

A Comparison of Presentational Knowledge from the Perspective of Allameh Tabataba'i and Intuition from Nel Noddings' Viewpoint, and Their Educational Implications

Hassan Karami Mohammadabadi¹, Hossein Rahnamaei², Abbas Ghorbani³

DOI:

10.30497/esi.2025.246989.1835



Abstract

"Looking inward" marks a renewed beginning for the process of education and training. Presentational knowledge from the perspective of Allameh Tabataba'i and intuition from Nel Noddings' viewpoint both share a significant conceptual affinity in their emphasis on introspection. Presentational knowledge is a form of direct perception and observation without the use of sensory tools. In this type of knowledge, the object is present to us without any intermediary. Allameh believes that humans are not empty and devoid beings, but rather are full of latent capacities that existence manifests. Therefore, Allameh gives primacy to presentational knowledge and considers knowledge to be realized through it. Intuition, similarly, is a way of knowing in which our self establishes direct contact with the object. Like unmediated seeing, intuition depicts reality before us. If Allameh's ontological view of presentational knowledge and Noddings' instrumental view of intuition are employed in the process of education and training, the starting point of learning will be the learner themselves. In this paper, the perspectives of these two thinkers in the field of education and training were extracted and described using a comparative-analytical method. Subsequently, by comparatively examining these perspectives, a coherent model emphasizing "looking inward" was constructed. Both thinkers sought to direct human attention inward and initiate the process of education and training from within. This is in contrast to the current state where education and training are merely reduced to the imposition of a vast amount of data. Being a tool for knowing, the facilitator role of the educator, discoverability, and being self-centered are among the educational implications of presentational knowledge and intuition. These implications move the education and training system away from a state of imposition, fabrication, and coercion, and their application facilitates the process of learning and development for the learner.

Keywords: Allameh Tabataba'i, Nel Noddings, intuition, presentational knowledge

1. PhD student, of Islamic knowledge and thoughts, University of Tehran, Tehran, Iran.
(Corresponding Author). hassankarami@ut.ac.ir

2. Assistant Professor, Department of Theoretical Foundations of Islam, University of Tehran, Tehran, Iran. h_rahnamaei@ut.ac.ir

3. Assistant Professor, Department of Theoretical Foundations of Islam, University of Tehran, Tehran, Iran. ab.gorbani@ut.ac.ir

مقایسه علم حضوری از منظر علامه طباطبائی و شهود از دیدگاه نل نادینگز و دلالت‌های تربیتی آن

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۰۵

حسن کرمی محمدآبادی^۱

حسین رهنمایی^۲

عباس قربانی^۳

DOI: 10.30497/esi.2025.246989.1835

چکیده

«نگاه به درون» آغازی دوباره بر فرآیند تعلیم و تربیت است. علم حضوری از دیدگاه علامه طباطبائی و شهود از دیدگاه نل نادینگز هر دو در حد وسط نگاه به درون بیشترین قرابت مفهومی را دارند. علم حضوری، گونه‌ای از رؤیت و مشاهده بدون استفاده از ابزارهای حسی است. در این نوع از علم، شیء بدون واسطه نزد ما حاضر است. علامه معتقد است انسان موجودی خالی و تهی نیست، بلکه پُر از ظرفیت‌های نهفته است که هستی تجلی‌گاه آن است. از این رو، علامه اصالت را به علم حضوری می‌دهد و دانش را از طریق علم حضوری محقق می‌داند. شهود نیز راهی برای شناخت است که در آن نفس ما با ابژه تماس مستقیم برقرار می‌کند. شهود، مانند دیدن بدون واسطه، واقعیت را مقابل ما به تصویر می‌کشد. اگر نگاه هستی‌شناسانه علامه به علم حضوری و نگاه ابزاری نادینگز به شهود در فرآیند تعلیم و تربیت به کار بسته شود، نقطه شروع آموختن، خود فراگیر خواهد بود. در این نوشتار، دیدگاه‌های دو اندیشمند در حوزه تعلیم و تربیت، با روش تطبیقی-تحلیلی، استخراج و توصیف شد. سپس با بررسی تطبیقی این دیدگاه‌ها، الگوی منسجم با تأکید بر «نگاه به درون» ساخته شد. هر دو اندیشمند درصدد بودند که انسان را متوجه درون کنند و فرآیند تربیت و آموزش را از درون آغاز کنند. این در حالی است که امروزه تعلیم و تربیت صرفاً در تحمیل انبوهی از داده‌ها خلاصه شده است. ابزار شناخت بودن، تسهیلگری مربی، کاشفیت و نفس محور بودن ازجمله دلالت‌های تربیتی علم حضوری و شهود است. این دلالت‌ها نظام تعلیم و تربیت را از حالت وضع، جعل و تحمیلی بودن خارج می‌کند و کاربست آن فرآیند علم‌آموزی و تربیت را برای فراگیر تسهیل می‌کند.

واژگان کلیدی: علامه طباطبائی، نل نادینگز، شهود، علم حضوری، تعلیم و تربیت.

۱. دانشجوی دکتری مدرسی معارف، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول). hassankarami@ut.ac.ir

۲. استادیار گروه مبانی نظری اسلام، دانشگاه تهران، تهران، ایران. h_rahnamaei@ut.ac.ir

۳. استادیار گروه مبانی نظری اسلام، دانشگاه تهران، تهران، ایران. ab.gorbani@ut.ac.ir

بیان مسئله

انسان موجودی پر از ظرفیت‌های درونی است، توانایی در شناخت هستی، قدرت تفکر و ساخت‌های تخیلی و وهمی همه در هستی انسان وجود دارد. انسان می‌تواند بفهمد، یاد بگیرد، براین اساس انسان موجودی فهمنده است. برای این قدرت یادگیری و این توانایی باید چارچوبی به کار بست که بیشترین کارایی را داشته باشد و یقیناً زمانی این هدف محقق می‌شود که رویکرد تربیتی ما و مبانی و فلسفه تعلیم و تربیت با ساخت انسان بیشترین قرابت را داشته باشد؛ لذا یکی از مهم‌ترین مبانی تعلیم و تربیت نگاه درست به انسان است. از طرفی در آیین و فرهنگ ما اندیشمندانی بوده‌اند که با بهره‌گیری از اندیشه‌های گذشتگان از طرفی و نیز بهره از منابع اصیل و راستین دین اسلام توانسته‌اند نوآوری‌های را به دست ما برسانند که با پردازش و به‌روزرسانی آن، می‌تواند راهگشای خیلی از مسائل و گره‌های رویکردهای آموزشی و تربیتی حاکم بر کشورمان باشد.

«نگاه به درون» شاید عبارت ساده‌ای باشد؛ ولی با تأمل در آن می‌توان بسیاری از مبانی معرفتی تعلیم و تربیت را دگرگون ساخت. در مباحث تربیتی باید از درون و نیروهای درونی انسان یاری گرفت و فراگیر را به توان و داشته‌های درون خود متوجه کرد. اگر فلسفه و اندیشه اسلامی را بررسی کنیم، نگاه به درون را می‌توان در چند بحث فلسفی یافت که مهم‌ترین آن بحث «علم حضوری» است که نگاه اصلی آن به درون است. به تعبیری علم مشروط به نگاه به درون است. علم وقتی به دست می‌آید که آن شیء (معلوم) نزد ما بدون واسطه حاضر باشد. علامه طباطبائی به‌خوبی توانسته این مسئله را تبیین کند و نوآوری‌هایی در این زمینه دارد که در تعمق مسئله و به‌کارگیری آن در سیستم‌های آموزشی و تعلیم و تربیت می‌تواند نقش‌آفرینی کند. از طرفی بین فیلسوفان غربی معاصر در حوزه تعلیم و تربیت کارهایی با رویکرد «نگاه به درون» صورت گرفته که جامع‌ترین آن بحث شهود در تعلیم و تربیت فیلسوف تربیتی معاصر، نل نادینگز است. کمتر فارسی‌زبان می‌توان یافت که به بررسی رویکرد نادینگز پرداخته باشد.

