

Sophia Perennis

Print ISSN: 2251-8932/Online ISSN:2676-6140

Web Address: Javidankherad.ir

Email: javidankherad@irip.ac.ir

Tel:+982167238208

Attribution-NonCommercial 4.0 International

(CC BY-NC 4.0)

Open Access Journal

SOPHIA PERENNIS

The Semiannual Journal of Sapiential Wisdom and Philosophy

Vol. 17, Number 2, spring and summer 2021, Serial Number 39

Closed-mindedness and Academic Practice: A Research from Virtue Epistemology Perspective

PP. 85-110

DOI: 10.22034/iw.2021.254755.1466

Amirhossein Khodaparast*

Abstract

Closed-mindedness is an intellectual vice that that degrades people intellectually and practically. Academic practice, in particular, requires an open mind which is susceptible of critical dialogue, that is, the same virtues and skills that are at the opposite end of the spectrum. Thus, if we take closed-mindedness as a vice that should be avoided by the general public, it is a devastating flaw for academics in particular that undermines the different functions of their activities. In this paper, after outlining a framework that provides an opportunity to discuss the importance and impact of moral and intellectual virtues and vices on academic activity, we turn to the main features of closed-mindedness and what makes it an intellectual vice. Then, we show how this vice misleads the three functions of academic practice and degrades them, while open-mindedness enriches these functions and helps them to be realized in the best possible way.

* Assistant Professor at Iranian Institute of Philosophy. E-mail:
khodaparast@irip.ac.ir

Recived date: 27/10/2020

Accepted date: 23/02/2021

Keywords: Closed-mindedness, Academic Practice, Open-mindedness, Intellectual Virtue, Intellectual Vice.

A responsiblist understanding of intellectual virtue establishes an important link between epistemology and ethics. It is this connection that makes academic practice, as an intellectual practice, the subject of moral reflection and evaluation. Academic practice has three functions of teaching, research and cultural criticism, and this practice is fruitful and lasting if it achieves these functions in the best way. The adornment of academics with intellectual virtues is one of the effective factors in the realization of these functions, just as their inclination to intellectual vices can prevent the realization of these functions.

Short-sightedness is one of the intellectual vices that causes the intellectual and practical degradation of individuals. According to Heather Battaly, a virtue epistemologist, a short-sighted person is someone who knows that her beliefs have alternatives that can affect their validity but she does not pay attention to the consideration and evaluation of these alternatives or ignores them. When a person's reluctance or inability to pay serious attention to intellectual alternatives is associated with a person's tendency to acknowledge certain beliefs, he or she is not only short-sighted but dogmatic. Short-sightedness and dogmatism are traits that have both inherently bad motives and have bad consequences for the individual, society, and the epistemological environment. Short-sightedness preserves and reinforces false beliefs in the person; It prevents a person from gaining true beliefs or knowledge; It causes a person, in addition to her current false beliefs, to have other false beliefs about the same beliefs; It causes wasting opportunities and wasting knowledge resources; It indicates a person's cognitive impairment in accrediting others; It leads to the weakening of some intellectual virtues and the strengthening and consolidation of some other intellectual vices; And, finally, at certain levels, it may lead to epistemological discrimination, corruption, and turmoil. Both short-sightedness and dogmatism are opposed to the intellectual virtue of open-mindedness, which requires serious attention to the relevant intellectual alternatives.

Because the university is an institution that distinguishes itself from other social institutions by its concern for truth and the teaching of knowledge, in the first place it does not seem to have a short-sightedness in it. But this intellectual vice can infect academics as well as other members of society. If we consider that academics are exemplars of concern for truth and the teaching of knowledge, then it becomes clear how dangerous and destructive their contamination with short-sighted vices is. Academic practice, in particular, requires an open and receptive mind to critical dialogue, that is, the same virtues and skills that are opposed to short-sightedness. Thus, if short-sightedness is a vice that should be avoided by the general public, it is a devastating flaw for academics in particular that undermines the different functions of their practice.

Short-sighted expansion in the university greatly affects the educational function of this institute and deprives it of its main purpose, which is to transfer knowledge, skill or art. Short-sighted teaching is teaching in which the teacher has a closed mind and ignores the relevant intellectual alternatives that students offer in the form of a question, opinion, or opposing evidence. The short-sighted teacher, by ignoring the intellectual alternatives desired by the students, leaves no motivation for them to progress in the learning process. She is fascinated by the particular teaching methods, perspectives, and resources she oversees, and does not welcome suggestions from others to change the way she teaches and to use competing perspectives and new sources.

Short-sightedness also threatens the research function of academic practice, which reflects the search for truth. Short-sighted research activity does not meet any of the requirements of genuine research. The short-sighted or dogmatic researcher who does not pay serious attention to alternative intellectual views sacrifices the accuracy of the research and its achievements to the bias and fascination with her views. She presents her research achievement without considering the sources that may change the results of her work. She also has the least potential for collective research activity.

In addition, the university is an institution within civil society to which, in accordance with its responsibilities, it must guard open-mindedness and oppose short-sightedness and dogmatism. Therefore, the short-sightedness of academics causes none of the sub-functions of university cultural criticism to be realized. Short-sightedness not only undermines the professional competencies of academics, but by facilitating and reinforcing other intellectual vices, deprives them of the possibility of realizing the non-professional competencies that are to be strengthened in the individual through academic practice and provide grounds for cultural criticism of society. Moreover, short-sightedness hinders the transmission, interpretation and development of cultural tradition. An expression of this short-sightedness can be seen in the ideological dogmatism about cultural heritage which prevents new interpretations of it or makes parts of it more important than other parts just for ideological reasons. In addition, short-sightedness limits political awareness and prevents social and political criticism in universities.

On the other hand, academic practice with open-mindedness is manifested in three levels of this intellectual virtue. At the first level, virtuous academic practice requires a critical confrontation with one's own assumptions, methods, resources, and achievements through serious consideration of relevant intellectual alternatives. An open-minded academic is not only not afraid of this confrontation, but also actively seeks to test her views, theories, and evidence. At the second level, virtuous academic practice requires an impartial judgment between views and theories. An open-minded academic avoids unwarranted bias in favor of particular views and theories that do not have adequate scientific and scholarly support, and relies on appropriate theoretical or practical evidence for her judgments. At the third level, virtuous academic practice requires constant search for knowledge and striving for understanding and learning throughout life. An

open-minded academic is far from believing that he owns the truth and does not need to learn and understand alternative theories; in his view, understanding and learning is always a search.

In this article, after outlining a framework that provides an opportunity to discuss the importance and impact of moral and intellectual virtues and vices on academic practice, we turn to the main characteristics of short-sightedness and what makes it an intellectual vice. Then, we show how this vice misleads the three functions of academic practice and degrades them, while on the other hand, open-mindedness enriches these functions and helps them to be realized in the best possible way.

Keywords: Short-sightedness, Academic practice, open-mindedness, Intellectual virtue, Intellectual vice.

References

- Baehr, Jason (2011), *The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues & Virtue Epistemology*, Oxford: Oxford University Press.
- Battaly, Heather (2014 a), “Varieties of Epistemic Vice” in *The Ethics of Belief*, Jonathan Matheson and Rico Vitz (eds.), Oxford: Oxford University Press.
- Battaly, Heather (2018 a), “Can Closed-mindedness be an Intellectual Virtue?” in *Journal of Moral Philosophy*, Vol. 14: No. 6.
- Battaly, Heather (2018 b), “Closed-mindedness and Dogmatism” in *Episteme*, Vol. 15: No. 3.
- Battaly, Heather (2020), “Closed-mindedness as an Intellectual Vice”, Available at: https://www.academia.edu/37905556/Closedmindedness_as_an_Intellectual_Vice [Accessed 27 September 2020].
- Kidd, Ian (2019), “Epistemic Corruption and Education” in *Episteme*, Vol. 16: No. 2.
- Nixon, Jon, *Be Sou-ye Daneshgah-e Fazilatmand [Towards the Virtuous University]*, Translated by Amirhossein Khodaparast, Tehran: Iranian Students Booking Agency.
- Zagzebski, Linda (2017), *Fazayel-e Zehn [Virtues of the Mind]*, Translated by Amirhossein Khodaparast, Tehran: Kargadan. (in Persian)

این مقاله دارای درجه

علمی-پژوهشی است

مجله علمی جاویدان‌خرد، شماره ۳۹، بهار و تابستان ۱۴۰۰، صفحات ۸۵-۱۱۰

کوتاه نظری و فعالیت دانشگاهی: پژوهشی از منظر معرفت‌شناسی فضیلت

امیرحسین خداپرست*

چکیده

کوتاه نظری^۱ رذیلتی فکری است که موجب تنزل فکری و عملی افراد می‌شود. فعالیت دانشگاهی، به طور خاص، نیازمند ذهن‌گشوده و پذیرای گفت‌وگوی نقادانه است، یعنی همان فضیلت‌ها و مهارت‌هایی که در نقطه مقابل کوتاه‌نظری قرار دارند. بنابراین، اگر کوتاه‌نظری رذیلتی است که عموم افراد باید از آن بپرهیزند، برای دانشگاهیان، به طور خاص، عیب و ایرادی ویرانگر است که کارکردهای متفاوت فعالیت‌هایشان را تباه می‌کند. در این مقاله، پس از طرح چارچوبی که مجال بحث درباره‌ی اهمیت و تأثیر فضیلت‌ها و رذیلت‌های اخلاقی و فکری را در فعالیت دانشگاهی فراهم می‌کند، به ویژگی‌های عمده‌ی کوتاه‌نظری و آنچه آن را رذیلتی فکری می‌سازد می‌پردازیم. سپس، نشان می‌دهیم که این رذیلت چگونه ممکن

* عضو هیأت علمی مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران. رایانامه:

khodaparast.amir@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۸/۶

است کارکردهای متفاوتِ فعالیتِ دانشگاهی را به بیراهه برد و موجب تنزل آنها شود.

