

Epistemic virtues a prerequisite for the truth-seeking and constructor of intellectual identity

Hossein Hemmatzadeh*
Zahra Khazaei**
Mohsen Javadi***

Abstract

The present paper examines the role of epistemic virtues in the formation of intellectual identity and its impact on improving our truth-seeking behaviors. A epistemic virtue is a special faculty or trait of a person whose operation makes that person a thinker, believer, learner, scholar, knower, cognizer, perceiver, etc., or causes his intellectual development and perfection, and improves his truth-seeking and knowledge-acquiring behaviours and places him on the path to attain understanding, perception and wisdom. Virtue epistemology is a set of approaches in contemporary epistemology that regards knowledge as "a true belief arising from humans epistemic virtues." Virtue responsibilism and Virtue reliabilism are two important approaches to virtue epistemology that differ together in their attitude to the nature of epistemic virtue. Responsibilism regards epistemic virtues as an acquired character traits that must be attained through practice and training with plenty of effort from the agent who possesses the will. In contrast, virtue reliabilism considers epistemic virtues as reliable and innate cognitive faculties, and believes that this natural faculties has been placed in the human being from the very beginning and, if used in the appropriate condition and in a proper environment, is reliably truth-conducive. So virtue epistemology, which is distinguished from belief-based analytical epistemology by focusing on the cognitive character of the agent rather than the belief, regards epistemic virtues as the constructive factor of the epistemic agent and the condition of reaching the truth.

From the two approaches of virtue reliabilism and virtue responsibilism, this paper focuses on the second approach and with using of the nine-fold virtues, that Jason Baehr posed, shows how to make epistemically good and thinker human by utilizing these virtues and avoiding the corresponding vices and through this, gained the truth in various epistemic areas. After explaining these virtues and their role in the two mentioned domains based on the virtue epistemology, the significance of this relationship in the view of Mulla Sadra as an example of Islamic philosophy is examined, For the reason that he sees knowledge as the produce of some factors that epistemic virtues is considered part of them. In the view of Sadra, epistemic virtues is the specific attributes and traits of reason faculty that their function causes man to be a very good and strong perceiver, and their actual possession or their gradual acquisition leads to the perfection of the soul and the dignity of human existence. In a new theory of soul-

* Ph.D. Student of Islamic Philosophy and Theology, Qom University, Qom, Iran (Responsible author)
hoseinhemmatzadeh@gmail.com

** Associate Professor of Islamic Philosophy and Theology, Qom University, Qom, Iran.
z.khazaei@gmail.com

*** Professor of Islamic Philosophy and Theology, Qom University, Qom, Iran.
Moh_javadi@yahoo.com

knowledge, he considers the journey of the soul from the outset as evolutionary journey, and, on the other hand, he considers all human activities directly as an activity of the soul (epistemic agent), which he performs through his own faculties. As a result, the soul is an increasing and evolving being, while at the same time acquiring knowledge is also from its own activities, and therefore the factors that make up the soul are also influential in its products. Now, as knowledge comes from soul exposure to the outside world, the more this soul is refined from pollutions and adorned to virtues, the better reflection from reality will be.

Undoubtedly, the desire to engage in the process of truth-seeking and the responsible use of cognitive virtues and skills lead man to a desirable goal (recognition of truth) and forms his true intellectual identity. In the end, the paper suggests that because of the importance of epistemic virtues in the improvement of truth-seeking behaviors, educating and cultivating of these types of virtues should be part of the spoken and written course content of universities and schools, and must be proper critical thinking is institutionalized and strengthened in the spirit of community members. Educational resources contain a wide range of information that can deeply influence our epistemic behaviors and actions. Hence, it is necessary to include praised cognitive skills and epistemic virtues training in them. Teachers play an important role in educating and developing epistemic virtues as part of the formal curriculum content of educational centers, perhaps as part of critical thinking and logic courses. The formal education of epistemic virtues and the creation of opportunities for practicing and exercising them will be a good starting point for institutionalizing and developing admired cognitive skills among members of the community.

In a society where individuals in their epistemic processes use their own cognitive virtues and organize their beliefs on their basis, the community itself and the social relations will also be virtuous, because the necessity of such an virtues is that individuals interact with their peers and In these interactions, rule virtue. Observing fairness towards others, intellectual humility, intellectual generosity, courage against miscreant and one who has weak arguments, observance of neutrality and other epistemic virtues, if it is to be found in societies as a habit and praised skill, then that society will be virtuous and its relations will be healthier and with the cultivating of those virtues, Intellectual and moral development will also become easier and more common. Intellectual virtues (or praised cognitive skills) should be taught to the community members, so that they display such characteristics when engaging in social activities, when expressing opinions, when doing research, and so on. It is important to change our education policies, because the decay of praised cognitive skills leads to devastating consequences for intellectual identity and the truth-seeking and knowledge-acquiring behavior of the community members.

Keywords

Epistemic virtues, Virtue epistemology, Intellectual identity, Truth-seeking.

Bibliography

- Adams, R. (2006). *A Theory of Virtue: Excellence in Being for the Good*. Oxford: Oxford University Press.
- Baehr, J. (2011). *The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Baehr, J. (2013). Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 248–262.

- Baehr, J. (2015a, march 15). *Cultivating Good Minds: A Philosophical and Practical Guide to Educating for Intellectual Virtues*. Retrieved 2017, from <http://intellectualvirtues.org>
- Baehr, J. (2015b). The Four Dimensions of an Intellectual Virtue. In M. S. C. Mi, & M. S. C. Mi (Ed.), *Moral and Intellectual Virtues in Western and Chinese Philosophy* (pp. 86–98). London: Routledge.
- Battaly, H. (2008). Virtue Epistemology. *Philosophy Compass*, 3(4), 639–663.
- Battaly, H. (2016). Responsibilist Virtues in Reliabilist Classrooms. In J. Baehr, *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology* (pp. 163–187). London: Routledge.
- Blackburn, S. (2001). Reason, Virtue and Knowledge. In A. a. Fairweather, *Virtue Epistemology: Essays on Epistemic Virtue and Responsibility* (pp. 15-29). Oxford: Oxford University Press.
- Callahan, L., & Timothy , O. (2014). *Religious Faith and Intellectual Virtue*. Oxford: Oxford University Press.
- Code, L. (1987). *Epistemic Responsibility*. Hanover: University Press of New England and Brown University Press.
- Creco, J., & Turri, J. (2011, 5 20). *Virtue Epistemology*. (N. Zalta, Ed.) Retrieved from Stanford Encyclopedia of Philosophy: <https://plato.stanford.edu>
- Golding, J. (1993). On the Rationality of Being Religious. In E. Radcliffe, & C. White, *Faith in Theory and Practice: Essays in Justifying Religious Belief*. Chicago: Open Court Publishing.
- Heersmink, R. (2016). The Internet, Cognitive Enhancement, and the Values of Cognition. *Minds & Machines*, 26(4), 389–407.
- Javadi Amoli, Abd ol-Lah (1389). *The face and nature of man in the Quran*. Qom: Asra press.
- Javadi Amoli, Abd ol-Lah (1392). *Society in the Quran*. Qom: Asra press.
- Javadpour, Gholam Hossein (1393). *Epistemic evaluation of religious belief in virtue-based thought of Zagzebski and its examination based on transcendental theosophy* (Doctoral dissertation, University of Qom).
- Javadpour, Gholam Hossein (1394). Evaluation of religious beliefs based on epistemic virtue. *Gabasat*. No 76.
- Javadpour, Gholam Hossein (1396). *The ethical nature of knowledge*. Qom: Institute of Hawzeh and University press.
- Montmarquet, J. (1993). *Epistemic Virtue and Doxastic Responsibility*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Motahari, Morteza (1388). *Collection of works*. Volume 2. Tehran: Sadra press.
- Paul, R. W. (1990). Critical Thinking, Moral Integrity, and Citizenship: Teaching for the Intellectual Virtues. In *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* (pp. 255-267).
- Paul, R., & Elder, L. (2002). *Critical Thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. FT press.
- Pritchard, D. (2013). Epistemic Virtue and the Epistemology of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 236–247.
- Pritchard, D. (2014). Virtue Epistemology, Extended Cognition, and the Epistemology of Education. *Universitas: Monthly Review of Philosophy and Culture*, 478, 47–66.
- Roberts, R., & Wood, J. (2007). *Intellectual Virtues: An Essay in Regulative Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.

- Shirazi, Sadr ol-Din Mohammad Ebn e Ebrahim (1363). *Mafatih al-Gheyb*. Tehran: Cultural Research Institute.
- Shirazi, Sadr ol-Din Mohammad Ebn e Ebrahim (1354). *Al-mabda va Al-maad*. Correction: Seyyed Jalal ol-din Ashtiani. Tehran: The Society of Wisdom and Philosophy.
- Shirazi, Sadr ol-Din Mohammad Ebn e Ebrahim (1360). *Asrar ol-ayat*. Correction: Mohammad Khajavi. Tehran: The Society of Wisdom and Philosophy.
- Shirazi, Sadr ol-Din Mohammad Ebn e Ebrahim (1366). *Commentary on Al-Quran al-Karim*. Correction: Mohammad Khajavi. Qom: Bidar.
- Shirazi, Sadr ol-Din Mohammad Ebn e Ebrahim (1390). *Collection of Philosophical Treatises*. Correction: Yahya Yasrebi & Ahmad Shafieha. Volume 3. Tehran: Foundation of Islamic Philosophy of Sadra.
- Shirazi, Sadr ol-Din Mohammad Ebn e Ebrahim (1981). *Transcendental wisdom in four rational journeys (Asfar)*. Beirut: Dar ehya al-Torath.
- Simon, J. (2015). Distributed Epistemic Responsibility in a Hyperconnected Era. In L. Floridi, *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era* (pp. 145–159). Dordrecht: Springer.
- Zagzebski, L. (1996). *Virtues of the Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.



فضایل معرفتی، شرط لازم حقیقت‌جویی و سازنده‌ی هویت عقلی

حسین همت‌زاده* - زهرا خزاعی** - محسن جوادی***

چکیده

در مقاله حاضر نقش فضایل معرفتی در شکل‌گیری هویت فکری و تأثیر آن در بهبود رفتارهای حقیقت‌جویی مان بررسی شده است. معرفت‌شناسی فضیلت به دلیل عامل محور بودن و تمرکزش بر منش شناختی فاعل، از معرفت‌شناسی تحلیلی باورمحورانه متمایز می‌شود و فضایل معرفتی را عامل سازنده‌ی هویت فاعل معرفتی و شرط رسیدن به حقیقت می‌داند. این مقاله از بین دو رویکرد اعتمادگرایی و مسئولیت‌گرایی فضیلت، بر رویکرد دوم متمرکز شده و با بهره‌گیری از فضایل نه‌گانه معرفتی - که جیسون بیئر مطرح کرده است - نشان می‌دهد چگونه انسانی با به‌کارگیری این فضایل و اجتناب از رذایل متناظر، به لحاظ معرفتی خوب و اندیشمند می‌شود و از این طریق، حقیقت را در حوزه‌های مختلف معرفتی کسب می‌کند. پس از توضیح این فضایل و نقش آن در دو حوزه مذکور براساس معرفت‌شناسی فضیلت، اهمیت این رابطه در دیدگاه ملاصدرا، به‌منزله نمونه‌ای از فلسفه اسلامی بررسی می‌شود و درنهایت پیشنهاد می‌شود به دلیل اهمیت فضایل معرفتی در بهبود رفتارهای حقیقت‌جویی، آموزش‌دهی و پرورش‌دهی این نوع فضایل می‌باید بخشی از محتوای درسی گفتاری و نوشتاری دانشگاه‌ها و مدارس باشد و اندیشه‌ورزی انتقادی صحیح در وجود افراد جامعه، نهادینه و تقویت شود.

واژه‌های کلیدی

فضایل معرفتی، معرفت‌شناسی فضیلت، هویت عقلی، حقیقت‌جویی

hoseinhemmatzadeh@gmail.com

z.khazaei@gmail.com

moh_javadi@yahoo.com

* دانشجوی دکتری فلسفه و کلام اسلامی دانشگاه قم، قم ایران (مسئول مکاتبات)

** دانشیار گروه فلسفه و کلام اسلامی دانشگاه قم، قم، ایران

*** استاد گروه فلسفه و کلام اسلامی دانشگاه قم، قم، ایران

تاریخ وصول: ۱۳۹۷/۳/۲۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۶/۲۱

(۱) مقدمه

یکی از خصوصیاتِ درخورِ توجه انسان‌ها، گرایش به حقیقت‌جویی، پژوهشگری و علم‌آموزی است. همواره دوست داریم از محیط‌مان آگاهی داشته باشیم و نسبت به حوادث پیرامونی‌مان بی‌تفاوت نباشیم. علاقه ما به محیط اطراف‌مان صرفاً عملی و تجربی نیست، بلکه ما - موجوداتِ برخوردار از قوه فکر - بیشتر خودمان را علاقمند به جهانی در اطراف خود می‌یابیم که این جهان، اسرار شگفت‌انگیزی در دل خود گنجانده است. دوست داریم بدانیم و بفهمیم که اشیا و پدیده‌ها چگونه‌اند، چگونه بوده‌اند و ممکن است روزی چگونه باشند؛ در نتیجه، در راه رسیدن به حقیقت و ماهیت اشیا کوشش‌های عامدانه، ملتفتانه و دائمی از خود نشان می‌دهیم. ما انسان‌ها محقق، حقیقت‌جو و همواره خواهان رسیدن به صدق و حقیقتیم.

اما تحقیق و حقیقت‌جویی و معرفت‌اندوزی می‌تواند به نحو خوب و مطلوب و یا به نحو ضعیف و نامطلوبی پیش برود. در مواردی، این تفاوت به عامل نسبتاً فنی اسنادپذیر است؛ مثل زمانی که کسی به دلیل قوه شناختی معیوب - مثلاً بینایی ناقص، شنوایی ضعیف یا حافظه خطاکار - از نیل به حقیقت عاجز می‌شود؛ اما بیشتر موفقیت یا شکست یک تحقیق سرچشمه شخصی تری را داراست؛ زیرا تحقیق یک بُعد شدیداً فعال را داراست. تحقیق مستلزم مشاهده کردن، تصور کردن، خواندن، تفسیر کردن، تأمل کردن، تجزیه و تحلیل کردن، ارزیابی کردن، تنظیم کردن، به‌وضوح بیان کردن و ... است. موفقیت در این فعالیت‌ها نه تنها با داشتن بینایی متمرکزانه و دقیق، شنوایی حساس و یا حافظه بدون خطا تا حدودی تضمین می‌شود، نسبتاً مستلزم به‌کارگیری اوصاف منشی خاص نیز هست؛ مثلاً می‌تواند مستلزم آن باشد که فرد مشاهده با دقت، تصور اندیشمندانه یا آزاداندیشانه، تأمل صبورانه، تحلیل دقیق و جامع یا تفسیر و ارزیابی منصفانه را به‌کار گیرد؛ از این رو، برای آنکه تحقیق موفقیت‌آمیز

باشد، به‌کارگیری محدوده‌ای از «فضایل منشی عقلی» نیز لازم است (Baehr, 2011: 16).

