

به ادامه مطالعات علمی و پژوهشی
پوهندوی دوکتور سید حسام «مل» .

مطالعه ما در مورد موضوع عقل میباشد و آن هم در تحت این عنوان

عقل چیست و انسان چه وقت عاقل میشود

تعريفات لغوی عقل :

- 1- توانایی تشخیص خصوصیات و روابط درونی : بینش
- 2- حس خوب : قضاوت
- 3- باور عمومی پذیرفته شده [آنچه راکه در میان بسیاری از مورخان حکمت پذیرفته شده را به چالش می کشد.]
- 4 - انباشته یادگی فلسفی یا علمی : دانش .
- 5- نگرش عقیده یا روش عاقلانه .
- 6- آموزه های حکمای قدیم .

تعریف عقل: خرد ممکن است به عنوان یک ویژگی پیچیده انسانی با چندین مؤلفه خاص تعریف شود: تصمیم گیری اجتماعی ، تنظیم عاطفی، رفتارهای اجتماعی مانند همدلی و شفقت، خود اندیشی، پذیرش عدم اطمینان، قاطعیت و مغنویت.

یا اینکه خرد : خرد یکی از آن صفاتی است که به سختی می توان آن را تعریف کرد – زیرا شامل موارد بسیار زیادی می شود – اما عموماً افراد هنگام مواجهه با آن متوجه می شوند و به وضوح در حوزه تصمیم گیری با آن مواجه می شود. روانشناسان تمایل

دارند موافق باشند که خرد مستلزم ادغام دانش، تجربه، و درک عمیق و همچنین تحمل عدم قطعیت های زندگی است. آگاهی از نحوه انجام همه چیز در طول زمان وجود دارد و این حس تعادل را به شما القا می کند.

افراد خردمند عموماً خوش بین هستند که مشکلات زندگی قابل حل هستند و در مواجهه با تصمیمات دشوار، تاحدودی آرامش را تجربه میکنند. هوش ممکن است برای خردمندی لازم باشد، اما قطعاً کافی نیست؛ توانایی دیدن تصویر کلی، حس تناسب، فروتنی فکری و درون نگری قابل توجه نیز در توسعه آن نقش دارند.

خرد را فقط می توان از طریق تجربه به دست آورد، اما تجربه به خودی خود به طور خودکار خرد را به ارمغان نمی آورد. محققان همچنان به بررسی فرآیندهای اجتماعی، عاطفی و شناختی که تجربه را به خرد تبدیل می کنند، ادامه می دهند.

اجزای خرد چیست؟

خرد شامل اجزای شناختی، مانند دانش و تجربه، اجزای تأملی یا توانایی بررسی موقعیت ها و خود، و اجزای اجتماعی، به معنای خیرخواهی و دلسوزی است. خرد همچنین با توانایی هایی مانند داشتن دیدگاه، روشنفکری و فروتنی فکری مرتبط است.

تفاوت بین هوش و خرد چیست؟

پاسخ

تا جایی که من متوجه شده ام، هوش یعنی شوخی های زیرکانه و بامزه. از طرف دیگر، خرد یعنی اینکه بلد باشی به ملکه خون آشام سطح ۲۰ که تو را به دیوار زنجیر کرده، حرف احمقانه ای نزن. آیا دیگران روش های دیگری برای تمایز این دو دارند؟

خرد چگونه به سن مربوط می شود؟

پاسخ: خرد با افزایش سن به دست می آید، زیرا مبتنی بر تجربیات انباشته شده در زندگی است. با این حال، خرد نیز ممکن است با افزایش سن کاهش یابد، زیرا برخی از اجزای آن کاهش می یابد. توانایی درک مسائل پیچیده [47] یا تنظیم احساسات در موقعیت های استرس زا [48] با افزایش سن افراد تمایل به کاهش دارند.

آیا سختی ها شما را خردمند تر می کنند؟

پاسخ: این مطالعه تایید کرد که خرد از نحوه ارتباط شما با تجربیات زندگی تان و اینکه آیا ارزش هایی را که با آنها زندگی کرده اید، دوباره فکر می کنید و مورد بازنگری قرار

می‌دهید، رشد می‌کند و به نظر من، از حس معنا و هدف شما در زندگی، که توسط آنچه تجربه نامطلوب زندگی در شما فعال کرده است، تغییر می‌کند.

خرد چگونه در فرهنگ‌های مختلف متفاوت است؟

پاسخ: بنا براین، اغلب نتیجه گرفته می‌شود که مفهوم غربی خرد با تأکید بر جنبه دانش، تحلیلی‌تر است. مفهوم شرقی خرد با تأکید بر تجربه مستقیم، ترکیبی‌تر است. این تفاوت می‌تواند ریشه‌های عمیق‌تری در نحوه درک چیزها و چگونگی درک ماهیت فرد داشته باشد.

عقل چه ارتباطی با دین و معنویت دارد؟

پاسخ: خرد و معنویت جزء لاینفک گفتمان‌های فلسفی و مذهبی بسیاری از سنت‌های تاریخی و فرهنگی هستند. آنها ساختارهای عمیق و بسیار پیچیده‌ای با ظرافت‌های بی‌شماری هستند.

چگونه خرد را پرورش دهیم

خرد تا حد زیادی از تأمل در تجربیات گذشته ناشی می‌شود. افراد خردمند مشاهدات و نظرات گذشته را در سبک تفکر ظریف‌تری می‌گنجانند - در نظر گرفتن دیدگاه‌های متعدد به جای گزینه‌های سیاه و سفید. پذیرا بودن برای روش‌های جدید تفکر، اساساً به چالش کشیدن وضع موجود، می‌تواند از ویژگی‌های بارز خرد باشد و به پرورش آن کمک کند.

تعادل نیز یک جزء کلیدی است. افراد خردمند عموماً به نمایندگی از خیر عمومی عمل می‌کنند، اما همچنین اطمینان حاصل می‌کنند که نیازهای خودشان برآورده می‌شود و برای هماهنگی بین خواسته‌ها و اهداف رقیب تلاش می‌کنند. افراد خردمند همچنین به دنبال درک انگیزه‌های دیگران هستند، نه اینکه صرفاً رفتار آنها را قضاوت کنند. خرد علاوه بر تقویت درک و احترام به دیگران، می‌تواند حس هدفمندی رضایت‌بخشی را فراهم کند.

خرد چگونه به دست می‌آید؟

خرد را می‌توان از طریق ترکیبی از تجربه و آموزش به دست آورد. زندگی در تجربیاتی مانند تصمیم‌گیری‌های حرفه‌ای سنگین یا حل اختلافات دردناک در روابط، دانش بیشتری را فراهم می‌کند و یادگیری تفکر انتقادی و گسترش دیدگاه در یک محیط آموزشی نیز می‌تواند به تقویت این مهارت کمک کند.

چگونه تصمیمات عاقلانه می‌گیرید؟

هنگام تصمیم‌گیری، روشن بینی، داشتن دیدگاه‌های مختلف و فروتنی فکری همگی می‌توانند به شما در رسیدن به یک نتیجه‌گیری درست کمک کنند. این ویژگی‌ها تصویر

بزرگ تری ایجاد می کنند و عوامل زمینه ای را آشکار می کنند که می توانند به شناسایی تنا سب بین خواسته های موقعیت خاص و دانشی که ممکن است در مورد نحوه برخورد با موقعیت های مختلف داشته باشند، کمک کنند.

بسیاری از متخصصان سالمند شناسی تعاریفی از خرد ارائه می دهند. معمولاً این تعاریف «تجربی» هستند، برخلاف تعاریف پیشینی یا «واقعی». در این مقاله، ما از تعریف پیشینی از خرد دفاع می کنیم. ما به طور خلاصه تعاریف پیشینی و تجربی و نحوه ارتباط آنها با یکدیگر در تحقیق را توضیح می دهیم. پس از رد دو تعریف کلاسیک پیشینی از خرد، تعریف خود را ارائه و از آن دفاع می کنیم و توانایی آن را در پیش بینی یافته های کلیدی مطالعات تجربی اخیر بررسی می کنیم. در نهایت، برخی از پیامدهای رویکرد خود را برای مطالعات تجربی آینده در مورد خرد شرح می دهیم.

یادداشت: ما تاکنون عقل و خرد را از زاویه های چندی تعریف کردیم، و اما چیزی را که در این مورد باید مطمح نظر قرار دهیم اینست که به نظر گذشته ها باید توجه کرد که عقل را قبلاً چگونه تعریف میکردند و من در اینجا به ترجمه مقالات پژوهشی پژوهشگران هریک (بالتس، آردلت، رایان و وایتهد استفان اچ. گوگرل فرانتس ریفرت) از دانشگاه سا لزبورگ طور ذیل می پردازم:

محققان چگونه خرد را تعریف می کنند؟

نظریه های متعددی در تلاش برای اندازه گیری و مدل سازی خرد در حال ظهور هستند. یک نظریه پیشرو، که توسط روانشنا سان **پل بالتس** و دیگران توسعه یافته است، خرد را به عنوان "دانش تخصصی در عمل گرایی اساسی زندگی که بینش، قضاوت و توصیه های استثنایی در مورد مسائل پیچیده و نامشخص را ممکن می سازد" تعریف می کند. این شامل پنج مؤلفه کلیدی است: **دانش غنی رویه ای**، **دانش غنی واقعی**، **درک زمینه های مختلف زندگی**، **آگاهی از نسبیت ارزش ها و اولویت ها** و **توانایی تشخیص و مدیریت عدم قطعیت**. این معیارها با معرفی سناریوهای فرضی و ارزیابی آنچه شرکت کنندگان در آن موقعیت ها را در نظر می گیرند یا انجام می دهند، سنجیده می شوند.

اما نظریه های دیگری نیز در مورد خرد وجود دارد. **مونیکا آردلت**، جامعه شناس، معتقد است که افراد خرد را به عنوان ویژگی های شخصیتی شامل تأمل، دلسوزی و جستجوی حقیقت توسعه می دهند. **رابرت استرنبرگ**، روانشناس، خرد را به عنوان تعادل بین خود و دیگران درک می کند به طوری که اعمال به سمت خیر عمومی هدایت می شوند.

چکیده:

خرد از آغاز تمدن بشری موضوع دین و فلسفه بوده است. اما تنها در طول دو یا سه دهه اخیر، خرد به موضوع تحقیقات تجربی در رشد روانشناسی، به آموزش بزرگسالان

و سالمندان و همچنین در مطالعات به مدیریت و رهبری تبدیل شده است. هدف این مقاله، ارائه تعریف جدیدی از «خرد» است تا پایه و اساس مناسب تری برای تحقیقات خرد تجربی فراهم شود. برای رسیدن به این هدف، دو نظریه خرد تجربی (بالتس و آردلت) و رویکرد خرد فلسفی (رایان و وایتهد) ارائه، مورد بحث، مقایسه و ترکیب قرار می‌گیرند. نتایج نشان می‌دهد که علیرغم اینکه تعریف **بالتس** از «خرد» تا حدودی گسترده تر از تعریف **آردلت** است، رویکردهای آنها جنبه‌های مشترک زیادی دارد. علاوه بر این، ایده‌های **وایتهد** در مورد خرد کاملاً شبیه معیارهای اصلی **بالتس** در مورد دانش مرتبط با خرد است، اما **وایتهد** دو جنبه اضافی را ذکر می‌کند که فراتر از رویکرد **بالتس** است. علاوه بر این، به گفته **رایان**، افراد خردمند باید باورهای ناموجه بسیاری داشته باشند؛ این شرط لازم برای یک فرد خردمند نه توسط **بالتس** ذکر شده است و نه توسط **آردلت** یا **وایتهد**. بر اساس ایده‌های این چهار رویکرد، تعریف جدیدی از «خرد» ارائه شده است که در آن خرد با شاخص‌های زمانی و سیستم‌های اخلاقی مرتبط می‌شود. این تعریف شامل یک مؤلفه شناختی، یک مؤلفه اخلاقی و یک مؤلفه تأملی است. علاوه بر این نشان داده شده است که سیستم ارزیابی کلامی **فیشر و داوسون**، کاندیدای اصلی برای اندازه‌گیری خرد بر اساس تعریف جدید ما است.

کلمات کلیدی:

خرد، آموزش سالمندان، تعریف، عملیاتی‌سازی، فلسفه علوم اجتماعی، سیستم ارزیابی کلامی (LAS)، بالتس، آردلت، رایان، وایتهد.

مقدمه

خرد از زمان طلوع تمدن بشری، موضوع دین و فلسفه بوده است. در طول ظهور و پیروزی مداوم علوم و فناوری‌های واحد، این موضوع به حاشیه رانده شد.

226 استفان اچ. گوگرل، فرانتس ریفرت

و تنها به ندرت در مطالعات تجربی به آن پرداخته شده است. دلایل این بی‌توجهی ممکن است متعدد باشد، اما یکی از آنها مطمئناً به روند ذاتی در تمام تحقیقات تجربی مربوط می‌شود: محدودیت آن به موضوعات خاص که بنابراین امکان عملیاتی‌سازی (بیشتر) را فراهم می‌کند.

هیچ اشکالی در انتخاب این مسیر وجود ندارد، زیرا حتی درک چنین موضوعات خاصی نیز به اندازه کافی دشوار است. از سوی دیگر، خرد -آنطور که معمولاً در سنت‌های فرهنگی شرقی (لویت، ۱۹۹۹؛ یانگ، ۲۰۰۱؛ تاکاهاشی، ۲۰۰۰؛ تاکاهاشی و بوردیا، ۲۰۰۰) و همچنین در سنت‌های فرهنگی غربی (استرنبرگ، ۱۹۹۸) فرض می‌شود - مفهومی پیچیده و چند وجهی است که حداقل به مباحث گسترده و متنوعی مانند دانش، احساسات، خودتنظیمی، انگیزه، عمل اجتماعی و اخلاق و همچنین ارتباطات پیچیده بین

همه این جنبه‌ها می‌پردازد. و بنابراین جای تعجب نیست که اصطلاح «**خرد**» تا به امروز در برابر هرگونه تلاشی برای تعریف آن به شیوه‌ای بدون بحث و جدل مقاومت کرده است، چه برسد به عملیاتی کردن اجماعی مفهوم خرد. برعکس، در آثار منتشر شده، شکایات فراوانی در مورد این وضعیت نامطلوب وجود دارد برای مثال، به اسکاتلند (Schneider, 2005, p. 4; Taranto, 1989, pp. 1f) با این وجود، در طول دو، سه دهه گذشته می‌توان تعداد فزاینده‌ای از نشریات مربوط به این موضوع را مشاهده کرد؛ جالب اینجاست که به نظر می‌رسد علاقه بیشتری به خرد از جانب علوم اجتماعی - و در اینجا به ویژه در روانشناسی و آموزش و پرورش 1 - و همچنین علوم مدیریت 2 - نسبت به فلسفه 3 و مطالعات دینی 4 وجود دارد. به نظر می‌رسد حداقل دو روند وجود دارد که این رنسانس خرد در تحقیق را دامن می‌زند: از یک سو، پیچیدگی فزاینده روابط متقابل در جهان ما (جهانی شدن) و از سوی دیگر، علوم و فناوری‌هایی که به سرعت در حال تبدیل شدن به زیررشته‌های تخصصی‌تر و بیشتری هستند که یکدیگر را از نظر دور می‌کنند و بنابراین به سختی قابل اتصال هستند. هر دو روند، نیاز به یک چارچوب یکپارچه‌ساز را آشکار می‌کنند که امکاناتی را برای دیدگاه‌ها و قضاوت‌های گسترده‌تر فراهم می‌کند: نیاز به خرد. این وضعیت با این واقعیت تشدید می‌شود که علوم عمدتاً به عنوان صرفاً توصیفی تصور می‌شوند؛ از سوی دیگر، فناوری‌ها، نتایج تحقیقات را به تصمیمات اجتماعی-سیاسی (که تا حدودی اهمیت عملی زیادی دارند) که شامل ارزش‌ها می‌شوند، مرتبط می‌کنند، اما به هیچ وجه مشخص نیست که چگونه ارزش‌ها و نتایج تحقیقات علمی به هم مرتبط هستند.

با توجه به این علاقه روزافزون به خرد، فقدان یک تعریف قابل قبول و مشترک از اصطلاح اصلی، به یک مشکل فزاینده تبدیل می‌شود. در این مقاله، تلاشی برای ترکیب چهار تعریف از «خرد» از حوزه‌های مختلف تحقیقاتی ارائه شده است: درباره تعریف «خرد»

دو تعریف از حوزه علوم اجتماعی، به ویژه آموزش (بالتس) و روانشناسی (آردلت)، و دو تعریف از حوزه فلسفه، فلسفه تحلیلی (رایان) و فلسفه فرآیندی (وایتهد) انتخاب شده‌اند. تا جایی که هر یک از این رویکردها اجازه می‌دهند، نکاتی نیز در مورد عملیاتی کردن مفهوم خرد ارائه خواهد شد. تعریف حاصل قرار است اولین گام ضروری برای زمینه‌سازی تحقیق در مورد این موضوع باشد. اما البته تلاش‌های بیشتر برای ادغام ایده‌های اضافی ضروری خواهد بود.

پل بی. بالتس

بالتس، یکی از اولین و مهمترین دانشمندان در تحقیقات خرد تجربی، و تیم اش تعریف صریح زیر را از "خرد" ارائه دادند:

(1) "درکلی‌ترین سطح، خرد را به عنوان دانش و قضاوت تخصصی در مورد سوالات مهم، دشوار و نامشخص مرتبط با معنا و نحوه زندگی تعریف کرده‌ایم." (Kunzmann, 2003, p. 131) 5

(2) «ما خرد را به عنوان یک سیستم دانش تخصصی در عمل گرایی اساسی زندگی تعریف می‌کنیم که بینش، قضاوت و توصیه‌های استثنایی در مورد مسائل پیچیده و نامشخص شرایط انسانی را ممکن می‌سازد.» (Staudinger, 1993, p. 76) 6 & Baltes)

تعاریف **(1)** و **(2)** فوق شباهت‌هایی دارند، اما تفاوت‌هایی نیز نشان می‌دهند. این شباهت‌ها نشان می‌دهد که خرد از نظر **بالتس** به دانش و قضاوت در مورد مسائل زندگی مرتبط است. اگر بر تفاوت‌های آنها تمرکز کنیم، واضح است که طبق تعریف **اول**، خرد نوعی دانش و قضاوت است، در حالی که طبق تعریف **دوم**، خرد فقط دانشی است که قضاوت را ممکن می‌سازد. علاوه بر این، اصطلاح «دانش» در تعریف **اول** استفاده شده است، در حالی که در تعریف **دوم** او از «سیستم دانش» صحبت می‌کند. بنا بر این، **بالتس** همیشه اصطلاح «خرد» را دقیقاً به یک شکل به کار نمی‌برد. **بالتس** هنگام نوشتن در مورد تعاریف خرد، به برخی از «انواع خرد» (بالتس، ۲۰۰۴، صفحات ۲۰ به بعد)، چند «فرامعیار دانش و رفتار مرتبط با خرد» (صفحات ۱۳۲ به بعد)، «عناصر تعریفی این روش اکتشافی خرد» (بالتس و استادینگر، ۲۰۰۰، صفحه ۱۳۲) یا هفت ویژگی خرد (بالتس، ۲۰۰۴، صفحه ۱۷؛ بالتس، گلیک و کونزمن، ۲۰۰۲، صفحه ۳۳۰؛ بالتس و استادینگر، ۲۰۰۰، صفحه ۱۳۲) نیز اشاره می‌کند. احتمالاً پنج معیار دانش مرتبط با خرد، برای روشن شدن تعاریف صریح، از همه مهم‌تر هستند: **(الف)** دانش واقعی غنی، **(ب)** دانش رویه‌ای غنی، **(ج)** زمینه‌گرایی در طول عمر، **(د)** نسبی‌گرایی، 228 استقافن اچ. گوگرل، فرانتس ریفرت و

(ه) عدم قطعیت. به گفته بالتس، دو مورد اول «اجزای اساسی مدل‌های عمومی دانش تخصصی» هستند و سه مورد آخر «ویژگی‌های سازماندهی فراسطحی دانش تخصصی در حوزه مرتبط با خرد را مشخص می‌کنند» (بالتس و اسمیت، 1990، ص. 97).

بنابراین، به نظر می‌رسد دومعیار اول از سه مورد باقی‌مانده مهم‌تر باشند. **بالتس** ادعا می‌کند که دانش واقعی غنی شامل یک پایگاه داده گسترده در مورد مسائل زندگی در حافظه بلند مدت است. بنابراین، افراد خردمند اطلاعات زیادی در مورد احساسات، نیازهای فردی و محدودیت‌ها، آسیب‌پذیری یا کنترل‌پذیری اهداف توسعه‌ای در طول عمر و غیره دارند. در مقابل، دانش رویه‌ای مجموعه‌ای از رویه‌های شناختی است که به سازماندهی و انتخاب اطلاعات در پایگاه داده کمک می‌کند. بنابراین، افراد خردمند قادر به استفاده از دانش واقعی خود برای تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی اقدامات هستند. علاوه بر این، **بالتس** بیان می‌کند که «زمینه‌گرایی در طول عمر» به این واقعیت اشاره دارد که رویدادهای زندگی و توسعه زندگی در زمینه‌های مختلف طول عمر جاسازی شده‌اند، که به نوبه خود اغلب منجر به تنش و درگیری می‌شود. علاوه بر این، نسبی‌گرایی دانش در مورد تفاوت‌ها در اهداف فردی و فرهنگی است. بنابراین، یک فرد خردمند انعطاف‌پذیری ارزشمندی را در تفسیر تاریخچه زندگی یا تصمیمات زندگی دیگران نشان می‌دهد. در نهایت، هنگام استفاده از اصطلاح «عدم قطعیت»، **بالتس** به غیرقابل پیش‌بینی بودن رویدادهای زندگی اشاره می‌کند. افراد خردمند قادر به مدیریت این غیرقابل پیش‌بینی بودن هستند، به عنوان

مثال با استفاده از تخمین‌های احتمال ذهنی (Smith, 1990a, pp. 110ff; & Baltes, 1990b, pp. 99ff & Baltes).

مهم است که «این پنج معیار خرد... به عنوان «ایده‌آل‌ها»... به عنوان مجموعه‌ای از ویژگی‌ها بی که باید در یک مجموعه دانش معین در مورد اصول اساسی زندگی آشکار باشند تا خرد را آنطور که تعریف کرده‌ایم، تخمین بزنیم» (Smith, 1990b, & Baltes, p. 96). بنابراین، به نظر میرسد این معیارها شرایط لازم (و شاید هم کافی) برای خرد باشند.

علاوه بر این، پنج معیار دانش مرتبط با خرد بالتس، گامی مهم در جهت عملیاتی کردن خرد و - در نتیجه - اندازه‌گیری آن است. در مجموع، در مجموعه‌ای از مطالعات تجربی، به آزمودنی‌ها شرح مختصری از مشکلات خاص برنامه‌ریزی زندگی داده شد که از نظر نوع مشکل، جنسیت یا سن آزمودنی هدف متفاوت بود.

پس از اینکه آزمودنی‌ها در روش تفکر با صدای بلند آموزش دیدند، به آنها دستور داده شد تا اظهارات صریحی در مورد چگونگی حل مسائل زندگی مطرح شده و آنچه که باید برای حل آنها در نظر گرفته شود، ارائه دهند. متعاقباً، سوالات انگیزشی با هدف مشخص کردن مواضع آزمودنی به آزمودنی‌ها ارائه شد. در نهایت، کل پروتکل‌ها مورد تجزیه و تحلیل محتوا قرار گرفتند و بر اساس معیارهای خرد توسط ارزیابان آموزش دیده (بالتس و اسمیت، ۱۹۹۰ ب) نمره‌گذاری شدند. در یک سری مطالعات، سازگاری درونی این روش رتبه‌بندی خرد بررسی شد. در مجموع، میانگین آلفای کرونباخ بالا بود و از حدود 0.70 تا 0.90 متغیر بود (Smith & Baltes, Staudinger, Maercker, 1995, p. 160; Baltes, & Baltes, 1994, p. 993; Staudinger & Smith, Staudinger Baltes, 1994, p. 9; Staudinger, & Staudinger, Maciel, Smith, 1996b; Staudinger, Smith & Smith, 1992, p. 277; Baltes & Baltes, 1994).

به دلیل پایایی بالای بین ارزیابان ابزار Baltes، می‌توان فرض کرد که ارزیابان حداقل پنج معیار خرد را به طور مشابه درک کرده‌اند. بنابراین، می‌توان گفت که اگر تعریف (ضمنی) Baltes مناسب باشد، روش او برای اندازه‌گیری خرد نیز مناسب است. از یک سو، پیشنهاد بالتس در مورد چگونگی تعریف «خرد» یک ایده اولیه پربار است. بنابراین، برای مثال، پادشاه سلیمان خردمند نیز باید چیزی در مورد موقعیت‌های اجتماعی یا آموزشی می‌دانست و از این رو می‌توانست قضاوت صحیحی پیدا کند. علاوه بر این، یک مسئله شناخته شده که او حل کرد، البته نوعی سوال دشوار زندگی بود، زیرا مربوط به زندگی دوزن و یک کودک بود و زنان قادر به مدیریت این وضعیت به تنهایی نبودند. اما با این وجود، از سوی دیگر، مشخص نیست که دو تعریف ذکر شده و پنج معیار خرد دقیقاً چگونه با هم مرتبط هستند.

در تعریف اول، بالتس به خرد به عنوان یک سازه 8 اشاره می‌کند و در تعریف دوم به افراد خردمند اشاره می‌کند، یعنی به خرد به عنوان یک ویژگی شخصیتی یا حداقل یک

مهارت شخصی مرتبط با موقعیت. علاوه بر این، او همچنین در مورد «دانش خردمندانه»، «تفکر خردمندانه»، «رفتار خردمندانه» (Baltes، ۲۰۰۴، ص ۱۵۸)، «ادبیات خرد»، «متون خرد» (۲۰۰۴، ص ۱۷۸)، «خرد به عنوان یک باور» (ص ۱۸۹)، «افراد خردمند» (Smith & Baltes، ۱۹۹۰، ص ۹۶) یا «پروتکل خردمندانه» (Staudinger & Baltes، ۲۰۰۰، ص ۱۲۶) صحبت می‌کند.

برای تحقیقات فلسفی و روانشناختی، به نظر می‌رسد که آگاهی از این ابهام آشکار و روشن کردن اینکه افراد خردمند چه کسانی هستند، بسیار مفید تر است. همچنین مونیکا آردلت، صریحاً برخلاف **بالتس**، معتقد است که خرد مستقل از اشخاص یا افراد وجود ندارد (Ardelt، ۲۰۰۴، ص ۲۵۹). در ادامه، رویکرد آردلت ارائه شده و با موضع بالتس مقایسه خواهد شد.

مونیکا آردلت

آردلت تلاش می‌کند تا «خرد» را به عنوان یک ویژگی شخصیتی تعریف کند: «در تحقیقات خودم، خرد را ترکیبی از ویژگی‌های شخصیتی شناختی ... تأملی ... و عاطفی ... تعریف می‌کنم» (آردلت، ۲۰۰۸، ص ۹۸).

۲۳۰ استفان اچ. گوگرل، فرانتس ریفرت

تعاریف مشابهی در موارد زیر یافت می‌شود: آردلت، ۱۹۹۷، ص ۲۷۴؛ آردلت، ۲۰۰۰، ص ۳۶۰؛ آردلت، ۲۰۰۳، ص ۲۷۷؛ آردلت، ۲۰۰۴، ص ۳۰۵؛ آردلت، ۲۰۰۴، ص ۲۷۴؛ آردلت، ۲۰۰۵، ص ۸؛ آردلت، ۲۰۰۹، ص ۱۱۱. علاوه بر این، آردلت معتقد است که ویژگی‌های شخصیتی شناختی، تأملی و عاطفی، شرایط لازم و کافی برای خردمندی هستند (Ardelt، ۲۰۰۴، ص ۲۸۰؛ آردلت، ۲۰۰۰، ص ۳۶۱). بنابراین، برای اینکه کمی دقیق‌تر باشیم، او احتمالاً تعریف زیر را می‌پذیرد: «شخص p خردمند است اگر و تنها اگر شخص p ویژگی‌های شناختی، تأملی و عاطفی خاصی داشته باشد».

البته، تعریف فقط در صورتی مفید است که فرد «معرف‌ها» (بخشی از یک تعریف که می‌خواهد یک اصطلاح خاص را با آن روشن کند) را بهتر از «معرف» (اصطلاحی که می‌خواهد تعریف کند) درک کند.

بنابراین، این سؤال مطرح می‌شود که این ویژگی‌های شناختی، تأملی و عاطفی در واقع چه هستند. آردلت به این سوال پاسخ می‌دهد:

شناختی: درک زندگی و تمایل به دانستن حقیقت، یعنی درک اهمیت و معنای عمیق‌تر پدیده‌ها و رویدادها، به ویژه در رابطه با مسائل درون فردی و بین فردی. شامل

دانش و پذیرش جنبه‌های مثبت و منفی طبیعت انسان، محدودیت‌های ذاتی دانش و غیرقابل پیش‌بینی بودن و عدم قطعیت‌های زندگی است.

تأمل: درک پدیده‌ها و رویدادها از دیدگاه‌های مختلف. مستلزم خودآزمایی، خودآگاهی و خودشناسی است. عاطفی: عشق دلسوزانه و دلسوزانه به دیگران. (آردلت، ۲۰۰۴، ص ۲۷۵، ص ۹).

بر اساس این مقام یا حالت، شخص عاقل خواهد بود، اگر و فقط اگر (الف) این باشد انسان زندگی را درک می‌کند و میل به دانستن حقیقت دارد، (ب) درک می‌کند

پدیده‌ها از منظرهای متعدد و (ج) دیگران را دوست دارد دلسوزانه و دلسوزانه به عنوان مثال برای افراد خردمند، آردلت به صراحت از عیسی و بودا یاد می‌کند. به خاطر خردشان، عیسی و بودا «بالغ، از نظر روانی سالم، خود مختار بودند. به طور کامل از تمام نیروهای بیرونی و درونی آزاد شده است. و بنابراین، هستند اربابان سرنوشت خود» (2008، ص 221).

به دلیل اولین ویژگی‌های شناختی ذکر شده، حکمت بر اساس به آردلت ربطی به درک و دانش دارد. با این وجود، آردلت فکر می‌کند که خرد با عقل یکسان نیست دانش، اما این که «آنها در نقطه مقابل یکدیگر هستند بسیاری از حوزه‌ها» (b, p. 7732000)

پس دانش عقلی و خرد از نظر اهداف، اکتساب، رویکرد، محدوده، ارتباط با آنها متفاوت است پیری، و تأثیرات بر دانا. به عنوان مثال، در حالی که هدف اولیه در تعریف «حکمت» 231 دانش فکری از نظر آردلت کمی است انباشت اطلاعات، هدف اساسی خرد الف درک کیفی پدیده‌ها علاوه بر این، هوشمند مردم در ارائه مشاوره فنی خوب هستند، در حالی که افراد عاقل این را دارند توانایی مشاوره خوب در مورد مسائل زندگی بالاخره دانش روشنفکر با یک امر علمی، نظری و انتزاعی مرتبط است رویکرد، در حالی که حکمت از طریق معنوی، کاربردی و رویکرد مشخص (Ardelt, 2000b, pp. 774ff; Ardelt, 2008, pp. 83ff).

با این وجود، استفاده آردلت و بالتز از «حکمت» اینطور نیست بسیار متفاوت است که ممکن است در نگاه اول به نظر برسد. اول، افراد عاقل بر اساس به آردلت دارای ویژگی‌های شناختی هستند و بنابراین زندگی را درک می‌کنند. خیلی به طور مشابه، بالتز در اولین تعریف صریح ذکر شده بیان می‌کند که خرد دانش تخصصی است که در میان چیزهای دیگر امکان قضاوت خوب را می‌دهد در شرایط دشوار زندگی (Baltes & Kunzmann, 2003, p. 131).

بنابراین، اگر افراد عاقل از نظر بالتز می‌توانند در مورد زندگی توصیه‌های خوبی داشته باشند - آنها باید چیزی در مورد زندگی بدانند و بفهمند. ثانیاً، طبق نظر آردلت،

افراد عاقل دارای ویژگی های بازتابی هستند بنابراین می تواند پدیده ها را از منظرهای متعدد درک کند. همچنین با توجه به طبق معیارهای پنج گانه بالتس، افراد عاقل درک می کنند که رویدادهای زندگی چنین هستند در زمینه های مختلف تعبیه شده اند و انعطاف پذیری ارزشی را نشان می دهند تفسیر زندگی دیگران (Smith 1990a, & Baltes pp. 110ff).

اگر به زمینه های مختلف زندگی مردم توجه کنید و انعطاف پذیری ارزشی را نشان دهید، سپس این به نظر می رسد فرض می کند که افراد عاقل می توانند آن وقایع را از دیدگاه های مختلف درک کنند سوم، آردلت بیان می کند که افراد عاقل نیز هستند که با ویژگی های عاطفی مشخص می شوند و از این رو عشقی دلسوزانه دارند و برای دیگران به طور مشابه، بالتس فکر می کند که افراد عاقل جهت گیری دارند و آن هم نسبت به دیگران و اهمیت دادن به دیگران (Baltes, 1996b & Staudinger).

این مقایسه نشان می دهد که هر سه (لازم و کافی) شرایط حساب آردلت را نیز می توان در رویکرد بالتز یافت. بنابراین، هر دو رویکرد به روش زیر به هم مرتبط هستند: اگر چیزی طبق تعریف آردلت عاقلانه است، پس بر اساس آن تعاریف بالتس نیز عاقلانه است این برای راه دیگر درست نیست، زیرا فقط به گفته بالتس، چیزهایی مانند کتاب یا متون نیز می توانند «عاقلانه» نامیده شوند. علاوه بر این، تنها بالتز به صراحت بیان می کند که غنی از واقعیت و رویه است دانش برای افراد خردمند ضروری است (Baltes & Smith, 1990a, pp 110ff).

بنابراین به نظر می رسد که تماس گرفتن با یک شخص برای بالتس سخت تر است "عاقلانه" از آردلت برای انجام این کار. تعریف آردلت از «فرد عاقل» به شدت با او مرتبط است عملیاتی کردن خرد در D-WS3 او:

«عقل در پیری به عنوان یک متغیر پنهان با شناختی، بازتابی و شاخص های مؤثر» است (Ardelt, 2000a, p. 369).

علاوه بر این، مشابه او 232 استفان اچ. گوگرل، فرانز ریفرت در تعریف، آردلت نمی خواهد یک ساختار خرد یا یک را اندازه گیری کند پروتکل عاقلانه، اما چه ویژگی های شخصیتی افراد عاقل در حوزه شناختی، بازتابی و عاطفی در واقع هستند (a, 2004, p. 306).

در اینجا آردلت تفاوت قاطعی بین رویکرد خود و بالتس می بیند. زیرا «خرد نمی تواند مستقل از افراد وجود داشته باشد» (260.b, p2004).

با این حال، آردلت فکر می کند که خرد را می توان به عنوان یک عامل عملیاتی کرد متغیر پنهان و بنابراین دشوار است که ببینیم از کدام جنبه و چگونه Baltes سازه و متغیر نهفته آردلت با یکدیگر متفاوت هستند. دوباره، آن را به نظر می رسد که این دو رویکرد

(حداقل در مورد هستی‌شناختی آنها پیش فرض‌های مربوط به خرد) بیشتر از حالت‌های آردلت مشابه هستند (به عنوان مثال در: Ardel, 2004b).

به نظر می‌رسد تنها تفاوت واقعی این است ساختار خرد بالتس می‌تواند برای چیزهای مختلفی مانند افراد، متون، یا مؤسسات، در حالی که ساختار خرد آردلت فقط می‌تواند در مورد افراد برای سنجش خرد اعمال شود، آردلت فکر می‌کند که مفید است از افراد بپرسیم: چگونه آنها مشکلات برنامه‌ریزی زندگی خود را حل کرده‌اند (2004b، ص 2)

در چند مطالعه، آردلت استفاده کرد که مصاحبه‌هایی برای ایجاد فرضیه‌هایی در مورد خرد (به عنوان مثال در: آردلت، 2005) یا برای آزمایش فرضیه‌های خرد (مثلاً در موارد زیر: آردلت، 1997). دست‌بکار شود که مهمترین نکته در اینجا (سه بُعدی آردلت) Ardel's Three-Dimensional است یعنی که مقیاس خرد (کوتاه: D-WS3)؛ آن را برای استفاده در بزرگ‌توسعه داده است، بررسی‌های استاندارد شده از جمعیت‌های مسن‌تر» (Ardelt, 2003, p. 276). مقیاس شامل «14» گویه در رابطه با مؤلفه شناختی خرد، 12 مورد برای اندازه‌گیری بعد بازتابی و 13 مورد درک مؤلفه عاطفی برای هر مورد، آزمودنی‌ها باید تصمیم بگیرند که چقدر موافق یا مخالف هستند، یا چقدر موافق هستند با عبارات با استفاده از مقیاس رتبه‌بندی از 1 تا 5 برای خود صادق هستند (Ardelt, 2003, pp. 316ff). به گفته آردلت، «D-WS3 قابل اعتماد است و ابزار معتبر و مقیاسی امیدوارکننده برای ارزیابی پاسخ‌دهندگان شاخص‌های خرد متغیر پنهان در نمونه‌های استاندارد شده بزرگ جمعیت‌های مسن‌تر» زیرا «ساخت‌کننده، پیش‌بینی‌کننده و تمایزکننده است اعتبار و پایایی داخلی و آزمون مجدد D-WS3 بالا است. (Ardelt, 2003, p. 311).

همچنین در نمونه‌های تاریخی شناختی، تأملی و عاطفی ویژگی‌های شخصیتی با افراد عاقل مرتبط است. بنابراین برای مثال شاه سلیمان باید موقعیت اجتماعی را می‌دانست یا بهتر بگوییم درک می‌کرد تا قضاوت خوبی ارائه میداد و او بنابراین شخصیت شناختی از خود نشان داد { در تعریف «حکمت» 233 کیفیت‌ها } علاوه بر این، او باید پدیده‌های اجتماعی یاد شده را از منظره‌های متعدد درک می‌کرد، یعنی از دیدگاه هر دوزنان، تا بدانند چگونه واکنش نشان خواهند داد بنا بر این، او نیز دارایی ویژگی‌های شخصیتی بازتابنده نیز است در نهایت، پادشاه سلیمان احساساتی نشان داد و ویژگی‌ها نیز، زیرا هدف او این بود که کودک را به حق به مادر خودش بسپارد و به دیگران، نشان می‌دهد که او به دیگران اهمیت می‌دهد.

بنابراین گزارش آردلت از خرد به عنوان ترکیبی یکپارچه از شناختی، تأملی و صفات عاطفی حداقل با این مثال پارادایمیک مرتبط است. با این حال، دلیل کمی برای موافقت با سختگیرانه آردلت وجود دارد تمایز بین خرد و دانش عقلی به عنوان مثال، به نظر می‌رسد که تفاوت چندانی بین آنها وجود ندارد دانستن و فهمیدن چیزی البته درک می‌تواند به

عنوان شکلی بالاتر از دانش دیده شود (مانند: بلوم، انگلها رت، فورست، Hill، & Krathwohl، 1972) اما هیچ شکل عمیق و مرموزی از آن وجود ندارد درک آن فقط به افراد خردمند برگزیده داده می‌شود. علاوه بر این، در این پرتو تبعیض بین مشاوره فنی نیز به نظر می‌رسد یعنی که توصیه در مورد مسائل زندگی ثمربخش نیست. در کنار دامنه کاربرد، به نظر نمی‌رسد تفاوت ذاتی وجود داشته باشد بین این توصیه "شما باید هر دوزن را تهدید کنید، زیرا در این صورت شما افزایش احتمال یافتن اینکه مادر کدام است" و توصیه می‌کند: «باید چرخ‌های ماشین شکسته تان را عوض کنید، زیرا در این صورت شما احتمال رسیدن به مقصد سفر خود را افزایش دهید».

در کنار عملیاتی سازی های روانی، اندیشه های فلسفی نیز وجود دارد می‌تواند به ایجاد تعریفی از «حکمت» کمک کند به خصوص در تحلیل فلسفه تلاش شده است تا اصطلاحات تا حد امکان واضح تعریف شوند. مهمترین فیلسوف تحلیلی که روی تعریف «خرد» کار کرد **شارون رایان** است. رویکرد او در بخش خودش نشان داده شده است یعنی که شارون رایان فیلسوف تحلیلی سه مقاله در باب حکمت نوشته است. او در این مقالات سعی کرده است تعریف مناسبی از «حکمت» بنماید تا آنکه او به سه نتیجه متفاوت رسید (Ryan, 1996, p. 241; رایان، 1999، ص. 135; رایان، 2007). آخرین تعریف او از خرد می‌تواند در دایره المعارف فلسفه استنفورد موجود باشد (رایان، 2007). از آنجایی که می‌توان آنرا فرض کرد که این مقاله مفصل‌ترین موضع او را در خود دارد اینجا در آخرین مقاله خود بر آن تعریف نهایی تمرکز خواهد کرد. رایان با ذکر سقراط شروع می‌کند که در مورد این سوال متحیر بود، مردم عاقل چه هستند و که هستند، البته در حدود 2500 سال پیش. در عذرخواهی، کریفون، یکی از دوستان سقراط، به **دلفی** رفت و از خدا پرسید 234 استفان اچ. گوگرل، فرانز ریفرت آیا کسی عاقل‌تر از او وجود دارد، سقراط (رایان، 1996، ص 233). پاسخ جالب خدا این بود که هیچ کس عاقل‌تر از آن نخواهد بود البته که سقراط از این پاسخ بسیار شگفت زده شد، زیرا او فکر می‌کرد که حداقل برخی از صنعتگران، شاعران یا سیاستمداران ممکن است عاقل‌تر باشند بنابراین، سقراط تصمیم گرفت به دیدار برخی از سیاستمداران، شاعران، و صنعتگران که سقراط فکر میکرد که همه این افراد عاقل خواهند بود رفت، اما سقراط به سرعت متوجه شد که این درست نیست (ص 233f). پس رایان به عنوان وجه تمایز سقراط و همه او معرفی می‌کند در حالی که سقراط معتقد نبود او عاقل خواهد بود همه افراد دیگر این کار را کردند.

بنابراین رایان به تعریف زیر رسید: (الف) شخص p عاقل است اگر و فقط اگر p معتقد باشد که او عاقل نیست (ص. 234). البته به این سادگی هم نیست. اول، ممکن است افرادی وجود داشته باشند (مانند به عنوان مثال رایان)، که فکر می‌کنند عاقل نیستند و در مورد آنها حق دارند این دوم، افراد عاقل می‌توانند آنقدر عاقل باشند که بفهمند که هستند عاقل به دلیل این مثال های متقابل، رایان چنین فکر نمی‌کند تعریف (الف) کافی است (Ryan, 1996, pp. 234f).

حالا، رایان فکر می کند که داستان در The Apology نیز می تواند با شد به گونه ای متفاوت تفسیر شده است: وقتی سقراط نشان می دهد که الف شخص عاقل نیست، او این کار را با نشان دادن کمبود از دانشی آن شخص که او مدعی بود انجام می دهد از اینکه آن شخص ادعا داشت که از دانشی برخوردار است. از این رو، افراد عاقل این کار را خواهند کرد معتقدند که آنها فاقد دانش هستند. بر اساس این مشاهدات رایان تعریف جدیدی از خرد ارائه می دهد: (ب) شخص p عاقل است اگر p معتقد باشد که او چیزی نمی داند (رایان، 2007).

پس از انجام سه شرط ضروری دیگر، رایان (2007) در نهایت تعریف زیر را ارائه می دهد: (ج) شخص p عاقل است اگر و فقط اگر: (1) p دانش واقعی و نظری گسترده ای دارد، (2) p می داند چگونه خوب زندگی کند، (3) p در خوب زندگی کردن موفق است و (4) p باورهای ناموجه بسیار کمی دارد. **رایان** ادعا می کند که شرایط (1) - (4) با هم نه تنها شرایط لازم و در عین حال کافی برای یک فرد عاقل هستند. بنابراین، اگر شخص عاقل است، پس شرایط (1) - (4) محقق می شود و اگر شرایط (1) - (4) برآورده می شود، سپس شخص عاقل است (ریان، 2007). البته، بکاربردن اصطلاح "خوب زندگی کردن" بسیار مبهم است.

با این وجود، به نظر می رسد **ارسطو**، که از رایان برای ذکر شرط (2) الهام کرد، از این استفاده می کند اصطلاح به روشی اخلاقی (و نه، به عنوان مثال، از نظر زیبایی شناختی): «بنابراین آشکار است که عملاً عاقل بودن غیرممکن است بدون اینکه خوب باشد» (ارسطو، VI 1144a، به نقل از رایان، 2007). یکی از مزایای مهم رویکرد رایان این است که تعریف فینال او بسیار واضح است البته برخلاف Baltes و Ardel، اینطور نیست برای جستجوی تعاریف ضمنی در مجموعه ای از متون ضروری است. در عوض، رایان تعریف نهایی خود را به صراحت بیان می کند و چهار مورد را بیشتر فهرست می کند شرایط دقیق و متمایز این امکان را برای منطقی باز می کند بحث و انتقاد و در نتیجه بهبود او رویکرد همانطور که در تعریف نهایی خود به صراحت گفته شد، رایان نیز مانند آردلت تلاش می کند اصطلاح "فرد عاقل" را تعریف کنید.

علاوه بر این، برخی شباهتها با توجه به محتوا بین تعریف رایان و رویکردهای آردلت و بالتز نیز وجود دارد. بنا براین، شرایط رایان (1) بسیار مشابه است به مؤلفه شناختی آردلت (Ardelt, 2004b, p. 275) و Baltes دانش واقعی (Smith, & Baltes, 1990a, pp. 110ff).

علاوه بر این، شرایط (2) و (3) مربوط به ویژگی های اخلاقی است. ایده های مشابه هستند در ویژگی های شخصیتی عاطفی آردلت یافت می شود (Ardelt, 2004b, p. 275) و در ایده بالتز که افراد عاقل دیگر گرا هستند (بالتس و استودینگر، 1996، ص. 13). با این وجود، هیچ همتای وجود ندارد شرط (4) در تعریف بالتز و آردلت.

علاوه بر این، تعریف رایان نیز برخی از عقل سلیم را برآورده می‌کند شهود در مورد افراد عاقل بنابراین، برای مثال، در هر روز خرد با نوعی دانش مرتبط است (شرایط (1) و (4)) و با زندگی خوب (شرایط (2) و (3)). همچنین سلیمان باید چیزی می‌دانست (مخصوصاً اطلاعاتی در مورد روانشناسی اجتماعی به منظور پیش بینی واکنش این دو زن). 236 استفان اچ. گوگرل، فرانز ریفرت

علاوه بر این، پادشاه خردمند سلیمان به وضعیت اجتماعی و کودک، و بنابراین حداقل در این شرایط سعی کرد اخلاقی عمل کند.

اما با این وجود، حتی اگر از اصطلاح «خوب زیستن» در یک اخلاق اخلاقی استفاده شود راه، هنوز هم بسیار مبهم است. ممکن است کسی پرسد که آیا ذهنی ما است باورهای اخلاقی باید بر این افراد تأثیر بگذارد که باید عاقل نامیده شوند.

بنابراین، به نظر می‌رسد که استفاده از اصطلاح «خوب زیستن» در آن متمرثر نباشد تعاریف تعریف انسان عاقل بدون ذکر دیگری نظام ارزشی اخلاقی در بخش آخر دوباره این ایده را مطرح خواهیم کرد. به غیر از فیلسوفان تحلیلی، فیلسوفان فرآیند نیز دارند به مبحث حکمت توجه کرد. در ارائه موقعیت فرآیندی در این موضوع به **آلفرد نورث وایتهد** میپردازیم که «او بوده است چهره غالب در فلسفه فرآیند اخیر» (رسچر، 1996، ص 20).

آلفرد ان. وایتهد در چرخش به سمت Whitehead لازم است ابتدا به آن اشاره شود او در هیچ کجای نوشته هایش حکمت را منحصر به فرد و محوری قرار نداده است موضوعی که او به طور سیستماتیک توضیح داده است. او عمدتاً با خرد سر و کار داشت در مجموعه مقالات خود در مورد آموزش و یادگیری: اهداف آموزش و پرورش (a 1967). در فصل سیزدهم کتاب علم و مدرن ورلد (b 1967) او حکمت را در ارتباط آن با پیشرفت اجتماعی مورد بحث قرار داد در میان دنیایی که علم و فناوری به سرعت در حال تغییر است.

در حکمت کارکرد عقل (1958) به عنوان یکی از این دو متفاوت ظاهر می‌شود اشکال و کارکردهای عقل، هر چند در اینجا «نظری» نامیده می‌شود دلیل. 10

تا دیدگاه خود را در باب حکمت به صورت نظام مند ارائه کنند با **پل بالتس** و پنج معیار مشخص کننده او مقایسه خواهد شد دانش مربوط به خرد (هما نطور که در بالا ارائه شد؛ به عنوان مثال: Baltes & اسمیت، 1990; بالتس و استودینگر، 1993).

اول، برای وایتهد – هما نطور که برای بالتز نشان داده شد - دانش واقعی شرط لازم برای خرد است: «شما نمی‌توانید که بدون دانش عاقل باشید چونکه پایه و اساس عقل دانش» (Whitehead, 1967a, p. 30) است. وایتهد در محدود کردن این کرکتر سریع

عمل می‌کند: «ایا ممکن است به راحتی دانش را به دست آورید و از خرد باقی نه مانید.» (ص 30). انباشت ساده واقعی به هیچ وجه ساده نیست برای توصیف کافی حکمت کافی است. صلاحیت های بیشتر و توضیحات باید اضافه شود

اولین مدرک اضافی شبیه معیار دوم Baltes است از "دانش رویه ای غنی:" به گفته وایتهد: حکمت راهی است که در آن معرفت نگهداری می‌شود. مربوط به مدیریت دانش میشود، انتخاب آن برای تعیین در تعریف «حکمت» 237

مسائل مربوطه، استفاده از آن برای افزودن ارزش به فوری ما تجربه این تسلط بر دانش که حکمت است، همان است صمیمی ترین آزادی قابل دستیا بی (Whitehead, 1967a, p. 30) بنابراین، برای وایتهد، خرد بیش از حد به دانش رویه ای مربوط می‌شود (یعنی دانش رویه ای در تضاد با دانسته چیست دانش اعلامی و واقعی) که کنشگر را قادر می‌سازد تا به طور مثبت رفتار کند درگیری ها، برخورد با چیزهای غیر قابل تصور زندگی، در حال توسعه بسیار دستیا بی به تصمیماتی که به طور انعطاف پذیر باید به طور دائمی سازگار شوند البته با محیطی که به سرعت در حال تغییر است. چنین «عادت واقعی استفاده از اصول به خوبی درک شده در اختیار داشتن نهایی است خرد» (Whitehead, 1967a, p. 37).

جالب است بدانید که وایتهد در اینجا در مورد آن صحبت می‌کند استفاده از اصول به گفته وایتهد، اصول اشکال خاص دانش است این شکل متمایز از دانش حتی می‌تواند باشد در تقابل با اشکال ساده ای مانند دانش واقعی: «به یک معنا دانش [واقعی] با رشد خرد کوچک می‌شود: زیرا جزئیات بلعیده می‌شوند در اصول» (Whitehead, 1967a, p. 37).

سومین معیار پالِتس برای دانش مربوط به خرد، به اصطلاح «زمینه گرایی طول عمر»، موضوعات اصلی زندگی مانند خانواده را معرفی می‌کند، کار، دوستان، تحصیلات و غیره و توجه را به این واقعیت جلب می‌کند که این موضوعات را باید از منظر زندگی فردی دید که گسترده در توسعه است که در یک تاریخی و فرهنگی تعبیه شده است زمینه و دوباره، برای وایتهد نیز، تمام یادگیری ها به «زندگی» مربوط می‌شود در تمام مظاهر آن» (Whitehead, 1967a, pp. 6f) و این البته برای اوج یادگیری، خرد نیز صادق است: «آموزش و پرورش است کسب هنر استفاده از دانش» (ص 4) و بعدها او می‌افزاید: «آموزشی که با برانگیختن ابتکار شروع نمی‌شود و پایان می‌یابد با تشویق باید اشتباه باشد. برای تمام هدف آن تولید است حکمت فعال» (ص 37) [موج اضافه شد].

استفاده از دانش اعلامی و رویه ای برای مقابله با انواع مختلف از چالش های زندگی البته بلافاصله و به ناچار توجه را به مبحث ارزش ها به خود جلب می‌کند :

کدام جلوه های خاص زندگی در تقابل است آیا برای دیگران (بیشتر) ارزش سرگرم شدن و هدف قرار گرفتن دارند؟ اینجا با لتز چهارمین معیار معرفت مرتبط با حکمت – «نسبیت گرایی ارزش و خواص زندگی» – وارد بازی می شود. توجه را به این نکته جلب می کند که در نظام های اجتماعی ارزش ها بگونه متفاوتی وجود دارد که افراد بر اساس آن ها میتوانند و یا میخواهند طراحی کنند و زندگی خود را بگذرانند. این سیستم ها مشخص می کنند که زندگی خوب چیست؟ علیرغم واقعیت نسبی گرایی واقعی که باید تحمل شود، از نظر بالتس، خرد به موضوع هنجاری می پردازد زندگی خوب جها نی در برابر نسبی گرایی صرف اخلاقی است. وایتهد هم همینطور وقتی ادعا می کند که به این جنبه اخلاقی خرد توجه می کند 238 استقام اچ. گوگرل، فرانز ریفر

خرد «شامل احترام و همدردی است» (Whitehead, 1947, p. 125). و شکی باقی نمی گذارد که جنبه رویه ای حکمت، یعنی دانستن چگونگی شکل دادن به زندگی، ارزش هایی را پیش فرض می گیرد: «هدف آموزش، پیوند فکر و عمل است. ... و فراتر از هر دو چیزی که در اندیشه شا یسته و در عمل شا یسته است، وجود دارد» (ص. 127) [موج اضافه شد].

در نهایت وایتهد همچنین پنجمین معیار بالتز را برآورده می کند که خرد توجه را به «شناخت و مدیریت عدم قطعیت» ظرفیت انسان برای کسب دانش است که اساساً محدود است: انسان ها نیز به همه جنبه های آن دسترسی ندارند واقعیت و آینده قابل پیش بینی نیست. طبق فرموده وایتهد حکمت شامل «شناخت آن محدودیت هایی است که همه انسان ها را محدود می کند تلاش» (1947، ص 125) وایتهد، که برای چندین دهه به عنوان یک فیزیکدان ریاضی، زمانی در نامه ای اشاره کرد که همه دانشی که در مدرسه با پیشرفت سریع علوم آموخته بود و تکنولوژی در اواخر عمر او به اظهارات دروغین تبدیل شده بود زندگی میکرد و بنابراین جای تعجب نیست که او این موضوع را تایید کرد «دانش بهتر از ماهی نمی ماند» (Whitehead, 1967a, p. 98).

به طور خلاصه می توان اظهار داشت که موضع وایتهد در مورد خرد همانطور که تاکنون توضیح داده شد کاملاً شبیه به پنج معیار اصلی بالتز است در مورد دانش مربوط به حکمت اما همانطور که ذکر شد در بالا، Whitehead فراتر از پنج معیار اصلی Baltes است. بحثی از دو جنبه اضافی در پاراگراف های بعدی انجام خواهد شد. همانطور که در بالا ذکر شد، با توجه به Whitehead تجمع صرف دانش اعلامی به حکمت نمی رسد. دانش در حوزه های مختلف، در مراحل مختلف و به اشکال مختلف وارد میشود. مامی دانیم حقایق مجزا در زمینه های مختلف رخ میدهد ما همچنین می دانیم که چگونه به درستی زیرمجموعه کنیم این اظهارات واقعی تحت عبارات کلی تر - گاهی اوقات فرضیه ها یا قوانین علمی حتی این عبارات کلی تر هم می آیند که در سطوح مختلف؛ برخی از آنها خاص تر هستند، برخی مانند فلسفی و در اینجا به ویژه اظهارات متافیزیکی - نهایت هدف را داشته با شید عمومیت در عمومی ترین سطح وایتهد چنین اظهاراتی را بیان می کند "اصول". از نظر وایتهد، خرد مستلزم توانایی است چنین اصولی را در

انواع محیط های زندگی و در هر نوع زندگی به کار ببرید مشکلات و از این نظر وایتهد می تواند بیان کند که «دانش با رشد خرد کوچک می شود: زیرا جزئیات در اصول بلعیده می شوند. (Whitehead, 1967a, p. 37).

اکنون، وایتهد شرح مختصری از چگونگی چنین اصولی ارائه می دهد توسعه یافته است. در اینجا به نظریه او در مورد رشد روانی چرخه ای می پردازیم در تعریف «حکمت» 239

و یادگیری: با توجه به واقعیت وایتهد و به ویژه « زندگی است اساساً دوره ای» (Whitehead, 1967a, p. 17). توسعه، بنا بر این Whitehead ادعا می کند، می توان این چرخه های ریتمیک را پیدا کرد دوره های رشد ذهنی ظریف تری نیز وجود دارد که دوره ای آنهاست عود می کند، با این حال همیشه با عبور از یک چرخه به چرخه دیگر متفاوت است مراحل فرعی در هر چرخه باز تولید می شوند.» (ص. 17).

عود رشد ذهنی و یادگیری با توجه به فرموده وایتهد از سه مرحله تشکیل شده است که او اصطلاحات را برای آنها ابداع کرد «عاشقانه»، «دقت» و «تعمیم» (برای جزئیات بیشتر شرح این مراحل را برای مثال ببینید: Allan, 2005, 2009; گلد سته، 2005; ريفرت، 2005، 2009; Whitehead, 1967a, pp. 17-19).

برای حال ما با این حال، برای جلب توجه به این واقعیت کافی است به عقیده وایتهد، حتی خود زندگی انسان را می توان به عنوان یکی تصور کرد چنین چرخه بزرگی: «کل دوره رشد از نوزادی تا جوانی یک چرخه بزرگ را تشکیل می دهد» (ص 25 به گفته وایتهد، در اوج این درهم تنیده، رشد ذهنی پیچیده، اصول تولید می شود که تحت آن عبارات کلی کمتری درج می شود و بدین وسیله مرتبط با یکدیگر.

البته می توان و باید پرسید که آیا تحقیقات تجربی از رویکرد رشدی وایتهد که خرد را با آخرین مرحله ی مولد اصول رشد ذهنی برابر می داند، پشتیبانی می کند یا خیر. نظریه ی مهارت های رشدی پویای **ننویا ژه ای کرت فیش**، شباهت های شگفت انگیزی با نظریه ی ذهنی وایتهد در مورد رشد نشان می دهد: به گفته ی او، رشد ذهنی نیز از مراحل (مراحل رفلکس ها، اعمال، بازنمایی ها، انتزاع ها) که به طور فزاینده ای یکپارچه می شوند، عبور می کند و در نهایت به مرحله ی اصول ختم می شود (به فیش و بیدل، ۲۰۰۶، صفحه ۳۲۳ مراجعه کنید).

در مورد شباهت های بین رویکرد او و وایتهد، فیش به وضوح بیان می کند: «این فرآیندهای رشدی [همانطور که توسط تحقیقات در چارچوب نظریه ی مهارت های رشدی پویا آشکار شده است] به نظر می رسد با توصیفات وایتهد از فرآیندهای زیربنایی ساختار واقعیت **طنین انداز می شوند**» (فیش، استوارت و استاین، ۲۰۰۸، صفحه ۳۶۰).

یکی از نویسندگان این مقاله، مقایسه‌های دقیق‌تری از این دو رویکرد ارائه داده است (ریفرت، ۲۰۰۵، ۲۰۰۸).

به ارتباط هدف این مقاله، کافی است اشاره کنیم که فیشر و همکارانش ابزاری برای اندازه‌گیری سطح رشد افراد توسعه داده‌اند: به اصطلاح سیستم ارزیابی کلامی (LAS؛ به عنوان مثال: داوسون-تونیک، کامنز، ویلسون و فیشر، ۲۰۰۵). این ابزار، در کنار بسیاری از مزایای دیگر، امکاناتی را برای اندازه‌گیری خرد به عنوان دانش مبتنی بر اصول فراهم می‌کند.

بنابراین، گمانه‌زنی و ایتهد در مورد رشد خرد، به نظر می‌رسد از تحقیقات تجربی فعلی در حوزه روانشناسی رشد پشتیبانی می‌شود. اما نه تنها دیدگاه رشدی و ایتهد از معیارهای خرد بالت فراتر می‌رود. و ایتهد نه تنها یک فیلسوف بود؛ او همچنین یک دانشمند، ریاضیدان و منطق‌دان درجه یک و یک فیزیکدان بود (Lowe, 1985; & Schneewind, 1990). و فلسفه‌ای که او توسعه داد - به اصطلاح متافیزیک فرآیندی او - قرار بود در تبادل انتقادی-اکتشافی دائمی با نتایج تحقیقات واقعی علوم مجرد باشد. هسته متافیزیک فرآیندی او شامل مجموعه‌ای به هم پیوسته از اصول (یعنی یک طرح یا مجموعه اصول موضوعه مقوله‌ای؛ Whitehead از 1978, pp. 3-39)، برای ادغام مفروضات اساسی (اصول موضوعه) علوم مجرد مختلف است.

البته چنین اصول متافیزیکی هرگز ثابت و ایستا نیستند: برعکس، آنها در پرتو نتایج تحقیقات علمی رد شده، قابل بازگشت هستند. اما در عین حال با ارائه بینش‌های اکتشافی، توسعه علم مجرد را تقویت می‌کنند. بنا بر این فلسفه (و به ویژه متافیزیک زیرشاخه آن) - هما‌نطور که در دانشکده‌های فلسفه قرار دارد - چارچوب نهادینه شده‌ای است که توسط جامعه برای توسعه خرد ارائه می‌شود. بنابراین، جوامعی که توسعه چنین بسته‌های تعاملی فلسفه-علم را در دانشگاه‌های خود تشویق و حمایت می‌کنند، می‌توانند خردمند نامیده شوند (به قیاس). یکی از مزایای رویکرد و ایتهد این است که ایده او در مورد اعمال اصول بر مشکلات زندگی برای تعریف «خرد» متمرکز به نظر می‌رسد. به عنوان مثال، شاید سلیمان نیز مجبور بود دانش عمومی خود در مورد روانشناسی اجتماعی را بر روی مشکل زندگی ملموس زنان و کودکان اعمال کند. با این وجود، همانطور که گفته شد، ایده‌های و ایتهد در مورد خرد به طور سیستماتیک شرح داده نشده‌اند، بلکه فقط در سطح اکتشافی هستند. تلاش خواهد شد تا ایده‌های او در مورد اصول به شکلی دقیق‌تر در تعریف نهایی ما در بخش بعدی ادغام شود.

تعریف جدید

قبل از ارائه تعریف جدید، روشن کردن تعریف‌کننده (اصطلاحی که باید تعریف شود) این تعریف مفید است. در مورد موضوع خرد، هیچ اجماع عمومی در مورد این مشکل وجود ندارد که کدام اصطلاح باید تعریف شود. به عنوان مثال، بالتس از کلمه "خرد" استفاده می‌کند، آردلت اصطلاح "شخص خردمند" را توضیح می‌دهد و در یک تعریف،

رایان سعی می‌کند "شخص p در زمان t خردمند است" را تعریف کند (رایان، ۱۹۹۹، صفحات ۱۲۶ به بعد).

شاید صحبت در مورد متون خردمندانه، اعمال خردمندانه، کتاب‌های خردمندانه یا افکار خردمندانه مفید باشد. با این وجود، اگر مردم در مورد خرد صحبت می‌کنند، معمولاً به افراد خردمند فکر می‌کنند. همچنین در مثال پارادایمی ذکر شده، شخص پادشاه سلیمان است که خردمند است و روانشناسان تجربی، مانند بالتس، در درجه اول افراد خردمند را نیز مطالعه می‌کنند. بنا براین، به نظر می‌رسد که پیروی از آردلت و رایان و شروع با تعریف اصطلاح «فرد خردمند» بسیار مثمر ثمر با شد. علاوه بر این، پیشنهاد رایان برای نسبی کردن خرد با شاخص‌های زمانی نیز قابل قبول به نظر می‌رسد. وقتی در مورد افراد خردمند در زندگی روزمره صحبت می‌کنیم، احتمالاً افراد بسیار مسنی را در نظر می‌گیریم که زمان زیادی برای توسعه شخصیت و خردمند شدن داشته‌اند. سن به عنوان یکی از عوامل مهم اما نه تنها عامل برای توسعه خرد، توسط تحقیقات روانشناسی تجربی مدرن نیز پشتیبانی می‌شود (به عنوان مثال به Kunzmann, 2003 & Baltes مراجعه کنید).

بالتس فکر می‌کند که زندگی طولانی شرط لازم برای خردمند شدن یک فرد است (Smith, 1990a, p. 102 & Baltes) و همچنین آردلت بیان می‌کند که زمان برای توسعه خرد ضروری است (Ardelt, 2000b, p. 783). علاوه بر این، وایتهد فرض می‌کند که خرد ارتباط نزدیکی با اصولی دارد که محصول دیررس رشد فردی هستند.

بنابراین، به نظر می‌رسد که یک فرد خاص از بد و تولد تا مرگش خردمند نیست، بلکه یک فرد خردمند می‌شود و این امر در یک دوره زمانی خاص اتفاق می‌افتد. بنابراین، پادشاه سلیمان نیز در کودکی خردمند نبود، اما در زمانی که وضعیت زنان و کودکان رخ داد، خردمند بود. علاوه بر این، به عنوان مثال، عیسی و بودا، که هر دو توسط آردلت به عنوان نمونه‌های ایده‌آل افراد خردمند ذکر شده‌اند، باید خرد خود را پرورش می‌دادند: طبق عهد جدید، «عیسی در خرد خود افزایش یافت» (لوقا ۲، ۵۲، نسخه استاندارد اصلاح شده) و سنت‌های مختلف بودایی موافقت دارند که بودا تنها پس از جستجوی طولانی به خرد و رستگاری کامل رسید. علاوه بر این، اگر کسی بگوید که یک شخص تاریخی خاص خردمند بوده است، پس باید این سؤال را پرسید که این شخص چه زمانی خردمند بوده است. این منجر به پیا مد زیر می‌شود:

اگر کسی در مورد «خرد افراد» صحبت کند، او همیشه باید یک شاخص زمانی خاص اضافه کند. در غیر این صورت، این جمله قابل اثبات یا حتی به اندازه کافی قابل درک نیست. وقتی بالتس و آردلت نتایج تجربی خود را ذکر می‌کنند، این شاخص زمانی را به صراحت اضافه نمی‌کنند. در عوض، می‌توان شاخص‌های زمانی ضمنی را یافت، زیرا افرادی که مورد آزمایش قرار گرفتند در زمان مطالعه خاص خردمند بودند (یا

خردمند نبودند). بنابراین، به نظر می‌رسد تعریف اصطلاح «شخص p در زمان t خردمند است» دقیق‌تر باشد.

علاوه بر این، هر چهار نویسنده‌ای که در این مقاله به آنها پرداخته شده است، معتقدند که «خرد - به نوعی - با ارزش‌های اخلاقی یا زندگی خوب مرتبط است. بالتس اظهار می‌کند که «بسیاری از مظاهر خرد، دیگرگرا هستند و شامل ویژگی‌های بین فردی، مانند مشاوره گرفتن و مشاوره دادن» می‌شوند (بالتس و استادینگر، ۱۹۹۶، ص ۱۳). در ... ۲۴۲ استفان اچ. گوگرل، فرانتس ریفر

در رویکرد آردلت، مؤلفه عاطفی او شامل «عشق دلسوزانه و دلسوزانه به دیگران» است (آردلت، ۲۰۰۴، ص ۲۷۵). به طور مشابه، وایتهد اظهار می‌کند که خرد «شامل احترام و همدردی است» (وایتهد، ۱۹۴۷، ص ۱۲۵). در نهایت، همانطور که در بالا ذکر شد، رایان نیز ادعا می‌کند که یک فرد تنها در صورتی خردمند است که بداند چگونه خوب زندگی کند و در خوب زندگی کردن موفق باشد (رایان، ۲۰۰۷).

در نگاه اول، به نظر می‌رسد که بیان شرط (۳) از تعریف رایان به عنوان شرط لازم برای یک فرد خردمند بسیار محتمل باشد. به عنوان مثال، اگر کسی فردی بسیار خودخواه را تصور کند، به دلیل شهود عقل سلیم، نمی‌خواهد این فرد را خردمند بنامد. با این وجود، به این آسانی نیست، زیرا عبا راتی مانند «خوب زندگی کردن» یا «عشق به دیگران» بسیار مبهم هستند. برای مثال، می‌توان یک راهب کاتولیک را تصور کرد که در صومعه‌ای زندگی می‌کند و بیشتر وقت خود را با خواندن کتاب مقدس و دعا به درگاه خدا می‌گذراند. گهگاه مردم نزد او می‌آیند و از او در مورد مشکلات دشوار زندگی اجتماعی سوال می‌پرسند.

این راهب در به کارگیری هنجارهای مسیحی در چنین موقعیت‌هایی مهارت دارد و البته هرگز پیشنهاد نمی‌کند که مثلاً زنی فرزند متولد نشده خود را سقط کند یا مردم طلاق بگیرند. کاتولیک‌ها می‌توانند استدلال کنند که این راهب می‌داند ارزش‌های مسیحی در زمان ما چقدر مهم هستند. او دانش واقعی غنی در مورد کتاب مقدس دارد و می‌تواند این دانش را به کار گیرد و مشاوره دهد.

علاوه بر این، این راهب به انسان‌های دیگر اهمیت می‌دهد، زیرا آرزو می‌کند که هیچ کودکی کشته نشود و همه مردم به بهشت بروند. بنا بر این، البته که این راهب عاقل خواهد بود. با این حال، ملحدان ممکن است چنین فکر نکنند. آنها می‌توانند بگویند که این راهب چیزی در مورد مسائل اجتماعی نمی‌فهمد، زیرا او فقط از یک کتاب ۲۰۰۰ ساله اطلاعات می‌گیرد. علاوه بر این، راهب به دیگران اهمیتی نمی‌دهد، زیرا او فقط در صومعه خود نشسته است و به افراد یا حیوانات رنج‌کشیده کمکی نمی‌کند. بنابراین، راهب مسلماً خردمند نخواهد بود.

کاتولیک‌ها و ملحدان در مورد این مسائل توافق ندارند، زیرا آنها سیستم‌های اخلاقی متفاوتی دارند. برای حل این مشکل، به نظر می‌رسد که نسبی کردن خرد به سیستم‌های اخلاقی ضروری است. بنابراین، راهب مذکور در رابطه با سیستم اخلاقی مسیحی خردمند است، اما در رابطه با هیچ سیستم اخلاقی الحادی خردمند نیست. برای حذف کامل افراد بی‌ملاحظه و خودخواه، می‌توان اضافه کرد که مردم فقط می‌توانند در رابطه با سیستم‌های اخلاقی خردمند باشند، که فقط شامل قضاوت‌های قابل تعمیم هستند. بنا براین، نمی‌توان گفت که **هیتلر** در رابطه با سیستم اخلاقی سوسیالیستی ملی خردمند بود، زیرا این سیستم اخلاقی فقط شامل قضاوت‌های قابل تعمیم نیست.

بنابراین، برای اینکه کاملاً دقیق باشد، تعریف ممکن به این صورت می‌شود: "شخص p در زمان t در رابطه با سیستم اخلاقی m خردمند است." به نظر می‌رسد استفاده از این تعریف به شکل زیر مفیدترین روش باشد:

تعریف اول: شخص p در زمان t نسبت به نظام اخلاقی m خردمند است اگر و تنها اگر: 1. p اصول زیادی را در زمان t بداند، این اصول را در زمان t بفهمد و بتواند این اصول را در زمان t به خوبی به کار گیرد، 2. p فقط شامل احکام تعمیم پذیر باشد و این احکام را در زمان t بپذیرد، 3. p در زمان t باورهای ناموجه بسیار کمی دارد و p می‌تواند در زمان t تقریباً برای همه احکام اخلاقی خود به خوبی استدلال کند.

در این تعریف، (1) جزء شناختی، (2) جزء اخلاقی و (3) جزء تأملی است. شرایط (1) - (3) شرایط لازم و کافی برای یک شخص خردمند (در زمان t نسبت به m) هستند. جزء شناختی ضروری است، زیرا - همانطور که بالت، آردلت و وایتهد بیان می‌کنند - دانستن و فهمیدن برای یک شخص خردمند کافی نیست.

در عوض، اگر شخصی «خردمند» نامیده شود، پس این شخص باید توانایی به کارگیری دانش خود را نیز داشته باشد. اصطلاح «اصل» به همان روشی که وایتهد از آن استفاده می‌کند، به کار می‌رود و بنا براین به گزاره‌های بسیار کلی، به عنوان مثال گزاره‌های علمی یا فلسفی، اشاره دارد.

اصطلاحات «دانستن»، «فهمیدن» و «به کار بردن» همانطور که در کار بنجامین بلومز استفاده می‌شود، هدف او طبقه‌بندی و عملیاتی کردن اهداف آموزشی شناختی در یک طبقه‌بندی است (بلوم و همکاران، ۱۹۷۲، صفحات ۲۴ به بعد).

به گفته بلوم، «دانش» به یادآوری ساده حقایق یا اطلاعات آموخته شده اشاره دارد (صفحه ۷۱)، فهمیدن نوعی درک چیزی است، به طوری که اطلاعات درک شده به روشی جدید در حافظه مرتب می‌شوند (صفحات ۹۸ به بعد)، و اگر فرد بتواند از این اطلاعات به طور مستقل برای حل مشکلات جدید استفاده کند، می‌تواند اطلاعات را به کار گیرد (صفحات ۱۳۰ به بعد). شرط (1) با این شهود مطابقت دارد که افراد خردمند

باید بتوانند نصیحت کنند، زیرا ارائه نصیحت مثر ثمر مانند به کارگیری دانش نظری به طور کافی در یک موقعیت عملی است.

مؤلفه اخلاقی ذکر شده است، زیرا - همانطور که در بالا بحث شد - خرد با ارزش‌ها و سیستم‌های اخلاقی مرتبط است. این شرط بیانگر این است که یک فرد خردمند باید از نظر اخلاقی خوب یا غیر اخلاقی عمل کند. تعریف نباید به هنجارهای اخلاقی خاصی منجر شود و بنابراین تا حدودی مشخص نیست که کدام قضاوت‌ها توسط یک سیستم اخلاقی m در بر گرفته می‌شوند. با این وجود، هر m باید فقط شامل قضاوت‌های تعمیم‌پذیر باشد تا از اینکه افراد خودخواه یا بی‌ملاحظه "خردمند" نامیده شوند، جلوگیری شود. طبق گفته هیر، قضاوت‌ها در صورتی تعمیم‌پذیر هستند که "آنها مستلزم قضاوت‌های یکسانی در مورد همه موارد یکسان در ویژگی‌های کلی خود باشند" (هیر، ۱۹۸۱، ص ۱۰۸).

بنابراین، یک فرد خردمند باید با اعمال یا موقعیت‌های اخلاقی مشا به به همان شیوه در مورد ویژگی‌های کلی رفتار کند. در نهایت، مؤلفه تأملی بیانگر این شهود است که افراد خردمند ساده لوح نیستند و بنیادگرا نیستند. افراد خردمند علاوه بر اینکه می‌توانند نصیحت کنند و به دیگران اهمیت دهند، باید دلایل خوبی برای باورهای خود نیز داشته باشند. بنابراین، همانطور که رایان می‌گوید، افراد خردمند باید تا حد امکان باورهای ناموجه کمتری داشته باشند (البته داشتن هیچ باور ناموجهی امکان‌پذیر نیست). علاوه بر این، علاوه بر باورهای شناختی، همین امر باید در مورد احکام اخلاقی نیز صادق باشد و بنابراین افراد خردمند باید بتوانند برای باورهای اخلاقی خود نیز استدلال کنند. بنابراین، به عنوان مثال، طبق تعریف اول، پادشاه سلیمان در زمانی که با مشکل شناسایی مادر کودک و در رابطه با سیستم اخلاقی یهود سروکار داشت، خردمند بود اگر و فقط اگر:

• سلیمان در این زمان اصول زیادی را می‌دانست، اصول را در این زمان درک می‌کرد و می‌توانست این اصول را در این زمان به کار گیرد، • سیستم اخلاقی یهود فقط شامل احکام قابل تعمیم است و سلیمان در این زمان این احکام را می‌پذیرد و

• سلیمان در این زمان دلایل خوبی برای باورهای شناختی و احکام اخلاقی خود داشت. در نهایت، صحبت کردن در مورد افراد خردمند بدون ذکر یک سیستم اخلاقی خاص، عملی تر به نظر می‌رسد. تعریف اول را می‌توان به راحتی اصلاح کرد تا نسبت به یک سیستم اخلاقی خاص را به روش زیر حذف کند: تعریف دوم: شخص p در زمان t خردمند است اگر و تنها اگر: 1. p در زمان t با توجه به حداقل یک سیستم اخلاقی خاص m ، که فقط شامل قضاوت‌های جهانی است، خردمند باشد. بنابراین، سلیمان هنگام برخورد با مشکل شناسایی مادر کودک خردمند بود، زیرا در آن زمان طبق سیستم اخلاقی یهودی عمل می‌کرد.

نتیجه‌گیری

تعاریف اول و دوم نتایج اصلی این متن هستند و مهمترین ایده جدید در این تعاریف این است که خرد با ید درباره تعریف "خرد" 245 به سیستم‌های اخلاقی مرتبط باشد. با این وجود، تحقیقات فلسفی و روانشناختی بیشتری برای تجزیه و تحلیل این ایده جدید ضروری است.

اول، می‌توان توضیحات بیشتری در مورد اصطلاحات اصول و احکام کلی ارائه داد، زیرا اینها اصطلاحات مهم تعریف اول هستند. **وایتهد** و **هیر** پیشنهادهای مفیدی ارائه دادند که با شهود عقل سلیم مطابقت دارد.

با این وجود، هنوز مشخص نیست که چه زمانی یک جمله به اندازه کافی کلی است که یک اصل باشد، یا چه درجه‌ای از شباهت اعمال یا موقعیت‌های اخلاقی باید ارائه شود تا یک فرد خردمند با آنها به یک شکل رفتار کند.

دوم، تعریف اول می‌تواند به عنوان مبنایی برای ساخت ابزارهای روانشناختی برای اندازه‌گیری خرد عمل کند. از آنجایی که تعریف پیشنهادی ما شامل سه جزء - **شناختی، اخلاقی و تأملی** - خرد یک ویژگی نسبتاً پیچیده است و بنابراین نمی‌توان آن را به راحتی اندازه‌گیری کرد. با این حال، یک گزینه اصلی در حال حاضر موجود است که برای این وظیفه سنجش خرد چندوجهی بسیار مناسب است:

سیستم ارزیابی کلامی (LAS) کورت فیشر و تئو داوسون. 11

این یک ابزار ارزیابی عمومی دامنه است که امکان نسبت دادن افراد به یکی از دوازده سطح و ردیف پیچیدگی یا انتزاع سلسله مراتبی را بر اساس ساختار استدلال آنها (سطح انتزاع و ساختار منطقی) فراهم می‌کند. در زمینه ما، جالب است توجه کنیم که نویسندگان نه تنها ادعا می‌کنند که انواع حوزه‌های توسعه انسانی را پوشش می‌دهند (داوسون-تولیک، کامنز، ویلسون و فیشر ۲۰۰۵) بلکه سیستم ارزیابی آنها همبستگی بالایی با ابزارهای اندازه‌گیری خاص یک حوزه که برای حوزه‌های مشخص شده به عنوان محور خرد بسیار مرتبط هستند، نشان می‌دهد (اخلاق: سیستم امتیازدهی استاندارد - Kohlberg - SISS - کلبی و Kohlberg، ۱۹۸۷؛ داوسون، ۲۰۰۱)؛

قضاوت تأملی: مدل قضاوت تأملی کیچنر و کینگ (داوسون، ۲۰۰۲؛ کیچنر و کینگ، ۱۹۹۰) و طرحواره پری برای سنجش استدلال معرفت‌شناختی (داوسون ۲۰۰۴؛ پری، ۱۹۷۰).

بنابراین، سیستم ارزیابی واژگانی، کاندیدای خوبی برای اندازه‌گیری هر سه حوزه مرتبط با خرد است: شناختی، اخلاقی و تأملی. علاوه بر این، امکان کد گذاری مجدد پروتکل‌های خرد پاول بالتس که در مطالعات خرد برلین جمع‌آوری شده اند را نیز فراهم می‌کند و از این طریق، اعتبار سنجی متقابل هر دو ابزار اندازه‌گیری را امکان‌پذیر می‌سازد.

مزیت دیگر این واقعیت است که یک نسخه کامپیوتری از LAS، که به اصطلاح LAAS (سیستم ارزیابی انتزاع و اثرگانی) نامیده می‌شود، در دسترس است که امکان مطالعات ارزیابی مقرون به صرفه در مقیاس بزرگ را فراهم می‌کند (به داوسون و ویلسون، ۲۰۰۴ مراجعه کنید). ۲۴۶ استفان اچ. گوگرل، فرانتس ریفرت

در جمع بندی، امیدواریم در این مقاله گام اول و ضروری را به سوی تعریفی واحد از «حکمت» ارائه داده باشیم که تعاریف اصلی برگزیده از علم (روانشناسی و آموزش) و فلسفه (فلسفه تحلیلی و فلسفه فرآیندی) و همچنین نگاهی اجمالی به امکان مطالعات تجربی بر اساس این تعریف جدید را در نظر بگیرد.

یادداشت‌های رفرنسها

1. There is only space here for presenting a selection of publications in the fields of psychology and education: Aebli, 1989; Achenbaum, 2004; Achenbaum & Orwoll, 1991; Ardel, 1997, 2000a, 2000b, 2003, 2004a, 2004b, 2005, 2008, 2009; Arlin, 1993; Baltes, 2004; Baltes & Freund, 2003; Baltes & Kunzmann, 2003, 2004; Baltes, Staudinger, Maercker & Smith, 1995; Baltes & Smith, 1990a; Baltes & Smith, 1990b; Baltes & Staudinger, 1993, 2000; Blanchard-Fields & Norris, 1995; Clayton, 1975, 1982; Clayton & Birren, 1980; Csikszentmihalyi & Rathunde, 1990; Dittmann-Kohli & Baltes, 1990; Erikson, 1982; Glück & Baltes, 2006; Glück, Bluck, Baron, & McAdams, 2005; Glück, Strasser & Bluck, 2009; Hager & Halliday, 2009; Halpern, 2001; Hanna & Ottens, 1991; Holliday & Chandler, 1986; Kramer, 1990, 2000; Kitchener & Brenner, 1990; Kuhn & Udell, 2001; Maercker, 1992; Labouvie-Vief, 1990; McKee & Barber, 1999; Meacham, 1983; Montgomery, Barber & McKee, 2002; Noel, 1999; Orwoll, 1990; Orwoll & Achenbaum, 1993; Orwoll & Perlmutter, 1990; Oser, Schenker & Spychinger, 1999; Paris, 2001; Pascual-Leone, 1990, 2000; Passupathi & Baltes, 2000; Perkins, 2001; Rosch, 1999; Schneider, 2005; Schowalter, 1991; Shulman, 2004; Smith & Baltes, 1994; Sowarka, 1989; Stanovich, 2001; Staudinger, Lopez & Baltes, 1997; Staudinger, Maciel, Smith & Baltes, 1994; Staudinger, Smith, & Baltes, 1992, 1994; Sternberg, 1986, 1990, 1998, 2001a, 2001b, 2003, 2004; Takahashi, 2000; Takahashi & Bordia, 2000; Taranto, 1989; Tentori, Osherson, Hasher & May, 2001; Vaillant, 1993; Webster, 2003.

2. Ackoff, 1989; Bierly, Kessler & Christensen, 2000; Bigelow, 1992; Boal & Hooijberg, 2000; Brown & Stakey, 2000; Case & Gosling, 2007; Chatterjee, 2006; Dreyfus, 2001; Eisenhardt, 1989; Jaques & Clement, 1991; Jeannot, 1989; Kilburg, 2000; Kessler, 2006; Korac-Kokabadse, Korac-Kakabadse & Kouzim, 2001; Kriger & Malan, 1993; Kriger & Seng, 2005; Küpers, 2007; Leonard & Swap, 2005; McKenna, Rooney & Liesch, 2006; Limas & Hansson, 2004; Lynch, 1999; Malan & Kriger, 1998; Matthews, 1998; McHenry, 2007; McKenna, Rooney & Boal, 2009; Rowley, 2006a, 2006b; Merikangas, 1998; Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs, & Fleishman, 2000; Roca, 2007; Rooney & McKenna, 2007; Rowley & Slack, 2009; Small, 2004; Srivastva & Cooperrider, 1998; Statler & Oppegard,

2007; Statler, Roos & Victor, 2007; Vaill, 1998; Weick, 2004; Whittington, Pitts, Kageler & Goodwin, 2005; Wilson, 2002.

3. Bien, 1988, 1989; Curnow, 2000; Dunne, 1997; Elfin, 2003; Falk, 1995; Garrett, 1996; Geyer, 1989; Godlovitch, 1981; Kekes, 1983, 1995; Lehrer, Lum, Slichta & Smith, 1996; Marquard, 1989; Maxwell, 1980, 2004; Nozick, 1989; Oelmüller, 1989; Ostefeld, 2003; Robinson, 1990; Ryan, 1996, 1999, 2007.

4. Atchley, 1993; Biser, 1970; Levitt, 1999; Whittington, Pitts, Kageler & Goodwin, 2005; Yang, 2001.

5. Similar definitions can be found in the following publications: Baltes, 1987, p. 615; *Baltes & Smith, 1990a, p. 95; Baltes, Staudinger, Maercker & Smith, 1995, p. 155.*

6. Similar definitions are available in: Baltes, 1990, p. 176; Baltes & Smith, 1990b, p. 87.

7. These criteria can be found, for example, in the following publications: Baltes, 1990, p. 179; Baltes, Glück & Kunzmann, 2002, p. 333; Baltes & Kunzmann, 2003, pp. 131f; Baltes & Smith, 1990a, p. 105; Baltes & Smith, 1990b, pp. 99ff, Baltes & Smith, 2008, p. 58; Baltes & Staudinger, 1993, pp. 77f; Smith & Baltes, 1990, p. 494; Smith, Staudinger & Baltes, 1994, pp. 990f; Staudinger & Baltes, 1994, p. 1148; Staudinger & Baltes, 1996a, p. 747; Staudinger & Baltes, 1996b; Staudinger, Smith & Baltes, 1992, p. 273.

8. Details to this idea are found in the following publication: Baltes & Staudinger, 2000, p. 126.

9. According to Ardel, the three dimensions of the 3D-WS are moderately but significantly correlated (.30 to .50) with each other and the Cronbach's alpha for these dimensions ranges from .71 to .85 (Ardelt, 2003, p. 300). Further, the 3D-WS is significantly and positively correlated with mastery (.63) and purpose in life (.61), and significantly but negatively related to depressive symptoms (.59) and fear of death (.56) (p. 305). Finally, the 10-month test-retest correlation of the 3D-WS is .85 (p. 311).

10. At times and unsystematically, Whitehead mentions the topic of wisdom also in his book *Religion in the Making* (1996) and in his anthology *Essays in Science and Philosophy* (1947).

11. The LAS is based on a) the Hierarchical Complexity Scoring System (Commons, Trudeau, Stein, Richards & Krause, 1998; Dawson, 2002), b) Kurt Fischer's Dynamic Developmental Skill Theory (Fischer 1980; Fischer & Bidell, 2006) and Jean Piaget's concept of reflective abstraction (Piaget, 2000).

248 STEFAN H. GUGERELL, FRANZ RIFFERT

REFERENCES

Achenbaum, W. (2004). Wisdom's vision of relations. *Human Development*, 47, 300-303.

Achenbaum, W. & Orwoll, L. (1991). Becoming wise: A psycho-gerontological interpretation of the Book of Job. *International Journal*

- of Aging and Human Development, 32, 21-39.
- Ackoff, R.L. (1989). From data to wisdom. *Journal of Applied Systems Analysis*, 16, 3-9.
- Aelbli, H. (1989). Weisheit: Auch ein ordnen des tuns? (Wisdom: Also an ordering of doing?) *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 605-620.
- Allan, G. (2005). Whitehead's modes of experience and the stages of education. In F. Riffert (Ed.), *Alfred North Whitehead on learning and education* (pp. 59-87). Newcastle, UK: Cambridge Scholar Press.
- Allan, G. (2009). Helical learning. In A. Scarfe (Ed.), *The adventure of education. Process philosophers on learning, teaching and research* (pp. 31-40). Amsterdam, NL: Rodopi.
- Ardelt, M. (1997). Wisdom and life satisfaction in old age. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 52B, 15-27.
- Ardelt, M. (2000a). Antecedents and effects of wisdom in old age: A longitudinal perspective on aging well. *Research on Aging*, 22, 360-394.
- Ardelt, M. (2000b). Intellectual versus wisdom-related knowledge: The case for a different kind of learning in the later years of life. *Educational Gerontology*, 26, 771-789.
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on Aging*, 25, 275-324.
- Ardelt, M. (2004a). Where can wisdom be found? – A reply to the commentaries by Baltes and Kunzmann, Sternberg, and Achenbaum. *Human Development*, 47, 304-307.
- Ardelt, M. (2004b). Wisdom as expert knowledge system: A critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development*, 47, 257-285.
- Ardelt, M. (2005). How wise people cope with crises and obstacles in life. *ReVision: A Journal of Consciousness and Transformation*, 28, 7-19.
- Ardelt, M. (2008). Being wise at any age. In S.J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people. Volume 1: Discovering human strengths* (pp. 81-108). Westport, CT: Praeger.
- Ardelt, M. (2009). How similar are wise men and women? A comparison across two age cohorts. *Research in Human Development*, 6, 9-26.
- Arlin, P.K. (1993). Wisdom and expertise in teaching: An integration of perspectives. *Learning and Individual Differences*, 5, 341-349.
- Atchley, R.C. (1993). Spiritual development and wisdom: A vedantic perspective. In R. Kastenbaum (Ed.), *Encyclopedia of adult development* (pp. 479-483). Phoenix, AZ: Oryx Press.
- ON DEFINING "WISDOM" 249
- Baltes, P.B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology; On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
- Baltes, P.B. (1990). Weisheit als expertenwissen. Lebenswissen und altersintelligenz (Wisdom as expert knowledge. Knowledge of life and intelligence in old age). In H. Scheidgen (Ed.), *Information ist noch kein wissen* (pp. 169-186). Weinheim, DE: Beltz.
- Baltes, P.B. (2004). Wisdom as orchestration of mind and virtue. Unpublished paper. Retrieved November, 18, 2010, from http://library.mpib-berlin.mpg.de/ft/pb/PB_Wisdom_2004.pdf
- Baltes, P.B. & Freund, A.M. (2003). The intermarriage of wisdom and selective optimization with compensation: Two meta-heuristics guiding

- the conduct of life. In C.L.M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 249-273). Washington, DC: American Psychological Association.
- Baltes, P.B., Glück, J., & Kunzmann, U. (2002). Wisdom: Its structure and function in regulating successful lifespan development. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 327-347). New York: Oxford University Press.
- Baltes, P.B. & Kunzmann, U. (2003). Wisdom. *The Psychologist*, 16, 131-132.
- Baltes, P.B. & Kunzmann, U. (2004). The two faces of wisdom: Wisdom as a general theory of knowledge and judgment about excellence in mind and virtue vs. Wisdom as everyday realization in people and products. *Human Development*, 47, 290-299.
- Baltes, P.B. & Smith, J. (1990a). Weisheit und weisheitsentwicklung: Prolegomena zu einer psychologischen weisheitstheorie (Wisdom and wisdom-development. Prolegomena to a psychological wisdom theory). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 22, 95-135.
- Baltes P.B. & Smith, J. (1990b). Towards a psychology of wisdom and its ontogenesis. In R.J. Sternberg (Ed.), *Wisdom – Its nature, origins, and development* (pp. 87-120). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Baltes, P.B. & Smith, J. (2008). The fascination of wisdom: It's nature, otogeny, and function. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 56-64.
- Baltes, P.B. & Staudinger, U. (1993). The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 75-80.
- Baltes, P.B. & Staudinger, U. (1996). Interactive minds in a life-span perspective: Prologue. In P.B. Baltes & U. Staudinger (Eds.), *Interactive minds: Life-span perspectives on the social foundation of cognition* (pp. 1-32). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 250 STEFAN H. GUGERELL, FRANZ RIFFERT
- Baltes, P.B. & Staudinger, U. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55(1), 122-136.
- Baltes, P.B., Staudinger, U., Maercker, A., & Smith, J. (1995). People nominated as wise: A comparative study of wisdom-related knowledge. *Psychology and Aging*, 10, 155-166.
- Bien, G. (1988). Über den begriff der weisheit in der antiken philosophie (On the concept of wisdom in ancient philosophy). *Studia Philosophica*, 47, 33-52.
- Bien, G. (1989). Einige bemerkungen zum verhältnis von philosophie, Wissenschaft und weisheit (A few notes on the relation between philosophy, science and wisdom). In W. Oelmüller (Ed.), *Philosophie und weisheit* (pp. 39-53). Paderborn, DE: Schöningh.
- Bierly, P., Kessler, E., & Christensen, E. (2000). Organizational learning, knowledge, and wisdom. *Journal of Organizational Change Management*, 13, 595-618.
- Bigelow, J. (1992). Developing managerial wisdom. *Journal of Management Inquiry* 1, 143-153.
- Biser, E. (1970). *Wisdom. Sacramentum mundi: An encyclopedia of theology* (Vol. 6). New York: Herder.

Blanchard-Fields, F. & Norris, L. (1995). The development of wisdom. In M.A. Kimble, S.H. McFadden, Wellor, J., & Seeber, J.F. (Eds.), *Aging, spirituality, and religion: A handbook* (pp. 102-119). Minneapolis, MN: Fortress Press.

Bloom, B.S., Engelhardt, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1972). *Taxonomie von lernzielen im kognitiven bereich* (Taxonomy of educational objectives). Weinheim, DE: Beltz.

Boal, K.B. & Hooijberg, R. (2000). Strategic leadership research: Moving on. *Leadership Quarterly*, 114, 515-549.

Brown, A.D. & Stakey, K. (2000). Organizational identity and learning: A psychodynamic approach. *The Academy of Management Review*, 25, 102-120.

Case, P. & Gosling, J. (2007). Wisdom of the moment: Pre-modern perspectives on organizational action. *Social Epistemology. A Journal of Knowledge, Culture and Policy*, 21, 87-111.

Chatterjee, D. (2006). Wise ways: Leadership as relationship. *Journal of Human Values* 2006, 12, 153-160.

Clayton, V. (1975). Eriksons theory of human development as it applies to the aged: Wisdom as contradictive cognition. *Human Development*, 18(1-2), 119-128.

Clayton, V. (1982). Wisdom and intelligence: The nature and function of knowledge in the later years. *International Journal of Aging and Human Development*, 15, 315-321.

ON DEFINING "WISDOM" 251

Clayton, V. & Birren, J. (1980). The development of wisdom across the life span. A re-examination of an ancient topic. In P.B. Baltes & J.O.G. Brim (Eds.), *Life span development and behavior* (Vol. 3, pp. 103-135). New York: Academic Press.

Colby, A. & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment: Standard issue scoring manual* (Vol. 2). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Commons, M.L., Trudeau, E.J., Stein, S.A., Richards, S.A., & Krause, S.R. (1998). Hierarchical complexity of tasks shows the existence of developmental stages. *Developmental Review*, 18, 237-278.

Csikszentmihalyi, M. & Rathunde, K. (1990). The psychology of wisdom: An evolutionary interpretation. In R.J. Sternberg (Ed.), *Wisdom – Its nature, origins, and development* (pp. 25-51). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Curnow, T. (2000). Wisdom and philosophy. *Practical Philosophy*, 3, 10-13.

Dawson, T. (2001). Layers and structure: A comparison of two approaches to developmental assessment. *Genetic Epistemologist*, 29, 1-10.

Dawson, T. (2002). A comparison of three developmental stage scoring systems. *Journal of Applied Measurement*, 3, 146-189.

Dawson, T. (2004). Assessing intellectual development: Three approaches, one sequence. *Journal of Adult Development*, 11, 71-85.

Dawson, T. & Wilson, M. (2004). The LAAS: A computerized scoring system for small-and large-scale developmental assessment. *Educational Assessment*, 9, 153-191.

Dawson-Tunik, T.L., Commons, M., Wilson, M., & Fischer, K.W. (2005). The shape of development. *The European Journal of Developmental Psychology*, 2, 163-196.

- Dittmann-Kohli, F. & Baltes, P.B. (1990). Toward a neofunctionalist conception of adult intellectual development: Wisdom as a prototypical case of intellectual growth. In C. Alexander, & E. Langer (Eds.), *Higher stages of human development: Perspectives on human growth* (pp. 54-78). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Dreyfus, H.L. (2001). *On the internet*. London, UK: Routledge.
- Dunne, J. (1997). *Back to the rough ground: Practical judgement and the lure of technique*. Notre Dame, IN: University Press of Notre Dame.
- Eisenhardt, K.M. (1989). Making fast strategic decisions in high velocity environments. *Academy of Management Journal*, 32, 543-576.
- Elfin, J. (2003). Epistemic presuppositions and their consequences. *Metaphilosophy*, 34, 48-67.
- Erikson, E. (1982). *The life cycle completed: A review*. New York: Norton.
- Falk, A. (1995). Wisdom updated. *Philosophy of Science*, 62, 389-403.
- Fischer, K. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 1987, 477-531.
- 252 STEFAN H. GUGERELL, FRANZ RIFFERT
- Fischer, K. & Bidell, T.R. (2006). Dynamic development of action, thought, and emotion. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.), *Theoretical models of human development. Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 313-399). New York: Wiley.
- Fischer, K., Stewart, J., & Stein, Z. (2008). Process and skill: Analyzing dynamic structures of growth. In F. Riffert & H.-J. Sander (Eds.), *Researching with Whitehead: System and adventure* (pp. 327-367). Munich, DE: Karl Alber.
- Garland, B. (2005). The rhythm of learning and the rhythm of reality. In F. Riffert (Ed.), *Alfred North Whitehead on learning and education* (pp. 35-58). Newcastle, UK: Cambridge Scholar Press.
- Garrett, R. (1996). Three definitions of wisdom. In K. Lehrer, B.J. Lum, B.A. Slichta, & N.D. Smith (Eds.), *Knowledge, teaching and wisdom* (pp. 221-232). Dordrecht, NL: Kluwer.
- Geyer, C.-F. (1989). Philosophie im spannungsfeld von weisheit und wissenschaft (Philosophy in the area of tension between wisdom and science). In W. Oelmüller (Ed.), *Philosophie und weisheit* (pp. 54-64). Paderborn, DE: Schöningh.
- Glück, J. & Baltes, P.B. (2006). Using the concept of wisdom to enhance the expression of wisdom knowledge: Not the philosopher's dream, but differential effects of developmental preparedness. *Psychology and Aging*, 21, 679-690.
- Glück, J., Bluck, S., Baron, J., & McAdams, D. (2005). The wisdom of experience: Autobiographical narratives across adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 197-208.
- Glück, J., Strasser, I., & Bluck, S. (2009). Gender differences in implicit theories of wisdom. *Research in Human Development*, 1, 27-44.
- Godlovitch, S. (1981). On wisdom. *Canadian Journal of Philosophy*, 11(1), 137-155.
- Hager, P. & Halliday, J. (2009). *Recovering informal learning: Wisdom, judgement and community*. Dordrecht, NL: Springer.
- Halpern, D.F. (2001). Why wisdom? *Educational Psychologist*, 36(4), 253-256.

- Hanna, F.J. & Ottens, A.-J. (1991). The role of wisdom in psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 5, 195-219.
- Hare, R.M. (1981). *Moral thinking. Its levels, method, and point*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Holliday, S. & Chandler, M.J. (1986). *Wisdom: Explorations in adult competence*. Basel, CH: S. Karger AG.
- Jaques, E. & Clement, S.D. (1991). *Executive leadership: A practical guide to managing complexity*. Arlington, VA: Cason Hall & Co.
- Jeannot, T.M. (1989). Moral leadership and practical wisdom. *International Journal of Social Economics*, 16, 14-38.
- Kekes, J. (1983). Wisdom. *American Philosophical Quarterly*, 20, 277-286.
- ON DEFINING "WISDOM" 253
- Kekes, J. (1995). *Moral wisdom and good lives*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Kessler, E.H. (2006). Organizational wisdom: Human, managerial, and strategic implications. *Group and Organization Management*, 31, 296-299.
- Kilburg, R.R. (2000). *Executive coaching: Developing managerial wisdom in a world of chaos*. Washington, DC: APA.
- Kitchener, K.S. & Brenner, H. (1990). Wisdom & reflective judgement: Knowing in the face of uncertainty. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom – Its nature, origins, and development* (pp. 212-229). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kitchener, K.S. & King, P.M. (1990). The reflective judgment model: Ten years of research. In M.L. Commons, C. Armon, L. Kohlberg, F.A. Richards, T.A. Grotzer, & J.D. Sinnott (Eds.), *Adult development* (Vol. 2, pp. 62-78). New York: Praeger.
- Korac-Kokabadse, N., Korac-Kokabadse, A., & Kouzmin, A. (2001). Leadership renewal: Towards a philosophy of wisdom. *International Review of Administrative Sciences*, 67, 207-227.
- Kramer, D.A. (1990). Conceptualizing wisdom: The primacy of affect-cognition relations. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom. Its nature, origins and development* (pp. 121-141). New York: MacMillan.
- Kramer, D.A. (2000). Wisdom as classical source of human strength: Conceptualization and empirical inquiry. *Journal of Social and Clinical Inquiry*, 19, 83-101.
- Kruger, M. & Malan, L.-C. (1993). Shifting paradigms: The valuing of personal knowledge, wisdom and other invisible processes in organizations. *Journal of Management Inquiry*, 2, 391-398.
- Kruger, M. & Seng, Y. (2005). Leadership with inner meaning: A contingency theory of leadership based on the world views of five religions. *Leadership Quarterly*, 16, 771-806.
- Kuhn, D. & Udell, W. (2001). The path to wisdom. *Educational Psychologist*, 36(4), 261-264.
- Küpers, W.M. (2007). Phenomenology and integral pheno-practice of wisdom in leadership and organization. *Social Epistemology. A Journal of Knowledge, Culture and Policy*, 21, 169-193.
- Labouvie-Vief, G. (1990). Wisdom as integrated thought: Historical and developmental perspectives. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom. Its nature, origins and development* (pp. 52-83). New York: MacMillan.
- Lehrer, K., Lum, B.J., Slichta, B.A., & Smith, N.D. (Eds.). (1996).

Knowledge, teaching and wisdom. Dordrecht, NL: Kluwer.

Leonard, D. & Swap, W. (2005). Deep smarts: How to cultivate and transfer enduring business wisdom. Harvard, MA: Harvard University Press.

Levitt, H.M. (1999). The development of wisdom: An analysis of Tibetan Buddhist experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 39, 86-105.

254 STEFAN H. GUGERELL, FRANZ RIFFERT

Limas, M.J. & Hansson, R.O. (2004). Organizational wisdom. *International Journal of Aging and Human Development*, 59(2), 85-103.

Lowe, V. (1985). A.N. Whitehead: The man and his work. Vol. 1 (1861 – 1910). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Lowe, V. & Schneewind, J.B. (1990). A.N. Whitehead: The Man and his work. Vol. 2 (1910 – 1947). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Lynch, R.G. (1999). Seeking practical wisdom. *The Journal of Business History*, 28, 123-135.

Maercker, A. (1992). Weisheit im alter. *Münchner Medizinische Wochenzeitschrift*, 134, 518-522.

Malan, L.C. & Kriger, M.P. (1998). Making sense of managerial wisdom. *Journal of Management Inquiry*, 7, 242-251.

Marquard, O. (1989). Drei betrachtungen zum thema philosophie und weisheit (Three notes on philosophy and wisdom). In W. Oelmülleri. (Hrsg.), *Philosophie und weisheit* (pp. 275-308). Paderborn, DE: Schoeningh.

Matthews, P. (1998). What lies beyond knowledge management: Wisdom creation and versatility. *Journal of Knowledge Management*, 1, 207-214.

Maxwell, N. (1980). Science, reason, knowledge and wisdom: A critique of specialism. *Inquiry*, 23, 19-81.

Maxwell, N. (2004). In defence of seeking wisdom. *Metaphilosophy*, 35(5), 733-743.

McHenry, L.B. (2007). Commercial influences on the pursuit of wisdom. *London Review of Education*, 5, 131-142.

McKee, P. & Barber, C. (1999). On defining wisdom. *The International Journal of Aging and Human Development*, 49(2), 149-164.

McKenna, B., Rooney, D., & Liesch, P. (2006). Beyond knowledge to wisdom in international business strategy. *Prometheus*, 24, 283-300.

McKenna, B., Rooney, D., & Boal, K.B. (2009). Wisdom principles as a metatheoretical basis for evaluating leadership. *Leadership Quarterly*, 20, 177-190.

Meacham, J.A. (1983). Wisdom and the context of knowledge: Knowing that one doesn't know. In D. Kuhn, & A. Meacham (Eds.), *On the development of developmental psychology* (pp. 111-134). Basel, CH: Karger.

Merikangas, R. (1998). Heuristics for wisdom communities. *Future Research Quarterly*, 14, 67-95.

Montgomery, A., Barber, C., & McKee, P. (2002). A phenomenological study of wisdom in later life. *International Journal of Aging and Human Development*, 54(2), 139-157.

ON DEFINING "WISDOM" 255

Mumford, M.D., Zaccaro, S.J., Harding, F.D., Jacobs, O.T., & Fleishman, E.A. (2000). Leadership skills for a changing world: Solving complex

- social problems. *Leadership Quarterly*, 11, 11-36.
- Noel, J. (1999). On the varieties of phronesis. *Educational Philosophy and Theory*, 31(3), 273-289.
- Nozick, R. (1989). What is wisdom and why do philosophers love it so? In R. Nozick (Ed.), *The examined life: Philosophical meditations* (pp. 267-278). New York: Simon & Schuster.
- Oelmüller, W., (Ed.). (1989). *Philosophie und weisheit*. Paderborn, DE: Schoeningh.
- Orwoll, L. (1990). Gender and the development of wisdom. *Human Development*, 36, 274-296.
- Orwoll, L. & Achenbaum, W.A. (1993). Gender and the development of wisdom. *Human Development*, 36, 274-296.
- Orwoll, L. & Perlmutter, M. (1990). The study of the wise person: Integrating a personality perspective. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom. Its nature, origins and development* (pp. 160-177). New York: MacMillan.
- Oser, F., Schenker, D., & Spychiger, M. (1999). Wisdom: An action-oriented approach. In K.H. Reich, F.K. Oser, & W.G. Scarlett (Eds.), *Psychological studies on spiritual and religious development: Being human: The case of religion* (Vol. 2, pp. 155-172). Lengerich, DE: Pabst Science Publishers.
- Ostenfeld, E.N. (2003). Review of H. Bensen: *Socratic wisdom: The model of knowledge in Plato's early dialogues*. *The Classical Review*, 53, 44-48.
- Paris, S.G. (2001). Wisdom, snake oil, and the educational marketplace. *Educational Psychologist*, 36(4), 257-260.
- Pascual-Leone, J. (1990). An essay on wisdom: Toward organismic processes that make it possible. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom. Its nature, origins and development* (pp. 244-278). New York: MacMillan.
- Pascual-Leone, J. (2000). Mental attention, consciousness, and the progressive emergence of wisdom. *Journal of Adult Development*, 7(4), 241-254.
- Passupathi, M. & Baltes, P.B. (2000). Wisdom. In A.E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 8, pp. 249-253). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Perkins, D.N. (2001). Wisdom in the wild. *Educational Psychologist*, 36(4), 265-268.
- Perry, W.G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Piaget, J. (2000). *Studies in reflecting abstraction*. Hove, UK: Psychology Press.
- 256 STEFAN H. GUGERELL, FRANZ RIFFERT
- Rescher, N. (1996). *Process metaphysics. An introduction to process philosophy*. Albany, NY: State University of New York.
- Riffert, F. (2005). Whitehead's cyclic theory of learning and contemporary empirical educational research. In F. Riffert (Ed.), *Alfred North Whitehead on learning and education: Theory and application* (pp. 89-119). Newcastle, UK: Cambridge Scholar Press.
- Riffert, F. (2008). Whitehead on wisdom: Contributions to contemporary research. In F. Riffert, & H.-J. Sander (Eds.), *Researching with Whitehead: System and adventure* (pp. 369-400). Freiburg, DE: Alber.

- Riffert, F. (2009). Alfred North Whitehead: The Aims of Education and other essays. In W. Böhm, B. Fuchs, & S. Seichter (Eds.), *Hauptwerke der pädagogik* (pp. 474-476). Paderborn, DE: Schöningh.
- Robinson, D.N. (1990). Wisdom through the ages. In R. Sternberg (Ed.). *Wisdom. Its nature, origins, and development* (pp. 13-24). New York: Cambridge University Press.
- Roca, E. (2007). Intuitive practical wisdom in organizational life. *Social Epistemology. A Journal of Knowledge, Culture and Policy*, 21, 195-207.
- Rooney, D. & McKenna, B. (2007). Wisdom in organizations: Whence and whither. *Social Epistemology. A Journal of Knowledge, Culture and Policy*, 21, 113-138.
- Rosch, E. (1999). Is wisdom in the brain? *Psychological Science*, 10, 222-224.
- Rowley, J. (2006a). What do we need to know about wisdom? *Management Decision*, 44, 146-157.
- Rowley, J. (2006b). Where is the wisdom that we have lost in knowledge? *Journal of Documentation*, 62, 251-270.
- Rowley, J. & Slack, F. (2009). Conceptions of wisdom. *Journal of Information Science* 35, 110-119.
- Ryan, S. (1996). Wisdom. In K. Lehrer, B.J. Lum, B.A., Slichta, & N.D. Smith (Eds.), *Knowledge, teaching and wisdom* (pp. 233-242). Dordrecht, NL: Kluwer.
- Ryan, S. (1999). What is wisdom? *Philosophical Studies*, 9, 119-139.
- Ryan, S. (2007). Wisdom. Retrieved November 18, 2010 from Stanford Encyclopedia of Philosophy. <http://plato.stanford.edu/entries/wisdom/>
- Schneider, K. (2005). Weisheit – Eine kategorie der erwachsenenbildung (Wisdom – a topic of adult education). *Pädagogische Rundschau*, 59, 3-16.
- Schowalter, J.E. (1991). What is wisdom? What is it worth? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 873.
- Shulman, L.S. (Ed.). (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- ON DEFINING “WISDOM” 257
- Small, M.W. (2004). Wisdom and now managerial wisdom: Do they have a place in management development programs? *Journal of Management Development*, 23, 751-764.
- Smith, J. & Baltes, P.B. (1990). Wisdom-related knowledge: Age/cohort differences in response to life-planning problems. *Developmental Psychology*, 26(3), 494-505.
- Smith, J., Staudinger, U.M., & Baltes, P.B. (1994). Occupational settings facilitating wisdom-related knowledge: The sample case of clinical psychologists. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 989-999.
- Sowarka, D. (1989). Weisheit und weise personen: Common-sense-konzepte älterer menschen (Wisdom and wise persons: Common sense concepts of elderly people). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 21, 87-109.
- Srivastva, S. & Cooperrider, D.L. (1998). *Organizational wisdom and executive courage*. San Francisco, CA: The New Lexington Press.
- Stanovich, K.E. (2001). The rationality of educating for wisdom. *Educational Psychologist*, 36(4), 247-251.

- Statler, M. & Oppegaard, K. (2007). Practical wisdom: Integrating ethics and effectiveness in organizations. In C. Carter, S. Clegg, M. Komberger, S. Laske, & M. Messner (Eds.), *Business ethics as practice, representation, reflexivity and performance* (pp. 169-189). Cheltenham, Northampton, UK: Elgar.
- Statler, M., Roos, J., & Victor, B. (2007). Dear Prudence: An essay on practical wisdom in strategy making. *Social Epistemology. A Journal of Knowledge, Culture and Policy*, 21(2), 151-167.
- Staudinger, U. & Baltes, P.B. (1994). Wisdom, psychology of. In R.J. Sternberg (Ed.), *Encyclopedia of human intelligence II* (pp. 1143-1152). New York: Macmillan.
- Staudinger, U. & Baltes, P.B. (1996a). Interactive minds: A facilitative setting for wisdom-related performance? *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 746-762.
- Staudinger, U. & Baltes, P.B. (1996b). Weisheit als gegenstand psychologischer forschung (Wisdom as topic of psychological research) [Electronic version]. *Psychologische Rundschau*, 47, 57-77.
- Staudinger, U., Lopez, D., & Baltes, P.B. (1997). The psychometric location of wisdom-related performance. *Intelligence, personality, and more? Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 1200-1214.
- Staudinger, U., Maciel, A.G., Smith, J., & Baltes, P.B. (1994). What predicts wisdom-related performance? A first look at personality, intelligence, and facilitative experiential contexts. *European Journal of Personality*, 12, 1-17.
- 258 STEFAN H. GUGERELL, FRANZ RIFFERT
- Staudinger, U.M., Smith, J., & Baltes, P.B. (1992). Wisdom-related knowledge in a life review task: Age differences and the role of professional specialization. *Psychology and Aging*, 7, 271-281.
- Staudinger, U., Smith, J., & Baltes, P.B. (1994). *Manual for the assessment of wisdom-related knowledge (Materialien aus der bildungsforschung Nr. 46)*. Berlin, DE: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Sternberg, R. (1986). Intelligence, wisdom, and creativity: Three is better than one. *Educational Psychologist*, 21, 175-190.
- Sternberg, R. (Ed.). (1990). *Wisdom – Its nature, origins, and development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2, 347-365.
- Sternberg, R. (2001a). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, 36(4), 227-245.
- Sternberg, R. (2001b). How wise is it to teach for wisdom? A reply to five critiques. *Educational Psychologist*, 36(4), 269-272.
- Sternberg, R. (2003): *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (2004). What is wisdom and how can we develop it? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 64-74.
- Takahashi, M. (2000). Toward a culturally inclusive understanding of wisdom: Historical roots in the East and West. *International Journal of Aging and Human Development*, 51, 217-230.
- Takahashi, M. & Bordia, P. (2000). The concept of wisdom: A cross-cultural

- comparison. *International Journal of Psychology*, 35(1), 1-9.
- Taranto, M.A. (1989). Facets of wisdom: A theoretical synthesis. *International Journal of Aging and Human Development*, 29, 1-21.
- Tentori, K., Osherson, D., Hasher, L., & May, C. (2001). Wisdom and aging: Irrational preferences of college students and older adults. *Cognition*, 81, B87-B97.
- Vaill, P.B. (1998). The unspeakable texture of process wisdom. In S. Srivastva, & D.L. Cooperrider (Eds.), *Organizational wisdom and executive courage* (pp. 25-39). San Francisco, CA: The New Lexington Press.
- Vaillant, G.E. (1993). *The wisdom of the ego*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Webster, J.D. (2003). An exploratory analysis of a self-assessed wisdom scale. *Journal of Adult Development*, 10, 13-22.
- Weick, K.E. (2004). Mundane poetics: Searching for wisdom in organization studies. *Organizational Studies*, 25, 653-668.
- Whitehead, A.N. (1947). *Essays in science and philosophy*. New York: Philosophical Library.
- ON DEFINING "WISDOM" 259
- Whitehead, A.N. (1958). *The function of reason*. Boston, MA: Beacon.
- Whitehead, A.N. (1967a). *The aims of education*. New York: Free Press.
- Whitehead, A.N. (1967b). *Science and the modern world*. New York: Free Press.
- Whitehead, A.N. (1978). *Process and reality* (Corrected ed.). New York: Free Press.
- Whitehead, A.N. (1996). *Religion in the making*. New York: Fordham University Press.
- Whittington, J.L., Pitts, T.M., Kageler, W., & Goodwin, V.L. (2005). Legacy leadership: The leadership wisdom of the Apostle Paul. *Leadership Quarterly*, 10, 285-305.
- Wilson, T.D. (2002). The nonsense of 'knowledge management'. *Information Research*, 8, 144.
- Yang, S. (2001). Conceptions of wisdom among Taiwanese Chinese. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(6), 662-680.

Authors Address:

c/o Stefan H. Gugerell
 Bundesinstitut BIFIE
 Education Research, Innovation, and Development
 of the Austrian School System
 Alpenstraße 121
 5020 Salzburg
 AUSTRIA

EMAIL: Stefan.Gugerell@sbg.ac.at

Franz.Riffert@sbg.ac.at

... The psychological research on practical wisdom began before that of management. Gugerell and Riffert (2011) distinguish four definitions of wisdom that originate in different research traditions: two from the social sciences (education and psychology) and two from philosophy. The first approach from the social sciences is by Paul Baltes and colleagues: "We define wisdom as an expert knowledge system in the fundamental pragmatics of life permitting exceptional insight, judgment and advice involving complex and uncertain matters of human condition" (Baltes and Staudinger, 1993, p. 76) and one decade later, "On the most

general level we have defined wisdom as expert knowledge and judgment about important, difficult and uncertain questions associated with the meaning and conduct of life" (Baltes and Kunzmann, 2003, p. 113). ...

[Practical wisdom, the \(not so\) secret ingredient for responsible knowledge management](#)
Article

دوام دارد

فصل دوم