کلیدواژه‌ها: کوه‌نظری، فعالیت دانشگاهی، گشودگی ذهنی، فضیلت فکری، رذیلت فکری.

چارچوب بحث: ارزیابی فضیلت‌گرایانه فعالیت دانشگاهی

از منظر اخلاق فضیلت، چنانکه ارسطو می‌گفت، منش، که بیانگر عمیق‌ترین حالات درونی وجود شخص است، کانون ارزیابی اخلاقی است. فاعل اخلاقی کسی است که اندک‌اندک به فضیلت‌مندانه عمل کردن خو می‌گیرد و منش اخلاقی پایدار، تثبیت شده و اعتمادپذیری می‌یابد. منشی که به فضیلتی اخلاقی آراسته است متضمن عواطف و حالات درونی مناسب در قبال موضوع اخلاقی است. همچنین، منش فضیلت‌مندانه متضمن عمل درست است. تمایل‌های درونی فضیلت‌مندانه‌ای که به صورت ملکه‌ای نفسانی درآمده‌اند فاعل اخلاقی را به سوی عملی متناسب با خود سوق می‌دهند. در نتیجه، اگر نظریه‌ی اخلاق پیا مدگرایانه را نتیجه بنیاد و نظریه‌ی اخلاق کانتی را وظیفه بنیاد قلمداد کنیم، می‌توانیم بگوییم که اخلاق فضیلت منش بنیاد است (Athanassoulis, n.d.).

اندیشه اصلی در اخلاق فضیلت این است که در ارزیابی اخلاقی باید به جای تأکید بر اعمال، به عاملان و منش اخلاقیشان توجه کرد. این اندیشه، در دهه‌های اخیر، از اخلاق فراتر رفت و وارد قلمرو معرفت‌شناسی شد، به گونه‌ای که اندک‌اندک به نظریه‌ی معرفتی انجامید که متناظر با اخلاق فضیلت، معرفت‌شناسی فضیلت خوانده می‌شود. اندیشه‌ی اصلی در معرفت‌شناسی فضیلت همان اندیشه‌ی کانونی اخلاق فضیلت است و در آن، اولاً، به جای باور، باورنده یا فاعل معرفت متعلق اصلی ارزیابی است و، ثانیاً، در این ارزیابی به منش و خصیلت‌های فکری او توجه می‌شود. همان‌طور که در روایت‌های گوناگون از اخلاق فضیلت به آراستگی منش فاعل به فضیلت‌های اخلاقی یا ابتلای منش او به رذیلت‌های اخلاقی نظر می‌شد، گمان معرفت‌شناسان فضیلت نیز این است که آنچه در ارزیابی معرفتی اهمیت دارد آراستگی منش باورنده به فضیلت‌های فکری یا ابتلای منش او به رذیلت‌های فکری است (Zagzebski, 1998).

مطابق آنچه جیسن بئر^۲ در مدخل «معرفت‌شناسی فضیلت» دانشنامه اینترنتی فلسفه آورده است، روایت‌های گوناگون از معرفت‌شناسی فضیلت و مفهوم فضیلت فکری تفاوت‌هایی ظریف و پیچیده با هم دارند و این امر تعمیم دیدگاه‌ها و احکام یک روایت را به روایت دیگر دشوار می‌سازد. با این حال، می‌توان معرفت‌شناسی فضیلت را در قالب دو رویکرد کلی متفاوت به مفهوم فضیلت فکری بررسی کرد. در رویکرد نخست تمایل به این است که فضیلت فکری ویژگی‌ای کمابیش تثبیت شده در شخص دریافت‌شده شود که از حیث دستیابی به صدق اعتمادپذیر است. بر این اساس، قوا یا فرایندهایی شناختی مانند بینایی، حافظه، درون‌نگری و استدلال فضیلت فکری‌اند چون معمولاً ما را به صدق می‌رسانند. معرفت‌شناسانی که چنین رویکردی دارند به ویژگی‌هایی شناختی علاقه‌مندند که ابزارهایی مؤثر برای دست یافتن به ارزش‌هایی معرفتی چون صدق و فهم‌اند و دغدغه‌ی اصلی آنان تحلیل فضیلت‌گرایانه‌ی معرفت و توجیه معرفتی است. برای نمونه، آنان استدلال می‌کنند که معرفت باوری صادق است که از کاربرد فضیلت فکری حاصل می‌شود. این رویکرد با رویکردی در معرفت‌شناسی که اعتمادگرایی^۳ خوانده می‌شود قرابتی چشمگیر دارد. از این رو، می‌توان آن را معرفت‌شناسی فضیلت اعتمادگرایانه نامید (Baehr, n.d).

برخلاف رویکرد اعتمادگرایانه به معرفت‌شناسی فضیلت، در رویکرد مسئولیت‌گرایانه^۴ به این نگرش معرفت‌شناختی، منظور از فضیلت‌های فکری خصلت‌های منشی فکری خوب است، بدین معنا که فضیلت‌های فکری آن خصوصیات جاافتاده در منش فکری باورنده‌اند که او را به ارزش‌های معرفتی مهمی مانند «معرفت»، «فهم» و «حکمت» راهبر می‌شوند. در نقطه‌ی مقابل، رذیلت‌های فکری آن خصوصیات جاافتاده در منش فکری باورنده‌اند که او را از دستیابی به این ارزش‌های معرفتی باز می‌دارند و، بیش از باور صادق، باورهای کاذب نصیب می‌کنند.^۵ احتمال دست یافتن شخصی به صدق و فهم که خصلت‌هایی مانند شجاعت فکری، ثبات‌قدم، دقت و انصاف فکری داشته باشد بسیار بیشتر از احتمال دست یافتن شخصی به آن‌ها است که دچار خصلت‌هایی مانند جزم‌اندیشی،^۶ یکسونگری، بزدلی فکری و بی‌دقتی است.^۷ به علاوه، این خصلت‌ها خود کمال‌هایی شخصی‌اند و هم‌اکتساب آن‌ها شخص را، به طور کلی، فارغ از نقش‌ها و کارکردهای فردی و اجتماعی، بهتر می‌کند هم‌زندگی‌ای که شامل آن‌ها باشد زندگی ارزشمندتری است (Baehr, n.d).

روشن است که روایت مسئولیت‌گرایانه دلالت‌های اخلاقی آشکاری دارد. این روایت بر پذیرش اراده‌ی انسانی، گرچه به صورتی غیرمستقیم، در کسب معرفت متکی است و فضیلت‌ها و رذیلت‌های فکری را خصوصیات اکتسابی تلقی می‌کند. در حالی که قوا و فرایندهای فکری تا حد زیادی طبیعی‌اند و نمی‌توانند در معرض داوری اخلاقی قرار گیرند، رویکرد مسئولیت‌گرایانه بر خصلت‌هایی منشی تأکید می‌کند که تا حد زیادی اکتسابی شمرده می‌شوند (زگزبسکی، ۱۳۹۶: ۱۵۱-۱۵۶).

چارچوب بحث ما را در این مقاله همین رویکرد اخیر شکل می‌دهد. گمان بر این است که دانشگاه فضایی مدنی است که اجتماعی معرفتی را شکل می‌دهد. هدف ظاهری این اجتماع معرفتی، به چشم کسانی که از خارج بدان می‌نگرند، گسترش علم از طریق پژوهش و تدریس است اما این صرفاً بیانگر قشری‌ترین لایه از فعالیت دانشگاهی است که به‌ویژه تحت تأثیر دیدگاه‌های دیوان‌سالارانه به نهاد دانشگاه، اهمیت محوری یافته است. نظر به تاریخ دانشگاه و انگیزه‌های بنیان‌گذاران دانشگاه‌های بزرگ جهان نشان می‌دهد که فعالیت دانشگاهی، علاوه بر کار علمی، شامل بسط و اشاعه‌ی ارزش‌هایی شمرده می‌شده است که در یک سطح روحیه‌ی علم‌ورزی و فعالیت علمی را ترویج می‌کرده‌اند و، در سطحی دیگر، به افراد شخصیتی مدنی- اخلاقی می‌بخشیده‌اند تا قادر باشند به صورتی بهتر و مسئولانه‌تر زندگی کنند و البته، در پرتو آزادی دانشگاهی، از این دستاوردها در مقابل مداخله‌ها و تعرض‌های بیرونی صیانت کنند. منشأ آن‌گونه فعالیت دانشگاهی که بتواند چنین ویژگی‌هایی داشته باشد منشی اخلاقی و فکری است که به فضیلت‌هایی چون گشودگی ذهنی،^۸ شجاعت و خودآیینی معطوف یا آراسته و از رذیلت‌های مقابل آن‌ها به‌دور یا پیراسته باشد. در این مقاله، یکی از مهم‌ترین رذیلت‌های فکری را برمی‌رسیم که اگر در منش فکری شخص دانشگاهی رسوخ یابد، کارکردهای سه‌گانه‌ی فعالیت‌های حرفه‌ای او را تضعیف و، در نهایت، تباہ می‌کند: کوتاه‌نظری. باید در نظر داشت که این بررسی، به طور عام، نمونه‌ای به دست می‌دهد از کاربرد نظریه‌ی فضیلت، به منزله‌ی نظریه‌ی اخلاقی- معرفت‌شناختی، در سیاقی عملی و، به طور خاص، بحثی در شناخت دقیق‌تر یک رذیلت فکری از طریق ملاحظه‌ی لوازم و آثار آن در فعالیت دانشگاهی است.

