



مبانی فلسفی علم تربیت اسلامی

دکتر علی لطیفی



پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

زمستان ۱۳۹۶

لطیفی، علی، ۱۳۶۰-

مبانی فلسفی علم تربیت اسلامی / علی لطیفی. - قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۹۶.
هشت، ۲۳۲ ص: نمودار. - (پژوهشگاه حوزه و دانشگاه: ۴۱۴: علوم تربیتی: ۴۶)

ISBN: 978-600-298-179-0

بها: ۱۳۵۰۰۰ ریال

فهرست‌نویسی براساس اطلاعات فیپا.
کتابنامه، ص. [۲۲۳] - ۲۳۰: همچنین به صورت زیرنویس.
نمایه.

۱. اسلام و آموزش و پرورش - فلسفه. ۲. Islamic education - Philosophy. الف. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. ب. عنوان.

۲۹۷/۴۸۳۷

BP۲۳۰/۱۸/ل۵۷م۲ ۱۳۹۶

۴۹۵۹۶۲۳

شماره کتابشناسی ملی



مبانی فلسفی علم تربیت اسلامی

مؤلف: دکتر علی لطیفی

ناشر: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

ویرایش و صفحه‌آرایی: اعتصام

چاپ اول: زمستان ۱۳۹۶

تعداد: ۵۰۰ نسخه

لیتوگرافی: سعیدی

چاپ: قم - سبحان

قیمت: ۱۳۵۰۰ تومان

کلیه حقوق برای پژوهشگاه حوزه و دانشگاه محفوظ و نقل مطالب با ذکر مأخذ بلامانع است.

قم: ابتدای شهرک پردیسان، بلوار دانشگاه، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، تلفن: ۰۲۵-۳۲۱۱۱۱۰۰ (انتشارات ۳۲۱۱۱۳۰۰)

نمابر: ۰۲۵-۳۲۱۱۱۱۰۰، ص. پ. ۳۱۵۱-۳۷۱۸۵

تهران: خ انقلاب، بین وصال و قدس، کوی اُسکو، پلاک ۴، تلفن: ۰۲۶۰۰-۶۶۴۰۲۶۰۰

www.rihu.ac.ir

info@rihu.ac.ir

فروش اینترنتی: www.ketab.ir/rihu

سخن پژوهشگاه

پژوهش در علوم انسانی [به منظور شناخت، برنامه‌ریزی و ضبط و مهار پدیده‌های انسانی] در راستای سعادت واقعی بشر ضرورتی انکارناپذیر و استفاده از عقل و آموزه‌های وحیانی در کنار داده‌های تجربی و در نظر گرفتن واقعیت‌های عینی و فرهنگ و ارزش‌های اصیل جوامع، شرط اساسی پویایی، واقع‌نمایی و کارایی این‌گونه پژوهش‌ها در هر جامعه است.

پژوهش کارآمد در جامعه ایران اسلامی در گرو شناخت واقعیت‌های جامعه از یک‌سو و اسلام به‌عنوان متقن‌ترین آموزه‌های وحیانی و اساسی‌ترین مؤلفه فرهنگ ایرانی از سوی دیگر است؛ از این‌رو، آگاهی دقیق و عمیق از معارف اسلامی و بهره‌گیری از آن در پژوهش، بازنگری و بومی‌سازی مبانی و مسائل علوم انسانی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است.

توجه به این حقیقت راهبردی از سوی امام خمینی علیه السلام بنیانگذار جمهوری اسلامی، زمینه شکل‌گیری دفتر همکاری حوزه و دانشگاه را در سال ۱۳۶۱ فراهم ساخت و با راهنمایی و عنایت ایشان و همت اساتید حوزه و دانشگاه، این نهاد علمی شکل گرفت. تجربه موفق این نهاد، زمینه را برای گسترش فعالیت‌های آن فراهم آورد و با تصویب شورای گسترش آموزش عالی در سال ۱۳۷۷ «پژوهشکده حوزه و دانشگاه» تأسیس شد و در سال ۱۳۸۲ به «مؤسسه پژوهشی حوزه و دانشگاه» و در سال ۱۳۸۳ به «پژوهشگاه حوزه و دانشگاه» ارتقا یافت.

پژوهشگاه تاکنون در ایفای رسالت سنگین خود خدمات فراوانی به جوامع علمی ارائه نموده است که از آن جمله می‌توان به تهیه، تألیف، ترجمه و انتشار ده‌ها کتاب و نشریه علمی اشاره کرد.

این کتاب به‌عنوان منبع درسی برای دانشجویان مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت و همچنین، عموم اساتید، پژوهشگران و علاقه‌مندان به مطالعات فلسفه تعلیم و تربیت و نظریه‌پردازی در تعلیم و تربیت اسلامی قابل استفاده است.

از استادان و صاحب‌نظران ارجمند تقاضا می‌شود با همکاری، راهنمایی و پیشنهادهای اصلاحی خود، این پژوهشگاه را در جهت اصلاح کتاب حاضر و تدوین دیگر آثار مورد نیاز جامعه دانشگاهی یاری دهند.

در پایان پژوهشگاه لازم می‌داند از تلاش‌های نویسنده گرامی، حجت‌الاسلام دکتر علی لطیفی و نیز ارزیابان محترم طرح، آقایان حجت‌الاسلام والمسلمین دکتر حمید پارسانیا و حجت‌الاسلام والمسلمین دکتر علی شیروانی تشکر و قدردانی کند.

فهرست مطالب

درآمد..... ۱

فصل اول: کلیات

- ۱-۱. «فلسفه اسلامی» و پرسش از هویت «علم تربیت» ۷
- ۲-۱. مهم‌ترین مفاهیم..... ۱۱
- ۱-۲-۱. فلسفه و علم و نسبت میان آن دو..... ۱۱
- ۲-۲-۱. «مبانی فلسفی» در این پژوهش و نسبت آنها با «فلسفه تعلیم و تربیت»..... ۱۳
- ۳-۲-۱. علم تربیت اسلامی / دانش تربیت اسلامی..... ۱۶
- ۴-۲-۱. فلسفه اسلامی و حکمت متعالیه..... ۱۸
- ۳-۱. فرایند و روش تحقیق..... ۲۵
- ۴-۱. راهنمای مطالعه کتاب..... ۲۷

فصل دوم: مبانی وجودشناختی علم تربیت اسلامی

- ۱-۲. مقدمه..... ۲۹
- ۲-۲. وجود و ماهیت و نسبت آن دو..... ۳۳
- ۱-۲-۲. معانی ماهیت..... ۳۳
- ۲-۲-۲. اصالت وجود و اعتباریت ماهیت..... ۳۴
- ۳-۲-۲. عدم امکان راه یافتن حقیقت وجود به ذهن..... ۳۶
- ۳-۲. تشکیک در وجود..... ۳۷
- ۱-۳-۲. حمل حقیقت و رقیقت..... ۴۰
- ۴-۲. مراتب و تقسیمات موجودات..... ۴۱
- ۱-۴-۲. عوالم هستی و مراتب آنها..... ۴۲
- ۲-۴-۲. مراتب طولی داشتن هر یک از اشیا و موجودات..... ۴۴

۴۵	..... ۲-۴-۳. منزلت وجودی جسم و ماده
۴۶	..... ۲-۴-۴. تقسیم موجودات به هستی‌های ارادی و هستی‌های غیر ارادی
۴۷	..... ۲-۴-۵. تقسیم موجودات به حقیقی و اعتباری
۴۸	..... ۲-۵-۵. علیت
۴۹	..... ۲-۵-۱. ملاک نیاز به علت و نحوه وجود معلولات
۵۱	..... ۲-۵-۲. تقسیمات علت (تام و ناقص، حقیقی و معده، علل اربعه)
۵۱	..... الف) تقسیم به تامه و ناقصه
۵۲	..... ب) تقسیم به حقیقی (مؤثر) و اعدادی (مُعدّه)
۵۲	..... ج) تقسیم به فاعلی، غایی، صوری و مادی
۵۶	..... ۲-۶. حرکت جوهری

فصل سوم: مبانی انسان‌شناختی علم تربیت اسلامی

۵۹	..... ۳-۱. مقدمه
۵۹	..... ۳-۲. حقیقت نفس و مراتب آن
۶۰	..... ۳-۲-۱. چپستی نفس و بدن
۶۱	..... ۳-۲-۲. رابطه نفس با بدن و حرکت جوهری آن
۶۴	..... ۳-۲-۳. قوای نفس
۶۸	..... ۳-۲-۴. ملکات نفسانی و اخلاق
۷۳	..... ۳-۳. معانی عقل و حقیقت آن
۷۷	..... ۳-۳-۱. عقل نظری، عقل عملی و نسبت آن دو
۸۰	..... ۳-۴. فعل انسان
۸۰	..... ۳-۴-۱. مبادی صدور فعل
۸۳	..... ۳-۴-۲. نقش نیت در فعل
۸۴	..... ۳-۴-۳. پیامدها و آثار فعل
۸۷	..... ۳-۵. حقیقت علم
۸۸	..... ۳-۵-۱. خروج علم از مقوله کیف نفسانی و وجودی گشتن آن
۹۰	..... ۳-۵-۲. مجرد مطلق علم و ادراک
۹۱	..... ۳-۵-۳. تقسیم علم به حضوری و حصولی
۹۶	..... ۳-۶. چگونگی حصول علم
۹۶	..... ۳-۶-۱. ادراکات حسی، خیالی، وهمی و عقلی و فرایند ادراک آنها از دیدگاه حکمای مشاء
۹۷	..... ۳-۶-۲. فرایند ادراک از دیدگاه حکمت متعالیه
۱۰۰	..... ۳-۶-۳. اتحاد علم و عالم و معلوم
۱۰۳	..... ۳-۶-۴. وابستگی شأن و مقام انسان به ادراکات وی
۱۰۴	..... ۳-۶-۵. علم، یافتنی یا ساختنی؟
۱۰۷	..... ۳-۶-۶. معیار هستی‌شناختی علم: برقراری رابطه علی و معلولی

۱۰۸.....	۳-۶-۷. عوامل فردی و اجتماعی تأثیرگذار در پیدایش علم.....
۱۱۴.....	۳-۷. حقیقت وحی و نسبت وجودشناختی آن با عقل.....
۱۱۵.....	۳-۷-۱. حقیقت وحی.....
۱۱۷.....	۳-۷-۲. نفس نبی و مراتب آن.....
۱۱۸.....	۳-۷-۳. نسبت وحی و عقل.....
۱۲۱.....	۳-۷-۴. نیاز بشر به نبوت و حقیقت احکام دین.....
۱۲۳.....	۳-۸. کمال و سعادت حقیقی انسان.....
۱۲۵.....	۳-۸-۱. نیاز به بدن برای استکمال.....
۱۲۷.....	۳-۸-۲. زندگی اجتماعی و استکمال.....
۱۲۸.....	۳-۸-۳. کمال قوه عامله.....
۱۳۱.....	۳-۸-۴. کمال قوه عالمه.....
۱۳۴.....	۳-۸-۵. نسبت عمل و علم در کمال انسان.....

