



باقری نوع پرست، خسرو؛ باقری نوع پرست، محمدزهیر (۱۳۹۰). مبانی فلسفی و روان شناختی تعلیم و تربیت: بررسی تطبیقی دیدگاه‌های سهروردی و هوسرل. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱(۲)، ۲۰-۵.

مبانی فلسفی و روان شناختی تعلیم و تربیت: بررسی تطبیقی دیدگاه‌های سهروردی و هوسرل

دکتر خسرو باقری نوع پرست^۱، محمد زهیر باقری نوع پرست^۲
تاریخ دریافت: ۹۰/۱۱/۱ تاریخ پذیرش: ۹۰/۱۲/۱۵

چکیده

اصول و روش‌هایی که در تعلیم و تربیت مورد استفاده قرار می‌گیرند، از مبانی مختلفی سرچشمه می‌گیرند. هدف این مقاله آن است که مبانی فلسفی و روان شناختی تعلیم و تربیت، بر اساس دو دیدگاه مشابه در شرق و غرب مورد بررسی قرار گیرد: فلسفه اشراقی شهاب‌الدین سهروردی و فلسفه پدیدار شناختی ادمنوند هوسرل. سوال‌های پژوهش ناظر به تعیین مبانی فلسفی و روان شناختی تعلیم و تربیت از دیدگاه هر دو فیلسوف و مقایسه آنها از حیث مشابهت و تفاوت‌هاست. در مبنای فلسفی هوسرل، پدیدارشناسی جایگاه اساسی دارد و در آن دو گام اساسی مطرح است. در مرحله نخست، تأکید بر توصیف تجربه‌های آدمی و در مرحله دوم، نظر بر کاهش دادن تجربه‌های زیسته است. در مبنای روان شناختی، به جای درون بینی تأکید بر تأمل است. در مبنای فلسفی و معرفت شناختی سهروردی، علم حضوری جایگاه ویژه دارد. در مبنای روان شناختی، درون بینی از اهمیت به سزایی برخوردار است. در مقایسه سهروردی و هوسرل این نکته قابل توجه است که هر دو فیلسوف به نحو اساسی تحت تأثیر افلاطون قرار دارند و هر دو از عینیت‌گرایی دور می‌شوند. در خصوص تفاوت‌ها باید اشاره کرد که در معرفت‌شناسی، هوسرل در حیطه علم حصولی و سهروردی در عرصه علم حضوری سخن می‌گوید. در مبنای روان شناختی، هوسرل بر تأمل و سهروردی بر درون بینی تأکید می‌ورزند. چنین مبناهایی، تعلیم و تربیت در دیدگاه هر دو فیلسوف را به سوی نوعی شهودگرایی سوق خواهد داد.

واژه‌های کلیدی: پدیدار شناسی، علم حضوری، روان شناسی اشراقی، روان شناسی پدیدار شناسی، مبانی تربیتی اشراقی، پدیدار شناختی

^۱ . استاد دانشگاه تهران، khbagheri@ut.ac.ir

^۲ . دانشجوی دکتری فلسفه، دانشگاه وین

مقدمه

اصول و روش‌هایی که در تعلیم و تربیت مورد استفاده قرار می‌گیرند، از مبانی مختلفی سرچشمه می‌گیرند. انواع و اقسامی برای این مبانی می‌توان در نظر گرفت؛ همچون اقتصادی، جامعه‌شناختی، روان‌شناختی، و فلسفی. هر یک از این دانش‌ها، واقعیت‌هایی را درباره انسان و جهانی که او در آن می‌زید، آشکار می‌سازند و آنگاه با نگاهی به این واقعیت‌ها، از سویی، و به اهداف تعلیم و تربیت، از سوی دیگر، می‌توان به استنتاج اصول و روش‌هایی برای تعلیم و تربیت پرداخت.

در این مقاله، هدف این است که مبانی فلسفی و روان‌شناختی تعلیم و تربیت بر اساس دو دیدگاه مشابه در شرق و غرب مورد بررسی قرار گیرد. این دیدگاه‌ها عبارتند از: فلسفه اشراقی شهاب‌الدین سهروردی (۱۱۸۸-۱۱۴۹م؛ ۵۸۸-۵۴۹ه) و فلسفه پدیدار شناختی ادموند هوسرل (۱۸۵۹؛ ۱۹۳۸). قرار گرفتن مبانی روان‌شناختی پس از مبانی فلسفی مذکور حاکی از این است که تأثیر این مبانی فلسفی در اتخاذ مبانی روان‌شناختی مورد توجه قرار گیرد. به عبارت دیگر، نظر بر آن است که مبانی روان‌شناختی متناسب و برگرفته از مبانی فلسفی این فیلسوفان مشخص شود. مبانی روان‌شناختی می‌تواند محتوایی فلسفی و یا فلسفی-تجربی داشته باشد. محتوای فلسفی مبانی روان‌شناختی از آنجا ناشی می‌شود که هر نظریه روان‌شناختی بر مفروضات فلسفی معینی تکیه می‌کند و این امر به صورت آشکار یا ضمنی، امری اجتناب‌ناپذیر است. اما هنگامی که یک نظریه روان‌شناختی پس از برگرفتن مفروضات فلسفی خود، به یافته‌های تجربی نیز دست یازد، آنگاه می‌توان از این یافته‌های تجربی مبتنی بر مفروضات فلسفی، به عنوان مبانی فلسفی-تجربی یاد کرد. در این مقاله، تنها به شکل نخست، یعنی محتوای فلسفی مبانی روان‌شناختی توجه خواهیم داشت. این بدان معناست که هر یک از دیدگاه‌های فلسفی مورد نظر، چه نوع روان‌شناسی را در پی خواهند داشت. اما این که اگر نوع روان‌شناسی پای به عرصه تجربه بگذارد، به چه یافته‌هایی خواهد رسید، موضوع دیگری است که بی‌تردید باید بر حسب تجربه فراهم گردد.

