



فلسفہ تعلیم و تربیت مشاء

جلد اول
مبانی

حجت الاسلام دکتر محمد داودی



پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
زمستان ۱۳۹۳

داودی، محمد، ۱۳۴۵ -

فلسفه تعلیم و تربیت مشاء / محمد داودی. - قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۹۳.

ج ۲: جدول، نمودار: ۱۷×۲۴ س.م. (پژوهشگاه حوزه و دانشگاه: ۲۹۷: علوم تربیتی: ۳۶)

ISBN: 978-600-298-074-8 (ج ۱)

بها: ۹۸۰۰۰ ریال

ISBN: 978-600-298-076-2 (دوره)

فهرست نویسی براساس اطلاعات فیپا.

این مدرک در آدرس <http://opac.nlai.ir> قابل دسترسی است.

کتابنامه: ص. [۲۵۵]-۲۵۹؛ همچنین به صورت زیرنویس.

نمایه.

مندرجات: ج ۱. مبانی. ج ۲. تعلیم و تربیت

شماره کتابشناسی ملی

۳۷۶۵۷۸۶



فلسفه تعلیم و تربیت مشاء (ج ۱): مبانی

مؤلف: حجت الاسلام دکتر محمد داودی

ناظر: حجت الاسلام والمسلمین دکتر علی شیروانی

ناشر: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

ویرایش و صفحه آرایی: اعتصام

چاپ اول: زمستان ۱۳۹۳

تعداد: ۱۰۰۰ نسخه

لیتوگرافی: سعیدی

چاپ: قم-سبحان

قیمت: ۹۸۰۰ تومان

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

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

نمایر: ۰۲۵-۳۲۸۰۳۰۹۰، ص.پ. ۳۱۵۱-۳۷۱۸۵

تهران: خ انقلاب، بین وصال و قدس، نبش کوی اُسکو، تلفن: ۰۲۱-۶۶۴۰۲۶۰۰

Website: www.rihu.ac.ir

Email: info@rihu.ac.ir

سخن پژوهشگاه

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

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

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

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

این کتاب به عنوان منبع درسی در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری برای دانشجویان رشته

«علوم تربیتی» فراهم آمده است که البته دیگر علاقه‌مندان به این زمینه تحقیقی نیز می‌توانند از آن بهره‌مند شوند.

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

در پایان پژوهشگاه لازم می‌داند از تلاش‌های نویسنده گرامی، حجت‌الاسلام والمسلمین آقای دکتر محمد داودی، و نیز ناظر محترم طرح، حجت‌الاسلام والمسلمین دکتر علی شیروانی و همچنین ارزیاب محترم، حجت‌الاسلام والمسلمین آقای محمد بهشتی تشکر و قدردانی نماید.

فهرست مطالب

پیشگفتار	۱
مقدمه	۵
فصل اول: مبانی معرفت‌شناختی مشاء	۱۳
۱. مبانی برگرفته از معرفت‌شناسی مشاء	۱۴
۱-۱. چپستی معرفت	۱۴
۲-۱. امکان معرفت	۱۶
۳-۱. انواع معرفت	۱۶
۱-۳-۱. معرفت بی‌واسطه و معرفت باواسطه	۱۷
۲-۳-۱. معرفت نظری و عملی	۲۰
۳-۳-۱. معرفت بالقوه و بالفعل	۲۱
۴-۱. ابزارهای کسب معرفت	۲۱
۱-۴-۱. حواس	۲۲
۲-۴-۱. عقل	۲۳
۳-۴-۱. وحی	۲۵
۵-۱. معرفت معتبر	۲۵
۶-۱. چگونگی اثبات اعتبار معرفت	۲۸
۷-۱. مراتب معرفت	۳۴
۸-۱. نتیجه‌گیری: مبانی تعلیم و تربیت برگرفته از معرفت‌شناسی مشاء و دلالت‌های آنها	۳۵
۲. مبانی برگرفته از جامعه‌شناسی معرفت مشاء	۳۷
۱-۲. مشروط بودن معرفت بشری	۳۸
۲-۲. قلمرو معرفت‌های بشری مشروط	۳۹
۳-۲. عوامل مؤثر در تعیین معرفت‌های بشری	۴۲
۴-۲. چگونگی ارتباط عوامل تعیین‌بخش با معرفت‌های مشروط	۴۳

۴۴	۵-۲. نتیجه‌گیری: مبانی تعلیم و تربیت برگرفته از جامعه‌شناسی معرفت مشاء و دلالت‌های آنها
۴۶	۳. مبانی برگرفته از فلسفه علم مشاء
۴۶	۱-۳. اجزای علم و تعریف آن
۴۷	۱-۱-۳. موضوع
۴۷	۲-۱-۳. مبادی
۴۹	۳-۱-۳. مسائل
۵۰	۲-۳. سؤالات اساسی علم
۵۲	۳-۳. متافیزیک علوم
۵۷	۴-۳. تبیین در علوم
۵۹	۵-۳. روش تحقیق در علوم
۵۹	۱-۵-۳. روش قیاس
۶۱	۲-۵-۳. روش استقراء
۶۲	۳-۵-۳. روش تجربه
۶۳	۴-۵-۳. روش شهود
۶۳	۵-۵-۳. روش حسی و نقلی
۶۴	۶-۳. طبقه‌بندی علوم
۶۹	۷-۳. جایگاه و ارزش علوم
۶۹	۱-۷-۳. شرافت موضوع
۷۱	۲-۷-۳. اتقان دلایل
۷۳	۳-۷-۳. کثرت منافع
۷۵	۴-۷-۳. جایگاه و ارزش علوم وحیانی
۷۷	۸-۳. ارتباط درونی علوم
۸۱	۹-۳. نتیجه‌گیری: مبانی تعلیم و تربیت برگرفته از فلسفه علم مشاء و دلالت‌های آنها

۸۵	فصل دوم: مبانی مابعدالطبیعی مشاء
۸۶	۱-۲. هستی‌شناسی
۸۶	۱-۱-۲. مفهوم موجود
۸۷	۲-۱-۲. انواع موجودات
۸۸	۳-۱-۲. مراتب موجودات
۹۰	۲-۲. خداشناسی
۹۱	۱-۲-۲. مفهوم واجب‌الوجود
۹۱	۲-۲-۲. اثبات واجب‌الوجود
۹۳	۳-۲-۲. صفات واجب‌الوجود
۹۸	۳-۲. جهان‌شناسی مشاء
۹۸	۱-۳-۲. حدوث جهان

۲-۳-۲	هدف خدا از آفرینش جهان هستی	۱۰۰
۳-۳-۲	ترتیب و چگونگی صدور ماسوی الله	۱۰۱
۴-۳-۲	چگونگی صدور جهان طبیعت	۱۰۴
۵-۳-۲	نظام احسن	۱۰۶
۱۰۸	نتیجه‌گیری: مبانی مابعدالطبیعی تعلیم و تربیت و دلالت‌های آنها	

فصل سوم: مبانی انسان‌شناختی مشاء		
۱-۳	چیستی نفس	۱۱۱
۲-۳	وجود نفس	۱۱۴
۳-۳	تجرد نفس	۱۱۵
۴-۳	رابطه نفس و بدن	۱۱۶
۵-۳	حدوث نفس	۱۱۷
۶-۳	قوای نفس	۱۱۷
۱-۶-۳	قوای نباتی نفس	۱۱۹
۲-۶-۳	قوای حیوانی نفس	۱۱۹
۳-۶-۳	قوای ناطقه نفس	۱۲۰
۷-۳	سازوکار فعالیت نفس	۱۲۱
۱-۷-۳	مراتب و سازوکار فعالیت قوای نفس حیوانی	۱۲۱
۲-۷-۳	مراتب و سازوکار قوای نفس ناطقه	۱۲۶
۸-۳	کمال نفس	۱۳۱
۹-۳	بقای نفس	۱۳۵
۱۰-۳	معاد نفس	۱۳۵
۱۳۶	نتیجه‌گیری: مبانی انسان‌شناختی تعلیم و تربیت و دلالت‌های آنها	

فصل چهارم: مبانی اخلاق‌شناختی مشاء		
۱-۴	تعریف علم اخلاق	۱۴۰
۲-۴	مفهوم‌شناسی سعادت	۱۴۲
۳-۴	چیستی سعادت	۱۴۲
۴-۴	مراتب سعادت	۱۴۷
۵-۴	راه سعادت از دیدگاه فارابی	۱۵۳
۶-۴	راه سعادت از دیدگاه مسکویه و خواجه نصیرالدین طوسی	۱۶۲
۱-۶-۴	اجناس و انواع فضایل	۱۶۲
۱-۱-۶-۴	فضیلت و شبه فضیلت	۱۶۵
۲-۱-۶-۴	جایگاه عدالت	۱۶۶
۲-۶-۴	ملاک فضیلت: قاعده حد وسط	۱۶۹

