

چیستی، خاستگاه و هدف تربیت سرشت‌گرا

احمدرضا آذربایجانی^۱

محمد رضا سرمدی^۲

فائزه ناطقی^۳

علیرضا فقیهی^۴

چکیده

باید راستی، واقعیت و حقیقت یک یافته را ادراک و تأیید کنند. پژوهش پیش‌رو با تکیه بر حکمت متعالیه در ابعاد فلسفی و با روش برهانی، به تعریف، خاستگاه و اهداف پرورش سرشت‌گرایانه پرداخته و در موضوع، هدف و شیوه، از روش فراترکیب بهره میبرد تا مراتب یادگیری سرشت‌گرایی را که مبتنی بر فطرت انسان است، عرضه و معرفی نماید. هدف این پژوهش، معرفی الگوی مفهومی تربیتی و یادگیری است و ابتناء فلسفی آن، لزوماً محدود به یکی از مکاتب و آراء فلسفی نیست.

ملاصدرا در حکمت متعالیه، «حقیقت» در آرمان‌گرایی را با «حقایق» در واقع‌گرایی، در کنار هم میداند؛ به این معنی که حقایق، همان حقیقتند که در پرده مراتب، خود را نمایان ساخته است. سفرهای چهارگانه نزد عرفا، راهی برای تعالی عرفانی است که سالک طی مراتب میکند. این سفر از فطرت آغاز میشود؛ فطرت نیز مراتبی دارد که نازلترین مرتبه آن، طبیعت است. پس این سفر، یا عبارتی این یادگیری، از طبیعت آغاز میشود و با طی سلسله مراتب، کامل میگردد. مراتب یادگیری، مرتبه نظر و عمل را توأمان دربرمیگیرد. روش‌شناسی ملاصدرا در فلسفه‌اش، مبتنی بر سخن وحی، برهان عقل و مشاهده قلب است، به این معنی که هر سه منظر،

کلیدواژگان: تربیت فطری، جان و جهان، یادگیری سرشت‌گرا، حکمت متعالیه، سفرهای عرفانی.

این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان «طراحی و اعتباریابی الگوی مفهومی یادگیری سرشت‌گرایانه بر مبنای حکمت متعالیه ملاصدرا» است.

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، اراک، ایران؛

ahmadazar135@gmail.com

۲. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (نویسنده مسئول)؛ ms84sarmadi@yahoo.com

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، اراک، ایران؛ fn1345@gmail.com

۴. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، اراک، ایران؛ faghihialireza@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۰/۲۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱/۲۷ نوع مقاله: پژوهشی

DOR:

فردنامه
صدرا

یادگیری و فهم حقیقت را در سلوک و طریقت (گفتگومحور)^۱ تبیین میکند. در حقیقت، یادگیری، سفر از «ندانستن به دانستن»، «شناختن»، «فهمیدن» و «با آگاهی، یکی شدن»^۲ است. اگر یادگیری را تنها «دانستن» فرض کنیم، انسان را در حد ماشین حافظه یا صندوق بانک، تنزل داده‌ایم که داده‌ها و اطلاعات در آن ذخیره و سپرده‌گذاری میشود؛ سوءتفاهمی که گریبانگیر نظام تعلیم و تربیت، بویژه در کشور ما شده است. در تعلیم و تربیت سرشت‌گرا، بر شناخت و مدیریت نفس از طریق فطرت، تأکید میشود و در واقع، «یادگیری و یاددهی»، «سفر»^۳ مبتنی بر فطرت و سرشت یادگیرنده است. در اصل، یادگیرنده «مسافر» است و یاددهنده، «همسفر». این مسافر بودن را پیشتر، آرمان‌گرایان با طرح اینکه عالم، یعنی انسان کبیر، در حال فکر است، مطرح کرده بودند. آنها ذهن عالم را متفکر میدانستند (گوتک، ۱۳۹۳: ۳۲). تفکر در تعریف منطقیون، جریانی ذهنی بین آنچه میدانیم و آنچه نمیدانیم، برای کشف ندانسته‌هاست (خوانساری، ۱۳۸۶: ۱۰) و خود جریانی فکری در ذهن، مصداق سفر است. طبیعت‌گرایان نیز توجه به سرشت طبیعی انسان (نه لزوماً انسان الهی) را مدنظر دارند.

وجود «خود»، «من» و «جان» در انسان، اشاره به «فطرت» یا همان «سرشت» او دارد و بین همه انسانها مشترک است. اگر انسان بجای جاننش، به جهاننش، بجای خودش، به آثارش، و بجای منش، به منیتش توجه کند و آنها را اصل بداند، بیم این می‌رود که از طبیعت و سرشت خویش غافل شود؛ اتفاقی که پس از غلبه رویکرد دکارتی، بنرمی و آرام آرام، در وجود بشر امروز نمایان گردید. پس

توجه به فطرت، یعنی توجه به جان و روح متصل به خدای یکتا. خداوند در قرآن کریم موکداً انسان روراست با خویشتن (یعنی حنیف) را به جان و روح عظیمش، که از نفخه رحمانی است، متوجه و هدایت میکند. وقتی مربی بزرگی چون خداوند، پرورش‌یافتگانش را به فطرت دعوت میکند، چگونه دیگران از او مشق تربیت سرشت‌گرایانه دریافت نکنند؟ «فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَ لَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ»؛ روی خود را بجانب دین پاک کن، که فطرت خداست، همان که مردم را بدان مفعول ساخت و در آن تغییری حاصل نمیشود. همین دین پایدار است، اما اکثر مردم نمیدانند» (روم/ ۳۰).

با کمی دقت در نوشته‌های کانت، درمی‌یابیم که حتی یک مورد هم به واژه «حقوق بشر» اشاره نشده، اما دانشمندان علم حقوق، مبدع موضوع حقوق بشر را کانت میدانند. ذکر این مطلب برای آنست که بگوییم یک مکتب تربیتی مستقل، لزوماً پیشنهاد خود ملاصدرا نیست (محقق داماد، ۱۳۸۰: ۱۵۱)، ولی التفات به مقوله فطرت و سرشت، در نوصدرایانی همچون علامه طباطبایی، شاه‌آبادی، امام خمینی (ره) و استاد مطهری، با توجه به نوع معرفت‌شناسی ملاصدرا در حکمت متعالیه، بسیار ملحوظ است و در نهاد رویکرد فطری و سرشتی، امکان و استعداد تربیت نیز دیده میشود.

صدرالمتألهین، بتبع آنکه به عرفان، عقل (فلسفه) و وحی، بصورت توأمان توجه دارد،

از آنکه جهان با نظریهٔ دکارت متحول شد و «عقل» به «روش»، تقلیل پیدا کرد (عرب، ۱۳۸۸)، دانشمندان ناخواسته بسوی «جهانی شدن» و سپس ساختن «جهان»های متعدد، گام برداشتند و از «جان» عالم دور ماندند. اما در این سوی عالم، ملاصدرا، حکیم همعصر دکارت، بر اساس آموزه‌های الهی، یعنی وحی و فلسفهٔ خسروانی ایران، با رویکرد اسلامی، نه فقط به «جهان»، بلکه به «جان»، و نه فقط به جان، که به «جان جان»^۳ توجه داشته است. صدرالمتهلین، بتبع حکمای پیشین، از جمله سقراط، افلاطون، ارسطو، ابن‌سینا و سهروردی، همراه با تطابق مؤمنانهٔ آموزه‌های وحیانی و همچنین توجه منطقی و برهانی به آراء عرفا، «حکمت متعالیه» را بنیان نهاد.

در تربیت سرشتی، یادگیری، سفر است؛ سفر به واقعیت‌ترین امر عالم، یعنی خویش؛ مسافر واقعیت، تحفه و سوغاتش، حقیقت است. داستان سیمرغ (در منطق الطیر عطار نیشابوری) بهمین نوع یادگیری اشاره دارد و پرندگان، مصداق یادگیرنده‌هایی هستند که برای یافتن خودشان، سفر میکنند. این سفر راهنما و همراهی از جنس خود یادگیرنده دارد که مانند «معلم طبیعت‌گرا، یاددهندهٔ پنهان و همراه یادگیرنده است» (گوتگ، ۱۳۹۳: ۱۱۰). کار او همسفری در دل خطرها، برای یافتن خود واقعی و حقایق اطراف است. ملاصدرا نیز سفرهای عرفانی را که پیشتر ابن‌عربی مطرح کرده بود، در بوتۀ نقد نهاد و از آن، بنیادی فلسفی ساخت. در اسفار، یادگیرنده، مسافری است که جویندهٔ واقعیت و حقیقت است. «یادگیری»، سفر از مفهوم به معنی است. تربیت سرشتی، سفر را با علم الهی از «خود» آغاز

میکند و دلیل این سفر، مشاهدهٔ مفاهیم در عالم آفاق (طبیعت) است. هدف این یادگیری آنست که هر بار، چهره‌یی نواز معانی نهفته در آن، برای جوینده آشکار شود و با آن معانی، وجودش را کمال بخشد. بهمین دلیل، یادگیرندهٔ سرشتی، افزایش آگاهی را با سفر ممکن میداند.

حکیم الهی چیزی را نمیبیند مگر آنکه «قبل از آن»، «همراه آن» و «بعد از آن»، خدا را ببیند. این وجود یگانه که عالم را از علم، حکمت، اراده و قدرت خود لبریز ساخته، خالق تربیت‌کننده‌یی است که قبل از هر چیزی، هست، هر چیزی به او استوار است، و سیر کمال و قرار گرفتن در مراتب نیز بدون او میسر نیست. در این راه، هم مقام نظر منطبق بر توحید الهی است و هم مقام عمل، و این وحدت، شیوۀ تفکر را محکم، واقعی و پایدارتر کرده است. حکیم سرشت‌گرا به دو دلیل، در کنار نظر، در عمل هم فعال است: (۱) او بدلیل بارقهٔ معرفتی قلبی، یا مطالعهٔ جستاری، به وحی التفات دارد و میداند که سخن وحی، سخن عمل است. مصداق بارز آن، ابوعلی سیناست که در موضوع معاد جسمانی، برغم آنکه (آن زمان) دلیل فلسفی پیدا نکرد، بدلیل تبعیت از سخن پیامبر (ص) که سخن وحی است، آن را پذیرفت (ر.ک: ابن‌سینا، ۱۹۴۹: ۵۱-۵۰). (۲) حکیم سرشتی، چنان به موضوع، احاطه و آگاهی پیدا میکند که نظر، در عمل تجلی مینماید.^۴

هدف پژوهش حاضر، ارائه شیوۀ تربیتی مبتنی بر فطرت انسان، بعنوان شیوۀ عمیق، دقیق، مفید و مؤثر است. در این راستا، تمرکز این پژوهش بر تعریف، خاستگاه و اهداف تربیت سرشت‌گراست. الگوی مفهومی تربیت سرشت‌گرا، در چند بخش