فصل چهارم: مبانی معرفت‌شناختی علم تربیت اسلامی

۱۳۹.....	۴-۱. مقدمه.....
۱۴۰.....	۴-۲. امکان و محدوده علم به حقایق.....
۱۴۱.....	۴-۲-۱. شناخت ماهوی و شناخت وجودی.....
۱۴۱.....	۴-۲-۲. شناخت مطلق و شناخت نسبی.....
۱۴۳.....	۴-۲-۳. شناخت اکتناهی و شناخت وجهی.....
۱۴۵.....	۴-۲-۴. شناخت حسی و شناخت عقلی.....
۱۵۰.....	۴-۲-۵. جمع‌بندی.....
۱۵۳.....	۴-۳. تقسیمات مفاهیم.....
۱۵۳.....	۴-۳-۱. معقولات اولی و معقولات ثانیه.....
۱۵۶.....	۴-۳-۲. ادراکات و مفاهیم اعتباری.....
۱۵۹.....	۴-۴. تقسیمات و طبقه‌بندی علوم.....
۱۶۲.....	۴-۴-۱. تمایز علم به معنای «مجموعهٔ مسائل...» از «رشته دانشگاهی».....
۱۶۴.....	۴-۴-۲. ملاک وحدت مسائل در علوم حکمی.....
۱۶۶.....	۴-۵. حکمت نظری و عملی و نسبت آن دو.....
۱۷۰.....	۴-۵-۱. نسبت فلسفه با دیگر علوم.....
۱۷۳.....	۴-۵-۲. علوم زیرمجموعهٔ حکمت عملی و نسبت آنها با علوم شرعی.....
۱۸۰.....	۴-۶. «صناعت» و نسبت آن با «علم».....
۱۸۵.....	۴-۷. چیستی معرفت صحیح و معتبر و چگونگی سنجش آن.....
۱۸۶.....	۴-۷-۱. معرفت صحیح و معتبر (تعریف ثبوتی).....
۱۸۹.....	۴-۷-۲. معیار احراز معرفت معتبر (ملاک اثباتی).....
۱۹۱.....	۴-۷-۳. بدیهیات؛ پایهٔ تصدیقات حصولی.....

۱۹۳.....	۴-۷-۴. منطق، استدلال و برهان.....
۱۹۸.....	۴-۷-۵. پیدایش خطا در ادراکات.....
۱۹۹.....	۴-۷-۶. سنجش استناد و اعتبار در متون نقلی.....
۲۰۲.....	۴-۸-۸. هویت معرفت دینی.....
۲۰۲.....	۴-۸-۱. فلسفه الهی، فلسفه الحادی.....
۲۰۵.....	۴-۸-۲. دین، عقل و نقل.....
۲۱۳.....	۴-۸-۳. معیارهای دینی بودن علم.....
۲۱۳.....	معیار نخست: ابتنا بر فلسفه الهی.....
۲۱۵.....	معیار دوم: استفاده از نقل به عنوان منبع / دلیل معرفتی.....
۲۱۶.....	معیار سوم: غایتمند بودن علم به کسب سعادت حقیقی مورد نظر دین.....

فصل پنجم: خاتمه

۲۱۷.....	۵-۱. باهم‌نگری.....
۲۱۸.....	انسان، هویت و حیات چند لایه و سعادت و کمال وی.....
۲۱۸.....	طبقه‌بندی علوم و نسب و روابط میان آنها.....
۲۱۹.....	علوم جهان‌شمول و علوم موقعیت‌محور.....
۲۲۰.....	علم در نسبت با فن و هنر.....
۲۲۰.....	رهایی از بن‌بست نسبیّت در عین اذعان به محدودیت‌های معرفت.....
۲۲۱.....	مراتب شناخت: از شناخت تجربی تا شناخت عقلی و فراتر از آن.....
۲۲۲.....	دین و هویت دینی علوم.....
۲۲۳.....	منابع و مأخذ.....
۲۳۱.....	نمایه اصطلاحات.....

درآمد

یک. تأمل و تحقیق درباره علوم انسانی به صورت کلی و علوم تربیتی به صورت خاص از منظری اسلامی، یکی از دغدغه‌های نیم قرن اخیر مسلمانانی است که در پی مواجهه با تمدن غرب مدرن، به دنبال بازشناسی - و بلکه بازتعریف - نسبت‌های فکری و فرهنگی خود با اسلام از یک سو و مدرنیته از سوی دیگرند. یکی از مهم‌ترین عواملی که باعث جانکاه شدن این دغدغه و دشواری و پیچیدگی بیشتر تحقیق درباره نسبت این علوم با معارف و ارزش‌های اسلامی می‌شود، آن است که نخستین مواجهه جوامع اسلامی با تمدن مدرن، نه در لایه مبانی نظری - ارزشی و دیدگاه‌های فکری و علمی، بلکه در لایه‌های سطحی تری همچون دستاوردهای نهادی - اجتماعی و پیشرفت‌های فناورانه روی داد. عمده مسلمانان در مواجهه‌ای ابزاری با این پدیده‌ها، بر این باور بودند - و چه بسا هستند - که می‌توان از تمدن غرب، این استفاده ابزاری را نمود که دستاوردهای آن را به خدمت گرفت، لکن باورها و ارزش‌های بومی و اسلامی خویش را نیز حفظ نمود؛ غافل از آنکه پیچیدگی حیات اجتماعی بسیار بیشتر از آن است که بتوان به آسانی میان سبک زندگی و سلوک اجتماعی یک فرد یا جامعه با نظام باورها و ارزش‌هایش دیوار کشید.

اسماعیل راجی فاروقی، پایه‌گذار یکی از قدیمی‌ترین نهادهای فعال در زمینه اسلامی‌سازی علوم اجتماعی، هنگامی نظام‌های تربیتی مدرن در کشورهای اسلامی را به‌عنوان ریشه مشکلات و بحران‌های فرهنگی و هویتی جوامع اسلامی و در نتیجه، «بیماری امت» معرفی کرد (ر.ک: المعهد العالمی للفکر الإسلامی، ۱۹۸۶، ص ۳۲) که بیش از نیم قرن بود این نهادها، با حمایت عوامل مختلف اجتماعی و سیاسی و حتی دینی، به برخی جوامع اسلامی وارد شده و جایگاه خود را تثبیت کرده بودند.

ورود علوم تربیتی به ایران نیز کم و بیش در همان سیاق پیش‌گفته روی داد: شکل‌گیری مدارس جدید و دیگر نهادهای آموزشی مدرن که در موارد قابل توجهی، با بی‌اعتنایی نسبت به نهادهای آموزشی موجود در آن زمان و حذف یا به حاشیه راندن کامل آنها به وقوع پیوست، بنیادی را برای شکل‌گیری و توجیه جایگاه علوم تربیتی مدرن فراهم کرد که با هیچ منطق و استدلالی نمی‌توان به راحتی آن را متزلزل نمود و در باب هویت و ابعاد چنین علمی، به امکان‌ها و گزینه‌های دیگری اندیشید. انکار، حذف و به حاشیه راندن نهادهای تربیتی سنتی و مجموعه علوم و دانش‌های نظری، تجربی و مهارتی مرتبط با آنها به قدری از منظر روانی و اجتماعی اثرگذار بود که حتی اکنون نیز، اندیشمندان تعلیم و تربیت در عمیق‌ترین لایه‌های نظری و خلوت‌ترین دهلیزهای ذهن خویش، از تأمل درباره هر گونه دانشی که در ضمن چنین نهادهایی (به ویژه نهاد آموزش عمومی و نهاد آموزش عالی به عنوان دو نهاد رشد یافته در بستر فرهنگی معرفتی مدرنیته) جایگاهی نیافته و توسط آنها اعتباردهی نشود، هراسناکند! گویی جوامع مسلمان در دوره معاصر، محکوم به آن هستند که در چارچوب نهادهای فرهنگی و آموزشی برآمده در تمدنی دیگر زیست کرده، حتی در همان چارچوب فکر کنند.

البته بخشی از این خوف و هراس، به خاطر بی‌اطلاعی از - یا بی‌توجهی نسبت به - مشکلات و دشواری‌هایی است که همین نظام‌ها و نهادهای آموزشی مدرن در غرب، در بدو پیدایش خود، با آنها دست به گریبان بودند؛ زیرا عادت‌های ذهنی حاکم در هر جامعه‌ای، ایده‌های اصلاحی بنیادین را در قدم‌های آغازین خود، با برچسب‌های «غیر عملی» و «غیر واقع‌بینانه» توصیف می‌کنند. جورج نلر،^۱ فیلسوف اگزستانسیالیست آموزش و پرورش، پس از آنکه در کتاب خود، به صورت‌بندی ویژگی‌های آرمانی یک آموزشگاه هستی‌گرایانه (که در بسیاری موارد، در تقابل کامل با قواعد و ویژگی‌های آموزشگاه‌های همگانی رایج است) می‌پردازد، این‌گونه می‌نویسد:

متوجه هستم که این پیشنهادی بسیار افراطی است و آن را غیر عملی خواهند خواند، اما از عمر آموزشگاه‌های همگانی زمان حاضر نیز اندکی بیش از یکصد سال می‌گذرد و به هنگامی که بار نخست عنوان شدند، آنها را افراطی و غیر عملی خواندند... (نلر، ۱۳۸۷، ص ۹۵).

دو. فلسفه - خصوصاً در تلقی ویژه شکل‌گرفته در تاریخ اندیشه و تمدن اسلامی - یکی از

1. George Kneller

مهم‌ترین دانش‌هایی است که عهده‌دار ارائه فهم عمیق، اصیل و مستقیم از هستی و موجودات آن، انسان و حیات وی و نسبت میان آنهاست. در دوره معاصر این‌گونه به نظر می‌رسد که فلسفه اسلامی نسبت خود را با زندگی انسانی از دست داده یا -در بیانی دیگر- چندان که باید و شاید، به زندگی و عمل و کاربرد، امتداد نیافته است. به نظر می‌رسد چنین وضعیتی دست‌کم به دو دلیل، به میزان قابل توجهی ناشی از نوع مواجهه ما با فلسفه اسلامی و نظام نظری و عملی ترسیم‌شده توسط آن است و نه نشانه‌ای از بی‌کفایتی آن.

جهت نخست آنکه ما با مفروض گرفتن بسیاری از عناصر و مؤلفه‌های یک‌گونه خاص از زیست فردی و اجتماعی و معضلات و مشکلات برآمده در دل آن، به سراغ فلسفه اسلامی رفته، بر آن مسئله عرضه می‌کنیم. این مواجهه از یک‌سو باعث پوشیده ماندن برخی ظرفیت‌های اصیل و اولویت‌های اساسی فلسفه اسلامی شده و صرفاً در همان محدوده به آن اجازه سخن می‌دهد که پرسش‌ها خواهان آنند. این وضعیت خصوصاً هنگامی تأسف‌بارتر می‌شود که بدانیم، برخی مسئله‌های یک نظام فکری-فرهنگی، در نظام فکری-فرهنگی دیگر، اساساً شبه‌مسئله بوده یا اولویت بسیار کمتری دارند، بلکه حتی نوع صورت‌بندی از یک مسئله در دو نظام نیز در موارد متعددی با یکدیگر متفاوت بوده و به تناسب، ظرفیت‌های متفاوتی در پاسخ به هر یک فعال می‌شوند. دومین دلیلی که نشان می‌دهد نوع مواجهه ما با فلسفه اسلامی (و بلکه به‌طور کلی، میراث علمی جهان اسلام) باعث قطع ارتباط آنها با زندگی اجتماعی شده، غفلت از نحوه ارتباط و نقش‌آفرینی فلسفه در حیات انسانی است. دانش فلسفه (در فهم فیلسوفان مسلمان) هیچ‌گاه مدعی نبوده و نیست که وظیفه دیگر علوم جزئی را بر دوش دارد،^۱ بلکه با نقش‌آفرینی در تعیین و تحدید موضوع علوم و نحوه وجود آنها و تعریف مفاهیم اساسی علوم از منظر وجودشناختی، منجر به پیدایش علوم می‌شود که وظیفه بسط و امتداد بنیان‌ها و ارزش‌ها را در حیات اجتماعی بر عهده دارند. در دوره معاصر، جوامع مسلمان با به حاشیه راندن حداکثری علوم و دانش‌های شکل‌گرفته در چارچوب جهان‌بینی مورد حمایت فلسفه اسلامی، برای تدبیر زندگی فردی و اجتماعی خود از علوم و دانش‌هایی استفاده می‌کنند که تار و پود فرهنگی-اجتماعی و

۱. و به همین دلیل، این ذهنیت ساده‌اندیشی است که با صرف تبیین و تنقیح مبانی و مفاهیم علوم انسانی یا علوم تربیتی بر پایه فلسفه اسلامی، شاهد پیدایش و رشد علوم انسانی مبتنی بر چنین فلسفه‌ای خواهیم بود. برای ملاحظه نکات بیشتر درباره رابطه فلسفه و دیگر علوم، به بند ۴-۵-۱ «نسبت فلسفه با دیگر علوم» از پژوهش حاضر مراجعه نمایید.

معرفتی-فلسفی آنها در تمدنی دیگر و تحت حمایت جریان‌های فکری دیگری شکل گرفته است. در این وضعیت، آیا امتداد نداشتن فلسفه (ی اسلامی) به زندگی فردی و اجتماعی (مدرن) ما نشان از بی‌کفایتی فلسفه اسلامی است؟

با نظر به دلیل نخست، به نظر می‌رسد برای فهم بهتر جهان‌بینی‌ای که توسط فلسفه اسلامی تصویر شده و تا زندگی روزمره انسانی نیز امتداد می‌یابد، نیازمند آنیم که به‌گونه‌ای عمیق‌تر با این جهان‌بینی و نحوه نگرش آن به علوم و حیات بشری، زیسته و آن را براساس چارچوب‌های اصیل خودش باز روایت کنیم. دلیل دوم نیز حداقل این بصیرت را به ارمغان می‌آورد که بدون تأمل جدی درباره مسائل و موضوعاتی که باعث پیدایی علوم مدرن شده‌اند و بدون تحلیل وجودشناختی مهم‌ترین مفاهیم تأثیرگذار در این علوم و اعطای نقش تعیین‌کننده به چنین تحلیلی، نمی‌توان اثرگذاری فلسفه اسلامی در علوم ناظر به زندگی را به نظاره نشست.

سه. کتاب حاضر روایت‌کننده بخش نخست از یافته‌های طرحی تحقیقی است که سعی کرده است - به میزان وسع پژوهشگر - با نظر به فلسفه اسلامی، امکان‌ها و ظرفیت‌های جدیدی برای پیدایش و تحول علم تربیت اسلامی فراهم کند. بخش دوم این یافته‌ها در کتابی دیگر با عنوان هویت و روش‌شناسی علم تربیت اسلامی ارائه خواهد شد. همان‌گونه که از نام دو کتاب نیز آشکار است، کتاب نخست به تمهید مقدمات فلسفی برای مباحث کتاب دوم می‌پردازد.

هرچند تا کنون برخی آثار پژوهشی در زمینه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به انجام رسیده است، لکن به نظر می‌رسد هنوز فاصله زیادی تا وضعیت مطلوب در این قلمرو پژوهشی وجود دارد. ضمن قدرشناسی نسبت به تلاش‌های انجام‌شده، در پژوهش حاضر تلاش شده است که حاصل کار، واجد چنین ویژگی‌هایی باشد:

- برجسته نمودن جهات اشتراک دیدگاه‌های حکمای مسلمان و مواجهه با سنت فلسفی جهان اسلام به‌عنوان یک سنت پیوسته و دارای تکامل تدریجی، در عین توجه به ظرفیت‌های اختصاصی هر یک از مکاتب و فیلسوفان (به‌ویژه حکمت متعالیه و فیلسوف برجسته آن، صدرالمتهلین شیرازی) در حل برخی اشکالات فلسفی؛

- عنایت به دیدگاه‌های مختلف و متخالف حکمای مسلمان در برخی مسائل مهم مورد نیاز و سعی در جهت‌ارائه جمع‌بندی‌های مبتنی بر معیار و قابل ارزیابی فلسفی از این دیدگاه‌ها؛

- تتبع گسترده در آثار دست اول فلسفه اسلامی برای شناسایی دیدگاه‌هایی که به نحوی می‌توانند در پاسخ به پرسش‌های اساسی پژوهش اثرگذار باشند؛

– اهتمام کیفی و کمی نسبت به استنادات و ارجاعات مطالب نقل شده، به منظور افزایش عیار علمی اثر و تسهیل مراجعه به منابع تفصیلی تر برای علاقه‌مندان به مطالعه و تحقیق بیشتر؛
– پرداختن به دیدگاه‌های فلسفی با تمرکز بر جهت ارتباط آنها با تعلیم و تربیت و پرسش‌های مد نظر پژوهش و اشاره به جهت نقش‌آفرینی هر دیدگاه در تعیین هویت و روش‌شناسی علم تربیت اسلامی و مباحث پیرامون آن در پایان هر بند؛
– ارائه مباحث در نظامی منطقی، سازوار و به‌هم‌پیوسته با استفاده از شبکه ارجاعات درون‌متنی میان مبانی فلسفی و بندهای ذیل آنها.

چهار. به سرانجام رسیدن این کتاب مرهون زحمات و تلاش‌های استادان و بزرگوارانی بوده که نویسنده در طول سالیان تحصیل، از دانش و تجربه آنان بهره برده و حیات علمی خود را مدیون آنان می‌داند. وظیفه خود می‌دانم به صورت ویژه، راهنمایی‌ها و ارشادات استاد ارجمندم حجت‌الاسلام والمسلمین دکتر حمید پارسانیا و همچنین، حضرت آیت‌الله علیرضا اعرافی و حجت‌الاسلام والمسلمین دکتر محمد داودی را ارج نهاده و از آنها تشکر نمایم. همچنین، سپاسگزار حجت‌الاسلام والمسلمین دکتر علی شیروانی هستم که ضمن بازبینی مطالب این کتاب، ملاحظات و نکات سودمندی ارائه فرمودند.

هرچند نویسنده به بضاعت اندک خود در این وادی، واقف و معترف بوده و کار را بی‌عیب و نقص نمی‌بیند، لکن امید آن دارد که خوانندگان فرزانه کتاب از سر اغماض به اشکالات و نارسایی‌های آن نگریسته، با اهدای ملاحظات و راهنمایی‌های خود، به راستی و درستی هرچه بیشتر آن مدد رسانند.

«اللَّهُمَّ إِن فَهَيْتُ عَنْ مَسْأَلَتِي أَوْ عَمِيْتُ عَنْ طَلْبَتِي فَذَلِّنِي عَلَى مَصَالِحِي وَ خُذْ بِقَلْبِي إِلَى مَرَادِي فَلَيْسَ ذَلِكَ بِنُكْرٍ مِنْ هِدَايَاتِكَ وَ لَا يَبْدَعُ مِنْ كَفَايَاتِكَ اللَّهُمَّ اَحْمِلْنِي عَلَى عَفْوِكَ وَ لَا تَحْمِلْنِي عَلَى عَذْلِكَ»
(نهج البلاغه، خطبه ۲۲۷).

علی لطیفی - قم مقدس

بهار ۱۳۹۶

فصل اول

کلیات

۱-۱. «فلسفه اسلامی» و پرسش از هویت «علم تربیت»

کتاب حاضر، نخستین جلد از یک مجموعه دوجلدی است که به دنبال بازتعریف و بازسازی روایتی از چیستی علم تربیت اسلامی است که بر دیدگاه‌ها و ظرفیت‌های فلسفه اسلامی متکی است. جلد نخست (یعنی کتاب حاضر) با عنوان «مبانی فلسفی علم تربیت اسلامی» به ارائه‌ای نظام‌مند از مهم‌ترین مبادی و مقدمات فلسفی مورد نیاز جهت بازتعریف چیستی دانش تربیت اسلامی می‌پردازد و جلد دوم با عنوان «هویت و روش‌شناسی علم تربیت اسلامی» نیز هویت این دانش و روش‌شناسی بنیادین آن را به تفصیل، تبیین خواهد نمود؛ بنابراین، هر یک از این دو کتاب در عین استقلال ساختاری و محتوایی، مکمل دیگری به شمار می‌روند.

