

بسمه تعالی

ماهیت پرسش‌گری در قرآن کریم و ویژگی‌های آموزشی آن

استاد راهنما: جناب آقای دکتر مرتضی منادی

استاد مشاور: سرکار خانم دکتر عزت خادمی

دانشجو: نگار فصیح

بهمن ماه ۱۳۹۳

دانشگاه الزهراء (س)

چکیده:

پرسشگری یکی از تمایلات و نیازهای فطری انسان است که پیوندی اساسی با شناخت، تفکر و آموزش دارد. اینکه چرا معمولاً با افزایش سن و قرارگرفتن در معرض تجربیات مدرسه‌ای، کنجکاوی دانش‌آموزان کمرنگ‌تر می‌شود، پرسشی جدی است که باید پاسخ آنرا در جهتگیری "پاسخ‌محور" نظام آموزشی به جای رویکرد "پرسش‌محور" جست و جو کرد. با توجه به رابطه تفکر و پرسش با شناخت و ادراک، در این پژوهش ابتدا ساختار ادراکی انسان از دیدگاه اندیشمندان اسلامی بررسی شده؛ سپس بر اساس این ساختار، به بررسی آیات پرسشی قرآن کریم و نقشی که در سیر تفکر انسان ایفا می‌کند پرداخته شده است. بدین منظور بررسی اجمالی در ماهیت پرسش‌گری قرآن انجام شد و آیات پرسشی با ادات پرسشی "هل" و "همزه" برای تحلیل محتوا انتخاب گردید. نتایج حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد که قرآن کریم به کمک پرسش‌گری از طرق مختلفی، ساختار ادراکی انسان را فعال کرده و تفکر او را برمی‌انگیزد؛ آنگاه تفکر او را جهت نیل به نتایج صحیح (حق و حقیقت) سوق می‌دهد. توجه دادن به آیات و نشانه‌ها (پرورش حسی)، عبرت گرفتن از عاقبت گذشتگان (پرورش خیال)، توجه دادن به جوانب و جزئیات یک موضوع (جزئی‌نگری و همه‌جانبه‌نگری)، اصلاح باورهای ذهنی، دعوت به تعقل، شناخت حقایق و قوانین کلی، ارجاع باور به سند و دلیل، مقایسه میان امور متقابل، تشخیص خیر و شر و سرانجام ذکر و یادآوری، راهبردهای قرآن برای تقویت و پرورش قوای ادراکی انسان در راستای اصلاح و جهت‌دهی سیر تفکر او می‌باشد. از رهگذر این پژوهش، راهکارهای آموزشی زیر استخراج شد؛ لزوم ایجاد بستر و موقعیت پرسش‌گری در فرآیند یادگیری، بالا بردن توان معلم و آموزش‌گیرنده در استفاده بهینه از پرسش، در نظر داشتن ظرفیت شناختی آموزش‌گیرنده، استفاده از تمثیل در پرورش قدرت تصور افراد، پرورش حسی و جهت‌دهی صحیح به قوه خیال، در نظر گرفتن مؤلفه‌های همه‌جانبه‌نگری، مقایسه بین امور متقابل، استناد به دلیل و معیار، توجه دادن به جزئیات یک موضوع و نیز حقایق و قوانین کلی در آموزش تفکر به دانش‌آموزان.

کلید واژه‌ها: پرسش‌گری، پرسش، تفکر، ادراک.

فصل اول:

معرفی پژوهش

مقدمه:

نظام‌های تعلیم و تربیت سعی دارند تا بر مبنای شناختی که از انسان به دست می‌آورند به رشد همه جانبه شخصیت و شکوفایی استعدادهای او بپردازند. یکی از ابعاد وجودی انسان، نیروی "ادراک و فکر" است. به گفته علامه طباطبایی «آن روز که خدای تعالی بشر را آفرید، شعور را در او به ودیعه نهاد. همچنین گوش و چشم و قلب را در او قرار داد. در نتیجه نیرویی به نام نیروی "ادراک و فکر"، در او پدید آمد» (طباطبایی، ۱۳۹۰، ص ۱۸). انسان با کمک این نیرو می‌تواند به شناخت خود و جهان هستی بپردازد و از این رهگذر نیازهایش را پاسخ گوید. نیازهایی که او را وادار به جستجوگری می‌کند. پرسش، نمودی از جستجوگری انسان و انرژی مترکمی است که می‌تواند در خدمت یادگیری در آید. از طرف دیگر، اتخاذ رویکرد "پرسش‌محور"^۱ به جای "پاسخ‌محور"^۲ از سوی معلمان در فعال‌تر شدن قوه تفکر فراگیران نقش مهمی ایفا می‌کند. بنابراین، پرورش روحیه پرسش‌گری^۳ در یادگیری، در راستای رویکرد تقویت تفکر از برنامه‌های مهم آموزش و پرورش محسوب می‌شود.

۱-۱ بیان مسئله:

کودک با نوعی جستجوگری پای به این دنیا می‌گذارد و گریه اولین نمود آن است. پس از آن، حین تعامل با محیط در پی برقراری تعادل^۴ می‌رود و کنجکاوی‌های پی‌درپی او را در رسیدن به شناخت یاری می‌رساند. بدین ترتیب با این جستجوگری مراحل رشد شناختی^۵ را طی می‌کند تا جاییکه جستجوگری او می‌تواند از قدرت تفکر و علم او حکایت کند.

به باور انیس، لیپمن و پاول^۶ (۱۹۸۹) محصول نهایی تعلیم و تربیت باید «ذهن کاوشگر» باشد چرا که تربیت انسان‌های صاحب اندیشه باید نخستین هدف تعلیم و تربیت باشد

۱. Pivotal question

۲. Pivotal response

۳. questioning

۴. equilibrium

۵. Cognitive development

۶. Ennis, Lipman & Powell

(مارزینو و دیگران، ۱۳۸۳). اما می‌بینیم کودکان با عطش کنجکاوی و اشتیاق یادگیری وارد مدرسه می‌شوند، و رفته رفته این کنجکاوی و شور و شوق دانستن و درک کردن محو می‌شود؛ که به ادعای لیپمن، دلیل آن هم مستقیماً ناشی از تأثیرات تعلیم و تربیت سنتی است. وی می‌گوید ما باید بیشتر به استعدادهای خدادادی پردازیم که کودکان با خود به مدرسه می‌آورند؛ یعنی کنجکاوی و بی‌تابی در طلب مفاهیم (فیشر، ۱۳۸۵، الف). کارکردهای سنتی آموزش و پرورش فعلی در چهارچوب دکترین "پاسخ‌محوری" قابل تبیین است. که غالباً در ارائه جواب‌های آماده به کودک عجله کرده‌اند. این باعث شده است که تمام کنجکاوی کودک ناشکفته نگه داشته شود (غریبی و دیگران، ۱۳۹۲). درحالی‌که می‌بایست به سؤال، به عنوان انرژی متراکم و رها نشده در خدمت یادگیری توجه شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۴). و فراگیران برای کنجکاوی، پرسش‌گری و تفکر تشویق شوند. به گفته بلک^۱ (۲۰۰۱) معلمان از فنون پرسشگری^۲ برای ارزشیابی یادگیری دانش‌آموزان، واری‌کاریها و تکالیف کلاسی، مرور و خلاصه‌سازی درس‌ها، جلب توجه دانش‌آموزان، افزایش مهارت‌های تفکر و پژوهش استفاده می‌کنند (گنجی و همکاران، ۱۳۹۲). نوع طرح پرسش و انتظاراتی که معلم از پاسخ به یک پرسش دارد، در فرایند پرورش تفکر بسیار مهم است. در فعالیتهای آموزشی، معلمان غالباً بیش از حد، به خود سؤال توجه می‌کنند و نتایج تربیتی حاصل از آن را از نظر دور می‌دارند. درحالی‌که باید هدف، پرورش فکر باشد (شعبانی، ۱۳۸۵).

امروزه پرورش تفکر، یکی از اهداف اساسی برنامه‌های درسی است و با تکیه بر آن می‌توان بر تربیت افراد فعال، پویا و رو به کمال همت گماشت. چنانچه اخیراً- در سالهای ۱۳۹۱ و ۱۳۹۲- کتب درسی با عنوان "تفکر و پژوهش" و "تفکر و سبک زندگی" به ترتیب برای پایه‌های ششم ابتدایی و اول متوسطه (هفتم) تدوین شده است و یکی از برنامه‌های آموزشی محسوب می‌شود. برای آموزش تفکر، هم باید نسبت به مفهوم تفکر و موضوعات مرتبط، آگاهی داشته باشیم و هم اصول آموزشی مربوط به آن را بدانیم. به

۱. black

۲. questioning techniques

گفته شعبانی (۱۳۸۲) نظریاتی مانند نظریات شناختی، فراشناخت و سازنده‌گرایی به موضوعات شناخت و تفکر پرداخته و حامی آموزش تفکر و راهبردهای آن هستند.

اما بعد تفکر از وجود انسان نیز همانند ابعاد دیگر، مقوله‌ی پیچیده‌ای است و برای شناخت درست آن صرفاً یافته‌های روانشناسی کافی نیست. علم روانشناسی از تجربه و آزمایش بهره می‌گیرد و جز به شناخت لایه‌های سطحی و رفتاری تفکر، نمی‌تواند آگاهی عمیق‌تر به دست آورد (ملکی، ۱۳۸۲). ضمن اینکه هر یک از دیدگاه‌های گوناگون در زمینه تفکر، ریشه در فلسفه‌ی آموزش و پرورش معین و انسان‌شناسی خاص دارند. به هر میزان این دیدگاه‌ها در شناخت دقیق و حقیقی انسان نقص داشته باشند، در عمل، انسان را از رسیدن به کمال حقیقی خود دور خواهند کرد. مبانی فلسفی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران بر آموزه‌های اسلام و قرآن استوار است. یکی از ابعاد نظام فکری اسلام و از جمله تعلیمات قرآن کریم دعوت به تعقل، تفکر و پرسش‌گری است. علت اساسی این تأکید، ویژگی عقلانی وجود انسان و تأثیر تعقل در سعادت آدمی است. زندگی سالم و توأم با رشد انسان، تا حد زیادی به میزان رشد اندیشه‌ی او ارتباط دارد؛ و پرسش، نمودی از نوع تفکر، علم و جهان‌بینی اوست. تفکر اگر سطحی و پراکنده باشد، ثمره‌ی چندانی در زندگی در بر نداشته و موانع کمال را از پیش پای انسان برنخواهد داشت.

این پیوند ناگسستنی تفکر با پرسش و در مجموع با کیفیت حیات انسان‌ها، ما را بر آن می‌دارد که به بررسی ابعاد گوناگون پرسش و پرسش‌گری و نقش آن در تفکر بپردازیم. یکی از منابع غنی و بسیار مهم پژوهش، قرآن کریم می‌باشد. کتابی که در میان منابع پژوهشی ما بسیار مغفول و مهجور مانده است. در حالیکه معارف رسیده از وحی که از جانب خالق انسان است، نسبت به دستاوردهای بشری که محدود و ناقص است؛ شایستگی بیشتری برای تدبّر و کاوش‌های پژوهش‌گرانه دارد. آنچه پژوهش حاضر به آن می‌پردازد، بررسی و تحلیل عمیق آیات پرسشی قرآن کریم با در نظر گرفتن بُعد تفکر در وجود انسان می‌باشد تا از ره‌آورد نتایج آن، به برخی نکات آموزنده که جنبه آموزشی و تربیتی دارد، دست یابد.

۲-۱ پرسش های پژوهش:

- ۱- نقش و تأثیر آیات پرسشی قرآن کریم در ارتباط با تفکر چگونه است؟
- ۲- شناخت نقش و تأثیر آیات پرسشی قرآن کریم در تفکر، چه نکات آموزشی در پی دارد؟

۳-۱ هدف پژوهش:

پژوهش این هدف را دنبال می کند که با محور قرار دادن موضوع تفکر از طریق شناخت ساختار تفکر انسان و نقشی که پرسش در آن ایجاد می کند، با مراجعه به آیات پرسشی قرآن کریم به تحلیل محتوای آنها پرداخته و از ره آورد آن نکاتی را که جنبه آموزشی و کاربردی در نظام آموزش و پرورش دارد استخراج نماید.

از آنجا که این پژوهش یک پژوهش اکتشافی است این امکان را در نظر گرفتیم که پژوهشگر در جریان پژوهش، به نتایجی دست یابد که فراتر از اهداف پژوهشی مطرح شده باشد.

۴-۱ اهمیت و ضرورت:

مهم ترین مؤلفه یا ملاک تربیت یافتگی و در نتیجه کارایی نظام تعلیم و تربیت، پرسش هایی است که ذهن دانش آموزان به خلق و تولید آنها نائل شده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۴). تحقیقات انجام گرفته توسط نوریس (۱۹۸۳)، پاول و الدر (۲۰۰۰) در خصوص توانایی تفکر انتقادی، قضاوت، استنباط و پرسش گری دانش آموزان و دانشجویان، به روشنی آشکار ساخته است که این توانایی ها در حد رضایت بخشی نیست (غریبی و همکاران، ۱۳۹۲). مطالعات به عمل آمده در ایران توسط محمدی و خلیلی (۱۳۸۳)؛ بهمنی و همکاران (۱۳۸۴)؛ بدری و همکاران (۱۳۸۶) و شعبانی (۱۳۸۲) نشان می دهد که توانایی های مذکور در بین دانش آموزان و دانشجویان ایرانی در سطح پایینی قرار دارد و در نظام تعلیم و تربیت ایران مورد توجه قرار نگرفته است (همان).

گنجی (۱۳۸۹) با تحلیل فرایند ۹۶۰ جلسه کلاس و ۲۹۵۲۰ سؤال معلمان دریافت که معلمان به طور متوسط در هر جلسه ۳۰/۷۵ سؤال پرسیده اند؛ از مدت زمان هر جلسه،

حدود ۲۰ درصد آن به سؤال کردن اختصاص داشته است؛ اغلب سؤاها برای واری میزان فهم دانش‌آموزان و یادآوری مطالب مطرح شده‌اند؛ تعداد اندکی از سؤاها بر تشویق دانش‌آموزان به تفکر تأکید داشته‌اند؛ پرسش کردن در طرح درس معلمان جایگاهی نداشته است؛ همچنین معلمان در سؤال کردن خطاهایی را مرتکب می‌شوند. از جمله اینکه فقط از باهوش‌ترین دانش‌آموزان سؤال می‌پرسند، طرح سؤال و پاسخ دادن به آن توسط خود معلم صورت می‌گیرد، و همیشه یک نوع سؤال مطرح می‌شود (گنجی و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۱۴۱).

غریبی (۱۳۹۲) نیز معتقد است اگرچه پرداختن به پرورش پرسشگری و تفکر در نظامهای مختلف از قدمت دیرینه‌ای برخوردار است، اما تحقق تواناییهای مربوط به پرسشگری و تفکر به دلایلی نتوانسته است پاسخگوی نیازهای انسان قرن حاضر باشد (غریبی، ۱۳۹۲، ص ۸۳).

بنابراین از آنجا که پرسشگری و پرورش تفکر در میان نظام آموزشی ما، جایگاه چندان مطلوبی ندارد، و با توجه به اینکه آموزش تفکر در مدارس به تازگی آغاز شده است. لذا لازم است در این باره پژوهش‌های بسیاری صورت گیرد. تا مبنای طراحی برنامه‌های آموزشی قرار گیرد.

۵-۱) فرضیه پژوهش

به دلیل اینکه در این پژوهش به تحلیل محتوای آیات قرآن کریم می‌پردازیم، روش این پژوهش کیفی است. بنابراین از فرضیه ساختارمندی پیروی نمی‌کند. در واقع در روش کیفی «پژوهشگر فرضیه‌ای ساختارمند و از قبل تعیین شده را به شکل مرسوم در روش کمی، در ذهن خود نمی‌پروراند. به عبارت دیگر، در تحقیق کیفی، در مورد فرضیه انعطاف پذیری وجود دارد. به همین دلیل اطلاعات بدست آمده، نتایج پژوهش را هدایت و فرضیه‌ها را شکل می‌دهد.» هرچند در این روش پژوهشگر قصد آزمون فرضیه‌ای را ندارد، ولی این امر بدان معنی نیست که پژوهشگر قبل از پژوهش نداند در جست‌وجوی چه چیزی است یا هیچ حدس و گمانی پیرامون موضوع مورد پژوهش خود نداشته باشد» (منادی، ۱۳۸۵، الف، ص ۸۳). بنابراین به عنوان فرضیه، به نظر می‌رسد که آیات پرسشی

قرآن در فعال کردن تفکر انسان جایگاه ویژه‌ای داشته، به گونه‌ای که به پرورش تفکر می‌انجامد.

۱-۶) تعاریف مفهومی و عملیاتی:

الف: تعاریف مفهومی

تفکر: عبارت است از مربوط کردن چند معلوم به یکدیگر، برای بدست آوردن معلوم جدید و تبدیل کردن یک مجهول به معلوم (مطهری، ۱۳۸۹، ص ۲۹).

پرسش: طلب شناختن یا چیزی که انسان را به معرفت و شناخت می‌رساند (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ج ۱، ص ۴۳۷).

آموزش: آنچه برای کنترل یادگیری به گونه‌ای از پیش اندیشیده شده و قابل کنترل از سوی مربی به انجام می‌رسد، آموزش نام دارد. آموزش تنها راه اندیشیده (ارادی، آگاهانه و غرض‌مند) برای ایجاد یادگیری است (رحیمی، ۱۳۸۹، ص ۲۳۵).

پرسش‌گری: نوعی گفتگوی (پرسشی) متقابل، مستمر و منظم که طرفین به واسطه آن به ارائه دلایل و استدلال‌هایشان می‌پردازند و معیارها و اصولی را که در آن ادراک و تفکر عمیق‌تر رخ می‌دهد، افزایش می‌دهند. (فیاض، ۱۳۸۸، به نقل از لیپمن، ۱۹۸۸).

ب: تعاریف عملیاتی

پرسش‌گری: منظور از پرسش‌گری در این پژوهش، خطاب‌های پرسش‌گونه در آیات قرآن کریم است و معیار شناسایی آن، صرفاً آیات شامل ادات پرسشی^۱ می‌باشد.

ویژگی‌های آموزشی: منظور از ویژگی‌های آموزشی در این پژوهش، نکات آموزشی و کاربردی مرتبط با آموزش تفکر و پرسش‌گری است که از نتایج تحلیل‌ها به دست آمده و برخی از آنها با توجه به نظریه‌های یادگیری-آموزشی (پیاژه، پردازش اطلاعات و غیره) قابل تبیین می‌باشد.

(۱) ادات پرسشی شامل: همزه، هل، ما، من، کیف، متی، این، آنی، آیان، کم، ای.

فصل دوم:

مبانی نظری و

پیشینه عملی پژوهش

مقدمه:

انسان موجودی است که در شناخت هستی و درک موقعیت خود و دیگران توانایی دارد. میل به جستجوگری، او را به این راه فرا می‌خواند تا با ابزاری از شناخت که در دست اوست به این مهم بپردازد و بدین ترتیب به علم و آگاهی رسیده و پاسخی برای پرسش‌ها و نیازهایش بیابد. موضوعاتی مانند شناخت، ادراک، علم، تفکر و غیره سالها مورد بررسی اندیشمندان مسلمان و غیرمسلمان بوده و مبنای بسیاری از پژوهش‌ها قرار گرفته است. از آنجا که پرسش‌گری و میل به دانستن انسان در گرو شناخت و ادراک اوست در این فصل به بیان مبانی نظری این حوزه یعنی ساختار ادراکی انسان، چيستی تفکر و چيستی پرسش می‌پردازیم. همچنین پیشینه عملی برخی پژوهش‌های مرتبط با موضوع این پژوهش را مورد بررسی قرار می‌دهیم.

الف) مبانی نظری

۲-۱) ساختار ادراکی وجود انسان

در این بخش ساختار ادراکی وجود انسان را از منظر اندیشمندان مسلمانی چون ابن‌سینا، جوادی آملی و علامه طباطبایی مطرح می‌کنیم.

۲-۱-۱) ابن سینا

ابن سینا، اهتمامی بسیار به روانشناسی داشت. وی در میان فلاسفه مسلمانی که در روانشناسی عمیق اندیشیده‌اند و تألیفات بسیاری در این زمینه دارند، از نامورترین هاست. آن بخش از کتاب "شفا" که ابن سینا درباره نفس نوشته، از جامع‌ترین نوشته‌ها در عرصه‌ی فلسفه اسلامی است (نجاتی، ۱۳۸۵).

از آنجا که لازمه‌ی تعریف نفس بیان مفاهیم فلسفی است، که خارج از اقتضات این پژوهش می‌باشد، بنابراین، تنها به ذکر یک تعریف کلی بسنده کرده و به بیان قوای نفس که مورد استفاده‌ی این پژوهش می‌باشد می‌پردازیم. نفس از نظر ابن سینا، "جوهری است واحد که دارای قوای مختلف بوده و افعالی مختلف دارد" (کجیاف، ۱۳۸۹، ص ۷۷).

قوای نفسانی به سه شاخه تقسیم می‌شود، که به تبع آن سه نفس پدید می‌آید: نفس نباتی، نفس حیوانی و نفس ناطقه (همان).

۲-۱-۱-۱) نفس نباتی:

شامل قوایی است که میان انسان، حیوان و گیاه مشترک‌اند. و نفس حیوانی، شامل قوایی است که تنها میان انسان و حیوان مشترک است و گیاه بهره‌ای از آن ندارد. و نفس انسانی مشتمل بر قوایی است که تنها اختصاص به انسان دارند و وظایفی را انجام می‌دهد که به عقل، نسبت داده می‌شوند (نجاتی، ۱۳۸۵، ص ۱۲۲). تعریف و بیان ویژگی‌های نفس نباتی در راستای هدف این پژوهش نمی‌باشد، لذا از آن صرف نظر کرده و به دو نفس دیگر می‌پردازیم.

۲-۱-۱-۲) نفس حیوانی:

این نفس، دو قوه دارد: (۱) قوهی مُحرِّکه و (۲) قوهی مُدرِّکه. قوه مُحرِّکه خود بر دو قسم است: (۱-۱) قوهی باعنه که سبب و باعث حرکت است و در تحریک تخیلات کاربرد دارد و (۱-۲) قوهی فاعله که فاعل حرکت است و در عصب‌ها و ماهیچه‌ها برانگیخته می‌شود تا حرکت مناسب را برای تحقق غرض مطلوب، پدید آورد. و اما قوهی مُدرِّکه، که بر دو قسم است: (۱-۲) قوای درک‌کننده بیرونی که همان حواس خارجی پنج‌گانه‌اند و شامل بینایی، شنوایی، بویایی، چشایی و لامسه می‌باشند. و (۲-۲) قوای درک‌کننده درونی که صورت و برخی معانی محسوسات را ادراک می‌کند؛ که همان حواس باطنی پنج‌گانه‌اند و شامل حس مشترک، مُصَوِّره، متخیله، وهم، و ذاکره می‌شوند و برخی از آنها هم ادراک می‌کنند و هم فعلی را انجام می‌دهند اما برخی دیگر تنها ادراک می‌کنند بدون اینکه کاری انجام دهند (نجاتی، ۱۳۸۵، ص ۱۲۳ و کجباف، ۱۳۸۹، ص ۸۰).

از آنجا که بحث ما ساختار ادراکی انسان است به بیان قوای مُدرِّکه (حواس ظاهری و باطنی) می‌پردازیم.

قوای حسی، وظیفه احساس و ادراک حسی را انجام می‌دهند. ابن سینا همچون ارسطو، ادراک را قبول صورت ادراک‌شونده به وسیله ادراک‌کننده و احساس را قبول

صورت محسوس به وسیله قوه‌ی حس کننده، تعریف می‌کند (نجاتی، ۱۳۸۵، ص ۱۲۶). هر کدام از **حواس ظاهری**، محسوس خاصی از قبیل رنگ‌ها، صداها، مزه‌ها، بوها و چگونگی‌های حسی ملموس را درک می‌کند. آن‌گاه این محسوسات، به **حواس باطنی** ارسال می‌شوند. سپس که محسوس پنهان می‌شود، صورتی از آن در قوه‌ی مصوره باقی می‌ماند، بطوریکه امکان بازگرداندن و به‌خاطر آوردن آن وجود دارد. قوه‌ی متخیله در صورت‌های محسوس نگهداری شده‌ی مصوره، تصرف می‌کند و در ضمن عملیاتی همچون تخیل، خواب دیدن و خلق کردن؛ برخی از صورت‌ها را با برخی دیگر، جمع و برخی از آنها را از برخی دیگر، جدا می‌سازد. حس باطنی دیگر، قوه‌ی وهم یا وهمیه است و از محسوسات خارجی، معانی نامحسوس را درک می‌کند، مانند درکی که گوسفند از دشمنی گرگ دارد (همان: ۱۳۰).

بدین سان، برخی از حواس باطنی، صورت‌های محسوسات، و برخی دیگر معانی محسوسات را درک می‌کنند. از دیدگاه ابن سینا، وجود حواس باطنی، برای کمال زندگی و معرفت، لازم است. پس معرفتی که به وسیله‌ی حواس ظاهری فراهم می‌شود، برای رساندن قوای حسی به مواد لازم جهت انجام وظیفه‌ی ادراکی‌شان، کافی نیست. زیرا هر کدام از حواس ظاهری، محسوسات خاص خودش را درک می‌کند و نمی‌تواند بین محسوسات خود و محسوسات حواس دیگر فرق بگذارد. پس برای تکمیل معرفت و تحقق هدف آن، که همانا کمال‌یابی است، اجتماع این محسوسات گوناگون در قوه‌ای واحد که بتواند میان آنها داوری و فرق‌گذاری کند لازم است. که ابن سینا به آن قوه، حس مشترک می‌گوید (همان: ۱۳۱).

الف) حس مشترک

نخستین قوه از قوای باطنی، حس مشترک است که همه‌ی صورت‌هایی را که در حواس پنج‌گانه نقش می‌بندد و به آن می‌رسند را ادراک می‌کند. در واقع حس مشترک با آنچه در روانشناسی، ادراک حسی می‌گویند معادل است (کجباف، ۱۳۸۹، ص ۸۱). وقتی چیزی را درک می‌کنیم، به این صورت است که آن چیز، شکل، رنگ، بو، کیفیت لمسی و اگر خوردنی باشد، چه بسا مزه‌ی خاصی دارد. پس ناچار باید حسی وجود داشته باشد که

این احساسات درک شده توسط حواس ظاهری، در آن اجتماع کند. پس احساسات وارده از حواس ظاهری، در حس مشترک جمع می‌شوند و اوست که کار پیوست و گسست میان آنها را انجام می‌دهد به همین جهت با کمک این نیروست که می‌شود از بوی یک چیز، متوجه طعم و مزه آن شد (نجاتی، ۱۳۸۵، ص ۱۳۲).

ب) مَصَوَّرَه

مصوره قوه‌ای است که صورت‌های محسوسات درک شده توسط حس مشترک را حفظ می‌کند و آنها را بعد از غیبت محسوسات، در خود باقی نگه می‌دارد. این قوه، صورتهای محسوسات خلق شده توسط متخیله را نیز حفظ می‌کند. پس کار این قوه فقط حفظ کردن است نه انجام کار یا اعمال تصرفی در محفوظات (همان، ص ۱۳۳).

ج) متخیله

قوه‌ای است که کار تصرف در صورت‌های محسوسات حفظ شده در مصوره را انجام می‌دهد. پس گاهی این صورت‌ها را همان‌گونه که هستند، باز می‌گرداند-کاری که در عمل یادآوری انجام می‌شود- و گاهی به پیوست و گسست آنها در قالب صورت‌ها و شکل‌هایی می‌پردازد که یا مطابق با واقع‌اند یا خیر (همان). در روانشناسی، تخیل را دو نوع می‌دانند: تخیل حضوری و تخیل اختراعی. تخیل حضوری با قوه مصوره شباهت دارد، به این معنی که مشاهدات حسی را در غیاب موضوع خارجی آنها، تقریباً بدون تصرف به ذهن می‌آورد. در برابر آن تخیل اختراعی قرار دارد که در صورت‌های ذهنی، تصرفات و تغییرات پدید آورده؛ به ترکیب یا تجزیه، افزایش و حذف آن مبادرت می‌کند (کجباف، ۱۳۸۹، ص ۸۱).

د) وهم (واهمه)

این قوه، معانی جزئی نامحسوس موجود در محسوسات را درک می‌کند، مانند ادراکی که گوسفند از معنای دشمنی موجود در گرگ دارد و لذا از آن می‌گریزد. به نظر ابن‌سینا، قوه‌ی واهمه سرچشمه تمامی حکم‌ها و باورهایی است که عقل، به صحت آنها اطمینان ندارد و آدمی صرفاً از راه توهم و تخیل تسلیم آنها شده است. همچنین از دیدگاه ابن‌سینا، امید، آرزو، خوف و نومیدی نیز احکامی مخصوص قوه واهمه هستند. از این‌رو،

امید را تخیل چیزی همراه با حکم یا گمان به اینکه آن چیز، به احتمال زیاد تحقق خواهد یافت و آرزو را تخیل چیزی و اینکه اگر آن چیز موجود شود لذت بخش خواهد بود، معرفی می‌کند. این احکام که با تخیل چیزهای امید بخش، آرزوبرانگیز، خوفناک و ناامیدکننده، همراهند؛ احکامی غیر عقلی، نامطمئن و لذا مختص وهم اند. به نظر وی، قوه واهمه نقش مهمی در افعال حیوان و انسان دارد و بیشتر افعال حیوان، به دلیل محرومیتش از عقل، تابع احکام این قوه‌اند. نیز بر این باور است که بسیاری از مردم در این زمینه به حیوانات شباهت دارند، و در افعال خود دنباله رو احکام قوه واهمه هستند که عقل را سهمی در آنها نیست. ابن‌سینا ضمن بحث و گفتگو درباره وظیفه خاص قوه واهمه، توانست به‌واسطه هوشمندی بسیار و نگرش دقیق خود مبانی یادگیری شرطی را کشف کند (نجاتی، ۱۳۸۵).

