خوانش کارکرد آموزشی شرح منظومه سبزواری بر پایه تمایز دو پارادایم آموزشی

سید محمد موسوی بایگی، دانشیار گروه فلسفه و کلام اسلامی، دانشگاه علوم اسلامی رضوی، مشهد، ایران.
رایانامه: moosavi@razavi.ac.ir

نویسنده مسئول: حسن حاج رضا بیگی، گروه فلسفه و کلام اسلامی، دانشگاه علوم اسلامی رضوی، مشهد، ایران.
رایانامه: beigi.hasan@Razavi.ac.ir

چکیده:

آموزش فلسفه اسلامی در سنت حوزوی بر متونی استوار بوده که افزون بر انتقال مفاهیم، در شکل‌دهی به «ملکه فهم فلسفی» نقش داشته‌اند. اخیراً با انتقال این آموزش به ساختار دانشگاهی، شرح منظومه ملاهادی سبزواری با معیارهای کتاب درسی مدرن ارزیابی شده است. مقاله مقدم (۱۴۰۲) با ارائه شواهدی، از این منظر، ایجاز، قالب منظوم و پیچیدگی زبانی آن را سبب ناکارآمدی آموزشی دانسته است. مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که آیا این داوری‌ها ناشی از ضعف ذاتی متن است یا از تحمیل چارچوبی ناسازگار با منطق متون سنتی. این پژوهش با روش تحلیل مفهومی-کارکردی و رویکرد تطبیقی، نخست دو الگوی آموزشی «اطلاعات‌محور» (مدرن) و «تربیت‌محور» (سنت حکمت اسلامی) را تفکیک می‌کند، سپس نقدهای مقدم را در این دو چارچوب بازمی‌خواند. یافته‌ها نشان می‌دهد ویژگی‌هایی چون ایجاز، نظم، عناصر عرفانی و ارجاعات میان‌رشته‌ای که در پارادایم مدرن «عوامل اخلال در یادگیری» تلقی می‌شوند، در منطق سنت حکمت و در پیوند با نظام استادمحور، شرح‌نویسی و مباحثه، کارکردی تربیتی دارند و زمینه‌ساز ممارست مفهومی، انس با زبان فنی و آمادگی برای متون بنیادین‌تری مانند اسفار هستند. مقاله با تمایز «دشواری‌های ذاتیِ برآمده از منطق سنت متنی» و «دشواری‌های عارضی ناشی از تنظیم مطالب»، ضمن دفاع از کارکرد نوع نخست، امکان اصلاح نوع دوم را می‌پذیرد. نتیجه آنکه اختلاف ارزیابی درباره کارآمدی آموزشی شرح منظومه، ریشه در تفاوت پارادایم‌های نظری آموزش دارد و تحلیل متون سنتی فلسفه اسلامی نیازمند چارچوبی است که هم‌زمان منطق درونی سنت آموزشی و معیارهای معاصر را در نظر گیرد.

کلیدواژه‌ها: *شرح منظومه، ملاهادی سبزواری، آموزش فلسفه اسلامی، پارادایم آموزشی، متن تربیت‌محور، دشواری‌های مطلوب*

نسخه پیش از انتشار اولیه

مقدمه:

آموزش فلسفه اسلامی در سنت حوزوی بر متونی استوار بوده است که درباره کارکرد آموزشی آن‌ها تلقی‌های متفاوتی وجود دارد. در این سنت، غالباً چنین درک می‌شود که متن درسی افزون بر انتقال مفاهیم، در شکل‌دهی به ملکه حکمی و ورزیدگی ذهنی نیز نقش ایفا می‌کند؛ (داورپناه، ۱۳۹۶، ص. ۱۱۷) از این رو کارکرد آن به حوزه تربیت عقل نظری گسترش می‌یابد. از جمله متونی که در این بستر آموزشی نقشی محوری داشته، *شرح منظومه* حاج ملاهادی سبزواری(۱۲۱۲–۱۲۸۹ق) است که در دوره‌ای طولانی، متنِ معیار برای آموزش منطق و حکمت متعالیه بوده است. ضرورت بازنگری در این الگوی آموزشی از آنجا ناشی می‌شود که در دهه‌های اخیر، آموزش فلسفه اسلامی از بافت سنتی «حجره» به فضای «کلاس درس دانشگاهی» منتقل شده است. این جابه‌جاییِ کالبدی و نهادی، به ناچار با تغییر در انتظارات از متن آموزشی و استاندارد پداگوژیک(یعنی چارچوب یا نظام آموزشی، تربیتی یک سیستم) همراه بوده است. در حالی که در نظام سنتی، متن به‌مثابه یک نقشه راه و کلیدی برای ورود به یک سنت فکریِ شفاهی (در تعامل با استاد و گفتگو درسی مانند مباحثه) عمل می‌کرد (Hardaker & Sabki, 2018, pp. 89–100). در نظام دانشگاهی معاصر، متن اغلب به‌مثابه یک بسته اطلاعاتی خودبسنده تلقی می‌شود که باید در کمترین زمان ممکن، بیشترین وضوح را فراهم آورد (صابری، ۱۳۹۳، صص. ۵۶–۵۸؛ Kirschner et al.,). این تغییر بافت، منجر به ایجاد یک تنش جدی میان زبان فنی و پیچیده متون کلاسیک و نیاز به سرعت و سهولت در یادگیری مدرن شده است؛ تنشی که اگر به درستی تبیین نشود، می‌تواند به بازتعریف یا کنارگذاشتن برخی متون سنتی منجر شود. در سال‌های اخیر، این الگوی آموزشی در پرتو رویکردهای نوین طراحی کتاب درسی مورد ارزیابی مجدد قرار گرفته است. در این چارچوب، پژوهش‌هایی پدید آمده‌اند که متون سنتی را بر اساس معیارهایی چون سلاست زبانی، ساختار خطی، خودبسندگی متن، پرهیز از استطراد و رعایت تدرج آموزشی ارزیابی کرده‌اند. مقاله غلامعلی مقدم (۱۴۰۲) نمونه‌ای شاخص از این رویکرد است که با تمرکز بر *شرح منظومه*، و ارائه شواهدی، ویژگی‌هایی چون فشردگی بیان، قالب منظوم، حضور اشارات عرفانی و دشواری زبانی را از حیث کارکرد آموزشی محل اشکال دانسته است (مقدم، ۱۴۰۲، صص. ۲۲۲–۲۳۵). با وجود اهمیت این نقدها، مسئله‌ای روش‌شناختی مطرح می‌شود: آیا معیارهای رایج در ارزیابی متون درسی معاصر، بدون تعدیل مفهومی، قابلیت تعمیم به متونی را دارند که در افق آموزشی و سنتی متفاوتی تألیف شده‌اند؟ این پرسش نه ناظر به مبانی فلسفی اثر، بلکه مربوط به نسبت میان «الگوی آموزشی متن» و «الگوی ارزیابی به‌کاررفته» است. به بیان دیگر، آیا ویژگی‌هایی مانند ایجاز، ساختار منظوم، حضور ارجاعات میان‌رشته‌ای و دشواری نسبی زبان، لزوماً نشانه نقص آموزشی‌اند، یا ممکن است در چارچوب منطق تربیتی متفاوتی معنا یابند؟ با وجود گسترش نقدهای آموزش‌محور بر متون سنتی، کمتر پژوهشی به بررسی نسبت میان «منطق تألیف متن در سنت حکمت اسلامی» و «پارادایم‌های ارزیابی مدرن» پرداخته است. بیشتر مطالعات یا بر کارآمدی آموزشی با نگاه مدرن تمرکز داشته‌اند یا بر محتوای خالص فلسفی، در حالی که تفاوت چارچوب‌های نظری آموزش، به‌صورت مستقل موضوع تحلیل قرار نگرفته است. از این رو، مسئله اصلی این پژوهش چنین صورت‌بندی می‌شود: آیا می‌توان ویژگی‌هایی را که در چارچوب طراحی آموزشی مدرن به‌عنوان «بار شناختی اضافی» یا «نقص ساختاری» توصیف می‌شوند، در افق آموزش حکمی، به‌مثابه عناصر کارکردی در فرآیند تربیت عقل فلسفی تفسیر کرد؟ پاسخ به این پرسش مستلزم تفکیک میان سطوح مختلف تحلیل آموزشی، تمایز میان هدف انتقال اطلاعات و هدف تربیت ملکه مفهومی، و

بازاندیشی در معیارهای ارزیابی متون سنتی است. از این رو، پژوهش حاضر در پی داوری درباره مبانی فلسفی *شرح منظومه* نیست، بلکه مسئله را از حیث کارکرد آموزشی بررسی می‌کند. هدف اصلی، تحلیل تفاوت دو الگوی آموزشی و بازخوانی بخشی از نقدهای واردشده بر *شرح منظومه* در پرتو این تمایز نظری است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع تحلیل مفهومی ـ تطبیقی در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت است. مسئله اصلی نه بررسی محتوای فلسفی *شرح منظومه*، بلکه تحلیل کارکرد آموزشی متن در نسبت با چارچوب‌های نظری متفاوت درباره ماهیت یادگیری است. بر این اساس، مطالعه حاضر در سطح فلسفه آموزش انجام می‌شود، نه در سطح شرح‌متن یا داوری درستی گزاره‌های فلسفی اثر. روش کار بر سه لایه تحلیلی استوار است:

۱. **لایه توصیفی:** در این سطح، ویژگی‌های صوری و ساختاری متن (ایجاز، نظم، تراکم اصطلاحی، پیوندهای میان‌رشته‌ای، وابستگی به شرح) توصیف می‌شود. این توصیف بر مطالعه مستقیم *شرح منظومه سبزواری* و تحلیل ساختار آموزشی آن مبتنی است.