انتخاب این دو فیلسوف، از چند جهت صورت گرفته است. نخست این که یکی از شرق و دیگری از غرب است و این خود، بررسی تطبیقی جامعی را از حیث نظر داشتن بر دو قلمرو عظیم اندیشه بشری فراهم می‌آورد. دوم آن که این دو فیلسوف، وجوه تشابه چشمگیری دارند. یکی از مشابهت‌ها آن است که هر دو، نقطه عطفی در اندیشه فلسفی جامعه و عصر خود پدید آوردند. سهروردی در اوج نفوذ فلسفه اسلامی مشائی، راه دیگری در پیش گرفت و توانست با موفقیت بنای دیگری برای فلسفه اسلامی به نام فلسفه اشراق بسازد. هوسرل نیز در اوج تفکر اثبات‌گرایی در غرب، در دهه‌های نخست قرن بیستم، راه دیگری در پیش گرفت و او نیز توانست با موفقیت بنای دیگری برای فلسفه غربی فراهم آورد که از آن به

عنوان پدیدارشناسی یاد می‌شود. وجه مشابهت دیگر، این است که هر دو فیلسوف، با داشتن تجربه‌گرایی (ارسطویی در مورد سهروردی و اثبات‌گرایانه در مورد هوسرل) در پشت سر خود، راه را برای شهود در زمینه‌ای فلسفی باز کرده‌اند. در نظر گرفتن شهود در زمینه‌ای فلسفی، خود، وجه مشابهت دیگری میان این دو فیلسوف است. سخن گفتن از شهود می‌تواند در بستری عرفانی جریان یابد، اما هنگامی که فیلسوفی بخواهد از آن سخن بگوید، انتظار می‌رود که با سنجیدگی فلسفی به این امر پردازد. سرانجام، سومین دلیل برای انتخاب این دو فیلسوف آن است که انتظار می‌رود رویکردهای شهودی آنان بتواند فضای مناسبی در تعلیم و تربیت امروز جامعه ما که همچنان در چنبره کمیت‌گرایی قرار دارد، بگشاید.

سوال‌هایی که در این مقاله به آنها پاسخ داده می‌شود، به شرح زیر است:

(۱) بر اساس دیدگاه هوسرل، تعلیم و تربیت بر چه مبانی فلسفی و روان‌شناختی باید استوار شود؟

(۲) بر اساس دیدگاه سهروردی، تعلیم و تربیت بر چه مبانی فلسفی و روان‌شناختی باید استوار شود؟

(۳) در مقایسه میان این دو دیدگاه، چه تفاوت‌ها و مشابهت‌هایی وجود دارد؟

در پاسخ به این سوال‌ها از روش تحلیلی و استنتاجی استفاده شد. در استفاده از روش تحلیلی، مفاهیم اساسی دیدگاه پدیدارشناختی هوسرل و دیدگاه اشرافی سهروردی مورد بررسی قرار گرفت تا عناصر و ابعاد مفهومی آنها مشخص شود. سپس، با استفاده از روش استنتاجی، دلالت‌های این مفاهیم برای بررسی‌های روان‌شناختی مشخص شد. از آنجا که هدف اصلی این مقاله، تعیین مبانی فلسفی و روان‌شناختی تعلیم و تربیت بر اساس دو دیدگاه مذکور است، مباحث تعلیم و تربیت به طور خلاصه مطرح شدند، زیرا تفصیل آن نیازمند نگارش مقاله مستقلی است.

در ادامه، به ترتیب، از سهروردی و هوسرل سخن خواهیم گفت و در مورد هر یک نخست، به مبنای فلسفی و سپس به مبنای روان‌شناختی اشاره می‌کنیم. در پایان، به تطبیق دو دیدگاه و الهام بخشی آنها در تعلیم و تربیت می‌پردازیم.

پدیده‌شناسی هوسرل

ادموند هوسرل (۱۹۷۷) درصدد است که در آن واحد در برابر ذهن‌گرایی و عین‌گرایی موضع بگیرد و پدیده‌شناسی او را در این زمینه می‌توان درک کرد. ذهن‌گرایی که در اواخر قرن ۱۹ و اوایل قرن بیستم نضج می‌یافت، در روان‌شناسی‌گرایی^۱ جلوه‌گر شد و این یکی از هدف‌های حمله هوسرل است.

^۱. psychologist

روان‌شناسی گرای بیانگر آن است که حقایق منطقی و ریاضی، چیزی جز حالت‌های روان‌شناختی ذهن آدمی نیستند. به طور مثال، این حقیقت ریاضی که دو به علاوه دو می‌شود چهار، در بیان روان‌شناختی گرای چنین خواهد بود: هر کس دو به علاوه دو را در نظر بگیرد، آن را برابر چهار خواهد دانست. تفاوت این دو بیان در آن است که حقیقت ریاضی، امری تجربی نیست. در حالی که بیان دوم، آن را به امری روانی در افراد فرو می‌کاهد و معادله مذکور به صورت یک واقعیت تجربی در می‌آید که صدق آن را تنها با استقرا و پرس و جو از این و آن و البته به صورت استقرای ناقص می‌توان نشان داد. هوسرل، که در ابتدا به روان‌شناسی گرای باور داشت، به نقد دیدگاه نخستین خویش پرداخت و از آن دست شست. دومین موضعی که هوسرل با آن سر ستیز دارد، عینیت‌گرایی فیزیکی است که بر اساس آن برای شناخت امور باید به کشف رابطه‌ای علی‌پرداخت؛ به ویژه هنگامی که این نوع عینیت‌گرایی به عرصه علوم انسانی مانند روان‌شناسی بیاید و گونه‌ای از روان‌شناسی همانند رفتارگرایی را فراهم آورد. پدیده‌شناسی هوسرل در پی آن است که نشان دهد این گونه درک و شناخت امور نیز ما را از خود چیزها دور می‌سازد و شناختی تصنعی فراهم می‌آورد.

پدیده‌شناسی هوسرل را با توجه به مفاهیم عمده مورد نظر او می‌توان بازشناخت. تجربه زیسته^۱، آگاهی^۲، و التفاتی بودن^۳ از جمله مهم‌ترین این مفاهیم هستند. تاکید بر تجربه زیسته بیانگر آن است که شناخت آدمی را باید در بستر ارتباط زنده او با امور در نظر گرفت. از همین جاست که هوسرل، جایگاه ویژه‌ای برای «توصیف»^۴ در برابر «تبیین»^۵ معمول در علوم در نظر می‌گیرد. در حالی که در تبیین، می‌کوشند علت‌های وقوع پدیده‌ها را به صورت کلی و انتزاعی مشخص کنند، توصیف، در بستر تجربه زیسته فرد معنا می‌یابد و چیزی برآمده از ارتباط عملی او با امور مختلف است. در ارتباط با همین تجربه زیسته است که «آگاهی» اهمیت می‌یابد. درک امر زیسته در گرو آن است که توصیفی مرتبط با حالت‌های آگاهی صورت بگیرد. آگاهی، محور تجربه‌های آدمی را تشکیل می‌دهد. تجربه و دانشی که ما از اشیاء فیزیکی، امور فرهنگی و انسانی داریم، همگی بر محور آگاهی استوارند. بنابراین، تحلیل آگاهی، وظیفه مهم فیلسوف برای پرتو افکندن بر تجربه‌های مختلف آدمی است. هوسرل در تاکید بر آگاهی، پیرو دکارت است. زیرا همچون او، شهود را به معنای آگاهی در نظر می‌گیرد. سرانجام، مفهوم التفاتی بودن

