

اخلاق پرسشگری در کلام امام علی (علیه السلام)

محمد کفاشان* / مرضیه اخلاقی** / مصطفی دلشاد تهرانی***

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۲/۱۲

تاریخ دریافت: ۹۹/۷/۲۰

چکیده

"اخلاق" جمع کلمه خُلق، به ویژگی‌های نفسانی انسان گفته می‌شود و "پرسشگری" به معنی پرسیدن که ریشه در تفکر انسان دارد و در مقوله اخلاق تفکر ذیل اخلاق کاربردی مطرح می‌شود؛ از منظر امام علی (علیه السلام) پرسشگری یکی از شاخص‌های نشان دهنده میزان در صحنه بودن مردم و احساس مسئولیت آنها نسبت به مسایل جامعه است؛ علیرغم اهمیت تأثیر شاخص پرسشگری در پیشرفت جامعه، چگونگی رعایت ضوابط اخلاقی در فرآیند پرسشگری، تعیین کننده نقش سازنده یا مخرب پرسشگری در آن جامعه است؛ در کلام امام علی (علیه السلام) اخلاق پرسشگری، به معنی رعایت ضوابط اخلاقی در فرآیند پرسشگری، بعنوان شرط لازم برای سعادت‌مندی، رشد و پیشرفت جامعه است. پرسشگری اخلاق محور دارای پیشینه طولانی در متون و منابع دینی و اسلامی است. هدف از پژوهش حاضر، بررسی جایگاه پرسشگری اخلاق محور و روش تحقیق آن از نوع تحلیل محتوای کیفی و نمونه مورد پژوهش گفتار امام علی (علیه السلام) شامل: سخنرانیها، خطبه‌ها، نامه‌ها و سخنان قصار آن حضرت است که از نهج البلاغه و دیگر منابع مرتبط با آن حضرت استخراج شده است. نتایج حاصل از تحلیل محتوای کیفی متون بررسی شده نشان داد که مدل پرسشگری اخلاق محور از دیدگاه امام علی (علیه السلام) مبتنی بر سه موضوع اصلی: (۱) ویژگی‌های پرسش (شامل پرسش‌های اکتشافی و پرسش‌های هدفمند و همچنین توجه به کمیت و کیفیت پرسش)؛ (۲) ویژگی‌های پرسشگر و پاسخ‌دهنده (ویژگی‌های پرسشگر شامل اهل فهم، دانا، فرصت‌شناس و شجاع؛ و ویژگی

*. دانشجوی دوره دکتری رشته علوم و معارف نهج البلاغه، دانشگاه پیام نور، واحد جنوب تهران. mkaffashan@yahoo.com

**. دانشیار گروه آموزشی فلسفه، دانشکده الهیات، دانشگاه پیام نور، واحد جنوب تهران. akhlaghimarziye37@gmail.com

***. مدیر گروه سابق نهج البلاغه، دانشگاه پیام نور، واحد جنوب تهران. delshadtehrani@gmail.com

پاسخ‌دهنده شامل اهل ذکر، مشتاق پاسخگویی و پرسشگری؛ (۳) نتایج و پیامدهای پرسشگری (شامل دانش‌ورزی، کسب معرفت، روشننگری، آگاهی و پیشرفت) است.

واژگان کلیدی

پرسشگری، اخلاق تفکر، الگوهای پرسشگری، گفتار امام علی (علیه السلام)، نهج البلاغه.

مقدمه

اخلاق، لغتی شایع در زبان همه مردم دنیاست و در هر زبانی، لغتی معادل آن دارد. اخلاق يك سبك رفتاری جامع و فراگیر ارتباطی است که مبتنی بر رعایت حقوق همه جانبه طرفین ارتباط است. دو دسته افعال از انسان‌ها صادر می‌شود: یک دسته افعال که از ناحیه اعضای بدن انسان صادر می‌شود (افعال جوارحی یا بیرونی) و یک دسته افعال که صدورشان نیاز به هیچ عضو بدنی ندارد (افعال جوانحی یا درونی). اخلاق با هر دو فعل جوارحی و جوانحی انسان مرتبط می‌شود یعنی اخلاق علاوه بر اعضای بدن انسان، بر روح و نفسانیات او هم سیطره دارد. رعایت اخلاق در بُعد جوارحی نظیر پرهیز از دروغ، غیبت، تهمت، چشم‌چرانی و غیره، و رعایت اخلاق در بُعد جوانحی نظیر پرسشگری، نیک اندیشیدن، نیت خیر داشتن و غیره در مواجهه با امور است.

پرسشگری به معنای سؤال کردن از چیزی است که برای انسان مبهم است و در معارف دینی موسوم به "سؤال بودن" است، سؤال صیغه مبالغه از سؤال به معنی بسیار پرسشگر است. یکی از ویژگی‌های امام علی (علیه السلام) سؤال بودن است و خودش می‌فرماید:

«وَاللّٰهُ مَا نَزَّلَتْ آيَةً إِلَّا وَقَدْ عَلِمْتُ فِيمَا نَزَّلَتْ وَأَيْنَ نَزَّلَتْ أَبْلِلُ نَزَّلَتْ أَمْ بِنَهَارٍ نَزَّلَتْ فِي سَهْلٍ أَوْ جَبَلٍ
إِنْ رَجَى وَهَبَ لِي قَلْبًا عَقُولًا وَلِسَانًا سَوْلًا»^۱

به خدا سوگند آیه‌ای نازل نگشته است، مگر اینکه من می‌دانم برای چه، در کجا و در حق چه کسی نازل شده است، همانا پروردگارم برای من دل عاقل و زبان پرسشگر عطا فرموده است. پرسشگری از ضروریات جامعه بشری است که می‌تواند در عرصه‌های چهارگانه ارتباط با خود، خدا، انسان‌های دیگر و خلقت صورت پذیرد. پرسشگری در صورتی که مبتنی بر شاخص‌های اخلاقی باشد می‌تواند باعث حرکت‌های سازنده شود. پرسش کردن و پرسشگری یکی از رایج‌ترین مهارت‌های شناختی و ارتباطی است و یکی از مهم‌ترین مبنای تعاملی انسانی - ارتباطی است که بر مبنای پرسش و پاسخ

۱. مناقب آل ابی طالب، ابن شهر آشوب، ج ۱، ص ۳۲۲

پیریزی می‌شود (ویسر، ۲۰۱۰). بنابراین پرسشگری به عنوان یک مهارت، در تمامی سطوح تعامل بین آحاد افراد جامعه مورد نیاز است. پرسشگری عنصری کلیدی در فرآیند یادگیری است و به جویندگان علوم کمک می‌کند تا از طریق ترکیب دانش قبلی و اطلاعات جدید خود، هدایت یادگیری خویش را به دست بگیرند.

پرسشگری مبتنی بر شاخص‌های اخلاقی یا اخلاق محور در شرایطی اتفاق می‌افتد که پرسشگر با نگاه و نیت رفع ابهام برای حل یک مشکل و یا رسیدن به هدفی معقول و اخلاقی صورت گرفته باشد. این نوع پرسشگری زیر مجموعه اخلاق جوانحی و یا اخلاق تفکر و از مقوله اخلاق کاربردی است، هر چند که نتایج پرسش‌ها فی نفسه در مقوله اخلاق نیست. اخلاق جوانحی جنبه ظاهری و بیرونی ندارد و سیطره آن بر جنبه باطنی و درونی انسان نظیر عالم تفکر، عالم ذهن، عالم عقیده و عالم معرفت انسان است. البته قابل ذکر است که نحوه سوال کردن امری جوارحی است. مداخله اخلاق در قلمرو تفکر معمولاً وقتی اثر خود را ظاهر می‌کند که در عالم تفکر تعامل و نزاع پیش آید یعنی وقتی انسان در مواجهه با مسائل پیرامونی در عالم ذهن و تفکر خود با ابهام و سؤال مواجه می‌شود و یا قصد می‌کند در میان آراء و نظرات فراوانی که با آنها در ارتباط است، اتخاذ موضع کند. تفکر نیز مانند رفتارهای ظاهری دارای معیارهای ارزشی و اخلاقی است و کسانی که به کار تفکر مبادرت می‌ورزند باید آنها را رعایت کنند مثلاً یکی از این معیار صداقت به هنگام اندیشه‌ورزی است، پس يك متفكر اصیل و صادق، در فرآیند پرسشگری و تفکر نباید به چیزی جز رسیدن به حقیقت (از طریق سؤال نیکو و استدلال متقن و شیوه صحیح فکر کردن) بیندیشد. امام علی علیه السلام در خطبه ۳۲ می‌فرماید: "مردم! ما در روزگاری به سر می‌بریم ستیزنده و ستمکار و زمانه‌ای ناسپاس، نیکوکار در آن بدکار به شمار می‌آید و ستمکار در آن سرکشی می‌افزاید. از آنچه دانستیم سود نمی‌بریم و آنچه را نمی‌دانیم، نمی‌پرسیم". بنابراین از دیدگاه امام علی علیه السلام پرسشگری یکی از شاخص‌های جامعه پویاست و جامعه‌ای که فعال و سرزنده باشد، مردمش معمولاً پرسشگر و شاداب‌اند و برعکس عدم پرسشگری در جامعه را افتادن در ورطه هلاکت می‌داند. جامعه پرسشگر شرط لازم برای سعادت‌مندی، رشد، توسعه و پیشرفت را دارد و چنانچه این پرسشگری همراه با ضوابط اخلاقی باشد بستر مناسب‌تری برای رسیدن به هدف دارد، پس ضرورت دارد در جامعه به امر پرسشگری اخلاق محور (مبتنی بر اخلاق تفکر) توجه ویژه شود. چنانچه در جامعه‌ای پرسشگری بدون رعایت موازین اخلاقی ساری و جاری شود، امکان به حاشیه‌رفتن مردم به ویژه متفکران و خیرخواهان و نهایتاً گرفتار شدن جامعه در دام رکود و پس‌رفت بسیار زیاد است.



مسئله پژوهشی این مقاله نحوه مواجهه امام علی (علیه السلام) با مقوله پرسشگری و اخلاق و هدف آن بررسی و تبیین نگاه حضرت پیرامون چگونگی مواجهه آحاد جامعه با ابهامات و نحوه و میزان پرسیدن و چگونه پرسیدن است. یعنی آیا اصولاً مردم از ابهاماتی که در ذهن دارند لازم است سؤال کنند و اگر لازم است، نحوه سؤال کردن چگونه باید باشد؟ سؤال کننده، پاسخ دهنده و اصل سؤال چه ویژگی‌هایی باید داشته باشند؟

روش پژوهش این مقاله از نوع پژوهش‌های کیفی است که با استفاده از راهبرد تحلیل محتوای کیفی انجام می‌شود. پژوهش حاضر منطبق با الگوی تحلیل محتواست که در هفت مرحله انجام گرفته است.

۱. واژه شناسی

۱.۱. اخلاق

اخلاق بر وزن "أفعال" کلمه‌ای عربی و جمع واژه خُلُق است. خُلُق به ویژگی‌های نفسانی انسان گفته می‌شود (همان گونه که خَلَق به صفات بدن گفته می‌شود)^۱ و در اصطلاح به معنای ملکه‌ای است که مقتضی سهولت صدور فعل، بدون تفکر و تأمل است.^۲ در یک تقسیم‌بندی، اخلاق به عام و خاص تعریف شده است که اخلاق به معنای عام عبارت است از هنجارها و ارزش‌هایی که راهنمای اندیشه و عمل اند و شامل اخلاق باور، اخلاق تفکر و اخلاق پژوهش نیز می‌شود. اما اخلاق به معنای خاص عبارت است از هنجارها و ارزش‌هایی که راهنمای عمل و رفتارند (ابوالقاسم فنایی، ۱۳۸۴). بر این اساس اخلاق را می‌توان به اخلاق جوانچی و جوارچی تقسیم کرد.

• اخلاق جوانچی و جوارچی

دو دسته افعال از انسانها صادر می‌شود، یک دسته افعال که از ناحیه اعضای بدن انسان صادر می‌شود (افعال جوارچی یا بیرونی) و دسته دیگر افعالی که صدورشان نیاز به هیچ عضو بدنی ندارد (افعال جوانچی یا درونی). پس اخلاق فقط بر اعضای بدن انسان سیطره ندارد، بلکه بر روح و نفسانیات انسان هم سیطره دارد. به عبارت دیگر، افعال ارادی انسان که اخلاق در باره ارزش آنها داوری می‌کند و آنها را تقبیح یا تحسین می‌کند، در درون خودشان به دو دسته تقسیم می‌شوند که از طرف عالمان اخلاق،

۱. راغب اصفهانی، معجم مفردات الفاظ القرآن، دارالکتاب العربی، ماده خلق، ص ۱۵۹

۲. اخلاق ناصری، طوسی، ص ۶۰



فیلسوفان اخلاق، فیلسوفان کنش و گاهی روانشناسان، اصطلاحات مختلفی برای اشاره کردن به آنها به کار می‌رود. که افعال بیرونی و درونی، افعال ظاهری و باطنی، افعال بدنی روحی، افعال جسمانی و افعال نفسانی، افعال آلتی و افعال قلبی و افعال جوارحی و جوانحی از جمله آنهاست. در هر صورت منظور از فعل ظاهری (یا بیرونی یا بدنی یا جسمانی یا آلتی یا جوارحی) فعلی است که علاوه بر کننده آن فعل، شخص دیگری هم به عنوان ناظر بتواند از وقوع آن فعل با خبر شود، اما فعل باطنی (یا درونی یا افکار روحی یا قلبی یا جوانحی) فعلی است که وقتی صادر می‌شود، فقط فاعل می‌تواند از صدور آن مطلع باشد و غیر فاعل، یعنی ناظر نمی‌تواند از صدور آن با خبر شود (مصطفی ملکیان، ۱۳۹۱). چون مبدأ پرسشگری عالم تفکر و ذهن انسان است، اخلاق پرسشگری در این تفهیم‌بندی، جزء اخلاق تفکر که زیر مجموعه اخلاق جوانحی است، مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد.

• اخلاق تفکر

به بخشی از افعال جوانحی انسان که مربوط به افعال نفسانی، روحانی و درونی انسان است، اخلاق تفکر گفته می‌شود. اخلاق تفکر سر و کارش با افعال مربوط به عالم تفکر، عقیده و معرفت می‌باشد، این عوالم بخشی از عوالم باطنی انسان است که در سیطره اخلاق قرار می‌گیرند و اخلاق هم در آنها سخنی برای گفتن دارد (مصطفی ملکیان، ۱۳۹۱). پس اخلاق تفکر به آن بخش از اخلاق اطلاق می‌شود که مربوط به عالم تفکر انسان است.

۲.۱. پرسش و پرسشگری

پرسش اسم مصدر از پرسیدن است و معنای آن در لغت‌نامه دهخدا به عمل پرسیدن، سؤال، مسألت، مسأله، اقتراح، استفسار، پژوهش، استعمال، استخبار، استطلاع و تحقیق آمده‌است. معنای اصطلاحی پرسش در این مقاله پرسش کردن و پرسشگر به معنی کسی است که از امری سؤال می‌کند و منظور از پرسشگری به فرایند پرسیدن و پرسش کردن از ابهامات و مسائل مرتبط با عرصه‌های چهارگانه تعامل انسان است. طبق پژوهش‌های انجام گرفته توسط انجمن روانشناسان آمریکا، پرسشگری به معنای پرسیدن سؤالات مناسب از خود و دیگران به منظور فهمیدن دقیق‌تر و مناسب‌تر مطلب یا مسأله به عنوان اولین و یکی از مهم‌ترین مراحل تفکر انتقادی و یکی از مهم‌ترین مهارت‌های زندگی مطرح شده است.

زمانی که پرسشگری در ارتباط با هر موضوعی و به ویژه موضوعاتی که فرد پرسشگر تبحر بیشتری پیرامون آنها دارد، با دقت و ظرافت اندیشی پرسشگر همراه باشد و از ابهامات، خلأها، کمبودها، چرایی و



چیستی‌ها پرسیده شود، باعث حرکت، جنب و جوش، سرزندگی و فعال بودن آحاد جامعه و به ویژه متولیان و مدیران امور اجتماعی می‌شود تا نسبت به چگونگی برنامه‌ریزی، اجرا و نظارت بر مسائل اجتماعی با دقت هر چه بیشتری عمل کنند.

۳.۱. اخلاق پرسشگری

منظور از اخلاق پرسشگری، پرسش کردن مبتنی بر شاخص‌های اخلاقی است. انگیزه پرسش‌کننده و پاسخ‌دهنده همراه با اصل پرسش مطلوب که با رعایت شاخص‌های اخلاقی صورت گرفته باشد، نقش تعیین‌کننده‌ای در به نتیجه رسیدن پرسش در منافع فردی و اجتماعی جامعه دارد.

۲. اهمیت، ضرورت، کاربرد و جایگاه پرسش، پرسشگری و اخلاق پرسشگری

پرسش کردن و پرسشگری یکی از رایج‌ترین مهارت‌های شناختی و ارتباطی است. پرسشگری یکی از مهم‌ترین مبنای تعاملی انسانی - ارتباطی است که بر مبنای پرسش و پاسخ پی‌ریزی می‌شود (Visser, 2010). بنابراین، پرسشگری به عنوان یک مهارت، در تمامی سطوح تعامل اجتماع مورد نیاز است. پرسشگری عنصری کلیدی در فرآیند یادگیری است و به جویندگان علم کمک می‌کند تا از طریق ترکیب دانش قبلی و اطلاعات جدید خود، مدیریت یادگیری خویش را به دست بگیرند. علاوه بر این، سؤالات جویندگان علم نقش مهمی در یادگیری معنی‌دار آنها ایفا می‌کند و تأثیر زیادی بر آشکار کردن کیفیت تفکرشان و چارچوب مفهومی آن می‌گذارد. پرسش نقطه شروع و مبدأ جهش فکری است و بدین لحاظ، یک امتیاز در مسیر تفکر است و کسی که توان طرح سؤال را ندارد و پرسیدن را نیاموخته، هنوز در نقطه شروع قرار نگرفته است (حسن زاده قشلاقی، ۱۳۸۷). با توجه به اهمیت و ارزش پرسشگری و نقش کلیدی آن در جریان آموزش، نظام‌های آموزشی باید بتوانند جویندگان علم را به مهارت پرسشگری مجهز کنند و به آن‌ها بیاموزند که طرح پرسش، کلید دستیابی به پاسخ‌های بزرگ است (Wood, 2007). جویندگان علم باید به پرسیدن به عنوان عاملی اصلی و ریشه‌ای در یادگیری بنگرند و به سادگی از کنار آن نگذرند. تنها از این طریق است که می‌توان راه پر پیچ و خم آموختن را برای او هموار کرد (جعفری و لیاقت‌دار، ۱۳۹۲).

پرسشگری زمانی مؤثر و نتیجه‌بخش است که همراه با اخلاق، ضوابط اخلاقی و قاعده‌مند باشد.

کما اینکه امام علی علیه السلام در مواجهه با شخصی که مسئله‌ای را پیچیده می‌کند و می‌پرسد، می‌فرماید

«سَلِّ تَقْفَهَا وَلَا تَسْأَلْ تَعْتَأَفَانِ الْجَاهِلُ الْمُتَعَلِّمُ شَبِيهَ الْعَالِمِ وَإِنَّ الْعَالِمَ الْمُتَعَسِّفَ شَبِيهَ الْجَاهِلِ

الْمُتَعَنِّتِ" (نهج البلاغه، حکمت ۳۲۰)

همواره برای کسب آگاهی پرسش کن، نه برای بهانه‌جویی و ایجاد دردسر، چون نادانی که آماده یادگیری باشد، شبیه عالم است و عالم و دانشمند خلاف‌گو هم چون نادانی است که بهانه‌جو و ناراحت کننده است».

متعنت به معنی عیب گیرنده و طلبکار خواری کسی است؛ آن چیزی که در این زمینه ممنوع است فقط خودنمایی و مراء و جدال است وگرنه پرسیدن برای اهداف عقلایی مجاز شمرده شده است. همچنین در جای دیگری می‌فرماید:

«لَا تَسْأَلْ عَمَّا لَمْ يَكُنْ فِي الْأَذَى قَدْ كَانَ لَكَ شُغْلٌ (نهج البلاغه، حکمت ۳۶۴)»

از آنچه تحقق نیافته پرسش نکن، چه در آنچه واقع شده است به اندازه کافی جای بحث و سؤال و جواب وجود دارد.

پرسشگری در تمام ابعاد باید منطبق بر ضوابط اخلاقی باشد، از منظر پرسش‌کننده، از منظر اصل پرسش و از منظر پاسخ‌دهنده و چون مبدأ پرسشگری، عالم درونی، ذهنی و تفکر انسان است و قابل نظارت از طرف فاعل بیرونی به ویژه در رابطه با پرسش‌کننده و پاسخ‌دهنده نیست، حساسیت امر دو چندان است و لازم است فرد پرسش‌کننده و پاسخ‌دهنده با دقت بیشتر به این امر توجه کنند. اصولاً در بحث اخلاق تفکر مداخله اخلاق در قلمرو تفکر، وقتی اثر خود را ظاهر می‌کند که انسان قصد طراحی امری برای ورود به حیطه‌ای را داشته باشد، مثلاً قصد سؤال و پرسشی را کند و یا نزاعی در عالم تفکر پیش می‌آید و متفکری به طور یگانه و تنها قصد می‌کند که در میان آراء و نظرات فراوانی که با آنها مواجه می‌شود، اتخاذ موضع بکند؛ بعضی را بپذیرد و بعضی دیگر را کنار بگذارد (مصطفی ملکیان، ۱۳۹۱). در فرآیند تفکر چه به عنوان یک حرفه مستقل نزد متفکر و چه به عنوان یک مرحله اساسی از انجام یک فعالیت نزد هر انسانی، باید اصول و ضوابط اخلاقی رعایت شود. به عبارت دیگر همه کسانی که به کار تفکر در اشکال مختلف مبادرت می‌ورزند باید ارزش‌ها و کدهای اخلاقی را رعایت کنند، یعنی همان‌طور که يك پزشك و کارمند باید کدهای اخلاقی حرفه خود را مورد توجه قرار دهند، يك متفکر هم ضمن اندیشه‌ورزی، ناگزیر از رعایت ارزش‌های اخلاقی مرتبط با حرفه اندیشه‌ورزی است. به عنوان نمونه یکی از این کدها که فرد باید هنگام اندیشه‌ورزی در تمام مراحل کاملاً رعایت کند، "صداقت" است. انسان متفکر (به عنوان یک حرفه) نباید به خاطر هیچ امری به جز تفکر، به تفکر مشغول شود. برخی افراد، تفکر را برای توجیه فکری خاص می‌خواهند و با همین انگیزه به کار فکری می‌پردازند؛ اما يك متفکر اصیل به چیزی جز استدلال و شیوه صحیح فکر کردن، نمی‌اندیشد پس فردی که کارش ریشه در تفکر



دارد نظیر پرسشگری، چنانچه در فرآیند فعالیتی وارد شود نیز باید مقید به رعایت شاخص‌ها و کدهای اخلاقی باشد. همان طور که یک متفکر حرفه‌ای حقیقت‌طلب که به کمک ابزار استدلال می‌خواهد به حقیقت نزدیک‌تر شود و در این راستا حتی در بسیاری از استدلال‌های خود شك می‌کند و به هر چیز حتی ساده و سهل هم شك دارد و یا حتی به تمایز میان استدلال و شبه استدلال نیز حساس و نگران است که مبدا خودش یا دیگران شبه استدلالی را به جای استدلال معرفی کنند، یک فرد هم که کار حرفه‌ای اش صرفاً تفکر نیست، نظیر یک پرسشگر، نیز باید در مرحله تفکر و طراحی یک پرسش و یا پاسخ، این ضوابط اخلاقی را کاملاً رعایت کند. با توجه به اینکه کدهای اخلاقی حالات آرمان گونه دارند، متفکر و پرسشگر اخلاق محور سعی می‌کند تا آنجا که ممکن است، به آنها نزدیک شود. صداقت فکری از مهمترین مؤلفه‌هایی است که يك متفکر و پرسشگر اخلاق محور، اصیل و جدی مورد توجه قرار می‌دهد. این چنین متفکری می‌داند که تا وجود ما تغییر نکند، اندیشه ما تغییر نخواهد کرد و رسیدن به هر چیزی در این عالم در نتیجه تغییر در وجود ماست. يك متفکر و پرسشگر اصیل همچنین به اندیشه‌ها و پاسخ‌های مخالف اندیشه خود نیز احترام می‌گذارد.

پرسش و پرسشگری در ابعاد و شئون مختلف زندگی تأثیرگذار و دارای کاربردهای فراوانی است که از جمله آنها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: ۱- کسب اطلاعات (Wood, 2007)، ۲- کنترل تعامل (Stobie, 2005)، ۳- ایجاد علاقه و کنجکاوی (Reynolds-Keefer, 2010)، ۴- تشخیص مشکلات طرف مقابل، ۵- تعیین نگرش‌ها، احساسات و علاقه‌های طرف مقابل، ۶- به حداکثر رساندن فعالیت طرف مقابل، ۶- سنجش میزان دانش پاسخ دهندگان، ۷- پرورش و تشویق تفکر انتقادی و ارزیابی (Mok et al., 2007)، ۸- تشویق اعضای گروه و تیم به ابراز نظر در مورد پاسخ‌های سایرین (Liu & Dunne, 2009)، ۹- جلب توجه اعضای گروه از طریق پرسش‌های غیر مترقبه (هارجی، ۱۳۸۲).

۳. پویایی آموزش مبتنی بر پرسشگری اخلاق محور

منظور از پویایی آموزش مبتنی بر پرسشگری اخلاق محور، آموزشی است فعال و یادگیرنده محور که رویکردش پرسشگری با رعایت ضوابط اخلاقی است. این روش آموزشی به شیوه‌های مختلفی ارائه می‌شود که روش پرسش و پاسخ و روش سقراطی از جمله آنهاست و به اجمال اشاره می‌شود:

۳.۱. روش پرسش و پاسخ

یکی از روش‌های آموزشی فعال و یادگیرنده محور است که ابهامات را از بین می‌برد و به عنوان رویکردی پویا در نظر گرفته می‌شود (Bunell, 2011). در این روش معلم به طور مستقیم به تدریس



مطالب نمی‌پردازد، بلکه با طرح چند سؤال و بهره‌گیری از معلومات فراگیران ذهن آنان را به مطلب مورد نظر رهنمون می‌کند و آنان را برای رسیدن به مجهول، به تلاش و تفکر واک می‌دارد (Gillespie, 2005). در این روش معلم با طرح سؤال‌هایی برنامه‌ریزی‌شده، فعالیت ذهنی فراگیران را در مسیر مطالب و مفاهیم جدید قرار داده و آنها را هدایت می‌کند تا خودشان به کشف مفاهیم جدید بپردازند (شعبانی، ۱۳۹۲). این روش منجر به واداشتن فراگیران به یک سری فعالیت‌ها و تفکراتی می‌شود که آنها را به استفاده از نظرات و تفکرات خود تشویق می‌کند (Michael, 2006). اما نکته اساسی چگونه پرسیدن و چگونه پاسخ‌دادن است. پرسش‌های ما در واقع بازتاب میل درونی ما نسبت به فهمیدن و دانستن است. اصولاً منشأ تولید علم و دانش بشر را می‌توان همین کنجکاوی و میل درونی دانست (Bunell, 2011). ماهیت پرسش تأثیر مستقیمی بر پویایی ذهن فراگیران دارد؛ اصولاً ماهیت پرسش‌ها را می‌توان به چند دسته تقسیم کرد:

۳. ۱. ۱. پرسش‌های تمرکزدهنده

این گونه پرسش‌ها توجه فراگیران را به موضوع فعالیت جلب می‌کنند، مثلاً، وقتی معلم از فراگیران می‌خواهد که مشاهده کنند و پاسخ دهند که چه می‌بینند، چه می‌شنوند و چه لمس می‌کنند یا این که دو چیز را مقایسه کنند، طرح این پرسش‌ها سبب می‌شود که فراگیران فعالیت‌ها را دقیق‌تر و هدفدار انجام دهند (Hanegan et al., 2009).

۳. ۱. ۲. پرسش‌های مربوط به شمارش و اندازه‌گیری

پرسش‌هایی هستند که باعث دقیق‌تر شدن انجام فعالیت می‌شوند، پرسش‌هایی مانند: چه مدت؟، چقدر؟، چه مقدار؟، چه اندازه؟ و غیره. چنین پرسش‌هایی باعث کمی‌تر شدن فعالیت‌ها می‌شوند. یکی از هدف‌های آموزشی این است که فراگیران بتوانند مشاهدات کیفی خود را به مشاهدات کمی تبدیل کنند (Stobie, 2005).

۳. ۱. ۳. پرسش‌های مقایسه‌ای

این پرسش‌ها فراگیران را به سمت مقایسه دو کمیت، دو چیز یا دو پدیده سوق می‌دهند و آنان را به مشاهده‌گرایی دقیق تبدیل می‌کنند.

۳. ۱. ۴. پرسش‌های فعالیت‌پذیر

این پرسش‌ها فراگیران را به انجام‌دادن فعالیت دعوت می‌کنند و آنان برای پاسخ‌دادن به این پرسش‌ها مجبور به انجام‌دادن فعالیتی هستند، مثلاً، وقتی می‌پرسیم: «اگر یخ را حرارت دهیم، حجم



آن چه تغییری می‌کند؟»، فراگیران برای پاسخ‌دادن به این پرسش باید فعالیت مورد نظر را انجام دهند. بهترین نوع پرسش‌ها، پرسش‌های «فعالیت‌طلب» هستند (شعبانی، ۱۳۹۲). یعنی پرسش‌هایی که فراگیر را به انجام‌دادن فعالیتی برای پاسخ‌گویی و در نتیجه، یادگیری فعال وا می‌دارند. با وجود این که پرسش‌های عمومی به طور کلی می‌توانند سبب ایجاد و تقویت یک یا چند مهارت در فراگیر بشود. اما برای نیل به هر یک از مهارت‌ها نیز می‌توان پرسش‌های اختصاصی مطرح کرد که پاسخ‌گویی به هر کدام از آنها فراگیران را به طور ویژه به یکی از مهارت‌ها می‌رسانند (Hanegan et al., 2009).

۳. ۱. ۵. پرسش‌های هم‌گرا

پرسش‌هایی هستند که پاسخ مشخص و ثابتی دارند و پاسخ آنها به شرایط مختلف و نظر پاسخ‌دهنده بستگی ندارد زیرا این پرسش‌ها جنبه اکتشافی و انتقادی ندارند (Johanson & Mighten, 2005).

۳. ۱. ۶. پرسش‌های واگرا

پرسش‌هایی هستند که از منظرهای متفاوت می‌توانند پاسخ‌های مختلفی داشته باشند و پاسخ آنها گاهی وابسته به زاویه دید پاسخ‌دهنده است. در مقابل هنر خوب پرسیدن، هنر خوب پاسخ دادن نیز وجود دارد (Johanson & Mighten, 2005). هر سؤال فراگیر از معلم در واقع آمادگی فراگیر را برای یادگیری نشان می‌دهد. این محرک یادگیری نقطه عطف کار معلم است و معلم باید این فرصت را غنیمت بشمرد. معلم هنگام مواجه‌شدن با پرسش فراگیر، راه‌های متفاوتی برای پاسخ‌دادن دارند، بعضی از معلمان پاسخ سؤال را مستقیم و به طور کامل در اختیار فراگیر می‌گذارند و بعضی دیگر، پرسش را به خود فراگیر بر می‌گردانند و بعضی نیز برای یافتن، کتاب‌ها، مجله‌ها و منابع دیگری را به فراگیران معرفی می‌کنند. گاهی هم می‌توان پرسش فراگیر را به سمت یک فعالیت مناسب هدایت کرد. گاهی عکس‌العمل معلم نسبت به سؤالات مطرح‌شده، در فراگیران بسیار مؤثر است، مثلاً، اظهار تعجب، شگفتی و یا علاقه معلم باعث جلب توجه بقیه فراگیران به سؤال می‌شود. پس هنگام پاسخ‌دادن به سؤالات فراگیران، اصل این است که معلم از دادن پاسخ صریح بپرهیزد، یعنی آنها را در مسیر یادگیری فعال قرار دهند. معلم هنرمند، معلمی است که پرسش‌های فراگیران را به یک سلسله فعالیت‌های یادگیری تبدیل کند تا فراگیران با انجام‌دادن این فعالیت‌ها به پاسخ پرسش خود برسند (Johanson & Mighten, 2005).

۳. ۲. روش پرسشگری سقراطی

پرسشگری در جوامع بشری از پیشینه و سابقه‌ای بسیار طولانی برخوردار است. در منابع مکتوب از



زمان سقراط مطالبی در دست است که بیانگر این شیوه آموزش و تعامل است و به احتمال قریب به یقین پیشتر از آن نیز این شیوه تعامل در جوامع بشری وجود داشته است در هر صورت می‌توان گفت اولین اندیشمندی که در باب اهمیت پرسشگری و چگونه سؤال پرسیدن صحبت کرده سقراط است (Barrows, 1996). سقراط بیان می‌کند که اگر منظور از آموزش، انتقال دانش از فردی به افراد دیگر به شیوه‌ای مکانیکی باشد، هیچکس نمی‌تواند تدریس کند. حداکثر کاری که می‌توان انجام داد این است که فرد مطلع‌تر از طریق پرسیدن مجموعه‌ای از سؤال‌ها، دیگران را به فکر کردن ترغیب کرده و از این رهگذر باعث یادگیری آنان به وسیله خودشان شود (Frank, et al., 2007). پرسشگری سقراطی معلمان را ملزم می‌کند به جدی گرفتن آنچه جویندگان علم می‌گویند و می‌اندیشند. بعضی افراد به اشتباه بر این باورند که برگزاری بحث سقراطی مانند به راه انداختن یک هیاهوی پر هرج و مرج است در حالی که پرسشگری سقراطی راهی برای کمک به جویندگان علم است تا خود اصلاح‌گر شدن را، به جای تکیه کردن به اصلاح‌گری معلم قرار دهند (Marx et al., 2004). این روش دارای ویژگی‌ها، مبنا، دلالت‌ها و اقسامی است که اجمالاً اشاره می‌شود:

۳. ۲. ۱. ویژگی‌های روش پرسشگری سقراطی

بعضی از ویژگی‌هایی این روش عبارت‌اند از: ۱- به فراگیران امکان می‌دهد تا با آشکار ساختن تفکر خود، آن را بپروانند و ارزیابی کنند (گنجی و همکاران، ۱۳۹۱)؛ ۲- بحث سقراطی با ترغیب فراگیران به کاستن از سرعت فکرکردنشان و دقیق‌شدن روی آن، به آنان فرصت می‌دهد تا ایده‌های خود را، باورهای که به طور خودجوش پیدا کرده‌اند و آنهایی که در مدرسه آموخته‌اند، بپروانند و محک بزنند. بدین ترتیب، فراگیران می‌توانند باورهای خود را به صورت دیدگاهی یکدست‌تر و پرورده‌تر در بیاورند (Anderson et al., 2001)؛ ۳- بحث سقراطی حس کنجکاوی درباره معنا و درستی افکار، شنیده‌ها، و خواننده‌های خود را به فراگیران منتقل می‌کند و این پیام روشن را به فراگیران می‌دهد که از آنها انتظار می‌رود فکر کنند و باورهای همه کس را جدی بگیرند (Bakkenes et al., 2010)؛ ۴- پرسش‌های سقراطی را هم معلم می‌تواند مطرح کند هم فراگیر (Barrows, 1996)؛ ۵- از پرسش‌های سقراطی می‌توان در یک گروه بزرگ، در گروه‌های کوچک، دو نفره و حتی به تنهایی استفاده کرد؛ ۶- پرسش‌های سقراطی را می‌توان با قصد‌های مختلف مطرح کرد؛ ۷- نقطه اشتراک همه این پرسش‌ها، این است که تفکر یک انسان در نتیجه پرسیدن سؤال‌های استنتاجی و برانگیزاننده پرورش می‌یابد (Ross & Zhou, 2011).

۳. ۲. ۲. مبنای تفکر سقراطی

مبنای پرسشگری سقراطی این ایده است که هر تفکری یک منطق یا ساختار دارد و هر تک گزاره فقط تاحدودی تفکر نهفته در خود را آشکار می‌کند و فقط قطعه‌ای بسیار کوچک، نه بیشتر، از نظام درهم تنیده باورهایی که خود بخشی از آن است را بیان می‌کند و قصد آن، نمودار کردن منطق تفکر فرد است (Barab et al., 2007).

۳. ۲. ۳. دلالت‌های پرسشگری سقراطی

استفاده از پرسشگری سقراطی بر این نکته‌ها دلالت می‌کند: ۱- هر تفکر مفروضاتی دارد؛ ۲- ادعاهایی مطرح می‌کند یا معنایی می‌آفریند؛ ۳- دلالت‌های ضمنی و پیامدهایی دارد؛ ۴- روی بعضی چیزها متمرکز می‌شود و چیزهای دیگر را به پس‌زمینه می‌راند؛ ۵- بعضی مفاهیم یا ایده‌ها را به کار می‌گیرد و بعضی دیگر را به کار نمی‌گیرد؛ ۶- با قصدها، مسئله‌ها یا مشکل‌ها مشخص می‌شود؛ ۷- بعضی ملاک‌ها را به کار می‌گیرد و بعضی دیگر را به کار نمی‌گیرد؛ ۸- میزان روشن یا مبهم بودن، عمیق یا سطحی بودن، انتقادی (سنجیده) یا غیرانتقادی (ناسنجیده) بودن، پرورده یا ناپرورده بودن، تک منطقی یا چندمنطقی بودن و غیره پرسش را به طور نسبی مشخص می‌کند.

۳. ۲. ۴. انواع و اقسام پرسشگری سقراطی

در یک تقسیم‌بندی، پرسشگری سقراطی به سه صورت کلی دسته‌بندی می‌شود و نیز سه نوع زمینه‌چینی اولیه برای آن در نظر گرفته شده است (Barrows, 1996).

• پرسشگری خودجوش

منظور از پرسشگری خودجوش سقراطی، یک نوع پرسشگری است که همراه با برنامه‌ریزی قبلی نیست و در تعامل با دانش‌آموزان، دانش‌جویان و به طور کلی جویندگان علم اتفاق می‌افتد و با سؤال‌های فی‌البداهه پیرامون موضوعات مختلف شروع می‌شود. این امر باعث می‌شود موقعیت‌های بسیار بدیعی برای یادگیری پیش آید. در این شیوه از جویندگان علم، پیرامون هر موضوعی می‌توان پرسید که منظورشان چیست و با آنها بررسی کرد که از کجا می‌توان فهمید که چه چیزی درست یا نادرست است؟ (Barrows, 1996). اگر گفته‌ای سؤال برانگیز، گمراه‌کننده، یا نادرست به نظر برسد، پرسشگری سقراطی راهی برای کمک به جویندگان علم در خود اصلاحگر شدن به جای تکیه کردن به اصلاحگری معلم پیش پا می‌گذارد (Berry, 2011). بحث سقراطی خودجوش زمانی بسیار مؤثر است که فراگیران به یک قضیه علاقه‌مند می‌شوند، مسئله مهمی را

مطرح می‌کنند، در آستانه درک یا تلفیق، بینشی نو قرار می‌گیرند، بحث به بن‌بست می‌رسد، آشفته یا خصومت‌آمیز می‌شود (Barrows, 1996). پرسشگری سقراطی محملی است برای اقدام‌های خاص که به واسطه آنها می‌توان نتایج زیر را به دست آورد: ۱- از علاقه جویندگان علم بیشترین بهره را برد؛ ۲- به طور مؤثر با مسئله برخورد کرد؛ ۳- به تلفیق و گسترش بینش کمک کرد؛ ۴- بحث مسئله‌سازی را پیش برد؛ ۵- آنچه را که گیج‌کننده به نظر می‌رسد روشن کرد یا سر و سامان داد و دلسردی یا خشم را برطرف نمود (Anderson, 2010).

• پرسشگری اکتشافی

منظور از پرسشگری اکتشافی، شیوه‌ای از پرسشگری است که به دنبال کشف، استخراج و احصای توانایی‌های درونی و نهفته متربیان است. این روش پرسشگری سقراطی برای زمانی مناسب است که معلمان بخواهند بفهمند فراگیران چه می‌دانند یا چه فکر می‌کنند و می‌خواهند تفکر فراگیران درباره موضوع‌های متنوع را واکاوی کنند (طباطبایی و موسوی، ۱۳۹۰). برای مثال، می‌توان از این روش برای سنجش تفکر فراگیران در باب یک درس در آغاز نیمسال تحصیلی یا واحد درسی استفاده کرد. یا می‌توان با استفاده از آن دریافت فراگیران به چه چیزهایی ارزش می‌دهند، یا از حوزه‌های مسئله‌ساز یا سوگیری‌های بالقوه پرده برداشت، یا پی برد که فراگیران در کجاها روشن‌ترین و ابهام‌دارترین تفکر را دارند. با استفاده از آن می‌توان حوزه‌ها یا موضوع‌های مورد علاقه یا مناقشه را کشف کرد، یا پی برد که فراگیران کجا و چطور مطالب درسی را در باورهای خود تلفیق کرده‌اند. بحث‌های اینچنینی را می‌توان به عنوان روش کلی زمینه‌چینی برای مطالعه، تحلیل، پیش‌درآمد و مرور مباحث آینده برای درک میزان فهم فراگیران و لزوم توجه بیشتر به بعضی مطالب در نظر گرفت. می‌توان گفت الگوی پرسشگری اکتشافی صرفاً نه یک موضوع یا مفهوم، که دامنه وسیعی از موضوع‌ها و مفاهیم به هم مرتبط را مطرح و کندوکاو می‌کند. این امر نیازمند کمترین برنامه‌ریزی یا تفکر قبلی است. نظم یا ساختاری نسبتاً آزاد دارد و برای زمینه‌چینی معلم می‌تواند چند پرسش کلی از پیش آماده داشته باشد تا در وقت مناسب با در نظر گرفتن مبحث درس، موضوع‌های مرتبط و مفاهیم کلیدی را مطرح کند. همچنین در این روش معلم می‌تواند با پیش‌بینی محتمل‌ترین پاسخ فراگیران و آماده کردن چند پرسش پیگیرانه مقدمات کار را فراهم کند.

• پرسشگری متمرکز و هدفمند

منظور از پرسشگری متمرکز که به آن هدفمند هم گفته می‌شود، آن پرسشگری است که با



برنامه ریزی قبلی و در راستای هدف مشخص و تعیین شده‌ای انجام می‌شود. برای کندوکاو واقعاً عمیق یک موضوع یا مفهوم، برای واداشتن فراگیران به روشن‌سازی، دسته‌بندی، تحلیل و ارزشیابی افکار و دیدگاه‌ها، تمیزدادن معلوم‌ها از مجهول‌ها و ترکیب عوامل و اطلاعات مربوط می‌توان فراگیران را درگیر یک بحث مبسوط و هدفمند کرد. این نوع بحث به فراگیران فرصت می‌دهد تا بنیادی‌ترین مفروضات خود را از زوایای مختلف و با توجه به دورترین دلالت‌های ضمنی و پیامدهای آنها واریسی کنند. این بحث‌ها تجربه درگیرشدن در یک بحث مبسوط، سامان‌یافته و منسجم را به فراگیران می‌چشاند؛ بحثی که کشف، پروراندن و به اشتراک گذاشتن ایده‌ها و بینش‌ها را در طی آن تجربه می‌کنند (Lan et al., 2009).

همه الگوهای پرسشگری مستلزم فراگیری هنر پرسشگری است و معلم را با انواع و اقسام اقدام‌های فکری و حساس‌شدن به زمان مناسب برای پرسیدن سؤال‌های مناسب ملزم به آشناسدن می‌کند، هرچند که به سختی می‌توان گفت برای هر موقعیت خاص چه سؤالی بهترین است (Charls, 2005).

۴. نقش معلمان در آموزش مبتنی بر پرسشگری اخلاق محور

یکی از مناسب‌ترین روش‌های اشاعه فرهنگ و اخلاق پرسشگری فرآیند آموزش، تدریس معلم و نظام تعلیم و تربیت در جامعه است. چون فرآیند آموزش از بدو تولد انسان شروع و کودک تحت تأثیر معلمین غیررسمی نظیر مادر، پدر، سایر اعضای خانواده و افراد دیگر و سپس معلمین رسمی جامعه قرار می‌گیرد. که هر کدام در نقش یک هدایت‌گر و آموزش‌دهنده تلقی می‌شوند، به همین خاطر این فرآیند می‌تواند بستر بسیار مناسبی برای آموزش و تربیت کودک در راستای وصول به اخلاق پرسشگری باشد.

آموزش مبتنی بر پرسشگری پیش از هر چیزی وابسته به نگرش معلم است، به طوری که معلم می‌تواند با فراهم‌آوردن مکانی که در آن درستی، بی‌تعصبی، همدلی، خودپیروی، عقلانیت و انتقاد از خود در آن مورد تشویق و پاداش قرار می‌گیرد، بستری برای جویندگان عالم فراهم کنند تا آنان در چنین محیطی، یاد بگیرند به قدرت ذهن خود در تشخیص و حل مسائل اعتماد کنند و کارآمدی تفکر شخصی خود را باور کنند و مطمئن باشند که داشتن تفکر شخصی چیزی نیست که از آن بترسند. بر این اساس در واقع مراجع کسانی نیستند که پاسخ «درست» را به فراگیران بگویند، بلکه کسانی هستند که فراگیران را تشویق می‌کنند تا خودشان پاسخ را بیابند و تشویق‌شان می‌کنند تا منبع قدرتمند ذهن خود را کشف کنند (Johanson & Mighten, 2005). معلم در این شیوه بیشتر پرسشگر است تا واعظ. معلم پرسش‌هایی را مطرح می‌کند که معانی را می‌کاوند، دلیل و شاهد می‌طلبند، شرح و بسط را تسهیل

می‌کنند، معلم اجازه نمی‌دهد بحث‌ها گیج‌کننده شوند، برای گوش‌دادن به حرف دیگران انگیزه ایجاد می‌کند، برای یافتن شباهت‌ها و تضادهای مفید توجه کند، تناقض‌ها و ناهمخوانی‌ها را برجسته می‌سازد، دلالت‌های ضمنی و پیامدها را استنتاج می‌کند (شعبانی، ۱۳۹۲). معلمان پایبند به الگوی آموزش مبتنی بر پرسشگری تشخیص می‌دهند که قصد اولیه تعلیم و تربیت آموزش‌دادن نحوه یادگیری به دانش‌آموزان است. از آنجایی که جزئیات، بیشتر از آن است که بتوان همه را آموزش داد و راهی نیز وجود ندارد که بتوان پیش‌بینی کرد، دانش‌آموز از کدام یک استفاده خواهد کرد. معلمان بر تفکر درباره موضوع‌ها و مسائل اساسی تأکید می‌کنند. بدین ترتیب، جزئیات به عنوان بخش ضروری فرآیند پاسخ‌گویی به این گونه پرسش‌ها آموخته می‌شوند و به همین دلیل کارکردی مؤثر دارند (Gillespie, 2005). معلمی که چگونه یادگرفتن و چگونه فکر کردن درباره بسیاری از موضوع‌های اساسی را به فراگیران یاد می‌دهد، دانشی را در اختیار آنان می‌گذارد که بقیه عمرشان می‌توانند از آن بهره ببرند. این معلم تشخیص می‌دهد که تقسیم‌بندی‌های موضوع درسی، موردی و فقط به خاطر راحتی کار در نظر گرفته شده‌اند، تشخیص می‌دهد که بیشتر مسائل مهم زندگی روزمره نیازمند ترکیب دانش و بینش برگرفته از چندین درس است. فهم عمق یک درس مستلزم فهم سایر درس‌هاست. برای مثال، کسی نمی‌تواند پرسش‌های راجع به تاریخ را بدون پاسخ‌دهی به پرسش‌های مرتبط در زمینه روانشناسی، جامعه‌شناسی و غیره پاسخ دهد. مثلاً فراگیران باید ارزش دانش، شواهد و استدلال را از طریق به دست آوردن بازده‌های معنادار در مواجهه با مسائل زندگی روزمره بیرون از مدرسه کشف کنند. معلم، با وقوف به مسائل همگانی که مبتلا به همه ماست، باید یکایک فراگیران را به یافتن راه حل مشخص از طریق تجربه‌های خودتأملی و فرآیندهای فکری ترغیب کند (Johanson & Mighten, 2005). تا فراگیران بتوانند ریشه باورهای خود را بیابند. از جمله اینکه: من کیستم؟، جهان واقعاً چه جور جایی است؟، پدر و مادرم، دوستانم و مردمان دیگر چه جور آدم‌هایی هستند؟، چگونه این طوری شده‌ام؟، باید چه چیزی را باور کنم؟، چرا باید آن را باور کنم؟، گزینه‌های واقعی من چه چیزهایی هستند؟، دوستان واقعی من چه کسانی‌اند؟، به چه کسانی باید اعتماد کنم؟، دشمنان من چه کسانی‌اند؟، آیا لزومی دارد دشمن من باشند؟، جهان چگونه به این صورت درآمده است؟، مردم چگونه این طور شده‌اند؟، آیا آدم واقعاً بدی در این جهان هست؟، آیا آدم واقعاً خوبی در این جهان هست؟، خوب و بد چیست؟، درست و غلط چیست؟، چطور باید تشخیص بدهم چه چیز منصفانه و چه چیز غیرمنصفانه است؟، چطور می‌توانم با دیگران منصف باشم؟، آیا لازم است با دشمنانم منصف باشم؟، چطور باید زندگی‌ام را سپری کنم؟، چه حقوقی و چه مسئولیت‌هایی دارم؟ (Tan, 2007).

معلمی که به آزادی فردی و تفکر شخصی معتقد است، پاسخ پرسش‌های بنیادی را همچون لقمه جویده شده در دهان فراگیران نمی‌گذارد و از طرفی کاری نمی‌کند که فراگیران فکر کنند پاسخ این سؤال‌ها دلبخواهی است و صرفاً به عقیده آنها مربوط می‌شود. معلم با مطرح کردن پرسش‌های استنتاجی و کاونده فراگیران را در شرایط فعال برای رسیدن به پاسخ و نتیجه مطلوب و منطقی از پرسش‌های خود در قالب موضوع‌های درسی مربوطه قرار می‌دهد.

معلمان نقش‌های فراوان دیگری در این روش می‌توانند داشته باشند از جمله اینکه: ۱- به جدی گرفتن آنچه فراگیران می‌گویند و می‌اندیشند: معنای آن، اهمیتش برای آنها، رابطه‌اش با دیگر باورها، چگونگی محک‌زدن آنها و اینکه تا چه حد و از چه منظری درست یا معقول‌اند؟ ۲- معلمانی که درباره معنا و درستی گفته‌های فراگیران فکر می‌کنند می‌توانند این کنجکاوی را در قالب پرسش‌های استنتاجی بیان کنند (Armstrong, 2009). معلمان، به وسیله کنجکاوی با صدای بلند، هم علاقه و احترام به فکر فراگیران را نشان می‌دهند و هم اقدام‌های تحلیلی را برای فراگیران مدل‌سازی می‌کنند. باید توجه داشت که نمی‌شود بحث یا فراگیران را با زور به نتیجه‌گیری‌هایی کشاند که از نظر فراگیران معقول نیستند (Anderson, 2010).

بدین ترتیب، این گونه معلمان قبل از پذیرفتن مسئولیت تدریس درس‌هایی که قرار است ارائه دهند، به تأمل می‌پردازند و از خود می‌پرسند: چه ایده‌ها و مهارت‌هایی در این درس، اساسی‌تر و مهم‌ترند؟ متخصصان این رشته چه کار می‌کنند؟ آنها چگونه فکر می‌کنند؟ چرا فراگیران باید با این درس آشنا شوند؟ این کاربردها را چطور می‌توانم برای فراگیران آشکار و تحقق ببخشم؟، حوزه‌های درسی مختلف در چه جاهایی همپوشی دارند؟، ابزارها و بینش‌های مربوط به هر درس چگونه باید روی فهم دانش‌آموز از سایر دروس یا روی فهم او از جایگاه خودش در جهان تأثیر بگذارد؟

فنون پرسشگری مطلوب از گذشته به عنوان ابزار اصلی معلمان کارآمد در نظر گرفته شده و پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تفاوت‌های موجود در تفکر و استدلال جویندگان علم را می‌توان به نوع سؤال‌هایی که معلمان مطرح می‌سازند نسبت داد (وی، ۲۰۰۸). وی در پژوهشی که انجام داده‌است بیان می‌کند که برخی از سؤال‌های معلمان، سطح پایین و از نوع دانش محور بوده است که بیشتر بر یادآوری حقایق تأکید دارند و نیز بررسی‌ها مشخص می‌کند که معلمان به طور معمول سؤال‌های اندکی مطرح می‌سازند که جویندگان علم را به استفاده از مهارت‌های تفکر سطح بالا ترغیب کنند (وی، ۲۰۰۸). طبق نظر سازنده گراها، طرح سؤالات برانگیزنده و تشویق شاگردان به ادامه پرسش و کنجکاوی

یکی از ویژگی‌های معلم است و معلم سازنده‌گرا در کلاس باید با طرح پرسش‌های متنوع و جهت‌دار، شاگردان را به تفکر و یادگیری معنی‌دار ترغیب کند.

معلم‌ان می‌توانند از فنون پرسشگری برای موارد زیر استفاده کنند: ۱- ارزشیابی یادگیری فراگیران؛ ۲- واری‌کاری‌ها و تکلیف‌های کلاسی؛ ۳- مرور و خلاصه‌سازی درس‌ها؛ ۴- جلب توجه فراگیران؛ ۵- افزایش مهارت‌های تفکر و پژوهش مستقل (بلک، ۲۰۰۱). بسیاری از صاحب‌نظران حیطه آموزش و پرورش و مشاوره پرسشگری را نه تنها یکی از عناصر، بلکه عامل حیاتی فرآیند یادگیری می‌دانند. به عنوان نمونه، آزوبل (۱۹۷۸) این اصل را مورد تأکید قرار داده است. که مهم‌ترین عامل مؤثر در یادگیری این است که فراگیر از قبل چه چیزهایی می‌داند. پس از مشخص شدن میزان یادگیری قبلی، می‌توان به او آموزش داد. بانل (۲۰۱۱) معتقد است پرسشگری یک فرآیند آموزشی است که محور تعامل در کلاس درس به حساب می‌آید. پرسش‌هایی که معلم از فراگیران می‌پرسد، به عنوان پل ارتباطی بین او و فراگیران عمل می‌کند (سیف، ۱۳۸۶). چیزی که از نظر پژوهشگران مختلف حائز اهمیت است، توالی سؤال‌های معلم است. بدین گونه که بعد از مطرح ساختن اولین پرسش‌ها برای برانگیختن فراگیران، هدایت پاسخ‌های آنان و دستیابی به اهداف بالاتر از اهمیت بسیاری برخوردار است.

۵. روش امام علی (علیه السلام) در پرسش و اخلاق پرسشگری

در نگاه امام علی (علیه السلام) پرسش و پرسشگری همانند سایر ابعاد و شئون زندگی، در صورتی نتیجه‌بخش و مولد است که همراه با رعایت ضوابط اخلاقی باشد و لذا تأکید فراوانی بر فرآیند کلی این امر در مراحل مختلف آن دارد. امام به ویژگی‌های پرسش، پرسشگر، پاسخ‌دهنده، شرایط و مقتضیات زمان و مکان پرسش و پاسخ و سایر موارد مرتبط توجه داشته است. آنچه از تحلیل محتوای کلام امام علی (علیه السلام) مبتنی بر خطبه‌ها، نامه‌ها و کلمات قصار ایشان در نهج البلاغه و غررالحکم و دررالکلم به دست می‌آید، مبین این امر است که امام به این موضوع حداقل تحت عناوین ویژگی‌ها و دسته‌بندی‌های پرسش، ویژگی‌های پرسشگر و پاسخ‌دهنده، نتایج و پیامدهای پرسش به تفصیل پرداخته است که در ادامه به نمونه‌هایی اشاره می‌شود. قابل ذکر است چون بعضی مصادیق گفتار امام علی (علیه السلام) در حوزه‌های مختلفی قابل تسری بوده است، در بعضی موارد این مصادیق تکرار شده است.

۵.۱. ویژگی‌های پرسش

از دیدگاه امام علی (علیه السلام) پرسش خوب، پرسشی است که هدفمند، اکتشافی، مبتنی بر کیفیت و متناسب با مقتضیات باشد. یکی از ویژگی‌های حضرت بنا به نص روایات ما سؤؤل بودن است. "سؤؤل"

صیغه مبالغه از سؤال است، به معنی بسیار پرسشگر، امام علی (علیه السلام) بسیار می‌پرسید. خود حضرت در این مورد می‌فرمایند:

«وَكَانَ لَا يَمُرُّ بِشَيْءٍ إِلَّا سَأَلَهُ عَنْهُ وَحَفِظَتْهُ (نهج البلاغه، آخر خطبه ۲۱۰)

و هر وقت سؤالی از ذهنم می‌گذشت بلافاصله از پیامبر (صلی الله علیه و آله) می‌پرسیدم و به خاطر می‌سپردم». مضاف بر اینکه نه فقط امام علی (علیه السلام) زیاد می‌پرسید، بلکه دقیق نیز می‌پرسیدند. لذا نقل‌های امام علی (علیه السلام) از پیامبر اکرم (صلی الله علیه و آله) هم به لحاظ کمیت و هم از حیث کیفیت چشمگیرتر است. کسی که می‌خواهد باب علم نبی باشد، این باب ویژگی‌اش سؤال بودن است. چرا که به فرموده پیامبر اکرم (صلی الله علیه و آله):

«أَنَا مَدِينَةُ الْعِلْمِ وَعَلَى بَابِهَا».

همچنین امام علی (علیه السلام) در مورد هدفمند بودن پرسش‌ها و همچنین پرسش‌های اکتشافی و نیز ضرورت رفع جهل درائر پرسیدن تأکید ویژه‌ای دارد. همانگونه که قبلاً اشاره شد، لازم است پرسش هدفمند و برای فهمیدن سؤال شود نه برای آزار و اذیت یا خودنمایی؛ امام علی (علیه السلام) تأکید دارند: بی‌پرس تا بدانی یا باعث بیداری و تنبّه خودت و دیگران شوی و برای اذیت، آزار و خودنمایی سؤال نکن. همچنین در زمینه پرسش‌های اکتشافی می‌فرمایند:

«سَلْ مَا لَا يَدْرِيكَ مِنْ عِلْمِهِ»

از چیزهایی که ناچاری بدانی حتماً بپرس. (غررالحکم ص ۱۳۶، شماره ۳۳۹۵)

چیزهایی که لازم است ما بدانیم مسائل اصول دین، مسائل حلال و حرام، مسائل زندگی و مرادات اجتماعی، مسائل اقتصادی، مسائل اخلاقی و غیره است.

• پرهیز از پرسش عقیم و حیای احمقانه

امام علی (علیه السلام) در حکمت ۳۶۴ می‌فرمایند:

«لَا سَأَالَ عَمَّا لَا يَكُونُ، فَنِي الَّذِي قَدْ كَانَ لَكَ شُغْلٌ»

درباره آنچه تحقق یافتنی نیست سؤال مکن چرا که در آنچه تحقق یافته به اندازه

کافی اسباب دل مشغولی تو وجود دارد.

همان طور که در آیات و روایات تأکید فراوانی بر سؤال کردن به عنوان کلید گنجینه علم و دانش شده است و حیا کردن در قبال بعضی از سوالات به عنوان حیای احمقانه (حیاء حمق) توصیف شده است. ولی سؤال باید درباره اموری مربوط به حیات مادی یا معنوی انسان و یا امور ممکن التحقق و

تاثیرگذار باشد، لذا اگر کسی خود را به سؤالاتی درباره امور غیر ممکن یا بسیار نادر و یا غیر اثربخش مشغول کند، از مسائل مهم زندگی بازمی ماند. مثلاً بعضی سؤال می کنند که اگر انسان با جن ازدواج کند فرزندی که از آن ها متولد می شوند چگونه اند و چه احکامی دارند؟ و یا اگر از آمیزش انسان با حیوان بچه ای متولد شود آن بچه مشمول چه احکامی است؟ و یا سؤال می کنند ابعاد کشتی نوح (علیه السلام) از نظر طول و عرض چقدر بود؟ حیواناتی که آن حضرت در کشتی با خود سوار کرد کدام يك از حیوانات بودند؟ یا سؤالی که معروف است اشعث بن قیس از امام امیرمؤمنان علی (علیه السلام) کرد و گفت: تعداد موهای سر من چقدر است؟ که حضرت جواب کوبنده ای به او داد (بحارالانوار، ج ۴۱، ص ۳۱۳).

امام علی (علیه السلام) در حکمت هجدهم نهج البلاغه شرم و حیای بی جا را موجب محرومیت می دانند و می فرماید:

قُرِئَتِ الْهَيْبَةُ بِالْحَيَّةِ، وَالْحَيَاءُ بِالْحَرَمَانِ؛ وَالْفُرْصَةُ تَمُرُّ مَرَّ السَّكَابِ، فَاتَّهَزُوا فَرَصَ الْخَيْبِ.

ترس قرین نومیدی است و شرم، موجب محرومی است و فرصت می گذرد، چونان که ابرها می گذرند. فرصت های نیکو را غنیمت شمیرید.

هم چنین در حدیثی از رسول خدا (صلی الله علیه و آله) می خوانیم:

«الْحَيَاءُ حَيَاءٌ إِنْ حَيَاءٌ عَقْلٌ وَحَيَاءٌ حَقٌّ فَيُحْيِي الْعَقْلَ هُوَ الْعِلْمُ وَحَيَاءٌ الْحَقُّ هُوَ الْجَهْلُ؛

شرم و حیا دو گونه است حیای عاقلانه و حیای احمقانه؛ حیای عاقلانه از علم و حیای احمقانه از جهل سرچشمه می گیرد (کافی، ج ۲، ص ۱۰۶).

۲.۵. ویژگی های پرسشگر و پاسخ دهنده

از دیدگاه امام علی (علیه السلام) نه تنها بر ویژگی و نوع پرسش ها تأکید شده است، بلکه تأکید ویژه ای بر ویژگی های پرسشگر و پاسخ دهنده دارند. بدین گونه که از نظر ایشان افرادی می پرسند که اهل فهم، دانا، فرصت شناس و شجاع باشند، در حالی که بسیاری از مردم اهل سؤال کردن نیستند. ایشان می فرمایند:

«وَلَيْسَ كُلُّ أَصْحَابِ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ كَانَ يُسْأَلُ عَنِ الشَّيْءِ وَيُسْتَفْهَمُ كَمَا مِنْهُمْ مَنْ يُسْأَلُ وَ

لَا يَسْتَفْهَمُ حَتَّى لَقَدْ كَانُوا يَجِئُونَ أَنْ يَجِئَ الْأَعْرَابِيُّ... (تحف العقول، ج ۲، ص ۱۹۳).

همه یاران پیامبر (صلی الله علیه و آله) اینگونه نبودند که از پیامبر (صلی الله علیه و آله) سؤال کنند یا اگر سؤال

می کردند به دنبال فهم دقیق مسئله باشند. در میان صحابه پیامبر (صلی الله علیه و آله)، افرادی

بودند که اگر سؤالی داشتند منتظر می ماندند تا کسی (اعرابی و یا ..) بیاید و از

پیامبر (صلی الله علیه و آله) بپرسد.



یعنی افراد محدودی بودند که سؤال می‌کردند و از میان اقل پرسشگرها اقلی بودند که به دنبال فهم بودند. یا به بیان دقیق‌تر اندکی بودند که می‌پرسیدند و می‌فهمیدند. اکثریتشان جرأت و توان سؤال و درک آن را نداشتند. در جایی دیگر می‌فرمایند:

« حَتَّى لَقَدْ كَانُوا يَجِئُونَ أَنْ يَجِئَ الْأَعْرَابِيُّ وَالطَّارِئُ يَسْأَلُهُ عَلَيْهِ السَّلَامُ حَتَّى يَسْمَعُوا »

تا آنجا که دوست داشتند عربی بیابانی از راه برسد و از پیامبر ﷺ چیزی بپرسد و آنان بشنوند.

امام علی (علیه السلام) در نهج البلاغه وقتی می‌خواهد زمان نامطلوب و عصر بدی و پلشتی را تصور کند آن را به زمانه خالی از سؤال و عصر فاقد پرسش تصور می‌کند. می‌فرماید:

« سَأَلُهُمْ مُتَعَنِّتٌ وَمُجِيبُهُمْ مُتَكَلِّفٌ »

پرسنده‌شان مردم آزار و پاسخ‌دهنده‌شان گرفتار در رنج و سختی» (نهج البلاغه، حکمت ۳۴۳).

بعضی مواقع سائل و پرسشگر سؤالش را از روی اذیت و آزار می‌پرسد نه برای فهمیدن (استفهام‌های حقیقی) و نه برای بیدار کردن، بلکه برای آیداء جامعه می‌پرسند و در اینجا کسی که پاسخ می‌دهد با تکلف پاسخ می‌دهد. یعنی جواب درست نمی‌دهد و اگر به سؤالات جامعه از طرف علما جواب درست داده نشود، کم‌کم مردم از علما روی گردان و به سراغ دیگران می‌روند. لذا امام علی (علیه السلام) در جای دیگر می‌فرماید:

« أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا قَدْ أَصْغَنَّا فِي دَهْرٍ عَنُودَ وَزَمَنٍ كُنُودٍ يُعَدُّ فِيهِ الْمُحْسِنُ مُسِيئًا وَيَزْدَادُ الظَّالِمُ فِيهِ عُتُوًّا لَا نَنْتَفِعُ بِمَا عِلْمُنَا وَلَا نَسْأَلُ عَمَّا جَهِلْنَا » (خطبه ۳۳، نهج البلاغه).

مردم؛ ما در روزگاری به سر می‌بریم ستیزنده و ستمکار در آن سرکشی می‌افزاید. از آنچه دانستیم سود نمی‌بریم و آنچه را نمی‌دانیم، نمی‌پرسیم.

این شاهد مثال بحث ماست. در این عصر علیمان بی‌برکت است مثل کاسب که مالش را به جریان می‌اندازد ولی برکت از دامنش رفته‌است و چه بسا حوزه، دانشگاه و مراکز علمی جامعه‌ای نیز با همین نگاه بی‌برکت شود؛ زمانه، زمان بی‌برکت است. لذا حضرت علی (علیه السلام) می‌فرماید:

« لَا نَنْتَفِعُ بِمَا عِلْمُنَا وَلَا نَسْأَلُ عَمَّا جَهِلْنَا »

از آنچه می‌دانیم سود نمی‌بریم و از آنچه نمی‌دانیم، نمی‌پرسیم.

جامعه‌ای که در آن دانشجویی بترسد از اینکه اگر سؤال کرد در گزینش مردود شود. جامعه‌ای که جوان بترسد از اینکه اگر پرسید در استخدامش اشکالی ایجاد خواهد شد. متفکری که بترسد اگر پرسش



کند از حقوق و امتیازات اجتماعی محروم می‌شود. این جامعه امنیت سؤال نخواهد داشت و مصداق فرمایش امام علی علیه السلام قرار می‌گیرد. باید کوشش کرد که برای پرسشگران امنیت برقرار کرد. سؤال از هر چه می‌خواهد باشد، حتی قرآن کریم به سؤالات تعنتی بنی اسرائیل پاسخ داد و آنها را سرکوب نکرد. در تمام موارد قرآن پاسخ گفته و هیچ کجا نگفته سؤال کردن ممنوع است. برخی قشریون در قرون اولیه اسلام مدعی شدند که «السؤال بدعه» سؤال کردن بدعت است. بعضی از نحله‌های دینی اعم از سلفی یا اخباری در طریقین این مشکل را پیدا کردند و پرسشگری را برنتابیدند و بزرگ‌ترین ضربه را به اندیشه دینی وارد کردند.

علاوه بر ویژگی‌های پرسشگر، امام علی علیه السلام برای پاسخ‌دهنده نیز ویژگی‌هایی در نظر می‌گیرد، از جمله که ایشان یکی از ویژگی‌های مهم پاسخ‌دهنده را پرسشگری بودن خودش می‌داند به اضافه امام علی علیه السلام برای پاسخ‌دهنده ویژگی‌های اهل ذکر (دانا و متخصص بودن) و مشتاق پاسخگو بودن را قائل هستند. مصادیق آن در مبحث ویژگی‌های پرسشگر اشاره شد. امام علی علیه السلام مکرراً می‌فرمایند «سَلُونِي قَبْلَ أَنْ تَقْعُدُونِي (نهج البلاغه خطبه ۱۸۹) از من بپرسید قبل از اینکه مرا از دست بدهید. امام علی علیه السلام علاوه بر سؤال بودنش چون از منبع نبوت کسب علم کرده وقتی در میان مردم قرار گرفته مردم را به سؤال کردن فرا می‌خواند و آنها را به پرسشگری و فراگیری دعوت می‌کرد. حتی در صحنه جنگ صفین از امام علی علیه السلام در مورد توحید سؤال می‌کنند و اصحاب می‌خواهند پرسشگر را کنار بزنند حضرت می‌فرماید من شمشیر می‌زنم تا کلمه الله را در جامعه برپا کنم حالا که از من می‌پرسند چه چیزی بهتر از این است. هم چنین قرآن اشاره می‌فرماید:

«فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ (نحل / ۴۳)

از اهل ذکر سؤال کنید اگر نمی‌دانید».

قرآن وحی و کتاب‌های نازل شده بر انبیاء را ذکر خوانده است (الاعراف، ۶۳ و ۶۹؛ الانبیاء، ۲؛ الشعراء، ۵) همان‌گونه که خود قرآن ذکر است (یس، ۶۹؛ الحجر، ۶) و کتاب‌های انبیاء پیشین را نیز ذکر نامیده است (الانبیاء، ۴۸ و ۱۰۵). طبق نظر بسیاری از مفسران ذکر یعنی قرآن، و اهل ذکر یعنی پیامبر صلی الله علیه و آله، خاندان و اهل بیت آن حضرت علیهم السلام، اصحاب و مؤمنان خاص (طبرسی، ۱۲۷/۶؛ طباطبایی، ۲۵۸/۲؛ ابوالفتح، ۱۰۷/۷؛ طوسی، ۳۸۴/۶). بنابراین اهل ذکر در درجه اول نبی مکرم صلی الله علیه و آله و ائمه اطهار علیهم السلام هستند و در درجه بعدی علما و متخصصین در هر رشته‌ای محسوب می‌شوند.

۳. ۵. نتایج و پیامدهای اخلاق پرسشگری



از دیدگاه امام علی (علیه السلام) نتایج و پیامدهای پرسشگری و پرسیدن مبتنی بر اخلاق شامل اخلاق تفکر، دانش‌ورزی، کسب معرفت، روشننگری و آگاهی و پیشرفت است. در غررالحکم و دررالکلم چند حدیث از امام علی (علیه السلام) روشنگر ابعاد دیگری از پرسشگری است. از جمله:

«لَلْقُلُوبِ أَقْفَالُ مَفَاتِحُهَا السُّؤَالُ»

بر دلها قفل زده شده است که کلیدش پرسش است. (غررالحکم و دررالکلم ج ۱،

ص ۳۷۴ شماره ۱۴۲۶)

و نیز می‌فرمایند: «اَسْأَلُ تَعْلَمُ» بپرس تا بدانی. (غررالحکم ج ۲، ص ۲۶۸ شماره ۲۲۱) و همچنین روایات دیگری که در مطالب قبلی گذشت؛ امام علی (علیه السلام) تأکید بر هدف پرسیدن که دانستن و فهمیدن برای هشیاری و پرهیز از مجادله و بهانه‌گیری در راستای رسیدن به رشد و کمال دارد. آن چیزی که در زمینه پرسیدن مورد نکوهش است خودنمایی، مراء، جدال، اذیت کردن، بهانه‌جویی و مانع تراشی است و گرنه پرسیدن برای اهداف عقلایی مجاز شمرده شده است و حتی امام علی (علیه السلام) پرسیدن همین سؤالات را هم به صورت قطعی ممنوع نکرده‌اند و باز می‌فرمایند:

«سَلْ مَا لَا يَبْدُلُكَ مِنْ عِلْمِهِ»

از چیزهایی که ناچاری بدانی حتماً بپرس. (غررالحکم ص ۱۳۶، شماره ۳۳۹۵) امروز این ابهامات و سؤال‌ها در متن جامعه مطرح است. میزان سؤالاتی که در جامعه ما مطرح است با تبلیغات رسمی ما تفاوت بسیار دارد. یعنی بین این سؤال‌ها و بین آن جو و فضا يك فاصله بسیار زیادی ایجاد شده و این فاصله، فاصله مطلوبی نیست و باید آن را با پاسخ‌های قانع کننده پرکرد. امام علی (علیه السلام) می‌فرمایند:

«مَنْ أَحْسَنَ السُّؤَالَ عِلْمٌ»

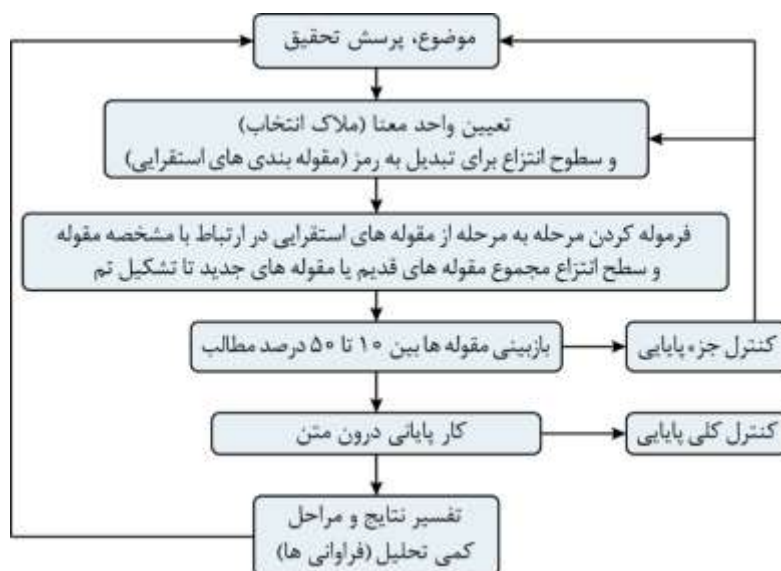
کسی که خوب بپرسد، می‌داند. (غررالحکم ج ۵، ص ۱۹۱ شماره ۷۹۳۴)

«مَنْ عِلِمَ أَحْسَنَ السُّؤَالَ»

کسی هم که بداند خوب سؤال می‌کند. (غررالحکم، ج ۵، ص ۱۴۱، شماره ۱۶۷۴)

۴. ۵. نمودار و یافته‌های پژوهش روش امام علی (علیه السلام) در ارتباط با اخلاق پرسشگری

در شکل ۱ چگونگی مراحل تحلیل محتوا و جمع‌آوری نتایج و درجدول ۲ نگاه، روش و تأکیدات امام علی (علیه السلام) پیرامون چگونگی پرسش کردن، پاسخ‌دادن و خود پرسش به اجمال آمده است، که تحلیل آن در مطالب قبلی گذشت.



شکل ۱. مدل بررسی و تحلیل محتوا

در جدول زیر به مصادیق کلام امام علی (علیه السلام) بر اساس تحلیل محتوای کیفی عبارات و مقوله‌های استخراج شده از سخنان ایشان در مورد پرسشگری، انواع آن، ویژگی‌های پرسشگر و پاسخ‌دهنده و پیامدها و نتایج حاصل از پرسشگری پرداخته شده‌است. برای جمع بندی نظرات امام علی (علیه السلام) در جدول زیر موضوعات، مقوله‌ها، ابعاد، عبارات معنایی فارسی و عربی و منابع آمده است. قابل ذکر است در مواردی به جهت مشترک بودن مصداق در دو یا چند عنوان، تکرار صورت گرفته است.

جدول ۱. تحلیل محتوای کیفی سخنان حضرت علی (علیه السلام) در حوزه پرسشگری

موضوعات	مقوله‌ها و ابعاد	عبارات معنایی فارسی	عبارات معنایی عربی	منبع
دسته‌بندی	کمیت پرسش	خداوند به من قلبی بسیار عاقل و زبانی بسیار پرسشگر عنایت کرده است.	... إِنَّ رَبِّي وَهَبَ لِي قَلْبًا عَقُولًا وَ لِسَانًا سَوْلًا.	(مناقب آل ابی طالب - ابن شهر آشوب ج ۱ ص ۳۲۲)
نوع پرسش	کیفیت پرسش	۱- وقتی می‌پرسی متفکرانه بپرس نه متعنتانه برای فهمیدن بپرس نه برای آزار و اذناء.	۱- اِذَا سَأَلْتَ فَاسْأَلْ تَقْفَهَا وَ لَا تَسْأَلْ تَعْتَنًا (سَلْ تَقْفَهَا وَلَا تَسْأَلْ تَعْتَنًا)	۱- (غررالحکم ج ۳، ص ۱۸۰، شماره ۴۱۴۷) ۲- (غررالحکم ج ۵، ص ۱۹۱ ش ۷۹۳۴)



موضوعات	مقوله‌ها و ابعاد	عبارات معنایی فارسی	عبارات معنایی عربی	منبع
		۲- کسی که خوب بپرسد می‌داند.	۲- مَنْ أَحْسَنَ السُّؤَالَ عَلِمَ	
	پرسش هدفمند	۱- از چیزهایی که ناچاری بدانی حتما بپرس. ۲- وقتی می‌پرسی متفکانه بپرس نه متعنتانه برای فهمیدن بپرس نه برای آزار و اذواء.	۱- سَلْ مَا لَا بُدَّ لَكَ مِنْ عِلْمِهِ. ۲- إِذَا سَأَلْتَ فَاسْأَلْ تَقْفُهَا وَلَا تَسْأَلْ تَعْتَبُ.	۱- (غررالحکم ص ۱۳۶، شماره ۳۳۹۵) ۲- (غررالحکم ج ۳، ص ۱۸۰، شماره ۴۱۴۷)
	پرسش اکتشافی	از آنچه دانستیم سود نمی‌بریم و آنچه را نمی‌دانیم نمی‌پرسیم.	لَا تَتَفَعَّ بِمَا عَلِمْنَا وَلَا نَسْأَلْ عَمَّا جَهِلْنَا وَلَا تَتَخَوَّفُ قَارِعَةً حَتَّى تَحُلَّ بِنَا.	(خطبه ۳۲، نهج البلاغه)
ویژگی پرسشگر	اهل فهم	همه یاران پیامبر ﷺ چنان نبودند که از او چیزی بپرسند و دانستن معنی آن را بخواهند.	.. وَ لَيْسَ كُلُّ أَصْحَابِ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ كَانَ يَسْأَلُهُ عَنِ الشَّيْءِ وَ يَسْتَفْهِمُهُ كَانَ مِنْهُمْ مَنْ يَسْأَلُ وَ لَا يَسْتَفْهِمُ حَتَّى لَقَدْ كَانُوا يَجِئُونَ أَنْ يَجِئَ الْأَعْرَابِيُّ...	تحف العقول، ج ۲، ص ۱۹۳
	فرصت شناس	و از این گونه چیزی بر من نگذشت جز آنکه معنی آنرا از او پرسیدم و به خاطر سپردم.	وَ كَانَ لَا يَمُرُّ بِي مِنْ ذَلِكَ شَيْءٌ إِلَّا سَأَلْتُهُ عَنْهُ وَ حَفِظْتُهُ.	(نهج البلاغه / آخر خطبه ۲۱۰)
	شجاع	۱- کسی که خوب بپرسد می‌داند. ۲- از چیزهایی که ناچاری بدانی حتما بپرس.	۱- مَنْ أَحْسَنَ السُّؤَالَ عَلِمَ ۲- سَلْ مَا لَا بُدَّ لَكَ مِنْ عِلْمِهِ.	(غررالحکم ج ۵، ص ۱۹۱ ش ۷۹۳۴) (غررالحکم ص ۱۳۶، شماره ۳۳۹۵)
	دانا	کسی هم که بداند خوب سؤال می‌کند.	مَنْ أَحْسَنَ السُّؤَالَ عَلِمَ.	(غررالحکم، ج ۵، ص ۱۴۱، شماره ۱۶۷۴)



موضوعات	مقوله‌ها و ابعاد	عبارات معنایی فارسی	عبارات معنایی عربی	منبع
ویژگی پاسخ‌دهنده (استاد، معلم)	اهل ذکر	و از این گونه چیزی بر من نگذشت جز آنکه معنی آنرا از او پرسیدم و به خاطر سپردم.	وَ كَانَ لَا يَمُرُّ بِي مِنْ ذَلِكَ شَيْءٌ إِلَّا سَأَلْتُهُ عَنْهُ وَ حَفِظْتُهُ.	(نهج البلاغه، آخر خطبه ۲۱۰)
	مشتاق پاسخ دادن	از من پرسید قبل از اینکه مرا از دست بدهید.	«سَلَوْتِي قَبْلَ أَنْ تَفْقُدُونِي».	(نهج البلاغه، خطبه ۹۳)
	پرسشگر	خداوند به من قلبی بسیار عاقل و زبانی بسیار پرسشگر عنایت کرده است.	إِنَّ رَبِّي وَهَبَ لِي قَلْبًا عَقُولًا وَ لِسَانًا سَوْلًا.	(مناقب آل ابی طالب - ابن شهر آشوب ج ۱ ص ۳۲۲)
نتایج و پیامدهای پرسشگری	دانش‌ورزی	بپرس تا بدانی.	«اسْأَلْ تَعْلَمَ».	(غررالحکم ج ۲، ص ۲۶۸ شماره ۲۲۱)
	کسب معرفت	وقتی می‌پرسی متفقیانه بپرس نه متعنتانه برای فهمیدن بپرس نه برای آزار و اذیاء.	إِذَا سَأَلْتَ فَاسْأَلْ تَقْفَهَا وَ لَا تَسْأَلْ تَعْتًا.	(غررالحکم ج ۳، ص ۱۸۰، شماره ۴۱۴۷)
	روشنگری و آگاهی	بر دلها قفل زده شده است. کلیدش پرسش است.	الْقُلُوبُ أَقْفَالُ مَفَاتِحِهَا السُّؤَالُ.	(غررالحکم و دررالکلم ج ۱، ص ۳۷۴ شماره ۱۴۲۶)
	پیشرفت	مردم! ما در روزگاری به سر می‌بریم ستیزنده و ستمکار و زمانه‌ای ناسپاس، نیکوکار در آن بدکار به شمار می‌آید و ستمکار در آن سرکشی می‌افزاید از آنچه دانستیم سود نمی‌بریم و آنچه را نمی‌دانیم نمی‌پرسیم.	أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا قَدْ أَصْبَحْنَا فِي دَهْرٍ عَنُودٍ وَ زَمَنٍ كَنُودٍ يُعَدُّ فِيهِ الْمُحْسِنُ مُسِيئًا وَ يَزْدَادُ الظَّالِمُ فِيهِ عِتْوًا لَا نَنْتَفِعُ بِمَا عَلِمْنَا وَ لَا نَسْأَلُ عَمَّا جَهِلْنَا.	(خطبه ۳۳ نهج البلاغه)

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

موضوع پرسشگری در طول حیات بشریت مورد تأکید مصلحان اجتماعی بوده‌است و هر یک از آنان بر اساس شرایط محیطی‌شان، به اشکال گوناگون به تبیین ابعاد این مسئله پرداخته‌اند. در منابع مکتوب از سقراط به عنوان اولین فیلسوفی نام برده می‌شود که در این زمینه به تفصیل بحث کرده‌است، همچنین پیامبران و منادیان ادیان الهی نیز نسبت به این موضوع تأکید و آحاد مردم را ترغیب به پرسشگری کرده‌اند. پرسشگری از جمله عوامل تأثیرگذار در تحول و ارتقای جوامع است، که بیانگر فعال و در صحنه‌بودن مردم و مسئولیت‌پذیری آنهاست. شرط لازم برای سازنده‌بودن نقش پرسشگری در جامعه، ابتدای آن بر قواعد، ضوابط و اهداف اصلی نظام خلقت و به تبع آن ارزش‌های اخلاقی است و در غیر اینصورت، پرسشگری امری ناقص، ابتر، خنثی و چه بسا مخرب جامعه خواهد بود. بر همین اساس، تبیین فرهنگ پرسشگری به صورت نظام‌مند و در قالب برنامه‌های بنیادین نظام تعلیم و تربیت برای اقشار مختلف جامعه امری ضروری است تا آحاد مردم بتوانند از یک طرف بدون هیچ واهمه‌ای و در هر جایگاهی، نسبت به ایفای حقوق خود و دیگران در عرصه‌های مختلف زندگی پرسشگر و مطالبه‌گر باشند. و از طرف دیگر، خودشان نیز پاسخگو و مؤدب اخلاق شوند. در این مقاله به گفتار امام علی (علیه السلام) در زمینه پرسشگری و اخلاق پرسشگری پرداخته شد. که مجموع تحلیل محتوای کیفی گفتار امام علی (علیه السلام) در این رابطه نشان داد، چون پرسشگری ناشی از نوع نگاه انسان به یک مسئله خاص است در تعامل مستقیم با چگونه فکرکردن و عالم تفکر انسان و در سیطره اخلاق تفکر است. لذا پرسشگری متفقهانه که مبتنی بر علم، آگاهی و فضائل اخلاقی است، مشکل‌گشای تعامل انسان در عرصه‌های چهارگانه ارتباط با خود، خدا، انسان‌های دیگر و خلقت است و پرسشگری متعنتانه که ناشی از جهل و بی‌خردی است، باعث اذیت و آزار و عقب‌ماندگی جامعه خواهد شد. الگوی اخلاق پرسشگری از دیدگاه و کلام امام علی (علیه السلام) شامل چهارموضوع اصلی ویژگی‌های پرسش، پرسشگر، پاسخ دهنده و نهایتاً نتایج و پیامدهای پرسش است. که لازم است در تمام مراحل آن، اصول و ضوابط اخلاقی رعایت شود.

منابع

۱. نهج البلاغه، ۱۳۹۴ش، شریف رضی، مترجم: محمد دشتی، چاپ اول، تهران: بی نا.
۲. ابن شهر آشوب، محمد بن علی، ۱۳۹۰ش، مناقب آل ابی طالب، قم: کتابخانه آیت الله مرعشی نجفی.
۳. آمدی، عبدالواحد، غرر الحکم و درر الکلم، مترجم محمدعلی انصاری، تهران: بی نا.
۴. سیف، علی اکبر، ۱۳۸۶ش، روانشناسی پرورشی نوین، ویرایش ششم. تهران: نشر دوران.
۵. فنایی، ابوالقاسم، ۱۳۹۵ش، دین در ترازوی اخلاق، چاپ سوم، قم: مؤسسه فرهنگی صراط

پایان نامه

۵. حسن زاده قشلاقی، عرب علی، ۱۳۸۷ش، مطالعه‌ی عوامل موثر بر تعامل (پرسشگری) دانشجویان در جریان یاددهی- یادگیری دانشگاه جامع پیام نور آذربایجان غربی، پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد.

مقاله

۶. جعفری، سید ابراهیم و لیاقت دار، محمدجواد، ۱۳۹۲ش، بررسی میزان موفقیت آموزش و پرورش در تربیت شهروندی در ابعاد فرهنگی، اقتصادی و سیاسی دانش آموزان از دیدگاه مدیران و دبیران شهر کرمان با رویکرد شهروند جهانی، کنفرانس علمی - بین المللی آموزش و جهانی شدن.
۷. طباطبایی، زهرا؛ موسوی، مرضیه. ۱۳۹۰ش، بررسی تاثیر برنامه فلسفه برای کودکان در پرسشگری و تفکر انتقادی دانش آموزان پایه های سوم تا پنجم ابتدایی. فصلنامه تفکر و کودک، ۲(۱)، ۷۳-۹۰.
۸. غریبی، حسن؛ ادیب، یوسف؛ فتحی آذر، اسکندر؛ هاشمی، تورج؛ بدری گرگری، رحیم؛ قلی زاده، زلیخا، ۱۳۹۲ش، اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر پرسشگری دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهر سنندج. فصلنامه تفکر و کودک، ۴(۱)، ۷۹-۹۲.
۹. گنجی، کامران؛ یعقوبی، ابوالقاسم؛ لطفعلی، رضا، ۱۳۹۱ش، اثربخشی آموزش مهارت‌های پرسشگری به معلمان بر تفکر انتقادی دانش آموزان متوسطه. فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۹(۲۷)، ۱-۲۵.
۱۰. یعقوبی، الله نظر، ۱۳۸۸ش، تقویت روحیه پرسشگری در دانش آموزان. مجله رشد تکنولوژی، ۱، ۴۱-۳۸.

سایت

۱۱. ملکیان، مصطفی، اخلاق تفکر و آشفته‌گی‌های جاری، سایت رسمی دعوت و اصلاح، پایگاه اطلاع رسانی اصلاح، ۱۳۸۸/۴/۲۸.



12. Anderson, J. R. (2010). *Cognitive psychology and its implications*. New York : Worth Publishers.
13. Anderson, LW, Krathwohl, DR, Airasian, P, Cruikshank, KA, Mayer, RE, Pintrich, PR, Raths, J & Wittrock, MC (eds). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York : Longman.
14. Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom* (3rd ed.). Alexandria, VA, USA. Association for Supervision and Curriculum and Development (ASCD).
15. Bakkenes, I, Vermunt, JD & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of education innovation : Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20. Pp 533-548.
16. Barab, SA, Zuiker, S, Warren, S, Hickey, D, Ingram-Goble, A, Kwon, EJ, Kouper, I & Herring, SC. (2007). Situationally embodied curriculum: Relating formalisms and contexts. *Science Education*, 91(5): 750- 782.
17. Barrows, H. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond : A brief overview. In L. Wilkerson & H. Gilselaers (eds.). *Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice*. San Franscisco, CA : Jossey-Bass Inc.
18. Berry, R. (2011). Assessment trends in Hong Kong: seeking to establish formative assessment in an examination culture. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, 18(2): 199-211.
19. Blake, B. & Pope, T. (2008). Developmental psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's theories in classrooms. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1): 59- 67.
20. Bunnell, T. (2011). The International Baccalaureate Middle Years Program after 30 years: A critical inquir". *Journal of Research in International Education*, 10: 261-274.
21. Franke, M.L., Webb, N.M. Chan, A.G., Ing, M., Freund, D., & Battey, D. (2009). Teacher questioning to elicit students 'mathematical thinking in



- elementary school classrooms. *Journal of Teacher Education*. 60(4): 380–392.
22. Gillespie, M. (2005). Student– teacher connection: a place of possibility. *Journal of Advance Nurse*. 52(2): 211– 219.
23. Hanegan, N., Fridan, K., & Nelson, C.R. (2009). Authentic and simulated professional development: Teachers reflect what is modeled. *School Science and Mathematics*, 109(2): 79– 94.
24. Janssen, J, Kirschner F, Erkens, G, Kirschner, PA & Paas, F. (2010). Making the black box of collaborative learning transparent: Combining process-oriented and cognitive load approaches. *Educational Psychology Review*, 22: 139- 154.
25. Johnson, M.J., Janisch, C. & Mighten, B. (2005). Cultural literacy in classroom settings: Teachers and students adapt the core knowledge curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 16(3): 259- 272.
26. Lan, X, Ponitz, CC, Miller, KF, Li, S, Cortina, K, Perry, M & Fang, G. (2009). Keeping their attention: Classroom practices associated with behavioral engagement in first grade mathematics classes in China and the United States. *Early Childhood Research Quarterly*, 24. Pp 198- 211.
27. Liu, Y & Dunne, M. (2009). Educational reform in China: tensions in national policy and local practice. *Comparative Education*, 45(4): 461- 476.
28. Marx, RW, Blumenfeld, PC, Krajcik, JS, Fishman, B, Soloway, E, Geier, R & Tal RT. (2004). Inquiry-based science in the middle grades: Assessment of learning in urban systemic reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10): 1063–1080.
29. Mok, Y, Fan, RM & Pang, NS. (2007). Developmental patterns of school students' motivational– and cognitive–metacognitive competencies. *Educational Studies*, 33(1): 81- 98.
30. Resta, P & Laferriere, T. (2007). Technology in support of collaborative learning. *Educational Psychology Review*, 19. Pp 65-83.



31. Reynolds-Keefer, L. (2010). Rubric-referenced assessment in teacher preparation: An Opportunity to learn by using. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 15(8). Retrieved from: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=15&n=8>.
32. Roorda, DL, Koomen, HMY, Spilt, JL & Oort, FJ. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4): 493-529.
33. Ross, H, Cen, Y & Zhou, Z. (2011). Assessing student engagement in China: Responding to local and global discourse on raising educational quality. *Current Issues in Comparative Education*, 14(1): 24-37.
34. Stobie, TD. (2005). To what extend do the Middle Years Programme and Diploma Programme of the International Baccalaureate Organization provide a coherent and consistent educational continuum? *International Schools Journal*, 25(1): 30-40.
35. Tan, K.S. (2007). Using "what if ..." questions to teach science, *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 8(1): 161-169.
36. Visser, A. (2010). International education in a nationa context: Introducing the International Baccalaureate Middle Years Programme in Dutch public schools. *Journal of Research in International Education*, 9(2): 141-152.
37. Wood, E. (2007). Reconceptualising child-centred education: Contemporary directions in policy, theory and practice in early childhood. *FORUM*, 49: 119-133 .