از جمله تحقیقات انجام شده در آرای تربیتی نل نادینگز مقاله احمدی هدایت و همکاران (۱۳۹۵) است که با عنوان «تحلیل آراء و اندیشه‌های فلسفی - تربیتی نادینگز و نقد آن از منظر تعلیم و تربیت اسلامی»، به تحلیل مبانی فلسفی در تربیت می‌پردازد. یافته‌های این

پژوهش نشان می‌دهد که مهم‌ترین مبانی تربیتی از دیدگاه نادینگز شامل عاطفه‌گرایی، هستی‌گرایی، پدیدارشناسی و فمینیسم است. نوروزی و عابدی (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان «ویژگی‌های تعلیم و تربیت مبتنی بر علم حضوری در نظر علامه طباطبایی»، به بررسی رویکردهای مختلف در نظام تعلیم و تربیت پرداخته است و رویکرد اعتدالی به نظام تعلیم و تربیت بر مبنای علم حضوری را از دیدگاه علامه طباطبایی ارائه نموده است، لکن این دیدگاه با دیدگاه‌های معاصر مقایسه نشده است. نگاه عمیق‌تر به علم حضوری و نیز مطالعه تطبیقی با نظریه نل نادینگز، فیلسوف تربیتی معاصر وجه تمایز نوشتار حاضر و مقاله مذکور است. مسئله تحقیق حاضر شهود و علم حضوری و کارکرد آن در فرآیند تعلیم و تربیت است. در این مسیر سؤالاتی مورد بررسی قرار خواهد گرفت از قبیل: ماهیت علم حضوری چیست؟ دلالت‌های تربیتی آن چیست؟ شهود چیست؟ و چگونه می‌تواند در فرآیند آموزشی و تربیتی به کار رود؟ به کارگیری آن چه ثمراتی در نظام تعلیم و تربیت دارد؟ چه وجوه مشترکی بین این دو دیدگاه وجود دارد؟

روش پژوهش

در این نوشتار، دو نظریه علم حضوری از منظر علامه طباطبایی و شهود از منظر نل نادینگز بررسی و مقایسه شده است. هدف از این بررسی، یافتن حد وسط و اشتراکات این دو دیدگاه است. برای رسیدن به این هدف، از روش بررسی تطبیقی-تحلیلی استفاده شده است. در این روش، ابتدا دیدگاه‌های هر یک از اندیشمندان از منابع اصلی آنها استخراج و به صورت جداگانه توصیف شده است. سپس این دیدگاه‌ها برای مقایسه و تطبیق در کنار یکدیگر قرار گرفته و وجوه اشتراک بین ماهیت علم حضوری و شهود از دیدگاه این دو اندیشمند شناسایی شده است. در نهایت، این وجوه اشتراک مورد تحلیل و تفسیر قرار گرفته تا معنا و اهمیت آن در زمینه تعلیم و تربیت تبیین شود.

در این پژوهش، برای جمع‌آوری اطلاعات، از منابع کتابخانه‌ای استفاده شده است. این منابع شامل آثار علامه طباطبایی و نل نادینگز و همچنین کتاب‌ها و مقالاتی است که به بررسی و تحلیل دیدگاه‌های این دو اندیشمند پرداخته‌اند.

۱-۱. علم حضوری و دلالت تربیتی آن در اندیشه علامه طباطبایی

در طول زمان، نظام تعلیم و تربیت با رویکردهای مختلفی مواجهه داشته که هرکدام نقاط قوت

و ضعفی داشته است. از جمله این رویکردها، رویکرد موضوع محور است که بدون توجه به نیازهای دانش آموز به صورت سلسله وار، یک سری مفاهیم، در موضوعات خاص به دانش آموز منتقل می شود. عدم توجه به نیازهای مخاطب باعث تحول و ایجاد رویکرد دیگری در نیمه دوم قرن بیستم شده که در آن به نیازها و علایق توجه بیشتری داشت که موضوع تعلیم و تربیت را فرد و انسان قرارداد و به دیدگاه «انسان گرایانه» شهرت یافت. این دیدگاه گرچه توانست تا حدودی نیازها و دغدغه ها را برطرف کند؛ اما دیری نپایید که از صحنه تعلیم و تربیت کنار گذاشته شد.

فلسفه اسلامی گرچه بر بنیان فلسفه یونان استوار است؛ اما در خیلی از موضوعات پیشرفت های چشمگیری اتفاق افتاده است. آنچه به موضوع مورد بحث ما مرتبط است، تقسیم علم به حضوری و حصولی، تقسیم علم حصولی به تصور و تصدیق و خطاناپذیری علم حضوری از مسلمات فلسفه اسلامی است؛ اما ارجاع علم حصولی به علم حضوری را از ابداعات علامه طباطبایی می توان دانست (معلمی، ۱۳۹۳، ص. ۱۱). این نوآوری علامه طباطبایی می تواند زمینه ساز تحول در ساختار معرفت شناسی نظام تعلیم و تربیت شود.

در معرفت شناسی اسلامی، علم حضوری پایه اساسی معرفت و شناخت است، علاوه بر معرفت شناسی، در بسیاری از سرفصل های مهم فلسفه مانند نفس شناسی و الهیات به معنای اخص، مورد توجه فیلسوفان مسلمان بوده است. علامه طباطبایی به صورت گسترده در آثار فلسفی و حتی تفسیری خود به این موضوع پرداخته است. تعریف علامه از علم، فقط شامل علم حضوری می شود و علم حقیقی را به وجود انسان پیوند می زد؛ «علم یعنی حصول معلوم و حصول چیزی یعنی وجود آن چیز، پس علم عین معلوم بالذات است» (طباطبایی، ۱۴۱۶ ق، ص. ۲۴۰).

نقطه آغاز فلسفه از دید سهروردی، طبیعیات و حتی الهیات نبوده؛ بلکه نفس شناسی بوده است در واقع شروع فلسفه او از حضور و درون است این همان بذری است که علامه طباطبایی هفت قرن بعد به صراحت بیان می کند و معرفه النفس و علم النفس را مقابل هم قرار می دهد. علامه توانست جایگاه واقعی علم حضوری را به خوبی تبیین کند و در این زمینه ایده های نویی مطرح کند که ثمرات و کارکردهای آن قابل تعمیم در مبانی معرفتی تعلیم و تربیت است (سپهری، ۱۳۹۹، ص. ۷۰).

انسان در اندیشه علامه طباطبایی موجودی رها در هستی نیست؛ بلکه او عین ربط به وجود

مطلق است. به تعبیر دیگر، انسان ظرفیتی بی‌نهایت در اختیار دارد، موجودی توخالی و فاقد درک و کمال نیست؛ بلکه انسان در متن عالم است و عالم در انسان حضور دارد؛ «لذا از زاویه تحلیل وجودی، زندگی انسان نه صحنه پر کردن خلأها و کمبودها، بلکه صحنه تجلی استعدادها و قابلیت‌های اوست که این امر به واسطه خلق اعتباریات توسط انسان صورت می‌گیرد» (رحیمی خورزوقی، ۱۳۹۷، ص. ۱۰۰).

۱-۲. علم و تقسیم آن

مفهوم علم و وجود علم از دیدگاه علامه، مانند مفهوم وجود بدیهی است (طباطبایی، ۱۴۱۶ ق، ص. ۲۳۶). یعنی بدون نیاز به واسطه معنای آن در ذهن ما نقش می‌بندد. از تحولاتی که در فلسفه اسلامی صورت گرفته است تقسیم علم به حضوری و حصولی است و قسم سومی برای این تقسیم‌بندی قابل‌تصور نیست؛ زیرا معلوم یا با ماهیتش و یا با وجودش نزد عالم حاضر است، قسم دیگری برای آن قابل‌تصور نیست.

علم حصولی، علم به صورت اشیای خارجی است و علم حضوری، حضور خود شیء در نزد فهم‌کننده است. در واقع در علم حضوری با واسطه به اشیاء علم پیدا می‌کنیم؛ اما در علم حضوری بدون واسطه این علم محقق می‌شود. به تعبیر دیگر، در علم حضوری یک نوع از شهود وجود دارد؛ «شهود عالم نسبت به شیء» (معلمی، ۱۳۹۳، ص. ۱۲)، اما در علم حصولی این شهود با واسطه تصویر و صورت انعکاس یافته از اشیاء در نزد عالم حاضر می‌شود. برخی از اندیشمندان ملاک تمایز علم حضوری از حصولی را در بلاواسطگی علم حضوری دانسته‌اند. برخی نیز ملاک تفاوت را در متعلق این دو دانسته‌اند، متعلق علم حضوری وجود اشیا است اما در علم حصولی، ماهیت و صورت ذهنی آنها است (خسروپناه، ۱۳۸۲، صص. ۴۱-۴۴).

