione, 1990; Halpern, 1998)،

- احترام به، یا نشان دادن میل و رغبت نسبت به نقطه نظرات میزبان یا سایرین (Bailin et al., 1999; Facione, 1990).

بنابر آنچه گفته شد، در این مسیر، هدف آن است که کودک در ضمن رشد، بیاموزد که چگونه باید بیندیشد؛ چگونه می تواند با تکیه بر اندیشه خود مسائل را تحلیل کرده و در نتیجه، پاسخی درخور آنها بیابد. بر همین اساس، در ادامه به نقش داستان در فرایند تفکر انتقادی پرداخته خواهد شد که نقشی بس مهم، حیاتی و تأثیرگذار در پرورش تفکر انتقادی به ویژه در سنین کودکی دارد.

۷- نقش داستان در پرورش تفکر انتقادی

نکته ای که پیش از هر توضیحی باید به آن اشاره کرد این است که مقصود از داستان در این نوشتار، کاربرد عام این لغت است. هر گونه بیان هدفمند از انجام عمل یا واقع شدن رویدادی که باعث بروز پرسش در ذهن مخاطب یا ایجاد انگیزه به دانستن نکته ای یا حل معمایی می شود. غایت داستان هم در این رویکرد تولید و تربیت اندیشه است، برای مواجهه با چالش های فکری. این بیان هدفمند می تواند داستان، حکایت یا قصه باشد که با مقتضای هدفی که مربی آن را دنبال می کند، می تواند پیرامون یک قهرمان یا یک شخصیت باشد، به دنبال بیان یک ماجرا یا یک دسته از رویدادهای پراکنده باشد و یا تأثیرات علی را دنبال کند و....

داستان در طول تاریخ، در فرهنگ های مختلف نقش ویژه ای را در انتقال فرهنگ، تاریخ، هنجارهای اجتماعی و باورها و عقاید و نیز حفظ میراث زبانی ایفا کرده است. نگاهی

به متون ادبی نشان می‌دهد که از دوران باستان، نهاد خانواده با استفاده از داستان‌گویی برای کودکان، بخشی از کارکرد تربیتی خود را به انجام رسانده است. داستان در این کارکرد خود، با نشان دادن وضعیت اجتماعی، کودکان را از چگونگی و چرایی بسیاری از رفتارها آگاه ساخته و بدین‌سان آنها را برای انتخاب رفتار صحیح و یا به بیان بهتر، مورد قبول اجتماع راهنمایی می‌کند. از دیگر سوی، با نشان دادن بنیادهای رفتار و پیامدهای آن، مبانی اخلاقی اجتماع را روشن کرده و نقش بسزایی در تربیت اخلاقی آنها خواهد داشت.

داستان، با جدا کردن تأثیرات بی‌شماری که بر زندگی افراد اجتماع دارد، و انتخاب یک یا چند موقعیت خاص، این امکان را به گوینده داستان می‌دهد که مسئله مورد نظر خود را برجسته ساخته و آن را بررسی کند. به شنونده آن نیز این امکان را می‌دهد تا با حذف پیچیدگی‌های مسائل پیرامونی، تأثیر و کارکرد مسائل مختلف را بهتر متوجه شوند.

از سوی دیگر می‌توان مواردی را در تاریخ اندیشه دید که در آنها، از داستان به عنوان وسیله‌ای برای انتقال مفاهیم و شرح اندیشه‌های پیچیده استفاده شده تا بدین‌سان، اندیشمندان از دشواری شرح چگونگی پدید آمدن یک ایده و روند استدلالی آن برهانند و مخاطب را در فهم آسان‌تر آن ایده‌ها یاری کند. برای مثال، می‌توان به زنون‌الثائی اشاره کرد. وی چندین معما در غالب داستان مطرح می‌کند تا بر اساس آنها نظریات پارمنیدس را در محال بودن حرکت و انکار وجود عدم یا خلاء، تقویت کند. مثال مسابقه آشیل و سنگ‌پشت یکی از مشهورترین این معماهاست. (کاپلستون، ۱۳۷۵: ۶۸-۶۹)