کوتاه‌نظری در مقام رذیلت فکری

برای ایضاح کوتاه‌نظری از نوشته‌های هتر باتلی،^۹ معرفت‌شناس و فیلسوف اخلاق فضیلت‌گرا، سود می‌بریم که در قالب مقاله‌هایی چند کوشیده است وجوه گوناگون آن را بررسی کند.^{۱۰} باتلی می‌گوید می‌توان کوتاه‌نظری را به «اکراه یا ناتوانی در توجه جدی به بدیل‌های فکری ذی‌ربط» تعریف کرد (Battaly, 2020: 2). شخص کوتاه‌نظر شخصی است که می‌داند باورهایش بدیل‌هایی دارند که می‌توانند بر صدق آن‌ها مؤثر باشند اما به بررسی و ارزیابی این بدیل‌ها توجهی نشان نمی‌دهد یا آن‌ها را نادیده می‌گیرد. آن منش فکری که چنین مشخصه‌ای دارد کوتاه‌نظرانه است. به نظر باتلی، اگر این کوتاه‌نظری از قالب نگرشی صرف خارج شود و با تأکید شخص بر صدق باورهای خاص خودش همراه باشد، به ردیلت فکری دیگری بدل می‌شود که با کوتاه‌نظری هم‌بسته است: جزم‌اندیشی.^{۱۱} به عبارت دیگر، وقتی اکراه یا ناتوانی در توجه جدی به بدیل‌های فکری ذی‌ربط با گرایش شخص به تصدیق باورهای خاص همراه باشد، او نه فقط کوتاه‌نظر بلکه جزم‌اندیش است (Battaly, 2018 a: 18-20). این هر دو ردیلت در مقابل فضیلت فکری گشودگی ذهنی قرار دارند که مقتضی توجه جدی به بدیل‌های فکری ذی‌ربط است.^{۱۲}

در تعریف کوتاه‌نظری چند عنصر اساسی قابل تشخیص است. نخست، کوتاه‌نظری ناشی از اکراه یا ناتوانی شخص کوتاه‌نظر است. او، به علل درونی یا بیرونی، مانند منافع مالی یا محیط اجتماعی، نمی‌خواهد یا نمی‌تواند به اندیشه‌های رقیب و بدیلی که ممکن است دیدگاهش را دستخوش تغییر کنند توجهی جدی کند. دوم، شخص کوتاه‌نظر ممکن است به دیدگاه‌های بدیل توجهی نشان دهد ولی این توجه جدی نیست؛ یعنی، در نهایت، آن‌ها را به چیزی نمی‌گیرد. توجه جدی نداشتن در قالب بی‌اعتنایی به دیدگاه‌های بدیل یا نادیده گرفتن آن‌ها ظاهر می‌شود و، در مواردی، به گونه‌ای بی‌عدالتی معرفتی،^{۱۳} یعنی نادیده گرفتن نظام‌مند دیدگاه‌های گروه یا گروه‌هایی از افراد به علل جنسیتی یا قومیتی یا نظایر آن‌ها، می‌انجامد.^{۱۴} سوم، دیدگاه‌های بدیلی که مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرند هم اندیشه‌های رقیب را شامل می‌شوند هم شواهد، پرسش‌ها، منابع معرفتی و روش تحقیق. بدین مفهوم، اگر شخص شواهد مخالف با دیدگاهش را، هر قدر جدی باشند، به چیزی نگیرد، صرفاً به پرسش‌هایی بیندیشد که به‌نحوی مؤید دیدگاهش هستند، منابعی را که دیدگاه‌هایی بدیل عرضه می‌کنند نادیده بینگارد یا روش تحقیق خود را، بدون توجه به روش‌های ممکن دیگر، یگانه روش معتبر بشمارد، دچار

کوتهنظری است. در همه‌ی این موارد، اگر شخص، در ضمن بی‌توجهی، به سود موضعی خاص سوگیری داشته باشد، آنگاه نه‌تنها کوتهنظر بلکه جزم‌اندیش است. چهارم، کوتهنظری مستلزم توجه جدی نداشتن به دیدگاه‌های بدیلی است که ذی‌ربطاند. منظور از ذی‌ربط بودن دیدگاه‌های بدیل آن است که این دیدگاه‌ها قابلیت آن را دارند که نگرش شخص را در معرض تغییر یا اصلاح قرار دهند.^{۱۵} بر این اساس، شخص البته از لحاظ معرفتی محق است که به باورهای بدیلی که به باورهای او ربطی ندارند چشم ببوشد (Battaly, 2020: 2-5).

آنچه در اینجا مورد بحث است کوتهنظری به مثابه‌ی خصلتی منشی است. چنانکه گفته شد، وقتی از خصلت منشی سخن می‌گوییم، به مجموعه‌ی باورها، انگیزه‌ها، عواطف و اعمالی اشاره داریم که در نهاد شخص رسوخ یافته، تثبیت شده و جزئی از شخصیت او شده‌اند. شخص کوتهنظر یا جزم‌اندیش شخصی است که چنان دچار این رذیلت فکری است که نه در یک یا چند موقعیت بلکه در موقعیت‌ها و اوضاع و احوال گوناگون پیوسته کوتهنظرانه می‌اندیشد و عمل می‌کند. این متفاوت است با وضعیت شخصی که گهگاه گرفتار کوتهنظری می‌شود ولی چنین منشی ندارد. در واقع، شخص اخیر دچار نقصی غیرمنشی است، نه رذیلت فکری.

کوتهنظری و جزم‌اندیشی صرفاً در مورد باورهای کاذب رخ نمی‌دهند. ممکن است شخص باورهایی صادق داشته باشد اما شیوه‌ی باور داشتنش به آن‌ها برآمده از خصلت کوتهنظری یا جزم‌اندیشی باشد. در این شرایط، او، گرچه باورهایی صادق دارد، فاقد توجیهی مناسب برای آن‌ها است، توجیهی که باورهای صادقش را به سطح معرفت ارتقا دهد. این خود نشان می‌دهد صرف‌نظر از صدق یا کذب باورها، انگیزش نهفته در کوتهنظری و جزم‌اندیشی انگیزشی بد و درخور تقبیح است (Battaly, 2020: 6).

همچنین، کوتهنظری و جزم‌اندیشی به منزله‌ی خصلتی منشی ممکن است صورتی موضعی^{۱۶} یا کلی^{۱۷} داشته باشند. در کوتهنظری موضعی، شخص فقط در حوزه‌ای خاص از معرفت بشری کوتهنظر است در حالی که ممکن است در حوزه‌های دیگر این‌گونه نباشد. برای نمونه، در مورد شخصی که باورها و تفاسیر دینیش را بدون توجه جدی به باورها و تفاسیر بدیل برمی‌گیرد در حالی که هم‌او در برگرفتن دانش علمی همواره به شواهد و دیدگاه‌های بدیل توجه می‌کند می‌توان گفت که او در موضع باورهای دینی کوتهنظر یا جزم‌اندیش است. اما اگر این کوتهنظری یا جزم‌اندیشی به مواضع دیگر، اعم

از علمی، اخلاقی، سیاسی، نیز تسری یابد، آنگاه می‌توان شخص را به‌کلی، یعنی در هر حوزه‌ای، کوتة نظر یا جزم‌اندیش دانست.

پس از طرح این نکات درباره‌ی کوتة نظری، باتلی می‌پرسد که به چه معنا می‌توان این خصلت را رذیلتی فکری شمرد. او بر آن است که رذیلت فکری بیانگر تمایلی شناختی است که نحوه‌ی اندیشیدن شخص را بد می‌کند و موجب می‌شود که درست نیندیشد. بدین معنا، کوتة نظری و جزم‌اندیشی رذیلت‌اند چون نحوه‌ی اندیشیدن شخص را از حیث پیامدها یا از حیث مسئولیتی که در قبال آن دارد به بیراهه می‌برند. این هر دو حیث در رذیلت بودن کوتة‌اندیشی و جزم‌اندیشی مهم‌اند؛ پیامدهای بد نشان می‌دهند که این رذیلت‌ها فاقد ارزش ابزاری یا حتی ضدارزش‌اند و مسئله‌ی مسئولیت نشان می‌دهد که این رذیلت‌ها ذاتاً بد و ضدارزش‌اند. در هر دو حال، شخص از نظر اخلاقی درخور نکوهش است (Battaly, 2020: 6-9).^{۱۸}

ابتدا به پیامدهای بدی پردازیم که رذیلت کوتة نظری و، به تبع، جزم‌اندیشی به وجود می‌آورند:

۱. کوتة نظری خصلتی است که موجب حفظ و تقویت باورهای کاذب در شخص می‌شود. اگر او پیشاپیش باورهایی کاذب داشته باشد، کوتة نظری ایستادگی او را بر این باورها تحکیم می‌کند. به این ترتیب، شخص اسیر حبابی معرفتی می‌شود؛ یعنی به این گمان می‌افتد که نه‌تنها باورهایش صادق است بلکه شاهد یا دیدگاهی هم وجود ندارد که نقص یا کذب آن‌ها را نشان دهد. در نتیجه، کوتة نظری شخص را به سوی اعتماد به نفسی کاذب درباره‌ی توانایی‌های شناختیش سوق می‌دهد. حتی اگر پیش‌فرض کذب باورها را هم تغییر دهیم، یعنی فرض کنیم که شخص واجد باورهایی صادق بوده است، باز هم رذیلت کوتة نظری این پیامدهای بد را دارد زیرا او را از نظر معرفتی، نزد خود بی‌نقص و بی‌نیاز از توجیه مناسب باورها و دیدگاه‌ها جلوه می‌دهد.

۲. کوتة نظری مانع دستیابی شخص به باورهای صادق یا معرفت می‌شود. حتی اگر شخص جزم‌اندیش نباشد، یعنی پیشاپیش به دیدگاهی خاص تعلق خاطر نداشته باشد، باز هم رذیلت کوتة نظری، با محدود کردن ذهن او به نظرگاه خودش، دستیابی را به باورهای صادق یا معرفت به قوت تحدید می‌کند.

