



دانشگاه پیام نور

آموزش تفکر به کودکان و نوجوانان

دکتر محمود اکرامی نوش آفرین صفری
مهدی حسنوندعموزاده سکینه اشرفی فشی

«امروزه کتاب‌خوانی و علم‌آموزی، نه تنها یک وظیفه‌ی ملی، که یک واجب دینی است.»^۱

در عصر حاضر یکی از شاخصه‌های ارزیابی رشد، توسعه و پیشرفت فرهنگی هر کشوری میزان تولید کتاب، مطالعه و کتاب‌خوانی مردم آن مرز و بوم است. ایران اسلامی نیز از دیرباز تاکنون با داشتن تمدنی چندهزارساله و مراکز متعدد علمی، فرهنگی، کتابخانه‌های معتبر، علما و دانشمندان بزرگ با آثار ارزشمند تاریخی، سرآمد دولت‌ها و ملت‌های دیگر بوده و در عرصه‌ی فرهنگ و تمدن جهانی به‌سان خورشیدی تابناک همچنان می‌درخشد و با فرزندان نیک‌نهاد خویش هنرنمایی می‌کند. چه کسی است که در دنیا با دانشمندان فرزانه و نام‌آور ایرانی همچون ابوعلی سینا، ابوریحان بیرونی، فارابی، خوارزمی و ... همچنین شاعران برجسته‌ای نظیر فردوسی، سعدی، مولوی، حافظ و ... آشنا نباشد و در مقابل عظمت آنها سر تعظیم فرود نیاورد. تمامی این افتخارات ارزشمند، برگرفته از میزان عشق و علاقه فراوان ملت ما به فراگیری علم و دانش از طریق خواندن و مطالعه منابع و کتاب‌های گوناگون است. به شکرانه‌ی الهی، تاریخ و گذشته ما، همیشه درخشان و پربار است. ولی اکنون در این زمینه در چه جایگاهی قرار داریم؟ آمار و ارقام ارائه‌شده از سوی مجامع و سازمان‌های فرهنگی در مورد سرانه‌ی مطالعه‌ی هر ایرانی، برایمان چندان امیدوارکننده نمی‌باشد.

کتاب، دروازه‌ای به سوی گستره‌ی دانش و معرفت است و کتاب خوب، یکی از بهترین ابزارهای کمال بشری است. همه‌ی دستاوردهای بشر در سراسر عمر جهان، تا آنجا که قابل کتابت بوده است، در میان دست‌نوشته‌هایی است که انسان‌ها پدید آورده و می‌آورند. در این مجموعه‌ی بی‌نظیر، تعالیم الهی، درس‌های پیامبران به بشر، و همچنین علوم مختلفی است که سعادت بشر بدون آگاهی از آنها امکان‌پذیر نیست. کسی که با دنیای زیبا و زندگی‌بخش کتاب ارتباط ندارد بی‌شک از مهم‌ترین دستاورد انسانی و نیز از بیشترین معارف الهی و بشری محروم است. با این دیدگاه، به‌روشنی می‌توان ارزش و مفهوم رمزی عمیق در این حقیقت تاریخی را دریافت که اولین خطاب خداوند متعال به پیامبر گرامی اسلام (ص) این است که «بخوان!» و در اولین

۱. پیام مقام معظم رهبری به مناسبت آغاز هفته کتاب ۷۲/۱۰/۴

سوره‌ای که بر آن فرستاده‌ی عظیم‌الشان خداوند، فرود آمده، نام «قلم» به تجلیل یاد شده‌است: «اقْرَأْ وَ رَبُّكَ الْأَكْرَمُ. الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ» در اهمیت عنصر کتاب برای تکامل جامعه‌ی انسانی، همین بس که تمامی ادیان آسمانی و رجال بزرگ تاریخ بشری، از طریق کتاب جاودانه مانده‌اند.

دانشگاه پیام‌نور با گستره‌ی جغرافیایی ایران‌شمول خود با هدف آموزش برای همه، همه‌جا و همه‌وقت، به‌عنوان دانشگاهی کتاب‌محور در نظام آموزش عالی کشورمان، افتخار دارد جایگاه اندیشه‌سازی و خردورزی بخش عظیمی از جوانان جویای علم این مرز و بوم باشد. تلاش فراوانی در ایام طولانی فعالیت این دانشگاه انجام پذیرفته تا با بهره‌گیری از تجربه‌های گرانقدر استادان و صاحب‌نظران برجسته کشورمان، کتاب‌ها و منابع آموزشی درسی شاخص و خودآموز تولید شود. در آینده هم، این مهم با هدف ارتقای سطح علمی، روزآمدی و توجه بیشتر به نیازهای مخاطبان دانشگاه پیام‌نور با جدیت ادامه خواهد داشت. به‌طور قطع استفاده از نظرات استادان، صاحب‌نظران و دانشجویان محترم، ما را در انجام این وظیفه‌ی مهم و خطیر یاری‌رسان خواهد بود. پیشاپیش از تمامی عزیزانی که با نقد، تصحیح و پیشنهادهای خود ما را در انجام این وظیفه‌ی خطیر یاری می‌رسانند، سپاسگزاری می‌نماییم. لازم است از تمامی اندیشمندانی که تاکنون دانشگاه پیام‌نور را منزلگاه اندیشه‌سازی خود دانسته و ما را در تولید کتاب و محتوای آموزشی درسی یاری نموده‌اند، صمیمانه قدردانی گردد. موفقیت و بهروزی تمامی دانشجویان و دانش‌پژوهان عزیز آرزوی همیشگی ما است.

دانشگاه پیام‌نور

فهرست مطالب

نه	پیشگفتار
۱	فصل اول: مفهوم تفکر، ضرورت و انواع آن
۱	هدف کلی
۱	هدف‌های یادگیری
۲	مقدمه
۲	پیشینه تفکر
۴	ماهیت تفکر
۱۱	تفکر از منظر تعلیم اسلامی (قرآن)
۱۵	تفکر در روایات معصومین (علیهم‌السلام)
۱۶	اصول تفکر و تعقل صحیح از دیدگاه قرآن
۱۷	موانع تفکر از دیدگاه قرآن
۱۹	مؤلفه‌های تفکر فلسفی در دیدگاه لیپمن
۲۵	تبیین تفکر براساس نظریه انسان به‌عنوان عامل
۲۷	مطالعات رشد ذهنی کودک در روانشناسی
۳۳	خلاصه فصل اول
۳۴	خودآزمایی تشریحی فصل اول
۳۵	فصل دوم: نظریه‌های رشد و تحول زبان
۳۵	هدف کلی
۳۵	هدف‌های یادگیری
۳۵	مقدمه
۳۶	ماهیت زبان

۳۷	دیدگاه زبان‌شناسی درباره تفکر و زبان
۳۹	رویکرد زبان‌شناسی شناختی (شاخه عصب‌شناسی) در مقابل رویکرد زبان‌شناسی حوزه‌ای
۴۱	نگاه روان‌شناختی به رابطه تفکر و زبان
۴۴	ارتباط زبان و فکر از طریق معنی‌شناسی
۴۶	مراحل رشد زبانی کودک
۵۸	زبان، عملکردی که یاد گرفته می‌شود.
۵۹	نظریه‌های یادگیری و رشد زبانی کودک
۶۰	نظریه شرطی‌سازی عامل
۶۲	نظریه یادگیری فطری زبان
۶۷	نظریه یادگیری پردازشی (تعاملی) زبان
۶۸	خلاصه فصل دوم
۶۹	خودآزمایی تشریحی فصل دوم
۷۱	فصل سوم: مهارت‌های تفکر
۷۱	هدف کلی
۷۱	هدف‌های یادگیری
۷۱	مقدمه
۷۲	مهارت‌های تفکر
۷۳	مهارت‌های تفکر خرد (مهارت‌های پایه‌ای)
۷۵	مهارت‌های تفکر سطح بالا
۷۶	تفکر انتقادی
۷۸	مهارت‌های تفکر انتقادی
۸۳	عوامل بستر ساز تفکر انتقادی
۸۵	روش آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی
۸۶	خلاصه فصل سوم
۸۷	خودآزمایی تشریحی فصل سوم
۸۹	فصل چهارم: آشنایی با فلسفه و مهارت‌های فلسفه برای کودکان
۸۹	هدف کلی
۸۹	هدف‌های یادگیری
۸۹	مقدمه
۹۰	فلسفه برای کودکان
۹۳	هدف‌های برنامه فلسفه برای کودکان
۹۷	ابعاد رشد در فلسفه برای کودکان
۹۷	رشد فردی
۹۸	رشد اجتماعی
۹۹	رشد عاطفی و اخلاقی

۱۰۰	رشد شناختی
۱۰۱	انواع تفکر در فلسفه برای کودکان
۱۰۲	دستاوردهای تفکر در فلسفه برای کودکان
۱۰۴	فرایند یادگیری در فلسفه برای کودکان
۱۰۷	رویکردهای حاکم بر برنامه درسی فلسفه برای کودکان
۱۰۷	رویکرد روایتی یا داستان
۱۰۸	رویکرد بحث و گفتگو
۱۰۸	رویکرد بازی
۱۱۰	رویکرد فعالیت
۱۱۱	بررسی برنامه درسی فلسفه برای کودکان در راستای توجه به ابعاد مختلف ذهنیت فلسفی
۱۱۲	خلاصه فصل چهارم
۱۱۳	خودآزمایی تشریحی فصل چهارم
۱۱۵	فصل پنجم: فلسفه برای کودکان با تأکید بر به کارگیری داستان
۱۱۵	هدف کلی
۱۱۵	هدف‌های یادگیری
۱۱۵	مقدمه
۱۱۶	محتوای آموزشی، داستان
۱۲۲	ارزش‌ها و فواید تربیتی داستان
۱۲۴	مراحل تحقق نگاه کل‌گرایانه به فلسفه برای کودکان
۱۲۶	داستان‌های متون ادب فارسی
۱۲۹	نمونه داستان‌های هستی‌شناسانه در متون ادب فارسی
۱۳۰	مورچگان بر کاغذ
۱۳۰	تأمل در داستان
۱۳۱	مناسبت داستان
۱۳۳	نمونه داستان‌های معرفت‌شناسانه در متون ادب فارسی
۱۳۴	سه ماهی که در آبگیری بودند
۱۳۴	تأمل در داستان
۱۳۵	مناسبت داستان
۱۳۶	نمونه داستان‌های ارزش‌شناسانه در متون ادب فارسی
۱۳۷	نمونه داستان‌های اخلاقی در متون ادب فارسی
۱۳۷	شیخ گرگانی و گربه
۱۳۸	تأمل در داستان
۱۳۹	مناسبت داستان
۱۳۹	نمونه داستان‌های زیبایی‌شناسی در متون ادب فارسی
۱۴۰	طاووس و زاغ
۱۴۰	تأمل در داستان

۱۴۱	مناسبت داستان
۱۴۳	ماجرای ساین
۱۴۴	راهنمای آموزشی فصل اول
۱۵۴	خلاصه فصل پنجم
۱۵۵	خودآزمایی تشریحی فصل پنجم
۱۵۷	فصل ششم: طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی فلسفه برای کودکان
۱۵۷	هدف کلی
۱۵۷	هدف‌های یادگیری
۱۵۷	مقدمه
۱۵۸	امکان‌سنجی اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان در برنامه درسی
۱۵۸	طراحی آموزشی
۱۵۹	انتخاب الگوی طراحی آموزشی
۱۶۰	الگوی آموزش در فلسفه برای کودکان
۱۶۰	مراحل طراحی آموزشی فلسفه برای کودکان
۱۶۶	اجرای آموزش
۱۷۰	طرح بحث و پرسش فلسفی
۱۷۳	ارزشیابی
۱۷۶	ارزش‌یابی فلسفه برای کودکان
۱۸۶	نظام ارزشیابی در برنامه درسی برای آموزش فلسفه به کودکان
۱۹۳	خلاصه فصل ششم
۱۹۴	خودآزمایی تشریحی فصل ششم
۱۹۵	منابع

پیشگفتار

علاقه به توسعه توانایی‌های فکری پدیده‌ای نیست که در عصر حاضر مورد توجه قرار گرفته باشد؛ چنین علاقه‌ای در تاریخ تعلیم و تربیت ریشه دارد. مدارس کشور، عمدتاً به دلیل پیشرفت‌های علوم و فنون و با توجه به بعضی از رویکردهای روان‌شناختی، توجه خود را بیشتر به انتقال اطلاعات و واقعیت‌های علمی معطوف کرده و از تربیت انسان‌های متفکر و خلاق فاصله گرفته‌اند.

کتاب حاضر برای دانشجویان کارشناسی رشته علوم تربیتی در گرایش‌های مختلف تألیف شده است. در این کتاب سعی شده است به بحث آموزش تفکر به کودکان و نوجوانان به‌طور جامع پرداخته شود. در فصل اول مفهوم تفکر، ضرورت و انواع آن مورد بحث و تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. فصل دوم به بررسی و تحلیل نظریه‌های رشد و تحول زبان اختصاص یافته، فصل سوم پس از بررسی مهارت‌های تفکر به رابطه زبان و تفکر و دیدگاه زبان‌شناسی در مورد رابطه زبان و تفکر پرداخته، در فصل چهارم به بررسی مهارت‌های فلسفه برای کودکان، در فصل پنجم روش‌های آموزش تفکر به کودکان و نوجوانان مورد بحث و تجزیه و تحلیل قرار گرفته، و در فصل ششم فلسفه برای کودکان و نوجوانان در قالب ادبیات داستانی بیان شده است.

به نظر می‌رسد چهارچوب و راهبردهای ارائه‌شده در این کتاب سرمشق مفیدی برای تدریس آموزش تفکر به کودکان و نوجوانان باشد، تحقق این امر از سویی مرهون داوری عالمانه داور محترم این نوشتار بوده، و از سوی دیگر ویراستاری علمی باقلم نقادانه استاد فرهیخته جناب آقای دکتر یحیی قانیدی این اثر را آراسته و پیراسته گردانید.

افزون بر آن مؤلفان خود را وام دار توجه واستقبال مدیر کل محترم تدوین، معاون، کارشناسان، و کارکنان فداکار صفحه‌آرایی و مرکز چاپ و انتشارات کتب درسی دانشگاه پیام‌نور دانسته، توفیق همگان را از درگاه احدیت مسئلت می‌نمایند.

امید است مطالعه و به‌کارگیری این مجموعه موجب رضایت استادان و دانشجویان شود. بدون تردید کتاب حاضر خالی از اشکال نخواهد بود. مؤلفان اثر، مدیون و سپاسگزار کلیه استادان، صاحب‌نظران و اندیشمندانی خواهند بود که آن‌ها را در این رهگذر با نقد و بررسی خود یاری‌رسانده، و در غنی‌سازی این گام جدید سهیم باشند.

محمود اکرامی

نوش‌آفرین صفری

مهدی حسن‌وند عموزاده

سکینه اشرفی فشی

فصل اول

مفهوم تفکر، ضرورت و انواع آن

هدف کلی

آشنایی با مفهوم تفکر، ضرورت و انواع آن

هدف‌های یادگیری

انتظار می‌رود پس از مطالعه این فصل دانشجویان بتوانند:

۱. مفهوم تفکر را بیان کنند.
۲. به تفکر فلسفی علاقه‌مند شوند.
۳. سیر تاریخی اندیشه‌های فلسفی را تحلیل نمایند.
۴. تفکر فلسفی را ترویج کنند.
۵. مؤلفه‌های تفکر فلسفی از دیدگاه لیپمن را تفسیر کنند.
۶. تفکر خلاق و انتقادی را باهم مقایسه کنند.
۷. رشد ذهنی کودک از دیدگاه پیاژه^۱ و ویگوتسکی^۲ را باهم مقایسه کنند.
۸. نظریه رشد ذهنی جروم برونر^۳ را تحلیل نمایند.

1. Jean Piaget

2. Vygotsky

3. Jerome Bruner

مقدمه

امروزه در تعیین اهداف تربیتی و فرایند آموزش رویکردهای جدیدی مطرح شده است. یکی از بارزترین رویکردها توجه به تفکر است صاحب نظران معتقدند که نخستین هدف تعلیم و تربیت بایستی پرورش انسانهای صاحب اندیشه و دارای ذهن کاوشگر باشد. رشد و پرورش مهارت‌های فکری دانشجویان همواره در آموزش مسئله مهمی بوده است بر همین اساس در این فصل به بررسی تفکر، تفکر از منظر تعلیم اسلامی، مؤلفه‌های تفکر فلسفی، و مطالعه رشد ذهنی کودک و ... مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد.

پیشینه تفکر

«اصولاً، تفکر و اندیشه سرآغاز هرگونه تولید و ساخت‌وسازی در عالم انسانی است. شاید به‌همین دلیل است که در سیر تاریخ اندیشه‌های فلسفی چه در مغرب زمین و چه مشرق به این قابلیت انسانی و محصول مستقیم آن یعنی دانایی، این همه توجه نشان داده شده است. دانایی برای سقراط به قدری اهمیت دارد که وی خود را فیلسوف، یعنی دوستدار دانایی می‌داند (نقیب زاده ۱۳۷۸: ۹). به همین سیاق، افلاطون نیز والاترین فضیلت و هنر اخلاقی را رسیدن به دانایی می‌داند و به‌همین دلیل، مقام برتر تربیت همانا رو کردن به فهم و شناسایی است (نقیب زاده، ۱۳۷۷: ۴۳). برای دکارت^۱، پدر فلسفه نو نیز عقلانیت مهم‌ترین ویژگی و چراغ راه انسان در زندگی محسوب می‌شود در اصل، هویت اصیل انسان، همانا جوهر اندیشنده وی است (نقیب‌زاده، ۱۳۷۸؛ ۱۸۶ - ۱۸۷). کانت^۲ فیلسوف شهیر قرن هجدهم یعنی کسی که بیش از اندیشمندان پیشین خود به تجزیه و تحلیل عقلانیت انسان و جایگاه آن پرداخته است، تا جایی پیش می‌رود که در آرای تربیتی خود چنین اظهار می‌دارد که تعلیم و تربیت به‌جای آموزش اندیشه‌ها می‌بایست بر آموزش اندیشیدن به‌عنوان یک هدف تربیتی تمرکز یابد. وی بر این باور است، در مدارس که تفکر و اندیشیدن، مورد توجه قرار نمی‌گیرد، حداکثر محصول آن‌ها دانشمندانی قلابی هستند که دارای معلومات زیاد ولی فهم و ادراک کم هستند» (کانت، به نقل از شمشیری، ۱۳۸۶: ۴۲).

1. Descartes

2. Kant

«همان‌طور که اشاره شد، توجه به تفکر اختصاص به مغرب زمین نداشته بلکه در اندیشه‌های شرقی نیز بسا بیش از غرب، دیده می‌شود. برای مثال در جهان اسلام می‌توان به اندیشمندانی همچون فارابی، بوعلی سینا، ابن مسکویه، امام محمد غزالی و خواجه نصیرالدین توسی نام برد. برای نمونه، فارابی مشهور به معلم ثانی فیلسوف مسلمان قرن سوم و چهارم هجری قمری است. به نظر وی هستی دارای شش مرتبه است: ۱. وجود مبدأ اول و ذات لایزال الهی، ۲. عقول، ۳. عقل فعال، ۴. نفس و روح انسان، ۵. صورت، ۶. ماده. بدین ترتیب انسان در مرتبه چهارم هستی قرار دارد و مربی اصلی وی (عقل فعال) است و علوم مختلف در ارتباط با این عقل حاصل می‌شود» (کاردان، اعرافی، پاک‌سرشت، حسینی و ایرانی، به نقل از شمشیری، ۱۳۸۶: ۴۲).

«غزالی متفکر بزرگ قرن پنجم هجری قمری نیز بر این باور است که علم از طرق گوناگونی حاصل می‌شود که یکی از این طرق، تفکر می‌باشد. او می‌گوید: نفس آنگاه که ریاضت علم را تحمل کند و رنج تحصیل را بر خود هموار سازد و سپس در معلومات خود به تفکر و اندیشه پردازد، درهای غیب به رویش گشوده می‌شود (ابراهیمی دینانی، ۱۳۷۵). همان‌طور که مشاهده شد، فیلسوفان و اندیشمندان اسلامی و ایرانی هم‌صدا با متفکرین غربی، تفکر را یکی از مهم‌ترین عوامل کسب علم و دانش می‌دانند. البته می‌بایست خاطرنشان ساخت که دیدگاه اندیشمندان مسلمان صرفاً متأثر از فلاسفه یونان باستان نیست چراکه توجه به نقش تفکر، ریشه در دین اسلام و تعالیم زرتشت یعنی دین ایرانیان باستان دارد. در بسیاری از آیات قرآن کریم به شیوه‌ها و تعبیر مختلف، به اندیشیدن اشاره شده است. برای مثال، در سوره یونس، آیه ۱۰۰ خداوند پلیدی و زشتی را نتیجه عدم تعقل و خردورزی معرفی می‌کند. در سوره انفال، آیه ۲۲ نیز قرآن کسانی را که اندیشه خود را به کار نمی‌گیرند، جزء حیوانات به‌شمار می‌آورد (قرآن کریم). و یکی از اصول سه‌گانه دین زرتشتی، اندیشه نیک است که همیشه در اوستا پیش از گفتار و کردار می‌آید و این بدان معنی است که زرتشت اساس و پایه هر گفتار و کرداری را اندیشه دانسته و معتقد است که اول اندیشه و سپس گفتار» (شهزادی، به نقل از شمشیری، ۱۳۸۶: ۴۳).

ماهیت تفکر

«بنیان آموزش بر تفکر استوار بوده و زندگانی به آن محتاج است، یادگیری بدون تفکر ناقص است و بی‌اثر، تفکر سرچشمه دانش است؛ چون چشمه جوشان، پیوسته نشاط‌آور و برکت‌زا ست و آرام و پرخروش؛ گره‌گشا و کلید موفقیت‌هاست (فرخ مهر، ۱۳۸۵). در این میان، تفکر امری چندوجهی است که از ابعاد مختلف دارای تالوهای متفاوت و تعریف‌های مختلف است به‌گونه‌ای که شناخت ماهیت آن مستلزم نگرستن بدان از زوایای متعدد است (قائدی، ۱۳۹۵). در فرهنگ فارسی معین، اندیشه‌کردن به معنای رسیدن به درک و فهم معنا شده است» (معین، ۱۴۰۸، به نقل از شمشیری، ۱۳۸۶: ۴۴) و در فرهنگ آکسفورد، برای تعریف تفکر چنین آمده است: «به کار گرفتن فعالانه ذهن برای شکل دادن به ایده‌های مرتبط» (کاوی ۱۹۸۹) باوجود این تعریف‌ها، معنا و مفهوم تفکر هنوز در پرده‌ای از ابهام قرار دارد. این ابهام به‌ویژه در قلمرو تعلیم و تربیت که می‌خواهد رسالت سنگین اندیشه پروری را بر دوش بکشد، بیشتر احساس می‌شود. برای آنکه معنا و مفهوم اندیشه ورزی روشن‌تر بشود، ابتدا باید مفاهیم مرتبط با آن مشخص گردد. هرگاه سخن از تفکر است، یکی از مفاهیم استدلال، تجزیه و تحلیل، درک و فهم، قضاوت، استنباط و استنتاج و بالاخره ساخت با آن تداعی می‌شود. به نظر می‌رسد که اندیشیدن فرایندی است که ثمره آن دستیابی به یکی از مفاهیم فوق است. بدین ترتیب می‌توان نتیجه گرفت که اندیشه پروری یعنی کارکردن در خصوص هر یک از ثمرات آن از قبیل استدلال، قضاوت و استنتاج، درواقع این ثمرات یادشده، همان‌هایی هستند که امروزه تحت عنوان ابعاد تفکر شناخته می‌شوند. بنابراین برای شناخت ماهیت و چستی تفکر، بهتر آن است که ابعاد آن تبیین گردد. امروزه ابعاد مختلفی را برای تفکر قائل می‌شوند که عبارت‌اند از تفکر منطقی، تحلیلی، شهودی، انتقادی و بالاخره خلاق. هرچند هر کدام از این ابعاد و مباحث پیرامون آن ریشه‌های محکمی در تاریخ اندیشه‌های بشری دارند، اما شکل‌دهی و نظم‌بخشی به آن‌ها امری است جدید که در دوران معاصر به‌ویژه توسط متفکران تربیتی صورت گرفته است» (شمشیری، ۱۳۸۶: ۴۴).

«هرگاه صحبت از تفکر منطقی می‌شود، ارسطو و منطق ارسطویی تداعی می‌شود. هرچند به نظر می‌آید که ارسطو نخستین کسی باشد که ابزاری منظم و سازمان‌بندی شده

تحت عنوان منطق را برای تفکر معرفی می‌نماید، اما منظور از تفکر منطقی تنها اندیشیدن براساس قواعد و چارچوب‌هایی که ارسطو معرفی کرده است نیست. در اصل تفکر منطقی، به وسیله هدف، راهنمایی و کنترل می‌شود. یعنی اندیشیدن فرایندی گام‌به‌گام است که با در نظر داشتن هدف یا غایتی معین و از پیش تعیین شده صورت می‌گیرد» (هولفیث و اسمیت^۱، ۱۳۸۰/۱۸۹۴: ۴۲).

در نتیجه، این سیر مرحله‌به‌مرحله، لزوماً مطابق قواعد و موازین معرفی شده توسط ارسطو پیش نمی‌رود مهم آن است که این فرایند برای دستیابی به هدف معینی پیش برود. بدین ترتیب، منطق تنها به منطق ارسطویی محدود نشده و سایر چارچوب‌های منطقی جدید مثل منطق یا روش حل مسئله دیویی^۲ را نیز دربرمی‌گیرد.

«عده‌ای دیگر از اندیشمندان تربیتی معاصر (برونی^۳، ۱۹۶۰: ۵۵ و آرنهایم^۴، ۱۹۸۵:) تقسیم‌بندی دیگری از وجوه تفکری را تحت عنوان تفکر تحلیلی^۵ و تفکر شهودی^۶ مطرح می‌نمایند. تفکر تحلیلی، نوعی اندیشیدن است که در آن، رسیدن از مقدمات معلوم به نتیجه مجهول با طی گام‌های آشکار و متمایز از یکدیگر صورت می‌گیرد. در حالی که در شهود به هیچ وجه نمی‌توان مراحل و گام‌های فرایند اندیشیدن را تشخیص داد. به طوری که پاسخ و یا راه حل به صورت ناگهانی و حتی بدون در نظر گرفتن مقدمات لازم به ذهن اندیشنده خطور می‌کند. البته از جهت توجه به مقدمات معلوم و همچنین فرایند گام‌به‌گام تفکر شهودی یا به تعبیر دیگر از جهت منطقی بودن آن اختلاف نظرهایی وجود دارد. برای مثال از نظر برونر و آرنهایم در تفکر شهودی همچون تفکر تحلیلی، مقدمات معلوم و فرایند گام‌به‌گام وجود دارد، اما سرعت سیر این مراحل به قدری بالا است که به سادگی قابل تشخیص و تمیز نمی‌باشند. لذا تصور بر این است که هیچ گونه عملیات منطقی صورت نگرفته است.

از سوی دیگر، اکثر قداما به ویژه پیروان دیدگاه‌های عرفانی، قائل به تفاوت ماهوی تفکر تحلیلی و شهودی بوده‌اند. از نظر آنان در شهود نیازی به مقدمات معلوم نیست بلکه شهود حتی نوعی ادراک است که به امور غیرمادی و نامحسوس که طبعاً

1. Hullfish & Smith

2. Dewey

3. Bruner

4. Arnheim

5. Analytic thinking

6. Intuitional thinking

معلوم نیز نمی‌باشند، تعلق می‌گیرد. به‌همین دلیل یعنی تفاوت اصولی بین این دو نوع تفکر پرورش تفکر منطقی نیز نمی‌تواند به مکاشفات شهودی کمک نماید» (شمشیری، ۱۳۸۶؛ ۴۶).

«از دیگر وجوه اندیشه، تفکر نقاد یا انتقادی^۱ هست. تقریباً نخستین صاحب‌نظرانی که در حوزه تعلیم و تربیت به بحث مستقیم درباره تفکر انتقادی پرداخته‌اند، ماکس بلاک^۲ و رابرت انیس^۳ بوده‌اند. در ابتدا تعاریف تفکر انتقادی معمولاً براساس انواع گوناگون منطق، و یا به‌خصوص در سال‌های دهه ۷۰ میلادی براساس مهارت‌های کلی حل مسئله ارائه‌شده بودند. اما امروزه تمایل بر آن است که بین تفکر منطقی چه با رویکرد منطق ارسطویی و یا رویکرد حل مسئله‌ای دیویی با تفکر انتقادی تفاوت و تمایز قائل شوند. برای مثال، مایرز^۴ معتقد است که عامل اصلی در تفکر انتقادی، توانایی طرح پرسش‌های مرتبط و نقد و بررسی راه‌حل‌ها بدون مطرح‌نمودن جایگزین‌هاست» (مایرز، به‌نقل از شمشیری: ۴۶).

«آخرین وجه تفکر عبارت است از خلاقیت. خلاقیت عبارت است از استعداد و قابلیت انسان در تولید اثرهای ابتکاری، نوآورانه و سودبخش (استرنبرگ^۵ و لوبارت^۶، ۱۹۹۹: ۱۵). به‌نظر روان‌شناسان آمریکایی، هوش و خلاقیت دو سازه متمایز هستند، اما روان‌شناسان انگلیسی مانند برت^۷ و ورنون^۸ عقیده دارند که خلاقیت، مستلزم برخورداری از درجه معینی از هوش بالا است» (پاشا شریفی، ۱۳۸۳: ۱۴).

«درمجموع با توجه به تشریح و تبیین ابعاد یا وجوه گوناگون تفکری، مشخص می‌شود که هرگاه صحبت از تفکر به میان می‌آید، یکی از ابعاد آن مدنظر هست بدین ترتیب یعنی با در نظر گرفتن این ابعاد، ماهیت آن تا حدودی روشن‌تر خواهد شد. اکنون در رابطه با نقش تعلیم و تربیت در پرورش تفکر، می‌توان به دو صورت جمع‌بندی نمود. نخست اینکه رسالت آموزش و پرورش تمرکز جداگانه بر ابعاد تفکر هست. به دیگر سخن، هریک از این ابعاد تفکر را می‌توان به‌صورت مستقل سرلوحه کار قرار داده و به

1. Critical thinking

2. M.Black

3. R.Ennis

4. Myers

5. Sternberg

6. Lubart

7. Burt

8. Vernon

پرورش آن پرداخت. در این نوع جمع‌بندی به‌نظر می‌آید که همچون غالب دیدگاه‌های آمریکایی، تمایل به تمایزگذاری و جداسازی وجوه گوناگون فکری از یکدیگر دیده می‌شود. در نتیجه پرداختن به هر یک از این ابعاد بدون ارتباط با سایرین امکان‌پذیر است. برای مثال فرد می‌تواند از نظر خلاقیت در حد بالایی باشد، درحالی‌که از نظر تفکر انتقادی ممکن است در سطح پایینی باشد» (شمشیری، ۱۳۸۶؛ ۴۶).

«ممکن است صورت‌بندی فوق در قلمرو فناوری و علوم مرتبط به آن و هنرهای گوناگون صدق کند هرچند در این قلمروها نیز چگونگی ارتباط ابعاد مختلف تفکر جای بحث و بررسی بیشتری دارد. برای مثال، یک مخترع، لزوماً اندیشمندی منتقد نیست و یا یک نقاش و یا کارگردان سینمایی نوآور نیازی به تفکر انتقادی در قلمرو مکاتب هنری ندارد به‌طوری‌که چنین کارگردان خلاق می‌تواند به‌هیچ‌وجه منتقد سینمایی خوبی نباشد. این در حالی است که حوزه علوم انسانی و حتی علوم تجربی محض مثل فیزیک و شیمی از این نظر با فناوری و هنر تفاوت دارد. به‌طوری‌که فرد نمی‌تواند به سطح نقد برسد، مگر آنکه توانایی تجزیه و تحلیل و یا به تعبیری تفکر منطقی را داشته باشد، چراکه برای رسیدن به تجزیه و تحلیل نیاز به منطق (چه قدیم و چه جدید) وجود دارد. ابداع و نوآوری در این حوزه‌ها نیز به‌نوبه خود مستلزم نقد نظریه‌ها، دیدگاه‌ها و الگوهای پیشین است. درواقع هر نظریه، دیدگاه و یا الگوی جدیدی براساس نقد وضعیت موجود و کشف نارسایی نظریه‌ها، دیدگاه‌ها و یا الگوهای قبلی، شکل می‌گیرد از این واقعیتی است که در سیر تاریخی اندیشه‌ها و نظریه‌های گوناگون علوم به‌ویژه علوم انسانی، قابل بررسی است. اندیشه‌ها و مکاتب فلسفی گوناگون که در طول تاریخ به‌دنبال هم آمده‌اند، مثال بسیار خوبی برای بیان این واقعیت هست. شاید به‌همین خاطر است که نقیب زاده (۱۳۷۹)، فلسفیانی را «نقد و نظر» می‌داند، به دیگر سخن، کار فلسفه خلق نظریه‌هایی است که به‌دنبال نقد نظریه‌های پیشین می‌آید. نقد نیز به‌نوبه خود محصول شناخت عمیق یک اندیشه و یا نظریه است. در این خصوص، نقیب زاده (۱۳۷۹) چنین می‌گوید: «نکته بنیادی این است که نقد هیچ اندیشه‌ای روا نیست، مگر آنکه نخست به معنایش راه‌یافته و آن را به‌درستی دریافته باشیم». کاملاً آشکار است که شناخت عمیق اندیشه‌ها و دریافت آن‌ها مستلزم تفکر تحلیلی و منطقی است» (شمشیری، ۱۳۸۶؛ ۴۷).

«بدین ترتیب ملاحظه می‌شود که تجزیه و تحلیل منطقی، نقد و سرانجام خلاقیت به دنبال یکدیگر می‌آیند. به عبارت دیگر، تفکر منطقی، انتقادی و خلاق، ابعادی منفک از یکدیگر نبوده، بلکه جوهری از یک امر واحد هستند که در ارتباط با یکدیگر معنا پیدا می‌کنند. با این نتیجه‌گیری می‌توان فهمید که چرا در سنت غرب، تفکر انتقادی را از قدیم با منطق یکی می‌دانستند و با برخی از صاحب‌نظران معاصر در این حوزه، تفکر انتقادی را براساس توانایی حل مسئله تعریف می‌کنند (مایرز، ۱۳۷۴: ۱۰). بدین ترتیب می‌توان جمع‌بندی تربیتی دوم را به این صورت عنوان کرد که رسالت آموزش و پرورش برای نیل به هدف پرورش تفکر در نظر گرفتن تمامی ابعاد آن به صورت مرتبط و پیوسته به هم است. یعنی نهاد تعلیم و تربیت باید پرورش این ابعاد مرتبط را سرلوحه کار خویش قرار دهد» (شمشیری، ۱۳۸۶؛ ۴۷).

«از سوی دیگر، همان‌طور که روشن است، پرورش این ابعاد به معنای پرورش اندیشیدن^۱ یا به عبارت دیگر، فرایند تفکر تلقی می‌گردد. بدین ترتیب می‌توان نتیجه گرفت که فرایند تفکر از محتوای آنکه به تعبیر کانت همان اندیشه‌ها^۲ و یا به دیگر سخن دانش است، اولویت دارد. لیکن می‌بایست توجه داشت، همان‌طور که نمی‌توان به سادگی ابعاد تفکر را از یکدیگر جدا تلقی کرد، محتوا و فرایند فکر را نیز نمی‌توان منفک از یکدیگر در نظر گرفت، به تعبیر دیگر، این دو مؤلفه، با یکدیگر همبسته و عجین می‌باشند. بدین ترتیب می‌توان نتیجه گرفت که برای دستیابی به تفکر تحلیلی، نقد و خلاق، محتوای تفکر نیز باید غنی باشد. به دیگر سخن فراگیر دانش و اطلاعات لازم را کسب کرده باشد، مطلب فوق، مورد توجه برخی از صاحب‌نظران نیز قرار گرفته است، برای مثال، (شریعت‌مداری، ۱۳۷۶) می‌گوید: «افزون بر این، مؤلفان فرایند تفکر را جدا از فرایند کسب دانش تلقی می‌کنند و براین اساس تفکر را مهم‌تر از دانش می‌دانند» در صورتی که به نظر ما، تفکیک این دو فرایند صحیح نیست. وقتی دانش را از طریق تفکر کسب کردیم، هم قدرت تفکر رشد می‌کند و هم از این طریق می‌توانیم دانش تازه بیاموزیم.

بدین ترتیب می‌توان چنین استنتاج کرد که برای فرایند و محتوای تفکر، نمی‌توان رابطه مقدم و مؤخر قائل شده بلکه این دو لازم و ملزوم یکدیگرند. به دیگر سخن

دانش باید از طریق تفکر به دست آید. در عین حال، دانش نیز به نوبه خود منجر به رشد تفکر می گردد» (شمشیری، ۱۳۸۶؛ ۴۸).

«هریک از رویکردهای پرورش تفکر با برگزیدن بینشی خاص درباره چیستی و عناصر و ویژگی های تفکر می پردازند. در همین باره هینز^۱ (۱۳۷۵) اشاره می کند که سه رویکرد کلی را می توان در قلمرو چیستی تفکر عنوان کرد. رویکرد نخست منطق صوری تعلیمی^۲ است. این رویکرد را می توان در منطق ارسطویی یافت. گلدمن^۳ (۲۰۰۷) اشاره می کند، ارسطو استدلال را به سه گونه قیاسی، استقرایی و دیالکتیکی تقسیم می کند» (ضرغامی، سجادی و قائدی، ۱۳۹۱: ۱۲۷). «رویکرد دوم مربوط به تلقی عمل گرایانه از تفکر است، گونه ای سازگاری اجتماعی را جزء عناصر تفکر فرض کرده و مهارت های ارضای نیازهای اجتماعی را مورد تأکید قرار می دهد. زمینه های این دیدگاه در مورد تفکر را می توان در نظریه های دیویی با نگاه زیستی به آدمی و محیط پیرامونش یافت. به نظر دیویی با قرار گرفتن آدمی در موقعیت نامعین، در تعادل ارگانیسمی اختلالی پدید می آید و همین اختلال و عدم تعادل، نقطه آغاز فعالیت های می شود که در جهت بازیابی تعادل ازدست رفته است. این فعالیت ها در آدمی همین تفکر، و پیدایش فرضیه برای حل مسئله است» (ضرغامی، سجادی و قائدی، ۱۳۹۱: ۱۲۹). بنابراین به باور دیویی، تفکر پاسخ غیرمستقیم به محیط است و منها این پاسخ در رفتار بیولوژیکی سازگارانه قرار دارد؛ همچنین کارکرد تفکر از نظر دیویی کنترل شرایط محیطی است (مورفی، ۲۰۰۰). «پس از دو رویکرد ارسطویی و عمل گرایانه، می توان به رویکرد سوم موردنظر هینز اشاره داشت. این رویکرد از نظر هینز مدل سقراطی تفکر انتقادی است که در تلاش است تا نوعی فضای آزاد در کلاس درس تدارک ببیند و سنت های فرهنگی لازم برای تبادل نظر را فراهم کند. این نوع اندیشیدن خودانگیخته، اکتشافی و ناظر به مسئله است. رویکردهایی که بر گرایش تفکر در «اجتماع پژوهشی» تأکید دارند در این قلمرو قرار می گیرند. یکی از بینش های مهم در این رویکرد، برنامه «فلسفه برای کودکان» لیپمن^۴ است. دو دیدگاه ارسطویی و عمل گرایانه با تمرکز بر قابلیت های منطقی و زیستی کودکان، فرایند آموزش تفکر را به پیش می برند و دیدگاه

1. Haynes
2. Diadactic
3. Goldman
4. Lipman

اخیر، با نظر به چنین امکان‌هایی و نیز با آغاز نمودن از ایده‌های خود کودکان و در جریان گفتگو زایش تفکر را به پیش می‌برد» (ضرغامی، سجادی و قانلی، ۱۳۹۱: ۱۳۳). سقراط دانایی و تفکر را در شناخت نادانی‌های فرد قلمداد کرده است (ارمسن و جاناناتان، ۱۳۷۸). روش سقراطی برای جست‌وجوی حقیقت با اقرار به جهل و طلب علم شروع می‌شود؛ از طریق پرسش و پاسخ ادامه می‌یابد و به تعریفی می‌رسد. این تعریف خود ممکن است مورد پرسش و پاسخ واقع شود تا به تعریف بهتری برسد و این شیوه ممکن است همین‌طور ادامه پیدا کند. چون در این روند از بررسی موارد جزئی به تعاریف کلی یا از تعاریف ناقص‌تر به تعاریف کامل‌تر سیر می‌شود، آن را استدلال استقرائی نیز نامیده‌اند (فنائی اشکوری، ۱۳۸۹).

ارسطو پایه‌گذار نوعی تفکر شده است که از آن به تفکر منطقی یاد می‌شود. تفکر منطقی بر پایه زبان استوار است، به این معنا که تفکر منطقی بیش از هر چیز دیگر بر زبان، مفاهیم زبانی، عبارت‌ها و قضایای زبانی تکیه دارد. از آنجاکه زبان یک امر ذهنی است، تفکر منطقی نیز با فرایندهای ذهنی سروکار دارد که مهم‌ترین آن‌ها استقرا، تمثیل و قیاس است. در استقرا حرکت فکر از جزء به کل و در قیاس حرکت فکر از کل به جزء است (تراسی و کمپ^۱، ۲۰۰۶).

رنه دکارت فرانسوی (۱۶۵۰-۱۵۹۶) به تمایز ذهن و جسم قائل بود. وی تفکر را صفت ذهن می‌دانست و نه صفت جسم. دکارت رفتار موجودات را به رفتارهای ارادی و غیرارادی تقسیم می‌کرد. به نظر وی، رفتار ارادی از تعقل و تفکر سرچشمه می‌گیرد و منشأ آن غیرمادی و غیر مکانیکی است. در مقابل، او رفتار غیرارادی را کاملاً مکانیکی می‌دانست؛ درست به همان‌گونه که حرکت اشیای بی‌جان مکانیکی است.

توماس هابز انگلیسی (۱۶۷۹-۱۵۸۸) نیز مانند دکارت، معتقد بود که عمل ارادی از فعالیت‌های فکری و ذهنی ناشی می‌شود. هابز معتقد بود تفکر، تلفیق اندیشه‌ها به‌منظور ایجاد اندیشه‌های تازه، تفکیک اندیشه‌ها از یکدیگر، مقایسه اندیشه‌ها باهم و از این قبیل است. او بر این باور بود که «ماده» می‌تواند فکر کند و بنابراین، می‌توان ماشین‌هایی ساخت که قادر به فکر^۲ باشند (زاگورین^۲، ۲۰۰۹). علامه طباطبائی (۱۳۶۱) تفکر را نوعی سیر و مرور بر معلومات حاضر در نزد انسان جهت دستیابی به مجهول است.

1. Tracy & Kemp

2. Zagorin

«تفکر در روان‌شناسی به آن فعالیت ذهنی گفته می‌شود که به عمل بازآرایی و دست‌کاری اطلاعات به‌دست‌آمده از محیط با نمادهای ذخیره‌شده در حافظه درازمدت می‌پردازد (نوروزی، ۱۳۷۵). از سوی دیگر، سولسو^۱ در نگاهی تفصیلی به تفکر، آن را فرایندی می‌داند که به‌وسیله آن یک بازنمایی ذهنی جدید از طریق تبدیل اطلاعات و تعامل پیچیده میان صفات ذهنی، داوری، انتزاع، استدلال، تصور و حل مسئله تشکیل می‌شود و خصوصیت آن بیشتر جامعیت^۲ است تا شمول^۳ (سولسو، ۱۹۹۱: ۵۲۰)، از زاویه کاربردی، «تفکری ارزشمند است که مشکل‌گشا باشد و فراتر از اطلاعات دریافتی، نظرهای تازه‌ای طرح کند و مجهولی را معلوم کند. چنین تفکری مستلزم انگیزه و هدف است» (فرخ‌مهر، ۱۳۸۵، به نقل از قانلی، ۱۳۹۵: ۱۵۶).

«درحالی‌که دیوبی تفکر را دوباره ساختن یا تجدیدنظر در تجربیات و تشکیل مجدد آن‌ها می‌داند. اما پیازه آن را این‌گونه تعریف می‌کند: «تفکر نظامی از اعمال درونی شده است که به آن اعمال ویژه ختم می‌شود و ما آن‌ها را عملیات می‌گوییم؛ یعنی اعمال بازگشت‌پذیر و هماهنگ‌کننده سایر اعمال» (فرخ‌مهر، ۱۳۸۵: ۱۶). همچنین شعاری نژاد (۱۳۷۱) تفکر را رهبری و توجیه فعالیت‌های ذهن به حل مسئله خاص یا مشکل معینی می‌داند که شخص با آن مواجه است و در تعریف تفکر، بر جنبه کار کردی آن تأکید می‌کند. اما در نظر گرفتن تفکر به هر یک از معانی پیش‌گفته، از اهمیت آن نمی‌کاهد و در هر حال آن را در مقام هسته تعلیم و تربیت و نیاز حال و آینده دانش‌آموزان مطرح می‌کند» (قانلی، ۱۳۹۵: ۱۵۷).

تفکر از منظر تعالیم اسلامی (قرآن)

یکی از مواهب ارزشمندی که خالق هستی به انسان‌ها ارزانی داشته، قدرت تفکر است. تفکر فصل‌میز انسان از حیوان است و به او این امکان را می‌دهد که با استفاده از ابزارها و مقدمات لازم، به شناخت خود و واقعیت‌های هستی بپردازد، باورهای خود را رقم بزند، رفتارها و سلوک این جهانی خود را براساس آن سامان دهد و سیر تکاملی خود را بر آن بنیان نهد. بی‌گمان قرآن کریم که نسخه کامل و بی‌بدیل هدایت آدمیان به

1. Solso

2. Comprehensiveness

3. Inclusion

قله‌های کمال و سعادت است، نمی‌تواند از توجه جدی به این ویژگی مهم انسان بگذرد. با بررسی آیات وحی، این حقیقت به دست می‌آید که قرآن، افزون بر آنکه مردم را به تفکر فرامی‌خواند و اهمیت آن را در زندگی انسان متذکر می‌شود، مسیر، منابع، لغزشگاه‌ها و نتایج تفکر صحیح را نیز به آن‌ها معرفی می‌کند (کلانتری، ۱۳۸۶). اصولاً تفکر و اندیشه سرآغاز هرگونه تولید و ساخت‌وسازی در عالم انسانی است. شاید به همین دلیل است که همه انسان‌ها در طول تاریخ به این ویژگی انسانی و محصول مستقیم آن یعنی دانایی این همه توجه نشان داده است. پیغمبران، اندیشه شناسان، معرفت شناسان، علما، فلاسفه، عرفا و ادبا همه به اهمیت اندیشه اقرار کرده‌اند. در برخی از روایات، یک ساعت تفکر را بهتر از یک سال عبادت دانسته: «تَفَكَّرُ سَاعَةً خَيْرٌ مِنْ عِبَادَةٍ سَنَةً، فَكَّرُ سَاعَةٍ خَيْرٌ مِنْ عِبَادَةٍ سِتِّينَ سَنَةً، تَفَكَّرُ سَاعَةً خَيْرٌ مِنْ عِبَادَةٍ سَبْعِينَ سَنَةً». یک ساعت فکر کردن از یک سال عبادت کردن افضل است، از شصت سال عبادت کردن افضل است، از هفتاد سال عبادت کردن افضل است. این تغییر تعبیرات - همان‌طور که بسیاری از علما گفته‌اند - به واسطه این است که نوع و موضوع تفکرها فرق می‌کند: یک تفکر است که انسان را به اندازه یک سال عبادت جلو می‌برد، یک تفکر است که او را به اندازه شصت سال عبادت جلو می‌برد، یک تفکر است که او را به اندازه هفتاد سال عبادت جلو می‌برد (ذات نیکی و جهانی، ۱۳۹۷).

«تفکر و تعقل، ملاک شرافت و علو مقام انسان بر دیگر مخلوقات، اول شرط مجاهده با نفس و حرکت به جانب حق تعالی است. در سراسر قرآن کریم فراخوان عظیم تفکر، تدبیر، تذکر، تعقل، نظر و بصیرت به وضوح قابل شهود است چراکه خداوند تبارک و تعالی در جای جای آن و به شیوه‌های گوناگون انسان را به طور عام (حشر، ۲۱ و روم، ۸) و مؤمنین را به طور خاص (و آل عمران، ۱۹۱) دعوت به دقت نظر در قرآن، آفاق و انفس می‌نماید. از آنجاکه فرموده: این کتاب پربهرکتی است که بر تو نازل کرده‌ایم تا در آیاتش تدبیر کنند، پس می‌توان نتیجه گرفت که به تعداد آیات قرآن، تفکر و تدبیر در آن خواسته شده است، ولی در مجموع ۴۷۱ مرتبه در قرآن با استعمال کلمات مذکور و مشتقات آن مستقیم و غیرمستقیم به تفکر، تدبیر، تعقل، دیدن همراه درک و فهم سفارش شده است» (طباطبایی، ۱۳۹۴: ۲۵).