

The Influence of the Specific Gradation of Existence (Tashkik al-Wujud) on the Foundations of Islamic Education

✉ **Mohammad-Ali Mohiti Ardakan**  / Associate Professor, Department of Philosophy, Imam Khomeini Education and Research Institute mohiti@iki.ac.ir
Mostafa Nikzad / MA Student of Philosophy, Imam Khomeini Education and Research Institute mostfanik1372@gmail.com
Received: 2024/12/19 - Accepted: 2025/05/10

Abstract

This research mainly investigates the influence of the specific gradation of existence (tashkik al-wujud) on the foundations of Islamic education. The most important objective of the study is to analyze the various dimensions of gradation of existence and its connection to the epistemological, ontological, anthropological, and axiological foundations of Islamic education. The findings of the research, organized using a descriptive-analytical method and with consideration of the ideas of philosophers of Transcendent Wisdom (Hikmat al-Muta'aliyah), particularly Sadr al-Muta'allihin (Mulla Sadra), indicate that in the epistemological domain, gradation of existence directs attention towards a deeper understanding of the stages of human knowledge growth and perfection, emphasizing the necessity of designing educational programs and methods appropriate to these stages. In the anthropological domain, this theory aids in identifying the existential dimensions of man and their various degrees of perfection and existential weakness, stressing the importance of guiding students according to the correct ultimate end, across all three stages of insight, inclination, and capability, and in proportion to individual aptitudes. In the ontological domain, gradation—which points on one hand to an interconnected causal system and on the other to the complete dependence of man on the Bestower of Existence—demonstrates the necessity of attending to divine principles in the educational process. Furthermore, by proving moral realism in the axiological domain, this theory emphasizes the importance of aligning educational principles with individual conditions and capabilities and synchronizing them with the ultimate value, namely proximity to God (qurb il-Allah), resulting in obedience and responsibility.

Keywords: the specific gradation of existence, philosophy of Islamic education, Transcendent Wisdom (Hikmat al-Muta'aliyah), foundations of education, Islamic Philosophy of the Human Sciences.

نوع مقاله: پژوهشی

تأثیر تشکیک خاصی وجود بر مبانی تعلیم و تربیت اسلامی

mohiti@iki.ac.ir

mostfanik1372@gmail.com

محمدعلی محیطی اردکان  / دانشیار گروه فلسفه مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

مصطفی نیکزاد / دانش‌پژوه کارشناسی ارشد فلسفه مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۲۰

دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۲۹

چکیده

مسئله اصلی این پژوهش، بررسی تأثیر تشکیک خاصی وجود بر مبانی تعلیم و تربیت اسلامی است. تحلیل ابعاد مختلف تشکیک در وجود و ارتباط آن با مبانی معرفت‌شناختی، هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی تعلیم و تربیت اسلامی مهم‌ترین هدف پژوهش حاضر است. یافته‌های این تحقیق که با روش توصیفی - تحلیلی و با امعان نظر در اندیشه‌های فیلسوفان حکمت متعالیه، به‌ویژه صدرالمآلهین سامان یافته است حاکی از آن است که در حوزه معرفت‌شناختی، تشکیک در وجود به درک عمیق‌تری از مراحل رشد و تکامل معرفت انسان توجه می‌دهد و بر ضرورت طراحی برنامه‌ها و روش‌های آموزشی و تربیتی متناسب با این مراحل تأکید دارد. در حوزه انسان‌شناختی، این نظریه به شناسایی ساحت‌های وجودی انسان و درجات مختلف کمال و ضعف وجودی او کمک کرده، بر اهمیت راهنمایی و جهت‌دهی متربیان با توجه به غایت نهایی صحیح، در هر سه مرحله بینش، گرایش و توانش و متناسب با استعدادهای فردی تأکید می‌کند. تشکیک در حوزه هستی‌شناختی که از یک‌سو به نظام علی به هم تنیده، و از سوی دیگر، به وابستگی تام انسان به علت هستی‌بخش اشاره دارد، ضرورت توجه به اصول الهی در فرایند تعلیم و تربیت را می‌نمایاند. همچنین، در حوزه ارزش‌شناختی، این نظریه با اثبات واقع‌گرایی اخلاقی، بر اهمیت تطابق اصول تربیتی با شرایط و توانایی‌های فردی و همسوسازی آنها با ارزش نهایی، یعنی قرب الهی تأکید می‌کند و اطاعت‌پذیری و مسئولیت‌پذیری را در پی دارد.

کلیدواژه‌ها: تشکیک خاصی وجود، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، حکمت متعالیه، مبانی تعلیم و تربیت، فلسفه علوم انسانی اسلامی.

