

## A Study of The Quiddity of Learning Elements and Tools and Their Application Based on Ontological and Epistemological Principles of Transcendental Wisdom

Ahmad Vali'i Abargho'ee<sup>1</sup>\* Yasser Hashemi<sup>2</sup>

1. Department of Education, Theoretical foundations of Islam, University of Tehran, Farabi Pardis Qom, Qom, Iran. (ahmad.valiee1@gmail.com)

2. Department of Education , Theoretical foundations of Islam, Islamic Maaref University, Qom, Iran. (hyaser2736@gmail.com)

### Article Info

**Article type:**  
Research Article

**Article history:**  
Received: 2024/6/22  
Revised: 2024/9/12  
Accepted: 2024/9/16

**Cite this article:**  
Vali'i Abargho'ee, A., Hashemi, Y. (2024). "A Study of The Quiddity of Learning Elements and Tools and Their Application Based on Ontological and Epistemological Principles of Transcendental Wisdom". *Ayeneh Marefat*, 24(80), 115-134. (In Persian)

### ABSTRACT

Since, according to the ontological principles of transcendental wisdom, the existential nature of knowledge is abstract (non-material), so in the process of perceiving material things, these should be brought closer to the abstract realm of the soul to make acquisition of knowledge easier and more precise. To bring material things closer to the abstract realm of the soul, phenomena that play a subsidiary role in abstracting material things are necessary. Similarly, the existence of sensory organs, such as ears and eyes, and various parts of the brain, are also necessary for perceiving material things. These elements provide the conditions for the realization of perception, which is an abstract entity. Therefore, it is essential to identify all factors that play a role in the real acquisition of educational content, and based on this knowledge, provide the necessary tools for maximum compatibility between the educational content (perceived) and the learner (perceiver) in order to facilitate the learning process.

**Keywords:** Learning Theory, Learning Elements and Tools, Learner, Compatibility, Existential Unity, Transcendental Wisdom.

\* Corresponding Author Email Address: [ahmad.valiee1@gmail.com](mailto:ahmad.valiee1@gmail.com)  
DOI: <https://doi.org/10.48308/jipt.2024.236091.1539>



Copyright: © 2024 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

## Extended Abstract

### Introduction

Since, according to the ontological principles of transcendental wisdom, the existential nature of knowledge is abstract (non-material), so in the process of perceiving material things, these should be brought closer to the abstract realm of the soul to make acquisition of knowledge easier and more precise. To bring material things closer to the abstract realm of the soul, phenomena that play a subsidiary role in abstracting material things are necessary. Similarly, the existence of sensory organs, such as ears and eyes, and various parts of the brain, are also necessary for perceiving material things. These elements provide the conditions for the realization of perception, which is an abstract entity.

Therefore, it is essential to identify all factors that play a role in the real acquisition of educational content, and based on this knowledge, provide the necessary tools for maximum compatibility between the educational content (perceived) and the learner (perceiver) in order to facilitate the learning process.

For this reason, it becomes meaningful to ask whether, just as learning tools realize and facilitate learning, can things like human perceptual senses, which have a facilitating effect on perception and understanding, also be considered as perceptual tools? This question also raises a deeper question: what is the nature of learning tools so that based on understanding their essence, one can use their various types in learning?

### Discussion

What is presented as an examination of learning tools under sciences such as educational sciences, educational technology, or teaching methods has all been devoid of an ontological perspective on this category. Therefore, to correctly answer these questions, one must act based on correct ontology. One must obtain a realistic and correct understanding of the nature of learning tools, their types, and how to use them based on the reality of perception and learning. The best system that can provide a correct understanding of these matters is the philosophical system of Transcendental Wisdom, which has presented a coherent view of humans, knowledge, and perception. Therefore, the main question will be: Based on the ontological and epistemological principles of Transcendental Wisdom, what is the nature of learning elements and tools, and how should they be employed?

To answer this question, one must refer to the ontological and epistemological principles of Transcendental Wisdom, and by referring to the works of thinkers of this school and library references, attempt to discover the answer from these works using an analytical-documentary method.

By examining the principles of this philosophical school, it becomes clear that from the perspective of Transcendental Wisdom, learning tools are actually mediators of existential unity that organize the process of acquiring acquired knowledge. Therefore, based on the type of content for which knowledge acquisition is targeted, the necessary existential unity should be determined, and appropriate tools should be employed to achieve this existential unity. Hence, the type of compatibility that each tool can achieve must be specified.

### Conclusion

As a result, the process of perception and learning has two wings; one wing is the human and the tools that play an intermediary role in creating perception, and the other is the content that is being grasped and which the human soul is trying to perceive. Therefore, the learning content must also be philosophically studied, and its types must be identified. It is through this that one can explain and design how the learner interacts and the necessary tools for existential unity and, consequently, its perception. Then, based on the type of content presented, learning tools should be engaged.

To achieve this, three stages must be passed when designing the process of perception and learning; in other words, it is necessary to explain and stage how to create appropriate existential unity based on the tools available to the learner:

Stage 1: The phenomenon that the learner wants to organize learning about must be typologized.

Stage 2: Considering the type of content, all possible tools should be employed for appropriate existential unity. At this stage, the following points should be considered:

- Learning and teaching tools become more important and consequently more authentic depending on the degree of presence and unity they provide with the educational content, based on the type of content.
- Scientific and educational methods and tools that have the best function in realism (unity of the learner with the content) should be used.
- Understanding the limitations of perceptual and educational tools, the mechanism of error detection in teaching and learning, should all be influenced by the epistemological space.
- All perceptual and educational tools should be maximally engaged in the learning process to reduce learning errors to the same extent. This should also be shaped with the centrality of the tool of reason and adjusted by considering the type of each educational content.
- More abstract learning tools should be used in proportion to the actualization of the human soul so that, consequently, the learner receives more abstract and immaterial content.
- Tools, which are actually the mediators of creating perception of the soul, are categorized based on the function of each of them; in a general classification, it can be said that the tools used in the learning process have two main characteristics: 1. The perceptual tools of the learner; 2. Non-perceptual tools that help the learner to strengthen understanding and consequently learning. These learning tools also differ in that each plays a specific role in the perception process; some of them are part of the soul's faculties and its affairs, while others are outside the soul.

Stage 3: This stage will actually create maximum existential unity with the content, which is based on content typology and understanding the function of learning tools and selecting appropriate learning tools based on the intended content.

The details of these three stages and how to activate them, as well as examples in this regard to show how these tools work, are all reflected in the body of the article and are dealt with in detail.

## ماهیت‌شناسی عناصر و ابزار یادگیری و چگونگی استفاده آنها بر اساس مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی حکمت متعالیه

احمد ولیعی ابرقوئی<sup>\*۱</sup>، یاسر هاشمی<sup>۲</sup>

۱. گروه معارف، دانشگاه تهران، پردیس فارابی قم، قم، ایران. (ahmad.valieel@gmail.com)

۲. گروه معارف، دانشگاه معارف اسلامی قم، قم، ایران. (hyaser2736@gmail.com)

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>از آن جا که سنخ وجودی علم براساس مبانی هستی‌شناسی حکمت متعالیه، مجرد (غیر مادی) است، در فرایند ادراک مادیات، باید این امور را به ساحت تجردی نفس، نزدیک‌تر نمود تا دریافت علم آسان‌تر و در عین حال دقیق‌تر صورت پذیرد. برای نزدیک‌تر نمودن امور مادی به ساحت تجردی نفس، وجود پدیده‌هایی که نقش اعدادی برای تجرید امور مادی دارند، ضرورت دارد؛ همچنان که وجود اندام‌های حسی، مانند گوش و چشم، و بخش‌های گوناگون مغز، برای ادراک امور مادی ضرورت دارد. چه اینکه این امور، زمینه تحقق ادراک را که امری مجرد است، فراهم می‌کنند. بنابراین ضروری است، تمام اموری که در دریافت واقعی محتوای آموزش نقش ایفا می‌کنند، شناخته شوند و براساس شناخت این امور، ابزار لازم برای مسانخت (متناسب‌سازی) حداکثری بین محتوای آموزشی (مُدِرک) و یادگیرنده (مُدِرک) فراهم شود، تا از این رهگذر، فرایند یادگیری تسهیل پیدا کند.</p> <p><b>کلیدواژه‌ها:</b> نظریه یادگیری، عناصر و ابزار یادگیری، یادگیرنده، مسانخت، اتحاد وجودی، حکمت متعالیه.</p>	<p><b>نوع مقاله:</b> مقاله پژوهشی</p> <p><b>تاریخچه مقاله:</b> دریافت: ۱۴۰۳/۴/۲ بازنگری: ۱۴۰۳/۶/۲۲ پذیرش: ۱۴۰۳/۶/۲۶</p> <p><b>استناد به این مقاله:</b> ولیعی ابرقوئی، ا.؛ هاشمی، ی. (۱۴۰۳). «ماهیت‌شناسی عناصر و ابزار یادگیری و چگونگی استفاده آنها بر اساس مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی حکمت متعالیه»، <i>آینه معرفت</i>، ۱۱۵-۱۳۴، ۲۴(۸۰).</p>

\* رایانامه نویسنده مسئول: ahmad.valieel@gmail.com

شناسه دیجیتال مقاله: <https://doi.org/10.48308/jipt.2024.236091.1539>



## مقدمه

با در نظر گرفتن این نکته که همچنان که ابزارهای یادگیری، تحقق‌بخش و تسهیل‌کننده یادگیری هستند، آیا اموری همچون حواس ادراکی انسان نیز، که حالت تسهیل‌کنندگی برای ادراک و فهم دارند، می‌توانند جزء ابزارهای ادراکی قرارگیرند یا خیر؟ این پرسش، پرسش عمیق‌تری را نیز پیش می‌آورد که اساساً ماهیت ابزار یادگیری چیست تا براساس شناخت چیستی آن، بتوان از انواعش، در امر یادگیری استفاده کرد.

