

امکان استنتاج فلسفه تعلیم و تربیت از وجودشناسی اسلامی

سیدمهدی موسوی *

چکیده

براساس فلسفه تعلیم و تربیت نظری و رویکرد استنتاجی در آن، نظریه و عمل تربیتی نیازمند مابعدالطبیعه است. این رویکرد مبتنی بر این پیش فرض است که باید‌ها و ارزش‌ها از هست‌ها و واقعیت‌ها استنتاج می‌شود و همچنین هر حکمت نظری، نوع خاصی از حکمت عملی را ایجاد می‌کند. این نوشتار درصدد است تا با اثبات «امکان استنتاج فلسفه تعلیم و تربیت از وجودشناسی اسلامی»، برخی از دلالت‌های تربیتی وجودشناسی اسلامی را استنتاج نماید. در فلسفه اسلامی همه مباحث فلسفی و مسائل مابعدالطبیعی به مباحث وجودشناسی گره خورده است و عمده‌ترین مباحث این نوع از وجودشناسی عبارت‌اند از: تمایز میان ماهیت و وجود، اصالت وجود، تشکیک در حقیقت وجود و اشتداد وجودی. با توجه به این اصول، مطالب این پژوهش در دو قسمت: الف) تأثیر وجودشناسی اسلامی بر انسان‌شناسی و تربیت؛ ب) تأثیر وجودشناسی اسلامی بر علم‌شناسی و تعلیم، شکل گرفته است.

واژه‌های کلیدی: فلسفه تعلیم و تربیت، استنتاج، فلسفه اسلامی، وجود، دلالت‌های تربیتی

* دانش‌آموخته سطح سوم حوزه علمیه قم، دانشجوی کارشناسی ارشد فلسفه دانشگاه اصفهان
Email: 121taha@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۸۸/۱۲/۰۶ تاریخ تأیید: ۱۳۸۹/۱۲/۰۵

مقدمه

مسئله تعلیم و تربیت از مسائل اساسی و کلیدی در خصوص انسان و جامعه است. در واقع، تعلیم و تربیت عامل هویت‌بخش فرد و اجتماع است. امر تعلیم و تربیت یا آموزش و پرورش، در هر ملتی بدون توجه به سابقه علمی و فرهنگی آن ملت دشوار و یا حتی ناموفق خواهد بود. زیرا تعلیم و تربیت مبتنی بر یکسری پیش‌فرض‌های فلسفی است، و براساس نگرش‌های متفاوت فلسفی، اصول و روش‌های تربیتی نیز متفاوت خواهد بود. بنابراین، هر گونه طراحی و برنامه‌ریزی برای نظام تعلیم و تربیت وابسته به مطالعه و استخراج آرای نظری و فلسفی و کشف روش‌هایی است که بتواند هویت حقیقی فرد و جامعه را کشف و تکمیل نماید.

این پژوهش در پاسخ به این پرسش شکل گرفته است که آیا می‌توان از وجودشناسی فلسفه اسلامی در عمر بیش از هزارساله آن، فلسفه تعلیم و تربیتی استنتاج نمود که موجب هویت‌بخشی نظریه و عمل تربیتی و عامل سعادت فرد و اجتماع گردد؟ در پاسخ به این پرسش، ابتدا باید با تبیین ماهیت و انواع فلسفه تعلیم و تربیت، رابطه فلسفه و وجودشناسی اسلامی را با تربیت و تعلیم سنجید، تا با کشف این ارتباط، مبانی انسان‌شناسی و علم‌شناسی مبتنی بر وجودشناسی اسلامی را استخراج و دلالت‌های تربیتی و آموزشی آن را استنتاج نمود.

چیستی و انواع فلسفه تعلیم و تربیت

امروزه فلسفه تعلیم و تربیت^۱ یکی از رشته‌های مهم و ضروری هر نظام آموزشی و تربیتی است که درصدد تعلیم و تربیت انسان‌ها است. فلسفه تعلیم و تربیت، یک حوزه معرفتی دیرپا است که تاریخی به قدمت تاریخ تأملات تربیتی فیلسوفان محض دارد. در جهان غرب، افلاطون نخستین فیلسوفی است که در کتاب جمهوری به این‌گونه تأملات پرداخته و دیدگاه تربیتی نسبتاً جامعی را عرضه داشته است. اما از نگاه رشته دانشگاهی حدود یک قرن از عمرش سپری می‌شود. «به‌طور خلاصه، فلسفه تعلیم و تربیت، به لحاظ معرفت‌شناختی، یکی از علوم فلسفی یا فلسفه‌های مضاف است که با روش عقلانی به تبیین و اثبات مبادی تصویری و تصدیقی تعلیم و تربیت می‌پردازد» (بهشتی، ۱۳۸۵، ص ۱۱۶).

1. philosophy of education

ویلیام فرانکنا بعد از تقسیم‌بندی فعالیت‌های فلسفی در سه بخش فلسفه نظری^۱، فلسفه هنجاری^۲ و فلسفه تحلیلی^۳ از سه نوع فلسفه تعلیم و تربیت نظری، هنجاری و تحلیلی سخن به میان می‌آورد. به اعتقاد وی: «فلسفه تعلیم و تربیت نظری، در جستجوی فرضیه‌هایی درباره انسان و جهان است که با فرآیند تعلیم و تربیت ارتباط دارد. فلسفه تعلیم و تربیت هنجاری، اهداف لازم‌التحقق و اصول لازم‌الاتباع را در فرآیند تربیت انسان‌ها مشخص و توصیه‌هایی را در مورد وسایل دستیابی به این اهداف بیان می‌کند و فلسفه تعلیم و تربیت تحلیلی، در پی ایضاح مفاهیم بسیار مهم است. از این سه، فلسفه‌های تربیتی نظری و هنجاری به فلسفه فرآیند تعلیم و تربیت، و فلسفه تربیتی تحلیلی به فلسفه رشته تعلیم و تربیت تعلق دارد» (بهشتی، ۱۳۸۶، ص ۱۵۳).

تحولات رشته فلسفه تعلیم و تربیت در قرن بیستم را در سه رویکرد می‌توان ذکر نمود:

۱. رویکرد ایسم‌ها

پیش فرض اساسی طرفداران این رویکرد آن بود که میان دیدگاه‌های بنیادین وجودشناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی هر مکتب، با مواضع و دیدگاه‌های تربیتی مأخذ و مستنتج از آن، رابطه‌ای منطقی و ضروری وجود دارد. در این رویکرد استنتاجی^۴ یا رویکرد دلالت‌ها، فیلسوفان تربیتی غرب کوشیده‌اند تا از سه مبنای فلسفی، یعنی وجودشناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی هر مکتب، بنیان‌های نظری و دیدگاه‌های تربیتی متناسب با آنها را در سه حوزه اهداف، برنامه‌ها و روش‌ها استنتاج و استنباط کنند.

۲. رویکرد تحلیلی

دهه ۱۹۶۰، شاهد ظهور انقلاب در رشته فلسفه تعلیم و تربیت بود که به «رویکرد تحلیلی» شهرت دارد. این رویکرد، طی این دهه، فلسفه تعلیم و تربیت در دنیای انگلیسی‌زبان به‌ویژه، بریتانیای کبیر را تحت نفوذ خود درآورد. رویکرد تحلیلی دارای این ویژگی‌ها است: این رویکرد، فلسفه تعلیم و تربیت را به پیروی از ویتگنشتاین متقدم، روش یا یک فعالیت می‌داند، نه رشته؛ ثانیاً از نظریه‌پردازی‌های فلسفی در دو عرصه نظری و هنجاری گریزان است و در عوض، تحلیل مفهوم‌ها، گزاره‌ها، استدلال‌ها و نظریه‌های تربیتی و نیز

1. speculative philosophy
2. normative philosophy
3. analytical philosophy
4. derivative approach

تحلیل و نقادی پیش فرض‌های فلسفی زیرساختی آنها را وجه همت خود قرار می‌دهد؛ ثالثاً فلسفه تعلیم و تربیت را فعالیت درجه دوم می‌داند، نه درجه اول؛ و رابعاً نقطه آغاز کار خود را اعمال و فرآیندهای واقعی تربیتی قرار می‌دهد، نه نظریه‌پردازی تربیتی (پل اچ. هرست و پاتریسیا وایت، ۱۳۸۱، ص ۱۰).

۳. رویکردهای پساتحلیلی و پسامدرن

از اواخر دهه ۱۹۸۰ به بعد، زمینه برای ظهور و رشد رویکردهای دیگری فراهم شد که گاه از آنها به «رویکردهای پساتحلیلی» یاد می‌شود. پست‌مدرنیسم، پساساختارگرایی، فمینیسم، هرمنوتیک، نوپراگماتیسم که به یک معنا همان پست‌مدرنیسم آمریکایی است و مانند آن، از جمله این رویکردها است. این رویکردها با نفی فراروایت‌ها به زوال نظریه‌های بزرگ و عقلانیت فن‌مدارانه تأکید می‌ورزند و طرفدار گنجاندن روایت‌های ویژه، اختصاصی و حاشیه‌ای هستند (اوزمن و کراور؛ به نقل از: بهشتی، ۱۳۸۶، ص ۴۳۸).

