

زیخرا

دوفصلنامه علمی پژوهشی فلسفه اسلامی
سال نهم / شماره دوم / پیاپی ۱۷ / پاییز - زمستان ۱۴۰۲

فرایند تحقق فهم و سطوح آن بر اساس مبانی حکمت متعالیه^۱

احمد ولیعی ابرقویی^۲
عبدالحمید واسطی^۳

چکیده

در این نوشتار سعی می‌شود براساس مبانی حکمت متعالیه، چستی فهم به دست آید و براساس آن، چگونگی تحقق فهم و سطوح احتمالی آن بررسی شود. این امر به روش تحلیلی - اسنادی و براساس تولید نظریه در حوزه هستی‌شناسی فهم از مبانی موجود در حکمت متعالیه صورت می‌پذیرد. براساس تحلیل صورت‌گرفته روشن می‌شود که فهم از اتحاد وجودی موجود ادراک‌کننده با مورد فهم (متعلق فهم) به دست می‌آید. بنابراین آن فهمی صحت دارد و می‌توان به آن اتکا کرد که به نحو حداکثری فاعل شناسا را با محتوا متحد کند و از آنجا که فهم مطلوب از یک پدیده باید در حوزه رفتار فهم‌کننده نیز تغییر ایجاد کند؛ پس فرایند شکل‌گیری فهم باید در بستر مبادی فعل ارادی تحقق پیدا کند. از این رو می‌توان به تناسب اتحادی که فرد با مورد فهم به دست آورده و موجب تغییر رفتار او شده، برای فهم، سطوح شش‌گانه تصور اولیه، فهم اولیه، فهم تحلیلی، فهم کاربردی، فهم استدلالی، فهم خلاق در نظر گرفت.

کلیدواژه‌ها: سطوح فهم، اتحاد وجودی، حضور، مبادی فعل ارادی، حکمت متعالیه.

۱. تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۴/۲۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۰۹

۲. (نویسنده مسئول) دانش‌آموخته دکتری مدرسی معارف اسلامی، دانشکده الهیات و معارف اسلامی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

ahmad.valiee1@gmail.com

۳. استادیار گروه منطق فهم دین، پژوهشکده حکمت و دین‌پژوهی، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، قم، ایران.

Hvaseti@yahoo.com

۱. بیان مسئله

در انسان، تمام فرایندهایی که برای برطرف کردن نیاز و رسیدن به یک فعل به کار گرفته می‌شوند، مبتنی بر فهم‌اند، از جمله فهم نیاز، فهم رافع آن و همچنین دستیابی به تنوری رسیدن به رافع نیاز. تولید فهم متناسب خود دارای فرایندی است که جنبهٔ مقدمی برای رفع نیاز دارد. در حکمت متعالیه تمام آنچه فرد به‌عنوان فاعل شناسا دریافت می‌کند فهم او محسوب می‌کند و آن را فهم یا آگاهی می‌نامند؛ زیرا از تمام آنچه انسان به‌عنوان آگاهی دریافت کرده است پدیده‌ای به نام مفهوم در ذهن او وجود دارد. این فرایندهای آگاهی‌بخش و مولد مفاهیم، هنگامی حقیقی‌اند که فرد کاوشگر را به حقیقت متعلق فهم، یعنی آنچه فهم از آن گزارش می‌کند، همان‌گونه که هست، برسانند. از این رو، به فرایند صحیح فهم، علم به اصطلاح عام خود به معنای آگاهی یافتن صحیح از حقایق هستی اطلاق می‌شود و به نتیجهٔ این فرایندها اصطلاحاً تحقیق گفته می‌شود که به معنای حقیقی‌سازی دریافت خود از واقع و کشف صحیح آن است. نیز به تلاش طالب علم برای به دست آوردن مهارت دستیابی به فهم صحیح یادگیری یا همان تفهیم و تفهم می‌گویند که طی آن، اطلاعات صحیح و لازم برای رفع یک نیاز حقیقی کشف و به عمل تبدیل می‌شود (رک. واسطی، ۱۳۸۹: ۱۳۲). بنابراین روشن است که در سابقهٔ تاریخی دانش فلسفه، دربارهٔ این موضوع ذیل مباحثی همچون وجود ذهنی، علم، معقولات و مفاهیم بحث شده است، لکن بحث از فهم به‌صورت مستقل و بررسی فی‌نفسهٔ آن به‌مثابه یک پدیدهٔ هستی‌مند، و همچنین استخراج لایه‌های آن از منظر فلسفهٔ اسلامی مورد مذاقه قرار نگرفته است. همین امر جنبهٔ نوآورانهٔ این نوشتار است.

بر اساس مبانی حکمت متعالیه، می‌توان این تلقی را به دست آورد که صحیح بودن فهم به‌نوعی مبتنی بر صحه‌گذاری بر حکایتگری دستگاه فاهمهٔ انسان (اعم از علم حصولی و حضوری) از ماورای خود (خارج یا همان متعلق فهم) است (رک. شیرازی، ۱۹۸۱م: ۱۶۰/۶). از این رو، پرداختن به فرایندهای صحیح دریافت واقع، ضرورت پیدا می‌کند. در این نوشته سعی می‌شود مبانی هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانهٔ فهم به‌عنوان یک پدیدهٔ هستی‌مند براساس مبانی حکمت متعالیه، واکاوی شود و در بستر این تحلیل فلسفی از فهم، سطوح و لایه‌هایی که این پدیده از خود بروز می‌دهد شناسایی گردد.

۲. هستی‌شناسی فهم

در فلسفهٔ اسلامی، به‌خصوص حکمت صدرایی، عنصر «حضور» هستهٔ مرکزی تحلیل فرایند ادراک و علم و به تبع آن فهم است (رک. شیرازی، ۱۳۵۴: ۱۳۵/۱)؛ از این رو، در تعریف هستی‌شناسانهٔ علم گفته می‌شود که علم همان حضور واقعی (معلوم) نزد واقعیت دیگر (عالم) است (شیرازی، ۱۳۷۵

فرایند تحقق فهم و سطوح آن براساس مبانی حکمت متعالیه

ب: ۷۰). حضور وقتی معنا پیدا می‌کند که عالم و معلوم اتحاد و بلکه نوعی عینیت وجودی داشته باشند. معلوم، خواه جزئی از عالم یا شئونی از آن باشد و خواه غیر از عالم باشد، لازمه این سخن، مساوت بین علم و وجود است؛ چراکه وجود، مساوق با وحدت است و وحدت نیز پایه حضور است؛ از این رو، حضور همان علم، و علم همان وجود است، و هر جا وجود معنا داشته باشد، علم و فهم نیز معنادار است و برعکس. «إِنَّ الوجود مطلقاً عين العلم والشعور مطلقاً» (شیرازی، ۱۹۸۱ م: ۱۶۴/۸). لکن هر وجودی برای هر وجودی حاضر نیست و در نتیجه، به آن عالم نیست. حضور شروطی دارد: ۱. داشتن رابطه وجودی که به دو نحو مفروض است: عینیت (اتحاد تام) مُدرک و مُدرک؛ مانند علم عالم به خود؛ اتحاد مُدرک و مُدرک؛ مانند علم علت و معلوم به یکدیگر (شیرازی، ۱۳۶۳ ب: ۱۰۹)؛ ۲. مُجرد بودن عالم و معلوم (شیرازی، ۱۹۸۱ م: ۲۶/۱).

براساس نگرش تشکیکی صدرا به وجود، حضور و به تبع آن، علم نیز مُشکک می‌شود؛ بنابراین مادیات نیز که موجودند، ولو در ضعیف‌ترین مرتبه وجود، به همان نسبت از حضور و علم نیز برخوردارند. موجود مادی، هر قدر در مادیات غوطه‌ور باشد، علمش به خود و علت خود نیز ضعیف‌تر است. این ضعف به حدی است که در نگاه غیر ادق فلسفی، علم در آن مرتبه سلب شده، به آن موجود مادی، عالم اطلاق نمی‌شود.

فثبت أن هذا المسمى بالإرادة أو المحبّة أو العشق - أو الميل أو غير ذلك سار كالوجود في جميع الأشياء لكن ربما لا يسمى في بعضها بهذا الاسم لجريان العادة والاصطلاح على غيره أو لخباء معناه هناك عند الجمهور أو عدم ظهور الآثار المطلوبة منه عليهم هناك كما أن الصورة الجرمية عندنا إحدى مراتب العلم والإدراك^۱ ولكن لا تسمى بالعلم إلا صورة مجردة عن ممازجة الأعدام - والظلمات المقتضية للجهاالات الغفلات (شیرازی، ۱۹۸۱ م: ۳۴۰/۶).

این عدم اطلاق علم به دلیل آن است که در مادیات به علت وجود امتداد و بُعد در آن‌ها، چه بُعد مادی و انقسام‌پذیری و چه بُعد زمانی، حضور که شرط علم، بلکه عین علم و ادراک است، شکل نمی‌گیرد، اما از منظری فرازمانی، امور مادی در اُفق و ساحتی که مکان - زمان معنادار نیست، وجود جمعی دارند و یک حقیقت واحد یکپارچه‌اند. در نتیجه، برای مجرداتی که خالی از بُعد مکانی و زمانی‌اند نیز علم به مادیات معنادار می‌شود. از این رو، مانعی برای احاطه وجودی به مادیات و در

۱. هذا نص منه على أنه يرى العلم مساوقاً لمطلق الوجود فهو عنده حقيقة مشككة تشمل الجميع غير أن الصور الجرمية لا تسمى باسم العلم وإن كان لها نصيب من مطلق الحضور بمعنى الظهور والوجود فبالعدم المطلق أو نصيب من الحضور بحضور صورها المجردة وبهذا يفسر قوله قدس سره في مواضع أخرى إن العلم يساوق الوجود المجرد (مرحوم محمدحسین طباطبائی).

نتیجه، حضورِ مادیات برای مجردات در ساحت فرازمانی ایجاد نمی‌شود. «آن لها (مادیات) جهة أُخری غیر جهة المقدریة وهی جهة الوحدة الإتصالیة فهو بهذا الوجه موجود فی نفسه ولما یدرکه علی هذا الوجه ویقومه ویحصله» (سهروردی، ۱۳۸۸: ۲۸۳/۱، تعلیقه صدرای).

علاوه بر آن، روش دیگری برای دریافت علمی از مادیات وجود دارد که به آن علم حصولی گفته می‌شود. در این نوع از علم، به علت دوگانگی معلوم و عالم، انسان به سبب مجهز بودن به مجموعه‌ای منسجم از ابزارهای کشفی، که به آن دستگاه ادراکی گفته می‌شود، با خارج از خود متصل، مرتبط و به نوعی متحد می‌شود و به دریافت آگاهی از خارج از خود می‌پردازد. در نتیجه این آگاهی، به حقایق خارج از خود، دست پیدا می‌کند. از این رو، علم حصولی، حاصلِ صحنه‌گذاری بر حکایتگری دستگاه دریافتی انسان (ذهن) از ماورای خود (خارج) است (رک. شیرازی، ۱۹۸۱م: ۱۶۰/۶). پس در دلِ علم حصولی (فرایند کشف صحیح سایر حقایق) نیز دو مؤلفه کلان دخیل‌اند: دستگاه دریافتی و واقع‌نمایی انسان و همچنین حقیقت که ماورای دستگاه ادراکی است و اصطلاحاً خارج گفته می‌شود و منظور، خارج از مؤلفه حکایتگری است که حکایتگر آن را در خود بازتاب می‌دهد.

اصل این حکایتگری نیز به علت اتحاد و عینیت با نفس انسان، به نوعی معلوم حقیقی انسان است و به آن علم حضوری وجود دارد. در عین حال، این نوع از آگاهی‌ها به علت خصوصیت مرآتیی و حکایتگری‌ای که دارند، از ماورای خود آگاهی‌بخشی نیز می‌کنند؛ بنابراین ما در این روش کسبِ علم، دو نوع معلوم داریم: معلوم بالذات و معلوم بالعرض (شیرازی، ۱۹۸۱م: ۱۵۱/۶).

در این روش نیز کماکان مناط فهم، که حضور باشد، برقرار است. تبیین این مسئله به این نحو است که علم حضوری، یعنی حضور وجود معلوم نزد عالم، بسته به شدت و ضعف این حضور، مقول به تشکیک است. به بیان دیگر، به نسبت احاطه وجودی عالم بر معلوم و اتحاد بین آن‌ها و همچنین، حضور معلوم در نزد عالم، میزان احاطه علمی عالم به معلوم، شدت و ضعف می‌پذیرد. حال، این احاطه عالم، گاه بدون استفاده از وسایل و ابزار است؛ همانند عینیت تام عالم و معلوم، که در این صورت، حضور تام و علم تمام است. گاه نیز با وسایل و وسائط است و نوعی اتحاد بین عالم و معلوم پدید می‌آید. در این حالت، هر قدر قدرت وسائط و وسایل اتحاد بیشتر باشد، حضور بیشتر و احاطه علمی نیز کامل‌تر است. «إن حضور الصورة العلمیة للشیء العالم ... بأحد أنحاء ثلاثة إما بالعینیة كما فی علم النفس بذاتها أو بالحلول فیہ [این نیز نوعی از اتحاد است] كما فی علم النفس بصفاتھا ... أو بالمعلولیة» (شیرازی، ۱۹۸۱م: ۴۸۰/۳).

بنابراین نفس انسان با اضافه اشراقی، به امور مادی، آن‌ها را برای خود حاضر کرده و به واسطه دستگاه ادراکی خویش همچون لامسه و باصره و بنا بر قبول وحدت بین نفس و بدن، نفس در هنگام

فرایند تحقق فهم و سطوح آن براساس مبانی حکمت متعالیه

ارتباط ابزارهای ادراکی، حاضر است و براین اساس با موجودات مادی متحد می‌شود؛ از این رو، مناط تحقق علم که همان اتحاد و به تبع آن حضور است، کماکان پابرجاست. بنابراین می‌بایست در فرایند تولید فهم، که در واقع همان فرایند تحقق علم است، این اصل نقش محوری داشته باشد. از این رو برای تحقق این اصل می‌بایست براساس شروطی که در بالا به آن‌ها اشاره شد، روند تولید فهم را تنظیم کرد.

براساس این اصل، می‌بایست شرایط مواجهه یادگیرنده با متعلق فهم (اتحاد وجودی) را به نحو حداکثری افزایش داد تا به تناسب اتحاد وجودی میان این دو، فرایند تفهیم و کیفیت آن نیز ارتقا پیدا کند. به دیگر بیان، براساس نوع محتوا می‌بایست بیشترین شرایط مواجهه یادگیرنده با آن محتوا فراهم آید؛ برای مثال، اگر محتوا از سنخ مهارتی باشد، مانند آموزش رانندگی، می‌بایست حالتی برای یادگیرنده فراهم شود که بیشتر با اتومبیل مواجه شود تا خود را در شرایط فراگیری حاضرتر ببیند. به عبارت دیگر، روش فهم مناسب و صحیح، براساس میزان استحضار و مواجهه یادگیرنده با محتوا مشخص می‌شود. هر روشی که در آن، بتوان محتوا (معلوم بالعرض) را نزد یادگیرنده حاضرتر کرد، نسبت به سایر روش‌ها اولویت پیدا می‌کند.

در این راستا، ابزارهای تفهیم که برای نمونه متن نیز یکی از آن‌هاست، بسته به میزان حضوری که از محتوای آموزشی، براساس سنخی که دارد، برای یادگیرنده فراهم می‌کند، اصالت بیشتری خواهد داشت.

در فرایند آموزش و علم‌آموزی نیز، این اصل در میزان حضور یادگیرنده نزد یاددهنده تأثیر خواهد داشت؛ چراکه حتی فهم صورت‌ها و مفاهیم حصولی نیز به علم حضوری بازمی‌گردد؛ یعنی بدون واسطه درک می‌شوند؛ زیرا اگر خود مفاهیم نیز حصولی ادراک شوند، این به تسلسل منجر خواهد شد؛ زیرا باز همان سؤال برقرار است که علم به آن مفاهیم چگونه حاصل شده است؟ بنابراین باید گفت آن مفاهیم معلوم بالذات ما هستند؛ یعنی اولاً علم ما به آنان علم حضوری است و به‌عنوان یک موجود ذهنی در ما حاضرند و سپس از آن مفاهیم، به خارج از خود پی می‌بریم. پس به مفاهیم ذهنی، یک نظر استقلالی می‌شود که از سنخ علم حضوری‌اند و یک نظر آلی که مرآت موجودات خارج از ذهن‌اند و علم حصولی را تشکیل می‌دهند (شیرازی، ۱۹۸۱ م: ۲۸/۳).

بعد از حضور اشراقی، حضور فیزیکی و رودررو به مراتب به سایر انواع حضور، همچون حضور صوتی یا مجازی و مکتوب و ... برای تفاهم اولویت دارد. حتی بالاتر آنکه، براساس نگاه صدرا در حرکت حُبی و رابطه مستقیم آن با سعه و اتحاد وجودی (شیرازی، ۱۳۸۷: ۱۷۰) هر قدر ارتباط حُبی یادگیرنده و یاددهنده بیشتر باشد، اتحاد آن دو بیشتر خواهد بود و به تبع آن، اصل حضور نیز پررنگ‌تر

گشته، تحصیل فهم نیز به نحو حداکثری تحقق پیدا می‌کند.

شرط دیگری که در تحقق حضور و در نتیجه، حصول علم ذکر شد، بحث مجرد بودن علم است. اگر بخواهیم بازتاب این شرط را در امر آموزش و یادگیری پیگیری کنیم، می‌بایست در فرایند یادگیری، ابتدا بر تجرید حداکثری محتوا از امور مادی (در صورت مادی بودن آن) تأکید ورزید؛ چراکه در یادگیری، هر قدر بتوان یادگیرنده را به ساحت تجریدی محتوای آموزش (متعلق فهم) نزدیک‌تر کرد، دریافت علم آسان‌تر و در عین حال دقیق‌تر می‌شود. این امر می‌تواند براساس نزدیک‌تر کردن یادگیرنده به حقایق پدیده‌ها براساس نظریه حمل حقیقت و رقیقت و نظریه‌هایی همچون نظریه تطابق عوالم و کشف مراتب بالادستی پدیده‌ها براساس نظریه تشکیک و نظام علیت و همچنین براساس خوانش فلسفی از نظریه روح معنا تحقق پیدا کند.^۱ زیرا سنخ علم مجرد است و در نتیجه، هر قدر معلوم از امور مادی منفک‌تر باشد، با بُعد تجریدی نفس انسان (عالِم) سنخیت بیشتری دارد و این امر فرایند تفهیم را تسهیل می‌کند. پس بحث در رابطه با تشبیه معقول به محسوس هنگامی معنادار خواهد بود که معقول بما هو برای یادگیرنده به علت‌هایی همچون عدم وجود قدرت‌های عقلی در او قابل دریافت نباشد، وگرنه در این تنزل به احتمال رعایت نشدن مباحثی همچون تطابق عوالم، حمل حقیقت و رقیقت و ... امکان رهنی‌های فراوان وجود خواهد داشت. بنابراین توصیه می‌شود ادراکات از محتوا، براساس بیشترین قرابت ممکن با آن انجام پذیرد.

چنان‌که مشخص شد، بررسی انواع علم در فهم اثرگذار است و بررسی شاخه‌ها و تقسیمات هر نوع از علم می‌تواند در کشف فهم صحیح و فرایندهای تحقق آن‌ها نیز مؤثر باشد؛ چراکه علم حصولی نیز به تصور و تصدیق تقسیم می‌شود؛ به این بیان که ادراکات و شناختی که با یک مفهوم از ماورای خود خبر می‌دهد، تصویری است و ادراکاتی که نسبت مابین تصورات را شکل می‌دهد، تصدیقی خواهند بود. به این صورت که بین دو یا چند تصور، ارتباط و اتحاد یا عدم آن‌ها مطرح باشد و از این جهت صدق و کذب‌بردار باشند. به بیان دیگر، قابلیت صادق یا کاذب بودن بر ایشان قابل فرض باشد (ابن سینا، ۱۳۹۱: ۱۷/۱؛ شیرازی، ۱۳۷۵ الف: ۲۱۹). تصورات نیز تقسیماتی می‌پذیرند که به صورت اجمالی به شرح آن‌ها می‌پردازیم.

۱. این نظریه در خوانش فلسفی خود می‌تواند این چنین مطرح شود که به علت وجود ارتباط عینی و نفس‌الامری پدیده‌ها (بنابر نظریه تطابق و همچنین نظریه تشکیک)، اشتراک معنا میان مصادیق محسوس و غیرمحسوس همچون معقولات، سامان پیدا می‌کند. طبق این تحلیل معنای مشترک در هر دو گونه مصداق موجود است، اما در معانی معقول شدت بیشتری دارد. مثلاً حقیقت مشترکی میان نور محسوس و حقیقتی الهی که آن نور نامیده می‌شود (الله نور السموات و الأرض ...) وجود دارد، اما معنای معقول و غیبی شایسته‌تر است که نور نام گیرد (رک. سبزواری، ۱۳۶۰: ۴۹۱).

الف) تصور حسی: هنگام برخورد مستقیم حواس با خارج رخ می‌دهد و تا حواس با خارج ارتباط دارند، این تصورات بقا دارند؛ مانند دیدن منظره یک مکان خاص؛

ب) تصور خیالی: پس از تصور جزئی حسی و بعد از مفارقت حس از مواجهه با خارج در ذهن انسان و در حافظه نقش می‌بندد؛ مانند خیال همان منظره خاص بعد از رفتن از آنجا (شیرازی، ۱۹۸۱م: ۳/۳۶۱)؛

ج) تصورات عقلی: عقل تصورات و مفهومات خود را نامتناهی می‌کند و به هر مصداقی تعمیم می‌دهد و همان تصورات را مصداق‌پذیر می‌کند که این امر را به اصطلاح، کلی بودن و معقول بودن مفهوم می‌نامند. حتی از این شگرف‌تر این است که عقل غیر از انعکاس، معلوماتی را نیز در دلش استخراج می‌کند؛ یعنی نه تنها انعکاس خودش را در مصداق توسعه می‌دهد، بلکه از دل آن انعکاس، معلومات و مفاهیمی نیز استخراج می‌کند که در نگاه بدوی در خارج یافت نمی‌شوند، ولی از کنکاش ذهن، نگاه و توسعه عمیق‌تری به خارج را برای انسان مهیا می‌کند. تمام این مفاهیم در فلسفه و منطق به معقولات مشهورند و به دو دسته تقسیم می‌شوند (مطهری، ۱۳۹۱: ۱۳۱):

- معقولات اولی: مفاهیمی که مانند آینه، تصویر اشیا در ذهن، نقش می‌بندد؛ همچون تصویر برج آزادی؛ برخلاف معقولات ثانوی که انعکاس مستقیم اشیا خارجی نیستند.
- معقولات ثانوی که خود دو دسته‌اند:

الف) معقولات ثانوی منطقی: پس از حصول معقولات اولیه در ذهن، خود این مفاهیم، دارای مجموعه‌ای از صفات می‌شوند. البته چون وجودات ذهنی شده‌اند، به دلیل ذهنی شدنشان خصوصیتی دارند و به این دلیل، مجموعه‌ای از مفاهیم ثانوی از این دست را بر خود متصف می‌کنند. این مفاهیم فقط در فضای ذهن قابل حمل و مصداق‌پذیری‌اند. قضیه بودن، نهادبودن، گزاره بودن، استدلال بودن، نتیجه بودن، مقدمه بودن، کلی بودن، جزئی بودن، جنس بودن، نوع بودن، از این معقولات‌اند (مطهری، ۱۳۹۸: ۶۲/۲).

ب) معقولات ثانوی فلسفی: این مجموعه از مفاهیم با اینکه مستقیماً از طریق حواس به دست نمی‌آیند، مانند معقولات ثانوی منطقی نیز نیستند که در خارج قابل تطبیق نباشند؛ مانند ضرورت، علیت، امکان، امتناع، وجود، عدم، وحدت، کثرت، و حرکت که در حقیقت، اوصاف وجودند. به عبارت دیگر، وقتی معقولات اولی از نظر ذهنی بودنشان تحلیل می‌شوند، مجموعه‌ای از مفاهیم به دست می‌آیند که آن‌ها را معقولات ثانوی منطقی می‌نامند، اما اگر از لحاظ گزارش از خارج بودنشان تحلیل شوند، مجموعه‌ای از مفاهیم به دست می‌آیند که قابل صدق بر خارج‌اند و به آن‌ها معقولات ثانوی فلسفی می‌گویند. البته باید توجه داشت که این مصداق‌پذیری، با تحلیل یافت می‌شود. به بیان

دیگر، این معقولات ثانوی توسعه‌یافته همان معقولات اولی (ماهیات) هستند و ذهن فعالانه آن‌ها را از خارج استخراج می‌کند. نه آنکه چیزی جدا از محکمی معقولات اولی باشند، بلکه مصداقاً همان‌ها هستند، اما این دست مفاهیم با تحلیل عقلی کشف می‌شوند. پس برای تحلیل معقولات ثانوی نباید مادی‌گرا شد و آن‌ها را اوهام دانست یا مثل کانت آن‌ها را زاده ذهن و جزو ساختار ذهن شمرد یا حتی مثل هگل آن‌ها را عیناً در خارج دید (مطهری، ۱۳۹۸: ۸۴/۲؛ ۳۶/۳).

این معقولات ثانوی نیز بر هم حمل می‌شوند و جنبه تصدیقی مفاهیم بدیهی را شکل می‌دهند؛ زیرا تصدیقات بدیهی، از تحلیل موضوع و دقت در آن به دست می‌آیند و بر آن حکم می‌شوند. در حقیقت، باید گفت تجربه درونی و حضوری صدق حکم بر موضوع، باعث ایجاد تصدیقات بدیهی می‌شود و لذا این‌گونه مفاهیم نیز از خطا مصون می‌شوند؛ چراکه موضوع و محمول آن اوصاف وجودی در نزد ما حاضرند. بنابراین ما با علم حضوری به متعلق این معلومات نیز علم داریم و با وجود این علم، تصدیق به این قضایای بدیهی، بدون خطا خواهد بود.

قضایای غیربدیهی (نظری) نیز به حکم منطق باید به تصدیقات بدیهی بازگشت داده شوند تا صحت آن‌ها مقبول شود. در چنین قضایایی اگر این بازگشت براساس قوانین حاکم بر ذهن رعایت شود، آن‌ها هم از خطا مصون می‌مانند. این امر نیز رسالت علم منطق است (رک. شیرازی، ۱۹۸۱م: ۴۴۳/۱ به بعد؛ طباطبایی، ۱۳۸۸: مرحله ۱۱، فصل ۹).

بر این اساس تحلیل هستی‌شناسانه ابتدای نظریات بر بدیهیات این است که هر قدر بتوان خط سیر اتصال این تصدیقات را در درون انسان شفاف کرد، در حقیقت، شناخت آن پدیده تصدیقی در درون انسان مکشوف‌تر خواهد شد. به دیگر بیان، باید گفت چون هر علمی از اتصال وجودی با معلوم نشان دارد، در گزاره‌های نظری نیز ردگیری این اتصال لازم است. هر قدر فرایند این اتصال برای انسان شفاف‌تر شود، کشف واقع شفاف‌تر صورت می‌گیرد. این نگرش براساس ادبیات منطقی و معرفتی، همان ابتدای گزاره‌های نظری بر بدیهیات است.

با توجه به آنچه در سطور پیشین گفته شد که تمام انواع علوم، به علم حضوری برمی‌گردد، می‌توان تحلیل عمیق‌تری ارائه کرد. به این نحو که هر نوع اتصال وجودی که منشأ علم‌آموزی است، مُشعر به نوعی اتحاد وجودی معلوم و عالم است. لازمه این امر توسعه وجودی عالم است؛ زیرا فرد در هر دریافت علمی و فرایند ادراکی، به علت اتحاد وجودی با معلوم، خویش‌تر خویش را می‌یابد؛ از این رو، تمام معارف انسانی به نوعی اولاً و بالذات معرفت خویش‌تر اوست که با اتحاد با پیدا کردن با معلوم، بسط پیدا کرده است. «کل ذلک متفرع علی علمه بذاته فظاهر بین أن علم الإنسان بنفسه و ذاته أول العلوم و أقدمها وهو حاضر دائماً غیر منفک عنه أبداً» (شیرازی، ۱۹۸۱م: ۴۷۰/۳).

فرایند تحقق فهم و سطوح آن براساس مبانی حکمت متعالیه

با این بیان، یکی از بحث‌های مهم درباره محتوای فهم و طیف‌بندی مفاهیم مورد استفاده روشن می‌شود و نحوه عملکرد و به تبع آن ارزش مفاهیم در بازتاب محتوا نیز مشخص می‌شود. به این صورت که تمام مفاهیم، یک‌دست نیستند و این‌گونه نیست که مانند نظر مادیون فقط ذهن را یک آینه محض و بقیه مفاهیم را جزء اوهام بدانیم یا مانند کانت مجموعه‌ای از مفاهیم را، فارغ از مقولات اولی، برای ذهن پیش فرض بگیریم (مقولات دوازده‌گانه کانت)، بلکه اگر دقت کنیم هر مفهوم گزارش ویژه‌ای از خارج (متعلق فهم) ارائه می‌دهد. بنابراین می‌بایست براساس شناخت دسته‌بندی مفاهیم و نوع محتوایی که قرار است ارائه شود، مفاهیم برای یادگیرنده چیده شود.

همچنین بنابر آنچه گفته شد، روشن می‌شود که آن فهمی صحت دارد و می‌توان به آن اتکا کرد که یا مستقیماً یادگیرنده را با محتوا متحد کند یا با وسائلی این کار را انجام دهد که محتوا کما هو با این وسائط با یادگیرنده اتصال و به تعبیر دقیق‌تر اتحاد وجودی پیدا کند. از این رو، در طراحی مدل یادگیری می‌بایست از آن روش‌ها و ابزارهای علمی و آموزشی استفاده کرد که در واقع‌نمایی (اتحاد یادگیرنده با محتوا) دارای بهترین کارکردند.

از آنجا که تمام معارف انسانی به‌نوعی اولاً و بالذات معرفت خویشین اوست، بنابراین تفهیم را باید از درون یادگیرنده و شناخت خویشین خود آغاز کرد. به عبارت دیگر، از آنجا که منشأ تمام ادراکات، شناخت خویشین یادگیرنده است، در طراحی فرایند فهم نیز می‌بایست محتوا را با لحاظ چگونگی برگردان آن به فضای نفس انسانی، برای یادگیرنده بومی و شخصی کرد.

۳. معرفت‌شناسی فهم

گفته شد که اصل اتحاد و به تبع آن حضور، هویت علم را شکل می‌دهند. از این رو تحقق علم مُشعر به وجود تطابق است؛ زیرا اگر اتصالی بین عالم و معلوم پیش نیاید، علمی حاصل نمی‌شود. به بیان دیگر، حصول اتحاد همانا و تطابق نیز همان. در نتیجه، به محض تطابق، تحقق علم هم حاصل خواهد شد.

براساس این تحلیل، در علم حضوری، چون خود معلوم عیناً برای عالم حاضر می‌شود و هیچ واسطه‌ای برای شناخت وجود ندارد، ادراکات حضوری از بحث خطا و مطابقت با واقع (حقیقت) خارج‌اند. در علم حصولی است که بحث حقیقت یا همان مطابقت با واقع مطرح می‌شود؛ چراکه عالم مستقیماً با معلوم ارتباط ندارد و علم او حاصل صورت‌های ذهنی از خارج است. در این موطن است که بحث از حقیقت و خطا در فهم مطرح می‌شود و باید راهی یافت تا بر صورت ذهنی و متعلقی که از آن حکایت می‌کند، احاطه و اشراف داشت و به‌نوعی، به علم حضوری دست پیدا کرد و از این رهگذر، مطابقت یا عدم مطابقت و در نتیجه، حقیقی بودن یا خطایی بودن علم حصولی را در جایگاه‌های

مختلف شناسایی کرد. این نوع شناسایی نیز چون مبتنی بر علم حضوری است، مصون از خطاست. در بین مفاهیم و قضایایی که در ذهن ما وجود دارد، دو گونه از آن‌ها به نحو روشن و واضح از این خاصیت برخوردارند؛ اول، قضایای وجدانی که از جمله علوم حصولی‌اند، اما از طرفی متعلق صورت‌های ادراکی آن‌ها مانند اصلِ هویتِ شک، ترس، درد و غیره که در درون ما حاضرند و چون از وجدانیات و احساسات درونی و روحی و عاطفی ما هستند، با ما عینیت دارند و در نزد ما حاضرند. به همین دلیل است که ما هیچ‌وقت در جمله «من شک دارم» «یا من می‌ترسم» شک نمی‌کنیم؛ زیرا هم صورت ذهنی و هم متعلقش در نزد ما حاضرند و خطا معنا ندارد (شیرازی، ۱۳۶۳ الف: ۲۶۱).

دوم، قضایای مربوط به معقولات ثانی منطقی که احکامی درباره نفس صورت‌های ذهنی‌اند. در حقیقت، باید گفت مصادیق این مفاهیم، همان صورت‌های ذهنی‌اند؛ مانند اینکه گفته می‌شود «انسان کلی است» که این مفهوم کلی با بررسی مفهومی و مصداقی خودش که در ذهن حاضر است، حاصل و تصدیق می‌شود.

اما سایر مفاهیم از نظر حکایتگری خود از غیر، کمی پیچیده‌اند. مجموعه‌ای از مفاهیم هستند که بدیهی‌اند و برای قبول حقیقی‌بودنشان احتیاج به معیار ندارند. همچون تصدیقات بدیهی که از تحلیل موضوع و دقت در آن به دست می‌آیند و بر آن حکم می‌شوند. در حقیقت، باید گفت تجربه درونی و حضوری صدق حکم بر موضوع، باعث ایجاد تصدیقات بدیهی می‌شود و لذا این‌گونه مفاهیم نیز از خطا مصون می‌شوند؛ چراکه موضوع و محمول آن، یعنی اوصاف وجودی، نزد ما حاضرند. بنابراین ما با علم حضوری، به متعلق این معلومات نیز علم داریم و با وجود این علم، تصدیق به این قضایای بدیهی، بدون خطا خواهد بود.

قضایای غیربدیهی (نظری)، به حکم علم منطقی، باید به مبانی بدیهی بازگشت داده شوند تا صحت آن‌ها قبول شود. در چنین قضایایی اگر این بازگشت براساس قواعد حاکم در چیدمان مفاهیم انجام شود، آن‌ها نیز از خطا مصون می‌مانند و این امر کار علم منطقی است (رک. شیرازی، ۱۹۸۱ م: ۴۳/۱ به بعد؛ طباطبایی، ۱۳۸۸: مرحله ۱۱، فصل ۹).

بنابر این تحلیل، پدیده خطا و دلیل بروز آن نیز روشن می‌گردد؛ چه آنکه بر اصل اتصال با معلوم خود، در علم حضوری و در علم حصولی، به دلیل هویت حضوری بودن علم، خدشه‌ای وارد نیست، بلکه هویت خطا در حیطه تصدیق تصورات به تطبیق آن‌ها با خارج، در واقع کشف محدودیت یکی از ابزارهای شناختی است که با سایر ابزارها مکشوف می‌شود. به دیگر بیان، در همان تصور خطایی نیز براساس محدودیت‌های ابزار شناخت، ادراک حاصل شده کاملاً مطابق با واقع است، اما عدم ملاحظه در نحوه اتصال و محدودیت‌هایی که ابزارهای ادراکی در اتصال خود دارند، باعث بروز احساس خطا

فرایند تحقق فهم و سطوح آن براساس مبانی حکمت متعالیه

می‌شود. از این رو، اگر کارویژه هر یک از ابزارهای شناختی به خوبی کشف شود، به هیچ وجه بر ناکارآمدی ابزار شناخت و محدودش بودن اصل تطابق، صحه گذاشته نمی‌شود.

در مثال آتشگردان، اگر دقت شود، قوه حس ابتدا دوار بودن آتش را می‌بیند و سپس قوه عقل، ماهیت آتشگردان را با دایره آتش مقایسه می‌کند و بعد، بین دوار بودن و نقطه‌ای بودن آتش، متناقض‌نمایی دریافت می‌کند و سپس برای او اثبات می‌شود که خطایی رخ داده است. بنابراین در فرایند کشف خطا مشاهده می‌شود که خطا توسط لایه‌ای دیگر از ابزارهای کشفی همچون عقل، اثبات می‌شود و عقل به کمک حس می‌آید و محدودیت‌های حسی را کشف می‌کند و پوشش می‌دهد؛ زیرا عقل بعد از رجوع به معلوماتش درباره رابطه سرعت و تصویربرداری چشم، به این نکته پی می‌برد که دوار دیدن، به دلیل سرعت آتشگردان است نه واقعیت دایره‌ای بودن آن. این نتیجه لزوماً به این معنی نیست که حس خطا دارد. به تعبیر دیگر، حس براساس کارویژه خود و متناسب با محدودیت‌هایش می‌بایست آتشگردان را دوار نشان دهد و اگر دوار نشان ندهد، از عملکرد واقعی خود تخطی کرده است.

در حیطه تصدیقات نظری نیز، اصل کشف خطا، نشانه‌ای است از وجود سازوکاری برای فهم محدودیت‌های شناختی انسان. از این رو، براساس رشد عقلانی فرد و به تبع آن به نسبت میزان شناخت محدودیت‌های ادراکی خویش و خودآگاه‌سازی این قیودات ادراکی، ضریب خطاهای تطبیقی کاسته می‌شود. در نتیجه، براساس پایه قراردادن بدیهیات عقلی، که پایه و اساس هر برهان عقلی، منطقی و فلسفی‌اند و به سبب وجود علم حضوری به آن‌ها، می‌بایست سایر گزاره‌های نظری، با واسطه این گزاره‌های بدیهی، به حاق واقع متصل شوند و دریافت‌های نظری را سامان دهند.

انعکاس این نتیجه که انواع ابزارهای ادراکی یکدیگر را در کم کردن ضریب خطای ادراکی پوشش می‌دهند، در حوزه فهم این است که می‌بایست تمام ابزارهای ادراکی و آموزشی به صورت حداکثری، در فرایند فهم درگیر شوند تا به همان نسبت از خطاهای ادراکی کاسته شود. این امر نیز می‌بایست با محوریت عقل شکل بگیرد؛ چراکه قوی‌ترین ابزار ادراکی انسان از خارج است که بیشترین نقش را در کشف خطا دارد. درگیر کردن تمام لایه‌های ادراکی و ابزارآلات تفهیمی همان‌گونه که ادراک را از خطا مصون می‌کند، ضریب اطمینان فرایند فهم را نیز بالاتر می‌برد و به همین سبب ارزش آن مدل تفاهمی و ادراکی نیز افزایش پیدا می‌کند. این امر نیز می‌بایست با ملاحظه سنخ هر محتوا تنظیم شود.

همچنین باید براساس دسته‌بندی مفاهیم و نوع استدلالاتی که ذکر شده است، تفهیم و تفاهم قوام گیرد؛ از این رو، می‌بایست روند فهم از مفاهیم عام و پایه، که پیش‌تر به آن‌ها اشاره شد، شروع شود. نقطه شروع روند استدلال و چیدمان مسائل هم باید از بدیهیات طراحی شود تا فهم در ذهن یادگیرنده به درستی تثبیت شود.

براساس مبانی فلسفه صدرایی، می‌توان این تطبیق را نیز انجام داد که تمرکز و توجه که یک عنصر مؤثر در فهم است، به معنای شدت اتحاد وجودی با متعلق خاص است و این اتحاد وجودی همان خوانش فلسفی بحث تمرکز و توجه است. به دیگر بیان، در هریک از فرایندهای تفهیمی، یادگیرنده درصدد به‌دست‌آوردن نوعی توجه خاص است که خوانش فلسفی آن، همان ایجاد اتحاد وجودی شدیدتر است که براساس ابعاد وجودی متعلق فهم، تنوع پیدا می‌کند.