۱۶۹	 ۳-۶-۴. اجناس و انواع ردائل
۱۷۱	 ۴-۶-۴. راه تخلق به فضایل
۱۷۴	 ۱-۴-۶-۴. اصول تخلق به فضایل
۱۷۶	 ۲-۴-۶-۴. راه و روش حفظ فضایل
۱۷۸	 ۳-۴-۶-۴. راه و روش رفع ردایل
۱۸۰	 ۷-۴. راه سعادت از دیدگاه ابن سینا
۱۸۴	 نقد و بررسی
۱۸۵	 نتیجه‌گیری: مبانی اخلاق‌شناختی تعلیم و تربیت و دلالت‌های آنها

۱۸۹	 فصل پنجم: مبانی سیاسی اجتماعی مشاء
۱۹۰	 ۱-۵. ضرورت و خاستگاه جامعه و سیاست
۱۹۳	 ۲-۵. تعریف سیاست مُدُن و موضوع آن
۱۹۶	 ۳-۵. جامعه و اجزا و عناصر آن
۱۹۸	 ۴-۵. انواع جامعه
۲۰۰	 ۵-۵. جامعه فاضله
۲۰۱	 ۱-۵-۵. خاستگاه جامعه فاضله
۲۰۱	 ۲-۵-۵. هدف جامعه فاضله
۲۰۴	 ۳-۵-۵. اعضای جامعه فاضله
۲۰۷	 ۴-۵-۵. رئیس جامعه فاضله
۲۰۸	 ۱-۴-۵-۵. سلسله‌مراتب ریاست و ویژگی‌های رئیس
۲۱۲	 ۵-۵-۵. ارکان جامعه فاضله
۲۱۵	 ۶-۵-۵. باورها و رفتارهای اعضای جامعه فاضله
۲۲۳	 ۷-۵-۵. قانون‌های حاکم بر جامعه فاضله
۲۲۳	 ۱-۷-۵-۵. محبت
۲۲۷	 ۲-۷-۵-۵. عدالت
۲۲۹	 ۸-۵-۵. رابطه دین و سیاست در جامعه فاضله
۲۳۱	 ۶-۵. جامعه‌های غیرفاضله
۲۳۲	 ۱-۶-۵. خاستگاه جامعه‌های غیرفاضله
۲۳۵	 ۲-۶-۵. انواع جامعه‌های غیرفاضله
۲۳۶	 ۱-۲-۶-۵. جامعه جاهله
۲۳۷	 -مدینه ضروریه
۲۳۸	 -مدینه بَدَّاله یا نذاله
۲۳۹	 -مدینه خُسْت
۲۴۰	 -مدینه کرامیه
۲۴۲	 -مدینه تغلیبیه

۲۴۴	مدینهٔ جماعیه یا حریه
۲۴۶	جامعهٔ فاسقه. ۲-۲-۶-۵
۲۴۶	جامعهٔ میڈله. ۳-۲-۶-۵
۲۴۶	جامعهٔ ضالّه. ۴-۲-۶-۵
۲۴۷	قانون‌های حاکم بر جامعه‌های غیرفاضله. ۳-۶-۵
۲۴۷	سلطه. ۱-۳-۶-۵
۲۴۷	محبت. ۲-۳-۶-۵
۲۴۸	عدالت طبیعی. ۳-۳-۶-۵
۲۴۹	رابطهٔ دین و سیاست در جوامع غیرفاضله. ۴-۶-۵
۲۵۰	نقد و بررسی
۲۵۱	نتیجه‌گیری: مبانی سیاسی اجتماعی تعلیم و تربیت و دلالت‌های آنها
۲۵۵	منابع و مآخذ

نمایه‌ها

۲۶۱	نمایه اشخاص
۲۶۳	نمایه موضوعات

پیشگفتار

خدای متعال و مهربان را شاکر و سپاسگزارم که به این بنده توفیق انجام این خدمت را عطا کردند و بهترین درودها و سلام‌ها را نثار پیامبر رحمت، محمد مصطفی ﷺ و خاندان پاکش، به‌ویژه امام مهدی عجل الله تعالی فرجه، می‌کنم که بشریت را به مسیر هدایت رهنمون هستند.

تعلیم و تربیت یکی از نهادهای مهم جامعه است و وظایف مهمی به‌عهده دارد. انتقال فرهنگ به نسل جدید و هویت‌بخشی به آنان، پرورش توانایی‌ها، مهارت‌ها، دانش‌ها و نگرش‌های لازم در آنان به‌گونه‌ای که بتوانند نیازهای مادی و معنوی زندگی خود را تأمین کرده افزون برآن به‌عنوان عضوی از جامعه خود، در راستای رشد و توسعه آن مفید و کارآمد باشند.

تعلیم و تربیت یکی از فعالیت‌های بشری است که بیش از آنکه فردی باشد، صبغه اجتماعی دارد و مانند همه اعمال ارادی بشر، مبتنی بر آگاهی و دانش و متوجه به هدفی است. از این‌رو، هر جامعه‌ای برای اینکه بتواند به بهترین وجه و با کمترین هزینه به اهداف مورد نظر خود در زمینه تعلیم و تربیت دست یابد، نیازمند تفکر، تأمل و تحقیق درباره تعلیم و تربیت است که حاصل آن در قالب علوم تربیتی ارائه می‌شود.

یکی از دانش‌های تربیتی «فلسفه تعلیم و تربیت» است که گرچه در مقایسه با رشته‌های دیگر علوم تربیتی مانند «روانشناسی تربیتی»، جوان‌تر است، اما نقش مهم و راهبردی در شکل‌گیری و جهت‌گیری تحقیقات و معرفت‌های تربیتی دارد. فلسفه تعلیم و تربیت مسیر و جهت‌گیری کلی تعلیم و تربیت هر جامعه‌ای را با مشخص کردن هدف غایی تعلیم و تربیت، متناسب با جهان‌بینی و فرهنگ یک جامعه، تعیین می‌کند. فلسفه تعلیم و تربیت است که مشخص می‌کند انسان مطلوب یک جامعه چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد؛ فلسفه تعلیم و

تربیت است که براساس معیارهای برگرفته از فرهنگ حاکم بر جامعه اصول کلی حاکم بر تعلیم و تربیت را تعیین می‌کند و به ما می‌گوید از میان روش‌های مختلف آموزش و تربیت، کدام یک باید به کار گرفته شده، کدام یک باید کنار گذاشته شود و از میان محتواهای مختلف، کدام یک باید و کدام یک نباید به دانش‌آموزان آموزش داده شود. همچنین فلسفه تعلیم و تربیت با تعیین مسیر و اصول کلی تعلیم و تربیت مشخص می‌کند که در چه حوزه یا حوزه‌های تعلیم و تربیت به دانش و معرفت تازه و بیشتر نیاز است و از این طریق به تحقیقات تعلیم و تربیت جهت می‌دهد و موجب شکل‌گیری رشته‌های جدید علمی می‌شود.

علوم انسانی عموماً و علوم تربیتی خصوصاً نه در خلأ، بلکه در دامن یک تمدن و فرهنگ خاص متولد شده و رشد می‌کنند. اساساً یک تمدن و فرهنگ برای بقا و نیز رشد و تکامل خود به علوم انسانی نیاز مبرم دارد و به همین جهت، همه توش و توان خود را برای تولید این علوم بسیج می‌کند. اما از آنجا که فرهنگ و تمدن بشری هم به لحاظ ویژگی‌ها و عوارض ظاهری و صورتی متغیرش، هم به لحاظ ذات و ماهیت ثابتش، نه واحد و متحد، بلکه کثیر و پراکنده و متنوع است، علوم انسانی نیز همین ویژگی‌ها را از مادر خود به ارث می‌برد. علوم انسانی نیز هم به لحاظ ویژگی‌های ظاهری و صورتی، هم به لحاظ ذات و ماهیت، متعدد و متنوع است. بنابراین، نه می‌توان و نه باید از علوم انسانی واحد و جهانی سخن گفت، مگر اینکه کسی معتقد باشد فرهنگ‌ها و تمدن‌های متعدد و متنوع حاکم بر جهان باید از میان بروند و فرهنگ و تمدن واحدی بر جهان سلطه پیدا کند. تجربه طولانی اما نامبارک و نافرجام کشورهای غربی در زمینه از میان بردن فرهنگ‌های محلی یا تضعیف آنها و حاکم و مسلط کردن فرهنگ غربی بر دیگر کشورهای جهان نیز مؤید این مطلب است.