^۱ lived experience

^۲ consciousness

^۳ intentionality

^۴ description

^۵ explanation

نیز باید مورد توجه قرار گیرد. به نظر هوسرل، التفاتی بودن، ویژگی مهمی از آگاهی ماست. به این معنا که آگاهی همواره از «چیزی» است؛ ما همواره از چیزی آگاهیم، از چیزی می‌ترسیم، به چیزی علاقه داریم و نظیر آن. اما ترسیم دقیق این که آگاهی ما به چه چیزی تعلق دارد، نیازمند تحلیل پدیدار شناختی است و این همان کاری است که هوسرل در پی روشن کردن آن برای ماست.

در پدیدارشناسی هوسرل، نخست باید از فهم‌های روزمره، طبیعی نگرانه و علی-علمی به سوی تجربه‌های زیسته بازگشت. فهم‌های روزمره و طبیعی نگرانه ممکن است معیوب باشند. زیرا، به طور مثال، وجود چیزهایی که می‌شناسیم، مستقل از شناخت ما همچون اموری کاملاً عینی و «در بیرون» در نظر گرفته می‌شوند. همچنین، دیدگاه‌های علمی، امور را بر حسب روابط علی و به نحو انتزاعی تصویر می‌کنند. پدیدارشناسی هوسرل، در دو مرحله تکاملی خود، دو گام اساسی را مطرح می‌کند. در مرحله نخست (همراه با کتاب پژوهش‌های منطقی) تاکید بر توصیف است: به جای تبیین باید به توصیف تجربه‌های زیسته پرداخت. در این مرحله، شهود برای هوسرل عبارت است از نتایج همین توصیف‌های مربوط به تجربه‌های ما که در پی آن است تا ماهیت انواع اعمال ما را آشکار سازد. در مرحله دوم (همراه با کتاب ایده پدیده‌شناسی)، هوسرل از ضرورت کاهش دادن تجربه‌های زیسته سخن می‌گوید. دو گونه کاهش پدیده شناختی و استعلایی مورد توجه هوسرل قرار می‌گیرد.

در کاهش پدیده شناختی^۱ نظر بر آن است که هر چیزی را که می‌شناسیم و وجود آن برای ما یقینی نیست (مانند اشیای فیزیکی)، باید در حالت تعلیق قرار دهیم و تنها به صورت ادراکی که در ذهن ماست (پدیده) در نظر بگیریم. سپس، هوسرل از کاهش ایده تیک^۲ سخن می‌گوید. در این مرحله، باید بکوشیم چیزی را که ادراک کرده‌ایم از ویژگی‌های جزئی آن صرف نظر کنیم و بکوشیم ماهیت کلی آن را در نظر بگیریم. به این ترتیب، چیزی را که ادراک کرده‌ایم به ماهیت کلی آن کاهش می‌دهیم. سرانجام، هوسرل از کاهش استعلایی^۳ سخن به میان می‌آورد. نظر به اینکه در کاهش پدیده شناختی، وجود چیزها را در پرانتز می‌گذاریم و در کاهش ایده تیک، درک پدیده‌ای خود را نیز به ماهیت کلی پدیده مورد نظر کاهش می‌دادیم، در کاهش استعلایی، حتی پدیده ادراک شده را نیز کاهش می‌دهیم: این بار، پدیده به عملی که من استعلایی انجام داده کاهش می‌یابد. نتیجه این کاهش این است که «جهانی»

^۱. phenomenological reduction

^۲. ideetic reduction

^۳. transcendental reduction

که ما در تصور داریم، از طریق اعمال التفاتی من استعلایی استقرار می‌یابد. به عبارت دیگر، هیچ چیز نمی‌تواند وجود داشته باشد، مگر این که به من استعلایی وابسته باشد (هوسرل ۱۹۸۲).

روان‌شناسی پدیدار شناختی

دیدگاه فلسفی هوسرل، نوعی روان‌شناسی متناسب با خویش را اقتضا می‌کند که می‌توان آن را روان‌شناسی پدیدار شناختی نامید. این نوع روان‌شناسی در تقابل آشکاری با روان‌شناسی فیزیولوژیک و روان‌شناسی رفتارنگر قرار می‌گیرد. زیرا در روان‌شناسی فیزیولوژیک امور روانی به منزله تابعی از امور فیزیولوژیک در فرایندی مکانیکی در نظر گرفته می‌شوند که آگاهی و تجربه زیسته فرد در آن جایگاهی ندارد. همچنین، در روان‌شناسی رفتارنگر نیز رفتارها به منزله تابعی از محرک‌های عینی محیطی نگریده می‌شوند و در نتیجه رفتارها خود نیز چون اموری عینی تلقی می‌شوند.

در مقابل این دیدگاه‌ها، روان‌شناسی پدیدار شناختی ویژگی التفاتی ادراک را در کانون بررسی‌های روان‌شناختی قرار خواهد داد. مقصود از ویژگی التفاتی ادراک این است که هر ادراکی، معطوف به چیزی است که ادراک می‌شود، به طوری که نمی‌توان از ادراک محض و بدون متعلق سخن گفت. هوسرل، ویژگی همه ادراک‌های آدمی را در همین التفاتی بودن جستجو می‌کند. لیونار در مورد کانونی بودن ویژگی التفاتی (یا قصدیت) در روان‌شناسی پدیدار شناختی چنین می‌گوید:

«به یک معنی می‌توان گفت که کل مسأله هوسرل عبارتست از تعریف این مطلب که چگونه برای من «عیانی» هست و بنابراین صحیح است اگر بگوییم که قصدیت در مرکز اندیشه پدیده‌شناسی قرار دارد. قصدیت اگر به معنای روان‌شناختی آن لحاظ شود، به طور دقیق بیانگر عدم کفایت بنیادین شکاف میان درون بود و برون بود است. قول به اینکه آگاهی، آگاهی از چیزی است. بدین معناست که نوئزی بدون نوئم، عاقلی بدون معقول یا وجدانی بدون وجدانیات وجود ندارد. خلاصه، من با جهان درهم بافته‌ام و به یاد داریم که تقلیل به هیچ وجه به معنای قطع این درهم بافتگی نیست، بلکه به معنای از دور خارج کردن از خود بیگانگی‌ای است که در اثر آن، خودم را دنیایی و نه استعلایی درک می‌کنم. من محض جدا از همبسته‌هایش (متضایف‌هایش) هیچ نیست. از این رو، من روان‌شناختی (که با من محض یکی است) همواره و در ماهیت به درون جهان پرتاب شده است و در موقعیت‌های مختلف در گیر است.» (رشیدیان، ۱۳۷۵، ۶۵-۶۴).