پرسش بنیادینی که این دو کتاب به دنبال پاسخ به آن هستند، این است که علم (یا علوم) تربیت اسلامی چه علمی است و چگونه می‌توان بدان دست یافت؟ به نظر می‌رسد دست‌کم از دو منظر می‌توان به این پرسش نگریست: منظر فرهنگی-اجتماعی و منظر منطقی-معرفتی. هر یک از این دو منظر در عین تعامل با (و تکمیل‌کنندگی نسبت به) یکدیگر، از دیگری مستقل بوده و اقتضانات روش‌شناختی خاص خود را در پاسخگویی می‌طلبند.

در نگرش از منظر فرهنگی-اجتماعی، مفروض اساسی برای پاسخگویی به چنین پرسشی این است که هر جامعه و تمدنی تنها با استفاده از یک نظام نظری تربیتی متناسب با خود می‌تواند به تثبیت و ترویج ارزش‌ها و باورهای مطلوب خود در میان اعضایش بپردازد و آنها را به سوی آرمان انسانی مطلوب خود رهنمون شود. از این منظر، پرسش از چیستی علم تربیت اسلامی به معنای پرسش از چیستی و ویژگی‌های علم تربیتی متناسب با اوضاع و احوال و

اقتضانات جامعه اسلامی است و پرسش از چگونگی دستیابی به آن، به شرایط، محدودیت‌ها و الزامات تاریخی، فرهنگی و اجتماعی تحقق علم تربیت اسلامی می‌پردازد.

هرچند پاسخ به پرسش از چیستی علم تربیت اسلامی و چگونگی تحقق آن از منظر فرهنگی-اجتماعی نیز حائز اهمیت بوده و بدون پرداختن به آن، نمی‌توان انتظار دستیابی به علم تربیتی متناسب با جامعه اسلامی معاصر را داشت، لکن پژوهش حاضر از منظر دوم به پرسش می‌نگرد. از منظر منطقی-معرفتی، مفروض اساسی برای پاسخ‌گویی به چنین پرسشی این نکته است که بسترهای فکری-فلسفی متفاوت، باعث شکل‌گیری، رشد و توسعه گونه‌های متفاوتی از علم تربیتی می‌شوند که هرچند به نظر رسد در برخی محورها با یکدیگر اشتراکاتی نیز دارند، لکن عمیقاً در هویت، ساختار، منابع و ملاک‌های اعتبار علمی از یکدیگر متمایزند. بر همین پایه، سخن گفتن از «علم تربیت اسلامی» به گونه‌ای دقیق و معنادار، منطقی‌مستلزم آن است که (۱) بستر فلسفی-فکری چنین علمی به وضوح شفاف شده و (۲) نحوه دخالت و اثرآفرینی این بستر فلسفی-فکری در چگونگی شکل‌گیری این علم و روش (های) آن تبیین گردد. به بیان دیگر، از مهم‌ترین و نخستین پیش‌نیازها برای پاسخ دادن به پرسش‌هایی درباره هویت یک قلمرو علمی خاص (همانند علم تربیت اسلامی)، تبیین و تنقیح دیدگاه‌های فلسفی مربوط به چیستی و ویژگی‌های آن علم از منظر یک رویکرد یا مکتب فلسفی خاص است.

غفلت از دو مفروض پیش‌گفته از مهم‌ترین آسیب‌های مطالعات علم‌شناختی و روش‌شناختی در حوزه علوم تربیتی در ایران معاصر به شمار می‌رود. واقعیت آن است که همان‌گونه که در میان صاحب‌نظران حوزه برنامه‌درسی - به‌عنوان نمونه - با رویکردها و گرایش‌های فلسفی مختلف، اختلافات قابل توجهی در اصل تعریف برنامه‌درسی و تعیین قلمرو آن (هم به‌عنوان یک پدیده خارجی و هم به‌عنوان یک عرصه مطالعاتی) به چشم می‌خورد، همه اندیشمندانی که به اظهار نظر درباره چیستی علم/ نظریه تربیتی پرداخته‌اند نیز درباره ماهیت علم تربیتی و قلمرو و روش آن هم‌داستان نیستند. غفلت و ناآگاهی نسبتاً فراگیر نسبت به این مسئله در مراکز علمی ایران، در درجه نخست، زمینه‌ساز فهم ناقص و غیر عمیق دیدگاه‌های متنوع غربی نسبت به هویت علم تربیتی و چالش‌های نظری پیرامون آن شده و در درجه دوم، ما را از مواجهه بنیادین و اصولی با این دیدگاه‌ها و تعیین نسبت تعریف اسلامی از علم تربیتی با هر یک از آنها ناتوان ساخته است. همچنین، چنین غفلتی زمینه‌ساز گسترش و

رسوخ فکری چنین مغالطه‌هایی شده است که: «علم، در همه جا علم است و اسلامی و غیر اسلامی ندارد». و «باید از دستاوردهای علمی و عقلی بشر استفاده کرد». و «حکمت گمشده مؤمن است، هر کجا آن را بیابد، از آن بهره می‌برد». بلکه باید از دستاوردهای علمی و عقلی بشر استفاده کرد، لکن پرسش این است که «دستاوردهای علمی» دقیقاً چیست و آیا هر ادعایی در این زمینه باید پذیرفته شود؟ «علم» در این عبارات، براساس کدام دستگاه فکری-فلسفی تعریف شده است؟ آیا تمام تعاریف موجود از چیستی علم، براساس نظام فکری-فلسفی مورد پذیرش ما نیز معتبر و مقبول بوده و واقعاً «علم» و «حکمت» به شمار می‌آیند؟ و اساساً مگر تمام اندیشمندان علوم تربیتی، بر سر تعریف واحد و یکسانی از «علم تربیتی» و اصل علم بودن آن و روش دستیابی به نظریه‌ها و دیدگاه‌های معتبر در آن اتفاق نظر دارند؟

خلاصه آنکه بر طبق مفروض اساسی این پژوهش، همان‌گونه که -به‌عنوان نمونه- دیدگاه تفسیری-تاریخی دیلتای^۱ و پیروان وی درباره علم تربیتی، گونه خاصی از علم تربیتی را رقم می‌زند که جهات تمایز برجسته‌ای با علم تربیتی مبتنی بر تجربه‌گرایی دارد و نمی‌توان با تفسیر وی از علم تربیتی، به هویت و چارچوب علم تربیتی تجربی ملتزم شد، فلسفه اسلامی نیز نگرشی به هستی و انسان دارد که براساس آن، شاهد یک صورت‌بندی متفاوت از علم تربیتی با فعلیت‌ها و ظرفیت‌هایی متناسب با چارچوب فکری و فرهنگی خود و متمایز با دیگر رویکردها خواهیم بود.^۲ این دو پژوهش قدم‌هایی -هرچند کوچک- در مسیر توضیح و بسط این ادعا برداشته‌اند.

۱. "Dilthey". به دیدگاه دیلتای و پیروان وی درباره چیستی علم تربیتی در کتاب هویت و روش‌شناسی علم تربیت اسلامی پرداخته خواهد شد.

۲. این نکته قابل توجه است که در جهان اسلام، جهان‌بینی‌ها و نظام‌های فکری-معرفتی متعدد و متفاوتی شکل گرفته‌اند که در عین اشتراک در خطوط کلی معارف اسلامی و آنچه آنها را از دایره اسلامی بودن (حداقل از منظر فقهی) خارج نمی‌کند، در تفصیل با یکدیگر اختلاف دارند. برای نمونه، رویکرد کلام اشعری پدیدآورنده نظام فکری و جهان‌بینی ویژه‌ای است که تفاوت‌هایی جدی با هر یک از رویکردهای ظاهرگرایانه، عرفانی و عقلی-فلسفی به هستی و انسان دارد. هر یک از این رویکردهای مختلف، افق‌های متنوعی برای عرصه‌های گوناگون حیات بشری (از جمله تربیت) به ارمغان آورده و به تناسب، زمینه و ظرفیت پیدایش علوم مختلفی را نیز فراهم نموده‌اند که پرداختن به آن در این مختصر نمی‌گنجد. در عین حال، تذکر این نکته لازم است که رویکرد مورد اتکا در این پژوهش، رویکرد عقلی-فلسفی اسلامی (خصوصاً با نظر به ظرفیت‌های جدید آن در دوره حکمت متعالیه) است که در دیگر بخش‌های این فصل، با تفصیل بیشتری معرفی خواهد شد.

فرایند طی شده برای پاسخ‌گویی دقیق‌تر به پرسش از چیستی علم تربیت اسلامی و چگونگی دستیابی به آن بدین صورت بوده که در نخستین گام، مهم‌ترین دیدگاه‌های غربی درباره ماهیت و روش‌شناسی علم تربیتی بازخوانی گشته‌اند. این بازخوانی افزون بر به دست دادن پیشینه‌ای از دیدگاه‌ها، مهم‌ترین چالش‌ها و مسائل مورد اختلاف اندیشمندان درباره ویژگی‌های علم تربیتی را نیز آشکار کرده است. از دل این چالش‌ها، پرسش‌هایی سر برآورده‌اند که می‌توان آنها را «مهم‌ترین پرسش‌های ماهیت‌شناسی و روش‌شناسی علم تربیتی» از منظر فلسفی-منطقی دانست؛ پرسش‌هایی که پاسخ‌گویی به آنها به روشن شدن هویت، ویژگی‌ها و روش‌شناسی علم تربیت اسلامی کمک خواهد نمود. این پرسش‌ها (که به تفصیل در پژوهش همزاد تحقیق کنونی با عنوان «هویت و روش‌شناسی علم تربیت اسلامی» بررسی خواهند شد) از این نمونه‌اند:

- علم تربیتی دقیقاً درباره چه چیزی به بررسی می‌پردازد؟ (یا به عبارت دیگر، موضوع در علم تربیتی چیست؟)
- «علم» بودن علم تربیتی به چه معناست؟ آیا «علم تربیتی» حقیقتاً «علم» است یا از جنس «هنر» یا حتی «فناوری» است؟ یا ترکیبی از این موارد؟
- آیا علم تربیتی، علمی جهان‌شمول و کلی است یا موقعیت‌مدار، جزئی و وابسته به زمینه و زمانه؟
- علم تربیتی از کدام دسته علوم است؟ نظری است یا عملی؟ و این نظری یا عملی بودن چه معنایی دارد؟
- آیا علم تربیتی علمی مستقل است یا وابسته به علوم دیگر است؟ اساساً نسبت این علم با علوم دیگر و نظام تعامل آنها با یکدیگر چگونه خواهد بود؟
- هدف و غرض از علم تربیتی چیست؟
- روش یا روش‌های پژوهشی مورد استفاده در این علم کدامند؟ ملاحظات کلی و محدودیت‌های هر یک از این روش‌ها چیست؟
- صحیح و خطا در علم تربیتی به چه معنا بوده و اعتبارسنجی در آن چگونه انجام می‌پذیرد؟ البته افزودن قید «اسلامی» به علم تربیتی، پرسش دیگری را نیز اضافه می‌کند:
- «دینی» و «اسلامی» بودن علم تربیتی اسلامی به چه معناست؟

گام بعد، عرضه این پرسش‌ها بر آثار فلسفه اسلامی (به‌ویژه حکمت متعالیه) است. در این گام، آن دسته از دیدگاه‌های فیلسوفان مسلمان که به صورت بالفعل پاسخگوی این پرسش‌ها بوده یا دارای ظرفیت و زمینه بالقوه برای پاسخگویی به آنها هستند، از آثار و منابع اصلی و دست اول بازخوانی و تحلیل شده‌اند، سرانجام در گام پایانی، مهم‌ترین نکات استخراج‌شده/استنتاج‌شده از بازخوانی انجام‌شده در گام دوم، در قالب پاسخ به پرسش‌های پیشین (که در گام نخست به دست آمده بود) تنظیم و صورت‌بندی شده‌اند. از این گام‌های سه‌گانه، گزارشی از گام نخست و تمامی یافته‌های گام سوم در کتاب «هویت و روش‌شناسی علم تربیت اسلامی» ارائه خواهد شد و یافته‌های گام دوم (بازخوانی دیدگاه‌های فلسفی مورد نیاز جهت پاسخگویی به مهم‌ترین پرسش‌های ناظر به ماهیت‌شناسی و روش‌شناسی علم تربیتی) در این کتاب منعکس شده است.

همچنین، توجه به این نکته نیز ضروری است که بخش قابل توجهی از مباحث فلسفی گردآمده در این کتاب، نه تنها برای پاسخگویی به پرسش‌های ماهیت‌شناختی و روش‌شناختی علم تربیتی مورد نیازند، بلکه مهم‌ترین نقاط آغاز و مبادی و مقدمات فلسفی برای ارائه تصویری از چیستی دیگر علوم انسانی اسلامی (بر مبنای فلسفه اسلامی) را نیز به دست می‌دهند. از این رو، شاید بتوان با کمی تسامح، عمده مباحث این کتاب را «مبانی فلسفی علم انسانی اسلامی» (و نه صرفاً علم تربیتی اسلامی) نامید.

۱-۲. مهم‌ترین مفاهیم

در این بخش، به تبیینی کوتاه و مختصر از اصطلاحات مهمی که فهم آنها به روشنی بیشتر مسئله پژوهش و ابعاد آن یاری می‌رساند، پرداخته می‌شود. آشکار است که بررسی تفصیلی و تخصصی این مفاهیم، در ظرفیت این پژوهش نیست و ما را از هدف اصلی دور می‌گرداند. به همین خاطر، صرفاً به همان مقدار که در روشن شدن تلقی پژوهشگر از هر یک از این مفاهیم مؤثر است، اکتفا خواهد شد.

۱-۲-۱. فلسفه و علم و نسبت میان آن دو

واژه «فلسفه» در عرف تخصصی فیلسوفان مسلمان و بسیاری از فیلسوفان غیر مسلمان از یونان باستان تا پیش از دوران مدرن، دست‌کم به دو معنا به کار رفته است:

الف) «فلسفه» به معنای مطلق علم و شناخت حقیقی

در این اطلاق، واژه «فلسفه» همانند واژه‌های «علم» و «دانش» (به معنای مطلق آگاهی و معرفت)، نامی برای یک علم خاص (به معنای مجموعه گزاره‌های تدوین یافته حول یک محور واحد) نیست، بلکه اسم جنس برای هر گونه شناخت حقیقی و برهان‌بردار است (ابن‌سینا، ۱۴۰۴ ج، ۱ (المدخل)، ص ۱۲؛ جوادی آملی، ۱۳۸۶ ب، ج ۱، ص ۱۳۹-۱۴۱).^۱ این معنا (که می‌توان آن را «فلسفه به معنای عام» نامید) در یونان باستان و پس از آن تا پیش از مدرنیته نیز کاربرد داشته و در موارد قابل توجهی دو واژه «Philosophy» (فلسفه) و «Science» (علم) هر دو به یک معنا به کار می‌رفته‌اند (فرانک،^۲ ۱۹۵۲، ص ۱۲۰ و ۱۲۱). هنگامی که از تقسیم «فلسفه» به دو بخش نظری و عملی و زیرشاخه‌های آنها سخن گفته می‌شود، همین معنای عام از واژه «فلسفه» به‌عنوان محور تقسیم مدنظر است. فلسفه در این معنای عام، هرگز یک علم (مدون) واحد نبوده، بلکه مشتمل بر علوم گوناگون است. بنابراین، سخن گفتن از نسبت میان فلسفه و علوم در این کاربرد، بی‌معناست.

ب) «فلسفه» به معنای یک علم خاص

در معنای دوم، فلسفه علمی مدون در قبال دیگر علوم مدون است. در این معنا (که «فلسفه به معنای خاص یا اخص» نیز نامیده می‌شود)، فلسفه عبارت است از: علمی که به بررسی احکام و مسائل هستی مطلق (یا وجود از آن جهت که موجود است) بدون تقید آن به قیود دیگری همچون طبیعی بودن یا ریاضی بودن می‌پردازد (ابن‌سینا، ۱۴۰۴ ج، ۱، ص ۱۳ و ۱۴؛ ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۱، ص ۲۳ و ۲۴؛ همو، بی‌تا ب، ص ۶-۸ و ۱۵؛ جوادی آملی، ۱۳۸۶ ب، ج ۱، ص ۱۴۵، ۱۷۲ و ۱۷۳). در حالی که ارسطو خود بر چنین مسائلی نام «فلسفه اولی»^۳ «الهیات (علم الهی)»^۴ یا «حکمت»^۵ نهاده بود، پس از وی نام «متافیزیک»^۶ برای این مجموعه از مسائل بیشتر رواج یافت (هانکوک،^۷ ۲۰۰۶، ج ۶، ص ۱۹۳)، همان‌گونه که بعدها در سیر تحول فلسفه اسلامی و خصوصاً پس از تثبیت اصالت وجود، تحلیل‌های

۱. این توضیح ضروری است که در برابر علوم حقیقی، فنون و صناعات قرار دارند. به همین خاطر، فلسفه در این معنای عام در برابر قلمروهایی همچون شعر و ادبیات و... قرار خواهد گرفت.

2. Frank

3. prima philosophia (first philosophy)

4. theologia (theology)

5. sophia (wisdom)

6. Metaphysics

7. Hancock

دقیق‌تری ناظر به موضوع آن و چگونگی شمول این موضوع نسبت به مسائل علم ارائه شد. در این معنا، فلسفه نیز یک «علم» است که همانند دیگر علوم، به دنبال کشف واقع و حقیقت و ناظر به آن است، همان‌گونه که هیچ دلیلی بر انحصار معنای «علم» به «علم تجربی» وجود ندارد. این نکته یکی از امور مسلم فلسفه اسلامی است، همان‌گونه که در تاریخ علوم و تمدن اسلامی (و حتی در تاریخ اندیشه مغرب زمین تا پیش از قرن نوزدهم)، هیچ‌گاه واژه «علم» منحصر در معنای «علم تجربی» نبوده است. در عین حال، مهم‌ترین تمایز این علم بدون با دیگر علوم در این نکته است که فلسفه به بررسی وجود بدون تقید آن به قید خاص می‌پردازد و هر یک از علوم دیگر به بررسی وجود با یک قید خاص (یا به عبارت دیگر، برخی از انحاء موجودات)؛ و به همین خاطر، تعیین تکلیف اصل وجود و نحوه وجود تمامی موجودات (به‌عنوان موضوعات دیگر علوم) بر عهده فلسفه است. نتیجه ضروری این سخن آن است که فلسفه بدان جهت که به طبقه‌بندی مراتب هستی و تعیین ویژگی‌های هر دسته از موجودات و پدیده‌ها (به‌عنوان موضوعات علوم مختلف) می‌پردازد، مؤثرترین نقش را در تعیین چیستی، انواع و طبقه‌بندی‌ها، حدود و ثغور و روش‌شناسی علوم ایفا می‌نماید. ابعاد دیگری از این بحث در بند ۴-۵-۱ از فصل چهارم با عنوان «نسبت فلسفه با دیگر علوم» خواهد آمد.

همچنین با توجه به آنچه گذشت، در این پژوهش، واژه‌های «دانش» و «علم» به صورت مترادف به کار رفته و به صورت یکسان هم بر فلسفه و هم بر دیگر علوم اطلاق می‌شوند،^۱ همان‌گونه که واژه «علم» به معنای «علم تجربی» نبوده و به هر دانشی که به دنبال کشف واقع است، اطلاق می‌شود.

۱-۲-۲. «مبانی فلسفی» در این پژوهش و نسبت آنها با «فلسفه تعلیم و تربیت» در کلی‌ترین تعبیر، می‌توان فلسفه تعلیم و تربیت را «بحث و بررسی فلسفی درباره تعلیم و تربیت» دانست، لکن تعیین دقیق معنای این عبارت، وابسته به دیدگاه ما درباره چیستی «فلسفه» و «بررسی فلسفی» از یک سو و تعیین مقصود ما از «تعلیم و تربیت» از سوی دیگر است.

۱. به بیان دیگر، تمایز معرفت‌شناسی مدرن میان "knowledge" و "science" از منظر فلسفه اسلامی هیچ رسمیتی نداشته و در این پژوهش نیز، به رسمیت شناخته نشده است. البته در تاریخ فلسفه و عرفان اسلامی، دو اصطلاح «معرفت» و «علم» در برخی اطلاقات خود تمایزهایی نیز با یکدیگر داشته‌اند که طرح آنها در این مجال ضروری نیست.

از دیدگاه فلسفه اسلامی (همان‌گونه که در بند پیشین گذشت)، بررسی فلسفی در معنایی متفاوتی یکی به معنای بحث از احکام کلی وجود و احوال موجودات و پدیده‌ها از جهت و حیثیت وجودی آنها (و نه احوال آنها از جهت تعیین‌های خاص ماهوی‌شان) است. از سوی دیگر، اصطلاح «تعلیم و تربیت» در عبارت «فلسفه تعلیم و تربیت» (خصوصاً آن هنگام که به‌عنوان ترجمه‌ای برای اصطلاح "Philosophy of Education" در نظر گرفته شده است) دست‌کم به دو معنای «فرایند/عمل/واقعیت تربیتی» و «دانش تربیت/علوم تربیتی» معنا می‌گردد. «تعلیم و تربیت به معنی اول، فرایندی است که به واسطه آن، جامعه به‌طور کلی و یا به وسیله مدارس، اعضایش را آن‌طور که مطلوب است، می‌پرورد. تعلیم و تربیت در معنای دوم، رشته‌ای است که این فرایند را به طرق گوناگون مورد مطالعه قرار می‌دهد» (فرانکنا، ۱۳۸۶، ص ۱۵۱). با توجه به این دو معنا، نظر اندیشمندان فلسفه تعلیم و تربیت بر آن است که مسائل فلسفه تعلیم و تربیت در نگاهی کلی به دو دسته کلی «مسائل فلسفی ناظر به فرایند/عمل/واقعیت تربیت» و «مسائل فلسفی ناظر به دانش تربیت/علوم تربیتی» تقسیم می‌شوند.

بخش نخست شامل آن دسته از نظریه‌های فلسفی است که به‌عنوان مقدمه، در شکل‌گیری یک دیدگاه ناظر به واقعیت/فرایند تربیت نقش‌آفرین است برای نمونه، هویت روحانی نفس انسان و نحوه ارتباط خاص آن با بدن (که از یک سو نفس، تدبیرکننده بدن است و از سوی دیگر، بدن، علت اعدادی برخی افعال و انفعالات نفسانی است) مسئله‌ای فلسفی است که می‌تواند در صورت‌بندی یک دیدگاه تربیتی ویژه در باره فرایند تربیت تأثیرگذار باشد. در اغلب آثار فلسفه تعلیم و تربیت، عمده مسائل مطرح در ذیل «مبانی هستی‌شناختی»، «مبانی انسان‌شناختی»، «مبانی ارزش‌شناختی» و بخش‌هایی از «مبانی معرفت‌شناختی» (همچون بحث از انواع دانش‌های معتبر که قرار گرفتن آنها در برنامه درسی، شایسته یا بایسته است) در این حوزه می‌گنجد.

بخش دوم از مسائل، یعنی «مسائل فلسفی ناظر به دانش تربیت/علوم تربیتی»، در بردارنده آن دسته از قضایای فلسفی (و در برخی موارد، منطقی) است که در تعریف، تعیین قلمرو، سنخ‌شناسی (نظری یا عملی بودن، مستقل یا وابسته بودن، کلی - جهان‌شمول یا جزئی - موقعیتی بودن و...) و روش‌شناسی علم تربیتی تأثیرگذار است. برای نمونه، تقسیم علوم به دو دسته علوم نظری و علوم عملی، تبیین معنای «نظری» و «عملی» بودن در علوم و تعیین ملاک برای قرار گرفتن هر یک از علوم در این دو دسته، بحثی فلسفی است که بدون تنقیح آن، نمی‌توان به نظری یا عملی بودن علم تربیت (یا تعیین دقیق مرز قضایای نظری و قضایای عملی در علم تربیت) حکم نمود.

با توجه به این نکات، مبانی فلسفی مذکور در پژوهش حاضر از جنس دومین دسته از مسائل فلسفه تعلیم و تربیت بوده و عبارتند از: قضایا و دیدگاه‌های فلسفی ناظر به علم تربیت از منظر فلسفه اسلامی. به دیگر سخن، مقصود از عبارت «مبانی فلسفی» در عنوان پژوهش، آن دسته از قضایای منطق و فلسفه اسلامی است که در فرایند اثبات مدعای پژوهش درباره چستی و روش‌شناسی دانش تربیت اسلامی، به‌عنوان مقدمات استدلال، مورد نیاز خواهند بود. این زاویه خاص و پرداختن به مسائل فلسفی ناظر به فرایند/ واقعیت تربیتی، مهم‌ترین جهت تمایز مبانی فلسفی ذکر شده در این پژوهش با پژوهش‌های دیگری است که به مبانی فلسفی (فرایند/ واقعیت) تعلیم و تربیت اسلامی پرداخته‌اند. به همین خاطر، مهم‌ترین معیار برای گزینش دیدگاه‌های فلسفی و منطقی در این پژوهش، حصول اطمینان نسبی از اثرگذاری آن دیدگاه در پاسخ‌گویی به پرسش‌های هویت‌شناسانه یا روش‌شناسانه دانش تربیت (به صورت مستقیم یا به واسطه دیگر دیدگاه‌های فلسفی) بوده است^۱ و به همین دلیل، تلاش شده است در پایان هر مبنا یا بند به جهت تأثیر آن دیدگاه فلسفی در دیگر مبانی و مقدمات فلسفی یا در پاسخ‌گویی به پرسش‌های هویت‌شناسانه دانش تربیت نیز اشاره شود. البته بی‌تردید، بحث و بررسی تفصیلی و مبسوط درباره نحوه تأثیر هر یک از این دیدگاه‌ها در مسائل تربیت یا علم تربیتی نیاز تعمیق بیشتر و احیاناً تأمین ادله و شواهد از دیگر قضایای فلسفی است و ادعا این نیست که با این مقدار، همه چیز حل شده است.

یادآوری این نکته نیز ضروری است که با توجه به محدودیت‌های پژوهش، تمرکز اصلی بر تبیین و ارائه صورت‌بندی‌شده و شفاف مبانی فلسفی است و در عمده موارد، ادله و براهین اثبات‌کننده مطالب عرضه نشده‌اند و علاقه‌مندان می‌توانند جهت پیگیری استدلال‌ها و تفصیل بیشتر، به ارجاعات ارائه‌شده در متن مراجعه کنند.

۱. البته در موارد قابل توجهی، یک نظریه فلسفی هم ظرفیت‌هایی برای نقش‌آفرینی در فرایند/ واقعیت تربیتی دارد و هم ناظر به چستی و روش‌شناسی علم تربیت حاوی دلالت و بصیرت است. برای نمونه، بحث از فعل انسان یا ملکات نفسانی یا کمال و سعادت انسان و چگونگی تحصیل آن حاوی دلالت‌های بی‌شماری برای فرایند تربیت است، لکن در پژوهش حاضر دلالت‌های ناظر به فرایند تربیت کمتر مورد توجه و تحلیل و بسط قرار گرفته و تمرکز اصلی بر دلالت‌های این قضایا نسبت به چستی و روش‌شناسی علم تربیت بوده است.

۱-۲-۳. علم تربیت اسلامی / دانش تربیت اسلامی

با توجه به اینکه عبارت «علم تربیت اسلامی» در عنوان کتاب، می‌تواند زمینه‌ساز برخی سوءفهم‌ها نسبت به هدف و مسئله اساسی آن باشد، توضیح نکاتی درباره این واژه و واژه‌های مشابه آن ضروری به نظر می‌رسد.

۱. از آن‌رو که واژه‌های «علم» و «روش علمی» در زبان فارسی معاصر (به‌ویژه در دانشگاه‌ها و مراکز آکادمیک) متأسفانه در موارد قابل توجهی (و نه البته همیشه و همه‌جا) صرفاً به معنای محدود «علم/روش تجربی» به کار می‌روند، کاربرد دو ترکیب «دانش تربیت» و «علم تربیتی» در این فضا، دلالتی ضمنی بر نوعی دوگانگی و تقابل میان دو اصطلاح «علم (یا علوم) تربیتی» (به‌عنوان معادل Educational Science) و «دانش (یا معرفت) تربیتی» (به‌عنوان معادل Educational Knowledge) دارد که براساس آن، یکی به شناخت‌های تجربی می‌پردازد و دیگری به شناخت‌های غیر تجربی. پژوهش حاضر از آن جهت که متکی بر فلسفه اسلامی است و از ادبیات این سنت فکری استفاده می‌کند، دو دستگی ساختگی بین علوم تجربی و علوم غیر تجربی و در نتیجه، تمایز میان "knowledge" و "science" را در فضای دانش تربیت به رسمیت نمی‌شناسد؛ به همین خاطر، ترکیب «علم تربیت اسلامی» در عنوان پژوهش اساساً ناظر به فرق‌گذاری بین شناخت‌های تربیتی براساس تجربی بودن یا نبودن آنها نیست. همچنین با توجه به این نکته، ترکیب‌های «دانش تربیت اسلامی»، «علم تربیت اسلامی» و «علم تربیتی اسلامی» در سراسر این پژوهش به معنای کاملاً یکسانی به کار می‌روند.

۲. کلماتی همچون «علم تربیتی» یا «علوم تربیتی»، در زبان فارسی معاصر، غالباً به‌عنوان ترجمه واژه‌های "Educational Science" یا "Educational Sciences" و به معنای مجموعه‌ای از رشته‌های دانشگاهی به کار می‌روند که غرض اصلی آنها شناخت، تحلیل و حل مسائل نهادهای آموزش و پرورش (خصوصاً آموزش و پرورش رسمی عمومی و آموزش مدرسه‌ای) است؛ رشته‌هایی همچون برنامه‌ریزی درسی، روان‌شناسی تربیتی، مدیریت آموزشی، تکنولوژی آموزشی، فلسفه تعلیم و تربیت، آموزش ابتدایی و مانند آن. علوم تربیتی در این تلقی، یکی از «رشته‌های دانشگاهی» به شمار می‌روند و طبق آنچه در دیگر بخش‌های این پژوهش خواهد آمد (ر.ک: بند ۴-۴-۱ «تمایز علم به معنای "مجموعه مسائل... از "رشته دانشگاهی"»)،

«رشته دانشگاهی» با علم به معنای مجموعه مسائل دارای قلمرو واحد، متفاوت است و مقصود از «علم تربیت اسلامی» در عنوان این اثر، رشته دانشگاهی نیست.

این پژوهش به دنبال آن نیست که به اسلامی‌سازی این رشته‌های دانشگاهی پردازد و -به‌عنوان نمونه- بخواهد مبانی، اقتضائات و روش‌های اسلامی شدن رشته‌هایی همچون «روان‌شناسی تربیتی» یا «مطالعات برنامه درسی» را ارائه کند، یا حتی بخواهد به ارائه فرایند و چگونگی «تولید نظریه» در این رشته‌ها پردازد. به همین خاطر، ترکیب «علم تربیت اسلامی» مستقیماً به آنچه در فضای دانشگاهی امروز ما «علوم تربیتی» نامیده می‌شود نیز اشاره ندارد؛ هرچند به واسطه، حامل برخی دلالت‌ها و بینش‌ها برای تحولاتی در این قلمروها است.

۳. در ادبیات علمی-دانشگاهی معاصر ایران و بسیاری از کشورهای اسلامی، اصطلاح «تربیت اسلامی» (یا «التربیة الإسلامية» به زبان عربی) در موارد قابل توجهی برای اشاره به مجموعه‌ای از گزاره‌ها و آموزه‌های دینی به کار می‌رود که به تعریف تربیت و شرایط و ویژگی‌های آن (به‌ویژه با تمرکز بر اهداف، مبانی، اصول و روش‌های تربیت از منظری اسلامی) می‌پردازد. این مجموعه معارف که امروزه در ایران، غالباً در ضمن عناوینی همچون «اصول و روش‌های تربیت اسلامی»، «نظام تربیت اسلامی»، «فلسفه تربیت اسلامی» یا بعضاً «تعلیم و تربیت در آیات و روایات» در دانشگاه‌ها ارائه می‌شوند، عمدتاً عبارتند از مجموعه معارفی که یا به‌صراحت از متون دینی قابل فهمند و یا از آنها استنباط می‌شوند و به تعلیم و تربیت به صورت کلی و در تمام اشکال و انواع آن می‌پردازند. به رغم آنکه این مجموعه مطالعات هم‌اکنون با عنوان «تربیت اسلامی» (یا عناوین مشابهی همچون «نظام تربیت اسلامی») یا حتی «دانش تربیت اسلامی» شناخته می‌شود، لکن ترکیب «علم تربیت اسلامی» در عنوان پژوهش، اشاره‌ای به این مجموعه معارف ندارد، هرچند برخی از یافته‌های این تحقیق می‌تواند متناظر با آن مباحث بوده و در آن عرصه قابل استفاده باشد.

۴. در تاریخ تحولات علوم تربیتی در غرب، پرسش‌ها و چالش‌هایی طرح شده است که می‌توان آنها را پرسش‌های بنیادین ناظر به هویت شناخت/علم تربیتی دانست. برای نمونه، آیا تربیت کردن به شناخت نظری (چه تجربی و چه غیر تجربی) نیاز دارد یا صرفاً بصیرت‌های عملی برآمده از موقعیت برای تربیت کردن کافی است؟ دانش‌هایی مثل اخلاق و روان‌شناسی چه نسبتی با علم تربیتی دارند؟ آیا می‌توان با تکیه بر روان‌شناسی، توصیه‌ها و راهنمایی‌هایی

برای موقعیت تربیتی داشت؟ موقعیت تربیتی (که موضوع مطالعه و پژوهش تربیتی قرار می‌گیرد) دقیقاً چیست؟ آیا می‌توان از شناخت تربیتی جهان‌شمولی سخن گفت که در هر زمان و مکانی معتبر باشد؟ آنچه در اینجا مورد پرسش است، مطلق شناخت نسبت به تربیت است که در هر رویکردی براساس ادبیات و گفتمان متناسب با مبانی آن رویکرد، به تعبیر گوناگون و متنوعی همچون «نظریه تربیتی»، «علم تربیتی»، «معرفت تربیتی» و یا حتی «پداگوژی» جلوه نموده است. این معنی کلی، عام و مطلق از علم تربیت، همان چیزی است که در این پژوهش (و پژوهش همزاد آن «هویت و روش‌شناسی علم تربیت اسلامی») مد نظر است.

۱-۲-۴. فلسفه اسلامی و حکمت متعالیه

با توجه به اینکه مبانی فلسفی در این پژوهش، با استفاده از میراث فلسفه اسلامی (خصوصاً با تمرکز بر مکتب حکمت متعالیه) استخراج و صورت‌بندی شده‌اند، توضیحاتی کوتاه درباره سنت فلسفه اسلامی و حکمت متعالیه ضروری به نظر می‌رسد.

الف) سنت فلسفی-حکمی در جهان اسلام، جریانی واحد و در حال رشد و تکامل بوده و هست که به صورت رسمی با مکتب مشاء آغاز شده و مکتب حکمت متعالیه، متکامل‌ترین حلقه و مرحله آن به شمار می‌رود. به همین خاطر، گزینش مکتب متعالیه لزوماً به معنای نفی تمام دیگر مکاتب و رویکردهای فلسفه اسلامی (همانند فلسفه مشاء و حکمت اشراق) نیست و به‌رغم آنکه هر یک از این مکاتب، اختصاصات خود را دارند، لکن در بسیاری از محورها و دیدگاه‌ها نیز با یکدیگر هم‌داستانند. از این‌رو، هرچند در این تحقیق، تمرکز اصلی بر دیدگاه‌های حکمت متعالیه است، لکن در برخی موارد از آثار دیگر حکیمان سنت فلسفه اسلامی نیز استفاده شده است؛

ب) هرچند معیار اصلی در استخراج دیدگاه‌های حکمت متعالیه، آرای مؤسس آن، یعنی مرحوم صدرالمآلهین بوده است، اما به تناسب (همانند مواردی که ملاصدرا متعرض برخی مباحث نشده، یا جمع دیدگاه‌های وی مستلزم یاری گرفتن از دیگران حکیمان صدرایی بوده و یا تقریر آنان گویاتر از ملاصدرا بوده) از آرای دیگر حکیمان مکتب متعالیه (همانند مرحوم سبزواری، علامه طباطبایی و آیت‌الله جوادی آملی) نیز استفاده شده است؛

ج) فهم جایگاه مکتب حکمت متعالیه در سیر تطور فلسفه اسلامی و دستاوردهای آن، مستلزم معرفی کوتاه این مکتب و مروری بر مهم‌ترین ویژگی‌های آن است.

واژه «حکمت متعالیه» نخستین بار توسط ابن سینا و خواجه نصیر طوسی (ر.ک: ابن سینا، ۱۳۷۵، ج ۳، ص ۳۹۹-۴۰۱) به کار رفته است. خواجه در شرح عبارتی از ابن سینا که بحث درباره مسئله‌ای را در توان راسخان در حکمت متعالیه می‌داند، می‌گوید که بوعلی از آن رو این بحث را نیازمند حکمت متعالیه دانسته که حکمت مشاء، حکمت بحثی صرف است، حال آنکه درک این‌گونه مسائل افزون بر بحث، نیازمند کشف و ذوق نیز هست و حکمتی که مشتمل بر بحث و کشف توأمان باشد، نسبت به حکمت بحثی صرف، «متعالیه» (برتر) است (همان، ص ۴۰۱). مراجعه به موارد کاربرد این اصطلاح در آثار شخص ملاصدرا می‌تواند این احتمال را تقویت کند که حتی ایشان نیز - حداقل در مواردی - ترکیب «حکمت متعالیه» را به معنای مکتب یا تحقیق فلسفی‌ای که افزون بر بحث، از کشف و شهود نیز بهره‌مند است، به کار برده است (ر.ک ابوترابی، ۱۳۸۳، ص ۲۸-۳۱).

در عین حال، پس از آنکه حکیم صدرالدین محمد بن ابراهیم قوام شیرازی (معروف به ملاصدرا یا صدرالمآلهین) عنوان الحکمة المتعالیه را برای بزرگ‌ترین اثر فلسفی خود برگزید، کلمه ترکیبی «حکمت متعالیه» در کاربرد اصطلاحی، انصراف به نظام فلسفی خاصی در فرایند تکاملی مکاتب فلسفه اسلامی دارد که پس از دو مکتب مشاء و اشراق، به دست وی بنا نهاده شد و توسط شاگردان و پیروانش - یعنی کسانی که در چارچوب آرای فلسفی وی به پژوهش فلسفی پرداخته و عمده دیدگاه‌های فلسفی وی را به‌عنوان بنیاد متافیزیکی به رسمیت شناخته‌اند - تکمیل شده یا توسعه داده شد.

مکتب حکمت متعالیه - به‌عنوان نظام منسجمی از دیدگاه‌های فلسفی - دارای مختصات و ویژگی‌هایی در ساختار است که ملاحظه آنها - به صورت مجموعی - از سویی مهم‌ترین عامل تمایز این دستگاه فلسفی از دیگر مکاتب و رویکردها بوده و از سوی دیگر، به فهم بهتر و عمیق‌تر هر یک از دیدگاه‌های این مکتب و چگونگی مواجهه ملاصدرا (یا در گستره‌ای فراخ‌تر، هر فیلسوف صدرایی) با فلسفه و مسائل فلسفی یاری می‌رساند. هرچند بحث از این مختصات و ویژگی‌ها، خود پژوهش‌های گسترده‌دامن دیگری می‌طلبد،^۱ لکن برخی از مهم‌ترین این ویژگی‌ها را می‌توان بدین شرح، صورت‌بندی نمود:

۱. برای ملاحظه برخی پژوهش‌های انجام‌شده درباره بررسی ویژگی‌های حکمت متعالیه و روش‌شناسی آن (ر.ک: جوادی آملی، ۱۳۸۶، ج ۱، ص ۱۳-۵۱؛ عبودیت، ۱۳۸۶، ج ۱، ص ۶۱-۶۸؛ شیروانی، ۱۳۸۷؛ ابوترابی، ۱۳۸۳؛ نصر، ۱۳۸۲).

– حکمت متعالیه فلسفه‌ای وجودی است؛ بدین معنا که ارکان آن، مسائلی وجودشناختی (و نه موجودشناختی) بوده و موضوعات فلسفی در آن، بر بستر وجود تبیین و تحلیل می‌شوند. وجود همان حقیقت یگانه‌ای است که در همه موجودات ساری و جاری بوده و هر آنچه هست، مراتب و تعینات وی – و یا به بیان دقیق‌تر، مظاهر وی – هستند. با بررسی اجمالی حکمت متعالیه می‌توان ادعا نمود تمامی دیدگاه‌های اختصاصی این مکتب، جهت و صبغه وجودی دارند و بر محور وجود و احکام آن بسط می‌یابند: اصالت وجود و اعتباریت ماهیت، تشکیک در وجود، علیت (و ارتقای آن به تثنان در وجود)، حرکت جوهری (که در وجود جواهر مادی تحقق می‌یابد)، چیستی و رابطه صورت و ماده (که اتحادی وجودی است)، حقیقت علم (وجودی بودن آن و نه ماهوی – عرضی بودنش)، تبیین چگونگی دستیابی به معرفت (به واسطه اتحاد وجودی عالم با معلوم) و... تنها بر محور وجود و تحلیل وجودی، جایگاه صحیح خود را در نظام حکمت متعالیه می‌یابند. به همین خاطر است که مکتب متعالیه، نظامی توحیدی – وحدت‌گرا دارد؛ زیرا وجود، مساوق^۱ با وحدت است (ملاصدرا، بی‌تاب، ص ۸۶؛ همو، ۱۹۸۱، ج ۷، ص ۲۹۷). براساس حکمت متعالیه، با توجه به اصالت وجود و اعتباری بودن ماهیات از یک سو، و واحد بودن وجود (به وحدت سنخی یا شخصی) از سوی دیگر، هر گونه کثرت‌انگاری و کثیربینی ناشی از غفلت از وجود (به‌عنوان حقیقت موجودات) و توجه به ماهیات (به‌عنوان حدود یا اعتبارات حدود مراتب، یا ظهورات متفاوت آن حقیقت یگانه) خواهد بود.

– تدرّج و مرتبه‌مندی مباحث علمی مطرح در نظام حکمت متعالیه، از دیگر ویژگی‌های مهم مکتب متعالیه است که عنایت به آن، در فهم صحیح دیدگاه‌های حکیمان این مکتب – به‌ویژه شخص ملاصدرا – و چگونگی مواجهه با آثار آنان و کیفیت جمع بین بیانات به‌ظاهر متخالف صدرایی بسیار ضروری است. ملاصدرا و پیروان وی گاهی به‌صراحت و گاهی به

۱. تساوق – در اصطلاح دقیق آن – با تساوی متفاوت است. دو مفهوم کلی وقتی با یکدیگر مساویند که بر شیء واحد، به صورتی مساوی صدق نمایند، هرچند که جهت صدق آنها متفاوت باشد (آن شیء، از دو جهت متفاوت به این دو مفهوم، متصف گردد)، همانند مفهوم ناطق و مفهوم ضاحک که هر دو، بر انسان صدق می‌کنند، لکن از دو جهت و حیثیت متفاوت. دو مفهوم مساوی، در اصل مفهوم و در جهت صدق، اختلاف داشته و تنها در مصداق، متحدند. اما تساوق در جایی است که اختلاف، تنها در مفهوم بوده و هم در مصداق و هم در جهت صدق مفهوم بر مصداق، اتحاد برقرار است، همانند صدق دو مفهوم «وجود» و «شیئیت» بر موجودات.

اشارت، به این مرتبه‌مندی اشاره نموده و به آن رسمیت بخشیده‌اند و حتی در برخی موارد، از اصطلاحاتی همچون «نظر جلیل»، «نظر دقیق» و «نظر أدق» هم برای اشاره به مراتب مختلف دیدگاه‌های ناظر به یک موضوع، استفاده کرده‌اند (برای نمونه، ر.ک: ملاصدرا، بی‌تاب، ص ۱۱، ۷۷ و ۱۰۶؛ همو، ۱۳۶۰ الف، ص ۵۰ و ۲۷۹؛ همو، ۱۹۸۱، ج ۱، ص ۶۷ (پاورقی اول)؛ ج ۲، ص ۳۰۱؛ ج ۳، ص ۲۸۰ (پاورقی اول)؛ ج ۷، ص ۱۷۲؛ طباطبایی، ۱۴۱۷، ص ۱۷۱ و ۱۷۲؛ جوادی آملی، ۱۳۸۶ ب، ج ۴، ص ۱۱۱؛ ج ۹، ص ۲۶۳، ۴۹۹؛ ج ۱۰، ص ۱۹۲). برای فهم بهتر این تدرّج و مرتبه‌مندی، توجه به چند نکته، ضروری است:

نخست آنکه ملاصدرا - به تصریح خویش - در غالب موارد، مستقیماً و صراحتاً از همان ابتدای بحث فلسفی، دیدگاه خاص خود در مسئله را طرح نموده است، بلکه به دلایل عمده‌ای (از جمله مأنوس بودن افراد با مباحث حکمت رایج و دقیق و لطیف بودن مباحث اختصاصی وی و عدم انس اذهان با آنها) مباحث خود را با طرح و بسط و نقد و تکمیل آرای گذشتگان آغاز کرده و بر مذاق و ممشای مشهور، مشی نموده است (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۱، ص ۱۰ و ۱۱) تا دیگران نیز سر سازگاری و پای همراهی با وی را جهت طی مراحل نهایی دیدگاه اختصاصی او بیابند. در این سیر علمی، «گفته‌ها و یافته‌های دیگران، همه پلکان گذر است. مهم این است که حرکت به گفتار دیگران خاتمه نمی‌یابد» (جوادی آملی، ۱۳۸۷، ج ۳، ص ۳۴۹).^۱ به بیان حکیم سبزواری، صدرا در بدایات با آنان مشترک بوده و در غایات از آنان جدا می‌گردد (سبزواری، ۱۳۶۰، ص ۴۳۰). از این‌رو، بعضی راه‌حلهایی که وی در برخی آثار خویش ارائه می‌کند، راه‌حلی متوسط و بنا بر نظر مشهور بوده و سخن نهایی وی به شمار نمی‌آید. بر این اساس، نباید پاسخ حکمت متعالیه به یک مسئله فلسفی را تنها به یکی از سطوح پاسخ مسئله فروکاسته، و از پی‌جویی تمامی مراتب پاسخ بازماند. همچنین به نظر می‌رسد مهم‌ترین معیار برای بازشناسی تحلیل‌های نهایی صدرا از تحلیل‌های متوسط - افزون بر توجه به تصریحات وی درباره جلیل یا دقیق و ادق بودن دیدگاه - وجودی بودن آنها (= ابتدای عمیق و مستقیم آنها بر مبانی‌ای همچون اصالت وجود و تشکیک و وحدت و مانند آنها) است.

دومین نکته تأثیرگذار در فهم مرتبه‌مندی مباحث در نظام حکمت متعالیه، توجه به این

۱. آیت‌الله جوادی آملی (۱۳۸۶، ج ۲، ص ۲۲) از این نکته با عنوان رمز شناخت بسیاری از مباحث کتاب اسفار یاد کرده است.

مسئله است که دیدگاه‌های متفاوت ملاصدرا در یک مسئله، با یکدیگر نسبتی طولی داشته و حاصل تعمیق بیشتر و حرکت از یک مرتبه، به مرتبه‌ای دیگر از واقعیت است و به همین خاطر، تناقضی با یکدیگر نخواهند داشت. علامه طباطبایی در عباراتی فنی و دقیق، در مقام بیان نسبت میان احکام متکثر ماهیات از یک سو، تشکیک وجود از سوی دیگر و وحدت وجود از سوی سوم، می‌نویسد: «و دیگر اینکه: این نظریه، نظریه تشکیک وجود را ابطال نمی‌کند؛ بلکه نظریه فوق آن را اثبات می‌کند. یعنی یک نظر دیگری اثبات می‌کند، و حقیقتی را تشخیص می‌دهد، که به موجب آن، نظر اولی صورت مجازیت اتخاذ می‌کند. و بالجمله، چنانچه حکمای یونان، بحث در احکام ماهیت کرده، و با براهین احکامی از برای آنها اثبات می‌کردند، و چون حکمای اسلامی نظریه اصالت و تشکیک وجود، و اعتباریت ماهیت را به اثبات رسانیدند، سبک اولی باطل نشده و احکام ثابت آن از میان نرفت؛ بلکه سبک نخستین نسبت به سبک تازه، نظر جلیبی شد در برابر نظر دقیق؛ همچنین مسئله وحدت شخصی وجود نسبت به وحدت تشکیکی وجود، نظری است ادق در مقابل نظر دقیق و حقیقتی است عمیق‌تر از حقیقتی که تشکیک وجود به آن در مقابل اصالة الماهیه حکم می‌کرد. پس احکام و حقایقی که از روی مسلک تشکیک وجود با براهین اثبات شده، در جای خودشان ثابت؛ و در مرتبه خودشان محققند؛ بالنظر إلى النظر الادق موضوعشان مرتفع است؛ نه اینکه با حفظ بقاء موضوع، حکمی مناقض و مبطل حکم اولی بر آنها دارد. و علی بعض الاصطلاحات نظر ثانی وارد است به نظر اول، نه معارض» (طباطبایی، ۱۴۱۷، ص ۱۷۱ و ۱۷۲).

این نظام متدرج و مرتبه‌مند در بحث فلسفی از توانمندی‌های حکمت متعالیه است و نشان می‌دهد که این مکتب چگونه با تفکیک حیثیات هر موجود و انحفاظ مراتب وجود، ظرفیت هضم دیدگاه‌های مختلف درباره مراتب مختلف هستی را داراست. این نظام، متضمن نحوه نگرشی به هستی است که در عین آنکه به تبیین و تحلیل موجودات در سطح ظاهری می‌پردازد (و در نتیجه، کثرات و علوم حصولی و شناخت‌های ماهوی را در همان افق به رسمیت می‌شناسد)، نشان می‌دهد که نباید از این سطح، انتظار زیادی داشت و تمام حقیقت را در آن جست؛ بلکه برای دستیابی به حقیقت باید از سطح به عمق و از ماهیت به وجود رفت و از علم حصولی به علم حضوری و شهودی ارتقا یافت و طرفه آنکه، این نظام فکری در تحلیل‌های خود به خوبی نشان می‌دهد که چگونه با تأمل و تدقیق در همین سطح ظاهری واقعیت، به سطوح حقیقی آن رهنمون می‌شویم. توجه نکردن کافی به این ویژگی و ظرفیت استثنائی حکمت