۴. رابطه فهم و اراده

اساساً هدف از فهم، ایجاد کنش متناسب نسبت به آن است و فهم از یک پدیده می‌بایست در حوزه رفتار نیز تغییر ایجاد کند؛ زیرا رفتار منبعث از حوزه نظر است؛ بنابراین می‌بایست فهمی رهگیری شود که در بستر مبادی فعل ارادی، تغییر رفتار ایجاد نماید. از این رو تمرکز در هریک از مراحل فعل ارادی نیز، به نوعی نشان از وجود توحد بیشتر با آن بُعد خاص از متعلق فهم دارد. پس نوع اتحاد وجودی لازم در هریک از مراحل، در ایجاد فعل ارادی، توسط عقل تشخیص داده شده، براساس نوع محتوا، ابزار لازم برای تسهیل این اتحاد وجودی استخدام می‌شود. بنابراین، در هریک از مراحل ایجاد اراده وحدت ایجاد شده با متعلق فهم، تفصیل پیدا می‌کند. بنابراین، نحوه رسیدن به اهداف در هریک از مراحل فعل ارادی با استدلال‌ات عقلی و روش برهانی طراحی می‌شود و گام‌های روشی مدل پیشنهادی به ترتیب ذیل سامان می‌یابد:

۱. ایجاد اتحاد وجودی (توجه) بین یادگیرنده و محتوای یادگیری (محتوای یادگیری همان متعلق فهم است که می‌بایست رفتار یادگیرنده متناسب با آن تغییر کند). متعلق فهم از هر سنخی باشد، بنا به تشخیص عقل و براساس کارویژه هریک از ابزارهای ادراکی انسان، ابزار ادراکی متناسب با آن فعال می‌شود. اگر آن رفتار، مثلاً در حوزه رفتارهای درونی انسان باشد، حواس و قوای باطنی انسان فعال می‌شود و اگر متعلق آن رفتار، از امور بیرونی باشد، ابتدا حواس ظاهری انسان درگیر می‌شود. بدیهی است نوع اولویت‌بندی در چگونگی اتحاد هریک از این ابزارها منوط به سنخ آن متعلق و بنا به تشخیص عقل است که خود براساس کارویژه و محدودیت‌های ابزارآلات ادراکی انسان در معرفت‌شناسی است. در تمام این اتحادهای وجودی بنابر «النفس فی وحدتها کل القوی» عقل حاضر است و دریافت‌های ویژه خود را دارد و راهبری می‌کند. کما اینکه تمام قوای ادراکی دیگر نیز حاضرند و هر کدام کارویژه خود را خواهند داشت. در این اتحاد وجودی به انواع کنش‌های محتمل در تعامل با متعلق فهم توجه شده و تصویرسازی می‌شود.

۲. ایجاد اتحاد وجودی (تمرکز) بین یادگیرنده با آثار فعل. بعد از آنکه با متعلق فعل اتحاد وجودی



فرایند تحقق فهم و سطوح آن براساس مبانی حکمت متعالیه

برقرار شد، عقل براساس این اتحاد، به آثار و لوازم آن متعلق نیز پی برده، با استدلال عقلانی بر پایه برهان، می‌بایست التزام به انجام‌دادن رفتار متناسب با آن متعلق و مفیدبودن آن آثار و لوازم را تصدیق کند. این تصدیق می‌بایست براساس روندی استدلالی و عقلی صورت پذیرد؛ چون تصدیق کارویژه عقل است. در این مرحله، نفس فایده‌مندی آن رفتار، فارغ از رابطه آن با فاعل و تبعات انجام دادن و انجام ندادن آن، بر پایه استدلال و برهان تصدیق می‌شود.

۳. ایجاد اتحاد وجودی (تمرکز) آن فعل با خلأ وجودی یادگیرنده که با عمل مُساخت دارد. در این مرحله، شناخت یادگیرنده درباره خویش و دریافت دقیق خلأهای خود اهمیت دارد. براساس شناخت خلأهای وجودی و براساس اتحاد وجودی یادگیرنده و فعل، یادگیرنده بر پایه استدلال و برهان، می‌بایست فایده‌مند بودن این فعل را برای خویشتن تصدیق کند و از این دریچه است که شوق انجام دادن آن فعل در یادگیرنده حاصل می‌شود.

۴. ایجاد اتحاد وجودی (تمرکز) با حقیقت رفتار و عدم مُصاف آن. در این مرحله می‌بایست ابتدا یک‌بار کنش مدّ نظر عملیاتی شود تا از این رهگذر وحدت بیشتری با آن کنش حاصل شود. سپس تبعات انجام ندادن آن فعل بر پایه روندی عقلانی برای یادگیرنده مکشوف شود تا از این رهگذر، ضرورت انجام دادن برای اجتناب از لطمات انجام ندادن آن فعل تثبیت شود و به تبع آن، اراده تغییر رفتار تشدید شود. بر این اساس است که فعل درونی شده، از سویدای وجود یادگیرنده، بستر مطالبه آن فراهم می‌شود تا هنگام نیازمندی به آن فعل و رفتار، تغییر در یادگیرنده پایدار بماند. اراده انجام دادن و حرکت نفس برای تحقق رفتار نیز از ضرورت‌های پسینی است.

براساس آنچه گفته شد روش تفهیم و تفاهم پیشنهادی کاملاً تفکرمحور است و بر پایه استدلال و برهان و خردورزی شکل می‌گیرد. از این رو، می‌توان دو مسیر برای خردورزی در نظر گرفت: خردورزی فردی که یادگیرنده خودآموز است و مراحل گفته‌شده را گام‌به‌گام منطبق بر روندی عقلانی طی می‌کند؛ یک عامل بیرونی، همچون طراح یادگیری یا همان یاددهنده، خردورزی را در یادگیرنده فعال می‌کند.

۵. ایجاد اتحاد وجودی (تمرکز) تام با رفتار مدّ نظر. اگر اختلال و مشکلی در هر یک از این فرایندها یا در انتهای یادگیری پیش آید و باعث از بین بردن پایداری رفتار مدّ نظر شود؛ مثلاً نیاز کاملاً برطرف نشود یا چگونگی انجام‌دادن فعل اختلالی داشته باشد و...، رفع آن مشکل خود برآسه فرایندی را مطالبه می‌کند که مسئله‌ای پسینی با هدفی دیگر خواهد بود و می‌بایست مبادی یادگیری و اراده او را طراحی کرد. پس می‌توان آن را فرایندی مستقل و در عین حال، مکمل فرایند یادگیری قبل در نظر گرفت تا با انجام دادن آن پایداری کنش را تضمین کرد. بدیهی است پیش‌بینی کنترل و حل این مسائل، به احاطه وجودی تام بر ابعاد و ویژگی‌های رفتار نیاز دارد.

۵. رابطهٔ مراحل ایجاد اراده با روش تحصیل فهم

رابطهٔ این دو متغیر نیز براساس تطبیق اهداف خرد بر گام‌های روشی تبیین شده مشخص می‌شود:

- الف) ایجاد اتحاد وجودی اولیه، بین یادگیرنده و محتوای یادگیری ← رسیدن یادگیرنده به تصور صحیح از رفتارهای متوقع نسبت به متعلق فهم ← فهم اولیه
- ب) ایجاد اتحاد وجودی بین یادگیرنده با آثار افعال ← رسیدن یادگیرنده به تصدیق بر فایده‌مندی یک رفتار منتخب ← تولید فهم تحلیلی
- ج) ایجاد اتحاد وجودی بین فعل با خلاً وجودی یادگیرنده که با آن فعل مسانخت دارد ← دستیابی یادگیرنده به شوق انجام دادن آن رفتار ← تولید فهم کاربردی
- د) ایجاد اتحاد وجودی با عدم مضاف رفتار منتخب ← دستیابی به اشتداد شوق یا همان ضرورت‌مندی انجام دادن فعل در یادگیرنده ← تولید فهم استدلالی
- ه) ایجاد اتحاد وجودی تام ← دستیابی به چگونگی حل مشکلات در حوزهٔ برقراری انواع اتحادها یا حل مشکلاتی که به صورت پیشینی در انجام‌دادن کنش مدنظر پیش خواهد آمد. ← تولید فهم خلاق.
- تمام این اهداف براساس سلوک عقلی و بر پایهٔ استدلال و برهان دستیاب می‌شود. هریک از این مراحل نیز بر هم مترتب‌اند. بنابراین دست یافتن به هر هدف در واقع، چگونگی سیر گام بعدی را تنظیم می‌کند.
- از آنجا که عقل قوی‌ترین و متقن‌ترین ابزار ادراکی نفس انسانی است و سایر ابزارها ذیل آن عمل می‌کنند، حرکت از شناخت نظری توسط عقل نظری شروع می‌شود و با تولید گزاره‌هایی توسط عقل نظری، عقل عملی به سمت گزاره‌های عملی سوق داده می‌شود. سایر ابزارها نیز خادم و تحت فرمان عقل‌اند و در خدمت این ابزار، کارویژهٔ خویش را انجام می‌دهند. بدیهی است هر قدر قدرت عقلانیت در فرد بالاتر رود، روند استدلالات و نوع اتحادها نیز انتزاعی‌تر و پیچیده‌تر خواهد شد. یک محتوا، همچون فهم «چیستی»، برای کودک و برای انسان فکور بالغ، بسیار متفاوت خواهد بود. در کودک، به علت ضعف قوهٔ عقلانی، استدلالات از پیچیدگی کمتر و در لفافه‌ای حسی‌تر ارائه می‌شود و به علت اُنس بیشتر با امور جزئی، ابزارآلات مادون عقل، همچون حس و خیال، بیشتر درگیر می‌شوند.

۶. نتیجه

براساس تحلیل صورت‌گرفته روشن می‌شود که فهم از اتحاد وجودی موجود ادراک‌کننده با مورد فهم به دست می‌آید. بنابراین آن فهمی صحت دارد و می‌توان به آن اتکا کرد که یا مستقیماً یادگیرنده را با محتوا متحد کند یا با وسائلی این کار را انجام دهد که محتوا کما هو با این وسائط با یادگیرنده اتصال و به



فرایند تحقق فهم و سطوح آن براساس مبانی حکمت متعالیه

تعبیر دقیق‌تر اتحاد وجودی پیدا کند. به دلیل اینکه فهم از یک پدیده می‌بایست در حوزه رفتار نیز تغییر ایجاد کند، باید فهم در بستر مبادی فعل ارادی، تغییر رفتار ایجاد نماید. از این رو می‌توان به میزان اتحادی که فرد با مورد فهم به دست آورده و موجب تغییر رفتار در فرد می‌شود، برای فهم، سطوح شش‌گانه‌ای در نظر گرفت که به لایه‌های ذیل تعمیق پیدا می‌کند:

- رسیدن یادگیرنده به تصور صحیح (فهم اولیه)، چرایی این فعل را مُطالبه می‌کند.
- رسیدن یادگیرنده به تصدیق فایده‌مندی آن فعل (فهم تحلیلی)، چرایی انجام دادن فعل را مُطالبه می‌کند.
- دستیابی یادگیرنده به شوق انجام دادن آن رفتار (فهم کاربردی)، چرایی ضرورت انجام دادن فعل را مطالبه می‌کند.
- و در آخر، با طی شدن صحیح و مُرتب هریک از این مراحل مُتلازم، اراده تغییر رفتار (هدف کلان) شکل می‌گیرد.

براساس گفته‌های پیشین، سطوح ادراک و فهم به ترتیب ذیل سامان می‌یابد:

سطح ادراک و فهم	شاخصه و نوع اتحاد وجودی (تمرکز)
تصور اولیه	برقراری اصل اتصال و اتحاد وجودی اولیه با متعلق فهم
فهم اولیه	اتحاد وجودی با (تمرکز بر) آثار متعلق فهم و پی‌بردن به انواع کنش‌های ممکن با آن
فهم تحلیلی	اتحاد وجودی با (تمرکز بر) فواید نوعی هر کنش
فهم کاربردی	اتحاد وجودی با (تمرکز بر) نسبت فواید کنش‌ها با نیازهای یادگیرنده
فهم استدلالی	اتحاد وجودی عملی با (تمرکز عینی بر) کنش منتخب و خلأ وجودی آن
فهم خلاق	اتحاد وجودی (تمرکز) نسبت به تمام ابعاد کنش و رفع مشکلاتی که حین تعامل یا پس از آن پیش می‌آیند.

۱. سیزواری، ملا هادی (۱۳۶۰)، التعليقات على الشواهد الربوبية، مشهد: المركز الجامعي للنشر.
۲. سهزوردی، شهاب‌الدین (۱۳۸۸)، مجموعه مصنفات شیخ اشراق، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۳. شیرازی، صدرالدین محمد (۱۳۷۵ الف)، تعلیقه بر شفا، قم: بیدار.
۴. _____ (۱۳۸۷)، سه رسائل فلسفی، قم: تبلیغات اسلامی.
۵. _____ (۱۳۸۲)، شواهد الربوبیه، تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
۶. _____ (۱۹۸۱م)، الحکمة المتعالیه فی اسفار الاربعه العقلیه، بیروت: دار الاحیاء التراث العربی.
۷. _____ (۱۳۶۳ الف)، المشاعر، تهران: طهوری.
۸. _____ (۱۳۵۴)، مبدأ و معاد، تهران: انجمن حکمت و فلسفه ایران.
۹. _____ (۱۳۷۵ ب)، مجموعه رسائل فلسفی صدرا، تهران: حکمت.
۱۰. _____ (۱۳۶۳ ب)، مفاتیح الغیب، تهران: مؤسسه تحقیقات فرهنگی.
۱۱. طباطبایی، محمدحسین (۱۹۷۴م)، المیزان فی تفسیر القرآن، بیروت: مؤسسه الاعلمی للمطبوعات.
۱۲. _____ (۱۳۸۸)، نهاية الحکمه، قم: مؤسسه امام خمینی (ره).
۱۳. عبودیت، عبدالرسول (۱۳۹۳)، درآمدی بر نظام حکمت صدرایی، تهران: مؤسسه امام خمینی (ره).
۱۴. مطهری، مرتضی (۱۳۶۴)، اصول فلسفه و روش رئالیسم، تهران: صدرا.
۱۵. _____ (۱۳۹۸)، شرح مبسوط منظومه، تهران: صدرا.
۱۶. _____ (۱۳۹۱)، مسئله شناخت، تهران: صدرا.
۱۷. ملکی، حسن (۱۳۹۴)، برنامه‌ریزی درسی، تهران: مدرسه.
۱۸. واسطی، عبدالحمید (۱۳۸۹)، راهنمای تحقیق، مشهد: مؤسسه مطالعات راهبردی علوم و معارف اسلام.
۱۹. _____ (۱۳۸۹)، راهنمای تحصیل، مشهد: مؤسسه مطالعات راهبردی علوم و معارف اسلام.