برای پاسخ صحیح به این پرسش‌ها، باید براساس هستی‌شناسی صحیح عمل کرد؛ باید براساس واقعیت ادراک و یادگیری، نسبت به چیستی ابزارهای یادگیری، و نسبت به انواع آن و نیز، چگونگی استخدام آن‌ها، تلقی واقعی و صحیحی، به دست آورد.

بهترین دستگامی که می‌تواند تلقی صحیحی در این امور ایجاد نماید، دستگاه فلسفی حکمت متعالیه است که نگاه منسجمی به انسان، علم و ادراک ارائه کرده است. از این رو، در این مقاله، مسئله اصلی، این است که براساس مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی حکمت متعالیه، ماهیت عناصر و ابزار یادگیری چیست و چگونه باید آن‌ها را استخدام نمود؟ برای پاسخ به این مسئله محوری باید به پرسش‌های زیر پاسخ داده شود:

- براساس مبانی حکمت متعالیه، ادراک چگونه تحقق پیدا می‌کند؟

- براساس مبانی حکمت متعالیه، ماهیت ابزارهای یادگیری چیست؟

- براساس مبانی حکمت متعالیه، انواع ابزارهای یادگیری چیست و فرایند به کارگیری آن‌ها چگونه است؟

برای پاسخ به این پرسش‌ها، می‌بایست با مراجعه به مبانی هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی حکمت متعالیه، با استناد به آثار اندیشمندان این مکتب و ارجاع کتابخانه‌ای، برای کشف پاسخ از این آثار، به روش تحلیلی - اسنادی، اقدام نمود. با توجه به این پرسش‌ها، مشخص می‌شود که آنچه به عنوان بررسی ابزارهای یادگیری، تحت دانش‌هایی همچون علوم تربیتی، فناوری آموزشی و یا روش تدریس ارائه می‌شود، همگی تهی از نگرشی هستی‌شناسی به این مقوله هستند و چیستی ابزارهای یادگیری، انواع آن و چگونگی عملکرد آن‌ها را از منظر فلسفی، آن‌هم از منظر حکمت متعالیه، بررسی نکرده‌اند.

از این رو، هستی‌شناسی ابزارهای یادگیری براساس مبانی حکمت متعالیه، انواع ابزارهای یادگیری از منظر این مکتب فلسفی، چگونگی عملکرد آن‌ها از منظر فلسفه صدرالمآلهین، همگی به عنوان نوآوری‌های این نوشته شمرده می‌شوند.

## چگونگی تحقق ادراک

در تبیین چگونگی فرایند یادگیری در امور مادی باید گفت که نخستین مرحله شکل‌گیری ادراکات مادی، ایجاد ارتباط با امر مادی است که منجر به تولید احساسات می‌شود. این امر توسط حواس ظاهری به عنوان قوه‌ای از قوای نفس صورت می‌گیرد؛ چنان‌که ملاصدرا معتقد است حواس ظاهری، قوایی هستند که کار ویژه آن‌ها درک امور خارجی است (Shirazi, 1999: 8/169). به دیگر بیان، فرایند ادراک حسی، مطابقت صور ذهنی با صورت موجودات خارجی است؛ این امر توسط ابزارآلات مربوط به حواس پنج‌گانه، همچون چشم، گوش و ... محقق می‌شود و از آن طریق، نقش بستن این صورت‌ها در قوه مربوط به آن حس، واقع می‌گردد. طی این فرایند، نفس نیز آن صورت را ادراک می‌کند (Shirazi, 1999: 8/179)؛ از این رو ملاصدرا اثرگذاری اشیاء بر حواس ظاهری را معد و معین ادراک می‌داند.

به عنوان نمونه، در حس بینایی نمی‌توان علائمی را که چشم به مغز مخابره می‌کند، ادراک دانست؛ زیرا ویژگی

چشمگیر علم در فلسفه ملاصدرا کشفیت یا همان حکایت‌گری شفاف و بدون ابهام از اشیاست. پس گرچه حواس در حقیقت معین ادراک می‌کند، ولی شرط کافی نیست و تولیدات مادی این حواس که در مغز و اعصاب مدرک منعکس شده و نقش می‌بندند، در حقیقت خودشان از جنس علم و ادراک نیستند و در نتیجه قابلیت انتقال به درون نفس را ندارند.

در واقع، نفس به گونه‌ای فعال و پویا و نه منفعل وارد شده و از تصاویر نقش‌بسته در خود و نشانک‌های مخابره شده به مغز، به ادراک آن‌ها نایل می‌شود؛ بنابراین مهم‌ترین بخش ادراک، فعالیت نفس پس از آگاهی حضوری به تصاویر نقش‌بسته در خود است که به خلاقیت و بازتولید صورت ذهنی اشیا خارجی می‌پردازد؛ از این رو قدرت تولید صور و وجودات ذهنی (تجردی) اشیا خارجی، ذاتی نفس بوده که دایره شمول آن حتی تصور و تصدیق معدومات را نیز در برمی‌گیرد و به وجود بخشیدن به آن‌ها در درون نفس منجر می‌شود (Shirazi, 2004: 31-32).

از این جهت، ابتدا ممکن است چنین به نظر برسد که حقایق مورد شناسایی یادگیرنده، ذاتیات ماهیات و فصل‌های<sup>۱</sup> حقیقی اشیا بوده و غیر از وجودها و واقعیات عینی آن‌هاست؛ اما براساس مبانی حکمت متعالیه، به ویژه نظریه اصالت وجود، فصل‌های حقیقی اشیا از واقعیات خارجی آن‌ها نشأت گرفته، و در نتیجه، ادراک مستقیم واقعیات و وجودات، تنها از راه علم حضوری و اتصال وجودی بی‌واسطه با آن‌ها امکان‌پذیر است (Hoseinzadeh, 2015:244-245; Hoseinzadeh, 2011:46).

همچنین می‌توان چنین نتیجه گرفت که ادراک نفس در حقیقت با ایجاد تحول و کمالی در نفس همراه است. چه اینکه در طی این فرایند، نفس با هر ادراک تازه‌ای که به دست می‌آورد، وجودی نو می‌یابد؛ به بیان دقیق‌تر وجود هر صورت ذهنی و علمی در عین اینکه وجودی برای خود است، سبب بسط و ارتقای وجودی برای نفس نیز می‌شود؛ البته باید توجه داشت که این دو نوع وجود عین یکدیگرند و مابین با هم نیستند. این معنا در حکمت متعالیه به خوبی بر اساس بحث اتحاد عقل و عاقل و معقول، مبرهن شده و روشن می‌شود که قوه مدرک با مدرک جدا و مستقل از یکدیگر نیستند؛ بنابراین وجود پدید آمده در هر ادراک برای نفس، فعل نفس بوده و در عین اینکه در ظرف ادراک، نوعی وجود برای مدرک است، برای مدرک نیز وجودی است که تولید اوست. در واقع فعالیت و ادراک نفس در این حالت شأنی (ویژگی، وصف) از خود نفس است (Shirazi, 1981a: 3/312).

همچنین ملاصدرا بر اساس قاعده اتحاد عقل و عاقل و معقول معتقد است که وقتی نفس انسان از طریق علم حصولی، چیزی را ادراک می‌کند، وجود نفس با معلوم بالذات،<sup>۲</sup> متحد می‌شود. وی در برخی مطالب خود، سنخ این اتحاد را همچون اتحاد ماده و صورت می‌داند و نتیجه می‌گیرد که نفس از این طریق، سعه و ارتقای وجودی پیدا می‌کند؛ یعنی نفس با تحصیل علم، عین علم (معلوم بالذات) می‌گردد و در نتیجه ارتقای وجودی می‌یابد (Shirazi, 1981a: 4/234).

به دیگر بیان، امکان ارتباط با وسائط، برای نفس انسان، امکان اضافه اشراقی به امور مادی را فراهم می‌کند، در نتیجه ادراک آن امر خارجی مادی را همچون ادراک بدن، برای خود حاضر می‌کند. پیرو این اضافه اشراقی، علم حصولی متناسب و منطبق با آن علم حضوری نیز در درون نفس حاصل می‌شود. از این رو، مناط تحقق علم که همان اتحاد و به دنبال آن حضور است، کماکان پابرجاست (Yazdanpanah, 2018: 143).

