

## مقدمه‌ای بر مفروضات و جایگاه کشف و الهام در فرایند یادگیری از دیدگاه عالمان اسلامی

دکتر سید محمد رضا تقوی \*

دکتر سید علی اکبر حسینی \*\*

دکتر سید حسین سلیمی \*\*\*

دکتر جواد ملازاده \*\*\*\*

### چکیده

هدف از نوشتار حاضر، تأکید بر نقش تهذیب نفس در درک حقایق کلی عالم هستی و تبیین جایگاه کشف و الهام در فرایند یادگیری از دیدگاه عالمان اسلامی است. بررسی منابع نشانگر آن است که یادگیری می‌تواند به سه سطح تقسیم شود: ۱. یادگیری در حیوانات؛ ۲. یادگیری در انسان؛ ۳. یادگیری در انسان‌های برگزیده. یادگیری در انسان‌های برگزیده، نیز می‌تواند به دو نوع تقسیم شود: کشف و شهود که عمدتاً حاصل کوشش انسان (عامل درونی) است و الهام و علم لدنی که نتیجه افاضه الهی (عامل بیرونی) می‌باشد. براساس این نظریه، تلاش برای یادگیری در سطوح اول و دوم منتهی به کسب «دانش» و دستیابی به سطح سوم فراگیری که با تلاش فرد و یا افاضه الهی انجام می‌گیرد، به کسب معرفت (حکمت) منتهی می‌شود. پس از شرح و تبیین این دیدگاه، در پایان بر ضرورت ترکیب دانش و معرفت در مدارس و دانشگاه‌های کشور تأکید می‌شود.

واژه‌های کلیدی: علم معرفتی، کشف و شهود، الهام و علم لدنی، عالمان اسلامی و مدل یادگیری

Email: mtaghavi@rose.shirazu.ac.ir

\* استاد روان‌شناسی بالینی دانشگاه شیراز (مؤلف مسئول)

\*\* استاد تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز و چهره ماندگار کشور

\*\*\* دانشیار روان‌شناسی بالینی دانشگاه علوم پزشکی بقیة الله مرکز تحقیقاتی فیزیولوژی ورزشی

\*\*\*\* استادیار بخش روان‌شناسی بالینی دانشگاه شیراز

تاریخ دریافت: ۸۸/۲/۲ تاریخ تأیید: ۸۸/۴/۲۰

## مقدمه

بررسی چگونگی روند یادگیری، از جمله مسائل جذاب و مورد نیاز بشر است که کوشش محققان رشته‌های مختلف روان‌شناسی و تعلیم و تربیت را در تبیین آن برانگیخته است. تلاش‌های نظام‌مندی که در این مورد صورت گرفته، قدمتی بیش از صد سال دارد. البته این در صورتی است که سرآغاز این فعالیت‌ها به نظریه پیوندگرایی ثرندایک (۱۸۹۸) نسبت داده شود. این کوشش‌های نظام‌مند تا کنون باعث ظهور نظریه‌های یادگیری زیادی شده است که می‌توان آنها را در دو دسته کلی تقسیم‌بندی کرد: دسته نخست، تئوری‌های یادگیری مبتنی بر تحلیل مکانیکی از رفتار است، که عمدتاً می‌توان آنها را در نظریه‌های محرک-پاسخ جستجو کرد. دسته دوم، تئوری‌های یادگیری هستند که رفتار را تابعی از یک بینش، ساخت و شناخت می‌دانند که می‌توان آنها را تحت عنوان دیدگاه‌های مبتنی بر محرک، شناخت و پاسخ مشخص کرد. در تئوری‌های نوع اخیر، فرض بر این است که روندهای عالی ذهنی بین داده‌ها (محرک‌ها) و ستاننده‌های رفتاری (پاسخ‌ها یا نتایج) مداخله می‌کنند. از گروه اول، نظریه‌پردازانی چون پاولف، ثرندایک، گاتری، اسکینر و هال و از گروه دوم، نظریه‌پردازانی چون کهلر، تولمن، لوین، پیازه و برونر را می‌توان نام برد. در ادامه، ابتدا روش و تبیین یادگیری به عنوان پیشینه پژوهش به اختصار بیان می‌شود و سپس مفروضات و جایگاه دو مفهوم کشف و الهام به عنوان منابع تأثیرگذار در فراگیری مورد بحث قرار می‌گیرد.

## ۱. روش

متدولوژی مکتب رفتارگرایی مبتنی بر روش علمی-تجربی است. چهار خصوصیت حس‌نگری<sup>۱</sup>، کاهش‌گرایی<sup>۲</sup>، تداعی‌گرایی و ماشین‌گرایی<sup>۳</sup> از خصوصیات مشخص این روش محسوب می‌شود.<sup>۴</sup> این دیدگاه، پدیده‌ها را اعم از انسانی و غیر انسانی با روشی یکسان مورد مطالعه قرار می‌دهد. جریان عمده دیگر یادگیری، یعنی مکتب شناخت‌گرایی، اگر چه فرایندهای ذهنی را در امر یادگیری مؤثر می‌داند، اما تلاش می‌کند تا با استفاده از روش‌های عینی ادعاهای خود را به تأیید برساند. اگر چه روان‌شناسی معاصر با برگزیدن روش علمی-تجربی به نتایج

1. Sensationalism  
3. Mechanism

2. Reductionism

۴. برای مطالعه بیشتر، ر.ک. هیلگارد و باور، ۱۳۶۷

مهمی رسیده است، لیکن هم‌زمان گام در مسیری نهاده که نتیجه آن تجزیه جنبه‌های وجودی انسان بوده است. ریشه فلسفی نظریه‌های شناختی، «نسبی‌گرایی مثبت»<sup>۱</sup> است. چنین دیدگاهی معتقد است که چیز مطلق و ثابتی وجود ندارد و همه امور نسبی‌اند. بر اساس این دیدگاه، حقیقت و واقعیت، امری اعتباری بوده و از فردی به فرد دیگر متفاوت است. حتی از یک فرد، به دلیل تغییر فضای روانی-زیستی حاکم بر وی، نیز نمی‌توان تصویری ثابت ارائه داد.