علامه طباطبایی در بحث «معرفت نفس» در باره تفاوت علم حضوری و علم حصولی از تمایز معرفت آنفسی و معرفت آفاقی بهره گرفته است که مقصود از معرفت آنفسی، علم حضوری است و مقصود از معرفت آفاقی نیز علم حصولی است (سپهری، ۱۳۹۹، ص. ۷۵).

۱-۳. ارجاع علم حصولی به علم حضوری

تحولی که علامه آغازگر آن بود، ارجاع علم حصولی به حضوری است؛ «و الذی یهدی إلیه النظر العمیق - أن الحصول منه أيضا یتهی إلی علم حضوری» (طباطبایی، ۱۴۱۶ ق، ص. ۲۳۷). تقسیم علم به حضوری و حصولی در نگاه اول و سطحی به مسئله قابل تبیین است؛ اما اگر کمی عمیق‌تر

به مسئله نظر کنیم، خواهیم یافت که حتی علم حصولی نیز به نحوی به علم حضوری و شهودی برگشت می‌کند. علامه با این ارجاع در حقیقت یکی از اساسی‌ترین پایه‌های معرفتی نظام تعلیم و تربیتی را دچار دگرگونی و تحول کرد و علم‌آموزی را از انحصار انتقال صرف مجموعه‌ای از داده‌ها خارج کرد و به‌عنوان امری که آن را در درون علم‌آموز باید یافت، معرفی کرد.

رویکرد علامه طباطبایی در ارجاع علم حصولی به علم حضوری در بدایه الحکمه و نهایه الحکمه با تعبیری مانند «ان الحصولی منه ایضا یتتهی الی علم حضوری» (طباطبایی، ۱۴۱۶ ق، ص. ۲۳۷) و (طباطبایی، ۱۴۱۴ ق، ص. ۱۳۹) آمده است، اما علامه با نگاه عمیق هستی‌شناسانه، ماهیت علم حضوری را مجدد مورد بازبینی قرار می‌دهد و تبیین دیگری عرضه می‌کند که اصل نوآوری ایشان که ارتباط مستقیمی با مبانی معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت دارد را شامل می‌شود و علم حضوری را بیش از پیش به شهود در تعلیم و تربیت نزدیک می‌کند؛ اینکه همه علوم به نحوی حضوری هستند و حضور مبدأ و منشأ اشتقاق علم حصولی است. درواقع ارجاع و بازگشتی در کار نیست؛ بلکه اساساً علم یعنی حضور معلوم. این تبیین در کتاب اصول فلسفه و روش رئالیسم بیان شده است: «اگر بخواهیم به کیفیت تکثرات و تنوعات علوم و ادراکات پی ببریم باید بسوی اصل منعطف شده، ادراکات و علم حضوری را بررسی نمائیم زیرا همه شاخه‌ها بالاخره به این ریشه رسیده و از وی سرمایه هستی می‌گیرند. علم حضوری است که بواسطه سلب منشأیت آثار به علم حصولی تبدیل می‌شود» (طباطبایی، ۱۳۶۴، ج ۲، صص. ۳۷-۳۸). تبیین علامه در این کتاب حاکی از اصالت علم حضوری و مبدأیت آن برای علم حصولی است. در حقیقت همه علوم حضوری هستند و صورت‌های ذهنی که در علم حضوری وجود دارد، موجوداتی مجرد هستند که در عالم عقل و نزد عالم حاضر هستند (شیروانی، ۱۳۸۷، ج ۳، ص. ۳۳). از طرفی، تعریفی که علامه طباطبایی برای علم طرح کرده خود شاهد انحصار علم در حضوری است؛ «علم الشيء بالشيء هو حصول المعلوم- أي الصورة العلمية للعالم كما تقدم- وحصول الشيء وجوده ووجوده نفسه- فالعلم هو عين المعلوم بالذات- ولزم حصول المعلوم للعالم و حضوره عنده» (طباطبایی، ۱۴۱۶ ق، ص. ۲۴۰). علم یعنی حصول معلوم در نزد عالم. حصول معلوم را به معنای وجود آن شیء می‌داند، وجود یک شیء خود همان شیء است، پس علم یعنی حضور معلوم نزد عالم و این فقط با علم حضوری سازگار است و این خود مؤید ادعای ما است بر اینکه علامه سنخ اصلی علم

را حضور و شهود می‌داند و اصالت را به علم حضوری داده است.

علامه در تفسیر المیزان با بیان دیگری ارجاع علم حصولی به حضوری را مطرح می‌کند، همان‌طور که قبلاً اشاره شد ایشان علم حضوری را معادل معرفت آنفسی و علم حصولی را نیز معادل معرفت آفاقی می‌داند. از طرفی ایشان معرفت نفس را صرفاً شناخت نفس نمی‌داند؛ بلکه آن را شیوه خاصی از شناخت و آگاهی می‌داند. در تفکیک معرفت آنفسی از آفاقی معرفت آفاقی را حالت مجازی و بازتابی از معرفت آنفسی می‌داند. به عبارت دیگر؛ «معرفت آنفسی را یگانه راه معرفت حقیقی می‌داند، به‌طوری‌که معرفت آفاقی در حالت عدول از معرفت آنفسی شکل می‌گیرد» (سپهری، ۱۳۹۹، ص. ۷۴).

ملاصدرا نیز علم و آگاهی را مشروط به حضور می‌داند حتی در حصولی نیز صورت شیء نزد ما حاضر است (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱، ج ۸، ص. ۲۰۳). انسان به چیزی علم نمی‌یابد مگر آنکه آن شیء یا صورت آن شیء در نزد نفس حاضر باشد.

در اندیشه علامه همه دانسته‌ها و آنچه قابلیت دانسته شدن داشته باشد نزد انسان مانند علم حضوری، حاضر است و برای نفس قابل مشاهده است و نفس از میان معلوم‌های حضوری صورت‌های ذهنی را می‌سازد و از همین نحوه انتزاع نه منشأ انتزاع، تفاوتی در حضوری و حصولی وجود دارد. پس درواقع هر آنچه معلوم نزد عالم حاضر است همه از سنخ حضور و شهود است.

۴-۱. منشأ علم حضوری

یکی از سؤالاتی که برای شناخت بهتر مفهوم علم حضوری باید به آن پاسخ داد این است که ملاک علم حضوری چیست؟ یا به تعبیر دیگر، یک شیء چگونه برای ما حاضر می‌شود که ما می‌توانیم به آن علم بیابیم؟ این اتصال بین علم و عالم به چه نحوی است که منشأ حضور و شهود می‌شود؟

برخی بر این باورند که همه تصورات و حالات نفسانی از خواص عصب‌ها و یاخته‌های مغز است که با یکدیگر اجتماع می‌کنند و همین اتصال و وحدت یا به تعبیر فلسفی اتصال وجودی، سبب می‌شود که معلوم نزد عالم حاضر باشد و شهود محقق شود. شهید مطهری در رد این نظریه به عدم تفکیک علم حضوری و حصولی و نیز مکان‌مند و مادی بودن آن اشکالاتی مطرح کرده‌اند و این نظریه را به نگرش مادی‌گرایی نسبت می‌دهد (طباطبایی، ۱۳۶۴، ج ۲، ص. ۳۹). نظریه دوم مربوط به برخی از روانشناسان معاصر است؛ منشأ شهود و