فرهنگ و تمدن زیست‌بوم علوم انسانی و علوم تربیتی است و از آنجا که هر زیست‌بوم تنها به موجوداتی اجازه تولد، بقا و رشد را می‌دهد که با ویژگی‌های آن زیست‌بوم سازگار باشد، هر فرهنگ و تمدنی به عنوان زیست‌بوم علوم انسانی نیز تنها به علوم انسانی و علوم تربیتی سازگار با خود اجازه تولد، ماندگاری و رشد را می‌دهد. این یک نتیجه روشن دارد و آن اینکه یک تمدن و فرهنگ نمی‌تواند علوم انسانی مورد نیاز خود را از یک فرهنگ و تمدن متفاوت و مخالف خود وارد کند و بدین ترتیب شانه از زیر بار سنگین تلاش و زحمات‌های طاقت‌فرسا در تولید علوم انسانی بومی خالی کند. علوم انسانی و علوم تربیتی متعلق به یک فرهنگ و تمدن خاص، وارداتی نیست، تولیدی است. باید توسط خود آن فرهنگ و تمدن تولید شود. علوم انسانی و علوم تربیتی غربی نه

می‌تواند در زیست‌بوم فرهنگ‌های غیر غربی ماندگار شود و رشد کند و نه مشکلی از مشکلات آنها را حل می‌کند و اگر مشکلی را حل کند، مشکلات تازه‌ای برای آنان ایجاد می‌کند.

البته، در دو صورت علوم انسانی غربی می‌تواند در فرهنگ و تمدن دیگر دوام بیاورند و رشد کنند. صورت نخست آنکه فرهنگ و تمدن میزبان تسلیم فرهنگ و تمدن غربی، به تدریج ویژگی‌ها و خصوصیات خود را از دست داده و تغییر ماهیت بدهد که خود علوم انسانی غربی یکی از ابزارهای دستیابی به این هدف است. صورت دوم آنکه فرهنگ و تمدن میزبان بدون تسلیم شدن در برابر فرهنگ و تمدن غربی، محیطی مصنوعی برای ماندگاری و رشد علوم انسانی غربی فراهم آورد. چنان‌که کشاورزان برای تولید و رشد گیاهان سازگار با زیست‌بومی دیگر، محیط مناسبی را به صورت مصنوعی با نام گلخانه فراهم می‌آورند. نیازی به توضیح ندارد که رشد گلخانه‌ای علوم نه پایداری و دوام دارد و نه می‌تواند برای فرهنگ و تمدن میزبان چندان مفید باشد؛ بیشتر تزئینی است تا طبیعی.

کشور ما که سابقه دیرین در فرهنگ و تمدن دارد و می‌توان گفت قدیم‌ترین فرهنگ و تمدن متعلق به این کشور است، فرهنگ و تمدنی متفاوت و متمایز با فرهنگ و تمدن غربی دارد و به همین جهت نیازمند علوم تربیتی خاص خود است که هم سازگار با ویژگی‌ها و اقتضائات آن باشد، هم در خدمت بقا و رشد آن. این فرهنگ و تمدن عظیم و ریشه‌دار برای دستیابی به علوم تربیتی مورد نیاز خود دو راه دارد: وارد کردن و تولید. راه اول بن‌بست است و بیراهه و تنها راه دوم باقی می‌ماند که راه تولید است. البته، کنار گذاشتن راه اول به معنای طرد کامل علوم تربیتی غربی و استفاده نکردن از علم و تجربه تمدن غربی و دیگر تمدن‌ها در زمینه تعلیم و تربیت نیست. بلکه تنها به معنای نفی مصرف‌گرایی صرف و راضی بودن به استفاده از علوم دیگران بدون تفکر و تأمل در میزان سازگاری آن و بدون انجام اصلاحات جزئی و کلی در آن است.

یکی از روش‌های تولید علوم تربیتی سازوار با فرهنگ و تمدن خودی بازخوانی میراث فلسفی آن با نگاه تربیتی است. این بازخوانی افزون بر استخراج و تدوین دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت، مواد و مبانی لازم برای تدوین فلسفه تعلیم و تربیت بومی متناسب با اوضاع و احوال فعلی را نیز در اختیار ما می‌گذارد.

از آنجا که در این زمینه کاری انجام نشده و با توجه به اینکه در فرهنگ و تمدن اسلامی-ایرانی سه مکتب فلسفی وجود دارد: مشاء، اشراق و حکمت متعالیه، کلان پروژه «فلسفه‌های تعلیم و تربیت در تمدن اسلامی-ایرانی» که سه پروژه فلسفه تعلیم و تربیت مشاء،

فلسفه تعلیم و تربیت اشراق و فلسفه تعلیم و تربیت متعالیه را شامل می‌شد، در سال ۱۳۸۷ توسط نگارنده در گروه علوم تربیتی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه طراحی، تصویب و اجرا شد. پژوهش در «فلسفه تعلیم و تربیت مشاء» توسط نگارنده، پژوهش در «فلسفه تعلیم و تربیت اشراق» توسط حجت‌الاسلام والمسلمین محمد بهشتی و پژوهش در «فلسفه تعلیم و تربیت حکمت متعالیه» توسط حجت‌الاسلام دکتر سعید بهشتی تحقیق و تدوین اجرا شده که شایسته است در همین جا از همکاری این دو بزرگوار کمال قدردانی به عمل آید.

آنچه در این مجلد تقدیم ارباب معرفت می‌شود، حاصل پژوهشی پنج ساله برای تدوین «فلسفه تعلیم و تربیت مشاء» است که در دو جلد ارائه می‌شود: مجلد نخست با عنوان «مبانی تعلیم و تربیت مشاء» و مجلد دوم با عنوان «نظریه تعلیم و تربیت مشاء». در جلد اول مبانی فلسفی تعلیم و تربیت مشاء شامل مبانی معرفت‌شناختی، مابعدالطبیعی (شامل مبانی وجودشناختی، خداشناختی و جهان‌شناختی)، انسان‌شناختی، اخلاق‌شناختی و مبانی سیاسی-اجتماعی، بررسی و دلالت‌های آنها برای تعلیم و تربیت استخراج شده است. در جلد دوم نظریه تربیتی مبتنی بر مبانی فلسفی شامل تعریف و ماهیت، اهداف، ساحت‌ها، آموزش (شامل هدف، انواع، محتوا، روش‌ها و فنون آموزش)، تربیت (شامل اهداف، الگوها و روش‌های تربیت)، یادگیری (شامل انواع، فرایند، عوامل و روش‌های یادگیری)، عوامل، و مراحل تعلیم و تربیت بررسی شده است.

در پایان بر خود فرض می‌دانم از همه کسانی که به نحوی در به‌انجام رسیدن این تحقیق این‌جانب را یاری دادند، به‌ویژه از جناب حجت‌الاسلام والمسلمین دکتر علی شیروانی که به‌عنوان مشاور در تدوین جلد اول صمیمانه بنده را یاری کرده و همه نوشته‌ها را با دقت مطالعه و اشکالات آن را گوشزد کردند، همچنین از جناب حجت‌الاسلام والمسلمین محمد بهشتی و جناب حجت‌الاسلام والمسلمین دکتر سعید بهشتی که هر دو مجلد را مطالعه و ارزیابی کردند، با نظرات خود بر غنای اثر افزودند و نیز از جناب حجت‌الاسلام والمسلمین دکتر محمود نوذری، مدیر محترم گروه علوم تربیتی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، که از هیچ‌گونه کمک و مساعدت در به‌انجام رسیدن این پروژه دریغ نکردند، تشکر کنم. از خداوند متعال برای همه آنان موفقیت و بهروزی خواستارم.

شهر مقدس قم

محمد داودی

مقدمه

در مقدمه لازم است دو موضوع بررسی شود: نخست، تعریف، قلمرو و مسائل فلسفه تعلیم و تربیت و دوم، اقسام مبانی فلسفی تعلیم و تربیت.

