

ضرورت آموزش فضائل فکری در آموزش الهیات

حبیب کارکن بیرق

استادیار، فلسفه تعلیم و تربیت، گروه آموزش معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

habib.karkon@yahoo.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر تبیین ضرورت آموزش فضائل فکری در آموزش الهیات اسلامی است. بدین منظور از روش توصیفی-تحلیلی استفاده شده است. برخلاف معرفت‌شناسی تحلیلی که باورمحور است، معرفت‌شناسی فضیلت‌عامل‌محور است و به دو دسته کلی اعتمادگرایی و مسئولیت‌گرایی تقسیم می‌شود. اعتمادگرایی، فضائل فکری را توانایی‌ها و قوای شناختی ذاتی همچون قوای حسی، درون‌نگری و حافظه می‌داند، درحالی‌که مسئولیت‌گرایی، فضائل فکری را ویژگی‌های شخصیتی شناختی اکتسابی می‌داند که باید با تمرین و تلاش فراوان از سوی عامل مختار به دست آیند. فضائل فکری که در معرفت‌شناسی تحلیلی بررسی می‌شود، در تعلیم اسلامی نیز مورد عنایت قرار گرفته است؛ همچنین میان تفکر انتقادی و فضائل فکری همپوشانی وجود دارد. لذا گرچه تفکر انتقادی در آموزش الهیات جایگاه ممتازی دارد، اما آموزش تفکر انتقادی به خودی خود نمی‌تواند تضمین‌کننده عملی چنین تفکری در زندگی و اجتماع باشد؛ زیرا چه بسیار کسانی که با تفکر انتقادی آشنا هستند، ولی عمداً آن را در جهت منافع خود به صورت غیراخلاقی به کار می‌گیرند. لذا باید کاربرد چنین تفکری به یک ویژگی منشی و شخصیتی تبدیل شود، امری که فضائل فکری و معرفت‌شناسی فضیلت‌به دنبال آن است، یعنی می‌خواهد با فکر خوب، زندگی خوب را رقم زند. به نظر می‌رسد آموزش فضائل فکری (با تأکید بر دیدگاه مسئولیت‌گرایی) در کنار تفکر انتقادی در آموزش الهیات امری ضروری است و می‌توان با آموزش فضائل فکری تا حدی بر مشکله قدیمی شکاف بین نظر و عمل فائق آمد و گام مهمی در بازدهی دروس الهیات برداشت.

کلیدواژه‌ها: معرفت‌شناسی فضیلت، فضائل فکری، آموزش الهیات، تفکر انتقادی، مسئولیت‌گرایی معرفتی.

۱. مقدمه

در معرفت‌شناسی تحلیلی معمولاً معرفت را به «باور صادق موجه»^۱ تعریف می‌کنند. ادموند گتیه^۱ بر تعریف مذکور اشکالاتی وارد ساخت و برخی از معرفت‌شناسان برای رهایی از آن اشکالات، شرط چهارمی را لازم دانستند تا با افزودن آن، اشکالات گتیه را حل کنند. در مقابل، گروهی دیگر از معرفت‌شناسان در رویکرد نوینی موسوم به معرفت‌شناسی فضیلت^۲، چاره را در تصحیح تعریف مذکور- که معطوف به باور است- نمی‌دانند، بلکه راه خروج از مشکل را در خود شخص باورمند و خصوصیات وی می‌دانند، نه در باورهای وی. ادعای این رویکرد آن است که عامل معرفتی تنها هنگامی به حقیقت دست می‌یابد که در فرایند معرفت، فضائل فکری^۳ را به کار گیرد. «به دنبال تمایز نهادن ارسطو بین دو نوع شایستگی انسان- فضائل شخصیت و فضائل اندیشه-، می‌توانیم از یک‌سو، میان فضائل اخلاقی و عملی^۴ و از سوی دیگر، فضائل معرفتی^۵ تمایز قائل شویم» (آکستل^۶، ۲۰۱۰م، ص ۳۴۳). اما ارنست سوسا^۷ که برای اولین بار اصطلاح «معرفت‌شناسی فضیلت» را به کار برد، استدلال کرد که معرفت‌شناسی با اتخاذ رویکردی نظیر نظریه فضیلت در علم اخلاق، می‌تواند سودمند باشد (گرکو^۸، ۲۰۱۰م، ص ۷۵). معرفت‌شناسی فضیلت بیانگر نظریه‌هایی است که معتقدند معرفت و باور موجه را باید به عنوان اوصاف فضیلت معرفتی فهمید. «معرفت‌شناسی فضیلت تا اندازه‌ای از اخلاق فضیلت^۹ الگوبرداری می‌شود، که مفهوم فضیلت اخلاقی را مفهوم اخلاقی اساسی می‌داند» (آئودی^{۱۰}، ۲۰۰۳م، ص ۲۴۲). زگزیسکی^{۱۱} که در شمار مسئولیت‌گرایان فضیلت بوده، معتقد است که «معرفت‌شناسی فضیلت» نام دسته‌ای از نظریه‌هاست که مفاهیم بنیادی معرفتی مانند توجیه یا معرفت را برحسب خصوصیات اشخاص به جای خصوصیات باورها، تجزیه و تحلیل می‌کنند» (زگزیسکی^{۱۱}، ۲۰۰۵م، ص ۱۰۴۲). به نظر وی ابتدای نظریه‌های معرفت‌شناسی بر اخلاق فضیلت می‌تواند اشکالات گتیه را پاسخ گوید. آنچه تحقیق حاضر را ضروری

1. Edmund Gettier

2. Virtue Epistemology

3. Intellectual virtues

4. Moral and practical virtues

5. Epistemic virtues

6. Axtell

7. Ernest Sosa

8. Greco

9. Virtue ethics

10. Audi

11. Zagzebski

می‌سازد، این است که تربیت دینی و اخلاقی یکی از مهم‌ترین انواع تربیتی است؛ از طرفی آموزش فضائل فکری - که از عناصر بنیادین معرفت‌شناسی فضیلت است - نیز از سوی برخی معرفت‌شناسان فضیلت مورد تأکید قرار گرفته است (ر.ک: بئر^۱، ۲۰۱۳). نظر به اینکه معرفت‌شناسی فضیلت حوزه مطالعاتی جدیدی است، در ایران نیز مطالعات چندی در این مورد وجود دارد، اما تا جایی که بررسی‌ها نشان می‌دهد، تحقیقی که مستقلاً به موضوع حاضر پرداخته باشد، وجود ندارد.

در این تحقیق از روش توصیفی - تحلیلی و استنتاجی استفاده شده است. تحقیقات توصیفی از نظر شیوه نگرش و پرداختن به مسأله تحقیق به دو دسته تقسیم می‌شوند: الف) تحقیقات توصیفی محض: محقق در این روش صرفاً به کشف و تصویرسازی ماهیت، ویژگی‌ها و وضعیت موجود مسأله می‌پردازد. ب) تحقیقات توصیفی - تحلیلی: در این روش محقق علاوه بر تصویرسازی آنچه هست، به تشریح و تبیین دلایل چگونه بودن و چرایی وضعیت مسأله و ابعاد آن می‌پردازد (حافظ‌نیا، ۱۳۹۲، ص ۷۱). جمع‌آوری داده‌ها نیز از طریق بررسی اسناد و مدارک کتابخانه‌ای صورت گرفته است.

۲. انواع معرفت‌شناسی فضیلت

معرفت‌شناسی‌های فضیلت، به روش‌های مختلفی گسترش یافته که دو مورد از برجسته‌ترین آنها شامل قرائت‌هایی از اعتمادگرایی^۲ و مسئولیت‌گرایی^۳ است.

۲-۱. اعتمادگرایی

اعتمادگرایی در عام‌ترین شکل خود استدلال می‌کند که باورها موجه هستند، اگر فرایندهایی که منجر به آنها می‌شوند، قابل اعتماد باشند. معرفت‌شناسان فضیلت اعتمادگرا^۴ بهره‌گیری از فضائل فکری را در این فرایندهای شناختی قابل اعتماد دخیل می‌دانند (مک‌کینون^۵، ۲۰۰۳، ص ۲۲۹-۲۲۸).