علم حضوری درواقع تأثیر عنصرهای غیرمادی و به تعبیری، عنصرهای روحی در یکدیگر است. از این عنصرها دیدن، شنیدن، لذت بردن و درد و غیره است و یکطرف دیگرش تصویر من است که باهم به اتحاد و پیوستگی می‌رسند. تبیین نشدن نوع ارتباط نفس با امور نفسانی و نیز عدم فرق بین من و تصور من از جمله مهم‌ترین ایرادتی است که شهید مطهری مطرح کرده است (طباطبایی، ۱۳۶۴، ج ۲، صص. ۴۰-۴۱). برخی دیگر معتقدند که احساسات و حالات نفسانی خودش به عینه‌ای خودش را درک می‌کند؛ یعنی هر حالت نفسانی هم خودش عالم است و در عین عالم بودن، معلوم نیز هست. عمده مشکل این نظریه تکرر در نفس خواهد بود. این در حالی است که برای ما واضح است، همان نفسی که احساس درد می‌کند، همان نیز احساس گرسنگی می‌کند و سایر حالات را نیز می‌یابد (طباطبایی، ۱۳۶۴، ج ۲، ص. ۴۱). فیلسوفان و اندیشمندان مسلمان از جمله ملاصدرا با تأکید بر تجرد حالات نفسانی مسئله را بازسازی می‌کنند (طباطبایی، ۱۳۶۴، ج ۲، ص. ۴۲). حالات نفسانی و یا هر چیز دیگری که از ابعاد مکانی و زمانی خالی باشد، یعنی مجرد باشد، همین تجرد مساوی با حضور و شهود است؛ حضور و شهود هم برای خودش، یعنی خودش از خودش غایب نیست و نیز برای متعلقاتش، به تعبیر رسای علامه «اگر با یک نگاه ساده بی‌آلایش نگاه کنیم خواهیم دید که خودمان از خودمان پوشیده نیستیم» (طباطبایی، ۱۳۶۴، ج ۲، ص. ۳۹). در واقع تجرد از ماده و خواص مادی، عنصر اصلی در شهود و ساخت علم حضوری است و این مسئله صرفاً برای شهود نفس از خود نیست، بلکه دامنه آن گسترده‌تر است و شامل علم ما به آثار و احوال خود نیز می‌شود و شهود در این گستره قابل تحقق است.

۵-۱. ویژگی‌های علم حضوری و دلالت‌های تربیتی آن

پیاده‌سازی رویکرد علم حضوری در مبانی تعلیم و تربیت مزایای فراوانی دارد از جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

هدایت‌گری و کاشفیت؛ علامه در تعریف تعلیم و تربیت، آن را هدایت و ارشاد ذهن فراگیر می‌داند (طباطبایی، ۱۳۹۱، ج ۳، ص. ۸۵). این تعریف خود بیانگر آن است که در تعلیم مهم‌ترین عنصر، راهنمایی است، راهنمایی به درون و قوای درونی انسان است که بتواند آن را کشف کند. اصول و محتوای تربیتی و تعلیمی کشف کردنی هستند نه وضع کردنی و هر آن چه کشف کردن باشد و وابسته به نفس فراگیر باشد، علاوه بر اینکه شخصی است و قابل

تعمیم و مقایسه با سایرین نیست، فرایند یادگیری و حتی مرحله بعد یعنی به کار بستن آن نیز سهل و راحت خواهد بود، چون با چارچوب وجودیش سازگاری بیشتری دارد. بر این اساس نظام تربیتی که بر پایه رویکرد علم حضوری پایه ریزی می شود نگاه اصلی آن به درون است و آسیب های که در سایر روش های تربیتی وجود دارد در این رویکرد برطرف می شود. برای نمونه مقایسه کردن فراگیران که خود عامل تخریب شخصیت آنان است در این رویکرد اصلاً جایگاه ندارد، چون ظرفیت وجودی اشخاص متفاوت از هم هست، درک حضوری پدیده ها نیز متفاوت است.

عدم راهیابی خطا به آن؛ یکی از ویژگی های مسلم علم حضوری خطاناپذیری آن است (صدرالدین شیرازی، بی تا، ج ۶، ص. ۱۶۰). صدق و کذب در مواردی کاربرد دارد که مطابقت و عدم مطابقت وجود داشته باشد. در علم حضوری مطابقت و عدم مطابقت معنا ندارد، لذا صدق و کذب به این معنا در آن راه ندارد. از طرفی چون عین واقعیت را نشان می دهد به این بیان، علم حضوری همیشه صادق است. وقتی که مبانی معرفتی در نظام تربیتی به یک منبعی متصل باشد که خطا در آن راه نداشته باشد یقیناً بهره وری از آن نسبت به منبعی که احتمال خطا دارد به مراتب بیشتر است.

أنفسی بودن علم حضوری؛ یکی دیگر از ویژگی های علم حضوری، طبق تبیینی که علامه از علم حضوری و معرفت أنفسی ارائه داده بود، وابسته بودن آن به نفس و معرفت نفس است (طباطبایی، ۱۳۹۱، ج ۶، ص. ۱۷۱) و لازمه آن نفس محور و در ارتباط با نفس بودن است که در مباحث تربیتی از اهمیت خاصی برخوردار است. اینکه توانایی ها و معرفت هر شخص متفاوت از دیگران است یک امر مسلم و پذیرفته شده است. از طرفی یکی از لوازم و دلالت های تربیتی علم حضوری توجه به همین مسئله تفاوت ها درونی اشخاص چه در آموزش و چه در تربیت است. محتوای آموزشی واحد و روش های تربیتی مشترک نمی تواند پاسخگو باشد. باید بسترهای متفاوتی و یا حداقل روش های پیاده سازی متفاوتی ایجاد گردد.

نقش تسهیلگری مربی؛ علامه به صراحت در تفسیر المیزان نقش اصلی معلم را تسهیلگری می داند «فإنما التعلیم تسهیل للطریق و تقریب للمقصد» (طباطبایی، ۱۳۹۱، ج ۳، ص. ۸۵). علم حضوری چون از درون سرچشمه می گیرد و وابستگی به بیرون ندارد به تبع نقش معلم صرفاً انتقال دهنده نخواهد بود، بلکه بیشتر جنبه تسهیلگر خواهد داشت تا بتواند استعداد

درونی فراگیر را شکوفا سازد.

عدم نیاز به برهان و قیاس؛ در تحقق علم حصولی به برهان و قیاس نیاز است به طوری که قوام علم حصولی به همین مقدمات است. با کوچکترین شک و شبه و غفلت، تار و پود علم حصولی از بین می‌رود؛ اما علم حضوری چون از سنخ شهود، مشاهده و عیان است نیازی به برهان و قیاس ندارد (طباطبایی، ۱۳۹۱، ج ۶، ص. ۱۷۱). گرچه ممکن است در اثر غفلت و کثرت گناه، شناخت حضوری انسان از حقیقت مطلق هستی کم رنگ شود اما این سنخ از علم به کلی از بین نمی‌رود (طباطبایی، ۱۳۹۱، ج ۸، ص. ۲۴۰).

بی‌واسطگی؛ علم حضوری سودمندتر از علم حصولی است. در علم حضوری معلوم بدون هیچ واسطه در نزد انسان حاضر است و کل فضای وجودی انسان را درگیر خود می‌کند و از ماسوای آن فکر و ذکرش برچیده می‌شود (طباطبایی، ۱۳۹۱، ج ۶، ص. ۱۷۲). علم حضوری در نگاه علامه گونه‌ای از رؤیت و مشاهده است که متفاوت از رؤیت حسی و بصری است این نوع از درک و شهود بدون واسطه و بدون نیاز به ابزارهای حسی و فکری است؛ «وهی نوع شعور فی الإنسان یشعر بالشیء بنفسه من غیر استعمال آله حسیة أو فکریة» (طباطبایی، ۱۳۹۱، ج ۸، ص. ۲۴۰).

نقش تهذیب نفس؛ یکی از عوامل مؤثر در رشد فکری و اخلاقی با تأکید بر رویکرد علم حضوری بحث تهذیب نفس و دوری از تعلقات مادی است (طباطبایی، ۱۳۹۱، ج ۵، ص. ۲۶۲). هر چه نفس انسان از تعلقات مادی دوری کند، جلا می‌یابد و بهتر می‌تواند حقایق را با دیده شهود و حضور دریابد. درواقع می‌توان گفت که یکی دیگر از ویژگی‌های علم حضوری، تشکیکی و دارای مراتب بودن است. هر چه که تلاش انسان در زدودن غبارهای دنیوی از نفس بیشتر شود، درک انسان نیز از واقعیت بیشتر می‌شود.

