University of Religions and Denominations

Contemporay Philosophy

ISSN: 3060-771X

A Cognitive Reading of the Epistemic Functions of Formal Structures in Faqr-namas: A Comparative Study of Manichaean, Karrami, and Sufi Didactic Texts

Reza Taqizadeh Naeini[1] Amir Javan Arasteh[2]

Ph.D. Student in Sufism and Islamic Mysticism, University of Religions and Denominations, Qom, Iran (Corresponding Author). Email: rtaqizade81@gmail.com

2Assistant Professor, Department of Islamic Mysticism, University of Religions and Denominations, Qom, Iran. Email: am.javan@gmail.com

Abstract

Adopting a cognitive epistemology approach, this study investigates formal structures in *faqr-namas* (treatises on spiritual poverty) and didactic texts across three traditions: Manichaean, Karramite, and Sufi. It argues that patterns such as question-and-answer, numerical organization, and progression from summary to detail functioned as cognitive tools that enabled the transmission, consolidation, and control of religious knowledge. A comparative analysis based on the theories of cognitive load, working memory, distributed cognition, and the epistemology of power reveals that these structures served simultaneous educational and social functions by reducing cognitive load, facilitating memorization, standardizing doctrines, and restricting the scope of interpretation. The findings indicate that *faqr-namas* were not merely educational texts, but epistemic systems that organized

Cite this article: Taqizadeh Naeini, Reza, Javan Arasteh, Amir V. (2025). A Cognitive Reading of the Epistemic Functions of Formal Structures in Faqr-namas: A Comparative Study of Manichaean, Karrami, and Sufi Didactic Texts. Contemporay Philosophy, 4(7), p. 249-282.

https://doi.org/10.22034/jcp.2026.563451.1220

Received: 2026/5/23 **Type of article:** Research Article

Revised: 2026/8/8 **Publisher:** University of Religions and Denominations

Accepted: 2026/8/31 https://jcp.urd.ac.ir/

Available online: 2026/9/21

©2025/authors retain the copyright and full publishing rights

individual and collective memory while consolidating interpretive authority. The structural similarities among the three traditions raise questions regarding the origin of these forms, which can only be addressed through broader historical and codicological research. By providing a cognitive framework for understanding the functions of form in religious texts, this study emphasizes the necessity of paying attention to the active role of formal structures in the history of religious thought.

Keywords: *Faqr-nama*, *Fasali*, Question-and-Answer, Manichaeism, Karramiyyah, Formal Structures, Cognitive Epistemology.

فلسفه معاصر
شاپا: ۷۷۱X-۲۰۶۰

خوانشی شناختی از کارکردهای معرفتی ساختارهای فرمال در فقرنامه‌ها: مطالعه‌ای تطبیقی در متون تعلیمیِ مانوی، کرّامی و صوفیه

رضا تقی‌زاده نائینی[۱] امیر جوان‌آراسته[۲]

۱. دانشجوی دکتری تصوف و عرفان اسلامی، دانشگاه ادیان و مذاهب، قم، ایران. (نویسندهٔ مسئول)
rtaqizade81@gmail.com
۲. استادیار گروه عرفان اسلامی، دانشگاه ادیان و مذاهب، قم، ایران.
am.javan@gmail.com

چکیده

این پژوهش با رویکرد معرفت‌شناسی شناختی به بررسی ساختارهای فرمال در فقرنامه‌ها و متون تعلیمی سه سنت مانوی، کرامی و صوفیه می‌پردازد و استدلال می‌کند که الگوهایی چون پرسش‌وپاسخ، سازمان‌دهی عددی، حرکت از اجمال به‌تفصیل، به‌مثابه ابزارهای شناختی عمل کرده‌اند که انتقال، تثبیت و کنترل معرفت دینی را ممکن ساخته‌اند. تحلیل تطبیقی بر اساس نظریه‌های بار شناختی، حافظه کاری، شناخت توزیع‌شده و معرفت‌شناسی قدرت آشکار می‌سازد که این ساختارها با کاهش بار شناختی، تسهیل یادسپاری، استانداردسازی آموزه‌ها و محدودسازی دامنه تأویل، هم‌زمان کارکردهای آموزشی و اجتماعی داشته‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد که فقرنامه‌ها نه صرفاً متونی آموزشی، بلکه نظام‌هایی معرفتی بوده‌اند که حافظه فردی و جمعی را سامان داده و

استناد به این مقاله: تقی‌زاده نائینی، رضا، جوان‌آراسته، امیر (۱۴۰۵). خوانشی شناختی از کارکردهای معرفتی ساختارهای فرمال در فقرنامه‌ها: مطالعه‌ای تطبیقی در متون تعلیمیِ مانوی، کرّامی و صوفیه. فلسفه معاصر، ۴ (۷)، ص ۲۸۲-۲۴۹.

https://doi.org/10.22034/jcp.2026.563451.1220

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۳/۲ ؛ **تاریخ اصلاح:** ۱۴۰۵/۵/۱۷ ؛ **تاریخ پذیرش:** ۱۴۰۵/۶/۹ ؛ **تاریخ انتشار آنلاین:** ۱۴۰۵/۶/۳۰

نوع مقاله: پژوهشی **ناشر:** دانشگاه ادیان و مذاهب https://jcp.urd.ac.ir/

۱۴۰۴© / نویسندگان دارندهٔ حق مؤلف مقالهٔ خود بدون محدودیت هستند

اقتدار تفسیری را تثبیت کرده‌اند. شباهت‌های ساختاری میان سه سنت، پرسش‌هایی درباره منشأ این فرم‌ها برمی‌انگیزد که تنها با پژوهش‌های تاریخی و نسخه پژوهانه گسترده‌تر قابل پاسخ است. این مطالعه ضمن ارائه چارچوبی شناختی برای فهم کارکردهای فرم در متون دینی، بر ضرورت توجه به نقش فعال ساختارهای صوری در تاریخ اندیشه دینی تأکید می‌کند.

کلیدواژه‌ها: فقرنامه، فصالی، پرسش‌وپاسخ، مانویت، کرامیه، ساختارهای فرمال، معرفت‌شناسی شناختی.

مقدمه و طرح مسئله

در تاریخ اندیشه دینی، مسئله کمتر پرسیده شده این است که چگونه محتوای معرفتی منتقل، حفظ و کنترل می‌شود. چه سازوکارهای شناختی و اجتماعی، پایداری و انتقال بین‌نسلی معرفت دینی را ممکن می‌سازند؟ همچنین در جوامع پیشامدرن دارای فرهنگ شفاهی یا نیمه‌شفاهی، انتقال معرفت دینی با چالش‌های اساسی روبرو بود: ۱ محدودیت حافظه: چگونه حجم انبوه آموزه‌ها حفظ شود؟ ۲ تنوع تفسیری: چگونه از انحراف و تحریف جلوگیری شود؟ ۳ انتقال بین‌نسلی: چگونه معرفت به شاگردان منتقل شود؟

از منظری معرفت‌شناختی، به نظر می‌رسد «ساختارهای فرمال[1]» - به‌ویژه عددی، خوشه‌ای (فصالی) و پرسش‌وپاسخ - در متون تعلیمی دینی به‌عنوان ابزارهای شناختی عمل کرده‌اند که می‌توانستند به مدیریت محدودیت‌های شناختی انسان و سازمان‌دهی و انتقال معرفت کمک کنند. فرضیه پژوهش این است که ساختارهای فرمال، پاسخ معرفت‌شناختی به این چالش‌ها هستند. این ساختارها نه صرفاً ابزارهای بلاغی، بلکه «ابزارهای معرفتی[2]» برای کاهش بار شناختی و تبدیل مفاهیم پیچیده به واحدهای قابل حفظ هستند به‌گونه‌ای که استانداردسازی معرفت را از طریق تثبیت پاسخ‌های «صحیح» و کنترل تأویل و نیز برون‌سپاری شناختی را به‌وسیله انتقال فرایند استدلال از ذهن فردی به ساختار متنی فراهم می‌کنند. این پژوهش همچنین پیامدهای احتمالی این ساختارها را در تثبیت اقتدار تفسیری بررسی می‌کند.

تمرکز این پژوهش بر فقرنامه‌ها است؛ ژانری از ادبیات تعلیمی صوفیه که به آموزش آداب سلوک و مناسک درویشی و پذیرش در طریقت می‌پردازد. مشخصه بارز فقرنامه‌ها،

1. formal structures
2. epistemic tools

استفاده نظام‌مند از دو ساختار فرمال است. نخست، پرسش‌وپاسخ که آموزش‌ها در قالب «اگر تو را پرسند... بگو...» تنظیم می‌شود؛ و دوم، ساختار عددیخوشه‌ای که محتوا را در قالب مجموعه‌های عددی (دو، سه، پنج، هفت...) و گسترش آن‌ها از اجمال به‌تفصیل سازمان‌دهی می‌کند که فصالی نامیده می‌شود و فرقه کرامیه مبدع آن است (شفیعی کدکنی ۱۳۹۸، ۱۳).

