



تبیین وظیفه‌گرایی معرفتی در نهج‌البلاغه و آثار آن در نظام تعلیم و تربیت

فرامرز محمدی پویا*

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۲/۲۱
(از ص ۴۵ تا ۶۳)

چکیده

انسان‌ها هر روزه با باورها، ادعاها و موضوعاتی در زمینه‌های مختلف دینی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و ... مواجه می‌شوند که باید در مقام پذیرش یا رد آن‌ها برآیند. لازمه طرح کردن، پذیرش یا رد هر باور و ادعایی، ابتدای آن بر عقلانیت است. قرآن کریم، نهج‌البلاغه و سایر منابع دینی و احادیث و روایات همواره آدمی را به عقل‌ورزی و پرهیز از مسکوت ماندن قوه تعقل دعوت کرده‌اند. وظیفه‌گرایی معرفتی، فرد را به سوی بررسی عقلانی یک ادعا قبل از طرح، پذیرش یا رد آن سوق می‌دهد. هدف از پژوهش حاضر تبیین وظیفه‌گرایی معرفتی در نهج‌البلاغه و آثار آن در نظام تعلیم و تربیت است. برای این منظور از روش تحلیل مفهومی و تحلیل محتوای کیفی استفاده شده که طی آن ابتدا وظیفه‌گرایی معرفتی مورد تحلیل قرار گرفت و سپس متن کامل نهج‌البلاغه مورد بررسی قرار گرفته و چهار مؤلفه پرسشگری، استدلال‌ورزی، جامعیت فکری، حقیقت‌جویی، برای وظیفه‌گرایی معرفتی تبیین شد و نتایج کاربست آن در نظام تعلیم و تربیت، بررسی شد.

کلید واژه‌ها: نهج‌البلاغه، نظام تعلیم و تربیت، وظیفه‌گرایی معرفتی، مسئولیت‌پذیری.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی‌سینا، همدان

*: نویسنده مسئول

۱. مقدمه

یکی از مهم‌ترین مباحث معرفت‌شناسان، مؤلفه توجیه در معرفت است و یکی از دغدغه‌های آنها این است که آیا انسان نسبت به باورهای خود تکلیف و وظیفه‌ای دارد که با رعایت نکردن آنها در توجیه معرفت خود ناکام بماند یا خیر. وظیفه‌گرایی، فرد را به‌سوی تحقیق و تفحص درباره‌ی باور خود سوق می‌دهد (جوادی‌پور، ۱۳۸۹: ۵۰). در طول تاریخ، وظیفه‌گرایان به چند دسته تقسیم شدند. عده‌ای بر وظیفه معرفتی^۱ تأکید کردند، عده‌ای بر وظیفه اخلاقی^۲ و عده‌ای هم بر وظیفه عملی^۳ (غایت‌انگاران^۴) (پوچمن^۵، ۲۰۰۳: ۵۴۴-۵۴۳). در عصر رنسانس و پس از آن عده‌ای مانند جان لاک و دکارت با بنیان نهادن ایده‌ی وظیفه-گرایی (پترسون و همکاران، ۱۳۸۷: ۲۲۵)، نوع معرفتی آن را برجسته کرده و معتقد بودند که اولاً؛ انسان در مقام موجودی عقلانی، همواره این هدف معرفتی را دارد که صادق را بپذیرد و کاذب را برتابد. ثانیاً؛ این هدف معرفتی، وظایفی معرفتی را می‌طلبد تا بدان نائل شود. ثالثاً؛ به دلیل برخورداری از قوه‌ی عقلانی و توان سنجش اشیاء و قضایا، در برابر هر نوع کوتاهی در انجام وظیفه‌ی معرفتی، مسئول خواهد بود. لذا در پی هر باوری، وظایفی وجود دارد که باید ملزم به انجام آنها باشیم و تخلف از آن «گناهی معرفتی»^۶ را در پی خواهد داشت (شمس، ۱۳۸۴: ۳۵-۳۴). براند بلانشارد^۷، راسل^۸ و مایکل اسکریون^۹ نیز کسانی بودند که این سیر را پیش گرفته و پذیرش (یا رد) ادعایی بدون استدلال را گناه معرفتی نامیدند (اوکیف و همکاران، ۱۳۸۰: ۵۴). بنابراین لاک و دکارت بر وظایف معرفتی تأکید داشته و آن را همان تحقیق و بررسی یک ادعا قبل از طرح یا پذیرش و رد آن تعریف می‌کردند. دسته‌ای دیگر مانند کلیفورد^{۱۰} بر وظایف اخلاقی تأکید و اذعان داشته که پذیرش باوری که همراه با قرائن و شواهد کافی نباشد، غیراخلاقی است. او این وظیفه را همگانی دانسته و از آن به مسئولیت در قبال بشریت تعبیر می‌کند؛ چرا که ضرر حاصل از یک باور بدون قرائن لازم و کافی، دامنگیر همه‌ی افراد یک جامعه و بلکه کل بشریت می‌شود و از این بابت غیراخلاقی است (جوادی‌پور، ۱۳۸۹: ۷۹-۷۴). نهایتاً عده‌ای دیگر مانند ویلیام جیمز و پاسکال نماینده‌ی وظیفه‌گرایی عملی هستند؛ یعنی بر وظایف معرفتی یا اخلاقی تأکید ندارند، بلکه ملاک را غایت باور دانسته و معتقدند انسان باید باوری را برگزیند که او را به بهترین سود و فرجام راهنما سازد (جوادی‌پور، ۱۳۸۹: ۵۲). لذا می‌توان نتیجه گرفت که در باور به یک موضوع و ادعای آن، دو وظیفه‌ی معرفتی و اخلاقی بیشتر مدنظر هستند و این دو وظیفه نیز رابطه‌ای طولی با هم دارند. یعنی تحقیق و بررسی در مورد یک ادعا (وظیفه معرفتی)، لازمه‌ی فراهم آوردن قرائن لازم برای آن ادعا (وظیفه اخلاقی)

1. Epistemic duty
2. Moral duty
3. Pragmatic duty
4. Teleological
5. Pojman
6. Epistemic Sin
7. Brand Blanshard
8. Russell
9. Michael Scriven
10. Clifford

بوده و با انجام وظیفه‌ی معرفتی است که می‌توان شرایط لازم برای انجام وظیفه‌ی اخلاقی را فراهم آورد (محمدی‌پویا، ۱۳۹۶: ۱۳۲). در این زمینه چیزوم^۱ معتقد است، می‌توان مباحث معرفت‌شناسی را با استفاده از مفاهیم اخلاقی بازتعریف نمود (چیزوم، ۱۹۶۱: ۷۴۰)؛ به این معنا که همانند کلیفورد، فرایند کسب معرفت را فرایندی اخلاقی تشریح کرده و رابطه‌ای بین وظیفه‌ی معرفتی و اخلاقی برقرار می‌کند.

۱-۱. بیان مسئله

اگر احکام وظیفه‌گرایی معرفتی^۲ در بررسی ادعاها را بپذیریم، در این صورت باید بپذیریم که انسان نباید هر ادعایی را به ذهن خود راه دهد؛ چرا که این امر تحت اختیار انسان است و هر بایدی مستلزم توانستنی است. بنابراین، می‌توان گفت که اگر شخص به وظایف معرفتی خود عمل نکند و ادعاهای کاذب را به ذهن خود راه دهد، در این صورت دچار خطایی اخلاقی شده است. به عبارت دیگر، همان طور که جان لاک و پس از آن کلیفورد مدعی شده‌اند، نقض یک هنجار معرفتی تلویحاً نقض یک هنجار اخلاقی نیز هست (چیگنیل و دال، ۲۰۰۵: ۴). البته لازم به ذکر است، فیلسوفانی نظیر کلیفورد، وظیفه‌گرایی را در خدمت قرینه‌گرایی قرار داده و قرینه‌گرایی را تا حدی پیش می‌برند که سر از بوته‌ی افراط برمی‌آورد و همه باورها و حتی باورهای دینی را هم مشمول این قرینه‌گرایی می‌دانند. هر چند افرادی مثل لاک قرینه‌گرایی را در زمره‌ی باورهای دینی جایز نمی‌دانسته و این باورها را نوعی متفاوت با دیگر باورها می‌انگاشتند. به‌رحال باید گفت که اخلاق باور مد نظر کلیفورد با اخلاق باور در معرفت‌شناسی اسلامی قابل جمع نیست. اما آنچه مهم است این که وظیفه‌گرایی معرفتی مورد پذیرش اسلام است. در همین راستا، شهید مطهری نیز به نوعی وظیفه‌گرایی معرفتی معتقد است. از نظر ایشان، عقیده مشمول احکام هنجاری می‌شود. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که اگر انسان بایدها و نبایدهای فرایند پذیرش یا رد ادعایی را مراعات نکند، دچار خطای اخلاقی و نه صرفاً خطای معرفتی شده است (مطهری، ۱۳۸۸). از آنجا که وظیفه‌گرایی معرفتی بر اعتقاد به اراده‌گرایی و کاربرد عقلانیت بنیان نهاده شده و دین اسلام هم بر مختار بودن آدمی و نیز بر عقلانیت آدمی تأکید فراوان دارد، لذا وظیفه‌گرایی معرفتی قبل از مطرح کردن یا پذیرش و رد یک ادعا، وظیفه‌ای دینی و اخلاقی بوده و عدم به‌کارگیری آن در برخی از منابع حرام اعلام شده است. علامه طباطبایی در تفسیر المیزان، ذیل این آیه ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ (الإسراء/۳۶)، از آنچه به آن آگاهی نداری پیروی مکن، چرا که گوش و چشم و دل، همه مسئولند؛ آورده است: در هر اعتقاد یا عملی که تحصیل علم ممکن است، پیروی از غیر علم حرام است و در اعتقاد و عملی که نمی‌شود به آن علم پیدا کرد زمانی اقدام و ارتکاب جائر است که دلیل علمی آن را تجویز نماید، مانند اخذ احکام از پیغمبر و پیروی و اطاعت آن جناب در اوامر و نواهی که از ناحیه پروردگارش دارد، و عمل کردن بیمار طبق دستوری که طبیب می‌دهد، و مراجعه به صاحبان صنایع در مسائلی که باید به ایشان مراجعه شود (۱۳۷۴، ج ۱۳: ۱۲۷). همچنین آیت