افلاطون نیز در شرح فلسفه خود از داستان به صورت گسترده استفاده می‌کند. مثال‌های بی‌شماری می‌توان از این کارکرد داستان ارائه کرد. این کارکرد در دنیای معاصر بیشتر از هر زمان دیگر مورد توجه قرار گرفت، تا جایی که برخی از فلاسفه مانند ژان پل سارتر، رمان‌نویسان قدرتمندی هستند که از این توانایی در جهت گستردن اندیشه‌های خود یاری جسته‌اند.

پس به نظر می‌رسد که داستان راهی است برای متفکر تا شرایط طرح مسئله‌ای خاص را به کمک موقعیت‌سازی خیالی (یا گاه حتی واقعی، اگر داستان از اتفاقی واقعی سرچشمه گرفته باشد) برای مخاطب ایجاد کند، و با درگیر ساختن ذهن او، راه را برای پذیرش پاسخ خویش هموار ساخته، یا زمینه را برای سست کردن ایده‌های دیگری که به نظر او اشتباه می‌رسد فراهم آورد. به هر روی، در این کارکرد، ویژگی جستجوگری و کنجکاوی ذهن انسان است که اساس قرار گرفته است.

در روش لیپمن، آنچه که به فلسفه برای کودکان مشهور شده است نیز، چنین کاربردی از داستان مورد نظر قرار گرفته است. رابرت فیشر می‌نویسد:

«داستان‌ها علاوه بر اینکه در زمینه عاطفی نیرومند هستند، چالش‌های بالقوه‌ای را نیز برای پردازش شناختی فراهم می‌کنند. داستان می‌تواند در عمل، برای کودک پیچیده‌ترین موضوع فکری باشد؛ چون 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.... 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 دوباره آن اهمیت دارد.» (مکتبی فرد، ۱۳۸۹: ۱۶۵)

داستان، زمینه‌ای را فراهم می‌کند تا مفاهیم انتزاعی و پیچیده فکری را، چه در زمینه تفکر منطقی و فلسفی و چه در زمینه اجتماعی و اخلاقی، ملموس و عینی سازیم و از این راه کودکان را برای روبه‌رو شدن با مسائل و حل آنها با تفکر انتقادی و استدلالی آماده سازیم. از این رو، لیپمن و برخی از همفکران وی به خلق داستان‌های فکری و فلسفی روی می‌آورند با این استدلال که داستان‌های معمولی برای فراهم آوردن ابزارهای فکری و آموزش اندیشه به کودکان نوشته نشده‌اند؛ البته برخی دیگر مانند فیشر و جفری کین معتقدند که داستان‌های موجود در ادبیات را نیز می‌توان در این جهت مورد استفاده قرار داد و از جذابیت و برجستگی ادبی آن نیز بهره جست. (همان: ۱۷۰).

۸- تفکر انتقادی و تربیت دینی

شیوه قرآن در تشریح احکام و تبیین مبانی نظری و عملی دین، تکیه بر فهم آدمی است. قرآن در بسیاری از موارد، اندیشه آدمی را به قضاوت درباره سرانجام اعمال یا چرایی نیک و بد فرامی‌خواند. چنان‌که علامه طباطبایی بیان داشته است که خداوند در سراسر قرآن کریم هیچ کجا امر به ایمان کورکورانه نکرده است؛ حتی گاه در میان آیات، علل احکام و شرایع را نیز بیان می‌کند. به یک معنا قرآن، مبنای دعوت خود را بر ادراک عقلی انسان نهاده و او را به کسب بینش دعوت می‌کند. قرآن انسان را خلیفه خداوند (البقره: ۳۰)، امانت‌دار او (الاحزاب: ۷۲)، و دارای بزرگترین ظرفیت علمی (البقره: ۳۱) خوانده است. (کبیری و معلمی، ۱۳۸۸: ۶۷-۹۰). از این رو، مهم‌ترین رسالت تربیت دینی پرورش اندیشه‌متربی است که این خود مستلزم یک اندیشه‌شناسی دقیق است.