۳. کوتة نظری موجب می‌شود شخص، علاوه بر باورهای کاذب فعلی، دچار باورهای کاذب دیگری ناظر به همان باورها شود. باتلی شخصیت سمیئوئل کارترایت،^{۱۹} پزشک

امریکایی، را مثال می‌زند. کارترایت بر این باور بود که بردگان فاقد عاملیت انسانی‌اند و نمی‌توان آن‌ها را شخص به شمار آورد. او آثاری نیز منتشر کرد و در آن‌ها این دیدگاه خود را توضیح داد. منتقدان به کارترایت خاطر نشان کردند که وقتی برده‌ای شکنجه می‌شود یا فرار می‌کند، نشانه‌های عاملیت را از خود نشان می‌دهد. این انتقاد روشن نشان می‌داد که نظریه‌ی کارترایت نادرست است. با این حال، او، در مواجهه با آن، در نظریه‌اش بازنگری جدی نکرد بلکه گفت بردگانی که چنین نشانه‌هایی از خود بروز می‌دهند دچار اختلالی روانی به نام میل به فرار یا دراپتومانیا^{۲۰} هستند. به این ترتیب، کارترایت برای پشتیبانی از تصور نادرست خود درباره‌ی عاملیت انسانی بردگان نظریه‌ی نادرست دیگری در کار آورد که به تعبیری او را در جهل مرکب انداخت. در واقع، کوتاه‌نظری او در مواجهه با انتقادها نه فقط موجب تحکیم باور نادرستش شد بلکه باور نادرست دیگری نیز برای پشتیبانی از آن خلق کرد.

۴. کوتاه‌نظری موجب فرصت‌سوزی و اتلاف منابع معرفی می‌شود. در حالی که می‌توان وقت و منبعی مادی یا فکری را صرف طرح‌هایی ثمربخش کرد، کوتاه‌نظری این وقت و منابع را زائل می‌کند. طرح فکری کارترایت را برای تبیین اختلال روانی خودساخته‌اش در مورد بردگان در نظر آورید. او، اگر دچار کوتاه‌نظری نبود، می‌توانست اوقاتی را که برای جعل این اختلال روانی صرف می‌کند برای طرح فکری سنجیده‌تری هزینه کند. به پژوهش‌های دیگری توجه کنید که امروزه نیز در جریان‌اند و گرچه در اصل برای حفاظت از منافع خاص سازمان داده شده‌اند، موجب اتلاف منابع معرفتی می‌شوند. برای نمونه، پژوهش‌هایی را در نظر بگیرید که برای اثبات فواید سوخت‌های فسیلی طراحی می‌شوند و عمدتاً با حمایت مالی صاحبان صنایع مرتبط با این سوخت‌ها پیش می‌روند. در حالی که آلاینده‌ی سوخت‌های فسیلی از حدود بررسی‌های نظری فراتر رفته و، به صورتی متزاید، زندگی ساکنان کره‌ی زمین را در عمل تهدید می‌کند، طراحی پژوهش‌هایی به منظور اثبات فواید استفاده از آن‌ها فرصت‌سوزی و اتلاف منابع معرفتی است.

۵. کوتاه‌نظری بیانگر عیب و نقص شناختی شخص در اعتباربخشی به دیگران است. شخص کوتاه‌نظر با جدی نگرفتن شواهد و دیدگاه‌های بدیلی که از جانب دیگران مطرح می‌شود، آنان را پیشاپیش از نظر معرفتی بی‌اعتبار تلقی می‌کند. برای نمونه، اگر شخصی جنسیت‌زده باشد و دیدگاه‌هایی را صرفاً به علت طرحشان از جانب زنان

بی‌اهمیت تلقی کند یا اگر دیدگاه‌های گروه‌های پایین‌تر مرتبه را در نظام اجتماعی به چیزی نگیرد صرفاً به این علت که از جانب آن گروه‌ها مطرح شده‌اند، می‌توان او را کوتاه‌نظر شمرد. چنین شخصی به صورت نظام‌مند عدالت معرفتی را نقض می‌کند زیرا اقتضای عدالت معرفتی توجه برابر به دیدگاه‌های فکری بدیل ذی‌ربط بدون در نظر داشتن ملاحظات جنسیتی، طبقاتی، قومیتی و نظایر این‌ها است.

۶. درست برعکس نکته‌ی پیشین، شخص کوتاه‌نظر دچار این عیب و نقص شناختی است که به برخی افراد یا گروه‌ها اعتبار معرفتی بیش از اندازه می‌بخشد. این افراد یا گروه‌ها عموماً همان‌هایی هستند که با دیدگاه‌های شخص هم‌دل‌اند. به این ترتیب، کوتاه‌نظری به ایجاد اتاق‌های پژواک می‌انجامد؛ یعنی شخص به گونه‌ای محیطش را سامان می‌دهد که در آن صرفاً تکرار و تأیید صداهای موافق را می‌شنود. به این ترتیب، کوتاه‌نظری نه فقط رذیلتی فکری در خود شخص است بلکه با اعتباربخشی بیش از اندازه به موافقانش موجب شکل‌گیری رذیلت‌هایی فکری مانند ادعای نابجای مرجعیت فکری یا حتی قلدری معرفتی^{۲۱} در آن‌ها می‌شود.

۷. کوتاه‌نظری موجب تضعیف برخی فضیلت‌های فکری و تقویت و تحکیم برخی رذیلت‌های فکری دیگر می‌شود. برای نمونه، کوتاه‌نظری شجاعت‌مواجهه با دیدگاه‌های بدیل را از شخص می‌گیرد در حالی که از سوی دیگر، او را در معرض ابتلا به تکبر فکری قرار می‌دهد. اگر در نظر داشته باشیم که فضیلت‌ها و رذیلت‌های فکری با یکدیگر پیوند دارند و یکدیگر را تقویت یا تضعیف می‌کنند، آنگاه می‌توان گفت که یکی از پیامدهای بد کوتاه‌نظری آن است که رذیلت‌های فکری دیگری را در منش فکری شخص رسوخ می‌دهد.

۸. کوتاه‌نظری موجب تبعیض معرفتی می‌شود. این تبعیض می‌تواند صورت شخصی یا نهادی داشته باشد. تبعیض شخصی به بی‌عدالتی معرفتی در خود شخص منجر می‌شود اما دامنه‌ی تبعیض نهادی از حدود روابط شخصی فراتر می‌رود و بی‌عدالتی را در فضای شناختی جامعه بسط می‌دهد. گونه‌ای از سیاست‌گذاری اجتماعی و فرهنگی که مروج تبعیض معرفتی باشد، در نهایت، به منع و محدودیت در اشاعه‌ی خوبی‌های معرفتی می‌انجامد.

۹. کوتاه‌نظری، به تعبیر ایان کید،^{۲۲} معرفت‌شناس فضیلت‌گرا، موجب فساد معرفتی می‌شود.^{۲۳} منظور از فساد معرفتی آن است که رذیلتی فکری در قالب‌هایی چون

برنامه‌ریزی آموزشی، محتوای کتاب‌های درسی، ارزیابی انتشارات و تعیین بودجه برای طرح‌های پژوهشی گسترده و نهادینه می‌شود. به این ترتیب، با جامعه‌ای مواجه‌ایم که به صورت نظام‌مند، رذیلت‌های فکری را تقویت می‌کند. اگر توجه جدی نداشتن به دیدگاه‌های فکری بدیل، مستقیم یا غیرمستقیم، از طریق برنامه‌های آموزشی، کتاب‌های درسی و طرح‌های فکری و فرهنگی ترویج شود، آنگاه می‌توان گفت که نهادهای سیاست‌گذار در حال گسترش فساد معرفتی^{۲۴} هستند.

۱۰. کوتاه‌نظری موجب اغتشاش یا آلاینش معرفتی می‌شود. مقصود از اغتشاش یا آلاینش معرفتی ایجاد محیط معرفتی آلوده‌ای است که در آن تشخیص صواب از خطا برای بیشتر افراد، حتی معرفت‌دوستان، دشوار می‌شود و آنان را به بیراهه می‌برد. برای نمونه، ماجراهای کتاب‌سوزی یا تصفیه‌ی استادان دانشگاه را در زمان حکومت تمامیت‌خواه نازی‌ها در آلمان (شرات، ۱۳۹۵: بخش دوم) یا در جریان انقلاب فرهنگی چین (پیتروزا، ۱۳۹۴) در نظر آورید. این ماجراها یا نظایر آن‌ها در شرایطی رخ دادند که کوتاه‌نظری و جزم‌اندیشی ایدئولوژیک افکار عمومی را مسخر کرده بود. از این رو، به احتمال زیاد، حتی کسانی در آن‌ها شرکت می‌جستند که انگیزه‌ی کسب و اشاعه‌ی معرفت داشتند. جزم‌اندیشی چنان فضا را آلوده و مغشوش کرده بود که برنامه‌ها و سیاست‌های جزم‌اندیشانه به چشم افرادی دارای انگیزه‌های فکری صادقانه مطلوب می‌آمد (Battaly, 2020: 9-13).^{۲۵}

آنچه تاکنون بر شمردیم پیامدهای بد کوتاه‌نظری هم برای شخص کوتاه‌نظر هم برای دیگران بود. اما بد بودن انگیزش فکری کوتاه‌نظرانه فقط به پیامدهایش بازمی‌گردد. کوتاه‌نظری خود نیز ذاتاً انگیزش فکری بدی است. کوتاه‌نظری انگیزه‌هایی ذاتاً بد در خود دارد. ذهنیت بسته و محدود ذهنیتی است که به خود مقید است و ظرایف جهان پیرامون و تنوع همتایان فکری را نمی‌بیند. شخص کوتاه‌نظر اندیشه‌ی خود را معیار و مدار جهان می‌بیند، بی‌آنکه آن را در تقابل با اندیشه‌های دیگر قرار داده باشد یا، از خلال مقایسه با آن‌ها، سنجیده باشد. نتیجه‌ی این منش فکری بی‌توجهی به دیگران و، به تبع آن، بی‌توجهی به حقیقت است. در واقع، دغدغه‌ی فکری شخص کوتاه‌نظر تقریباً به حقیقت نیست؛ دفاع از برتری جاویدان دیدگاه‌ها و جزم‌های خود است. چنین منشی درخور نکوهش اخلاقی است. فضیلت‌ها و رذیلت‌های فکری دست‌کم به صورت غیرمستقیم در ضبط و مهار فاعل معرفت‌اند و او می‌تواند عادت‌ها، انگیزه‌ها و عواطفی