نمونه‌ای از فقرنامه امام صادق (ع) به‌صورت: «سؤال اگر ترا پرسند که چهار برج رومال کدام‌اند؟ جواب بگو: اول برج رضا، دویم برج حیا، سیم برج صفا، چهارم برج وفا. سؤال: اگر ترا پرسند که به چهار برج کدام آیت خوانده‌اند؟ جواب بگو: اول والضحی، دوم الم نشرح، سیوم والفلق، چهارم والناس...»(فقرنامه، بی‌تا، ۷۰)[1] نشان می‌دهد که چگونه ساختارهای فرمال پرسش‌وپاسخ و عددی-خوشه‌ای در متون تعلیمی دینی به کار گرفته می‌شوند؛ به‌گونه‌ای که مفاهیم اخلاقی (رضا، حیا، صفا، وفا) در قالب چهار برج سامان‌یافته و هر یک با سوره‌ای مشخص از قرآن پیوند خورده است، امری که هم به استانداردسازی معرفت و هم به تسهیل حفظ و انتقال آن یاری می‌رساند.

سؤال محوری پژوهش این است که ساختارهای فرمال چگونه عمل می‌کنند، چه کارکردهای معرفتی دارند و چرا در سنت‌های مختلف (مانوی، کرامی و صوفیه) به شکل‌های مشابه ظاهر می‌شوند. اهمیت این بررسی در سه سطح قابل‌تبیین است: نخست، در سطح معرفت‌شناسی نظری که نشان می‌دهد فرم نه صرفاً ظرف محتوا، بلکه شرط امکان انتقال و پایداری محتواست؛ دوم، فلسفه ذهن که به تحلیل «توزیع شناخت[1]» در ساختارهای متنی، آیینی و اجتماعی[2] می‌پردازد؛ و سوم، در سطح معرفت‌شناسی قدرت که چگونگی کنترل معرفت از طریق ساختارهای فرمال را آشکار می‌کند.

1. distributed cognition

حال، پرسش محوری بدین‌سان صورت‌بندی می‌شود: چگونه ساختارهای فرمال (عددی-خوشه‌ای و پرسش‌وپاسخ) به‌عنوان تکنولوژی‌های شناختی فرایند انتقال و تثبیت معرفت دینی را در فقرنامه‌ها ممکن می‌سازند؟

فرضیه اصلی بر اساس تحلیل اولیه متون آن است که این ساختارها به‌عنوان ابزارهای معرفتی عمل کرده و از طریق سه مکانیسم احتمالی کارکرد داشته باشند: داربست‌سازی شناختی، سازماندهی معرفت و محدودسازی فضای تفسیری.

۱- چارچوب نظری

پیش از پرداختن به چارچوب نظری، ضروری است ترکیب «معرفت‌شناسی شناختی» که در این مقاله به‌کاررفته، به‌دقت تعریف شود. در این پژوهش، مراد از این ترکیب، رویکردی تحلیلی است که از مفاهیم و یافته‌های علوم‌شناختی معاصر به‌عنوان ابزارهای توصیفی-تفسیری بهره می‌گیرد تا کارکردهای ساختارهای فرمال را در متون تعلیمی دینی و سلوکی تحلیل کند. این رویکرد هیچ ادعایی درباره آگاهی مؤلفان پیشامدرن از مفاهیم شناختی مدرن ندارد و در پی اثبات هم‌ارزی تاریخی نیست؛ بلکه این مفاهیم را به‌مثابه عدسی‌های تحلیلی به کار می‌برد که پژوهشگر امروز با آن‌ها به متون دیروز می‌نگرد. این تفکیک میان «مقولات خود متون» و «ابزارهای تحلیلی پژوهشگر» در سراسر مقاله رعایت شده است.

براین‌اساس در مقاله پیش‌رو از رهگذر نظریه‌های معرفت‌شناسی شناختی، شناخت توزیع‌شده، معرفت‌شناسی تکاملی و معرفت‌شناسی قدرت، سازوکارهای فرمال به‌مثابه راه‌حل‌های نظری برای مدیریت محدودیت‌های شناختی و تبیین نسبت میان تولید، انتقال و تثبیت معرفت در سنت‌های مانوی، کرامی و صوفیه مورد واکاوی تطبیقی قرار می‌گیرند.

۱-۱- معرفت‌شناسی شناختی

در معرفت‌شناسی شناختی بر سه محور تمرکز شده است. محور نخست، محدودیت‌های حافظه است که بر اساس یافته‌های کوآن، ظرفیت واقعی حافظه کاری[3] چهار واحد است (Cowan 2001, 87–114). به‌علاوه حافظه بلندمدت، با اطلاعات ساختاریافته و معنادار بهتر کار می‌کند (Anderson & Bower 2014, 151–198; Craik & Lockhart 1972, 675)؛ از طرفی «بار شناختی[1]» مانع یادگیری عمیق می‌شود. چون حافظه کاری ظرفیت محدودی دارد وقتی این ظرفیت با اطلاعات غیر سازمان‌یافته پر می‌شود، اطلاعات به‌درستی پردازش نشده و یادگیری عمیق مختل می‌شود (Sweller 1988, 257–258).

دوم، گرایش‌های شناختی که بر اساس پیش‌فرض‌های اپیستمولوجیکِ شناختی، انسان‌ها گرایش به «تشخیص الگو[2]» دارند (Kahneman 2011, 50–58; Reber 1967, 855-856) و تکرار و آیین‌مندی در تقویت حافظه معنایی انسان نقش دارد (Whitehouse 2004, 66). همچنین اطلاعات عددی مشخص در برخی شرایط راحت‌تر از توصیفات کیفی پردازش می‌شوند، زیرا قابل‌مقایسه و ساختاردهی هستند (Childers & Viswanathan 1996, 359–385).

سوم شناخت اجتماعی که بر این نکته تأکید دارد که معرفت نه‌تنها در ذهن افراد، بلکه در ابزارها، متون و ساختارهای محیطی توزیع می‌شود (Hutchins 1995, 48–49; Norman 1988, 54–56) و اعتماد معرفتی[3] به منبع یا حامل معرفت، انتقال معرفت را تسهیل می‌کند (Davenport & Prusak 1998, 88–98; McAllister, 1995, 24–59). در این میان ساختارهای فرمال در متون تعلیمی دینی، راه‌حل‌های معرفت‌شناختی برای

1. cognitive load
2. pattern recognition
3. epistemic trust

مدیریت محدودیت‌های شناختی و بهره‌گیری از قابلیت‌های ذهنی عمل می‌کنند؛ ازجمله سازماندهی عددی که با تقسیم‌بندی اطلاعات به واحدهای قابل‌مدیریت موجب کاهش بار شناختی می‌شود (Mayer 2005, 31-48; Sweller 1988, 257–285)؛ الگوی پرسش - پاسخ که با «تمرین بازیابی»[1] فرایند یادگیری را تقویت می‌کند (Karpicke & Blunt 2011, 772–775; Roediger & Karpicke 2006, 249–255) و تکرار ساختاری که باعث انتقال اطلاعات از حافظه کاری به حافظه بلندمدت و ساختاردهی آن به‌صورت طرح‌واره می‌شود و یادگیری و یادآوری بر اساس طرح‌واره‌ها اتفاق می‌افتد (Bartlett 1932, 201&213; Piątkowski, Zawadzka & Hanczakowski 2026, 2060–2074).

۱-۲- شناخت توزیع‌شده

نظریه «شناخت توزیع‌شده[2]» استدلال می‌کند که شناخت نه پدیده‌ای صرفاً درون‌ذهنی، بلکه فرایندی است که در نظام‌های ذهن - ابزار - محیط توزیع می‌شود (Hutchins, 1995, 284-285). در بافت دینی این امر در سه سطح قابل‌مشاهده است. نخست ابزارهای شناختی خارجی همچون متون دینی که معرفت را خارج از حافظه بیولوژیکی ذخیره‌سازی می‌کند و آیین‌های دینی که الگوریتم‌های رفتاری برای بازتولید معرفت هستند. دوم برون‌سپاری شناختی که طی آن فرایند استدلال به ساختارهای متنی برون‌سپاری می‌شود. برای مثال در الگوی «اگر تو را پرسند... بگو...»: پرسش، محرک[3] است؛ پاسخ، خروجی از پیش تعیین شده است درنتیجه فرد نیازی به استدلال مستقل ندارد، فقط باید الگوریتم را اجرا کند. این برون‌سپاری دو کارکرد دارد: موجب کاهش بار شناختی و افزایش سرعت پاسخ می‌گردد. در محدودکردن فضای تفسیری و تثبیت

1. retrieval practice
2. Distributed Cognition
3. trigger

اقتدار مؤثر است؛ و سوم حافظه جمعی که از رهگذر ساختارهای فرمال و آیین‌های تکرارشونده شکل می‌گیرد، به‌گونه‌ای که معرفت نه صرفاً در ذهن افراد، بلکه در شبکه فرهنگی مشترک ذخیره می‌شود.