به این ترتیب، با قرار گرفتن ویژگی‌های التفاتی ادراک در کانون روان‌شناسی پدیده‌شناختی، نباید تصور کرد که نوعی ذهن‌گرایی بر این روان‌شناسی حاکم می‌شود. بلکه چنان‌که لیوتار می‌گوید ویژگی التفاتی (یا قصدی) همواره به نوعی همبستگی ناظر است؛ همبستگی میان ادراک‌کننده^۱ و ادراک‌شونده^۲. روان‌شناسی پدیده‌شناختی، بی‌تردید روان‌شناسی اول‌شخص خواهد بود، نه روان‌شناسی سوم‌شخص، چنان‌که در روان‌شناسی رفتارنگر شاهد آن هستیم. اما اول‌شخصی که در این روان‌شناسی مورد نظر است، با اول‌شخص دیدگاه درون‌نگرانه^۳ نیز متفاوت است. درون‌نگری به عنوان روشی برای درک حالت‌های روانی می‌شود که در آن فرد با دقت نمودن به حالت‌های روانی جاری خود سعی می‌کند ویژگی‌های آنها را بشناسد. به طور مثال، اگر فرد بتواند در حالی که خشمگین شده است، به دگرگونی‌هایی که در حالت‌های درونی خود رخ می‌دهد، توجه نماید و سعی کند فرایند و نحوه بروز خشم را در خود رصد کند، به نوعی درون‌نگری روی آورده است. در دیدگاه درون‌نگرانه چنین فرض می‌شود که فرد وضعیت‌های روانی خود را می‌شناسد، زیرا با آن یکی است. اما روان‌شناسی پدیده‌شناختی این را درست نمی‌داند که چون ما با وضعیت‌های روانی خود یکی هستیم، در همان حال به شناخت آنها نیز نایل شده‌ایم. لیوتار در این مورد می‌گوید:

«درست است که وقتی متوحشم، ترس هستم، لذا نمی‌دانم ترس چیست، فقط می‌دانم که می‌ترسم؛ می‌توان اختلاف میان این دو معرفت را مشخص کرد. در واقع، «شناخت از خود غیرمستقیم است، نوعی ساختن است، باید رفتار خودم را کشف رمز کنم همان‌گونه که رفتار دیگری را کشف رمز می‌کنم.» (مرلوپونتی، علوم انسانی و پدیده‌شناسی). بدین ترتیب، پدیده‌شناسی تأمل را در مقابل درون‌نگری قرار می‌دهد.» (رشیدیان، ۱۳۷۵، ۶۳)

چنان‌که جمله پایانی لیوتار نشان می‌دهد، در روان‌شناسی پدیده‌شناختی، تأمل^۴ به جای درون‌بینی قرار می‌گیرد. تفاوت تأمل با درون‌بینی در این است که دومی، تنها به صورت مستقیم و در حال حاضر ممکن است. مانند کسی که در حال خشم، به حالت خشمگینانه خود توجه می‌یابد. در حالی که تأمل می‌تواند به صورت غیرمستقیم، به طور مثال، در مورد خشمی که در گذشته رخ داده، انجام شود. البته، در این فعالیت تأملی باید سعی بر آن باشد که زیسته خشم مورد توجه قرار گیرد نه صورت معقول یا انتزاعی آن (رشیدیان، ۱۳۷۵، ۶۴). بنابراین، هنگامی که مفهوم تجربه زیسته در دیدگاه هوسرل مورد

^۱. noese

^۲. noeme

^۳. introspective

^۴. reflection

تحلیل قرار می‌گیرد، دلالت آن برای روان‌شناسی این خواهد بود که تجربه‌های زیسته فرد به صورت تأملی مورد مطالعه و بررسی قرار گیرد و این با احضار حالت‌های زیسته در گذشته نیز قابل جمع است.

دیدگاه اشراقی سهروردی

شهاب‌الدین سهروردی در فلسفه اشراقی خود، فراتر از معرفت‌شناسی به ابعاد فلسفی دیگر نیز پرداخته است (شهرزوری، ۱۳۷۲). ما در اینجا به تناسب بحث، تنها به جنبه معرفت‌شناختی آن توجه خواهیم کرد. سهروردی در تبیین معرفت و شناخت آدمی به علم حضوری روی می‌آورد و علم حصولی را تصویری ناکافی از شناخت آدمی در نظر می‌گیرد. در علم حضوری، عالم از طریق ارتباط مستقیم با خود معلوم به آن علم می‌یابد، در حالی که در علم حصولی ارتباط با معلوم به صورت غیرمستقیم یعنی از طریق تصویر ذهنی از آن، به آن علم پیدا می‌کند. به طور مثال، کسی که گرسنگی را تجربه می‌کند، علم حضوری به آن یافته است، اما کسی که داستانی در مورد گرسنگی کسی می‌خواند، علم حصولی نسبت به آن می‌یابد. از نظر سهروردی، اساس هر شناختی در آدمی، علم حضوری نفس او نسبت به خودش است. سهروردی در اثبات این علم حضوری چنین می‌گوید:

«بدان که تو چون خود را دانی نه به صورتی دانی از تو در تو، که اگر تویی ترا به صورتی دانی از دو حال بیرون نباشد: یا دانی که آن صورت مطابق توست یا نه؟ اگر ندانی که آن صورت مطابق توست پس خود را ندانسته باشی و سخن ما در آن است که بدانسته باشی؛ و اگر دانی که آن صورت مطابق توست پس خود را بی آن صورت دانسته باشی تا بتوانی دانست که آن صورت مطابق توست: پس معرفت تو به خود به صورت نیست و نتواند بود مگر آنکه ذات تو ذاتی است قائم به خود، مجرد از مادّت که از خود غایب نیست و هر چه ذات او از تو غایب است و استحضار ذاتش بتوانی کرد، استحضار صورتش نکنی.»