به‌ویژه در حوزه تربیت کودکان، شناخت ویژگی‌های اندیشه اهمیت بسزایی دارد، زیرا در این حوزه، کوچکترین گام اشتباه تأثیراتی ماندگار بر فرد خواهد داشت. عمده‌ترین دلیل عدم موفقیت در تربیت دینی کودکان، نقص در برنامه‌هایی است که به دلیل عدم شناخت ارائه می‌شود. «عدم آگاهی از برداشت‌های کودکان، تعلیم و تربیت ما را دچار نواقص و کمبودهای گوناگونی خواهد کرد؛ از جمله اینکه سبب خواهد شد معارف دینی در سطوحی ارائه شود که با فهم کودکان متناسب نباشد و گاه این مایه خستگی و دل‌زدگی آنان از معارف دینی و حتی اصل اسلام می‌شود. افزون بر اینکه تفکر خام و محدود، آنان را نه تنها از تصورات و برداشت‌های غیرواقعی نجات نمی‌بخشد؛ بلکه این تصورات دور از واقعیت را تقویت خواهد کرد؛ زیرا کودک ناچار است برای درک مفاهیمی فراتر از استعداد خویش به همان تفکرات کودکانه و خام روی آورده، و از این طریق خود را قانع سازد» (باهنر، ۱۳۸۸: ۲۰۳-۲۳۵).

نظام تربیت دینی به دلیل نیازهای جامعه امروز نمی‌تواند به انتقال صرف اطلاعات و تجهیز متربی به داده‌های صرف بسنده کند، زیرا گستردگی ابزارهای انتقال پیام لزوم

تقویت توانایی تشخیص فردی را در پی دارد. علاوه بر این، از دیدگاه مکتب روان‌شناسی شناخت‌گرا، پیام‌های رسانه‌ای دارای معانی ثابت یا ذاتی نیستند، بلکه به هنگام دریافت محتوا از سوی مخاطب است که آنها معنا پیدا می‌کنند (همان). این بدان معناست که مخاطب رسانه، تنها دریافت‌کننده صرف نیست بلکه خود مولد معناست. بر این اساس، توفیق در تربیت دینی زمانی میسر خواهد بود که تربیت اندیشه صورت گیرد، به نحوی که اندیشه متری بدل به یک واحد مولد خودبسنده گردد. هرچند این خودبستگی به معنای استقلال کامل نخواهد بود و ذهن بشر همواره محتوای نو تولید کرده و نیز متمایل به دریافت محتوای نو نیز هست.

زمانی که تفکر انتقادی در متری شکوفا گردد، آنگاه او نه تنها تصور جامعی از خویش و دنیای پیرامون خود دارد، بلکه فراگردهای تولید و انتقال معنا را هم درک کرده و تصویر روشنی نیز از تأثیرگذاری و تأثیرپذیری فکری و فرهنگی خواهد داشت. لازم است بر این نکته تأکید گردد که رشد دینی در کودکان به صورت یک فرایند چندمرحله‌ای است که شناخت آن در تربیت صحیح کودکان بسیار مهم و کلیدی است.

مراحل رشد دینی در کودکان

ژان پیازه و رونالد گلدمن از جمله کسانی هستند که در تحقیقات خود بر روی دوره‌های رشد کودکان متمرکز شده‌اند؛ به‌ویژه رونالد گلدمن بر روی مراحل رشد دینی نیز تحقیقات قابل تأملی داشته است. بر اساس نظر وی در فرایند رشد دینی در کودکان پنج مرحله را می‌توان بازشناسی و متمایز کرد.

دوره اول، دوره پیش‌مذهبی از هفت تا هشت سالگی است. خودمحور بودن و تک‌کانونی بودن ویژگی این دوره است. درک دینی در خردسالان ماهیت افسانه‌ای و رازآمیز دارد؛ بنابراین مفاهیم دینی برای او مانند داستان‌های اسرارآمیز است.