۱-۳- معرفت‌شناسی تکاملی

در «معرفت‌شناسی تکاملی[1]» پرسش این است که چرا برخی ساختارهای معرفتی پایدار می‌مانند و برخی محو می‌شوند؟ پاسخ این است که ساختارهایی باقی می‌مانند که بهتر با فشارهای انتخابی سازگار باشند (Campbell 1974, 413–463). ساختارهای معرفتی شامل الگوهای فکری، مدل‌های شناختی و روش‌های حل مسئله است. این ساختارها تحت‌فشارهای فرهنگی و اجتماعی تکامل‌یافته‌اند؛ یعنی ساختارهایی که در فرهنگ موفق بوده‌اند حفظ شده‌اند (Tennie, Call & Tomasello 2009, 2405-2406). فشارهای انتخابی در این زمینه سه نوع‌اند: نخست کارایی شناختی که موجب بقای ساختارهایی می‌شود که آسان‌تر آموخته و بهتر به خاطر سپرده می‌شوند؛ ازاین‌رو ساختارهای عددی به دلیل سازگاری با معماری حافظه، مزیت انتخابی دارند. دوم کنترل اجتماعی که به تقویت ساختارهایی که انحراف را محدود و اقتدار را تقویت می‌کنند می‌انجامد. چنان‌که الگوی پرسش - پاسخ به دلیل کارکرد کنترلی، در فرقه‌های دارای تنش فکری (مثل مانویت و کرامیه) احتمالاً بیشتر رواج یافته است. سوم انطباق با تغییرات بافتی که بقای ساختارهایی که بتوانند محتوای جدید را بدون تغییر فرم جذب کنند تضمین می‌کند؛ ساختار عددی - خوشه‌ای در مانویت، کرامیه و سپس در تصوف تداوم‌یافته است، زیرا فرم آن مستقل از محتوا بود.

1. Evolutionary Epistemology

۴-۱- معرفت‌شناسی قدرت

نظریه «معرفت‌شناسی قدرت» استدلال می‌کند که معرفت و قدرت از هم جدایی‌ناپذیرند. «نظام‌های معرفتی[1]» نه‌تنها تعیین می‌کنند چه چیزی شناخته شود، بلکه مشخص می‌کنند چه کسی می‌تواند بداند و چه نوع پرسش‌هایی مشروع‌اند (Foucault, 1980, 131-133). این نظریه در بافت متون دینی به سه کارکرد اساسی منجر می‌شود: نخست، کنترل پرسش که در قالب الگوی «اگر تو را پرسند... بگو...» پرسش‌های مجاز را از پیش تعریف می‌کند. چنان‌که در فقرنامه می‌پرسد «چهار برج کدام‌اند؟» (فقرنامه، بی‌تا، ۷۰) اما نمی‌پرسد «چرا باید چهار برج باشد؟». دوم کنترل پاسخ که با پیش تعیین پاسخ‌ها، تأویل‌های رقیب از میدان خارج می‌شوند. نمونه آن در فقرنامهٔ خرقانی دیده می‌شود که در برابر پرسش «خرقه را چه کسی آورده بود؟» پاسخ از پیش‌تعیین‌شده چنین است: «حضرت جبرائیل از بهشت آورده» (خرقانی، بی‌تا، ۲۴). سوم تولید فاعل معرفتی که درنتیجه ساختارهای فرمال شکل می‌گیرد؛ فاعلی که نه استدلال‌کننده مستقل بلکه اجراکننده الگوریتم است.

۲- روش‌شناسی

پیش از توصیف روش، یک نکته روش‌شناختی مهم باید صریحاً اعلام شود: مفاهیمی چون «بار شناختی»، «بازیابی فعال»، «داربست شناختی» و «برون‌سپاری شناختی» که در این مقاله به‌کار می‌روند، مفاهیمی متعلق به علوم‌شناختی معاصر هستند، نه مقولاتی که مؤلفان پیشامدرن از آن‌ها آگاه بوده باشند. کاربرد این مفاهیم در این پژوهش استعاری، قیاسی و تحلیلی است بدین معنا که از این اصطلاحات برای توصیف و تفسیر کارکردهایی بهره گرفته می‌شود که در ساختار متون قابل‌مشاهده‌اند، نه برای این ادعا که تولیدکنندگان

1. epistemic regimes

آن متون با همین اهداف و آگاهی‌ها عمل کرده‌اند. ازاین‌رو، هرجا احتمال چنین خطای تاریخی‌ای وجود دارد، با عباراتی نظیر «از منظر تحلیلی معاصر» یا «با بهره از چارچوب شناختی» آشکارا نشان داده شده است.

جدول ۱. متون انتخاب‌شده برای تحلیل تطبیقی

سنت	متن/منبع	قرن	زبان	ژانر
مانویت	کفالایا	چهارم میلادی	قبطی/یونانی	کلامی - تعلیمی
کرامیه	الفصول/التوحید	سوم هجری‌قمری	فارسی/عربی	کلامی - تعلیمی
صوفیه	اوراد الأحباب و فصوص الآداب باخرزی/فتوت‌نامه سلطانی	هشتم تا دهم هجری‌قمری	فارسی	آداب سلوک و فتوت
	فقرنامه‌های امام صادق (ع) و خرقانی	یازدهم هجری‌قمری به بعد	فارسی	آداب فقر و درویشی

معیار مقایسه در این پژوهش «هم‌سنخی کارکردی» است، نه «هم‌ارزی تاریخی». باآنکه این متون ازنظر زمانی، جغرافیایی و ژانری متفاوت‌اند، همه آن‌ها در بافت تعلیمی - دینی تولیدشده‌اند و همین وجه مشترک، مقایسه ساختارهای فرمال آن‌ها را موجه می‌سازد. تفاوت‌های نهادی، زبانی و تاریخی هر سنت در تحلیل‌های بخش چهارم لحاظ شده است.

این پژوهش با بهره‌گیری از روش تحلیل معرفت‌شناختی تطبیقی، ساختارهای فرمال را به‌عنوان واحدهای معرفتی موردبررسی قرار می‌دهد. سطوح تحلیل در سه سطح سامان‌یافته است: نخست، سطح شناختی که به سازگاری با معماری ذهن می‌پردازد؛

دوم، سطح معرفتی که بر سازمان‌دهی دانش تمرکز دارد؛ و سوم، سطح اجتماعی که به تثبیت اقتدار مربوط می‌شود. رویکرد تطبیقی در این مطالعه بر مقایسه ساختارها در بافت‌های گوناگون استوار است تا ثبات فرمی و تغییر کارکردی آن‌ها شناسایی گردد. انتخاب متون بر اساس وجود ساختارهای فرمال و بافت تعلیمی - دینی صورت گرفته و شامل سه سنت مانوی، کرّامیه و صوفیه است. تحلیل بر سه دسته ابزار نظری تکیه دارد: نخست، بررسی عناصر شامل الگوهای عددی-خوشه‌ای و ساختار پرسش‌وپاسخ؛ دوم، مقایسه الگوهای فرمال در سه سنت بر اساس دو محور شکل و کارکرد؛ و سوم، به‌کارگیری مفاهیم داربست شناختی، بازیابی فعال و تقویت حافظه برای فهم مکانیسم‌های یادسپاری و انتقال معرفت. این چارچوب این امکان را می‌دهد که نقش ساختارهای عددی و الگوهای گفتاری در فرایند یادگیری و تثبیت مفاهیم دینی به‌طور نظام‌مند تبیین شود.

۳-تحلیل معرفت‌شناختی

۳-۱- شاخص اول: الگوی پرسش‌وپاسخ

در گفتگوی معمول روزانه یا به‌اصطلاح گفتگوی باز، معرفت از طریق استدلال و تعامل دوطرفه، پدید می‌آید و این فرایند در قالب: [پرسش باز] ← [استدلال] ← [پاسخ احتمالی] ← [پرسش انتقادی] ← [بازنگری] شبیه‌سازی می‌شود؛ اما در الگوی پرسش‌وپاسخ، انتقال معرفت از طریق به خاطر سپردن صورت می‌گیرد. الگوی پرسش‌وپاسخ به‌صورت: [پرسش استاندارد] ← [پاسخ از پیش تعیین شده] ← [پایان] پیاده‌سازی می‌شود که درواقع یک الگوریتم است:

IF شرط: پرسش خاص] THEN [عمل:]پاسخ مشخص[

و درنهایت به دستورالعمل اجرایی تبدیل می‌شود.

ساختار پرسش‌وپاسخ در سه سنت مانوی، کرامی و صوفیه کارکردهای متفاوت اما همپوشان دارد. متن مانوی به‌صورت: «روشنی‌بخش گفت: آنچه در دنیا نامیده می‌شود... ایزدان توانگران و فرشته، آن‌ها کدام‌اند؟ شاگردانش از او پرسیدند: به ما بگو ای سرور آن‌ها چه کسانی هستند؟ پس گفت رسول: این سه گونه موجودند...» (پولوتسکی و بولیش ۱۳۹۵، ۱۲۵) نشان می‌دهد که مانی آموزه‌های پیچیده کیهان‌شناختی را در قالبی استاندارد منتقل می‌کند. استفاده از این الگو را می‌توان نتیجه ضرورت حفظ دقیق آموزه‌های پیچیده و نیاز به پاسخ‌های تثبیت‌شده در بافت رقابت دینی با سنت‌های زرتشتی و بودایی دانست. در سنت کرامی مثال «اگر کسی از تو پرسد که خدا بلند است، گو: بلی، زیرا در قرآن آمده است: ذی الطول» (فان‌اس ۱۳۷۱، ۴۶) نشان می‌دهد که به‌کارگیری ساختار پرسش‌وپاسخ می‌توانسته محصولِ تنش کلامی با فرق رقیب، نیاز به آموزش مناظره‌محور برای پیروان بوده باشد.