(سهروردی به نقل از موحد، ۱۳۸۴، ۱۰۷-۱۰۶)

در اینجا نظر سهروردی بر آن است که علم آدمی به خودش، نمی‌تواند حصولی و در نتیجه داشتن تصویر و صورتی از خود باشد، زیرا این صورت را نیز باید با خودش مطابقت دهد و این مستلزم آن است که پیش از آن که صورتی از خود داشته باشد، خود را شناخته باشد.

سهروردی نه تنها علم آدمی به خودش را حضوری می‌داند، بلکه علم وی به چیزهای دیگر را نیز حضوری و بی واسطه می‌داند. سهروردی در کتاب «تلویحات» می‌گوید که در پی دست و پنجه نرم کردن با مسأله شناخت، شبی ارسطو را در رویا می‌بیند و از او در مورد چستی شناخت می‌پرسد و

ارسطو به او چنین می‌آموزد: «گفت به خود بازگرد و از ذات خویش پرسش کن (که به یقین پاسخ خود را خواهی یافت). تو ذات خود را به ذات خود در می‌یابی و این دریافتن نتیجه حصول صورت نیست و در ذات تو عقل و عاقل و معقول یکی است. تعقل عبارت از حضور چیزی است نزد ذاتی مجرد و یا پنهان نبودن آن چیز است از او؛ و این معنی، شامل ادراک ذات خود و ادراک هر چیز دیگر است.» (سهروردی، ۱۹۴۵ به نقل از موحد، ۱۳۸۴، ۱۰۵)

والبریج^۱ (۲۰۰۵) بر آن است که مفسران اشراقی در تفسیر این رویای نقل شده بر اتحاد عقل و عاقل و معقول تاکید ورزیده‌اند، در حالی که به نظر او آنچه در اینجا مورد غفلت قرار گرفته، این است که سهروردی در شناخت به ارتباط مستقیم با چیزی که مورد شناخت است، توجه اساسی دارد. والبریج می‌گوید این سخن سهروردی که در شناخت، ارتباط مستقیم وجود دارد حاکی از آن است که او به نوعی نام‌گرایی^۲ روی آورده است: «سهروردی که عارف است بر این باور نبود که اشیای محسوس تنها چیزهایی هستند که می‌توان آنها را درک کرد. ما می‌توانیم با آموزش مناسب، موجودات غیرمادی - فرشتگان و صورت‌های افلاطونی - را درک کنیم. با این حال، این‌ها نیز موجوداتی جزئی هستند ... کل این نظریه، یک نام‌گرایی از نوع کاملاً رادیکال آن است.» (والبریج، ۲۰۰۵، ۲۱۰)

نام‌گرایی حاکی از آن است که مفاهیم کلی، ناظر به موجودیتی واقعی نیستند، بلکه تنها نام‌هایی هستند که در مورد موجودیت‌هایی که همواره جزئی‌اند، بکار می‌روند. به طور مثال، اگر کسی معتقد باشد که مفهوم کلی «انسان» ناظر به حقیقت کلی انسان، در عالمی همچون عالم مثال افلاطونی، نیست، بلکه تنها کلمه‌ای است که برای سهولت بیان از آن استفاده می‌کنیم، او نامگرا خواهد بود. والبریج معتقد است که مخالفت سهروردی با این سینا و نیز ارسطو در تعریف ماهیت بر اساس جنس و فصل از همین نام‌گرایی او نشأت می‌یابد، زیرا سهروردی بیان می‌کند که این گونه تعریف‌های کلی مانع از شناخت چیزها می‌شود و این بیانگر آن است که شناخت همواره امری مستقیم و بنابراین معطوف به موجودات جزئی است.

این که در رویای سهروردی به ارسطو اشاره شده که شناخت نسبت به چیزهای دیگر نیز حضوری است، می‌تواند پشتیبانی برای برداشت نام‌گرایانه والبریج باشد. زیرا این امر حاکی از آن است که آدمی در ارتباطی مستقیم، چیزها را می‌شناسد. اما، این نام‌گرایی را نباید به این معنا دانست که ما در ارتباط با چیزها آنها را در شکل جزئی آنها می‌شناسیم. زیرا در این صورت باید پذیرفت که شناخت چیزی

^۱. Walbridge

^۲. nominalism

همواره معطوف به ویژگی‌های کاملاً اختصاصی آن است. این برداشت با زمینه افلاطونی سهروردی هماهنگی ندارد. این زمینه ایجاب می‌کند که شناخت ناظر به ایده‌های افلاطونی باشد. اما، اگر نام‌گرایی مورد نظر والبریج را به این معنا در نظر بگیریم که فرد در شناخت چیزی، ایده آن را درک می‌کند. این ایده نیز به نحو موجودی خاص درک می‌شود. تاکید والبریج بر نام‌گرایی در رابطه با درک ایده‌ها که قدری عجیب به نظر می‌رسد، تنها برای آن است که غیر مفهومی بودن و مستقیم بودن ادراک در نزد سهروردی را نشان دهد. به عبارت دیگر، اگر ایده‌های افلاطونی اموری کلی باشند، آنها نیز به صورت مفهومی درک نمی‌شوند، بلکه در ارتباطی مستقیم دریافت می‌شوند.

از نظر سهروردی، شناخت چیزها و حتی خدا در جهان، فرایندی پر زحمت نیست که لازم باشد با فعالیت‌های عقلانی و استنتاجی انجام شود، بلکه در واقع یادگیری درست نگاه کردن به چیزهاست. همان‌طور که دیدن چیزها مستلزم آن است که حجابی میان چشم بیننده و چیز دیده شونده وجود نداشته باشد، شناخت نیز مستلزم آن است که ارتباط مستقیمی میان داننده و دانسته شونده برقرار شود. در این میان، آنچه مهم است وجود یک سوژه آگاه است که می‌تواند امور را بشناسد.

در مجموع، می‌توان گفت که نظریه شناخت سهروردی بر این چند بعد استوار است: ۱) سوژه آگاه که خودآگاه است و «من» خود را به ضرورت بر حسب اصل خودآگاهی می‌شناسد. این من به صورت شهودی، مفاهیم اولیه زمان-مکان را درمی‌یابد، اعتبار اولیات را می‌پذیرد و وجود خدا را نیز تایید می‌کند. ۲) چیزهایی که توسط فرد شناخته می‌شوند، مطابق با جهان‌شناسی فلسفه اشراق از جنس نورند و همچون مونادهایی مجزا اما پیوسته به نورهای دیگر قرار دارند که تفاوت آنها در شدت و ضعف است. ۳) میان فاعل شناسا و چیزهایی که شناخته می‌شوند، رابطه‌ای غیر زمانی وجود دارد که از آن به عنوان زمان بدون استمرار^۱ یاد می‌شود (ضیائی، ۲۰۰۵).

