

نقد و بررسی دانش ارتباطی از منظر معرفت‌شناسی اسلامی

حسین اسکندری*

چکیده

مقاله پیش رو به شیوه‌ای توصیفی-تحلیلی به نقد و بررسی یکی از نظریه‌های جدید حوزه معرفت‌شناسی غرب، تحت عنوان دانش ارتباطی یا دانش توزیع‌شده پرداخته است. با وجود آنکه کمتر از یک دهه از عمر این نظریه سپری شده است، در مجامع علمی دنیا با اقبال زیادی روبرو بوده است. دانش ارتباطی مدعی است که در کنار دو نوع دانش تجربی و عقلی، نوع سومی از دانش را به اقتضای عصر دیجیتال شناسایی و معرفی کرده است. مقاله حاضر دارای دو بخش عمده است. در بخش نخست، مبانی و ویژگی‌های معرفت‌شناختی دانش ارتباطی احصا شده است و در بخش دوم از منظر معرفت‌شناسی اسلامی (صدرایی) مورد نقد قرار گرفته است. در بخش نخست منبع، اعتبار، برآمدنی بودن، کثرت‌گرایی و نظریه صدق و توجیه دانش ارتباطی به عنوان ویژگی‌های برجسته آن استخراج شده است. در بخش دوم، تحویل‌گرایی دانش ارتباطی که از جمله شواهد آن تسری قوانین و یافته‌های دیگر علوم (فیزیکی) به حوزه

* استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه بجنورد.

معرفت‌شناسی و همچنین یکسان‌نگاری قوانین شبکه‌های عصبی، اجتماعی و فناوری است، مورد نقد قرار گرفته است. از دیگر نقدها اعتقاد دانش ارتباطی به ساحت مادی علم است که از منظر معرفت‌شناسی اسلامی قابل پذیرش نیست. با وجود نقدهای مختلف، نقاط اشتراکی نیز بین معرفت‌شناسی اسلامی و دانش ارتباطی وجود دارد که از آن میان می‌توان به تقریبی بودن دانش و عینیت هستی‌شناختی نزد هر دو اشاره کرد.

واژگان کلیدی: دانش ارتباطی، دانش توزیع‌شده، معرفت‌شناسی اسلامی (صدرایی).

مقدمه

با ظهور نظریه‌ها و پدیده‌های نو در عرصه‌های مختلف علوم بشری از جمله فیزیک، انسان‌شناسی، عصب‌شناسی، ارتباطات و اطلاعات و شبکه‌ها، حوزه معرفت‌شناسی نیز با تلاطم‌ها و نوآوری‌هایی مواجه می‌شود؛ برای نمونه بعد از اختراع فناوری چاپ و در نتیجه افزایش دسترسی به ایده‌های مدون در قالب متن، فرایند کسب دانش از حالت گفتگو یا شفاهی محوری (سقراط، افلاطون و رهبران دینی) به سوی تأکید بر متن حرکت کرد. بازنمایی دانش در قالب متن و نوشتار، به مرور زمان تصور ثبات و قطعیت را درباره دانش به وجود آورد. به‌طور کلی استفاده از فرآورده‌های فناوری چاپ باعث شد ویژگی ایستایی به دانش نسبت داده شود که معمولاً در سنت‌های شفاهی، ذاتی دانش به شمار نمی‌رفت (Siemens, 2006). به نظر می‌رسد در دو دهه گذشته، به واسطه ظهور فناوری‌های دیجیتال نوین، مشابه این رخداد در حال وقوع است. پدیدآیی فناوری اطلاعات و ارتباطات، اینترنت، شبکه‌ها از یک سو؛ همچنین دستاوردهای جدید علوم شناختی و عصب‌شناختی درباره عمل‌کرد شبکه‌های عصبی مغز، بستری برای بازان‌دیشی و نظریه‌پردازی در حوزه معرفت‌شناسی و دانش به وجود آورده است.

از جمله نظریه‌های جدیدی که به نسبت با اقبال و تأثیرگذاری بیشتری همراه بوده است و خود زمینه ظهور نظریه‌های خُرد دیگری چون ارتباط‌گرایی (Connectivism) را فراهم آورده است، نظریه‌ای است تحت عنوان «دانش ارتباطی» (Connective Knowledge) که در دهه گذشته از سوی نظریه‌پردازان کانادایی مطرح شده است.

ایده‌پردازان این نظریه، آن را نظریه‌ای برای عصر دیجیتال و پاسخی مناسب به شرایط جدید و متغیر حال حاضر جوامع قلمداد می‌کنند. تا کنون پژوهش‌های متعددی در سراسر دنیا جنبه‌های مختلف این نظریه را به‌ویژه در رابطه با فضاها و مجازی مورد پژوهش قرار داده‌اند. از آنجاکه هر نظریه در انقیاد زمینه‌های فرهنگی و همچنین پارادایم‌های علمی حاکم بر زمانه خود است، به‌طورویژه جوامعی که از مختصات انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی متفاوتی برخوردارند، لازم است قبل از هر اقدام عملی در زمینه به‌کارگیری نظریه‌های جدید، آن را از جنبه‌های مذکور بررسی و نقادی کنند. بر این اساس پژوهشگر با روشی توصیفی-تحلیلی، به تبیین و نقد مبانی معرفت‌شناختی این نظریه، با تکیه بر معرفت‌شناسی اسلامی (صدرایی) پرداخته است. در همین راستا پژوهش حاضر در صدد پاسخ به دو پرسش عمده برآمده است: نخست آنکه دانش ارتباطی چیست و ویژگی‌های برجسته آن کدامند؟ دوم آنکه از منظر معرفت‌شناسی اسلامی چه نقدهایی بر نظریه دانش ارتباطی وارد است؟

دانش ارتباطی چیست؟

در طول تاریخ علم و معرفت‌شناسی، تعاریف و تقسیم‌بندی‌های گوناگونی از علم ارائه شده است. کتاب‌هایی چون *احصاء العلوم فارابی*، *مفاتیح العلوم خوارزمی* و *اقسام العلوم ابن‌سینا* با این هدف به نگارش درآمده‌اند. تقسیم علم گاه از منظر موضوع، گاه از منظر هدف، گاه از منظر نحوه اکتساب، گاه از منظر استدلال‌پذیری، گاه از منظر حصولی و حضوری‌بودن و مانند آن مورد توجه قرار گرفته است. یکی از کلی‌ترین و در عین حال اصلی‌ترین تقسیم‌بندی‌ها از منظر نحوه اکتساب علم صورت گرفته است. از این منظر، عقل و تجربه به عنوان دو ابزار عمده شناخت همواره در حوزه معرفت‌شناسی مورد توجه و بحث بوده‌اند. این دو ابزار به تولید علوم عقلی و تجربی-یا عقلی و حسی- منجر شده‌اند. به اعتقاد *داونز (Downes, 2008)* اغلب آنچه را که ما درباره جهان خارج می‌دانیم، جزو یکی از دو نوع دانش عقلی و تجربی است. این دو نوع دانش بهترین ظرفیت‌های بشری را ترکیب کرده‌اند: توانایی ادراک، دریافت حسی جهان، توانایی محاسبه و تفکر درباره جهان.

این دو بنیانی برای زبان، منطق و تمام علومی هستند که تا کنون به دست آورده‌ایم. به اعتقاد او تجربه‌گرایی (Empiricism) و خردگرایی (Rationalism) دو مکتب بزرگ فلسفی‌اند که جهان دوران مدرن را شکل داده‌اند. تجربه‌گرایی، فلسفه‌ای است که معتقد است تمام دانش از حواس (Senses) به دست می‌آید و درمقابل خردگرایی فلسفه‌ای است که معتقد است تمام دانش از محاسبه (Calculation) حاصل می‌شود. این دو، مکاتب بزرگ فکری دوران مدرن را تشکیل می‌دهند.

از نظر زیمنس (Siemens, 2006) و داونز (Downes, 2008) در عصر حاضر، در کنار تقسیم‌بندی سنتی فوق، ما با نوع سومی از دانش مواجهیم که نه حاصل تجربه است نه حاصل تعقل. به اعتقاد آنها دانش می‌تواند حاصل «ارتباط» باشد. آنها از این نوع دانش تحت عنوان «دانش ارتباطی» - دانش توزیع‌شده (Distributed Knowledge) یاد می‌کنند. به اعتقاد آنها ما با سه نوع دانش که از سه منبع متمایز استحصال می‌شوند، مواجهیم:

- دانش تجربی که منبع اصلی آن حواس می‌باشند (داونز این نوع دانش را کیفی می‌نامد).
- دانش عقلی که منبع اصلی آن تعقل می‌باشد (داونز این نوع دانش را کمی می‌نامد).
- دانش ارتباطی که منبع اصلی آن ارتباط یا ارتباطات می‌باشد (داونز این نوع دانش را ارتباطی می‌نامد).

در مقام تمثیل و برای تمیز دانش ارتباطی از دانش عقلی و تجربی می‌توان یک تکه زغال سنگ را در نظر گرفت. ما از طریق حواس می‌توانیم کیفیات ظاهری آن از قبیل رنگ سیاه، درخشندگی نسبی، شکل ناهموار و شکنندگی آن را دریافت کنیم (دانش کیفی). ما از طریق اندازه‌گیری و محاسبه کمیات زغال سنگ می‌توانیم به وزن و چگالی آن و اینکه از ترکیب اتم‌های کربن تشکیل و در شرایطی با اکسیژن ترکیب می‌شود و مقدار معینی گرما و دود تولید می‌کند، دست یابیم؛ اما نکته مهم در مورد زغال سنگ این است که آنچه زغال سنگ را زغال سنگ کرده است، تنها این نیست که از کربن تشکیل شده است؛ بلکه

طریقه‌ای که اتم‌های کربن با یکدیگر «ارتباط» برقرار کرده‌اند نیز مهم است؛ بدین معنا که اگر دقیقاً همان کربن‌ها را بگیریم و به شکل متفاوتی به یکدیگر متصل کنیم، می‌توانیم گرافیت یا الماس به دست آوریم. به عبارت دیگر نوع ارتباط اتم‌های کربن به یکدیگر به نتایج متفاوتی منجر می‌شود و این نوع سوم دانش، یعنی دانش ارتباطی است.

