

www.csr.ir

بازشناسی پدیدارشناختی حکمت متعالیه و پی‌آیندهای تربیتی آن

محمدحسین ملایری*

چکیده

صدرالمتألهین، انسان را حقیقت ذومراتبی می‌داند که دائماً در ذات و گوهر خود در حال تحول و سیلان است. علم و ادراک نیز چیزی جز طی مراحل و مدارج استکمال و انتقال از نشئه‌ای به نشئه دیگر نیست. با توجه به نگرش‌هایی که وی در خصوص بحث طاققت بشری و بحث تحویل وجودی (منبعث از اصالت وجود و مشکک بودن آن)، ارائه داده، می‌توان گفت که ملاصدرا در زمره فیلسوفانی قرار دارد که نسبت سوژه - اوبژه را واجد حیث التفاتی دانسته و لذا با تفکر سویژکتیویستی کلاسیک ناسازگار است. نظریه فوق در مقاله حاضر به بحث گذارده شده و مبتنی بر آن، عناصر تربیتی صدرایی معرفی گردیده است. مدعای مقاله آن است که در تفکر تعلیم و تربیت صدرایی، دو عنصر «مشارکت» و «شکوفایی»، واجد بالاترین اهمیت هستند.

واژگان کلیدی

حکمت متعالیه، پدیدارشناسی، حیث التفاتی، سوژه، اوبژه، تحویل وجودی، مشارکت، شکوفایی

* استادیار پژوهشی مرکز تحقیقات استراتژیک مجمع تشخیص مصلحت نظام Email: mhmalyeri@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۹۲/۲/۱۷

تاریخ ارسال: ۹۱/۱۱/۲۳

فصلنامه راهبرد/سال بیست و دوم/شماره ۶۷ / تابستان ۱۳۹۲ / صص ۲۵۳-۲۸۱

جستار گشایی

ملاصدرای شیرازی چند نوآوری در فلسفه اسلامی وارد ساخته است که تأثیرات دیرپایی در تفکر فلسفی شرق اسلامی داشته و دارد. اصالت، تشکیلی بودن و وحدت وجود، اتحاد عقل، عاقل و معقول، جسمانی بودن حدوث و روحانی بودن بقا برای نفس و حرکت جوهری در زمره این نوآوری‌ها هستند. ملاصدرا علم و ادراک را واجد حیثیتی وجودی می‌دانست که مشکک و ذومراتب است.

حرکت جوهری یکی از ارکان اساسی حکمت صدرایی دانسته می‌شود؛ یعنی هم نظریه‌ای است پویا که به انسجام سیستم فلسفی او کمک می‌کند و هم متدولوژی خاصی است برای حل مسائل فلسفی چندی از جمله حدوث عالم، حدوث جسمانی روح، معاد جسمانی و نیز ربط حادث (متغیر) به قدیم (ثابت لامتغیر) که خود در رابطه با تئوری کمال‌گایی^۱ از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

به اعتقاد ملاصدرا، حرکت جوهری علت و اساس سیر تکاملی اشیاء عالم و نفس انسانی است که در طلب کمال هستند و در این سیر صعودی و بالنده، به سلب نواقص

خویش و کسب جمال جدید نائل می‌آیند. از دیدگاه او چهره متغیر موجودات، عالم طبیعت و ماده است و چهره ثابت موجودات را عالم ملکوت می‌نامد و واسطه ربط متغیرات به ثابت نیز، همان جوهر اساسی و ازلی عالم می‌باشد که در گردش دائمی است. اشیاء واقعی به ترتیب درجات از واجب‌الوجود صادر می‌شوند (عقول، نفوس، افلاک آسمانی، انسان، حیوان، نبات، جسم، عناصر و هیولا) که مجدداً در یک سیر تکاملی معکوس، ماده بی‌جان به نبات، نبات به حیوان، حیوان به انسان و در پایان، انسان در تکامل نهایی (با کسب معرفت) به روح خالص تبدیل شده که در نهایت به مبدأ خویش (خداوند) که نور مطلق است، برمی‌گردد. در حقیقت روح، شکل نهایی و تکامل یافته و ظریف ماده است که بر بنیان حرکت جوهری پدید آمده است و انسان، حلقه واسطه بین دنیای روحانی و دنیای مادی را تشکیل می‌دهد.^(۱)

گفتنی است که نظر ملاصدرا دایر بر اینکه مفردات و اشیاء عالم قادرند مراحل مختلف درجات وجود از پایین‌ترین تا بالاترین مرتبه را براساس حرکت جوهری طی نمایند، خلاف رأی ارسطو و ابن سینا می‌باشد که برای ماهیات اشیاء و موجودات، درجات بالاتر و پایین‌تری در تکامل هستی قائل نیستند،

1. Teleologie

۱. مراحل استکمالی نفس انسانی و مسئله طاقت بشری از دیدگاه صدرالمتألهین

۱. صدرالمتألهین انسان را حقیقت واحد
ذو مراتبی می‌داند که در ذات و گوهر خود
دائماً در تحول و سیلان است و به‌واسطه این
حرکت می‌تواند از مرتبه طبیعت به مجرد
مثالی یا برزخی و سپس به مجرد عقلی و در
نهایت به مقام فوق مجرد یعنی مقام الهی که
هیچ حد، محدودیت و ماهیتی ندارد، نائل آید
(صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۶، ص ۳۸۰). همین
مرتبه الهی است که مبدأ آن خداست و به
سوی او باز می‌گردد و خداوند درباره آن
«نفخت فیه من روحی» (حجر، ۲۹) و «یا
ایتها النفس المطئنه ارجعی الی ربک را
مر « (فجر، ۲۸-۲۷) را می‌فرماید و
معتقد است که همین مراتب طبیعی، نفسانی
و عقلانی نیز دارای مراتب نامتناهی است که
آدمی از مراتب پائین‌تر، به ترتیب و تدریج،
راهی مراتب بالاتر و شریف‌تر می‌شود و تا
همه مراحل طبیعی را طی نکند، وارد مراحل
مرتبه نفسانی و سپس عقلانی نمی‌شود و لذا
انسان از ابتدای کودکی تا عنفوان رشد خود،
بشری طبیعی است و این انسان اول است و
سپس به تدریج مراحل این وجود را طی
می‌کند و صفا و لطافت می‌یابد تا هستی

مطابق این نظریه ملاصدرا، نفس انسانی، ابتدا
از ماهیت فیزیکی و مادی برخوردار است،
سپس در جنین به صورت نفس نباتی، بعد از
آن به صورت نفس حیوانی و در نهایت به
نفس انسانی مبدل می‌گردد. نفس انسانی
قادر است با اشتغال به تفکر فلسفی و عرفانی،
پله‌های تکامل معنوی را تا رسیدن به درجه
وجودی فرشتگان بییماید.

در رویکرد کلاسیک به متون فلسفی
اسلامی، نوعاً قول به فاصله میان سوژه - اوبژه
(که نسب به ارسطو و ابن سینا می‌برد)،
پذیرفته تلقی می‌گردد. در نوشتار حاضر این
رویکرد، مفروض تلقی نگردیده بلکه به استناد
نوآوری‌های پیش‌گفته و به‌ویژه با توجه به
دیدگاه‌های صدرالمتألهین در باب مراحل
استکمالی نفس، مسئله طاقت بشری در
تعریف فلسفه و رویکرد تحویل وجودی در
حکمت متعالیه، نشان می‌دهد که نسبت
سوژه - اوبژه نزد ملا صدرا آنی نیست که در
تفکر کلاسیک از آن سخن می‌رود. بازشناسی
نسبت تازه نزد ملاصدرا در حوزه‌های متعدد
(از جمله تعلیم و تربیت)، آثار و پیامدهای
خاص خود را دارد. با ابتناء بر این رویکرد،
پس از ذکر عناصر تربیتی تفکر صدرایی، در
پایان آثار این عناصر مورد بازشناسی قرار
گرفته است.

اخروی نفسانی برای او حاصل شود. در این مرتبه او انسانی نفسانی است و این انسان دوم است (این انسان دارای اعضای نفسانی است که در وجود نفسانی او به مواضع پراکنده نیازی ندارد، برخلاف حواس انسان در مرتبه وجود طبیعی که پراکنده‌اند و به مواضع مختلف نیاز دارند، چنانچه موضع چشم غیر از موضع گوش و موضع چشایی غیر از موضع بویایی است و برخی تفرق بیشتر و تعلق شدیدتری مانند لامسه به ماده دارند. به همین دلیل است که این قوه نخستین درجه حیوانیت است و هیچ حیوانی خالی از آن نیست. اما انسان در مرتبه نفسانی از جمعیت بیشتری برخوردار است و لذا همه حواس او حس واحد مشترکی است). حال اگر این انسان به مرتبه عقلانی و وجود عقلی منتقل شود و عقل بالفعل گردد، انسان عقلی خواهد بود که اعضای عقلی دارد و این انسان سوم است. البته تعداد اندکی از افراد مردم به این مرتبه از وجود نایل می‌شوند (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، ص ۹۷). انسان عقلی، حقیقت کلیه و مظهر اسم ا... و کلمه او^(۲) (نساء، ۱۷۱) و روح اوست.^(۳)

در مکتب صدرالمتألهین، علم و ادراک چیزی جز طی مراحل و مدارج استکمال و انتقال از نشئه‌ای به نشئه دیگر نیست و لذا

پیدایش هر صورت علمی، حاکی از یک نحوه توسعه و استکمال نفس ناطقه است و تعریفی که از فلسفه ارائه می‌دهد، همان استکمال نفس به نظم عقلی جهان هستی است. در این صورت حکمت که عبارت از علم به حقایق بلندی چون حقیقت انسان، حقیقت عالم و مبدأ آن است (و به دیگر سخن همان فلسفه پیراسته است)، چگونه می‌تواند منفک از وجود آدمی باشد، زیرا به واسطه فلسفه و حکمت است که انسان خود را به علم مطلق که مساوی وجود مطلق است نزدیک و نزدیک‌تر می‌سازد و چون هر چه متعلق علم عالی‌تر باشد، ارزشمندتر است، پس فلسفه و حکمت که علم الهیات نیز نامیده می‌شود، از جایگاه و شرافت ویژه‌ای برخوردار خواهد بود. از این رو صدرا آن را علمی می‌داند که انسان را مستعد ارتقاء به ملاً اعلی و غایت قصوی می‌کند. لذا انسانی که مراحل استکمالی را طی نموده و به مرتبه عقل بالفعل رسیده است، نمی‌تواند فاقد حکمت و فلسفه باشد و این قسم از علم جزو ساختار وجودی اوست. از این رو صدرا انسانی را که جامع حکمت نظری و عملی است، حکیم الهی و مؤمن حقیقی می‌نامد (اخلاق، ۱۳۸۲، ص ۵۱).

