



An Investigation of the Nature of Science in the Ontology of the Knowledge of Transcendent Wisdom and Inferring Its Educational Indications

Mohammad Shahryari *

Saeid Beheshti **

Mohsen Imani ***

Tayyebah Mahroozadeh ****

Abstract

This study is intended to investigate the truth of science in the ontology of the knowledge of transcendent wisdom and inferring its educational indications. The first part of the research, which is devoted to the systematic preparation of the ontological propositions of knowledge in the transcendent wisdom about the truth of science, was carried out through an analytical descriptive method. In the second part, an inferential method (practical analogy) was employed to deduce the educational indications of these propositions. In the first part of the research, four basic propositions of the issues of the ontology of knowledge proposed by Sadr al-Muta'allehin about the truth of science were extracted and were systematically classified under the titles of science as "being", indefinability of science, and abstraction of science. Then, the educational indicators of the propositions were deduced by regarding the methodological considerations, separately from the basic propositions of each topic. As a result, two goals, eight educational principles and two educational methods were presented.

Keywords: *Science, ontology of knowledge, transcendent wisdom, Islamic education.*

* Corresponding author: PhD candidate at the Department of Philosophy, Education, Allameh Tabatabaei University shahryarymd@gmail.com

** Full professor of the philosophy of Islamic Education, Allameh Tabatabaei University

*** Associate professor of the philosophy of education, Tarbiyat Modarres University

**** Associate professor of philosophy of education, Al-Zahra University

بررسی حقیقت علم در وجودشناسی معرفت حکمت متعالیه و استنباط مدلول‌های تربیتی آن

محمد شهریاری *

محسن ایمانی ***

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱۱/۰۹

سعید بهشتی **

طیبه ماهرزاده ****

پذیرش نهایی: ۱۳۹۹/۰۱/۲۷

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی چستی حقیقت علم در وجودشناسی معرفت حکمت متعالیه و استنباط مدلول‌های تربیتی آن بوده است. در بخش اول پژوهش که به تدوین نظام‌مند گزاره‌های هستی‌شناسی معرفت در حکمت متعالیه در خصوص حقیقت علم، اختصاص داشته است، از روش توصیف تحلیلی و در بخش دوم آن، با هدف استنباط مدلول‌های تربیتی گزاره‌های مذکور، از روش استنتاجی (قیاس عملی) بهره‌برداری شده است. در بخش اول، چهار گزاره مبنایی از مباحث صدرالمتألهین در هستی‌شناسی معرفت در خصوص حقیقت علم، استخراج و به صورت نظام‌مند ذیل سرفصل‌های از سنخ وجودبودن علم، تعریف‌ناپذیربودن علم و مجردبودن علم، تبویب و تدوین شده است. پس از آن، مدلول‌های تربیتی گزاره‌های مذکور با رعایت ملاحظات روش‌شناختی، به تفکیک گزاره‌های مبنایی هر سرفصل، استنباط شده و دو هدف، هشت اصل تربیتی و دو روش تربیتی، ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: علم؛ وجودشناسی معرفت؛ حکمت متعالیه؛ تعلیم و تربیت اسلامی

این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان «تدوین الگوی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بر مبنای نظام وجودشناختی معرفت در حکمت متعالیه» در دانشگاه علامه طباطبائی (ره) با راهنمایی حجت الاسلام و المسلمین دکتر سعید بهشتی است. * نویسنده مسئول: دانشجوی مقطع دکتری گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه علامه طباطبائی (ره)

shahryarymd@gmail.com

** استاد فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، دانشگاه علامه طباطبائی (ره)

*** دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس

**** دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه الزهرا

مقدمه

چالش‌ها و کاستی‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور در عرصه نظر و عمل و به عبارتی، در پشتوانه‌های نظری، حیطه اجرا و عمل تربیتی غیرقابل انکار است، اما اقدامات اصلاح‌گرانه در این زمینه، بدون پشتوانه معرفتی و نظری لازم، راه به جایی نخواهد برد. طبعاً گام نخست اصلاح نظام تعلیم و تربیت را باید در اصلاح پشتوانه‌های نظری و بازطراحی اسناد و سیاست‌های کلان برگرفته از آن، جستجو نمود. چنان که حکما گفته‌اند، معرفت بر عمل مقدم است و بلکه مقدمه هر حرکت و فعالیتی، علم و معرفت است. این مضمون به زیبایی در این روایت نورانی از مولای متقیان امام علی (ع) مورد اشاره قرار گرفته است که «مَا مِنْ حَرَكَةٍ إِلَّا وَ أَنْتَ مُحْتَاجٌ فِيهَا إِلَى مَعْرِفَةٍ» (ابن شعبه حرانی، ۱۴۰۴: ۱۷۱).

به عقیده بسیاری از صاحب‌نظران (کی‌نژاد، نگاهداری، ۱۳۹۷)، (نویدادهم، ۱۳۹۱) و سیاست‌گذاران عرصه آموزش و پرورش (گروه نویسندگان، ۱۳۹۰)، نبود پشتوانه‌های نظری منسجم و دقیق، نقایص و کاستی‌های اسناد مرجع و کلان نظام تعلیم و تربیت، جای خالی پژوهش‌های کاربردی و پاسخگو به مسائل جاری و اقتضانات کنونی آموزش و پرورش از معضلات کنونی نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور است.

علاوه بر این، علوم انسانی مدرن که بر فضای علمی کشور ما نیز عموماً سیطره مخرب دارد، واجد آسیب‌ها و نقائصی در جهان‌بینی و شناخت پدیده‌های عالم است. فقدان یک نظام معرفت‌شناسی جامع، متقن و معتبر، بحران و چالشی بنیادی است که بسیاری از نسخه‌های فلسفه تعلیم و تربیت ترجمه‌ای و غربی و به‌طور کلی علوم انسانی مدرن با آن روبه‌رو بوده است. بی‌تردید پایه‌هایی سست و لرزان از حیث اتقان و اعتبار در لایه‌های زیربنایی نظام تعلیم و تربیت که عموماً در مبانی نظریه تعلیم و تربیت تجلی می‌یابد، کل ساختار نظام تعلیم و تربیت را متأثر خواهد ساخت. بنابراین، اتکا به رویکردی متقن و معتبر در مسئله شناخت، متضمن تدوین پشتوانه‌های نظری و فلسفه تعلیم و تربیتی متقن و معتبر برای نظام تعلیم و تربیت است.

به نظر می‌رسد که حل و رفع مسائل، آسیب‌ها و چالش‌های فراروی نظام تعلیم و تربیت و گذاشتن سنگ بنای تأسیس فلسفه تعلیم و تربیتی که باید پشتوانه تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت قرار گیرد، بیش از همه در گرو اتخاذ رویکردی متقن و معتبر به معرفت و گره‌گشایی در مباحث

مربوط به این مبنای بنیادین اندیشه‌ورزی است. براین اساس، پژوهش حاضر، رویکرد متمایز و گره‌گشا به معرفت را در «هستی‌شناسی معرفت حکمت متعالیه صدرالمتألهین» جستجو نموده است. به عبارت دیگر، رویکرد این پژوهش به مقوله معرفت، «وجودشناسی معرفت در حکمت متعالیه» است که عمدتاً ابتکار صدرالمتألهین است و در این رویکرد، علاوه بر پرداختن به مسائل سنتی معرفت‌شناسی، به‌طور خاص به بُعد وجودی معرفت نیز توجه شده است و این رویکرد، اعم از رویکرد معرفت‌شناسی مصطلح است.

نظام حکمت متعالیه صدرالمتألهین که محمل تجلی وحدت قرآن، برهان و عرفان است و به تعبیر استاد مطهری (۱۳۸۷) به منزله یک چهارراهی است که راه‌های چهارگانه مشاء، اشراق، عرفان و کلام با یکدیگر تلاقی کرده‌اند؛ پشتوانه‌ای عظیم از اندیشه ناب عقلی اسلامی فراهم آورده است. بنابراین، بیش از هر اندیشه‌ای توان و ظرفیت پاسخگویی به مسائل و چالش‌های فراروی نظام تعلیم و تربیت نه تنها ایران که جهان را خواهد داشت.

در نگاه برخی اندیشمندان فلسفه تعلیم و تربیت (بهشتی، ۱۳۸۹)، فلسفه اسلامی - ایرانی زمینه‌ای بسیار پربار، غنی و عمیق، برای پی‌ریزی مبانی فلسفی تعلیم و تربیت دارد و به تعبیر شایسته و بایسته برخی دیگر از اندیشمندان (کوربن، ۱۳۷۳)، نظام حکمت صدرایی قلّه فلسفه اسلامی - ایرانی در سده‌های اخیر است. پس از صدرالمتألهین، عموماً جریان فلسفی شیعی از حکمت متعالیه متأثر بوده‌اند و امروز نیز چنین است. از دیدگاه متفکر شهیر، استاد شهید مطهری (۱۳۸۷: ۲۳۰) نیز «حکمت الهی به‌وسیله صدرالمتألهین دگرگونی‌ای یافت که می‌توان آن را جهشی در فلسفه اسلامی تلقی نمود». بنابراین استحکام، اعتبار و اتقان اندیشه‌های صدرالمتألهین شیرازی مورد اتفاق است.

بدین جهت، امید به رفع ابهامات، چاره‌جویی برای چالش‌های بنیادهای نظری تربیت و نیز تنظیم فلسفه‌ای منعطف، منسجم و مستحکم برای تعلیم و تربیت بر مدار حکمت متعالیه و بسط و تداوم نظری مباحث مختلف حکمت متعالیه در تعلیم و تربیت در پرتو استنباط مدالیل آن، خاصه مباحث وجودشناسی معرفت صدرا که در این پژوهش یکی از ابعاد آن مورد توجه قرار گرفته، امری معقول و ضروری است.

بر مبنای مباحث وجودشناسی معرفت صدرایی می‌توان به دلالت‌هایی بسیار بدیع و نوین برای فلسفه تعلیم و تربیت دست یافت و پژوهش‌هایی از این دست بیش از پیش می‌تواند به غنای اندیشه‌های

تربیتی و فراهم شدن زمینه تدوین مبانی نظری تعلیم و تربیت براساس فلسفه تعلیم و تربیتی که خود بر اندیشه‌های ناب، متقن، معتبر و مستحکم عقلی مبتنا دارد، بینجامد. انگاره وجودی بودن حقیقت علم در هستی‌شناسی معرفت صدرا، می‌تواند خط بطلانی بر تفکیک موهوم تعلیم و تربیت باشد و اهمیت محتوای آموزشی در تربیت و پیوستگی «تعلیم» و «تربیت» را نشان دهد.