دوره دوم، دوره تفکر مذهبی ناقص اول است: از هفت تا نه سالگی. در این دوره کودک

در یک پیش‌زمینه برای خروج از تفکر شهودی و در پی کسب مراتبی از تفکر عملیاتی عینی است. وی با پیوند واقعیت‌ها به یکدیگر تجربیات را دسته‌بندی کرده و تعمیم می‌دهد. در این مرحله، کودک مفاهیم دینی را مساوی با معانی تحت‌اللفظی و عینی آن می‌داند. به عنوان مثال، تصور کودک از «بدالله فوق ایدیهیم» دستی با پنج انگشت خواهد بود. او برای درک این مفاهیم تلاش می‌کند اما محدود به دریافت‌های عینی روزمره خویش است.

دوره سوم، دوره تفکر مذهبی ناقص دوم است. از ۹ تا ۱۱ سالگی. این دوره را می‌توان دوره تفکر مذهبی عینی نامید که با تفکر عملیاتی عینی مشخص می‌شود. در این دوره کودک از منطق استقرایی و قیاسی به‌طور موفق استفاده می‌کند ولی به مسائل عینی محدود شده و هنوز وارد مفاهیم انتزاعی نشده است. او دلیل و توجیه را متوجه شده و استفاده می‌کند اما هنوز محدود به حوزه تفکر انضمامی است.

دوره چهارم، دوره اول تفکر مذهبی شخصی است. از ۱۱ تا ۱۳ سالگی. ویژگی این دوره که واسطه تفکر عملیاتی عینی و تفکر صوری است، حرکت از تفکر دینی به سوی تفکر انتزاعی بیشتر است. توانایی استدلال افزایش می‌یابد؛ اما همچنان توسط عناصر عینی مختل می‌شود. کودک هنوز در فهم بعضی مفاهیم انتزاعی دچار مشکل است.

دوره پنجم، دوره دوم تفکر مذهبی شخصی است. از ۱۳ سالگی به بعد. در این دوره تفکر انتزاعی کمال یافته و نوجوان می‌تواند مفاهیم را از حوزه تجارب خود انتزاع کرده و در استدلال به‌کار برد. همچنین توانایی درک مفاهیم انتزاعی در او کامل‌تر شده است. هرچند هنوز برای درک و استفاده از مفاهیم انتزاعی و دریافت اشتباهات فکری باید مسیری طولانی از تمرین فکری را پشت سر گذارد. هر اندازه که این تمرین‌ها کاربردی و نظام‌مند باشد، این رشد سریع‌تر انجام خواهد شد. در غیر این صورت، با بزرگسالانی مواجه خواهیم بود که هنوز در دریافت دینی خود دچار مشکل هستند (همان).

بنابراین می‌توان با توجه به داده‌های بالا تعلیم و تربیت کودکان را به دو دوره کلی



تقسیم کرد.

۱. خردسالان ۵ تا ۹ سال. دین برای این دوره آمیخته با خیال‌پردازی است؛ بنابراین در تعلیم و تربیت دینی، این امر باید مورد توجه ویژه قرار گیرد و به داستان، نقاشی، موسیقی، شعر، سرود، نمایشنامه و سایر کارهای هنری که مبتنی بر احساس و خیال هستند، اهمیت بیشتری داده شود و آنها را در مقوله عوامل زیربنایی تدریس گنجانند. باید زمینه‌ای را فراهم کرد که کودکان در این دوره از طریق احساس و خیال به درک مفاهیم دینی روی آورند نه از طریق عقلی. تعلیم و تربیت باید همراه با شوخی، سرگرمی و داستان‌گویی باشد تا رابطه مربی و متربی تأثیرگذار گردد.