روان‌شناسی اشراقی

اگر بخواهیم بر اساس دیدگاه اشراقی سهروردی به روان‌شناسی بپردازیم، چه نوع روان‌شناسی‌ای خواهیم داشت؟ بی‌تردید، همچون روان‌شناسی مترتب بر پدیده‌شناسی، این نوع روان‌شناسی نیز با روان‌شناسی مکانیستی فیزیولوژیکی و نیز روان‌شناسی رفتارنگر در تقابل خواهد بود. اما آیا می‌توان گفت که این روان‌شناسی همچون روان‌شناسی پدیده‌شناختی مبتنی بر تأمل و نه درون‌نگری خواهد بود؟

^۱. durationless time

در این مورد تردید وجود دارد، زیرا تاکید سهروردی بر علم حضوری می‌تواند نشان دهد که وی به درون‌نگری بیشتر بها می‌دهد تا به تأمل. برای وضوح بخشیدن به این نکته لازم است تفاوت علم حضوری با علم التفاتی را مشخص کنیم. در این مورد، حائری یزدی (۱۹۸۲، ۱۰۷-۱۰۶) اظهار می‌کند که علم التفاتی با این که استنباطی^۱ نیست، اما ویژگی ارجاعی^۲ دارد. به عبارت دیگر، ما برای داشتن علم التفاتی به فعالیت‌های استنباطی و استدلالی نمی‌پردازیم. اما در عین حال، علم التفاتی معطوف به چیزی غیر از خود است. به طور مثال، وقتی ما یک صندلی را ادراک می‌کنیم، ویژگی التفاتی حاکی از آن است که درک ما از صندلی ناظر به چیزی در بیرون از این درک است. اما در علم حضوری، به سبب یکی بودن عالم و معلوم، دیگر خصیصه ارجاعی وجود ندارد.

یک نمونه از این علم حضوری در قلمرو روان‌شناختی را سهروردی در کتاب «المشارك و

المطارات» در مورد «درد» مثال آورده است:

«یکی از چیزهایی که این دیدگاه ما را تایید می‌کند که ما نوعی ادراک داریم که در آن نیازی به بازنمایی نیست و تنها به حضور واقعیت چیز ادراک شده نیاز هست، مثال فردی است که به سبب بریدگی یا آسیب به یکی از اندام‌هایش درد می‌کشد. او به سبب این آسیب دارای احساسی است. اما این احساس یا ادراک هرگز به گونه چیزی نیست که آن آسیب در همان عضو آسیب دیده بدن ایجاد کرده باشد و یا در حالتی دیگر به گونه بازنمایی از آن، علاوه بر واقعیت خود آن، نیز نیست. بلکه چیزی که درک می‌شود، خود آن آسیب است. این چیزی است که به واقع معنادار است و به خودی خود در تبیین درد کافی است، نه یک بازنمایی از آن که معلول آن باشد. این اثبات می‌کند که از جمله چیزهایی که ما ادراک می‌کنیم، چیزهایی هستند که در به ادراک در آمدن، همین کافی است که واقعیت آنها در ذهن یا عاملی که در ذهن است، دریافت شود.» (حائری یزدی،

۱۹۸۲، ۱۱۶-۱۱۵)

چنان که این عبارت‌ها نشان می‌دهد، سهروردی ادراک درد را به صورت حضوری می‌داند. به این معنا که ما به سبب تصویر و بازنمایی از عضو آسیب دیده درد را درک نمی‌کنیم، بلکه خود واقعیت عضو آسیب دیده را بدون واسطه درک می‌کنیم. این نوع ادراک حضوری با ادراک تأملی متفاوت خواهد بود. اگر عبارت‌های مرلوپونتی را که در ضمن گفتار لیوتار نقل کردیم، بار دیگر مورد توجه قرار دهیم، این

^۱. inferential

^۲. referential

نکته آشکار می‌شود: درست است که وقتی متوحشم، ترس هستم، لذا نمی‌دانم ترس چیست، فقط می‌دانم که می‌ترسم: می‌توان اختلاف میان این دو معرفت را مشخص کرد. در واقع، «شناخت از خود غیرمستقیم است، نوعی ساختن است، باید رفتار خودم را کشف رمز کنم همان‌گونه که رفتار دیگری را کشف رمز می‌کنم.» (لیوتار به نقل از رشیدیان، ۱۳۷۵، ۳۶).

این عبارت بیانگر آن است که پدیده‌شناسی به یک نوع علم حصولی که حاصل تأمل است توجه دارد. در حالی که از نظر سهروردی، هنگامی که علم حضوری حاصل شده باشد، ارتباط مستقیمی با معلوم برقرار شده است و در اینجا نیازی به آنچه مرلوپوتنی آن را «کشف رمز» می‌نامد، نخواهد بود. هر چند از نظر سهروردی، نتایج تأمل نیز به عنوان گونه‌ای از دانش، یعنی علم حصولی، قابل تصور است. اما چنین نیست که علم حضوری پیش از آن موجود نباشد.

بر این اساس، می‌توان گفت که تاکید سهروردی بر علم حضوری گونه‌ای از روان‌شناسی را طلب می‌کند که همچون روان‌شناسی پدیده‌شناختی، روان‌شناسی اول شخص است. با این تفاوت که روش‌های درون‌نگری در پژوهش‌های اشراقی بر روش‌های تأملی مورد نظر پدیده‌شناسی، ارجحیت خواهد داشت.

مقایسه

نکته قابل توجه در مقایسه سهروردی و هوسرل این است که هر دو فیلسوف به نحو اساسی تحت تأثیر افلاطون قرار دارند. افلاطون برای نخستین بار این مسأله را به صورت نظام مند مورد توجه قرار داد که در امر شناخت، شناسنده و شناخته شده با هم اتحاد می‌یابند. اما از آنجا که شناخت چیزهای موجود در جهان در حال دگرگونی و تغییر هستند، اتحاد شناسنده با آنها ممکن نیست و از همین رو، باید گفت که شناخت حقیقی در گرو آن است که ایده هر چیزی شناخته شود، زیرا این ایده است که ثابت است و امکان اتحاد میان شناسنده و آن وجود دارد. شیخ اشراق نیز همچون افلاطون و نو افلاطونیان بر آن است که شناخت هر چیزی در گرو شناخت رب‌النوع و به تعبیر افلاطون ایده آن است.