در متون صوفیه، به‌عنوان نمونه یحیی باخرزی (درگذشته ۷۳۶ق) چنین آورده:

> «بعضی از علما این سؤال را که تو مؤمنی بدعت داشته‌اند و گفته‌اند که اگر تو را پرسند که تو مؤمنی تو جواب این بگوی که «آمنت بالله و کتبه و رسله» و بعضی گفته‌اند که اگر پرسند تو مؤمنی جواب بگوی که من در ایمان به شک نیستم و این سؤال تو از ایمان بدعت است» (باخرزی ۱۳۸۳، ۱۰).

در ادامه همین جریان فکری در قرون بعدی می‌توان به «فتوت‌نامه سلطانی» اشاره کرد که در صورت و محتوا شباهت‌های زیادی به فقرنامه‌ها دارد. این الگو صدها بار در سراسر رساله به‌کاررفته است و ساختار اصلی آموزش در این کتاب را تشکیل می‌دهد. در بسیاری از صفحات این کتاب که به تعریف مفاهیم، آداب یا تاریخچه‌ای پرداخته شده، این ساختار تکرار می‌شود. برای نمونه: «اگر پرسند که بنای شاگردی بر چه چیز است؟ بگوی بر ارادت. اگر پرسند که ارادت چیست؟ بگوی سمع و طاعت. اگر پرسند

که سمع و طاعت چیست؟ بگوی که هر چه استاد گوید به جان بشنود و به دل قبول کند و به تن فرمان برد» (کاشفی ۱۳۵۰، ۱۰۰).

همین سبک و ساختار در فقرنامه‌ها نیز به‌کرات دیده می‌شود. فقرنامه امام صادق(ع) به‌صورت: «سؤال اگر ترا پرسند که در مفتول بستن کدام آیت می‌خوانی؟ جواب بگو: یا أهل الکتاب لم تلبسون الحق بالباطل...» (فقرنامه، بی‌تا، ۷۶) نشان می‌دهد که پرسش ماهیت سلوکی-آیینی دارد و پاسخ‌ها با ارجاع به قرآن ارائه می‌شوند. پرسش‌وپاسخ دارای کارکرد آموزشی بوده و هدف نهایی، یکپارچه‌سازی عمل و معنا در سلوک عرفانی است. بدین‌سان، مقایسهٔ تطبیقی نشان می‌دهد که ساختار پرسش‌وپاسخ در هر سه سنت، باوجود تفاوت‌های بافتی، به‌مثابه تکنولوژی شناختی برای انتقال، تثبیت و کنترل معرفت عمل می‌کند. برای ساختار پرسش‌وپاسخ چند کارکرد معرفت‌شناختی قابل‌تصور است.

نخست، کاهش بار شناختی: این ساختار، فرایند استدلال پیچیده را به بازیابی ساده تبدیل می‌کند. در حالت بدون الگوریتم، مسیر شناختی شامل پرسش جدید، تحلیل، جستجوی اصول، استدلال و نتیجه‌گیری است که بارِ شناختی بالا را به ذهن تحمیل می‌کند؛ اما در حالت با الگوریتم، پرسش شناخته‌شده منجر به بازیابی سریع پاسخ می‌شود که بارِ شناختی پایین خواهد بود. پرسش‌وپاسخ با اتکا بر اصول شناختیِ بازیابی فعال که یادگیری را تقویت می‌کند(Roediger & Karpicke 2006, 249-255) و خودکارسازی پاسخ‌های تکرارشونده در معماری حافظه(Anderson 1996, 232-233&236-237)، با سازوکارهای تثبیت معرفت سازگار است. در فقرنامه، سالک نیازی به استدلال مستقل درباره چرایی خواندن آیه خاص در عمل خاص ندارد و تنها رابط ازپیش‌تعیین‌شده را حفظ می‌کند.

دوم، استانداردسازی معرفت: پرسش‌وپاسخ از پیش تعیین شده، ممکن است تنوع تفسیری را محدود کند. در حالت بدون الگوریتم پرسش یکسان به پاسخ‌های متنوع و

افزایش احتمال انحراف منجر می‌شود؛ اما در حالت با الگوریتم، پرسش یکسان به پاسخ استاندارد واحد ختم می‌شود و وحدت معرفتی را تقویت می‌کند. الگوی پرسش‌وپاسخ، به نظر می‌رسد به‌گونه‌ای طراحی‌شده یا تکامل‌یافته که پاسخ خاص را در مرکز قرار دهد، هرچند نمی‌توان با قطعیت گفت که قصد آن حذف کامل پاسخ‌های مختلف بوده است یا نتیجه طبیعی فرایند استانداردسازی آموزشی.

سوم، تولید فاعل معرفتی خاص: در این الگو به نظر می‌رسد «معرفت» به‌گونه‌ای سازمان‌یافته که «سوژه مطیعِ حقیقت» را تولید کند، یعنی فاعلی که حافظ و مجری پاسخ‌های تثبیت‌شده است و در مقابل، سوژه پرسش‌گر مستقل و تأویل‌گر خلاق را به‌مثابه برهم‌زنندگان نظم قدرت-دانش طرد می‌کند(Foucault 1977, 136-139& 195-203). در فقرنامه‌ها، مرید آموزش می‌بیند که پرسش‌های داخل سیستم (مثلاً «چه آیتی بخوانم؟») مشروع است و پرسش‌های خارج سیستم (مثلاً «چرا باید آیه بخوانم؟») نامشروع است. بااین‌حال، این یک خوانش تحلیلی است و شواهد تاریخی ممکن است خلاف آن را نشان دهد.

۳-۲- شاخص دوم: سازماندهی عددی به‌مثابه داربست معرفتی

یکی از علل طرح آموزه‌ها در صورت «سه چیز بزرگ»، «پنج شریعت» و... این است که عدد، نقشِ یک داربست شناختی[1] را ایفا می‌کند. داربست شناختی-مفهومی که برونر و همکارانش بر پایه نظریه «منطقه رشد بالقوه» ویگوتسکی بسط دادند(Vygotsky 1981, 86–87; Wood et al. 1976, 90& 98–99)، سازوکاری است که با کاهش پیچیدگی، ایجاد ساختار و هدایت گام‌به‌گام فرایند یادگیری، انتقال معرفت را از سطح توانِ موجود به سطح توانِ بالقوه ممکن می‌کند.

1. scaffolding

به دلیل محدودیت ظرفیت حافظه کاری (۴-۷ واحد)، اگر حجم اطلاعات بیش از ظرفیت باشد، بار شناختی بیش‌ازحد ایجاد می‌شود که منجر به مشکلاتی در یادگیری می‌شود. در این صورت راه‌حل شناختی واحدسازی[1] است بدین معنی که اطلاعات در واحدهای معنادار گروه‌بندی می‌شود. سازماندهی اطلاعات در دسته‌های معنادار یادسپاری را به‌طور معناداریبهبود می‌بخشد، ظرفیت محدود حافظه کاری را بهینه می‌کند و بار شناختی را کاهش می‌دهد(Tulving & Pearlstone 1966, 381-391). برای نمونه مجموعه «رضا، حیا، صفا، وفا، تسلیم، محبت، صبر، شکر، توکل، ذکر...» دارای بیش از ۱۰ واحد مفهوم جداگانه (بار بالا) است؛ اما با ساختار عددی: «چهار برج: رضا، حیا، صفا، وفا»، «شش مقام: تسلیم، محبت، صبر، شکر، توکل، ذکر» به دو دسته (بار پایین) تبدیل می‌شود.

در سنت مانوی نمونه «سه چیز بزرگ که متفاوت‌اند، آشکار شدند در آدم، نخستین انسان... نخست تصویر... دومین روشنی نخست‌زاده... سومین تعالیم و تفکرات...» (پولوتسکی و بولیش ، ۱۳۹۵، ۱۷۵) نشان می‌دهد که اعداد ۲، ۳ و ...دو کارکرد دارند: (۱) نقش نمادین- الهیاتی در بازنمایی نظم کیهانی و (۲) کارکرد عملی در سازماندهی آموزه‌های پیچیده برای انتقال آسان‌تر(Pettipiece 2009, 5-7& 89).

در سنت کرامیه، نمونه‌ای از کتاب «الفصول» نشان می‌دهد که عدد «پنج» به‌عنوان داربست شناختی به کار گرفته شده است: «خدای تعالی از برای مؤمن پنج شریعت نهاده است... نماز و روزه و زکوة و طهارت و حج» (شفیعی کدکنی ۱۳۹۸، ۱۴) این عدد با منشأ ساختار شرعی، همچون پنج رکن اسلام و پنج نماز، علاوه بر کارکرد تعلیمی، معنای الهیاتی نیز دارد و به تثبیت آموزه‌ها در حافظه‌ی جمعی کمک می‌کند. نمونه دیگر:

1. Chunking

«خدای اشیاء را بر دو گونه نهاد: با سبب و بی‌سبب. آنچه او بی‌سبب می‌کند مانند آفریدن آدم است و حوا و عیسی؛ و آنچه با سبب است همچون آفریدن دیگر مردمان...» (شفیعی‌کدکنی ۱۳۹۸، ۱۶).