معمولاً زمانی که به «منش» یا «فضایل» می‌اندیشیم و از آنها سخن می‌گوییم، منحصرراً فضایل و اوصاف اخلاقی به ذهن‌مان خطور می‌کند. شخص فضیلت‌مند را کسی می‌دانیم که به‌واسطه اهدافی اخلاقی از قبیل عدالت اجتماعی یا خیرخواهی و کمک به هم‌نوع تحریک می‌شود و اقداماتی انجام می‌دهد. چنین شخصی منصف، مؤدب، نیک‌خواه، مهربان و سخاوتمند است؛ اما شخص ویژه و ممتاز نه تنها از ذخیره اوصاف منشی اخلاقی‌اش استفاده می‌کند، یک بُعد عقلی یا معرفتی را نیز داراست: شخص کاملاً فضیلت‌مند کسی است که درباره اهدافی از قبیل صدق، معرفت، بینه، عقلانیت و فهم نیز عمیقاً نگران است و توجه‌اش همواره معطوف به آنهاست و به دلیل این نگرانی و دغدغه بنیادین، خصلت‌های دیگری همچون کنجکاوی، توجه، دقت و جامع‌نگری در تحقیق، انصاف و بی‌غرضی، روشن‌ذهنی، صبر، صداقت، شجاعت، دقیق‌بینی و تواضع عقلی در او پدید خواهند آمد (Ibid).

این مقاله با وجود آنکه به اقتضای مباحث به بیان اقوال برخی از معرفت‌شناسان فضیلت و نیز نگرش‌های حکمت متعالیه می‌پردازد، با محوریت دیدگاه‌های پیرا^۱ نوشته می‌شود؛ زیرا از دیدگاه او، انسان در حوزه‌های مختلف پژوهشی - از قبیل دین، تاریخ، فلسفه، علم تجربی و ... - به‌منظور کشف حقیقت می‌باید فعالانه، مسئولانه و فضیلت‌مندانه عمل کند؛ زیرا فهم واقعیت در این حوزه‌ها، استفاده مسئولانه از فضایل عقلی را لازم دارد. فضایل عقلی اوصاف منشی‌اند که اهداف معرفتی را هدف‌گیری می‌کنند و ما را اندیشمندان برتری می‌سازند و هویت‌مان - به‌ویژه هویت فکری‌مان^(۱) - را شکل می‌دهند (Ibid: 220). وجود این خصائل شناختی برای شکوفندگی حیات عقلانی لازم است و حکمت یا حقیقت

^۱ Baehr

می‌باید در خودمان ایجاد کنیم و تعمیق دهیم. مقاله با این گفته خاتمه داده شده است که فضایل عقلی (یا مهارت‌های ممدوح شناختی) می‌باید به افراد جامعه آموزش داده شود تا آنها به هنگام مشارکت‌های خود در فعالیت‌های اجتماعی، هنگام اظهار عقاید، هنگام انجام تحقیقات و ... چنین خصایصی را از خودشان بروز دهند. مهم است که سیاست‌های آموزشی‌مان را تغییر دهیم؛ زیرا رشدنیافتگی مهارت‌های شناختی، پیامدهای مخربی برای هویت عقلی و رفتار حقیقت‌جویی و علم‌آموزی افراد جامعه در پی دارد.

۲) معرفت‌شناسی فضیلت

«معرفت‌شناسی فضیلت» مجموعه‌ای از رویکردها در معرفت‌شناسی معاصر است که به فضایل عقلی نقشی محوری در فرآیند اکتساب معرفت اختصاص داده و در پی آن است تا افعال معرفتی‌مان را براساس مفهوم فضیلت عقلی، تبیین و ارزش‌سنجی کند (Battaly, 2008: 641). دو نوع معرفت‌شناسی فضیلت وجود دارد: مسئولیت‌گرایی فضیلت و اعتمادگرایی فضیلت. تفاوت بین این دو نوع به شیوه نگرش آنها به ماهیت فضیلت عقلی مربوط می‌شود. مسئولیت‌گرایی فضیلت، فضایل عقلی را اوصاف منشی شناختی اکتسابی و همتایان عقلی فضایل اخلاقی دانسته است - که می‌باید با تمرین، ممارست و تلاش فراوان از سوی عاملی به دست آیند که دارای اراده و اختیار است - و مواردی از قبیل کنجکاوی، استقلال فکری، روشن‌ذهنی، انصاف در سنجش افکار و اقوال دیگران، تواضع، صداقت و شجاعت عقلی را فضیلت‌هایی معرفتی می‌داند که آنها را «فضایل منشی» می‌نامند. در مقابل، اعتمادگرایی فضیلت، فضایل عقلی را کمابیش توانایی‌ها و قوای شناختی ذاتی و ثابت همچون قوای حسی (باصره، سامعه، شامه، ذائقه و لامسه)، درون‌نگری، حافظه و قوای استنتاج‌گر (قیاسی، استقرایی و شهودی) می‌داند که اینها را «فضایل قوه‌ای» می‌نامند. اعتمادگرایان معتقدند این قوای طبیعی به‌صورت

همان هدف معرفتی است که برای دستیابی به آن، فضایل شناختی لازم است. (Blackburn, 2001: 15).

فضایل عقلی همچنین در کلیه فعالیت‌های فکری همچون نظام تعلیم و تربیت، امور تبلیغاتی، امور پژوهشگری، تولید آثار فرهنگی و ... کارآمدند؛ از این‌رو، این دیدگاه به دلیل تمرکز بر منش شناختی عامل به نظر می‌رسد - از حیث فلسفی، اجتماعی، فرهنگی، دینی و تربیتی - در تبیین جایگاه فضایل شناختی در فرآیند تکاملی هویت عقلی انسانی از ارزش و اهمیت ویژه‌ای برخوردار باشد. این ارزش و اهمیت، در کسب و توجیه هر نوع حقیقتی - از جمله حقایق دینی و ماوراءالطبیعی - به‌خوبی درخور مشاهده و بررسی است.

یکی از حوزه‌هایی که فضایل عقلی در آن کارآمد است، قطعاً حوزه معرفت‌شناسی دینی است و برخی از فیلسوفان معاصر در آثارشان چنین فضایی را وارد حوزه معرفت دینی کرده و از نحوه تأثیر آنها در معارف الهیاتی و توجیه معرفتی باورهای دینی سخن گفته‌اند^(۲) (برای نمونه ن. ک: Callahan & Timothy, 2014: 11-14; Golding, 1993: 91-101). اما با توجه به اینکه این مقاله نگاه کلانی دارد و به مسئله‌ای کلی‌تر و مبنایی‌تر می‌پردازد و کسب هر نوع معرفت و حقیقتی را - متعلق به هر حوزه دانشی که باشد - منوط به بهره‌گیری فاعل از فضایل معرفتی می‌داند، صراحتاً به موضوع جایگاه چنین فضایی در حوزه شناخت‌های دینی نمی‌پردازد؛ گرچه به‌طور ضمنی مطالبی که ذکر می‌شود، در این حوزه نیز کاربرد دارند.

ساختار این نوشتار به این صورت است که ابتدا معرفت‌شناسی فضیلت - به‌ویژه مسئولیت‌گرایی فضیلت - و مفاهیم فضایل و رذایل عقلی، مطرح و در مواردی نیز رویکرد نظام‌های آموزشی کنونی نقد شده است. سپس این مطلب بررسی شده است که زمانی که به لحاظ معرفتی در پی معرفت‌اندوزی، حقیقت‌جویی و یا شکل‌دهی هویت خود هستیم، کدام فضایل عقلی را

ذهن مدعی آن است که معرفت و باور موجه از «به لحاظ عقلی فضیلت‌مند بودن» عامل نشئت می‌گیرند. او می‌نویسد: «معرفت حالت تماس شناختی با واقعیت است که از افعال فضیلت‌عقلی بر می‌خیزد» (Zagzebski, 1996: 270). بنابراین از دیدگاه او، اگر عامل به لحاظ عقلی فضیلت‌مند باشد، معرفت، اتوماتیک‌وار و به صورت منفعلانه در پی افعال شناختی‌اش خواهد آمد؛ زیرا باور برآمده از فعالیت فضایل عقلی لزوماً صادق است (Ibid: 270-271). دیدگاه ما عبارت است از اینکه فضیلت‌مند بودن عامل احتمال اکتساب معرفت را افزایش خواهد داد؛ اما آن را به شدت تضمین نخواهد کرد؛ بنابراین حتی عامل به لحاظ عقلی فضیلت‌مند نیز ممکن است در بعضی مواقع باورهای کاذب به دست آورد.^(۳)

اساساً معرفت‌شناسی فضیلت در پی بهبود مهارت‌های شناختی فرد است تا ماهیت صدق یا توجیه؛ از این رو، دانشی هنجاری است و خیلی زیاد علاقمند به آن نیست که ما چگونه می‌اندیشیم، بلکه بیشتر علاقمند به آن است که ما چگونه باید بیاندیشیم. هدفش تصریح و تبیین اصول و قواعدی است برای بینش پیدا کردن ما به اینکه چگونه خوب بیاندیشیم. هدف دانش «اخلاق فضیلت» عبارت است از فراهم آوردن چارچوبی برای حیات به لحاظ اخلاقی فضیلت‌گونه داشتن. هدف دانش «معرفت‌شناسی فضیلت» عبارت است از فراهم آوردن چارچوبی برای حیات به لحاظ معرفتی یا به لحاظ عقلی فضیلت‌گونه داشتن؛ به همین دلیل، برخی از معرفت‌شناسان فضیلت بر آموزش (education) متمرکز می‌شوند (برای مثال، Baehr, 2013: 256-259 & 2015a: 26-40; Pritchard, 2013: 238-241; Battaly, 2016: 163-167)؛ زیرا ما می‌باید بیاموزیم چگونه به لحاظ عقلی فضیلت‌مند شویم و به عنوان اندیشمند رشد و ترقی پیدا کنیم. ما باید همچنین بیاموزیم چگونه از این فضایل عقلی به شیوه‌ای مسئولانه در عرصه‌های مختلف زندگی‌مان همچون ارتباطات‌مان با دیگر افراد جامعه در فضای واقعی و مجازی و در محیط کاری و تحصیلی‌مان استفاده کنیم.

فطری و از بدو تولد در وجود انسان قرار داده شده‌اند و اگر در محیط و شرایط مناسب به کار گرفته شوند، به نحو اطمینان‌بخشی انسان را به صدق و حقیقت می‌رسانند (Greco & Turri, 2011).

با فرض اینکه این مقاله در پی آن است تا کارکرد فضایل معرفتی در شکل‌دهی هویت عقلی و تأثیر استفاده مسئولانه از این فضایل در فرآیند علم‌آموزی و حقیقت‌جویی را نمایان کند، تمرکز بر روی مسئولیت‌گرایی فضیلت - و فضایل منشی - مناسب‌تر خواهد بود؛ زیرا نقش این دسته از فضایل عقلی برجسته‌تر است و برای آنکه فرآیند آموزش به درستی صورت گیرد، می‌باید فراهم بیاید و به کار گرفته شوند؛ البته نه اینکه فضایل قوه‌ای به هنگام آموزش، معرفت‌اندوزی و یا جستجوگری اطلاعات و حقایق، مناسب نیستند، بلکه در این راستا نقش مهم قوایی از قبیل حافظه و باصره مبرهن است و بی‌تردید توانایی‌های ادراکی و قوت قوا در کنار خصائل رفتاری مورد اعتقاد مسئولیت‌گرایان از بایسته‌های معرفتی حاکم بر فرآیند حقیقت‌اندوزی به شمار می‌آید. همچنین هدف این مقاله وارد شدن در بحث مابین اعتمادگرایی فضیلت و مسئولیت‌گرایی فضیلت نیست و یکی از این دو رویکرد را نسبت به دیگری در اولویت قرار نمی‌دهد؛ بلکه هدف آن بیشتر هدفی عملی است؛ یعنی تبیین و مفهوم‌سازی ارزش فضایل عقلی خاص در فرآیند حقیقت‌جویی و شکل‌دهی هویت فکری.

معرفت‌شناسی فضیلت، کمتر علاقمند به ماهیت صدق و بیشتر علاقمند به منش شناختی عامل‌هاست و در مقایسه با معرفت‌شناسی تحلیلی، فضایل و رذایل عقلی - دو عنصر کلیدی مهم در ارزیابی عامل - را مبنایی‌تر و بنیادین‌تر از توجیه، معرفت یا هر نوع دیگری از ارزیابی باور می‌داند. (Battaly, 2008: 640)؛ از این رو، معرفت‌شناسی فضیلت عامل‌محور (agent-based) است تا باور‌محور (belief-based). زگزبسکی در کتاب فضایل

خواهد پرسید. سرانجام اینکه، عامل به لحاظ عقلی فضیلت‌مند این آگاهی را دارد که کدام فضایل می‌باید در یک موقعیت استفاده شود. فهمیدن اینکه چگونه کسی به اهداف معرفتی‌اش دست می‌یابد تا حدودی مستلزم حکم و قضاوت درباره‌ی نقش شناساگر (Cognizer) است.

۲-۱. فضایل عقلی

فضایل عقلی خصائل منشی‌شناختی‌اند که «صدق‌آورند» و خطا را به حداقل می‌رسانند و عامل معرفتی را توانمند می‌کنند تا باورهایش را به گونه‌ای با عالم خارج مرتبط سازد که راه رسیدن به درک متعالی واقعیت به رویش گشوده شود. آنها مخازنی برای دستیابی به خیرهای معرفتی و تعالی و تکامل و شکوفندگی و سعادت انسانی‌اند و در تولید باورهای عقلی نقش برجسته‌ای دارند. آنها به شکل‌دهی و تولید باورهای عقلی کمک می‌کنند؛ به این صورت که عامل‌های هوشیار و آگاه را در موقعیت بهتری برای کسب خیرهای برتر قرار می‌دهند؛ در نتیجه، باورهایی که به واسطه‌ی استعمال فضایل عقلی ایجاد می‌شوند تا حد زیادی مسئولانه، قابل‌اعتماد، عقلانی، تضمین‌شده و موجه‌اند.

در جامعه‌ای که افراد آن در فرآیندهای معرفتی، فضایل عقلی خود را به کار می‌گیرند و باورهایشان را براساس آنها سامان می‌دهند، جامعه و روابط اجتماعی نیز فضیلت‌مند خواهند شد؛ زیرا اقتضای وجود چنین فضایی آن است که افراد با هم‌نوعان خود در تعامل باشند و در این تعاملات فضیلت را حاکم کنند. رعایت انصاف نسبت به دیگران، تواضع معرفتی، سخاوت معرفتی، شجاعت در برابر بدعت‌گذار و سست‌برهان، رعایت بی‌طرفی و دیگر فضایل معرفتی اگر در جوامع به صورت عادت و مهارت ممدوح در بیایند، آن جامعه، فضیلت‌مند و روابط آن سالم‌تر خواهد شد و هم با شکوفایی آن فضایل، پرورش فکری و اخلاقی نیز آسان‌تر و رایج‌تر خواهد شد.

جوامعی که سعی در اکتساب فضایل عقلی دارند، محیط‌های خوبی برای تولید باورهای عقلی اعتماد‌پذیرند.

