

طراحی الگوی تدریس شناختی بر اساس حکمت صدرایی

beheshti@atu.ac.ir

mnowzari@rihu.ac.ir

yosufi1361@gmail.com

سعید بهشتی / دانشیار گروه تعلیم و تربیت اسلامی دانشگاه علامه طباطبائی

محمود نوذری / دانشیار گروه علوم تربیتی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

سجاد یوسفی / دانشجوی دکتری فلسفه تربیت پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

دریافت: ۱۳۹۷/۰۳/۲۴ - پذیرش: ۱۳۹۷/۰۹/۲۵

چکیده

الگوهای تدریس، تابعی از نظام‌های فلسفی هستند و آخرین ویرایش تکامل یافته فلسفه اسلامی حکمت صدرایی می‌باشد. هدف این مقاله، طراحی الگویی متناسب با مبانی فلسفی حکمت صدرایی برای طراحی الگوی تدریس، در مدیریت و ساماندهی اطلاعات و شناخت دانش‌آموزان بود. از این رو، به این پرسش پاسخ می‌دهد که بر اساس حکمت صدرایی، باید چگونه الگوی تدریس شناختی طراحی شود؟ پاسخ آن با استفاده از روش استنتاج استلزامات آموزشی، از مبانی حکمت صدرایی دریافت گردید. یافته‌ها حاکی است که اهداف چنین الگویی، تعامل شناختی با جهان، ایجاد نظام شناختی منسجم و پایداری شناختی است و معلم طی مراحل جمع‌آوری و دسته‌بندی داده‌ها، تکوین مفهوم از داده‌ها و حفظ و بازیابی داده‌ها در تدریس به این اهداف می‌رسد. معلم نیز به‌عنوان آماده‌ساز یادگیری، عامل انسجام جمعی یادگیری، عامل تداوم یادگیری و زمینه‌ساز گذر دانش‌آموز از مراحل ایفای نقش می‌کند.

کلیدواژه‌ها: تدریس شناختی، طراحی الگو، حکمت صدرایی، پایداری شناختی.

الگوهای‌های تدریس، چارچوبی برای تسهیل یادگیری دانش آموز است و با توجه به مبانی فلسفی هر یک از این الگوها تغییر می‌یابد و متناسب با مبانی فلسفی، الگوهای تدریس را طبقه‌بندی نموده‌اند (فنستر میجر و سولیتس، ۲۰۰۴). از این رو، برخی خواسته‌اند بر اساس رویکرد خاصی مثل جمهوری اسلامی، الگوی آموزش طراحی نمایند (باقری، ۱۳۸۹). الگوهای تدریس را به دو بخش مستقیم و غیرمستقیم تقسیم می‌کنند (جویس و مارشاول، ۱۳۹۱، ص ۳۴۶). برخی از الگوها رفتاری هستند، برخی در مورد اطلاعات و شناخت‌ها هستند و برخی نیز خود را در محور قرار می‌دهند. حکمت صدرایی نیز به‌عنوان آخرین ویرایش حکمت اسلامی، دارای رویکردهای ویژه‌ای در زمینه‌های خاصی است که می‌توان درباره قلمروهای مختلف، از الگوهای متناسب آن سخن گفت. بسیاری اوقات، وقتی سخن از آموزش می‌رود، انتقال اطلاعات و ساماندهی داده‌های به‌نظر می‌رسد. از این رو، برخی الگوهای تدریس، روی همین محور طراحی شده‌اند. حکمت صدرایی، علم را بر شهودی و حصولی تقسیم می‌کند و برای تدریس با محور هر یک، الگویی را ارائه می‌دهد و در عین اشمال بر دیگر محورهای تدریس، استلزامات خاصی در حوزه سازمان‌دهی اطلاعات و شناخت دارد. از این رو، این مقاله درصدد است بر اساس رویکرد صدرایی، الگوی تدریس شناختی (حصولی) را طراحی نماید و به این پرسش پاسخ می‌دهد که بر اساس حکمت صدرایی، الگوی تدریس شناختی چگونه باید طراحی شود؟ برای پاسخ به این پرسش، از روش استنتاج استلزامات استفاده خواهد شد. هر الگویی حداقل سه رکن، اهداف آموزشی، مراحل عملیاتی و چگونگی روابط میان معلم و دانش‌آموز، را دارد. از این رو، بر پایه حکمت صدرایی، در سه حوزه اهداف، مراحل و اصول روابط بحث خواهد شد.

اهداف الگوی تدریس شناختی

اهداف در الگوها، بیانگر شاخص‌ها و راهبردهایی است که قرار است تدریس دنبال نماید و ارزیابی فعالیت بر اساس این شاخص انجام می‌گیرد.

تعامل‌شناختی با جهان

حکمت صدرایی، با توجه به گرایش مشائی و ارسطویی خودش، فرایند یادگیری انسان را تحت تأثیر این مکتب، ابتدا به شیوه تجربی آغاز می‌نماید. ملاصدر/ به یک اصل اولیه معتقد است که انسان تا چیزی را هم‌سنخ خود نداند و نکند، نمی‌تواند آن را ادراک کند (شیرازی، ۱۴۱۹ق، ص ۱۶۵-۱۶۸). از این رو، یادگیری فقط معطوف به چیزی می‌باشد که سنخیت با انسان دارد و انسان دارای مراتب مختلف هست، از مرتبه بدنی گرفته تا رتبه عقلی، و در مرتبه بدنی تا شیء با حواس ظاهری هم‌سنخ نشود، درک نمی‌کند. مانند اینکه چیز مورد شناسایی به لمس انسان در بیاید. به همین جهت، گام اول یادگیری یافتن هم‌سنخ خود و ارتباط با هم‌جنس خویشتن است؛ یعنی چیزی که با مراتب انسان (حسی، خیالی و عقلی)، سازگاری داشته باشد. بنابراین، انسان از جهان خارج چیزی را می‌گیرد که با او وجهه سازگاری داشته، گزینش و سازگاری انسان

نقطه آغازین یادگیری است. همان گونه که در کارکردگرایی سازگاری با طبیعت و در شناخت‌شناسی تکوینی، تعادل محیطی نقش اساسی را در یادگیری ایفا می‌کند (پارسا، ۱۳۹۰، ص ۷۰ و ۲۷۵).

