

ORIGINAL ARTICLE

The learning process and its role in improving the learning curriculum of transcendent wisdom

Sayyed Mehran Tabatabaei^{1*}, Sayyed Mahdi Emamijomeh²

1. PhD, Supreme wisdom, Faculty of "Theology and Education of Ahl al-Bayt", University of Isfahan, Isfahan, Iran.
2. Prof., Islamic philosophy and theology, Faculty of "Theology and Education of Ahl al-Bayt", University of Isfahan, Isfahan, Iran.

Correspondence:
Sayyed Mehran Tabatabaei
Email:
Mehran.tabatabaei@gmail.com

Received: 11 Jan 2022
Accepted: 04 Sep 2024

How to cite

Tabatabaei, S.M., & Emamjomeh, S.M. (2024). The learning process and its role in improving the learning curriculum of transcendent wisdom. SADRĀ'I WISDOM, 13(1), 99-112. (DOI:10.30473/pms.2024.62501.1932)

ABSTRACT

Understanding the concept of learning and its process is one of the most important foundations of the educational system. Transcendent wisdom has the ability to explain a new meaning of learning and its process. In this article, using descriptive-analytical method to explain the meaning of learning, levels, methods, tools and types of learning from the perspective of transcendent wisdom and after examining the learning process and curriculum content to explain the role of learning process in improving curriculum learning will pay. Accordingly, the levels of learning include sensory, exemplary and intellectual learning; Ways of learning through the senses, intellect, revelation and intuition, and learning tools include the powers of the senses, imagination, illusion, intellect, and heart. The learning process is based on the order of active perceptual and stimulating forces and the type of perceiver, the perceived subject and perception, which is based on the psychology of Mulla Sadra's philosophy. Observing, realizing a hypothesis, returning to God's creation, and testing a hypothesis and returning to the mind are the four stages of the transcendent learning process. On the other hand, the content of the transcendent wisdom curriculum includes Partial science, precision industries, good manners and fine arts. According to the principles of this philosophical system, the content of the curriculum is divided into three categories: exploratory content, construction sciences and creativity, and devotional content. According to the results of this study, understanding the content templates of the curriculum and accurate knowledge of the active forces in learning each part of this content can improve the learning process.

KEYWORDS

Process, learning, curriculum, transcendent wisdom, perceptual powers.



دوفصلنامه حکمت صدرایی

سال سیزدهم، شماره اول، پیاپی بیست و پنجم، پاییز و زمستان ۱۴۰۳ (۹۹-۱۱۲)

DOI: 10.30473/pms.2024.62501.1932

«مقاله پژوهشی»

فرایند یادگیری و نقش آن در بهبود یادگیری برنامه درسی حکمت متعالیه

سیدمهران طباطبائی^{۱*}، سیدمهدی امامی جمعه^۲

چکیده

شناخت مفهوم یادگیری و فرایند آن از مهمترین بنیان‌های نظام تربیتی است. حکمت متعالیه بخوبی دارای قابلیت تبیین معنای نوینی از یادگیری و فرایند آن بر اساس مبانی فلسفه اسلامی است. در این مقاله با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی به تبیین معنای یادگیری، مراتب، طرق، ابزار و انواع یادگیری از منظر حکمت متعالیه پرداخته می‌شود و پس از بررسی فرایند یادگیری و محتوای برنامه درسی به تبیین نقش فرایند یادگیری در بهبود یادگیری می‌پردازد. بر این اساس مراتب یادگیری، شامل یادگیری حسی، مثالی و عقلی؛ طرق یادگیری از طریق حس، عقل، وحی و شهود و ابزارهای یادگیری شامل قوای حس، خیال، وهم، عقل و قلب است. فرایند یادگیری نیز بر اساس ترتیب قوای فعال ادراکی و تحریکی و نوع مدرک، مدرک و ادراک که مبتنی بر نفس شناسی فلسفه ملاصدرا است رقم می‌خورد. مشاهده، تحقق فرضیه، بازگشت به خلقت خداوند، آزمون فرضیه و بازگشت به ذهن، چهار مرحله فرایند یادگیری مبتنی بر حکمت متعالیه است. از طرف دیگر محتوای برنامه درسی حکمت متعالیه شامل علوم جزئی، صنایع دقیق، آداب نیکو، صنایع لطیف یا هنرهای زیبا است. چنانکه بر اساس مبانی این نظام فلسفی نیز محتوای برنامه درسی به سه دسته علوم اکتشافی، علوم سازندگی و خلاقیت، و محتوای عبادی تقسیم می‌شود. برطبق نتایج این پژوهش شناخت قالبهای محتوای برنامه درسی و شناخت دقیق قوای فعال در یادگیری هر بخش از این محتوا در جهت تقویت آنها می‌تواند فرایند یادگیری را بهبود بخشد.

واژه‌های کلیدی

فرایند، یادگیری، برنامه درسی، حکمت متعالیه، قوای ادراکی.

۱. دانش آموخته دکتری، حکمت متعالیه، دانشکده الهیات و معارف اهل بیت دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.
۲. استاد فلسفه و کلام اسلامی، دانشکده الهیات و معارف اهل بیت دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

نویسنده مسئول:

سیدمهران طباطبائی

رایانامه:

Mehran.tabatabaei@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۱۴

استناد به این مقاله:

طباطبائی، سیدمهران (۱۴۰۳). فرایند یادگیری و نقش آن در بهبود یادگیری برنامه درسی حکمت متعالیه. دوفصلنامه حکمت صدرایی، ۹۹-۱۱۲، (۱)۱۳.

(DOI: 10.30473/pms.2024.62501.1932)

حق انتشار این مستند، متعلق به نویسندگان آن است. © ۱۴۰۳. ناشر این مقاله، دانشگاه پیام نور است.

این مقاله تحت گواهی زیر منتشر شده و هر نوع استفاده غیرتجاری از آن مشروط بر استناد صحیح به مقاله و با رعایت شرایط مندرج در آدرس زیر مجاز است.

Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



و استفاده از ابزارهای فرهنگی مانند زبان رخ می‌دهد. او مفهوم "منطقه توسعه مجاور" (ZPD) را معرفی کرد که بیانگر فاصله بین توانایی‌های فعلی دانش‌آموز و آنچه با کمک دیگران می‌تواند به دست آورد است (Vygotsky, 1978). برونر و گاردنر نیز تعاریف دیگری از یادگیری ارائه می‌دهند (Bruner, 1960- Gardner, 1983) اما همه آنها صرفاً بر جنبه‌های مادی یادگیری توجه دارند و بنابر بینش و تعریف آنها از انسان، جنبه‌های فرامادی و مجرد مورد نظر در یادگیری مغفول مانده است.

اصطلاح «یادگیری» اگرچه به‌طور مجزا در کتب به جای مانده از ملاصدرا مورد تعریف قرار نگرفته؛ اما با استفاده از مبانی حکمت متعالیه بخوبی قابل تبیین است. بر این اساس، ابتدا به بررسی «علم» می‌پردازیم و سپس معنای «یادگیری» را استخراج خواهیم کرد. از نظر ملاصدرا علم از حقایقی است که وجودش عین ماهیتش است، بنابراین تعریف به حد و رسم برای آن ممکن نیست و نیز به این دلیل که مفهومی اجلی و اعرف از وجود نیست که در تعریف آن اخذ شود همان‌طور هم مفهومی اجلی و اعرف از علم وجود ندارد که در تعریف آن بیاید (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۳، ص ۲۷۸). واژه علم یا ادراک به معنای «چیزی که ملاک انکشاف چیزی برای کسی است» و به اختصار به معنای «ما به یعلم» به کار می‌رود (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۶، ص ۱۵۰). بر این اساس حقیقت علم، چیزی جز «موجود بودن نزد شیء» نیست. واقعیت موجود، اگر عقلاً «نزد شیئی موجود بودن» برای آن صادق باشد- حال یا نزد خود یا نزد دیگری- چنین واقعیتی ملاک انکشاف خود برای آن شیئی و مناط عالم بودن آن شیئی به خویش است (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۳، ص ۳۵۴ و ج ۶، ص ۴۱۶). به چنین موجودی «علم» می‌گویند. در نتیجه حضور، شرط علم، بلکه به نظر دقیق‌تری همان حقیقت علم است که تجرد از ماده، شرط آن است؛ زیرا می‌توان ثابت کرد که ممتد بودن به‌عنوان ویژگی ماده به هر نحوی با مطلق حضور منافی است (ملاصدرا، ۱۳۵۴، ص ۱۳۵ و ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۳، صص ۲۹۸-۲۹۹-۳۱۳-۴۴۸-۴۴۹).

ملاصدرا علم را به لحاظ‌های مختلف تقسیم‌بندی می‌کند. براساس یکی از این تقسیم‌بندی‌ها، علم به انفعالی و فعلی تقسیم می‌شود. علم فعلی، علمی است که سبب وجود معلوم در خارج است و علم انفعالی علمی است که معلوم خارج، موجب شکل‌گیری آن است؛ خواه این سببیت، سببیت تام استقلالی و یا غیر از آن

مقدمه

محمد بن ابراهیم شیرازی، معروف به ملاصدرا، فیلسوف مسلمان قرن یازدهم هجری قمری و مبدع نظام فلسفی حکمت متعالیه است. آنچه که از فلسفه حکمت متعالیه بیشتر مورد توجه قرار گرفته است، مبانی هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و انسان‌شناسی است و به ندرت پیامدهای این نظام فلسفی در تعلیم و تربیت مورد توجه بوده است. توجه به معنا و مفهوم یادگیری صدرائی، بیانگر تفاوت ماهوی آن با مکاتب تربیتی روانشناسی مانند رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و ساخت‌گرایی است. براساس این نوع نگاه به یادگیری، رشد و تعالی و فرایند یادگیری انسان نیز مسیر متفاوتی را طی می‌کند. فرایند یادگیری انسان، براساس قوای فعال ادراکی و تحریکی شکل می‌گیرد. این قوا بنابر انواع قابل فرض برای هر یک از مدرک و ادراک، به ترتیب مشخص و متفاوتی فعال می‌شوند. به‌عنوان مثال امری که مورد ادراک واقع می‌شود (مدرک) دارای انواع حسی، خیالی و عقلی است و هر کدام از آنها نوع خاصی از قوای ادراکی را درگیر خود می‌کنند. توجه به این مسأله در یادگیری محتوای برنامه درسی حکمت متعالیه نقش مؤثر دارد. در این پژوهش پس از بررسی معنا، مراتب، ابزار، انواع و فرایند یادگیری به بررسی نقش آن در تعلیم محتوای برنامه درسی پرداخته می‌شود. بر این اساس با توجه به تفاوت‌های وجودی یادگیرنده، حضوری یا حصولی بودن علم فعال در یادگیری، و محسوس، خیالی یا معقول بودن محتوای برنامه درسی، بخشی از قوای انسانی به ترتیبی خاص فعال می‌شود که توجه به آن در فرایند یادگیری می‌تواند بازده آموزشی را بشدت افزایش دهد.

۱- معنای یادگیری

یادگیری از منظر فیلسوفان تعلیم و تربیت به انحای مختلفی تعریف شده است. دیویی یادگیری را به‌عنوان یک فرآیند اجتماعی و تجربی می‌بیند که از طریق تعامل فعال با محیط صورت می‌گیرد. او معتقد است که یادگیری موثر نیازمند تجربه مستقیم و بازتاب بر آن تجربه است (Dewey, 1938). پیازه معتقد است که یادگیری یک فرایند فعال است که از طریق ساختارهای ذهنی و فرآیندهای شناختی مانند درک، تفکر و حل مسئله رخ می‌دهد (Piaget, 1952). ویگوتسکی یادگیری را به‌عنوان یک فرآیند اجتماعی و فرهنگی می‌بیند که از طریق تعامل با دیگران

ایجاد آن را ندارد، در صورت مهیا شدن شرایطش توسط علل مجرد به نفس انسان افزوده می‌شود (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۸، ص ۲۵۹).

۲- مراتب، طرق، ابزار و انواع یادگیری

بر اساس نحوه هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و انسان‌شناسی حکمت متعالیه، مراتب، طرق، ابزار و انواع یادگیری، دارای رابطه تنگاتنگ با یکدیگر و متناظر با مراتب عالم هستی است. عالم هستی دارای مراتب ماده، مثال و عقل است. نفس انسان به‌عنوان عالم صغیر و مهمترین یادگیرنده در نظام هستی، دارای همین مراتب به صورت بالفعل و یا بالقوه است. در این بخش به ترتیب مراتب، طرق، ابزار و انواع یادگیری از منظر مبانی حکمت متعالیه بررسی می‌شود.

۲-۱ مراتب یادگیری

مراتب یادگیری در انسان به تناظر مراتب وجودیش شامل یادگیری حسی، یادگیری مثالی و یادگیری عقلی است. منظور از یادگیری حسی، همان معرفت تجربه حسی در قبال استنباط عقلی است؛ زیرا خود حس، چنانچه روشن است، فقط مفید تصور است و هرگز افاده تصدیق نمی‌کند. پشتوانه تجربه حسی، قانون‌های عقلی است که هرگز تجربی نخواهند بود و اگر با آن قوانین مطابقت دیگری که فراحسی است اثبات شد، نباید از پذیرش آن استنکاف کرد. راه حس، راه مستقلی نبوده و هیچ‌گاه به تنهایی ارزش علمی ندارد، آنچه به حس ارزش می‌دهد همان شناخت عقلی است. برخی پنداشته‌اند که حس، حداقل می‌تواند به‌عنوان میزان، بطلان فرضیه‌ها و تئوری‌های ذهنی را آشکار نماید؛ اما هرگز این‌گونه نیست.

مرتب دوم یادگیری، یادگیری مثالی است. منظور از یادگیری مثالی، یادگیری و استنباط فراحسی نفوس در مرتبه مثال و یا ادراکات مجرد فراحسی است. این سطح از یادگیری، بالاترین سطح یادگیری مربوط به اکثر نفوس انسانی است که فاقد تجرد عقلی هستند. آنها به رغم این‌که مجردند، در زمره عقول و مجردات تام قرار ندارند و یا دارای امتداد مثالی نیستند (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۹، صص ۳۷۱-۳۷۲). ملاصدرا یادگیری و ادراک کلی این نفوس را به‌معنای ادراک صورتی خیالی معرفی کرده که به‌واسطه اعتبار خاصی قابل صدق بر کثیرین شده است (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۸، ص ۲۸۴). ادراکات کلی این نفوس، حاصل تجرید

باشد. علم مهندس سازنده خانه به خانه که می‌خواهد آن را بسازد و یا علم خداوند به عالم خلقت از قبیل علم فعلی است (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۶، ص ۱۸۹). نکته مهم و قابل توجه در این تعریف آن است که منظور از «خارج» چیست؟ در بینش صدرا، اصطلاح «خارج» یک اصطلاح نسبی است. بر این اساس، هر آنچه که خارج از حوزه‌ای که مرتبه‌ی ادراک انسان در آن واقع شده است قرار گیرد، خارجی محسوب می‌شود. به‌عنوان مثال هنگامی که انسان شیئی موجود در اطراف خود را تصور می‌کند؛ آن شیئی نسبت به ذهن انسان خارجی محسوب می‌شود. به همین نسبت ممکن است در ذهن انسان مراتب مختلفی از ادراک شکل بگیرد که برخی نسبت به برخی دیگر خارجی محسوب شود. مثلاً هنگامی که مفهوم درخت را تصور می‌کنیم و مجدداً آن را مورد تحلیل قرار می‌دهیم آن را در دسته گیاهان قرار خواهیم داد. در حقیقت کشف این مطلب که درخت جزء گیاهان محسوب می‌شود، ناشی از تحلیل ثانویه ذهن است. بر این اساس درخت خارجی نسبت به درخت ذهنی، و مفهوم درخت ذهنی نسبت به مفهوم گیاه، خارجی محسوب می‌شود.

با توجه به تمام آنچه که بیان شد می‌توان از منظر حکمت متعالیه اصطلاح «علم انفعالی» را معادل اصطلاح «یادگیری» قلمداد کرد. متعلق یادگیری از منظر ملاصدرا شامل موجودات مادی، مثالی و عقلی است. لذا یادگیری صرفاً به معنای تأثر از محسوسات نیست؛ بلکه شامل موجودات غیرمادی نیز می‌شود. مسأله بسیار مهم دیگر که در شناخت «یادگیری» از منظر ملاصدرا نقش آفرین است؛ نحوه شکل‌گیری یادگیری است. شاید بتوان دیدگاه سازنده‌گراها در مورد یادگیری را - صرف نظر از مبانی فلسفی و تفاوت دیدگاه‌هایشان در مورد نحوه وجود علم و مسأله تطابق علم با واقعیت - تا حدودی مشابه دیدگاه حکمت متعالیه دانست؛ زیرا هر دو معتقد هستند که افراد به‌طور فعال دانش را می‌سازند و از طریق ترکیب دانش قبلی با اطلاعات جدید آن را می‌فهمند (Glaserfeld, 1995-2008, Carlile, & Stack). به اعتقاد ملاصدرا، معنای یادگیری برخلاف آنچه که مشهور شده است، به معنای انفعال انسان و صرفاً تجرید صورت ادراک شده از ویژگی‌های مادی نیست؛ بلکه نفس انسانی که امری مجرد از ماده است، صورت شیئی مدرک را ایجاد و خلق می‌کند (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۳، ص ۳۶۶). شکی در این نیست که نفس، مبدأ فاعلی برای صور موجود در آن است و برای صور مجرد عقلی که امکان

ادراک می‌شود حاصل تجرید ادراکات خیالی و وهمی بوده و متفاوت از یادگیری از راه عقل است. تحقق یادگیری از راه عقل برای هر متفکری میسر نیست، بلکه باید از مراحل عالی وجود برخوردار باشد تا به این مرحله از یادگیری راه یابد.

راه سوم یادگیری، از طریق تهذیب و تزکیه نفس حاصل می‌شود. بین راه سوم و راه چهارم تفاوت جوهری وجود ندارد، جز آن که راه چهارم با عصمت همراه بوده و برخلاف راه سوم، یعنی راه عارفان از آسیب سهو، نسیان و خطا... مصون است. راهی که از طریق تهذیب نفس طی می‌شود اگر منجر به شهود حقایق کلی شود که پیامبران و معصومین شاهد آن هستند، هیچ احتمال خطا در یافته‌های آنان نخواهد رفت؛ زیرا به جایی راه پیدا می‌کنند و حقیقتی را مشاهده می‌نمایند که احتمال خطا در آن نمی‌رود.

۲-۳ ابزار یادگیری

قوای ادراکی انسان و ابزارهای یادگیری او در یک تقسیم کلی عبارتند از: حس، خیال، وهم، عقل و قلب^۱. باید توجه داشت که با تعدد ابزارهای معرفت، مدرک واقعی در همه مراحل خود نفس است؛ زیرا نفس در تمام مراتب، حضور وجودی داشته و در هر مرتبه بدون آن که امتزاج و انحصاری با آن مرتبه داشته باشد، عین آن مرتبه است. انسان شیئی را که به ماده ارتباط دارد به نحو جزئی می‌شناسد، این‌گونه یادگیری، یادگیری حسی است و توسط یکی از حواس پنج‌گانه انجام می‌شود. با از بین رفتن صورت مادی یا غیبت آن، صورتی منهای ماده از همان شیء در ذهن باقی می‌ماند که به آن صورت خیالی می‌گویند. صورت خیالی همان صورت محسوس بدون حضور ماده است. قوه‌ای که صورت خیالی را ادراک می‌کند قوه خیال نامیده می‌شود. علاوه بر دو صورت محسوس و متخیل، گاه انسان معانی کلی را که بر صور خیالی و یا حسی حمل می‌شوند، یاد می‌گیرد، این‌گونه از معانی کلی همان معانی معقول هستند که با عقل ادراک می‌شوند. اگر هم معانی عقلی مضاف به صور جزئی ملاحظه شوند، آنها را معانی وهمی می‌گویند که توسط واهمه ادراک می‌شوند.

علاوه بر قوه خیال، قوه دیگری نیز هست که متخیله یا متصرفه نامیده می‌شود. قوه متخیله در واقع از قوای ادراکی-تحریکی است و به تصرف در صور خیالی‌های می‌پردازد که در

صورت‌های جزئی مثالی ایجاد شده توسط نفس است. در این سطح از یادگیری، نفس انسانی، خالق صور ایجاد شده در خویش است و البته سطح یادگیری آن از یادگیری حسی، عمیق‌تر و بالاتر است.

مرتبه سوم یادگیری، یادگیری عقلی است. در این سطح از یادگیری، نفس انسانی به واسطه حرکت جوهری با مراتب علی خود مرتبط می‌شود و صور عقلی و مجرد را ادراک می‌کند (ملاصدرا، ۱۳۵۴، ص ۶). مراتب علی نفس انسانی افاضه‌کننده محتوای یادگیری به آن هستند. این سطح از یادگیری بالاترین و بهترین سطح آن است که موجب ارتقای وجودی یادگیرنده و تقرب او به مراتب علی عالم هستی می‌شود.

۲-۲ طرق یادگیری

از منظر حکمت متعالیه برخلاف سایر دیدگاه‌های تربیتی غربی که صرفاً بر جنبه‌های تجربی و حسی به‌عنوان طرق یادگیری توجه دارد، طرق مختلفی برای یادگیری تعریف می‌کند. این طرق عبارتند از:

- ۱- راه حس. این راه برای همگان باز است.
 - ۲- راه عقل. خواص، توان پیمودن آن را دارند.
 - ۳- راه تهذیب و تزکیه. این راه مخصوص عارفان است.
 - ۴- راه وحی. این راه مختص انبیای الهی است.
- آنگاه که انسان با اندام‌های ادراکی خود، در تماس مستقیم با محسوسات است و مطلبی را از این راه بفهمد و بدان علم پیدا کند؛ طریق یادگیری، یادگیری از راه حس است. این یادگیری حسی می‌تواند مبدأ سایر ادراکات وهمی و خیالی قرار گیرد. ادراک‌های سه‌گانه حس، وهم و خیال، مربوط به امور جزئی است. اما اگر یادگیری انسان از این مراحل جزئی گذشته و به ادراک کلی برسد، مثل اینکه کسی انسان کلی را که همان حیوان ناطق است، بدون در نظر گرفتن خصوصیات افراد (از جهت مادی، مشخصات زمانی، مکانی و...) ادراک کند، به مرحله تعقل رسیده است و آن قوه‌ای که در این مرحله کار می‌کند و انسان به کمک آن می‌تواند یادگیری مفاهیم و گزاره‌های کلی داشته باشد، عقل نامیده می‌شود. البته یادگیری عقلی و رسیدن به مرحله تعقل، بسیار مشکل است. آنچه که توسط عموم انسان‌ها به شیوه کلی

۱. منظور از قلب، عضو جسمانی که وظیفه پمپاژ خون به سایر اعضا را دارد نیست؛ بلکه منظور از آن قوه‌ای از قوای ادراکی نفس انسانی است که به وسیله آن امکان یادگیری شهودی بسیاری از اسرار کلی و بلکه جزئی وجود دارد.

با دیگران یاد می‌گیرد، در نظر می‌گیرد. (Bandura, 1977). ساخت‌گرایی نیز بر سازندگی فعال دانش توسط ادراک‌کننده تأکید دارد. (Vygotsky, 1978)

رفتارگرایی بیشتر بر «رفتارهای قابل مشاهده» به‌عنوان ادراک‌شونده تمرکز دارد. شناخت‌گرایی بر اطلاعات، مفاهیم و ساختارهای شناختی تأکید می‌کند. نظریه یادگیری اجتماعی نیز بر رفتارهای مشاهده‌شده و نتایج آن‌ها تمرکز دارد. ساخت‌گرایی بر مفاهیم، تجربیات و اطلاعاتی که فرد با آن‌ها تعامل دارد تأکید دارد. (Bruner, 1966)

در رفتارگرایی، فرایند ادراک به‌عنوان یک پاسخ شرطی به محرک‌ها توصیف می‌شود. شناخت‌گرایی بر فرایندهای ذهنی مانند توجه، حافظه، تفکر و حل مسئله تأکید دارد. نظریه یادگیری اجتماعی شامل مشاهده، تقلید و مدل‌سازی است. ساخت‌گرایی فرایند ادراک را به‌عنوان یک فرایند فعال و سازنده می‌بیند (Piaget, 1952; Bandura, 1977; Vygotsky, 1978).

از منظر حکمت متعالیه تفاوت یادگیری به لحاظ مدرک، مربوط به قوت و یا ضعف قوای یادگیرنده و روابط میان این قوا است. هریک از نفوس یادگیرنده بنابر عوامل مختلفی مانند وراثت، شیوه تربیتی والدین، تلاش و کوشش فردی و نوع تغذیه دارای توانمندی‌ها و یا ضعف‌هایی در قوا و روابط میان قوا هستند. نفس انسان به‌صورت بالقوه و یا بالفعل دارای همه مراتب عقلی، حیوانی، نباتی و طبیعی است (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۸، ص ۲۲۳) هریک از مراتب نفس انسانی نیز دارای قوای مختلفی است که وظیفه و نقش معینی را برعهده دارند (ملاصدرا، ۱۳۵۴، المقالة الأولى في کیفیتة تکون). بخشی از این قوا مربوط به یادگیری انسان است که از آنها به قوای ادراکی تحریکی یاد می‌شود.

یادگیری بلحاظ مدرک نیز دارای انواع مختلفی است. متعلق یادگیری شامل محسوسات، صور خیالی و صور عقلی است. به تناسب هریک از این موارد، بخشی از قوای یادگیرنده فعال خواهد شد و نحوه و شیوه یادگیری منحصر به فرد خود را دارد. در یادگیری محسوسات، نقش حواس پنجگانه و حس مشترک نقش محوری و اساسی است. در یادگیری صور خیالی نیز اگرچه به‌طور معمول این ادراک با واسطه حواس پنجگانه انجام می‌شود؛ اما امر محسوس، مقصود و متعلق یادگیری نیست؛ بلکه زمینه‌ساز ادراک و یادگیری صور خیالی محسوب می‌شود. همچنین هنگامی که متعلق یادگیری صور عقلی است، مفاهیم و گزاره‌های کلی هدف

مخزن خیال موجود است. این قوه از معانی جزئی‌های که ره‌آورد قوه واهمه هستند نیز استفاده کرده و با تجزیه و تحلیل و یا ترکیب‌هایی که در صور خیالی و معانی جزئی انجام می‌دهد، افزون بر انجام وظیفه اصلی خود، که احضار حدود وسطی براهین برای عاقله است، تشبیهات و تصویرات شاعرانه را نیز انجام می‌دهد، همان‌طور که در ترسیم خطوط مهندسی و معماری سهم بسزایی دارد. متصرفه اگر تحت رهبری قوای برتر یعنی عقل حصولی و قلب شهودی قرار گیرد وسیله خوبی برای تفکر و یافتن حدّ وسط و واسطه‌ای نیکو برای تصویر یافته‌های عقلی و قلبی است، و از این جهت آن را متفکره می‌نامند و اگر در اختیار واهمه قرار گیرد متخیله نامیده می‌شود.

قلب نیز معانی مجرد را ادراک می‌کند، لیکن قلب در یادگیری این معانی با یادگیری عقل در دو چیز تفاوت دارد: تفاوت اول این که آنچه را عقل به صورت مفهوم کلی ادراک می‌کند، قلب به عنوان موجود شخصی خارجی که دارای سعه وجودی است مشاهده می‌نماید. تفاوت دوم، که نتیجه تفاوت اول است این که عقل به دلیل انحصار در حصار ادراک مفهومی از یادگیری بسیاری از حقایق عاجز است، اما قلب به دلیل یادگیری شهودی بر بسیاری از اسرار کلی و بلکه جزئی عالم نیز آگاه می‌شود. قلب منبعی از منابع یادگیری نیست؛ بلکه وسیله و ابزاری از وسایل و ابزار یادگیری است. نکته قابل توجه آن که میان قلب و قوای ادراکی دیگر از قبیل وهم، خیال و حس در این جهت فرقی نیست که اولین مدرک آنها معلوم بالذات است؛ یعنی همه قوا از قبل ادراک حصولی نسبت به حقایق خارجی واجد ادراکی شهودی نسبت به معلوم بالذاتی می‌باشند که دارای آن هستند. تفاوتی که میان قلب و دیگر قواست تنها در شدت و ضعف حضور و نیز در سعه و ضیق معلوم بالذات است.

۲-۴ انواع یادگیری

یادگیری را می‌توان به لحاظ مدرک، مدرک و ادراک تقسیم‌بندی کرد.

در رفتارگرایی، ادراک‌کننده بیشتر به‌عنوان موجودی منفعل در نظر گرفته می‌شود که به محرک‌های خارجی واکنش نشان می‌دهد. (Skinner, 1953) در شناخت‌گرایی، ادراک‌کننده به‌عنوان موجودی فعال و سازنده ساختارهای شناختی خود شناخته می‌شود. (Piaget, 1952) نظریه یادگیری اجتماعی نیز ادراک‌کننده را به‌عنوان موجودی فعال که از طریق مشاهده و تعامل

یادگیری خواهد بود. در یادگیری محسوسات قوای حواس پنجگانه، حس مشترک و قوه خیال نقش اساسی دارد و در یادگیری صور خیالی، قوه خیال، متصرفه و متوهمه نقش آفرین است. در یادگیری صور عقلی نیز متصرفه (مفکره)، عقل نظری و عملی و واهمه نقش اساسی تری را ایفا می‌کند.

یادگیری به لحاظ ادراک نیز شامل یادگیری حضوری و یادگیری حصولی است. تقسیم‌بندی یادگیری به حضوری و حصولی، به لحاظ مقایسه با معلوم بالعرض است و گرنه مصادیق یادگیری در مقایسه با یکدیگر دارای چنین تقسیم‌بندی نیستند؛ زیرا یادگیری و یا ادراک مورد نظر امری مجرد است که بی‌واسطه تعلق به نفس انسانی دارد. بر این اساس یادگیری حضوری، یادگیری است که در آن علم و معلوم یکی هستند، برخلاف علم حصولی که در آن علم مغایر معلوم است (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۶، ص ۱۵۵)

۳- فرایند یادگیری

در مورد فرایند یادگیری دیدگاه‌های گوناگونی در مکاتب مختلف روانشناسی تربیتی مانند رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و سازنده‌گرایی مطرح شده است (Anderson, 1983- Vygotsky, 1978- Skinner, 1953- Pavlov, 1972-Papert, 1993) از دیدگاه مکاتب روانشناسی تربیتی، مراحل یادگیری بیشتر به عنوان فرایندی مادی و محسوس در نظر گرفته می‌شوند که توسط تجربه، شناخت و فعالیت‌های ذهنی و شناختی صورت می‌گیرد. تفاوت اساسی مراحل یادگیری از دیدگاه ملاصدرا و سایر مکاتب در نحوه تفسیر و توجیه این مراحل است. درحالی‌که ملاصدرا بیشتر بر تأثیر روابط قوای نفسانی مادی و مجرد در یادگیری تأکید دارد، سایر مکاتب بیشتر به جنبه‌های مادی و محسوس این فرایند توجه می‌کنند.

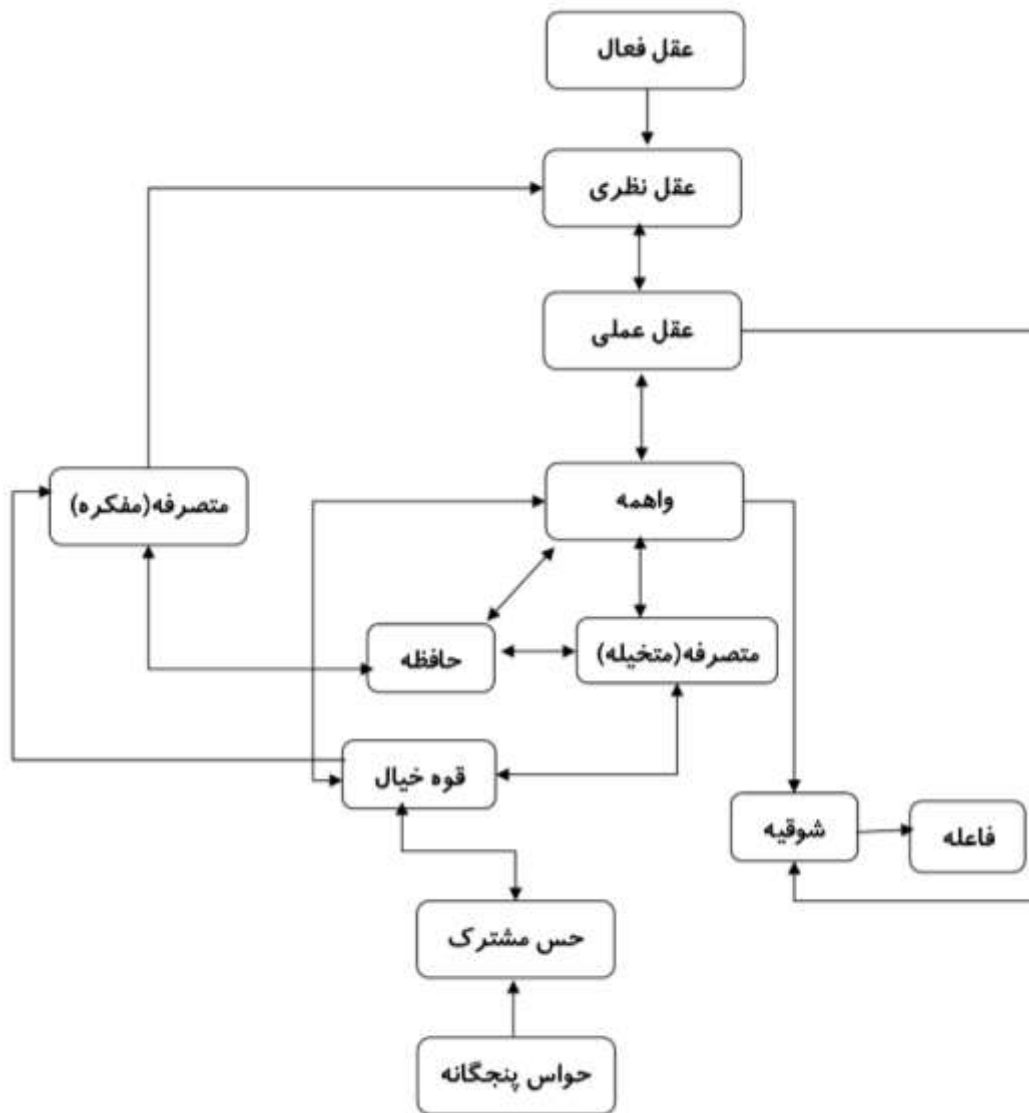
در فرایند یادگیری انسان، قوای ادراکی و تحریکی نفوس انسانی و نحوه ارتباط آنها با یکدیگر نقش اساسی و مهم را ایفا می‌کند. مرتبه حیوانی نفس انسانی که نقش مؤثری در یادگیری ایفا می‌کند دارای دو توانایی است: ادراک‌کنندگی و حرکت‌دهندگی. قوه ادراک‌کننده به دو بخش تقسیم می‌گردد: حواس پنجگانه ظاهری مشهور (بینایی-شنوایی-بویایی-چشایی-لامسه) و حواس پنجگانه باطنی که برای انسان حاصل است (حس مشترک-خیال-متصرفه-واهمه-حافظه). اما قوه حرکت‌دهنده، شامل قوه شوقیه و قوه فاعلی است. به اعتقاد ملاصدرا مطلق

یادگیری و علم انسان صرف نظر از وجود معلوم بالعرض به صورت حضوری است و احساس، اولین مرحله پیدایش یادگیری حصولی است. حواس ظاهری همانند حواس باطنی از قوای ادراک حسی نفسند که ابزار ادراک حسی محسوب می‌شوند. حواس ظاهری قوایی هستند که امور خارج از نفس را ادراک می‌کنند. منظور از حواس باطنی نیز حواسی است که برخلاف حواس ظاهری به ابزار و آلاتی مانند چشم و گوش نیاز ندارند؛ اگرچه ممکن است ابزارهایی در درون انسان مانند مغز داشته باشد. این قوا شامل حس مشترک، خیال، واهمه، متصرفه و حافظه است. نفس پس از اشراق به محسوسات، صورتی مجرد از ماده، نظیر صورت محسوس در ذات خویش ایجاد و انشاء می‌کند. صور برگرفته از حواس ظاهری در حس مشترک تجمع می‌شود. حس مشترک قوه‌ای است که همه صور محسوسات ظاهری در آن جمع می‌شوند (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۸، ص ۵۶). قوه خیال خزانه حس مشترک است (ملاصدرا، ۱۳۵۴، ج ۲، ص ۴۰۸). حافظه خزانه مفاهیم و معانی و خزانه دار قوه واهمه است (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۸، ص ۵۶). وهم نیز یکی از قوای باطنی است که معانی جزئی را که با حواس ظاهری و خیال درک نمی‌شوند مانند دشمنی یا محبتی که بعضی از حیوانات به بعضی دیگر دارند ادراک می‌کند. در فرایند یادگیری قوه‌ای که وظیفه ترکیب صور و معانی را برعهده دارد قوه متصرفه است. این قوه هم قدرت بر فعل و هم قدرت بر ادراک دارد. اما قدرت بر فعل یعنی ترکیب صور و معانی، ویژه اوست و اما قدرت بر ادراک ویژه نیروی دیگری است به نام وهم و یا عقل که آن را به کار می‌گمارد. در صورتی که فعل و عمل قوه واهمه در مورد محسوسات باشد این قوه را قوه متخیله می‌نامند و در صورتی که فعل و عمل او در مورد معقولات و در تحت نظر قوه عاقله باشد آن را متفکره گویند (ملاصدرا، ۱۳۶۰، ص ۱۹۴) در فرایند یادگیری پس از تخیل و یا تعقل موضوع ایجاد رغبت و تحریک عضلات انجام می‌شود. شوق یادگیری و انجام فعل به کمک قوای تحریکی فاعله و شوقیه انجام می‌شود. قوه باعثه که قوه شوقیه نیز نامیده شده عبارت است از قوه‌ای که به هنگام ترسیم و ادراک صورت‌های مطلوب و یا صورت‌های منفور و هراس‌آور در قوه خیال، باعث تحریک قوه فاعله می‌شود و یادگیرنده را در جستجوی آن و یا فرار از آن برمی‌انگیزاند و ابزار حرکت، یعنی عصب‌ها، عضلات و اعضاء را در رسیدن به سوی آن مطلوب و معشوق و یا فرار از آنچه بیم و هراس دارد به کار می‌گیرد. قوه فاعله یعنی قوه مباشر حرکت، عبارت است از قوه

در آنچه که ترک کرده و آنچه که انجام داده پیدا نموده، عقل عملی می‌گویند (ملاصدرا، ۱۳۶۳، ص ۵۱۵). عقل عملی خادم عقل نظری است و در بسیاری از امور از وی استمداد می‌جوید؛ یعنی عقل عملی با استمداد از عقل نظری، قیاس ترتیب می‌دهد؛ لذا رای کلی نزد عقل نظری است و رای جزئی که صغرای قیاس است نزد عقل عملی و به تشخیص اوست. کار عقل نظری تشخیص حق و باطل، واجب و ممتنع و کار عقل عملی تشخیص قبیح و جمیل است (ملاصدرا، ۱۳۵۴، ص ۲۵۸). در شکل شماره ۱ نحوه ارتباط و تعامل قوای ادراکی-تحریکی انسان در فرایند یادگیری مشخص شده است.

ای که وظیفه‌اش مهیاسازی و آماده کردن عضلات برای انتقال است. چگونگی این آماده‌سازی توسط قوه فاعله، به این‌گونه است که یا عضله را منبسط یا منقبض می‌سازد (ملاصدرا، ۱۳۵۴، ص ۲۳۳).

مرتبه دیگری از قوای نفس یادگیرنده که از آنها به قوای ناطقه یاد می‌شود، عبارتند از عقل نظری و عقل عملی. نفس را به اعتبار پذیرش آنچه که فوق او و فعل در آنچه که پایین‌تر از اوست دارای دو قوه علامه و فعاله است. به قوه علامه که صورت تصورات و تصدیقات را ادراک نموده و در آنچه ادراک و تعقل کرده اعتقاد حق و باطل پیدا نموده عقل نظری می‌گویند. به قوه فعاله که دریافت صناعات انسانی نموده و اعتقاد به زشتی و زیبایی



شکل شماره ۱

همراه دارد مضطرب و لرزان است و به تبع این اضطراب، تمام انباشته‌هایی که نام یادگیری بر آنها اطلاق می‌شود در معرض نابودی قرار می‌گیرد. آنچه که به‌عنوان فرضیه شکل گرفت در مرحله بعد مجدداً به مشاهدات و علم حضوری یادگیرنده عرضه می‌شود تا مورد راستی‌آزمایی قرار گیرد. در صورتی که در مرحله سوم، فرضیه با آزمون مطابقت داشته باشد، آنچه که در مرحله چهارم به دست می‌آید به‌عنوان قانون قطعی و یا قانونی موقت باقی می‌ماند.

نکته مهمی که در مورد نحوه تصور کلیات در ذهن یادگیرنده وجود دارد، تقدم ادراک جزئیات بر کلیات است. اهمیت این مسأله در ضرورت مقدمه‌سازی یادگیری جزئیات در فرایند یادگیری کلیات است. برخلاف روانشناسی گشتالت که معتقد است برای فراگیری باید از کل به جزء حرکت کنیم، بنابر یادگیری متعالیه، روند یادگیری کلیات از مسیر ادراک جزئیات می‌گذرد. ملاصدرا ادراک کلی را به‌معنای ادراک صورتی خیالی جزئی معرفی کرده که به‌واسطه اعتبار خاصی قابل صدق بر کثیرین شده است و این نوع از ادراک کلی به اعتقاد وی، برای نفوسی است که فقط تجرد مثالی دارند و هیچ بهره‌ای از تجرد عقلی ندارند (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۸، ص ۲۸۴). اکثر انسان‌ها قادر به درک صورت عقلی هیچ ماهیتی نیستند؛ بلکه آنچه ادراکش برای اکثر انسان‌ها میسر است صرفاً صورتی خیالی از یک ماهیت است که با اعتبار و ملاحظه خاصی، قابلیت تطبیق بر کثیرین را پیدا کرده است. انسان در ذهن خود، صورتی خیالی از یکی از افراد ماهیت (مثلاً ماهیت انسان) را تصویر می‌کند و هنگامی که با فرد دیگری روبرو می‌شود مشترکات این دو فرد را از تفاوت‌های آن دو جدا، و حیثیت اشتراک و اتحاد آن دو را به نحو ادراک خیالی درک می‌کند. پس نهایتاً آنچه در این میان به دست می‌آید، صورتی خیالی است که بین چند نفر از افراد نوع واحدی مشترک است، بی‌آن‌که از تمام مشخصات و زواید مادی تجرید شده باشد. طبق مدعای او، ادراک کلی، مخصوص افرادی است که نفسشان به درجه تجرد عقلانی رسیده است؛ درحالی‌که می‌دانیم اکثر انسان‌ها در حد تجرد مثالی باقی می‌مانند و فقط تعداد کمی از انسان‌ها قادر به ادراک کلی می‌شوند.

۴- محتوای برنامه درسی

برنامه درسی حکمت متعالیه از دو لحاظ قابل تقسیم‌بندی است. از منظر نخست با توجه به مبانی حکمت متعالیه و از منظر دوم

پس از آن که قوای انسانی فعال در فرایند یادگیری، و تقدم و تأخر آنها تشریح شد؛ نوبت به تبیین فرایند کلی یادگیری است. فرایند کلی یادگیری شامل مراحل زیر است:

۱- مشاهده.

۲- فرض‌های مختلفی که در مورد اشیای مشاهده شده به نام فرضیه در ذهن ایجاد می‌شود. با ارائه یک فرضیه مشخص مرحله دوم یادگیری پایان می‌پذیرد.

۳- بازگشت مجدد به خلقت و آزمون فرضیه.

۴- بازگشت مجدد به ذهن.

آنچه که در مرحله اول به‌عنوان مشاهده اتفاق می‌افتد، شامل ادراکات حواس پنجگانه و یا علم حضوری یادگیرنده نسبت به آن چیزی است که در درون نفس او معلوم به علم حضوری و مرحله خیال است. اگر یادگیرنده به این منبع عمیق بار یافت که هستی اعم از طبیعی، مثالی، عقلی و بالاتر از آن است، قلمرو تجربه و مشاهده او ساحت وسیع نشئه مجرد و مادی است و مراحل پژوهش او محصور در طبیعت یا مسدود به مثال یا محصور به عقل نیست؛ بلکه شهودات عرفانی قلب را دربر می‌گیرد. مرحله دوم، مرحله تحلیل و تجزیه مشاهدات و شکل‌گیری فرضیه است. در این مرحله متناسب با نوع فرضیه و تحلیلی که قرار است انجام شود، قوای مربوط به آن فعال هستند. سیر افقی و مادی یادگیری در صورتی می‌تواند به سیر طولی و فرامادی منجر شود که در مرحله دوم از مراحل چهارگانه مذکور ثابت شود کار ذهن به هیچ وجه کاری محسوس و مادی نبوده بلکه عقلی است و این امری است که فرایند یادگیری متعالی را از سایر فرایندهای یادگیری مادی گرا جدا می‌سازد. بنابر نظام تربیتی حکمت متعالیه آنچه که در مرحله تشکیل فرضیه بسیار مهم است، لزوم ابتدای فرضیه بر یقین است. فرضیه در معنای متعالی آن قضایایی بدیهی و یا اثبات شده در جای دیگر و یا قضایایی است که نظر به اثبات و عدم اثبات آن وجود دارد. بر این اساس، چنانچه فرضیه مبتنی بر امری غیریقین‌آور باشد؛ یادگیری فاقد اعتبار است. فرضیه غیر یقین‌آور عبارت از سلسله قضایایی است که نه بدیهی است و نه در جای دیگر به اثبات رسیده و نه نظر به اثبات و عدم اثبات آن وجود دارد. قضایایی که به این ترتیب اخذ می‌شود، چون متکی بر فرض است، به هر صورت که اخذ شود و هر چند دارای نتایج عملی و کاربردهای فنی و یا آثار خیالی و وهمی فراوانی باشد، هرگز ارزش علمی نداشته بلکه همواره علی‌رغم جزم‌های خوشباورانه‌ای که به

و هویت هر انسانی را به عنوان نوع واحد معین می‌کند. بر این اساس قرار گرفتن محتواهای آموزشی مرتبط با اعتقادات، اخلاق و اعمال مهم‌ترین رکن در سعادت متربی و مهم‌ترین محور در برنامه درسی محسوب می‌شود. شایان ذکر است این تقسیم‌بندی به معنای منفک بودن محتواهای آموزشی مذکور از یکدیگر نیست؛ بلکه گاهی محتوای اعتقادی و رفتاری با محتوای اکتشافی و یا سازندگی درهم آمیخته است.

بنابر دیدگاه دوم، برنامه درسی حکمت متعالیه به لحاظ دیدگاه‌های صریح ملاصدرا قابل دسته‌بندی و مصداق‌یابی است. ملاصدرا مبادی تحقق اهداف تعلیم و تربیت را تعلیم علوم و آداب خاصی می‌داند که یا در کتب خود به صراحت از آنها نام می‌برد و یا در مقام عمل در مجموعه تحت مدیریت خود لحاظ کرده است. توماس هربرت مسافر انگلیسی قرن هفدهم میلادی در توصیف برنامه درسی مدرسه‌ای در شیراز که تحت مدیریت ملاصدرا بوده است بیان می‌کند که «در شیراز مدرسه‌ای هست که در آنجا فلسفه و نجوم و طبیعیات و کیمیا و ریاضیات تدریس می‌شود و آنجا مشهورترین مدرسه ایران است» (Herbert, 1677, p.125). به علاوه ملاصدرا از نحو، لغت و ادبیات، آداب سخنوری، هندسه، اشعار لطیف، نغمه‌های لطیف و گوش‌نواز، داستان، اخبار و حکایات شگفت‌انگیز و احادیث نیز به عنوان مواد برنامه درسی نام می‌برد (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۷، صص ۱۷۲ و ۱۷۳). همچنین علم نجوم، علم طریقت، وصول به خدا، خودشناسی و طب را از علوم می‌داند که منجر به معرفت و محبت خداوند متعال می‌شود (ملاصدرا، ۱۳۸۱، ص ۱۰۷). ملاصدرا پس از تبیین غایات تربیت انسان، مبادی آن را تعلیم علوم و آداب خاصی در فرایند تربیت می‌داند. محتوای برنامه درسی شامل چهار دسته موضوعات می‌شود: اول: علوم جزئی؛ دوم: صنایع دقیق؛ سوم: آداب نیکو؛ چهارم: صنایع لطیف یا هنرهای زیبا. علوم جزئی شامل آشنایی با ادبیات، فن بیان، هندسه و ریاضیات و سایر موضوعاتی است که در سه حوزه دیگر قرار نمی‌گیرد. صنایع دقیق شامل علوم می‌باشد که مربوط به حوزه ساخت‌وساز و مهندسی و به بیان امروزی تکنولوژی است. آداب نیکو مربوط به تعلیم اعتقادات، اخلاق و رفتار نیکو و حسنه است و صنایع لطیف مربوط به هنرهای زیبا شامل اشعار لطیف، موسیقی پاک و حلال، قصه‌ها، اخبار، احادیث و حکایات شگفت‌انگیز و موارد مشابه می‌شود (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۷، ص ۱۷۲). در این برنامه درسی، چند نکته مورد توجه و لحاظ قرار گرفته است:

براساس متن دیدگاه‌های صریح ملاصدرا است. در این بخش ابتدا از منظر مبانی و سپس از منظر دیدگاه‌های صریح ملاصدرا به تبیین محتوای برنامه درسی حکمت متعالیه پرداخته می‌شود. مبانی فلسفه ملاصدرا برنامه درسی را شامل سه حوزه (۱) اکتشافی، (۲) خلاقیت و سازندگی و (۳) حوزه عبادی می‌داند. تعیین این سه حوزه معطوف به نحوه نگرش و مبانی هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی و روش‌شناسی ملاصدرا است. بنابر مبانی فلسفه صدرائی، تمامی عالم ممکنات مخلوق خداوند و معلول او محسوب می‌شوند و شناخت و معرفت به باری تعالی به عنوان لازمه تقرب به او، نیازمند کشف نحوه مهندسی قول و فعل خداوند در عالم است. قول خداوند شامل متون مقدس به دست آمده از انبیای الهی است و فعل خداوند شامل تمامی موجودات معلول است. شناختی که از این طریق حاصل می‌شود، حاصل پژوهشی میان‌رشته‌ای با محوریت علم الهی و توحیدمدار است (ملاصدرا، ۱۳۸۱، ص ۵۴-ملاصدرا، ۱۳۶۳، ص ۱۴۲-ملاصدرا، ۱۳۶۶، ج ۷، ص ۱۸۸).

حوزه دوم برنامه درسی شامل خلاقیت و سازندگی است. انسان همچون خداوند، موجودی خلاق و سازنده است و همین خلاقیت و سازندگی در مراتب مختلف آن می‌تواند زمینه تقرب به خداوند را مهیا کند. خلاقیت از ویژگی‌هایی است که منشأ و مبدأ الهی و مقدس دارد و خداوند انسان را در این صفت، همانند خویش آفریده است. پایین‌ترین سطح خلاقیت، استفاده از آن در کار و صنعت و تولید محصولات است؛ مانند فعالیت‌های نانوایی، خیاطی، بنایی و ...؛ زیرا خداوند ماده اولیه آن را خلق کرده است و انسان تنها در آن تغییرات ایجاد می‌کند (ملاصدرا، ۱۳۶۰ الف، ص ۱۱۰). سطح بالای خلاقیت نیز جانشینی الهی در تصرف و ابداع و ایجاد در ملک و ملکوت است (ملاصدرا، ۱۳۶۰ الف، ص ۱۰۹). لذا لحاظ محتوای برنامه درسی در جهت رشد خلاقیت و سازندگی متربی، زمینه‌ساز تقرب به خداوند متعال به عنوان غایت نهایی برنامه درسی است.

حوزه سوم برنامه درسی نیز شامل موارد عبادی است. نفس انسانی در ابتدای تکون، خالی از همه‌ی کمالات محسوس، متخیل و معقول است (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۸، ص ۳۲۸) و همه‌ی نفوس در اول حدوث، نوع واحدی هستند؛ اما به سبب اعتقادات، افعال و کرداری که از آنها بروز می‌کند، هر کدام نوع واحد و منحصر به فرد می‌شوند (ملاصدرا، ۱۳۶۰ ب، ص ۲۲۳). به عبارتی این اعمال و عقاید انسان است که وجود انسان را شکل می‌دهد

درسی است؛ لذا صنایع دقیق و لطیف و سایر علوم در صورتی که در راستای این اهداف قرار گیرد ارزشمند است؛ در غیر این صورت، نتیجه‌ای جز قساوت قلب به همراه ندارد (ملاصدرا، ۱۳۴۰، صص ۸۴ و ۸۵).

سابعاً: مسائل برنامه درسی براساس نیازهای فردی، اجتماعی و الهی مرتبی تعیین می‌شود. به طوری که محتوای آموزشی، متناسب با تفاوت‌های وجودی مرتبی تعیین می‌شود. از منظر حکمت متعالیه، انسان‌ها در اول حدوثشان نوع واحد هستند و همه افراد آن نوع محسوب می‌شوند؛ اما با خروج انسان از قوه به فعل و از عقل هیولانی به عقل بالفعل، انسان‌ها انواع مختلفی خواهند شد (ملاصدرا، ۱۳۶۰، ص ۲۲۳). بر این اساس، لحاظ تفاوت‌های وجودی آنها در برنامه درسی الزامی است. به علاوه، برنامه درسی، متناسب با نیازهای قوای مختلف انسانی شکل می‌گیرد. نیازهایی که حوزه‌های مختلف فردی، خانوادگی و اجتماعی و مراتب مختلف الهی و مادی را دربرمی‌گیرد. در نتیجه برنامه درسی متعالی، برنامه‌ای نیازمحور و متناسب با تفاوت‌های وجودی است. ثامناً: ذکر عناوین و موضوعات برنامه درسی به معنای محتوای آموزشی موضوع محور نیست. یادگیری در حکمت متعالیه با رویکردی میان‌رشته‌ای و با محوریت علم الهی است.

تاسعاً: از منظر ملاصدرا یادگیری برخی از محتواهای برنامه درسی برای همگان مناسب نیست و نه تنها در شیوه ارائه محتوا باید تفاوت‌های وجودی را لحاظ نمود بلکه در اصل ارائه محتوا نیز باید این نکته را مدنظر قرار داد. به عنوان مثال از نظر او یادگیری علوم فلسفی برای بیشتر مردم حرام است به این دلیل که افراد شایسته درک این گونه علوم بسیار نادرند (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۳، ص ۴۴۶). ملاصدرا ویژگی‌های مختلفی همچون تابع هوا نبودن، ادعای فراوان نداشتن، رها کردن عادات پست نفسانی، تزکیه نفس، انقطاع شدید از خلق، روگردانی از شهوات و اغراض حیوانی و ذاتا از ظلم و ستم دور بودن را لازم می‌داند (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۹، ص ۲۰۲؛ ملاصدرا، ۱۳۶۱، ص ۲۸۷ و ملاصدرا، ۱۳۵۴، ص ۸ و ۹ و ۱۲).

عاشراً: ملاصدرا تقدم و تأخری برای یادگیری برخی از محتواهای کتب درسی قائل است. به عنوان مثال یادگیری سه علم منطق، ریاضیات و طبیعیات توسط اکثر فلاسفه بر یادگیری فلسفه اولی مقدم دانسته شده است (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۳، ص ۴۴۶). مسائل فلسفه به معنای اخص آن، علی‌رغم خصیصه قوی علمی خود به دلیل تجرد تام و نزاهت از ماده در عین و علم، از مسائل علوم دیگر دشوارتر و پیچیده‌تر می‌باشند. توجه به سهولت و صعوبت درک

اولاً: موضوعات مورد توجه، شامل تمامی حوزه‌های اکتشافی، سازندگی و اعتقادی، اخلاقی و عبادی است و تربیت انسان متعالی را منحصر در یادگیری علوم اعتقادی و عبادی نمی‌داند و یا سایر علوم را به عنوان فروع تلقی نمی‌کند؛ بلکه تربیت انسان در جهت رشد متوازن و هماهنگ همه این حوزه‌ها رشد خواهد کرد و بی‌توجهی به هر یک از آنها تربیت انسان را دچار نقصان می‌کند. ملاصدرا با اشاره به داستانی از افلاطون، علت نزول عذاب الهی بر مردمان زمان وی را بی‌زاری از حکمت و دوری از هندسه می‌داند. از این رو خداوند آنها را عقوبت کرد؛ زیرا علوم حکمی نزد خداوند ارزشی بسزایی دارند (ملاصدرا، ۱۳۸۱، ص ۶۰).

ثانیاً: ملاصدرا موضوعات مورد نظر را منحصر در موارد مذکور نمی‌کند؛ بلکه با ارائه چارچوب‌ها و دسته‌های کلی علوم جزئی، صنایع دقیق و لطیف و آداب نیکو محتواهای مورد نیاز را بیان کرده؛ به طوری که هرآنچه که در این چارچوب قرار گیرد، یادگیری آن مورد نیاز خواهد بود.

ثالثاً: در برنامه درسی حکمت متعالیه، محتوای نظری و عملی هر دو مورد توجه قرار گرفته است و برنامه عملی به لحاظ ارزشی در عین الزام و ضرورت در خدمت برنامه نظری قرار دارد. در بینش توحیدی مقصود از برنامه عملی، تصفیه قلب و پاک کردن درون و فکر باطنی است (ملاصدرا، ۱۳۶۱، ص ۲۸۷).

رابعاً: در این برنامه درسی، نادیدنی‌ها بر دیدنی‌ها ارجح است. محسوسات، مقدمه مراتب ادراکی مجرد است؛ به طوری که هر کس فاقد یک نوع حس باشد، فاقد یک نوع شناخت است (ملاصدرا، ۱۳۵۴، ص ۳۶۱) اما به لحاظ ارزشی، مراتب ادراکی مجرد بر ادراک محسوسات ارجح است. آنچه که انسان را به تعالی می‌رساند و محدوده وجودی او را بی‌انتهای می‌سازد، حرکت نفس انسانی به سمت مراتب مجرد عالم هستی و اتحاد با آنها است. بر این اساس در برنامه درسی یادگیری، مراتب محسوس امری لازم و نه کافی است که باید در جهت تفهیم مراتب مجرد قرار داده شود.

خامساً: رویکرد ملاصدرا به برنامه درسی، رویکردی زیبایی‌شناسانه است. محتواهای یادگیری براساس تقویت حس زیبایی‌شناسی مرتبی در استحسان زیبایی‌های ظاهری و مهم‌تر از آن زیبایی‌های باطنی انسان و خلقت قرار داده شده است. لذا هر آنچه از علوم و صنایع در قالب اکتشاف، سازندگی و اعتقادی، اخلاقی و عبادی که موجب تقویت نگاه ظرافت بین انسان شود، به ترتیب اولویت مورد توجه و اهمیت است.

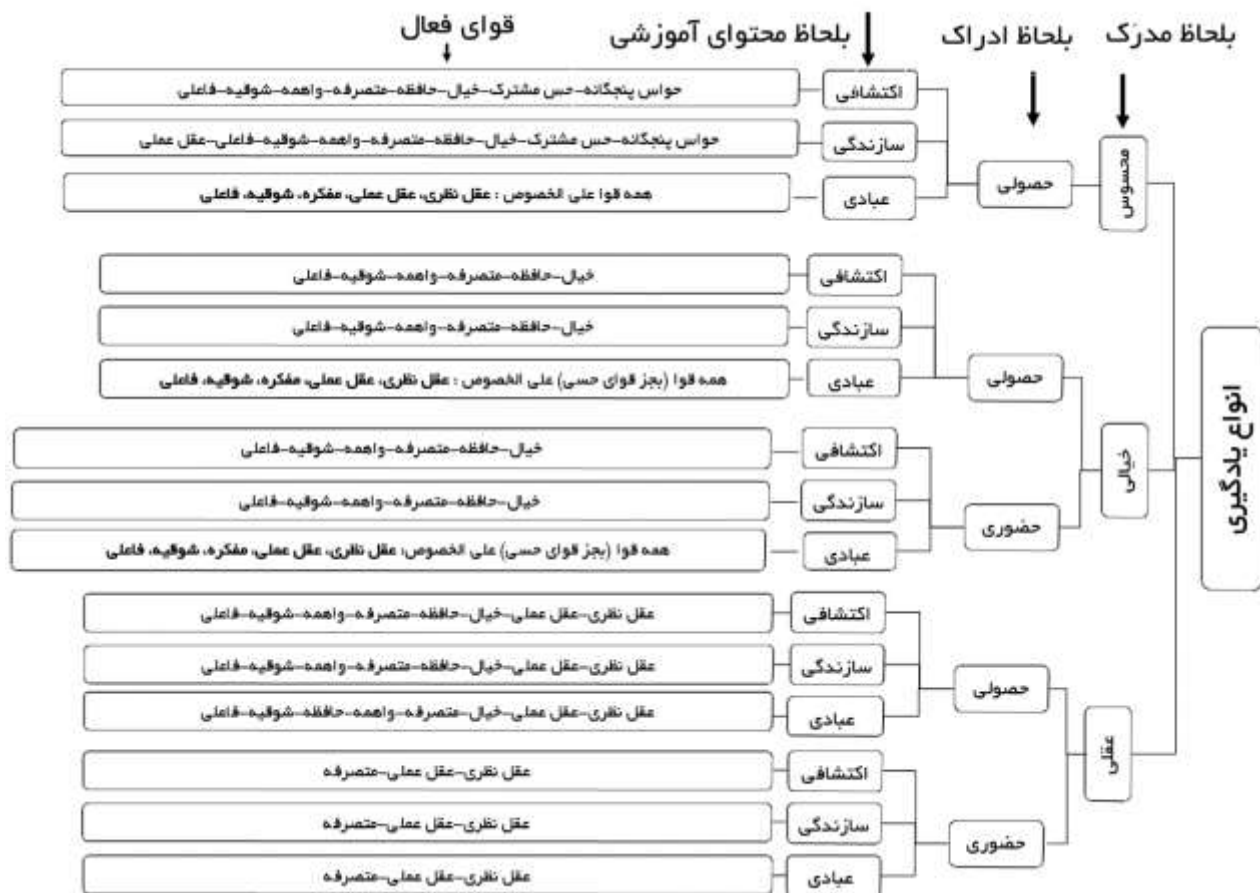
سادساً: ارزش محتوای برنامه درسی در قیاس با اهداف برنامه

محتوای آموزشی جزء بخش اکتشافی است، موجب فعال شدن قوای حس، خیال، قوای محرکه (شوقیه و فاعلی)، حافظه، متصرفه و واهمه است. در هنگام یاددهی و یادگیری محتوای مذکور توجه به ترتیب قوای فعال و لزوم چینش مراحل آموزش مبتنی بر ترتیب این قوا، بسیار مهم و مؤثر است. چینش محتوای یاددهی برای متربی، براساس سلسله قوای فعال در یادگیری موضوع مورد نظر، نقش مؤثر و تعیین کننده در فرایند یادگیری دارد. در شکل شماره ۴، انواع یادگیری به لحاظ مدرک، ادراک و محتوای برنامه درسی حکمت متعالیه ارائه شده است. همان طور که در بخش انواع یادگیری بیان شد، یادگیری به لحاظ مدرک، مدرک، ادراک و همچنین محتوای آموزشی و برنامه درسی قابل دسته بندی است. براساس آنچه که در شکل ۴ مشخص شده است، یادگیری هر محتوای برنامه درسی متناسب با نوع مدرک و ادراک منجر به فعال شدن بخشی از قوای نفوس انسانی و روابط میان آنها می شود. چنانکه تفاوت های وجودی یادگیرنده در ضعف و قوت هریک از قوایش در نحوه یادگیری تأثیرگذار است.

مسائل گوناگون علوم یاد شده و رعایت نظم آنها، در تعلیم مسائل به نوآموزان مؤثر می باشد و بر همین اساس از دیرباز به نوآموزان علوم الهی، ابتدا مقداری از علوم طبیعی و سپس بخشی از علوم ریاضی آموزش داده می شده است تا از این طریق آمادگی لازم برای تعلیم معارف ژرف فلسفه ایجاد شود.

۵- نقش فرایند یادگیری در برنامه درسی

با توجه به آنچه که در مورد فرایند یادگیری بیان شد، قوای مختلف نفوس انسانی به ترتیب و سیر مشخص و متناسب با محتوای یادگیری فعال می شود. محتوای برنامه درسی حکمت متعالیه در سه قالب اکتشافی، سازندگی و عبادی قرار دارد. بر این اساس به تناسب هریک، بخشی از قوای یادگیرنده فعال و اثربخش خواهد بود. اهمیت این مسأله در ضرورت توجه و پرورش قوای درگیر در یادگیری و همچنین مراحل آماده سازی یادگیرنده در فهم محتوای آموزشی به شدت مهم و نقش آفرین است. به عنوان مثال، علم حصولی به مدرک محسوس و درحالی که



شکل شماره ۴

به کارگیری و فعالیت است. شناخت دقیق ترتیب قوای درگیر در فرایند یادگیری با توجه به مدرک، ادراک و مدرک، می‌تواند منجر به بهبود فرایند تعلیم و تربیت و هدایت صحیح مربی در اقدامات لازم در جهت تقویت هر قوه مؤثر در یادگیری مربوط به محتوای برنامه درسی شود. به‌عنوان مثال لازمه یادگیری حصولی محتوای درسی درگیر با قوه خیال که مربوط به حوزه ساخت‌وساز است؛ نیازمند مداخله قوای خیال، حافظه، متصرفه، واهمه، شوقیه و فاعله است. در حقیقت جهت پرورش خلاقیت ذهنی متربی، باید قوای مذکور تقویت و مورد ارزیابی دقیق قرار گیرد. چه بسا ضعف در هر یک از این قوا منجر به تضعیف مبادی ورودی به سایر قوا و در نتیجه تضعیف قدرت خلاقیت ذهنی متربی شود. ثمره نگرش صدرایی به یادگیری آن است که برخلاف دیدگاه‌ها و نظریات محققان غربی در مورد یادگیری، تأکید بر جنبه‌های معنوی و فرامادی می‌تواند به تعریف برنامه درسی همه‌جانبه، شیوه‌های متفاوت یادگیری، مؤلفه‌های استعدادسنجی متفاوت و نهایتاً توسعه‌ی روحی و اخلاقی و همه‌جانبه دانش‌آموزان کمک کند و به تربیت افرادی با فهم عمیق‌تر از واقعیت‌های جهان منجر شود.

نتیجه

از منظر حکمت متعالیه، یادگیری معادل علم انفعالی است. در این بینش، هویت یادگیری متفاوت از هویت شناخته‌شده در برخی مکاتب روانشناسی یادگیری است. بر این اساس فرایند یادگیری، امری صرفاً مادی و دنیوی نیست؛ بلکه هویت یادگیری، امری مجرد و غیرمادی محسوب می‌شود که دارای مراتب حسی، مثالی و عقلی است و از طرق مختلف حس، عقل، وحی و شهود و توسط حس، خیال، وهم، عقل یا فلب قابل دریافت است. یادگیری را می‌توان براساس مدرک، مدرک و ادراک تقسیم‌بندی نمود. براساس مدرک به یادگیرنده‌های مختلف و دارای توانمندی‌های گوناگون در قوای نفسانی مختلف، به لحاظ مدرک به محسوس، خیالی و عقلی و به لحاظ ادراک به حضوری و حصولی تقسیم می‌شود. از منظر مبانی حکمت متعالیه، فرایند یادگیری براساس روابط قوای نفسانی با یکدیگر و تأثیر و تأثر آنها بر هم شکل می‌گیرد (شکل شماره ۱). از طرف دیگر برنامه درسی حکمت متعالیه که ناظر به مراتب یادگیری، دارای مراتب مختلف حسی، مثالی و عقلی است در سه قالب ۱- اکتشافی؛ ۲- سازندگی و ۳- اعتقادی، رفتاری و عبادی قابل تقسیم است. در یادگیری هر بخش از این محتوا بخشی از قوای نفوس انسانی نیازمند

References

- Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books
- Glaserfeld, Ernst von. (1995). *A constructivist approach to teaching*. Retrieved from <http://www.vonglaserfeld.com/172>
- Herbert, Thomas. (1677). *Some years travels into divers parts of Africa and Asia the Great*. London.
- Jordan, A; Carlile, O; & Stack, A. (2008). *Approaches to Learning, A Guide For Teachers*. London: Open University Press.
- Mulla Sadra, Mohammad ibn Ibrahim. (2002). *Breaking the Idols of Ignorance*. Tehran: Sadra Islamic Wisdom Foundation. [In Arabic]
- Mulla Sadra, Mohammad ibn Ibrahim. (2004). *Mafatih al-Gheyb*. Tehran: Ministry of Culture and Higher Education, Islamic Society of Wisdom and Philosophy of Iran, Institute of Cultural Studies and Research. [In Arabic]
- Mulla sadra, Muhammad bin Ibrahim. (1340). *Treatise of three principles*. Tehran: Tehran University of Reasonable and Movable Sciences. [In Persian]
- Mulla Sadra, Muhammad bin Ibrahim. (1354). *Al-Mabda and Al-Maad* (first edition). Iranian wisdom and philosophy association. [In Arabic]
- Mulla Sadra, Muhammad bin Ibrahim. (1360 A). *Asrar al-ayat and Anwar al-bayyenat* (first edition). Tehran: Islamic Association of Wisdom and Islamic Philosophy. [In Arabic]

- Mulla Sadra, Muhammad bin Ibrahim. (1360B). Al-Shawahid al-Robubiyyah in al-Manahij al-Solukiyah (second edition). Academic publishing center. [In Arabic]
- Mulla Sadra, Muhammad bin Ibrahim. (1361). Al-Arshiyya Tehran: Mowla Publications.[In Arabic]
- Mulla Sadra, Muhammad bin Ibrahim. (1366). Tafsir Al-Qur'an. Qom: Bidar. [In Arabic]
- Mulla Sadra, Muhammad bin Ibrahim. (1981). Al-Hikama al-Mutaaliyyah fi al-Asfar al-Aqliyyah al-Arbaeh (third edition). Beirut: Revival of Arab Heritage. [In Arabic]
- Papert, S. (1993). Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas.
- Pavlov, I. P. (1927). Conditioned Reflexes.
- Piaget, J. (1952). The Origins of Intelligence in Children. New York: International Universities Press
- Skinner, B. F. (1953). Science and Human Behavior.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.