۲. کودکان و نوجوانان از ۹ تا ۱۳ سال. ویژگی این دوره علاقه به لذت بردن و سرگرم شدن و فراگیری معلومات جالب است. در این دوره به واسطه محدودیت درک انتزاعی، نباید بر استدلال عقلی و مفاهیم انتزاعی تکیه کرد، بلکه معارف دینی باید به سادگی و با تکیه بر تجربیات و احساسات شخصی آموزش داده شود. هرچند در سنین بالاتر این رده سنی درک انتزاعی افزایش پیدا می‌کند، اما استفاده از مفاهیم انتزاعی نیز باید به دقت با همین روند متناسب گردد. در این مرحله نیز استفاده از داستان، شعر، سرود، نمایشنامه و فعالیت‌های عملی و کارهای هنری و... ضروری است و باید تنوع و نشاط در آموزش را مد نظر قرار داد. هرچند باید توجه کرد که در این دوره باید بخشی از تعلیم و تربیت معطوف به ارتقای معلومات و اطلاعات باشد (همان).

۹- نقش داستان در تربیت دینی

۹-۱- داستان در قرآن

قرآن به عنوان اصلی‌ترین و مقدس‌ترین متن دینی در اسلام، از داستان، بهره‌های فراوانی برده است. داستان در قرآن کارکردهای فراوانی دارد. گاه برای روشن کردن یک مفهوم، مثال یا داستانی ذکر شده است. مانند آیه ۲۶۴ و ۲۶۵ سوره بقره که به تأثیر

ریا اختصاص دارد. مثال سنگی که روی آن را خاک گرفته و با یک باران شدید، خاک از بین رفته و سنگ برجای می ماند و تقابل آن با باغی که روی پشته ای قرار دارد و بارانی شدید محصول آن را چند برابر می کند. یا مثال باغ در سوره قلم. همچنین نمونه مربوط به منافقین در سوره بقره. در این مثال، آنها همچون کسانی توصیف شده اند که در شبی تاریک و توفانی در صحرائی راه می روند. گاه ذکر سرگذشت پیامبران و پاکان و سرنوشت بدکاران و عذاب بدسیرتان. همچون داستان یوسف (ع) در خود سوره یوسف که در قرآن، بهترین داستان دانسته شده است؛ یا داستان زکریا (ع)، یحیی (ع)، مریم (س) و عیسی (ع) در سوره مریم.

با یک نگاه کلی می توان اهداف قرآن در بیان داستان را در قالب موارد زیر گنجانند:

۹-۱-۱- تبیین اهداف اعتقادی: بسیاری از داستان های قرآنی برای ارتباط با مخاطب خود در هر سطح از اندیشه به ویژه برای ارتباط با مخاطب عام صورت بندی شده اند. بدین سان اهداف اعتقادی را تبیین کرده تا آحاد مؤمنین برای اندیشه خود بنیادی از تبیین الهی داشته باشند. تبیین اصول دین به ویژه توحید و نفی شرک، رسالت و هدایت تشریحی، معاد و جهان پس از مرگ، ولایت و امامت و تبیین قسط و عدل در بسیاری از داستان های قرآنی مورد تأکید قرار گرفته است.

۹-۱-۲- اهداف اخلاقی و تربیتی: در کنار تبیین اصول اعتقادی، داستان های قرآنی بر اخلاق تأکید ویژه ای دارند. فضائلی همچون توکل، تقوا، خلوص، صبر، حسن خلق و امانت را می توان در داستان های قرآنی به خوبی دید. بارزترین داستان های قرآنی دارای وجوه بی شماری از فضایل اخلاقی اند، همچون داستان ایوب (ع) که نمونه بارزی از صبر، توکل، تقوا، خلوص و بی شمار فضایل دیگر است.

۹-۱-۳- تبیین اهداف عبادی: در داستان های قرآنی وجوه تأثیر مسائل عبادی به خوبی دیده می شود. داستان هایی همچون داستان قوم لوط که لزوم امر به معروف و نهی از منکر به خوبی نشان داده شده یا داستان یوسف (ع) در جهاد اکبر با نفس، نمونه هایی از این مورد هستند.