البته وی در برخی مطالب خود تصریح می‌کند که اتحادی که بین نفس یادگیرنده (مدرک) و محتوای مورد شناسایی (مدرک) شکل می‌گیرد، از سنخ ارتباط وجودی و مستقل یا واقعیت ذومراتب<sup>۳</sup> با مراتب خود است. در هر صورت،

مقصود او این است که پس از حصول این اتحاد، از هر کدام از این دو سنخ که باشد، نفس با حرکت جوهری اشتدادی ارتقا می‌یابد، تا حدی که ملکه<sup>۴</sup> رجوع را به عقل فعال پیدا می‌کند. نفس با ارتقاء و نیل به چنین مرتبه و ظرفیتی، قدرت پیدا می‌کند تا در صورت وجود استعداد لازم، صور جزئی حسی، خیالی و صور عقلی را، یکی پس از دیگری انشاء و ایجاد کند (Shirazi, 1981a: 8/259 & 4/110).

در اینجا رابطه نفس و صور ادراکی حاصل در آن، از سنخ رابطه واقعیت ذومراتب با مراتب خود است؛ زیرا از نگاه صدرا گرچه انسان دارای نفس واحدی است که نفس ناطقه انسانی نام دارد، اما چون جوهری قدسی از سنخ ملکوت است، وحدتش همانند وحدت الهی حضرت حق با اوصاف خود، وحدت جمعی است؛ یعنی در عین واحد بودن، دارای کثرت و مراتبی درونی بوده که شامل همه قوا و ویژگی‌های نفوس نباتی و حیوانی است (Shirazi, 1996: 315 & 2011:554). بیان ملاصدرا بدین‌گونه است که هر چند نفس حقیقتی وحدانی دارد، در عین حال وجودی همه‌گیر و همه‌جایی نیز دارد و به همین دلیل، می‌تواند در مواطن مختلف و قوای گوناگونی حضور داشته باشد؛ بنابراین وجود انسان، هویتی واحد است که دارای مراتب و نشئات متعدد و البته مرتبط با همدیگر است؛ این مراتب متکثر، جدا و مستقل از یکدیگر نیستند و در نتیجه نفس انسان صرفاً حقیقتی متعالی از بدن نیست که کار ویژه آن تدبیر بدن باشد، بلکه وجودی همه‌گیر و همه‌جایی و حاضر در تمام مراتب حقیقت انسان دارد و عین آن است، که قاعده «النفس فی وحدتها کل القوا» بیانگر این حقیقت است (Shirazi, 1981b: 227-228; Sabzewari, 2000: 5/180-184).

از این رو هر مرتبه از نفس رقیق شده مرتبه بالاتر از خود بوده و نیز عالی‌ترین مرتبه حاوی همه اوصاف و ویژگی‌های مراتب پایین‌تر از خودش است (Obudiyyat, 2013: 3/215-216).

معنای مراتب و درجات نفس در مورد قوای ادراکی بدین معناست که حس، خیال و تعقل، مستقل از نفس نیستند و در واقع وحدت نفس، با نفی کثرت عددی این قوا، موجب می‌گردد آن‌ها وجودی ثانی در کنار نفس نباشند؛ بر این اساس قوای متعدد و متکثر نفس، وحدت شخصی نفس را زیر سؤال نمی‌برد، چراکه هر کدام از آنها شأنی از شئون نفس هستند که نفس به عنوان ابزار، آن‌ها را در جهت پیشبرد افعالش از خود بروز می‌دهد (Mesbah Yazdi, 2014: 1/354). از منظری دیگر، براساس وجود ربطی معلول در نسبت با علت، هرگونه پذیرش یا کارکرد فعالانه هر یک از قوای مختلف نفس، در حقیقت پذیرش یا کارکرد فعالانه خود نفس‌اند؛ اما نه برای نفس در عالی‌ترین رتبه آن یا به تعبیری نه در مقام ذات، بلکه در مقام فعل نفس؛ بنابراین، قوا که هر کدام شأنی از شئون نفس هستند، با ذی‌الشأن و علت خود یعنی نفس سنخیت دارند؛ البته نفس چنان‌که بیان شد، نفس حقیقت این قوا بوده و آنها رقیقه و نازله آن هستند و به بیان دیگر وجود نفس، همان وجود عالی هر قوه و یا وجود جمعی و به وحدت رسیده همه این قوای متکثر است (Obudiyyat, 2013: 3/ 234-236).

### ماهیت‌شناسی ابزار یادگیری

با توجه به گفته‌های پیشین می‌توان دریافت که حقیقت ادراک و یادگیری مبتنی بر اتحاد تجردی یادگیرنده با محتوای یادگیری است. همچنین نقش ابزارهای یادگیری نیز وساطت در ایجاد این نوع اتحاد است. بدیهی است هر قدر محتوا از تجرد بیشتری برخوردار باشد، نقش وسائط کم‌رنگ‌تر یا حتی بی‌رنگ می‌شود.

در این خصوص، ملاصدرا معتقد است که هر ادراکی، حاصل اتحاد بین مدرک و مدرک است؛ (Shirazi, 2003: 1/244) بدین معنا که قوای مربوط به ادراکات حسی با مدرکات خود، قوای خیالی با مدرکات خود و در نهایت قوای عقلی نیز با

مدرکات خود متحد می‌شوند. حال با عنایت به اینکه تمام این قوای ادراکی و ادراکات آن‌ها از نفس نشأت می‌گیرند و آن‌ها همان مرتبه نازل‌ه حقیقت نفس‌اند، پس در حقیقت این خود نفس است که با مدرکات خود متحد می‌گردد؛ از این‌رو، هر کدام از حقایق خارجی با توجه به ظرفیت وجودی خود به وسیله مرتبه‌ای از مراتب نفس ادراک می‌شوند؛ بر این اساس، حقایق مادی به عنوان نازل‌ترین و ضعیف‌ترین مراتب وجود، به وسیله قوای ادراکی حسی، حقایق خیالی به وسیله قوای ادراکی خیالی و حقایقی که تماماً مجرد عقلی هستند نیز توسط مراتب عقلی و تجردی نفس ادراک می‌شوند (Shirazi, n.d: 1).

حال به دلیل لایه‌مندی محتوای یادگیری و مدرکات، می‌بایست ابزار مناسب برای اصطیاد آن محتوا استفاده شود و لازمه این امر، شناخت کارویژه هر یک از ابزارهای ادراکی براساس محتوایی است که می‌توانند به دست آورند. براساس نگاه تشکیکی<sup>۵</sup> صدرا، برخی از موجودات، تجرد بیشتری نسبت به نفوس انسانی دارند؛ از این‌رو، ابزارهایی همچون عقل و قلب می‌توانند به دریافت‌های متناسب با آن ساحت نایل شود؛ چراکه گفته شد در هر ادراکی که به دست می‌آید، نفس ارتقاء پیدا می‌کند، بنابراین نفش واسطه‌گری، لزوماً به صورت مجرد کردن محتوا نیست؛ بلکه عقل و قلب می‌توانند نفس انسان را ارتقا دهند و با این ارتقا موجب دریافت‌های بالاتری شوند.

دلیل تکوینی ضرورت استفاده از ابزارهای یادگیری، قاعده عقلی «حکم احد المتحدین یسری الی الآخر» است؛ چراکه حکم در اینجا، به معنای اتحاد وجودی است و اتحاد وجودی نیز دلیل بر علم است؛ از این‌رو باید توجه داشت گرچه تعبیر رایج میان فلاسفه درباره بحث اتحاد بین یادگیرنده و محتوای مورد یادگیری، «اتحاد عاقل و معقول» است، اما این موضوع صرفاً مختص به عاقل و معقول و امور و مفاهیم کلی نیست؛ بلکه شامل حواس و محسوسات و متخیلات نیز می‌شود. بنابراین، ادعا به طور کلی، اتحاد مدرک و ادراک است (Hasanzadeh Amoli, 2105: 16-17). این اتحاد چه تکوینی باشد و چه اعتباری (مانند وجود لفظی و کتبی محتوا)، وسائل و ابزارها به دلیل اینکه اتحاد بهتری بین یادگیرنده و متعلق یادگیری برقرار می‌کنند، می‌توانند نقش میانجی و اعدادی را ایفا کنند.

چه اینکه نفس با بدن خود متحد است و این اتحاد وجودی باعث توسعه ادراکی نفس بر سایر پدیده‌هایی می‌شود که با بدن اتحاد وجودی دارند.