1. Chisholm

2. Epistemic Deontology

الله مکارم شیرازی، در تفسیر نمونه، ذیل این آیه آورده است: آنها که بر اساس ظن و گمان یا حدس و تخمین یا شک و احتمال و ... اعتقادی پیدا می‌کنند، یا به قضاوت و داوری می‌نشینند، یا شهادت می‌دهند، و یا حتی در عمل شخصی خود طبق آن رفتار می‌کنند، بر خلاف این دستور صریح اسلامی (یعنی آیه فوق)، گام برداشته‌اند (۱۳۷۴: ۱۱۷/۱۲-۱۱۶). آن چه مسلم بوده این است که توافقی نسبتاً عام در این زمینه وجود دارد که وظیفه‌گرایی معرفتی، فرد را به سوی تحقیق و تفحص عقلانی در فرایند شکل‌گیری یا پذیرش و رد یک ادعا سوق می‌دهد. با توجه به تأثیر ادعاهای غیرعقلانی در حوزه‌ی عمل فردی و اجتماعی، وجود قراین و شواهد در حمایت از یک ادعا، ضروری به نظر می‌رسد. حال سؤال این است که چگونه می‌توان به قراین و شواهد دست یافت و سازوکار منطقی آن چیست؟ لذا اصولی باید وجود داشته باشد که رعایت آنها منجر به حصول ادعایی عقلانی و قرینه‌مدار^۱ و در نتیجه اخلاقی شود. از طرف دیگر عدم رعایت این اصول، منجر به حصول ادعایی غیر عقلانی و بی‌قرینه و در نتیجه غیر اخلاقی شود. نتایج پژوهش‌های مختلف (محمدی پویا و همکاران، ۱۳۹۵؛ محمدی پویا و همکاران، ۱۳۹۶) حاکی از آن است که در فرایند طرح یا پذیرش و رد یک ادعا، با چنین اصولی روبرو هستیم: باید شک‌ها و تردیدهای معقول و منطقی خود را به دیده‌ی اکرام نگریست و بر روی آنها سرپوش نگذاشت، باید به جستجوی نتایج مستدل برآمد، باید تا زمان حصول به نتیجه‌ی قطعی، قضاوت‌های خود را معلق نگاه داشت، باید از ابهام دوری گزید و وضوح و عینیت را سرلوحه کار قرار داد، باید پرسشگری را تمرین نموده و از چپستی و چرایی و چگونگی سؤال به میان آورد. این در حالی است که متأسفانه نتایج پژوهش‌های مختلف حاکی از کم‌توجهی نظام تعلیم و تربیت به چنین اصولی است (مارزانو^۲ و همکاران، ۱۹۸۸؛ احمدی، ۱۳۸۰؛ بابامحمدی و خلیلی، ۱۳۸۳؛ بهمنی و همکاران، ۱۳۸۴؛ بیجنوند، ۱۳۹۰). با این اوصاف در پژوهش حاضر سعی بر آن است که وظیفه‌گرایی معرفتی بر مبنای نهج‌البلاغه مورد تحلیل قرار گرفته و مؤلفه‌های آن به مثابه قواعد و اصولی ارزشمند تبیین گردیده و نتایج کاربست آن در نظام تعلیم و تربیت تشریح گردد.

۱-۲. پیشینه پژوهش

تا به حال درباره جایگاه وظیفه‌گرایی معرفتی در نهج‌البلاغه پژوهش خاصی صورت نگرفته است، اما در مورد وظیفه‌گرایی و مصادیق آن همچون عقلانیت پژوهش‌هایی صورت گرفته که در ادامه به آنها پرداخته می‌شود:

بهشتی (۱۳۸۲) در پژوهشی با عنوان «درآمدی بر قلمروشناسی عقلانیت در تربیت اسلامی» به سه فرض محتمل در باب امکان یا عدم کاربرد عقلانیت در تربیت اسلامی، یعنی فرض عقلانیت مطلق، فرض عقلانیت معطل و فرض عقلانیت معتدل پرداخته و پس از تبیین و نقادی فرض‌های سه‌گانه، فرض

۱. با توجه به ترجمه‌هایی که از واژه‌ی evidence در مقالات فارسی شده است، معنای قرینه، بیته، دلیل، شاهد، مدرک به کار برده شده است که عمده‌ترین استعمال، قرینه و در کنار آن شاهد است.

2. Marzano

سوم را پذیرفته و حدود کاربرد عقل را در سه حوزه‌ی اندیشه‌های نظری تربیت اسلامی - یعنی مبدأشناسی، راهنماشناسی و مقصدشناسی بررسی و ترسیم کرده است. جوادیپور (۱۳۹۰) در پژوهش دیگری با عنوان «اخلاق باور، رهیافتی به پیوند اخلاق و معرفت‌شناسی» به بررسی اخلاق باور پرداخته و به این نتیجه رسید که ایده‌ی اخلاق باور در پیوند اخلاق و معرفت‌شناسی، رهیافتی موفق و قابل تعمیق است. پذیرش بی‌رویه‌ی یک ادعا، خوی زودباوری را تقویت می‌کند و در اثر آن، خرافه و دروغ بر حقایق غلبه می‌کند و فرد از صدق و حق دور می‌شود. لذا رویکرد غیراخلاقی بودن تخریف‌های معرفتی، امری مقبول و قابل تأمل می‌باشد. پورحسن (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی با نام «مسأله باور پایه و نظام معرفتی علامه طباطبایی» به این نتیجه رسید که علامه ضمن نقد معرفت خطاپذیر، از معرفت خطاناپذیر دفاع می‌کند و مهم‌ترین دستاورد ایشان در حوزه‌ی معرفتی، دفاع از معرفت یقینی بر اساس اولیات و امکان دستیابی به معرفت خطاناپذیر است. ملایوسفی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش خود یعنی «مطهری و اخلاق باور»، به این نتایج رسیدند که مطهری توصیه‌هایی را در نحوه‌ی کسب معرفت بیان می‌دارد که عبارتند از: تأثیرناپذیری از قضاوت دیگران، پیروی نکردن از اکثریت، پرهیز از خوش‌باوری، استماع قول مخالف، تفکیک باور از صاحب باور، و اجتناب از جمود و تعصب. محمدی‌پویا و همکاران (۱۳۹۵) نیز در پژوهشی با عنوان «تبیین جایگاه تفکر انتقادی در وظیفه‌گرایی معرفتی اخلاق باور» به تبیین قواعدی پرداختند که لازمه‌ی انجام وظیفه‌ی معرفتی است و عبارتند از: پرهیز از قضاوت عجولانه، پرسشگری، خود اصلاحی، تحلیل کردن، استقصاء، بدهت، اجتناب از جمود و تعصب، جامعیت‌نگری، انعطاف‌پذیری، پیگیری تردیدها، تفکیک ادعا از مدعی، بررسی پیش‌فرض‌ها. محمدی‌پویا و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش دیگری با عنوان «تبیین بایسته‌های اخلاق باور»، به تبیین شش بایسته‌ی اراده‌گرایی، فعل ارتباط شبکه‌ای باورها، متعاقب باور، وظیفه‌گرایی، قرینه‌گرایی و درون‌گرایی، پرداخته و وظیفه‌گرایی را به‌عنوان مهم‌ترین بایسته معرفی می‌کنند. محمدی‌پویا (۱۳۹۶) در پژوهش خود یعنی «تبیین بایسته‌های معرفت‌شناختی اخلاق باور و نقش تفکر انتقادی در آن به‌منظور ارائه الگوی نظری آموزش اخلاق باور»، به تبیین ارتباط عقلانیت و اخلاق پرداخته و در این بین، وظیفه‌گرایی معرفتی را عنصر پیوند دهنده‌ی این دو معرفی کرده، بدین صورت که آن را به‌عنوان شاکله‌ی عقلانیت در ادعاها برشمرده و معتقد است به تبع رعایت عقلانیت در بررسی ادعاها، اخلاق هم رعایت می‌شود. معارف و قاسمی حامد (۱۳۹۶) در پژوهش دیگری با عنوان «کارکردهای عقل در نهج‌البلاغه»، نوعی معرفت‌شناسی عقلانی را در نهج‌البلاغه مورد بررسی قرار داده و به استخراج کارکردهای عقل در چهار محور: ارتباط انسان با خدا، ارتباط انسان با خود، ارتباط انسان با دیگران، ارتباط انسان با طبیعت و جهان، پرداخته است. ویلیام کلیفورد (۱۸۷۷) نیز در پژوهشی با عنوان «اخلاق باور» برای اولین بار اصطلاح اخلاق باور را مطرح کرده و به این نتایج دست یافت که هر فردی برای هر ادعایی که مطرح می‌کند، باید ادله و استدلال کافی داشته باشد و اگر چنین نکرد، با ظلم به خود و هموعان خود، یک عمل غیراخلاقی انجام داده است. او اعلام کرد: همیشه، همه جا و برای همه کس، مطرح کردن ادعایی بدون فراهم شدن قراین کافی، امری (اخلاقاً) خطاست.