در سنت صوفیه و در متن باخرزی آمده:

«و اهل تصوف سه طبقه‌اند: اول مرید طالب، دوم متوسط سایر، سیم منتهی واصل. مرید صاحب وقت است و متوسط صاحب‌حال و منتهی صاحب‌نفس» (باخرزی ۱۳۸۳، ۱۷)

و در فتوّت‌نامه سلطانی چنین ذکر شده:

«اگر پرسند که شرایط فتوت چند است؟ بگوی: هفتادویک. چهل‌وهشت وجودی و بیست‌وسه عدمی» (کاشفی ۱۳۵۰، ۲۶-۲۷)

همچنین آمده است:

«اگر پرسند که سپر بر چندگونه است؟ بگوی بر چهار گونه: اول سپر حذر. دویم سپر قدر. سیم سپر صبر. چهارم سپر حلم» (کاشفی ۱۳۵۰، ۳۵۵).

نمونه‌ای از فقرنامه خرقانی نشان می‌دهد که عدد «چهار» در قالبی چندلایه به کار گرفته شده است:

«کلاه چند نوع است؟ چهار نوع... یک‌تَرکی، دوترکی، سه‌ترکی، چهارترکی. این چهارکلاه، چهارخانه معرفت است: شریعت، طریقت، حقیقت، معرفت» (خرقانی، بی‌تا، ۲۰-۲۳).

در اینجا عدد چهار دارای لایه‌بندی معنایی است که سطوح مختلف را به هم پیوند می‌دهد: در سطح نخست، چهار نوع فیزیکی کلاه؛ در سطح دوم، چهار مرحله سلوک. در بحث از کارکردهای معرفت‌شناختیِ ساختار عددی، چهار کارکرد قابل تصور است.

کارکرد نخست، «لنگر شناختی[1]» است. عدد به‌منزله لنگر ثبات عمل کرده و به‌عنوان نقطه ورود به شبکه معنایی عمل می‌کند. در این فرایند، عدد به فهرست عناصر، شرح هر عنصر و روابط میان آن‌ها پیوند می‌خورد. برای مثال در فقرنامه، «چهار برج» با مجموعه {رضا، حیا، صفا، وفا} مرتبط می‌شود و هر عضو این مجموعه با یک عضو مجموعه {والضحی، الم نشرح، والفلق، والناس} در اصطلاح ریاضی تناظر یک‌به‌یک برقرار می‌کند. از دیدگاه علوم شناختی، عدد در اینجا به‌عنوان «سرنخ[2]» عمل می‌کند. سرنخ‌ها می‌توانند گره‌های مرکزی در شبکه‌های معنایی حافظه باشند و با فعال‌سازی آن‌ها، زنجیره‌ای از اطلاعات پیچیده و مرتبط در حافظه بازیابی می‌شود(Tulving 1983, 48; Collins & Loftus 1975, 407-428).

کارکرد دوم، «نقشه ذهنی[3]» است. ساختار عددی مسیر پیمایش معرفت را روشن می‌کند. با استفاده از ساختار عددی -مانند «پنج شریعت»- مفاهیم به ترتیبِ نماز، روزه، زکات و دیگر ارکان سامان می‌یابند. این سازمان‌دهی ترتیبی موجب ایجاد نقشه‌ای معنادار در ذهن و تسهیل یادگیری می‌شود.

کارکرد سوم، کاهش بار شناختی است. بار شناختی سه گونه است: بار ذاتی (پیچیدگی محتوا)، بار خارجی (نحوه ارائه) و بار مرتبط (پردازش برای یادگیری عمیق) (Sweller 1988, 257-285). ساختار عددی به‌عنوان ابزار سازمان‌دهی، با کاهش بار خارجی -زیرا نیازی به تصمیم‌گیری درباره ترتیب محتوا نیست- بار مرتبط را افزایش می‌دهد، چراکه انرژی شناختی صرف درک معنا و یادگیری عمیق می‌شود.

کارکرد چهارم، تسهیل بازیابی است. قالب‌های عددی -نظیر «چهار برج: رضا، حیا، صفا، وفا»- به‌واسطه آنکه عدد، نقشِ یک نشانه بازیابی قدرتمند را ایفا کرده و بازیابی را از «چهار»

1. Cognitive Anchor
2. cue
3. Mental Map

آغاز می‌کند، یادگیری را به‌طور چشمگیری تقویت می‌کنند؛ سازوکاری که با یافته‌های کلاسیک درباره نقش نشانه‌های سازمان‌دهی در حافظه کاملاً هم‌خوان است (Collins & Loftus 1975, 407–428؛ Steinmetz & Tulving, 1983, 48؛ Battig, 1969, 503-507).

۳-۳- شاخص سوم: حرکت از اجمال به‌تفصیل (ساختار خوشه‌ای)

این ساختار از منظر معرفت‌شناختی و بر اساس نظریه یادگیری «سلسله‌مراتبی[1]» قابل توضیح است(Gagné ۱,۱۹۶۸-۹). نظریه‌ای که بر ایجاد «طرح‌واره[2]»و سپس جایگذاری جزئیات در آن تأکید دارد. در نظریه طرح‌واره، ذهن، اطلاعات را به‌صورت ساختارهای شناختی مرتبط، یعنی طرح‌واره‌ها، سازماندهی می‌کند (Bartlett 1995, 201-205; Rumelhart 2017, 33-58). براین‌اساس ساختار عددی-خوشه‌ای در قامت یک طرحوارهطرحواره نمایان می‌شود. در مرحله نخست طرحواره ایجاد می‌شود و ساختار کلی شکل می‌گیرد و در مرحله دوم جزئیات در ساختار جای می‌گیرند و طرحواره تکمیل می‌شود (تفصیل).

در مقایسه تطبیقی، در سنت مانویت نمونه‌ای از کفالایا نشان می‌دهد آموزه‌ها ابتدا به‌صورت اجمالی بیان می‌شود: «سه چیز بزرگ که متفاوت‌اند، آشکار شدند در آدم». سپس تفصیل آن‌ها به‌صورت «نخست: تصویر آن بلندمرتبه... دومین: روشنی نخست‌زاده آسمان و زمین... سومین: تعالیم و تفکرات» بیان می‌شود (پولوتسکی و بولیش ۱۳۹۵، ۱۷۵). کارکرد ساختار در اینجا بیان کیهان‌شناسی پیچیده به‌صورت قابل‌درک است.

در سنت کرامیه نیز نمونه‌ای از کتاب الفصول نشان می‌دهد که ابتدا اجمال مطرح می‌شود: اجمال: «خدای تعالی از برای مؤمن پنج شریعت نهاده است». سپس فهرست

1. Hierarchical Learning
2. schema

این شرایع ارائه می‌گردد: «نماز و روزه و زکوة و طهارت و حج». در مرحله تفصیل، به هر یک از این شرایع با کرامتی خاص پیوند داده می‌شود؛ برای مثال آمرزش (حطه) را به نماز وابسته است چنانک فرمود: «**ان الحسنات یُذْهِبْنَ السَّیِّئاتِ**» (هود، ۱۱۴) (شفیعی کدکنی ۱۳۹۸، ۱۴). این ساختار در سنت کرامیه کارکرد تعلیمی داشته است: ابتدا اجمال (جلب‌توجه)، سپس تفصیل (آموزش).

در سنت صوفیه، نمونه‌ای از فقرنامهٔ خرقانی نشان می‌دهد که اجمال در سطح نخست چنین بیان می‌شود: «کلاه چند نوع است؟ بر چهار نوع است». سپس فهرست در سطح دوم ارائه می‌گردد: «یک‌ترکی، دوترکی، سه‌ترکی، چهارترکی». در سطح سوم، تفصیل باطنی بیان می‌شود: «این چهار کلاه، چهار خانه معرفت است: اول خانه شریعت، دوم خانه طریقت، سوم خانه حقیقت، چهارم خانه معرفت» (فقرنامه، بی‌تا، ۲۳). تحلیل ساختاری این نمونه نشان می‌دهد که عدد چهار ابتدا به فهرست انواع کلاه (ظاهر) پیوند می‌خورد، سپس شرح ساختار فیزیکی ارائه می‌شود و درنهایت تفسیر نمادین (باطن) با مراحل سلوک ارتباط می‌یابد. این ساختار دو کارکرد متفاوت دارد. نخست، لایه‌بندی معنایی از ظاهر (کلاه) به باطن (معرفت)؛ و دوم، ایجاد پیوند میان امر حسی و امر انتزاعی، به‌گونه‌ای که شیء مادی به نماد مفهوم انتزاعی تبدیل می‌شود.