وقتی مفاهیم، موضوعات، پدیده‌ها، گره‌ها، افراد و به عبارت کلی‌تر هستارها (Entities) به شکل‌های متفاوتی به یکدیگر ارتباط می‌یابند، دانش‌های متفاوتی نیز حاصل می‌شود. از آنجاکه این نوع دانش به هیچ یک از هستارهای به هم مرتبط محدود نمی‌شود و تنها حاصل ارتباط همه آنها به یکدیگر است، «دانش توزیع‌شده» نیز نامیده شده است. به عبارت دیگر، دانش ارتباطی بین هستارهای مختلف توزیع شده است؛ برای نمونه دانش پرواز هواپیما از تهران به مشهد، دانش بسیار گسترده و پیچیده‌ای است که بشر به آن دست یافته است. این دانش نزد هیچ فرد خاصی نیست؛ همچنین این دانش در هیچ کتاب یا مخزن خاصی نگهداری نمی‌شود. در واقع این دانش در بین هستارهای مختلف (بشری و غیربشری) توزیع شده است. دانش پرواز تنها وقتی حاصل می‌شود که این هستارها به شکل خاصی با یکدیگر ارتباط برقرار کرده و سازماندهی شوند.

۱. ویژگی‌های دانش ارتباطی

۱-۱. منبع دانش ارتباطی

همان‌طور که اشاره شد، «ارتباط» منبع دانش ارتباطی است، اما این ارتباط در کجا شکل می‌گیرد؟ ارتباط‌گرایان، شبکه‌ها را بستر شکل‌گیری ارتباطات و در نتیجه منبع دانش ارتباطی معرفی می‌کنند. با توجه به تعریفی که از شبکه و ارتباط ارائه می‌شود، این دو نسبت وجودی با یکدیگر دارند، حتی می‌توانند دو لفظ برای یک معنا تصور شوند. نسبت «ارتباط» با «شبکه» را می‌توان در باب قیاس مانند نسبت مولکول H_2O به آب دانست (آب، شبکه‌ای است که از ارتباط بین مولکول‌های اکسیژن و هیدروژن تشکیل شده است).

بررسی شبکه‌ها می‌تواند ما را به دانشی درباره شبکه‌های عالم رهنمون شود. از سوی دیگر، خود شبکه‌ها نیز می‌توانند محملی برای خلق دانش و ذخیره آن باشند (Downes, 2007). تحمیل چنین باری بر شبکه‌ها مستلزم آن است که شبکه در دانش ارتباطی دارای

مفهوم وسیعی باشد؛ از این رو زیمنس و تیتنبرگر (Siemens & Tittenberger, 2009, p.11) شبکه‌ها را در سه سطح متمایز زیر مورد شناسایی قرار می‌دهند:

۱. سطح عصبی - شکل‌گیری ارتباطات عصب‌شناختی به عنوان محرک‌ها، درون‌داده‌ها و تجارب جدید، رشد فیزیکی مغز را شکل می‌دهند. پژوهش نشان می‌دهد ارتباطات و شبکه‌ها در شکل‌گیری و فعال‌سازی حافظه نقش برجسته‌ای دارند (Reder, Park, & Kieffaber, 2009). دانش و یادگیری در هیچ نقطه خاصی از مغز انسان نگهداری نمی‌شود. در برابر، آنها در بخش‌های بسیار زیادی توزیع می‌شوند. می‌توان یک فرد را قائم به ذات خود یک شبکه به شمار آورد.

۲. سطح مفهومی - در محدوده یک دیسپلین یا زمینه دانشی خاص، مفاهیم کلیدی وجود دارند که بنیادی به شمار رفته و ساختار شبکه‌ای دارند (Novak & Cañas, 2006). یادگیرندگان تازه‌کار به دنبال توسعه فهم خود از یک دیسپلین موضوعی هستند و این کار را از طریق تشکیل ارتباطات مفهومی انجام می‌دهند؛ مشابه آنچه متخصصان این موضوع انجام می‌دهند.

۳. سطح بیرونی - اطلاعات شبکه‌ها به‌طور قابل توجهی توسط توسعه فناوری‌های مشارکتی شبکه، مورد حمایت قرار گرفته است. بلاگ‌ها، ویکی‌ها، برچسب‌گذاری‌های اجتماعی (Social Bookmarking) و شبکه‌های اجتماعی اینترنتی، ظرفیت افراد را برای ارتباط با دیگران، متخصصان و محتوا افزایش داده است. در معنای شبکه‌ای «فهمیدن» یک عنصر رویدنی است که به شکل و ساختار اطلاعات فردی و شبکه‌های اجتماعی یادگیرنده بستگی دارد (Siemens & Tittenberger, 2009, p.11).

نکته مهم دیگر اینکه ارتباطات مورد نظر دانش ارتباطی صرفاً مجموعه‌ای از اتصالات منفعلانه در درون شبکه‌ها نیست. «دانش ارتباطی دانش تعامل است» (Downes, 2007). دانش حاصل از تعامل به نوعی در نوشته‌هایی چون جیمز سورویسکی (James Surowiecki) و در قالب مفهومی مانند خرد جمعی (The Wisdom Of Crowds) مورد اشاره قرار گرفته است. دانش ارتباطی حاصل جمع دیدگاه و رأی‌گیری نیز نیست؛

بلکه ناظر به دانشی است که به واسطه تعامل بین اعضای شبکه‌ها تولید می‌شود. به اعتقاد *داونز* (Downes, 2012, p.299) افراد به شیوه‌های زیر دانش خود را از شبکه‌ها کسب می‌کنند یا در دل شبکه‌ها تولید می‌کنند:

۱. مشارکت فعال در شبکه:

▪ به عنوان یک گره (Node) فعال در شبکه (شبکه اجتماعی) (جامعه به مثابه

شبکه در نظر گرفته می‌شود)؛

▪ به عنوان کل یک شبکه (شبکه عصبی)، از طریق دریافت مغزی (مغز به مثابه

شبکه در نظر گرفته می‌شود).

۲. مشارکت تأملی در شبکه:

▪ از طریق مشاهده جامعه به عنوان یک کل؛

▪ از طریق تفکر درباره حالت‌ها و فرایندهای ذهنی خود.

۲-۱. تفسیری بودن دانش ارتباطی

از منظر دانش ارتباطی، همه دانش‌ها به نوعی تفسیری‌اند. حتی دانش کمی که مبتنی بر محاسبات دقیق است، نیز وابسته به تعبیرها و تفسیرهای آدمی است؛ یعنی آدمی از طریق حواس و شناخت خود هیچ نوع دانش مستقیمی را درباره جهان به دست نمی‌آورد، بلکه تأثیرات دریافتی را تفسیر می‌کند. در مورد دانش کمی، برای نمونه وقتی گفته می‌شود که «بیست بچه‌مدرسه‌ای در حیاط هستند» ما با نوعی گزاره که به دانش کمی تعلق دارد، مواجهیم؛ اما این گزاره بستگی به این دارد که شما بچه‌مدرسه‌ای را چگونه طبقه‌بندی کرده باشید و گوینده و شنونده چه برداشتی از آن داشته باشند. تفسیر در مورد دانش کیفی جای خود دارد و بی‌نیاز از توضیح به نظر می‌رسد.

دانش از نظر دانش ارتباطی، تفسیری است؛ اما هیچ‌گاه عاری از لایه رئالیستی نیست. به اعتقاد *داونز* (Downes, 2007) «به‌طور کلی دانش ما ناظر به حقایقی است که به نوبه خود با واقعیت مستقل، یعنی واقعیت فیزیکی محصور گشته‌اند. طبیعی است که وقتی می‌گوییم چیزی قرمز است یک سری مبانی فیزیکی برای این گفته وجود داشته باشد. حتی

اگر تفسیرهایی در این زمینه داشته باشیم، باز هم حقایق فیزیکی وجود دارد که سیب را قرمز می‌کند نه آبی؛ لذا تفسیری بودن دانش به معنای انکار واقعیت نیست. *داونز* (Downes, 2007) ابتدای تفسیر را به این لایه فیزیکی، جسم‌گرایی (Physicality) می‌نامد. جسم‌گرایی لایه‌ای در اختیار ما می‌گذارد که می‌توانیم تفسیرهای خود را با توسل به آن ارائه کنیم. همان‌طور که *کانت* (Immanuel Kant) (Guyer & Wood, 1999) در *نقد خرد ناب* می‌گوید این امر، شرط لازم برای امکان ادراک است. علاوه بر این جسم‌گرایی ابزاری است برای دسته‌بندی کردن بین آنچه ممکن است تفسیرهای «درست» و «نادرست» و «واقعیت» و «خیال» نامیده شود.

۳-۱. برآمدنی بودن دانش ارتباطی

به‌طور کلی نظریه‌های گوناگونی که تحت رویکرد شناختی طبقه‌بندی می‌شوند، نوعی نظریه علی درباب مغز به شمار می‌روند. در این رویکرد کسب دانش و معرفت از طریق فرایندهای علی تبیین می‌شود. رویکرد برآمدنی امر شناخت را پیچیده‌تر از آن تصور می‌کند که به‌سادگی بتوان آن را به شالوده‌های فیزیکی و علی کاهش داد؛ لذا رویکرد برآمدنی یک رویکرد غیرتحویل‌گراست. در واقع «برآمدن» تفسیر ما از روابط بین پدیده‌هاست. به عبارت دیگر اساساً تفسیر به «برآمدن» منجر می‌شود؛ برای نمونه وقتی تماشاچیان ورزشگاه برای ایجاد «موج مکزیک» اقدام می‌کنند، ما نشستن و برخاستن تک‌تک آنها را به یکدیگر پیوند داده، به شکل یک موج ادراک می‌کنیم. بنابراین ما ممکن است مجموعه‌ای از روابط را که گروهی از هستارها را به یکدیگر پیوند داده، به عنوان یک کل متمایز ادراک کنیم.

گاه این کل متمایز ادراک شده را بنا به پیش‌داشته‌ها و پیش‌فرض‌های خود به گونه خاصی تفسیر می‌کنیم؛ برای نمونه کسی که تازه تلویزیون را روشن کرده، از نتیجه بازی مطلع نیست، ممکن است ایجاد موج مکزیک توسط گروهی از تماشاچیان را نشانه برتری تیم مورد نظر آنها بر رقیب تلقی کند؛ درحالی‌که هیچ رابطه علت و معلولی بین این موج ادراک شده و تصور ما در برتری تیم مورد نظر برقرار نیست. بنابراین سطح دیگر برآمدن می‌تواند این‌گونه باشد: ممکن است ما چیزی را به عنوان یک کل مشخص ادراک کنیم و

آن را به یک مجموعه از روابط تفسیر کنیم.