بر اساس بسیاری از دیدگاه‌های مکانیکی به عالم، جهان صرف امری حرکتی و بدون روح است. اگر حیات و روحی است، در انسان می‌باشد. در این صورت، ارتباط انسان با جهان ارتباط یک سویه است. این انسان است که اراده دارد، عامل است و جهانی که با او ارتباط برقرار می‌نماید، جز شیء مادی بدون روح و دارای حرکت نیست، حتی آن اندیشمندانی که خواسته‌اند با پیش فرض مکانیکی بودن انسان، در روان‌شناسی معارضه کنند، عوامل محیطی را صرفاً مکانیکی و بدون اراده فرض گرفته‌اند (باقری، ۱۳۸۲، ص ۲۶۰).

درست است که انسان عامل است و نظریه انسان عامل اراده و عدم مقهوریت انسان را به‌خوبی تبیین نموده است، اما نباید جهان را فقط امری مکانیکی فرض نمود. بر اساس نگاه حکمت متعالیه، چون اصالت با وجود است و وجود امری بسیط و دارای سلسله مراتب است، تمام صفات وجود مانند علم، قدرت و حیات با وجود مساوق است. هر جا وجود است، زندگی هم هست (شیرازی، ۱۳۶۰، ص ۷). هر چیز مادی که ما می‌بینیم دارای حیات است و انسان نیز با موجود مادی، ارتباط برقرار نمی‌کند، بلکه با جنبه زنده آن مرتبط می‌شود. در حقیقت، حتی در مقام ادراک حسی ماده خارجی، متعلق ادراک نیست و معلوم بالعرض می‌باشد. محسوس حقیقی صورتی مجرد از ماده است (شیرازی، ۱۴۱۹ق، ص ۳۱۳). درست است به‌صورت مستقیم، علم به امر مادی متعلق نمی‌شود، اما با توجه به رویکرد تشکیکی حکمت صدرایی، علم به جنبه اقوی و اعلی علم به جنبه ادنی و اضعف نیز هست. پس علم به امر مادی نیز تعلق می‌گیرد. در نتیجه انسان زنده با بخش زنده هستی ارتباط معرفتی می‌یابد.

با توجه به اینکه عالم همه حیات است، انسان هم در ادراک با بخش مجرد عالم ارتباط برقرار می‌نماید. از این رو، ارتباط انسان با جهان ارتباط دو موجود زنده با هم هست، نه ارتباط یک موجد زنده با یک موجود مرده و عالم ماده بت و تجسد عالم بالاتر است (شیرازی، ۱۳۶۰، ص ۱۶۴). ارتباط انسان با آن عالم، ارتباط عامل با عامل است، نه ارتباط عامل با محیط. از این رو، می‌توان گفت برای برقراری ارتباط تعامل لازم است و ارتباط از سنخ تعامل است.

با توجه به توضیحات داده شده، می‌توان این هدف را بنابر رویکرد صدرایی، چنین توضیح داد:
یادگیری فرایند ارتباطی موجود زنده و ارگانیک با طبیعت مکانیکی و بی‌جان نیست و انسان با جهانی که همه حیات و جان هست، مرتبط است. از این رو، یادگیری تعاملی است میان دو موجود ارگانیک، که شرایط فعال و زندگی دارند و این جهان ارگانیک، در شرایط مختلف می‌تواند جنبه‌های مختلفی را برای انسان نشان دهد.

ایجاد نظام‌شناختی منسجم

از منظر حکمت صدرایی، جهان نظم بسیار دقیقی دارد. انسان باید به این نظم برسد و از اساس، دانش برای رسیدن به چنین نظمی است. از این رو، حکمت را به غایت خودش تعریف می‌کرد. می‌گوید: حکمت آن است که انسان عالم ذهنی می‌شود، مطابق و مشابه عالم عینی (همان، ۱۳۶۹). به همین جهت، یکی از اهداف شناختی مهم در حکمت

صدرايي، نظم‌سازی در ذهن متناسب با نظم بیرونی است. بنابراین، حکمت صدرايي سعی می‌کند هم نظم و انسجام ذهنی بسازد و هم آن را متناسب با نظم واقعی کند. به این ترتیب، هم ذهنیت نظام خود را دارد، هم مطابق واقع و واقع‌نماست. او سعی می‌کند این تفاوت و تناسب را حفظ کند.

از آن‌رو که ابزارهای خارجی حواس، توانایی آماده‌سازی ادراک یک سنخ از مدرکات را دارند، واقعیت متعلق خارجی به‌اندازه ابزارهای ادراکی تجزیه می‌شود. اگر متعلق ادراک آلوچه است، سطح آن ملایم با لامسه، رنگ آن مناسب با بصره، طعم آن مسانخ با ذائقه، بوی آن ملایم شامه و صدای افتادن یا گاز گرفتیش، مناسب سامعه است. درحالی که واقعیت یک چیز پیش نیست. پس واقعیت واحد، اما ادراک حسی متکثر است. انسان به‌خاطر نیاز به شرایط مادی و ابزارهای حسی، آن را به‌صورت متکثر و تجزیه شده می‌فهمد؛ یعنی در قالب ادراکات خمسه حسی. سپس، صدرا وارد این اختلاف می‌شود. امر مدرک محسوس مادی است، اما درک انسان مجرد است. بنابراین، او معتقد است: هنگامی که شرایط فیزیولوژیکی و نوروتیک مهیا شد و تجزیه ادراکی اتفاق افتاد، یادگیری حسی آنجا اتفاق می‌افتد. در این مرحله، نفس می‌تواند صورتی در محاذات با خارج بسازد که این صورت از سنخ عالم مجرد بوده، غیرمادی هست و معلوم و مدرک نفس این صورت مجرد می‌شود (شیرازی، ۱۴۱۹، ص ۱۸۱-۱۷۹؛ همو، ۱۳۶۰، ص ۱۹۱). نفس انسانی، پس از آمادگی حسی و عصبی توانمند می‌شود و گونه‌ای نوری و ملکوتی از متعلق ادراک خود را می‌سازد و از طریق آن علم می‌یابد.

حال در اختیار نفس صورت‌هایی مجرد وجود دارد و نفس در عالم مجرد، صورت‌های تجزیه یافته از جهان مادی خارجی را دارد. اما برای درک واقع، باید بتواند این صفات متجزی (رنگ، صدا، بو، سختی و طعم) را یک‌جا جمع نماید؛ زیرا واقعیت علی‌الغرض یک چیز بیشتر نیست. این کار را اولین حس باطنی انجام می‌دهد؛ یعنی یک شیء را فرض گرفته، صفات مجزی درک شده را به آن نسبت می‌دهد و می‌گوید: آلوچه سبز ترش است، یا آلوچه ترش سخت است، یا آلوچه سخت سبز است یا آلوچه سبز هنگام افتادن صدا می‌دهد. از این‌رو، کار این حس ترکیب و حکم دادن میان یافته‌ای مجرد نفس از عالم واقع است (شیرازی، ۱۴۱۹، ص ۲۰۵)؛ اما این ترکیب، نه مانند ترکیب خارجی است؛ زیرا آنچه که نفس دارد، صورت‌هایی مجرد است. پس بر اساس قوانین جهان مجرد شیء مستجمع واحد مرکبی را مانند خارج می‌سازد. به همین جهت، انسان به بر ساخته (برداشت شده از خارج) خود درک می‌رساند و یادگیری امری پویاست که طی آن، دانش‌آموز مورد یادگیری را در ذهن شخصی و مجرد خود می‌سازد. این ساخته متعلق به خود او هست. از این‌رو، احساس تعلق به آموخته خود دارد و با دقت در این نکته، می‌توان این مطلب دقیق را یافت که در حقیقت، یادگیری گرفتن چیزی نیست، بلکه برداشتن و ساختن چیزی است و مرحله پنجم، مرحله ترکیب (حس مشترک) است.

پایداری‌شناختی

بنابر رویکرد صدرايي، جهان مادی، وجود غایب از هم دارند؛ یعنی ذره‌ای دیگری را درک نمی‌کند. اما در شناخت حقیقت یک چیز نزد عالم حاضر می‌شود و ماهیتش برای او روشن می‌شود. به تعبیر کلی‌تری، در عالم مادی غیبت

اجزاء از هم حاکم است و هر جزئی بی‌خبر از جزء دیگر است. حقیقت جسم حقیقت افتراقی و جدایی از هم هست (شیرازی ۱۴۱۹، ص ۲۹۸-۲۹۷). از این‌رو، یکی از اهداف مهم در حکمت صدرایی شناخت پایدار از هستی می‌باشد. بنا بر رویکرد صدرایی، وجود یک حقیقت ذومراتب است و مرتبه خارج از وجود نیست. صدرالمتألهین، از یک سو مدعی است وجود مساق حیات است، اما از سوی دیگر، معتقد است اجزای وجود مادی برای هم حضور ندارند (به‌خاطر بالقوه بودن) و این غیبت جمعی، موجب می‌شود نتواند برای انسان حضور یابد و قابلیت تعلق علم را ندارند. از منظر صدرالمتألهین، احساس آنی عمل می‌کند؛ یعنی وقتی چیزی دیده می‌شود، صورت آن توسط نفس ساخته می‌شود. اما این صورت، چون تحت شرایط مادی است، با از میان رفتن زمینه ادراک، آن صورت نیز می‌تواند زایل شود. درحالی‌که یادگیری باید پایداری نسبی داشته باشد. از این‌رو، وی برای اینکه فرایند یادگیری را تکمیل کند، نیازمند گام و مرحله دیگری است که این پایداری نسبی در آن اتفاق بیفتد. او از دو عنصر یاد می‌کند که این پایداری را ایجاد نماید: یکی، زیادت ملکه و دیگری، شدت قوه ادراکی می‌باشد (همان، ص ۲۱۳). ملکه قدرت احضار یافته‌هاست و قوه ادراکی، که حواس پنج‌گانه و حس مشترک است، می‌باشد که شدت آن توانایی کیفی بالا در آنها می‌باشد (همان، ص ۱۱۷). پس برای آنکه انسان بتواند ادراک خود را نسبتاً پایدار کند، نیازمند آن است قدرت و قوت کیفی ارتقا یابد که از منظر ملاصدرا قوه خیال و حافظه این کار را بر عهده دارد و یافته‌ها را در ذهن مجرد شخص ماندگار می‌کند (همان، ص ۲۱۲).

تفاوت خیال و حافظه برای وی، این است که ادراکات کلی بدون اشاره به خارج و اضافه به امر جزئی در خیال حفظ و تثبیت می‌شود. ادراکات کلی اضافه شده به امر جزئی، در حافظه تقویت و تثبیت می‌شود (همان، ص ۲۱۸). صدرا در زمینه پایداری عملیات یادآوری را متذکر می‌شود و این فعالیت را از طریق قوه متصرفه (متخیله یا متفکره) می‌داند و این کار برخی اوقات از خیال، برخی وقت‌ها از حافظه شروع می‌نماید و موجب یادآوری آنها می‌شود (همان). البته این به واسطه حضور معانی در وهم یا صور در حس مشترک است. از این‌رو، یادآوری فرایند ترکیب صور و معانی با هم است و وقتی انسان می‌خواهد یادآوری کند، از حافظه و خیال فراخوانی انجام می‌دهد و به شکلی، همه قوا درگیر صور ادراکی می‌شود. ملاصدرا به شکلی برای پایداری شناختی می‌خواهد همه ذهن فعال شود.

مراحل الگوی تدریس شناختی

در فرایند یادگیری، پس از بیرونی‌ترین و قشری‌ترین مرتبه، یعنی لایه رفتاری، مرتبه ادراکی و ذهنی است؛ یعنی برخلاف رفتارگرایان، هر رفتاری پشت پرده ذهنی دارد که برای عمیق کردن یادگیری، توجه به این جنبه از یادگیری ضروری است. حکمت صدرایی، این بخش از یادگیری را در ذیل قوای حیوانی و جانوری توضیح می‌دهد. چنان‌که در بخش پیشین توضیح داده شد، فرایند ادراک را در این مرحله تبیین می‌کند. از این‌رو، یکی از روش‌های مستقیم آموزش، تسهیل یاگیری ادراکی یا تغییر پایدار در دریافت‌های ذهنی دانش‌آموز است. پس شیوه شناختی، آموزش چگونگی تسهیل دگرگون‌سازی پایدار و مطلوب دریافت‌های دانش‌آموز را نشان می‌دهد.

با توجه به محوریت فرایند ذهنی و شناختی، در این شیوه تقویت مهارت‌های شناختی دانش‌آموز هدف قرار می‌گیرد. این مهارت‌ها را در جمع‌آوری داده‌های شناختی، تکوین مفهوم از داده‌ها، حفظ و بازیابی داده‌ها، نسبت‌سنجی میان داده‌ها، و اکتشاف داده‌های جدید می‌توان خلاصه کرد.

جمع‌آوری و دسته‌بندی داده‌ها

از منظر حکمت صدرایی، حس سرمایه اصلی معرفت و موجب اتصاف معرفت به حقیقت و صدق است؛ یعنی اگر اتصال (مستقیم یا غیرمستقیم) به ادوات خارجی نباشد، نمی‌توان صدق گزاره‌ای را احراز نمود (شیرازی، ۱۴۱۹، ص ۱۹۷). در بخش پیشین، در طرح نقش محیط در یادگیری، اشکال ساختن معرفت توسط انسان و اینکه چگونه می‌توان، حقیقی بودن آن را با خارج احراز نمود؟ به این صورت، اگر معرفت انسان به صورت مستقیم از خارج دریافت می‌شود، انفعالی است (و اصلاً قضیه‌ای درست نمی‌شود؛ چون قضیه حکم ذهنی است. اگر قضیه نباشد، بازنمایی رخ نمی‌دهد) و اگر انسان خود آن را می‌سازد، ساخته خود اوست و چگونه به خارج مرتبط است؟ ملاحظه‌کنید، بر اساس رویکرد حکمی خود پاسخ خود را به فرایند شناختی و داده‌های محیطی دارد.

وی معتقد است: انسان دارای مراتبی است (شیرازی، ۱۳۶۰، ص ۲۰۸؛ همو، ۱۴۱۹، ص ۲۶۰) و واقعیت نیز مراتبی دارد (شیرازی، ۱۳۶۰، ص ۱۶۴-۱۶۳، ۱۵۱ و ۱۴۹). هر مرتبه واقعیت، مخصوص خود را دارد. انسان در مرتبه طبیعی و حسی منفعل و سازگار با واقعیت می‌شود و حتماً باید شرایط، شواهد طبیعی و حسی در کار باشد. این شرایط، به‌عنوان زمینه‌ساز رسیدن به واقعیت عمل می‌کنند (شیرازی، ۱۴۱۹، ص ۳۸۵). انسان به صورت خام تصویربرداری از خارج نمی‌کند، اما بریده از خارج هم نیست و در مرتبه بعدی، با یک مرتبه عالی تری از واقعیت که مجرد است، متصل و متحد می‌شود. این صورت، را انسان بر اساس آن عالم و در اتحاد و اتصال با آن عالم می‌سازد (همان، ص ۳۰۵)؛ یعنی انسان در آن مرتبه، چون تباین مادی نیست، می‌تواند جزو آن عالم باشد و این گونه از آن عالم دریافت کند (همان، ص ۵۰۲-۵۰۱). از این رو، داده‌های حسی نقش بسیار مهمی در فرایند معرفت‌یابی و آموزش دارد. هر مقدار جمع‌آوری منظم اتفاق بیفتد، فرایند آموزش مطلوب‌تر خواهد بود. در صورتی که در این مرحله، دانش‌آموز به خوبی هدایت نشود، در مراحل بعدی دچار مشکل خواهد شد.

بنابر حکمت صدرایی، واقعیت در خارج چیزی جز وجود نیست و حقیقت اشیا وجودند، اما وقتی ذهن روی آنها تأمل می‌کند، از جنبه‌های مختلف خودش را مورد لحاظ قرار می‌دهد و ماهیت را می‌سازد. از این رو که وجود بسیط است و ماهیت حدودی مرکب واقعیت خارجی در منشور ذهنی و وجه چندگانه‌ای می‌یابد. از این رو، در روش شناختی معلم باید بتواند این منشور ذهنی دانش‌آموز را گونه‌ای تنظیم نماید که پردازش چندگانه ماهوی خوبی از آن در ذهن داشته باشد؛ یعنی وقتی بودن چیزی را درک کرد، بتواند جنبه‌های مختلف ماهوی آن را تحلیل کند.

اولین گام در تکثر ذهنی حدود واقعیت، موجود کثرتی است که از سوی دستگاه حسی انسان صورت می‌گیرد. برای مثال، سیب در خارج حقیقتش جز وجود چیزی نیست و از این جهت، رتبه‌ای در هستی دارد و امری بسیط

است. اما وقتی دستگاه حسی انسان متوجه آن می‌شود، نرمی آن، بوی مطبوع آن، رنگ قرمز آن، طعم شیرینش و صدای خوردنش، جنبه‌های متباینی هستند؛ چون توسط ابزارها و قوه‌های مختلفی درک می‌شوند. این همان کاری است که در الگوی تدریس استقرایی صورت می‌گیرد (جوینس و مارشاول، ۱۳۹۱، ص ۸۹). در الگوی یادگیری، مفهوم روی نمونه‌های مختلف بر اساس معیارها تفکر انجام می‌گیرد (جوینس و کالهن، ۱۳۹۰، ص ۱۰۸)، یعنی دانش‌آموز بر اساس دستگاه حسی خود، دست به طبقه‌بندی موجودات بیرونی می‌زند.

از این جهت که از منظر حکمت صدرایی، عمومی‌ترین قوه حسی بساواپی است (شیرازی، ۱۴۱۹، ص ۱۶۱-۱۶۰)، داده‌های وارد شده به ذهن باید در این زمینه، پردازش و دسته‌بندی شود؛ اینکه اشیای محیطی برخی نرم‌اند، برخی زبرند، برخی قابل انعطاف‌اند و برخی سخت‌اند، از این رو، تقویت این قوه و تسلط دانش‌آموز بر شناخت اوصاف لمسی اشیاء و طبقه‌بندی بر اساس این قوه، در ابتدا باید رخ بدهد. پس از قوه لامسه، قوه چشایی و ذائقه قرار دارد که از طریق زبان و دهان خود ادراک می‌شود و واقعیت‌های خارجی را می‌توان بر اساس این حس طبقه‌بندی کرد. پس از آن، قوه شامه و بینایی است که از طریق بینی، شناسایی می‌شود. هر یک از این حواس، گروه‌های شیرین و شور و تلخ یا بوی تند و کند را دارند که دانش‌آموز، از طریق این دسته‌بندی، با وجوه و حدود مختلف واقعیت‌های خارجی آشنا می‌شود.

نکته مهمی که در رویکرد صدرایی وجود دارد، این است که این سه ادراک (بساواپی، چشایی و بویایی)، به عالم مادی نزدیک‌ترند. از این رو، کثافت یا تضییق و محدودیت وجودی بیشتری دارند (شیرازی، ۱۴۱۹، ص ۱۶۷). اما دو دریافت حسی دیدن و شنیدن، از اینها بالاترند و به جنبه ماورایی و تجریدی نزدیک‌ترند؛ زیرا بر حسب تحلیل صدرایی، نفس بر تغییر هوا (موج) آماده دریافت یک امر مجرد و ماورایی می‌شود (همان، ص ۱۷۸-۱۷۶). با استفاده از نور ظاهری، توانایی مشاهده ملکوتی یافته خود صورتی را مطابق شیء خارجی ایجاد می‌نماید (همان، ص ۱۸۱-۱۷۹). از این رو، در عین حال که دسته‌بندی داده‌ها، در سه ادراک پیشین مقدم است؛ اما برای نزدیکی به عالم مجرد و فهم حقیقت هستی، دو حس دیدن و شنیدن ارزش بیشتری دارد. دیدن نیز چون از سنخ نور لطیف است، ارزش بیشتری دارد. به همین دلیل در الگوی شناختی صدرایی تدریس معلم، توجه بیشتری به دسته‌بندی بصری واقعیت‌های عالم و کار گرفتن با نور می‌نماید.

تکوین مفهوم از داده‌ها

بر اساس رویکرد صدرایی، پس از جمع‌آوری و ثبت حسی در حواس انسان، وی یک نگاه جمعی به آنها می‌کند و مفهومی از آنها می‌گیرد و می‌تواند این مفهوم را با مفاهیم دیگر بسنجد و به صورت موقت، در این حافظه جمعی نگه‌داری کند (شیرازی، ۱۴۱۹، ص ۲۰۵). هر برجسی به داده‌های جمع‌آوری شده در این حافظه کوتاه‌مدت (حس مشترک) بزند، به همان مفهوم در حافظه بلندمدت نگه‌داری خواهد شد. از این رو، نوع تکوین مفهوم در این مرحله بسیار کارساز مهم است.

یکی از الگوهای مهم در تدریس، الگوی تکوین مفهوم می‌باشد. در این الگو، معلم دو گونه مصداق برای دانش‌آموز مطرح می‌کند، تا در مصداقی متعدد، یک جهت مشترک پیدا کند و جهت تفاوتش را از دیگر مصداقی روشن کند (جویس، کالهنون و هاپکینز، ۱۳۹۰، ص ۹۶). در این فرایند، یاد می‌گیرد «مفهوم» به چه چیزی اطلاق می‌شود و مفهوم در ذهن دانش‌آموز نقش می‌بندد.

در این روش، مقوله‌بندی مفاهیم رخ می‌دهد (جویس و مارشاول، ۱۳۹۱، ص ۱۰۷). این مرحله، سنگ‌بنای آموزش هست؛ زیرا بعداً تمام اندیشه‌ها از همین مفاهیم و تصورات درست می‌شوند. از همین رو، در منطق صدراپی تصورات سنگ‌بنای معرفت بشری است و مفاهیم به دست آمده، قالب‌های کلی برای ساختاردهی اندیشه خواهد بود. در روش تکوین مفهوم معلم، مثال‌های نشانه‌گذاری شده‌ای را عرضه می‌کند. دانش‌آموزان نموده‌ها را در نمونه‌های با نمود و غیرنمونه‌ها مقایسه می‌کنند و به فرضیه‌سازی و آزمونش می‌پردازند. سپس، در گام بعدی دانش‌آموزان مثال‌های اضافی را بدون نشانه‌شناسایی می‌کنند (همان، ص ۱۱۷).

در حکمت صدراپی، تصاویر ادراکی در حس مشترک جمع می‌شوند و مفهومی‌ها را درست کرده، با هم نسبت‌سنجی می‌کند. از این رو، استعاره ویژه‌ای که اینجا دارد، این است که حس مشترک لوح و تخته نفس است (شیرازی، ۱۳۶۰، ص ۱۹۴-۱۹۳). در حقیقت، اطلاعات جمع‌آوری شده توسط حواس پنج‌گانه روی این تخته جمع می‌شود و به صوت موقت می‌ماند، تا به حافظه انتقال داده شود. از این رو، این حافظه کوتاه‌مدت به صورت مکرر نوشته و پاک می‌شود و حافظه فعال می‌باشد و مفهوم‌سازی، با اینکه نقش مهمی در فرایند یادگیری دارد، در فرصت کمی اتفاق می‌افتد. از این رو، معلم باید با اتخاذ روش‌هایی در فرصت کوتاه مفهوم‌سازی را در ذهن دانش‌آموزان به خوبی انجام دهد.

حفظ و بازیابی داده‌ها

بر اساس حکمت صدراپی، حواس پنج‌گانه اطلاعات را از بیرون می‌گیرد و در یک حس فعال کوتاه‌مدت جمع می‌شوند. و این حس، حکم صفحه را برای قلم دارد. اما ذهن می‌تواند از یافته‌های حسی، که در خارج می‌دید، کلیاتی را بیرون آورد. مانند آنکه یک گربه را در حال شیر دادن به بچه‌اش می‌بینیم، صورت گربه و بچه و شیر دادن را حس مشترک درک می‌کند و برای حفظ بلندمدت می‌فرستد به خیال، اما محبتی که گربه به بچه‌اش دارد، حواس پنج‌گانه و حس مشترک درک نمی‌کند، بلکه عقل چیزی به نام مهر و محبت کلی را می‌فهمد و توسط یک قوه (واهمه) تشخیص می‌دهد (شیرازی، ۱۴۱۹، ص ۵۱۷). در میان این صورت‌ها، رابطه‌ای هست که محسوس نیست، اما نمی‌شود آن را بدون حواس پنج‌گانه فهمید. این رابطه می‌تواند مهر و محبت یا نفرت و عداوت باشد. در حقیقت، این قوه کارش تطبیق مصداقی خارجی این روابط بود؛ یعنی پس از فهم حقیقت کلی محبت، آن را به دو چیز خارجی مثل گربه و بچه‌اش تطبیق می‌کند. این ادراک، جزئی می‌شود وهم و از سنخ معنا بود، نه صورت. از نظر صدرالمتألهین، این قوه نیز مانند حس مشترک توانایی نگه‌داری بلندمدت اطلاعات

معنایی را ندارد و باید در یک قوه دیگر، که همیشه فعال نیست، آن معانی و روابط ذخیره شوند. این قوه را «قوه حافظه» می‌نامید (شیرازی، ۱۴۱۹، ص ۲۱۸؛ همو، ۱۳۶۰، ص ۱۹۴).

طبق این تحلیل، ما دو گونه داریم: برخی از سنخ صورت‌های خارجی هستند و به شکل داده‌های مستقیم در اختیار ذهن قرار می‌گیرد و برخی از سنخ معنای ذهنی هستند و کلیت آن را عقل درک می‌کند. این داده‌ها، به صورت غیرمستقیم از خارج در اختیار نفس قرار می‌گیرد. عقل آنها را به خارج تطبیق می‌کند. می‌توان گفت: مسیر تولید داده‌ها در ذهن، به دو گونه رخ می‌دهد: از بیرون به درون، در مسیر حواس پنج‌گانه به حس مشترک و سپس، خیال و از درون بیرون در مسیر عقل به وهم و سپس، حافظه و دانش آموز باید اینها را حفظ کند.

اولین راهبرد مهم در ذخیره اطلاعات، طی نمودن مسیر صحیح یادگیری است. سپس، شیوه یادسپاری در حافظه می‌باشد. اینکه می‌توانید اطلاعات صوری را از اطلاعات معنایی جدا کنید و به مقداری که عقلانیت و درک کلیات وجود دارد، توانایی یادگیری معنایی وجود دارد و حفظ آن اطلاعات هم آسان خواهد بود.

ملاصدرا، بر دو عنصر ضروری در حفظ اطلاعات تأکید دارد: یکی، قدرت قوه بایگانی‌کننده و دیگری، تبدیل آن به ملکه (همان، ص ۲۱۳). هر مقدار خیال و حافظه توانایی بیشتری داشته باشد و کار یادسپاری را با تمرین و تکرار به ملکه تبدیل بکنند، همان مقدار حفظ از سوی آنها بیشتر خواهد بود. پس برای تقویت یادسپاری، از اطلاعات ساده شروع می‌شود و آن قدر تمرین و تکرار نمود که تبدیل به ملکه شود.

در این مورد، معلم باید کمک کند دانش‌آموز اطلاعات ورودی را سازمان‌دهی نماید و با سازمان‌دهی، اطلاعات را به هم متصل کند. از این رو، در منطق صدرایی نظریات به بدیهیات برگشت دارد. باید معلم این توانایی را در دانش‌آموز ایجاد بکند که در یک سازمان از بدیهیات شروع کرده به نظریات برسد.

وقتی فرایند یادسپاری از منظر حکمت صدرایی، به درستی رخ داد، نوبت یادآوری و بازیابی می‌رسد. گاهی اوقات، دانش‌آموز خوب یادسپاری را انجام داده است، اما در بازیابی اطلاعات دچار مشکل شده است. در این موقع، رخداد فراموشی واقع می‌شود، نظریه‌های مختلفی در فرایند بازیابی و فراموشی وجود دارد. در این مرحله، بر اساس نگرش صدرایی باید مطالعه کرد، محور بازیابی اطلاعات چیست و چرا فراموشی در انسان رخ می‌دهد و چگونه، معلم در تدریس خود باید بر این مشکل فائق آید.

اصول روابط میان معلم و دانش‌آموز

نسبت معلم و متعلم، مهم‌ترین رابطه است که باید چگونگی آن در الگوی مطلوب آموزشی، جایگاه خودش را مشخص کند. اولین نسبت آموزشی انسان با والدین خودش مطرح می‌شود. از این رو، زیربنای رابطه آموزشی در همین جا قرار دارد. روان‌شناسانی مانند بامریند، به این رابطه عطف نظر نموده‌اند. ایشان درباره چگونگی روابط، پذیرش کودک و کنترل او سه سبک را یادآور شده‌اند که در یک سبک، والدین استقلال کودک را از دستش می‌گیرند. در یک سبک، کنترلی بر او ندارند و در سبک دیگر، هم استقلال است و هم کنترل. وی سبک سوم را

سبک مقتدرانه می‌خواند (بامریند، ۱۹۹۱). وی منطق را در این سبک محور می‌داند که والدین با کودکان گفت‌وگو می‌کنند و حتی علت کنترل خود را توضیح می‌دهند.

پیترز، سرآمد اندیشمندان تربیتی است که اقتدار و مرجعیت تربیتی را در روابط معلم و دانش‌آموز بررسی نموده است. وی مفهوم اقتدار را به عنوان تبعیت داخل یک نظام اجتماعی معنا می‌کند (پیترز، ۱۹۵۹، ص ۱۴). وی اقتدار داشتن را معطوف به قدرت عقلانی معلم می‌داند (همان). در حقیقت، معلم به‌خاطر توانی که دارد اقتدار و مرجعیت و نفوذ دارد، باید این نسبت را در ذیل حکمت صدرایی سنجید.

معلم به عنوان آماده‌ساز یادگیری

بر اساس رویکرد صدرایی، یادگیری امری مجرد است. معلم نمی‌تواند نقش مستقیم در تجرید وجودی انسان ایفا کند. از این‌رو، نقش معلم اعدادی و زمینه‌ساز است. در حقیقت، معلم کمک می‌کند تا دانش‌آموز آمادگی لازم برای تجرید و ارتقای وجودی را بیابد. معلم نقش ایجادی ندارد و به این شکل هم اقتدار وجودی معلم حفظ می‌شود؛ زیرا آماده‌سازی کار اوست. او بر اساس تجربیات وجودی خودش، چنین کاری را بلد است و هم استقلال دانش‌آموز حفظ می‌شود؛ زیرا تجربه‌گر وجودی و تجریدی در حوزه معرفت خود اوست.

چنان‌که در قانون ترتیب یادگیری گفته شد، بر اساس رویکرد صدرایی برای وصول به مراتب عالی یادگیری، باید مراحل قبلی طی شود و آمادگی لازم به دست بیاید. معلم در این حوزه، مرجعیت دارد و باید دانش‌آموز از برنامه وجود و معرفتی او پیروی کند.

در جریان یادگیری، رفته‌رفته معلم به رشد اراده و استقلال در دانش‌آموز کمک می‌کند، تا بتواند در مراتب مختلف تصمیم درست و فعالانه را بگیرد. از این‌رو، هر مقدار آمادگی کسب کند، همان مقدار استقلال خواهد یافت و می‌تواند مراحل تجریدی علم و توسعه هستی خویش را به تنهایی انجام دهد.

معلم به‌عنوان عامل انسجام جمعی یادگیری

بر اساس نگرش حکمت صدرایی، انسان نفسی بسیطی دارد و در عین بساطت، مراتبی دارد و قوایی که در این مراتب است و یادگیری از این مراتب می‌گذرد و از سوی دیگر، هر یک از این قوی و مراتب کمال ویژه خود را دارد. یادگیری هنگامی رخ می‌دهد که هر یک از قوه‌ها به کمال و لذت مخصوص خودش برسد. از این‌رو، دانش‌آموز طی یادگیری از آموزگار فرا می‌گیرد که چه جنبه‌های از هستی در او وجود دارد. آموزگار، چون قوه‌های وجودی خود را کشف و پرورش داده است، کمک می‌کند تا دانش‌آموز تا همه قوت‌های وجودی خود را بیابد و از هیچ‌کدام غافل نشود و لذت هر یک را بچشد و لذت یکی مانع از چشیدن لذت دیگری نشود. آموزگار در نقش پروانه‌ای راهبر است که خود از پیله در آمده است و می‌داند هر پروانه، خزندگی و حبس در پیله و بال درآوردن دارد. او دانش‌آموز را متوجه مراحل حرکت می‌کند. هم کمک می‌کند لذت یک جنبه را بگیرد، هم کمک می‌کند شیرینی برگ هنگام کرم بودن او را از گرمی درون پیله محروم می‌کند و هم مراقب است راحتی درون پیله او را از لادت جدید و پر

کشیدن باز ندارد. این استعاره، به خوبی نشان می‌دهد که رابطه میان دانش‌آموز و آموزگار رابطه راهبری و راهروی است. اما همه جنبش از آن خود راهور است و راهور باید نسبت به راه خود ایمان بیاورد.

کاری که آموزگار می‌کند، بیش از آنکه معطوف به الزام باشد، نشان دادن لذت‌های همه جنبه‌های وجودی متعلم و نشان دادن خطرات همیشه کرم ماندن یا در پيله بودن برای دانش‌آموز است.

میچر و سولیتس، رابطه میان آموزگار و دانش‌آموز را سه گونه تصور نموده‌اند. مهندس و مدیر، تسهیل‌گر و آزاداندیش. بر اساس اولی، مهندسی محیطی و آموزشی یادگیری انجام می‌شود. بر اساس دومی، شرایط یادگیری و زمینه‌سازی رخ می‌دهد. بر پایه سومی، توجه انتقادی به میراث بشری مهم می‌باشد (فنستر میچر و سولیتس، ۲۰۰۴م). ایشان بر همین اساس، روابط میان معلم و متعلم را تصویر کرده‌اند. معلم خوب مدیر خوب، معلم خوب همیار خوب و معلم خوب منتقد و آزاداندیش خوب است. در شکل اول، از او انتظار می‌رود مدیریت و مهندسی خوبی داشته باشد، در دومی انتظار می‌رود کمک‌کننده، همدل و یاور خوبی برای رشد متعلم باشد. در سومی، بیشتر انتظار می‌رود یک روشنفکر فعال باشد.

از منظر حکمت صدرایی، هریک از این رویکردها، به جنبه‌ای از انسان توجه دارد، در مرحله اولین، مسئله دریافت داده‌های حسی توسط دانش‌آموز است و باید معلم در گرفتن این داده‌ها، به دانش‌آموز کمک کند. معلم در این مرحله، شیوه رفتاری را پیش می‌گیرد و تقویت و آماده‌سازی محیطی را انجام می‌دهد و در مرحله بعدی، روش شناختی را اتخاذ می‌کند و به تجزیه و ترکیب اطلاعات کمک می‌کند. در این مرحله، دانش‌آموز فعالیت بیشتری پیدا می‌کند؛ زیرا ذهن خود او درگیر این عملیات است و آموزگار به‌مثابه راهنمای عملی به او می‌گوید: چگونه از این امکانات استفاده کند.

معلم به‌عنوان عامل تداوم یادگیری

بر اساس رویکرد صدرایی، انسان دارای لایه‌های وجودی و مراتب هستی است. همواره امکان توقف در یک مرتبه و غفلت از دیگری وجود دارد. از این رو، یادگیری همواره توقف‌پذیر است. نقش معلم در این میان، تداوم‌گری آموزش است. او نقش خطی را دارد که به فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموز پیوستگی می‌بخشد. او در جایگاه یادآور قرار می‌گیرد. در عین حال، که خود دانش‌آموز فعال است، اما آموزگار نیز نقش متممی و تذکیری دارد و بخشی از تعلیم او مربوط به تذکیر و یادآوری برای حفظ تمام مراتب است.

معلم به‌عنوان زمینه‌ساز گذر از مراحل

اندیشه پیوستگی آموزش، یکی از محورترین مفاهیم در الگوی صدرایی است. از این رو، گذر از مرحله حصول به شهود و از حس به خیال جدی‌ترین و خطیرترین کاری است که باید معلم در آن، به دانش‌آموز کمک کند تا دانش‌آموز خود به حرکت بپردازد. اما این آموزگار است که جهات گذر را خاطر نشان می‌کند و می‌گوید: کجا باید از مرحله قبلی گذر کرد و به مرحله بعدی، قدم گذاشت. این مفهوم، در مکاتب دیگر تربیتی جایگاهی ندارد؛ زیرا مراحل و تشکیکی بودن دارای چنین مبنای فلسفی نمی‌باشد.

نتیجه‌گیری

در الگوی تدریس شناختی حکمت صدرایی، معلم تلاش می‌کند دانش‌آموز با جهان به تعامل شناختی برسد و یک نظام ذهنی مسنجم را بسازد. این نظام شناختی را پایدار سازد و سه روش جمع‌آوری و دسته‌بندی داده‌ها، تکوین مفهوم از آنها و حفظ و بازیابی داده‌ها را در تدریس به کار می‌گیرد و به‌عنوان کسی که زمینه یادگیری را آماده می‌کند و کسی که انسجامی فراگیر به دانش‌آموز می‌دهد، تدریس خود را انجام می‌دهد و کمک می‌کند، یکی‌یکی مراحل را با تداوم یادگیری انجام دهد.

منابع

- باقری، خسرو، ۱۳۸۲، *هویت علم دینی*، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی
- ____، ۱۳۸۹، *الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران*، تهران، مدرسه.
- پارسا، محمد، ۱۳۹۰، *روان‌شناسی یادگیری بر بنیاد نظریه‌ها*، تهران، سخن.
- جویس، کالهن، ۱۳۹۰، *الگوهای یادگیری ابزارهای برای تدریس*، ترجمه محمود مهر محمدی، تهران.
- جویس، و مارشاول، ۱۳۹۱، *الگوهای تدریس*، ترجمه محمدرضا بهرنگی، تهران، کمال تربیت.
- شیرازی، صدرالمتألهین، ۱۳۶۰، *الشواهد الربوبیه*، تهران، مرکز نشر.
- ____، ۱۴۱۹ق، *الحکمة المتعالیه*، بیروت، بی‌نا.

- Baumrind D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition in P.A. Cowan & E.M. Hetherington (Eds). Family transitions. (Vol.2 pp.111-163). MillsdaleNJ: Erlbaum.
- Fenstermacher, Gary D, Jonas F. Soltis(2004), Approaches to Teaching, Teachers College
- Peters R S. (1959), Authority Responsibility and Education, Museum Street, London.
- Peters R S. (1967), Authority in Quinton (Ed) Political philosophy, Oxford University Press, New York.