در خود پیروانند یا در اعمالی مشارکت کند که به تقویت یا تضعیف آن‌ها می‌انجامند. برای نمونه، شخص می‌تواند از طریق حضور در جمع‌هایی خاص، پرهیز از اسارت در دام حباب‌های معرفتی، تحقیق بیشتر و پیش‌بینی و اصلاح پیامدهای مربوط به عادات فکری خود اندک‌اندک از رذیلت کوتاه‌نظری فاصله بگیرد و به سوی آرمان گشودگی ذهنی پیش رود. در این صورت، می‌توان منش فکری او را ستود. اما اگر چنین عادت‌ها، انگیزه‌ها و اعمالی در کار نباشد یا، برعکس، عادت‌ها، انگیزه‌ها و اعمال شخص به گونه‌ای باشند که او را اسیر حباب‌های معرفتی، شیفته‌ی جزم‌ها و گریزان از گفت‌وگوی نقادانه با مخالفان کنند، آنگاه می‌توان گفت که او در شکل‌گیری منش فکری کوتاه‌نظرانه‌اش سهمیم بوده است. در نتیجه، می‌توان او را بابت دچار بودن به کوتاه‌نظری نکوهید (Battaly, 2020: 14-17).

جیسن بئر در بحثی در باب فضیلت فکری گشودگی ذهنی توضیح می‌دهد که کاربرد این فضیلت سطوحی متفاوت دارد. در سطح نخست، که بئر آن را مدل تعارض می‌نامد، شخص با دیدگاه‌ها و شواهدی مواجه است که در تعارض با دیدگاه‌ها و شواهد خودش قرار دارند. در این سطح، اقتضای گشودگی ذهنی توجه جدی به دیدگاه‌ها و شواهد مخالف از طریق تلاش برای نادیده گرفتن پیش‌فرض‌ها و حتی تعلیق داوری است. ممکن است این توجه دست‌آخر به تغییر دیدگاه‌های شخص منجر نشود اما او با ملاحظه و ارزیابی دیدگاه‌ها، توانسته است معرفت خود را توسعه بخشد و عمیق‌تر کند. در سطح دوم، که بئر آن را مدل داوری نام می‌نهد، با موقعیتی مواجه هستیم که در آن باید میان دو یا چند دیدگاه یا نظریه داوری کنیم. در اینجا، فاعل معرفت نقشی همچون داور دارد. اقتضای گشودگی ذهنی در این سطح توجه جدی به بدیل‌های فکری عرضه‌شده، دلایل پشتیبان آن‌ها و پیامدهایشان بدون سوگیری ناموجه به سود یکی از آن‌ها است. در سطح سوم، که بئر آن را مدل فهم می‌نامد، در حال منازعه یا داوری نیستیم بلکه در موقعیتی قرار داریم که در آن می‌خواهیم معرفتی کسب کنیم که نیازمند بینشی وسیع‌تر است. برای نمونه، یاد گرفتن زبانی خارجی را در نظر بگیرید که ساختارهای دستوری آن کمابیش با زبان مادری ما متفاوت است. در این سطح، اقتضای گشودگی ذهنی تلاش ما برای کنار گذاشتن پیش‌داوری‌ها و بسط پیش‌فرض‌ها و تصویرهایی است که از دانشی داریم که یادگیریش را قصد کرده‌ایم (Baehr, 2011: 141-147).

اگر سطوح سه‌گانه‌ی کاربرد فضیلت گشودگی ذهنی را با آنچه درباره‌ی رذیلت‌های مقابل آن، یعنی کوتاه‌نظری و جزم‌اندیشی، گفته شد مقایسه کنیم، احتمالاً درمی‌یابیم که شخص آلوده به کوتاه‌نظری در این سطوح سه‌گانه چگونه می‌اندیشد و عمل می‌کند. در سطح تعارض، او حاضر نیست پیش‌فرض‌ها و داوری‌های خود را لختی کنار بگذارد و به شواهد و دیدگاه‌های مخالف توجهی جدی نشان دهد. این کار برای او در حکم مصالحه‌ای است که ذهنیت بسته‌اش را آشفته می‌کند. در سطح دوم، یعنی سطح داوری، شخص کوتاه‌نظر یا جزم‌اندیش نمی‌تواند سوگیرانه به آنچه در میان نهاده شده است نظر نکند. او همواره دلمشغول آن است که دیدگاهی را برتری دهد که به آنچه خود می‌اندیشد نزدیک‌تر و با نگرش‌های سازگارتر است. در سطح سوم، یعنی سطح فهم و یادگیری، شخص کوتاه‌نظر چشم خود را بر آنچه یادگیری و فهمش نیازمند انعطاف ذهنی است می‌بندد. او پیشاپیش خود را مالک حقیقت و نظریه‌ها و دیدگاه‌های پیشینش را واجد برتری همیشگی می‌پندارد. در نتیجه، شخص کوتاه‌نظر آماده‌ی یادگیری نیست و حتی ممکن است این ناآمادگی را در قالب خصومت با دانش جدید نشان دهد. لزومی ندارد که این خصومت خشمگینانه باشد؛ ریشه‌های پنهان آن را آشکارا می‌توان در بیان استغنا نسبت به یادگیری دانش جدید و تحقیر کسانی دید که آن را تعلیم می‌دهند یا واجد ارزش یادگیری می‌دانند.

کوتاه‌نظری در کار دانشگاهی

همان‌گونه که فهم معرفت بشری با نظر به سرشت تاریخی آن و تحولاتش در اجتماع انسانی میسر است، فهم پدیده‌ی دانشگاه نیز، به بهترین شکل، از طریق نظر به تاریخ و کارکردهایش در برطرف کردن نیازهای انسانی به دست می‌آید. این کارکردها، چنانکه در طول تاریخ دانشگاه به ظهور رسیده و مورد انتظار گروه‌های متفاوت اجتماع بوده‌اند، در سه زمینه بسط یافته‌اند: ۱. آموزش ۲. پژوهش و ۳. نقد فرهنگی. کارکردهای فعالیت دانشگاهی چنان با هم پیوسته‌اند که هر یک از آن‌ها خودبه‌خود دیگری را به همراه می‌آورد. برای نمونه، گرچه تدریس با پژوهش متفاوت است، مدرس خوب بودن نیازمند پژوهشگر بودن است. از آن سو، پژوهش وقتی با تدریس و انتقال معرفت همراه شود، برای پژوهشگر شفاف‌تر و دقیق‌تر می‌شود، به گونه‌ای که او می‌تواند نقاط ضعف و قوت طرح پژوهشی خود را دقیق‌تر ارزیابی کند. این هر دو وقتی به کمال می‌رسند که در چارچوب نگرش فرهنگی نقادانه‌ای متناسب قرار گیرند. همان‌طور که کارل

یاسپرس،^{۲۶} فیلسوف معاصر آلمانی، می‌گوید، در دانشگاه سه عنصر آموزش دانشگاهی، پژوهش علمی و حیات فرهنگی خلاقانه به شکلی جدایی‌ناپذیر با یکدیگر پیوند دارند. او می‌گوید اگر هر یک از این فعالیت‌ها را از بقیه جدا و صرفاً بر آن تمرکز کنیم، در واقع، آن فعالیت را تضعیف کرده‌ایم

زیرا دانشگاه هم‌زمان مدرسه‌ای حرفه‌ای، مرکزی فرهنگی و نهادی پژوهشی است. مردم سعی کرده‌اند دانشگاه را مجبور کنند که میان این سه امکان یکی را انتخاب کند ... با این همه، در ایده‌ی دانشگاه این سه شیوه‌هایی جدایی‌ناپذیر متحدند و اگر یکی از آن‌ها جدا شود، زمین‌گیر و بی‌اثر می‌شود ... این سه عنصر با هم سازنده‌ی یک کل زنده هستند و با تفکیک و جدا کردن آن‌ها، روح دانشگاه نابود می‌شود (یاسپرس، ۱۳۹۴: ۶۷).

آموزش، در مقام کارکرد نخست دانشگاه، به مفهوم انتقال علم، هنر و فن از استادان به دانشجویان است. پیامد کارکرد آموزشی دانشگاه تبدیل دانشجو به کارشناس یا متخصص یک علم، هنر یا فن است. این امر از طریق فرایندهای یادگیری مبتنی بر برنامه‌ی درسی محقق می‌شود و، در خلال آن، نه‌تنها ساحت آگاهی دانشجو متحول می‌شود بلکه استاد نیز درباره‌ی زمینه‌ی تخصصی خود بینشی متفاوت به دست می‌آورد.^{۲۷} به‌علاوه، تحول در ساحت آگاهی دانشجو و استاد زمینه‌ساز تحول در ساحت‌های دیگر شخصیت آن‌ها است. این شیوه‌ی تدریس را می‌توان به تبع یاسپرس، «آموزش و پرورش سقراطی» نامید. در آموزش و پرورش سقراطی، پرسشگری و مسئولیت‌پذیری بی‌انتهایی جاری است که در آن مدرس نقش قابله‌ای را ایفا می‌کند که کمک می‌کند دانشجو توانایی‌ها و مهارت‌های نظری و عملیش را متولد کند (یاسپرس، ۱۳۹۴: ۷۷-۷۸).

