

Educational Analysis of the Characteristics of Knowledge in Transcendent Wisdom

ARTICLE INFO

Article Type
Research Article

Authors

Mahmoud Jamali¹
Mohammad Reza Sarmadi^{2*}
Alireza Faqihi³
Mohammad Seifi⁴

How to cite this article

Mahmoud Jamali, Mohammad Reza Sarmadi, Alireza Faqihi, Educational Analysis of the Characteristics of Knowledge in Transcendent Wisdom. *Journal of Islamic Life Style Centeredon Health*, 2021:5; 201-210

1. PhD Student, Department of History and Philosophy of Education, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran.
2. Professor, Department of Educational Sciences, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran (Corresponding Author).
3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran.
4. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran.

* Correspondence:

Address:
Phone:
Email: ms84sarmadi@yahoo.com

Article History

Received: 2021/7/07
Accepted: 2021/09/12

ABSTRACT

Purpose: This study entitled "Educational analysis of the characteristics of knowledge in transcendent wisdom" with emphasis on the special ability of Sadr al-Muta'allehin philosophical school in order to produce a transcendent educational model, to explain the epistemology of transcendent wisdom as the foundations of a progressive educational system and infer its educational implications Has taken an educational approach.

Materials and Methods: In order to achieve the goals of research and educational drawing of Sadra's geometry and epistemological system, first the main issues of epistemology of transcendent wisdom are described and explained, then based on epistemological topics such as identity and levels of science, classification of sciences, sources And the means of knowledge, the process and mechanism of acquiring knowledge, the limits and realm of knowledge and the end of knowledge; Educational implications are provided.

Findings: Learning and training In this research based on Sadra's abstract view of science and the theory of rational unity and mental existence, has been introduced as a process that creates unity between the active learner and what has been learned.

Conclusion: In the continuation of the research from the wide and comprehensive range of Sadra epistemology, the breadth of knowledge, the need to deepen knowledge, the production of knowledge and the way out of barren learning and training deadlocks towards dynamic and productive learning that leads to the realization of faith's knowledge. Inferred.

Keywords: epistemology, science, transcendent wisdom, education, learning

تحلیل تربیتی مختصات معرفت در حکمت متعالیه

مقدمه

حکماء میان فلسفه و سایر علوم رابطه ای مطلق و مقید قائل اند و برای فلسفه به عنوان تکیه گاه علوم، نقشی مهم و اساسی در نظر گرفته اند. لذا ضروری است پیوند میان آن ها را استوار نموده و ضمن حفظ جایگاه هر علمی به امتداد فلسفه در علوم اندیشید. در این میان حکمت متعالیه به عنوان الگویی شایسته از یک مکتب فلسفی جامع و کارآمد، دارای ظرفیت و توان پاسخ به نیازهای انسان معاصر بوده و بهره مندی هرچه بیشتر از مبانی هستی شناسی، انسان شناسی و معرفت شناسی این فلسفه قویم ضمن تحقق اندیشه ی امتداد اجتماعی فلسفه بستری مناسب برای اندیشه ی اسلامی کردن علوم انسانی می تواند باشد.

نظریه این که پاسخ به پرسش های معرفت شناسانه به عنوان اولین گام در مباحث عقلی و نتیجه ی تکاپوی حیاتی انسان در کسب معرفت و شناخت محسوب می شود، و با عنایت به نگاه ژرف و توأم با وسع حکمت متعالیه به مباحث علم و معرفت، این پژوهش می کوشد تحت عنوان «تحلیل تربیتی مختصات معرفت در حکمت متعالیه» ضمن ارائه ی مختصات معرفت حکمت متعالیه با تصویری نظم مند از تربیت هویت ساز، نظریات معرفت شناسی را از منظر تعلیم و تربیت و متناسب با نگره ی حکمت متعالیه بازگو نماید. بدین منظور با روش توصیفی - تحلیلی پس از ترسیم هندسه و نظام معرفت شناسی حکمت صدرا، به تحلیل و استنتاج دلالت های تربیتی و ایضاح گزاره های آن تحت عناوین اساسی همچون هویت علم، مراتب علم، طبقه بندی علوم، منابع و ابزار معرفت، فرایند و مکانیسم تحصیل معرفت، حدود و قلمرو علم و غایت معرفت بپردازد.

هویت علم (۲)

درک درست از هویت و حقیقت علم گامی مهم و اساسی در ترسیم بنیان و شاکله ی معرفت است. به همین منظور مکاتب تربیتی در مقام ارائه ی تصویر و درکی درست از هویت علم متناسب با مبانی خود احکام متفاوتی صادر کرده اند. برخی برای علم و شناخت هویتی ذهنی شامل بازشناسی ایده های نهانی و از پیش تشکیل شده در ذهن قائل شده اند،^۱ نحله ای دیگر در رد دیدگاه ایده نالیستی، علم یا معرفت را مستلزم تعامل ذهن و جهان خارج از ذهن می دانند. عمل گرایان^۲ نیز برای شناخت وجهه ای ابزاری قائل شده و به جای پرداختن به هویت علم بیشتر به شیوه ی کسب معرفت و آگاهی و نتایج حاصل از آن پرداخته اند (۱). به طور کلی در مبانی غربی، علم شامل آن دسته از یافته ها و دستاوردهای بشری است که تحقیقات و ادراکات حسی، آن را تأیید کند و در آزمایشات حسی قابل اثبات باشد. (۳)

اما در منظومه معرفت شناسی صدرا درنگاهی متمایز از سایرین، علم نه امری صرفاً ذهنی و نه ابزاری تجربی است بلکه هویتی از سنخ وجود داشته و نحوه ای از آن تلقی گشته، لذا همچون وجود واجد مفهومی آشکار و کنه و حقیقتی پنهان و غیر قابل تعریف می باشد.

محمود جمالی^۱

دانشجوی دکتری، گروه تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

محمد رضا سردی^{۲*}

استاد، گروه علوم تربیتی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران (نویسنده مسئول).

علی رضا ققیهی^۳

استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

محمد سیفی^۴

استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

چکیده

هدف: این پژوهش تحت عنوان «تحلیل تربیتی مختصات معرفت در حکمت متعالیه» با تأکید بر توانمندی و قابلیت ویژه مکتب فلسفی صدرالمآلهین در راستای تولید الگوی تربیتی تعالی بخش، به تبیین معرفت شناختی حکمت متعالیه به عنوان مبانی نظام تربیتی مترقی و استنباط دلالت های تربیتی آن با رویکردی تربیتی پرداخته است. مواد و روش ها: به منظور دستیابی به اهداف پژوهش و ترسیم تربیتی هندسه و نظام معرفت شناسی صدرا، ابتداء عمده ی مسائل اساسی معرفت شناسی حکمت متعالیه توصیف و تبیین شده، سپس بر مبنای مباحث معرفت شناسی همچون هویت و مراتب علم، طبقه بندی علوم، منابع و ابزار معرفت، فرایند و مکانیسم تحصیل معرفت، حدود و قلمرو علم و غایت معرفت؛ دلالت های تربیتی ارائه شده است.