قبل از آنکه از چندین فضیلت عقلی مورد اعتقاد مسئولیت‌گرایان سخنی بگوییم، اشاره به برخی توضیحات درباره‌ی ماهیت آنها مفید خواهد بود. بئر (2015b) چهار بُعد از فضایل عقلی مطرح می‌کند: بُعد انگیزشی، بُعد عاطفی، بُعد مهارتی و بُعد قضاوتی. نخست، عامل می‌باید باطناً برای دستیابی به برخی اهداف معرفتی از قبیل معرفت، صدق یا فهم، انگیزه پیدا کند و تحریک شده باشد. اگر عامل تنها به دلیل تأثیرگذاری بر همسالانش و یا به دلیل اجتناب از بیکارماندن و از دست دادن شغلش، دقیق و متوجه و درستکار و جامع‌نگر باشد، عامل مذکور فضیلت‌مند به معنای مناسب نیست؛ بنابراین، عامل می‌باید برای رسیدن به هدف معرفتی به دلیل خود آن هدف، برانگیخته شده باشد. دوم، عامل به لحاظ عقلی فضیلت‌مند، به‌هنگام پی‌گیری اهداف معرفتی‌اش برخی سطوح از لذت، سعادت و خوشحالی یا حتی هیجان را تجربه می‌کند. متقابلاً محقق به لحاظ عقلی فضیلت‌مند زمانی که خطایی مرتکب می‌شود، ممکن است احساس ندامت و پشیمانی کند؛ برای مثال، عامل به لحاظ عقلی متواضع به خطاهای خود اقرار می‌کند و ممکن است احساس تأسف یا برخی نارحتی‌ها را از خود نشان دهد. دوم، عامل در دستیابی به اهداف معرفتی‌اش - که بیشتر مستلزم آموزش حرفه‌ای، تمرین و ممارست‌اند - می‌باید به لحاظ شناختی ماهر و توانمند باشد. همان‌طور که بئر خاطر نشان می‌کند مثلاً عامل روشن ذهن، برای آنکه به اشکالاتی که مخالفان بر موضع اعتقادی‌اش مطرح می‌کنند از روی عدل و انصاف گوش سپارد، می‌باید موقتاً موضع اعتقادی خودش را کنار بگذارد و به صورت آزاداندیشانه، منصفانه و غیرمغرضانه اشکالات مخالفان را بررسی کند.^(۴) چنین عاملی موضع اعتقادی شناختی معیوب را به دلیل پذیرش موضع اعتقادی بدیل نامعیوب کنار خواهد گذاشت (Baehr, 2011: 142). عامل متوجه، حضور ذهن دارد و جزئیات مهم را نیز ملاحظه خواهد کرد. عامل کنجکاو سؤالات آگاهانه، متفکرانه و بصیرت‌آمیز

سعادت‌مندان و همچنین در توجیه باورهای او نقش حیاتی دارند؛ اما با توجه به اینکه یکی از اهداف این مقاله، بررسی نقش فضایل معرفتی در بهبود رفتارهای پژوهشگری و علم‌آموزی‌مان است، در ادامه بیشتر به این حیطه از مباحث پرداخته شده است.

بئر در کتاب *ذهن پژوهشگر* (2011) به‌اجمال و در کتاب *پرورش اذهان خوب* (2015a) به‌تفصیل، تحلیلی از نه فضیلت عقلی آموزشی، ارائه و آنها را در سه مقوله دسته‌بندی می‌کند. نخست، فضایل مورد نیاز برای آنکه فرآیند یادگیری به‌نحو موفقیت‌آمیزی آغاز شود: کنجکاوی، استقلال و تواضع عقلی. دوم، فضایل مورد نیاز برای حفظ روند یادگیری در مسیر درست: توجه، دقت و جامع‌نگری. سوم، فضایل مورد نیاز برای چیره‌شدن بر موانع موجود بر سر راه یادگیری سازنده: روشن‌ذهنی، شجاعت عقلی و استقامت عقلی. در زیر مروری مختصر از این فضایل - که برای تربیت فکری لازم‌اند - ارائه شده است.

۱-۲-۱. کنجکاوی

افراد کنجکاو می‌خواهند افق‌های معرفتی خود را کشف کنند و گسترش دهند. کسی که کنجکاو است باطناً و ذاتاً برای یادگیری دانش و معرفت جدید انگیزه پیدا می‌کند و تحریک می‌شود. شخص کنجکاو تمایل دارد تا تعجب کند و بپرسد چرا اشیا و پدیده‌ها آنگونه‌اند که هستند. او به‌حقیقت به‌نحو خالصانه‌ای مشتاق آن است که به درک عمیق‌تری از موضوع، مفهوم یا رویداد خاص نائل آید،^(۵) نه به دلیل برخی از دلایل بیرونی،^(۶) بلکه به دلیل «عشق به معرفت» (ن.ک: Roberts & Wood, 2007: 153-155). کنجکاوی در مقایسه با فضایل عقلی دیگر، نقش خاصی در اقتصاد کلی یادگیری دارد و فضیلت تحریک‌کننده بنیادین است. کنجکاوی، منبع انگیزشی فکری درونی است که پرورش و شکوفاسازی آن یکی از مهم‌ترین کارهایی است که نظام‌های آموزشی انجام می‌دهند. در تعلیم و تربیت، در حالی که یک هدف معلم

این جوامع، مدل کلی و یکپارچه‌ای از عقلانیت را می‌پذیرند که در آن تمامی اجزا و خصوصیات فرد (ذهن، قلب، عادت‌ها، محیط، انسانیت و ...) در دستیابی به باورهای موجه دخیل‌اند. این جوامع بر خطاپذیری خودشان اقرار می‌کنند و به‌هنگام جستجوی پاسخ‌هایی برای سؤالاتشان به رویکرد همفکری جمعی، اطمینان و نظریات رقیب را نیز ملاحظه می‌کنند. آنها چون از صداقت عقلی برخوردار بوده‌اند و عشق به حقیقت دارند، باورهایشان را در پرتو دلیل بهتر، بازبینی می‌کنند. آنها صداهای متفاوتی که ممکن است به اکتساب باورهای برتر و خوب کمک کند را مشتاقانه می‌شنوند؛ به‌ویژه اگر آن صداها از اندیشه‌های افراد خردمند پدیدار شوند.

فضایل عقلی، افراد را به انسان‌های عالی تبدیل می‌کنند. هر چقدر افراد عالی‌تری در جامعه وجود داشته باشند، تا حد زیادی زندگانی بهتری در آن جامعه برقرار خواهد بود. جامعه انسانی شکوفاشده و ترقی‌یافته آن جامعه‌ای است که مملو از فضایل برتر و خوبی‌ها باشد (Adams, 2006: 48-49, 52). شکوفندگی اجتماعی زمانی رخ می‌دهد که افراد برای رسیدن به خیرهای معرفتی با همدیگر فعالیت کنند. با انجام فعالیت‌های فضیلت‌مندانانه است که خیرهای معرفتی و خصائل برتر انسانی نصیب جامعه و شهروندان آن می‌شود. کمال و برتری ما، عقلانیت ما، سعادت ما، خیر انسانی ما به علاقمندی و مشارکت افراد در کسب فضایل عقلی و بهره‌مندی از خیرهای معرفتی بستگی دارد (Adams, 2006: 82-88).

پس به کار بستن فضایل عقلی باعث عقلانی‌شدن باورها می‌شود و عامل معرفتی را در موضع بهتری برای فهم حقیقت و نیل به آن قرار می‌دهد. مؤلفه اساسی و اصل سازنده زندگانی مطلوب، داشتن فضایل است و دارا بودن فضیلت، فرد را به سوی زندگانی عالی سوق می‌دهد.

بنابراین معلوم شد فضایل عقلی در شکل‌گیری شخصیت متعالی انسان در راستای نیل به حیات مطلوب

چه چیزی را باور کنند، به چه چیزهایی توجه کنند، به چه چیزهایی بها دهند، چه چیزهایی خریداری کنند و موارد زیادی از این دست، بمباران اطلاعاتی می‌شوند. آنها در مواجهه با این پیغام‌ها آسیب‌پذیرند؛ زیرا بسیاری از این پیغام‌ها موثق جلوه می‌کنند؛ در حالی که حقیقتاً این‌طور نیستند؛ بنابراین، لازم است کودکان و نوجوانان توانایی پرسیدن سؤالات چالش‌برانگیز و تردید کردن درباره‌ی آنچه در شرایط خاصی گفته می‌شود را داشته باشند. آنها همچنین می‌باید درباره‌ی تأثیرات زیادی بیاندیشند؛ تأثیراتی که گروه‌های همسالان بر اندیشه و باور نوجوانان می‌گذارند. چنین تأثیری مسیر زندگی یک نوجوان را تغییر می‌دهد. چه بسا والدین و معلمان، دوست نداشته باشند یک کودک مرجعیت و موثقتشان را زیر سؤال ببرند و در مقابل افکار و باورهایشان اظهار عقیده و موضع‌گیری کند؛ اما رشد چنین خصلت فکری در کودک به هنگام مواجهه با پیغام‌های موجه‌نمای رسانه‌ها و یا گروه همسالان به کمک او می‌آید و ارزشمند است؛ بنابراین، حتی کودکان و نوجوانان به استقلال عقلی برای داشتن زندگی بهتر و مطلوب نیازمندند (Paul & Elder, 2002: 32-33).

۲-۱-۳. تواضع عقلی

برخی تواضع را معادل با بی‌جراتی، خود را حقیر و پست انگاشتن، اعتماد به نفس نداشتن و صفات نامطلوب دیگر می‌دانند؛ اما این معانی از معنای اصلی تواضع به مراتب به دورند. کسی را در نظر بگیرید که به خودش بها می‌دهد و به توانمندی‌های ذهنی‌اش ایمان دارد، اما آزادانه به محدودیت‌ها یا خطاهایش اعتراف می‌کند. او ترس از افکار دیگران راجع به خودش ندارد و سعی نمی‌کند تأثیرات دیگران بر خودش را کمی مدیریت کند. او خیلی علاقه‌مند به مقام، پرستیژ، جایگاه و ارزش‌های این‌چنینی نیز نیست؛ بنابراین مثلاً در مناظره اگر بطلان عقیده‌اش و صحت دیدگاه رقیبش برایش معلوم شود، آن را می‌پذیرد و در مقابل رقیب جدل نمی‌کند و از هرگونه

ممکن است آن باشد که شاگردانش در آشکال خاصی از رفتار درگیر یا در مهارت خاصی متبحر شوند، یکی از مؤثرترین روش‌های دستیابی به این هدف عبارت است از تمرکز کردن نه بر خود رفتار یا مهارت‌ها، بلکه بر انگیزه اصلی شاگردان. این اهداف، تا حد زیادی با برانگیختن و شکوفاساختن فضیلت کنجکاوی محقق و عملی خواهد شد؛ زیرا انسان کنجکاو، عمیقاً عاشق حقیقت و دانایی است و از رسیدن به آن لذت می‌برد و یادگیری و پژوهشگری در راه رسیدن به حقیقت و ماهیت پدیده‌ها را دوست خواهد داشت (baehr, 2015a: 59-68).

۲-۱-۲. استقلال عقلی

این فضیلت، تمایل به اندیشیدن مستقلانه برای خود و داشتن توانایی آن دانسته می‌شود. کسی که به لحاظ عقلی مستقل است قدرت و توانایی شناختی دارد و (زیاد) به دیگران در اکتساب باورهای وابسته نیست. عامل‌های دارای این فضیلت، مقدار مفید و مناسبی از شکاکیت را دارند و بیشتر دچار شک و تردید مناسب می‌شوند و هنگامی که با اختلاف‌نظر مواجه می‌شوند، با تغییر فکر و ذهنیت خود سرزنش نمی‌شوند. این سخن، البته به این معنا نیست که فرد جزم‌گرا و انعطاف‌ناپذیر باشد؛ بلکه او می‌باید همچنین درباره‌ی مهارت‌های ممدوح شناختی‌اش و پذیرش مراجع فکری مقتدر و متخصصان در صورت لزوم و به هنگام مناسب، واقع‌گرا باشد.

استقلال عقلی در تعارض با انفعال عقلی است. فرد به لحاظ عقلی منفعل از روی اندیشه درگیر جهان اطرافش نمی‌شود؛ بلکه باورها و اندیشه‌اش به وسیله نیروهای بیرونی هدایت می‌شوند. آن باورها و اندیشه‌ها حقیقتاً از آن خود او نیستند؛ بلکه این به نوعی دیگران‌اند که برای او اندیشیده‌اند. استقلال عقلی بیشتر با فعالیت فعالانه سازگار است (Ibid: 70) ^(۷).

در دنیای امروز، رسانه‌های دیجیتالی تأثیرات عمیقی بر انسان‌ها و به‌ویژه کودکان و نوجوانان می‌گذارند. بچه‌ها از تمامی سنین مرتباً با پیغام‌هایی درباره‌ی اینکه آنها می‌باید

مغالطه‌ای پرهیز می‌کند و به همین دلیل در مسائل علمی هرگز دچار مشکل نمی‌شود.

با استفاده از خصوصیات این فرد می‌توان گفت معنای اصلی تواضع عقلی عبارت است از: ۱- آگاهی نسبت به محدودیت‌ها، ضعف‌ها و خطاهای فکری خود فرد و ۲- تمایل به پذیرش آنها. فرد به لحاظ عقلی متواضع از آنچه او نمی‌داند، آگاه است، از اینکه کدام یک از مهارت‌های استدلال‌ورزی او نیاز به بهبود دارد، آگاه است و از انواع خطاهای استدلال‌ورزی که او مستعد ارتکاب آن خطاهاست، آگاه است. در چنین مواردی، او درباره حوزه‌های عقلی، دانشی و معرفتی که توانایی‌های او نیست، واقع‌بین است^(۸) (Baehr, 2015a: 79-80).

متأسفانه جو و فرهنگ حاکم بر مراکز آموزشی کنونی، بیشتر خیلی به توسعه تواضع عقلی منجر نمی‌شوند. درباره برخی از ارزش‌هایی بیاندهید که در این محیط‌ها دفاع شده‌اند. یکی از چنین ارزش‌ها عبارت است از «رقابت». آموزشگاه‌ها مکان‌هایی برای رقابت‌اند. در این محیط‌ها علاقه‌مندی قوی وجود دارد به اینکه چه کسی باهوش‌ترین است. چه کسی بالاترین نمره را دارد. کدام آموزشگاه بالاترین نمرات امتحانی را دارد و ... این نوع علاقه‌مندی به راحتی مانع التفات دائمی به (و تمایل به پذیرش) محدودیت‌های عقلی فردی می‌شود؛ زیرا صادق بودن نسبت به خطاها یا نقص‌های فکری فردی موقعیت یا جایگاه اجتماعی و علمی فرد را تهدید می‌کند. لازم است بهای زیادی‌تری به درگیر شدن در بافت آموزشی، ترغیب متعلمان به آن، حمایت از آنها و تشویق آنها به دلیل تلاش‌هایشان داده شود. اگر چنین کاری انجام شود، جو و فرهنگ حاکم بر مراکز علمی و آموزشی، ایمن و سالم - حتی ارزشمند - خواهند شد؛ به طوری که مواجهه صادقانه با (و پذیرش) محدودیت‌ها، ضعف‌ها و خطاهای عقلی فردی، راهی برای پیشرفت فکری بیشتر خواهد بود (Ibid: 85-86).

۲-۱-۴. توجه

فضیلت توجه سه جزء مهم دارد: ۱- شخص متوجه در زمان یادگیری و دانش‌اندوزی «حاضر» است. منظور از «حضور» حضور فیزیکی نیست؛ زیرا ممکن است متعلمی در کلاس درس حاضر باشد، اما کاملاً غرق در عالم ذهنی خودش باشد و یا تمرکز لازم را نداشته باشد. متعلم متوجه حاضر است؛ به این معنا که او شخصاً در آنچه که یاد گرفته می‌شود درگیر شده است و مشارکت دارد. او نه تنها حضور جسمانی دارد، حضور قلبی و ذهنی نیز دارد. ۲- شخص متوجه کسی است که خوب گوش می‌کند؛ چون او حاضر است و شخصاً درگیر و شریک در آن چیزی است که یاد گرفته می‌شود. او با دقت و آزادانه گوش می‌کند و مشتاق به فهمیدن است و حتی قدر آنچه گفته می‌شود، می‌داند. ۳- شخص متوجه سریع ملاحظه می‌کند و قادر است تمرکز بر جزئیات را حفظ کند و به دنبال معنا و مفهوم بیشتری باشد (Ibid: 94-95). افرادی که متوجه‌اند، بر کاری که در دست دارند تمرکز دقیقی دارند و با حضور ذهن و توجه زیاد به انجام آن کار می‌پردازند. فرد متوجه به هنگام انجام برخی از فعالیت‌های شناختی - مثلاً، نوشتن مقاله یا خواندن یک متن - تمرکز پایدار دارد. او توجه جدی به جزئیات مهم دارد و این جزئیات را با روش مناسب پردازش می‌کند.

۲-۱-۵. دقت عقلی

این فضیلت مستلزم اجتناب از خطاهای فکری - از قبیل باورهای کاذب و جاهلانه و خرافی - است. درخور ذکر است بین اکتساب باورهای صادق و اجتناب از باورهای کاذب، تمایزی وجود دارد. فرد برای اینکه به اجتناب از خطاها قادر باشد، باید بداند چه چیزی خطا است و نسبت به آن موقعیت‌هایی که در آنها خطاهای متداول صورت گرفته است، حساسیت داشته باشد. آگاهی از علم منطق و مهارت‌های تفکر انتقادی برای جلوگیری از خطاها ضروری‌اند. ما می‌باید نه تنها درباره پرهیز از خطاها دقت کنیم، می‌باید در خصوص یادگیری و افزایش موجودی مخزن باورهای صادق یا معرفت‌مان نیز دقت

فرد روشن‌ذهن مایل است دیدگاه‌های بدیل را ملاحظه کند و اگر این دیدگاهها دقیق‌تر یا خوش‌بنیان‌تر به نظر برسد، آنگاه تمایل به تغییر و بازبینی و اصلاح باورهای اولیه خود را دارد. این کار به لحاظ معرفتی مفید است؛ زیرا به ما اجازه می‌دهد تا بهترین، معقول‌ترین و دقیق‌ترین باورهایی را که می‌توانیم داشته باشیم، بسازیم.^(۱۰) البته این بدان معنا نیست که ما نباید باورهای مستحکمی داشته باشیم، فقط اینکه اگر دیدگاهها و باورهای موجود بهتر باشند، باید نسبت به تغییر دیدگاههای خودمان روشن‌ذهن باشیم. به‌طورکلی، ما آگاهی داریم از اینکه در خصوص کدام حوزه‌های دانشی علم داریم و کدام حوزه‌های دانشی است که بدان‌ها علم کمتری داریم. ما باید نسبت به تغییر دیدگاه‌هایمان در حوزه‌هایی که نقاط قوت‌مان هستند، در مقایسه با حوزه‌هایی که نقاط قوت‌مان هستند، بیشتر روشن‌ذهن باشیم؛ اما علم و آگاهی به‌هیچ‌وجه خطاناپذیری و وثاقت را تضمین نمی‌کند؛ حتی در خصوص موضوعاتی که درباره‌ی آنها مطالب زیادی می‌دانیم نیز معمولاً مطالب زیادی‌اند که نمی‌دانیم و این امر بیشتر امری قطعی است که دست‌کم مقداری از آنچه فکر می‌کنیم می‌دانیم، خطا و اشتباه‌اند (Ibid: 126-137).

۲-۱-۸. شجاعت عقلی

بئر این فضیلت را اینگونه توصیف می‌کند که در بافت‌گیری‌های منحصرافکری همچون یادگیری یا تحقیق و جستجوگری حقیقت، خودمان را در معرض آسیب و شکست احتمالی یا محرومیت بالقوه قرار دهیم و تمایلی به ریسک‌پذیری داشته باشیم و به‌هنگام مواجهه با تهدیدات و خطرات، این آمادگی را داشته باشیم تا به اندیشه و تحقیق‌مان تا زمان کشف حقیقت ادامه دهیم. یک مثال کلیدی در تاریخ علم، انتشار کتاب گالیله با نام گفتگو در باب دو سیستم مهم جهان^(۱۱) در زمانی است که او می‌دانست سخنانش از جانب کلیسا برای او تبعاتی دارد (Baehr, 2011: 177-176; Roberts & Wood,)

کنیم. مراکز تربیتی و تعلیمی و همچنین رسانه‌های آموزشی لازم است کمک کنند تا هم حقیقت‌دوستی (عشق به حقیقت) و هم نفرت از باورهای شناختی کاذب یا غلط در افراد جامعه پرورش یابند و شکوفا شوند (Ibid: 104-106).

۲-۱-۶. جامع‌نگری

فرد به لحاظ عقلی جامع‌نگر مشتاق آن است که به‌دنبال معنا و درکی عمیق‌تر باشد. چنین شخصی از تبیین‌های سطحی، بی‌دقت و ساده‌لوحانه از اشیا و پدیده‌ها خرسند نخواهد شد. او اندیشیدن در خصوص یک موضوع یا مفهوم خاص را تا زمانی ادامه خواهد داد که به فهم مستحکمی از آن دست یابد. فرد به لحاظ عقلی جامع‌نگر تبیین عمیق از پدیده‌ها مورد بحث را هدف‌گیری می‌کند و صرفاً تنها برخی گفته‌ها را نمی‌پذیرد. او صرفاً به حفظ مجموعه‌ای از گفتارهای متفاوت راضی نخواهد شد؛ بلکه خواهان آن است که بین بخش‌های مختلف از اطلاعات ارتباط برقرار کند.^(۹)

امروزه فرهنگ‌های حاکم بر بسیاری از مراکز آموزشی ناسازگار با رشد و شکوفایی جامع‌نگری عقلی است. آموزشگاه‌ها بیشتر شبیه کارخانه‌هایند، مکان‌هایی هستند که «محصول» متعلمانی است که از روی عادت در فرآیند حل مسئله درگیر می‌شوند و آموخته‌ها و اطلاعات را درست به قدر کافی حفظ می‌کنند تا اینکه آنها را روی یک برگه امتحانی پیاده کنند و بعینه به معلمان پس دهند؛ در حالی که توانایی‌هایی از قبیل حفظ آموخته‌ها یا به‌کار بستن قاعده یا فرمولی برای شکل‌دادن پاسخ درست مهم‌اند؛ اما آنها به‌سختی اهداف عالی متون آموزشی را محقق می‌کنند. آنها در بهترین حالت، نقطه‌ی آغازی برای چیزی عمیق‌تر، چالش‌برانگیزتر و به‌مراتب قوی‌ترند. در هر حال، به‌علت نوع تمرکزی که گفته شد، آموزشگاه‌های زیادی به سرعت و وسعت محفوظات توجه دارند و کمتر به اندیشه‌ورزی و عمیق‌نگری اهمیت می‌دهند (Ibid: 119-120).

۲-۱-۷. روشن‌ذهنی

218-219: 2007). داشتن شجاعت عقلی باعث می‌شود ما به اندیشه‌ها، باورها و دیدگاههایی که نسبت به آنها احساسات خوشایندی نداریم و درباره آنها به صورت جدی مطالبی را نشنیده و نخوانده‌ایم، به هنگام ضرورت به صورت منصفانه بپردازیم. چه بسا، همین اندیشه‌ها یا باورهایی را که خطرناک، خدشه‌پذیر یا مبهم می‌پنداشتیم، در مواقعی (به طور کلی یا در بخشی از اجزایش) منطقیاً موجه باشند و نتایج یا باورهای خودمان در مواقعی غلط و یا گمراه‌کننده باشند. برای آنکه مشخص کنیم کدام باورها عقلانی‌اند، نباید منفعلانه و بدون فکر آنچه را به ما گفته و یا یاد می‌دهند، بپذیریم. شجاعت عقلی به ما کمک می‌کند تا برخی از حقایق را در باورها و اندیشه‌هایی بیابیم که چه بسا بیشتر گروه‌های اعتقادی جامعه، آن اندیشه و باورها را اساساً غلط و مایه هلاکت و ضلالت می‌دانند و برای معتقدان به آن اندیشه‌ها و باورها مجازاتی تعیین می‌کنند. ما در چنین شرایطی صرفاً به دلیل کشف حقیقت به شجاعت عقلی نیازمندیم.

۹-۱-۲. استقامت عقلی

فضیلت پایانی، ثبات قدم یا استقامت توصیف می‌شود. فضایل عقلی اوصافی‌اند که از «عشق به یادگیری» یا میل به اکتساب معرفت، حقیقت یا فهم بر می‌خیزند. این فضایل، دست کم زمانی که در کامل‌ترین شکل‌شان به دست آیند، مؤلفه «انگیزش درونی» (Intrinsic motivation) را دارا هستند؛ از این رو، فرد به لحاظ عقلی مقاوم کسی است که به هنگام مواجهه با کار سخت فکری به علت میل به یادگرفتن، فهمیدن یا به چنگ آوردن حقیقت از خود مقاومت و سرسختی نشان می‌دهد. کسی که به لحاظ عقلی ثابت قدم است، زمانی که چیزی را درک نمی‌کند، به سرعت آن را رها نمی‌کند. او همچنین به راحتی به واسطه ناکامی و شکست اولیه در تحقیقاتش ناامید نمی‌شود و دست از تلاش بر نمی‌دارد؛ حتی زمانی که تحقیق چالش برانگیز است، او پیگیری اهداف معرفتی خود را حفظ می‌کند و تداوم می‌بخشد. معمولاً فردی که

واقعاً به نحو خالصانه‌ای درباره برخی موضوعات کنجکاو است، تا زمانی که به اهداف معرفتی خود نائل شود، استقامت و پایداری از خود نشان خواهد داد^(۱۲) (baehr, 2015a: 57-150).

آنچه همه این فضایل مشترکاً دارند این است که آنها خصلت‌های منشی فکری‌اند که فردی که علاقمند به حقیقت و فهم است، می‌خواهد آنها را داشته باشد. واقعیت این است که در این فضایل عقلی، برخی از همپوشانی‌ها وجود دارد و بسته به وضعیت معرفتی، برخی از این فضایل ممکن است مهم‌تر از بقیه باشند. نظریه پردازان فضیلت‌محور دیگر نیز (مثلاً، Roberts & Wood, 2007: 153-324) تا حدودی فضایل عقلی متفاوتی را مطرح کرده‌اند و بنابراین فهرست به این معنا نیست که کامل باشد. با وجود این، این فهرست نقطه آغاز محکم است برای کشف اینکه چگونه می‌باید از فضایل عقلی به شیوه‌ای مسئولانه در فرآیند علم‌آموزی و حقیقت‌جویی و در شکل‌دهی هویت فکری‌مان استفاده کنیم.

۲-۲. رذایل عقلی

رذایل عقلی خصائل منشی شناختی‌اند که صدق‌آور نیستند و خطا را به حداقل نمی‌رسانند؛ بلکه چه بسا باعث افزایش خطاها می‌شوند. همان‌طور که ارسطو در اخلاق نیکوماخس خاطر نشان می‌کند، همراه با هر فضیلت اخلاقی، رذیلت مرتبطی وجود دارد، همین امر در خصوص فضایل عقلی نیز صدق می‌کند. بدین ترتیب، در قبال هر فضیلتی، رذیلتی وجود دارد که مخالف آن فضایل‌اند؛ بنابراین، مخالف کنجکاوی، بی‌تفاوتی عقلی است. مخالف استقلال، وابستگی عقلی است. مخالف تواضع، غرور و خودبرتربینی است. مخالف توجه، نادیده‌انگاری و غفلت یا بی‌توجهی است. مخالف دقت، بی‌دقتی است. مخالف روشن‌ذهنی، جزم‌اندیش بودن و بسته‌فکر بودن و یا تعصب فکری داشتن است. مخالف شجاعت عقلی، هم‌نوایی و انطباق فکری است و مخالف استقامت عقلی، مردود بودن و یا عدم قاطعیت است. یک فضیلت برای آنکه کمی دقیق‌تر باشد، حد وسط دو

درست پی‌گیری حقیقت گام‌برداشتن و اقداماتی در راستای نیل به آن انجام‌دادن هیچگاه برای انسان کاری کسالت‌آور نخواهد بود.

در اینجا لازم است بگوییم انسان - که با بهره‌مندی از فکر و اندیشه از جمادات و نباتات و حیوانات متمایز است - بدون داشتن فضایل عقلی و بدون داشتن انگیزشی درونی برای به کار بستن آن فضایل در فرایند تحقیق و حقیقت‌اندوزی موفق نیست؛ زیرا استفاده مناسب از این فضایل است که فرایند حصول حقیقت را تسریع می‌بخشد و دستیابی به آن را ممکن می‌سازد. از منظر یک انسان متعالی، چون غایت وجودی حیات آدمی نیل به معرفت حقیقی است، اصلی‌ترین و ضروری‌ترین فضیلتی که باید قبل از تمامی فضایل دیگر، آن را داشت و به منصفه ظهور رساند، عبارت است از تمایل به حقیقت‌اندوزی عبارت است از انگیزشی درونی که به آدمی این توانمندی را می‌دهد تا با به کار بستن مناسب مهارت‌های شناختاری‌اش دسترسی به معرفت حقیقی را هدف‌گیری کند؛^(۱۳) بنابراین، انسان در راه معرفت‌اندوزی، باید روحیه حقیقت‌جویی و انگیزه لازم برای نیل به حقیقت را از خود نشان دهد و درگیر در فرایند تحقیق و پژوهشگری موفقیت‌آمیز شود. تحقیق موفقیت‌آمیز مستلزم موارد زیر است:

۱. برای آنکه تحقیق به درستی آغاز شود یا به خوبی انجام شود، مستلزم فضایی از قبیل کنجکاوی، توجه، تفکر و تأمل است. افراد دارای این فضایل تعجب می‌کنند و متحیر می‌شوند، سؤال می‌پرسند، جزئیات مهم را می‌بینند و در انواع دیگر فعالیت‌های فکری که بیشتر موجب تسریع تحقیق می‌شوند - یعنی تسریع در تلاش برای یادگیری یا فهم - درگیر می‌شوند.

۲. تحقیق، بیشتر مستلزم آن است که محقق به درستی متمرکز شود و تمرکز خود را تا پایان حفظ کند. به این ترتیب نیازمند توجه مستمر، تیزبینی و مشاهده مشکافانه، نظارت و بررسی دقیق، ادراک و تمرکز است.

۳. به این دلیل که تحقیق، بیشتر شامل بررسی و

ردیلت است؛ مثلاً روشن‌ذهنی، در حد وسط رذایل جزم‌اندیشی و ساده‌اندیشی قرار می‌گیرد. فرد جزم‌اندیش خیلی کم دیدگاه‌های بدیل را ملاحظه می‌کند و بسیاری از آنها را نادیده خواهد گرفت. فرد ساده‌اندیش، خیلی زیاد دیدگاه‌های بدیل را ملاحظه می‌کند و خیلی کم آنها را نادیده می‌گیرد و به راحتی با اندک تأملی صحت دیدگاهها را تأیید می‌کند (Battaly, 2016: 171-172). فرد روشن‌ذهن تعداد درستی از دیدگاه‌های بدیل را ملاحظه خواهد کرد.

۳) فضایل و حقیقت‌اندوزی موفقیت‌آمیز

حقیقت‌دوستی، خصلتی فکری و فضیلتی عقلی در وجود آدمی است که به کاراندازی آن، تجارب و فرصت‌های علم‌آموزی جدیدی را در پی دارد. عشق به دانستن حقیقت معنا، طراوت و حلاوت خاص به زندگانی آدمی می‌بخشد و او را از احساس‌های روزمرگی، خسته‌کنندگی و تکراری بودن زندگی نجات دهد؛ بنابراین، در وجود کسی که اشتیاق به دانایی دارد، به سختی خستگی دیده می‌شود. شایع‌ترین مثال از کسی که عاشق دانستن است «کودک» است. برای کودک، هر چیزی تازه، جدید و جذاب است. انگیزه کودک‌کان برای یادگیری و دانستن، کسب مدارک دانشگاهی یا ثروت نیست. آنها سرشار از انگیزه برای یادگیری‌اند؛ بنابراین با سؤالات فراوان در پی دانایی‌اند و از این کار لذت می‌برند. هر چقدر بزرگ‌تر می‌شویم یادگیری با مواهب و جوایز بیرونی آمیخته می‌شود. ممکن است این مواهب مادی چیزهای خوبی باشند، اما گاهی به انگیزه حقیقت‌جویی مان آسیب می‌رسانند؛ زیرا دستیابی به جایزه و منفعت مادی را بیشتر از دستیابی به فهم یا شناخت جدید دوست خواهیم داشت. حقیقت‌دوستی واقعی مستلزم لذت‌بردن از آن به دلیل خود آن است. کسی که عاشق دانستن است، همواره در پی کشف جدید و معلوم کردن مجهولاتش است. دایره مجهولات انسان به قدری گسترده است که در مسیر

انعطاف‌پذیری و هوشمندی است.

۶. رسیدن به حقیقت یا دستیابی به فهم واقعی، گاهی اوقات مستلزم انجام اعمال مهم یا صبر و استقامت است. این امر نتیجه عوامل مختلفی است: رسیدن به حقیقت ممکن است خطرناک باشد، ممکن است به خصوص وقت‌گیر باشد، ممکن است نیاز به تکرار مداوم رویه فنی روزمره و خسته‌کننده و غیرجذاب باشد و ... در چنین مواردی، تحقیق موفقیت‌آمیز مستلزم فضایی از قبیل شجاعت فکری، عزم راسخ، استقامت، صبر و شکیبایی و ثبات قدم است (Baehr, 2011: 17-32).

۴) فضایل و خویشتن

رشد و شکوفندگی فضایل عقلی امری مهم است، نه فقط به دلیل آنکه از لحاظ معرفتی برای رفتارهای علم‌آموزی و حقیقت‌جویی یک شخص سودمند است، بلکه همچنین به این دلیل که چنین فضایل شناختی بخش مهمی از خود بودن فرد است. زگزبسکی خاطر نشان می‌کند «فضیلت یک ویژگی عمیق و پایدار از فرد است که با خویشتن او هم‌پیوند است» (Zagzebski, 1996: 104). بنا بر گفته او، فضیلت (یا رذیلت) پس از گسترش و تعمیق وارد منش شخص می‌شود و جزء سرشت او و نشان‌دهنده هویت او می‌شود (Ibid: 116). در واقع، خصائل منشی هویت فردی را شکل می‌دهند و ما در مقابل چیزهایی مسئولیم که باعث شکل‌گیری هویت‌هایمان می‌شود. استفاده مسئولانه مؤثر از فضایل عقلی مان بیشتر برای ما عمیقاً امری مهم است و تا حد زیادی مشخص می‌کند که ما چه نوع اشخاصی هستیم (Heersmink, 2016: 400-401).

در نگرش حکمت متعالیه صدرایی نیز نتایج اتصاف انسان به فضایل و رذایل با جان و حقیقت وجودی او پیوند عمیقی خورده است و باعث صعود یا سقوط او می‌شود. از منظر صدرا و صدرائیان، ثمره اتصاف به فضایل و رذایل، افزایش نفس (= عامل معرفتی مطابق تلقی معرفت‌شناسان فضیلت) در جهات منفی یا مثبت

ارزیابی انواع مختلفی از منابع است که برخی از آنها ممکن است خارجی یا پذیرفته‌ناشدنی باشند، می‌تواند به تمایل به ارزیابی دیدگاه‌های مختلف با استفاده از معیارها یا استانداردهای مختلف (مانند سهل‌گیری نسبت به دیدگاه‌های مشابه با دیدگاه‌های خودی و شدیداً متقرب‌بودن نسبت به دیدگاه‌های رقیب) منجر شود. برای غلبه بر اینگونه تمایلات ناهنجار به فضایی همچون عدالت فکری، انصاف و بی‌طرفی نیاز است.

۴. تحقیق همچنین متأثر از یک تمایل فکری متفاوت - یعنی، تمایل به خودفریبی (self-deception) - است. هنگامی که قطعه یا بدنه خاصی از شواهد و دلایل، یکی از باورهای گرانمای ما را تهدید می‌کند، یا زمانی که ممکن است این دلایل و شواهد موجبات ناراحتی‌مان را فراهم آورد، ما بیشتر با تمایل به نادیده گرفتن، تحریف یا سرکوب کردن این شواهد (که گاهی اوقات این اتفاق در سطح ناخودآگاه رخ می‌دهد) مواجه می‌شویم. واضح است که این امر تأثیرات منفی بر کوشش‌هایمان برای ایجاد باورهای دقیق و به دست آوردن فهم درستی از جهان اطرافمان داشته باشد. برای مقابله با چنین اثراتی، ما باید فضایی از قبیل خودآگاهی فکری، صداقت، روشن‌ذهنی، تواضع فکری و شجاعت فکری را داشته باشیم و به کار بندیم. هنگامی که ما چنین فضایی را در خود شکل می‌دهیم و آنها را در رفتارهایمان نشان می‌دهیم، واجد فضیلت «یکپارچگی عقلی» (intellectual integrity) نیز خواهیم بود.

۵. تحقیق موفقیت‌آمیز، بیشتر مستلزم «اندیشیدن در خارج از چارچوب، نواندیشی و یا متفاوت‌اندیشی» است. این امر به دو صورت، چالش‌برانگیز است. می‌تواند مستلزم نوعی از تعمیق فکری باشد و ما را ملزم به تصور راه‌حل‌ها یا احتمالات خلاقانه جدید کند. همچنین می‌تواند مستلزم پذیرش دیدگاهی باشد که ما آن را ناخوشایند، ناپذیرفتنی یا خدشه‌پذیر می‌یافتیم. این جنبه از تحقیق مستلزم به کار بستن فضایی از قبیل نوآوری، خلاقیت، سازگاری فکری،

بیشتر این موارد، ملکات عنصر اصلی بوده‌اند که در کنار آن از دیگر موارد نام برده است (ن.ک: ملاصدرا، ۱۳۵۴: ۳۵۴؛ همان، ۱۳۶۶، ج ۶: ۱۲۸-۱۲۷؛ همان، ۱۹۸۱، ج ۹: ۵۳؛ همان، ۱۳۶۰: ۹۲). به نظر می‌رسد وجه اشتراک همه این موارد، ارادی و اختیاری بودن آنهاست. او صورت و سیرت حقیقی انسان را برآیند همین ملکات می‌داند که فرد در طول زندگی، خود را به آنها متصف می‌کند. در نگاه او، ملکات برآمده از اعمال و علمی است که فرد در دنیا بر می‌گیرد (ملاصدرا، ۱۳۶۰: ۱۵۰). این ملکات در انسان‌های معمولی امری تدریجی‌الوصول است و با تعلیم و تربیت و تمرین پدید می‌آید و شخصیت آنها را شکل می‌دهد.^(۱۴)

درخور ذکر است از دیدگاه صدرای فضایل عقلی ویژگی‌ها و اوصاف مختص قوه عقل‌اند که به کار بستن آنها، انسان را به سمت مُدرک بسیار خوب و قوی‌شدن سوق می‌دهد و داشتن یا اکتساب آنها موجب کمال نفس و شرافت وجود انسان می‌شود. برخی از فضایل عقلی با ویژگی فوق عبارتند از: حکمت، ملکه معرفت، تدبیر، اعتدال، تیزفهمی، نافذ رأی بودن، تأمل و دقت (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۹: ۸۷). ملاصدرا حکمت را به معنای ادراک معقولات و کلیاتی می‌داند که دارای وجودی ثابت است و از طریق عقل نظری ادراک می‌شود. حکمت موجب کمال نفس و ارتقای آن است و منشأ خیر و کمالات متعددی است. او ملکه معرفت را «اصول الفضایل» می‌نامد که جزء فضایل عقلی است و موجب زوال جهل و سبب کمال نفس و تعالی آن می‌شود. ایشان معتقدند نفس با حرکت جوهری و کسب فضایل مراحل مختلف کمال را از ماده تا مجرد تام طی می‌کند (ملاصدرا، ۱۳۶۳: ۵۶۹).

هویت‌های ما عمیقاً به خصایص و مهارت‌های شناختی‌مان گره زده شده‌اند و مرتبط با آنها هستند؛ از این‌رو، چنین فضایی ارزش‌آلی (instrumental value) دارند؛ زیرا آنها به دلیل چیزی «یعنی صدق‌رسان بودن و به حداقل رساندن خطا در تلقی معرفت‌شناسان

است و گوهر جان آدمی در اثر این ویژگی‌ها کم و زیاد می‌شود (جوادی آملی، ۱۳۸۹: ۱۸۸-۱۹۳) که این علاوه بر تبیین اثرگذاری این خصائل بر کمال یا نقصان نفس، تصریح به مسئولیت انسان در برابر کسب فضایل و رذایل نیز هست؛ زیرا این خصائل تأثیر تامی بر سرنوشت انسان دارند. تا وقتی انسان فضایل را کسب نکرده باشد، هنوز انسانیت او کاملاً بالفعل نشده است. کسب فضایل و دفع رذایل علاوه بر اینکه دریچه‌ای برای پیشرفت انسانی خود و نیل به امتیازات دیگر است، آراستگی به هر یک از این خصایص، سعه وجودی انسان را گسترده‌تر می‌کند و وجود انسان در اثر هر یک، انسان‌تر می‌شود و تکامل وجودی می‌یابد. از سوی دیگر، رذایل و صفات حیوانی نیز مانع از تکامل نفس و تجلی صفات حمیده در آن می‌شود (ن.ک: ملاصدرا، ۱۳۶۶، ج ۲: ۱۶۱)؛ در نتیجه، هر فضیلتی صفتی وجودی و برآمده از حرکت جوهری و تکاملی نفس و شکل‌دهنده هویت و شخصیت انسان است. در پی تلبس نفس به فضایل، سعه وجودی او بیشتر و بیشتر می‌شود و در نتیجه، به کمال و حقیقت خود - وجود قوی‌تر پیدا کردن و نزدیک‌تر شدن به علت غایی حقیقی که اشرف و افضل موجودات است - نزدیک‌تر خواهد شد.

در نگاه صدرای نفس با اکتساب فضایل شرافت و عظمت پیدا می‌کند. فضایل و رذایل نیز دارای مراتب‌اند و برخی از رذایل انسانی برای نفوس پایین‌تر - مانند حیوانات - فضایل محسوب می‌شوند (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۴: ۱۱۵)؛ در نتیجه، اختلاف نفوس و فضایل آنها به اختلاف در مراتب وجودی آنهاست و هرچه وجود، قوی‌تر و به علت اولی نزدیک‌تر باشد، از فضایل بیشتری بهره‌مند است. در نگرش او، مؤلفه‌های مختلفی از جمله ملکات (= فضایل و رذایل)، اخلاق، نیات، اعتقادات و اعمال در تکوین شاکله و ساختار حقیقی انسان و سرنوشت او تأثیرگذارند. او در مواضع مختلفی از آثار خود، این موارد را به‌تنهایی یا ترکیبی ذکر می‌کند که در

بهینه‌سازی رفتارهای حقیقت‌جویی و علم‌آموزی مان نه تنها برای خودمان امری سودمند است، در کل، برای سازمان‌ها و جامعه نیز سودمند و از ارزش آلی برخوردارند.

۵) مسئولیت معرفتی افراد و نهادهای اجتماعی

هر انسانی در زندگی خویش اولویت‌هایی دارد و به برخی امور اهمیت ویژه می‌دهد و در نتیجه دغدغه آن امور را دارد. حال با توجه به اینکه یکی از ابعاد مهم انسان، بُعد شناختی اوست، دغدغه‌ها او را به آنجا می‌کشاند که باورهای صادقی درباره مسئله یا موضوع مدنظر داشته باشد. از اینجا مسئله‌ای با نام «مسئولیت معرفتی» (epistemic responsibility) پیش می‌آید. هر فردی در برخورد با هر ابهام یا مسئله‌ای که دغدغه‌ای درباره آن دارد، باید براساس مسئولیت معرفتی خود، هر وظیفه‌ای را که متوجه اوست، به‌خوبی انجام دهد و تمام بایسته‌ها را در راستای کشف حقیقت رعایت کند. مسئول بودن اقتضا دارد که ما در موقعیت‌های معرفتی گوناگون برخی ویژگی‌ها را از خود بروز دهیم تا به اندازه ممکن از شاهره‌های تولید باورهای کاذب دوری کنیم. این خصائص و رفتارهای معرفتی همان فضایل‌اند؛ در نتیجه مسئولیت معرفتی مستلزم فعالیت این فضایل در مقام حقیقت‌اندوزی است.

کُد و مانت‌مارکی معتقدند «مسئولیت معرفتی» فضیلت عقلی محوری است و تمامی فضایل عقلی دیگر از آن ناشی می‌شوند. هر دو نویسنده بر ارتباط دقیق بین فضیلت، عاملیت و مسئولیت تأکید می‌کنند. بنا بر گفته کُد، معرفت‌شناسی می‌باید به ماهیت فعالانه عامل، محیط او و جامعه معرفتی‌اش اهتمام بیشتری بورزد (code, 44: 1987). مانت‌مارکی نیز بر مسئولیت‌مان در قبال به کار بستن فضایل مان تأکید می‌کند و فضایل عقلی را محدود به خصائصی می‌داند که به کار بستن آنها در کنترل ماست و با تمرین و پرورش، آنها را در خودمان می‌پرورانیم و به دلیل به کار گرفتن یا نگرفتن، به‌درستی

فضیلت و یا نزدیک‌تر کردن انسان به حق‌تعالی در تلقی صدرا» هستند؛ اما آنها از ارزش ذاتی (intrinsic value) نیز برخوردارند (یعنی آنها به‌خودی‌خود ارزشمندند؛ ما بیشتر از بابت استفاده از دستگاه شناختی مان به دلیل خود آن لذت می‌بریم و خرسندیم). همان‌طور که در بخش ۲ اشاره شد فضایل عقلی، بُعد عاطفی دارند. پی‌گیری اهداف معرفتی خود، به‌طور معمول سبب برخی سطوح از لذت، خوشحالی و گاهی حتی هیجان می‌شود. شخص واقعاً کنجکاو بیشتر از یادگیری درباره عالم لذت می‌برد و زمانی که با بهره‌گیری از فضاهای آموزشی، صحبت‌های آموزگاران یا مطالعات تحقیقاتی خودش برخی حقایق و واقعیت‌های جدید را می‌آموزد، احساس می‌کند مزد زحماتش را دریافت کرده است و از این بابت خوشحال است؛ به همین دلایل، مهم است ما هدف‌مان آن باشد که به لحاظ عقلی فضیلت‌مند باشیم؛ زیرا این مهم به ما در دستیابی به استعدادها و توانایی‌های فردی و به دست آوردن موفقیت کمک می‌کند و باعث می‌شود ما اندیشمندان بهتری شویم.