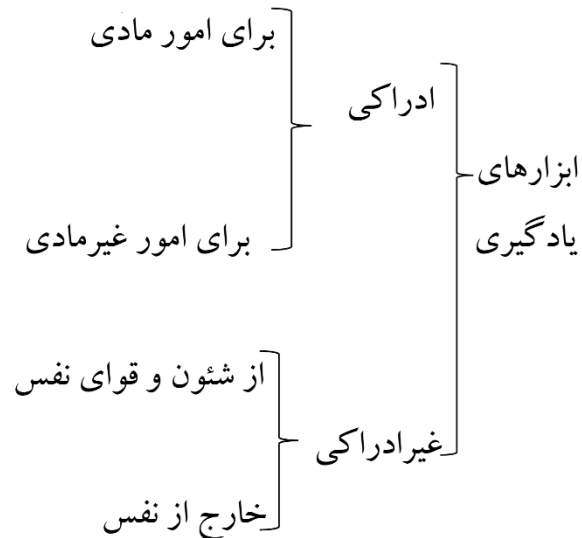
نکته دیگری که باید مدنظر قرار گیرد این است که شناخت قواعد کلان حاکم بر مراتب هستی و اصول کلی این مراتب، باعث می‌شود که حتی در ساحت مادی نیز فرایندهای یادگیری یک پدیده متفاوت شود؛ چه اینکه جهت اتحاد وجودی و در نتیجه فهم آن‌ها می‌بایست تبار محتوا را در لایه‌های مختلف وجودی مدنظر قرار دهد؛ به دیگر بیان، یادگیرنده می‌بایست نگاهی طیفی به اشیا پیدا کند و براساس آثار و لوازم هر طبقه وجودی که به‌عنوان محتوا با آن برخورد می‌کند، دستگاه ادراکی و ابزارهای آموزشی خویش را برای ادراک بهتر آن محتوا تنظیم نماید؛ از این جهت افزون بر فهم انواع ابزار یادگیری و به تبع آن چگونگی تعامل با آن برای استخدام حداکثری از این ابزارها، شناخت لایه‌های وجودی پدیده‌های ادراکی نیز اهمیت فوق‌العاده‌ای پیدا می‌یابد.

## انواع عناصر و ابزار یادگیری

بنابر آنچه گفته شد، می‌توان ابزارها را که در واقع همان وسائط ایجاد ادراک نفس هستند، براساس کارویژه هر یک از آن‌ها دسته بندی نمود. ابتدا در یک تقسیم‌بندی کلی می‌توان گفت که ابزارهای مورد استفاده در فرایند یادگیری، دو شاخصه اصلی دارند: ۱. ابزارهای ادراکی شخص یادگیرنده؛ ۲. ابزارهای غیرادراکی که به یادگیرنده برای تقویت فهم و در



نتیجه یادگیری کمک می‌کنند. این ابزارهای یادگیری، از آن جهت که هر یک در فرایند ادراک نقش خاصی را ایفا می‌کنند نیز متفاوت می‌گردند؛ از این‌رو می‌توان این ابزارها را که در واقع برخی از آنها جزء قوای نفس و از شئون آن بوده و برخی نیز خارج از نفس هستند، در نمودار ۱ تقسیم‌بندی نمود:



نمودار ۱: قوای نفس

- ابزارهای ادراکی برای امور مادی همان حواس ظاهری پنج‌گانه انسان هستند که اتحاد بعد مادی نفس<sup>۶</sup> - که طبق نظر صدرا پایین‌ترین مرتبه نفس است - با امور مادی را که متعلق ادراک هستند ممکن می‌سازند. این ابزارها شامل شنوایی، بینایی، بویایی، چشایی و لامسه می‌شوند.
  - ابزارهای ادراکی غیرمادی انسان شامل حواس باطنی انسان است که دریافت امور متفاوتی را برای نفس امکان‌پذیر می‌سازد. شناخته شده‌ترین این ابزارها، شامل قلب و عقل است که هر یک از این دو ابزار، گرچه از این جهت که نفس دارای وحدت حقیقی است، عین یکدیگرند، ولی به سبب تفاوت در کارویژه هر یک، متمایز می‌شوند. کمترین تفاوت این دو در این است که قلب، دریافت‌های غیر مادی را به نحو حضوری برای نفس فراهم می‌کند؛ ولی عقل دریافت‌های غیر مادی را به نحو حصولی تأمین می‌کند و در طی این فرایند، سایر دریافت‌ها همچون دریافت‌های مادی می‌توانند به عنوان مُعدّ برای دریافت‌های عقلی عمل نمایند. در واقع باید گفت که در این دست از اداراکات، ابزارهای ادراکی به نحو تلفیقی عمل می‌کنند.
  - ابزارهای غیرادراکی معین ادراک و تقویت‌کننده آن، ابزارهایی‌اند که محدودیت‌های ابزارهای ادراکی را کمتر و حواس ظاهری و باطنی را تقویت می‌کنند؛ حال این نکته شایان توجه است که همه حواس باطنی انسان که جزء ابزارهای ادراکی به شمار می‌روند، به خودی خود، عمل ادراک را انجام نمی‌دهند، بلکه آنها را باید دو نوع دانست: مُدرک و مُعین ادراک؛
- به دیگر بیان، مطابق آنچه فلاسفه بیان کرده‌اند، همه این قوا مدرک نیستند، بلکه تنها «حس مشترک» و «واهمه» مدرک‌اند و سایر حواس باطنی معین و کمک‌کننده امر ادراک‌اند (Shirazi, 1981a: 8/56 & 9/330; Tusi; 1996: 2/ 331-332). شاید وجه و علت اینکه سه قوه خیال، حافظه و متصرفه را در شمار قوای ادراکی،

به شمار آورده‌اند، این باشد که کمک‌کار و معین ادراک‌اند؛ وگرنه با صرف نظر از این جهت، توصیف آن‌ها به وصف ادراکی وجه درستی نخواهد داشت (Hoseinzadeh, 2015: 104-105)؛ بنابراین به نظر می‌رسد نگاه درست این باشد که این قوا را نیز به عنوان ابزارهای غیرادراکی که البته خود جزئی از نفس بوده و از شئون آن هستند، تلقی کرد؛ همچون قوه خیال که ادراک مستقیم یک پدیده را تأمین نمی‌کند، لکن سبب بسط سایر ادراکات انسان و همچنین توسعه و ضیق این ادراکات می‌گردد.

- ابزارآلات غیر ادراکی که به ابزارهای ادراکی کمک می‌کنند، محدود به شئون نفس یادگیرنده نیستند و می‌توانند شامل طیف وسیعی از ابزارآلاتی باشند که خارج از نفس او هستند و چنین نقشی را ایفا می‌کنند. این دست از ابزارها از شرایط روحی، زیستی، محیطی تا تمام ابزارهای کمک‌آموزشی همچون وجودات لفظی و کتبی را در بر می‌گیرند. قراردادن این دست امور در دسته‌بندی ابزارهای یادگیری به این دلیل مهم است که ویژگی این ابزارها نیز با ویژگی‌های سایر ابزارهای ذکر شده مشترک است؛ چه اینکه این امور نیز باعث اتحاد وجودی بهتر بین محتوا و یادگیرنده می‌شوند و بدین سبب در امر یادگیری تسهیل‌گر خواهند بود؛ برای نمونه، دو ابزار لفظ و کتابت، به علت تنیدگی با معنا و مفهوم و همچنین تبدیل محتوا به گونه لفظی و کتبی، باعث روانی انتقال محتوا به یادگیرنده می‌شوند و در نتیجه، امر یادگیری را تسهیل می‌کنند.

### فرایند تعیین ابزار مناسب

پس از دسته‌بندی کلان انواع ابزارهای یادگیری، شایسته است که بر اساس سنخ محتوای مورد آموزش، ابزارهای ادراکی و غیرادراکی که در بخش پیش بیان شد، استخدام گردد. این امر می‌بایست براساس شناخت کارویژه هر یک از این ابزارها صورت پذیرد؛ از این رو ابتدا لازم است به تبیین انواع آن، و توضیح کارویژه هر یک، اهتمام ورزید.



نمودار ۲: ابزارهای یادگیری

در توضیح نمودار ۲ به موارد زیر می‌توان اشاره کرد:

- گفته شد که ابزارهای ادراکی امور مادی همان اندام‌های حواس پنج‌گانه‌اند که با اتصال به امور مادی، شرایط اعدادی را برای تجرید محسوسات فراهم می‌کنند. بدیهی است استخدام حداکثری ابزارهای پنج‌گانه در دریافت امور مادی اهمیت دارد. می‌توان گفت حواس ظاهری، در ایجاد و تکون مفاهیم یا تصورات جزئی حسی، نقشی مستقیم دارند؛ زیرا بدون کمک از دیگر قوای ادراکی، این دست از تصورات یا مفاهیم تولید می‌شوند؛ هم‌چنان که در حصول مفاهیم کلی همچون مفاهیم ماهوی کلی - مانند مفهوم سفیدی، سیاهی و ... - به صورتی غیرمستقیم، نقش ایفا می‌کنند. نحوه نقش‌آفرینی آنها به نحو زمینه‌سازی جهت تولید مفاهیم کلی ماهوی و ادراک صور عقلی است.