برای ساختار خوشه‌ای دو کارکرد مهم قابل‌بیان است. نخستین کارکرد آن ایجاد چارچوب شناختی است. بر اساس نظریه یادگیری معنادار آزوبل، یادگیری مؤثر زمانی رخ می‌دهد که اطلاعات جدید به ساختار شناختی موجود فرد متصل شوند و با دانش قبلی او ارتباط معنادار برقرار کنند. آزوبل از مفهوم «پیش‌سازمان‌دهنده[1]» استفاده می‌کند که شامل ارائه یک چارچوب کلی قبل از آموزش جزئیات است (Ausubel 1968, 38-46, 148). گروه‌هایی

1. advance organizer

که پیش‌سازمان‌دهنده دریافت می‌کنند، در مقایسه با گروه‌های فاقد پیش‌سازمان‌دهنده، عملکرد یادگیری و یادداری بهتری نشان می‌دهند (Schunk 2012, 205). در اینجا ساختار خوشه‌ای معادل پیش‌سازمان‌دهنده است. بدون اجمال اطلاعات پراکنده و فاقد ساختار است؛ اما با اجمال جزئیات در چارچوب کلی جای می‌گیرند و اطلاعات سازمان‌یافته و معنادار می‌شوند.

کارکرد دوم تسهیل انتقال شفاهی است. بر اساس نظریه شفاهیت، در فرهنگ‌های شفاهی فرمول‌های ثابت و الگوهای عددی حفظ و انتقال مفاهیم را تسهیل می‌کنند (Ong 2002, 33-35). برای مثال خطیب در مجلس وعظ می‌گوید: «خدای تعالی پنج شریعت نهاده است» و پس از مکث برای جلب‌توجه، به ترتیب شرح می‌دهد: «نخست نماز...»، «دوم روزه...» و به همین صورت ادامه می‌دهد. در اینجا ساختار عددی به خطیب کمک می‌کند تا فراموش نکند چند مورد باقی‌مانده، نظم را از ابتدا تا انتها حفظ کند و در مجالس بعدی همان ساختار را تکرار نماید.

ساختار خوشه‌ای، از منظر معرفت‌شناسی قدرت قابل‌تحلیل بوده و امکان کنترل معرفت را بر اساس دو مکانیسم مهم ممکن می‌سازد. نخستین مکانیسم تعیین مرزهای معرفت است. با اعلام «پنج شریعت»، مرزبندی مشخص می‌شود. آنچه در محدوده است همان پنج مورد است و هر چیز خارج از آن نامشروع تلقی می‌شود. مکانیسم دوم انحصار تفسیر است. فقط کسی که تمام ساختار را می‌داند، می‌تواند تفسیر کند. پرسشی مانند «چرا نماز اولین شریعت است؟» پرسشی مشروع است؛ زیرا درون ساختار مطرح‌شده است. پاسخ پیر یا شیخ نیز بر اساس همان ساختار ارائه می‌شود: «زیرا در ساختار پنج‌گانه، نماز بنیان است». در مقابل، هرگونه تلاش برای تفسیر مفاهیم بدون آگاهی کامل از کل ساختار نامشروع تلقی می‌شود.

۳-۴- شاخص چهارم: کارکرد قفل معرفتی

یکی از پیامدهای ساختارهای فرمال، کاهش تنوع تفسیری است. با تکرار پرسش‌ها و پاسخ‌های استاندارد، ممکن است تأویل‌های جایگزین کمتر طرح شود. این پدیده می‌تواند به‌عنوان یکی از مصادیق آنچه برخی محققان «استانداردسازی معرفت» می‌نامند، تفسیر شود؛ هرچند الزاماً به معنای قصد آگاهانه برای «کنترل» نیست. ممکن است نتیجه طبیعی هر فرایند آموزشی استاندارد باشد. در این زمینه، مکانیسم‌های قفل معرفتی قابل شناسایی‌اند. نخستین مکانیسم، خودکارسازی پاسخ است. با تکرار زیاد، پاسخ‌های استاندارد ممکن است تا حدی خودکار شوند (Logan 1988, 492-495). اگر این فرض صحیح باشد، تولید پاسخ جایگزین نیاز به مهار پاسخ خودکار دارد که ازنظر شناختی پرهزینه است. بااین‌حال این یک مدل نظری است و ما شواهد تجربی مستقیم نداریم.

مکانیسم دوم، بسته‌شدن جستجو است. بر اساس نظریه بسته‌شدن، ذهن به دنبال کامل‌کردن الگوهاست و وقتی یک الگوی کامل ارائه شود، ذهن جایگزین‌ها را جستجو نمی‌کند (Koffka 1935, 150; Wertheimer 1938, 301-350; Kruglanski & Webster 1996, 263–283). در نمونه «پنج شریعت: نماز، روزه، زکات، طهارت، حج» الگوی کامل (۵ از ۵) وجود دارد بنابراین ذهن احساس می‌کند نیازی به جستجوی بیشتر نیست؛ اما اگر فهرست ناقص بود: «شرایع عبارت‌اند از: نماز، روزه، ...» به‌عنوان ناتمام تلقی شده و ذهن می‌پرسد: «چه چیزهای دیگری؟»

مکانیسم سوم هزینه شناختی تأویل جایگزین است. ایجاد تأویل جایگزین، نیازمند چند مرحله پرهزینه است: نخست، مهار پاسخ خودکار، دوم زیرسؤال‌بردن ساختار موجود، سوم، جایگزینی ساختار منسجم و چهارم توجیه چرایی انحراف از معرفت استاندارد که درنتیجه هزینه کل بالا می‌رود و اکثر افراد مسیر کمترین مقاومت یعنی پذیرش ساختار موجود را انتخاب می‌کنند. با تکرار پاسخ‌های غالب، آن‌ها به‌صورت خودکار در حافظه

ثبت می‌شوند و تغییر آن‌ها ازنظر شناختی پرهزینه است (Travers، Rolison & Feeney 2016, 109–118؛ Logan 1988, 492-495).

چهارمین مکانیسم، تقویت اجتماعی است. ساختارهای فرمال در آیین‌های جمعی تکرار می‌شوند: در مجالس وعظ با شنیدن مکرر، در آیین‌های درویشی با اجرای مکرر و در تعلیم شاگردان با بازتولید مکرر. هر تکرار، پاسخ استاندارد را تقویت می‌کند و پاسخ‌های جایگزین را تضعیف می‌کند تا از چرخه خارج شوند. در این مورد مواجهه با اثر شبکه دیده می‌شود؛ این اثر ناشی از تمایل ذهن به هماهنگی با محیط اجتماعی و کاهش تنش شناختی است؛ هرچه افراد بیشتری یک پاسخ یا نظر را بپذیرند، ذهن فرد تمایل بیشتری به پذیرش آن دارد (Asch 1956, 9-13; Deutsch & Gerard 1955, 629–630).

این فرایند باعث می‌شود که ایده‌های جایگزین ولو منطقی به‌صورت غیرآگاهانه توسط سیستم شناختی تضعیف یا حذف شوند (Festinger 1968, 262-263).

اکنون پرسش این است که قفل معرفتی چگونه قدرت را توزیع می‌کند؟ در مدل فوکویی، معرفت و قدرت دوروی یک سکه بوده (Foucault 1972, 46-49) و ساختارهای فرمال به‌عنوان تکنولوژی کنترل معرفت کاربرد دارند (Foucault 1977, 184-187). یکی از پیامدهای ساختارهای فرمال، تمرکز نسبی اقتدار تفسیری است. در این نظام‌های آموزشی، پاسخ‌های «صحیح» معمولاً از طریق سلسله‌مراتب استاد-شاگرد منتقل می‌شوند که می‌تواند منجر به محدودیت نسبی در تنوع تفسیری شود. البته باید توجه داشت که تفسیر فوکویی یکی از چارچوب‌های تحلیلی ممکن است.

در ساختار سلسله‌مراتبی، معرفت در زنجیره‌ای از استاد به شاگرد مستقیم و سپس به شاگردان غیرمستقیم جریان می‌یابد. این فرایند موجب کنترل زنجیره انتقال می‌شود و تنها کسی که کل ساختار را از استاد دریافت کرده باشد، مجاز است آن را به دیگران منتقل کند. مصرف‌کننده معرفت نیز موظف است پاسخ استاندارد را بپذیرد و نه نقد کند، باید

در چارچوب استدلال نماید و نه خارج از آن و باید به سلسله اقتدار ارجاع دهد و نه به عقل فردی. در چنین ساختاری، تولید معرفت تحت کنترل نهادها قرار دارد و تنها مجموعه‌ای محدود از پاسخ‌ها و ادراکات به‌عنوان «درست» یا «قابل‌قبول» شناخته می‌شوند. توزیع قدرت از طریق کنترل سلسله‌مراتبی انجام می‌گیرد و مصرف معرفت به‌صورت پذیرش منفعلانه شکل می‌گیرد. در این بافت با خطر تأویل‌گرایی بی‌ضابطه مواجهیم و کارکرد قفل حفظ نظم سلوک (نه هرکس هرطور تأویل کند) و استاندارد کردن معرفت باطنی است.

۴- مقایسه تطبیقی و تبیین معرفت‌شناسی تکاملی

برای ایجاد پایه‌ای مستحکم‌تر برای مقایسهٔ تطبیقی، جدول زیر الگوهای فرمال مشترک را با شواهد متنی موازی از هر سه سنت نشان می‌دهد. این جدول پاسخی است به نیاز روش‌شناختی مبنی بر ارائه شواهد منظم‌تر فراتر از نمونه‌های پراکنده.