تعریف، قلمرو و مسائل فلسفه تعلیم و تربیت. درباره تعریف و به دنبال آن درباره قلمرو و مسائل فلسفه تعلیم و تربیت اتفاق نظری وجود ندارد. در اینجا فلسفه تعلیم و تربیت را «بررسی تعلیم و تربیت با روش فلسفی بر پایه مفروضات و یافته‌های فلسفی» تلقی کرده، آن را اساس کار قرار می‌دهیم. فلسفه تعلیم و تربیت با این تلقی دو لازمه دارد: نخست، مشخص کردن مفروضات و یافته‌های فلسفی بخشی از فلسفه تعلیم و تربیت و یکی از وظایف فیلسوف تعلیم و تربیت است؛ زیرا این مفروضات و یافته‌ها به منزله معیارها و پایه و مایه بررسی مسائل و موضوعات تعلیم و تربیت است. این مفروضات و یافته‌ها معمولاً از سنخ اصول موضوعه هستند و زیر عنوان «مبانی تعلیم و تربیت» تدوین و عرضه می‌شوند. بخش دیگری از فلسفه تعلیم و تربیت و یکی دیگر از وظایف فیلسوف تعلیم و تربیت نقد و بررسی مسائل تعلیم و تربیت و نیز ارائه نظریات اصلاحی و نظریات تازه در مورد موضوعات و مسائل تعلیم و تربیت است. دوم، از آنجا که مفروضات و یافته‌های هر فلسفه با فلسفه‌های دیگر متفاوت است، هر فلسفه تعلیم و تربیت متعلق و متکی به یک فلسفه خاص است و به همین سبب، فلسفه تعلیم و تربیت نمی‌تواند آزاد از قید و بند یک فلسفه خاص باشد.

همچنین براساس این تلقی می‌توان فلسفه تعلیم و تربیت را از دانش یا نظریه‌های تعلیم و تربیت جدا و قلمرو هریک را مشخص کرد. پس اگر کسی براساس یافته‌های روان‌شناسان در باب یادگیری در انسان، اهداف، اصول، محتوا و روش‌هایی را برای تعلیم و تربیت استنتاج و

عرضه کند، نمی‌توان آن را فلسفه تعلیم و تربیت دانست؛ چراکه این نظریه گرچه از روش استنتاج استفاده کرده، اما نه براساس مفروضات و یافته‌های فلسفی، بلکه براساس یافته‌های روان‌شناسی به‌دست آمده است. همچنین اگر کسی براساس یافته‌ها و مفروضات اسلامی، اهداف، اصول، روش‌ها و محتوایی را برای تعلیم و تربیت ارائه کند، نمی‌توان آن را فلسفه تعلیم و تربیت تلقی کرد. چنان‌که اگر کسی براساس یافته‌های تجربی خود، اهداف، اصول و روش‌هایی برای تعلیم و تربیت به‌دست دهد، مانند آنچه برای آموزش فلسفه به کودکان عرضه شده است، باز هم نمی‌توان آن را فلسفه تعلیم و تربیت تلقی کرد.

براساس این تلقی از فلسفه تعلیم و تربیت، روش فلسفه تعلیم و تربیت تا حدود زیادی، نه به صورت کامل، متأثر از فلسفه خاصی است که فلسفه تعلیم و تربیت متعلق به آن است. روش فلسفه تعلیم و تربیت تحلیلی متأثر از فلسفه تحلیلی، همان روش تحلیلی و روش فلسفه تعلیم و تربیت سنتی همان قیاس برهانی است.

از آنچه گفتیم روشن شد که براساس این تلقی از فلسفه تعلیم و تربیت، بخشی از فلسفه تعلیم و تربیت تدوین یافته‌ها و مفروضات فلسفی (مبانی تعلیم و تربیت) و بخش دیگر، بررسی مسائل تعلیم و تربیت از قبیل اهداف، ساحت‌ها، عوامل، محتوا و روش‌های تعلیم و تربیت است. بدین ترتیب، برای تدوین فلسفه تعلیم و تربیت مشاء نیز باید از همین قاعده پیروی کرده، نخست مبانی تعلیم و تربیت مشاء، سپس مسائل آن را بررسی کنیم. با توجه به حجم زیاد مباحث، مبانی تعلیم و تربیت مشاء در این مجلد و مسائل آن در مجلد دوم بررسی می‌شود.

اقسام مبانی فلسفی تعلیم و تربیت. در برخی آثار فلسفه تعلیم و تربیت از چهار نوع مبنا بحث کرده‌اند: مبانی هستی‌شناختی، مبانی انسان‌شناختی، مبانی معرفت‌شناختی و مبانی ارزش‌شناختی.^۱ در برخی دیگر از آثار نیز در قسمت مبانی فلسفی تنها از سه نوع مبنا - مبانی وجودشناختی، مبانی انسان‌شناختی و مبانی معرفت‌شناختی - بحث شده است.^۲ بنابراین، این سؤال مطرح می‌شود که در فلسفه تعلیم و تربیت، در بخش مبانی چه مباحثی باید به‌عنوان مبانی مطرح شود.

نگاهی به منابع انگلیسی نشان می‌دهد که در آنها نیز یک‌دستی وجود ندارد. برخی در

۱. باقری، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران.

۲. علم الهدی، مبانی تربیت اسلامی و برنامه‌ریزی درسی براساس فلسفه ملاصدرا.

قسمت مبانی فلسفی تنها به معرفی کلی فیلسوفان و آراء آنها بسنده کرده‌اند.^۱ برخی دیگر، نظریات فلسفی را زیر عنوان رشته‌های فلسفی تدوین و عرضه کرده‌اند: منطق، معرفت‌شناسی، متافیزیک و ارزش‌شناسی. متافیزیک را نیز به چهار قسمت تقسیم کرده‌اند: هستی‌شناسی، جهان‌شناسی، خداشناسی و انسان‌شناسی.^۲ برخی دیگر^۳ هریک از رشته‌های فلسفی را بررسی و دلالت‌های آن در تربیت را بیان کرده‌اند.

براساس تعریف ارائه شده از فلسفه تعلیم و تربیت، همه مفروضات و همه یافته‌های فلسفه زیربنای فلسفه تعلیم و تربیت می‌توانند به عنوان مبنا مطرح شوند؛ به این معنا که همه مفروضات و یافته‌های فلسفه مورد نظر ممکن و محتمل است به عنوان مبنا مطرح شوند؛ چراکه ممکن و محتمل است همه آنها در بررسی تعلیم و تربیت نقش و تأثیر داشته باشند. اما از میان آنها، تنها آن دسته که نقش و تأثیرشان در بررسی مسائل تعلیم و تربیت قطعی شود، به صورت قطعی به عنوان مبنا انتخاب و عرضه می‌شوند.

بدین ترتیب، برای دستیابی به مبانی تعلیم و تربیت بهترین راه این است که رشته‌های فلسفه را ملاک کار خود قرار دهیم؛ بدین معنا که آراء و نظریات هر مکتب فلسفی را بر محور رشته‌های فلسفی ارائه و در پایان آن دسته از نظریات مطرح در این رشته‌ها را که نقش و تأثیری در بررسی مسائل تعلیم و تربیت دارند به عنوان مبنا مطرح نماییم. در این صورت، همه گزاره‌هایی که در هر رشته فلسفی وجود دارد به عنوان مبناهای محتمل و ممکن تلقی و در پایان مبناهای قطعی معرفی می‌شود. این کار چند امتیاز دارد: نخستین امتیاز این روش این است که همه مطالبی را که در آن فلسفه مطرح شده به راحتی می‌توان در این ساختار عرضه کرد؛ درحالی که اگر ساختاری متفاوت را ملاک عمل قرار دهیم، از یک سو، ناچاریم بسیاری از مطالبی را که به صورت صریح در آن فلسفه آمده، کنار بگذاریم و از سوی دیگر، ناچاریم مطالبی را که به صورت ضمنی در آن فلسفه آمده، مطرح و برجسته کنیم. همچنین ناچاریم مطالبی را که در آن فلسفه اصلاً مطرح نشده است، از مطالب مطرح شده در آن فلسفه استنتاج و به عنوان مبنا معرفی کنیم. بدیهی است که نمی‌توان مطالب استنتاج شده را به عنوان آراء و نظرات فیلسوفان پیرو آن مکتب که قرن‌ها پیش از

۱. اوزمن و کراور، مبانی فلسفی تعلیم و تربیت.

2. Butler, Donal, J., *Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion*.

3. Noddings, Nel, *Philosophy of Education*.

این زندگی می‌کردند و این مسائل در زمان آنها مطرح نبوده، معرفی کرد و به آنها نسبت داد؛ هرچند ممکن است گفته شود که این آراء و نظریات را چه‌بسا بتوان به مکتب فلسفی آنها نسبت داد. دومین امتیاز این روش این است که تصویری کامل از آن فلسفه به‌دست می‌دهد و مشخص می‌شود در آن فلسفه چه مطالبی به صراحت مطرح شده و چه مطالبی مطرح نشده است و براین اساس می‌توان به آسانی نقاط قوت و ضعف آن را شناسایی کرد. امتیاز سوم این روش این است که استقراء کامل در مفروضات و یافته‌های فلسفه و همه مفروضات و یافته‌هایی را که احتمال و امکان مبنا قرار گرفتن دارند، بررسی می‌شود و به‌همین جهت، این احتمال بسیار ضعیف می‌شود که برخی از مبانی از چشم محقق دور مانده باشد.