هوسرل نیز در کتاب ایده پدیده‌شناسی از نوعی ایده‌آلیسم افلاطونی پشتیبانی می‌کند. زیرا همچون افلاطون بر آن است که ماهیات مورد ادراک ما متعال هستند. به این معنا که واقعیت آنها مستقل از ذهن ماست و نمی‌توان واقعیت آنها را به فعالیت‌های ذهنی آدمی کاهش داد. البته، هوسرل، بعدها هنگامی که به مفهوم کاهش استعلایی روی آورد، از ایده‌آلیسم افلاطونی دور شد و واقعیت‌های ماهیات را متعال از ذهن ندانست، بلکه به دنبال آن رفت که شناخت آدمی را بر حسب فعالیت من استعلایی در نظر بگیرد.

از تمایزی که حائری یزدی (۱۹۸۲) میان علم حضوری مورد نظر سهروردی و علم التفاتی قائل شده است، می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت معرفت‌شناختی میان سهروردی و هوسرل در آن است که اولی با علم حضوری سروکار دارد اما دومی، در واقع، علم حصولی را مورد بحث قرار داده است. با این حال، نمی‌توان نزدیکی دیدگاه‌های این دو فیلسوف را در مسأله شناخت نادیده گرفت. زیرا هوسرل نیز در بحث از تجربه زیسته، رابطه شهودی میان فرد و پیرامون خود را مورد تأکید قرار می‌دهد و از همین رو، تصویر پردازی‌های انتزاعی از چیزها را خواه در زبان فلسفی و متافیزیکی یا زبان علمی مکانیستی به عنوان انحراف‌هایی در شناخت معرفی می‌کند. همان‌گونه که سهروردی شناخت را با دیدن بی‌واسطه چیزها قابل مقایسه می‌داند، هوسرل از رابطه زندگی کردن با چیزها سخن می‌گوید.

اشاره‌ای به تعلیم و تربیت شهودی

اگر مبانی فلسفی و روان‌شناختی شهودی که از منظر دو فیلسوف مورد بحث مطرح شد، به عنوان زیرساخت اندیشه درباره تعلیم و تربیت در نظر گرفته شود، اصول و روش‌های تربیتی، به گونه‌ای متفاوت آشکار خواهند شد. بررسی تفصیلی این تأثیرآفرینی می‌تواند موضوع مقاله مستقلی قرار گیرد، اما در اینجا به طور خلاصه به آن اشاره می‌کنیم.

سمت و سوی چنین تعلیم و تربیتی در مقایسه با دیدگاه‌های فلسفی مکانیستی و علت‌نگر متفاوت خواهد بود. در حالی که چنین فلسفه‌هایی اصول و روش‌های معطوف به امور بیرونی و یا انتزاعی را در کانون توجه قرار می‌دهند. تعلیم و تربیت شهودگرایانه بر اصول و روش‌هایی تأکید خواهد ورزید که سمت و سویی درونی و یا ارتباطی به صورت ارتباط مستقیم با پدیده‌های مورد نظر خواهد داشت.

سمت و سوی درونی، اعم از درون‌نگری متناسب با رویکرد اشراقی یا تأمل متناسب با رویکرد پدیده‌شناختی تکیه‌گاه تعلیم و تربیت را از عوامل بیرونی به ابعاد درونی جا به جا خواهد کرد. البته باید توجه داشت که درونی بودن این نوع تعلیم و تربیت در هر دو معنای آن حاکی از این نیست که باید ارتباط فرد با محیط قطع شود، بلکه داشتن ارتباط در هر دوی این رویکردها ضروری است. اما نکته اصلی آن است که ذهن ادراک‌کننده فرد باید محور و معنا بخش به این ارتباط باشد. در دیدگاه‌های بیرون‌نگر، محوریتی به عوامل بیرونی داده می‌شود که در نتیجه آن ذهن ادراک‌کننده به موقعیتی منفعل در ارتباط با عوامل بیرونی افکنده می‌شود. در مقابل، رویکرد شهودی در پی آن است که قلب تپنده و کانون معنا بخش به ارتباط با چیزها را در فاعل شناسا یا ذهن ادراک‌کننده قرار دهد.

ویژگی دیگر تعلیم و تربیت شهودی این است که از تقدم و تفوق دادن به نظریه خودداری می‌کند و بر ارتباط عملی با چیزها یا افراد تاکید می‌ورزد. این گریز از نظریه به سبب آن است که در دیدگاه‌های شهودگرا نظر بر آن است که فرمول بندی‌های کلی و انتزاعی در مورد چیزها یا افراد تنوع و تکثر آنها را حذف می‌کند و از این طریق به شناختی تحریف شده منجر می‌شود. تاکید بر ارتباط مستقیم، نوعی استقبال از جزئی‌نگری در برابر کلی‌نگری است. چنان که گذشت، به تعبیر والبریج، این نوعی نام‌گرایی است که نه تنها آن گونه که او می‌گوید شامل سه‌روردی بلکه می‌توان گفت که تا حدی شامل هوسرل نیز می‌شود. بر این اساس، در تعلیم و تربیت شهودی، تمایلی به این امر وجود نخواهد داشت که معلمان با تکیه بر نظریه‌های انتزاعی روان‌شناختی، مانند نظریه‌های یادگیری فعالیت‌های خود را تنظیم کنند. بلکه اقتضای تعلیم و تربیت شهودی این است که در دیدگاه پدیدار شناختی، معلم تجربه‌های زیسته خود را محور تأمل خود قرار دهد و از طریق این تأمل، به اصلاح و بازسازی فعالیت خود بپردازد. مشابه این اقتضا در دیدگاه اشراقی نیز وجود دارد و بر این اساس، معلم باید با درون‌نگری نسبت به حالت‌های خود، نیت‌ها و حالت‌های مختلف روانی خود را که در جریان فعالیت تعلیم و تربیتی دخیل هستند، مورد نظر قرار دهد و آنها را اصلاح و تحکیم کند.

با همه اهمیتی که دیدگاه شهودگرا دارد، باید در مورد چند نکته محتاط بود. پیش از هر چیز نباید فراموش کرد که شهودگرایی، خود، نظریه‌ای در میان نظریه‌هاست. ممکن است کسانی تصور کنند که چون شهودگرایی با نظریه‌های کلی سرسبز دارد، به همین دلیل خود با واقعیت در می‌پیوندد و درستی آن بدیهی و مسلم است. این نکته، به ویژه در مورد شهودگرایان عارف مسلک با شدت بیشتری مطرح است، زیرا اینان به آنچه در حالت‌های خلسه گونه می‌رسند، آنها را واقعیت‌های خلل‌ناپذیر تلقی می‌کنند و همین را به پیروان خود نیز القا می‌کنند. اما اگر توجه کنیم که شهودگرایی نیز نظریه‌ای در میان نظریه‌هاست، آنگاه باید منتظر آن باشیم که این نظریه نیز آزمون خود را پس دهد و برای این کار باید معیارهایی وجود داشته باشد؛ معیارهایی که برای سنجش درستی هر نظریه دیگری نیز یکسان مورد استفاده قرار می‌گیرد.