از دیدگاه عالمان اسلامی، انسان دارای دو بعد مادی و معنوی است. موضوع غیر مادی بودن پدیده ادراک و یادگیری، بحث نسبتاً مستقلی است که در این نوشتار نمی‌گنجد. لیکن علمای اسلامی با استدلال‌های منطقی جامع، آن را مورد تأیید قرار داده‌اند.<sup>۲</sup> بنابراین، به نظر می‌رسد که بر اساس نگرش صرفاً مادی نمی‌توان تمام اتفاقاتی که در مورد یادگیری انسان رخ می‌دهد را توجیه و تبیین نمود. تئوری‌های یادگیری معاصر در تبیین یادگیری‌های ساده‌تر، همچون یادگیری در حیوانات، به موفقیت‌های زیادی دست یافته‌اند، اما در تبیین یادگیری‌های پیچیده‌تر، مانند زبان‌آموزی، یادگیری علوم دقیقه و دانش‌های فطری (مطهری، ۱۳۶۱) نتوانسته‌اند به تبیینی اصولی از مسئله دست یابند، شاید علتش آن است که یادگیری‌های نوع اول بیشتر بر جنبه‌های مادی و یادگیری‌های اخیر بیشتر بر جنبه‌های غیر مادی انسان تأکید می‌کند؛ بنابراین، از دیدگاه عالمان اسلامی، روش تجربی برای مطالعه جنبه‌های مادی انسان بسیار مفید است (همان، ص ۵۳-۵۴)، لیکن به نظر می‌رسد که برای مطالعه حیطه‌های پیچیده‌تر رفتار انسان ترجیحاً باید از روش‌های فلسفی و مذهبی نیز استفاده نمود. در اینجا سؤال کلیدی آن است که چگونه می‌توان روش‌های فلسفی و مذهبی را با روش تجربی و علمی ترکیب کرد؟ پاسخ اجمالی آن است که تبیین‌های فلسفی و مذهبی به کمک تبیین‌های علمی خواهد آمد. بی‌شک پس از مفهوم‌سازی و تبیین مسئله، لازم است که فروضی از تبیین‌های فلسفی و مذهبی استخراج و سپس با استفاده از روش علمی به آزمایش گذاشته شود. البته کاملاً عقلانی است که هر چه موضوع مورد مطالعه پیچیده‌تر باشد، روش‌شناسی و ابزارسازی آنها نیز پیچیده‌تر شود؛ بنابراین، یادگیری‌های پیچیده‌تر می‌تواند تبیین‌های خود را از مکاتب فلسفی و مذهبی بگیرد. اما محقق آکادمیک با استخراج فرضیه از این تئوری‌ها و با آزمایش کردن فرض‌ها می‌تواند درستی یا نادرستی

1. Positive relativism

۲. برای مطالعه بیشتر، ر.ک. طباطبایی، بی‌تا، ص ۸۸-۱۲۷

آنها را بررسی نماید. در نتیجه از برخورد روش‌های مختلف علمی، فلسفی و مذهبی، دانشی جدید حاصل می‌شود که بهتر می‌تواند پدیده‌هایی چون یادگیری را که جنبه‌های گوناگونی دارند، تبیین نماید. آنچه که اخیراً تحت عنوان «علم دینی تجربی» توسط باقری<sup>۱</sup> مطرح شده است، اشاره به همین بحث دارد.

روشن است که برای آزمایش فرض‌های برگرفته از دیدگاه‌های فلسفی و مذهبی، تعریف نظری و عملیاتی متغیرها ضروری می‌باشد. هر چند که ممکن است مفاهیمی، مانند دانش‌های فطری، تزکیه نفس و غیره، به راحتی به تحقیق تجربی درنیایند، لیکن این به آن معنا نیست که محققان قلمروی دین دست از تلاش برداشته و بیان تعریف عملیاتی از این مفاهیم را غیر ممکن بیندارند. زمانی برای روان‌شناسان اندازه‌گیری سازه‌هایی مانند هوش، اضطراب و سایر خصوصیات شخصیتی نیز یک آرزو بود؛ اما امروزه روان‌شناسان موفقیت‌های زیادی برای اندازه‌گیری عینی آنها به دست آورده‌اند. بر این اساس، احتمالاً بتوان مفاهیم ارزشی را به عنوان یک ساخت فرضی در نظر گرفت، عناصر تشکیل‌دهنده آنها را استخراج و ابزار لازم را برای ارزیابی آنها تهیه نمود. در این باره لازم است که نهایت دقت و احتیاط به منظور جلوگیری از تضییع و آرایش مفاهیم ارزشی لحاظ شود.

البته واضح است که استفاده از روش‌شناسی پیش گفته نباید آن چنان پررنگ جلوه داده شود و به عنوان تنها روش تحقیق معرفی گردد که برخی تصور نمایند برای مطالعه مفاهیم ارزشی، چاره‌ای جز پایین آوردن این مفاهیم به سطح مفاهیم علمی و رویکرد اثبات‌گرایانه<sup>۲</sup> وجود ندارد؛ بر عکس، این رسالت همچنان برای معتقدین به ارزش‌های متعالی باقی می‌ماند تا با استخراج روش‌شناسی‌های جدید و متناسب با مفاهیم ارزشی، امکان مطالعه علمی از متون دینی را فراهم نمایند. تلاشی که مدتی است در خارج و داخل کشور شروع شده است و مشروط به تداوم، می‌تواند گره‌گشا باشد (اسپیلکا و دیگران، ۲۰۰۳ و نیز: قربانی و واتسون، ۱۳۸۲).

## ۲. تبیین یادگیری در حیوان و انسان

### ۲-۱. یادگیری‌های سطح اول / یادگیری در حیوان

یادگیری در نظریه‌های شرطی، نتیجه تداومی محرک و پاسخ و در نظریه‌های شناختی،

۱. به نقل از سایت: [www.korsi.ir](http://www.korsi.ir)

حاصل روندهای شناختی است که مهم‌ترین شکل آن بروز بینش در موجود زنده می‌باشد. بر مبنای دیدگاه رایج در روان‌شناسی معاصر، یادگیری در حیوانات بیشتر بر اساس اصل تداعی معانی و در مواردی مبتنی بر کسب بینش است. بر این اساس، حیوان محرک‌های محیطی متفاوتی را از طریق حواس ظاهری و ادراک حسی (فرایند معنادار کردن محرک‌های دریافت شده توسط حواس) دریافت می‌نماید، سپس بر اثر تکرار و تجربه ارتباط بین دو یا چند عنصر (مثلاً صدای زنگ و دریافت گوشت در آزمایش شرطی کلاسیک یا درک ارتباط بین چند کارتن با اندازه‌های مختلف و دستیابی به موز در آزمایش کهلر) را در می‌یابد. همچنین، حیوان قادر است که ارتباطات ادراک شده را ضبط و در مواقع ضروری آنها را به یاد آورده و مورد استفاده قرار دهد.

به نظر می‌رسد که یادگیری از دیدگاه عالمان اسلامی انواع گوناگونی داشته باشد و از مکانیزم‌های متفاوتی تبعیت نماید. از این دیدگاه، انواع مختلف یادگیری شامل سه سطح یادگیری در حیوان، یادگیری در انسان و یادگیری در انسان‌های برگزیده است. به دلیل اینکه تمرکز نوشتار حاضر بر روی جایگاه «کشف و الهام» در فرایند یادگیری از دیدگاه عالمان اسلامی است، به یادگیری‌های نوع اول و دوم به طور گذرا اشاره می‌شود.

درباره سطح اول یادگیری، یعنی یادگیری در حیوان، عالمان اسلامی بحث‌های مفصلی دارند. از جمله اینکه عالمان اسلامی حواس را به دو بعد ظاهری و باطنی تقسیم می‌کنند.<sup>۱</sup> منظور از حواس ظاهری، حواس پنج‌گانه و منظور از حواس باطنی، قوایی مانند ادراک، حافظه و تخیل است که در بخش‌هایی با روان‌شناسی معاصر اشتراک لفظی و در مواردی نیز اشتراک معنایی دارند. لیکن از آنجا که محور این نوشتار طرح این گونه مباحث نیست، از بررسی بیشتر صرف نظر می‌شود.<sup>۲</sup>

## ۲-۲. یادگیری‌های سطح دوم / یادگیری در انسان

درباره یادگیری‌های سطح دوم، که در مدل حاضر ویژه انسان دانسته شده است، دو مکتب رفتارگرایی و شناخت‌گرایی موضعی متناقض اتخاذ نموده‌اند. مکتب رفتارگرایی بر این باور است که انسان را نیز می‌توان مانند حیوان و سایر پدیده‌های فیزیکی و شیمیایی صرفاً بر مبنای ملاحظات عینی مطالعه کرد؛ بنابراین، مرزبندی ویژه‌ای بین انسان و حیوان و یا علوم انسانی و

۱. برای نمونه: حنا الفاخوری، ۱۳۵۵، ص ۴۸۱ و ۵۷۳

۲. برای اطلاع بیشتر از مکانیزم یادگیری‌های سطح یک، رک. احمدی، ۱۳۶۲ و نیز: تقوی، ۱۳۶۹

علوم طبیعی نخواهد بود (بیلر، ۱۳۶۸، ص ۷۵). در مقابل، نظریه‌های شناختی برخی یادگیری‌ها را ویژه انسان می‌داند. به عنوان نمونه، در تئوری‌های آموزش، برونر یادگیری اکتشافی و نقشی را که «ساخت» در یادگیری دارد، مطرح کرده است (بیلر، ۱۳۶۸). آزوبل نیز یادگیری معنا دار و نقشی را که «سازماندهی» در یادگیری دارد، بیان نموده است (گیج و برلینر، ۱۹۸۲). این دو نظریه باعث تحقیقات زیادی در حوزه مباحث یادگیری شده‌اند. در روان‌شناسی بالینی، برخی روش‌های روان‌درمانی، مانند بینش‌درمانی و شناخت‌درمانی نیز تحت تأثیر نظریه‌های شناختی شکل گرفتند (سیموس، ۲۰۰۳). به علاوه، مفاهیمی چون استنباط خلاق، تخیل اختراعی، تعبیر و تفسیر از جریانات فکری و یادگیری مفاهیم و قواعد مخصوص انسان شناخته شده است (هیلگارد و باور، ۱۳۶۷، ص ۲۱۸). البته مطابق تحقیقات هارلو (به نقل از: گانیه، ۱۳۶۸، ص ۱۵۴) یادگیری مفاهیم و همچنین یادگیری قواعد در برخی از گونه‌های میمون وجود دارد، اما به طور اساسی این توانایی‌ها را باید در انسان جستجو کرد.

از دیدگاه عالمان اسلامی وجه تمایز انسان و حیوان در سه نوع گوناگون یادگیری مفاهیم، یادگیری قواعد (تصدیقات) و فطریات است (مطهری، الف/۱۳۶۱). از این منظر، عقل به عنوان عنصری شناختی، نقش کلیدی در یادگیری ایفا می‌نماید. عقل با توانایی‌هایی، مانند قدرت تفکیک، تعمیم و تجرید قادر به یادگیری مفاهیم می‌باشد. قدرت استدلال با ابزاری، چون استقراء، قیاس و تمثیل، انسان را قادر به یادگیری قواعد یا تصدیقات می‌کند. همچنین از طریق ساخت‌های فطری، انسان قادر به شناخت فطریات می‌شود (همان).

دوباره باید یادآوری شود که چون محور نوشتار حاضر، بحث درباره یادگیری‌های نوع دوم نیست، از شرح و تفصیل مفاهیم مربوط به این گونه یادگیری‌ها صرف نظر می‌شود.<sup>۱</sup>

### ۲-۳. یادگیری‌های سطح سوم / تبیین یادگیری در انسان‌های برگزیده

بر مبنای آنچه در مقدمه آمد، مشخص شد که هر یک از دو دسته نظریه‌های رفتاری و شناختی مطرح شده بر پایه مفروضات فلسفی خاصی استوارند. این بدان علت است که در علوم انسانی یک رویه عملی را نمی‌توان از خاستگاه فکری آن جدا نمود و هر عمل و رویه‌ای ضرورتاً بر یک زیربنای فکری مبتنی است. جز در مواردی که روان‌شناسی تجربی، در بسیاری از موارد، تبیین‌های حاصل از قضایا متأثر از زیربناهای فکری بوده است. حتی عینی‌ترین نظریه‌های

۱. برای مطالعه بیشتر، ر.ک. مطهری، ب و الف/۱۳۶۱ و نیز: تقوی، ۱۳۶۹.

یادگیری همچون، نظریه اسکینر از این قاعده مستثنی نیست، هر چند که نظریه‌پردازان آن عقیده‌ای خلاف این را داشته باشند.<sup>۱</sup> بنابراین، در راستای تبیین یک مدل یادگیری مبتنی بر آموزه‌های دینی، می‌توان از پیش‌فرض‌های فلسفی و مذهبی کمک گرفت و بر آن اساس، فرض‌هایی را استخراج نمود. البته مشروط بر اینکه بتوان با تدوین روش‌شناسی مناسب، صحت آنها را در عمل نشان داد.

در تبیین حاضر، یادگیری‌های سطح سوم مخصوص انسان‌های برگزیده است که به دو گونه تقسیم می‌شود: ۱. یادگیری از طریق کشف و شهود؛ ۲. یادگیری از طریق الهام و علم لدنی. کشف و شهود، منبعی درونی است و به تجربه‌های قبلی و تلاش‌های فردی انسان در مورد یک موضوع خاص مربوط می‌باشد؛ اما الهام و وحی، منبعی بیرونی و به ارتباط خاص بین پروردگار و یک انسان شایسته مربوط است. این شکل از ارتباط که از طرف خالق هستی به فرد افاضه فیض می‌شود، معمولاً با آمادگی‌های درونی افراد ارتباط دارد.<sup>۲</sup> همان‌طور که اشاره شد، عقل با ابزار استدلال، انسان را قادر می‌سازد تا یک سری از دانش‌ها را به دست آورد. بر اساس دیدگاه عالمان اسلامی (مطهری، ۱۳۶۸)، کشف و شهود و همین‌طور الهام و علم لدنی، با استفاده از ابزاری اساساً متفاوت، روش دیگری در کسب برخی از آگاهی‌ها محسوب می‌شود.

### ۱-۳-۲. یادگیری از طریق کشف و شهود

کشف در لغت به معنی «آشکار ساختن یا پیدا کردن» (عمید، ۱۳۷۶) و در اصطلاح عرفا به معنی «اطلاع بر ماورای حجاب» است (سجادی، ۱۳۷۹). شهود، جمع شاهد نیز به معنی «گواه حاضر و ناظر» (رضایی، ۱۳۶۰) و «گواهی‌دهنده یا کسی که امری یا واقعه‌ای را به چشم خود دیده باشد و گواهی بدهد» (عمید، ۱۳۷۶) و در اصطلاح به معنی «رؤیت حق به حق» (سجادی، ۱۳۷۹) می‌باشد. لغت دیگری که گاه به عنوان معادل کشف و شهود استفاده می‌شود، «اشراق» است که در لغت به معنی «روشن و تابان شدن آفتاب» و مجازاً به معنی «الهام گرفتن» است (عمید، ۱۳۷۶).

۱. برای اطلاع از زیربنای فلسفی دو دیدگاه رفتارگرایی و شناخت‌گرایی، ر.ک: هیلگارد و باور، ۱۳۶۳، ص ۵۴.  
 ۲. گرچه برخی اوقات به افراد به ظاهر بی‌توجه به مبانی دینی چنین افاضه‌هایی اعطا می‌شود. برای نمونه، فضیل عیاض، سردهسته باند سارقان، با شنیدن آیه ۱۶ از سوره حدید دگرگون شد و در زمره مؤمنان روزگار خویش در آمد. همچنین برخی افراد، تجربه‌هایی دریافت می‌کنند که باعث دگرگونی در آنها می‌شود. «مجدوبان سالک» که بدون پیشینه سیر و سلوک در مسیر الهی قرار گرفته‌اند، نتیجه این گونه از تجربه‌های دینی‌اند. تجربه‌های احیاگر، همان کشش‌هایی از طرف معشوق‌اند که دارای کشش شایسته‌ای از طرف عاشق نبوده‌اند (روحانی‌نژاد، ۱۳۸۶، ص ۱۹۴-۱۹۵).

در آثار اندیشمندان غربی، موضوع اشراق در تئوری‌های تفکر مورد توجه واقع شده است. لاب (۲۰۰۶) در مورد اشراق چنین می‌گوید: «اشراق شبیه نیروی جاذبه است. ما نمی‌توانیم آن را ببینیم یا لمس کنیم، اما مطمئن هستیم که وجود دارد. اشراق قدرت دانستن یا درک چیزی بدون درنگ است که بدون دلیل و آموختن اتفاق می‌افتد». همچنین اشراق بر طبق تئوری اسمیت، از متقدمان تئوری‌پردازی در این مورد، عبارت است از: «آن درک و تعقل فوری و آنی که بر اساس استنباطات و یا استدلال‌ات منطقی استوار نباشد؛ بنابراین، اشراق در این دیدگاه، یکی از منابع نخستین و اساسی کسب دانش است» (حسینی، ۱۳۴۸، ص ۲۳). بر اساس این تعریف، برخی افراد می‌توانند بدون کوشش زیاد و یا طی مراحل تفکر، که افراد معمولی انجام می‌دهند، در مدت کمی به نتایج مطلوبی برسند. چنین بصیرت و اشراقی مربوط به غناء و وسعت تجارب فردی است و نمی‌توان آن را ورای مرز و حدود اطلاعات بشری دانست. بر این اساس، می‌توان فرض نمود که بصیرت‌های ناگهانی به مقدار قابل ملاحظه‌ای در متفکران بزرگی، چون انیشتین، کپلر و افرادی از این قبیل وجود دارد. شاید بتوان اختراع تلفن توسط بل، به قاعده کشاندن حرکت پاندول‌ها توسط گالیله، اختراع پنی‌سیلین توسط فلامینگ و صدها اختراع دیگر توسط مخترعان را نمونه‌ای از بصیرت‌های ناگهانی و نوع محدودی از کشف و شهود دانست؛ بنابراین، برداشتی که غالب عالمان غربی از مفهوم اشراق دارند، همان مفهوم «بصیرت ناگهانی» است که معمولاً برای افرادی اتفاق می‌افتد که قبلاً در آن حیطه فکر کرده‌اند. در مجموع عالمان غربی برای تبیین مکانیزم کشف و شهود تلاش‌هایی را انجام داده‌اند، اما به دلیل مشکلات پیش‌روی تبیین کشف و شهود، از جمله «عینیت ناپذیری» و «بیان حالات و تجربه‌های عرفانی» در قالب کلمات موجود، هنوز به تبیین روشنی از مسئله نرسیده‌اند (استیس، ۱۳۶۱، ص ۳۱۸-۳۱۹).

عالمان اسلامی (برای مثال ابوحامد محمد غزالی) برای تقریب به ذهن نمودن مفهوم اشراق، تمثیل معروف نقاشی چینی‌ها و رومی‌ها را مطرح نموده‌اند (عثمان، ۱۳۶۵، ص ۳۰۹-۳۱۰). بر اساس این تمثیل، صفحه‌ی صیقلی در نقاشی چینی‌ها به قلب و ضمیر انسان و نقاشی رومی‌ها به واقعیت‌های هستی تشبیه شده است. به میزانی که قلب انسان صیقلی یافته‌تر و منزه‌تر باشد، به همان نسبت واقعیت‌های جهان در آن نقش می‌بندد.

آینه‌ات دانی چرا غماز نیست  
چون که زنگار از رخس ممتاز نیست  
رو تو زنگار از رخ او پاک کن  
بعد از آن نور را ادراک کن



بنابراین، یکی از راه‌های درک حقیقت، تهذیب نفس است. تهذیب نفس، حجاب‌های موجود در مسیر انسان را از بین می‌برد و انسان تهذیب‌یافته را قادر می‌سازد تا واقعیت هستی را بی‌پرده و بدون واسطه شهود نماید؛ به عبارت دیگر، پس از برطرف شدن حجاب‌ها، واقعیات آن گونه که هستند، نه آن گونه که ما آنها را درک می‌کنیم، برای انسان مجاهده‌گر با نفس، جلوه‌گر می‌شود. این حجاب‌ها به دو دسته کلی، شامل: حجب ظلمانی (اعم از حجاب‌های ناشی از گناه و حجاب تعلق) و حجب نورانی تقسیم می‌شوند. شاخه‌ای از علوم اسلامی که به بررسی نظری و عملی چنین روشی همت می‌گمارد، عرفان اسلامی است. با توجه به اینکه موضوع نوشتار فعلی چگونگی برطرف شدن حجاب‌ها از انسان نیست، از تفصیل بیشتر دوری می‌کنیم.<sup>۱</sup>

گروهی از عرفای غربی و شرقی، تنها راه کسب دانش را به صورت افراطی، تزکیه نفس و مجاهده با نفس دانسته‌اند؛ اما دیدگاه عرفای اسلامی از این نظر جداست و اعتقاد دارند که حواس، عقل و عرفان، هر کدام در محدوده خود می‌توانند انسان را در برابر برخی شناخت‌ها قرار دهند. مطهری (۱۳۶۸، ص ۵۳-۵۴) این مطلب را چنین بیان می‌دارد: «قرآن نمی‌گوید اگر می‌خواهی طب یاد بگیری، تزکیه نفس کن، طب در دلت نقش می‌بندد، درس طب را باید خواند، باید رفت روی بیماری‌ها مطالعه کرد، باید آزمایش کرد... قلمروی حس و عقل محدود است، قلمروی دل هم محدود است، این یک حساب دارد و آن حساب دیگری».

محققان عرفان را به دو بعد نظری و عملی تقسیم کرده‌اند. در مورد این سؤال که آیا عرفان با مبانی عقلی، برهان و قرآن هماهنگی دارد و آیا اساساً عرفان برهان‌پذیر و قابل اثبات به لحاظ عقلانی است، حسن‌زاده آملی (۱۳۸۱) معتقد است که قرآن، عرفان و برهان از هم جدایی ندارند. همچنین بیان می‌دارد که بزرگانی، چون ابوعلی سینا در نمط نهم از کتاب *اشارات خود*، ابوحامد محمد اصفهانی در رساله *شریف قواعد التوحید و نبیره او علی بن محمد بن محمد ترکه در تمهید القواعد*، قاضی القضاة محمد بن حمزه در *مصباح الانس بین المعقول و المشهود فی شرح مفتاح غیب الجمع و الوجود* و از همه مهم‌تر، صدرالمتألهین در کتاب *اسفار در حکمت متعالیه* توانسته‌اند

۱. علاقه‌مندان به کتاب‌های اخلاق و از جمله به اسدی، ۱۳۸۵ مراجعه نمایند.

به بهترین و متقن‌ترین وجهی حقایق عرفانی را به صورت و صنعت برهان پیاده کنند (حسن‌زاده آملی، ۱۳۸۱، ص ۸۹-۱۰۲).

در مورد این سؤال که آیا عرفان مکانیسم خاصی دارد یا خیر، مطهری (۱۳۶۸، ص ۸۸-۸۹) معتقد است که عرفان عملی، مکانیسم خاصی دارد و آن حرکت از یک منزل به منزل دیگر است: «اگر می‌خواهی مراحل انسانیت را طی کنی، باید از منزل اول شروع کنی و ده منزل را طی کنی (برای فواصل کمتر صد منزل... و فواصل نزدیک‌تر هزار منزل). مثلاً اولین منزل تو یقظه (بیداری و آگاهی) است. منزل دوم توبه... سوم انابه... چهارم تفکر... و پنجم محاسبه است. همین‌طور منزل به منزل بیان می‌کنند و انسان را تا جایی که خودشان معتقدند، می‌برند». نمونه دیگری از این مراحل را می‌توان در آنچه که سهروردی (۵۴۰-۵۸۷ق) مؤسس حکمت اشراق بیان کرده، ملاحظه کرد. وی سلوک عرفانی را شامل ده مرحله یقظه و بیداری، شناخت خود واقعی، اهلیت و قابلیت داشتن، تبعیت از پیر و مرشد، پرهیز از ظاهربینی و قشری‌گری، ریاضت، توکل، سماع، عشق و فنا می‌داند (صادقی حسن‌آبادی و عروجی، ۱۳۸۵ و نیز: حسن‌زاده آملی، ۱۳۸۶/۱). طی این مراحل بدون رعایت شریعت خاتم رسولان(ص)، دوری از محرّمات و انجام واجبات، کوشش و مجاهدت و ریاضت، ترک تعلق به دنیا و برخوردارگی از جاذبه عنایت الهی غیر ممکن دانسته شده است (روحانی‌نژاد، ۱۳۸۶، ص ۱۵۶). برای کسب اطلاع از دیدگاه افراد و عالمان متأخر که در چنین مکتبی پرورش یافته و در حد اعلا به کمال رسیده‌اند، خوشبختانه منابع زیادی موجود است.<sup>۱</sup>

### ۲-۳-۲. یادگیری از طریق الهام و علم لدنی

موضوع دیگری که در حیطه یادگیری‌های انسان می‌تواند قرار گیرد، موضوع علم لدنی و یادگیری از طریق الهام است. به عنوان مقدمه باید گفت که با دمیده شدن روح الهی در جسم انسان، او این امکان را یافت که از ملک برتر شود. خداوند می‌خواست مسئولیتی بر دوش او نهد که آسمان و زمین از پذیرش آن ابا داشتند. برای انجام چنین مسئولیتی عقل به عنوان حجتی درونی و پیامبران به عنوان حجتی بیرونی وی را یاری کردند. اما

۱. برای نمونه، ر.ک. مؤسسه فرهنگی مطالعاتی شمس الشموس، ب و الف/۱۳۸۳، ۱۳۸۵، ۱۳۸۶ و نیز: مجاهدی،

۱۳۸۴؛ محمدی ری‌شهری، ۱۳۷۹؛ حسن‌زاده آملی، ب/۱۳۸۶

خداوند از طریق الهام امور فطری، منبعی دیگر برای رشد وی فراهم نمود (احمدی، ۱۳۶۲) و خواست که در طول عمرش از این افاضات محروم نباشد. این افاضات که از آنها به الهام و علم لدنی تعبیر شده است، منشأ یک سلسله آگاهی‌هاست که با هیچ یک از مکانیزم‌هایی که تا کنون بیان شد، تطبیق ندارد و خود روشی مستقل دارد.

لذات، در لغت به معنای نزد و علم لدنی، به معنای دانش ذاتی و علمی است که کسی بدون استاد فراگرفته باشد (عمید، ۱۳۷۶، ص ۱۰۲۷) و مقصود از آن، علمی است که تنها از جانب خداوند به افراد افاضه می‌شود و توانایی تعبیر و تفسیر حوادث را به آنها می‌دهد. قرآن در این مورد می‌فرماید: «و علمناه من لدنا علماً؛ و هم از نزد خودمان، وی را علم لدنی (و اسرار غیب الهی) آموختیم» (کهف، ۶۵ و نیز: طباطبایی، ۱۳۵۴).

همچنین در برخی از آیات قرآن از این گونه افاضات الهی به «حکمت» تعبیر شده است. حکمت، ویژگی و حالتی روحی و نفسانی است که انسان بر طبق آن می‌تواند حقایق و واقعیت‌ها را درک کند و اعمالش را محکم و متقن انجام دهد. به عنوان نمونه، قرآن می‌فرماید: «و لقد آتینا لقمان الحکمة؛ و ما به لقمان مقام علم و حکمت عطا کردیم» (لقمان، ۱۲). در تفسیر المیزان، حکمت این چنین بیان شده است: «حکمت عبارت است از: قضایای راست مطابق واقع از جهت اینکه مشتمل بر سعادت انسانی است، از قبیل معارف حقه الهی در مبدأ و معاد و معارفی که حقایق عالم طبیعت را از آن جهت که ارتباط با سعادت انسانی دارد، شرح می‌دهد. مانند حقایق فطری که پایه تشریحات دینی است» (طباطبایی، بی تا/ب، ص ۵۵۳-۵۵۴).

درباره این نوع از آگاهی که از طریق افاضه الهی به انسان اعطا می‌شود، می‌توان به دو واژه قرآنی «الهام» و «وحی» اشاره نمود. الهام، نوعی آگاهی است که در اثر افاضه الهی به انسان، برخی از اسرار بر او آشکار و برخی حقایق روشن می‌شود. برای نمونه می‌فرماید: «فألهمها فجورها و تقواها؛ پس به او خیر و شر را الهام کرد» (شمس، ۸). به میزانی که انسان از طریق انجام فرایض الهی و پرهیز از محرمات بتواند درون خویش را پاک نگه دارد، از یک سلسله الهامات الهی بهره‌مند می‌شود، همان گونه که قرآن می‌فرماید: دانش نوری است که خداوند در قلب هر کس که بخواهد قرار می‌دهد. عالی‌ترین درجه این نوع از فراگیری، علمی است که خداوند از طریق وحی بر انبیاء جاری می‌کند و این ناب‌ترین افاضه ممکن است.

آن چنان که از آیات و روایات بر می آید، نباید تصور نمود که الهامات الهی تنها مخصوص انبیاء و امامان معصوم (ع) است (به عنوان نمونه: نهج البلاغه، خطبه ۱۰۸). این حالت برای مادر موسی هنگامی که فرزندش را در صندوقچه‌ای نهاد و آن را بر روی آب رها کرد، نیز پیش آمد (طه، ۳۸). امام علی (ع) در فرازی از نهج البلاغه این مطلب را چنین بیان می‌دارد: «در تمام زمان‌ها همیشه بندگان بر روی زمین هستند که خداوند در فکرشان و در عمق قلبشان با آنها سخن می‌گوید. اینها هستند که چشم‌ها، گوش‌ها و قلب‌هایشان بیدار است. نوعی بیداری و آگاهی که هیچ کس دیگر غیر از آنان این چنین آگاهی‌ای را ندارد» (نهج البلاغه، خطبه ۲۱۳). بر اساس مجموع روایات، به نظر می‌رسد که امکان برخوردار شدن از چنین افاضه‌هایی، به شرط داشتن زمینه‌های لازم، برای تمام افراد وجود دارد.

وارد شدن افاضه الهی بر انسان ممکن است در خواب یا بیداری باشد. یکی از شگفت‌انگیزترین پدیده‌های عالم هستی، رؤیاهای صادقانه برخی افراد صالح است. بی‌شک چنین پدیده‌ای با هیچ معیار مادی، ظاهری و علم تجربی قابل دسترس و سنجش نیست. چندین آیه در قرآن وجود دارد که الهام به افراد را از طریق رؤیا بیان می‌کند، از جمله: رؤیای حضرت ابراهیم (ع) درباره ذبح اسماعیل (صافات، ۱۰۵)، رؤیای حضرت یوسف (ع) در مورد سجده یازده کوب، خورشید و ماه بر او (یوسف، ۴)، رؤیای زندانیان هم‌بند حضرت یوسف (ع) (یوسف، ۳۶)، رؤیای پادشاه مصر درباره هفت گاو چاق و هفت گاو لاغر (یوسف، ۴۳)، رؤیای رسول خدا (ص) در مورد فتح مکه (فتح، ۲۷) و الهام به مادر موسی که قرآن از آن به وحی تعبیر نموده است: «اذ اوحینا الی امک ما یوحی؛ آن هنگام که به مادرت وحی مهمی نمودیم» (طه، ۳۸). همچنین افاضات الهی می‌تواند در روز بر انسان‌های متعالی و رشدیافته در مکتب اهل بیت (ع) وارد شود.<sup>۱</sup>

### ۳. مبانی و مفروضات زیربنایی

هر یک از دو دسته نظریه‌های رفتاری و شناختی مطرح شده بر مفروضات فلسفی خاصی استوارند. این بدان علت است که در علوم انسانی یک رویه عملی را نمی‌توان

۱. برای آگاهی از نمونه‌ای از این موارد، رک. حسن‌زاده آملی، ب/۱۳۸۶

از خاستگاه فکری آن جدا نمود و هر عمل و رویه‌ای ضرورتاً مبتنی بر یک زیربنای فکری است. جز در مواردی که روان‌شناسی به علوم دقیقه نزدیک شده است، مانند حیطه‌های سنجش و اندازه‌گیری، روان‌شناسی فیزیولوژیک و روان‌شناسی تجربی؛ در بسیاری از موارد تبیین‌های حاصل از قضایا متأثر از زیربناهای فکری وی بوده است. حتی عینی‌ترین نظریه‌های یادگیری، مانند نظریه اسکینر، از این قاعده مستثنی نیست، هر چند که نظریه‌پردازان آن خود عقیده‌ای خلاف این را داشته باشند.<sup>۱</sup> بنابراین، در راستای تبیین یک مدل یادگیری مبتنی بر آموزه‌های دینی، باید به سراغ مفروضات زیربنایی و فلسفی آن رفت. بی‌شک چنین مسیری تلاش‌های زیادی را می‌طلبد و نوشتار کنونی تنها می‌تواند مقدمه و یا مدخلی بر این امر باشد. به نظر می‌رسد که می‌توان موارد زیر را به عنوان مفروضات زیربنایی مدل یادگیری از دیدگاه عالمان اسلامی مطرح نمود:

– **امر بین الامرین:** در این مورد نظریه‌های رفتاری به جبرگرایی معتقد هستند و رفتار انسان را نتیجه تشویق و تنبیه اعمال شده در محیط می‌دانند. نظریه‌های شناختی نیز، گرچه که رفتار بشر را تابع بینش می‌دانند، لیکن به نوعی دیگر دچار جبرگرایی شده‌اند و آن جبری است که مربوط به فضای فیزیکی – اجتماعی فرد می‌باشد؛ در مقابل این دو دسته، نظریه انسان‌گرایی وجود دارد که رفتار بشر را نتیجه اختیار کامل وی قلمداد می‌نماید. از دیدگاه اسلامی، رفتار بشر، نه نتیجه جبر مطلق و نه نتیجه اختیار مطلق است، بلکه چیزی بین این دو و یا امر بین الامرین است. اگر چه که انسان مختار و مسئول سرنوشت خویش شناخته شده است، لیکن این اختیار در چارچوب واقعیت‌ها و محدودیت‌های محیطی معنا پیدا می‌کند که «لایکلف الله نفساً الا وسعها» (بقره، ۲۸۶). از دیدگاه عالمان اسلامی هر چند که محدودیت‌های محیطی چون تشویق و تنبیه تا حدی رفتار بشر را شکل می‌دهند، لیکن انسان توانایی این را دارد که به خاطر برخی ارزش‌های والاتر، از تبعیت آنها سرپیچی نماید.

– **غیر مادی بودن پدیده ادراک:** برخی از روان‌شناسان معاصر سعی نموده‌اند که برای پدیده ادراک توجیهی فیزیولوژیک جستجو نمایند و یا برخی همچون رفتارگرایان سعی نموده‌اند که با دیده اغماض به آن بنگرند، لیکن از دیدگاه اسلامی، ادراک پدیده‌ای غیر مادی است و محققان اسلامی این مطلب را به

۱. برای اطلاع از زیربنای فلسفی دو دیدگاه رفتارگرایی و شناخت‌گرایی، ر.ک. هیلگارد و باور، ۱۳۶۷، ص ۵۴.

طور عقلانی و با دلایل فراوان مورد تأیید قرار داده‌اند (طباطبایی، بی‌تا/الف، ص ۸۸-۱۲۷).

**- وجود چارچوب‌های فطری در یادگیری:** هرچند از دیدگاه اسلامی، انسان در ابتدای تولد هیچ دانشی ندارد، لیکن آمادگی و توانایی‌های بالقوه‌ای برای کسب آگاهی دارد. تقسیم عقل انسان به عقل طبیعی و اکتسابی نیز ناشی از همین امر است. در واقع، وظیفه عقل طبیعی، ادراک امور از طریق غیر اکتسابی است. توانایی انسان در ادراک دانش‌های فطری و تصدیقات بدیهی، بیانگر وجود چنین چارچوب‌هایی است.

**- تفاوت ماهوی انسان و حیوان:** هر چند در نظریه‌های رفتاری، انسان موجودی کامل‌تر از سایر حیوانات است؛ اما تفاوت ماهوی بین انسان و حیوان نیست و انسان در حلقه آخر تکامل موجودات جای می‌گیرد. در نظریه‌های شناختی انسان و حیوانات رده بالا، که قادر به یادگیری از طریق بینش هستند، متفاوت از سایر موجودات می‌باشند (بیلر، ۱۳۶۸، ص ۲۷۸). لیکن در دیدگاه اسلامی انسان ماهیتاً از سایر حیوانات متمایز است و این وجه تمایز به دلیل وجود نیروی عقل در انسان و فقدان آن در حیوانات است.

**- حس، عقل و قلب، عناصر اصلی شناخت:** به استناد آیه ۷۸ از سوره نحل می‌توان حس، عقل و قلب را عناصر اصلی شناخت از دیدگاه اسلامی دانست. در حالی که زیربنای فلسفی نظریه‌های رفتاری را می‌توان تجربه‌گرایی (اصالت حس) و زیربنای فلسفی نظریه‌های شناختی را می‌توان فردگرایی (اصالت فرد) دانست، دیدگاه اسلامی از هر دو منبع برای دستیابی به شناخت سود می‌جوید و علاوه بر این، قلب را منبعی معتبر برای شناخت محسوب می‌نماید.

#### ۴. نتیجه‌گیری و پیشنهاد

تعلیم و تربیت یک کشور، به عنوان یک شاخص کلیدی از میزان رشدیافتگی، وقتی می‌تواند در حد مطلوب تأثیرگذار باشد که با سایر بخش‌های آن نظام، هماهنگی اصولی و ساختاری داشته باشد. از آنجا که نظام اجتماعی ما بر مبنای اعتقادات دینی و اسلامی است، انتظار می‌رود که آموزش و پرورش آن با آموزش و پرورش یک نظام سکولار متفاوت باشد. آموزش در یک نظام سکولار می‌تواند بر اساس علم به مفهوم علم تجربی<sup>۱</sup>

1. Science

باشد؛ اما در یک نظام ارزشی- اعتقادی که مبانی دانش خود را از سه منبع علم، فلسفه و مذهب می‌گیرد، آموزش و پرورش آن نمی‌تواند فقط به علم به مفهوم تجربی آن متکی باشد؛ زیرا این به معنای نادیده گرفتن داشته‌ها و ارزش‌های دو منبع دیگر، یعنی فلسفه و مذهب است؛ بنابراین، فرض می‌شود که مبانی تعلیم و تربیت در یک نظام ارزشی - اعتقادی، به جای علم تجربی، مبتنی بر دانش<sup>۱</sup> باشد؛ زیرا حیطه دانش فراگیرتر از علم است و هر سه منبع علم، فلسفه و مذهب را در درون خود دارد. با این بیان، نوشتار حاضر می‌کوشد تا با استفاده از دیدگاه عالمان اسلامی، جایگاه و اهمیت کشف و الهام را به عنوان دو منبع فراگیری بررسی می‌کند. بدیهی است که تبیین چنین جایگاهی و نحوه کارکرد آن، تلاش عالمانه بسیاری را نیاز دارد و شاید نوشتار فعلی گامی مقدماتی در این حیطه به حساب آید.

روانشناسان معاصر برای تبیین یادگیری در حیوان و انسان به موفقیت‌های زیادی دست یافته‌اند. بر این مبنا، بسیاری از یادگیری‌هایی که در حیوانات صورت می‌گیرد و بخشی از یادگیری‌های ساده‌تر در انسان قابل بررسی هستند. این بخش از یادگیری‌ها نوعاً در قلمروی یادگیری‌های سطح اول و سطح دوم است. گرچه عالمان اسلامی در زمینه یادگیری‌های سطوح اول و دوم تبیین‌های قابل تأملی دارند، لیکن تفاوت ماهوی دو دسته از روان‌شناسان معاصر و عالمان دینی به حیطه یادگیری‌های سطح سوم بر می‌گردد. این بخش از یادگیری می‌تواند قسمت مهمی از یادگیری‌های انسان را شکل دهد و به جوامع انسانی خدمت نماید. موضوعی که متأسفانه امروزه حتی در جوامع اسلامی توجهی به آن نشده است. چنانچه دانشمندان ایران اسلامی بتوانند با این روش، ارتباطی اساسی برقرار کنند، می‌توانند از منافع آن در مسیر رشد علمی کشور بهره‌ها ببرند. همان بهره‌هایی که موجب شد، پس از دو تا سه قرن، تازه مسلمانان زمان ظهور اسلام، به دانشمندان دنیای علم آن روز تبدیل شوند.

یادگیری‌های سطح سوم می‌تواند مشارکت<sup>۲</sup> و ارمغان بزرگ عالمان اسلامی به دنیای علم کنونی باشد. شایسته است که این دانش، که از آن به علوم نوری تعبیر می‌شود (اسدی، ۱۳۸۵، ص ۲۶۰) و در حد کمال و فراوان در این کشور یافت می‌شود، بیشتر مورد توجه استادان، دانشمندان، معلمان و همه بخش‌های فرهنگی و آموزشی کشور

1. Knowledge

2. Contribution

قرار گیرد تا این گنج و فضیلت فراموش شده را بیشتر ارزش گذاری نمایند و بتوانند خود و کشور را بیشتر بهره‌مند کند. در واقع، مجهز شدن دانشمندان به چنین دانش ارزشمندی می‌تواند از انسان‌های عالم، انسان‌های حکیم بسازد. تفاوت انسان عالم با انسان حکیم، همان تفاوت بین علم و معرفت است. عالم با روش تجربی به بررسی امور جزئی می‌پردازد، لذا حقایق جزئی را ادراک می‌کند؛ اما حکیم با روش تهذیب نفس و ارتباط نزدیک با خداوند به درک حقایق کلی عالم می‌رسد. اینک سؤال اساسی اینجاست که ارتباط بین علم تجربی و علم معرفتی چگونه است؟ و یا چرا آشنایی محققان دانشگاهی به علم معرفتی ضرورت دارد؟ و یا فایده درک حقایق کلی توسط دانشمندان، اساتید و معلمان چیست؟

بر مبنای تجربه، وقتی که علم سکولار در خدمت افراد غیر مهذب قرار گیرد، می‌تواند مورد سوء استفاده قرار گیرد. علاوه بر این، مسیر علم بدون توجه به فلسفه علم و دانش معرفتی، معلوم نیست که چه سرانجامی داشته باشد و یا حداقل تضمینی برای استفاده بهتر از آن نیست. درک حقایق کلی به فرد این توانایی را می‌دهد که حقایق جزئی را در پرتوی حقایق کلی تحلیل نماید. چنین شخصی می‌داند که حقیقت جهان چیست، مسیر جهان به چه سمت است، هدف از خلقت چیست، رابطه انسان با سایر انسان‌ها، با خالق هستی و با طبیعت چگونه باید باشد، او می‌فهمد که چگونه از علم و حقایق جزئی در مسیر تحقق هدف خلقت استفاده کند. او می‌فهمد که چگونه باید تدریجاً بذر معارف حقه و علوم معرفتی را در دل دانش‌آموزان یا دانشجویانش بنشانند. او می‌فهمد که چگونه و در چه جهتی دستاوردهای برگرفته از علوم تجربی را در خدمت جامعه قرار دهد. چنانچه مسئولیتی داشته باشد، می‌داند که چگونه باید از امکانات موجود استفاده کند تا مطابق با واقع (یعنی مطابق با هدفی که خالق هستی اراده نموده است)، عمل کرده باشد. به هر حال، او با این دانشی که به دست آورده است، حق (عمل مطابق با واقع) را از باطل تشخیص می‌دهد، همان طور که فرمود: «اگر تقوای الهی داشته باشید، خداوند برای شما وسیله تمیز و تشخیص قرار می‌دهد» (انفال، ۲۹).

بنابراین، پیشنهاد می‌شود که محققان ایرانی به روش‌های موجود در ارزیابی یک تئوری یا بررسی یک فرضیه اکتفا ننموده و برای شناسایی و تقویت متدولوژی‌های



جدیدتر به منظور بررسی مفاهیم اعتقادی تلاش نمایند؛ زیرا روش‌های موجود در تحقیقات علمی قادر به ارزیابی مفاهیمی، همچون کشف و الهام نیستند. تلاشی که اخیراً شروع شده است و نیاز به استمرار دارد (قربانی، ۱۳۸۲). در این حالت، جمع کردن روش علمی و روش‌های برگرفته از فلسفه و مذهب، می‌تواند تبیین قوی‌تری از روش‌های فراگیری انسان ارائه دهد که به ساختن انسان‌های عالم، پاک و وارسته منتهی گردد و منشأ خدمات بسیار ارزشمندی شود. این انسان‌ها هم از طریق علم تجربی، که روش عالمان معاصر است و هم از طریق روش انبیاء، که علم ساختن انسان حکیم است، سود می‌برند. به عنوان نمونه اندکی از ده‌ها و شاید صدها نفری که با استفاده از علوم نوری به مقامات عالی‌ه رسیده‌اند و به حقایق کلی جهان هستی عالم شده‌اند، می‌توان از جناب رجبعلی خیاط و جناب میرزا هاشم حداد و غیره و از علمای بزرگ، کسانی چون آیت الله سید علی قاضی، آیت الله میرزا جواد ملکی تبریزی، آیت الله محمد تقی بهجت و غیره را نام برد.<sup>۱</sup>

همچنین جا دارد که مسئولان آموزش و پرورش و به ویژه آموزش عالی توجه بیشتری در اصلاح نظام آموزش و پرورش داشته باشند تا مراکز آموزشی به ارائه ترکیبی هر دو بعد علم تجربی و علم معرفتی بپردازند. طبیعی است که ارائه تلفیقی علم و معرفت در مراحل مختلف تعلیم و تربیت به اندیشه و برنامه متناسب نیاز دارد که باید برای رسیدن به آن تلاش بسیار نمود. می‌توان چنین فرض کرد که مراکز آموزشی کشور حداقل به همان اندازه که تلاش دارند که علم تجربی را منتقل کنند، باید بررسی نمایند که چگونه می‌توانند علم معرفتی، که می‌تواند مزیت نسبی تعلیم و تربیت در کشور ما باشد، را منتقل کنند.

۱. برای آشنایی با ۱۱۰ نفر از افراد و علمای معاصر که از این طریق طی مقامات کرده‌اند، ر.ک. مؤسسه فرهنگی

مطالعاتی شمس‌الشموس، ۱۳۸۶

## منابع

- قرآن کریم.  
 نهج البلاغه.
- احمدی، علی اصغر (۱۳۶۲)، فطرت: بنیان روان‌شناسی اسلامی، تهران: امیر کبیر.  
 استیس، و. ت (۱۳۶۱)، عرفان و فلسفه، ترجمه بهاء‌الدین خرمشاهی، تهران: سروش.  
 اسدی، اکبر (۱۳۸۵)، نردبان آسمان: مجموعه درس‌های اخلاق حضرت آیت‌الله بهاء‌الدینی، قم: انتشارات پارسیان.  
 بیلر، رابرت (۱۳۶۸)، کاربرد روان‌شناسی در آموزش، ترجمه پروین کدیور، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.  
 تقوی، سید محمد رضا (۱۳۶۹)، پژوهشی درباره یادگیری از دیدگاه عالمان اسلامی: کوششی در تبیین فروض زیربنایی، دانشگاه شیراز: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد.  
 \_\_\_\_\_ (۱۳۸۱)، قرآن و عرفان و برهان از هم جدایی ندارند، قم: انتشارات قیام.  
 حسن‌زاده آملی، حسن (الف/۱۳۸۶)، نامه‌ها و برنامه‌ها، قم: الف لام میم.  
 \_\_\_\_\_ (ب/۱۳۸۶)، انسان در عرف عرفان، تهران: سروش.  
 حسینی، سیدعلی اکبر (۱۳۴۸)، تفکر خلاق: هدف نهایی تعلیم و تربیت، شیراز: دانشگاه شیراز.  
 حنا الفاخوری، خلیل الجر (۱۳۵۵)، تاریخ فلسفه در جهان اسلامی، ترجمه عبدالمحمد آیتی، تهران: فرانکلین.  
 رضایی، محمد (۱۳۶۰)، واژه‌های قرآن، تهران: مفید.  
 روحانی‌نژاد، حسین (۱۳۸۶)، مواجهه عرفانی، تهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.  
 سجادی، جعفر (۱۳۷۹)، فرهنگ لغات، اصطلاحات و تعییرات عرفانی، تهران: طهوری.

- صادقی حسن‌آبادی، حسن و راضیه، عروجی (۱۳۸۵)، «سلوک عرفانی در حکمت اشراق»، فصلنامه/نمایشه دینی، ش ۲۱، ص ۱-۲۲.
- طباطبایی، سیدمحمد حسین (۱۳۵۴)، *تفسیر المیزان*، ترجمه سید محمد باقر موسوی همدانی، ج ۲۶، تهران: محمدی.
- \_\_\_\_\_ (بی‌تا/الف)، *اصول فلسفه و روش رئالیسم*، ج ۱، پاورقی مرتضی مطهری، تهران: صدرا.
- \_\_\_\_\_ (بی‌تا/ب). *تفسیر المیزان*، ترجمه محمد تقی مصباح یزدی، ج ۲، تهران: مرکز نشر فرهنگی رجاء.
- عثمان، عبدالکریم (۱۳۶۵)، *روان‌شناسی از دیدگاه غزالی و دانشمندان اسلامی*، ترجمه سید محمد باقر حجتی، دفتر دوم، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- عمید، حسن (۱۳۷۶)، *فرهنگ عمید*، تهران: امیر کبیر.
- قربانی، نیما و پی. جی واتسون (۱۳۸۲)، «مبانی روش‌شناسی الگوی محیط ایدئولوژیک در دین‌پژوهی تجربی»، *مقالات و بررسی‌ها*، ش (۲) ۷۴، ص ۹-۳۶.
- گانیه، روبرت (۱۳۶۸)، *شرایط یادگیری*، ترجمه جعفر نجفی زند، تهران: رشد.
- مؤسسه فرهنگی مطالعاتی شمس الشموس (الف/۱۳۸۳)، *شیدا* (سیر سالک عارف آیت‌الله سید عبدالکریم کشمیری)، تهران: شمس الشموس.
- \_\_\_\_\_ (ب/۱۳۸۳)، *عطش* (سیر سالک عارف آیت‌الله سید علی قاضی)، تهران: شمس الشموس.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۵)، *سوخته* (سیر سالک عارف آیت‌الله انصاری همدانی)، تهران: شمس الشموس.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۶)، *افلاکیان خاک‌نشین*، تهران: شمس الشموس.
- مجاهدی، علی (۱۳۸۴)، *در محضر لاهوتیان (زندگی‌نامه، شیوه سلوکی و کرامات عارف بصیر و سالک خبیر حضرت جعفر آقای مجتهدی)*، تهران: لاهوت.
- محمدی ری شهری، محمد (۱۳۷۹)، *کیمیای محبت (یادنامه مرحوم شیخ رجبعلی خیاط)*، قم: دارالحدیث.
- مطهری، مرتضی (الف/۱۳۶۱)، *شناخت*، تهران: شریعت.
- \_\_\_\_\_ (ب/۱۳۶۱)، *فطرت*، تهران: مدرسه عالی ساختمان.

\_\_\_\_\_ (۱۳۶۸)، مسئله شناخت، تهران: صدرا.

هیلگارد، ارنست و گوردون باور (۱۳۶۷)، نظریه‌های یادگیری، ترجمه محمد نقی  
براهنی، ج ۱، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

Gage, N. L. & Berliner, D. C (1982), *Educational Psychology*, Chicago: Rand  
McNally.

Laub, L (2006), Working with the "never experienced", *Modern Psychoanalysis*,  
31(1), 88-101.

Simos, G (2003), *Cognitive- Behavior Therapy*, NY: Brunner- Routledge.

Spilka, B, Hood, R.W, Hunsberger, B & Gorsuch, R (2003), *The psychology of  
religion: an empirical approach*, NY: The Guilford Press.