Journal of Educational Sciences *(JES)*

Original Article

Fall & Winter, 2026, 33(2), 33-48.
DOI: 10.22055/EDUS.2025.48569.3700

ISSN (E): 2588-672x
https://education.scu.ac.ir/

Education in Line with the Development of Intellectual Virtues for Students

Farkhundehe Disnad[1], Sayed Jalal Hashemi[2], Seyed Mansour Marashi[3], Masoud Safaei Mogaddam[4]

1. Ph.D. Graduate in Philosophy of Education, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran
2. Associate Professor, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.
3. Professor, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.
4. Professor, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

Article Info

Received: 18 Sep 2025
Revised: 07 Dec 2025
Accepted: 21 Dec 2025
Published: 23 Aug 2026

Corresponding Author:
Farkhundehe Disnad

Email:
f.disnad@yahoo.com

Keywords:
intellectual virtues; virtue education; implicit educational inference

Abstract

This study examined the concept of intellectual virtues and derived their educational implications for school education using the method of implicit educational inference. Grounded in a virtue-based conception of education, the study argues that intellectual development should encompass not only the acquisition of knowledge and cognitive skills but also the cultivation of intellectual character, contexts. Employing a philosophical–analytical approach, the study conducted a conceptual analysis of the literature on intellectual virtues and systematically inferred their educational implications. The analysis identified five core intellectual virtues, as interrelated dimensions of intellectual character that collectively foster reflective judgment, open-minded inquiry, responsible reasoning, and ethical engagement with knowledge. The study concludes that integrating intellectual virtues into educational practice provides a coherent philosophical framework for nurturing intellectually responsible, ethically committed, and reflective learners. Accordingly, intellectual virtue education should be recognized as a fundamental component of contemporary educational systems, enabling students to develop the intellectual dispositions necessary for lifelong learning and for responsible participation in both physical and digital learning communities.

How to Cite: Disnad, F., Hashemi, S. J., Marashi, S. M., & Safaei Mogaddam, M. (2026). Education in line with the development of intellectual virtues for students, *Journal of Educational Sciences (JES)*, *33*(2), 33-48. https://doi.org/10.22055/edus.2025.48569.3700 [Persian]

Authors retain the copyright and full publishing rights. Published by Shahid Chamran University of Ahvaz. This article is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY NC)

علوم تربیتی

مقاله پژوهشی

JES JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES SHAHID CHAMRAN UNIVERSITY OF AHVAZ

دانشگاه شهید چمران اهواز

پاییز و زمستان ۱۴۰۵، دوره چهارم، سال ۳۳، شماره ۲، ص‌ص: ۳۳-۴۸.
DOI: 10.22055/EDUS.2025.48569.3700

شاپا آنلاین: ۲۵۸۸-۶۷۲X
https://education.scu.ac.ir/

تعلیم و تربیت در راستای رشد و پرورش فضیلت‌های فکری به دانش‌آموزان

فرخنده دیسناد[۱]، سیدجلال هاشمی[۲]، سیدمنصور مرعشی[۳]، مسعود صفایی مقدم[۴]

۱. دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.
۲. دانشیار، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.
۳. استاد، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.
٤. استاد، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱٤۰٤/۰٦/۲۷
تاریخ بازنگری: ۱٤۰٤/۰۹/۱٦
تاریخ پذیرش: ۱٤۰٤/۰۹/۳۰
تاریخ انتشار: ۱٤۰۵/۰٦/۰۱

نویسنده مسئول:
فرخنده دیسناد

ایمیل:
f.disnad@yahoo.com

واژه‌های کلیدی:
تعلیم و تربیت، فضایل فکری، دانش آموز فضیلت مند، راهکارهای تربیتی

چکیده

در معرفت شناسی معاصر عده ای از اندیشمندان تلاش نمودند تا مفهوم فضایل فکری را از قلمرو اخلاق وارد حوزه‌ی معرفت‌شناسی نمایند.از این رو، هدف این پژوهش تبیین فضایل فکری و استنتاج رهنمودهایی تربیتی و الهام‌بخش جهت کاربرد در نظام آموزشی با روش استنتاجی ضمنی بود. تعلیم و تربیت مبتنی بر رویکرد فضیلتمندانه و انگارهٔ پرورش فضایل فکری از همان اوان کودکی، به دانش آموزان یاد می‌دهد که چگونه به لحاظ فکری فضیلت‌مند شوند و چگونه از فضایل فکری به شیوه‌هایی مسئولانه در عرصه‌های مختلف زندگی‌شان استفاده کنند. فرایند فضیلت‌مندانه‌ی یاددهی-یادگیری، منجر به ترجیح کاربرد فضایل فکری در روند آموزش می‌شود. در این پژوهش ضمن تحلیل برخی فضایل فکری دلالت‌های تربیتی آنها استخراج و تبیین شده و در پایان نیز راهکارهایی عملی برای تربیت شخص فضیلت‌مند متناسب با فضای مدرسه ارائه شده است.

استناد به این مقاله: دیسناد، ف.، هاشمی، س. ج.، مرعشی، س. م.، و صفایی‌مقدم، م. (۱٤۰۵). تعلیم و تربیت در راستای رشد و پرورش فضیلت‌های فکری به دانش‌آموزان، علوم تربیتی، (۲)۳۳، ص‌ص: ۳۳-٤۸. https://doi.org/10.22055/edus.2025.48569.3700

Authors retain the copyright and full publishing rights. Published by Shahid Chamran University of Ahvaz. This article is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY NC)

مقدمه

با ظهور معرفت‌شناسی فضیلت[1]، توجه بیشتری به فضایل فکری[2] شد. زگزبسکی فضایل فکری را به عنوان «مؤلفه‌ی هنجاری[3]» اصلی دانش و عوامل تأثیرگذار در دستیابی به حقیقت ترسیم می‌کند. با این حال، در سال‌های اخیر، برخی معرفت‌شناسان فضیلت، سعی نموده‌اند تا حدی از مباحث انتزاعیِ معرفت‌شناسی فضیلت اجتناب نمایند و بیشتر بر بررسی دقیقِ مفهومی و کاربردی فضایل فکری تمرکز نمایند و این روندِ اخیر، خود بر اهمیتِ وجه تعلیمی آن بیش‌تر از گذشته افزوده است (برای مثال: Baehr, 2013, 256-259 و Pritchard, 2013, 238-241) و این هم راه را بیشتر از همیشه برای رشد انسان‌های فرهیخته و فضیلت‌مند و به تبع آن جامعه ای فضیلتمند هموار می‌کند. زیرا «جامعه‌ی انسانیِ شکوفاشده و ترقی‌یافته آن جامعه‌ای است که مملو از فضایلِ برتر و خوبی‌ها باشد» (Adams, 2006, 48-49). در واقع کمال، عقلانیت، سعادت انسانی ما به علاقه‌مندی و مشارکت افراد در کسب فضایل فکری و بهره‌مندی از خیرهای معرفتی بستگی دارد (Adams, 2006, 82-88). با چنین نگرشی به نظر می‌رسد ارزیابی نسبت تعلیم و تربیت با فضایل فکری و تأمل در امکانِ گنجاندن آموزش فضایل فکری در سرلوحه‌ی برنامه‌های تعلیم و تربیت و پی‌ریزی تعلیم و تربیت فضیلت‌گرایانه کاری بسیار سنجیده و ارزشمند باشد. زیرا با تأکید تعلیم و تربیت بر یادگیری مادام‌العمر به اقتضای دوران معاصر و گرایش به آن به عنوان معیاری برای سنجش انگیزه، پشتکار، خودتنظیمی و کنجکاوی یادگیرنده (Jaberouti & Bagherimajd, 2023, 131) از یک سو و مشخص نبودن دستاوردهای آن از سوی دیگر، تلاش برای شناسایی مفاهیم فضایلِ فکری به عنوان ویژگی‌های شخصیتی پایدار که به اقتضای آن‌ها فرد در همه‌ی عمر به یادگیری می‌پردازد، برجسته می‌شود. چنین فردی برای آن‌که بتواند در همه‌ی عمر خود به یادگیری بپردازد و به مهارتهایی مجهز شود تا انگیزه و توانایی لازم را برای تداوم یادگیری در آنان افزایش دهد و از این طریق افراد به یادگیرندگان مستقل و مادام‌العمر تبدیل شوند (Rodi Aliabadi et al., 2023, 240)، باید از ویژگی‌ها و انگیزه‌هایی چون کنجکاوی، جستجوگری، بصیرت، تأمل و بازاندیشی، پشتکار، انصاف و صداقت فکری، شجاعت فکری و امثال آن برخوردار باشد. به قول بئر یک مزیت «آموزش فضایل فکری و گنجاندن آن در برنامه‌های آموزش و پرورش فراهم آوردن یک چارچوب ملموس‌تر و راهنمای عمل برای تبدیل آموزش به تلاشی برای شکل دادن به افرادی است که در تمام عمر به یادگیری می‌پردازند» (Baehr, 2013, 250).

افزون بر اینها، دغدغه‌ی توسعه‌ی معرفت در نظام‌های آموزشی با توجه به هدف مشترک همه‌ی فضایلِ فکری یعنی بهبود و توسعه‌ی وضعیت معرفت‌شناسانه فرد یا «برقراری پیوندی شناختی[4] با واقعیت» (Zagzebski, 1996, 167). به پدید آمدن فضایلِ فکری می‌انجامد و ضرورت گنجاندن آن‌ها یا مجموعه خیرهای شناختی و معرفت‌شناسانه را در قالب محتوا و یا به عنوان اهداف تربیتی در نظام آموزشی ضروری می‌سازد. از این رو، پژوهش حاضر در صدد است به این پرسش پاسخ دهد که با توجه به رویکرد فضیلت‌گرایانه‌ی زگزبسکی، ماهیت تعلیم و تربیت دستخوش چه تغییراتی می‌شود؟ در راستای این هدف، با رویکردی تحلیلی چندین فضیلت فکری از میان فضایل فکری مطرح شده برگزیده شد، نسبت‌شان با تعلیم و تربیت مورد کاوش قرار گرفت و تلاش شد رهنمودها و راهکارهایی عملی برای آموزش و تحقق

1- virtue epistemology
2- intellectual virtue
3- normative component
4- cognitive contact

آن‌ها ارائه و تشریح گردد.

کنجکاوی فکری و رشد و پرورش آن در دانش‌آموزان

«کنجکاوی فکری»[1] منبع انگیزشی درونی در برانگیختن یادگیران برای گردآوری معرفت، تمایل فرد برای یادگیری چیزهای جدید و واشکافی عمیق تر از سطح است و به همان میزان «در تمام عناصری نظیر «ارتباط»، «اعتماد» و «رضایت»، تأثیرگذار و دارای اهمیت است» (Arnone & Small, 1995)، و مستلزم شکل معینی از تفکر متأملانه است (Baehr, 2016, 43-44). و همواره به‌عنوان یک تمایلِ مثبت و سائق درونی در راستای بالندگی فرد، بسیاری از رفتارهای ما را به‌ویژه در دوران کودکی برمی‌انگیزاند، جهت‌دهی و حفظ می‌کند و نیز می‌تواند انگیزش فراوانی برای بروز رفتار، کشف افق‌های معرفتی نو، پدید آورد و فرد را تحریک و شگفت‌زده کند که کنکاش نماید چرا اشیا و پدیدارها آنگونه‌اند که هستند. در غیر اینصورت و ایجاد موانع بر سر راه کنجکاوی و کاوشگری دانش آموزان، آموزش آنها تبدیل به تلقین خواهد شد.

از آنجایی که کنجکاوی فکری، فضیلتی مربوط به منش فکری و انگیزشِ ذاتی بسیار نیرومند در پرورش استعدادهای فراگیران و نیز عامل معرفت برای دستیابی به حقیقت است، تعلیم و تربیت فضیلت‌مندانه می‌تواند تأکید بر چنین منبعی را در سرلوحه‌ی برنامه‌ی آموزشی خود قرار دهد.

در یک نظام تعلیم و تربیت، «ممکن است در میان خیلِ اهدافی که یک مربی برای متربیان خود در نظر می‌گیرد، یکی از اهداف آن تمرکز متربیان بر اشکال خاصی از رفتار و یا متبحر ساختن آنان در مهارت خاصی باشد. در این صورت یکی از مؤثرترین طریقِ تحقق چنین هدفی تمرکز کردن بر انگیزه‌ی اصلی یادگیران است، نه بر خود رفتار و مهارت‌ها. این‌گونه اهداف، تا حد زیادی با تحریک کردن و شکوفا ساختن فضیلت کنجکاوی عملی خواهد شد؛ زیرا اشخاص کنجکاو، ذاتاً عاشق حقیقت و دانایی هستند و از وصول به آن احساس لذت می‌کنند و علاقه‌ی بسیاری به یادگیری و تحقیق در راه وصول به حقیقت و ماهیت پدیدارها و اشیا دارند» (Baehr, 2015, 59-68).یک شخص کنجکاو به میزان زیادی مستعد به اندیشه‌ی فرو رفتن و طرح پرسش‌های چرا–محور به منظور فهم محیط پیرامون خود می‌باشد. بر همین اساس، در آموزش کنجکاوی به عنوان یک فضیلت، آموزش و پرورش به شناخت و ارزیابی دقیقِ گرایش‌ها، تمایلات درونی، عاطفی، فکری و تأملاتِ متربیان خود و نیز ارائه‌ی بهترین طریق برای پاسخ‌دهی به دغدغه‌ها و کنجکاوی‌های آنان می‌پردازد. در این راستا، نه تنها بستر و محیط آموزشیِ پرچالش‌تری را برای دانش‌آموزان خود فراهم می‌کند، بلکه در قبالِ نظارت عقلانی و بازاندیشانه‌ی مداوم ذهن‌های کنجکاو فراگیران خود و شیوه‌های کنجکاوانه‌ی آنان مسئول است و مدام در پیِ ایجاد و تقویت کنجکاوی در آنان برای برانگیختن به یادگیری بهینه به‌واسطه‌ی مربیان ماهر و آموزش‌دیده از طریقِ طرح سؤالاتِ تحرک‌زای تفکر یا بحثی جالب و شگفت‌انگیز و نیز ایجاد بستر و فضایی برای بارش مغزی دانش‌آموزان که بتوانند به‌راحتی سؤالات و فرضیاتشان را راستی‌آزمایی کنند؛ ارائه‌ی یک تعارض مفهومی، فرصت دادن به دانش آموزان برای گزینش موضوعات ذاتاً مورد علاقه‌ی آنان که به بقاء و پایداری کنجکاوی کمک می‌کند، کاوشگری فعال، الگوسازی کنجکاوی، استفاده از کنجکاوی و اکتشاف خود به‌عنوان پاداش و انگیزه و از پاداش انگیزه‌های بیرونی نیز به‌طور سنجیده استفاده کردن است. زیرا می‌داند بدون تردید، دستیابی به شهروندانی

1- Intellectual Curiosity

مبتکر، خلاق و مشکل‌گشا متناسب با عصر جدید، به تلاش و موفقیت معلمان در اعمال این نوع برنامه‌ها برای کودکان بستگی دارد. «شگفتی، کنجکاوی، شک و تردید محورهای تمدن ما هستند و تعهدهای ما را برای آینده، روی این سیاره‌ی خاکی تشکیل می‌دهند (Borowske, 2005).

از این رو، در چنین نظام آموزشی، برای دانش آموزان از سر انگیزش و عشقی ذاتی به یادگیری و کسب معرفت، تمام دنیا آزمایشگاهی برای ذهن فعال و پرسشگر آنان می‌شود که در پیِ جستجوی ایده‌ها و تجربیات نو و موضوعات و باورهای مورد علاقه‌ی خود بر می‌آیند و آن‌ها را به‌طور دقیق واکاوی می‌کنند، تمامی دلایل، شواهد و قراین را بررسی می‌کنند و انگیزشِ لازم برای پیش رفتن به سوی وضعیت معرفتی بهتر و دستیابی به حقیقت و واقعیت را دارند. رفتار کنجکاوانه‌ای که از پسِ این انگیزش شکل می‌گیرد و به دانش آموزان در درک بهتری از پیچیدگی‌ها و مبانی موضوع مورد نظر کمک کند به معنای برآورده شدن غایت آن و تحقق کنجکاوی فکری در نظام تعلیم و تربیت است.

جستجوگری فکری[1] و رشد و پرورش آن در دانش‌آموزان

فضیلت جستجوگری را می‌توان «نوعی گرایش به سؤال‌کردن مطلوب، صادقانه و هدفدار تا دستیابی به حقیقت توصیف نمود که به‌عنوان ویژگیِ متمایزکننده و تعریف کننده‌ی آن باشد» (Watson, 2015, 273-288). در واقع، صرف «انگیزه‌ی سؤال‌کردن، الزامی برای فضیلت فکری جستجوگری نیست، بلکه پرسشگری مطلوب و صادقانه برای رسیدن به هدف (دستیابی به فهم و معرفت)، چنین الزامی را به بار می‌آورد» (Baehr, 2016, 43). می‌توان گفت جستجوگری فکری «فضیلتی است که آدمی را به طرح سؤال خوب و سعی در یافتن پاسخ‌های مطلوب بدان‌ها می‌نماید» (Watson, 2018). و این تعریف مجاز می‌دارد که آراستگی به فضیلت جستجوگری فکری موجب می‌شود فرد جستجوگرِ معرفت، پرسشگری دقیق‌تر، بامعناتر و صادقانه‌تر باشد. از این نظر مخاطب با جستجوگر فضیلت‌مند و هم‌سنخی با او برای توسعه‌ی فعالیت فکری مناسب‌تر است و خیرهای فکری بیشتری را برای فرد و اجتماع خود به بار می‌آورد.

در حوزه‌ی تعلیم و تربیت نقش «جستجوگری» به عنوان یک فضیلت طرح سؤال که نقشی محوری در یادگیری، تقویت رشد فکری دانش‌آموزان به‌ویژه کودکان خردسال به‌عنوان پرسشگرانی حریص، ایفا می‌کند و می‌تواند جزئی ثابت از یادگیری روزمره باشد. «پرسشگری یک سازوکار نیرومند است که کودکان می‌توانند از آن برای گردآوری اطلاعات استفاده کنند، تا در جهت دستیابی به یک فهمِ بزرگسال‌مانند از جهان پیش بروند» (Baehr, 2016, 47). و نیز نقش انگیزه‌بخشی معرفت‌شناسانه‌ی آن (Miscevic, 2007, 264)، در شروع فرایند پژوهش، ویژگی‌های خاص آن را برجسته می‌سازد و تبدیل به فضیلتِ فکری اصلی می‌کند که می‌بایست برای تقویت و توسعه‌ی فرایند پژوهش فکری فضیلت‌مندانه آموزش داده شود و در محیط‌های آموزشی بستر مناسبی را هم برای انجام یک فرایند پژوهش فضیلت‌مند و هم رشد انگیزه‌ی فضیلت‌مندانه‌ی جستجوگری و بروز طبیعی پرسشگری و رشد آن و نیز عدم سرکوبیِ سؤالات کنجکاوانه‌ی آنان با واکنش‌های نادرست خود در کلاس‌های درس، فراهم آورده شود.

در یک نوع نظام آموزشی، «قدرت توانِ دانش‌آموز در اقدام به پرسشگری مطلوب، به‌واسطه‌ی جستجوگری‌اش،

1- Intellectual Search

تضمین می‌کند که او دست‌کم به درجاتی حداقلی تا زمانی که موانع بیرونی بر سر راهش وجود نداشته باشد، به کندوکاو و پژوهش فکورانه – و فضیلت‌مندانه– خواهد پرداخت» (Baehr, 2016, 52). در باب اهمیت به کارگیری سؤالات مطلوب و باکیفیت در کلاس درس به‌عنوان فرصتی برای رشد فضیلت جستجوگری، به زعم دیلون[1] «این باور وجود دارد که سؤال‌کردن موجب بحث بیشتر می‌شود، و سؤالات سطح بالاتر موجب برانگیختن اندیشه‌های سطح بالاتر و پاسخ‌های طولانی‌تر می‌شوند» (Dillon, 1982, 129) و یا اخیراً نیز، Walsh and Sattes (2016) استدلال می‌کنند که «سؤالات باکیفیت موجب تمرکز توجه و برانگیختن تفکر می‌شوند و به یادگیری، در سطوح مختلف پیچیدگی ادراکی منجر می‌گردند» (Walsh & Sattes, 2016). از این رو، این نوع تعلیم و تربیت در قبال دغدغه‌ها و ذهن کاوشگر دانش‌آموزان مسئول است و هدفی را دنبال می‌کند که رشد و پرورش ویژگی‌هایی در دانش‌آموزان باشد که باعث اندیشیدن مطلوب در آنان شود، نه اینکه هدف آن صرفاً انتقال داده‌ها باشد. همان‌گونه که پریچارد[2] بیان می‌کند «آموزش بایستی از انتقال صرف اطلاعات به ذهن‌های منفعل متمایز گردد» (Pritchard, 2013, 237). بنابراین، تعلیم و تربیت جستجوگر فضیلت‌مند از رذایل و انگیزه‌های غیرفضیلت‌مندانه به دور است و همواره انگیزه‌های اساسی و مطلوبی را القاء می‌کند که فرایند پژوهش فضیلت‌مند فکری را به پیش ببرد و نیز شرایط و بسترِ مشارکت فعالانه‌ی دانش‌آموزان را برای دستیابی به باورهای صادق و معرفت هموار می‌نماید. معلم وی نیز الگویی از یک شخصیت جستجوگر فضیلت‌مند است تا دانش‌آموزان بتوانند با تشبه به وی و الگوهای وی فضیلتِ جستجوگری را در خود پرورش دهند و تقویت نمایند. زیرا «مشاهده‌ی اینکه معلم چگونه بر مطالب درسی تأمل کرده، آن‌ها را منتقل می‌کند، و چه احساسی به آنها دارد، می‌تواند تأثیری عمیق بر نگرش‌ها و باورهای بنیادین دانش‌آموز در رابطه با تفکر، جستجوگری و یادگیری داشته باشد. می‌توان چنین تصور کرد که تلاش‌های معلم در جهت تقویت رشد فکری، به میزانی که او می‌تواند فضیلت‌های فکری را در فعالیت فکری خود الگوسازی کند، یا در انجام این کار ناکام بماند، تقویت یا تضعیف خواهد شد. بر این اساس، بخشی جدایی ناپذیر از تلاش برای آموزش فضایل فکری، تجسم بخشیدن به این فضیلت‌ها در آموزش‌ها و دیگر تعاملات معلم با دانش‌آموران است» (Baehr, 2013, 259).

دانش‌آموزان چنین نظامی نیز در اثر تعلیماتِ دیده‌شده دارای ویژگی‌هایی چون توانایی حل مسأله (Blank & Covington, 1965)، سطح ادراکی بالایی از موضوعات و مسائل (Chouinard et al., 2007) می‌باشند. افزون بر این، آنان مشارکت فعالانه‌ای در یادگیری و مسائل پیرامون خود دارند. چوینارد[3]، هریس[4] و ماراتسوس[5] در بررسی تأثیرات سؤالات «خود– پرداخته»[6] و جستجوگرانه بر این باورند که «مشارکت فعالانه توسط دانش‌آموز یک عامل کلیدی» (Chouinard et al., 2007, 4) هم در گردآوری اطلاعات و هم در ثبات و نگه‌داشت آن است. این ادعا بر این فرضیه استوار است که «اطلاعات دریافت شده در پاسخ به سؤالات خود–پرداخته و جستجوگرانه در نتیجه‌ی این واقعیت که کودک بیشتر درگیر مسأله شده است، و به ضعف در ساختار مفهومی خود پی برده است، بهتر به خاطر سپرده می‌شود. و چنین کودکی

1- Dillon
2- Pritchard
3- Chouinard
4- Harris
5- Maratsos
6- self- generated

انگیزه‌ی بیشتری برای پاسخ‌دهی به سؤالات جستجوگرانه‌ی خود دارد و از این موقعیت برخوردار است تا با آمادگی بیشتری اطلاعات جدید را در ساختار مفهومی موجود خود تلفیق کند و با یک ساختار تازه غنایافته پیش برود» (Baehr, 2016, 47). این نتیجه‌گیری میزانی از شواهد اولیه در حمایت از فضیلت جستجوگری در نظام آموزشی را فراهم می‌کند و نشان می‌دهد که ویژگی جستجوگری در دانش‌آموزان نقش ارزشمندی در فرایند یادگیری آنان ایفا می‌کند.

بصیرت فکری[1] و رشد و پرورش آن در دانش‌آموزان

بصیرت داشتن، «به معنای درون نگری ژرف و عمیق یک موضوع و یا از سطحی‌نگری پافراتر گذاشتن و دیدن عمق و کنه حقیقت است. «بصیرت»[2]می‌تواند، هر چند نه لزوماً، کمی نظیر تجلی‌های حقیقت و یا تجربه‌ی درک ناگهانیِ حقایق کوچک و غیرقابلِ‌پیش‌بینی الگو، نظم، یا هماهنگی میان عناصری چندگانه، که فهمی را در رابطه با موضوعی که تا بدین‌جا غیرقابل فهم بوده است، به‌وجود می‌آورد، باشد» (Baehr, 2016, 30).

یک رویکرد قابل‌دفاع از بصیرت‌مندی به‌عنوان یک فضیلت فکری، «تبیینی انگیزه‌گرایانه از آن است» (Montmarquet, 1993; Battley, 2008). بدین معنی باید «بین آن نوع احساسات کشف و شهود که در موارد بصیرت درست در پیِ پرورش ذهنی رخ می‌دهند و آن نوع احساسات کشف و شهودی که در موارد بصیرت نادرست به دنبال پرورش ذهنی رخ می‌دهند، تمایز قائل شویم» (Carter, 2016, 11). اگر چه تجربه‌ی اشراقیِ جرقه زدن کشف و شهود در درون فرد به‌طور ناگهانی و نه در نتیجه‌ی کنترل مستقیم و ارادی رخ می‌دهد، اما در عین حال شانسی و اتفاقی هم نیستند، زیرا، فرد بصیرت‌مند «با تمرین و پرورش ذهنی خود قبل از لحظه‌ی کشف و بصیرت درونی، می‌تواند عملکرد بهتری داشته باشد» (Carter, 2016, 13)، از این رو، می‌توان این ویژگی را به درستی به فضیلت‌های فرد بصیرت‌مند نسبت داد. از نظر Wallas (1926) حس اشراق[3] (در حل مساله‌ی خلاقانه) به بهترین شکل، به عنوان مرحله‌ی سوم، در یک فرایند خلاقانه‌ی چهار مرحله‌ای فهمیده می‌شود، که الف؛ آماده‌سازی[4]، ب؛ پرورش ذهنی[5] (پیشایند آن) و آنچه والاس ج؛ تصدیق[6] می‌نامد، پسایند آن هستند. بنابراین، می‌توان گفت: «فرد برخوردار از بصیرت فضیلت‌مندانه، در ایجاد تجربه‌های اشراق، کشف و شهود ولو به‌صورت غیرمستقیم و غیرعامدانه به‌ویژه از طریق عملکرد عالی آماده‌سازی و پرورش ذهنی و نیز در طیِ طریق از تجارب حسی به سوی ارزیابی و تصدیق و دستیابی به غایت نهایی یعنی حقیقت و به‌طور کلی فهم و معرفت، مهارت دارد» (Carter, 2016, 11).

بصیرت فکری هم در ارتقاء سطحِ فهم یادگیرنده و هم بسط و دقیق‌تر ساختن مجموعه‌ی تصورات و تجسمات منسجم و بامعنی یا همان فهم عمیقِ یادگیرنده بسیار مؤثر می‌افتد. یک تجسم[7]، برداشتِ ذهنی یا تفسیر ابعادی از جهان است و «چیزی بیش از یک باور ساده یا حتی مجموعه یا فهرستی از باورهای بهم ناپیوسته است» (Baehr, 2016, 20). تجسم‌ها نوعی اصل سازماندهی در شکل‌گیری نظام‌مند نگرش‌ها و باورهای ما به‌شمار می‌آیند که می‌توانند با هم همپوشانی داشته باشند و به‌صورت سلسله مراتبی سازمان داده شوند به‌گونه‌ای که برخی زیرمجموعه‌ی برخی دیگر باشند.

1- Intellectual insight
2- Insightfulness
3- illunination
4- preparation
5- incubation
6- verification
7- Perspective

بنابراین، گزاره‌های باوری ما در بستر تجسمات ما درهم تنیده‌اند و به‌ندرت می‌توان یک گزاره‌ی موجود در بستر یک تجسم را به‌صورت مجزا از آن تجسم، مورد ارزیابی قرار داد. در نتیجه، تجسمات و به تبعِ آن فهم ما، نقشی بنیادین در نحوه‌ی بازتاب و واکنش‌های ما از جهان پیرامون‌مان دارد و پیرو آن، هم در معرفت‌شناسی و هم در یادگیری دانش آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند. کمک به دانش‌آموزان و رشد توانایی آن‌ها برای ایجاد چنین تجسماتی و روابط متقابلِ بین عناصرِ تجسم‌یافته که ناگزیر در چهارچوب آن برای فهم جهان تلاش خواهند کرد، می‌تواند یک غایت مطلوب آموزشی باشد که در این زمینه فضیلتِ بصیرت می‌تواند بسیار مؤثر باشد. «بصیرت‌مند بودن به ما توانایی ایجاد پیوندها و مشاهده‌ی الگوهایی را می‌بخشد که برتری معرفتیِ یک تجسم را بر تجسم دیگر نشان می‌دهند و به پیشرفت‌های بالقوه‌ای در فهم می‌انجامد» (Baehr, 2016, 22).

از این رو، علیرغم دشواری ایجاد بصیرت فکری در افراد، تعلیم و تربیت بصیرت‌مندانه با شناسایی توانایی‌ها و بصیرت‌های ذاتیِ فرد و اذعان به اینکه برخی از افراد به‌گونه‌ای تیزهوش‌تر و حساس‌ترند که تسهیل‌کننده‌ی رشد ویژگیِ بصیرت‌مندی در آن‌هاست، تجربه را ابزار بسیارکارآمدی در جهت رشد این فضیلت می‌داند و با قرار دادن دانش‌آموزان در معرضِ سیر تجربیات و تجسمات اندیشه‌های نسلی در حوزه‌های مختلف علمی، اجتماعی، اخلاقی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی به‌گونه‌ای که در آن استنتاجِ تجسمی نسبت به تجسمی دیگر برجسته باشد، فرصت مشاهده‌ی پذیرش عناصر تجربه‌ی یک نسل را برای آنان فراهم می‌آورد، تا بتوانند درکی گسترده‌تر از آن زمان به‌دست آورند، افق‌های نگرشی نوینی به دست بیاورند و حساسیت بیشتری نسبت به مسائل پیدا کنند. چنین نظامی از این طریق به خوبی به آن‌ها یاد می‌دهد که به طرق مختلفی می‌توان یک موقعیت، دیدگاه، شخص و یا یک واقعه‌ی تاریخی را مشخص نمود. نیز نقش تأثیرگذاری هیجانات، احساسات و عواطف را بر ادراک و تفکر فرد نادیده نمی‌گیرد و به خوبی می‌داند که «نگرش‌ها اغلب آن نوع حالت‌های ذهنی‌اند که یک مؤلفه‌ی عاطفی دارند. برای نمونه، نگرش تقابل‌جویانه شامل احساس معینِ تقابل‌جویانه است» (Baehr, 2016, 36). در نتیجه، با آموزش دادن عادت‌های عاطفی خوب و مطلوب به دانش‌آموزان، آن‌ها را به سوی فضایل فکری و از جمله بصیرت‌مندی هدایت می‌کند و به آن‌ها کمک می‌کند تا یاد بگیرند به ایده‌هایی واکنش نشان دهند که آن‌ها را به چالش می‌کشاند.

بنابراین، لازمه‌ی بصیرت فکری در نظام تعلیم و تربیت شناخت و ادراک ناگهانی واقعیت‌ها و رویدادهای ناسازگار و ملموس و جزئی، الگوهای غیرقابلِ پیش‌بینی و چگونگی هماهنگی و انسجام میان این واقعیت‌های ناسازگار و نظارت بر آن‌هاست. در نتیجه، دستیابی به بصیرت فکری به خواست فرد و تجربه‌ی وی وابسته است. هرچه خواست وی آگاهانه‌تر و تجارب او متنوع‌تر باشد، توانایی فکری او برای برخورداری از بصیرت فکری بیش‌تر خواهد شد و در نتیجه‌ی آن وی به‌راحتی توانایی برقراری ارتباط اجزاء، مسائل و تشخیص و مشاهده‌ی الگوهای ظریف، خلق فرضیه‌های مبتکرانه‌ای را پیدا می‌کند که به وی فرصت می‌دهد تا تصورات و تجسماتی دقیق، ژرف و عمیقی پدید آورد که به رشد و شکوفایی بالقوه‌ای در قدرت ارزیابی امور، فهم و به تبع آن دستیابی به معرفت منجر شود.

پشتکار فکری و رشد و پرورش آن در دانش‌آموزان

«پشتکار فکری»[1] از آن نوع فضیلتِ فکری است که مستلزم مهارت علم به چگونگیِ مقاومت در برابر آزار و اذیت یا

1- Intellectual perseverance

تهدید است (Zagzebski, 1996, 169). از این رو، فردِ دارای فضیلتِ پشتکار فکری کسی است که به هنگام مواجهه با فعالیتِ سختِ فکری به دلیلِ تمایلِ به یادگیری و یا کسب حقیقت، از خود مقاومت و سرسختی نشان می‌دهد و تا درک کامل چیزی، شتاب‌زده آن را رها نمی‌کند و به‌راحتی به‌واسطه‌ی ناکامی و شکست اولیه و چالش‌برانگیز بودن تحقیقاتش تا دستیابی به اهداف معرفتی‌اش دست از تلاش برنمی‌دارد. معمولاً فردی که واقعاً به‌نحو خالصانه‌ای درباره‌ی برخی موضوعات کنجکاو است، تا زمانی که به اهداف معرفتی خود نائل شود، استقامت و پایداری از خود نشان خواهد داد (Baehr, 2015, 57-150).

پشتکار فکری، حدوسطی میان دو رذیلتِ ضعف و سست‌ارادگی از یکسو و خشکی و انعطاف‌ناپذیری فکری از سوی دیگراست. سست‌فکری به معنای «تسلیم زودهنگام در رویارویی با موانع در جریان پیشبرد پروژه‌های فکری است. این وضعیت همچنین می‌تواند هنگامی رخ دهد که شخص پروژه‌اش را پیش می‌برد اما این کار را با تنبلی انجام می‌دهد» (King, 2014).سرسختی[1] و انعطاف‌ناپذیری فکری نیز به معنای دست برداشتن دیرهنگام یا هرگز دست برنداشتن است. انعطاف‌ناپذیری فکری زمانی بروز پیدا می‌کند که فرد در فرایند معرفت بر موضوعی بی‌ارزش پافشاری نماید و یا به رغم وجود شواهد و قراین متقنِ عدم امکان توسعه و گسترش آن پروژه، همچنان بر ادامه‌ی آن اصرار ورزد. فضیلت پشتکار فکری مستلزم این است که از دست و پنجه نرم کردن با پرسش‌ها و ابهام‌ها و دشواری‌هایی که (شاید هیچ‌کس پاسخ نهایی برایشان داشته باشد) نگریزیم و برای مواجهه با آن‌ها وقت و انرژی بگذاریم» .(Paul & Elder, 2012, 40) در واقع، افرادی که دارای پشتکار فکری هستند، موانع، سختی‌ها و مشکلات زندگی فکری خود را به چشم چالش‌هایی برای غلبه بر آنها و فرصت‌هایی برای رشد می‌بینند. بنابراین پشتکار فکری، «تمایل به ادامه‌ی تلاش جدی در فرایندِ معرفتی و فکری خود، به مدت زمان مناسب، با هدف دستیابی به خیرهای فکری و عشق به معرفت، و به رغم نیاز به غلبه بر موانعی به منظور اتمام فرایند پروژه‌ی فکری است» (King, 2014).کاربرد پشتکار فکری در تعلیم و تربیت به معنای آن است که یادگیرنده به‌هنگامِ رویارویی با فعالیتِ سخت فکری و یا موضوعات و مسائل پیچیده و چالش‌برانگیز یا عجز و ناتوانی در درک و فهم آن‌ها به دلیلِ علاقه و رغبتی که به یادگیری، درک و فهم و یا دستیابی به حقیقت و خیرهای فکری دارد، از خود مداومت و مقاومت نشان می‌دهد و با شتاب‌زدگی دست از تلاشش برنمی‌دارد. گاهی یادگیران ملاحظه می‌کنند که «دستیابی به حقیقت و یا فهم واقعی، نیاز به تکرار مداوم رویه‌ی فنیِ روزمره، خسته‌کننده و غیرجذاب دارد» (Baehr, 2011, 32). اقتضای پشتکار فکری در فرایند یادگیری آن است که فراگیر بتواند، با غلبه بر موانعی همچون سختی، دلسردی و یأس و ناامیدی با عزم در رسیدن به غایت خود، فرایند دستیابی به معرفت را تا به سرانجام رساندن آن رها و کنار ننهد.

تعلیم و تربیت معطوف به پرورش فضیلت پشتکار در راستای چنین هدفی نه تنها با نهراسیدن از تغییرات بنیادی، افق‌ها و موضوعات جدید و نوینی را برای رشد فکری و حقیقت‌یابی فراگیران، پیش‌روی آن‌ها می‌نهد، بلکه «از یکسو متکی بر پایبندی قاطع به فهم‌ها، باورها و ادراکات پیشین و از سوی دیگر تطبیق و اصلاح و تصحیح برخی از آن‌ها در مواجهه با فراز و نشیب‌های معرفتی است(Roberts & Wood, 2007, 183). تعلیم و تربیت با تحقق فضیلتِ پشتکارداری در یادگیرانش زمینه را برای رشد دیگر فضایل فکری نیز هموار می‌کند. برای نمونه «فضیلت مورد نیاز برای غلبه بر تهدید،

1- intransigence

ترس و موانعِ سر راه فرایند پژوهش مانند شجاعت فکری نیازمند پشتکار و مداومت فکری است. یا موانعی چون تنبلی، یأس و دلسردی نیز اغلب فرایند معرفت‌اندوزی را با مشکل مواجه می‌سازند. بنابراین، فضیلت‌های مورد نیاز برای غلبه بر این موانع مانندِ کوشایی و صبر نیازمند داشتن فضیلتِ پشتکار فکری هستند. و یا «دقتِ فضیلت‌مند فکری، نیازمند غلبه بر چالش‌های موجود در مسیر توانایی فرد برای تمرکز بر کاری که انجام می‌دهد. فضیلت‌های انصاف و گشودگی ذهن، نیازمند غلبه بر چالش‌هایی هستند که در مسیر توانایی فرد در حفظ ثبات ارزیابی پدید می‌آیند؛ یا فضیلت خلاقیت نیازمند غلبه بر شیوه‌های انعطاف‌ناپذیر انجام کارهاست».(Baehr, 2011, 21) از این رو، فضیلتِ پشتکار فکری شایسته‌ی توجهی است که نظام تعلیم و تربیت باید بدان مبذول دارد و بستر لازم را برای رشد آن در دانش‌آموزان فراهم آورد.

افزون بر این‌ها، نهاد تعلیم و تربیت پشتکار، در میانه‌ی (حد وسط) طیفی از فعالیت‌های فکری یعنی از یک سو ضعف و سست‌ارادگی فراگیر که نه فقط دارای بی‌نظمی و آشفتگی فکری است بلکه کاهلانه و سهل‌انگارانه در مواجهه با موانع بر سر راهِ فرایند معرفت‌اندوزی شتاب‌زده تسلیم می‌شود و نیمه‌کاره رهایش می‌کند و از سوی دیگر خشکی و انعطاف‌–ناپذیری آن یعنی پافشاری بر موضوعات و محتوای بی‌ارزش، پیش‌پاافتاده و نامتناسب با رشد و شکوفایی دانش‌آموزان، گام بر می‌دارد. آنچه تعلیم و تربیتِ باپشتکار را در موازنه برقرارکردن و تنظیم این طیف یاری می‌نماید، بهره‌مندی‌اش از فضیلت حکمت است که بر اثر نظرافکندن در موقعیت‌های گوناگون و نیز نظر کردن در نحوه‌ی فعالیت فکری واجدان حکمت‌عملی و تشبه به آنان شکل می‌گیرد. تعلیم و تربیت پشتکاردارانه آن‌گاه به الگوی حکیمان نزدیک‌تر می‌شود که غایت‌های آموزشی و تربیتی‌اش را بشناسد و دست‌کم به دو مقایسه دست بزند. مقایسه‌ی اول ارزیابی غایاتِ آموزشی و تربیتی اهم و غیراهم با یکدیگر است. بدیهی است فروکاستن غایات آموزشی و تربیتی مهم، ارزشمند و تأثیرگذار بر روند آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان به قیمت توجه به غایات نازل‌تر و پیش‌پاافتاده‌تر غیرحکیمانه است. در نتیجه، تعلیم و تربیت پشتکاردارانه‌ی فضیلت‌مند، در محتوای آموزشی و تربیتی خود، نخست غایات را در اولویت قرار می‌دهد. دوم مقایسه‌ی ارزیابیِ ارزش‌ها و غایات آموزشی و تربیتی و احتمال دستیابی به آن‌ها با موانع و مخاطره‌های موجود است. اگر این غایات ارزش کمتری داشته باشند و دستیابی به آن‌ها مستلزم تحمل مشکلات و آسیب‌ها و تهدیدهای بسیاری باشد، آن‌گاه اقتضای فضیلت پشتکارداری اجتناب از آن غایات است. آنچه نهاد تعلیم و تربیت را در این‌گونه امور و تطبیق‌ها کمک می‌نماید همان توسل به حکمت عملی، و پافشاری در کشف امور است.

انصاف فکری و رشد و پرورش آن در دانش‌آموزان

«انصاف فکری»[1] به معنی این است که فرد در مواجهه با ادله و اقوال دیگران، همه را یکسان و همان‌گونه که هستند، بنگرد، با همه‌ی دیدگاه‌ها عادلانه برخورد کند، اجازه ندهد برخوردشان با برخی دیدگاه‌ها تحت‌تأثیر احساسات یا منافع خودشان (یا دوستان، جامعه و یا متکلمان و....) قرار گیرد. انصاف مستلزم این است که در پایبندی به سنجه‌های فکری تحت‌تأثیر منافع خودمان یا منافع گروهی که بدان تعلق داریم قرار نگیریم» (Paul & Elder, 2012, 30). گرایش ما اغلب موارد این است که به نفع نگرش‌مان تعصب بورزیم؛ بدین علت، مهم است که هنگام تفکر همواره سنجه‌ی انصاف را در نظر بگیریم. این کار به‌ویژه زمانی اهمیت می‌یابد که موقعیت ایجاب می‌کند مواردی را ببینیم که تمایلی به دیدنشان نداریم

1- Intellectual fairmindedness

که این خود مستلزم این است که ویژگیِ انصاف فکری در منش و شخصیت فرد تثبیت شده باشد. برای مثال اگر فردی «تمایل به برانگیختگی برای ارزیابیِ منصفانه‌ی استدلال‌های دیگران در شخصی که وقتی با استدلال‌هایی با نتایج نادلخواه مواجه می‌شود این فضیلت را از دست می‌دهد، نشان‌دهنده‌ی وجود فضیلت انصاف فکری نیست، حتی اگر وی آن‌قدر خوش‌اقبال باشد که معمولاً با چنین استدلال‌هایی مواجه نشود» (Zagzebski, 1996, 252).

بنابراین «فضیلتِ انصاف دربردارنده‌ی تمایل عاطفی ویژه‌ای است به بی‌غرض رفتارکردن با دیگران در برخی مواقع (مواقعی مانند وقتی که خدماتی مانند پول، رفاه، آموزش و پرورش، امکانات درمانی و..... عرضه می‌کنند یا وظایفی را طلب می‌کنند، مثلاً (پرداخت مالیات)» (Zagzebski, 2009, 142). وی معتقد است شخصِ منصف از سرِ عواطفی برانگیخته می‌شود که او را کسی می‌سازند که دیدن برخورد منصفانه با همگان را خوش دارد و این او را به خواستِ پدید آوردن وضعی سوق می‌دهد که در آن روابط بین افراد این مشخصه را دارد (Zagzebski, 2009,191). بنابراین از نظر وی انگیزش برای برخورد منصفانه با دیگران (در استدلال یا حوزه‌های دیگر) می‌تواند به نحوی اعتمادپذیر به عمل منصفانه بینجامد. «شخص واجد فضیلتِ فکری انصاف از روال‌های صدق‌رسانی تبعیت می‌کند که حاصل آن اوضاع امور منصفانه است»(Zagzebski, 1996, 329). در مقابلِ فضیلت انصاف فکری، رذایل «پیش‌داوری» و «تعصب و جانبداری» قرار دارد. پیش‌داوری فکری همان غلبه بر قضاوت زود هنگام، انگاره یا احساس ویژه نسبت به یک موضوع است که معمولاً قبل از جمع آوری و بررسی اطلاعات لازم پدید می‌آید و بر شواهد ناکافی یا حتی خیالی مبتنی است. تعصب و جانبداریِ فکری نیز آن است که بر اساس آن فرد قبل از کسب اطلاعات کافی درباره‌ی یک باور، عقیده، شخص معیّن و یا درباره وجهی از یک کار علمی موضع‌گیری می‌کند. بنابراین فاعل معرفتی باید در جستجوی غایات و اهداف معرفتی خود و غلبه بر موانع و رذایل به اهمیت فضیلتِ انصاف فکری توجه کند.

انصاف فکری در زمینه تعلیم و تربیت خود را در سطوح مختلفی آشکار می‌کند. در سطح اهداف، سیاست‌گذاری‌ها و خطی‌مشی‌های کلی تعلیم و تربیت اقتضای حقیقت‌جویی و انصاف فکری آن است که نظام آموزشی با غلبه بر پیش‌داوری‌های متعصبانه و منفعت‌طلبانه‌ی خود از آن‌ها پافراتر گذاشته و با همه‌ی دیدگاه‌ها و نگرش‌هایی که غایات متأثر از آنند، عادلانه و منصفانه برخورد کند تا بتواند بر اساس فهم و معرفتی دقیق و متناسب با شرایط و نیازهای کنونی یادگیرندگان و در راستای بهبود عملکرد تربیتی، اهداف مطلوب و انسانی‌تری را انتخاب نماید و تصمیمات منصفانه‌ای در باب اولویت‌بندی و شایستگی این غایات اتخاذ نماید. آنچه از انصاف فکری در سطح اهداف به دست می‌آید این است که اهداف تعلیم و تربیت نباید برآمده از «جانبداری»، «تعصب»، «منفعت‌طلبی» و «کوته‌فکری» باشد. در سطح یادگیرندگان، لازمه‌ی انصاف فکری شناخت دانش‌ها و مهارت‌هایی در زمینه‌ی توجه به برابری فراگیران، در نظر داشتن تفاوت‌های فردی آن‌ها و نیز توجه به تصمیم‌گیری‌های منصفانه به‌منظور اعاده و حفظ حقوق آنان است. با این شناخت تعلیم و تربیت درمی‌یابد که به‌گونه‌ای عمل نماید تا بر اساس آن امتیازهای متفاوت، جانبدارانه و منفعت‌طلبانه، اختلاف‌های طبقه‌ای و قومی، مبنای تصمیمات در رابطه با تخصیص امکانات و منابع آموزشی، مسئولیت‌ها، پاداش‌ها و تنبیه‌ها قرار نگیرد و به جای توجه به چنین امتیازات و تفاوت‌های طبقه‌ای، به یادگیران به‌عنوان افرادی برابر از لحاظ انسانیت، آزادی، کرامت و احترام توجه شود و مبنای امتیازدهی و احترام به دانش‌آموزان، مشارکتِ خود آنان باشد.

بنابراین، انصاف فکری در نظام تعلیم و تربیت به معنای اتخاذ موضع درست در قبال توزیع منابع، امکانات و تجهیزات، فرصت‌ها و توانایی‌های یادگیران است. بدین معنی، تعلیم و تربیت منصف، اولاً با اتخاذ موضع منصفانه در قبال توزیع و یا بازتوزیع منابع، فرصت‌ها و امکانات، تمامی عوامل، محدودیت‌ها و ناعدالتی‌های آموزشی را به چالش می‌کشد و ثانیاً با تقویت توانایی‌های دانش‌آموزان زمینه را برای کشف استعدادهای فراگیران و پی‌بردن آن‌ها به تفاوت‌های فردی و شخصیتی خود فراهم می‌آورد تا خود و همتایان خود را همان‌گونه که هستند، بنگرند و این‌گونه با ایجاد احساس خشنودی در یادگیران از طریق توزیع منصفانه‌ی امکانات تربیتی، نوعی مشارکت و تعامل اجتماعی داوطلبانه و منصفانه را برای آنان فراهم می‌کند و پیامدهایی چون؛ گرایش به عادلانه برخوردکردن و به مقتضای منافع و اهداف خویش عمل نکردن در مواجهه با دیگر رویکردها و نگرش‌های آموزشی،کاهش تحریف موارد و موضوعات متناسب با رشد بهینه‌ی دانش‌آموزان به نفعِ دیدگاه‌های تعصب‌گرایانه‌ی خود، اولویت قرار ندادن نفع و مصلحت، خط‌مشی‌ها و سیاست‌های خویش نسبت به خیر و صلاح کلیه‌ی یادگیران، ارزیابیِ منصفانه‌ی استدلال‌های دیگر رویکردهای آموزشی در رویارویی با استدلال‌هایی با نتایج نادلخواهِ خود،عدم توجیه‌تراشی و نکوهشِ جانبدارانه در رویارویی با نقد مسائل تعلیم و تربیت، عمل نکردن براساسِ پیش‌داوری‌های مغرضانه و غیرمنصفانه و عمل کردن بر اساس باورهای وجدان‌مدارانه و منصفانه،آگاهی معقول در حوزه‌ها و موقعیت‌های خاص آموزشی و تربیتی،کاهش گرایش نظام آموزشی به قضاوت زودهنگام و موضع‌گیری در قبال کلیه‌ی عناصر آموزشی قبل از جمع‌آوری اطلاعات و شواهد و ادله‌ی کافی و صرفاً بر اساس تجربیات قبلی، بازنگری اهداف، محتوا و کلیه‌ی برنامه‌های تربیتیِ مطابق با میل، منفعت و مزایا و موقعیت اجتماعی و اقتصادی در راستای توسعه‌ی معرفت، عدم بی‌احترامی به مبانی فکری و فلسفیِ سایر مکاتب بر مبنای برتری مبانی فکری مفروض خود را برای تعلیم و تربیت به بار می‌آورد.

راهکارهای عملی در تربیت شخص فکور فضیلت‌مند

در ادامه به تشریح چندین راهبرد کاربردی در راستای اعتلا و رشد فضیلت‌های فکری در دانش آموزان پرداخته شده است.

اولین راهبرد را باید بر مبنای این نوع نگرش دانست که رشد شخصیت فکری در دانش‌آموزان صرفاً تابعی از تعاملات آن‌ها و مربی در کلاس درس نیست. بلکه «فرهنگ نهادی حمایت‌گر[1] یعنی آموزش با هدف اعتلای فضایل فکری به‌عنوان بخش مهمی از هویت مدرسه، نیز نقش بسزایی در رشد فضایل فکری دانش‌آموزان ایفا می‌کند» (Baher, 2013, 256). برای این امر، ابتدا انتخاب و تمرکز بر زیرمجموعه‌ای از فضایل فکری و تدوین اهداف یادگیری واقع‌گرایانه معقول و متناظر با آن‌ها و گنجاندن آن‌ها در محتوای درسی بسیار مفید خواهد بود.

دومین راهبرد «آموزش مستقیم مفاهیم و اصطلاحات مرتبط با فضایلِ فکری، اعمال و انگیزش‌های فکری» به متربیان است. این مرحله، فراگیران را از یک مجموعه واژگان مشترک فضیلت-بنیان برخوردار می‌کند و آنان را با طیفی گسترده از اعمال و انگیزش‌های فکری فضیلت‌مندانه آشنا می‌کند و یادگیری آن‌ها را برای آنان توجیه می‌نماید و زمینه را برای اجرای روش‌هایی برای شکل‌گیری آن‌ها فراهم می‌کند.

راهبرد سوم «بازاندیشی برخویش و خودارزیابی» است. مرحله‌ای که در آن می‌توان دانش‌آموزان را به چالش کشید تا دانش خود از فضایل فکری را در رابطه با درک‌شان از شخصیت فکری خود به کار بگیرند. این کار ممکن است مستلزم

1- supportive institutional culture

استفاده از روش‌هایی در کلاس درس، به‌عنوان تکلیف خانگی، و یا به‌عنوان بخشی از برنامه‌های مشاوره و نظارت باشد. هدف نهاییِ به کارگرفتن این روش‌ها «نوعی شناخت خود[1] قدرتمند است که دانش‌آموزان را ترغیب می‌کند، در پرتو مفاهیم و دسته‌بندی‌های مربوط به فضیلت‌های فکری به خود بیاندیشند» (Baher, 2013, 257).

چهارمین راهبرد «ترسیم پیوندهای روشن میان مطالب دوره‌ی آموزشی، فضایل و معایب فکری» است. برای نمونه معلم فلسفه و یا علوم می‌تواند به هنگام مطالعه‌ی برخی رخدادها یا شخصیت‌ها در علوم یا حوزه‌های دیگر، توجه دانش‌آموزان را به تجلی این فضایل (یا فقدان آن‌ها) جلب کرده و آن‌ها را به تأمل بر این فضایل تشویق کند و یا می‌تواند در میانه بحث درسی، مکث کرده تا مشخص سازد که کدام فضیلت‌ها – استقامت، فکر باز، احتیاط فکری، یا غیره – به شکلی ویژه با به دست آوردنِ فهمی عمیق از مطالب ارتباط دارند.

پنجمین راهبرد «فراهم نمودن مکرر فرصت‌های تمرین کنش‌های منطبق با فضایل فکری برای دانش‌آموران» است که می‌تواند در کلاس درس از طریق فعالیت‌های گروهی و تعاملاتی رخ دهد که از دانش‌آموزان می‌خواهد تا خود را در موقعیت‌های پیچیده قرار دهند، از تخیل خود برای بسط دادن به دانش خود و به کار بستن آن استفاده کنند، برای استحکامِ ادعاهایشان دلیل بیاورند، و پرسش‌های اندیشمندانه و منسجم بپرسند. برای نمونه «در این فعالیت‌ها، مسئله‌ای فلسفی به دانشجویان داده می‌شود و سپس، از آن‌ها خواسته می‌شود از پاسخ‌شان دفاع کنند و به پاسخ دیگران واکنش نشان دهند. در این کار، از آن‌ها خواسته می‌شود عملی را انجام بدهند که شخصِ گشوده‌ذهن انجام می‌دهد و یا عملی را انجام دهند که شخص واجد شجاعت فکری انجام می‌دهد. البته باید به فراگیران یادآوری نمود که لازم نیست همه‌ی فضایل را به‌طور کامل داشته باشند تا اعمالشان فضیلت‌مندانه باشد. نیز باید یادآوری نمود که شخص گشوده‌ذهن دیدگاه‌های معقول بدیلِ دیدگاه خودش را بررسی می‌کند، اما لازم نیست دیدگاه‌هایش را تغییر بدهد و شخص واجد شجاعت فکری از دیدگاهش در مقابل اشکال‌ها دفاع می‌کند، تا جایی که به نظرش برسد اشکال‌ها درست‌اند» (Battley, 2015, 255).

ششمین راهبرد «متشکل از الگوسازی طبیعی و مبتنی بر واقعیت فضایل فکری توسط معلم یا دیگر راهنمایان مدرسه است. «فضایل خصلت‌های منشیِ اکتسابی هستند که از طریق خوگیری و تشبه جستن به الگوهای عملی و انگیزشی پرورش داده می‌شوند» (Batley, 2015, 238).مشاهده این که شخصی چگونه بر مطالب درسی تأمل کرده، آن‌ها را منتقل می‌کند، و چه احساسی به آن‌ها دارد، می‌تواند تأثیری عمیق بر نگرش‌ها و باورهای بنیادین دانش‌آموز در رابطه با اندیشیدن و یادگیری داشته باشد. در واقع، «بخشی جدایی ناپذیر از تلاش برای آموزش فضیلت‌های فکری، تجسم بخشیدن به این فضیلت‌ها در آموزش‌ها و دیگر تعاملات معلم با دانش‌آموزان است» (Baher, 2013, 259).

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش به بررسی تعلیم و تربیت بر مبنای رویکرد فضیلت‌مندانه پرداخته شد. این رویکرد در مهمترین کارکرد خود، به تحقق یکی از آرمان‌های همیشگیِ بشر یعنی انسان‌هایی اندیشمند، فرهیخته و فضیلت‌مند می‌انجامد؛ ضمن اینکه منجر به تأمین یکی از نیازهای اساسی انسان یعنی «نیاز به حیات مطلوب و سعادتمندانه» شده و مقدمات کسب معرفت

1- self- knowledge

و توجیه باورها را برای انسان فراهم می‌کند. می‌توان گفت از بررسی مفهومی همه‌ی فضایل ذکر شده در این پژوهش و ذکر ویژگی‌های تعلیم و تربیت مبتنی بر هر یک از این فضایل فکری، مهمترین پیامدی که حاصل شد این است که چنین تعلیم و تربیتی به اقتضای هر یک از فضایل فکری، وظایف، مسئولیت و نقش‌های خاص و جداگانه‌ای برای تمامی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت از جمله مربی و متربی تعریف می‌شود و آنان باید بر مبنای هر کدام از فضایل فکری، به وظایف و مسئولیت‌های آموزشی خود پایبند باشند و از رذایل مقابلِ آن فضایل اجتناب ورزند. در بحث از راهکارهای عملی باید گفت با آموزش نمی‌توان کاملاً ضمانت نمود که دانش‌آموزان در عمل همان خصوصیات را در فعالیت فکری‌شان بروز دهند، اما با اتخاذ برخی راهبردهای تربیتیِ نظیر فرهنگ نهادی حمایت‌گر آموزش فضایل فکری، آموزش مستقیم مفاهیم و اصطلاحات مرتبط با فضایلِ فکری، شناسایی اعمال و انگیزش‌های فکری فضیلت‌مندانه، بازاندیشی بر خود و انجام عمل خودارزیابی، ترسیم پیوندهای روشن میان مطالب دوره‌ی آموزشی، و فضایل و معایب فکری، فراهم نمودن مکرر فرصت‌های تمرین کنش‌های منطبق با فضایل فکری برای دانش‌آموران، ممارست و تشبه جستن به الگوهای عملی و انگیزشی، فعالیت گروهی و اجتناب از رذایلِ مقابل آن فضایل و اعمال نسنجیده و غیرمنطقی می‌توان در راستای پرورش شخص فضیلت‌مند به لحاظِ فکری، تسهیل‌گری و کار تربیتی نظام‌مند کرد.

مشارکت نویسندگان :دکتر فرخنده دیسناد: طراحی پژوهش، تدوین چارچوب پژوهش و گردآوری داده‌ها؛ دکتر سید جلال هاشمی: تحلیل و تفسیر یافته‌ها و مشارکت در تدوین مقاله؛ دکتر سید منصور مرعشی: نظارت علمی بر پژوهش، بررسی و اصلاح چارچوب نظری و بازبینی علمی مقاله؛ دکتر مسعود صفایی مقدم: بازبینی و ویرایش علمی مقاله و مشارکت در نهایی‌سازی متن. تمامی نویسندگان در بررسی و تأیید نسخه نهایی مقاله مشارکت داشته‌اند.

تشکر و قدردانی: نویسندگان از تمامی افراد، مراکز و سازمان‌هایی که در انجام این پژوهش و فراهم‌سازی شرایط لازم برای اجرای آن همکاری و همراهی نمودند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌کنند.

تعارض منافع: نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچگونه تعارض منافعی وجود ندارد.

تأمین مالی: این پژوهش بدون دریافت هر گونه حمایت مالی از سازمان‌ها، مؤسسات، شرکت‌ها یا نهادهای دولتی و غیر دولتی انجام شده است و کلیه هزینه‌های مرتبط با انجام پژوهش توسط نویسندگان تامین شده است.

بیانیه دسترس‌پذیری داده‌ها: داده‌های پشتیبان این پژوهش بنا به درخواست منطقی از نویسنده مسئول قابل دریافت است.

بیانیه استفاده از هوش مصنوعی: در تهیه، نگارش، تحلیل و ویرایش این مقاله از ابزارها و سامانه‌های هوش مصنوعی مولد استفاده نشده است. تمامی مراحل پژوهش، تحلیل داده‌ها، تفسیر یافته‌ها و نگارش مقاله توسط نویسندگان انجام شده است.

تأییدیه اخلاقی: با توجه به ماهیت و محتوای این مقاله، انجام پژوهش نیازمند دریافت کد یا تأییدیه اخلاقی نبوده است.

References

Adams, R. M. (2006). *A theory of virtue: Excellence in being for the good*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199207510.001.0001

Arnone, M. P., & Small, R. V. (1995). Arousing and Sustaining Curiosity: Lessons from the ARCS Model. ERIC. https://doi.org/10.1037/e580522011-001

Baehr, J. (2011). *The inquiring mind: On intellectual virtues and virtue epistemology*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199604074.001.0001

Baehr, J. (2013). Educating for intellectual virtues: From theory to practice. *Journal of Philosophy of Education, 47*(2), 248–262. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12023

Baehr, J. (2015 march 15). Cultivating Good Minds: A philosophical and practical Guide to Educating for Intellectual Virtues. Retrieved 2017, from http://intellectualvirtues.org https://doi.org/10.13140/2.1.1234.5678

Baehr, J. (Ed.). (2016). *Intellectual virtues and education: Essays in applied virtue epistemology*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315694768

Battaly, H. (2008). Virtue epistemology. *Philosophy Compass, 3*(4), 639–663. https://doi.org/10.1111/j.1747-9991.2008.00146.x

Carter, J. A. (2016). Virtuous insightfulness. *Episteme, 14*(4), 539–554. https://doi.org/10.1017/epi.2016.37

Chouinard, M. M. (2007). Children's questions: A mechanism for cognitive development. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 72*(1), vii–ix, 1–112. https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2007.00412.x

Blank, S., & Covington, M. (1965). Inducing young children to ask questions in problem solving, *Journal of Educational Research*, 59,21–27. https://doi.org/10.1080/00220671.1965.10883302

Carter, J. A. (2016). Virtuous Insightfulness, Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316795842

Chouinard, M., Harris, P., & Maratsos, M. (2007). Children's Questions: A Mechanism for Cognitive Development', Monographs of the Society for Research in Child Development. 72(1), 1–129. https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2007.00412.x

Dillon, J. T. (1982). The effect of questions in education and other enterprises. *Journal of Curriculum Studies, 14*(2), 127–152. https://doi.org/10.1080/0022027820140203

Jaberout, N., & Bagherimajd, R., (2023). Canonical analysis of lifelong learning on teachers' professional development. *Journal of Educational Sciences, 30*(1), 127-144. https://doi.org/10.22055/edus.2022.42154.3399 [Persian]

King, N. (2014). Perseverance as an intellectual virtue. *Synthese, 191*(15), 3501–3521. https://doi.org/10.1007/s11229-014-0418-1

Miscevic, N. (2007). Virtue-based epistemology and the centrality of truth (Towards a strong virtue epistemology). *Acta Analytica, 22*(3), 239–266. https://doi.org/10.1007/s12136-007-0011-z

Montmarquet, J. A. (1993). *Epistemic virtue and doxastic responsibility*. Rowman & Littlefield.

Pritchard, D. (2013). Epistemic virtue and the epistemology of education. *Journal of Philosophy of Education, 47*(2), 236–247. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12022

Roberts, R., & Wood, J. (1996). Virtues of the mind: an inquiry into the nature of virtue and the ethical foundations of knowledge. https://doi.org/10.1017/CBO9781139174763

Roberts, R. C., & Wood, W. J. (2007). *Intellectual virtues: An essay in regulative epistemology*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199283675.001.0001

Roberts, R., & Wood, J. (2009). The Virtues of God and the Foundations of Ethics, in Linda Zagzebski and Timothy D Miller, Readings in Philosophy of Religion, Wiley Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781444310953.ch17

Rodi Aliabadi, S., Akbari, M., & Ayati, M. (2023). Factors affecting lifelong learning in educational environments (Systematic review). *Journal of Educational Sciences*, 30(2), 235-260. https://doi.org/10.22055/edus.2023.43562.3450 [Persian]

Wallas, G. (1926). 'The Art of Thought.' http://doi.apa.org/psycinfo/1926-10372-000. https://doi.org/10.1037/13210-000

Walsh, J. A., & Sattes, B. D. (2016). *Quality questioning: Research-based practice to engage every learner* (2nd ed.). Corwin. https://doi.org/10.4135/9781483394479

Watson, L. (2015). What is inquisitiveness? *American Philosophical Quarterly, 52*(3), 273–288.

Watson, L. (2018). Educating for good questioning: A tool for intellectual virtues education. *Acta Analytica*, *33*(3), 353–370. https://doi.org/10.1007/s12136-018-0350-y

Zagzebski, L. (2009). The Virtues of God and the Foundations of Ethics, in Linda Zagzebski and Timothy D Miller, Readings in Philosophy of Religion, Wiley Blackwell.

Zagzebski, L. T. (1996). *Virtues of the mind: An inquiry into the nature of virtue and the ethical foundations of knowledge*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139174763