پس از روشن‌شدن نقشه راه، باید معلوم شود فلسفه چه رشته‌ها یا شاخه‌هایی دارد. در سنت اسلامی فلسفه را به دو قسم نظری و عملی تقسیم می‌کنند. فلسفه نظری شامل سه رشته الهیات (فلسفه اولی/مابعدالطبیعه/متافیزیک)^۱، ریاضیات و طبیعیات است و فلسفه عملی شامل اخلاق، تدبیر منزل و سیاست. ریاضیات و قسمت اعظم طبیعیات به جز علم النفس و تدبیر منزل به تدریج از دایره بحث و تحقیق فلسفی خارج شده و مباحث فلسفی در مابعدالطبیعه، علم النفس، اخلاق و سیاست منحصر شده است. هرچند اخلاق و سیاست هم بعدها دچار بی‌مهری شدند، ولی این دو، به‌ویژه اخلاق، کاملاً از حوزه درس و بحث فلسفی کنار گذاشته نشدند؛ چنان‌که در قرون بعدی شاهد آثاری مانند اخلاق ناصری، محجة البیضاء و در قرن گذشته شاهد نگارش جامع السعادات و معراج السعادة بودیم. بنابراین، اگر بخواهیم مبانی تعلیم و تربیت مشاء را بررسی و مشخص کنیم، چاره‌ای جز بررسی منطق، مابعدالطبیعه، علم النفس، اخلاق و سیاست مشاء و ارائه یافته‌های آن در ذیل این عناوین نداریم.

در این صورت، این سؤال مطرح می‌شود که مباحثی مانند وجودشناسی، جهان‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی در این میان چه جایگاهی دارند؟ در پاسخ باید گفت مابعدالطبیعه گرچه موضوع واحدی دارد، مباحث آن را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد: مباحث وجودشناختی، مباحث خداشناختی و مباحث جهان‌شناختی. اما این تمایز و تقسیم تا قرن هفده میلادی مورد توجه نبود. نخستین بار، یکی از فلاسفه اسکولاستیک به نام رودلف گوکلنیوس^۲

۱. از این پس تنها از عنوان مابعدالطبیعه برای دلالت بر این رشته فلسفی استفاده خواهد شد.

2. Rudolf Goclenius

در سال ۱۶۳۶م واژه لاتین *Ontologia* را که معادل انگلیسی آن *Ontology* است، وضع کرد و به کار برد. گرچه برخی نویسندگان مانند ابراهام کالویس^۱ این واژه را معادل متافیزیک به کار برده اند، ولی دیگران همانند خود رودلف آن را به منزله عنوانی برای بخشی از متافیزیک که درباره وجود بحث می کند، به کار برده اند. این اصطلاح از آن زمان به بعد به منزله عنوان بخشی از مباحث مابعدالطبیعه رواج پیدا کرد و به اصطلاحی تثبیت شده تبدیل شد و در اواخر قرن هفدهم و اوایل قرن هیجدهم، هستی شناسی کاملاً از خداشناسی جدا شد.^۲ بنابراین، هستی شناسی یکی از زیرشاخه های مابعدالطبیعه است و تاریخ وضع و رواج آن به اواخر قرن هفده و اوایل قرن هیجده می رسد.

جهان شناسی^۳ نامی است برای خانواده ای از تحقیقات که همگی مربوط به جهان به منزله یک کل هستند. این واژه هم در فلسفه و هم در علم کاربرد دارد. کاربرد این واژه در فلسفه به منزله بخشی از متافیزیک از زمان کریستین ولف^۴ در قرن هفدهم میلادی رواج پیدا کرد. وی در کتاب فلسفی خودش، جهان شناسی را بخشی از متافیزیک قلمداد کرد که با فیزیک تفاوت دارد و این بخش را از هستی شناسی، خداشناسی و روان شناسی متمایز کرد. علی رغم اشکال اساسی که کانت بر جهان شناسی عقلی وارد کرد، این واژه پس از آن هم توسط اسکولاستیک ها و هم توسط غیر اسکولاستیک هایی مانند «مور» به کار رفت. البته، برخی مانند وایتهد این واژه را معادل فلسفه نظری^۵ به معنای وسیع کلمه تلقی کرده اند.^۶ بدین ترتیب، جهان شناسی نیز به منزله بخشی دیگر از مابعدالطبیعه اصطلاحی است که از اواخر قرن هفده و اوایل قرن هیجده وارد فلسفه شده و رواج یافته است. خداشناسی هم بخش سومی از مابعدالطبیعه است که گاه از آن به خداشناسی طبیعی^۷ هم تعبیر می کنند.

بدین ترتیب، روشن شد که هستی شناسی، جهان شناسی و خداشناسی سه مبحث از مباحث مابعدالطبیعه هستند که عنوان جداگانه ای پیدا کرده و از یکدیگر متمایز شده اند. اینکه در برخی

1. Abraham Calovius

2. MacIntyre, «Ontology», *The Encyclopedia of Philosophys*, vol5. p542-543.

3. Cosmology

4. Wolf, Christian

5. speculative Philosophy

6. Munitz, *The Encyclopedia of Philosophys*, p237.

7. Natural Theology

آثار مربوط به فلسفه تعلیم و تربیت با مباحثی مانند مبانی وجودشناختی یا مبانی جهان‌شناختی مواجه می‌شویم، متأثر از این واقعیت است.

معرفت‌شناسی رشته‌ای از فلسفه نظری است که بعدها به فلسفه افزوده شد و البته، نقش کانت در پیدایش این رشته فلسفی انکارناپذیر است. معرفت‌شناسی رشته فلسفی نوپدید است که نه در فلسفه اسلامی مطرح بوده و نه در فلسفه اسکولاستیک و از مابعدالطبیعه نیز مستقل است. ارزش‌شناسی نیز که بعدها ابداع شد، عنوان عامی است که هم شامل بحث درباره اخلاق و ارزش‌های اخلاقی می‌شود و هم شامل بحث درباره ارزش‌های دینی، سیاسی و عرفی. در واقع می‌توان این عنوان را جایگزین اخلاق در فلسفه اسلامی و فلسفه اسکولاستیک دانست.

یکی از بخش‌های طبیعیات در فلسفه اسلامی «علم النفس» است که شامل حقیقت نفس، اثبات نفس، قوای نفس، کمال انسان و معاد است. در فلسفه اسکولاستیک غرب نیز «علم النفس» تقریباً با همین مباحث به جز بحث معاد مطرح بوده است. به تدریج، در غرب، علم النفس به دو قسمت عقلی و تجربی تقسیم شد. این تقسیم‌بندی را در قرن هفدهم در فلسفه ولف می‌توان به وضوح مشاهده کرد. علم النفس ولف درباره روح انسان بحث می‌کند و به دو قسم عقلی (یا نظری) و تجربی تقسیم می‌شود. روان‌شناسی نظری مطالعه متافیزیکی روح است؛ در حالی که روان‌شناسی تجربی مطالعه درباره قوای روح به وسیله حواس باطنی است. او در روان‌شناسی تجربی درباره قوای شناختی و اراده انسان به منزله دو قوه از قوای روح بحث می‌کند.^۱ با پیدایش روان‌شناسی تجربی، مباحث مربوط به قوای نفس از علم النفس حذف و مباحث علم النفس منحصر شد به بحث درباره حقیقت نفس، اثبات وجود نفس، رابطه نفس با بدن و اراده و اختیار انسان که امروزه در فلسفه غرب این مباحث در مابعدالطبیعه بررسی می‌شود. انسان‌شناسی در زبان فارسی رشته‌ای است که در آن تقریباً همه مباحث علم النفس با برخی اضافات مطرح می‌شود. بنابراین، انسان‌شناسی عنوانی است که در زبان فارسی جایگزین «علم النفس» شده و علی الظاهر انسان‌شناسی با این مفهوم، واژه‌ای است که تنها در زبان فارسی به کار می‌رود و تاریخ پیدایش آن نیز مربوط به دوران معاصر است.

بدین ترتیب، مبانی تعلیم و تربیت مشاء باید ذیل این عناوین بررسی شوند: مبانی مابعدالطبیعی شامل مبانی وجودشناختی، خداشناختی و جهان‌شناختی، مبانی انسان‌شناختی یا

1. Tonelli, «Wolff, Christian», in *The Encyclopedia of Philosophys*, Vol. 8, p340.

علم‌النفس، مبانی اخلاق‌شناختی و مبانی سیاسی-اجتماعی. معرفت‌شناسی به‌عنوان یک رشته جدا در فلسفه‌ی مشاء مطرح نبوده، اما با توجه به اهمیت و تأثیر برجسته‌ی آن در تعلیم و تربیت، و با توجه به اینکه امروزه این بحث در ایران از ادبیاتی غنی برخوردار است، باید مبانی معرفت‌شناختی را نیز به فهرست عناوین اضافه کنیم و در مقابل، از طرح مبانی منطقی چشم‌پوشی کنیم؛ چراکه مباحثی از منطق که می‌تواند در تعلیم و تربیت مؤثر باشد در ذیل معرفت‌شناسی مطرح می‌شود.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت مبانی تعلیم و تربیت مشاء در ذیل این عناوین بررسی و عرضه خواهد شد: (۱) مبانی معرفت‌شناختی؛ (۲) مبانی مابعدالطبیعی شامل مبانی وجودشناختی، خداشناختی و جهان‌شناختی؛ (۳) مبانی انسان‌شناختی یا علم‌النفس؛ (۴) مبانی اخلاق‌شناختی و (۵) مبانی سیاسی-اجتماعی.

فصل اول

مبانی معرفت‌شناختی مشاء

مجموعهٔ مباحث ناظر به معرفت بشری را می‌توان به دو دستهٔ کلی تقسیم کرد: دستهٔ اول مباحثی است که معرفت بشری را به صورت کلی بررسی می‌کنند. دستهٔ دوم مباحثی است که معرفت‌های خاص بشری مانند علوم تجربی، علوم اجتماعی و مانند آن را بررسی می‌کنند. مباحث دستهٔ دوم در صورتی که ناظر به علوم تجربی باشد، به «فلسفهٔ علم» و در صورتی که ناظر به علوم اجتماعی باشد، به «فلسفهٔ علوم اجتماعی» معروف شده‌اند.

مباحث دستهٔ اول یعنی معرفت بشری به معنای عام را هم می‌توان با روش عقلی بررسی کرد و هم با روش تجربی. بررسی معرفت‌شناسی با روش عقلی در شاخه‌ای از فلسفه به نام معرفت‌شناسی انجام می‌شود. هرگاه واژهٔ «معرفت‌شناسی» به صورت مطلق به کار رود، ناظر به این مباحث است. درحالی‌که بررسی‌های تجربی معرفت بشری به معنای عام آن، عمدتاً در دو علم روان‌شناسی (در شاخهٔ روان‌شناسی یادگیری) و جامعه‌شناسی (در شاخهٔ جامعه‌شناسی معرفت) انجام می‌شود.

در برخی کتاب‌های فلسفهٔ تعلیم و تربیت که به زبان فارسی ترجمه یا تألیف شده‌اند نیز همهٔ مباحث فوق را معرفت‌شناسی تلقی کرده‌اند.^۱ ما نیز به پیروی از سنت مذکور و نیز به سبب دلالت‌های تربیتی مهمی که بر این مباحث مترتب است، در این قسمت علاوه بر معرفت‌شناسی مصطلح، مباحث مربوط به فلسفهٔ علم، و جامعه‌شناسی معرفت را نیز مطرح می‌کنیم.

۱. باقری، درآمدی بر فلسفهٔ تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. در این کتاب مبانی‌ای که به‌منزلهٔ مبانی معرفت‌شناختی مطرح شده‌اند، گسترهٔ وسیعی را تشکیل می‌دهند که همهٔ مباحث فوق را شامل می‌شود. همچنین اسمیت، در کتاب فلسفهٔ تعلیم و تربیت، ایشان در مباحث معرفت‌شناسی مباحث فلسفهٔ علم و فلسفهٔ علوم اجتماعی را مطرح کرده است.

۱. مبانی برگرفته از معرفت‌شناسی مشاء

پیش از وارد شدن به بحث معرفت‌شناسی لازم است نخست سؤالات اصلی مطرح در این حوزه مشخص شود. این سؤالات عبارت‌اند از:

۱. معرفت چیست؟
۲. آیا کسب معرفت برای انسان امکان دارد؟
۳. انواع معرفت کدام است؟
۴. ابزارهای کسب معرفت کدام است؟
۵. چه نوع معرفتی معتبر است؟
۶. چگونه می‌توان اعتبار معرفت را اثبات کرد؟
۷. هر نوع معرفت چه جایگاهی دارد؟

هدف اصلی «معرفت‌شناسی» این است که مشخص کند معرفت معتبر چیست؛ ملاک اعتبار آن کدام است؛ آیا دستیابی به معرفت معتبر ممکن است؛ راه یا راه‌های دستیابی به معرفت معتبر کدام است؛ و چگونه می‌توان اعتبار معرفت را اثبات کرد. در این مبحث، هدف ما این است که این سؤالات را به فلسفه مشاء عرضه کرده، پاسخ آنها را در صورت امکان به‌دست آوریم.

۱-۱. چیستی معرفت

موضوع معرفت‌شناسی، چنان‌که از خود عنوان «معرفت‌شناسی» برمی‌آید، معرفت است و هدف آن مشخص کردن ملاک اعتبار معرفت است تا بتوان معرفت معتبر را از غیر معتبر تمییز داد. در صورتی می‌توان به این هدف دست یافت که معنای معرفت مشخص شده باشد. بنابراین، نخستین گام در معرفت‌شناسی بررسی و پاسخ دادن به این پرسش است: معرفت به چه معناست؟

نخستین بار سقراط و افلاطون این سؤال را مطرح کرده‌اند و پاسخی که به آن داده شده این است: معرفت عبارت است از «باور صادق موجه». بر این اساس، معرفت از جنس باور است. بنابراین، احساس و ادراک و اموری از این قبیل تا به باور تبدیل نشده‌اند، معرفت نیستند. اما هر باوری معرفت نیست؛ تنها باورهای صادق معرفت هستند. ماهیت صدق و ملاک صدق باور یکی از مسائل مهم و چالش‌برانگیز معرفت‌شناسی است که در جای خود درباره آن بحث خواهیم کرد. اما صادق بودن باور نیز برای معرفت بودن آن کافی نیست؛ باور صادق در صورتی معرفت است که موجه باشد. منظور از موجه بودن باور صادق این است که دلیلی قابل قبول

برای صادق بودن آن وجود داشته باشد. اما اینکه دلیل قابل قبول برای صدق یک باور چیست، یکی دیگر از مسائل بحث برانگیز در معرفت‌شناسی است که در بحث چگونگی اثبات صدق معرفت بررسی خواهد شد. بدین ترتیب، به نظر می‌رسد در معرفت‌شناسی غربی، معرفت مساوی با معرفت معتبر تلقی شده است.

فلسفه مشاء چه تعریفی از معرفت به دست می‌دهد؟ آیا همان تعریف سقراطی-افلاطونی را می‌پذیرد یا تعریف دیگری ارائه می‌کند؟ بررسی آثار فلاسفه برجسته مشاء مانند ابن‌سینا و فارابی نشان می‌دهد که از دید فلسفه مشاء معرفت مساوی با معرفت معتبر تلقی نشده است. از نظر آنها «معرفت عبارت است از مطلق فهم و آگاهی». برای نمونه، ابن‌سینا درباره ادراک می‌گوید: «ادراک عبارت است از متمثل شدن حقیقت شیء نزد مدرک. حقیقت متمثل یافته یا خود شیء خارجی است یا صورتی از آن».^۱

معرفت به معنای فهم و آگاهی نسبت به معرفت به معنای «باور صادق موجه» عام‌تر است. معرفت به معنای فهم و آگاهی همه انواع معرفت را شامل می‌شود؛ درحالی‌که معرفت به معنای «باور صادق موجه» تنها یک قسم از اقسام گوناگون معرفت حصولی را شامل می‌شود و دیگر انواع معرفت از شمول آن خارج می‌شوند. توضیح اینکه معرفت به دو قسم حضوری و حصولی تقسیم می‌شود. معرفت حضوری علم به اشیاء بدون واسطه‌گری مفاهیم است و معرفت حصولی علم به اشیاء از طریق و با واسطه‌گری مفاهیم است. معرفت حصولی خود به دو قسم تصور و تصدیق تقسیم می‌شود. معرفت حصولی تصویری عبارت است از: «معرفت حصولی بدون حکم». مانند اینکه کسی مفهوم «آب» یا «آب گرم» یا «این آب گرم است» را تصور کند و هیچ حکمی درباره درستی یا نادرستی آنها نداشته باشد. تصدیق عبارت است از: معرفت حصولی همراه با حکم. مانند اینکه کسی «این آب گرم است» را تصور کند و افزون بر آن، درباره درستی یا نادرستی آن نیز حکمی صادر کند. در این صورت، وی به علم حصولی تصدیقی دست پیدا کرده است. حکم همراه با تصدیق گاه ظنی است و گاه یقینی. بنابراین، تصدیق یا ظنی است یا یقینی. علاوه بر این، تصدیق ممکن است صادق باشد و ممکن است کاذب باشد. تصدیق صادق نیز به نوبه خود ممکن است مدلل باشد و ممکن است مدلل نباشد. معرفت به معنای «باور صادق موجه» تنها شامل یک قسم از اقسام گوناگون معرفت

۱. ابن‌سینا، الاشارات و التنبیها، تحقیق زارعی، ص ۲۳۷.

حصولی (معرفت تصدیقی مطابق با واقع مستدل) است و بقیه اقسام آن را شامل نمی‌شود. افزون بر این، معرفت در این معنا معرفت حضوری را نیز شامل نمی‌شود. دقت در تلقی و تعریف معرفت در فلسفه غربی و فلسفه مشاء ما را به این نتیجه رهنمون می‌شود که تعریفی که از معرفت در فلسفه غرب ارائه شده تعریف «معرفت معتبر» است؛ در مقابل، تعریفی که در فلسفه مشاء از معرفت به دست داده شده، تعریف «مطلق معرفت» است یا آنچه که به نظر می‌رسد «معرفت معتبر» است. بنابراین، می‌توان گفت معرفت در دو معنا به کار می‌رود: معنای عام (مطلق معرفت)، معنای خاص (معرفت معتبر). معرفت معتبر بر حسب دیدگاهی که هر فلسفه درباره ملاک اعتبار معرفت اتخاذ می‌کند، متفاوت خواهد بود. به هر حال، در اینجا سؤالی دیگر مطرح می‌شود و آن اینکه موضوع معرفت‌شناسی معرفت به معنای عام است یا معرفت معتبر. به نظر می‌رسد معرفت به معنای عام با موضوع معرفت‌شناسی سازگارتر است؛ زیرا گرچه هدف اساسی معرفت‌شناسی شناسایی معرفت معتبر است، ولی لازمه این کار شناسایی و بررسی همه انواع معرفت است. البته ممکن است گفته شود خود معرفت معتبر را هم می‌توان موضوع معرفت‌شناسی تلقی کرد و بحث از مطلق معرفت را بحثی مقدماتی در نظر گرفت.

۱-۲. امکان معرفت

فلاسفه مسلمان همگی امکان معرفت را قبول کرده و بر این اساس فلسفه خود را تأسیس کرده‌اند. این امر، البته، اختصاص به مسلمانان نداشته، چنان‌که شهید مطهری بیان کرده‌اند: «پس از انقراض مکتب شکاکان که تا سه چهار قرن بعد از میلاد ادامه داشت، تمام فلاسفه، چه در اروپا و چه در میان مسلمین، براساس مسلک جزم و یقین قضاوت می‌کردند و هیچکس در قدر و ارزش ادراکات تردید نمی‌کرد تا آنکه از قرن شانزدهم به بعد حوادثی در اروپا پدید آمد و تحولاتی در جهان دانش رخ داد که مسأله «ارزش معلومات» دوباره مورد توجه قرار گرفت».^۱

۱-۳. انواع معرفت

در فلسفه مشاء انواع مختلفی از معرفت مورد توجه قرار گرفته است. این انواع در تقسیم‌های

۱. طباطبایی، اصول فلسفه و روش رئالیسم، ج ۱، ص ۱۶۰.

مختلف معرفت قابل پیگیری است. فیلسوفان مشاء معرفت را براساس ملاک‌های متعدد به‌گونه‌های مختلف تقسیم کرده‌اند.

۱-۳-۱. معرفت بی‌واسطه و معرفت باواسطه

شاید بتوان این تقسیم را اساسی‌ترین و عام‌ترین تقسیم معرفت در فلسفه مشاء دانست. این تقسیم با تقسیم معروف حضوری و حصولی متفاوت است، ولی می‌توان آن را پایه و جرقه اولیه بحث علم حضوری و حصولی دانست.^۱ معرفت بی‌واسطه معرفتی است که نفس انسان بدون استفاده از قوای ادراکی خود، مانند حواس و عقل، به‌دست می‌آورد. ابن‌سینا در اشارات و التنبیهات در تعریف «ادراک» و خواجه نصیرالدین طوسی در شرح آن به صراحت از این دو نوع معرفت سخن گفته‌اند.^۲ همچنین ابن‌سینا در بیان یکی از اقسام گزاره‌های «الواجب قبولها» یعنی مشاهدات^۳ از معرفت مستقیم و بی‌واسطه نفس به خود و قوای خود سخن به میان می‌آورد. همچنین وی در اثبات نفس به همین علم بی‌واسطه نفس به خود استدلال می‌کند. این نوع از معرفت همان است که بعدها با تغییراتی که در آن به‌وجود آمد، به علم حضوری معروف شد و جایگاهی والا در مباحث معرفتی به‌دست آورد. فیلسوفان مشاء معرفت بی‌واسطه نفس به خود و قوای خود را «معرفت وجدانی» نیز می‌خوانند.

معرفت باواسطه معرفتی است که نفس آن را با وساطت قوای ادراکی خود به‌دست می‌آورد. این معرفت به دو قسم تقسیم می‌شود: معرفت تصویری و معرفت تصدیقی که هر یک از این دو نیز به نوبه خود به کلی و جزئی تقسیم می‌شوند. از آنجا که این دو تقسیم معروف و مشهور است آنها را توضیح نمی‌دهیم.

۱. علم حضوری آن است که خود معلوم نزد عالم حاضر است. معرفت بی‌واسطه آن است که نفس بدون استفاده از قوای ادراکی خود مانند حواس آن را به‌دست آورده باشد. نسبت میان علم حضوری و علم بی‌واسطه تساوی نیست؛ یعنی هر علم حضوری علم بی‌واسطه نیست و هر علم با واسطه نیز علم حصولی نیست. برای مثال، علم به صورت و مفهوم شیء که از راه حواس به‌دست آمده، علم باواسطه و در عین حال، علم حضوری است. به عبارت دیگر، رابطه علم حضوری و علم بی‌واسطه رابطه عام و خاص مطلق است. هر علم بی‌واسطه علم حضوری است، اما هر علم حضوری لزوماً علم بی‌واسطه نیست. آنچه در فلسفه مشاء مطرح است علم بی‌واسطه است. ۲. طوسی، شرح اشارات و التنبیهات، ج ۱، ص ۴۰۱-۴۱۴. ۳. ابن‌سینا، اشارات و التنبیهات، مع شرح للمحقق نصیرالدین طوسی و شرح الشرح للعلامه قطب الدین محمد بن محمد بن محمد بن ابی جعفر الرازی، ص ۲۱۵-۲۱۶.

معرفت حسی، خیالی، وهمی، عقلانی، و وحیانی.^۱ معرفت به اعتبار ابزار و راه دستیابی به آن، به حسی، خیالی، وهمی، عقلانی و وحیانی تقسیم می‌شود. معرفت حسی آن است که از راه حواس ظاهری به دست می‌آید و وجود آن وابسته به ارتباط حواس ظاهری با شیء است و به همین جهت، به محض قطع رابطه حواس با شیء این معرفت نیز از میان می‌رود. معرفت خیالی صورتی از شیء است که با حواس ظاهری به دست آمده است. این صورت حسی به خیال منتقل می‌شود و در آنجا نگهداری می‌شود. تفاوت صورت خیالی با صورت حسی در این است که بقای صورت خیالی وابسته به حضور شیء خارجی نیست و به همین جهت، با قطع رابطه حواس با شیء خارجی صورت خیالی از میان نمی‌رود. بنابراین، صورت خیالی وابستگی کمتری به اشیای بیرونی دارد. افزون بر این، قوه متخیله با دخل و تصرف در صورت‌های حسی و تجزیه و ترکیب آنها می‌تواند صورت‌های جدیدی را تولید کند. همچنین ممکن است در اثر ارتباط مستقیم با عقل فعال صورت‌هایی را مستقیم و بدون وساطت حس دریافت کند.

