

بدایه‌ای که بدایه نیست: آسیب‌شناسی کتاب *بدایه‌الحکمه* به مثابه متن آموزش فلسفه اسلامی

عباسعلی منصوری^۱

(دریافت: ۹۸/۱۰/۲۹ - پذیرش: ۹۸/۱۲/۲۵، نوع مقاله: مطالعه موردی)

چکیده

اکثر صاحب نظران، مدرسان و حتی دانشجویان فلسفه معتقدند که نظام آموزشی دانشگاه در رشته فلسفه اسلامی، ناکارآمد و دافعه آن بیش از جاذبه آن است. این وضعیت نامطلوب، معلول علل متعددی است که متن آموزشی یکی از مهم‌ترین این مؤلفه‌هاست. هدف این نوشتار بررسی آسیب‌شناسانه کتاب *بدایه‌الحکمه* - اصلی‌ترین کتاب آموزشی در مقطع کارشناسی رشته فلسفه اسلامی - است که علامه محمدحسین طباطبایی به سال ۱۳۹۰ ه‍.ق آن را نگاشته است. این کتاب منبع رایج و اصلی برای ۲۴ واحد در رشته فلسفه اسلامی است و گرچه اکثر استادان فلسفه ضمن اذعان به ویژگی‌های مثبت این اثر، آن را یک متن آموزشی مناسب نمی‌دانند، به نظر می‌رسد مقام علمی نویسنده - و البته نبود منبع مناسب دیگر - سبب شده است که تاکنون نوشتار مستقل و مفصلی درباره نقص‌های آموزش این کتاب ارائه نشود. در واقع، گرچه کتاب *بدایه‌الحکمه* به لحاظ آموزشی نقاط قوت و مثبتی دارد، اما نقاط ضعف و نقص‌های آن به قدری جدی و مهم است که به‌طور قطع می‌توان مدعی شد کتاب فاقد ویژگی‌های لازم منبعی برای آموزش فلسفه اسلامی است و تأثیرات منفی آن در آموزش فلسفه از فواید آن بیشتر است. در این مقاله، ضمن معرفی اجمالی کتاب مورد نظر و ارائه نقاط مثبت آن، به تفصیل، نقص‌ها و ضعف‌های آن بررسی شده است.

کلیدواژه‌ها

بدایه‌الحکمه، فلسفه اسلامی، آموزش فلسفه، فلسفه دانشگاهی، آسیب‌شناسی فلسفه.

۱. استادیار، دانشگاه رازی، دانشکده ادبیات، گروه فلسفه اسلامی و علوم انسانی، کرمانشاه، ایران

(a.mansouri@razi.ac.ir)

**An introductory book that is not an introductory,
a pathological review of
The Elements of Islamic Metaphysics (Bidayat al-Hikmah)
as a textbook for teaching Islamic philosophy**

Abbas-Ali Mansouri¹

Abstract

Most scholars, teachers and students of philosophy believe that the university educational program in the field of Islamic philosophy is dysfunctional so that its repulsion is greater than its fascination. This situation is due to several causes and among them, textbook is one of the most important causes. The purpose of this article is to pathologically review the book *Bidayat al-Hikmah*, written by Allameh Mohammad Hossein Tabatabai (1970) as the most popular textbook in the undergraduate course of Islamic philosophy. This book is a common and main source for 24 units in the field of Islamic philosophy. Although professors of philosophy mostly acknowledge the positive features of this work, they believe that it is not an appropriate textbook. Seemingly the academic status of its writer – as well as the absence of a proper alternative source – were factors that have caused it receive no independent and detailed review so far. In fact, although the book *Badayat al-Hikma* has educational strengths, its weaknesses are so important that it can be said with certainty that it lacks the necessary features as a source for teaching Islamic philosophy; and its negative effects on teaching philosophy outweigh its benefits. This article, while briefly introducing the book and presenting its strengths, examines in detail its shortcomings and weaknesses.

Keywords: *Badayat al-Hikma*, Islamic philosophy, Teaching Philosophy, academic philosophy, pathology of philosophy.

1. Assistant Professor, Razi University, Faculty of Literature, Department of Islamic Philosophy, Kermanshah, Iran (a.mansouri@razi.ac.ir)

مقدمه

امروزه اکثر صاحب نظران و دوست داران فلسفه متفق القول اند که فلسفه اسلامی در عصر حاضر در حال رکود بوده، ارتباط چندانی با جامعه و زمانه خود ندارد؛ تا حدی که برخی مدعی اند مسائل فلسفه اسلامی در مجموع شبیه به مسائل قرون وسطای اروپاست و پاسخگوی مسائل زمانی عصر ما نیست (کدیور، ۱۳۸۶: ۱۳۷) و برخی معتقدند که فلسفه در جامعه ما توش و توان خود را از دست داده، به انزوا می رود (مصطفوی، ۱۳۸۴: ۱۶۰) و برخی با صراحت بیشتر بر این ناکارآمدی صحه گذاشته، تصریح می کنند که «مسئله ناخرسندکننده این است که فلسفه (اسلامی) به رشته ای بی فایده و انتزاعی محض تبدیل شده که هیچ پیوندی با تاریخ، فرهنگ، سیاست، اجتماع و زیبایی شناسی و اخلاق ندارد، و هیچ یک از معضلات این حوزه ها با فلسفه گشوده نمی شود (پورحسن، ۱۳۸۸: ۸۵)

نیز اکثر استادان و دانشجویان این رشته، نظام آموزشی آن را در دانشگاه ناکارآمد می دانند و در تمام مقاطع آموزش عالی رشته فلسفه اسلامی کمتر دانشجویی را می توان یافت که از این نظام آموزشی ابراز رضایت نماید. بنابراین، استادان فلسفه اسلامی تصدیق می کنند که دانشجویان و حتی بسیاری از استادان فلسفه گرایش فراوانی به فلسفه غرب - آن هم جدید و معاصر - داشته، از فلسفه اسلامی گریزانند و از حضور در کلاس های مربوط به آن خسته می شوند (حکمت، ۱۳۹۳: ۱۸۴) و برخی تصریح دارند که وضعیت فلسفه در ایران امروز این گونه است که دانشجویان غیر فلسفه علاقه مندند و دانشجویان فلسفه عمدتاً گله مندند (کرمانی، ۱۳۸۵: ۴۴۶) و به عقیده برخی، بسیاری از دانشجویان فلسفه، این دانش را بی حاصل می دانند (پورحسن، ۱۳۸۵: ۸۵) و به اذعان برخی دیگر، دانشجویان فلسفه در ابتدای ورودشان به دانشگاه از شور و علاقه خاصی برخوردارند، اما بعد از مدتی بی علاقه شده و برخی حتی از ورود به این رشته پشیمان می شوند (ذهبی، ۱۳۸۵: ۸۶) و برخی اعتراف می کنند که کتاب ها و کلاس های فلسفه به گونه ای است که دانشجویان در کلاسی محبوس اند که با واقعیات و مصادیق دورند و در دور باطل بازی با مفاهیم گرفتارند، به طوری که برای حل مسائل واقعی زندگی با مشکل مواجه می شوند (ناجی، ۱۳۸۵: ۴۳۷).

این وضعیت نامطلوب فلسفه، علل متعددی دارد که مهم ترین آن، ضعف و نقص های آموزش فلسفه در برنامه آموزش عالی ایران است. آسیب شناسی آموزش فلسفه در دانشگاه های ایران می تواند نقش مؤثری برای تجدید حیات فلسفه در ایران داشته باشد؛

گرچه آموزش معلول مؤلفه‌ها و عوامل متعددی است و در این میان، اثر مورد پژوهش یکی از مهم‌ترین این مؤلفه‌هاست. هدف این نوشتار بررسی آسیب‌شناسانه کتاب *بدایه‌الحکمه* به منزله اصلی‌ترین و رایج‌ترین کتاب آموزشی در مقطع کارشناسی رشته فلسفه اسلامی است؛ البته هدف، نقد محتوایی کتاب مذکور نیست، بلکه نقد و بررسی میزان کارایی و موفقیت آن به مثابه متن آموزشی است. ضمن این که در این نقد و بررسی به آسیب‌شناسی و نقد شکلی و ساختاری کتاب (مباحثی چون: لزوم نموداری کردن برخی مباحث، استفاده از تصویر، طرح پرسش در پایان هر فصل، معرفی منابع برای مطالعه بیشتر، و تلخیص بحث اصلی) پرداخته نمی‌شود، مباحث این مقاله بیشتر درباره نقص‌های آموزشی کتاب در مقام جهت‌گیری‌ها، نوع و نحوه ارائه مباحث است. بدین منظور بعد از بررسی نقش و جایگاه متن محوری در آموزش فلسفه، ابتدا کتاب *بدایه‌الحکمه* معرفی و نقاط قوت آن بررسی می‌شود و سپس نقص و کاستی‌های آموزشی آن که موضوع اصلی مقاله است، بررسی می‌گردد.

نقش و جایگاه متن محوری در آموزش فلسفه اسلامی

روش غالب در گروه‌های فلسفه اسلامی در دانشگاه‌های ایران، روش «متن محوری» است؛ بدین معنا که در مقاطع مختلف آموزشی یکی از متون اصلی فلسفی، به منزله متن پایه انتخاب می‌شود و آموزش آن با مطالعه سطر به سطر و فصل به فصل صورت می‌گیرد. معمولاً در مقطع کارشناسی، کتاب *بدایه‌الحکمه* علامه سیدمحمدحسین طباطبایی (۱۳۹۰ ه.ق) و در مواردی شرح منظومه حاج ملاهادی سبزواری یا کتاب *آموزش فلسفه مصباح یزدی* (۱۳۸۷) تدریس می‌شود. در مقطع کارشناسی ارشد، نمط چهارم، پنجم و ششم کتاب *الاشارات و التنبیها* ابن سینا و بخش‌هایی از کتاب *حکمة الاشراق* سهروردی و بخش‌هایی از کتاب *الشواهد الربوبیه* ملاصدرا تدریس می‌شود. در مقطع دکتری نیز معمولاً بخش‌هایی از کتاب‌های *الحکمه المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه* ملاصدرا و *الشفاء* ابن سینا خوانده می‌شود. گفتنی است که تدریس این متون بدین معنا نیست که دانشجویان آشنایی مقبولی با میراث فلسفی می‌یابند، زیرا آنان در طول دوره تحصیل فقط با بخش اندکی از این کتاب‌ها آشنا می‌شوند و طبق اشاره برخی، نظام آموزشی کشور در رشته فلسفه اسلامی دانشجویانی به جامعه علمی کشور تقدیم می‌کند که غالباً با بخش‌های اندکی از چند کتاب معدود فلسفی از میان کثیری از کتاب‌های ارزشمند سنت فلسفی اسلامی آشنا هستند (اکبری، ۱۳۸۴: ۳۲۲).

روش متن محوری مزایا و معایب خاص خود را دارد که به تفصیل در یک نوشتار مستقل قابل بحث و بررسی است، اما باید توجه داشت که در این روش اگر متن از معیارهای لازم برای یک متن آموزشی برخوردار نباشد، معایب آن دو چندان شده، مزایای آن نیز در سایه قرار می‌گیرد و برعکس، اگر در این روش از متنی آموزشی معیار استفاده شود، معایب آن نیز کمتر خواهد شد. البته روش متن محوری اگر از حد لازم خود عبور کند، ابتدا - همچنان که دیگران نیز به درستی اشاره نموده‌اند - سبب می‌شود دانشجو فرصت اندیشیدن به مسائل خارج از متن و مباحث جدید را نیابد (صابری نجف‌آبادی، ۱۳۹۳: ۵۷). دوم، نتیجه عکس دارد؛ یعنی نه تنها کمکی به تفلسف نمی‌کند، بلکه مانع آن نیز می‌شود. همچنان که دکتر کدیور در نقد متن محوری در آموزش فلسفه اسلامی به درستی اشاره نموده است که این روش در سنت فلسفه اسلامی به صرف کوشش برای درک متن فلسفی تنزل یافته است، بدین معنا که هر کس متن و احتمالات مختلف آن را در افاده معنی بهتر بفهمد قدرت تعقل بیشتری دارد و گویا پیش فرض روش متن محوری در آموزش فلسفه این است که فلاسفه اصلی کلیه مسائل اصلی فلسفه را مطرح کرده‌اند و بهترین شیوه فراگرفتن فلسفه، تعمق در پاسخ‌های آنان است و به همین خاطر است که شرح و تعلیق‌نویسی در حکم یک کار فلسفی مهم برشمرده می‌شود. بدین گونه است که سلطه متن بر فیلسوف اسلامی حصاری جدی برای تفکر فلسفی ایجاد کرده است، تا آنجا که کمتر شاهد زایش و باروری فلسفی بوده و هستیم (کدیور، ۱۳۸۵، ج ۳: ۴۲۷).

معرفی کتاب *بدایة الحکمه*

کتاب *بدایة الحکمه* (به معنای آغاز حکمت) کتابی فلسفی نوشته مرحوم علامه محمدحسین طباطبایی (۱۲۸۱-۱۳۶۰ ه.ش) است. علامه کتاب را در ۶۷ سالگی (۱۳۹۰ ه.ق) به قصد آموزش فلسفه اسلامی نگاشته است. کتاب به درخواست مسئولان وقت مدرسه علمیه منتظریه قم تألیف شده و هدف از نگارش آن ارائه متنی آسان‌یاب و خوش‌خوان برای آشنایی با فلسفه اسلامی بوده است (ملکی، ۱۳۷۶: ۱۶۱؛ ربانی گلپایگانی، ۱۳۷۱، ج ۱: ۹). این کتاب به تدریج جای کتاب شرح منظومه مرحوم ملاهادی سبزواری را در حوزه‌های علمیه و دانشگاه‌ها گرفت و عملاً اصلی‌ترین و رایج‌ترین کتاب آموزشی در حوزه فلسفه اسلامی شد. مرحوم علامه کتاب خود را به زبان عربی نگاشت، اما ترجمه و شرح‌های متعددی بر آن شده است که غالباً در دانشگاه‌ها متن اصلی همراه با یکی از این ترجمه و شرح‌ها

تدریس می‌شود. مهم‌ترین مترجمان آن عبارت‌اند از: علی ربانی گلپایگانی (۱۳۷۱)، علی شیروانی (۱۳۹۸)، محسن غرویان و محمدرضا طالبیان (۱۳۸۶)، محمدعلی گرامی (۱۳۹۳) و حسین حقانی زنجانی (۱۳۹۲).

کتاب *بدایه‌الحکمه* یک دوره تقریباً مختصر و حکمت‌متعالیه و مشتمل بر عمده‌مباحث فلسفه اسلامی و متشکل از یک مقدمه در تعریف، غایت و کارکرد فلسفه و دوازده مرحله (بخش) بدین شرح است: (۱) کلیات مباحث وجود، (۲) انقسام وجود به خارجی و ذهنی، (۳) تقسیم وجود به فی‌نفسه و فی‌غیره، و فی‌نفسه به لنگه و لغیره، (۴) مواد ثلاث: وجوب، امکان و امتناع، (۵) ماهیت و احکام آن، (۶) مقولات عشر، (۷) علت و معلول، (۸) انقسام وجود به واحد و کثیر، (۹) سبق و لحوق، قدم و حدوث، (۱۰) قوه و فعل، (۱۱) علم و عالم و معلوم و (۱۲) الهیات بالمعنی الاخص.

نقاط قوت و مثبت کتاب *بدایه‌الحکمه*

از آنجا که موضوع اصلی این نوشتار بررسی نقص و کاستی‌های کتاب مورد پژوهش است و اکنون این کتاب منبع اصلی آموزش فلسفه اسلامی در مقطع کارشناسی است، ابتدا به نقاط قوت آن اشاره می‌شود تا خواننده بتواند تحلیل و درک درست‌تر و جامع‌تری از وجوه آموزشی این کتاب داشته باشد. شایان ذکر است که کتاب *بدایه‌الحکمه* در زمانه خود و در مقایسه با کتاب آموزشی رایج، یعنی شرح منظومه ملاحادی سبزواری، گامی رو به جلو بوده، نقش زیادی در ساده‌سازی آموزش فلسفه اسلامی داشته است؛ حتی هم‌اکنون نیز - البته به همراه شرح و ترجمه‌هایش - در میان کتاب‌های موجود آموزش فلسفه اسلامی، ویژگی‌های شاخصی دارد که سبب شده است همچنان مهم‌ترین منبع آموزش فلسفه باشد، به گونه‌ای که برخی معتقدند معتبرترین متن آموزشی زمان ما، همچنان کتاب *بدایه‌الحکمه* است (کدیور، ۱۳۸۵، ج ۳: ۴۳۵). از جمله ویژگی‌های مثبت این کتاب می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

۱. نویسنده نه تنها مسلط به فلسفه اسلامی، بلکه خود فیلسوف است؛ بنابراین هم می‌توان به روایت ایشان از مباحث و مسائل فلسفه اسلامی اعتماد نمود و هم این که دانشجوی نباید تصور کند که مشغول خواندن متنی درجه چندم و روایتی با واسطه از فلسفه اسلامی است و نیز به دلیل ضعف محتوایی کتاب استاد نیز زمان طولانی برای اشتباه‌ها و خطاهای محتوایی کتاب صرف کند.

۲. کتاب گرچه از حیث محتوا متعلق به مکتب فلسفی حکمت متعالیه است، در روش کاملاً مشائی است؛ یعنی سرتاسر کتاب مشحون از استدلال و برهان است و نویسنده با وسواسی ستودنی از تمسک جستن به آیات و روایات یا مفاهیم و عبارات عرفانی و ذوقی پرهیز نموده است.

۳. کتاب جامع بوده و تقریباً شامل تمام مباحث مهم فلسفه اسلامی است؛ در عین حال به مباحث منسوخ در طبیعات پرداخته است.

۴. نویسنده کوشیده است که در طرح مباحث، حداکثر نظم و انسجام را رعایت کند؛ به همین دلیل خواننده آن به ندرت احساس می کند که نویسنده مباحث را متداخل یا کشکول وار مطرح کرده و یا سررشته کلام از دست او خارج و وارد طرح مباحث حاشیه‌ای شده است (برای مثال، همه مباحث جلد اول در مبحث امور عامه به وضوح واجد همین ویژگی است). این در حالی است که در بسیاری از کتاب‌های آموزشی فعلی و یا شرح‌های موجود بر کتاب‌های آموزشی، بی‌نظمی در طرح مباحث و ورود به مباحث فرعی و حاشیه‌ای دیده می‌شود؛ به گونه‌ای که نویسنده سررشته کلام را از دست می‌دهد و خواننده و دانشجو وارد مباحثی می‌شوند که سنخیت چندانی با آموزشی بودن کتاب ندارد.

۵. گرچه یکی از مشکلات کتاب، حجیم بودن آن است که در مبحث آسیب‌شناسی به تفصیل سخن آمده است، اما در مقایسه با کتاب‌های جامع فلسفی (که مشتمل بر تمام مباحث فلسفه اسلامی هستند) می‌توان آن را کتابی موجز دانست. نویسنده محترم سعی کرده است مطالب اصلی هر بحث را مطرح کند و از طرح تفصیلی مسائل و ذکر حاشیه‌ها و اشکال و پاسخ‌های ذیل برخی مسائل خودداری نماید و این از ویژگی‌های لازم برای یک کتاب آموزشی در مقاطع اولیه آموزش است.

۶. گرچه نمی‌توان مدعی شد که کتاب از حیث زبان و قلم واجد تمام معیارهای لازم برای یک متن آموزشی است، اما مغلقت‌نویسی و پیچیدگی‌های زبانی آن در مقایسه با متون اصلی فلسفه اسلامی بسیار کمتر و زبان آن ساده‌تر و روان‌تر است و در کلاس زمان کمتری صرف حل مشکلات زبانی متن می‌شود. کسانی که کتاب شرح منظومه سبزواری، (پیش از بدایه‌الحکمه متن آموزشی بوده است) را خوانده‌اند، بیشتر این حسن کتاب بدایه‌الحکمه را تأیید می‌کنند.

۷. هرچند ممکن است بین صاحب‌نظران در این باره که آیا متون فلسفی در ایران باید به زبان عربی یا فارسی نگاه شوند، اختلاف نظر وجود داشته باشد، از آنجا که بسیاری

از اصطلاحات و مفاهیم فلسفه اسلامی به زبان عربی است و متون اصلی فلسفه اسلامی به زبان عربی نگاشته شده‌اند، کتاب مورد نظر از این لحاظ می‌تواند به دانشجویان در حصول توانایی خواندن متون کلاسیک فلسفه اسلامی کمک کند.

یادآوری می‌شود که هدف مقاله حاضر نقد محتوایی کتاب *بدایه‌الحکمه* نیست و نویسنده آن خود را در این جایگاه نمی‌بیند، اما مدعی است که این کتاب برای زمان و نیز نظام آموزشی دانشگاهی کنونی، واجد معیارهای لازم برای یک متن آموزشی نبوده و به هیچ وجه نقد آن متوجه محتوا و حتی توانایی‌های نویسنده محترم برای نگاشتن یک متن آموزشی نیست؛ زیرا انتظار نمی‌رود که این اثر با اقتضائات و ارزش‌ها و روش‌های حاکم بر نظام دانشگاهی کنونی مطابق باشد، بلکه برای زمانه خود و به‌خصوص برای نظام آموزشی حوزوی نگاشته شده است و حتی نسبت به کتاب‌های آموزشی رایج در آن زمان و در آن نظام آموزشی، این کتاب یک نقطه عطف محسوب می‌شود.

کاستی‌ها و نقص‌های کتاب *بدایه‌الحکمه*

۱. معرفی نامناسب و ناموفق در ایجاد علاقه و انگیزه. مهم‌ترین مطلب و سؤال درگیرکننده ذهن یک دانشجوی نوآموز فلسفه این که اساساً فلسفه چیست؟ و چه غایت و کارکردی دارد؟ زیرا، برخلاف بسیاری از علوم که موضوع و چستی آن‌ها روشن است، چستی و کارکرد فلسفه خود یک مسئله بوده، حتی بین اهل فلسفه اجماعی در این مورد وجود ندارد. اگر دانشجویی پاسخ این سؤال‌ها را به‌طور شفاف، ملموس و به دور از کلی‌گویی بداند: تکلیفش برای ادامه دادن یا ندادن مسیر آموزش فلسفه روشن‌تر می‌شود؛ اگر فلسفه را در راستای دغدغه‌های ذهنی و روانی خود بیابد، انگیزه و پشتکارش برای ادامه مسیرش دوچندان می‌شود؛ فرایند آموزش برایش راحت‌تر و جذاب‌تر خواهد شد؛ به خواندن کتاب‌های فلسفی غیر آموزشی متمایل خواهد شد؛ و اعتماد به نفس خواهد یافت، زیرا احساس می‌کند که مشغول خواندن علمی مفید و کارآمد است.

معمولاً فصل اول کتاب‌های آموزش فلسفه مختص بررسی سؤال‌های مذکور است که علامه نیز در مقدمه و مدخل کتابش، به نام «مقدمه فی تعریف هذه الفن و موضوعه و غایته»، آن‌ها را بررسی کرده است؛ از آنجا که هدف مقاله نقد این بخش از کتاب است، به نقل متنی از مؤلف اشاره می‌شود:

حکمت الهی علمی است که در آن درباره احوال و احکام موجود به ما هو موجود بحث

می‌شود و موضوع آن - که از عوارض ذاتی‌اش در این علم بحث می‌شود - موجود به ما هو موجود است و غایت آن شناخت کلی از موجودات و تمیز موجود حقیقی از غیر حقیقی است. توضیح مطلب این که انسان با مراجعه به وجدان خود درمی‌یابد که خودش حقیقت و واقعیت دارد و خارج از حیطه وجودی او حقیقت و واقعیتی هست که توان درک آن واقعیت را دارد. به شهادت آن که هنگامی که چیزی را می‌طلبد و در پی تحصیل آن می‌رود، آن را به‌عنوان یک واقعیت لحاظ می‌کند و هنگامی که از چیزی فرار می‌کند از آن رو فرار می‌کند که آن چیز را در خارج صاحب حقیقت می‌داند. مثلاً کودکی که خواهان شیر مادر است، چیزی را طلب می‌کند که در عالم خارج شیر است نه آنچه فقط در پندار او شیر است و نیز انسان گریزان از یک درنده، از آنچه در واقعیت خارجی درنده است می‌گریزد نه آنچه ساخته وهم اوست. اما انسان گاهی دچار خطا و اشتباه می‌شود و اعتقاد به وجود اموری همچون شانس و غول پیدا می‌کند که بهره‌ای از واقعیت ندارند یا بالعکس آنچه را حق است و واقعاً در خارج وجود دارد، امری خرافی می‌پندارد، مانند کسانی که وجود روح مجرد را انکار می‌کنند. لذا به عنوان اولین نیاز، ضرورت شناخت احوال و احکام موجود مطلق مطرح می‌شود تا به وسیله آن احکام بتوان بین موجود حقیقی و موجود وهمی تمایز نهاد و حکمت الهی (فلسفه) علمی است که عهده‌دار چنین بحثی است.

اما، نحوه ورود علامه به بحث مذکور و رویکردش به آن، چنان کلی و انتزاعی و خلاصه‌وار و غیر آموزشی است که از دو جنبه قابل بررسی است: اول آن که دانشجو پاسخ آن سؤال‌ها را در نمی‌یابد و همچنان چستی فلسفه برایش در حاله‌ای از ابهام باقی می‌ماند و به صورت ملموس‌تر و انضمامی‌تر در نمی‌یابد که فلسفه چیست و چه فایده‌ای دارد و دوم آن که، متن مقدمه هیچ شوقی در دانشجو برای خواندن فلسفه ایجاد نمی‌کند، بلکه حتی نتیجه عکس دارد؛ یعنی با خواندن مباحث مقدمه کتاب احساس می‌کند که این علم جست و جوی شخصی و از سر کنجکاوی در مسائل غیر ضروری است و نه به پرسش‌های بنیادین انسان می‌پردازد و نه ارتباطی با مسائل جامعه و زندگی روزمره او دارد. شاید به همین دلیل بسیاری از دانشجویان رشته فلسفه اسلامی - اگر به دشواری‌ها و سختی‌های تغییر رشته از فلسفه اسلامی به فلسفه غرب نیندیشند - در پایان دوره کارشناسی به ادامه تحصیل در فلسفه غرب ترغیب می‌شوند و دلیل آن را این‌گونه بیان می‌کنند که فلسفه اسلامی بیشتر به مفاهیم و اصطلاحات انتزاعی می‌پردازد و کارکرد ملموسی ندارد. دکتر حسن اسلامی در مقاله‌ای بسیار خواندنی، مقدمه کتاب *بدایة/الحکمه* را با مقدمه چند کتاب آموزش فلسفه به زبان انگلیسی مقایسه نموده و به وضوح ناکارآمدی نحوه بیان علامه را در این بخش به تصویر کشیده است (اسلامی، ۱۳۸۴: ۹-۱۰).

تعریف علامه طباطبایی از چیستی فلسفه و غایت و کارکرد آن در ادامه همان تعاریفی است که سنت فلسفه اسلامی در قرون گذشته ارائه نموده است؛ تلقی و تعریفی که شاید برای مردمان آن زمانه کارگشا و جذاب بوده، اما برای زمانه ما چنان مبهم و بی‌روح است و چنان دافعه‌ای برای فلسفه ایجاد می‌کند که برخی معتقدند گام نخست برای احیای فلسفه و خروج از بحران ناکارآمدی آن، بازتعریف فلسفه است، زیرا تعریف و برداشت فعلی ما از فلسفه - که در مقدمه اکثر کتاب‌های فلسفی ذکر می‌شود - نمی‌تواند انتظار ما از توانایی فلسفه برای حل مسائل را بازنماید (پورحسن، ۱۳۸۸: ۸۷). کتاب *بدایه‌الحکمه* در معرفی فلسفه و نشان دادن فایده‌مندی و کارآمد بودن آن، چنان ضعیف است که اگر استادی در کنار تدریس این کتاب به فعالیت‌های جانبی دیگر برای معرفی فلسفه و کارکرد آن نپردازد، پرسش از فایده و کارکرد فلسفه در دوره‌های پایانی تحصیل دانشجویان همچنان بالفعل و بلکه به‌طور جدی‌تر مطرح است. بنابر آنچه گذشت، این کتاب از حیث ایجاد علاقه و شوق در آموزنده، نه تنها خنثی نیست، بلکه تأثیر آن در بی‌علاقه کردن دانشجویان و از بین بردن انگیزه آنان کم نیست.

۲. انحصار مباحث در امور عامه و وجود و الهیات بالمعنی الاخص. کتاب از لحاظ محتوا، به دلیل جامع نبودن، برای آموزش مناسب نیست؛ زیرا فقط به مباحث امور عامه و وجود و الهیات بالمعنی الاخص پرداخته و به سایر بخش‌ها و شاخه‌های فلسفه (همچون: معرفت‌شناسی، فلسفه اخلاق، فلسفه ذهن، فلسفه زبان، فلسفه دین، و فلسفه هنر) نپرداخته است. به عقیده ملکیان (۱۳۸۴: ۶۰)، مشخص نکردن جغرافیای کلان فلسفه و تمرکز بر یک بخش از فلسفه سبب می‌شود که تصویر کاریکاتورگونه‌ای از فلسفه ارائه دهیم و دانشجویان بین بخش‌های فلسفه با مکتب‌ها، سنت‌ها، گرایش‌ها و جنبش‌های فلسفی خلط کنند؛ برای مثال فلسفه دین را قسیم فلسفه قاره‌ای بدانند. نیز دانشجویان با خواندن *بدایه‌الحکمه* هیچ اطلاعی در مورد شاخه‌های مختلف فلسفه نمی‌یابند و نیز نمی‌دانند که علاقه و استعدادش بیشتر در راستای کدام شاخه یا مباحث فلسفی است. ضمن این‌که دو بخش امور عامه و وجود و الهیات بالمعنی الاخص که از انتزاعی‌ترین بخش‌های فلسفه‌اند، دانشجویان را برای رسیدن به درک روشن و ملموسی از کارایی و کارآمدی فلسفه یاری نمی‌دهند. تمرکز بر مباحث متافیزیکی سبب شده است که فلسفه با متافیزیک مترادف شود و ناخواسته تعریفی قراردادگونه از فلسفه در مجامع آموزش فلسفه اسلامی ارائه گردد که در آن اندیشه‌های مرتبط با ساحاتی مثل فلسفه زبان، فلسفه منطق، فلسفه علم و فلسفه هنر به دست فراموشی

سپرده شوند (اکبری، ۱۳۸۴: ۳۲۴)؛ در حالی که به گفته دکتر اسلامی (۱۳۸۴: ۱۲) بیشتر کتاب‌های آموزش فلسفه به زبان انگلیسی شامل همه بخش‌های اصلی فلسفه هستند.

۳. تمرکز بر خواندن و غفلت از خوانش. هدف از خواندن فلسفه اسلامی صرفاً آشنا شدن با هویت و سنت خود نیست و حتی هدف اصلی از خواندن متون آن، تمرین فلسفه‌ورزی نیست؛ زیرا در این صورت می‌توان متون فلسفی دیگری را دستمایه فلسفه‌ورزی قرار داد که اتفاقاً بهتر می‌توانند تمرین فلسفه‌ورزی را آموزش دهند؛ بلکه هدف اصلی این است که بتوانیم این متون را خوانش کنیم، یعنی پرسش‌ها و مفاهیم و مشکل‌های اینجا و اکنونی خودمان را بر این متون عرضه کنیم و وارد نوعی از گفت‌وگو و دادوستد شویم و از دل این متون و خطوط سفید بین سطوح و بندها (پاراگراف‌ها)، پاسخ‌هایی برای پرسش‌ها و مشکل‌هایمان بیابیم و آن‌ها را استنباط کنیم. این خوانش هنگامی میسر است که در کنار هنر خواندن و فهمیدن میراث فلسفی، هنر خوانش این متون را هم یاد گرفته باشیم؛ هنری که بر آموزش‌هایی مانند: خواندن متون از زاویه علوم و روش‌های جدید فهم متن، یادگیری نگاه کلان و کلی داشتن به مباحث و غرق نشدن در جزئیات متون، فعالانه و نقادانه خواندن متن، مقایسه دائم بین نوشته‌های متعدد یک فیلسوف و توجه به تاریخ طرح مسائل مبتنی است. کتاب *بدایة/الحکمه* از این لحاظ نیز کتابی موفق نیست، زیرا نویسنده دغدغه نگرستن از زاویه دید انسان معاصر به میراث فلسفی را ندارد و هیچ تلاشی برای بازخوانی سنت از دریچه چشم انسان معاصر نمی‌کند؛ کانه نیز از همان دریچه و زاویه دید زمان ملاحظه‌را به امور می‌نگرد و صرفاً درصدد ارائه گزارشی مختصر و روان از این سنت است. لذا دانشجو با خواندن این متن، نحوه خوانش و مواجهه اندیشه‌ها با متون فلسفه اسلامی را نمی‌آموزد و در نتیجه هیچ‌گاه به صورت ملموس در نمی‌یابد که چرا باید این متون را بخواند و این متون کدام‌یک از مشکلات کنونی زمانه و جامعه او را می‌کشایند. و این‌گونه است که پرسش از کارکرد و فایده فلسفه دوباره و دوباره برایش مطرح می‌شود.

۴. رعایت نکردن تقدم و تأخر آموزشی مباحث. کتاب مذکور از حیث تقدم و تأخر منطقی مباحث بدون نقص نیست؛ برای مثال هستی‌شناختی را بر معرفت‌شناختی مقدم قرار داده و ابتدا به مباحث هستی‌شناسی، با عنوان «فی احکام الوجودیه الکلیه» پرداخته و سپس مباحث شناخت‌شناسی را با عنوان «المرحلة الثالثة فی انقسام الوجود الی ذهنی و خارجی» مطرح کرده

است؛ این نقص را شاگردش مصباح یزدی (۱۳۸۷، ج ۱: ۱۴۵) دریافت و در کتاب *درآمدی بر آموزش فلسفه* مباحث شناخت‌شناسی را بر مباحث هستی‌شناسی مقدم می‌دارد. با وجود این، کتاب از حیث تقدم و تأخر منطقی مباحث و فصل‌ها کتابی مقبول است، اما نه بدین معنا که از حیث تقدم و تأخر آموزشی هم موفق است؛ زیرا یک کتاب آموزشی در حوزه فلسفه باید با مباحثی آغاز شود که ابتدا برای دانشجویان ملموس‌تر و کارآمدی آن واضح‌تر باشد - این امر در رشته فلسفه اهمیتی مضاعف دارد، زیرا برخلاف سایر علوم که به تصدیق یا رد یک گزاره توجه دارند، در فلسفه تصور مفاهیم و مسائل قبل از تصدیق آن‌ها مهم‌ترین گام است و معمولاً خطا در مقام تصور مفاهیم و فهم صورت مسئله رخ می‌دهد. لذا مباحث فلسفه باید با مفاهیم و مسائلی آغاز شود که تصور آن‌ها برای دانشجوی مبتدی راحت‌تر باشد - و دوم، عمق و ژرفای آن به اندازه مباحث و فصل‌های پایانی کتاب نباشد. فقدان هر یک از این دو ویژگی سبب می‌شود دانشجویان نتوانند با متن ارتباط برقرار کنند؛ در حالی که این کتاب با مباحثی شروع می‌شود که هم انتزاعی‌تر هستند و هم پیچیده‌تر.

صرف نظر از عقیده برخی از استادان بزرگ فلسفه که سال‌ها فلسفه اسلامی را تدریس نموده‌اند و معتقدند که کتاب *بدایه‌الحکمه* با همه ویژگی‌های مثبتش بالاتر از استعداد و توان دانشجوی مبتدی است و برای کسی که می‌خواهد اولین گام را در ساحت فلسفه بردارد مناسب نیست (بهشتی، ۱۳۸۵: ۴۴ و خوانساری، ۱۳۸۵: ۷۳)، حداقل برخی از مباحث آن - به خصوص طرح آن‌ها در فصل‌های نخست - بسیار دشوار و برای دانشجوی مبتدی نامناسب است. برای مثال، مباحث تشکیک وجود، اصالت وجود، و معنای نفس‌الامر، و مساوقت شیء با وجود و غیره، از جمله مباحث بسیار دشواری هستند که در همان فصل‌های اول کتاب دیده می‌شوند.

بنابراین، علت این فصل‌بندی و شروع نامناسب کتاب در این است که ترتیب مباحث و باب‌بندی آن یک ترتیب منطقی برای یک کتاب مرجع و تألیفی در فلسفه است؛ یعنی دغدغه نویسنده، تقدم و تأخر مباحث به لحاظ منطقی است، اما در تدوین و فصل‌بندی کتاب‌های آموزشی علاوه بر معیار تقدم و تأخر منطقی، باید به دو ویژگی شروع از مباحث ساده‌تر و نیز مباحث انضمامی‌تر توجه داشت؛ به خصوص این که تصویر ایجاد شده در ذهن دانشجویان از جلسه‌های اول هر درس، در تحلیل و برداشت او به آن درس، نسبت به جلسه‌های مؤخرتر اهمیت بیشتری دارد.

۵. بی توجهی به تاریخ و سیر تطور مباحث. برخلاف علوم تجربی که شاید شناخت تاریخ و سیر مسائل آن موضوعیت چندانی در فهم مسائل آن ندارد، در علوم انسانی و بالخصوص در فلسفه فهم کامل و همه‌جانبه یک موضوع یا مسئله منوط به این است که خواننده از تاریخ مسئله و چرایی طرح آن و تطور تاریخی آن درک درستی داشته باشد. اهمیت تاریخ فلسفه در فهم فلسفه چنان اهمیت دارد که برخی مدعی‌اند فلسفه تنها حوزه معرفت بشری است و تا تاریخ آن را ندانید، نمی‌توانید فلسفه را بفهمید (ملکیان، ۱۳۸۴: ۵۹). آشنایی با تاریخ و سیر تطور مباحث در آموزش رسمی فلسفه اهمیت فراوانی دارد، زیرا بی‌اطلاعی نوآموزان و دانشجویان فلسفه از تاریخ یک موضوع یا مسئله سبب می‌شود که آنان اساساً علت و مقصد آن بحث و در نتیجه کارکرد و لوازم آن بحث را دریابند و احساس کنند که با مسئله‌ای صرفاً انتزاعی مواجه‌اند که شخص یا اشخاصی صرفاً از سر کنجکاو در مورد آن بحث می‌کنند. این نکته برای کتابی آموزشی اهمیتی دوچندان دارد، زیرا از یک سو خواننده آن یک پژوهشگر فلسفه نیست که خودش از قبل با تاریخ فلسفه و تاریخ مسائل آن و غایت و جغرافیای مباحث آن آشنا باشد و از سوی دیگر، اکثر دانشجویان این رشته را با علاقه و آگاهی قبلی انتخاب نموده‌اند.

بی توجهی به تطور تاریخی مسائل یکی از نقص‌های کتاب *بدایة‌الحکمه* به مثابه متنی آموزشی است و دانشجو در این کتاب، تطور تاریخی فصل‌ها و بحث‌ها را مشاهده نمی‌کند؛ مباحث به گونه‌ای است ارائه شده که به تعبیر دکتر کدیور (۱۳۸۵، ج ۳: ۴۲۷-۴۲۸) گویی تلقی از مفاهیم فلسفی از آغاز همین بوده که امروز هست و مسائل فلسفی در طول تاریخ دچار تطور و تحول نشده‌اند و ابن‌سینا همان‌گونه وجود را می‌فهمیده که ملاصدرا، و سهروردی همان‌گونه ماهیت را درک می‌کرده که میرداماد. اصالت وجود یا ماهیت از آغاز همانند قرن یازدهم نزاع اصلی فلاسفه بوده، و ادله سهروردی بر عدم زیادت وجود بر ماهیت در عالم عین، منظوری جز اثبات اصالت ماهیت ندارند. اما استادان نمی‌توانند این خلأ را پر کنند، زیرا هم به منابع مناسب آن دسترسی ندارند و هم در شیوه آموزشی‌ای که تعلیم دیده‌اند این نوع نگاه را نیاموخته‌اند. هرچند این نقص مختص به کتاب مورد نظر نیست، بلکه از یک سو در روند تاریخی برنامه‌ریزی آموزشی فلسفه در ایران به نسبت فلسفه با وضع انضمامی تاریخی آن توجه نشده است (شجاعی جوشقانی، ۱۳۹۷: ۱۸۷) و از سوی دیگر، این نقص در تمام متون فلسفه اسلامی دیده می‌شود؛ فیلسوفان مسلمان عمدتاً از تاریخ فلسفه و مفاهیم فلسفی و سیر تحول آن‌ها بی‌اطلاع یا کم‌اطلاع بوده‌اند و برخورد

فیلسوفان مسلمان با مسائل و مفاهیم فلسفی عمدتاً برخوردی به دور از توجه به تاریخ‌مندی فلسفه بوده است (اکرمی، ۱۳۸۱: ۳۱).

۶. تفصیل بیش از حد کتاب. تعداد واحدهای فلسفه عمومی - به غیر از واحدهای مربوط به درس فلسفه مشاء و فلسفه اشراق - در مقطع کارشناسی رشته فلسفه اسلامی ۲۴ واحد است. بنابراین، متن آموزشی باید با این تعداد واحد و زمان معادل با آن سازگار باشد. اما اگر در تدریس فلسفه بنا بر کیفیت، فلسفه‌ورزی و شکوفایی تفکر انتقادی باشد، این حجم کتاب با این تعداد واحد سازگار نیست.

گرچه در بخش نقاط مثبت کتاب اشاره شد که این اثر در قیاس با کتاب‌های جامع در فلسفه کتابی مجمل محسوب می‌شود، اما مباحث آن برای کتاب آموزشی و دانشگاهی همچنان مفصل است؛ دلیل این ادعا، بازنویسی‌های خلاصه‌گونه‌ای از کتاب *بدایه‌الحکمه* است، مانند: *التمهید فی الحکمه الالهیه* نوشته علی شیروانی (۱۳۷۵)، *درسنامه فلسفه براساس بدایه‌الحکمه علامه طباطبایی* نوشته علیرضا اسعدی (۱۳۹۱)، *تلخیص بدایه‌المعارف* نوشته علی ناصری راد (۱۳۸۶). بنابراین، در فرایند و میزان موفقیت آموزش، نباید حجم کتاب آموزشی را کم‌اهمیت دانست؛ زیرا حجم نامناسب آن به عواقب منفی در آموزش منجر می‌شود و در نتیجه اساس آموزش را زیر سؤال می‌برد؛ از جمله: ۱) تمام خلاقیت استاد و دانشجو را سلب می‌کند، زیرا دغدغه به اتمام رساندن مباحث و سرفصل‌ها به دغدغه جدی و دائم استاد و کلاس منجر می‌شود و در نتیجه استاد در تدریس و دانشجو در یادگیری کمیت را فدای کیفیت می‌کنند، در حالی که فلسفه‌ورزی جز با تأنی و ژرف‌نگری حاصل نمی‌شود. ۲) خواه ناخواه شیوه ارزیابی هم به سمت حافظه‌محوری و فاصله گرفتن از تفلسف و تفکر انتقادی پیش می‌رود و هم دغدغه امتحان برای دانشجویان بسیار جدی می‌شود و در نتیجه هدف از شرکت دانشجو در کلاس بیشتر آزمون محوری خواهد بود تا فلسفه‌ورزی. ۳) استاد نخواهد توانست به آموزش سایر مهارت‌های لازم برای دانشجوی فلسفه - مانند توان نوشتن یادداشت‌ها کوتاه ناظر به مسائل جامعه، تمرین مهارت گفت‌وگو و تمرین شیوه نقد - بپردازد. حجم نامتناسب کتاب آموزشی و تلاش استاد - اگر خیلی هم موفق عمل کند - برای به اتمام رساندن سرفصل‌ها، در نهایت دانشجویان قادر خواهند شد فقط یک متن فلسفی را بفهمند، اما ممکن است نتوانند مفهوم یا مسئله‌ای خارج از آن کتاب و مربوط به موضوعات جامعه خودشان را به اندازه یک پاراگراف تحلیل کنند.

۷. انتزاعی بودن مباحث و غفلت از مسئله محوری. یکی از نقص‌ها و ناکارآمدی‌های جدی کتاب *بدایة‌الحکمه* که شاید از جهت آموزشی مهم‌ترین باشد، این که کتاب در انتخاب مباحث و مسائل به هیچ وجه دغدغه انتخاب مباحث ملموس‌تر و روبنایی‌تر در فلسفه - که کارآمدی فلسفه را بهتر نشان می‌دهند - را ندارد؛ بلکه برعکس رویکرد کتاب طرح حداکثری مباحث و مسائلی است که مبنایی‌تر و انتزاعی‌ترند، به گونه‌ای که از حیث محتوا تفاوت چندانی با کتاب‌های پژوهشی و غیر آموزشی در زمینه فلسفه را ندارد. این نکته صرفاً برداشت نویسنده نوشتار حاضر نیست، بلکه در آثار برخی استادان و دوستداران فلسفه به صراحت مطرح شده است:

کتاب *بدایة‌الحکمه* که امروز ما به عنوان فلسفه اسلامی به دانشجو تدریس می‌کنیم، بحث از مبانی است و هیچ ارتباطی با مسائل ما ندارد.. مقام علامه طباطبایی (ره) معلوم است و ایشان بزرگ است، اما بحث فلسفه چیز دیگری است و تدریس *بدایة‌الحکمه* به عنوان فلسفه اسلامی در دانشگاه‌ها سم مهلک است (حکمت، ۱۳۹۳: ۴۹).

البته خطاست که ریشه این ضعف و نقص را صرفاً در رویکرد و جهت‌گیری نویسنده کتاب جست‌وجو کنیم و با نگاهی خوشبینانه راه حل را چنین بپنداریم که کافی بود نویسنده رویکردش را به مباحث ملموس‌تر تغییر می‌داد؛ زیرا یک کتاب آموزشی از دل یک سنت و پیشینه برمی‌خیزد نه صرفاً از ذهن و علائق نویسنده آن. پیشینه و میراثی که کتاب *بدایة‌الحکمه* بر آن تکیه دارد از همین مشکل انتزاعی بودن رنج می‌برد. لذا نبود تناسب مطالب با مسائل جامعه صرفاً مشکل کتاب‌های آموزشی نیست، بلکه همچنان که دیگران نیز اشاره نموده‌اند فلسفه اسلامی با وجود تلاش‌ها و نوآوری‌های قابل ستایش سیرش به گونه‌ای نبوده است که با دستاوردهای علمی و مسائل مبتلابه اجتماعی و سیاسی و اخلاقی پیوند نزدیک و محکمی داشته باشد (اکرمی، ۱۳۸۱: ۳۰).

همچنین، دغدغه نداشتن نویسنده کتاب در طرح مسائل انضمامی‌تر و ملموس‌تر سبب شده است دانشجو در طول هفت نیم سال آموزشی که واحدهای ۲۴ گانه فلسفه را آموزش می‌بیند دائم درگیر مباحثی همچون: زیادت و وجود بر ماهیت، اشتراک معنوی وجود، اصالت وجود یا ماهیت، وجود ذهنی، وجود رابط و مستقل، جوهر و عرض، و مواد ثلاث باشد و به‌ندرت درگیر بحثی شود که به‌صورت ملموس با او و مسائل اجتماعی‌اش ارتباطی دارد. این مشکل، دانشجویان را از فلسفه دل‌زده می‌کند و در هر جلسه پرسش از فایده و کارکرد فلسفه برایش تبدیل به پرسش بالفعل و دائم می‌شود. همچنین، مباحث

کتاب چنان انتزاعی و غیر جذاب هستند که استاد می‌داند طی یک ساعت و نیم پیوسته تدریس بیشتر دانشجویان او را همراهی نمی‌کنند، بلکه فقط او را تماشا کرده، منتظر پایان کلاس‌اند و به‌ندرت ممکن است در جلسه‌ای دانشجویان برای جذابیت مباحث متوجه تمام شدن وقت کلاس نشده‌اند.

فلسفه هنگامی جذاب و خواندنی و ثمره و کارکرد آن نمایان می‌شود که با مسئله آغاز شود، نه با نظامی فلسفی. در واقع، پس از طرح مسئله فلسفه آغاز می‌شود و البته، اگر مسئله متناسب با مخاطب مبتدی باشد؛ یعنی امکان طرح آن مسئله برای او فراهم باشد. برای یک دانشجوی مبتدی که غالباً با انتخاب و مطالعه پیشین به فلسفه گام نهاده است، طرح پرسش‌های وجودی مانند اصالت وجود یا ماهیت، تباین یا وحدت یا تشکیک وجود، مصداق مسئله نیست، زیرا سطح و عمق این مسائل به گونه‌ای است که نمی‌تواند مسائل ذهن و روان یک نوآموز فلسفه باشد.

کتاب *بدایه‌الحکمه* مسئله‌محور نیست و شیوه طرح مباحث آن، مانند سایر کتب فلسفی، از اصول و مبادی شروع می‌شود و به سمت مسائل حرکت می‌کند. این روش، گرچه به لحاظ منطقی درست است، اما به لحاظ آموزشی و تعلیمی موفق نیست؛ زیرا یادگیرنده را خسته می‌کند و اشتیاق او را از بین می‌برد. همچنین، در روش موضوع محوری و حرکت از مبادی به مسائل، دانشجو برای مواجه شدن با پرسش‌هایی که فی‌البداهه مطرح می‌شوند آماده نیست و خود را مخاطب یک پرسش نسبتاً عمیق نمی‌بیند؛ زیرا اساساً مواجهه و درگیر شدن با مسئله را نیاموخته است. هنگامی این مواجهه حاصل می‌شود که روش کتاب حرکت از مسائل به سمت مبادی باشد. نیز و مهم‌تر آن که این روش به فرد قدرت و مهارت چگونگی سیر از مسائل به مبانی و اصول را نمی‌آموزد و دانشجو در مواجهه با مسائل نمی‌کوشد که به بنیادها و پیش فرض‌ها برگردد، بلکه همچون یک ذهن غیر فلسفی در مواجهه با مسئله‌ای در سطح ساده‌تر آن باقی می‌ماند.

بنابراین، گرچه یکی از ویژگی‌های پژوهش و اندیشه فلسفی توجه به اعماق و لایه‌های زیرین پدیده‌ها و امور است و از ذات و کنه اشیاء پرسش می‌کند (امید، ۱۳۸۵: ۳۷)، اما یکی از ویژگی‌های ضروری کتاب آموزش فلسفه شروع مباحث آن، حتی المقدور، از سرشاخه‌هاست و نیز این که نشان دهد برای یافتن پاسخ درست و گذر از سطحی‌نگری باید به بنیادها (آن هم مربوط به همان مسئله) بازگشت؛ نه این که ابتدا بنیادها طرح شود به این امید که دانشجو بعداً آگاه می‌شود و می‌تواند از این بنیادها برای حل فلان

بحث معادشناسی یا خداشناسی یا فلسفه سیاسی استفاده نماید. کتاب آموزشی فلسفه باید به دانشجو یاد دهد که چگونه از دعواها و چالش‌های ظاهری و لفظی بگذرد و ریشه اصلی مسائل را بجوید و به ظواهر نپردازد. این مهم هنگامی حاصل می‌شود که کتاب دغدغه آموزش چگونگی و فرایند گذر از مسائل به مبادی را داشته باشد، نه این که همچون کتاب‌های کلامی هدف اصلی کتاب پاسخ و حل مسئله باشد. مسائل حوزه سیاست و زندگی اجتماعی یکی از موضوعات و سرشاخه‌های درگیرکننده ذهن دانشجوی ایرانی است، زیرا از یک سو، به دلیل درگیری درازمدت ما با سیاست، مسائل این حوزه برای ما ملموس‌ترین و گاه فوری‌ترین مسائل اند و از سوی دیگر، فلسفه اسلامی میراث‌خوار فلسفه‌ای (فلسفه یونان) است که از ابتدا در نسبتی نزدیک با تحولات سیاسی پدید آمد و رشد نمود و نیز به مباحث فلسفه سیاسی بی توجه نبوده است (مصلح، ۱۳۸۴: ۵۳). لذا طرح مسائل مربوط به حوزه سیاست و اجتماع می‌تواند کتاب آموزشی فلسفه و کلاس فلسفه را به یکی از جذاب‌ترین و زنده‌ترین مباحث تبدیل کند؛ اما این مباحث در کتاب *بدایة‌الحکمه* هیچ رنگ و رویی ندارند و علامه طباطبایی هیچ ورودی به آن‌ها نکرده است. در نتیجه، خواننده بیش از پیش به این نتیجه رهنمون می‌شود که این فلسفه توجهی به انسان و مشکلات او ندارد و گویی نوعی عرفان نظری برای سلوک فردی است که عنوان فلسفه برای آن بیشتر از یک اشتراک لفظی نیست. شاید همین موضوع محوری و گریز از مسئله محوری سبب شده است برخی از بزرگان اعتراف کنند که نهایتاً فلسفه برای ورزش فکری و مشق ذهنی و آن هم تا حدی معین مفید است و زائد بر آن مایه دردسر و جدایی فرد از جامعه است و هشدار دهند که فلسفه وقتی حرفه‌ای شود دیگر فقط به درد خود فیلسوفان می‌خورد و مصرف فرهنگی ندارد (خرم‌شاهی، ۱۳۷۷: ۶۲۴). در حالی که مسئله محوری به هیچ وجه امری صوری نیست که فقط در مقام نوشتار، جمله‌ای خبری را به جمله پرسشی تبدیل کنیم؛ لذا نمی‌توان تلاش کسانی که کوشیده‌اند کتاب *بدایة‌الحکمه* را به صورت پرسش و پاسخ بازنویسی کنند، گامی در این راستا بدانیم (سعیدی روشن، ۱۳۹۰).

اما باید توجه داشت که معمولاً هنگام طرح لزوم مسئله محوری و رویکرد کاربردی داشتن کتب آموزش فلسفه، برخی با سوء برداشت از مفهوم فلسفه کاربردی، آن را همچون یک انحراف می‌انگارند و وقتی فردی از لزوم کاربردی شدن مباحث فلسفه سخن می‌گوید مورد سرزنش و بی‌اطلاعی از ذات و ماهیت فلسفه قرار می‌گیرد؛ در حالی که منظور از کاربردی شدن فلسفه، نه این که فلسفه منحصر به مسائل روزمره و دغدغه‌های

عوام و اکثریت شود یا اندیشیدن به امور بنیادی را رها کرده، دائم از فلسفه انتظار اندیشه‌های تجویزی را داشته باشیم. لذا، فلسفه کاربردی مستلزم ابزاری شدن فلسفه و پایین آوردن منزلت آن نیست (زاهدی، ۱۳۹۳: ۹). همچنین، به گمان برخی، فلسفه کاربردی به معنای تعطیل کردن مباحث مابعدالطبیعه یا بی‌فایده دانستن آن است؛ سوء تفاهمی ناشی از این خطا که برخی کاربردی شدن را به معنای تمرکز بر فلسفه‌های مضاف و حکمت عملی می‌دانند. البته احیای مباحث حکمت عملی می‌تواند به کاربردی شدن فلسفه اسلامی کمک کند، همچنان که برخی معتقدند یکی از علل اصلی انزوای فلسفه و غیبت آن از شئون زندگی متعارف و محصور شدن تعالیم فلسفی در حوزه‌های درسی این بود که فیلسوفان مسلمان در تدوین و تبویب مباحث فلسفی بر حکمت نظری تمرکز نموده و اعتنای چندانی به حکمت علمی نکرده‌اند (طالب‌زاده، ۱۳۸۵: ۳۶۱). اما مقصود از کاربردی شدن صرف، تمرکز بر حکمت عملی نیست، زیرا فقط با موضوع حاصل نمی‌شود؛ یعنی هرچه موضوع مورد بحث به مسائل انضمامی نزدیک‌تر باشد فلسفه هم کاربردی‌تر می‌شود. بلکه کاربردی شدن یک رویکرد است و لذا ممکن است فلسفه یا فیلسوف همچنان با رویکرد و مشی انتزاعی به مسائل و موضوعات حکمت عملی بپردازد و خواننده نیز، هنگام خواندن این مباحث، همچنان مسئله چستی فلسفه و کارکرد آن برایش مطرح باشد.

معنای درست کاربردی بودن همان معاصریت است، یعنی فلسفه و فیلسوفان نه تنها با روح زمانه خود بیگانه نباشند، بلکه از نیازها، مشکلات و تمناهای خوانندگان و جامعه خود مطلع بوده، آن‌ها را در گزینش موضوعات و مسائل لحاظ کنند. بر این اساس، یکی از ضعف‌های کتاب *بدایه‌الحکمه* به مثابه متنی آموزشی، بی‌توجهی به مقوله کاربردی بودن است؛ زیرا دانشجویان احساس نمی‌کند که این کتاب با نیازهای زمانه او ارتباطی دارد، بلکه بر مسائلی تمرکز دارد که اکنون کمتر پرسش‌های بالفعل جامعه ما هستند. حتی دانشجویان احساس نمی‌کنند که این کتاب درصدد است علاوه بر مسائل نظری در فرایند آموزش، مهارت‌هایی را به او بیاموزد که در زندگی عملی و شغلی‌اش به کارش بیاید؛ مهارت‌هایی مانند: رشد تفکر انتقادی و اخلاقی، توانایی حل مسئله، و آموختن شیوه گذر از لایه‌های سطحی مسائل به لایه‌های پنهان‌تر آن‌ها.

۸. آموزش بدون فلسفه‌ورزی و تفکر انتقادی. طبق نظر برخی از محققان، فلسفه‌ورزی فعالیت واحدی نیست، بلکه فعالیت برای فهم فلسفی، نقد فلسفی و زایش فلسفی است (ملکیان، ۱۳۸۴: ۵۷). با توجه به پیشینه آموزشی دانشجویان، فعالیت نقد فلسفی و آموزش تفکر

انتقادی در دانشگاه‌های ایران ضروری و گریزناپذیر است؛ زیرا: ۱) برخلاف کشورهای غربی که آموزش فلسفه و تفکر انتقادی به دانش‌آموزان در برنامه آموزش و پرورششان جایگاه ثابتی داشته و تا هنگام ورود به دانشگاه ادامه دارد، در ایران به دانش‌آموزی که دوازده سال درس خوانده و به دانشگاه آمده، یاد داده نشده است که به صورت انتقادی بیندیشد (شیخ رضایی، ۱۳۸۸: ۸۲) و ۲) از دانشجو و دانش‌آموخته فلسفه انتظار می‌رود که صاحب اندیشه انتقادی و پرسشگر باشد و در تحلیل امور، نگاهی ژرف‌تر از دیگران داشته باشد؛ در این میان، متن آموزشی می‌تواند مستقیم و غیر مستقیم در رشد دادن و بالفعل کردن توانایی تفکر انتقادی و یا بالعکس در ایجاد روحیه تقلید و پذیرش منفعلانه نقش مهمی داشته باشد. در این زمینه تأکید می‌شود در صورتی که متن آموزشی فلسفه بیش از هر چیز به شکوفایی تعقل، توان نقادی و استعداد اندیشیدن دانشجو کمک کند؛ در نتیجه، دانشجو پرسشگر، نقاد و متفکر خواهد بود (کدیور، ۱۳۸۵، ج ۳: ۴۳۸).

اما *بدایة الحکمه* به لحاظ آموزشی کتابی موفق نیست، زیرا برخلاف نظر برخی از محققان فلسفه، متن آموزش فلسفه نباید دانشجو را به سوی تحجر فکری سوق دهد، بلکه باید روح نقادی را در وی زنده سازد (مصباح یزدی، ۱۳۸۷، ج ۱: ۱۹)؛ در حالی که این کتاب به گونه‌ای مسائل و مباحث را طرح می‌کند و به اتمام می‌رساند که دانشجو فقط منتظر است نویسنده در هر بحث، نظر راجح را بیان یا با نفی دیدگاه‌های رقیب، پیروزمندانه و قاطعانه، نظر مختار خود را به منزله پاسخ درست و نهایی ارائه نماید و به ندرت موضوع و بحثی را باز می‌گذارد. در حالی که فلسفه، اندیشیدن است و به گفته اهل نقد، مهم‌ترین خطر و آسیب آن در این مسیر اسارت در حصار اندیشه‌هاست (یثربی، ۱۳۸۳: ۱۷).

کتاب آموزشی فلسفه باید به گونه‌ای باشد که دانشجو ضمن یادگیری محتوا و مسائل، شیوه استدلال و نقد نظریه و دیدگاه‌ها را بیاموزد. کوتاهی کتاب *بدایة الحکمه* از این جهت هم کم نیست؛ برای مثال، برخلاف روش معمول در کتاب‌های آموزشی که معمولاً ساختار استدلال آشکار است، در این کتاب - طبق یک روش و عادت سنتی که بیشترین معانی در کمترین الفاظ گنجانده می‌شد - گاه مباحث فشرده و با مقدمات مضمربیان شده، دانشجو حتی به کمک توضیح چندباره و بازنویسی تفصیلی استدلال استاد خود، به سختی می‌تواند به ساختار استدلال پی ببرد. شاید به دلیل همین بالفعل نشدن روحیه تفکر انتقادی دانشجوی رشته فلسفه اسلامی است که مخاطب در مواجهه با وی نه تنها متوجه این نکته می‌شود، بلکه درمی‌یابد او از یک جهان‌بینی خاص وام گرفته، خود را موظف به دفاع از

آن می‌داند و توانایی گشودگی لازم برای مواجهه با آراء متفاوت را ندارد. کتاب آموزشی فلسفه باید علاوه بر آموزش مفاهیم و مباحث فلسفی، هنر آزاداندیشی و رهایی از غل‌وزنجیر عادت و اعتماد غیر علمی را آموزش دهد؛ در این صورت دانشجو - مانند آن که ماهیگیری را آموخته - به کمک شرح و ترجمه‌ها خود می‌تواند مطالب فلسفی را بیاموزد و از دریای میراث فلسفی بهره بگیرد. اما دانشجویی که فقط مطالب فلسفی را آموخته است، با روح فلسفه بیگانه و فقط حامل داده‌های فلسفی است؛ در این میان، کتاب *بدایه‌الحکمه* به دانشجو کمکی نمی‌کند. در این باره می‌توان به نقد مرحوم فلاطوری بر کتب فلسفه اسلامی، اشاره داشت:

در جهان اسلام فلسفه ممزوج شد با افکار تعبدی. گرچه امروز طرز اخذ و تلقی ما از فلسفه و تدریس و تدریس ما با استدلال است، ولی رئوس این استدلال‌ها بر می‌گردند به یک اصول مسلم‌ه‌ای که فقط به نحو تعبدی پذیرفته‌ایم. لذا تعقل در این‌ها، هر روز یک غل‌وزنجیر تازه‌ای به فکر آزاد فلسفی انداخته و کار را به جایی رسانده که آن افکار برای ما سبب درست شدن و درست کردن غل‌های تازه شده‌اند و برای غرب سبب آزادی انسان‌ها از آن غل‌ها (نوری و حاج حسینی، ۱۳۸۶: ۸۸).

صرف نظر از ضعف کتاب در آموزش تفکر انتقادی، اساساً کتاب *بدایه‌الحکمه* کتاب فلسفه‌ورزی نیست؛ یعنی کتابی نیست که به خواننده فکر کردن و تفلسف را بیاموزد، بلکه در بهترین حالت تنها فهم فلسفی و اطلاعات و نظریه‌های فلسفی به دانشجو می‌دهد و او را چندان در مسیر تفلسف با خود همراهی نمی‌کند. لذا در بیشتر موارد، دانشجویان فلسفه اسلامی در جلسات گفت‌وگو با موضوعی غیر از مباحث کتاب درسی‌شان، از دانشجویان رشته‌های علوم اجتماعی و روان‌شناسی ساکت‌ترند و گویا فقط قادرند در مورد موضوعات مطرح در کتاب‌های آموزشی خودشان بحث کنند؛ این امر شاید ناشی از بی‌توجهی نظام آموزشی و کتب آموزش فلسفه اسلامی به ذات میان‌رشته‌ای بودن فلسفه است. دانشجوی علوم سیاسی یا علوم اجتماعی و حتی اقتصاد و روان‌شناسی تا حدی از مباحث فلسفی مطلع است، اما دانشجوی فلسفه اسلامی چنان از این رشته‌ها بی‌اطلاع است که حتی با محققان و علاقه‌مندان این حوزه‌ها نمی‌تواند گفت‌وگو کند و بیشتر با کسانی که الهیات یا منطق و یا فلسفه محض خوانده‌اند می‌تواند ارتباط داشته باشند؛ زیرا متون آموزشی آنان با سایر حوزه‌های علوم انسانی ارتباط برقرار نکرده، جزیره‌وار مشغول مباحث خود است. اما در علوم انسانی، فلسفه، بالقوه، بیشترین آمادگی را برای مباحث میان‌رشته‌ای دارد.

۹. قلم نامعاصر و متن غیر روان. از آنجا که کتاب *بدایة/الحکمه* در نوع خود و در مقایسه با کتاب‌های پیش از خود از حیث ساده‌نویسی در زمره سرآمدهاست و نیز رسالت کتاب‌های آموزشی و تعلیمی انتقال ساده و سریع مطالب به دانشجوست، اما برای مقطع کارشناسی کتاب دشواری محسوب می‌شود؛ مطالب آن، گاه بسیار موجز و فشرده و اشاره‌وار است، یعنی گرچه دچار اطناب ممل (زیاده‌نویسی خسته‌کننده) نشده، به لحاظ نگارشی در برخی مباحث دچار ایجاز مخل (گزیده‌گویی) است. دانشجو با این بیان موجز و گاه پیچیده احساس می‌کند، قادر به در به فهم این مطالب نیست و ممکن است برای همیشه چنین تصویری از فلسفه داشته باشد.

نویسنده کتاب *بدایة/الحکمه* از مثال‌های محسوس و مثال و تمثیل کمتر استفاده کرده است؛ هرچند فلاسفه به کار بردن تمثیل را دور شدن از موضوع محل بحث می‌دانند، اما برای مقطع کارشناسی و دانشجویانی که چندان با این مباحث آشنا نیستند، فواید آن از مضرات آن بیشتر است. ادبیات کتاب *بدایة/الحکمه* و حتی مثال‌های آن، با جامعه و زمانه ما فاصله دارد و دانشجو در مواجهه با آن می‌پندارد که مباحث و مسائل فلسفه صرفاً فرازمانی و فرامکانی - فرهنگی است و فلسفه و فیلسوف نمی‌تواند به مسائل روزمره و جامعه خود بیندیشد. زبان آن نیز چنین است؛ یعنی دانشجویی که چند سال ذهنش درگیر این مباحث است و از تاریخ خود فاصله گرفته، با زمانه و مسائل روزگار خود بیگانه می‌شود، گویی چنین نیست که این کتاب بعد از صد سال مواجهه با غرب و عالم مدرن نوشته شده است. شاید روزآمد نبودن کتاب مذکور - در حالی که برای متون آموزشی ضروری است (منصوریان، ۱۳۹۲: ۷) - دانشجویان رشته فلسفه اسلامی را که خودشان مطالعات مستقل ندارند، با زمانه خود بیگانه و از مسائل زمانه خود بی‌اطلاع می‌کند. هرچند کهنگی متن و قلم مختص به اثر مورد نظر نبوده، از این جهت پیشینه لازم برای تغییر زبان را ندارد؛ همچنان که برخی با بیان مطلق‌گرایانه، اما نسبتاً درست اشاره نموده‌اند که با بررسی و تورق کتاب‌های فلسفی رایج در حوزه شیعی می‌توان به این اعتقاد رسید که اصطلاحات و زبان و ادبیات فلسفه از زمان بوعلی سینا تاکنون تغییری نیافته است (موسوی پروانی، ۱۳۸۸: ۹۷).

فیلسوف نه از سنت منقطع است و نه اسیر آن و نه بی‌خبر از تحولات روزگار و زمانه خود؛ گرچه از فلسفه و فیلسوفان انتظار می‌رود که غرق در اوضاع و آشوب‌های روزگار خود نشوند و بکوشند از روزمره‌زدگی بگذرند و مسائل را در بنیاد خود رصد

کنند، انتظار می‌رود که با زمانه خود بیگانه نباشند و مسائل و دردهای روزگار خود را بفهمند. در نتیجه، کتاب آموزش فلسفه گرچه لازم نیست لزوماً در مرزهای دانش باشد، باید با روزگار خود بیگانه نباشد و *بدایه‌الحکمه* واجد این شرط حداقلی نیست و نمی‌تواند به دانشجو کمک کند که به ایران و مسائل آن یا به مشکلات ذهنی انسان ایرانی بیندیشد.

بحث و نتیجه‌گیری

روش غالب در گروه‌های فلسفه اسلامی در دانشگاه‌های ایران، روش «متن محوری» است؛ بدین گونه که در مقاطع مختلف آموزشی، یکی از متون اصلی فلسفی برای متن پایه انتخاب و براساس مطالعه سطر به سطر و فصل به فصل آموزش داده و در نتیجه، اهمیت متون آموزش در این رشته بیشتر می‌شود. معمولاً منبع اصلی در مقطع کارشناسی، کتاب *بدایه‌الحکمه*، اثر علامه سیدمحمدحسین طباطبایی است که در زمانه خود و حتی هم‌اکنون در مقایسه با سایر کتاب‌های آموزشی رایج در حوزه فلسفه اسلامی یک گام رو به جلو بوده، در ساده‌سازی آموزش فلسفه اسلامی مؤثر است، نه به این معنا که معیارهای لازم برای یک متن آموزشی را دارد؛ حتی بیشتر مدرسان و دوست‌داران فلسفه که سال‌ها این کتاب را تدریس نموده‌اند به این نکته واقف و معترف‌اند. کتاب *بدایه‌الحکمه* صرف نظر از نقص‌ها و ضعف‌های شکلی و ساختاری (مانند رعایت نکردن در نموداری کردن برخی مباحث، استفاده از تصویر، طرح پرسش در آخر هر فصل، معرفی منابع برای مطالعه بیشتر، تلخیص بحث اصلی، و تدوین و فصل‌بندی مباحث مناسب یک جلسه درس)، در مقام جهت‌گیری‌ها و نوع مباحث و نحوه ارائه آن‌ها نقص‌های جدی دارد؛ از جمله بی‌توجهی به تاریخ و سیر تطور مباحث، معرفی نامناسب و ناموفق در ایجاد علاقه و انگیزه، تفصیل بیش از حد کتاب، انتزاعی بودن مباحث و غفلت از مسئله محوری، انحصار مباحث در امور عامه و الهیات بالمعنی الاخص و بی‌توجهی به سایر مباحث فلسفه، آموزش بدون فلسفه‌ورزی و تفکر انتقادی، تمرکز بر خواندن و غفلت از خوانش، رعایت نکردن تقدم و تأخر آموزشی مباحث، قلم نامعاصر و متن غیر روان. بنابراین، علاوه بر ضرورت تدوین کتاب جدید آموزشی در حوزه فلسفه اسلامی که حتی المقدور فاقد نقص‌های مذکور و واجد معیارهای ضروری در حوزه متون آموزشی باشد و تا زمان تدوین تهیه آن، استادان فلسفه اسلامی نباید در تدریس فلسفه به کتاب *بدایه‌الحکمه* اکتفا کنند، بلکه آن را متنی برای آشنایی با سنت و میراث فلسفه اسلامی بنگرند و از آن برای آشناسازی دانشجویان با سایر حوزه‌های

فلسفه و نیز آموزش تفکر نقادانه آنان و سرانجام نشان دادن کارکردهای ملموس فلسفه از متون ترجمه شده در این راستا استفاده کنند.

منابع

- اسعدی، علیرضا (۱۳۹۱). *درس‌نامه فلسفه براساس بدایة‌الحکمه علامه طباطبایی*، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- اسلامی، حسن (۱۳۸۴). «فلسفه اسلامی و فلسفه غرب در آینه متون آموزشی»، *مجله آینه پژوهش*، شماره ۹۲، ص ۲-۲۱.
- اکبری، رضا (۱۳۸۴). «نقد و بررسی نظام آموزش فلسفه در دانشگاه‌های کشور، ارائه راهی نو»، *مجله نقد و نظر*، شماره ۳۷ و ۳۸، ص ۳۲۱-۳۲۷.
- اکرمی، موسی (۱۳۸۱). «فلسفه اسلامی نگاهی به ویژگی‌های آسیب‌شناسی و وظیفه کنونی»، *نامه فلسفه*، شماره ۱۲.
- امید، مسعود (۱۳۸۵). «تأملی در مختصات دانش فلسفه و فلسفه‌ورزی»، *مجله فلسفه و کلام*، شماره ۱۰، ص ۳۵-۴۵.
- بهشتی، احمد (۱۳۸۵). «الگوهای سنتی و جدید آموزش فلسفه اسلامی»، *مجموعه مقالات همایش بررسی متون و منابع حوزه‌های فلسفه، کلام، ادیان و عرفان*، ج ۲، به کوشش دکتر حسین کلباسی، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و علوم انسانی.
- پورحسن، قاسم (۱۳۸۵). «ضرورت‌ها و اولویت‌های پژوهش و تدوین متون جدید در فلسفه»، *مجموعه مقالات همایش بررسی متون و منابع حوزه‌های فلسفه، کلام، ادیان و عرفان*، ج ۳، به کوشش دکتر حسین کلباسی، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و علوم انسانی.
- پورحسن، قاسم (۱۳۸۸). «دارالحکمه تهران (شیوه تعلیم و تدریس فلسفه در دانشگاه‌های ایران نیازمند تحول پایه‌ای و بنیادین است)»، *خردنامه همشهری*، شماره ۳۳ و ۳۴.
- حقانی زنجانی، حسین (۱۳۹۲). *شرح نهایه‌الحکمه*، ج ۱ و ۲، تهران: دانشگاه الزهرا.
- حکمت، نصرالله (۱۳۸۵). «انجماد فلسفه اسلامی در عصر حاضر»، *مجموعه مقالات همایش بررسی متون و منابع حوزه‌های فلسفه، کلام، ادیان و عرفان*، ج ۳، به کوشش دکتر حسین کلباسی، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و علوم انسانی.
- حکمت، نصرالله (۱۳۹۳). «فلسفه کارا و زنده: گفت‌وگو با دکتر نصرالله حکمت»، *سوره اندیشه*، شماره ۷۸-۷۹.
- خرمشاهی، بهاء‌الدین (۱۳۷۷). *فرار از مدرسه: زندگی‌نامه خودنوشت*، تهران: جامی.
- خوانساری، محمد (۱۳۸۵). «متون درسی فلسفه اسلامی و متون فلسفه غربی و تاریخ‌های فلسفه»، *مجموعه مقالات همایش بررسی متون و منابع حوزه‌های فلسفه، کلام، ادیان و عرفان*، ج ۲، به کوشش دکتر حسین کلباسی، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و علوم انسانی.
- ذهبی، سید عباس (۱۳۸۵). «پویایی فلسفه اسلامی و راهکارهای آن»، *مجموعه مقالات همایش بررسی متون*

- فرهنگ و علوم انسانی. منابع حوزه‌های فلسفه، کلام، ادیان و عرفان، ج ۲، به کوشش دکتر حسین کلباسی، تهران: پژوهشگاه ربانی گلیپایگانی، علی (۱۳۷۱). *ایضاح‌الحکمه*، قم: مرکز جهانی علوم اسلامی.
- زاهدی، محمد صادق (۱۳۹۳). «فلسفه کاربردی و میان‌رشته‌گی»، فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، دوره ششم، شماره ۲.
- سعیدی روشن، محمدباقر (۱۳۹۰). *بدایة‌الحکمه به شیوه پرسش و پاسخ*، قم: دارالفکر، اندیشه مولانا.
- شجاعی جوشقانی، مالک (۱۳۹۷). «تحلیلی بر برنامه‌ریزی آموزشی و متون درسی دانشگاهی فلسفه در ایران»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۲۴.
- شیخ رضایی، حسین (۱۳۸۸). «تفکر اینجا و آنجا (مقایسه تحلیلی نظام آموزش فلسفه بین ایران و غرب)»، *خردنامه همشهری*، شماره ۳۳ و ۳۴.
- شیروانی، علی (۱۳۷۵). *التمهید فی‌الحکمه الالهیه*، قم: دارالعلم.
- شیروانی، علی (۱۳۹۸). ترجمه و شرح *بدایة‌الحکمه*، قم: دارالفکر.
- صابری نجف آبادی، ملیحه (۱۳۹۳). «ضرورت تدوین کتاب فلسفه اسلامی با رویکرد آموزشی»، *مجله پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، شماره ۳۳.
- طالب‌زاده، سید حمید (۱۳۸۵). «بحران در آموزش فلسفه اسلامی»، مجموعه مقالات همایش بررسی متون و منابع حوزه‌های فلسفه، کلام، ادیان و عرفان، ج ۳، به کوشش دکتر حسین کلباسی، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و علوم انسانی.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۹۰ ه.ق). *بدایة‌الحکمه*، قم: دارالحکمه.
- غرویان، محسن و سید محمدرضا طالبیان (۱۳۸۶). *بدایة‌الحکمه (مصطلحات انگلیسی/فارسی)*، قم: دارالفکر.
- کدیور، محسن (۱۳۸۵). «بررسی متون آموزشی فلسفه اسلامی»، مجموعه مقالات همایش بررسی متون و منابع حوزه‌های فلسفه، کلام، ادیان و عرفان، ج ۱، به کوشش دکتر حسین کلباسی، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و علوم انسانی.
- کدیور، محسن (۱۳۸۶). «نقد حال فلسفه (۱) و (۲)»، *ماهنامه بازتاب اندیشه*، شماره ۸۵، ص ۴۸-۳۹.
- کرمانی، طوبی (۱۳۸۵). «وضعیت کنونی آموزش فلسفه اسلامی در ایران و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن»، مجموعه مقالات همایش بررسی متون و منابع حوزه‌های فلسفه، کلام، ادیان و عرفان، ج ۳، به کوشش دکتر حسین کلباسی، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و علوم انسانی.
- گرامی، محمدعلی (۱۳۹۳). *آغاز فلسفه (ترجمه بدایة‌الحکمه)*، قم: بوستان کتاب قم.
- مصباح یزدی، محمد تقی (۱۳۸۷). *درآمدی بر آموزش فلسفه*، تهران: نشر شفق.
- مصطفوی، شمس الملوک (۱۳۸۴). «آسیب‌شناسی فلسفه در ایران امروز»، *نامه فرهنگ*، شماره ۵۷، ص ۱۶۰-۱۶۳.
- مصلح، علی اصغر (۱۳۸۴). «تفکر فلسفی در ایران معاصر»، *حکمت و فلسفه*، شماره ۳.
- ملکی، محمد (۱۳۷۶). *آشنایی با متون درسی حوزه‌های علمیه ایران (شیعی، حنفی و شافعی)*، قم: دارالتقلین.
- ملکیان، مصطفی (۱۳۸۴). «آفات فلسفه‌ورزی در ایران»، *ماهنامه بازتاب اندیشه*، شماره ۷۱، ص ۶۵-۵۷.

- منصوریان، یزدان (۱۳۹۲). «صد و یژگی کتاب‌های دانشگاهی کارآمد و اثربخش»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، دوره ۱۷، شماره ۲۹، ص ۱-۱۷.
- موسوی پروانی، سید عزیز (۱۳۸۸). «آسیب‌شناسی مباحث فلسفه در حوزه شیعه»، کوثر معارف، شماره ۱۰، ص ۸۵-۱۱۱.
- ناجی، سعید (۱۳۸۵). «نقدی بر کتاب‌ها و کلاس‌های درسی علوم انسانی»، مجموعه مقالات همایش بررسی متون و منابع حوزه‌های فلسفه، کلام، ادیان و عرفان، ج ۲، به کوشش دکتر حسین کلباسی، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و علوم انسانی.
- ناصری‌راد، علی (۱۳۸۶). تلیخص بدایة‌المعارف: به صورت پرسش و پاسخ، نموداری، تهران: استوار.
- نوری، محمد و مرتضی حاج حسینی (۱۳۸۶). زندگی‌نامه و خدمات علمی و فرهنگی دکتر عبدالجواد فلاطوری، تهران: انجمن آثار و مفاخر فرهنگی.
- یثربی، چیستا (۱۳۸۳). «ریخت‌شناسی تطبیقی سینمای دینی در شرق و غرب»، مجله بیناب (سوره مهر)، شماره ۷، ص ۱۸۸-۱۹۵.