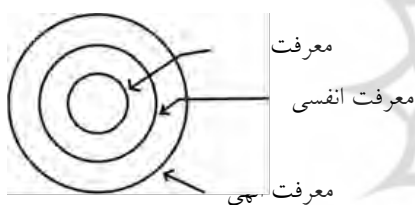
هدف، اصول و خاستگاه، ملهم از حکمت متعالیه (با تمرکز بر الشواهد الربوبیه) است و در روش و شیوه، غیر از بهره‌برداری از وجوه روشی حکمت متعالیه، بویژه اسفار اربعه ملاصدرا، در تعریف خردورزی، از سخن مشهور امام رضا(ع)، همچنین از شیوه‌های یادگیری و تربیتی دیگر، بویژه تجربیات یادگیری فعال و پژوهش دیویی، هرم و نظریه خودشکوفایی مازلو نیز بهره برده و الگوی مفهومی سرشت‌گرایی را طراحی و تبیین نموده است.^۵

جمع شدن بعضی از تجربیات و نظریات محققان متفاوت زیر چتر سرشت‌گرایی، با شیوه خود ملاصدرا نیز سازگاری دارد. سفر در مراتب یادگیری و کمال، از مسیر فطرت محقق میشود. حلقه اتصال بین این تجربیات و نظریات، فطرت است؛ فطرت از طبیعت تا جان و ذات را شامل میشود. در این مقاله نیز با اتکا بر رویکرد فراترکیب، سعی شده نظریات تربیتی و یادگیری منطبق با سرشت، مورد توجه قرار گیرد. فراترکیب کیفی، تلفیقی تفسیری از نتایج کیفی است که بیشتر بر ترکیبهای تفسیری داده‌ها و شواهد مبتنی است. واکاوی کیفی یا آنچه پارادایم دوم روش‌شناختی نامیده میشود، واکاوی یا پژوهش فرایند یا جریان میان‌رشته‌یی، چند پارادایمی، چند روشی، تفسیری و طبیعت‌گرایانه است که امکان بررسی عمیق و معنادار پدیده‌ها و فرایندهای اجتماعی را فراهم میسازد (ودادهیر، ۱۳۸۹).

آموزه‌های تعلیمی و تربیتی پس از مدرنیته، اکثراً به معارف «آفاقی» پرداخته و از معرفت «الهی» و «انفسی» باز مانده‌اند، یا در دام رویکرد

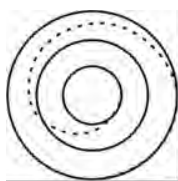
متدیک و روشمندی، بصورت معارف از هم گسسته، در حال رشد بوده‌اند (اعوانی، ۱۳۸۲: ۵۱).^۶ این گسست و عدم پیوند علوم و معارف را به دوایر از هم جدا میتوان تشبیه کرد (تصویر شماره ۱). اما تربیت سرشت‌گرا، پیونددهنده معارف الهی، انفسی و آفاقی است. رابطه آفاق و نفس آدمی، رابطه جان و جهان است؛ همانگونه که رابطه جان آدمی و خداوند نیز ارتباط جان و جهان است. معرفتی که پیونددهنده آفاق و انفس و اله است، معرفت جان و جهان است. این معرفت از طریق یادگیری سرشتی محقق میشود. سیر یادگیری را در تصویر شماره ۲ مشاهده کنید.

تصویر شماره ۱



تصویر شماره ۲

خطوط نقطه‌چین مسیر یادگیری سرشتی است.



اگر اندیشه‌ورزی مبتنی بر سه اصل بنیادین ملاصدرا (اصالت وجود، وحدت وجود، تشکیک وجود)، با بهره‌گیری از منابع شناخت شاخصه باشد، پیوند دهنده «جان و جهان» یا «روح و جسم» خواهد بود. اکثر نظامهای آموزشی یا چنان به رئالیست علمی پرداخته که لزوماً معرفت را مانند پیشرفت‌گرایان (Progressivism) به حیطه‌های ملموس و

محسوس تنزل داده‌اند، یا مانند ماهیت‌گرایان (essentialism)^۷، ایدئالیست هستند (گوتک، ۱۳۹۳: ۳۹۹ و ۴۴۲)؛ در طول تاریخ، شاهد نزاع طرفداران آنها نیز بوده‌ایم.

اینکه یک مکتب تربیتی، عالم را «عالم حقایق» و مکتب دیگر، عالم را «عالم حقیقت» بداند، ممکن است آگاهانه یا ناآگاهانه، دچار اختلاف شوند، ولی رویکرد وحدت وجود ملاصدرا، غیر از آنکه مبین عالم حقیقت (یگانه) است، مبین کثرت و کثرات ناشی از مشاهده مراتب حقیقت نیز هست؛ در اصل، جمع بین وحدت و تشکیک وجود، پس از پذیرش اصالت وجود، یادگیری دیگری را رقم خواهد زد. منشأ این تربیت، فطرت انسان است.

فطرت

«فطرت» واژه‌ی عربی، بمعنای شکافتن و آفریدن ابتدایی و بدون سابقه است (ابن‌منظور، ۱۴۱۴: ۲۵۸). این واژه در قرآن کریم، به هر دو معنی بکار رفته است (ابراهیم / ۱۰؛ انفطار / ۱). آنچه ملاصدرا در حرکت جوهری بیان کرده نیز حاکی از ایجاد و ظهور پیاپی توسط منبع وجودبخش عالم است. اینکه انسان حیات دارد، از یکسو، بیواسطه وابسته به وجود و فاطر است و از سوی دیگر، مدام هستیش به او افزوده می‌شود؛ همانند نور لامپی که روشن کردنش، مصداق فاطر و اتصال به منبع برق، باعث ظهور پیاپی یا همان تجلی یا فطر می‌شود. امیرالمؤمنین در نهج‌البلاغه میفرماید: «فَبَعَثَ فِيهِمْ رَسُولَهُ وَوَاتَرَ إِلَيْهِمْ أَنْبِيَاءَهُ؛ لِيَسْتَأْذُوهُمْ مِيثَاقَ فِطْرَتِهِ، وَيُذَكِّرُوهُمْ مَنْسِيَّ نِعْمَتِهِ؛ خداوند پیامبران خود را در میان آنها

برانگیخت، و پیامبرانش را پیاپی بسوی آنها فرستاد تا وفاداری به پیمان فطرت را از آنان بازجویند و نعمتهای فراموش شده را به یادآورند (نهج‌البلاغه، خطبه ۱). انسان مانند همان چراغ روشن است که به خودش آگاهی دارد، ولی وقتی به زمین و عالم ماده آمد و با نور خود، اشیاء دیگر را روشن دید و محو آنها شد، از منبع فطرت خویش غافل گردید؛ بهمین دلیل، پیامبران برای تذکر و توجه دادن به فطرت، آمده‌اند. از عبارت «لیستادوهم ميثاق فطرته» استفاده می‌شود که کار پیامبران بیدار کردن فطرت خداشناسی و خداجویی در انسان نیست، آنها نمی‌خواهند انسان را خداشناس کنند، بلکه ميثاق فطری انسان را که از آن غافل شده، به وی یادآوری میکنند و او را به آنچه در درون دارد، رهنمون می‌شوند.

روایات متعددی نیز از امامان معصوم (ع) دربارهٔ مصادیق فطرت الهی بشر نقل شده است. برخی روایات فطرت را به معرفت تفسیر کرده‌اند (کلینی، ۱۴۰۳: ۱۲، ح ۱۴)؛ بعضی دیگر، توحید را مصداق فطرت شمرده‌اند. در برخی از متون فطرت به اسلام، تفسیر شده است. در بعضی روایات نیز فطرت به نبوت، امامت، ولایت، توحید در خالقیت، توحید در ربوبیت، تفسیر شده است (مجلسی، ۱۴۰۳: ۳ / ۲۷۹).

از متون تفسیر القرآن ملاصدرا، اسفار اربعه و الشواهد الربوبیه چنین استنباط می‌شود که تربیت انسان، تربیتی مبتنی بر «فطرت یادگیرنده» است؛ تربیتی که از «خودشناسی» آغاز شده و یادگیرنده را بسوی «خودشکوفایی» و «خودسامانی»، سوق می‌دهد. تربیت از طریق خودشناسی میسر می‌شود. اصلاً اینکه بر «خود» و شناخت آن تأکید شده، در

حقیقت، به «جان» و «فطرت» تصریح شده است. هر کس خود را شناخت، بیقین، به غایت و منتهای هر شناخت و دانستی، دست خواهد یافت (طباطبایی، ۱۳۸۲: ۷۶). یادگیری، سفر است؛ در سفر، یادگیرنده با آنچه در آن سفر میکند، متحد شده و آگاهی آن را با خود دارد، و این آگاهی در سفرهای بعدی فربه‌تر و نورانیتر (مستحکمتر) میشود (ملاصدرا، ۱۳۹۷: ۴۲۲؛ همو، ۱۳۸۳: ۵۶۱-۵۶۰؛ ابن عربی، ۱۳۹۳: ۲۸۳/۳). سفر، روند کامل یادگیری منطبق بر سرشت و فطرت یادگیرنده است. فرض ما در این پژوهش اینست که تربیت سرشتی، حلقه اتصال آرمانگرایی، واقع‌گرایی، طبیعت‌گرایی، وجودگرایی^۸ و حتی فرایند ساختن بشر است.^۹ چنین تربیتی، میتواند جریان همدلی و تفکر مراقبتی را تقویت کند و گفتگوی مفید و مؤثری را رقم بزند.

تربیت سرشت‌گرا

عبارت «تربیت سرشت‌گرا»، ترکیبی وصفی و مبتنی بر تربیت «فطرت یادگیرنده» است. فطرت، شامل طبیعت، هستی و ذات میشود. تربیت سرشتی، سفر است و متربی، مسافر در واقعیت. تحفه و سوغات یادگیرنده سرشتی، حقیقت است. این سفر، از پایستترین مراتب ادراک انسان آغاز میشود و تا بالاترین مراتب ادامه خواهد داشت. درواقع، هر چیزی که آدمی میخواهد یاد بگیرد، ابتدا با آن چیز و نفس رابطه‌ی برقرار میکند، سپس به سیر در آن میپردازد، پس از جستجوی در آن، به تمیز و تشخیص آن پدیده، راه پیدا میکند، و آنگاه میتواند پدیده را تحلیل نماید، و وقتی در این

مرحله، در مراتب خیال خویش نظر کند، میتواند صنع داشته باشد، و پس از صناعت، آن را کیفیت ببخشد، و تا به مرتبه ابداع دست یابد. این سفر از خود آغاز شده و با خود تداوم خواهد داشت.