مابعدالطبیعه و تعلیم و تربیت

براساس فلسفه تعلیم و تربیت نظری و رویکرد استنتاجی در آن، نظریه و عمل تربیتی نیازمند مابعدالطبیعه است. مقصود از مابعدالطبیعه، مسائلی است که علم از پاسخ به آنها ناتوان است. پرسش از واقعیت و حقیقت، ماهیت علم، ماهیت انسان، سرنوشت جهان هر یک موضوعاتی هستند که در نظریه و عمل تربیتی تأثیرگذارند (نلر، ۱۳۸۵، ص ۱۸). این رویکرد مبتنی بر این پیش فرض است که باید‌ها و ارزش‌ها از هست‌ها و واقعیت‌ها استنتاج می‌شود به نحوی که بتوان امکان ریشه‌دار کردن احکام اخلاقی و ارزشی را در واقعیت جستجو نمود. این مسئله در فلسفه اسلامی با عنوان رابطه حکمت عملی با حکمت نظری مطرح می‌شود. از دیدگاه فیلسوفان اسلامی، رابطه حکمت عملی و حکمت نظری دوطرفه است، به این معنی که هر حکمت عملی مبتنی بر حکمت نظری است. مابعدالطبیعه یا فلسفه اولی کلی‌ترین علم است که از هستی و واقعیت اشیا سخن می‌گوید. از این رو حکمت نظری موضوع، مبانی و مبادی حکمت عملی را تعیین می‌کند و در اختیار آن قرار می‌دهد، تا آنها بتوانند به پشتوانه این اصول جامع، فن عملی همچون تعلیم و تربیت را که یک علم جزئی است را سامان دهند.

«منفعت فلسفه که وجه آن را بیان کردیم، همانا افاده یقین به مبادی علوم جزئیه و تحقیق و اثبات حقانیت اموری است که در علوم جزئی مشترکند گرچه از مبادی هم

نباشند. بنابراین منفعتی که فلسفه برای علوم دارد منفعت رئیس برای مرئوس و منفعت مخدوم برای خادم است» (ابن سینا، ۱۴۲۸، ص ۲۷؛ مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۱۵۹).
ابن سینا در اشارات درباره عقل عملی می‌نویسد: «... و باستعانة بالعقل النظری فی الرأی الکلی الی أن یتقل به الی الجزئی» (ابن سینا، ۱۴۱۳، ج ۲، ص ۳۸۷).

خواجه نصیرالدین طوسی، در توضیح همین عبارت می‌گوید:

عقل عملی با کمک مقدماتی از عقل نظری، به استنباط رأی کلی در مورد آنچه شایسته است که انجام گیرد، دست می‌یازد؛ سپس بعد از این استنباط کلی، از راه مقدمات جزئی یا حسی به رأی جزئی می‌رسد و (با تطبیق کلی بر مصادیق) طبق آن عمل می‌کند (همان).

بنابراین، انسان کلی را درک می‌کند و آن را بر امور جزئی تطبیق می‌کند؛ یعنی نقشه عمل را براساس آن کلی پیاده می‌کند (شیرازی، ۱۳۸۳، ص ۱۸۷۶).

همچنین از دیدگاه فیلسوفان اسلامی، هر حکمت نظری نوع خاصی از حکمت عملی را ایجاد می‌کند. آیت‌الله جوادی آملی می‌نویسد:

هر حکمتی، مسئله اخلاق، تدبیر منزل، و سیاست کشور را به مثابه حکمت عملی، همراه خود دارد؛ زیرا جهان‌بینی بدون جهان‌سازی، انسان‌سازی و جامعه‌سازی تنها سلسله‌ای از مفاهیم تجریدی و خشک است. جهان‌بینی برای آن است که انسان از مثلث، یعنی جهان، انسان و ربط انسان و جهان باخبر شود، اینها را بسازد و خود مطابق با این ساختار حرکت کند. جهان‌بینی خشک که با حکمت عملی ارتباط نداشته باشد، اگر ممکن باشد، صحیح نیست. بنابراین، قهراً هر جهان‌بینی یا هر حکمت، برای خود یک حکمت عملی خاص (یعنی اخلاق خاص، تدبیر خاص و سیاست خاص) خواهد داشت (جوادی آملی، ۱۳۸۷، ص ۶۸).

از این رو مابعدالطبیعه به طور کلی، یک رشته امکان‌های مختلف را عرضه می‌دارد که موجب وسعت اندیشه‌های تربیتی می‌شود و انسان را قادر می‌سازد تا در پاسخ به پرسش‌های مسائل تربیتی، مواضع سنجیده و روشنی اتخاذ کند (نلر، ۱۳۸۵، ص ۲۷)، به طور مثال تعلیم و تربیت از جنبه علم و علمی نیازمند فلسفه علم و اصول کلی و فلسفی دانش (همچون واقعیت‌دار بودن موضوع، ضرورت و کلیت قواعد) و از جنبه ارزش و ارزش‌گذاری نیازمند فلسفه ارزش است (رهنمایی، ۱۳۸۷، ص ۴۴).

آبراهام ادل می‌گوید:

هم نظریه‌های تربیتی و هم نظریه‌های علمی درباره انسان، متضمن کاربرد تلویحی الگویی است که با یک دیدگاه کلی فلسفی، ارتباط و پیوستگی دارد. از این رو، درک

ارتباط نظریه مربوط به طبیعت انسان با یک دیدگاه کلی فلسفی، ساختار مسائل این نظریه را به نحو عمیق‌تری روشن خواهد کرد (بهشتی، ۱۳۸۶، ص ۸۰).

از دیدگاه طرفداران رویکردی استنتاج در فلسفه تعلیم و تربیت، برقرار کردن ارتباط دلالتی (دال و مدلول) بین مسائل فلسفی و مسائل تعلیم و تربیت امری ساده نیست (سجادی، ۱۳۸۰، ص ۹). از این رو این نوشتار درصدد است تا با اثبات امکان استنتاج فلسفه تعلیم و تربیت از وجودشناسی اسلامی، برخی از دلالت‌های تربیتی وجودشناسی اسلامی را استنتاج نماید.

هستی در فلسفه

واژه «وجود» یا «هستی» از بنیادی‌ترین اصطلاحات فلسفی به شمار می‌آیند، به گونه‌ای که حکیمان، شناخت وجود را محور و اساس تمامی معارف شمرده‌اند و بر این باورند که بدون شناخت درست از آن هیچ معرفت پایدار و درستی برای انسان حاصل نمی‌گردد (ذبیحی، ۱۳۸۳، ص ۸۷). «هستی» مهم‌ترین مسئله و بنیان فلسفه را تشکیل می‌دهد. پارمنیدس آن را تنها راه حقیقت و یقین می‌دانست و فیلسوفان را به حراست و پاسداشت این اصل مهم فرامی‌خواند: «لازم است گفتن و اندیشیدن که: هستنده هست؛ زیرا هستی هست و هیچی نیست. این را به تو فرمان می‌دهم که دریابی. این اصل نخستین پژوهش است» (خراسانی، ۱۳۸۲، ص ۲۷۸).

و ارسطو اولین کسی است که با مرزبندی دانش، موضوع فلسفه اولی یا مابعدالطبیعه را «موجود بما هو موجود» تعیین کرد. به نظر او موضوع فلسفه باید اعم موضوعات، مطلق، عام و شامل کل هستی باشد و منحصر در نوع خاصی نباشد. او می‌گوید: «پس واضح است که نگرش در موجودات چونان موجودات کار یک دانش است» (ارسطو، ۱۳۶۷، ص ۹۰). «به همین سان، موجود چونان موجود نیز دارای عوارض خاصه‌ای است که فیلسوف باید حقیقت آنها را جستجو کند» (همان، ص ۹۳). «دانشی هست که به موجود چونان موجود و متعلقات یا لواحق آن به خودی خود نگرش دارد. اما این هیچ‌یک از آن [دانش‌هایی] نیست که پاره دانش نامیده می‌شوند؛ زیرا هیچ‌یک از دانش‌های موجود، چونان موجود را در کلیت آن بررسی نمی‌کنند؛ بلکه پاره‌ای از موجود را جدا می‌کنند و به بررسی اعراض آن می‌پردازند» (همان). ابن سینا نیز می‌گوید: «موضوع اصلی این علم "موجود بما هو موجود" است و مسائل این علم عبارت است از اموری که موجودات را از آن جهت که موجودند قطع نظر از هر تقید و تعینی عارض می‌گردد» (ابن سینا، ۱۴۲۸، ص ۲۱).