مهارت‌های شناختی ممدوح در حیات اجتماعی و اقتصادی انسان‌ها، ارزش آلی دارند. چنین مهارت‌هایی خیر و منفعت برای صاحبان‌شان به دنبال دارند و عامل‌هایی که واجد چنین مهارت‌هایی‌اند، نسبت به کسانی که آنها را ندارند، امتیاز ویژه‌ای در جامعه دارند. بسیاری از مشاغل تحقیقاتی و اطلاعاتی و رسانه‌ای جامعه از قبیل روزنامه‌نگاری، سیاست‌گذاری، نویسندگی، مستندسازی و ... مستلزم استفاده مفید از مهارت‌های شناختی ممدوح‌اند. عاملی که مهارت‌های شناختی‌اش به‌خوبی شکوفا شده‌اند، امتیاز و برتری حرفه‌ای و اقتصادی آشکاری را داراست. با این حال، اگر از دیدگاه عدالت‌محورانه به این مسئله نگاه شود، می‌باید به این امر اطمینان حاصل شود که همه افراد جامعه در راستای تقویت مهارت‌های شناختی‌شان، آموزش‌های صحیح و یکسانی را ببینند و یا اینکه دست‌کم شانس برابری برای توسعه چنین مهارت‌هایی داشته باشند.

باشد. به همین نحو، دانستن اینکه چگونه به بهترین شکل به رنج فرد دیگر پاسخ داده شود، بیشتر مستلزم پذیرش دیدگاه آن فرد و توجه به جزئیات مهمی از شرایط اوست. مفهوم غفلت را در نظر بگیرید، رفتار غافلانه نوعی از رفتار اخلاقاً نامسئولانه است؛ اما این‌طور نیست که در معنای غفلت، قصد آسیب‌رسانی نهفته باشد. پدر یا شوهر غافل قصد ندارد به اعضای خانواده‌اش آسیب برساند؛ بلکه غفلت، بیشتر به معنای عاجزبودن از پرسیدن درست انواع سؤال‌ها، توجه کردن به جزئیات مهم، به قدر کافی دقیق یا جامع‌نگر بودن در اندیشه فرد مقابل و ... است. غفلت عجز و ناتوانی و ناکامی در به کار بستن فضایل عقلی خاص است.

از حیث اخلاقی فضیلت‌مند یا مسئول‌بودن فرد، مستلزم عمل کردن او به شیوه‌های فضیلت‌مندانه و مسئولانه خاص نسبت به دیگران است؛ اما اعمال ما مبتنی بر باورها، اندیشه‌ها یا ادراکات مان است. فضایل عقلی کیفیت باورها، اندیشه‌ها و ادراکات مان را افزایش می‌دهد و آنها را نظم و سامان می‌بخشند. بنابراین آنها مبنای فضیلت و مسئولیت اخلاقی نیز هستند. نکته مشابیهی در رابطه با فضایل مدنی نیز گفته می‌شود؛ مثلاً برای آنکه فرهنگ رعایت آداب مباحثات عمومی در میان شهروندان رشد کند، چه چیزی لازم است. شهروندان می‌باید به خوبی آموزش دیده باشند و فرصت‌های مداومی برای بحث‌های عمومی و برای بررسی انتقادی آرا و دیدگاه‌های همدیگر وجود داشته باشد. آنها اساساً باید برای به چنگ آوردن این فرصت‌ها تحریک شوند، انگیزه پیدا کنند و تجهیز شده باشند. شهروند اندیشمند مسئول می‌باید به وظایف معرفتی خود واقف باشد و بداند در حالی که مقدار زیادی اطلاعات عمومی در دستش است، او باید آن اطلاعات را کاملاً دسته‌بندی و تحلیل کند، سؤالات خوبی درباره آنها بپرسد و سعی کند به نتایج دقیقی دست یابد؛ یعنی باید در تحقیق به لحاظ عقلی فضیلت‌مندانه درگیر شود و سپس در مباحثات به دفاع از

تحسین و یا تقبیح شویم (Montmarquet, 1993: 34). براساس دیدگاه مانت‌مارکی، مسئولیت معرفتی فرد در قبال باورها، مسئولیت اخلاقی برای افعال را نیز بنیان می‌نهد. در نگاه او، سرزنش افعال نادرست اخلاقی - مانند اعمال زشت ستمگران و تروریست‌ها - تنها در گرو سرزنش باورهای غیراخلاقی آنهاست و برای اثبات اینکه اعمال آنها نادرست است، باید در نظام معرفتی باورهای آنها رسوخ کنیم و کلید حل این معما در فضایل است. به نظر او، ما در قبال باورهای خویش مسئولیم و براساس اراده‌گرایی حداقلی، باورهای ما تا حدی در کنترل ما هستند و آنها را باید با به‌کارگیری فضایل معرفتی به دست آوریم؛ در نتیجه همین گفته برای اثبات مسئولیت معرفتی و ستایش و سرزنش باورها کافی است (Ibid: 67).

مفهوم مسئولیت زمانی که در فرآیند علم‌آموزی و حقیقت‌جویی به‌کار گرفته شود، اهمیت آن دوچندان می‌شود که می‌باید لحاظ شود. ما در قبال به کار گرفتن یا نگرفتن فضایل عقلی در عرصه‌های مختلف زندگی‌هایمان مسئولیم؛ مثلاً کسی که نقش معلم را ایفا می‌کند، این مسئولیت را دارد که اطلاعات درست و سازنده‌ای به شاگردانش انتقال دهد و انتقال اطلاعات غلط و غیردقیق حکایت از بی‌مسئولیتی و یا مسئولیت‌ناپذیری دارد. به همین علت، معلمان باید به خودشان این تعهد معرفتی را بدهند که اطلاعات درست و ارزشمند را به شاگردان‌شان به شیوه‌ای به لحاظ معرفتی مسئولانه انتقال دهند و آنها را در مسیر درست علمی قرار دهند. به‌طورکلی، فرد به لحاظ عقلی فضیلت‌مند همواره می‌خواهد در فرآیند یاددهی و یادگیری و در باب معرفت‌اندوزی و پژوهشگری مسئولیت‌پذیر باشد.

درگیرشدن در رفتار به لحاظ اخلاقی فضیلت‌مندانه یا مسئولانه نیز، بیشتر مستلزم به کار بستن فضایل عقلی خاص است. فرد برای دانستن اینکه تا چه اندازه‌ای یک دلیل خوب ارائه دهد، می‌باید بیشتر در اندیشیدن و تحقیق کردن‌اش درباره علت، خیلی بادقت و جامع‌نگر

۱۵۴). بنابراین، او قائل به مسئولیت معرفتی نهادهای مختلف اجتماعی است. سازمان‌ها، نهادها و مؤسسات اجتماعی با انجام درست مسئولیت‌های اختصاصی خودشان، با هم‌دیگر نیز همکاری می‌کنند و مکمل هم‌اند تا بیشترین رفاه و سعادت ممکن را برای جامعه و اعضای آن به ارمغان آورند.

۶) مسئولیت معرفتی جامعه از منظر حکمت متعالیه

اجتماع موطن حیات انسان‌هاست و هر فردی با ساختارها و تعاملات اجتماعی در هم تنیده شده است. روابط اجتماعی هم مانع بروز برخی رفتارهای فردی می‌شود و هم آنها را به انجام برخی رفتارها وادار یا تشویق می‌کند. در این میان اما ساحت معرفتی انسان‌ها نیز تحت تأثیر قرار می‌گیرد و تفکر افراد از اجتماعی به اجتماع دیگر از این حیث متفاوت است. معرفت‌شناسی اجتماعی شاخه‌ای از معرفت‌شناسی است و برخلاف رویه سنتی که به‌نحو پیشینی و انتزاعی به تحلیل معرفت می‌پردازد، در پی آن است تا بین دعاوی معرفتی و جامعه پیوند برقرار کند و به تعبیری، معرفت را در خاستگاه آن بررسی می‌کند. از منظر معرفت‌شناسی اجتماعی، انسان‌ها دارای شأن اجتماعی بوده‌اند و در امور اجتماعی خویش با دیگران داد و ستد دارند و بنابراین یکی از این موارد، باورها و علوم‌اند که آنها از دیگران می‌آموزند. آنها به دلیل تفاوت در مراتب علمی، توان معرفتی گوناگونی دارند و هر یک از اعلم از خود در هر زمینه‌ای چیزی فرا می‌گیرد. تعاملات انسان‌ها با یکدیگر در لایه‌های پیچیده اجتماعی و نیز گره‌خوردن تکامل آنها با فرآیندها و ساختارهای اجتماعی، تأثیری همه‌جانبه و از جمله معرفتی بر انسان و سرنوشت او دارد و باورها و اندیشه‌های فرد بسته به اینکه در چه اجتماعی زندگی کند، دچار تغییر خواهد بود (ن.ک: جوادپور، ۱۳۹۶: ۲۹۸-۳۰۳).

صدرا و برخی صدراپیان نیز، انسان را موجودی اجتماعی می‌دانند که برای انجام امور عادی خود ناچار به تعامل اجتماعی است (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۹: ۸۰-۷۸).

یافته‌های تحقیقی خود به‌صورت منصفانه بپردازد. امروزه مباحث عمومی (به‌ویژه مباحث سیاسی) در کانال‌های رسانه‌ای، صفحات اینترنتی، رسانه‌های اجتماعی یا بحث‌های خانوادگی بیشتر با تعصب و جانبداری، جزم‌گرایی (اظهار عقیده بدون دلیل)، نبود خیرخواهی عقلی، شتابزدگی در رسیدن به نتایج، نادیده گرفتن شواهد و قرائن و استهزا طرف دیگر نشان داده می‌شوند. اینها سرچشمه واقعی رذایل عقلی‌اند. فکر کنید تا چه اندازه‌ای ممکن است سازنده باشد اگر در اینگونه مباحثات، خصائلی همچون روشن‌ذهنی، تواضع عقلی، دقت عقلی و صداقت عقلی جلوه‌گری کند، فرد به لحاظ عقلی شجاع، مقاوم و مستحکم است؛ در حالی که متمایل به شنیدن حرف‌های طرف دیگر، ارزیابی دلیل او از روی انصاف و صداقت، اعتراف به محدودیت‌های موضع خودش و ... نیز هست؛ بنابراین مسئولیت مدنی - همچون مسئولیت اخلاقی - تا اندازه‌ای مبتنی بر فعالیت به لحاظ عقلی فضیلت‌مندانه است که به معنای آن است که به‌وسیلهٔ تعلیم دادن برای رشد و شکوفایی در فضایل عقلی، ما همچنین برای شهروند خوب شدن و مسئولیت‌پذیر بودن نیز تعلیم می‌دهیم (Paul, 1990: 255-267).

سیمون (Simon) مفهوم «مسئولیت توزیعی» (distributed responsibility) را مطرح کرده و معتقد است که مسئولیت ممکن است - به‌جای آنکه یک ویژگی دانسته شود که به افراد نسبت داده شود - ویژگی سیستم لحاظ شود. او معتقد است در دنیای کنونی - به‌ویژه در فضای مجازی - عامل‌ها، گروه‌های عامل‌ها، دولت‌ها، شرکت‌ها، زیرساخت‌های تکنولوژیکی و الگوریتم‌ها به‌گونه‌ای به هم گره خورده‌اند که نسبت‌دادن مسئولیت به فرد یا افرادی در بعضی مواقع دشوار است. معمولاً «این مؤلفه‌ها به‌صورت مجزای از هم فهمیده نمی‌شوند؛ بلکه تنها ترکیب‌های فنی اجتماعی (socio-technical compounds) فهمیده می‌شوند ... اکتساب و پردازش اطلاعات، عامل‌ها و مؤسسات فرارابطی مختلف را لازم دارد» (Simon, 2015:)

۳۳۲). براساس این اعتقاد، جامعه دارای ترکیب حقیقی است (همان: ۳۳۷) و با اینکه دارای وجود اعتباری منشأ آثار است، وحدت حقیقی دارد؛ در نتیجه افراد پرشمار و متفاوت در اجتماع با یکدیگر ارتباطی تنگاتنگ دارند (جوادی آملی، ۱۳۹۲: ۳۲۴).

از سوی دیگر، براساس مبنای صدرایی، نفس جسمانیة‌الحدوث و روحانیة‌البقاء است. پس انسان در ابتدای خلقت خویش حیوان بالفعل و انسان بالقوه است و در اثر حرکت جوهری و تکامل از مرحله جسمانی عبور می‌کند و به تجرد و روحانیت می‌رسد. این فرآیند در اثر عوامل خارجی رخ می‌دهد و البته انکارپذیر نیست که عامل اصلی خداوند است؛ اما عوامل دیگر دارای تأثیر - هرچند اعدادی - هستند. حال آنچه در این فرآیند بر انسان تأثیر می‌نهد، عبارت است از عوامل داخلی و خارجی که عوامل خارجی همان اجتماع و فرهنگ غالب بر آن است (جوادی آملی، ۱۳۹۲: ۳۲۲). پس تکامل نفس در فرآیند معرفت‌اندوزی متأثر از اجتماع و پیش‌زمینه‌های اجتماعی است؛ بنابراین می‌توان با توجه به این مبانی صدرایی نتیجه گرفت جامعه و نهادهای مختلف اجتماعی نیز بر شکل‌دهی هویت فکری انسانی تأثیرگذار بوده‌اند و از این حیث مسئولیت خطیری بر عهده آنهاست.