مقدمه

در دنیای فلسفه، مفهوم تشکیک به عنوان یکی از مباحث کلیدی و بنیادین، همواره به گونه‌ای مورد توجه حکما بوده است. تشکیک خاصی وجود از ابتکارات صدرالمتألهین است، هرچند ریشه این بحث به حکمای ایران باستان نسبت داده شده (طباطبائی، ۱۴۰۲ق، ص ۱۴؛ مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ج ۱، ص ۳۶۱) و در گذر زمان، این اصطلاح در فضای فلسفی رواج یافته است. حکمای مشاء برای تبیین فلسفی حقایق متفاضلی که از جهان درک می‌کردند، قائل به تشکیک غرضی شدند. بر اساس این نوع از تشکیک، ذات ماهیت مشکک نیست، بلکه اتصاف یک چیز به ماهیت، مشکک است (ر.ک. عبودیت، ۱۳۸۷، ج ۱، ص ۳۷). شیخ اشراق با تشکیک غرضی مشاء مخالفت کرده و از آنجاکه قائل به اصالت ماهیت است با طرح نوعی تقدم خاص تحت عنوان تقدم و تأخر جوهری، تشکیک در ماهیت را پایه‌ریزی می‌کند (ر.ک. سهروردی، ۱۳۷۲، ج ۱، ص ۲۹۳-۳۰۲). شیخ اشراق افزون بر اینکه عالم را در عین داشتن هویت جوهری، دارای هویت نورانی و ظلمانی می‌داند، قائل است که به لحاظ تشکیکی بودن عالم، شدیدترین نور متعلق به وجود حضرت حق (نور الانوار) و پایین‌ترین آن متعلق به عالم ماده است که ظلمانی است (سهروردی، ۱۳۷۲، ج ۲، ص ۱۲۱). تلاش‌های شیخ اشراق زمینه طرح وحدت سنجی را فراهم کرد (یزدان پناه، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۳۸۴). سپس، صدرالمتألهین با پذیرش اصالت وجود، نظریه تشکیک را در وجود مطرح کرده، با فراروی از وحدت سنجی، به وحدت سریانی وجود تصریح کرد (برای آشنایی با منابع دست اول در خصوص تشکیک فلسفی ر.ک. عبودیت، ۱۳۸۷، ص ۲۷۹-۱۸۰). آنچه در پژوهش حاضر به عنوان مبنا کانون بحث قرار خواهد گرفت، تشکیک خاصی صدرایی و تأثیر آن بر مبانی تعلیم و تربیت اسلامی است. از باب مقدمه ضروری، نخست، منظور از تشکیک خاصی وجود و پس از آن، فلسفه و مبانی تعلیم و تربیت اسلامی را توضیح می‌دهیم:

۱. تشکیک خاصی وجود

«تشکیک در وجود» در نظر صدرالمتألهین بدین معناست که وجود حقیقت واحد دارای مراتب گوناگون است. به عبارت دیگر، اگر فقط یک نحو حقیقت داشته باشیم و در عین حال این حقیقت کثرت نیز داشته باشد، تنها راه توجیه کثرت مزبور این است که همان چیزی که ما به الاشتراک کثرات است، ما به الافتراق آنها هم باشد. در این صورت، وحدت عین کثرت، و کثرت عین وحدت خواهد بود (عبودیت، ۱۳۸۷، ص ۲۰-۲۲).

۱-۱. دو حیثیت تشکیک

بر اساس ایده تشکیک، در حقیقت وجود دو حیثیت وجود دارد:

الف) حیثیت کثرت در حقیقت وجود

۱. موجودات کثیری در عالم وجود دارند (بدهت کثرت وجود).
۲. این کثرت به دو نحو مشاهده می‌شود؛ یعنی دو نوع کثرت در عالم وجود دارد که عامل آنها ظاهراً متفاوت است:
- الف. کثرت ماهوی، مثل کثرت انسان‌ها، اسب‌ها، درختان و مانند آن.

ب. کثرت وجودی، مثل کثرت موجود بالقوه و بالفعل، واحد و کثیر، حادث و قدیم، ممکن و واجب و مانند آن.

۳. کثرت ماهوی، خود ناشی از کثرت وجود است؛ زیرا ماهیت به عرض وجود موجود است. پس کثرت نوع اول نیز به کثرت نوع دوم بازمی‌گردد و اتصاف وجود به کثرت ماهوی، بالعرض است.

۴. کثرت وجودی ناشی از انقساماتی است که بر خود وجود وارد می‌شود، یعنی این نوع کثرت، مستقیماً ناشی از خود وجود است و ماهیت هیچ نوع وساطتی ندارد.

۵. وجود بسیط است و غیر و ضد نیز ندارد.

۶. کثرت، ذاتی خود وجود است و خارج از آن نیست. وگرنه: یا می‌بایست جزء وجود باشد و با جزء دیگری ترکیب شده باشد تا وجود پدید آید، درحالی که وجود جزء ندارد.

یا حقیقتی خارج از آن باشد، درحالی که خارج از وجود چیزی نیست.

۷. پس، حقیقت وجود به صورت فی‌نفسه کثیر است و عامل کثرت چیزی جز خود آن نیست؛ یعنی قوه و فعل یا مثلاً وجوب و امکان، عین وجودند و چیزی غیر از وجود نیستند و کثرتی که به وسیله اینها در وجود حاصل شده، با چیزی غیر از وجود حاصل نشده است. پس غیریت کثرت و عوامل کثرت با وجود، غیریتی صرفاً مفهومی و معنایی است و در خارج، همه اینها عین وجودند.

ب) حیثیت وحدت در حقیقت وجود

معلوم شد که وجود بالبداهه کثیر است و این کثرت در ذات خود وجود است. حال سؤال این است که آیا وحدتی نیز در آن تحقق دارد که کثرت به آن بازگردد، بدون آنکه از بین برود؟ اگر چنین وضعیتی وجود

با فلسفه رایج به معنای هستی‌شناسی تفاوت دارد. درواقع، منظور آنها از فلسفه، به‌ویژه در زمینه رابطه‌اش با علم و نتایج کاربردی و عینی، فلسفه‌های مضاف است که در آنها واژه فلسفه به یکی از علوم اضافه شده، مبادی تصویری و تصدیقی مضاف‌الیه با روش تحلیلی و عقلی بررسی می‌شوند. فلسفه تعلیم و تربیت نیز از این قبیل است. درواقع، بررسی مبانی، اصول، پیش‌فرض‌ها، فرض‌ها، روش‌ها، معیارها و اهداف حاکم بر تعلیم و تربیت به عهده فلسفه تعلیم و تربیت است (ر.ک. رهنمائی، ۱۳۸۷، ص ۳۶). فهم دیدگاه اسلام درباره مؤلفه‌های پیش‌گفته و اشراق آن در ساحت‌های مختلف تعلیم و تربیت، افق‌های تعلیم و تربیت اسلامی را پیش‌رو می‌نهد. در این میان، مهم‌ترین نقش از آن مبانی تعلیم و تربیت است، و از میان آنها، حوزه‌های معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی بیشترین تأثیر را دارند. این نقش با نگاهی اجمالی به تحولات سه مرحله‌ای فلسفه تعلیم و تربیت روشن‌تر می‌شود:

مرحله اول، رویکرد «ایسم‌ها» است که اوایل دهه ۱۹۳۰ آغاز شد و تا اواسط قرن بیستم به اوج خود رسید. در این مرحله به استنتاج دیدگاه‌های تربیتی از مکاتب فلسفی پرداخته می‌شود. طرف‌داران این رویکرد بر این باورند که بین اصول وجودی، معرفتی و ارزشی هر مکتب و دیدگاه‌های تربیتی مرتبط با آن، رابطه‌ای منطقی وجود دارد. با این حال، عدم توافق میان نظرات تربیتی پیروان یک مکتب و وجود توافق میان نظرات پیروان چند مکتب، پایه و اساس رویکردهای فلسفی را تضعیف کرده است. در دهه ۱۹۶۰، مرحله دوم، یعنی رویکرد تحلیلی شکل گرفت و تأثیر عمیقی بر فلسفه تعلیم و تربیت در دنیای انگلیسی‌زبان گذاشت. این رویکرد یکپارچه نیست و شامل دیدگاه‌های متنوعی است. بر این اساس، فلسفه تعلیم و تربیت، یک رشته مستقل نیست، بلکه به‌مثابه فعالیتی درجه دوم، یک روش یا فعالیت است و به جای نظریه‌پردازی فلسفی، تحلیل مفهوم‌ها و نقد پیش‌فرض‌های فلسفی می‌پردازد و بر پایه اعمال و فرایندهای واقعی تربیتی، کار خود را شروع می‌کند. از اواخر دهه ۱۹۸۰، رویکردهای جدیدی با عنوان کلی «رویکردهای پساتحلیلی» ظهور کردند. این رویکردها با نوعی التقاط‌گرایی مشخص می‌شوند و فیلسوفان تعلیم و تربیت با مجموعه‌ای از رویکردها و زمینه‌ها کار می‌کنند.

در سیر تحول فلسفه تعلیم و تربیت، این رشته ابتدا با رویکرد

داشته باشد، حقیقت وجود، در عین کثرت، وحدت و در عین وحدت، کثرت خواهد داشت، یا به تعبیر دیگر حقیقت ذومراتبی خواهد بود که ما به الامتیاز آن به ما به الاشتراکش برخورد گشت. توجیه وحدت وجود به این نحو است که ما از همه مراتب و کثرات وجود، مفهوم واحد «وجود» را انتزاع می‌کنیم. اگر کثرات خارجی وجود، از حیث وجودی وحدت نداشتند، ذهن نمی‌توانست یک مفهوم از آنها انتزاع کند. به عبارت دیگر، انتزاع مفهوم واحد از کثیر بما هو کثیر محال است. بنابراین، وجود حقیقت مشکک است و مراتب مختلف دارد (ر.ک. صدرالمآلهین، ۱۳۶۸، ج ۶، ص ۸۶؛ طباطبائی، ۱۴۱۶، ص ۱۸؛ ۱۴۰۲، ص ۱۶؛ مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ج ۱، ص ۳۶۳).

۱-۲. انواع تشکیک

تشکیک بر سه نوع است:

۱. تشکیک عامی: کلی مشککی است که ما به الاختلاف در آن، غیر از ما به الاتحاد باشد. در حقیقت، تشکیک به اموری است که زاید بر ذات و خارج از آن است؛ مانند تشکیک به عوارض (ر.ک. مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ج ۱، ص ۳۴۴-۳۴۵)، علی‌رغم بازگشت این قسم به تواطؤ، عموم مردم آن را تشکیک می‌دانند. به همین دلیل تشکیک عامی نام گرفته است (ر.ک. جوادی آملی، ۱۳۸۶، ج ۱، ص ۲۵۸).

۲. تشکیک خاصی: تشکیکی که در آن ما به الاختلاف و ما به الاتحاد عین یکدیگرند و تفاوت، به جای آنکه به امور زائد بر ذات برگردد، به خود ذات، یعنی شدت و ضعف و مراتب وجودی آن برمی‌گردد. درواقع ما به الاتفاق، عین ما به الاختلاف است. از این رو تشکیک اتفاقی یا تشکیک خاصی نام گرفته است (حسن‌زاده آملی، ۱۳۸۷، ج ۱، ص ۴۵۹).

۳. تشکیک خاص الخاصی: بر اساس این نوع از تشکیک که صدرالمآلهین در نظریه اخیرش به آن متمایل شده است، تفاوت در حقیقت وجود (در مقابل سایه و شأن)، درواقع تفاوت در مراتب ظهور و تجلی وجود است (ر.ک. لاهیجی، ۱۳۸۶، ص ۱۴۱-۱۴۲).

پژوهش حاضر درصدد است تأثیر نوع دوم از انواع پیش‌گفته تشکیک را بر مبانی تعلیم و تربیت نشان دهد.

۲. فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

آنچه امروزه در محافل علمی جهان به‌عنوان فلسفه شناخته می‌شود،

خود برخی علوم هم بسته به شدت و ضعف معلوم، مراتب وجودی عالم و میزان توجه عالم به معلوم، متفاوت می‌شوند.