در نظریه دانش ارتباطی، دانش و یادگیری پدیده‌هایی برآمدنی (Emergent) و غیر عملی‌اند؛ بدین معنا که - برای نمونه - موج مکزیکی «علت» اینک شما به خوشحالی تماشاچیان پی ببرید، نیست؛ چراکه این کار می‌تواند با هدف برهم‌زدن حواس یا اختلال در یک سخنرانی نیز انجام شود. بنابراین برقراری پیوند بین «موج مکزیکی» و «خوشحالی تماشاچیان» نیازمند یک دریافت‌کننده است؛ کسی که الگوی نمایش ارائه شده توسط تماشاچیان را تشخیص داده، آن را بر اساس شباهت‌ها با حالت‌های ذهنی (Mental State) آن هم به شیوه‌ای نه چندان تعریف‌شده، ارتباط دهد.

از دیگر دلالت‌های برآمدنی بودن دانش این است که دانش - و دیگر حالت‌های ذهنی، مفاهیم و مانند آن - «توزیع‌شده» (Distributed) هستند؛ بدین معنا که در ذهن ما چیز جداگانه‌ای وجود ندارد که بتواند «مصدق» (Instance) یک دانش خاص باشد. در واقع آنچه را که ما «محتوای ذهنی» (Mental Contents) می‌نامیم، شبیه جملات نبوده و اصلاً به اشیای فیزیکی شباهتی ندارند. در مجموع دانش ارتباطی، با دیدگاه‌هایی که دانش را نوعی «نوشته مغزی» تصور کرده است که قابلیت داد و ستد دارد، مخالف است. به طور خلاصه نظریه برآمدنی (Emergentist Theory) درباره مغز و دانش، دلالت‌های زیر را در پی دارد (Downes, 2006) که برای فهم ماهیت دانش ارتباطی بسیار اهمیت دارد:

- نخست، دانش «زیرنمادین»^۱ است. صرف برخورداری از واژه‌ها به معنای وجود دانش نیست؛ برخورداری از دانش الزاماً به برخورداری از واژه‌ها منتهی نمی‌شود (See: Tacit Knowledge In: Polanyi, Michael, Personal Knowledge: Towards A Postcritical Philosophy).

- دوم، دانش «توزیع‌شده» است. هیچ «شیء ذهنی» خاصی وجود ندارد که با این باور که «پاریس پایتخت فرانسه است» تطابق داشته باشد. آنچه ما آن را «دانش» می‌نامیم یک الگوی [غیرقابل تشخیص] از پیوندهای بین یاخته‌های عصبی است (See Such As: Paccanaro, A., And Hinton, Geoffrey.E. (2000) Learning Distributed

Representations Of Concepts Using Linear Relational Embedding.
(Technical Report: Gcnu Tr 2000002, March 2000)

- سوم، دانش «به هم پیوسته» (Interconnected) است؛ همان یاخته عصبی که جزئی از «پاریس پایتخت فرانسه است» می باشد، ممکن است جزئی از «برف سفید است» نیز باشد. مهم اینکه این به هم پیوستگی دانش، غیرنمادین بوده، مبنای تداعی های غیراستدلالی (Nonrational Associations) است.

- چهارم، «دانش شخصی» است. این «باور» شما که «پاریس پایتخت فرانسه است» واقعاً متفاوت از باور من به «پاریس پایتخت فرانسه است» می باشد. شاید تصور کنید که تفاوت باور ما تنها در مورد این جمله صادق است؛ اما این تفاوت در موارد دیگر نیز صادق است که اگر جز این بود آزمون های گشتالت بی فایده بودند و همه ما هنگام دیدن یک تصویر یک واژه یکسان را بیان می کردیم.

- پنجم، آنچه را که ما «دانش» می نامیم- یا باور یا حافظه- یک پدیده «برآمدنی» است؛ به ویژه آنکه «در» خود مغز نیست، یا حتی «در» خود پیوندها؛ چراکه هیچ مجموعه معینی از پیوندها را نمی توان سراغ گرفت که با «پاریس پایتخت فرانسه است» تطابق داشته باشد. اگر در حال درون نگری باشیم، دانش تقریباً- و به بیان دقیق تر- شناسایی الگویی از یک مجموعه رخدادهای عصبی و اگر در حال مشاهده عالم بیرون باشیم، رخدادهای رفتاری است. ما به همان شیوه که یک تصویر تلویزیونی را مشاهده می کنیم- که تنها سازمانی از پیکسل هاست- محتواهای ذهنی را استنباط می کنیم.

ویژگی برآمدنی دانش، مستلزم شناسایی الگوست. در درون مغز تصور بر این است که دانش در قالب واژه ها و گزارها و به طور کلی در قالب نمادها ذخیره نمی شود؛ بلکه دانش زیرنمادین، به هم پیوسته و توزیع شده است. در چنین شرایطی (در شبکه های بیرون و درون مغز) آنچه اهمیت می یابد شناسایی الگوهای (Pattern Recognition) است که می تواند از پیوندهای متعدد و پیچیده بین گره ها به وجود آید. ما در یک زمان با بی شمار الگوی ممکن مواجهیم که می توانند با پدیده های یکسان یا با اندکی تفاوت فعال شوند. در واقع آنچه را که ما به عنوان دانش تعریف می کنیم، تدوین اطلاعات و داده ها به شیوه

خاص یا الگوی خاص است.

۴-۱. صدق و توجیه در دانش ارتباطی

بر اساس نظریه صدق در واقع‌گرایی، صدق و کذب یک جمله یا گزاره به این برمی‌گردد که حالتی از جهان را بیان کند یا نکند؛ اما در دانش ارتباطی اعتقاد بر این است که چنین حالتی در جهان وجود ندارد که بخواهد درستی یا نادرستی جمله‌ای بر آن صدق کند یا نکند. البته- همان‌طور که گفته شد- در این نظریه جهان با بیشترین اطمینان وجود دارد و حالت‌های عصبی ما تحت تأثیر رخدادهای جهان بیرونی است؛ اما سخن بر سر این است که هیچ حالت ویژه‌ای از جهان که با یک حالت ذهنی خاص تطابق داشته باشد- یا مناسط باشد- وجود ندارد؛ چراکه حالت ذهنی گرفتار زمینه و پیش‌فرض‌هایی است که نسبت به حالت جهان کاملاً تیره و غیرشفاف هستند. با این وصف، در دانش ارتباطی چگونه می‌توان درستی و نادرستی امری را تشخیص داد؟ اینکه می‌گوییم چیزی درست و چیزی غلط است، به چه معناست؟

گفته شد که دانش ارتباطی نوعی دانش شبکه‌ای است. میزان درستی دانش ارتباطی به نوع سازماندهی و پیوستگی بین هستارهای مختلفی که در یک شبکه با یکدیگر تعامل می‌کنند و به عبارت دیگر سازگاری و انسجامی که در یک شبکه معناساختی وجود دارد وابسته است. همچنین گفته شد که دانش ارتباطی، دانش توزیع‌شده است؛ لذا بازنمایی این دانش در ذهن نیز نوعی بازنمایی توزیع‌شده (Distributed Representation) خواهد بود (Downes, 2012, p.141). در این نوع بازنمایی توزیع‌شده ذهنی، معنا، توسط یک واحد نمادین (سمبلیک) منفرد به دست نمی‌آید، بلکه حاصل تعامل یک مجموعه از هستارهایی است که در یک شبکه صورت می‌گیرد؛ از این‌رو در دانش ارتباطی شبکه ذهن ما- و حتی شبکه جامعه- با نمادها یا گزاره‌های منفردی مواجه نیست که بخواهیم مطابقت آنها را با عالم خارج ملاک صدق قرار دهیم. ما فقط با الگوهای ذهنی- و بیرونی- مواجهیم که مابازای خارجی ندارند.

در دانش ارتباطی وقتی چیزی بیش از آنکه برای مثال «باور» یا «گمان» تلقی شود در

زمره «دانش» به شمار می‌رود، کمتر به حالت جهان واقع وابسته است و بیشتر به نیرو و درجه ارتباط بین هستارها مربوط است. بنابراین ضعف و قوت ارتباط و پیوستگی بین اعضا یا هستارهای یک شبکه است که برخی از ذهنیات ما را در زمره گمان و باور و برخی دیگر را در زمره دانش (باور صادق) قرار می‌دهد.

در نظریه مطابقت صدق در واقع‌گرایی، صدق عبارت است از ارتباط‌دادن میان گزاره و واقعیت‌ها یا سلسله‌ای از امور و رویدادها که آن گزاره را اثبات یا تأیید می‌کند. نظریه مطابقت صدق بر این شعور متعارف ما حاکم است که صدق مبتنی بر امری عینی - یا مستقل از ذهن - در جهان است و صدق، از آن امر عینی ناشی می‌شود. منشأ صدق هیچ باوری، توهم صرف نیست، بلکه صدق هر باور، شالوده‌ای عینی در عالم واقع دارد؛ برای مثال برای بررسی صدق این باور که «برف سفید است» می‌توان رنگ مقداری برف را بررسی کرد؛ اما بر اساس معرفت‌شناسی دانش ارتباطی، این گزاره یا باور به شکل یک شبکه دیده می‌شود. شبکه‌ای از معانی «برف»، «سفید» و «است». معنای هر یک از این واژه‌ها آنچنان‌که در ابتدا به نظر می‌رسد روشن نبوده، وابسته به تفسیر است. خود این واژه‌ها نیز به صورت یک بازنمایی نمادین یا یک هستار مجزا در ذهن ذخیره نشده‌اند و خود از یک شبکه برخوردارند.