۲-۲. مسئولیت‌گرایی

معرفت‌شناسان فضیلت مسئولیت‌گرا^۶ استدلال می‌کنند که معیارها برای بهترین نوع باورها به لحاظ معرفتی را نمی‌توان مستقل از مفهوم بهره‌گیری مناسب از فضائل عقلانی مشخص کرد. همانطور که «عمل

1. Baehr

2. Reliabilism

3. Responsibilism

4. Reliabilist virtue epistemologists

5. McKinnon

6. Responsibilist virtue epistemologists

خوب» برحسب آنچه که عامل اخلاقی خوب انتخاب می‌کند، تا تحت شرایطی انجام دهد، مطابق با اشکال خاصی از اخلاق فضیلت مشخص می‌شود. همچنین «باور صادق موجه» نیز برحسب آنچه فاعل فضیلت‌مند^۱ معرفتی تحت شرایطی باور دارد، مشخص می‌شود (همان، ص ۲۲۹). همچنان که فیلسوفانی چون زگزیسکی نیز اشاره کرده‌اند، باور نیز مانند فعل اخلاقی شایسته مدح و ذم است (زگزیسکی^۲، ۱۹۹۶م، ص ۶؛ آدلر^۳، ۲۰۰۲م، ص ۶۴). مسئولیت‌گرایان استدلال می‌کنند که معرفت، برتری معرفتی^۴ خود را نسبت به باور صادق به واسطه روشی که عامل^۵ به آن رسیده، به دست می‌آورد؛ به این دلیل که عامل این انگیزه را داشت که بفهمد که اشیاء واقعاً چگونه هستند. بنابراین، برتری معرفتی از خصوصیات شخصیت شناختی عامل^۶ ناشی می‌شود (همان). لذا، معرفت‌شناسی‌های فضیلت در تمرکز بر فضائل شناختی، به عنوان منبع ارزیابی‌های هنجاری باورها درست هستند، اما فضائل را باید در متن خودهای شناختی عامل‌ها^۷ مشاهده کرد (همان، ص ۲۴۶-۲۴۵). اینها ناشی از نقش اراده عامل در فرایند معرفت است. «در حالی که کسی نمی‌تواند سعی کند قوای طبیعی بهتری مانند بینایی داشته باشد، اما می‌تواند سعی کند دقیق‌تر، گشوده‌ذهن‌تر^۸، جدی‌تر، خلاق‌تر و غیره باشد» (همان، ص ۲۵۰).

۳. وظیفه‌گرایی معرفتی (مفهوم وظیفه‌گرایانه توجیه)

معرفت بنابر معروف، به «باور صادق موجه» تعریف شده است. مهم‌ترین مؤلفه در این تعریف، عنصر توجیه بوده که دیدگاه‌های متعددی درباره آن مطرح شده است. وظیفه‌گرایی معرفتی^۹ این دیدگاه است که توجیه معرفتی^{۱۰} را باید برحسب وظیفه درک کرد. یک باور موجه است، اگر باورکننده هیچ یک از الزامات معرفتی را نقض نکرده باشد (یا این باور برای این باورکننده موجه باشد). این سخن مستلزم آن است که باورهای ما تحت کنترل اختیاری ماست و ما به باورهای خود، به فرایندهای شکل‌گیری باور، و به معیارها یا الزاماتی که باید از آنها تبعیت کرد، دسترسی درون‌نگرانه^{۱۱} داریم. به عبارت دیگر، وظیفه‌گرایی

1. Virtuous

2. Zagzebski

3. Adler

4. Epistemic superiority

5. Agent

6. Agent's cognitive character

7. Agents' cognitive selves

8. More open-minded

9. Epistemic deontology

10. Epistemic justification

11. Introspective

معرفتی متضمن درون‌گرایی^۱ و اراده‌گرایی^۲ است (برگن^۳، ۲۰۰۶م، ص ۶۵).^۴ فلدمن معتقد است که وظیفه معرفتی شخص این است که «آنچه را که توسط شواهد وی حمایت یا توجیه می‌شود، باور کند و از باور کردن آنچه توسط شواهد وی حمایت نمی‌شود، پرهیز نماید» (به نقل از: گلدمن^۵، ۲۰۰۱م، ص ۱۱۶). به نظر وی یکی از وظایف معرفت‌شناختی ما جمع‌آوری شواهدی است که برای داشتن باورهای آگاهانه لازم داریم. قصور در جمع‌آوری آن شواهد، گناه فکری^۶ است (فلدمن^۷، ۲۰۰۲م، ص ۳۶۹). پویمن نیز معتقد است که نباید اخلاق باور^۸ را نقض کنیم و خود را مجبور نماییم که به بیش از آنچه که شواهد ایجاب می‌کنند، باور داشته باشیم (پویمن^۹، ۲۰۰۸م، ص ۴۲۲). این سخن یادآور دیدگاه کلیفورد^{۱۰} در مورد اخلاق باور است که خطای معرفتی را خطای اخلاقی نیز می‌داند. موضوع وظیفه یا مسئولیت معرفتی توسط بسیاری از معرفت‌شناسان معاصر از جمله بونجور، چیزلم^{۱۱}، فلدمن و... مورد تأیید قرار گرفته است (گلدمن^{۱۲}، ۲۰۰۱م، ص ۱۱۶). کُرنبلث^{۱۳} در مورد مسئولیت معرفتی می‌گوید: «یک عامل به لحاظ معرفتی مسئول^{۱۴} تمایل دارد باورهای صادق داشته باشد و بنابراین، تمایل دارد باورهای خود را با فرایندهایی ایجاد کند که منجر به باورهای صادق شود؛ اعمال او توسط این تمایلات هدایت می‌شوند» (کُرنبلث^{۱۵}، ۱۹۸۳). به اعتقاد وی، وقتی می‌پرسیم که آیا باورهای یک عامل موجه هستند؟ در واقع از این سؤال می‌کنیم که آیا او تمام آنچه را که برای داشتن باورهای صادق لازم است، انجام داده است یا نه؟ بنابراین، مفهوم توجیه اساساً با مفهوم عمل و به همان اندازه با مفهوم مسئولیت گره خورده است (همان).

1. Internalism
2. Voluntarism
3. Baergen

۴. لازم به ذکر است که در مورد ارادی یا غیرارادی بودن باورها، یعنی اینکه آیا باورها تحت کنترل ارادی ما هستند یا نه؟ دیدگاه‌ها مختلف است که مجال بحث از آنها نیست. نویسنده این مقاله اجمالاً به کنترل ارادی محدود یا غیرمستقیم بر باورها معتقد است.

5. Goldman
6. Intellectual sin
7. Feldman
8. Ethics of belief
9. Pojman
10. William Kingdon Clifford
11. Chisholm
12. Goldman
13. Kornblith
14. Epistemically responsible agent
15. Kornblith

۳-۱. فضائل فکری

فضائل فکری^۱ ویژگی‌های شخصیتی شناختی هستند که باعث ایجاد حقیقت^۲ می‌شوند و خطا را به حداقل می‌رسانند. بئر در کتاب «پرورش اذهان خوب»،^۳ تحلیل مفصلی از نه فضیلت فکری ارائه می‌دهد. وی آنها را در سه گروه دسته‌بندی می‌کند:

اول، فضائل مورد نیاز برای دستیابی به فرایند یادگیری: کنجکاوی^۴، استقلال^۵ فکری و تواضع^۶ فکری؛ دوم، فضائل مورد نیاز برای حفظ روند یادگیری در مسیر صحیح: توجه^۷، دقت^۸ فکری و جامع‌نگری^۹ فکری؛ سوم، فضائلی برای غلبه بر موانع یادگیری ثمربخش: گشودگی ذهن^{۱۰}، شجاعت فکری^{۱۱} و پشتکار^{۱۲} فکری.

کنجکاوی: افراد کنجکاو می‌خواهند افق معرفتی خود را کشف نمایند و گسترش دهند. کسی که کنجکاو است، انگیزه ذاتی برای یادگیری دانش جدید دارد. یک فرد کنجکاو تمایل دارد که تعجب کند و بپرسد چرا همه چیز به این صورت است. او واقعاً انگیزه دارد تا درک عمیق‌تری از یک موضوع، مفهوم یا رویداد خاص داشته باشد، نه به دلایل خارجی، بلکه به دلیل «عشق به معرفت».

استقلال فکری: این فضیلت را می‌توان به تمایل و توانایی تفکر مستقل برای خود توصیف کرد. کسی که از نظر فکری مستقل است، از نظر شناختی توانمند بوده و برای دستیابی به باورهایش، به دیگران (زیاد) وابسته نیست. چنین عامل‌هایی علاوه بر این، مقدار سالمی از شگاکیت را دارند و در صورت مواجهه با اختلاف نظر، فوراً با تغییر ذهن خود تسلیم نمی‌شوند. البته این بدان معنا نیست که فرد لجوج^{۱۳} است؛ او باید در مورد مهارت‌های شناختی خود واقع‌بین باشد و در صورت لزوم اقتدار^{۱۴} و متخصصان را بپذیرد.

1. Intellectual virtues

2. Truth-conducive

3. Cultivating Good Minds

4. Curiosity

5. Autonomy

6. Humility

7. Attentiveness

8. Carefulness

9. Thoroughness

10. Open-mindedness

11. Intellectual courage

12. Tenacity

13. Stubborn

14. Authority

تواضع فکری: این فضیلت در مورد اعتراف و آگاهی از محدودیت‌ها، ضعف‌ها و اشتباهات شناختی فرد است. یک فرد به لحاظ فکری متواضع از آنچه نمی‌داند، از مهارت‌های استدلالی‌اش که نیاز به بهبود دارند و از انواع اشتباهات استدلالی که مستعد آنهاست، آگاه است. در چنین مواردی، او نسبت به حوزه‌های فکری و دانش که نقاط قوت او نیستند، واقع‌بین است.

توجه: افراد دارای این فضیلت، توجه زیادی دارند و روی کار موردنظر تمرکز می‌کنند. یک فرد دارای توجه هنگام انجام برخی از کارهای شناختی، مثلاً نوشتن مقاله یا خواندن یک متن، تمرکز مستمر دارد. او توجه مستماری به جزئیات مهم دارد و این جزئیات را به شیوه‌ای مناسب پردازش می‌کند.

دقت فکری: این فضیلت در مورد اجتناب از خطاها یا اشتباهات فکری، از جمله باورهای غلط و جهل^۱ است. باید توجه داشت که بین کسب باورهای صادق و اجتناب از باورهای کاذب، تمایزی وجود دارد. برای اینکه بتوان از اشتباهات جلوگیری کرد، باید دانست که یک اشتباه چیست و حساسیت داشت که در چه موقعیت‌هایی اشتباهات رایج رخ می‌دهند. دانستن منطق بنیادین و مهارت‌های تفکر انتقادی، از آنجایی که به حوزه‌های معرفت خاص مربوط هستند، برای جلوگیری از اشتباهات ضروری است.

جامع‌نگری فکری: یک فرد به لحاظ فکری جامع‌نگر، مستعد تحقیق برای فهم و معنی عمیق‌تر است. چنین شخصی به توصیفی سطحی یا گذرا از چیزها قانع نمی‌شود. او تا زمانی که درک و فهم قاطعی در مورد موضوع یا مفهوم خاصی نداشته باشد، درباره آن فکر می‌کند. یک فرد به لحاظ فکری جامع‌نگر، توضیح پدیده مورد نظر را هدف‌گیری نموده و فقط برخی از گزاره‌ها را نمی‌پذیرد. او فقط به از بر کردن مجموعه‌ای از گزاره‌های منفرد قانع نمی‌شود، بلکه می‌خواهد بتواند بین واحدهای مختلف اطلاعات ارتباط برقرار کند.

گشودگی ذهن: یک فرد گشوده‌ذهن مایل است دیدگاه‌های بدیل را در نظر بگیرد و اگر این نظرات دقیق‌تر یا منطقی‌تر به نظر برسد، مایل است باورهای اولیه خود را تغییر داده و در آنها تجدیدنظر کند. این از نظر معرفتی مفید است؛ زیرا به ما اجازه می‌دهد تا بهترین، معقول‌ترین و دقیق‌ترین باورهایی را که می‌توانیم، شکل دهیم. البته این بدان معنا نیست که ما نباید باورهای محکمی داشته باشیم، بلکه فقط بدین معناست که اگر دیدگاه‌ها و باورهای بهتری موجود باشد، باید برای تغییر دیدگاه‌های خود آماده باشیم. در حالت ایده‌آل، ما آگاهی داریم که در چه زمینه‌هایی از معرفت مطلع هستیم و در مورد کدام حوزه‌ها کمتر آگاهی داریم. ما باید در تغییر دیدگاه‌های خود در حوزه‌هایی که نقاط قوت ما نیستند، در مقایسه با

حوزه‌هایی که نقاط قوت ما هستند، آمادگی بیشتری داشته باشیم.

شجاعت فکری: این فضیلت خود را در معرض یک ضرر یا آسیب بالقوه در زمینه یک تلاش فکری متمایز مانند یادگیری یا جستجوی حقیقت قرار دادن است. به عنوان مثال، هنگامی که شخصی در بحث کلاسی شرکت می‌کند، زمانی که آن شخص از مشارکت خود کاملاً مطمئن نیست، شجاعت فکری لازم است، و اگر واقعاً در اشتباه باشد، ممکن است احساس شرم کند. یک نمونه کلیدی در تاریخ علم، انتشار کتاب گالیله است، هنگامی که او می‌دانست که ممکن است عواقبی از سوی کلیسا برایش وجود داشته باشد.

پشتکار (استقامت/ مداومت) فکری: کسی که از نظر فکری دارای پشتکار و مداومت است، وقتی چیزی را نمی‌فهمد، به سرعت آن را رها نمی‌کند. او همچنین به دلیل شکست اولیه در جستجوهای خود، به راحتی منصرف نمی‌شود؛ حتی زمانی که تحقیقی چالش برانگیز است، او همچنان اهداف معرفتی خود را دنبال می‌کند (هیرمسینک^۱، ۲۰۱۸).

۳-۱-۱. فضائل فکری در تعالیم اسلامی

در این بخش متناظر با آنچه از فضائل فکری در معرفت‌شناسی تحلیلی بیان شد، به تبیین فضائل فکری در تعالیم اسلامی پرداخته می‌شود.

کنجکاوی: کنجکاوی از روحیه پرسشگری و تفکر برمی‌خیزد. در تعالیم اسلامی نیز پرسش و پرسشگری مورد اهتمام بسیار قرار دارد و یکی از مهم‌ترین روش‌های تربیتی است. خداوند متعال کسانی را که نمی‌دانند، امر به پرسش از آگاهان می‌نماید: «فَسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ» (نحل، ۴۳). رسول اکرم (ص) نیز می‌فرماید: «الْعِلْمُ خَزَائِنٌ وَمِفَاتِيحُهُ السُّؤَالُ، فَاسْأَلُوا...» (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۱۰، ص ۳۶۸)، «دانش گنجینه‌هایی است که کلیدهای آن پرسش است، پس پرسید...». در کنار امر به پرسشگری، آیات بسیاری نیز امر به سؤال می‌کنند؛ به عنوان نمونه: «أَيُّحَسِبُ الْإِنْسَانُ أَنْ يُتْرَكَ سُدًى» (قیامه، ۳۶)، «يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ مَا غَرَكَ بِرَبِّكَ الْكَرِيمِ» (انفطار، ۶)، «قَتَلَ الْإِنْسَانُ مَا أَكْفَرَهُ * مِنْ أَيِّ شَيْءٍ خَلَقَهُ» (عبس، ۱۸-۱۷). همچنین در آیات بسیاری از تعقل، تفکر، تدبّر و تذکر سخن رفته که همگی حس کنجکاوی انسان را برمی‌انگیزند. در اسلام تفکر به عنوان یک عبادت محسوب شده است. امام رضا (ع) می‌فرماید: «لَيْسَتْ الْعِبَادَةُ كَثْرَةَ الصَّيَامِ وَ الصَّلَاةِ، وَ إِنَّمَا الْعِبَادَةُ كَثْرَةُ التَّفَكُّرِ فِي أَمْرِ اللَّهِ» (حرّانی، ۱۴۰۴، ص ۴۴۲). یعنی «عبادت به فراوانی روزه و نماز نیست، بلکه عبادت به بسیار اندیشیدن در امر خداوند است». آیات قرآن

کریم علاوه بر امر به تفکر، مواد تفکر را نیز در اختیار انسان قرار می‌دهند. مثلاً در این آیه به تفکر در مورد گسترش زمین، کوه‌ها و نهرها... دعوت می‌نماید: «وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَاراً وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا رِزْقَيْنِ اثْنَيْنِ اللَّيْلِ النَّهَارُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ» (رعد، ۳). در آیات دیگر نیز به تفکر در مورد عالم خلقت، تاریخ گذشتگان و خود انسان دعوت شده است. در مجموع می‌توان گفت، اسلام به طرق مختلف در پی پرورش فضیلت فکری کنجکاو است.

استقلال فکری: یکی از ویژگی‌های متفکرین نقاد که از فضائل فکری نیز به‌شمار می‌آید، استقلال فکری است. کسی که استقلال فکری دارد، کورکورانه تابع امیال و افکار دیگران نمی‌شود. از حضرت مسیح (ع) نقل است که: «خُذُوا الْحَقَّ مِنْ أَهْلِ الْبَاطِلِ وَلَا تَأْخُذُوا الْبَاطِلَ مِنْ أَهْلِ الْحَقِّ، كُونُوا نَقَادَ الْكَلَامِ...» (مجلسی، ۱۴۰۴ق، ج ۲، ص ۹۶)، «حق را از اهل باطل فراگیرید و باطل را از اهل حق فرانگیرید، سخن‌سنج (سخن‌شناس) باشید...». امیرمؤمنان (ع) فرمودند: «لَا يُعْرِفُ الْحَقَّ بِالرِّجَالِ، إِنْ عَرِفَ الْحَقَّ تَعْرِفَ أَهْلَهُ» (همان، ج ۴۰، ص ۱۲۶)، «حق با شخصیت‌ها شناخته نمی‌شود؛ [خود] حق را بشناس، تا اهلش را بشناسی». در مقابل فضیلت استقلال فکری، ردیلت وابستگی فکری قرار دارد که در آیات متعددی مورد توجه و مذمت قرار گرفته است. به عنوان نمونه: «وَكَذَلِكَ مَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ فِي قَرْيَةٍ مِنْ نَذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰ آثَارِهِمْ مُقْتَدُونَ» (زخرف، ۲۳)، «إِنَّهُمْ أَفْلَحُوا آبَاءَهُمْ ضَالِّينَ * فَهُمْ عَلَىٰ آثَارِهِمْ يُهْرَعُونَ» (صافات، ۷۰-۶۹)، «وَقَالُوا رَبَّنَا إِنَّا أَطَعْنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَاءَنَا فَأَضَلُّونَا السَّبِيلَا» (احزاب، ۶۷). در سه آیه اول بر تقلید و وابستگی فکری به پدران، و در آیه اخیر به تبعیت کورکورانه از بزرگان اشاره شده است، در حالی که در اصول دین تقلید و پیروی از دیگران بی‌معنا و باطل است. هر کسی باید در این امور مستقلاً به تفکر و تأمل پردازد و این یعنی استقلال فکری.

تواضع فکری: همچنانکه تواضع اخلاقی و عملی در اسلام مورد تأکید فراوان قرار گرفته، بر تواضع فکری و عقلی نیز تأکیدات زیادی صورت گرفته است. به عنوان مثال، امام صادق (ع) فرمودند: «مَنْ أُعْجِبَ بِنَفْسِهِ هَلَكَ، وَ مَنْ أُعْجِبَ بِرَأْيِهِ هَلَكَ» (مجلسی، ۱۴۰۴ق، ج ۶۹، ص ۳۲۰)، «هر کس خودپسند باشد، نابود گردد؛ و هر کس خودرأی باشد، نابود شود». همچنین امیرمؤمنان (ع) فرمودند: «أَفَةُ اللَّبِّ الْعُجْبُ» (تمیمی آمدی، ۱۴۱۰ق، ص ۲۸۰)، «آفت عقل، خودپسندی است». همچنین آن حضرت فرمودند: «الْعَاقِلُ مَنْ اتَّهَمَ رَأْيَهُ وَ لَمْ يَتَّقِ بِكُلِّ مَا تَسَوَّلَ لَهُ نَفْسُهُ» (همان، ص ۱۰۰)، «عاقل کسی است که رأی و نظر خود را متهم نماید و به آنچه نفسش برایش می‌آراید، اعتماد نکند». همچنین ایشان فرمودند: «اعْقِلُ النَّاسَ مَنْ ذَلَّ لِلْحَقِّ وَ اعْطَاهُ مِنْ نَفْسِهِ» (همان، ص ۲۱۶)، «عاقل‌ترین مردم کسی است که تسلیم حق باشد و آن را بپذیرد». بنابراین، کسی که خودرأی و خودپسند باشد و به عقل خود اطمینان صددرصد

داشته باشد و تسلیم حق نشود، دارای تکبر فکری است که باید علاج گردد.

توجه: حسنِ استماع یا خوب گوش دادن که امروزه به عنوان یک مهارت یا هنر محسوب می‌شود، از جمله حقوقی است که معلم بر شاگرد دارد. امام سجاد(ع) می‌فرماید: «وَأَمَّا حَقُّ سَائِسِكَ بِالْعِلْمِ، فَالْتَّعْظِيمُ لَهُ وَ التَّوْقِيرُ لِمَجْلِسِهِ وَ حُسْنُ الْإِسْتِمَاعِ إِلَيْهِ...» (حرّانی، ۱۴۰۴ق، ص ۲۶۰). پیامبر(ص) نیز شنوای خوبی برای مردم بود. خداوند متعال می‌فرماید: «وَمِنْهُمْ الَّذِينَ يُؤْذُونَ النَّبِيَّ وَ يَقُولُونَ هُوَ أُذُنٌ...» (توبه، ۶۱)، «از آنها کسانی هستند که پیامبر را آزار می‌دهند، و می‌گویند او خوش‌باور و گوش‌ی است!...». در این آیه سخن از فرد یا افرادی است که پیامبر(ص) را با گفته‌های خود آزار می‌دادند و می‌گفتند: او انسان خوش‌باور و دهن‌بینی است. «أُذُنٌ» در اصل به معنی گوش است، ولی این کلمه به اشخاصی که زیاد به حرف مردم گوش می‌دهند، و به اصطلاح «گوشی» هستند نیز اطلاق می‌شود (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۸، ص ۱۵). از جمله نکاتی که از این آیه شریفه استفاده می‌شود این است که از آداب گوش دادن، توجه به سخنان گوینده با تمام وجود است. کلمه «أُذُنٌ» به معنای آن است که او سر تا پا گوش است (قرائتی، ۱۳۸۳، ج ۳، ص ۴۵۱). گاهی آثار تربیتی و اجتماعی یا سیاسی سکوت، بیش از برخورد و اعلام موضع است (همان، ص ۴۵۲). همچنین از صفات یک رهبر آگاه، سعه صدر، گوش دادن به حرف همه گروه‌ها، برخورد محبت‌آمیز با آنان، عیب‌پوشی و باز گذاشتن راه عذر و توبه مردم است (همان).

دقت فکری: دقت فکری با اوصافی که بیان شد، مبتنی بر دانستن منطق و مهارت‌های تفکر انتقادی بوده که بحثی بسیار دامنه‌دار است. این امر نیز در تعلیم اسلامی مورد توجه بسیار قرار گرفته است. قرآن کریم به سه روش «حکمت»، «موعظه حسنه» و «جدال احسن» برای دعوت فرامی‌خواند: «أُدْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَ الْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَ جَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ» (نحل، ۱۲۵). «حکمت» به معنای اصابه حق و رسیدن به آن به وسیله علم و عقل است. «موعظه» به این معنا است که کارهای نیک طوری یادآوری شود که قلب شنونده از شنیدن آن بیان، رقت پیدا کند و در نتیجه، تسلیم گردد و «جدال» عبارت از سخن گفتن از طریق نزاع و غلبه‌جویی است (طباطبایی، ۱۳۸۷، ج ۱۲، ص ۵۳۴). دقت در این معانی به دست می‌دهد که مراد از حکمت، حجتی است که حق را نتیجه دهد، آن هم طوری که هیچ شک و وهم و ابهامی در آن نماند، و موعظه عبارت از بیانی است که نفس شنونده را نرم، و قلبش را به رقت درآورد، و آن بیانی خواهد بود که آنچه مایه صلاح حال شنونده است، از مطالب عبرت‌آور که آثار پسندیده و ثنای جمیل دیگر آن را در پی دارد، دارا باشد. جدال عبارت است از دلیلی که صرفاً برای منصرف نمودن خصم از آنچه که بر سر آن نزاع می‌کند، به کار برود، بدون اینکه خاصیت روشنگری حق را داشته باشد، بلکه عبارت است از اینکه آنچه را که خصم خودش به تنهایی و یا او و همه مردم قبول دارند، بگیریم و با همان، ادعایش را رد

کنیم (همان). قیاس که مهم‌ترین و قاطع‌ترین اقسام حجّت^۱ و اساسی‌ترین بحث منطق صوری است (خوانساری، ۱۳۷۰، ج ۲، ص ۱۴۲)، از نظر ماده به پنج قسم برهان، جدل، سفسطه، خطابه و شعر تقسیم می‌شود که اصطلاحاً به آنها صناعات خمس گفته می‌شود (همان، ص ۲۱۲). بدیهی است که ساحت قرآن کریم از استعمال سفسطه یا مغالطه مبرا است. همچنین به شعر نیز موضعی انتقادی دارد (شعراء، ۲۲۷-۲۲۴) و ساحت پیامبر اکرم (ص) را نیز از شاعر بودن بری می‌داند (یس، ۶۹). بنابراین، از اقسام پنج‌گانه مذکور سه قسم برهان و خطابه و جدل باقی می‌ماند که به اعتقاد علامه طباطبائی سه طریقی که خدای تعالی برای دعوت بیان فرموده است، با این سه طریق منطقی منطبق می‌شود (همان). نتیجه اینکه، خداوند متعال نیز روش‌های منطقی را برای استدلال تأیید می‌فرماید و به روش‌های مختلف بر تفکر انتقادی و ردّ انواع مغالطات تأکید نموده است.

جامع‌نگری فکری: مراد از جامع‌نگری فکری، تحقیق برای فهم و معنی عمیق‌تر است، نه اکتفاء به توصیفی سطحی یا گذرا. از این‌رو، می‌توان به کلمه «فقه» توجه کرد. امیرمؤمنان (ع) امام مجتبی (ع) را به تفقه در دین دعوت می‌فرماید: «... وَ تَفَقَّهُ فِي الدِّينِ ...». با توجه به اینکه «تفقه» از ریشه «فقه» به معنای فهم و درک است، منظور امام (ع) از «وَ تَفَقَّهُ فِي الدِّينِ» آن است که «حقایق دینی را اعم از اصول و فروع، به طور کامل درک کن و تنها به صورت قناعت نکن، بلکه به عمق آنها آشنا شو» (مکارم شیرازی، ۱۳۸۶، ج ۹، ص ۴۹۷). آن حضرت در روایتی ضمن بیان اوصاف فقیه حقیقی می‌فرماید: «... أَلَا لَا خَيْرَ فِي عِلْمٍ لَيْسَ فِيهِ تَفَهُّمٌ، أَلَا لَا خَيْرَ فِي قِرَاءَةٍ لَيْسَ فِيهَا تَدَبُّرٌ، أَلَا لَا خَيْرَ فِي عِبَادَةٍ لَيْسَ فِيهَا تَفَكُّرٌ» (مجلسی، ۱۴۰۴، ج ۲، ص ۴۹)، «بدانید در علمی که فهم نباشد، خیری نیست، در [قرآن] خواندنی که تدبّر نباشد، خیری نیست، در عبادتی که تفکر نباشد، خیری نیست».

واژه «تدبّر» نیز در این زمینه قابل توجه است. در قرآن کریم تدبّر نیز بسیار مورد توجه قرار گرفته است. از همان بزرگوار نقل است که: «تَدَبَّرُوا آيَاتِ الْقُرْآنِ وَ اعْتَبِرُوا بِهِ فَإِنَّهُ أَبْلَغُ الْعِبَرِ» (تمیمی آمدی، ۱۴۱۰، ص ۳۱۸)، «در آیات قرآن تدبّر نمایید و از آن عبرت بگیرید؛ زیرا قرآن رساترین عبرت‌هاست». با عنایت به اینکه «فَاعْتَبِرُوا» از واژه «عبر» به معنای عبور کردن از ظاهر و رسیدن به باطن است، کسی که دارای جامع‌نگری فکری است، به قرائت ظاهری قرآن بسنده نمی‌کند و از ظاهر عبور کرده، به اعماق تاریخ سیر می‌کند و از احوال گذشتگان عبرت می‌گیرد.

البته این نگرش تنها مختص قرائت قرآن نیست، بلکه خداوند متعال با این روش، بینشی به انسان

۱. حجّت یا استدلال بر سه قسم است: قیاس، تمثیل، استقراء.

می‌دهد که می‌تواند در همه چیز با دیده عبرت بنگرد.^۱ به عنوان مثال، امام صادق(ع) در تفسیر این سخن رسول اکرم(ص) که «تَفَكَّرْ سَاعَةً خَيْرٌ مِنْ قِيَامِ لَيْلَةٍ»، یعنی «تفکر یک لحظه، بهتر از قیام و عبادت یک شب است»، فرمودند: هنگامی که انسان از کنار خرابه یا خانه (رها شده‌ای) می‌گذرد، بگوید: «أَيْنَ سَاكِنُوكُ؟ أَيْنَ بَانُوكُ؟ مَالِكٌ لَا تَتَكَلَّمِينَ» (مجلسی، ۱۴۰۴ق، ج ۶۸، ص ۳۲۰)، «آنها که در تو ساکن بودند، کجایند؟ آنها که تو را ساختند کجایند؟ شما را چه شده است که سخن نمی‌گویید؟»

گشودگی ذهن: تقلید و وابستگی فکری به پدران و تبعیت کورکورانه از بزرگان، از منظر قرآن کریم امری مذموم است. این تقلیدها و پیروی‌های کورکورانه دست و پای ذهن و اندیشه را می‌بندد. قرآن کریم می‌فرماید: «... فَبَشِّرْ عِبَادَ * الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ ...» (زمر، ۱۸-۱۷)، «... بندگان خاص مرا بشارت ده * آنها که سخنان را می‌شنوند و از نیکوترین آنها پیروی می‌کنند». منظور آیه شریفه این است که هیچ‌گونه تعصب و لجajتی در کار آنها نیست، و هیچ‌گونه محدودیتی در فکر و اندیشه آنها وجود ندارد، آنها جویای حق هستند و تشنه حقیقت، هر جا آن را بیابند، با تمام وجود از آن استقبال می‌کنند. این دو آیه که به صورت يك شعار اسلامی درآمده، آزاداندیشی مسلمانان، و انتخاب‌گری آنها را در مسائل مختلف به خوبی نشان می‌دهد (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۱۹، ص ۴۱۲). این سخن معروف امیر مؤمنان(ع) نیز ناظر به همین شعار است: «... انْظُرْ إِلَى مَا قَالَ وَ لَا تَنْتَظِرْ إِلَى مَنْ قَالَ» (تمیمی آمدی، ۱۴۱۰ق، ص ۳۶۱)، «به سخن بنگر، و نه به گوینده». چنین کسی ذهنی گشوده دارد و به بهانه اینکه فلانی ظالم، بی‌تخصص، ملحد، غربی، غریزه و... است، خود را از آموختن محروم نمی‌کند. در مقابل گشودگی ذهن، بستگی ذهن قرار دارد، اموری نظیر تعصب، جزم‌اندیشی، کوته‌فکری و پیش‌داوری. جهت رعایت اختصار به عنوان نمونه واضحی در برابر آیات فوق می‌توان به برخورد تعصب‌آمیز کافران با رسول اکرم(ص) اشاره کرد که هياهو و جنجال می‌کردند تا صدای قرآن به گوش مردم نرسد: «وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَا تَسْمَعُوا لِهَذَا الْقُرْآنِ وَالْغَوْا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ» (فصلت، ۲۶)، «کافران گفتند: گوش به این قرآن فراندهید، و به هنگام تلاوت آن جنجال کنید، تا پیروز شوید!»

شجاعت فکری: مؤمنانی هستند که در راه انجام فرمان خداوند و دفاع از حق، از ملامت هیچ ملامت‌گری نمی‌هراسند: «وَلَا يَخَافُونَ لَوْمَةَ لَائِمٍ» (مائده، ۵۴). ایشان «علاوه بر قدرت جسمانی، چنان شهامتی دارند که از شکستن سنت‌های غلط و مخالفت با اکثریت‌هایی که راه انحراف را پیش گرفته‌اند و

۱. این روش، روش اعطای بینش نامیده می‌شود. «در این روش سعی بر آن است که تلقی آدمی از امور دگرگون شود. ایجاد دگرگونی در تلقی افراد، از جمله لوازم تغییر رفتارها و اعمال آنهاست، زیرا نوع تلقی و به عبارت دیگر، نحوه ارزیابی امور، یکی از مبانی مؤثر در نوع رفتارها و اعمال است» (باقی، ۱۳۸۸، ج ۱، ص ۱۰۴).

با تکیه بر کثرت عددی خود، دیگران را به باد استهزاء می گیرند، پروایی ندارند» (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۴، ص ۴۱۶). چنانکه ملاحظه می شود، ایستادن در برابر جهل و خرافه و... بیش و پیش از شجاعت جسمانی، نیاز به شجاعت فکری و عقلانی دارد. به عبارت دیگر، همرنگ نشدن با جماعت، نیاز به شجاعت فکری دارد و این امر در دین مبین اسلام به طرق مختلف مورد تأکید قرار گرفته است. سخن معروف امیر مؤمنان (ع) به همین مطلب اشاره دارد: «أَيُّهَا النَّاسُ، لَا تَسْتَوْجِبُوا فِي طَرِيقِ الْهُدَى لِقَلَّةِ أَهْلِهِ...»، «ای مردم در راه راست، از کمی روندگان نهراسید...» (نهج البلاغة، ۱۳۷۹، ص ۴۲۳). همچنین پیامبر اکرم (ص) فرمودند: «قُلِ الْحَقُّ وَ لَوْ عَلَى نَفْسِكَ» (مجلسی، ۱۴۰۴، ج ۷۴، ص ۱۷۱)، «حق را بگو، حتی اگر به ضررت باشد». شاید بزرگ ترین مثال آن در عصر ما سخن معروف رهبر معظم انقلاب در جمع مردم استان خراسان شمالی در مورد سیاست کنترل جمعیت در تاریخ (۱۳۹۱/۷/۱۹) باشد که فرمودند: «... البته اجرای سیاست کنترل جمعیت در اوائل دهه هفتاد کار صحیحی بود، اما ادامه آن از اواسط دهه هفتاد اشتباه بود و مسئولین کشور و از جمله رهبری در این اشتباه سهیم هستند و باید از خداوند طلب عفو کنند». جالب اینکه شهید مطهری در توصیف تحوّل که شیخ طوسی در فقه شیعه ایجاد کرد، از آن به «شجاعت عقلی» تعبیر می کند: «شیخ با این عمل خود اولاً ثابت کرد که ... از موهبت شجاعت عقلی و ادبی بهره مند است» (مطهری، ۱۳۸۸، ج ۲۰، ص ۱۴۳). ایشان زمانی از این تعبیر استفاده می کند که هنوز مباحث معرفت شناسی فضیلت مطرح نبود.

پشتکار (استقامت/ مداومت) فکری: در اسلام مداومت بر عمل مورد تأکید بسیار قرار گرفته است، از جمله: «الَّذِينَ هُمْ عَلَى صَلَاتِهِمْ دَائِمُونَ» (معارج، ۲۳). همچنین، «وَالَّذِينَ هُمْ عَلَى صَلَاتِهِمْ يُحَافِظُونَ» (معارج، ۳۴). روایاتی نیز در این زمینه وجود دارد؛ به عنوان نمونه: «قَلِيلٌ تَدْوَمُ عَلَيْهِ، أَرْجَى مِنْ كَثِيرٍ مَمْلُولٍ مِنْهُ» (نهج البلاغة، ۱۳۷۹، ص ۶۹۷)، «کار اندکی که ادامه یابد، از کار بسیاری که از آن به ستوه آیی، امیدوارکننده تر است». پشتکار و مداومت از لحاظ فکری و عقلی نیز در اسلام مورد تأکید بسیار قرار گرفته است؛ به عنوان نمونه امیر مؤمنان (ع) می فرماید: «دَوَامُ الْفِكْرِ وَالْحَذَرُ يُؤْمِنُ الزَّلَلَ وَ يُنجِي مِنَ الْغَيْرِ» (تمیمی آمدی، ۱۴۱۰، ص ۸۱۹)، «تفکر و هوشیاری مداوم، از لغزش ها مصون می دارد و از دگرگونی ها نجات می دهد». در آیات قرآن کریم نیز به این امر توجه شده است. مثلاً «إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَ الْأَرْضِ وَ اخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَ النَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ * الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَ قُعُودًا وَ عَلَى جُنُوبِهِمْ وَ يَتَذَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَ الْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ» (آل عمران، ۱۹۱-۱۹۰). با توجه به اینکه فعل مضارع دلالت بر استمرار دارد، افعال «يَذْكُرُونَ» و «يَتَذَكَّرُونَ» نیز ناظر بر پشتکار (مداومت) فکری هستند. آیاتی که در ادامه می آیند نیز در همین زمینه قابل ارزیابی هستند: «... فَبَشِّرْ عِبَادَ *

الَّذِينَ يَسْمَعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ...» (زمر، ۱۸-۱۷)، «وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ» (ملک، ۱۰)، «وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِنَ الْجِنَّ وَالْإِنْسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا...» (اعراف، ۱۷۹). افعال مضارع در این آیات نیز دلالت بر استمرار دارند، یعنی همواره باید شنید و از بهترین پیروی کرد، همواره باید شنید و اهل تعقل بود و... .

۲-۳. رابطه فضائل فکری و تفکر انتقادی

در مورد تفکر انتقادی تعاریف مختلفی وجود دارد. این تعاریف به طور کلی بر دو دسته‌اند و بر مهارت‌ها و ویژگی‌ها یا حالات نفسانی تأکید دارند. فاسونیه تعریف چند اندیشمند در مورد تفکر انتقادی و تفکر انتقادی ایده‌آل را بدین صورت بیان می‌کند که حاکی از تقسیم مذکور است: «ما تفکر انتقادی را قضاوتی هدفمند و خودتنظیم می‌فهمیم که منجر به تفسیر، تحلیل، ارزیابی و استنتاج و همچنین تبیین ملاحظات شواهدی، مفهومی، روش‌شناختی، معیارشناختی یا زمینه‌ای می‌شود که آن قضاوت براساس آن استوار است. تفکر انتقادی به عنوان یک ابزار تحقیق ضروری است. به این ترتیب، تفکر انتقادی یک نیروی رهایی‌بخش در تعلیم و تربیت و یک منبع قدرتمند در زندگی شخصی و مدنی انسان است. اگرچه تفکر انتقادی مترادف با تفکر خوب نیست، اما یک پدیده انسانی فراگیر و خوداصلاح‌گر است. متفکر انتقادی ایده‌آل معمولاً کنجکاو، آگاه، معتمد به عقل، گشوده‌ذهن، منعطف، منصف در ارزیابی، صادق در مواجهه با سوگیری‌های شخصی، محتاط در قضاوت، مایل به تجدیدنظر، روشن در مورد مسائل، و منظم در مسائل پیچیده است. در جستجوی اطلاعات مرتبط کوشا، در انتخاب معیارها منطقی، بر تحقیق متمرکز و پیگیر، در جستجوی نتایجی که به اندازه‌ای که موضوع و شرایط تحقیق اجازه می‌دهد، دقیق باشد. بنابراین، تربیت متفکران انتقادی خوب به معنای تلاش در جهت این آرمان است» (فاسونیه،^۱ ۱۹۹۰). چنانکه ملاحظه می‌شود بخش اول این تعریف بر مهارت‌های منطقی و روش‌شناختی و بخش دوم بر ویژگی‌هایی تأکید داد که در فضائل فکری هم به چشم می‌خورد. بر این اساس می‌توان گفت علی‌رغم استقلال دو حوزه فضائل فکری و تفکر انتقادی، میان آن دو همپوشانی وجود دارد.

۴. نتیجه‌گیری

در اهمیت تفکر انتقادی در تعالیم اسلامی سخنی نیست، اما ادعای پژوهش حاضر این است که آموزش تفکر انتقادی به خودی خود نمی‌تواند تضمین‌کننده عملی چنین تفکری در زندگی و اجتماع باشد؛ زیرا چه بسیار کسانی که با تفکر انتقادی آشنا هستند، ولی عمداً آن را در جهت منافع خود و به صورت

غیراخلاقی به کار می‌گیرند (نظیر استعمال عمدی مغالطات در استدلال). نمونه چنین امری را به لحاظ تاریخی می‌توان در استدلال‌های مغالطی سوفسطاییان یونان باستان جستجو کرد. شری تیشمن، آیلین جی و دیوید پرکینز^۱ بین توانایی‌ها^۲ و تمایلات^۳ تمایز قائل شده‌اند. مثلاً دو سؤال «آیا می‌توانی پیانو بزنی؟» و «آیا پیانو می‌زنی؟» سؤالات متفاوتی هستند و ممکن است پاسخ کسی به سؤال اول «بله» و به سؤال دوم «خیر» باشد. سؤال اول در مورد توانایی می‌پرسد: اگر جلوی پیانو بنشینی، می‌توانی یک آهنگ بنوازی؟ دومی فراتر از توانایی است و در مورد تمایل می‌پرسد: آیا تمایل به نواختن پیانو داری؟ دوست داری بزنی؟ آیا مکرراً می‌زنی؟ همانطور که داشتن توانایی نواختن پیانو تمایل به انجام آن را تضمین نمی‌کند، داشتن مهارت‌های فکری خاص نیز به این معنی نیست که فرد از آنها استفاده خواهد کرد. در واقع، تحقیقات نشان می‌دهد که دانش‌آموزان اغلب در استفاده از مهارت‌های فکری که به آنها آموزش داده می‌شود، شکست می‌خورند (سیگل^۴، ۲۰۱۶). لذا، باید تفکر انتقادی به یک ویژگی منشی و شخصیتی تبدیل شود، امری که فضائل فکری و معرفت‌شناسی فضیلت به دنبال آن است، یعنی می‌خواهد با فکر خوب، زندگی خوب را رقم زند. به تعبیر زگزبسکی «فضائل، صاحبان خود را برمی‌انگیزند تا تغییراتی در خود یا جهان ایجاد کنند» (زگزبسکی^۵، ۱۹۹۶م، ص ۲۴۶). البته اینکه آیا می‌توان فضائل فکری را آموزش داد یا نه، می‌تواند محل بحث باشد، اما برخی فیلسوفان قائل به چنین امری هستند. آنها نه تنها قائل به آموزش فضائل مذکور هستند، بلکه آن را یکی از اهداف تربیتی می‌دانند (ر.ک: بئر^۶، ۲۰۱۴). به نظر می‌رسد همچنان که سیگل نیز معتقد است، میان دو دیدگاه اعتمادگرایی و مسئولیت‌گرایی در معرفت‌شناسی فضیلت، مسئولیت‌گرایی با معرفت‌شناسی تربیتی^۷ بیشتر تطابق دارد (همان). به اعتقاد پژوهش حاضر، در تربیت اسلامی نیز همین دیدگاه قابل دفاع است.^۸ لذا، به نظر می‌رسد آموزش فضائل فکری (با تأکید بر دیدگاه مسئولیت‌گرایی) در کنار تفکر انتقادی، در برنامه آموزش الهیات اسلامی امری ضروری است و می‌تواند تضمین‌کننده بازدهی تفکر انتقادی در آن نیز باشد. از این‌رو، ابتدا بر نظام رسمی تعلیم و تربیت

1. Shari Tishman

2. Abilities

3. Dispositions

4. Siegel

5. Zagzebski

6. Baehr

7. Epistemology of education

۸. نگارنده در مقاله‌ای با عنوان «تبیین جایگاه مسئولیت‌گرایی معرفتی در تربیت اسلامی»، ارائه شده در هفتمین کنگره علوم انسانی اسلامی، آبان ۱۴۰۲ از این دیدگاه دفاع کرده است.

کشور و سپس بر معلمان و مربیان دروس الهیات فرض است که به نحوی برنامه‌ریزی و تدریس کنند که آموزش دروس الهیات مانند سایر دروس صرفاً به امری مکانیکی و متکی بر محفوظات تبدیل نشود، بلکه موجبات ایجاد نگرش‌ها و باورهای صحیح در مربیان، و تغییر و اصلاح نگرش‌ها و باورهای ناصحیح ایشان را فراهم آورد. لذا، باید تفکر انتقادی به یک ویژگی منشی و شخصیتی تبدیل شود، امری که فضائل فکری و معرفت‌شناسی فضیلت به دنبال آن است، یعنی می‌خواهد با فکر خوب زندگی خوب را رقم بزند. طبق تعالیم اسلامی نیز فکر خوب عمل خوب و فکر بد عمل بد را به دنبال دارد. به عنوان نمونه امیرمؤمنان(ع) می‌فرماید: «الْفِكْرُ فِي الْخَيْرِ يَدْعُو إِلَى الْعَمَلِ بِهِ» (تمیمی آمدی، ۱۴۱۰ق، ص ۷۵)، یعنی «اندیشه کردن در خوبی‌ها، انسان را به انجام آنها برمی‌انگیزد». همچنین: «مَنْ كَثُرَ فِكْرُهُ فِي الْمَعَاصِي دَعَتْهُ إِلَيْهَا» (همان، ص ۶۲۳)، یعنی «کسی که در مورد گناهان زیاد فکر کند، گناهان او را به سوی خود می‌کشند». به نظر می‌رسد آموزش فضائل فکری (با تأکید بر دیدگاه مسئولیت‌گرایی که در تعالیم اسلامی نیز مورد تأکید قرار گرفته است) در کنار تفکر انتقادی، در آموزش الهیات اسلامی امری ضروری است و می‌توان با آموزش فضائل فکری تا حدی بر مشکله قدیمی شکاف بین نظر و عمل فائق آمد و گام مهمی در بازدهی دروس الهیات برداشت.

— منابع —

قرآن کریم.

نهج البلاغه.

- باقری، خسرو (۱۳۸۸). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*. تهران: مدرسه، ج ۱.
- تمیمی آمدی، عبدالواحد (۱۴۱۰ق). *غرر الحکم و درر الکلم*. تحقیق: سید مهدی رجانی. قم: دار الکتاب الاسلامی.
- حافظنیا، محمدرضا (۱۳۹۲). *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*. تهران: سمت.
- حرّانی، ابن شعبه (۱۴۰۴ق). *تحف العقول*. تصحیح و تعلیق: علی اکبر غفاری. قم: مؤسسه النشر الاسلامی (التابعه) لجماعة المدرسين بقم المشرفة.
- خامنه‌ای، سید علی (۱۳۹۱/۷/۱۹). *بیانات در اجتماع مردم بجنورد*. قابل دسترس در:

<https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=21126>

- خوانساری، محمد (۱۳۷۰). *منطق صوری*. تهران: آگاه، ج ۲.
- شیرازی، سید موسی (۱۳۸۹). *جرعه‌ای از دریا*. قم: مؤسسه کتاب‌شناسی شیعه، ج ۳.
- طباطبایی، علامه سید محمدحسین (۱۳۸۷). *المیزان فی تفسیر القرآن*. ترجمه سید محمدباقر موسوی همدانی. قم: دفتر انتشارات اسلامی، وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه، ج ۱۲.
- قرانتی، محسن (۱۳۸۳). *تفسیر نور*. تهران: مرکز فرهنگی درس‌هایی از قرآن، ج ۳.
- مجلسی، محمدباقر (۱۴۰۳ق). *بحار الأنوار الجامعة لدرر اخبار الائمة الاطهار(ع)*. بیروت: دار إحياء التراث العربی، ج ۱۰.
- مجلسی، محمدباقر (۱۴۰۴ق). *بحار الأنوار الجامعة لدرر اخبار الائمة الاطهار(ع)*. بیروت: مؤسسة الوفاء، ج ۲، ۴۰، ۶۸-۷۴.
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۸). *مجموعه آثار*. تهران: صدرا، ج ۲۰.
- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۷۴). *تفسیر نمونه*. تهران: دارالکتب الاسلامیه، ج ۸، ۱۹، ۴.
- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۸۶). *پیام امام امیرالمومنین(ع)*. تهران: دارالکتب الاسلامیه، ج ۹.

Adler, J.E. (2002). *Belief's Own Ethics*. Cambridge MA: MIT Press.

Audi, R. (2003). *Epistemology (A Contemporary Introduction to the Theory of Knowledge)*. London: Routledge.

Axtell, G. (2010). Epistemic virtue. In: *A Companion to Epistemology*, Dancy J; Ernest S; Matthias, S. (Eds). Oxford: Blackwell.

Baehr, J. (2013). Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), p.248-262.

Baehr, J. (2014). Educating for intellectual virtues: from theory to practice. In *Education and the Growth of Knowledge: Perspectives from Social and Virtue Epistemology*. Kotzee, B. (Ed). Oxford: Wiley-Blackwell.

Baergen, R. (2006). *Historical Dictionary of Epistemology*. Oxford: The Scarecrow Press, Inc.

Facione, P.A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Research findings and recommendations. American Philosophical Association, Newark, DE. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 315423).

- Feldman, R. (2002). *Epistemological Duties*. In: The Oxford Handbook of Epistemology. Paul K. M. (Ed). Oxford: Oxford University Press.
- Goldman, A. (2001). *Internalism Exposed*. In: Knowledge Truth and Duty: essays on epistemic justification responsibility and duty. Matthias, S. (Ed). Oxford: Oxford University Press.
- Greco, J. (2010). *Virtue Epistemology*. In: A Companion to Epistemology. Dancy. J; Sosa, E; Matthias, S. (Eds). Oxford: Blackwell.
- Heersmink, R. (2018). A Virtue Epistemology of the Internet: Search Engines, Intellectual Virtues, and Education. *Social Epistemology*, 32(1), p. 1-12.
- Kornblith, H. (1983). Justified Belief and Epistemically Responsible Action. *Philosophical Review*, 92(1), p. 33-48.
- McKinnon, Ch. (2003). *Knowing Cognitive Selves*. In: Intellectual Virtue (Perspectives from Ethics and Epistemology). DePaul, M; Zagzebski, L. (Eds). Oxford University Press, p. 227-253.
- Pojman, L.P. (2008). *Philosophy of Religion*. Wadsworth Publishing Company.
- Russell, B. (2001). *Epistemic and Moral Duty*. In: Knowledge Truth and Duty: essays on epistemic justification responsibility and duty. Matthias, S. (Ed). Oxford: Oxford University Press.
- Siegel, H. (2016). *Critical Thinking and the Intellectual Virtues*. In: Intellectual Virtues and Education Essays in Applied virtue Epistemology. Baehr, J. (Ed). New York and London, Routledge.
- Zagzebski, L. (1996). *Virtues of the Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zagzebski, L. (2005). *Virtue epistemology*. In: The shorter Routledge encyclopedia of philosophy. Edward Craig (Ed). London: Routledge.

ضرورة تعليم الفضائل الفكرية في تدريس علوم الدينية

حبيب كاركن بيرق

أستاذ مساعد، فلسفة التربية، قسم الدراسات الإسلامية، جامعة فرهنجيان، طهران، إيران. habib.karkon@yahoo.com

المخلص

يهدف هذا البحث إلى بيان ضرورة تعليم الفضائل الفكرية في تدريس علم الإسلامية، وذلك باستخدام المنهج الوصفي-التحليلي. بخلاف المعرفة التحليلية التي تركز على المعتقدات، فإن إبستمولوجيا الفضيلة تعتمد على العامل الفاعل وتنقسم إلى قسمين رئيسيين: الاعتماد المعرفي والمسؤولية المعرفية. يرى الاتجاه الأول أن الفضائل الفكرية هي قدرات وإمكانات معرفية فطرية مثل الحواس، والتأمل الداخلي، والذاكرة، بينما يعتبر الاتجاه الثاني الفضائل الفكرية خصائص شخصية مكتسبة يجب تحقيقها من خلال التدريب والجهد من قبل الفاعل المختار. إن الفضائل الفكرية التي يتم تناولها في الإبستمولوجيا التحليلية قد حظيت باهتمام خاص في التعاليم الإسلامية، كما أن هناك تداخلاً بين التفكير النقدي والفضائل الفكرية. لذلك، رغم أن التفكير النقدي يحتل مكانة متميزة في تدريس علوم الإسلامية، إلا أن مجرد تعليمه لا يضمن تطبيقه عملياً في الحياة والمجتمع، إذ قد يكون هناك أفراد على دراية بالتفكير النقدي ولكنهم يستخدمونه بطريقة غير أخلاقية لتحقيق مصالحهم الشخصية. ومن هنا، لا بد أن يتحول هذا التفكير إلى سمة شخصية ومنهج حياة، وهو ما تسعى إليه الفضائل الفكرية وإبستمولوجيا الفضيلة، أي تحقيق "حياة جيدة من خلال التفكير الجيد". يبدو أن تعليم الفضائل الفكرية، مع التركيز على الاتجاه القائم على المسؤولية، إلى جانب التفكير النقدي في تدريس علوم الإسلامية، أمر ضروري. فمن خلال تعليم الفضائل الفكرية، يمكن إلى حد ما التغلب على الفجوة القديمة بين النظرية والتطبيق، مما يساهم في تحسين مخرجات تدريس علم اللاهوت.

الكلمات الرئيسية: إبستمولوجيا الفضيلة، الفضائل الفكرية، تدريس علوم الإسلامية، التفكير النقدي، المسؤولية

المعرفية.

The Necessity of Teaching Intellectual Virtues in Theological Education

Habib Karkon Beiraq

Assistant Professor, Philosophy of Education, Department of Islamic Education and Training,
Farhangian University, Tehran, Iran. habib.karkon@yahoo.com

Abstract

This study aims to elucidate the necessity of teaching intellectual virtues in Islamic theological education. A descriptive-analytical method is employed for this purpose. Unlike analytic epistemology, which is belief-centered, virtue epistemology is agent-centered and is divided into two general categories: reliabilism and responsibilism. Reliabilism considers intellectual virtues as innate cognitive faculties such as sensory perception, introspection, and memory, whereas responsibilism views intellectual virtues as acquired cognitive character traits that must be attained through significant practice and effort by a free agent. The intellectual virtues examined in analytic epistemology are also emphasized in Islamic teachings; furthermore, there is an overlap between critical thinking and intellectual virtues. Therefore, although critical thinking holds a prominent place in theological education, teaching critical thinking alone cannot guarantee the practical application of such thinking in life and society. Many individuals are familiar with critical thinking but deliberately use it unethically for personal gain. Thus, the application of such thinking must become a dispositional and character trait, which is the goal of intellectual virtues and virtue epistemology—to achieve a good life through good thinking. It seems that teaching intellectual virtues (with an emphasis on the responsibilist perspective) alongside critical thinking in theological education is essential, and by doing so, the longstanding issue of the gap between theory and practice can be somewhat overcome, marking a significant step in enhancing the effectiveness of theological courses.

Keywords: Virtue Epistemology, Intellectual Virtues, Theological Education, Critical Thinking, Epistemic Responsibility.

Received: 2024/06/19 ; **Revision:** 2024/08/01 ; **Accepted:** 2024/08/22 ; **Published online:** 2024/09/26

Publisher: Teacher-Propagator Training Center of Seminaries
<https://tarbiatmotali.ismc.ir/>

Article type: Research Article
© the authors