همان‌گونه که ملاحظه شد، پژوهش‌های پیشین توجه خاصی به اهمیت وظیفه‌گرایی معرفتی در پدیدآمدن ادعاهای عقلانی داشته‌اند، اما آنچه در این بین مهم است، این‌که پژوهشی در راستای تبیین عقلانیت‌بخشی به فرایند بررسی ادعاها از رویکرد منابع دینی صورت نگرفته و لذا با توجه به فرهنگ اسلامی و غنی بودن منابع دینی، پژوهش حاضر سعی دارد با رویکردی متمایز و با تکیه بر آموزه‌های دینی، به تبیین وظیفه‌گرایی معرفتی در نهج‌البلاغه و بررسی نتایج کاریست آن در نظام تعلیم و تربیت بپردازد.

۱-۳. ضرورت و اهمیت پژوهش

هر چند با اشاعه فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطاتی، شرایط برای توسعه‌ی جامعه در ابعاد مختلف فراهم شده، اما برای استفاده از این امکانات، مجموعه‌ای جدید از صلاحیت‌ها مورد نیاز است (یونسکو^۱، ۲۰۱۳). فناوری‌های جدید، فرد را با هجمه‌ای از مطالب و اندیشه‌ها روبه‌رو می‌سازد که همه‌ی آنها منطقی و قرینه‌مدار نیستند. این‌جاست که قبل از پذیرش هر مطلبی، باید قراین و شواهد را مورد بررسی قرار داد؛ چرا که هاتچر و اسپنسر^۲ (۲۰۰۵) معتقدند در دنیای امروز بیش از هر زمان دیگری کسب مهارت‌های نقد و ارزیابی به ضرورتی غیر قابل انکار در رویارویی با سؤالات مادی و معنوی، ارزیابی دیدگاه‌ها، خطامشی-های افراد و نهایتاً مواجهه با مشکلات اجتماعی تبدیل شده است. عدم رعایت وظیفه‌ی معرفتی، موجب پذیرش و یا رد هرگونه ادعایی بدون شواهد کافی و در نتیجه ترویج تعصب و خرافه‌پرستی می‌شود و همین مسأله امنیت جامعه را نیز به خطر می‌اندازد. لذا بررسی موشکافانه یک ادعا قبل از پذیرش یا رد آن، موجب پیشگیری از تخلف معرفتی و پدید آمدن ادعاهایی عقلانی می‌شود. از سوی دیگر با توجه به ارزش‌های حاکم بر نظام تعلیم و تربیت جامعه‌ی اسلامی، و اهمیت استفاده از رهنمودهای منابع معتبر دینی در نظام تربیتی کشور - البته با توجه به شمولیت جهانی این رهنمودها، برای کل نظام‌های تربیتی دنیا می‌تواند اهمیت داشته باشد -، چگونگی این فرایند از زبان منابع دینی و کاربست آثار آن در نظام تعلیم و تربیت، می‌تواند به تربیت افراد تراز جامعه اسلامی پرداخته و در بالندگی بیش از پیش جامعه اسلامی و نیز جوامع بشری مؤثر افتد. بدین منظور پژوهش حاضر به تبیین وظیفه‌گرایی معرفتی در نهج-البلاغه و آثار تربیتی آن می‌پردازد.

۱-۴. روش پژوهش

برای انجام پژوهش حاضر، از روش تحلیل مفهومی^۳ برای تحلیل وظیفه‌گرایی معرفتی و تبیین مفهوم آن استفاده شده است. تحلیل از نگاه مور^۴، به معنای برگرداندن یک اندیشه یا مفهوم یا گزاره‌ی ناروشن است به اندیشه یا مفهوم یا گزاره‌ای روشن؛ بدان‌سان که معنا بی‌آنکه دگرگون شود، روشن‌تر گردد. یعنی

1. NESCO
2. Hatcher and Spencer
3. Conceptual Analysis
4. Moore

مفهوم‌ها، واژه‌ها و گزاره‌های جانشین شده، دقیق‌تر، رساتر و روشن‌تر شوند (نقیب‌زاده، ۱۳۹۰: ۱۶). تحلیل مفهومی، تحلیلی است که ما به واسطه‌ی آن به فهم معتبری از معنای عادی یک مفهوم یا مجموعه‌ای از مفاهیم مرتبط دست می‌یابیم. این نوع تحلیل به فراهم آوردن تبیینی روشن از معنای یک مفهوم ناظر است که به واسطه‌ی توضیح دقیق ارتباط‌های آن مفهوم با سایر مفاهیم مشخص می‌شود (کومبز و دنیلز، در شورت^۲، ۱۹۹۱).

پس از تحلیل مفهومی وظیفه‌گرایی معرفتی، از روش تحلیل محتوای کیفی برای تحلیل محتوای نهج البلاغه و استخراج مصادیق مرتبط با وظیفه‌گرایی معرفتی استفاده شده و در نهایت با توجه به مصادیق و زمینه‌های مرتبط با وظیفه‌گرایی معرفتی، به مقوله‌بندی و احصاء مؤلفه‌ها پرداخته شده است. در مورد روش تحلیل محتوای کیفی تعاریف گوناگونی ارائه شده است. تحلیل محتوا روشی تحقیقی است که برای تفسیر ذهنی داده‌های متنی از طریق یک فرایند طبقه‌بندی قاعده‌مند، مضامین یا الگوها را شناسایی و کدگذاری می‌کند (ایمان، ۱۳۹۰، به نقل از قنبری پریخانی و طاهرینیا، ۱۳۹۷: ۴۲). نجلا حریری (۱۳۸۵)، به نقل از قنبری پریخانی و طاهرینیا، ۱۳۹۷: ۴۲) نیز در تعریف این روش می‌گوید: «تحلیل محتوای کیفی روشی است که با استفاد از رویکرد کیفی و با به‌کارگیری فنون مختلف، به تحلیل نظام‌مند متون حاصل از مصاحبه‌ها، یادداشت‌های روزانه، یادداشت‌های مشاهدات و یا اسناد می‌پردازد».

۲. بحث

تا اینجا مشخص شد که برای حرکت در راستای معقولیت‌بخشی به ادعاها، باید به انجام وظیفه‌ی معرفتی قبل از شکل‌گیری یک ادعا، متعهد باشیم. تعقل در طول حیات خود به صورت‌های گوناگون بیان شده است؛ برای نمونه، از نظر افلاطون، مرحله‌ی عالی تعلیم و تربیت، مرحله‌ی تربیت عقلانی است (اکسنبرگ رورتی^۳، ۱۹۹۸). از نظر جان لاک، نشانه‌ی شخص خردمند این است که هیچ قضیه‌ای را با اطمینانی بیش از براهینی که آن قضیه بر آنها متکی است نپذیرد (کنی^۴، ۱۹۹۲). برخی دیگر، معقولیت داشتن را به معنای هدایت شدن با استدلال صحیح می‌دانند (الس و ماروزسکی^۵، ۱۹۹۱). کلیفورد (۱۸۷۷) هم آن را لازمه‌ی رعایت اخلاق می‌داند. لذا در مبحث معقولیت‌بخشی به باورها و استفاده از قوه‌ی عاقله، هیچ مناقشه‌ای بین معرفت‌شناختی فیلسوفانی مانند کلیفورد و معرفت‌شناختی اسلام وجود ندارد. آنچه محل مناقشه است، حد و مرز ورود عقل به بررسی باورها و ادعاهاست. یکی از مسائل بنیادین نظری در حوزه‌ی تربیت اسلامی، تعیین مرزهای عقلانیت است. از آن‌جا که اسلام به‌عنوان آخرین و کامل‌ترین دین الهی، هم جهان‌شمول و فراگیر است و هم منسوخ‌نشده‌ی و جاودانه، و تربیت اسلامی نیز مبین الگوی تربیتی

1. Coombs and Daniels
2. Short
3. Oksenberg Rorty
4. Kenny
5. Eells & Maruszewski

برگرفته از این دین کامل است، این سؤال مطرح می‌شود که آیا عقلانیت در تربیت اسلامی، کاربردی دارد و اگر دارد، حد و مرز آن چگونه است. سه پاسخ یا سه فرض در این زمینه قابل تشخیص است: نخستین فرض، «عقلانیت مطلق» است که فرضی خوش‌بینانه است و هیچ حد و مرزی را در باب کاربرد عقل در تربیت اسلامی نمی‌شناسد و بنا را بر این می‌نهد که مربی و متربی می‌توانند و باید در فرایند تربیت دینی، هر آموزه‌ی دینی را با عیار عقل بسنجند و در ژرفای آن اندیشه‌ورزی کنند. دومین فرض، «عقلانیت معطل» است که فرضی بدبینانه است و در مواجهه با کتاب و سنت، تنها به ظواهر اکتفا می‌کند؛ زیرا عقل را قادر به درک باطن متون دینی نمی‌داند. در این فرض، متربی از راه تعبد تربیت می‌شود و نه از راه تعقل. سومین فرض «عقلانیت معتدل» است که فرضی واقع‌بینانه است و به توانمندی‌ها و ناتوانی‌های ذاتی عقل نظر دارد و در میان دو کرانه‌ی افراط و تفریط، راهی معتدل را برمی‌گزیند. تربیت مبتنی بر عقلانیت معتدل، دو ابزار تعقل و تعبد را به گونه‌ای شایسته به خدمت می‌گیرد و توازنی خردمندانه در ساحت‌های گوناگون شخصیت متربی پدید می‌آورد (بهشتی، ۱۳۸۲: ۱۳۵).