در نتیجه به منظور «شناختن» اینکه «برف سفید است» باید ذهن به شیوه‌ای مشخص سازماندهی شود. سازماندهی شدن به این شیوه خاص، به معنای برخورداری از ساختارهای ذهنی و عصبی است که با واژه‌های «برف»، «سفید» و «است» مطابقت داشته باشند. این ساختارها به گونه‌ای هستند که مفهوم برف - در یک زمینه خاص - به شکل تنگاتنگی با مفهوم سفید تداعی می‌شود (روشن است که هیچ تطابق واقعی وجود ندارد). بنابراین دانستن اینکه «برف سفید است» به شیوه مشخصی سازماندهی می‌شود؛ اما نه به یک شیوه خاص و ویژه - به طوری که مثلاً بتوان سازماندهی عصبی فردی را بررسی کرد و گفت که آیا آن فرد می‌داند که برف سفید است یا نه. بنابراین معنای «شناختن» یا نایل شدن به «دانش صادق» بر اساس سازماندهی و پیوستگی (ارتباط) در مغز تعریف می‌شود. «شناختن» یک

رشد طبیعی است که وقتی با مجموعه مشخصی از پدیده‌ها روبرو شود در ذهن رخ می‌هد (Downes, 2006).

با توجه به آنچه گذشت، روشن است که دانش ارتباطی از میان نظریه‌های مشهور در زمینه صدق و توجیه باورها- یعنی متن‌گرایی، سازگاری‌گروی، عمل‌گرایی و مبنا‌گروی- به نظریه سازگاری صدق نزدیک است که البته با قرائت مابعدالطبیعی افلاطونی یا مفهوم سنتی آن برابر نیست. انسجام در اینجا ناظر به کل‌نگری و دریافت الگویی از بین الگوهای ممکن دیگر است. «در نظریه سازگاری‌گروی [انسجام‌گروی]، کل باورهای ما شبکه پیچیده‌ای را تشکیل می‌دهد که با یکدیگر رابطه توجیهی دارند. در این شبکه هر گزاره‌ای در سایه مجموعه باورهای ما توجیه می‌شود و خود در توجیه باورهای دیگر تأثیر دارد و نیازی به باور بدیهی نیست» (علم‌الهدی، ۱۳۸۶، ص ۱۷۸). اگر مبنا‌گروی همچون ساختن یک خانه روی شالوده‌های محکم باشد، انسجام‌گروی- یا سازگاری‌گروی- همچون تنیدن تار عنکبوتی است که به‌گونه‌ای کل‌گرایانه اجزای اصلی را در یک شبکه به یکدیگر پیوند می‌زند.

انسجام‌گروی با قرائت‌های مختلف، در طول تاریخ فلسفه همواره طرفدارانی داشته است؛ از افلاطون در یونان باستان، هگل (W.F.Hegel, 1770-1831)، برادلی (Francis H. Bradley, 1846-1924)، بلانشارد (Brand Blanshard, 1892-) (1987 تا دبلیو. وی. کواین (W.V. Quine)، ویلفرد سلارز (Wilfred Sellars)، گیلبرت هارمن (Gilbert Harman)، کیت لور (Keith Lehrer) و لورنس بونثور (Lournce Bonjour) (پویمان (Louis P. Pojman)، ۱۳۸۷، ص ۸۳). انسجام‌گروی مستلزم این است که شبکه و دستگاه باورهای ما به عنوان یک کل عمل کند، کم‌وبیش سازگار باشد و بهترین تبیین از حقایق به هم مرتبط را فراهم آورد. در قرائت حداکثری از این نظریه، هر باور، وقتی صادق است که لازمه هر باور یا گزاره دیگر در یک سیستم سازگار و منسجم باشد.

دانش ارتباطی از نوع انسجام‌گرایی کل‌گرا (Holistic Coherentism) به شمار

می‌رود نه خطی (Linear Coherentism)؛ یعنی این‌گونه نیست که باوری به نام ب_۱، توجیه خود را از باور دیگری به نام ب_۲ و ب_۳ و ... از ب_n اخذ کند و ب_n نیز در نهایت توسط ب_۱ پشتیبانی شود؛ بلکه باور مورد نظر از جانب انواع بسیار متفاوتی از گزاره‌ها، مورد تأیید و پشتیبانی قرار می‌گیرد. این پشتیبانی و تأیید، متقارن و دوسویه است؛ یعنی باور الف ممکن است باور ب را پشتیبانی کند و به نحوی پیچیده، باور ب نیز ممکن است باور الف را پشتیبانی کند (همان، ص ۲۷۱)؛ همانند شیوه رمزگشایی از راز جنایت. یک کارآگاه جنایی به‌طورهمزمان به اثر انگشت، بریده روزنامه و دیگر مدارک متفرقه به‌جامانده در صحنه جنایت و همچنین انگیزه‌های ممکن، شیوه‌های انجام جنایت و ... توجه کرده، با کنارهم گذاشتن آنها به سؤال‌هایی مانند چه کسی، چگونه و چرا پاسخ می‌دهد. در اینجا، هر یک از قرائن و شواهد از دیگر قرائن و شواهد پشتیبانی می‌کنند و برعکس.

۵-۱. کثرت‌گرایی دانش ارتباطی

دانش ارتباطی خود را به کثرت‌گرایی غیرنسبی‌گرا قائل می‌داند. زیمنس (Siemens, 2006, p.13) چنین بحث می‌کند: «هر تعریف وقتی با ارزش است که از ادعای منحصر به فرد بودن خود دست بکشد و به دیگر دیدگاه‌ها نیز احترام بگذارد. البته که این سخن دربرگیرنده نسبییت نیست؛ چراکه در شرایط خاص، ممکن است یکی از دیدگاه‌ها مناسب‌ترین باشد. پول باگوسیان (Boghossian, 2006) در بررسی خود از حقیقت، باور و واقعیت این تصور را که «تمام دیدگاه‌های ما به یک اندازه معتبر هستند» را رد می‌کند؛ اما می‌توان قائل به شمول تنوع بود؛ یعنی پذیرش اینکه دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد و هر یک از آنها بسته به موقعیت‌های مختلف از کارایی بیشتری برخوردار است... اما این به معنای اعتبار برابر همه دیدگاه‌ها نیست.

دانش ارتباطی به انواع کثرت‌گرایی غیرنسبی‌گرا از جمله کثرت‌گرایی طولی و عرضی معتقد است. در کثرت‌گرایی طولی، اعتقاد بر این است که نسبت به یک شیء، انسان‌ها بر حسب توانایی خود می‌توانند شناخت‌های متفاوتی از جهت طولی داشته باشند؛ مثلاً به بیان ارسطو، عامه افراد ممکن است نسبت به فلان دارو که فلان مرض را بهبود می‌بخشد،

معرفت داشته باشند؛ اما داروساز علاوه بر این به دلیل و چرایی آن نیز معرفت دارد. در کثرت‌گرایی عرضی اعتقاد بر این است که واقعیتی در خارج وجود دارد و هر کس بر حسب توانایی و ظرفیت خود می‌تواند به جنبه‌ای - نه مرتبه‌ای - از این واقعیت آگاهی پیدا کند؛ مثلاً شیمی‌دان آن را از لحاظ تجزیه و ترکیب و شناخت عناصر سازنده مورد بحث قرار می‌دهد. فیزیک‌دان، ریاضی‌دان، فیلسوف و... نیز هر کدام از جنبه خاص خود آن را مورد بحث قرار می‌دهند و از این طریق حوزه‌های مختلف معرفتی را به بار می‌آورند. البته در هر حوزه معرفتی، معیارهای اساسی برای شناخت صحیح از سقیم وجود دارد (محمدرضایی، ۱۳۷۹).

در کنار این دو، دانش ارتباطی، به نوع منحصر به فردی از کثرت‌گرایی معنادار نیز قائل است که می‌توان از آن تحت عنوان «کثرت‌گرایی توزیعی» یاد کرد؛ بدین معنا که یک نوع «معرفت واحد» بین عده‌ای از افراد به اشتراک گذاشته شده است؛ برای نمونه دانش لازم برای پرواز یک هواپیما از مبدأ ب تا مقصد الف در اختیار یک نفر نیست، بلکه این دانش در بین عده زیادی از متخصصان توزیع شده است. گردهم‌آیی نظام‌مند این دانش توزیع‌شده است که پرواز ایمن بین این دو نقطه را امکان‌پذیر می‌کند. تفاوت کثرت‌گرایی توزیعی با کثرت‌گرایی عرضی در این است که در کثرت‌گرایی عرضی، یک پدیده واحد از جنبه‌های مختلف مورد بررسی قرار می‌گیرد، بدون آنکه ضرورتاً افراد بخواهند نتایج بررسی خود را با یکدیگر به اشتراک بگذارند؛ اما در کثرت‌گرایی توزیع‌شده، اگر افراد قطعات دانش خود را مانند یک پازل در کنار یکدیگر قرار ندهند، معرفت مورد نظر اساساً شکل نخواهد گرفت.

دانش ارتباطی همچنین قائل به کثرت‌گرایی روش‌شناختی است. «مراد از کثرت‌گرایی روش‌شناختی آن است که اولاً به همه منظرها و دیدگاه‌ها اقبال کنیم و هیچ کدام از آنها را حقیرانه و بدون نقادی رها نکنیم. ثانیاً پذیرفتن تعصب‌آمیز دیدگاه‌ها را نیز رها کنیم، بلکه سعی کنیم دیدگاه‌های متنوع را به نحو روش‌مند به سنتز واحدی برسانیم» (قراملکی، ۱۳۸۳، ص ۶۳). داونز (Downes, 2008) در «انواع دانش و دانش ارتباطی» یکی از

جنبه‌های مهم و البته پیچیده دانش ارتباطی را به مثابه «روشی برای آموختن» معرفی می‌کند. دانش ارتباطی از این منظر ناظر به دانشی است که توسط «شبکه‌ها» خلق و ذخیره می‌شود. دانش ارتباطی خود را در کنار دو روش کمی و کیفی، به عنوان روش جدید تولید دانش معرفی می‌کند. دانش ارتباطی به مثابه «روش»، تقریباً با آنچه که در ذیل «خرد جمعی» بحث می‌شد، یکسان است. خلق اشتراکی دانش‌نامه مجازی و یکی‌پدیا در قیاس با دانش‌نامه‌های مکتوب چون بریتانیکا، تا حدی می‌تواند نمونه‌ای از این نوع روش جدید تولید دانش باشد. ویژگی‌های تنوع، استقلال، تعامل و گشودگی لازمه روش جدید است.