معرفت وهمی معنایی است که وهم از صورت‌های محسوس به دست می‌آورد. هنگامی که حواس ظاهری گوسفند صورت حسی گرگ را درک می‌کنند، قوه واهمه گوسفند از این صورت معنای دشمنی این گرگ با خودش را درک می‌کند. «دشمنی» معرفتی است که وهم از صورت محسوس گرفته است.

معرفت عقلی تصویری است که عقل از معرفت‌های خیالی و وهمی از راه تجرید و تعمیم به دست می‌آورد. البته، اگر صورت مربوط به موجود مجرد باشد، نیازی به تجرید و تعمیم ندارد. همچنین عقل ممکن است معرفت‌هایی را مستقیم و بدون وساطت حواس و خیال و وهم از عقل فعال دریافت کند. بنابراین، معرفت‌های تصویری عقلی همیشه کلی هستند و هیچ‌گونه وابستگی به خود شیء ندارند.^۲

معرفت وحیانی معرفتی است که ریشه در وحی دارد؛ مانند تصور خدا و نبی به گونه‌ای که در قرآن مطرح شده است و مانند تصدیق معاد جسمانی با استناد به وحی.^۳ این تقسیم به صورتی که در بالا بیان شد در منابع مختلف مشاء آمده است؛ در این تقسیم

۱. در آثار ابن سینا و دیگر مشائیان معرفت وحیانی به عنوان یکی از اقسام معرفت مطرح نشده است. ولی با توجه به پذیرش وحی به منزله راهی جداگانه برای دستیابی به معرفت، می‌توان این قسم را به آنان نسبت داد.

۲. ابن سینا، النفس من کتاب الشفاء، تحقیق حسن زاده آملی، ص ۸۱-۸۵.

۳. همان، ص ۲۴۰ و ۳۴۰.

معرفت تصویری و تصدیقی از یکدیگر تفکیک نشده است و به همین جهت، برخی مثال‌هایی که ذکر شده مربوط به معرفت تصویری و برخی مربوط به معرفت تصدیقی است. تا جایی که نگارنده بررسی کرده، در فلسفه مشاء تقسیم‌بندی جداگانه‌ای از معرفت‌های تصدیقی و تصویری که مقبول همه مشائیان واقع شده و رواج یافته باشد وجود ندارد. به هر حال، اگر بخواهیم معرفت‌های تصویری را براساس فلسفه مشاء تقسیم کنیم، همان تقسیم بالا کافی است.

تقسیم فوق کاملاً با معرفت‌های تصدیقی منطبق نیست. با توجه به مباحث پیش‌گفته، شاید بتوان معرفت تصدیقی را به صورتی که در ذیل خواهد آمد تقسیم کرد؛ زیرا از دید فلسفه مشاء، معرفت تصدیقی در برخی موارد حاصل وحی، در برخی موارد حس و در برخی موارد حاصل عقل و در مواردی محصول عقل و حس هر دو و در برخی موارد نیز حاصل دریافت مستقیم نفس است و هیچ‌یک از ابزارهای پیش‌گفته در آن دخالتی ندارند.^۱ به همین جهت، می‌توان معرفت تصدیقی را به پنج قسم تقسیم کرد: معرفت تصدیقی حسی، معرفت تصدیقی عقلی، معرفت تصدیقی عقلی-حسی، معرفت تصدیقی وحیانی و معرفت تصدیقی مستقیم.

معرفت تصدیقی حسی آن است که از راه حواس ظاهری یا باطنی به دست می‌آید. البته، معرفت‌های تصدیقی که با حواس به دست می‌آیند، جزئی هستند؛ مانند «خورشید روشنایی بخش است»، «این آتش گرم است». همچنین اگر افراد متعددی به کسی خبر از واقعه‌ای بدهند که خود شاهد آن بوده‌اند، به گونه‌ای که احتمال دروغ و توافق بر دروغ از میان برود، فرد به این نتیجه می‌رسد که واقعه مذکور اتفاق افتاده است. این نوع معرفت تصدیقی در واقع، از راه مشاهده غیر مستقیم به دست آمده است. معرفت‌های تصدیقی که با حواس باطنی به دست می‌آیند مربوط به حس واهمه‌اند؛ مانند «این شخص دوست است» یا «این شخص از من متنفر است».^۲

معرفت تصدیقی عقلی معرفتی است که عقل در آن نقش اساسی ایفا می‌کند و دیگر قوا نقشی در آن ندارند. برای مثال، معرفت تصدیقی «کل بزرگ‌تر از جزء است» عقلی است؛ زیرا در تصدیق آن عقل هیچ نیازی به قوای دیگر ندارد و تنها با تصور موضوع و محمول و نسبت میان آن دو آن را تصدیق می‌کند.^۳

۱. همو، الشفاء، المنطق، ج ۲، البرهان، ص ۲۲۲؛ همو، الاشارات و التنبیها، تحقیق زارعی، ص ۱۲۴.

۲. طوسی، شرح الاشارات و التنبیها، ج ۱، ص ۲۱۵. ۳. همان‌جا.

معرفت تصدیقی عقلی - حسی آن است که صرف تصور موضوع و محمول و نسبت برای تصدیق کافی نیست؛ بلکه علاوه بر آن، داده‌های حسی نیز مورد نیاز است. معرفت تصدیقی تجربی بهترین نمونه از این نوع معرفت است. در تجربه موارد متعددی از یک پدیده مشاهده می‌شود. سپس به ضمیمه یک قیاس خفی علت ثبوت محمول بر موضوع مشخص می‌شود و با شناختن علت به حکمی کلی می‌رسیم. برای نمونه، موارد متعددی از همراهی گرما و انبساط حجم شیئی ای را می‌بینیم و به این فرضیه می‌رسیم که حرارت علت انبساط آهن است. سپس با ضمیمه قاعدهٔ الاتفاقی لایکون دائماً او اکثریاً نتیجه می‌گیریم که حرارت یا علت انبساط است یا همراه با علت آن است. پس از آن به این نتیجه می‌رسیم که هر آهن اگر حرارت ببیند منبسط می‌شود.^۱ معرفت تصدیقی استقرائی و حتی معرفت تواتری را می‌توان از نمونه‌های دیگر این معرفت تلقی کرد.

معرفت تصدیقی وحیانی معرفتی است که وحی در آن نقشی اساسی ایفا می‌کند؛ مانند تصدیق معاد جسمانی. ابن‌سینا معاد جسمانی را نه به اعتبار دلایل عقلی و حسی، بلکه به اعتبار مستندات وحیانی که در قرآن و سخنان پیامبر ﷺ و اهل بیت علیهم‌السلام آمده است تصدیق می‌کند.^۲

معرفت مستقیم معرفتی است که مستقیماً توسط نفس به‌دست می‌آید؛ مانند قضیه «من هستم» یا «من فکر می‌کنم». این تصدیق‌ها نه از راه حس و نه از راه عقل، بلکه از راه دریافت مستقیم نفس به‌دست می‌آیند.^۳

۱-۳-۲. معرفت نظری و عملی

تقسیم دیگری از معرفت در فلسفهٔ مشاء مطرح است؛ این تقسیم به لحاظ کاربردی بودن یا نبودن معرفت است. با توجه به این ملاک، معرفت به دو دستهٔ نظری و عملی تقسیم می‌شود. معرفت نظری آن است که ما را به حقایق می‌رساند و معرفت عملی آن است که ما را به خیر رهنمون می‌شود. مراد از حقیقت شناخت اشیاء است چنان‌که هستند و مراد از خیر رفتار درست است. به همین اعتبار، فلسفه را نیز به دو قسم فلسفهٔ نظری و فلسفهٔ عملی تقسیم می‌کنند.^۴

۱. طوسی، شرح الاشارات و التنبیها، ج ۱، ص ۲۱۶ و برای توضیح بیشتر دربارهٔ تجربه ر.ک: ابن‌سینا، الشفاء، المنطق، ج ۳، کتاب البرهان، ص ۹۵-۹۶.

۲. برای توضیح بیشتر دربارهٔ معرفت وحیانی ر.ک: ابن‌سینا، النفس من کتاب الشفاء، تحقیق حسن‌زاده آملی، ص ۳۳۹-۳۴۰ و ابن‌سینا، رسالهٔ نفس، ۱۳۸۳، ص ۶۹ و ۷۵.

۳. ابن‌سینا، الاشارات و التنبیها، ص ۳۵. ۴. همو، الشفاء، المنطق، ج ۱، ص ۱۴.