۷) ضرورت آموزش فضایل عقلی

براساس مبانی حکمت صدرایی، نظام وجودی دارای سه مرحله است: طبیعت و ماده، تجرد برزخی و مثالی و تجرد عقلی. این سه در طول یکدیگرند و انتهای هر مرحله، ابتدای مرحله دیگر است. حال انسان نیز توان پیمودن این مراحل را دارد. بنابر مبنای جسمانیة‌الحدوث بودن نفس و تشکیک در وجود و حرکت جوهری، هر فردی این مراحل را آغاز می‌کند و تا جایی ادامه می‌دهد و پیشرفت در این مراحل نیز در گرو فراهم آمدن فضایل و رفع رذایل است. بیشتر نفوس توان پیمودن مراحل بالا را ندارند، ولی برخی از انسان‌ها - هرچند نادر - به درجه اعلا می‌رسند

حال با توجه به اینکه یکی از ابعاد و ساحات انسان، جنبه شناختی اوست، او در این جنبه هم متأثر از اجتماع است. صدرا در تبیین این مدعا می‌گوید کامل‌ترین انسان‌ها یا همان پیامبران دارای چند ویژگی‌اند که از جمله آنها خصایص نظری و عقلی است و در نتیجه آنها دارای قوه نظری قوی هستند. به اعتقاد او، صاحبان قوای نظری به دو دسته کامل و نازل تقسیم می‌شوند. دسته نخست یا نیازمند استاد و ابزار نظری‌اند - مانند بیشتر مردم با تفاوت در درجات و استعدادها - یا محتاج تعلم و قوانین نظری بشری نیستند؛ بلکه بدون وساطت انسانی، مستقیم از جانب عالم اسرار به وی اعطا می‌شود، مانند انبیا. همچنین دسته دوم یا افراد نازل در قوه نظری نیز یا اصلاً تعقل نمی‌کنند - به دلیل قساوت قلب یا جمود فطرت - یا به سختی به این کار مبادرت می‌ورزند و چیزی هم به دست نمی‌آورند. (ملاصدرا، ۱۳۹۰، ج ۳: ۳۹۲-۳۹۰) حاصل آنکه در نگاه صدرا، غیر از انبیا، دیگران دچار کاستی در قوای نظری‌اند و بنابراین نیازمند به آموزش خواهند بود. حال اگر معلمان هم از سنخ خود آنها باشند، تکاملی در علوم و معارف آنها پیش نمی‌آید و در نتیجه باید انبیا یا انسان‌های کامل واسطه قرار گیرند تا بشر به طریقی به حقایق متصل شود، وگرنه باب آن بسته خواهد ماند؛ در نتیجه انسان در یک فرآیند اجتماعی باید با دیگران دادوستد داشته باشد و برخی معارف را از آنها بیاموزد.

از سوی دیگر، در نگاه حکمای متعالیه، جامعه دارای اصالت و هویت است و فیلسوفان مکتب متعالیه با نظریه‌پردازی در این زمینه به جامعه، هویت معرفتی بخشیده‌اند (مطهری، ۱۳۸۸، ج ۲: ۳۳۴؛ جوادی آملی، ۱۳۹۲: ۲۸۸). توضیح اینکه، درباره علت زندگی افراد در بستر اجتماع، سه نظر وجود دارد: یا طبیعت آنها چنین است یا براساس جبر بیرونی به این کار اقدام کرده‌اند و یا بر اساس عامل بیرونی غیر از اضطرار و جبر در کنار هم زندگی می‌کنند که نظریه مختار در نگاه این فیلسوفان همان نظریه نخست است (مطهری، ۱۳۸۸، ج ۲: ۳۳۴-۳۳۵).

و این طبیعت حرکت اشتدادی و جوهری است. پس به حکم فلسفی، انسان‌های کامل و برتر وجود دارند و افرادی که در مراحل تکامل و امانده‌اند، چون مسیر آنها یکی است، می‌توانند پای در مکتب آموزشی پیشگامان بنهند و با عمل به دستورالعمل‌های آنها گام به گام پیش روند؛ در نتیجه وجود افراد خردمند و حکیم و برخوردار از فضایل به‌عنوان آموزگاران هدایت‌گر در جامعه امری ضروری است. صدرا این سلسله آموزگاران را چنین به تصویر می‌کشد:

«همان‌گونه که فرشته واسطه بین خدا و پیامبر است و پیامبر هم واسطه بین اولیای حکیم (یا همان ائمه) و فرشته است، ایشان نیز واسطه‌های بین پیامبر و علماء هستند و علما نیز وسائط بین ائمه و مردم عادی‌اند. پس عالم نزدیک به امام است و امام نزدیک به پیامبر است و او نیز نزدیک به فرشته است و فرشته نیز در قرب به حق تعالی است» (ملاصدرا، ۱۳۵۴: ۴۸۹).

صدرا با برشمردن مفیض صور علمی و واسطه‌های فیض، در نظام طولی فلسفی خود معتقد است انسان‌ها بدون تکیه به منبعی والا و حکیم و بدون آموزش و هدایت آموزگاران الهی نمی‌توانند به حقایق و کمالات دست یابند. این آموزگاران الهی‌اند که با هدایت علمی و عملی خود نفوس انسانی را فضیلت‌مند می‌سازند و آنها را از نقص به سوی کمال و از ماده به سوی تجرد سوق می‌دهند.

براساس نگرش فضیلت‌محوران معاصر نیز، آموزش اگر به پیشرفت و تعالی فکری انسان بیانجامد، امری بسیار مهم و حیاتی خواهد بود. با توجه به نقش مهمی که فضایل عقلی و مهارت‌های شناختی در زندگانی ما دارند، مهم است که ما یاد بگیریم از همان ابتدا به شیوه‌ای به لحاظ معرفتی مسئولانه از این فضایل و مهارت‌ها استفاده کنیم؛ از این رو، مراکز آموزشی می‌باید فضایل عقلی را در برنامه‌درسی خود بگنجانند. بئر (2013) و پریچارد (Pritchard, 2013; 2014) معتقدند نظام‌های آموزشی -

در راستای کمک به طالبان علم - نه تنها انتقال حقایق و معلومات را می‌باید هدف‌گیری کنند، هدف شکل‌گیری و شکوفندگی فضایل عقلی در آنها را نیز می‌باید دنبال کنند. بئر (2015a) آموزش را ابزار عالی و خوبی می‌داند که به شکل‌گیری و تقویت فضایل عقلی کمک زیادی می‌کند. هزر بتلی (2016) معتقد است فضایل عقلی می‌تواند به‌عنوان بخشی از دوره‌های کارشناسی در قالب درس منطق یا تفکر انتقادی آموزش داده شود و دانشگاه‌ها آموزش مهارت‌های شناختی را در چنین دوره‌هایی بگنجانند. یا حتی بهتر، مراکز آموزشی باید دوره‌های اختصاصی را برای آموزش مهارت‌های شناختی طراحی کنند؛ البته مهم است که آموزگاران که این درس را تدریس می‌کنند، خودشان نیز انسان‌های فضیلت‌مند و متخلق به خصایص برتر انسانی باشند.

در پایان تأکید می‌شود که در طول تاریخ فلسفی، رویکرد غالب به مسئله معرفت و حقیقت‌اندوزی، نگاه هنجاری بوده و همواره بر رعایت هنجارهایی در این زمینه تأکید می‌شده است؛ البته چنان نبوده است که فیلسوفان این موارد را به‌صراحت فهرست کنند^(۱۵) و هر معلم و متعلمی را به لزوم رعایت آنها توصیه کنند؛ بلکه بیشتر، این موارد به‌صورت پراکنده در لابلای آثار و بیشتر موارد در هنگام نقد نظریات علمی به چشم می‌خورد؛ مثلاً فیلسوفی دیگری را چنین نقد می‌کند که او برای ادعای خود، دلایل کافی را فراهم نکرده یا در مواجهه با رقیب بی‌انصافی کرده یا در مقام ارائه برهان، دقت و احتیاط لازم را نداشته است یا ... با وجود این در مواضعی از کتب منطق شاهد دسته‌بندی این امور هستیم و به‌طور ویژه ذکر شرایط صوری و مادی قیاسات و برشمردن مغالطات نمونه‌ای از این دست است. در دوران اخیر نیز علاوه بر صورت‌سازی جدیدی از مسائل و روش‌های منطقی و ظهور منطق جدید، دانشی به نام «تفکر انتقادی» پدید آمده که با نظام‌سازی و دسته‌بندی، بیشتر این بایسته‌ها و نبایسته‌ها را در کنار هم جای داده است. تفکر انتقادی البته

به دنبال دارد؛ زیرا همان‌طور که ما در حیات اخلاقی خود به توانایی‌ها، عادات و ویژگی‌های رفتاری خوب نیاز داریم، در فرایند معرفتی خود نیز نیازمند توانایی‌ها، عادات و خصائل فکری خوب هستیم.

۸) خلاصه‌ی مطالب و نتیجه‌گیری

۱. فضیلت معرفتی خصالتی از شخص است که به کاراندازی آن باعث می‌شود تا آن شخص، اندیشمند، باورکننده، یادگیرنده، محقق، عالم، مُدرک و ... خوبی شود و یا موجب استكمال و ترقی عقلی او شود و رفتارهای معرفت‌اندوزی و حقیقت‌جویی او را بهبود ببخشد و او را در مسیر دستیابی به درک و فهم و حکمت قرار دهد.

۲. ما انسان‌ها معمولاً براساس باورها، اندیشه‌ها یا ادراکات‌مان عمل می‌کنیم. فضایل عقلی کیفیت باورها، اندیشه‌ها و ادراکات‌مان را افزایش می‌دهد و آنها را نظم و سامان می‌بخشد؛ بنابراین، آنها مبنای فضیلت و مسئولیت اخلاقی‌اند.

۳. برای آنکه مهارت‌های شناختی در وجود ما انسان‌ها شکل بگیرد و تقویت شود، می‌باید در رفتارهای معرفت‌اندوزی و حقیقت‌جویی‌مان به شیوه‌ای مسئولانه از فضایل عقلی‌مان استفاده کنیم و از به کار بستن برخی ناهنجاری‌ها و رذایل فکری اجتناب ورزیم.

۴. اشتیاق به درگیرشدن در فرایند حقیقت‌جویی و استفاده‌ی مسئولانه از فضایل و مهارت‌های شناختی، انسان را در مسیر نیل به هدف مطلوب (شناخت حقیقت) قرار می‌دهد و هویت فکری حقیقی‌اش را شکل می‌دهد.

۵. باوجود آنکه استفاده‌ی مسئولانه از فضایل عقلی به صورت یقینی تضمین نخواهد کرد که فرد باورهای صادق، فهم یا حتی معرفت را واجد شود، به شدت رفتارهای حقیقت‌جویی، پژوهشگری و علم‌آموزی او را بهبود خواهد بخشید. این امر به دو دلیل، مهم است؛ زیرا نخست باعث می‌شود ما متفکران و اندیشمندان بهتر و آگاه‌تری بشویم و دوم، فضایل‌مان برای خود بودن‌مان

دانشی مصرف‌کننده است و از آب‌شخور منطق، معرفت‌شناسی، روش‌شناسی و فلسفه‌ی علم سیراب می‌شود. در سنت اسلامی نیز دانش منطق و گاه کتب اخلاق عهده‌دار تبیین این موارد بوده است و علمای مسلمان ذیل بحث‌هایی با عنوان‌هایی همچون «آداب المتعلمین» و «آداب المناظره» مواردی را تبیین کرده‌اند که باید هنگام تحقیق و نقل اقوال و همچنین دانش‌اندوزی مراعات شود. تأکید بر تکرار دقیق حد وسط و شروط اقسام استدلال و دوری از حدس و گمان از مواردی است که در کتب ایشان برجسته شده است؛ بنابراین، رویکرد معرفت‌شناسان فضیلت مبنی بر اهمیت خاص قائل‌شدن به فضایل معرفتی در فرایند کسب معرفت و حقیقت‌اندوزی امری اعجاب‌آور و ضدسستی دانسته نمی‌شود. تنها اینکه این فضایل را برجسته کنیم و در کانون مباحث معرفت‌شناسی قرار دهیم، امری غریب به نظر می‌رسد. به هر حال، می‌توان این رویکرد را نگرش نویدبخشی دانست که ثمرات و برکات زیادی عاید بشریت می‌کند.

با توجه به آنچه از سخنان معرفت‌شناسان فضیلت‌محور و ملاصدرا گفته شد، نتیجه می‌گیریم که فضایل (اعم از اخلاقی و معرفتی) در تکوین شاکله‌ی شخصیتی انسان و فرجام نیک یا بد او و همچنین در فرایند حقیقت‌اندوزی و پژوهشگری اموری تأثیرگذارند؛ بنابراین ضروری است بر آموزش فضایل عقلی امداد‌رسان در نیل به شناخت حقیقی و کمال انسانی و استفاده‌ی مسئولانه از آنها در حوزه‌های مختلف دانشی تمرکز جدی صورت بگیرد. آموزش رسمی فضایل عقلی - در قالب درس منطق، تفکر انتقادی، اخلاق باور و ... - و ایجاد فرصت‌هایی برای تمرین و به‌کارگیری آنها، نقطه‌ی شروع خوبی برای توسعه و تقویت و نهادینه‌سازی مهارت‌های شناختی در آحاد جامعه خواهد بود. تأکید ما بر آموزش رسمی فضایل معرفتی و شکل‌دهی مهارت‌های ممدوح شناختی، به دلیل آن است که چنین آموزشی قطعاً برکات و ثمرات فراوانی هم برای افراد و هم برای جوامع انسانی

حیاتی و ضروری‌اند.

۶. صدرا معرفت را مولود برخی عوامل می‌داند که فضایل عقلی هم جزء آنها به شمار می‌رود. او طی نظریه جدیدی در نفس‌شناسی، سیر نفس را از ابتدا تکاملی می‌داند و از سوی دیگر همه کارهای انسان را مستقیماً فعالیت نفس می‌شمارد که از طریق قوای خود انجام می‌دهد؛ در نتیجه نفس یک موجود رو به افزایش و تکامل است و همزمان کسب معرفت نیز از شئون و کارهای آن است و بنابراین عواملی که نفس را بر می‌سازند، در فرآورده‌های آن نیز مؤثرند. حال با توجه به اینکه معرفت از برخورد نفس با جهان خارج پدید می‌آید، هرچه این نفس از آلودگی‌ها پالوده‌تر باشد و به فضایل آراسته‌تر شود، انعکاس بهتری از واقع خواهد داشت.

۷. منابع آموزشی دربردارنده مجموعه وسیع و گسترده‌ای از اطلاعاتی‌اند که عمیقاً اعمال و رفتارهای معرفتی ما را تغییر می‌دهند؛ از این رو لازم است در آنها، آموزش فضایل عقلی و مهارت‌های شناختی ممدوح گنجانده شود.

۸. آموزگاران در آموزش‌دهی و پرورش‌دهی فضایل شناختی به‌عنوان بخشی از محتوای درسی رسمی مراکز آموزشی - شاید بخشی از دوره‌های تفکر انتقادی و منطق - نقش مهمی دارند. آموزش رسمی فضایل عقلی و ایجاد فرصت‌هایی برای تمرین و به‌کارگیری آنها آغاز خوبی برای نهادینه‌سازی و توسعه و تقویت مهارت‌های شناختی در میان اعضای جامعه خواهد بود.

پی‌نوشت‌ها

۱. هویت عبارت است از: مجموعه‌ای از ویژگی‌های جسمانی، عاطفی، اعتقادی، اخلاقی و عقلانی یک فرد که موجب تفاوت او با دیگران می‌شود. هویت عقلی نیز عبارت است از: مجموعه‌ای از نگرش‌ها، خصوصیات و روحیات فکری فرد که موجب تمایز او از دیگران می‌شود.