به هر صورت، وظیفه‌گرایی معرفتی در معنایی که در پژوهش حاضر مورد نظر است و توضیحاتی در مورد آن با مستندات اسلامی داده شد، مورد پذیرش اسلام است. نکته این است که ما می‌دانیم وظیفه‌ای معرفتی بر عهده داریم و آن اینکه باید به شناخت و معرفت صحیح قبل از ادعای یک موضوع برسیم، اما چگونگی کسب این شناخت برای ما روشن نیست. کسب دانش و معرفت صحیح و عقلانی، نیازمند مهارت‌های لازم است (غائبی و امیری‌پری، ۱۳۹۴: ۶۵) و به عبارتی نائل آمدن به وظیفه‌گرایی معرفتی و شناخت عمیق قبل از پذیرش یا رد یک ادعا، نیازمند مؤلفه‌های خاصی می‌باشد. این مؤلفه‌ها باید به گونه‌ای باشد که با کاربرد آنها، وظیفه‌ی معرفتی به نحو احسن صورت گرفته و زمینه‌ی لازم برای حصول به یک ادعای عقلانی را فراهم نماید. در ادامه با تحلیل خطبه‌ها، نامه‌ها و حکمت‌های مطرح شده از امام علی علیه‌السلام در نهج‌البلاغه به تبیین وظیفه‌گرایی معرفتی در قالب مؤلفه‌های مطرح شده پرداخته و در نهایت آثار تربیتی آن تبیین می‌گردد.

۱-۲. مؤلفه‌های وظیفه‌گرایی معرفتی در نهج‌البلاغه

در این بخش به تحلیل کیفی نهج‌البلاغه پرداخته و با توجه به مصادیق و زمینه‌های مرتبط با وظیفه‌گرایی معرفتی، مؤلفه‌هایی که معرف وظیفه‌گرایی معرفتی بوده، تبیین شده که در ادامه به آن‌ها اشاره شده و آثار تربیتی آن بیان می‌شود:

۱-۱-۲. پرسشگری

حضرت علی(ع) معتقداند که برای بهره‌مندی از معرفت حقیقی، نیاز است که انسان به مسائل مختلف به دیده‌ی شک و تردید بنگرد و به صرف پذیرفته بودن دلایل ظاهری مسأله، وی به پذیرش آن مسأله مجاب نشود (مقتدایی و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۴۹). پرسشگری، ویژگی انسان‌های نقادی است که می‌کوشند بر دانایی خود از طریق جست‌وجو و پژوهش و پرسش بیفزایند (محمودی، نوروزی و نجفی، ۱۳۹۰: ۱۰۱-۱۰۰). سیره امام علی علیه‌السلام بر این بوده است که مردم را به سؤال کردن تشویق می‌کردند. به‌عنوان

مثال در یکی از سخنرانی‌های خود در مسجد کوفه خطاب به مردم می‌فرمایند: «ای مردم از من بپرسید پیش از اینکه مرا از دست بدهید... پیش از اینکه فتنه‌ای مانند شتر بی‌صاحب پای خود را بلند کند؛ مهار خود را زیر پا بگذارد و عقول قوم خود را تباه سازد» (خطبه/۱۸۹). با این حال، حضرت علیه‌السلام «پرسشگری» را به دوگونه خوب و بد تقسیم می‌کنند و با آن نوع از پرسشگری که خارج از حد فهم مخاطب و پرسشگر باشد به مقابله برمی‌خیزند و می‌فرمایند: «هرکس سؤالی بالاتر از قدر خود کند، مستحق محرومیت است» (مجلسی، ۱۳۷۲: ۲۷۸/۷۵). حضرت علی علیه‌السلام در مواجهه با کارگزاران و افراد جامعه و بالخصوص دشمنان، با پرسش سؤالات، ایشان را به تفکر و تأمل وامی‌داشتند. مثلاً ایشان در یکی از نامه‌های خود در مورد افشای ادعاهای دروغین معاویه می‌فرمایند: «می‌پنداشتی که برترین انسانها در اسلام فلان کس و فلان شخص است؟ چیزی را آورده‌ای که اگر اثبات شود هیچ ارتباطی به تو ندارد، و اگر دروغ هم باشد به تو مربوط نمی‌شود، تو را با انسانهای برتر و غیر برتر، سیاستمدار و غیر سیاستمدار چه کار است؟ اسیران آزاده و فرزندشان را چه رسد به امتیازات میان مهاجران نخستین، و ترتیب درجات، و شناسایی منزلت و مقام آنان! هرگز! خود را در چیزی قرار می‌دهی که از آن بیگانه‌ای، حال کار بدینجا کشید که محکوم حاکم باشد؟ ای مرد چرا بر سر جاییت نمی‌نشینی؟ و کوتاهی کردن‌هایت را بیاد نمی‌آوری؟ و به منزلت عقب مانده‌ات باز نمی‌گردی؟ برتری ضعیفان، و پیروزی پیروزمندان در اسلام با تو چه ارتباطی دارد؟ تو همواره در بیابان گمراهی سرگردان، و از راه راست روی گردانی» (نامه/۲۸).

در مورد این مؤلفه از وظیفه‌گرایی معرفتی می‌توان گفت که درک و قضاوت منطقی و در نهایت عمل صحیح، زمانی به بهترین وجه انجام می‌گیرد که فرد حضوری فعال در امر درک مسائل داشته باشد و بدون آگاهی و کورکورانه‌مطلبی را نپذیرد و در راستای مسأله، پرسش‌های عمیق و عاقلانه طرح کند (مقتدایی و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۵۰). با کاربرد پرسشگری در نظام تعلیم و تربیت، فرصت کشف امور به فراگیر داده می‌شود و روحیه‌ی اکتشاف مسائل در ایشان پرورش می‌یابد؛ چرا که یکی از الزامات یک بررسی دقیق و موشکافانه، سؤال از چیستی، چرایی و چگونگی شکل‌گیری ادعای مورد نظر و فلسفی اندیشیدن (پائول و الدر^۱، ۲۰۰۰) و پرسیدن سؤالات عمیق در مورد آن است (سقراط، بی‌تا، به نقل از شهابی، ۱۳۸۴). این نوع پرسشگری، شاکله‌ی روش گفتگوی اکتشافی بوده (جانسون^۲، ۲۰۰۲) و به تبع آن، زمینه برای جستجوی استدلال‌ها و شواهدی در راستای پذیرش یا رد ادعاهای مطرح شده بر فراگیران روشن می‌شود. به عبارت دیگر، پرسش کردن و یا حتی مواجه شدن فراگیر با سؤال، یکی از شیوه‌هایی است که می‌توان توانایی تفکر و اندیشه را در وی پرورش داده و ایشان را به ارزیابی و نقد واداشت، زیرا در این حالت عقل بصورت فعال‌تر عمل می‌کند (ماهرزاده و شاهی، ۱۳۹۲: ۵۹).

۲-۱-۲. استدلال‌ورزی

حضرت علی علیه‌السلام تأکید زیادی بر اقامه دلیل و برهان داشته و در تصمیم‌گیری‌ها به استدلال‌ورزی

1. Paul and Elder
2. Johnson

اهمیت خاصی می‌دهند. ایشان در این زمینه می‌فرمایند: «با آنچه در گذشته دیده یا شنیده‌ای، برای آنچه که هنوز نیامده، استدلال کن، زیرا تحولات و امور زندگی همانند یکدیگرند» (نامه/۳۱). ایشان فرایند گزینش نیروهای عمل‌کننده را با استدلال و نتیجه‌گیری بر مبنای آن تشریح کرده و می‌فرمایند: «اگر دشمنان اسلام به سایه اطاعت بازگردند پس همان است که دوست داریم، و اگر کارشان به جدایی و نافرمانی کشید با کمک فرمانبرداران با مخالفان نبرد کن، و از آنان که فرمان می‌برند برای سرکوب آنها که از یاری تو سر باز می‌زنند مدد گیر، زیرا آن کس که از جنگ کراهت دارد بهتر است که شرکت نداشته باشد، و شرکت نکردنش از یاری دادن اجباری بهتر است» (نامه/۴). همچنین در جای دیگری می‌فرمایند: «همانا مردی را فرماندار مصر قرار دادم، که نسبت به ما خیرخواه، و به دشمنان ما سخت گیر و درهم کوبنده بود، خدا او را رحمت کند ...» (نامه/۳۴). همچنین ایشان می‌فرمایند: «پس از ستایش پروردگار! من بنده‌ای از بندگان خدا را به سوی شما فرستادم، که در روزهای وحشت، نمی‌خواهد، و در لحظه‌های ترس از دشمن روی نمی‌گرداند، بر بدکاران از شعله‌های آتش تندتر است، او مالک پسر حارث مذحجی است، آنجا که با حق است، سخن او بشنوید، و از او اطاعت کنید (نامه/۳۸). همچنین حضرت علیه‌السلام در مورد انتخاب از روی دلیل و برهان می‌فرمایند: «سپس از میان مردم! برترین فرد نزد خود را برای قضاوت انتخاب کن، کسی که ... در شناخت مطالب با تحقیقی اندک رضایت ندهد، و در شبهات از همه با احتیاط‌تر عمل کند، و در یافتن دلیل، اصرار او از همه بیشتر باشد... چنین کسانی بسیار اندک-اند!!» (نامه/۵۳).

با کاربرد این مؤلفه در نظام تعلیم و تربیت، روحیه‌ی کندوکاو فلسفی و استدلال‌ورزی در فراگیران پرورش می‌یابد. در این حالت است که متربی در فرایند کسب معرفت، گفتگویی دیالکتیک‌گونه چه با خود و چه با دیگران خواهد داشت و به‌قول ابن‌سینا، اگر ادعایی را بدون دلیل پذیرفت و یا بدون دلیل رد کرد، از لباس انسانیت بیرون رفته است (ابن‌سینا، ۲۰۰۵). با کاربرد این مؤلفه، تعلیم و تربیت باید همواره با تأکید بر شواهد صورت پذیرد. بسنده کردن به تکرار مضمون علم برای فراگیران، بدون توجه دادن آنان به جانب واقعیت و آشکار کردن وجه مطابقت علم با واقع، علم‌آموزی نیست بلکه انتقال اطلاعات بسته و منقطع از واقعیت است. به‌کارگیری این مؤلفه در تعلیم و تربیت ایجاب می‌کند که همواره داد و ستد دانش، همراه با پشتوانه‌ی آن یعنی شواهد صورت پذیرد. مربی‌ای که در مقام دادن علم است، باید آن را با پشتوانه‌ی شواهد مطرح کند؛ متربی‌ای که در مقام گرفتن علم است، باید آن را با پشتوانه‌ی شواهد طلب کند؛ بار دیگر، هنگامی که مربی در مقام بازستاندن علم یا ارزشیابی شاگرد است، باید از وی شواهد قراین بخواهد. استمرار در عرضه یا طلب شواهد در جریان تعلیم و تربیت، نتایج بسیار مهمی به‌دنبال دارد. نخست اینکه مربی را از تحکم دور نگه می‌دارد، زیرا وی استواری و اعتبار گفته‌های خود را نه وابسته به خود بلکه در گرو شواهدی می‌بیند که در اختیار اوست. دوم اینکه متربیان از تقلید و سطحی‌نگری، بیشتر مصون خواهند بود زیرا همواره شواهد و قراین طلب می‌کنند و میزان اعتبار هر سخنی را به اندازه‌ی شواهد پشتیبان آن ارزیابی می‌کنند. سوم اینکه امکان بازشناسی معرفت کاذب را فراهم می‌آورد (باقری،

۱۳۸۷: ۱۹۱-۱۹۰). در نهایت مجدداً خاطرنشان می‌گردد که در این مؤلفه، استدلال‌ورزی مدنظر است و حد و مرز عقل در استدلال‌ورزی نسبت به باورها و ادعاها، همانند کلیفوردا افراطی نیست و به‌قول بهشتی (۱۳۸۲) عقلانیتی معتدل است.

۲-۱-۳. جامعیت فکری

در عرصه علم و دانش، خودرأیی و بی‌توجهی به اندیشه‌های دیگران جایگاهی ندارد و همان‌گونه که حضرت علی (ع) می‌فرماید: «کوچک‌شمار رأی مهم و خطیر را هنگامی که مرد حقیر و کوچکی آن را برای تو آورد» (حکیمی، ۱۳۸۶: ۲۸۷). در جایی دیگر حضرت (ع) می‌فرماید: آگاه باشید که به‌راستی خردمند فرزانه کسی است که به رأی‌های مختلف رو آورد؛ با فکری درست و نگرشی در پیامد و سرانجام کارها» (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶: ۳۳۷/۲). امام علی (ع) همواره بر احترام متقابل افراد به یکدیگر تأکید داشتند. این احترام نه تنها در رفتار و حرکات بلکه در افکار و اندیشه‌ها نیز مورد تأکید آن حضرت بوده است. حضرت (ع) می‌فرماید: «آن کس که از افکار و آراء گوناگون استقبال کند، صحیح را از خطا خوب شناسد» (حکمت/۱۷۳). حضرت (ع) بر جامعیت اندیشی و تحلیل و بررسی موضوعات از زوایای گوناگون تأکید زیادی داشته‌اند. ایشان در نامه‌ای به فرزند بزرگوارشان امام حسن مجتبی علیه‌السلام می‌فرماید: «پسرم! درست است که من به اندازه پیشینیان عمر نکرده‌ام، اما در کردار آنها نظر افکندم، و در اخبارشان اندیشیدم، و در آثارشان سیر کردم تا آنجا که گویا یکی از آنان شده‌ام، بلکه با مطالعه تاریخ آنان، گویا از اول تا پایان عمرشان با آنان بوده‌ام» (نامه/۳۱). همچنین در جایی دیگر موضوع مشورت را از زوایای گوناگون تحلیل و بررسی می‌کنند: «بخیل را در مشورت کردن دخالت نده، که تو را از نیکوکاری باز می‌دارد، و از تنگدستی می‌ترساند، ترسو را در مشورت کردن دخالت نده، که در انجام کارها روحیه تو را سست می‌کند. حریص را در مشورت کردن دخالت نده، که حرص را با ستمکاری در نظرت زینت می‌دهد. همانا بخل و ترس و حرص، غرائز گوناگونی هستند که ریشه آنها بدگمانی به خدای بزرگ است» (نامه/۵۳).

از مهم‌ترین نتایج کاربرد این مؤلفه در نظام تعلیم و تربیت، آن است که فراگیر می‌آموزد نه تنها نباید از مواجهه با اقوال مخالف پرهیز کند، بلکه می‌بایست با دقت آرای مخالفان را بشنوند و در مرحله‌ی بعد به تجزیه و تحلیل آن بپردازد. «سماع یعنی شنیدن، ولو انسان نمی‌خواهد بشنود. استماع گوش فرادادن است، مثل این که شما این جا نشسته‌اید و خود را آماده کرده‌اید برای شنیدن قرآن کریم می‌فرماید: الذین یستمعون القول، یعنی آنان که سخن را استماع می‌کنند؛ یعنی اینجور نیست که هر حرفی را هنوز نشنیده و درک نکرده، رد کنند و بگویند ما نمی‌خواهیم بشنویم. اول استماع می‌کنند، به دقت دریافت می‌کنند: فیئعون احسنه، بعد غربال می‌کنند، تجزیه و تحلیل می‌کنند، خوب و بدش را می‌سنجند و بهترین آن را انتخاب و پیروی می‌نمایند» (مطهری، ۱۳۸۸: ۶۹۳/۲۲). با این اوصاف فراگیران می‌آموزند که پذیرش و یا رد یک ادعا مؤخر از فهم منصفانه و دقیق آن است و برای فهم دقیق هم باید جوانب مختلف را مدنظر داشته و گوش‌های شنوایی داشت.

۲-۱-۴. حقیقت‌جویی

حقیقت‌جویی یعنی درک حقایق اشیاء «کَمَا هِيَ عَلَيْهَا»؛ یعنی انسان می‌خواهد جهان را، هستی را، اشیاء را، آنچنان که هستند دریافت کند (مطهری، ۱۳۹۴: ۴۹۳). یکی از اصول اساسی و جدی در سیره پیشوایان الهی، تکیه بر حقایق و پرهیز از هرگونه بیهودگی، خرافات و بدعت‌ها است. حقیقت‌گرایی در سرلوحه زندگی پیامبران و امامان (علیهم‌السلام) قرار داشت و دعای هر روزه آنها این بود که: «اللَّهُمَّ ارِنِي الْأَشْيَاءَ كَمَا هِيَ!»؛ خداوندا! امور را آن‌گونه که هست به من نشان بده». یا می‌گفتند: «يَا رَبِّ ارِنِي الْحَقَّ كَمَا هُوَ عِنْدَكَ: خدایا حق را همان‌گونه که در نزد توست برای من نمایان کن» (مجلسی، بی‌تا: ۱۱/۱۴-۱۰) و در فرازی از دعای بعد از نماز عشاء که از امام صادق (علیه‌السلام) نقل شده چنین می‌خوانیم: «اللَّهُمَّ ... ارِنِي الْحَقَّ حَقًّا حَتَّى آتَبِعَهُ وَ ارِنِي الْبَاطِلَ بَاطِلًا حَتَّى أُجْتَنِبَهُ وَ لَا تَجْعَلُهُمَا عَلَيَّ مُتَشَابِهَيْنِ فَاتَّبِعْ هَوَايَ بَعِيرَ هُدَى مِنْكَ: خداوندا! واقعیت حق را به من نشان بده تا از آن پیروی کنم، و باطل را به من بنمایان تا از آن دوری ورزم، و حق و باطل را برای من مبهم و نامشخص نکن، که در نتیجه از هوای نفس خود به دور از راه هدایت تو، پیروی نمایم» (مجلسی، بی‌تا: ۱۲۰/۸۶). امام علی علیه‌السلام همواره بر حقیقت و راستی تأکید داشتند، حتی زمانی که به سود خویشتن نباشد و آن را چاره‌ی رستگاری و سعادت معرفی می‌کنند. ایشان در این زمینه می‌فرمایند: «نشانه ایمان آن است که راست بگویی آنگاه که تو را زیان رساند، و دروغ نگویی آنگاه که تو را سود دهد، و آنکه بیش از مقدار عملت سخن نگویی، و چون از دیگران سخن گویی از خدا بترسی» (حکمت/۴۵۸). و درود خدا بر ایشان فرمودند: «پس از ستایش پروردگار، همانا گذشت عمر و چیرگی روزگار و روی آوردن آخرت، مرا از یاد غیر خودم باز داشته و تمام توجه مرا به آخرت کشانده است، که به خویشتن فکر می‌کنم و از غیر خودم روی گردان شدم، و از پیروی خواهشها باز گرداند، و حقیقت کار مرا نمایاند، و مرا به راهی کشاند که شوخی بردار نیست، و به حقیقتی رساند که دروغی در آن راه ندارد» (نامه/۳۱).

با کاربرد این مؤلفه در نظام تعلیم و تربیت، فراگیران می‌آموزند که در فرایند بررسی معرفتی، کشف حقیقت تنها هدف ماست و دنباله‌روی از نظرات دیگران و پیرو نظرات جمع بودن (به صرف اینکه اکثریت آن نظر را قبول دارند) نباید فرد را از حقیقت دور کرده و باید همواره به بررسی خود و دیگران (فاسیون، ۱۹۹۰ و انیس، ۲۰۰۲) در مسیر جستجوی حکمت پرداخت. بر اساس این مؤلفه، ممکن است شخصی عامل به نظر و رویکرد خود نباشد اما نظری را مطرح کند که سرشار از شواهد و دلائل کافی و حق و حقیقت باشد و بالعکس. لذا فراگیران می‌آموزند که باید به موضوعی که بررسی معرفتی بر روی آن صورت می‌گیرد، پرداخت و آن را از شخصیت مدعی آن و یا حامیان آن جدا پنداشت. این موضوع مصداق این حدیث است که می‌فرماید: «خُذُوا الْحَقَّ مِنْ أَهْلِ الْبَاطِلِ وَ لَا تَأْخُذُوا الْبَاطِلَ مِنْ أَهْلِ الْحَقِّ، كُونُوا نِقَادَ الْكَلَامِ: حق را فراگیرید حتی از اهل باطل، و باطل را فرا نگیرید حتی از اهل حق، و این همان نقادی کلام و سخن سنجی است» (مجلسی، بی‌تا: ۹۶/۲). همچنین شهید مطهری در این زمینه به خوبی گفته است:

۱. غوالی اللثالی: ۱۳۲/۴

«حالت مؤمن برای دریافت حقایق باید حالت کسی باشد که شیء نفیسی از او گم شده و دائماً در جستجوی آن است... خذوا الحکمة و لو من اهل النفاق: حکمت را فرا گیرید، ولو از منافقین، ولو از کافران، ولو از مشرکین: و لو من مشرک؛ یعنی اگر احساس کردی که آنچه او دارد درست است و علم و حکمت است، فکر نکن که او کافر است، مشرک است، ... برو بگیر» (مطهری، ۱۳۸۸، ج ۲۲: ۶۹۶). بر این اساس فراگیران می آموزند ضمن احترام به صاحب سخن، کلام او را نقادی کنند و چنانچه نسبت به شخصی، حبّ و بغض دارند، در سنجش نظر ایشان تأثیری نداشته باشد.

همان گونه که بررسی شد، چهار مؤلفه برای وظیفه‌گرایی معرفتی تبیین شد که ترتیب آن بدین صورت آمد: پرسشگری - استدلال‌ورزی - جامعیت فکری - حقیقت‌جویی. منطق تقسیم‌بندی حاضر بدین صورت است که، پرسشگری و سؤال زمینه‌ای را برای فکر کردن و پاسخ‌دادن فراهم کرده و به عبارتی پاسخ مستدل را مطالبه می‌کند - هر چند گاهی خود فکر کردن موجب ایجاد پرسش و یا پرسش‌های بیشتر می‌شود. پاسخ مستدل نیازمند استدلال‌ورزی بوده و استدلال‌ورزی نوعی تلاش برای پاسخ مستدل به پرسش‌ها می‌باشد. برای استدلال بهتر باید جامعیت فکری داشته و موضوع را از زوایای مختلف مورد بررسی قرار داد و سخن دیگران را هم شنید و تحلیل کرد. با انجام این امور است که در نهایت معرفتی حاصل می‌شود که حقیقت است و فرایند آن حقیقت‌جویی نام می‌گیرد.

۳. نتیجه‌گیری

با توجه به مؤلفه‌های تبیین شده برای وظیفه‌گرایی معرفتی می‌توان این گونه گفت که در تفحص و بررسی یک ادعا، باید معیار روشن و همه فهمی برای قضاوت داشته باشیم و تا رسیدن به نتیجه‌ی معقول و منطقی، قضاوت خود را در تعلیق نگه داریم. به قول سقراط زندگی ارزیابی نشده ارزش زیستن ندارد (عباسی یادکوری، ۱۳۸۱)، اما نباید در این ارزیابی تعجیل نمود و در غیاب مدارک کافی باید قضاوت را معلق و مسکوت نگهداشت (دورون^۱ و همکاران، ۲۰۰۶؛ کلارک و هولت^۲، ۲۰۰۱؛ سیگل^۳، ۱۹۹۸؛ لیپمن^۴، ۱۹۹۶؛ وولفولک^۵، ۱۹۹۵؛ اسکیرزمن^۶، ۱۹۹۱؛ مایرز^۷، ۱۳۸۶). ارزیابی دقیق یک ادعا، ما را به دلایلی رهنمون می‌سازد و باید توجه داشت بین دلایل متقن و دلایل نه چندان متقن و قوی، تفاوت قائل شده و دلایل قوی‌تر را بر دیگر دلایل ترجیح دهیم. در همین راستاست که لیپمن (به نقل از ارنشتاین و هانکینس، ۱۳۷۳) ادعای مستدل را به ادعای غیرمستدل ترجیح می‌دهد. در فرایند بررسی یک ادعا، کشف حقیقت تنها هدف ماست و دنباله‌روی از نظرات دیگران و پیرو نظرات جمع بودن (به‌صرف اینکه اکثریت

1. Duron
2. Clark and Holt
3. Siegel
4. Lipman
5. Woolfoolk
6. Schafersman
7. meyers

آن نظر را قبول دارند) نباید ما را از حقیقت دور کند. در این مسیر به قول دکارت (۱۳۶۹: ۱۹)، نباید هیچ چیز را حقیقت بدانیم، مگر آنکه بر ما بدیهی باشد. فیشر^۱ (۲۰۰۱) و پاپاستفانلو^۲ (۲۰۰۴) و وینینگهام و پروسر^۳ (۲۰۰۱) برای نائل آمدن به این بداهت در حقیقت، مؤکداً بر ویژگی تحلیل اشاره می‌کنند. باید توجه کنیم که در مقابل یک ادعا، ممکن است نظرات متفاوتی وجود داشته باشد و نظرات متفاوت به صرف اینکه مخالف با نظر ما هستند نباید کنار گذاشته شوند، بلکه ارزش شنیده شدن و بررسی شدن را دارند. بدین ترتیب نباید متعصبانه بر نظر خود اصرار ورزیده بلکه باید بدون هیچ‌گونه احساس جانبدارانه از معرفت پیش رو استقبال کرده و فقط به کشف حقیقت اندیشید. از همین روست که احتمال خطای نظر شخص، مطرح شده و از آن به‌عنوان خطر بررسی وقایع با توجه به منافع شخصی تعبیر می‌شود (اسکیفرزمن، ۱۹۹۱). با این اوصاف، با کاربرد این مؤلفه‌ها در فرایند وظیفه‌گرایی معرفتی، به معرفت و شناختی خواهیم رسید که شاکله‌ی آن را معقولیت و در پی آن اخلاق تشکیل خواهد داد.

در میانی اسلامی تعلیم و تربیت و همچنین در اسنادی مانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و نیز برنامه‌ی درسی ملی بر اهمیت تفکر و اندیشیدن، تأکید فراوانی شده است (محمدی‌پویا، ۱۳۹۶: ۱۹۴-۱۹۳). عقل در قرآن کریم بسیار مورد توجه قرار گرفته و دفعات متعدد به‌صورت‌های مختلف، «عقلوه» یک‌بار، «یقولون» ۲۴ بار، «تعقل» یک‌بار، «یقولها» یک‌بار، و «یقولون» ۲۲ بار آمده است (سلطان‌القرائی، ۱۳۸۴: ۱۳۹). حضرت علی علیه‌السلام همواره در سخنان خود بر استفاده انسان از قوه تعقل در تمام مراحل زندگی تأکید دارند و می‌فرمایند: تعقل مانند دیدن با چشمان نیست؛ زیرا گاهی چشمان به مقتضیات ساختار و موضع‌گیری بیننده، خلاف واقع را نشان می‌دهد در صورتی که عقل، کسی را که از آن پندی بخواهد، فریب نمی‌دهد» (حکمت/۲۸۱). همچنین در جایی دیگر می‌فرمایند: «عقل تو را کفایت کند که راه گمراهی را از رستگاری نشانت دهد» (حکمت/۴۲۱). به عبارتی عقل را به‌عنوان ابزاری برای انتخاب اصلح معرفی می‌کنند. در همین زمینه ایشان می‌فرمایند: «عقل کسی نیست که بتواند خوب را از بد تمیز بدهد بلکه عاقل کسی است که بتواند تمیز دهد که بین دو بد کدام بهتر است» (مجلسی، ۱۳۷۲: ۶/۷۵). بسیاری از آیات قرآن کریم، کلام معصومین (ع) و گفتار اندیشمندان اسلامی، نمونه‌هایی هستند که تقلید کورکورانه، پیروی از عادات و خیالات، تبعیت از نیاکان بدون تفکر، موضع‌گیری و قضاوت بدون علم و آگاهی را کاری حرام و خلاف اخلاق معرفی کرده (تفاسیر آیاتی مانند الإسراء/۳۶) و انسان را به تعقل و خردورزی دعوت نموده و به‌نوعی مؤید انجام وظیفه‌ی معرفتی هستند.

با توجه به مختار بودن آدمی، وظیفه‌ی کندوکاو به‌منظور طرح یا پذیرش و رد یک ادعا، امری عمومی است و نه مختص افرادی خاص؛ چرا که اگر این وظیفه به درستی صورت نگیرد، نتایج حاصل از ادعای ناصحیح، فقط به خود شخص بر نمی‌گردد بلکه دامنگیر همه افراد یک جامعه و بلکه کل بشریت می‌شود (کلیفور، ۱۹۰۱: ۷۹-۷۴). این مسأله را می‌توان به طاعون تشبیه کرد و همان‌طور که ما باید خود و

1. Fisher
2. Papastephanlou
3. Winningham. M. and Preusser

دیگران را از خطر طاعون حفظ کنیم و بسیار وسواس به خرج دهیم تا مبدا سهل انگاری کنیم یا نادانسته به واگیر شدن این بیماری کمک کنیم، باید درباره‌ی ادعاهای خود نیز حساس باشیم تا ضرر ناشی از عدم شواهد کافی، دامن گیر افراد هم‌نوع نشود. لذا می‌توان گفت ما در مقابل پیشگیری از «طاعون معرفتی» هم مسئولیم (کلیفورد، ۱۸۷۷؛ به نقل از جوادپور، ۱۳۹۰: ۷۱-۷۰). در همین راستا، هدف تعلیم و تربیت از نظر افلاطون، پرورش شهروندانی است که مسئولیت اجتماعی داشته و توانایی انجام وظایف اجتماعی خود را به بهترین نحو به دست آورند (بک^۱، ۱۹۶۴) و این همان چیزی است که امروزه در بسیاری از نظام‌های آموزش و پرورش جهان تحت عنوان شهروند خوب^۲ نامیده می‌شود (پرینگ^۳، ۱۹۹۹) و بدین ترتیب نظام آموزش و پرورش در خدمت برقراری عدالت فردی و اجتماعی انگاشته می‌شود (لی^۴، ۱۹۹۴). این در حالی است (احمدی، ۱۳۸۰؛ بابامحمدی و خلیلی، ۱۳۸۳؛ بهمنی و همکاران، ۱۳۸۴؛ بیجنوند، ۱۳۹۰) و لذا کاربست این مؤلفه‌ها در نظام تربیتی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بر این اساس، چنانچه رهنمودهای نهج البلاغه در زمینه وظیفه‌گرایی معرفتی را در نظام تعلیم و تربیت به کار ببندیم، شاهد پرورش فراگیرانی پرسشگر، اندیشه‌ورز و مسئولیت‌پذیر در قبال خود و جامعه خواهیم بود. نکته مهم‌تر این‌که لازمه‌ی این امر، هماهنگی و هم‌افزایی سایر عناصر تأثیرگذار بر نظام تعلیم و تربیت می‌باشد؛ از سیاست‌گذاران آموزشی و کارگزاران اجرایی گرفته، تا رسانه و فضای مجازی و خانواده و معلم و برنامه‌ی درسی. به عبارت دیگر باید از توانمندی‌های همه‌ی عوامل رسمی و غیررسمی دخیل در فرایند تعلیم و تربیت، استفاده کرد و مسلماً نهاد متولی این اقدام، نظام تعلیم و تربیت رسمی (عمومی و تخصصی) می‌باشد.

-
1. Beck
 2. Good Citizen
 3. Pring
 4. Lee

منابع

- قرآن کریم.
- احمدی، غلامعلی. (۱۳۸۰). «کاربرد روش حل مسأله در آموزش علوم». **تعلیم و تربیت**. شماره ۱، ۱۲۵-۱۱۵.
- ارشتاین، آلن سی و هانکینس، فرانسیس، پی. (۱۳۷۳). **مبانی فلسفی، روانشناختی و اجتماعی برنامه‌ی درسی**. ترجمه سیاوش خلیلی شورینی. تهران: یادواره کتاب.
- اوکیف، تری؛ استامپ، النور؛ لامنت، جان؛ دنووان، پیتر و پلانینگا، آوین. (۱۳۸۰). **جستارهایی در فلسفه دین**، ترجمه‌ی مرتضی فتحی‌زاده. چاپ اول. قم: انتشارات دانشگاه قم.
- بابامحمدی، حسن و خلیلی، حسین. (۱۳۸۳). «مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی سمنان». **آموزش در علوم پزشکی**. دوره ۴، شماره ۱۲، ۲۹-۲۳.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۷). **درآمدی بر فلسفه‌ی تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران**، ج ۱، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- بهشتی، سعید. (۱۳۸۲). «درآمدی بر قلمروشناسی عقلانیت در تربیت اسلامی». **فصلنامه تعلیم و تربیت**. سال ۱۹، شماره ۴، ۱۶۱-۱۳۱.
- بهمینی، فرود؛ یوسفی، علیرضا؛ نعمت‌بخش، مهدی؛ چنگیز، طاهره و مردانی، محمد. (۱۳۸۴). «مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی اصفهان». **آموزش در علوم پزشکی**. دوره ۵، شماره ۲، ۴۵-۴۱.
- بیجنوند، فرامرز. (۱۳۹۰). **تبیین مؤلفه‌های تفکر انتقادی و بررسی رابطه‌ی آن با تولید علم در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد و ارائه‌ی راهکارها**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته‌ی فلسفه تعلیم و تربیت. اکبر رهنما. دانشگاه شاهد.
- پترسون، مایکل؛ هاسکر، ویلیام؛ ریچنباچ، بروس و باسینگر، دیوید. (۱۳۸۷). **عقل و اعتقاد دینی؛ درآمدی بر فلسفه دین**، ترجمه احمد نراقی و ابراهیم سلطانی. چاپ پنجم. تهران: انتشارات طرح.
- پورحسن، قاسم. (۱۳۹۱). «مسأله باور پایه و نظام معرفتی علامه طباطبایی»، **حکمت معاصر**. سال ۳، شماره ۱، ۵۴-۳۳.
- تیممی آمدی، عبدالواحد. (۱۳۶۶). **تصنیف غررالحکم و درر الکلم**. ج ۲. قم: دفتر تبلیغات.
- جوادپور، غلامحسین. (۱۳۸۹). «پیش‌زمینه‌های معرفت‌شناختی اخلاق باور». **آیین حکمت**. سال ۲، شماره ۶، ۶۳-۳۵.
- ----- (۱۳۹۰). «اخلاق باور، رهیافتی به پیوند اخلاق و معرفت‌شناسی». **پژوهش‌نامه اخلاق**. سال ۴، شماره ۱۱، ۸۴-۵۵.
- حکیمی، محمد و حکیمی، علی. (۱۳۸۶). **الحیاه**. ترجمه‌ی احمد آرمان. تهران: نشر دلیل ما.
- دشتی، محمد. (۱۳۸۳). **ترجمه نهج البلاغه**. چاپ دوم. قم: مؤسسه فرهنگی تحقیقاتی امیرالمؤمنین.
- دکارت، رنه. (۱۳۶۹). **تأملات در فلسفه اولی**. ترجمه‌ی احمد احمدی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

- سلطان القرائی، خلیل. (۱۳۸۴). فلسفه تعلیم و تربیت و آرای تربیتی. تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.
- شمس، منصور. (۱۳۸۴). آشنایی با معرفت شناسی. چاپ اول. تهران: طرح نو.
- شهایی، محمود. (۱۳۸۴). «تفکر انتقادی و آموزش انتقادی». آموزش علوم اجتماعی. دوره ۸، شماره ۴، ۱۰-۱۶.
- طباطبایی، سید محمدحسین. (۱۳۷۴). المیزان فی تفسیر القرآن (تفسیر المیزان). ترجمه‌ی سید محمدباقر موسوی همدانی. قم: دفتر انتشارات اسلامی.
- عباسی یادکوری، مروارید. (۱۳۸۱). بررسی محتوای کتاب مطالعات اجتماعی مقطع متوسطه در پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی بر مبنای دیدگاه اجتماعی برنامه درسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی. داریوش نوروزی. دانشگاه علامه طباطبائی.
- غائبی، امیر و امیری پری، ربابه. (۱۳۹۴). «بررسی رابطه بین رفتار اطلاع‌یابی در وب و تفکر انتقادی؛ مطالعه موردی: دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه الزهراء(س)». اندیشه‌های نوین تربیتی. دوره ۱۱، شماره ۲، ۴۹-۶۸.
- قنبری پریخانی، نازی و طاهری‌نیا، علی‌باقر. (۱۳۹۷). «تحلیل انسجام و پیوستگی خطبه‌های امام علی(ع) با موضوع حکمت بر اساس تحلیل محتوای کیفی». پژوهشنامه نهج البلاغه. سال ۶، شماره ۲۲، ۳۹-۵۶.
- ماهروزاده، طیبه و شاهی، بتول. (۱۳۹۲). «بررسی ماهیت تربیتی تفکر انتقادی از دیدگاه اسلام و پسااستارگرایی». مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی. سال ۶، شماره ۱۱، ۴۵-۶۶.
- مایرز، چت. (۱۳۸۶). آموزش تفکر انتقادی. ترجمه‌ی خدایار ایلی. تهران: انتشارات سمت.
- مجلسی، محمدباقر. (۱۳۷۲). بحارالانوار. ج ۷۵. تهران: انتشارات اسلامی.
- ----- (بی‌تا). بحارالانوار الجامعه الدرر اخبار الائمة الاطهار. ج ۲ و ۱۴ و ۸۶. بیروت: موسسه الوفاء.
- محمدی‌پویا، فرامرز. (۱۳۹۶). تبیین بایسته‌های معرفت‌شناختی اخلاق باور و نقش تفکر انتقادی در آن به‌منظور ارائه الگوی نظری آموزش اخلاق باور. رساله دکتری فلسفه تعلیم و تربیت. سعید ضرغامی همراه. دانشگاه خوارزمی.
- محمدی‌پویا، فرامرز؛ ضرغامی‌همراه، سعید؛ سجادی، سید مهدی؛ قاندری، یحیی و محمودنیا، علیرضا. (۱۳۹۵). «تبیین جایگاه تفکر انتقادی در وظیفه‌گرایی معرفتی اخلاق باور». پژوهش‌های اخلاقی. سال ۶، شماره ۴، ۱۸۳-۲۱۱.
- محمدی‌پویا، فرامرز؛ ضرغامی‌همراه، سعید؛ قاندری، یحیی و محمودنیا، علیرضا. (۱۳۹۶). «تبیین بایسته‌های اخلاق باور». پژوهش‌های اخلاقی. سال ۷، شماره ۴، ۱۱۱-۱۳۶.
- محمودی، ایوب؛ نوروزی، رضا علی و نجفی، محمد. (۱۳۹۰). «ویژگی‌ها و ثمرات تفکر انتقادی از دیدگاه امام علی(ع)». پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال ۱۹، شماره ۱۳، ۹۳-۱۱۱.
- مطهری، مرتضی. (۱۳۸۸). مجموعه آثار. تهران: صدرا.
- ----- (۱۳۹۴). مجموعه آثار. تهران: صدرا.

- مقتدایی، لیلا؛ امیری، مجید؛ نظری، حسین و موسوی، ستاره. (۱۳۹۵). «جایگاه و اهمیت تفکر انتقادی از دیدگاه قرآن و امام علی(ع)». *اسلام و علوم اجتماعی*. سال ۸، شماره ۱۵، ۱۶۷-۱۳۳.
- معارف، مجید و قاسمی حامد، مرتضی. (۱۳۹۶). «کارکردهای عقل در نهج‌البلاغه». *پژوهش‌های قرآن و حدیث*. سال ۵۰، شماره ۲، ۳۳۷-۳۱۵.
- مکارم شیرازی، ناصر. (۱۳۷۴). *تفسیر نمونه*. تهران: دارالکتب اسلامی.
- ملبیوسفی، مجید؛ الهیاری، احمد و اسکندری، مریم. (۱۳۹۱). «مطهری و اخلاق باور». *حکمت معاصر*. سال ۳، شماره ۱، ۱۴۰-۱۱۹.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۹۰). *نگاهی به نگرش‌های فلسفی سده‌ی بیستم*. چاپ دوم. تهران: انتشارات طهوری.
- Avicenna, (2005). **The metaphysics of the healing**. Translated by Michael E. Marmura. Brigham young University.
- Beck, F. A. G. (1964). **Greek education**. New York: Barnes and noble inc.
- Chignell, A. and Dole, A. (2005). **The ethics of religious belief: A Recent history in God and the Ethics of Belief**. Cambridge University Press.
- Chisholm, R. M. (1961). "Evidence as justification". *Journal of philosophy*, 23(58), 739-748.
- Clark, D. and Holt, J. (2001). "Strategies to overcome obstacles in the facilitation of critical thinking". *Nursing education*. 25, 291-298.
- Clifford. W. K. (1877). **The ethics of belief**. Contemporary review, copyright(c) 2003 proquest information and leaning company Ltd.
- Clifford, W. K. (1901). **Lectures and Essays**. (The ethics of belief), edited by: Leslie Stephen and Sir Frederick Pollock, New York, the Macmillan and CO, limited.
- Coombs, J. R. and Daniels, L. R. B. (1991). **Philosophical inquiry: conceptual analysis**. In: Edmund C. Short. E. C. (1991). **Forms of curriculum inquiry**. SUNY Press.
- Duron. R and Et al. (2006). "Critical thinking framework for any Discipline international". *Teaching and learning in higher education*, 17(2), 160-166.
- Eells, E. and Maruszewski, T. (1991). **Probability and Rationality**. In: Cohen. J. (1991). *Philosophy of Science*. Rodopi.
- Ennis, R. H. (2002). **An outline of goals for a critical thinking curriculum and its assessment**. Available at: <http://faculty.ed.Uiuc.edu/rhennis>.
- Facione, P. A. (1990). **The California Critical Thinking Skills Test-college level**. technical report#2. Factors predictive of CT skills. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Fisher, A. (2001). **Critical thinking: an introduction**. the university press of Cambridge, <http://www.cambridge.org>.
- Hatcher, D. L. and Spencer, L. A. (2005). **Reasoning and writing: from critical thinking to composition**. 3th ed, boston, american press.
- Johnson, E. B. (2002). **Contextual teaching and learning: what it is and why its here to stay**. United kingdom: corwin press.

- Kenny, A. (1992). **What is faith?: essays in the philosophy of Religion**. oxford university press.
- Lipman, M. (1996). **Philosophy go to school**. Philadelphia, temple university press.
- Marzano, R. J. and Brandt, R.S. and Sue Hughes. C. and Fly Jones. B. and Presseisen. B. Z. and Rankin. S.C. and Suhor. CH. (1988). **Dimensions of thinking: a framework for curriculum and instruction**. assn for supervision & curriculum.
- Oksenberg, R. A. (1998). **Plato's counsel on education, Philosophy: the journal of the royal institute of philosophy**. Cambridge university press.
- Papastephanlou, M. (2004). "Educational critique, critical thinking and the critical philosophical traditions". **Philosophy of education**, 38, 370-377.
- Paul, R. and Elder, L. (2000). **Critical thinking: the path to responsible citizenship**. High school magazine, 7 No 810015 AP 2000.
- Pojman, L. P. (2003). **The theory of knowledge: classical and contemporary readings**. Wadsworth publishing company.
- Pring, R. (1999). "Neglected educational aims moral seriousness and social commitment". **In the aims of education**, 157-185.
- Schafersman, S .D. (1991). **An introduction to critical thinking**. Janury.
- Siegel, H. (1998). **Educating reason: rationality, critical thinking and education**. New York: routledge.
- UNESCO. (2013). **Global framework on MIL indicators**. [On Line]:availablefrom:URL:<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/globalframework-on-mil-indicators>.
- Winningham, M. and Preusser, B. (2001). **Crotoca; tjomlomg om, edoca;-sirgoca; settomgs(a case study approach)**. Missouri, mosby, inc press.
- Woolfoolk, A. E. (1995). **Teaching critical thinking and skills, educational psychology**. 6 th ed, boston: allyn and bacan.