«پرورش سرشت‌گرایانه»، فعالیتی است که منجر به ظهور و نوآوری میشود؛ این ظهور و نوآوری، هم کشف است، هم کسب و هم ساخت، اما این «ساخت»، به این معنی نیست که خارج از حیطه علم الهی و خارج از سرشت عالم باشد. با این تعریف، «ساختن» در پراگماتیسم نیز اگر متصل به منبع الهی و ازلی شده و برای قربت، مبتنی بر عقل و شرع، صورت بگیرد، ساختن لزوماً محدود به عالم ناسوتی نیست و کارکرد آن، الهی و بالتبع، سرشتی خواهد بود. تولید و صنع هر تولیدکننده یا صانعی، متصل به جریان الهی است، یعنی الزاماً انسان خلاق و نوآور، باید بنده باشد. خود واژه «بنده»، در مقابل واژه «عبد» بشدت گویاست، زیرا عبد فردی است که متصل به حق است. مثلاً، مخترعی که اختراع میکند، یا نظریه‌پردازی که نظریه میدهد، حتماً در فعل خود به مقام «کن» - که خداوند انسان مؤمن عالی را به آن مژده داده - نزدیک شده یا به آن رسیده است؛ اگر او دست به آفرینش زده و دلیل آن را میداند، مؤمن است و اگر نمیداند، زیان کرده است. این موضوع مصداق توحید افعال الهی نیز هست.

تربیت سرشت‌گرا، با روش‌شناسی منابع شناخت در حکمت متعالیه (استفاده از منابع عقل، وحی و شهود قلبی و تجربه صحیح)، بدنبال تربیت «پژوهنده خردورز و متواضع»^{۱۰} است.

آموزه‌های تربیت سرشت‌گرایی

۱. یادگیرنده از منابع شناخت وحی، برهان عقل و معاینه صحیح، برای فهم درست استفاده میکند.
۲. یادگیری او برای تربیت است و جدا از تربیت نیست، زیرا میداند که هر یادگیری‌یی باید متصل به خدا (جان‌جان) باشد.
۳. یادگیری سفری است که از خود شروع میشود. یادگیری انتزاع یا ساختن نیست، ولی هر انتزاع یا ساختنی را با سفر کردن، در خود متجلی میکند و بشرط سازگاری با فطرت، آن را از طریق معاینه صحیح قلبی و عقلی معنادار میسازد.
۴. تربیت سرشت‌گرا، بر هستی‌شناسی و وجودشناسی تأکید دارد. خودشناسی، لازمه سفر است.
۵. این سفر، از طبیعت (آفاق) آغاز شده و به خود و اله، سر میزند.
۶. نقد در تربیت سرشت‌گرایی، بمعنای تمییز وجود از عدم، درک مراتب وجود، و درک وحدت است؛ عبارتی، نقادی در سرشت‌گرایی یعنی زیر بار حاکمیت عدمی نرفتن.
۷. معلم در تربیت سرشت‌گرا، خودش نیز یادگیرنده است؛ یعنی او پایای شاگرد، یاد میگیرد و رشد میکند.
۸. وقتی سفر یادگیرنده، چه به درون و چه به بیرون خویش، فراهم باشد، جریان سرشت‌گرایی رقم میخورد.

۹. در زمان اندیشه‌ورزی و نقادی، اگر شاگرد بر جنبه جهان‌پدیده و موضوع، متمرکز باشد، معلم، جان آن را نیز متذکر میشود، و اگر شاگرد بر جان موضوع متمرکز باشد، معلم

جهان موضوع را متذکر میگردد؛ زیرا یادگیری او شامل ذات و طبیعت و نفس و آفاق است. معلم سرشتی، جان و جهان را با هم ارج مینهد.

۱۰. معلم سرشتی، متعصب، مقلد ناآگاه، اهل

شهرت و ریا، خودفریب و دیگرفریب، نیست. تربیت سرشت‌گرا، شیوه‌یی از آموزش است که در آن، هر چه بیشتر برای درونی‌سازی دانش تلاش میشود بر ویژگیهای سرشتی انسان، برای به خدمت گرفتن آنها در راستای ایجاد بستری برای آموزش اثربخش و کسب علوم مختلف، تأکید دارد؛ این درونی‌سازی بدون اتصال به خود و خدا، ممکن نیست. این اتصال لزوماً بمعنای نگرستن عارفانه به موضوع نیست، زیرا بعضی از شیوه‌های تربیتی بر روح (جان) متمرکز شده‌اند، بعضی بر جسم (جهان)، ولی تربیت سرشت‌گرا، تربیت جان و جهان است؛ یادگیرنده موضوع «حسد»، میتواند هم به جریان وحیانی حسد بنگرد، هم به وجه عقلی و چرایی آن، و هم به آثار حسد از جنبه‌های بیرونی؛ حتی میتواند در مورد ترشح هورمون‌هایی که با حسادت کردن مرتبطند، بصورت همزمان مطالعه کند. این نوع پژوهشها، پژوهشهای جان و جهانند. یادگیرنده سرشتی میتواند موضوع یادگیری را در سه ساحت الهی، انفسی و آفاقی، و در طول هم ببیند، و قدرت تحلیل جداسازی را نیز برای امکان گفتگو با اهالی متعدد گفتگو، دارد.

گفتگو در تربیت سرشت‌گرایی

گفتگو بمعنای با هم اندیشیدن، با هم اندیشیدن همسفران، یا با هم‌اندیشی راهنمایی سفر و مسافر است. این گفتگو در ذهن و خیال

و عقل محقق نیز رخ می‌دهد. در حقیقت، وقتی می‌توانیم از وجوه متعدد به مسئله و موضوعی بنگریم و در آن تعمق کنیم و کشف و تمییز خود را بیان نماییم، و سپس آن کشف و تمییز وجوه را با یکدیگر مقایسه و سبک و سنگین کنیم، وارد نقادی در حیطة گفتگو شده‌ایم. بزبانی ساده‌تر، تفکر نقاد محقق حاصل گفتگویی است که در نهادش بر پا می‌شود، محقق، خودش را مسافر وجوه مختلف موضوع می‌کند و از زبان و بیان آن وجوه، گفتگو را آغاز می‌کند. در اینجا، محقق، خود، تسهیلگر گفتگو بین وجوه متعدد مسئله و سوژه خواهد بود. در واقع، وجوه، خود را مینمایانند و محقق، آنها را نقادی می‌کند. عقل محقق و خیال متفکر، در یکجا بصورت تسهیلگر، جایی دیگر، بصورت سوژه و در جایی بصورت مسئله‌پرداز، حاضر می‌شود. در واقع، محل یادگیری و مدرسه سرشتی، در گام اول، عالم خیال است؛ بنابراین، بسترهای یادگیری جدید را نیز بدلیل نزدیکی به عالم لطیف خیال، ارج مینهد.

وقتی این گفتگو، عمیق، قوی و پی در پی می‌شود، به تفکر خلاق نیز منجر میگردد. ویژگی ملاصدرا در کتابهای الشواهد الربوبیه و اسفار اربعه نیز چنین گفتگویی است. او وقتی با موضوعی مواجه می‌شود، از منظرهای مختلف ایدئالیستی، رئالیستی، حدیثی و... و حتی عملگرایانه، به آن مینگرد، از حیث منطقی و تحلیل زبانی، آنها را مورد مطالعه قرار می‌دهد و در مورد آنها بحث و نقادی میکند، و سپس، خلاقیت و نوآوری خود را به اشتراک می‌گذارد. گاهی نیز در آغاز بحث، نظر خود را می‌گوید و سپس به تبیین آن می‌پردازد.

این ویژگی محقق است که میتواند با اندیشه‌ها بصورت فرازمان گفتگو کند، زیرا او خود را شناخته و در عالم خیال خود، میتواند با تفکر مراقبتی، با قدرت تمام، با سوژه‌ها همدلی کند، فعال باشد، به آنها عاطفه داشته باشد و هنجاریابی کند.

ضرورت تربیت سرشتی

متون مقدس و دینی، از فطری بودن تربیت سخن می‌گویند؛ حضور پیامبران، خود نیز گویای جریان فطری بوده است. حتی سیر دعوت منجیان غیرالهی، که بنحوی کمال بشریت را بدون قربت و معاد، متصور شده‌اند، گویای جریان نهادین و سرشتی است؛ مثلاً، بودا قصد سالک و متری را رسیدن به «نیروانا» میداند (شایگان، ۱۳۹۳: ۱/۱۴۳-۱۴۲)، گویی او قائل به امر پیشینی است. تورات نیز به سرشت الهی انسان اشاره دارد (کتاب برشیت، پاراشای برشیت، فصل اول). به‌باور اریک فروم، «انسان با خودآگاهی خرد و تخیل خود، زندگی‌یی متمایز از حیوانات ساخته است و نیازهای انسان، والاتر از حیوانات است؛ او در پی کمال است و نیاز به یک نظام مشترک جهت‌گیری و یک مرجع اعتقاد و ایمان دارد» (فروم، ۱۳۵۹: ۳۴).

اگر پرورش سرشت‌گرا، بعنوان یک شیوه جدی و فعال تربیتی، مورد توجه قرار نگیرد، بیم آن می‌رود که انسانها یا در آفاق و علوم طبیعی گرفتار شوند و تصورشان از حیات، صرفاً یک زیست حیوانی پیشرفته باشد، یا در یک فرایند خودشناسی (بدون خودشکوفایی، خودسامانی و خودسازی)، در «نظر» غوطه‌ور

شوند و از «عمل» و تعامل با بیرون از خود، غافل گردند و در خودشیفتگی مفرط، به بخشی از زندگی انسانی خود، بدون استدراک طبیعت، دلخوش باشند، یا توهمی از خداپرستی داشته باشند که کاملاً مادی است، زیرا خداپرستی و الوهیت را صرفاً در شرعی که دنیا را با خود به‌مراه بیاورد، شناخته‌اند، یا در الهیتی غرق میشوند که لزوماً، شناور بودن در ذهن است (فقیهی و آذر، ۱۳۹۴: ۳۲).

یادگیری و تربیت سرشت‌گرا، تربیت را لزوماً بعنوان یک خط صاف که اول و انتهای محسوس در محسوس، یا محسوس به معقول، دارد، نمیپذیرد. تربیت سرشت‌گرا، ناظر به درک وجودی مطلق است که ریزش آن، از مبدأ الوهیت است و انسان آئینه این ریزش است و حائز نفسی است که هم با الوهیت و هم با طبیعت، پیوند دارد؛ درواقع، یک وجه نفس انسان به ثابت و حق متصل است، و وجه دیگرش، در عالم متغیر و حس است. نفس تربیت‌شونده در پرورش سرشت‌گرا، دائم در سفر به خود، سفر به آفاق و سفر به مقام اله است. این سفر، حلزونی‌شکل است (که در انتهای مقاله تبیین میشود).