۲-۱. شهود از دیدگاه نل نادینگز

انسان از همان آغاز خلقت برای شناخت و برقراری ارتباط نیازمند استفاده از ابزارهای شناخت بوده است. امروزه ابزارهای حسی و تجربی بیشترین سهم از شناخت انسان را برعهده گرفته است؛ اما ابزارهای شناخت فقط منحصر به این‌ها نیست، ابزارهای دیگری در درون انسان هست که به‌وسیله آن می‌تواند به شناخت برسد. «شهود»^۱ ابزاری برای شناخت

و درک واقعیت‌ها است. شهود آخرین مرز ذهن است و جنبه‌ای از شناخت است که هیچ مرزی نمی‌شناسد. شهود نیروی اساسی انسان است که ورای بزرگ‌ترین اکتشافات بشری رد پایش وجود دارد؛ انیشتین زمانی که در رابطه با نبوغ خود صحبت می‌کند، به شهود اشاره می‌کند و می‌گوید: «تنها چیز ارزشمند واقعی شهود است». شهود جرقه الهام‌بخش بزرگی است که به عقل انسان چیزی می‌دهد که می‌تواند به طور روشمند آزمایش کند و این منشأ بسیاری از اندیشه‌ها و فرضیه‌ها شده است (Cloninger, 2006. p15).

شهود از جنبه‌های گوناگون قابل بررسی است. در علوم شناختی شهود را تجلی یادگیری و یا دانش ضمنی توصیف کرده‌اند. شهود از فرآیندهای فکری که عمدتاً ناخودآگاه هستند، استفاده می‌کند. روان‌شناسی اجتماعی و علوم اعصاب بر جنبه‌های عاطفی آن تأکید دارند که در زیر سطح آگاهی فعالیت دارد و شامل فرآیندهای تشخیصی مبتنی بر یادگیری و عادت قبلی است. برخی نیز شهود را ذیل غریزه انسانی می‌دانند و برخی نیز کارکرد مفهومی شهود را مانند بصیرت می‌دانند (Smith, 2008. p. 30).

نل نادینگز^۱ (۱۹۲۹-۲۰۲۲) فیلسوف آمریکایی در حوزه اخلاق و تربیت است که توانسته آثار مختلفی در زمینه اخلاق و تعلیم و تربیت به رشته تحریر درآورد. از جمله مهم‌ترین آثار ایشان «مراقبت: رویکردی زنانه به اخلاق و آموزش اخلاقی» (۱۹۸۴)، «زنان و شر» (۱۹۸۹)، «آموزش برای باور هوشمندانه یا ناباوری» (۱۹۹۳)، «فلسفه تعلیم و تربیت» (۱۹۹۵) و نیز «بیداری چشم درون: شهود در آموزش» با همکاری پل جی. شور (۱۹۸۴) است. که مورد آخر به عنوان منبع اصلی در ارجاع به نظرات ایشان در حوزه شهود است و غالب استندهای ما به همین منبع است.

نادینگز در این کتاب در ضمن بررسی مفهوم شهود به بررسی گستره تاریخی شهود و تاریخچه مفهومی آن می‌پردازد تا بتواند وجه جامع و مفهومی قابل دفاع و مفید از شهود، ارائه کند. براین اساس به شرح و بسط مفاهیمی مانند، ادراک، پذیرش، اراده و آگاهی می‌پردازد. (Noddings and Shore, 1984. pp. 44-45) هرکدام از این مفاهیم در صورتی که در جایگاه مناسب خود قرار گیرد، می‌تواند معنای روشنی از شهود به ما بدهد که اندیشمندان فراوانی در پی رد و اثبات آن بوده‌اند.

1. Nel Noddings

۲-۲. مفهوم شهود

شهود قطعاً یک مفهوم بسیار بحث‌برانگیز در علم و فلسفه است. شهود به عنوان یک روش و منبع علم برای برخی اندیشمندان، یک منبع واقعی دانش به حساب آمده و برخی دیگر صرفاً آن را وسیله گمراه‌کننده حقیقت معرفی کرده‌اند. شهود در عرفان، روان‌شناسی، زیبایی‌شناسی و تعلیم و تربیت از منظر دکارت و اسپینوزا به عنوان منبع واقعی دانش یاد شده است. از نظر کانت، شهود صرفاً توانایی است که از طریق آن به طور مستقیم و متمایز از قوه عقل درک می‌شود و آن را در حد دانش حسی تقلیل می‌دهد (Fischbein, 2002, Pp 3-4). نادینگز اساس تعریف خود را بر دیدگاه کانت از شهود پایه‌ریزی کرده است. کانت معتقد است که شهود، حقیقت را به ارمغان می‌آورد. بعدها این ادعای که بر اساس هندسه اقلیدسی بود، با توسعه هندسه غیراقلیدسی به چالش کشیده شد. در هندسه غیراقلیدسی مجموع زوایای داخلی یک مثلث ۱۸۰ درجه نیست، پس ادعای کانت در مورد حقیقت زوایای داخلی مثلث که از شهود استفاده می‌کرد، صادق نیست. نادینگز معتقد است که این مسئله لطمه‌ای به ادعای کانت نمی‌زند. در محیط معرفتی که کانت در آن زندگی می‌کرد و از آن شناخت داشت، نتیجه‌گیری‌های او درباره مثلث معتبر بوده است. (Noddings and Shore, 1984, p 48)

فیلسوفان زبان‌شناس و رفتارگرا تمایل دارند شهود را به عنوان استنتاجی ناخودآگاه تعریف کنند؛ زیرا اساس استنتاج بر ارتباط آگاهانه بین مقدمات و نتیجه است. وقتی که شهود از سنخ استنتاج باشد، درواقع به نمای عقلانی استنتاج آسیب وارد کرده‌ایم. درحالی که شهود همراه با شگفتی و وضوح و زیبایی ادراک است که غیر قابل بیان است و این ویژگی‌ها در استنتاج وجود ندارد، لذا نمی‌توان گفت که شهود نسخه تسریع شده استدلال و استنتاج است. (Noddings and Shore, 1984, p 48)

نادینگز در تعریف شهود می‌نویسد: «شهود آن تابعی است که مستقیماً با ابژه‌ها تماس دارد. این تماس مستقیم چیزی را به بار می‌آورد که ما می‌توانیم آن را «دانش» بنامیم» (Noddings and Shore, 1984, p 57). یکی از ویژگی‌های مهم شهود که تقریباً در گستره تاریخی شهود نیز به وضوح به آن اشاره شده است بی‌واسطگی و تماس مستقیم آن است. نادینگز معتقد است در تبیین شهود باید سهم نویسندگان آسیایی را به رسمیت بشناسیم.

در این حوزه دایستزو دیتارو سوزوکی^۱ اندیشمند ژاپنی کتابی با نام «بیداری ذن»^۲ منتشر کرده که در آن از دانش ماورایی شهودی سخن به میان آورده است و از شهودی تعریفی بر دو پایه بی واسطه بودن و اتحاد در شهود ارائه می‌کند که نادینگز از هر دو آن ویژگی‌ها در تبیین مفهوم شهود بهره برده است؛ «سوزوکی نه تنها بر واسطه بودن شهود، بلکه بر اتحاد بین ادراک‌کننده و ادراک شونده تأکید می‌کند. هر دو این ویژگی‌ها بخش مهمی از تعریف خود ما از شهود هستند» (Noddings and Shore.1984.p 192).

فرانسیس‌ای وان^۳ در کتاب «بیداری شهود»، به زیبایی به تبیین مفهوم شهود پرداخته است. ایشان شهود را نوعی از انعکاس دنیای بیرونی در دنیای درون می‌داند، گرچه ممکن است دو نغری رویداد یکسانی را مشاهده کنند؛ اما بیشتر برداشت‌های متفاوتی دارند. شهود درک روشنی و دقیقی از واقعیت به ما می‌دهد. شهود به شخص اجازه می‌دهد تا ماهیت اشیا را ببیند؛ ولی نه از طریق یادگیری، بلکه با هم ذات پنداری با رویدادها به گونه‌ای که مرزهای میان موضوع با ابژه از بین می‌رود. خودآگاهی، یکی شدن با خود و درک دقیق واقعیت کلیدواژگان است که وان از برای ساخت مفهوم شهود بهره گرفت است (Vaughan. 1979. P 29).