پژوهش دانشگاهی به مفهوم جست‌وجوی پایان‌ناپذیر فعال دانشگاهی در پی حقیقت است، جست‌وجویی که پیامد آن پیشبرد آخرین دستاوردهای علوم، هنرها و فناوری است. به عبارت دیگر، هدف از فعالیت پژوهشی آن است که دستیابی به صدق زمینه‌ی برداشتن گامی به جلو را در عرصه‌ی علم، هنر یا فن به وجود آورد. اقتضای فعالیت دانشگاهی این است که فعال دانشگاهی برای همه‌ی عمر نه‌تنها در مقام یادگیرنده باقی بماند بلکه این یادگیری را از طریق پژوهش عمیق بخشد و در پی بسط

دانش خود و دیگران برآید. فعالیت پژوهشی هم ارزش‌های حوزه‌ی پژوهشی فرد را ترویج می‌کند هم از طریق طرح اندیشه‌های تازه، به شکوفایی آن و، در نهایت، شکوفایی نوع بشر کمک می‌کند.

همچنین، دانشگاه نهادی مدنی است که در درون زیست‌جهانی بزرگ‌تر، در درون جامعه‌ی مدنی، شکل گرفته است. یکی از سه کارکرد اصلی این نهاد بهبود این زیست‌جهان بزرگ‌تر از طریق نقد فرهنگی و اجتماعی است. برخی پژوهشگران درباره‌ی دانشگاه، مانند جان نیکسن،^{۲۸} از این نیز فراتر رفته‌اند و مسئولیت دانشگاه را رهبری اخلاقی جامعه‌ی مدنی دانسته‌اند. از نظر آنان، دانشگاه‌ها فضاها‌ی مدنی بالقوه‌ای هستند که افراد می‌توانند در آن‌ها امکان‌های لازم را برای رهبری جامعه‌ی مدنی به دست آورند (نیکسن، ۱۳۹۸: ۱۹). دانشگاه‌ها فضاهایی برای عمل فکورانه و هدفمندند و چنین عملی را در سطح جامعه‌ی مدنی نیز گسترش می‌دهند. آن‌ها امکان‌هایی متکثر برای اندیشیدن دقیق به مسائل گوناگون از مناظر متفاوت ایجاد می‌کنند و دانش‌ها و بصیرت‌های به‌دست آمده را مبنایی برای باور و عمل درست می‌سازند. این نشان می‌دهد که فعالیت دانشگاهی حرفه‌ای است واجد حقانیت اخلاقی که با ارزش‌ها سروکار دارد (نیکسن، ۱۳۹۸: ۷۴). کارکرد نقد فرهنگی در فعالیت دانشگاهی برآمده از همین حقانیت اخلاقی است.

از آنجا که دانشگاه نهادی است که با دغدغه‌ی حقیقت و آموزش معرفت از دیگر نهادهای اجتماعی متمایز می‌شود، در وهله‌ی نخست، به نظر نمی‌رسد که کوتاه‌نظری در آن راه داشته باشد. اما این رذیلت فکری می‌تواند دانشگاهیان را نیز مانند دیگر افراد جامعه آلوده کند. از قضا، اگر در نظر آوریم که دانشگاهیان الگوهای دغدغه داشتن نسبت به حقیقت و آموزش معرفت‌اند، آنگاه روشن می‌شود که آلودگی آنان به رذیلت کوتاه‌نظری تا چه حد خطرناک و ویرانگر است. از این رو، پاسداری از کارکردهای مطلوب فعالیت دانشگاهی نیازمند توجه دانشگاهیان به ارزش گشودگی ذهنی است. گسترش کوتاه‌نظری کارکرد آموزشی دانشگاه را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد و آن را از هدف اصلی خود، یعنی انتقال علم، مهارت یا هنر، بازمی‌دارد. تدریس کوتاه‌نظرانه تدریسی است که در آن مدرس ذهنیتی بسته دارد و به بدیل‌های فکری ذی‌ربطی که دانشجویان در قالب سؤال یا نظر یا شاهد مخالف مطرح می‌کنند بی‌توجه است. مدرس کوتاه‌نظر، با نادیده گرفتن بدیل‌های فکری مورد نظر دانشجویان، انگیزه‌ای

برای پیشرفت در فرایند یادگیری برای آنان باقی نمی‌گذارد. او شیفته‌ی روش تدریس، دیدگاه‌ها و منابع خاصی است که بر آنها اشراف دارد و از پیشنهاد‌های دیگران برای تغییر در شیوه‌ی تدریس و استفاده از دیدگاه‌های رقیب و منابع جدید استقبال نمی‌کند. در این فضا، احساس دانشجویان این خواهد بود که در کلاس مشارکتی ندارند. مدرس کوتاه‌نظر محتوای درس را مطابق شیوه‌ی سازماندهی خاصی که خود می‌پسندد عرضه می‌کند، بی‌آنکه شیوه‌هایی دیگر را بررسی کرده و سنجیده باشد. طرح پرسش‌ها یا نظرهایی مخالف که بیان او را از مفاهیم انتزاعی یا نظریه‌ها و الگوهای پیچیده‌ی محتوای درسی به چالش بکشند برای او ناخوشایند است و آنها را پس می‌زند. اگر داده‌ها به چشم دانشجویان ناهمگن یا تکه‌تکه بیایند، برای او اهمیت چندانی ندارد چون اصولاً ذهنیتی قالبی دارد که فقط قادر است همان را بر فضای کلاس تحمیل کند.

مدرس کوتاه‌نظر، حتی اگر کوشش بسیار به خرج دهد، نمی‌تواند فهمی مناسب از محتوای درس نزد دانشجویان بیرواند. اقتضای فهم آن است که بتوانیم به گستره‌ی حوزه‌ی مورد نظر نگاهی کلی داشته باشیم که در آن دعاوی، نظریه‌ها، استدلال‌ها و شواهد گوناگون و متعارض قابل درک و دریافت باشند. اگر مدرس از مواجهه با این دعاوی، نظریه‌ها، استدلال‌ها و شواهد هراس داشته باشد یا چنان شیفته‌ی تصور خودش از مسائل درس باشد که تصورهای دیگر را به چیزی نگیرد، چگونه می‌توان انتظار داشت که بتواند فهم و یادگیری استواری برای دانشجویان به وجود آورد. در واقع، آنچه او پی می‌گیرد صرفاً القاء دیدگاه‌های خود است، نه ایجاد فهمی پایدار و عمیق در مخاطبان. بنابراین، مدرس کوتاه‌نظر هرگز از خود نمی‌پرسد که اگر یک استاد واجد صلاحیت دیگر به جای من بود، آیا ممکن بود دیدگاه‌هایی را مطرح کند که با دیدگاه‌هایی که من مطرح کرده‌ام در تضاد باشد. همچنین، از خود نمی‌پرسد آیا تفسیر من از موضوعی که مطرح کرده‌ام مخالفانی دارد و آیا من تفسیر و استدلال‌های آنان را به صورتی مناسب توضیح داده‌ام. به گفته‌ی فیلسوف آلمانی، هانس گئورگ گادامر،

تنها آن معلمانی که می‌توانند آزادانه پیش‌داوری‌های خود را به پرسش بکشند و کسانی که ظرفیت تصور امر ممکن را دارند می‌توانند به دانشجویان در پرورش توانایی قضاوت و اعتماد به نفس‌اندیشیدن کمک کنند. اینکه ما خودمان را نقد کنیم و دیگران هم ما را نقد کنند به

هر آکادمیسین و پژوهشگر اصیلی حیاتی دوباره می‌بخشد (گادامر، ۱۳۹۵: ۱۲۹).

مدرس کوتاه‌نظر تکالیفِ درسی و برگه‌های امتحان را نیز کوتاه‌نظرانه بررسی می‌کند. آنچه او در این تکالیف و برگه‌ها می‌جوید ارزیابی دقت، توان تحلیل، خلاقیت فکری و انسجام ذهنی دانشجویان نیست. او در پی آن است که ببیند آیا دانشجویان توانسته‌اند به اندازه‌ی کافی القائاتش را روی کاغذ بیاورند یا نه. حتی ممکن است ملاحظه‌ی تحلیل‌ها و دیدگاه‌های مخالف در این تکالیف و برگه‌ها مدرس کوتاه‌نظر را به خشم آورد یا این پندار را در او به وجود آورد که دانشجو در بیان آراء مخالف با آراء او نیتی غیرعلمی داشته است. در این صورت، ممکن است مدرس کوتاه‌نظر به ردیلت‌هایی دیگر مانند تبعیض، بی‌عدالتی و انتقام‌جویی نیز دچار شود و از ابزار نمره برای برتری بخشدن به دانشجویان هم‌فکر و تنزل دادن به دانشجویان غیرهم‌فکر استفاده کند. به این ترتیب، او از همه‌ی توان و ابزارهای خود استفاده می‌کند تا کلاس درس را به اتاق پژوهاک بدل کند. تصور نهایی چنین مدرس‌ی این است که دقیقاً باید بازخورد آنچه را القا می‌کند در پرسش‌ها، تکالیفِ درسی و برگه‌ی امتحان دانشجویان بشنود.

در چنین فضایی، دانشجویان نیز درمی‌یابند که تعهد علمی ملاک ارزیابی نیست و آنچه به آنان برتری و تمایز می‌بخشد یا می‌تواند برای پیشرفت‌های تحصیلی و شغلیشان مؤثر باشد هم‌فکری با مدرس و ابراز ارادت به او است. در واقع، مدرس کوتاه‌نظر روابط خود را با دانشجویان یک‌سویه و برحسب مرجعیت مطلقش برای آنان شکل می‌دهد. او کاری می‌کند که احترام دانشجو به او نه در قالب توجه، بهره‌ی علمی و گفت‌وگوی نقادانه بلکه در قالب ارادت و سرسپردگی ظهور کند. این رابطه خارج از آن روابط اجتماعی غیرشخصی است که مبنای روابط درست بین مدرس و دانشجو است. مدرس کوتاه‌نظر طالب روابطی شخصی شده است که مبنای آن ارادت است. چنین روابطی فسادخیز است زیرا هم به تزویر مجال می‌دهد هم زمینه‌ی سوءرفتار حرفه‌ای را فراهم می‌کند.