یافته ها: یادگیری و تربیت در این پژوهش مبتنی بر نگاه تجردی صدرا به علم و نظریه ی اتحاد عاقل و معقول و وجود ذهنی، به عنوان فرایندی که بین یادگیرنده ی فعال و آن چه آموخته شده یگانگی ایجاد می کند، معرفی شده است.

نتیجه گیری: در ادامه ی پژوهش از گستره ی وسیع و جامع معرفت شناسی صدرا وسعت معرفت، لزوم تعمیق دانایی، تولید علم و راه خروج از بن بست های یادگیری و تربیت عقیم به سوی یادگیری پویا و مولدی که منتهی به تحقق غایت ایمانی معرفت می شود، استنباط شده است.

کلید واژه: معرفت شناسی، علم، حکمت متعالیه، تربیت، یادگیری

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۴/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۲۱

* نویسنده مسئول: ms84sarmadi@yahoo.com

^۳ - Pragmatism

^۱ - idealism

^۲ - realism

اندیشمندان همواره در مسیر تکامل انسان و علوم و در راستای ترسیم سازمان معرفت، دستاوردهای علمی بشر را در قالب سلسله مراتب و فرایندی ارائه نموده‌اند. برخی مبتنی بر مراحل رشد و به منظور تسهیل آن^۲ وعده ای مبتنی بر موضوع درسی^۳ و دیگری نیز بر مبنای قلمرو و فرایند دانش^۴ و گروهی نیز متناسب با استعداد سلسله مراتب اجتماعی مرتبی برای معرفت مراتبی ارائه کرده اند (۴).

اما نگاه وجودی و متناسب با هستی‌شناسی و انسان‌شناسی به معرفت در حکمت متعالیه تصویری متمایز از معرفت‌شناسی صدرای نسبت به سایرینگرها نشان داده که این نگاه متفاوت به مراتب معرفت، از چند وجه قابل بررسی است. در ابتدا منطبق بر هستی‌های سه گانه، شناخت نیز واجد سه مرتبه ی حسی، خیالی و عقلی است که این سه مرتبه در طول هم قرار داشته و رابطه ای تشکیکی میان آنها برقرار است، و به تعبیری از نظر ارتباطی مقدمه و ذی المقدمه محسوب می شوند تا با ارتحال از یک مرتبه به مرتبه ی دیگر تا در نهایت برآمدن به عالم عقول محقق گردد. این مرتبه ی عقلی بر کیه ادراکات انسان اشرف داشته، جامع آنها بوده و قوام سایر مراتب بر پایه آن است؛ بدین خاطر در توصیف ادراک حکیمانه چنین آمده است: «علماء اهل نظر که ایشان را حکماء گویند اول اشیاء را به حس ادراک می‌کنند، بعد از آن به خیال انتزاع صورتی از آن می‌کنند، بعد از آن به تعقل انتزاع صورت عقلی کرده، ادراک کلی می‌نمایند.» همچنین صدرای از بعد یقینی برای علم سه مرتبه ی علم یقین، عین یقین و حق یقین قائل است؛ «مرتبه اول برهانی، دوم شهودی و سوم اتصال وجودی است. بیان مراتب فوق نشان می‌دهد که راه رسیدن به واقعیت انحصاری نیست، بلکه از هر کدام از این سه راه می‌توان به واقع دست یافت، گرچه درجه و رتبه علم در این سه راه متفاوت است.» (۵) از منظری دیگر در مقام بیان تفاوت علم و معرفت به اعتبار رابطه ی تشکیکی و اشتدادی می‌توان مراتبی دیگر برای علم و معرفت قائل شد. بدین معنی که علم و معرفت دو مرتبه از مراتب آگاهی را تشکیل می‌دهند که البته معرفت بالاتر و نیرومند تر از علم شناخته شده و نسبت میان آن دو مانند نسبت میان جسم و روح است. با این همه باید پذیرفت که هرگونه تفرقه و جدایی میان علم و معرفت می‌تواند سستی و تباهی آنها را به دنبال داشته و اختلال در موازین علم می‌تواند معرفت را دگرگون نماید. (۶) بنابراین علم دروازه ی ورود به معرفت است و هرچه به ژرفای علم غور کنیم و با وجود ما آمیخته تر شود به مرزهای معرفت نزدیک تر شده ایم و عکس این قضیه علم ما را تا سطح اطلاعات و داده های نا پایدار و خام فرو می‌کاهد.

همچنین علم به اعتبار آن که یا به تمام ذات و حقیقت یک شیء و یا به وجهی از وجوه آن تعلق گیرد، واجد دو مرتبه ی عالی علم به کنه و سافل علم به وجه است. این نگرش به مراتب معرفت در فرایند تربیت میتواند ناظر بر سلسله مراتب معرفت از داده های خام به

از این رو صدرا علم را حالتی وجدانی می‌داند که هر انسان نسبت بدان درک و شعور داشته و در نزد خود آن را بدیهی ترین مفاهیم می‌یابد؛ بدین جهت هر آنچه که در تعریف علم و معرفت آمده در حکم تنبیه و بیان برخی خواص و ویژگی های آن است.

ایشان در مقام وجود شناسی علم، آن را به وجودی مجرد از ماده ی وضعیه تفسیر نموده و بازگشت علم را به گونه ای از وجود مجرد که برای جوهر درک کننده حاصل می‌آید دانسته و نحوه ی حصول آن را برای نفس به شکل گیری نقوش درآینه تشبیه نموده اند. از این رو صدرا وجود مدرک را برای مدرک به وجود صدوری و نه حلولی واضافه شدن آن را به نفس اضافه اشراقی دانسته، بر این پایه معنای ادراک واقعی در نزد ایشان ناظر به اصل اتحاد عاقل و معقول می‌باشد؛ یعنی هنگامی که عاقل به لقای معقول برسد و با وی متحد شود ادراک واقعی رخ داده، که این ادراک درونی بوده و نه صرفاً لقای جسمانی و بیرونی، لذا گفته شده: «الادراک لیس الا الوجدان و النیل» بنابراین نظرگاه، ماهیت ادراک در واقع آفرینش نفس بوده و نه از نوع تذکار ایده آلیستی و نه روش تجربی و ابزاری پراگماتیسمی، بلکه نوعی تحول و تکامل وجودی است که در آن نفس به حکم قاعده ی حرکت جوهری با هراندیشه وجودی تازه می‌یابد.

در تکمیل مبحث هویت علم، ارتباط بین مفاهیم ذهنی و ماوراء آنها به عنوان مسئله ای مهم قابل طرح است. در این خصوص صدرالمتألهین با نگاهی رئالیستی به معرفت، ارتباط مفاهیم را با نفس الامر ماهوی دانسته و وجود شیء در وعاء ذهن را با وجودش در ظرف خارج، از حیث ماهیت یکسان معرفی نموده و نظریه وجود ذهنی^۱ را مطرح می‌کند. بر اساس این نظریه، انسان با «وجود ذهنی» می‌تواند اشیاء خارجی حقیقی را آنگونه که هستند درک کند و شناخت انسان با عین خارجی منطبق و واحد است و در نتیجه موضوع «انطباق» ذهن و خارج از این راه، حل و توجیه می‌شود.

بر اساس این تفسیر از معرفت می‌توان فرایند یادگیری (۴) حقیقی را نوعی یگانگی بین یادگیرنده و آنچه که می‌آموزد تبیین نمود به گونه ای که یادگیری فعل یادگیرنده باشد و نه صرفاً انفعال او در اثر مواجهه با عوامل خارجی، و به اصطلاح می‌بایست علم در وجود مرتبی نهادینه گردد تا جوشش بیرونی آن به صورت فعل و حرکتی منطبق بر آگاهی، محسوس باشد. بر همین اساس آنچه که امروزه تحت عنوان یادگیری در فرایند تربیت مطرح می‌شود می‌تواند صرفاً جابجایی اطلاعات باشد و نه یادگیری، و مرتبی در این فرایند محتکر اطلاعات است و نه دانا و دارای معلومات به عبارتی به جای درک بهترین چیزها به دنبال دانستن و انباشتن بیشترین چیزها هستند. ضمن این که بحث اتحاد عاقل و معقول در فرایند تربیت ناظر بر تحقق اهداف تربیت و تالیف کتب درسی نیز می‌باشد که این همان انتظاری است که از تربیت و یادگیری می‌رود.

مراتب معرفت^۲

^۲- دیدگاه روانشناسان رشدگرا

^۳- رویکرد موضوعی (subject orientation)

^۴- رویکرد دیسیپلینی (disciplines orientation)

^۱- Mental Existence

^۲- اشتداد دانایی در بحث مراتب شناخت ناظر به پیوستگی سیردانایی انسان در یک رابطه ی طولی است و حال آن که در بحث طبقه بندی، علوم از بعد تفکیکی و در عرض هم مورد مطالعه قرار می‌گیرند.

تعلیمی و تربیتی خویش را معطوف به این ظرفیت شگرف نمایند. از جانبی دیگر علم انفعالی که در آن دستگاه ادراکی متأثر از معلوم و جهان پیرامون است و البته در این تأثیر نیز فعال می باشد، در راستای شکوفایی استعداد اکتشاف گری نقش حساسی دارد. از این رهیافت با ایجاد تعامل، هماهنگی و همسویی میان شناخت آفرینش گرواکتشافی، می توان در مسیر راهبرد کلان شکوفایی علوم بهره مند شد.

تصور و تصدیق: صدرای شیرازی در رساله منطقی "التصور والتصدیق" انحصاراً به این تقسیم بندی پرداخته و در این خصوص آورده است: «حصول صورة الشيء في العقل الذي هو العلم إما تصوریس بحکم وإما تصوروهو بعینه حکم، أومتلازم للحکم بمعنی آخر، والتصور الثاني یسمى باسم التصدیق، والأول لایسمى باسم غیر التصور.» از آن جایی که تصدیق بر پایه ی تصور است لذا گام اساسی در فرایند شکل گیری معرفت ایجاد تصویری درست و دقیق در متعلم به منظور دست یابی او به تصدیقات صحیح می باشد. به اصطلاح می بایست ابتدا در فراگیرنده آگاهی ایجاد کرد سپس به صورت منطقی گواهی حاصل خواهد شد.

جزئی و کلی: علم کلی آن است که با تغییر معلوم خارجی تغییر نمی یابد. این نوع علم را به اعتبار تقدمش بر مصادیق خارجی علم ما قبل الکترة نیز نامیده اند. علم جزئی به ادراکی اطلاق می شود که در آن علم متغیر است به جهت تغییر معلوم خارجی و از این حیث علم ما بعد الکترة نیز خوانده شده است. (۹) با توجه بدین نکته به صورت کلی می توان اظهار داشت دیدگاه حس گرایی و نافی اعتبار دانش عقلی که امروزه آگاهانه یا غیر آگاهانه بر نظام آموزشی کشور ما سایه افکنده، ناشی از عدم التفات به جایگاه و نقش هر یک از علوم جزئی و کلی است. از این رو و با تکیه بر معرفت شناسی صدرایی که سیر تکوینی شناخت را از مرحله حسی تا مرتبه عقلی در امتداد می داند، مسیر برنامه منطقی اکتساب علوم نیز از جزئی به کلی نمایان و نقش علوم کلی همچون فلسفه به عنوان تکیه گاه برای علوم جزئی در تکمیل چرخه دانش آشکار می گردد. بر این اساس همچنان که نفی اعتبار علوم کلی و عقلی بی پایه و اساس است، دیدگاهی که موجب گسستگی و بیگانگی علوم نسبت به یکدیگر می شود، خطرناک و زاید معرفت شناسی منحنی می باشد.

بدیهی و نظری: علوم حصولی چه تصویری و چه تصدیقی یا حصولشان محتاج اعمال فکرو نظراست که آن را نظری می خوانند و یا بدیهی و ضروری بوده که بلاضطرار و بالبداهة حاصل است. بحث از بدیهیات از جمله موضوعات گسترده ای است که هم در منطق هم در فلسفه مطرح است و جزء مسائل مهم معرفت شناختی امروز نیز می باشد. مسأله ای که در اینجا حائز اهمیت است این می باشد که در نظام تفکر و رسیدن از معلوم به مجهول (چه در تصورات و چه در تصدیقات) باید دسته ای از معلومات به عنوان پایه و نقطه اتکاء دیگر معلومات مطرح باشند، و این نقش اساسی را بدیهیات ایفاء می کنند.