۲. یکی از تعاریف مشهور فلسفه، علم به احوال اعیان موجودات همان‌گونه که هستند،

است و باید روشن گردد که منظور از آن چیست؟ چنین به نظر می‌رسد که در فلسفه‌های اسلامی به این قید چندان توجه نشده و بیشتر بر خود تعریف، یعنی «استکمال نفس انسانی با دریافت حقایق از طریق فلسفه و...» تمرکز شده است. می‌توان گفت که تعبیر دیگر از این قید، این است که نشان داده شود انسان هم از جهت کمی، در ادراک حقایق، عجز دارد. به عبارت دیگر، مقصود آنها از اضافه کردن این قید به تعریف حکمت، این است که توانایی انسان را در مورد ادراک حقایق جهان هستی مطلق ندانسته‌اند، زیرا این مسئله را به خوبی فهمیده‌اند که دسترسی به فصول حقیقی اشیاء و نیل به کنه هستی آنها از قدرت انسان خارج است و اختلاف در آراء، عقاید و تشتت در مناهج و مناسک، نتیجه قصور و نارسایی در ادراک است.

قید «طاقت بشری» نزد ملاصدرا نکته کم‌اهمیتی نیست. درست است که او از یک طرف می‌گوید: «ماهیت اشیاء همان‌گونه که در خارج هستند، در ذهن حضور دارند و علم ما مطابق با خارج (حقیقت) است»، ولی از طرف دیگر می‌گوید: «دریافت حقایق اشیاء از قدرت انسان خارج است.» صدرالمتألهین در بسیاری از موارد حل غوامض عقلی و فلسفی

به قدر طاقت بشری است. تعریف مشهور دیگر چنین است: «صیرورة الانسان عالمأ عقلياً مضاهياً للعالم العینی» ولی تعریفی که ملاصدرا از فلسفه آورده، از همه تعاریف، کامل‌تر است و نکات جالبی را می‌توان در آن یافت. وی فلسفه را چنین تعریف می‌کند: «استکمال نفس به واسطه قرار گرفتن حقیقت موجودات همان‌گونه که واقعیت دارند و حکم به وجود آنها، نه از طریق تقلید و گمان بلکه از روی برهان و دلیل عقلی، به اندازه توان انسانی و طاقت بشری»؛ به بیان دیگر انسان با فرا گرفتن فلسفه، جهان هستی را با نظم و ترتیب آن به ذهن می‌آورد و در حد توان بشری با یافتن حقایق و اسرار خلقت، تشبه به خداوند تعالی پیدا می‌کند و بدین‌سان به اخلاق خدایی متخلق می‌گردد. بنابراین، از دو جهت حکمت نظری و عملی، خود را به او نزدیک می‌گرداند که غایت حکمت نظری منقش گشتن نفس به صورت وجود با تمام نظام، کمال و تمامیت آن است تا آنجا که جهانی عقلانی شبیه به عالم عینی و خارجی، البته نه از حیث ماده و جسمانیت آن بلکه از جنبه صورت، هیأت و شکل نظامی آن است» (اسفار اربعه، ج ۱، صص ۲۰-۲۱).

اما به راستی معنای «بقدر الطا

البشر» در چیست؟ ظاهراً تا اندازه‌ای مبهم

را نتیجه تضرع به درگاه خداوند منان و کشف و شهود عرفانی می‌داند و اعتراف می‌کند که: «اگر نبود این افاضه الهی که در اثر تضرع به درگاه او حاصل شده است، هرگز به آن راه نمی‌یافت» (عرب‌مؤمنی، ۱۳۷۸، ص ۴۶۱).

از دیدگاه ما دو امر فوق (و مباحث آتی) نشان می‌دهند که خوانش ملاصدرا با ابتناء بر رویکرد سوبژکتیویستی کلاسیک، فهم و جوهر عمیق‌تر حکمت متعالیه را تضعیف می‌نماید و چنین به نظر می‌رسد که فیلسوفان و شارحان معاصر از این منظر در تعمیق و بسط حکمت متعالیه کمتر کوشیده‌اند.

۲. تحویل وجودی در مکتب متعالیه

الف) مکتب متعالیه، برای نخستین بار از **تحویل وجودی** سخن به میان آورده است. برای اینکه بتوانیم این نوآوری صدرایی و تأثیر آن در نسبت سوژه - اوبژه را بهتر نشان دهیم، لازم است ابتدا با مرور بر پدیدارشناسی **هوسرل** و تحویلات سه‌گانه او، آمادگی لازم را کسب کنیم و سپس به بحث تحویل وجودی صدرالمآلهین بپردازیم.

مطرح کردن پدیدارشناسی از سوی هوسرل در اصل تلاشی (به‌زعم او)، برای رهایی از بحران فلسفه جدید در پایان قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم است. مسئله

اصلی فلسفه جدید آگاهی و آرمان آن، علمی سخن گفتن است. فلاسفه نامدار دوران جدید همچون دکارت، بیکن، هیوم، کانت و هگل هر یک به سهم و طریق خویش کوشیده بودند تا ابعاد این مسئله را کشف، تبیین و تحدید کنند و نیز آن آرمان و آرزو را برآورند. ایده‌آلیسم آلمانی و پوزیتیویسم قرن نوزدهم با همه تفاوت‌هایی که دارند، هر دو نیز درصدد وصول این دو مهم هستند.

با این همه بروز بحران در ساختار علم جدید در پایان قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم همراه با سایر عوامل تشدیدکننده این بحران سبب شد تا فلسفه در خطر و بحران قرار گیرد. تلاش‌های متعددی از جانب فلاسفه - با مشارب مختلف - صورت گرفت تا فلسفه از بحران برهد. تلاش هوسرل و پدیدارشناسی او از این جمله است.

هدف هوسرل از پدیدارشناسی در وهله اول، تبیین مبانی علوم صوری (از جمله حساب و منطق) و در وهله دوم، همه علوم و صور معرفتی بوده است. در سال ۱۹۰۷ هوسرل، پدیدارشناسی را بخش انتقادی فلسفه می‌دانست که مبانی صحیح مابعدالطبیعه را تقریر می‌نماید. وی گاهی وظیفه پدیدارشناسی را نقد معرفت

تعریف آگاهی براساس «التفات» مهم‌ترین آموزه روشی پدیدارشناسی یعنی «تحویل»^۷ را فرامی‌نهد. تحویل شیوه‌ای است که با آن به ریشه‌یابی معرفت می‌پردازیم. این ریشه‌یابی مراحل تعلیق^۸ پدیدارشناسانه، تحویل ماهیتی (یا ماهوی) و تحویل استعلایی را دارد.

از آنجا که پدیدارشناسی به بررسی تجارب محض و آگاهی بشر از اوبژه می‌پردازد، باید از شهود بی‌واسطه آغاز کند بدون آنکه پیش‌فرض داشته باشد. نخستین پیش‌فرضی که در این حال باید به کنار نهاد، «دیدگاه طبیعی»^۹ است. دیدگاه طبیعی، به طور خلاصه، عبارت از این فرض متعارف است که: جهان خارج و مستقل از آگاهی من همچنان است که آنجاست. همین حکم به وجود عالم خارج است که در آغاز باید در پراتز شک قرار گیرد و تعلیق گردد. چون این دیدگاه تعلیق شود، آنچه می‌ماند، تجربه و آگاهی من است، یعنی اولاً دیگر خود امر واقع محل بحث نیست، بلکه آگاهی و تجربه، موضوع قرار می‌گیرد. به این ترتیب آنچه می‌ماند، آگاهی است و وظیفه پدیدارشناس، بررسی محتوای آن است. اما بررسی محتوای

می‌دانست، زیرا پدیدارشناسی، صور مختلف معرفت و اوبژه‌های آنها را وامی‌رسد.

ب) پدیدارشناسی هوسرل در اصل یک فلسفه آگاهی است و این فلسفه آگاهی در نهایت به خودشناسی^۲ می‌انجامد. چنان که در کتاب «تأملات دکارتی» نهایتاً با اشاره به پیام سروش دلفی «خودت را بشناس»^۳، دو جمله از آگوستین نقل می‌کند: «به خویشتن بازگرد»^۴ که «حقیقت در درون آدمی است»^۵. از نظر هوسرل این حقیقت همان آگاهی و تجربه شهودی و کوژیتوی دکارتی است. تعبیری که هوسرل در پدیدارشناسی خود به کار برده، «بازگشت به خود اشیاء» یعنی بازگشت به داده‌هایی است که در تجربه آگاهی به ما داده شده‌اند و نه در تجربه خارجی از عالم. ویژگی اصلی آگاهی، نسبت است. آگاهی همواره آگاهی از چیزی است و این نسبت، ماهیت التفاتی^۶ آگاهی را نشان می‌دهد. التفاتی بودن آگاهی^(۴) بیانگر نوعی بازتاب در آگاهی است که بنا بر آن، ما نه به خود اوبژه بلکه به تجربه آن اوبژه دست می‌یابیم. اوبژه‌ها در این تجربه همچون داده، پدیدار می‌شوند.

2. Egology
3. Geothi Seauton
4. In te redi
5. In Interiore Honina Habitat Veritas
6. Intentional

7. Reduction
8. Epoché
9. Natural Attitude

آگاهی به تحویل دیگری می‌انجامد که هوسرل آن را **تحویل ماهیتی یا ماهوی**^{۱۰} می‌نامد. به این ترتیب تحویل پدیدارشناسی از امور واقع به تجربه‌های روانی گذر کرد و به جای پرداختن به عالم خارج مستقل، به آگاهی و پدیدارهای روانی من پرداخت. اما تحلیل آگاهی من از چیزها مستلزم آن است که صورت و ماهیت^{۱۱} امور مورد توجه و التفات آگاهی باشد. برای هوسرل ماهیت، حاصل خودآگاهی است که طی فرآیند ماهیت‌بخشی^{۱۲} حاصل می‌آید.

از دیدگاه هوسرل، من بدین شیوه به کشف معانی می‌پردازد. بی‌گمان او درصدد نیست که از این شیوه، تحلیلی روانی ارائه دهد، بلکه برعکس، تحلیل او استعلایی است یعنی در فرآیند تعلیق و تأویل، من خود را همچون **من محض** می‌یابد و بدین‌سان هوسرل به تحویل سوم گام می‌گذارد یعنی از تجربه روانی خود به **تجربه استعلایی پدیدارشناسانه** از خود می‌رسد (این یک فرآیند استعلایی و نه روانی است، زیرا روانشناسی برای هوسرل، از آغاز در پرانتز شک قرار گرفت و تعلیق شد).