بنابراین، بحث از وجود مطلق و احوال کلی موجود و بازشناسی امور حقیقی از غیر حقیقی وظیفه‌ای است که فلسفه عهده‌دار آن است. این اطلاق، شامل هر موجودی چه طبیعی و غیر طبیعی، محسوس و معقول، مفارق و مقارن، می‌شود. و اختصاصی به جهان خاصی (مثل عالم مثال افلاطونی) ندارد، و این بدان معنا است که هستی هر موجودی از آن جهت که موجود است، موضوع مابعدالطبیعه و فلسفه اولی است (حائری، ۱۳۸۴، ص ۲۴) و هیچ تجوز و تشبیهی هم در این استعمال نیست (همان، ص ۳۵).

هستی در فلسفه اسلامی

فلسفه اسلامی نیز با محوریت وجود بنیان نهاده شد، به گونه‌ای که همه مباحث فلسفی و مسائل مابعدالطبیعی به مباحث وجودشناسی گره خورده است و استنتاج هر اصل نظری و عملی به آن وابسته است. این فلسفه با تبیین دقیق «وجود» مدعی حل و فصل همه مشکلات مابعدالطبیعی است (همان، ص ۵۱). وجود به عنوان هسته بنیادین مباحث فلسفه که دایره شمول آن تمامی واقعیات عالم هستی را دربر دارد، موضوع فلسفه اسلامی است (صدرالمتألهین، ۱۳۸۱، ص ۲۰).

فیلسوفان مسلمان از ابتدا تاکنون، فلسفه خود را با هستی‌شناسی آغاز کرده و مهم‌ترین رسالت فلسفه را در همین طریق دانسته‌اند. بنابراین در نتیجه تلاش این دانشمندان، تحولات عمیق و دگرگونی‌های بنیادین در وجودشناسی اسلامی پدید آمد. اولین تمایز مهم، میان فلسفه اسلامی با فلسفه یونانی را باید در تمایز میان وجود و ماهیت توسط فارابی و ابن‌سینا دانست که مسیر فلسفه را از سمت وسوی اصالت ماهیتی به اصالت وجود و هستی سوق داد.^۱

فارابی در فصل اول و دوم کتاب فصوص الحکم به تمایز میان ماهیت و هویت تصریح می‌کند به این معنا که تصور ماهیت مستلزم تصور وجود شیء نیست. چه بسا شیئی را

۱. برخلاف آنچه که برخی از محققان غربی می‌پندارند فارابی و ابن‌سینا نه تنها اصالت ماهیتی نبودند، بلکه راه را برای اصالت وجود باز نمودند. اگر نبود تلاش این دو حکیم بزرگ، هیچ‌گاه ملاصدرا به اصالت وجود راه نمی‌یافت. این نظر نتیجه بدفهمی ابن رشد، توماس آکوئیناس و ژیلسون از قاعده «زیادت وجود بر ماهیت» و «عروض وجود بر ماهیت» و وجودشناسی فارابی و ابن‌سینا است. اینان پنداشته‌اند عروض وجود بر ماهیت، عروض خارجی و نظیر سایر مقولات عرضی است که در آن وجود معروض برای عارض ضروری است و بدین خاطر ابن‌سینا را مورد اعتراض و انتقاد قرار می‌دهند. ابن‌سینا به مناسبت‌های مختلف تأکید بر این مطلب دارد که ماهیت قبل از وجود تحقق ندارد و اگر می‌گویند وجود عرض است این با سایر اعراض تفاوت دارد. او خود نحوه عروض وجود بر ماهیت را توضیح داده‌است که این عروض، عروض تحلیلی عقلی است نه خارجی (ر.ک: ژیلسون، ۱۳۸۵، ص ۱۱۸-۲۱۵؛ ایزوتسو، ۱۳۶۸، ص ۹۷).

تصور می‌کنیم و از وجود آن غفلت داریم. اگر ماهیت شیء مستلزم وجود شیء بود صرف تصور ماهیت آن برای اثبات وجودش کافی بود (حسن‌زاده آملی، ۱۳۷۵، ص ۲۲). فارابی براساس این یافته بسیار مهم به تبیین مباحث مابعدالطبیعی می‌پردازد. ابن‌سینا نیز با توسعه و تکمیل مباحث فارابی، طرح یک سیستم جامع مابعدالطبیعی را به انجام می‌رساند و با محور قرار دادن وجود، کل مابعدالطبیعه را بر آن مبتنی می‌سازد. این تلاش‌ها درنهایت، منجر به حکمت متعالیه گردید که بر محور اصالت وجود شکل گرفته است. به یقین اصالت وجود، تشکیک در حقیقت وجود و اشتداد وجودی، جزء اساسی‌ترین و مهم‌ترین مباحث وجودشناسی است که توسط ملاصدرا تکمیل شد و به صورت مسئله‌ای مستقل و ریاضی‌وار محور فلسفه قرار گرفت.

علامه طباطبایی فرموده‌اند: «صدرالمتألهین حکمت خود را با اصالت وجود و سپس با تشکیک وجود آغاز نموده و پس از آن در هر مسئله‌ای از مسائل این فن از همین دو نظریه مدد برهانی می‌گیرد و اثبات مسئله را بر آن استوار می‌سازد» (طباطبایی، ۱۳۸۸، ج ۲، ص ۲۹۸).

چنان که صدرالمتألهین در کتاب مشاعر می‌گوید:

ولما كانت مسألة الوجود أس القواعد الحکمیة و مبنی المسائل الإلهیة والقطب
الذی یدور علیه رحی علم التوحید و علم المعاد و حشر الأرواح و الاجساد و کثیر
مما تفردنا باستنباطه و توحدنا باستخراجه؛ فمن جهل بمعرفة الوجود یسری جهله
فی امهات المطالب و معظمتها و بالذهور عنها فاتت عنه خفیات المعارف و خبیئاتها
و علم الربوبیات و نبواتها و معرفة النفس و اتصاها و رجوعها الی مبداء مبادیها و
غایاتها (صدرالمتألهین، ۱۳۴۲، ص ۴).

در فلسفه اسلامی از سهروردی به بعد، این سؤال مطرح شد که وقتی ما با یک شیء خارجی در عالم خارج مواجه می‌شویم، ذهن ما میان وجود و ماهیت این شیء، قائل به تفکیک می‌شود. حال چون شیء نمی‌تواند در آن واحد دو چیز باشد پس یکی از این دو چیز در عالم خارج هست و دیگری انتزاع ذهن من است. سؤال این است که کدام یک در عالم خارج است؟ اصالت وجود، بدین معنا است که واقعیت عینی، مصداق بالذات مفهوم وجود است و تمام ماهیات، چیزی جز تعینات یا محدودیت‌ها یا حالات حقیقت یگانه وجود نیستند. یعنی مفهوم ماهیت، تنها از حدود واقعیت حکایت می‌کند یعنی آنچه در عالم خارج متحقق است وجود آن است. ماهیت، حد وجود است و ماهیات، حدود اشیا را نشان می‌دهند و از وجود خود آن انتزاع می‌شود؛ به این معنا که آنچه مثلاً انسان را از دیگر

امور جدا می‌کند و حدی که مشخص‌کننده انسان است، قالب خاصی است که فقط متناسب با قامت اوست، اما در هر صورت، حد است و قالب، خود میان تهی است. پس از اثبات اصیل بودن وجود، این مسئله مطرح می‌شود که آیا وجود در موجودات و حقایق خارجی حقیقتی واحد است یا خیر؟ براساس اصل تشکیک وجود، حقیقت وجود یک حقیقت واحد شخصی نیست که در آن هیچ نحو کثرت نباشد، بلکه در حقیقت وجود، نوعی کثرت و تعدد یافت می‌شود؛ بنا به اصالت وجود، همه وحدت‌ها و کثرت‌ها، درنهایت، باید به وجود بازگشت کند.

به تعبیر ساده‌تر، در خارج، حقایق وجودی متمایز داریم نه یک شخص وجود. این تمایز و کثرت به نحو تشکیکی است. هر واقعیتی خارجی و حقیقتی وجودی از آن جهت که واقعیت خارجی و حقیقت وجودی است خود هم ذاتاً متمایز از دیگری و مغایر آن است و هم خود بعینه همان حقیقت وجود است. و ماهیات متباین و متکثر به ذاتی که در ذهن وجود دارد، هر یک تصویر مرتبه‌ای از مراتب وجود است در ذهن (عبودیت، ۱۳۸۲، ص ۲۷۶). صدرالمآلهین، با اثبات وحدت تشکیکی برای وجود، معتقد است وجود هرچند حقیقت واحدی است اما چون این حقیقت دارای مراتبی است که از مرتبه وجود نامتناهی تا ضعیف‌ترین مرتبه را که مرتبه هیولی و قوه محض است دربر می‌گیرد، کثرت ناشی از ماهیت هم باید درنهایت، به وجود بازگردد و بر مبنای آن تبیین شود.