سمت اطلاعات و از آنجا به دانش و سپس حکمت باشد. در این حالت متربی گام به گام به سمت دریافت های عمیق هدایت می شود تا ساختار معرفت با یادگیری پایدار و اشراف به حقیقت موضوع، در وجودش نهادینه گردد به عبارتی از تکثیر اطلاعات و داده ها، گام به وادی کوثر حکمت می گذارد. در این فرایند داده ها پایین ترین سطح و محصول مشاهدات و ماده خامی است که اطلاعات از آن به دست می آید دانش لایه ی عمیق تری است که اطلاعات را پالایش و پردازش سپس با تفکر تلفیق می کند تا به صورت دستورالعمل درآید و باعث می شود که شخص کاری را به صورت مؤثر و کارآمد انجام دهد. ژرف ترین لایه پس از دانش پالایش و پردازش شده، حکمت است که متربی با آن توانایی دیدن عواقب طولانی مدت هر کاری ضمن عمل و ارزیابی آن براساس یک ایده (کلی) را دارد.^۱

یکی از مسائل پراهیمت که هر مکتب فلسفی و تربیتی بدان پرداخته و می پردازد، طبقه بندی علوم است؛ بررسی این مسأله از منظر فلسفه قویم صدرایی با توجه به آن که نگاه پوزیتیویسمی^۲ در حال گسترش و بلکه نهادینه شدن است، ضرورتی مضاعف یافته است. و از سویی دیگر طبقه بندی علوم با رویکرد فلسفی به جهت عمق و دقت، برای پی ریزی یک نظام تربیتی مترقی بسیار حائز اهمیت است. لذا به نحو اجمال به آن پرداخته می شود.

علم حضوری و حصولی: گاهی شناسائی یک شیء واقعی به گونه ای است، که هستی شناخت با هستی عینی شیء شناخته شده یکسان و یگانه است که آن را "شناخت حضوری" می گویند که سرسلسله معارف و دانش های بشری است (۷). اما گاهی هستی شیء مورد شناخت خارج از هستی خودمان و خارج از هستی قوای ادراکی که در وجودمان نهفته است، می باشد. بدین گونه دانش، "دانش حصولی" می گویند.

این دستاورد بزرگ فلاسفه اسلامی، در مباحث معرفت شناسی جایگاه ویژه ای دارد خصوصاً در عصر حاضر که شکاکیت موج می زند و بشر را در یافتن سنگ بنایی برای معارف خویش عاجز نموده است. بهرمندی از سرمایه بی بدیل علم حضوری و التفات هر چه بیشتر نسبت به آن موجب کاهش چشم گیر خروج از صراط حقیقت در تحصیل علوم است. بر این پایه در مقام تعلیم و تعلم اتکاء بر علم حضوری می بایست به عنوان اصل و سرآغاز، مد نظر قرار گیرد.

علم فعلی و انفعالی: در تقسیم دیگر^۳ از بعد مبدأ شناخت، علم را به دو دسته فعلی و انفعالی تنوع کرده اند. علم انفعالی علمی است که معلوم مبدأ علم و از این جهت آن را «انفعالی» می گویند که عالم از معلوم منفعل می شود؛ مانند علم انسان به اشیاء خارجی. و در علم فعلی، علم مبدأ علوم است مثل علم مخترع نسبت به آنچه اختراع می کند. (۸) از آن جا که خلاقیت و مبدعیت در علم فعلی متجلی است و نفس در این مقام نقش راهبردی آفرینش گری را ایفاء می نماید و از سوی دیگر تربیت ذهن خلاق و آفرینش گر از اهداف مهم هر نظام تربیتی مترقی است لذا مریبان می بایست رویکرد و روش

^۱ - این تقسیم بیان دیگری از تقسیم پیشین است.

^۱ - <http://www.wisdompage.com/twdown73462.html>

^۲ - Positivism

جهان و اشیاء پیرامون شکل می گیرد، البته به مرور با توجه به سیر تکاملی از نظر جسمانی و روحی مطالب انتزاعی نیز دریافت می شود. براین پایه در تعالیم دینی به سیر آفاقی و مطالعه طبیعت بسیار دعوت شده، هرچند توقف در این مرحله^۱ و اکتفاء بدین نوع شناخت مطلوب نیست (۱).

(۲) عقل^۲

عقل و خرد منبعی درونی برای معرفت و به عنوان حجت و رسول باطنی^۳ در مکاتب و نحله های فلسفه اسلامی به ویژه حکمت متعالیه مورد توجه بوده است. مقصود از عقل به عنوان یکی از منابع شناخت همان فطریات و مستقلات عقلی بوده و با عقل ابزاری که کار کردش استدلال و برهان است که در مبحث ابزار و قوای شناخت خواهد آمد متفاوت است.

(۳) شهود^۴

شهود از آن رو که رسیدن از علم به عین و از گوش به آغوش بوده و از سنخ علمی حضوری است خصائص آن را نیز واجد، و ارزشی والا دارد (۱۲). براین اساس در مبانی اسلامی (۳) و نظام صدرایی و برخی دیدگاه های روانشناسی تربیتی غربی دارای اعتباری ویژه ای است (۱۳)؛ تا آن جا که صدرا بنیان فلسفه خویش را بر این پایه استوار کرده و مکتب حکمت متعالیه ی او بیش از رنگ فلسفی، صبغه ی عرفانی دارد. لذا می توان شاخص ترین نبوغ صدر المتألهین را در برهانی کردن کشفیات و شهودات دانست. شهود متربی را واجد نگاهی جامع و کل نگر به معرفت می کند و میان پدیده ها از منظر او نوعی ارتباط و اتصال به جای اختلاف دائم برقرار می کند. و این زمینه ی دست یابی متربی را به تفکر خلاق و ادراک کلی نگر حاصل و وحدت جهان درون و برون فراهم می آورد.^۵

(۴) وحی^۶

وحی در مبانی معرفت شناسی اسلامی سلطان علوم و جامع معارف است که حس و خیال، عقل و شهود را تحت پوشش خویش دارد (۱۴). وحی در اندیشه ی صدرایی و برخلاف برخی مبانی معرفت شناسی غربی جایگاهی محوری داشته به گونه ای که تنها با یک رجوع ساده به کتاب اسفار وی و مشاهده ی کثرت استفاده و استناد به آیات و روایات می توان دریافت که ملاک و منبع معارف در نزد ایشان وحی است (۳، ۷). این اندیشه نزد وی تا آن پایه است که اعلام می دارد: «تَبَّأَ لِفَلَسَفَةٍ تَكُونُ قَوَانِينَهَا غَيْرَ مُطَابِقَةً لِّلْكِتَابِ وَالسَّنَةِ».

از این رو دست یابی به معرفتی عمیق، وسیع، ممد رشد، آرامش بخش و آسایش ساز تنها در سایه ی بهرهمندی از وحی میسر است. انسان

علوم حقیقی و اعتباری: حوزه شمول ادراکات دربرگیرنده دو نوع ادراک می باشد یکی حقیقی، مطلق، ثابت و آزاد از نفوذ احتیاجات طبیعی و عوامل محیطی که ادراکات و علوم حقیقی نامیده می شوند و دیگری فرضی، نسبی، متطور و تابع احتیاجات طبیعی و عوامل محیطی که آن ها را علوم و ادراکات اعتباری می خوانند. یکی از مطالب بسیار مهم در مبحث معرفت، ضرورت مرزبندی میان این دو نوع ادراک و شفافیت در دانایی می باشد. «همین عدم تفکیک است که بسیاری از دانشمندان را از پا در آورده است که بعضی اعتباریات به حقایق قیاس کرده و با روش های عقلانی مخصوص حقایق در اعتباریات سیر کرده اند و بعضی به عکس، نتیجه ی مطالعات خود را در مورد اعتباریات درباره حقایق تعمیم داده اند و حقایق را مانند اعتباریات مفاهیمی نسبی و متغیر و تابع احتیاجات طبیعی پنداشته اند.» (۱۰)

از آن رو که شناخت مرزهای دانش حقیقی و اعتباری نقش بسزایی در توسعه ی علوم و فرایند تربیت دارد، توجه بدین اصل که دانش حقیقی بر پایه دانسته های حقیقی بنا می شود و رابطه ای تولیدی دارند و علوم اعتباری تابع نیاز بوده و فاقد ارتباط تولیدی می باشند، ضروری است. لذا شایسته است مربی ماهیت علمی را که آموزش می دهد بشناسد که حقیقی است یا اعتباری، تا با شناخت منطق تولید علم متناسب با احتیاجات و مصالح علمی گام بردارد.

منابع و ابزار شناخت

بررسی منابع و ابزار تحصیل معرفت سهم به سزایی در فرایند تربیت و کسب معرفت اصیل دارد. این مبحث در مقام پاسخ به این سؤال است که مبدأ جوشش و پیدایش ادراک و معرفت چیست؟ و از چه ابزاری برای نیل به دانش می توان بهره برد؟ (۱۱)

با قبول این پیش فرض که انسان ابزار و امکان کسب معرفت را دارد، برای یافتن پاسخ به مجهولات به دانشی هویت ساز نیاز دارد تا در فرایند تربیت همه ی ظرفیت های ممکن برای پاسخ به نیازهای متربی و گشایش بن بست های ناشی از مجهولاتش به کارگیری شود. لذا معرفت شناسی برآمده از هستی شناسی الهی صدرایی بر خلاف نگاه بخشی و تک بعدی مکاتب مادی و غیر الهی با نگاهی وسیع، عمیق و جامع به حوزه ی معرفت قادر است برای نیازهای متربی پاسخی مناسب داشته باشد (۱).

منابع معرفت

(۱) عالم طبیعت

جهان محسوس و عالمی که در آن زیست می کنیم به عنوان نخستین منبع، سرچشمه معرفت محسوب می شود. ساختار شناخت انسان از بدو تولد با مکانیسم حسی - حرکتی پس از مواجهه ی حواس با

^۱ - تو کر سرای طبیعت نمی روی بیرون / کجا به کوی طریقت گذر توانی کر (حافظ)

^۲ - Reason

^۳ - ر.ک: اصول کافی (ط - دار الحدیث)، ج ۱: ۳۵

^۴ - Intuition

^۵ - آنچه که در این مقام مهم است اثبات اصل شهود و لزوم توجه بدان در مسیر تعلیم و تربیت است و اما این که چگونه می توان این ظرفیت را در درون متربی به فعلیت رساند خود تحقیقی جداگانه می طلبد و از عهده این بحث خارج است.

^۶ - revelation

۳) عقل (ابزاری)

ملاصدرا عقل را موجودی مجرد و بی نیاز از ماده در ذات و در فعل دانسته که محل علوم و مدبر جمیع جوارح و اعضا و به خدمت گیرنده تمام حواس است.

از منظر فلاسفه سیر تکاملی عقل در چهار مرحله تحقق می پذیرد که عبارت اند از:

۱- عقل هیولانی؛ که مرتبه ای از عقل است که نفس از معقولات تهی است.

۲- عقل بالملکه؛ و آن مرتبه ای از عقل نفس است که بدیهیات اعم از تصویری و تصدیقی تعقل می شوند.

۳- عقل بالفعل؛ در این مرتبه استنتاج علوم نظری از بدیهی مورد توجه است.

۴- عقل مستفاد؛ هنگامی که نفس بر تعقل جمیع معقولات اعم از بدیهی یا نظری که تحصیل نموده توانا گردد، در این درجه و مقام است که انسان عالمی علمی است مشابه عالم عینی. در تقسیم دیگری عقل به دو قسم نظری و عملی انقسام یافته که شامل دو کارکرد بینشی^۴ یا جنبه ی نرم افزاری در تربیت و کنشی یا جنبه ی سخت افزاری و عملکردی است (۱۹).

۴) قلب

قلب وسیله ی اکتساب علم شهودی است. «قلب وسیله و ابزار تحصیل معرفت خدا و اسرار الهی است، بلکه تحصیل هر آنچه که در تحت علم باطن واقع شود، لذا قلب وسیله و ابزار ادراک و ذوق است، نه مرکز حب و عاطفه.» (۲۰) استاد جوادی آملی در مقام بیان وجوه تفاوت ادراک قلبی از عقلی به ارزش ادراک قلبی که دریافتی شهودی است اشاره نموده و چنین می نویسد: «قلب نیز معانی مجرد را ادراک می کند، لیکن قلب در ادراک این معانی با ادراک عقل در دو چیز تفاوت دارد: تفاوت اول این که: آنچه را عقل از دور به صورت مفهوم کلی ادراک می کند قلب از نزدیک به عنوان موجود شخصی خارجی که دارای سعه وجودی است مشاهده می نماید. تفاوت دوم، که نتیجه تفاوت اول است این که عقل به دلیل انحصار در حصار ادراک مفهومی از ادراک بسیاری از حقایق عاجز است، اما قلب به دلیل ادراک شهودی بر بسیاری از اسرار کلی و بلکه جزئی عالم نیز آگاه می شود.» (۲۱)

به طور کلی باید دانست دامنه ی اکتساب معرفت منحصر در ابزار یا منبعی خاص نبوده بلکه شامل تمام راهبردهای آن اعم از عقلی، دینی، شهودی و تجربی است. لذا بایسته است فرایند تعلیم و تربیت تمام ظرفیت های معرفتی و قوای ادراکی انسان را شامل شود و گستره ی برنامه ی تربیتی و آموزشی نیز در برگیرنده ی تمام قوای انسانی باشد به گونه ای که هیچ قوه و استعدادی به نفع قوه ی دیگر تعطیل نشود، تابه شکوفایی در سه حیظه ی دانش، توانش و نگرش نائل شود.

با نور وحی قادر است از علم غیر نافع به علم نافع و نافع^۱ باریابد. بر این اساس تعلیم و تربیت مقبول می بایست تکیه گاهی و حیانی و ریشه درآموزه های انسان ساز پیامبران الهی داشته باشد.

ابزار و قوای ادراکی

مطابق قاعده ی «النفس فی وحدتها کل القوی» نفس به رغم تعدد قوای ادراکی و تحریکی به جهت تجردش از وحدت برخوردار است، بدین شرح که در تمام مراحل و مراتب ادراک نفس حضور وجودی داشته و در واقع حواس، خیال، عقل و قلب اعوان و انصار و مجاری ادراک هستند و مدرک واقعی نفس است. به منظور فهم چگونگی فرایند درک دانش در این مدل به چهار ابزار و قوای ادراکی به شرح زیر اشاره می شود.

۱) قوای حسی

انسان به واسطه حواس بخش گسترده و البته عمومی از معلومات را در مواجهه با طبیعت و محسوسات به دست می آورد و محصول آن به عنوان مبنا ی شناخت او محسوب می شود^۲ تا آنجا که از منظر حکماء نداشتن برخی حواس مساوی فقدان برخی از دانش ها دانسته شده است؛ «من فقد حساً فقد فقد علماً» (۱۵) به مقتضای این قاعده آورده اند که: «منشأ اصلی کلیه ی ادراکات و علوم انسانی همانا حواس ظاهره است که در انسان و غالب حیوانات به طور مشترک وجود دارد؛ به طوری که اگر فرض شود، انسانی از کلیه ی حواس بی بهره باشد از کلیه علوم نیز بی بهره خواهد بود، و اگر از برخی حواس بی بهره باشد، از برخی علوم بی بهره است.» (۶) البته از این نکته که حواس منشأ علوم است نباید حس گرای^۳ که برخی مکاتب غربی به آن ادعان دارند، استنباط شود (۱۶).

۲) خیال

پس از بررسی قوای حسی به عنوان یکی از ابزار شناخت در حکمت متعالیه در مرتبه ای بالاتر قوه ی خیال قرار دارد. «خیال یکی از قوای ادراکی و تحریکی نفس است که صورتها را پس از وقوع ادراک حسی در نفس، انشاء و ذخیره می کند. ملاصدرا خیال را صورتی در نفس می داند که پس از پنهان شدن محسوس باقی می ماند. صورتهای خیالی ذخیره شده در نفس، مبادی بسیاری از فعالیت های دستگاه ادراکی و تحریکی انسان است.» (۱۷) بر این اساس و با توجه به کاربرد نیروی خیال از آن به عنوان قوه ی تبدیل کننده ی علم حضوری به حصولی یاد شده چرا که پس از مواجهه ی نفس با واقعیت و دریافت آن به علم حضوری، کار خیال خلق صورتی از آن و ذخیره اش در حافظه است که نتیجه ی این فرایند تبدیل علم حضوری به علم حصولی است (۱۰). بنابراین قوه ی خیال به عنوان یکی از قوای مدرک و باطنی است که محل نگهداری صور دریافتی حس مشترک پس از زوال محسوس می باشد (۱۸).

^۱ «أَعُوذُ بِكَ مِنْ... عِلْمٍ لَا يَنْفَعُ» (مفاتح الجنان، تعقیبات نماز عصر)

^۲ قرآن کریم به این حقیقت اشاره دارد: «والله اخرجکم من بطون امهاتکم لتعلمون شیئاً وجعل لکم السمع والابصار والافئدة لعلکم تشکرون» (النحل/۷۸)

^۳ Sensationalism

^۴ insight

اسباب و موانع شناخت

در این جا شایسته است به نحو اجمال به اسباب شناخت و موانع آن اشاره شود. ملاصدرا منشأ تمامی علوم و سبب اصلی حصول آن ها را از عالم قدس می داند که بر ظرف وجودی انسان متناسب با وسعش نازل می شود و اسباب و عوامل ظاهری همچون بحث، تکرار، تعلیم و تعلم و سعی و کوشش را مُعدّ و زمینه ساز می خواند و نه موجب و سبب، و به صورت کلی آن چه را که در این راستا مانع و حجاب می داند نفس آورده است. براین وزان و معیار اگر کسی طهارت روح را از دست داد علم حاصل از آن رهگذر را از دست می دهد به عبارتی اگر کسی تقوای رشته ای از علم را از دست داد از بهره وری از آن علم محروم است؛ لذا حرف تازه ای که انبیاء علیهم السلام آوردند این است: «مَنْ فَقَدَ تَقْوَى فَقَدَ قَدْ عَلِمًا»^۲

در پی مسائلی که مطرح گشت، گزینش معرفت مناسب نیز بسیار حائز اهمیت می باشد که در امر تربیت و مباحث معرفت شناسی کمتر بدان توجه می شود. در کتاب آرای تربیت فیض کاشانی پیرامون ارزش شناسی معرفت، با استناد به آیه ی شریفه «فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ إِلَى طَعَامِهِ» (عبس: ۲۴) در مقابل معرفت ارزشی از عنوان معرفت های بیگانه و نامناسب نام برده و چنین آورده است: «انسان، آمیزه ای از روح و بدن است و همان سان که بدن به خوراک نیازمند است، روح نیز غذا می خواهد و چنان که آدمی باید در خوراک جسمانی و در مراحل پیدایش آن به دقت بیندیشد، بی شک برای روح خویش نیز باید غذای مناسب و شایسته فراهم آورد و از معرفت های بیگانه، نامناسب و ناشایست سخت بپرهیزد و تنها غذای مناسب روح ملکوتی انسان، وحی الهی، یعنی قرآن کریم و نیز روایات اهل بیت عصمت و طهارت علیهم السلام است.» (۲۳) بدیهی است معرفتی متناسب باعلاقة و استعداد دانش آموز غذای روح، مولد و سازنده ی او خواهد بود البته عکس آن نیز نتیجه ی معکوس دارد (۱).

حدود و قلمرو علم

دانش بشر هر چه قدر هم گسترده، عمیق و پیچیده باشد، باز هم به اعتراف پیشگامان آن محدود و متکامل است و نه کامل. در واقع انسان در این دنیا در حصار موانع و محدودیت هایی از جمله محدودیت ابزار و توانایی های بشر در فهم و ادراک حقایق است؛^۲ جناب صدرالمتالهین نیز بر ناتوانی و محدودیت علم بشری اذعان داشته و بیان می دارند: «واعلم أن أفاضل البشر قاصرون عن إدراك حقائق الأمور السماوية والأرضية على وجهها وعن الإحاطة بدقائق الصنعة وعجائب الفطرة وأنار العنایة والحكمة التي فيها بل الأكترون عاجزون عن إدراك حقيقة النفس التي هي ذات الشخص» در همین راستا برتراند راسل (۱۹۷۰-۱۸۷۲) فیلسوف و ریاضی دان انگلیسی نیز چنین می گوید: «بیائید بدین قانع باشیم که بگوئیم که ما عملاً چیزی از ماهیت و طبیعت واقعی جهان نمی دانیم؛ که باید به چند فرمول ریاضی که درباره بعضی اجزای گسسته ی آن می دانیم

مکانیسم تحصیل معرفت

بحث فرایند و مراحل شناخت که به تحلیل عملیات انسان در دست یابی به معرفت می پردازد در واقع تکمیل کننده مبثت منابع و ابزار شناخت می باشد. در این بخش در پی آشکار ساختن این موضوع هستیم که معرفت فرآورده ی چه فرایندی است؟

از یک بُعد و با در نظر گرفتن نقش فاعل شناسا در تحصیل دانش می توان نقطه آغازین عملیات شناسائی را شناخت خود فاعل شناسا دانست: «آن کسی که از شناخت خود شروع نمی کند، بیرون از دروازه وجود خود است و در خارج از باغ به بیراهه می رود و اما آن کس که به بوستان وجود خود راه یافته و به سخن خود گوش فرا دهد به ادراک و مجاری آن پی خواهد برد. شناخت انسان مقدم بر همه بحث ها و فهم ها و به عبارت دیگر مقدم بر هر منطق و مفهوم است. لذا این شناخت هرگز شناختی حصولی و مفهومی نیست بلکه شناختی شهودی و حضوری است.» (۲۲)

بر اساس مبانی حکمت متعالیه ادراکات انسان در یک رابطه ی طولی و تشکیکی، از جزئی به کلی بر مبنای عمق و اهمیت دریافت قرار دارند، لذا مراحل تحصیل علم را می توان به صورت کلی این چنین بیان نمود: ادراک حسی، فروترین و نازل ترین مرتبه شناخت و خیال، تعقل و شهود در مراتب بالاتر بعدی شناخت قرار دارند (۲۳). لذا ناظر به قاعده ی " النفس جسمانية الحدوث و روحانية البقاء " چنین نوشته اند: «با توجه به این که علم و آگاهی نفس و ادراکات کلی آن از مبادی بدیهی حاصل شده که در عالم طبیعی از علوم جزئی اش اکتساب نموده و با عنایت به اینکه نفس انسانی از نظر حدوث جسمانی و از نظر بقاء روحانی است لذا می تواند از حس به خیال و از خیال به عقل ترقی نماید.» (۲۴)

براین اساس مراحل ادراک و کسب معرفت مشمول حرکت جوهری بوده و در واقع بخشی از مراحل رشد و تعالی نفس می باشد. از این رو همه مراحل ادراک و تمام قوای ادراکی بخشی از شدت و ضعف یک فرایند کلی است که هر کدام به نوبه خود دارای اهمیت خواهند بود. لذا ملاصدرا، شناخت را از محدود شدن به سطحی از دانش خارج کرده و آن را مجموعه ای می داند که در بردارنده ی تمامی ادراکات است. چنانچه در فرایند تعلیم و تربیت باروی گردانی از معارف عالی و یادگیری معنی دار به سمت تنک مایگی علمی و یادگیری طوطی وار با تکیه ی انحصاری بر روش تجربی به بهانه ی پیشرفت گرایی در آموزش و ارتقای دسته جمعی متریبان رو آورده شود، ثروت اطلاعات را به بهای فقر دانایی به همراه خواهد داشت. به عبارتی مربی می بایست با هدایت متربی از پرورش سطحی به تربیتی هویت ساز، متناسب با شرایط سنی اقدام کرد. این فرایند به صورت تراکمی و تدریجی از آموزش دیدن تا فرهیخته شدن را شامل می شود (۱۳).

^۲- ر.ک: التعلیقات، ابن سینا، چاپ بیروت: ۱۴۰۴: ۳۴

^۱ - social promotion

^۲ - <http://www.esra.ir/1392/12/1>

نتیجه گیری

در مقام جمع بندی و نتیجه گیری می توان اظهار داشت که اولاً؛ تأکید اصلی این پژوهش آن است که حکمت متعالیه از توان شایسته ای در جهت تولید نظام تربیتی جامع برخوردار است، به گونه ای که با مبنا قرار دادن آموزه های معرفت شناسی، هستی شناسی، انسان شناسی و زیبایی شناسی آن می توان طرحی نو را در این راستا پی ریزی نمود.

ثانیاً؛ با عنایت به مباحث این پژوهش و مبتنی بر دیدگاه وجودی و تجردی حکمت متعالیه به معرفت، و ازدامنه ی وسیع معرفت شناسی صدرائی که به نحوی جامع دربرگیرنده ی ظرفیت شناختی انسان می باشد، می توان الگوی تربیتی و آموزشی متناسب با آن را به گونه ای جامع و ناظر به قابلیت های انسان استخراج نمود؛ و بر همین اساس برنامه های تربیتی و آموزشی را از محدود شدن به مراتب ابتدائی اطلاعات به پیمودن سطوح عالی دانش و ورود به اعماق معرفت و معلومات، بر پایه ی استفاده ی حداکثری از منابع و ابزارهای مختلف شناخت تنظیم و هدایت نمود، دانشی که منشأ آن نه تکاثر اطلاعات که کوثر حکمت است. البته در این فرایند توجه به ایمان به عنوان مقصود غایی و اساسی معرفت می بایست مد نظر باشد.

خرسند باشیم... با وجود این نباید از توانایی خود در کشف حقیقت کلی نومید و دل سرد گردیم. ... در چنین دنیایی اگر مجهولات بسیار برای ما باقی مانده است، به دلیل آن است که دانستنی در آن این قدر فراوان است.» (۲۵) البته این سخن نفی امکان دست یابی به معرفت اصیل نیست بلکه بیانگر صعوبت آن است. بر این اساس هم از بعد اخلاقی و هم از بعد عقلی ضرورت دارد مدام متذکر ضعف و ناتوانی خویش شویم تا آن که به دست آوردها و معلومات خویش فریفته نگردیم و چنانکه سرچشمه علم و فضیلت علی علیه السلام می فرماید: «الاعجاب یمنع الازدیاد»^۱ با عجب راه پیشرفت و تعالی خویش را سد نکنیم و به جای ادعای سیرابی در وادی معرفت، در هر گام عطش کسب علم در ما فروزی یابد.

در این بحث توجه بدین نکته مهم شایسته است که ظرف وجودی انسانی برای دریافت علم نامتناهی است و محدودیت ما به معنای محرومیت نبوده بلکه ناشی از عدم فعلیت تام می باشد؛ لذا چنانچه در فرایند کسب معرفت و یادگیری موانع مفقود و مقتضی موجود شود می توان از عالم حس به اقتضای حدوث جسمانی تا عالم عقل به مقتضای بقای روحانی کسب معرفت نمود.

غایت معرفت

انسان موجودی کمال طلب است، جهت این کمال برگرفته از منبع آگاهی و غایت آن نیز در غایت علم نهفته است. علماء تربیت از دیر باز متناسب با مکتب و گرایش فکری سعی در تبیین و تشریح این غایت داشته و نظرات متفاوتی متناسب با گرایش فکری خود داده اند از غایات مادی تا الهی؛ برخی زندگی^۲ و دیگری حکمت و گروهی عقل را غایت تربیت معرفی کرده اند. اما ملاصدرا معتقد است علم و ادراک در انسان استعدادی ایجاد می کند که او را از حالت قوه به فعلیت و کمال نفس می رساند. در این راستا اشتداد دانایی مساوی با کمال نفس انسان است به عبارتی کمال نفس منطبق بر کمال دانایی است، بدین معنا که جوهر نفس انسانی به حکم قاعده حرکت جوهری و صبرورت نفسانی با افزایش علم و آگاهی در تکامل خود شتاب می گیرد و صورت جدیدی می پذیرد، از این رو گفته اند که: «انسان هر چه آگاه تر باشد کمال بیشتری می خواهد.» (۲۶)

در این راستا ابتدائی ترین مفهومی که از غایت علم به ذهن متبادری شود این است که دانسته های انسان تبدیل به عملکرد او شود. اما سؤالی که در اینجا مطرح می شود این است: آیا صرف عمل می تواند به عنوان غایت علم محسوب شود؟ که اگر جواب مثبت باشد، ما پراگماتیسم را پذیرفته ایم و در خود مبحث عمل گرایی از تحرک ایستاده ایم، ولی اگر به امری بالاتر از عمل به عنوان غایت نهایی علم بنگریم بدون شک عمل کردن به دانسته ها، به نوعی ابتدای راه و جزء اهداف واسطی ما می باشد؛ که این غایت فوق عمل همان ایمان است. ایمان است که به انسان جهت، انگیزه و تحرک می بخشد، از این رو گفته اند: «ایمان غایت نهایی علم است» (۲۲، ۲۷)

^۱ - نهج البلاغه، حکمت ۱۶۷

^۲ - آموزش و پرورش زندگی است.

References

The Holy Quran

Approach to rhetoric

1. Sajjadi, Seyed Mehdi. (2001). Explaining the inference approach in the philosophy of education, Tehran: Amirkabir Publications.
2. Javadi Amoli, Abdullah (1397). Sharia in the Mirror of Knowledge, Qom: Captivity.
3. Zahedi, Morteza. (2006). Islamic Theory of Education, Tehran: Sabreh
4. Gutak, Geraldal. (2012). Philosophical schools and educational ideas, translated by Mohammad Jafar Pakseresht, Tehran: Samat Publications.
5. Sohrabifar, Mohammad Taghi. (2008). Wisdom and Love, Young Thought Center Publications.
6. Ebrahimi Dinani, Gholam Hossein. (1383). Office of Wisdom and the verse of love (first edition), Publications: New Plan.
7. Faramarz Gharamolki, Ahmad. (2009). Logic, Volume 1, Tehran: Payam Noor.
8. Motahari, Morteza. (1998). Collection of works, Volume 8, Qom: Sadra Publications.
9. Tabatabai, Mohammad Hussein (1394). The End of Wisdom, Volume 4, Correction and Suspension of Gholamreza Fayazi, Qom: Imam Khomeini Institute Publications.
10. Motahari, Morteza. (1998). Collection of works, Volume 6, Qom: Sadra Publications.
11. Khosropanah, Abdul Hussein, Ashuri, Mehdi (1393). Epistemological Realism, Tehran: Research Institute of Iranian Wisdom and Philosophy.
12. Javadi Amoli, Abdullah (1389). Rahi Makhtoum: Explanation of the Transcendent Wisdom (Fourth Edition), Volume 2, Qom: Publishing House.
13. Miller, GP (2004). Curriculum Theories, translated by Mahmoud Mehr Mohammadi, Tehran: Samat.
14. Javadi Amoli, Abdullah (1376). On Revelation and Leadership (Third Edition), Fifth Article, Tehran: Al-Zahra Publications
15. Tusi, Abu Ja'far Muhammad ibn Muhammad ibn Hassan (1361). Essence of Quotation (Third Edition), edited by Modarres Razavi, Tehran: University of Tehran.
16. Foroughi, Mohammad Ali (1376). The Wisdom of Europe, Volume 3, Tehran: Safi Alisha Publications
17. Mirhadi, Seyed Mehdi, Bakhtiar Nasrabadi, Hassan Ali, Najafi, Mohammad. (2014). The role of imagination in human education from the perspective of Ayatollah Javadi Amoli, Research in Islamic Education, Volume 22, New Volume, No. 23, 101-79.
18. Yassini, Fereshteh Sadat. (2009). The position of imagination in the philosophical system of Sadr al-Muta'allehin, Journal of Research Culture, Article 7, Volume 2, Number 4, pp. 156-137.
19. Sabzevari, Haj Mollahadi (1374). Sharh Masnavi, by Mostafa Boroujerdi, Volume One, Tehran: Ministry of Culture and Guidance.
20. Ebrahimian, Seyed Hossein. (1387). Epistemology in mysticism, misplaced: the book garden.
21. Javadi Amoli, Abdullah. (2005). Thematic Interpretation of the Holy Quran (Epistemology in the Quran), Mohaghegh Hamid Parsania (Third Edition), Volume 13, Qom: Esra
22. Javadi Amoli, Abdullah. (۱۳۸۷).
23. Beheshti, Saeed. (2006). Epistemological foundations of Islamic education with emphasis on Sadra transcendent wisdom, Quarterly Journal of

Educational Psychology, Volume 2, Number 3, 120-101.

24. Elahi Tabatabai, Seyed Mohammad Hassan. (2009). Journal of Human Science and Perception (first edition), translated by Khalil Mollajavadi, Bija: Yavarian.

25. Thomas, Henry. (2000). The Greats of Philosophy (third edition), translated by Fereydoun Badraei, Tehran: Scientific and Cultural Publications.

26. Ismaili, Amir (1393). Dorsakhan (selected from the speech of Hakim Gholam Hossein Ebrahimi Dinani), Tehran: Noordanesh.

27. Motahari, Morteza. (1998). Collection of works, volume two, Qom: Sadra Publications.