خاستگاه تربیت سرشت‌گرا

بر اساس تعریفی که ملاصدرا از حکمت نظری و عملی ارائه کرده، خاستگاه تربیت سرشت‌گرا، «تشبه به اله» است؛ یعنی یادگیرنده سرشتی، باید مسافر اسماء الهی شود و روی خودش را برای آنکه مظهر آنها شود، گشاده دارد. در این حالت، خاستگاه تربیت سرشت‌گرا یادگیرنده‌یی است که دارای ویژگیهایی همچون

زیبایی‌شناسی، زیبایی‌خواهی است؛ این ویژگیها، محصول اعتدال روحی یادگیرنده و اتحاد وی با جمیل (خداوند) است. یعنی همانگونه که «وجود» مراتب دارد، علم، حیات و زیبایی نیز (مثل دیگر اسماء حق) دارای مراتبند. مرتبی میانه‌رو، فطرتاً میفهمد که مسافر مراتب جمال الهی است؛ یعنی همانگونه که وحدت وجود داریم، وحدت جمیل و وحدت علم نیز داریم. بتعبیر ملاصدرا، نفس تنزل یافته از همان «پدر الهی» است (ملاصدرا، بی‌تا: ۴۴۳). او در توصیفی دیگر، وضعیت نفوس را وضعیتی مخروطی ترسیم کرده، که در مبدأ، نفوس وحدت دارند و هرچه در سلسله مراتب نفس فرود می‌آییم، تکثر بیشتر میشود (همان: ۴۴۶). بر اساس جمع‌بندی صدراپژوه معاصر، ادراک عقلی انسان از رهگذر صورت خیال، و خیال او از رهگذر صورت حس، منجر به علم به اشیاء میشود (عبودیت، ۱۳۹۱: ۱ / ۲۸۴-۲۸۳). بعبارتی، کسی که تربیت سرشتی دارد، باید همانگونه که پایش روی زمین است، سرش در آسمان باشد؛ مانند خلیفه‌الله. حضرت علی(ع) که در وصف چنین انسانی، فرموده:

جوهره ایمان و یقین را بجان و دل خود مس کردند، و آنچه را خوشگذرانها سخت و ناهموار داشتند، نرم و ملایم و هنجار انگاشتند، و به آنچه جاهلان از آن در وحشت و ترس بودند، انس گرفتند. فقط با بدن خاکی خود، همنشین دنیا شدند؛ با روحهایی که به بلندترین قله از ذروه قدس عالم ملکوت آویخته بود. ایشانند در روی زمین، جانشینان خدا و داعیان بشر بسوی دین خدا. آه، آه،

چقدر اشتیاق زیارت و دیدارشان را دارم
(نهج البلاغه، حکمت ۱۴۷).

اهداف تربیت سرشت‌گرایانه

هدف اصلی تربیت سرشتی، شبیه شدن به خداوند است و هدف فرعی آن، خودشناسی و خردورزی. این خداوند است که میسازد، پس جانشین (خلیفه) او نیز میتواند بسازد؛ منتهی این ساختن، از مسیر خودشناسی، خودشکوفایی و خودسامانی، صورت میگیرد که همه، مبتنی بر فطرت یادگیرنده‌اند. تشبه به خداوند، غایتی است که ملاصدرا برای فلسفه معرفی میکند (ملاصدرا، ۱۳۹۷: ۲۳). تحقق این هدف، با راهبرد سفرهای سلوک و با تبیین اهداف: خودشناسی، خودشکوفایی، خودسامانی و خردورزی صورت میگیرد. نتیجه این فرایند، تربیت شهروندی است که خودشناس، اهل مدارا، زیرک، موحد، متفکر، همدل، نقاد، خیررسان، خودتصحیح‌گر، بدور از خودنمایی، و در یک جمله، «پژوهنده خردورز متواضع» است.

این پژوهنده، کاوش خویش را از خود آغاز میکند و همین خودکاوی، او را به خودتنظیمی و خودشکوفایی نزدیک و نزدیکتر میکند. حلقه‌های درهم‌تنیده ولی پیوسته این خودپژوهی، در عرصه عمل و نظر، با حمایت و تذکار الگوی خردورزی است که امام رضا (ع) آن را در حدیث مشهور (حرانی، ۱۳۶۳: ۱۶۱)، نشانه‌های عاقل معرفی نموده‌اند. جمع این ویژگی‌های خرد، با آنکه بیشتر معطوف به تفکر مراقبتی (Caring Thinking) و تفکر نقاد (نقادی با معیار وحی و عقل) است، همراه با

عنصر خودشناسی، متضمن خلاقیت خواهد بود. در بیان امام رضا (ع)، شهروند خردمند مسلمان، حائز ده مؤلفه است: ۱- خیررسان است؛ ۲- مردم از شر او در امانند؛ ۳- قدرشناس است و کار هر چند کوچک دیگران را ارج گذارده و به اهمیت آن، معترف است؛ ۴- خودشناس است و کار خوب بزرگ خود را کوچک می‌شمارد (چون از خودش انتظار بالاتری دارد و متوقف نیست)؛ ۵- از تقاضاها و درخواستهای کمک دیگران، ناراحت نمیشود؛ ۶- از یادگیری خسته نمیشود و یادگیرنده مدام است؛ ۷- فقر در راه حق را به ثروت ناحق، ترجیح میدهد؛ ۸- خواری برای حق را به عزت ناحق، ترجیح میدهد؛ ۹- گمنامی را به شهرت ترجیح میدهد؛ ۱۰- (که گویی عصاره همه موارد بالاست)، کسی را نمیپسند مگر آنکه او را نیکتر و باتقواتر از خویش مینداند.^{۱۱} در واقع، خرده مقیاسهای مؤلفه‌های خرد، عبارتند از: خردورز خیررسان، یادگیرنده مادام‌العمر، خردورز خداگرا، خردورز خاشع.^{۱۲}

در موضوع خودشکوفایی، مازلو رسیدن به کیفیت واقعی خویش با کنار زدن حجابهای چهارگانه فیزیولوژیک، امنیت، نیاز اجتماعی و نیاز به احترام (خداپناهی، ۱۳۸۸: ۱۹۹)، را در رأس هرم خودشکوفایی میداند. میتوان این موضوع را از دید حکمت متعالیه نیز نگریست؛ به این معنی که، «خود» پر از نور و برکت و متصل به آگاهی فزاینده و بالنده است، اما روی آن را حجابهایی گرفته که باید برداشته شود تا خود را عیان کند. از طرفی، خداوند به بعضی انسانها، این امکان را میدهد که گرفتار این حجابها نباشند، یا با سرعتی شگرف، از آن خارج شوند. کنار زدن

سریع این حجابها، از مسیر خودشناسی و درک وجود^{۱۳} ممکن است. از اینرو، لازمه خودشکوفایی آنست که نخست، انسان خودشناسی کند و خود را در فیزیولوژی، امنیت، اجتماع و احترام خلاصه نکند، تا هویت حقیقی او که کاملاً خدایی است، پدیدار گردد. خودشکوفایی همراه با خردورزی، خودسامانی را دنبال دارد. «یادگیرندگان خودسامانگر، فعالند و بکمک نظارت و راهبرد، یادگیری خود را بطور مؤثر سامان میدهند» (سیف، ۱۳۹۳: ۱۰۶ و ۱۲۲).

خود

«خود»، ناظر بر نفس مدبر است؛ «خود»، ناظر بر واقعیت هر چیزی است؛ مثلاً اگر کسی بگوید: خود من این کار را انجام خواهم داد، یعنی بواقع و کاملاً مدبرانه، دست به این کار خواهم زد. همین «خود»، پیونددهنده ما با عالم بیرون و درون است. کسی که خود را میفهمد، میتواند طبیعت و آفاق و الهیات را بفهمد، یا به ادراک آن نزدیک شود؛ چون خود طبیعت نیز همان نفس طبیعت است. وقتی بخواهیم طبیعت را ببینیم، فقط میتوانیم به مصادیق آن در بیرون توجه کنیم، ولی وقتی مصمم میشویم خود طبیعت را ببینیم، به خود طبیعیمان توجه میکنیم، چون ما «طبیعت» را نمیبینیم ولی «طبیعی» را میتوانیم ببینیم. ما از حیوان هیچ تصویری نداریم مگر آنکه آن را به جنبه‌هایی از حیوانیت تصور کنیم، مثلاً خزندگان یا پرندگان. اما وقتی میگوییم خود حیوان، اولین جایی که میتوانیم به آن در این موضوع سفر کنیم، خود حیوانی ماست؛ ما چون «خود» داریم و به

مرحله‌یی از «خود» هم رسیده‌ایم که به آن آگاهییم، میتوانیم به خودهای دیگر که همه اشاره به یک خود کامل است، سفر کنیم. خطر آنجاست که انسان در سفر به بعضی از خودها، غرق در آن شده و از خود حقیقی و مراتب بالاتر خود، درمیماند. انسان امروز، در خود طبیعی‌ش گرفتار آمده، درحالی‌که خود ملکوتی، خود جبروتی، خود الهی نیز دارد.

برای فهم خود، باید «سفر» را فهمید. سافر در زبان عربی، کسی است که روی خود را بجایی، باز و گشاده میدارد؛ سفرکننده، کسی است که روی خود را به امری و جایی باز میکند و با آن بیحجابتر میشود (به امید اتحاد و وحدت)، از اینرو، به او سافر میگویند (راغب اصفهانی، ۱۳۸۳: ۴۱۲). سفرها را با حرف اضافه «در» بیان میکنیم. این «در»، لزوماً از جنس ماده و زمانی و مکانی نیست. مثلاً، وقتی میپرسیم، ریشه درخت در کجاست؟ اشاره به خاک داریم؛ اگر بگوییم خاک در کجاست؟ اشاره به زمین داریم؛ اگر بگوییم زمین در کجاست؟ اشاره به مکان داریم؛ یا اگر بپرسیم: وقت در کجاست؟ اشاره به زمان داریم. حال، اگر بپرسیم: عشق در کجاست؟ اشاره به کجا شده است؟ علم در کجاست؟ فهم و مصلحت در کجاست؟ تفاوت نگاه مربی رئالیست و ایدئالیست، در همین حرف اضافه است. اگر یادگیری را سفر یادگیرنده «به» یا «درون» یادشونده فرض کنیم - که فرض درستی نیز هست - مربی رئالیست سفرش «بر» یا «به» امری است، و سفر فرد ایدئالیست، «در» یا «با» امری.