- حال اگر ابزارهای پنج‌گانه برای اتصال حداکثری به امور مادی محدودیت داشته باشند؛ - که قهراً و به صورت تکوینی، به علت اصل محدود بودن انسان، دارای محدودیت هستند. - در صورت ممکن بودن استخدام ابزارهای غیرادراکی برای تقویت آنها باید به نحو حداکثری، در فرایند ادراک به ابزارهای غیرادراکی تقویت‌کننده، مسلح شد تا اتصال حداکثری با محتوای یادگیری صورت گیرد. اتصال حداکثری، باعث اتحاد وجودی حداکثری و به تبع آن، باعث فراهم شدن شناخت بیشتر و یادگیری بهتر می‌شود. در این زمینه می‌توان از قوای غیرادراکی نفس؛ یعنی سه قوه خیال، حافظه و متصرفه استفاده نمود. چه اینکه به کارگیری و استخدام درست آنها می‌تواند با تقویت مدرکات حسی و پردازش بیشتر آنها، زمینه را برای ادراک بهتر مدرکات جزئی و همچنین مدرکات و مفاهیم کلی عقلی که از طریق عقل انجام می‌گیرد، فراهم آورد. هم‌چنان که ملاصدرا ادراک خیالی را این‌گونه تعریف کرده است: «خیال عبارت است از صورتی که در نفس - پس از پنهان گردیدن شیء محسوس - باقی می‌ماند، و درعالم نفس انسانی، موجود بوده و متصل به آن و قائم به آن است و تا زمانی که نفس آنها را حفظ کند، محفوظ می‌ماند؛ و هنگامی که نسبت به آنها توجه نکند، پنهان می‌شوند (Shirazi, 1961: 58). در حقیقت از نگاه صدرا، نفس پس از تلاقی با اشیای خارجی صورتی همانند آنها، البته عاری از ماده و عوارض آن تولید می‌کند. همین فرایند پس از انفصال و جدایی از این امور، این بار در ظرف خیال صورت می‌گیرد و ممکن است صور محسوسات برای مدت زیادی در درون نفس باقی بمانند (Shirazi, 1981a: 1/288). از این رو، خیال می‌تواند در فرایند یادگیری بسیار کمک‌کننده باشد.

- ابزارهای ادراکی غیرمادی همچون حس مشترک، که از جمله حواس باطنی نفس انسانی است و نیز عقل روی مفاهیمی که از ماهیات (مفاهیم اولیه) به دست می‌آیند، کار و مفاهیم جدیدی را تولید کنند. برونداد مفاهیمی که استخراج می‌شوند، به مفاهیم ثانوی مشهورند. قهراً چگونگی شکل‌گیری و ایجادشان نیز نسبت به مفاهیم حسی و خیالی، دارای تأخر رتبی است.

- در مورد حقیقت عقل (عملی و نظری) به عنوان یکی از ابزارهای ادراکی مختص انسان نیز، نظرات گوناگونی وجود دارد. رایج‌ترین این تعریف‌ها بدین صورت است: در نفس انسان دو ظرفیت ویژه وجود دارد، که بر یکی از آنها نام «عالمه» و بر دیگری «عامله» یا «تحریکی» اطلاق شده است. ظرفیت اول، قابلیت ادراک امور کلی - چه مرتبط با امور نظری باشند و چه امور عملی - را در نفس انسانی به وجود می‌آورد؛ اما عقل عملی با بهره‌گیری از قوه شوقیه و محرکه، صورت‌های جزئی‌ای را که ادراک کرده، در عالم واقعیت به تحقق می‌رساند.

عبارت ابن سینا در این خصوص این‌گونه است: «عقل نظری یکی از قوای نفس است که ماهیات امور کلی را از جهت کلیت آنها می‌پذیرد و عقل عملی قوه دیگری از نفس است که منشأ تحریک قوای شوقی و میل نفس به امور جزئی‌ای

می‌شود که آن‌ها را قصد کرده است به دلیل هدفی مشخص و یا نامشخص»<sup>۷</sup> (Ibn Sina, 2021: 88). بر اساس نکاتی که گذشت، نقش اصلی و مستقیم در به دست آوردن مفاهیم کلی، از آن عقل نظری است؛ زیرا فرایند حصول آگاهی به معلومات کلی، مکانیسمی چند مرحله‌ای دارد. در مرحله نخست آن، نفس در اثر مشاهدات حسی خود به آگاهی‌های اولیه و ابتدایی دست می‌یابد که در اصطلاح همان معقولات اولیه هستند. در وهله بعد، نفس به پردازش و تحلیل معلومات اولیه خود پرداخته و آگاهی‌های درجه دوم یا معقولات ثانویه را پدید می‌آورد. در مقابل، عقل عملی از حیث گستردگی و قلمرو، تنها ادراکات جزئی مربوط به عمل را دربرمی‌گیرد و به آن‌ها اختصاص دارد؛ بدین جهت، افزون بر عقل نظری، عقل عملی نیز نیرویی ادراکی و معرفت‌بخش خواهد بود (Hoseinzadeh, 2015: 341). درباره ارتباط عقل عملی و نظری، مطابق با تعریفی که از آن گذشت باید گفت که عقل عملی به تمییز بایدها از نبایدها، شایسته‌ها از ناشایسته‌ها و نیک‌ها از بد‌ها می‌پردازد و همچنین با کاربست قوای بدنی، آن‌ها را بر پایه آنچه استنباط کرده است، تدبیر، هدایت و کنترل می‌کند و این تدبیر، محصول تأمل در آرای عقل نظری است؛ به بیان دیگر، کارکرد معرفتی عقل عملی تطبیق آرای کلی مربوط به عمل بر مصادیق آن است. صدرالمآله‌مین بدین موضوع این‌گونه تصریح کرده است:

«نفس انسان دارای دو قوه است: قوه‌ای که مربوط به بررسی آرای کلی و اعتقادات است و قوه‌ای که مربوط به امور جزئی و تأمل در آن‌هاست؛ از جمله اموری که شایسته است به دلیل منفعت یا ضرری که دارند، انجام و یا ترک شوند و ... به دنبال حصول این آرای جزئی، قوه دیگری جهت کاربست این آرا در افعال بدنی برانگیخته می‌شود» (Shirazi, 2020: 260-261).

بنابراین نفس انسان از طریق عقل عملی در قوای بدنی تصرف کرده و آن‌ها را تحت تدبیر عقل قرار می‌دهد. از همین راه است که نفس انسانی می‌تواند واجد کمالات و ملکات فاضله گردد؛ البته عقل نظری و عملی دارای مراتب و درجات فراوانی‌اند، که انسان می‌تواند با دست یافتن به درجات بالاتر آن‌ها کمالات بیشتر و والاتری را کسب کند (Sirazi, 2020: 523; Shirazi, 2011: 261-274).

- کارویژه قلب به عنوان یکی از ابزارهای ادراکی مختص انسان، ارتقاء نفس برای نایل شدن به ادراکاتی فراتر از ادراکات عقلی است. ملاصدرا ضمن تأیید و تأکید بر امکان حصول این نوع آگاهی‌ها برای نفس انسانی، در آثار خود به طور مکرر به آن‌ها اشاره کرده و در مورد نحوه دستیابی نفس به آن‌ها می‌گوید: «این معانی گرچه از مسائل برهانی‌اند اما فهم آنها جز با نور بصیرت و کشف ممکن نیست»<sup>۸</sup> (Shirazi, 1989: 8/76).

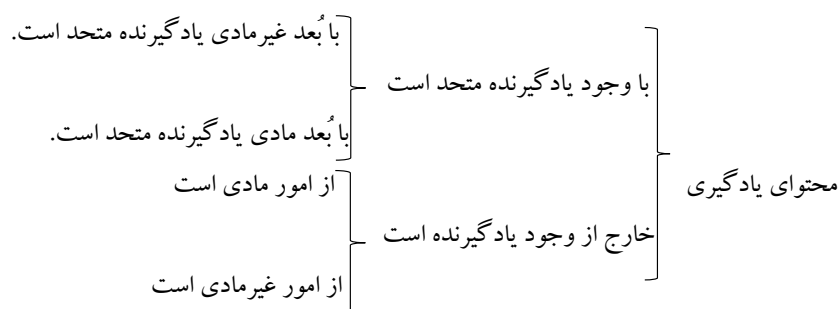
در حقیقت باید برای راه‌یابی به این مرتبه و درک حقایق این‌چنینی، تحولی در نفس رخ دهد تا با ارتقای نفس، آن را به این مرحله وارد سازد؛ به تعبیر ملاصدرا این کار بر عهده قلب است که خود نیز در حقیقت شأنی از شؤون نفس ناطقه انسانی است، وی در این‌باره می‌گوید: «خانه قلب هر کس به این انوار منور گردد روح او به این مرحله ارتقا می‌یابد»<sup>۹</sup> (Shirazi, 1984: 4).

در نتیجه نفس می‌تواند با عبور از مراتب ادراکی متعارف که مربوط به علم حصولی است، به خود حقایق یا علم حضوری و شهودی دست یابد؛ زیرا چنان‌که گفته شد، حتی متعلق ادراکات عقلی که بالاترین ابزار ادراکی عقلی بوده و قبل از قلب می‌باشد؛ نفس حقایق خارجی موجودات عقلی نمی‌باشد؛ بلکه ماهیات کلی آن‌هاست.