۹-۲- داستان در تاریخ و اندیشه اسلامی

در تاریخ اسلام نیز در زمینه‌های مختلف از داستان بهره‌های فراوان برده شده است. مانند نقل سرگذشت واقعی امامان و پاکان روزگار، تا یادشان زنده بماند و از سیره آنها شیوه زندگی و دینداری آموخته شود. مثال بارزی از این کارکرد مقاتل مختلفی است که در زنده‌داشت و بزرگداشت یاد حسین بن علی (ع) به رشته تحریر درآمده است. لهوف سید بن طاووس از نمونه‌های آن است که گذشته از کارکرد مذکور از لحاظ ادبی نیز حائز اهمیت است.

اما در سپهر اندیشه اسلامی نیز از کارکرد فکری داستان که پیشتر از آن سخن رفت، استفاده بسیاری به عمل آمده است. از آن جمله می‌توان به حی بن یقظان نوشته ابن طفیل اشاره کرد. در این داستان، سرگذشت نوزادی گفته می‌شود که در جزیره‌ای دورافتاده رها شده و در دامان طبیعت رشد می‌کند. داستان پیرامون چگونگی فهم او از جهان پیرامون اوست. ابن سینا نیز داستانی با نام حی بن یقظان دارد که با داستان ابن طفیل متفاوت است. سهروردی نیز در کتاب القصة الغریبه و عبدالرحمن جامی در رساله سلامان و ابسال به این داستان پرداخته‌اند.

در کنار آن می‌توان به متون عرفانی که سرگذشت عرفا را آورده‌اند مانند تذکره الاولیاء عطار اشاره کرد. در متون حکمی نظم و نثر نیز به وفور شاهد بهره‌گیری از این داستان‌ها هستیم که می‌توان برای نمونه به مثنوی مولانا جلال‌الدین بلخی اشاره کرد. این کتاب سرشار از داستان‌های خلاقانه و تفکربرانگیز است. بدین سان می‌توان پیشینه پرباری از گرایش جهان اسلام برای به‌کارگیری داستان در زمینه‌های مختلف تربیتی را مشاهده کرد.

۹-۳- نقش داستان در تربیت اسلامی با رویکرد تفکر انتقادی

با توجه به مطالبی که ذکر شد، در تربیت دینی با رویکرد پرورش تفکر انتقادی به صورتی که در شیوه‌هایی مانند فلسفه برای کودکان به‌کار گرفته می‌شود، هدف آن است

که در فراگرد تربیت برای رشد اندیشه کودکان و تقویت روحیه پرسش‌گری، استدلال و استنتاج و در نهایت دستیابی به یک قضاوت صحیح و یا انجام عملی درست یا اتخاذ تصمیمی مناسب (در نظام ارزش‌گذاری اسلامی) از ابزاری استفاده شود که نه با فشار بیرونی، بلکه با کشش درونی تشویق به پیشرفت و ارتقاء کنیم. این بدان معناست که با استفاده از ابزار، روش‌ها و... برای وی ایجاد پرسش کرده و وی را تشویق به جستجو برای نیل به پاسخی کنیم که طبق اصول و مبانی اسلامی، آن پاسخ نه تنها صحیح، بلکه مستدل و قابل اتکاء است.

چنان‌که پیشتر گفته شد، یکی از بهترین ابزار، داستان است؛ داستان می‌تواند بسیاری از این اهداف را برآورده سازد، اما داستانی که می‌باید مربی را در نیل به این اهداف یاری کند، داستان خامی از جنس داستان‌های موجود نخواهد بود. داستان در این شیوه تربیتی، باید با توجه به هدف خاص (موضوع یا مبحثی که برای آموزش آن داستان به کار می‌رود) و ویژگی‌های سنی‌متربی طراحی گردد. همان‌گونه که گفته شد، کودکان در کلی‌ترین تقسیم‌بندی از لحاظ سن در دو سطح تربیتی از ۵ تا ۹ سال و از ۹ تا ۱۳ سال قرار می‌گیرند. در این دو سطح، به‌طور کلی، در داخل هر کدام از سطوح به‌طور خاص باید سطوح جداگانه‌ای از داستان طراحی گردد تا بتواند تأثیر مطلوبی برجای گذارد.