کلمه شهود از لاتین «in-tuire» گرفته شده است که می‌تواند به عنوان نگاه کردن، توجه کردن یا دانستن از درون ترجمه شود؛ اما به‌روزترین و جامع‌ترین معنای آن در وبستر ذکر شده به معنای «قدرت یا توانایی دستیابی به علم یا شناخت مستقیم بدون تفکر و استنتاج عقلانی آشکار و بینش سریع و آماده» (فرهنگ لغت وبستر، ۲۰۲۴). شهود به عنوان یک روش شناخت، تجربی و کل‌نگر است. در فلسفه شرق، شهود به عنوان قوه ذهنی در نظر گرفته می‌شود که در مسیر رشد معنوی رشد می‌کند (Vaughan. 1979. P 49).

۲-۳. حوزه تحقق شهود

نادینگز معتقد است که شهود در مواردی رخ می‌دهد که آشنایی نسبی وجود داشته باشد. به طور نسبی هر چه آگاهی فرد در آن حوزه دانشی بیشتر باشد و دامنه اطلاعاتی گسترده‌تری داشته باشد، امکان تحقق شهود و اعتماد بر آن بالاتر است؛ «عموماً آگاه‌ترین افراد در یک

-
1. Daisetsu Teitaro Suzuki
 2. The Awakening of Zen
 3. Frances E. Vaughan

حوزه بیشترین و قابل اعتمادترین شهود را دارند» (Shore.1984.p 64 Noddings and). باید در تبیین شهود از دیدگاه نل نادینگز به این نکته توجه کنیم که شهود در حوزه از دانش که انسان نسبت به آن اطلاعات خاصی ندارد و به تعبیری خالی الذهن است، اتفاق نمی افتد؛ بنابراین در حوزه تعلیم و تربیت شهود زمانی محقق می شود که ذخایر دانشی دانش آموزان را پرکرده باشیم، لذا مربی باید بر ایجاد این ذخایر دانشی تمرکز کند.

اما این مسئله در نگاه نادینگز کلیت ندارد خیلی از افراد هستند باینکه آموزش خاصی ندیده اند، اما درک شهود شگفت انگیزی دارند و در برخی موارد نیز عکس آن وجود دارد، یعنی فردی در حوزه ای از دانش سرآمد است، اما شهود خاصی از او متبلور نمی شود. می تواند گفت در نگاه ایشان آگاهی و دانش قبلی به تنهایی برای تولید شهود کافی نیست (Noddings and Shore.1984.p 64).

۴-۲. تفاوت شهود از دیدگاه نل نادینگز و کانت

کانت فلسفه نظری خود را بر دوپایه فهم و حس پایه ریزی کرده است. حس ارتباط مستقیم با شهود دارد و فهم با مفاهیم در ارتباط است. دو ویژگی مهمی که کانت در بررسی مفهوم شهود به آن پرداخته است، متفرد بودن و بی واسطگی است. تفرد در مقابل کلیت و بی واسطگی در مقابل واسطه داشتن است؛ اما نسبت بین این دو ویژگی خود منشأ اختلاف در بین مفسران کانت شده است که برخی اصالت را به تفرد و برخی برعکس، برخی نیز تغایر تفرد و بی واسطگی را صرفاً در مفهوم می داند؛ اما در مصداق اختلافی ندارد (فتح طاهری، ۱۳۹۶، صص. ۱۷۴-۱۷۵).

شهود در اندیشه کانت نوعی از ظرفیت ادراکی ذهن است که ترسیمی از حس اولیه دریافت و از جنس ادراک است و هنوز لباس لفظ بر تن نپوشیده است و اطلاعاتی را به عقل ارائه می دهد که درستی یا نادرستی آن را بدون استفاده از قوانین تحلیل آگاهانه تشخیص می دهد. گرچه نادینگز تأکید بر همین مفهوم کانت از شهود را دارد و نمی خواهد از مفهوم کانتی شهود دور شود؛ اما درعین حال تأکید به نگاه درونی شهود دارد که به بازنمایی عقل بنگرد و یک بازخورد عاطفی «می بینم!» به مرکز محرک خود ارسال کند (Noddings and Shore, 1984. p 45). نادینگز شهود را صرفاً زمینه ساز شناخت معرفی نمی کند؛ بلکه یک گام فراتر رفته و آن را راهی برای شناخت می داند (Noddings and Shore, 1984. p 46).

۵-۲. کاربست شهود در تعلیم و تربیت

اولین گام برای به‌کارگیری شهود در نظام تعلیم و تربیتی این است که ظرفیت شهود و واقعیت حالت‌های شهودی را بپذیریم. معلم به‌عنوان پایه اساسی یاددهی می‌تواند با به اشتراک گذاشتن تجربیات شهودی خود و اندیشمندان، فراگیران را وادار به کشف ظرفیت‌های شهودی خود کند (Noddings and Shore, 1984, p 91).

در مدرسه امکان ایجاد محیطی برای شهود عمیق وجود ندارد اما می‌توان بحث‌های در مورد شهود، در مورد سبک‌کاری دانشمندان و هنرمندان و انواع آزمایش‌هایی که ممکن در تقویت فهم شهودی به فراگیران کمک کند، ارائه داد. معلم می‌تواند در پرورش حس شهود و ارائه درس، استعداد شهودی دانش‌آموزان را در نظر بگیرد.

برای پرورش تفکر شهودی سیری وجود دارد از جمله می‌توان به «فرآیند گرم کردن» اشاره کرد. این تمرینات گرم کردن به اشکال مختلفی وجود دارد. از جمله مراسم‌های مذهبی و ملی که شامل برنامه‌های آیینی و سرودهای دست جمعی و تلاوت‌های مشترک است که دانش‌آموزان را برای حالت‌های شهودی مذهبی و معنوی آماده می‌کند. فرآیندی دیگری که در این مسیر لازم است، «انجام و نگاه کردن» است (Noddings and Shore, 1984, pp 94-102). یکی از ویژگی‌های اصلی شهود ارتباط مستقیم و بدون واسطه با موضوع دانش است، این همان نقطه‌ضعف خیلی از نظام‌های آموزشی است که در آن به دانش‌آموز با الگوریتم مشخص و راهکار مشخص که منتج به یک پاسخ مشخصی است عرضه می‌شود و اگر صورت مسئله اندکی تغییر کند، دانش‌آموز پاسخی برای آن ندارد و از مواجهه با مسائل جدید در آن حیطه می‌ترسد. نادینگز برای تبیین بهتر کاربست شهود گفتگویی بین معلم و دانش‌آموز را مطرح می‌کند؛

معلم: $x^2 - x - 2 = 8$ به نظرتون این مسئله چه مشکلی دارد؟

دانش‌آموز: من نمی‌توانم حل کنم.

معلم: بیشتر دقت کن.

دانش‌آموز: (بعد از غرغره‌های فراوان) ...خب این یک معادله است.

معلم: خب این شروع کار است. آیا شبیه به آن را دیده‌ای؟

دانش‌آموز: من چند تا ۲ کوچک شبیه این را دیده‌ام ضریب یا توانه؟

معلم: توان. با معادلات دیگر چه تفاوتی دارد ... (Noddings and Shore.1984.pp 94-102).

این دیالوگ بین دانش‌آموز و معلم از نوع روش تدریس پرسش و پاسخ نیست؛ بلکه درصدد ایجاد تماس مستقیم دانش‌آموز با اصل مسئله است. قدم به قدم او را وادار می‌کنیم که با شیء تماس آگاهانه برقرار کند. وقتی که دانش‌آموز با صورت مسئله برخورد مستقیم داشت و در مقابل آن جبهه نگرفت، می‌تواند به معلومات قبلی خود برگشت کند. همین برگشت به معلومات قبلی به معنای یافتن پاسخ برای معادله جدید است. وظیفه اصلی معلم ایجاد زمینه‌های تفکر و حفظ جهت آن در فراگیر است. وقتی که دانش‌آموز مسیری برای حل مسئله و تفکر انتخاب کرد، حتی اگر معلم بداند که آن مسیر به نتیجه نخواهد رسید، باید به او اجازه تفکر را بدهد. این حیاتی است که مرکز درگیری او تحقیر نشود. صدای بیرونی معلم صدای درونی دانش‌آموز را خاموش نکند؛ اما معلم می‌تواند با نقش هدایتگری مسیر را برای تماس مستقیم با مسئله باز کند.