سافر و سفرکننده حقیقی، «خود» است که در مراتب خویش، سفر میکند؛ چه بسا کسانی که

بدن و تنش‌شان از جایی به جایی منتقل می‌شود، ولی جان و روح و فکرشان، در همان جای اولیه باقی می‌ماند. از اینرو، تنها مسیر واقعی برای سفر، از خود به خود یا در خود خواهد بود. میتوان برای خود، شکل منحنی را نماد قرار داد، زیرا خود به خویش متمایل است و در حالت عالی خود که معنای یادگیرندهٔ مدام را تداعی کند، سیر حلزونی شکل را شاهد خواهیم بود. سخن مهم این مقال آنست که خود نیز منحنی است، چه به بیرون و چه به درون؛ چراکه تصویری غیر از آن، امکان سفر را از نفس انسان خواهد گرفت. این سیر یا عبارتی، جهات متعدد (منظور از تعدد در اینجا، مراتب است)، روند فطری و سرشتی است که افاضهٔ خدای تبارک و تعالی است. هر عدد و تعددی ضرورتاً، منشأ واحدی می‌خواهد، یعنی وجود اعداد، دال بر آنست که واحد هست. خداوند وحدتش در عالم وحدت عددی نیست، بلکه وحدت وجود اوست که بر عالم سایه انداخته و عالم را شکل داده است. در اصل، وحدت حقهٔ حقیقی و وحدت حقهٔ ظلی، عالم را از او پر کرده است (ملاصدرا، ۱۳۹۱: ۶۵)؛ همه چیز از او پر است، یا در سایهٔ عقل او، ظهور دارد. وقتی خود باشد، امکان دارد که شناخته شود (همانجا)، و وقتی خود شناخته شود، امکان ساماندهی دارد و وقتی خود سامان یابد، امکان شکوفایی و تجلی دارد. این شناخت، ساخت، سامان و شکوفایی، در سیر فطری خود میسر است و لاغیر.

فطرت، مراتب دارد و طبیعت، یکی از مراتب فطرت است. اگر انسان خود طبیعتش را

فراموش کند، آنگاه است که در مقابل آن می‌ایستد؛ اگر از خود الهیش غافل گردد، آنگاه است که خود را معلق و بیمبداً فرض میکند و کسی که مبداً ندارد، مقصد نیز نخواهد داشت. آیهٔ قرآن اشارهٔ دقیقی به این موضوع دارد که هر کس خدا را فراموش کند، قطعاً (ضرورتاً) دچار خودفراموشی خواهد شد (حشر/ ۱۹).

آگاهی داشتن امر آگاه به خودش، به او «شخصیت» می‌دهد و همین امر، ظاهرکنندهٔ امری عظیم است که به آن، «من» اطلاق میشود (ابراهیمی دینانی، ۱۳۹۴: ۲۵۸). همین «من» و «خود» است که فطریات را دارد و آنها را می‌فهمد؛ مانع راهیابی به سرشت و فطرت، چیزی نیست جز «من نفرت‌انگیز».^{۱۴} آنچه در نوشته‌های ملاصدرا و یا تفاسیر قرآن، از هوای نفس برمی‌آید، با آنچه روسو در مورد خودپرستی و خوددوستی می‌گوید، هر دو یک هدف دارند؛ بویژه اینکه تلاش تربیت نیز اساساً مراقبت و محافظت از ظهور «من نفرت‌انگیز» و هوای نفس است، تا من «دوست داشتنی»^{۱۵} یا نفس مطمئن، خود را هر بار ظاهرتر و پدیدارتر کرده و اسباب سفر روحانی و کمالی را برای مرتبی، فراهم سازد.

فلاح، رستگاری و نجات و بقای در نعمت و خیر است (ابن‌منظور، ۱۴۱۴: ۵۴۷). موجودات فطرتاً در پی «رستگاری»ند؛ رستگاری، یعنی آگاهانه بسوی کمال رفتن. البته همهٔ موجودات طبیعی نیز «رستن» دارند و به فرض آگاهی آنها به خود، وقتی «طبیعی» خواهند بود که جریان فطری آنها، میل آنها را برای رستن و شکوفایی تقویت کند، نه تضعیف. تمایل دانه به شکوفایی و گیاه شدن، غریزی است و بشرط آگاهی دانه از

خویشتن، این تمایل فطری میشود. تمایل حیوانات به زاد و ولد، امری غریزی است، ولی بشرط آگاهی حیوان به خویش، این زاد و ولد و برای او فطری خواهد شد. شاید لذتی که یک خرس یا میمون از زاد و ولد میبرد، با انسان، به یک اندازه یا حتی بیشتر باشد، اما در فرزنددوستی و اشتیاق به او، انسان از خود میپرسد که منشأ این دوستی و هیجان چیست؟ این دوست داشتن از کجا و چرا آمده است؟ پاسخگویی دقیق به همین پرسشها، با تسهیلگری مربی‌بی خودشناس و آگاه، روند شکوفایی انسان را از گیاه و حیوان، جدا میسازد و او را به موجودی کمال‌خواه تبدیل میکند که مشروط به میوه چیدن از بوستان فطرت و افاضه الهی، رستگاریش به اندازه‌ی می شود که مصداق «یحیهم و یحبونه» (مائده/ ۵۴)، یعنی محبت و حب حقیقی میشود.

هر جریانی که برآمده از جان و فطرت انسانی باشد، قابلیت تحلیل و تعمیم یادگیری سرشتی را خواهد داشت. جریانهایی که فیض و افاضه محسوب میشوند، همه فطری هستند. از جمله آنها میتوان به فرایند زبان اشاره کرد؛ روند زبان باز کردن^{۱۶} و راه افتادن کودک، بر اساس جریانی فطری است. زبان مرکب است و در تمام مسیر سفر، بعنوان محمل نیز مورد نقد قرار گرفته و هر بار، کیفیت آن برای طی طریق یادگیرنده، بالاتر میرود. این نقد، مبتنی بر جریان فطری یادگیرنده، درست مثل کودکی که زبان باز میکند، تبیین شده که شامل پنج مرحله مفهومی است: جستجوگری، تمییز یا جداسازی، تحلیل، آفرینش، ظهور مداوم (تحقق). این پنج مرتبه یادگیری، از تحلیل و

مقایسه ادراک زبانی با قیاس سفرهای چهارگانه ملاصدرا و مراحل پژوهش دیویی، استخراج و تبیین شده است.

تبیین تحلیلی مراحل یادگیری سرشتی با سفرهای چهارگانه در مقایسه با مراحل یادگیری دیویی

از خانه، قصد مدرسه میکنیم، به هدف علم‌آموزی؛ در مدرسه، قصد کلاس میکنیم، به هدف تعمق در علم؛ از مدرسه، قصد خانه میکنیم، اما جان مدرسه، یعنی علم، همراه ماست؛ در خانه‌ایم، ولی ذات مدرسه، یعنی علم، با ماست. به زبان دیگر و مفهومیتر، سفر اول، از مفهوم به معنی؛ سفر دوم، از (ظاهر) معنی در (باطن) معنی؛ سفر سوم، از معنی به مفهوم؛ سفر چهارم، در مفهوم با معنی. در شرح قیصری بر فصوص ابن‌عربی آمده: اگر سالک این چهار سفر را انجام دهد، باید یا با زبان یا با شمشیر، حق را محقق کند (قیصری، ۱۳۸۱: ۹۲-۹۱)؛ یعنی یادگیری وقتی به تحقق و تجلی میرسد، به کمال دوباره خود دست می‌یابد.

نگارنده این سطور، سفر پنجمی را بمنظور تحقق تربیت با مقایسه چند رویکرد دیگر پیشنهاد میکند و آن، سفر معنی در معنی است. در این حالت، تشبه به اله چنان رخ داده که خود یادگیرنده مصداق حقایقین شده است. وقتی یادگیرنده آکنده از معنی شد، به کجا میتواند سفر کند؟ مگر جایی مانده که مسافر آن نشود؟ در این حالت، او در خود مسافر میشود و تجلی در پی تجلی، می‌آید. اینجاست که گفتگوی جانان و جان درمیگیرد. صدرالمآلهین در جلد ششم اسفار

روایتی را از رسول اکرم (ص) نقل میکند که در توصیف بهشتیان آمده است: فرشته‌یی بر انسان رشد یافته وارد میشود و پس از رساندن درود خدای به او، پیام خدای را میرساند: پیام این است: «من الحی القيوم الذی لایموت الی الحی الذی لایموت. اما بعد، فانی اقول للشی کن فیکون و قد جعلتک الیوم تقول للشیء کن فیکون؛ از زنده پابنده‌یی که مرگ ندارد، به کسی که او را زنده پابنده نامیرایش قرار داد. اما بعد، من خدایی هستم که تا میگوید بشو، میشود، و امروز تو را نیز چنان مقام داده‌ام که بگویی بشو، پس بشود» (ملاصدرا، ۱۳۸۱: ۱۰).

در رویکرد سرشت‌گرایی، یادگیری به معنی سفر است؛ همانگونه که یک سفر واقعی نیز یادگیری است. تقسیم‌بندی سفر بشکلی که در این مقاله آمده، از سیر و تطور چندین نظر و معرفت تشکیل شده و با عرضه بر مصادیق متعدد یادگیری نیز به آزمون درآمده است. ابتدا سفرهای چهارگانه ملاصدرا که نظر عرفا نیز بوده و او آن را برهانی کرده، بزبانی آسانتر و کاربردی‌تر بیان شده، اما لزوماً از منظر عرفانی به آن نگریسته نشده است. همچنین چون این سفرها مصداق بارز یادگیری است، معنا ندارد که منجر به عمل نشود، چنانکه قیصری مینویسد: که وقتی سالک، چهار سفر را انجام داد، باید چه با زبان و چه قهر، خلق را به حق راهنمایی کند (قیصری، ۱۳۸۱: ۹۲-۹۱)؛ یعنی بدلیل خودشکوفایی، سالک (یادگیرنده) منظری تربیتی بخود میگیرد.

سایر مظاهر اسماء الهی، مثل علم یا جمال، با عرضه بر موضوع تشکیک در وجود در رویکرد حکمت متعالیه، به ما نشان میدهد که

علم و دانش نیز دارای مراتب است و میتوان در مراتب آن، بعنوان یادگیرنده، مسافر شد. پس اسفار اربعه، میتواند سفر به علم، جمال، حکمت یا وجود، باشد و اینها با هم مساوفند.

سفرهای چهارگانه صدرالمآلهین که برهانی شده اسفار عرفاست، عبارتند از: سفر من الخلق الی الحق، یا سفر الی الحق؛ سفر بالحق فی الحق، یا سفر فی الحق؛ سفر من الحق الی الخلق بالحق، یا به‌اختصار، سفر الی الخلق؛ سفر فی الخلق بالحق، یا سفر فی الخلق (ملاصدرا، ۱۳۹۷: ۱۸).

