نسیم خرد

Scientific-research Biannual Journal of Islamic Philosophy

Vol. 12, Issue 1, successive No. 22, spring - summer 2026

Education Imperatives Based on Human Ontology in Transcendent Philosophy (*al-Hikma al-Muta'aliya*)[1]

Ahmad Valiee[2]

ABSTRACT

One of the most fundamental factors in the formation of various theories within the educational sciences is the theorists' ontological perspective on the human being. Therefore, before generating or evaluating the theories on education, it is necessary to analyze sound philosophical foundations regarding the human being to enumerate robust imperatives in the field of education. Inevitably, these imperatives can play an effective role in the production and adjudication of the theories of education. Based on the solid foundations of Islamic philosophy regarding the human being—particularly the principles of Transcendent Philosophy (*al-hikma al-muta'aliya*)—precise and definitive imperatives for education can be formulated. Employing an analytical-documentary method, this study establishes these imperatives by deriving relative necessities (*darura bi 'l-qiyas*) from the principles of Transcendent Philosophy concerning the human being. The outcome of this investigation yields a coherent system of imperatives for theory generation and evaluation in education. Notable among these imperatives are the necessity of considering the principle of existential unity and its gradations in establishing the educational process; the necessity of incorporating the principle of presence (*hudur*) and its degrees; and accounting for the functional quality of the perceptive faculty based on the framework of the principles of voluntary action.

KEYWORDS: education, human being, knowledge, Transcendent Philosophy (*al-hikma al-muta'aliya*), Islamic philosophy.

---

1. Received: February 26, 2026 |Accepted**:** June 4, 2026**.**

2. Assistant Professor, Department of Islamic Teachings (*Maʿarif*), Faculty of Theology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran; **Email**: a_valiee@sbu.ac.ir

نسیم خرد
دوفصلنامه علمی پژوهشی فلسفه اسلامی
سال دوازدهم / شماره اول / پیاپی ۲۲ / بهار ـ تابستان ۱۴۰۵

بایسته‌های تعلیم و تربیت مبتنی بر هستی‌شناسیِ انسان در حکمت متعالیه[۱]

احمد ولیی[۲]

چکیده

یکی از اصلی‌ترین وجوه در شکل‌گیریِ نظریه‌های مختلف در حوزهٔ علوم تربیتی، نوع نگرش نظریه‌پردازان این حوزه به مقولهٔ انسان می‌باشد؛ از این رو شایسته است قبل از تولید نظریه و یا داوری نسبت به نظریه‌های تعلیم و تربیت، مبانیِ صحیحِ فلسفی در رابطه با انسان، مورد واکاوی قرار گرفته تا بر اساس آن، بایسته‌های متقنی در حوزهٔ تعلیم و تربیت را احصا نمود. قهراً این بایسته‌ها می‌توانند نقش مؤثری را در تولید و داوریِ نظریه‌های تعلیم و تربیت ایفا نمایند. بر اساسِ مبانیِ مستحکم فلسفهٔ اسلامی در رابطه با انسان، خصوصاً مبانیِ حکمت متعالیه، می‌توان بایسته‌های دقیق و در عین حال متقنی در حوزهٔ تعلیم و تربیت را مُهیّا نمود. این امر به روش تحلیلی-اسنادی و بر اساس تشکیل ضرورت‌های بالقیاس از مبانیِ حکمت متعالیه در حوزهٔ انسان صورت می‌پذیرد. ماحصل این بررسی، منظومهٔ مُنسجمی از بایسته‌ها برای تولید و داوریِ نظریه در حوزهٔ تعلیم و تربیت ایجاد می‌کند. از جملهٔ این بایسته‌ها می‌توان به ضرورت ملاحظهٔ اصل اتحاد وجودی و مراتب آن در ایجاد فرآیند تعلیم و تربیت، ضرورت لحاظِ اصل حضور و مراتب آنها، لحاظِ کیفیت عملکرد دستگاه ادراکی بر پایهٔ طرح مبادی فعل ارادی و... اشاره نمود.

کلیدواژگان: تعلیم و تربیت؛ انسان؛ علم؛ حکمت متعالیه؛ فلسفهٔ اسلامی.

---

۱. تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۰۷ ؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۱۴

۲. (نویسنده مسئول) استادیار، گروه، معارف اسلامی، دانشکده الهیات، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران، a_valiee@sbu.ac.ir.

مقدمه

عیار و ارزش هر یک از فرآیندهای تعلیم و تربیت، بسته به میزانِ فهمِ دقیق و صحیح از متغیرهای دخیل در این امر، متفاوت می‌شود. یکی از اصلی‌ترین و بلکه مهم‌ترین این متغیرها، فهم دقیق و صحیح از حقیقت انسان می‌باشد. از جملهٔ مباحثی که به روشنی تأثیر هستی‌شناسیِ انسان را نشان می‌دهد، فهمِ صحیح از چگونگیِ شکل‌گیریِ ادراک در انسان (هستی‌شناسیِ ادراک) می‌باشد. چه این که فرآیندهای تعلیم و تربیت، در بستر ادراک و شناخت انسان و نحوهٔ عینیت‌بخشی به آن هویت پیدا می‌کنند؛ از این رو، به میزانی که به هستی‌شناسیِ انسان و امور انسانیِ اهتمام ورزیده شده و فهمی مناسب و واقعی از آن حاصل گردد، نگرشی واقعی و در عین حال ثمربخشی به مباحث تعلیم و تربیت حاصل خواهد شد.

اهتمام به مباحث طبیعیات در مغرب‌زمین و نگرشی مادی‌گرایانه به انسان، باعث به وجود آمدن اختلافات مبانی در نگرش‌های فلسفی و معرفتی به علم و ارزش معرفت و به تبع آن، به مقولهٔ تعلیم و تربیت گردید. تأثیر این رویکرد در مبانیِ تعلیم و تربیت نیز خود را نشان داد؛ برای نمونه، شناخت از انسان -به عنوان متغیر اصلی در امر یادگیری- بیش از آن که بر اساس رویکردهای فلسفی و عقلی اعتبار پیدا کند، بر اساس داده‌های حسی و روش تجربی قوام پیدا کرد؛ به همین نسبت، فهمِ صحیح از چگونگیِ شکل‌گیریِ ادراک در انسان -به عنوان مؤلفه‌ای اساسی در امر یادگیری- نیز دچار تحولاتی اساسی گردید. حتی روش‌های یادگیری نیز، مبتنی بر علوم طبیعی تئوریزه گردیده و بیشتر ناظر به روش‌های تجربی و مبانیِ ماتریالیستیِ آن، طراحی شد.

ظهور این امر، بعد از انقلاب علمی (رنسانس) نمود بیشتری پیدا کرد، به گونه‌ای که در قرون اخیر، رویکردهای تجربی و روان‌شناختی، نظریه‌های رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و سازنده‌گرایی را جایگزین روش‌های سنتیِ تعلیم و تربیت نمود. برای نمونه، جان لاک این باور را پیدا کرد که تقریباً فراگیریِ همهٔ دانش‌ها باید از مجرای تجربه (آزمون و خطا) صورت پذیرد؛ در همین راستا، جان دیوئی نیز الگوهای یادگیری و آموزش را مبتنی بر نگرش‌های بنیادین (فلسفی) خود -یعنی رویکردهای عینی و حسی- ارائه داد؛ به این صورت که یادگیری زمانی تحقق پیدا می‌کند که همراه با انجام دادن (عینیت پیدا کردن) باشد. این دست از مبانی، باعث شد که رویکرد رفتارگرایانه در امر تعلیم و تربیت غلبه پیدا کند.

آن‌چه در این مختصر به عنوان روند تاریخیِ تطور فرآیندهای تعلیم و تربیت مبتنی بر رویکردهای فلسفی ارائه می‌گردد، نشان می‌دهد که تاریخچهٔ تعلیم و تربیت، همواره بازتابی از تعامل مبانی فلسفی (رویکردهای هستی‌شناسانه، معرفت‌شناسانه و انسان‌شناسانه) طراحان آن بوده است که مسیر تعلیم و تربیت را هدایت می‌کند، از این رو به میزانی که به مبانی فلسفیِ ناظر به مؤلفه‌های شکل‌دهندهٔ تعلیم و

تربیت، اهتمام ورزیده شده و فهمی مناسب و واقعی از آن حاصل گردد، نگرشی واقعی و در عین حال ثمربخشی به این امر حاصل خواهد شد.

با وجود اهمیت بالای مباحث فلسفی به خصوص انسان‌شناسیِ فلسفی، فرآیندهای تعلیم و تربیتی که تاکنون نظام پیدا کرده‌اند، از مبانی دقیق و مُتعالیِ فلسفهٔ اسلامی، یا استفاده نشده و یا در مواردی که اهتمام صورت گرفته است نیز –همچون کتب جناب استاد عبدالحمید واسطی در این رابطه–، مبانی انسان‌شناسیِ فلسفهٔ اسلامی، به خوبی اشراب نشده‌اند؛ همین امر موجب شده است که اتقان و اطمینان لازم برای اتکا به این فرآیندها در فضای اسلامی صورت نپذیرد.

در میان مکاتب فلسفهٔ اسلامی که به هستی‌شناسیِ انسان می‌پردازند نیز حکمت متعالیه دارای اهمّیت ویژه‌ای می‌باشد، چرا که این مکتب فلسفی، بر اساس مبانی بدیعِ خود، همچون نحوهٔ شکل‌گیریِ نفس، حرکت جوهری نفس انسانی، جسمانیة الحدوث و روحانیة البقاء بودنِ آن و... توانسته است یک نظرگاهِ جامع و مستحکمی را از انسان ارائه نماید؛ بر همین اساس، تحقیق پیش‌رو در صدد آن است که ابتدا مبانی فلسفیِ ناظر به تعلیم و تربیت را از این مکتب فلسفی احصا نموده و مبتنی بر گزاره‌های توصیفیِ این مکتب فلسفی، گزاره‌هایی هنجاری که ناظر به تعلیم و تربیت می‌باشند را استخراج نماید؛ چه این که طبق همین مبانی، فرآیندِ تعلیم و تربیت در ذیل کُنش‌های ارادی تعریف شده و شکل‌گیریِ ارادهٔ آگاه نیز مبتنی بر گزاره‌های هنجاری شکل می‌گیرد (ر.ک: مصباح یزدی، ۱۳۸۲: ۳۳-۸۴)، بنابراین هرچه گزاره‌های هنجاریِ بیشتری، مبتنی بر گزاره‌های توصیفیِ عقلی–فلسفی شکل گیرد، امکانِ تحقق واقعی و عینیِ فرآیندِ تعلیم و تربیت میسور می‌گردد؛ از این رو، استخراج بایسته‌های تعلیم و تربیت بر اساس مبانیِ انسان‌شناسی، ضرورتی دوچندان پیدا می‌کند. در این نوشته، استخراج گزاره‌های هنجاری ناظر به فضای تعلیم و تربیت نیز، در بسترِ قیاس‌های اقترانی و مبتنی بر تشکیل ضرورت‌های بالقیاس به‌دست خواهد آمد (ر.ک: مصباح یزدی، ۱۳۸۲: ۹۳).

چگونگی تکوّن انسان از منظر حکمت متعالیه

صدرا تمام اجسام مادّی را دارای ترکیبی اتحادی می‌داند که از جنبه‌ای استعدادی به نام مادّه و همچنین جنبه‌ای بالفعل به نام صورت تبلور پیدا می‌کنند؛ به این ترکیب اصطلاحاً صورت جسمیه اطلاق می‌شود؛ بنابراین تمام اجسام مادّی، هر آن، در حال تغییر و حرکت می‌باشند؛ به این صورت که یک موجود مادی، دارای قابلیت برای پذیرش تغییرات مختلف بوده و از طرفی دیگر، دارای فعلیت‌های مختلفی نیز می‌باشد که با قبول صورت‌های دیگر، آن به آن متحوّل می‌گردد (ر.ک طباطبایی، ۱۳۸۸: ۱۱۴-۱۱۷ و ۲۲۵-۲۲۶؛ شیرازی، ۱۹۸۱: ۶۵/۵).

این تحول بر اساس شرایطی که صورت می‌پذیرد، مستعد (ماده) برای یک صورت دیگر قرار می‌گیرد، از این روند به لبس بعد از لبس تعبیر می‌شود. لبس بعد از لبس بدین معناست که کمالات صورت سابقه به صورت خصوصیّات و شئون وجودی صورت لاحقه باقی می‌ماند (شیرازی، ۱۹۸۱: ۱۲/۹ و ۲۱).

بنابراین وجودِ این ترکیب اتحادی بین ماده و صورت، جوهرهٔ تمام اجسام مادّی از جمله انسان را دارای ذاتی مُتغیّر نموده که هر لحظه، در حال تغییر و حرکت می‌باشند. در حکمت متعالیه، این روند تکامل بر اساس شکل‌گیری نظریهٔ حرکت جوهری تثبیت می‌شود، از این رو شناختِ این حرکت، در شناخت انسان نقشی کلیدی داشته و به تبع آن در نحوهٔ شکل‌گیری فرآیند تعلیم و تربیت نیز حائز اهمیت می‌باشد.

به تبع این فعلیت‌پذیریِ آن به آن، طبقات تشکیکی و طولیِ مختلفی در نظام عالم مادّی پدیدار می‌شوند که به صورت‌های نوعیه شناخته می‌شوند؛ بنابراین طیفی از صورت‌ها از ماده و قوهٔ محض، تا رسیدن به تجرد کامل دسته‌بندی می‌شوند. در فلسفهٔ اسلامی، صُور نوعیه دارای سه دستهٔ کلّی می‌باشند که به شکل طولی طیف‌بندی می‌شوند:

۱) صُور نوعیهٔ مرکبهٔ معدنیه: ویژگی این طیف، حفظ ترکیبِ اجزاء خویش است؛

۲) صُور نوعیهٔ مرکبهٔ نباتیه: این طیف از اجسام، علاوه بر خاصیت صُور معدنیه، خاصیت رشد، نمو، تغذیه و تولید مثل هم دارد؛

۳) صُور نوعیهٔ مرکبهٔ حیوانیه: این طیف نیز علاوه بر خاصیت‌های دو قسم قبل، از خصوصیت‌های دیگری همچون احساس و حرکت (مکانی) نیز برخوردارند.

در طیف سوم که حیوانات را در بر می‌گیرد، این روند تکاملی ادامه پیدا می‌کند، تا جایی که امکانِ ادراک امور جزئی، جزء خصوصیات آنان می‌شود؛ امری که به واقع مرز حیوانیت و انسانیت (برخورداری از قوهٔ نطق و تعقل) را نشان می‌دهد (شیرازی، ۱۹۸۱: ۳۴۶/۵).

به دیگر بیان، روند پذیرش صُور و پیچیدگی‌های آن به‌گونه‌ای ادامه پیدا می‌کند که انسان، امکان نطق پیدا کرده و فصل مُمیز او ناطق بودن می‌گردد؛ این روند بنا بر نظر صدرالمتألهین، برای انسان طبقهٔ مستقلی را شکل داده که انواع مختلفی ذیل آن تحقق پیدا می‌کند (شیرازی، ۱۹۸۱: ۳۴۷/۵).

پذیرش صُور مختلف در انسان می‌تواند به اوج خود رسیده و به میزان ارتقای وجودیِ فرد، مسانخت بیشتری با واهب‌الصور (عقل فعال) پیدا کند. در این موطن، انسان به ساحت عقلیِ محض خویش رسیده و در نتیجه، قوه‌ای برای افاضهٔ جدید برای او نخواهد ماند. در این شرایط، انسان به تجرد تام از ماده دست می‌یابد (شیرازی، ۱۹۸۱: ۱۲/۹ و ۲۱).

بایسته‌های تعلیم و تربیت مبتنی بر نحوهٔ تکوّن انسان

۱. مرتبه‌مند بودنِ وجودات، بالخصوص طیف‌مند بودنِ انسان این انگاره را تثبیت می‌کند که یادگیرنده می‌بایست مبتنی بر رتبهٔ وجودی خویش و به تبع سطح دریافتیِ خود (بر اساس حرکت جوهری) رتبه‌بندی شده و با توجه به مرتبهٔ وجودی آن، محتوای آموزشی به او ارائه شود. برای نمونه، انسان در بدو تولد، بروزهای حسی به صورت کاملاً ابتدایی در او فعال می‌گردد، از این رو می‌بایست یادگیری در انسان، بر اساس شاخصه‌های مرتبهٔ حیوانی فعال گردد؛ چه این که در مرتبهٔ حیوانی، صرفاً ادراکات حسی فعال می‌باشند؛ لذا این مرحله از حیات انسانی که در مرز انسانیت و حیوانیت بوده و هنوز به دریافت ادراکات کلیّ نرسیده است، صرفاً قابلیت پذیرشِ آموزش‌های امور حسیِ جزئی فرآهم خواهد بود. در این موطن، می‌توان شیوه‌های آموزشی بدوی، همچون آموزش‌های مبتنی بر شرطی‌سازی را پیشنهاد نمود؛ کما اینکه پدر و مادر با شرطی‌کردن کودک خُردسال خود، ساعت خواب یا زمان اجابت مزاج او را تنظیم می‌کنند.

۲. نقطه‌ای که می‌توان به صورت مُسلّم، نقطهٔ شروع عقلانیت در روند حرکت جوهری انسان دانسته و به تبع آن، یادگیری را بر محور روش تعقُّلی و محتواهای کلی سامان داد، زمانی می‌باشد که انسان، زبان می‌گشاید؛ چرا که لازمهٔ ارتباط زبانی، تولید مفاهیم کلّی در ذهن است. همچنان که اساساً لازمهٔ مفهوم بودن، کلی‌بودن آن ادراک می‌باشد؛ کلیّت نیز بنا بر مبانیِ فلسفهٔ صدرایی، مُشخصهٔ عقلانیت می‌باشد، از این رو به دلیلِ وجود همین خصیصه در زبان است که حُکما نطق را فصل مُمیز انسانیت قرار داده‌اند. البته باید توجه نمود در حکمت متعالیه، فهم امور کلی نیز تشکیکی می‌باشد که از رؤیت عن بُعدٍ تا دریافت عقلی آن کلّی را شامل می‌شود (ر. ک شیرازی، ۱۹۸۱: ج۲۹۶/۱).

۳. به دلیل طیفی و تشکیکی بودن حرکت جوهری و لبس بعد از لبس بودنِ این حرکت، کمالات صورت سابقه به صورت خصوصیّات و شئون وجودی صورت لاحقه باقی می‌مانند؛ از همین جهت، بُروز ادراک صُور کلی و صُور عقلانی، منافاتی با وجود سایر ادراکات در انسان ندارد؛ همچنان که انسان علاوه بر وجود ادراکات عقلی، دارای ادراکات حسی نیز می‌باشد؛ این انگاره علاوه بر آن که استفادهٔ هم‌زمان از شیوه‌های آموزشیِ غیرمبتنی بر تفکر و خردورزی، با سایر شیوه‌های آموزشیِ مبتنی بر عقلانیت را نفی نمی‌کند، بلکه بر آموزش‌های ترکیبی که تمام ساحات ادراکی انسان را پوشش دهد را تجویز و توصیه می‌کند.

۴. آن‌چه نظریهٔ حرکت جوهری در حوزهٔ تعلیم و تربیت ایجاب می‌کند، این است که می‌بایست به تناسب میزان فعلیت‌پذیریِ صورت انسانی و تجردی شدنِ نفس انسانی، محتوای تعلیم نیز به سمت انتزاعی‌تر شدن، یعنی محتوای انتزاعی-تحلیلی ارتقا پیدا کند؛ چه این که با رُشد یادگیرنده در بستر حرکت جوهری، قابلیت دریافت‌های غیرمبتنی بر حس در او نیز افزایش پیدا می‌کند؛ در نتیجه، در هنگام

تعلیم و تربیت نیز می‌بایست متأثر از این ارتقا، نوع و کیفیت ارائهٔ محتوا و نیز نوع استفاده از ابزارهای یادگیری، به‌تدریج از امور مادی فاصله گرفته و بر اساس رشد جوهریِ یادگیرنده، شیوهٔ آموزش و یادگیری نیز انتزاعی‌تر گردد. این امر، روش ارائهٔ طولی را تقویت کرده که در آن، محتواهای یادگیری به سمت تجردی‌تر شدن و در عین حال، عمیق‌تر و دقیق‌تر شدن سوق پیدا می‌کند؛ روشی که درحوزهٔ برنامه‌ریزی درسی، در بحثِ سازماندهی مواد درسی، بر سازماندهی عمودی محتوای آموزشی شناخته می‌شود؛ همچنین از انواع مختلف روش‌های سازماندهی عمودی نیز، بر سازماندهیِ از جزء به کل و از محسوس به انتزاعی، تأکید می‌کند (ر.ک ملکی، ۱۳۹۴: ۲۶۳).

هستی‌شناسیِ نفس انسانی

در سیر حرکت جوهری به سمت فعلیت بیشتر، بعد از ایجاد صورت نوعیهٔ مرکبهٔ معدنیه، یک خصوصیت در صورت‌های لاحقه پدیدار می‌شود که آثار و افعال وجودیِ منشعبِ از آن صُور، عملکرد واحدی ندارند؛ به دیگر بیان، افعال منشعب‌شده از این صور، بر منوال واحدی اثرگذاری نداشته و رویهٔ واحدی در فعل و اثر خود ندارند. در این موطن، جوهری جدید پدید آمده است که به آن جوهر، "نفس" گفته می‌شود (شیرازی، ۱۹۸۱: ۶/۸ و ۲۰-۲۳)؛ چه این که در جوهر مادی و صورت جسمیه، این خصوصیت را دارا نمی‌باشند؛ همچنان که در معدنیات، این خاصیت مشاهده نمی‌شود، از این رو می‌بایست جوهر و ذاتی غیر از جوهر مادی و صورت جسمیه در نظر گرفته شود تا محقق‌کنندهٔ این خاصیت در صورت جسمیهٔ مرکبهٔ نباتی، حیوانی و انسانی باشد (شیرازی، ۱۹۸۱: ۵/۸).

جوهر نفسانی به نحوهای مختلفی در انواع نباتی، حیوانی و انسانی، بروز و ظهور پیدا می‌کند؛ به این نحو که در صورت نباتی، صرفاً در رُشد و نمو تفاوت رویه مشاهده می‌شود؛ در صورت حیوانی، علاوه بر تفاوت رویهٔ نباتیه، در احساسات و حرکت‌های جسمی نیز دارای تفاوت رویه است. در صور انسانی نیز علاوه بر تفاوت رویهٔ دو نوعِ قبل، در خصوصیت منحصرهٔ این نوع که عقلانیت و نطق می‌باشد، تفاوت رویه مشاهده می‌شود (شیرازی، ۱۹۸۱: ۵/۸).

با پدید آمدنِ جوهر نفس انسانی، خواص امور تجردی در انسان بروز پیدا می‌کند. چه این که دریافت کلیّات، اساساً از دایرهٔ امور مادّیِ جزئی خارج می‌باشد؛ از این رو دوگانه‌ای به نام جسم و روح مشاهده می‌شود که در عین وحدت، خواص متفاوتی از خود بروز می‌دهند؛ خواصی که نشان از وجود بُعد جسمانی در انسان است و خواصی که نشان‌دهندهٔ بُعدی غیرمادی، روحانی و تجردی در انسان می‌باشد. قبول این دوگانه، یعنی بدن و روح (بُعد تجردی و غیرمادی)، مخلّ واحدِ حقیقی‌بودن نفوس و خلاف

بداهت در واحد بودن افراد انسانی نمی‌باشد؛ لذا این دو بُعد، منشعب از وجودی واحد و حقیقی است که دارای ترکیبی اتّحادی می‌باشند (شیرازی، ۱۹۸۱: ۱۴/۸-۱۳ و ۳۸۲ و ۲۵۶/۵).

در همین راستا دو واژهٔ نفس و روح در انسان به بُعد تجردی او اشاره دارند، لیکن با دو حیثیت بر آن حقیقت، دلالت دارند؛ اصطلاح روح، فارغ از بُعد مادّی، به جنبهٔ روحانی و تجردی انسان اشاره داشته و مشروط به بُعد حیاتی و تجردی انسان است؛ اما واژهٔ نفس، علاوه بر لحاظ سایر جنبه‌های انسان، از جمله جنبهٔ جسمانی برای آن، در صدد آنست که به جنبهٔ روحانی و تجردی آن توجه حاصل کند؛ به دیگر بیان، نسبت به سایر جنبه‌های انسانی، به شرط لا می‌باشد (ولیی، ۱۴۰۰: ۷۲۷).

نحوهٔ تحقیق این بُعد تجردی، طبق حرکت جوهری نیز این‌گونه تئوریزه می‌شود که یک وجود واحدِ سیّال و در عین حال ذومراتب به‌عنوان نفس انسانی، حادث به حدوث جسمانی و مادی بوده و تا رسیدن به تجرد تام و اتصال به عقل فعّال ادامه پیدا می‌کند؛ در این میان، تا رسیدن به تجرد تام، حقیقتی دو بُعدی شکل می‌گیرد که دارای جنبه‌هایی مادی و در عین حال غیر مادی (تجردی) می‌باشد. این نظریه با عبارت «النفس جسمانیة الحدوث، روحانیة البقاء» در کلمات صدرائیان شُهرت پیدا کرده است (شیرازی، ۱۹۸۱: ۱۳/۸ و ۳۲۸-۳۹۳)؛ از این رو انسان، هویتی واحد با شئون متعدد دارد. پایین‌ترین مرتبه به بدن و اندام‌های بدنی و سپس به قوای نفسانی متعلق است و بالاترین مرتبه به مراتب تجردی و عقلانی نفس اطلاق می‌شود (شیرازی، ۱۳۷۵: ۳۱۴).

بایسته‌های تعلیم و تربیت مبتنی بر نفس انسانی

۱. عمل نکردن نفس انسانی بر رویهٔ واحد، نشان می‌دهد که امکان رویه‌های مختلف برای موجودات نفسانی وجود دارد و با جهت‌دهی به این نفوس می‌توان آن‌ها را به سوی رویه‌ای مشخص هدایت کرد. امکان این جهت‌دهی بر هدف کلان آموزش و یادگیری، یعنی تغییر رفتار، تئوریزه می‌گردد (ر.ک: جویس و دیگران، ۱۳۸۹: ۶۸-۵۱).

۲. می‌توان اولین مراحل یادگیری را همان اولین بروزهای حسی در انسان دانست؛ بروزهایی که در مرز انسانیت و حیوانیت‌اند و هنوز به کلیت متصف نشده‌اند، اما در عین حال قابلیت پذیرشِ آموزش را دارند.

۳. به تناسب فعلیت‌بخشی نفس انسانی می‌بایست محتوای آموزش انتزاعی‌تر شود؛ به دیگر بیان، به نسبت رشد یادگیرنده در بستر حرکت جوهری، قابلیت دریافت‌های غیرمبتنی بر حس در او افزایش پیدا می‌کند.

۴. محتوای آموزشی را می‌بایست به‌تدریج از امور مادی فاصله داده و بر اساس رشد جوهریِ یادگیرنده، شیوهٔ آموزش را انتزاعی‌تر کرد تا او محتوای تجردی و انتزاعی بیشتری را دریافت کند.

۵. محتوای آموزشی را می‌توان بر اساس میزانِ توسعه‌ای که برای یادگیرنده ایجاد می‌کند، دسته‌بندی و به تبع آن ارزش‌گذاری کرد.

هستی‌شناسی قوای نفس انسانی

بعد از قبول نفس و دوساحتی‌بودنِ انسان و پس از قبول ترکیب اتحادی نفس با بدن و وحدت حقیقی این دو، بحث چگونگی رابطهٔ نفس و بدن و نحوهٔ بروز آثار مختلف از این دو مطرح می‌گردد؛ در این رابطه صدرا قائل است که نفس با وجود بساطت، دارای مراتب و قوای مختلفی است که هر قوه و مرتبه، در واقع تنزّل‌یافتهٔ نفس بوده و به دیگر بیان، نفس در آن ساحت، بروز و ظهور پیدا می‌کند. او از این معنی به «النفس فی وحدته کل القوی» تعبیر می‌کند (شیرازی، ۱۹۸۱: ۱۲۲/۸).

همچنین قوای نفس که وسائط و ابزار نفس می‌باشند، سه مرتبهٔ کلان دارند: نباتیه، حیوانیه و انسانیه. نفس انسانی، بر اساس حرکت جوهری خود، تمام این قوا را به دست می‌آورد. قوای انسان به صورت کلی، به ادراکی و تحریکی تقسیم می‌شوند. قوای مُدرکه نیز اگر از خارج صُقع نفس ادراک داشته باشند، به آن‌ها حواس ظاهری اطلاق می‌شود و اگر ادراکی از باطن انسان را به‌دست آورند، به آن حواس باطنی گفته می‌شود. قوای مُدرکهٔ ظاهری نیز پنج نوع دارند که بر اساس مرتبهٔ وجودی ادراکشان، عبارت‌اند از: لامسه، چشایی، بویایی، شنوایی و در بالاترین مرتبه، بینایی. ادراکات انسان مجموعاً دو دسته‌اند: مُدرک صور و مُدرک معانی. دریافت صور با هر یک از قوای ظاهری انجام می‌گیرد؛ همچنین هر کدام، یک آلت و اندام بدنی و جسمی دارند که به‌ترتیب پوست، زبان، بینی، گوش و چشم‌اند.

بعد از ارتباط حسی، انسان فعالانه توسط قوهٔ خیال صورتی را از محسوسات پدید آورده و ذخیره می‌کند تا صُور دریافتی زوال نیابند. همچنین در محسوسات، دریافت‌هایی وجود دارند که با وجود جزئی‌بودن و از محسوس دریافت‌شدن، خود نامحسوس‌اند که به آن‌ها معانی گفته می‌شود. معانی نیز با قوهٔ واهمه دریافت می‌شوند و در قوهٔ حافظه انسان ذخیره می‌شوند. البته صدرا، واهمه را نیز ذیل عقل قرار می‌دهد و آن را قوه‌ای مستقل نمی‌داند. قوهٔ دیگر، قوهٔ متصرفه، متخیله یا مفکره است که بسته به اغراضی که بنابر حکم وَهم یا عقل پیدا می‌کند، در صُور و معانی تصرف کرده، صُور و معانی جدید و همچنین تصدیقات و قیاسات را خلق می‌کند. قوای تحریکی نیز دو دسته‌اند: نزوعیه که همان قوای شهویه و غضبیه‌اند و به صورت غیرمستقیم، مُحرک انجام فعل در انسان‌اند؛ فاعله که مستقیماً باعث حرکت اندام جسمی و بدنی انسان‌اند (ر.ک: شیرازی، ۱۹۸۱: ۳۱۴/۸-۲۲۰).

قوای مختص ساحت انسانی نیز دو دسته‌اند: قوهٔ علاّمه که در حوزهٔ هست‌ها (عقل نظری) گزاره

تولید می‌کند؛ قوهٔ عمّامه که در حوزهٔ بایدها (عقل عملی) و متأثر از گزاره‌های حوزهٔ عقل نظری، گزاره‌سازی می‌کند. هر یک از این دو عقل نیز مراحل تکاملی خویش را دارند؛ مراحل عقل نظری شاملِ عقل هیولایی، عقل بالملکه، عقل بالفعل و عقل مستفاد است:

ـ عقل هیولایی خالی از هر ادراک عقلی یا صورت کلی است و فقط استعداد صِرف برای پذیرش این صُور را دارد؛ به دیگر بیان، از نظر کمال حسی و خیالی در آخرین درجه و در نهایت بُرد ادراکی در عالم جسمانی قرار می‌گیرد، ولی از نظر دریافت مُدرکات عقلی و کلی، در ابتدای عالم عقل قرار دارد.

ـ عقل بالملکه مرتبه‌ای است که در آن، بدیهیات تصوری و تصدیقی تعقُّل می‌شود؛ این مرحله برای تمام انسان‌ها دست‌یافتنی است.

ـ عقل بالفعل تبدیل گزاره‌های بدیهی به نظری را بر عهده دارد؛ در این مُوطن است که تحصیل علوم مختلف معنا پیدا می‌کند؛ چرا که تعریف مفاهیم و استفاده از روش برهانی و قیاسی برای دستیابی به گزاره‌های نظریِ دیگر، در این مرحله از عقلانیت بروز و ظهور پیدا می‌کند.

ـ عقل مستفاد نیز جمیع معقولات و علوم بدیهی و نظری را داراست؛ در این صورت، انسانی که به این موطن رسیده باشد، به تمام لایه‌های خارج احاطهٔ عینی و عقلانی پیدا می‌کند؛ این احاطه از جنس حصولی نیست، بلکه با اتحاد وجودی با عقل فعّال، تمام حقایق مشهودِ انسان می‌شود.

مراحل عقل عملی نیز شامل تهذیب ظاهر با عمل به شریعت (تجلیه)، تهذیب باطن و قلب با از بین بردن رذائل اخلاقی (تخلیه)، تنویر قلب به صُور علمی و صفات نیک (تحلیه) و مرحلهٔ آخر، فنای نفس از خود و وصال حق است (ر.ک: شیرازی، ۱۳۸۲: ۲۹۳-۲۹۲). جالب است که در مرحلهٔ نهاییِ حرکت جوهر انسانی، وقتی که به کمال عقلی خویش نائل می‌شود، این دو حوزهٔ عقل تفاوتی نخواهند داشت و علم و عمل، متحد و یک‌دست خواهند شد (شیرازی، ۱۹۸۱: ۸۳/۹-۸۲).

بایسته‌های تعلیم و تربیت مبتنی بر قوای نفس

۱. بر اساس ذومراتب و لایه‌لایه بودنِ نفس و بروزهای مختلف آن، می‌بایست در طراحی آموزشی به نسبت کارویژهٔ هر یک از مراتب و قوا توجه شود تا بر اساس کارویژه و نیز محدودیت‌هایشان، نوع مواجههٔ متعلم با محتوا تنظیم گردد، از این رو باید با توجه به سنخ محتوا و تناسب آن با هر یک از قوا، باید سطح مواجههٔ محتوا و قوه یا قوه‌های ادراکی را منطبق نمود؛ از این رو به نسبت کارویژهٔ هر یک از این قوا و ترتیب فعالیت آن‌ها، می‌بایست روند آموزشی برای یادگیرنده تنظیم شود؛ برای نمونه، میزان تأثیر حواس پنج‌گانه در کیفیت دریافت مختلف است؛ در فعال‌سازی این حواس ظاهری در هنگام یادگیری می‌بایست به این اختلاف توجه کرد.

بدیهی است که سرمایه‌گذاری روی حواسی که تأثیر بیشتری دارند، بازدهی آموزشیِ بیشتری خواهد داشت.

۲. وجوه عقلانی در یادگیری و آموزش می‌بایست در اولویت آموزشی قرار داده و روند آموزش و یادگیری را با هدف‌گذاری بر روی محور اندیشه و رُشد عقلانیت در یادگیرنده تنظیم نمود؛ لذا فارغ از محتوای آموزشی که هرچه عُقلایی‌تر باشد، به این هدف نزدیک‌تر است، باید در روش آموزشیِ پیشنهادی، عقل‌ورزی و تفکر، محور اصلی قرار گیرد، چه این که تربیت و رُشد حقیقی انسان، با میزان خردورزی او رابطهٔ مستقیم دارد (شیرازی، ۱۹۸۱: ۲۶۵/۵).

۳. بر اساس مراحلی که برای عقل ذکر شد، می‌توان به این نتیجه رسید که عقل قابلیت پرورش و رشد دارد؛ و نیز به این علت که عقلانیت مُمیّزهٔ انسانیت است؛ هر قدر عقل رشد پیدا کند، انسانیت فرد نیز توسعه پیدا می‌کند؛ بدین سبب، فارغ از محتوای آموزشی، می‌توان برای رشد عقلانی انسان، سازوکارهای مستقل پرورشی توصیه کرد؛ اموری همچون ورزش‌های فکری که باعث رُشد عقلی در فرد می‌گردد؛ همچنین می‌توان بر اساس شاخصه‌های مراحل چهارگانهٔ عقل، سنجه‌هایی برای ارزشیابی خردورزی نیز به‌دست آورد.

۴. بر اساس تحلیل رابطهٔ حوزهٔ عقل عملی و نظری، می‌توان به این نتیجه رسید که هر قدر عقل نظری ارتقا یابد، رشد رفتاری و عملکردی فرد نیز، چون متأثر از گزاره‌های عقل نظری است، ارتقا پیدا می‌کند؛ از این رو، در حوزهٔ تعلیم و تربیت، تولید رفتار پایدار -یعنی هدف‌گذاری تعلیم و تربیت در حوزهٔ عمل و رفتار- توجیه پیدا می‌کند؛ همچنان که در بعضی از فرآیندهای یادگیری، تغییر عملی و رفتاری در یادگیرنده مورد توجه واقع شده است (ر.ک: جویس و دیگران، ۱۳۸۹: ۶۸-۵۱)؛ بنابراین می‌بایست گزاره‌های عقل نظری، پایهٔ حوزهٔ بایسته‌های آموزشی قرار گیرد تا خروجی رفتار آموزش، دارای یک خروجیِ مبتنی بر عقلانیت باشد؛ به دیگر بیان، در مقام آموزش باید دو بال علم و عمل با همدیگر رشد داده شوند و سر حد نهایی علم‌آموزی می‌بایست به ساحت عملی و تولید رفتار مبتنی بر آن سرریز شود.

هستی‌شناسی ادراک در انسان

گفته شد که بر اساس نظریهٔ صدرا در بحث نفس، تحت عنوانِ «انّ النفس فی وحدتها کل القوی»، تمام قوای نفسانیِ انسان، اعم از قوای ادراکی و غیر ادراکی، در تمام ساحت‌های نفس، به تمامه حاضر بوده و هر کدام، کارویژهٔ خود را انجام می‌دهند؛ برای نمونه، اگر در ساحت حسی، ادراکی صورت می‌گیرد، توأمان ادراک عقلیِ متناسب با آن نیز به دست آمده و در نتیجه غایب نخواهد بود؛ همچنین سایر قوای ادراکی و غیر ادراکیِ انسان حضور دارند (شیرازی، ۱۹۸۱: ۵۱/۸).

از دیگر مبانی صدرا، جسمانیة الحدوث و روحانیة البقاء بودنِ نفس می‌باشد؛ به این بیان که نفس انسانی، امر واحدی است که دارای دو بُعد تجردی و مادی می‌باشد که در عین قبول این دوگانه، دارای وحدت حقیقی نیز می‌باشد؛ امری که بر اساس نظریهٔ دیگرِ صدرا، یعنی حرکت جوهری، آن‌به‌آن به تجرد نزدیک‌تر شده و از مادیّت آن کاسته می‌شود؛ این خاصیت، به علت بساطت و وحدت نفس، شامل تمام ابعاد وجودی انسان می‌شود؛ از این رو، چون بدنِ انسان مُشعر به بُعد مادی نفس است، تمام قوای ادراکی نفس نیز در آن ساحت مادی، حاضر خواهند بود؛ به دیگر بیان، در همان موطنی که قوا و آلات مادی نفس در آن حاضرند، قوا و آلات تجردی، از جمله قوای ادراکی نیز حاضر می‌باشند (سبزواری، ۱۳۶۹: ۲۴۳/۵).

حال با توجه به این مبانی، می‌توان به این نتیجه رسید که ادراکات انسان به توسط ارتباط بدن با خارج، مانند لمسی که به توسط سر انگشتان صورت می‌گیرد. در واقع به این جهت دست‌یاب می‌شوند که قوای ادراکی در بُعد مادّی نیز حاضر می‌باشند؛ چه این که ارتباط سر انگشتان با یک امر مادی، باعث می‌شود که قوای ادراکی نفس با آن امر مادی به توسط جسم متحد شده و در نتیجه، قوای ادراکی نیز به علت اتحاد جسم و روح، در آن توسعهٔ وجودیِ مادّی حاضر باشند و دریافت‌های خود را به دست آورند. این تحلیل، در واقع تأییدکنندهٔ نظریهٔ شیخ اشراق می‌باشد که قائل به دریافت حضوری و شهود حسی از شیء خارجی می‌باشد (سهروردی، ۱۳۸۸: ۲۲۴/۱).

امّا جناب صدرا این مشکل را قابل حل نمی‌دانست، چون علم یک امر مجرد است، پس نمی‌توان از امر مادی، دریافت‌های تجردی به دست آورد؛ لذا دریافت‌های حسی را به توسط ارتباط با عالم مثال سامان می‌دهد؛ گو اینکه جناب صدرا احساس می‌کرد که باید در هنگام ادراک، سنخیت بین هویت دریافت (علم) که امری مجرد است، با متعلق ادراک (معلوم) برقرار باشد و حال آنکه این امر در هنگام ادراک امور مادی، وجود ندارد.

امّا همانطور که بیان شد، طبق مبانی خودِ ملاصدرا، همچون اتحاد وجودی نفس و بدن، حرکت جوهری نفس، کل القوا بودنِ نفس در تمام ساحات وجودیِ خود، باعث می‌شود که به أدنی ارتباط مادی، نفس انسان توسعهٔ وجودی پیدا کرده و در نتیجه، مشکلِ علمِ مباشر به مادیات (نه به واسطهٔ عالم مثال) که در ذهن صدرا امکان پاسخ پیدا نمی‌کرد، برطرف شود (ولیی، ۱۴۰۲: ۱۵۲).

بدین سبب می‌توان گفت که در فلسفهٔ صدرا، انسان مُولّد صور علمی نیست، بلکه صرف مسانخت وجودی، عامل دریافت ادراکات و صور علمی می‌گردد. اساساً نفس انسانی برای تحقق ادراک، چیزی جز مسانخت و به تبع آن اتحاد و حضور با مُدرَک لازم ندارد (شیرازی، ۱۹۸۱: ۱۴/۸-۱۳ و ۳۸۲ و ۲۵۶/۵).

بنابراین با به‌دست‌آمدن علم، توسعهٔ وجودی برای نفس پدید می‌آید؛ در نتیجه، معلومی که بدونِ واسطهٔ

بدن کسب می‌شود و یا معلومی که با واسطهٔ بدن حاصل می‌گردد، باعث سعهٔ وجودی و ارتقای وجودی نفس می‌شوند. نوعِ توسعهٔ وجودی نیز بر اساس سنخ معلوم، متفاوت می‌شود؛ همانند دریافت‌های حصولی از خارج که در آن، بدن با اتصال مادی با خارج، توسعه یافته و سعهٔ وجودی بیشتری برای انسان پدید می‌آورد.

بایسته‌های تعلیم و تربیت مبتنی بر هستی‌شناسیِ ادراک

۱. می‌بایست نقطهٔ کانونی در برنامه‌ریزی درسی و تولید مدل آموزش و یادگیری، ایجاد اتحاد وجودی و رفع موانع بین محتوای آموزشی (معلوم) و یادگیرنده (عالم) در نظر گرفته شود؛ بدین روی، در امر یادگیری می‌بایست نگرش کشفی و تسهیلی داشته و مقدمات و شروط حصول علم، یعنی ایجاد اتحاد وجودی را برنامه‌ریزی کرد؛ بنابراین مدل آموزش و برنامه‌ریزی آموزشی، صرفاً شرایط فراگیری را سامان می‌بخشد و جنبهٔ مُقدمی برای حصول علم (اتحاد) دارد.

۲. بر اساس قاعدهٔ «النّفس فی وحدتها کل القوا»، در هر اتحاد وجودی که مُبرّر حضور و به تبع آن علم است، تمام قوای ادراکی انسان در صحنهٔ ادراک حاضرند و دریافت(های) خویش را انجام می‌دهند؛ بنابراین در دلِ همان حضور و شهودِ معلوم برای عالم، علم حصولی نیز با تمام ابزارهای خویش حاضر بوده و در صدد تولید ادراک متناسب خویش می‌باشد (یزدان‌پناه، ۱۳۹۷: ۱۳۲-۱۳۰)؛ از این رو با ایجاد اتحاد وجودی، علم حصولی نیز به‌دست می‌آید.

از آن‌جا که دستگاه‌های ادراکی در ساحت ادارک، به‌تمامه حاضر بوده و برای هر قوهٔ ادراکی، دریافت خاص آن مُتوقع می‌گردد، از این جهت می‌بایست به مجموعهٔ دستگاه‌های ادراکی انسان، نگرشی شبکه‌ای داشت و تمام لایه‌ها و ابزارهای ادراکی را مدّنظر قرار داد؛ بدین سبب، لحاظ نکردن هر یک از این قوا، باعث نادیده‌گرفتن بخشی از فرآیند تعلیم و تربیت می‌شود.

تمام شرایطی که در یادگیری و آموزش می‌بایست در نظر گرفته شود، در حقیقت، برای به‌دست‌آوردن مسانخت بیشتر است؛ بنابراین با این نگاه می‌بایست برای نظام آموزشی هدف‌گذاری کرد و مدل آموزش را تنظیم نمود.

۳. روش یادگیری مناسب و صحیح، بر اساس میزان استحضار و مُواجههٔ یادگیرنده با مورد یادگیری مشخص می‌شود؛ لذا هر روشی که در آن بتوان محتوای آموزشی را نزد یادگیرنده حاضرتر کرد، نسبت به سایر روش‌ها اولویت پیدا می‌کند.

۴. قبول اتحاد بین نفس و بدن، منجر به قبول این انگاره در حوزهٔ تعلیم و تربیت می‌شود که هر نوع ارتباط و اتحاد وجودی نفس -چه از طریق بدن و چه از طریق غیر مادی- می‌تواند محملی برای آموزش

و یادگیری را فراهم سازد؛ از این رو با ایجاد اتحاد بین محتوای آموزش -از هر سنخی که باشد- با یادگیرنده، بستر آموزشی لازم برای تعلیم فراهم می‌شود.

۵. گفته شد که انسان مُولّد صور علمی نیست، بلکه صرف مسانخت وجودی، عامل دریافت ادراکات و صور علمی می‌گردد؛ به همین خاطر، در روند تعلیم و تربیت نیز صرفاً می‌بایست تمام شرایط برای ایجاد اتحاد و حضور را برای یادگیری و آموزش تنظیم نمود؛ این نگرش، اتحاد و حضور را هدف غایی نظامات تعلیم و تربیت قرار می‌دهد که باعث ایجاد تغییرات نگرشیِ اساسی در این مقوله می‌گردد؛ به این صورت که در روند آموزش، می‌بایست بین محتوا و یادگیرنده، اتحاد و مسانخت حداکثری ایجاد کرد.

۶. از آن‌جا که به‌دست‌آمدن علم، توسعهٔ وجودی برای نفس متعلم پدید می‌آورد؛ بنابراین هر انسانی با دریافت‌های خود، خویشتنِ خود را توسعه می‌دهد و خود را با آن محتوا، عینیت می‌بخشد. حال هرچه آن معلوم از ارزش معرفتیِ بیشتری برخوردار باشد، سعهٔ وجودی آن معلوم برای متعلم نیز بیشتر خواهد بود. این امر می‌تواند ملاک اصلی برای رتبه‌بندی دانش‌ها و نظام اولویت‌بندی‌های تعلیم و تربیت قرار گیرد؛ برای نمونه، می‌توان بر اساس میزانِ توسعه‌ای که محتوای آموزشی برای یادگیرنده ایجاد می‌کند، محتوای آموزشی را دسته‌بندی و به تبع آن ارزش‌گذاری نمود تا بر اساس آن نظام، مسائل و روند تعلیم و تربیت را سامان بخشید؛ برای نمونه، می‌توان محتوای آموزشی را به‌تدریج از امور مادی فاصله داد و بر اساس رشد جوهریِ یادگیرنده، آموزش امور انتزاعی‌تر را توصیه نمود تا فرد بتواند محتوای تجردی و انتزاعی بیشتری دریافت کند.

به این صورت که در سلسلهٔ تشکیکی وجود، هر قدر موجودی از تجرد بیشتری برخوردار باشد، اتصاف علم به آن، حقیقی‌تر است و بالطبع، آن علم در مرتبهٔ بالاتری قرارمی‌گیرد.

اراده و مراحل فعل ارادی

یکی دیگر از قوای نفس انسانی، قوهٔ اراده است، به این معنا که انسان می‌تواند افعال خویش را گزینش کند؛ به دیگر بیان، انسان می‌تواند در مورد انجام دادن چند فعل مُخیر باشد و از میان آن‌ها، دست به انتخاب بزند؛ این اختیار مبتنی بر علم شکل می‌گیرد، بنابراین به انسان، فاعل مختار یا فاعل بالقصد گفته می‌شود. وجه جمع این اختیار با حرکت جوهریِ نفس انسانی در اینست که حرکت جوهریِ انسان، سرعت‌پذیر است؛ یعنی انسان می‌تواند با انتخاب‌های خود، حرکت جوهری‌اش را تسریع یا کُند نموده و با انتخاب‌های خود، می‌تواند سیر تکاملی خود را شتاب بخشیده و یا کُند نماید؛ همچنین از آن‌جایی که مقولهٔ یادگیری برای انسان، یک فعل ارادی تلقی می‌شود، در فلسفهٔ اسلامی، چگونگیِ شکل‌گیریِ

افعال ارادیِ انسان و مراحلی که به کُنش او و بروز رفتار مختارانه می‌انجامند، ذیل «مبادی فعل ارادی» بیان می‌شود؛ این مبادی به قرار زیر می‌باشند:

۱. تصور فعل؛

۲. تصدیق به فایدهٔ آن؛

۳. ایجاد شوق به آن؛

۴. اشتداد شوق؛

۵. ارادهٔ انجام دادن فعل و در نهایت، تحقق فعل ارادی انسان (ر. ک طباطبایی، ۱۳۸۸: ۵۶).

روشن است که این مراحل، بر هم ترتّب داشته و در خلق هر فعل ارادی، مرحلهٔ قبل برای مابعد خود، جنبهٔ مقدمی پیدا می‌کند؛ به دیگر سخن، گویا در فلسفهٔ اسلامی، روند شکل‌گیری و انجام دادن فعل ارادی کُند شده است و این مراحل را با دقت عقلی تحلیل کرده‌اند؛ پس نباید هویت هر مرحله را مستقل دانست، بلکه هر مرحله در حقیقت، نتیجهٔ ضروری مرحلهٔ قبل و مُتکامل آن است؛ از این رو، هویت شوق، تجلی دیگری از هویتی علمی است و با اشتداد آگاهی‌های فرد، ضریب اشتیاق او نیز تشدید می‌شود؛ چه آنکه، به دلیل اتحاد وجودی، سنخیت عالم و معلوم نیز بیشتر شده، میل به اتحاد که همانا هویت شوق و علم را سامان می‌دهد نیز تشدید می‌شود. رابطهٔ شوق و اراده نیز این‌گونه است؛ اشتیاق بیشتر (اشتداد آگاهی) به اراده هویت می‌دهد؛ زیرا اراده هم هویتی شوقی دارد و اصل هویت آن بر اساس مسانخت شوق با اراده سامان می‌یابد؛ حال شاید مناشئ آگاهی‌های فرد در هر مرحله، متفاوت شود؛ اما وجود هویت واحد که از سنخ هویت علمی باشد، قابل پذیرش خواهد بود؛ همچنین، عینیّت بین این مراحل نیز محفوظ است، از این‌روست که در تمام فرآیندهای تعلیم و تربیت، بر مقولهٔ علم و آگاهی تأکید می‌شود.

در ادامه، شایسته است بر اساس مبادی فعل ارادی، چگونگی تأثیر این مبادی در فرآیند تعلیم و تربیت و روند یادگیری در انسان نیز مشخص شده و بایسته‌های مبتنی بر این مبادی، روشن گردد:

۱. تصور فعل

فردی را در نظر بگیرید که سنگی را بلند کرده است؛ این فرد اگر به چیستیِ این فعل و به تبع آن، امکان انجام دادن آن علم نداشته باشد، به هیچ وجه در صدد انجام دادن آن فعل برنمی‌آید؛ به عبارت دیگر، بلند کردن سنگ هنگامی معنادار است که فهم و آگاهی به این فعل و امکان انجام دادن آن، حاصل شود؛ بنابراین هرگاه پدیده‌ای متعلَّق فعل ارادی انسان قرار می‌گیرد، در درجهٔ اول، حقیقت آن فعل می‌بایست تصور شود تا همان فعل در مقام عمل و اراده انجام شود؛ لذا تصور دقیق و بی‌نقص آن فعل با ایجاد و تحقق درست آن فعل

تلازم مستقیم دارد. همچنان که هر فعلی، حقیقتِ منحصر به فردِ خود را دارد و به اعتبار حقیقت خود، فعلیت می‌پذیرد؛ از این رو، اهتمام به پرداختِ درست حقایقِ افعال، اهمیت پیدا می‌کند.

بازتاب این مرحله در فرآیند تعلیم و تربیت، در شفاف‌سازی خروجی‌های رفتاریِ کلان و خُردی جلوه می‌کند که به‌عنوان اهداف آموزش و یادگیری (تغییر در رفتار و اعمال فرد) تعیین می‌شوند؛ بنابراین در بدو امر، باید برای نسبت به تصویرسازیِ صحیح و دقیق از خروجی‌های رفتاری (هدف یادگیری) اهتمام ورزیده شود؛ به دیگر بیان، می‌بایست قبل از شروع هر نوع آموزش و تعلیمی، تصویرسازی درست و دقیقی از اهداف، به یادگیرنده و یاددهنده ارائه شود.

همچنین از آن‌جا که هر فعلی، حقیقت منحصر به فردِ خود را دارد؛ و نیز یکی از وجوه انحصار هر فعل، فاعل آن و مختصاتِ رفتاری، فکری، اجتماعی و... متعلم می‌باشد؛ مسلم است که می‌بایست زاویهٔ انجام دادن فعل از نظر یادگیرنده و بر اساس مختصات وجودیِ او تنظیم شود؛ بنابراین لازمهٔ این تفاوت‌ها، تعیین اهداف مختلف به حسب متعلمان متفاوت خواهد بود.

۲. تصدیق به فایدهٔ آن

این تصویرسازی دقیق از فعل می‌بایست وجه نیازمندی به آن را نیز روشن کند، در غیر این صورت، فایده‌مندی انجام دادن آن معنادار نبوده و در نتیجه، آن فعل روی نخواهد داد؛ چه اینکه ترجیح هر امری، مُرجحی لازم دارد و در افعال انسانی، هر مُرجّحی بر حَسَب قبول فایده‌مندی و علم به آن، برای فرد، ولو به غلط، معنادار می‌شود. همچنان که بلند کردن سنگ، هنگامی محقق می‌شود که نیاز به انجام دادن آن که همانا فایده‌مندی این فعل است، تصدیق شود.

به عبارت دیگر، هر حرکتی در انسان برای فعلیت بخشیدن به استعدادی مطوی در او که رفع نیازی در انسان است، هدف‌مند می‌شود؛ بنابراین در فعل ارادی، غایت فرد در استکمال خویشتن معنا می‌یابد. استکمال انسان در افعالش، دلیل بر وجود نیاز به امر مُکمل را سامان می‌دهد و به تبع آن، فایده‌مندی انجام دادن فعل را معنادار می‌کند. عکس این مسئله نیز صادق است؛ عدم تصور کمال، نیازمندی به استکمال را پدید نخواهد آورد. عدم نیازمندی نیز حرکت به سمت کمال را منتفی می‌کند، از این رو، در هر حرکت و فعلی، می‌بایست فایده‌مندی هدف تصدیق شود.

برون‌داد این مرحله در روند تعلیم نیز چنین است که در عین تصویرسازی دقیق از رفتاری که یادگیرنده باید از خود بروز دهد، وجوه اصل این رفتار در استکمال و فواید آن نیز باید مطرح شود؛ یعنی باید نشان داده شود که این فعل و رفتار، چه خلأ و نیازی را برطرف می‌کند. از این رهگذر است که فایده‌مندی آن رفتار که

خروجی آموزش را تعیین می‌کند، برای یادگیرنده و یاددهنده معنادار شده و او را به تحقق آن سوق می‌دهد.

۳. ایجاد شوق به آن

فایده‌مندی برای شخصِ فاعل می‌بایست به نحوی باشد که احساس خلأِ این فعل در او شخصاً شکل بگیرد و لاجرم نیاز به انجام دادن را دریابد تا نفس این نیاز، انسان را به رفع آن مجاب کند. در مثال مذکور نیز تا زمانی که نیاز به بلند کردن سنگ در خودِ فرد حس نشود، این فعل محقق نخواهد شد؛ بنابراین، میل به رفع این نیاز، همان حقیقتِ شوق خواهد بود.

انعکاس این مرحله در روند یادگیری چنین است که در مرحلهٔ قبل با تأکید بر اصل فعل (خروجی رفتاری) فایده‌مندی آن روشن می‌شود، لیکن در این مرحله، با نشان دادن خلأ وجودی متعلم نسبت به آن فعل، در او نسبت به آن شوق ایجاد می‌شود؛ به دیگر بیان، در مرحلهٔ قبل بر اصل فعل تأکید صورت می‌گیرد و در این مرحله، بر پیامدهایی تأکید می‌شود که به‌دست‌آوردن آن رفتار، برای متعلم به صور شخصی فوائدی در پی دارد.

۴. اشتداد شوق

شدت این فایده‌مندی برای شخصِ متعلم می‌بایست به گونه‌ای باشد که احساس ضرورت به رفع خلأِ این فعل در او شکل بگیرد و لاجرم نیاز به انجام دادن را دریابد؛ یعنی می‌بایست نفسِ این نیاز، انسان را به رفع آن مُجاب کند؛ این امر به معنای اینست که فایده‌مندی می‌بایست به سر حد ضرورت نائل شود؛ همچنان که بلند کردن سنگ از روی زمین با بلند کردن آن از روی پای انسان، فارغ از تفاوت‌های دیگر، از این نظر تفاوت می‌کند که ضرورت نیاز به انجام دادنِ این فعل، هنگامی که سنگ روی پای فرد است، به‌مراتب بیشتر از هنگامی است که صرفاً یک جابه‌جایی ساده باشد؛ به همین وزان، شدت نیاز نیز اشتیاق به انجام دادن را تشدید کرده و رغبت به انجام دادن را به نهایت ضرورت می‌رساند.

با این اوصاف، میل به یک فعل می‌تواند طیف وسیعی داشته باشد. گاه مشاهده می‌شود که فردی تمایلاتی دارد، اما این تمایلات صرفاً در درون او پنهان است و هیچ‌گونه بروز بیرونی و رفتاری پیدا نمی‌کند. این امر نشان می‌دهد که هر شوقی، توانِ مقدّمیت برای انجام دادن فعل را ندارد و می‌بایست به حدی برسد که عدم انجامِ آن، زیان‌بار باشد. این حالت، یعنی به حد ضرورت رسیدنِ فعل که در مبادی فعل ارادی، اصطلاحاً از آن به اشتداد شوق تعبیر می‌شود، با فهم شبکهٔ نیازهای انسانی، نحوهٔ اولویت‌دار بودنِ آن‌ها و ترتُّب میانشان در این مرحله، روشن‌تر می‌شود.

در روند تعلیم و تربیت نیز این امر در روشن‌سازی تبعات انجام ندادنِ فعل و بیان ضررهای ترک آن بروز می‌کند. تبعات انجام ندادنِ آن فعل و رفتار باید به نحوی برای متعلم تبیین شود که او را از ترک آن فعل و رفتار باز دارد. برای مثال، ترکِ مواد مخدّر زمانی ضروری می‌شود که ضررهای ناشی از استعمال آن برای مخاطبش روشن شود. از این رو، در مراحل قبل به اصل فایده‌مندیِ فعل و فایده‌مندیِ آن برای فاعل تأکید شده و در این مرحله، بر تبعات انجام ندادنِ فعل و خسارات آن توجه می‌گردد.

۵. اراده بر انجام فعل

اگر ضرورت یک فعل روشن شود، فرد توان تحمّل آن خلأ را نداشته و در نتیجه، ارادهٔ انجام را در خود نهادینه می‌کند. در حقیقت، می‌توان گفت ایجاد ضرورت همانا و ارادهٔ انجام دادنِ فعل همان. به دیگر سخن، اراده، تجلیِ کُنش نفس برای رفع خلأ و اضطراری است که از آن آگاه شده است؛ از این جهت است که ضرورت انجام دادن یک فعل با فعلیت‌بخشی به آن، رابطهٔ مستقیم داشته و ظهور و بروزِ ضرورت انجام دادن یک فعل، مستلزم ارادهٔ انجامِ آن می‌باشد.

به همین ترتیب، بین ارادهٔ انجام یک فعل و حرکت ابزارهای نفس برای انجام آن نیز فاصله‌ای نخواهد بود؛ همچنان که در مثال سنگ، تجمیع آگاهی‌هایی همچون تصور بلند کردن سنگ از روی پا و امکان انجام دادنِ آن و رنج ناشی از بودنِ آن روی پا، منجر به ارادهٔ بلند کردن آن سنگ می‌شود. در روند تعلیم و تربیت نیز به محض رساندن فرد به ضرورت، حرکت فرد به سمت رفع خلأ و انجام دادن فعل و به تبع آن، تغییر رفتار شروع می‌شود.

در حقیقت، نظام تعلیم و تربیت در مقامِ عاملی مُحرک، زمینه‌سازِ آنست که متعلم با تصورِ کمالی بودنِ یک فعل، به درکِ خلأ درونی و ضرورتِ رفع آن برآید. در این ساحت، متعلم با بومی‌سازیِ شیوهٔ اجرای فعل، خود را برای تحققِ آن فعال می‌سازد؛ لذا در تعلیم و تربیت، به هیچ عنوان نباید اختیار متعلم سلب شود، همچنین لازم است که در طراحی نظامِ تعلیم، بر زمینه‌سازی برای اراده توجه شود، نه بر انجام قطعیِ آن عمل؛ از این روی باید گفت آن نظام تعلیم و تربیتی صحیح است که متمرکز بر امکان رشد و استکمال فرد باشد تا در بستر آن، ارادهٔ فرد فعال گردد؛ نه آن که به هر قیمتی، اهداف رفتاری را محقق نماید.

بایسته‌های تعلیم و تربیت، مبتنی بر اراده

۱. همانطور که گفته شد؛ هدف اصلی در فرآیند یادگیری، تغییر رفتار و افعال می‌باشد؛ بنابراین باید امکان تغییر رفتار در انسان وجود داشته باشد. امکان تغییر رفتار و افعال نیز در آن طیفی از کُنش‌های انسان معنادار

می‌گردد که قهری و جبری نباشد؛ در نتیجه، حوزهٔ تعلیم و تربیت مُختص افعال ارادی می‌گردد؛ بر این اساس می‌بایست مبتنی بر چگونگی تحقق فعل ارادی در انسان، مقولهٔ تعلیم و تربیت طراحی گردد.

۲. می‌توان نکتهٔ فوق را از زاویهٔ دیگر نیز تبیین نمود؛ به این صورت که چون خصوصیت جوهر نفس اینست که بر منوال واحد عمل نمی‌کند، امکان یادگیری تثبیت می‌شود؛ چه این که عمل نکردن طبق رویهٔ واحد، نشان از وجود پدیده‌ای به نام اراده می‌باشد که امکان تغییر در نفوس را محیا می‌سازد؛ بدین لحاظ، می‌توان با جهت‌دهی به این نفوس (چه توسط فرد و چه توسط عاملی خارجی)، در آن‌ها تغییر ایجاد کرده و به سوی رویه‌ای مشخص هدایت نمود. این جهت‌دهی به معنای عام خود بر مقولهٔ تعلیم و تربیت، یعنی ایجاد تغییر رفتار پایدار صادق می‌گردد. البته جهت‌دهی به هر یک از نفوس نیز به حسب نوع و مرتبهٔ وجودیِ آن‌ها تصویر می‌شود. از این جهت نظریه‌هایی که در صدد اثباتِ امکانِ تعلیم و تربیت به بعضی از نباتات و حیوانات‌اند، مؤید فلسفی پیدا می‌کنند؛ چه این که در این نفوس نیز اراده به معنای عام آن، یعنی همان نداشتنِ رویهٔ واحد در فعل و اثر خویش، معنادار می‌باشد.

۳. هر قدر انسان در تعلیم و تربیت خویش، اراده بر تحققِ صُور عقلانی را پرورش دهد، درجهٔ وجودی‌اش بالاتر رفته و رسیدن به غایت خویش که همانا رسیدن به تجرد تام و عقل مُستفاد است، تسریع پیدا خواهد کرد. لازمهٔ این سخن آنست که میزان رُشد وجودی انسان، کاملاً وابسته به میزان رشد عقلانیت او خواهد بود، در نتیجه، در طراحی فرآیندهای تعلیم و تربیت، لازم است محتواهای عقلی اولویت داشته باشد (ر. ک: ولیی ۱۴۰۴: ۲۴-۹).

نتیجه‌گیری

در تعلیم و تربیت، می‌بایست بر تقویت ساحت تجردی یادگیرنده تمرکز کرد؛ چه اینکه یادگیرنده هرچه قدرت بیشتری در این ساحت داشته باشد، دریافت‌های او دقیق‌تر و عمیق‌تر خواهد گشت.

- در تعلیم و تربیت، ضروری است یادگیرنده مبتنی بر رتبهٔ وجودی و به تبع سطح دریافتی، رتبه‌بندی شده و با توجه به مرتبهٔ وجودی او، محتوای آموزشی ارائه شود.
- در تعلیم و تربیت، شایسته است طبیعت دستگاه ادراکی یادگیرنده در هنگام مواجه با واقع ملاحظه شود و نباید بدون ملاحظهٔ گام‌های اولیهٔ ادراکیِ یادگیرنده، مطلب ادراکی عمیق‌تر که به کُنه واقع نزدیک‌تر است، ارائه شود.
- در تعلیم و تربیت، بعد از حضور اشراقی، حضور فیزیکیِ یادگیرنده به‌مراتب بر سایر انواع حضور همچون حضور صوتی یا مجازی و مکتوب و... اولویت دارد.

- در تعلیم و تربیت، می‌بایست فرد به ضرورت انجام فعل رسد؛ یعنی باید حرکت فرد به سمت رفع خلأ و انجام دادن فعل و به تبع آن، تغییر رفتار صورت پذیرد.
- در تعلیم و تربیت، ضرورت دارد که با نشان‌دادن خلأ وجودیِ یادگیرنده نسبت به فعل، وی را به آن مشتاق نمود؛ به دیگر بیان، لازم است بر پیامدهایی تأکید شود که انجام فعل، منجر به حصولِ آن پیامدها می‌گردد.
- در تعلیم و تربیت، می‌بایست در عین تصویرسازیِ دقیق از رفتاری که یادگیرنده باید از خود بروز دهد، وجوه اصل این رفتار در استکمال و فواید آن نیز مطرح شود. از این رهگذر است که فایده‌مندی آن رفتار که خروجیِ آموزش را تعیین می‌کند، برای یادگیرنده و یاددهنده معنادار می‌شود.
- در تعلیم و تربیت، لازم است تبعات انجام ندادن فعل و رفتار، طوری برای یادگیرنده و یاددهنده تبیین شود که او را از انجام ندادنِ آن فعل و رفتار بازدارد.
- در تعلیم و تربیت، بر حرکت حُبی تأکید می‌شود؛ چه اینکه هر قدر ارتباط حُبّیِ یادگیرنده و یاددهنده بیشتر باشد، به تبع آن، اصل حضور نیز پررنگ‌تر گشته و تحصیل علم نیز به نحو حداکثری محقق می‌شود.
- در تعلیم و تربیت به هیچ عنوان نباید اختیار متعلم سلب شود.
- در طراحی نظام تعلیم باید بر زمینه‌سازی برای اراده توجه شود، نه بر انجام قطعیِ آن عمل.
- نظام تعلیم و تربیتی صحیح، آن نظامی است که هرچه بیشتر، امکان رشد و استکمال فرد را فراهم کند تا در بستر آن، ارادهٔ فرد فعال گردد.

منابع

۱. جویس و دیگران (۱۳۸۹)، *الگوی یادگیری*، محمود مهر محمدی، تهران: سمت.

۲. سبزواری، ملاهادی (۱۳۶۹)، *شرح المنظومة*، تهران: ناب.

۳. سهروردی، شهاب‌الدین (۱۳۸۸)، *مجموعه مصنفات شیخ اشراق*، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

۴. شیرازی، صدرالدین محمد (۱۳۶۳الف)، *المشاعر*، تهران: طهوری.

۵. شیرازی، صدرالدین محمد (۱۳۶۳ب)، *مفاتیح الغیب*، تهران: موسسه تحقیقات فرهنگی.

۶. شیرازی، صدرالدین محمد (۱۳۷۵الف)، *تعلیقه بر شفا*، قم: بیدار.

۷. شیرازی، صدرالدین محمد (۱۳۷۵ب)، *مجموعه رسائل فلسفی صدرا*، تهران: حمکت.

۸. شیرازی، صدرالدین محمد (۱۳۷۸)، *سه رسائل فلسفی*، قم: تبلیغات اسلامی.

۹. شیرازی، صدرالدین محمد (۱۳۸۲)، *شواهد الربوبیة*، تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا.

۱۰. شیرازی، صدرالدین محمد (۱۴۲۲)، *شرح الهدایة الأثیریة*، بیروت: مؤسسه التاریخ العربی.

۱۱. شیرازی، صدرالدین محمد (۱۹۸۱)، *الحکمة المتعالیة فی اسفار الاربعة العقلیة*، بیروت: دار الاحیاء التراث العربی.

۱۲. طباطبایی، محمدحسین (۱۹۷۴)، *المیزان فی تفسیر القرآن*، بیروت: موسسة الاعلمی للمطبوعات.

۱۳. طباطبایی، محمدحسین (۱۳۸۸)، *نهایة الحکمة*، قم: مؤسسه امام خمینی‌ﷺ.

۱۴. مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۲)، *دروس فلسفهٔ اخلاق*، تهران: امیرکبیر.

۱۵. ملکی، حسن (۱۳۹۴)، *برنامه‌ریزی درسی*، تهران، ۱۳۹۴ مدرسه.

۱۶. ولیی، احمد (۱۴۰۰)، "*بررسی چگونگی تکوّن نفس انسانی از منظر قرآن کریم و حکمت متعالیه*"، پژوهش‌های هستی‌شناختی، سال دهم، شماره ۲۰، صفحات ۷۲۷-۷۰۲.

۱۷. ولیی، احمد (۱۴۰۲)، *متافیزیک صدرایی*، تهران: میراث شرق.

۱۸. ولیی، احمد (۱٤۰٤)، "*فرایند تحقق فهم و سطوح آن بر اساس مبانی حکمت متعالیه*" نسیم خرد، (۲) ۹: ۲٤-۹.