این روند برای هر کسی که چون من، فاعل آگاهی است، به همین شکل تعیین و تحقق دارد و از این رو من در درون تجربه آگاهی خود، به واسطه، من‌های دیگری را می‌یابد که همگان در این سطح از آگاهی از ذهنیتی مشترک بهره‌مند هستند؛ چندان که این ذهنیت را نمی‌توان فروکاست و در پرانتز شک نهاد و تعلیق کرد. اینکه تحویل این ذهنیت امکان‌پذیر نیست، از ویژگی استعلایی آن خبر می‌دهد

ذهنیت استعلایی، ذهنیتی معنی‌بخش است که در کانون آگاهی خود، ماهیات امور را درمی‌یابد. ذهنیت استعلایی از طریق درک ذوات و ماهیات امور و فی‌الجمله از طریق آگاهی استعلایی خویش، جهانی را که نخست همچون دیدگاه طبیعی تعلیق کرده بود، از نو در آگاهی می‌یابد. این درک مجدد جهان، درک روابط میان اذهانی است که همچون ذهن من، موند هستند اما نه موند بی‌روزنه بلکه موندهایی که در یکدیگر تأثیر و تأثر متقابل دارند و میان خود ارتباط برقرار می‌کنند، اما هر موند، اذهان دیگر را از حیث آن که در آگاهی او حاضرند، درمی‌یابد. عالمی که میان همه این مونها به اشتراک برقرار است، **زیست جهان**^{۱۳} است. هر موند از عالم

10. Eidetic Reduction

11. Eidos

12. Ideation

13. Lebenswelt

چیزی منجر می‌شود که آن را تحویل «ماهوی» خواندیم (خاتمی، ۱۳۷۸، ص ۱۸۹).

(ج) اما صدرالمتألهین چه کرد؟ در پاسخ باید گفت که حکیم بزرگ ما گونه‌ای دیگر از تحویل را به استناد اصل «اصالت وجود» مطرح ساخته که یک گام فراتر از تحویل ماهوی هوسرلی بوده و ما می‌توانیم آن را **تحویل وجودی**^{۱۵} بخوانیم. خلاصه آنکه در مکتب متعالیه، نوع خاصی از تحویل وجود دارد که هیچ مابه‌ازایی برای آن در پدیدارشناسی در فلسفه جدید غرب، وجود ندارد. در واقع تحویل وجودی، سنگ‌بنایی است که فلسفه متعالیه بر آن بنا می‌شود. در تحویل وجودی، صدرا از تحویل ماهوی هوسرلی فراتر می‌رود و تمامی ماهیات را به **وجود** بازمی‌گرداند. اما به‌راستی این تحویل چیست؟ بازگشتی است به «وجود» چنان که هست، بازگشتی از اشیاء به سوی واقعیت آنها و به‌طور کلی بازگشت نفس به مبدأ خویش است. این تحویل متشکل از دو تحویل فرعی است. در مقایسه با پدیدارشناسی هوسرل، تحویل وجودی در موازات تحویل ماهوی و در ورای آن گسترش می‌یابد. در حالی که تحویل ماهوی به توضیح ماهیات برای درک مفهومی

مخصوص خود، نسبت‌هایی را با عالم اذهان دیگر که در آنجا هستند (یعنی غیر خود او هستند)، برقرار می‌کند و این نسبت مشترک را که هوسرل از آن به تشارک اذهان یا بین‌ذهانیت یاد می‌کند، قوام می‌بخشد.

با این مختصر، عناصر اصلی روش پدیدارشناسی هوسرل معلوم شد که تعلیق حکم درباره موضوع مورد مطالعه و تأویل آن به پدیدارهای آگاهی و تمرکز بر ماهیت آنها (به‌منظور معنی بخشیدن به آنها) و سرانجام دستیابی به عینیت آنها در چارچوب روابط اذهان یا بین‌ذهانیت سوژه‌های آگاه براساس همدلی^{۱۴} است (خاتمی، ۱۳۷۸، صص ۷۸-۷۴).

همان‌طور که ملاحظه شد، نخستین تحویل از تحویلات سه‌گانه هوسرلی، تخریب فرضی تمامی انواع بیان‌های فرهنگی و عقاید سنتی است. هوسرل مرحله نخست تحویل پدیدارشناسی خود را به قطع ارتباط با امور ذیل توصیف می‌کند: «تمامی انواع بیان‌های فرهنگی، آثار مربوط به هنرهای زیبا و علوم، همچنین ارزش‌های زیباشناختی و عملی، از هر شکل و صورتی، هم‌چنین، واقعیات مربوط به قوانین و رسوم اخلاقی و نیز دین». همان‌طور که دیدیم، این روش، در تحویل بعدی به

15. Ontological Reduction

14. Empathy

واقعیتِ اشیاء ختم می‌شود، تحویل وجودی از این سطح فراتر می‌رود و به قلمروی عمیق‌تر،

یعنی به ریشه آن سطحی نایل می‌شود که در

آن، واقعیت (وجود) اشیاء دریافت می‌شود.

صدرا نیز مانند هایدگر، به وجود بازمی‌گردد و

می‌گوید: «وجود موضوع فلسفه است». اما

برخلاف هایدگر که با تحلیل دازین - یعنی

نوع خاصی از موجودات - به کشف وجود

می‌پردازد، صدرا درباره وجود به‌ماهو بحث

می‌کند. او در آغاز اثر بزرگ خود، «اسفار»،

سعی می‌کند اصالت وجود را مبرهن سازد:

وجود ریشه است. حال ملاحظه شد که

تحویل پدیدارشناسی هوسرلی، وجود را کنار

نهاد و متضمن «تحویل ماهوی» بود که آن را

برای کشف ماهیاتی به‌کار برد که «توسط» و

«در آگاهی» تشکیل می‌شوند، حال آنکه

پدیدارشناسی وجودی صدرا بی‌سوی وجود

گذر کرد تا از سوپراکتیویسم هوسرلی اجتناب

کند. به موازات این کوشش، پدیدارشناسی

وجودی با بازگرداندن تمامی موجودات،

ماهیات، آگاهی و حتی خودِ نفس (ذهن،

فاعل شناسا، روح و جزء آن) به وجود، وجود

را قصد می‌کند. این تحویل وقتی درباره نفس

به‌کار رود، دلالت بر رابطه‌ای کامل میان نفس

و وجود دارد (خاتمی، محمود، ۱۳۷۸، ص

۲۰۵) و به این ترتیب الگوی نوینی را در

نسبت فاعل شناسا و موضوع شناسایی پیش می‌کشد.

(د) از دیدگاه صدرا ما در، با و به‌واسطه

وجود زندگی می‌کنیم. از آنجا که ما در وجود

ریشه داریم و ذهن ما از یا توسط وجود به

عنوان ظهور همواره جاری آن پدید می‌آید،

پس ما همواره با یا در وجود زندگی می‌کنیم.

از دیدگاه او: «راه‌های به‌سوی وجود به عدد

نفوس است»؛ اما این راه به وجود، بر تمامی

جنبه‌های موجود، مقدم و ریشه آنهاست. به

عبارت دیگر، این جنبه‌ها هر چه باشند،

تحویل‌پذیر به وجود هستند، زیرا آنها عبارت

از تعینات وجودند که به‌صورت این یا آن

موجود، ظاهر شده‌اند.

خلاصه آنکه از بحث صدرا، می‌توان

نتیجه گرفت که واقعیت، چیزی جز وجود

نیست و تمامی ماهیاتی که ذهن ما در

تحویل ماهوی هوسرلی به آن دست می‌یابد،

در واقع، تجلیات وجود است. این اندیشه که

از **روش متعالی تحویل وجودی** ناشی شد،

بازگشت صدرا بی‌به اصالت وجود اوست که

بر طبق آن، تمامی موجودات، صرفاً، جواهری

صدوری هستند که از وجود صادر شده‌اند،

نظریه‌ای خاص در باب وجود که صدرا

براساس آن، در مسائل فلسفی، به‌طور کلی،

تجدیدنظر می‌کند.

بوده و در آن معانی کلی و معقولات ثانی فلسفی آشکار می‌شود.^(۶)

• در نظر ملاصدرا، ادراک مرکب، ادراک ادراک است و حال آنکه در ادراک بسیط، ادراک کننده می‌داند، اما نمی‌داند که می‌داند؛ و این چیزی جز به‌عنوان پیش‌دانسته‌های ما برای فهم جهان نیست. اصلاً ادراک بسیط به معنی درست لفظ، علم نیست یا لااقل علمی نیست که به‌صورت حکم و قضیه به زبان آمده باشد، بلکه صورت، جهت و غایت علم با آن معین می‌شود (داوری اردکانی، ۱۳۸۳، ص ۹۰).

۳. نسبت سوژه - اوبژه در غرب و در آرای ملاصدرا

الف) در سنت متافیزیک غرب، تا پیش از ظهور پدیدارشناسی، برای تبیین رابطه انسان با عالم در عمل معرفت، از الگوی سنتی رایج «سوژه - اوبژه» استفاده می‌شد. بر پایه این الگو که مبتنی بر تحلیل رایج از ساختار وجودی انسان و ارتباط وی با عالم است، عالم، از طریق معرفت و به‌واسطه آن بر انسان گشوده می‌شود و انسان پیش از آن هیچ نسبتی با عالم ندارد. در این تبیین - به ناچار - انسان به سوژه و اشیاء به اوبژه‌های صرف، تقلیل می‌یابند و شکافی عمیق بین این دو ایجاد می‌شود. منتقدین غربی الگوی سنتی

(ه) شواهد زیر، سازگار با تحویل وجودی صدرایی، ابعاد دیگری از این رویکرد را در حکمت متعالیه روشن می‌سازد و ضمناً این فهم از فلسفه صدرایی را تقویت می‌بخشد:

• صدرالدین شیرازی، ادراک را به بسیط و مرکب تقسیم کرد. او علم و وجود را حقیقت واحد اما مشکک می‌دانست. آدمی در نسبتی که با وجود و مبدأ وجود پیدا کرده است، می‌تواند علم و ادراک داشته باشد.

• فیلسوفان اسلامی، وقتی از قصد اول و قصد دوم سخن می‌گفتند، مرادشان این بود که موجودات را با دو قصد می‌توان منظور کرد. در قصد اول، معقول اول ادراک می‌شود و در قصد دوم معقول ثانی، که مسائل فلسفه همه معقول ثانی هستند. در فلسفه، فیلسوف از معقول اول صرف‌نظر می‌کند تا به معقول ثانی برسد و این همان نکته‌ای است که ملاصدرا آن را در عبارات مختلف بیان کرده است. او وقتی در تعریف فلسفه گفته است که: «فلسفه یعنی موجود بشری مغمور در عالم حس و خیال بوده»، از ادراک مطالب فلسفه عاجز است و باید به مرتبه عقل برسد و عین عقل شود تا معقول ثانی را درک کند.^(۵) فطرت ثانی مرحله‌ای از ادراک است که ورای مرحله عادات و امور هر روزی

مذکور (از قبیل هایدگر) را نظر بر این است که این نگاه جوهرگرایانه به انسان و تبیین وجودی وی با استفاده از مقوله جوهر، بدفهمی‌ای است که در کل سنت فلسفی غرب به چشم می‌خورد. این نگاه در دوره جدید و در فلسفه دکارت به اوج خود می‌رسد زیرا دکارت بین انسان به‌عنوان جوهر اندیشنده و عالم به‌عنوان جوهر دارای امتداد، تمایزی ذاتی و شکافی عمیق ایجاد کرد. از این‌رو هایدگر، انسان دکارتی را انسان بی‌عالم می‌داند. همین امر در فلسفه اسلامی نیز مشاهده می‌شود.