بشر در بدو تولد فاقد هرگونه علم حسی، خیالی و عقلی است و جز علوم فطری که از جانب حق تعالی در وی نهاده شده است، از علوم اکتسابی برخوردار نیست: «وَاللّٰهُ اَخْرَجَكُم مِّنْ بُطُونِ اُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُوْنَ شَيْئًا» (نحل: ۷۸). بر اساس تفسیر علامه طباطبائی از این آیه، انسان هنگام تولد، از معلوماتی که بعدها از راه حس، خیال و عقل درک می‌شوند خالی است. همچنین، علم به شیء درباره علم انسان به غیر خودش است که بر اساس دیدگاه علمای نفس به تدریج شکل می‌گیرد. بدین‌سان، عموم آیه شریفه منصرف به علم‌های معمولی، یعنی علم حصولی است (طباطبائی، ۱۳۵۲، ج ۱۲، ص ۳۱۲). وقتی حواس خمسہ داده‌های حسی را به نفس مخابره می‌کنند، نفس در مرتبه ذهن به واسطه قوه حس، با محسوساتی از جنس سمع، بصر، لمس، بو و مزه، آشنایی پیدا می‌کند. ذهن در اثر تکامل به این مرتبه می‌رسد که بعد از قطع ارتباط اندام حسی با محسوسات خارجی، صور جزئیة از آن محسوس خارجی در متخلیه ایجاد نماید و به حافظه بسپرد. در ادامه این سیر تکاملی، نفس توانایی شناخت مفاهیم کلی عقلی را پیدا می‌کند. بر این اساس، سطح انتظار از متعلمین و نحوه آموزش و پرورش ایشان باید از آسان به سخت باشد. نمی‌توان از کودکی در مهد، انتظار حل مسائل ریاضی و مختصات هندسی را داشت و یا آنکه با جهش نامعقول، متعلم و مربی را در سطوحی بالاتر از سطح واقعی‌اش نشانند.

در معنای دوم از تشکیک در فهم، به شدت و ضعف داشتن مراتب هر علمی توجه می‌شود. به‌عنوان مثال، در علم حضوری اگر عالم، معلوم و میزان توجه عالم به معلوم، در شدیدترین مراتب خویش قرار داشته باشند، بالاترین مراتب علم حضوری اتفاق می‌افتد، مانند علم حضوری خداوند به خود، آثار و افعالش. از این‌روست که بی‌واسطه علم پیشین حضوری نسبت به آفرینش دارد. عیادت از بیماران می‌تواند با همین پشتوانه نظری، به لحاظ تربیتی بسیار مؤثر واقع شده، در امیدبخشی و بازسازی جسمی و معنوی بیمار نقشی مؤثر ایفا کند. با توجه به همین مسئله شدت و ضعف در علوم حضوری، رویکردهای تشویق، تنبیه یا تغافل توجیه‌پذیرند. همچنان‌که انذار و تبشیرهای دینی می‌توانند تأثیر معناداری در عطف توجه انسان به امور متعالی داشته باشند.

استنتاجی شکل گرفت و فیلسوفان غربی تلاش کردند تا از مبانی فلسفی، دیدگاه‌های تربیتی استخراج کنند. این مبانی از ایدئالیسم افلاطونی آغاز و به مکاتب معاصر ختم می‌شوند. در کشور ما نیز منابع درسی عمدتاً ترجمه منابع غربی هستند و استادان به دلیل عدم آشنایی عمیق با فلسفه اسلامی، همین مسیر را دنبال کردند. فراگیری فلسفه تعلیم و تربیت به‌عنوان یک رشته علمی ضروری است، اما غفلت از اندیشمندان بزرگ اسلامی مانند فارابی، ابن‌سینا، سهروردی، خواجه نصیرالدین، صدرالمآلهین و نوصدرایی‌ها باعث شده که آموزه‌های فلسفی غرب بر فضای آموزشی کشور حاکم شود. انجام تحقیقات منظم برای بهره‌برداری از اندیشه‌های فیلسوفان اسلامی در زمینه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، راه‌حل این وضعیت است (ر.ک. بهشتی، ۱۳۸۵، ص ۱۱۶-۱۲۱).

یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار در اتصاف یک علم به اسلامی، تأثیر اسلام در مبانی آن است. تا آنجا که به تعلیم و تربیت مربوط است، در حوزه معرفت‌شناختی، به مباحثی مانند امکان دستیابی به حقیقت تربیتی و اعتبارسنجی راه‌های دستیابی به آن نظر می‌شود. در حوزه هستی‌شناختی، به شناخت عالم هستی و احکام آن، از آن جهت که وجود دارد پرداخته می‌شود. در حوزه انسان‌شناختی، به چیستی انسان، بینش‌ها، کنش‌ها و گرایش‌های وی نظر شده، ارائه راه برای شکوفایی استعدادهایش دنبال می‌شود. در حوزه ارزش‌شناختی، به نظام ارزشی حاکم بر رفتار اختیاری انسان‌ها نسبت به خود، آفریننده و محیط پیرامونی توجه می‌شود. بر پایه توضیحات پیش‌گفته، تأثیر یکی از مهم‌ترین مبانی هستی‌شناختی صدرایی در مهم‌ترین بخش فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، یعنی مبانی آن به شرح زیر تبیین می‌شود:

۳. تأثیر نگاه تشکیکی بر مبانی تعلیم و تربیت اسلامی

۳-۱. تأثیرات معرفت‌شناختی

۳-۱-۱. تشکیک در فهم

مقوله علم خواه کیف نفسانی بوده و عارض بر نفس شود و خواه از معقولات ثانیه فلسفی شمرده شود که از نحوه وجود عالم برآمده باشد، دارای مراتب مختلفی از شدت و ضعف خواهد بود. شدت و ضعف در فهم، گاه به این معنا است که انواع علوم متناسب با تکامل وجودی عالم، پدیدار می‌شود و گاهی مراد این است که دست‌کم

۳-۱-۲. تشکیک در روش‌های معتبر تربیتی

اکنون با این سؤال روبه‌رو می‌شویم که روش ارزشمند و مطمئن برای دستیابی به نظام تربیتی صحیح چیست؟ روش‌های معمول تعلیم و تربیت را بر اساس نظام تشکیکی به شرح زیر می‌توان ارزیابی کرد:

روش حسی با امور جزئی سر و کار دارد و افزون بر خطاپذیری و مکتسب نبودنش (به اصطلاح حکمی)، قدرت ارائه علم را ندارد.