در سایر دروس مانند مطالعات اجتماعی برای تقویت پاسخ‌های شهودی دانش‌آموز، باید از ابزارهای بصری استفاده کرد که پیوند نزدیکی با تجربیات شخصی دانش‌آموز داشته باشد، تا بتواند واکنش عاطفی را القاء کند. فرض کنید معلم دبیرستان می‌خواهد درسی در مورد جنگ داخلی تدریس کند، رویکرد معمولی و رایج این است که طبق سرفصل‌های کتاب به شرح علل جنگ و پیامدهای آن پرداخته شود. دانش‌آموز در این صورت صرفاً یک سری مفاهیمی را دریافت کرده که ممکن است نسبت به آن هیچ پیوندی نداشته باشد. اما اگر بخواهیم دانش‌آموز مفاهیمی مانند: شجاعت، غرور، ترس، وحشت، خیانت، درد را که از مشخصه‌های جنگ است، احساس کند، باید کارهای بیشتری انجام داد. در این صورت می‌توان بحث را با عکس‌ها و فیلم‌های مربوط به جنگ شروع کرد و در میان بحث از دانش‌آموزان بپرسیم: در چنین موقعیتی چه احساسی خواهید داشت؟ مرد در لباس جنگی چه احساسی دارد؟ چرا باید پرچم را برافراشته نگه داشت؟ مردی که آن را در دست دارد، چه احساسی دارد؟ آنچه سبب تمایز این رویکرد می‌شود ایجاد پس زمینه‌ای از تجربه در مخاطب است که می‌تواند پاسخ شهودی ایجاد کند و علاوه بر ایجاد تمرکز و پایداری فرآیند یادگیری، چشم درون را بیدار کند (Noddings and Shore.1984.pp 126-127).

۲-۶. ویژگی‌های شهود و دلالت‌های تربیتی آن

آلفرد نورث وایتهد^۱ (۱۸۶۱-۱۹۴۷) در نظریه «ریتم آموزش»^۲ در حوزه آموزش و فلسفه تعلیم و تربیت، تئوری پیچیده‌ای مطرح کرده که به عقیده نادینگز شامل شهود می‌شود. او در نظریه ریتم آموزش مراحل کسب دانش را در سه مرحله کلی تخیل^۳، دقت و تعمیم ارزیابی می‌کند. نادینگز معتقد است، مرحله تخیلی که وایتهد توصیف می‌کند، وجه مشترک زیادی با مباحث شهود دارد (Noddings and Shore, 1984, p. 32). مرحله اول یادگیری و دانش استفاده از ابزارهای دقیق و تحلیلی نیست، بلکه مواجهه مستقیم با پدیده است. این مسئله با بحث شهود قابل تطبیق است. بر این اساس و با تاکید بر اندیشه‌های نادینگز می‌توان ریتم آموزشی را در سه مرحله شهود، دقت و تعمیم بازسازی کرد، ارتباط مستقیم با پدیده بدون در نظر گرفتن چارچوب خاص، سپس مواجهه عمیق و تعمیم با ابزار عقلی است. با کاوش در نظرات نل نادینگز در حوزه شهود و تربیت، می‌توان مهم‌ترین ویژگی‌های شهود که در بحث تعلیم و تربیت مفید است را برشمرد:

شهود و شناخت؛ شهود راهی برای شناخت است. در واقع می‌توان ادعا کرد که هر دیدگاه ریاضی به نحوی بر مفهومی از شهود تکیه دارد. حتی اگر فلسفه ریاضیات منکر شناخت از طریق شهود و یا زمینه‌ساز شناخت باشد، همچنان می‌توان ریاضیات را از شهود شناخت (Noddings and Shore, 1984, p. 46). نادینگز برخلاف کانت شهود را صرفاً امری وابسته به حس نمی‌داند بلکه آن را ابزاری فراتر از حس می‌داند که لزوماً به حس وابسته نیست. شهود مانند دیدن است، بدون واسطه و با وضوح بالا واقعیت را در مقابل ما قرار می‌دهد.

خطا پذیری کمتر؛ قضاوت‌های شهودی خودبه‌خود و به سرعت ایجاد می‌شوند و با احساس اطمینان همراه می‌شوند، به‌طوری‌که برخی از منتقدان، شاید به‌طور جدی، اظهار داشته‌اند که شهود «گاهی اوقات اشتباه است، اما هرگز در شک نیست» (Smith, 2008, P 28). نادینگز معتقد است که شهود ارتباط قطعی و حتمی با صدق و درستی گزاره‌ها ندارد و این را به عنوان یک مزیت تلقی می‌کند. اصرار بر ارتباط قطعی با صدق گزاره‌های شهودی منجر به

1. Alfred North Whitehead
2. The Rhythm of Education
3. romance

از اعتبار افتادن شهود در مطالعات علمی می‌شود (Noddings and Shore.1984. p 43-44).
شهود و تجربه سازی؛ یکی دیگر از کارکردهای شهود که نادینگز به آن پرداخته است، توانمندسازی تجربه است؛ «وقتی از شهود به عنوان یک کارکرد تجربه‌ساز صحبت می‌کنیم، منظورمان این است که شهود مقدم بر تجربه بوده و ساخت تجربه را از طریق دانش ورودی ممکن می‌سازد. بدون شهود، تجربه‌ها شامل مجموعه‌ای ساده از رخدادها بدون جهت و بی‌معنا خواهند بود. تجربه صرفاً چیزی است که فرد دارا یا فاقد آن هست، نه چیزی که پیش‌بینی، سازمان‌دهی، انتخاب و یا ارزیابی شده است» (Noddings and Shore.1984. p 49). به تعبیری دیگر؛ تجربه صرفاً برداشت ما از رخدادهاست. تجربه به‌تنهایی در پیش‌بینی و ارزیابی رویدادهای بعدی کمکی نمی‌کند اما زمانی که این تجربه‌ها با شهود همراه شود، در تجربه روح تازه‌ای دمیده می‌شود. این تجربه عجین شده با شهود می‌تواند رویدادهای بعدی را پیش‌بینی و ارزیابی کند.

شهود؛ ارتباط بدون واسطه؛ هر اندیشمندی که شهود را پذیرفته، بر آن است که شهود یعنی ارتباط بدون واسطه و مستقیم با اشیا است که «دیدن» می‌تواند جلوه‌گر آن باشد. در نگاه نادینگز حذف واسطه در شهود دلالتی بر دقت، درستی و صدق آن گزاره ندارد بلکه بر وضوح آن داده دلالت دارد (Noddings and Shore.1984.pp56-57). نادینگز معتقد است که پدیدارشناسی به شکل پویا، به تبیین دقیق مفهوم شهود کمک کرده است. تعریفی که توسط پدیدارشناسان ارائه‌شده جزء تعریف‌های دقیق از شهود است. سرآمد جنبش پدیدارشناسی ادموند هوسرل بوده است. شعار اصلی آنان برگشت به خود اشیاء است. آنان معتقدند پدیده‌ها را بدون در نظر گرفتن علت‌ها و نظریه‌های پیرامونی آن، باید مورد ارزیابی قرار داد (Noddings and Shore.1984.p 30).

شهود و جنبه کاشفیت آن و نقش تسهیلگری مربی؛ در فرآیند شهودی مربی صرفاً انتقال‌دهنده یک سری اطلاعات و داده‌های از پیش تعریف‌شده نیست بلکه نقش مربی در فرآیند شهودی نقش تسهیلگر است. مربی کسی است که می‌تواند با اشتراک گذاشتن تجربیات شهودی خود و دیگران بستر ساز رشد و کشف ظرفیت‌های درونی و شهودی فراگیران را فراهم کند (Noddings and Shore.1984.p 91).

