

مقدمه

انسان به دلیل کنجکاوی خود، با سؤال‌های گوناگونی مواجه است و در همه این سؤال‌ها، به دنبال واقعیت است، با این فرض که واقعیتی وجود دارد که می‌توان در باب آن سؤال کرد و می‌توان بدان دست یافت. انسان با این باور، در اندیشه «شناخت واقعیت‌ها» و روابط بین آنها برمی‌آید و به تکاپوی علمی و تجربی می‌پردازد. اما برخی می‌گویند: «از کجا معلوم که واقعیتی وجود دارد! شاید همه اینها خیالات ماست! بر فرض هم که چیزی باشد، از کجا معلوم که می‌توان آن را درک کرد و آن را شناخت؟» این شبهات، که در واقع، مفروضات مزبور را زیر سؤال می‌برد، از این نظر قوت می‌گیرد که ما همواره شاهد تقابل‌ها و تعارض‌های فراوان در عرصه فکری و معرفتی بشر بوده‌ایم. بسیاری از اندیشمندان در مواجهه با این تعارضات، بر آن شدند تا به جای پرسش و قضاوت درباره «واقعیت» و «شناخت واقعیت»، از شناخت «شناخت» یا همان معرفت‌شناسی آغاز کنند و مسائل و پرسش‌های اساسی مربوط به خود «معرفت» را از آن نظر که معرفت است، نه از آن نظر که به «واقعیتی» تعلق دارد، بررسی کنند. از این‌رو، شاخه‌ای جدید و مستقل از دانش را با عنوان «معرفت‌شناسی» بنا نهادند. معرفت‌شناسی را می‌توان این‌گونه تعریف کرد: شاخه‌ای از فلسفه است که به ارزش‌یابی معرفت بشری، حدود، مبانی و ابزار، مبادی و میزان اعتماد به آن می‌پردازد (معلمی، ۱۳۸۳، ص ۱۵).

معرفت‌شناسی تا چند قرن پیش، به عنوان یک بحث مستقل و جدا در فلسفه مطرح نبود، بلکه در ضمن مباحث فلسفی از آن بحث می‌شد. پس از عصر نوزایی، بخش «معرفت‌شناسی» در فلسفه غرب برجسته شد که پایه‌گذار این نهضت علمی جدید را دکارت دانسته‌اند. از آن به بعد، گرایش‌ها و جریان‌های مختلف، پای به عرصه معرفت‌شناسی گذاردند و دیدگاه‌های متفاوتی در این زمینه ارائه نمودند. در فلسفه اسلامی نیز مسائل مربوط به این موضوع، همواره به صورت پراکنده در همه مباحث از دیرباز موضوع بررسی قرار گرفته است، با این تفاوت که سیر تاریخی این علم در غرب، به سمت نوعی شکاکیت و فروکاستن از ارزش احکام عقلی و نیز عدم دسترسی به مطابقت قطعی پیش رفت و در نهایت، به صورت یک علم مستقل درآمد. اما در فلسفه اسلامی، بدون آنکه به صورت یک علم مستقل درآید، سیری تدریجی در عین حال، تکاملی و در جهت حل مشکلات و شبهات معرفت‌شناسی طی کرده است. برخی از صاحب‌نظران علت تأسیس نشدن علم مستقل معرفت‌شناسی در فلسفه اسلامی را ثبات و استحکام و تزلزل‌ناپذیری موضع عقل در این فلسفه دانسته‌اند (صبح یزدی، ۱۳۷۰، ص ۱۵۰).

معرفت‌شناسی در فلسفه مشاء و دلالت‌های تربیتی آن

shokrinia.ma@gmail.com

محمدعلی شکرینیا / دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، پژوهشکده حوزه و دانشگاه

mdavoudi@rihu.ac.ir

محمد داوودی / استادیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

منصوره صداقت / کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز

دریافت: ۱۳۹۲/۱۱/۹ - پذیرش: ۱۳۹۲/۳/۲۳

چکیده

مقاله حاضر با روش «توصیفی - تحلیلی»، به شرح و بیان مسائل اساسی معرفت‌شناسی در فلسفه مشاء و نیز استنباط و استخراج دلالت‌های تربیتی آنها پرداخته است. معرفت‌شناسی فلسفه مشاء نظامی منسجم و منظم است که با دو قوس صعودی و نزولی، مباحث علم‌النفس و فرشته‌شناسی را به هم گره زده و تبیین‌های به هم پیوسته و عقلانی را در مسائل گوناگون، از قبیل چیستی، اقسام، مراتب و منابع معرفت بیان داشته است. این تبیین‌ها مبانی لازم را برای استنباط و استخراج دلالت‌هایی در زمینه تعلیم و تربیت فراهم آورده‌اند که بر اساس آن، می‌توان اتصال به عقل فعال را یکی از اهداف مهم تربیتی قلمداد کرد. دست‌یابی به این هدف، اهداف واسطه‌ای و طولی دیگری از قبیل پرورش حواس ظاهری و باطنی و پرورش قوای عقلانی را خاطر نشان می‌سازد. همچنین در پرتو مبانی و اهداف یادشده، می‌توان به دلالت‌هایی در زمینه اصول و روش‌ها و برنامه درسی دست یافت. این دلالت‌ها به لحاظ اینکه دارای خاستگاهی با رویکرد دینی و اسلامی است، می‌تواند در ترسیم برنامه تربیت دینی حائز اهمیت باشد.

کلیدواژه‌ها: فلسفه، مشاء، معرفت، شناخت، اهداف، تربیت، اصول، روش، برنامه.

دانش معرفت‌شناسی در ارتباط با موضوع و مباحث تعلیم و تربیت از اهمیت فراوان برخوردار است؛ زیرا مسائل مهم تعلیم و تربیت عبارتند از: دانش و معرفت، یادگیری و چگونگی آن، ذهن و قوای ذهنی، و مسائل فراوان دیگری از این دست که در گام نخست، باید در معرفت‌شناسی از آنها بحث شود. از این رو، ضروری است که بحث و بررسی این امور، بر بنیادهای استواری از دانش معرفت‌شناسی شکل گیرد تا در پرتو این بنیادها، اصول، روش‌ها، برنامه‌ها و تجارب تربیتی مناسب اتخاذ گردد، به‌ویژه آنکه دیدگاه‌های مختلف معرفت‌شناسی که امروزه ارائه گردیده است، می‌تواند دلالت‌های متفاوت و متناقض تربیتی را به دنبال داشته باشد. بر همین اساس، مقاله حاضر ابتدا به بررسی مسائل معرفت‌شناسی از منظر فلسفه مشائی (با تأکید بر آراء ابن سینا) خواهد پرداخت که از این رهگذر، مبانی تربیتی متعددی حاصل خواهد شد. آنگاه دلالت‌های تربیتی متناسب با این مبانی ذکر خواهد شد. مسائل اساسی معرفت‌شناسی، که قابلیت تشکیل بنیادها و مبانی تربیتی را دارا هستند، عبارتند از: ماهیت معرفت یا چیستی شناخت، اقسام شناخت، قوا یا ابزار شناخت، منابع شناخت، تجرد شناخت، مراتب شناخت، و ملاک و معیار شناخت.

اصطلاح «مشاء» از زمان ارسطو رایج گردید و به رویکرد فلسفی استدلالی و عقلانی او تعلق گرفت. اما نوآوری‌های فراوان فلاسفه مسلمان، که متأثر از آموزه‌های وحیانی دین مبین اسلام بود، از یک‌سو، وجه اسلامی بودن را به آن افزود، و از سوی دیگر، زمینه بسط و گسترش آن را فراهم ساخت، به گونه‌ای که پرداختن به فلسفه مشاء بدون در نظر گرفتن آراء دانشمندان اسلامی موجب فروگذاری بسیاری از اندیشه‌های اساسی آن خواهد شد. بدون تردید، برجسته‌ترین فیلسوف مسلمان که با آراء بدیع و ناب خود، اسباب تحوّل و غنای فلسفه مشائی را فراهم ساخت، ابن سینا بود، هرچند تکیه بر آراء وی مستلزم فرارفتن از فلسفه استدلالی و ورود به فلسفه اشراقی و عرفان نیز هست (نصر، ۱۳۴۵، ص ۳۴).

مسائل خاص معرفت‌شناسی در فلسفه مشاء به صورت متفرق در بخش‌های منطق، وجودشناسی، فرشته‌شناسی و علم‌النفس موضوع بحث قرار گرفته و اثبات شده است. بنابراین، معرفت‌شناسی در مقام اثبات، پس از این مباحث عقلی قرار دارد. اما در مقام ثبوت، معرفت‌شناسی بر این مباحث مقدم است؛ زیرا تا نظریه معرفت حل نشود و تبیین نگردد، طرح مسائل فلسفی و عقلی مورد سداد (جوادی آملی، ۱۳۸۶، ص ۲۱). برای مثال، منطق مدعی است که چگونگی سیر عقل برای رسیدن به واقع و شیوه اندیشیدن در باب تصورات و تصدیقات را مشخص می‌کند.

بنابراین، اگر معرفت‌شناسی درصدد تبیین توان عقل برای رسیدن به واقع باشد، باید گفت که معرفت‌شناسی در مرتبه قبل از منطق قرار دارد. چه‌بسا در صلاحیت عقل و شیوه‌های منطقی در معرفت‌شناسی شک و تردید شود. در وجودشناسی، فرشته‌شناسی و علم‌النفس نیز روش عقلی و استدلالی و منطقی به عنوان شیوه صحیح رسیدن به حقیقت مفروض و مسلم گرفته شده است که به تبع اولی، مسبوق به معرفت‌شناسی خواهند بود.

مسائل اساسی معرفت‌شناسی

۱. ماهیت شناخت

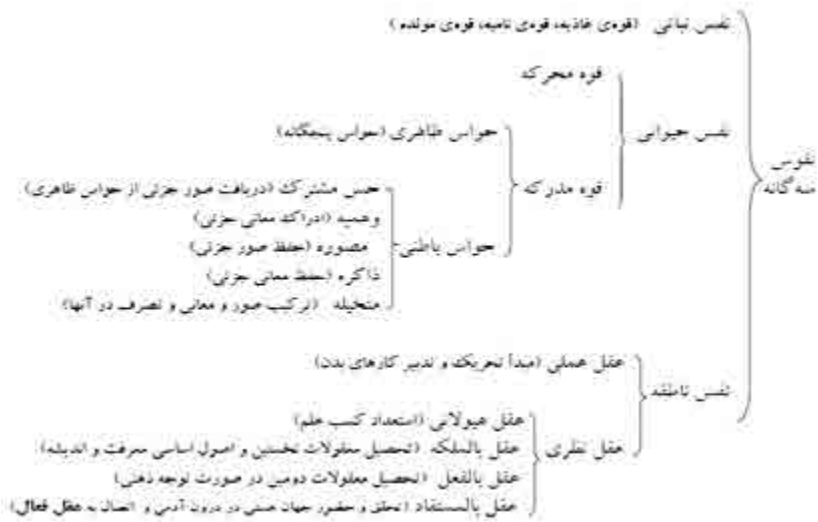
حکمای مشاء علم را از مقوله کیف نفسانی می‌دانند. در این صورت، تعریف حقیقی آن امکان‌پذیر است. اما اگر آن را خارج از مقولات بدانیم، تعریف آن به جنس و فصل، ممکن نخواهد بود و بر این اساس، بدیهی شمردن مفهوم «علم» توجیه‌پذیر می‌شود (علیزاده، ۱۳۷۷، ص ۱۲). ابن سینا با این تلقی، که علم از مقوله کیف نفسانی است، علم را «تمثّل شیء نزد مدرک» می‌داند و آن را به تمثّل حقیقت شیء و صورت آن تقسیم می‌کند (معلمی، ۱۳۸۳، ص ۴۸). ابن سینا می‌گوید:

ادراک آن است که ماهیت و حقیقت چیزی در نزد مدرک تمثّل گردد و حقیقت تمثّل ذهنی اگر عین آن وجود خارجی باشد، لازم می‌آید در موردی که ماهیت در خارج وجود بالفعل ندارد، مانند بسیاری از طرح‌های اشکال هندسی، ادراک آنها ممکن نباشد، و این به ضرورت عقل باطل است. پس حقیقت «علم» و «ادراک» عبارت از صورت تمثّل ذهنی است، خواه آن صورت متزع از وجودات اشیای خارجی باشد و خواه نباشد. پس «علم» همان صورت تمثّل و مرتسم در عقل است (ابن سینا، بی تا، ص ۸۲).

او حقیقت هر شیء را وابسته به وجود آن تلقی نموده، معرفت شیء را همان معرفت به وجود آن و معرفت به مقام و منزلت آن در مراتب کلی وجود می‌داند؛ زیرا مرتبه وجودی هر شیء تعیین‌کننده صفات و کیفیات آن شیء است (نصر، ۱۳۴۵، ص ۳۴). فیلسوفان مسلمان عموماً رابطه علم با معلوم را اتحاد ماهوی می‌دانند و از این طریق، این همانی علم و معلوم و واقع‌نمایی علم را توجیه می‌کنند. همه فلاسفه اسلامی توانایی و امکان شناخت و معرفت در انسان را تأیید نموده‌اند. شاید بتوان گفت بهترین دلیل بر امکان شناخت، وقوع آن در عالم خارج است (بهشتی، ۱۳۸۵، ص ۱۰۶).

۲. اقسام شناخت

فلاسفه مشاء علوم را به دو دسته تقسیم می‌کنند: حضوری و حصولی. از نگاه ابن سینا، تمثّل



حقیقت شیء علم حضوری، و تمثّل صورت آن علم حصولی است (معلمی، ۱۳۸۳، ص ۹۰). علم حضوری، علم بدون واسطه و علمی است که عین واقعیت معلوم نزد عالم حاضر باشد؛ مانند علم نفس به ذات و حالات خود. بیشتر فلاسفه مشاء علم حضوری را منحصر به علم شیء به خودش دانسته‌اند (علیزاده، ۱۳۷۷، ص ۱۴). علم حصولی علمی است که واقعیت معلوم نزد عالم حاضر نیست، بلکه صورت یا تصویر یا مفهومی از معلوم نزد عالم حاضر است؛ مانند علم به موجودات خارجی. این نوع علم خود شامل تصورات و تصدیقات می‌شود.

بر مبنای علم‌النفس در فلسفه مشاء، می‌توان تقسیم‌بندی‌های دیگری نیز از علم ارائه داد. ابن سینا نفس را کمال اول برای جسم طبیعی آلی معرفی می‌کند؛ کمال اول از آن نظر که به واسطه آن جنس به نوع بالفعل تبدیل می‌گردد. نیز جسمی که طبیعی باشد، نه مصنوعی. و منظور از «آلی» آن است که جسم از کمالات دومین یا صفات متعلق به نوع (مانند ادراک حسی در انسان) برخوردار باشد (نجاتی، ۱۳۸۵، ص ۱۲۲). بنابراین، ابن سینا کمال موجودات را به واسطه نفس تلقی نموده، موجودات کامل‌تر را دارای قوای نفسانی بیشتر و کامل‌تر می‌داند. نفس دارای قوای سه‌گانه‌ای است که به تبع آنها، نفوس سه‌گانه (نباتی، حیوانی و ناطق) پدید می‌آید. این نفوس در پیوند با یکدیگر، کل واحدی را تشکیل می‌دهند. نفس نباتی مشترک میان انسان، حیوان و گیاه بوده و دارای سه قوه غاذی، نامی و موّلد است. نفس حیوانی مشترک میان انسان و حیوان است و دارای دو قوه محرک و مدرک است. نفس ناطق تنها به انسان اختصاص دارد و وظایفی را انجام می‌دهد که به عقل نسبت داده می‌شود. ابن سینا نفس ناطق را چنین تعریف می‌کند: «کمال اول برای جسم طبیعی آلی، از آن جهت که اعمالی را از روی اختیار فکری و استنباط انجام می‌دهد، و نیز از آن جهت که امور کلی را درک می‌کند» (نجاتی، ۱۳۸۵، ص ۱۲۳). نفس ناطق دو قوه دارد: قوه عامل یا عقل عملی و قوه مدرک یا عقل نظری (همان). قوای مدرک در نفس حیوانی و نیز عقل نظری در نفس ناطق، اساس پیوند علم‌النفس با معرفت‌شناسی را تشکیل می‌دهند. قوه مدرک در نفس حیوانی، شامل حواس ظاهری (حواس پنج‌گانه) و حواس باطنی است. قوای حواس باطنی عبارت است از: حس مشترک، وهمی، مصور، ذاکر و متخیل. عقل نظری دارای مراتبی است که به ترتیب عبارت است از: عقل هیولانی، عقل بالملکه، عقل بالفعل و عقل بالمستفاد. تقسیم‌بندی ابن سینا از قوای نفس به همراه نقش و جایگاه هریک از قوا در نمودار ذیل نشان داده شده است:

عقل فعّال خارج از نفس انسان و چیزی غیر از قوای نفس ناطق است؛ امری است که با اعطای معقولات به نفس ناطق، موجب فعلیت یافتن قوای عقلی می‌شود. به عبارت دیگر، مخزن اندیشه تمام مراحل عقل بشری است و مراتب این عقول را تحقق می‌بخشد. ابن سینا دریافت معارف و حیوانی توسط پیامبران را نیز نتیجه افاضات عقل فعّال دانسته است (خدری و کاکایی، ۱۳۹۱، ص ۸۱).

بر این مبنا، می‌توان «شناخت» را به لحاظ متعلق آن، به اقسام «صور جزئی»، «معانی جزئی» و «معانی کلی» تقسیم کرد. خاستگاه صور و معانی جزئی عالم محسوسات است که حواس ظاهری آنها را دریافت کرده، به عنوان داده‌های خام و اولیه، در اختیار قوای حس باطنی قرار می‌دهد تا فرایند اصلی ادراک و حفظ این صور و معانی را به انجام رسانند. از آن‌رو که صور و معانی یاد شده خود واسطه «شناخت» قرار می‌گیرند، این تقسیم‌بندی تنها علوم حصولی را دربر می‌گیرد و شامل علوم بی‌واسطه یا حضوری نمی‌شود.

در تقسیم‌بندی دیگر، می‌توان شناخت را به لحاظ مراتب آن، به انواع شناخت حسی، شناخت خیالی، شناخت وهمی، شناخت عقلی و شناخت و حیوانی تقسیم‌بندی کرد که در مبحث «مراتب شناخت» از آنها بحث خواهد شد.

۳. قوا و ابزار شناخت

همان‌گونه که گفته شد، انواع شناخت به لحاظ متعلق آن عبارت است از: صور جزئی، معانی جزئی و معانی کلی که هرکدام با قوا و ابزار مخصوصی و در یک سیر صعودی، ادراک می‌شوند

لازم را برای ادراک معانی جزئی توسط قوه‌ی وهمی فراهم می‌آورد. پس از ادراک صور و معانی جزئی، قوه‌ی متخیل با تجزیه و ترکیب این صور و معانی جزئی و دخل و تصرف در آنها، می‌تواند صور و معانی جدیدی پدید آورد. قوه‌ی متخیل صور و معانی حاصل شده را در اختیار عقل قرار می‌دهد و زمینه‌ی ادراک کلیات را توسط عقل فراهم می‌سازد. از این رو، فلاسفه مشاء، به‌ویژه ابن سینا، «محسوسات» یا طبیعت مادی را یکی از منابع اصلی شناخت قلمداد کرده و «طبیعیات» را، که غالباً با روش مشاهده و تجربه حاصل می‌گردد، به عنوان بخش مهمی از دانش و معرفت موضوع توجه قرار می‌دادند. اما غرض اصلی این بود که آن را در طرز نگرش خویش نسبت به هستی و حقیقت جای دهند (نصر، ۱۳۴۵، ص ۴۴).

«فطرت» نیز یکی دیگر از منابع معرفت است که بدیهیات اولیه را برای درک معقولات اولیه در اختیار عقل هیولانی قرار می‌دهد. این مفاهیم فطری یا بدیهی اساس و پایه همه استدلال‌های منطقی در فلسفه مشاء است. عقل در مرحله ملکه با در اختیار داشتن صور و معانی جزئی و معقولات نخستین، توانایی شناخت معقولات ثانوی را پیدا می‌کند.

یکی از مباحثی که در معرفت‌شناسی فلسفه مشاء جایگاه ویژه‌ای دارد، «وحی و الهام» است. فلاسفه مسلمان همواره سعی داشته‌اند بین دین، که آبشخور وحیانی دارد، و فلسفه، که صبغه عقلانی دارد، توافق ایجاد نمایند (همان، ص ۵۵). از دیدگاه فلسفه مشاء، وحی و الهامی که توسط عقل فعال افاضه می‌گردد، منشأ اصلی معارف است. ابن سینا در تبیین این مطلب، اعتقاد داشت که معرفت از طریق عقل در مرتبه مستفاد، و در ارتباط با عقل فعال «شهود» می‌گردد (همان، ص ۴۴). نقل کرده‌اند که ابن سینا هرگاه با مسئله‌ای غامض مواجه می‌شد، به مسجد می‌رفت و نماز می‌خواند و به عبادت می‌پرداخت؛ زیرا اعتقاد داشت با عبادت، محبت بین نفوس آدمی و نفوس فلکی تقویت می‌گردد و وسیله‌ای برای شهود معرفت می‌گردد (همان، ص ۵۶). مجموعه این مطالب منتج به این می‌گردد که «عقل فعال» را به عنوان منبع اصلی معارف انسان در نظر بگیریم؛ به این صورت که نفس ناطق در سیر تعالی خود، که به تحقق مرتبه عقل بالفعل و بالمستفاد دست می‌یابد، معارف کلی را از طریق الهام یا وحی دریافت می‌کند. ابن سینا از همین طریق، دریافت وحی توسط انبیا علیهم‌السلام را توجیه نموده و آنها را انسان‌هایی دانسته است که با رسیدن به برترین مراتب عقلی، ناگهان و بی‌واسطه و بدون تعلیم بشری، هر معرفتی را از عقل فعال دریافت می‌کنند (همان). با این توضیحات، می‌توان عقل فعال را منبع معرفت تلقی نمود و وحی و الهام را روشی برای کسب این معرفت به شمار آورد.

(نمودار صفحه قبل). بدین‌روی، هرکدام از حواس ظاهری، صور محسوسات را دریافت و آن را به حس مشترک در قوای حس باطنی ارسال می‌کند. قوه‌ی وهمی نیز مسئول درک و دریافت معانی جزئی است. صور و معانی دریافت شده - به ترتیب - در قوای مصور و ذاکر نگه‌داری می‌شوند، به گونه‌ای که امکان بازگرداندن و به خاطر آوردن آنها وجود دارد. این صورت‌ها و معانی نگه‌داری شده به عنوان مواد اولیه در اختیار قوه‌ی متخیل قرار می‌گیرد و قوه‌ی متخیل در این صورت‌ها و معانی دخل و تصرف می‌کند و صور و معانی جدیدی خلق می‌نماید. قوه‌ی متخیل، که با نقش متصرف خود، نقش مهمی در فرایند آماده‌سازی مقدمات تفکر دارد، صور و معانی جزئی را به عقل نظری ارائه می‌دهد و عقل از آنها معانی کلی را استنباط و انتزاع می‌کند (نجاتی، ۱۳۸۵، ص ۱۳۰).

بر این اساس، می‌توان قوای انسانی دخیل در فرایند تفکر را به سه بخش تقسیم کرد که هر کدام نقش خاصی در ادراک و نگه‌داری صور و معانی یا دخل و تصرف در آنها دارد: این سه بخش، که از روی نمودار پیشین قابل تشخیص است، عبارت است از: حواس ظاهری، حواس باطنی، عقل نظری. حواس ظاهری و باطنی، که هرکدام شامل قوای فرعی متعددی است، در انسان و حیوان مشترک است و صور و مفاهیم جزئی را دریافت می‌کند. اما عقل مخصوص انسان بوده و قادر به درک کلیات است. در فلسفه مشاء، از عقل به عنوان یک قوه‌ی بسیط، ولی دارای مراتب چهارگانه یاد شده است. این مراتب شامل عقل هیولانی، عقل بالملکه، عقل بالفعل و عقل بالمستفاد است.

بنابراین، با توجه به تقسیم انواع شناخت به سه دسته صور جزئی، معانی جزئی و معانی کلی، می‌توان برای ادراک هرکدام، قوا و ابزارهایی در نفس آدمی تشخیص داد. صور جزئی به وسیله حواس ظاهری و حس مشترک درک می‌شوند. قوه‌ی وهمی ادراک‌کننده معانی جزئی است. مفاهیم یا معانی کلی نیز توسط عقل ادراک می‌شوند. از نظر فلاسفه اسلامی، قوای ادراکی انسان به لحاظ ارزش و جایگاه متعلق آنها، دارای درجاتی است که بر این اساس، قوای حسی در نازل‌ترین و عقل در عالی‌ترین درجه جای می‌گیرند (بهشتی، ۱۳۸۵، ص ۱۰۸) اما از این نظر که قوای حسی فراهم‌آورنده داده‌های خام و اولیه برای دست‌یابی به مراتب بالاتر شناخت هستند، اهمیت ویژه یافته، توجه فلاسفه مشاء را برانگیخته‌اند.

۴. منابع شناخت

با توجه به توضیحات مربوط به ماهیت شناخت و با دقت در ابزارهای شناخت، منابع شناخت تا حدی روشن می‌شود، مثلاً، حواس ظاهری از محسوسات، صور جزئی را کسب می‌کند و نیز زمینه

از این رو، درک در این مرتبه، مجرد از ماده و فاقد اعراض است و تنها جزئی بودن مدرک، شرط است. پس شناخت در این مرتبه، کامل‌تر از دو مرتبه قبلی است. منظور از جزئی بودن این نوع ادراک آن است که - مثلاً - آن نوع محبت یا دشمنی مربوط به یک شخص خاص، مانند زید می‌شود.

در مرتبه چهارم شناخت، که همان «تعقل» است، مفهوم خود شیء درک می‌شود، بدون آنکه هیچ‌یک از اعراض و لوازم مادی و نشانه‌های جزئی در آن باشد. در این مرتبه، تجرید صور و ادراک به طور تام صورت گرفته است و هیچ‌یک از آن شرایط سه‌گانه پیشین وجود ندارد. شناخت و ادراک در این مرتبه، کاملاً مجرد و کلی است و کامل‌ترین درجه خود را دارد. مراتب سه‌گانه قبلی (حس، خیال و وهم) فقط «معداً» هستند و یا به تعبیر دیگر، مقدمه‌اند برای مرتبه ادراک عقلی. امتیاز انسان از غیرانسان نیز به این مرتبه از شناخت وابسته است.

ادراک عقلی خود مراتبی دارد که مطابق همان مراتب عقل نظری است. پیش از ادراک معقولات، عقل در مرتبه استعداد مطلق است که به آن «عقل هیولانی» می‌گویند. عقل هیولانی مانند استعداد کودک برای یادگیری است. هنگامی که عقل معقولات نخستین را درک می‌کند به عقل بالملکه تبدیل می‌شود. معقولات نخستین مقدماتی هستند که بدون اکتساب تصدیق می‌شوند؛ مانند «کل از جزء بزرگ‌تر است». ابن سینا عقل بالملکه را به توانایی کودک تشبیه می‌کند که قلم، مرکب و حروف را برای نوشتن می‌شناسد. عقل با استعانت از معقولات نخستین، به معقولات دومین دست می‌یابد. در این مرحله، عقل هرگاه بخواهد بدون آنکه به زحمت بیفتد تعقل می‌کند. از این نظر، این مرتبه از عقل را «عقل بالفعل» می‌گویند. در مرتبه بالاتر، عقل، بالفعل معقولات را تعقل می‌کند و آنها را از عقل فعال دریافت می‌نماید. این مرتبه از عقل را، که با عقل فعال اتصال دارد، «عقل بالمستفاد» می‌نامند. نسبت عقل فعال به عقل بالمستفاد مانند نسبت خورشید به چشم است. همان‌گونه که نور خورشید چشم را بینا می‌سازد، عقل فعال عقل را از قوه به فعل می‌رساند و معقولات را به او می‌دهد (نجاتی، ۱۳۸۵، ص ۱۴۱).

عقل مستفاد یا عقل قدسی با اتصال به عقل فعال، معرفت حقیقی و شهودی را از آن دریافت می‌کند. معرفتی که از این راه دریافت می‌شود، هم می‌تواند به شکل معرفت کلی عقلی برای ادراک‌کننده تجلی کند و هم می‌تواند به شکل صور و معانی جزئی تنزل نماید و به قوای متخیل و حتی حس مشترک نیز برسد و ادراک‌کننده آنها را به صورت صور و معانی جزئی متخیل نماید (شیروانی، ۱۳۹۰، ص ۸۵).

نکته لازم به ذکر آنکه اگر معرفت را - چنان‌که گفته شد - تمثیل ماهیت و حقیقت شیء نزد نفس بدانیم و شیء را جزئی از عالم هستی یا عالم واقع بدانیم در آن صورت، منبع معرفت را چیزی جز هستی و عالم واقع نخواهیم یافت که با حکایت‌گری عقل فعال، به نفس ناطق عرضه می‌گردد. پس در یک نگاه جامع و کلی، باید گفت: شناخت و معرفت طی یک فرایند و قوس صعودی، در بستری از پیش تعیین شده و فطری شکل می‌گیرد. این فرایند با ادراک حسی و ارتباط اولیه انسان با محسوسات، که نازل‌ترین مرتبه عالم هستی است، آغاز می‌گردد و با تداوم این ارتباط، ادراک به مراتب بالاتر ارتقا می‌یابد و شناخت و معرفت حاصل شده تقویت و کامل می‌گردد.

نکته بسیار مهم در معرفت‌شناسی فلسفه مشاء این است که عقل فعال در تمام مراحل این قوس صعودی، با اشراق و حمایت خود، نقش اساسی خواهد داشت. با این تعبیر، معرفت در بستر آماده‌شده‌ای از قوای نفسانی و بدیهیات اولی، از یک منبع اصلی، که همان هستی یا «عالم واقع» است، با حمایت و دستگیری عقل فعال حاصل می‌گردد.

۵. مراتب شناخت

علمای اسلامی از جمله ابن سینا، ملاک رتبه‌بندی شناخت را میزان تجرد از ماده تلقی کرده‌اند. خواجه نصیر طوسی با توجه به سه شرط «حضور ماده»، «جمع شدن اعراض» و جزئی بودن مدرک، مراتب شناخت را به این ترتیب مشخص می‌کند: ۱. احساس؛ ۲. تخیل؛ ۳. توهم؛ ۴. تعقل (بهشتی، ۱۳۸۵، ص ۱۱۲).

در مرتبه اول، ادراک به این صورت است که صورت شیء با تمام اعراض و لوازم آن، به صورت جزئی، توسط قوای حس ظاهری دریافت می‌شود؛ یعنی هر سه شرط یاد شده را داراست و از این رو، نازل‌ترین مرتبه شناخت محسوب می‌شود. در این مرتبه، حضور مادی شیء محسوس و هم‌سنخ بودن حس و محسوس، شرط اساسی است و اگر این شرط زایل گردد، دیگر احساس صورت نمی‌گیرد.

مرتبه دوم شناخت «تخیل» است. این مرتبه فقط یک شرط مرتبه اول را ندارد و آن حضور ماده نزد احساس‌کننده است؛ یعنی همانند مرتبه اول، صورتی از اشیا را با تمام اعراض و لوازم آن به صورت جزئی، تجرید می‌کند؛ اما اگر همان شیء غایب شود صورتی از آن با تمام مشخصات و عوارض آن باقی خواهد ماند. پس شناخت در این مرتبه، کامل‌تر از مرتبه اول است.

مرتبه سوم شناخت «توهم» است. «توهم» ادراک معانی جزئی مثل محبت و نفرت و دشمنی است.

داشته باشد. البته ابن سینا درباره علوم طبیعی به تجربه و آزمایش اعتماد کرده و درخصوص سایر علوم، توافق با وحی و سنت پیامبر ﷺ را نیز ملاک عمل قرار داده است (نصر، ۱۳۴۵، ص ۴۴).

دلالت‌های تربیتی مبتنی بر معرفت‌شناسی فلسفه مشاء

بحث از «دلالت تربیتی»، به معنای استنباط و استخراج مدلول‌های تربیتی از گزاره‌های بدیهی یا اثبات‌شده فلسفی، یکی از موضوعات اساسی فلسفه تعلیم و تربیت به شمار می‌آید؛ چراکه فلسفه تعلیم و تربیت دانشی است که در پی تعیین و تبیین عقلانی مبانی تعلیم و تربیت است و در پرتو این مبانی، به بررسی مؤلفه‌های تربیتی نظیر اهداف، اصول و روش‌های تربیتی می‌پردازد. «مبانی تعلیم و تربیت» گزاره‌هایی خبری هستند که یا بدیهی‌اند یا از علوم دیگر وام گرفته می‌شوند و در آن علوم به اثبات می‌رسند (گروه نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۶۵). در بسیاری از پژوهش‌های تربیتی، پس از تعیین مبانی مورد نظر، اهداف و اصول تربیتی مبتنی بر مبانی یاد شده، استخراج یا استنباط می‌گردد، و در مرحله بعد، با توجه این اهداف و متناظر با اصول یادشده، روش‌ها، برنامه درسی و سایر مؤلفه‌های تربیتی معین می‌شود. به عبارت دیگر، یک فرایند طولی سه مرحله‌ای بر اساس الگوی ذیل طی می‌شود:



روش دیگر آن است که پس از استخراج مبانی از علوم منبع، هرگونه مؤلفه تربیتی، اعم از اهداف، اصول، روش، و برنامه درسی، که متناسب با مبانی یادشده باشد، استنباط می‌گردد. این روش ضمن آنکه آزادی عمل بیشتری به پژوهشگر می‌دهد، دارای مراحل سه‌گانه طولی - به شکلی که در روش اول بیان شد - نیست، بلکه پس از تعیین مبانی، دلالت‌های گوناگون تربیتی در زمینه اصول، اهداف، روش‌ها و برنامه درسی، متناسب با مبانی یادشده بیان خواهد شد. آنچه قبلاً بیان گردید، شامل شماری از مبانی تربیتی است که از معرفت‌شناسی فلسفه مشاء اخذ شده است و برای استنباط و بررسی مؤلفه‌های تربیتی استفاده خواهد شد. اگرچه مقاله حاضر از دو روش استنباطی گفته شده، بر روش دوم تأکید دارد، اما به ارتباط طولی بین مؤلفه‌های تربیتی نیز توجه کافی کرده است.

ابن سینا رسیدن به بالاترین مراتب ادراک عقلی را مستلزم سه شرط می‌داند: ۱. روشنی و صفای عقل؛ ۲. کمال تخیل؛ ۳. قدرت نفوذ در ماده، به گونه‌ای که ماده تحت فرمان آید، همان‌گونه که بدن‌های آنها به فرمان آنها درمی‌آید (نصر، ۱۳۴۵، ص ۵۷). در جای دیگر، داشتن استعداد قوی در زمینه تخیل، حافظه و تعقل و نیز اشتغال نداشتن نفس و سرانجام، شرافت و قدرت نفس را از جمله عواملی دانسته‌اند که دست‌یابی به بالاترین درجات و مراتب عقلی را فراهم می‌سازد (داوودی، ۱۳۹۰، ص ۵۹).

۶. ملاک درستی یا نادرستی شناخت

ملاک حقیقت در فلسفه مشاء، «مطابقت با واقع» است. ادراکات حصولی، که به واسطه صورت و مفهوم ذهنی اشیا حاصل می‌شود، هیچ‌گاه از طرف خودشان ضمانتی برای صحت ندارند و چنانچه صورت یا مفهوم ذهنی با معلوم بالذات مطابقت داشته باشد، می‌توان گفت: علم به موجود خارجی محقق شده است؛ ولی اگر این مطابقت احراز نشود صورت ذهنی جز یک تخیل خالی از واقعیت نخواهد بود.

اما برای اینکه بدانیم آیا صورت‌ها و مفاهیم ذهنی مطابق با واقع است یا نه، اولاً، باید شناخت حضوری را از شناخت حصولی تفکیک کنیم. ثانیاً، باید به ساختار ادراکات حصولی در هریک از دو حوزه تصور و تصدیق، توجه نماییم. این ساختار همانند بنایی متشکل از زیرساخت‌ها و روساخت‌هاست. زیرساخت‌ها همان تصورات و تصدیقات بدیهی، و روساخت‌ها تصورات و تصدیقات نظری هستند. تصورات و تصدیقات بدیهی بدون نیاز به معلومات دیگر پذیرفته می‌شوند، ولی تصورات و تصدیقات نظری به شرط پیوند با بدیهیات و برخوردار بودن از حمایت آنها موخه و صادق تلقی می‌شوند (مطهری، ۱۳۸۴، ص ۲۰۵).

اگر اصول و قواعد صحیح اندیشه و تفکر، که در علم منطق مشخص شده است، در مسیر دست‌یابی به حقیقت به کار گرفته شود از بروز خطا و اشتباه جلوگیری می‌شود. «قیاس منطقی» روشی است برای تعیین معرفت یقینی، به شرط آنکه در انتخاب صورت و ماده استدلال قیاسی دقت لازم به عمل آید. ماده استدلال همان شناخت یقینی است که یا مبتنی بر شناخت یقینی دیگری است و یا جزو بدیهیات فطری می‌باشد.

در شناخت حضوری، معلوم با واقعیت خارجی خود، نزد عالم حاضر است و امکان خطا و اشتباه در آن متصور نیست؛ زیرا صورت ذهنی و معلوم خارجی جدای از هم نیستند تا امکان مطابقت وجود

۱. اهداف تربیتی مبتنی بر مبانی معرفت‌شناختی فلسفه مشاء

هدف، تعیین‌کننده جهت و مقصد حرکت است و در واقع، نهایت و سرانجامی است که کار به سوی آن نشانه می‌رود. در تعلیم و تربیت، هدف را می‌توان به نهایی و غیرنهایی (واسطه) تقسیم کرد. هدف نهایی اختصاص به تعلیم و تربیت ندارد، بلکه میان همه حوزه‌های رفتاری و فعالیت‌های اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی انسانها مشترک است. از دیدگاه اسلام، هدف نهایی «قرب الهی» است و تمام فعالیت‌ها و برنامه‌ها هنگامی ارزش حقیقی دارند که در جهت این هدف نهایی قرار داشته باشند (گروه نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۲۱۵).

علاوه بر این هدف کلی و عام، در تعلیم و تربیت، اهداف غیرنهایی (واسطه) نیز وجود دارد که در جهت همان هدف نهایی قرار می‌گیرند. در مقاله حاضر، که تنها بر اساس مبانی خاصی از یک دیدگاه فلسفی معین تدوین شده است، این هدف نهایی مفروض گرفته شده و تنها به آن دسته از اهداف غیرنهایی خواهد پرداخت که در جهت قرب الهی و بر اساس مبانی مزبور قابل طرح باشند.

الف. اتصال به عقل فعال: اعتقاد به وجود «عقل فعال» به عنوان گنجینه همه معارف عقلی، مهم‌ترین مبانی معرفت‌شناختی در فلسفه مشاء است. برای نفس ناطق آدمی، این امکان وجود دارد که در بالاترین مرتبه خود، از طریق اتصال با عقل فعال، هر معرفتی را بدون واسطه و بدون آموزش از عقل فعال دریافت کند. از این رو، مهم‌ترین هدف تربیتی بر اساس مبانی معرفت‌شناختی فلسفه مشاء، «اتصال نفس به عقل فعال» است. رسیدن به این غایت تربیتی، نیازمند آن است که تمام قوا و استعدادهای انسان، اعم از قوای حسی و عقلی به حد کمال رسیده باشد. بنابراین، تقویت و پرورش هر کدام از قوای نفسانی می‌تواند به عنوان اهداف دیگر، در طول هدف «اتصال نفس به عقل فعال» مورد توجه قرار گیرد.

ب. پرورش حواس ظاهری: حواس ظاهری یا حواس پنج‌گانه ابزار ارتباط انسان با عالم مادی است. در اولین مواجهه انسان با اشیای خارجی، قوای حسی از حالت بالقوه به حالت بالفعل درمی‌آیند و صورتی از آن اشیا در قوه حسی هم‌سرخ با آن صورت منطبق می‌شود. تکرار این عمل موجب پرورش و تقویت قوای حسی می‌گردد که در نتیجه آن، صور متعدد و بیشتری ادراک می‌شود. صور ادراک شده برای نگه‌داری، به حس مشترک، که یکی از قوای حس باطنی است، منتقل می‌شود. ادراک حسی زمینه را برای ادراک تصورات فراهم می‌آورد که از مجموع این فرایندها، با دخالت برخی فطریات و نوعی برهان یا قیاس خفی، «تجربه» محقق می‌گردد (مطهری، ۱۳۸۴، ص ۴۹). چنان‌که نقل شده است،

ابن‌سینا دل‌بستگی و مهارت خاصی در مشاهده و تجربه داشت و از این طریق، به علوم و معارف فراوانی در علوم طبیعی دست یافت (نصر، ۱۳۴۵، ص ۴۹).

ج. پرورش حواس باطنی: از مهم‌ترین قوای حس باطنی، قوه متخیل است که صور و معانی جزئی را دریافت و آنها را تجزیه و ترکیب می‌کند و صور و معانی جدیدی خلق می‌نماید. در روان‌شناسی معاصر، قوه متخیل را «خیال» می‌نامند. هر قدر صور و معانی بیشتری دریافت گردد، زمینه برای تقویت قوه متخیل بیشتر مساعد می‌گردد. همچنین داشتن فرصت کافی و اشتغال نداشتن نفس به امور گوناگون، در پرورش این قوه برای خلق صور و معانی جدید، تأثیر فراوان خواهد داشت.

قوه متخیل تنها از قوای نازل‌تر از خود صور و معانی دریافت نمی‌کند، بلکه اگر قوه متخیل به درجه بالایی از استعداد و آمادگی رسیده باشد، به واسطه اشراق عقل فعال معارف کلی از قوای عقلانی به متخیل تنزل می‌یابد که قوه متخیل می‌تواند آنها را به صور و معانی خاصی تبدیل نماید و موجب ادراک معرفت حقیقی گردد. البته گاهی در اثر ضعف متخیل و یا بروز بیماری، قوه متخیل در خدمت وهم قرار می‌گیرد و صور و معانی واهی و باطل دریافت می‌کند. قوای خیال و ذاکر نیز از دیگر قوای حس باطنی هستند که محل نگه‌داری صور و معانی ادراک شده هستند. این قوانین در صورت تقویت، این امکان را فراهم می‌سازند که در مواقع لازم، صور و معانی بیشتری در اختیار متخیل قرار گیرد.

د. پرورش عقل: بر اساس مراتب چهارگانه عقل، ارتقا از مرحله هیولانی تا مرحله بالمستفاد، از اهداف مهم تربیت به‌شمار می‌رود. عقل هیولانی، که در مرتبه بالقوه قرار دارد، به مدد صور و معانی فراهم شده توسط متخیل، معقولات نخستین یا بدیهی را ادراک می‌کند و به مرتبه بالملکه می‌رسد. در ادامه، از طریق توجه و مداقه و با روش‌های استدلالی، معقولات ثانوی را درک می‌کند و به مرتبه بالفعل دست می‌یابد. اگر پرورش و تقویت عقل ادامه یابد، توجه و اتصال دایمی برای عقل حاصل می‌شود، به گونه‌ای که جهان هستی در درون آدمی حالت تحقق پیدا می‌کند و انسان نسخه‌ای از جهان معقول می‌شود (نصر، ۱۳۴۵، ص ۵۴).

صور و معانی که توسط متخیل ساخته و پرداخته و تحویل عقل داده می‌شود، عامل مهمی برای پرورش و از قوه به فعل درآمدن عقل است. از سوی دیگر، وقتی عقل به مراتب بالایی از فعلیت و شکوفایی رسید، قوه متخیل را در اختیار می‌گیرد و معارف عقلانی دریافت شده از عالم بالاتر را به متخیل ارسال می‌دارد. بنابراین، می‌توان گفت: عقل پرورش‌یافته واسطه بین عالم مادی و عالم ملکوت

د. اصل استدلال‌ورزی: در ادامه اصل «مفهوم‌آموزی» که در تعامل با محسوسات و در ارتباط اجتماعی صورت می‌گیرد، مفاهیم کلی عقلی فراهم می‌آیند. اصل استدلال‌ورزی و مفهوم‌سازی به جریان تفکر اشاره دارد که بر اساس مفاهیم کلی موجود و با معیارهای عقلی (منطقی)، معارف جدید تحصیل می‌گردد. قواعد روش‌های عقلانی که می‌توانند به کشف مجهولات و رسیدن به حقایق منجر شوند، در علم منطق تدوین شده‌اند. قیاس و استقرا و تمثیل سه روش برای بیان استدلال هستند که در علم منطق از آنها بحث شده و قواعد آنها بررسی گردیده است.

ه. اصل رهانیدن نفس از اشتغالات مادی و جسمی: این اصل، که بر شرایط سیر نزولی معرفت از عقل فعال به مراتب پایین‌تر مبتنی است، ضرورت فراغت و عدم اشتغال نفس به امور مادی و جسمانی و توجه به عالم بالا را خاطر نشان می‌سازد؛ زیرا دریافت معارف حقیقی از عقل فعال و تنزل آن به مراتب پایین‌تر برای رسیدن به مرتبه خودآگاه انسان، نیازمند رهایی نفس از امور سرگرم‌کننده است (داوودی، ۱۳۹۰، ص ۵۸).

و. اصل تناسب آموزش با استعداد: بر این مبنا که ارتقا به مراتب برتر عقلی، به شرایط گوناگون از جمله استعداد افراد بستگی دارد، باید استعدادهای برتر در زمینه‌های تخیلی و عقلی شناسایی گردند و با روش‌های ویژه و فوق‌العاده تربیت شوند (همان). البته باید توجه داشت که این اصل ضرورتی برای جداسازی استعدادهای برتر از سایر افراد ایجاد نمی‌کند.

۳. روش‌های تربیتی

الف. تجربه حسی: تجربه حسی توسط حواس پنج‌گانه و با توجه به سنخیت حس و محسوس صورت می‌گیرد. فراهم آوردن محیطی غنی از محرکات حسی و پرداختن به مظاهر و پدیده‌های گوناگون طبیعی، از جمله شیوه‌های اجرای این روش است. تجربه حسی علاوه بر تقویت قوای حس ظاهری، موجب می‌شود تا صور گوناگون به حواس باطنی ارسال گردد. تجربه حسی به‌طور غیرمستقیم منشأ ادراک معانی جزئی نیز هست. برای مثال، وقتی نوع معینی از رفتار یک شیء مشاهده شود یا صداهای معینی از آن به گوش برسد، قوه واهمه قادر به ادراک معانی گوناگونی نظیر محبت و ترس می‌گردد.

ب. استفاده از داستانهای تمثیلی و تخیلی: این روش ذیل اصل «صورت‌پردازی» مطرح می‌شود. در این روش، مرتباً راه‌های هدایت می‌کنیم تا تصورات خود را به شکلی تغییر دهد و با ترکیب دوباره

است. در یک قوس صعودی، صورت‌ها و معانی غیر مجرد و وابسته به ماده توسط عقل به مفاهیم کلی مجرد تبدیل می‌شود، و در قوس نزولی، معارف کلی با واسطه عقل تنزل می‌یابد و برای انسان در قالب صور و معانی جزئی جلوه‌گر می‌شود (نصر، ۱۳۴۵، ص ۵۷؛ داوودی، ۱۳۹۰، ص ۴۶).

۲. اصول تربیتی

اصول تربیتی گزاره‌های تجویزی کلی هستند که بر اساس مبانی و برای دستیابی به اهداف تعلیم و تربیت استنباط می‌شوند. اصول تربیتی به لحاظ تجویزی بودن و اختصاص داشتن به حوزه عمل، با روش‌های تربیتی قرابت‌هایی دارند و تفاوت مهم آنها در این است که اصول راهنمای کلی برای عمل تربیتی است، ولی روش‌ها جزئی‌تر بوده و یک فعالیت مشخص تربیتی را تجویز می‌کنند و عموماً ذیل اصول بیان می‌گردند. از این رو، در زمینه تدوین اصول و روش‌های تربیتی همواره اختلاف نظرهایی وجود داشته است. در این مقاله، بر اساس تفاوت ذکر شده، اصول و روش‌های تربیتی مشخص گردیده است.

الف. اصل جامع‌نگری: بر اساس این اصل، تقویت و پرورش تمامی قوای نفسانی، به‌ویژه قوای ادراکی، باید مد نظر باشد.

ب. اصل مفهوم‌آموزی: بر اساس مطالبی که در خصوص منابع و قوای شناختی بیان گردید، ادراک حسی، که به اشیای محسوس تعلق دارد، مبادی اولیه مراتب بالاتر شناخت هستند. حواس باطنی انسان از این اشیای محسوس، صور و معانی خاصی را ادراک و نگه‌داری می‌کند. اصل «مفهوم‌آموزی» از یک سو، اهمیت ارتباط هرچه بیشتر با محسوسات را خاطر نشان می‌سازد، و از سوی دیگر، بر ضرورت یادگیری اصطلاحات لفظی متناسب با آنها، که در تعامل اجتماعی افراد صورت می‌گیرد، تأکید دارد. این دو اقدام موجب می‌شود که به موازات تداوم ادراک حسی، مفاهیم متناسب و مربوط به هر صورت حسی نیز به مترتبان آموزش داده شود تا به علم تصویری جامع‌تری دست یابند.

ج. اصل صورت‌پردازی: این اصل، که بر عملکرد قوه تخیل مبتنی است، بیانگر آن است که می‌باید فرصت‌هایی برای مترتبان فراهم ساخت تا با تجزیه و ترکیب تصورات ادراک شده، صورت‌های جدید و ذهنی را خلق و ایجاد کند و با نیل به توسعه ذهنی مطلوب در زمینه تصورات، زمینه را برای یادگیری تصدیقات فراهم سازد.

آنها، صورت‌های جدیدی بسازد و آنها را پردازش کند. داستان، اشعار و مشاهده فیلم‌های تحلیلی از جمله شیوه‌هایی است که این مسیر را فراهم می‌سازند.

ج. ارائه موقعیت‌های مسئله‌دار: بر اساس اصل «استدلال‌ورزی»، باید برای افراد دارای استعداد‌های متفاوت، موقعیت‌های مبهم و پیچیده و مسئله‌داری متناسب با استعداد آنها ایجاد کرد. قرار گرفتن در این موقعیت‌ها موجب می‌شود که مترقی بر اساس تصورات و تصدیقات معلوم خویش، در جهت رفع ابهام و کشف مجهول وارد جریان فکری و استدلال‌ورزی شود. تفاوت استعداد افراد از نظر ابن‌سینا، به تفاوت در «حدس» ناشی می‌شود. برخی افراد توانایی بالاتری در حدس دارند و حتی بدون آموزش می‌توانند در استدلال کردن، حد وسط‌ها را دریابند و نتیجه‌گیری کنند (همان، ص ۵۹).

د. تزکیه: چنان‌که گفته شد، یکی از اهداف مهم تربیتی مبتنی بر مبانی معرفت‌شناختی فلسفه مشائی، اتصال به عقل فعال است؛ زیرا تمام معارف از طریق اشراق و روشنگری عقل فعال به دست می‌آید. توجه و اتصال دایم به این منبع عظیم معرفت، کمال عقلانی انسان محسوب می‌شود و این امر محقق نمی‌گردد، جز در سایه «تزکیه» و عدم اشتغال نفس به امور مادی و جسمانی. از دیدگاه ابن‌سینا، واجبات و عبادات و زیارت قبور اولیا موجب تقویت محبت و عشق‌ساری و جاری میان مراتب گوناگون هستی و پیوند با نفوس فلکی و عقول می‌شود (نصر، ۱۳۴۵، ص ۵۶). انسان‌هایی که پیوسته در مسیر تزکیه گام می‌گذارند و اشتغالات نفسانی را از خود دور می‌سازند، به شرط آنکه قدرت تخیل و استعداد حدس بالایی نیز داشته باشند، قادر خواهند بود به بالاترین مرتبه عقل یا همان عقل قدسی دست یابند و معارف حقیقی را به صورت وحی یا الهام از عقل کلی عالم دریافت کنند.

۴. برنامه درسی

الف. بر اساس اصل «جامع‌نگری»، برنامه درسی باید شامل علوم گوناگون، اعم از علوم تجربی، عقلی و نقلی باشد. جامع‌نگری در برنامه درسی، زمینه تحصیل علوم تصویری و تصدیقی بیشتری را فراهم می‌کند و در ارتقای مراتب عقلانی مؤثر است. نکته مهم در این خصوص، انتخاب روش‌های تدریس متناسب با ماهیت مطالب و فعالیت‌های دروس است که باید مریبان‌بدان توجه کنند.

ب. بر اساس اصل «مفهوم‌آموزی» و «جامع‌نگری» در برنامه درسی، باید بر ضرورت فعالیت‌های عملی و تجربی در کنار دروس نظری تأکید گردد. دروس نظری در مفهوم‌آموزی نقش برجسته‌تری دارند. در برنامه درسی، فعالیت‌های عملی و تجربی، قوای گوناگون حسّی به کار گرفته می‌شود و صورت‌های گوناگونی از پدیده‌های خارجی ادراک می‌گردد.

ج. آموزش منطق و تمرین استدلال منطقی باید در برنامه درسی باشد؛ زیرا پرورش قوای عقلی در گرو ادراک معقولات ثانوی بر مبنای معقولات نخستین است. سیر از معقولات نخستین به معقولات ثانوی بر اساس قواعد منطق و با شیوه استدلال میسر است.

د. در برنامه درسی، باید مطالب و فعالیت‌هایی به منظور آموزش واجبات دینی و تقویت جنبه اعتقادی دانش‌آموزان گنجانده شود. البته در کنار این فعالیت‌ها، باید بینش استدلالی دانش‌آموزان را نسبت به انجام این امور تقویت نمود. این امر زمینه را برای تزکیه نفسانی دانش‌آموزان فراهم می‌سازد. ه. بر اساس اصل «تناسب آموزش با استعداد»، باید در برنامه درسی، فعالیت‌های فوق برنامه برای استعداد‌های برتر در نظر گرفته شود تا سریع‌تر به کمال عقلانی خود دست یابند.

خلاصه و جمع‌بندی

موضوع «معرفت‌شناسی» در هریک از دیدگاه‌های فلسفی، حاوی دلالت‌های مهمی برای تعلیم و تربیت است. در فلسفه مشاء، از این نظر که معرفت‌شناسی در پیوند کامل با هستی‌شناسی و علم‌النفس بررسی می‌گردد، استلزامات تربیتی نسبتاً جامعی دربر خواهد داشت. در این مشرب فلسفی، عقل فعال نه تنها به این عالم وجود می‌بخشد و صورت‌های گوناگون را در ترکیب مواد گوناگون پدیدار می‌سازد، بلکه روشن‌کننده عقل آدمی نیز هست؛ به این معنا که آدمی را قادر می‌سازد تا صورت‌های ترکیب شده با ماده را ادراک و انتزاع نماید و آنها را به تراز کلیات عقلی بالا ببرد. بنابراین، عقل فعال نقش محوری و اساسی در معرفت‌شناسی فلسفه مشاء دارد.

نفوس سه‌گانه نباتی، حیوانی و ناطق در انسان، زمینه سیر صعودی ادراک معارف گوناگون را در انسان فراهم می‌کند. نفس نباتی نقش رشد‌دهنده، نگه‌دارنده و تقویت‌کننده قوای نفسانی را بر عهده دارد. اما نفس حیوانی دارای قوای ویژه ادراکی است. ادراک صور و معانی محسوسات، نگه‌داری و حفظ این صور و معانی و دخل و تصرف در آنها، توسط قوای ادراکی نفس حیوانی انجام می‌شود. فعالیت این قوا، زمینه از قوه به فعل رسیدن قوه عقل را فراهم می‌سازد. هنگامی که ادراک‌های جزئی به عقل می‌رسد عقل موفق به درک کلیات و انتزاع مفاهیم کلی و مجرد می‌گردد. فعالیت عقل موجب ارتقای آن به مراتب بالاتر می‌گردد تا اینکه در بالاترین مرتبه، با عقل فعال اتصال دایمی پیدا می‌کند و معارف حقیقی را دریافت می‌نماید. در فردی که دارای استعداد قوی در زمینه تخیل و حافظه و تعقل باشد، به شرط اینکه از اشتغالات مادی و جسمی فارغ گردد، سیر نزولی معرفت از عقل فعال به نفس

ناطق و سپس به مراتب پایین‌تر صورت می‌گیرد و فرد می‌تواند بسیاری از معارف کلی را در قالب صور و معانی جزئی و محسوس درک نماید.

این مطالب حاوی دلالت‌هایی در زمینه اهداف، اصول، روش‌های تربیتی و برنامه‌دستی خواهد بود. بر این اساس، هدف اصلی تربیت بر مبنای معرفت‌شناسی، اتصال به عقل فعال است. این هدف در بردارنده اهداف واسطه‌ای نظیر پرورش قوای حس ظاهری و حس باطنی و پرورش قوه عقلی است. اصل‌های تربیتی استنباط شده از این مبانی معرفتی عبارت است از: اصول «جامع‌نگری»، «مفهوم‌آموزی»، «صورت‌پردازی»، «استدلال‌ورزی»، «رهانیدن نفس از اشتغالات مادی و جسمی» و اصل «تناسب آموزش با استعداد». همچنین مبتنی بر مبانی معرفت‌شناسی و متناسب با اصول نام‌برده، روش‌های تربیتی از قبیل تجربه حسی، استفاده از داستان‌های تمثیلی و تخیلی، ارائه موقعیت‌های مسئله‌دار و روش ترکیه قابل استنباط است. سرانجام، در زمینه برنامه‌دستی، ضرورت علوم گوناگون نظری و عملی و نیز علوم تجربی، عقلی و نقلی و نیز درس منطق را خاطر نشان می‌سازد و تأکید دارد بر اینکه در هر موضوع علمی، روش‌های متفاوت و متناسب به کار گرفته شود. همچنین باید مطالب و فعالیت‌هایی برای پرورش اعتقادی و زمینه‌سازی برای تزکیه نفسانی دانش‌آموزان طراحی گردد. برای دانش‌آموزان با استعداد نیز باید فعالیت‌های فوق برنامه در نظر گرفت.

از مجموع یافته‌های این پژوهش، می‌توان چنین نتیجه گرفت که بنیادها و مفروضات فلسفی، به‌ویژه معرفت‌شناسی، نقش مهمی در تعیین خط و مشی تربیت و استنباط مؤلفه‌های آن دارد. اندیشه‌های فلسفی غرب، به‌ویژه اندیشه‌هایی که گرایش به مادی‌گرایی، شک‌گرایی و نسبیت دارند، مولد و مروج نوع خاصی از نظام تربیتی متناسب با این تفکرات هستند. روشن است که این‌گونه نظام‌های تربیتی، سنخیتی با مبانی و اعتقادات فلسفی توحیدی و دینی ندارد، بلکه در تعارض با آن قرار می‌گیرد. از سوی دیگر، فلسفه‌های اسلامی، به‌ویژه مباحث معرفت‌شناسی آن، که در پرتو وحی الهی توسعه یافته‌اند، از چنان مبانی و محتوای غنی و متقن برخوردارند که امکان استنباط یک نظام تربیتی دینی از آنها امکان‌پذیر خواهد بود. معرفت‌شناسی فلسفه مشاء نظامی منسجم و منظم است که با دو قوس صعودی و نزولی، مباحث علم‌النفس و فرشته‌شناسی را به هم گره زده و تبیین‌های به هم پیوسته و عقلانی را در مسائل گوناگون، از قبیل چیستی، اقسام، مراتب و منابع معرفت بیان داشته است که می‌توانند به عنوان مبانی تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گیرند. این مبانی در زمینه تعیین اهداف، اصول، روش‌ها، برنامه‌دستی و تدوین یک نظام تربیتی جامع حایز اهمیت هستند.

منابع

- ابراهیمیان، سیدحسین، ۱۳۷۲، *معرفت‌شناسی از دیدگاه فلاسفه اسلامی و غربی*، قم، دفتر تبلیغات اسلامی.
- ابن سینا، *الاشارات و تنبیهات*، بی تا، قم، نشر البلاغه (نرم‌افزار کتابخانه حکمت اسلامی).
- بهشتی، سعید، ۱۳۸۵، «مبانی معرفت‌شناختی تعلیم و تربیت اسلامی»، *روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ش ۳، ص ۱۰۱-۱۱۹.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۷۶، *معرفت‌شناسی در قرآن*، قم، اسرا.
- خدری، غلامحسین و مستانه کاکایی، ۱۳۹۱، «بررسی و مقایسه جایگاه وجودشناسی و معرفت‌شناسی عقل فعال»، *حکمت معاصر*، ش ۱، ص ۹۶-۷۵.
- داوودی، محمد، ۱۳۹۰، «یادگیری و عوامل مؤثر بر آن از دیدگاه ابن‌سینا»، *حکمت سینوی*، ش ۴۵، ص ۴۲-۶۱.
- شیروانی، علی، ۱۳۹۰، «تبیین فلسفی وقوع تجربه دینی از نظر ابن‌سینا»، *معرفت فلسفی*، ش ۳، ص ۷۱-۱۰۲.
- علیزاده، بیوک، ۱۳۷۷، «جایگاه معرفت‌شناسی در فلسفه اسلامی»، *پژوهش*، ش ۸، ص ۷-۳۱.
- مصباح یزدی، محمدتقی، ۱۳۷۰، *آموزش فلسفه*، تهران، سازمان تبلیغات اسلامی.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۸۴، *مسئله شناخت*، تهران، صدرا.
- معلمی، حسین، ۱۳۸۳، *معرفت‌شناسی*، قم، مرکز جهانی علوم اسلامی.
- نجاتی، محمدعثمان، ۱۳۸۵، *روان‌شناسی از دیدگاه دانشمندان مسلمان*، ترجمه سعید بهشتی، تهران، رشد.
- نصر، سیدحسین، ۱۳۴۵، *سه حکیم مسلمان*، ترجمه احمد آرام، تبریز، کتابفروشی سروش.