با توجه به نکته نخست، نکته دوم این است که رویکردهای شهودگرا را باید به عنوان تلاش‌هایی دانست که برای چالاک کردن رابطه میان نظریه و عمل مطرح شده‌اند، نه برای حذف کردن نظریه و جایگزین کردن عمل. بریدن رابطه میان نظریه و عمل در هر دو صورت نامبارک است. با استفاده از جمله معروف کانت باید بگوییم که اگر این رابطه با حذف نظریه انجام شود، عمل، نابینا خواهد بود و اگر با حذف عمل انجام شود، نظریه تهی خواهد بود.

نکته سوم این که شعارهایی مانند «به سوی خود چیزها» (که مورد نظر هوسرل بود) یا علم حضوری (که مورد نظر سهروردی بود) باید به عنوان غایت‌هایی در نظر گرفته شوند که سعی در نیل به آنهاست، نه به عنوان وضعیت‌های که در حال حاضر تحقق یافته و حاصل شده‌اند. این مسأله ایجاب می‌کند که همواره رویکردی انتقادی همراه محقق شهودگرا یا دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت شهودی باشد. غفلت از این رویکرد انتقادی ما را به ساده‌انگاری دچار خواهد کرد و به این باور خواهد رساند که ما فاتح خود چیزها شده‌ایم یا در ذات واقعیت استقرار یافته‌ایم. این یقین خام اندیشانه، البته، فرزندی در دامن می‌پرورد که همانا جزمیت و تحکم است و نیک می‌دانیم که اینها پدیده‌های ضد تربیتی هستند و باید مراقب رسوخ آنها در پیکره اصول و روش‌های تعلیم و تربیت باشیم.

نتیجه‌گیری

دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت ناگزیر از آن هستند که فعالیت‌های خود را بر مبناهای فلسفی و روان‌شناختی استوار سازند. بدون در اختیار داشتن مفروضه‌های معرفت‌شناختی در مبانی فلسفی و مفروضه‌های روان‌شناختی برآمده از این مبانی (که البته می‌توانند با پشتوانه‌های تجربی نیز همراه شوند) نمی‌توان به صورتی نظام‌مند به تنظیم فعالیت‌های تعلیم و تربیت پرداخت.

در این مقاله، مبانی فلسفی و روان‌شناختی تعلیم و تربیت بر اساس دو دیدگاه پدیدارشناختی و اشراقی مورد بررسی قرار گرفت. با این که تفاوت‌هایی میان مبانی فلسفی تعلیم و تربیت بر اساس این دو دیدگاه وجود دارد، می‌توان گفت هر دو در این امر مشترک هستند که تعلیم و تربیت را به سوی تجربه‌های زنده و جاری دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت سوق می‌دهند. جایگاه نازل نظریه‌های علمی در نزد هوسرل و نیز جایگاه نازل علم حصولی در دیدگاه سهروردی، هر دو حاکی از آن است که تعلیم و تربیت مبتنی بر این دو دیدگاه فلسفی به شدت معطوف به جریان عملی فعالیت‌های مربیان و متربیان خواهد بود. همچنین، در مبانی روان‌شناختی برآمده از دو دیدگاه به رغم تفاوتی که وجود دارد، هر دو دیدگاه بر واریسی حالات درونی تاکید می‌ورزند و روان‌شناسی برون‌نگرانه مانند رفتارگرایی را قابل قبول نمی‌دانند. بنابراین، معلمان و مربیان در فهم و اصلاح فعالیت‌های خود، باید با آگاهی خود و شاگردان سروکار داشته باشند، نه با نقش عوامل محیطی در فرایندی مکانیکی و بیرون از حوزه آگاهی و خودآگاهی.

همگرایی اندیشه‌های دو فیلسوف برجسته غربی و شرقی که هر دو نیز به نحوی نقطه عطف در جریان سنت‌های فلسفی مربوط به خود بوده‌اند، نکته قابل توجهی است. بکارگیری مبانی فلسفی و روان‌شناختی این دو دیدگاه در تعلیم و تربیت می‌تواند جریان اندیشه‌های تربیتی دو سوی عالم را نیز به هم نزدیک سازد.

تقدیر

این مقاله مستخرج از پژوهشی است که با حمایت معاونت پژوهشی دانشگاه تهران به انجام رسیده است. به این وسیله مراتب تقدیر خود را از دانشگاه تهران اعلام می‌دارد.

منابع

- سهروردی، شهاب‌الدین یحیی (۱۹۴۵). *مجموعه اول مصنفات*. به کوشش هانری کرین، استانبول.
- شهرزوری، شمس‌الدین محمد (۱۳۷۲). *شرح حکمه الاشراق*. موسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی (پژوهشگاه). لیوتار، ژان فرانسوا (۱۳۷۵). *پدیده شناسی*. ترجمه عبدالکریم رشیدیان. تهران: نشر نی.
- موحد، صمد (۱۳۸۴). *نگاهی به سرچشمه‌های حکمت اشراق و مفهوم‌های بنیادین آن*. تهران: انتشارات طهوری.
- هوسرل، ادموند (۱۳۸۶). *ایده پدیده شناسی*. ترجمه عبدالکریم رشیدیان. تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- Ha'iri Yazdi, M., (1982). *Knowledge by presence*. Tehran: Cultural Studies and Research Institute.
- Husserl, E., (1977). *Cartesian Meditations*. Translated by Dorian Cairns, The Hague: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E., (1982). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy. First Book: General Introduction to a Pure Phenomenology*. Translated by Fred Kersten. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Walbridge, J., (2005). *Suhrawardi and illuminationism*. In P. Adamson & R.C. Taylor (Eds.), *The Cambridge companion to Arabic philosophy*, Cambridge University Press, pp. 201-223.
- Ziai, H., (2005). Recent trends in Arabic and Persian philosophy. In P. Adamson & R.C. Taylor (Eds.), *The Cambridge companion to Arabic philosophy*, Cambridge University Press, 405-425.