۲. نقد و بررسی دانش ارتباطی بر اساس معرفت‌شناسی اسلامی

۲-۱. مبنای گروهی و انسجام‌گرویی

همان‌طور که مطرح شد، دانش ارتباطی از نظریه انسجام‌گرویی یا سازگاری‌گرویی برای صدق یا توجیه باورها کمک می‌گیرد. در دانش ارتباطی نوع سازماندهی و پیوستگی بین هستارهای مختلفی که در یک شبکه با یکدیگر تعامل می‌کنند و به عبارت دیگر سازگاری و انسجامی که در یک شبکه معناشناختی وجود دارد، میزان درستی یک باور را تشکیل می‌دهد. در این نظریه ما فقط با الگوهای ذهنی - و بیرونی - مواجهیم که مابازای خارجی ندارند. همچنین اشاره شد که معرفت‌شناسی ارتباط‌گرا به عنوان نظریه‌ای برآمدنی، نوعی معرفت‌شناسی غیرواقع‌گراست و در زمره رویکردهای تفسیری قرار می‌گیرد. این دیدگاه ارتباط‌گرا با سیر رویکردهای معرفت‌شناسی غرب هم‌راستاست و حداقل از این جنبه که از التزام به واقع‌گرایی - در عرصه معرفت‌شناسی - دست برداشته‌اند و به این اعتقاد رسیده‌اند که دستیابی به علمی یقینی و باثبات امکان‌پذیر نیست با دیگر رویکردهای جدید چون پساساختارگرایی هم‌عقیده است.

اما این رویکرد با رویکرد معرفت‌شناسی اسلامی که همچنان به نظریه مطابقت و دستیابی به معرفت یقینی ثابت معتقد است، تفاوت دارد. مطابقت صورت‌های نقش‌بسته در ذهن با جهان بیرون از آن، از کهن‌ترین مسائلی است که اندیشه بشر را به خود معطوف داشته و هم اکنون نیز از جایگاه بلندی در بین مسائل گوناگون دانش معرفت‌شناسی برخوردار است، تا آنجاکه می‌توانیم آن را پایه و ریشه اغلب مسائل این دانش بدانیم. در

همین رابطه معلمی (۱۳۸۸) در «نگاهی به معرفت‌شناسی در فلسفه غرب» چنین نتیجه می‌گیرد: «حاصل آنکه با توجه به سیر معرفت‌شناسی در غرب، مطابقت مرتفع نشده است، بلکه مورد تردید و درنهایت به دست کانت محال قلمداد شده است و این سیر، نتیجه‌اش پاسخ‌های غیرمنطقی و یکسونگرانه و بعضاً دگماتیستی است. حتی در فلسفه کانت که فلسفه خود را انتقادی توصیف می‌کرد، برای سؤال‌های منطقی که مطرح می‌شده است، پاسخی نمی‌یابیم» (همان، ص ۱۷۹)؛ اما در فلسفه اسلامی حل مشکلات شناخت در رسیدن به واقع و تبیین توان عقل در رسیدن به واقع اتقان کافی دارد.

فلسفه اسلامی در راه مطابقت ذهن با واقع مبنای را به شمار می‌رود. رویکرد مبنای‌گروی مختص فلسفه اسلامی نبوده، بلکه بسیاری از واقع‌گرایان غربی و از جمله اثبات‌گرایان به نوعی مبنای‌گروی پایبندند؛ اما مطابقت بر اساس مبنای‌گروی در معرفت‌شناسی اسلامی با آنچه در اثبات‌گرایی مطرح است، تفاوت دارد. به اعتقاد برخی پژوهشگران فیلسوفانی چند به تکاپو افتاده، در صدد تبیین و تفسیری مبرهن از آنچه قرن‌ها مسلم گرفته شده بود، بر آمدند و با استمداد از میراث قرن‌ها تلاش فکری و کوشش فلسفی، طرحی نو در انداختند و تفسیری نوین از مطابقت ارائه کردند که با وجود شباهت‌های بسیاری که با یافته‌های پیشینیان دارد، از امتیازهای ویژه‌ای نیز برخوردار است و مشکلاتی را که سبب شد فلسفه غرب از آن دست بردارد را حل کرده است (شریف‌زاده، ۱۳۸۲/لطیفی، ۱۳۸۸).

با این وصف، از جمله مهم‌ترین نقدهایی که از نقطه نظر معرفت‌شناسی اسلامی بر نظریه دانش ارتباطی به عنوان یک نظریه تفسیری وارد است، به غیرمبنای‌گرایی آن باز می‌گردد. در معرفت‌شناسی اسلامی (صدرایی)، اصل استحاله اجتماع نقیضین، مبنای اصلی یا ام‌القضایا از جمله اصول بدیهی و اولیه به شمار می‌رود. علامه طباطبایی به عنوان یکی از پیروان مکتب صدرایی نیز به شکلی از مبنای‌گروی پایبند است. ایشان حقیقی‌ترین معرفت را معرفت به بدیهیات می‌داند که در تصور و تصدیق آنها به کسب و نظر نیازی نیست. ایشان همه علوم را مبتنی بر بدیهیات و همه بدیهیات را نیازمند به ام‌القضایا (استحاله اجتماع نقیضین) می‌دانند (طباطبایی، ۱۴۲۸، ص ۲۳۱-۲۳۳). اما در دیدگاه تفسیری به عنوان یک

دیدگاه غیرمبناگرا، هیچ‌گونه شناخت ذاتاً معتبری وجود ندارد؛ چراکه تمامی شناخت‌های ما وابسته به زمینه‌های تاریخی و ذهنی‌مان و در نتیجه غیرعینی‌اند (لطیفی، ۱۳۸۸).

بنابراین شاید کمتر جای بحث باشد که در مبحث صدق، اندیشه اسلامی در زمره معرفت‌شناسی‌های مبتنی بر مبناگرایی طبقه‌بندی شده است (علیزاده و دیگران، ۱۳۹۱). آیا این امر بدین معناست که قائلان به نظریه مبناگرایی نمی‌توانند از معارف حاصل از دیگر نظام‌های صدق و توجیه چون انسجام‌گرایی (سازگاری‌گرایی) یا کارکردگرایی بهره‌مند شوند؟ علم‌الهدی در مقایسه بین نظریه‌های صدق بحثی دارد که در رابطه با سؤال فوق راه‌گشاست. به اعتقاد او «به نظر می‌رسد به رغم تلائم دیدگاه اسلامی با نظریه مبناگرایی شواهدی از تشابه منظر اسلامی با دیگر نظریه‌ها و رویکردها نیز وجود دارد. در آیات قرآن شواهد بسیاری از توجه به فواید، کارکردها، نتایج و ملازمات عملی همچنین تأکید بر سازگاری با شبکه معرفت پیشین به عنوان ملاک‌های عقلانیت ملاحظه می‌شود» (۱۳۸۶، ص ۱۷۸).

از سوی دیگر وقتی به التزام دانش ارتباطی به واقع‌گرایی هستی‌شناختی توجه می‌کنیم، در می‌یابیم که نظریه انسجام‌گرایی - در معنای دانش ارتباطی آن، نه افلاطونی آن - بعید است که با مطابقت با واقعیت دشمنی داشته، خواستار عدم مطابقت باشد. آنچه مهم است این است که معرفت‌شناسی غرب بعد از آنکه به رغم تلاش خود نتوانست ضعف‌ها و اشکالات مبناگرایی را حل و فصل کند، از آن ناامید شده، به جایگزین‌های دیگری روی آورد؛ بنابراین نباید انسجام‌گرایی بدیل نظریه مطابقت تصور شود. «رویکردهای مختلف معرفت‌شناختی صرفاً روش‌های مختلفی برای توجیه مطابقت هستند. باورهای صادق به هر طریق که حاصل شده باشند، ناگزیر از توجیه‌اند. دست‌کم چهار روش برای توجیه گزاره‌های باور وجود دارد که در قرآن بر آنها تأکید شده است که عبارت‌اند از:

۱. توجیه باورها از طریق ارجاع به شواهد عینی؛*

* افلا ینظرون الی الابل کیف خلقت و الی السماء کیف رفعت و الی الجبال کیف نصبت و الی الارض کیف سطحت (غاشیه: ۱۷-۲۰).

۲. توجیه باورها از طریق ارجاع به مراجع صادق و معتبر؛*

۳. توجیه باورها از طریق نتایج مفید و کاربردهای عملی آنها؛**

۴. توجیه باورها از طریق سازگاری آنها با شبکه معرفتی*** (همان، ص ۱۸۹).

علم‌الهدی (۱۳۸۶) در تلاش برای یافتن وجوه مشترک بین میناگروی و انسجام‌گروی مبتنی بر نظریات باروود (Barwood, 1998) می‌نویسد: «تشکیل شبکه‌ای از گزاره‌های معرفتی موجه بر مبنای شواهد تجربی یا برداشت‌ها و تفسیرهای متنی و سازمان‌دهی این شبکه به‌گونه‌ای که گزاره‌های مرجع در مرکز شبکه واقع باشند و گزاره‌های استنتاج‌شده از آنها در پیرامون قرار بگیرند، بر اهمیت و نقش متفاوت گزاره‌های علمی تأکید دارد و بسیار با سلسله‌مراتب گزاره‌ها در رویکرد میناگروی تناسب دارد. گزاره صادق آن است که به حکایت از واقعیت پرداخته، آن را بازنمایی کند و این بازنمایی و حکایت البته یا با تجربه کشف می‌شود یا بر حسب سازگاری با گزاره‌های صادق و موجه آشکار می‌گردد و با کنارگذاشتن باورهای کاذب و ناسازگاری می‌توان دریافت‌های دانشی را به‌طورمستمر تصحیح و بازسازی نمود. تشکیل شبکه گزاره‌های دانش گرچه با واقع‌گرایی مربوط است، به عینیت‌گرایی منتهی نمی‌شود؛ زیرا فرض واقعیت عینی فارغ از ذهن یعنی «عینیت وجودشناختی» به معنای مطابقت کامل دریافت‌های دانشی ما با واقعیت عینی «عینیت معرفت‌شناختی» نیست، بلکه مطابقت ذهن و عین یا علیت معرفت‌شناختی آرمانی است که لازم است برای دستیابی به آن تلاش نمود» (همان، ص ۱۹۲).

در اینجا به وجه مشترکی از دانش ارتباطی و معرفت‌شناسی اسلامی نزدیک می‌شویم.

* وَيَقُولُونَ إِنَّا لَنَارِكُوا إِلَهَيْتَنَا لَشَاعِرٍ مَّجْنُونٍ * بَلْ جَاءَ بِالْحَقِّ وَصَدَقَ الْمُرْسَلِينَ (صافات: ۳۶-۳۷).