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از مشکلات عمده عصر حاضر، توجه افراطی به روش‌های تجربی و کنار گذاشتن ابزارهای

دیگر شناخت است. عمده نظام‌های تعلیم و تربیتی بر اساس تحلیلی - منطقی چیده شده و جایی برای ابزارهای دیگر شناخت مانند شهود در نظر گرفته نشده است. علم حضوری در دیدگاه علامه طباطبائی و شهود از منظر نل نادینگز، در حد وسط «نگاه به درون» بیشترین قرابت و شباهت را دارند. هر دو بر آن بوده‌اند که انسان را متوجه درون کنند و فرآیند تربیت و آموزش را از درون آغاز کنند. برخلاف آنچه امروز با آن روبه رو هستیم که آموختن و یادگیری را صرفاً در انتقال انبوهی از داده‌ها یا ایجاد مجموعه‌ای از الگوهای اخلاقی در مخاطب خلاصه شده است. علم‌آموزی به صرف انتقال مجموعه داده‌ها و اطلاعات از پیش مشخص شده نیست و از حالت گوینده و شنونده بودن صرف خارج شده است، بلکه کاوش در درون فراگیر است. در هر دو دیدگاه نقش اصلی معلم و مربی تسهیلگری است، تسهیل و هدایت فراگیر به درون و قوای درونی است، وضع و جعل نیست، محور اصلی آن کشف و پروراندن است.

ویژگی دیگری که علم حضوری و شهود را به هم نزدیک می‌کند این است که در علم حضوری، شناخت بدون واسطه و با حضور معلوم محقق می‌شود. در شهود نیز شناخت بدون واسطه و مستقیم مانند «دیدن» است. یکی شدن با خود، دیدن واقعیت‌ها، وحدت نفس با موضوع و درک دقیق واقعیت همه از کلیدواژگانی است که در هر دو دیدگاه مشترک است. از طرفی در حضور و شهود، چون مستقیم و بدون واسطه با پدیده مواجه می‌شویم، به این خاطر دیگر نیازی به استدلال و توجیه ندارد، خود واقعیت برای ما عیان است. به تعبیری خود توجیه‌پذیر است.

شهود از دیدگاه نادینگز چیزی غیر از استدلال و استنتاج است و شاید یک مرحله قبل از آن است. اگر شهود را از سنخ استدلال و استنتاج بدانیم، در حقیقت به شکل منطقی آن دو آسیب‌زده‌ایم. شهود امری غیرقابل بیان است، شهود را نمی‌توان در قالب الفاظ به‌خوبی بیان کرد و لباس لفظ بر تن آن کرد اما در نگاه علامه، علم حضوری درواقع اصالت علم است، هر آنچه داریم از مجرای علم حضوری عبور می‌کند. از دیدگاه علامه، علم حضوری منشأ و مبدأ علم است، حتی استدلال و استنتاج از آن نشأت می‌گیرد اما از دیدگاه نادینگز، منشأ بودن مطرح نیست بلکه مقدم بودن مطرح است، از لحاظ رتبی، شهود مقدم بر استدلال و استنتاج است.

یکی از تفاوت‌های بین دو دیدگاه در این است که در نگاه نادینگز شهود نیاز به مقدماتی دارد و با ذهن خالی، شهودی رخ نمی‌دهد، لذا نقش مربی آماده کردن و مهیا کردن این مقدمات است تا شهود در فراگیر محقق شود اما در نگاه علامه علم حضوری و حضور شیء

و کلیت علم نزد نفس ما حاضر است و نقش مربی تسهیلگری برای کشف و پروراندن و تطبیق آن با محتوای بیرونی است. با این بیان معنای اینکه شهود در نگاه نادینگز ممکن است در برخی موارد نادر دچار خطا شود، روشن می‌شود. چون اگر مقدماتی که برای شهود لازم است، دچار خطا باشند همین مسئله در فرآیند شهود ایجاد خطا می‌کند اما در علم حضوری چون مقدمات خارج از نفس ندارد و خود مقدمات نیز از سنخ علم حضوری هستند لذا احتمال خطا در آن مطرح نیست.

یکی دیگر از تفاوت‌های بین علم حضوری و شهود رویکرد کلی دو اندیشمند به اصل مسئله است، علامه با نگاه هستی‌شناسانه به علم نگاه می‌کند و در کاوش ماهیت علم به این می‌رسد که علم منحصر در حضوری است و معلوم بدون واسطه نزد ما حاضر است اما نادینگز نگاه ابزاری به بحث شهود دارد؛ روش‌ها و ابزارهای مختلفی برای شناخت وجود دارد. ابزارهای تجربی و علمی و حسی در مقابل این‌ها ابزاری دیگر نیز وجود دارد که وابستگی اصلی آن به درون است که همان شهود است. از دید نادینگز، شهود زمینه‌ساز تجربه است، یعنی شهود پیش‌بینی‌پذیری و قابلیت ارزشیابی و سازمان‌دهی را به تجربه می‌دهد و تجربه را تجربه می‌کند اما در علم حضوری مبدأ و منشأ تجربه علم حضوری است اصل وجود تجربه بر پایه علم حضوری است نه ماهیت و ویژگی‌های تجربه.

منابع

- احمدی هدایت، حمید؛ احمدآبادی آرانی، نجمه؛ و میرزامحمدی، محمدحسن (۱۳۹۵). تحلیل آراء و اندیشه‌های فلسفی - تربیتی نادینگز و نقد آن از منظر تعلیم و تربیت اسلامی. *دوفصلنامه اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۸(۲)، ۱۰۵-۱۳۰.
- خسروپناه، عبدالحسین (۱۳۸۲). چیستی علم حضوری و کارکردهای معرفت‌شناختی آن، ذهن، شماره ۴(۱۵-۱۶)، ۹۷-۱۳۷.
- رحیمی خورزوقی، احسان؛ و سپهری، مهدی (۱۳۹۷). تبیین هستی و چیستی انسان از منظر اندیشه‌های علامه طباطبایی (ره). *دوفصلنامه علمی حکمت‌صدایی*، ۶(۲)، ۸۷-۱۰۵.
- سپهری، مهدی (۱۳۹۹). تمایز معرفت‌النفس از علم‌النفس در انسان‌شناسی محمدحسین طباطبایی و پیامد آن در نگاهی دیگر به سلامت. *انسان پژوهی دینی*، ۱۷(۴۳)، ۶۹-۸۳.
- شیروانی، علی (۱۳۸۷). ترجمه و شرح *نهایه الحکمه*. قم: بوستان کتاب.

صدرالدین شیرازی، محمدبن ابراهیم (۱۹۸۱). *الحکمة المتعالیة فی الاسفار العقلیة الاربع*. بیروت: دار احیاء التراث.

صدرالدین شیرازی، محمدبن ابراهیم (بی تا). *الحکمة المتعالیة (با حاشیه علامه طباطبائی)*. قم: مکتبه المصطفوی.

طباطبایی، محمد حسین (۱۳۶۴). *اصول فلسفه و روش رئالیسم*. تهران: صدرا.

طباطبایی، محمد حسین (۱۳۹۱ق). *المیزان فی تفسیر القرآن*. بیروت: مؤسسه الاعلمی للمطبوعات.

طباطبایی، محمد حسین (۱۴۱۴ ق). *بدایه الحکمة*. قم: مؤسسه النشر الإسلامی.

طباطبایی، محمد حسین (۱۴۱۶ ق). *نهایه الحکمة*. قم: مؤسسه النشر الإسلامی.

فتح طاهری، علی (۱۳۹۶). ماهیت شهود و ویژگی‌های آن در معرفت‌شناسی کانت. ذهن، ۱۸(۷۲)، ۱۹۶-۱۴۷.

معلمی، حسن (۱۳۹۳). ارجاع علم حصولی به علم حضوری از نظر علامه طباطبایی. حکمت/اسلامی، ۱(۱)، ۳۶-۹.

نوروزی، رضاعلی؛ و عابدی، منیره (۱۳۹۰). ویژگی‌های تعلیم و تربیت مبتنی بر علم حضوری در نظر علامه طباطبایی. *دوفصلنامه اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۳(۱)، ۲۷-۵۲.

Cloninger, K. (2006). Making intuition practical: A new theoretical framework for education. *Curriculum & Teaching Dialogue*, 8(1/2), 15.

Fischbein, E. (2002). *Intuition in Science and Mathematics*. Kluwer Academic Publishers.

Noddings, N., & Shore, P. (1984). *Awakening the Inner Eye: Intuition in Education*. Teachers College Press.

Smith, E. (2008). *Sadler Inside intuition*. Routledge.

Vaughan, F. (1979). *Eawakening Intuition*. Anchor.