کوتاه‌نظری کارکرد پژوهشی فعالیت دانشگاهی را نیز که بیانگر جست‌وجوی حقیقت است تهدید می‌کند. فعالیت پژوهشی کوتاه‌نظرانه هیچ‌یک از شروط پژوهش اصیل را برنمی‌آورد. برای نمونه، پژوهشگر کوتاه‌نظر یا جزم‌اندیشی که به دیدگاه‌های فکری بدیل توجهی جدی ندارد دقت در پژوهش و دستاوردهای آن را قربانی سوگیری و

شیفتگی به دیدگاه‌های خود می‌کند. او دستاورد پژوهشیش را بدون ملاحظه و بررسی منابعی عرضه می‌کند که ممکن است نتایج کارش را تغییر دهند. او، همچنین، کمترین قابلیت را برای فعالیت پژوهشی جمعی دارد. لازمه‌ی پژوهش جمعی روحیه‌ی همکاری، ملاحظه‌ی ارزیابی‌های دیگران، آمادگی برای حک و اصلاح دیدگاه‌های خود، فقدان سوگیری و تبعیض است. این لوازم دقیقاً همان‌ها هستند که با کوتة نظری ناسازگارند. علاوه بر این، پژوهش کوتة نظرانه، در نهایت، ثمربخش نیست زیرا، به احتمال بسیار زیاد، در آن به واقعیت‌هایی مهم و تعیین‌کننده در نتایج پژوهش بی‌توجهی شده است. این واقعیت‌ها همان‌ها هستند که پس از انتشار دستاورد پژوهش نظر ناقدانی را به خود جلب می‌کنند که پژوهشگر می‌توانست پیش‌تر به آراء و دیدگاه‌هایشان توجهی کافی نشان دهد. با این حال، پژوهشگر کوتة نظر احتمالاً این نقدها را نیز به چیزی نخواهد گرفت و در حک و اصلاح دیدگاه‌هایشان آن‌ها را لحاظ نخواهد کرد. بدین ترتیب، پژوهش او بیانگر جست‌وجویش در پی حقیقت نیست بلکه بیانگر جزم‌ها و خودشیفتگی‌ها است.^{۲۹}

در مورد نقد فرهنگی، به منزله‌ی کارکرد سوم دانشگاه، و نسبت آن با ردیلت فکری کوتة نظری، نخستین نکته‌ای که به ذهن می‌رسد آن است که دانشگاه نهادی در درون جامعه‌ی مدنی است که به اقتضای مسئولیت‌های خود در قبال آن، باید پاسدار گشودگی ذهنی و مخالف کوتة نظری و جزم‌اندیشی باشد. بنابراین، کوتة نظری دانشگاهیان موجب می‌شود هیچ‌یک از زیرکارکردهای نقد فرهنگی دانشگاه محقق نشوند. یکی از این زیرکارکردها، صلاحیت‌هایی فراحرفه‌ای است که نه تنها در رشته‌ی تخصصی بلکه در سرا سر زندگی فرد به او کمک می‌کند بتواند متناسب با موقعیت به نحوی مناسب و پیش‌برنده عمل کند. برای نمونه، خلاقیت صلاحیتی فراحرفه‌ای است که نظام دانشگاهی خوب می‌تواند آن را در شخص پروراند. این صلاحیت صرفاً از طریق فرایندهای آموزشی و پژوهشی به دست نمی‌آید و به آن فرایندها نیز محدود نمی‌شود. نقد فرهنگی کارکردی از دانشگاه است که این صلاحیت را در منش فرد شکل می‌دهد، به گونه‌ای که در سراسر زندگی فرد تداوم داشته باشد. کوتة نظری نه تنها صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشگاهیان را مخدوش می‌کند بلکه با تسهیل و تقویت دیگر ردیلت‌های فکری، امکان تحقق صلاحیت‌هایی فراحرفه‌ای را که قرار است از طریق فعالیت

دانشگاهی در شخص تقویت شوند و زمینه‌هایی نیز برای نقد فرهنگی جامعه ایجاد کنند از آنان سلب می‌کند.

علاوه بر این، کوتاه‌نظری مانع انتقال، تفسیر و بسط سنت فرهنگی است. جلوه‌ای از این کوتاه‌نظری را می‌توان در جزم‌اندیشی ایدئولوژیک نسبت به میراث فرهنگی دید که مانع تفسیرهای جدید از آن می‌شود یا بخش‌هایی از آن را به علل ایدئولوژیک پررنگ‌تر از بخش‌های دیگر می‌سازد. جلوه‌ی وارونه از این کوتاه‌نظری نادیده گرفتن میراث فرهنگی و تلاش برای عقیم ساختن انتقال و بسط روزآمد آن است. یکی از زیرکارکردهای نقد فرهنگی دانشگاه آن است که در مقابل این هر دو رویکرد به میراث فرهنگی بایستد و انتقال، تفسیر و بسط آن را به شیوه‌های مبتنی بر گشودگی ذهنی میسر کند.

کوتاه‌نظری موجب محدودیت در آگاهی و جلوگیری از نقد اجتماعی و سیاسی در دانشگاه‌ها است. دانشگاه نهادی است که تاریخ آن بیانگر تعارض‌هایی با دیگر نهادهای قدرتمند جامعه، به‌ویژه دولت و آیین رسمی، بوده است. بخشی قابل توجه از این تعارض‌ها از این ناشی می‌شود که آن نهادها امکان نقد اجتماعی و سیاسی را برای دانشگاه محدود می‌کنند. با این حال، جنبش‌های دانشگاهی همواره در پی احیای این امکان برآمده‌اند. اینک باید در نظر داشت که ورای محدودیت‌های دولتی و ایدئولوژیک، اگر اجتماع دانشگاهی خود فضایی برای توجه جدی به بدیل‌های فکری نباشد، آنگاه فارغ از مسائل بیرونی، نظام درونی دانشگاه امکان نقد اجتماعی و سیاسی را محدود کرده است. از این رو، فعالیت دانشگاهی ثمربخش‌فعالیتی است که در پی گسترش فضای نقد گشوده‌ی اجتماعی و سیاسی باشد و آن را به درون جامعه‌ی مدنی نیز تعمیم دهد.

در اینجا، مناسب است که از نسبت فعالیت دانشگاهی و سطوح سه‌گانه‌ی گشودگی ذهنی نیز سخن بگوییم. این سخن بیانگر نتیجه‌ی بحث ما درباره‌ی فعالیت دانشگاهی به‌دور از کوتاه‌نظری است. فعالیت دانشگاهی همراه با گشودگی ذهنی در هر سه سطح از این فضیلت فکری نمود دارد. در سطح نخست، فعالیت دانشگاهی فضیلت‌مندانانه مقتضی مواجهه‌ی نقادانه با پیش‌فرض‌ها، روش‌ها، منابع و دستاوردهای خود از طریق توجه جدی به بدیل‌های فکری‌ذی‌ربط است. فعال دانشگاهی گشوده‌ذهن نه تنها از این مواجهه نمی‌هراسد بلکه خود فعالانه در جست‌وجوی محک زدن دیدگاه‌ها، نظریه‌ها و

شواهدش برمی‌آید. در سطح دوم، فعالیت دانشگاهی فضیلت‌مندان مقتضی داوری بی‌طرفانه میان دیدگاه‌ها و نظریه‌ها است. فعال دانشگاهی گشوده‌ذهن از سوگیری ناموجه به سود دیدگاه‌ها و نظریه‌هایی خاص که پشتوانه‌ی علمی و مطالعاتی متنا سبی ندارند می‌پرهیزد و داوری‌هایش را به شواهد نظری یا عملی مناسب متکی می‌کند. در سطح سوم، فعالیت دانشگاهی فضیلت‌مندان مقتضی جست‌وجوی مداوم در پی معرفت و تلاش برای فهم و یادگیری در سراسر زندگی است. فعال دانشگاهی گشوده‌ذهن از این تصور که مالک حقیقت است و به یادگیری و فهم نظریه‌های بدیل نیازی ندارد به‌دور است؛ در نظر او، فهم و یادگیری همواره جست‌وجویی همچنان باقی است.

نتیجه

فهم مسئولیت‌باورانه از فضیلت فکری بین معرفت‌شناسی و اخلاق پیوندی مهم برقرار می‌کند. همین پیوند است که فعالیت دانشگاهی را، به مثابه‌ی فعالیتی فکری، موضوع تأمل و ارزیابی اخلاقی می‌سازد و چارچوب اصلی بحث ما را درباره‌ی اخلاقی فعالیت دانشگاهی شکل می‌دهد. فعالیت دانشگاهی واجد سه کارکرد تدریس، پژوهش و نقد فرهنگی است و این فعالیت در صورتی ثمربخش و ماندگار است که این کارکردها را به بهترین شکل محقق کند. مطابق نگرش فضیلت‌گرایانه، یکی از عوامل مهمی که شخص دانشگاهی را به صورت فردی در تحقق این کارکردها به بهترین شکل کمک می‌کند آراستگی هرچه بیشتر او به فضیلت‌های اخلاقی فکری و دوری هرچه بیشتر او از رذیلت‌های اخلاقی و فکری است.