ب) فیلسوفان اسلامی دوران پیش از ملاصدرا، با اصل قرار دادن رابطه معرفتی، هر یک به نحوی گرفتار شکاف بین انسان و عالم شده‌اند. ابن سینا اندیشه را اصلی‌ترین صفت نفس انسانی دانست. او با انتساب اندیشه به ذات نفس، گرفتار تمایز بین نفس و بدن شد که این تمایز در نهایت منجر به گسست وجودی انسان از عالم می‌شود. از این‌رو، در فلسفه ابن سینا، معرفت انسان به موجودات به معرفت حصولی و باواسطه تقلیل می‌یابد. ابن سینا برای گذر از این ثنویت و ارائه تبیین تازه‌ای از رابطه بین نفس و بدن، تلاش بسیاری کرد، اما این مهم در فلسفه وی به طور کامل تحقق نیافت (اکبری‌ان، ۱۳۸۶،

صص ۱۵۶). این تبیین از الگوی سوژه - اوبژه در واقع نقش همان لوح یا آئینه‌ای را به یاد می‌آورد که صور اشیاء در آن مرتسم می‌شود. ج) در فلسفه کانت، ما با شکل پیچیده‌تری از نحوه تعامل انسان با عالم روبه‌رو هستیم. آنچه در فلسفه کانت با آن مواجه می‌شویم، صور و قالب‌های پیشینی است که اعیان، در عمل معرفت، در این صور و قالب‌ها ریخته و بر انسان عرضه می‌شوند. در حقیقت، در فلسفه کانت، قوای معرفتی انسان، به صورت کاملاً منفعل عمل نمی‌کنند و خود واجد نوعی فعالیت می‌باشند. فعالیت که تعیین‌بخش و قوام‌دهنده معرفت بشری است. براساس این تبیین، اشیاء فی‌نفسه (نومن‌ها) به هیچ وجه در عمل معرفت قابل وصول نیستند و معرفت بشری همواره در حد معرفت پدیداری (فنومن‌ها) باقی می‌ماند.

د) بر مبنای مباحث فلسفه استعلایی کانتی و از آن مهم‌تر با ظهور پدیدارشناسی (به‌ویژه هرمنوتیک هایدگر) ما با تبیین جدیدی از نقش انسان در عمل معرفت مواجه می‌شویم. تبیینی که بر پایه آن، ساختار وجودی انسان نه تنها مانعی برای وصول به اشیاء فی‌نفسه نخواهد بود، بلکه اشیاء فی‌نفسه به‌واسطه ساختار وجودی انسان آشکار هستند. هایدگر را عقیده این بود که دازاین،

همان‌طور که میوه و درخت به‌طور طبیعی در کنار هم قرار دارند، به همان اندازه نفس و بدن هم از این‌گونه ارتباط طبیعی و ذاتی برخوردارند و به‌هیچ وجه پیوند آنها یک پیوند مصنوعی و عرضی نیست. هر بدن روحی دارد که صددرصد از آن اوست و در زمینه خود او وجود یافته و دنباله حرکت مادی آن بدن است. بر این اساس هیچ‌گاه نباید پنداشت که هر شخصی روحی دارد که از ابتدا تا انتهای عمر همراه اوست. بلکه روح تدریجاً و پایه‌پای بدن، کمال و فعلیت می‌یابد و به مدد مکتسبات و افعال او، ساخته می‌شود (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، جزء اول از سفر چهارم، باب ۷، فصل ۱).

(و حکیم ما براساس حرکت جوهری، در باب علم، ادراک و نحوه پیدایش آن، سخنی دارد که با سخن پیشینیان متفاوت است. از نظر او که قائل به اصل بسیار مهم اتحاد عاقل و معقول است، رشد و تعالی علم انسانی در گرو اشتداد و استکمال «وجود» و رشد درونی نفسانی است. او برخلاف شیخ الرئیس، ادراک را حرکت از قوه به فعل و صعود مرتبه وجود می‌داند که طی آن مُدرک از مرتبه وجودی خود فراتر می‌رود و به مرتبه وجودی ادراک می‌رسد. از این رو اثبات می‌کند که میان عالم و معلوم یا عاقل و معقول اتحادی که

شأنی وجودی است که با نسبتی که با وجود دارد، از فهمی از وجود برخوردار است و معرفت چیزی فراتر از لوح سفید یا آینه‌ای است که صور اشیاء در آن مرتسم شود. نقش انسان در عمل معرفت، متناسب با شأن وجودی، همانا آشکارسازی و پرده‌گشایی است.

(ه) ملاصدرا مطابق اصل حرکت جوهری، نفس را محصول حرکت جوهری بدن می‌داند. به نظر او نفس موجود خاصی است که در پیدایش و ظهور، نیازمند زمینه مادی است، اما در بقا و دوام مستقل از ماده و شرایط مادی است: نخست به‌صورت جسم ظاهر می‌شود و آنگاه از طریق حرکت جوهری به نفس نباتی، نفس حیوانی و سرانجام نفس ناطقه انسانی تبدیل می‌گردد. قاعده مشهور ملاصدرا «النفس جسماً الحدوث و روحاً البقاء»، ناظر بر همین حقیقت است: «ان النفس الانسا جسماً الحدوث و التصرف روحاً البقاء و التعقل؛ فتصرفها فی أجسام جسمانی و تعلقها لذاتها و ذات جاعلها روحانی و اما العقول المقار فهی روحاً الذات و الفعل جمیعاً و الطبایع جسماً الذات و الفعل جمیعاً» می‌باشد (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، جزء اول از سفر چهارم، فصل سوم).

خاص تعقل است، صورت می‌پذیرد. هم‌چنین او برای نفس صرفاً نقشی منفعل قائل نیست، بلکه اثبات می‌کند که نفس، قدرت خلاقانه‌ای نظیر قدرت خلاقانه الهی دارد که صورت‌ها را خلق می‌کند (اکبری، ۱۳۸۶، ص ۱۵۴).

از نظر ملاصدرا نفس، جوهر مستقلی است که از طریق حرکت جوهری مراحل مختلف را یکی پس از دیگری طی می‌کند تا آنکه یک‌سره از تعلق ماده و قوه آزاد می‌گردد و در عالم عقول مجرد، به جاودانگی دست می‌یابد. او علاوه بر قبول جاودانگی بخش عقلانی نفس انسانی، برای قوه خیال نیز اهمیت زیادی قائل است. از نظر او در میان قوای نفس، تعقل و تخیل، ذاتی نفس است.^(۷)

نکته مهم در اینجا این است که اتحاد عاقل و معقول جز با پذیرش اشتداد وجودی قابل توجیه نیست. مقصود از اتحاد در بحث اتحاد عاقل و معقول اتحاد موجودی لامتحصل با موجودی متحصل است. در واقع نظریه اتحاد عاقل و معقول به این معناست که وجود نفس بر اثر اتحاد - و به تعبیر دقیق‌تر «وحدت» - با صور معقولات، اشتداد و استکمال می‌یابد. براساس این نظریه، واهب الصور هنگام علم نفس به امری معقول، صورتی معقول را که امری متحصل است

افاضه کرده و نفس که موجودی لامتحصل است و قوه استکمال را واجد است با اتحاد با آن، استکمال می‌یابد. یکی از پیشرفت‌هایی که توسط صدرالمتهلین در نظریه اتحاد عاقل و معقول صورت پذیرفته، تسری این اتحاد به صورت‌های محسوس، متخیل و متوهم است. صدرالمتهلین معتقد است که علاوه بر صورت‌های معقول، صورت‌های محسوس، متخیل و متوهم نیز هر یک در مرتبه خود با مُدرک، متحد هستند (اکبری، ۱۳۷۸، ص ۱۱۴).

اما هنگامی که این نظریه در کنار این سخن او قرار گیرد که صورت‌های ادراکی، توسط عقل خارجی افاضه می‌شود، یک اشکال رخ می‌نماید: چگونه عقل (که مجرد صرف است) می‌تواند صورت‌های محسوس، متخیل و متوهم را که تجردی ناقص داشته و جزئی هستند، افاضه کند؟ وانگهی توجیه خطا براساس نظریه اتحاد عاقل و معقول مشکل می‌شود. اگر تمام صورت‌های ادراکی توسط واهب‌الصور افاضه می‌شود و نیز اگر واهب‌الصور، عقل محض است، لازم است که هیچ‌گونه خطایی در ادراکات بشر که همگی - محسوسات، متخیلات، متوهمات و معقولات - صادره از واهب‌الصور هستند، وجود نداشته باشد. این در حالی است که

بنابراین تصویری که یک راسخ در علم از یک شیء به خصوص دارد، باید با صورتی که نزد فاسقی هست، یگانه باشد؛^(۸) در حالی که واضح است که غرض حکیم بزرگ ما، چنین نیست. صورت بخشی به هر نفسی ابتناء دارد بر جایگاه وجودی و موقعیت استکمالی و اشتدادی آن و ایضاً خود این اتحاد با استکمال نفس، صوری بالاتر را تجربه می کند.

به دیگر سخن شناخت حقیقی، امری نیست که بر همگان دست دهد. شناخت حقیقی آن صورت از فهم است که در عمق جان نفوذ می کند و کل وجود انسان را تغییر می دهد، مانند: «انسان، بالفطره، عارف است». از نظر افلاطون، اوج فلسفه وورزی، عشق است، در مکتب متعالیه، فلسفه وورزی، آرزوی مشتاقانه به شبیه خداوند شدن است. تأکید حکیم ما بر اینکه مشاهده علمی و داده فرآیندهای عقلی باید در تحلیل نهایی، نفس را در کلیت آن بپذیرند و فرد را از حیث فردیت آن، در نظر بگیرند (یعنی رد قول به قبول نوع واحد برای انسان)، برخی را به این نظر رسانده که مکتب صدرایی در میان پیشگامان تفکر اگزیستانسیالیستی قرار دارد (خاتمی، ۱۳۷۸، ص ۱۸۲).

(ز) نهایت آنکه از دیدگاه ملاصدرا:

بسیاری از چیزهایی که انسان‌ها، آن را معلوم خود خطاب می کنند، چیزی جز جهل مرکب نیستند. افرادی که با طرح پرسش‌های فوق، به طور ضمنی انتقادات خود را بر نظریه اتحاد عاقل و معقول مطرح می نمایند، باید عنایت داشته باشند که:

الف) اینکه برخی مطرح کرده اند که نظریه اتحاد عاقل و معقول، صرفاً از جهت نشان دادن ارتباط علم بشر با منبع فیاض علم الهی است و نباید بیش از این مورد عنایت قرار گیرد، سخنی به صواب نیست. درست است که نقش منعقد شدن آگاهی در نفس، از مسائل مهمی در اندیشه وورزی فلسفی بوده و آن قدر پراهمیت است که برخی هم چون افلاطون، آن را به یادآوری و برخی هم چون کی‌یرکگارد^{۱۶}، آن را از جنس وحی و حلول دانسته اند، با این حال نظریه وحدت عاقل و معقول، دامنه عمیق تری دارد و حتی در آموزه های عرفانی پیش از حکیم متأله ما، روایی و اهمیت داشته است.