۲. رویکرد نظری فضیلت‌محورانه در معرفت‌شناسی دینی نوین، رویکردی است که بر نقش فضایل عقلی عامل‌محورانه در توجیه باورهای دینی تأکید می‌کند. توجیه معرفتی داشتن باورها یا عقلانی بودن آنها، اساساً مبتنی بر این امر است که آیا عامل به لحاظ عقلی فضیلت‌مند، آگاهانه و محققانه آن باورها را می‌پذیرد یا نه. عقلانی بودن با بافت و محتوای خود باور معین نمی‌شود، بلکه با روش و شیوه‌ای مشخص می‌شود که در آن باور شکل می‌گیرد و پذیرفته می‌شود. (برای مطالعه بیشتر و آشنایی با آثار نوشته‌شده به زبان فارسی در موضوع «نقش فضایل معرفتی در توجیه باورهای دینی» ن.ک: جوادپور، ۱۳۹۴؛ ۱۳۹۳).

۳. شایان ذکر است زگزیسکی معرفت برتر را نوعی فعالیت می‌داند و با انفعالی بودن آن مخالف است و این نکته را ما نیز می‌پذیریم؛ اما با توجه به تمامی مؤلفه‌هایی که ایشان برای فضیلت عقلی ذکر می‌کنند از قبیل مؤلفه انگیزشی و مؤلفه موفقیت اعتمادپذیر و ... در نهایت، شناخت را حالتی از باور صادق می‌دانند که «به‌علت» عملکرد فضیلت عقلی در اثر تماس با واقعیت حتماً به دست می‌آید؛ بنابراین به نظر می‌رسد ایشان فضایل عقلی را علت تامه و انحصاری (یا شرط لازم و کافی) کسب معرفت تلقی می‌کنند. حال آنکه ما مطابق دیدگاه حکمای متعالیه معتقد به علت ناقصه بودن فضایل عقلی بوده‌ایم و عواملی از قبیل عنایت باری تعالی، وجود شرایط و عدم موانع بیرونی را هم در فرآیند اکتساب معرفت سهیم می‌دانیم. نکته بعد اینکه عنصر موفقیت که زگزیسکی در تعریف فضیلت می‌آورد، گویای این است که تنها در صورتی الف فضیلت تلقی می‌شود که به صدق برسد و در صورت کاذب بودن باور معلوم می‌شود فرد فضیلت نداشته است؛ بنابراین، اگر فاعل واقعاً فضیلتی داشته باشد با توجه به نقش انگیزشی فضیلت، او حتماً به صدق می‌رسد. باز می‌گوییم چه بسا علت اکتساب باورهای کاذب، فضیلت‌مند نبودن فرد نباشد؛ بلکه به‌علت برخی عوامل و یا موانع بیرونی، فرد به باور صادق نتواند دست

الهی می‌خواهد تا عاقل‌ترین فرد را به او بشناساند. او در پاسخ، سقراط را عاقل‌ترین فرد معرفی می‌کند. سقراط چنین امری را نمی‌پذیرد و مطمئن است افراد زیادی می‌شناسد که بسیار عاقل‌تر از اویند؛ بنابراین او درصدد اثبات نادرستی گفته‌ی سروش الهی بر می‌آید؛ اما پس از گفتگو با انواع متفاوتی از مردمان (سیاسیون، شاعران، صنعتگران و ...) آنچه می‌یابد عبارت است از اینکه آنها تماماً ادعای دانایی چیزهایی را دارند که یا حقیقتاً آن چیزها را نمی‌دانند و یا بسیار کمتر از آنچه فکر می‌کنند می‌دانند، می‌دانند؛ اما سقراط از محدودیت‌های عقلی خودش کاملاً آگاه است. او خیلی زود جهل خودش نسبت به چیزهای زیادی را می‌پذیرد. در واقع، او به نحو درخور توجهی می‌گوید حکمت و دانایی درست عبارت است از شناختن چیزهایی که نمی‌دانید و اعتراف کردن به آنها.

۹. برای مثال: توماس آکویناس (۱۲۷۴-۱۲۲۵) یکی از فیلسوفان و متکلمان قرون وسطی بود. با آنکه برخی از مطالبی که نوشته است با معیارهای امروزی قدیمی به نظر می‌رسد، شیوه‌های اندیشیدن و نوشتن‌اش درست همان‌گونه که در قرن ۱۳ خوب بودند در قرن ۲۱ نیز چنین‌اند و مثال بزرگی از جامع‌نگری عقلی‌اند. آکویناس در نوشته‌هایش همواره با (الف) یک سؤال واضح آغاز می‌کند که با دقت تنظیم شده است؛ مثلاً آیا احتیاط و پروا همواره فضیلت است. آیا کسی که مهربان و سخاوتمند است می‌تواند بی‌رحم و بی‌سخاوت بشود. آیا عدالت مهم‌ترین فضیلت است. سپس اگر او سرانجام قصد دفاع از یک پاسخ ایجابی به پرسش را داشته باشد، او (ب) به فهرست کردن تعدادی اشکال ممکن نسبت به پاسخ ایجابی اقدام می‌کند؛ یعنی تمامی دلایل ممکن بر علیه دیدگاه خودش را طرح‌ریزی و بررسی می‌کند. اساساً بهترین تلاش‌هایش را برای آنکه این اشکالات به قوی‌ترین شکل ممکن مطرح شوند، انجام می‌دهد. در مرحله بعد، او (ج) عقیده خود را اظهار می‌دارد و با دلایل و شواهد عینی از آن دفاع می‌کند. در نهایت او (د) با دقت

یابد و همچنین چه‌بسا فاعل واقعاً فضیلت‌مند باشد، باز نتواند به صدق دست یابد؛ یعنی داشتن این فضایل هم کافی نیست.

۴. به عبارت دیگر، اگر کسی بسته‌ذهن (closed mind) باشد، باب اشکالات را بر موضع اعتقادی خودش خواهد بست و به مواضع فکری مخالفان از روی انصاف و بی‌طرفی گوش نخواهد داد و خودش را از نیل به موضع اعتقادی نامعیوب (حق) محروم خواهد ساخت. روشن‌ذهن بودن تماس شناختی بیشتر با واقعیت را موجب می‌شود؛ زیرا دروازه ورود به بخش‌هایی از کشف حقیقت را به روی انسان نمی‌بندد.

۵. فضایل عقلی آموزشی در کل، فهم عمیق را نشانه می‌روند، نه به‌حافظه‌سپاری صرف و نه حل مسئله متعارف را.

۶. عوامل بیرونی مثل دریافت جایزه و پاداش و یا برانگیختن تحسین و تمجید دیگران، رسیدن به مدرک و یا درجه خوب، فشار دیگران، ثروت‌اندوزی و ...

۷. استقلال عقلی اساساً مرتبط با شجاعت عقلی است؛ زیرا غالباً اندیشیدن و باور پیدا کردن مستقلانه برای خود به هنگام مواجهه با مخالفت‌ها شجاعت می‌خواهد. فرد باید به قدر کافی شجاع و مستقل باشد تا بتواند بگوید: «من نمی‌توانم به‌هیچ‌وجه آنچه بیشتر مردم می‌گویند یا آنچه در کتاب‌ها آمده است را بی‌چون و چرا بپذیرم؛ بلکه می‌باید با ذهن و اندیشه خودم سعی کنم به فهم عقلی بهتری دست یابم».

۸. یک مثال از تواضع عقلی سقراط است. سقراط یکی از مشهورترین فیلسوفان یونان باستان است (-470 BC). با آنکه او شخصیت تاریخی واقعی دارد، شخصیت هدایت‌گر در دیالوگ‌های دیگر فیلسوف یونان باستان - افلاطون - نیز هست (افلاطون فلسفه را به‌صورت دیالوگ‌ها یا بحث‌های فلسفی نوشت که معمولاً سقراط را شخصیت اصلی نشان می‌دهد و معرفی می‌کند). در یک دیالوگی که «عذرخواهی» نامیده شد، سقراط سروش الهی را در معبد دلفی دیدار می‌کند. او از سروش

«ارزیابی معرفتی باور دینی در اندیشه فضیلت محورانه زگزبسیکی و بررسی آن بر اساس حکمت متعالیه»، دانشگاه قم (دانشکده الهیات و معارف اسلامی).

۲- جوادپور، غلامحسین، (۱۳۹۴)، ارزیابی باورهای دینی براساس فضیلت‌گرایی معرفتی، قیسات، دوره ۲۰، شماره ۷۶، ص ۸۱-۱۱۲.

۳- جوادپور، غلامحسین، (۱۳۹۶)، سرشت اخلاقی معرفت، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

۴- جوادی آملی، عبدالله، (۱۳۸۹)، صورت و سیرت انسان در قرآن، قم، نشر اسراء.

۵- جوادی آملی، عبدالله، (۱۳۹۲)، جامعه در قرآن، قم، نشر اسراء.

۶- شیرازی، صدرالدین، (۱۳۶۳)، مفاتیح‌الغیب، تهران، مؤسسه تحقیقات فرهنگی.

۷- شیرازی، صدرالدین، (۱۳۵۴)، المبدأ و المعاد، تصحیح سید جلال‌الدین آشتیانی، تهران، انجمن حکمت و فلسفه.

۸- شیرازی، صدرالدین، (۱۳۶۰)، اسرار الآیات، تصحیح محمد خواجوی، تهران، انجمن حکمت و فلسفه.

۹- شیرازی، صدرالدین، (۱۳۶۶)، تفسیر القرآن الکریم، تصحیح محمد خواجوی، قم، بیدار.

۱۰- شیرازی، صدرالدین، (۱۳۹۰)، مجموعه رسائل فلسفی (الواردات القلیبیه فی معرفه الربوبیه)، تصحیح یحیی یثربی و احمد شفیعیه، جلد ۳، تهران، بنیاد حکمت اسلامی صدرا.

۱۱- شیرازی، صدرالدین، (۱۹۸۱)، الحکمه المتعالیه فی الاسفار الاربعه العقلیه، بیروت، دار احیاء التراث.

۱۲- مطهری، مرتضی، (۱۳۸۸)، مجموعه آثار، جلد ۲، تهران، انتشارات صدرا.

13- Adams, Robert. (2006). *A Theory of Virtue: Excellence in Being for the Good*. Oxford: Oxford University Press.

14- Baehr, Jason. (2011). *The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.

به هر کدام از اشکالاتی که فهرست می‌کند، می‌پردازد و آنچه فکر می‌کند در هر کدام از این اشکالات مغفول می‌ماند و خطاهایی که رخ می‌دهد را به‌وضوح تبیین می‌کند (روش آکوناس عبارت است از بررسی هر کدام از موضوعاتی که به آنها می‌پردازد از جوانب متعدد و ترسیم نقاط ضعف و قوت هر جنبه‌ای).

۱۰. روشن‌ذهنی در باب خودآگاهی، حقیقت‌جویی و پژوهشگری امری حیاتی بوده و بیشتر، فضیلت تسهیل‌گر است؛ یعنی فضیلتی عقلی است که فضا را برای فضایل دیگر ایجاد می‌کند و دسترسی به کارکردهای مطلوب‌شان را به‌ویژه با کمک به جداسازی ذهن فرد از موضع خاص سهولت می‌بخشد (Baehr, 2011: 157). تمامی فضایل دیگری که خیرهای عقلی و سعادت معرفتی را هدف‌گیری می‌کنند، ضرورتاً مستلزم روشن‌ذهنی هستند؛ زیرا روشن‌ذهنی کارکرد مطلوب فضایل دیگر را تسهیل می‌دهد و آنها را ایمن و مثمر می‌سازد.

11. Galileo Galilei, *Dialogue Concerning the Two Chief World Systems*.

۱۲. یک مثال از استقامت عقلی، ابن‌سینا است؛ کسی که چهل بار کتاب *مابعد الطبیعه* ارسطو را خواند و در هر چهل بار، هیچ‌کدام از مطالب کتاب را نفهمید، تا اینکه یک روز در بساط دست‌فروشی در بازار چشمش به کتاب *أغراض مابعد الطبیعه* فارابی افتاد و بلافاصله پس از مطالعه آن کتاب به مقصود ارسطو پی برد.

۱۳. تمایل به حقیقت‌اندوزی در کنار سایر فضایل عقلی شرط لازم حصول معرفت است نه شرط کافی.

۱۴. درخور ذکر است انبیا و اولیای الهی فطرتاً و به‌صورت بالفعل برخوردار از فضایل بوده‌اند و از این حیث نیازی به تعلیم و تربیت و تمرین ندارند.

۱۵. تصریح و تأکید نکردن فیلسوفان سستی بر این فضایل شاید به دلیل مفروغ و مفروض بودن آنها بوده است.

منابع و مآخذ

۱- جوادپور، غلامحسین، (۱۳۹۳)، رساله دکتری با عنوان

- Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* (pp. 255-267).
- 28- Paul, Richard., & Elder, Linda. (2002). *Critical Thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. FT press.
- 29- Pritchard, Duncan. (2013). Epistemic Virtue and the Epistemology of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 236-247.
- 30- Pritchard, Duncan. (2014). Virtue Epistemology, Extended Cognition, and the Epistemology of Education. *Universitas: Monthly Review of Philosophy and Culture*, 478, 47-66.
- 31- Roberts, Robert., & Wood, Jay. (2007). *Intellectual Virtues: An Essay in Regulative Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- 32- Simon, Judith. (2015). Distributed Epistemic Responsibility in a Hyperconnected Era. In L. Floridi, *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era* (pp. 145-159). Dordrecht: Springer.
- 33- Zagzebski, Linda. (1996). *Virtues of the Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 15- Baehr, Jason. (2013). Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 248-262.
- 16- Baehr, Jason. (2015a, march 15). *Cultivating Good Minds: A Philosophical and Practical Guide to Educating for Intellectual Virtues*. Retrieved 2017, from <http://intellectualvirtues.org>.
- 17- Baehr, Jason. (2015b). The Four Dimensions of an Intellectual Virtue. In M. S. C. Mi, & M. S. C. Mi (Ed.), *Moral and Intellectual Virtues in Western and Chinese Philosophy* (pp. 86-98). London: Routledge.
- 18- Battaly, Heather. (2008). Virtue Epistemology. *Philosophy Compass*, 3(4), 639-663.
- 19- Battaly, Heather. (2016). Responsibilist Virtues in Reliabilist Classrooms. In J. Baehr, *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology* (pp. 163-187). London: Routledge.
- 20- Blackburn, Simon. (2001). Reason, Virtue and Knowledge. In A. a. Fairweather, *Virtue Epistemology: Essays on Epistemic Virtue and Responsibility* (pp. 15-29). Oxford: Oxford University Press.
- 21- Callahan, Laura., & Timothy , O'Connor. (2014). *Religious Faith and Intellectual Virtue*. Oxford: Oxford University Press.
- 22- Code, Lorraine. (1987). *Epistemic Responsibility*. Hanover: University Press of New England and Brown University Press.
- 23- Creco, John., & Turri, John. (2011, 5 20). *Virtue Epistemology*. (N. Zalta, Ed.) Retrieved from Stanford Encyclopedia of Philosophy: <https://plato.stanford.edu>
- 24- Golding, Joshua. (1993). On the Rationality of Being Religious. In E. Radcliffe, & C. White, *Faith in Theory and Practice: Essays in Justifying Religious Belief*. Chicago: Open Court Publishing.
- 25- Heersmink, Richard. (2016). The Internet, Cognitive Enhancement, and the Values of Cognition. *Minds & Machines*, 26(4), 389-407.
- 26- Montmarquet, James. (1993). *Epistemic Virtue and Doxastic Responsibility*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- 27- Paul, Richard. W. (1990). Critical Thinking, Moral Integrity, and Citizenship: Teaching for the Intellectual Virtues. In



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی