

پرسشگری اخلاق محور

به عنوان یکی از مؤلفه‌های اسناد تحولی آموزش و پرورش
از نظر امام علی علیه السلام

مقدمه

«پرسشگری» به معنی پرسیدن و کندوکاو مسائل پیرامونی در زمینه‌های مختلف، به منظور تبیین ابهامات در راستای رسیدن به هدف‌های مطلوب است. همچنین، اخلاق به معنی احکام است. منظور از پرسشگری اخلاق محور پرسشگری مبتنی بر احکام اخلاقی است. پرسشگری یکی از شاخص‌های جامعه فعال و پویاست و در صورتی که همراه و مبتنی بر موازین اخلاقی باشد، باعث رقم‌زدن جامعه‌ای فعال و پویا با مردمی سرزنده و شاداب می‌شود. برای اشاعه حداکثری چنین موضوع مهمی می‌باید ساختاری نظام‌مند وجود داشته باشد تا بتوان به نحو مطلوبی این ارزش اجتماعی را در جامعه ساری و جاری کرد. نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور یکی از مناسب‌ترین این سازوکارهاست که به حق در اسناد بالادستی و تحولی نظام تعلیم و تربیت کشور به وضوح بر این نکته تأکید شده است و به عنوان یکی از برجسته‌ترین مؤلفه‌ها و ویژگی‌های این اسناد در حوزه دستاوردهای معارف انقلاب اسلامی محسوب

کلیدواژه‌ها:

اخلاق
پرسشگری
آموزش و پرورش
تعلیم و تربیت

می‌شود. پیشینه تاریخی این موضوع مبین این امر است که منابع و متون دینی و دانشگاهی (آکادمیک) در طول تاریخ تأکید ویژه‌ای بر این امر داشته‌اند، اما اخیراً با شدت بیشتری در محافل علمی جهان و به خصوص بین علمای جامعه‌شناسی غرب مطرح شده است.

هدف این مقاله بررسی جایگاه پرسشگری اخلاق محور در کلام امام علی علیه السلام و دیگر متون علمی و مسئله پژوهش، بررسی میزان توجه نظام تعلیم و تربیت کشور به این موضوع در فرایند آموزش است. روش پژوهش از نوع «پژوهش کیفی» است که با استفاده از «راهبرد تحلیل محتوای کیفی» انجام شده است.

ضرورت پرسشگری

در منابع علمی و دانشگاهی بیشتر به موضوع پرسشگری پرداخته شده و کمتر بر پرسشگری مبتنی بر اخلاق تأکید شده است. پرسش کردن و پرسشگری یکی از رایج‌ترین مهارت‌های شناختی و

ارتباطی است. پرسشگری یکی از مهم‌ترین مباحث تعامل انسانی-ارتباطی است که بر مبنای پرسش و پاسخ پی‌ریزی می‌شود [Visser, 2010]. بنابراین پرسشگری به‌عنوان یک مهارت، در تمامی سطوح تعامل اجتماع مورد نیاز است. پرسشگری عنصری کلیدی در فرایند یادگیری است و به دانش‌آموزان کمک می‌کند، از طریق ترکیب دانش قبلی و اطلاعات جدید خود، هدایت یادگیری خویش را به دست بگیرند. علاوه بر این، سؤال‌های دانش‌آموزان نقش مهمی را در یادگیری معنی‌دار آن‌ها ایفا می‌کند و تأثیر زیادی بر آشکار کردن کیفیت تفکرشان و چارچوب مفهومی آن می‌گذارد [Volet, 2001]. پرسش نقطه شروع و مبدأ جهش فکری است و بدین لحاظ، یک امتیاز در مسیر تفکر است. کسی که توان طرح سؤال را ندارد و پرسیدن را نیاموخته، هنوز در نقطه شروع قرار نگرفته است [حسن‌زاده قشلاقی، 1387].

با توجه به اهمیت و ارزش پرسشگری و نقش کلیدی آن در جریان آموزش، نظام‌های آموزشی باید بتوانند دانش‌آموزان را به مهارت پرسشگری مجهز کنند و به آن‌ها بیاموزند که طرح پرسش، کلید دستیابی به پاسخ‌های بزرگ است [Wood, 2007]. دانش‌آموز باید به پرسیدن به‌عنوان عاملی اصلی و ریشه‌های در یادگیری بنگرد و به سادگی از کنار آن نگذرد. تنها از این طریق است که می‌توان راه پر پیچ و خم آموختن را برای او هموار کرد [جعفری و لیاقت‌دار، 1392].

اولین اندیشمندی که در باب اهمیت پرسشگری و سؤال پرسیدن صحبت کرده، سقراط است [Barrows, 1996]. سقراط می‌گوید: 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 کند و از این رهگذر باعث یادگیری آنان به وسیله خودشان شود [Frank, et al., 2007].

انواع سه‌گانه پرسشگری

پرسشگری را با مسامحه می‌توان به سه صورت کلی دسته‌بندی کرد و سه نوع زمینه‌چینی اولیه برای آن در نظر گرفت [Barrows, 1996]:

۱. خودجوش یا برنامه‌ریزی نشده: تدریس

هر معلمی باید آکنده از روح سقراطی باشد. ما باید کنجکاو و حیرت‌مان را همواره زنده نگه داریم. اگر چنین کنیم، موقعیت‌های بسیاری پیش خواهد آمد که خودبه‌خود از دانش‌آموزان خواهیم پرسید منظورشان چیست و با آن‌ها بررسی خواهیم کرد که از کجا می‌توانیم بفهمیم چیزی درست است یا نه [Barrows, 1996]. اگر گفته‌ای سؤال برانگیز، گمراه‌کننده، یا نادرست به نظر برسد، پرسشگری سقراطی راهی برای کمک به دانش‌آموزان به منظور خوداصلاح‌گرشدن به جای تکیه‌کردن به اصلاح‌گری معلم، پیش پای آنان می‌گذارد [Berry, 2011].

۲. اکتشافی: پرسشگری اکتشافی به روش سقراطی برای زمانی مناسب است که معلمان بخواهند بفهمند دانش‌آموزان چه می‌دانند یا چه فکر می‌کنند و می‌خواهند تفکر دانش‌آموز درباره موضوع‌های متنوع را واکاوی کنند [طباطبایی و موسوی، 1390]. برای مثال، می‌توان از این روش برای سنجش تفکر دانش‌آموز در باب یک درس در آغاز نیم‌سال تحصیلی یا واحد درسی استفاده کرد. یا می‌توان با استفاده از آن دریافت که دانش‌آموزان به چه چیزهایی ارزش می‌دهند، یا از حوزه‌های مسئله‌ساز یا سوگیری‌های بالقوه پرده برداشت، یا پی‌برد که دانش‌آموزان در کجاها روشن‌ترین و ابهام‌دارترین تفکر را دارند [Hudson, 2009]. با استفاده از آن می‌توان حوزه‌ها یا موضوع‌های مورد علاقه یا مناقشه را کشف کرد، یا پی‌برد که دانش‌آموزان کجا و چطور مطالب درسی را با باورهای خود تلفیق کرده‌اند [Barrows, 1996].

۳. متمرکز / هدفمند: بیشتر اوقات، رویکرد معلم در تدریس پوشش دادن حوزه‌ها و موضوع‌های خاص است. این زمان مناسبی برای پرسشگری متمرکز و هدفمند محسوب می‌شود [Barrows, 1996]. برای کندوکاو واقعاً عمیق یک موضوع یا مفهوم، واداشتن دانش‌آموزان به روشن‌سازی، دسته‌بندی، تحلیل و ارزشیابی افکار و دیدگاه‌ها، تمیزدادن معلوم‌ها از مجهول‌ها، و ترکیب عوامل و اطلاعات مربوط، می‌توان آنان را درگیر بحثی مبسوط و هدفمند کرد [Jacob, 1997]. این نوع بحث به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد، بنیادی‌ترین مفروضات خود را از زوایای مختلف و با توجه به دورترین دلالت‌های ضمنی و پیامدهای آن‌ها واریسی کنند. این بحث‌ها تجربه درگیرشدن در بحثی مبسوط، سامان‌یافته و منسجم را به دانش‌آموزان می‌چساند.

ضرورت پرورشگری اخلاق محور در فرایند تعلیم و تربیت

آموزش و پرورش نقشی کلیدی در فرهنگ‌سازی جامعه و بسترسازی برای مسائل تربیتی و زیربنایی فرهنگی جامعه دارد. در نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور، معلم و برنامه‌درسی دو جزء اساسی هستند که بیشترین نقش را در این فرایند ایفا می‌کنند. اگر معلم و برنامه‌درسی پویا، فعال و مولد باشند، می‌توان امیدوار بود که خروجی‌های نظام هم پویا، فعال و مولد باشند و اگر معلم و برنامه‌درسی را کد و منفعل باشند، بدیهی است خروجی نظام همراه با رخوت و پریشانی خواهد بود. پویایی جامعه و موضع فعال آحاد مردم جامعه، زمینه‌ساز استفاده بهینه از ظرفیت‌های اجتماعی است. پرورشگری اخلاق محور از جمله اموری است که بسترساز این موضوع محسوب می‌شود. اینکه مردم نسبت به مسائل پیرامونی خود تا چه اندازه حساسیت نشان می‌دهند و در قبال وقایع پیرامونی چه موضعی می‌گیرند، مبین این امر است. بر این اساس لازم است متناسب با این هدف تغییر مطلوبی در هدف‌ها، رویکردها، نگرش‌ها و راهکارهای نظام تعلیم و تربیت کشور انجام پذیرد.

جایگاه اخلاق پرورشگری در اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت کشور

از جمله مسائل اساسی که در اسناد تحولی نظام تعلیم و تربیت کشور خیلی مشهود است، توجه ویژه به اخلاق و شایستگی‌های غیرفنی نظیر پرورشگری است. به نحوی که به جرئت می‌توان اذعان کرد، این امر می‌تواند از جمله دستاوردهای حوزه معارف انقلاب اسلامی محسوب شود. اخلاق یکی از شایستگی‌های پایه در «جدول اهداف تفصیلی»^۱ و پرورشگری یکی از شایستگی‌های محوری اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی نظام تعلیم و تربیت است^۲ که در این اسناد تأکید ویژه‌ای بر تربیت دانش‌آموزان با این دو ویژگی شده است. قابل ذکر است، آنچه از بررسی مراحل فرایند نظام تعلیم و تربیت کشور به دست می‌آید، توجه ناکافی به این مسائل و یا نبود بستر و زمینه مناسب برای اجرای مطلوب این موضوع است.

الگوی هدف‌گذاری در نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور

در اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش، روی

تربیت دانش‌آموزانی مؤمن، هوشیار، خردورز، پرشسگر، عالم، عامل و متخلق به اخلاق اسلامی تأکید ویژه‌ای شده است. اهداف تفصیلی نظام آموزشی در این اسناد به گونه‌ای طراحی شده است که دارای پنج شایستگی پایه (تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق) و چهار عرصه تعامل (ارتباط با خود، با خدا، با انسان‌های دیگر و با خلقت) است. عنصر تعقل توجه خاصی به مقوله پرورشگری و حل مسئله دارد. در هدف‌گذاری برنامه‌های درسی و تربیتی، شکوفایی فطرت و دستیابی به شئون گوناگون حیات طیبه، و جامعیت، یکپارچگی و توجه متوازن به ساحت‌های شش‌گانه تعلیم و تربیت مبنای قرار گرفته است که در قالب چارچوب مفهومی منسجم و یکپارچه‌ای در تدوین هدف‌های سطوح مختلف، راهنمای عمل برنامه‌ریزان و مجریان خواهد بود. عناصر پنج‌گانه در شبکه‌ای مفهومی، مرتبط و بهم‌تنیده تبیین می‌شوند و در فرایند عملی تربیت هر کدام از این عناصر، متناسب با نیازها و شرایط دانش‌آموز می‌توانند سرآغاز سیر تربیتی دانش‌آموز باشند و سایر عناصر را تقویت و تعمیق کنند. در میان عناصر پنج‌گانه مزبور، عنصر تعقل جنبه محوری دارد و سایر عناصر پیرامون آن تعریف و تبیین می‌شوند که هر کدام از آن‌ها نیز دارای مراتب معینی هستند.^۳

ضرورت پرورشگری اخلاق محور در کلام امام علی علیه السلام

امام علی علیه السلام تأکید فراوانی بر حاکمیت احکام اخلاقی در تمامی مراحل، اجزاء، ارکان و سطوح زندگی انسان دارد و به همین خاطر پرورش و پرورشگری مطلوب نزد امام، آن است که مبتنی بر اخلاق باشد. امام به اشکال متفاوت این موضوع را تبیین و تأکید کرده است. در این مقاله به نمونه‌هایی از کلام امام با عناوین ویژگی‌های پرورش مطلوب، ویژگی‌های پرورشگری مطلوب، و ویژگی‌های پاسخ‌دهنده مطلوب و نتایج و پیامدهای پرورشگری اخلاق محور اشاره می‌شود:

ویژگی‌های پرورش مطلوب

این ویژگی‌ها را در زمینه چهار موضوع «کمیت پرورش»، «کیفیت پرورش»، «پرورش هدفمند» و «پرورش اکتشافی» بررسی می‌کنیم:

۱. کمیت پرورش: امام می‌فرماید: «خداوند به من

قلبی بسیار عاقل و زبانی بسیار پرسشگر عنایت کرده است.^۴

۲. کیفیت پرسش: امام می‌فرماید: «وقتی می‌پرسی، مقفهانه بپرس، نه متعنتانه. برای فهمیدن بپرس، نه برای آزار و ایذاء»^۵. و در جای دیگری می‌فرماید: «کسی که خوب بپرسد، می‌داند»^۶.

۳. پرسش هدفمند: امام می‌فرماید: «چیزهایی را که ناچاری بدانی، حتماً بپرس»^۷. و در جای دیگری می‌فرماید: «وقتی می‌پرسی مقفهانه بپرس، نه متعنتانه. برای فهمیدن بپرس، نه برای آزار و ایذاء»^۸.

۴. پرسش اکتشافی: «می‌فرماید: از آنچه دانستیم سود نمی‌بریم و آنچه را نمی‌دانیم، نمی‌پرسیم»^۹.

امام علی علیه‌السلام دو بُعد برای پرسش، شامل پرسش اکتشافی و پرسشی هدفمند قائل است. از سوی دیگر، به هر دو مورد کمیت و کیفیت پرسش توجه دارد. یکی از ویژگی‌های آن حضرت بنا به نص روایات ما، «سئوول بودن» است. سئوول صیغهٔ مبالغه از سؤال است به معنی بسیار پرسشگر. امام علی علیه‌السلام بسیار می‌پرسید. علامه طباطبایی نقل می‌کند: اگر سؤالات امام علی علیه‌السلام را در یک کفه ترازو بگذاریم و سؤالات تمامی صحابی دیگر را در کفهٔ دیگر ترازو بگذاریم، یک‌تنه سؤالات ایشان از سؤالات دیگر صحابی سنگین‌تر است. مضاف بر اینکه نه فقط امام بیشتر پرسیده، بلکه دقیق‌تر نیز پرسیده است. لذا نقل‌های امام علی علیه‌السلام از پیامبر اکرم صلی‌الله علیه و آله، هم به لحاظ کمیت و هم از حیث کیفیت، چشمگیرتر است.

کسی که باب علم نبی است، باید بداند که ویژگی این باب سئوول بودن است. چرا که به فرمودهٔ پیامبر اکرم صلی‌الله علیه و آله: «نا مدینه العلم و علی بابها». همچنین تأکید ویژهٔ امام علیه‌السلام بر هدفمند بودن پرسش‌ها، به ویژه پرسش‌های اکتشافی و نیز ضرورت رفع جهل در اثر پرسیدن است. به طوری که می‌فرماید: هدفمند، و برای فهمیدن بپرس، نه برای آزار و اذیت یا خودنمایی. بپرس تا بدانی یا اینکه بیدار کنی، اما نه برای اینکه آزاردهی یا خودت را نشان دهی. مرء و جدال نکن. آنچه که در این زمینه ممنوع است، فقط خودنمایی

و مرء و جدال است، و گرنه پرسیدن برای اهداف عقلایی مجاز شمرده شده است. همچنین در زمینهٔ پرسش‌های اکتشافی می‌فرمایند: «از چیزهایی که ناچاری بدانی، حتماً بپرس.» چیزهایی که لازم است ما بدانیم مسائل اصول دین، مسائل حلال و حرام، مسائل زندگی و مراودات اجتماعی، مسائل اقتصادی، مسائل اخلاقی و ... هستند.

ویژگی‌های پرسشگر مطلوب

این ویژگی‌ها را در زمینهٔ چهار موضوع اهل فهم، فرصت‌شناس، شجاع و دانا بررسی می‌کنیم:

۱. اهل فهم: امام می‌فرماید: «... همهٔ یاران پیامبر صلی‌الله علیه و آله چنان نبودند که از او چیزی بپرسند و دانستن معنی آن را بخواهند و اگر هم می‌پرسند، بفهمند. بودند اصحابی که اگر سؤالی داشتند، منتظر می‌ماندند تا کسی (اعرابی و یا ...) بیاید و از پیامبر بپرسد ...»^{۱۰}

۲. فرصت‌شناس: امام می‌فرماید: «... و از این گونه چیزی بر من نگذشت، جز آنکه معنی آن‌ها از او پرسیدم و به‌خاطر سپردم.»^{۱۱}

۳. شجاع: امام می‌فرماید: «کسی که خوب بپرسد، می‌داند.»^{۱۲} و نیز می‌فرماید: «از چیزهایی که ناچاری بدانی، حتماً بپرس.»^{۱۳}

۴. دانا: امام می‌فرماید: «کسی هم که بداند، خوب سؤال می‌کند.»^{۱۴}

از دیدگاه امام علی علیه‌السلام، نه تنها بر ویژگی و نوع پرسش‌ها تأکید شده است، بلکه تأکید ویژه‌ای بر ویژگی‌های پرسشگر و پاسخ‌دهنده دارند. بدین گونه که از نظر ایشان افرادی می‌پرسند که اهل فهم، دانا، فرصت‌شناس و شجاع باشند. آن گونه که می‌فرماید: از میان یاران پیامبر صلی‌الله علیه و آله، افراد محدودی بودند که سؤال می‌کردند و از میان اقل پرسشگرها، اقلی به دنبال فهم بودند. یا به بیان دقیق‌تر، اندکی بودند که می‌پرسیدند و می‌فهمیدند. اکثریشان جرئت و توان سؤال نداشتند.

امام علی علیه‌السلام در «تهج البلاغه»، وقتی می‌خواهد زمانه و عصر بدی و نامطلوب را تصویر کند، آن را به زمانهٔ خالی از سؤال و عصر فاقد پرسش توصیف و تأکید می‌کند: 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 ایذای جامعه می‌پرسد. در اینجا کسی که پاسخ می‌دهد، با تکلف پاسخ می‌دهد. یعنی

* منابع

۱. آمدی، عبدالواحد (۱۳۸۱). غرالحکم و درالکمل م. ترجمه محمدعلی انصاری. تهران.
۲. آموزش و پرورش، مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.
۳. آموزش و پرورش، برنامه درسی ملی، ۱۳۸۲.
۴. حسن زاده قشلاقی، عرب‌علی (۱۳۸۷). «طالع‌عوامل مؤثر بر تعامل (پرسشگری) دانشجویان در جریان یاددهی - یادگیری دانشگاه جامع پیام‌نور آذربایجان غربی» پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد.
۵. جعفری، سیدابراهیم و لیاقت‌دار، محمدجواد (۱۳۹۲). «بررسی میزان موفقیت آموزش و پرورش در تربیت شهروندی در ابعاد فرهنگی، اقتصادی و سیاسی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و دبیران شهر کرمان با رویکرد شهروند جهانی». کنفرانس علمی - بین‌المللی آموزش و جهانی شدن.
۶. سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶). روان‌شناسی پرورشی نوین. نشر دوران. تهران.
۷. شریف رضی (۱۳۹۴). نهج‌البلاغه. ترجمه محمد دشتی. تهران. چاپ اول.
۸. طباطبایی، زهرا و موسوی، مرضیه (۱۳۹۰). «بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان در پرورشگری و تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا پنجم ابتدایی». فصلنامه تفکر و کودک، شماره ۲.
9. 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 Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
10. Berry, R. (2011). "Assessment trends in Hong Kong:

جواب درست نمی‌دهد و اگر به سؤالات جامعه از طرف علما جواب درست داده نشود، کم‌کم مردم از علما روی گردان می‌شوند و به سراغ دیگران می‌روند. اگر چنین شود، برکت از علم می‌رود و عالم مثل کاسبی می‌شود که مالش را به جریان می‌اندازد، ولی برکت از دامنش رفته است. ممکن است علم برخی عالمان بی‌برکت بشود. لذا حضرت بر زبان باربودن تأکید می‌کنند و می‌فرمایند: از آنچه می‌دانیم سود نمی‌بریم و از آنچه نمی‌دانیم، نمی‌پرسیم. نباید در جامعه دانشجویی بترسد از اینکه اگر سؤال کرد، در گزینش مردود شود، جوان بترسد از اینکه اگر پرسید در استخدامش اشکالی به‌وجود بیاید، متفکر بترسد اگر پرسش کند، از حقوق و امتیازات اجتماعی محروم می‌شود، این جامعه امنیت سؤال نخواهد داشت و مصداق فرمایش امام علی علیه‌السلام قرار می‌گیرد.

باید کوشید که برای پرسشگران امنیت برقرار کرد؛ سؤال از هر چه می‌خواهد باشد. قرآن کریم حتی به سؤالات تعنتی بنی‌اسرائیل پاسخ داد و آن‌ها را سرکوب نکرد. در تمام موارد قرآن پاسخ گفته و هیچ‌کجا نگفته سؤال کردن ممنوع است. برخی قشرون در قرون اولیه اسلام مدعی شدند: «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.

ویژگی‌های پاسخ‌دهنده مطلوب

این ویژگی‌ها را در زمینه سه موضوع اهل ذکر، مشتاق پاسخ‌دادن و پرسشگر بودن بررسی می‌کنیم:

۱. **اهل ذکر:** امام می‌فرماید: «و از این‌گونه چیزی بر من نگذشت، جز آنکه معنی آن‌ها را از او پرسیدم و به خاطر سپردم.»^{۱۴}

۲. **مشتاق پاسخ دادن:** امام می‌فرماید: «از من بپرسید، قبل از اینکه مرا از دست بدهید.»^{۱۵}

۳. **پرسشگر:** امام می‌فرماید: «خداوند به من قلبی بسیار عاقل و زبانی بسیار پرسشگر عنایت کرده است.»^{۱۶}

امام علاوه بر ویژگی‌های پرسشگر، برای پاسخ‌دهنده نیز ویژگی‌هایی در نظر می‌گیرد. از جمله، ایشان یکی از ویژگی‌های مهم پاسخ‌دهنده را پرسشگر بودن خودش می‌داند و تأکید می‌کند: «هر سؤالی داشتم از پیامبر می‌پرسیدم و آن را حفظ

می‌کردم.» همچنین امام برای پاسخ‌دهنده اهل ذکر (دانا و متخصص بودن) و مشتاق پاسخ‌گوبودن را نیز قائل هستند؛ همان‌گونه که در قرآن اشاره شده است: «از اهل ذکر سؤال کنید، اگر نمی‌دانید» (نخل / ۴۳). قرآن وحی و کتاب‌های نازل شده بر انبیا را ذکر خوانده است [الاعراف، ۶۳ و ۶۹؛ الانبیاء، ۲؛ الشعراء، ۵]؛ همان‌گونه که خود قرآن ذکر است [یس، ۶۹؛ الحجر، ۶] کتاب‌های انبیای پیشین را نیز ذکر نامیده است [الانبیاء، ۴۸ و ۱۰۵]. طبق نظر بسیاری از مفسران، ذکر یعنی قرآن و اهل ذکر یعنی پیامبر صلی‌الله علیه و آله، خاندان و اهل بیت آن حضرت، اصحاب و مؤمنان خاص [طبرسی، ۱۲۷/۶؛ طباطبایی، ۲۵۸/۲؛ ابوالفتح، ۱۰۷/۷؛ طوسی، ۳۸۴/۶]. بنابراین اهل ذکر در درجه اول نبی مکرم صلی‌الله علیه و آله و ائمه علیهم‌السلام هستند و در درجه بعدی علما و متخصصین هر رشته‌ای محسوب می‌شوند.

نتایج و پیامدهای پرسشگری اخلاق‌محور

این ویژگی را در زمینه چهار موضوع دانش‌ورزی، کسب معرفت، روشننگری و پیشرفت بررسی می‌کنیم:

۱. **دانش‌ورزی:** امام می‌فرماید: «بپرس تا بدانی.»^{۱۷}

۲. **کسب معرفت:** امام می‌فرماید: «وقتی می‌پرسی، مفقوه‌ها بپرس، نه متعنتانه. برای فهمیدن بپرس، نه برای آزار و ایذاء.»^{۱۸}

۳. **روشننگری و آگاهی:** امام می‌فرماید: «بر دل‌ها قفلی زده شده است. کلیدش پرسش است.»^{۱۹}

۴. **پیشرفت:** امام می‌فرماید: «مردم! ما در روزگاری به سر می‌بریم ستیزنده و ستمکار، و زمانه‌ای ناسپاس. نیکوکار در آن بدکار به‌شمار می‌آید و ستمکار در آن سرکشی می‌افزاید. از آنچه دانستیم سود نمی‌بریم و آنچه را نمی‌دانیم، نمی‌پرسیم.»^{۲۰}

از دیدگاه امام علیه‌السلام، نتایج و پیامدهای پرسشگری و پرسیدن مبتنی بر اخلاق شامل دانش‌ورزی، کسب معرفت، روشننگری و پیشرفت است. آنچه که در زمینه پرسشگری ممنوع است، فقط خودنمایی و مرء و جدال است؛ و گرنه پرسیدن برای اهداف عقلایی مجاز شمرده شده است. امروزه ابهامات و سؤالات فراوانی در متن جامعه مطرح هستند که بدون پاسخ مانده‌اند و باعث مشکلات

عديده‌ای هم شده‌اند. به نظر می‌رسد علتش مطلوب نبودن پرسش، پرسشگری، پاسخ‌دهی و فضای واقعی جامعه در این زمینه باشد. یعنی بین این سؤال‌ها و بین آن‌ها و فضا فاصله بسیار زیادی ایجاد شده است و این فاصله، فاصله مطلوبی نیست. باید آن را با پاسخ‌های قانع‌کننده پر کرد.

نتیجه‌گیری

۱. پرسشگری از جمله مؤلفه‌های توسعه، پیشرفت و سرزنده بودن جامعه است. این ویژگی وقتی همراه با موازین و احکام اخلاقی باشد، زمینه سعادتمندی انسان را فراهم می‌کند.

۲. این موضوع در متون دینی و غیردینی در طول تاریخ مطرح و در جوامع مختلف با فراز و نشیب‌هایی همراه بوده که در شادابی یا رخوت آن جوامع نیز تأثیر معنی‌داری داشته است.

۳. مواجهه نظام‌مند از طرف متولیان اجتماعی با این موضوع نقش تعیین‌کننده‌ای در اشاعه و عدم اشاعه این امر و به تبع آن بهره‌مندی آحاد جامعه از خروجی‌های آن دارد.

۴. یکی از مناسب‌ترین شیوه‌های مواجهه نظام‌مند با پرسشگری در ساختارهای اجتماعی، بهره‌مندی از فرایندهای آموزشی و تربیتی در نظام تعلیم و تربیت کشور است.

۵. در اسناد بالادستی تعلیم و تربیت کشور، نسبت به این موضوع جهت‌گیری کاملاً مناسبی صورت گرفته و در اهداف و ارکان نظام، از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. تا جایی که به جرئت می‌توان موضوع پرسشگری اخلاق محور و تأکید اسناد بر تقویت و توسعه روحیه پرسشگری در دانش‌آموزان را یکی از اساسی‌ترین دستاوردهای معارف انقلاب اسلامی در زمینه سرزندگی و شادابی جامعه قلمداد کرد.

۶. آنچه از بررسی وضعیت نظام تعلیم و تربیت، اعم از آموزش و پرورش و مراکز علمی، پژوهشی و دانشگاهی، به دست می‌آید، عدم موفقیت مطلوب در این زمینه است؛ به نحوی که:

● اولاً پرسش‌کنندگان قابل توجهی در جامعه دیده نمی‌شوند؛

● ثانیاً اگر پرسش‌کننده‌ای یافت شود، معمولاً نه پرسش مطلوبی دارد و نه خودش واجد ویژگی‌های پرسش‌کننده مطلوب است.

همچنین در موقعیت پاسخ‌گویی نیز وضعیت از همین قرار است. یعنی معمولاً کسی از اینکه در

موضوع پاسخ‌گویی قرار بگیرد، استقبال نمی‌کند و اگر در این شرایط قرار بگیرد، ویژگی‌های پاسخ‌گویی مطلوب را ندارد. علاوه بر اینکه در مواردی هم پرسش کردن ممکن است هزینه‌های قابل توجهی برای پرسش‌کننده به همراه داشته باشد.

۷. اهمیت این موضوع در متون دینی ما و به‌ویژه در گفتار امام علی علیه‌السلام بسیار مشهود است. چون پرسشگری از نوع نگاه انسان به یک مسئله خاص نشئت می‌گیرد، در تعامل مستقیم با چگونگی فکر کردن و عالم تفکر انسان زیرمجموعه اخلاق جوانحی و در ارتباط تنگاتنگ با اخلاق جوارحی است. لذا پرسشگری مفقده‌ای که مبتنی بر علم، آگاهی و اخلاق است، مشکل‌گشای مسائل اجتماعی است نه پرسشگری متعنتانه که ناشی از جهل و بی‌اخلاقی است و باعث اذیت و آزار و عقب‌ماندگی می‌شود. الگوی پرسشگری از دیدگاه و کلام ایشان شامل چهار موضوع اصلی است که عبارت‌اند از: «ویژگی‌های پرسش»، «ویژگی‌های پرسشگر»، «ویژگی‌های پاسخ‌دهنده»، و «نتایج و پیامدهای پرسش» که لازم است در تمام مراحل، اصول و ضوابط اخلاقی رعایت شود و نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور مهم‌ترین زمینه‌ساز اشاعه این امر است.

* پی‌نوشت‌ها

۱. برنامه درسی ملی، بند ۵.
۲. برنامه درسی ملی، بند ۳-۳.
۳. برنامه درسی ملی، بند ۵.
۴. مناقب آل ابی‌طالب، ابن شهر آشوب، ج ۱، ص ۳۲۲.
۵. غررالحکم، ج ۵، ص ۱۹۱، ش ۷۹۳۴.
۶. پیشین.
۷. غررالحکم، ص ۱۳۶، شماره ۳۳۹۵.
۸. خطبه ۳۲، نهج البلاغه.
۹. تحف العقول، ج ۲، ص ۱۹۳.
۱۰. نهج البلاغه، آخر خطبه ۲۱۰.
۱۱. غررالحکم، ج ۵، ص ۱۹۱، شماره ۷۹۳۴.
۱۲. غررالحکم، ص ۱۳۶، شماره ۳۳۹۴.
۱۳. غررالحکم، ج ۵، ص ۱۴۱، شماره ۱۶۷۴.
۱۴. نهج البلاغه، آخر خطبه ۲۱۰.
۱۵. نهج البلاغه، خطبه ۹۳.
۱۶. مناقب آل ابی‌طالب، ابن شهر آشوب، ج ۱، ص ۳۲۲.
۱۷. غررالحکم، ج ۲، ص ۴۶۸، شماره ۲۲۱.
۱۸. غررالحکم، ج ۳، ص ۱۸۰، شماره ۴۱۴۷.
۱۹. غررالحکم، ج ۱، ص ۳۷۴، شماره ۱۴۲۶.
۲۰. نهج البلاغه، خطبه ۳۳.

seeking to establish formative assessment in an examination culture". Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 18(2). Pp 199-211.

11. 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.

12. Hudson JP. (2009). Pathways between Eastern and Western education. Charlotte, NC, USA. Information Age Publishing Inc. "Informal Classroom Assessment". n. d. Retrieved from <http://www.johnvenn.com/>.

13. Jacobs, H. (1997). Mapping the Big Picture: Integrating Curriculum and Assessment K-12. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

14. Visser, A. (2010). "International education in a national context: Introducing the International Baccalaureate Middle Years Programme in Dutch public schools". Journal of Research in International Education, 9(2). Pp 141-152.

15. Volet, S. (2001). "Understanding learning and motivation in context: A multi-dimensional and multi-level cognitive-situative perspective". In Volet, S and Jarvela, S (eds), Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications. New York, USA. Pergamon in association with EARLI.

16. Wood, E. (2007). "Reconceptualising child-centred education: Contemporary directions in policy, theory and practice in early childhood". FORUM.