** و ان یک صادقاً یصبکم بعض الذی یعدکم (غافر: ۲۸). ان یردن الرحمن یضر لاتغن شفاعتهم شیئاً ولا یقذون (یس: ۲۳). ان ارادنی الله یضر هل هن کاشفات ضره او ارادنی برحمه هل هن ممسکات رحمہ (زمر: ۳۸).

*** و هذا کتاب انزلناه مبارک مصدق الذی بین یدیه (انعام: ۹۰). و انزلنا الیک الکتاب بالحق مصدقاً لما بین یدیه من الکتاب (مائده: ۴۸).

دانش ارتباطی نیز به واقع‌گرایی هستی‌شناختی یعنی عینیت وجودشناختی معتقد است؛ اما عینیت معرفت‌شناسی را بر نمی‌تابد؛ لکن با اعتقاد به کثرت‌گرایی طولی، در عین حال از معرفتی که در حال تقریب به معرفت عینی است، دفاع می‌کند. اکنون اگر در معرفت‌شناسی اسلامی «عینیت معرفت‌شناختی» به مثابه نقطه اوج یقین در نظر گرفته شود که چندان سهل‌الوصول نیز به نظر نمی‌رسد، در اینجا نیز نوعی تقریب قابل تصور است که این دو را از قطعیت و جزم‌اندیشی خشک دور کرده، در وجهی از کثرت معرفتی به یکدیگر نزدیک می‌کند. هر دو دیدگاه، دانش موجود را «دانش تقریبی» می‌دانند؛ اگرچه در معرفت‌شناسی اسلامی، فاصله جغرافیایی دانش با عالم واقع نزدیک‌تر از معرفت‌شناسی ارتباط‌گرا تصور می‌شود.

۲-۲. ساحت غیرمادی علم

به‌طور کلی تا کنون دو تفسیر وجودشناختی و غایت‌شناختی درباره عقل و به تبع آن معرفت مطرح شده است. با عنایت به آنچه درباره دانش ارتباطی گفته شد، این رویکرد با رویکرد غایت‌شناختی هم‌راستا است:

۱. در تفسیر وجودشناختی عقل امری متعالی، فعال، ضروری، ابدی، مستقل از اشیای مادی و منحصر به انسان تلقی می‌شود که معرفت حقیقی را ممکن می‌سازد. عقل نه تنها از دسترس امور مادی به دور است و توسط آنها تعیین نمی‌گردد، بلکه بر آنها تفوق دارد (فلاطون، ارسطو، فلسفه‌های هندی، اسلامی، مسیحی، عقل‌گرایی و واقع‌گرایی).

۲. در تفسیر غایت‌شناختی برتری عقل به امور مادی پذیرفته نمی‌شود. عقل در جریان کنش‌های متقابل اجتماعی و فرایندهای زیست‌شناختی و سابق‌های روان‌شناختی به‌تدریج پدید می‌آید و رشد می‌کند... معرفت عبارت است از شبکه‌ای پیچیده از نمادها که واکنش دقیق و حساب‌شده نسبت به محیط طبیعی و اجتماعی را برای آدمی فراهم می‌سازد. در این تفسیر عقل نه تنها از نمادهای اجتماعی و فرایندهای زندگی روزمره و ابزارهای مادی متأثر است، بلکه صرفاً در تعامل با آنهاست که شکل می‌گیرد (سوفسطائیان، پوزیتویست‌ها،

مارکسیست‌ها، تحول‌گرایان، پراگماتیست‌ها، رفتارگرایان و فلسفه‌های زبانی) (علم‌الهدی، ۱۳۸۶، ص ۱۷۶-۱۷۷).

علم و معرفت نزد دانش ارتباطی، نه بر انسان مقدم است و نه بر امور مادی؛ بلکه طفیلی آنهاست - همان‌طور که دکارت در جمله من می‌اندیشم، «من» آدمی را مقدم بر «اندیشه» قرار داد - درحالی‌که در نظام معرفت‌شناسی اسلامی علم از جنس وجود است و مستقل از وجود انسان و عالم ماده، می‌تواند در عالم مجرد وجود داشته باشد. در نظر ملاصدرا علم مجرد و از جنس وجود است. آن هم نه هر وجودی بلکه وجودی که از شوائب و کدورات ماده به دور است. ملاصدرا در بخش‌های مختلفی از مجلدات اسفار اربعه به بحث ماهیت علم رجوع و دلیل‌هایی برای مجرد و از جنس وجود بودن علم اقامه می‌کند. اصل مورد نظر ملاصدرا این است که حقیقت علم بر خلاف ماده می‌تواند همیشه ظاهر و حاضر باشد؛ درحالی‌که این حضور و ظهور برای ماده امکان‌پذیر نیست (ملاصدرا، ۱۴۱۰، ج ۶، ص ۱۵۰ و ج ۸، ص ۱۶۵). ایشان در مفاتیح‌الغیب نیز بر این اعتقاد است که حقیقت علم عبارت است از نفس حصول و وجود، مطلقاً؛ پس هرچه موجود باشد - هر نحو از وجود که باشد - برای آنچه برای آن موجود است، معلوم است (همو، ۱۳۹۳).

صدرالمثلهین با اقامه براهینی اثبات کرد که علم نه امری سلبی است و نه اضافی؛ بلکه معرفت مفهومی است انتزاع‌شده از وجود و حقیقت آن از سنخ وجود است، نه سلب یا اضافه و اعراضی مانند کیف نفسانی... [وی می‌افزاید:] علم وجودی است که فراتر از مرحله قوه و در مقام فعلیت و تحقق عینی باشد؛ یعنی وجود بالقوه مانند هیولی شأنیت علم‌بودن را ندارد. علاوه بر آن وجود بالفعل نیز در این زمینه کافی نیست؛ بلکه آن وجود بالفعل را می‌توان علم نامید که از هر جهت عدمی و سلبی که ماده و امور مادی با خود دارند، عاری و خالص باشد. به عبارت دیگر هیچ موجود مادی و ماده، شایسته علم‌بودن نیست و در نتیجه علم‌بودن تنها در وجود بالفعل مجرد از ماده و عوارض و لواحق آن یافت می‌شود... همچنین علم چون همانند وجود، ذومراتب و مقول به تشکیک است؛ هر قدر خلوص آن از ماده و عوارض آن

بالتر باشد، مرتبه و شدت علم‌بودنش نیز بالاتر خواهد بود (خسروپناه و پناهی آزاد، ۱۳۸۸، ص ۹۹-۱۰۰).

علامه طباطبایی نیز علم را مجرد از ماده دانسته، پیدایش آن را در عرصه ماده غیرممکن می‌داند. به اعتقاد ایشان «ان الصورة العلمية كيفما فرضت، مجردة من المادة» (طباطبایی، ۱۴۰۴، ص ۲۳۷). از آنجاکه نظر ایشان صورت‌های علمی از شوائب مادی به‌دورند، به لحاظ سلسله مراتب وجودی، بالاتر و برتر از واقعیات مادی بیرون از ذهن قرار می‌گیرند.

فلاسفه اسلامی قبل از صدرالمثلهین به پیروی از فلاسفه یونان تنها قوه عاقله را که مدرک کلیات است مجرد از ماده می‌دانستند... [اما] صدرالمثلهین معتقد شد که قوه خیال، بلکه همه قوای باطنه، از ماده مجرد هستند و تجرد آنها را نیز از راه عدم تطبیق خواص آنها با خواص عمومی ماده ... به اثبات رساند (مطهری، ۱۳۸۹، ج ۶، ص ۱۱۳-۱۱۴).

این امر بدان معناست که در نظر ملاصدرا تنها این علم نیست که مجرد است؛ بلکه ابزار کسب علم یعنی قوای عقلی و خیالی و به‌طور کلی قوای ادراکی نیز مجردند. حکیم صدرای براهینی هم بر تجرد قوه خیال اقامه کرده است؛ مانند امکان بازگردانی و احضار صور محسوس، پس از مرحله غفلت و بی‌توجهی نسبت به آنها. وی در همین راستا، یک قاعده مهم فلسفی را به عالم علم عرضه می‌دارد و یک فصل از کتاب **اسفار اربعه** را به بحث درباره این قاعده، تحت عنوان «فی آن العاقل للشیء یحب آن یکون مجرداً عن المادة» اختصاص داده و بر اثبات آن برهان اقامه می‌کند (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۳، ص ۴۴۷-۴۷۱) و از آنجاکه در نظر وی ادراک بدون تجرد از ماده و غواشی آن امکان‌پذیر نیست، نه تنها قوه عاقله بلکه قوه خیال و کلاً قوه مدرکه را مجرد می‌داند و برای آن چندین برهان اقامه می‌کند. یکی از براهین تجرد عالم خیال، مبتنی بر مسئله «عدم انطباع کبیر در صغیر» است؛ به این نحو که اگر مدرک صور خیالی، امری جسمانی باشد مسئله انطباع کبیر در صغیر پیش می‌آید و این امری است محال؛ پس محل این صور (قوه خیال) باید مجرد باشد. برهان دیگر بر تجرد قوه خیال، اجتماع امور متضاد در ذهن است و حضور توأمان آنها در آن واحد و بدیهی است که ممتنع است دو امر متضاد در اجسام و مواد مجتمع شوند؛ لذا

محلی که این اضداد در آن حاصل می‌شوند باید جسم و جسمانی نباشد (همان، ص ۴۷۵-۴۸۳).

دانش ارتباطی بر خلاف معرفت‌شناسی اسلامی نه دانش را مجرد می‌داند و نه ابزار کسب آن را. در دانش ارتباطی اولاً دانش می‌تواند در عرصه ماده محقق شود و هم ابزار کسب یا تولید آن می‌تواند مادی باشد. در این دیدگاه، توانمندی فناوری تا آن اندازه برآورد شده است که «می‌تواند سیم‌کشی مغز ما را تغییر دهد. ابزار مورد استفاده ما و تفکر ما را تعریف کرده، به آن شکل ببخشد» (Siemens, 2005). از حیث یادگیری، به اعتقاد استرنگ و هاچینز (Strong & Hutchins, 2009) یادگیری دیگر به یک فرایند درونی محدود نمی‌شود. در حال حاضر بسیاری از یادگیری‌ها به شکل بیرونی رخ می‌دهد. یادگیری دیگر فردی به شمار نمی‌رود، بلکه در سطح گروه‌ها، جوامع و شبکه‌ها توزیع می‌شود.

در این برداشت از دانش، در حق انواع مختلف دانش بشری جفا خواهد شد؛ برای نمونه از آنجاکه شبکه‌های متشکل از فناوری و حتی شبکه‌های متشکل از افراد (جامعه) نمی‌تواند به دانش شهودی دست یابد؛ لذا چاره‌ای جز کنار گذاشتن آن باقی نمی‌ماند. سخن گفتن از انواع علم حضوری و همچنین مراتب فراتر علم، چون عین‌الیقین و حق‌الیقین که ملاصدرا اولی را شهودی و دومی را اتصال وجودی می‌داند (معلمی، ۱۳۷۷) نیز بی‌معنا خواهد بود.

۲-۳. تحویل‌گرایی در دانش ارتباطی

از جمله نقدهای مهم وارده به دانش ارتباطی، تحویل‌گرایی آن است. تحویل‌گرایی به زبان ساده یعنی ساده‌سازی پدیده‌ها و پایین‌آوردن سطح تحلیل و تبیین. در حوزه معرفت‌شناسی، تحویل‌گرایی به شکل‌های مختلف می‌تواند رخ دهد. گاه بهره‌گیری از مبانی دیگر علوم از جمله فیزیک، عصب‌شناسی و علوم اجتماعی جهت تبیین و توضیح پدیده‌های معرفت‌شناختی، زمینه تحویل‌گرایی را فراهم می‌کند. دانش ارتباطی تحت تأثیر شبکه‌های اجتماعی دچار تحویل‌گرایی شده است. داونز (Downes, 2006) و زیمنس

(Siemens, 2007) با این پیش‌فرض که کسب معرفت در درون شبکه‌ها (شبکه عصبی، شبکه اجتماعی و یا شبکه رایانه‌ای) اتفاق می‌افتد، دچار تحویل‌گرایی شده‌اند؛ به گونه‌ای که سعی کرده‌اند قوانین حاکم بر شبکه‌های اجتماعی را به شبکه‌های دورن ذهن تسری دهند. «اگر ذهن آدمی، بتواند به "دانستن" نایل آید و اگر ذهن آدمی اساساً یک شبکه باشد، پس هر شبکه دیگری نیز می‌تواند به "دانستن" دست یابد؛ از این‌رو جامعه نیز به مثابه یک شبکه می‌تواند یاد بگیرد» (Downes, 2006).

بر اساس دانش ارتباطی، دانش و یادگیری تنها در مغز اتفاق نمی‌افتد، یادگیری و دانش دیگر در انحصار آدمی نبوده، فناوری‌ها نیز می‌توانند به این مهم نایل آیند. این امر سؤال‌های متعددی را به دنبال دارد؛ از جمله آنکه آیا شبکه‌های بیرون از انسان نیز می‌توانند به تمام انواع یادگیری انسان دست یابند؟ برای نمونه آنچه تحت عنوان یادگیری شهودی شناخته می‌شود، می‌تواند در همه انواع شبکه‌ها وجود داشته باشد؟ درست است که جامعه در طول تاریخ به عنوان یک هویت جدای از فرد می‌تواند به یادگیری خود ادامه دهد، این امر نمی‌تواند بدان معنا باشد که جامعه می‌تواند دقیقاً به همان کیفیت آدمی، به دانش دست پیدا کند.

به نظر می‌رسد دانش ارتباطی در برابر فناوری‌های نوین دیجیتال دچار نوعی فن‌سالاری شده و تحت تأثیر نفوذ روزافزون آنها به نظریه‌پردازی در باب دانش و معرفت دست زده است. تاریخ علم نمونه‌های دیگری از این دست را سراغ دارد؛ برای نمونه عمل‌کرد مغز گاه به ساعت، گاه به رایانه و امروز به شبکه‌ها تشبیه می‌شود. یکسان‌دانستن قوانین شبکه عصبی مغز با شبکه‌های اجتماعی و فناوری، بدون شک نوعی تحویل‌گرایی است. بدیهی است که این تحویل‌گرایی بدون پیامد نباشد. دانش برای آنکه بتواند در بین انواع شبکه‌ها به اشتراک گذاشته شود، لازم است تنزل داده شود و شکل خاصی به خود بگیرد. این وصف از دانش، یادآور دیدگاه ژان فرانسوا لیوتار (Jeanfrançois Lyotard) درباره دانش در کتاب وضعیت پسامدرن (The Postmodern Condition, 1984) است. او در این کتاب توصیفی آینده‌نگر از دانش علمی - در نقطه مقابل دانش روایی - در جوامع به

اصطلاح «پیشرفته» ارائه می‌دهد. فرضیه مقدماتی وی چنین عنوان می‌کند که با ورود جوامع به آنچه ما آن را عصر پسا صنعتی می‌نامیم و با ورود فرهنگ به آنچه ما آن را عصر پسامدرن می‌نامیم، جایگاه دانش تغییر پیدا می‌کند (Ibid, p.3). تغییر جایگاه دانش که از نظر او به مشروعیت‌زدایی از آن منتهی می‌شود؛ به گونه‌ای است که هر یک از عناصر تشکیل‌دهنده پیکره دانش که قابل برگردان به مقادیر کمی اطلاعات نباشد، کنار گذاشته می‌شود. به اعتقاد لیوتار سمت و سوی پژوهش‌های جدید به وسیله امکان قابل تبدیل بودن نتایج نهایی‌اش به زبان رایانه تعیین خواهد شد. در عرصه تعلیم و تربیت، به نظر لیوتار «تسا آنجاکه یادگیری قابل برگردان به زبان رایانه و معلم‌های سنتی قابل جایگزینی با بانک‌های حافظه باشند، می‌توان عمل آموزش (Didactics) را به ماشین‌هایی محول کرد که بانک‌های حافظه سنتی (کتابخانه و غیره) و بانک داده‌های رایانه‌ای را به پایانه‌های هوشمندی مرتبط می‌سازند که در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد» (Lyotard, 1984, p.50).

اگرچه دانش ارتباطی به شکل مبسوط به ذخیره دانش در فناوری‌ها و شبکه‌ها پرداخته و جنبه‌های مختلف آن را به بحث گذاشته است، یکی از وجوه اصلی آن، یعنی اعتبار حیاتی قائل شدن به فناوری شبکه، همان است که پیش از این توسط لیوتار پیش‌بینی شده بود. در این برداشت از دانش، معرفت‌هایی که از راه‌های شهود، وحی و الهام ممکن است برای انسان حاصل شود، نادیده گرفته شده است.

۴-۲. دانش تقریبی

از بین انواع واقع‌گرایی، واقع‌گرایی اسلامی را می‌توان از نوع انتقادی آن به شمار آورد. در واقع‌گرایی انتقادی - برخلاف واقع‌گرایی خام یا مستقیم - عقیده بر این است که ذهن در فرایند دریافت واقعیت‌های عالم، همانند دوربین عکاسی عمل نیست، بلکه همانند یک طراح عمل می‌کند. یکی از ادله اصلی که در معرفت‌شناسی اسلامی مراتبی از یقین به دست می‌آید، همین امر، یعنی منفعل نبودن نفس در اخذ صور عالم است. بدیهی است آنچه توسط نفس ابداع می‌شود همواره ثابت نیست و در طول زمان می‌تواند تغییر کند. «نفس

درواقع نقاش است و این نقش‌ها در طول زمان می‌تواند تغییر کند و کامل‌تر شود. اعتبار دانش به نسبتی بستگی دارد که میان نقش ترسیم‌شده توسط نفس با شیء خارجی برقرار می‌شود. توانایی نفس در نقاشی و خلق صورت‌های ذهنی تکامل‌یافته است» (علم‌الهدی، ۱۳۸۶، ص ۱۸۲).

بنا بر تبیین صدرایی، علم مساوق وجود است و همچون وجود، حقیقتی تشکیکی دارد؛ یعنی اختلاف مراتب وجود سبب اختلاف مراتب عالم و علم می‌شود. در این صورت هر فرد انسان به عنوان مرتبه‌ای از وجود می‌تواند به مرتبه‌ای از علم دست یابد که اعتبار به درجه وجودی‌اش وابسته است. درجه وجودی یا مرتبه هستی‌شناختی هر فرد عبارت از میزان نزدیکی او به ذات هستی یا واجب‌الوجود است. پس اعتبار دانش هر کسی تابع میزان نزدیکی آن به ذات هستی یا واجب‌الوجود است. همچنین علم معنای گزارشی از واقعیت، مراتب گوناگونی دارد و «مطابقت آن با واقع» نیز درجات مختلفی دارد. تمایز این درجات، تمایزی تشکیکی است که ناظر به میزان شدت و ضعف می‌باشد (همان، ص ۱۸۳).

برداشت فوق مشابه آن چیزی است که در دانش ارتباطی به مثابه یک «دانش تقریبی» معرفی شد. در دانش ارتباطی جهان با حداکثر اطمینان وجود دارد؛ اما این ما هستیم که به دلیل «زمینه‌مندی» خود نمی‌توانیم با حداکثر اطمینان به آن دست یابیم؛ لذا دانش ما نمی‌تواند دقیقاً مطابق با واقع باشد، بلکه همواره تقریبی است از آن. بدیهی است که تقریبی بودن دانش ناظر به عالم است نه خود علم. دانش ارتباطی دانش نزد داننده یا دانش نزد شبکه‌ها را سیال و به عبارت دقیق‌تر پویا می‌داند نه آنکه واقعیت‌های بیرونی و اصل دانش را بی‌ثبات تصور کند.

بدین ترتیب یکی از نقاط اشتراک معرفت‌شناسی اسلامی و دانش ارتباطی روشن می‌شود. در معرفت‌شناسی اسلامی علم با نظر به معلوم از ثبات برخوردار است؛ اما هنگامی که علم را با نظر به عالم مورد توجه قرار می‌دهیم، ویژگی تحول و پویایی آن آشکار می‌گردد. این تحول و پویایی از آنجا نشئت می‌گیرد که عالمان در زمینه‌های مختلف اجتماعی به علم‌ورزی می‌پردازند. در معرفت‌شناسی معاصر با نظر به این ویژگی، علم را «وابسته به زمینه» توصیف

کرده‌اند. قراردادستن عالمان در زمینه‌های مختلف اجتماعی آنها را در فضاهاى فکری متفاوتی قرار می‌دهد... (باقری، ۱۳۸۷، ص ۱۸۵).

نتیجه‌گیری

نتیجه این بررسی وجوه اشتراک و افتراق این دو دیدگاه معرفت‌شناختی را نشان می‌دهد. مهم‌ترین نقطه اشتراک دانش ارتباطی با معرفت‌شناسی اسلامی این است که این نظریه به واقع‌گرایی هستی‌شناختی معتقد است؛ اما از لحاظ معرفت‌شناختی واقع‌گرا نبوده و به ایدئالیسم نزدیک‌تر است. با این وجود پایبندی به واقع‌گرایی هستی‌شناختی باعث شده است که در زمینه معرفت‌شناسی نقاط مشترکی یافت شود. مهم‌ترین این نقاط، اعتقاد به کثرت‌گرایی معرفتی غیرنسبی‌گرا از سوی هر دو دیدگاه است. شاید بیشترین توافق در کثرت‌گرایی طولی باشد؛ جایی که هر دو دیدگاه به مرتبتی بودن علم و پویایی آن نسبت به عالم معتقدند.

اما از نظر ماهیت معرفت از جمله مجردبودن آن و برخی پیش‌فرض‌های مهم معرفتی این دو دیدگاه اختلافات مهمی با یکدیگر دارند. مهم‌ترین آنها به تنگ‌اندیشی‌ها و نگاه‌های تحویل‌گرایانه دانش ارتباطی به آدمی و دانش از یک سو و ارتقای بیش از حد فناوری از سوی دیگر باز می‌گردد. از جمله این تحویل‌گرایی‌ها فروکاستن شأن و جایگاه آدمی در حد دیگر ارگانسیم‌های فعال در یک زیست‌بوم است.

با این وصف تلاش شد از نوعی کثرت‌گرایی معرفتی معنادار دفاع شود؛ به گونه‌ای که راه برای گفت‌وگو و دادوستد بین نظام‌های معرفتی باز مانده، به تکفیر یکدیگر نینجامد. اختلاف در برخی مبانی و پیش‌فرض‌ها نمی‌تواند مانع بهره‌برداری از کل یک نظام معرفتی باشد. سست و خدشه‌پذیربودن بنیان‌های یک بنا به‌طورمنطقی به این نتیجه منتهی نمی‌شود که به هیچ وجه از طبقات روینمایی آن نتوان استفاده کرد. به عبارت دیگر اگر دانش ارتباطی درباب صدق و توجیه به جای مبنایگرویی از انسجام‌گرویی پیروی می‌کند، این بدان معنا نیست که یافته‌های علمی مطابق این نظام اساساً بهره‌ای از حقیقت نبرده و لذا قابل استفاده نیستند. علاوه بر این بحث شد که سازگاری شبکه‌های معرفتی نه تنها از سوی نظام

مبناگروی قابل تحمل است، بلکه می‌تواند با آن متلائم باشد؛ بنابراین به نظر می‌رسد فهم دقیق معرفت‌شناسی اسلامی با کثرت معرفتی سر ناسازگاری ندارد؛ از قطعیت و جزم‌اندیشی دور شده، بدون آنکه به ورطه نسبی‌گرایی بلغزد، به سلامت می‌تواند از روی هوشمندی از روش‌های متنوع تولید و اعتباربخشی علم بهره بگیرد.

پی‌نوشت

۱. در بحث فرایندهای مغزی و همچنین هوش مصنوعی دو رویکرد نمادین و زیرنمادین در مقابل هم قرار می‌گیرند. در رویکرد نمادین تصور بر این است که فرایندهای ذهنی عبارت‌اند از محاسبه منطقی نمادها یا بازنمایی‌های مفاهیم؛ اما رویکرد زیرنمادین رویکرد قبلی را ساده‌انگارانه دانسته، معتقد است ذهن کار شناخت را در سطحی پایین‌تر از سطح نمادها انجام می‌دهد. بر اساس این رویکرد بازنمایی‌های ذهنی یا دانش در قالب ذخیره مفاهیم و نمادها صورت نمی‌گیرد، بلکه به صورت توزیع شده و شبکه‌ای در مغز انجام می‌شود (Chalmers, 1992). رویکرد زیرنمادین همان رویکردی است که در این مقاله تحت عنوان پیوندگرایی به آن اشاره شده است. به عبارت دیگر رویکرد نمادین و رویکرد زیرنمادین به ترتیب دو اصطلاح دیگر برای رویکردهای متوالی و موازی در باب فرایندهای مغزی‌اند.

منابع و مأخذ

۱. باقری، خسرو؛ درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران؛ تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۸۷.
۲. پویمن، لوئیس پی؛ معرفت‌شناسی مقدمه‌ای بر نظریه شناخت؛ ترجمه رضا محمدزاده؛ تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق(ع)، ۱۳۸۷.
۳. خسروپناه، عبدالحسین؛ پناهی آزاد، حسن؛ نظام معرفت‌شناسی صدرایی؛ تهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، ۱۳۸۸.
۴. شریف‌زاده، بهمن؛ «علم حضوری پایه ارزش معلومات، نیم نگاهی بر نظر علامه طباطبایی(ره) درباره رابطه معلومات با علم حضوری» **ذهن**، ش ۱۵-۱۶، پاییز و زمستان ۱۳۸۲.
۵. شیرازی، صدرالدین محمد (ملاصدرا)؛ **الحکمة المتعالیة فی الاسفار العقلیة الاربعه**؛ الطبعة الثالثة، بیروت: دار احیاء التراث العربی، ۱۹۸۱م.
۶. —؛ **مفاتیح الغیب**: کلید رازهای قرآن؛ ترجمه محمد خواجوی؛ تهران: مولی، ۱۳۹۳.

۷. طباطبایی، علامه محمدحسین؛ کتاب البرهان؛ در مجموعه رسائل العلامة الطباطبائی، تحقیق صباح الربیعی؛ قم: مکتبه فدک لإحياء التراث، ۱۴۲۸.
۸. —؛ **نهاية الحكمة**؛ قم: مؤسسة النشر الاسلامی، ۱۴۰۴ق.
۹. علم‌الهدی، جمیل؛ «درآمدی بر مبانی اسلامی روش تحقیق»؛ فصلنامه علمی - پژوهشی نوآوری‌های آموزشی، سال ششم، پاییز ۱۳۸۶، شماره ۲۱.
۱۰. عزیزاده، عبدالرضا، حسین اژدری‌زاده و مجید کافی؛ **جامعه‌شناسی معرفت: جستاری در تبیین رابطه ساخت و کنش اجتماعی و معرفت‌های بشری**؛ قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه، ۱۳۹۱.
۱۱. قراملکی، فرامرز؛ «از کثرت‌گرایی تا جهان شمولی معرفت»؛ مقالات و بررسی‌ها، شماره دفتر ۷۶، پاییز و زمستان ۱۳۸۳، ص ۶۷-۵۳.
۱۲. لطیفی، علی؛ تبیین چستی نظریه و چگونگی نظریه‌پردازی تربیتی، و نقد آن بر اساس واقع‌گرایی صدرایی؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۸۸.
۱۳. لیوتار، ژان فرانسوا؛ **وضعیت پست‌مدرن**؛ گزارشی درباره دانش؛ پیشگفتار فریدریک جیمسون، ترجمه حسینعلی نودری؛ تهران: گام نو، ۱۳۸۰.
۱۴. محمدرضایی، محمد؛ «نگاهی به پلورالیسم معرفتی»؛ **قبسات**، ۱۳۷۹، شماره ۱۸، ص ۷-۴.
۱۵. مطهری، مرتضی؛ **مجموعه آثار**، ج ۶ (اصول فلسفه و روش رئالیسم)، چ چهاردهم، تهران: انتشارات صدرا، ۱۳۸۹.
۱۶. معلمی، حسن؛ «**معرفت‌شناسی از دیدگاه حکمت متعالیه**»؛ **قبسات**، زمستان ۱۳۷۷ و بهار ۱۳۷۸، شماره ۱۰ و ۱۱.
۱۷. —؛ **نگاهی به معرفت‌شناسی در فلسفه غرب**؛ چ دوم، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، ۱۳۸۸.

18. Boghossian, Paul; **Fear of Knowledge**; New York: Oxford University Press, 2006.
19. Chalmers, David J. "Subsymbolic Computation and the Chinese Room"; 1992, Retrieved May, 24, 2010 from <http://consc.net/papers/subsymbolic.pdf>
20. Downes, Stephen; "Learning Networks and Connective Knowledge"; 2006, Retrieved February 20, 2009, from <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>
21. Downes, Stephen; "An introduction to connective knowledge"; Hug, Theo (ed.): Media, Knowledge & Education - Exploring new Spaces,

- Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies; Proceedings of the International Conference held on June 25-26, 2007.
22. Downes, Stephen; "Types of Knowledge and Connective Knowledge"; 2008, Retrieved March 11, 2009, from <http://halfanhour.blogspot.com/2008/09/types-of-knowledge-and-connective.html>
 23. Downes, Stephen; "Connectivism and Connective Knowledge"; Version 1.0; National Research Council Canada; 2012.
 24. Immanuel Kant; **Critique of Pure Reason**; Paul Guyer and Allen W. Wood, eds. Cambridge University Press; 1999.
 25. Novak, J. D., & Cañas, A. J.; "The theory underlying concept maps and how to construct them"; 2006, Retrieved December 26, 2007, from <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryCmaps/TheoryUnderlyingConceptMaps>
 26. Reder, L.M., Park, H., & Kieffaber, P.D.; "Memory systems do not divide on consciousness: Reinterpreting memory in terms of activation and binding"; *Psychological Bulletin*, 135(1), 23-49, 2009.
 27. Siemens, George; "Connectivism: A learning theory for a digital age"; *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), pp. 1-13, 2005.
 28. Siemens, George; **Knowing knowledge**; Vancouver, BC: Lulu, 2006.
 29. Siemens, George; Tittenberger, Peter; **Handbook of Emerging Technologies for Learning**; University of Manitoba, 2009.
 30. Strong, K.E. & Hutchins, H.M.; "Connectivism: a theory for learning in a world of growing complexity"; *Impact: Journal of Applied Research in Workplace E-learning*, 1(1), 53-67, 2009.