روش تجربی نیز در اثر تکرار مشاهدات محقق می‌شود و بر فرض استقراء جمیع موارد، تا به کبرای عقلی ضمیمه نشود، علمی نخواهد بود. تجربه هم به ارزش معرفت‌های حسی، هم به استدلال ضمنی‌اش وابسته است. هرگونه احتمال خطا در دو عامل فوق، در ارزش معرفت‌شناختی تجربه تأثیرگذار است. این سخن به معنای انکار ارزش معرفت‌شناختی حس و تجربه نیست، بلکه این دسته از علوم هم مراتب و درجات دارند و به هر میزان که حس کارآیی‌اش تقلیل یابد، به همان میزان علوم مربوط به آن از مرتبه ارزشی کمتر برخوردار خواهند بود.

روش شهودی که یافت بی واسطه حقیقت است، هرچند ارزش معرفتی کامل دارد، اما این‌گونه نیست که برای همگان میسر باشد. همچنین، اگر گزاره‌ای تربیتی برای فردی در اثر ریاضت نفس نمایان شود، معرفتی شخصی بوده و بشخصه قابل تعمیم به دیگران نیست. افزون بر این، تفسیر، استنباط و تعبیرهای خودافزوده بر شهود نیز باید جداگانه ارزیابی شوند.

با روش عقلی می‌توان به بالاترین مراتب معرفت حصولی دست یافت. در حوزه تصدیقات عقلی، بدیهیات، اعم از وجدانیات و اولیات کاملاً معتبرند و تصدیقات نظری نیز در صورتی که با روش معتبر در نهایت به بدیهیات برگردند، کاملاً اعتبار دارند (ر.ک: مصباح و محمدی، ۱۳۹۸، دروس ۶-۷).

بر این اساس می‌توان گفت که اصول تربیتی و دستورالعمل‌های مبتنی بر اندیشه‌های پوزیتیویستی فاقد ارزش و اعتبار است. افزون بر این، می‌توان پس از اثبات اصل دین با روش عقلی، به روش نقلی و وحیانی نیز پایبند بود و بر اساس اصل حقیقت‌طلبی، می‌توان ادعا کرد که نظام تعلیم و تربیت در صورتی که با نظام تکوین و تشریع الهی هماهنگ نباشد و از روش نقلی و وحیانی بهره نبرد نمی‌تواند نظامی واقع‌محور و حق‌پایه باشد و به همان میزان از تعلیم و تربیت اسلامی دور خواهد بود.

۳-۲. تأثیرات انسان‌شناختی

۳-۲-۱. تشکیک نفوس متربیان

انسان‌ها دارای شدت و ضعف وجودی هستند (ر.ک. عبودیت، ۱۳۸۸، ج ۳، ص ۱۲۹). بررسی اینکه چه عواملی قبل از تولد و پس از آن، سبب این بهره‌مندی وجودی می‌شود، از عهده مقاله خارج است، اما دانستن اینکه چگونه ممکن است افرادی در سنین کودکی قدرت حل مسائل دشوار را داشته باشند و یا حتی مستعد دریافت فیوضات خاص الهی شوند در گرو توجه به تشکیک نفوس انسانی است. بر اساس برخی روایات، برای ایمان ده درجه در نظر گرفته شده است؛ مقدار در درجه هشتم، ابوذر در مرتبه نهم و سلمان در بالاترین آن، یعنی درجه دهم قرار دارد (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۶۶، ص ۱۶۶). از این رو، اگر دانسته شد که افرادی زمینه فعلیت بخشیدن کمالات را بیش از سایرین دارند، باید برای ایشان برنامه‌ریزی خاص صورت پذیرد تا بتوانند به عنوان نخبه برای پست‌های حساس به مرحله فعلیت برسند. پس، یک مربی نباید برای هر شخصی در هر مرتبه از شدت و ضعف، دستورالعمل واحدی صادر کند. توصیه‌های متفاوت ائمه علیهم‌السلام به مردم و دستورالعمل‌های متفاوت علما برای مراجعان گواه این تأثیر مبتنی بر تشکیک است.

ائمه معصومان علیهم‌السلام به تناسب، روابط متفاوتی با صحابه خویش داشتند. برخی از این افراد که مورد اعتماد ایشان بودند، به عنوان محرم اسرار شناخته می‌شدند. طبیعتاً ایشان مطالب و معارف ویژه‌ای را از امامان علیهم‌السلام دریافت می‌کردند که دیگران از آنها محروم بودند. به عنوان مثال، میثم تمار از اصحاب امام علی علیه‌السلام از اسرار خفی و اخبار غیبی مطلع بود (قمی، ۱۳۶۵، ج ۱، ص ۱۹۷). همچنین جابر بن یزید، یکی از اصحاب امام باقر علیه‌السلام، حامل اسرار علوم اهل بیت علیهم‌السلام بود (مصباح یزدی، ۱۳۹۳، ص ۲۹-۳۰).

این نکته نیز قابل توجه است که ارائه یک نوع برنامه صحیح برای تعلیم و تربیت، منحل به اغراض تربیتی متفاوت برای سطوح مختلف نیست؛ چراکه اگر واقعاً برنامه از منبعی مصون از خطا صادر شده باشد، خود برنامه هم تشکیکی خواهد بود، یعنی هر کسی به اندازه سطح درک و توانایی‌هایش از این برنامه سعادت استفاده می‌کند. بهترین شاهد این مدعا، قرآن کریم است که به عنوان برنامه سعادت ابدی برای مخاطبان در اعصار گذشته و حال و آینده و با تمام تفاوت در بینش و گرایش و توانش نازل شده است.