براین اساس، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی حقیقت علم در وجودشناسی معرفت حکمت متعالیه و استنتاج مدلول‌های تربیتی آن بوده است و این مهم در قالب دو گام پی گرفته شده است. نخست بازشناسی، تحلیل و تدوین مبانی وجودشناختی معرفت در حکمت متعالیه در بحث حقیقت علم، مطرح نظر واقع شده و سپس استنباط و تدوین مدلول‌های تربیتی مبتنی بر گزاره‌های مبنایی تدوین شده در خصوص حقیقت علم در حکمت متعالیه، مورد توجه قرار گرفته است.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

فیلسوفان مسلمان، عموماً درباره «معرفت» ذیل مباحث هستی‌شناسی بحث نموده‌اند. در فلسفه صدرا نیز موكداً این نکته وجود دارد؛ چراکه ایشان اساساً معرفت را سنخ وجود (هستی) دانسته است. البته این بدین معنا نیست که معرفت‌شناسی به معنای مصطلح آن مورد توجه ایشان قرار نگرفته است، بلکه به اقتضای ذیل مباحث هستی‌شناسی معرفت، مباحث معرفت‌شناسی نیز آمده است.

مباحث مربوط به ادراک و معرفت در کتب فلاسفه مسلمان ذیل مباحث هستی‌شناسی بحث شده و بین ابواب مختلف پخش شده است. بخشی از آن، درباب مقولات مطرح شده است. فلاسفه مسلمان معمولاً به ده مقوله قائل می‌شوند، یک از این مقولات، مقوله کیف است که تقسیم می‌شود به کیف جسمانی و کیف نفسانی و بخشی از فلاسفه مسلمان، علم را از مقوله کیف نفسانی می‌دانند. قسمت دیگری از بحث معرفت علم و ادراک در مباحث نفس مطرح می‌شود، ابن سینا مفصل‌ترین بحث را درباره علم در کتب خودش در مباحث نفس مطرح کرده است (مطهری، ۱۳۹۰، ج ۹: ۲۰۶-۲۰۷).

بخشی دیگری از مباحث مربوط به علم و ادراک، در مباحث عقل و معقول مطرح شده است و عموماً از زمان فخر رازی تحت این عنوان مطرح بوده است. در کتبی مثل اسفار، جایی که بحث علم و ادراک بیشتر از جاهای دیگر و حتی بیشتر از مباحث نفس مطرح شده است، مباحث عقل و

معقول است. بخش دیگری از مباحث علم و ادراک بحث‌هایی است که در باب کلی و جزئی طرح می‌شود. بخشی دیگر از مسائل مربوط به علم و ادراک نیز در مسئله «اعتبارات ماهیت» بحث شده است که در واقع نوعی شناخت ذهن است. بحث دیگری که ذیل مباحث مربوط به علم و معرفت قرار گرفته است، مبحث معقولات ثانیه است که بحثی است مربوط به عالم ذهن (همان: ۲۰۸).

براین اساس در بخش مبانی نظری پژوهش، حقیقت علم در اندیشه فیلسوفان بزرگی چون ابن سینا (نماینده کامل روش فلسفی مشائی)، فخر رازی (به‌عنوان چهره شهیر روش کلامی) و شیخ اشراق (نماینده کامل روش فلسفی اشراقی)، دنبال شده و دیدگاه ایشان در باره معنای معرفت، تبیین شده است.

براساس عبارتی که ابن سینا در الاشارات ذکر نموده از نظر وی، ادراک شیء به معنای تمثیل حقیقت شیء نزد مدرک است (حصول صورت شیء نزد مدرک) که با قوای ادراکی خود آن را مشاهده می‌کند. حال یا خود این حقیقت در ذهن متمثل می‌شود، مانند حقایقی که در عالم خارج به طور بالفعل وجود ندارد. مانند بسیاری از اشکال هندسی و نیز بسیاری از مفروضاتی که تحقیقشان استحاله دارد، یا صورت این حقیقت در ذات مدرک نقش می‌بندد؛ صورتی که با حقیقت خارجی خود تباین ندارد (ابن سینا، ۱۳۷۵ه.ش: ۸۲).

علم به یک شیء در نظر ابن سینا، حصول صورت آن شیء در نفس است. بنابراین علم از مقوله کیف بوده و یکی از کیفیات نفسانی است. نکته مهم در خصوص دیدگاه ابن سینا درباره حقیقت علم این است که حصول صورت در مدرک، پدیده‌ای عرضی است که بر مدرک حاصل می‌شود، بی‌آنکه در جوهر و ذات مدرک تغییری پدید آید (کرد فیروزجایی، ۱۳۹۳: ۴۷).

به باور فخر رازی، علم و ادراک از سنخ حالات اضافی است که صرفاً زمانی که طرفین اضافه (عالم و معلوم) تحقق دارند، محقق می‌شود. فخرالدین رازی در کتاب المباحث المشرقیه، در خصوص چیستی حقیقت علم و نیز تعریف ناپذیری «مفهوم علم» به دلیل بدهت آن بحث نموده است. دیدگاه وی درباره حقیقت علم با دیدگاه مرسوم حکما (جریان فکری مشائی) در زمان وی تفاوت دارد. در باب «حقیقت علم» فخر رازی بر این باور است که علم و ادراک و شعور از سنخ حالات اضافی است که صرفاً زمانی که طرفین اضافه تحقق دارند، محقق می‌شود. اگر امر معقول، ذات خود عاقل باشد محال است که آن عاقل، معقول مذکور را درک کند، مگر زمانی که خودش

تحقق دارد (عاقل نمی‌تواند خود را جز با وجود خود ادراک نماید). پس به‌ناچار احتیاج به ارتسام صورت دیگری از معقول در عاقل نیست، بلکه برای عاقل نسبت به خودش، از آن حیث که معقول است، اضافه‌ای حاصل می‌شود. اگر معقول غیر از عاقل باشد، برای عاقل از آن جهت که عاقل است امکان دارد معقول را از آن جهت که معقول است تعقل کند، هرچند که معقول در خارج معدوم باشد. پس در این صورت ضروری است که صورت دیگری از آن معقول نزد عاقل حاضر شود تا نسبتی که میان آنها تحقق دارد و نسبت عاقلیت نامیده می‌شود، محقق شود. پس بدین ترتیب اصولی را که سابقاً با برهان ثابت کرده بودیم، در امتداد این قاعده قرار می‌دهیم، پس از آنجا که بر این مطلب که در مورد مذکور باید یک صورت منطبعه‌ای را تصور کنیم، برهان اقامه شده است وجود صورت مذکور را می‌پذیریم و از آنجا که برهان اقامه شده است که علم همان انطباق مذکور نیست، به‌ناچار یک امر اضافی دیگری به‌جز صورت مذکور را اثبات می‌کنیم. از آنجا که اقسام را حصر کردیم و همه آنها به‌جز این قسم را ابطال نمودیم، حق در همین قسم متعین می‌شود (فخرالدین الرازی، ۱۴۱۱ق، ج ۱: ۳۳۱).

بنابراین، در باب «حقیقت علم»، دیدگاه فخر رازی با دیدگاه معمول فلاسفه متفاوت است. وی، علم را از کیفیات نفسانی مقوله فعل و انفعال ندانسته بلکه از منظر ایشان، علم از مقوله اضافه یا نسبت است. یعنی علم برای آدمی وقتی حاصل می‌شود که نفس ناطقه انسان، با شیء خارجی نسبتی پیدا کند. بنابراین، بدون طرف مضاف، علم باطل و هیچ خواهد بود. وی، وجهی متمایز میان علم و وجود ذهنی قائل است. به اعتقاد رازی ما می‌توانیم در عقل و ذهن و اندیشه خود، احکامی را برای امور معدوم اثبات نمائیم، ولی باید توجه داشته باشیم که این صورت حاصله از امر معدوم، در ذهن وجود ذهنی است، اما اضافه، عالم به این صورت و این وجود ذهنی پدید آورنده علم است (گروه نویسندگان، ۱۳۸۵).

از منظر شیخ اشراق، ادراک عبارت است از حضور (ظهور) شیء مدرک برای ذات مجرد از ماده. به عبارت دیگر، «ادراک» همان «نور و ظهور» است. اصول فلسفی سهروردی درباره نور و ظلمت، او را به این موضوع سوق داده است که علم و ادراک را از سنخ نور بداند و ادراک را به ظهور تفسیر کند. شیخ اشراق، نظر مشائین درباره اینکه ملاک ادراک ذات خود شیء، تجرد وی از ماده است، را رد می‌کند و می‌گوید آن چیزی که ملاک ادراک است، نوریت است نه تجرد (مطهری، ۱۳۸۷).

با بررسی موارد مربوط به پیشینه این پژوهش، ملاحظه می‌شود که مهم‌ترین وجه افتراق پژوهش حاضر با موارد پیشین، توجه به رویکرد وجودی صدرالمآلهین به مقوله معرفت و دقت در نسبت مباحث معرفت‌شناسی متداول با هستی‌شناسی معرفت (که نگاه ویژه‌ای است به معرفت) و انتخاب هستی‌شناسی معرفت (به‌عنوان بحثی اعم از مباحث معرفت‌شناسی)، به‌عنوان موضوع پژوهش است. به‌عبارت‌دیگر در عموم پژوهش‌های پیشین، مباحث وجودی معرفت، ذیل معرفت‌شناسی بحث شده و درهم آمیخته شده است، درحالی‌که نگاه صدرالمآلهین به مقوله معرفت را، نمی‌توان ذیل معرفت‌شناسی به‌معنای مصطلح آن قرار داد.

بنابراین، بسیاری از پژوهش‌های گذشته از جمله (محمدعبدالسعید شفیعی، ۱۳۸۶)، (مهدی مظاهری، ۱۳۸۹)، (علی‌رضا شواخی، ۱۳۹۱)، (مریم فخرالدینی، ۱۳۹۲) و (عزیزالله مولوی وردنجانی، ۱۳۸۳)، از منظر معرفت‌شناختی به معنای معرفت توجه نموده‌اند، نه از حیث وجودی بودن معرفت. به‌عبارت‌دیگر، این پژوهش‌ها در زمینه معرفت‌شناسی انجام شده و اختصاصی به بحث هستی‌شناسی معرفت ندارند، اگرچه بعضاً مباحث وجودی معرفت در اندیشه فلسفی صدرالمآلهین را نیز پوشش داده‌اند (که در واقع نوعی التقاط روی داده است، زیرا از زاویه بحث وجود باید دیدگاه صدرای در معرفت را بررسی نمود و به‌طور خاص مباحث معرفت‌شناختی صدرای ذیل بحث هستی‌شناسی معرفت قابل تبیین است و در حکمت متعالیه هستی‌شناسی معرفت، اعم از معرفت‌شناسی مصطلح است نه بالعکس).

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر، از این حیث که تبیین مبادی نظری فلسفه تعلیم و تربیت را مورد توجه قرار داده است، پژوهشی بنیادی است و به این اعتبار که به تدوین، استنباط و استنتاج گزاره‌های تجویزی یعنی اهداف، اصول و روش‌های تعلیم و تربیت می‌پردازد، پژوهشی کاربردی است. درخصوص روش پژوهش، در گام نخست پژوهش که هدف، تبیین و تدوین گزاره‌های وجودشناختی معرفت در حکمت متعالیه درخصوص معنای علم است و گزارشی از حقیقت علم در هستی‌شناسی معرفت صدرای ارائه خواهد شد، اقتضای روش‌شناختی آن، کاربست روش توصیف‌تحلیلی (شریفی، ۱۳۹۵) بوده است.

اما، در گام دوم پژوهش که غرض، استنباط و تدوین مدل‌های تربیتی براساس گزاره‌های فراهم‌شده در مرحله اول، بوده است، روش استنتاجی (قیاسی عملی) به کار گرفته شده است. روش قیاسی یا استنتاجی مشتمل بر پنج مرحله شامل مرحله اول؛ استکشاف گزاره‌های فلسفی، مرحله دوم؛ نقادی گزاره‌های فلسفی، مرحله سوم؛ پردازش گزاره‌های فلسفی، مرحله چهارم؛ استنتاج گزاره‌های تربیتی، و نهایتاً مرحله پنجم؛ پردازش گزاره‌های تربیتی (بهشتی، ۱۳۹۶) است، که به‌اقتضا برخی مراحل آن در این پژوهش به کار گرفته شده است. در فرایند استنتاج گزاره تجویزی یا انشائی از گزاره توصیفی علاوه بر استفاده از روش قیاس عملی، در مواردی نیز از نسبت ضروری که میان مفاد گزاره (موضوع و محمول) برقرار است در استنباط گزاره تجویزی از گزاره توصیفی استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

در بخش یافته‌های پژوهش، حقیقت علم براساس اندیشه صدرالمآلهین در حکمت متعالیه بررسی شده است. در بخش اول حقیقت علم و ادراک، تحت عنوان «از سنخ وجودبودن علم» از منظر صدرا بررسی شده و در بخش دوم تعریف ناپذیری «مفهوم علم» مورد بحث واقع می‌شود. در هر دو بخش فوق، با استناد به «وجودی بودن یا از سنخ وجودبودن علم» و نفی صورت و ماهیت و سایر تعاریفی که پیش‌ازاین در بیان دیگران ذکر شده، دیدگاه صدرالمآلهین تبیین شده است. نهایتاً نیز مجردبودن علم در دیدگاه صدرا بررسی شده است. خلاصه مباحث هر سرفصل در قالب یک یا چند گزاره مبنایی تدوین شده است. پس از این مدل‌های تربیتی گزاره‌های مبنایی استنباط شده است.

از سنخ وجودبودن علم

در سنت فلسفی پیش از صدرا، علم با عبارت‌های مختلفی تعریف شده است. چنان‌که بیان آن گذشت (در بخش مبنایی نظری) براساس دیدگاه ابن‌سینا، ادراک تمثیل حقیقت شیء نزد مدرک (حصول صورت شیء نزد مدرک) است و از مقوله کیف نفسانی است. به باور فخر رازی، علم و ادراک از سنخ حالات اضافی است که صرفاً زمانی که طرفین اضافه (عالم و معلوم) تحقق دارند، محقق می‌شود. از منظر شیخ اشراق، ادراک عبارت است از حضور (ظهور) شیء مدرک برای ذات

مجرد از ماده. به عبارت دیگر، «ادراک» همان «نور و ظهور» است.

بنابراین، صورت، تجرید و انتزاع و تعمیم، انطباع، حلول صور در ذهن، اضافه میان عالم و معلوم، اشراق نفس بر معلوم و...، از جمله تعاریف پیش از صدرالمتألهین است که برخی موارد آن در مبانی نظری این پژوهش، به تفصیل مورد بررسی قرار گرفت. اما صدرا با همه این تعاریف، مخالف است و با ارائه دلیل و اقامه برهان، معرفت را هم سنخ وجود، بلکه عین وجود می‌داند. وی با بررسی همه فرض‌های متصور در این زمینه و ابطال آنها، تنها راه باقیمانده را «وجود دانستن علم»، می‌داند. ابداع ضمنی او در این زمینه، این است که وی تعریف‌های علم را به گونه‌ای تحلیل و تفسیر کرده است که در نهایت همه تعریف‌ها در نقطه‌ای مشترک جمع می‌شود و ایشان محمل صحیح هر یک از آنها را بیان می‌دارد (خسروپناه، پناهی آزاد، ۱۳۸۸: ۲۰ - ۲۱). دیدگاه صدرالمتألهین در این خصوص در اسفار الاربعه تشریح شده است:

«إن من عوارض الموجود بما هو موجود من غير أن يحتاج إلى أن يصير نوعا متخصص الاستعداد طبيعيا أو تعليميا هو كونه عالما أو علما أو معلوما فالبحث عن العلم و أطرافه و أحواله حرى بأن يذكر في الفلسفة الأولى التي يبحث فيها عن الأحوال الكلية العارضة للموجود بما هو موجود...» (صدرالمتألهین، ۱۹۸۱م، ج ۳: ۲۷۸).

براساس عبارت فوق، ملاحظه می‌شود که صدرالمتألهین، حقیقت علم را از عوارض ذاتی موجود مطلق می‌داند. وی بر این باور است که یکی از عوارض موجود بماهوموجود، بی‌آنکه مقید به قید دیگری (طبیعی یا تعلیمی) شود، آن است که موجود بماهوموجود یا عالم است یا علم است یا معلوم (به عبارت دیگر عقل، عاقل و معقول از مسائل تقسیمی فلسفه است). به همین دلیل شایسته است که بحث علم و احکام آن در فلسفه اولی بحث شود؛ چرا که در فلسفه اولی از احوال کلی عارض بر موجود بماهوموجود بحث می‌شود.

ذکر این نکته لازم است که اقسام سه گانه فوق مانعه‌الخلو هستند، یعنی جمع آنها در یک شیء ممکن است و یک شیء می‌تواند علم، عالم و معلوم باشد. نظیر تقسیم موجود به علت و معلول که مانعه‌الخلو است و شیء واحد می‌تواند هم علت چیزی و هم معلول چیز دیگر باشد (جوادی آملی، ۱۳۷۵، ج ۱).

در عبارات متعدد دیگری نیز صدرالمتألهین بر این مضمون که علم از سنخ وجود است، تصریح و تأکید نموده است:

«العلم لما كان مرجعه إلى نحو من الوجود و هو المجرد الحاصل للجواهر الدراك أو عنده» (صدرالمتألهین، ۱۹۸۱م، ج ۱: ۲۹۰).

علم به نحوه‌ای از وجود باز می‌گردد، وجود مجردی که برای جوهر مدرك حاصل می‌شود. «العلم ليس أمرا سلبيا كالتجرد عن المادة و لا إضافيا بل وجودا و لا كل وجود بل وجودا بالفعل لا بالقوة و لا كل وجود بالفعل بل وجودا خالصا غير مشوب بالعدم و بقدر خلوصه عن شوب العدم يكون شدة كونه علما» (صدرالمتألهین، ۱۹۸۱م، ج ۳: ۲۹۷).

علم امر سلبی (انتزاعی و اضافی) نیست، بلکه امری وجودی است. هر نوع وجودی هم نیست؛ بلکه وجود بالفعل است و البته وجود بالفعل خالصی است که آمیخته با عدم نیست (مادی نیست) و به اندازه خلوص و عدم آمیختگی با عدم مراتب دارد (مشکک است).

«العلم عبارة عن الوجود المجرد عن المادة الوضعیه» (همان، ج ۳: ۲۹۲).

علم عبارت است از وجود مجرد از ماده و خصوصیات آن.

«العلم هو كل وجود صوري مجرد عن المادة ثم لا شبهة لأحد إذا راجع إلى وجدانه في أن العلم كالقدرة من الصفات الكمالية لكل موجود و ليس مجرد الإضافة صفة كمالية لشيء» (همان، ج ۳: ۳۴۵).

علم عبارت است از هر وجود صوری که مجرد از ماده است. وقتی کسی به وجدان خود مراجعه کند برایش شبهه‌ای نخواهد ماند که علم همانند قدرت از صفات کمالی هر موجودی است.

«العلم عبارة عن نحو وجود أمر مجرد عن المادة و الوجود مما لا يمكن تصوره بالكنه إلا بنفس هويته الموجودة» (همان: ۲۹۴).

«العلم عبارة عن وجود شيء بالفعل لشيء بل نقول العلم هو الوجود للشيء المجرد عن المادة سواء كان ذلك الوجود لنفسه أو لشيء آخر فإن كان لغيره كان علما لغيره و إن لم يكن لغيره كان علما لنفسه» (همان: ۳۵۴).

«الإدراك عبارة عن وجود المدرك بالفتح للمدرك بالكسر» (همان، ج ۸: ۴۰).

درواقع، از ابتکارات ارزشمند ملاصدرا در بحث تبیین مسئله علم، انتقال علم به متن وجود است و نتیجه این ابتکار، تحول در تعریفی است که دیگر حکما تا پیش از این، برای علم ارائه کرده‌اند. براساس عبارت «العلم هو الصورة الحاصلة من الشيء عند العقل»، علم نزد عموم حکما، صورت

پدیدآمده از اشیای نزد ذهن است. اما با انتقال علم از سنخ ماهیت به سنخ وجود، علم چیزی جز همان هستی حاضر در نفس نیست. زیرا صورت ذهنی نیز به تبع هستی در نزد نفس حاضر می‌گردد (جوادی آملی، ۱۳۷۵، ج ۱).

براین اساس، ملاحظه می‌شود که در مکتب حکمت متعالیه، انگاره صورت‌بودن، اضافه‌بودن، شیخ‌بودن و... که باور فیلسوفان متقدم در خصوص علم بود، نفی شده و علم و ادراک از منظر صدرالمتألهین امری وجودی بوده و با هستی و وجود مساوقت دارد.

حکمای پیش از صدرا، علم را عارض بر نفس یا ذهن می‌دانستند، همان‌گونه که رنگ بر دیوار و غبار بر میز می‌نشیند، اما صدرا این مطلب را انکار کرد. وی معتقد است که نفس انسانی، خلاق است و می‌تواند وجود خارجی را از ماهیات موجود در خارج سلب نموده و آن ماهیت را عیناً در خود بسازد و بیافریند و به آنها وجود ذهنی بدهد. از طرف دیگر، «صورت علم» یعنی علمی که صورت آن در ذهن ساخته می‌شود همانند صورت در فلسفه ارسطویی، ماده می‌خواهد و ماده صورت علم، همان نفس انسان است و در واقع علم و تعقل انسان، بخشی از هویت اوست (یعنی پاره‌ای از نفس اوست) و حتی به وجود او تکامل می‌بخشد و بر آن می‌افزاید. به عبارت دیگر، نفس با دریافت یا خلق صورت‌هایی از علم و ادراک، به خود فعلیت بخشیده و در نتیجه به خود رشد بیشتر می‌دهد و هر قدم که در راه تعقل و ادراک بر می‌دارد، به کمال خود نزدیک‌تر می‌شود؛ یعنی به تعبیری نفس انسان لوح سفیدی است که قوه محض است و هر چه معقول و معلوم او که ساخته و پرداخته (معلول) همان نفس است؛ بیشتر شود، فعلیت و کمال آن بیشتر می‌شود و سعه وجودی پیدا می‌کند. هر علم که به نفس انسان برسد، وجود او را بزرگتر و کامل‌تر می‌سازد و علم انسان جزئی از وجود انسان به‌شمار می‌رود (خامنه‌ای، ۱۳۹۰). بنابراین، «کسب علم و تحقق عالمیت برای عالم، همانند اشتداد وجودی او است» (خسروپناه، پناهی آزاد، ۱۳۸۸: ۲۳).

از مجموع مباحث این سرفصل، گزاره‌های مبنایی زیر صورت‌بندی می‌شود:

مبنای ۱: علم از سنخ وجود است.

مبنای ۲: اکتساب علم، موجب تعالی وجودی، تحوّل و تکامل نفس است.

تعریف ناپذیر بودن علم

پرسش از یک شیء که برای انسان مجهول است، معمولاً در قالب سه سؤال اصلی مطرح می‌شود. به عبارت دیگر، همه سؤالات پیرامون یک شیء در سه سؤال عمده خلاصه می‌شود:

چیست؟ ما؟ (سؤال از چیستی شیء)، آیا؟ هَلْ؟ (سؤال از هستی شیء)، چرا؟ لِمَ؟ (سؤال از چرایی شیء). حاجی سزواری در منظومه منطقی می گوید: اسَ الْمَطَالِبِ ثَلَاثَةٌ عِلْمٌ // مطلب «ما» مطلب «هل» مطلب «لم» (مطهری، ۱۳۹۰، ج ۵: ۶۱ - ۶۲).

به طور کلی تعریف اشیاء، پاسخگویی به سؤال از «چیستی» آنهاست. یعنی وقتی که این سؤال برای ما مطرح می شود که فلان شیء چیست؟ در مقام تعریف آن برمی آیم تا ماهیت و حقیقت آن شیء برای ما روشن شود. اما تعریف (منطقی یا حقیقی) نیز به دو گونه امکان پذیر است: تعریف حدی و تعریف رسمی. در مقام تعریف یک شیء اگر بتوانیم به کُنه ذات آن پی ببریم؛ یعنی اجزاء ماهیت آن را که عبارت است از اجناس و فصول آن، تشخیص بدهیم و بیان کنیم، به کامل ترین تعریفات دست یافته ایم و چنین تعریفی را «حد تام» می گویند. اما اگر به بعضی از اجزاء ماهیت شیء مورد نظر دست یابیم نه به همه آنها، چنین تعریفی را «حد ناقص» می خوانند. اگر به اجزای ذات و ماهیت شیء دست نیابیم، بلکه صرفاً به احکام و عوارض آن دست یابیم در این صورت اگر دسترسی ما به احکام و عوارض در حدی باشد که آن شیء را کاملاً متمایز سازد و از غیر خودش مشخص کند، چنین تعریفی را «رسم تام» می نامند. اما اگر کاملاً مشخص نسازد، آن را «رسم ناقص» می خوانند (همان: ۶۳).

براین اساس، اینک دیدگاه صدرالمتألهین در خصوص تعریف (منطقی یا حقیقی) علم یا معرفت مورد بررسی قرار می گیرد. در جلد سوم اسفار در این خصوص چنین آمده است:

«یشبه أن يكون العلم من الحقائق التي إنيتها عين ماهيتها و مثل تلك الحقائق لا يمكن تحديدها إذ الحدود مركبة من أجناس و فصول و هي أمور كلية و كل وجود متشخص بذاته و تعريفه بالرسم التام أيضا ممتنع كيف و لا شيء أعرف من العلم لأنه حالة وجدانية نفسانية يجدها الحي العليم من ذاته ابتداء من غير لبس و لا اشتباه و ما هذا شأنه يتعذر أن يعرف بما هو أجلي و أظهر و لأن كل شيء يظهر عند العقل بالعلم به فكيف يظهر العلم بشيء غير العلم» (صدرالمتألهين، ۱۹۸۱م، ج ۳: ۲۷۸).

براساس بیان فوق، صدرالمتألهین، تعریف منطقی یا حقیقی علم (تعریف ماهوی) را غیرممکن می شمارد. زیرا علم را از حقایقی می داند که وجود آنها عین ماهیت آنهاست (یعنی ماهیت ندارد) و این نوع از حقایق، مرکب از جنس و فصل (مفاهیم کلی مقوم ماهیت) نیستند، بلکه تشخیص و جزئیت دارند. به عبارت دیگر، چون علم از سنخ وجود است و وجود امری است که مساوق با

تشخیص و جزئییت است؛ بنابراین تعریف حدی علم امکان ندارد.

از طرفی تعریف رسمی علم نیز ممکن نیست، زیرا علم حالتی وجدانی است که هر زنده علیم آن را ذاتی و بدون هیچ اشتباهی درک می‌کند و مفهومی روشن‌تر و آشکارتر از علم که آن را تعریف کند؛ وجود ندارد (حال آنکه از شرایط تعریف رسمی این است که معرفت باید اعراف و اظهر از معرفت باشد). به علاوه، هر چیزی نزد عقل به وسیله علم به آن چیز، آشکار می‌شود (علم، خود معرفت هر چیزی است)، پس چگونه ممکن است علم را به غیر علم، دریافت.

از مجموع مباحث این سرفصل گزارهٔ مبنایی زیر صورت‌بندی می‌شود:

مبنای ۳: علم به دلیل تشخیص (مساوقتش با وجود)، تعریف‌ناپذیر است.

مجردبودن علم

پس از تأکید صدرا بر از سنخ وجودبودن علم، غیرمادی بودن و تجرد علم از ماده بسیار مورد تأکید قرار گرفته است. بنابراین در این بخش، غیرمادی بودن و به اصطلاح، مجردبودن علم مورد بررسی قرار خواهد گرفت. بحثی که نشان خواهد داد علم به اشیا از راه تجرید حاصل می‌شود. به عقیده صدر المتألهین، صور مادی به حسب وجود مادی‌شان برای نفس انسان قابل درک نبوده و در فرایند ادراک، این صور، از خواص مادی خود جدا گشته و در اصطلاح مجرد می‌شوند. تجرد علم در شمار زیادی از عبارات اسفار مورد اشاره قرار گرفته است. صدر المتألهین درباره علم بر این باور است که:

«العلم عبارة عن الوجود المجرد عن المادة الوضعية» (صدر المتألهین، ۱۹۸۱م، ج ۳: ۲۹۲).

علم عبارت است از وجود مجرد از ماده و خصوصیات آن.

«العلم عبارة عن نحو وجود أمر مجرد عن المادة» (همان: ۲۹۴).

«العلم عندنا كما مر مرارا نفس الوجود الغير المادی» (همان: ۳۸۲).

همان گونه که بارها گفتیم علم نزد ما نفس وجود غیرمادی است.

«إن صور الأشياء على قسمين إحداهما صورة مادية قوام وجودها بالمادة و الوضع و المكان و غيرها و مثل تلك الصورة لا يمكن أن يكون بحسب هذا الوجود المادی معقولة بالفعل بل و لا محسوسة أيضا كذلك إلا بالعرض و الأخرى صورة مجردة عن المادة و الوضع و المكان» (همان: ۳۱۳).

«صورت‌های اشیا بر دو قسمند: یکی از آن دو صورت مادی است که قوام وجود آنها به ماده و

وضع و مکان و غیر اینهاست و چنین صورتی به حسب این وجود مادی، امکان ندارد که معقول بالفعل باشد و همین طور ممکن نیست که محسوس باشد، مگر بالعرض. و دیگری صورتی است که مجرد از ماده و وضع و مکان است» (صدرالمتألهین، ترجمه خواجهی، ۱۳۸۴: ۲۵۸).

«العلم لیس أمرا سلبیا کالتجرد عن الماده و لا إضافیا بل وجودا و لا کل وجود بل وجودا بالفعل لا بالقوه و لا کل وجود بالفعل بل وجودا خالصا غیر مشوب بالعدم» (صدرالمتألهین، ۱۹۸۱م، ج ۳: ۲۹۷).

بنابر عبارت فوق، علم امر سلبی (انتزاعی و اضافی) نیست، بلکه امری وجودی است. هر نوع وجودی هم نیست؛ بلکه وجود بالفعل است و البته وجود بالفعل خالصی است که آمیخته با عدم نیست (مادی نیست).

بنابراین صدرالمتألهین، علم را وجودی می‌داند که فراتر از مرحله قوه و در مقام فعلیت و تحقق عینی است. از نظر ایشان، وجود بالقوه شأنیت علم بودن را ندارد. به علاوه، آن وجود بالفعلی را نیز می‌توان علم نامید که از هر جهت عدمی و سلبی که ماده و امور مادی با خود دارند؛ عاری و خالص باشد. به عبارت دیگر، هیچ موجود مادی و ماده، شایسته علم بودن نیست. در نتیجه علم بودن تنها در وجود بالفعل مجرد از ماده و عوارض آن یافت می‌شود؛ زیرا حقیقت علم، حضور است، درحالی که ذات ماده با غیبت آمیخته است. از طرف دیگر، از آنجاکه علم همانند وجود، دارای مراتب و مقول به تشکیک است، هر قدر خلوص آن از ماده و عوارض آن بیشتر باشد، مرتبه و شدت علم بودنش نیز بیشتر خواهد بود. همان طور که در عبارت منقول از صدرا آمده است: بقدر خلوصه عن شوب العدم یکون شده کونه علما (خسروپناه، پناهی آزاد، ۱۳۸۸).

تجرّد در اصطلاح حکما، مفارقت شیء از زمان و مکان و جدایی از ماده و جهات و ابعاد و عوارض و لواحق مادی است (همان). در فرایند ادراک، نفس انسان به وسیله قوای ادراکی خود، به عملیات تجرید نائل آمده و صور اشیا را از عوارض و خصوصیات مادی شیء مجرد می‌سازد. بنابراین، علم و ادراک غیرمادی و در اصطلاح مجرد است.

صدرالمتألهین در مرحله دهم جلد سوم اسفار، هشت استدلال برای اثبات تجرّد علم ذکر نموده است که در این بخش جهت پرهیز از اطاله کلام چهار مورد از ادله مذکور آمده است. در دلایلی که در ادامه بحث ذکر شده است ذهن از مقایسه خصوصیات اشیا مادی با خصوصیات علم و ادراک، به غیرمادی بودن علم و ادراک و در اصطلاح به تجرّد علم راه خواهد یافت.

استدلال اول صدرالمتألهین برای اثبات تجرّد علم بدین ترتیب است: صور مادی (اشیای خارجی) با یکدیگر در تراحم و تمانع هستند. مثلاً چیزی که شکل خاصی دارد یا چیزی که رنگ خاصی دارد تا زمانی که این شکل یا رنگ از آن سلب نشود، امکان ندارد شکل یا رنگ دیگری بپذیرد، اما صور ادراکی با یکدیگر در تراحم نیستند. برای مثال، مرتبه‌ای از نفس که از آن به حس مشترک تعبیر می‌شود، می‌تواند محل اجتماع صور گوناگون ادراکی باشد. علاوه بر این، هر کدام از حواس پنجگانه، این امکان را دارند که انواع مختلفی از جنس محسوسات خود را ادراک کنند^۱.

استدلال دوم بر این اساس است که از خصوصیت دیگر اشیای مادی این است که در اشیای مادی، انطباق صورت بزرگ در محل کوچک، ممتنع و ناممکن است. به عبارت دیگر، شیء مادی بزرگتر را نمی‌شود در شیء مادی کوچک‌تر گنجاند. برای مثال، قرار گرفتن یک کوه عظیم در یک خردل یا قرار گرفتن دریا در یک حوض ناممکن است. درحالی که در صور ادراکی این گونه نیست و برای نفس انسان در ادراک صور علمی، تفاوتی میان صورهای عظیم و صورهای صغیر وجود ندارد. نفس انسان، صور ادراکی بزرگ و کوچک را به نحو مساوی دریافت می‌کند. نفس انسان می‌تواند صورت همه آسمان و زمین و آنچه را میان آنها می‌باشد یکباره در خود جای دهد، بدون آنکه چیزی از آن کم شود یا نفس در تنگنا قرار گیرد. این بدان جهت است که نفس انسان مادی نیست و خصوصیات امور مادی را ندارد. از آنجا که علم و ادراک نیز این خصوصیت اشیای مادی را ندارد، غیرمادی بوده و در اصطلاح مجرد از ماده و خصوصیات اشیای مادی است^۲.

استدلال سوم در اثبات تجرّد علم یا غیرمادی بودن آن، این است که در اشیای مادی، کیفیت ضعیف، هنگام حصول کیفیت قوی در امر مادی محو می‌شود. برخلاف صور ادراکی که در آن قوی هنگام ورودش، ضعیف را باطل نمی‌کند. به‌ویژه در تخیل و تعقل این حالت بیشتر صادق است. عقل، ضعیف را بعد از قوی، کوچک را بعد از بزرگ و کمتر را بعد از بیشتر نیز درک

۱. أولها أن الصورة المادية متزاحمة متمانعة فإن المشكل بشكل مخصوص أو الملون بلون مخصوص يمتنع عليه أن يتشكل بشكل آخر مع الشكل الأول ولا أن يتلون بلون آخر ما لم يسلب عنه اللون الأول وكذا الحال في الطعوم والروائح والأصوات المتخالفة المتضادة وأما صورها الإدراكية فلا تراحم لها في الوجود الإدراكي فإن الحس المشترك يدرك الجميع ويحضرها عنده؛ وكل حس من هذه الحواس الخمسة يمكنه إدراك أنواع مختلفة من جنس محسوسه (صدرالمتألهين، ۱۹۸۱م، ج ۳: ۳۰۰).

۲. ثانيها أن الصور المادية لا يحصل العظیم منها في المادة الصغيرة فلا يحصل الجبل في خردلة ولا يسع البحر في حوض و هذا بخلاف الوجود الإدراكي فإن قبول النفس للعظیم منها والصغير متساو فتقدر النفس أن تحضر في خيالها صورة جميع السماوات والأرض وما بينهما دفعة واحدة من غير أن يتضيق عنها (صدرالمتألهين، ۱۹۸۱م، ج ۳: ۳۰۰ - ۳۰۱).

می‌کند.^۱

در استدلال چهارم آمده است که از خصوصیات اشیا مادی، وضع و جهت داشتن و مکان‌مند بودن و در نتیجه، قابل اشاره حسی بودن مکان شیء است، اما تصور ما از یک شیء و به‌طور کلی صور ادراکی، مکان، وضع و جهت خاصی در عالم ندارند و قابل اشاره حسی نیستند. پس این خصوصیت اشیا مادی را نیز ندارند. بنابراین، علم و ادراک مادی نیست؛ بلکه مجرد از ماده و خصوصیات آن است.^۲

جمع‌بندی مباحث فوق این است که، اشیا مادی با وجود مادی خود برای نفس قابل ادراک نیست؛ بلکه پس از تحقق مرتبه‌ای از تجرید و زدودن عوارض و لواحق مادی، این مهم ممکن خواهد شد. در فرایند ادراک، عملیات تجرید توسط قوای ادراکی نفس انجام می‌شود. به‌علاوه، با مقایسه خصوصیات اشیا مادی و خصوصیات صور ادراکی نفس، به این نکته راه خواهیم یافت که علم، امری مجرد و غیرمادی است.

از مجموع مباحث سرفصل مجرد بودن علم، گزارهٔ مبنایی زیر صورت‌بندی می‌شود:

مبنای ۴: علم، امری مجرد و غیرمادی یا وجودی بالفعل، خالص و ناآمیخته با نیستی است.

استنباط مدلول‌های تربیتی

در ادامه در گام دوم، استنباط و تدوین مدلول‌های تربیتی براساس گزاره‌های مبنایی فراهم شده در مرحله اول، مطابق مباحث مندرج در بخش روش‌شناسی پژوهش، با به‌کارگیری روش استنتاجی یا قیاسی انجام خواهد شد. قیاس عملی حاوی سه بخش مقدمه اول (کبری)، مقدمه دوم (صغری) و نتیجه است. مقدمه دوم در قیاس عملی، جنبه توصیفی دارد و طبعاً محتوای آن از مبنای مستخرج در بخش قبلی تشکیل خواهد شد. محتوای مقدمه اول را که حاوی باید بوده و از سنخ گزاره‌های تجویزی است، گزاره‌های بدیهی یا بنیادین تعلیم و تربیت تشکیل خواهد داد. این گزاره‌های بدیهی یا بنیادین از مباحث مورد توافق عموم اندیشمندان و مشهورات علم تعلیم و تربیت اخذ شده یا اینکه

۱. ثالثها أن کیفیة الضعیفة تنمحي عند حصول کیفیة القویة فی المادة بخلاف الصور النفسانیة فإن القوی منها لا یبطل الضعیف عند وروده سیما فی التخیل و التعقل فإن العقل یدرك الضعیف أثر القوی و یتخیل الصغیر بعد العظیم و الأنقص بعد الأشد (همان: ۳۰۱).

۲. رابعها أن کیفیات المادیة یشار إليها بالحواس و هی واقعة فی جهة من جهات هذا العالم و لیس كذلك الصور الإدراکیة إذ لا إشارة إليها و لا وضع لها بمعنی المقولة و لا جزء منها (همان: ۳۰۱).

پس از ذکر مباحث و مقدماتی استدلالی، یک گزاره تجویزی صورت‌بندی می‌شود. پس از تدوین دو مقدمه، نتیجه از قیاس اخذ شده و محتوای آن که یک گزاره تجویزی است، در قالب یکی از مؤلفه‌های فلسفه تعلیم و تربیت، یعنی اهداف، اصول و روش‌های تعلیم و تربیت (براساس تعریف و ویژگی هر مؤلفه در فلسفه تعلیم و تربیت) صورت‌بندی خواهد شد.

مبنای ۱: علم از سنخ وجود است.

مبنای ۲: اکتساب علم، موجب تعالی وجودی، تحول و تکامل نفس است.

بدون تردید مبنای «از سنخ وجود بودن علم»، حاوی دلالت‌های بسیار مهم و ارزنده برای دانش فلسفه تعلیم و تربیت است. در این بخش، پس از ذکر مباحثی که در تدوین مقدمات قیاس سودمند است، قیاس عملی را تشکیل و استنتاج مدلول‌های تربیتی بحث فوق، انجام خواهد شد.

کمال مطلوب و تحقق آن برای متربی، فارغ از مصداقی که هر مکتب تربیتی، ممکن است برای آن متصور باشد، به‌عنوان یکی از ارکان تعریف تربیت در عموم مکاتب تربیتی امری پذیرفته شده و مورد تأکید است. بنابراین، تعلیم و تربیت برای دستیابی به هدفی است که می‌توان از آن به کمال مطلوب تعبیر نمود (فتحعلی و همکاران، ۱۳۹۰). این کمال مطلوب، هدف فطری هر انسانی از زندگی است (یعنی انسان به‌طور ذاتی خواهان کمال مطلوب خود است، فارغ از مصداقی که هر انسانی به‌عنوان کمال مطلوب لحاظ می‌کند).

براین اساس، در فرایند تعلیم و تربیت، باید در پی تحقق تعالی و تکامل متربی بود و این هدف ذاتی و همیشگی تعلیم و تربیت و بلکه زندگی هر انسانی است. این مضمون در قالب یک گزاره تجویزی به‌عنوان مقدمه اول قیاس عملی صورت‌بندی می‌شود: «در تعلیم و تربیت، همواره باید در پی تعالی وجودی، تحول و تکامل نفس (متربی) بود».