ب) اینکه واهب‌الصور، صور ادراکی را به نفس افاضه می کند، چون واهب‌الصور، خیر محض است، نمی توان نتیجه گرفت که صورت افاضه شده، در عالی ترین درجه معقولیت باشد. اگر این فرض را بپذیریم،

16. Kierkegard
17. Incarnation

● انسان برخلاف موجودات دیگر، ماهیت معین و محدودی ندارد، بلکه می‌تواند همواره در تحول و تکامل بوده و از عالمی به عالم دیگر و از مرتبه‌ای به مرتبه دیگر سیر نماید.

● سیر تکاملی انسان تا جایی استمرار پیدا می‌کند که در اثر سعه وجودی که در او حاصل می‌گردد، بنا بر اصل اتحاد عاقل و معقول، با عوالم وجود و بواطن قرآن متحد می‌گردد. در این صورت آدمی به عالمی عقلی مشابه عالم عینی تبدیل می‌گردد، به گونه‌ای که با انکشاف مراتب وجودی خویش، به انکشاف مراتب هستی و عوالم وجودی نائل می‌گردد و در این هنگام، حس تأویل در او شکوفا شده و با مشاهده حقیقت هستی و مراتب آن در درون خود، به فهم حقیقت نائل خواهد آمد.

● اتحاد شخص با هر مرتبه از هستی، موجب تحقق عینی آن مرتبه از هستی در درون او و در نهایت انکشاف آن مرتبه از هستی برای وی خواهد شد.

● انسان در پایان سفرهای چهارگانه به درجه‌ای از اتحاد شخص با هر مرتبه از هستی می‌رسد که موجب تحقق عینی آن مرتبه از هستی در درون او و در نهایت اکتشاف آن مرتبه از هستی برای وی خواهد شد.

● ملاصدرا، تأویل را روشی برای کشف حقیقت می‌داند. در نظر ملاصدرا، حقیقت والاتر و برتر از آن است که در شبکه محدود الفاظ و مفاهیم گنجانده شود، گرچه حقیقت منطقی (مطابقت حکم و قضیه با واقع و نفس الامر)، به‌عنوان قشر و پوسته حقیقت اصلی تلقی شده و سطحی‌ترین و نازل‌ترین مرتبه حقیقت محسوب می‌گردد. در هستی‌شناسی ملاصدرا، حقیقت در پیوند با وجود تعریف شده و رابطه آن با انسان و عالم، به‌صورتی نو تبیین گردیده است. وجود در نظر ملاصدرا از هر چیز دیگر به حقیقت داشتن سزاوارتر است، زیرا هر چیز به واسطه وجود، حقیقت پیدا کرده و ظهور خویش را مدیون وجود است.

● در نظر ملاصدرا که (البته متأثر از محی‌الدین عربی است)، دنیایی که ما آن را در سطح تجربه حسی، تجربه می‌کنیم، حقیقتی قائم به ذات نیست، بلکه به‌مثابه مرز و مثال است، چنان‌که از قرآن نیز دلایلی بر این معنا اقامه نموده است یعنی دنیا و ظواهر دنیوی درست مانند رؤیای شخص قائم، به‌طور غامض و مبهم به حقیقتی در ورای خود اشاره دارد که از آن به حقیقة الحقایق یاد می‌کند. اشیاء محسوس که چنین تعبیری یافته‌اند، صورت‌های عرضی حق هستند و بدین ترتیب

قرآن جاری می‌دانند، ملاصدرا به کمک ضمیر خیال‌اندیش خود، آن‌را به همه امور تعمیم داده است.

● بر اساس همین بینش، ملاصدرا دیدگاه‌های مختلف موجود در جهان اسلام از قبیل فلسفه، عرفان و کلام را به‌صورت ماهرانه‌ای با هم جمع نمود و درهم‌آمیخت و ثابت کرد که چنین نیست که راه رسیدن به حقیقت، تنها از مسیر یکی از این دیدگاه‌ها باشد. در واقع، ملاصدرا با این امتزاج، دستگاه ویژه‌ای را بنا نهاد که مخاطبان بیشتری را به خود جلب کرد و قلمروهای وسیع‌تری را آبیاری نمود. ملاصدرا در دستگاه ویژه‌ای که بنا نهاد، با صراحت تمام زبان تأویل را پذیرفت و آن‌را نه تنها در نهادهای دینی، بلکه در تمام امور تعمیم داد. وی با استناد به سخنی از پیامبر اکرم (ص) که فرمود: «الناس نیام، فاذا ماتوا انتبهوا»، چنین اظهار می‌دارد که: «هر چه انسان در این عالم و در حیات دنیوی می‌بیند، به‌منزله رؤیای شخص نائم و خیال است، پس به ناچار باید تأویل گردد یعنی به اصل و ریشه آن ارجاع داده شود» (بیدهندی، ۱۳۸۳، صص ۵۴-۵۵).

همه آنها به‌گونه‌ای خاص دارای حقیقت می‌باشند. این حقیقت متافیزیکی که در ورای حقایق وجود دارد و برگشت تمام حقایق به اوست، نمی‌تواند به‌وضوح درک شود، مگر برای کسانی که می‌دانند چگونه با عمل تأویل، صورت‌ها و خصایص بی‌نهایت متعدد را به‌درستی به‌عنوان تجلیات حقیقه الحقایق تفسیر کنند. حقیقت در اندیشه ملاصدرا در عین حال که واحد است، به اشکال مختلف نیز ظهور می‌کند. برداشت‌های مختلف آدمیان از حقیقت، مایه اصلی گوناگونی دیدگاه‌های بشر از حقیقت است که با اعتقاد به حقیقت واحد، هم‌عنان است. بر همین اساس است که ملاصدرا سنت‌های فکری مختلف اعم از فلسفی، کلامی، عرفانی و غیره را درهم‌آمیخته و از ترکیب آنها، حکمت متعالیه را به‌وجود آورده است.

● ملاصدرا معتقد است همه این اختلاف برداشت‌های آدمیان و تخالف آنان در باب معرفت حق، به‌چگونگی مشاهده تجلیات حق بازمی‌گردد و برگشت رد، ایراد و انکاری که در مورد یکدیگر روا می‌دارند، به غلبه احکام برخی مواطن بر برخی دیگر و احتجاب بعضی مجالی از بعضی دیگر است.

● برخلاف بسیاری از مفسران و اصولیین که تأویل را صرفاً در خصوص آیات

۴. بازشناسی عناصر تربیتی حکمت متعالیه

همانطور که گذشت تبیین حرکت جوهری در انسان، تأییدی است بر نهادی غیرمادی در او که به تعبیری همان نفس است و رابطه نفس و بدن نیز نه رابطه مرغ و قفس بل رابطه میوه و درخت است. با این تعبیر، روح یا نفس در پیدایش و ظهور، نیازمند زمینه مادی است، حدوث و پیدایش آن جسمانی و مادی، اما بقا و استمرارش روحانی و غیرمادی است.

بر مبنای اندیشه حکیم ما، وجود، اصالت دارد و بر ماهیت تقدم دارد. به عبارت دیگر کمال انسان نسبت به وجود او متأخر است. اما این کمال خودبه‌خود حاصل نمی‌شود. نفس که جزء آگاه بدن است از درون، جوهر حرکت را و از برون، آمادگی برای حرکت را فراهم می‌آورد و این هر دو نیازمند هدایت و تنظیم می‌باشند. کمال حاصل نمی‌شود، مگر به مدد تربیت. نتیجه فلسفی قاعده «اتحاد عقل، عاقل و معقول» به زبان ساده این است که هر کس همان چیزی است که می‌داند و یا روح هر کس در طول عمرش به مدد مکتوبات و افعال او تدریجاً ساخته می‌شود. از آنجا که تجلی مدام جهان از مبدأیی برمی‌خیزد و به مقصدی روان است، پس

مجموعه حرکت جهان، هدف‌دار است. آشکار است که تربیت نیز به معنای واقعی آن دارای هدف و جهت است و اگر جز این باشد، ما با سوء تربیت مواجه خواهیم بود. ضمناً تربیت فرآیندی جامع و همه‌گیر است. همه جهان موضوع تربیت است. بدین گونه فرد، اجتماع و طبیعت همه موضوع تربیت و در ارتباط و هماهنگی با هم در راه رشد روان هستند. در فرد نیز تمام جلوه‌های وجود فردی، جسمی، روحی (شناختی، عاطفی و ...) باید هماهنگی با هم تربیت شوند. ترانه جهان را خداوند موزون سروده و تربیت در عالی‌ترین شکل خود، ورودی بجا در این توازن است. هرگاه بپذیریم:

- تغییر، هم در جهان و هم در انسان مدام است.
- این تغییر، مسیر مداوم تغییر قوه به فعل را می‌پیماید.
- تربیت امری درونی است.
- رابطه روح و بدن رابطه میوه و گیاه است.
- ویژگی اصلی روح خلاقیت است چون از خداوند است پس بهره‌مند از ویژگی اصلی خداوند - آفرینش - است؛
- آنگاه شاید بتوانیم نتیجه بگیریم که تحقق خویشتن (خودشکوفایی) و یا خلاقیت،

فاعل شناسا می‌کوشد با کنار نهادن احساسات، عواطف و نگرش‌های خود، با جدا انگاشتن کامل خویش از موضوع، راه به قانون‌مندی‌های آن برده، واقعیت را از طریق حواس تجربه کند، در آن دست برد و تأثیر دخالت خود را دریابد. اما با رویکرد متفاوت صدراپی در خصوص نسبت سوژه - اوبژه در حالت «مشارکت»، فاعل شناسا با کنار نهادن عواملی که وی را از موضوع جدا می‌سازد، به عنوان یک انسان و یک کل واحد با همه موجودیت خویش با موضوع درمی‌آمیزد و در یک احساس یگانگی و وحدت با آن به شناخت نائل می‌آید^(۹) (خسرونژاد، ۱۳۷۴، ص ۹۰).

۵. پی‌آیندهای تفکر صدراپی در تعلیم و تربیت

رویکرد معرفتی - تربیتی خاص صدراپی (که در ترادف کامل با مشارکت بوده و در تخالف با رویکرد سنتی سوپژکتیویسم کلاسیک است) و در قول به تحقق خویشتن (شکوفایی)، چشم‌اندازهای نوینی را در حوزه تعلیم و تربیت مطرح می‌سازد، پیامدهای برنامه‌ریختی خاص خود را دارد که به شماری از آنها اشاره می‌شود:

الف) امر تربیتی نباید همانند امر واقع فیزیکی در نظر گرفته شود و موضوع آن نباید

هدف اصلی نظام تربیتی مبتنی بر این تفکر فلسفی است. خلاقیت، اوج خداگونگی است.

دیدیم که از دیدگاه حکیم ما هر روح با ویژگی‌های یک بدن سازگار است و تفاوت‌های عرضی، ناشی از تفاوت‌های جوهر است. از این رو از نظر جوهری، هر فرد، فردی خاص است. بر این مبنا شاید بتوانیم بر اصل تفاوت‌های فردی باور آوریم و تحقق خویشتن را نه فرآیندی واحد برای همه آدمیان بل فرآیندی ویژه برای هر فرد خاص بدانیم و نیز شاید بتوانیم نتیجه بگیریم که هم نوع صفات افراد نسبت به یکدیگر و هم میزان رشد هر کس در صفات خویش، نسبی است.

تعمق و غور در بحر هستی «دگر دیدن و دگر شدن» و هر تمرینی که برانگیزنده این درک و حس در انسان باشد که «جهان، محضر خداوند است»، «وجود، واحد است» و «تجلی حق، مدام است»، از روش‌های حکمت متعالیه است. مضافاً «مشارکت» یک بنیان مهم در حکمت متعالیه است. مراد از «مشارکت» غوطه‌ور گردیدن در موضوع شناسایی و رسیدن به یگانگی ادراکی، حسی و عاطفی با موضوع مورد مطالعه است. در واقع، «مشارکت» روشی در برابر مشاهده و آزمایش است. در مشاهده و آزمایش - آن‌گونه که در علم تجربی مطرح می‌شود -

شیء تلقی گردد. در مورد شیء می‌توان به طور غیرمستقیم از وجه مشهود آن به وجه نامشهود آن پی برد (به‌طور مثال در مورد مکعب) اما در مورد انسان این امر ممکن نیست. یعنی از وجه مشهود او (به‌طور مثال از حالات بیرونی آن) نمی‌توان به وجه نامشهود، یعنی روان او پی برد. لذا هر نوع علم، به معنای رایج، یا هر نوع علم روان‌شناسی تجربی از شناخت حقیقی انسان به دور است.

چنان‌که گفتیم بنا بر دیدگاه مکتب متعالیه، ماهیت انسان از قبل تعیین شده نبوده و مدام در حال تغییر است. انسان موجودی تاریخی و زمان‌مند است؛ یعنی از گذشته به آینده کشیده می‌شود. انسان ذاتاً آزاد است و همین امر موجب می‌شود که تعلیم و تربیت نتواند به‌صورت معرفتی تام و تمام میسر شود. روند تعلیم و تربیت روندی تکاملی و پایان‌ناپذیر است و همان‌طور که کانت می‌گوید: «تعلیم و تربیت بزرگ‌ترین و دشوارترین مسئله‌ای است که آدمی با آن درگیر است» (به نقل از شکوهی، ۱۳۶۳، ص ۶۷).

بنابراین، اگر هر نوآموزی، نوع منحصر به فردی است، باید در گزینش روش‌های تربیتی، به ویژگی‌های خاص هر نوآموز، توجه خاص نمود. به‌طور مثال در استفاده از گزینه‌های «رقابت فردی»، «تلاش فردی» و

«رقابت گروهی» باید متناسب با هر نوآموز، تصمیم گرفت و نباید همگان را در دایره رقابت‌های فردی قرار داد. پژوهش‌های اخیر حکایت از آن دارند که اثربخشی تلاش فردی به دلیل اهمیت دادن به علایق و رغبت‌های دانش‌آموز و تأمین بهداشت روانی او، بر روش رقابت فردی، ارجحیت دارد و دست‌کم لازم است که روش رقابت گروهی جایگزین رقابت فردی شود.

(ب) از تأکید ما بر مشارکت در معرفت‌شناسی، نباید انحصار این معنی در امر آموزش، فهمیده شود. مشارکت معرفت‌شناختی و درک وجودی از آن، ورودی است به دامنه وسیع مشارکت در تعلیم و تربیت و اگر از این منظر به جایگاه مشارکت در تعلیم و تربیت نگریسته شود، کوچک‌ترین کنش‌ها و واکنش‌های جامعه در افق فراگیری و رشد متعلمان مؤثر خواهد گردید و آحاد جامعه در آن به نسبت‌های متفاوت دارای نقش و اثر خواهند بود و بنابراین معقول‌سازی و سامان‌دهی این نقش‌ها و واکنش‌ها مهم‌ترین وظیفه دستگاه آموزش و پرورش خواهد بود.

رویکرد مشارکتی به ما می‌گوید که می‌توان موانع بین معلم و دانش‌آموز را از بین برد. امروزه دیگر مناسب نیست که معلم سخنگوی مطلق باشد. نیاز به تعامل، هر روز

تجزیه و تحلیل مسائل در یک رشته تحصیلی به‌ویژه عنصر معرفتی مهمی در تفکر انتقادی است (صوفیانی، ۱۳۸۵، ص ۶۰). مضافاً و چنانچه بخواهیم علاوه بر تفکر نقدی، تفکر انتزاعی را نیز به دانش‌آموزان بیاموزیم، به‌نظر نمی‌رسد آموزش مستقیم منطقی و ریاضیات آنها را در این امر یاری کند. واقعیت حاکی از آن است که آنهایی که منطقی و ریاضی خوانده‌اند، لزوماً به این حد از تفکر نرسیده‌اند. لذا برای شکوفایی تفکر انتزاعی هم نیاز به روش‌های برانگیزنده دیگری است تا دانش‌آموزان را به این نوع تفکر سوق دهد (صوفیانی، ۱۳۸۵، ص ۶۰). ضمناً تجارب و نظریات جدید درباره «تدریس فکورانه» شایسته توجه مسئولان می‌باشد. اخیراً با تأکید بر قابلیت عام معلمان فکور در ادراک موقعیت و توانایی آنان در چارچوب‌بندی مسائل و ارائه راه‌حل‌های جدید و خلاقانه برای آنها و قضاوت و ارزیابی در مورد پیامدهای این راه‌حل‌ها که به چارچوب‌بندی‌های جدید و در نهایت به ادراک گسترده‌تر و تأمل بیشتر و عمیق‌تر منجر می‌شود، رویکردهای تازه‌ای در شیوه تربیت معلمان فکور، مطرح شده است. در این رویکردها بر جایگاه ارزنده هنر و کارورزی فکورانه در پرورش این قابلیت‌ها تأکید شده است (امام‌جمعه و همکار، ۱۳۸۵).

بیشتر احساس می‌شود. زیست‌جهان ما قبل از هر نوع آموزش رسمی، شیوه‌های تعامل را در ما پرورانده و آموزش رسمی نباید خود را از تعاملات انسانی برکنار بداند. به‌همین منظور در نظر گرفتن فضای کلاس و متناسب کردن آن با حال و هوای آموزش می‌تواند مفید باشد.

از مواردی که مشارکت در تعلیم و تربیت، اثرگذاری می‌کند، علاوه بر تفکر در معنای عام، تفکر انتقادی در معنای خاص است. تعلیم و تربیت سنتی بیشتر بر منطق ارسطو و حل مسئله مبتنی بوده است. اگرچه پرورش مهارت‌های کلی مربوط به منطق برای دانش‌آموزان مفید است، اما اینها برای آموزش تفکر انتقادی محدودیت‌هایی دارند. یکی از مشکلات جدی آنها در مسئله آموزش تفکر انتقادی این است که چنین نگرش‌هایی، نوعی طفره‌روی را به بار می‌آورد، زیرا آغاز کار دشوار یاد دادن تفکر به دانش‌آموزان با منطق حل مسئله، در مراحل بعدی از سوی سایر آموزگاران، طی شده تلقی می‌شود و خیال آنان را از بابت یادگیری ابتدایی آسوده می‌سازد، در حالی که امر آموزش تفکر و به‌تبع آن خود تفکر، امری است که نیاز به استمرار و در نظر گرفتن وضعیت‌های گوناگون دارد. آموزش تفکر نمی‌تواند امری تمام شده تلقی شود. داشتن چشم‌انداز مناسب برای

- (ج) وقتی با نگاه مشارکتی به معنای یادگیری توجه می‌نماییم و دانایی را از جنس «گزاره» در مطابقت «عین و ذهن» ندانسته و آن را از جنس «افق» می‌دانیم، در این صورت مراتبی از دانایی مطرح می‌شود که از دیده مغفول بوده و در نگاه نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت از آنها به‌عنوان «برنامه‌های درسی پنهان» یاد می‌شود (حدادعلوی و همکاران، ۱۳۸۶). در واقع برنامه درسی پنهان به بررسی ارزش‌ها، تمایلات، هنجارها، نگرش‌ها و طرز تلقی‌هایی می‌پردازد که مستقل از مواد شناختی است و از طریق فرهنگ مدرسه و به طور ضمنی به دانش‌آموزان منتقل می‌شود. تحقیقات نشان می‌دهند که دانش‌آموزان طی یادگیری‌های مدرسه‌ای، برنامه‌های درسی پنهانی را نیز که در جهت مخالف مؤلفه‌های خلاقیت و شکوفایی قرار دارند، از جمله ایجاد و تقویت روحیه تقلید و اطاعت در برابر نوآوری، ایجاد و تقویت روحیه انفعال و ترس به‌جای پرسش‌گری و نقادی، ایجاد رقابت منفی برای نمره به‌جای مشارکت کار گروهی است، فرامی‌گیرند (حداد علوی و همکاران، ۱۳۸۶). بنابراین لازم است اولاً برنامه‌های درسی پنهان مدارس از ابعاد جامعه‌شناختی مورد مطالعه و تجزیه و تحلیل قرار گیرد، ثانیاً اقدامات زیر در جهت مقابله با آثار منفی
- سنت حاکم برنامه‌های پنهان درسی، در نظام درسی علنی، مورد توجه قرار گیرد:
۱. تغییر نظام نمره‌دهی و انگیزش در دانش‌آموزان و ارزش‌یابی دانش‌آموزان براساس میزان بحث، اظهارنظر، گفتگو، تجربه، نوآوری و پرسش‌گری عالمانه و مانند آنها؛
 ۲. کم‌رنگ کردن نقش امتحان در ارزش‌یابی و ایجاد و تقویت کردن باور دانش‌آموزان به ارزش تجربیات واقعی؛
 ۳. ایجاد زمینه برای فعالیت و مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند تدریس؛
 ۴. تشکیل نهادهای دانش‌آموزی که دانش‌آموزان با عضویت در آنها عملاً درگیر فعالیت‌های گروهی و جمعی شوند.
 ۵. ایجاد ارتباط هر چه بیشتر میان آموزش و یادگیری با تجارب زندگی واقعی و مسئولیت‌های اجتماعی؛
 ۶. برنامه منعطف آموزشی و استفاده از وسایل دیگر (علاوه بر کتاب). رویکرد نوین در ارزشیابی تحصیلی، رفتار کاملاً متفاوت با رویکرد سنتی (پوزیتیویستی) ارائه می‌دهد. تفاوت این دو رویکرد در نگاره زیر ملاحظه می‌شود.^(۱۰)

نگاره شماره (۱). مقایسه دو رویکرد در

ارزشیابی تحصیلی

رویکرد سنتی	رویکرد نوین
۱. پاسخ‌های معین و قاطع به سؤالات	۱. انعطاف در پاسخ‌ها
۲. انطباق کامل با متون درسی	۲. ارتباط با متون درسی
۳. جزءنگری	۳. توجه به کلیت و ساختار متن
۴. فردی‌سازی	۴. شکل گروهی دادن به ارزش‌یابی
۵. اندازه‌گیری یک وجهی (کتبی)	۵. چندوجهی ساختن ارزش‌یابی
۶. برخورد انتزاعی و منقطع	۶. انضمامی و عینی کردن سؤالات
۷. نتیجه‌گرایی	۷. فرآیندی ساختن ارزش‌یابی

تعامل و رایزنی میان دانش‌آموزان و سایر عناصر ذی‌ربط نظیر مدیران، برنامه‌ریزان و ... فراهم آورده شود.

(د) رویکرد مشارکتی تعلیم و تربیت می‌خواهد چگونگی فهم شخص درباره زندگی عملی با کودکان را به‌گونه‌ای مشارکتی در موقعیت‌های زندگی روزمره آشکار سازد، تا بتواند زندگی ایشان را جهت دهد. ما معمولاً - خواه آگاهانه خواه ناآگاهانه - میزان فعالیت کودک و سرعت آن را با فعالیت و سرعت خودمان یکسان تصور می‌کنیم. اگر این تصور را داشته باشیم، تجربه کودک را بر روی تجربه خودمان بنا کرده‌ایم و در واقع به خود پدیدار کودک آن‌چنان که هست، توجه نکرده‌ایم، در حالی که ما باید با آنها مشارکت پیدا کنیم. باید تفاوت‌ها را مد نظر داشته باشیم و با پدیدارها آن‌چنان که هستند روبه‌رو شویم. تا زمانی که اعمال کودکان خردسال را از طریق الگوهای معاشرتی مرسوم بزرگسالان در نظر بگیریم، احتمالاً جهان را آن‌چنان که کودکان در بی‌هماندی خودشان می‌بینند، خواهیم دید (صوفیانی، ۱۳۸۵، ص ۵۹).

(ه) مؤید این نگرش، توصیه‌های پیاژه در زمینه تربیت اجتماعی و اخلاقی نسل بالنده یعنی راهنمایی آنان به مشارکت و تفاهم با

در تداوم رویکرد مشارکتی، به‌تازگی توجه به برنامه درسی «مذاکره‌ای و تعاملی» به‌منابه رهیافتی نو در آموزش و پرورش مطرح شده است (جاویدی کلاته‌جعفرآبادی، ۱۳۸۶). براساس الگوی برنامه درسی مذاکره‌ای و تعاملی در فعالیت‌های مدرسه، به دانش‌آموزان اجازه داده می‌شود معنای مشارکت و دموکراسی را درک نموده و در حوزه‌های سیاست‌گذاری، تصمیم‌گیری و تهیه مقررات و همچنین درباره سیلابس‌های درسی شرکت کنند. می‌توان برنامه درسی متوسطه را به‌گونه‌ای طراحی نمود که امکان مذاکره و چالش‌های فکری بین دانش‌آموزان در خصوص عناصر برنامه درسی فراهم آید. البته در این خصوص ابتدا باید ملاک‌های مورد نیاز در طراحی عناصر برنامه درسی مذاکره‌ای، به منظور فراهم کردن امکان

دیگران و دور ساختن آنان از «اخلاق خودمدارانه» به اخلاق «خوداستقلالی» و تبدیل ارزش‌های عامه‌پسند به ارزش‌های خردپسند است. به عقیده او، دادوستد کودک با کودکان دیگر در مراحل نخستین رشد، به رشد عقلی او مدد می‌رساند و رشد عقلی نیز متقابلاً زمینه را برای همکاری در تراز بالاتر و تفاهم با دیگران آماده می‌سازد. به‌علاوه عمل «درونی» با «مشارکت» رابطه متقابل دارد و در واقع این دو فرآیند دو روی یک سکه هستند و وجود یکی مستلزم وجود دیگری است. وی می‌نویسد: «در تربیت، مشارکت کودکان با یکدیگر به اندازه عمل بزرگسالان اهمیت بسیار دارد و در این مشارکت است که از لحاظ عقلی بهتر از هر امر دیگری می‌تواند مبادله واقعی اندیشه و گفت‌و شنود را که قادر به پرورش ذهن نقاد، عینیت و تفکر منطقی است تسهیل کند. از نظر اخلاقی نیز این همکاری به‌جای آنکه تنها به پیروی و اطاعت از دیگران بینجامد، به تمرین واقعی اصلاح رفتار منتهی می‌شود» (کاردان، ۱۳۷۶، ص ۱۰).

و) نتایج پژوهش‌ها در زمینه خلاقیت معلوم کرده است که خلاقیت، کم‌وبیش، در همه افراد وجود دارد و می‌توان آن را با آموزش گسترش داد و شکوفا کرد. همه ما

این ظرفیت را داریم ولی می‌آموزیم که خلاق نباشیم؛ به‌عبارت دیگر، تجاربی که در مدرسه می‌بینیم، ما را به تفکر هم‌گرا و زندگی متداول سوق می‌دهد. بدین ترتیب، در صورت رویارویی با هر پدیده جدید می‌کوشیم آن را در قالب‌های قبلی و سنتی جای دهیم و به آنچه در گذشته آموخته‌ایم، مربوط سازیم. هر کس این توانایی را دارد که واگرایانه بیندیشد و عمل کند، اما محیط نامناسب و امکانات کم، گاهی این فرآیند را ناممکن می‌سازد. پژوهش‌های موجود نشان می‌دهد که سهم آموزش و پرورش در خلاقیت و توانایی نوآوری دانش‌آموزان به‌مراتب بیشتر از سایر مراکز و نهادها می‌باشد (گنجی و همکاران، ۱۳۸۰).

در مدارس که به روش سنتی عمل می‌کنند، معلم مطالب را به شاگردان عرضه می‌دارد و شاگرد خوب کسی است که بتواند عین مطالب را تحویل دهد. در اینجا این سؤال مطرح می‌شود که چرا موهبتی که از دوران کودکی کم‌وبیش در همه وجود دارد، پس از گذشت چند سال این‌گونه دچار کاستی می‌شود. در بیشتر یافته‌ها و پژوهش‌های نوین روانشناسی، بر ارزش آموزش تعاملی یا فعال تأکید شده است. این پژوهش‌ها بر لزوم شرکت فعال دانش‌آموزان

امکان بهینه‌سازی عملکردها حاصل شود. شاید بتوان یکی از عمده‌ترین برکات برقراری چنین نظام اطلاع‌رسانی را تقویت، مشارکت و ارتباط صمیمی و مثبت با ادارات کل آموزش و پرورش دانست. نتیجه چنین ارتباطی برگزاری جلسات اداری بحث و تبادل نظر در خصوص اولویت‌های آموزشی، پرورشی و اقتصادی مدرسه و لذا ارتقاء کیفی تصمیم‌سازی‌هاست.

فرجام

۱. کانت با ابتناء بر اندیشه‌ی استعلایی و محدودیت‌های ادراک بشری (که نوآوری بزرگ او در مصاف میان خردگرایان و تجربه‌گرایان بود)، دیدگاه‌های تازه‌ای را در نسبت سوژه - اوبژه مطرح ساخت.

۲. کانت در غرب، نخستین فیلسوفی است که ابعاد استعلایی معرفت را مطرح نموده است. پیش از او، فیلسوفان نسبت سوژه - اوبژه را نسبت فاعل شناسای خالی از ذهن و اوبژه کاملاً قابل شناسایی می‌دانستند. هوسرل (و پیش از او برنتانو)، موضوع حیث التفاتی را در معرفت انسانی پیش کشید که با نحله پدیدارشناسی هرمنوتیکی هایدگری، در قالب فلسفه هرمنوتیکی راه تداوم پیمود.

۳. خوانش صدرایی نوعاً براساس نسبت سوژه‌کتیویستی کلاسیک غربی صورت گرفته

در فرآیند یادگیری تأکید می‌کنند. حاصل این بینش نو در زمینه فرآیند یاددهی - یادگیری این است که معلمان باید به‌جای روش سنتی سخنرانی، راه‌های دیگری را بیازمایند (گنجی و همکاران، ۱۳۸۰).

ز) جریان اطلاعات در رویکرد سنتی و نوین با یکدیگر تفاوت عمده دارد. در رویکرد سنتی، همواره جریان اطلاعات و آگاهی‌ها یک‌سویه و از بالا به پایین بوده است. در رویکرد نوین، جریان اطلاعات محدود به یک مسیر نیست، بلکه مجاری متنوع و چندسویه آگاهی و اطلاع‌رسانی عامل توزیع آگاهی‌ها و افزایش دانش عناصر سازمانی هستند. مدیریت می‌داند ارتقاء سطح آگاهی‌های کارکنان، آموزگاران، والدین و حتی دانش‌آموزان نسبت به شاخص‌ها و عوامل مؤثر بر عملکرد آموزشی در ارتقاء بهره‌وری و به تبع آن بر رشد میزان مشارکت و کیفیت تصمیم‌گیری‌های آگاهانه می‌افزاید. به همین سبب، مدیر سعی دارد تا جریان اطلاعات درون مدرسه نیز به سطوح مختلف برقرار شود. تشکیل گروه‌هایی از معلمان کمک می‌کند تا آنان اطلاعات مختلف را جمع‌آوری و جمع‌بندی و سپس ارائه دهند. در واقع نظام اطلاع‌رسانی نوین باید هم در سطوح افقی و هم‌لایه‌های عمودی جاری باشد تا

است. به نظر می‌رسد که در حکمت متعالیه رگه‌های قوی پدیدارشناختی وجود دارد که انطباق با رویکرد کلاسیک را بر نمی‌تابد. نظریاتی چون ماهیت اشتدادی و استکمالی نفس انسان، محدودیت‌های ادراک بشری و وابستگی آن به موقعیت وجودی فاعل شناسا در سیر اشتدادی و تحویل وجودی همه چیز از جمله علم و ادراک در زمره نمونه‌های آشکار این رویکرد تلقی می‌گردند.

(د) مشارکت در تعلیم و تربیت علاوه بر تفکر در معنای عام، تقویت تفکر انتقادی است. (ه) خلاقیت و استعداد شکوفایی، کمابیش در همه افراد وجود دارد و می‌توان آن را با آموزش گسترش داد و شکوفا نمود. (و) برنامه‌های درسی پنهان، واجد اهمیت هستند.

۴. رویکرد فوق به دو عنصر «مشارکت» و «شکوفایی» در حوزه تعلیم و تربیت منتهی می‌گردد. پی‌آیندهای دخالت این دو عنصر در برنامه آموزش و پرورش، بایستگی‌هایی را پیش می‌کشد، از آن جمله:

* این پژوهش حسب درخواست شورای عالی آموزش و پرورش ج.ا.ایران به انجام رسیده است.