است که بر اساس آن، معلول عین الربط به علت هستی بخش است. (ر.ک. عبودیت و مصباح، ۱۳۹۸، درس پنجم).

بر این اساس، موجودات باید تمام نیازهایشان را از علت هستی بخش خویش طلب کنند. بدین سان، تشکیک در وجود از یک سو مبنای کرامت نفس و عدم درخواست ذلیلانه از غیر خدا، و از سوی دیگر، مبنای سپاسگزاری از مخلوق در طول اراده خالق است: «مَنْ لَمْ يَشْكُرِ الْمُنْعَمَ مِنَ الْمَخْلُوقِينَ لَمْ يَشْكُرِ اللَّهَ عَزَّ وَ جَلَّ» (حر عاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۱۶، ص ۳۱۳). به تعبیر دقیق تر، معلول، فعل علت هستی بخش محسوب می شود و فعل در خارج، عین ربط به فاعل است و وجود استقلالی ندارد. از این روست که در تمام شئون وجودی خود، اعم از حیات، علم، قدرت و اراده، وابسته به علت هستی بخش خویش است؛ بنابراین تعلیم و تربیت چنین موجودی در این نظام مشکک هستی از راهی که علت هستی بخش می پسندد، تعریف می شود. در این بخش، توجه به راهنماشناسی مصون از خطا که قانونی بی نقص را از جانب خدا برای رسیدن بندگان به سعادت ابدی به ارمغان بیاورد، مورد توجه قرار می گیرد. در قرآن کریم ترکیه بشر از انواع رذائل اخلاقی و فسادهای اجتماعی یکی از هدایای بعثت انبیاء معرفی شده است: «لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ» (آل عمران: ۱۶۴).

۳-۴. تأثیرات ارزش شناختی

۳-۴-۱. ارتباط تشکیک در وجود با نگاه غایتگرانه در تربیت

در بعد ارزش شناختی توجه به مسئله تشکیک، انسان را به واقع گرایی اخلاقی رهنمون می سازد. احکام دینی مرتبه ای از مراتب ربوبیت تشریعی خداوند است که به صورت موجب جزئیه طبق شرایط واقعی (مصالح و مفاسد واقعی) و نیز با تغییر موضوعات، قابل تغییر است. آنچه دست خوش تغییر قرار نمی گیرد، مرتبه شدیدتر آن است که به مصالح و مفاسد واقعی ارتباط دارد. به تعبیر دیگر، اصول احکام عقلی و اخلاقی که از واقع بما هو واقع ناشی شده اند همیشه ثابت اند. بدین سان، نظام تعلیم و تربیت باید پشتوانه ای ثابت به عنوان مبانی متافیزیکی داشته باشد. نظام تعلیم و تربیت اسلامی سعی دارد با توجه دادن انسان به لوازم منطقی پذیرش مبدأ کامل مطلق چنین تصویر غایت گرایانه ای را ارائه دهد.

به گونه ای که هر فردی بسته به شدت و ضعف وجودی اش از آن بهره مند می شود: «فَالْعِبَارَةُ لِلْعَوَامِّ وَالْإِشَارَةُ لِلْخَوَاصِّ وَاللَّطَائِفُ لِلْأَوْلِيَاءِ وَالْحَقَائِقُ لِلْأَنْبِيَاءِ» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۸۹، ص ۲۰).

۲-۳. تشکیک در کنش های انسانی

مشهور فلاسفه اسلامی مراحل تحقق یک فعل اختیاری فاعل بالقصد را فرایندی از تصور، تصدیق به فائده، شوق، شوق اکید و اراده می دانند. نیت، عزم و اراده به عنوان مهم ترین فعل جوانحی، نقش مهمی در تعیین ارزش افعال اختیاری انسان دارد: «قُلْ كُلُّ يَعْمَلُ عَلَى شَاكِلَتِهِ فَرَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَنْ هُوَ أَهْدَى سَبِيلًا» (اسراء: ۸۴) و «يَبْتَغِي الْمُؤْمِنُ خَيْرٌ مِنْ عَمَلِهِ وَ يَبْتَغِي الْكَافِرُ شَرًّا مِنْ عَمَلِهِ» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۸۱، ص ۳۸۱). نیت به عنوان رکن مؤثر تربیتی دارای مراتبی از شدت و ضعف است و به هر میزان که خالص تر باشد و از این جهت شدت و استمرار پیدا کند، در ارزش اخلاقی کنش های اختیاری افراد و بالتبع در رشد و تکاملشان تأثیرگذار خواهد بود. همین عامل باعث می شود که انسان در انجام کارها احساس خستگی و ناتوانی نکرده و همواره در حال تلاش برای دستیابی به مراحل بالاتر از کمالات وجودی اش باشد. به فرموده امام صادق (ع): هیچ بدنی در انجام آنچه نیت بر آن قوی باشد، ناتوان نیست (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۶۷، ص ۲۰۵). بدین سان، در سلسله طولی فرایند کنش انسانی، مربی باید بکوشد متریبان را با توجه به غایت نهایی صحیح، در هر سه مرحله بینش، گرایش و توانش راهنمایی و جهت دهی کند و در هر مرحله از این مراحل، نقص و یا سستی ملاحظه کرد، راه حل و دستورالعمل متناسب را ارائه کند.

