

کاوش‌هایی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بر مبنای شماری از دیدگاه‌های معرفت‌شناختی صدرالمآلهین

سعید بهشتی*

چکیده

«فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی» یکی از علوم فلسفی اسلامی است که با روش تعقلی به بازشناخت و بازنگاشت منظم بنیان‌های فلسفی و نظری تعلیم و تربیت اسلامی، از یک‌سو، و استنتاج و استنباط مدلول‌های تربیتی متناسب با آنها از سوی دیگر، می‌پردازد. با توجه به تقدم معرفت‌شناسی بر جهان‌شناسی و انسان‌شناسی، و نیز ابداعی و ابتکاری بودن بخش مهمی از فلسفه حکیم صدرالمآلهین شیرازی و جامعیت و فراگیری آن در مقایسه با حکمت‌های مشایی و اشراقی، در این مقاله، کوشش منظمی به عمل آمده است تا شماری از مهم‌ترین دیدگاه‌های معرفت‌شناختی فلسفه صدرایی استخراج، و به‌صورت منظم طبقه‌بندی و تدوین شده، آنگاه مدلول‌های تربیتی این دیدگاه‌ها، در قالب اصول تربیتی، استنباط و معرفی شود.

واژگان کلیدی

فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، معرفت‌شناسی، صدرالمآلهین، دیدگاه‌های معرفت‌شناختی، مدلول‌های تربیتی، اصول تربیتی.

beheshtisd@gmail.com

تاریخ تأیید: ۱۳۸۹/۱۰/۲۴

*. دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی.

تاریخ دریافت: ۱۳۸۹/۳/۲

طرح مسئله

اسلامی‌سازی نظام تعلیم و تربیت در کشور ما، افزون‌بر همه شرایط و لوازم مادی و سخت‌افزاری، مستلزم اسلامی کردن علوم است که در ساخت، پرداخت، تهذیب و تکمیل شخصیت، اندیشه و اخلاق متریبان، نقش و جایگاه خاصی دارند. یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین علوم مزبور، که زیرساخت و مبنای فلسفی و نظری تعلیم و تربیت را تشکیل می‌دهد، اصطلاحاً «فلسفه تعلیم و تربیت»^۱ خوانده می‌شود.

فلسفه تربیتی هر جامعه‌ای با چگونگی و نوع نگاه غالب آن جامعه به جهان و انسان تناسب داشته، درحقیقت واجد رنگ و بوی فلسفی است. نگاه ماده‌گرایانه به جهان و انسان، نگاهی است که هدف‌ها، برنامه‌ها، اصول، روش‌های تربیتی و به‌طور کلی، نظام تعلیم و تربیت را به‌سوی ماده‌انگاری و ماده‌محوری سوق می‌دهد؛ و نگاه معناگرایانه به این دو مقوله، با ایجاد سمت و سویی فرامادی در مجموع دستگاه آموزش و پرورش، آن را در مسیر تعالی و تکامل معنوی هدایت می‌کند.

دو دانش فلسفی و مهم «جهان‌شناسی»^۲ و «انسان‌شناسی»^۳ حاصل شناخت جهان و انسان با رویکرد و روش فلسفی است. این دو دانش، آنگاه که یک‌کاسه شده، کل پهنه هستی را زیر پوشش و بینش مطالعاتی خود قرار دهند، دانش عام، کلی و گسترده «وجودشناسی»^۴ پدید می‌آید.

اما سخن در اینجا است که شناخت محور اصلی جهان‌شناسی و انسان‌شناسی فلسفی، یا در نگاهی وسیع‌تر و فراگیرتر، وجودشناسی است که خود، مقوله و موضوع مهمی است که می‌توان با روش فلسفی و عقلانی به بحث درباره ابعاد و زوایای گوناگون آن پرداخت و نسبت‌به آن، آگاهی و شناخت حاصل نمود. مطالعه و تحقیق درباره شناخت یا معرفت با شیوه و عیار عقل، پدیدآورنده یکی از علوم فلسفی نسبتاً جدیدی است که اصطلاحاً «معرفت‌شناسی» یا

1. Philosophy of Education.
2. Cosmology.
3. Anthropology.
4. Ontology.

«شناخت‌شناسی»^۱ خوانده می‌شود. در این علم یک رشته پرسش‌های فلسفی درباره شناخت مطرح، و پاسخ داده می‌شود. پرسش درباره ماهیت شناخت، امکان شناخت، رابطه شناخت و شناسا، رابطه شناخت و شناخته، راه شناخت، حدود شناخت، و مناط صدق و کذب شناخت، از جمله مهم‌ترین‌هاست.

به این ترتیب، در تحلیل و واکاوی عقلی و منطقی، چپستی، چرایی و چگونگی تربیت در هر جامعه که عناصر و مؤلفه‌های اساسی یک فلسفه تربیتی را پدید می‌آورند، در نوع نگاه و زاویه دید آن فلسفه تربیتی به جهان و انسان ریشه دارد که چیزی جز نوع شناخت آن فلسفه تربیتی حاکم و غالب نیست. از این‌رو، از ابتدای پیدایش فلسفه تعلیم و تربیت، به‌منزله دانشی نوین در علوم تربیتی، «معرفت‌شناسی» یکی از بنیان‌های سه‌گانه آن را تشکیل داد و در کنار «وجودشناسی» و «ارزش‌شناسی»^۲ مطرح شد.

هرچند مهم‌ترین پرسش‌های معرفت‌شناختی، به‌ویژه پرسش از «ارزش معرفت» همواره و از دوره‌های باستان برای فلاسفه مطرح بود، شکل‌گیری معرفت‌شناسی به‌منزله یکی از علوم فلسفی جدید و مستقل، به قرن هفدهم میلادی، یعنی زمانی که رنه دکارت (۱۶۵۰ - ۱۵۹۶) با روش شکاکانه‌اش تلاش کرد به شالوده‌ای یقینی و تردیدناپذیر در علوم و معارف دست‌یابد، باز می‌گردد. (پاپکین و استرول، ۱۳۷۰: ۲۶۰)

در جهان اسلام نیز، اساسی‌ترین پرسش‌های معرفت‌شناختی با روش تعقلی و استدلالی در ابواب مختلف کتب و رسائل فلسفی مطرح شده است. مثلاً، در مقوله کیف نفسانی، در بخش علم‌النفس، در مباحث عقل و معقول، در بحث از کلی و جزئی، و نیز در بخش وجود ذهنی از امور عامه فلسفه، می‌توان به نکته‌ها و نظریه‌های مهمی در این زمینه دست‌یافت. (مطهری، ۱۳۸۶: ۹ / ۲۰۷ و ۲۰۸)

حکیم، صدرالدین محمد شیرازی، فیلسوف نوآور و ژرف‌اندیش ایران در قرن یازدهم هجری، کسی است که پس از چند دهه تحقیق، مطالعه، تهذیب و تزکیه توانست با تأسیس

1. Epistemology.
2. Axiology.

«حکمت متعالیه»^۱ به اختلافات چهار روش فکری رایج در جهان اسلام، یعنی «روش فلسفی استدلالی مشایی»، «روش فلسفی اشراقی» «روش سلوکی عرفانی» و «روش استدلالی کلامی» پایان داده، با ایجاد یک نظام خاص فلسفی و یک سیستم فکری مستقل، راهی نوین در فلسفه الهی بگشاید. (همو، ۱۳۸۶: ۵ / ۱۵۴ و ۱۵۵)

طرح دیدگاه‌ها و مسائلی که مخصوص حکمت متعالیه صدرایی است، از قبیل اصالت وجود، وحدت وجود، حل اشکالات وجود ذهنی، اثبات حرکت جوهری، اثبات اتحاد عاقل و معقول، اثبات حدوث زمانی عالم، اثبات وحدت حقه حقیقه، اثبات ترکیب اتحادی جسم از ماده و صورت، برهان صدیقین، قاعده بسیط الحقیقه، اثبات حدوث جسمانی، تحقیق در حقیقت ابصار، اثبات وحدت نفس در عین کل قوا بودن، اثبات «تعالی» بودن کلی، اثبات فعال، خلاق و مبدع بودن نفس در کلیه اداراکات حسی، خیالی، و عقلی و مانند آن، (همان: ۲۵۴ و ۲۵۵) فلسفه اسلامی را به راه‌هایی نو کشاند، تا آنجا که «حکمت الهی به‌وسیله صدرالمتألهین دگرگونی‌ای یافت که می‌توان آن را یک جهش نامید» (همان: ۲۴۹)

نوآوری‌های فلسفی ملاصدرا - چنان‌که ملاحظه شد - فقط به حوزه امور عامه (فلسفه اولی)، الهیات بالمعنی الاخص، علم النفس، معادشناسی، و مانند آن محدود نمی‌شود، بلکه حوزه معرفت‌شناسی را نیز، دربرمی‌گیرد. هرچند در این مقاله، مراد از دیدگاه‌های معرفت‌شناختی صدرالمتألهین شیرازی صرفاً دیدگاه ابداعی و نوآورانه وی در این حیطه نیست، به‌تبع همان سبک و اسلوب وی در تدوین و نگارش آثار خود، یعنی نوشتن «یک دوره فلسفه، نه صرف آرای فلسفی خودش»، (همان: ۱۳ / ۲۵۰) آرای معرفت‌شناختی او، اعم از ابداعی و غیرابداعی را به‌عنوان زیرساخت‌هایی برای تأسیس دانشی نوین، به‌نام فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی معرفی و تبیین خواهیم کرد. افزون‌براین، هرچند ملاصدرا کتاب یا رساله‌ای

۱. استاد مطهری در باره وجه تسمیه فلسفه صدرایی به «حکمت متعالیه» می‌نویسد: «صدرالمتألهین به فلسفه خود نام «حکمت متعالیه» داده است. درباره این نام دو احتمال می‌توان داد: یک اینکه مرادف «حکمت علیا» باشد که مقابل ریاضیات و طبیعیات است. بنابر این مفهوم، حکمت متعالیه همان فلسفه اولی به‌طور مطلق است. احتمال دیگر، که قرائن مورد استعمال این کلمه در کلمات صدرا از آن حکایت دارد، این است که منظور وی از حکمت متعالیه، مکتب خاص خودش در فلسفه اولی است. (مطهری، ۱۳۸۶: ۱۳ / ۲۵۳)

مستقل در تعلیم و تربیت نوشته است، می‌توان پس از بازنگری، کشف، استخراج، طبقه‌بندی و تدوین منظم دیدگاه‌های فلسفی - در اینجا معرفت‌شناختی - وی و استنباط و استنتاج دلالت‌های تربیتی متناسب با آن دیدگاه‌ها، فلسفه تعلیم و تربیت نوین و تازه‌ای برای توجیه و هدایت فعالیت‌های تربیتی در کشور اسلامی‌مان پی‌ریزی کرد.

این سخن به معنای در جازدن، محور و مبنا قراردادن گذشته و فروغ‌طلبدن در وادی ارتجاع و انحطاط نیست، بلکه برای ارائه طرحی نو و پی‌نهادی جدید برای نظام آموزش و پرورش جامعه خویش و رهایی از حصار فلسفه‌های تربیتی وارداتی فرنگی، چاره‌ای جز بازگشت به میراث غنی و اصیل فلسفه اسلامی و ایرانی نیست؛ هرچند به تبعیت از رهنمودهای قرآن و سنت، ضمن دوری از پذیرش غیرمحققانه و نامتقدانه دستاوردهای فلسفی گذشتگان، چشم و گوش خود را بر دستاوردها و فراوردهای علمی مغرب‌زمین نبسته، با تکیه بر عیار عقل، برهان و منطق، براساس حق‌محوری و حق‌پذیری به‌سوی کشف و خلق اندیشه‌ها و نظریه‌های نو، راهگشا و بومی حرکت می‌کنیم. در این نوشتار، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی را این‌گونه تعریف می‌کنیم: «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، یکی از علوم فلسفی اسلامی است که با روش تعقلی به بازشناخت و بازنگاشت منظم بنیان‌های فلسفی و نظری تعلیم و تربیت اسلامی، از یک‌سو، و استنباط و استنتاج مدلول‌های تربیتی متناسب با آن بنیان‌ها، از سوی دیگر، می‌پردازد».

نکته شایان توجه اینکه الگوی مورد نظر ما از فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، افزودن بر واژه «فلسفه» در حالت مضاف به «تعلیم و تربیت اسلامی» است، نه اینکه واژه «اسلامی» به‌منزله صفت «فلسفه تعلیم و تربیت» تلقی گردد.^۱ پر واضح است، بر این اساس، استکشاف، شناسایی، استخراج و طبقه‌بندی، تدوین و نگارش منظم بنیان‌های فلسفی - در اینجا معرفت‌شناختی - برگرفته از فلسفه صدرایی، به‌منظور پی‌افکندن شالوده و زیرساختی نوین برای نظام تعلیم و تربیت ایران در اولویت پژوهش خواهد بود؛ پس از این مرحله، اصول تربیتی متناسب با آنها استنتاج و معرفی خواهد شد.

۱. در مقدمه کتاب جدید انتشار زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب (انتشارات اطلاعات، ۱۳۸۶، صفحات ۲۳ تا ۲۶) با تفصیل بیشتری در این باب سخن گفته‌ایم.

دیدگاه‌های معرفت‌شناختی حکیم صدرالمتألهین شیرازی

۱. علم، به لحاظ مفهوم، امری بدیهی و بین بوده، بی‌نیاز از تعریف منطقی (تحدید و ترسیم)، بلکه غیرقابل تعریف است.

مفهوم علم، روشن‌ترین مفاهیم و بی‌نیاز از تعریف است؛ و چون تعریف حقیقی و همه اقسام چهارگانه آن (حد تام، حد ناقص، رسم تام، رسم ناقص) مستلزم آوردن جزء اعم، یعنی جنس است؛ و چیزی عام‌تر و کلی‌تر از مفهوم علم وجود ندارد، تا جنس آن واقع شود، علم قابل تعریف نیست.^۱

صدرالمتألهین، علم را از حقایق بشمار می‌آورد که انیت آنها عین ماهیت آنهاست. علم، مانند وجود، مشخص بالذات، بسیط و غیرمرکب بوده، از این‌رو، غیرقابل حدگذاری است. افزون‌براین، از دیدگاه وی، علم، قابل تعریف به رسم تام هم نیست؛ چراکه اولاً چیزی شناخته‌تر از علم وجود ندارد، زیرا علم، حالتی وجدانی و نفسانی است که موجود زنده عالم، آن را ذاتاً و بدون هیچ شائبه و اشتباهی در درون خویش می‌یابد؛ و چنین چیزی، نمی‌تواند به وسیله معرفی روشن‌تر از خودش تعریف گردد؛ ثانیاً، از آنجا که هر چیزی پیش عقل به وسیله علم آشکار می‌شود، علم را نمی‌توان به غیر علم تعریف کرد. (صدرالمتألهین، ۱۴۱۹: ۳ / ۱۷۸ و ۱۷۹)

۲. علم، از سنخ وجود، و خارج از مقسم مقولات ده‌گانه است

مطالعه تاریخ فلسفه اسلامی نشان می‌دهد که تقریباً از زمان فخرالدین رازی، به‌ویژه، از زمان خواجه نصیرالدین طوسی، بابتی مستقل در فلسفه به نام «وجود ذهنی» گشوده شده است. این بحث به این شکل، در هیچ‌یک از آثار فیلسوفانی چون فارابی، شیخ‌الرئیس ابن‌سینا و شیخ اشراق، مطرح نشده است. (مطهری، ۱۳۸۶: ۹ / ۳۳۷)

۱. مفهوم علم از حیث بی‌نیازی از تعریف، مثل و بلکه عین مفهوم وجود است. از این‌رو، حداکثر می‌توان تعریف لفظی برای آن ارائه داد. حاجی سبزواری در باب تعریف‌ناپذیری مفهوم وجود می‌گوید:

معرف الوجود شرح الاسم ولیس بالحد و لا بالرسم
مفهومه من اعرف الاشياء و کنهه فی غایه الحفاء
(سبزواری، ۱۳۶۹: ۵)

اما از زمان صدرالمتألهین، و خصوصاً با طرح نظریه نو و ابتکاری وی در فلسفه اولی به نام «اصالت وجود»، تقسیم اولی دیگری در وجود به نام «وجود عینی (یا خارجی) و وجود ذهنی» مطرح شد و به این ترتیب، بحث از علم و ماهیت و حقیقت آن رسماً از مقسم «مقولات»، یعنی ماهیت و به طور مشخص، کیف نفسانی، خارج شده، به عنوان یکی از مسائل اولیه وجود، مورد بررسی و موشکافی فلسفی قرار گرفت.

صدرا به پیروی از عرفا که معتقداند، هر حقیقتی در مراتب و عوالم مختلف هستی، وجوداتی دارد^۱ و به اصطلاح آنها، در پنج نشئه به نام «حضرات خمس» که شامل «وجود علمی الهی»، «وجود خارجی»، «وجود مثالی»، «وجود حسی» و «وجود ذهنی» است، جلوه‌ها و ظهورهای گوناگونی پیدا می‌کند، (همان: ۱۳ / ۲۸۸ و ۲۸۹) این دیدگاه را مطرح کرد که:

چون خدای متعال، نفس انسانی را مثال و نمونه‌ای از ذات و صفات و افعال خویش آفرید تا شناخت آن، مرقات و نردبان شناخت خودش گردد و در عین داشتن صفات پروردگار، یعنی قدرت، علم، اراده، حیات، سمع، و بصر، و قدرت آفرینندگی و انتخابگری، در وجود و قوام ضعیف باشد، بدان قدرت خلق و ایجاد صورت‌های عقلی و خیالی را بخشید که اظلال و اشباح وجودهای خارجی صادر از باری تعالی بشمار می‌روند، و این گونه وجود که آثار بر آن مترتب نمی‌شود و به حسب چنین ظهوری از نفس صادر می‌گردد، وجود ذهنی و ظلی خوانده می‌شود. (صدرالمتألهین، ۱۴۱۹: ۱ / ۲۶۵ و ۲۶۶)

۳. رابطه علم با عالم، رابطه اتحاد و یگانگی وجودی است، نه رابطه عرض با موضوع به دلیل اعتقاد فلاسفه پیش از ملاصدرا به «کیف نفسانی» و «عرض» بودن علم، که طبعاً آن را در مقولات عرضی قرار می‌دهد، این اشکال پدید می‌آید که جوهر (عالم) و عرض

۱. استاد مطهری در این باب، سخن نغزی دارد که عبارت است از: «ذات اشیاء در دو موطن می‌تواند وجود پیدا کند: یک موطن، موطن عین است و عالم خارج از ذهن ما، موطن دیگر، موطن نفس ماست. پس یک ذات است که در دو موطن دو نوع وجود پیدا می‌کند، دو سنخ وجود پیدا می‌کند که بر آن سنخ وجود یک نوع آثار مترتب است و بر این سنخ وجود، یک نوع آثار دیگری مترتب است، در عین اینکه ذات در هر دو یکی است». (مطهری، ۱۳۸۶: ۱۳ / ۲۳۳)

(علم) چگونه با یکدیگر جمع می‌شوند؟ چراکه مطابق نظر آنها رابطه علم با عالم، رابطه عرض است با موضوع خود.^۱

اما با طرح دیدگاه جدید صدرا مبنی بر اینکه علم، از مقولات بوده، مقسم آنها (یعنی ماهیت) خارج، و براساس «اصالت وجود»، از سنخ وجود و یکی از مراتب و شئون آن است، ضمن رفع این اشکال، این نتیجه مهم به دست آمد که علم یا ادراک، عین عالم یا ادراک کننده بوده، این دو با یکدیگر، اتحاد و یگانگی وجودی دارند؛ و نفس یا عالم در هر مرتبه‌ای که باشد، علم نیز در همان مرتبه، بلکه عین همان مرتبه است. این موضوع در یک محور مستقل طرح خواهد شد البته سهم تعیین کننده دیدگاه عرفا در این زمینه را نباید از یاد برد.^۲

۱. بلکه دو اشکال اساسی پدید می‌آمد که یکی «اجتماع جوهر و عرض بود و دیگری محذور وقوع همه مقولات عرضی نه‌گانه زیر مقوله کیف» دو اشکالی که به قول حکیم حاج ملاهادی سبزواری: «جعل العقول حیاری و الافهام صرعی، فاختار کل مهربا» (سبزواری، ۱۳۶۹: ۳۰) او این دو اشکال را این گونه به نظم کشیده است:

فجوهر مع عرض کیف اجتماع ام کیف تحت کیف کل قد وقع
(همان: ۲۹)

۲. استاد مطهری در این زمینه می‌نویسد: «از نظر فلاسفه، علم و ادراک، عرضی است از اعراض نفس و از این رو، دچار اشکال معروف عرض و جوهر شده‌اند» آنگاه، با بیان مطلبی از شرح فصوص قیصری به عنوان شاهد می‌نویسد: «ولی عرفا تصریح کرده‌اند که علم و ادراک، مافوق این است که به صورت یک عرض نفسانی شناخته شود». (مطهری، ۱۳۸۶: ۱۳ / ۲۸۹) به نظر استاد مطهری:

سهم عرفا از همه اساسی تر است و تنها در فلسفه صدرالمآلهین انعکاس یافته است. تنها با نظر مخصوص عرفا در باب وجود و مراتب و تنزلات آن و اینکه هر نشئه‌ای حضرتی است ... می‌توان مسئله وجود ذهنی را روی پایه محکمی گذاشت ... از نظر عرفا رابطه ادراک و ادراک کننده، یگانگی است و ادراک انسانی چیزی نیست جز اینکه شی ادراک شده که در هر نشئه و عالمی متناسب با آن عالم، ظهور و وجودی دارد در عالم ذهن و نفس انسان نیز موجود است؛ خود ذهن و نفس دارای هر مرتبه و هر نشئه از وجود است، علم و ادراک نیز در همان مرتبه بلکه عین آن مرتبه است؛ پس علم و عالم و معلوم متحد می‌باشند. (همان: ۲۸۸ و ۲۸۹)

۴. رابطه علم با معلوم، رابطه اتحاد ماهوی، یعنی حضور ماهیت معلوم نزد عالم است در باب حقیقت رابطه علم با معلوم، به طور مشخص، سه دیدگاه در جهان اسلام مطرح شده است: ۱. دیدگاه ماهوی، که حقیقت علم را همان حضور ماهیت و ذات معلوم نزد عالم می‌داند؛ این نظر مورد قبول قاطبه فلاسفه اسلامی، از جمله صدر است.^۱ حکیم سبزواری این دیدگاه را به‌خوبی در این بیت معرفی کرده است:

للشي غير الكون في الاعيان كون بنفسه لدي الازهان
(سبزواری، ۱۳۶۹: ۲۷)

۲. دیدگاه اضافه، که حقیقت علم را نوعی اضافه بین عالم و معلوم می‌داند. قداما این دیدگاه را «تعلق» می‌نامیده‌اند. بنا بر نظر استاد مطهری مطابق نظر خواجه در *تلخیص المحصل* اولین کسی که این نظر را ابراز داشت، ابوالحسن بصری اشعری بود. (مطهری، ۱۳۸۶: ۱۳ / ۲۹۱)

۳. دیدگاه اشباح، که حقیقت علم را صورت و مثال شیء ادراک‌شده در نفس، یا جهازات عصبی شخص ادراک‌کننده می‌داند. قاضی بیضاوی، ابوالفتح شمس‌الدین اصفهانی و ابن مبارک‌شاه و قطب‌الدین شیرازی از پیروان این دیدگاه‌اند. (همان: ۲۹۱ و ۲۹۲)

همان‌گونه که اشاره شد، ملاصدرا و قاطبه فیلسوفان اسلامی از طرفداران دیدگاه نخست‌اند. وی بر این باور است که نظریه اشباح، نظریه‌ای مستحدث بوده، نظر عموم قداما با نظریه ماهوی منطبق است.

شایان توجه اینکه دیدگاه ماهوی در کتب فیلسوفانی چون ملاصدرا، در باب «وجود ذهنی» مطرح شده است؛ زیرا تعریفی که آنها از علم (علم به غیر خود) ارائه کرده‌اند، بر محور حضور یا وجود ذات و حقیقت ماهیت شیء ادراک‌شده در ذهن شخص ادراک‌کننده دور می‌زده است.

آنگاه به‌درستی نتیجه می‌گیرد: «تنها با نظر عرفا است که به حقیقت و بدون شائبه مجاز می‌توان گفت که انسان با علم به حقیقت اشیا، عالمی می‌گردد مشابه با عالم خارجی». (همان: ۲۸۹)

۱. برای مثال، فارابی در کتاب *التعلیقات* (به نقل مطهری، ۱۳۸۶: ۱۳ / ۲۸۶) علم را «وجود مجرد من ذلک الشیء» تعریف می‌کند. و ابن‌سینا در جلد دوم کتاب *الاشارات و التنبيهات*، می‌نویسد: «درک الشیء هو ان تكون حقیقته متمثله عند المدرك». (ابن‌سینا، ۱۳۷۵: ۳۰۸)

مهم‌ترین پرسش ملاصدرا و دیگر فیلسوفان در باب «وجود ذهنی» چیستی حقیقت علم است؛ به عبارت دیگر، هنگامی گفته می‌شود: فلان مطلب را می‌دانیم، چه حالتی در گوینده این سخن پدید آمده است؟ به دیگر سخن، چه رابطه‌ای میان عالم و معلوم وجود دارد که عالم، خود را آگاه و کاشف و داننده چیزی برمی‌شمرد؟

به عقیده ملاصدرا، این رابطه، چیزی جز وجود و حضور ماهیت معلوم خارجی در ذهن شخص ادراک‌کننده نیست؛ یعنی هنگام ادراک شیء خارجی، خود همان ذات و حقیقت شیء ادراک شده - و نه وجود آن - در ذهن عالم پدید می‌آید و جود پیدا می‌کند.^۱ زیرا ذات اشیا در دو موطن تحقق می‌یابند: موطن جهان خارج، و موطن جهان ذهن. یعنی یک ذات، با حفظ وحدت و یگانگی و این‌همانی ماهوی،^۲ دو سنخ وجود پیدا می‌کند؛ وجودی با نوعی آثار مترتب بر آن، و وجودی با نوع دیگری از آثار مترتب بر آن.

۱. وی در جلد اول *اسفار*، فصل اول از المنهج الثالث، در تمهید دوم بر وجود ذهنی، صفحه ۲۶۶، در باب این وحدت ماهوی می‌نویسد: «فلهذا ما يترتب علي النفس و يوجد عنها من الافعال و الاثار الخاصة يكون في غاية ضعف الوجود، بل وجودها يوجد عنها بذاتها من الصور العقلية والخيالية اطلاق و اشباح للوجودات الخارجية الصادرة عن الباري تعالي و ان كانت الماهية محفوظة في الوجودين، فلا يترتب عليه الاثار المترتبة عليه بحسب وجودها في الخارج». نیز در صفحه ۲۶۸ در باب «صورت ذهنی» و مفهوم آن می‌نویسد: «بل المراد بالصورة الذهنية هو حقيقة المعلوم من حيث ظهورها الظلي الذي لا يترتب به عليها اثرها المقصود منها».

۲. استاد مطهری، شارح مدقق و محقق فلسفه صدرایی، در شرح ابتکارات فلسفی ملاصدرا، قسمت وجود ذهنی از کتاب *مقالات فلسفی* صفحات ۲۸۴ و ۲۸۵ می‌نویسد:

تنها از طریق رابطه ماهوی است که می‌توان به ارزش و اعتبار علم و مطابقت آن با معلوم قائل شد و الزاماً همه کسانی که به ارزش و اعتبار علم قائل‌اند، چاره‌ای ندارند از اینکه نظریه ارتباط ماهوی را بپذیرند. و اصولاً طرز تفکر به اصطلاح رئالیستی، منحصرراً در گرو همین نظریه درباره وجود ذهنی است.

ایضاً در شرح *مبسوط منظومه*، جلد نهم مجموعه آثار، صفحات ۲۳۲ و ۲۳۳ می‌فرماید:

این آقایان [فلاسفه اسلامی] مدعی هستند که این رابطه، رابطه ماهوی است و تنها در رابطه ماهوی است که انسان می‌تواند از واقع‌بینی و از کشف دم بزند و از این سخن دم بزند که در انسان، استعداد کشف واقعیت‌های بیرون از خودش هست و اگر این را از انسان بگیریم باب کشف واقعیات و باب علم به معنی واقعی، به کلی منسد می‌شود.

۵. علم، مجرد از ماده است

فیلسوفان مشایی، از جمله، بوعلی، در باب تجرد علم، معتقداند، فقط دانش عقلی مجرد است؛ اما صدرالمتألهین، با اثبات تجرد قوه خیال و نیز تجرد حس مشترک (یا بنطاسیا که درک‌کننده صور پنج‌گانه حسی است) ثابت کرد که همه علوم حسی، خیالی و عقلی مجرد از ماده‌اند.^۱ حکیم صدرا براهینی هم بر تجرد قوه خیال اقامه کرده است، مانند «امکان بازگردانی و احضار صور محسوس، پس از مرحله غفلت و بی‌توجهی نسبت به آنها» (صدرالمتألهین، ۱۴۱۰: ۸ / ۲۱۳)، «وضع نداشتن صور خیالی و در نتیجه، مجرد بودن آنها در اشخاصی که به خواب رفته یا مبتلا به صفرا هستند، و نیز انطباع اشیای بسیار بزرگ و عظیم در قوه متخلیه». (همان: ۲۲۶)

همچنین، او درباره تجرد ادراکات حسی می‌نویسد: «پس واجب است که حاصل در حس، صورت آن باشد که مجرد از ماده است». (همو، ۱۴۱۹: ۳ / ۳۶۰)

شماری از مدلول‌های تربیتی دیدگاه‌های معرفت‌شناختی صدرایی

پیش از معرفی این مدلول‌ها، شایسته است بحثی مفهومی‌شناختی در باب معنای دلالت، دال و مدلول مطرح شود. دلالت از مفاهیم ذات اضافه است که مانند هر مفهوم اضافی - به اصطلاح منطق - قائم به دو طرف است: دال و مدلول. منطق‌دانان، دلالت را این‌گونه تعریف می‌کنند: «بودن شیء به گونه‌ای که ذهن از علم به وجود آن به وجود شیء دیگری منتقل گردد». (المظفر، ۱۳۷۷: ۲۹) شیء اول «دال» و شیء دوم «مدلول» نامیده می‌شود.

دلالت سه قسم است: عقلی، طبیعی، وضعی.^۲ زیرا دلالت چیزی بر چیزی دیگر، بدون سبب حاصل نمی‌شود و این سبب «بنابر استقراء» (خوانساری، ۱۳۶۲: ۵۸) سه قسم است:

۱. این است که به صراحت می‌گوید: «وکل ادراک لابد فیه من تجرید» (صدرالمتألهین، ۱۴۱۰: ۸ / ۳۶۱)
۲. البته برخی از قدما دلالت را به تقسیم اولی دو دسته کرده‌اند: «دلالت خفیّه» و «دلالت جلیّه». حاجی سبزواری می‌نویسد: «من طرق الدلاله الجلیه خرجت الخفیة، مثل المفهوم مقابل المنطوق كمفهوم الشرط و مفهوم الوصف و غیرهما» (۱۳۶۹: ۱۳ و ۱۲) سپس دلالت جلیه را به سه قسم عقلی، طبیعی، و وضعی بخش نموده‌اند. (همان)

الف) ملازمه ذاتی دال و مدلول، که ملازمه‌ای عقلی است؛
 ب) ملازمه طبعی دال و مدلول که مقتضای طبع آدمیان است و برحسب اختلاف طبایع انسان‌ها مختلف است؛

ج) ملازمه وضعی دال و مدلول، که قائم به قرارداد است.
 بدیهی است، دایره شمول دلالت عقلی، به دلیل ملازمه ذاتی دال و مدلول، وسیع‌تر از دایره شمول ملازمه طبعی، و دایره شمول دلالت طبعی، به دلیل اقتضای طبع آدمیان، گسترده‌تر از دایره شمول ملازمه وضعی است. افزون‌براین، دلالت وضعی بر دو قسم است: لفظی، که دال لفظ است و به طور قراردادی بر معنای خاصی دلالت می‌کند، و غیر لفظی، که دال چیزی غیر از لفظ بوده و به شکل قراردادی بر معنای خاصی دلالت دارد، مانند دلالت تابلوهای راهنما در جاده‌ها بر معانی متناسب با آنها. همچنین، دلالت لفظی به حصر عقلی، بر سه قسم است:

۱. مطابقه، که دلالت لفظ بر تمام معنای آن است؛
۲. تضمن، که دلالت لفظ بر جزء معنای آن است؛
۳. التزام، که دلالت لفظ بر معنای لازم آن است.

به اعتقاد ما، دلالت گزاره‌های فلسفی و از جمله گزاره‌های معرفت‌شناختی بر گزاره‌های تربیتی، دلالتی ترکیبی از نوع «عقلی لفظی» است. زیرا، اگر عقلی محض دانسته شود، مخدوش است؛ چراکه چنین دلالتی صرفاً ناظر به ملازمه دو واقعیت خارجی است، درحالی که انتقال ذهنی از معانی و مفاهیم فلسفی و نظری هست‌شناسانه به معانی و مفاهیم تربیتی و عملی بایدشناسانه، بدون ریزش و چینش آنها در ظرف الفاظ و قالب واژگان، ارزش جمعی و گروهی نداشته، در همان محدوده و دایره اذهان باقی خواهد ماند و قابل انتقال به دیگران نخواهد بود؛ و اگر لفظی محض، که قسمی از مقسم اصلی‌اش یعنی وضعی است تلقی گردد، منقوض است؛ زیرا، دلالت لفظی، تابع وضع واضح و جعل جاعل و اعتبار معتبر است. درحالی که دلالت گزاره‌های فلسفی بر گزاره‌های تربیتی، وضعی و جعلی و اعتباری نیست، بلکه عقلی و استنباطی است.

نکته دیگر اینکه در نوشتار پیش‌رو، به جای اصطلاح رایج و قابل مناقشه «دلالت‌های تربیتی»، از اصطلاح دقیق‌تر «مدلول‌های تربیتی» استفاده شده است. زیرا دلالت، چنان که در

تعریف پیش‌گفته ملاحظه شد، به نفس عمل یا فرآیند انتقال ذهنی از دال به مدلول و در اینجا به خود عمل استنتاج و استنباط گزاره‌های تربیتی از گزاره‌های فلسفی اطلاق می‌گردد. درحالی‌که مراد ما از بخش دوم نظریه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، خود این گزاره‌های تربیتی یا مدلول‌هاست. با این مقدمه به معرفی شماری از مهم‌ترین مدلول‌های تربیتی دیدگاه‌های معرفت‌شناختی حکیم صدرالمآلهین شیرازی پرداخته، چگونگی استنتاج و استنباط این مدلول‌ها را که به زبان فنی‌تر، به بخشی از روش‌شناسی خاص حوزه معرفتی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی مربوط می‌شود، به فرصتی دیگر موکول می‌کنیم. افزون‌براین، در این گفتار، مدلول‌های تربیتی دیدگاه‌های معرفت‌شناختی صدرایی را در قلمرو اصول تعلیم و تربیت معرفی خواهیم کرد. اصول تعلیم و تربیت از دیدگاه ما عبارت است از: «مفاهیم یا گزاره‌های کلی انشایی یا بایدشناسانه که معیار و راهنمای اقدامات تربیتی‌اند».

۱. اصل تربیتی مبتنی بر بساطت و بداهت مفهومی علم

اصل جهت‌دهی حرکت فکری متری از کثرت قسمی خارجی علم به وحدت مقسمی ذهنی آن (اصل وحدت مفهومی در عین کثرت مصداقی)
خاصیت ذاتی علم، کاشفیت، مرآتیت و طریقیّت آن است. درغیراین‌صورت، علم جز اسمی بی‌مسمی و عنوانی بی‌معنون نبوده، معادل جهل است. ازسوی‌دیگر، فطرت کنجکاو و جستجوگر معرفتی انسان او را به‌سوی تکثیر و تنوع شاخه‌ها و قسم‌های افقی یا عرضی (کشف امور واقعی گوناگون) و یا طولی (کشف مراتب و مدارج یک امر واقع در پژوهش علمی تشکیکی) علم فرا می‌خواند که حاصل آن ایجاد و کثرتی قسمی در مقام ثبوت یا حیث خارجی و مصداقی علم است. اما نظریه تربیتی پی‌افکننده بر این شالوده معرفت‌شناختی، ضمن مفروض گرفتن تعریف مشهور و مقبول فیلسوفان و منطقیان در باب فکر به «حرکت ارادی از امور حاضر در ذهن، اعم از امور تصویری و تصدیقی، به امور غیر حاضر در ذهن» (ابن‌سینا، ۱۳۷۵: ۱ / ۱۴ - ۱۱)^۱

۱. شیخ الرئیس در بخش منطق کتاب *اشارات*، صفحات ۱۱ تا ۱۴ می‌نویسد:

و اعني بالفكر ههنا ما يكون عند اجماع الانسان منتقل عن امور حاضرة في ذهنه، متصوره او مصدق بها، تصديقاً علمياً او ظنياً او وضعياً و تسليمياً، الي امور غير حاضرة فيه.

به لحاظ حیث تربیتی این نظریه و به مثابه یک اصل، فکر و اندیشه، متربی را از مرتبه کثرت قسمی عینی و مصداقی علم - اعم از طولی و عرضی - به سوی مرحله وحدت مقسمی ذهنی و مفهومی آن به حرکت و تکاپو در می آورد. این وحدت دو جلوه دارد: «وحدت بینایی» که وحدتی است میان دنیاهای ذهنی متربیان؛ و «وحدت خاصی» که وحدتی است در درون دنیاهای ذهنی هر یک از آنها به صورت جداگانه. در مجموع، این اصل با لحاظ حیث مفهومی واحد و مشترک، مقام کثرت و افتراق را به مقام وحدت و اقترا برمی گرداند و این وحدت را مبنا و اساس آن کثرت قرار می دهد.

۲. اصول تربیتی مبتنی بر دو دیدگاه وجودی بودن علم و اتحاد وجودی علم و عالم
 بداهت مفهومی علم، مبتنی بر رویکرد ابتکاری صدرایی با عنوان «حمل اولی ذاتی» به علم است. در حالی که وجودی بودن علم، مبتنی بر رویکرد ابتکار دیگر وی، یعنی «حمل شایع صناعی» است. همان گونه که در بند دوم از دیدگاه های معرفت شناختی صدرا گفته شد، وی علم را نه تنها «کیف نفسانی» داخل در مقوله عرض، نمی داند، بلکه آن را نه عرض می داند و نه جوهر؛ زیرا، اساساً علم را از مقسم جوهر و عرض، یعنی «ماهیت»^۱ خارج، و آن را «وجودی» و از سنخ «وجود» تلقی می کند.^۲ شایان ذکر است، وجودی دانستن علم به معنای

و این انتقال، که خواهی در شرح از آن به «حرکت» تعبیر می کند، منحل به دو حرکت می شود: حرکت از مطالب به مبادی، و حرکت از مبادی به مطالب: «یعنی به الحركة الاولي المبتدعه بها من الطالب الى المبادي، والثانيه المنتقل بها من المباديء جميعاً». (همان: ۱۲)
 حکیم سبزواری در مقام توصیف منظوم این دو حرکت فکر چنین می سرايد:

الفکر حرکتی الی المبادی و من مبادی الی المراد
 (السبزواری، ۱۳۶۹: ۹)

۱. ماهیت، مقسم جوهر و عرض است. علامه طباطبایی در این زمینه می نویسد: «تنقسم الماهیه انقساماً اولیاً الی الماهیه التي اذا وجدت فی الخارج وجدت لا فی موضوع مستغن عنها و هی ماهیه الجوهر، و الی الماهیه التي اذا وجدت فی الخارج وجدت فی موضوع مستغن عنها و هی المقولات التسع العرضیه» (طباطبایی، ۱۳۷۲: ۹۰)
 ۲. البته راه حل ابتکاری صدرا در افزودن قسم نهم به اقسام هشت گانه وحدت برای بحث تناقض منطقی، در

بی‌کران و نامحدود بودن آن در ذهن افراد آدمی نیست. این دیدگاه بر دو رکن رکنین متافیزیکی صدرایی، یعنی «اصالت وجود» و «تشکیک وجود» استوار بوده، فهم درست آن در گرو فهم درست این دو رکن است.^۱ و سرانجام، به دلیل نزدیکی و سنخیت دو دیدگاه معرفت‌شناختی «وجودی بودن علم» و «وجودی بودن عالم» که حاصل جمع آن دو، «اتحاد وجودی علم و عالم» است، و به دلیل «استحاله و امتناع جمع متحصّلین» برآیندی

حد خود، هم معذور «تناقض جوهر و عرض»، هم اشکال «تداخل مقولات» را برطرف می‌کند؛ یعنی همان دو اشکالی که حاجی سبزواری آنها را «سرگردان‌کننده خردها و گیج‌کننده فهم‌ها» نامید، و برای مثال، در دفع تناقض گفته می‌شود: انسان کلی، جوهر است به حمل اولی ذاتی و عرض (کیف نفسانی) است به حمل شایع صناعی و یا در دفع تداخل گفته می‌شود: طول و عرض و ارتفاع یک شیء خاص در مرتبه وجود ذهنی، کم است به حمل اولی ذاتی و کیف قائم به نفس است به حمل شایع صناعی. اما سخن در اینجاست که همین پاسخ هم با وجود ابتکاری و نوآورانه بودنش بر مبنای پیش‌فرض مشهور حکمت متعارفه مشایی، یعنی «کیف نفسانی» دانستن علم استوار است، درحالی‌که این دیدگاه، بر وفق مشرب و مسلک خاص ملاصدرا، یعنی حکمت متعالیه، نیست. از این رو، وی در فرجامین مرحله، علم را از مقسم جوهر و عرض بیرون می‌نهد و به ساحت وجود وارد می‌سازد و با رها سازی علم از دایره بسته و حصار محدود ماهیت، مبنایی نوین پی می‌افکند و شالوده‌ای جدید تأسیس می‌کند.

۱. با «اصالت وجود» این مطلب حاصل می‌شود که ماهیت با همه شعب و فروع جوهری و عرضی‌اش، جز اعتبار و انتزاع ذهن نیست و آنچه عینیت و تحصیل دارد و ملأ را پر کرده، وجود است؛ و با «تشکیک وجود» این نتیجه به دست می‌آید که هر چند علم از سنخ وجود و بلکه خود وجود است و با آن مساوقت دارد، به معنای بی‌کرانگی و لاحدی آن در تک تک آدمیان نیست؛ علم، چونان وجود، مقول به تشکیک از حیث نقص، کمال، کاستی، فزونی و ضعف و شدت است، چنان‌که وجود هم صرف نظر از مقام «فیض منبسط» و منزلت «کنز مخفی» و شأن «لا اسمی و لارسمی»‌اش با درجات مختلفی از شدت و ضعف تجلی می‌کند.

افزون‌براین، با نظر داشت به این دیدگاه صدرایی و بلکه عرفانی که هر ذات یا حقیقتی در جهان هستی دست کم دو نمود و تجلی دارد: وجود خارجی و وجود ذهنی، و وجود ذهنی، بنا بر مبنای تشکیکی بودن هستی، شأن سایه‌واری، ظلیت و کمرنگی و رقیقت حقیقت خارجی را داراست، نیز می‌توان مصداق دیگری برای نظریه تشکیک صدرایی یافت؛ درست به همین دلیل است که وی در منهج ثالث از جلد نخست مجموعه اسفار، عنوان فصل اول را «اثبات الوجود الذهني و الظهور الظلي» قرار می‌دهد و در توضیح آن می‌نویسد: «قد اتفقت السنه الحكماء خلافاً لشرذمه من الظاهريين على ان للاشياء سوى هذا النحو من الوجود الظاهر و الظهور المكشوف لكل واحد من الناس وجوداً او ظهوراً آخر عبّر عنه بالوجود الذهني، مظهره بل مظهره المدارك العقلية و المشاعر الحسية». (۱۴۱۹: ۱/ ۲۶۳)

غیر از این نخواهد داشت. اکنون اصول تربیتی مبتنی بر دیدگاه‌های دوم و سوم را به بحث خواهیم گذاشت.

الف) اصل‌گزینش و آموزش مواد برنامه درسی با معیار تعالی وجودی مرتبی اهمیت این اصل که ناظر به حوزه برنامه درسی است با نگاهی مقایسه‌ای به دو مبنای کاملاً متفاوت حکمت متعارفه و حکمت متعالیه آشکار می‌شود. براساس حکمت متعارفه متسالفه، علم جنبه عرضی و وصفی داشته، همچون اوصاف و عوارض بیرون از ذات گذرا و موقت تلقی می‌گردد، نه ماندگار و دائمی؛ چراکه به مقتضای این نگرش، قیام علم به نفس، «قیام حلولی» است، نه «قیام صدوری». درحالی که بر مبنای حکمت متعالیه متخالفه، علم از سنخ چیستی نیست، بلکه هستی است؛ نفس ناطقه نیز، از سنخ هستی بوده، با انضمام مبنای «حرکت جوهری اشتدادی»، با فراگیری هر علمی، یک مرتبه به مراتب وجودی نفس به نحو «لبس بعد از لبس» و نه «خلع و لبس» - که به نظر می‌رسد مقتضا و لازمه نظریه کیف نفسانی بودن علم باشد - افزوده شده، نفس تکامل و تعالی وجودی می‌یابد.^۱

ب) اصل جایگزین‌سازی نگاه وجودشناسانه به علم، به جای نگرش عرض‌پندارانه رفتار و عملکرد انسان، هم با حیث اطلاقی، یعنی از آن حیث که انسان است، و هم با حیث تقییدی، یعنی از آن حیث که مرتبی است، دست‌کم به نحو معلولیت نسبت به علت ناقصه، از نگرش‌ها و باورهای سرچشمه می‌گیرد. چنانچه این نگرش‌ها و باورها بر شناخت، آگاهی و معرفت استوار باشند به سعادت، رستگاری و نیکبختی، و اگر بر وهم، خیال و پندار متکی باشند، به کجروی، انحراف، شقاوت و بدبختی خواهند انجامید. باید با پیش‌بینی، طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی پیش و ضمن خدمت، این دیدگاه معرفت‌شناختی فلسفه اسلامی به معلمان آموزش داده شود که علم، امری عارضی و صفتی نفسانی و خصیصه‌ای حلولی و کیفیتی توقیتی نیست، بلکه مقوله‌ای از سنخ هستی و پدیده‌ای جاودانه است که با وجود دارنده آن متحد و

۱. شاید این آیه شریفه «رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا» (طه / ۱۱۴) نیز ناظر به این معنا باشد که به ما یاد می‌دهد از خدای متعال بخواهیم که دایره وجودی ما را از حیث علم گسترش دهد، نه اینکه به علم ما بیفزاید، که در این صورت باید می‌فرمود: «رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا».

یگانه شده، در سرنوشت ابدی و اخروی‌اش اثرگذار خواهد بود. ضمناً قید «پندار» در عبارت «نگرش عرض‌پندارانه به علم» و «شناخت» در عبارت «نگاه وجودشناسانه به علم»، ناظر به همان تفاوتی است که میان وهم و خیال با معرفت و دانایی وجود دارد.

ج) اصل‌گزینش و آموزش مواد درسی معرفت‌بنیان، به جای مواد درسی مظنون، مشکوک و موهوم علم و معرفت مساوق جزم، قطع و یقین است. درحالی‌که ظن و گمان در میانه علم و شک، و شک و تردید در میانه علم و جهل، و وهم و خیال در میانه شک و جهل است. آنچه موجب اشتداد طولی و عمودی و تعالی و تکامل کیفی و معنوی وجود دانش‌آموز و دانشجو می‌شود، علم، دانایی و معرفت است، نه ظن، شک و وهم. بنابراین، در برنامه درسی مدارس و دانشگاه‌ها باید مواد و موضوعاتی انتخاب و آموزش داده شود که دانش‌محور و معرفت‌بنیان باشد؛ البته این دانش‌محوری و معرفت‌بنیانی نیز، مرتبت و مقول به تشکیک است، برخی مانند آموزه‌های وحیانی دینی و گزاره‌های فلسفه اولی، بیانگر حقایق جاودانه و ابدی‌اند و برخی چون علوم تجربی، الزاماً جاودانه و ابدی نیستند.

۳. اصول تربیتی مبتنی بر دیدگاه اتحاد ماهوی علم و معلوم

همان‌گونه که در بخش نخست این مقاله گفته شد، مهم‌ترین پرسش در بحث «وجود ذهنی»، آن است که حقیقت علم به لحاظ نسبت آن با معلوم خارجی (که اصطلاحاً «معلوم بالعرض» خوانده می‌شود)، چیست؟ حکمای اسلامی و از جمله ملاصدرا برآن‌اند که وجود ذهنی، یعنی: علم به ماهیات اشیا یا شأن حکایتگری از آنها. علامه طباطبایی، شارح صدرایی مسلک فلسفه اسلامی، در این باب می‌نویسد:

المعروف من مذهب الحكماء أن هذه الماهيات الموجودة في الخارج المترتبة عليها آثارها وجوداً آخر لا يترتب عليها آثارها الخارجية بعينها و ان ترتب آثار اخر غير آثارها الخارجية و هذا النحو من الوجود هو الذي نسميه الوجود الذهني و هو علمنا بما هيئات الاشياء ... و بالجمع شأن الوجود الذهني الحكايه لما ورائه من دون أن يترتب آثار المحكي علي الحاكبي. (۱۳۷۲: ۳۸)

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود در این عبارات، افزون‌بر اشاره به اینکه هر ماهیت یا ذاتی

در جهان هستی واجد دو وجود با دوگونه آثار مترتب بر آن است، به این نکته مهم نیز اشاره شده که وجود ذهنی «علم به ماهیات اشیا» و شأن آن، «شأن حکایتگری از ماورای آن» است. به عبارت دقیق‌تر، اگرچه هر شیئی دوگونه تجلی و ظهور دارد که از آن به «وجود خارجی» و «وجود ذهنی» تعبیر می‌شود، سخن در اینجا است که «همان شیء» با تمام حقیقت و ماهیتش در عالم ذهن جلوه‌گر و نمودار می‌شود؛ از این‌رو، حاج ملاهادی سبزواری در مقام معرفی وجود ذهنی و شأن حکایتگری، کاشفیت و مرآتیت آن از واژه «بنفسه» استفاده نموده است:

للشيء غير الكون في الاعيان كون بنفسه لدي الازهان
(السبزواری، ۱۳۶۹: ۲۷)

به طور خلاصه، باب وجود ذهنی در فلسفه اسلامی به رابطه علم و معلوم و میزان واقع‌نمایی علم و ادراک و ارزش و اعتبار معلومات و مطابقت علم و معلوم مربوط می‌شود و در یک جمله، تنها راه رئالیسم است. (مطهری، ۱۳۸۶: ۱۳ / ۲۵۹ و ۲۶۰، ۲۸۴ و ۲۸۵؛ همان: ۹ / ۲۲۷ و ۲۲۸؛ همو، ۱۳۷۶: ۶ / ۲۳۴ - ۲۳۱) ضمناً باید توجه داشت که مناط و میزان نظریه مطابقت در فلسفه اسلامی، نظریه ماهوی، و نسبت این‌دو، عام و خاص مطلق است.^۱

الف) اصل‌گزینی و آموزش مواد درسی ناظر به واقع

بر مبنای رئالیسم فلسفه اسلامی و از جمله، فلسفه صدرایی، در مدارس و دانشگاه‌ها باید مواد و موضوعاتی آموزش داده شود که «ماهیت‌نما» و در نتیجه، مطابق با واقع باشند. به‌دیگرسخن، از همان سال‌های اولیه دبستان و در ادامه تا مقاطع آموزش متوسطه و آموزش عالی بایسته است به پیروی از اصل رئالیسم فلسفی، ذهن و اندیشه یادگیرنده با علمی مأنوس شده، رشد و پرورش یابد که انعکاس امور واقعی باشند؛ نه وهمی، پنداری، خیالی و دروغین.

۱. ضمناً حاجی سبزواری درباره بودن شیء در خارج و اعیان، حرف «فی» به کار برده، درحالی‌که برای بودن شیء در اندیشه و اذهان از حرف «لدى» استفاده کرده است و این بی‌جهت نیست؛ زیرا، در صورت به‌کار بردن حرف «فی» در این مقام، دیدگاه «حال» و محل بودن علم و ذهن متبادر می‌شد، درحالی‌که حرف «لدى» به معنی «نزد» دافع این برداشت و با مبنای «اتحاد وجودی علم و عالم» سازگار است.

ب) اصل توسعه مداوم مرزهای وجود ذهنی جهان‌نما
این اصل، برآیند نگاهی ترکیبی به دو دیدگاه مبنایی معرفت‌شناختی، یعنی «اتحاد وجودی علم و عالم» و «اتحاد ماهوی علم و معلوم» است. اگر علم از یک سو جهان‌نماست، یعنی دارای وصف حکایتگری و کاشفیت از امور واقعی جهان خارج است، باید در مدارس و دانشگاه‌ها آموخته شود، و از سوی دیگر، چنین علمی به‌اندازه گستره عرضی و افقی^۱ طولی و عمودی^۲ خود، با وجود یادگیرنده و داننده آن متحد و یگانه می‌شود. درحقیقت، علم انسان درباره جهان به هر اندازه که باشد، به همان نسبت، خود همان جهان خواهد بود، البته با اختلاف در دو وجود خارجی و ذهنی و آثار مترتب بر هر یک، که گفته‌اند:

هر آن کو زدانش برد توشه‌ای جهانی است بنشسته در گوشه‌ای

و گفته‌اند:

گر در طلب گوهر کانی کانی و در پی جست‌وجوی جانی جانی
من فاش کنم حقیقت مطلب را هر چیز که در جستن آنی آنی

این بیانگر مقام و منزلت و شأن و مرتبت آدمی است که حکیمان و عارفان مسلمان از دیرباز به آن توجه داشته‌اند.

قید «مداوم» در اصل تربیتی فوق، بیانگر کران‌ناپذیری زمانی علم‌آموزی و معرفت‌اندوزی در نظام تعلیم و تربیت اسلامی مبتنی بر این زیرساخت فلسفی و نظری است. افزون‌براین، توسعه مداوم مرزهای وجود ذهنی جهان‌نما در دو بعد طولی و عرضی پیش‌گفته، مورد توجه خواهد بود.

۴. اصول تربیتی مبتنی بر تجرد علم

الف) اصل جایگزین‌سازی رویکرد معناگرا، به‌جای رویکرد ماده‌انگار
در فلسفه اسلامی و از جمله در فلسفه صدرایی، تجرد نفس از راه تجرد علم به اثبات می‌رسد.

۱. حیطه‌های مختلف علمی برآمده از موضوع‌های مختلف.
۲. مراتب علمی برآمده از شناخت مدرج تشدیدشونده و کمال‌یابنده یک موضوع.

ملاصدرا در *سفار* یازده دلیل بر تجرد نفس ناطقه اقامه می‌کند که همه آنها بر پایه تجرد علم و به طور مشخص، ادراک عقلی استوار است. (۱۴۱۰: ۸ / ۳۰۳ - ۲۶۰) با توجه به بخش نخست نوشتار حاضر، دیدگاه ملاصدرا در باب تجرد علم، تنها منحصر به تجرد مرتبه عقلی علم نبوده، تجرد مراتب خیالی و حسی را نیز شامل می‌شود.

تمام ادله تجرد علم با همه مراتبش بیانگر اعتقاد فلاسفه اسلامی، به‌ویژه ملاصدرا بر معنوی، مفارق و مجرد بودن، علم است؛ نه مادی، فیزیکی و مجسم بودن آن. از این رو، بایسته است نگاه مریبان و متریبان از ابتدا نگرشی معناگرا باشد، نه ماده‌انگار.

ب) اصل جایگزین‌سازی نگاه جاودانه‌انگار به‌جای رویکرد فناپندار به‌لحاظ فلسفی، اثبات بقا و جاودانگی نفس در گرو اثبات تجرد و تفارق آن و اثبات تجرد نفس در گرو اثبات تجرد علم است. پس اثبات بقا و جاودانگی علم منوط به اثبات تجرد و مفارقت آن از ماده است. از این رو، به‌مقتضای دیدگاه‌های پیش‌گفته، «یعنی وجودی بودن علم» و «اتحاد وجودی علم و معلوم» و نگاهی ترکیبی به این دو دیدگاه با دیدگاه «تجرد علم»، بقا و جاودانگی وجودی آدمی به بقا و جاودانگی علمی اوست.^۱

نتیجه

نظام آموزش و پرورش رسمی هر کشوری، با سه پرسش اساسی: «چه چیزی را»، «چگونه» و «برای چه» آموزش دهیم روبه‌روست. این سه پرسش در سه مؤلفه اساسی تعلیم و تربیت، یعنی «برنامه‌ها»، «روش‌ها» و «هدف‌ها» متبلور می‌شوند.

این سه مؤلفه در تحلیل عمیق‌تر به نوع و چگونگی مهم‌ترین پیش‌فرض‌های

۱. البته تعلیق و اشتراط جاودانگی آدمی به جاودانگی علم از باب اینکه «اثبات شیء نفی ماعدا نمی‌کند»، منافاتی با جایگاه عمل و سهم و نقش آن در سرنوشت جاودانه وی ندارد. زیرا مطابق روایاتی مانند «خیر العلوم ما نفع»، «خیر العلوم ما اصلحک»، «خیر العلوم ما قارنه العمل»، «علم لا ینفع کدواء لا ینجع»، «علم بلا عمل کسجر بلا ثمر»، و «علم بلا عمل کقوس بلا وتر»، (شیخ الاسلامی، ۱۳۷۷: ۱۰۰۴ و ۱۰۰۶) اسلام علمی را می‌پذیرد که موجب اصلاح، سازندگی و رشد و تعالی معنوی و اخلاقی گردد، یعنی با عمل همراه شده، وجود خارجی و عینی بیابد.

جهان‌شناختی و انسان‌شناختی هر جامعه، یعنی فلسفه تربیتی رایج و حاکم بر آن باز می‌گردند و چنین فلسفه‌ای در جوهره خویش، چیزی جز نوع نگاه، بینش، شناخت و معرفت نیست که ماهیت، درستی و راه و ملاک آن در دانشی به نام «معرفت‌شناسی» به بحث گذاشته شده، تجزیه و تحلیل می‌گردند.

«فلسفه تعلیم و تربیت» به‌عنوان یک رشته علمی و دانشگاهی مستقل، از اوایل قرن بیستم در مغرب‌زمین شکل گرفت و متناسب با مبانی و مفروضات فلسفی گوناگون و گاه ضد و نقیض، و حتی سکولار و لائیکستیک بسط و رونق یافت؛ و به‌تدریج مکتب‌ها و ایسم‌های گوناگون روییده در بستر حوزه‌های معرفت‌شناسی، جهان‌شناسی، و انسان‌شناسی غرب، وارد ادبیات، فلسفه و تعلیم و تربیت سایر کشورهای جهان، از جمله کشورهای اسلامی - و ایران - شد و در سطوح کارشناسی به بالا تدریس گردید.

اما پر واضح است که مبانی و مفروضات فلسفی برگرفته از فرهنگ، تمدن، اخلاق و آداب غربی نمی‌تواند کام‌تشنه انسان مسلمان در جوامع اسلامی را سیراب ساخته، متناسب و شایسته تربیت اسلامی او به پرسش‌های اساسی او پاسخ دهد.

از این‌رو، با توجه به مشکلات و معضلات مزبور، برآن شدیم ضمن بازشناسی و بازبینی مبانی فلسفه اسلامی، به‌ویژه فلسفه صدرایی، در جست‌وجوی فلسفه تربیتی‌ای متناسب با فرهنگ، اندیشه و فلسفه ایرانی و اسلامی شماری از مهم‌ترین بنیان‌های معرفت‌شناختی فلسفه صدرایی، و مدلول‌های تربیتی مستنبط از آنها را استخراج، طبقه‌بندی و تدوین کرده، به جامعه علمی و دانشگاهی معرفی نماییم.

در این مقاله، دیدگاه‌های معرفت‌شناختی صدرایی، که با نظمی منطقی معرفی شدند، بدین ترتیب‌اند:

۱. بدیهی و بین بودن علم؛ ۲. وجودی و از سنخ وجود بودن علم؛ ۳. رابطه اتحاد وجودی علم و عالم؛ ۴. رابطه ماهوی علم و معلوم؛ ۵. مجرد علم.

و سرانجام مدلول‌های تربیتی این دیدگاه‌ها در قالب اصول تربیتی، استنباط و طبقه‌بندی گردید. این اصول عبارت‌اند از: اصل جهت‌دهی حرکت فکری متربی از کثرت قسمی خارجی

علم به وحدت مقسمی ذهنی آن، اصل گزینش و آموزش مواد برنامه درسی با معیار تعالی وجودی متربی، اصل جایگزین سازی نگاه وجودشناسانه به علم به جای نگرش عرض پندارانه، اصل گزینش و آموزش مواد درسی معرفت بنیان، به جای مواد درسی مظنون، مشکوک و موهوم، اصل گزینش و آموزش مواد درسی ناظر به واقع، اصل توسعه مداوم مرزهای وجود ذهنی جهان نما، اصل جایگزین سازی رویکرد معناگرا، به جای رویکرد ماده‌انگار، و اصل جایگزین سازی نگاه جاودانه‌انگار، به جای رویکرد فناپندار.

منابع و مأخذ

۱. ابن سینا، بوعلی ۱۳۷۵، *الاشارات و التنبيهات*، قم، نشر البلاغه.
۲. پایکین، ریچارد و استرول آورم، ۱۳۷۰، *کلیات فلسفه*، ترجمه و اضافات سیدجلال‌الدین مجتبی، تهران، انتشارات حکمت.
۳. خوانساری، محمد، ۱۳۶۲، *منطق صوری*، تهران، آگاه.
۴. السبزواری، هادی، ۱۳۶۹، *شرح المنظومه*، قم، علامه.
۵. شیخ الاسلامی، سیدحسین، ۱۳۷۷، *گفتار امیر المومنین علی (ع)*، قم، انصاریان.
۶. صدرالمتهین الشیرازی، محمد بن ابراهیم، ۱۳۶۰، *الشواهد الربوبية فی المناهج السلوکیه*، بیروت، مؤسسه التاريخ العربی.
۷. _____، ۱۴۱۰، *الحکمة المتعالیة فی الاسفار العقلیة الاربعه*، ج ۸، بیروت، دار احیاء التراث العربی.
۸. _____، ۱۴۱۹ق، *الحکمة المتعالیة فی الاسفار العقلیة الاربعه*، ج ۱ و ۳، بیروت، دار احیاء التراث العربی.
۹. الطباطبایی، محمدحسین، ۱۳۷۲، *نهاية الحکمه*، قم، مؤسسه النشر الاسلامی.
۱۰. مطهری، مرتضی، ۱۳۷۶، *مجموعه آثار*، ج ۶، تهران، صدرا.
۱۱. _____، ۱۳۸۶، *مجموعه آثار*، ج ۵ و ۸ و ۱۰ و ۱۳ و ۹، تهران، صدرا.
۱۲. المظفر، محمدرضا، ۱۳۷۷، *المنطق*، قم، دارالتفسیر.