## انواع محتوای یادگیری

گفته شد برای آنکه بتوان نحوه به‌کارگیری ابزارهای مختلف یادگیری را تبیین نمود، می‌بایست براساس نوع محتوایی که ارائه می‌شود، ابزارهای یادگیری را درگیر کرد. به دیگر بیان، فرایند ادراک و در نتیجه یادگیری دارای دو بال است؛ یک بال همان انسان و ابزارهایی است که نقش واسط را در ایجاد ادراک ایفا می‌کنند؛ و دیگری آن محتوایی است که فراچنگ ادراک قرار گرفته و نفس انسانی در صدد ادراک آن است. از این رو می‌بایست محتوای یادگیری نیز مورد مطالعه فلسفی قرار گیرد و انواع آن نیز مشخص شود. از این رهگذر است که می‌توان نحوه مواجهه یادگیرنده و ابزار لازم برای اتحاد وجودی و در نتیجه ادراک آن را تبیین و طراحی کرد.

در یک تقسیم‌بندی کلی می‌توان محتوای یادگیری را براساس چگونگی ارتباط آن با یادگیرنده به صورت زیر دسته‌بندی نمود:



نمودار ۳: انواع محتوای یادگیری

## مراحل ایجاد اتحاد وجودی

پس از توضیحات گذشته، لازم است که چگونگی ایجاد اتحاد وجودی مناسب بر پایه ابزارهایی که یادگیرنده در اختیار دارد، تبیین و مرحله‌بندی شود:

**مرحله ۱:** در این مرحله باید پدیده‌ای که یادگیرنده می‌خواهد نسبت به آن، یادگیری را سامان دهد، سنخ‌شناسی شود. برای محقق نمودن این مهم لازم است طبق نمودار ۳ سنخ‌شناسی شود.

**مرحله ۲:** با توجه به سنخ محتوا، تمام ابزارهای ممکن، برای اتحاد وجودی مناسب، استخدام شود. این مهم طبق نمودار ۲ انجام می‌پذیرد.

در این مرحله می‌بایست نکات زیر در نظر گرفته شود:

- ابزارهای یادگیری و آموزش، بسته به میزان حضور و اتحادی که با محتوای آموزشی، براساس سنخی که محتوا دارد، فراهم می‌کند، اهمیت بیشتری پیدا کرده و در نتیجه اصالت بیشتری خواهد داشت.
- باید از روش‌ها و ابزارهای علمی و آموزشی استفاده کرد که در واقع‌نمایی (اتحاد یادگیرنده با محتوا) دارای بهترین کارکردند.
- شناخت محدودیت‌های ابزارآلات ادراکی و آموزشی، سازوکار خطایابی در امر آموزش و یادگیری، همگی می‌بایست متأثر از فضای معرفت‌شناسی تنظیم شوند.
- باید تمام ابزارهای ادراکی و آموزشی به صورت حداکثری، در فرایند یادگیری درگیر شوند تا به همان نسبت از خطاهای یادگیری کاسته شود. این امر نیز می‌بایست با محوریت ابزار عقل شکل بگیرد و با ملاحظه سنخ هر

محتوای آموزشی تنظیم شود.

- متناسب با فعلیت‌بخشی نفس انسانی باید از ابزارهای یادگیری انتزاعی‌تری استفاده کرد تا به تبع آن، یادگیرنده محتواهای تجردی و انتزاعی بیشتری دریافت کند.

**مرحله ۳:** این مرحله در واقع ایجاد اتحاد وجودی حداکثری با محتوا خواهد بود که براساس سنخ‌شناسی محتوا و شناخت کارویژه ابزارهای یادگیری و انتخاب ابزار یادگیری مناسب براساس محتوای مد نظر صورت می‌گیرد.

در اینجا شایسته است برای عملیاتی کردن این مراحل، و با توجه به نمودار ۳، برای محتواهای چهارگانه مورد یادگیری، مثال‌هایی را ذکر کرد و سپس با توجه به نمودار ۲ ابزار مناسب جهت یادگیری هر دسته را شناسایی کنیم:

۱. محتوای یادگیری با بعد غیرمادی یادگیرنده متحد است: برای این دسته می‌توان به عنوان مثال به آگاهی نسبت به نفس مجرد انسانی؛ یعنی علم ما به خود و همچنین آگاهی ما به ویژگی‌های خود از جمله ترس، شجاعت، غم، شادی، محبت، نفرت، زیرکی و ...، البته پس از خروج از علم حضوری به آن‌ها می‌توان اشاره کرد. این دسته از مفاهیم، حاصل کارکرد فعالانه قوه خیال است و در این‌گونه مفاهیم، خیال از یافته‌ها و ادراکات شهودی و حضوری نفس تصویربرداری می‌کند. در نهایت باز عقل وارد عمل شده و با تحلیل این مفاهیم جزئی تولید شده، مفاهیم کلی متأثر از این مفاهیم را انتزاع و تولید می‌کند (Hoseinzadeh, 2015:35). چه اینکه خیال‌ورزی و تصورات ذهنی، مسیری برای ارتباط دادن برداشت‌های حسی و انتزاعات کلی است که توسط عقل صورت می‌پذیرد (Egan, 1992: 15)؛ از این‌رو اندیشمندان فعال در حوزه فلسفه کودک، معتقدند که برای تقویت درک او از حقایق اطرافش، در کنار تقویت مشاهده حسی باید این استعداد را در کودکان پرورش داد.

اینکه کودکان می‌توانند داستان و افسانه‌ها را به خوبی بفهمند و از این طریق به درک مطالبی که در پی انتقال آنها هستیم، دست یابند، مؤید بهره بردن کودکان از قدرت خیال‌ورزی است (Brown, 1997: 30). پیازه با تأکید بر این نکته، معتقد است که کودکان از دو سالگی به بعد دارای قدرت خلاقیت بوده و می‌توانند با استفاده از قوه خیال خود به ابداع مفاهیم جدید در ذهن بپردازند (Piaget & Inhelder, 2009: 56-70).

در همین خصوص، برای اینکه کودکان بتوانند مفاهیمی را که بیان شد به نحو کامل‌تری با بهره‌گیری از قوه خیال خود ادراک کنند، باید ابتدا آن‌ها را با مصادیق این مفاهیم آشنا سازیم. این مرحله بستری مناسب برای فعال‌سازی قوه تخیل آن‌ها فراهم می‌آورد. در این زمینه می‌توان از بیان داستان یا انجام فعالیت‌ها و بازی‌های کودکان که مصادیق این مفاهیم در آنها متبلور می‌شود، به جای توضیح این مفاهیم به کودک بهره برد. برخی از اندیشمندان، «تربیت احساس» مورد تأکید ارسطو را ناظر به همین مطلب دانسته‌اند (Borrows & Woods, 1985:79).

۲. محتوای یادگیری با بعد مادی یادگیرنده متحد است: برای این دسته می‌توان شناخت ماده و عوارض آن مانند رنگ، شکل، اندازه و ... را مثال بزنیم. به عنوان نمونه، برای اینکه بتوانیم یک کودک را با مفهوم رنگ‌ها مانند سفیدی، سیاهی و ... آشنا کنیم، می‌توان از استخدام تصویر استفاده کنیم (Hoseinzadeh, 2015: 134).

استفاده از تصویر و مثال، به دلیل اشتراک وجودی این دو در وجه شبه با مُتصور و مُمثل و همچنین قرابت بهتر یادگیرنده با این دو ابزار یا دسترسی بیشتر داشتن به آن‌ها (به علت مأنوس بودن بیشتر با امور مادی و عوارض آن مانند شکل و اندازه و ...)، سبب تقویت و استخدام هر چه بهتر و بیشتر قوای یادشده گردیده است و بدین ترتیب موجب مرتفع ساختن محدودیت‌های ادراکی قوای پنج‌گانه نیز می‌شود.

بر این اساس، معمولاً باید از طریق حواس ظاهری به این مفاهیم دست یافت؛ بدین صورت که پس از ارتباط حواس پنج‌گانه با محتوای مورد یادگیری و ایجاد ادراکات حسی، همزمان قوه خیال به عکس‌برداری از آن می‌پردازد. پس از قطع ارتباط، نفس با مراجعه به خزانه خیال می‌تواند این صورت‌های خیالی را به یاد آورد. اگر چنین کاری تکرار شود و یک یا چندین ادراک مشابه آن در نفس ایجاد شود، عقل می‌تواند وارد عمل شود و مفهوم کلی آن را که با صورت‌های عینی و جزئی‌اش تطابق دارد انشاء کند (Hoseinzadeh, 2015: 134). در مثال مدنظر ما، کودک پس از مواجهه با تصویر رنگ‌ها وقتی به طور مکرر چندین رنگ را در قالب تصاویر متعدد ببیند، فرایندی که بیان شد در نفس او شکل می‌گیرد و بدین ترتیب، استخدام تصویر به عنوان یک ابزار غیرادراکی خارج از نفس او، زمینه‌ساز درک مفاهیم کلی رنگ‌ها می‌گردد. در توضیح بیشتر این مطلب باید گفت که حواس ظاهری، افزون بر کارکردشان در مواردی که بیان شد، برای تولید تصورات جزئی خیالی نیز نقش معد و زمینه‌ساز را بر عهده دارند. قوه خیال از یافته‌ها و ادراکات حسی و نیز شهودی عکس‌برداری می‌کند. پیدایش صور ادراکی حسی در حواس یا نفس، زمینه‌ساز ایجاد ادراکات خیالی می‌شود. هر اندازه ادراکات و صور حسی بیشتر باشد، تعدد ادراکات خیالی نیز بیشتر می‌گردد؛ بدین‌گونه که حواس ظاهری به شکلی غیرمستقیم، در تکون و ایجاد ادراکات جزئی خیالی و مفاهیم کلی ماهوی محسوس دخالت دارند (Hoseinzadeh, 2011: 65).

الف. محتوای یادگیری خارج از وجود یادگیرنده و از امور مادی است: برای این دسته می‌توان به شناخت تمام موجودات مادی اطراف ما و به طور کلی شناخت تمام پدیده‌های طبیعی اشاره کرد. روشن است که شرط لازم و نه کافی، برای آشنا کردن کودک با حقایق مادی اطرافش، ایجاد بستر مناسب جهت مشاهده و ایجاد ارتباط حسی بهتر با آن‌هاست. معانی و مفاهیمی که کودک می‌تواند در ذهن خود ابداع و پرورش دهد به میزان چشمگیری به کیفیت مشاهدات حسی، میزان دقت و ظرافت آن دارد (Eisner, 1998: 117).

بر این اساس، باید برای کودکان این بستر را فراهم ساخت که بتوانند به روش‌های گوناگون پدیده‌های طبیعی اطراف خود را حس کنند؛ همچنین به منظور رسیدن به نتیجه بهتر در این‌باره باید از ابزارهای لازم برای تقویت حواس پنج‌گانه کودک بهره برد.

ابزارهای غیرادراکی خارج از نفس، در این زمینه می‌توانند نقش مهمی ایفا کنند. به عنوان نمونه می‌توان به تمام ابزارآلاتی که در علم نجوم برای دستیابی به آگاهی در مورد سیارات، ستارگان و سایر اجزای کهکشان‌ها استفاده می‌شوند، اشاره کرد؛ زیرا استفاده از این ابزارها، سبب تقویت حواس پنج‌گانه شده و سبب می‌گردند که نفس بتواند با استمداد از آنها به ادراکی صحیح‌تر و به دور از خطا از مسائل این علم دست پیدا کند.

به طور کلی، هریک از ابزارهای ادراکی یادگیرنده، چه حس و چه غیر آن، قابلیت تقویت‌شوندگی دارند و انواع ابزارهای غیرادراکی خارج از نفس انسان نیز می‌توانند چنین کارویژه‌ای را به انجام رسانند؛ به عنوان نمونه دیگری در این زمینه می‌توان به انواع تمرینات فکری و ریاضی یا برخی از کارهای تجسمی و هنری و ... اشاره کرد؛ بر این اساس، تمام ابزارآلاتی مانند تخته، ماژیک، دیتا پروژکتور و استفاده از آن جهت نمایش کلیپ‌های آموزشی، پاورپوینت و ... استفاده از نرم‌افزارها برای آموزش مجازی، همچنین وسایل و ابزاری که در کارگاه‌های آموزشی و آزمایشگاه‌ها و ... نیز که جهت امر تعلیم استفاده می‌گردند، همه ذیل این قسمت قرار می‌گیرند؛ بنابراین یادگیرنده می‌بایست به فراخور محتوایی که درصدد دستیابی به آن است، از این ابزارهای غیرادراکی در جهت تقویت قوای ادراکی خود بهره لازم را ببرد.

یاددهنده نیز با این تحلیل به نوعی ذیل ابزارهای غیرادراکی خارج از نفس یادگیرنده قرار می‌گیرد؛ چه اینکه همان‌طور که بیان شد ابزارهای غیرادراکی، در حقیقت، نقش اعدادی ایفا می‌کنند. در واقع در اتحاد وجودی یادگیرنده و محتوا نقش میانجی را ایفا کرده و به علت شدت اتحاد وجودی بین او و طرفین یادگیری، زمینه‌ساز و معد برای قرابت بین آن دو بوده و تسهیل‌کننده این امر هستند.

بر این اساس، یاددهنده نیز چنین نقشی را ایفا می‌کند، چراکه از طرفی توانسته است با محتوا، اتحاد وجودی ایجاد کند و از طرفی دیگر، به علت مساخت با یادگیرنده و هم‌نوع بودن با ایشان، می‌تواند در اتحاد وجودی محتوا و یادگیرنده، نقش تسهیل‌کنندگی داشته باشد؛ درست همانند وجودات لفظی و کتبی که به علت تنیدگی با معنا و مفهوم از یک سو و مبدل شدن محتوا به گونه لفظی و کتبی از سوی دیگر، یادگیری را تسهیل می‌کنند.

به نظر می‌رسد که تأکید ابن‌سینا بر اینکه از همان دوران کودکی باید کودکان را به معلمی شایسته و توانمند سپرد، در همین خصوص قابل تحلیل است (Ibn Sina, 1989: 1/364). علامه طباطبایی نیز مری و یاددهنده را دارای نقش فعال و قابل توجه در فرایند یادگیری می‌داند (Tabataba'i, 1995: 19/560).

ب. محتوای یادگیری خارج از وجود یادگیرنده و از امور غیرمادی است: برای این دسته می‌توان به فهم حقایق متافیزیکی مانند فرشتگان و موجودات مجرد و مفاهیمی از عالم غیب که در متون دینی و به ویژه قرآن کریم بیان شده است، اشاره کرد.

به عنوان مقدمه‌ای برای ادراک مفاهیم انتزاعی و کلی، به ویژه مفاهیم حقایق متافیزیکی که از هرگونه وجوه و جهات مادی تهی هستند، نیاز به ادراکات حسی و جزئی وجود دارد (Mutahhari, 1994: 254-264). این مسئله می‌تواند به عنوان یک نکته محوری برای آشنا کردن کودکان با این‌گونه مفاهیم مورد توجه جدی قرار گیرد.

نکته شایان توجه دیگر اینکه، باید به تفاوت در ادراک مفاهیم کلی قابل انطباق بر مصادیق محسوس و عینی مانند انسان، درخت، کوه و ... و مفاهیمی که صرفاً بر پایه ادراکی کلی عقلی هستند، دقت کنیم. مفاهیم دسته اول از راه دقت در مصادیق محسوس آنها و سپس تجرید و تعمیم ویژگی‌های آنها توسط عقل، انتزاع می‌شوند؛ اما در دریافت مفاهیم دسته دوم، صرفاً این مرحله کفایت نمی‌کند، بلکه پس از پیدایش صور محسوسات در نفس، با فعالیت‌های ویژه و فعالانه عقل بر این صور به دست می‌آیند (Mutahhari (n.d): 248-251).

بر این اساس، باید گفت که در واقع برای حصول ادراک مفاهیم کلی عقلی به ویژه مفاهیم کاملاً متافیزیکی باید فرایندی سه مرحله‌ای طی شود: ۱. ادراک جزئی امور محسوس؛ ۲. تجرید و انتزاع مفاهیم یا صوری که قابلیت انطباق بر مصادیق متعدد را داشته باشند؛ ۳. فعالیت ویژه و فعالانه عقل در مورد این مفاهیم منتزع از قبیل مقایسه، تجزیه و تحلیل و ... جهت انتزاع مفاهیم کلی تر عقلی.

بنابراین به نظر می‌رسد که برای اینکه کودک بتواند مفاهیم حقایق متافیزیکی را در حد توان فکری خود درک کند، ناگزیریم که ابتدا او را با حقایق محسوس مواجه سازیم و سپس نهایت تلاش خود را برای اینکه مراحل یادشده در ذهن او محقق شود، به کار بندیم.

در این راستا، برخی از پژوهشگران بر توجه به عنصر «زیبایی‌شناسی» به عنوان یکی از مهم‌ترین ارکان در تربیت دینی کودکان تأکید کرده‌اند (Karimi, 2005: 79). بدون شک یکی از پایه‌های اساسی تربیت دینی کودکان دقت در انتقال مفاهیم متافیزیکی مورد توجه دین و قرآن کریم مانند خدا، عالم غیب و مصادیق آن است.



بر این اساس می‌توان گفت که توجه به انواع قالب‌های هنری و استفاده از داستان، شعر و ... نقشی اساسی و غیرقابل انکار در زمینه انتقال این مفاهیم ایفا می‌کنند. ابن‌سینا به عنوان یکی از فیلسوفان بزرگ اسلامی بر آموزش و یادگیری قرآن کریم از همان دوران کودکی تأکید کرده است (Ibn Sina, 2021: 45-47) که به نظر می‌رسد ناظر به همین موضوع است؛ زیرا همان‌طور که بیان شد ساختار ادراک در کودکان به درک امور محسوس و ملموس نزدیک‌تر و مأنوس‌تر است و قرآن کریم به ذکر داستان و توجه دادن به امور طبیعی و محسوس اهتمام دارد (Sattari, 2014: 21-23)؛ بنابراین به نظر می‌رسد می‌توان وجه تأکید ابن‌سینا به یادگیری قرآن از همان اوان کودکی را همین نکته دانست.

### نتیجه

براساس آنچه گفته شد، روشن می‌شود که از منظر حکمت متعالیه، ابزارهای یادگیری در واقع وسائط ایجاد اتحاد وجودی هستند که فرایند کسب علم حصولی را سامان می‌بخشد. بنابراین باید براساس سنخ محتوایی که کسب معرفت نسبت به آن هدف‌گذاری شده است، اتحاد وجودی لازم تعیین شده و ابزار مناسب برای تحقق این اتحاد وجودی استخدام گردد. از این رو باید نوع مساختی که هر یک از ابزارها می‌توانند به دست آورند، مشخص شود، همچنان که در بدنه مقاله مشخص گردید.

همچنین براساس مبانی حکمت متعالیه باید در هنگام طراحی فرایند ادراک و یادگیری، سه مرحله گذرانده شود؛ در مرحله نخست باید پدیده‌ای که یادگیرنده می‌خواهد نسبت به آن، یادگیری سامان یابد، سنخ‌شناسی شود؛ در مرحله دوم باید با توجه به سنخ محتوا، تمام ابزارهای ممکن، جهت اتحاد وجودی مناسب، استخدام شود؛ و مرحله سوم نیز که نتیجه قهری دو مرحله پیشین است، باید اتحاد وجودی حداکثری با محتوا، براساس ابزار یادگیری مناسب، صورت پذیرد. تفصیل این سه مرحله و چگونگی فعال‌سازی آن، در بدنه مقاله پرداخته شده است.

### سپاسگزاری

این پژوهش به صورت مستقل توسط نویسندگان مقاله انجام شده و از هیچ سازمان یا نهادی، کمک مالی دریافت نشده است.

### پی‌نوشت‌ها

۱. ویژگی‌ها و اوصافی که سبب تمایز حقایق و موجودات گوناگون از یکدیگر می‌شوند.
۲. منظور از معلوم بالذات، همان تصویر ذهنی اشیاء و حقایق خارجی است که در ذهن و نفس انسان نقش می‌بندد و حاکی از آن حقایق است.
۳. واقعیتی که دارای درجات و مراحل متفاوت است. مانند نور که دارای شدت و ضعف است.
۴. اوصاف رسوخ کرده و مستقر شده در نفس انسان.
۵. نگاه تشکیکی به این معناست که یک حقیقت را دارای مراتب و حالات مختلف و متعدد بدانیم نه صرفاً یک حالت واحد.
۶. طبق نظر صدر، نفس «جسمانیة الحدوث و روحانیة البقاء» است، در نتیجه بدن و جسم نیز جزء مراتب نفس و پایین‌ترین مرتبه آن است (Shirazi, 2003: 95).
۷. «فالعقل النظری قوه للنفس تقبل ماهیات الامور الکلیه من جهة ما هی کلیه والعقل العملی قوه للنفس هی مبدأ التحریک للقوه الشوقیه الی ما یختار من الجزئیات من أجل غایه مظنونه او معلومه».
۸. «و هذه المعانی و إن كانت برهانیة و لكن ادراکها لا یمكن الا بنور البصیره و الكشف».
۹. «فکل من تنور بیت قلبه بهذه الأنوار ارتقی روحه الی تلك الدار».

## References

- Barrow, R. & Woods, R. (1985). *An Introduction to Philosophy of Education*. London: Routledge.
- Brown, E. (1997). *The Quest for Whole Sight or Seeing with the Eye of the Mind and the Eye of the Heart: A Place for Imagination in Moral Education*. Montreal: McGill University.
- Egan, K. (1992). *Imagination in Teaching and Learning: Age 8:15*. London: Routledge.
- Eisner, E. W. (1998). *The Kind of Schools We Need: Personal Essays*. Portsmouth: Heinemann.
- Ibn Sina, Husain Ibn Abdullah. (2021). *Rasa'il*. Qom: Bidar. (In Arabic)
- Ibn Sina, Huseyn Ibn Abdullah. (1989). *al-Qanun fi al-Tib*. Abd al-Rahman Sharafkandi Trans. Tehran: Soroush. (In Persian)
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2009). *Child Psychology*. Zinat Tufiq Trans. Tehran: Nashr ney. (In Persian)
- Hasanzadeh Amoli. (2105). *Ittihad 'Aqil bi Ma'qul*. Qom: Bustan Ketab. (In Persian)
- Hoseinzadeh, Muhammad. (2015). *Marifat Bashari*. Qom: The Imam Khomeyni Education & Research Institute. (In Persian)
- Hoseinzadeh, Muhammad. (2011). *Manabi' Marifat*. Qom: The Imam Khomeyni Education & Research Institute. (In Persian)
- Sabzewari, Hadi. (2000). *Sharh al-Manzumih*. Hasan Hasanzadeh Amoli Correction and suspension, Tehran: Nab. (In Arabic)
- Sattari, Ali. (2014). *Criticism of the Philosophical Foundations of Philosophy for Children*. Qom: Research Institute of Hawzah and University. (In Persian)
- Shirazi, Muhammad Ibn Ibrahim. (1981a). *Al-Hikmat al-Muta'aliyyah fil-Asfar al-'Aqliyyah al-'Arba'ah*. Beirut: Dar al-Ehya' al-Turath al-'rabi, third edition. (In Arabic)
- Shirazi, Muhammad Ibn Ibrahim. (1989). *Al-Hikmat al-Muta'aliyyah fil-Asfar al-'Aqliyyah al-'Arba'ah*. Qom: Muṣṭafavi. (In Arabic)
- Shirazi, Muhammad Ibn Ibrahim. (1984). *Al-Masha'ir*. Correction of Henry Corbin. Tehran: Tahuri library. (In Arabic)
- Shirazi, Muhammad Ibn Ibrahim. (2011). *Mafatih al-Ghayb*. Translation and Research by Mohammad Khajawi. Tehran: Mula.
- Shirazi, Muhammad Ibn Ibrahim. (1996). *Majmu'ih Rasael falsafi Sadra*. Tehran: Hikmat. (In Arabic)
- Shirazi, Muhammad Ibn Ibrahim. (2020). *Al-Mabd' wal-Ma'ad*. Corrected by Jalal al-din Ashtiyani. Qom: Bustaneketab. (In Arabic)
- Shirazi, Muhammad Ibn Ibrahim. (1981b). *Al-Shawahid al-Rububiyya fil-Manahij Al-Sulukiyya*. Mashhad: Al-Markaz al-jami'iy Lil-nashr. (In Arabic)
- Shirazi, Muhammad Ibn Ibrahim. (2003). *Al-Shawahid al-Rububiyyah fil-Manahaj Al-Sulukiyya*. Qom: Religious Press publications. (In Arabic)
- Shirazi, Muhammad Ibn Ibrahim. (n.d). *Al-Hashiya 'ala Ilahiyyat al-Shifa'*. Qom: Bidar. (In Arabic)
- Shirazi, Muhammad Ibn Ibrahim. (1999). *Risalat Fi al-Huduth*. Research & Correction by Husein Musawiyani. Tehran: Sadra Islamic Wisdom Foundation. (In Arabic)
- Shirazi, Muhammad Ibn Ibrahim. (1961). *Resaleh Sih Aṣl*. Corrected by Husein Naṣr. Tehran: Tehran University. (In Persian)

Shirazi, Muhammad Ibn Ibrahim. (2004). *Al-Hikmat al-Muta'aliyyah fil-Asfar al-'Aqliyyah al-'Arba'ah*. Translation by Mohammad Khajawi. Tehran: Mola Publications. (In Persian)

Tabataba'i, Muhammad Husein. (1995). *al-Mizan fi Tafsir al-Qur'an*. Muhammad Baqir Musawi Hamidani. Qom: Islamic Publications Office. (In Arabic)

Tusi, Nasir al-din. (1996). *Sharḥ al-Isharat va al-Tanbihat Ma'a al-Muḥakimat*. Qom: Al-Balaghat. (In Arabic)

'Obudiyat, 'Abd al-Rasul. (2013). *An Introduction to The Hikmat Sadra'i System*. Qom: The Imam Khomeini Education & Research Institute. (In Persian)

Karimi, 'Abd al-'Azim. (2005). *A Symbolic Approach to Religious Education with an Emphasis on Exploratory Methods*. Tehran: Qadyani. (In Persian)

Muṭahhari, Murtaza. (n. d). *Majmu'eh Asar*. Tehran: Sadra, 13th edition. (In Persian)

Mesbah Yazdi, Muhammad Taqi. (2014). *Interpretation of the Eighth Volume of Asfar*, Qom: The Imam Khomeini Education & Research Institute. (In Persian)

Yazdanpanah, Yadullah. (2018). *Basics and Principles of Theoretical Mysticism*. Qom: The Imam Khomeini Education & Research Institute. (In Persian)

*This page is intentionally  
left blank.*