۳-۳. تأثیرات هستی شناختی

عالم بر اساس نظام علی - معلولی بنا یافته است. توجه به این نظام علی، ما را به رابطه هستی بخشی بین مراتب طولی وجود رهنمون می سازد. در این نظام وجودی، معلول وجوداً و بقائاً به طرف ربطش وابسته است. به عبارت دیگر، معلول در این نظام تشکیکی، عین ربط و وابستگی به شمار می آید. معلول، قبل از به وجود آمدن، چیزی نیست. وجود هم که نوآوری و ابداع است، نه جدا شدن از ذات واجب یا کنار هم آمدن اشیاء. پس، وجود همان ایجاد است و ایجاد جز فعل علت هستی بخش نیست. بنابراین معلول عین فعل هستی بخش خواهد بود. این ربط، یک طرفه و به تعبیر فیلسوفان، رابطه اشراقی

۳-۴-۲. ارتباط تشکیک در وجود با علت غایی در تربیت انسان

نتیجه یک کار، «غایت»، و علم و حب به آن، «علت غایی» نام دارد (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ج ۲، ص ۱۳۳-۱۳۳). برای انجام یافتن یک فعل اختیاری، علت غایی لازم است. حب ذات به عنوان علت غایی نخستین برای هر فعل اختیاری شناخته می شود (ر.ک. مصباح یزدی، ۱۳۷۴، ص ۱۳۰) و حب به آثار و لوازم کمال یا حب به کسب کمال مفقود در مراحل بعدی قرار دارد؛ چراکه اگر حب ذات علت بردار باشد تسلسل در سلسله علل غایی پدید می آید و لازمه اش تناقض و به وجود نیامدن هیچ کدام از سلسله غایات است. با توجه به مبنای تشکیک، جهت صدور رفتار صحیح و غلط در انسان ها قابل تحلیل است. هرچه اشخاص از شدت وجودی برخوردار باشند، از فعل قبیح گریزان تر و به فضائل راغب ترند؛ زیرا کسی که خود و کمال خود را به درستی بشناسد، تمام سعی خویش را در رسیدن به کمال پایدار خود صرف می کند. طبیعی است که کمال حقیقی انسان، خواه با معیار فطرت، خواه با معیار کمال مطلق، همان قرب الهی است (مصباح یزدی، ۱۳۷۴، ص ۱۶۶ و ۱۶۷). از این رو انسان باید همه رفتارهایش را در این سلسله تشکیکی با کمال واقعی خویش بسنجد و در این سنجش است که از باب ضرورت بالقیاس مفاهیم ارزشی و لزومی قابل انتزاع خواهند بود. به فرموده شهید مطهری:

در منطق اسلام هدف فقط یک چیز است و آن خداست. اصولاً توحید اسلام جز این اقتضا نمی کند، اگر هم هدف دیگری معرفی می کند مانند بهشت و یا فرار از جهنم، هدف های درجه دوم است... ایمان با این همه آثار زیادی که دارد، در اسلام به این دلیل واجب نشده است که آن آثار پیدا شود؛ چون آن آثار فواید ایمان است. ایمان از آن جهت واجب است که خودش پیوند انسان با حق است و نفس پیوند انسان با حق از نظر اسلام کمال است. نه علم هدف است (علم به یک معنا همان حکمت است که علم به حقایق اشیاء است)، نه زیبایی هدف است، نه عدالت هدف است و نه محبت، بلکه هدف فقط و فقط خداست و حقیقت، ولی حقیقتی که توأم است با این چیزهای دیگر یا از باب مقدمه و یا از باب نتیجه (مطهری، ۱۳۷۲، ج ۲۹، ص ۳۹۱-۳۹۲).

۳-۴-۳. ارتباط تشکیک در وجود با اطاعت پذیری تربیتی

متناسب با نظام علی تشکیکی، نوع اطاعت پذیری انسان ها نیز مشخص می شود. در این نظام طولی کسی جز خداوند متعال و یا به اذن او، حق امر و نهی ندارد. خداوند بر اساس ربوبیت تشریعی خویش این حق را به هر کسی واگذار نماید، صلاحیت فرماندهی پیدا می کند. در این سلوک رحمانی افراد با اطاعت پذیری از رسولان و اولی الامر، والیان حکومتی و حتی پدر و مادر و معلمان خویش، به علت هستی بخش تقرب می جویند و این اطاعت در طول اطاعت الهی قرار دارد، به گونه ای که از هرگونه اطاعتی معارض با کمال حقیقی انسان نهی شده است: «وَإِنْ جَاهِدَاكَ عَلَى أَنْ تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا وَصَاحِبُهُمَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفًا وَاتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَيَّ ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ» (لقمان: ۱۵). بنابراین تشکیک در وجود، انسان را به اطاعت پذیری تشکیکی در نظام تعلیم و تربیت رهنمون می سازد. این نگرش می تواند بنیان سکولاریسم را که دست خداوند را از جامعه کوتاه می داند، فرو ریزاند. بر این اساس دیگر نه اکثریت و خواست عمومی جامعه ملاک تعیین کننده حقوق و سیاست هاست و نه اومانیسم و لیبرالیسم ملاک مشروعیت رفتارها، بلکه خداوند و اولیای او صاحب حق اند.

۳-۴-۴. ارتباط تشکیک در وجود با مسئولیت پذیری

رابطه بین خدا و انسان، رابطه مولا و عبد است. بر این پایه، انسان در برابر خداوند مسئول است؛ زیرا همه چیز از آن خداست و انسان وجود استقلالی در برابر او ندارد. همه نعمت ها امانت هایی به حساب می آیند که انسان باید در برابر مالک حقیقی شان، یعنی خداوند، پاسخگو باشد (صافات: ۲۴؛ تکوین: ۸). بدین سان، انسان ها در برابر خود، دیگر بندگان، و محیط زیست نیز مسئولیت دارند. این مسئولیت ها در واقع در شعاع مسئولیت در برابر خداوند قرار دارند و به نوعی وابسته به آن هستند (مصباح یزدی، ۱۳۹۴، ص ۱۷۵-۱۷۸).