پانوشته‌ها

۱. نگاه کنید به: جوهر دلوری، عبدالامیر، ملاصدرا و اوج تفکر فلسفی قرن هفدهم در ایران، در اسپکتروم ایران، شماره ۲، ۱۹۹۶
۲. کلمه ألقاها الی مریم و روح منه
۳. نفخت فیه من روحی
۴. التفات تعبیری است که هوسرل آن را از برتتانو میراث برده و مبنای تحلیل آگاهی سوپزکتیو قرار داده است.
۵. وی در قول از ارسطو به جای معقول اول و معقول ثانی، فطرت اول و فطرت ثانی آورده است.
۶. نکته دیگری نیز در اندیشه هوسرل به سیر از فطرت اول به فطرت ثانی نزدیک است. هوسرل به زیست جهان (Lebenswelt) قائل است. زیست جهان، جایی است که همه چیز در درون آن معنی پیدا می‌کند و حتی قواعد علمی هم مستقل از آن

(الف) امر تربیتی نباید مانند امر واقع فیزیکی در نظر گرفته شود و موضوع آن نباید شیء تلقی گردد.

(ب) هر نوآموزی، نوع منحصر به فرد است و باید در گزینش روش‌های تعلیم و تربیت، به ویژگی‌های خاص او توجه نمود.

(ج) مشارکت معرفت‌شناختی و درک وجودی از آن، ورودی است به دامنه وسیع مشارکت در تعلیم و تربیت از جمله اینکه کوچک‌ترین کنش‌ها و واکنش‌های جامعه در افق فراگیری و رشد نوآموزان مؤثر خواهد بود.

- انجام دادن مشاوره‌های گوناگون تحصیلی، تربیتی و شغلی با دانش‌آموزان و راه‌اندازی نظام مدون هدایت تحصیلی و شغلی در مدرسه برای توزیع مناسب دانش‌آموزان در مشاغل و رشته‌های تحصیلی مورد نیاز جامعه؛

- ترویج عنصر خلاقیت در سطح دانش‌آموزان، آموزش روش‌های پرورش خلاقیت و تأکید بر خلاقیت، نوآوری و تفکر در میان دانش‌آموزان به جای تأکید بر حافظه‌پروری محض (در این میان دروس هنر، انشاء و علوم پایه ارزش ویژه‌ای می‌یابند (مجدفر، ۱۳۸۶، ص ۴۱).

ضمناً رویکرد مشارکتی، تحولات نوینی را نیز در حوزه روانشناسی رقم زده و یکی از این تحولات، شکل‌گیری مکتب معنادرمانی است. معنادرمانی با چهار پیام به انسان‌ها، در جهت معنایابی کمک می‌کند:

۱. **ما معنوی هستیم**: هسته سالم انسان در بعد خردزاد او قرار دارد. این **بعد نئوش‌داری** معنادرمانی است. قدرت مبارزه‌جویی روح انسان در اینجا فعال شده و بر موقعیت‌های جاری زندگی غلبه می‌کند تا تغییر مطلوبی که شفاف‌بخش و **زنندگی‌بخش** است، ایجاد نماید. پیام معنادرمانی این است که ما معنوی هستیم، کافی است آنچه را در میان ما آرمیده، فرا بخوانیم.

۲. **ما منحصر به فردیم**: همیشه موقعیت‌ها و فرصت‌هایی هست که یکتایی خود را تجربه کنیم؛ در روابط بین فردی، در خلاقیت و امثال آن؛ شاید تصویری که کشیده‌ایم شاهکار نباشد، ولی بالاخره آن را ما کشیده‌ایم.

۳. **ما خوداستعلایی را تجربه می‌کنیم**: از رهگذر متعالی کردن محدودیت‌های پیشین،

نیست، اما تعلیق و تحویل ترانستاندانتال، مستلزم گذشت از این زیست‌جهان و جهانی است که می‌توان آن را لااقل با مسامحه به فطرت اول در نظر ملاصدرا نزدیک دانست (ر. ک: داوری اردکانی، ۱۳۸۳، ص ۸۹).

۷. تأکید ملاصدرا بر قوه تخیل و نقش آن در معرفت، یادآور تأکیدات کانت و هایدگر است.

۸. ر. ک: اسفار، مقدمه. متون اشراقی، عموماً، متذکر این اندیشه شده‌اند.

۹. شماری از شیوه‌های تربیتی و آموزشی نوین (برآمده از رویکرد مشارکتی) در مقایسه با شیوه سنتی، چنین است:

- تشکیل گروه‌های مباحثاتی؛

- تشکیل گروه‌های مطالعاتی؛

- تشکیل انجمن‌های علمی؛

- استفاده از فراگردهای یادگیری دانش‌آموزمدار، پژوهش‌محور و یادگیری مشارکتی در کلیه امور اداری، آموزشی و پرورشی مدرسه؛

- آموزش «روش‌های مطالعه»، «برنامه‌ریزی درسی - مطالعاتی و استفاده بهینه از وقت» و «روش‌های موفقیت تحصیلی» به دانش‌آموزان؛

- ترتیب بازدیدهای علمی، فرهنگی، هنری و اجتماعی مستمر؛

- توجه ویژه به امر تحقیقات دانش‌آموزی و اختصاص بخش مؤثری از نمره ارزش‌یابی‌های مستمر فراگیرندگان به این امر؛

- ایجاد فرهنگ توجه ویژه به دروس هنر (از ابعاد متفاوت آن، مانند: نقاشی، خط و ...، انشاء، ورزش و شناخت حرفه‌ها و فنون و تنظیم برنامه‌های متنوع برای این دروس در سطح مدرسه؛

۶. _____ (۱۳۷۴). *دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران، نشر علم.
۷. بیدهندی، محمد (فروردین و اردیبهشت ۱۳۸۳)، معناسناسی تأویل و اعتبار معرفتی آن در اندیشه ملاصدرا، *گزارش گفتگو*، شماره ۶.
۸. جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره (۱۳۸۶)، *الگوی برنامه درسی مذاکره‌ای، مجله مطالعات برنامه درسی*، صص ۱۰۲-۸۵.
۹. جوهردلوری، عبدالامیر (۱۳۷۸)، نکاتی برجسته از فلسفه ملاصدرا، *مجموعه مقالات همایش جهانی ملاصدرا*، انتشارات بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
۱۰. جوهردلوری، عبدالامیر (۱۹۹۶)، *ملاصدرا و اوج تفکر فلسفی قرن هفدهم در ایران*، در اسپکتروم ایران، شماره ۲.
۱۱. حداد علوی، رودابه و همکاران (۱۳۸۶)، برنامه درسی پنهان: پژوهشی در یادگیری ضمنی مدرسه، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۹۰.
۱۲. خاتمی، محمود (۱۳۷۸)، بازسازی روش متعالیه، *مجموعه مقالات همایش جهانی حکیم ملاصدرا*، تهران، انتشارات بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
۱۳. خسرونژاد، مرتضی (بهار ۱۳۷۴)، پیامدهای تربیتی نظریه حرکت جوهری، *مجله سراج*.
۱۴. داوری اردکانی، رضا (۱۳۸۳)، *فلسفه تطبیقی*، تهران، نشر ساقی.
۱۵. صدرالدین شیرازی، محمدابراهیم (۱۳۶۸)، *الشواهد الربوبیه فی المناهج السلوکیه*، تعلیقه و تصحیح: سید جلال‌الدین آشتیانی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی، چاپ دوم.
- تقلایی به‌سوی هدف ارزشمند و تعامل با سایر موجودات انسانی آغاز می‌کنیم و از این طریق معنای زندگی را تحقق می‌بخشیم.
۴. *ما می‌توانیم نگرش خود را تغییر دهیم*: هنگامی که با رنج بردن گریزناپذیر، مواجه می‌شویم و قادر به تغییر دادن موقعیت نیستیم، قادریم زاویه دید خود را تغییر دهیم. ما در اتخاذ موضع نسبت به موقعیت تغییرناپذیر آزاد هستیم، یعنی شجاعانه طرز تلقی و برخورد خود را بر موقعیت تحمیل می‌کنیم. فرانکل معنادرمانی را نوعی روان‌درمانی در قالب اصطلاحات معنوی می‌داند (محمدپور، ۱۳۸۵، ص ۱۲۸).
۱۰. بنگرید به: باقری، ۱۳۷۴

منابع

۱. اخلاق، مرضیه (۱۳۸۲)، *نگرش صدرا بر پیوند وجودی انسان با حکمت و فلسفه، مشکوه الانوار*، سال نهم، شماره ۳۱-۳۰.
۲. اکبری، رضا (۱۳۷۸)، اتحاد عاقل و معقول از منظری دیگر، *مجموعه مقالات همایش جهانی ملاصدرا*، تهران، انتشارات بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
۳. اکبریان، رضا (۱۳۸۶)، *حرکت جوهری و نتایج فلسفی آن، مجموعه مقالات همایش جهانی ملاصدرا*، انتشارات بنیاد جهانی صدرا.
۴. امام جمعه و همکار (۱۳۸۵)، *نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه، مجله مطالعات برنامه درسی*، صص ۶۶-۳۵.
۵. باقری، خسرو (۱۳۸۶)، *نوع‌عمل‌گرایی و فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران، دانشگاه تهران.

و تربیت در ایران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۱.

۱۶. _____ (۱۳۶۸)، *الحکمه المتعالیه فی الاسفار الاربعه*، تهران، ۱۳۶۸.

۱۷. _____ (۱۳۶۰)، *اسرارالآیات*، مقدمه و تصحیح: محمد خواجه‌جوی، تهران، انجمن حکمت و فلسفه.

۱۸. صوفیانی، محمود (۱۳۸۵)، *پدیدارشناسی و تعلیم و تربیت، فصلنامه حوزه و دانشگاه*، سال ۱۲، شماره ۴۸.

۱۹. عرب‌مؤمنی، ناصر (۱۳۷۸)، *تطبیق آراء فلسفی کانت و ملاصدرا، آری یا خیر، مجموعه مقالات همایش جهانی ملاصدرا*، تهران، بنیاد حکمت اسلامی صدرا.

۲۰. کاردان، علی‌محمد (۱۳۷۶)، *ژان پیاژه: فلسفه و فلسفه آموزش و پرورش، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، صص ۱۲-۲.

۲۱. کانت، امانوئل (۱۳۶۳)، *تعلیم و تربیت*، ترجمه: غلامحسین شکوهی، تهران، دانشگاه تهران.

۲۲. گنجی، حمزه و همکاران (۱۳۸۰)، *اثر روش بارش مغزی در افزایش خلاقیت دانش‌آموزان، فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۸۳.

۲۳. محمدپور، احمدرضا (۱۳۸۵)، *ویکتور رامیل فوانکل*، تهران، دانژه.

۲۴. ملایری، محمدحسین (خرداد ۱۳۸۷)، *تأملی در گزارش تلفیقی مطالعات نظری (موضوع طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش در خصوص فلسفه تعلیم و تربیت در ج.ا. ایران)*، (دست‌نویس).

۲۵. مهرمحمدی، محمود (پاییز ۱۳۸۶)، *کندوکاو در ترجیحات روش‌شناختی پژوهشگران حوزه تعلیم*