وقتی سفرهای چهارگانه صدرایی را به موضوع یادگیری تعمیم دهیم و سفر پنجم را با رویکرد تربیتی، به آن بیفزاییم، موارد چنین خواهند بود: ۱- سفر از ندانستن^{۱۷} به دانستن (تصمیم)، یا سفر من الخلق الی العلم؛^{۱۸} ۲- سفر از دانسته‌ها به دانستن‌ها (تعمق)، یا سفر بالعلم فی العلم؛ ۳- سفر از دانستن‌ها با همراهی دانستن‌ها، به آغاز ابهام و آغاز سفر (بازاندیشی)؛ یا سفر من العلم الی الخلق بالعلم؛ ۴- سفر در بین ابهامها با دانستنی (شناخت)، یا سفر فی الخلق بالعلم؛ ۵- سفر دانستنی در دانستنی (تحقق)، یا السفر العالم بعلمه (وتفهمه و تحققه و تجلیه).^{۱۹}

جان دیویی نیز نظریه یادگیری خود را در پنج مرحله بیان کرده که عبارتند از: موقعیت ابهام‌آمیز، حصر و تعریف مسئله، روشن ساختن مسئله (تبیین)، ایجاد فرضیه‌های موقت، آزمایش فرضیه. آنچه دیویی مطرح کرده، مبتنی بر یادگیری با فلسفه‌یی کاملاً عملگرایانه است، اما اگر ریشه‌های بنیادی و وجودی مراحل یادگیری را مورد بررسی قرار دهیم، روشن میگردد که درک موقعیت مبهم، بمعنای آغاز

سفر است؛ همانگونه که مرغان منطق الطیر در مواجهه با موضوع سیمرغ، به آن پی میبرند و انگیزه سفر بسوی سیمرغ، در آنها آشکار میشود. حصر و تعریف مسئله، سفر به موضوع مبهم است؛ وقتی مسافر موضوع شدیم و در آن به تعمق پرداختیم، دیگر مسئله برای ما تبیین شده است. هر محققى میدانند که بیان مسئله حائز اکثریت پاسخ است. در چنین شرایط شناختی است که فرضها، یعنی پاسخهای آزمون نشده، خود نمایان میشوند و وقتی محقق از فرضها آگاه شد، در تحقق آنها میکوشد. دیوبی نظر خود را از تأمل در شیوه اندیشیدن دانشمندان تجربی بدست آورده، اما از آنجا که وی از یکسو، برای تفکر در حوزه‌های مختلف، یک موضوع ویژه واحد قائل بوده، و از سویی دیگر، آن نظر را کامل دیده، بر این باور بوده است که میتوان الگوی وی را برای حل مسئله در هر حوزه‌ی بکار برد (باقری، ۱۳۹۸: ۵۱).

از مقایسه و تبیین این مراحل، مراتب یادگیری زیر استخراج شده است: جستجوگری و جویندگی، تمییز و جداسازی، تحلیل و نقد، تولید یا صنع، تحقق و ابداع.^{۲۰} یادگیرنده‌ی که به مراحل چهارم و پنجم یادگیری راه یافته، یادگیریش مبتنی بر منابع قویم شناختی است.

میلر و سلر سه نوع جهتگیری برای برنامه درسی بیان کرده‌اند که عبارتند از: «برنامه درسی انتقال» (transition curriculum)، «برنامه درسی تعامل» (interaction curriculum) و «برنامه درسی تحول» (transformation curriculum) (امین خندقی، ۱۳۹۷: ۲). جهتگیری برنامه درسی ملهم از حکمت متعالیه، بیشتر ناظر به «برنامه

درسی تحول» است؛ هدف برنامه درسی تحول، همدلی با خود و حکیمانانگری است. مبانی و راهبردهایی که ملاصدرا با تکیه بر «وحی»، «عقل» و «معاینه صحیح» معرفی کرده و بکار برده، برای یادگیری سرشتی، قابل توجه و استفاده است. در اندیشه صدرایی، «خود» انسان از قوه‌ی بنام «خیال» برخوردار است و مهمترین هدف سرشت‌گرایی، تربیت خیال در راستای سرشت و فطرت است، تا کوتاهترین و امترین راه سفر را برای رشد مرتبی به‌ارمغان آورد. این همان راهی است که پیامبران، اولیا و حکمای الهی از آن بهره برده‌اند که نماد برتر آن را میتوان در حضرت ابراهیم(ع) و صفت حنیفیت (روراستی با خویش) وی دید. ذکر نمونه‌ی مهم و اساسی از ملاکهای مذکور ملاصدرا، در مسیر رشد سرشت‌گرایانه خالی از فایده نیست. بنظر نگارنده، چهار توصیه مطروحه میتواند مکمل راهبرد و تأمین‌کننده مسیر مورد نظر باشد.

ملاصدرا نفس انسان را به یک کتاب و ترازو معرفی تشبیه کرده و برای قرائت این کتاب و تأمل در این ترازو، چند ویژگی بیان نموده است: الف) این کتاب مملو از علوم ربانی است. ب) خودارزیابی انسان، با ترازوی نفس خودش ممکن است. ج) قرائت کتاب نفس را خداوند بر انسان واجب کرده است (ملاصدرا، ۱۳۹۱: ۲۷۴). او در ادامه میگوید: اگر کسی بتنهایی نتواند این کتاب را بخواند، لازم است در مجلس همسفرانی حاضر شود که ناصح او هستند و با تبعیت از آنها، مسیر کمال را بیاماید. صدرالمآلهین در اینجا به چهار ویژگی اشاره میکند که این چهار ویژگی، بر اساس اختلاف نسخ، چه نتایج این

مسیر تکاملی باشد و چه لازمه و مقدمه آن،^{۲۱} حکایت از چهار ویژگی بنیادی و مؤثر در مسیر پیش‌گفته دارد: (۱) کنار زدن تعصب، (۲) برانداختن لباس تقلید، (۳) خارج شدن از یوغ شهرت و ریا، (۴) نفریفتن و فریفته نشدن (همان: ۲۷۵). طبیعتاً لوازم و ویژگیهایی که برای گروه ضعیفتر مطرح شده، بطریق اولی در گروه‌های قویتر نیز محقق است. ظاهراً میتوان این چهار معیار را مکمل راهبرد اساسی تربیت سرشت‌گرایانه گفتگو دانست.

آنچه آدمی باید به تربیت جدیش بپردازد، «خیال» اوست. خیال انسان، همان شیطان درون اوست، که اگر نبود، اختیار از او سلب میشد؛ چون اوست که میخواهد به هر جایی سرک بکشد و حد فاصل بین عالم عقل و عالم حس است. بعضی برای رستگاری، عالم خیال را نادیده گرفته‌اند؛ فارغ از اینکه خود این نادیده گرفتن، ناشی از خیال^{۲۲} آنها بوده است. انسان بودن انسان، با وجود خیال میسر میشود. رسول گرامی اسلام میفرماید: من شیطان خویش را بدست خویش مسلمان کرده‌ام. شیطان رسول، یعنی خیال او که در مسیری بی‌انتهای، میتواند آنچه از عقل است را صورت ببخشد (بلخاری، ۱۳۸۷: ۳). یادگیرنده فطری با تربیت نفس و جان خودش که مختار است، میتواند بهترین محاسبه و ایده و در اصل، بهترین طریق را از محسوس به معقول و بالعکس، پیدا کند که همان طریق حلزونی‌شکل است؛ صراط مستقیمی که خداوند در نهاد عالم برای اتصال قرار داده، ولی برخی با استفاده نادرست از اختیار خویش، از آن گمراه میشوند.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

هدف تربیت سرشت‌گرا، خودشناسی برای حصول خودشکوفایی است. تربیت سرشت‌گرا، یادگیری را سفر میداند، مسافر، همان خود است، وقتی سفر صورت میگیرد، این خود وسعت می‌یابد. این موضوع با پذیرش ساختار دوگانه انسان از جسم و بدن و در سایه اصل حرکت جوهری و جسمانیة الحدوث و روحانیة البقاء بودن نفس انسان، میسر است. در این الگو، جسم انسان در مسیر آگاهی و یادگیری، تروح پیدا میکند. این تروح در تربیت، سیر یادگیری یادگیرنده است که گویی، معلوم به علم تبدیل میشود.

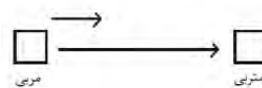
«خودشکوفایی» حاصل اشراق یادگیرنده سرشتی است. اشراق، بالاترین ادراک ناشی از خودشناسی است که برای یادگیرنده رخ میدهد. این ادراک نسبتاً پایدار، لازم است منطبق بر وحی و عقل باشد، یعنی صرف اشراق را نمیتوان مبنای عمل قرار داد، بلکه اشراق‌کننده، درگذر از فرایند گفتگوی عقلانی و با تأیید وحی، به مرحله عمل میرسد. درواقع معنای عملگرایانه اشراق آنست که هرچند انسان خودشکופا، آن تجربه‌ها و کشفهای منجر به شکوفایی، جوشش، تجلی و ظهور را ظاهر میکند، اما باید بتواند در فرایند گفتگو نیز از یافته‌های خویش دفاع کند. اگر در مراحل یادگیری پنج‌گانه سرشتی نظر کنیم، یادگیرنده مرحله چهارم به بعد، انسان خودشکوفایی است که در حال تحقق و ظهور است. یادگیرندگی انسان در مراتب بالا، متضمن خودشکوفایی است، یعنی آگاهیها از سرچشمه درونیش ظاهر میشود، ولی باید بتواند برای اهالی

مختلف، تا زمان تجلی آگاهی در قلب و ادراک یادگیرنده، ایضاح زبانیش منطبق بر جهان و زبان آنها باشد.

نظریهٔ مراتب یادگیری، از طرفی، ناظر به وحدت وجود و از طرف دیگر، ناظر به جمع کردن همهٔ افقهای فکری مؤثر بر عالم است. این بینش از طریق توجه به طبیعت خود و سپس توجه به خود حاصل میشود. نقش داستان‌پردازی و خاطره‌پردازی بجای حافظه‌پردازی، در این نوع یادگیری کمک میکند تا یادگیرنده مسافر در ایده، مسافر در واقعیت و مسافر در ساخته‌ها گردد. وقتی چنین یادگیرنده‌یی باشد، میتواند مراتب حقیقت را بعنوان حقایق، مشاهده کند و بمحض رسیدن به خودشکوفایی، سازنده و عملگرایی قدرتمند باشد که سازندگی خودش را مرهون اتصال به حقیقت بداند و از این گذر، خاشعانه و متواضعانه‌تر رفتار کند.

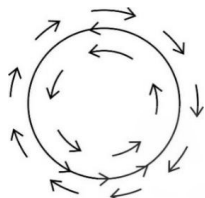
اکثر یادگیریهای رایج در جهان، یا دست‌کم اکثر یادگیری رایج در ایران، جهتگیری انتقال دارند (تصویر شماره ۳). در جهتگیری انتقال، معلومات و معلوم در رأس و هدفند. در این شیوه، تکیه بر حافظهٔ متربی است. شاگرد در این حالت، مقلد است، یعنی الگوگیری بدون انتخاب و اختیار. معلم و مدرسه او را به هر سو که بکشند، او با آنها همراه میشود. نهایت اینکه، در حالات پیشرفته، شاگرد تحت تأثیر القاء جامعه و خانواده یا ظرفیتهای جذاب مدرسه، مقلد شود، یعنی الگوگیری با انتخاب و اختیار.

تصویر شماره ۳



در جهتگیری تعامل، تعلیمات و تعلیم در رأس و هدفند. در جهتگیری تعامل هر یک از فلشها میتوانند معلم یا شاگرد باشند. در واقع، معلم در این شرایط، مربی پنهان و یادگیرنده است که قرار است با تعامل (گفتگو یا پرسشها سقراطی)، جریان کشف را در شاگرد ایجاد کند. معلم نقش پرورشکاری را دارد که چه بسا شاگرد از او بهتر شود. اما در جهتگیری انتقال، علم شاگرد همیشه پایتتر از معلم است.

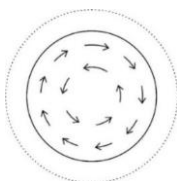
تصویر شماره ۴



در یادگیری بمتابه تعامل، کندوکاو و شناخت نیز وجود دارد؛ در آن خود آگاهی هست، ولی دایره‌اش محدود به علم و توان مربی است. در این رویکرد، بر خلاف جهتگیری انتقال، ممکن است شاگرد از مربی خود در آن علم، بشرط خودشناسی، فراتر رود.

در جهتگیری تحول، علم ۳۳ در رأس و هدف است؛ این علم است که در جایگاه معلم، تعلیم یا معلوم، نزد عالم حاضر میشود؛ این علم است که خود را مینمایاند، چه در سینهٔ عالم یا انگیزهٔ شاگرد.

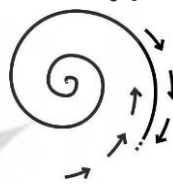
تصویر شماره ۵



مربی که سیر را رشد میدهد و دایره بزرگتر میشود، دایرهٔ تربیت یادگیرنده را بیشتر میکند.

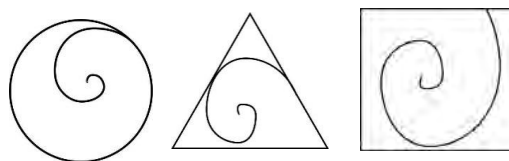
جهتگیری یادگیری سرشتی ناظر به جهتگیریهای تعامل و تحول است. در یادگیری سرشت‌گرایانه شیوه تحول (هم کندوکاو و شناخت، و هم کشف و هم خلاقیت) وجود دارد. مربی در این مرحله، مانند شاگردش یادگیرنده فعال است و تحول را تجربه میکند. او و شاگردش، در این مرحله میتوانند در مراحل بالای یادگیری، به وحدت برسند. تسلسل و دور (هرمنوتیکی) به این معنا، اشکال ندارد. نتیجه این یادگیری اتصال به درون و بیرون، و جان و جهان و تجلی و ظهور خواهد بود.

تصویر شماره ۵



کودکان هنگام تولد، روند یادگیری حلزونی شکل دارند و بصورت سرشتی، سفر را آغاز میکنند. اما بنظر میرسد فرایندهای یادگیری و یاددهی بیتوجه به طبیعت، ذات و فطرت انسان، آنها را به تصویرهای ۷، ۸ و ۹، تبدیل میکند. اگر آغاز تربیت بر اساس سرشت باشد، ولی جریان تربیت، به فرمها محدود شود، مراتب تحصیلی ممکن است مانند شکل زیر، دایره (احساس مدار)، مثلث (هوش مدار) و مربع (چارچوب مدار) را بزرگتر کنند. مربع، مثلث و دایره، نماد مدرسه هستند و ماریچها، سیر سرشتی کودکی است که دیگر پویا و رونده نیست.

تصویرهای شماره ۷، ۸ و ۹



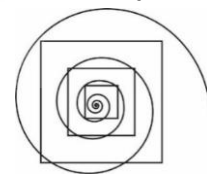
آفرینش، بدون نقد بیمعناست؛ همانگونه که نقد بدون تمییز، تمییز بدون جستجوگری، و جستجوگری بدون مواجهه یادگیرنده (خود) نیز بیمعناست. این جستجوگری از خود آغاز میشود. گاهی آغاز یک نظریه بواسطه مواجهه استاد بوده و استاد، آن را به شاگرد انتقال داده است. اگر شاگرد فرد خودشناسی نباشد، احتمالاً این پژوهش، تا تحلیل و نقد ضعیف جلوتر نخواهد رفت، زیرا ضرورت عقلی است که هر آفرینشی متصل به جان (خود) باشد؛ وگرنه بر فرض آفرینش بودن، گویی صاحب و مسئول آن آفرینش، شخصی دیگر است. آفرینش بدون نقد، نقد بدون تمییز، تمییز بدون جستجوگری و جستجوگری بدون مواجهه انسان خودشناس، یک صنع و تولید اُتئیستیک^{۲۴} خواهد بود که نه به درد آن فرد میخورد و نه به درد جامعه.

خلاقیت، ناشی از دست بردن فرد خلاق در عالم خیال است. معنی و مثال همه پدیده‌های دست‌یافتنی برای فرد خلاق، نزد خداست و شرط دستیابی به آنها یا مراتب آن، خودآگاهی مبتنی بر نقادی و تمییز است. بطور مثال، کودک خود را آنقدر شناخته که بداند، به گفتن نیاز دارد. پس واژه‌ها را از بیرون و درون جستجو میکند و چون امکان ارتباطی است و او خودش فهمیده که به این ارتباط نیاز دارد، پس به تمییز واژگان دست می‌یابد و پس از آن، میفهمد که واژگان در جایگاههای متفاوت، با یکدیگر فرق دارند و به مقام نقادی واژه نایل میشود؛ اینجاست که دست در خیال خویش میکند و با دیدن معنی، از مفاهیمی که بدست آورده، استفاده میکند و جمله‌یی را خلق میکند. فرد خلاق، هویت یافته و

شبيه به خدا ميشود و اينجاست كه ظهور او رنگ‌وبوي نوآوري از جنس خود او را دارد. خودشكوفايي مازلو، سعدي، ملاصدرا يا ديويي، ظهور معرفتي است كه خداوند دارد، اما الگوي بيان آن، ناشی از خودشناسی مازلو، سعدي، ملاصدرا يا ديويي در زمان و مكان است. اين الگوي بيان مصداق بارز نوآوري انسان خودشناس است كه به خودشكوفايي رسيده است.

در تربيت سرشتي، فهم مرز زبان متربي يك اصل است؛ اين تحليل كمك ميكند تا ميزان واژه و مرز زباني براي متربي مشخص شود. مثلاً، دسته‌بندي كتابها براي سن مخاطب، «از» دارد ولي «تا» ندارد؛ تربيت و يادگيري سرشتي، مانند خود خدا، بي‌انتهاست. اين سفر از طبيعت خود آغاز ميشود، ولي چون اين يادگيري، مدام است، هر بار، يادگيرنده محدوده‌هايي براي ارزشيابي و نقادي خود، با كمك همسفران تعيين ميكند و سير اتصالي يادگيري خودش به بيرون و درون را كه با يكديگر پيوسته‌اند، مورد ارزشيابي قرار ميدهد؛ مانند تصوير شماره ۱۰ كه مربعها نماد محدوده‌هاي ارزشيابي است.

تصوير شماره ۱۰



در اين تصوير، هر مربعي نماد يك مرتبه از نقد و تحليل براي خود ارزشيابي يادگيرنده است. هر کدام از مربعها، يك ساحت و ساختار را در تربيت سرشتي مورد ارزشيابي قرار ميدهد، اما اتصال آن را به بيرون و درون، ميپذيرد و مطالعه ميكند. تربيت سرشت‌گرا، به سنت

پيشين، آگاه است و به آن نظر ميكند، ولي مشتاق پسين هم هست و به آن توجه دارد؛ به مطالعه عميق آفاق ميپردازد، اما در آن گرفتار نميشود و با زنگ ناقوس، صدای اذان يا نوای مرگ، هر بار به پيشين متوجه ميشود.

پي‌نوشتها

۱. در عرفان بر خلاف فلسفه، فلسفیدن و گفتگو، امري معمول و جاري نيست، در واقع، ورود گفتگو به عرفان بعد از ملاصدرا اندكي جديتر شده، گرچه هنوز صورت واقعي به خود نگرفته و در اول راه است. تلاش اساتيد ما، از جمله غلامحسين ابراهيمي ديناني در كتاب دفتر عقل آيت عشق، يكي از فعاليتهاي تبیینی (نه تعليمی و تربیتی) برای پیوند اين دو مقوله بوده است.
۲. برگرفته از اسفار اربعه.
۳. جان جان يا جانان همان خداوند يکتا و هستي‌بخش است.
۴. مثلاً، فردي چنان از لطمات و مراقبتهای يك بيماري آگاهی پيدا ميكند كه حتى گاه با تلاشي اراده‌گريانه و اجباري، ديگري را نيز وادار به مراقبت ميكند.
۵. در اين مقاله به راهبرد تربيت سرشت‌گرا پرداخته نشده، بلكه بعضي پيشينه‌ها بيان شده است. راهبرد تربيت سرشت‌گرا متمرکز بر گفتگوست و نظريه‌هاي يادگيري برونر، فلسفه براي كودكان ليمن و... بيشتر در مقايسه با شيوه‌هاي گفتگو در حكمت متعاليه، براي راهبرد تربيت سرشت‌گرا مورد توجه، مطالعه تحليلي و تطبيق قرار گرفته‌اند.
۶. موضوع از هم گسستگی معارف در عصر جديد را در حاشیه حلقه درس غلامرضا اعوانی با موضوع شرح فصوص، شنيدم، ولي مقاله‌يي كه به آن ارجاع داده‌ام نيز فحوای همان مطلب را تأييد ميكند.

۷. از نحله‌های جدید تربیتی در آمریکا. چنین نگرشهایی گاه در آموزش و پرورش سایر کشورها، از جمله ایران، نیز مشاهده میشود.

۸. تمام مکاتب و نحله‌های فکری که ذکر شده‌اند، تنها از منظر تربیتی مدنظر هستند.

۹. عمل‌گرایی نیز بشرط در امتداد حق بودن، منطبق بر فطرت است.