۲-۱-۱-۳) نفس ناطقه (عقل):

این نفس از منظر ابن‌سینا، به دو قوه تفکیک می‌شود: «قوه‌ی عامله یا همان عقل عملی و قوه‌ی عالمه یا عقل نظری.

انسان به سبب برخورداری از نفس ناطقه یا عقل، که با آن میان زشت و زیبا، خیر و شر و آنچه انجام آن سزاوار است و آنچه انجام آن سزاوار نیست فرق می‌گذارد و نیز معقولات مجرد را درک می‌کند، از سایر حیوانات متمایز می‌گردد. عقل نظری ادراک معقولات و معانی کلی را بر عهده دارد. و عقل عملی، قوه‌ای است که به اندیشیدن در امور جزئی اختصاص دارد، از این جهت که به دلیل سود و زیان یا زیبایی و زشتی یا خیر و شر، شایسته انجام یافتن یا ترک شدن هستند. عقل عملی، دو قوه متخیله و واهمه را برای اتخاذ تدابیر در امور پدیدآینده و نابودشونده و نیز برای کشف فنون انسانی، به کار می‌گیرد (همان، ص ۱۴۰).

در پایان گفتنی است طبق نظر ابن‌سینا قوای نفسانی، قوایی مستقل از یکدیگر نیستند؛ بلکه در همکاری، هماهنگی و خدمتگزاری به یکدیگرند و برخی بر برخی دیگر ریاست دارند. عقل رئیس تمام قوای نفسانی است. وهم به عقل خدمت می‌کند و قوای

قبلی نیز خدمتگزار و همند. به همین ترتیب هر قوه‌ای در خدمت قوای بالاتر خود قرار دارد (همان).

۲-۱-۲) جوادی آملی

علامه جوادی آملی به عنوان یکی از اندیشمندان بزرگ اسلامی علاوه بر فقه و اصول در فلسفه، حکمت اسلامی و نیز تفسیر قرآن صاحب نظر می‌باشد. وی صاحب تألیفات در زمینه معرفت‌شناسی و تفسیر انسان از منظر قرآن کریم است. او در تبیین ساختار وجودی انسان می‌نویسد:

«برای اینکه بتوان طبیعت نازل انسان را پیرو فطرتِ عالی او قرار داد و از کیفیت این کار، آگاه شد؛ نخست باید سازمان وجودی انسان را شناسایی کرد و در هر یک از ساختارهای وجود، قوای طبیعی و فطری او را شناخت. باید همه فضای وجود انسان را روشن کرد، زیرا روشن کردن گوشه‌هایی از فضای وجود انسان گرچه مفید است، کافی نیست. درست مانند سالن یا شبستانی که اگر فقط گوشه‌ای از آن روشن باشد، شناخت و بصیرت کاملی به همه آن به دست نمی‌آید» (جوادی آملی، ۱۳۸۹، ص ۱۸۹).

یکی از ساختارهای وجودی انسان، بنیان علمی اوست. انسان، افزون بر سرمایه‌های علمی و بینشی فطری، مجهز به قوای ادراک است و این قوای ادراکی در یک رتبه نیست. مجموع قوای موجود در ساختار علمی انسان و در راستای هستی او، از طبیعت تا ماورای طبیعت، به ترتیب، حس و خیال، وهم و عقل است. به دیگر سخن، به تناسب هر مرتبه از وجود انسان، یکی از قوای بینشی در وجودش نهادینه شده است که نقش خاص خود را در روند ادراک ایفا می‌کند. البته برخی از این قوا به منزله فروع و بعضی به منزله اصل شجره ادراکی انسان است.

الف) حس

نازل‌ترین و فرعی‌ترین قوه بینشی انسان، همان قوه حس است که مستقیماً در ارتباط با ماده و مادیات است. در حکمت متعالیه ثابت شده است که قوای حسی نیز مانند دیگر

قوای بینشی وجود مجرد است؛ ولی تجرّد این قوا نسبت به سایر قوای بینشی، در مرتبه‌ای نازل‌تر قرار دارد (همان، ص ۱۹۴).

جوادی آملی (۱۳۸۹) درباره نقش قوه حس می‌گوید: «نقش قوه "حس"، ادراک و تصوّر مفرد محسوسات است؛ یعنی این قوه هرگز حکم نمی‌دهد و قضیه درست نمی‌کند. اساساً حکم دادن به قوه حس مربوط نیست؛ مثلاً نقش قوه بینایی تنها دریافت و تصوّر دیدنی‌ها و رسالت قوه شنوایی فقط دریافت و تصوّر اصوات است و قوای لامسه، چشایی و بویایی نیز همین‌گونه است و جز دریافت و ادراک محسوسات مفرد نقشی ندارد» (همان، ص ۱۹۵).

ب) خیال

بالاتر از قوه حس، خیال است که خزانه‌ای برای گردآوری مُدرکات قوه حس است. با از بین رفتن صورت مادی یا غیبت آن، صورتی منهای ماده از همان شیء در ذهن باقی می‌ماند که به آن صورت خیالی می‌گویند، پس صورت خیالی همان صورت محسوس بدون حضور ماده است. بنابراین، فرق صورت خیالی و صورت محسوس در این است که در محسوس حضور ماده شرط است و در صورت خیالی حضور ماده شرط نیست. قوه‌ای که صورت خیالی را ادراک می‌کند قوه خیال نامیده می‌شود (جوادی آملی، ۱۳۹۰، ص ۲۹۹). البته خیال که مخزن حسّ مشترک است، در دسترس قوه دیگری است که آزادانه در آن تصرفهای گوناگون دارد. یکی در سیر صعود محسوس به معقول و دیگری در سیر نزول معقول به محسوس ایفای نقش می‌کند و این قوه فائقه به ترتیب، متصرفه، متفکره و متخیله نامیده می‌شود. به تعبیری، قوه خیال، رابط بین محسوسات و معقولات است و اگر نقش خود را در این دو جنبه ایفا نکند، این پیوند قطع می‌شود و هیچ محسوسی، معقول و نیز هیچ معقولی، محسوس نمی‌شود. نقش قوه متخیله، صورت‌سازی برای معقولات مجرد است تا آنها را محسوس گرداند و وظیفه قوه متصرفه، تصرف در مُدرکات قوای حسّی و پیرایش صورتهای آنهاست؛ یعنی قوه متصرفه خیال، آنچه را حس می‌شود و در مخزن خیال گرد می‌آید، تجزیه و ترکیب می‌کند و مانند

خیاط می‌برد و می‌دوزد: گاهی انسان بی‌سر درست می‌کند و زمانی انسان ده سر می‌سازد. اینها کار حس نیست، بلکه کار قوه متصرفه خیال است.

ج) وهم

پس از خیال که در اختیار قوه فائقه دیگری به نام متخیله یا متصرفه یا متفکره است، وهم است که معانی جزئی را ادراک می‌کند و کاری به صورت ندارد؛ نظیر دوستیها و دشمنیهای جزئی، صفا، وفا و کینه‌های جزئی (جوادی آملی، ۱۳۸۹، ص ۱۹۵).

د) عقل

پس از حس، خیال و وهم، عقل انسان در مرتبه اعلا وجود او قرار دارد و امامت دیگر قوا به عهده اوست. علاوه بر دو صورت محسوس و متخیل گاه انسان معانی کلی را که بر صور خیالی و یا حسی حمل می‌شوند، ادراک می‌کند، این گونه از معانی کلیه همان معانی معقوله هستند که با عقل ادراک می‌شوند (جوادی آملی، ۱۳۹۰، ص ۲۹۹).

لازم به ذکر است که جوادی آملی نیز مانند ابن سینا به عقل عملی و عقل نظری قائل است و آنچه در تعریف بالا ذکر شد معطوف به عقل نظری است. جملات زیر بیانی دیگر از ایشان در تعریف عقل نظری می‌باشد.

روح انسان شئون مختلفی دارد که در بُعد بینشهای نهایی از آن به عقل نظری یاد می‌شود، چون مربوط به امور نظری و فکری است. نقش عقل نظری، رهبری ادراک انسان در جهت هماهنگی و همسو با علوم فطری و حضوری است، بنابراین روشن شد که اصل در این بُعد از وجود، همان عقل نظری است و سایر اجزا و قوا به منزله فروعی است که باید از اصل خود پیروی کنند و این تبعیت بدین معنی است که ثمرات سایر قوای بینشی را که از تشابهات است، باید به محکمت قوه ادراک (یعنی ثمرات عقل نظری) ارجاع داد و با آن تفسیر کرد (جوادی آملی، ۱۳۸۹، ص ۱۹۵).

۲-۱-۳) علامه طباطبایی

علامه طباطبایی به عنوان فیلسوفی اسلامی و معاصر، با سبک فلسفی حکمت متعالیه^۱ شناخته می‌شود. وی افزون بر قدرت تحلیل فلسفی و کلامی یعنی استدلال و برهان، مستند و مؤید به سنت وحی و کشف و شهود عرفانی است. علامه از جمله متفکرین و انسان‌شناسان دینی بوده، و معتقد است بدون استمداد از آموزه‌های دینی هرگز نمی‌توان به شناخت حقیقت انسان نائل شد. وی در روش‌شناسی معتقد به استفاده از روش‌های چهارگانه دینی، عقلی، فلسفی و شهودی می‌باشد (موسوی مقدم و علیزمانی، ۱۳۹۰).

در بیان علامه طباطبایی، نفس ناطقه‌ی انسان دارای قوا، شئون، مراتب و ابعادی است که می‌توان آنها را عرصه‌های نفس یا ساحت‌های وجودی نامید. شأن ادراکی یکی از شئون وجودی نفس است که امری فطری و آشکار است. وی، ادراک را به ادراک حضوری و حصولی تقسیم می‌کند و در تعریف آنها می‌گوید: «علم به یک شیء یا بدون واسطه و مستقیم است یا با واسطه‌ی صورت علمی تحقق پیدا می‌کند. صورت اول را علم حضوری و دوم را حصولی می‌نامند. نیز ادراک حصولی را به چهار قسم تقسیم می‌نماید که عبارتند از: ادراک حسی، خیالی، وهمی و عقلی» (همان، ص ۵۸).

ادراک حسی: عبارت است از علم به یک شیء خاص همراه با یک نحو ارتباط با ماده خارجی آن، که حضور دارد.

ادراک خیالی: عبارت است از علم به یک چیز، بدون حضور ماده‌ی آن.

ادراک وهمی: ادراکی است که متعلق واقعی ندارد؛ یعنی همان صورت متعلق به ماده خارجی نیست، بلکه قوه وهم، شخص ادراک‌کننده را به این گمان وا می‌دارد که آنچه در حال ادراک نزد وی حاضر است، همان صورت متعلق به ماده خارجی است.

(۱) مکتب فلسفی است که ملاصدرا بنیان‌گذار آن بوده و بر پایه‌ی «وجود» و تمایز آن از «ماهیت» استوار می‌باشد.

ادراک عقلی: ادراکی کلی است؛ یعنی قوه عقل، قوه درک کلیات و احکام عمومی است که فطری انسان است (همان، ص ۵۹).

از دیدگاه وی، مراتب چهارگانه علم حصولی، رابطه طولی باهم دارند، یعنی: «صورت خیالی، منطبق بر صورت حسی است؛ یعنی از قبل باید صورت حسی چیزی ادراک شود تا بعداً بتوان از آن صورت خیالی داشت.» (طباطبایی، ۱۳۸۷، ص ۶۵) همچنین سایر مراتب ادراک، مبتنی بر مراتب قبلی خود اند. در جایی دیگر نیز می‌گوید: «منشاء تمام ادراکات، ادراکات حسی است.» (طباطبایی، ۱۳۸۴، ص ۸۶). همچنین علامه با استناد به آیه ۷۸ سوره نحل معتقد است: از دیدگاه اسلام، هدایت بشر، هدایت علمی یعنی هدایت به وسیله حس و فکر است.

وَ اللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَ جَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَ الْأَبْصَرَ وَ الْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ

و خداوند شما را از شکم مادرانتان خارج نمود در حالی که هیچ چیز نمی‌دانستید و برای شما، گوش و چشم و عقل قرار داد، تا شکر نعمت او را بجا آورید!

چرا که در ذیل آیه شریفه می‌گوید:

« در آیه: " وَ اللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئاً " علم حصولی انسان در بدو تولد نفی شده است و اینکه فرمود: " وَ اللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ " اشاره است به تولد، یعنی شما را از رحم‌های مادرانتان متولد کرد، در حالی که شما از این معلوماتی که بعداً از طریق حس و خیال و عقل درک کردید خالی بودید. و اینکه فرمود: " وَ جَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَ الْأَبْصَرَ وَ الْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ " اشاره است به مبادی این علم که خدای تعالی به انسان انعام کرده چون مبدأ تمامی تصورات، حواس ظاهری است، که عمده آنها حس باصره و حس سامعه است. و آن حواس دیگر یعنی لامسه و ذائقه و شامه به اهمیت آن دو نمی‌رسند، و مبدأ تصدیق و فکر، قلب است» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۲، ص ۴۵۱ و ۴۵۲).

نکته بدیعی که در انسان شناسی علامه در ساحت ادراکی به تأسی از حکمت متعالیه به چشم می‌خورد، نسبت بین مراتب ادراکی و تکامل انسان است؛ به این معنا که حیات انسان نیز، مادام که آدمی در مرتبه ادراک حسی است، مادی و حسی؛ و در مرتبه خیالی،

مثالی و در مرتبه ادراک عقلی، مجرد و نورانی است. از این رو ساحت ادراکی، در صورت پرورش صحیح، منجر به تعالی روحی و معنوی انسان می‌شود (موسوی مقدم و علیزمانی، ۱۳۹۰).

جمع‌بندی

به عنوان جمع‌بندی مطالب مطرح شده در مورد ساختار ادراکی انسان، باید گفت که منشأ پیدایش تمام ادراکات انسان، ادراکات حسی است. انسان با حواس خود محیط بیرون از خود را لمس و مشاهده می‌کند. آنچه که حس می‌شود در مخزن خیال گرد می‌آید، و توسط این قوه تجزیه و ترکیب شده و گاه صورتهای جدیدی پدید می‌آید.

پس از اینکه حواس انسان، مطالب را از محیط خارج برداشته و به قوه خیال سپرد، اینک نوبت ارتباط دادن آنها با هم است. این ارتباطات به صورت جزئی ابتدا با قوه وهم صورت می‌گیرد و با گزاره‌های خبری جزئی اعلام می‌شود. ارتباطاتی که انسان لازم است بین تصاویر ضبط شده در وجود خود بدهد با این قوه هدایت می‌شود. جملات خبری که ابراز می‌شود و یا در ذهن مرور می‌شود، حاکی از ارتباطی است که بین دو یا چند چیز داده شده است. این ارتباط ممکن است با خارج ذهن انطباق داشته یا نداشته باشد؛ بدین ترتیب است که «صدق» و «کذب» معنا می‌یابد. دو قوه وهم و خیال، توان‌ها و نیروهای به مراتب قوی‌تر از نیروهای حسی هستند که در صورت استفاده درست، انسان را در مسیر کمال یاری می‌کنند.

قوه «عقل» عهده‌دار ارتباط بین تصاویر و مفاهیم ذهنی با مفاهیم کلی و حقیقی است. گزاره‌هایی که حاکی از این ارتباط است به گزاره‌های عقلی مشهورند. ارتباطاتی که انسان بین تصاویر و مفاهیم جزئی، با حقایق کلی ایجاد می‌کند باعث کشف حقایق جدید و تولید علم یقینی می‌شود. «در صورتی که فرد نتواند قوه تعقل خود را فعال نماید مجبور می‌شود در تصمیم‌گیری‌ها به گزاره‌های وهمی خود رجوع کند. انسان در حالتی که در میان گزاره‌های جزئی باقی بماند، ارتباط بین پدیده‌ها را بدون میزان کردن با معیارها در معرض عمل قرار می‌دهد. در این صورت است که کارهای فرد خالی از «تعقل» به صحنه

عمل کشیده می‌شوند. فعال کردن قوه تعقل برای برخورداری انسان از حیات معنوی امری ضروری است و بهای آن برخورداری او از بهشت و رضوان الهی است» (اخوت، ۱۳۸۹). این مطلب گویای همان سخن علامه است که بین مراتب ادراکی و تکامل انسان نسبتی برقرار است و حیات انسان نیز، مادام که آدمی در مرتبه ادراک حسی است، مادی و حسی؛ و در مرتبه ادراک خیالی، مثالی و در مرتبه ادراک عقلی، مجرد و نورانی است. از این رو ساحت ادراکی، در صورت پرورش صحیح، منجر به تعالی روحی و معنوی انسان می‌شود (موسوی مقدم و علیزمانی، ۱۳۹۰).

بنابراین قوای ادراکی انسان (حس، خیال، وهم و عقل) به عنوان ابزارهای شناخت آدمی در خدمت او قرار می‌گیرند و به وسیله آنها توان فکر کردن می‌یابد.

۲-۲) تفکر و پرسش از منظر اندیشمندان مسلمان

در این بخش به تعریف تفکر و پرسش از منظر اندیشمندان مسلمان پرداخته و به بیان ارتباط آن با ساختار ادراک انسان می‌پردازیم.

۲-۲-۱) تعریف تفکر

راغب اصفهانی در مفردات، فکر را قوه سوق دهنده علم به سوی معلوم و تفکر را تلاش و کوشش این قوه برحسب نظر عقل تعریف کرده است (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ ه.ق، ج ۱، ص ۶۴۳). اساساً عمل فکر کردن، چیزی جز نظم دادن به معلومات و پایه قرار دادن آنها برای کشف یک امر جدید نیست. «فکر، حرکت و سیر ذهن از مقدمات به نتایج» و «تفکر عبارت است از مربوط کردن چند معلوم به یکدیگر، برای بدست آوردن معلوم جدید و تبدیل کردن یک مجهول به معلوم» (مطهری، ۱۳۸۹، ج ۵، ص ۴۵). به بیان دیگر «تفکر به معنای کشف ارتباط و حرکت از مفهومی به مفهوم دیگر و از گزاره‌ای به گزاره‌ای دیگر برای رسیدن به حقیقت علم و عمل است» (اخوت، ۱۳۹۲، ص ۲۷).

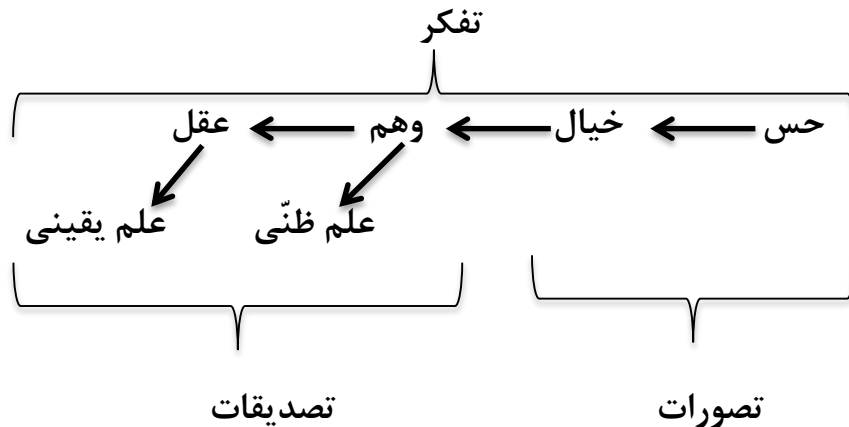
علامه طباطبایی معتقد است: «تفکر را باید در همه‌ی اقسام استدلال (قیاس، استقراء و تمثیل) و در همه اقسام قیاس (برهان، جدل، خطابه، مغالطه و شعر) و در تنظیم و

ترتیب معلومات (تصوری و تصدیقی) برای تبدیل مجهول به معلوم تعریف کرد» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۲، ص ۲۵۲). در نهایت می‌توان نتیجه گرفت که انسان از راه تفکر که معمولاً با مجهول یا مسئله آغاز می‌شود، در ذخایر علمی خویش دخل و تصرف می‌کند و با تجزیه و ترکیب آنها مجهول را به معلوم مبدل می‌سازد (ملکی، ۱۳۸۲).

۲-۲-۲ سیر تفکر در انسان

«سیر تفکر در انسان که منحصر به اوست و دیگر موجودات از آن بی‌بهره‌اند، از حواس و خیال آغاز شده و به تعقل و رسیدن به علم حقیقی و عمل سوق می‌یابد» (اخوت، ۱۳۹۲، ص ۲۸). به عبارتی دیگر با توجه به شکل (۱-۲)، مواد اولیه تفکر، ادراکات حواس پنج‌گانه هستند که با پردازش بر روی آنها توسط قوای خیال، وهم و عقل؛ معلومات جدیدی حاصل می‌شود. در برخی از موارد، تفکر بدون نیاز مستقیم به محسوسات و تنها با استفاده از مدرکات وهمی یا عقلی آغاز می‌شود. فکر با حرکت و جولان بین قوای ادراکی (حس، خیال، وهم و عقل) زمینه ساز معانی و ادراکات و به تبع آن عمل و رفتار جدید می‌شود. در واقع در تفکر، بین تصاویر ضبط شده و پرورده شده در ذهن انسان و نیز گزاره‌های جزئی و کلی ارتباطی منطقی برقرار می‌شود و به نتیجه‌ای جدید منتهی می‌گردد. پر واضح است که در این فرآیند، نقش قوای وهم و عقل که عهده‌دار ایجاد ارتباط میان گزاره‌ها هستند، نقشی اساسی و کلیدی است. کارکرد قوه وهم نیز با بکارگیری قوه عقل کامل می‌شود. وگرنه گزاره‌های وهمی صرف نمی‌توانند به طور کامل مورد اتکا واقع شوند. بنابراین هرچند برای سیر تفکر صحیح باید هر یک از قوای ادراکی به درستی عمل کنند اما صحت، اعتبار و کمال تفکر بیش از هر چیز به استفاده صحیح و مناسب از قوه عقل وابسته است.

شکل (۱-۲) سیر تفکر در ساختار ادراکی انسان



۳-۲-۲ تعریف پرسش (سؤال)

واژه سؤال از ریشه "سأل" و به معنای درخواست امری از شخصی است. اعم از اینکه مورد درخواست، خبر، مال، علم، عطا و یا چیز دیگری باشد (مصطفوی، ۱۳۶۰، ج ۵، ص ۸). همچنین راغب اصفهانی می‌گوید: «سؤال برای دو منظور به کار می‌رود: (۱) طلب شناختن یا چیزی که انسان را به معرفت و شناخت می‌رساند که طلب معرفت و شناخت، پاسخش برعهده زبان است و یا دستی که به جای زبان می‌نویسد یا اشاره می‌کند و (۲) خواستن مال و آنچه که به مال می‌رساند» (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ج ۱، ص ۴۳۷).

پرسش در لغت به معنای درخواست و طلب فهم است که از آن به سؤال و استفهام نیز تعبیر می‌شود. پژوهش، تحقیق، استخبار، استعلام نیز در معنای پرسش مطرح شده است (دهخدا، ۱۳۳۸، ص ۲۱۶ و معین، ۱۳۸۰، ص ۲۲۰). در مجموع به نظر می‌رسد که پرسش، به طلب کردن هر چیز اطلاق می‌شود. اگرچه این معنا بیشتر در طلب فهم و دانستن مورد استفاده قرار می‌گیرد که در آن صورت ارتباط آن با شناخت و ساختار ادراک انسان واضح است.

از دیدگاه علامه جعفری، سؤال عبارت است از ابراز اشتیاق به تحصیل معرفت درباره‌ی یک مجهول. یعنی سؤال‌کننده با هر وسیله‌ای مانند لفظ، کتابت، اشاره می‌خواهد بگوید

من مجهولی دارم و می‌خواهم آن مجهول را حل نمایم. بنابراین سؤال کننده مقداری روشنایی و معلومات دارد که در توسعه و یا تحقیق آنها به تاریکی رسیده است، زیرا آدمی هرگز از مجهول مطلق که در مقدمات و پیرامون آن هیچ‌گونه روشنایی نداشته باشد، سؤال نمی‌کند. بلکه اصلاً برای مغز انسانی به عنوان موضوعی قابل تحقیق مطرح نمی‌گردد. گاهی سؤال بدون اینکه رسماً به وسیله‌ی کتابت یا اشاره چیزهای دیگر ابراز گردد، به وسیله حرکت و تکاپوی علمی صورت می‌گیرد (جعفری، ۱۳۷۸)

۲-۳) تفکر و پرسش از منظر اندیشمندان غرب:

در این بخش از منظر اندیشمندان یونانی و معاصر به تعریف تفکر، اهمیت آموزش آن و پیوند تفکر و پرسش می‌پردازیم.

۲-۳-۱) اندیشمندان یونانی:

پرداختن علمی به مبحث تفکر و پرورش توانمندی‌های مرتبط با آن از دوران فلاسفه یونان آغاز می‌شود. در آتن باستان، سقراط^۱ (۳۹۹، ۴۶۹ ق.م) و شاگردانش بر پایه روش گفت‌وگو، مسائل بنیادی را تعریف کرده، ضمن نقد آن تعاریف و ارائه تعاریف رساتر و جامع‌تر به آنها پاسخ می‌دادند. او برخلاف سوفسطائیان که مدعی بودند مردم را باید برای کسب مهارت‌های شغلی تربیت کرد، تأکید می‌کرد که هدف تعلیم و تربیت حقیقی ایجاد معرفتی است که انسان به دلیل انسان بودنش بدان نیازمند است (گوتک، ۱۳۸۳، ص ۲۵ و ۶). آنچه سقراط به عنوان یک معلم سعی داشت بنیان‌گذاری کند نظام اخلاقی و فکری مبتنی بر منطق و شیوه‌ی کاوش به‌وسیله‌ی پرسش بود. به اعتقاد سقراط، نمی‌شود تعلیم و تربیت تنها به دنبال انتقال علم باشد. تعلیم و تربیت فعالیت ذهنی است، نه برنامه‌ای درسی که باید ابلاغ شود. از دیدگاه سقراطی، تعلیم و تربیت هم هدفی منطقی دارد و هم اخلاقی و می‌خواهد با تفکری که یادگیرنده را به عنوان یک فرد و عضوی از جامعه‌ی آموزشی به کار می‌گمارد و شکوفا می‌کند، ارزش‌های اخلاقی را برقرار سازد (فیشر، ۱۳۸۵، الف).

۱. socrates

در روش سقراطی، معلم صحبت نمی کند؛ سؤال می کند و شاگردان سخن می گویند. اما سؤال‌ها بگونه‌ای تنظیم و مطرح می‌شوند که شاگرد را از جهل خویش نسبت به موضوع آگاه می‌گردانند و اندیشه او را برای دستیابی به حقیقت، ژرفا می‌بخشند. وی معمولاً بحث خود را با یک سؤال عادی درباره مفاهیمی از قبیل شهامت، عدالت، پرهیزگاری، تقوا و غیره آغاز می‌کرد و به تدریج به شاگردان می‌فهماند که درست در نقطه‌ای که آنها بیش از حد خود را دانا می‌پنداشتند، جاهل و نادان بودند. پاره‌ای از صاحب‌نظران بر این باورند که روش سقراط، روش تدریس نیست بلکه روشی اکتشافی است. سقراط در روش خود، هدف‌های آموزشی ویژه‌ای برای شاگردان خود در نظر نداشت؛ بلکه می‌خواست آنان، کاوشگران خوبی تربیت شوند (کاپلستون، ۱۳۷۵، ج ۱ صص ۱۲۰-۱۱۶).

افلاطون^۱ (۳۴۷، ۴۲۷ ق.م) در تهیه پاسخ‌های بنیادین برای سؤالات استادش از او گام فراتر نهاد و درصدد برآمد تا سؤالات بنیادینی را درباره‌ی ماهیت واقعیت، معرفت و چگونگی دستیابی به حقیقت مطرح کند. اگر همچون **ارسطو**^۲ (۳۳۴ ق.م) معتقد باشیم که حیرت، عامل سؤال فلسفی است باید بگوییم که تفکر بخشی جدانشدنی از زندگی آدمیان است. چرا که حیرت و سرگشتگی خود را در قالب سؤالات آشکار می‌کند. کودک از دو سالگی، از زمانی که بتواند سخن بگوید، شروع به سؤال کردن می‌کند. آن هم به مقدار زیاد. از آنجا که در مواجهه با اشیاء و امور بیشتر از ما حیرت می‌کند، سؤال‌های بیشتری هم برای پرسیدن دارد (گوتک، ۱۳۸۳، ص ۱۱۴).

۲-۳-۲) اندیشمندان معاصر:

۲-۳-۳-۱) تعریف تفکر

اندیشمندان بسیاری از منظرهای گوناگون درباره اینکه تفکر چیست و به چه فرایندی تفکر می‌گوییم، بحث کرده‌اند. از نظر زیستی، آن را کارکرد مغز و فعالیت شبکه‌های عصبی دانسته‌اند و از نظر فلسفی، بُعد ماهیت و کارکرد آن را مورد بررسی

۱. Plato

۲. aristotle

قرار داده اند. به ویژه از جهت کاربرد اصول منطقی در استدلال و استنتاج. از نظر روانشناختی آن را به عنوان فرایندهای پردازش اطلاعات که در دستکاری، سازماندهی، جابجایی و دخل و تصرف اطلاعات در حافظه حضور دارند، یا مهارت‌های ذهنی دخیل در ادراک، یادگیری و رفتار معنی کرده‌اند. برخی آن را فعالیتی منظم و ساختارمند و برخی کوشش اتفاقی برشمردند.

از آن جمله، از نظر روانشناختی سانتروک^۱ (۲۰۰۴) تفکر را فرایندی می‌داند که توسط آن یادگیری‌های گذشته دستکاری و سازماندهی می‌شوند. به عبارت دیگر تفکر، دخل و تصرف و ایجاد تغییر در اطلاعات ذخیره شده در حافظه تعریف می‌شود. (سیف، ۱۳۹۰، ص ۳۴۶)

همفری^۲ معتقد است: «زمانی که فرد با یک مسئله مواجه می‌شود، نوعی تجربه برایش پدید می‌آید. آنچه که او در جریان کسب تجربه انجام می‌دهد، یعنی آن را تشخیص داده، تجزیه و تحلیل نموده و در صدد حل آن برمی‌آید، تفکر نام دارد» (شرفی، ۱۳۸۱، صص ۱۱-۱۹).

دیویی^۳ می‌نویسد: «تفکر، کوششی است عمدی برای کشف روابط خاص بین آنچه می‌توانیم انجام دهیم و نتایجی که از کار ما برمی‌آید». آنچه از این تعریف برمی‌آید، همراه بودن تفکر با فعالیت هدفمند است (همان).

از طرفی، ژاک بارزون^۴ تفکر را از لحاظ ذهنی یا درونی، فعالیتی اتفاقی، نامنظم و ناهماهنگ برمی‌شمارد (ادیب، ۱۳۸۸، ص ۲۴).

کارل یونگ^۵، کنش‌های روانی انسان را شامل: تفکر، احساس، حس کردن و شهود برمی‌شمارد و در بیان آنها می‌گوید:

۱. santrock

۲. George Hamphrey

۳. John Dewey

۴. Jacques Barzun

۵. Carl Jung

تفکر: بشر به وسیله تفکر می‌کوشد تا جهان و خود را بفهمد، این کنش مشتمل است بر ارتباط دادن افکار با یکدیگر به منظور دستیابی به مفهومی کلی یا راه حلی برای یک مسئله. تفکر یک کنش عقلی نامیده می‌شود.

احساس: کنشی است ارزیابی کننده، فکری را می‌پذیرد یا رد می‌کند بر حسب اینکه آن فکر احساسی خوشایند و مطلوب پدید می‌آورد یا احساسی ناخوشایند و نامطلوب. احساس نیز مانند تفکر، کنشی عقلی است، زیرا در آن قوه قضاوت به کار گرفته می‌شود. حس کردن: یعنی ادراک حسی که در برگیرنده همه تجربه‌های آگاهانه حاصل از تحریک اندام‌های حسی است. از راه حس کردن حقایق عینی حاصل می‌شود. حس کردن کنش غیر عقلی خوانده می‌شود. زیرا به استدلال نیازی ندارد.

شهود: نیز مانند حس کردن تجربه‌های است که به طور ناگهانی و فوری حاصل می‌شود و پیدایش آن منوط به تفکر یا احساس نیست. شهود با حس کردن تفاوت دارد. زیرا شخصی که دارای شهودی است نمی‌داند آن شهود از کجا آمده یا چگونه نشأت گرفته است. شهود به طور غیر منتظره ظاهر می‌شود و یک کنش غیرعقلی است (شرفی، ۱۳۸۱، ص ۴۲).

با بررسی تعاریف مختلف و تحلیل کارکردهای تفکر می‌توان نتیجه گرفت که تفکر در مفهوم وسیع کلمه به معنای جست‌وجوی شعور و آگاهی است؛ شعوری که هم معطوف به دستیابی به شناخت موجود و ارزشیابی آن است و هم معطوف به تولید شناخت جدید. تفکر یک فرایند است؛ فرایندی که عناصر و کارکردهای مختلفی دارد. از تعامل عناصر مختلف و ترکیب کارکردهای متفاوت، اعمالی در ذهن شکل می‌گیرد که تفکر نامیده می‌شود (شعبانی، ۱۳۸۲). به گفته سیف (۱۳۹۰) تفکر، ادراک و یادگیری سه جنبه مهم از شناخت هستند. به گونه‌ای که تفکر نه از یادگیری جداشدنی است و نه از ادراک. بنابراین خوب است به بررسی ادراک و تفکر از منظر برخی نظریه‌های یادگیری پردازیم.

۲-۳-۲) ادراک و تفکر از منظر نظریه‌های شناختی^۱

نظریه‌های یادگیری-آموزش در جهت دادن به فعالیتهای آموزشی تأثیر بسیاری دارند. معلمان و برنامه‌ریزان درسی در چارچوب نظریه‌ها می‌توانند به جهان تعلیم و

۱. Cognitive approach

تربیت از منظر خاصی بنگرند و بر جنبه‌های مختلف کلاس درس تأکید نمایند (شعبانی، ۱۳۸۲). نظریه‌هایی که بیش از همه به موضوع شناخت، ادراک و تفکر پرداخته‌اند، نظریه‌های شناختی هستند. از این رو به بیان برخی از دیدگاه‌های آنان می‌پردازیم.

الف) گشتالت^۱

نظریه‌ی گشتالت را می‌توان سردسته‌ی نظریه‌های شناختی به حساب آورد. بیشترین دستاوردهای علمی این نظریه در زمینه ادراک است. بنا به این نظریه، چگونگی ادراک ما از پدیده‌ها مبتنی بر چندین قانون یا اصل به نام قوانین سازمان ادراکی است. روانشناسان مکتب گشتالت مخالف روش کاهش‌گرایی یا تجزیه کردن پدیده‌های روانشناختی هستند. به اعتقاد آنها اندیشه‌های انسان از ادراکات کلی معنی‌دار تشکیل می‌یابند، نه از مجموعه‌ای از تصاویر ذهنی جزئی که از راه تداعی به یکدیگر مرتبط می‌شوند. یادگیری در روانشناسی گشتالت عبارت است از بینش حاصل از درک موقعیت یادگیری به عنوان یک کل یکپارچه، و آن هم از طریق کشف روابط اجزا تشکیل دهنده‌ی موقعیت یادگیری حاصل می‌شود (سیف، ۱۳۹۰).

بنا بر این نظریه، هدف اصلی آموزش باید ایجاد توانایی درک مطلب در یادگیرندگان باشد نه فشار وارد ساختن بر آنها برای حفظ طوطی وار مطالب.

ب) پیاژه^۲

پیاژه، یکی از پژوهشگران بنام در زمینه رشد کودک است. وی به مطالعه چگونگی تحول دانش در انسان علاقه‌مند بود و این سؤال برایش مطرح بود که «دانش از کجا پدید می‌آید؟» (سیف، ۱۳۹۰). وی در مبانی نظری اش از کانت پیروی می‌کرد و در عین حال با این موضع کانت مخالف بود که مقولات اصلی دانش در انسان، فطری است. بر عکس، معتقد بود کودکان مفاهیم مختلف را در دوران نوزادی، کودکی و نوجوانی به تدریج و عمیق‌تر کسب می‌کنند (زیگلر و آلیابی، ۱۳۸۷). پیاژه معتقد بود قوه فکری انسان در

۱. Gestalt

۲. Piaget

جریان زنجیره‌ای از مراحل کیفی مجزا از یکدیگر رشد می‌کند. وی به ساختمان ذهن یا اندیشه‌های فرد، ساخت^۱ می‌گوید که پس از گذشت نخستین روزهای زندگی، از طریق تجارب او تغییر می‌یابند و به مکانیسم‌های تازه‌ای تبدیل می‌شوند که ساختهای شناختی^۲ نام دارند. این ساختهای شناختی در دوره کودکی طرحواره^۳ و در دوره‌های بالاتر عملیات^۴ ذهنی نام دارد (سیف، ۱۳۹۰).

پیاژه چهار مرحله اصلی را برای رشد شناختی فرد در نظر می‌گیرد. حسی-حرکتی^۵، پیش عملیاتی^۶، عملیات عینی (محسوس)^۷ و عملیات صوری (انتزاعی)^۸ که این مراحل به ترتیب سنین از تولد تا ۲ سالگی، از ۲ تا ۷ سالگی، از ۷ تا ۱۱ سالگی و از ۱۱ تا ۱۵ سالگی را شامل می‌شود:

مرحله حسی-حرکتی: شناخت کودک در دو سال اول زندگی به طور عمده از راه حواس و درگیری فیزیکی و حرکتی با محیط تحول می‌یابد. او مفهومی نمی‌اندیشد اما توانایی حسی و حرکتی اش را برای درک محیط و ایجاد هماهنگی بین حس و حرکت مورد استفاده قرار می‌دهد (سیف، ۱۳۹۰).

مرحله پیش عملیاتی: در این مرحله کودک هنوز به عملیات ذهنی تسلط نیافته است و قادر به تفکر عملیاتی و منطقی نیست. بزرگترین دستاورد این مرحله، کسب امکان بازنمایی جهان خارج به صورت نمادین یا تصاویر ذهنی، نقشه‌ها و مخصوصاً زبان است (زیگلر و آلیابی، ۱۳۸۷). به گفته وولفلک (۲۰۰۴) نخستین نوع تفکر که از عمل مجزاست مستلزم این است که طرحواره‌های عمل به صورت نمادی درآیند. از ویژگی‌های این مرحله خودمحوری^۹ (تکیه به تصورات شخصی خود) و جاندارانگاری^۱ اشیاء و امور است و کودک در بازی، از تخیل بهره می‌گیرد (سیف، ۱۳۹۰).

۱.structure

۲.Cognitive structure

۳.scheme

۴.operations

۵.sensorimotor

۶.preoperational

۷.concrete operation

۸.formal operation

۹. egocentricity

مرحله عملیات عینی: در این مرحله، تفکر بر حسب اعمال و موقعیت‌های عینی و واقعی است و کودک توان انجام اعمال منطقی را کسب می‌کند. اما این اعمال را با امور محسوس و عینی می‌تواند انجام دهد نه با امور فرضی و پدیده‌های انتزاعی (سیف، ۱۳۹۰).
مرحله عملیات صوری: به تدریج توانایی تفکر بر حسب امور انتزاعی کسب می‌شود و بر قوانین منطق صوری تسلط حاصل می‌شود. اندیشه‌های کودکان علاوه بر اشیای محسوس، موارد احتمالی و فرضی را نیز شامل می‌شود (سیف، ۱۳۹۰). توانایی استدلال در قالب نظریه‌ها و مقولات عینی و انتزاعی از توانایی این دوره است (زیگلر و آلیایی، ۱۳۸۷).

سیف (۱۳۹۰) بر مبنای نظریه رشد شناختی پیازه کاربردهای آموزشی این نظریه را چنین برمی‌شمارد که:

- ۱) بین فرایندهای فکری کودکان و بزرگسالان تفاوت‌های مهمی وجود دارد. بنابراین معلمان باید آگاهی‌های لازم را از ویژگی‌های شناختی هر دوره کسب کنند.
- ۲) کودکان سالهای نخست دبستان از طریق درگیری و کار کردن مستقیم با اشیاء و مواد محسوس و عینی، مفاهیم و مسائل مختلف را می‌آموزند. بنابراین، دیدن، لمس کردن و دستکاری کردن از ارکان مهم آموزش این دوره محسوب می‌شود.
- ۳) برنامه‌های درسی باید براساس مراحل رشد ذهنی کودکان پی‌ریزی شود.
- ۴) روش آموزشی مبتنی بر نظریه پیازه بر یادگیری اکتشافی متمرکز است (سیف، ۱۳۹۰).

همچنین شعبانی (۱۳۸۲) یکی دیگر از ویژگی مهم برنامه‌های آموزشی بر اساس نظریه پیازه را مواجه کردن دانش‌آموزان با محرک‌هایی که موجب برهم خوردن تعادل آنها می‌شود، می‌داند. تا بدین وسیله در برقراری مجدد تعادل میان خود و محیط نقش فعالی داشته باشند و برای خود دانش و معرفت بسازند.

ج) پردازش اطلاعات^۱

اصلی‌ترین فرض نظریه‌های پردازش اطلاعات، این است که "تفکر"، "پردازش اطلاعات" است. این نظریه‌ها به‌جای تمرکز بر مراحل رشد، بر اطلاعاتی که فرد دارد، فرایندهایی که در مورد اطلاعات به کار می‌برد و بر حافظه و محدودیتهای آن تأکید دارند (زیگلر و آلیابی، ۱۳۸۷). این نظریه‌ها، به نحوه‌ی توجه انسان به محیط، به رمز درآوردن اطلاعات و ربط دادن آنها با اطلاعات موجود در حافظه، ذخیره سازی و بازیابی آنها می‌پردازند؛ و ذهن را یک نظام پردازش اطلاعات و ادراک را تفسیر ذهنی محرکها یا نسبت دادن معنی به اطلاعات حسی می‌دانند (سیف، ۱۳۹۰).

سیف (۱۳۹۰) به اقتباس از وولفلک (۲۰۰۴) و اگن و کاوچاک، رهنمودهایی را برای استفاده از نظریه‌های پردازش اطلاعات در آموزش ارائه داده است که به اختصار عبارتند از: جلب توجه دانش‌آموزان به موضوعات درسی، تمییز نکات مهم از غیر مهم و تأکید بر مطالب مهم، کمک به دانش‌آموزان برای ارتباط دادن بین مفاهیم فعلی و پیشین و بسط آنها، تکرار و مرور اطلاعات و تأکید بر معنی مطالب به‌جای حفظ طوطی‌وار آنها.

به‌طور کلی نظریه پردازان شناختی به دانش‌آموزان همچون پردازش‌کنندگان فعال اطلاعات می‌نگرند. کسانی که تجربه می‌کنند و برای حل مسائل به جست‌وجوی اطلاعات می‌پردازند. به همین دلیل، شناخت‌گرایان موقعیت یادگیری را یکی از مهم‌ترین عوامل در یادگیری می‌دانند. همان‌طور که پیش‌تر اشاره کردیم، شعبانی (۱۳۸۲) علاوه بر رویکرد شناختی از دو رویکرد فراشناخت و سازنده‌گرایی نیز به عنوان رویکردهای همسو با آموزش تفکر و حامی آن یاد می‌کند. در توضیح این دو رویکرد باید گفت از دید فراشناختی دانش‌آموز باید بر فرایندهای ذهنی خود نظارت فعال داشته باشد و فعالیت‌های ذهنی خود را تنظیم و بازسازی کند. در تفکر فراشناختی دانش شرطی که یکی از عناصر مهم فراشناخت است جزء اجزاء تفکر انتقادی در برنامه‌ریزی درسی قلمداد شده است. رویکرد سازنده‌گرایی نیز که خود ریشه در تفکر شناختی دارد، بر اصل خطاپذیری معرفت‌شناسی تأکید دارد و شناخت (معرفت) را ساخته ذهن انسان می‌داند. ساخت‌گرایان نیز همچون شناخت‌گرایان، یادگیری را یک فرایند ادراک حاصل از تجربه

۱. Information processing

می‌دانند و معتقدند مجریان برنامه‌های درسی باید موقعیتی فراهم سازند که در آن دانش‌آموزان از طریق مباحثه استدلالی که عمل تعامل و تحلیل را تسریع و تهسیل می‌بخشد، به تفکر انتقادی بپردازند. (شعبانی و مهرمحمدی، ۱۳۷۹) جان دیویی به عنوان کسی که دیدگاه‌های سازنده‌گرایی از فلسفه‌ی پرورشی وی گرفته شده است (سیف، ۱۳۹۰) معتقد بود یگانه راه مستقیم برای پایدار کردن یادگیری، تمرکز و توجه به شرایطی است که تفکر را می‌طلبد، آن را ارتقاء می‌دهد و می‌آزماید. وی معتقد است کلاس درس باید آینه جامع، وسیع و آزمایشگاهی برای یادگیری زندگی واقعی باشد. چنین دیدگاهی معلمان را ملزم می‌سازد که در سازماندهی محیط‌های یادگیری، نظامی اجتماعی با ویژگی‌های مردم سالارانه خلق کنند (ادیب، ۱۳۸۸، ص ۵).

۲-۳-۲ آموزش تفکر:

رابرت فیشر^۱ در فصل اول کتاب "آموزش و تفکر" در رابطه با لزوم آموزش تفکر می‌نویسد: «روش زندگی و سواد ما بستگی به شیوه‌ی تفکر ما دارد. استدلالی که در زمینه‌ی آموزش تفکر روزبه‌روز بیشتر ترقی می‌کند این است که تفکر جزء ذاتی رشد انسان است و همین نکته بس که ما حیواناتی متفکریم و حق ما است که به پرورش استعدادهای خاص یک انسان بپردازیم. پرورش ذهن، خود قسمتی از تعلیم و تربیت است، زیرا این نیز قسمتی از همان انسان بودن است. طبق این نگرش کار اصلی تعلیم و تربیت، آموزش تفکر انتقادی، خلاق و کارآمد به کودکان است» (فیشر، ۱۳۸۵، الف، ص ۲۰).

«اینکه به بچه‌ها یاد دهیم متفکران بهتری شوند، کاری منطقی و اخلاقی است و می‌توان آن را به منزله‌ی تحقق طبیعت انسانی افراد در اثر فرایند ویژه‌ی آموزش و پرورش دانست. انسان بودن یعنی برخوردار بودن از قوه‌ی درک خویشتن، شامل خود متفکر و یادگیرنده و برخوردار بودن از قوه‌ی درک دیگران هنگام ارتباط با آنها (همان، ص ۲۴).

در زمینه روشهای آموزش تفکر بررسی‌های بسیاری صورت گرفته است. از جمله افرادی که در این زمینه صاحب‌نظر است؛ ادوارد دوبونو^۲ مخترع تفکر جانبی^۳ و صاحب کتابی با

۱. Robert Fisher

۲. Edward de Bono

۳. Lateral Thinking

همین نام می‌باشد. او معتقد است تفکر می‌تواند و باید آموزش داده شود. دوبونو عقیده دارد که ذهن بخاطر داشتن کلیشه، نمی‌تواند بسیاری از موضوعات را به نوعی دیگر ببیند و تفکر جانبی روشی است که ذهن را از این کلیشه‌ها رها ساخته و امکان نوعی دیگر دیدن را به طور عملی برای آن میسر می‌سازد. تفکر جانبی یعنی توانایی مشاهده یک چیز از زاویه یا زوایای مختلف. وی ضمن معرفی روش‌ها و تکنیک‌های مختلف تفکر جانبی، تمریناتی را جهت فهم آنها بیان داشته است. از نظر او، راه‌های مهارت یافتن در تفکر: مزاح و شوخی، معلومات، شکستن قالب‌های ذهنی و تخیل است. همچنین بر نقش و اهمیت توجه در تفکر تأکید داشته و معتقد است که تفکر از حوزه توجه ما شکل می‌گیرد و با غنی کردن حوزه‌ی توجه از انگاره‌های ارزشمند، به تفکر بهتری دست می‌یابیم (رضایی، ۱۳۸۶). او برنامه آموزشی کورت^۱ "آموزش مستقیم تفکر" را در سال ۱۹۳۷ مطرح کرد و این برنامه در سال‌های بعد در ایالات متحده آمریکا و سپس در روسیه، فرانسه، چین و سنگاپور، ونزوئلا و بسیاری از کشورهای دیگر به اجرا درآمد. تحقیقات بعدی نشان می‌داد به کارگیری یک دوره آموزش تفکر کورت شمار دانش‌آموزانی را که در سطوح بالای درس ریاضی هستند، از ۲۵ به ۵۲ درصد افزایش می‌دهد. برنامه آموزش تفکر او نه تنها در آموزش و پرورش بلکه در بازار کار، دولت و امور خارجه نیز موثر واقع شد (دوبونو، ۱۳۸۴، ص ۹).

فیلسوف معاصر متیو لیپمن^۲ مبتکر شیوه آموزش تفکر فلسفی به کودکان (p۴c)^۳ است. لیپمن در اواخر سال‌های ۱۹۶۰، زمانی که مشغول تدریس در رشته‌ی فلسفه بود، متوجه شد که دانشجویانش فاقد قدرت استدلال، تمیز و داوری هستند و نیز متوجه شد که زمان برای تقویت قابل ملاحظه‌ی قدرت تفکر این دانشجویان بسیار دیر است. او به این نتیجه رسید که این کار می‌بایست در دوران کودکی انجام می‌گرفت؛ برای این کار، لیپمن لازم دید موضوعات و متونی متناسب با این سنین تهیه کند. بعد از انجام تحقیقاتی در زمینه‌ی متون درسی، وی به این نتیجه رسید که برای این که موضوعی

۱. Cort

۲. Matthew Lipman

۳. Philosophy for children

قابل فهم و مورد پسند کودکان و نوجوانان باشد، باید به صورت داستان نوشته شود، داستانی درباره‌ی منطق اکتشافی کودکان و فلسفه‌ی مورد اکتشاف کودکان.

لیپمن در روشی که در کتاب "کند و کاو فلسفی" خود به کار می‌برد، وجود نظرات گوناگون را جایز می‌داند و دانش‌آموزان خیلی زود درمی‌یابند که کمتر با سؤال‌هایی سر و کار دارند که فقط یک پاسخ درست دارد. بنابراین کلاس فلسفه جایی است که دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا احتمالات گوناگون را جست‌وجو کنند و در تفکرات خود باز و منعطف عمل کنند (کم^۱، ۱۳۸۵، ص ۱۴).

۲-۳-۲) تفکر و پرسش‌گری:

آنچه مسلم است، تفکر در خلاء صورت نمی‌گیرد و به هر شکل و هر نوعی که باشد به بستر و موقعیت نیاز دارد. موقعیت عدم تعادل، انگیزه کنجکاوی و حس اعتماد از عواملی است که در ایجاد شرایط تفکر نقش اساسی دارد. رابرت فیشر این موقعیت عدم تعادل و کاوش را با روحیه پرسش‌گری مرتبط می‌داند. آنجا که می‌نویسد: «اگر قرار باشد آموزش تفکر موفقیت‌آمیز شود، باید هر آنچه نیروی تفکر را برمی‌انگیزد و تقویت می‌کند، مورد نظر باشد. نه تنها باید مهارت‌های تفکر را به کودکان بیاموزیم، بلکه لازم است روحیه‌ی پرسش‌گری و خوی تعهد به کاوش را در آنها برانگیزیم و آنها را تشویق کنیم تا باور کنند تفکر برایشان میسر، مجاز و ثمربخش است» (فیشر، ۱۳۸۵، الف، ص ۲۴ و ۲۵). ارتباط تنگاتنگ روحیه پرسش‌گری و مهارت‌های تفکر، موضوعی بود که به نظر لیپمن هم رسید. لیپمن معتقد بود مدارس توانایی آموزش تفکر به دانش‌آموزان را ندارند. مشاهده‌ی ضعف مهارت تفکر در دانشجویانش در دانشگاه کلمبیا- جایی که او فلسفه تدریس می‌کرد- بر این عقیده‌ی وی صحنه گذاشت. سؤال او این بود که "چرا باید بچه‌های چهار، پنج یا شش ساله، سرشار از کنجکاوی، خلاقیت و رغبت بوده، همواره جویای توضیح بیشتر و بیشتر باشند، ولی با رسیدن به سن هجده سالگی منفعل و غیر نقاد شده، از یادگیری خسته و کسل شوند؟" او می‌گوید اگر هدف آموزش و پرورش، آموزش تفکر به

۱. Philip Cam

جوان ترهاست، پس چرا این همه افراد غیر متفکر به جامعه تحویل می‌دهد؟
(همان، ص ۴۷)

لیپمن و همکارانش در موسسه‌ی پیشبرد فلسفه کودکان^۱ (IAPC) مهارت‌های تفکر را که با برنامه‌ی فلسفه برای کودکان پرورش می‌یابند، به بخشهای زیر تقسیم می‌کنند که هریک از این مهارتها در جریان پرسش‌های خاصی پرورش می‌یابد:

مهارت‌های مفهوم سازی: نتیجه‌ی پرسش‌هایی هستند همچون "چه فکری می‌کنیم؟" و "چه می‌دانیم؟" با این مهارتها از طریق تعریف، طبقه بندی و گسترش پیوندها و چارچوب‌های مفهومی، به درک مفهومی می‌رسیم.

مهارت‌های کاوش‌گری: نتیجه‌ی پرسش‌هایی هستند همچون "می‌خواهیم به چه چیز پی ببریم؟" و "چه گونه پی می‌بریم؟" و عبارتند از تلاش برای پرسش و بررسی مطالب در جامعه‌ای کاوش‌گر و نیز یادگیری نحوه مشاهده، توصیف و پرسش.

مهارت‌های استدلال: می‌توان گفت پرسش‌هایی همچون "از کجا می‌دانیم؟" و "آیا حقیقت دارد؟" ما را به این حقیقت‌ها رهنمون می‌سازد و شامل مهارت‌های منطق و برهان، استدلال قیاسی و استقرایی (تفکر انتقادی) است.

مهارت‌های انتقال: نتیجه‌ی پرسش‌هایی هستند مانند: "چگونه می‌توان چیزی را تفسیر و به دیگران نیز منتقل کرد؟" این مهارتها شامل درک مطلب، تفسیر و انتقال منظور خود و دیگران هستند.

مهارت‌ها به تنهایی کافی نیستند و لیپمن معتقد است که آنچه باید به این مهارتها اضافه شود تا مفید واقع شوند، حالت‌های خاص به کارگیری آنهاست. آنچه لیپمن خاطر نشان می‌کند پیوندی ضروری است که باید بین اندیشه و عمل، بین استدلال و زمینه‌ها و بین خرد محض و کاربردی ایجاد شود (همان، صص ۶۷-۶۹).

جمع بندی نهایی:

۱. Institute for the Advancement of Philosophy for Children

به‌طور کلی باید گفت آنچه از مرور این دیدگاه‌ها بر می‌آید آن است که اختلاف نظر درباره تعریف تفکر بسیار است و اندیشمندان هر کدام بر پایه هسته بنیانی دیدگاه خود، تفکر را به‌گونه‌ای خاص توضیح می‌دهند. تقریباً همه صاحب‌نظران، ضمن تحلیل مفهوم تفکر، آن را یک فرایند تلقی کرده‌اند؛ که برای آموزش آن، دانستن ماهیت تفکر، شناسایی موقعیت و فرصت‌هایی که موجب تفکر می‌شود ضروری است. بر این اساس برخی از این دیدگاه‌ها، با توجه به نوع نگاه خود، اصول و روش‌های آموزشی را ارائه داده‌اند.

از طرفی تعاریف و دیدگاهی که اندیشمندان مسلمان از مفهوم ادراک و تفکر دارند، رویکرد واحدی دارد زیرا مبنای فلسفی آنها تا حد زیادی یکسان است. در این پژوهش در مقام مقایسه بین نظریات اندیشمندان مسلمان با اندیشمندان غربی نیستیم. ولی از آنجا که موضوع این پژوهش پرسش‌گری در قرآن است بر مبنای دیدگاه اندیشمندان مسلمان و با تعاریفی که از ساختار ادراکی انسان و تفکر ارائه می‌دهند به تحلیل آیات قرآن می‌پردازیم.

ب) پیشینه عملی پژوهش

پژوهش‌های بیشماری در رابطه با تفکر صورت گرفته است. همین‌طور هم پژوهش‌هایی در رابطه با پرسش‌گری. برخی از این پژوهش‌ها در رابطه با تأثیر عوامل گوناگون بر پرسش‌گری بوده است. مثلاً تأثیر آموزش مهارت‌های تفکر یا تأثیر داستان بر پرسش‌گری. و برخی در رابطه با اثربخشی مهارت‌های پرسش‌گری بر موضوعاتی چون خلاقیت یا تفکر انتقادی. در کنار این دسته پژوهش‌ها که در حوزه یادگیری و تعلیم و تربیت می‌باشد پژوهش‌های دیگری نیز در حوزه قرآن و تحلیل ادبی آیات پرسشی آن صورت گرفته است.

در پژوهشی که گنجی و همکاران (۱۳۹۱) با عنوان «اثربخشی آموزش مهارت‌های پرسش‌گری و توضیح به معلمان بر خلاقیت دانش‌آموزان دوره متوسطه» با طرح پژوهشی شبه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام دادند؛

مشخص شد بین خلاقیت دانش‌آموزانی که معلمان آنها دوره آموزش مهارت‌های پرسش‌گری را گذرانده‌اند و آنها که نگذرانده‌اند تفاوت وجود دارد. و آموزش این مهارت‌ها به معلمان، موجب افزایش خلاقیت دانش‌آموزان می‌شود. همچنین گنجی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهش دیگری به نام «اثر بخشی آموزش مهارت‌های پرسش‌گری به معلمان بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان متوسطه» با طرح پژوهشی مشابه پژوهش پیشین به آموزش مهارت‌های پرسش‌گری به گروه آزمایش (معلمان ۴ کلاس) پرداختند. معلمان ۴ کلاس دیگر آموزشی دریافت نکردند. دانش‌آموزان ۸ کلاس از نظر سن، معدل، بهره هوشی و تفکر انتقادی در زمان پیش‌آزمون همگن بودند. نتایج حاصل از آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا در زمان پس‌آزمون نشان داد که آموزش مهارت‌های پرسش‌گری معلمان موجب افزایش ۱۲ درصدی مهارت‌های تفکر انتقادی دانش‌آموزان‌شان شده است.

کیانی و همکاران (۱۳۹۱) نیز به ارزیابی جهت‌گیری پرسش‌گری در میان دانشجویان پرداختند. آنان در بخشی از پژوهش خود با عنوان «جهت‌گیری دینی و جهت‌گیری پرسش‌گری در دانشجویان دانشگاه صنعتی امیرکبیر» جهت‌گیری پرسش‌گری را، میزان درجه‌ای که یک شخص درباره شاخص‌های مهم دین خود از نزدیک پرسش می‌کند، معرفی می‌نمایند. و بر این باورند که شخص دینداری که دارای مهارت پرسش‌گری دینی است، شاخص‌ها و اصول کلی دین خود را از نزدیک می‌آزماید و پاسخ‌های قالبی و آماده را نمی‌پذیرد. آنان در بررسی این بخش به این نتیجه رسیدند که نگاه کنجکاوانه و کاوشگرانه به دین از جایگاه بالایی برخوردار نیست و این امر می‌تواند ریشه در برخورد جامعه با سؤال‌های دینی جوانان داشته باشد.

از طرفی غربی و همکاران (۱۳۹۲) با هدف بررسی تأثیر آموزش تفکر بر پرسش‌گری، پژوهشی با عنوان «اثر بخشی آموزش راهبردی تفکر بر پرسش‌گری دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهر سنندج» انجام دادند. هدف پژوهش آنها این بود که با رویکرد علمی و جدید به بررسی اثربخشی آموزش راهبردی تفکر، بر پرسش‌گری دانش‌آموزان بپردازند. بدین منظور آموزش مستقیم تفکر از میان رویکردهای آموزش تفکر را انتخاب کردند. و سؤال اساسی ایشان این بود که آیا آموزش راهبردی تفکر قادر به افزایش

پرسش‌گری دانش‌آموزان می‌باشد یا خیر. ایشان در تبیین یافته‌های پژوهش به این نتیجه رسیدند که آموزش راهبردی تفکر، فرایند کاوشگری، کنجکاوی، حقیقت‌جویی، استدلال طلبی و ارزیابی استدلال‌ها و میل به مباحثه و پرسش‌گری را توسعه می‌دهد. و اعتماد به نفس لازم را در فراگیران برای پرسش‌گری ایجاد می‌کند. پژوهش‌هایی نیز با موضوع تفکر و پرسش‌گری در حوزه دین اسلام و قرآن صورت گرفته است از جمله:

سلیمانی ابهری (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان «آموزش فلسفی در نظام تعلیم و تربیت اسلامی» با توجه به ورود مباحث آموزش فلسفی به کودکان در دو دهه اخیر و استقبال ویژه‌ای که از رویکرد (P4C) (philosophy for children) به عمل آمده است؛ درصدد برآمده است تا طی پژوهشی در مقایسه با نظام تعلیم و تربیت اسلامی، جایگاه آموزش تفکر خلاق و انتقادی را در این نظام بررسی کند. پژوهشگر ضمن تأکید بر تفاوت مبانی نظری لیپمن-مبدع روش P4C - و آموزه‌های وحیانی، روش قرآن را با دو عنوان «روش آموزش فلسفی متن محور» و «روش آموزش فلسفی مخاطب محور» قابل بررسی می‌داند. وی روش اول را، آن هم در متون داستانی قرآن با روش P4C مرتبط می‌داند. وی معتقد است قرآن کریم برای اینکه آدمی را وارد عرصه تفکر کند و هم‌خردورزی او را در مسیر کارایی و باروری سوق دهد پیام‌هایی به شکل ایجابی و سلبی ارائه می‌دهد. در جنبه ایجابی به مواردی چون ستایش تفکر و تعظیم جایگاه آن، امر به کسب علم قبل از اقدام به عمل، تکریم جایگاه مشاوره، تکریم انسانهای خردمند و غیره اشاره می‌کند. و در جنبه سلبی به پرهیز دادن آدمیان در گرفتار شدن در دامهایی چون، تقلید کورکورانه، تسلیم در برابر اکثریت بدون توجه به جهت حق، پیشداوری و ریسک‌گریزی و ترس بیجا و غیره. همچنین وی در شیوه متن محور بر این باور است که قرآن با بهره‌گیری از زبان تمثیل و نماد و طرح سؤال و وارد کردن عناصری چون دیالوگ و نیز ایجاد موقعیت ابهام با حذف عمدی برخی مطالب برای مخاطب خود نقش بارزی در طراحی تعلیم و تربیت خلاق ایفا می‌کند. وی روش لیپمن که به کارگیری شیوه‌هایی چون نقاشی، طرح قصه و سؤال افکنی و قرار دادن متریبان در موقعیت‌های ابهام به دلیل حذف عمدی برخی نکات بود را با روش ایجاد موقعیت ابهام در روش متن محور قرآن مشابه می‌داند.

همچنین در پژوهش پور محمدی (۱۳۸۲) با عنوان «بررسی مفهوم تفکر در قرآن مجید» جایگاه تفکر در قرآن کریم جایگاهی بسیار والا دانسته شده و به این مطلب اذعان شده است که قرآن کریم تفکر را هم ارز و موازی "تدبر" و "تذکر" بیان می‌فرماید. وی در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که قرآن کریم کسی را "متفکر" می‌داند که با بکارگیری قوه عاقله و شعورش، آیات و نشانه‌های خداوند را در تمام مخلوقات می‌بیند. شخص متفکر اندیشمند صرف نیست. ویژگی اندیشه شخص متفکر، جهت‌دار بودن آن است. او هرچه بیشتر تفکر می‌کند، خدا را ملموس‌تر و محسوس‌تر می‌بیند. این پژوهش‌گر، معنای تفکر در قرآن را با روانشناسی متفاوت دانسته و تأکید کرده است که پیامد این نوع تفکر، آیه دیدن همه اشیاء و جهان هستی است. چرا که خداوند همه چیز را نشانه قرار داده تا در آن تفکر کنند و به حق و پیروی از آن برسند.

آل میری (۱۳۸۳) هم در پژوهشی با عنوان «جایگاه تفکر انتقادی در آموزه‌های دینی» به بررسی جایگاه تفکر در آموزه‌های دینی (قرآن، روایات معصومین علیهم السلام و متون دینی) پرداخته است. هدف وی شناخت و تبیین آموزه‌های دینی بر اساس بکارگیری تفکر انتقادی است. چون عنوان پژوهش در دو حیطه آموزه‌های دینی و روانشناسی تربیتی است، لذا منابع مختلف را در دو حوزه بررسی کرده و اطلاعات بدست آمده را طبقه بندی کرده است. در این پژوهش به شیوه‌ای توصیفی، مفاهیم تفکر، و تفکر انتقادی از هر دو بُعد بررسی شده و با آوردن شواهد متعددی از قرآن کریم و روایات معصومین علیهم السلام و متون اسلامی نشان داده شده که آیین مقدس اسلام با دعوت همه مردم به استفاده از تفکر و ژرف اندیشی در نشانه‌های آفرینش و نیز خردورزی و تفقه در باورهای اعتقادی، احکام و اخلاقیات، ذهن آنان را به چالش فراخوانده تا انسان‌ها بتوانند از این طریق به حقیقت و کمال دست یابند و تأکید کرده که هرکسی بیشتر تفکر و تعمق کند بهره‌اش از حقایق عالم و رسیدن به زندگی متعالی بیشتر خواهد بود.

موضوع پژوهش ابیض (۱۳۸۰) «پرسش و پرسش‌گری در قرآن کریم» بود. وی از کارکردهای اساسی پرسش و پرسش‌گری در قرآن کریم را این می‌داند که تالی قرآن، همواره ارتباط خود را با کلام خداوند حفظ می‌کند گویی در برابر متکلم حی و حاضر

ایستاده است. قرآن او را مورد خطاب قرار می‌دهد و مخاطب ملزم به تأمل و تدبّر در محتوای پرسش یا حتی جواب مناسب در برابر آن است. وی پرسش‌های قرآن را با سه مقوله مهم "تعقل"، "اختیار" و "شناخت" در پیوند می‌داند که فقدان این سه مهم برابر با خط بطلان کشیدن بر ارسال رسل و از بین رفتن نقش اساسی تعلیم و تربیت است.

فصل سوم:

روش پژوهش

مقدمه:

پژوهش و روش علمی یکی از منابع شناخت است (حسن‌زاده، ۱۳۹۰). به نظر کرلینجر^۱ پژوهش، «بررسی منظم، کنترل شده، تجربی، و انتقادی قضایای فرضی درباره روابط احتمالی بین پدیده‌های طبیعی» است (حسن‌زاده، ۱۳۹۰، ص ۱۱).

در فصول گذشته به موضوع پژوهش و مبانی نظری و تعاریف پرداختیم. در این فصل ابتدا مباحثی در ارتباط با روش پژوهشی مورد استفاده مطرح می‌شود و سپس به معرفی جامعه و نمونه پژوهشی، روش تجزیه و تحلیل اطلاعات می‌پردازیم.

۱-۳) روش پژوهش:

روش این پژوهش، کیفی از نوع توصیفی تحلیلی می‌باشد. که با بررسی آیات قرآن کریم، به کمک کتب تفسیری و تدبیری انجام شده است.

شریفی (۱۳۸۰) معتقد است «روش کیفی، روشی است که بر دیدگاه تفهیمی یا تفسیرگرایانه مبتنی است و به چگونگی تفسیر، درک، تجربه و به وجود آمدن جهان اجتماعی توجه دارد. پژوهش کیفی بر آنگونه از روشهای تحلیلی استوار است که در آنها به درک عمیق پیچیدگی‌ها، جزئیات و بافت پدیده‌های مورد مطالعه تأکید می‌شود» (منادی، ۱۳۸۵، الف، ص ۸۲). در پژوهش کیفی، پژوهش‌گر قصد شناخت واقعیتی را دارد تا به توضیح، توصیف و تفسیر آن بپردازد (همان، ص ۸۴). بنابراین در این پژوهش چون پژوهشگر به کمک تحلیل محتوا به دنبال بررسی مفاهیم آیات پرستی قرآن کریم است روش کیفی روش مناسبی است.

روش توصیفی «شامل توصیف کردن شرایط یا پدیده‌های مورد بررسی است. اجرای روش توصیفی می‌تواند صرفاً برای شناخت بیشتر شرایط موجود یا یاری رساندن به فرایند تصمیم‌گیری باشد» (سرمد و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۸۱). که در این پژوهش،

^۱. Kerlinger

پژوهشگر قصد دستکاری متغیری را نداشته بلکه سعی در توصیف آنچه از مفهوم آیات فهمیده می‌شود دارد.

۲-۳) ابزار گردآوری اطلاعات:

واحد تحلیل در پژوهش حاضر قرآن کریم است. از اینرو، ابزار ما اسناد بوده که اسناد در این پژوهش، قرآن کریم و کتب تفسیری بر این کتاب می‌باشد.

۳-۳) جامعه پژوهشی:

«جامعه، به مجموعه‌ای از افراد یا واحدهایی که دارای حداقل یک ویژگی مشترک باشند، گفته می‌شود» (حسن زاده، ۱۳۹۰، ص ۹۸). و جامعه، مجموعه اعضای حقیقی یا فرضی است که نتایج پژوهش به آن انتقال داده می‌شود (دلاور، ۱۳۸۸، ص ۸۹) در این پژوهش جامعه پژوهشی، کل آیات پرسشی قرآن کریم بوده که تعداد موارد پرسشی به کار رفته در آیات در حدود ۱۲۶۰ مورد (ابيض شلمانی، ۱۳۸۰) می‌باشد.

۴-۳) نمونه پژوهشی و روش نمونه‌گیری:

«زیرمجموعه‌ای از جامعه را نمونه می‌گویند. نمونه، گروه کوچکی از جامعه است که برای مشاهده و تجزیه و تحلیل انتخاب می‌شوند» (حسن زاده، ۱۳۹۰، ص ۹۹). در پژوهش کیفی نمونه‌گیری هدفمند به کار برده می‌شود و آن بدین معنی است که واحدها به جای انتخاب تصادفی، به علت ویژگی‌های آنها نسبت به پدیده مورد مطالعه انتخاب می‌شوند (دلاور، ۱۳۸۹، ص ۲۲۴).

به دلیل گستردگی شمار موارد پرسشی در آیات قرآن کریم، فقط آیات شامل حروف پرسشی "همزه" و "هل" را مورد بررسی قرار می‌دهیم. برای این کار، از طریق نرم‌افزار جامع التفاسیر به جستجوی آیات شامل "همزه" و "هل" پرداختیم.

در نتیجه نمونه پژوهشی، آیات پرسشی شامل ادات پرسشی "همزه" و "هل" می‌باشد.

۵-۳) روش تجزیه و تحلیل:

روش تحلیل محتوا یکی از روش های مهم و اساسی در روش های تحقیق کیفی است (منادی، ۱۳۸۵، ب، ص ۲۱). که در بررسی عمیق داده های جمع آوری شده در تمامی علوم انسانی و حتی در ادبیات کاربرد داشته و می تواند رابطه متغیرها و شبکه ارتباطات را نه در سطح، بلکه در عمق مشاهده و بررسی کند (همان). «روش تحلیل محتوا روشی است که به کمک آن پژوهشگر می تواند به زوایای آشکار و پنهان نگرش و جهان بینی افراد و تفکر و اندیشه پنهان در اسنادی که مورد مطالعه قرار گرفته اند پی ببرد» (همان، ص ۲۰).

در زمینه ی بررسی محتوای آیات قرآن کریم، عموماً از عناوین "تفسیر" و "تدبّر" استفاده می شود. "تفسیر" روشی علمی، دقیق و مبتنی بر شناخت علوم پایه ای مانند ادبیات عرب، تاریخ اسلام، حدیث و امثال آن و نیز نیازمند شناختی جامع از قرآن می باشد. اما تدبّر، روش هایی از فهم آیات و سوره ها بوده که جنبه عمومی تر داشته و به گواه خود قرآن وظیفه عموم افراد است^۱. بنابراین پژوهش گر با مراجعه به تفاسیر و کتبی که به بیان روش های تدبّر می پردازند، سعی داشته است نکات تحلیلی را در راستای هدف پژوهش استخراج نماید. به عنوان نمونه در ادامه به ذکر برخی از این روش های فهم و تدبّر در آیات از اخوت (۱۳۸۹) که در راستای مبانی نظری (از دیدگاه اندیشمندان مسلمان) می باشد، می پردازیم:

۱) توجه به معانی واژگان به عنوان شاخص هایی در تحلیل. به طور مثال:

آیات با واژگانی مانند آنچه که در ذیل می آید به تأثیر حواس بر ادراک اشاره می کنند^۲:

- سمع: درک کردن صدا با گوش یا به وسیله قوه روحانی و نور باطنی یا به سبب احاطه وجودی و قیومی مطلق.
- بصر: علم پیدا کردن با چشم دل یا چشم قلب.
- نظر: دیدن با تعمق و تحقیق در موضوعی با چشم و یا با بصیرت.

۱- سوره ص آیه ۲۹: كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ این کتابی است پربرکت که بر تو نازل کرده ایم تا در آیات آن تدبّر کنند و خردمندان متذکر شوند!

۲- ترجمه شده از کتاب لغت التحقیق فی کلمات قرآن کریم

- رأی: هر نوع نگاه، با چشم، قوه خیال، شهود روحانی یا قوه مخیله.
 - طعم: خوردن یا آشامیدن با اشتها و ذوق است.
 - اکل، شرب: اکل به معنای رسیدن به چیزی با از بین رفتن صورت آن و شرب به معنای آشامیدن و در مورد مایعات به کار می‌رود.
 - عذب، عذاب: به آن چیزی که ملایم طبع و حال است عذب و آن چیزی که ملایم طبع نیست عذاب گویند.
 - وجه: آن چیزی از شیء است که به وسیله آن توجه صورت می‌گیرد و در آن معنای روبرو شدن هم هست.
 - عمی: نداشتن چشم را گویند، چه چشم ظاهر و چه چشم باطن که همان علم است.
 - غشی: پوشاندنی که چیزی را به طور کامل فرا گیرد و بر آن چیره شود.
- ۲) تغییر خطاب در آیات از غایب به مخاطب یا بالعکس و از جمع به مفرد و بالعکس، یکی از راه‌های تقویت خیال در قرآن است.
- ۳) برخی از آیات به صورت متمرکز بر تقویت قوه تصویرگری انسان تمرکز دارند، این آیات با تأکید در مشاهدات، سعی در عمیق‌تر کردن کیفیت رؤیت و مشاهده در فرد می‌نمایند. واژه‌هایی که در این زمینه در آیات به کار رفته، عمدتاً واژه‌های دیدن مانند «رأی» و «نظر» است، و یا کلماتی مانند «سیروا» قدرت خیال انسان را تقویت می‌کنند.
- ۴) استفاده از وهم و خیال به صورت مثبت در قرآن به صورت فراوان ذکر شده است، برای شناخت آنها کافی است به جملات خبری که به مورد و مصداق خاصی اشاره دارد توجه شود. فهم این گزاره‌ها از طریق قوه وهم است و مواردی که با درک تصویری همراه است مربوط به فعالیت قوه خیال است.
- ۵) در آیات، گزاره‌های عقلی به صورت گزاره‌های حقیقی خبری و بَیِّن و یا به صورت گزاره‌های کلی بیان می‌شوند.

۶) جملات خبری قرآن که بر همه‌ی موارد و مصادیق خود صدق کنند در این دسته قرار می‌گیرند و با کلمات «کل» یا «ال» به معنای کل یا جنس و همچنین با ذکر «موصولات» همراه می‌شوند و از قرینه کلام می‌توان کلی بودن آن را برداشت کرد.

۷) توجه کردن به تمثیلات. زیرا مثل با محسوس کردن معقول، امکان تحلیل یا مشاهده آن را فراهم می‌آورد. تمثیلات قرآن یا با کلماتی مانند مثل قابل تشخیص‌اند و یا به واسطه اینکه معنای معقولی را به صورت محسوس نشان داده‌اند شناسایی می‌شوند. (اخوت، ۱۳۸۹، صص ۶۷-۷۲).

از این رو با توجه به مؤلفه‌های ذکر شده‌ی بالا، اقدام به تحلیل عمیق محتوای آیات پرسشی انتخاب شده می‌کنیم.

فصل چهارم:

یافته‌های پژوهش

مقدمه

پرسش امری رایج و فراگیر در زندگی بشر است. روزانه می‌توان حجم قابل توجهی از استفهامات را در میان گفتگوهای روزمره انسان‌ها مشاهده نمود، استفهاماتی که به انواع و انحاء مختلف طرح شده و البته از اهداف، اغراض و سطوح مختلفی برخوردار است. با نگاهی به تعاملات روزمره درمی‌یابیم نه تنها از پرسش به‌عنوان ابزاری برای دانستن استفاده می‌کنیم، بلکه از آن برای انتقال مطلب، جلب توجه و ایجاد بستر تفکر و تعقل در مخاطب نیز بهره می‌بریم. با این توضیحات، شناخت پرسش و نحوه‌ی به‌کار بستن آن یکی از مهم‌ترین مهارت‌هایی است که می‌تواند نقش تأثیرگذاری در جریان تفکر ایفا کند. در این فصل از رهگذر تحلیل محتوای آیات پرسشی قرآن کریم به بررسی نقشی که در جریان تفکر ایفا می‌کند پرداخته می‌شود.

۴-۱) معنای پرسش (سؤال)

همان‌طور که در فصل دوم گفته شد «واژه سؤال از ریشه "سأل" و به معنای درخواست امری از شخصی است. اعم از اینکه مورد درخواست، خبر، مال، علم، عطا و یا چیز دیگری باشد» (مصطفوی، ۱۳۶۰، ج ۵، ص ۸). همچنین راغب اصفهانی می‌گوید: «سؤال برای دو منظور به کار می‌رود: ۱) طلب شناختن یا چیزی که انسان را به معرفت و شناخت می‌رساند. و ۲) خواستن مال و آنچه که به مال می‌رساند» (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ج ۱، ص ۴۳۷).

در مجموع به نظر می‌رسد که پرسش، به طلب کردن هر چیز اطلاق می‌شود. اگرچه این معنا بیشتر در طلب فهم و دانستن مورد استفاده قرار می‌گیرد. بنابراین می‌توان گفت پرسش در معنای رایج خود به معنی درخواست و طلب فهم است که از آن به "استفهام" نیز تعبیر می‌شود.

برای توضیح بیشتر باید گفت کلام در نطق و گفتگوی عرفی و ادبی به دو دسته‌ی خبری و انشایی تقسیم می‌شود:

جملات خبری، جملاتی هستند که در ذاتش احتمال صدق و کذب وجود داشته باشد (مانند: دیروز به مدرسه رفتم). اما جملات انشایی جملاتی هستند که در ذاتش احتمال صدق و کذب وجود نداشته باشد (مانند: به مدرسه برو! یا آیا به مدرسه رفتی؟) و خود به دو دسته‌ی طلبی و غیرطلبی تقسیم می‌شود. انشاء غیرطلبی آن است که در آن مطلوبی مورد درخواست نباشد. و انشاء طلبی آن است که در آن متکلم مطلوبی را درخواست داشته باشد که در قالب‌های مختلفی چون، امر، نهی، ندا، آرزو و استفهام بیان می‌شود (هاشمی، ۱۳۸۶، ۵۴). بنابراین منظور ما از پرسش همان استفهام (طلب فهم) است که خود قالب خاصی از انشاء طلبی (سؤال) است، و با قوای ادراکی و حوزه تفکر انسان مرتبط است. چه اینکه قالب‌های دیگر مانند امر و نهی بیشتر با حوزه عمل و رفتار انسان ارتباط دارد.

۴-۲) استفهام

جمله استفهامی از نظر ساختار ادبی دارای چهار رکن است: ۱) مستفهم: سؤال کننده. ۲) مستفهم: شخصی که از او سؤال شده. ۳) مستفهم عنه: مطلب مورد سؤال. ۴) ادات استفهام: کلمات مخصوص جملات استفهامی (صفائی بوشهری، ۱۳۷۹، ص ۱۷). همچنین از نظر غرض (هدف و نتیجه مورد نظر از طرح سؤال)، استفهام به دو دسته تقسیم‌بندی می‌شود: استفهام حقیقی و استفهام مجازی.

۱) استفهام حقیقی: استفهامی است که سؤال کننده جاهل به مطلب مورد سؤال بوده و از سؤال شونده برای دستیابی به فهم و علم، سؤال می‌کند؛ بنابراین در استفهام حقیقی، غرض از استفهام، طلب فهم و درک واقع مطلب مورد سؤال است.

۲) استفهام مجازی: استفهامی است که سؤال کننده جاهل به مطلب مورد سؤال نبوده و لکن به علل مختلفی از آن سؤال می‌کند (همان، ص ۱۸)

اخوت و چیت‌چیان (۱۳۹۰) به زبان دیگر، پرسش‌های حقیقی و مجازی را به ترتیب پرسش‌های ادراکی و القایی نام می‌نهند. و این‌طور بیان می‌کنند که: قصد از پرسش در پرسش‌های ادراکی، رسیدن فایده و نفعی به سؤال کننده است. و او به واسطه توجه

نمودن به نیازی درون خود، متوجه عوامل رفع آن نیاز شده و برای رفع آن نیاز پرسش می‌کند. حال آنکه در پرسش‌های القایی، مقصود رسیدن فایده و نفعی به سؤال‌شونده است و کسی که پرسش می‌کند سعی دارد تا با طرح پرسش، توجه سؤال‌شونده را نسبت به موضوع و یا نیاز خاصی جلب نماید. بر این اساس در این نوع پرسش، به عکس آنچه در پرسش‌های ادراکی مطرح شد، سؤال مقدمه‌ای است تا به واسطه‌ی آن توجهی حاصل شود (اخوت و چیت چیان، ۱۳۹۰).

۴-۲-۱) استفهام در قرآن

در قرآن کریم نیز استعمال استفهام به دو گونه مجازی و حقیقی آمده است. با مراجعه به آیات قرآن می‌توان دریافت که در مواردی که استفهام در معنای حقیقی به کار رفته است، سؤال از جانب غیر خداوند است چرا که خدای سبحان عالم به همه چیز است و از روی جهل سؤال نمی‌کند؛ بلکه اغراض دیگری مورد نظر می‌باشد که به خاطر حصول آنها کلام را به استفهام می‌آراید. بنابراین استفهامات از جانب خداوند از نوع مجازی می‌باشد. به گفته (ابیض، ۱۳۸۰) از مجموع ۱۲۶۰ مورد استفهام در قرآن فقط ۱۹ مورد استفهام حقیقی می‌باشد.

با بررسی آیات در سُور، درمی‌یابیم که از مجموع ۱۱۴ سوره قرآن کریم، فقط در ۱۸ سوره استفهام وجود ندارد که ۵ مورد از آنها سوره‌های مدنی‌اند. این سوره‌ها عبارتند از: ممتحنه، جمعه، طلاق، بینه، نصر، و بقیه مکی می‌باشند، شامل: فاتحه، اعلی، شمس، تکاثر، عصر، قریش، کافرون، کوثر، اخلاص، فلق، ناس، لیل و مسد. ۱۲۶۰ مورد استفهام در قرآن وجود دارد که ۹۹۶ مورد آن در آیات مکی و ۲۶۴ مورد آن در آیات مدنی است (ابیض، ۱۳۸۰، ص ۲۹). در جدول (۴-۱) تعداد آیات استفهامی هر سوره به نقل از ابیض (همان، ص ۳۰ و ۳۱) بیان شده است. سُور مکی با رنگ تیره‌تر مشخص گردیده است.

جدول (۴-۱) تعداد آیات استفهامی^۱ سوره‌های قرآن

تعداد آیات استفهامی سوره	تعداد کل آیات سوره	نام سوره		تعداد آیات استفهامی سوره	تعداد کل آیات سوره	نام سوره		تعداد آیات استفهامی سوره	تعداد کل آیات سوره	نام سوره	
۶	۵۰	مرسلات	۷۷	۲۳	۷۵	زمر	۳۹	—	۷	حمد	۱
۲	۴۰	نبأ	۷۸	۱۳	۸۵	غافر	۴۰	۵۶	۲۸۶	بقره	۲
۸	۴۶	نازعات	۷۹	۱۳	۵۴	فصلت	۴۱	۳۰	۲۰۰	آل عمران	۳
۲	۴۲	عبس	۸۰	۴	۵۳	شوری	۴۲	۳۲	۱۷۶	نساء	۴
۱	۲۹	تکویر	۸۱	۸	۸۹	زخرف	۴۳	۱۸	۱۲۰	مائده	۵
۱	۱۹	انفطار	۸۲	۱	۵۹	دخان	۴۴	۴۲	۱۶۵	انعام	۶
۴	۳۶	مطففین	۸۳	۵	۳۷	جاثیه	۴۵	۳۸	۲۰۶	اعراف	۷
۱	۲۵	انشقاق	۸۴	۱۱	۳۵	احقاف	۴۶	۱	۷۵	انفال	۸
۱	۲۲	بروج	۸۵	۱۱	۳۸	محمد	۴۷	۱۹	۱۲۹	توبه	۹
۱	۱۷	طارق	۸۶	۱	۲۹	فتح	۴۸	۳۸	۱۰۹	یونس	۱۰
—	۱۹	الاعلی	۸۷	۱	۱۸	حجرات	۴۹	۲۴	۱۲۳	هود	۱۱
۳	۲۶	غاشیه	۸۸	۶	۴۵	ق	۵۰	۱۷	۱۱۱	یوسف	۱۲
۳	۳۰	فجر	۸۹	۵	۶۰	ذاریات	۵۱	۱۴	۴۳	رعد	۱۳
۴	۲۰	بلد	۹۰	۱۷	۴۹	طور	۵۲	۹	۵۲	ابراهیم	۱۴
—	۱۵	شمس	۹۱	۹	۶۲	نجم	۵۳	۶	۹۹	حجر	۱۵
—	۲۱	لیل	۹۲	۱۲	۵۵	قمر	۵۴	۱۴	۱۲۸	نحل	۱۶
۱	۱۱	ضحی	۹۳	۳۲	۷۸	الرحمن	۵۵	۱۳	۱۱۱	اسراء	۱۷
۱	۸	انشراح	۹۴	۱۸	۹۶	واقعه	۵۶	۱۷	۱۱۰	کهف	۱۸
۲	۸	تین	۹۵	۴	۲۹	حدید	۵۷	۱۳	۹۸	مریم	۱۹
۴	۱۹	علق	۹۶	۴	۱۱	مجادله	۵۸	۲۰	۱۳۵	طه	۲۰
۲	۵	قدر	۹۷	۱	۲۴	حشر	۵۹	۲۵	۱۱۲	انبیاء	۲۱
—	۸	بینه	۹۸	—	۱۳	ممتحنه	۶۰	۸	۷۸	حج	۲۲

(۱) برخی از آیات استفهامی مشتمل بر بیش از یک مورد استفهام می‌باشد.

۲۳	مؤمنون	۱۱۸	۲۲	۶۱	صف	۱۴	۵	۹۹	زلزال	۸	۱
۲۴	نور	۶۴	۶	۶۲	جمعه	۱۱	—	۱۰۰	عادیات	۱۱	۱
۲۵	فرقان	۷۷	۱۳	۶۳	منافقون	۱۱	۲	۱۰۱	قارعه	۱۱	—
۲۶	شعراء	۲۲۷	۳۰	۶۴	تغابن	۱۸	۲	۱۰۲	تکاثر	۸	—
۲۷	نمل	۹۳	۳۵	۶۵	طلاق	۱۲	—	۱۰۳	عصر	۳	—
۲۸	قصص	۸۸	۱۶	۶۶	تحریم	۳۰	۲	۱۰۴	همزه	۹	۱
۲۹	عنکبوت	۶۹	۱۵	۶۷	ملک	۵۲	۱۵	۱۰۵	فیل	۵	۲
۳۰	روم	۶۰	۶	۶۸	قلم	۵۲	۱۰	۱۰۶	قریش	۴	—
۳۱	لقمان	۳۴	۵	۶۹	حاقه	۴۴	۳	۱۰۷	ماعون	۷	۱
۳۲	سجده	۲۰	۱۱	۷۰	معارض	۴۴	۲	۱۰۸	کوثر	۳	—
۳۳	احزاب	۷۳	۲	۷۱	نوح	۲۸	۲	۱۰۹	کافرون	۶	—
۳۴	سباء	۵۴	۹	۷۲	جن	۲۸	۴	۱۱۰	نصر	۳	—
۳۵	فاطر	۴۵	۱۰	۷۳	مزمّل	۲۰	۱	۱۱۱	مسد	۵	—
۳۶	یس	۸۳	۱۷	۷۴	مدثر	۵۶	۵	۱۱۲	اخلاص	۴	—
۳۷	صافات	۱۸۲	۲۵	۷۵	قیامت	۴۰	۶	۱۱۳	فلق	۵	—
۳۸	ص	۸۸	۱۱	۷۶	انسان	۳۱	۱	۱۱۴	ناس	۶	—

۴-۲-۲) ادات استفهام در قرآن

در هر زبانی الفاظی برای پرسش وضع شده است که به آنها ادات پرسش یا استفهام می‌گویند. به عنوان مثال در زبان فارسی به کلمه‌هایی که به وسیله آنها از چیزی پرسش می‌کنند و دریافتن خبری یا معنایی را می‌خواهند، مانند: کی، چه، چون، چگونه، چند، ادات پرسشی گویند (معین، ۱۳۸۰، ص ۸۳).

پژوهشگران بزرگ علوم قرآن و تفسیر بر این باور اتفاق نظر دارند که بررسی و شناخت اینگونه ادات بر مفسران و محققان ضروری است. زیرا این ادات، در کلام معانی و نقش‌های گوناگونی ایفا می‌کنند (ابيض، ۱۳۸۰). بنابراین برای شناخت استفهام در قرآن

کریم باید به ادات آن نیز توجه داشت، زیرا بدون درک کاربرد و خصوصیات هریک از ادات استفهام و تفاوت آنها با یکدیگر، بررسی دقیق آیات امکان پذیر نخواهد بود.

در زبان عرب اداتی چون همزه، هَل، ما، مَنْ، أی، کَمْ، کَیْفَ، اَیْنَ، مَتَى، اَیَّانَ، اَتَى، و نیز اُم منقطعه جزء ادات استفهام محسوب می‌شوند (صفایی بوشهری، ۱۳۷۹ و ابیض، ۱۳۸۰).

این ادات را به دو گونه می‌توان تقسیم‌بندی کرد:

۱) براساس نوع ادات، به تعبیر دیگر تحلیل صرفی، که در این حالت همزه و هَل در

میان این ادات در ردیف حروف به شمار می‌آیند و بقیه اسم محسوب می‌شوند.

۲) براساس کاربردی که در کلام دارند، به عبارت دیگر به اعتبار نوع طلب به سه

دسته تقسیم می‌شوند: برخی فقط به وسیله آنها طلب تصدیق می‌شود، مانند

هَل. برخی هم طلب تصور می‌شود و هم تصدیق مانند همزه. و برخی فقط طلب

تصور، مانند سایر ادات استفهام (هاشمی، ۱۳۸۶، ص ۸۹).

در جدول (۲-۴) فراوانی ادات پرسشی در کل قرآن به نقل از (ابیض، ۱۳۸۰، ص ۴۱) آمده

است و برای هر کدام، یک نمونه آیه ذکر شده است:

جدول (۲-۴) ادات پرسشی در قرآن

ادات	فراوانی	آیه
همزه	۴۹۷	أَفَرَأَيْتُمْ مَا تَحْرُثُونَ (واقعہ/ ۶۳) آیا هیچ درباره آنچه کشت می‌کنید اندیشیده‌اید؟!
ما	۱۸۶	وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ يَا مُوسَى (طه/ ۱۷) و آن چیست در دست راست تو، ای موسی؟!
من	۱۰۳	...فَمَنْ يَهْدِيهِ مِنْ بَعْدِ اللَّهِ... (جاثیه/ ۲۳) چه کسی می‌تواند غیر از خدا او را هدایت کند؟!
هَل	۹۳	هَلْ فِي ذَلِكَ قَسَمٌ لِذِي حِجْرٍ (فجر/ ۵) آیا در آنچه گفته شد، سوگند مهمی برای صاحبان خرد نیست؟!
کیف	۸۶	كَيْفَ تَكْفُرُونَ بِاللَّهِ ... (بقره/ ۲۸) چگونه به خداوند کافر می‌شوید؟...
أی	۵۸	مِنْ أَيِّ شَيْءٍ خَلَقَهُ (عبس/ ۱۸) (خداوند) او را از چه چیز آفریده است؟!
اَتَى	۲۸	... قَالَ أَتَىٰ يَحْيَىٰ هَذِهِ اللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا... (بقره/ ۲۵۹) ...گفت: «چگونه خدا اینها را پس از مرگ، زنده می‌کند؟!...»
کَمْ	۲۱	قَالَ كَمْ لَبِئْتُمْ فِي الْأَرْضِ عَدَدَ سِنِينَ (مومنون/ ۱۱۲)

(خداوند) می‌گوید: «چند سال در روی زمین توقف کردید؟»		
... أَيْنَ شُرَكَائِكُمُ الَّذِينَ كُنْتُمْ تَزْعُمُونَ (انعام/ ۲۲) «معبودهایتان، که همتای خدا می‌پنداشتید، کجایند؟»	۱۰	أَيْنَ
وَيَقُولُونَ مَتَى هَذَا الْوَعْدُ إِن كُنْتُمْ صَادِقِينَ (نمل/ ۷۱) آنها می‌گویند: «این وعده (عذاب که به ما می‌دهید) کی خواهد آمد اگر راست می‌گویید؟!»	۹	مَتَى
يَسْأَلُ أَيَّانَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ (قیامه/ ۶) (از این رو) می‌پرسد: «قیامت کی خواهد بود!»	۶	أَيَّانَ

همانطور که ملاحظه می‌شود، همزه بیشترین کاربرد استفهام را در قرآن کریم دارد. عبدالحمید فوده صاحب کتاب "اسالیب استفهام در قرآن"، علاوه بر کاربرد همزه استفهام در قرآن کریم که ۴۹۷ مورد است، مجموع کاربرد همزه و أم منقطعه (که همزه استفهام را در دل خود دارد) را ۶۶۷ مورد برشمرده است (ابيض، ۱۳۸۰ به نقل از فوده). بر این اساس همزه استفهام بیش از نصف استفهامات قرآنی را تشکیل می‌دهد.

با توجه به گستردگی تعداد آیات استفهامی و نیز گوناگونی معانی و خصوصیات ادات پرسشی، در این پژوهش تنها دو مورد از مهمترین ادات پرسشی در قرآن، یعنی همزه و هل را انتخاب کرده و آیات مربوط به آنان را مورد بررسی قرار می‌دهیم. همزه را، به جهت فراوانی استعمالی که نسبت به سایر ادات دارد و اینکه هر دو دسته پرسش‌های تصویری و تصدیقی را شامل می‌شود؛ و هل نیز به دلیل اینکه فقط پرسش‌های تصدیقی را شامل می‌شود و از فراوانی خوبی برخوردار است.

۴-۲-۳) استفهام از نظر شکل و قالب

از منظر شکل و قالب استفهام بر دو قسم است: استفهام تصویری و استفهام تصدیقی.

(۱) استفهام تصویری: عبارت است از طلب درک و فهم یکی از طرفین قضیه که عبارتند از موضوع و محمول یا یکی از خصوصیات قضیه مثل زمان و مکان وقوع آن، با علم سائل به کیفیت نسبت.

۲) استفهام تصدیقی: عبارت است از طلب درک و علم از کیفیت نسبت میان موضوع و محمول با توجه به علم سائل به خود موضوع و محمول (صفائی بوشهری، ۱۳۷۹، ص ۲۸ و ۲۹).

به زبان ساده‌تر در پرسش‌های تصویری، پرسش‌شونده در پاسخ، تصویر یک واقعه، پدیده، شیء، شخص و یا چیز دیگری را در ذهن ایجاد می‌کند و نام یا شرح تصویر آن موضوع را در جواب ارائه می‌نماید. مانند اینکه پرسیده شود: برگ درخت بید چه شکلی دارد؟ یا چه کسی برای اولین بار الکل را کشف کرد؟ (اخوت و چیت‌چیان، ۱۳۹۰، ص ۱۰۰)

برای نمونه یکی از پرسش‌های تصویری قرآن کریم را که در سوره غاشیه آمده‌است، ذکر می‌کنیم:

أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْآيَاتِ كَيْفَ خُلِقَتْ (۱۷) وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ (۱۸) وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ (۱۹)
وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ (۲۰) فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكِّرٌ (۲۱)

آیا آنان به شتر نمی‌نگرند که چگونه آفریده شده است؟! (۱۷) و به آسمان نگاه نمی‌کنند که چگونه برافراشته شده؟! (۱۸) و به کوه‌ها که چگونه در جای خود نصب گردیده؟! (۱۹) و به زمین که چگونه گسترده و هموار گشته است؟! (۲۰) پس تذکر ده که تو فقط تذکر دهنده‌ای! (۲۱)

و در پرسش‌های تصدیقی اسناد و رابطه‌ی میان دو طرف و دو موضوع، مورد پرسش قرار می‌گیرد. مانند اینکه پرسیده شود: آیا برگ درخت بید پهن است؟ یا آیا کاشف الکل، یک ایرانی بود؟ (همان، ص ۱۰۹)

مثال قرآنی آن را می‌توان از آیه ۳۴ سوره یونس آورد:

قُلْ هَلْ مِنْ شُرَكَائِكُمْ مَنْ يَدْعُوا الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ

بگو: «آیا هیچ يك از معبودهای شما، آفرینش را ایجاد می‌کند و سپس بازمی‌گرداند؟!»

همان‌طور که ملاحظه می‌شود پاسخی که به این قالب از پرسش ارائه می‌شود، تنها جواب بلی و یا خیر است. در حقیقت پرسش‌شونده پس از آنکه پرسش مزبور، رابطه و یا عدم رابطه میان موضوع و محمول را مورد پرسش قرار داد، صحت رابطه مطرح شده را شناسایی نموده و درنهایت آن را تأیید و یا رد می‌نماید.

۳-۴) تحلیل و دسته بندی:

همانطور که بیان شد استفهام به معنی طلب فهم بوده و پیوندی ناگسستنی با تفکر و ساختار ادراکی انسان دارد. اینک با تحلیل محتوای آیات استفهامی شامل همزه و هل، به دنبال تأثیر و نقشی که آیات در فرآیند ادراک و تفکر دارند بوده و از این منظر آیات مورد بررسی را دسته‌بندی می‌نماییم. بدیهی است که این دسته‌بندی به معنای این نیست که آیات یک دسته به هیچ وجه در دسته دیگر جای نمی‌گیرند بلکه سعی شده است مهم‌ترین و بارزترین ویژگی که آیه پرسشی برای پرورش تفکر مخاطب به ارمغان می‌آورد در نظر گرفته شود.

۴-۳-۱) آیات و نشانه‌های آفرینش:

دسته‌ای از آیات پرسشی قرآن کریم، به طور مستقیم از مخاطبان خود برای توجه به آیات و نشانه‌های آفرینش دعوت می‌نماید. غالب استفهاماتی که در این آیات به کار رفته به دو کلمه "نظر" و "رؤیت" عنایت ویژه‌ای دارند. «نظر، در اصل به معنای گردش چشم یا گردش فکر برای پی بردن به چیزی یا مشاهده آن است. گاه به معنای جست و جو و تفحص آمده و گاه به معرفتی که بعد از تفحص حاصل می‌شود» (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ ه.ق، ص ۵۱۸). همچنین به معنای «دیدن با تعمق و تحقیق در موضوعی با چشم و یا با بصیرت» (مصطفوی، ۱۳۶۰، ج ۱۲، ص ۱۶۶). رؤیت از ریشه "رأی" به معنای «هر نوع نگاه، با چشم، قوه خیال، شهود روحانی یا قوه مخیله را گویند» (همان، ج ۴، ص ۱۱۲).

البته واژه‌های دیگری که به طور مستقیم یا غیر مستقیم به سایر حواس انسان اشاره دارد مانند "سمع" (قصص/۷۱)^۱، "شرب" (واقعه/۶۸) و غیره؛ نیز در این آیات ملاحظه می‌شود.

پدیده‌های طبیعی که مورد اشاره قرار گرفته و دعوت به توجه به نشانه‌های الهی در آنها شده است عبارتند از: انسان، چهارپایان، پرندگان، روز و شب، آفتاب و ماه، گیاهان و زراعت، آتش، کشتی و باد، آسمان و زمین، گسترش سایه‌ها، آب و غیره. به عنوان نمونه:

• پرندگان:

أَوَلَمْ يَرَوْا إِلَى الطَّيْرِ فَوْقَهُمْ صَافَّاتٍ وَيَقْبِضْنَ مَا يُمَسِّكُهُنَّ إِلَّا الرَّحْمَنُ إِنَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ بَصِيرٌ (ملک/ ۱۹)

آیا به پرندگانی که بالای سرشان است، و گاه بالهای خود را گسترده و گاه جمع می‌کنند، نگاه نکردند؟! جز خداوند رحمان کسی آنها را بر فراز آسمان نگه نمی‌دارد، چرا که او به هر چیز بیناست! (۱۹)

• انسان:

وَ فِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ (ذاریات/ ۲۱) و در وجود خود شما (نیز آیاتی است) آیا نمی‌بینید؟!

• آسمان، آب، ثمرات زمین، کوه‌ها:

أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ ثَمَرَاتٍ مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهَا وَمِنَ الْجِبَالِ جُدَدٌ بَيْضٌ وَ حُمْرٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا وَ غَرَابِيبُ سُودٌ (فاطر/ ۲۷)

آیا ندیدی خداوند از آسمان آبی فرو فرستاد که بوسیله آن میوه‌هایی رنگارنگ (از زمین) خارج ساختیم و از کوه‌ها نیز (به لطف پروردگار) جاده‌هایی آفریده شده سفید و سرخ و به رنگهای مختلف و گاه به رنگ کاملاً سیاه!

• شب و روز:

أَلَمْ يَرَوْا أَنَّا جَعَلْنَا اللَّيْلَ لَيْسَكُنُوا فِيهِ وَ النَّهَارَ مُبْصِرًا إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ (نمل/ ۸۶)

آیا ندیدند که ما شب را برای آرامش آنها قرار دادیم و روز را روشنی‌بخش؟! در این امور نشانه‌های روشنی است برای کسانی که ایمان می‌آورند (و آماده قبول حقتند).

^(۱) آیات به عنوان نمونه آورده شده است.

این دسته از آیات با گویاترین زبان، ویژگی‌های محسوس عالم طبیعت را برشمرده و مخاطب را به توجه کردن به آنها دعوت نموده است. همچنان که از بررسی واژه‌های "رؤیت" و "نظر" برمی‌آید، این آیات در پی پرورش قوای حسی مخاطب و به‌کارگیری حواس او در جهت تفکر برآمده است. طبق گفته اخوت (۱۳۹۲) سیر تفکر انسان از ادراکات حاصل از حواس وی آغاز می‌شود. همچنین با توجه به معانی واژه‌هایی مانند نظر، رأی و بصر، قرآن انسانها را به نگاه کردن در پدیده‌ها دعوت می‌کند. واضح است که در این موارد مقصود تماشاگری نیست بلکه نگاهی از سر اندیشه و تعقل است (رحیمی، ۱۳۸۹). در نتیجه می‌توان گفت قرآن با این دسته پرسش‌ها، از مجرای تقویت حواس انسان، اولین سنگ بنای تفکر را مورد توجه قرار داده است. این موضوع در پژوهش ادیب (۱۳۸۸) مطرح شده است. وی پرورش حسی (خوب‌دیدن، خوب گوش‌کردن، خوب حرف‌زدن، استفاده از توصیفات و عبارات حسی) را یکی از روش‌های تقویت تفکر در قرآن می‌داند. همچنین ربیعی (۱۳۹۲) در پژوهش خود یکی از روش‌های پرورش تفکر در قرآن را خوب دیدن، خوب گوش‌کردن و خوب حرف‌زدن می‌داند و این ویژگی‌ها را به عنوان ویژگی افراد خردمند و اهل تفکر در قرآن معرفی می‌کند.

۴-۳-۲) عبرت گرفتن از عاقبت گذشتگان:

در برخی آیات استفهامی، با طرح پرسش‌هایی مخاطب را به سیر در زمین و زمان و عبرت گرفتن از گذشتگان با تفکر در احوال آنان، دعوت می‌نماید. آگاهی از شرح حال زندگی گذشتگان با مطالعه کتب تاریخی، پرسش از آگاهان و مشاهده آثار و ابنیه به جا مانده از سرزمینهای آنان امکان‌پذیر است. روشن است که این کار مستلزم استفاده از حواس و استفاده از قوه خیال انسان است. چه اینکه یکی از توانمندی‌های قوه خیال این است که می‌تواند تصاویر حسی را پرداخت کند و با قدرت خلاقیت خود، زمینه ایجاد تصاویر جدید را برای انسان فراهم کند. و با فضا سازی مناسب امکان فهم بهتر مطالب را برای خود مهیا سازد و این فهم بهتر را در راستای تفکر به کار گیرد.

در این آیات واژه "سیر" بسیار تکرار شده است.

أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِعَادٍ (فجر / ۶) آیا ندیدی پروردگارت با قوم «عاد» چه کرد؟!

أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ وَ كَانُوا أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَ مَا كَانَ اللَّهُ لِيُعْجِزَهُ مِنْ شَيْءٍ فِي السَّمَاوَاتِ وَ لَا فِي الْأَرْضِ إِنَّهُ كَانَ عَلِيمًا قَدِيرًا (فاطر / ٤٤)

آیا آنان در زمین نگشتند تا ببینند عاقبت کسانی که پیش از آنها بودند چگونه بود؟! همانها که از اینان قویتر (و نیرومندتر) بودند نه چیزی در آسمانها و نه چیزی در زمین از حوزه قدرت او بیرون نخواهد رفت. بدرستی که او دانا و تواناست!

أَوْ لَمْ يَهْدِ لَهُمْ كَمْ أَهْلَكْنَا مِنْ قَبْلِهِمْ مِنَ الْقُرُونِ يَمْشُونَ فِي مَسَاكِينِهِمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ أَوْفَلَا يَسْمَعُونَ (سجده / ٢٦)

آیا برای هدایت آنها همین کافی نیست که افراد زیادی را که در قرون پیش از آنان زندگی داشتند هلاک کردیم؟! اینها در مساکن (ویران شده) آنان راه می‌روند در این آیاتی است (از قدرت خداوند و مجازات دردناک مجرمان) آیا نمی‌شنوند؟!

وَ مَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ إِلَّا رِجَالًا نُوحِي إِلَيْهِمْ مِنْ أَهْلِ الْقُرَى أَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ وَ لَدَارُ الْآخِرَةِ خَيْرٌ لِلَّذِينَ آمَنُوا أَوْفَلَا تَعْقِلُونَ (يوسف / ١٠٩)

و ما نفرستادیم پیش از تو، جز مردانی از اهل آبادیها که به آنها وحی می‌کردیم! آیا (مخالفان دعوت تو)، در زمین سیر نکردند تا ببینند عاقبت کسانی که پیش از آنها بودند چه شد؟! و سرای آخرت برای پرهیزکاران بهتر است! آیا فکر نمی‌کنید؟!

"سیر" به معنای حرکت روی زمین است راغب در مفردات، برای سیر دو معنا ذکر کرده است. یکی حرکت جسمانی روی زمین و مشاهده موجودات و آثار مختلف آنها و دیگر حرکت فکری و مطالعه درباره‌ی این موجودات (راغب اصفهانی، ۱۳۶۳، ص ۲۵۸).

طبق نظر علامه طباطبایی (به نقل از موسوی مقدم و علیزمانی، ۱۳۹۰) و جوادی آملی (۱۳۹۰) ادراک خیالی علم به یک چیز بدون حضور ماده‌ی آن است؛ لذا تصور شرایط و احوال گذشتگانی که اکنون حضور مادی ندارند، به کمک قوه خیال و از طریق ادراک خیالی میسر است. در نتیجه می‌بینیم یکی دیگر از محورهای تفکر استفاده از قوه خیال است؛ و قرآن با طرح چنین پرسش‌هایی به تقویت تفکر از طریق بکارگیری قوه خیال کمک می‌کند.

۴-۳-۳) توجه دادن به جوانب و جزئیات یک موضوع:

دسته‌ای از آیات استفهامی هستند که از طریق پرسش، به گونه‌ای توجه مخاطب را به جزئیات یک موضوع جلب کرده و از مخاطب می‌خواهد به موضوع، همه جانبه بنگرد و ابعاد گوناگون آن را مد نظر قرار دهد. مانند آیاتی از سوره علق که می‌فرماید:

أَرَأَيْتَ الَّذِي يَنْهَى (۹) عَبْدًا إِذَا صَلَّى (۱۰)

آیا دیدی آن شخص را که نهی می‌کرد؟ (۹) بنده‌ای را که به هنگامی که نماز می‌خواند (۱۰)

در اینجا با طرح پرسشی خواسته تا فرد را متوجه دیدن شخصی نماید که در حال انجام دادن کاری است. او یک انسان عابد را از کارش منع می‌کند و مانع انجام عمل او می‌شود. حال خداوند در ادامه می‌فرماید:

أَرَأَيْتَ إِنْ كَانَ عَلَى الْهُدَى (۱۱) أَوْ أَمَرَ بِالتَّقْوَى (۱۲)

چه پنداری اگر این بنده بر طریق هدایت باشد (۱۱) و به تقوی امر دهد (۱۲)

اکنون خداوند با طرح پرسش‌های دیگری از فرد خواسته تا همان شخص بازدارنده را، این بار در حالت دیگری تصور نماید. اگر همان فرد به جای مانع شدن، امر به تقوی نماید!

البته این تحلیل درحالی است که به گفته مکارم شیرازی (۱۳۷۴) برخی از مفسران «ضمیر در "کان" و "امر" را به همان شخص نهی کننده بازمی‌گردانند، که در این صورت مفهوم آیات چنین می‌شود: اگر او (فرد نهی کننده) هدایت را بپذیرد و به جای منع از نماز دعوت به تقوی کند چقدر به حال او مفید است؟» (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۲۷، ص ۱۶۷)

أَرَأَيْتَ إِنْ كَذَّبَ وَتَوَلَّى (۱۳) أَمْ لَمْ يَعْلَمِ بِإِنَّ اللَّهَ يَرَى (۱۴)

مرا خبر ده اگر این بازدارنده [دین را] تکذیب کند و [از فرمان حق] روی برگرداند [مستحق مجازات سخت نیست؟! (۱۳) مگر ندانسته که قطعاً خدا [همه کارهایش را] می‌بیند؟ (۱۴)

اما معنای مستفاد از آیات ۱۱ و ۱۲ از نظر علامه طباطبایی این است که ضمیر در "کان" و "امر" به همان شخص عبادت کننده بازگردد، که در این صورت معنا چنین می‌شود:

جمله "أرأيت" به معنای "خبر ده مرا" است، و استفهام در آن به منظور شگفتی انگیزن است و حاصل معنای آیات مورد بحث این است که: مرا خبر ده از کسی که نهی

می‌کرد بنده‌ای را که نماز می‌خواند، و خدا را عبادت می‌کرد و این شخص می‌داند که خدا عمل او را می‌بیند، و از حال او خبر دارد، و نیز مرا خبر ده از این نهی کننده که به فرضی که بنده نمازگزار نامبرده بر طریق هدایت باشد، و به تقوی عمل کند، او چه حالی خواهد داشت، با اینکه می‌داند خدا او را می‌بیند، و باز مرا خبر ده از این نهی کننده، که اگر نهی تکذیب حق و اعراض از ایمان به حق باشد، و با این حال شخص نمازگزار را از نماز نهی می‌کند، و با اینکه می‌داند خدا می‌بیند آیا جز عذاب استحقاق جزایی دارد؟ (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۲۰، ص ۵۵۲).

در هر دو حالت، خداوند با طرح پرسش این امکان را فراهم می‌آورد تا حالات و جنبه‌های مختلف یک مسئله و پدیده تصور شده و بدین ترتیب فرد بتواند ابعاد مسئله را به خوبی شناسایی کند. روشن است برای اینکه انسان توانایی همه جانبه دیدن مسئله‌ای را داشته باشد، باید قوه خیال و حواس خود را در جهت خوب دیدن و شنیدن به کارگیرد. به گفته اخوت (۱۳۸۹) با بالا رفتن قوه تصویرگری، امکان بررسی حالات مختلف یک اتفاق از منظرهای مختلف وجود دارد.

۴-۳-۴ اصلاح تعریف ذهنی و باور افراد:

با دسته‌ای دیگر از آیات استفهامی روبرو می‌شویم که در پی اصلاح تعاریف و پندارهای غلط مخاطب است. این آیات با طرح پرسش‌هایی، گمان و باورهای نادرست مخاطب را زیر سؤال می‌برد و بدین وسیله تعریف و باور صحیح را به آنها ارائه می‌دهد. مانند:

وَ إِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوْ لَوْ كَانُوا آبَاءَهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَ لَا يَهْتَدُونَ (بقره/۱۷۰)

و هنگامی که به آنها گفته شود: «از آنچه خدا نازل کرده است، پیروی کنید!» می‌گویند: «نه، ما از آنچه پدران خود را بر آن یافتیم، پیروی می‌نماییم.» آیا هرچند پدران آنها، چیزی نمی‌فهمیدند و هدایت نیافته بودند (باز از آنها پیروی خواهند کرد)؟!

خداوند در اینجا یکی از باورهای رایج اهل کفر و شرک را که همان تبعیت از راه پدران است مورد پرسش قرار داده و بدین ترتیب با اضافه کردن حقیقت دیگری بر این تعریف،

مانند آنکه اگر ایشان عقل نداشته و یا گمراه باشند، باز هم از ایشان تبعیت خواهند نمود، باور آنها را مورد نقد قرار داده و بدین ترتیب این امکان را فراهم می‌نماید تا بتوانند نادرستی باور خود را شناخته و آن را اصلاح نمایند. یا آیاتی مانند آیات زیر که باورهای اشتباه دیگری را گوشزد می‌کند.

أَقْصَفَاكُمْ رَبُّكُمْ بِالْبَنِينَ وَ اتَّخَذَ مِنَ الْمَلَائِكَةِ إِنَاثًا إِنَّكُمْ لَتَقُولُونَ قَوْلًا عَظِيمًا (الاسراء/ ۴۰)
آیا پروردگارتان فرزندان پسر را مخصوص شما ساخته، و خودش دخترانی از فرشتگان برگزیده است؟! شما سخن بزرگ (و بسیار زشتی) می‌گویید! (۴۰)

أَيَحْسَبُ الْإِنْسَانُ أَلَّنْ نَجْمَعَ عِظَامَهُ (۳/ قیامت) آیا انسان می‌پندارد که هرگز استخوانهای او را جمع نخواهیم کرد؟!

أَيَحْسَبُ الْإِنْسَانُ أَنْ يُتْرَكَ سُدًى (۳۶/ قیامت) آیا انسان گمان می‌کند بی‌هدف رها می‌شود؟!

چنانچه می‌بینیم کاربرد کلماتی از ریشه "حَسِبَ" (أَيَحْسَبُ، أَحْسَبَ، أَمْ حَسِبْتُمْ و غیره) در این دسته آیات به چشم می‌خورد. در فرهنگ ابجدی "حسب الامر" را به معنی "آن امر را به حساب آورد، آن امر را گمان کرد"، آورده است (مهیار، ۱۳۷۰، ص ۲۰). در آیات و روایات محاسبه‌گری‌هایی که انسان را از فضای علم و یقین باز می‌دارد با کلمه «حَسِبَ» آمده است (اخوت، ۱۳۸۹).

همان‌طور که قبلاً اشاره شد (اخوت، ۱۳۸۹) تعاریف و گزاره‌های ذهنی افراد، حاصل ارتباطی است که میان تصورات خود برقرار می‌کنند. حال اگر این کار در قوه وهم صورت گیرد تنها گزاره‌ای وهمی حاصل می‌شود که احتمال خطا و نقصان در آن وجود دارد. این همان ورطه‌ای است که صاحبان پندارهای باطل در آن سقوط کرده‌اند. یعنی به باورهایی تکیه کرده‌اند که حاصل ادراک قوه وهم است و نه عقل که کارکرد آن استنباط حقایق کلی و خروجی آن علم یقینی است. استعمال ماده "حَسِبَ" در آیات فوق، که متضمن معنی ظن و گمان است این نظر را تأیید می‌کند.

یکی از اشکالاتی که ممکن است توسط قوه وهم رخ دهد برقرار کردن ارتباط نادرست بین تصورات است. مثلاً در آیه‌ی فوق، انسان، خدا، فرزند دختر و فرزند پسر هر یک به تنهایی یک مفهوم است که قابل تصور است ولی در مقام ارتباط دهی بین این مفاهیم، آنجا که نسبت فرزند داشتن به خدا داده می‌شود، یک ارتباط نادرست بین مفهوم خدا و

فرزند برقرار شده است. که این تعریف با آن حقیقت کلی که خداوند «لم یلد و لم یولد است» انطباق ندارد.

۴-۳-۵) دعوت به تعقل:

برخی آیات استفهامی به طور مستقیم مخاطب را به اندیشه‌ورزی و تعقل دعوت می‌نماید. واضح است که خداوند با طرح چنین پرسش‌هایی توجه مخاطب را برای به کارگیری قوه عاقله‌اش، برمی‌انگیزد. مانند:

وَمَنْ نَعْمَرَهُ نُنَكِّسْهُ فِي الْخَلْقِ أَفَلَا يَعْقِلُونَ (یس / ۶۸)

هر کس را طول عمر دهیم، در آفرینش، واژگونه‌اش می‌کنیم (و به ناتوانی کودکی باز می‌گردانیم) آیا اندیشه نمی‌کنند؟!

أَفْ لَكُمْ وَ لِمَا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ (احقاف / ۶۷)

اف بر شما و بر آنچه جز خدا می‌پرستید! آیا اندیشه نمی‌کنید (و عقل ندارید)؟!

در قرآن کریم ۱۳ بار عبارت "أَفَلَا تَعْقِلُونَ" "آیا تعقل نمی‌کنید" و یک بار "أَفَلَمْ تَكُونُوا تَعْقِلُونَ" (یس / ۶۲)، "آیا تعقل نمی‌کردید"، و یک بار "أَفَلَا يَعْقِلُونَ" (یس / ۶۸) "آیا تعقل نمی‌کنند"، آمده است که از مجموع آنها ۱۱ مورد در سوره‌های مکی آمده است. در فرهنگ قرآن، عقل معنای خاصی دارد و نمی‌توان آن را با پاره‌ای از معانی متداول و مشهور این کلمه یکی دانست. مفاهیمی چون، فکر، هوش و نظایر اینها که گاه معادل عقل در نظر گرفته می‌شوند؛ با معانی که قرآن برای این کلمه لحاظ کرده است مطابقت ندارد (ابیض، ۱۳۸۰، ص ۱۵۴). اما چیزی که روشن است رابطه تعقل و تفکر است. به گونه‌ای که سیر تفکر صحیح بدون استفاده از عقل امکان پذیر نیست. چنانچه ربیعی (۱۳۹۲) در تبیین تفاوت اصولی میان عقل و فکر و نیز تعقل و تفکر، تعقل را ابزار لازم برای تفکر معرفی می‌نماید.

۴-۳-۶) شناخت حقایق و قوانین کلی:

گروه دیگری از آیات استفهامی، با بیانی پرسش‌گونه، توجه مخاطب را به سوی حقایق کلی جذب می‌کند. درست برخلاف آیات پرسشی که به تقویت حواس می‌پرداخت و توجه به جزئیات را مد نظر داشت. در این آیات قوانین کلی را به مخاطب می‌شناساند و در واقع از وی می‌خواهد با کمک عقل خود حقایق و قوانین کلی را درک کرده و در تفکر خود آن حقایق را در نظر داشته باشد و مسائل خود را به آن ارجاع دهد.

شناسایی چنین آیاتی به نسبت آیاتی که دعوت به اندیشه ورزی می‌کند نیازمند دقت بیشتری است. چرا که ظاهر آیات دسته فوق گویای غرضشان است. اما درباره غرض آیات این دسته باید کنکاش بیشتری نمود. مانند:

أَلَيْسَ اللَّهُ بِأَحْكَمِ الْحَاكِمِينَ (تین / ۸) آیا خداوند بهترین حکم‌کنندگان نیست؟!؛

هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ (الرحمن / ۶۰) آیا جزای نیکی جز نیکی است؟!؛

أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ النَّاسِ بِلِقَاءِ رَبِّهِمْ لَكَافِرُونَ (روم / ۸)

آیا آنان با خود نیندیشیدند که خداوند، آسمانها و زمین و آنچه را میان آن دو است جز بحق و برای زمان معینی نیافریده است؟! ولی بسیاری از مردم (رستاخیز و) لقای پروردگارش را منکرند!

اینکه جزای نیکی، نیکی است یک حقیقت کلی است. یا این موضوع که، خداوند هیچ‌گاه از مسند بهترین حکم‌کنندگان خارج نمی‌شود. چنین عباراتی، گزاره‌های کلی هستند که شناخت آنها کار عقل است. به گفته جوادی آملی (۱۳۹۰) «پس از حس، خیال و وهم، عقل انسان در مرتبه اعلای وجود او قرار دارد و امامت دیگر قوا به عهده اوست. علاوه بر دو صورت محسوس و متخیل گاه انسان معانی کلی را که بر صور خیالی و یا حسی حمل می‌شوند، ادراک می‌کند، این گونه از معانی کلیه همان معانی معقوله هستند که با عقل ادراک می‌شوند» (جوادی آملی، ۱۳۹۰، ص ۲۹۹). قوه «عقل» عهده‌دار ارتباط بین تصاویر و مفاهیم با حقایق کلی و حقیقی است. گزاره‌هایی که حاکی از این ارتباط است به گزاره‌های عقلی مشهورند. اما در صورتی که فرد نتواند قوه تعقل خود را فعال نماید مجبور می‌شود در تصمیم‌گیری‌ها به گزاره‌های وهمی خود رجوع کند. انسان در حالتی که در میان گزاره‌های جزئی وهمی باقی بماند، ارتباط بین پدیده‌ها را بدون میزان کردن با

معیارها در معرض عمل قرار می‌دهد. در این صورت است که کارهای فرد خالی از «تعقل» به صحنه عمل کشیده می‌شوند (اخوت، ۱۳۸۹).

بنابراین خداوند از مخاطب انتظار دارد به ادراک حاصل از گزاره‌های وهمی و جزئی خود اکتفا نکند و به کمک عقل، با درک حقایق و قوانین کلی، سیر تفکر صحیح را بپیماید.

۴-۳-۷) ارجاع باور به سند و دلیل:

گفته شد، در صورتی که فرد نتواند قوه تعقل خود را فعال نماید مجبور می‌شود در تصمیم‌گیری‌ها به گزاره‌های وهمی خود رجوع کند و بدون تنظیم با معیارهای عقلی، آنها را به عمل درآورد. در همین راستا، گروهی دیگر از آیات استفهامی هستند که در مواجهه با باور نادرست افراد، این بار از ایشان می‌خواهد که سند و معیاری که براساس آن، چنین قضاوتی را دارند، بیاورند. مانند:

سَيَقُولُ الَّذِينَ أَشْرَكُوا لَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا أَشْرَكْنَا وَلَا آبَاؤُنَا وَلَا حَرَمْنَا مِنْ شَيْءٍ كَذَلِكَ كَذَّبَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ حَتَّى ذَاقُوا بَأْسَنَا قُلْ هَلْ عِنْدَكُمْ مِنْ عِلْمٍ فَتُخْرِجُوهُ لَنَا إِنْ تَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَإِنْ أَنْتُمْ إِلَّا تَخْرُصُونَ (انعام/۱۴۸)

بزودی مشرکان (برای تبرئه خویش) می‌گویند: «اگر خدا می‌خواست، نه ما مشرک می‌شدیم و نه پدران ما و نه چیزی را تحریم می‌کردیم!» کسانی که پیش از آنها بودند نیز، همین گونه دروغ می‌گفتند و سرانجام (طعم) کیفر ما را چشیدند. بگو: «آیا دلیل روشنی (بر این موضوع) دارید؟ پس آن را به ما نشان دهید؟ شما فقط از پندارهای بی‌اساس پیروی می‌کنید، و تخمینهای نابجا می‌زنید.»

قُلْ أَرَأَيْتُمْ مَا تَدْعُونَ مَنْ دُونِ اللَّهِ أُرُونِي مَا ذَا خَلَقُوا مِنَ الْأَرْضِ أَمْ لَهُمْ شِرْكٌ فِي السَّمَاوَاتِ انْتُونِي بِكِتَابٍ مِنْ قَبْلِ هَذَا أَوْ آثَارَةٍ مِنْ عِلْمٍ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ (احقاف / ۴)

به آنان بگو: «این معبودهایی را که غیر از خدا پرستش می‌کنید به من نشان دهید چه چیزی از زمین را آفریده‌اند، یا شریکتی در آفرینش آسمانها دارند؟ کتابی آسمانی پیش از این، یا اثر علمی از گذشتگان برای من بیاورید (که دلیل صدق گفتار شما باشد) اگر راست می‌گویید!»

قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَىٰ بَيِّنَةٍ مِّنْ رَبِّي وَءَاتَانِي رَحْمَةً مِّنْ عِنْدِي فَعِمَيْتَ عَلَيْكُمْ أَنْ نُلْزِمُكُمْوهَا وَ أَنْتُمْ لَهَا كَارِهُونَ (هود/ ۲۸)

(نوح) گفت: «اگر من دلیل روشنی از پروردگارم داشته باشم، و از نزد خودش رحمتی به من داده باشد- و بر شما مخفی مانده- (آیا باز هم رسالت مرا انکار می‌کنید)؟! آیا ما می‌توانیم شما را به پذیرش این دلیل روشن مجبور سازیم، با اینکه شما کراهت دارید؟!»

آیات مذکور اینگونه می‌خواهد بفهماند که داشتن معیار برای گزاره‌های ذهنی، امری است ضروری که البته نیازمند تعقل است؛ در غیر این صورت، مسیر فکر و عمل به بیراهه رفته و تنها به گزاره‌های وهمی بدون معیار اکتفا می‌کند.

در آیه ۱۴۸ سوره انعام، طرف خطاب، مشرکانی هستند که دلیلی برای مدعای خود ندارند و پیرو ظنّ خویشند. به گفته مصطفوی (۱۳۶۰) در معنای کلمه "ظنّ"، "تبعیت از ظنّ" یعنی تبعیت از یک باور ضعیف غیر قطعی، که در آن یقینی مبتنی بر دلیل قاطع نیست. و اغلب در آن مخالفت با واقع وجود دارد و به این لحاظ تبعیت از آن مذموم است، هر چند با واقع موافق باشد. «هو اعتقاد ضعیف غیر جازم لیس فیه یقین مستند الی دلیل قاطع، و الأغلب فیه مخالفته للواقع و بهذا اللحاظ یکون أتباعه مذموما، و إن صادف موافقه للواقع» (مصطفوی، ۱۳۶۰، ج ۷، ص ۱۸۰).

و نیز واژه "خَرَصَّ" در عبارت "إِنْ أَنْتُمْ إِلَّا تَخْرُصُونَ" به معنای سخن گفتن از روی حدس و تخمین و در مجموع نوعی دروغ گفتن است (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۲، ص ۲۶۱).

همانطور که اخوت (۱۳۸۹) می‌نویسد: «در آیات و روایات، اطلاعی را که بدون قطعیت و یا بدون طی مراحل برهانی است، با واژه ظنّ معرفی می‌کند» (اخوت، ۱۳۸۹، ص ۱۰۵). به عبارت دیگر «به شناخت‌های حاصل از قوه وهم، ظنّ گفته می‌شود» (همان، ص ۸۹). در آیات مذکور به داشتن دلیل و بینه برای یک اعتقاد تأکید شده است. زیرا بدین وسیله است که استدلال کامل و نتیجه‌ی حاصل از آن یقینی می‌شود. و روشن است که استدلال، یکی از کارکردهای قوه عقل است.

در همین راستا، ربیعی (۱۳۹۲) مدلل ساختن ادعا و برهان خواستن را یکی از آموزه‌های قرآن کریم برای سوق دادن به تفکر معرفی می‌کند.

۴-۳-۸) مقایسه میان امور متقابل:

گروهی از آیات استفهامی به مقایسه بین دو یا چند حقیقت اشاره دارد، و فطرت مخاطب را در مقام قضاوت بین حقایق ساده و بدیهی اما عمیق که مورد غفلت واقع شده قرار می‌دهد. مثلاً عدم برابری بینا و نابینا مسئله‌ی واضحی است که هر عقلی به عدم برابری آن دو صحه می‌گذارد اما همین مسئله به ظاهر ساده یک مثالی است برای تذکر افرادی که غافل‌اند و گویی در تشخیص مسائل زندگی خود دچار خطا و قضاوت غلط شده‌اند که این چنین خداوند توجه آنان را برمی‌انگیزد.

مَثَلُ الْفَرِيقَيْنِ كَالْأَعْمَى وَالْأَصْمَى وَالْبَصِيرِ وَالسَّمِيعِ هَلْ يَسْتَوِيانِ مَثَلًا أَ فَلَا تَذَكَّرُونَ (هود/ ۲۴)
 حال این دو گروه [مؤمنان و منکران]، حال «نابینا و کر» و «بینا و شنوا» است آیا این دو، همانند یکدیگرند؟! آیا پند نمی‌گیرند؟!

أَفَمَنْ كَانَ مُؤْمِنًا كَمَنْ كَانَ فَاسِقًا لَا يَسْتَوُونَ (سجده/ ۱۸)

آیا کسی که باایمان باشد همچون کسی است که فاسق است؟! نه، هرگز این دو برابر نیستند.

أَفِذَلِكَ خَيْرٌ نُزُلًا أَمْ شَجَرَةُ الزَّوْمِ (صافات/ ۶۲)

آیا این (نعمتهای جاویدان بهشتی) بهتر است یا درخت (نفرت‌انگیز) زقوم؟!

در ۱۸ آیه از قرآن مجید، موضوعات متقابل برای نشان دادن نابرابری آنها در ترازوی سنجش افکار قرار گرفته است. که در جدول (۳-۴) آمده است و مواردی که با رنگ تیره‌تر مشخص شده، به صورت پرسشی است.

جدول (۳-۴) موضوعات متقابل در قرآن

ظلم - حرور	فاطر/ ۲۱	مؤمن با عمل صالح - بدکار	غافر/ ۵۸
احیاء - اموات	فاطر/ ۲۲	اعمی و اصم - بصیر و سمیع	هود/ ۲۴
مؤمن - فاسق	سجده/ ۱۸	عذب فرات - ملح اجاج	فاطر/ ۱۲
طیب - خبیث	مائده/ ۱۰۰	اصحاب نار - اصحاب جنه	حشر/ ۲۰
حسنه - سیئه	فصلت/ ۳۴	رجل فیه شرکاء - رجل سلماً لرجل	زمر/ ۲۹
ظلمات - نور	فاطر/ ۲۰ و رعد/ ۱۶	الذین یعلمون - الذین لایعلمون	زمر/ ۹

توبه/۱۹	سقایات حاجیان و عمارت مسجد الحرام - ایمان به خدا و آخرت و جهاد	نحل/۷۵	برده مملوک بی‌عرضه - آزاده مولد و انفاق‌کننده
نساء/۹۵	مؤمن خانه نشین - مجاهد فی سبیل الله با مال و جان	فاطر/۱۹ غافر/۵۸ ممتحنه/۵۰ رعد/۱۶	اعمی - بصیر
نحل/۷۶	آدم گنگ بی‌عرضه سربار ارباب - انسان امر کننده به عدل و رهرو صراط مستقیم	حدید/۱۰	انفاق قتال کننده پیش از پیروزی - انفاق پس از پیروزی

این موضوع در پژوهش ادیب (۱۳۸۸) مطرح شده است. وی مقایسه امور متقابل و طرح سؤال را از جمله روش‌های تقویت تفکر می‌داند.

۴-۳-۹) تشخیص خیر و شر، حق و باطل:

یکی از کارهای عقل تشخیص بین خیر و شر، و حتی خوب و خوبتر، بد و بدتر و حق و باطل است. علامه طباطبایی، عقل و قلب را دو کانون فهم و ادراک می‌داند و می‌گوید: انسان با عقل به دنبال مصالح و مفاسد می‌رود و تمییز حق از باطل می‌دهد (موسوی مقدم و علیزمانی، ۱۳۹۰). مصطفوی (۱۳۶۰) در معنای کلمه "عقل" می‌نویسد:

« هو تشخیص الصلاح و الفساد فی جریان الحیة مادیة و معنویة ثم ضبط النفس و حبسه علیها. و من لوازمه: الإمساک، و التدبّر، و حسن الفهم، و الإدراک، و الانزجار، و معرفة ما یحتاج الیه فی الحیة، و التحصّن تحت برنامج العدل و الحقّ، و التحفّظ عن الهوی و التمایلات » (مصطفوی، ۱۳۶۰، ج ۸، ص ۱۹۶).

یعنی عقل به معنای تشخیص صلاح و فساد در جریان زندگی مادی و معنوی سپس نگهداری و واداشتن نفس بر آن است. که از لوازم عقل، امساک، تدبّر، حُسن فهم، ادراک، انزجار، شناخت آنچه به آن در زندگی احتیاج است، تحت لوای عدل و حق قرار گرفتن و حفظ خویشتن از هوسها و تمایلات.

برخی از آیات استفهامی با بیان پرسشی خود درصدد فعال کردن عقل انسان برای تشخیص خیر و شر و حق و باطل برآمده‌اند. مانند:

قَالَ أَوْ لَوْ جِئْتُمْ بِأَهْدَى مِمَّا وَجَدْتُمْ عَلَيْهِ آبَاءَكُمْ قَالُوا إِنَّا بِمَا أُرْسِلْتُمْ بِهِ كَافِرُونَ (زخرف / ۲۴)

(پیامبرشان) گفت: «آیا اگر من آیینی هدایت‌بخش‌تر از آنچه پدرانتان را بر آن یافتید آورده باشم (باز هم انکار می‌کنید)؟!» گفتند: «(آری)، ما به آنچه شما به آن فرستاده شده‌اید کافریم!»

وَمَا أُوتِيتُمْ مِنْ شَيْءٍ فَمَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَزِينَتُهَا وَمَا عِنْدَ اللَّهِ خَيْرٌ وَأَبْقَى أَفَلَا تَعْقِلُونَ (قصص / ۶۰)
آنچه به شما داده شده، متاع زندگی دنیا و زینت آن است و آنچه نزد خداست بهتر و پایدارتر است آیا اندیشه نمی‌کنید؟!

وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا لَعِبٌ وَ لَهْوٌ وَ لَلدَّارِ الْآخِرَةُ خَيْرٌ لِّلَّذِينَ يَتَّقُونَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ (انعام / ۳۲)
و زندگی دنیا [بدون ایمان و عمل صالح] بازی و سرگرمی است، و یقیناً سرای آخرت برای آنان که همواره پرهیزکاری می‌کنند، بهتر است. آیا نمی‌اندیشید؟

عقل در زبان قرآن و روایات علاوه بر فهم کلیات، قوه‌ای است که می‌تواند خیر و شر را تشخیص داده و انسان را به سمت خیر راهنمایی نماید و از جهل و نادانی دور کند. قوه فهم کلیات، انسان را به علم، معرفت و یقین و قوه تشخیص، او را به رسیدن به خیر و انتخاب درست وامی‌دارد. بنابراین عقل در بین همه قوای انسان در رأس قرار گرفته و میزان و ملاک بهره‌مندی انسان از انسانیت اوست (اخوت، ۱۳۸۹).

۴-۳-۱۰) پرسش برای یادآوری (ذکر):

در میان آیات پرسشی قرآن کریم، آیات بسیاری دیده می‌شود که حقیقتی از حقایق عالم را به انسان یادآوری می‌کند. این حقایق به صورت فطری و یا ادراکی در نزد انسان معلوم است اما انسان از روی غفلت یا تعمداً به آنها توجهی ندارد. و خداوند می‌خواهد بار دیگر توجه انسان را به آنها جلب نماید. بدون شک توجه داشتن به تعاریف و گزاره‌های حقیقی مغفول مانده و اضافه کردن آنها به فرآیند تفکر، آن را بارور و کامل می‌کند. از آنجا که این گزاره‌ها نوعاً گزاره‌های کلی حقیقی هستند لذا به قوه عقل مربوط شده و آن را در ایفای نقشی که در مسیر تفکر دارد یاری می‌رساند. بدیهی است که هر چه تفکر انسان بر پایه حقایق بیشتر و کاملتری استوار گردد، نتایج بهتر و صحیح‌تری به ارمغان خواهد آورد که اثر خود را در ایمان و عمل صالح نشان خواهد داد.

أَوَلَا يَعْلَمُونَ أَنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ مَا يُسِرُّونَ وَ مَا يُعْلِنُونَ (بقره/ ۷۷)
آیا اینها نمی‌دانند خداوند آنچه را پنهان می‌دارند یا آشکار می‌کند، می‌داند؟!

أَلَمْ يَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ سِرَّهُمْ وَ نَجْوَاهُمْ وَ أَنَّ اللَّهَ عَلَّامُ الْغُيُوبِ (توبه/ ۷۸)
آیا نمی‌دانستند که خداوند، اسرار و سخنان درگوشی آنها را می‌داند و خداوند دانای همه غیبها (و امور پنهانی) است؟!

أَلَمْ يَعْلَم بِأَنَّ اللَّهَ يَرَى (علق/ ۱۴)

آیا ندانست که همانا خداوند (همه اعمالش را) می‌بیند؟!

در آیات فوق کلمه علم و مشتقات آن فراوان به چشم می‌خورد. خوب است در اینجا به ذکر سخنی از علامه طباطبایی، در مورد معانی واژه‌هایی در قرآن که به ادراکات انسان اشاره دارد؛ بپردازیم:

کلماتی که در قرآن کریم درباره انواع ادراکات انسانی آمده، بسیار است و چه بسا تا بیست جور لفظ برسد، مانند "ظن"، "حسبان"، "شعور"، "ذکر"، "عرفان"، "فهم"، "فقه"، "درایت"، "یقین"، "فکر"، "رأی"، "زعم"، "حفظ"، "حکمت"، "خبرت"، "شهادت"، و "عقل"، که کلماتی نظیر "فتوی" و "بصیرت" نیز ملحق به آنها است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۲، ص ۳۷۲).

همچنین به برخی از تعاریفی که علامه ذکر کرده‌اند اشاره می‌کنیم:

کلمه "ظن" به معنای تصدیق بیش از پنجاه درصد و نرسیده به صد در صد است، زیرا که اگر به درجه صد در صد برسد جزم و قطع می‌شود.

کلمه "حسبان" هم به معنای ظن است، با این تفاوت که گویا استعمال کلمه حسبان در مورد ظن، استعمالی است استعاری، مانند کلمه "عد- شمردن" چون همه می‌دانیم که لفظ حساب کردن و لفظ شمردن، معنای اصلی‌اش چیست، ولی ما همین دو کلمه را در مورد احتمال راجح نیز استعمال می‌کنیم و می‌گوییم: من فلانی را از شجاعان می‌دانستم، و از دلاوران به حساب می‌آوردم، و منظور این است که او را در هنگام شمردن شجاعان، ملحق به آنان می‌دانستم (همان).

و کلمه "ذکر"، به معنای پیش کشیدن صورتهایی است که در خزینه ذهن انبار شده، و آن را بعد از آنکه از نظر و فکر غایب بوده، حاضر سازیم، و یا اگر حاضر بوده، نگذاریم غایب شود.

و کلمه " فکر " به معنای نوعی سیر و مرور بر معلومات موجود حاضر در ذهن است، تا شاید از مرور در آن، و یک بار دیگر در نظر گرفتن آن، مجهولاتی برای انسان کشف شود (همان، ص ۳۷۳).

و اما کلمه " زعم " به معنای تصدیق مطلب است، تصدیق از این حیث که مطلب نامبرده صورتی است در ذهن، خواه این تصدیق شصت در صد باشد، و یا صد در صد. (پس کلمه نامبرده هم در مورد ظن استعمال می شود و هم در مورد قطع و جزم).

و کلمه " علم " به معنای احتمال صد در صد است، بطوری که حتی یک در صد هم احتمال خلاف آن داده نمی شود (همان، ص ۳۷۴).

در قرآن، تدبّر، تفکر، تفقه، تذکر، نظر، عبرت آموزی، به عنوان کارهای عقل یا قلب ذکر شده اند. با تدبّر در آیاتی که مشتقات و الفاظ مترادف و متقارب عقل در آنها به کار رفته است، به نظر می رسد عقل از دیدگاه قرآن، موهبتی الهی است که انسان از طریق آن علم نافع یعنی هدایت گر به سوی عمل صالح را کسب می نماید و علم و معرفت مذکور موجب راهیابی و هدایت او به آیین حق می گردد (رحیمی، ۱۳۸۹).

در واقع می توان گفت علم حقیقی (یقینی و نافع)، محصول تفکر از مجرای عقل است و خود عقل نیز از سایر معلومات مانند معلومات حسی، وهمی و ... استفاده می کند.

۴-۴) جمع بندی

به عنوان جمع بندی از بررسی آیات پرسشی این نتیجه بدست آمد که، پرسش های القایی خداوند - و به تبع آن فرستادگان او -، نقش جلب کردن توجه انسان در جهت فعال کردن تفکرش دارد. و البته این فعال سازی با توجه به ساختار ادراکی انسان در هر مرحله می تواند نقش ایفا کند. یعنی گاهی نیاز هست حواس فرد در جهت بهره گیری در تفکر فعال شود و گاهی انسان برای تفکر در مورد موضوعی، از آن تصورات ناقصی دارد و به جوانب موضوع احاطه ندارد. در نتیجه برای بهتر طی کردن مسیر تفکر باید موضوع خوب فهمیده شود یعنی تصورات کافی و صحیحی در رابطه با مسئله وجود داشته باشد. زیرا ارتباط بین تصورات نادرست است که به تصدیق نادرست می انجامد؛ گاهی فرد در خروجی قوه وهم خود دچار اشکال است که ساختار تفکر او را دچار اشکال می کند. و به

گزاره‌هایی اکتفا می‌کند که مبنای صحیحی برای آنها وجود ندارد و قابل اعتماد نیست. گاه این نیاز در حوزه عقل و بخش‌های گوناگون آن احساس می‌شود. و لازم است تلنگری زده شود تا فرد از توانمندی‌های قوه عقل خود بهره بگیرد. بنابراین می‌بینیم که خداوند به فراخور حال مخاطب با طرح پرسش مناسب و با جلب کردن توجه مخاطب به اصلاح آن بخش از نقص ادراکی فرد یا تقویت آن می‌پردازد و به تفکر وی جهت می‌دهد.

۴-۵) یافته‌های اکتشافی

در طی بررسی آیات، نتایج دیگری نیز بدست آمد که قبلاً مورد نظر پژوهشگر نبود و در طی تحلیل حاصل شد که بدین شرح می‌باشند:

۴-۵-۱) تکرار

در یک بررسی اجمالی آیات قرآن کریم در می‌یابیم که برخی از آیات یا به صورت یک آیه‌ی کامل و یا به صورت بخشی از یک آیه، در یک سوره تکرار شده است. مثلاً در سوره مرسلات که شامل ۵۰ آیه می‌باشد، آیه‌ی «وَيْلٌ يَوْمَئِذٍ لِّلْمُكَذِّبِينَ * وای در آن روز بر تکذیب‌کنندگان»، ۱۰ بار در این سوره تکرار شده است. در این میان برخی از این تکرارها مربوط به آیات پرسشی می‌باشد. مانند:

الف) سوره الرحمن:

این سوره مشتمل بر ۷۸ آیه می‌باشد که آیه «فَبِأَيِّ آءَالَاءِ رَبِّكُمَا تُكذَّبَانِ * پس کدامین نعمتهای پروردگارتان را انکار می‌کنید؟!» ۳۱ بار تکرار شده است.

ب) سوره قمر:

این سوره مشتمل بر ۵۵ آیه بوده و دو آیه‌ی پرسشی یکی با ادات "کیف" و دیگری با ادات "هل" هر کدام ۴ بار تکرار شده است.

«فَكَيْفَ كَانَ عَذَابِي وَ نَذِيرِ» (اکنون بنگرید) عذاب و اندازهای من چگونه بود!

«وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَكِّرٍ» «ما قرآن را برای تذکر آسان ساختیم آیا کسی هست که متذکر شود؟!»

(ج) سوره نمل:

در این سوره ابتدا در انتهای آیه‌ی ۵۹ خداوند پرسشی را مطرح می‌کند که:

... ءَاللّٰهُ خَيْرٌ اَمَّا يُشْرِكُوْنَ (۵۹) آیا خداوند بهتر است یا آنچه شريك او قرار می‌دهند؟

و در آیه‌های بعد می‌فرماید:

أَمَّنْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَأَنْزَلَ لَكُمْ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَنْبَتْنَا بِهِ حَدَائِقَ دَاتٍ بِهَجَةٍ مَّا كَانَ لَكُمْ أَنْ تُنْبِتُوا شَجَرَهَا ءَأَلَا هُمْ يَعْلَمُونَ (۶۰)

(آیا آنچه شريك قرار می‌دهید بهتر است) یا کسی که آسمانها و زمین را آفریده؟! و برای شما از آسمان، آبی فرستاد که با آن، باغهایی زیبا و سرورانگیز رویانیدیم شما هرگز قدرت نداشتید درختان آن را برویانید! آیا معبود دیگری با خدا هست؟! نه، بلکه آنها گروهی هستند که از حق عدول می‌کنند! (و برای خدا هم طرازانی قرار می‌دهند).

أَمَّنْ جَعَلَ الْأَرْضَ قَرَارًا وَجَعَلَ خِلَالَهَا أَنْهَارًا وَجَعَلَ لَهَا رَوَاسِيَّ وَجَعَلَ بَيْنَ الْبَحْرَيْنِ حَاجِزًا ءَأَلَا هُمْ يَعْلَمُونَ (۶۱)

(آیا آنچه شريك قرار می‌دهید بهتر است) یا کسی که زمین را مستقر و آرام قرار داد، و میان آن نهرهایی روان ساخت، و برای آن کوه‌های ثابت و پابرجا ایجاد کرد، و میان دو دریا مانعی قرار داد (تا با هم مخلوط نشوند با این حال) آیا معبودی با خدا هست؟! نه، بلکه بیشتر آنان نمی‌دانند (و جاهلند)!

أَمَّنْ يَجِيبُ الْمُضْطَرَّ إِذَا دَعَاهُ وَيَكْشِفُ السُّوءَ وَيَجْعَلُكُمْ خُلَفَاءَ الْأَرْضِ ءَأَلَا هُمْ يَعْلَمُونَ قَلِيلًا مَّا تَذَكَّرُونَ (۶۲)

(آیا آنچه شريك قرار می‌دهید بهتر است) یا کسی که دعای مضطر را اجابت می‌کند و گرفتاری را برطرف می‌سازد، و شما را خلفای زمین قرار می‌دهد آیا معبودی با خدا هست؟! کمتر متذکر می‌شوید!

أَمَّنْ يَهْدِيكُمْ فِي ظُلُمَاتِ الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَمَنْ يُرْسِلُ الرِّيَّاحَ بُشْرًا بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِ ءَأَلَا هُمْ يَعْلَمُونَ تَعَالَى اللَّهُ عَمَّا يُشْرِكُونَ (۶۳)

(آیا آنچه شريك قرار می‌دهید بهتر است) یا کسی که شما را در تاریکیهای صحرا و دریا هدایت می‌کند، و کسی که بادها را بعنوان بشارت پیش از نزول رحمتش می‌فرستد آیا معبودی با خدا هست؟! خداوند برتر است از آنچه برای او شريك قرار می‌دهند!

أَمَّنْ يَدُّوا الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ وَ مَنْ يَرْزُقُكُمْ مِّنَ السَّمَاءِ وَ الْأَرْضِ أَعْلَاهُ مَعَ اللَّهِ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِن كُنْتُمْ صَادِقِينَ (٦٤)

(آیا آنچه شریک قرار می‌دهید بهتر است) یا کسی که آفرینش را آغاز کرد، سپس آن را تجدید می‌کند، و کسی که شما را از آسمان و زمین روزی می‌دهد آیا معبودی با خداست؟! بگو: «دلیلان را بیاورید اگر راست می‌گویید!»

چنانچه می‌بینیم در آیات ٦٠ تا ٦٤، عبارت پرسشی «أَعْلَاهُ مَعَ اللَّهِ * آیا با خدا، خدای دیگری هست؟!» ٥ بار تکرار شده است و خداوند هر بار به دنبال این پرسش، ضمن رد باور نادرست آنان که برای خداوند شریکانی تصور کرده‌اند؛ ریشه و دلیل این باور و عمل اشتباه آنان را بیان می‌فرماید. که به ترتیب عبارتند از اینکه اینان، به سبب انحرافشان از حق برای خدا شریک قرار می‌دهند، اهل معرفت و دانش نیستند، متذکر و هوشیار نمی‌شوند، خدا را منزله از شریک و دارای علو مقام نمی‌دانند و اینکه در نهایت دلیلی برای باور و شرک خود ندارند.

در بررسی علل و حکمتهای تکرارهای قرآن کریم نظرات مختلفی توسط مفسرین و محققین علوم قرآنی بیان شده است. در این میان آنچه به موضوع پژوهش حاضر مربوط می‌شود برخی اهداف تربیتی است که به نظر می‌رسد در پس اینگونه تکرارها وجود دارد؛ اهدافی از قبیل تأکید و تأثیر بیشتر کلام، فعال نگاه داشتن توجه مخاطب، توجه دادن به اهمیت موضوع، بیان غرضهای مختلف در هر تکرار (در واقع تأکید بر تکرار یک چیز نیست، بلکه هر تکرار پیام تازه ای دارد که از آیات قبلی استنباط می‌شود).

٤-٥-٢ تدبّر

تدبّر از ریشه "دبّر" به معنای "پشت چیزی را دیدن"، "پشت سر هم دیدن امور" و "دیدن و در نظر گرفتن باطن، ماوراء و عاقبت امور" است. از طرف دیگر، در استعمال قرآنی، این واژه معنای نزدیکی به واژه تفکر دارد. بنابراین می‌توان تدبّر را به معنی تفکر در باطن، عاقبت و نتیجه امور دانست.

تدبر به معنای تفکر و اندیشیدن در ورای ظاهر می‌باشد تا چهره باطن امور جلوه‌گر شود و عاقبتش بر ملا گردد. کاوش در باطن و توجه به نتایج و عواقب امر دو خصوصیت

اساسی تدبیر است. اما تفکر اعم از بررسی ظواهر و بواطن امور و اعم از بررسی علل و اسباب امور و نتایج و عاقبت آن می‌باشد. چراکه تفکر به راه‌یابی و کشف مجهول‌ها به طور مطلق نظر دارد (ابيض، ۱۳۸۰، به نقل از تقی پور، ۱۳۷۴).

بنابراین یکی از مسائلی که در تفکر صحیح مطرح است عاقبت‌اندیشی و عاقبت‌سنجی است. قرآن کریم در دو آیه با طرح پرسش، افراد را به تدبیر در قرآن فرا می‌خواند:

أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ وَ لَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا (نساء / ۸۲)
آیا در قرآن تدبیر نمی‌کنند؟ چنانچه از سوی غیر خدا بود، همانا در آن اختلاف و ناهمگونی بسیاری می‌یافتند.

أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا (محمد / ۲۴)
آیا در قرآن تدبیر نمی‌کنند [تأخایق را بفهمند] یا بر دل‌هایشان قفل‌هایی قرار دارد؟

با بررسی سایر آیات، به آیاتی برخوردیم که مستقیماً واژه تدبیر در آنها نیامده اما با محتوای پرسشی خود، مخاطب را به توجه به عاقبت و بدین وسیله مسیر تفکر وی را به سمت و سوی نگاه به عاقبت، در نظر گرفتن آن در هر کاری و سنجش نتیجه و حاصل کار سوق می‌دهد. مانند:

الف: عاقبت سنجی:

آیاتی مخاطب را به سنجش سود و زیان نتیجه کار فرا می‌خواند.

أَفَرَأَيْتَ إِنْ مَتَّعْنَاهُمْ سِنِينَ (۲۰۵) ثُمَّ جَاءَهُمْ مَا كَانُوا يُوعَدُونَ (۲۰۶) مَا أَغْنَىٰ عَنْهُمْ مَا كَانُوا يُمْتَعُونَ (۲۰۷) (شعراء)

به ما خبر ده، اگر (باز هم) سالیانی آنها را از این زندگی بهره‌مند سازیم ... (۲۰۵) سپس عذابی که به آنها وعده داده شده به سراغشان بیاید ... (۲۰۶) این تمتع و بهره‌گیری از دنیا برای آنها سودی نخواهد داشت! (۲۰۷)

وَ يَأْقُومَ مَنْ يَنْصُرُنِي مِنَ اللَّهِ إِنْ طَرَدْتَهُمْ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ (هود / ۳۰)
ای قوم! چه کسی مرا در برابر (مجازات) خدا یاری می‌دهد اگر آنان را طرد کنم؟! آیا اندیشه نمی‌کنید؟!

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا مَا لَكُمْ إِذَا قِيلَ لَكُمْ انْفِرُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَتَأْتَلْتُمْ إِلَى الْأَرْضِ أَرْضِيكُمْ بِالْحَيَاةِ الدُّنْيَا مِنَ الْآخِرَةِ فَمَا مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا فِي الْآخِرَةِ إِلَّا قَلِيلٌ (توبه / ۳۸)

ای کسانی که ایمان آورده‌اید! چرا هنگامی که به شما گفته می‌شود: «به سوی جهاد در راه خدا حرکت کنید!» بر زمین سنگینی می‌کنید (و سستی به خرج می‌دهید)؟! آیا به زندگی دنیا به جای آخرت راضی شده‌اید؟! با اینکه متاع زندگی دنیا، در برابر آخرت، جز اندکی نیست!

ب: عاقبت نگری:

آیاتی مخاطب را دعوت می‌کند تا برای هر کاری هدف منطقی و سرانجام صحیحی در نظر بگیرد.

وَ لَئِنْ سَأَلْتَهُمْ لَيَقُولُنَّ إِنَّمَا كُنَّا نَخُوضُ وَ نَلْعَبُ قُلْ أ بِاللَّهِ وَ ءَايَتِهِ وَ رَسُولِهِ كُنْتُمْ تَسْتَهْزِءُونَ (توبه/ ۶۵)
و اگر از آنها بپرسی (: «چرا این اعمال خلاف را انجام دادید؟!»، می‌گویند: «ما بازی و شوخی می‌کردیم!» بگو: «آیا خدا و آیات او و پیامبرش را مسخره می‌کردید?!»

الَّذِينَ يَتَّخِذُونَ الْكَافِرِينَ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِ الْمُؤْمِنِينَ أَلْيَتُّعُونَ عِنْدَهُمُ الْعِزَّةَ فَإِنَّ الْعِزَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا (نساء/ ۱۳۹)

همانها که کافران را به جای مؤمنان، دوست خود انتخاب می‌کنند. آیا عزت و آبرو نزد آنان می‌جویند؟ با اینکه همه عزتها از آن خداست!؟

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا تَتَّخِذُوا الْكَافِرِينَ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِ الْمُؤْمِنِينَ أُو تُرِيدُونَ أَنْ تَجْعَلُوا لِلَّهِ عَلَيْكُمْ سُلْطَانًا مُبِينًا (نساء/ ۱۴۴)

ای کسانی که ایمان آورده‌اید! غیر از مؤمنان، کافران را ولی و تکیه‌گاه خود قرار ندهید! آیا می‌خواهید (با این عمل)، دلیل آشکاری بر ضد خود در پیشگاه خدا قرار دهید!؟

ربیعی (۱۳۹۲) نیز در پژوهش خود یکی از عوامل پرورش تفکر در قرآن را عاقبت‌اندیشی معرفی می‌نماید.

۴-۵-۳) استفاده از تصور در پرسش‌های تصدیقی

همان‌طور که قبلاً گفته شد، در پرسش‌های تصدیقی، فرد وجود یا عدم وجود رابطه و نسبت میان دو موضوع و یا مسئله را مورد پرسش قرار می‌دهد. لازمه این کار این است که ابتدا اجزای رابطه به درستی تصور شده باشند تا بتوان به وجود یا عدم وجود رابطه میان آنها حکم کرد.

در برخی از آیات پرسشی می‌بینیم که خداوند، با بکارگیری قدرت تصور فرد، گزاره تصدیقی را از او سؤال می‌کند.

مَثَلُ الْفَرِيقَيْنِ كَالْأَعْمَى وَ الْأَصْمَى وَ الْبَصِيرِ وَ السَّمِيعِ هَلْ يَسْتَوِيَانِ مَثَلًا أَمْ فَلَا تَذَكَّرُونَ (۲۴)

حال این دو گروه [مؤمنان و منکران]، حال «نابینا و کر» و «بینا و شنوا» است آیا این دو، همانند یکدیگرند؟! آیا پند نمی‌گیرند؟! (۲۴)

برابری مؤمنان و کافران پرسش خدا است که آیا حال این دو گروه برابر است. و این یک پرسش تصدیقی است. اما برای خوب متصور شدن اجزای این رابطه با ذکر مثالی، حال این دو گروه مؤمن و کافر را به بینا و نابینا و شنوا و ناشنوا تشبیه می‌کند تا به خوبی برای مخاطب تصویر شود و آنگاه حکم کند.

یا در جاییکه می‌فرماید:

أَيُّوَدُّ أَحَدِكُمْ أَنْ تَكُونَ لَهُ جَنَّةٌ مِنْ نَخِيلٍ وَأَعْنَابٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ لَهُ فِيهَا مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ وَأَصَابَهُ الْكِبَرُ وَ لَهُ ذُرِّيَةٌ ضَعْفَاءُ فَأَصَابَهَا إِعْصَارٌ فِيهِ نَارٌ فَاحْتَرَقَتْ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ (بقره/ ۲۶۶)

آیا کسی از شما دوست دارد که باغی از درختان خرما و انگور داشته باشد که از زیر درختان آن، نهرها بگذرد، و برای او در آن (باغ)، از هر گونه میوه‌ای وجود داشته باشد، در حالی که به سن پیری رسیده و فرزندانی (کوچک و) ضعیف دارد (در این هنگام)، گردبادی (کوبنده)، که در آن آتش (سوزانی) است، به آن برخورد کند و شعله‌ور گردد و بسوزد؟! (همین طور است حال کسانی که انفاقهای خود را، با ریا و منت و آزار، باطل می‌کنند). این چنین خداوند آیات خود را برای شما آشکار می‌سازد شاید بیندیشید (و با اندیشه، راه حق را بیابید)!

درواقع قدرت تصور مخاطب را از حقیقت انفاق کردن همراه با ریا، با ذکر مثالی که ویژگی‌های محسوس، مادی و قابل تصور دارد؛ بالا می‌برد.

۴-۵-۴ انواع پرسش‌کننده و غرض از پرسش

همانطور که پیش‌تر بیان شد، یکی از ارکان پرسش، فرد پرسش‌کننده می‌باشد. در میان آیات پرسشی مورد بررسی، به افراد مختلف پرسش‌کننده برمی‌خوریم: خداوند سبحان، انبیاء و پیامبران، گروه‌های انسان‌ها و جنیان، ملائکه، شیطان. که در این میان، بررسی غرض پرسش‌کننده نتایجی دربرداشت.

الف: خداوند سبحان

پیش‌تر نیز گفته شد که غرض خداوند متعال از طرح پرسش، دانستن مطلبی نیست، لذا این دسته پرسش‌ها از نوع حقیقی نیستند، بلکه با این هدف پرسیده می‌شود که به

مخاطب مطلبی را بفهاند. به گفته (اخوت و چیت چیان، ۱۳۹۰) اساساً قرآن و وحی، نقش ذکر را به عهده دارد. و سعی می کند تا با جلب توجه مخاطب، مسیر تفکر، تعقل و تدبر را در وی فعال نموده و بدین ترتیب سبب رشد و شکوفایی او شود. علامه طباطبایی (۱۳۷۴) در تفسیر المیزان جهات مختلفی را برای پرسش های مطرح شده توسط خداوند مطرح کرده است. مانند تشویق، توبیخ، تحریک، تقریر، پیشنهاد، اتمام حجت، تأسف، احتجاج، یادآوری، تثبیت، تعجب، ایجاد هراس و تعظیم. که نمونه آیات پرسشی مربوط به آنها را در جدول (۴-۴) می آوریم:

جدول (۴-۴) غرض های مختلف پرسش های خداوند

غرض پرسش	نام سوره و شماره آیه	آیه
تشویق	توبه/۱۰۴	أَلَمْ يَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ هُوَ يَقْبَلُ التَّوْبَةَ عَنْ عِبَادِهِ وَيَأْخُذُ الصَّدَقَاتِ وَأَنَّ اللَّهَ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ
توبیخ	شعرا/۷	أَوْ لَمْ يَرَوْا إِلَى الْأَرْضِ كَمَا أَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ
تحریک	نساء/۸۲	أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْفُرْقَانَ وَ لَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ لَوْجِدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا
تقریر	آل عمران/۸۱	أَفَرَأَيْتُمْ عَلَىٰ ذَلِكُمْ إِصْرِي قَالُوا أَفَرَأَيْنَا قَالَ فَاشْهَدُوا وَأَنَا مَعَكُمْ مِنَ الشَّاهِدِينَ
پیشنهاد	صف/۱۰	يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَىٰ تِجَارَةٍ تُنْجِيكُمْ مِنْ عَذَابِ أَلِيمٍ
اتمام حجت	بقره/۲۴۶	قَالَ هَلْ عَسَيْتُمْ إِنْ كُنْتُمْ عَلَيَّ كَافِرِينَ لَئِن لَمْ يَنْزِلْ عَلَيْنَا لَنْ أَجِدَنَّ لَكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ سُلُوكًا إِلَّا تَقَاتُلُوا
تأسف	نساء/۳۹	وَمَا دَا عَلَيْهِمْ لَوْ آمَنُوا بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَ أَنْفَقُوا مِمَّا رَزَقَهُمُ اللَّهُ وَ كَانُوا اللَّهُ بِهِمْ عَلِيمِينَ
احتجاج	صافات/۹۵ و ۹۶	قَالَ أَ تَعْبُدُونَ مَا تَنْحِتُونَ (۹۵) وَ اللَّهُ خَلَقَكُمْ وَ مَا تَعْمَلُونَ (۹۶)
یادآوری	نساء/۷۵	وَ مَا لَكُمْ لَا تَقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَ الْمُسْتَضْعَفِينَ
تثبیت	انسان/۱	هَلْ أَتَىٰ عَلَى الْإِنْسَانِ حِينٌ مِنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُنْ شَيْئًا مَذْكُورًا
تعجب	نساء/۲۱	وَ كَيْفَ تَأْخُذُونَهُ وَقَدْ أَفْضَىٰ بَعْضُكُمْ إِلَىٰ بَعْضٍ
ایجاد هراس	قمر/۱۶	فَكَيْفَ كَانَ عَذَابِي وَ نَذْرٍ
تعظیم	واقعه/۸	فَأَصْحَابُ الْمَيْمَنَةِ مَا أَصْحَابُ الْمَيْمَنَةِ

ب: انبیاء

در برخی از موارد مشاهده می‌کنیم که انبیاء الهی، از مسائلی پرسش کرده‌اند که نسبت به آن طلب حقیقی داشته‌اند و در واقع پرسش حقیقی بوده است. این موارد بیشتر در گفتگوهای ایشان با خداوند متعال صورت گرفته است. مانند آیه ۲۶۰ سوره بقره:

❖ وَ إِذْ قَالَ اِبْرَاهِيمُ رَبِّ اَرْنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى؟
و هنگامی را که ابراهیم گفت: «خدا! به من نشان بده چگونه مردگان را زنده می‌کنی؟»

• قَالَ اَوْ لِمَ تُؤْمِنُ؟

فرمود: «مگر ایمان نیاورده‌ای؟!»

❖ قَالَ بَلَىٰ وَ لَكِن لِّيَطْمَئِنَّ قُلُوبِي...

عرض کرد: «آری، ولی می‌خواهم قلبم آرامش یابد...»

و در جاهای دیگر نیز، ایشان به عنوان نبی الهی وظیفه آگاه ساختن مردم و توجه دادن به ایشان را داشته‌اند، درحالی که خود، عالم به مطلب بوده‌اند. که در این صورت غرض پرسش‌های ایشان مانند پرسش‌های القایی خداوند به جهت ایجاد توجه و فعال کردن ساختار تفکر افراد بوده است. مانند آیه ۲۴ سوره زخرف:

قَالَ اَوْ لَوْ جِئْتَكُمْ بِاٰهْدٰى مِمَّا وَّجَدْتُمْ عَلَيْهِ اٰبَاءَكُمْ...

(پیامبرشان) گفت: «آیا اگر من آیینی هدایت‌بخش‌تر از آنچه پدرانتان را بر آن یافتید آورده باشم (باز هم انکار می‌کنید)؟!...»

خداوند گاهی به صورت مستقیم با مخاطب سخن گفته است و گاهی از طریق پیامبرش. و با خطاب "قل: بگو"، مطلب مورد نظر خویش را به مخاطب انتقال داده است.

ج: گروه‌های انسان‌ها و جنیان، ملائکه و شیطان

در قرآن گفتگوهای میان افراد مختلف، فراوان به چشم می‌خورد. مثلاً مردم و پیامبران، بهشتیان و جهنمیان، ملائکه و خداوند، ابلیس و خداوند، جنیان و غیره. که برخی از این گفتگوها به شکل پرسشی بیان شده است. که غرض‌های گوناگونی از این پرسش‌ها دریافت می‌شود.

برخی از پرسش‌ها ادراکی و برای فهم پاسخ مطرح شده است. مانند سؤال ملائکه از خداوند درباره خلقت انسان:

وَ إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَ نَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَ نُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ (بقره/ ۳۰)

(به خاطر بیاور) هنگامی را که پروردگارت به فرشتگان گفت: «من در روی زمین، جانشینی [نماینده‌ای] قرار خواهم داد.» فرشتگان گفتند: «پروردگارا! آیا کسی را در آن قرار می‌دهی که فساد و خونریزی کند؟! (زیرا موجودات زمینی دیگر، که قبل از این آدم وجود داشتند نیز، به فساد و خونریزی آلوده شدند. اگر هدف از آفرینش این انسان، عبادت است)، ما تسبیح و حمد تو را بجا می‌آوریم، و تو را تقدیس می‌کنیم.» پروردگار فرمود: «من حقایقی را می‌دانم که شما نمی‌دانید.» (۳۰)

و برخی با اغراض پلید و از سر عناد، انکار، استهزاء، ملامت، قدرت‌نمایی، پرسیده می‌شود، که نمونه‌ی این آیات بسیار است:

پرسش‌های از سر انکار قیامت و معاد مانند: (مومنون/ ۸۲ و ۳۵)، (نمل/ ۶۷)، (سجده/ ۱۰)، صافات/ ۱۶ و ۱۷ و ۵۳)، (رعد/ ۵)، (اسراء/ ۴۹ و ۹۸)، (مریم/ ۶۶)، (واقعه/ ۴۷ و ۴۸)، (نازعات/ ۱۰ و ۱۱). پرسش‌های از سر استهزاء مانند: (انبیاء/ ۳۶ و ۵۵)، فرقان/ ۴۱ و ۶۰)، (صافات/ ۳۶ و ۵۲)، (انعام/ ۵۳). پرسش از سر ملامت: (هود/ ۶۲)، قدرت‌نمایی: (هود/ ۸۷)، تعجب: (صافات / ۵۸ و ۵۹).

بنابراین می‌بینیم که خداوند از طریق پرسش نه تنها آموزه‌های خویش را به مخاطبان منتقل می‌کند و اغراض خود را تحقق می‌بخشد بلکه از دیدگاه مخالفان خود نیز گزارش می‌دهد، اغراض پلید آنان را روشن می‌کند و از این طریق نیز اندیشه و عقل را به تلاش وامی‌دارد.

۴-۶) ویژگی‌های آموزشی برخاسته از نتایج تحلیل

در این بخش مجموعه نکاتی را که از نتایج تحلیل و دسته‌بندی آیات پرسشی به دست آوردیم بیان می‌کنیم و به تبیین برخی از آنها که هم‌راستا با کاربردهای آموزشی دیدگاه‌های یادگیری-آموزشی مطرح شده در فصل دوم می‌باشد، می‌پردازیم.

اگرچه تمام آیات قرآن کریم تفکر برانگیز هستند؛ اما اینکه خداوند در کلام خود از قالب پرسشی نیز استفاده می‌نماید، مسئله‌ای است که باید مورد توجه و بررسی قرار گیرد. آنچه به نظر می‌رسد این است که پرسش از آن جهت که علم، خبر، موضوع و یا چیزی را طلب کرده و فرد را در معرض یک درخواست قرار می‌دهد، توجه او را نسبت به آن پدیده برانگیخته و بدین ترتیب موجبات ارائه پاسخ و جواب را فراهم می‌نماید. برانگیخته شدن توجه نیز، فعال کردن تفکر را در پی دارد و طبق نظریه پردازش اطلاعات، مقدمه‌ای برای یادگیری بهتر محسوب می‌شود. چرا که تا توجه فرد نسبت به مسئله‌ای جلب نشده، پردازش لازم روی دروندادها صورت نمی‌گیرد. بنابراین به عنوان اولین نکته می‌توانیم بگوییم که خطاب پرسشی، توجه برانگیز و در نتیجه تفکر برانگیز است. بنابراین از قالب پرسشی می‌توان در امور آموزشی بهره گرفت.

از طرفی دیگر این فعال کردن تفکر، جهت‌دار است. یعنی بسته به غرض پرسش، بخش خاصی از ساختار ادراکی انسان را هدف قرار می‌دهد. این بخش‌ها عبارت بود از: حس، خیال، وهم و عقل. خداوند با محتوای پرسش خود، گاه توجه انسان را به بهره‌گیری از قوای حسی‌اش در جهت تفکر صحیح فرا می‌خواند. گاه به پرورش و جهت‌دهی خیال می‌پردازد. گاه باورها و گزاره‌های ذهنی جزئی انسان را زیر سؤال می‌برد و گاه کارکردهای عقل را یادآور می‌شود. از همین مطلب این نکته به دست می‌آید که در بحث آموزش تفکر، توجه به کارکردهای هر قوه الزامی است. اما توجه به این موضوع نیز ضروری است که کارکرد این قوا در همه افراد و در همه سنین، یکسان نیست. بنابراین شناخت سیر رشد قوای ادراکی انسان و اینکه مخاطب ما اکنون در چه مرحله‌ای قرار دارد نکته‌ای است که باید در آموزش تفکر به کار گرفته شود. در این میان نظریه رشد شناختی پیاژه قرابت بسیاری با ساختار ادراکی انسان دارد. طبق نظر پیاژه، تحول شناختی انسان از تعامل حسی او با محیط آغاز می‌شود. به تدریج قوه خیال او فعال شده و قدرت بازنمایی و تخیل می‌یابد (کارکرد خیال). در تحولات بعدی قدرت اندیشیدن منطقی یافته و گزاره‌های ذهنی کودک بر مبنای امور عینی، جزئی و واقعی است (کارکرد وهم). در مرحله عملیات صوری، توان اندیشیدن در زمینه امور فرضی و انتزاعی

را می‌یابد. (که این مشابه همان کارکرد قوه عقل است که توان درک کلیات و انتزاعیات را دارد.)

با این توضیحات، لحاظ کردن این سه نکته در روش‌های آموزش تفکر ضروری است: اول اینکه سن رشد شناختی مخاطب را در نظر بگیریم. مثلاً از امور انتزاعی برای کودکی که هنوز توان درک آن را ندارد سخن نگوییم. دوم اینکه در امر آموزش، سعی در پرورش هریک از این قوا متناسب با سنین رشد مخاطب داشته باشیم. و سوم اینکه گاه مخاطب ما فرد بزرگسالی است که ظاهراً مراحل رشد شناختی را پشت سر گذاشته اما دچار ضعف شناختی بوده و قدرت بهره‌گیری صحیح از آن را ندارد. بنابراین وظیفه معلم این است که نقص ادراکی فرد را شناخته و به او در جهت تفکر صحیح یاری رساند.

اینکه در آموزش تفکر بهتر است چه تکنیک‌ها و روش‌هایی را به کار ببریم؛ خود نیازمند پژوهش‌های دیگری است. لیپمن، روش داستانهای فلسفی که در آن گفتگوهای بین افراد و معلم صورت می‌گیرد و نیازمند مهارت‌های پرسشی است را مناسب دید. دوبونو تکنیک‌ها و روش‌هایی را برای پرورش تفکر جانبی ارائه داد و در آن از مزاح و شکستن قالبهای ذهنی استفاده کرد. سقراط از روش دیالکتیکی در گفتگوهای پرسشی خود جهت رساندن مخاطبش به معرفت بهره گرفت. در این پژوهش نیز این نتیجه حاصل شد که یکی از شکل‌های پرورش تفکر، تفکر مبتنی بر پرسش می‌باشد. تفکر در خلاء صورت نمی‌گیرد و به هر شکل و هر نوعی که باشد به بستر و موقعیت نیاز دارد. موقعیت عدم تعادل، انگیزه کنجکاوی و مواجهه با یک نیاز از عواملی است که در ایجاد شرایط تفکر نقش اساسی دارد. پرسش سبب ایجاد همین موقعیت عدم تعادل می‌شود. آن هم پرسش‌هایی هدفمند. اما طراحی مدل‌هایی که مبتنی بر پرسش باشد و پرورش تفکر را هدف قرار داده باشد نیازمند پژوهش‌های بیشتری است.

به‌طور کلی نتایج این پژوهش دربردارنده مؤلفه‌هایی است که قابل کاربست در مدل‌های آموزش تفکر، چه به صورت پرسشی و چه غیر آن می‌باشد. از آن جمله: پرورش حسی (خوب دیدن، خوب شنیدن)؛ جهت‌دهی صحیح به قوه خیال؛ در نظر گرفتن مؤلفه‌های همه‌جانبه‌نگری، مقایسه بین امور متقابل، استناد به دلیل و معیار؛ توجه دادن به

جزئیات؛ در نظر گرفتن حقایق و قوانین کلی؛ توجه دادن به کارکردهای عقل؛ پرورش مهارت‌های تشخیصی و مقایسه‌ای (خیر و شر، خوب و خوب‌تر - بد و بدتر)؛ توجه دادن به عاقبت و نتایج امور، استفاده از تمثیلات در پرورش تصور افراد؛ همچنین استفاده از پرسش‌های تحریکی، تشویقی، تذکری، تدبیری، پیشنهادی، تعجبی و استفاده از قالب تکرار هدفمند در پرسش. برخی از این مؤلفه‌ها در روشهای آموزش تفکر لیپمن و دوبونو ملاحظه می‌شود. مانند مؤلفه‌های استناد به دلیل و معیار و همه جانبه نگری. به نظر لیپمن، در آموزش مهارت‌های تفکر، یکی از آنها مهارت استدلال کردن بود که در پاسخ به پرسش‌هایی همچون "از کجا می‌دانیم؟" و "آیا حقیقت دارد؟" کسب می‌شود. تفکر جانبی (جوانب دیگر را دیدن) نیز مدلی از تفکر است که دوبونو برای پرورش آن روشهایی ارائه می‌دهد.

نکته دیگری که می‌توان از نتایج تحلیل به دست آورد توجه به هدف و غرض پرسش در مدل‌های آموزشی است. همان‌طور که در خطابهای پرسشی آیات مشهود بود، پرسش دو طرف دارد؛ پرسش‌کننده و پرسش‌شونده؛ و این پرسش‌ها یا به صورت پرسش‌های القایی مطرح می‌شود و یا ادراکی؛ و برای هر کدام غرض‌هایی وجود دارد. در نظام یادگیری و آموزش، اغلب پرسش‌های دانش‌آموزان، از نوع ادراکی است چرا که در طلب فهمیدن مطلبی هستند. ولی پرسش‌های معلمان بیشتر جنبه القایی دارد. چرا که در پی فهماندن مطلبی به مخاطب هستند. با توجه به غرض هدایتی آیات پرسشی، دیدیم که پرسش‌های خداوند جهت تشویق، توبیخ، تحریک، تقریر، پیشنهاد، اتمام حجت، تأسف، احتجاج، یادآوری، تثبیت، تعجب، ایجاد هراس و تعظیم بود. بنابراین معلم با توجه به هدفی که برای هدایت مخاطب خود در نظر دارد باید از نوع پرسش‌های مناسب با هدف خود بهره بگیرد.

۷-۴) جمع بندی نهایی

پرسش از آن رو که ارتباط بسیار تنگاتنگی با توجه دارد، تنها در صورت تعامل با توجه است که اثر خود را ایجاد می‌کند. طبق تعریف پرسش، در واقع، پرسش از آن جهت که علم، خبر، موضوع و یا چیزی را طلب کرده و فرد را در معرض یک درخواست قرار می‌دهد، توجه او را نسبت به آن پدیده برانگیخته و بدین ترتیب موجبات ارائه پاسخ و جواب را فراهم می‌نماید.

در تحلیل و بررسی آیات پرسشی قرآن کریم نیز دیدیم که خداوند از طریق پرسش‌گری اولاً با کانون توجه انسان سر و کار دارد و ثانیاً در پی جهت‌دهی به سیر تفکر اوست. بدین معنی که ابتدا با پرسش‌های القایی، مرکز توجه در انسان را مورد هدف قرار می‌دهد (لحن پرسش‌گونه توجه برانگیز است) و تفکر او را فعال می‌کند؛ سپس با محتوای پرسش‌های خود، به طریقی تفکر او را جهت نیل به حق و حقیقت سوق می‌دهد. توجه کردن به آیات و نشانه‌ها (پرورش حسی)، عبرت گرفتن از عاقبت گذشتگان (پرورش خیال)، توجه کردن به جوانب و جزئیات یک موضوع (جزئی نگری و همه جانبه نگری)، اصلاح باور ذهنی افراد، دعوت به تعقل، شناخت حقایق و قوانین کلی (کلی نگری)، ارجاع باور به سند و دلیل، مقایسه میان امور متقابل، تشخیص خیر و شر، ذکر و یادآوری حقایق، بهره‌گیری از تمثیل، توجه به عاقبت و سرانجام امور و سرانجام تکرار هدفمند یک مطلب، راه‌هایی بودند برای اینکه تفکر فرد بوسیله بهره‌گیری صحیح از قوای ادراکی‌اش تقویت شود و مسیر صحیح را طی کند و به نتایج یقینی برسد.

فصل پنجم:

بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش به دنبال بررسی آیات پرسشی قرآن کریم و نقشی که در فرایند تفکر انسان ایفا می‌کند بودیم. از آنجا که پرسش به معنی طلب فهم و مرتبط با ساختار ادراکی انسان و از طرف دیگر تفکر نیز مستلزم شناخت و ادراک است؛ لازم بود به بررسی ساختار ادراکی انسان بپردازیم. نظر به اینکه موضوع این پژوهش قرآن است؛ مبانی نظری بحث، شامل تعریف تفکر، سیر تفکر در انسان، تعریف پرسش و ساختار ادراکی انسان که شامل حس، خیال، وهم و عقل می‌باشد را بر پایه‌ی نظر اندیشمندان مسلمان قرار دادیم. روش این پژوهش کیفی و از نوع توصیفی بود. با توجه به فراوانی آیات پرسشی در قرآن کریم (حدود ۱۲۶۰ مورد) در این پژوهش به انتخاب آیات پرسشی شامل همزه و هل اکتفا کردیم. پس از انتخاب این آیات به تحلیل محتوای آن پرداخته و به دسته‌بندی‌هایی رسیدیم. بدین ترتیب که با کمک ترجمه و گاهی تفسیر آیات، در نظر داشتن واژه‌های کلیدی آیه و بررسی معنای لغوی آن، سعی در پی‌بردن به این مطلب داشتیم که آیه مورد نظر چگونه در فرآیند تفکر انسان تأثیرگذار است.

۵-۱) بحث و نتیجه‌گیری

در ادامه به بحث و نتیجه‌گیری پیرامون نتایج بدست آمده در این پژوهش می‌پردازیم.

۵-۱-۱) جایگاه پرسش و پرسش‌گری در قرآن:

از میان ۱۱۴ سوره قرآن کریم، تنها ۱۸ سوره فاقد آیات پرسشی هستند. ۱۲۶۰ مورد استفهام در آیات قرآن وجود دارد که ۹۹۶ مورد آن در آیات مکی و ۲۶۴ مورد در آیات مدنی است. غالب آیات پرسشی به صورت استفهام القایی (مجازی) بوده و تنها ۱۹ مورد آن استفهام ادراکی (حقیقی) است. همه پرسش‌هایی که از طرف خداوند مطرح شده از نوع القایی است و دارای اغراضی مانند آگاه ساختن مخاطب، توجه دادن وی، تشویق، توییح، تقریر، تحریک، پیشنهاد، اتمام حجت و غیره می‌باشد. پرسش‌های پرسش‌کننده‌های دیگر در قرآن با توجه به غرض آنها، هم ادراکی است و هم القایی. پرسش‌های ادراکی مانند پرسش پیامبران و ملائکه از خداوند. و پرسش‌های القایی مانند

پرسش‌های پیامبران از اقوام خود جهت هدایت آنها و فعال کردن توجه ایشان. نیز پرسش‌های القایی افراد گمراه با اغراض پلید مانند، عناد، انکار، استهزاء، ملامت، قدرت‌نمایی و غیره.

بنابراین قرآن از طریق پرسش نه‌تنها آموزه‌های خویش را به مخاطبان منتقل می‌کند بلکه از دیدگاه مخالفان خود نیز گزارش می‌دهد، دلیل آنها را رد می‌کند، اغراض پلید آنان را روشن می‌کند و از این طریق نیز اندیشه و عقل را به تلاش وامی‌دارد.

۵-۱-۲) نقش پرسش در تفکر، مبتنی بر ساختار ادراکی انسان:

همانطور که در مبانی نظری پژوهش نیز مطرح شد، ساختار ادراکی انسان از حواس آغاز می‌شود. ورودی‌های حواس (یعنی آنچه دیدیم، شنیدیم، بوییدیم، چشیدیم و لمس کردیم) که ثبت و ضبط شده با ورود به قوه خیال پردازش می‌شود. در این قوه صورتهای این محسوسات تجزیه و ترکیب شده و گسترش می‌یابد. اما تا این مرحله آنچه از شناخت برای انسان حاصل شده است تنها تصورات (ادراکات حسی و ادراکات خیالی) هستند و هنوز رابطه‌ای بین این تصورات برقرار نشده تا تصدیقی حاصل شود. بنابراین سطحی از علم برای انسان حاصل شده که به آن علم حسی و علم خیالی می‌گوییم. اما پس از آن، هنگامی که قوه وهم بین این تصاویر ذهنی ناشی از محسوسات و تخیلات، رابطه برقرار می‌کند و گزاره‌های جزئی تولید می‌کند؛ برای انسان علم گزاره‌ای حاصل می‌شود. مرتبه‌ای از شناخت که به آن علم ظنی می‌گوییم. این قوه توانایی ادراک کلیات را ندارد و تنها بین تصاویر ذهنی ارتباط جزئی برقرار می‌کند. اما قوه‌ای که از این مُدرکات، کلیات را استنباط می‌کند قوه عقل است که عهده‌دار ارتباط بین تصاویر و مفاهیم با حقایق کلی و حقیقی است و سطحی از شناخت برای انسان حاصل می‌کند که معطوف به حقیقت است. در نتیجه می‌توان به گزاره‌های خروجی حاصل از عقل به عنوان علم یقینی اعتماد کرد. این سیر تحقق علم یقینی، از حس تا عقل، فرآیندی است که به‌طور کلی در تفکر صحیح باید رخ دهد. هر گونه ضعف و خللی که در هر یک از مراحل فوق وجود داشته باشد می‌تواند منجر به عدم تحقق علم یقینی و عدم دستیابی به حقیقت باشد. یکی از کارکردهای آیات پرسشی قرآن کریم، نقش و تأثیری است که در

تقویت و جهت‌دهی قوای ادراکی انسان و شکل‌گیری تفکر صحیح دارد؛ که شامل پرورش قوای حسی، پرورش قوه خیال، پرورش قوه وهم و پرورش قوه عقل می‌باشد.

الف) پرورش قوای حسی: آیاتی که توجه انسان را به آفرینش طبیعت و پدیده‌ها و دقت در نظام آنها (آیات آفاقی و انفسی) جلب می‌نماید؛ در واقع به پرورش قوای حسی انسان تأکید دارند. نه بدین معنی که این ماهیچه چشم یا این استخوان گوش تقویت شود. بلکه یعنی آن مُدرکاتی که از این حواس پدید می‌آید مبنای توجه قرار گرفته و به‌درستی در اختیار قوای بالاتر قرار گیرد تا از آنچه می‌بینیم و می‌شنویم تنها یک صورت ذهنی باقی نماند و اینها آیه و نشانه‌ای باشند برای نشان دادن حقیقتی بالاتر.

ب) پرورش قوه خیال: برخی آیات به عبرت گرفتن از عاقبت گذشتگان اشاره دارد. انسان می‌تواند با مشاهده و مطالعه آثار به جا مانده و یا شنیدن حوادث گذشته تصاویری از آنچه حس می‌کند در ذهن بسازد. سپس با به‌کارگیری قوه خیال، آنها را پردازش کرده و به یک تصویر کامل‌تر و دقیق‌تر از احوالات گذشتگان برسد. آنگاه آنها را در اختیار قوای بالاتر خود قرار دهد تا مبنای تفکر قرار گیرد و سبب عبرت گرفتن شود. همچنین آیاتی مثال آوردیم که توجه انسان را به جزئیات امور و دیدن جوانب مختلف موضوع جلب می‌کند. این کار نیز نیازمند پرورش قوه خیال است. وقتی تصویری از یک واقعه در ذهن انسان شکل می‌گیرد؛ برای آنکه جنبه مقابل آن واقعه یا جوانب دیگرش را هم بتواند در نظر بگیرد لازم است خیال خود را به کار اندازد. چون لزوماً همه جوانب در نزد او حاضر نیست.

از این مطالب می‌توان نتیجه گرفت که توانایی قوه خیال (تجزیه، ترکیب و تصویرسازی محسوسات و نیز محسوس کردن مفاهیم انتزاعی) باید در خدمت تفکر صحیح قرار گیرد و پرورش آن جهت‌دار باشد.

ج) پرورش قوه وهم: همان‌طور که گفته شد برخی آیات، ظن و گمان افراد را که حاصل برقراری ارتباط نادرست بین تصورات است زیر سؤال برده و به اصلاح تعاریف ذهنی آنها می‌پردازد. این تعاریف و باورهای غلط ناشی از اتکای صرف به شناخته‌های

حاصل از قوه وهم می‌باشد (علم ظنی). از این دسته آیات می‌توان برداشت کرد که اولاً در سیر تفکر صحیح، توجه به کارکرد این قوه ضروری است. ثانیاً استفاده‌ی صرف از برداشت‌های قوه وهم همواره نمی‌تواند نتایج مطابق با واقع داشته باشد.

د) **پرورش قوه عقل:** از کارکردهای قوه عقل، درک حقایق کلی، تشخیص بین خیر و شر-حق و باطل، استدلال و قیاس است. آیات بسیاری به این کارکردها اشاره دارد. از جمله، آیاتی که دعوت به تعقل، شناخت حقایق کلی، درخواست دلیل و بینة، مقایسه بین امور متقابل، تشخیص خیر و شر و حق و باطل را در بر دارند.

۵-۲) ویژگی‌های آموزشی برخاسته از نتایج تحلیل

برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، براساس فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به عنوان اولین و مهم‌ترین سند از مجموعه اسناد تحولی زیر نظام‌های آموزش و پرورش با رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی، به منظور تربیت انسان‌هایی متفکر و عاقل، با ایمان و باور، اهل علم، عمل، و اخلاق در چهار عرصه ارتباط با خود، خدا، خلق و خلقت با محوریت ارتباط با خدا طراحی شده است. تا افراد با کسب این شایستگی‌ها بتوانند به مراتبی از حیات طیبه دست یابند (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱).

بنابراین طراحی برنامه‌ای برای پرورش تفکر دانش‌آموزان و ارائه روش‌های متناسب با آن در سطح کلان، از اهداف نظام آموزش و پرورش و در سطح خرد از اهداف معلمان و مسئولین آموزشی و پرورشی مدارس بوده که ادعای این پژوهش نمی‌باشد. اما آنچه در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت پرسش‌گری و نقش آن بر ساختار تفکر بود؛ که با بررسی آیات قرآن کریم، به آموزه‌هایی در این رابطه دست یافتیم. و از مجموع مطالب مبانی نظری و نتایج برخاسته از تحلیل، نکاتی دریافت شد که به ذکر آنها در قالب موارد زیر اشاره می‌کنیم:

- یکی از شکل‌های پرورش تفکر، تفکر مبتنی بر پرسش می‌باشد.
- تفکر در خلاء صورت نمی‌گیرد و به هر شکل و هر نوعی که باشد به بستر و موقعیت نیاز دارد. موقعیت عدم تعادل، انگیزه کنجکاوی و مواجهه با یک نیاز

از عواملی است که در ایجاد شرایط تفکر نقش اساسی دارد. پرسش، سبب ایجاد همین موقعیت عدم تعادل می‌شود.

- پرسش از آنجا که توجه مخاطب را بر می‌انگیزد نقش مؤثری در یادگیری ایفا می‌کند. (رابطه توجه و یادگیری در نظریه شناختی و پردازش اطلاعات)
- پرسش‌های القایی معلم باید با هدف آگاه ساختن و هدایت دانش‌آموز باشد و پرسش‌های ادراکی دانش‌آموز نیز با هدف دانستن و کسب علم، نه اهدافی که آنها را از مسیر تعلیم و تربیت دور کند.
- یکی از مسائل مهم در امر آموزش و پرورش، در نظر داشتن ظرفیت مخاطب در یادگیری با توجه به مراحل رشد اوست. بنابراین پرورش هر قوه^۱ از ساختار ادراکی متناسب با سنین رشد الزامی است.

❖ به طور مثال از منظر رشد شناختی پیاژه، در مرحله حسی-حرکتی تقویت و تحریک حواس کودک جهت بهره‌گیری در مراحل بعدی رشد شناختی.

❖ بازنمایی، ویژگی بسیار مهم در مرحله پیش عملیاتی است، که نقش قوه خیال در این رابطه بارز می‌باشد. چرا که نیازمند تصور مفهومی از شیء است که آن شیء در نزد ما حاضر نیست. و نیز جاندارانگاری کاملاً مرتبط با قوه خیال می‌باشد.

❖ در مرحله عملیات عینی، به نظر پیاژه «کودک توانایی انجام اعمال منطقی را کسب می‌کند، اما این کار را با امور محسوس و عینی می‌تواند انجام دهد نه با امور فرضی و پدیده‌های انتزاعی» (سیف، ۱۳۹۰) که در اینجا کارکرد منطقی و گزاره‌ای قوه وهم مشخص است ولی هنوز عقل به عنوان قوه درک‌کننده مفاهیم معقول فعال نشده است.

(۱) تذکر مهم: منظور ما از پرورش حسی، خیالی، وهمی و عقلی این نیست که ابزارها و مهارتهایی بیابیم که صرفاً پرورش این قوا به عنوان هدف نهایی مد نظر باشد. بلکه منظور این است که با مطالعه و تحقیق؛ شرایط، موقعیت‌ها و ابزاری را بیابیم که امکان پروراندن این قوا را در جهت برخوردارگی از سطح تفکر صحیح برای انسان فراهم کند.

❖ در مرحله عملیات صوری، مقولات انتزاعی و استدلال واقعیت های عینی و استدلال منطقی و علمی مطرح می شود که می توان با کاربرد قوه وهم و عقل مرتبط دانست.

• با توجه به ساختار ادراکی انسان، روشهایی که در آیات پرسشی جهت فعال کردن و جهت دهی به تفکر انسان به کار رفته است عبارتند از: پرورش حسی؛ جهت دهی صحیح به قوه خیال؛ در نظر گرفتن مؤلفه های همه جانبه نگری، مقایسه بین امور متقابل، استناد به دلیل و معیار، توجه به جزئیات؛ در نظر گرفتن حقایق و قوانین کلی؛ استفاده از تمثیلات در پرورش قدرت تصور افراد برای فهم بهتر معانی معقول؛ پرورش مهارتهای تشخیصی و مقایسه ای (خیر و شر، خوب و خوب تر - بد و بدتر)؛ توجه دادن به عاقبت و نتایج امور؛ همچنین استفاده از پرسش های تحریکی، تشویقی، تذکری، تدبیری، پیشنهادی، تعجبی و استفاده از قالب تکرار هدفمند در پرسش.

۵-۳) نتیجه گیری نهایی پژوهش

قرآن کریم از طریق پرسش گری اولاً با کانون توجه انسان سر و کار دارد و ثانیاً در پی جهت دهی به سیر تفکر اوست. بدین معنی که ابتدا با پرسش های القایی، مرکز توجه در انسان را مورد هدف قرار می دهد (لحن پرسش گونه توجه برانگیز است) و تفکر او را فعال می کند؛ سپس با محتوای پرسش های خود، به طریقی تفکر او را جهت نیل به حق و حقیقت سوق می دهد. توجه کردن به آیات و نشانه ها (پرورش حسی)، عبرت گرفتن از عاقبت گذشتگان (پرورش خیال)، توجه کردن به جوانب و جزئیات یک موضوع (جزئی نگری و همه جانبه نگری)، اصلاح باور ذهنی افراد، دعوت به تعقل، شناخت حقایق و قوانین کلی (کلی نگری)، ارجاع باور به سند و دلیل، مقایسه میان امور متقابل، تشخیص خیر و شر و سرانجام ذکر و یادآوری حقایق راههایی بودند برای اینکه تفکر فرد بوسیله بهره گیری صحیح از قوای ادراکی اش تقویت شود و مسیر صحیح را طی کند و به نتایج یقینی برسد. بنابراین می بینیم که خداوند به زیبایی از ظرفیت پرسش و پرسش گری برای هدایت و راهنمایی انسانها بهره می گیرد؛ و این موضوعی است که می تواند با

مطالعات بیشتر و دقیق‌تر مبنای فعالیت‌های آموزشی و پرورشی ما باشد. بر این اساس نکات و راه‌کارهای آموزشی زیر استخراج شد: ایجاد بستر و موقعیت پرسش‌گری در یادگیری، بالا بردن توان معلم و مخاطب در استفاده بهینه از پرسش، طراحی ساختار تعلیمی پرسش‌های ادراکی و القایی، در نظر داشتن ظرفیت مخاطب در پرسش، استفاده از تمثیل در پرورش قدرت تصور افراد، پرورش حسی و جهت دهی صحیح به قوه خیال. در نظر گرفتن مؤلفه‌های همه‌جانبه‌نگری، مقایسه بین امور متقابل، استناد به دلیل و معیار، توجه به جزئیات و در نظر گرفتن حقایق و قوانین کلی در آموزش تفکر به دانش‌آموزان.

۵-۵) محدودیت‌های پژوهش

الف) یکی از محدودیت‌های این پژوهش بررسی نکردن آیات شامل سایر ادات پرسشی و بسنده کردن به آیات شامل هل و همزه می‌باشد.

ب) در همین بررسی محدود روی آیات شامل هل و همزه، امکان یافتن مؤلفه‌های دیگر و دقیق‌تر نیز وجود دارد. اما به توجه به توان این پژوهش به این مؤلفه‌ها بسنده کردیم.

ج) پرسش‌گری در قرآن را از جوانب گوناگونی می‌توان بررسی کرد. اما در این پژوهش بیشتر به نقشی که در تفکر انسان ایجاد می‌کند توجه کردیم.

د) در مبنای نظری این پژوهش به آراء سه نفر از اندیشمندان مسلمان بسنده کردیم. در حالیکه بررسی آراء دیگر افراد می‌توانست بر غنای کار بیفزاید.

۵-۶) پیشنهادهای پژوهش

الف) با توجه به اهداف نظام تعلیم و تربیت برای شکوفایی تفکر انسان‌ها در جهت حیات طیبه، آگاهی و آموزش معلمان و مسئولین آموزشی و پرورشی با ساختار ادراک و تفکر انسان مبتنی بر آموزه‌های قرآن و اسلام می‌تواند هرچه بهتر و دقیق‌تر آنان را در رسیدن به اهدافشان یاری نماید.

ب) با توجه به اینکه یکی از شیوه‌های پرورش تفکر، تفکر مبتنی بر پرسش می‌باشد؛ می‌توان مدلی از تفکر، در قالب " تفکر پرسشی " متناسب با ساختار ادراکی انسان طی پژوهش‌های بیشتر و دقیق‌تر طراحی کرد؛ و در این راستا توان معلم و مخاطب را در استفاده بهینه از پرسش بالا برد.

ج) در نظام آموزشی و پرورشی، لازم است هم پرسش‌های القایی و هم ادراکی در کانون توجه قرار گیرند. و برای هر دو، ساختار تعلیمی متناسب طراحی شود.

د) طراحی واحدهای متناسب با پرورش حسی (خوب دیدن، خوب شنیدن و غیره)، در سنین پیش‌دبستانی.

ه) برگزاری برنامه‌های اردویی و گردش در طبیعت با ساز و کارهای توجه به نشانه‌ها و آیات؛ در مهدهای کودک، پیش‌دبستانی‌ها و مدارس جهت پرورش حسی و خیالی.

و) به کار بردن مؤلفه‌های همه‌جانبه نگری، مقایسه بین امور متقابل، استناد به دلیل و معیار، توجه به جزئیات؛ در نظر گرفتن حقایق و قوانین کلی؛ استفاده از تمثیلات در پرورش قدرت تصور افراد برای فهم بهتر معانی معقول؛ پرورش مهارت‌های تشخیصی و مقایسه ای (خیر و شر، خوب و خوب‌تر - بد و بدتر)؛ توجه دادن به عاقبت و نتایج امور؛ در طراحی فعالیت‌های کتب آموزش تفکر.

ز) پژوهش‌گر با آیات به صورت موردی و جدای از سوره‌ای که در آن قرار دارد برخورد کرده بود و در حین بررسی‌ها به این نتیجه رسید که ضمن آنکه هر یک از این آیات به تنهایی ویژگی بارزی در فعال‌سازی تفکر و جهت دهی به آن دارد، در کنار مجموعه آیات قبل و بعد خود و بلکه در نظام خود سوره و غرض آن نیز، هدف خاصی را دنبال می‌کند. بنابراین بررسی این آیات در قالب سوره و با توجه به غرض آن سوره، مطلبی است که می‌تواند موضوع پژوهش‌های بعدی باشد.

ح) با توجه به اینکه در کنار منبع غنی پژوهشی مانند قرآن، منبع غنی دیگری مانند روایات وجود دارد. مراجعه به روایات به عنوان بخش تکمیل کننده هر پژوهش قرآنی

دربردارنده نتایج بهتری خواهد بود. «الحمد لله رب العالمین»

فهرست منابع:

منابع فارسی:

۱. آل میری، کاظم، (۱۳۸۳). جایگاه تفکر انتقادی در آموزه‌های دین (قرآن، روایات، متون)، تهران: پایان نامه: کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات.
۲. ابیض شلمانی، حسین، (۱۳۸۰). «پرسش و پرسش‌گری در قرآن کریم»، تهران: پایان نامه: رشته علوم قرآن و حدیث دانشگاه تربیت مدرس.
۳. اخوت، احمدرضا، (۱۳۸۹). تبیین عناصر ساختار وجودی انسان، تهران: نشر کتاب فردا، چ سوم.
۴. اخوت، احمدرضا، (۱۳۸۹). روش‌های تفکر در قرآن، تهران: نشر کتاب فردا.
۵. اخوت، احمدرضا و هانی چیت‌چیان، (۱۳۹۰). مبانی و مهارت‌های تفکر پرسشی براساس آیات و روایات، تهران: نشر کتاب فردا.
۶. ادیب، مریم، (۱۳۸۸). «بررسی و طبقه‌بندی روش‌های تفکر در قرآن کریم»، پایان نامه: کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات.
۷. پورمحمدی، ابوذر، (۱۳۸۲). «بررسی مفهوم تفکر در قرآن مجید»، پایان نامه: کارشناسی ارشد الهیات، دانشگاه امام صادق.
۸. جعفری، محمد تقی، (۱۳۷۸)، سؤال، گردآورنده: محمدرضا جوادی، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۹. جوادی آملی، عبدالله، (۱۳۸۹). تفسیر انسان به انسان، محقق: محمد حسین الهی زاده، قم: نشر اسراء.
۱۰. جوادی آملی، عبدالله، (۱۳۹۰). معرفت‌شناسی در قرآن، محقق: حمید پارسانیا، قم: نشر اسراء.
۱۱. حسن زاده، رمضان، (۱۳۹۰). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران: ساوالان، چ دهم.

۱۲. دویونو، ادوارد، (۱۳۸۴). به فرزندان خود روش فکر کردن بیاموزید، عبدالمهدی ریاضی، تهران: نشر پیک بهار، سوم.
۱۳. دلاور، علی، (۱۳۸۸). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی، تهران: نشر ویرایش، چ ۲۸.
۱۴. دهخدا، علی‌اکبر، (۱۳۳۸). لغت‌نامه دهخدا، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۱۵. رحیمی، علیرضا، (۱۳۸۹). تعلیم و تربیت بصیرت‌گرا (ارائه نظریه ای تربیتی مبتنی بر مفهوم بصیرت)، تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق.
۱۶. رضایی، آزاده، (۱۳۸۶). «معرفی ادوارد دویونو»، در: تفکر کاربردی، سال اول، ش ۵، صص ۳ و ۲.
۱۷. زیگلر، رابرت و مارتا واگنر آلیابی، (۱۳۸۷). تفکر کودکان: روانشناسی رشد شناختی، مترجم: سید کمال خرازی، تهران: نشر جهاد دانشگاهی.
۱۸. سلیمانی ابهری، هادی (۱۳۸۷). «آموزش تفکر فلسفی در نظام تعلیم و تربیت اسلامی»، در: فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه قم، سال دهم، ش اول، قم.
۱۹. شرفی، محمدرضا، (۱۳۸۱). تفکر برتر، تهران: نشر سروش، چ دوم.
۲۰. شعبانی، حسن، و محمود مهرمحمدی، (۱۳۷۹). «پرورش تفکر انتقادی با استفاده از شیوه آموزش مسئله محور»، در: فصلنامه مدرس، دوره ۴، ش ۱.
۲۱. شعبانی، حسن، (۱۳۸۲). روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر)، تهران: سمت.
۲۲. شعبانی، حسن، (۱۳۸۵). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روشها و فنون تدریس)، تهران: سمت، جلد اول.
۲۳. صفائی بوشهری، (۱۳۷۹). ترجمه و شرح مغنی‌الادیب، قم: انتشارات قدس، چ سوم، ج اول.
۲۴. طباطبایی، محمد حسین، (۱۳۷۴). ترجمه تفسیر المیزان، مترجم: سید باقر موسوی همدانی، قم: جامعه‌ی مدرسین حوزه علمیه قم.
۲۵. طباطبایی، محمد حسین، (۱۳۸۴). مباحث علمی در تفسیر المیزان، قم: دفتر انتشارات اسلامی.

۲۶. طباطبایی، محمد حسین، (۱۳۸۷). اصول فلسفه و روش رئالیسم، به کوشش سیدهادی خسروشاهی، قم: نشر بوستان کتاب
۲۷. طباطبایی، محمد حسین، (۱۳۹۰) درسنامه المیزان، تهران: نشر غنچه.
۲۸. غربی، حسن و دیگران، (۱۳۹۲). «تاثیر آموزش تفکر بر پرسش‌گری»، در: فصلنامه تفکر و کودک، ش اول، صص ۷۹-۹۲.
۲۹. فیاض، ایراندخت، (۱۳۸۸). «پرسشگری راهبرد هویت‌پایدار دینی در قرآن کریم»، در: فصلنامه تعلیم و تربیت، ش ۹۸، صص ۳۷-۶۶.
۳۰. فیشر، رابرت، (۱۳۸۵). الف: آموزش و تفکر، مترجم: فروغ کیان زاده، اهواز: نشر رسش. چ اول.
۳۱. فیشر، رابرت، (۱۳۸۵). ب: آموزش تفکر به کودکان، مترجم: مسعود صفایی مقدم - افسانه نجاریان، اهواز: نشر رسش.
۳۲. قرشی، سید علی اکبر، (۱۳۷۱)، قاموس قرآن، تهران: نشر دار الکتب الإسلامیة، چ ششم.
۳۳. کاپلستون، فردریک، (۱۳۷۵). تاریخ فلسفه، مترجم: سید جلال الدین مجتبوی، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، ج ۱.
۳۴. کجاف، محمدباقر، (۱۳۸۹). علم النفس از دیدگاه دانشمندان اسلامی (روانشناسی اسلامی)، تهران: نشر روان.
۳۵. کم، فیلیپ، (۱۳۸۵). داستان‌های فکری ۱، مترجم: فرزانه شهرتاش، تهران: نشر شهرتاش.
۳۶. کیانی، ژاله؛ فاطمه فروزش یکتا؛ لیلا عزیزی، (۱۳۹۱). «جهت‌گیری دینی و جهت‌گیری پرسش‌گری دانشجویان دانشگاه صنعتی امیرکبیر»، در: فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ش ۶۵، صص ۱-۲۱.
۳۷. گنجی، کامران، حسن دیناروند، حمید ابوطالبی، (۱۳۹۱)، «اثربخشی آموزش مهارت‌های پرسشگری و توضیح به معلمان بر خلاقیت دانش‌آموزان دوره متوسطه»، در: فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره دوم ش ۳.

۳۸. گنجی، کامران، ابولقاسم یعقوبی، رضا لطفعلی، (۱۳۹۲). «اثر بخشی آموزش مهارتهای پرسش‌گری به معلمان بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان متوسطه»، در: فصلنامه روانشناسی تربیتی سال ۹ ش ۲۷.
۳۹. گوتهک، جرال ال، (۱۳۸۳). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، مترجم: محمد جعفر پاک سرشت، تهران: سمت.
۴۰. مارزینو رابرت جی و دیگران، (۱۳۸۳). زمینه‌های تفکر در فرایند یاددهی-یادگیری، مترجم: جواد سلیمان پور، تنکابن: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی.
۴۱. مطهری، مرتضی، (۱۳۷۴). مسئله شناخت، تهران: انتشارات صدرا.
۴۲. مطهری، مرتضی، (۱۳۸۹). مجموعه آثار، تهران: انتشارات صدرا، جلد پنجم.
۴۳. معین، محمد، (۱۳۸۰). فرهنگ فارسی معین، تهران: نشر سرایش.
۴۴. مکارم شیرازی، ناصر، (۱۷۴). تفسیر نمونه، تهران: دار الکتب الإسلامی.
۴۵. ملکی، حسن، (۱۳۸۲). دین و برنامه درسی، تهران: انجمن اولیا و مربیان.
۴۶. منادی، مرتضی، (۱۳۸۵). الف: «روش کیفی در علوم اجتماعی و رفتاری»: در: فصلنامه حوزه و دانشگاه، شماره ۴۷، دانشگاه الزهرا (س): تهران.
۴۷. منادی، مرتضی، (۱۳۸۵). ب: «روش تحلیل محتوای متن گفتاری و نوشتاری در علوم اجتماعی و رفتاری»: در: فصلنامه حوزه و دانشگاه، شماره ۴۸، دانشگاه الزهرا (س): تهران.
۴۸. مهیار، رضا، (۱۳۷۰)، فرهنگ ابجدی، تهران: نشر اسلامی.
۴۹. موسوی مقدم، سید رحمت‌الله و امیرعباس علیزمانی، (۱۳۹۰). «ساحت‌های وجودی انسان از دیدگاه علامه طباطبایی»، در: فصلنامه علمی-پژوهشی اندیشه نوین دینی، سال ۷ شماره ۲۷، صص ۷۶-۵۳.
۵۰. مهرمحمدی، محمود، (۱۳۸۴). جامعه دانایی محور و نظریه تعلیم و تربیت سؤال محور، تهران: سمت.
۵۱. نجاتی، محمد عثمان، (۱۳۸۵). علم النفس روانشناسی از دیدگاه دانشمندان مسلمان، مترجم: سعید بهشتی، تهران: نشر رشد.
۵۲. وزارت آموزش و پرورش، (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی، تهران.

منابع عربی:

۱. قرآن کریم، ترجمه ناصر مکارم شیرازی.
۲. راغب اصفهانی، حسین بن محمد، (۱۴۱۲ه.ق). المفردات فی غریب القرآن، دمشق - بیروت: دارالعلم الدار الشامی.
۳. مصطفوی، حسن، (۱۳۶۰)، التحقیق فی کلمات قرآن کریم، تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
۴. هاشمی، احمد، (۱۳۸۶). جواهرالبلاغه، تحقیق جمعی از اساتید حوزه، قم: مرکز مدیریت حوزه علمیه قم.