نتیجه گیری

بررسی تأثیر تشکیک خاصی وجود بر مبانی تعلیم و تربیت دستاوردهای زیر را در چهار حوزه معرفت شناختی، هستی شناختی، انسان شناختی و ارزش شناختی به همراه داشته است:

۱. حوزه معرفت شناختی: نگاه تشکیکی به علم و معرفت در

منابع

- قرآن کریم.
- بهشتی، سعید (۱۳۸۵). فلسفه تعلیم و تربیت در جهان امروز. قیسات، ۳۹ و ۴۰، ۱۰۹-۱۲۴.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۸۶). رهیقتی مختوم. تحقیق حمید پارسائیا. قم: اسراء.
- حر عاملی، محمد بن حسن (۱۴۰۹ق). تفصیل وسائل الشیعه. قم: مؤسسه آل البیت.
- حسن زاده آملی، حسن (۱۳۸۷). شرح فارسی الأسفار الأربعة. گردآوری محمدحسین نائیجی. قم: بوستان کتاب.
- رهنمائی، سیداحمد (۱۳۸۷). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- سهروردی، شهاب الدین (۱۳۷۲). مجموعه مصنفات شیخ اشراق. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- صدرالمآلهین (۱۳۶۸). الحکمة المتعالیة فی الأسفار العقلیة الأربعة. تهران: مکتبة المصطفوی.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین (۱۴۰۲ق). بدایة الحکمة. قم: جامعه مدرسین.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین (۱۳۵۲). المیزان فی تفسیر القرآن. چ سوم. بیروت: مؤسسه الاعلمی للمطبوعات.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین (۱۴۱۶ق). نهایة الحکمة. قم: جامعه مدرسین.
- عبودیت، عبدالرسول (۱۳۸۷). نظام حکمت صدرایی: تشکیک در وجود. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- عبودیت، عبدالرسول (۱۳۸۸). درآمدی به نظام حکمت صدرایی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- عبودیت، عبدالرسول و مصباح، مجتبی (۱۳۹۸). سلسله دروس مبانی اندیشه اسلامی ۲: خداشناسی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- قمی، شیخ عباس (۱۳۶۵). منتهی الآمال. قم: هجرت.
- لاهیجی، محمدجعفر (۱۳۸۶). شرح المشاعر ملاحظه. تصحیح و تعلیقات سیدجلال الدین آشتیانی. قم: بوستان کتاب.
- مجلسی، محمدباقر (۱۴۰۳ق). بحار الانوار. بیروت: دار احیاء التراث العربی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۲). آموزش فلسفه. چ سوم. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۳). جرعه ای از دریای راز. تدوین و نگارش محمدعلی محیطی اردکان. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۷۴). دروس فلسفه اخلاق. تهران: اطلاعات.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۴). فلسفه اخلاق. چ سوم. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح، مجتبی و محمدی، عبدالله (۱۳۹۸). سلسله دروس مبانی اندیشه اسلامی ۱: معرفت شناسی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۲). مجموعه آثار. تهران: صدرا.
- یزدان پناه، سیدیدالله (۱۳۸۹). حکمت اشراق: گزارش، شرح و سنجش دستگاه فلسفی شیخ شهاب الدین سهروردی. تحقیق و نگارش مهدی علی پور. قم: تهران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه و سمت.

تعلیم و تربیت اسلامی تأکید دارد بر اینکه علم به تدریج و با توجه به مراحل رشد و تکامل انسان به دست می آید. این بدان معناست که آموزش باید از سطوح ساده تر آغاز شود و به تدریج به سطوح پیچیده تر برسد. همچنین، روش های آموزشی باید بر منابع معتبر معرفتی از جمله وحی استوار باشد تا بتوانند به بیشترین میزان اعتمادپذیری برسند.

۲. حوزه هستی شناختی: بر اساس نظام علی - معلولی در هستی، انسان باید نیازهای خود را از علت هستی بخش طلب کند و وابستگی به خدا باید در ساحت های مختلف نظام تعلیم و تربیت سران داشته باشد. در این راستا، توجه به راهنماشناسی مصون از خطا و قانونی بی نقص برای رسیدن به سعادت بندگان ضروری است.

۳. حوزه انسان شناختی: بر اساس تشکیک، نفوس انسانی دارای درجات متفاوتی از کمال و ضعف هستند. بنابراین، برنامه ریزی آموزشی باید متناسب با توانایی ها و استعداد های هر فرد تنظیم شده، به پرورش نخبگان توجه ویژه شود. مر بیان باید به تشکیک نفوس متربیان توجه کنند و دستورالعمل های تربیتی را بر اساس مراتب وجودی آنها تنظیم کنند.

۴. حوزه ارزش شناختی: بر اساس واقع گرایی اخلاقی و نظر به تشکیک در وجود، هر چند احکام تربیتی دینی ممکن است بر اساس شرایط واقعی و توانایی های افراد متغیر باشند، اما اصول کلی و ثابت آنها که از واقع بما هو واقع نشئت می گیرند تغییرناپذیرند. همچنین توجه به مبنای تشکیک، انسان را به بالاترین مراتب کمال، یعنی بالاترین مراتب قرب الهی رهنمون ساخته، او را متوجه اطاعت از مالک مطلق هستی می کند. بر این اساس، انسان در برابر خداوند متعال مسئول است، همچنان که در پرتو این مسئولیت، در برابر خود، دیگران و محیط زیست نیز مسئولیت دارد.

در نهایت، نگاه تشکیکی در تعلیم و تربیت اسلامی می تواند پنجره جدیدی از معرفت تربیتی، روش تربیتی و غایت تربیتی و شناخت دقیقی از نفوس تربیت شونده در این سلوک رحمانی ارائه کند. این رویکرد نه تنها به بهبود کیفیت آموزش کمک می کند، بلکه به تحقق اهداف تربیتی اسلامی نیز یاری می رساند.