جدول ۲. مقایسهٔ تطبیقی ساختارهای فرمال در سه سنت

ساختار فرمال	مانویت (کفالایا)	کرامیه (الفصول)	صوفیه (فتوت‌نامه و فقرنامه)
پرسش‌وپاسخ	«شاگردانش از او پرسیدند... پس گفت رسول»	«اگر کسی از تو پرسد... گو: بلی»	«اگر ترا پرسند... جواب بگو»
سازماندهی عددی	«سه چیز بزرگ» / «دو گروه»	«پنج شریعت» / «پنج نماز»	«چهار برج» / «چهار خانه معرفت» / «سه طبقه»
اجمال به‌تفصیل	اعلام «سه چیز» سپس تفصیل هر یک	اعلام «پنج شریعت» سپس شرح هریک با آیه	اعلام «چهار/سه نوع» سپس تفسیر باطنی هر نوع
کارکرد کنترلی	دفاع از آموزه در برابر رقبا	دفاع از آموزه در برابر رقبا	یکپارچه‌سازی سلوک و کنترل تأویل مریدان

۴-۱- علل پایداری و شواهد همگرایی

پرسش محوری این است که چرا ساختارهای واحد در سه بافتِ کاملاً متفاوت ظاهر شده‌اند. یکی از تبیین‌های ممکن پیشنهاد می‌کند ساختارها ممکن است به‌طور نسبتاً مستقل در پاسخ به فشارهای انتخابی مشترک پدید آمده باشند (Mesoudi, Whiten & Laland 2004, 7–8; Miton, Claidière & Mercier 2015, 303–312).

بااین‌حال، تفسیر جایگزین -انتقال فرهنگی مستقیم از مانویت به کرامیه و سپس به صوفیه- نیز امکان‌پذیر است (Sperber 1996, 50-58). با شواهد موجود قطعیت ندارد که کدام سناریو صحیح است. در مرحله فعلی پژوهش، ما صرفاً می‌توانیم احتمال هر دو سناریو را مطرح کنیم.

۴-۲- فشارهای انتخابی مشترک

اکنون مجدد باید پرسید که چرا ساختارها در این سنت‌ها پذیرفته و حفظ شدند. پاسخ ممکن این است که چون با فشارهای انتخابی هر سنت سازگار بودند.

محدودیت شناختی (ثابت در هر سه سنت): همه سنت‌های تعلیمی باید معرفت را حفظ کنند (محدودیت حافظه) و به نسل بعد منتقل کنند (آموزش) و در برابر فراموشی مقاوم باشند. راه‌حل بهینه در این مورد ساختارهای عددی و تکرارپذیر است که سازگار با معماری ذهن (حافظه کاری چهار تا هفت واحد) بوده و قابل بازیابی (عدد به‌عنوان سرنخ) و مقاوم در برابر خطا (ساختار ثابت) باشد.

نیاز به استانداردسازی (مشترک در سنت‌های فرقه‌ای): در سنت‌هایی که دارای تنش بوده‌اند الگوی پرسش‌وپاسخ راه‌حل بهینه‌ای است که موجب ایجاد پاسخ‌های استاندارد در برابر تنوع تفسیری، آماده‌سازی پیروان برای دفاع/آموزش و کنترل انحراف از درون سیستم می‌شود.

نیاز به سلسله‌مراتب اقتدار (مشترک در نظام‌های آموزشی): در نظام‌های استاد-شاگرد/شیخ-مرید باید اقتدار معرفتی تثبیت شود، مسیر انتقال کنترل شود و وابستگی معرفتی ایجاد شود. در این حالت ساختار سلسله‌مراتبی (اجمال-تفصیل) راه‌حلی بهینه است که موجب دسترسی تدریجی به معرفت، وابستگی شاگرد به استاد برای حرکت به سطح بعد و ایجاد سلسله اقتدار (فقط استاد کل ساختار را می‌داند) می‌گردد.

۵- فقرنامه‌ها: اوج تکامل سیستم معرفتی

فقرنامه‌ها را می‌توان نقطه اوج تکامل ساختارهای فرمال در سنت‌های تعلیمی دانست، زیرا در آن‌ها هر سه شاخص معرفتی- پرسش‌وپاسخ، سازماندهی عددی، اجمال و تفصیل- به‌طور کامل حضور دارند. این متون نه‌تنها ابزار آموزشی‌اند، بلکه نظامی معرفتی را شکل می‌دهند که ابعاد مختلف زندگی درویشی را سامان می‌دهد.

نخست، فقرنامه‌ها ساختار کامل زندگی درویشی را مشخص می‌کنند. در حوزه لباس، عناصری چون کلاه، خرقه، رومال و کمربند با آیات و فضایل پیوند می‌یابند. در حوزه ابزار، کشکول و عصا به معانی نمادین دلالت دارند. در حوزه اعمال، نماز و ذکر به‌عنوان مراحل سلوک معرفی می‌شوند. درنهایت، مسیر سلوک در قالب سلسله شریعت، طریقت، حقیقت و معرفت ترسیم می‌گردد.

دوم، این متون پیوند میان عمل، معنا و اعتقاد را برقرار می‌سازند. شیء یا عمل حسی و قابل‌لمس به معنای نمادین ذهنی و قابل‌فهم تبدیل می‌شود و درنهایت به آموزه‌ای اعتقادی و قابل‌باور پیوند می‌خورد. بدین‌ترتیب، فقرنامه‌ها پلی میان تجربت حسی، تفسیر ذهنی و باور دینی ایجاد می‌کنند.

سوم، فقرنامه‌ها کنترل همه‌جانبه سلوک فردی را بر عهده‌دارند. پرسش‌هایی چون «چه بپوشم؟»، «چه بگویم؟»، «چگونه تفسیر کنم؟» و «چه مراحلی طی کنم؟» همگی در

چارچوب این متون پاسخ داده می‌شوند. بدین‌سان، فقرنامه‌ها نه‌تنها رفتار بیرونی بلکه شیوه اندیشیدن و تفسیرکردن را نیز هدایت می‌کنند.

باتوجه‌به این کارکردها، می‌توان نتیجه گرفت که فقرنامه‌ها نمونه‌ای از معماری معرفتی کامل و اوج تکامل ساختارهای فرمال در سنت‌های تعلیمی - دینی هستند. این متون سه ویژگی اساسی را در خود جای‌داده‌اند: نخست، یکپارچه‌سازی هم شاخص‌های معرفتی در یک نظام منسجم؛ دوم، کارکرد عملی در کنار کارکرد نظری، به‌ویژه در آیین‌های روزمره؛ و سوم، نقش کنترل‌کننده در تمامی ابعاد زندگی درویشی، از لباس و گفتار گرفته تا عمل و اندیشه.

۶- نتیجه‌گیری

این پژوهش نشان داد که فقرنامه‌ها و متون تعلیمی مانوی و کرامی، نمونه‌ای برجسته از معماری معرفتی‌اند که در آن فرم و محتوا به‌طور جدایی‌ناپذیر در خدمت انتقال و تثبیت آموزه‌ها قرارگرفته‌اند. الگوهای پرسش‌وپاسخ، سازماندهی عددی، حرکت از اجمال به‌تفصیل، نه‌تنها ابزارهای بلاغی بلکه تکنولوژی‌های شناختی بوده‌اند که با کاهش بار شناختی، تسهیل یادسپاری و استانداردسازی معرفت، امکان انتقال بین‌نسلی آموزه‌ها را فراهم کرده‌اند.

یافته‌ها نشان می‌دهد که این ساختارها علاوه بر کارکردهای شناختی، کارکردهای اجتماعی و قدرت‌محور نیز داشته‌اند. پرسش‌ها و پاسخ‌های استاندارد، دامنه تأویل را محدود کرده و اقتدار تفسیری را در چارچوب سلسله‌مراتب استاد-شاگرد تثبیت کرده‌اند. بدین ترتیب، فقرنامه‌ها نه‌تنها حافظه فردی بلکه حافظه جمعی را سامان داده و تولید فاعل معرفتی خاص را ممکن ساخته‌اند؛ فاعلی که در چارچوب پاسخ‌های تثبیت‌شده عمل می‌کند.

از منظر تطبیقی، شباهت‌های ساختاری میان سه سنت مانوی، کرامی و صوفیه پرسش‌های تازه‌ای درباره منشأ این فرم‌ها برمی‌انگیزد. آیا این شباهت‌ها حاصل انتقال فرهنگی‌اند یا نمونه‌ای از همگرایی تکاملی؟ پاسخ قطعی به این پرسش نیازمند پژوهش‌های تاریخی و نسخه‌پژوهانه گسترده‌تر است.

در سطح نظری، این مطالعه نشان داد که معرفت‌شناسی شناختی و معرفت‌شناسی قدرت می‌توانند مکمل یکدیگر باشند: ساختارهای فرمال هم‌زمان بار شناختی را مدیریت کرده و اقتدار اجتماعی را تثبیت می‌کنند. در سطح روش‌شناختی نیز رویکرد تطبیقی امکان شناسایی کارکردهای مشترک و تفاوت‌های بافتی را فراهم آورد و چارچوبی برای مطالعه تطور فرم‌های دینی ارائه کرد.

در جمع‌بندی، فقرنامه‌ها را باید نه صرفاً متونی آموزشی، بلکه نظام‌هایی معرفتی دانست که فرم را به‌عنوان شرط امکان انتقال و پایداری محتوا به کار گرفته‌اند. مسیرهای آینده پژوهش باید به بررسی دقیق‌تر نسخه‌های خطی، تحلیل تاریخی انتقال فرم‌ها و مطالعه تعامل میان فرم، محتوا و قدرت در سنت‌های دینی دیگر بپردازد.

پی‌نوشت‌ها

۱. ارجاعات نسخه خطی فقرنامه امام صادق (ع) بر اساس شمارهٔ درج شده بر روی صفحات این نسخه است؛ زیرا برگ‌شمار بر اساس فایل قابل‌شناسایی نبود. ارجاعات نسخه خطی فقرنامه خرقانی بر اساس شماره صفحه فایل است؛ زیرا این نسخه فاقد برگ‌شمار بوده و در فایل قابل‌بازشناسی نبوده است.

۲. فقرنامه‌ها و متون تعلیمی، صرفاً «مخزن» اطلاعات نیستند، بلکه به‌مثابه «پردازشگرهای بیرونی» عمل می‌کنند که ذهن با اتصال به فرم‌های صوریِ آن‌ها (مانند دسته‌بندی‌های عددی)، تفکر و حافظه خود را در بسترِ متن و آیین سازماندهی می‌کند.

۳. حافظه کاری، قسمتی از سیستم حافظه است که مسئول نگهداری و پردازش اطلاعات در کوتاه‌مدت است.

کتاب‌نامه

باخرزی، یحیی بن احمد. ۱۳۸۳. اوراد الاحباب و فصوص الآداب. به کوشش ایرج افشار. تهران: میراث مکتوب.

پولوتسکی، یاکوب و آلکساندر بولیش. ۱۳۹۵. کفالایا: نسخه موزه برلین. تهران: طهوری.

خرقانی، ابوالحسن. بی‌تا. فقرنامه. دست‌نویس شماره ۲۰۰۳۳۴۰۵۴۳، کتابخانه کنگره، واشینگتن. https://www.loc.gov/item/2003340543/.

شفیعی‌کدکنی، محمدرضا. ۱۳۹۸. «ساختار خوشه‌ای فصّالی هنرسازه ویژه کرّامیان». بخارا ۲۳ (۱۳۲): ۸-۴۱.

فان‌اس، یوزف. ۱۳۷۱. «متونی درباره کرامیه: مجموعه‌ای از مواد و منابع درباره کرامیه که از آن‌ها استفاده نشده است». ترجمه ا. شفیعی‌ها. معارف ۹ (۲۵): ۳۴-۱۱۸.

نویسنده ناشناس. بی‌تا. فقرنامه. نسخه دست‌نویس شماره ۳۷۶، کتابخانه گنج‌بخش، اسلام‌آباد (پاکستان).

کاشفی سبزواری، حسین واعظ. ۱۳۵۰. فتوت‌نامه سلطانی. به کوشش محمدجعفر محجوب. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.

Anderson, John R. 1996. *Learning and Memory: An Integrated Approach*. New York: Wiley.

Anderson, John R. and Gordon H. Bower. 2014. *Human Associative Memory*. London: Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9781315802886.

Asch, Solomon E. 1956. Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General and Applied*, 70(9), 1–70. https://doi.org/10.1037/h0093718

Ausubel, David P. 1968. *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.

Bartlett, Frederic C. 1932. *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bartlett, Frederic C. 1995. *Remembering: An Experimental and Social Study*. Cambridge: Cambridge University Press.

Campbell, Donald T. 1974. *Evolutionary epistemology. In P. A. Schilpp (Ed.), The philosophy of Karl Popper* (pp. 413–463). Open Court.

Childers, Terry L. and Viswanathan, Madhubalan. 1996. Processing of numerical and verbal product information. *Journal of Consumer Psychology*, 5(4), 359–385. https://doi.org/10.1207/s15327663jcp0504_03

Collins, Allan M. and Loftus, Elizabeth F. 1975. A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82(6), 407–428.

Cowan, Nelson. 2001. The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and Brain Sciences*, 24(1), 87–114. https://doi.org/10.1017/S0140525X01003922

Craik, Fergus I. M. and Lockhart, Robert S. 1972. Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671–684. https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X

Davenport, Thomas H. and Prusak, Laurence. 1998. *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard Business School Press.

Deutsch, Morton. and Gerard, Harold B. 1955. A study of normative and informational social influences upon individual judgment. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(3), 629–636. https://doi.org/10.1037/h0046408

Festinger, Leon. 1968. *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.

Foucault, Michel. 1972. *The Archaeology of Knowledge*. Translated by A. M. Sheridan Smith. New York: Pantheon Books.

Foucault, Michel. 1977. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Translated by Alan Sheridan. New York: Vintage Books.

Foucault, Michel. 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, 1972–1977. Edited by Colin Gordon. Brighton: Harvester Press.

Gagné, Robert M. 1968. Presidential address of Division 15: Learning hierarchies. *Educational Psychologist*, 6(1), 1–9. https://doi.org/10.1080/00461526809528968

Hutchins, Edwin. 1995. *Cognition in the wild*. MIT Press.

Kahneman, Daniel. 2011. *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Karpicke, Jeffrey D. and Janell R. Blunt. 2011. “Retrieval Practice Produces More Learning than Elaborative Studying with Concept Mapping. ” *Science* 331 (6018): 772–75. https://doi.org/10.1126/science.1199327.

Koffka, Kurt. 1935. *Principles of Gestalt psychology*. Harcourt, Brace and Company.

Kruglanski, Arie W., and Webster, Donna M. 1996. Motivated closing of the mind: "Seizing" and "freezing." *Psychological Review*, 103(2), 263–283. https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.2.263

Logan, Gordon D. 1988. Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review*, 95(4), 492–527. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.4.492

Mayer, Richard E. 2005. "Cognitive Theory of Multimedia Learning." *In The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, edited by Richard E. Mayer, 31–48. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.004.

McAllister, Daniel J. 1995. Affect- and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*, 38(1), 24–59. https://doi.org/10.2307/256727

Mesoudi, Alex., Whiten, Andrew., and Laland, Kevin N. 2004. Perspective: Is human cultural evolution Darwinian? Evidence reviewed from the perspective of The Origin of Species. *Evolution*, 58(1), 1–11. https://doi.org/10.1111/j.0014-3820.2004.tb01568.x

Miton, Helena., Claidière, Nicolas., and Mercier, Hugo. 2015. Universal cognitive mechanisms explain the cultural success of bloodletting. *Evolution and Human Behavior*, 36(4), 303–312. https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2015.01.003

Norman, Donald A. 1988. *The design of everyday things*. Basic Books.

Ong, Walter J. 2002. *Orality and literacy: The technologizing of the word* (2nd ed.). Routledge.

Pettipiece, Timothy. 2009. *Pentadic redaction in the Manichaean Kephalaia*. Brill.

Piątkowski, Krzysztof., Zawadzka, Katarzyna., and Hanczakowski, Maciej. 2026. From chunks to schemas: Learning in the Hebb repetition paradigm. *Journal of Experimental Psychology: General*, 155(8), 2060–2074. https://doi.org/10.1037/xge0001962

Reber, Arthur S. (1967). Implicit learning of artificial grammars. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6(6), 855–863.

Roediger, Henry L., and Jeffrey D. Karpicke. 2006. "Test-Enhanced Learning: Taking Memory Tests Improves Long-Term Retention." *Psychological Science* 17 (3): 249–55. http://www.jstor.org/stable/40064526.

Rumelhart, David E. 2017. Schemata: The building blocks of cognition. *In Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33–58). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315107493-4

Schunk, Dale H. 2012. *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson.

Sperber, Dan André F. 1996. *Explaining culture: A naturalistic approach*. Blackwell.

Steinmetz, Jenny I., and Battig, William F. 1969. Clustering and priority of free recall of newly learned items in children. *Developmental Psychology*, 1(5), 503–507. https://doi.org/10.1037/h0027974

Sweller, John. 1988. "Cognitive Load during Problem Solving: Effects on Learning." *Cognitive Science* 12 (2): 257–85. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4.

Tennie, Claudio., Call, Josep., and Tomasello, Michael. 2009. Ratcheting up the ratchet: On the evolution of cumulative culture. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1528), 2405–2415. https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0052

Travers, Eoin., Rolison, Jonathan J., and Feeney, Aidan. 2016. The time course of conflict on the Cognitive Reflection Test. *Cognition*, 150, 109–118. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.01.015

Tulving, Endel., and Pearlstone, Zena. 1966. "Availability versus Accessibility of Information in Memory for Words." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 5 (4): 381–91. https://doi.org/10.1016/S0022-5371(66)80048-8.

Tulving, Endel. 1983. *Elements of Episodic Memory*. Oxford: Clarendon Press.

Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Whitehouse, Harvey. 2004. *Modes of religiosity: A cognitive theory of religious transmission*. AltaMira Press.

Wertheimer, Max. 1938. *Productive thinking*. Harper & Brothers.

Wood, David., Bruner, Jerome S., and Ross, Gail. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x