۲. **لایه تحلیلی کارکردی:** در این مرحله، این ویژگی‌ها نه به‌عنوان داده‌های خنثی، بلکه به‌مثابه عناصر دارای کارکرد تربیتی بالقوه بررسی می‌شوند. چارچوب نظری این تحلیل از دو حوزه اخذ شده است: نظریه‌های آموزش مدرن که بر کاهش بار شناختی و هدایت مستقیم تأکید دارند (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006) و نظریه «دشواری‌های مطلوب» در روان‌شناسی شناختی که نشان می‌دهد، برخی موانع شناختی کنترل‌شده، می‌توانند به یادگیری پایدارتر منجر شوند (Bjork, 1994).

۳. **لایه تطبیقی ـ انتقادی:** در این سطح، نقدهای آموزش‌محور واردشده بر *شرح منظومه*، به‌ویژه تحلیل غلامعلی مقدم (۱۴۰۲)، در پرتو این دو چارچوب نظری مقایسه می‌شود. هدف این مقایسه، لزوماً رد یا پذیرش مطلق نقدها نیست، بلکه روشن‌ساختن این نکته است که بخشی از اختلاف داوری‌ها، ناشی از تفاوت در «نظریه ضمنیِ آموزش» است. بنابراین، این پژوهش از سنخ بازسازی نظریِ سطح داوری آموزشی است، یعنی نشان دادن اینکه چگونه یک ویژگی متنی واحد می‌تواند در دو پارادایم(الگو آموزشی) متفاوت، کارکردی متضاد بیابد. مقاله در پی دفاع سنت‌گرایانه یا نفی مدرنیته نیست، بلکه می‌کوشد سطح بحث را از داوری‌های موردی به تحلیل مبنایی ارتقا دهد.

پیشینه پژوهش

در سال‌های اخیر، کارآمدی آموزش فلسفه اسلامی و نسبت متون درسی سنتی با معیارهای آموزش معاصر، به یکی از محورهای بحث در فضای دانشگاهی و حوزوی تبدیل شده است. بخشی از این ادبیات با رویکرد آموزش‌محور و مبتنی بر الگوی طراحی کتاب درسی مدرن به ارزیابی متون سنتی پرداخته‌اند. صابری (۱۳۹۳) با بررسی ساختار آموزش فلسفه در دانشگاه‌های ایران، متون سنتی را فاقد شاخصه‌های یک متن آموزشی استاندارد دانسته و بر لزوم تدوین متونی با زبان روان، ساختار روشن و انطباق با برنامه‌ریزی درسی جدید تأکید کرده است. در امتداد همین رویکرد، مقدم (۱۴۰۲) در مقاله «آسیب‌شناسی شرح منظومه حکیم سبزواری به مثابه متن آموزشی»، ویژگی‌هایی چون فشردگی بیان، قالب منظوم،

حضور اشارات عرفانی و دشواری زبانی را در نسبت با آموزش نوآموزان محل اشکال دانسته و بازنگری متن را پیشنهاد کرده است. معیارهای ارزیابی در این پژوهش به الگوی متن درسی استاندارد نزدیک است که وضوح، ساختار خطی و پرهیز از پیچیدگی غیرضروری را شاخص آموزش مؤثر می‌داند. نورمحمدی نجف‌آبادی، هنرمند و قیصری گودرزی (۱۴۰۲) نیز با روش تحلیل مضمونی، آسیب‌های ساختاری، محتوایی و آموزشی متون درسی فلسفه در حوزه علمیه قم را شناسایی کرده و بر ضرورت اصلاح و روزآمدسازی آنها تأکید نموده‌اند. این آثار نشان‌دهنده گسترش رویکرد استانداردمحور مدرن در ارزیابی متون سنتی فلسفه اسلامی است. این رویکرد از پشتوانه نظری در ادبیات بین‌المللی تعلیم‌وتربیت نیز برخوردار است. کرشنر، سوئلر و کلارک (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006) با تکیه بر نظریه «بار شناختی»، تأکید می‌کنند که ساختار آموزشی باید از بار شناختی اضافی بکاهد و یادگیری را تسهیل کند؛ از این منظر، پیچیدگی زبانی، ساختار غیرخطی و ارجاعات پراکنده می‌توانند عوامل اخلال در یادگیری تلقی شوند. با این حال، در ادبیات روان‌شناسی یادگیری، دیدگاهی مکمل نیز وجود دارد: بیورک (Bjork, 1994) در بحث «دشواری‌های مطلوب» نشان می‌دهد برخی دشواری‌های شناختی، اگر در چارچوبی هدایت‌شده قرار گیرند، به یادگیری عمیق‌تر و پایدارتر می‌انجامند. از سوی دیگر، نظریه یادگیری موقعیتی(Lave & Wenger, 1991) بر نقش بافت آموزشی و سنت عملی در یادگیری تأکید دارد و یادگیری را فرایندی می‌داند که در دل مشارکت در یک سنت عملی و اجتماعی رخ می‌دهد. در امتداد این نگاه، کورتهیگن (Korthagen, 2010) بر پیوند ساختار دانش، تجربه عملی و زمینه یادگیری تأکید می‌کند. در حوزه فلسفه آموزش نیز، نوسباوم (Nussbaum, 1997) و لیپمن (Lipman, 2003) آموزش فلسفه را فرایندی برای پرورش توان تفکر، داوری و زیست عقلانی می‌دانند و مواجهه فعال با مسائل پیچیده را بخشی از تربیت ذهن فلسفی تلقی می‌کنند. با وجود این پشتوانه نظری، بخش قابل توجهی از پژوهش‌های آموزش‌محور درباره متون فلسفه اسلامی، بیشتر بر انطباق متون با معیارهای طراحی آموزشی مدرن متمرکز بوده‌اند و کمتر به نسبت میان «منطق تألیف متن در سنت حکمت اسلامی» و «چارچوب‌های نظری آموزش» پرداخته‌اند. به بیان دیگر، تفاوت در مبنای نظری داوری آموزشی، خود به‌صورت مستقل موضوع تحلیل قرار نگرفته است. این خلأ، امکان خلط میان «ویژگی ذاتی متن سنتی» و «نقص آموزشی» را افزایش می‌دهد. پژوهش حاضر دقیقاً در این نقطه مداخله می‌کند و می‌کوشد نشان دهد که بخشی از ویژگی‌هایی که در چارچوب الگوی آموزش مدرن به‌عنوان کاستی تلقی می‌شوند، در منطق آموزشی سنت حکمت اسلامی می‌توانند کارکردی تربیتی داشته باشند. ازاین‌رو، مسئله اصلی نه صرفاً کیفیت متن، بلکه تفاوت چارچوب‌های نظری آموزش و تأثیر آن بر داوری درباره کارآمدی آموزشی متن است.

بحث

۱. مبانی نظری تحلیل آموزشی

در این پژوهش، «مبانی نظری تحلیل آموزشی» نه گزارش تاریخی از شیوه‌های تعلیم در سنت حکمت، بلکه چارچوبی تحلیلی برای داوری درباره کارکرد آموزشی متن است. کارآمدی یک متن تنها با معیارهای صوری مانند وضوح زبانی یا خطی‌بودن ساختار سنجیده نمی‌شود، بلکه با نسبت آن با منطق درونی سنت معرفتی‌ای که در آن پدید آمده، ارزیابی می‌گردد. ازاین‌رو، پیش از تحلیل انتقادات وارد بر *شرح منظومه*، تفکیک دو الگوی کلان آموزشی ضروری است.

۱-۱. الگوی آموزش اطلاعات‌محور (مدل نوین دانشگاهی)

در این الگو، متن درسی ابزاری برای انتقال نظام‌مند، تدریجی و روشن اطلاعات به دانشجو است. هدف، تسهیل فهم، کاهش ابهام و حرکت خطی از مفاهیم ساده به پیچیده است. این رویکرد متأثر از نظریه بار شناختی (Sweller et al., 1998) است که بر ظرفیت محدود حافظه فعال تأکید دارد. از این منظر، ایجاز فشرده، زبان استعاری یا ارجاعات میان‌رشته‌ای، «بار شناختی اضافی» ایجاد کرده و مانع پردازش معنایی می‌شوند. کرشنر و همکاران (Kirschner et al., 2006) نیز با نقد رویکردهای کم‌راهنما، بر ضرورت راهنمایی مستقیم تأکید می‌کنند. در این پارادایم، هر دشواری غیرمرتبط با محتوا، نقص آموزشی تلقی و به نفع وضوح و سرعت یادگیری حذف می‌شود.

۱-۲. الگوی تربیت‌محور (مدل سنت حکمت اسلامی)

در مقابل، در سنت فلسفه اسلامی، متن صرفاً رسانه‌ای برای انتقال اطلاعات نیست، بلکه ابزاری برای «تربیت عقل فلسفی» و ایجاد «ملکه فهم حکمی» است. یادگیری فرآیندی است که طالب، از طریق مواجهه فعال و تدریجی با دشواری‌های متن، هویت معرفتی خود را می‌سازد. این الگو با نظریه «دشواری‌های مطلوب» (Bjork, 1994) قرابت دارد که نشان می‌دهد رویه‌های دشوارکننده یادگیری در کوتاه‌مدت، به یادگیری عمیق‌تر و پایدارتر در بلندمدت می‌انجامند. در سنت حکمی، دشواری زبانی راهبردی پداگوژیک برای تقویت تمرکز، دقت در واژگان و ممارست ذهنی است. متن به جای ارائه اطلاعات آماده، طالب را به تفکر دوباره و مشارکت در تولید معنا فرا می‌خواند. بنابراین، مواجهه با پیچیدگی‌های شرح *منظومه*، بخشی از ورزیدگی عقلانی است، نه نشانه ناکارآمدی. تفاوت این دو الگو در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: تفاوت در غلبه کارکردها در دو الگوی آموزشی

نقش کارکردی	در الگو مدرن غالبا	در الگو سنتی غالبا
هدف اصلی	انتقال روشن اطلاعات	پرورش ملکه تفکر فلسفی
نقش متن	ابزار توضیح‌دهنده	میدان تمرین و ریاضت ذهن
نسبت با دشواری	عامل اخلال در یادگیری	بخشی از فرآیند تربیت عقل فلسفی
ساختار مطلوب	خطی، مرحله‌به‌مرحله	فشرده، ایجازی، مبتنی بر شرح
رابطه میان علوم	تفکیک‌شده و تخصصی	شبکه‌ای و پیوندی

بر این اساس، «متن دشوار» در سنت حکمت لزوماً ناکارآمد نیست. متون محوری فلسفه اسلامی به‌گونه‌ای تدوین شده‌اند که فهم کامل آنها در گرو شرح، حاشیه، مباحثه و حضور استاد است. این ساختار تعاملی، دانشجو را از مصرف‌کنندگی منفعلانه معنا بازداشته و به تحلیل، بازسازی ذهنی و پرسش‌گری فعال وامی‌دارد. دشواری کنترل‌شده متن، کارکردی تربیتی دارد و ذهن را برای ورود به سطوح عمیق‌تر تفکر فلسفی (مانند *اسفار*) آماده می‌کند. این رویه در دیگر علوم حوزوی

مانند فقه و اصول نیز استمرار داشته است. یکی دیگر از ارکان این منطق، جایگاه قالب‌های فشرده و منظوم در انتقال دانش تخصصی است. این قالب‌ها افزون بر کارکرد ادبی، در پیوند با حفظ ساختار مفهومی و تقویت حافظه، از منظر نظریه دشواری‌های مطلوب قابل تبیین هستند (Bjork, 1994; Hardaker & Sabki, 2018). این باور که «قالب شعری مانع بیان دقیق فلسفی است»، (مقدم، ۱۴۰۲، ص. ۲۲۲) با سنت آموزشی اسلامی سازگاری ندارد. در نظام حوزوی، دانش به‌صورت شبکه‌ای درک می‌شود و پیوندهای میان حوزه‌هایی چون ادبیات، منطق، کلام و عرفان، نشان‌دهنده ساختار درونی این سنت فکری و راهبردی برای پرورش ذهن طالب در ایجاد ارتباط میان ساحت‌های مختلف معرفت است. در مقابل، الگوی تخصص‌گرای جدید، چنین پیوندهایی را مانع تمرکز آموزشی قلمداد می‌کند. نکته بنیادین دیگر، بازتعریف «نوآموز» است. در الگوی مدرن، نوآموز مخاطبی است که باید با حداقل موانع به محتوا دست یابد؛ اما در سنت حکمی، نوآموز «طالب حکمت» است که از نخستین گام در مسیر ممارست و انس با زبان فنی قرار می‌گیرد. آموزش در این پارادایم، ساده‌سازی برای فهم سریع نیست، بلکه وارد کردن تدریجی یادگیرنده به زیست‌جهان مفهومی فلسفه است. بنابراین، اختلاف ارزیابی‌ها درباره کارآمدی *شرح منظومه* به تفاوت در چارچوب‌های نظری بازمی‌گردد. اگر این اثر با معیارهای کتاب درسی مدرن سنجیده شود، ویژگی‌هایی چون ایجاز، نظم و پیوندهای بین‌رشته‌ای، نقص آموزشی جلوه می‌کنند، اما در چارچوب سنت حکمت، کارکردهایی تربیتی و تثبیتی دارند. در نهایت، برای پرهیز از هم‌سطح‌سازی انواع پیچیدگی، باید میان «دشواری‌های ذاتیِ» برآمده از منطق سنت متنی (ایجاز، فشردگی، نیاز به شرح) و «دشواری‌های عارضیِ» ناشی از تنظیم مطالب (ناهماهنگی در ترتیب، اختصار غیرضروری، فقدان توضیحات) تمایز نهاد. نوع نخست، بخشی جدایی‌ناپذیر از تربیت عقل فلسفی است و یادگیرنده را از دریافت مصرفی معنا بازداشته، به تحلیل و بازسازی مفاهیم وامی‌دارد. نوع دوم، محل اصلاح در شیوه تدریس یا افزودن پیوست‌های تبیینی است. دفاع پژوهش حاضر معطوف به حفظ کارکرد نوع نخست است، نه انکار امکان بهبود در نوع دوم. خلط این دو سطح، منشأ بسیاری از داوری‌های ناصواب درباره متون سنتی است.

۲. تفسیر نقدهای مقدم بر اساس دو الگوی آموزشی

مقاله مقدم (۱۴۰۲) از جمله نقدهای معاصر بر *شرح منظومه سبزواری* است که اشکالاتی آموزشی، روشی و فلسفی را متوجه این اثر کرده است. هدف این بخش نه رد یا ابطال نقد مقدم، بلکه بازخوانی آن در چارچوب نظری متفاوت آموزش فلسفه است. ازاین‌رو، اشکالات طرح‌شده به‌مثابه صورت‌بندی یک نوع منطق آموزشی تلقی می‌شوند و کوشش می‌شود نشان داده شود که همان ویژگی‌ها در منطق تربیتی سنت متن‌محور، کارکردهایی متفاوت می‌یابند. این اختلاف بیشتر ناظر به تفاوت در معیارهای ارزیابی آموزشی است تا اختلاف مستقیم درباره محتوای متن. نوشتار حاضر صرفاً اشکالات مرتبط با «کارکرد آموزشی متن» و «منطق تربیتی نهفته در ساختار منظومه» را بازخوانی می‌کند و مناقشات صرفاً درون‌فلسفی را خارج از محدوده می‌نهد. چارچوب نظری پژوهش بر این اصل استوار است که هر متن آموزشی باید در نسبت با «منطقِ درونیِ سنتِ معرفتیِ خود» فهم شود. کارآمدی آموزشی نه صرفاً با معیارهایی چون سادگی زبانی یا خطی بودن ارائه، بلکه با میزان توانایی متن در پرورش تدریجی ذهن، ایجاد انس با شبکه مفاهیم و آماده‌سازی طالب برای ورود به متون بنیادین‌تر سنجیده می‌شود. این تلقی با سنت آموزش حکمت متعالیه سازگار است که متن محوری آن، *اسفار اربعه*، خود مبتنی بر پیوند عقل برهانی، اشراق عرفانی و شواهد نقلی است (بهروان، ۱۳۸۹، ص. ۱۳۱). در مقابل، نقد مقدم در بسیاری از مواضع بر

الگوی «متن درسی استاندارد مدرن» تکیه دارد که وضوح فوری، تقلیل پیچیدگی اصطلاحی، تفکیک سخت حوزه‌های دانشی و پرهیز از استطرادهای غیرخطی را شاخص آموزش موفق می‌داند. اختلاف اساسی دو رویکرد، بیش از آنکه در داوری یک متن خاص باشد، در «معیار داوری» است: یکی برآمده از منطق آموزش سنتی شبکه‌ای و تربیتی، و دیگری مبتنی بر منطق آموزش خطی و تخصص‌گرا. پرسش محوری این بخش آن است که آیا دشواری زبانی، حضور اصطلاحات عرفانی، ساختار منظوم و ارجاعات میان‌رشته‌ای ادبیات عرب، که در نقد مقدم عوامل اخلال آموزشی معرفی شده‌اند، لزوماً ضعف تلقی می‌شوند یا می‌توانند در چارچوب منطق درونی آموزش حکمت متعالیه کارکردی تربیتی داشته باشند؟ بازخوانی پیش‌رو تلاشی برای رد کلی نقد مقدم نیست، بلکه نشان می‌دهد بخشی از این نقدها بر انتقال معیارهای آموزشی بیرونی به متنی شکل‌گرفته در سنتی متفاوت استوار است؛ انتقالی که بدون توجه به تفاوت مبانی، به سوءفهم کارکرد واقعی متن می‌انجامد. این تحلیل ناظر به حفظ کارکردهای تربیتی متن در بستر استادمحور است و نافی امکان تدوین متون کمک‌آموزشی مکمل برای تسهیل یادگیری نیست.

۲-۱. تمایز «متن تألیفی» و «متن آموزشیِ بالفعل» در ارزیابی شرح منظومه

یکی از چالش‌های روش‌شناختی نقد مقدم در ارزیابی کارکرد آموزشی شرح منظومه، مبتنی بر نادیده گرفتن تمایز میان «تمامیت تألیفی اثر» و «بخش‌های مورد استفاده در فرایند تعلیم» است. بخشی از شواهدی که مقدم برای اثبات پیچیدگی‌های نامتناسب آموزشی مطرح می‌کند، ریشه در مباحث «طبیعیات» این اثر دارد (مقدم، ۱۴۰۲، صص. ۲۲۳–۲۲۹). این در حالی است که بر اساس سنت آموزشی پایدار در حوزه‌های علمیه و رویه‌های رایج در کرسی‌های تدریس حکمت، بخش طبیعیات *شرح منظومه* عموماً در زمره متون درسی پایه و الزامی محسوب نمی‌شود؛ بلکه ثقل و تمرکز اصلی آموزشی بر دو بخش «منطق» و «الهیات بالمعنی‌الاخص و الاعم» قرار دارد. از این‌رو، استناد به دشواری‌های موجود در مباحثی چون کاربرد اصطلاح تضاد در نسبت اتصال و انفصال (ص. ۲۲۳)، تشریح تعبیر «والذوق باللسان تم» (ص. ۲۲۶)، واکاوی اقوال متکلمین در باب «جزء لایتجزّی» (ص. ۲۲۷) یا بازخوانی آرای طالس ملطی در باب «ماده‌المواد» (ص. ۲۲۹)، اگرچه از منظر تاریخ اندیشه و مطالعات تطبیقی واجد اهمیت است، اما معطوف به «متن آموزشی بالفعل» نیست. این مباحث در زیست‌بوم آموزشی دانشگاهی معاصر، کارکردی محوری و مقرر در سطوح آموزشی حکمت ندارند. بنابراین، تعمیم دشواری‌های این مواضع به کل ساختار پداگوژیک *شرح منظومه*، برخاسته از نوعی «خلط روش‌شناختی» میان اثر به مثابه «تألیف جامع و دایرةالمعارفی» با اثر به مثابه «متن درسی» است. معیار داوری درباره کارآمدی یک کتاب درسی، باید ناظر به بخش‌هایی باشد که در عمل و در جریان «تربیت فلسفی» تدریس می‌شوند. این تمایز نشان می‌دهد که بخشی از ابهام‌های یادشده، بیش از آنکه ناشی از سوءطراحی آموزشی باشد، محصول ماهیت جامع‌نگر و جمع‌بندی‌کننده اثر در پایان دوران کلاسیک حکمت اسلامی است که نباید با کارکرد صرفاً آموزشی آن خلط شود.

۲-۲. دشواری زبانی در دو تلقی آموزشی

یکی از محورهای اصلی نقد مقدم، دشواری زبانی و پیچیدگی بیان در *شرح منظومه* است. به نظر وی، متن آموزشی مناسب نوآموز، باید سلیس، روشن و فاقد ساختارهای زبانی پیچیده باشد، در حالی که منظومه و شرح آن، واجد تراکم اصطلاحی و ایجاز فشرده‌اند که فرآیند یادگیری اولیه را مختل می‌کند (مقدم، ۱۴۰۲، ص. ۲۲۲) (صابری، ۱۳۹۳، صص. ۵۹ و۵۷). این نقد بر این

پیش‌فرض استوار است که «سهولت زبانی» از شاخص های اصلی کارآمدی آموزشی است، در حالی که در سنت آموزش حکمت و دیگر علوم اسلامی نظیر فقه و اصول، متن آموزشی صرفاً انتقال‌دهنده اطلاعات نیست، بلکه ابزار «ورزش ذهنی» نیز به‌شمار می‌رود. انس با ساختار فشرده مفاهیم و زبان فنی، بخشی از فرآیند تربیت ذهن فلسفی تلقی می‌شود. دشواری در این افق، نه مانع آموزش، می‌تواند بخشی از فرایند آموزش تلقی شود و مرحله‌ای از آن دانسته شود؛ مرحله‌ای که ذهن طالب را برای مواجهه با متون بنیادین‌تر مانند *اسفار*، *قبسات* و *شفاء* آماده می‌کند. از این‌رو، دشواری زبانی در این چارچوب لزوماً در همه چارچوب‌ها به‌صورت یکسان تفسیر نمی‌شود، بلکه می‌تواند بخشی از منطق تربیتی متن باشد؛ مشروط به وجود نظام آموزشی همراه و استادمحور، هرچند برخی اشکال ها باید اصلاح گردد. به عنوان نمونه برای دشواری های به منزله منطق تربیتی متن، مرحوم حاجی در *شرح منظومه*، الفریده الثانیه فی صفات الواجب تعالی، می‌گوید: وجودها بما هو العلم سبق/کما بما انضاف الیها قد لحق؛ (سبزواری، ۱۳۹۷، ص. ۴۹۶) ازحیث پیچیدگی متنی در ساحت ادبیات عرب، نوآموز برای درک این شعر نیازمند تجزیه و ترکیب آن است که دو حالت برای آن متصور است: نخست، قید «بما هو العلم»، یا متعلق به «وجودها» است که در این صورت معنای جمله، می‌شود: «وجود کل اشیا بما هو علم، سابق بر وجود اشیا بما هو معلوم است، در حالت دوم، قید «بماهو»، متعلق به «العلم» است که در این صورت، «وجودها»، مبتدای اول، و خبر آن «بما هو العلم سبق» است، «العلم» مبتدای دوم و «سبق» خبر «العلم» است که در این صورت معنای جمله، می‌شود: علم بما هو علم، سابق بر وجود اشیا است، در این صورت، اگر مسئله علم بما هو علم سابق بر وجود اشیا باشد، قابل انطباق بر علم ذاتی است؛ اما آنچه مقصود حاجی سبزواری است معنا و حالت نخست است. این‌گونه پیچیدگی نحوی، نوآموز را ناگزیر به تحلیل ساختار جمله، تشخیص تعلق قیود و بازسازی منطقی گزاره می‌کند. این فرایند، نمونه‌ای از «درگیری شناختی عمیق» است که در نظریه‌های یادگیری به‌عنوان عامل تثبیت پایدار مفاهیم شناخته می‌شود(Bjork, 1994). تحلیل دشواری زبانی در متون سنتی را می‌توان در پرتو یافته‌های روان‌شناسی شناختی جدید نیز بازخوانی کرد. مفهوم «دشواری‌های مطلوب» نشان می‌دهد شرایطی که در کوتاه‌مدت پردازش را دشوارتر می‌کنند، می‌توانند در بلندمدت به تثبیت عمیق‌تر یادگیری، افزایش قابلیت انتقال دانش و پایداری حافظه بینجامند(Bjork, 1994). از این منظر، چالش شناختی همواره مانع یادگیری نیست، بلکه در صورتی که در چارچوب هدایت آموزشی قرار گیرد، می‌تواند به تقویت پردازش عمیق منجر شود. از سوی دیگر، نظریه بار شناختی نیز صرفاً بر حذف دشواری تأکید نمی‌کند، بلکه بر مدیریت بار شناختی تأکید دارد. کرشنر، سوئلر و کلارک نشان می‌دهند که یادگیری در شرایط فقدان راهبری، دچار اختلال می‌شود، اما این به معنای نفی هرگونه پیچیدگی متنی نیست؛ بلکه بر ضرورت حضور راهنمایی مؤثر در مواجهه با مواد پیچیده دلالت دارد (Kirschner et al., 2006). در این چارچوب، می‌توان گفت دشواری زبانی متون حکمی، در صورت همراهی با ساختار استادمحور، شرح و تقریرنویسی و گفتگو درسی(مباحثه)، لزوماً «بار شناختی زائد» محسوب نمی‌شود، بلکه می‌تواند بخشی از بارسازنده در فرایند شکل‌گیری مهارت‌های تحلیلی باشد. یکی از عناصر مهمی که باعث می‌شود دشواری‌های متون سنتی، کارکرد تربیتی پیدا کنند، نهاد «مباحثه» است که به عنوان یک سازوکار برای بازخوردگیری عمل می‌کند. در الگوی آموزش اطلاعات‌محور، بازخورد غالباً از سوی استاد و به شکل یک‌طرفه ارائه می‌شود، اما در نظام سنتی، طالب پس از دریافت مفاهیم از استاد، مجددا از طریق مباحثه می‌تواند فهم خود را با دیگری بسنجد و آن را تنظیم کند و بهبود ببخشد. این فرایند نه تنها به رفع ابهام‌های ناشی از فشردگی متن کمک می‌کند، بلکه از دیدگاه روان‌شناسی شناختی نیز با ایجاد فرصت‌هایی برای بازیابی فعال مطالب (Karpicke & Blunt, 2011) و توضیح‌دادن برای دیگری، باعث تثبیت عمیق‌تر یادگیری در حافظه بلندمدت می‌شود.

پژوهش چی و همکاران، (Chi et al., 1994) نشان می‌دهد صِرف اینکه فرد تلاش کند و مطلبی را برای خود یا دیگری توضیح دهد، فرایندهای شناختی عمیق‌تری را فعال کرده و به درک پایدارتر می‌انجامد. در واقع، مباحثه در سنت حوزوی، صورتی نهادینه‌شده از همین «توضیح‌دهی تعاملی» است. به این ترتیب، دشواری متن در بستر مباحثه، نه تنها مانع یادگیری نیست، بلکه به محرکی برای بازخوردگیری طبیعی و یادگیری عمیق‌تر در کنار متن دارای پیچیدگی هدایت شده، تبدیل می‌شود.

۳-۲. قالب منظوم و کارکرد آموزشی آن

منظومه سبزواری در سنت آموزشی، به‌مثابه متنی پایه برای آموزش مقدماتی فلسفه و منطق به کار رفته است که ضمن آماده سازی ذهنی نوآموز، وی را برای سطوح بالاتر آماده سازد. در نقد مقدم، با ارائه نمونه و شاهدهایی از *منظومه*، قالب منظوم به‌عنوان عاملی محدودکننده برای بیان آموزشی ارزیابی شده است (مقدم، ۱۴۰۲، ص. ۲۲۲). این ارزیابی در چارچوبی قابل فهم است که متن آموزشی را عمدتاً ابزار توضیح تحلیلی تلقی می‌کند. اما در سنت آموزشی اسلامی، نظم افزون بر انتقال معنا، کارکرد حافظه‌ای و ساختاری دارد، خصوصا در مباحث فلسفی، با وجود پیچیدگی خاص، این مسئله اهمیت پیدا می‌کند. *منظومه* نه به‌عنوان جایگزین شرح، بلکه به‌عنوان هسته مفهومی فشرده ای طراحی شده که شرح آن لایه تحلیلی را تکمیل می‌کند. بنابراین، محدودیت‌های نظم در کنار کارکرد شرح و تثبیت مفاهیم فهمیده می‌شود، نه جدا از آن. این ساختار دولایه (نظم فشرده + شرح تحلیلی) طالب را به رفت‌وبرگشت میان متن پایه و لایه توضیحی عادت می‌دهد؛ مهارتی که در سنت حکمی برای فهم متون بنیادین ضروری شمرده می‌شود. به عنوان نمونه برای قالب منظوم به همراه شرح تحلیلی، مرحوم حاجی در *شرح منظومه* میگوید: «لکن کما الوجود منسوب لنا/ فالفعل فعل الله و هو فعلنا» (سبزواری، ۱۳۹۷، ج. ۲، ص. ۵۱۸)، معنای این نظم: فعل، فعل خداوند است در عین اینکه فعل ما است. اما ایشان در شرح تحلیلی این نظم میگوید: ... *«فالفعل فعل الله»، لان نسبه ذلک الوجود الی الفاعل بالوجوب و الی القابل بالامکان و ان فی مقام التوحید یسقط اضافات الوجود الی الماهیات فکذا فی الفعل «وهو» فی عین کونه فعل الله تعالی «فعلنا» اذ علمت ان الایجاد متفرع علی الوجود...* (سبزواری، ۱۳۹۷، ج. ۲، ص. ۵۱۸ و ص. ۵۱۹) یعنی: فعل، فعل خداوند است، به این دلیل که نسبت آن وجود، به فاعل وجوبی و به قابل، امکانی است و اینکه در مقام توحید، اضافات وجود بر ماهیت ساقط می گردند و همچنین در فعل، نسبت فعل به فاعل وجوبی و به قابل و ماهیت امکانی است و این فعل، در حالی که فعل خداوند است، فعل ما نیز می‌باشد، به این دلیل که ایجاد، متفرع بر وجود است. این ساختار دوسطحی، طالب را ناگزیر می‌کند که میان گزاره فشرده و تحلیل تفصیلی رفت‌وبرگشت کند؛ بدین گونه که معنا نه به صورت آماده، بلکه از طریق بازسازی پیوند میان «صورت منظوم» و «تبیین فلسفی» شکل می‌گیرد. این فرایند، حافظه مفهومی را فعال کرده و یادگیری را از سطح دریافت لفظی به سطح سازمان‌دهی ساختاری مفاهیم منتقل می‌کند؛ امری که با سازوکار «دشواری‌های مطلوب» در تثبیت یادگیری پایدار قابل مقایسه است (Bjork, 1994).

٤-۲. جایگاه عناصر عرفانی در ساختار آموزشی حکمت متعالیه

یکی از محورهای بنیادین نقد مقدم، ورود مفاهیم و اشارات عرفانی به متن *شرح منظومه* است. وی این رویکرد را مناسب کتاب درسی و آموزشی نمی‌داند و آن را عاملی برای پیچیدگی غیرضروری آموزشی با توجه به سطوح، قلمداد می‌کند (مقدم، ۱۴۰۲، ص. ۲۳۴). به نظر می‌رسد پیش‌فرضِ روش‌شناختی این نقد، تفکیک صُلب و مرزبندیِ استدلالی میان فلسفه و

عرفان بر اساس تفکیک سطوح آموزشی و الگوی تخصص‌گرایی مدرن است. اما برای درک کارکرد آموزشی این عناصر، باید به پیوند اندام‌وار میان برهان و شهود در مکتب صدرایی نگریست. به عنوان نمونه، سبزواری در بحث از «فاعل بالتسخیر» (یکی از اقسام فاعلیت)، برای تبیین نسبت میان نفس و قوای آن، آگاهانه از زبان عرفانی بهره می‌برد. وی در متن شرح منظومه چنین می‌آورد: «*والنفسُ مع عُلوّها لما دَنَت حیثُ انها آیة التوحید مُتعلّمةٌ باسماءِ الحق تعالی التنزیهیة و التشبیهیة لا یشذُّ من حیطةِ حکایتِها و مَظهریتِها شیءٌ من الاسماء؛ فهی عالیةٌ فی دُنُوّها و دانیةٌ فی عُلوّها کلٌّ بحَسبِها؛ فهی الاصلُ المحفوظُ فی القُوی*» (سبزواری، ۱۳۹۸، ج. ۵، ص. ۱۸۱) در این عبارات، مرحوم حاجی تبیین می‌کند که نفس با وجود برتری رتبی (علو)، در مقام فعل و تدبیر بدن، در مرتبه‌ای دانی تجلی می‌یابد؛ اما این فرود، مایه نقص آن نیست، بلکه نشان‌دهنده احاطه وجودی آن است. نفس به مثابه «آیت توحید»، جامعِ تمام اسمای تنزیهی و تشبیهی خداوند است و هیچ مرتبه‌ای از مراتبِ ظهور، از حیطه حکایت‌گری او خارج نیست. از این منظر، نفس در عین دنو، عالی است و در عین علو، دانی؛ و همین حقیقت نفس است که در جمیع قوای نفسانی به عنوان «اصل محفوظ» حضور دارد. از منظر الگوی آموزش تربیت‌محور، ورود این تحلیل‌های عرفانی به یک بحث فلسفی (فاعل بالتسخیر)، واجد سه کارکرد آموزشی بنیادین است:

تبیین وحدت در کثرت: دانشجو با مطالعه این بخش، صرفاً با یک تقسیم‌بندی منطقی از فاعل آشنا نمی‌شود، بلکه می‌آموزد که چگونه حقیقت واحد (نفس) می‌تواند در عین بساطت، تمام کثرات (قوا) را در تحت تسخیر خود داشته باشد. این مواجهه، ذهن را برای درک «وحدت وجود» که از مباحث مهم حکمت متعالیه است، آماده می‌کند.

تثبیت پیوند برهان و شهود: در حکمت متعالیه، تفکیک میان «بحث» و «کشف» ناممکن است. سبزواری با آوردن این اشارات، به طالب حکمت می‌آموزد که فاعل بالتسخیر صرفاً یک فرض عقلی نیست، بلکه حقیقتی است که در زیستِ وجودی انسان و نسبت او با ساحت قدسی ریشه دارد. حذف این عناصر عرفانی، اگرچه ممکن است متن را ساده‌تر کند، اما منجر به شکل‌گیری یک «تلقی تک‌ساحتی» و ناقص از هویت حکمت متعالیه در ذهن نوآموز می‌شود.

آموزش زبان فنی: آشنایی تدریجی با این زبانِ آمیخته به استعاره و شهود، بخشی از فرایند «انس با سنت» است. این دشواری زبانی، ذهن طالب را برای فهم پیوندهای پیچیده میان مفاهیم وجودی، شهودی و نقلی در متون اصیل‌تری همچون *اسفار* ورزیده می‌کند. بنابراین، حضور اصطلاحات عرفانی در این بافت، نه یک لغزش روش‌شناختی، بلکه برخاسته از ماهیتِ «شبکه‌ای» دانش در سنت حکمی است. بسیاری از چالش‌های آموزشی فعلی، نه ناشی از نقص متن، بلکه برخاسته از فاصله میان «پیش‌نیازهای سنتی» (مانند تسلط بر ادبیات و منطق) و «وضعیت آموزشی معاصر» در فضای دانشگاهی است. با این حال، باید توجه داشت که کارکرد تربیتی عناصر عرفانی، مشروط به رعایت «تدرج آموزشی» و «تناسب با سطح یادگیرنده» است. اگر این عناصر در سطوح بسیار مقدماتی و بدون آمادگی قبلی وارد شوند، نه تنها کارکرد مثبت ندارند، که به «بار شناختی زائد» تبدیل شده و مانع یادگیری می‌گردند. آنچه در اینجا از آن دفاع می‌شود، حضور این عناصر در سطح «متون گذار» همچون *شرح منظومه* است، نه در نخستین متون آموزشی. حتی در همین سطح، نقش استاد در تبیین مفاهیم عرفانی و پیوند آنها با مبانی عقلی، تعیین‌کننده است. بنابراین، دفاع از حضور عناصر عرفانی، به معنای نادیده گرفتن آسیب‌های احتمالی آن در سطوح نامناسب نیست؛ بلکه دعوتی است به «مدیریت هوشمندانه» این عناصر در فرآیند تربیت فلسفی.

۵-۲. ارجاعات میان‌رشته‌ای در دو الگوی آموزش فلسفه

مقدم، استطرادها و ارجاعات به حوزه‌هایی مانند ادبیات را برای نوآموز، موجب گسست تمرکز آموزشی و نوعی پراکندگی ظاهری در متن می‌داند (مقدم، ۱۴۰۲، ص. ۲۲۲). این ارزیابی مبتنی بر الگوی آموزش تک‌دانشیِ مدرن است که وضوح خطی، تمرکز موضوعی و تفکیک سخت حوزه‌های معرفتی را معیار کارآمدی آموزشی می‌شمارد. در مقابل، در سنت آموزشی حوزوی و به‌ویژه در حکمت اسلامی، ساختار دانش ماهیتی شبکه‌ای دارد و متن درسی می‌تواند نقش «گره‌گاه معرفتی» میان علوم را ایفا کند. در این چارچوب، ارجاع به دانشی دیگر، خروج از موضوع تلقی نمی‌شود، بلکه بخشی از منطق درونی تربیت علمی است؛ زیرا ذهن طالب را به پیوندسازی مفهومی، انتقال آموخته‌ها میان حوزه‌ها و حل مسئله در بافت‌های متنوع عادت می‌دهد. از این منظر، آنچه در الگوی مدرن «پراکندگی» نام می‌گیرد، در منطق سنتی، نوعی تمرین ساحت‌یابی شبکه‌ای دانش است. ارجاعات ظاهراً جانبی، طالب را وادار به مراجعه به منابع مکمل می‌کند؛ این رفت‌وبرگشت میان متن اصلی و متون مرتبط، فرایندی تکراری از بازسازی معنا ایجاد می‌کند که نه‌تنها فهم متن مرکزی را تعمیق می‌بخشد، بلکه زمینه ورود به متون پیشرفته‌تر را نیز فراهم می‌سازد. بدین‌سان، کارکرد این ارجاعات صرفاً اطلاع‌رسانی نیست، بلکه در سطحی عمیق‌تر، در خدمت شکل‌گیری «ملکه تحلیل بین‌حوزه‌ای» است. نمونه‌ای از این سازوکار را می‌توان در ارجاعات ادبی سبزواری در *شرح منظومه* مشاهده کرد. وی گاه اشکال یا نکته‌ای فلسفی را با تمسک به قواعد ادبیات عرب توضیح می‌دهد یا نکته‌ای بلاغی را در ضمن شرح می‌آورد. این شیوه، نوآموز را ناگزیر به مراجعه به متون ادبی می‌کند و پس از بازگشت به متن *منظومه*، هم فهم دقیق‌تری از عبارت فلسفی حاصل می‌شود و هم دانسته‌های ادبی پیشین تثبیت می‌گردد. به عنوان نمونه، سبزواری می‌گوید: «... (نحمد من) لفکرنا بدائنا قد انتجا و غیره و فی جمع البدائع و البیان ایهام التناسب...» (سبزواری، ۱۳۹۷، ج. ۱، ص. ۳) توضیح این عبارت مبتنی بر یکی از صناعات معنوی علم بدیع، یعنی مراعات نظیر و یکی از اقسام آن، «ایهام تناسب» است؛ جایی که الفاظ در معنایی غیر از معنای متناسبِ مشهور به کار می‌روند. (هاشمی، ۱۳۸۸، ج. ۲، ص. ۲۵۲–۲۵۳؛ هاشمی، ۱۳۹۹، ص. ۲۵۴–۲۵۵) در اینجا «بدائع» و «بیان» اگر در معنای علوم بلاغی اخذ شوند، با یکدیگر تناسب دارند؛ اما سبزواری آنها را در معنایی دیگر به کار برده است، و همین انتقال معنایی، نکته بلاغی مورد نظر را می‌سازد. او در موضعی دیگر می‌نویسد: «... و کون کلمه من موصوله اولی من کونها موصوفه؛ لان الصله لابد ان تکون معهوده، و هو تعالی معروف لجمیع خلقه و معهود بهذه الافعال لعباده.» (سبزواری، ۱۳۹۷، ج. ۱، ص. ۳) در اینجا بحثی نحوی_ادبی درباره موصول یا موصوف بودن «مَن» طرح می‌شود که در ظاهر بیرون از موضوع است، اما در عمل، دقت در ساختار جمله و نسبت معنا و دلالت را تقویت می‌کند؛ مهارتی که در فهم متون فشرده نقشی بنیادین دارد. بر این اساس، ارجاعات میان‌رشته‌ای در قلم سبزواری را نمی‌توان صرفاً عامل پراکندگی دانست. در چارچوب شبکه‌ای دانش در سنت حکمی، این ارجاعات کارکردی انسجام‌بخش دارند؛ زیرا پیوند میان ساحت‌های مختلف معرفت را فعال می‌کنند و از شکل‌گیری فهم تک‌ساحتی از متن فلسفی جلوگیری می‌نمایند. پراکندگی ظاهری، در این منطق آموزشی، صورت تمرین‌یافته‌ای از تعمیق فهم و آمادگی برای سطوح بالاتر است، نه نشانه اختلال در طراحی آموزشی.

۶-۲. بازتعریف نوآموز در دو الگوی آموزشی

مقدم نوآموز را دانش‌پذیری آغازگر می‌داند که نیازمند متنی ساده و با حداقل پیچیدگی است و با استناد به کمبود فرصت و فراغت در روزگار کنونی، این تلقی را توجیه می‌کند (مقدم، ۱۴۰۲، ص. ۲۲۲). این نگاه با شرایط آموزشی معاصر سازگار است، اما در سنت حکمت، نوآموز «طالب حکمت» معنا می‌شود؛ فردی که از همان آغاز در مسیر تدریجی ورود به شبکه

مفاهیم قرار دارد، نه مصرف‌کننده صرف اقوال. این تفاوت در تعریف، منشأ بخش مهمی از اختلاف ارزیابی‌هاست و به انتظارات متفاوت از متن آموزشی می‌انجامد. در پرتو چارچوب نظری، روشن می‌شود که بخشی از اشکالات مقدم (۱۴۰۲) ناشی از برخورد دو الگوی آموزشی است: الگوی خطی و ساده‌ساز مدرن در برابر الگوی شبکه‌ای-تربیتی سنت حکمت. در این تعارض، ویژگی‌هایی که از منظر نخست ضعف تلقی می‌شوند، در منطق دوم کارکردی مثبت می‌یابند. با این حال، تأکید بر کارکرد تربیتی دشواری به این معنا نیست که هر طالبی خودکار از آن بهره می‌برد؛ تحقق این کارکرد منوط به «عاملیت فعال یادگیرنده» است. طالب منفعل که در پی دریافت سریع معناست، در مواجهه با ایجاز و ابهام دچار سردرگمی می‌شود، اما طالب فعال که خود را در مسیر ورزیدگی می‌بیند، از همین دشواری به‌عنوان محرکی برای پرسش‌گری و بازسازی معنا استفاده می‌کند. بنابراین، موفقیت الگوی تربیت‌محور نه تنها به ساختار متن و توانایی استاد، که به نوع مواجهه یادگیرنده نیز وابسته است؛ مواجهه‌ای که خود محصول تربیت پیشینی آموزشی و انگیزه درونی طالب است.

۲-۷. جمع‌بندی تحلیلی نمونه‌های متنی

تحلیل نمونه‌های متنی ارائه‌شده در بخش‌های پیشین، کارکرد تربیتی ویژگی‌های بحث‌برانگیز *شرح منظومه* را به‌صورت عینی نشان می‌دهد. در نمونه «وجودها بما هو العلم سبق» (بخش ۲-۲)، پیچیدگی نحوی به «درگیری شناختی عمیق» و «تثبیت پایدار مفهوم» انجامیده است. در نمونه «فاعل بالتسخیر» (بخش ۴-۲)، عناصر عرفانی «پیوند برهان و شهود» را در ذهن طالب مستحکم ساخته و او را برای مواجهه با متون بنیادین‌تر آماده کرده است. در نمونه‌های ادبی (بخش ۵-۲)، ارجاعات میان‌رشته‌ای، نگرشِ « شبکه‌ای به دانش» را تقویت کرده و از شکل‌گیری فهم تک‌ساحتی جلوگیری نموده است. این نمونه‌ها نشان می‌دهد که آنچه در پارادایم مدرن «نقص آموزشی» تلقی می‌شود، در بستر سنت حکمت و در پیوند با نظام استادمحور، مباحثه و شرح‌نویسی، کارکردی تربیتی و سازنده دارد.

۳. دلالت‌های روشی برای تحلیل متون آموزشی فلسفه

بازخوانی برخی اشکالات مقدم (۱۴۰۲) در پرتو چارچوب نظری آموزش حکمت نشان داد که بخشی از مسئله نه لزوماً ضعف ذاتی *منظومه*، بلکه تفاوت در الگوی آموزشی است. این تمایز پیامدهای روش‌شناختی مهمی دارد که در ادامه به مهم‌ترین آن‌ها اشاره می‌شود.

۱-۳. صورت‌بندی دو الگوی آموزش فلسفه اسلامی

جدول۲- تفاوت در کارکرد آموزشی دشواری متن در پارادایم اطلاعات‌محور و تربیت‌محور

پارادایم آموزشی	هدف غالب آموزشی	ویژگی ساختاری متن	کارکرد پداگوژیک دشواری
پارادایم اطلاعات‌محور مدرن	انتقال سریع، روشن و خطی مفاهیم	نثر توضیحی، ساختار مرحله‌ای، خودبسندگی متن	عامل افزایش بار شناختی اضافی و اخلال در یادگیری
پارادایم تربیت‌محور سنت حکمت	تربیت تدریجی ملکه فهم فلسفی	متن فشرده، شبکه‌ای، اصطلاح‌محور، وابسته به شرح و گفتگوی درسی(مباحثه)	ابزار ممارست ذهنی و سازوکار تربیت عقل فلسفی

۲-۳. نسبت متن آموزشی و متن تربیتی در سنت حکمی

این بازخوانی نشان داد که در سنت حکمت و دیگر علوم حوزوی، متن آموزشی صرفاً برای فهم فوری طراحی نمی‌شود، بلکه متن تربیتی است؛ یعنی ذهن را به انس با زبان فنی آن علم عادت می‌دهد، تحمل ابهام و تمرین تحلیل را افزایش می‌دهد و حافظه مفهومی را از طریق ایجاز تقویت می‌کند. از این منظر، کارآمدی چنین متنی نه در سرعت انتقال اطلاعات، بلکه در میزان توان آن در شکل‌دهی به عادت‌های ذهنی فلسفی سنجیده می‌شود. لذا در این چارچوب، *شرح منظومه* یک «متن عبوری و زمینه ساز» است؛ پلی میان آموزش مقدماتی و متون بنیادین مانند *اسفار*.

۳-۳. پیامدهای زبانی در انتقال آموزش فلسفه اسلامی

یکی از نتایج مهم تحلیل حاضر آن است که قالب‌ریزی کامل فلسفه اسلامی در ساختار ساده‌سازی‌شده دانشگاهی، می‌تواند به جابه‌جایی نوع مهارت آموزشی منجر شود؛ از توانایی کار مستقیم با متن اصلی به آشنایی توصیفی با آن. زیرا اولا بخش قابل توجه متون فلسفه اسلامی به زبان عربی تألیف شده‌اند، ثانیا فهم شبکه مفاهیم فلسفه اسلامی، بدون زیست در زبان شبکه، ممکن نیست و ممکن است به کاهش مواجهه مستقیم با متن اصلی بینجامد و نوع خروجی آموزشی را از «ممارست مفهومی» به «آشنایی گزارشی» از فلسفه اسلامی، سوق دهد. در اینجا لازم است میان دو سطح از دشواری زبانی تفکیک قائل شویم: نخست، دشواری ناشی از «زبان فنی فلسفه» که همان اصطلاح‌شناسی و ساختار منطقی است و جزء لاینفک تربیت فلسفی محسوب می‌شود. دوم، دشواری ناشی از «زبان عربی به‌عنوان زبان دوم» که شامل پیچیدگی‌های نحوی، صرفی و ادبی است. تحقق کارکرد تربیتیِ دشواری‌های دسته اول، مشروط به گذر موفق از دسته دوم است؛ به عبارت دیگر، طالب پیش از ورود به *شرح منظومه* باید مهارت کافی در ادبیات عرب کسب کرده باشد. در غیر این صورت، دشواری نحوی به «بار شناختی زائد» تبدیل شده و مانع درک مفاهیم فلسفی می‌گردد. از این‌رو، در نظام آموزشی معاصر، بازگرداندن متن به چرخه تدریس تخصصی، مستلزم اطمینان از برخورداری دانشجو از پیش‌نیازهای زبانی است؛ در غیر این صورت، دشواریِ غیرمطلوب به سرخوردگی و دلزدگی خواهد انجامید.

٤-٣. تفاوت تفسیر برخی ویژگی‌های متون سنتی

در پرتو این بازخوانی، برخی امور که در الگوی مدرن کاستی تلقی شده‌اند، در الگوی حکمی ماهیت دوگانه پیدا می‌کنند و حتی کارکرد مثبت دارند. این بازتعریف در جدول زیر خلاصه شده است:

جدول۳: تفاوت در تفسیر کارکرد برخی ویژگی‌ها در دو الگوی آموزشی

ویژگی ساختاری متن	تفسیر در پارادایم اطلاعات‌محور مدرن	تفسیر در پارادایم تربیت‌محور حکمت اسلامی
ایجاز فشرده	افزایش بار شناختی و کاهش دسترسی‌پذیری فوری	تمرکزسازی مفهومی و تقویت ممارست ذهنی
اصطلاح‌محوری	مانع فهم اولیه و نیازمند ساده‌سازی	ابزار ورود به دستگاه مفهومی فلسفه
حضور اشارات عرفانی	گسست از مسیر توضیح تحلیلی	حفظ پیوند ساختاری حکمت نظری و شهودی
شبکه ارجاعات میان‌رشته‌ای	پراکندگی شناختی و خروج از خط آموزشی	پیوند دهنده علوم و تقویت نگرش کل‌نگر
وابستگی به شرح و مباحثه	عدم خودبسندگی(بار شناختی) و نیاز به توضیح بیرونی	دعوت به تعامل عمیق و بازخوردگیری

تحلیل جدول بالا نشان می‌دهد که برداشت از ویژگی‌های متنی یک اثر فلسفی، تا حد زیادی تابع پارادایم آموزشی مفروض است. در پارادایم اطلاعات‌محور مدرن، که بر انتقال سریع و کاهش بار شناختی تأکید می‌کند، دشواری‌های ساختاری متن مانند ایجاز فشرده یا اصطلاح‌محوری معمولاً به‌عنوان «مانع فهم» تفسیر می‌شوند؛ این تفسیر با اصول نظریه «بار شناختی» هم‌سویی دارد که دشواری‌های غیرضروری را عامل اخلال در یادگیری می‌داند(Sweller, 1988). از سوی دیگر، در چارچوب تربیت‌محور سنت حکمت، متن نه صرفاً منبع اطلاعات، بلکه ابزار ورزش ذهنی و پرورش ملکه فهم تلقی می‌شود. این دیدگاه با مفهوم «دشواری‌های مطلوب» سازگاری دارد؛ مفهومی که نشان می‌دهد مواجهه با موانع شناختی هدایت‌شده می‌تواند به یادگیری عمیق‌تر و تثبیت مفاهیم در حافظه بلندمدت بینجامد (Bjork, 1994). همچنین، در سنت آموزشی حوزوی همان‌گونه که (Sabki & Hardaker, 2018) نشان داده‌اند، یادگیری در بافت استاد و شاگرد و از طریق بازگشت مکرر به متن و شرح آن واقع می‌شود، نه از طریق متن خودبسندِ اطلاعاتی. از این منظر، دشواری‌های ساختاری در متون سنتی مانند *شرح منظومه* نه لزوماً «نقص آموزشی» بلکه اجزای ساختاریِ سازوکار تربیت عقل فلسفی به شمار می‌آیند؛ سازوکاری که با پیچیدگی‌های متن و ارجاعات میان‌رشته‌ای، ذهن را به بازاندیشی، تجزیه‌وتحلیل و انس با زبان فنی عادت می‌دهد. این مدل می‌تواند به‌عنوان چارچوبی تحلیلی برای مدرسان و پژوهشگران در تشخیص ویژگی‌های سازنده متون سنتی از کاستی‌های قابل اصلاح به کار رود. دامنه کاربرد آن محدود به متون فلسفی نیست و به سایر متون حوزوی (فقه، اصول، تفسیر، حدیث) نیز قابل تعمیم است.

٥-٣. جمع‌بندی تحلیلی

این پژوهش نشان می‌دهد اشکالات مقدم (۱۴۰۲) و صابری(۱۳۹۳) ناظر به برخی ابعاد *منظومه* و در چارچوب خاصی معتبرند، اما تعمیم آن‌ها به «ناکافی بودن آموزشی *منظومه*» مبتنی بر انتقال معیارهای آموزشی مدرن به سنتی با منطق متفاوت است. دفاع حاضر نشان داد که *شرح منظومه* را باید در جایگاه خود، یعنی در زنجیره تربیت حکمی فهمید.

٤. محدودیت‌ها و ملاحظات کاربردی

یافته‌های این پژوهش هرچند از کارکرد تربیتی برخی ویژگی‌های متون سنتی دفاع می‌کند، اما این دفاع مطلق و نامشروط نیست و در چارچوبی معین اعتبار دارد. نخست، محدودیت سطح آموزشی است که کارکرد تربیتیِ دشواری متن، عمدتاً در سطح آموزش تخصصی فلسفه قابل دفاع است. در سطوح عمومی یا آشنایی مقدماتی، استفاده از متون بازنویسی‌شده و ساختارهای آموزشی مدرن ضروری است. خلط این دو سطح می‌تواند به ناکارآمدی آموزشی بینجامد. دوم، وابستگی به ساختار استادمحور است که بسیاری از کارکردهای تربیتی مورد بحث، در نظام آموزشی سنتی و تعاملی معنا می‌یابند. در غیاب استاد توانمند، دشواری متن ممکن است به مانع شناختی بدل شود، نه عامل تربیتی (Hardaker & Sabki, 2018). سوم، وابستگی به بافت نهادی متناسب است که کارکرد تربیتی *شرح منظومه*، نه فقط به وجود استاد، بلکه به کلیت زیست‌بومی وابسته است که در آن «زمان» به‌مثابه یک منبع آموزشی در اختیار طالب قرار دارد. نظام دانشگاهی معاصر، با محدودیت‌های زمانی (نظام ترمی) و ساختار بوروکراتیک، امکان «مکث بر دشواری» و «بازگشت مکرر به متن» را که در سنت حوزوی وجود داشت، محدود کرده است. از این‌رو، پیشنهاد حفظ متن در آموزش تخصصی، مستلزم طراحی تمهیداتی نهادی (مانند کارگاه‌های قرائت متن یا دوره‌های فشرده تابستانی) است که بتواند خلأ نهادی را جبران کند. چهارم، تمایز میان دشواری ذاتی و نقص تنظیمی است و دفاع این پژوهش ناظر به دشواری‌های برآمده از منطق فشردگی سنت متنی است، نه ابهام‌های زائد یا ضعف‌های تنظیمی. مواردی مانند فقدان ترتیب آموزشی روشن یا توضیح ناکافی برخی مواضع، می‌توانند موضوع اصلاح در سطح تدریس یا تدوین شروح جدید باشند. پنجم، خطر سوءبرداشت از مفهوم «دشواری مطلوب» است، دشواری زمانی تربیتی است که متناسب با سطح یادگیرنده و در چارچوب هدایت‌شده باشد. پیچیدگی بی‌ضابطه یا نامتناسب، می‌تواند به سردرگمی و دلزدگی منجر شود؛ بنابراین، این مفهوم نباید به توجیه هر نوع دشواری متنی، تعمیم داده شود. بر این اساس، نتیجه پژوهش نه دعوت به بازگشت کامل به الگوی سنتی، و نه جایگزینی کامل آن با الگوی مدرن است، بلکه تأکید بر ضرورت طراحی میانجی‌های آموزشی است که امکان بهره‌گیری از ظرفیت‌های تربیتی متون کلاسیک را در شرایط آموزشی معاصر فراهم سازد.

نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که چالش‌های مطرح‌شده درباره کارآمدی آموزشی *شرح منظومه*، بیش از آنکه ناشی از ضعف‌های ساختاریِ ذاتی متن باشد، محصول تعارض میان دو پارادایم آموزشی متمایز است: از یک سو، الگوی اطلاعات‌محور مدرن با تأکید بر وضوح فوری، ساختار خطی و کاهش حداکثری بار شناختی؛ و از سوی دیگر، الگوی تربیت‌محور سنت حکمت اسلامی که بر ممارست تدریجی، انس با زبان فنی و شکل‌گیری ملکه عقلانی از طریق دشواری‌های مطلوب و هدایت‌شده استوار است. تحلیل ویژگی‌هایی چون ایجاز فشرده، قالب منظوم، پیوندهای میان‌رشته‌ای و عناصر عرفانی نشان داد که این عناصر در منطق آموزشی سنت، نه مانع یادگیری، که محرک ورزیدگی

ذهنی هستند. همچنین تمایز میان «اثر به‌مثابه تألیف جامع حکمی» و «اثر به‌مثابه متن درسی بالفعل» روشن ساخت که بخشی از انتقادات (به‌ویژه در بخش طبیعیات)، ناشی از خلط میان جامعیت دایره‌المعارفی اثر با کارکرد آموزشی محدود آن در حوزه‌های منطق و الهیات است.

سهم و نوآوری‌های پژوهش

این پژوهش با ارائه چهار تمایز مفهومی، چارچوبی تازه برای ارزیابی متون سنتی فلسفه اسلامی پیشنهاد می‌دهد: نخست، تفکیک «دشواری‌های ذاتیِ برآمده از منطق سنت متنی» از «دشواری‌های عارضی ناشی از تنظیم مطالب» که مرز میان ویژگی‌های ضروری و قابل اصلاح را روشن می‌کند. دوم، تمایز میان «دشواری زبانی فلسفی» (مرتبط با اصطلاح‌شناسی) و «دشواری زبانی ادبی» (مرتبط با زبان عربی) که شرط تحقق کارکرد تربیتی را مشروط به پیش‌نیازهای زبانی می‌کند. سوم، تفکیک «اثر به‌مثابه تألیف جامع حکمی» از «اثر به‌مثابه متن درسی بالفعل» که نشان می‌دهد نقد بخش‌هایی مانند طبیعیات، ناظر به کارکرد آموزشی واقعی متن نیست. چهارم، بازتعریف نوآموز به‌عنوان «طالب حکمت» در برابر «مصرف‌کننده معنا» که عاملیت یادگیرنده را در فرآیند تربیت فلسفی برجسته می‌سازد.

پیشنهادهای کاربردی

بر اساس یافته‌ها، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. بازنگری معیارهای ارزیابی متون درسی: در نقد متون آموزشی کلاسیک، اتکای صرف به معیارهای صوری طراحی کتاب درسی معاصر (نظیر ساده‌سازی زبانی) کافی نیست. کارآمدی این متون باید در بافت سنتی آن‌ها، یعنی در پیوند با نظام استادمحوری و سنت شرح‌نویسی و مباحثه سنجیده شود. حذف دشواری‌های سازنده متن، اگرچه درک اولیه را تسهیل می‌کند، اما می‌تواند به کاهش مهارت‌های تحلیلی و ضعف در مواجهه با متون بنیادین در سطوح تخصصی بینجامد.

۲. تفکیک سطوح آموزش بر اساس اهداف یادگیری: یک الگوی واحد برای تمامی سطوح آموزش فلسفه کارآمد نیست. برای سطح «آشنایی عمومی»، بهره‌گیری از متون بازنویسی‌شده و ساده‌سازی‌شده به زبان فارسی موجه است؛ اما در سطح «تربیت تخصصی»، حفظ مواجهه هدایت‌شده با متونی همچون *شرح منظومه* برای صیانت از هویت زبانی فلسفه اسلامی و عمق مفهومی حکمت متعالیه ضروری به نظر می‌رسد.

۳. مدیریت دشواری متن به جای حذف آن: به‌جای دوگانه «حذف متن سنتی» یا «اصرار بر شیوه‌های سنتی تدریس»، پیشنهاد می‌شود از رویکرد «داربست‌بندی آموزشی» (Wood et al., 1976) استفاده شود. این رویکرد بر فراهم کردن حمایت‌های موقت و هدایت‌شده برای توانمندسازی یادگیرنده در انجام تکالیف دشوار تأکید دارد. با بهره‌گیری از ابزارهای کمکی (مانند نمودارهای درختی، شروح آموزشی ساختارمند و رسانه‌های نوین)، دشواری متن برای یادگیرنده

مدیریت می‌شود. هدف، نه حذف پیچیدگی، بلکه «دسترس‌پذیر کردن دشواری‌های آموزشی» است تا کارکرد تربیتی متن در فرایند درگیری ذهنی طالب حفظ شود.

٤. مطالعه تطبیقی *شرح منظومه* با متون مشابه: مانند بدایه الحکمه و نهایه الحکمه برای آزمون قابلیت تعمیم تمایزهای مفهومی ارائه‌شده و سنجش کارآمدی الگوی تربیت‌محور در بسترهای متفاوت.

پیشنهادات برای پژوهش‌های آتی

۱. انجام پژوهش‌های میدانی با روش‌های کیفی (مصاحبه با اساتید و طلاب) یا کمی (پرسشنامه) برای سنجش کارآمدی *شرح منظومه* در کلاس‌های فعلی و شناسایی چالش‌های عینی تدریس آن.

۲. بررسی امکان طراحی «شروح کمک‌آموزشی» و سنجش تأثیر آنها بر یادگیری طلاب و دانشجویان.

۳. تحلیل کارکرد مباحثه در یادگیری فلسفه با روش‌های تجربی و سنجش تأثیر آن بر تثبیت مفاهیم در حافظه بلندمدت.

در نتیجه باید گفت، داوری درباره کارآمدی متون سنتی، بدون تبیینِ الگوی آموزشی حاکم بر آن‌ها، تصویری ناقص و تقلیل‌یافته از آنها ترسیم می‌کند. نقد ویژگی‌های ساختاری کتابی همچون *شرح منظومه* (مانند ایجاز و دشواری زبانی) بدون در نظر گرفتن «نظام آموزشیِ پشتیبان آن»، به‌مثابه قضاوت درباره یک قطعه پازل، جدا از کلِ تصویر است. در واقع، متن در سنت حکمت اسلامی بخشی از یک منظومه به‌هم‌پیوسته شامل حلقه درس استاد، سنت مباحثه، تقریر و شرح نویسی است؛ جایی که دشواریِ متن، نه یک بن‌بست، بلکه فضایی آگاهانه برای گفت‌وگو و واکاوی عمیق فراهم می‌کند. هدف این ساختار، فراتر از انباشت سطحی مفاهیم، ایجاد «درگیری عمیق ذهنی» برای دستیابی به «ملکه فلسفی» است. بنابراین، بازشناسی این تمایزِ پارادایمی نه‌تنها از داوری‌های شتاب‌زده جلوگیری می‌کند، بلکه مسیر را برای پیوندی روشمند میان دستاوردهای مدرن علوم تربیتی و ژرفای آموزشی سنت هموار می‌سازد.

سپاسگزاری

از استاد ارجمند و محقق، جناب آقای حجت الاسلام و المسلمین سید محمد موسوی بایگی، که با راهنمایی‌های عالمانه، حمایت‌های بی‌دریغ و اعتماد ارزشمند خود، حقیر را در انجام این پژوهش یاری رساندند و مقاله را به نام خود مزین فرمودند، صمیمانه سپاسگزارم. همچنین از دوستان عزیزم آقای امین‌رضا محمدی، حامد رشیدی و استاد ارجمند، حجت الاسلام و المسلمین رسول پاداش پور، برای کمک در ویرایش برخی بخش‌ها و بحث و تبادل نظر ارزشمند در فرآیند نگارش مقاله، سپاسگزارم.

فهرست منابع

۱. بهروان, حسین . (۱۳۸۹). بنیانهای فکری مولانا و حکیم سبزواری در عرفان و حکمت. ***آموزه‌های فلسفهٔ اسلامی***, ۶(۹), ۱۲۱-۱۳۴.

۲. داورپناه، ابوسعید. (۱۳۹۶ش). نقدی بر روش‌های نوین تربیت فلسفی معلمان و سیاست‌گذاری در نظام تربیت‌معلم ایران .***مطالعات روانشناسی تربیتی***، ۱۴(۲۷)، ۱۳۶-۱۱۵ .
https://doi.org/10.22111/jeps.2017.3425

۳. سبزواری، هادی بن مهدی. (۱۳۶۵ش). ***شرح المنظومه*** (محسن بیدارفر، تصحیح). قم: بیدار.

۴. سبزواری، هادی بن مهدی. (۱۳۶۹ش). ***شرح المنظومه: با تعلیقات علامه حسن‌زاده آملی*** (جلدهای ۱—۵). تهران: نشر ناب.

۵. سبزواری، هادی بن مهدی و آملی، محمدتقی. (۱۳۹۷ش). ***درر الفوائد: تعلیقه علی شرح المنظومه للسبزواری*** (جلدهای ۱—۲). قم: اسماعیلیان.

۶. صابری، ملیحه. (۱۳۹۳ش). ضرورت تدوین کتاب فلسفه اسلامی با رویکرد آموزشی .***پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی***، (۳۳)، ۵۵—۶۷.

۷. مقدم، غلامعلی. (۱۴۰۲ش). آسیب‌شناسی شرح منظومه حکیم سبزواری به مثابه متن آموزشی .***حکمت معاصر***، ۱۴(۱)، ۲۰۷— ۲۳۸. https://doi.org/10.30465/cw.2023.45437.1992

۸. نورمحمدی نجف‌آبادی، یحیی؛ هنرمند، مرتضی و قیصری گودرزی، کیومرث. (۱۴۰۲ش). وضعیت‌شناسی و آسیب‌شناسی متون درسی دانش فلسفه در حوزه علمیه قم .***دوفصلنامه معارف حکمی جامعه***، ۳(۶)، ۱۱۳—۱۳۷.

۹. هاشمی، احمد. (۱۳۹۹ش) .***جواهر البلاغه*** .قم: مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه.

۱۰. هاشمی، احمد. (۱۳۸۸ش) .***ترجمه و شرح جواهر البلاغه*** (حسن عرفان، مترجم). قم: بلاغت.

11. Bjork, R. A. (1994). Memory and metamemory considerations in the training of human beings. In J. Metcalfe & A. Shimamura (Eds.), ***Metacognition: Knowing about knowing*** (pp. 185–205). MIT Press.

12. Chi, M. T. H., de Leeuw, N., Chiu, M. H., & Lavancher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. ***Cognitive Science***, 18(3), 439–477. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1803_3

نسخه پیش از انتشار ارزیابی شده

13. Hardaker, G., & Sabki, A. A. (2018). ***Pedagogy in Islamic education: The madrasah context***. Emerald Publishing.

14. Karpicke, J. D., & Blunt, J. R. (2011). Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. ***Science***, 331(6018), 772–775. https://doi.org/10.1126/science.1199327

15. Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. ***Educational Psychologist***, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

16. Korthagen, F. A. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. ***Teaching and Teacher Education***, 26(1), 98–106. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001

17. Lave, J., & Wenger, E. (1991). ***Situated learning: Legitimate peripheral participation***. Cambridge University Press.

18. Lipman, M. (2003). ***Thinking in education*** (2nd ed.). Cambridge University Press.

19. Nussbaum, M. C. (1997). ***Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education***. Harvard University Press.

20. Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. ***Cognitive Science***, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

21. Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. ***Journal of Child Psychology and Psychiatry***, 17(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

نسخه پیش از انتشار ویراستاری