در این راستا، باید نشانه‌شناسی دینی مورد مطالعه قرار گرفته و در تولید داستان مدنظر قرار گیرد. دشواری‌های زبان دینی باید براساس تفاوت سنی کودکان، برای آنها روشن گردد تا ایشان را دچار سردرگمی نکند. برقراری ارتباط با آن ساده باشد و فضای داستان برای کودکان آشنا و مأنوس باشد. (باهنر، ۱۳۸۸)

طراحان داستان می‌باید بر این نکته آگاه باشند که هدف از طرح این داستان چیست. ایجاد پرسش‌گری و پرورش قوای استدلالی جزئی جدایی‌ناپذیر از این شیوه است؛ بنابراین با آگاهی از محدودیت‌هایی که در قوه استدلال کودکان وجود دارد و با شناخت گروه سنی هدف برای آنها فرصتی برای اندیشه در محدوده خود آنها فراهم آوریم، نه

اینکه فرایند استدلال و چرایی و چگونگی اعمال را در داستان برای ایشان شرح دهیم. در این راه، داستان‌های قرآن، زندگی و سیره پیامبر (ص) و ائمه اطهار (علیهم‌السلام)، داستان‌های تاریخی و سنتی می‌توانند زمینه‌ای آشنا و در دسترس برای تولید داستان در این روش باشند.

۱۰- پیشنهادها

۱۰-۱- در سال‌های اخیر تلاش‌های بسیاری در راستای ترجمه و نگارش داستان‌های فکری فلسفی برای کودکان به عمل آمده که در نوع خود قابل تقدیر است. اما بیشتر این داستان‌ها که ماهیت صرف فکری - فلسفی دارند، کارکرد فکری، فرهنگی و اجتماعی را مد نظر قرار داده‌اند. پیشنهاد می‌گردد که به نگارش یا تلخیص داستان‌هایی فکری - فلسفی پرداخته شود که تربیت دینی را وجهه نظر خود قرار داده‌اند. برای نیل به این هدف می‌توان از داستان‌های قرآنی، داستان‌های قدیمی و عامه‌پسند ایرانی مانند داستان‌های ملانصرالدین که وجه طنز آن می‌تواند جذابیت زیادی را ایجاد کند، داستان‌های مثنوی و دیگر شاعران همچون سعدی و جامی استفاده کرد.

۱۰-۲- یکی از مشکلات داستان‌های دینی که به واسطه زبان دین روی می‌دهد، فرهنگ زندگی است. فرهنگ زندگی در این داستان‌ها با فرهنگ مانوس کودکان امروزی متفاوت است؛ از این رو، پرسش‌ها و ابهام‌های زیادی در ذهن کودکان ایجاد می‌شود. (باهنر، ۱۳۸۸) به همین دلیل، طراحان باید در طرح داستان‌های خود این نکته را مد نظر داشته باشند. می‌توان شرایط فرهنگی امروز را در داستان طرح کرد یا تلاش کرد تا شرایط فرهنگی در زمان‌های قدیم برای کودک روشن گردد؛ با این توصیف، مریبان نقش بسزایی در این زمینه خواهند داشت.

۱۰-۳- داستان باید در کنار تحریک اندیشه، بتواند احساسات و عواطف کودک را برانگیزد. این خود محرکی برای اندیشه در میان کودکان است. از دیگر سوی، باید

روحیات و احساسات کودکان نیز مد نظر قرار گیرد. بازگو کردن برخی از داستان‌های دینی ضربات روحی به آنها وارد می‌کند (همچون داستان ذبح اسماعیل(ع) توسط ابراهیم(ع) که ممکن است تصور کودک از امنیت، مهر و عطف را از بین ببرد). پس می‌بایست در انتخاب داستان دقیق بود (باهنر، ۱۳۸۸).

۱۰-۴- به‌کاربردن ترکیبی از داستان‌های فکری، موعظه‌ای و حکمی، می‌تواند در ارتقای سطح تفکر انتقادی کودکان مؤثر باشد.

۱۰-۵- در نهایت، در طراحی داستان نباید تجزیه و تحلیل خود را از مسائل دینی به کودک تحمیل کنیم. هدف اصلی از بیان داستان ایجاد پرسش است نه انتقال صرف مفاهیم. پس باید دست کودک را در تحلیل مسائل باز بگذاریم. به همین شکل از تنظیم عناصر در داستان به شکلی که فقط یک نتیجه از آن حاصل گردد، و آنگاه تنها واگذار کردن اخذ نتیجه به کودک خودداری کنیم. این خود، به‌نوعی نقض غرض است، زیرا ما بدین‌سان فقط اندیشه‌ای از پیش شکل داده‌شده را به روشی غیرمستقیم به کودک منتقل کرده‌ایم و فضا و مجال را برای اندیشیدن او باقی نگذاشته‌ایم.

۱۰-۶- نقش مربی و شخص بازگوکننده داستان در انتقال پیام دینی یک داستان و ترغیب کودکان به استدلال و تفکر پیرامون محتوای داستان، نقشی بسیار حیاتی است و لذا آموزش این افراد و آشناسازی عمیق آنها با مفاهیم روان‌شناسی شناخت‌گرا نیز باید مورد توجه بیشتر قرار گیرد.

منابع

- قرآن کریم.
- باهنر، ناصر(۱۳۸۸). «تعلیم و تربیت و دنیای ناشناخته دینی کودکان». سال اول، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۸۸، ۲۰۳-۲۳۵.
- سلیمانی ابهری، هادی. «آموزش فلسفی کودکان در نظام تعلیم و تربیت اسلامی».

- فصلنامه پژوهش‌های فلسفی کلامی، پاییز ۱۳۸۷ دانشگاه قم، شماره ۳۷.
- کاپلستون، فریدریک (۱۳۷۵). تاریخ فلسفه، ترجمه سید جلال‌الدین مجتبوی. تهران: انتشارات سروش.
- کبیری، زینب و معلمی، حسن؛ «مبانی و شیوه‌های تربیت اخلاقی در قرآن کریم از دیدگاه علامه طباطبایی»، نشریه معرفت اخلاقی، سال اول، شماره اول، زمستان ۱۳۸۸، ص ۶۷-۹۰.
- مکتبی‌فرد، لیلا. «تفکر و کودک»، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، شماره اول بهار و تابستان ۱۳۸۹.
- مکتبی‌فرد، لیلا و دیگران. «بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی در داستان‌های کودکان و نوجوانان». مطالعات ادبیات کودک. شماره دوم. پاییز و زمستان ۱۳۸۹.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۷۴). فلسفه آموزش و پرورش، تهران: انتشارات طهوری.
- Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science & Education*, 11(4), 361-375.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302.
- Case, R. (2005). Moving critical thinking to the main stage. *Education Canada*, 45(2), 45-49.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relation to critical thinking skill. *Informal*

Logic, 20(1), 61–84.

- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455.
- Kennedy, M., Fisher, M. B., & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol & B.F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 11-40). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum & Associates.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 131–137.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking—What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38–43.
- McPeck, J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19(4), 10–12.
- Paul, R. W. (1992). Critical thinking: What, why, and how? *New Directions for Community Colleges*, 1992(77), 3–24.
- Sternberg, R. J. (1986). Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement National Institute of Education. Retrieved from <http://eric.ed.gov/PDFS/ED272882.pdf>.
- Thayer-Bacon, B. J. (2000). *Transforming critical thinking: Thinking constructively*. New York, NY: Teachers College Press.
- Tindal, G., & Nolet, V. (1995). Curriculum-based measurement in middle and high schools: Critical thinking skills in content areas. *Focus on Exceptional Children*, 27(7), 1–22.
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 8–19.