همان‌طور که پیش از این در بخش مربوط به مبانی اشاره شده است، حکمای پیش از صدرا، علم را عارض بر نفس یا ذهن می‌دانستند، اما صدرا با تأکید بر «از سنخ وجود بودن علم» معتقد است علم انسان، بخشی از هویت اوست و به وجود او تکامل می‌بخشد. به عبارت دیگر، نفس با دریافت صورت‌هایی از علم و ادراک، به خود فعلیت بخشیده و در نتیجه به خود رشد بیشتر می‌دهد و هر قدم که در راه تعقل و ادراک بر می‌دارد به کمال خود نزدیک‌تر می‌شود و سعه وجودی و تکامل پیدا می‌کند. به عبارت دیگر اکتساب علم، موجب کمال انسان است و کمال انسان، هدفی است که تعلیم و تربیت همواره به دنبال تحقق آن است. بنابراین، در تعلیم و تربیت همواره باید به دنبال تعلیم و

آموزش و به عبارتی باید در پی یاددهی و یادگیری بود.

برهمن اساس، مقدمه دوم قیاس، از مبنای شماره ۱ یعنی «علم از سنخ وجود است» و گزاره مشتق شده از آن یعنی گزاره مبنایی ۲ «اكتساب علم، موجب تعالی وجودی، تحوّل و تکامل نفس است» تشکیل می‌شود. نهایتاً، مقدمات قیاس مباحث مذکور بدین ترتیب است:

مقدمه اول: در فرایند تعلیم و تربیت، همواره باید در پی تعالی وجودی، تحوّل و تکامل نفس بود.

مقدمه دوم: اکتساب علم، موجب تعالی وجودی، تحوّل و تکامل نفس است.

نتیجه: در فرایند تعلیم و تربیت، همواره باید در پی اکتساب علم بود.

نتیجه فوق با گزاره خلاصه شده «آموزش (یادگیری) مادام‌العمر» نشان داده می‌شود. از حیث اینکه گزاره انشائی فوق دستورالعملی کلی است و بر فرایند تعلیم و تربیت همواره حاکم است، اصل تربیتی تلقی می‌شود.

به علاوه، چنانکه بحث آن گذشت، علم همواره اثری کمالی و تحولی دارد، بنابراین، اکتساب علم، ارزش ذاتی دارد و در فرایند تعلیم و تربیت باید متری به آن نائل شود. چون اکتساب علم، موجب کمال انسان است و کمال انسان، هدف نهایی تعلیم و تربیت است. از این حیث علم آموزی و به عبارتی «تکامل معرفتی» برای تعلیم و تربیت هدفی مهم است که باید در پی تحقق آن بود.

اما به مباحث فوق از منظر دیگری نیز می‌توان نگریست و آن بحث تفکیک دو مقوله «تعلیم» و «تربیت» از یکدیگر است. با اینکه عموماً پذیرفته شده است که در بطن مفهوم تربیت، نوعی از تعلیم نیز نهفته است، یعنی تربیت مشتمل بر مراتبی از تعلیم است، اما عموماً تصور بر این است که تعلیم، واجد تربیت نیست، حال آنکه بر اساس دو گزاره «علم از سنخ وجود است» و «اكتساب علم، اشتداد و تعالی وجودی و تحوّل و تکامل نفس است»، روشن است که تعلیم اثر وجودی و تربیتی دارد و باعث تعالی و تکامل نفس است. یعنی همان هدفی که تعلیم و تربیت به دنبال تحقق آن است.

بنابراین، بر اساس مباحث فوق می‌توان به «پیوستگی امر تعلیم و امر تربیت» حکم نمود و اذعان داشت که تفکیک مقوله تعلیم از مقوله تربیت، امری موهوم و باطل است. این مطلب زمانی که بدانیم در نظام کنونی تعلیم و تربیت کشور ایران، بُعد آموزش به شدت (به عنوان یک آسیب مهم) غلبه یافته و امر تربیت مغفول مانده است، اهمیتش دوچندان خواهد شد (بدین حیث که خود محتوای آموزشی نیز باید به عنوان امری که اثر تربیتی دارد، مورد توجه قرار گیرد).

خلاصه بحث مذکور در قالب یک اصل مهم برای دانش فلسفه تعلیم و تربیت قابل صورت‌بندی

است، بدین ترتیب که میان مقوله «تعلیم» و مقوله «تربیت»، یگانگی و وحدت و عینیت وجود دارد و هر یک مشتمل بر دیگری است. تعلیم خالی از تربیت نیست و تربیت نیز واجد تعلیم است. بنابراین، تفکیک این دو، امری ذهنی و مفهومی است و در واقعیت، این دو عینیت داشته و غیریتی میانشان در کار نیست (جهت رعایت ایجاز و اختصار از بیان مدلول‌های استنباط‌شده به شکل گزاره‌ای تجویزی، صرف نظر شده است).

اصل ۱: آموزش مادام‌العمر (تعلیم مستمر)

اصل ۲: عینیت دو مقوله «تعلیم» و «تربیت»

هدف ۱: تکامل معرفتی

مبنای ۳: علم به دلیل تشخیص (مساوقتش با وجود)، تعریف‌ناپذیر است. پیش از این در بخش مبانی هستی‌شناسی معرفت اشاره شد که درک علم، امری وجدانی است. براساس مبنای سوم با تشکیل یک قیاس نظری نیز این گزاره قابل اصطیاد است:

مقدمه ۱: ادراک مفاهیم تعریف‌ناپذیر، وجدانی است.

مقدمه ۲: علم، تعریف‌ناپذیر است.

نتیجه: ادراک مفهوم علم، وجدانی است.

وجدانیات نیز از اقسام بدیهیات هستند و سیر تفکر و شکل‌گیری معلومات در ذهن انسان، با دستیابی ذهن به معلومات بدیهی آغاز می‌شود.^۱ از سوی دیگر، فرایند تعلیم و تربیت نیز در نخستین گام در پی توسعه تفکر و معلومات متعلم است. اگر سیر تفکر و شکل‌گیری معلومات در ذهن انسان با اکتساب معلومات بدیهی و وجدانی آغاز می‌شود، پس باید تعلیم مفاهیم و معلومات بدیهی و وجدانی را در فرایند آموزش و یاددهی مقدم داشت:

مقدمه ۱: در فرایند تعلیم و تربیت در گام نخست، باید آغاز سیر تفکر و شکل‌گیری معلومات

۱. پس از دستیابی ذهن انسان به معلومات بدیهی، سیر تفکر آغاز می‌شود و ذهن انسان، با به‌کارگیری بدیهیات تصویری و تصدیقی به اندیشه‌های جدید تصویری و تصدیقی دست می‌یابد و بدین‌سان، سلسله‌معلومات بشری شکل یافته، ساختمان گسترده معلومات انسان برپا می‌گردد (اراک، ۱۳۸۳).

متعلم را مدنظر داشت.

مقدمه ۲: آغاز سیر تفکر و شکل‌گیری معلومات متعلم در گرو تعلیم معلومات بدیهی و وجدانی است.

نتیجه: در فرایند تعلیم و تربیت، باید تعلیم معلومات بدیهی و وجدانی را مقدم داشت.

تشکیل قیاس دوم براساس نتیجه کلی فوق:

مقدمه ۱: در فرایند تعلیم و تربیت، باید متعلم را به درک امور بدیهی و وجدانی سوق داد.

مقدمه ۲: علم تعریف‌ناپذیر بوده و ادراک مفهوم آن، وجدانی است.

نتیجه: در فرایند تعلیم و تربیت، باید متعلم را به درک وجدانی مفهوم علم سوق داد.

نتیجه فوق به جهت اینکه ناظر به یک امر خاص یعنی درک مفهوم علم است و طبعاً جزئی و مصداقی است، روش (دستورالعمل جزئی و ناظر به موقعیت و موردی خاص) نام خواهد گرفت. علاوه بر این، با توجه به مفاد قیاس اول و نتیجه آن، به طور کلی در فرایند تعلیم و تربیت، باید تقدم و توجه دادن مرتبی به امور وجدانی و بدیهی جهت شکل‌دهی و انتظام ساختار ادراکی وی مدنظر قرار گیرد. بدین ترتیب با تشکیل قیاس اول اصل (دستورالعمل کلی و ناظر به عموم موقعیت‌های تربیتی) «تقدم آموزش معلومات بدیهی» صورت‌بندی می‌شود.

علاوه بر این، از قیاس مذکور می‌توان این رهنمود را نتیجه گرفت که در تنظیم برنامه درسی، باید تقدم مفاهیم بدیهی و وجدانی و بنای سایر مفاهیم بر این مفاهیم مدنظر قرار گیرد که می‌توان آن را در قالب اصل «تقدم معلومات بدیهی بر معلومات نظری در محتوای برنامه درسی» تدوین نمود. خلاصه نتایج استنتاج‌شده از این بخش، اصل تقدم معلومات بدیهی بر معلومات نظری در تنظیم و تدوین برنامه درسی و آموزش آن و نیز روش درک وجدانی مفهوم علم توسط متعلم است (جهت رعایت ایجاز و اختصار از بیان مدلول‌های استنباط‌شده به شکل گزاره‌ای تجویزی، صرف نظر شده است).

اصل ۳: تقدم معلومات بدیهی در سازماندهی محتوای برنامه درسی

اصل ۴: تقدم معلومات بدیهی در آموزش

روش ۱: ارجاع متعلم به درک وجدانی مفهوم علم

مبنای ۴: علم امری مجرد و غیرمادی یا وجودی بالفعل، خالص و ناآمیخته با نیستی است. به واسطه بحث مجردبودن علم، می‌توان اصول و روش‌هایی را برای تعلیم و تربیت استنباط نمود که این اصول و روش‌ها، مسیر ایجاد باور و ایمان متریبان به عوالم غیر مادی را تسهیل نماید. چه‌اینکه ازجمله روش‌های پر بسامد در اثبات غیرمادی‌بودن و تجرد نفس انسان، استفاده از بحث تجرد علم است. به‌نظر می‌رسد اثبات تجرد علم که عموماً به سادگی و از راه مقایسه خصوصیات اشیای مادی با خصوصیات علم و ادراک، ممکن و میسر است، مدخل و مجرای مناسبی برای ورود به بحث اثبات عوالم غیبی و غیرمادی و وصول متریبان به باور متقن و معتبر درخصوص عوالم و موجودات غیرمادی است.

اگر علم و ادراک، امری غیرمادی باشد، باید مُدرک نیز که این تصورات غیرمادی به آن نسبت داده می‌شود، غیرمادی باشد. چون امر غیرمادی به‌وسیله یک امر مادی به انجام نخواهد رسید، یعنی ادراک که مجرد از ماده است، نمی‌تواند به یک امر مادی متکی باشد. پس وجود انسان ساحتی دارد که غیرمادی و به‌عبارتی مجرد است. این بحث اجمالاً می‌تواند ورود مناسبی برای اثبات عوالم و موجودات فرامادی باشد و تفصیلاً نیز در معارضه با جهان‌بینی مادی‌گرا و تفسیر ماتریالیستی پدیده‌های جهان سودمند خواهد بود.

بنابراین، بحث تجرد علم، زمینه‌ساز درک و باور مفاهیم و موجودات مجرد و نامحسوس است و این امر، در استحکام باورهای دینی و الهی متریبان که جهت اصلی و هدف بنیادین تعلیم و تربیت اسلامی است، اهمیت فراوانی دارد. چنانچه دایره فهم و ادراک تربیتی به امور مادی و محسوس محدود شود، ازجمله آثار و آسیب‌های مهم آن سستی در باورهای غیبی و ملکوتی است. صیانت از باورهای غیبی و فرامادی متریبان در دنیای کنونی که به‌واسطه تمدن منحط غربی و مبانی علمی و فرهنگی مادی‌گرای آن مورد هجوم سهمگین واقع شده است، نیاز به طراحی رویکردهایی فعال دارد که ضمن مقاومت، نقادی و طرد مبانی باطل، بسط و تداوم اجتماعی این‌گونه باورها را نیز تضمین نماید.

امروزه در انسان‌شناسی با شبه‌دانش‌هایی مواجه هستیم که در مباحث آنها وجود انسانی و فعل و انفعالات وی تنها به جسم (بدن) نسبت داده شده است (که این خود نیز از رویکردهای پوزیتیویستی و افراط در تجربه‌گرایی و حس‌گرایی در شناخت‌شناسی متأثر است). بینش ماتریالیستی (مادی‌انگاری)، جهان و انسان را فاقد جنبه‌ای غیرمادی (فرامادی) دانسته و از کلیه حالات و افعال انسان،

تفسیری فیزیولوژیک (جسمانی) ارائه می‌دهد و علم روان‌شناسی مدرن نیز به شدت متأثر از این رویکرد است.

امام خمینی (ره) در بحث تشریح الگوی مطلوب دانشگاه اسلامی و تفاوت آن با دانشگاه غربی، بیاناتی دارد که متعرض این رویکرد ماتریالیستی، انحصار هستی در طبیعت و غفلت از جامع‌نگری هستی‌شناختی در علوم انسانی غربی شده است:

«فرق بین دانشگاه‌های غربی و دانشگاه‌های اسلامی در آن طرحی است که اسلام برای دانشگاه‌ها مطرح می‌کند. دانشگاه‌های غربی - به هر مرتبه‌ای هم که برسند - طبیعت را ادراک می‌کنند، طبیعت را مهار نمی‌کنند برای معنویت. اسلام به علوم طبیعی نظر استقلالی ندارد. تمام علوم طبیعی - به هر مرتبه‌ای که برسند - باز آن چیزی که اسلام می‌خواهد نیست. اسلام طبیعت را مهار می‌کند برای واقعیت؛ و همه را رو به وحدت و توحید می‌برد. تمام علوم طبیعی یک ورق از عالم است؛ آن هم یک ورق نازل‌تر از همه اوراق. جمیع علوم طبیعی درقبال علوم الهی بسیار نازل است؛ چنانکه تمام موجودات طبیعی درمقابل موجودات الهی بسیار نازل هستند. کسی که مطالعه کند در قرآن شریف این معنا را می‌بیند که جمیع علوم طبیعی جنبه معنوی آن در قرآن مطرح است نه جنبه طبیعی آن. تمام تعلقاتی که در قرآن واقع شده است و امر به تعقل، امر به اینکه محسوس را به عالم تعقل ببرید و عالم تعقل، عالمی است که اصالت دارد و این طبیعت، یک شبیحی است از عالم؛ منتها ما تا در طبیعت هستیم، این شبیح را، این حظ نازل را می‌بینیم. آنی که اسلام می‌خواهد تمام علوم، چه علوم طبیعی باشد و چه علوم غیرطبیعی باشد، آنکه از آن اسلام می‌خواهد، آن مقصدی که اسلام دارد، این است که تمام اینها مهار بشود به علوم الهی و برگشت به توحید بکند. هر علمی جنبه الوهیت در آن باشد، یعنی انسان طبیعت را که می‌بیند خدا را در آن ببیند، ماده را که می‌بیند خدا را در آن ببیند، سایر موجودات را که مشاهده بکند خدا را در آن ببیند. آنکه اسلام برای آن آمده است: برای برگرداندن تمام موجودات طبیعی به الوهیت و تمام علوم طبیعی به علم الهی. و از دانشگاه‌ها هم این معنا مطلوب است. فرق ما بین علوم اسلامی در همه طرف، در همه جا، با سایر علوم این است که یک علاوه در اسلام هست که این علاوه در آنجا نیست. آن علاوه‌ای که در اسلام هست، آن جنبه معنویت و روحانیت و الوهیت مسئله است» (با تلخیص از صحیفه امام، ج ۸: ۴۳۳).

براین اساس، در شناخت هستی باید از قشری‌مآبی و ظاهرگرایی پرهیز نمود و در شناخت و

تفسیر پدیده‌های عالم، باطن هستی و ملکوت عالم را نیز لحاظ کرد. خصوصاً اینکه طبیعت خود وابسته و پیوسته به عالمی دیگر است و استقلال‌ی ندارد. این بُعد فرامادی، ملکوتی و الهی هستی که در برابر عالم طبیعت اصالت داشته و به منزله بنیاد آن است و در کلام امام(ره) به آن اشاره شده است؛ با عنوان عالم غیب^۱ نیز تعبیر شده است.

«ایمان به غیب» (خداوند، ملائکه، قیامت و...) در زمره اهداف مهم تعلیم و تربیت اسلامی است (فتحعلی و همکاران، ۱۳۹۰).

مطهری (۱۳۹۰، ج ۳: ۱۴۰ - ۱۴۱) معتقد است بزرگترین اشتباهی که بشر در زندگی خودش مرتکب می‌شود و شکل علمی هم به آن می‌دهد این است که خیال کند حواسی که به او در دنیا و در این طبیعت داده شده است، برای این است که هر چه را در این دنیا هست با همین حواس کشف کند؛ به طوری که اگر چیزی را با حواس خودش درک نکرد، آن را نفی کند و بگوید وجود ندارد. تمام چیزهایی را که انسان باید به آنها ایمان داشته باشد، قرآن با کلمه «غیب» بیان کرده است، ایمان به اینکه حقایق و واقعیت‌هایی هست که از حدود حواس من بیرون است. برای پذیرفتن و ایمان به حقایق غیبی، دلالتی به انسان داده شده که از راه آنها می‌تواند غیب را قبول کند.

براین اساس، بحث تجرد علم و به تبع آن تجرد نفس، می‌تواند مجال مناسبی را برای به چالش کشیدن اندیشه‌های ماتریالیستی درباره انسان و جهان و تمهید و طراحی اصول و روش‌هایی جهت تحقق ایمان به غیب (به عنوان یکی از اهداف مهم تعلیم و تربیت اسلامی) فراهم نماید. مضامینی که بیان شد می‌تواند هم در تنظیم و تدوین محتوای برنامه درسی مورد ملاحظه قرار گیرد

۱. غیب یعنی نهان، پشت پرده، یعنی آن چیزهایی که از حواس ظاهری ما نهان است و پشت پرده محسوسات واقع شده است. فلاسفه اسلامی از تعبیر قرآنی استفاده کرده، جهان طبیعت را «عالم شهادت» و جهان ملکوت را «عالم غیب» اصطلاح کرده‌اند. برای ایمان و اعتقاد ما به عالم شهادت، حواس ما کافی است. اساساً این عالم از آن جهت «شهادت» نامیده شده است که ما با حواس خود با آن سروکار داریم و محسوس و ملموس ماست، اما این حواس برای ایمان و اعتقاد به جهان غیب کافی نیست؛ برای ایمان و اعتقاد به جهان غیب، قوه عقل که خود مرتبه غیب وجود ماست باید دست به کار و فعالیت شود، و یا قوه‌ای نهان‌تر و مخفی‌تر از عقل باید غیب را شهود نماید. غیب بودن غیب و راز غیب بودنش مربوط به مقدار توانایی دستگاه‌های حسی و ادراکی ماست نه به وجود حائل و مانعی میان دستگاه ادراکی و حسی ما و عالم غیب (مطهری، ۱۳۹۰، ج ۳: ۳۳۶ - ۳۴۱). باور به غیب، عبارت است از اینکه انسان اقرار و اعتراف داشته باشد که در عالم هستی، حقایق و واقعیت‌هایی هست که من با پوسته بدن خودم یعنی با حواس خودم نمی‌توانم آنها را درک کنم ولو اینکه اینجا حضور داشته باشند. چشم من، گوش من، ذائقه من، لامسه و شامه من قادر به ادراک آنها نیستند (مطهری، ۱۳۹۰، ج ۳: ۱۴۰ - ۱۴۱).

(به‌عنوان یک اصل) و هم در موقعیت آموزشی و تربیتی، مربی و معلم می‌تواند از این مجال برای استحکام باور متعلمان به امور غیرمادی و موجودات غیبی و نامحسوس (از قبیل خدا، فرشتگان و روح انسان) و نقادی شبه‌اندیشه‌های مهاجم به باورهای اسلامی بهره گیرد (به‌عنوان یک روش).

بهشتی (۱۳۹۰)، ذیل بحث مجرد علم، دو اصل «جایگزین‌سازی رویکرد معناگرا به‌جای رویکرد ماده‌انگار» و «جایگزین‌سازی نگاه جاودانه‌انگار به‌جای رویکرد فناپذیر» را استنباط نموده است. علاوه بر موارد فوق، این پژوهش نیز به سهم خود، اصول و روش ذیل را براساس مباحث پیش‌گفته استنباط و توصیه می‌نماید. مجموع مباحث پیشین در تدوین مقدمات قیاس به‌کار گرفته خواهد شد. «ایمان به غیب» به‌عنوان هدفی که در تعلیم و تربیت باید محقق شود، در قالب گزاره انشائی بیان شده و در مقدمه اول به‌کار گرفته می‌شود. مقدمات نیز از مباحث مختلفی که در این بخش ذکر شد، تشکیل خواهد شد. در مواردی نیز به‌جهت اشباع و کفایت مباحث مقدماتی در صورت‌بندی اصول و نیز صراحت بحث در رهنمون‌نمودن به گزاره تجویزی و پرهیز از اطاله کلام از تشکیل قیاس صرف نظر یا موارد در یک قیاس ادغام شده است.

مقدمه ۱: در تعلیم و تربیت باید اصول و روش‌هایی که در تعمیق ایمان به غیب در متعلمان مؤثر است، به‌کار گرفته شود.

مقدمه ۲: توضیح و تبیین تجرد علم، زمینه‌ساز تعمیق باور به عالم غیب است.

نتیجه: در تعلیم و تربیت باید از توضیح و تبیین تجرد علم، جهت تعمیق ایمان به غیب استفاده شود.

مقدمه ۱: در تعلیم و تربیت باید اصول و روش‌هایی که در تعمیق ایمان به غیب در متعلمان مؤثر است، به‌کار گرفته شود.

مقدمه ۲: ارجاع طبیعت به ملکوت و نشان‌دادن وابستگی عالم شهادت به عالم غیب در تفسیر پدیده‌های جهان محسوس و نیز باطن‌گرایی در شناخت امور و عدم توقف در ظاهر امور، در تعمیق باور به عالم غیب مؤثر است.

نتیجه: در تربیت باید از ارجاع طبیعت به ملکوت و باطن‌گرایی در شناخت امور جهت تعمیق ایمان به غیب بهره برد.

اصل ۵: ارجاع طبیعت به ملکوت (ارجاع عالم شهادت به عالم غیب) در تفسیر پدیده‌های جهان محسوس
 اصل ۶: باطن‌گرایی در شناخت جهان و عدم توقف در ظاهر پدیده‌های عالم
 اصل ۷: معارضه با جهان‌بینی مادی‌گرا
 اصل ۸: مقابله با انحصارگرایی روش‌شناختی (تحدید شناخت به حس‌گرایی) و تأکید بر به‌کارگیری عموم
 ابزارهای شناخت
 روش ۲: استفاده از تجرد علم در اثبات موجودات فرامادی جهت تعمیق ایمان به غیب

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در این پژوهش یکی از سرفصل‌های مهم و بنیادی هستی‌شناسی معرفت در حکمت متعالیه صدرالمتألهین با عنوان «حقیقت علم» مورد بررسی قرار گرفت. پس از تبیین حقیقت علم در دیدگاه حکمای پیش از صدر، معنای علم از منظر صدرای بررسی و تبیین شد. چنانکه یافته‌های پژوهش مبین آن است، حکمت متعالیه یک مکتب وجودی است. بنابراین، صدرای علم و ادراک را نیز به ساحت وجود وارد نموده و از این منظر بدان نگریسته است. اما پیش از صدرای علم عموماً از مقوله کیف و از سنخ ماهیات برشمرده شده است. این پژوهش، در راستای تبیین حقیقت علم از منظر صدرای سه ساحت اصلی از سنخ وجودبودن علم، تعریف‌ناپذیربودن مفهوم علم و مجردبودن علم را بحث و بررسی نموده است. ذیل هر بحث مضمون آن در قالب یک گزارهٔ مبنایی چکیده و خلاصه‌سازی شده است. پس از آن در بخش دوم پژوهش، با روش قیاس عملی، مدلول‌های تربیتی گزاره‌های مبنایی استنتاج شده که خلاصه آن در جدول ذیل آمده است:

ردیف	مبانی	اهداف	اصول	روش‌ها
۱	علم از سنخ وجود است.	تکامل معرفتی	عینیت دو مقوله «تعلیم» «تربیت»	
۲	اكتساب علم، موجب تعالی وجودی، تحول و تکامل نفس است.		آموزش مادام‌العمر (تعلیم مستمر)	
۳	علم به دلیل تشخص (مساوقتش با وجود)،		تقدم معلومات بدیهی در	ارجاع متعلّم به درک وجدانی مفهوم علم
۴	تعریف ناپذیر است.		سازماندهی محتوای برنامه درسی	
۵	علم امری مجرد و غیرمادی یا وجودی بالفعل، خالص و ناآمیخته با نیستی است.	ایمان به غیب	تقدم معلومات بدیهی در آموزش	استفاده از تجرد علم در اثبات موجودات فرامادی جهت تعمیق ایمان به غیب
۶			ارجاع طبیعت به ملکوت (ارجاع عالم شهادت به عالم غیب) در تفسیر پدیده‌های جهان محسوس	باطن‌گرایی در شناخت جهان و عدم توقف در ظاهر پدیده‌های عالم
۷			معارضه با جهان‌بینی مادی‌گرا	مقابله با انحصارگرایی روش‌شناختی (تحدید شناخت به حس‌گرایی) و تأکید بر به‌کارگیری عموم ابزارهای شناخت
۸				

یافته‌های این پژوهش مبین آن است که در بسیاری از پژوهش‌های پیشین، نسبت میان مباحث هستی‌شناختی ادراک در حکمت متعالیه با حیث معرفت‌شناختی آن چندان مورد عنایت واقع نشده است. در بسیاری از این پژوهش‌ها از جمله علم‌شناسی فلسفی ملاصدرا (مریم فخرالدینی، ۱۳۹۲)، بررسی و تحلیل دیدگاه‌های معرفت‌شناسی ملاصدرا و دلالت‌های تربیتی آن (مهدی مظاهری، ۱۳۸۹)، تحلیل مبانی معرفت‌شناسی صدرایی به منظور ارائه چشم‌انداز تربیت متعالیه، دانشگاه اصفهان (علی‌رضا شواخی، ۱۳۹۱) تبیین مبانی معرفت‌شناختی حکمت متعالیه صدرائی و دلالت‌های تربیتی آن (محمدعبدالسعید شفیعی، ۱۳۸۶)، مقوله علم در حکمت متعالیه ذیل بحث

هستی‌شناسی معرفت صدرا بحث نشده، بلکه بیشتر به حیث معرفت‌شناختی آن توجه شده است. در مواردی نیز از حیث ساحت و زمینه بحث، تشابهاتی میان پژوهش‌های پیشین و این پژوهش وجود دارد. اما در این موارد نیز پژوهش حاضر از حیث یافته‌ها متمایز است.

براساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود که مباحث حکمت متعالیه مطابق سرفصل‌های اصلی آن نظیر هستی‌شناسی معرفت، حدوث جسمانی و بقای روحانی نفس، معقولات فلسفی و... تبویب و درخصوص هر باب، پژوهش‌های مستقلی تعریف شده و مدلول‌های تربیتی آن با روش‌شناسی متقن و معتبر استنباط شود و نهایتاً با فراتحلیل و با هم‌نگری پژوهش‌های فوق، دستیابی به نظریه اسلامی تعلیم و تربیت بر مبنای حکمت متعالیه دنبال شود.

منابع

- ابن سینا (۱۳۷۵ ه. ش)، *الاشارات و التنبيهات*، قم: نشر البلاغ.
- ابن شعبه حرانی، حسن بن علی (۱۴۰۴ ق)، *تحف العقول عن آل الرسول (ص)*، قم: جامعه مدرسین حوزه علمیه.
- اراکي محسن (۱۳۸۳)، *حقیقت ادراک و مراحل آن در فلسفه ملاصدرا*، در *معرفت فلسفی*، ش ۴، قم: مؤسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی (ره).
- بهشتی سعید (۱۳۸۹)، *تأملات فلسفی در تعلیم و تربیت*، تهران: شرکت چاپ و نشر بین‌الملل.
- بهشتی سعید (۱۳۹۰)، *کاوش‌هایی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بر مبنای شماری از دیدگاه‌های معرفت‌شناختی صدرالمتألهین*، در *فصلنامه اندیشه نوین دینی*، تهران: دانشگاه الزهرا.
- بهشتی سعید (۱۳۹۶)، *نظریه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بر مبنای حکمت متعالیه (حکمت متعالیه تعلیم و تربیت)*، مفهوم‌شناسی و روش‌شناسی، در *فصلنامه قیسات*، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۷۵)، *رحیق مختم، شرح حکمت متعالیه*، ج ۱، قم: مرکز نشر اسراء.
- خامنه‌ای سیدمحمد (۱۳۹۰)، *وجود ذهنی و دنیای درون*، در *فصلنامه علمی - پژوهشی خردنامه صدرا*، تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
- خسروپناه عبدالحسین و پناهی آزاد، حسن (۱۳۸۸)، *نظام معرفت‌شناسی صدرایی*، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- خمینی، حضرت امام سیدروح‌الله (۱۳۸۰)، *صحیفه امام*، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره).
- شریفی، احمدحسین (۱۳۹۵)، *روش‌شناسی علوم انسانی اسلامی*، تهران: مرکز پژوهش‌های علوم انسانی اسلامی صدرا.

شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰)، مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران.

صدرالمآلهین شیرازی، محمد (۱۳۸۴)، اسفار اربعه، ترجمه محمد خواجهی، تهران، انتشارات مولی.

صدرالمآلهین شیرازی، محمد (۱۹۸۱م)، الحکمه المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه ج ۱، بیروت: دار احیاء التراث.

صدرالمآلهین شیرازی، محمد (۱۹۸۱م)، الحکمه المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه ج ۳، بیروت: دار احیاء التراث.

صدرالمآلهین شیرازی، محمد (۱۹۸۱م)، الحکمه المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه ج ۸، بیروت: دار احیاء التراث.

فتحعلی، محمود؛ مصباح، مجتبی و یوسفیان، حسن (۱۳۹۰)، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، زیر نظر آیت الله مصباح یزدی، تهران: مدرسه.

فخرالدین الرازی (۱۴۱۱ ه ق)، المباحث المشرقیة فی علم الالهیات و الطبیعیات، ج ۱ قم: انتشارات بیدار.

کرد فیروزجایی، یارعلی (۱۳۹۳)، حکمت مشاء، قم: انتشارات مجمع عالی حکمت اسلامی.

کورین هانری (۱۳۷۳)، تاریخ فلسفه اسلامی، ترجمه جواد طباطبایی، تهران: انتشارات کویر.

کی نژاد محمدعلی و نگاهداری، بابک (۱۳۸۷)، تحلیل راهبردی مؤلفه‌های رشد خالقیت در نظام آموزش و پرورش کشور، مجله علمی - پژوهشی راهبرد فرهنگ، زمستان ۱۳۸۷، ش ۴.

گروه نویسندگان (۱۳۸۵)، تاریخ فلسفه اسلامی، ج ۱، قم: مرکز جهانی علوم اسلامی.

مطهری مرتضی (۱۳۸۷)، مقالات فلسفی، قم: انتشارات صدرا.

مطهری مرتضی (۱۳۹۰)، مجموعه آثار، ج ۳، قم: انتشارات صدرا.

مطهری مرتضی (۱۳۹۰)، مجموعه آثار، ج ۵، قم: انتشارات صدرا.

نویسندگان، مهدی (۱۳۹۱)، الزامات مدیریتی تحول بنیادین در آموزش و پرورش، فصلنامه علمی - پژوهشی راهبرد

فرهنگ، دوره ۵، ش ۱۸ - ۱۷، تابستان ۱۳۹۱