در این مقاله به آثار رذیلت فکری کوتاه‌نظری بر فعالیت دانشگاهی پرداختیم. کوتاه‌نظری خصیلتی است که هم‌انگیزه‌ها و ارزش‌هایی ذاتاً بد در خود دارد هم پیامدهایی بد برای شخص، اجتماع و محیط معرفتی به بار می‌آورد. این رذیلت فکری موجب حفظ و تقویت باورهای کاذب در شخص می‌شود؛ مانع دستیابی شخص به باورهای صادق یا معرفت است؛ موجب می‌شود شخص، علاوه بر باورهای کاذب فعلی، دچار باورهای کاذب دیگری ناظر به همان باورها شود؛ موجب فرصت‌سوزی و اتلاف منابع معرفتی می‌شود؛ بیانگر عیب و نقص شناختی شخص در اعتباربخشی به دیگران است؛ به تضعیف برخی فضیلت‌های فکری و تقویت و تحکیم برخی رذیلت‌های فکری دیگر منجر می‌شود؛ و، در نهایت، در سطوحی خاص ممکن است به تبعیض، فساد و اغتشاش معرفتی بینجامد. این پیامدها کارکردهای آموزشی، پژوهشی و

فرهنگی فعالیت دانشگاهی را تضعیف و تباه می‌کنند و آن‌ها را از اهداف اصلیشان، یعنی انتقال علم، مهارت یا هنر، بازمی‌دارند. فعالیت دانشگاهی همراه با وسعت نظر و گشودگی ذهنی فعالیت است که در آن مدرس یا پژوهشگر دانشگاهی آماده‌ی مواجهه‌ی نقادانه با پیش‌فرض‌ها، روش‌ها، منابع و دستاوردهای خود از طریق توجه جدی به بدیل‌های فکری‌ی‌ربط است؛ می‌کوشد میان دیدگاه‌ها و نظریه‌ها منصفانه داوری کند؛ و در سراسر زندگی پیوسته در پی معرفت و تلاش برای فهم و یادگیری است.

پی‌نوشت‌ها

۱. closed-mindedness

۲. Jason Baehr

۳. reliabilism

۴. responsiblist

۵. گرچه به فضیلت‌های فکری تا حدی توجه شده، پژوهش معرفت‌شناختی درباره‌ی رذیلت‌های فکری کمتر بوده است. برای ملاحظه‌ی نمونه‌ای آگاهی‌بخش، نک. Battaly, 2014 a: 51-76.

۶. dogmatism

۷. تو ضیح دقیق‌تر را درباره‌ی رویکرد احتمالاتی به فضیلت فکری در اینجا ببینید: باتلی، ۱۳۹۷: ۱۸۹-۲۰۴.

۸. open-mindedness

۹. Heather Battaly

۱۰. این البته بدان معنا نیست که درباره‌ی این رذیلت فکری دیدگاه‌هایی متفاوت وجود ندارد. با این حال، نگاهی به مکتوبات فلسفی پدیدآمده در شناخت این موضوع نشان می‌دهد که باتلی بیشترین سهم را در این مکتوبات دارد.

۱۱. dogmatism

۱۲. در Battaly: 2018 b: 38-45 باتلی استدلال می‌کند که ممکن است بتوانیم شرایط معرفتی غیرمتعارفی را مجسم کنیم که در آن کوتاه‌نظری دیگر رذیلت فکری نیست. با این حال، در شرایط متعارف، کوتاه‌نظری از مهم‌ترین رذیلت‌های فکری است.

۱۳. epistemic injustice

۱۴. درباره بی‌عدالتی معرفتی، اثر کلاسیک میرندا فریکر را ببینید: Fricker, 2007.

۱۵. برای بحث مفصل در این باره که کدام دیدگاه‌های ذی‌ربط محسوب می‌شوند، نک.: Battaly, 2018 a: 7-12.

۱۶. local

۱۷. universal

۱۸. باتلی می‌گوید می‌توان از جهتی دیگر نیز کوتاه‌نظری را ردیلت فکری شمرد، البته بی‌آنکه درخور نکوهش باشد یا در قبال آن مسئولیتی را به فرد نسبت دهند. این وضع در شرایطی رخ می‌دهد که فرد در محیطی بسته و آکنده از کوتاه‌نظری زندگی می‌کند و بدون آنکه خود اراده کند، کوتاه‌نظر یا جزم‌اندیش بار می‌آید. در اینجا، نمی‌توان شخص را در قبال خصلت فکری ردیلت‌مندانه‌اش نکوهش کرد (Battaly, 2020: 8). ما در توضیحی که درباره‌ی کوتاه‌نظری می‌آوریم این قسم را نادیده می‌گیریم چون هم مسئله‌ای مناقشه‌برانگیز است هم بر نتایج بحث ما تأثیری ندارد.

۱۹. Samuel A. Cartwright

۲۰. drapetomania

۲۱. epistemic bullshit

۲۲. Ian J. Kidd

۲۳. کید اصطلاح «فساد معرفتی» را در مقالات گوناگونی به کار برده و آن را توضیح داده است. برای نمونه، نک: Kidd, 2019: 220-235.

۲۴. epistemic corruption

۲۵. باتلی در Battaly, 2018 b: 30-33 مجموعه‌ی پیامدهای معرفتی بد کوتاه‌نظری در سه گروه پیامدهای بد برای شخص کوتاه‌نظر، اجتماع و محیط معرفتی گنجانده است.

۲۶. Karl Jaspers

۲۷. اینکه برنامه‌ی درسی چگونه باید تنظیم شود تا دستیابی به این اهداف آموزشی را ممکن کند خود موضوعی مستقل و پرمناقشه است. برنامه‌های درسی چشم‌انداز دانشجویان را به مسائل اجتماعی، ارزشی و تخصصی شکل می‌دهند و از این طریق، هویت شخصی و توانایی‌های آنان را تعیین می‌کنند. برای ملاحظه‌ی مباحثی درباره‌ی فلسفه‌ی برنامه‌ی درسی در آموزش عالی، نک. خالقی‌نژاد، ۱۳۹۸: ۶۷۵-۶۴۱.

۲۸. Jon Nixon

۲۹. شدت این جزم‌اندیشی و خودشیفتگی ممکن است به حدی باشد که کار را به تحریف واقعیت‌های به‌دست‌آمده و دستکاری در داده‌ها بکشاند. برای ملاحظه‌ی برخی شیوه‌های دستکاری و تحریف داده‌ها، نک: شامو و رزینیک، ۱۳۹۵: ۸۸-۱۲۴.

References

- Athanassoulis, Nafsika (n.d.), "Virtue Ethics" in The Internet Encyclopedia of Philosophy, <https://www.iep.utm.edu/virtue/> [Accessed 27 September 2020].
- Baehr, Jason (n.d.), "Virtue Epistemology" in The Internet Encyclopedia of Philosophy, <https://www.iep.utm.edu/virtueep/> [Accessed 27 September 2020].

- Baehr, Jason (2011), *The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues & Virtue Epistemology*, Oxford: Oxford University Press.
- Battaly, Heather (2014 a), “Varieties of Epistemic Vice” in *The Ethics of Belief*, Jonathan Matheson and Rico Vitz (eds.), Oxford: Oxford University Press.
- Battaly, Heather (2018 a), “Can Closed-mindedness be an Intellectual Virtue?” in *Journal of Moral Philosophy*, Vol. 14: No. 6.
- Battaly, Heather (2018 b), “Closed-mindedness and Dogmatism” in *Episteme*, Vol. 15: No. 3.
- Battaly, Heather (2020), “Closed-mindedness as an Intellectual Vice”, Available at: https://www.academia.edu/37905556/Closedmindedness_as_an_Intellectual_Vice [Accessed 27 September 2020].
- Fricker, Miranda (2007), *Epistemic Injustice*, Oxford: Oxford University Press.
- Jaspers, Karl, *Ide-ye Daneshgah [The Idea of the University]*, Translated by Mehdi Parsa & Mehrdad Parsa, Tehran: Qoqnous. (in Persian)
- Gadamer, Hans-Georg (2016), “Ide-ye Daneshgah: Dirouz, Emrouz, Farda” [The Idea of the University, Yesterday, Today, Tomorrow], Translated by Yahya Shabani in *Ide-ye Daneshgah [The Idea of the University]*, Tehran: Hekmat. (in Persian)
- Khaleqinejad, Ali (2019), “Darbare-ye Falsafe-ye Barname-ye Darsi-e Amouzeshe-e Ali” [About the Philosophy of the Higher Education Curriculum] in *Falsafe-ye Daneshgah [Philosophy of University]*, Reza Mahouzi (ed.), Tehran: Institute of Cultural Studies. (in Persian)
- Kidd, Ian (2019), “Epistemic Corruption and Education” in *Episteme*, Vol. 16: No. 2.
- Nixon, Jon, *Be Sou-ye Daneshgah-e Fazilatmand [Towards the Virtuous University]*, Translated by Amirhossein Khodaparast, Tehran: Iranian Students Booking Agency. (in Persian)
- Pietrusza, David, *Enqelab-e Farhangi-e Chin [The Chinese Cultural Revolution]*, Translated by Mehdi Haqiqatkhah, Tehran: Qoqnous. (in Persian)
- Shamoo, Adil (2016), *Jaygah-e Akhlaq Dar Pajouhesh-e Elmi [Responsible conduct of research]*, Translated by Abbas Kardan, Tehran: Institute of Cultural Studies. (in Persian)
- Sherratt, Yvonne (2016), *Filsoufan-e Hitler [Hitler's Philosophers]*, Translated by Hossein Kazemi Yazdi, Tehran: Ketab-e Rayzan. (in Persian)
- Zagzebski, Linda (1998), “Virtue Epistemology” in Craig, Edward (ed.), *Routledge encyclopedia of Philosophy*, London: Routledge.
- Zagzebski, Linda (2017), *Fazayel-e Zehn [Virtues of the Mind]*, Translated by Amirhossein Khodaparast, Tehran: Kargadan. (in Persian)