بنابراین، در حکمت اسلامی اصالت از آن وجود است، نه ماهیت و این وجود، حقیقتی است تشکیکی و دارای مراتب فراوان که از ضعیف‌ترین مرتبه تا شدیدترین مراتب گسترده است. آنگاه با اصل سوم، یعنی اشتداد وجود، سخن تکمیل می‌شود؛ چون مراد از اشتداد در برابر شدت و ضعف، آن است که موجود مادی می‌تواند میان آن مراتب تشکیکی وجود، حرکت داشته باشد؛ به گونه‌ای که از اضعف مراحل حرکت کند و به مرتبه ضعیف رسد و از ضعیف به قوی و از قوی به اقوا و اشد تحول یابد (جوادی آملی، ۱۳۸۲، ص ۳۲۱).

الف) تأثیر وجودشناسی اسلامی بر انسان‌شناسی و تربیت

با توجه به اصول کلی وجودشناسی و احکام حقیقت وجود، این نوع نگرش به هستی چه تأثیری بر انسان‌شناسی و تربیت انسان دارد؟

۱. تمایز وجود و ماهیت انسان

چنان که مشخص شد، پایه اولی و اساسی در وجودشناسی اسلامی تمایز میان وجود و ماهیت است. این تمایز مهم در وجودشناسی اسلامی، نتایج بسیاری در انسان‌شناسی و فلسفه تربیت به وجود می‌آورد به نحوی که ریشه اختلاف اساسی فلسفه تعلیم و تربیت حکمت اسلامی با مکاتبی چون رفتارگرایی، ذات‌گرایی و طبیعت‌گرایی روشن می‌شود.

بر این اساس، انسان یکی از اشیا عالم است که وجودش غیر از ماهیتش است. این تمایز، زمینه را برای بحث از حقیقت و هویت انسان و متعلق تربیت فراهم می‌کند و این پرسش را به وجود می‌آورد که حقیقت و هویت اصیل انسان را وجود و هستی او تشکیل می‌دهد یا طبیعت و شخصیت؟ متعلق تربیت کدام یک از این دو است. به عبارت دیگر در فرآیند تربیت، آیا باید به پرورش هستی و مرتبت وجودی او توجه کرد یا به ذات، طبیعت، شخصیت یا رفتار وی؟ طرح این پرسش و پاسخ به آن مقدمه و بنیان تعلیم و تربیت در فلسفه اسلامی می‌تواند باشد. به این معنی که انسان را به عنوان وجود در نظر گرفت یا انسان به عنوان ماهیت؛ متعلق تربیت، وجود آدمی است یا ماهیت او؛ ابن‌سینا به این تمایز نظر دارد و می‌نویسد: «فماهية الشيء غير انيثة فالإنسان كونه إنساناً غير كونه موجوداً» (ابن‌سینا، ۱۳۷۹، ص ۱۴۳).

۲. انسان به عنوان وجود

چنانچه ذکر شد براساس تمایز وجود و ماهیت، انسان نیز دارای وجود و ماهیت است. از این رو این پرسش مطرح می‌شود که اصالت در انسان کدام است؟ انسان یک ذات، شخصیت و ماهیت است یا اینکه یک حقیقت و وجود است؟

براساس اصالت وجود، «انسان به عنوان وجود» تلقی می‌شود که هویت و حقیقتش را وجود و هستی تشکیل می‌دهد. بر این اساس، انسان یک طبیعت و ذات متمایز از سایر پدیده‌ها و در مرزبندی با آنها نیست بلکه وجودی است که در نظام هستی معنا می‌یابد. انسان به عنوان وجود و هستی است. هویت واقعی انسان را ماهیت و شخصیت امروزی او تعیین نمی‌کند، بلکه به لحاظ حقیقت و وجودش تحقق دارد. و این حقیقت مبتنی بر وجود، امکانات گسترده و نامحدودی را فراروی آدمی می‌گذارد که به واسطه آن، نمی‌توان انسان را به ماهیت و شخصیت امروزش و یا شأنی از شئون وجودیش محدود دانست. بنابراین، انسان مراتب وجودی متفاوتی دارد و در هر آنی، به شیء تازه‌ای منقلب می‌گردد و

از هر مرتبه‌اش ماهیت خاصی انتزاع می‌شود. به عبارت دیگر، بنا بر اصالت وجود، انسان یک حقیقت مستمر و سیال و یک هویت شخصیه واحدی است که از نقص رو به کمال می‌رود و از تمام این هویت و شخصیت واحد یک ماهیت انتزاع می‌شود، اگرچه ممکن است از هر مرتبه و مرحله‌اش ماهیت جداگانه‌ای نیز انتزاع گردد. انتزاع ماهیات متفاوت و گوناگون کادح و وحدت او نیست زیرا ماهیت حد وجود است و مفهومی است که از وجود تنزل یافته انتزاع می‌شود و موجود در هر مرتبه و حدی که باشد ماهیت همان حد و مرتبه را خواهد داشت (اردبیلی، ۱۳۸۱، ج ۳، ص ۳۷۴-۳۹۱). ملاصدرا می‌نویسد: «فَعَلِمَ أَنَّ الْبَشَرَ بِحَسَبِ الْفِطْرَةِ الْأَصْلِيَّةِ فَوْقَ الْإِرَادَةِ وَالطَّبِيعَةِ» (صدرالمألهین، ۱۳۸۱، ص ۳۷۸).

از این رو خودبنیادی انسان در دوران مدرن، دوآلیسم نفس و جسم در فلسفه دکارت، جدایی سوژه و ابژه در فلسفه کانت، ذهن‌گرایی ایده‌آلیسم از افلاطون تا هگل، و تلقی‌های منفی از خدا و نگرش‌های بدبینانه به جهان رخت برمی‌بندد (اکبریان، ۱۳۸۴، ص ۴۷). و جای آن را به وحدت تشکیکی مراتب وجود و ارتباط حقیقی انسان با خود، جهان و خدا می‌دهد. زیرا براساس اصالت ماهیت، میان ماهیات، تباین ذاتی برقرار است و هر فرد آن از تمام اشیا دیگر متمایز و جدا است (سبزواری، ۱۳۸۰، ج ۲، ص ۶۳). انسان به عنوان ماهیت، ذات و فرد مستقل خودبنیاد تصور می‌شود که نمی‌توان ارتباط حقیقی با جهان و نظام هستی برای او تصور نمود. بنابراین بسیاری از فلاسفه در تبیین روابط انسان به عنوان ماهیت و ذات دچار مشکلات عدیده شده‌اند و حتی آن را ممتنع دانسته‌اند (جوادی آملی، ۱۳۸۳، ج ۳، ص ۶۱۹).

اتین ژیلسون پس از نقد مکاتب فلسفی غرب می‌نویسد:

انسان فقط یک ذهن مدرک نیست بلکه موجودی است که به موجودات دیگر از آن حیث که حقیقت دارند، علم حاصل می‌کند به آنها از آن جهت که خیرند مهر می‌ورزد و از آن حیث که جمال دارند از آنها لذت می‌برد. زیرا هرچه هست - حتی پست‌ترین شکل هستی - سه نشانه بارز و انکاک‌ناپذیر وجود - یعنی حقیقت، خیر و زیبایی - را واجد است (ژیلسون، ۱۳۸۰، ص ۲۴۵).

در این تبیین، انسان مرتبه‌ای از وجود است که به مراتب بالاتر از واقعیت متصل است. او وجودی است که پایش نه تنها عدم و نیستی نیست - چنانچه اگزیستانسیالیست‌ها می‌گویند - بلکه حیات ابدی و کمال مطلق نامحدود است (اکبریان، ۱۳۸۲، ص ۴۷)، بنابراین این رابطه نه انضمامی و مکانیکی و قراردادی است و نه افسانه‌ای و توهمی؛ بلکه نوع خاصی از رابطه اتحادی میان انسان با خود، هستی و مبدأ هستی است که با حفظ

کثرت، وحدت نیز هست و در عین وحدت، تشخیص و کثرت دارد. براساس اصالت وجود، جریان هستی بر حبّ و عشق و خیر استوار است و در تفسیر ملاصدرا، عشق و حب در تمام مراتب وجود سریان دارد و بر این بنیان با یکدیگر ارتباط دارند (اعوانی، ۱۳۸۲، ص ۶۵). در حکمت اسلامی، متعلق عشق و شوق، چیزی بالاتر و مرتبه‌ای کامل‌تر است. این عشق نه امری عارضی بلکه امری وجودی و ذاتی است. بر همین مبنا، در حقیقت و وجود آدمی نیز عشق و شوقی وجود دارد که به مراتب بالاتر وجود، تعلق می‌گیرد و در حرکت جوهری، به مراتب عالی‌تر وجود می‌رسد.

یکی از فیلسوفان اسلامی می‌نویسد:

وجودشناسی اسلامی نوعی وجودشناسی توحیدی است. یعنی ما جهان را با خدای جهان و با آنچه در جهان هستی هست، با پدیده‌ها و ناپدیده‌ها، جملگی به نوعی از انواع واحد در وجود شناسایی کنیم و در نتیجه تمام عالم هستی را یک واحد هستی بشناسیم. یعنی تمام پدیده‌های هستی را با خدای هستی، که مبدأ هستی است، یک واحد حقیقی وجود بدانیم (حائری یزدی، ۱۳۸۴، ص ۵).

با توجه به این نگرش وجودی به هستی و انسان و چگونگی تبیین ارتباطات انسان، تبیین تربیت براساس اصالت وجود و حب وجودی، متفاوت از مکتب‌های دیگر می‌شود. در نظریه «انسان به عنوان وجود»، تربیت نیز معنای وجودی می‌یابد که به وجود و حقیقت انسان تعلق می‌گیرد و رسالت استکمال و رتبه وجودی و هویت اصیل انسان را به عهده دارد. بنابراین تربیت، امری عارضی و توسعه و گسترش عوارض شخصیت آدمی نیست چنانچه در «انسان به عنوان ماهیت»، انسان ذات و جوهری متصلب است، که همه تغییرات در او، اموری عارضی است. بلکه تربیت تحول و سیورورت وجودی و صعود در مراتب هستی و عبور از مرتبه ضعیف به مرتبه شدید است. لذا ماهیت انسان، برگرفته از مرتبه‌ای از وجود انسان است که در آن قرار گرفته است. به همین دلیل انسان را نمی‌توان به ماهیاتی همچون طبیعت، ذهن، و... فروکاست.

در حکمت الهی و فلسفه اسلامی، بحث از این نیست که وجود، ماهیت را می‌سازد؛ بلکه وجود در صراط تکامل حرکت می‌کند و به هر میزان کامل‌تر شود، ماهیت برتری از او انتزاع می‌گردد و به دیگر سخن، هرچه کمال افزایش یابد و وجود آدمی بالاتر آید، ماهیت برتری او را همراهی می‌کند و این همان سخن اهل معرفت است که حرکت از جمادی تا فراتر از فرشته را تصویر می‌کنند (جوادی آملی، ۱۳۸۲، ص ۳۵۷).

۳. تربیت تشکیکی و الگوی جامع تربیت

یکی دیگر از دلالت‌های نظریه وجودشناسی فلسفه اسلامی، اثبات تشکیک در تربیت است، به این معنا که چون متعلق تربیت، هستی انسان است و هستی دارای مراتب تشکیکی است. بنابراین تربیت نیز دارای تشکیک است. اثبات تشکیک در تربیت، نتایج فراوانی همچون «الگوی جامع تربیت» در پی دارد. ارائه یک الگوی جامع از فرآیند نظریه و عمل تربیتی براساس اصالت ماهیت بسیار دشوار است چون براساس اصالت ماهیت، افراد انسان، متمایز و متباین هستند و همچنین به تبع عوارض تاریخ، فرهنگ، وراثت و شخصیت، دارای کثرت‌های بسیاری می‌شوند، بنابراین برنامه‌های تربیتی در هر عصر و هر ملت و هر فرهنگی مستقل است و نمی‌توان آن برنامه را در دوره‌های دیگر و یا فرهنگ‌های دیگر استفاده کرد. اما براساس اصالت وجود انسان و تشکیک مراتب هستی انسان، تربیت امر تشکیکی و ذومراتب است، یعنی در عین ارائه یک الگوی واحد با توجه به حقیقت و وجود انسان، می‌توان به کثرت‌های طولی - نتیجه مراتب کمالی انسان و میزان بهره از فضایل و کمالات وجودی - و کثرت‌های عرضی - ناشی از فرهنگ‌ها و آداب و رسوم اجتماعی - آن توجه نمود. بنابراین می‌توان در عین حفظ وحدت در نظریه و عمل تربیتی برای سعادت و استكمال وجودی به کثرت متعلق‌ها، توجه نمود و به لحاظ مرتبه وجودی افراد یا شخصیت فرهنگی و اجتماعی افراد به برنامه‌ریزی تربیتی و پرداخت.

۴. جایگاه حقیقی مربی

در حکمت اسلامی اقسام موجود عبارت‌اند از:

ناقص: موجودی است که کمال وجودی خود را ندارد و نمی‌تواند نیازهای خود را با ساختارش هماهنگ کند. بنابراین، حتماً به خارج از خود نیازمند است. مانند انسان.
مکتفی: موجودی است که کمال لایق خود را ندارد ولی می‌تواند نیازهای خود را براساس ساختار داخلی اش تأمین کند؛ اینها ناقصند اما می‌توانند خود را تأمین کنند. مانند عالم مثال.

تام: آن موجودی است که هر چیزی را که برای او لازم است، دارد و آغاز و انجامش همین است. مانند مجردات عالیّه.

فوق‌التمام: آن است که نه تنها هرچه برایش لازم است دارد، بلکه او نیاز هر نیازمندی را هم تأمین می‌کند. واجب‌الوجود فوق‌التمام است (جوادی آملی، ۱۳۸۷، ص ۱۲۷).

بنابراین تقسیم، انسان «غیر مکتف بذاته فی الوجود والبقا» (صدرالمتألهین، ۱۳۸۱، ص ۴۲۰) است و به تأمین کمال خود نیاز دارد. و این نیاز اختصاص به زمان خاصی ندارد بلکه کل انسان به نحو قضیه حقیقه این طور است. بنابراین اگر او ناقص است، در تربیت به مربی نیاز دارد (همان، ص ۴۰۰) بنابراین نیاز به مربی، یک نیاز وجودی و کار مربی یک کار حقیقی و وجودی است. چون رسالت مربی و معلم فقط یک رسالت اعتباری و قراردادی نیست، بلکه او عهده‌دار تربیت وجودی و استکمال شاگردان خود است.

۵. پایان‌پذیری تربیت

در تربیت وجودی، انسان مسیر نقص به کمال را می‌پیماید و از آنجا که جاده و موضوع تربیت، هستی است و هستی را حد و نهایی نیست؛ بنابراین مراتب کمالی انسان را نیز پایانی نیست. از این رو هیچ‌گاه فرآیند تربیت را پایانی نیست و انسان در همه حالات و احوال و در همه مراحل عمر، بی‌نیاز از تربیت نیست. و چنانچه خود را از تربیت بی‌نیاز دانست، از اصالت وجود و سیر وجودی خود دست برداشته و به مرحله ماهیت که همان حد وجودی اوست قانع گشته است.

۶. غفلت از وجود، مانع تربیت

در تربیت وجودی، ناهنجاری‌ها و معاصی، نتیجه خودفراموشی و از خود بیگانگی است. خودفراموشی و از خود بیگانگی موجب می‌شود که ارتباط انسان با حقیقت وجودی خویش منقطع گردد و چون حقیقت فطری و وجودی انسان آینه‌ای است برای تماشای مبدأ و کمال هستی، با تیره شدن این آینه، ارتباط انسان با حقایق هستی قطع می‌شود زیرا هویت انسان، مرآت هستی است (صدرالمتألهین، ۱۳۸۱، ص ۳۰۰؛ جوادی آملی، ۱۳۸۲، ص ۳۱۵) لذا در مسیر تربیت همواره باید رو به سوی حقیقت وجود کرد و در پرتو نور آن حرکت نمود. صدرالمتألهین می‌نویسد: «إِنَّ اللطيفة الملكوتية في الانسان أمر رباني و سر من أسرار الله، و هي بحسب الفطرة صالحة حقائق الموجودات لولا الاحتجاب بأحد الامور اللتي بعضها عدمية و بعضها وجودية، أعظمها الاشتغال الحق من الصور الموهومة» (صدرالمتألهین، ۱۳۸۱، ص ۳۰۲).

۷. بازگشت پذیری در تربیت

در تربیت وجودی، چون اصالت از آن وجود است، برای انسان همواره راه انس با وجود و بازگشت به جاده مستقیم سیر استکمالی و جبران مافات وجود دارد. بنابراین هیچ وقت راه برای تربیت و بازگشت و تغییر وجودی بسته نیست.

۸. جامعیت و وحدت رویه در برنامه‌های تربیتی

براساس اصالت وجود، همه چیز حقیقی است و غیر وجود، نیستی است. بنابراین تمام نیت‌ها، گفتار و اعمال انسان از سنخ وجودند و هستی انسان را می‌سازند. بنابراین اتحاد وجودی میان انسان با آثارش برقرار است و در سیر وجودی و صیوروت آدمی نقش اساسی دارند چون همه از سنخ وجودند و هر یک به لحاظ مرتبت وجودی دارای آثار مخصوص به خود هستند «آن کل انسان مرهون بعمله» (صدرالمآلهین، ۱۳۸۱، ص ۳۷۹).

با توجه به این مطلب، فرآیند تربیت، محدود به مدرسه یا منزل نیست، بلکه انسان در تمام لحظات زندگی و تمام ورودی و خروجی وجود آدمی همچون شنیده‌ها، گفتارها، نیت‌ها، رفتارها، خوراکی‌ها در حقیقت انسان تأثیرگذارند. بنابراین در نظریه و عمل تربیتی باید به همه شؤونات وجودی انسان توجه و برای همه این امور، طرح و برنامه داشت و در برنامه و عمل تربیتی نوعی وحدت رویه حاکم باشد.

۹. تدریجی و مرحله‌ای بودن تربیت

از دیگر آثار اثبات تربیت وجودی تشکیکی، توجه به اصل تدریجی، مرحله‌ای و انعطاف‌پذیر بودن تربیت است. به این معنا که صیوروت وجودی این گونه است که آدمی از مراتب پایین‌تر و به ترتیب و تدریج راهی مراتب بالاتر و شریف‌تر می‌شود، تا همه مراحل طبیعی، نفسانی و سپس عقلانی را طی می‌کند تا به کمالات عالیه وجودی نائل شود. از این رو انسان از ابتدای کودکی تا عنفوان رشد خود، انسان و بشری طبیعی است، و این انسان اول است و سپس به تدریج مراحل این وجود را طی می‌کند و صفا و لطافت می‌یابد (همان، ص ۳۸۰).

ب) تأثیر وجودشناسی اسلامی بر علم‌شناسی و تعلیم

یکی از وجوه وجودشناسی اسلامی، تحول عمیقی است که در هستی‌شناسی معرفت و علم‌شناسی ایجاد نموده است. آثار این تحول، چنان گسترده است که می‌تواند در نظریه و

عمل تربیتی مؤثر واقع شود و نتایج مثبتی را به بار آورد. فیلسوفان تعلیم و تربیت به رابطه معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی معرفت، با مسائل تعلیم و تربیت اذعان دارند و معتقدند فرآیند آموزش و پرورش ربط مستقیمی با نگرش به ماهیت علم و فرآیند ادراک و یادگیری دارد (سجادی، ۱۳۸۰، ص ۳۴). بنابراین در این قسمت، با ذکر تأثیر وجودشناسی اسلامی بر علم‌شناسی، به برخی از دلالت‌های آموزشی و تربیتی آن اشاره می‌شود:

۱. حکما تا پیش از ملاصدرا، علم و معرفت را از سنخ ماهیت و تحت مقولات عرضی و کیف نفسانی دانسته‌اند. اما در تحول وجودشناسی حکمت متعالیه، علم از تحت ماهیات و اعراض خارج، و لباس وجود بر تن نمود. از نظر صدرالمتهین، علم از سنخ وجود است نه ماهیت: «العلم ضرب من الوجود، بل لو سألت الحق فالعلم والوجود شیء واحد». بنابراین، علم در هیچ مقوله‌ای از مقولات واقع نمی‌شود و همانند وجود در مرتبه جوهر به لحاظ مرتبه وجودی، جوهر و در مرتبه عرض، عرض و در مرتبه واجب، واجب است (سبزواری، ۱۳۸۰، ج ۲، مقصد ۲، فریده ۳).

بنابراین علم با عالم، اتحاد وجودی دارد و نه آنکه عارض بر نفس آدمی می‌شود. از این رو، طبق نظریه «اتحاد عاقل و معقول» در هر مرحله از ادراک، تحولی جوهری در نفس پدید می‌آید و نفس با هر صورت علمی قوه و استعدادی را تبدیل به فعلیت می‌کند و در این تغییر و تحول یک شیء است که در اثر صیوروت وجودی، شیء دیگری شده بدون اینکه وحدت و تشخیص آن آسیب ببیند. بنابراین، نه تنها جوهر نفس انسان‌های کامل و انبیا با انسان‌های عادی متفاوت است بلکه در هر مرحله از ادراک، جوهر نفس ادراک‌کننده، با مرحله پیشین متفاوت خواهد بود. هرچند، وحدت و تشخیص آن محفوظ باشد (آشتیانی، ۱۳۷۶، ص ۹۸).

«فمقام کل آدمی و منزله فی العلو والسفل بقدر ادراکه» (صدرالمتهین، ۱۳۸۱، ص ۳۹۸).

۲. بنا بر اصالت وجود، آنچه حقیقت همه اشیا و همه حقیقت آنها است و نفس تحقق آنها به شمار می‌آید، وجود آنها است و ماهیت در این امر، هیچ تأثیر و مدخلیتی ندارد، بلکه ماهیت، ظهور ظلی و ذهنی وجود است. تعبیر «ظهور ظلی و ذهنی»، خود مبین این امر است که به عقیده قائلان به اصالت وجود، ادراک وجودات در مرتبه ادراک حصولی، در قالب ماهیت ظهور و بروز می‌کند. از این نکته مشخص می‌شود که ادراک وجود، خود به دو طریق صورت می‌پذیرد: (یوسف‌ثانی، بی‌تا).

اول: از طریق مشاهده حضوری و اتحاد حقیقی وجود عالم با وجود معلوم، که در این نوع از علم به وجود، هر گونه فرض صورت ذهنی و علم حصولی به آن منتفی است و عالم، خود با نفس معلوم متحد، و معلوم با حقیقت خود، نزد عالم حاضر است و سخنی از حصول و صورت در میان نیست. تحقق این نوع از علم در وجدان و ادراک نفس به خود و احوال و قوای خود، برای هر کسی معلوم است و در امکان و تحقق آن، چندان اختلافی بین اهل نظر نیست، ولی در مورد امکان یا تحقق علم حضوری به حقایق اشیای خارجی، اصحاب نظر چندان اتفاقی ندارند؛ در عین حال که بنا به اصول حکمت متعالیه، هر نوع ادراک اصیل و حقیقی از وجودات اشیا جز با اتحاد حضوری با خود آن وجودها ممکن نیست. به گفته صدرالمتألهین: «ان العلم بانحاء الوجودات لا يمكن ان يحصل الا بحضورها و شهودها باعیانها لا بصورها و اشباهها و ذلك غیر ممکن الا من جهة الاتحاد او من جهة العلیة و الاحاطة الوجودية» (صدرالمتألهین، ۱۴۲۳، ج ۶، ص ۲۳۰). از این سخن هم انحصار علم حقیقی به انحاء وجودات در علم حضوری و هم راه‌های حصول و تحقق این علم دانسته می‌شود که این علم یا از طریق اتحاد (مثل علم نفس به ذات خودش) فراهم می‌آید و یا از طریق علیت (مثل علم نفس به منشآت خیالی خودش) این نوع ادراک وجود، ادراک و شناختی اصیل و حقیقی و مربوط به متن و عین حقیقت هستی می‌باشد.

در شواهد الربوبیة، می‌گوید: «و اما فی الوجود فلا يمكن ذلك الا بصريح المشاهدة و عین العیان دون اشارة الحد و البرهان و تفهیم العبارة و البیان» (همان، ۱۳۸۱، ص ۱۰).
دوم: شناخت وجود از راه علم به آثار و لوازم آن یا همان ماهیات است، که به منزله نمود هستی و وجه آن هستند و روشن است که وجه شیء غیر از حقیقت آن است. پس این گونه معرفت وجود، معرفتی ضعیف و نازل است، چنان که خود صدرالمتألهین می‌گوید: «فالعالم بها [الحقائق الوجودية] اما ان يكون بالمشاهدة الحضورية او بالاستدلال علیها بآثارها و لوازمها. فلا تعرف بها الا معرفة ضعيفة» (همان، ۱۴۲۳، ج ۱، ص ۵۳).
با توجه به این نگرش، برخی از دلالت‌های آموزشی و تربیتی آن عبارت‌اند از:

۱. علم حضوری بهترین علم

در تربیت وجودی بیش از هر امری، کسب مقدمات لازم و پایه‌های معرفت، مهم و محوری است. به همین دلیل ملاصدرا می‌گوید: دانش و معرفت را باید از دسترس کسانی که

مقدمات لازم را کسب نکرده‌اند دور نگه داشت (همان، ۱۳۸۱، ج ۱، ص ۸). تا پایه‌های معرفت را استوار سازند. او می‌نویسد: «... نخست پایه‌های معرفت را استوارسازی و سپس به قلعه‌های آن صعود کنی وگرنه از کسانی خواهی بود که خداوند بنیانشان را از پایه برکنند و در نتیجه سقف بر سرشان فروریخت» (همان، ۱۴۲۳، ج ۱، ص ۳۸).

با توجه به مبانی علم‌شناسی حکمت متعالیه، پایه بنیانی و زیربنای معرفت بشری را علم حضوری شکل می‌دهد. زیرا بی‌واسطه و خطاناپذیر است و از طریق شهود و تجربه بی‌واسطه با حقایق و اتحاد وجودی با آنها حاصل می‌شود.

علامه طباطبایی می‌نویسد:

اگر بخواهیم به کیفیت تکثرات و تنوعات علوم و ادراکات پی ببریم باید به سوی اصل منعطف شده، ادراکات و علوم و حضوریه را بررسی نماییم زیرا همه شاخه‌ها بالأخره به این ریشه رسیده و از وی سرمایه هستی می‌گیرند (طباطبایی، ۱۳۷۷، ص ۲۷۵).

از این رو در فرآیند تعلیم و تربیت سعادت‌بخش، باید به تقویت علم حضوری و برطرف کردن موانع از راه او توجه نمود تا متعلم از طریق حضوری و درونی به حقایق اشیا و حقیقت هستی و مبادی یقینی معرفت پی ببرد. از این رو، صدرالمتألهین معتقد است که وقتی دانشجوی حقیقت، جان و دلش به فروغ معرفت هستی روشن گردد و بنیاد اندیشه‌اش بر پایه‌های محکم استوار گردد، پیوسته در تکاپو و حرکت است و همواره می‌تواند از منازل راه، کوچ کند و مراتب ترقی و کمال را بی‌ماید (صدرالمتألهین، ۱۳۸۱، ج ۲، ص ۴۴۵).

۲. معرفت‌النفس بهترین راه آموزش

آنچه از هستی، بیشترین ارتباط و انس را به انسان دارد، خویشتن انسان است، از این رو حقیقت آدمی و خویشتن خویش، نزدیک‌ترین، بهترین و مطمئن‌ترین دروازه ورود به علم و معرفت سعادت‌بخش است. زیرا علم، به نفس خویش، موجب آگاهی او به لوازم و مقومات وجود خود می‌گردد. تأکید ملاصدرا در مکتوباتش به‌ویژه کتاب اسفار بر مسئله وجود، بهترین دلیل بر مطلب یاد شده است: «و أكثر المتأخرین من الفلاسفة كالشیخ و أتباعه لما لم یحکمو أساس علم النفس لزهولهم عن مسئله الوجود، کماله و نقصه و مبادیه و غایاته» (صدرالمتألهین، ۱۴۲۳، ج ۸، ص ۱۳۵).

وجودشناسی مبتنی بر معرفت‌الذات، نوعی اجتهاد درونی و نفس‌شناسی عمیق است که براساس ریاضت‌ها و مجاهدت‌های درونی همراه با اخلاص باطنی حاصل می‌آید. به عبارت بهتر، آنگاه که انسان حقیقت خویش را با علم حضوری مشاهده کرد و آن را هستی یافت نه چیستی، و با شهود حقیقت خود، واقعیت و حقیقت را در وجود - نه ماهیت - یافت، بلکه مشاهده کرد نوعی تعمق و تفکر مبتنی بر سلوک از خود خویشتن به معرفت هستی می‌یابد (جوادی آملی، ۱۳۷۵، ج ۱، ص ۳۷). به اعتقاد ملاصدرا، اگر نفسی بتواند قلمرو سلطه‌اش را توسعه دهد و همان تسلطی را که بر قوا و بدن خود دارد، بر خارج داشته باشد؛ احاطه حضوری و اشراقی پیدا می‌کند، چنان که انبیا و اولیا الهی از این توانایی برخوردارند. از نظر صدرالمتألهین، معرفت نفس هم در شناخت مبدأ و اوصاف و افعال او نردبان ترقی است که بدون پیمودن مدارج آن، نیل به معارف الهیه میسر نمی‌باشد و هم در شناخت معاد و شؤون آن، کلید گشایش است که بدون استمداد از آن، آشنایی به درون گنجینه قیامت، مقدر نخواهد بود (اخلاقی، ۱۳۸۲، ص ۶۹-۷۶).

ملاصدرا می‌نویسد: «افضل اعمال دنیویه آن چیزی است که حفظ شود به آن معرفت بر نفوس یا به تعلیم و هدایت یا تعلّم و دراست؛... پس اکبر کبائر آن است که سدّ باب معرفت نماید» (صدرالمتألهین، ۱۳۶۲، ص ۵۷۳).

۳. توجه به فهم حقایق

حکمای اسلامی، فلسفه را آگاهی بر حقایق تمام اشیا، به قدری که برای انسان ممکن است بر آن آگاهی یابد، می‌دانند. ابن‌سینا می‌نویسد: «هدف و غرض از فلسفه این است که انسان تا آن اندازه که ممکن است بر حقایق اشیا واقف گردد» (ابن‌سینا، ۱۴۲۸، ص ۱۲). ملاصدرا نیز معتقد است: «إن الفلسفة استكمال النفس الانسانية بمعرفة حقائق الموجودات علی ما هی علیها والحکم بوجودها تحقیقاً بالبراهین لا أخذاً بالظنّ والتقلید، بقدر الوسع الانسانی» (صدرالمتألهین، ۱۴۲۳، ج ۱، ص ۴۷). بدان که فلسفه، به کمال رساندن نفس انسانی است از طریق شناخت حقایق موجودات، آنچنان که در واقع، وجود دارند و حکم به وجود آن حقایق از طریق برهان و نه از طریق گمان و تقلید صرف، به قدر استعداد انسانی.

از این رو در تعلیم و آموزش، تنها آموزش یا انتقال معلومات و تأکید بر مفاهیم صرف، و تمرین امور انتزاعی کافی نیست بلکه مواجهه با حقیقت، نزدیک نمودن سطح فهم و

ادراک متعلمان به خود حقیقت، امری لازم و اساسی است. یکی از فیلسوفان معاصر در این باره می‌نویسد:

امروز طرفداران عوض کردن متد تعلیم و تألیف زیاد شده [...] برخی در این راه به حد افراط اظهار نظر می‌کنند و خیال می‌کنند که واقعاً هر مطلبی که برای هر کس نامفهوم است در اثر طرز تعلیم و بیان آن مطلب است ولی ما، در ضمن اینکه به طرفداران تغییر متد تعلیم و تألیف حق می‌دهیم و خود نیز طرفدار آن هستیم این نکته را یادآوری می‌کنیم که همان اندازه که بر دانشمندان است که حقایق را از قید اسارت عبارات مغلق و معقد آزاد سازند بیش از آن اندازه بر طالبان معرفت است که سطح افهام خویش را با سطح حقایق نزدیک سازند [...] افکار و نظریات عالی در هر رشته‌ای خواه‌ناخواه دقت‌هایی را همراه دارد و تا انسان کوشش نکند و سطح فکر خویش را بالا نبرد موفق به درک آنها نخواهد شد (مطهری، ۱۳۷۷، ج ۶، ص ۴۶۱).

۴. پایان‌پذیری علم و فلسفه

بنا بر اصالت وجود، حقیقت همه‌چیز، وجود است، وجود را حدّ و نهایی نیست. متعلق علم و فلسفه نیز حقایق اشیا است بنابراین با امکانات محدود نمی‌توان نامحدود را در حصر معرفت خویش درآورد، بلکه به قدر وسع خود می‌توان با هستی ارتباط برقرار نمود و در پرتو نور آن به معرفت حقیقت پرداخت. از این رو سیر انسان سالک حقیقت جو محدود نیست، تا اینکه از قلمرو برهان تجربیدی و محدوده تصور و تصدیق خارج و به فنای در حقیقت هستی برسد (جوادی آملی، ۱۳۸۳، ج ۳، ص ۶۶۸).

اتین ژیلسون می‌گوید:

مابعدالطبیعه وجود، نظامی نیست که بدان وسیله بتوان خود را از فلسفه خلاص کرد، بلکه تحقیق آزاد و دائمی است که نتایج آن همواره یکی است و در عین حال همیشه هم تازگی دارد، چون با مبادی تغییرناپذیر هدایت می‌شود که نه آنها را تجربه طرد می‌کنند و نه تجربه می‌تواند از آنها دست بردارد (ژیلسون، ۱۳۸۰، ص ۲۴۵).

از این رو مؤسس حکمت متعالیه می‌نویسد: «وانی ایضاً لا ازمع أنى قد بلغت الغایة فیما آوردته کلاً فإنّ وجوه الفهم لا تنحصر فیما فهمت و لا تحصى، و معارف الحق لا تتقید بها رسمت و لا تحوی لأنّ الحق أوسع من أن یحیط به عقل و حدّ» (صدرالمتألهین، ۱۴۲۳، ج ۱، ص ۳۶).

۵. تواضع در برابر حقیقت

از دیگر دلالت‌های تربیتی در حکمت وجودی اسلامی این است که با توجه به محدودیت توان و طاقت انسانی در فهم حقایق هستی (ابن‌سینا، ۱۴۱۳، ج ۳، ص ۴۵۱)، رد کردن گفته‌ها، به صرف دور از ذهن بودن، درست نیست و در برخورد با هر نکته عجیب یا دور از ذهنی، نباید برخورد سلبی و انکاری داشت؛ زیرا آن‌کس که بی‌دلیل حرفی را رد می‌کند، حماقت او کمتر از کسی که بی‌دلیل همه چیز را می‌پذیرد نیست (حسن‌زاده‌آملی، ۱۳۸۶، ص ۲۴۲).

صدرالمتألهین نیز معتقد است: حقیقت محدود به فهم اشخاص نیست و اگر مطلب جدیدی دیدی که به فهم تو سازگار نبود آن را انکار مکن، زیرا که بالاتر از هر صاحب‌دانشی، داناتری وجود دارد (صدرالمتألهین، ۱۴۲۳، ج ۱، ص ۳۶).

جمع‌بندی

این نوشتار درصدد بود تا با اثبات امکان استنتاج فلسفه تعلیم و تربیت از وجودشناسی اسلامی، برخی از دلالت‌های تربیتی وجودشناسی اسلامی را استنتاج نماید.

در فلسفه اسلامی همه مباحث فلسفی و مسائل مابعدالطبیعی به مباحث وجودشناسی گره خورده است و عمده‌ترین مباحث این وجودشناسی عبارت‌اند از: تمایز میان ماهیت و وجود، اصالت وجود، تشکیک در حقیقت وجود و اشتداد وجودی. با توجه به این اصول، مطالب این نوشتار در دو قسمت الف) تأثیر وجودشناسی اسلامی بر انسان‌شناسی و تربیت؛ ب) تأثیر وجودشناسی اسلامی بر علم‌شناسی و تعلیم شکل گرفت.

در قسمت اول، با تمایز نهادن میان وجود و ماهیت انسان، انسان به عنوان وجود طرح شد که نوع خاصی از رابطه اتحادی با خود، هستی و مبدأ هستی است. همچنین با طرح تربیت تشکیکی، زمینه‌ارائه یک الگوی جامع تربیت ایجاد می‌شود که دارای برخی از این ویژگی‌هاست: جایگاه حقیقی مربی، پایان‌ناپذیری تربیت، غفلت از وجود، مانع تربیت است، بازگشت‌پذیری در تربیت، جامعیت و وحدت رویه در برنامه‌های تربیتی.

در قسمت دوم نیز با طرح تأثیر وجودشناسی اسلامی بر اثبات حقیقت وجودی علم و اتحاد آن با عالم اشاره شد، که موجب صیورورت وجودی انسان می‌شود. همچنین در وجودشناسی اسلامی راه‌های ادراک وجود از دو طریق مشاهده حضوری و اتحاد حقیقی

وجود عالم با وجود معلوم، یا شناخت وجود از راه علم به آثار و لوازم آن، ذکر شد که از دیدگاه ملاصدرا اولین طریق، بهتر و حقیقت‌یاب‌تر است. این اصول، دلالت‌های تربیتی را در آموزش و تعلیم در پی دارد که عبارت‌اند از: علم حضوری بهترین علم، معرفت‌النفس بهترین راه آموزش، توجه به فهم حقایق در آموزش، پایان‌ناپذیری علم و فلسفه، تواضع در برابر حقیقت.

منابع

- آشتیانی، سیدجلال‌الدین (۱۳۷۶)، شرح حال و آرای فلسفی ملاصدرا، قم: بوستان کتاب.
- ابن سینا (۱۴۱۳)، الاشارات والتنبیها، ۳ج، مع شرح نصیرالدین طوسی، تحقیق سلیمان دینا، بیروت: مؤسسه النعمان.
- _____ (۱۴۲۸)، الشفاء، ۵ج، راجعه و قدم له ابراهیم بیومی مدکور، قم: ذوی القربی.
- _____ (۱۳۷۹)، التعليقات، قم: دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم.
- اخلاقی، مرضیه (۱۳۸۲)، «خودشناسی در حکمت متعالیه صدرایی»، مجله مشکوة النور، ش ۲۳، دی و بهمن، ص ۶۹-۸۸.
- اردبیلی، عبدالغنی (۱۳۸۱)، تقریرات فلسفه (اسفار) امام خمینی (قدس)، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره).
- ارسطو (۱۳۶۷)، متافیزیک، ترجمه شرف‌الدین خراسانی، تهران: نشر گفتار.
- اعوانی، غلامرضا (۱۳۸۲)، «حبّ وجودی در حکمت متعالیه»، مجموعه مقالات همایش منطقه‌ای کیش (زمستان ۸۹) ملاصدرا و فلسفه معاصر جهان، تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
- اکبریان، رضا (۱۳۸۲)، «حکمت متعالیه و تفکر فلسفی معاصر»، مجموعه مقالات همایش منطقه‌ای کیش (زمستان ۸۹) ملاصدرا و فلسفه معاصر جهان، تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
- _____ (۱۳۸۴)، «تعریف ملاصدرا از مابعدالطبیعه و لوازم معرفت‌شناختی آن»، مجله پژوهش‌های فلسفی - کلامی، ش ۲۶، زمستان، ص ۴۷-۸۶.
- ایزوتسو، توشی هیکو (۱۳۶۸)، بنیاد حکمت سیزواری، ترجمه دکتر سیدجلال‌الدین مجتبوی، تهران: دانشگاه تهران.
- بهشتی، سعید (۱۳۸۵)، «فلسفه تعلیم و تربیت در جهان امروز»، مجله قبسات، ش ۳۹، بهار و تابستان، ص ۱۰۹-۱۲۴.
- _____ (۱۳۸۶)، زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب، تهران: اطلاعات.

- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۷۵)، رَحِیقِ مَخْتوم (شرح حکمت متعالیه)، قم: اسراء.
- _____ (۱۳۸۲)، حیات حقیقی انسان در قرآن، قم: اسراء.
- _____ (۱۳۸۳)، سرچشمه اندیشه، ج ۳: مجموعه مقالات فلسفی و مقدمات فلسفی، قم: اسراء.
- _____ (۱۳۸۷)، «حکمت متعالیه، سیاست متعالیه دارد»، سیاست متعالیه از منظر حکمت متعالیه، دفتر اول، به اهتمام شریف لک‌زایی، قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- حائری یزدی، مهدی (۱۳۸۴)، جستارهای فلسفی (مجموعه مقالات)، به اهتمام عبدالله نصری، تهران: مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.
- حسن‌زاده آملی، حسن (۱۳۷۵)، نصوص الحکم بر فصوص الحکم، تهران: رجا.
- _____ (۱۳۸۶)، دروس شرح الاشارات والتنبیها، نمط دهم، قم: مطبوعات دینی.
- خراسانی، شرف‌الدین (۱۳۸۲)، نخستین فیلسوفان یونان، تهران: علمی و فرهنگی.
- ذبیحی، محمد (۱۳۸۳)، «وجود در فلسفه ابن‌سینا»، مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی (دانشگاه اصفهان)، ش ۳۹، زمستان ۸۳، ص ۸۷-۱۱۶.
- رهنمایی، سیداحمد (۱۳۸۷)، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- ژیلسون، اتین (۱۳۸۰)، نقد تفکر فلسفی غرب، ترجمه احمد احمدی، تهران: سمت.
- _____ (۱۳۸۵)، هستی در اندیشه فیلسوفان، ترجمه سیدحمید طالب‌زاده، تهران: حکمت.
- سبزواری، ملاهادی (۱۳۸۰)، شرح منظومه، صححه و علق علیہ حسن حسن‌زاده آملی، تحقیق مسعود طالبی، قم: نشر ناب.
- سجادی، سیدمهدی (۱۳۸۰)، تبیین رویکرد استنتاج در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: امیرکبیر.
- شیرازی، سیدرضی‌الدین (۱۳۸۳)، درس‌های شرح منظومه، تهران: حکمت.
- صدرالمتألهین (۱۳۴۲)، المشاعر، مقدمه و ترجمه فرانسوی هانری کربن، تهران: بی‌نا.
- _____ (۱۳۶۲)، مبدأ و معاد، ترجمه احمد بن محمد الحسینی اردکانی، به کوشش عبدالله نورانی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- _____ (۱۳۸۱)، الشواهد الربوبیه، تصحیح سیدمصطفی محقق داماد، تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا.

- _____ (۱۳۸۱)، المبدأ والمعاد، ج ۲، تصحیح محمد ذبیحی و جعفر شاه‌نظر، تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
- _____ (۱۴۲۳)، الحکمة المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه، بیروت: دارالإحیاء التراث العربی.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین و مرتضی مطهری (۱۳۷۷)، اصول فلسفه و روش رئالیسم، همراه پاورقی مطهری، مرتضی (۱۳۷۱)، مجموعه آثار، ج ۶، تهران: صدرا.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین (۱۳۸۸)، بررسی‌های اسلامی، به کوشش سیدهادی خسروشاهی، قم: بوستان کتاب.
- عبودیت، عبدالرسول (۱۳۸۲)، تشکیک وجود، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۲)، شرح الاهیات شفا، ج ۱، چ ۱، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- نلر، جی. اف (۱۳۸۵)، آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه فریدون بازرگان دیلمقانی، تهران: سمت.
- هرست، پل اچ. و پاتریسیا وایت (۱۳۸۱)، فلسفه آموزش و پرورش (موضوعات اصلی در سنت تحلیلی)، انتخاب و ترجمه بختیار شعبانی ورکی و محمدرضا شجاع رضوی، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- یوسف‌ثانی، سیدمحمود (بی‌تا)، اصالت وجود و کلی طبیعی، سایت بنیاد حکمت اسلامی صدرا.