۱۰. یادگیری، متضمن پژوهندگی است. از سوی دیگر، سرشت‌گرایی، منطبق بر جهت‌گیری تحول است و چون هدف برنامه‌های درسی، تحول همدلی و خردورزی است، در این مقاله با الهام‌گیری از شیوه ملاصدرا در حکمت متعالیه، برای تعریف خردورزی از تعریف امام رضا (ع) استفاده شده که هم با وحی سازگار است، هم برهان عقلی دارد. در تعریف امام رضا (ع) از خردورزی، تأکید بر فروتنی و خشوع معنادار است.

۱۱. «لَا يَتِمُّ عَقْلُ امْرَأٍ مُسْلِمٍ حَتَّى تَكُونَ فِيهِ عَشْرُ خِصَالٍ: الْخَيْرُ مِنْهُ مَأْمُولٌ، وَالشَّرُّ مِنْهُ مَأْمُونٌ. يَسْتَكْتَرُ قَلِيلَ الْخَيْرِ مِنْ غَيْرِهِ، وَيَسْتَقِلُّ كَثِيرَ الْخَيْرِ مِنْ نَفْسِهِ. لَا يَسَامُ مَنْ طَلَبَ الْحَوَائِجَ إِلَيْهِ، وَلَا يَمَلُّ مَنْ طَلَبَ الْعِلْمَ طَوْلَ دَهْرِهِ. الْفَقْرُ فِي اللَّهِ أَحَبُّ إِلَيْهِ مِنَ الْغِنَى. وَالذَّلُّ فِي اللَّهِ أَحَبُّ إِلَيْهِ مِنَ الْعِزِّ فِي عَدُوِّهِ. وَالْخُمُولُ أَشْهَى إِلَيْهِ مِنَ الشُّهْرَةِ. ثُمَّ قَالَ (عَلَيْهِ السَّلَامُ): الْعَاشِرَةُ وَمَا الْعَاشِرَةُ؟ قِيلَ لَهُ: مَا هِيَ؟ قَالَ (عَلَيْهِ السَّلَامُ): لَا يَرَى أَحَدًا إِلَّا قَالَ: هُوَ خَيْرٌ مِنِّي وَ أَتَّقِي» (حرانی، ۱۳۶۳: ۱۶۱).

۱۲. نگارنده، بیشتر پرسشنامه خردورزی از دید امام رضاع را طراحی کرده و روایی و پایایی آن را مطالعه نموده است.

۱۳. در کنار یکدیگر این دو عبارت، دال بر اینست که منظور از خودشناسی همان وجودشناسی است.

۱۴. امور پروپر (amour propre) یا خودپسندی، محصولی اجتماعی و اکتسابی است که با کمک آن،

افراد سعی در کنترل دیگران و تسلط بر آنان، برای مقاصد جاه‌طلبانه خود دارند (گوتگ، ۱۳۹۳).

۱۵. امور دوسوا (amour de soi) یا عشق به خود (خویشتن‌دوستی)، عاطفه‌ی طبیعی درباره‌ی حیات است که میل به صیانت ذات را در فرد ایجاد میکند (همانجا).

۱۶. نظریه‌ی چامسکی در زبان نیز گویای روند رشد سرشتی در زبان است. او معتقد است اصول و خصوصیات زبان در انسان، ذاتی و «بطور ارثی، برنامه‌ریزی شده» است و محیط پیرامون کودک، تنها نقش محرک را برای یادگیری زبان مادری ایفا میکند (محسنیان‌راد، ۱۳۶۹: ۱۷۷-۱۷۴).

۱۷. از ندانستن، دانستن در نمی‌آید، اما جستجوگری از آگاهی به ندانستن، آغاز میشود و این سفر بمعنای مواجهه‌ی اولیه‌ی یادگیرنده است. پرسشهای سقراطی نمونه بارز این آگاهی‌بخشی به ندانستن، برای آغاز سفر دیالکتیک معرفتی است.

۱۸. تبیین و تطبیق حق با علم، با نظریه وحدت وجود - که وحدت همه صفات الهی نیز هست - صورت گرفته است.

۱۹. موضوع اسفار را میتوان به تقسیمبندی عقول ابن سینا نیز تعمیم داد و سفر از ندانستن به دانستن را با عقل هیولانی؛ سفر از دانسته‌ها به دانستنی را با عقل بالملکه؛ سفر از دانستنیها به آغاز سفر را با عقل بالفعل؛ و سفر در بین ابهام با دانش را با عقل بالمستفاد قیاس کرد و سفر پنجم را بجای نام عقل، «علم» نامید.

۲۰. بعنوان مثالی برای فهم آسانتر مراتب یادگیری، پنج مرتبه شغلی مربوط به اتومبیل، میتواند چنین باشد: نگاهبان ورود و خروج اتومبیل به پارکینگ، کارشناسی خرید و فروش اتومبیل، تکنسین و کارشناس تعمیر اتومبیل، سازنده اتومبیل، طراح و مبدع اتومبیل.

۲۱. در آغاز متن عربی مربوط به این چهار ویژگی، در نسخه‌ی افعال «ترفع» و «تخلع» بصورت مضارع آمده

و در نسخه‌ی دیگر، «یرفع» و «اخلع»؛ بسته به هریک از این دو، میتوان شأنی متفاوت برای این چهار مورد قائل شد: شأن ثمره و نتیجه، یا شأن لازمه و مقدمه.

۲۲. توجه به تربیت خیال، دستور خودِ عقل است.

۲۳. علم در اینجا محدود به یک تعریف نیست و مطلق آگاهی مدنظر است؛ زیرا در نگرش توحیدی، خداوند هم عالم است، هم علیم و هم علم.

۲۴. کودکان ایتسم، آفرینش زبانی دارند، اما این آفرینشها، نه بکار خودشان می‌آید و نه بکار دیگری. اصطلاح ایتستیک، بهمین دلیل بکار گرفته شد.

منابع

قرآن کریم، ترجمه محمد مهدی فولادوند.

تورات، ج ۱، ترجمه ماشاءالله رحمان پور و موسی زرگری.

نهج البلاغه، ویراست صبحی صالح، ترجمه محمد دشتی.

ابراهیمی دینانی، غلامحسین (۱۳۸۹) دفتر عقل و آیت عشق، تهران: طرح نو.

----- (۱۳۹۴) من و جز من، تهران: مؤسسه حکمت و فلسفه ایران.

ابن سینا (۱۹۴۹م) الأضحویة فی امر المعاد، بیروت: دار الفکر العربی.

ابن عربی، محیی‌الدین (۱۳۹۳) فصوص الحکم، به‌مراه شرح خوارزمی، تحقیق نجیب مایل‌هروی، تهران: مولی.

ابن‌منظور، محمدبن مکرم (۱۴۱۴ق) لسان العرب، ج ۲، بیروت: دارالصادر.

اعوانی، غلامرضا (۱۳۸۲) «مبادی هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی نگاه نمادین به جهان»، فصلنامه خیال، شماره ۵، ص ۵۲-۵۱.

امین خندقی، مقصود (۱۳۹۷) «طبقه‌بندی میلر از دیدگاههای برنامه‌درسی»، دانشنامه ایرانی برنامه

درسی، شماره ۲، ص ۷-۱.

باقری، خسرو (۱۳۹۸) گفت‌وگوی معلم و فیلسوف، تهران: علمی و فرهنگی.

بلخاری قهی، حسن (۱۳۸۷) عکس مهرویان، خیال عارفان (مفهوم‌شناسی خیال در آرای مولانا)، تهران: فرهنگستان هنر.

حرانی، ابن‌شعبه (۱۳۶۳) تحف العقول عن آل‌الرسول صلی‌الله‌علیهم، قم: غفاری.

خداپناهی، محمدکریم (۱۳۸۸) انگیزش و هیجان، تهران: سمت.

خوانساری، محمد (۱۳۸۶) منطق صوری، ج ۱، تهران: آگاه.

راغب‌اصفهانی، حسین (۱۳۸۳) مفردات الفاظ قرآن، ج ۱، ترجمه غلامرضا خسروی حسینی، تهران: مرتضوی.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۳) روانشناسی پرورشی نوین، تهران: دوران.

شایگان، داریوش (۱۳۹۳) ادیان و مکتبهای فلسفی هند، تهران: فرزانه روز.

طباطبایی، سیدمحمدحسین (۱۳۸۲) طریق عرفان، قم: اشراق.

عبودیت، عبدالرسول (۱۳۹۱) درآمدی به نظام حکمت صدرایی، تهران: سمت.

عرب، مهین (۱۳۸۸) «نقد و بررسی روش‌شناسی در فلسفه دکارت و آراء پوپر»، حکمت و فلسفه، سال ۵، شماره ۴، ص ۷۴-۵۳.

فروم، اریک (۱۳۵۹) روان‌کاوی و دین، ترجمه آرسن نظریان، تهران: پویش.

فقیهی، علیرضا؛ آذر، احمدرضا (۱۳۹۴) «لزوم ایمان و تقوا در تربیت فلسفی»، فلسفه و کودک، شماره ۱۲، ص ۳۶-۲۳.

قیصری، داودبن محمود (۱۳۸۱) رسائل قیصری، تهران: مؤسسه حکمت و فلسفه ایران.

- کلینی، محمد بن یعقوب (۱۴۰۳ق) اصول کافی، بیروت: دار الاضواء.
- گوتک، جرال دال. (۱۳۹۳) مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه محمدتقی پاک سرشت، تهران: سمت.
- مجلسی، محمدباقر (۱۴۰۳ق) بحار الانوار، بیروت: دار احیاء التراث العربی.
- محسنیان راد، مهدی (۱۳۶۹) ارتباط شناسی، تهران: سروش.
- محقق داماد، سیدمصطفی (۱۳۸۰) «امام علی (ع) و حقوق بشر»، کتاب نقد، شماره ۱۸، ص ۱۹۳-۱۵۰.
- ملاصدرا (۱۳۸۱) الحکمة المتعالیة فی الأسفار الأربعة، ج ۶، تصحیح و تحقیق احمد احمدی، تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
- (۱۳۸۳) الحکمة المتعالیة فی الأسفار الأربعة، ج ۳، تصحیح و تحقیق مقصود محمدی، تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
- (۱۳۹۱) الشواهد الربوبیة فی المناهج السلوکیة، تصحیح و تحقیق سیدمصطفی محقق داماد، تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
- (۱۳۹۷) الحکمة المتعالیة فی الأسفار الأربعة، ج ۱، تصحیح و تحقیق غلامرضا اعوانی، تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
- (بی تا) تعلیقه بر حکمة الاشراف، چاپ سنگی. ودادهیر ابوعلی (۱۳۸۹) «فرا ترکیب نتایج واکاویهای کیفی و مطالعات فرهنگی: واقعیت یا توهم»، برگ فرهنگ، شماره ۲۲، ص ۴۵-۲۴.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی