

مجموعه مقالات

همایش بررسی متون و منابع حوزه های
فلسفه، کلام، ادیان و عرفان

(اسماء)

(جلد ۲)

به کوشش

دکتر حسین کلباسی اشتری



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مجموعه مقالات
همایش بررسی متون و منابع حوزه‌های
فلسفه، کلام، ادیان و عرفان
(اسماء)

۳۰-۳۱ فروردین و اول اردیبهشت ۱۳۸۴

تهران - قم

جلد ۲

به کوشش

دکتر حسین کلباسی اشتری



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

تهران، ۱۳۸۵

همایش بررسی متون و منابع حوزه‌های فلسفه، کلام، ادیان و عرفان (نخستین: ۱۳۸۴: تهران و قم).
مجموعه مقالات همایش بررسی متون و منابع حوزه‌های فلسفه، کلام، ادیان و عرفان (اسماء):
۳۰-۳۱ فروردین و اول اردیبهشت، تهران - قم / به کوشش حسین کلباسی اشتری. - تهران:
پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۸۴.

ISBN 964-426-261-1 (دوره)

ج: جدول، نمودار.

ISBN 964-426-260-3 (ج. ۱)

ISBN 964-426-274-3 (ج. ۲)

فهرست نویسی براساس اطلاعات فیبا.

Survey of Texts and References on Philosophy, Kalām,

ص.ع. به انگلیسی:

Religion and Mysticism (ASMA)

ج. ۲ (چاپ اول: ۱۳۸۵).

۱. فلسفه - کنگره‌ها. ۲. فلسفه اسلامی - کنگره‌ها. ۳. ادیان - کنگره‌ها. ۴. عرفان - کنگره‌ها. ۵.
کلام - کنگره‌ها. الف. کلباسی اشتری، حسین، ۱۳۴۱ - ب. پژوهشگاه علوم انسانی و
مطالعات فرهنگی. ج. عنوان.

۱۰۰

BY۰/۵۸

۱۳۸۴

۴۱۳۳۱-۸۴م

کتابخانه ملی ایران



مجموعه مقالات همایش بررسی متون و منابع حوزه‌های

فلسفه، کلام، ادیان و عرفان (اسماء) - ج ۲

به کوشش دکتر مسین کلباسی اشتری

ناشر: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

مدیر نشر: (ممت‌الله) ممت‌پور

چاپ اول: ۱۳۸۵

تیراژ: ۱۰۰۰ نسخه

ناظر چاپ: سیدابراهیم سیدعلی

چاپ و صحافی: چاپ فرشیوه

ردیف انتشار: ۸۵-۱۱

حق چاپ برای پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی محفوظ است.

شابک ۳-۲۷۴-۴۲۶-۹۶۴ (ج ۲) ۱-۲۶۱-۴۲۶-۹۶۴ (دوره)

شابک ۳-۲۷۴-۴۲۶-۹۶۴ (ج ۲) ۱-۲۶۱-۴۲۶-۹۶۴ (دوره)

نشانی: تهران، صندوق پستی: ۶۴۱۹-۱۴۱۵۵، تلفن: ۳-۸۸۰۴۶۸۹۱، فاکس: ۸۸۰۳۶۳۱۷

فهرست مقاله‌ها

- مدخل..... ۹
حسین کلباسی اشتری
- نگاهی تاریخی درباره ترجمه و تصحیح متون ۱۳
علی نقی باقرشاهی
- نوآوری در ارتباط با منابع فلسفی، کلامی، ادیانی و عرفانی ۲۳
عباس بخشنده‌بالی
- الگوهای سنتی و جدید آموزش فلسفه اسلامی ۳۳
احمد بهشتی
- تعمیم یا توسعه منطق سیاه و سفید ۴۹
مرتضی حاج حسینی
- ضرورت‌ها و اولویت‌های پژوهش و تدوین متون جدید در عرصه عرفان ۵۹
بتول خسروی
- متون درسی فلسفه اسلامی و متون فلسفه غربی و تاریخ‌های فلسفه ۶۹
محمد خوانساری
- ضرورت‌ها و اولویت‌های پژوهش و تدوین متون در عرصه‌های فلسفه، کلام،
ادیان و عرفان ۷۹
فهیمة دهباشی
- پویایی فلسفه اسلامی و راهکارهای آن ۸۵
سیدعباس ذهبی
- فلسفه تطبیقی و تطبیق فلسفی ۹۹
حسین سلیمانی

- ۱۱۹ ضعف ساختاری کلام اسلامی و تأثیر آن بر بی‌جاذبگی متون درسی عبدالرحیم سلیمانی اردستانی
- ۱۳۷ اسفار، از دایرةالمعارفی فلسفی تا متنی آموزشی علی شیروانی
- ۱۵۳ استانداردهاى آموزش فلسفه در دانشگاه مریم صابری نجفآبادی
- ۱۶۱ بایستگی‌های کنونی فلسفه اسلامی علی‌اکبر صادقی‌رشاد
- ۱۸۳ ترجمه و آژه‌های بیگانه منوچهر صانعی دره‌بیدی
- ۲۰۱ ضرورت وحدت علوم انسانی و علوم طبیعی محمود عبادیان
- ۲۱۹ ضرورت بهره‌گیری از پژوهش‌های تاریخی در بررسی‌های کلامی، فلسفی، عرفانی و دین‌پژوهی نورالله عقیلی
- ۲۳۱ آسیب‌شناسی تدریس زبان انگلیسی در گروه‌های فلسفه هدایت علوی‌تبار
- ۲۵۷ راهکارهای دستیابی به مدیریت آموزشی پیشرو رضا غلامی
- ۲۷۳ نظام‌های منطق‌نگاری در ترازوی اثر بخشی احدفرامرز قراملکی
- ۲۸۳ بررسی وضعیت منابع موجود در تاریخ کلام اسلامی مهدی فرمانیان

- ۲۹۷ نیچه در آینه اندیشه ایرانیان
سیدسعید فیروزآبادی
- ۳۱۳ بایسته‌ها و شایسته‌های متون آموزشی فلسفه
مهدی گرجیان عربی
- ۳۲۵ ابن‌سینا و مراحل تکوینی سنت‌های فلسفی و علمی غرب
کریم مجتهدی
- مؤلفه‌های نقد و تحول در نگارش متون منطقی برای آموزش‌های دانشگاهی کشور در
حوزه علوم انسانی
۳۴۷ رضا محمدزاده
- ۳۶۵ مسئله علوم انسانی در وضعیت تلاقی فرهنگی
علی‌اصغر مصلح
- ۳۷۷ نقش استاد در گزینش و تدوین متون برای آموزش فلسفه
مهدی میرزازاده
- ۴۰۹ نگرش اصولی در باب محتوی، روش تدریس و تعریف فلسفه
محمود نوالی
- ۴۳۵ نقدی بر کتاب‌ها و کلاس‌های درسی علوم انسانی (فلسفه و عرفان)
سعید ناجی
- ۴۶۵ مشکلات معرفت‌شناختی و روشی در کتاب‌های درسی
سیدیحیی یثربی

مدخل:

آنچه در پیش روی دارید، مجموعه مقالات برگزیده نخستین همایش بررسی متون و منابع حوزه‌های فلسفه، کلام، ادیان و عرفان (همایش اسماء) است که پس از داوری و ارزیابی‌های انجام گرفته، اکنون در دسترس شما محقق ارجمند قرار گرفته است. این همایش با هدف نوعی آسیب‌شناسی محتوایی و روشی در محدوده متون و منابع تخصصی فلسفه، کلام، ادیان و عرفان با مشارکت و همراهی قریب به بیست دانشگاه، مؤسسه و مرکز تحقیقاتی کشور و عرضه مقاله بیش از یکصدوهشتاد تن از استادان، محققان و دانش‌پژوهان حوزه و دانشگاه در تاریخ‌های ۸۴/۱/۳۰ لغایت ۸۴/۲/۱ در تهران و شهر مقدس قم برگزار گردید.

دغدغه گروهی از استادان و صاحب‌نظران مبنی بر لزوم بازنگری، نقد و بازتولید منابع علمی حوزه علوم انسانی متناسب با ساختار فکری، فرهنگی، تاریخی و دینی برای رفع نیاز دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی کشور و به دنبال آن مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی در سال ۱۳۷۴، مقدمات شکل‌گیری شورایی با عنوان «شورای بررسی متون و منابع علوم انسانی» را فراهم آورد و «پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی» مأمور به پیگیری و تحقق این امر گردید. به تدریج فعالیت این شورا از محدوده برخی رشته‌های تخصصی علوم انسانی به مهم‌ترین و اصلی‌ترین رشته‌های این عرصه توسعه یافت به گونه‌ای که در دهمین سال فعالیت آن - یعنی سال ۱۳۸۴ - این شورا متشکل از ۱۲ گروه تخصصی و برخوردار از همکاری ثابت بیش از ۱۳۰ تن از استادان و صاحب‌نظران رشته‌های گوناگون علوم انسانی است. پرونده بررسی ده‌ها اثر که حاصل فشرده نظرهای کارشناسی نخبگان علمی این مرز و بوم است و نیز انتشار نشریه تخصصی این شورا با عنوان «نقدنامه علوم انسانی»، تنها

گوشه‌ای از فعالیت این مجموعه منحصر به فرد است که عنقریب کارنامه فعالیت دهساله آن در اختیار اهل فن قرار خواهد گرفت.

از زمره گروه‌های تخصصی شورای مذکور، گروه «فلسفه، کلام، ادیان و عرفان» بوده است که در کنار سایر گروه‌ها، گام‌های مؤثری را در مسیر آسیب‌شناسی و نقد منابع عرصه‌های مذکور برداشته و از جمله آن ارائه پیشنهاد برگزاری همایشی فراگیر با حضور تمامی استادان و محققان این حوزه معرفتی به منظور تعامل تجربیات آنان در امر آموزش و پژوهش و آگاهی از نقاط ضعف و قوت متون و منابع مربوطه بود.

اجابت دعوت شورای بررسی متون و نیز پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی برای مشارکت در برگزاری همایش از سوی دانشگاه‌ها و مراکزی که ذیلاً نام برده می‌شود، شعاع کار را بسیار فراخ‌تر از آنچه که در ابتدا تصور می‌شد گسترش داد و قوت مضاعفی برای حرکت فراگیر و جدی فراهم آورد. استقرار دبیرخانه همایش در پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی و تشکیل کمیته‌های علمی و اجرایی، گام‌های بعدی این حرکت بود و پس از استخراج و تعیین عناوین اصلی و فرعی همایش، کار فراخوان مقالات در دو نوبت در دستور کار قرار گرفت. اسامی دانشگاه‌ها، مؤسسات و مراکزی که همکاری خود را با پژوهشگاه علوم انسانی و دبیرخانه همایش چه در قالب علمی - نظری و چه در قالب اجرایی - مالی عرضه داشتند عبارتند از:

۱. پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی
۲. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت)
۳. معاونت فرهنگی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
۴. مرکز تحقیقات ادیان و مذاهب (قم)
۵. مؤسسه آموزش عالی باقرالعلوم (ع)

۶. بنیاد حکمت اسلامی صدرا
۷. دانشگاه علامه طباطبایی
۸. دانشگاه تبریز
۹. دانشگاه مفید
۱۰. دانشگاه اصفهان
۱۱. دانشگاه تربیت مدرس
۱۲. دانشگاه شهیدبهشتی
۱۳. مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران
۱۴. مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)
۱۵. مؤسسه آموزشی پژوهشی امام صادق (ع)
۱۶. صدا و سیما جمهوری اسلامی ایران (شبکه چهار سیما)
۱۷. سازمان فرهنگی هنری شهرداری تهران
۱۸. مرکز جهانی علوم اسلامی
۱۹. مؤسسه پژوهشی حوزه و دانشگاه

پس از بررسی و داوری مقالات واصله به دبیرخانه، در نهایت ۱۳۸ مقاله برای عرضه در همایش انتخاب و در برنامه سه روزه همایش در تهران و قم گنجانده شد. مرکز همایش‌های بین‌المللی صدا و سیما در روزهای ۳۰ و ۳۱ فروردین ماه و تالار اجتماعات مدرسه دارالشفای قم در روز اول اردیبهشت ماه ۱۳۸۴ شاهد برگزاری بزرگترین رویداد فرهنگی در حوزه علوم انسانی بود. چاپ یک‌جلد «خلاصه مقالات» برگزیده و نیز دوجلد «ویژه‌نامه نقد» به همراه تعدادی بروشور و دفترچه راهنما که حاصل تلاش بی‌وقفه و چشمگیر هیأت علمی و اجرایی همایش بود، کارنامه فعالیت عوامل و مجموعه‌های دست‌اندرکار را پربرتر می‌نمود.

پس از برگزاری همایش، فعالیت دبیرخانه جهت آماده‌سازی مقالات منتخب برای چاپ و انتشار آنها ادامه یافت و اینک پس از چندین ماه تلاش دبیرخانه، مجلات مشتمل بر مجموعه مقالات استادان و محققان در معرض دید دانشمندان و دانش‌پژوهان قرار گرفته است. در اینجا با سپاس و حمد بی‌انتهای به درگاه حضرت احدیت که توفیق انجام و تحقق این مهم را به این بنده ناچیز و همکاران عزیز و ارجمند علمی و اجرایی همایش ارزانی داشت، از تمامی استادان، محققان، صاحب‌نظران و نیز از کلیه دانشگاه‌ها، مؤسسات و مراکز علمی و پژوهشی که ما را در برگزاری همایش یاری رساندند تشکر و امتنان خود را اعلام و تداوم و استمرار حرکت‌های این‌چنین که نماد همگرایی و مشارکت علمی و فرهنگی اجزاء علم آفرین میهن اسلامی است را از درگاه خداوند مسئلت می‌نمایم. نیز بر خود وظیفه می‌دانم که از همه همکاران عزیزم در کمیته‌های علمی و اجرایی، دانشجویان گروه فلسفه دانشگاه علامه طباطبایی، کارکنان محترم و دلسوز پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی و به‌ویژه جناب آقای دکتر مهدی گلشنی استاد ممتاز دانشگاه صنعتی شریف و رئیس محترم پژوهشگاه علوم انسانی که همواره مشوق و پشتیبان عوامل و برگزارکنندگان همایش بوده‌اند، تشکر و سپاس خاص خود را اعلام داشته و برای تمامی ذوات گرانمایه نیز توفیق دوچندان در اعتلای علم و فرهنگ این مرز و بوم خواهانم.

دکتر حسین کلباسی اشتری

دبیر همایش اسما

نگاهی تاریخی درباره ترجمه و تصحیح متون

علی نقی باقرشاهی

استادیار گروه فلسفه دانشگاه بین‌المللی امام خمینی

مقدمه

نقش ترجمه‌ها در ظهور و بروز تمدن‌ها در شرق و غرب بسیار مهم بوده است برای مثال، تأثیر ترجمه‌ها در جهان اسلام موجب چنان انقلاب فکری و فرهنگی و لغوی شد که در تمامی تاریخ تمدن بشری بی‌نظیر بود و حتی بر رنسانس اروپا در قرن پانزدهم میلادی نیز برتری داشت. اعراب در صدر اسلام و در عهد دولت اموی جز به علوم قرآنی و فروع آن چون فقه و کلام و حدیث و لغت توجهی نداشتند. از علوم اولیه چون طب، هیئت، ریاضیات، طبیعیات، کیمیا، موسیقی و فلسفه و فروع آن نصیب چندانی نبرده بودند تا آنجا که باید گفت بیشتر این علوم برای آنان مجهول بود. سریانیان، صائبین و مرانیان در انتقال این علوم به زبان عربی و انتشار آن در جهان اسلامی سهم به‌سزایی داشتند تا آنجا که فرهنگ اسلامی در قرون وسطا و پیش از عصر رنسانس به برکت این کوشش‌ها نمونه کامل تمدن نوع بشر بود. (حنالفاخوری، ۱۳۵۸: ۲۴۲) این ترجمه‌ها همچنین خدمت بزرگی به زبان و فرهنگ عرب کردند و همچنین باعث بسط و گسترش فرهنگ یونانی در جهان اسلام شدند.

ترجمه‌ها در غرب نیز تأثیر شگرفی داشت و باعث شکوفایی علم و فلسفه و عمیق‌تر شدن مسائل علمی آن دیار شد. فعال‌ترین بخش دوره قرون وسطا مربوط به بخشی است که فیلسوفان مسیحی تحت تأثیر ترجمه آثار علمی و فلسفی مسلمانان قرار گرفتند و در پی آن عمیق‌ترین و دقیق‌ترین مسائل نظری را مطرح کردند. تأثیر ترجمه‌ها حتی باعث ایجاد دانشگاه‌هایی مانند کمبریج و آکسفورد در انگلستان و دانشگاه‌های پاریس و سوربن در فرانسه شد. مسیحیان بعد از

ترجمه‌های آثار علمی مسلمانان به زبان لاتین با فیلسوفان یونان نیز آشنایی بیشتری پیدا کردند و به دنبال آن مکاتب و گرایش‌های مختلف فلسفی در غرب ظهور کرد. تأثیر ترجمه‌ها در شرق آسیا، یعنی چین و ژاپن، باعث تحول بزرگی در آن کشورها شد. متفکران چینی بعد از آشنایی با اندیشه‌های بودا و مکاتب بودایی به ترجمه آثار آن پرداخته و برای این کار سالیان درازی را صرف آشنایی با زبان سانسکریت و پالی کردند و سپس به ترجمه آثار بودائیسیم به چینی مبادرت کردند. تأثیر ترجمه‌ها به قدری زیاد بود که باعث گسترش بودائیسیم در سرتاسر چین شد و در پی آن آیین‌هایی مانند آیین کنفوسیوس و آیین دائو که از آیین‌های بومی چین بود جایگاه خود را در بین چینی‌ها از دست داد و آیین بودا که از کشور هندوستان وارد آن دیار شده بود در قرن اول میلادی به‌عنوان دینی با ارزش پذیرفته شد و به تبع آن اکثر کشورهای خاور دور آیین بودا را به‌عنوان دین پذیرفتند.

مؤلف کتاب *تاریخ فلسفه شرق و غرب* معتقد است که هند سهم بزرگی در تکامل تمدن چینی دارد. گذشته از بعضی صور اعتقادات خداپرستانه دینی، آیین بودایی، اصل تولد دوباره، عقیده علیت، ایمان به پاداش و مکافات و غیره را به چین آورد. گرچه اخلاق کنفوسیوس، شامل نوعی زندگی‌نگری مصلحت‌گرایانه بود، این عقاید، چنان ریشه‌های عمیقی در ذهن چینی دوانید که دیگر امکان نداشت از میان بروند. فلسفه بودایی، به‌ویژه عقیده آن درباره واقعیت که به‌همه چیز طبیعت رخنه می‌کند و مفهوم ناپایداری کلی تأثیری ژرف در شاعران و هنرمندان برجای گذاشت و دیدگاه زیبایی‌شناسی چینی را متأثر کرد (رادا کریشان، ۱۳۶۷: ۶۰۹). البته اینکه چرا آیین بودا - که محل پیدایش آن هندوستان بوده است - توانست در خارج از هند رشد چشمگیری داشته باشد و پیروانی پیدا کند ولی در وطن خود چنان رشدی نداشته است و یا اینکه چرا آیین‌هایی مانند کنفوسیوس و دائو که از آیین‌های بومی و اصیل چینی بوده‌اند در مقابل آیین بودا عقب‌نشینی کردند دلایلی دارد که محل بحث آنها اینجا نیست ولی نقش ترجمه‌ها در گسترش آیین‌ها بسیار اهمیت داشته است.

نهضت ترجمه در جهان اسلام

نهضت ترجمه در جهان اسلام به مدت سه قرن طول کشید و شروع آن از قرن هشتم میلادی بود ولی در اواخر قرن هشتم رونق یافت و در اواخر قرن نهم به حد اعلای خود رسید. بدیهی است که ترجمه‌های اولیه مستقیماً شامل موضوعاتی علمی بودند. ابن ندیم از خالد بن یزید - حاکم مصر در عهد اموی - سخن می‌گوید که به علوم عشق می‌ورزید. او برخی از علمای اسکندرانی را به نقل پاره ای از آثار قبطی و یونانی در طب و کیمیا وادار کرد. این ترجمه‌ها نخستین ترجمه در نوع خود به زبان عربی بود. همچنین عمر بن عبدالعزیز - خلیفه اموی - دستور داد تا کتابی در طب به عربی ترجمه کردند. ولی نهضت حقیقی ترجمه از عهد ابوجعفر منصور دوانیقی - خلیفه عباسی - آغاز شد. او شهر بغداد را ساخت و آن را جانشین آتن و اسکندریه کرد. خلفای دیگر عباسی کار منصور را دنبال کردند. مأمون در سال (۲۱۷ ه. ق. / ۸۳۲ م.) برای ترجمه مدرسه‌ای تأسیس کرد که به بیت‌الحکمه معروف شد. وی گروهی از مترجمان را در آنجا گرد آورد و یک طبیب نصرانی به نام یوحنا بن ماسویه را به ریاست آنها برگزید. همچنین عده‌ای را به هند و ایران و قسطنطنیه فرستاد تا کتاب‌های سودمند را گرد آورند. در این بیت‌الحکمه حنین بن اسحق - که هنوز هجده سال داشت - یکی از مترجمان فعال بود. او در زمان متوکل ریاست بیت‌الحکمه را به عهده گرفت.

ترجمه‌ها در این مرکز با جدیت زیادی انجام می‌شد. ابتدا ترجمه از یونانی به سریانی بود سپس به زبان عربی صورت گرفت. مترجمان معمولاً در ترجمه یک کتاب به نسخه‌های متعددی مراجعه و نسخه‌های مختلف را با هم مقایسه می‌کردند و موارد اختلاف را مشخص می‌ساختند و سپس به ترجمه آن مبادرت می‌ورزیدند. مترجمان کسانی بودند که با موضوع ترجمه آشنایی داشتند و به هر دو زبان مبدأ و مقصد مسلط بودند مثلاً حنین که با علم طب آشنایی داشت کتاب‌های طب را ترجمه می‌کرد. وی برای تسلط بر زبان یونانی مدت دو سال در روم شرقی به مطالعه زبان یونانی پرداخت. پسر او اسحق نیز کتاب‌های فلسفی را ترجمه می‌کرد زیرا در آن علم تخصص داشت. از این رو ترجمه‌ها بسیار

حساب شده و دقیق بودند. ترجمه خوب و ایده‌آل نیز به گفته کارشناسان علم ترجمه، عبارت از متنی است که سه شرط در آن رعایت شود. البته این سه شرط لازم است ولی کافی نیست؛ زیرا در یک ترجمه خوب، باید حفظ سبک متن نیز در نظر گرفته شود. به هر حال، ترجمه‌ها در بیت الحکمه با دقت انجام می‌شد.

ترجمه‌ها به قدری دقیق بود که وقتی فیلسوفان مسلمان به این ترجمه‌ها دست یافتند به هیچ مشکلی برخورد نکردند. برخی از محققان معتقدند که در هیچ زمانی دانشمندان مسلمان، یونانی نمی‌دانسته‌اند (پورجوادی، ۱۳۶۵: ۸۳). هر چند این سخن شاید قابل تردید باشد زیرا برخی از زندگینامه‌نویسان نوشته‌اند که ظاهراً کندی این زبان را می‌دانسته، و از او کتاب‌هایی به زبان عربی ترجمه شده است (همان، ص ۷۰). ولی تاکنون کتابی را که کندی از یونانی به عربی ترجمه کرده باشد ذکر نکرده‌اند؛ از این رو سخن برخی مانند ابن جُلجل که معتقدند کندی کتاب‌های فلسفی بسیار ترجمه کرده است شاید صحت نداشته باشد (همان، ص ۷۴) ولی شکی نیست که او در اصلاح ترجمه‌ها نقشی فعال داشته است یعنی اصلاح ترجمه مترجمانی که به زبان عربی احاطه کامل نداشتند و او در اصلاح بیان و رساتر کردن متون نقشی فعال داشته است.

مسلمانان در نهضت ترجمه ابتدا کتاب‌های کیمیا و طب را ترجمه کردند و سپس ترجمه کتاب‌های هندسه، نجوم و فلسفه را شروع کردند. در میان ترجمه فیلسوفان یونان بیشتر ترجمه‌ها به افلاطون، ارسطو و شارحان آنها اختصاص داده شده بود، از این رو آشنایی مسلمانان با فیلسوفان پیش از سقرط کامل نبود. مترجمان در جهان اسلام مهم‌ترین مکالمات افلاطون از قبیل سیاست، نوامیس، سوفسطایی، فیدون و رساله دفاع از سقراط را ترجمه کردند. ولی ابراهیم مرکور معتقد است که افلاطون نزد مسلمانان از همان منزلت و اعتبار ارسطو برخوردار نبوده است. ارسطو بی‌گمان استاد بلامعارض اسکولاستیک اسلامی است. او همچنین معتقد است که اگر فیلسوفان اسلامی ارسطو را فقط از طریق آثار خودش و آثار مشائیان شناخته بودند بی‌گمان آرای می‌دانستند که با آرای به جا مانده از آنها تفاوت داشت. ولی مکتب اسکندرانی میان مسلمانان و ارسطو واسطه‌ای شد و این واسطه تأثیر شگرفی در آنها به جا گذاشت.

نگاهی تاریخی درباره ترجمه و تصحیح متون ۱۷

تأثیر مکتب اسکندرانی در فیلسوفان خاصه از آن جهت زیاد بود که این تأثیر مستقیم بود و از آن گذشته مکتب اسکندرانی حاوی اندیشه‌های سازگار شده با توقعات دینی بود. به علاوه، خود ارسطو نیز تنها از ورای منشور دگرگون‌نمای نوافلاطونیان شناخته شد. بی‌جهت نیست که فلاسفه اسلامی ظاهراً کمتر با شاگردان بلافصل ارسطو آشنایی داشتند تا با فروریوس و تیمستیوس و آمونیوس و سیمیلیگوس و یحیی نحوی و تعجی هم ندارد، زیرا این شارحان اسکندرانی معلمان بی‌واسطه و نزدیک‌ترین اسلاف آنها بودند. شهرستانی از فروریوس و تیمستیوس با عباراتی ستایش‌آمیز یاد می‌کند و آنها را با آرای نوافلاطونی یکی می‌داند. فارابی آشکارا به آمونیوس اشاره دارد و نظریاتی را از او اقتباس می‌کند.

یحیی نجوی با نظریه خود درباره آفرینش جهان و مشاجراتش با فلسفه ارسطویی توانست عنایت متکلمان را به خود جلب کند. تقریباً تنها در پرتو شروح اسکندرانی بود که /ارغنون ارسطو در عربی دریافته شد (همان، ص ۸۹). به هرحال، نقش مترجمان در انتقال فرهنگ و تمدن یونان بسیار عظیم بود و ترجمه آنها موجب تحولی بزرگ در جهان اسلام شد.

نهضت ترجمه در جهان مسیحیت

یکی از مهم‌ترین دوره‌های تاریخ قرون وسطا در غرب مربوط به دوره آخر این قرون است که در آن تحولات شگرفی در حوزه‌های علمی و فلسفی رخداد و عمیق‌ترین و دقیق‌ترین مسائل علمی مطرح و همچنین دانشگاه‌های بزرگی در آن دوره تأسیس شد.

تمامی این تحولات بعد از نهضت ترجمه در غرب صورت گرفت که شروع آن اواخر قرن نهم و اوج آن قرن دوازدهم میلادی بود. انتقال فرهنگ اسلامی به غرب از دو طریق انجام شد: یکی به صورت مستقیم یعنی از طریق ترجمه مستقیم آثار فیلسوفان و متفکران اسلامی به زبان لاتین و دیگری غیرمستقیم از طریق فیلسوفان یهود مانند موسی بن میمون.

مسیحیان برای آشنایی با آرای فیلسوفان اسلامی مراکزی را در اسپانیا، ایتالیا و بیزانس ایجاد کردند و در آن مترجمان زنده‌ای مانند ریموند و ویلیام لولوس را گرد آوردند و ترجمه آثار علمی و فلسفی فیلسوفان اسلامی به لاتین را شروع کردند. این ترجمه‌ها نه تنها تأثیر فراوانی در ایجاد یک نهضت عظیم علمی و فلسفی در اروپا داشت و سبب احیای معارف در آن دیار شد، بلکه موجبات به پایان رسیدن دوره فترت و رکود و جمود فکری اروپاییان را فراهم ساخت. همچنین باعث شد که فیلسوفان مسیحی دوباره به فلسفه و علوم یونانی که مدت‌ها دچار نسیان شده بود روی آورند و متون فلسفی را مستقیماً از یونانی به لاتین ترجمه کنند.

البته یکی دیگر از اهداف ترجمه‌ها این بود که مسیحیان می‌خواستند با آرای مسلمانان آشنا شوند تا از این طریق بتوانند ردیه‌ای علیه آنها بنویسند. برای مثال، رئیس دیرکلونی در قرن دوازدهم میلادی از ترجمه متون اسلامی به زبان لاتین برای شناخت اسلام و نقد آن توسط متکلمان مسیحی حمایت می‌کرد. او همچنین کتاب‌هایی در رد اعتقادات مسلمانان نوشت.^(۱) از جمله مترجمان معروف آن زمان می‌توان اسقف ریموند را نام برد که تقریباً ریاست مترجمان را برعهده داشت و حدوداً همان نقشی را در ترجمه به لاتین ایفا می‌کرد که حنین بن اسحق در دارالحکمه بغداد در ترجمه متون یونانی به سریانی و عربی داشت. تقریباً بسیاری از متون علمی از زبان عربی به لاتین در زمینه‌های مختلف از قبیل طب، نجوم، ریاضیات و دیگر شعب علمی از آثار خوارزمی گرفته تا آثار ابومشعر بلخی در نجوم و آثار ابن‌سینا و رازی و جرجانی در طب به لاتین ترجمه شد. از میان فیلسوفان اسلامی نیز دو فیلسوف اسلامی بیشترین تأثیر را در عالم مسیحیت داشتند که عبارت‌اند از ابن‌سینا و ابن‌رشد. تأثیر ابن‌رشد هر چند در فلسفه اسلامی چنان‌که باید شناخته شده نیست، تأثیر او در فلسفه غرب کمتر از ابن‌سینا نبوده است. به‌طور کل تأثیر این دو فیلسوف در غرب متفاوت بوده است.

در نیمه قرن دوازدهم هم توجه غربیان به فلسفه‌های افلاطونی و نوافلاطونی افزایش پیدا کرد، از این‌رو ابن‌سینا به سبب گرایش‌های نوافلاطونی مورد توجه

نگاهی تاریخی درباره ترجمه و تصحیح متون ۱۹

قرار گرفت. به عبارت دیگر، آرای مشایی او در تغییر نوافلاطونی و دینی‌اش جلب توجه کرد. اگرچه بسیاری او را به‌عنوان مفسر ارسطو می‌شناختند، به سبب روش نوافلاطونی و دینی‌اش عده بسیاری او را مکمل ارسطو می‌دانستند و درباره وی به‌عنوان کسی که بین ایمان و عقل، فلسفه و دین ارتباط منطقی و قابل قبولی ایجاد کرده است مطالعه می‌کردند. به هر حال، او سخن از خدا، خلقت، فرشتگان، حیات اخروی و فناپذیری نفس به‌میان می‌آورد و این سخنان برای فیلسوفان مسیحی جذاب بود (ایلخانی، ۱۳۸۲: ۳۱۹). به‌طورکل ابن‌سینا فقط شارح و مفسر آثار ارسطو نبود، یعنی در عین اینکه از آرای ارسطو استفاده می‌کرد فیلسوفی بود که استقلال فکری داشت و در بسیاری از مسائل با ارسطو موافق نبود و حتی در اواسط عمر خود از حکمت مشاء به‌طرف حکمت اشراق عدول کرد و در آغاز کتاب *منطق‌المشرقیین* خود، حکمت مشاء را حکمت عوام و حکمت اشراق را حکمت خواص می‌نامد. ولی ابن‌رشد فقط و فقط شارح آرای ارسطو است و اختلاف او با ابن‌سینا نیز در این بود که ابن‌سینا آرای خود را نیز مطرح می‌کرد.

جایگاه ترجمه و تصحیح در دانشگاه‌های فعلی

امروزه به مسئله ترجمه و تصحیح توجه کمتری می‌شود و چند سالی است که وزارت علوم و تحقیقات و فن‌آوری در آیین‌نامه پژوهشی دانشگاه‌ها ترجمه را جزو کارهای پژوهشی ندانسته بلکه آنها را در حد کارهای خدماتی قرار داده است. مجله‌های علمی - پژوهشی نیز از انتشار ترجمه‌ها خودداری می‌کنند و این در حالی است که برخی از مجلاتی که در ایران بیشتر مقاله‌های ترجمه‌ای منتشر می‌کنند در مقایسه با بعضی از مجلاتی که علمی - پژوهشی هستند و صرفاً مقالات تألیفی چاپ می‌کنند، ارزش پژوهشی کمتری ندارند.^(۱) جایگاه تصحیح و ویرایش متون نیز مبهم است و این امر زمانی گریبانگیر ما است که بسیاری از متون فلسفی و دینی و ادبی ما بدون تصحیح در گوشه کتابخانه‌ها خاک می‌خورند و اگر برخی از مستشرقان به تصحیح برخی از متون ما اقدام نمی‌کردند.^(۲) آنها نیز در گوشه کتابخانه‌ها بدون استفاده باقی می‌ماند.

کسانی که اهل علم‌اند می‌دانند که درجه علمی ترجمه و تصحیح متون دشوار علمی و فلسفی اگر بیشتر از درجه علمی تألیفات نباشد کمتر از آن نیست. امروزه تألیفات بیشتر به صورت گردآوری است، یعنی گاه نویسنده‌ای از چند منبع مطالبی را گردآوری می‌کند و تحت عنوان تألیف به چاپ می‌رساند که این کار آسان‌تر از ترجمه یک متن است. این نوع برخورد با ترجمه ربطی به تولید علم و تشویق پژوهش ندارد بلکه نوعی اشاعه قشری‌گری در مسائل علمی است. البته علت چنین برخوردی با مسئله ترجمه و تصحیح متون شاید به خاطر یکسان فرض کردن ترجمه در رشته علوم تجربی و علوم انسانی است که مؤلف محترم مقاله «سخنی درباب انتشار ترجمه در مجله‌های علمی - پژوهشی» معتقد است این نوع داوری‌ها و هکذا بندهایی که درآیین‌نامه ارتقا درباره ارزش‌گذاری ترجمه گنجانده‌اند، بیشتر برخاسته از تفکر و آرای استادان و متخصصان علوم دقیقه و تجربی است. در آن علوم اغلب اصطلاحات تعریفی محدود و مشخص دارد و مهم‌تر از آن زبانی که در این علوم به کار می‌رود فقط وسیله تفهیم و تفهم و محمل انتقال واقعیت عینی و بیرونی است و به قول زبان‌شناسان در این علوم زبان از نوع کلام وابسته به واقعیت است ولی در علوم انسانی به‌ویژه در عرصه عرفان، فلسفه، شعر، ادبیات و هنر وضع به کلی متفاوت است. در این عرصه‌ها زبان برای رفع نیازهای روزمره یا انتقال خبر یا توضیح مسائل علمی وقتی به کار نمی‌رود و بنابراین وابسته به واقعیت نیست؛ بلکه برای بیان مفاهیم انتزاعی به کار می‌رود و در نتیجه کلام وابسته به خود یا کلام ایستا است (نجفی، مسئله امانت در ترجمه، ص ۸) در نوشته‌هایی از این دست به قول ابوالحسن نجفی نمی‌توان به - عنوان مثال شعر حافظ را که می‌گوید: «دوش دیدم که ملائک در میخانه زدند / گل آدم بسرشتند و به پیمان زدن» به صورت زیر ترجمه کرد که «دیشب در خواب دیدم که فرشتگان از آسمان پایین آمدند و در میخانه را زدند و الخ ...» (همان، ص ۹).

به قول یکی دیگر از زبان‌شناسان، به‌رغم آنچه علوم دقیقه و تجربی اقتضا می‌کند «در یک اثر شاعرانه، همه چیز گفته نمی‌شود، بلکه فقط آن اندازه گفته می‌شود که خواننده یا شنونده بتواند خط ارتباطی با خالق اثر برقرار کند. ولی در

نگاهی تاریخی درباره ترجمه و تصحیح متون ۲۱

عین حال آنقدر هم آزادی داشته باشد که بتواند خود تا حدی آفریننده باشد و در تعبیر نهایی سهمی داشته باشد» (باطنی، ۱۳۷۱: ۱۰۸). از همین رو است که در علوم دقیقه و تجربی کمتر اتفاق می‌افتد که اثری را دو یا چند بار ترجمه کنند؛ اگر هم چنین حادثه‌ای رخ دهد غالباً سهوی و ناشی از بی‌اطلاعی مترجمی از کار مترجم دیگر است. ولی در عرصه متون دینی، عرفانی، فلسفه، شعر، رمان و ادبیات فراوان به چشم می‌خورد که اثری آگاهانه دو یا سه و بلکه بارها به زبانی ترجمه شده است. نمونه بارز قرآن کریم است که ده‌ها ترجمه فارسی و چند ترجمه انگلیسی و ... دارد و حتماً باز هم به این زبان‌ها ترجمه خواهد شد. نمونه دیگر آن رباعیات نحیام است که بیش از بیست ترجمه عربی اعم از فصیح و عامیانه دارد. (طباطبایی، ۱۳۸۱: ۳ - ۲). با توجه به نقشی که ترجمه و تصحیح متون در شکوفایی تمدن‌ها داشته‌اند، انتظار می‌رود که مراکز علمی کشور توجه بیشتری به آنها داشته باشد و در تدریس متون تخصصی به زبان‌های خارجی تجدیدنظر شود و آیین‌نامه‌های پژوهشی کشور نیز در برخورد با مسئله ترجمه و تصحیح متون به‌ویژه در برخی از حوزه‌های علوم انسانی، مانند فلسفه، عرفان و ادبیات اصلاح شود.

پی‌نوشت‌ها

۱. برای مثال رئیس دیر کلونی در قرن دوازدهم میلادی از ترجمه متون دینی اسلامی به زبان لاتین برای شناخت اسلام و نقد آن توسط متکلمان مسیحی حمایت کرد. او همچنین کتابی در رد اعتقادات مسلمانان نوشت.
۲. برای مثال می‌توان به مجلات *ارغنون* و *فرهنگ و نامه فرهنگ* اشاره کرد که هر چند از مقالات ترجمه‌شده استفاده می‌شود، ارزش پژوهشی آنها به هیچ وجه کمتر از مجلات پژوهشی و علمی که فقط مقالات تألیفی را منتشر می‌کنند، نیست.
۳. در این خصوص می‌توان به کتاب‌هایی که مستشرقانی مانند هانری کربن، ویلیام چیتیک و غیره تصحیح کرده‌اند، اشاره کرد.

کتابنامه

ایلخانی، محمد. ۱۳۸۲. *تاریخ فلسفه در قرون وسطی و رنسانس*. تهران: انتشارات سمت.

۲۲ مجموعه مقالات همایش اسما

- باطنی، محمدرضا. ۱۳۷۱. *پیرامون زبان و زبان‌شناسی*. ج ۱. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- پورجوادی، نصرالله. ۱۳۶۵. *درباره ترجمه*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- حنالفاخوری، خلیل‌الجر. ۱۳۵۸. *تاریخ فلسفه در جهان اسلامی*. ترجمه عبدالمحمد آیتی. انتشارات زمان.
- رادا کریشانان، سروپالی. ۱۳۶۷. *تاریخ فلسفه شرق و غرب*. ترجمه خسرو جهاندار. سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.
- طباطبایی، سیدکاظم. تابستان ۱۳۸۱. «سخنی در باب انتشار ترجمه در مجله‌های علمی - پژوهشی»، *نشریه دانشکده الهیات دانشگاه فردوسی مشهد*، ش ۵۶.
- نجفی، ابوالحسن. ۱۳۶۶. «مسئله امانت در ترجمه»، *درباره ترجمه*، ج ۲، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

نوآوری در ارتباط با منابع فلسفی، کلامی، ادیانی و عرفانی با حوزه شناختی کودکان، نوجوانان و جوانان جامعه امروزی

عباس بخشنده‌بالی

مقدمه

یکی از مسائلی که وجودش در هر مکتبی موجب ثبات جاودانی آموزه‌های آن می‌شود، «نوآوری» در بعضی مباحث و به روز کردن منابع اصیل آن برای استفاده بهتر جامعه است. در این میان، علوم از قبیل «فلسفه، کلام، ادیان و عرفان» هم مستثنا نیستند و به خلاقیت نیاز دارند. موضوعات پیشنهاد شده باید به خوبی مورد بحث و گفتمان علمی و تخصصی قرار گیرد و جنبه‌های جدیدی فراسوی جامعه علمی و عمومی گشوده شود؛ یکی از موضوعاتی که با دقت نظر بیشتر، باید به آن توجه کرد، نوآوری در ارتباط علوم ذکر شده با نسل کودک، نوجوان و جوان جامعه امروزی است.

یکی از مهم‌ترین آرمان‌های دین مبین اسلام، تحقق جامعه‌ای سرشار از عمل به آموزه‌های دینی است. فردی که در این جامعه زندگی می‌کند، خود را می‌شناسد، به خداوند متعال وابسته است و برای زندگی کردن هدفی دارد. در اوقات حیات خود تلاش می‌کند هرچه بهتر، آموزه‌ها را بشناسد و به «قرب الهی» نزدیک‌تر شود.

برای فراهم کردن چنین جامعه‌ای باید با خلاقیت و ابتکار در مراحل زندگی انسان، از تولد تا انتهای آن، دقت کرد و نیازها، اولویت‌ها، هیجان‌ها و... را شناخت و به‌سوی فراهم کردن مقدمه آن جامعه گام برداشت.

در این میان باید با شناخت آموزه‌های فلسفی، کلامی، عرفانی و دین‌شناسی و ارتباط آن با نیازهای دوره‌های کودکی و نوجوانی، به نوآوری مرتبط با این زمینه‌ها، گامی مؤثر در تدوین این متون برداشت.

برای رسیدن به اهمیت این مهم، لازم است درمورد مراحل تربیت و نیازهای این سه دوره از نگاه روایات و اندیشمندان مسلمان و روان‌شناسان مسائل مطرح شود و پس از آن به نکاتی درباره نوآوری‌های ویژه متون ذکرشده در هریک از سه مرحله اشاره شود.

مراحل رشد اخلاقی و دینی از دیدگاه اسلام و نظریه پردازان مسلمان با نگاهی اجمالی و پس از آن با درایت کافی به روایات مرتبط با تعلیم و تربیت، به یک سلسله روایات معتبر درمورد آموزش مسائل دینی برخورد می‌کنیم که در آن به «سه دوره مهم تربیتی» اشاره شده است که شامل هفت سال اول زندگی، هفت سال دوم زندگی و هفت سال سوم زندگی است.

در هفت سال اول زندگی، بنا بر آزاد قراردادن و عدم اجبار تربیت دینی قرار گرفته، ولی در هفت سال دوم و به عبارتی از اواخر دوره اول تا پایان هفت سال دوم حیات کودک، بر تربیت و آموزش مسائل دینی و در هفت سال سوم زندگی، بر عمل به آموزه‌های دینی و کسب دلایل مسائل دینی تأکید شده است. (وسائل الشیعه، ج ۱۵، ص ۱۹۳ و صفحه‌های دیگر)

روایات معتبر فراوانی در این رابطه موجود است که به این سه مرحله اشاره دارند.

یک سلسله روایات معتبر دیگر به فلسفه این روایات اشاره می‌کنند.

امام علی علیه السلام فرمودند:

من لم يتعلم في الصغر لم يتقدم في الكبر. (میزان‌الحکمه، ج ۲، ص ۱۶۱۴)

کسی که در کودکی نیاموزد، به مقام ارجمندی نرسد.

در روایت دیگری، علم‌آموزی در کودکی را به نقش‌های روی سنگ تشبیه

کرده است:

العلم في الصغر كالنقش في الحجر. (بحارالانوار، ج ۱، ص ۲۴۴)

آنچه از روایات استفاده می‌شود این است که متولیان تربیتی باید فعالیت تربیت دینی را از کودکی آغاز کنند تا دچار آموزش‌های غلط و انحرافی نشوند. در روایتی چنین آمده است: «کودکان خود را بیاموزید، تا از تهاجم بعضی فرقه‌های باطل جلوگیری کنند» (میزان الحکمه، ج ۱۰، ص ۷۲۱).

آنچه در این میان مهم است آموزش بعضی الفاظ از قبیل «لا اله الا الله»، «محمد رسول الله» و ... در هفت سال اول زندگی کودک (وسائل الشیعه، ج ۲۱، ص ۴۷۴) و پس از آن، آموزش مسائل دینی از قبیل احکام، عقاید و ... است و بعد از آن، استدلال بعضی احکام و رفع شبهات است تا آموزه‌های دینی با ریشه محکم، آینده خوبی برای وی ایجاد کند و او را به هدف نهایی نزدیک سازد.

اندیشمندان مسلمان هم به تبیین روایات موجود پرداختند و نکات خوبی مطرح کردند؛ بعضی از آنها عبارت‌اند از غزالی، ابن‌سینا، خواجه نصیرالدین طوسی، مولوی، سعدی و ... شیخ‌الرئیس بوعلی‌سینا یکی از دانشمندان مسلمان است که به ترسیم مراحل شکل‌گیری اخلاق دینی کودک و نوجوان اشاره کرده که در کتاب‌های تدابیر المنازل او السياسات الاهلیه و قانون در طب مشهود است. وی اشاره می‌کند:

باید بسیار مراقب بود که در اوان انتقال فرزند به مرحله کودکی، اخلاق و رفتار وی پسندیده و معتدل گردد. در این دستور دو نفع وجود دارد: یکی آن است که اخلاق در او ذاتی می‌شود و از او جدا نمی‌گردد و دیگر اینکه، از عادت‌های زشت و نامناسب دور می‌شود. (رشد و مراحل تربیت از دیدگاه اندیشمندان مسلمان، ج ۱، قسمت ابن‌سینا) و نکات بالارزش دیگری که مجال آنها نیست.

یکی دیگر از دانشمندان مسلمان، ابوحامد محمد غزالی است که در کتاب احیاء علوم‌الدین به تربیت اخلاقی کودک و نوجوان اشاره می‌کند. خواجه نصیرالدین طوسی هم در کتاب اخلاق ناصری به مراحل اشاره می‌کند. وی دوران کودکی را دوره تکون شخصیت می‌داند و معتقد است باید به مراحل رشد اخلاقی کودک و نوجوان توجه کافی داشت.

بعضی از اندیشمندان مسلمان با روش‌های دیگری از قبیل شعر، داستان، حکایت و... سعی می‌کردند مردم را به وظایف مهم تربیتی متوجه سازند. بنابراین، آنچه از روایات و کلام اندیشمندان مسلمان استفاده می‌شود این است که برای تعلیم و تربیت فرزندان جامعه اسلامی باید به مراحل رشد توجه داشت و آموزه‌های ویژه هر مرحله را به‌خوبی اجرا کرد. در این رابطه می‌توان از آموزه‌های فلسفی، کلامی، عرفانی و غیره در هر دوره‌ای همراه با نوآوری خاصی استفاده کرد که به آنها اشاره می‌شود.

مراحل رشد اخلاقی و دینی از دیدگاه روان‌شناسان

وقتی در مطالب روان‌شناسان معتبر دنیا دقت می‌کنیم، به اهمیت دوران کودکی در تربیت، پی می‌بریم. گزل^۱، روان‌شناس امریکایی معتقد است: «کودک، در پنج‌سالگی، نسخه کوچک شخص جوانی است که بعداً خواهد شد». (باهنز، ۱۳۷۸)

بنابراین باید به مراحل کودکی و اوان زندگی فرد برای زندگی آینده او، توجه کرد. در این مورد، روان‌شناسان مکاتب روان‌کاوی، شناختی و... در اهمیت این نکته مطالبی مطرح کرده‌اند که به عقاید بعضی شناختی‌ها اشاره می‌شود:

ژان پیاژه^۲ یکی از روان‌شناسانی است که در سال ۱۹۳۲ میلادی با انجام دادن مصاحبه‌ها و مشاهداتی بر روی کودکان ۴ تا ۱۲ ساله در دنیای طبیعی‌شان فهم چگونگی «رشد اخلاقی و شناختی» را آغاز کرد. بهتر است با صرف‌نظر از مباحث مطرح‌شده به «مراحل رشد شناختی» اشاره شود. نظریه پیاژه یک دیدگاه مرحله‌ای است که جهان‌شمول است و پیام فرهنگ‌ها و زمان‌ها را شامل می‌شود. وی این ویژگی را به ۴ مرحله تقسیم می‌کند که در مرحله سوم که از ۷ تا ۱۱ سالگی را شامل می‌شود به ویژگی‌هایی اشاره می‌کند از قبیل: حفظ اندازه، وزن، طول، تفکر منطقی در همان عینی، طبقه‌بندی اشیاء، ردیف کردن و غیره که از ۱۱ سالگی به بعد به صورت استدلالی رشد می‌یابد. (روان‌شناسی با نگرش به منابع اسلامی، ج ۲، ص ۵۹۷)

پیاژه با استفاده از این مراحل به این نتیجه دست یافت که فهم و قوه تعقل کودک در سنین مختلف متفاوت است و به آموزه‌های خاص خود نیاز دارد. پس از وی، لوریس کولبرگ^۱ با تلاشی حدود ۲۰ سال تحقیق بر روی کودکان، نوجوانان و بزرگسالان و با روش مصاحبه‌های مزه‌ای، به ارزیابی نظریه پیاژه در مورد رشد اخلاقی پرداخت و دیگران کار وی را ادامه دادند. در نتیجه باید در مورد نظریات روان‌شناسان گفت که آنها معتقدند شناخت کودک و نوجوان از یکدیگر متفاوت است و با هر کدام باید طبق سطح عقلی آنان ارتباط برقرار و آموزه‌ها را با روش‌های قابل فهم آنها تلقین کرد. بنابراین باید به مراحل خاص توجه داشته باشیم تا دچار آسیب‌های خاص آنها نشویم و آنها نیز در آینده دچار انحرافات اخلاقی نشوند.

ارتباط منابع فلسفی، کلامی، عرفانی و ادیبان با مراحل یادشده منابع ذکرشده با غنای خود موجب رفع نیازهای گوناگونی از نسل‌های کودک، نوجوان و جوان می‌شود. البته به این شرط که با سطح شناختی هر طبقه هماهنگ باشند.

همان‌گونه که مطرح شد در اواخر هفت سال اول زندگی باید بعضی از الفاظ دینی و البته کلیدی، آموزش داده شود. در هفت سال دوم زندگی که سطح شناختی کودک افزایش می‌یابد، روی احکام و عقاید دینی اهتمام داده می‌شود و بالأخره در هفت سال سوم زندگی که همگام با بلوغ و استقلال فرد است، باید بعضی از دلایل احکام و عقاید که برای آنها قانع‌کننده است، آموزش داده شود.

در این زمان است که می‌توان از منابع فلسفی، کلامی، ادیبان و عرفانی برای رفع نیازهای این دوره و حتی دوره قبل استفاده کرد؛ البته به این شرط که با زبان آنها بیان شود.

دوره سوم رشد که به آن اشاره شد، دوره استقلال و کسب هویتی جدید است. نوجوان تلاش می‌کند تا خود را بیابد و برای خود مشخصه‌هایی تعریف کند و نیازها و توانایی‌های خود را به‌حویب بشناسد. وی در بعضی مواقع از آیین

و رفتار جامعه و خانواده خود دور می‌شود. او در پی زندگی واقعی است. بعضی شبهات در ذهن او پدید می‌آید که سعی می‌کند آن را برطرف کند و ساختار ذهنی مناسبی برای خود به وجود آورد. برای رفع شبهات باید به مسائل اعتقادی، کلامی، فلسفی و غیره هماهنگ با نیازها و سطح شناختی او اشاره کرد. در مرحله پس از این هفت سال هم نیازهای خاصی در این زمینه مطرح می‌شود که می‌توان با همین منابع آنها را برطرف کرد؛ در این مرحله هم باید سطح شناختی آنها را در نظر گرفته و پاسخ مناسبی طرح شود. بنابراین، منابع فلسفی، کلامی، ادیان و عرفانی در مرحله کودکی، نوجوانی و جوانی هم کاربرد پیدا می‌کند که باید برطبق هیجانات، نیازها و سطح شناختی شان مطرح شوند که در قسمت «پیشنهادهات» به طرحی اشاره می‌شود.

پیشنهادهای

باتوجه به مباحث اشاره شده که از آنها می‌توان نیاز بعضی دوره‌ها را به این متون فهمید، ضروری است با خلاقیت و نوآوری در این زمینه، مقدمات رفع نیازهای آنان را فراهم ساخت. فراهم ساختن مقدمات در این زمینه امری مهم و در عین حال دارای ظرافت‌هایی است که باید به آنها توجه شود. دوره‌های کودکی، نوجوانی و جوانی با یکدیگر متفاوت هستند که باید به تفاوت هر دوره و در ضمن آن، به تفاوت‌های فردی و گروهی هم توجه کرد. نیازهای کودک به این منابع، با نوجوان و جوان فرق دارد و در عین حال روش آموزش هم متفاوت است.

پیشنهاد می‌شود که با تشکیل گروه‌های مرتبط با کودک، نوجوان و جوان و درک نیازهای آنها، به «تدوین کتاب‌های مورد نیاز این نسل» اقدام شود، البته با ظرافت‌های هنری ویژه که در آن، از منابع فلسفی، کلامی، عرفانی و ادیان با روش‌های خاصی برای این نسل استفاده شود. در این مسئله باید به نیازهای ویژه کودک، نوجوان و جوان توجه کرد و روش‌های مناسبی را مطرح ساخت که به بعضی از آنها اشاره می‌شود:

۱. ارتباط منابع فلسفی، کلامی و ... با کودکان

برای ارتباط این منابع با کودکان باید با شناخت دوره کودکی که تا ۱۱ و یا ۱۲ سالگی را شامل می‌شود، به روش‌های ویژه‌ای که این نسل از آن استفاده می‌کند اشاره کرد. همه ما می‌دانیم که نمی‌توان این منابع را به‌طور خلاصه و روان به این نسل القا کرد و آنها را با مباحث وجود و ماهیت، علت و معلول و... در مباحث فلسفی و یا صفات و ذات خداوند، قضا و قدر و... در مباحث کلامی و یا سیر و سلوک در مباحث عرفانی و ادیان آشنا ساخت. آنچه برای کودکان حایز اهمیت است، «روش داستانی» و «روش نمایشی» و... است. با استفاده از این روش‌ها می‌توان توجه کودک را به خود جلب و بعضی معانی این متون را تفهیم کرد. به‌عنوان مثال، می‌توان مبحث «قضا و قدر» - که در کلام مطرح می‌شود - را با استفاده از داستانی جذاب همراه با اشکال متنوع درباره قضا و قدرالهی توضیح داد. و همین‌طور در بحث «هدفمندی» جهات و خلقت که در فلسفه مطرح می‌شود.

البته بار دیگر خاطر نشان می‌کنیم که اگر بتوان افرادی خلاق و لطیف را دور هم گرد آورد و به این مباحث پرداخت، می‌توان در این مهم گامی مؤثر برداشت. در این میان که گروهی دور هم جمع شدند تا برای کودکان منابع، فیلم و یا ... تهیه کنند، حتماً باید متخصص‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی برای آگاه‌کردن جمع به نیازهای این دوره و دفع آسیب‌های احتمالی حضور داشته باشند. در این رابطه می‌توان کتاب‌های کم‌حجم زیبایی به‌طور سلسله‌ای تهیه کرد که به مسئله‌ای از این منابع مرتبط هستند.

۲. ارتباط منابع فلسفی، کلامی و... با نوجوان و جوانان

در این قسمت هم می‌توان با تشکیل گروه‌هایی که نیازهای این دوره‌ها را درک می‌کنند و با کمک مشاوران روان‌شناسی و علوم تربیتی، به تهیه متون برگرفته از فلسفه و کلام، ... و یا فیلم‌های مرتبط اقدام کرد تا به نیازهای اساسی این دو دوره مهم و حیاتی زندگی پاسخ داده شود. حل تعارضات درونی این دوره‌ها و به‌ویژه نوجوانی، نقش مهمی در رشد و به کمال رسیدن نوجوان و جوان ایفا می‌کند،

به‌خصوص اگر این ابزار از متون علمی و معتبر فلسفی، کلامی، عرفانی و ادیان، گرفته شده باشند.

البته بعضی از کارهای کوچک در جامعه انجام می‌شود که نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای میلیونی باشد.

یکی از نیازهای نسل نوجوان، بحث «هویت‌یابی» است که می‌توان با ارائه کتاب‌های جذاب روان‌شناسی‌شده، مباحثی از قبیل وجود، مراتب آن، هدفمندی خلقت، اثبات واجب‌الوجود، صفات او، خیر و شر، آخرت یا معاد، دین برتر و تکامل ادیان، سیر و سلوک و... که در این منابع وجود دارد، به یاری آنها شتافت تا شخصیت آرمانی قرآن و روایات را در جامعه پرورش داد؛ به شرط اینکه افرادی خلاق، دانا، و گروهی کامل‌کننده یکدیگر به این مهم پردازند. تشکیل دسته‌هایی برای این دو گروه و تبدیل مباحث این متون به نیازهای این دو گروه، همان‌گونه که به بودجه نیاز دارد، به کارورزی اعضای گروه‌ها هم نیازمند است تا در آینده این نوع فعالیت‌ها به‌سوی کمال پیش بروند نه اینکه به‌طور کامل نقد شوند. این فعالیت‌ها، نمونه‌ای از کارهایی است که اگر به‌دست این نسل جامعه انجام نشود، بدون شک نسل‌های آینده آن را انجام خواهند داد که شاید همین کم‌کاری‌ها در جنبه‌های مختلف از طرف نسل‌های آینده علمی جامعه ارزیابی شود؛ همان‌گونه که تشکیل همایش «اسماء» مورد تقدیر آیندگان قرار خواهد گرفت.

بنا به مطالعه انواع آثار روایی و روان‌شناختی که بیش از یکصد جلد در زمینه کودک، نوجوان و جوان است، می‌توان به‌جرات عرض کرد که این پیشنهاد، عملی و کاملاً مرتبط با همایش است و کاربرد فراوانی در جامعه امروزی دارد.

یک پیشنهاد علمی

درمورد موضوع مورد نظر می‌توان با انتخاب قسمتی از مباحث فلسفی، کلامی، ادیان و عرفانی به‌طور مشخص، از نویسندگان کودکان و نوجوانان و غیره که در جامعه ما به فراوانی یافت می‌شوند «فراخوان» کرد که آن قسمت را به‌صورت شعر، داستان، متن روان‌هماهنگ با سطح شناختی کودکان، نوجوانان و

نوآوری در ارتباط با منابع فلسفی، کلامی، ادیبانی و عرفانی ۳۱

یا جوانان بنویسند و یا به تصویر بکشند و یا فیلمی تهیه کنند و در پی آن آثار رسیده را بررسی کرد و بهترین آنها را برگزید و با ویرایش کامل تری منتشر ساخت. تهیه‌کننده آن را تشویق و این نوع افراد را برای فعالیت‌های مشابه دعوت کرد.

در اینجا بر خود لازم می‌دانم از برگزارکنندگان همایش بزرگ فلسفی، کلامی، ادیان و عرفانی «اسماء» قدردانی کنم که با نوآوری و خلاقیت می‌کوشند این حوزه‌ها را با نقد و بررسی علمی و تخصصی خود کامل کنند تا همگام با جامعه امروز و نیازهای آن حرکت کنند که آیندگان از آن غافل نخواهند ماند. در سایه لطف خداوند موفق باشید.

کتابنامه

باهنر، ناصر. ۱۳۷۸. آموزش مفاهیم دینی همگام با روان‌شناسی رشد. تهران: سازمان تبلیغات اسلامی.

حرّ عاملی. سال نشر. وسائل الشیعه. ج ۱۵.

دفتر همکاری حوزه و دانشگاه. ۱۳۷۵. روان‌شناسی با نگرش به منابع اسلامی. ج ۲. تهران: سمت.

_____، سال نشر. رشد و مراحل تربیت از دیدگاه اندیشمندان

مسلمان. ج ۱.

(علّامه) مجلسی. بحار الانوار. ج ۱.

محمدی ری شهری، محمد. میزان الحکمه. ج ۲.

الگوهای سنتی و جدید آموزش فلسفه اسلامی

احمد بهشتی

دانشکده الهیات دانشگاه تهران

مقدمه

سخن اول این است که آیا اصولاً درس فلسفه برای حوزه و دانشگاه ضرورت دارد؟ قطعاً جواب مثبت است. حوزه‌ها و دانشگاه‌های ما نمی‌توانند و نباید از اندیشه‌های فلسفی بر کنار و محروم باشند.

اگر ضرورت تعلیم و تعلم فلسفه را بپذیریم، بلافاصله این سؤال مطرح می‌شود که آیا باید فقط به تعلیم و تعلم مدل‌های رایج فلسفی غرب بپردازیم، یا اینکه فلسفه اسلامی نیز باید به‌طور مستقل یا در کنار مکاتب فلسفی دیگر آموزش داده شود و اصولاً آیا لازم است که فلسفه اسلامی به‌صورت یک تخصص در حوزه‌ها و دانشگاه‌های ما مطرح باشد، یا لازم نیست؟

قبل از پاسخ به این سؤال، سؤال دیگری مطرح می‌شود و آن، این است که آیا اصولاً فلسفه‌ای به‌نام فلسفه اسلامی داریم یا نداریم؟

فلسفه اسلامی یا فلسفه مسلمین

در میان مسلمین دو دیدگاه مطرح بوده که هیچ‌کدام مقبول اسلام ناب نیست؛ چرا که هر دو، به دور از اعتدال و دستخوش افراط و تفریط است: یکی عقل‌گرا و دیگری نقل‌گرا است.

دیدگاه نخستین، دیدگاه معتزلی است که چنان بر حجیت عقل پای می‌فشارد که نقل - یعنی کتاب و سنت - را تحت الشعاع قرار می‌دهد و هر جا که عقل و نقل با یکدیگر تعارض کنند، بدون هیچ پروائی آیات و روایات را تأویل می‌کند

و از این رهگذر، عقل را بر نقل حاکم می‌سازد. این دیدگاه نسبت به حجیت عقل یک دیدگاه افراطی است.

دیدگاه دوم دیدگاه اشعری است. این دیدگاه چنان بر حجیت نقل و ظواهر آن پای می‌فشارد که عقل را از درجه اعتبار ساقط می‌کند و ظواهر کتاب و سنت را بر عقل مقدم می‌شمارد، چنان‌که اگر ظاهر آیه یا روایتی بر استواری خداوند بر عرش یا وضع میزان یا صاحب «ید» بودن خداوند یا بر رؤیت او در آسمان همچون ماه شب چهارده، دلالت کند، به ظاهر اخذ می‌کند و اعتنایی به حکم عقل — بلکه شواهدی از نقل — که خدا را از جسم و خواص جسم، تنزیه می‌کند، ندارد. این دیدگاه، نسبت به اعتبار عقل، دستخوش تفریط شده است.

حقیقت این است که بنابر هر دو گرایش باید از وجود فلسفه‌ای به‌نام فلسفه اسلامی چشم‌پوشیم؛ چرا که بنابر دیدگاه اول، آنچه پیروان مکتب عقل‌گرایی محض مطرح می‌کنند، در بسیاری از موارد، ضد اسلام است و نتیجه‌ای جز نفی بسیاری از مسلمات اسلام، ندارد. این دیدگاه ناگزیر است همه آیات و روایات معانی جسمانی را نفی کند و حور و قصور و انهار و اشجار بهشت و آتش و غل و زنجیر و زقوم و سراپیل و قطران جهنم را به امور معنوی و روحی بازگرداند و لذات و آلام بهشت و جهنم را به اموری خیالی و وهمی یا عقلی تأویل نماید و با معجزات انبیاء و نزول فرشتگان آسمانی و جن و امثال اینها برخوردی تعارض‌آمیز داشته باشد و اما بنابر دیدگاه دوم، عقلی به کلی از درجه اعتبار ساقط می‌شود و بنابراین، چیزی به‌نام فلسفه یا کلام عقلی در قلمرو زمین ظاهر-گرای اشعری باقی نمی‌ماند. چنان‌که در اندیشه عقل‌گرایان نیز آنچه هست، فلسفه اعتزال است، نه فلسفه اسلام.

اگر از افراط و تفریط در گرایش به عقل و نقل پرهیز کنیم و راه و رسم اعتدال را در پیش گیریم، هم از سرکوب عقلی و داده‌های عقلی مصونیت پیدا می‌کنیم و هم از تأویل بی‌رویه محتوای کتاب و سنت به دور می‌مانیم، در این صورت، باید بگوییم: فلسفه اسلامی داریم.

هیچ‌کس نمی‌تواند منکر این حقیقت شود که هم در کتاب و هم در سنت، مسائلی مطرح شده است که فلسفی و عقلی است. متون دینی، تنها بیانگر مسائل

اخلاقی و دستورات عملی اسلامی نیستند، بلکه در زمینه ذات و صفات و افعال خداوند و مسائل مربوط به اقسام علل و وحدت و کثرت و حدوث و قدم و ضرورت و امکان و امتناع و قوه و فعل و جواهر و اعراض و حرکت و سکون و ثبات و تغییر و مجرد و مادی و قوس نزول و صعود و مبدأ و معاد و کیفر و پاداش و تجسم اعمال و جسم و روح و عوالم طولی و دنیا و برزخ و آخرت و غیب و شهود و وحی و نبوت و امامت و خیر و شر، مسائل متعدّد و متنوعی مطرح کرده‌اند که تعبدی نیستند و هر مسلمانی باید آنها را از راه تعقل و تفکر ادراک کند. فراتر از همه اینها متون دینی درباره ابزارهای شنات و حدود توانایی و معیارهای حجیت و عدم حجیت آن با ما سخن گفته‌اند. بنابراین، اگر به‌طور دقیق استقصا کنیم، به ده‌ها بلکه صدها مسئله برمی‌خوریم که هیچ‌کدام آنها در حوزه تکالیف و بایدها و نبایدها قرار نمی‌گیرند؛ بلکه مجموعه آنها را باید مسائل مابعدالطبیعی و فلسفی نامید. این مسائل را باید در ترازوی عقل به سنجش درآورد. اگر انسان بتواند آنها را با براهین عقلی ثابت کند، کار فلسفی کرده و آنچه از این فعالیت عقلانی پدید می‌آید، همان چیزی است که باید آن را فلسفه اسلامی نامید.

اگر فلسفه به معنای تعمق و ژرف‌نگری در اسرار عالم هستی و علم به حقایق اشیاء - آنگونه که هستند - باشد، قطعاً هر مسلمان آگاه و منصف و هر عالم دینی بصیر و روشن‌بینی به آن بها می‌دهد و تحصیل آن را بر کسانی که ذهن صافی و تقوای لازم دارند، فرض می‌شمارد و اگر فلسفه به معنای محدود تفکرات یونانی و غربی باشد و اندیشه‌های الحادی و انحرافی را دربر بگیرد، به تحصیل آن توصیه نمی‌شود و علمای دین از آن ناگزیرانند، مگر اینکه منظور دفاع از حقیقت و دفع باطل باشد. آنچه به فلسفه اسلامی مربوط می‌شود، همان معنای اول است.

آنهایی که عقلشان قاصر است، لازم نیست تمام مسائل عقلی و نظری اسلام را با برهان ثابت کنند. برای آنها کافی است که با اثبات توحید و نبوت خاصه پیامبر گرامی اسلام، سایر مسائل را تعبداً بپذیرند؛ بلکه آنها باید نسبت به سایر مسائل همان کاری کنند که شیخ‌الرئیس در باب معاد جسمانی کرد. یعنی چون

نتوانست این مسئله را با برهان عقلی اثبات کند، به تصدیق مخبر صادق اکتفات کرد و از چون و چرا بازایستاد و بدین ترتیب، ایمان خودش را حفظ کرد. درحقیقت، شیخ‌الرئیس فیلسوف، در این مسئله مقلد است؛ آنهم مقلد کسی که حتی عقل فلسفی تقلید او را تحسین می‌کند.

کسی که نبوت خاصه پیامبرگرمی اسلام برایش قطعی و مسلم است، می‌تواند تمام مسائلی را که در حوزه فلسفی اسلام مطرح است، تصدیق کند و به همان چیزی مؤمن و معتقد باشد که آن بزرگوار و جانشینان معصومش گفته‌اند؛ گو اینکه از آنها به‌طور تفصیل، بی‌خبر باشد.

نه چنین کسی فیلسوف است و نه مجموعه‌ای که او بدان‌ها معتقد است، فلسفه نامیده می‌شود. او از دایره فلاسفه بیرون است؛ چرا که پویش عقلی نکرده و از تحصیل علم یقینی و اجتهادی به اشیاء - آنگونه که در تعریف فلسفه آمده - بازمانده است.

فیلسوف اسلامی کسی است که مسائل هستی‌شناسی و شناخت‌شناسی اسلام را با ضوابط عقلی و فلسفی تجزیه و تحلیل کرده و در قالب یک دستگاه منظم و منسجم، ارائه دهد.

چنین کسی نه عقل را طرد می‌کند و نه نقل را با تأویلات بی‌حساب و کتاب از درجه اعتبار می‌اندازد؛ بلکه عقل را در پرتو نقل به‌کار می‌گیرد و از الهامات کتاب و سنت در مسائل نظری بهره می‌گیرد و هر جا عقل را ناتوان یافت، عاجزانه در برابر مخبر صادق سر تسلیم فرود می‌آورد و از تأویل خودداری می‌کند.

پس باید اعتراف کنیم که اسلام برای خود فلسفه ویژه‌ای دارد که آن را فلسفه اسلامی می‌نامیم. این فلسفه در جهان اسلامی بومی و آشناست؛ چرا که قرن‌ها متفکران اسلامی سعی کرده‌اند که افکار خود را در پرتو آیات و روایات اسلامی به‌گونه‌ای هدایت کنند که با متون اسلامی و معارف قطعی و مسلم آن هماهنگ و سازگار باشد. آنهایی که خود را از گرایش اشعری و معتزلی به دور داشته‌اند، هرگز نخواسته‌اند که متحجرانه عقل را از کار بیندازند یا اندیشه‌های فلسفی خود را بر کتاب و سنت قطعی حاکم کنند؛ بلکه کوشیده‌اند که هم خوشه‌چین خرمن

معارف اسلامی باشند و هم آزاداندیش و در پی کشف حقیقت و بهره‌گیرنده از اندیشه‌های عقلای عاکم.

اگر فلاسفه‌ای که گرایش مشائی یا اشراقی یا صدرائی دارند و حتی آنهایی که یک گرایش پیدا کرده‌اند، با یکدیگر اختلافاتی پیدا می‌کنند، ضرری ندارد. این اختلافات، شبیه اختلافات فقهاست. ما معتقد نیستیم که همه فقهای که با یکدیگر اختلاف دارند، به حقیقت رسیده‌اند. بکله ممکن است هیچ‌یک به حقیقت نرسیده باشند. اختلافات فلاسفه نیز چنین است. به قول شیخ‌الرئیس، خطا بر آنها جایز است. آنکه از هرگونه اشتباهی مصونیت دارد، یا فرشته است یا پیامبر.^۱

آنهایی که با دید مخالف به فلسفه می‌نگرند، با فلسفه‌ای مخالفند که دکائی در برابر اسلام باشد و کتاب و سنت را نادیده بگیرد، یا دنباله‌رو خود بدانند و آنهایی که با دید موافق نگاه می‌کنند، با فلسفه‌ی موافقند که در زیر سایه شجره طیبه کتاب و سنت، رشد کرده باشد. در واقع میان آنها اختلافی نیست. هر چند به ظاهر، به خاطر عدم تفاهم مرا دو مقصود یکدیگر اختلاف دارند.

هرگاه فلسفه اسلامی به کنج انزوا رانده شده، به خاطر غلبه آن دیدگاهی بوده که فلسفه را ضد دین دانسته و فلاسفه را افرادی ملحد و بی دین شناخته و هرگاه رونق یافته، به خاطر غلبه دیدگاه و خوشبینانه بوده است.

گسترش فلسفه اسلامی در دوران معاصر

هر چند در دوران معاصر نیز درباره فلسفه دو دیدگاه مخالف وجود دارد، ولی به برکت و میمنت انقلاب اسلامی و به واسطه تهاجم روزافزون فلسفه‌های الحادی، دیدگاه موافق فلسفه غلبه یافته و به همین جهت است که در شرایط کنونی هم در حوزه‌ها و هم در دانشگاه‌ها به فلسفه اهمیت بی‌سابقه‌ای داده شده است.

دنایای امروز به همان اندازه برای فلسفه اهمیت قائل است که برای رشته‌های دیگر و بلکه باید گفت: بیشتر. قطعاً دانشگاه‌های ما نمی‌توانند بدون فلسفه با

۱. نک: الشفاء، الالهیات، مقاله ۱، فصل ۸، صفحه ۵۱ (چاپ مصر)

دانشگاه‌های دنیا رقابت کنند و قطعاً حوزه‌های علمی ما نمی‌توانند بدون فلسفه به رسالت دینی و الهی خود جامه عمل بپوشند. برای دانشگاهیان تنها علوم طبیعی و ریاضی و برای حوزویان تنها فقه و اصول و تفسیر و ادبیات عرب کافی نیست. بلکه ضمن تأکید بر لزوم و اهمیت آنها علوم انسانی و مخصوصاً فلسفه و کلام هم لازم است. حوزه‌ها برای پاسداری از دین و ادای وظیفه‌ای که در قبال امت اسلامی دارند، باید فلسفه اسلامی را اهمیت دهند و با فلسفه‌های روز آشنا باشند تا بتوانند در برابر شبهه‌پراکنیهای دشمنان دین و افکارالحدادی منحرفین به مبارزه پردازند و از آلوده‌شدن افکار جوانان معصوم، جلوگیری کنند.

خوشبختانه گرایش به فلسفه و کلام در حوزه‌ها و دانشگاه‌ها رشد روزافزونی داشته است. بسیاری مراکز دانشگاهی که به رشته فلسفه اسلامی روی آورده‌اند. حوزه‌ها نیز گامهای بلند و مؤثری در راه آموزش فلسفه برداشته‌اند. در گذشته تنها دانشگاه تهران و دانشگاه مشهد به فلسفه اسلامی بها می‌دادند. در حوزه‌ها هم توجه چندانی به فلسفه نبود.

در حوزه‌های قدیم، درس فلسفه در حاشیه دروس بود و احياناً عده بسیار کمی در فلسفه و کلام اسلامی تخصص پیدا می‌کردند. درحقیقت، تنها تخصص رایج، تخصص فقه و اصول بود. در تاریخ و تفسیر و حدیث هم افراد بسیار کمی به مرحله تخصص گام می‌نهادند.

اکنون شرایط تغییر کرده است. رشته فلسفه اسلامی هم در حوزه‌ها و هم در دانشگاه‌ها حرف اول را می‌زند و این نه به خاطر کم بها دادن به علوم دیگر است؛ بلکه به خاطر نیاز روزافزونی است که در دنیای امروز نسبت به فلسفه پیدا شده است.

حوزه علمی قم دچار تحول شده است. اکنون رشته‌های تخصصی کلام و فلسفه در کنار رشته‌های تخصصی دیگر دایر شده است. هدف این است که علاوه بر تخصص فقهی - که همواره باید محور باشد - به تخصص‌های ضروری دیگری نیز پرداخته شود. ممکن است طلاب حوزه علاوه بر تخصص فقهی در رشته دیگری نیز تخصص پیدا کنند و ممکن است بر حسب سلیق و گرایش‌های شخصی تنها در یک رشته متخصص شوند. جمعی از آنها به هیچ تخصصی

دبست نمی‌یابند. مع‌ذلک، برحسب توانایی‌هایی که در علوم حوزوی پیدا کرده‌اند، به مسئولیت‌های مهمی روی می‌آورند که هم جامعه و هم حوزه‌ها و هم دانشگاه‌ها به آنها نیاز دارند.

الگوی سنتی

نظام تحصیلی گذشته به این صورت بود که طلاب حوزوی پس از آشنایی با صرف و نحو و آگاهی به زبان عربی در حد قرائت و ترجمه و توانایی بر فهم مراد و مقصود متون درسی نخست به تحصیل علم منطق روی می‌آوردند. کتاب‌هایی که برای آموزش منطق خوانده می‌شد. حاشیه ملا عبدالله بر تهذیب المنطق تفتازانی و شرح شمسیه و شرح منظومه منطق سبزواری بود. با آشنایی کامل با منطق، به تحصیل فلسفه اسلامی می‌پرداختند. نخستین کتاب درسی کتاب شرح منظومه حکمت سبزواری بود. این کتاب با توجه به اینکه مؤلف، نخست مطالب فلسفی را به نظم درآورده و سپس به شرح آن پرداخته، علاوه بر مطالب فلسفی، از نکات ادبی و چاشنی‌های عرفانی نیز برخوردار است و از همه جالب‌تر اینکه شاگردان ضمن آموزش فلسفه، ابیات را هم به حافظ می‌سپردند و این، کمک مهمی بود به ضبط مطلب فلسفی؛ چرا که حاجی سبزواری - به حق - مطالب عمیق فلسفی را به زیبایی و اختصار در قالب نظم بیان کرده و ذوق شاعرانه خود را در آنها اعمال کرده است و جز در اندکی از موارد که ابیاتش به دور از ذوق و هنر شاعرانه است، در بقیه موارد چنین نیست، بلکه علاوه بر عقلانیت مطالب، محرک ذوق و احساس هم هست و به طلبه لطافت فکر و عاطفه رقیق می‌بخشید.

همین شیوه در دانشکده‌های الهیات هم با اندک تفاوتی مطرح بود. آن کتب منطقی‌ای که در حوزه‌ها خوانده می‌شد، در دانشکده‌ها خوانده نمی‌شد، بلکه معمولاً به جزوات اساتید یا برخی از کتب فارسی اکتفا می‌شد؛ ولی کتاب شرح منظومه حکمت حاج ملاهادی کتاب درسی بود. خود اینجانب، همین کتاب را که در حوزه خوانده بودم، در دانشکده الهیات هم خواندم. سال اول دوره لیسانس استادی از ابتدای شرح منظومه درس را شروع کرد و ادامه داد. ولی به خاطر بیان نارسایی که داشت، دانشجویان از یادگرفتن فلسفه و خواندن آن

کتاب سرخورده شدند. در سال دوم استاد مطهری تدریس کرد که به اعتراف دانشجویان، فلسفه را برای آنها به صحنه آورد. او خود شارح منظومه سبزواری بود. ابیات را بر تخته می‌نوشت و شرح می‌داد. شروحنی که ایشان بر منظومه سبزواری دارند، نتیجه درس‌هایی بود که در دانشکده و در جاهای دیگر افایه می‌کردند.

طلاب حوزه بعد از شرح منظومه سبزواری به سراغ *اسفار صدرالمتألهین* و احياناً به سراغ الهیات شفا می‌رفتند.

مرحوم علامه طباطبایی بعد از اینکه درس اسفارشان به عللی در حوزه علمیه قم تعطیل شده بود، درس الهیات شفا را شروع کردند، که برخلاف درس اسفارشان که می‌گفتند مستمعین بسیاری داشته است، مستمعین بسیار کمی داشت. بعدها که موانع، دفع شد، باز هم اسفار را شروع کردند که جمعیت چشمگیری از طلاب در درس ایشان حاضر می‌شدند.

در نظام سنتی دانشگاهی، دانشجویان پس از اتمام دوره لیسانس با پذیرفته شدن در یک کنکور دانشگاهی وارد مقطع دکتری می‌شدند. در این مقطع که همچون دوره لیسانس سه ساله بود، دانشجویان قسمتهایی از الهیات شفا و اسفار را نزد اساتید فلسفه - که آنها نیز از حوزه به دانشگاه آمده بودند - فرا می‌گرفتند. در کنار متون فلسفه اسلامی درس تاریخ فلسفه نیز مورد توجه بود که در حوزه‌ها درس تاریخ نام و نشانی نداشت.

در حقیقت باید گفت: هم حوزه و هم دانشگاه - با مختصر اختلافی - راهی واحد، طی می‌کردند. درس‌ها از شرح منظومه سبزواری آغاز و به شفا شیخ‌الرئیس و *اسفار صدرالمتألهین* ختم می‌شد. البته از دو تفاوت نظام حوزوی و دانشگاهی نباید غافل بود.

یکی اینکه در حوزه‌ها نظام برنامه‌ریزی و حضور و غیاب و امتحان مطرح نبود و طلاب با انگیزه شخصی در دروس اساتیدی که خود انتخاب می‌کردند، حاضر می‌شدند؛ ولی در دانشگاه‌ها نظام برنامه‌ریزی و امتحان و حضور و غیاب مطرح بود و این دانشجو نبود که استاد را انتخاب می‌کرد، بلکه مدیریت‌های

آموزشی هم دانشجو انتخاب می‌کردند و هم استاد و البته ملاک انتخاب شایسته‌ها بود. هرچند گاهی رابطه‌ها بر ضابطه‌ها حاکم می‌شدند.

دیگری اینکه آموزش فلسفه در حوزه‌ها - همچون سایر دروس حوزوی - پایان معینی نداشت. افرادی که فقط می‌خواستند اطلاعاتی از فلسفه داشته باشند، به فراگرفتن شرح منظومه اکتفا می‌کردند و افرادی که علاقه بیشتری داشتند، تا آنجا که فرصت و اشتیاق بود، ادامه تحصیل می‌دادند و همین‌ها بودند که نوعاً در فلسفه به درجه اجتهاد می‌رسیدند و خود با تعلیقه‌نویسی و تألیفاتی که به یادگار می‌گذاشتند، به اظهارنظر می‌پرداختند. هر چند گرایش جدیدی پدید نمی‌آمد. متأخرین نوعاً گرایش صدرایی داشتند. گاهی میان گرایش‌ها صدرایی و مشایی رقابت‌های شدیدی پدید می‌آمد. ولی گرایش‌ها از سه حوزه اشراق و مشاء و متعالیه خارج نبود.

آنهایی که گرایش مشایی داشتند، با محوریت فارابی و ابن‌سینا اندیشه‌های فلسفی خود را ابراز می‌داشتند و احیاناً نوآوری‌هایی هم داشتند. هر چند ممکن بود به اظهارنظرهای مخالفی نیز نائل شوند. چنانکه ابن رشد و میرداماد هر دو مشایی بودند. ولی هم نوآوری داشتند و هم با پیشتازان حکمت مشاء، در برخی از مسائل اختلاف نظر پیدا می‌کردند.

شیخ اشراق به حکمت بحثی اکتفا نکرد و حکمت ذوقی را هم اهمیت داد. حکمت او با حکمت مشاء اختلاف ساختاری دارد و اختلافات او در مسائل فلسفی با پیشروان حکمت مشاء بسیار است.

افرادی که گرایش اشراقی داشتند، تنها گزارش‌گر حکمت اشراق نبودند، بلکه خود در برخی از مسائل به اظهارنظرهایی پرداختند. چنانکه قطب‌الدین شیرازی و شهرزوری - که هر دو شارح حکمة‌الاشراق سهروردی می‌باشند - خود حرف‌های تازه و نوآوری‌هایی دارند.

حکمت متعالیه بدون این‌که یک حکمت التقاطی باشد، با جمع میان بحث و ذوق از تمام جریانات کلاسی و عرفانی و فلسفی پیشین الهام گرفت و به تعبیر استاد مطهری در حکمت متعالیه چهار جریان فکری عرفان، کلام، فلسفه مشاء و فلسفه اشراق به هم پیوست و جریان عظیمی به وجود آورد که بر همه آنها هیمنه

و سیطره دارد؛ چرا که هم پاسدار و نگهبان نقطه‌های قوت جریانات پیشین است و هم طردکننده ضعف‌ها و انحرافات که در دستگاه فلسفی و کلامی و عرفانی گذشتگان پدید آمده بود.

پس از صدرالمتألهین گرایش صدرایی غلبه یافت. فیلسوفان بعد از وی ساختار جدیدی ارائه نکردند، بلکه به شرح و بسط و تفسیر عقاید فلسفی ملاصدرا پرداختند و در عین حال هم نوآوری‌هایی دارند و هم در برخی از موارد به نقد نظرات صدرالمتألهین پرداخته‌اند. نمونه بارز آن علامه طباطبائی است که مخصوصاً در اقامه برهان صدیقین نوآوری کرده و در مواردی عقاید و نظرات او را نقد کرده است؛ هر چند نقدها هم چه بسا مستغاد از روح و تحقیقات و آراء خود صدرالمتألهین است. فی‌المثل وی پاسخ صدرالمتألهین به شبهه دوانی در مورد عدمیت شرور را ناکافی دانسته است؛ چرا که دوانی معترض است که ادراک آلام، شر است؛ درحالی که ادراک امر وجودی است و صدرالمتألهین پاسخ می‌دهد که ادراک آلام، علم حضوری است و چون علم حضوری عین معلوم است و معلوم، عدمی است، پس ادراک هم عدمی است و بنابراین، خدش‌های بر قاعده عدمیت شرور وارد نمی‌شود؛ ولی علامه - به حق - اشکال می‌کند که به فرضی که ادراک الم در موردی که شخص آلام خود را ادراک می‌کند، حضوری باشد؛ ولی ادراک آلام دیگران حصولی است و بنابراین، چنین ادراکی امر وجودی است و در شریعت آن، شبهه‌ای نیست. سپس با استفاده از نظرات خود صدرالمتألهین پاسخ می‌دهد که چنین ادراکی امر وجودی است و نمی‌توان گفت که شر است، بلکه به لحاظ وجودش خیر است و به لحاظ فوائد و آثاری که بر آن مترتب است، خیر نسبی است؛ ولی شر نسبی نیز هست؛ چرا که مدرک را رنج می‌دهد.

این نکته را هم تذکر دهیم که صدرالمتألهین که ساختار حکمت متعالیه را با استفاده از همه نحل‌های گذشته پدید آورده، حتی اصطلاح حکمت متعالیه را هم از شیخ‌الرئیس الهام گرفته، چرا که شیخ‌الرئیس هنگامی که حکمت بحثی مشایی را ناکافی و نارسا تشخیص داد، صریحاً اعلام کرد که برخی از مسائل برای بسیاری از اهل نظر مستعد و مکتوم است، مگر آنهایی که راسخ در حکمت

متعالیه باشند.^۱ خواجه طوسی در شرح خویش توضیح داده است که منظور شیخ‌الرئیس از راسخان در حکمت متعالیه کسانی است که میان حکمت بخشی و ذوقی جمع کرده‌اند و بنابراین، صدرالمتألهین نه تنها میان حکمت بحثی و ذوقی جمع کرده و حتی از عرفان نظری محی‌الدین عربی بهره‌ها گرفت، بلکه بر مکتب فلسفی و کتاب ارزشمند خود نام حکمت متعالیه گذاشت و برای عقل نیز سفرهای چهارگانه مطرح کرد، همانگونه که اهل ذوق، برای ارباب سیر و سلوک، چهار سفر مطرح کرده بودند.

باید توجه داشت که جامع هر سه گرایش فلسفی، توجه کامل به جهان‌بینی اسلامی و آیات و روایات معتبری بود که به طرح مسائل فلسفی پرداخته و راه را براندیشمندان مسلمان گشوده و با بیان آخرین نظریه‌ای که اوج و قله اندیشه‌های فلسفی است، آنها را به سوی نوآوری و طرح مسائل نو - که هیچ‌گونه سابقه‌ای در فلسفه یونان نداشت - سوق داد و به‌طور قطع اگر اسلام نبود، نه فلسفه مشاء پدید می‌آمد و نه فلسفه اشراق و نه فلسفه صدرایی.

اکنون حوزه‌های علمیه و ارشاد دستگاه در فلسفه اسلامی هستند و همچنان می‌توانند با ادامه‌دادن راه صدرالمتألهین که با تلفیق دستگاه‌های کلامی و عرفانی و فلسفی و روی آوردن به وحی الهی، قرآن و عرفان و برهان را مورد استفاده قرار داد و برهان را در پرتو عرفان و عرفان را در پرتو قرآن مطرح کرد، به حل مشکلات و رفع شبهات و گشودن افق‌های جدید بپردازند.

الگوهای جدید

به مرور زمان در متون درسی حوزوی تحولاتی پدید آمد. مثلاً به جای کتب منطقی قدیم کتاب منطق مرحوم مظفر به میدان آمد که الحق کتابی جامع و ممتع است و توانسته است جای خود را به‌عنوان یک کتاب درسی معتبر در حوزه‌ها بلکه دانشگاه‌ها باز کند. به جای کتاب قوانین‌الاصول، کتاب اصول مظفر مطرح شد و همین‌طور مرحوم علامه طباطبایی به تألیف دو کتاب *بداية الحکمه* و *نهاية الحکمه* پرداخت که طلاب با خواندن کتاب *بداية الحکمه* نخستین گام را در راه آموزش

فلسفه برمی‌دارند و به دنبال آن کتاب *نهایة الحکمه* را می‌خوانند و از آن پس اگر مایل به ادامه درس فلسفه باشند به سراغ متونی از شیخ‌الرئیس مانند *اشارات و شفا* یا متونی از صدرالمتهلین مانند *الشواهد الربوبیه* و *اسفار* می‌روند.

می‌توان گفت: در حال حاضر، متون درسی حوزه و دانشگاه یکی است. هم در حوزه‌ها و هم در دانشگاه‌ها در نخستین گام *بدایة الحکمه* و در دومین گام *نهایة الحکمه* تدریس می‌شود. البته *بدایة* و *نهایة* در دانشگاه‌ها جزء مواد درسی دروه کارشناسی است.

برخی از اساتید فلسفه معتقدند که کتاب *بدایة الحکمه*، بالاتر از استعداد و توان یک مبتدی است و به همین جهت پیشنهاد می‌کنند که همان کتاب شرح منظومه سبزواری به رسم گذشته به‌عنوان نخستین کتاب درسی خوانده شود. حقیقت این است که شرح منظومه هم به‌عنوان اولین کتاب درسی برای نوآموزان فلسفه سنگین است و بنابراین باید فکر دیگری کرد.

اشاره کردم که مرحوم استاد مطهری دو سال دوم دوره لیسانس به شرح و توضیح اشعار منظومه می‌پرداخت و از خواندن شرح آن - که از خود حاج ملاهادی است - خودداری می‌کرد.

به‌نظر می‌رسد که اعمال همین روش، رجحان دارد. البته همه اساتید در سطح استاد مطهری نیستند و از بیان شیرین و لطیف و روان و ساده ایشان بهره ندارند؛ ولی از آنجا که شروح ایشان به چاپ رسیده، اساتید می‌توانند و حداقل در سال اول از روش ایشان استفاده کنند و شرح ایشان را متن درسی قرار دهند.

این روش دو فایده دارد: یکی اینکه نوآموزان فلسفه اسلامی را که ناگزیر باید با متون عربی فلسفه را فراگیرند، مختصری با متن عربی فلسفی - هر چند در قالب نظم - آشنا می‌کند و دیگری اینکه آنها را در آموزش فلسفه مواجه با مشکلات متنی نمی‌سازد.

البته مشکلی نیست که برای آشنایی بیشتر نوآموزان با متون عربی فلسفی، تعدادی از شروح استاد مطهری در حد لزوم به زبان عربی ساده ترجمه و همراه با اشعار منظومه تدریس شود.

در مرحله بعد مشکلی نیست که قسمت‌هایی از *بدایه* و *نهایه* نیز خوانده شود. درحقیقت باید برای دانشجویان دانشگاه‌ها به گونه‌ای برنامه‌ریزی شود که در دوره کارشناسی یک دوره کامل فلسفه بخوانند: قسمت‌هایی از شرح منظومه و قسمت‌هایی از *بدایه‌الحکمه* و قسمت‌هایی از *نهایه‌الحکمه*.

گروه فلسفه دانشکده الهیات دانشگاه تهران در بازنگری اخیر خود، اولاً توجه بیشتری به دروس فلسفه اسلامی کرد و تعداد واحدها را نسبت به گذشته افزایش داد و ثانیاً با توجه به مشکلاتی که مطرح بود، شرح منظومه و *بدایه‌الحکمه* و *نهایه‌الحکمه* را به گونه‌ای در واحدهای درسی تقسیم کرد که هم دانشجوی مبتدی با مشکل آموزش مواجه شود و هم با گذراندن دوره آموزش مواجه شود و هم با گذراندن دوره کارشناسی یک دوره کامل فلسفه را در دو بخش الهیات بالمعنی اعم و الهیات بالمعنی الاخص فرا بگیرد. ثالثاً با توجه به افزایش واحدهای فلسفه اسلامی و کاهش برخی از واحدهای غیر ضروری سعی شد که علم‌النفس بوعلی سینا یعنی نمط سوم اشارات نیز در دروس فلسفی گنجانیده شود. تا دانشجو از روانشناسی فلسفی نیز اطلاعاتی به دست آورد. چنانکه قبل از پیروی انقلاب اسلامی در دوره لیسانس علم‌النفس بوعلی سینا خوانده می‌شد.

در حوزه‌ها هم باید به مشکلات آموزشی فلسفه برای طلابی که برای اولین بار می‌خواهند این درس را بیاموزند، توجه شود؛ چرا که احساس می‌شود که بسیاری از طلاب درمورد درس فلسفه دچار مشکلاتی می‌باشند و اگر برنامه‌ریزی‌ها دقیق باشد، قطعاً از استعداد و حوصله و فرصت افراد، استفاده بیشتر و موثرتری می‌شود.

در دوره کارشناسی ارشد، مشکل کمتر است. زیرا در دوره کارشناسی استعدادها شکوفا شده و با وجود گزینش‌هایی که می‌شود، افراد زبده و مشتاق و آماده‌تری وارد این مقطع می‌شوند.

در این مقطع، با توجه به اینکه هنوز گرایش خاصی مطرح نیست، چهار واحد حکمت اشراق و چهار واحد حکمت مشاء و بخش واحد حکمت متعالیه خوانده می‌شود. متون درسی عبارتند از شرح *حکمه‌الاشراق* قطب‌الدین شیرازی و

شرح اشارات خواجه طوسی و شواهد الربوبیه صدرالمতألهین. البته ممکن است برخی از اساتید متون دیگری انتخاب کنند؛ ولی متون نامبرده تقریباً جا افتاده‌اند. در حوزه‌های علمیه، سطح سه به منزله کارشناسی ارشد و سطح چهار به منزله دکتری است و کمابیش متون درسی حوزوی و دانشگاهی در این سطوح و مقاطع به هم نزدیک است.

انتظار می‌رود که در دانشگاه‌ها با بازنگری در دروس دوره کارشناسی ارشد، چند گرایش فلسفی به صورت فلسفه مشاء و فلسفه اشراق و فلسفه صدرایی به وجود آید که این ایده‌آل است، ولی هنوز تحقق نیافته است.

با توجه به اینکه نمط‌های ۴ تا ۷/ اشارات شیخ‌الرئیس فلسفی است و دانشجویان احتیاج مبرمی به فهم آن دارند، اینجانب بر هر یک از چهار نمط مزبور شرح مفصلی نگاشته‌ام که سه جلد آن تاکنون منتشر شده و بلد چهارم آن که شرح نمط هفتم است، در دست انتشار است. این شروح، هم برای دانشجویان فلسفه اسلامی و طلاب در سطح سه و در دوره کارشناسی ارشد ضرورت دارد و هم برای آنان که می‌خواهند در کنکور دوره دکتری شرکت جویند.

البته بر شواهد الربوبیه صدرالمتألهین نیز شرحی از مرحوم استاد جواد مصلح موجود است که کمابیش مورد استفاده دانشجویان است.

در دوره دکتری فلسفه اسلامی دانشگاه تهران دو گرایش مطرح است. یکی گرایش حکمت مشاء و دیگری گرایش حکمت متعالیه. پیداست که در گرایش حکمت مشاء ثقل دروس بر متون مشایی و در گرایش حکمت متعالیه، ثقل دروس بر حکمت متعالیه صدرایی است و دانشجویان با خواندن الهیات شفا و اسفار در گرایش حکمت صدرایی و با خواندن طبیعیات و الهیات شفا و مابعدالطبیعه ارسطو و قسمت ناچیزی از اسفار در گرایش حکمت مشایی، این دوره را طی می‌کنند و در این مرحله، مشکلی از نظر متون درسی نیست؛ زیرا با تحقیقاتی که استادان به دانشجویان محول می‌کنند و قسمت‌هایی که در کلاس‌ها بحث می‌شود، مقصود حاصل می‌شود.

البته تذکر یک نکته مهم است و آن اینکه اسفار یک کتاب درسی نیست و مطالبی غیر منسجم و ناهماهنگ دارد. گاهی صدرالمتألهین مطالبی را به آینده

حواله می‌دهد، درحالی‌که در گذشته بیان کرده و گاهی به عکس. به علاوه مطالب زیادی در این کتاب از این و آن نقل شده که شخص گمان می‌کند که از خود صدرالمآلهین است؛ حال آنکه - حتی با عین عبارت - از دیگران نقل شده است. البته در راه رفع این اشکالات، تلاش‌هایی صورت گرفته، ولی کافی نیست و چه بهتر که متن منقحی از اسفار توسط یک گروه از اساتید ورزیده تهیه شود و در دسترس دانشجویان و طلاب قرار گیرد.

اکنون حواشی و شروح متعددی به فارسی و عربی از اسفار و شفا در دست است که راه را بر طالبان حوزوی و دانشگاهی فلسفه همواره کرده است. و البته سعی همه آنهایی که در این راه تلاش کرده‌اند - حیثاً و میتناً - مشکور است. اکنون در حوزه‌ها آموزش فلسفه اسلامی دوگونه است: یکی همان سبک سنتی است که قبلاً توضیح داده شد. دیگری همان است که برعهده مراکز تخصصی است. مرکز تخصصی کلام، چند سالی است که دایر است. در این مرکز، دروس فلسفی اسلامی در کنار دروس کلامی از نه‌ایته‌الحکمه تا شرح اشارات و اسفار ارائه می‌شود و البته نقل دروس بر مباحث کلامی است و نگارنده چند سالی در آن مرکز کلام و فلسفه تدریس کرده‌ام و البته بیشتر فلسفه و آنهم اسفار صدرالمآلهین، در این مرکز، سطح به منزله کارشناسی ارشد و سطح چهار به منزله دکتری است.

اخیراً مدیریت حوزه مرکز تخصصی فلسفه را هم دایر کرده است که نگارنده از کم و کیف آن بی‌خبر است؛ ولی به هر حال گام مفید و موثری است که برداشته شده است؛ چرا که خود حاکی از ضرورت توجه به فلسفه اسلامی در شرایط کنونی است.

در حوزه علمیه مراکزی هم وجود دارند که با نظام خاصی اداره می‌شوند که باید نام آنها را نظام طلبه - دانشجویی نهاد؛ چرا که در این مراکز طلابی با شرایط خاصی پذیرفته می‌شوند و دروس دانشگاهی را به سبک دانشگاه در کنار دروس طلبگی می‌گذرانند. درحقیقت به جای اینکه طلبه را به دانشگاه بفرستند، دانشگاه را به حوزه آورده و میان دو نظام، هماهنگی برقرار کرده‌اند.

مراکزی که در حوزه علمیه به این صورت اداره می‌شوند، عبارتند از: مدرسه امام خمینی، مخصوص طلاب خارجی و مؤسسه امام خمینی و دانشگاه باقرالعلوم وابسته به دفتر تبلیغات اسلامی و تربیت، درس قم وابسته به دانشگاه قم.

در تهران نیز برخی از مراکز، نظام طلبه دانشجویی دارند. مانند مدرسه عالی شهید مطهری و دانشگاه امام صادق (ع).

اینگونه تشکیلات هم از رشد کمی فلسفه اسلامی خبر می‌دهد و هم از رشد کیفی.

امید است که مخصوصاً با رفع اشکالات و نقایص و تقویت نقاط قوت و فراهم کردن زمینه‌های پیشرفت دانشجویان و طلاب فلسفه اسلامی و عنایت به جامعیت آنها و به‌روز بودن معلوماتی که به آنها داده می‌شود، روزبه‌روز بر باردهی این شجره طیبه افزوده شود.

تعمیم یا توسعه منطق سیاه و سفید

دکتر مرتضی حاج‌حسینی

دانشیار گروه فلسفه دانشگاه اصفهان

مقدمه

منطق کلاسیک بر پایه اصل طرد شق ثالث استوار است. بر مبنای این اصل ارزش معرفت به یکی از دو حد کاذب یا صادق محدود می‌شود و هر گزاره صرفاً یکی از دو مقدار صفر یا یک را به خود اختصاص می‌دهد. بر این اساس، دانشمندان از همان ابتدا بنا را بر منطق دوازده‌گانه گذاشتند و از نردبان آن برای شناخت عالم بالا رفتند. بدون شک این نردبان برای شناخت برخی مفاهیم ریاضی مبتنی بر معیارهای دو ارزشی، نظیر $2=2$ یا $2+2=4$ ، که از ارزش صدق قطعی برخوردارند و نیز بیان برخی مفاهیم منطقی نظیر گزاره متناقض $P \& \sim P$ یا قضایای منطقی که به ترتیب ارزش‌های صفر و یک را به خود اختصاص می‌دهند مفید و کارآمد است، اما آیا در سایر حوزه‌ها نیز این زبان می‌تواند برای منطق ارزش معارف بشری استفاده شود؟

اگر به‌شأن فاعل شناسایی در مسئله شناخت توجه کنیم آیا می‌توانیم از ارزش‌های میانی دو ارزش صفر و یک که تابع میزان علم یا جهل فاعل شناسایی است غفلت کنیم؟ اگر به مفاهیمی همچون «زیبایی»، «هنری» و... توجه کنیم یا به مجموعه‌هایی نظیر «مجموعه افرادی که به منطق علاقه‌مندند» یا «مجموعه افرادی که از رشته تحصیلی خود راضی هستند» پردازیم آیا می‌توانیم بدون هیچ‌گونه تقریب و صرفاً با دو ارزش صفر و یک سخن بگوییم؟ به‌علاوه، آیا جهان واقع هم مانند منطق و زبان باینری که در توصیفش به کار می‌بریم دودویی یا سفید و سیاه است؟ ما و آنچه پیرامون ما هست همیشه همچون رودی خروشان در جریان است و مرتب جلوه‌های جدیدی از خود بروز می‌دهد. این

دگرگونی به‌ویژه در سایه بحث حرکت جوهری، که در آن مسئله وحدت شیء متحول در شکلی همسو با این تحول توجیه می‌شود، به‌نحوی عمیق تفسیر می‌شود. آیا می‌توانیم روی همه این چیزها برچسب سیاه و سفید بزنیم؟ به بیان یگر، اگر بپذیریم که قوانین ریاضی آنجا که به واقعیات مربوط می‌شوند قطعی و یقینی نیستند و آنجا که قطعی و یقینی اند نمی‌توانند به واقعیات اشاره داشته باشند، اگر بپذیریم که فیلسوفان علم در بحث حجت استقرا از امکان اثبات منطقی تئوری‌های علمی و یا حتی ابطال منطقی آنها نیز ناامید شده‌اند و نتایج تحقیقات تجربی را نه قطعی و یقینی (با ارزش یک) و نه مردود و باطل (با ارزش صفر)، بلکه در محدوده میانی این دو، یعنی صفر و یک ارزیابی می‌کنند، اگر بپذیریم که فیلسوفان مغرب‌زمین تمامی توان خود را برای حل مسئله چگونگی امکان شناخت و دسترسی به واقع (با ارزش یک) به‌کار گرفته‌اند و راه‌های گوناگونی را در قلمرو ذهن، زبان و ... پیموده‌اند ولی تاکنون در دستیابی به نظریه‌ای که ضامن دسترسی به واقع و سفیدی ارزش آن باشد موفق نبوده‌اند، و بالآخره اگر بپذیریم که تلاش فیلسوفان مسلمان در حل معمای شناخت و چگونگی دسترسی به واقع هنوز در معرض سؤالاتی جدی قرار دارد و توضیحات آنها درباره بدیهیات اولیه به مقام توجیه یا شکل‌گیری آن اصول و نه مقام صدق آنها برمی‌گردد، آیا می‌توانیم منطقی را که فقط در حوزه‌های خاصی از ریاضی مصداق دارد به تمامی حوزه‌ها تعمیم دهیم؟ این تعمیم در فضایی که از شرایط لازم برای کاربرد استقرا (برفرض حجیت آن)، به دلیل قبول حوزه‌هایی که این منطق در آنها جریان ندارد، برخوردار نیست با چه مجوزی انجام می‌شود و بر چه مبنایی قابل توجیه است؟

آیا گرد کردن تقریب‌ها به صفر و یک به‌منظور فراهم آوردن شرایط لازم برای کاربرد منطق صفر و یک، که در آن دقت فدای سهولت می‌شود و گرد کردن‌ها به فراموشی سپرده می‌شود و ذهن به آن گرد کردن و این فراموشی عادت می‌کند، می‌تواند استفاده از منطق سیاه و سفید و تعمیم آن به سایر حوزه‌های مختلف سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و دیگر عرصه‌ها را توجیه کند؟

در این مقاله برآنیم تا براساس جواب پرسش‌های فوق به جایگاه و نقش منطق دو ارزشی و اصل طرد شق ثالث که پایه و زیربنای آن محسوب می‌شود پی ببریم. به علاوه، در نگاهی تاریخی دیدگاه ارسطو را در این خصوص روشن می‌کنیم.

احتمالات و منطق سیاه و سفید

برخی نظریه احتمال را به منطق دو ارزشی صفر و یک افزوده‌اند. براساس این نظریه، هر واقعه عددی مخصوص به خود و در دامنه بین صفر و یک دارد ولی مجموع اعداد مرتبط با آن واقعه، یعنی احتمال آنکه آن واقعه اتفاق بیفتد و احتمال آنکه آن واقعه اتفاق نیفتد، یک می‌شود. به عبارت دیگر، تصویر انسان از وقایع مورد بحث همچنان سیاه و سفید است و هرچه اطلاعات فاعل شناسایی درمورد یک واقعه بیشتر شود، میزان احتمال وی درمورد آن واقعه کمتر خواهد شد. بدین ترتیب با طرح نظریه احتمال، نه تنها طعم دو مقداری رخدادها از میان نمی‌رود، بلکه نخستین گام درجهت توسعه منطق دو ارزشی و گسترش دامنه ارزش‌ها از صفر تا یک برداشته می‌شود. (کاسکو، ۱۳۸۰: ۳۰)

با این نظریه شأن فاعل شناسایی در مسئله شناخت و ارزش‌های میانی دو ارزش صفر و یک - که تابع میزان علم یا جهل فاعل شناسایی است - مورد عنایت قرار می‌گیرد اما مشکل مربوط به مجموعه‌هایی نظیر «افرادی که به منطق علاقه‌مندند» یا «افرادی که از رشته تحصیلی خود راضی‌اند» و نیز برخی مجموعه‌های نسبی نظیر مجموعه افراد زیبا، مجموعه کارهای هنری و... حل نمی‌شود. اگر بگوییم احتمال آنکه حسن به منزل رسیده باشد ۳۰٪ است تصویری از این رخداد ارائه کرده‌ایم که با تصویر حالتی که بگوییم «حسن ۳۰٪ مسیر را تاکنون طی کرده است» بسیار متفاوت است. همین‌طور اگر بگوییم ۳۰٪ افراد شرکت‌کننده در سمینار به منطق علاقه‌مندند تصویری از سمینار ارائه کرده‌ایم که با حالتی که بگوییم «افراد شرکت‌کننده در سمینار هر یک تا اندازه‌ای مثلاً به میزان ۳۰٪ به منطق علاقه‌مندند» متفاوت است. و همین‌طور درمورد مجموعه‌های نسبی.

بدین ترتیب هرچند نظریه احتمال این امکان را پدید می‌آورد تا عالمان و دانشمندان قوانین احتمال را در مورد خاکستری‌ها به کار برند و آنها را با سیاه و سفید تقریب بزنند و خطوط افتراق بیشتری را بین افراد یک مجموعه با اوصاف متفاوت قایل شوند، جهان همچنان مانند منطق و زبانی که در توصیف آن به کار می‌بریم دودویی فرض می‌شود و رخدادها نه به نحو درجه‌بندی شده، بلکه به نحو اتفاقی که یا به طور کامل واقع شده‌اند یا اساساً واقع نمی‌شوند توصیف می‌شوند.

نظریه فازی و منطق سیاه و سفید

برخی دیگر از عالمان معاصر با افزودن نظریه فازی به منطق احتمال، گام دیگری برای توسعه منطق دو ارزشی برداشته‌اند. در این نظریه نیز نظیر نظریه احتمال با درصدهای بین صفر و یک کار می‌شود با این تفاوت که در این نظریه رخدادها نیز به صورتی درجه‌بندی شده توصیف و تشریح می‌شوند (همان، ص ۳۷)؛ سایه‌های نامحدودی از خاکستری میان سیاه و سفید فرض می‌شود، سایه‌هایی که شأن خود رخداد و نه فاعل شناسایی تلقی می‌شوند و با افزایش اطلاعات، بیشتر خود را نشان می‌دهند. به این مثال توجه فرمایید: الآن چیزی حدود ۴۰٪ مقاله اینجانب تمام شده است؛ بنابراین، این گزاره که مقاله اینجانب تمام شده است نسبتاً صادق است نه تماماً صادق و نه تماماً کاذب، چون فقط ۴۰٪ آن تمام شده است و شاید تا اینجا ۴۱٪. لیوان آبی که روی این میز قرار دارد نسبتاً پر است و اگر بخواهیم در حالت دودویی صرفاً از پر بودن یا خالی بودن آن سخن بگوییم باید با گرد کردن میزان آب آن، به یکی از دو حالت پر بودن یا خالی بودن حکم کنیم. آیا الزامی برای این گرد کردن وجود دارد یا اینکه خود را به آن عادت داده‌ایم؟ آیا مغز ما با دقتی مشابه دقت منطق دودویی عمل می‌کند یا برای سهولت کار به آن رو می‌آوریم؟

اگر در مورد مجموعه‌های نسبی سخن بگوییم پیچیدگی بیشتر می‌شود. افرادی که از ادعای این مقاله خشنود هستند چند نفرند؟ آیا می‌توان بدون استفاده از واژه «نسبتاً» و تعیین درصد آن تمامی افراد را به دو دسته «خشنود» و «ناخشنود» تقسیم کرد؟ اگر در مورد اشیا در حال تغییر سخن بگوییم، چه این

تغییر را سطحی در نظر بگیریم و چه جوهری، چه بیانی از این نوع واقعیات می تواند این تغییر و دگرگونی را منعکس سازد؟ بیانی دودویی که فقط از گل بودن یا نبودن گلها حکایت دارد یا بیانی که در عین قبول گل بودن آنها اذعان می دارد که گلها در حال تغییر و دگرگونی اند و در یک فاصله زمانی کوتاه به غیر گل تبدیل می شوند به طوری که اگر بتوانیم میزان این تغییر و دگرگونی را محاسبه کنیم و آنرا در بیان خود منعکس سازیم می توانیم با بالا بردن دقت خود، گزارشی دقیق و عینی از گلها و چگونگی تغییر و دگرگونی آنها ارائه کنیم.

بدین ترتیب، هرچند در دنیای مصنوعی ریاضیات همچنان منطق دودویی صفر و یک و یا سیاه و سفید حاکم است، در سایر حوزه ها این منطق باید به منطق چندارزشی که در آن از ارقام بین صفر و یک نیز برای بیان واقعیت استفاده می شود بسط یابد. این منطق حالت گسترده ای از همان منطق سیاه و سفید است که آن سیاهی و سفیدی فقط دو عضو از اعضای آن محسوب می شوند و سایه های خاکستری زیادی بین آنها فرض می شود. روح حاکم بر این منطق مشابه روح حاکم بر منطق احتمالات است که در آن با درصدهای بین صفر و یک کار می شود، با این تفاوت که در این منطق، واقعیت نیز همچون میزان علم یا جهل فاعل شناسایی مدرج می شود و تلاش می شود تا این تدرج نیز در بیان واقعیت منعکس شود. به علاوه، این تفاوت نیز وجود دارد که در منطق احتمال، هرچه اطلاعات بیشتر شود میزان احتمال کمتر خواهد شد ولی در این منطق با افزایش اطلاعات، مقادیر بین صفر و یک خود را بیشتر نشان می دهند و به اصطلاح فازی تر می شوند. (همان، ص ۸۲)

این نظریه امروز به سرعت در جهان علم در حال بسط و گسترش است. بنابراین، نظریه پردازان فلسفی باید به آن اهتمام بیشتری مبذول کنند و به تجدیدنظر در منطق دو ارزشی - که کاربردی بسیار محدود و ارزشی صرفاً تاریخی دارد - بپردازند و ذهن منطق آموزان را در بدایت راه با آن قالب نزنند؛ چه بسیاری از شبهات و مشکلات معرفت شناختی این نوآموزان از همین جا نشئت می گیرد. این بررسی باید به سرعت و قبل از آنکه مجبور به ترک صحنه ای شویم که هیچ تماشاگری برای آن باقی نمانده است انجام شود.

جزمیت دودویی: ارسطویی یا مگاری

مطلب دیگری که این مقاله عهده‌دار آن است روشن کردن سهم ارسطو در منطق دو ارزشی است. این موضوع با تأمل در دو موضوع « قضایای موجهه» و «نقد ارسطو بر اندیشه ضرورت مطلق مگاری‌ها» روشن می‌شود.

الف - قضایای موجهه و انواع آن در نظر ارسطو

ارسطو قضایای موجهه را به چهار نوع ممکن، محتمل، ضروری و ممتنع تقسیم کرده است (ارسطو، تلخیص‌المنطق، ص ۸۶). در این میان، مفسران ارسطو، تفاسیر مختلفی در مورد محتمل ارائه کرده‌اند.

۱. فارابی در کتاب العبارة از قضیه محتمل نام می‌برد اما تفسیر خاصی از آن

ارائه نمی‌دهد. (فارابی، ۱۴۰۸ ه.ق. ۱۱۴-۱۰۵)

۲. ابن سینا در فصل چهارم از مقاله دوم کتاب شفاء برای محتمل بودن حکم

در سخن معلم اول سه معنی ذکر کرده است:

الف - اینکه حکم محتمل حکمی است که نزد ما محتمل است، یعنی نظر به واقع و نفس الامر نداریم، بلکه صرفاً احتمال حکم را بیان می‌کنیم. این معنی در مقابل امکان است که نظر به واقع و نفس الامر دارد.

ب - محتمل، حکمی است که هم‌اکنون معدوم است و تحقق آن در آینده محتمل است ولی مراد از امکان حکم این است که هستی یا نیستی حکم دائمی نیست چه آن ممکن فعلاً موجود باشد یا معدوم.

ج - مراد از امکان، امکان عام و مقصود از محتمل، امکان خاص است.

۳. شیخ شهاب‌الدین سهروردی نیز در کتاب منطق‌التلویحات، به دشواری

معنای محتمل در سخن معلم اول اشاره داشته و از آن به امکان تردیدی تفسیر کرده است. به این معنی که همین‌که ما به کیفیت واقعی نسبت آگاه نباشیم، در دریافت و اعتقاد به اینکه چنین نسبتی در واقع کدام‌یک از جهت‌های سه‌گانه ضرورت یا امتناع یا امکان است مردد می‌شویم و هر یک از جهت‌های سه‌گانه نزد

ما محتمل است. (سهروردی، ۱۳۳۴: ۹۰)

۴. در تفسیر ابن رشد نیز دربارهٔ محتمل بودن حکم، شرح و بیانی که مراد معلم اوّل را بیان کند نیامده است.

بدین ترتیب روشن می‌شود که ارسطو بنا بر معنای اول و دوم ابن سینا از محتمل و نیز معنایی که سهروردی از محتمل ارائه کرده است از شأن فاعل شناسایی و تأثیر میزان علم و جهل وی در مسئلهٔ شناخت غافل نبوده است. این مطلب می‌تواند به عنوان شاهدی بر این ادعا گرفته شود که منطق چندارزشی که یکی از پایه‌های آن بر میزان اطلاعات فاعل شناسایی از شیء مورد مطالعه و بیان تقریبی وی بر پایهٔ اطلاعات خود است از دید ارسطو نادیده انگاشته نشده است. بنابراین، انتساب منطق دو ارزشی صفر و یک به وی قابل تأمل است.

ب - اندیشهٔ ضرورت مطلق مگاری‌ها و نقد ارسطو بر آن

مگاری‌ها طرفدار نوعی جبر یا ضرورت مطلق بودند و نظریات خود را تفسیر منطقی جمله «هست هست، نیست نیست» پارمنیدس تلقی می‌کردند. آنها اعتقاد داشتند آنچه حقیقی است جاودانه حقیقی است و آنچه غیرحقیقی است همیشه غیرحقیقی است، یعنی اشیا یکبار و برای همیشه مقدر و معین می‌شوند؛ پس هر چیز یا هست و ضروری است یا نیست و ناممکن است. آنها مفاهیم «امکان» و «شدن» و در نتیجه «وجود بالقوه» را نفی می‌کردند و معتقد بودند یک چیز یا مطلقاً هست و یا مطلقاً نیست؛ بنابراین، جایی برای امکان و تغییر در نظر نمی‌گرفتند و از قوه به فعل رفتن را نمی‌پذیرفتند. از نظر ایشان معمار بالقوه وجود ندارد. یک معمار یا بالفعل معمار است و یا اصلاً معمار نیست. (کاپلستون، ۱۳۶۲:

۱۴۰-۱۳۸)

ارسطو در فصل سوم کتاب ثنا، پس از نقل دیدگاه مگاریان مبنی بر اینکه «یک چیز تنها هنگامی توانمند است که فعال است و هنگامی که فعال نیست توانمند نیست، مثلاً کسی که در حال خانه‌سازی نیست، توانای خانه‌ساختن نیست، بلکه فقط کسی که در حال خانه‌سازی است آن هم تا هنگامی که خانه می‌سازد توانمند است و به همین سان در موارد دیگر» این دیدگاه را نقد می‌کند و می‌گوید:

مشاهده نتایج یاوه این سخن دشوار نیست زیرا بدیهی است که کسی بنا نخواهد بود تا هنگامی که خانه نسازد و به همین سان است درمورد هنرها یا پیشه‌های دیگر. پس اگر این‌گونه هنرها را داشتن ناممکن است بدون آنکه زمانی آنها را آموخته و دریافته باشند، یا آنها را نداشتن بی‌آنکه زمانی آنها را از دست داده باشند، آیا هرگاه که کسی از مثلاً خانه‌ساختن باز ایستد دیگری دارای این هنر نیست؟ و چون در دم دوباره خانه بسازد، چگونه به این هنر دست خواهد یافت؟... همچنین اگر ناتوانمند کسی است که فاقد توانمندی است، آنچه ناپدید آینده است ناتوان از پدیدآمدن خواهد بود و آن کسی که بگوید آنچه ناتوان از پدیدآمدن است «هست» یا «خواهد بود»، دروغ می‌گوید زیرا «ناتوانمند» درست بر فقدان توانمندی دلالت داشته است. بنابراین این‌گونه سخنان حرکت و پیدایش را نفی می‌کنند زیرا بنا بر قول آنها، ایستاده همیشه ایستاده خواهد بود و نشسته همیشه نشسته. چون اگر نشسته است برنخواهد خاست، زیرا آنکه نمی‌تواند برخیزد از برخاستن ناتوان است. (ارسطو، ۱۳۶۷: ۲۸۶ - ۲۸۵)

ارسطو در ادامه می‌گوید:

«پس اگرچنین سخن گفتن ممکن نیست، آشکار است که «توانمندی یا قوه» و «فعلیت» مختلف‌اند، درحالی‌که آن سخنان «توانمندی» و «فعلیت» را یکی و همان می‌سازند. بدین سان ممکن است که چیزی توانای «بودن» باشد اما نباشد یا. توانای «نبودن» باشد، اما باشد. به همین سان در سایر مقولات، چنانکه کسی که توانای راه‌رفتن است، راه نرود و آن‌که توانای راه‌رفتن است، راه برود و...». (همان، ص ۲۸۶)

بدین ترتیب می‌توان نتیجه گرفت که ویژگی جزمی اندیشه رواقی ناشی از تلقی ایشان از اصل امتناع اجتماع نقیضین است بنابراین اصل یک چیز نمی‌تواند در عین حال هم باشد و هم نباشد. به بیان روشن‌تر، یک چیز نمی‌تواند هم خودش باشد و هم چیز دیگری. برای مثال، این می‌تواند در عین حال، هم میز باشد و هم صندلی؛ یا هم سفید باشد و هم زرد؛ چرا که مکاری‌ها منکر

امکان بودند؛ بنابراین از دیدگاه آنها این چیز یا میز است یا میز نیست. ولی از دیدگاه ارسطو، بنا بر اصل امتناع اجتماع نقیضین، شیءای که مقابل ما است یا میز است یا نه میز، یا سفید است یا نه سفید. غرض از این تعبیر این است که اگر میز نیست می تواند چیزهای ممکن دیگری باشد، مثلاً صندلی، یا تخته‌ای که روی آن می‌نویسیم؛ همین‌طور در جمله این میز سفید است یا نه سفید این نتیجه به دست می‌آید که اگر سفید نیست می‌تواند زرد، آبی، قرمز و یا... باشد، یعنی در نه سفید امکان وجود در رنگ‌های دیگری جز رنگ سفید نهفته است، از این‌رو ارسطو حکم قطعی را فقط در مورد امور گذشته و حال می‌پذیرفت و نه در مورد آینده (تریکو^۱، ۱۹۷۴: ص ۴۸۸).

بنابراین از آنجا که رکن دیگر منطق چندارزشی، عنایت به پیدایش تدریجی رخدادها و بیان آن به زبانی است که منعکس‌کننده این تدریج و میزان پیدایش است و این رکن با دیدگاه ارسطو در نقد نظر مگاریان سازگار است و به‌عکس، با نظر مگاریان در تعارض است، می‌توان به این نتیجه رسید که منطق دودویی ریشه در تحلیل مگاری‌ها از امکان و توانمندی دارد ولی منطق ارسطویی که در آن قوه و توانمندی غیر از فعلیت است واز امکان رخدادهای مختلف خبر می‌دهد، برخلاف آنچه مشهور است، نمی‌تواند در جزمیت دودویی محصور شود.

نتیجه‌گیری

۱. در منطق دودویی از ارزش‌های میانی دو ارزش صفر و یک غفلت می‌شود.
۲. در منطق دودویی امکان توصیف رخدادهایی که فقط با تقریب بین صفر و یک قابل تبیین‌اند وجود ندارد.
۳. تعمیم منطق دودویی، که در آن با گردکردن تقریب‌ها به صفر یا یک، دقت فدای سهولت می‌شود و فقط در حوزه‌هایی از ریاضی مصداق دارد، به سایر حوزه‌ها موجه نیست.

۴. نظریه پردازان فلسفی باید به بسط منطق دودویی اهتمام بیشتری مبذول سازند و آنرا به منطق چندارزشی که در آن دو ارزش صفر و یک فقط دو عضو از اعضای آن محسوب می‌شوند گسترش دهند.

۵. بنا بر اهتمام ارسطو به قضیه محتمل و نیز نقد وی بر اندیشه ضرورت مطلق مگاری‌ها می‌توان به این نتیجه رسید که منطق دودویی ریشه در تحلیل مگاری‌ها از امکان و توانمندی دارد ولی منطق ارسطویی، برخلاف آنچه مشهور است، نمی‌تواند در جزمیت دودویی محصور شود.

پی‌نوشت

۱. اقلیدوس مگاری (۴۵۰ - ۳۸۰ ق.م.) از شاگردان قدیمی سقراط بود و مکتب مگاری را در حدود سال (۴۰۰ ق.م.) یعنی یک‌سال قبل از مرگ سقراط بنیاد نهاد. او با آثار پارمینیدس آشنا بود و نظریات خود را تفسیر منطقی جمله‌های او می‌دانست.

کتابنامه

ارسطو. ۱۳۶۷ ش. *متافیزیک (مابعدالطبیعه)*. ترجمه دکتر شرف‌الدین خراسانی. ج ۲. تهران: نشر گفتار.

_____ *تلخیص المنطق*. ترجمه اسحاق بن‌حنین. به کوشش عبدالرحمن بدوی. مصر: قاهره.

ابن سینا. *الشفاء*. با مقدمه دکتر ابراهیم مدکور. تهران: انتشارات ناصرخسرو. ۱۳۶۳ ش.

امیل بریه. *تاریخ فلسفه*، ۱۳۵۷ ش. ترجمه علی‌مراد داوودی. ج ۲. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

خراسانی، شرف‌الدین. ۱۳۵۶ ش. *از سقراط تا ارسطو*. تهران: انتشارات دانشگاه ملی ایران. سه‌رودی. ۱۳۳۴. *منطق التلویحات*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

فارابی. ۱۴۰۸ ه.ق. *المنطقیات الفارابی*. قم: منشورات مکتبه آیت‌الله مرعشی نجفی.

کاپلستون. ۱۳۶۲ ش. *تاریخ فلسفه*. ج ۱. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

کاسکو، بارت. ۱۳۸۰ ش. *تفکر فازی*. ترجمه علی غفاری و دیگران. ج ۲. تهران: انتشارات دانشگاه خواجه نصیرالدین طوسی.

Kneel, W. & H. 1962 . *Development of Logic* . Oxford .

Trico. J. 1974. *Aristotle, La Met Physique*. Vol II. Paris: Gvrin.

ضرورت‌ها و اولویت‌های پژوهش و تدوین متون جدید در عرصهٔ عرفان

دکتر بقول خسروی

عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی

مقدمه

عرفان اگرچه در این سرزمین از تاریخی غنی برخوردار است و از متون سرشار از معرفت نیز بهره برده است، مانند دیگر پدیده‌های فکری با ارتباط و برخورد آرا و عقاید عرفانی گوناگون قوی‌تر و بارورتر خواهد شد. گفت‌وگو و بحث و استدلال، عرفان را قوی و بارور می‌سازد و اختلاف آرا و عقاید در علوم، به‌ویژه در عرفان، حکمت و فلسفه خطرناک نیست زیرا در نظر اسلام اندیشه و اندیشیدن آزاد است تا همه آرای خود را بیان کنند و گفت‌وگو امکان‌پذیر و حقیقت‌ظاهر شود. امروز اگر عرفان اسلامی که براساس عرفان نظری و عملی بنا شده است، دامن به کمر نزنند و با سلاح اندیشه به میدان مقابله با تفکرات گوناگونی که لباس عرفان به تن کرده‌اند نرود چه بسیار حقیقت‌خواهانی که به‌لحاظ نداشتن فاروقی در تشخیص سره از ناسره به دام آنها خواهند افتاد. خوشبختانه انسان امروز به سرگردانی خود پی برده است و به‌دنبال راهی برای رسیدن به گمشدهٔ خود است و در تجربه دیده‌ایم که گمشدهٔ خود را در عرفان اسلامی و دیگر رشته‌های مربوط به فلسفه می‌یابد.

امروز بهترین فرصت فراهم است تا در نشر اندیشهٔ متعالی عرفانی و سایر علوم قدم برداریم؛ عرفان متعالی و برتر را برای جهان امروز به ارمغان آوریم و با

تبادل اندیشه و گفت‌وگو به شناخت نقاط ضعف و رفع موانع آن بپردازیم و به بشر در برابر انحراف از مسیر فطری و اصلی خود کمک کنیم.



با نگاهی به سیر تاریخی متون عرفانی در عرصه‌های پیدایش، رشد، تحول و عصر تکامل به این واقعیت می‌رسیم که در گذشته متون از سادگی، روانی و شیوایی و صراحت برخوردار و در مقوله هدف آن تعالی افراد براساس کلام وحی و رسولش بوده است به گونه‌ای که در صدر هر موضوع، با استناد به یک آیه که ریشه عرفانی دارد، موضوع مورد بحث را جست‌وجو می‌کرد و سپس با تطبیق آن با احادیث نبوی، مخاطب خویش را با نظر خود آگاه می‌ساخت. علاوه بر آن، انطباق نظر و عمل نیز به جذابیت آن می‌افزود.

برای مثال در کتاب *قوت القلوب* اثر ابوطالب مکی (متوفای ۳۸۶ هـ) در شرح مقام خوف چنین آمده است:

قال الله عزوجل: «... وَمَا يَعْلَمُهَا إِلَّا الْعَالَمُونَ» (عنكبوت/۴۳) فرغ العلم على العقل وجعله مقاما فيه و قد قال سبحانه تعالى: «... إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ...» (فاطر/۲۸) فجعل الخشية مقاما في العلم حقه بها والخشية حال من مقام الخوف اسم لحقيقه التقوى والتقوى معنى جامع للعبادة وهي رحمة الله تعالى للاولين والآخرين. (مکی، ۱۹۹۵: ۴۵۳)

در این کتاب به شرح مسائل عملی بیش از مسائل نظری توجه شده و به مسائل کلامی و اعتقادی کمتر پرداخته شده است.

همچنین در رساله قشیریه^(۱) (تألیف سال ۴۳۸ هـ. ق.) نیز در بیان فتوت چنین آمده است:

قال الله تعالى انهم فتية امنوا بربههم ...
بدان که اصل فتوت آن بود که بنده دائم درکار خویش مشغول بود؛ پیامبر(ص) گفت که همیشه خداوند عزوجل در روایی حاجت بنده

ضرورت‌ها و اولویت‌های پژوهش و تدوین متون جدید در عرصه عرفان ۶۱

بود تا بنده در حاجت برادر مسلمان بود و گفته‌اند: فتوت آن بود که خویش را بر کسی فضیلتی نبینی. جنید را پرسیدند از جوانمردی، گفت: آن است که با درویشان تفاخر نکنی و با توانگران معارضه نکنی.

همین ویژگی در کتاب *منازل السائرین*^(۱) نیز به خوبی مشهود است. خواجه عبدالله انصاری نیز دریاب فتوه در قسمت چهارم، که مربوط به اخلاق است می‌نویسد:

قال الله تعالی: *أنهم فتیه امنوا بر بهم و زدناهم هدی نکته الفتوه ان لا تشهد لک فضلاً ولا تری حقاً، هی علی ثلاث درجات - الدرجه الاولى ترک الخصومه و التغافل عن الزله و نسیان - الأذیه... (انصاری، بی‌تا: ۱۰۸)*

نکته فتوت این است که خود را دارای فضل نبینی و دارای حتی شناسی و آن را سه درجه باشد: درجه نخست ترک خصومت است و تغافل از لغزش دیگران و نسیان اذیت .

در برخورد با این متون، توانایی درک مفاهیم مطالب با توجه به صدر و ذیل آن به خوبی قابل ملاحظه است. اما در دوره بعد عواملی در پیدایش و نفوذ تفکرات مختلف و مکاتب گوناگون در محدوده‌های اسلام تأثیر به‌سزایی داشتند، از جمله رشد فرق کلامی و آرای آنها، ورود اندیشه‌های یونانی به حوزه‌های فلسفه و تغییر در شیوه نگارش باعث شد به تدریج از این سادگی فاصله گرفته شود و واژه‌های گوناگونی وارد متون اسلامی شوند. علاوه بر آن، ورود شعر و کلام‌های موزون چون نثر مسجع بر این اغلاق افزود. البته دلیل مؤلفان و شارحان این گونه متون این بوده است که این مباحث به هر کوی و برزنی نباید راه پیدا کند، از این رو در قالب اصطلاحاتی آنها را بیان کرده است تا تنها محرم این مقوله‌ها رازداران آن باشند. گرچه همین اصطلاحات به‌جای ساده و قابل فهم کردن واژه‌ها به پیچیدگی آنها نیز افزودند.

به عنوان مثال، کتاب اصطلاحات که در حاشیه منازل السائرین آمده است، هدف خویش را از تألیف اصطلاحات این گونه بیان می کند:

فَأَنى لَمَّا فَرَعَتْ مِنْ شَرْحِ كِتَابِ مَنْزِلِ السَّائِرِينَ وَ كَانَ الْكَلَامُ فِيهِ وَ فِي شَرْحِ فِصُوصِ الْحَكْمِ وَ تَأْوِيلِ قُرْآنِ الْحَكِيمِ مَبِيناً عَلَى اصْطِلَاحَاتِ الصُّوفِيَّةِ وَ كَمْ يَتَعَارَفُهَا أَكْثَرُ أَهْلِ عُلُومِ الْمَعْقُولِ وَ الْمَنْقُولِ وَ لَمْ يَشْهَرُ بَيْنَهُمْ، سَتَلُونى أَنْ أُشْرِحَهَا لَهُمْ وَ قَدْ اشْرَتْ فى ذَالِكِ الشَّرْحِ الى أَنْ الْاصْوَاعِ الْمَذْكُورَةَ فى الْكِتَابِ مِنْ مَقَامَاتِ الْقَوْمِ يَتَفَرَّعُ الى الْفِ مَقَامٍ ... (همان، حاشیه ص ۸۶)

ایشان علت تصنیف شرح اصطلاحات را عدم شناخت اکثر اهل نقل و عقل بر می شمارند. به عنوان مثال، برای توضیح اصطلاح «قاب قوسین»؛ این شرح آمده است:

هو مقام القرب الاسمائى باعتبار التقابل بين الاسماء من الامر الالهى المسمى دائرة الوجود كالابداء و الاعادة و النزول و العروج و الفاعليه و القابلية و هوالاتحاد بالحق تعالى مع بقاء التميز و الاثنيته الاعتباريه المعبر عنه بالاتصال و لاعلى من هذا المقام ألكا مقام أو ادنى و هو احدية عين الجمع الذاتيه المعبر بقوله او ادنى لارتفاع التميز و الاثنيته الاعتبارية هناك بالفناء المحض و الطمس الكل للرسوم كلها. (همان، ص ۶۵)

قاب قوسین، عبارت است از قرب اسمائی به اعتبار تقابل بین اسماء در امر الهی که به نام دایره وجود نامیده شده است؛ مانند ابداء و اعاده و نزول و عروج و فاعلیت و قابلیت که اتحاد با حق است با بقای تمیز جدایی اثنیته (دوگانگی) اعتباری که تعبیر از آن به اتصال همه شده است و هیچ تعالی جز مقام او ادنی یا نزدیک تر از این مقام بالاتر نیست و آن احدیت عین جمع ذاتی است که از آن تعبیر به او ادنی شده است، یعنی برداشته شدن جدایی و تمیز و دوگانگی اعتباری در آنجا به سبب فنای کامل و طمس کلی همه رسوم.

ضرورت‌ها و اولویت‌های پژوهش و تدوین متون جدید در عرصهٔ عرفان ۶۳

ملاحظه می‌شود که در کنار توضیح یک اصطلاح، اصطلاحات بسیاری آورده شده است که خود نیاز به شرح و بیان دارد تا آن اصطلاح درک شود.

از جمله این پیچیدگی در شعر ابن‌فارض مصری مشاهده می‌شود که بدون آشنایی با مبانی عرفان و تعمق در آن، امکان فهم مقاصد آن وجود ندارد و یکی از علل ماندگاری شعر او پرداختن به یک مجموعه از اصول و عقاید و تصوف اسلامی است؛ از جمله اشعار اوست:

کل من فی حماک یهواک لکن انا وحدی بکل من فی جماکا
وحیاه اشواقی الیک و تربه الصبر الجمیل ما استحسنت عینی سواک ولا صبوت الی جلیل^(۳)
حتی در آثار فارسی که به بیان این اصطلاحات پرداخته‌اند نیز روانی و سادگی کمتر مشاهده می‌شود.

در شرح واژهٔ انیت آمده است: «عبارت از تحقق وجود عینی از حیث مرتبت ذاتی او». (خواجه‌وی، ۱۳۷۷: ۱۱)

آنچه پیش روی خویش داریم، گرایش و تمایل امروز انسان به مقولهٔ عرفان در همهٔ مکاتب است و عدم دسترسی به متونی که بتواند این گرایش را پاسخ دهد باید به کشش باطنی خویش پاسخ گوید. و هنگامی که در میان خیل متون غنی و به جامانده از نسل‌های گذشته زبان آشنایی برای خویش نیابد به سراغ زبان‌های دیگر عرفان می‌رود که در هر کوی و برزنی با شیوه‌های متنوع او عرفان بودیسم به شیتو و ... با زبان داستان و پیام غیرمستقیم هشدار برای همهٔ پژوهشگرانی است که غنی‌ترین متون در اختیار آنها است ولی پاسخ نیاز نسل خویش برای درک حقیقت نیستند. شاید اغراق نباشد اگر بگویم آوردن داستان سلمان و اِسال در پایان یک کتاب عقلی محض که می‌فرماید:

واذ قرع سمعک فیما یقرعه و سردعلیک فیما تسمعه قصه
سلمان و اِسال فاعلم لک اِسالاً مثل ضرب لک وان اِسالاً
مثل ضرب لدرجتک فی العرفان ان کنت من اهله. (ابن سینا،
۱۳۷۵: نمط نهم، ص ۴۴۰)

هرگاه داستان سلمان و اِسال به گوش تو رسید و کسی آن را
برایت نقل کرد، توجه داشته باش که سلمان ضرب المثلی است

برای تو و ابدال درجه تو در عرفان است اگر از اهل عرفان هستی.

توجه به این نکته است که گاه باید برای بیان مقصود خویش از آن قالب‌های به شدت سرد خارج شد و شیوه‌های دیگری را برای بیان همان مقاصد بلند برگزید.

همچنین شیخ شهاب‌الدین سهروردی نیز برای بیان نظریات خویش از قالب داستان بهره می‌گیرد:

در روزگاری که من از حجرة اطفال خلاص یافتم، یک شبی که شبه در قعر ملک مینا رنگ مستدیر گشته بود و ظلمتی که دست برادر عدم است در اطراف عالم سفلی متبدد شده بود بعد ما که از هجوم خواب قیوظی حاصل شد شمعی در دست داشتم قصد سرای ما کردم و آن شب تا مطلع فجر در آنجا طواف می‌کردم. (سهروردی، ۱۳۷۸)

که این سبک اگرچه ساده و روان نیست، الهام‌بخش بسیاری از نکاتی است که در داستان‌نویسی هدفمند می‌توان به آن توجه کرد. اگرچه او می‌توانست به سبک و سیاق علمی نظریات خویش را بیان کند که در آن زمان بیشتر معمول بوده است، این شیوه داستانی را برمی‌گزیند.

همین در گلشن راز، شیخ محمود در پاسخ به سؤالات سیدحسین حسینی هروی که درخصوص اصطلاحات عرفانی پرسیده بود، یک مثنوی قریب به هزار بیت سرود که در قرن هجدهم، شارون و برنر نیز آن را ترجمه کردند. شیخ در جواب این سؤال:

چه باشم من مرا از خود خبر کن
چه معنی دارد اندر خود سفر کن
می‌گوید:

دگرکردی سؤال از من که من کیست	مرا از من خبر کن تا که من کیست
چو هستی مطلق آمد در اشارت	به لفظ من کنند از وی عبارت
حقیقت کز تعین شد معین	تو او را در عبارت گفته‌ای من
من و تو عارض ذات وجودیم	مشبک‌های مشکات وجودیم

(صاین‌الدین، ۱۳۷۵: ۱۱۹)

که این مثنوی از بهترین مثنوی‌های موجزی است که تاکنون به زبان فارسی در مبادی عرفان و تصوف نگارش شده و تاکنون چهل شرح بر آن نوشته شده است.

عموماً بشر در تفکرات و رشد اندیشه‌اش بیشتر تمایل به پیروی از پیشینیان خویش دارد و این را به‌عنوان پاسداری از میراث فکری بیان می‌کند. یکی از علل تحول و تغییر در متون، درآمدن در سبک سنت‌شکنان است، چرا که سنت‌شکنی و تغییر در شیوه‌ها معمولاً بمدوح صاحبان اندیشه‌ها نبوده است، همچنانکه پس از هزار سال هنوز در حوزه‌های علمیه در مبحث فقه از کتاب‌های لمعتین استفاده می‌شود و تحولی در این بخش پدید نیامده است. اگرچه تغییر در شیوه‌های بیان تغییر(دراصل اندیشه) تلقی نمی‌شود و این دو نباید خلط شود.

یکی از عرفای اهل معرفت که در شرح و تفسیر افکار محی‌الدین همت گماشت و برخلاف پیر و استادش سعدالدین حموی که سخن به راز و رمز و ارقام و اشکال بیان می‌داشت، به سادگی و آشکاری و سهولت در سخن کوشید، عزیزالدین نسفی است که شاید بتوان گفت از سنت‌شکنان قرن هفت و هشت است اگر چه بسیار مورد حملات و یا تکفیر قرار گرفت. وی رسالهٔ عرفانی *زبده الحقایق* را به درخواست جماعت درویشان در معرفت عالم کبیر و صغیر، مبدأ و معاد نوشته است. در آخرین بخش این کتاب در بیان نصیحت چنین آورده است:

ای درویش! در بند آن مباش که نماز بسیار کنی و روزه بسیار داری و در بند آن مباش که حج بسیار گزاری، آنچه فریضه است به‌جای آور! و در بند آن مباش که لغت بسیار یاد گیری و در بند آن مباش که قصه بسیارخوانی و در بند آن مباش که حکمت بسیاردانی، به‌قدر ضرورت کفایت کن! در بند آن باش که راست و نیک‌نفس شوی که عذاب دوزخیان بیشتر از ناراستی و بدنفسی است و راحت بهشتی از راستی و نیک‌نفسی است. باید که راستی و نیک‌نفسی ذاتی تو شود تا رستگار شوی که اگر به تکلف بر خود بندی هم، در دوزخ باشی. (نسفی، ۱۳۸۱: ۱۰۸)

مرحوم صدرالمآلهین توانست تمام پیشینه‌های فکری را در قالب نو بریزد و حاصل آن به‌مراتب کامل‌تر از آنهایی است که اکنون در اختیار ما است. البته نباید

فراموش کرد که ملاصدرا حکمت متعالیه خود را تا حدّ زیادی مرهون اندیشه ناب عرفانی محی‌الدین است. اگر هنر بزرگ ابن‌عربی را تبیین و توصیف نظری مشاهدات و مکاشفاتی بدانیم که تابیش از آن با برخورداری از زبان خاص‌الخاص در سینه عارفان و سالکانی اندک محصور و محسوس مانده بود از هنرهای بزرگ ملاصدرا نیز تبیین برهانی توصیفات ابن‌عربی و تبدیل آنها به زبان فلسفه است. عرفان تا پیش از ابن‌عربی تجربه‌ای شخصی بود که صرفاً به درک می‌آمد و قابل توصیف نبود. ابن‌عربی ادراک شهودی عارف را توضیح‌پذیر کرد و معادله‌ای را که براساس آن عرفان مصداق یدرک ولایوصف دانسته می‌شد، برهم زد و آن را مصداق یدرک و یوصف قرار داد. وی مدعیات عرفانی را که بیشتر در حوزه درک و تجربه شخصی عارف نمی‌گنجید و همین امر باب مفاهمه و مخاطبه کارآمد و نهادینه میان عارفان و سایر افراد و اقشار اجتماعی را مسدود می‌کرد، آشکار ساخت؛ همچنین مشاهدات و تجربیات شخصی را با چیره‌دستی و مهارتی بی‌همتا به‌وصف کشید و زمینه هم‌زبانی را فراهم کرد. اما در عصر حاضر، به‌عنوان نمونه، آخرین متن را از کتاب *عرفان نظری* (یثربی، ۱۳۸۰) که در دهه اخیر تألیف شده است از نظر می‌گذرانیم:

این کتاب اگرچه *عرفان نظری* نام دارد، می‌توان تعریف عرفان، عناصر اساسی عرفان، اصطلاحات عرفان، علل پیدایش و تأثیر مکاتب در آن، همچنین سیر تکاملی عرفان و شرح حال برجستگان هر دوره را در آن یافت. در بخش عرفان نظری، اسماء‌الصفات و مراتب آن، طریق وصول به اصول و در پایان منازل سیر و سلوک توضیح داده شده است. در واقع برخلاف نام کتاب، کلیات عرفان در آن آمده است و اگر مخاطب برای آشنایی با مبانی و اصول عرفان این کتاب را انتخاب کند، کاملاً سردرگم خواهد شد زیرا در عین اینکه به همه حوزه‌های عرفان سر کشیده است، حق هیچ‌کدام ادا نشده است. یکی از آسیب‌هایی که به‌جد متون عرفانی را تهدید می‌کند، تغییرناپذیری در روش‌های کلی‌نگری است. امروز در حوزه‌های فکری جهان این نوع نگرش به فراموشی سپرده شده است و نگاه جزئی‌نگر دقیق و عمیق مورد توجه است.

ضرورت‌ها و اولویت‌های پژوهش و تدوین متون جدید در عرصه عرفان ۶۷

به نظر نگارنده این سطور، در عصر حاضر باید به متونی همت گماشت که اولاً تک‌محور و به‌دور از کثرت‌نگری باشد و ثانیاً ژرف‌نگری و تعمق و محتوای متون گذشته را در قالب‌های جدید و نو به نسل حاضر ارائه داد. و این میسر نیست مگر آنکه ابتدا مخاطبان خود را نیازسنجی کرد، سپس با هدایت گروه‌های پژوهشی، رساله‌ها و پایان‌نامه‌ها را به این سمت سوق داد. تأمل بیش از حد، به ازدست‌دادن زمان و گروه مخاطبان می‌انجامد.

پی‌نوشت‌ها

۱. این کتاب به زبان عربی و از منابع معتبر عرفانی است که در بیان مذاهب و عقاید و آرای مبادی صوفیه نوشته شده است. در واقع از مهم‌ترین و جامع‌ترین آثار علمی قدمای صوفیه به‌شمار می‌رود و از همان زمان چنان مورد توجه قرار گرفت که ابوعلی حسن ابن‌احمد عثمانی، آن را ترجمه و شرح کرد.
 ۲. این کتاب منازل سلوک را به بهترین وجهی تکمیل و تنظیم کرده است و پس از چند قرن هنوز کامل‌تر از آن تحریر نشده است.
 ۳. هرکه درکوی توست، عاشق توست؛ ولیک، من به‌تنهایی بیش از همه آنها را دوست دارم. (یثربی، ۱۳۸۰)
- به‌جان عشقم و به‌گور صبر جمیل سوگند که من جز تورا نپسندیده‌ام و دوست نداشته‌ام.

کتابنامه

- ابن‌سینا، ۱۳۷۵. ترجمه و شرح اشارات و تنبیهات. تهران: سروش.
- انصاری، خواجه عبدالله. بی‌تا. شرح منازل السائرین. تهران: کتابخانه علمی حامدی.
- خواجوی، محمد. ۱۳۷۷. فرهنگ اصطلاحات عرفان و تصوف. تهران: مولی.
- سهروردی، شیخ شهاب‌الدین. ۱۳۷۸. آواز پر جبرئیل. تهران: مولی.
- صاین‌الدین، علی ترکه. ۱۳۷۵. شرح گلشن راز. تهران: آفرینش.
- مکی، ابی‌طالب. ۱۹۹۵. قوت القلوب. بیروت: دار صادر.
- نسفی، عزیزالدین. ۱۳۸۱. زبدة الحقایق. تهران: طهوری.
- یثربی، یحیی. ۱۳۸۰. عرفان نظری. قم: دفتر تبلیغات اسلامی.

متون درسی فلسفه اسلامی و متون فلسفه غربی و تاریخ‌های فلسفه

دکتر محمّد خوانساری

دانشگاه تهران

مقاله حاضر وجیزه ناچیزی است درباره متون درسی فلسفه اسلامی، متون فلسفه غربی، تاریخ‌های فلسفه و سایر مباحث سخنرانان و نویسندگانی که شایستگی بیشتری دارند تا حق معنی را ادا کنند.

ابتدا باید به مطلبی اشاره شود که در مورد متون کلامی و عرفانی و دینی هم صادق است و در واقع مقدمه‌ای برای متونی از این دست به شمار می‌آید: بحث فلسفه (و نیز کلام و عرفان) صرفاً درباره امور انتزاعی و عقلانی، به‌ویژه متافیزیک است که انتزاعی‌ترین و مجردترین مباحث است، نه مسائل محسوس و ملموس و قابل مشاهده عینی:

فیزیکدان و شیمیدان، دانشجویان را به آزمایشگاه می‌برند و فلان دستگاه فیزیکی یا ماده شیمیایی را در برابر دانشجو قرار می‌دهند و با آنها آزمایش می‌کنند. سروکار آنها با امور «onlyctig» و عینی است. شاگردان را هم در عمل تجربه شرکت می‌دهند و از آنها می‌خواهند که خود عهده‌دار آزمایش شوند.

استاد تشریح و فیزیولوژی تصویر اندام‌های مختلف را با گچ‌های رنگی روی تابلو رسم می‌کند؛ یا از آن بهتر: مثلاً قلب و مغزی را که با گچ یا پلاستیک ساخته‌اند و اجزای آن را با پیچ و مهره به هم وصل کرده‌اند، به کلاس می‌آورد، آنها را از هم باز می‌کند و قسمت‌های مختلف آن را نشان می‌دهد؛ یا از آن هم بهتر: مغز گوساله و قلب و ریه آن را در عمل تشریح می‌کند و یا حتی حیوان

زنده‌ای را در آزمایشگاه بیهوش می‌کند و اندام مختلف آن را به طور مستقیم نشان می‌دهد. کتاب‌های زیست‌شناسی هم همه مصور است و با تصاویر بسیار زیاد و فراوان عرضه می‌شود.

اما استاد فلسفه و منطق برای تجسم بخشیدن به مطلب چه باید بکند؟ آیا اصلاً معقولات ثانیه منطقی را که به هیچ وجه ما به ازای خارجی ندارند و ذهنی محض اند می‌توان بر روی تابلو رسم کرد؟ آیا چیزی در خارج وجود دارد که ما به آن اشاره کنیم و بگوییم «این کل است»، «این نوع است»، «این معرف است» و یا «این حجت است»؟

مسائل منطقی و فلسفی همه در غایت تجرد است و با عالم مادی و محسوس آمیختگی ندارد. معقولات ثانیه منطقی برخلاف معقولات اولیه (یعنی کلیات طبعی) هیچ مصداقی و هیچ نمونه‌ای در خارج ندارند.

منطق از ریاضیات هم انتزاعی‌تر است. درست است که عدد در خارج وجود ندارد و مفهومی ذهنی است، معدود موجود است و ما عدد را از آن انتزاع می‌کنیم. همچنین نقطه، خط، دایره و اشکال هندسی و اساساً فضای هندسی، با تعریفی که ریاضیدان از آن ارائه می‌دهد، در خارج وجود ندارد. اما بالأخره با قلمی بسیار ریز نقطه‌ای بر روی کاغذ می‌گذاریم و خطی بسیار باریک رسم می‌کنیم. اگرچه آن نقطه در حقیقت امر و با دقت فیزیکی دارای طول و عرض و ضخامت است و برجستگی دارد و حتی دارای وزن است و خلاصه، جسم سه‌بعدی است، باز تا حدی این نقطه یا خط و یا دایره رسم شده ما را به تصور ریاضی آنها رهنمون می‌شود. اما کدام یک از مفاهیم منطقی یا متافیزیکی را می‌توان به تصویر کشید؟ گفته‌اند که بهترین معلم کسی است که از تابلو بیشتر استفاده کند. آیا این در مورد معلم فلسفه هم صادق است؟

از وقتی که کمینوس با اصرار پیشنهاد کرد که باید کتاب‌های آموزش مصور باشد، تصویر به کتاب‌های درسی راه یافت و روز به روز کاربرد آن بیشتر شد. اما کتاب فلسفی را چگونه می‌توان با تصویر آراست؟

بنابراین، انتقال معانی منطقی و فلسفی به دانشجو از هر علمی دشوارتر است:

نکته‌ها چون تیغ پولادی‌ست تیز گر نمی‌داری سپر واپس گریز

دانشجو باید از بهره هوشی (IQ) بالایی برخوردار باشد و برای تصور و تجسم ذهنی این معانی مجرد آمادگی داشته باشد. بسیاری از دانشجویان متن درسی فلسفی را حفظ می‌کنند - کاملاً طوطی‌وار - و چه بسا که نمره خوب هم بگیرند اما به کنه مطلب نرسیده‌اند و از حفظ یک سلسله الفاظ، فراتر نرفته‌اند. بنابراین، استاد منطق و فلسفه وظیفه بسیار خطیر و نفس‌گیری برعهده دارد. ما از بدو ولادت از هر سو از محسوسات احاطه شده و با آنها انس گرفته‌ایم و در زندگی روزانه هم معمولاً با محسوسات سروکار داریم. حال، استاد فلسفه باید دانشجو را از این دنیای محسوس مانوس بیرون بیاورد و تا ساحت معقولات و مجردات بالا ببرد؛ و آنها را به سیر در آن ساحت متعالی هدایت کند.

البته هر علمی با تصورات و قوانین کلی مواجه است و اگر هم در آزمایشگاه بر روی امور جزئی تحقیق می‌کند برای دست‌یافتن به قانونی کلی است. اما کلیاتی که در علوم مطرح است همه مصادیق عینی و خارجی دارند. در فلسفه هم در حکمت طبیعی که موضوع آن جسم و حرکت و تغیر است، یعنی بحث درباره معقولات اولیه، همه کلیات دارای مصادیق خارجی است (مثلاً حرکت در کم و کیف، آین و مکان، زمان، نبات، حیوان و جز آن). و به همین جهت مباحث طبیعی به مراتب آسان‌تر از مباحث الهی است و به همین دلیل آدرونیکوس رُدسی که آثار ارسطو را مَبُوب و منظم ساخته، حکمت طبیعی را قبل از متافیزیک قرار داده است تا ذهن به تدریج از قلمرو معقولات اولیه به معقولات ثانیه فلسفی وارد شود. موضوعاتی که در متافیزیک مطرح است نه در خارج قرین ماده است و نه تصور آنها در ذهن مستلزم تصویر ماده است.

بنابراین، تدریس و تفهیم مباحث منطقی و متافیزیکی از تدریس هر علم دشوارتر و سنگین‌تر است.

کتاب‌هایی هم که متخصصان آموزش و پرورش در زمینه روش تدریس و یا تألیف کتاب‌های درسی نگاشته‌اند، همه درباره شیوه ریاضی، علوم تجربی، زبان‌آموزی و نظایر آن است و کمتر به روش تدریس علوم انسانی و تألیف کتاب در این رشته‌ها، به‌ویژه روش تدریس فلسفه توجه کرده‌اند.

این فقط شمه‌ای از صعوبت‌های تدریس فلسفه، یا تألیف کتاب در فلسفه بود.

کلاس درس فلسفه برای اینکه متمر و منتج باشد، باید: اولاً دانشجو بهره‌هوشی بالایی داشته باشد و به مباحث فلسفی هم مشتاق و بسیار علاقه‌مند باشد.

ثانیاً استاد حسن‌تقریر و قدرت بیان و نیز لحنی گرم و جذاب داشته باشد. ثالثاً متن درسی، بسیار رسا، گویا، شفاف و به‌دور از تعقید و تکلف، و دارای نظم و ترتیب منطقی باشد. برای هر مطلب مثال‌های متعدد ذکر شود و شاید مناسب باشد که مطلب با مثال آغاز شود.

فعلاً این همایش یکی از ضلع‌های این مثلث (استاد و دانشجو و کتاب)، یعنی متون درسی را مورد تحقیق و بررسی قرار می‌دهد. امید است که مقالات و بیانات استادان محترم هم راهبر و راهگشا باشد. گمان می‌کنم این نخستین بار است که همایشی درباره‌ی این مطلب پراهمیت (یعنی نقد متن‌های درسی موجود در زمینه فلسفه و کلام و ادیان) برگزار می‌شود و امیدوارم پربار باشد و بتواند تحوّل را در این زمینه موجب شود.

متن فلسفی که برای تدریس نوشته می‌شود باید به اصطلاح جنبه آموزشی داشته باشد، به‌ویژه برای مبتدیان که برای نخستین بار با این مفاهیم و قضایای دشواریاب و صعب‌المنال مواجه می‌شوند، باید بسیار منقح، شفاف و زلال باشد. حتی باید بگویم ادیبانه و دارای صنایع لفظی و بازی با الفاظ نباشد؛ موجز و فشرده هم نباشد. زیرا پیچیدگی عبارت، دانشجو را از آغاز مایوس و دلزده می‌کند. او باید به ذهن خود فشار زیادی بیاورد تا مطلب را دریابد.

متن عربی کتاب *بداية الحکمه و نهاية الحکمه* که اکنون از متون درسی بسیار متداول است و در حوزه و دانشگاه تدریس می‌شود، متنی بسیار منقح، گویا و رسا و درواقع عصاره و نقاوه فلسفه اسلامی است، به‌ویژه با شروح و تعلیقات دقیقی که بر آن نوشته شده است. شاید در کتاب‌های فلسفی که پیشینیان نوشته‌اند، کمتر کتابی از حیث جامعیت و شیوه بیان مطلب بتواند با آن برابری کند. متنها

این دو کتاب که هر دو به عربی نگارش یافته، برای سطوح بالاتر مناسب است؛ اما برای کسی که می‌خواهد اولین گام را در ساحت فلسفه بردارد مناسب نیست. مطالب گاه بسیار موجز و فشرده و به صورت اشاره است و به شرح و تفصیل نیاز دارد. منظومه مرحوم حاجی سبزواری، شفا، اشارات و نظایر آن نیز همین گونه‌اند که برای مبتدی به هیچ‌وجه مناسب نیستند. و چون مبتدی نمی‌تواند مطلب را به‌خوبی دریابد، گیج و حیرت‌زده می‌شود، و گمان می‌کند که آرای حکما طلسمی ناگشودنی و دژی تسخیرناپذیر و دور از دسترس است و ممکن است برای همیشه وحشت و ترس از فلسفه در وی پدید آید، یا کاملاً مأیوس شود و سرچشمه علاقه به فلسفه در او بخشکد. فقط برای گرفتن نمره به حفظ ظاهر عبارت پردازد و از معنی واقعی آنها به‌کلی غافل شود.

نخستین متن فلسفی مقوله بسیار حساسی است که برای مبتدی تدریس می‌شود؛ متنی روشن‌مند، شفاف و قابل فهم، با عباراتی بسیار ساده و به‌دور از تعقید، بدون پرداختن به مباحث بسیار عمیق و بحث‌انگیز.

بنده از استاد بزرگوار مرحوم شیخ محمدحسین فاضل تونی تقاضا کردم که مبحث الهیات منظومه را خدمت ایشان بخوانم. فرمود: ابتدا باید متن ساده‌تری را بخوانی، سپس منظومه یا متون دیگر را. با اینکه بنده رشته فلسفه دانشگاه تهران را گذرانده بودم و درس منطق و حکمت قدیم ما با خود ایشان بود. ایشان فرمود برای ورود به فلسفه، شرح هدایه ملاصدرا، یا شرح هدایه میبدی بهترین کتاب و کلیدی برای گشودن درهای فلسفه است. البته در آن موقع کتاب الهیات ایشان و شرح منظومه استاد شهید مطهری و کتاب‌های دیگر هنوز به چاپ نرسیده بود. این بود که بنده شرح هدایه را در خدمت ایشان تلمذ کردم و به‌اندازه ظرفیت محدود و ناقص خود بهره بردم؛ سپس به متن‌های دیگر پرداختم. بسیار به‌جا است که این هر دو شرح هدایه همراه با ترجمه و توضیحات لازم به چاپی منقح آراسته شود و در دسترس دانشجویان و طلباب قرار گیرد. اما باید بگویم ساده‌تر از شرح هدایه هم وجود دارد. برای آغاز کردن فلسفه بسیار مناسب است و جای تعجب دارد که تاکنون آنچنان‌که باید مورد توجه قرار نگرفته است و آن کتاب مقاصد فلاسفه، تألیف امام محمدغزالی است. البته می‌دانید که غزالی از مخالفان

سرسخت فلسفه است که بی‌پرده و بی‌صراحت به کفر فلاسفه فتوا می‌دهد و تعلیم و تعلم فلسفه را حرام می‌داند؛ اما شگفت آنکه بهترین و ساده‌ترین اثر فلسفی را عرضه کرده است. سلامت و روانی بیان غزالی در همه آثار او کاملاً مشهود، معروف و زیانزد است. او بر آن است که مانند معلمی دلسوز و متعهد، نه فضل‌فروش و متکلف، پیچیده‌ترین مطلب را با روشن‌ترین عبارت به روشنی آب زلال به خواننده منتقل کند. آثار او در هر زمینه از شاهکارهای جاویدان است و علت اینکه کتاب‌های او کمتر متن درسی شده و بر آن شرح و حاشیه نوشته‌اند برای این است که مطلب را چنان ساده و رسا بیان می‌کند که غالباً به شرح و تفسیر و بیان نیاز ندارد. کسی که قبلاً با متون فلسفی آشنا باشد، وقتی مقاصد الفلاسفه را مطالعه کند همانند کسی است که از راهی دشوار و ناهموار، و سنگلاخی پر از پستی و بلندی، به جاده‌ای صاف و هموار برسد، یا کسی که از لابیرنت‌های پرپیچ و خم خارج شود و به خطی مستقیم راه یابد.

فرید وجدی، صاحب دایرةالمعارف معروف، ذیل کلمه «نطق»، تمامی منطق مقاصد الفلاسفه را عیناً نقل می‌کند. در ابتدا می‌گوید:

همین‌که خواستیم خلاصه‌ای از علم منطق را بیاوریم، نظیرمان بر کتاب مقاصد الفلاسفه ابو حامد غزالی افتاد و آن را در بیان و ایجاز به‌مندی درجه یافتیم و بر تو باد به مؤلفات حجة الاسلام؛ پس صواب چنان دیدیم که آن را حرف به حرف برای تیمن به اثری از آثار این روح بزرگ بیاوریم.

کتاب مقاصد الفلاسفه - چنان‌که برای نخستین بار مرحوم استاد سیداحمد خراسانی متوجه شده - ترجمه‌گونه‌ای است از دانشنامه علائی ابن‌سینا. یعنی غزالی در نگارش مقاصد، همیشه کتاب دانشنامه را فراروی داشته و بسیاری از مطالب آن را عیناً به عربی برگردانده است. اما با مطابقت دوسه صفحه از مقاصد و دانشنامه، هرکس به‌خوبی در می‌یابد که شیوه تعبیر تا چه اندازه متفاوت است: عبارات مقاصد تا چه حد روان و مفهوم، و عبارات دانشنامه تا چه میزان معقد و پیچیده است با اینکه دانشنامه به فارسی و مقاصد به عربی است.

البته این هم یکی از شگفتی‌های تاریخ فلسفه است که غزالی - اعدی عدو فلسفه - چنین خدمت ارزشمندی به فلسفه انجام داده و برای گشودن درهای بسته و سر به مهر فلسفه، چنین مفتاحی در اختیار طالبان نهاده است.

بنابراین، پیشنهاد این بنده ناچیز این است که کتاب مقاصد با اینکه در مهرماه چاپ شده (اما نه آنچنان که باید)، لازم است مجدداً به صورتی منقح و با برخی توضیحات لازم به چاپ برسد و ترجمه روانی هم از آن انجام شود و در اختیار دانشجو قرار گیرد و مبتدی، تحصیل فلسفه را با آن آغاز کند، آنگاه به متون دیگر پرداخته شود.

کتاب مذکور جاده هموار و بدون سنگلاخی است. از این رو باید متون ساده دیگر پس از آن شروع شود. و این متون عبارت‌اند از: دروس فلسفه، تألیف علی شیروانی، آموزش فلسفه (در دو جلد) از آیت‌الله مصباح، ترجمه و شرح *بداية الحکمه* از آقای علی شیروانی، شرح مختصر منظومه سبزواری از آیت‌الله شهید مطهری و *آشنایی با علوم اسلامی* از مرحوم شهید مطهری.

استادان محترم می‌توانند به تشخیص خود، برخی را متن درسی قرار دهند و مطالعه بعضی را به عنوان کتاب کمک‌آموزشی به دانشجو توصیه فرمایند. آنگاه در سطح بالاتر، به متن *بداية، نهاییه، منظومه، اسفار، شفا* و اشارات پرداخته شود. تدریس فلسفه و انتخاب متن در دوره دکترا چندان دشوار نیست، زیرا دانشجو، مقدمات لازم را در دوره لیسانس و فوق‌لیسانس گذرانده است. تمامی دشواری، در آموختن فلسفه به مبتدیان است و گمان می‌کنم پیشنهاد من تا حدی جاده را هموار کند و کشتی در دانشجو به وجود آورد.

به نکته دیگری در خاتمه اشاره می‌کنم و آن اینکه متون درسی ما در فلسفه معمولاً حکمت نظری است؛ و حکمت عملی، یعنی علم اخلاق، تدبیر منزل، سیاست مدن و به‌طور کلی، مسائل اجتماعی و انسانی در آن سهمی ندارد و صرفاً برای دانستن است نه برای به‌کار بستن. و البته در لزوم آن هم هیچ تردیدی نیست. برای هر ذهن جوینده و کنجکاوی سؤالاتی مطرح می‌شود که برای یافتن پاسخ آنها باید به متافیزیک و همین مسائل انتزاعی و نظری روی بیاورد؛ اما

تمامی فلسفه این نیست. در بسیاری از مکتب‌های فلسفی غربی در دوران معاصر، مسائل انسانی و وظایف اجتماعی با کمال قوت مطرح است.

در یونان باستان هم سقراط در برابر فیزیکدانان یعنی حکمای طبیعی، به مسائل انسانی توجه کرد و فلسفه را از آسمان به زمین آورد، و به جای شناخت جهان، شناخت انسان را محور مکالمات خود قرار داد، آن‌هم با روش مخصوص مامایی. افلاطون نیز بیشتر در همین راه گام نهاد.

ارسطو در عین عنایت به عالم خارج، یعنی جهان‌شناسی، و نیز توجه تام به مباحث متافیزیکی، به اخلاق، سیاست، شعر و هنر هم عنایت تام داشت.

در تعریف فلسفه معمولاً می‌گوییم: «الحکمه هی العلم بأحوال اعیان الموجودات علی ماهی علیها». عبارة اخراى آن تألیف صدر المتألهین است که: «صیرورة الانسان عالماً عقلياً مرضاً هياً للعالم العینی». و اینها تعریف حکمت نظری است؛ و اگرچه می‌توان این تعاریف را با تکلف شامل حکمت عملی هم دانست، ظاهر آنها حاکی از فلسفه نظری است.

اما تعریف خواجه طوسی از حکمت در مقدمه اخلاق ناصری به صراحت جامع نظر و عمل است به این معنا که: «حکمت در عرف اهل معرفت عبارت بود از دانستن چیزها چنانکه باشد، و قیام کردن به کارها چنانکه باید، به قدر استطاعت، تا نفس انسانی به کمالی که متوجه آن است برسد». یعنی حکیم باید جامع نظر و عمل باشد. از لحاظ عقل نظری، ذهنش محاذی و مضامی عالم اعیان باشد، و مانند جام جهان‌نما حقایق هستی را به قدر ظرفیت و طاقت خود در خود منعکس سازد. اما از لحاظ حکمت عملی هدفش وصول به خیر اَعلا و تشبیه به الله باشد. در معنی سعادت و کمال انسانی غور کند، همگی فضایل و رذایل و حد و رسم هریک را به خوبی بشناسد. خود را از رذایل بپیراید و به فضایل بیاراید. فضایل در او به صورت ملکه درآید و با این کمال، در نظر و عمل شایسته پوشیدن خلعت خلیفه‌اللهی شود. این است معنی حکیم واقعی. حتی باید گفت شأن تزکیه و تهذیب نفس از آموختن و فراگرفتن بسی برتر است.

در برنامه‌های درسی فلسفه، متأسفانه معمولاً حکمت عملی به صورت درسی مستقل جایگاهی ندارد و چقدر شایسته است که این خلأ و کمبود به نحو مقتضی

برطرف شود و حکمت عملی هم به صورت درس مستقلی درآید و در آن مباحث اخلاقی و انسانی و اجتماعی به جد مطرح شود.

به جرأت می‌توان گفت که بهترین کتاب در حکمت عملی به شیوه فلسفی، کتاب *اخلاق ناصری* از خواجه نصیرالدین طوسی است که الحق کتابی جامع و بی نظیر است. پیشنهاد این بنده ناچیز این است که این کتاب به عنوان متن درسی در برنامه رشته‌های فلسفه و الهیات گنجانده شود.

خواجه در آغاز، یک سلسله مطالب نظری عنوان می‌کند که حایز کمال اهمیت و درخور عنایت کامل است؛ مانند: بیان حقیقت نفس، اثبات جوهریت نفس، اثبات بساطت و نیز اثبات بقای آن و بالأخره تعدیل قوای آن.

سپس بحث بسیار دقیقی درباره خیر و سعادت می‌آورد و سخن را به تعیین حد و حقیقت خلق می‌کشد و اثبات اینکه تغییر اخلاق ممکن است. تا اینجا توجه به قلمرو و «هست‌ها» معطوف است و آدمی آنچنان‌که هست، شناخته می‌شود.

پس از آن، مباحث اصلی کتاب ذکر می‌شود که همه درباره قلمرو «بایست‌ها» است. در اینجا انواع فضایل و رذایل به نحو بسیار دقیق و عالمانه‌ای طرح می‌شود. خواجه با توجه به *اخلاق نیکوماخوس* و *تهذیب‌الاخلاق ابوعلی مسکویه* و نیز ابتکارها و نوآوری‌های خود، مانند طبیعی حاذق، بیماری‌های روانی، یعنی رذایل را توصیف می‌کند. نخستین علل پیدایش هر بیماری (مانند بخل، حسد، کبر و غیره) را می‌آورد (یعنی به *etiologie*). سپس نشانه‌های آن بیماری را ذکر می‌کند (به اصطلاح «*Syntame*»ها را) و بالأخره نحوه علاج (*Traitement*) آن را بیان می‌کند.

خواجه در این کتاب، برخلاف *تهذیب‌الاخلاق ابوعلی مسکویه* که فاقد بحث تدبیر منزل و سیاست مدن است، دو فصل بسیار جامع و دقیق به این دو بحث اختصاص داده است.

چون *اخلاق ناصری* متنی است فلسفی و در عین حال ادیبانه هم نوشته شده و نثر آن هم نثر قرن هفتم است، باید به صورت متن درسی در نزد استاد خوانده شود.

ضرورت‌ها و اولویت‌های پژوهش و تدوین متون در عرصه‌های فلسفه، کلام، ادیان و عرفان

فهیمة دهباشی

عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور اصفهان و
دانشجوی دکترای فلسفه دانشگاه علامه طباطبایی

از آنجا که ریشه‌های اصلی پیشرفت علم در گرو تحول کمی و کیفی و تغییر ساختار آموزشی و پژوهشی در سطوح مختلف نظام آموزشی یک کشور است، این همایش می‌تواند نخستین گام در جهت ایجاد تحول علمی و دگرگونی نگرشی به علوم انسانی به‌ویژه علوم انتزاعی فلسفه، ادیان، عرفان و کلام باشد. اساس این نوشتار مبتنی بر ایجاد تحول در این معارف جهت گسترش فهم و تغییر ساختار فرهنگی در آحاد جامعه است.

در جامعه امروز علوم مورد نظر به‌طور شفاف در نهادهای آموزشی و پژوهشی خود را نشان نمی‌دهند. بسیاری از طرح‌های پژوهشی به ترجمه‌های متون بسنده کرده‌اند و چه‌بسا مترجمان کمتر تخصص لازم را در این زمینه دارند. دانشجویان در سطوح عالی بیشترین همتشان مصروف مطالعه ترجمه‌ها می‌شود. بسیاری از مسائل مورد پژوهش از روی دغدغه‌های ذهنی پژوهشگر بر نمی‌خیزد تا بتواند به پاسخ پرسش‌های خود و معضلات فکری دانشجویان دست یابد. چرا این‌گونه پرسش‌های اساسی متضمن سال‌ها مطالعه و تحلیل و نقد متون است و این نگرش با پژوهش‌های تجارتي نظام اجتماعی ما سازگار نیست؟

باتوجه به دیدگاه اجتماعی و روانی جامعه نسبت به این علوم، اگر پژوهش‌های کاربردی صورت گیرد و تدوین متون با سبک و شیوه‌های تازه‌ای انجام شود و نظام آموزشی که ترکیبی از استاد و دانشجو است، هر دو با نگاه انتقادی و

کاربردی و به انگیزه ایجاد و رفع دغدغه‌های ذهنی به استقبال این معارف بروند. نتایج باروری در نظام اجتماعی کسب خواهد شد. از این رو دانشی که از حالت انتزاعی و توصیفی به حالت انضمامی و کاربردی نرسد نمی‌تواند در یک جامعه جایگاه خاص خود را پیدا کند.

از آنجا که با رشد و توان علم هر منوتیک، متون دیگر از آن قداست خاص خود برخوردار نخواهند بود، چرا پژوهشگر صرفاً در صدد تبیین و توصیف متون، به ویژه متون قدیم برآید و هیچ‌گونه انگیزه‌ای برای نقادی متن در خود ایجاد نکند؟ این امر نیز می‌تواند در نظام آموزشی تحول قابل ملاحظه‌ای ایجاد کند.

نکات مورد نظر به خوبی می‌تواند در تغییر ساختار فرهنگی و حتی بازنگری در فرهنگ‌سازی نظام‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و قضایی مؤثر واقع شود. اگرچه میان فلاسفه و متکلمان گذشته این تأثیرات کمتر و حداکثر در میان خواص و شاگردان، آن هم در محدوده مسائل اخلاقی، مشاهده می‌شود.

در میان جوامع غربی خواسته یا ناخواسته فیلسوفان و به ویژه فلاسفه دین در تلاش‌اند که با مبانی فکری فلسفی خود این علوم را از حالت انتزاعی صرف درآورند؛ چرا که یک متفکر در شرایط و اوضاع خاص فرهنگی پا به عرصه وجود می‌گذارد و به زبان مادری تفکر می‌کند و از سنت‌های اجتماعی تأثیر می‌پذیرد و با تمام احوال سیاسی - اقتصادی خاص آن اجتماع و وضع حکومت و غیره روبه‌رو می‌شود و بدین ترتیب این متفکر ابتدا به ساکن نیست و از وضع موجود تأثیر می‌پذیرد و این تأثیر متقابل است.

ما نمی‌توانیم منکر تأثیر افکار فیلسوف در دوزان خود شویم. اما این تأثیر باید ژرف باشد و موضعی صریح در مقابل سطح‌اندیشی و تفکراتی که مبتنی بر افکار عامیانه است ارائه دهد.

با بیان نمونه‌ای از متفکر قرن هجدهم، تأثیر او را در جامعه خود و اعتقادات مردمش می‌یابیم؛ چندان‌که شالوده یک مکتب هر چند فروپاشیده شده امروزی را بنا نهاد.

هگل متفکر و فیلسوف قرن هجدهم معتقد بود تفکر در دل هستی جای دارد. او می‌خواست بدون آنکه به معنای اصلی فلسفه خلی وارد آید، در فرهنگ

عامه نفوذ کند. او باید اصطلاحات دقیق فنی و در عین حال مردمی را فراهم می‌آورد. از این رو در نامه‌ای به «وس»^(۱) می‌نویسد:

«لوترانجیل را به زبان آلمانی به سخن درآورده و شما هم را بزرگترین هدیه‌ای که به یک ملت می‌توان داد. من هم سعی دارم به فلسفه زبان آلمانی پیاموزم.» (مکاتب، ص ۹۶؛ به نقل از مجتهدی، دربارهٔ مگل و فلسفه او)

وس در پاسخ به مگل می‌نویسد: «دعای خیر آلمانی‌ها بر شما باد که تصمیم گرفته‌اید فلسفه را از ابرها به زمین آورید و آن را با اخلاص در اختیار صاحب‌سخن قرار دهید.»

به نظر من ادراک اصیل و احساس عمیق فقط از طریق زبان آشنای قلبی قابل بیان و انتقال است؛ حال اگر متفکران ما در این نوع معارف بخواهند در جامعه، فرهنگ‌سازی نوین داشته باشند، باید این معارف را برای عوام نیز قابل فهم کنند نه اینکه در نظام معنایی این علوم تغییری به وجود آورند، بلکه دغدغه‌های فکری و ذهنی علوم را نه فقط در جنبهٔ تئوری که به نحو کاربردی نیز پاسخگو باشند. البته این امر به ایجاد تفکر همگانی که با فرایند مورد نظر سازگار باشد نیازمند است. ما باید بدانیم که یک تفکر اصیل با ریشه‌های محکم هرآنچه را بالقوه در خود دارد در نظامی که بعداً براساس آن فعلیت می‌یابد به سهولت بروز نمی‌دهد. نگرش جدید و قابل تأمل به پژوهش، حذف تحقیقات مکرر که متأسفانه در دانشگاه‌های ما جایگاه بسیار گسترده‌ای دارد، توجه به سودمندی آن برای جامعه و مشربودن می‌تواند راهبردی باشد در رسیدن به غایت فلسفه که «عالماً عقلیاً مضاهیاً للعالم العینی» است.

یک نظام اجتماعی سالم نیازمند نظام اخلاقی سالم است. اگر عرفان در امثال *فصوص الحکم* و دیگر آثار عرفانی توانست عرفای ما را تأثیرگذار جامعهٔ خود کند و بنیان تفکری یک جامعه را متحول سازد^(۲) چرا این معرفت همیشه باید در بوتۀ ابهام باقی بماند؟ اگر به بازنگری و حذف شطحیات نیاز دارد، پژوهشگران باید تحقیقات تازه‌ای ارائه دهند.

تحقیقاتی که متفکران ما در تاریخ کلام و تاریخ ادیان انجام داده‌اند و البته هنوز به ثمر قابل ملاحظه‌ای نرسیده است، نمایانگر آن است که تعامل ادیان به ویژه دین مسیحیت و دین اسلام چگونه ممکن است رخ دهد؟

از آنجا که دین مسیحیت یک دین تاریخی است و در آن توجه به سیر تاریخی سرنوشت انسان دیده می‌شود و اعتقاد به تجسد و تحقق روح نیز در دل زمان و تاریخ وجود دارد، تفکر دیندار و غیردیندار درباره تاریخ، تفکری در دین و حرکت معنوی و روحی است که ایمان واقعی را در دل‌ها ایجاد می‌کند.

این نوع ساختار دینی با ماهیت شریعت اسلام چندان سنخیت مناسبی ندارد زیرا شریعت اسلام در بدو ایجاد فارغ از هرگونه نگرش تاریخی پا به عرصه وجود نهاده است. بدین ترتیب فقط معرفت عرفانی است که می‌تواند به میدان تعامل ادیان بیاید و بازتابی از وجوه مشترک ادیان باشد. از این رو بر پژوهشگران است که این نوع معرفت را با نگرش کاربردی و نه با شطحیات و رؤیاهای، ابتدا در جامعه خود نهادینه و سپس به نحو مطلوب در تعامل ادیان و گفت‌وگوی تمدن‌ها وارد کنند.

موضوع دیگری که جایگاه آن در میان پژوهشگران ما خالی است، معرفت‌شناسی تفکر فلاسفه و عرفای اسلامی است. جامعه فعلی ما همیشه شاهد همایش‌های گوناگون بین‌المللی و ملی در مورد فلاسفه و عرفا بوده است که اگر منصفانه داوری کنیم، در بعضی از همایش‌های مذکور به گونه‌ای معرفت‌شناسی انجام شده اما به نحو گسسته بوده و بعضاً بدون توجه به مبانی فکری فیلسوف است.

معرفت‌شناسی نیازمند احاطه گسترده به مبانی فکری فیلسوف است. آیا ما شاهد چندین همایش درباره صدر المتألهین و ابن سینا نبوده‌ایم؟ ولی چرا در مبانی فکری آنها هیچ گونه پژوهشی نشده و هیچ کتابی در زمینه معرفت‌شناسی صدرایی و سینایی تدوین نشده است؟

اما از سوی دیگر، مشاهده می‌کنیم که نفوذ و قدرت تأثیرگذاری فلاسفه غرب در جوامع غربی و نیز در جامعه ما آنچنان است که همایش‌های متعدد بین‌المللی در مورد تفکر آنها مانند کانت‌شناسی و شناخت مبانی فکری او برگزار می‌شود.

ضرورت‌ها و اولویت‌های پژوهش و تدوین متون در عرصه‌های فلسفه، ... ۸۳

آیا این بیانگر نگرش فرسوده پژوهشگران و استادان ما در زمینه آموزش و پژوهش فلسفه اسلامی نیست؟

هرچند مقصود این مقاله بررسی آموزش متون نیست، باز نمود این معضل را در دانشگاه‌ها و به‌ویژه حوزه‌های علمیه مشاهده می‌کنیم که استادان صرفاً به روخوانی متون و حداکثر تبیین آثار فلاسفه اسلامی بدون هیچ‌گونه نگرش نقادانه اهتمام می‌ورزند. پژوهش و تدوین متون در عرصه‌های فلسفه، کلام، ادیان و عرفان باید با نگاه انتقادی و حتی آموزش متون به‌ویژه متون قدیم به‌صورت متن‌خوانی انتقادی باشد.

در بسیاری از متون قدیم نگارش به سبک تکرار مطالب صورت گرفته که در بسیاری از آموزش‌های حوزوی این شیوه همچنان باقی است.

در نگاه دقیق هرچند بسیاری از مطالب این نوع متون بنیادی و اصولی است، با حذف مطالب مکرر، دیگر چندان متنوع و متکثر نخواهد بود. نقد متون باید با نگرشی آزادانه و خردمندانه و بدون هرگونه جزئیتی انجام شود. مضاف بر آن، دانش فلسفی باید در کنار علوم دیگر، به‌ویژه علم فیزیک و در عرصه آموزش و پژوهش قرار گیرد که با این شیوه، تعامل علوم با یکدیگر و رفع تضاد میان علم و فلسفه در این دنیای فناوری صورت خواهد گرفت. چنانکه در بعضی از جوامع غربی فلسفه در کنار علوم انسانی دیگر، مانند روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و علوم غیرانسانی مانند فیزیک و هندسه آموزش داده می‌شود و غالباً پژوهش‌های فلسفی از منظر این علوم انجام می‌پذیرد.

امروزه یکی از فراورده‌های کاربردی که در حوزه فلسفه و کلام بسیار توجه پژوهش را به خود جلب کرده است، فلسفه دین و کلام جدید است هرچند این نوع معارف در تعریف از اشکالات اساسی برخوردار است؛ چنانکه برخی از محققان، فلسفه دین را همان کلام جدید می‌دانند و پژوهش‌های فلسفی خود را در این زمینه از موضع دیندارانه خود انجام می‌دهند، حال آنکه پژوهشگران این معرفت باید آزادانه و به دور از هرگونه پیش‌فرض‌های دینی درصدد انجام این تحقیقات برآیند.

هرچند کاری بس دشوار است که پژوهشگر در مدت زمان مطالعات و تحقیقاتش در این زمینه، روح و روان خود را فارغ از هرگونه تمایل و تقدس دینی بیابد و بدون هرگونه دآوری دینی فلسفه دین را تدوین کند و باتوجه به توصیه‌های ابتدایی این نوشتار، آن را به جامعه دینی عرضه کند، به نحوی که بازتاب آن در همه آحاد جامعه مشهود باشد و افراد جامعه با شریعت خود با دید محققانه و نه احساسی - عاطفی برخورد کنند و یک تحول فرهنگی در درون خود به وجود آورند.

این خود نمونه بارزی از فرهنگ‌سازی نوین در جامعه است که می‌تواند به سهولت، اما با تعهد علمی - پژوهشی و به دور از هرگونه انگیزه اقتصادی - تجارتمندی صورت گیرد.

در راستای فلسفه دین، کلام قدیم و جدید نیز باید به گونه مطلوب به عرصه پژوهش و نقد گذاشته شود. استدلال‌های کلامی به نحو کلاسیک و نظام‌مند مورد استفاده پژوهشگران و دانشجویان و طلاب حوزه‌های علمیه قرار گیرد که این امر نیازمند تصحیح نسخ قدیم و تدوین کتاب‌ها به شیوه امروزی است.

امید است با تعامل دیدگاه‌ها در این همایش گام‌های مؤثری در این زمینه برداشته شود و دانشگاه‌ها و حوزه‌ها در این زمینه دچار فقر متون جدید و نقادانه نباشند.

پی‌نوشت‌ها

۱. «VOSS» مترجم سرشناس آثار همر به زبان آلمانی است و در آن زمان در هیدلبرگ استاد بوده است.
۲. همان‌گونه که حضرت امام (ره) با همین بعد عرفانی‌اش توانست بسیاری از ساختارهای فرهنگی، اجتماعی و سیاسی جامعه خود و دیگر جوامع را متحول کند.

کتابنامه

مجتهدی، کریم. دربارهٔ هگل و فلسفه او.

پویایی فلسفه اسلامی و راهکارهای آن

سیدعباس زهبی

عضو هیئت علمی واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی

طرح مسئله

داستان فلسفه در ادوار مختلف، داستان نهالی است که گاهی مورد توجه باغبانان فکر و خرد قرار می‌گرفت و با علاقه و اشتیاق به آراستن چهره آن و سیراب کردن ریشه آن می‌پرداختند. آنرا از گزند آفت‌ها دور می‌داشتند و به رشد و بالندگی آن توجه عمیق می‌کردند که حاصل این تلاش یکی میوه پرمغز حقیقت بود که شیرینی آن کام همه جویندگان حقیقت را شیرین می‌ساخت و دیگر، سایه مصفایی که پناهگاهی بود برای همه مسافران و رهگذرانی که راه مقصود را گم کرده بودند و از شدت گرمای سوزان شک و تردید به زیر سایه آن پناه می‌بردند؛ اما همین درخت گاهی گرفتار ناملایمی‌ها می‌شد و با تبر نادانی بر ریشه آن می‌کوبیدند و با پنجه‌های عناد و دشمنی ساقه آنرا می‌خراشیدند و با اندیشه بخل و حسادت آب را از آن دریغ می‌کردند و به جای آراستن چهره به قطع کردن شاخه‌های آن می‌پرداختند تا از رشد و شکوفایی آن جلوگیری کنند و به بارنشستن میوه آنرا مانع شوند.

حکایت سقراط و محاکمه مظلومانه او نه محاکمه یک فیلسوف، بلکه محاکمه فلسفه است که ندای آن در گوش تاریخ طنین‌انداز شده و به گوش همگان رسیده است. اما علی‌رغم همه این دشمنی‌ها و کینه‌ها و بخل‌ورزی‌ها نهال فلسفه سر تسلیم فرود نیاورد و به وجود خود اصالت بخشید و در برابر همه

ضربه‌ها ایستاد تا تنومند و کهنسال به حیات خود ادامه دهد و اکنون عده‌ای نه تنها مانع باروری آن نمی‌شوند، بلکه در زیر سایه آن فخرفروشی می‌کنند و میوه رایگان آن را به قیمت گزاف می‌فروشند و جیب شهرت و اعتبار خود را فربه می‌کنند و آن را به عنوان پیشوند شاخه‌های معرفت برچسب فروش کالای خود می‌سازند و این نشان از عمیق بودن و دقیق بودن فلسفه و میزان مقبولیت آن است که برای حفظ موقعیت آن باید کوشید و آن را پایه‌های تحولات معرفت بشری پیش برد و بر پویایی و شکوفایی آن تأکید کرد، و راهکارهایی برای پویایی آن ارائه داد.

استقبال از فلسفه به عنوان یک رشته پرطمطراق اگرچه از جهت کمی رو به افزایش است، رشد کیفی آن متناسب با این رشد کمی نیست و این ضعف و سرخوردگی در فلسفه اسلامی بیشتر رؤیت می‌شود.

برای حل این مشکل راهکارهای مناسب را می‌توان در دو قالب کلی جای داد:

الف - وضعیت استادان فلسفه اسلامی، دانشجویان، محیط‌های دانشگاهی و روش‌های تدریس فلسفه اسلامی

ب - بررسی متون فلسفه اسلامی، نظام فلسفی و شخصیت‌های برجسته آن

الف- بررسی وضعیت استادان، دانشجویان، محیط‌های دانشگاهی و روش‌های تدریس فلسفه اسلامی

همه کسانی که با فلسفه مرتبط‌اند دیده‌اند و شنیده‌اند که دانشجویان فلسفه در ابتدای ورودشان به دانشگاه از شور و علاقه خاصی برخوردارند و دائماً با طرح سؤال و پیگیری مطالب درصدد یافتن پاسخ‌های نو و جدیدی هستند که سال‌ها به دنبال آن بوده‌اند. این شور و حرارت متأسفانه بعد از مدتی به سردی و بی‌میلی بدل می‌شود و رفته‌رفته از آن اشتیاق، کم، و بر یأس و ناامیدی افزوده می‌شود، به گونه‌ای که برخی از آنها از ورودشان به این رشته پشیمان می‌شوند و برخی انصراف می‌دهند و برخی به‌زحمت دوره تحصیلی را می‌گذرانند و مدرکی می‌گیرند و به طور کامل با این رشته خداحافظی می‌کنند و فقط عده قلیلی حاضر

به ادامه دادن مسیر می‌شوند. بخشی از این معضل به استاد و روش تدریس او مربوط است و برخی به دانشجو و محیط دانشگاهی او. این اشکالات را می‌توان این‌گونه برشمرد:

تعلیم اندیشه‌ها به جای تعلیم اندیشیدن

اکثر استادان در تدریس فلسفه به جای استفاده از خلاقیت ذهن دائماً بر محفوظات فلسفی تأکید می‌کنند و درصدد افزایش اطلاعات خام فلسفی هستند، به گونه‌ای که دانشجویان این رشته یا اساساً فهم درستی از فلسفه ندارند و یا حداکثر ذهنی متورم و متراکم از آرای فیلسوفان دارند و استاد و دانشجو به این انباشته‌های فلسفی خود قانع و مفتخرند. البته دسترسی و تسلط پیدا کردن بر آرا و اندیشه فیلسوفان شرط لازم رشد فلسفی هست اما قطعاً شرط کافی نیست، از این رو در این حالت ذهن رفته‌رفته از حالت تحلیل به تفسیر کشیده می‌شود و به آن خو می‌گیرد و در نهایت به جای نقد و بررسی آرا به شرح و توضیح عبارات کفایت می‌کند. از این رو به کارگیری ذهن خلاق و منتقد و حضور اندیشه ناب و قوت فکر بنیادین مانع بروز چنین معضلی است. به عبارت دیگر، فلسفه تأکید بر حافظه نیست، بلکه پرورش خلاقیت ذهن است؛ فلسفه تعلیم اندیشه‌ها نیست، فلسفه تعلیم اندیشیدن است.

تأکید بر بی‌فایده بودن و ناکارآمدی فلسفه

این نگرش اگرچه بیشتر از ناحیه مخالفان فلسفه مطرح می‌شود، تکرار آن گویی استادان و دانشجویان فلسفه را هم تحت تأثیر قرار داده است و به کرات شنیده می‌شود که فلسفه یعنی اتلاف وقت، یعنی تلاش بی‌ثمر، یعنی درجا زدن و... القای این اندیشه که فلسفه بازار کار ندارد و نمی‌توان از طریق آن کسب درآمد کرد، طالبان فلسفه را به یأس بیشتری می‌کشاند و در آنها بذر ناامیدی می‌کارد. حال آنکه اولاً این مشکل به هیچ وجه به فلسفه اختصاص ندارد و در جامعه کنونی ما گریبانگیر تمامی رشته‌های علوم انسانی و حتی پزشکی و فنی مهندسی است. ثانیاً تجربه نشان داده است که انسان‌های باسواد بی‌کار نمی‌مانند و

کسانی که با کوشش و زحمت شاخه‌ای از معرفت را دنبال کرده‌اند و در این راه صبر و رنج را توشه خود ساخته‌اند، عاقبت به میوه شیرین پرمفعتی رسیده‌اند که: «اجر صبری است کزان شاخه نباتش دادند».

اگر از فلسفه انتظار بهینه‌سازی زندگی مادی مردم، ساختن یک دستگاه صنعتی، رفع بیماری‌های جسمی، ساختن جاده و فرودگاه و مواردی از این قبیل می‌رود دروغا که فلسفه در همه موارد فوق ناکارآمد است اما این مغالطه‌ای بیش نیست که از فلسفه چنین انتظاری داشته باشیم. بهتر است دو اصطلاح را از هم جدا کنیم: یکی «از فلسفه» و دیگری «با فلسفه»؛ شاید از فلسفه چیز چندانی نتوان آموخت اما با فلسفه چرا! فلسفه راه پرسنگلاخی است که هم امنیت آن تضمین نیست و هم پیچ و خم‌های آن نفس‌گیر است؛ اما اگر کسی مردانه کمر همت ببندد و عقل را مرکب طریق کند و جانانه پای در این مسیر بگذارد و با صبر و حوصله پیچ و خم‌ها را طی کند و موانع را برطرف سازد و از خش و خاشاک نهراسد، نهایت این مسیر به باغی مصفا و آرام ختم می‌شود که قلب او خشنود و تلاش صبورانه او را پاسخی درخور است. به عبارت دیگر، فیلسوف مانند ورزشکاری است که سال‌ها در یک اتاق سرد و تاریک با وزنه‌های پولادین دست و پنجه نرم می‌کند و به دور از هرگونه هیاهو و تشویش و ستایش، آسیب می‌بیند و مجروح می‌شود و باز کمر راست می‌کند و به تلاش خود ادامه می‌دهد و بر نیروی خود می‌افزاید و عضلات خود را تقویت می‌کند؛ تا این مرحله زحمت او هم به چشم نمی‌آید و هم شاید مورد تمسخر دیگران قرار گیرد، اما همین‌که او پای در میدان رقابت می‌گذارد و درمقابل جمع حاضر می‌شود، وقار و سنگینی و قدرت و اقتدار او نمایان می‌شود و با جابه‌جا کردن وزنه‌های سنگین باعث حیرت دیگران می‌شود و همان‌ها که او را به شوخی و تمسخر می‌گرفتند اکنون در برابر قدرت او انگشت به دهان می‌گزند و لب به ستایش می‌کشایند. فیلسوف پس از طی این مسیر طولانی و پرنشیب و فراز به قله مرتفعی می‌رسد که تمامی جهان در پیش پای او خرد و کوچک می‌شود. او در این جایگاه، به دیدی کلی و فراگیر می‌رسد و ذهنی منظم و منطقی پیدا می‌کند که با آن در هر عرصه دیگری از معرفت وارد شود. عمق نگاه او و دقت نظر او موی را

می‌شکافد و لایه‌های ابهام را کنار می‌زند و یک نظر جدید و یک سیستم معرفتی ارائه می‌کند. مصادیق آن در تاریخ بسیار بوده است؛ همین‌که افلاطون می‌گوید حکیم باید حاکم باشد یا فارابی مباحث فلسفه سیاسی را به دقت طرح می‌کند (فارابی ۱۹۹۱ م. و ۱۹۸۱ م.) و شیخ اشراق حکیم واقعی را به‌نحوی قطب عالم می‌داند (سهروردی، ۱۳۸۰)، خود دلیلی است بر این مدعا. وقتی ملاصدرا با آن جامعیت و نبوغ فلسفی، احادیث اصول کافی را شرح می‌دهد، کاربرد فلسفه معلوم می‌شود یا این تعبیر که اگر علامه طباطبایی فیلسوف نبود، نمی‌توانست تفسیری چنین دقیق و عمیق بنویسد. آیا باز هم می‌توان فلسفه را بدون کاربرد و بی‌فایده دانست؟

نسبت فلسفه با فیلسوف همانند نسبت پژوهش با پژوهشگر نیست؛ بلکه فلسفه و فیلسوف با هم یگانه می‌شوند.

تفکر، چراغ راه است. مردم با چراغ، راه را می‌بینند و می‌پیمایند، اما توجهی به چراغ ندارند. البته این نکته هم مهم است که هر فلسفه‌ای که تعلیم می‌شود، ضرورتاً تفکر نیست و معمولاً راهی با آن روشن نمی‌شود. به این جهت به‌آسانی می‌توانند با آن مخالفت کنند.

به عبارت دیگر، می‌توان گفت فلسفه دو بعد دارد: یکی جان فلسفه که حیات و پویایی فلسفه است و دیگری جسم فلسفه. اگر به جسم فلسفه مشغول شدیم و الفاظ و عبارات فیلسوفان را تکرار کردیم، چه بسا که با تفکر بیگانه می‌شویم؛ ولی این سخن به معنی بی‌اهمیت خواندن الفاظ و عبارات نیست بلکه تأکید بر آن است که در این الفاظ و عبارات نباید متوقف ماند. فلسفه عالم را نمی‌سازد بلکه زبان نظم عالم است. علم، تنه و شاخ و برگ درختی است که ریشه‌اش فلسفه است. با فلسفه نان و لباس و اتومبیل و خیابان و به‌طور کلی هیچ چیزی که به‌کار آید و برای رسیدن به مطلوب وسیله باشد یا نیازی مادی با آن رفع شود، حاصل نمی‌شود؛ ولی کاری بزرگ‌تر انجام می‌شود. فلسفه، صورت و نحوه فهم و درک است؛ درکی که با آن در جهان عمل و رفتار می‌کنیم (داوری

پس به‌طور خلاصه و پس از ذکر نکات فوق، آیا این پرسش که فلسفه به چه کار می‌آید، پرسش سطحی و تنگ‌نظرانه‌ای نیست؟ سطحی از آن جهت که چون اثر فلسفه را به چشم ظاهر نمی‌بینیم، آن را انکار می‌کنیم و تنگ‌نظرانه از آن جهت که می‌اندیشیم همه‌چیز وسیلهٔ رسیدن به سود مطلوب فوری و معین است.

ناکارآمدی روش‌های تدریس فلسفه

علاوه بر مطالبی که در بحث قبلی مطرح شد، روش‌های تدریس فلسفه اسلامی نیز مسئله‌ای قابل تأمل است. اگرچه بخشی از این پرسش در مسئلهٔ اول توضیح داده شد، آنچه در این قسمت مطرح می‌شود، «زبان فلسفه» است. اگر بتوانیم زبان فلسفه را از یک حالت کاملاً خشک و انتزاعی به یک زبان ساده و ملموس بدل کنیم به‌گونه‌ای که محتوای آن از بین نرود، کاری بس مهم و ضروری انجام داده‌ایم. البته از آنجا که فلسفهٔ اسلامی بر نظام هستی‌شناسی متافیزیک و فلسفهٔ اولی مبتنی است، اصطلاحات و قواعد آن نیز معقولات ثانیه‌ای هستند که به دلیل نامحسوس بودن آنها تا حدی دور از ذهن‌اند و این در نظام‌های فلسفی غرب کمتر دیده می‌شود. به عبارت دیگر، جریانات موجود در حوزهٔ فلسفی مغرب‌زمین از آن جهت که یابرمسائل تجربی تأکید دارند (فیلسوفان تجربی‌مسلك) یا نگاهی فلسفی به ابعاد و زوایای انسان دارند یا پیرامون مباحث معرفت‌شناسی بحث می‌کنند و یا به‌صورت فلسفه‌های مضاف درآمده‌اند، همگی در این مشترک‌اند که اصطلاحات و مفاهیمشان برای عموم مردم ملموس‌تر و مأنوس‌تر است تا قواعد و اصطلاحات فلسفهٔ اولی؛ و این عدم‌سنخیت بین فلسفهٔ اسلامی با ذهن و زبان مردم شاید یکی از دلایل رکود و افول فلسفهٔ اسلامی باشد.

سخن بر سر آن نیست که ما در فلسفهٔ اسلامی جعل اصطلاح کنیم یا مفاهیم فلسفی را در قالب‌های غلط و ناشایست بریزیم، بلکه سخن بر سر آن است که مرکب را متناسب با وضعیت جدید درمی‌آوریم و با افزودن و کاستن برخی مطالب لبّ مطالب را با زبانی ساده‌تر به ذهن مخاطبان منتقل کنیم. مشکل فلسفه بیشتر در مقام تصور است تا تصدیق. به عبارت دیگر، اگر تصور درستی از مفاهیم فلسفی حاصل شود تصدیق قواعد فلسفی عموماً امری ضروری و

اجتناب‌ناپذیر است، از این‌رو برای انتقال مفاهیم «زبان فلسفه» اهمیت مضاعف پیدا می‌کند.

بدین ترتیب به کارگیری یک زبان قالبی و کلیشه‌ای در تدریس فلسفه اسلامی که عمدتاً هم چیزی جز شرح و توضیح عبارات نیست آفتی برای فهم و نشاط فلسفه است. به عبارت دیگر، می‌توان از قالب‌های سنتی عبور کرد و به جای به کارگیری یک شیوه واحد در مباحث تکراری از شیوه‌های دیگری نیز بهره جست. به عنوان مثال، می‌توان فلسفه را با زبان ادبیات، هنر، موسیقی، رمان، کارتن و فیلم و تئاتر به دیگران منتقل کرد. این شیوه اگرچه صعب و مشکل است، محال نیست و مهم‌ترین خاصیت آن ایجاد یک فضای صمیمی برای برقراری ارتباط با مخاطبان است که به دنبال فلسفه هستند اما آن را نمی‌جویند. البته ادعا نمی‌شود که تمامی مباحث فلسفی را می‌توان از این طریق منتقل کرد، بلکه فیلم، هنر، ادبیات و ... جرقه‌ای هستند برای مخاطبان و علاقه‌مندان که تنها فتح بابی بشود برای ورود آنها به این عرصه و ایجاد علاقه‌ای باشد برای گام‌زدن در این مسیر؛ یعنی خشکی مباحث فلسفی را می‌توان با جذابیت و لطافت هنر و ادبیات و موسیقی و فیلم جبران کرد تا دانشجوی فلسفه با اشتیاق و نشاط بیشتری مباحث فلسفی را دنبال کند و این کار در مغرب‌زمین عمیقاً مورد توجه است. از فیلم‌های کارتن دوقلوهای افسانه‌ای و ای‌کی‌یوسان که اشاره‌ای به مباحث عرفانی بودایی است تا فیلم تماس و ماتریکس و روح، از کتاب مشهور *دنیای سوفی* تا کتاب *در تکاپوی معنا* از ترینا پالاس همه و همه نمونه‌ای از صدها اثری است که بار معانی فلسفی-عرفانی را با مرکب هنر و فیلم و ادبیات به ذهن و فهم مخاطبان منتقل می‌کنند تا هم باعث رشد پویایی فلسفه بشوند و هم از این طریق زمینه مساعدی برای آموزش رسمی و کلاسیک فلسفه برای آنها ایجاد کنند. برای پویایی و ایجاد جذابیت در فلسفه و عرفان اسلامی نیز این اقدامات باید صورت گیرد.

وضعیت دانشجویان فلسفه اسلامی و محیط‌های دانشگاهی

وضعیت دانشجویان فلسفه اسلامی در ابتدای ورودشان به دانشگاه شبیه بازار پررونقی است که شور و حرکت بسیار در آن دیده می‌شود، داد و ستد فراوان صورت می‌گیرد و انگیزه رقابت و پیشرفت در تک‌تک آنها به چشم می‌خورد اما هرچه می‌گذرد انگیزه‌ها از دست‌رفته و علایق کمرنگ می‌شود و به‌مرور نه شور و حرکتی در آنها دیده می‌شود و نه تمایلی به ارائه تحقیقات پژوهشی به چشم می‌خورد. البته این پدیده یک پدیده چندوجهی است که علل متعددی در شکل‌گیری آن سهیم‌اند. برخی از آنها به استادان این رشته و نحوه تدریس فلسفه مربوط است که در بخش قبلی توضیح داده شد اما بخشی از آن هم به دانشجو و نظام آموزشی مربوط می‌شود که مجموعه این علل در کنار هم باعث شکل‌گیری حادثه عجیب و نامیمونی شده‌اند و آن اینکه در کشور ما دانشجویان فلسفه عمدتاً از فلسفه گله‌مند و دانشجویان غیرفلسفه به آن علاقه‌مند هستند. یکی به فلسفه دل می‌بندد و دیگری دل می‌کند، یکی ندارد و می‌خواهد، دیگری دارد و نمی‌خواهد. در تحلیل و بررسی این وضعیت و حل این مشکل به طور خلاصه راهکارهای زیر را میتوان ذکر کرد:

- دقت و تدبیر لازم برای جذب دانشجویان مستعد و علاقه‌مند،
- عدم استفاده از استادان ناتوان و ایجاد زمینه برای ارتقا و پیشرفت آنها،
- اهمیت مسئله تحقیق و پژوهش و توجه مضاعف به آن،
- حمایت‌های مادی و معنوی ارگان‌های ذی‌ربط از تحقیقات پژوهشی،
- دادن فرصت‌های مطالعاتی چه در داخل و چه در خارج از کشور برای پژوهشگران، دانشجویان و استادان برتر،
- برگزاری مسابقات علمی و اهدای جوایز به برترین تحقیقات که نه به‌واسطه شهرت نویسنده، بلکه براساس کیفیت محتوایی خود مقاله انتخاب شده باشد،
- پشتوانه‌سازی برای پایان‌نامه‌های رشته فلسفه،
- ایجاد یک محیط سالم و بانشاط در دانشکده‌های الهیات و فلسفه،
- تقویت روحیه نقد در دانشجو و روحیه نقدپذیری در استاد.

مورد آخر حاصل نمی‌شود مگر به واسطه تسلط کافی استاد بر مباحث علمی، داشتن روحیه انعطاف‌پذیری و شرح صدر، پرهیز از ارائه جزوات تکراری، ایجاد فضای مناسب برای پرسش و پاسخ فلسفی در کلاس، به چالش کشیدن دانشجویان و ایجاد گفت‌وگو و ارتباط بین آنها، تقویت روحیه نقادی، همه و همه از عوامل دیگر برای رسیدن به وضعیت مطلوب است.

ب - بررسی متون فلسفه اسلامی، نظام فلسفی و شخصیت‌های برجسته آن محور دیگر بحث، بررسی متون فلسفی در فلسفه اسلامی، شخصیت‌هایی که در این حوزه مطرح‌اند، و اساساً نظام فلسفه اسلامی در مقابل فلسفه غرب است که در کنار استادان، دانشجویان و محیط‌های دانشگاهی باید جداگانه بررسی شوند. بحث بر سر اینکه آیا اساساً «فلسفه اسلامی» داریم یا نه، بحثی نیست که در این نوشتار در صدد پاسخگویی به آن باشیم، بلکه به این رشته دانشگاهی و مؤسسات مطالعاتی مربوط به آن اگر به‌عنوان یک واقعیت موجود نگریسته شود و آثار مکتوب حکیمان مسلمان، فلسفه اسلامی نامیده شود، نویسندگان این آثار گراندرد و متون فلسفی آنها موضوع سخن ما در این گفتار خواهد بود که به تحلیل وضعیت آن خواهیم پرداخت و راهکارهای آن را معرفی خواهیم کرد:

- حذف سرفصل‌های غیرفلسفی و غیرقابل دفاع

- همان‌طور که گفتیم یکی از معضلات اصلی در آموزش فلسفه اسلامی حفظ قواعد و استدلال‌ات فلسفی بدون نگاه تحلیلی و منتقدانه به آنها است. همین مسئله باعث شده تا در برنامه‌های درسی این رشته تعدادی از مباحث فلسفی که برخی از آنها نیز بدون هیچ‌گونه قوه تحلیل و صرفاً گزارش است در نظر گرفته و به‌عنوان سرفصل‌های این رشته تصویب شود. تکرار موضوعاتی که تاریخ مصرف آنها گذشته و به شیوه برهانی غیرقابل دفاع هستند طبیعتاً آفت بزرگ متون فلسفی است. از این‌رو عدم توجه دقیق به مسائل کارشناسی در خصوص فلسفه اسلامی باید از اولویت برخوردار باشد.

نفی تقدس از شخصیت‌های فلسفی و متون آنها

آفت دیگری که تدریس فلسفه اسلامی با آن روبه‌رو است تقدس‌بخشیدن به برخی از شخصیت‌های فلسفی و حتی آثار آنها است. این مسئله یکی از آفت‌های جدی است که مانع رشد و پویایی فلسفه می‌شود. اساساً پرسیدن و چون و چرا کردن از ذاتیات فلسفه است اما این ویژگی در نقطه مقابل تقدس‌بخشیدن به یک کتاب یا مکتب فلسفی است. به عبارت دیگر، ایجاد سد و مانع در برابر پرسش‌های فلسفی، خود فلسفه را به رکود و جمود خواهد کشاند از این‌رو این تقدس‌بخشیدن به هیچ‌وجه نه مطلوب فلسفه است و نه مطلوب طالبان فلسفه؛ یعنی نگاه یک بعدی و جزم‌گرایانه مخالفان فلسفه نباید عیناً به خود طالبان و مدرسان فلسفه هم منتقل شود تا چهره یک فیلسوف یا یک کتاب همیشه بدون نقد و در هاله‌ای از تقدس باقی بماند.

بازسازی و سیستم‌سازی فلسفه اسلامی

در مرحله بازسازی اقدامات زیر را می‌توان انجام داد:

- گردآوری نسخه‌های خطی و چاپ منقح آنها،
- تألیف مقدمه‌های تحلیلی بر آن آثار و تهیه فهرست‌های مناسب با متدهای علمی،
- تدوین مجموعه آثار حکیمان مسلمان به سبک فیلسوفان مغرب‌زمین،
- برای سیستم‌سازی می‌توان راهکارهای زیر را پیشنهاد کرد:
- پیدا کردن اصول و قواعد کلی هر فیلسوف از بین آثار او به صورت یک نظام و چارچوب عریان و منسجم،
- شناسایی اصول کلی مکاتب مختلف فلسفی از قبیل مکتب شیراز - مکتب اصفهان و غیره.

- پیدا کردن وجوه مشترک فیلسوفان مشائی - اشراقی و حکمت متعالیه
- تدوین فلسفه با زاویه دید «موضوع محور»، «مکتب محور» و «فیلسوف محور»
- معادل‌سازی اصطلاحات فلسفه اسلامی به زبان‌های دیگر و تدوین دایرةالمعارف‌های اختصاصی

- مقایسه و تطبیق آرای فیلسوفان مغرب‌زمین با فیلسوفان مسلمان
- تقویت جنبه معرفت‌شناسی در فلسفه اسلامی برای ایجاد یک دیالوگ
مناسب با فلسفه غرب

- برقراری ارتباط منطقی میان مباحث فلسفی در دبیرستان و مقاطع تحصیلی
در دانشگاه

- ایجاد سایت‌های اینترنتی مستقل برای تک‌تک فیلسوفان مسلمان

- تلخیص، ترجمه و ساده‌سازی متون کلاسیک فلسفه اسلامی

حجم انبوه کتاب‌های فلسفه اسلامی، عبارت‌های پیچیده و احياناً غامض و طرح‌شدن مباحثی که به شیوه برهانی قابل دفاع نیستند یکی از مشکلات جدی در آموزش فلسفه اسلامی است. گاهی یک بحث فلسفی به مبحث متفرقه و حاشیه‌ای کشیده می‌شود که اساساً فلسفی نیستند بلکه گاهی مباحث صرفاً عرفانی‌اند و گاهی مباحث کلامی و گاهی هم بحث طبیعیات با مباحث فلسفی خلط می‌شود. به عبارت دیگر، اگر روش فلسفه برهان است همه مباحث غیربرهانی باید از فلسفه کنار گذاشته شود. به فلسفه باید به‌عنوان یک علم اصیل و بنیادین نگاه شود نه به‌عنوان یک علم آلی و ابزاری برای دفاع از اعتقادات دینی، چرا که این بهانه‌ای می‌شود برای همه کسانی که فلسفه اسلامی را همان کلام می‌دانند. تفکیک حوزه‌های مختلف معرفت و عدم خلط یکی در دیگری به نفع همه حوزه‌های معرفتی است. البته این کار یک تلاش طاقت‌فرسا و طولانی‌مدت است که هم به افراد متخصص و دقیق نیازمند است و هم به یک جرأت و جسارت علمی تا در این حالت بتوان رسوبات تاریخی فلسفه را از آن زدود، به گوهر اصلی و گرانبهای آن دست یافت و نقاب‌های جعلی و پوشش‌های کاذب را شناسایی و حذف کرد تا در پرتو آن، قلمرو دقیق فلسفه روشن و هویدا شود. نتیجه طبیعی این کار حذف برخی مباحث از متون فلسفی است تا در کنار آن با ساده‌کردن مباحث و دسته‌بندی آنها به تلخیص کتاب‌های حجیم فلسفی همت گمارد و استدلالات آنها را در قالب‌های منطقی ریخت و به‌شکل نموداری درآورد.

نموداری کردن ادله فلسفی اگرچه کاری دشوار است، راهگشاترین شیوه در مباحثی است که به دلیل پیچیدگی و طولانی بودن صدر و ذیل کلام گم می‌شود و صحت و سقم مطالب در هاله‌ای از ابهام باقی می‌ماند. به عبارت دیگر، وقتی روند استدلال به صورت نموداری درمی‌آید، ابتدا و انتهای آن کاملاً آشکار و هویدا می‌شود و سیر منطقی بحث و نحوه ارتباط هر قسمت به قسمت دیگر معلوم می‌شود. بنابراین، نموداری کردن ادله فلسفی سه ویژگی دارد: اولاً باعث تلخیص مطالب می‌شود، ثانیاً فهم استدلال را آسان‌تر می‌کند، ثالثاً امکان نقد ادله را میسر می‌سازد^(۱).

علاوه بر این، استخراج پیش‌فرض‌های فیلسوفان و استنتاج اصول موضوعه آنها، یکی از راهکارهای موفق در تلخیص کتاب‌های فلسفی و آموزش آنها است. اگر بتوان کلیه اصول فلسفی حکمت متعالیه را در قالب یک کتاب درست ذکر کرد، این کتاب هم در آموزش مبانی حکمت متعالیه مفید است و هم در معرفی ملاحظه‌ها به متفکران سایر کشورها بسیار مؤثر خواهد بود؛ مضافاً آنکه امکان تطبیق و مقایسه افکار او با آرای فیلسوفان غرب بیشتر خواهد شد.

نتیجه‌گیری

فلسفه اسلامی را یا باید به همان شیوه سنتی آموزش داد بدین معنا که با شرح و بسط مطالب گذشتگان و تعلیقه‌نویسی بر آثار حکیمان، مباحث را تکرار و عمده‌تأیید کرد یا شیوه‌ای نو برای پویایی و نشاط آن در نظر گرفت که بتوان آن را مانند دیگر شاخه‌های معرفت آموزش داد و به رشد و بالندگی رساند. تا زمانی که شیوه مشخص و تعریف‌شده‌ای برای انتقال مفاهیم فلسفی به مخاطبان وجود نداشته باشد و فلسفه اسلامی در هاله‌ای از مباحث کلامی و عرفانی و طبیعی مخفی مانده باشد، هم قضاوت‌ها و داوری‌ها عقیم و غیرمنصفانه خواهد بود و هم مخاطبان میل و اشتیاقی برای فراگیری آن نخواهند داشت؛ چرا که مباحث کلامی و عرفانی و طبیعی را در علم کلام و عرفان و طبیعیات می‌توان آموخت و در این صورت، دیگر چه نیازی به فلسفه است؟ لذا بار فلسفه اسلامی بار نمی‌شود و گره از کار آن گشوده نمی‌شود و حرکت آن به مقصد نمی‌رسد

مگر آنکه محتوا و قالب آن بازنگری و کتاب و استاد و دانشجو دچار تحول و زبانی مناسب برای آن فراهم شود و محیط‌های آموزشی آن کاملاً رنگ و بوی علمی پژوهی به خود بگیرد و قلمرو و محدوده آن مشخص و از تکفیر یا تقدیس فیلسوفان مسلمان پرهیز و پس از شناخت کامل مخاطبان فلسفه آموخته شود.

پی‌نوشت

۱. به‌عنوان نمونه‌ای از کاربرد روش نموداری در فلسفه اسلامی، ر.ک. به: ذهبی، سید عباس، تحلیل نموداری خدائشناسی ابن سینا، همدان، مجموعه مقالات همایش بین‌المللی ابن سینا.

کتابنامه

داوری اردکانی، رضا. «چرا فلسفه می‌آموزیم؟»، فصلنامه برهان و عرفان، واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی، پیش شماره اول.

سهروردی، شهاب‌الدین. ۱۳۸۰. حکمة‌الاشراق، مجموعه مصنفات. ج ۲. به‌کوشش هانری کوربن. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

فارابی، ابونصر. ۱۹۸۱ م. تحصیل السعادة. بیروت:

_____ . ۱۹۹۱ م. اهل‌المدينة‌الفاضله. به‌کوشش البیری نصری نادری. بیروت:

فلسفه تطبیقی و تطبیق فلسفی

حسین سلیمانی

مفهوم فلسفه تطبیقی و تاریخچه آن

مفهوم فلسفه تطبیقی برای نخستین بار در اوایل دهه ۱۹۲۰ در رساله دکترای پل ماسون اورسل که همین عنوان را داشت مطرح شد. او در صدد بود تا در حد امکان، تعریف دقیقی از فلسفه تطبیقی ارائه کند. هانری کوربن در این خصوص می‌گوید:

ماسون اورسل به‌طور اساسی موضوع فلسفه تطبیقی را نه بیان همسانی کمابیش گمراه‌کننده اصطلاحات، بلکه مشابهت رابطه (از نوع $\frac{a}{b} = \frac{c}{d}$) می‌دانست. اما تحلیل وی شاید بیش از حد خراجگزار یگانه افق تاریخ فلسفه به‌عنوان تاریخ، یعنی وابسته به تواتر زمانی و احکام مشروط علیت تاریخی بود. شکی نیست که از این‌گونه پژوهش‌ها نمی‌توان چشم پوشید؛ این پژوهش‌ها جای خود را دارند. اما چنین پژوهش‌هایی در درجه اول، به‌طور ذاتی، موضوع فلسفه تطبیقی نیستند که یکی از نخستین کوشش‌های آن، به‌درستی، شکل زمان زیسته شده و بنابراین شکفته‌شدن مفهوم امری به مثابه تاریخ و تاریخ فلسفه خواهد بود.

بنابراین آنچه فلسفه تطبیقی می‌تواند در بخش‌های متفاوت میدان ویژه مقایسه مورد توجه قرار دهد نخست آن امری است که به زبان آلمانی «Wesenschall» یا ادراک شهودی یک ذات نامیده می‌شود. این واژه به-اصطلاح پدیدارشناسی یا به‌طور دقیق‌تر به پدیدارشناسی خاص هوسرل مربوط می‌شود و نه پدیدارشناسی وجودی (نمی‌گوییم اگزیستانسیالیسم هیدگر). از نظر من درست به دلیل ظهور پدیدارشناسی است که کوششی مانند کوشش ماسون اورسل اعتبار خود را از دست داده است. (کوربن،

فلسفه ایرانی و فلسفه تطبیقی، ص ۲۰)

هانری کورین به چنین دانشی اعتقاد داشت. او برای نخستین بار کتاب *متافیزیک هایدگر* را به زبان فرانسوی ترجمه کرد. وی مسئول بخش اسلام‌شناسی دانشگاه سوربن بود. کورین بحث حکمت در عرفان شیعه را مطرح کرد و گفت مذهب تشیع پیش از آنکه یک مذهب فقهی باشد یک طریقه و رویه عرفانی است. به هر حال، روشی که کورین به واسطه آن فلسفه تطبیقی را امکان‌پذیر می‌داند همان روش پدیدارشناسی است. او مخالف اصالت تاریخت (هیستوریسم) است و از این رو هشدار می‌دهد که فلسفه تطبیقی نباید گرفتار روش پدیدارشناسی هگلی شود که در آن به تاریخت اصالت داده می‌شود. روش موردنظر کورین همان روش پدیدارشناسی هوسرلی است. او می‌گوید:

هر فلسفه تطبیقی که بخواهد از دیدگاه پدیدارشناسی عمل کند بایستی احتیاط را پیشه خود سازد. هدف تطبیقی، صرف تأکید بر همسانی‌ها نیست، بلکه بر اختلاف‌ها نیز هست. بایستی همسانی‌ها و اختلاف‌ها با توجه به امری مشترک معنا پیدا کنند. بنابراین بایستی مبنای مشترک کاملاً مطمئن وجود داشته باشد. (همان، ص ۳۴)

تطبیق فلسفه‌ها با یکدیگر زمانی امکان‌پذیر است که این اصل بنیادی را بپذیریم که هر فلسفه‌ای نظر به ذات و ماهیتش، وجود فرازمانی و فرا تاریخی دارد. شک نیست که هر فلسفه‌ای در زمینه و زمانه تاریخی خاصی و در اوضاع و شرایط اجتماعی معینی پدید می‌آید و از این رو نمی‌تواند خالی از دغدغه‌های اجتماعی و تاریخی خاص خود باشد؛ ولی این سخن بدان معنا نیست که پس هر فلسفه‌ای صرفاً محصول شرایط تاریخی خاص خود است و هیچ‌گونه حقیقت و هویتی جز حقیقت و هویت مرآتی ندارد، و یا هر فلسفه‌ای صرفاً مولود و محصول زمینه و زمانه تاریخی خاص خود و آینه آن شمرده می‌شود. اگر این تلقی وجود داشته باشد در آن صورت هر فلسفه‌ای با فلسفه‌های دیگر کاملاً بیگانه لحاظ می‌شود و تطبیق دو فلسفه امری غیر ممکن به نظر می‌رسد؛ و دیگر نمی‌توان از تطبیق میان فلسفه ابن‌سینا و ارسطو، یا فلسفه سهروردی و افلاطون، یا فلسفه ملاصدرا و اکویناس، و غیره سخنی به میان آورد.

هر چند دانشی به نام فلسفه تطبیقی در آغاز راه است، آیا این بدان معنا است که تا پیش از ظهور چنین دانشی، عمل تطبیق میان فلسفه‌ها صورت نمی‌گرفت؟ نگارنده بر این اعتقاد است که تطبیق و مقایسه میان فلسفه‌ها از ابتدای تاریخ فلسفه تاکنون به وسیله فیلسوفان شرق و غرب، صورت می‌گرفت و مادر فصل‌های بعدی آن را به تفصیل بررسی خواهیم کرد. یعنی گرچه هنوز روش پدیدارشناسی، ناشناخته بود، فلاسفه عموماً و فلاسفه اسلامی به ویژه چنان فلسفه‌ها را با هم تطبیق می‌کردند که گویی عملاً و نه رسماً و لفظاً پدیدارشناسان حقیقی‌اند. برای مثال، فارابی در کتاب خود به نام *الجمع بین رأی الحکمین* میان فلسفه افلاطون و ارسطو تطبیق کرده و به این نتیجه رسیده است که این استاد و شاگرد اختلاف نظری نداشتند. پس همان‌طور که پیش از تألیف کتاب منطقی به وسیله ارسطو، مردم عملاً منطقی فکر می‌کردند، پیش از ظهور فلسفه تطبیقی و روش پدیدارشناسی نیز بعضی فلاسفه شرق و غرب عملاً میان فلسفه‌ها تطبیق می‌کردند و گویی روش پدیدارشناسی را به کار می‌بردند. پس ظهور فلسفه تطبیقی و روش پدیدارشناسی معاصر چه فایده‌ای دارد؟ در پاسخ می‌توان گفت همان فایده‌ای را که کتاب منطقی برای بشر دارد. کوربن در این خصوص می‌گوید:

اصطلاح «فلسفه تطبیقی» فراوان بکار گرفته می‌شود اما با این همه اگر جهش برخی از دانش‌های تطبیقی، نظیر دستور زبان تطبیقی، ادبیات تطبیقی زیبایی‌شناسی تطبیقی و ... را به خاطر بیاوریم باید بگوییم که فلسفه تطبیقی در آغاز راه است. این تأخیر، تبیین‌ناپذیر نیست. معضل طرح روشی که بتواند تضمینی در برابر روش من‌عندی^۱ باشد وجود دارد زیرا که هر چیزی با هر چیز دیگر قابل مقایسه نیست. بنابراین باید به فن ظریف تجدید حدود میدان بررسی‌های تطبیقی به گونه‌ای رضایتبخش توجه داشت. افزون بر این، در رأس همه معضلات، معضل تعداد اندک فیلسوفانی قرار دارد که بتوانند به‌طور همزمان بر چندین

واحد فرهنگی احاطه داشته و ابزار زیان‌شناسانه لازم برای بررسی متون دست اول را در اختیار داشته باشند. (همان، ص ۲۰)

آنچه از کورین نقل شده است، تلقی نگارنده این سطور را از نقش روش پدیدارشناسی و فلسفه تطبیقی تأیید می‌کند که نقشی همانند روش منطقی و کتاب منطقی در زندگی بشری دارد. در فصل بعدی روش پدیدارشناسی و ارتباط آن را با فلسفه تطبیقی بررسی و آنگاه فصل اول از کتاب دیوید ادوارد شانر تحت عنوان تجربه روح و بدن در مذهب بودایی ژاپنی را بر آن ضمیمه می‌کنم تا نکات مبهمی که در این زمینه مطرح است، روشن شود.

پدیدارشناسی و فلسفه تطبیقی

پدیدارشناسی آنچنانکه ادموند هوسرل (۱۹۵۹ - ۱۸۳۸) در کتاب خود به نام تصورات (۱۹۱۳) از آن دفاع کرد، ابزار مناسب و مؤثری را فراهم می‌سازد که به وسیله آن می‌توان جهان‌بینی برخاسته از یک سنت فلسفی را با جهان‌بینی سنت دیگری به صورت معنی‌دار و از راه تبیین ساختار ظاهری و روشن ادراک و براساس هر دو نوع سنت، توصیف کرد.

در این روش فرض می‌شود که مردم به خاطر قدرت و نفوذ فرهنگی، در مقولات استعلایی^۱ سهیم و مشترک هستند؛ مقولاتی که با آنها به تجربه خود نظم می‌بخشند. بعید است که بدون داشتن درکی روشن از مخرج‌های مشترک بنیادی، ارتباط معقول و معنی‌داری میان فرهنگ‌های مختلف برقرار شود. آنچه باعث جهت‌گیری‌های فلسفی غیرعادی شرق و غرب شده، مستلزم وجود اختلاف نه کیفی بلکه کمی است.

ممکن است یک سنت فلسفی معنای انتخابی خود را روی جنبه خاصی از ادراک و تجربه متمرکز سازد تا بتواند حقیقت آن را درک کند و سنت فلسفی دیگر همان حقیقت را از راه تأکید بیشتر بر جنبه دیگری از تجربه که ممکن است در سنت نخست کاملاً نادیده انگاشته شده و هنوز بسط نیافته است، جست‌وجو کند. ممکن است جایگاه فلسفی هر دو سنت به واسطه یکدیگر

فهمیده شود، البته اگر کسانی که این جایگاه را بررسی می‌کنند به روش «خوداندیشی»^۱، مخرج‌های مشترک بنیادی خود تجربه را جست‌وجو کنند تا اولاً اصول مشترک بین آنها و ثانیاً اهمیتی که به این اصول می‌دهند. بازسازی شود. واژه خوداندیشی (رفلکسیو) بر عملی دلالت دارد که در آن نگاه مجمل و محققانه یک فرد به پیش‌فرض‌های آموزه مورد تحقیق، یا به پیش‌فرض‌های فاعل محقق تحویل می‌شوند تا تأثیر نیرومند و جبری موضوعات، تصورات، یا مقولات استعلایی کانتی و سودمندی سطح بدیهی ادراک و تجربه فهمیده شود. چگونگی خوداندیشی فلسفی، مستلزم روشن شدن ساختار رویارویی تجربی ما با جهان است که با به‌کار بستن روش پدیدارشناسی بهتر انجام می‌شود. بهتر است ببینیم که بررسی پدیدارشناسانه چگونه عمل می‌کند. کورین در این مورد می‌گوید:

بررسی پدیدارشناسانه به‌طور اساسی این شعار دانش یونانی را پیشه خود کرده است که «Sozeinphainomena» یعنی پدیدارها (ظواهر) را نجات دهیم. معنای این سخن چیست؟ پدیدار چیزی است که خود را نشان می‌دهد و امری است که ظاهر می‌شود و در این ظهور چیزی را آشکار می‌سازد که در آن قابل آشکار شدن نیست مگر در صورتی که در عین حال در زیر آن ظاهر پنهان بماند. چیزی در پدیدار، خود را آشکار می‌سازد و خود را جز با پنهان کردن نمی‌تواند آشکار سازد. در علوم فلسفی و دینی (پدیدار)^۲ به‌صورت اصطلاحاتی بیان می‌شود که پسوند یونانی «Phanie» در آنها وجود دارد...

پدیدار، ظاهر و بیرون است. آنچه در این ظاهر خود را ضمن پنهان کردن آشکار می‌سازد همان باطن و درون است. پدیدارشناسی ضمن آشکار ساختن و رها کردن امر ناپیدایی که خود را زیر ظاهر پنهان کرده «نجات دادن پدیدار» و ظاهر است. بنابراین شناختن پدیدار یا پدیدارشناسی، بیان امر ناپیدا و نادیدنی پنهان شده در آن چیزی است که دیدنی است، اینکه پدیدار خود را چنانکه می‌خواهد به شخصی که مورد نظر است بنمایاند. (همان، ص ۲۱)

پرسش بنیادی در پدیدارشناسی این است که چگونه می‌توان به حقیقت هر چیز رجوع کرد؟ به عبارت دیگر، چگونه می‌توان به ذات و حقیقت امور رسید؟ این همان چیزی که در زبان انگلیسی به «Zach» تعبیر می‌شود. زاخ یعنی رجوع به خود امور. طرفداران روش هرمنوتیک در پدیدارشناسی می‌گویند برای رسیدن به ذات و حقیقت امور باید از ظاهر به سوی باطن سیر کرد. این سیر جز به روش همدلی و هم‌زبانی با یک نویسنده یا یک گوینده امکان‌پذیر نیست. در روش پدیدارشناسی است که امکان دیالوگ پیدا می‌شود.

تاریخی‌گری و فلسفه تطبیقی

بعد از بحث مفصل درباره روش پدیدارشناسی و فلسفه تطبیقی که مشاهده کردیم میان این دو رابطه عمیق و محکمی وجود دارد به گونه‌ای که باید گفت فلسفه تطبیقی بدون روش پدیدارشناسی میسر نیست؛ اکنون باید فلسفه تطبیقی را از منظر طرفداران اصالت تاریخت بررسی کنیم که در مقابل دیدگاه نخست قرار دارد. چون با تاریخی دیدن پدیده‌ها دیگر نمی‌توان از وجوه مشترک میان پدیده‌های اجتماعی و اندیشه‌های مختلف فلسفی سخن گفت. چون هر پدیده و اندیشه‌ای محصول اوضاع تاریخی خاص خود محسوب می‌شود و از آنجا که اوضاع و احوال تاریخی در طول حیات بیشتری کاملاً متحول و متغیر می‌شود و دیگر هیچ وجه مشترکی میان ظرف‌های تاریخی مختلف وجود ندارد، بین مظروف‌های تاریخی نیز هیچ وجه مشترکی نیست. پس هر حادثه و اندیشه‌ای به ظرف تاریخی خاص خود اختصاص دارد و با حادثه و اندیشه دیگری که به ظرف تاریخی دیگری تعلق دارد، قابل تطبیق نیست. این عقیده‌ای است که امروزه رایج است.

امروزه گفته می‌شود که هیچ اندیشه و فلسفه‌ای را بدون در نظر گرفتن ظرف و زمینه تاریخی آن نمی‌توان بررسی کرد. این همان مکتب اصالت تاریخت (هیستوری سیسم) است. بوخنسکی در کتاب خود فلسفه معاصر اروپایی در توضیح این مکتب چنین می‌گوید:

سرچشمه اصلی تاریخ‌گرایی، گسترش نیرومند دانش‌های تاریخ در آلمان طی نیمه دوم سده نوزدهم است. در میان پدران معنوی، در کنار نیچه، پیش از همه گئورگ زیمل، که کانتی نسبی‌گرایی مبتکری بود، و بیشتر از وی رودولف اوپکن (۱۸۴۶-۱۹۲۶) فیلسوف زندگی روح، و به‌ویژه ویلهلم دیلتای تاریخ‌دان و نظریه‌پرداز بزرگ تاریخ قرار دارند. چنانکه از نام آن پیدا است تاریخ‌گرایی به نحوی ویژه با مطالعه تاریخ، یعنی گسترش و شدن روحی پیوسته است. تاریخ در مرکز فلسفه‌پردازی قرار دارد. به عقیده نمایندگان این جنبش، تاریخ را نه با روش‌های طبیعی و نه با جریان‌های عقلانی نمی‌توان ادراک کرد؛ زیرا تاریخ در مسیر و شدن خود قبلاً تمامی تفکر را دربرمی‌گیرد. از این دیدگاه، عقل‌گریزی ریشه‌ای و نسبی‌گرایی کم و بیش مؤکد پدید می‌آید. (بوخنسکی، فلسفه معاصر اروپایی، ص ۹۷)

به هر حال، در نگرش مبتنی بر اصالت تاریخت، به‌جای توجه به ذات و ماهیت یک حادثه یا اندیشه، به زمینه تاریخی آن نظر می‌شود. این نگرش، از عوارض تفکر مدرن است، تفکری که می‌گوید هر اندیشه‌ای فقط در یک چارچوب علمی می‌تواند معنی‌دار باشد. مثلاً امروزه طب جدید، طب سوزنی قدیم را قبول ندارد، چون علمی نیست. یعنی در چارچوب برنامه و روش و تئوری علمی قرار نمی‌گیرد. علمی بودن به معنی تجربی و مشاهده‌ای بودن روش نیست چون تجربه و مشاهده، در طب قدیم نیز وجود داشت و روش آن تجربی بود؛ ولی کیفیت تجربه و مشاهده، در طب قدیم نیز وجود داشت و روش آن تجربی بود؛ ولی کیفیت تجربه در طب جدید با طب قدیم فرق دارد. در طب قدیم گفته می‌شد که بدن بر چهار رکن استوار است که عبارت‌اند از صفرا و سودا و بلغم و خون، اما در طب جدید روش و مبنای فکری کاملاً تغییر کرده است.

شکی نیست که تا پیش از دوره جدید، تاریخ به معنی امروزی کلمه وجود نداشت. این دیدگاه که هرگونه تفکری فقط در ظرف تاریخی خاص خود می‌تواند معنی‌دار باشد و باید در همان ظرف بررسی شود، متعلق به دوره جدید است. از قرن هفدهم به این سو اصالت تاریخت پدید آمد. بدیهی است که یکی از عوامل

بسیار مهم توجه غرب جدید به تاریخی‌گری همان اصل تکامل بشری است. اینکه بشر در سراسر تاریخ همیشه در حال پیمودن مسیر ترقی و تکامل است و از این رو هر روزش طبیعتاً بهتر و کامل‌تر از روز قبل است. بنابراین مجموع پدیده‌ها و اندیشه‌هایی که متعلق به دوره خاصی از تاریخ هستند از لحاظ میزان و درجه کمال فقط متناسب با همان دوره‌اند و برای دوره‌های قبل و بعد از آن هیچ‌گونه ارزش و فایده‌ای ندارند. و به تعبیر دیگر، با پذیرفتن دیدگاه تاریخی‌گری، نسبی‌گرایی نیز لازم می‌آید. ولی از سوی دیگر، نسبی‌گرایی بنیاد مکتب اصالت تاریخت شمرده می‌شود.

میان این دو نوع نسبی‌گرایی تفاوت وجود دارد. نسبی‌گرایی ناشی از تاریخ‌گری، قابل قبول نیست چون اولاً متناقض خود است؛ یعنی اصل نسبی‌ت با نسبی‌دانستن خود از اعتبار ساقط می‌شود و دیگر نمی‌تواند به‌عنوان یک اصل کلی و معتبر ایفای نقش کند؛ ثانیاً لازمه چنین نسبی‌ت، نادیده‌گرفتن ذات و ماهیت و حقیقت همه چیز است حتی چیزهایی که برای فهم مشترک بشری کاملاً بدیهی‌اند.

نسبی‌گرایی به عنوان بنیاد تاریخی‌گری، اگر از نقص عمومی بشری حکایت کند که در طول تاریخ همیشه در حال تکامل است و بنابراین مراتب شدت و ضعف کمال بشری همان نسبی‌ت تلقی شود و به قول معروف همه چیز را همگان دانند و همگان هنوز از مادرزاده نشده‌اند، این معنا از نسبی‌ت ممکن است مورد قبول باشد.

در مکتب پوزیتیویسم این اندیشه مطرح است که همه امور بشری و علوم انسانی را باید به روش تجربی تبیین کنیم؛ یعنی همان روشی که در علوم تجربی به کار می‌رود. اگر چنین کنیم آن وقت تاریخی‌گری، در بررسی تفکرات مختلف بشری اهمیت و اولویت خاصی پیدا می‌کند. در دوره جدید چنین شد. تا پیش از این دوره، فقط تذکره‌نویسی یا واقع‌نگاری وجود داشت. در تذکره‌نویسی فقط پندها و عبرت‌ها به نگارش درمی‌آمدند و در واقع‌نگاری نیز فقط حوادث تاریخی ثبت می‌شدند و بدون آنکه بررسی ریشه‌ای و تحلیل بنیادی شوند.

پوزیتیویست‌ها می‌گویند که اگر قضیه‌ای به روش علمی قابل اثبات نباشد، مهمل و خرافی است. از این رو آنها اسطوره‌های یونانی را نشانه اوج جاهلیت بشر می‌دانند؛ چنانکه آگوست کنت جامعه‌شناس فرانسوی قرن نوزدهم، سراسر تاریخ بشری را به سه دوره تقسیم کرده است: ربّانی، مابعدالطبیعی و علوم تحصیلی؛ و دوره ربّانی را دوره کودکی تاریخ بشر دانسته است که با رسیدن بشر به دوره بلوغ، علم تحصیلی پدید آمده است. در دوره علم تحصیلی، هر چیزی باید قابل تبیین علمی باشد. اگر چیزی قابل بررسی تاریخی نباشد باید از تاریخ حذف شود.

بدین ترتیب، علم تاریخ اهمیت و بسط پیدا کرد. براساس این علم، گذشته را در چارچوب تفسیر و تبیین علمی قرار می‌دهیم. ولی با این علم هیچ‌گاه نمی‌توان حقیقت و ماهیت یک حادثه تاریخی را مشخص کرد.

انتقاد از مکتب اصالت تاریخت

شکی نیست که با پذیرفتن دیدگاه اصالت تاریخ، دیگر نمی‌توان از عمل تطبیق و فلسفه تطبیقی سخن گفت. چون اگر اندیشه‌ها فقط آینه اوضاع و شرایط تاریخی خاص خود و تابع آن باشند، دیگر نمی‌توان دو نوع اندیشه یا دو نوع فلسفه را که در دو دوره مختلف تاریخی پدید آمدند، باهم تطبیق کرد؛ چون تنها چیزی که از اصالت تاریخت به دست می‌آید همان نسبیّت مطلق است. از این رو، دیگر نمی‌توان مثلاً از اسلام به عنوان یک حقیقت سخن گفت بلکه باید آن را پدیده‌ای برخاسته از شرایط تاریخی خاص خود و مولود آن به‌شمار آورد. و به عبارت دیگر، فقط می‌توان از تاریخ تمدن و تاریخ اسلام و فرهنگ اسلامی سخن گفت؛ که مثلاً پیامبر اسلام در چه زمانی و تحت چه شرایط سیاسی و اقتصادی و اجتماعی ظهور کرد و از چه تبار و قبیله‌ای بود و نظایر اینها؛ ولی از اسلام به عنوان یک حقیقت سخن گفته نمی‌شود. چون در نگرش تاریخی‌گری نه ماهیت و حقیقت یک تفکر بلکه شرایط تاریخی ظهور آن مدنظر قرار می‌گیرد.

امروزه می‌بینیم که درباره افلاطون، ارسطو، زندگینامه آنها و تأثیر افلاطون بر ارسطو کتاب‌های زیادی نوشته شده است ولی در عین حال حقیقت تفکر یونانی،

پنهان است و از آن چیزی گفته نمی‌شود. تنها دلیل این امر آن است که در فضای فکری مدرن که زیر سلطه نگرش‌هایی نظیر اصالت تاریخت و اصالت علم تجربی و غیره قرار گرفته است، حقیقت فراتاریخی و فراعلمی قابل فهم و شناسایی نیست.

راه‌هایی از این وضع چیست؟ چگونه می‌توان از فلسفه تطبیقی و شناخت حقیقت یک تفکر تاریخی سخن گفت؟ هانری کورین که راه‌هایی را توسل به روش پدیدارشناسی می‌داند، در مخالفت خود با نگرش تاریخی چنین می‌گوید:

۱. یقیناً منظور این نیست که از مطالعات تاریخی چشم‌پوشی کنیم. بشریتی که از شناخت و درک ژرفای تاریخ خود چشم‌پوشی کند بشریتی فاقد خاطره خواهد بود؛ این بشریت در وضعیت انسانی خواهد بود که حافظه خود را از دست داده است. امروزه حتی شاید خطری ما را تهدید می‌کند و گرنه چگونه ممکن است که بعضی تصمیمات و اظهاراتی که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم با سرنوشت بشریت ارتباط دارد خود نشانی از جهل مرکب به تاریخ باشد؟ وقتی - که جوانان و میانسالان می‌گویند که نمی‌خواهند چیزی درباره گذشته بدانند، به این نکته آگاه نیستند که در عوض، اهل علم، زمین‌شناسان و کانی‌شناسان به‌خوبی می‌دانند که موضوع علم آنان در چه ژرفایی از زمین قرار گرفته است...

اعتراض فیلسوفان علیه آنچه که اصالت تاریخت نامیده می‌شود به هیچ وجه با این نوع دید ساده‌گرایانه نسبتی ندارد. آنچه مورد نظر آنان است این است که:

۲. آنان به این دریافت ظاهر شده با گمراهی وجدان تاریخی نظر دارند، دریافتی که مدعی تجدید معنا و محمل یک منظومه فلسفی با توجه به دوره‌ای است که در آن ظاهر شده است، گویی این دوره به تنهایی تبیینی برای منظومه فلسفی می‌تواند باشد... درباره یک فیلسوف گفته می‌شود که او «به زمان خاص خود تعلق داشت» و با این تبیین ساده‌لوحانه به راحتی فراموش می‌شود که یک فیلسوف بیش از هر چیز زمان خاص خود است زیرا که اگر به‌راستی او یک

فیلسوف باشد برآنچه به اشتباه زمان نامیده شده است سلطه دارد، در صورتی که این زمان به هیچ وجه از آن او نیست زیرا که زمان بی نام و نشان همگان است.

اینجا ما با ناتوانی اساسی اندیشه به اصطلاح جدید مواجه می شویم. این اندیشه همه کوشش خود را به کار برده است تا راه را بر مجراهایی که می تواند به ورای این جهان هدایت کند، ببندد (آنچه که مکتب تعطیل نامیده می شود). اندیشه جدید در این رهگذر از اصالت تاریخت، جامعه شناسی، روان کاوی و حتی زبان شناسی سود جسته است. اندیشه جدید بی آنکه پدیدارها را نجات دهد به سادگی با نفی معنای استعلایی آنها، پدیدارها را از میان برده و نابوده کرده است تا با اطمینانی دروغین اعلام کند که از این پس تعاطی به مابعدالطبیعه امکان پذیر نیست. اما چرا باید در برابر چنین امری تسلیم شویم؟ آیا این امر به بهانه تن آسانی هماهنگی با زمانه انجام می گیرد؟ در این صورت اگر ما به امور چنین نظری داشته باشیم که سهروردی و شیخ اشراق داشتند، بی درنگ قایل به جدایی خواهیم شد...

آنچه را ادراک شهودی^۱ نامیدیم می توان همراه با سهروردی همچون شهود امور در عالم ملکوت دانست. تاریخی که فیلسوف، شهود خود را در آن بیان کرده است قرینه ای است و لاغیر. حقیقت حکمت اشراق سهروردی این نیست که در سال (۵۸۲ق / ۱۱۹۷ م.) تحریر شده است. زیرا که شهود این امر، نه در این جهان که در عالم ملکوت، نه در این زمان که در زمان ملکوت اتفاق می افتد. عدم توجه به این شهود و نفی یا انحراف مضمون آن به معنای از میان بردن پدیدار است. این شاید همان کاری باشد که نقد تاریخی خردگرا انجام می دهد و به یقین هدف پدیدارشناسی نیست.

۳. از این نقد بنیادی که ما در مقابل با تقلیل اصالت تاریخت دریافت های مابعدالطبیعی قرار دادیم نقد دیگری ناشی می شود که جز وجهی از نقد سابق نیست. این نقد، ادعایی را مورد اعتراض قرار می دهد که می خواهد مفهوم حادثه را به حوادث این جهانی که با

حواس ظاهری هر فرد قابل درک و در بایگانی قابل ضبط است، تقلیل دهد. نه، حوادث دیگری وجود دارند که به حقیقت، حادثه‌اند اما با ضابطه‌های حوادث تجربی قابل سنجش نیستند. این حوادث، «حوادثی در آسمان» یا ملکوت‌اند. ناتوانی این دوره، به عدم درک واقعیت چنین حوادثی مربوط می‌شود و به همین دلیل در تعارض میان اسطوره یا تاریخ درگیر شده است. آنچه که در این دوره نتوان به صورت امری تاریخی به معنای تجربی کلمه مورد بررسی قرار داد، اسطوره، یعنی غیرواقعی شمرده می‌شود. این دوره، در دام مبتذل و رایج زمانه می‌افتد که به اصطلاح همان «اسطوره‌زدایی» است زیرا این دوره حتی دیگر نظم حوادثی را که در مرتبه اسطوره یا تاریخ نباشد نمی‌تواند حس کند.

خلاصه آنکه دریافت رایج در زمان ما این است که انسان را همچون موجودی در تاریخ ملاحظه کنند. این دریافت به تاریخ ظاهری مربوط می‌شود و در توهم نوعی علیت تاریخی است که خود تاریخ وارد کرده است. در تقابل با این دریافت، دریافت بنیادینی وجود دارد که بدون آن، تاریخ ظاهری «پدیدارهای تاریخی» مبنای خود را از دست می‌دهد. این دریافت بنیادین بر این است که تاریخ در انسان است. با انسان چیزی به نام تاریخ آغاز می‌شود و بنابراین انسان به طور ذاتی امری را با خود همراه دارد که برای همیشه بر تاریخ تقدم دارد؛ انسان همیشه این امر را با خود خواهد داشت و همین فریادرس او در برابر تاریخ خواهد بود. این همان تاریخ درونی، باطنی به معنای دقیق کلمه و تاریخ لطیف خواهد بود که حوادث آن نه در جهان ظاهری اعیان خارجی، بلکه در عالم لطیف حالات زیسته شد اتفاق می‌افتد، حوادثی در ملکوت، در «آسمان» یا «دوزخ» که انسان در خود دارد...

۴. اینک ما می‌توانیم وظیفه فلسفه تطبیقی را بهتر درک کنیم و اینکه فلسفه تطبیقی، نه با توجه به تقسیمات گاه‌شناسی تاریخ فلسفه مرتب شده است و نه به قصد ایجاد یک فلسفه تاریخ. من با رجوع دوباره به شیخ اشراق، مثالی را انتخاب می‌کنم که در ایران با ما پیوندی نزدیک دارد. اگر شیخ اشراق گمان کرده بود که چنانکه امروزه گفته می‌شود حکمت، روینایی است که صرفاً وضع اجتماعی زمان را بازتاب می‌دهد، یعنی روینایی که به وسیله روینای بعدی منسوخ می‌شود، اونمی توانست

در ایران دوره اسلامی احیاگر حکمت نور فرزندگان ایران باستان باشد. از سهروردی به بعد، خسروانیان ایران باستان، پیشروان اشراقیان هستند. در نظر تاریخ‌نگار، وضعیت مادی این امر شاید صرفاً نظرپردازی به نظر آید اما در نظر پدیدارشناس یک واقعیت معنوی به تمام معنا است که به‌راستی حادث شده و همه اثرات خود را به‌دنبال دارد. (کورین، *فلسفه ایرانی و فلسفه تطبیقی*، ص ۳۳ - ۲۸)

آنچه از کورین نقل شده است روش او را به‌روشنی معلوم می‌سازد که همان روش پدیدارشناسی و هرمنوتیک است و دیدگاه اصالت تاریخت را با توضیح منظور خود از آن کاملاً رد می‌کند. کسی که روش پدیدارشناسی را برگزیند دیگر نمی‌تواند به نگرش تاریخی اصالت دهد.

به هر حال، دیدگاه اصالت تاریخت نمی‌تواند برای شناسایی ذات و حقیقت حادثه‌ها و اندیشه‌ها مفید باشد و ما را به درک پدیدار یا حقیقت امور نایل سازد. این دیدگاه برای طرفداران فلسفه تطبیقی قابل قبول نیست چون در آن اصل اینهمانی نفی می‌شود؛ یعنی نمی‌توان گفت این همان است. مثلاً اندیشه سهروردی همان تفکر افلاطونی است یا فلسفه ابن‌سینا همان فلسفه ارسطوست. اصل اینهمانی به‌طور مطلق رد می‌شود. چون در نگرش تاریخی میان اندیشه‌ها یا فلسفه‌های گوناگون که متعلق به دوره‌های مختلف تاریخ هستند هیچ‌گونه اتحاد و اشتراکی وجود ندارد. و بدیهی است که در این صورت جایی برای فلسفه تطبیقی باقی نمی‌ماند. میان فلسفه تطبیقی و نگرش تاریخی تضاد وجود دارد. یا این، یا آن. باید انتخاب کرد.

کورین فلسفه تطبیقی را انتخاب می‌کند و بهترین روش برای تحقق آن را پدیدارشناسی می‌داند. مارتین هایدگر نیز اصالت تاریخت را به‌شدت رد کرد و پدیدارشناسی را در برابر آن قرار داد. پدیدارشناسی هایدگر، پدیدارشناسی وجودی است. پدیدار اولیه، پدیدار وجود است. در پدیدارشناسی است که اصل اینهمانی، معتبر شناخته می‌شود؛ یعنی می‌توانیم بگوییم که این اندیشه همان اندیشه است. در اندیشه هایدگر، پدیدارشناسی با هرمنوتیک یکی می‌شود. هرمنوتیک یا همان

تاویل، یعنی از ظاهر به باطن رفتن. ولی در مقابل، تفسیر یعنی در سطح ظاهر باقی ماندن و از ظاهر آیه و عبارتی برای توجیه آیه و عبارتی دیگر استفاده کردن. تاویل یعنی چیزی را به اصل خود برسانیم تا ذات و حقیقت آن شناخته شود. پدیدارشناسی نیز یعنی از ظاهر به باطن رسیدن و رجوع به سرچشمه و اصل هر چیزی که مورد تحقیق است.

به هر حال، نمی‌توان دیدگاه کسانی را پذیرفت که به تاریخیت اصالت می‌دهند و صرفاً با نگرش پوزیتیویستی به سراغ حادثه‌ها و اندیشه‌های تاریخی می‌روند و فقط در صدد توجیه اوضاع و شرایط تاریخی ظهور یک تفکرند بدون آنکه به حقیقت و ذات آن نظر کنند. مثلاً اگر با نگرش تاریخی‌گری و پوزیتیویستی به سراغ کتاب *انجیل یا تورات* برویم دیگر چیزی از آن باقی نمی‌ماند. در *انجیل* آمده است که مریم باکره عیسی (ع) را به دنیا آورد. یا عیسی (ع) در نوزادی، با مردم سخن می‌گفت؛ مرده را زنده می‌کرد؛ دیوانه را درمان می‌کرد و نظایر اینها، که با نقادی مبتنی تاریخی‌گری (هیستوریسیسم) و اثباتی‌گری (پوزیتیویسم)، قضایایی کاملاً خرافی و بی‌اساس محسوب می‌شوند و باید از متن هستی و اندیشه بشری زدوده شوند؛ چون هیچ‌گونه مبنای علمی و تاریخی و عقلی ندارند، پس باید زندگی بشری را از زیر سلطه این‌گونه اوهام و خرافات و اساطیر آزاد کرد.

کار کسانی که با نگرش تاریخی‌گری به حوادث تاریخی نظر می‌کنند همانند کار پزشکان جراح است. همان‌طور که یک پزشک جراح که سراسر بدن را جراحی می‌کند و تأثیر سلامت یا بیماری هر یک از اجزا را در کل بدن دقیقاً مشخص می‌کند و اطلاعات زیادی در اختیار می‌گذارد، ولی در عین حال و به رغم همه این اطلاعات، از مشاهده و درک روح عاجز است و از این رو شاید آن را انکار کند؛ همین‌طور کسی که دیدگاه هیستوریستی و پوزیتیویستی دارد نیز علی‌رغم همه اطلاعاتی که از اوضاع و شرایط تاریخی هر دوره‌ای از تاریخ به ما می‌دهد، باز از درک روح حاکم بر حوادث تاریخی کاملاً ناتوان است. در دیدگاه اصالت تاریخ، مجموع اندیشه‌های ایرانیان، یونانیان و هندیان عهد باستان که جنبه رمزی و تمثیلی دارد به عنوان اندیشه‌هایی خرافی و اسطوره‌ای کاملاً رد می‌شوند. قضاوتی که

دانشمند ایرانی، ابوریحان بیرونی درباره تفکر هندیان باستان دارد قضاوتی تاریخ گرایانه است. او در کتاب خود به نام تحقیق ماللهند درباره تفکر هندیان می نویسد:

... هندوان چنان باور دارند که هیچ سرزمینی مثل سرزمین ایشان، هیچ قومی مثل قوم ایشان، هیچ شاهی مثل شاه ایشان و هیچ جامعه‌ای مانند جامعه ایشان و هیچ دینی مثل دین ایشان پیدا نمی‌شود. مردمانی هستند متکبر و تا حدّ جنون یاوه‌گو و خودپسند و بی‌عاطفه...

یونانیان نجس، پیش از طلوع دین مسیح به همان چیزها معتقد بودند که مردم هند عقیده دارند ... با وجود این، در میان یونانیان فیلسوفانی می‌زیستند که برای ایشان اصول علم را استخراج کردند و در بند خرافات عامیانه نبودند، چه منظور طبقات بالای آن است که به هدایت نتایج علم، زندگی کنند در صورتی که عامه ناس به آن تمایل دارند که در گمراهی‌ها غوطه‌ور باشند، مگر اینکه ترس از مجازات جلوگیری آنان شود. باید حال سقراط را تصور کرد که در برابر بت‌پرستی رایج میان توده مردم قوم خویش ایستاد و نخواست که ستارگان را خدایان تصور کنند. از دوازده نفر داور آتنی که وی را محاکمه می‌کردند، یازده نفر مجازات مرگ برای او روا داشتند و سقراط با ایمان به حقیقت از دنیا رفت. هندوان هیچ مردانی از این قماش ندارند که هم بتوانند و هم بخواهند که علم را به کمال برسانند. بنابراین، غالباً چنان دیده می‌شود که قضیه‌های علمی هندوان حالت ابهام کامل دارد، و از نظم منطقی تهی است... (تحقیق ماللهند، ترجمه انگلیسی زاخاو، ص ۲۶ - ۲۲؛ نصر، علم و تمدن در اسلام، ص ۲۲۸ - ۲۲۶)

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، ابوریحان با نگرش تاریخی خود قضایای علمی هندوان را فاقد نظام منطقی به‌شمار می‌آورد؛ غافل از اینکه قضایای رمزی و تمثیلی ذاتاً چنین‌اند. در ایران و یونان و هند عهد باستان چیزی جز تشبیه یافت نمی‌شود. مثلاً در یونان باستان، اقیانوس هم خدا بود و هم اقیانوس؛ خورشید هم خدا بود و هم خورشید. از این رو میان فیزیک و متافیزیک تفاوتی نبود. ابوریحان از قدمای ایران و یونان و هند باستان خرده می‌گرفت که آنها موجودات مادی و طبیعی را خدا

می‌دانستند. ولی حقیقت این است که تفکر آنها رمزی و تمثیلی بود و این نکته در دیدگاه تاریخ‌گرایانه ابوریحان بیرونی مغفول ماند.

دکتر رضا داوری اردکانی نیز در رد اصالت تاریخت می‌گوید:

اشکال مطلب وقتی است که می‌گویند هر تفکری پیدا شود مورد احتیاج مردمان بوده است. کسانی که می‌گویند علم باید سودمند باشد و از آن فایده عملی حاصل شود و به بهبود معاش کمک کند، در مورد احتیاج مردم آتن به فلسفه افلاطون و ارسطو و حاجت مردم اروپا به فلسفه نیچه چه می‌گویند؟ و اگر این فلسفه‌ها تابع احتیاج مردم زمانه بود، می‌بایست دوران آنها به سر آید، ولی هنوز محققان، آثار افلاطون و ارسطو را به دقت می‌خوانند. نیچه که در عمر خود چندان مورد اعتنا قرار نگرفت، امروز او را آخرین فیلسوف بزرگ اروپا می‌دانند.

مطلب این است که تفکر، تاریخی است و هر تاریخی صورت نوعی معین دارد که تفکر متفکران، همه متناسب با آن صورت تاریخ است و اوضاع و احوال اجتماعی هم تابع این صورت است...

گرفتاری اساسی در این قول این است که تفکر در عداد امور هر روزی تلقی می‌شود و گمان می‌کنند همان‌طور که می‌توان در باب اموری مثل خودکشی و طلاق و امثال آن پژوهش کرد، در مورد تفکر هم می‌توان پژوهش کرد و شرایط و لوازم اجتماعی آن را تعیین کرد و حال آنکه در پژوهش‌های اجتماعی آنچه شایع و متداول است مورد پژوهش قرار می‌گیرد و تفکر، امر شایعی نیست. حتی خودکشی متفکران هم معنایی دیگر دارد. خودکشی وان گوگ، تابع علل اجتماعی نبوده است.

ولی در مسئله‌ای که مطرح کردیم، هرچند پیچیدگی‌های بسیار وجود دارد، یک چیز روشن و معلوم است و آن اینکه مردم در زندگی روزمره، تابع مقتضیات و عادات‌اند و بشر تا آنجا که اهل عادت است و به‌عنوان فرد منتشر زندگی می‌کند، تابع زمانه خویش است. ولی در اینجا باید به دو پرسش جواب داد: یکی اینکه این زمانه‌ای که همه چیز را تابع آن می‌دانند چگونه تحقق یافته است و دیگر آنکه اگر آدمی به‌عنوان فرد منتشر، تابع زمانه است، در احوال تفکر هم این حکم در مورد او صدق می‌کند. کسانی که میان تفکر و عادات فکری تفاوت قائل نیستند و به این ترتیب منکر تفکر می‌شوند، نمی‌توانند بگویند که تفکر هم از سنخ امور روزمره زندگی و از آنجا تابع مقتضیات است و بشر که حیوان

عاقل است، عقلش فقط مقتضیات را می‌شناسد و به مقتضای شرایط تغییر می‌کند.

اتفاقاً وقتی که عقل بشر به مرتبه صرف عقل معاش تنزل نکرده بود، طرح این مطلب که تفکر و فلسفه تابع شرایط اجتماعی است، معنی نداشت. پس اینکه می‌گویند اوضاع و احوال اجتماعی در تفکر مؤثر است، حاصل تحول در عقل و تفکر است و نه برعکس. به عبارت دیگر، در عصر کنونی، غلبه با عقل معاش است و زمانه کنونی با تحولی که در عقل پدید آمده، تحقق یافته است، وگرنه تفکر نه تابع حکم تکامل است و نه از اوضاع و شرایط حاصل می‌شود و نه تغییر این اوضاع در تغییر آن اثر قطعی دارد.

ممکن است ایراد کنند که اگر اوضاع زمانه در وضع تفکر اثر ندارد، آیا در قرون وسطی فیلسوفی مانند کانت می‌توانست ظهور کند؟ یا اگر ارسطو به عصر جدید تعلق داشت، می‌توانست چنان فکر کند که ۲۵۰۰ سال پیش تفکر کرده است؟ و اگر دکارت در دوره قدیم یا قرون وسطی ظهور کرده بود، چه می‌شد؟ دکارت و کانت به دوره جدید تعلق دارند و ارسطو هم در آغاز تاریخ فلسفه تفکر کرده است؛ ولی هیچ‌یک از این نکات نمی‌رساند که فیلسوفان تابع زمانه خود بوده‌اند. شک نیست که دکارت و کانت و هگل حوالت تاریخ جدید غربی را تفسیر کرده‌اند و از این جهت تفکرشان تاریخی است، و آنگاه ظهور ایشان در ادوار قدیم و قرون وسطی عقلاً ممتنع نبود؛ متهمی اگر فلسفه دکارت زودتر عنوان شده بود عصر جدید زودتر آغاز می‌شد، یا آنکه کسی زبان این فیلسوف را نمی‌فهمید و به آرای او اعتنا نمی‌کرد.

در اینجا دو مطلب پیش می‌آید: یکی اینکه تفکر هر چند که خلاف عادت است زمینه‌ای دارد که در آن بسط می‌یابد، چنان‌که در ایران قبل از اسلام، با اینکه ظاهراً امکان آموختن فلسفه یونانی بوده، کسی آن را فرا نگرفت و در دوره اسلامی به آن رو کردند. ولی این زمینه را با مقتضیات اجتماعی نباید اشتباه کرد، گرچه شرایط مادی و اجتماعی، اصل علم و نظر را واداشته است که از راحت و آسایش اجتماعی اعراض کنند و در طلب علم از شهری به شهری و از سرزمینی به سرزمین دیگر بروند و علومی بیاموزند که هیچ اثر فوری و ظاهری در امر معیشت مردمان نداشته است.

مطلب دیگر این است که در هر دوره‌ای، تفکر اصول و زبان خاص دارد. وقتی تفکر تغییر می‌کند، چگونه می‌توان با گذشته تماس داشت و زبان متفکران گذشته را فهمید؟ زبان در عین حال که زبان تفکر است حجاب تفکر هم می‌شود؛ چنان که زبان کنونی در دوری ما از تفکر متفکران گذشته اثر قطعی و بی‌چون و چرا دارد؛ ولی زبان را از جمله عوامل و شرایط اجتماعی به حساب نباید آورد. بیگانگی با زبان و تفکر گذشته نتیجه صرف گذشت زمان هم نیست، چنان که ممکن است قومی زبان متفکران عصر خود را هم درنیابد. پس این دوری مربوط به مورد دیگری است. اجمالاً می‌توان گفت که در نیافتن سخن متفکران گذشته دو نحو و صورت دارد: یکی اینکه قومی به کلی دور از تفکر و در درکات غفلت باشد، که در این صورت فهم سخن متفکران مورد پیدا نمی‌کند. دیگر اینکه به تفکر بی‌اعتنایی نمی‌شود اما بر مبنای اصولی که مدار تفکر عصر بر آن است مورد تفسیر قرار می‌گیرد، چنانکه نمی‌توان گفت که فلاسفه دوره اسلامی و مسیحی فلاسفه یونانی را در نیافتند؛ اما آن را تفسیر کردند. این حکم در مورد نسبت متجددان با قرون وسطاییان و فلاسفه یونانی هم درست است. در این باب می‌توان گفت که صورتی از تفکر، تفکر گذشته را می‌پوشاند و در این صورت فهم مقاصد گذشتگان مشکل می‌شود. بهترین نمونه و مثال این معنی تفسیرهایی است که از سخنان دانایان یونانی قبل از سقراط شده است. این سخنان را ابتدا فلاسفه یونانی به مذاق خود تفسیر کردند و در عصر جدید هم بر مبنای تفکر جدید تفسیر می‌شود. (داوری، فلسفه چیست؟، ص ۱۱۵-۱۱۲)

همان‌طور که از عبارات دکتر داوری استنباط می‌شود، نگرش تاریخ‌گرایانه نمی‌تواند چرایی وضعیت یک دوره تاریخی را تبیین کند که مثلاً چرا در دوره رنسانس و جدید، تاریخ‌بشری صورت و وضعیت خاصی پیدا کرد ولی در دوره‌های قدیم و قرون وسطا چنین وضعیت و صورتی نداشت. این به تحول فکری بشر مربوط می‌شود. این تفکر بشری است که صورت خاصی به تاریخ بشری می‌دهد نه اینکه تاریخ و اوضاع و احوال زمانه تفکر خاصی را ایجاد کند. به عبارت دیگر، تفکر، بنیاد تاریخ است نه اینکه تاریخ بنیاد تفکر باشد. تغییر و تحولی که در تفکر بشر براساس حوالت و یا چیزی دیگر ایجاد می‌شود باعث تغییر و تحول اوضاع و

فلسفه تطبیقی و تطبیق فلسفی ۱۱۷

شرایط تاریخی می‌شود. به هر حال، باید به نگرش تاریخ‌گرایانه، حقیقت تفکر بشری و حقیقت تاریخ را فهمید.

کتابنامه

بوخنسکی. فلسفه معاصر اروپایی. ترجمه دکتر شرف خراسانی.

داوری، رضا. فلسفه چیست؟

کورین، هانری. فلسفه ایرانی و فلسفه تطبیقی. ترجمه جواد طباطبایی.

نصر، حسین. علم و تمدن در اسلام. ترجمه احمد آرام.

ضعف ساختاری کلام اسلامی و تأثیر آن بر بی‌جاذبگی متون درسی (آفات نظام‌مند نبودن کلام اسلامی)

عبدالرحیم سلیمانی اردستانی

یک شاكلة علمی نظام‌مند

مقصود از نظام‌مندی در یک علم آن است که هر عنصر در جای اصلی خود قرار گرفته باشد. پیش‌فرض این سخن آن است که در شاخه خاص علمی مورد بحث نوعی ترتب و وابستگی بین باب‌های مختلف آن رشته وجود دارد. برای نمونه، ممکن است گفته شود در علم فقه چنین ترتبی وجود ندارد و برای مثال هیچ‌یک از باب‌های نماز، روزه، زکات، خمس و ... نسبت به هم ترتب و وابستگی ندارد. ممکن است در یک رشته علمی این‌گونه باشد و ترتبی وجود نداشته باشد. هرچند در همین رشته فقه به‌نظر می‌رسد که بین طهارت از یک‌سو و نماز و روزه و حج از سوی دیگر ترتب وجود دارد. اما به هر حال، در برخی از رشته‌ها این ترتب و وابستگی روشن و واضح است و بنابراین باید به‌صورتی نظام‌مند سامان یابند.

گفته شد که یک ساختار نظام‌مند ساختاری است که در آن هر عنصری در جای مشخص خود قرار گرفته باشد. از این تعریف برمی‌آید که یک ساختار نظام‌مند دارای دو ویژگی است:

۱. همه عناصر لازم را در خود دارد و حلقه مفقوده‌ای ندارد. اگر در یک شاكلة نظام‌مند یک یا چند عنصر مفقود باشد کل نظام به‌هم می‌ریزد و در واقع آن شاكلة نظام‌مند نبودن خود را از دست می‌دهد. پس جامعیت لازمه نظام‌مندی است.
۲. هر یک از این عناصر باید در جای خود قرار گرفته باشند و اگر یک عنصر در جای خود قرار نگرفته باشد کل نظام به‌هم می‌ریزد. می‌توان یک ساختار نظام‌مند را با پازلی مقایسه کرد که از روی نقشه یک کشور ساخته شده

و نقشه استان‌ها یا شهرهای این کشور اجزای این پازل را تشکیل می‌دهند. آیا برای مثال، می‌توان جزئی از این پازل را که مربوط به شمال این کشور است در قسمت جنوبی این پازل جا داد؟ اگر چنین شود هم جنوب و هم شمال و در واقع کل پازل به هم می‌ریزد.

به نظر می‌رسد از این دو ویژگی نظام‌مندی، دومی اصل و اولی لازمه آن است. لازمه اینکه هر چیزی جای خود قرار گیرد این است که همه عناصر موجود باشند.

نظام‌مندی کلام اسلامی

حال سؤال این است که آیا کلام اسلامی نظام‌مند است؟ پاسخ منفی است. چرا که در کلام اسلامی هیچ‌یک از دو ویژگی نظام‌مندی رعایت نشده است:

۱. کلام اسلامی حلقه‌های متعدد مفقوده دارد؛ حلقه‌هایی که بسیار اساسی و مهم هستند. البته در اینجا مقصود از کلام، بخش الهیات به معنای اخص است که در حقیقت به اصول دین اسلام می‌پردازد. در واقع در این علم به اصول دین اسلام به همان ترتیب پرداخته شده است و مذاهب اسلامی هم پس از این اصول، یعنی توحید، نبوت و معاد، به اصول مذهب خود پرداخته‌اند و برای مثال، شیعه مباحث عدل و امامت را نیز به آنها افزوده است. این نکته باعث شده است که علم کلام با علم اصول دین مساوی گرفته شود.

اما نباید این‌گونه باشد و علم کلام باید به همه ابعاد عقیدتی دین بپردازد. اگر بگوییم علم کلام فقط به اصول دین می‌پردازد، پس آموزه‌های عقیدتی مهم دیگری از این علم بیرون می‌مانند که بنابراین باید علم دیگری برای پرداختن به آنها ایجاد شود و این شایسته نیست. اصول یک دین آموزه‌هایی هستند که آن دین را از سایر ادیان متمایز می‌سازد و اصول مذهب آموزه‌هایی هستند که مذهبی خاص را از سایر مذاهب آن دین متمایز می‌کند. اما این آموزه‌ها همه آموزه‌های یک دین نیستند و اینکه آموزه‌ای جزو اصول دین یا مذهب قرار گرفته است ضرورتاً به معنای این نیست که این آموزه نسبت به آموزه‌های دیگر اهمیت بیشتری دارد. برای مثال، «عدل الهی» از اصول مذهب «شیعه امامیه» است. آیا این ضرورتاً به این معنا است که «عدل الهی» از «علم الهی»، «حکمت

الهی» و ... مهم‌تر است؟ واضح است که این‌گونه نیست. یک زمینه تاریخی باعث شده است که «عدل خداوند» جزو اصول این مذهب قرار گیرد و آن اینکه لازمه اعتقادات برخی از مذاهب دیگر اسلامی نفی عدالت خداوند به‌نظر آمده است.

بنابراین، علم کلام به اصلاحات ساختاری نیاز دارد. درواقع باید این علم را از اختصاص به اصول دین خارج کرد و موضوع آن را «آموزه‌های عقیدتی دین» قرار داد. اگر چنین شود حلقه‌های مفقوده خود را پیدا می‌کند. این حلقه‌های مفقوده عبارت‌اند از:

الف - دین: قبل از بحث از اولین بحث کلامی، که خداشناسی است، باید بحث دیگری درباره اصل دین مطرح شود. مسائل بسیار زیادی هستند که باید در کلام مطرح شوند و با اصل دین مرتبط هستند. بسیاری از شبهاتی که امروز مطرح شده‌اند و پاسخ می‌طلبند، مربوط به این بخش هستند. مسائل مهمی از قبیل منشأی دین، زبان دین، علم و دین و بحث‌های متعدد دیگری که باید در این بخش بحث شوند. اولین بحثی که در کلام اسلامی بحث می‌شود این است که «چرا باید خدا را شناخت؟» اما به‌نظر می‌رسد که قبل از این سؤال، یا به‌جای آن، باید این سؤال مطرح شود که «چرا باید دیندار بود و چرا باید درباره دین مطالعه کرد؟».

ب - جهان: با نگاهی گذرا به آیات و روایات اسلامی درمی‌یابیم که اصل مورد تأکید این متون آن است که انسان از طریق جهان باید به خدا برسد. مقصود از «جهان» معنای اعم آن است که شامل خود انسان هم می‌شود. آنچه مکرر در این متون دیده می‌شود این است که باید از آیات و نشانه‌ها به خدا رسید و او را شناخت. این آیات و نشانه‌ها در جهان وجود دارند؛ پس قبل از بحث از خدا باید جهان را شناخت. جهان مادی ما چگونه جهانی است؟ آیا «ممکن» است یا «واجب»؟ آیا «حادث» است یا «قدیم»؟ آیا اصل «علیت» بر آن حاکم است؟ آیا جهان نیکو خلق شده است؟ و ...

بحث‌های این‌گونه گاهی در لابه‌لای آنچه «الهیات به‌معنای اعم» خوانده می‌شود مطرح شده‌اند. اما «جهان‌شناسی» خود یکی از اعتقادات مهم است و نیز مقدمه بحث خداشناسی است. پس باید به‌صورت مستقل و پیراسته از بسیاری از

مباحث بی‌فایده که در الهیات به معنای اعم مطرح شده است، به عنوان یک مبحث کلامی مستقل بحث شود.

ج - دنیا: اگر «جهان‌شناسی» مقدمه «خداشناسی» است، مبحث دیگری وجود دارد که مقدمه «آخرت‌شناسی» و نیز «نجات‌شناسی» است. «دنیاشناسی» با «جهان‌شناسی» متفاوت است. در آیات و روایات اسلامی از عظمت جهان بسیار سخن رفته است و انسان موظف شده است که در آن تدبیر و تفکر کند و در برابر عظمت آن سر تعظیم فرود آورد.

اما از سوی دیگر، عنوان دیگری مطرح شده که گاهی به آن به صورت منفی نگاه شده است؛ این عنوان «دنیا» است. تمامی آنچه در این جهان در اختیار انسان است و زندگی او در این جهان همه «دنیای» او را تشکیل می‌دهند. این دنیا در مقابل زندگی دیگری قرار دارد که پس از این زندگی می‌آید. نگاه انسان به این زندگی در واقع چگونگی زندگی بعدی را معین می‌کند. مباحث بسیار مهمی وجود دارد که باید در مبحث دنیاشناسی به آنها پرداخته شود.

د - انسان: یکی از حلقه‌های مهم مفقوده در کلام اسلامی «انسان‌شناسی» است. بحث از «انسان‌شناسی» به صورت مستقل در کلام اسلامی وارد نشده و فقط بخش‌هایی از این بحث، مانند «اختیار انسان» در بحث خداشناسی، و «تجرد روح» در بحث معاد، مطرح شده و جای مهم‌ترین بحث‌های انسان‌شناسی در کلام اسلامی خالی است، بحث‌های مهمی از قبیل سرشت و طبیعت انسان، توانایی انسان و ... که در آیات و روایات اسلامی موقعیت ویژه‌ای دارند. انسان است که به پیامبر و امام نیاز دارد و انسان است که باید جاودانه زیست کند. پس بعد از شناخت خدا، اولین و مهم‌ترین بحث «انسان‌شناسی» است که باید طرح شود. در کلام اسلامی بحث «نبوت» بر «خداشناسی» مبتنی است و به عنوان مثال برای ضرورت آن از طریق حکمت الهی استدلال می‌شود. این در حالی است که اگر انسان در دیدگاه اسلام معرفی شود به خوبی روشن می‌شود که این انسان است که به پیامبر نیاز دارد.

ه - نجات: نجات و رستگاری انسان چیست و چگونه محقق می‌شود؟ آیا این نجات با ایمان است یا عمل هم دخالت دارد و یا اینکه اساساً نجات و هلاکت انسان‌ها از قبل مقدر شده است؟ بحث‌هایی از این قبیل پس از

انسان‌شناسی باید مطرح شوند. در واقع هدف دین و برنامه خدا برای انسان نجات و رستگاری است. وحی، نبوت، کتاب و ... همه برای نجات و رستگاری انسان هستند. پس قبل از بسیاری از بحث‌ها باید از اصل نجات و رستگاری انسان بحث شود. مبحث «نجات‌شناسی» یکی دیگر از حلقه‌های مفقوده کلام اسلامی است. بحث‌های جدیدی از قبیل نجات پیروان دیگر ادیان و مذاهب، انحصارگرایی در نجات و ... در این بخش مطرح می‌شوند.

و - شریعت: اسلام دارای شریعت و فقهی گسترده است و در این هیچ تردیدی نیست. خود مسائل فقهی مربوط به حوزه عمل هستند و در علم کلام، که مربوط به حوزه اعتقادات است، نمی‌گنجند. اما همین شریعت و فقه از جهت دیگری از مسائل علم کلام است. این می‌تواند یک سؤال اساسی علم کلام باشد که «جایگاه شریعت در فرایند نجات و رستگاری انسان کجاست؟». اگر بخش قابل توجهی از دین مبین اسلام به شریعت اختصاص یافته است، پس حتماً باید این شریعت در فرایند نجات انسان نقشی داشته باشد. علم کلام باید این نقش و جایگاه را مشخص کند. بحث‌های مهم دیگری نیز در پی این بحث می‌آیند. وقتی نقش و جایگاه شریعت مشخص شد، می‌توان از گستره آن سخن گفت و...

ز - اخلاق: احکام و دستورات اخلاقی نیز مانند شریعت به حوزه عمل تعلق دارند و از این جهت با کلام ارتباطی ندارد؛ اما از جهت اینکه اخلاق چه نقشی در فرایند نجات انسان دارد، به حوزه کلام مربوط می‌شود. بسیاری از شبهاتی که در علم جدید فلسفه اخلاق مطرح شده است باید در علم کلام به آن پاسخ داده شود. به هر حال، اگر نگوییم رکن اصلی اسلام اخلاق است، که از برخی از آیات و روایات استفاده می‌شود، قطعاً یکی از ارکان مهم این دین اخلاق است. اینکه اخلاقی زیستن چه تأثیری در نجات و رستگاری آدمی دارد، یک عقیده است و باید در علم کلام از آن بحث شود و مباحث پیرامون آن روشن شود.

۲. در علم کلام اسلامی بسیاری از عناصر در جای اصلی خود نیستند؛ ویژگی دیگر نظام‌مندی این بود که هر عنصری در جای ویژه خود قرار گرفته باشد. اما این ویژگی در علم کلام اسلامی رعایت نشده است. هرچند ترتیب اصول اصلی کلام اسلامی، یعنی توحید، نبوت و معاد، درست است اما بسیاری

از بحث‌های دیگر که به صورت ضمنی مطرح شده‌اند در جای خود نیستند. برای مثال، بحث عدل خداوند که باید در خداشناسی مطرح شود، چون با آن به عنوان اصل مذهب برخورد شده، پس از اصول دین آمده است. بخش‌هایی از بحث‌هایی که تحت این عنوان بحث می‌شود مربوط به «خداشناسی» است و بخش‌های دیگر، مانند اختیار انسان، مربوط به «انسان‌شناسی» هستند. پس اصولاً جایی برای بحث مستقل از «عدل الهی» به عنوان یک باب مستقل باقی نمی‌ماند. همچنین بخش‌هایی از بحث انسان‌شناسی، مانند مبحث «تجرد روح»، که در مبحث آخرت‌شناسی آمده است، در جای مناسب خود قرار ندارند.

البته روشن است که این بی‌نظمی‌های بخش دوم با کاستی‌های بخش اول مرتبط است و اگر کلام اسلامی حلقه‌های مفقوده نداشت بیشتر مباحث سر جای خود قرار می‌گرفتند. بنابراین نقیصه مهم همان حلقه‌های مفقوده است.

نظام‌مندی و روزآمدی

گفته شد که علم کلام علمی است که به تبیین آموزه‌های عقیدتی دین و دفاع از آنها در مقابل شبهات می‌پردازد. از خود این تعریف برمی‌آید که علم کلام علمی سیال است و باید متناسب با زمان‌های مختلف تغییر کند. وظیفه نخست متکلم تبیین آموزه‌های عقیدتی است. معلوم است که او باید این آموزه‌ها را برای خود و انسان‌های زمان خود تبیین کند. روحیات و دانش‌های مردم هر زمان و دوره متفاوت است و بنابراین متکلم باید آموزه‌های دین را متناسب با این روحیات و دانش‌ها تبیین کند. در تبیین برهان و استدلال نهفته است و استدلال از مقدماتی تشکیل شده که ممکن است نسبت به زمان‌های مختلف و حتی مکان‌های مختلف متفاوت باشد. علاوه بر این، گاهی مسائل و موضوعات جدیدی مطرح می‌شود که در گذشته توجهی برای آن نبوده است و نیاز به تبیین دارد.

وظیفه دوم متکلم دفاع است. در این بخش ضرورت روزآمدی روشن‌تر است، چرا که در هر عصر و دوره شبهات جدیدی مطرح می‌شود و چه بسا شبهات دوره‌های گذشته، خودبه‌خود، با توجه به پیشرفت دانش، و یا در اثر تلاش‌های عالمان قبلی، حل شده‌اند. اما در هر دوره و عصری شبهاتی متناسب

با آن عصر مطرح می‌شود. این شبهات در دوره‌های گذشته سیری آرام و کند داشته‌اند، اما عصر حاضر از این جهت بسیار متفاوت است. دو امر، عصر حاضر را متفاوت کرده است: یکی رشد خیره‌کننده دانش‌های بشری و دیگری رشد فن‌آوری ارتباطات که باتوجه به آن، سخن از دهکده جهانی می‌رود. این امور باعث شده است که در عصر حاضر از هر سو شبهات متعددی نسبت به دین مطرح شود. بنابراین، ضرورت روزآمدی علم کلام در عصر حاضر دوچندان شده است.

اگر علم کلام به معنایی که گفته شد نظام‌مند باشد، در هر زمان که مسئله یا شبهه جدیدی مطرح می‌شود به آسانی جای خود را در آن نظام پیدا می‌کند. اگر مسئله یا شبهه‌ای پیدا شود که نتوان آن را در نظام جا داد، همین امر نشان می‌دهد که علم کلام به معنای دقیق کلمه نظام‌مند نیست.

امروزه در جامعه ما عناوینی رایج شده است، حاکی از اینکه گویا علم کلام ما پاسخگوی برخی از مسائل نیست. کتاب‌های متعددی با عناوین «کلام جدید»، «مسائل جدید کلامی» و «مسائل نوپدید دینی» هر روز منتشر می‌شوند و نیز واحدهای درسی با این عناوین با سرعت در درس‌های دانشگاهی رو به ازدیاد است. عناوین فوق باعث شده است که به تدریج عنوان «کلام قدیم» برای کلام سنتی متداول شود. بحث‌های زیادی در جریان است که آیا «کلام جدید» علم دیگری است و با «کلام قدیم» متفاوت است؟ اگر علم جدیدی است، پس باید موضوع، هدف یا متد و روش و یا ... متفاوت باشد.

به هر حال، این جریان به اذهان بسیاری این نکته را آورده است که ما در گذشته علمی به نام کلام داشته‌ایم که عصر آن به سرآمده است و امروز دیگر جاذبه و رونق و کارایی ندارد؛ پس باید آن را کنار گذاشت، یا حداقل به عنوان چیزی که مربوط به گذشته است آن را مطالعه کرد. باید علم جدیدی که کاملاً متفاوت است جایگزین آن ساخت. آیا این سخن درست و بجایی است؟

گاهی از این علم جدید با عنوان «کلام جدید» یاد می‌شود. کاربرد این واژه در جامعه امروزی ما دقیقاً برگردان «الهیات جدید مسیحی» یا «الهیات مدرن» «مادرن تئولوژی»^۱ است. نمونه این کاربرد را می‌توان در مجموعه‌ای تحت عنوان

پدیدآورندگان کلام جدید^(۱) مشاهده کرد که ترجمه مجموعه‌ای است که در آن زندگی و اندیشه‌های عالمان الهیات مسیحی پس از مدرنیته ارائه شده است. این کاربرد تا جایی که به الهیات مسیحی مربوط است مشکلی ندارد.

«الهیات جدید مسیحی» یا «الهیات مدرن» به حادثه‌ای مربوط می‌شود که در غرب و در بستر مسیحیت رخ داد. این حادثه، که نتیجه‌اش رویکردی بود که «مدرنیته» یا «مدرنیسم» خوانده می‌شود، ریشه در اعماق تاریخ مسیحیت دارد. در این دین، یا به تعبیر دقیق‌تر، در بخشی از متون مقدس این دین، یعنی نوشته‌های پولس و یوحنا از مجموعه عهد جدید، انسان‌شناسی خاصی مطرح شده است. این انسان‌شناسی، انسان را موجودی بسیار ضعیف و ناتوان و وابسته معرفی می‌کند. این نگرش به انسان باعث رشد عجیب آموزه دیگری به نام «کلیسا» شد، که چنبره خود را در طول قرون وسطا بر روی این انسان ضعیف و ناتوان انداخته بود و اجازه نفس کشیدن به او نمی‌داد. اما سرانجام کاسه صبر این انسان لبریز شد و قرون وسطا با دو جریان غیردینی رنسانس و دینی پروتستانیزم پایان یافت که هر دو بر انسان و مسئولیت او تأکید می‌کردند.

تأکید بر انسان و توانایی او هر روز فزونی می‌گرفت تا اینکه دستاوردهای جدید علمی در سده‌های بعد به این جریان قوت بخشید. سرانجام در قرن هجدهم اندیشه‌ای به وجود آمد مبنی بر اینکه انسان می‌تواند با عقل نقاد خویش، و با متد و روش علوم تجربی، همه زوایای مبهم عالم را کشف کند. انسان قبلاً نمی‌دانست که چه اندازه قدرت دارد، پس برای حل معضلات فکری خود به امور فوق‌طبیعی متوسل می‌شد. اما در این زمان، انسان غربی، به گمان خود، خود را کشف کرد. این جریان، که «روشنگری» خوانده می‌شود، جریان فکری دیگری را به همراه خود داشت و آن اینکه اگر انسان در این زمان قدرت و توانایی خود را کشف کرده پس باید هرآنچه متعلق به گذشته است با شیوه جدید خود، که شیوه علمی و تجربی است، دوباره بررسی کند. همه آثار متعلق به گذشته باید به آزمایشگاه علوم برده شود. این اندیشه، «مدرنیسم» یا «مدرنیته» خوانده می‌شود. (ایزابا، ۱۳۴۵: ۱۰؛ راجرسون، ۱۹۹۵: ۹۴)

یکی از آثار متعلق به گذشته که باید بررسی علمی و نقادانه می‌شد مجموعه‌ای است که «کتاب مقدس» خوانده می‌شود. جریانی به وجود آمد که به

«نقد تاریخی کتاب مقدس» معروف است. این نقادان جدید کتاب مقدس، این مجموعه را از جنبه‌های مختلف بررسی علمی کردند. نتیجه این بررسی‌ها برای ایمان یهودی - مسیحی غربی بسیار وحشتناک بود. همه این ایمان بر کتاب مقدس متکی بود و کتاب مقدس چه به لحاظ محتوایی و چه به لحاظ تاریخ نگارش، نویسنده و منشأ، مورد سؤال جدی قرار گرفت. (کیویت، *دریای ایمان*، ص ۱۱۰ - ۱۰۸؛ هوردن، *راهنمای الهیات پروتستان*، ص ۳۸ - ۳۵)

در این زمان که توفان تردید، ایمان غربی را درهم می‌شکست، کسانی به فکر حفظ این ایمان افتادند و در این راه تلاش کردند. اینان در واقع مدرنیته و نقد تاریخی کتاب مقدس را در نظر داشتند و یا آن را از اساس رد می‌کردند و یا تا حدی می‌پذیرفتند. به هر حال، از کنار اندیشه مدرن بی‌تفاوت نمی‌گذشتند. در اثر تلاش این دسته از عالمان، الهیات علمی به وجود آمد که «الهیات جدید مسیحی» خوانده می‌شود. این علم جدید چه به لحاظ روش و چه محتوا با علم الهیات سنتی بسیار متفاوت بود. برای مثال، یکی از این عالمان الهیات به نام بولتمان می‌گوید زبان دین زبان اسطوره است و وظیفه عالم الهیات در این زمان این است که اسطوره‌شکنی کند و از دل این اسطوره‌ها مسائل متناسب با زمان را بیرون آورد. مفهوم این سخن این است که آنچه در کتاب مقدس آمده در تاریخ عیناً رخ نداده است. این درست در مقابل اندیشه‌ای است که در طول تاریخ مسیحیت متداول بوده است. اگر این اندیشه به عنوان یک اصل بنیادین پذیرفته شود، الهیات مسیحی تغییر اساسی می‌کند.

این نمونه‌ای بود از جریانی که به «الهیات جدید مسیحی» معروف است. نکته‌ای که در اینجا شایان ذکر است، این است که در این جریان گرایش‌های مختلفی با مبانی بسیار متفاوتی وجود دارد که هر یک از این مبانی می‌تواند شکل کاملاً متفاوتی به الهیات بدهد. بنابراین، آنچه «الهیات جدید مسیحی» خوانده می‌شود، مبناى واحدی ندارد و شاید تعبیر «مکاتب الهیاتی جدید» برای آن دقیق‌تر باشد.

سخن درباره «الهیات جدید مسیحی» به درازا کشید. مقصود از آن این بود که نشان دهیم «الهیات جدید مسیحی» که برخی آن را به «کلام جدید» ترجمه می‌کنند، هیچ ارتباطی با اسلام و کلام اسلامی ندارد. بسیاری از مباحثی که در

آنجا مطرح شده است هیچ‌گونه سنخیتی با اسلام و آموزه‌های اسلامی ندارد. در واقع، همان‌طور که بیان شد، این کلام جدید در بستر مدرنیته و نقد تاریخی کتاب مقدس و متناسب با آنها به وجود آمده است. چنانکه گذشت، کلّ جریانی که به مدرنیته ختم شد عکس‌العملی بود در مقابل انسان حقیر و ناتوان و بی‌اراده مسیحی که تحت سیطره کلیسای قدرتمند در طول قرون وسطا بیهوده دست و پا زده بود. مدرنیته عکس‌العمل انسان غربی بود که قرن‌ها هیچ به حساب آمده بود. و البته انسانی که هیچ شمرده شده بود وقتی فریاد زد و شورش کرد خود را همه چیز به حساب آورد. او گمان کرد همه چیز به خودش ختم می‌شود. بنابراین اندیشه مدرنیته با همه پیامدهای آن یک اندیشه غربی است و ریشه در تاریخ و اندیشه‌های مسیحیت دارد. همچنین نقد تاریخی کتاب مقدس که در واقع بازتاب بُعد دینی مدرنیته است، ویژه دیانت آن سرزمین و متون مقدس آن است. بنابراین، آنچه پس از جریان مدرنیته و نقد تاریخی و در واکنش در مقابل آنها رخ داده، یعنی مکتب‌های الهیاتی جدید، که گاهی کلام جدید خوانده می‌شود، ارتباطی با اسلام ندارد.

ظاهراً کسانی که مباحث الهیات جدید مسیحی را تحت عنوان «کلام جدید» مطرح می‌کنند و با دادن رنگ اسلامی به آنها، آن را کلام جدید اسلامی به حساب می‌آورند، مبنایشان این است که آنچه در غرب رخ داد ویژه غرب نبود و در واقع حرکت جهانی بود و نیز نقد تاریخی کتاب مقدس هرچند در رابطه با متون مقدس یهودی - مسیحی رخ داد، اما اگر همین برنامه در رابطه با متون مقدس اسلامی نیز اجرا شود همان نتایج حاصل می‌شود. پس متون مقدس ما هم دچار همان مشکلات است و بنابراین باید راه‌حلی را که غربی‌ها مطرح کرده‌اند، که همان الهیات جدید است، ما هم بپذیریم.

سخن ما این است که این مبنا از بن و ریشه خطا و باطل است. مدرنیته در نقطه‌ای خاص از جهان و در فرهنگ و دیانتی خاص به وجود آمد و برای مدتی حاکمیتی به دست آورد و دوره آقایی‌اش به سر آمد؛ اما نتایجی را از خود به جا گذاشت که برخی مثبت و برخی منفی هستند. اینکه فرهنگ و تمدن دیگری بخواهد این عنصر بیگانه را در خود جذب کند باید با مطالعه دقیق، امور مثبت آن را پشناسد و از آن استفاده کند. در رابطه با نقد تاریخی کتاب مقدس و

پیامدهای آن باید توجه داشت که نقادان مدعی بودند که باید کتاب مقدس را با متد علوم تجربی بررسی کرد. معلوم است که متد علوم تجربی اموری مانند معجزه را نمی‌تواند بپذیرد. بنابراین، بخش‌هایی از کار نقادان جدید به جهان‌بینی خطای آنان مربوط بود و نتایجی که در این ابعاد حاصل آمد ناپذیرفتنی و باطل است. معلوم است که اگر آنان با این متد به سراغ قرآن مجید هم بیایند، معجزات را رد می‌کنند. و البته جواب از قبل روشن است. اینکه شما در همه امور از متد علمی استفاده می‌کنید یک خطای بزرگ است که مربوط به جهان‌بینی شماست. اما بخش وسیعی از کار نقادان جدید با جهان‌بینی آنان کاری نداشت. اینکه یک متن از چه زبانی استفاده کرده و ادبیات آن مربوط به چه زمانی است و بنابراین در چه زمانی و به وسیله چه فرد یا افرادی نوشته شده و اینکه آیا یک متن در اصل به همین زبان فعلی نوشته شده است یا اینکه به این زبان ترجمه شده و... اینها اموری هستند که بخش وسیعی از کار نقادان جدید را دربر می‌گرفتند. عالم تجربی حق دارد این امور را با متد خاص خود بررسی کند.

اگر نتایجی که در رابطه با متون مقدس یهودی - مسیحی در این بخش‌ها حاصل شد، خوشایند نبود و اگر دیدگاه سنتی درباره تاریخ نگارش و نویسندگان عمده این نوشته‌ها زیر سؤال رفت، یا به تعبیر دقیق‌تر، دیدگاه سنتی قاطعانه و با ادله محکم رد شد و اثبات شد که این متون قرن‌ها یا دهه‌ها پس از زمان زندگی مؤلف سنتی، به وسیله فرد یا افرادی، که اغلب ناشناخته‌اند، و با استفاده از منابعی که در اختیارشان بوده است، تألیف شده‌اند، مشکل از خود متون و دیدگاه سنتی در رابطه با آن بوده است. این خطای بزرگ و واضحی است که کسی از قبل تسلیم شود و بگوید اگر متد نقادان در مورد قرآن هم اجرا شود ضرورتاً همین نتایج حاصل می‌شود. شاهد این سخن آن است که تعداد زیادی از غربیان خواسته‌اند در رابطه با قرآن همین متد را پیاده کنند و البته شبهات متعددی را هم ایجاد کرده‌اند. اینکه درباره متن مقدس یک دین شبهاتی وجود داشته باشد امری طبیعی است و شاید متکلمان آن دین نتوانند برخی از آنها را پاسخ دهند. اما این بسیار متفاوت با آن نتایجی است که پس از نقادی در رابطه با متون مقدس یهودی - مسیحی حاصل شد.

به هر حال، سخن این است که از آنجا که کلام اسلامی به دلیل نداشتن نظام‌مندی نتوانسته است خود را با زمان وفق دهد و روزآمد شود، بی‌جاذبه به نظر آمده و این باعث شده است جا برای عنصری بیگانه و وصله‌ای ناهم‌رنگ که هیچ‌سختی با اسلام ندارد، باز شود. این عنصر همان الهیات جدید مسیحی است که در جامعه ما به خطا «کلام جدید» خوانده می‌شود.

گفته می‌شود که اصطلاح «کلام جدید» را علامه شبلی نعمانی حدود یکصد سال پیش به کار برده است. اما سخن ایشان چیز دیگری است. ایشان در رابطه با وضعیت دین زمان خود و شبهاتی که مطرح بوده است می‌گوید:

در دولت عباسی خطری که برای اسلام پیش آمده بود امروزه چندین برابر آن جای اندیشه است. اولاً دانش‌های غربی در همه‌جا رواج گرفته و نیز پایه آزادی به جایی رسیده که در آن زمان حق گفتن آنقدر آسان نبود به قدری که ناحق‌گویی امروزه سهل و آسان شده است. در عقاید و افکار مذهبی عموماً (به‌واسطه ناسازگاری دانش‌ها با آنچه در کتاب‌های دینی گفته شده) تزلزل و سستی یا دودلی پیدا شده و آن روزانه دامنه پیدا می‌کند. عناصر روشنفکر و تحصیل‌کرده‌های جدید، مرعوب، و علمای قدیم به‌ندرت از دریچه عزلت سر در کرده نگاه می‌کنند. بنابراین، افق مذهب غبارآلود و تیره به نظر می‌آید. (شبلی نعمانی، تاریخ علم کلام، ص ۲)

پس به گفته او در آن زمان به‌واسطه شبهاتی که از غرب می‌آمده است اوضاع دینی نابسامان بوده و ایشان نه به روشنفکران و نه عالمان سنتی امید چندانی نداشته است. وی در این حال و هوا می‌گوید یک علم «کلام جدید» لازم است. اما خود ایشان تصریح می‌کند که مقصودش الهیات جدیدی که پس از مدرنیته در غرب به وجود آمد، نیست:

صداهایی از هر طرف بلند است که به یک علم کلام جدید نیازمند می‌باشیم. ضرورت آن را همه احساس کرده و امری واجب می‌شمارند، لیکن در مبادی و اصول آن که از چه قرار باشد اختلاف است. تحصیل‌کرده‌های جدید می‌گویند که باید آن بالکل بر مبانی و

ضعف ساختاری کلام اسلامی و تأثیر... ۱۳۱

اصول جدید قرار گرفته باشد، زیرا نحوه اعتراضاتی که در دوره‌های پیشین بر اسلام می‌شده، نوعیت آن امروزه به کلی تغییر کرده است. در آن زمان مقابله با فلسفه یونان بود که مبتنی بر قیاسات و منظونات بوده است و امروزه مواجهه با تجربیات و مشهودات یا بدیهیات می‌باشد و بنابراین از قیاسات و احتمال آفرینی‌ها هیچ کاری ساخته نیست.

لیکن در نزد ما این فکر صحیح نیست. آن قسمت از علم کلام که امروز بیکار است قدیم هم ناکافی بوده است، برخلاف حصه‌ای که در آن زمان کارآمد بود، امروز هم هست و همیشه خواهد بود. چه از امتداد و تصاریف زمان صحت و واقعیت یک چیز تغییر و تبدیل پیدا نمی‌کند. بنابراین، من از مدتی قصد داشتم که اصول و مبادی علم کلام قدیم را موافق ذوق و سلیقه فعلی مرتب و مدون سازم. (همان، ص ۳ - ۲)

همان‌طور که از سخن این غلامه آشکار است، ایشان بر آن بوده است که علم کلام قدیم را متناسب با زمان خود بازنویسی کند؛ البته نه به این معنا که هویت آن از بین برود. وی به انجام این مهم موفق نشده و هنوز هم چنین کاری صورت نگرفته است. به نظر می‌رسد خطری که ایشان را نگران کرده بود، هنوز وجود دارد و آن عبارت از این بود که کلام قدیم به‌طور کلی کنار گذاشته شود و علمی جدید با متدی جدید جای آن را بگیرد.

آنچه علامه شبلی نعمانی در پی انجام آن بوده، در واقع وظیفه متکلم هر عصر است. متکلم تنها یک وظیفه دارد و آن اینکه آموزه‌های عقیدتی دین را متناسب با زمان خود تبیین کند و به شبهات زمان خود پاسخ دهد. اگر متکلمی چنین کاری را انجام دهد، حاصل کار او به بیان شبلی نعمانی «کلام جدید» است. پس «کلام جدید» ایشان، یعنی کلامی که متناسب با زمان خود باشد. مطابق این بیان، علم کلام باید حالتی سیال داشته باشد که بتواند در عین اینکه هویت خود را از دست نمی‌دهد، خود را متناسب زمان بسازد. در صورتی کلام این‌گونه می‌شود که نظام‌مند، به معنایی که گفته شد، باشد. در یک کلام نظام‌مند، که همه عناصر لازم را دارا است و هر عنصر در جای خاص و ویژه خود قرار

گرفته است، شکل و صورت مسائل متناسب با زمان تغییر می‌کند و مسائل و شبهات جدید به راحتی جای خود را پیدا می‌کنند، اما هویت تغییر نمی‌کند.

عنوان دیگری که امروزه در جامعه به کار می‌رود و گاهی عنوان درس یا کتاب قرار می‌گیرد، تعبیر «مسائل جدید کلامی» است. هرچند ظاهر این تعبیر به گونه‌ای نیست که علم جدیدی را مطرح سازد و فقط می‌خواهد مسائل ویژه این عصر را مطرح کند، اما در اینجا هم مشکلاتی وجود دارد. هنگامی که از مسائل جدید کلامی سخن می‌رود، عموماً مقصود مسائلی است که در غرب جدید مطرح شده‌اند. این مسائل در شکل اولیه‌شان در فرهنگ دینی دیگر و متناسب با آن شکل گرفته‌اند. پاسخ‌ها و راه‌حل‌ها نیز متناسب با نیازها و کاستی‌های آن فرهنگ و سنت بیان شده‌اند. نمونه آن مسئله «تعارض علم و دین» یا مسئله «زبان دین» است. مسائلی این‌گونه با توجه به متون مقدس یهودی - مسیحی شکل گرفته و با توجه به آن متون به آنها پاسخ داده شده است. پس اصل مسئله و نیز پاسخ به آن در شکل کنونی‌اش ویژه دینانی خاص است و ممکن است اساساً در دیانت دیگر مطرح نباشد.

پس برای اینکه یک مسئله از حوزه‌ای وارد حوزه دیگر شود، باید نخست آن مسئله بومی شود. راه بومی شدن آن مسئله این است که نخست بررسی شود که در کجای نظام آموزه‌ای قرار می‌گیرد و اساساً آیا برای آن نظام یک مسئله است؟ آیا کل آن نظام چه پاسخی برای آن مسئله دارد؟ این مسئله با کدام یک از عناصر آن نظام برخورد دارد؟ و...

بنابراین، یک مسئله جدید را بریده از نظام نمی‌توان مطرح کرد. پس باید یک کلام نظام‌مند داشته باشیم و مسائل جدید را در جای خود قرار دهیم و درباره آنها بحث کنیم.

بدین ترتیب یک کلام نظام‌مند به آسانی می‌تواند روزآمد شود و نیازی نیست که ما کلام را به قدیم و جدید، به معنای دو علم جداگانه، تقسیم کنیم و برای جاذبه‌دار شدن مباحث، مسائل غیربومی را به شکلی خام مطرح سازیم. ما باید کلام اسلامی را نظام‌مند و متناسب با زمان کنیم.

تدوین یک کلام نظام‌مند روزآمد، یک ضرورت فوری

از همه آنچه گذشت، آشکار شد که اولاً علم کلام اسلامی از همان ابتدا به‌صورتی نظام‌مند تدوین نشده است و این نقیصه باعث بی‌نظمی‌هایی شده که از جذابیت و کشش این علم کاسته است. و ثانیاً این بی‌نظمی باعث شده است که این علم نتواند خود را با زمان تطبیق دهد، چرا که مسائل و شبهات جدید نمی‌توانند جای خود را در این مجموعه پیدا کنند. این نارسایی و نیز بی‌جاذبگی، زمینه را برای جذب عناصر بیگانه تحت عناوین مختلف فراهم کرده است.

نکته مهم و شایان ذکر این است که کتاب‌های کلامی و متونی که حتی در این زمان تهیه شده است، نوعاً همان راه سابق را پیموده‌اند. حداکثر کاری که در این متون صورت گرفته، این است که از ادبیات امروزی‌تری استفاده شده یا گاهی در برخی از مسائل، مانند اثبات وجود خدا، برخی از برهان‌هایی که دیگران آورده‌اند، افزوده شده است.

ظاهراً نویسندگان این متون به یک «کلام قدیم» و یک «کلام جدید» قایل بوده و بر این اساس سعی کرده‌اند آنچه را تحت عنوان «کلام اسلامی» نگاهشته‌اند همان سبک و سیاق گذشته را داشته باشد. اما همان‌طور که گفتیم، این مبنا از ریشه نادرست است. و شاید، در برخی از موارد، مشکل‌مبنایی وجود نداشته، بلکه اصولاً نگارش کتاب به همان شیوه گذشتگان و با همان نظم و ترتیب بسیار آسان‌تر از آن است که طرحی نو درانداخته شود.

بنابراین تدوین و نگارش یک کلام نظام‌مند روزآمد یک ضرورت فوری است که البته همان‌طور که ذکر شد کسانی حدود صد سال پیش ضرورت آن را احساس کرده‌اند. البته قبل از اینکه طرحی در این باره داده شود لازم است که دو شاخه علمی دیگر که با علم کلام مرتبط هستند تفکیک شوند:

۱. تاریخ علم کلام اسلامی: تاریخ علم کلام غیر از خود علم کلام است. در بستری تاریخی به‌تدریج علمی شکل گرفته و توسعه یافته و به‌مرور زمان دچار تحولاتی شده تا اینکه به‌صورت امروزی درآمده است. مطالعه تاریخ این علم می‌تواند بسیار سودمند باشد.

۲. مبانی علم کلام اسلامی: همان‌طور که علم فقه علم دیگری را به‌عنوان مقدمه دارد و آن علم اصول فقه است و در آن از مبانی علم فقه و اصولی بحث می‌شود که فقیه با استفاده از آنها مسائل فقهی را استنباط می‌کند، علم کلام هم به یک علم مقدماتی نیاز دارد که در آن از مبانی علم کلام بحث شود. مباحثی از قبیل جایگاه عقل و نقل و شیوه استفاده از آنها و مباحثی از این دست باید در این علم بحث شوند. بسیاری از شبهات و مسائل جدید مربوط به این علم است که در واقع جایز خالی است. برای مثال، در این علم باید از «ایمان‌گرایی»، که متعلق به مسیحیت است و امروزه می‌رود که جای پای در جامعه ما پیدا کند، بحث شود.

به نظر می‌رسد اگر بخواهیم طرحی نظام‌مند برای کلام اسلامی ارائه کنیم، باید پنج محور به شرح زیر برای آن در نظر بگیریم:

الف - دین و ایمان

بخش اول کلام اسلامی - که مباحث آن کلی‌تر است و باید قبل از همه بحث‌ها مطرح شود - مسائلی است که به اصل دین و ایمان مربوط می‌شود. بسیاری از شبهاتی که امروزه مطرح‌اند مربوط به این بخش هستند. مسائلی از قبیل، تعریف دین، تعریف ایمان، منشأ دین، گستره دین، زبان دین، دین و دستاوردهای علمی و... در این بخش باید بحث شوند. معمولاً در کلام، نخستین مسئله‌ای که مطرح می‌شود این است که چرا باید خدا را شناخت؟ اما این سؤال باید تغییر کند و یا اینکه قبل از آن سؤال دیگری مطرح شود: چرا باید دیندار بود؟

ب - جهان و جهان‌آفرین

با یک نگاه اجمالی به قرآن مجید می‌توان به‌روشنی دریافت که این کتاب از انسان‌ها می‌خواهد که از جهان به جهان‌آفرین برسند. پس در ابتدا باید جهان را شناخت و این جهان‌شناسی مقدمه شناسایی آفریننده جهان است. آیا بر این جهان نظم حاکم است؟ آیا این جهان ممکن است؟ آیا در این جهان شر وجود دارد؟ آیا قانون علت و معلول بر آن حاکم است؟ و ...

ضعف ساختاری کلام اسلامی و تأثیر... ۱۳۵

و از طریق این جهان باید به خالق رسید و صفات و ویژگی‌های او را کشف کرد و البته مقصود این نیست که تنها راه همین است، بلکه مقصود این است که در قرآن این راه غلبه دارد.

ج - انسان و نجات

این امر روشن و مسلم است که خداوند می‌خواهد انسان را به نجات و رستگاری برساند. هدف از ارسال پیامبران و انزال کتاب‌ها و نیز آوردن دین، فقط نجات و رستگاری انسان بوده است. پس مهم‌ترین بحث پس از خداشناسی، انسان‌شناسی است که به دنبال آن باید نجات‌شناسی بحث شود.

د - راه و راهنما

خداوند برای اینکه انسان به نجات برسد راهنمایانی فرستاده است تا راه را به او نشان دهند. این راهنمایان چه ویژگی‌هایی دارند و چه وظایفی برعهده آنان است و نیز راهی که به انسان نشان می‌دهند چگونه است؟ انسان برای رسیدن به نجات چه عقایدی باید داشته باشد و چه اعمالی را باید انجام دهد و یا ترک کند و... چه موانعی در این راه وجود دارد؟ و ...

ه - دنیا و آخرت

سرانجام انسان به کجا می‌رود؟ و آیا پس از این زندگی، زندگی دیگری وجود دارد که در آن به حساب انسان رسیدگی شود؟ این مبحث آخرت‌شناسی است. اما آخرت در مقابل دنیا قرار دارد. اساساً نگرش به دنیا است که تعیین‌کننده نگرش به زندگی دیگر است. دنیاشناسی یکی از مباحث مهم است که باید در عقاید از آن بحث شود، چرا که مقدمه آخرت‌شناسی است. اگر دنیا پل یا مزرعه است، در این صورت است که زندگی دیگر معنا پیدا می‌کند.

به نظر می‌رسد که تمامی شبهات و مسائل جدیدی که مطرح شده‌اند یا در علمی که مقدمه علم کلام است و ما آن را «مبانی علم کلام» نامیدیم، می‌گنجند و یا در یکی از این پنج بخش کلی علم کلام. بنابراین، به تأسیس علمی جدید یا عاریه‌گرفتن از دیگران نیازی نیست. باید کلام اسلامی را اصلاح کرد.

پی‌نوشت

۱. مجموعه پدید آورندگان کلام جدید؛ این مجموعه را، که به دست افراد مختلف آنها رانوشته شده و افراد مختلفی آن‌ها را ترجمه کرده‌اند، انتشارات گروس منتشر کرده است.

کتابنامه

- ایزابا، برلین. ۱۳۴۵. عصر روشنگری. ترجمه پرویز داریوش. تهران: انتشارات سپهر.
شبلی نعمانی. تاریخ علم کلام.
کیویت، دان. دریای ایمان. ترجمه حسن کامشاد.
هوردن، ویلیام. راهنمای الهیات پروتستان. ترجمه ط. میکائیلیان.
Rogerson, John, 1995. *Companion Encyclopedia of Theology*,
London and New York.

اسفار، از دایرةالمعارفی فلسفی تا متنی آموزشی

حجت الاسلام دکتر علی شیروانی

استادیار و مدیر گروه فلسفه و کلام پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

مقدمه

الحکمة المتعالیة فی الاسفار الاربعة، که به اختصار اسفار خوانده می شود و به همین نام شهرت دارد، بی هیچ تردید مهم ترین کتاب مآصدرا است که در آن، به تفصیل و به طور فراگیر، مسائل فلسفه اسلامی طرح، بررسی و نقد شده است. اسفار به واقع یک دایرةالمعارف فلسفی است که نویسنده در آن کوشیده است، با مراجعه به مهم ترین آثار پیشینیان و حتی معاصران خود، میراث اندیشه فلسفی بشریت را، تا آن اندازه که به جهان اسلام راه یافته بود، به شیوه ای نقادانه در نظامی فلسفی، موسوم به حکمت متعالیه، عرضه کند و طرحی نو دراندازد. او خود در این باره می نویسد:

من در دریای پهناور حکمت، صدف های علمی فراوانی یافتم که بر پایه براهین روشن استوار شده و از مرواریدهای نکات گرانقدر و گوهرهای تابناک تحقیق سرشار بود. مدت زمانی به ذهنم می گذشت و با خود مطرح می کردم و در اندرون خویش کشمکش داشتم - چرا که گروهی از جویندگان و پژوهشگران هوشمند مرا تشویق می کردند - که این صدف های پر بار را بشکافم و از آنها گوهرهای پرارزش بیرون کشم، و با صافی اندیشه، زلال را از ذردی جدا سازم و با غربال طبع، مغز را از پوست غربال کنم، و کتاب بنگارم که همه آنچه را از پیشینیان یافته بودم در آن گرد آورم و خلاصه اقوال مشائیان و چکیده ذوقیات اشراقیان را شامل گردد، و نیز بر آنها مطالبی بیفزایم که در کتاب های فیلسوفان گذشته نیست و هیچ یک از علما در روزگاران پیشین بدان دست نیافته اند و در چرخش ایام به

کسی چنین حقایقی ارزانی نشده و در جهان طبیعت نظیر آن دیده نشده است. (اسفار، ج ۱، ص ۵) (۱)

صدرالمتألهین در *اسفار* از بسیاری از کتاب‌ها و رساله‌های یاد می‌کند، و در آن کتاب‌ها و رساله‌ها نیز از *اسفار* یاد کرده و به آن ارجاع داده است؛ و این نشان می‌دهد که تألیف *اسفار* مدتی دراز به طول انجامیده است و صدرالمتألهین در ضمن نگارش آن، دیگر کتاب‌ها و رساله‌های را می‌نگاشته است. و همین امر، موجب پیدایش نوعی تشبث و بی‌نظمی در *اسفار* شده و گویا مؤلف قصد داشته است با نگاهی دوباره و تأملی مجدد، آن را سامان بخشد اما بدان توفیق نیافته است.

شاهد گویای این ادعا آن است که مباحث *اسفار* با ترتیبی که مؤلف در مقدمه بدان اشاره می‌کند (*الاسفار الاربعه*، ج ۱، ص ۱۳) یعنی ترتیبی متنظر با سفرهای چهارگانه عرفانی - تطبیق نمی‌کند، هرچند در شروح و تعلیقه‌های بر *اسفار* تلاش‌هایی برای تبیین مطابقت آن دو با یکدیگر صورت گرفته است. (بیدار، ۱۳۶۶: ۹۶ - ۹۷)

در عین حال، این کتاب به دلیل ویژگی‌ها و امتیازهای منحصر به فردش، در حوزه‌های فلسفی جهان تشیع جایگاهی رفیع یافت و توسط برجسته‌ترین فیلسوفان متأخر، محور درس و بحث و پژوهش قرار گرفت و بر آن تعلیقه‌های فراوان نگاشته شد. (۲)

ضرورت تحریر *اسفار*

نگارنده از همان آغاز که بر سر سفره *اسفار* نشست و از مانده‌های گوارای آن، جان تشنه و گرسنه او بهره‌مند شد، به *اسفار* از آن نظر که متنی درسی باشد به دیده تردید می‌نگریست. هرچه زمان می‌گذشت و آشنایی وی با این کتاب گسترش می‌یافت، این تردید نیز بیشتر می‌شد تا آنکه سرانجام به یقین مبدل شد. *اسفار* بی‌شک یک دایرةالمعارف فلسفی است. آرا و اندیشه‌های ملاصدرا بدون مراجعه به آن، روشنی و وضوح نمی‌یابد؛ و هیچ پژوهشگر عرصه حکمت متعالیه

اسفار، از دایرةالمعارفی فلسفی تا متنی آموزشی ۱۳۹

از مطالعه و مراجعه بدان بی‌نیاز نیست، اما به‌عنوان متنی درسی، مشکلاتی دارد که امر تعلیم و تعلم آن را با دشواری‌های اجتناب‌ناپذیری مواجه می‌سازد. استاد بزرگوارم، آیت الله جوادی آملی - که از بزرگ‌ترین شارحان و مدرّسان حکمت متعالیه، به‌ویژه کتاب *اسفار*، است و نگارنده سال‌ها است که از درخت پر بار دانش ایشان، میوه می‌چیند - بارها در مجلس درس می‌فرمود: «اسفار یک متن تعلیمی نیست، بلکه کتاب مرجع است، و اساساً به‌عنوان متن درسی نوشته نشده است».

برای نزدیک‌ساختن این کتاب به یک متن تعلیمی، به ناچار باید به تحریر و تهذیب و تنقیح آن همت گمارد و این کاری است که بزرگ‌ترین استادان معاصر این کتاب بر آن مهر تأیید و تصویب زده‌اند. برای نمونه، استاد مطهری تحریر و تلخیص *اسفار* را نیکو می‌شمارد و می‌نویسد:

بین آنچه آنجا [= *اسفار*، ج ۷، موقف ۱۰، فصل ۴] آمده و آنچه اینجا [= *اسفار*، ج ۳، مرحله ۷، فصل ۳۵] نقل شده، عموم و خصوص من وجه است... اگر بنا شود *اسفار* تلخیص شود و مکرراتش حذف شود باید این دو سه قسمت را در هم ادغام کنند، چون هر جایی مزایایی بر جای دیگر دارد و نواقصی نسبت به جای دیگر. باید مزایا را بگیرند و مکررات آن را حذف کنند که قهراً بهتر خواهد شد. (مطهری، ۱۳۶۶: ج ۳، ص ۱۹۶)

استاد حسن‌زاده آملی نیز، در درس‌های *اسفار* خود، تحریر *اسفار* را امری لازم و نیکو می‌شمردند.^(۳) ایشان در تعلیقه‌ای بر جلد سوم *اسفار* نیز، که به تازگی منتشر شده است، این نکته را مکتوب فرموده‌اند:

... و سیکرر کثیر من مسائل فصول هذه المسلك فی القسم الثانی من الكتاب فی مباحث الجواهر و الاعراض ایضاً؛ و نظیر ذالک فی مطالب الكتاب کثیر جداً، فالقمین^(۴) ان یحرر ذلک الكتاب العجائب المستطاب تحریر تنظیم قویم و تقریر توصیف رصین، لعل الله یحدث بعد ذلک امرأ. (الحکمه‌المتعالیه فی الاسفار الاربعه‌العقلیه، تحقیق و تعلیق آیت‌الله حسن‌زاده، ج ۳، تعلیقه ص ۲۰۰).

اندیشه حریر *اسفار* را روزی برای حکیم بزرگوار، استاد مصباح یزدی بازگفتم و رأی ایشان را جويا شدم. استاد فرمود: «این مسئله از سال‌ها پیش (سی

چهل سال قبل) نزد شاگردان علامه طباطبایی مطرح و با ایشان در میان گذاشته شده بود و شاگردان، مصرّاً از ایشان می‌خواستند که به هنگام تدریس *اسفار*، به تلخیص و تحریر آن اقدام کنند و علامه نیز با آن موافق بود، گرچه بعضی امور مانع از تحقق آن شد.

این امور موجب شد که با جدیت و اشتیاق تمام دست به کار تحریر *اسفار* شوم. ابتدا شیوه‌نامه تحریر *اسفار* را تنظیم کردم و در آن، اصول و چهارچوب کلی کار را آوردم. آنگاه شیوه‌نامه را در اختیار تنی چند تن از استادان بزرگوار فلسفه نهادم تا آن را نقد و بررسی کنند و پس از مشورت و نظرخواهی، صورت نهایی شیوه‌نامه را تهیه کردم و براساس آن به کار تحریر پرداختم و در تحقیق آن از نظریات، دیدگاه‌ها و آرای بزرگواران بسیاری، به شرحی که ذکر خواهم کرد، بهره گرفتم.

مشکلات *اسفار* به عنوان متن درسی

اسفار، هرچند مرجعی بی‌بدیل و منبعی سرشار برای جویندگان حکمت الهی است، استفاده از آن به عنوان یک متن درسی، با موانع و مشکلاتی مواجه است. در این تحریر، کوشیده‌ام حتی‌الامکان آن موانع را برطرف سازم و *اسفار* را به یک متن درسی مناسب برای دوره عالی فلسفه نزدیک کنم.

مشکل اساسی در این باره حجم فراوان *اسفار* است. کتاب *اسفار* که در گذشته در چهار جلد رحلی و اینک در نه جلد منتشر شده است، دارای حجمی حدود سی و شش هزار صفحه است، (که البته در چاپ جدید آن، که بنیاد حکمت اسلامی صدرا انجام می‌دهد بسی بیشتر خواهد شد)، و متن درسی قرار گرفتن کتابی با این حجم، مستلزم صرف چندین سال برای فراگیری آن است.

تدریس *اسفار* در حوزه‌های علمیه، به‌طور متوسط، طی هزار و پانصد جلسه درس صورت می‌گیرد و باتوجه به آنکه در هر سال حدود یکصد و بیست جلسه درس برگزار می‌شود، فراگیری آن، طی دوازده سال صورت می‌پذیرد. و اگر در کلاس‌های درس دانشگاه، قرار شود *اسفار* به‌طور کامل تدریس شود، باید هفتصد و پنجاه جلسه، یعنی تقریباً چهل واحد درسی، البته اگر به‌ازای هر واحد، هجده

ساعت به‌طور کامل تدریس شود، که می‌دانیم نمی‌شود. این درحالی است که کل دوره دکترا بیش از بیست و اندی واحد درسی ندارد! نتیجه آن خواهد بود که یا اسفار خوانده نشود و یا پاره‌هایی از آن، به‌طور ناقص و با گزینش غیرحساب‌شده، خوانده شود.

گسترده‌گی فراوان حجم اسفار، موجب شده است طالبان حکمت صدرایی، پس از خواندن کتاب‌های مقدماتی، مانند *بدایة‌الحکمه* و *نهایة‌الحکمه*، برای ادامه تحصیل دچار حیرت شوند، چرا که خود را با اقیانوسی موج و ناپیداگرانه مواجه می‌بیند که شیفتگان فراوانی را به درون خود کشیده و آنان را، پیش از آنکه به ساحل حکمت متعالیه برسند، در خود غرقه ساخته است. از این‌رو، برخی اساساً به خواندن آن رغبتی نشان نمی‌دهند و از آغاز از صعود بر این قله نفس‌گیر تن می‌زنند، و برخی که همت بیشتری دارند به پای درس اسفار می‌نشینند، اما پس از چندی که شور و نشاط جوانی سپری می‌شود و مشکلات زندگی غلبه می‌کند، بی‌آنکه کار را به انجام رسانده باشند، ناکام و خسته آن را رها می‌کنند، و برخی که کار را به پایان می‌برند، سرانجام از خود می‌پرسند: «آیا اگر این وقت را به‌گونه‌ای دیگر مصرف کرده بودم، از حکمت بهره بیشتری نمی‌بردم؟»

من اعتقاد دارم خواندن اسفار از آغاز تا انجام، اگر هم میسر باشد، نه لازم است^(۵) و نه مطلوب؛ چرا که این کار اندیشه جوینده حکمت را به متن مقید می‌سازد، و ملای متنی می‌پرورد، که اگر کتاب را از وی بستانی، چیزی برای گفتن و توانی برای تحلیل فلسفی ندارد، و نمی‌تواند مسائل نوپیدای عرصه حکمت را به نیروی اندیشه و تفکر فلسفی پاسخ دهد. مرغ ذهن تا وقتی در قفس کلمات و عبارات گرفتار است، مجال پرواز نمی‌یابد.

امروزه ما در باب اهمیت دادن به فراگیری و تسلط بر متون فلسفی، در میان افراط حوزه‌های علمی و تفریط مجامع دانشگاهی در دورانیم. یکی جز به متن نمی‌اندیشد و دیگری توان کافی برای بهره‌وری از متن را ندارد.

در تحریر اسفار، کوشیده‌ایم متنی فلسفی برای دوره عالی فلسفه، با حجمی حدود یک سوم اسفار فراهم آوریم، تا امکان قرائت دوره کامل حکمت متعالیه در سطح عالی را در زمانی کوتاه‌تر و صرف زمانی بسیار کمتر فراهم سازیم.

مشکل دیگر *اسفار بی‌نظمی* و آشفتگی آن است. در طرح بسیاری از مسائل، نظم صناعی و ترتیب منطقی مباحث رعایت نشده است. مطالبی که باید در کنار هم آورده شود از هم جدا افتاده، یا فصلی که باید مقدم شود، مؤخر شده و به همین ترتیب ... بیشترین آشفتگی در جلد اول و جلد سوم *اسفار*، که از قضا، خطیرترین و دشوارترین بخش *اسفار* است، رخ داده است. برای نمونه، اشکالات اصالت وجود، پاره‌ای در فصل چهارم و پاره‌ای دیگر ذیل فصل هفتم از منهج اول آمده، و یا بحث درباره وجود رابط طیّ دو فصل از فصول جلد اول (فصل فی اطلاعات الوجود الرابطة در صفحه ۳۲۷)^(۱) بیان شده که میان آن دو، حدود دویست و پنجاه صفحه فاصله افتاده است. همچنین مباحث مربوط به واجب‌الوجود، برخی در جلد نخست و بعضی در جلد ششم و پاره‌ای نیز در هر دو جا آمده است.^(۷)

در تحریر *اسفار* تلاش شد فصل‌های *اسفار* حتی‌الامکان جایگاه مناسب خویش را بیابند و نظم منطقی به خود بگیرند، و در این باره هر نکته‌ای را که استادان بزرگوار یادشده و غیرایشان در آثار خویش آورده‌اند، در نظر گرفتم و از آن بهره بردم.

مشکل دیگر *اسفار*، چنان‌که در عباراتی که از استاد مطهری و استاد حسن‌زاده آوردیم و بدان اشاره شد، تکرارهای بسیار آن است. در تحریر *اسفار* تلاش شده است تا مطالب مکرر حذف، و صورت کامل بحث در یک‌جا آورده شود. برای نمونه، بحث «ان واجب‌الوجود، ماهیته انیته» را که هم در جلد اول و هم در جلد ششم آمده است، به صورت کامل و با حذف مطالب تکراری، در جلد ششم آوردیم.

مشکل دیگر که با مشکل پیشین نیز مرتبط است، طرح پراکنده برخی از مطالب است. گاهی یک بحث، مثلاً ربط حادث به قدیم در چند موضع و به‌طور پراکنده مطرح شده است. این پراکندگی، علاوه بر برهم‌زدن نظم و انسجام مطالب، سبب تکرار برخی مطالب نیز شده است، که با طرح هر مطلب در یک موضع و تمرکز بخشیدن به آن تلاش شد این مشکل برطرف شود.

دشواری دیگر در *اسفار*، آن است که ملاصدرا در بسیاری از موارد، برای تأیید آرای خویش و فراهم‌ساختن بستر پذیرش آن در فضای انکارآلود آن روزگار، به نقل عبارت‌هایی از پیشینیان می‌پردازد. این نقل‌قول‌ها در بسیاری از موارد فقط جنبه تأیید دارد و نه تنها اصل مطلب را روشن نمی‌کند، بلکه گاهی دشواری‌های متن نقل‌شده، موجب تشویش ذهن خواننده و دورشدن او از نکته اصلی بحث نیز می‌شود. از این رو، در تحریر *اسفار*، نقل‌قول‌هایی که صرفاً جنبه استشهادی و تأییدی دارد، جز در برخی موارد، حذف شده است. این امر علاوه بر کاستن حجم معتناهی از کتاب، یادگیری آن را نیز سهل‌تر می‌کند.

نکته دیگر مربوط به نقد و بررسی‌هایی است که ملاصدرا درباره آرای دیگران، به‌ویژه فخر رازی کرده است. این کار هرچند در جای خود مفید و ارزشمند است، گستردگی و افراط آن در یک متن درسی، غیرضروری است و گاهی موجب اختلال در امر تعلیم و تعلم می‌شود. به هر حال، در اثر این امر، حجم معتناهی از *اسفار* به نقد آرای دیگران اختصاص یافته است. در تحریر *اسفار* کوشیده‌ام تا مباحث مهم و کلیدی به‌طور همه‌جانبه مطرح شود، هرچند به درازا بکشد؛ اما دامنه مباحث فرعی، محدود و به حد ضرورت و نیاز بسنده شود؛ به دیگر سخن، تناسب میان اهمیت و جایگاه بحث، با کم و کیف طرح آن رعایت شود.

نکته دیگر آنکه برخی از فصول *اسفار* حاوی مطالبی است که امروزه مهم و درخور توجه باشد، نیست. برای نمونه، استاد مطهری درباره فصل ۲۹ از مرحله هفتم *اسفار* می‌نویسد: «این فصل، فصل مهمی نیست، بلکه فصل لازمی هم نیست.» (مطهری، ۱۳۶۶: ج ۲، ص ۱۶۶). قسمت قابل توجهی از مطالب *اسفار* را، به همین دلیل، یعنی اولویت نداشتن طرح آن در یک متن درسی امروزی، در تحریر *اسفار*، نیاورده‌ایم.

ویژگی‌های تحریر *اسفار*

برای آنکه خوانندگان ارجمند با ساختار و چگونگی تحریر *اسفار* بیشتر آشنا شوند، ویژگی‌های آن را به اختصار برمی‌شمارم:

۱. اصالت متن: در تحریر *اسفار*، تلاش بر حفظ متن *اسفار* بوده است. همه عبارات‌ها، از خود *اسفار* است و اگر عبارت و یا حتی کلمه‌ای بر آن افزوده شده و یا تغییر یافته است، به‌طور مشخص در میان قلب آمده است.

۲. یکپارچگی و انسجام متن: در حذف‌ها و جابجایی‌ها، کوشش شده است تا حتی المقدور انسجام متن حفظ شود و انقطاع و بریدگی در بیان مطالب پدید نیاید.

۳. تغییر تویب *اسفار*: ملاصدرا درصدد آن بوده است که مطالب کتاب خود را، متناظر با *اسفار* اربعه‌ای که در سلوک عرفانی برمی‌شمارند، در چهار بخش ارائه کند. خود او در این باره می‌نویسد:

واعلم انّ للسّلاک من العرفاء و الاولیاء اسفاراً اربعة:

احدها: السفر من الخلق الی الخلق،

و ثانيها: السفر بالحق فی الحق،

و السفر الثالث: یقابل الاول، لانه من الحق الی الخلق بالحق،

و الرابع: یقابل الثاني، لانه بالحق فی الخلق.

فرتبت کتابی هذا، طبق حرکاتهم فی الانوار و الآثار، علی اربعة

اسفار؛ و سمّیتها بالحکمة المتعالیة فی الاسفار العقلیة. (*اسفار*، ج ۱، ص ۱۳)

براین اساس، کتاب *اسفار* از چهار بخش کلی ترتیب یافته است: سفر اول: به مبحث امور عامه می‌پردازد، که در چاپ‌های رایج *اسفار*، ده مرحله دارد^(۸)

مرحله اول: در وجود و تقسیمات اولی آن است که سه منهج دارد:

منهج اول: احوال خود وجود

منهج دوم: مواد ثلاث (وجوب، امکان، امتناع)

منهج سوم: وجود ذهنی

مرحله دوم: در تنمّه احکام وجود و عدم است. در واقع این مرحله درصدد

تحقیق و تدقیق بیشتری درباره مباحث مرحله اول است.

مرحله سوم: مبحث جعل

مرحله چهارم: ماهیت و لواحق ماهیت

مرحله پنجم: وحدت و کثرت

مرحله ششم: علت و معلول

مرحله هفتم: قوه و فعل

مرحله هشتم: حرکت و احکام آن

مرحله نهم: قدم و حدوث و اقسام تقدم و تأخر

مرحله دهم: عقل و عاقل و معقول^(۱)

سفر ثانی: در علم طبیعی است. در این سفر از جوهر و عرض بحث شده و اقسام و احکام هر یک بررسی شده است. این بخش به دو قسمت کلی تقسیم شده است. در بخش اول از تقسیمات کلی جوهر و عرض، و در بخش دوم از احکام جواهر بحث شده است.

بخش اول: مباحث اعراض و جواهر که از چهار فن تشکیل شده است.

فن اول: در مقوله کم

فن دوم: در مقوله کیف

فن سوم: در سایر مقولات

فن چهارم: در تعریف جوهر و اقسام اولیه آن

بخش دوم: به احکام جوهر اختصاص دارد که در شش فن مطالب زیر

مطرح شده است:

فن اول: جوهریت اجسام طبیعی

فن دوم: بحث از هیولی و اثبات آن

فن سوم: همراهی هیولی با صورت

فن چهارم: اثبات طبایع برای اجسام

فن پنجم: تجدد و حرکت جوهری در اجسام^(۱)

فن ششم: مبادی مابعدالطبیعی علم طبیعیات^(۱)

سفر ثالث: در مباحث الاهیات بالمعنی الاخص است. این سفر ده موقف

دارد:

موقف اول: اثبات واجب الوجود و احکام آن

موقف دوم: مباحث کلی صفات الهی

موقف سوم: علم واجب تعالی

موقف چهارم: قدرت واجب تعالی

موقف پنجم: حیات واجب تعالی

موقف ششم: صفت سمیع و بصیر

موقف هفتم: صفت تکلم در خداوند

موقف هشتم: عنایت الاهی (قضا و قدر، شرور، نظام احسن نیز در اینجا

بحث شده است)

موقف نهم: فیض و ابداع الاهی، مسئله صدور و امکان اشراف و اثبات

صورت‌ها ب عقلی مجرد

موقف دهم: در ادامه موقف قبل به مسئله دوام فیض و عدم تنافی آن با

حدوث عالم پرداخته است.^(۱۲)

سفر رابع: در علم النفس است. احکام نفس و مسئله معاد در ابواب این سفر

به تفصیل بررسی شده است:

باب اول: احکام نفس

باب دوم: ماهیت نفس

باب سوم: قوای نباتی

باب چهارم: قوای حیوانی

باب پنجم: ادراکات باطنی (حسن مشترک، خیال، متخیله، واهمه، ذاکره) و

قاعده «النفس فی وحدتها کل القوی» در این باب مطرح شده است.

باب ششم: تجرد نفس ناطقه

باب هفتم: احوال نفس

باب هشتم: مسئله تناسخ و ابطال آن

باب نهم: ملکات نفس انسان

باب دهم: معاد روحانی

باب یازدهم: معاد جسمانی^(۱۳) (مصباح یزدی، ۱۳۸۰: ۷۶-۷۴)

اسفار، از دایرةالمعارفی فلسفی تا متنی آموزشی ۱۴۷

در باره اتقان این تقسیم‌بندی عرفانی و بیان مراد دقیق عرفا از سفرهای چهارگانه یادشده، بحث‌های فراوانی در تعلیقه‌ها و شروح *اسفار* مطرح شده است که پرداختن بدان با این مقاله تناسب ندارد. اما به هر حال، در تطبیق سفرهای عقلی (سیر پیشروی عقل در مباحث فلسفی) با سفرهای عرفانی و سلوک اهل معرفت مشکلات جدی وجود دارد و «شاید به دلیل همین مشکلات است که نه تنها شارحان حکمت متعالیه در تبویب کتاب‌ها به این راه نرفته‌اند بلکه خود ایشان [صدرالمتألهین] نیز در هیچ جای دیگر از این تطبیق سخن نگفته‌اند. بعلاوه، حتی در کتاب حاضر [*اسفار*] اگر از همین اشاره که در آغاز آمده است صرف نظر کنیم، در مواضع دیگر بر این تقسیم‌بندی تأکید نشده است و در مقام تطبیق محتوای کتاب بر سفرهای عرفانی بر نیامده‌اند. ملاصدرا در ابتدای مبحث «الاهیات بالمعنی الاخص» مقدمه تقریباً مفصلی نگاشته، ولی هیچ نکته‌ای در این مقوله بیان نکرده است بلکه در آنجا (*اسفار*، ج ۶، ص ۸) بر طبق تقسیم مشهور، از مجموع مباحث سفر سوم و چهارم تحت عنوان «الاهیات بالمعنی الاخص» یاد می‌کند. (مصباح یزدی، ۱۳۸۰: ۷۳)

در تحریر *اسفار*، برای پرهیز از پیچیده شدن غیر ضروری تبویب و ساختار مطالب، کلّ مباحث را در قالب چند مرحله ریخته‌ایم و هر مرحله را به چندین فصل تقسیم کرده‌ایم. در این کار، از آنچه علامه طباطبایی در دو کتاب تعلیمی *بداية الحکمة و نهایة الحکمة* به کار برده‌اند، الگو گرفته‌ایم.

۴. عدم تصرف سلیقه‌ای و غیر ضروری: علی‌رغم تغییر ساختار کلی *اسفار*، برای حفظ هرچه بیشتر اصالت متن، از هرگونه تغییر و تصرف غیر ضروری و سلیقه‌ای پرهیز شده است. از این رو، عناوین فصل‌ها، و حتی نحوه فصل‌بندی‌ها، جز در موارد معدود و ضروری حفظ شده است. البته در پاره‌ای موارد، مطالب کاملاً مستقلی که در *اسفار*، ضمن یک فصل آمده است، در تحریر *اسفار*، به ناچار به صورت فصلی مستقل و با عنوانی خاص آورده شده، که این موارد نیز کاملاً مشخص و به سهولت قابل شناسایی است.

۵. تعیین جایگاه مطالب کتاب در متن اصلی: اگر تحریر *اسفار*، متنی درسی برای آموختن فلسفه - در سطح عالی - محسوب شود، خود *اسفار* همراه با

همه شروح و تعلیقات آن، از مهم‌ترین منابع این درس خواهد بود. از این رو، برای آنکه مراجعه خواننده تحریر *اسفار* به خود *اسفار* و استفاده او از شروح و تعلیقات آن کتاب آسان باشد، جایگاه مطالب *تحریر/اسفار*، در جغرافیای *اسفار* نشان داده شده، و در همه جا بیان شده است که مطلب پیش‌رو، در کدامین جلد و کدامین صفحه از *اسفار* قرار دارد^(۱۴)، به گونه‌ای که خواننده با گشودن هر صفحه از *تحریر اسفار*، در نگاه اول می‌تواند محل آن صفحه را در متن اصلی *اسفار* بیابد و با صرف کمترین وقت بدان مراجعه کند.

۶. تعیین موارد حذف‌شده: در گزینش کردن مطالب *اسفار* برای تحریر *اسفار*، هر جا که حذفی صورت گرفته، با علامت * مشخص شده است.^(۱۵) وجود این علامت، حاکی از آن است که از اینجا به بعد در متن اصلی *اسفار* مطالبی بوده که در *تحریر اسفار* حذف شده است. چنانکه نبودن این علامه نشان‌دهنده آن است که مبحث مورد مطالعه، بی‌هیچ کم و کاست، با *اسفار* مطابق است.

۷. استخراج منابع: صدرالمتألهین در *اسفار*، از منابع متعددی - با ذکر نام یا بدون آن، و اگر هم نامی برده است، در اکثر قریب به اتفاق موارد، بدون ذکر نشانی دقیق - بهره برده و مطالبی را گاه بدون تصرف و گاه با تصرفی کم یا زیاد، از آنها نقل کرده است. در این تحریر، اهتمام بر آن بوده است که - با استفاده از شروح و تعلیقات و نیز چاپ جدید *اسفار*، همچنین با مراجعه مستقیم به منابع - در حد امکان، این منابع و نشانی دقیق مطالب نقل‌شده در پاورقی‌ها مشخص شود.

۸. ذکر تعلیقات علامه طباطبایی (ره): بر *اسفار* تعلیقه‌های متعددی نگاشته شده است که می‌شد از همه آنها در *تحریر اسفار* به‌نحوی استفاده کرد، اما پس از پاره‌ای تأملات و نیز مشورت با استادان فن، سرانجام، به علل متعددی، بهتر آن دیدم که به ذکر تعلیقات علامه طباطبایی (ره) بسنده کنم و هر جا ایشان بر آن مطالب *اسفار* که برای *تحریر اسفار* انتخاب شده است، تعلیقه‌ای نگاشته‌اند، آن تعلیقه را بیاورم. از قضا، حدود هشتاد درصد از تعلیقات ایشان بر همان بخش‌هایی از *اسفار* نگاشته شده که در *تحریر آمده* است. از این رو، *تحریر اسفار* اکثر تعلیقات ایشان را دربر دارد، که بی‌هیچ تصرفی، جز در مواردی اندک، بعینه

آورده شده است. موارد تصرف نیز یا با علامت *، در صورت حذف شدن، و یا با علامت [] در صورت اضافه شدن کلمه یا عبارتی، مشخص شده است. همچنین برای سهولت مراجعه علاقه‌مندان به تعلیقاتی که از حکیم سبزواری و دیگران، در چاپ نه جلدی رایج، آمده است مواردی که ایشان تعلیقه‌ای بر متن دارد با علامت «» مشخص شده است.

پی‌نوشت‌ها

۱. این ترجمه مأخوذ از شرح *اسفار* آیت‌الله مصباح است (ص ۴۷).
۲. از جمله کسانی که بر *اسفار* تعلیقه نگاشته‌اند، عبارت‌اند از: حاج ملاهادی سبزواری، آقامحمدرضا قمشاهی، آقا علی نوری، آقاعلی مدرس زنوزی، حکیم هیدجی، علامه طباطبایی، ملا اسماعیل اصفهانی، آقامهدی کرمانشاهی، ملا شمس‌الدین محمد گیلانی، علامه رفیعی قزوینی، استاد حسن‌زاده آملی، استاد مرتضی مطهری، آیت‌الله سیدرضی شیرازی.
۳. حضرت استاد [حسن‌زاده آملی] به ضرورت جدی تحریر کتاب *اسفار* معتقدند. (آینه پژوهش، شماره ۵، بهمن و اسفند ۶۹، ص ۵۱).
۴. «قمین» بر وزن فعیل، یعنی شایسته و سزاوار.
۵. روزی در مجلس درس *اسفار*، از استاد علامه جوادی آملی پرسیدم: آیا به‌نظر شما، طلبه باید *اسفار* را از اول تا آخر بخواند؟ ایشان فرمود: «خیرا قسمتی از آن را خوب بخواند و بقیه را خود به پایان برد.» در تحریر *اسفار* در واقع خواسته‌ایم آن بخشی را که باید درس گرفته شود، به‌طور حساب‌شده گزینش کنیم.
۶. استاد حسن‌زاده در تعلیقات بر *اسفار* (ج اول، ص ۵۴۳) می‌نویسد که فصل دوم که در صفحه ۳۲۷ آمده، دنباله فصل نخست است که در صفحه ۷۸ آمده است: «البحث عن الوجودین الرابط و الرابطی من تممة الفصل الآخر من المنهج الاول من المرحلة الاولى»؛ و استاد جوادی آملی در این‌باره می‌گوید: اگر کتاب *اسفار* به عنوان یک کتاب درسی تنظیم شده بود و نظم صناعی مباحث به‌صورتی شایسته در آن رعایت می‌گردید، جایگاه برخی از مراحل و فصول آن تغییر می‌کرد و از آن جمله، همه مسائل مربوط به وجود هماهنگ با یکدیگر ذکر شده و از آن پس مباحث عدم در جایی دیگر آورده می‌شد، در این حال نه مراحل با یکدیگر مخلوط می‌شد و نه مسائل عدمی در خلال مباحث وجود طرح می‌گردید. (جوادی آملی، ۱۳۷۵: ج ۱، بخش چهارم، ص ۳۸۱)

۷. با مراجعه به حرکت و زمان شهید مطهری، و رحیق مختوم استاد جوادی آملی و نیز تعلیقه‌های استاد حسن‌زاده آملی، نمونه‌های متعددی از عدم رعایت نظم منطقی در مباحث اسفار خواهید یافت.

۸. ظاهراً مؤلف (ره) در آغاز قصد داشته که سفر اول را به مسلک‌های مختلف، و هر مسلک را به مراحل مختلف تقسیم کند؛ از این جهت، در ابتدای کتاب از «مسلک اول» نام می‌برد که یک مقدمه و شش مرحله دارد، اما در ادامه ده مرحله پیاپی ذکر شده است و مسلک ثانی در این کتاب وجود ندارد. (شرح الاسفار الاربعه، درس‌های استاد محمدتقی مصباح یزدی، تحقیق و نگارش محمدتقی سبحانی، جلد اول، جزء اول، ص ۷۳). البته استاد حسن‌زاده آملی در این باره رأی دیگری دارند. ایشان در چاپ جدیدی که از اسفار ارائه داده‌اند، جلد سوم را با «المسلک الثانی فی القدم والحدوث و ذکر اقسام التقدم والتأخر» آغاز کرده‌اند و در پی آن، «المسلک الثالث فی القوه والفعل» و «المسلک الرابع فی تتمه احوال الحرکه و احکامها» و «المسلک الخامس فی العقل والمعقول» را آورده‌اند و نوشته‌اند: عنوان «المسلک الثانی» قد حرف فی- النسخ المطبوعه السالفه: «المرحلة التاسعة»، و عنوان «المسلک الثالث» قد حرف فی- «المرحلة الرابعة»، و عنوان «المسلک الرابع» قد حرف بی «المرحلة الثامنة»، و عنوان «المسلک الخامس»، بی «المرحلة العاشرة»، فاضطرب ترتیب الكتاب اضطراباً فاحشاً، والصواب هو ما رتبنا الكتاب علیها بتلك العناوین بلا ترتیب. (الحکمة المتعالیة فی- الاسفار الاربعه العقلیة، تصحیح و تعلیق: آیت‌الله حسن‌زاده آملی، ج ۳، تعلیقه ص ۵).

۹. این ده مرحله سه مجلد نه‌گانه طبع جدید اسفار را دربر می‌گیرد.

۱۰. در مبحث قوه و فعل از سفر اول حرکت جوهری بحث و اثبات شده است. این فن تتمه و تأکیدی بر همان موضوع است.

۱۱. مجلد ۴ و ۵ از طبع جدید اسفار به سفر دوم اختصاص دارد.

۱۲. مواقف یازده‌گانه این سفر در مجلد ۶ و ۷ از طبع جدید است.

۱۳. ابواب یازده‌گانه این سفر در مجلد ۸ و ۹ از طبع جدید اسفار آمده است.

۱۴. نشانی مطلب براساس چاپ نه جلدی اسفار، که رایج‌ترین چاپ آن است و تعلیقات حکیم سبزواری و علامه طباطبایی و دیگران را ذیل خود دارد، آمده است.

۱۵. البته در موارد بسیاری جزئی و بی‌اهمیت از قبیل «کما مر سابقاً» و «کما

یأتی»، از آوردن علامت * صرف نظر کردیم.

کتابنامه

- بیدار، محسن. ۱۳۶۶ ه. ش. مقدمه بر تفسیر القرآن الکریم. ج ۱. چ ۲. قم: انتشارات بیدار.
- جوادی آملی، عبدالله. ۱۳۷۵ ه. ش. ریحیق مختوم: شرح حکمت متعالیه. ج ۱. قم: مرکز نشر اسراء.
- حسن‌زاده، حسن. ۱۳۸۳ ه. ش. تعلیقات بر اسفار، چاپ‌شده در پاورقی اسفار. چ ۲. تهران: سازمان چاپ و نشر وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- شیرازی، سیدرضی. ۱۳۸۱. الاسفار علی‌الأسفار. چ ۱. تهران: سازمان چاپ و نشر وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- صدرالمتألهین. ۱۹۸۱ م. الحکمة المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه. چ ۳. بیروت: دار احیاء التراث العربی.
- مصباح‌یزدی، محمدتقی. ۱۳۸۰. شرح الاسفار الاربعه. جزء اول از جلد اول. چ ۱. قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مطهری، مرتضی. ۱۳۶۶ ه. ش. حرکت و زمان در فلسفه اسلامی. چ ۱. تهران: انتشارات حکمت.

استانداردسازی آموزش فلسفه در دانشگاه

دکتر مریم صابری نجف‌آبادی

استادیار مرکز تحقیق و توسعه

نقش نظام آموزش هر کشور در تولید دانش و انتقال تجارب فرهنگی و علمی انسان‌ها و پرورش نیروهای انسانی کارآمد بسیار بااهمیت است. دانشگاه همیشه منبع اصلی تأمین نیروی انسانی ماهر، متخصص و مبتکر جهت رفع تنگناهای فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی بوده است. طی دهه‌های گذشته بررسی کیفیت آموزش عالی در دستور کار دولت‌ها قرار گرفته و بهبود کیفی آموزش در این سطح از مهم‌ترین اولویت‌ها اعلام شده است. (وزیری، ۱۳۸۳: ۴۵۴)

برنامه درسی از مهم‌ترین عناصر نظام آموزشی است که زمینه تحقق اهداف این نظام را فراهم می‌سازد و در فرایند آموزش و همچنین تدوین کتاب درسی نقش مهمی دارد. سرفصل یا برنامه درسی در پاسخ به نیازهای آموزشی دانشجویان و بازار کار آنها تدوین می‌شود و زمینه تربیت افراد متخصص را فراهم می‌کند. فلسفه بخش مهمی از علوم انسانی است که هدفش کسب فهم عمیق ویژگی‌های هستی و انسان است. این دانش در تألیف اندیشه‌های عمیق و کارسازی که به فهم بهتر جهان و حل مسائل و معضلات فکری و فرهنگی و سیاسی و اخلاق و عملکرد شهروندان هر کشور منجر شود، نقش اساسی دارد. فلسفه موضوعی شاد و حاشیه‌ای و مجرد نیست که در حوزه‌های خاص انتزاعی استفاده شود. فلسفه در تثبیت پایه‌های علم و فرهنگ هر جامعه نقشی حیاتی دارد و به‌علت نقش محوری‌اش در رأس علوم قرار دارد و ضروری است در برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌ها توجه خاصی به آن شود.

برنامه درسی فلسفه باید در راستای اهداف آموزشی، انعطاف‌پذیر و متناسب با تحولات روز جامعه باشد و امکان کسب، دانش و معرفت لازم این رشته و

همچنین پرورش مهارت‌های لازم را برای دانش‌آموختگان فراهم کند. هدف از این نوشتار معرفی شاخص‌های اصلی تضمین کیفیت آموزش فلسفه است و در آن روش‌ها و مکانیزم‌هایی جهت بهبود کیفیت آموزش و مهارت‌های عمومی و اختصاصی این رشته بیان شده است. این امر با توجه به بیانیه‌ای که کمیته تضمین کیفیت آموزش عالی انگلستان، مسئول استانداردسازی آموزش عالی، در سال ۲۰۰۰ منتشر کرده است، انجام می‌گیرد. این بیانیه با همکاری کمیته سلطنتی فلسفه انگلستان و با کمک ۱۵ تن از مهم‌ترین فیلسوفان انگلیسی با گرایش‌های مختلف و چند تن از متخصصان برنامه‌ریزی تهیه و در آن معیارها و استانداردهای لازم برای کسب مدارج افتخاری این رشته ارائه شده است. این نوشتار می‌تواند راهنمایی کلی برای قالب‌بندی برنامه آموزشی فلسفه در دانشگاه محسوب شود و افرادی که مسئولیت تنظیم و تدوین سرفصل و برنامه درسی فلسفه را دارند و به دنبال تنوع، نوآوری و انعطاف‌پذیری‌اند، می‌توانند از آن استفاده کنند؛ همچنین انتظارات کلی توافق‌شده در مورد استانداردهای آموزش فلسفه را برای مؤسسان عالی معین می‌سازد.

گستره و دامنه آموزش آکادمیک فلسفه

حیات فلسفه به مجموعه‌ای از شیوه‌های تفکر، نظریات و سنت‌هایی وابسته است که گاه با هم تداخل دارند. از آنجا که موضوع فلسفه امری کلی و آزاد و نامحدود است، دامنه تاریخی آن بسیار طولانی است و حداقل در مغرب‌زمین عمر آن به ۲۵۰۰ سال قبل می‌رسد. از طرفی، به دلیل گسترش شناخت بشر و پیدایش مسائل جدید، این علم در حال بازنگری و توسعه مستمر است. به گونه‌ای که فلسفه بی‌پایان، متغیر و دامنه‌اش در حال گسترش است. این گسترش ناشی از دو امر است: اول تحرک فکری و درونی خود انسان‌ها و دیگری اشراف انسان بر مسائل جدیدی است که از خارج دریافت می‌کند.

فلسفه به‌طور اساسی به دو بخش عمومی و اختصاصی یا مضاف تقسیم می‌شود. در فلسفه عمومی بررسی مقایسه‌ای نظریات مربوط به کلی‌ترین حوزه‌ها انجام می‌شود. مفاهیمی مانند وجود، حقیقت زبان، علیت، اختیار، ذهن، خدا،

علم، منطق، معناداری، تکلیف، خیر، زیبایی، تفسیر و تاریخ در این حوزه است و در فلسفه مضاف مطالعات فلسفی مربوط به نیاز و عملکرد انسان انجام می‌شود. عناوینی مانند زبان، علوم اجتماعی، سیاست، حقوق، آموزش، مذهب، ادبیات و هنر، ریاضیات و اخلاق در این حوزه قرار دارد.

نحوه آموزش

هیچ روشی به تمام مسائل فلسفی اختصاص ندارد اما فلسفه به‌طور منحصر به فرد از طریق این موارد ایفای نقش می‌کند: طرح سؤال، آزمون، برخورد انتقادی با اعتقادات، شاخص کردن تمایزات اعتقادات و تقویت و یا تضعیف آن، ابداع واژگان جدید، نقد و تفسیر متون اصلی و بررسی و تحلیل موضوعاتی که در تاریخ فلسفه طرح شده، به‌کارگیری تکنیک‌های منطق صوری، سازماندهی و ارزیابی براهین مستدل، هدایت آزمون‌های فکری و نظم‌دادن به اسناد و مدارکی که از طریق منابع مربوط اخذ می‌شود.

قالب اصلی برنامه

مسلماً آموزش تمام‌عیار همه مباحث و نظریات فلسفی در دانشگاه به‌طور کامل امکان‌پذیر نیست و محدود به شرایط محیطی و زمان خاص است که سرفصل‌ها و برنامه‌های درسی باتوجه به این محدودیت‌ها طراحی می‌شوند. دانشجویان این رشته باید واحدهای درسی آن را به‌منظور کسب دانش مربوط به متون و عناوین دروس و همچنین مهارت‌های عمومی این رشته اخذ کنند که کلیات آن به تفکیک دانش و مهارت به شرح زیر است:

الف - دانش و درک لازم محتوا

- دانشجویان باید در دوره تحصیلی، مفاد اصلی موضوعات زیر را فراگیرند:
 ۱. نظریات و مباحث تعدادی از فلاسفه مهم در تاریخ فلسفه
 ۲. نظریات و مباحث مهم منطق، متافیزیک، معرفت‌شناسی و فلسفه ذهن
 ۳. نظریات و مباحث مهم مربوط به اخلاق، سیاست و فلسفه علوم اجتماعی

۴. برخی از موضوعات رایج و تازه‌ترین مباحث و مناظرات و تحقیقات فلسفی

ب - مهارت‌های لازم

نظریات و تکنیک‌های فلسفه ممکن است به‌طور سودمندی برای پاسخ به سؤالات کاربردی استفاده شود، مانند آنچه به‌طور عمده مربوط به زندگی اخلاقی و سیاسی انسان‌ها است. این تئوری‌ها به‌صورت کاملاً مشخصی در رفع معضلات و مشکلات با هویت انتزاعی بنیادی و شناخته‌شده به‌کار می‌روند. پرداختن به چنین موضوعاتی به کسب مهارت‌های خاص فلسفی نیاز دارد که به شرح زیر است:

۱. تشخیص موضوعات زیربنایی مباحثات
۲. بیان صریح نظریات و ارائه تحلیل و نظم و نسق بخشیدن به موضوعات
۳. حساسیت نسبت به تفسیر متونی که به دوران‌های گوناگون مربوط است
۴. ارزیابی نقادانه و شفاف و منظم براهین مندرج در متون
۵. قدرت استفاده از اصطلاحات فلسفی و نقد آن
۶. توانایی در چکیده‌نویسی
۷. تحلیل و طراحی دقیق برهان
۸. شناخت مغالطه‌های منطقی
۹. تشخیص اشتباهات مربوط به روش‌شناسی، بلاغت و فرضیات گنگ، مبهم و پنهان
۱۰. ذکر مثال درخصوص موضوعات اعتقادی در جهت اثبات و یا نفی آن
۱۱. قدرت تفکر درباره ایده‌های ناآشنا و شیوه تفکر و کنترل نقادانه پیش‌فرض‌های آن.

علاوه بر این دانشجویان باید توانایی هدایت مباحثات طولانی را بدون توسل به توهین و به دور از هرگونه بی‌حرمتی داشته باشند و آرای مخالفان را با تشخیص نقاط ضعف آنها ارزیابی و قیاس‌های آن را تشخیص دهند.

مسلماً کسب این مهارتها منوط و وابسته به قابلیت‌های کلی دیگری است که لازم است دانشجویان تمام رشته‌های علوم انسانی تا حدودی آنها را دارا باشند این قابلیت‌ها عبارتند از:

۱. گوش دادن با دقت به سخنرانیهای پیچیده
 ۲. خواندن دقیق موضوعات متنوع تخصصی و غیرتخصصی
 ۳. استفاده کارآمد و مؤثر از کتابخانه
 ۴. عکس‌العمل شفاف و نقادانه نسبت به منابع شفاهی و کتبی با استفاده از قابلیت تجزیه و تحلیل
 ۵. به خاطر سپاری مطالب یادآوری به موقع آن
 ۶. نظم‌دادن به اطلاعات پیچیده
 ۷. ارائه دلایل محکم و قاطع در ارزیابی موضوعات
- در جهان کنونی که با گسترش روزافزون اطلاعات مواجه هستیم داشتن سواد اطلاعاتی بسیار ضروری است. لذا توانایی جستجوی محل اطلاعات بازیابی، تجزیه و تحلیل و به‌کارگیری آن از مهمترین مهارتهایی است که همه افراد برای تداوم یادگیری خود در قرن بیست و یکم به آن نیاز دارند. بنابراین مهارتهایی همچون آگاهی روزآمد از تکنولوژی، پردازش لغت، پست الکترونیکی و شبکه ارتباط جهانی اینترنت نیز ضروری است.
- علاوه بر این برخی از ویژگیهای شخصی مانند توانایی ایجاد انگیزه برای دیگران، انجام کار به‌طور مستقل و بدون کمک، سازماندهی امور مشخص، اعمال مدیریت زمان در برنامه‌های آن، دارا بودن ذهن قابل انعطاف و تطبیق‌پذیر با موقعیت‌های جدید و تفکر خلاق و مستقل و نقادانه از خود در یادگیری مؤثر دانشجویان تأثیر اساسی دارد.

سطوح مختلف تحصیل در فلسفه

تحصیل فلسفه در دانشگاه ممکن است در دو سطح مقدماتی و پیشرفته انجام شود و هر کدام دروس و مهارت‌های خاصی دارند که به شرح زیر است:

الف - سطح مقدماتی

در این مرحله دانشجویان با نوشته برخی از فلاسفه آشنا می‌شوند و از برخی نظریات و براهین اصلی مربوط به حوزه‌های منطق، متافیزیک، معرفت‌شناسی، فلسفه ذهن، فلسفه اخلاق، سیاست و علوم اجتماعی اجمالاً آگاهی می‌یابند و درباره بسیاری از روش‌های استدلال فلسفی ارزیابی و اظهارنظر می‌کنند. دانشجو باید توانایی شناخت موضوعات اصلی را در مباحث گوناگون داشته باشد و برخی از معضلات فلسفی و براهین حل آن را درک کند و به اهمیت تفسیر دقیق متون واقف باشد. اصطلاحات تخصصی فلسفی را به‌کار بندد، از براهین استاندارد فلسفی مطلع باشد و خطاها و مغالطات منطقی را بشناسد.

ب - سطح پیشرفته

در این سطح باید دانشجویان از نظریات و براهین برخی از فلاسفه اصلی در مواجهه با آثار آنها آگاهی داشته باشند و حوزه‌های اختلاف و تضارب آرا را درک کنند. زیرکی و فطانت تطبیق تئوری‌های تاریخی را در شرح موضوعات جدید دارا باشند و از برخی نظریات اصلی و براهین مهم فلسفه سیاست و فلسفه اجتماعی، که در سطح مقدماتی به‌طور اجمالی با آن آشنا شده‌اند، فهم دقیق و روشن پیدا کنند. از مباحث اصلی شایع و رایج درباره آخرین یافته‌های بشر اطلاع یابند و به تکنیک‌ها و روش‌های براهین فلسفه احاطه داشته باشند. توانایی درک مباحث، تحلیل و بررسی ساختار مسائل پیچیده و مناقشه‌آمیز را دارا باشند و قابلیت خواندن دقیق متون و شرح آنها که مربوط به زمان‌ها و سنت‌های مختلف است، را کسب و بر براهین استاندارد قضاوت کنند. براهین مورد استفاده در متون را بشناسند و بتوانند روش‌های صوری و غیرصوری استدلال‌ها را به‌کار گیرند و اشکالات را تشخیص دهند؛ همچنین با اشراف بر گزاره‌های شایع، عقاید غریب را با یک ذهن آزاد بازنگری کنند.

شیوه آموزش

براساس اقتضای طبیعی رشته فلسفه، ضروری است در برنامه‌ریزی واحدهای این رشته به عناصر یادگیری زیر به‌عنوان اصولی اساسی توجه شود:

۱. خواندن متفکرانه و عمیق متون توسط دانشجویان و این کار با مطالعه فهرست آثار فلسفی مناسب آغاز شود.

۲. مباحثه و گفت‌وگو، چه در کلاس یا سمینارها و یا به هر شکل دیگری که در آن دانشجویان به‌طور زنده مباحثه و سخنرانی کنند.

۳. ارائه مطالب مکتوب دانشجویان درباره آنچه از موضوعات درسی درک کرده‌اند و نسبت به آن ارزیابی متقدانه داشته‌اند. همچنین بررسی واکنش دیگران درباره آن.

دانشجویان در مورد منطق صوری باید به یک میزان تمرین کنند. این تمرینات براساس میزان صعوبت آنها طبقه‌بندی شده است، اگرچه این فعالیت‌ها در ظاهر با هم تفاوت دارند. منطق صوری حوزه‌ای است که در آن کامپیوتر خود به خود استفاده می‌شود و برنامه‌های زیادی برای این منظور در دسترس است.

شیوه‌های مفید آموزش به‌صورت گذراندن دوره‌های آموزشی، شرکت فعال در کنفرانس و یا سمینار، تشکیل گروه‌های دانشجویی برای انجام بحث‌های گروهی و همچنین تشکیل گروه‌های علمی از طریق اینترنت اعمال می‌شود.

ارزشیابی

هدف از ارزشیابی دریافت میزان درک و فهم مجموعه مواد درسی، توانایی میزان استدلال ورزی دقیق و متقدانه خلاق و مستقل است. به منظور دستیابی به این هدف، روش‌های متنوع و ترکیبی ذیل را می‌توان به کار گرفت.

۱. امتحانات رسمی از موضوعاتی که در کلاس طرح شده و از موضوعاتی که خارج از کلاس درس‌اند که در اینصورت استفاده از متن درسی آزاد است.

۲. ارزیابی مقالات ارائه شده

۳. ارزیابی تکالیف کلاسی

۴. ارزیابی رساله‌های دانشجویی

۵. ارزیابی عملکرد حضوری دانشجویان در خصوص مباحثات و سؤالات طرح شده در سمینارها و جلسات دفاعیه، البته اساتید می‌توانند سیاستهای متنوع دیگری جهت اطمینان از پرورش مهارتهای لازم این رشته، بر دانشجویان اتخاذ کنند.

در پایان خاطر نشان می‌شود که برنامه درسی باید به‌طور مستمر در معرض بازنگری و اصلاح دست‌اندرکاران قرار گیرد و در قبال تغییر و تحولات خارجی عکس‌العمل نشان داده، بتواند نقش مؤثر خود را به عنوان ابزار مهمی برای دستیابی به نتایج تربیتی و رشد و تعامل یادگیرندگان ایفا نماید. امیدواریم این نوشتار در بازنگری سرفصلهای دروس فلسفه مورد توجه قرار گیرد.

کتابنامه

آرمند، محمد. «نقد برنامه‌ریزی درسی»، سخن سمت، ش ۱۲.
خلیجی، محسن. ۱۳۷۶. «نگاهی به وضعیت آموزش عالی ایران»، خلاصه مقالات سمینار آموزش عالی ایران، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
عارفی، مرضیه. ۱۳۸۲. «بررسی برنامه‌ریزی درسی رشته علوم تربیتی در آموزش عالی ایران و ...»، رساله دکتری برنامه درسی دانشگاه تربیت مدرس.
وزیری، مزده. ۱۳۸۳. «کیفیت آموزش عالی و ارزشیابی آن»، مجموعه مقالات همایش آموزش عالی و توسعه پایدار، ج ۲، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی و انتشارات فرهنگ دهخدا.

"The Quality Assurance Agency for Higher Education", 2000, web:
www.qaa.ac.uk.

بایستگی‌های کنونی فلسفه اسلامی

علی‌اکبر صادقی‌رشاد

رییس پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی

مقدمه

فلسفه اسلامی (به‌رغم برخورداری از صفایا و مزایای بی‌شمار و پیشینه و گذشته پر بار)، اینک با چالش‌هایی روبه‌روست؛ این چالش‌ها به‌ضمیمه ضرورت‌های زمانه، موجب و موجب بایستگی‌های فراوانی گشته است. با لحاظ زمینه‌های گوناگون مرتبط با فلسفه، این بایستگی‌ها می‌تواند در سه گروه، به‌ترتیب زیر طبقه‌بندی شود:

الف - بایستگی‌های عرصه تحقیق و نوآوری در فلسفه اسلامی،

ب - بایستگی‌های حوزه تعلیم فلسفه و فرهنگ‌سازی فلسفی در جوامع اسلامی،

ج - بایستگی‌های زمینه‌ترویج فلسفه اسلامی و انزوادایی از آن در جهان. اینجا، به بیان و بررسی فشرده و فهرست‌وارسی کاستگی و بایستگی، در زمینه‌های فوق می‌پردازیم. برای پرهیز از افزایش حجم مطلب به طرح‌گزیده هر مورد بسنده کرده توفیق تفصیل از بارگاه باری مسئلت می‌کنیم. اینک فهرست بایستگی‌ها:

فصل یکم: بایستگی‌های حوزه تحقیق و نوآوری در فلسفه اسلامی:

به دلیل فقدان مراکز تحقیقاتی تخصصی در زمینه فلسفه اسلامی، متأسفانه تاکنون پژوهش کلان و جمعی درخوری در باب مکاتب و مناظر فلسفی اسلامی صورت نبسته است، و آنچه اینک در دسترس ماست، به‌طور عمده، حاصل همت و سلیقه فردی ارباب حکمت در زمان‌های گذشته است.

امروز در جهان، به نام هر فیلسوف و درباره هر مکتب یا مبحث فلسفی، صدها مرکز تخصصی دایر است و صدها نشریه و هزارها مکتوب انتشار یافته است اما در باب فلسفه‌های اسلامی و آرای فیلسوفان برجسته مسلمان، در جهان اسلام، حتی به شمار انگشتان دست نیز مؤسسه و مجله تخصصی و اختصاصی شایسته وجود ندارد!

به نظر ما برای بسط و بازسازی، بالندگی و نوسازی فلسفه اسلامی، ضمن تأسیس موسسات تخصصی فلسفی مکتب محور، فیلسوف محور و مبحث محور، دست کم تحقیقات و تلاش‌های علمی زیر باید صورت بندد:

یک - استنباط و تنسیق معارف عقلی از متون مقدس

گفته می‌شود: آیا در آمیختن مباحث فلسفی با معارف و حیانی و یا التزام فلسفه به شریعت، با روح فلسفه در معارضت نیست؟ آیا فلسفه می‌تواند به صفاتی چون «دینی»، «اسلامی» یا «شیعی» و... متصف گردد؟ فلسفه، فعالیت عقلانی است، تقیید آن به اصول و عقاید قدسی و سماوی، با خصیلت ذاتی فلسفه سازگاری ندارد. بسا که عامل رکود فلسفه اسلامی نیز رکون آن به آموزه‌های دینی باشد!

حق این است که پرسش فوق، پاسخ مطلق ندارد، بلکه برای روشن شدن پاسخ شایسته چنین پرسشی، نخست باید معلوم گردد که منظور از دین و فلسفه چیست؟ و باید روشن شود در این پرسش، کدام دین و کدام فلسفه مراد است؟ اگر فلسفه‌ای عقلانی با دین یا دینواره‌ای خردگریز و خردستیز سنجیده شود، بی‌درنگی می‌توان به تنافی و تعارض میان آن دو حکم کرد، اما میان فلسفه‌ای خردگرا با دینی خردپذیر، چرا باید تفاوت و تهافت تصور شود؟

اسلام، دین اندیشه‌پردازی و خردورزی است، عقل بشری را چون وحی نبوی، حجت می‌انگارد و عزیز می‌دارد، رابطه میان نقل و عقل را مثبت و معنی‌دار می‌داند، بسیار روشن است که ترابط میان چنین دینی با فلسفه و تعقل، به معنی تعامل دو عنصر همسو و همسنخ است که قطعاً مایه مایه‌وری و پایه پایداری هر دو خواهد گشت؛ تجربه تاریخی درازمدت حضور و حیات فلسفه

در جهان اسلام نیز صحت این انگاره را محرز داشته است، از این رو این عیب فلسفه اسلامی نیست که به دامن اسلام آویخته و با دیانت در آمیخته است، بلکه این حسن فلسفه ما است که به تعالیم اسلامی دل سپرده و از شریعه شریعت سیراب گشته است، و نیز این هنر دین ماست که از فیلسوفان و متعقلان بزرگ تاریخ، دل برده و جان آنان را شیفته و شیدای خویش ساخته است.

راز این تقارن و تقارب نیز در این نکته نهفته است که آبشخور «عقل سلیم» و «نقل اسلام»، یکی است، زیرا سرچشمه همه خیرها و کمال‌ها، از جمله حکمت و معرفت، ذات حق تعالی است، و خدا به شیوه‌های گوناگونی با آفریدگانش تماس می‌گیرد؛ وحی و عقل از جمله طرق تماس خدا با آدمیان است، حی حکیم، گاه از رهگذر ایحاء به انسانی شایسته با بشریت سخن می‌گوید و گزاره‌هایی را در تبیین مشیت متحقق خویش (جهانبینی و جهان‌شناسی) القاء می‌نماید و آموزه‌هایی را در بیان مشیت متوقع خود (اخلاق و احکام) ابلاغ می‌فرماید، و گاه نیز از رهگذر قوه‌ای معرفت‌بخش و معرفت‌سنج، که در درون آحاد آدمیان به ودیعت نهاده است، با او ارتباط برقرار می‌کند، و هر آنچه که از یکی از دو راه مزبور به انسان واصل گردد، حق و حجت است؛ هر چند طرق معرفت، منحصر به وحی و عقل نیست اما این دو راه، برترین و فراگیرترین راه‌های معرفت و حکمت بشمارند.

با توجه به آنچه مذکور افتاد، یکی از ضرورت‌های کنونی فلسفه، استقرای مفاهیم و استنباط معارف عقلی از متون دینی با تشکیل حلقه‌های علمی صلاحیت‌مند است؛ موارد زیر، از جمله دستاوردهای این اقدام ارزشمند می‌تواند باشد:

۱. برداشت و انباشت مجموعه عقلیات و حیانی که سرمایه حکمی گرانبهایی قلمداد می‌شود،
۲. آشکارتر گشتن تلائم و توازی معرفت عقلانی و معرفت وحیانی،
۳. (در نتیجه) تقویت وجه دینی و مشروعیت معنوی فلسفه،
۴. نیز غنی‌سازی وجه عقلانی معرفت دینی و تقویت عقلانیت دینی،

۵. مفهوم‌سازی‌های تازه و بسط دایره مسائل فلسفی و عقلی، از رهگذر استقراء و ارائه پاره‌ای مباحث حکمی که وحی و سنت معصوم، بدان‌ها پرداخته اما در فلسفه مغفول مانده است.

۶. دست‌یابی به پاره‌ای تقریرهای تازه از برخی مفاهیم فلسفی موجود، یا دسترسی به برخی براهین جدید برای معارف و مدعیات فلسفی، علاوه بر آنچه که در متون و مباحث متعارف فلسفی آمده است.

۷. تصحیح برداشت‌های انحرافی و تحریفی از پاره‌ای آیات که تاکنون در تطبیق با مدعیات فلسفی، مورد استشهاد ارباب فلسفه قرار گرفته است.

۸. تصحیح پاره‌ای باورداشت‌های فلسفی ناصواب، از رهگذر تطبیق و سنجش آنها با مصرحات دینی و مستنبطات معتبر.

البته پرهیختن از اصطیادهای ذوقی و پرداختن به فهم نصوص به شیوه مطالعه میان‌رشته‌ای و اجتهادی با التزام به اصول و قواعد منطق فهم دین و کاریست دلالات ثلاثه لفظی، در نسبت‌دادن هر معنایی به متون، شرط لازم تحقق چنین نتایجی است.^۱

چنین مطالعه‌ای باید در فرآیند دادوستدی متناوب و در چارچوب تعامل حلقوی (در بستر نوعی دور هرمنوتیکی) میان متون دینی و معارف فلسفی رخ بدهد؛ یعنی از سویی آیات و روایات، مورد استقراء قرار گیرد و مفاهیم استخراج شده از آن به فلسفه ارائه گردد، از دیگر سو اصول و قواعد فلسفی فهرست شود و متناوباً به متون مقدس عرضه و از آیات و روایاتی که در مظان چنین معانی و معارف هستند، استنتاج و استفسار شود، تا با حرکت از مجمل و محتمل به مفصل و مسجل، مفاهیم و معارف عقلی مطمئنی فراچنگ آید.

دو - تبیین کارکردهای عقل در قلمرو دین‌پژوهی و دینداری

اذعان دارم که این مسئله از دیرباز، از گسترده‌ترین چالشگاههای حکمت و معرفت بوده است، اما مع‌الأسف حتا باورمندان به کارکرد گسترده خرد در گستره

۱. رساله‌هایی از قبیل علی و فلسفه الهی اثر علامه طباطبایی، علی بن موسی الرضا و فلسفه الهی تألیف علامه جوادی آملی می‌تواند نمونه‌هایی کامیاب از این‌گونه مطالعه، در روزگار ما، قلمداد گردد.

دین (اکثری‌گرایان) پژوهش درخور و جامعی را برای تبیین پایه و پیرامون، ژرفا و گستره مسئله صورت نداده‌اند، آنچه از سلف به دست ما رسیده است تک‌نگاشته‌هایی است ناقص و نارس یا گسترده نگاشته‌هایی است بی‌هندسه و نامنسجم.

برای بازنمایاندن آنچه باید در باب این محور انجام پذیرد، فهرستی هرچند فشرده اما ساختارمند و نسبتاً کامل، از مباحث را، در زیر، تقدیم می‌دارم. روشن است، تفصیل این ساختار و شرح این مباحث نیازمند مجالی موسع و مقالی مبسوط است. مجموع مباحث را، من در چهار بخش تنظیم کرده‌ام.

بخش اول : کلیات

مقدمه - طرح مسئله

مبحث یکم : معانی و مراتب عقل و روش‌شناسی احراز آن

فرع ۱ : معانی و اطلاقات عقل

- ۱-۱. معانی عقل و مترادفات آن در لغت،
- ۱-۲. اطلاقات عقل و مترادفات آن در قرآن و حدیث،
- ۱-۳. اطلاقات عقل و مترادفات آن نزد فیلسوفان، متکلمان و اصولیون،
- ۱-۴. معنای مختار.

فرع ۲ : انواع و مراتب عقل

- ۲-۱. عقل نظری و عقل عملی،
- ۲-۲. عقل طبیعی / طبعی و عقل تجربی / سمعی.
- ۲-۳. ... و ...

فرع ۳ : روش‌شناسی احراز کارکردهای عقل و شناسایی معارف عقلی

- ۳-۱. روش‌ها،
- ۳-۲. قواعد.

بخش دوم : مبانی و دلایل حجیت عقل

مقدمه : معانی حجیت عقل در دین پژوهی.

مبحث یکم : مبانی حجیت عقل در دین پژوهی.

مبحث دوم : دلایل حجیت عمومی عقل در دین پژوهی.

بخش سوم - انواع کارکرد و کاربرد عقل در دین پژوهی

مقدمه

۱. مراد از کارکرد عقل در دین پژوهی، ایفای نقش معرفت‌زا، معناگرانه و معناسنجانه آن در زمینه فهم دین و همچنین کاربرد دوال دینی دیگر در دین فهمی است.

۲. کارکردهای عقل در قلمرو دین، از جهاتی گوناگون، به اقسام مختلف قابل دسته‌بندی است. هفت‌گونه تقسیم در باب نوع کارکرد عقل در تفهم و تحقق دین قابل طرح است. مهم‌ترین تقسیمات کارکرد عقل، تقسیم از لحاظ شمول کاربرد آن به هر پنج حوزه و نظام معرفتی دین (= عقاید، احکام، اخلاق، تربیت و علم دینی) یا اختصاص آن به حوزه‌ای خاص است (از این دوگونه کارکرد، ما به کارکردهای «عام» و «خاص» تعبیر می‌کنیم).

با رعایت اختصار، انواع تقسیمات و اقسام هر یک از آنها و نیز موارد هر یک از اقسام را، در زیر ذکر می‌کنیم:

مبحث یکم : کارکردهای «عام» و مشترک عقل

منظور از کارکردهای عام، آن دسته از داده‌های دینی عقل است که مربوط به همه حوزه‌های معرفتی دین می‌باشد.

فرع ۱ : ادراک پیش‌انگاره‌های دین‌پذیری و دین‌باوری (مانند ضرورت دین، منشأ دین، نبوت عامه و...)

فرع ۲ : مبناسازی برای نظام‌ها و حوزه‌های معرفتی پنج‌گانه دین (تأمین مواد و مفاهیم فلسفه مضاف هر یک از حوزه‌ها)،

- فرع ۳: اثبات امکان فهم دین،
فرع ۴: اثبات حجیت مدارک و دوال،
فرع ۵: مشارکت در تبیین و تنسیق «مبانی و منطق کشف دین»،
فرع ۶: ضابطه‌گذاری و قاعده‌سازی برای کشف دین،
فرع ۷: معناگری و کمک به درک و کاربرد مدارک و دوال دیگر دین (فطرت، وحی، سنت قولی و فعلی)،
فرع ۸: ارزیابی و بازشناسی صواب و ناصواب در معرفت دینی و کاربرد صحیح و ناصحیح سایر دوال دینی،
فرع ۹: مقارنه و نسبت‌سنجی مدارک و دوال با هم دیگر،
فرع ۱۰: علاج خطا در معرفت دینی و کاربرد مدارک معرفت.

- مبحث دوم: کارکردهای «خاص» عقل، در حوزه‌های معرفتی
کارکردهای خاص عقل، برحسب موارد کاربرد آن در زمینه هر یک از حوزه‌های پنج‌گانه دین، به پنج گروه تقسیم می‌شود:
- فرع ۱: کارکردهای خاص عقل در حوزه باورها (عقاید)
۱-۱. ادراک استقلالی امهات عقاید، (مانند وجود واجب، توحید و...)،
۱-۲. ادراک بسیاری از گزاره‌های لاهوتی.
فرع ۲: در حوزه‌ی بایدها (احکام):
۲-۱. ادراک امهات قواعد و قضایای فقهی،
۲-۲. ادراک استقلالی پاره‌ای از علل یا حکم احکام دین،
۲-۳. مساهمت در تشخیص صغریات و مصادیق احکام کلی شرعی (حکم‌شناسی)،
۲-۴. مساهمت در تعیین موضوعات احکام (موضوع‌شناسی)،
۲-۵. واداشت آدمی به اتباع اوامر و نواهی شرعی،
۲-۶. ادراک مصالح و مفسد مترتب بر احکام در مقام تحقق،
۲-۷. تشخیص اولویت میان برخی احکام بابرخی دیگر و ارائه راه‌های رفع تزاخم احکام،

- ۲-۸. حکم به تأمین، ترخیص یا عهده‌داری تقنین در مباحث (با توجه به نظرات مختلفی که درباره ماهیت «مالانص فیہ» و «منطقۃ الفراغ» و «مفوض التشریح» قابل طرح است)،
- ۲-۹. تعیین سازوکارهای تحقق احکام اجتماعی و حکومتی دین (ارائه برنامه، سازمان و روش اجرا، جز در موارد مصرح در متون مقدس).
- فرع ۳: کارکردهای عقل در حوزه ارزش‌ها (اخلاق)
- ۳-۱. ادراک حسن و قبح افعال و علل و حکم قضایای اخلاقی،
- ۳-۲. ادراک استقلالی امهات قواعد و قضایای اخلاقی،
- ۳-۳. تشخیص عمده صغریات و مصادیق قضایای اخلاقی،
- ۳-۴. تشخیص مفاسد و مصالح مترتب بر احکام اخلاقی در مقام عمل،
- ۳-۵. ادراک اولویت‌ها و راه‌های رفع تراحم میان احکام اخلاقی،
- ۳-۶. جعل حکم اخلاقی، در موارد خلأ و فراغ،
- ۳-۷. تحریک به کسب فضایل و فعل حسنات و نیز دفع و ترک رذایل

و قبایح،

- ۳-۸. ارائه سازوکارهای تحقق اخلاق دینی.
- فرع ۴: کارکردهای عقل در حوزه «تربیت دینی» (موارد این حوزه نیز مانند سه حوزه‌ی بالا قابل بسط و تفصیل است).
- فرع ۵: کارکردهای عقل در حوزه علم دینی (موارد این حوزه نیز مانند سه حوزه‌ی بالا قابل تفصیل است).

مبحث سوم: کارکردهای عقل در باب مبادی فهم دین
مبادی فهم، عبارتند از پیش‌انگاره‌ها و اصولی که بدون منظورداشت آنها، تفهم صحیح دین و تحقق مطلوب آن میسر نخواهد گشت. از آنجا که مبادی فهم دین به پنج گروه تقسیم می‌شوند، کارکرد عقل در این باب نیز به پنج دسته قابل تقسیم است:

فرع ۱: کارکرد عقل در زمینه درک مبادی «مصدرشناختی» دین (اوصاف شارع)،

فرع ۲: کارکردهای عقل در باب شناخت ماهیت و مختصات ذاتی دین،
فرع ۳: کارکرد عقل در قلمرو تشخیص مبادی معرفت‌شناختی دین (تعیین
دوال دریافت و درک دین)،

فرع ۴: کارکرد عقل درباره توصیف مبادی مخاطب‌شناختی دین (خصائص
و خصائل مفسر / مکلف)،

فرع ۵: کارکرد عقل در عرصه تشریح مبادی هویت‌شناختی قلمروها و
نظامات دین (خصائص و اقتضائات هر یک از حوزه‌های پنجگانه معرفت دینی)،

مبحث چهارم: دیگر تقسیمات

فرع ۱: کارکرد عقل، از نظر سهم آن در کشف قضایای دینی و میزان
داده‌های عقلی در هر یک از حوزه‌های پنج‌گانه، به دو نوع: ۱. تام و مستقل، ۲.
غیرتام و غیرمستقل، تقسیم می‌شود.

فرع ۲: کارکردهای عقل، از حیث معرفت‌زایی (مباشرت آن در دریافت
گزاره‌ها و آموزه‌های دین) یا معناگری (وساطت آن در فهم دین، از رهگذر کمک
به کاربرد دیگر مدارک در فهم دین) یا معناسنجی (ارزیابی و آسیب‌شناسی
داده‌های دینی مدارک دیگر)، به سه گروه قابل تقسیم است.

فرع ۳: کارکرد عقل، از جهت تفکیک کاربردهای عقل «درباره دین» یا «در
دین» نیز به دو قسم، تقسیم می‌گردد.

فرع ۴: به تبع تقسیم عقل به نظری و عملی، کارکرد عقل در دو قلمرو
علمی و عملی دین نیز می‌تواند به دو دسته تقسیم شود.

فرع ۵: از حیث کاربردهای گوناگونی که عقل در زمینه هر یک از دوال
چهارگانه دیگر دارد نیز، کارکرد عقل به چهار قسم قابل تقسیم است.

تذکار: مبانی تقسیمات و معانی و مصادیق هر یک از اقسام و نیز دلایل
اختصاصی اثبات هر کدام، برحسب مورد، ذیل هر تقسیم و قسم، باید طرح و
شرح شود.

- بخش چهارم: روش‌شناسی کاربرد عقل در دین‌پژوهی
مقدمه: معنای کاربرد عقل در دین‌پژوهی.
مبحث یکم: روش‌ها و قواعد کاربرد عقل در فهم دین.
مبحث دوم: ضوابط حاکم بر روش‌ها و قواعد (شروط و شرایط کاربرد و کارایی عقل).
مبحث سوم: موانع کاربرد و کارایی عقل در دین‌پژوهی (آسیب‌شناسی).
مبحث چهارم: نسبت و مناسبات عقل با دیگر مدارک (تعادل و ترجیح دوال).

چنان‌که اشاره شد و ملاحظه فرمودید: مباحث کارکرد و کاربرد عقل در دین‌فهمی و دینداری (مقام تفهم و مقام تحقق دین) بسیار گسترده است و خود نیازمند تحقیقی مفصل و مبسوط است.

سه - بررسی جامع موانع تحول و تکامل فلسفه اسلامی

نخستین گام در جهت تحول و تکامل و نیز رشد و رونق بخشی به فلسفه اسلامی، بحث و فحص جامع موانع و مشکلات کنونی و چالش‌های پیش روی آن است؛ اکنون عوامل سلبی و ایجابی فراوانی، سد راه بسط و بالندگی این ثروت و سرمایه گران‌بار و گرانمایه اسلامی است؛ برای دستیابی به فهرست فراگیر این موانع، ابعاد گوناگون همه عرصه‌های مرتبط و همه امور و عواملی که مظان اشکالات و مشکلات اند، و نیز با گمانه‌زنی، همه چالش‌های آتی، باید مورد واکاوی و جست‌وجو قرار گیرند. و تنها پس از استقراء و استقصای کامل موارد و مظان است که می‌توان به فهرستی از راهبردها و راهکارها برای رفع و دفع موانع و گشودن افق پیش روی فلسفه اسلامی دست یازید.

مقاله حاضر براساس ارتکازات راقم راجل از کاستگی‌ها و نارسایی‌ها نگاشته می‌شود، استقراء و استقصا و نیز راهبردگذاری و راهکارگزینی از عهده یک فرد - آن هم فرد ناتوانی چون من بنده - بیرون است؛ تحقق این اقتراح و اطروحه،

لجنه‌ای می‌خواهد جامع و قابل، و ساز و برگ می‌طلبد کافی و کامل، تا روی دهد آنچه باید و شاید.

بنا ندارم و اصولاً میسر نیست که اینجا همه موانع و حوایج را شرح کنم، عجاله تنها با نگرشی کلی و در حد مجال مقال، دورنمایی از اصول و انواع موانع را در زیر می‌آورم:

پاره‌ای از موانع به اصحاب فلسفه باز می‌گردد، پاره‌ای دیگر به ارباب سیاست و تدبیرگران امور علمی کشور و جهان اسلام؛ برخی دیگر از موانع، «درون علمی» است و به خصائل و خصائص فلسفه اسلامی بازگشت می‌کنند و بعضی دیگر نیز آفاقی است و به عوامل عینی تاریخی، فرهنگی و اجتماعی حاکم بر اقلیم اسلامی و جوامع مسلمان.

موانع معطوف به اصحاب فلسفه به دو قسم کلی: موانع شخصیتی و موانع معرفتی، قابل طبقه‌بندی است. درخور ذکر است که ای بسا بسیاری از موارد عیناً یا احیاناً با تفاوت در مصداق، گریبانگیر سایر اصناف علما و دیگر انواع علم دینی نیز باشد - که هست - در زمینه موانع شخصیتی - که به اصحاب فلسفه راجع می‌شود - به موارد زیر می‌توان اشاره کرد:

۱. موانع منشی: صفات و خصائلی که به صورت طبیعت ثانوی، در قبال نقش‌آفرینی تحوّل‌گرای محققان و مدرسان فلسفه، نقش بازدارنده‌ای را ایفا می‌کند، مانند غرور و خودفریفتگی علمی و دیگرانکاری که گاه برخی فلسفه‌دانان به ویژه کیسه‌گان و خامان بدان مبتلایند.

۲. موانع روانی: حالات روحی و احساساتی که مبتلایان به خود را از نوگرایی و نوآوری باز می‌دارد، مانند خود کم‌بینی و خودسانسوری، عدم جرأت در شالوده‌شکنی و مشهورات‌زدایی در فعالیت علمی، به نحو عام و در مباحث فلسفی، به طور خاص.

۳. موانع تدبیری: عدم تدبیر یا تدبیر غلط در کار علمی، در یک جمله: فقدان خودمدیریتی فردی بر سرمایه‌های مادی و معنوی شخصی، برای فعالیت مولد، از قبیل نداشتن مدیریت زمان و مدیریت استعداد.

۴. موانع معرفتی: در باب موانع معرفتی نیز می‌توان به مواردی (از باب نمونه) اشاره کرد، از جمله:

باورداشت‌های ناصواب در حوزه مبادی تصویری و تصدیقی فلسفه، و فراتر و فراگیرتر از آن، در باب مباحث زیرساختی‌ای که سامان‌بخش فلسفه اسلامی به‌شمار می‌رود، خاصه خطا در نگرش‌های معرفت‌شناختی حاکم بر ذهن و فعالیت عقلی فلسفه‌دانان (البته ممکن است ذکر مصداق و مثال برای چنین عواملی تنها علی‌المبنا میسور باشد).

۵. موانع درون‌علمی: مشکلات و اشکالاتی که فلسفه اسلامی به نحو عام، یا دست کم برخی از مکاتب فلسفی ما با آن مواجه است. پاره‌ای از این دست موانع به تلویح و تصریح در بخش‌های دیگر مقاله مورد بحث قرار گرفته است. این گروه از موانع را می‌توان به: موانع ساختاری، محتوایی و روشگانی تقسیم کرد.

۶. موانع آفاقی: بازدارنده‌هایی که بیرون از وجود اصحاب فلسفه و ساختار دانش، بر سرنوشت فلسفه تأثیر می‌گذارد، عوامل تاریخی، اخلاقی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی که یا بازدارنده‌اند (یا حتی وادارنده نیستند) حاجب و حاجز تحول و تکامل، و روزآمدی و کارآمدی فلسفه‌اند، یا دست کم موجب و موجد جویش و جنبش در قلمرو این معرفت‌ارجمند نمی‌شوند، تفصیل و تمثیل، با بنای ما بر اختصار در مقاله، تنافی دارد از آن احتراز می‌کنیم؛ اما تأکید می‌ورزیم که بیشترین سهم، در رکود و سکون فلسفه، از آن این گروه از موانع است.

چهار - تأسیس فلسفه فلسفه [ی اسلامی]

درباره فلسفه‌های مضاف، در بند دیگری به حد کفاف و کفایت سخن خواهم گفت، اینجا اندکی فقط درباره ضرورت تأسیس (یا تنسیق) فلسفه فلسفه اسلامی می‌نگارم. وصف «اسلامی» در این عنوان، هم می‌تواند صفت مضاف («فلسفه اسلامی» فلسفه) قرار گیرد، هم می‌تواند صفت مضاف‌الیه (فلسفه «فلسفه اسلامی») منظور گردد؛ اما آنچه اکنون در این مقاله محل بحث و نظر است، تنسیق دستگاهی است که به مطالعه فرانکر / عقلانی فلسفه اسلامی بپردازد.

بایستگی‌های کنونی فلسفه اسلامی ۱۷۳

آسیب‌شناسی جامع «درون علمی» فلسفه اسلامی و واکاوی و شناسایی خلأها و خطاهای محتمل و نیز ارائه راهبردها و راهکارهای بایسته در قلمرو آن، از جمله در گرو تأسیس فلسفه اسلامی است. زیرا هرگونه تحول و تکاملی در هر موضوع و مسئله‌ای، حاجتمند فرانگری خودآگاهانه بدان است، و نگاهی این‌سان در علوم، جز از نظرگاه فلسفی فراچنگ نمی‌افتد؛ و اگر چنین نگاه و نگرشی صورت بندد فلسفه اسلامی تأسیس شده است.

فلسفه اسلامی به مباحث زیر باید پردازد: (البته عمده مباحث، مربوط به فلسفه «مطلق فلسفه» است.)

۱. تعریف فلسفه و شناساندن هویت فلسفه اسلامی،
۲. بررسی سرشت قضایا و قواعد فلسفی،
۳. امکان و معناداری فلسفه اسلامی،
۴. غایت فلسفه [ی اسلامی]،
۵. کارکردهای فلسفه به نحو عام، و کار ویژه‌های فلسفه اسلامی،
۶. موضوع فلسفه [ی اسلامی]،
۷. مسائل فلسفه (علی‌الاطلاق) و مسائل خاص فلسفه اسلامی،
۸. هندسه و ساختار فلسفه اسلامی،
۹. روش فلسفه و ویژگی‌های روشگانی فلسفه یا فلسفه‌ها [از جمله فلسفه اسلامی]،
۱۰. نسبت و مناسبات فلسفه با دیگر علوم،
۱۱. نسبت و مناسبات فلسفه اسلامی با کلان‌مقوله‌هایی همچون دین، هنر و...،
۱۲. مطالعه تطبیقی مکاتب فلسفی اسلامی،
۱۳. روش‌شناسی درستی‌آزمایی یافته‌های فلسفه اسلامی،
۱۴. آسیب‌شناسی فلسفه اسلامی.

اینک با توجه به محورهای قابل بحث در فلسفه اسلامی، می‌توان پرسید: آیا بازپژوهی و بازپیرایی مطلق فلسفه (و نیز فلسفه اسلامی) و نیز بسط و بازپرورد آن، بدون تنقیح و تحریر آنچه در بالا گفته آمد ممکن است؟ هرگز و حاشا.

پنج - تنقیح و بازپیراست فلسفه اسلامی ایرانی

آنچه در ادبیات حکمی سنتی، فلسفه نامیده می‌شد، عمده معارف بشری را در بر می‌گرفت؛ طب و طبیعیات، منطق و موسیقی، هندسه و ریاضیات، تدبیر منزل و سیاسات، اخلاق، الهیات و . . .؛ در غرب جدید، هر چند از جهاتی، فلسفه دچار ابتدال شد مانند اینکه حتی پاره‌ای مباحث لفظی، ادبی، علمی و زبان‌شناختی و نیز مکاتب و مناظر نسبی‌انگار و شکاکانه، فلسفه پنداشته شد! و برخی آرای سست و سخیف که تفوه بدان‌ها از طفل دبستانی هم انتظار نمی‌رود در زمره آرای فلسفی به‌شمار آمد، اما از حیث دیگر با تمحیض و تنقیح و تجزیه تخصصی، فلسفه از لحاظ کاربرد در حوزه‌ها و حیطه‌های گونه‌گون حیات جوامع، شأن شایسته خویش را در زندگی آدمی به‌دست آورد.

فلسفه اسلامی باید از بحث‌ها و بخش‌هایی که امروز، مستقلاً تدوین یافته و به مثابه یک علم به رسمیت شناخته شده‌اند یا در ساختار دانش‌های دیگر جای گرفته‌اند، پیراسته گردد؛ و در طرح مباحث استطرادی نیز باید به حداقل ضرور بسنده شود.

شش - اصطیاد و تدوین فلسفه‌های مضاف اسلامی

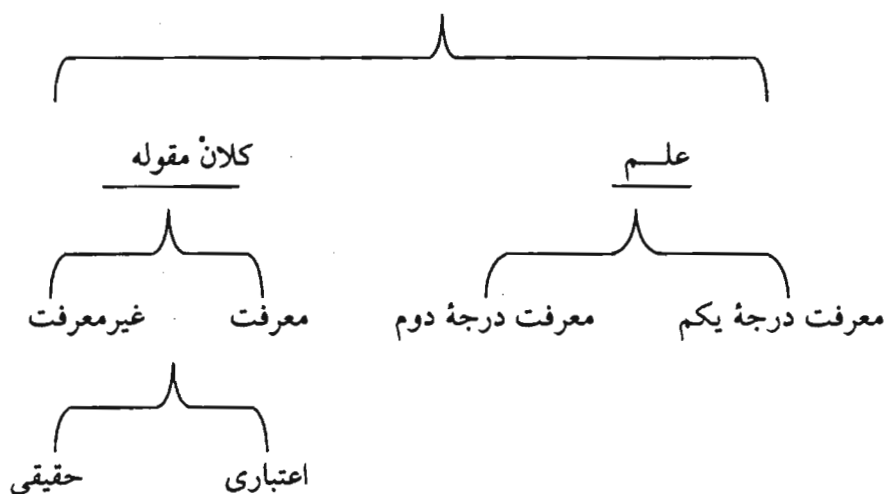
مسائل فلسفه‌های مضاف، هنوز چندان منقح و مضبوط نشده است، پیش از روشن شدن این مسائل، سخن گفتن از تأسیس فلسفه‌های مضاف اسلامی دشوار است؛ به‌نظر ما مباحث عمومی و اساسی درخور بحث درباره این گروه از معارف حکمی، موارد زیر است:

۱. تعریف فلسفه مضاف،
۲. اهداف و کارکردهای فلسفه مضاف (برحسب انواع مختلف آن)،
۳. موضوع فلسفه مضاف،
۴. طبقه‌بندی و تقسیم فلسفه‌های مضاف،
۵. امکان فلسفه مضاف اسلامی،
۶. قلمرو و انواع مسائل فلسفه‌های مضاف،
۷. روش‌شناسی فلسفه‌های مضاف،

۸. نسبت و مناسبات فلسفه‌های مضاف با دیگر علوم و معارف،
 ۹. آسیب‌شناسی وضعیت کنونی فلسفه‌های مضاف، به‌ویژه شاخه‌های نوپدید در ایران و جهان اسلام،
 ۱۰. ضرورت و منطق تأسیس فلسفه‌های مضاف اسلامی.

به اقتضای رعایت اختصار، اینجا تنها به برخی از سرفصل‌های پیشگفته اشارت کرده، تکمیل و تفصیل را به مقاله یا رساله‌ای مستقل احالت می‌کنیم. فلسفه‌های مضاف، شاخه‌هایی از فلسفه به معنای عام‌اند که عهده‌دار مطالعه فرانگر / عقلانی موضوع خویشند. «مضاف‌الیه» (متعلق و موضوع) فلسفه‌های مضاف، گاه مجموعه معرفتی دستگاه‌وار (یعنی یک علم) است، و گاه یک «کلان‌مقوله» معرفتی یا غیرمعرفتی است مانند هنر؛ «علم مضاف‌الیه» نیز گاه از سنخ معرفت درجه اول است، مانند «علم‌های خاص» از قبیل علم فیزیک، و گاه از نوع معرفت درجه دوم است، مانند «فلسفه علم» و «فلسفه فلسفه»؛ کما اینکه مضاف‌الیه نادستگاهوار (غیرعلم‌ها) نیز گاه از گونه معرفت است مانند «وحی» و «معرفت»، و گاه مقوله غیرمعرفتی است مانند هنر و حقوق؛ همچنین گاه مضاف‌الیه، حقیقی و گاه اعتباری است مانند حقوق. انواع «متعلق» و «مضاف‌الیه» فلسفه‌های مضاف را به‌صورت زیر می‌توان نمودار داد:

«مضاف‌الیه» فلسفه‌های مضاف



فلسفه مضاف به کلان مقوله‌های غیر معرفتی را می‌توان «فلسفه‌های مضاف بسیط» نامید. فلسفه اجتماع، فلسفه هنر، فلسفه تاریخ، فلسفه تمدن، فلسفه حقوق، فلسفه اقتصاد، فلسفه سیاست، فلسفه اخلاق، فلسفه تعلیم و تربیت، فلسفه زبان، در زمره‌ی فلسفه‌های مضاف بسیط جای می‌گیرند.

فلسفه‌هایی را که موضوع آنها معرفت درجه یکم (علم یا مقوله معرفتی) باشد می‌توان (در قیاس با نوع بالا، و نیز به قیاس «جهل مرکب» که جهل به جهل است (و این گروه از فلسفه‌های مضاف، علم به علم است) فلسفه «مضاف مرکب» نام نهاد. فلسفه معرفت، فلسفه علم، فلسفه عرفان، فلسفه فلسفه، فلسفه معرفت دینی (ممکن است، از حیثی این دو شاخه، در زمره فلسفه علم‌ها انگاشته شوند)، فلسفه «علم‌های خاص»، و... در ذیل فلسفه‌های مضاف مرکب، طبقه‌بندی می‌شوند.

فلسفه‌های مضافی را که به معرفت‌های درجه دوم و سوم، اضافه می‌شوند - از آن جهت که معرفت‌های درجه سوم و چهارم‌اند (اگر این جعل اصطلاح یا تعبیر، به مذاق ارباب معرفت خوش آید) و معرفت‌های مضاعف قلمداد می‌گردند - می‌توان فلسفه‌های «مضاف مضاعف» نامگذاری کرد. فلسفه فلسفه علم، و فلسفه‌های مضاف به «فلسفه مضاف مرکب»، از مصادیق این گروه از فلسفه‌های مضاف بشمارند. البته ممکن است با این توجیه که این گروه نیز چیزی بیش از علم به علم (و معرفت درجه دوم) نیستند، به فلسفه‌های مضاف مرکب ملحق می‌شوند.

می‌توان فلسفه‌های مضاف را از حیث دیگر به دو قسم تقسیم کرد:

۱. گروهی که متعلق آنها، علوم یا امور حقیقی‌اند، مانند فلسفه فلسفه و فلسفه هستی^۱.
۲. دسته‌ای که مضاف‌الیه آنها، علوم یا امور اعتباری‌اند، مانند فلسفه علم فقه و فلسفه فقه.

۱. اگر فلسفه هستی را همان فلسفه اعلیٰ بالمعنی‌الاعم بدانیم - کما اینکه گاه چنین تعبیر می‌شود - فلسفه هستی والا «فلسفه مطلق»ی در زمره فلسفه‌های مضاف قرار نمی‌گیرد.

درخور ذکر است که آنگاه که فلسفه با اضافه‌شدن به یک موضوع، یک مجموعه معرفتی دستگاہ‌واره (علمی مستقل) را سامان می‌دهد، فلسفه مضاف - به معنای مقصود ما در این بحث - پدید می‌آید؛ اما پاره‌ای ترکیب و تعبیرها که با اضافه‌کردن واژه فلسفه به یک مسئله یا مقوله، ساخته می‌شود و نیز در این ترکیب‌ها، از کلمه «فلسفه»، همان معنایی اراده نمی‌شود که در ترکیب «فلسفه مضاف» مصطلح مراد است، این دست معارف نمی‌توانند در زمره‌ی فلسفه‌های مضاف به‌شمار آیند.

با توجه به تفاوت انواع فلسفه‌های مضاف، مسائل قابل طرح (و مطرح شده) در آنها، در یک طبقه‌بندی کلان به سه گروه قابل تقسیم است:

۱. مباحث و مسائل عام و مشترک بین همه‌ی انواع، مانند ماهیت‌شناسی «مضاف‌الیه»،

۲. مباحث و مسائل مربوط به گروهی خاص از فلسفه‌های مضاف، مانند بحث از سرشت گزاره‌های «علم‌های مضاف‌الیه» و قانونمندی و ناقانونمندی پدیده‌ها (در فلسفه‌های جامعه، تاریخ، تمدن و ...).

۳. مباحث و مسائل مختص و محدود به فلسفه مضاف خاص.

از جهات دیگر نیز می‌توان مسائل فلسفه‌های مضاف را تقسیم کرد که مجال این مقال، گنجایش طرح و شرح آن را ندارد.

مقتضای مرتبت «علم‌العلمی» فلسفه، نیز قابلیت تحویل عمده مباحث متنوع مطرح در فصول حکمت اسلامی به شاخه‌های تخصصی (چنان‌که فرنگیان در فلسفه‌های معاصر چنین کرده‌اند) همچنین اقتضای معقولیت آموزه‌های دینی و غنا و قوام درخور علوم عقلی اسلامی از جهت نگاه عقلانی و معرفتی به علوم و امور؛ و دلایل بسیار دیگر امکان تأسیس فلسفه‌های مضاف (اسلامی) را محرز می‌نماید.

فراتر از دلایل فوق، غایات و نتایجی از قبیل موارد زیر نیز تأسیس و تنسیق فلسفه‌های مضاف اسلامی مبرم می‌دارد:

۱. بسط و بالندگی فلسفه اسلامی، ۲. کاربردی‌شدن آن، ۳. نوآمد و زمانه ساخت‌کردن حکمت و معارف عقلی اسلامی، ۴. ایجاد انسجام و هندسه متلائم

در مجموعه علوم و معارف دینی (به ویژه در قلمرو حکمت عملی)، ۵. تقویت مبانی نظری علوم اسلامی.

علاوه بر اینکه امروز کسانی، فلسفه‌های مضاف را به پایگاه یورش و تازش به مبانی و معارف اسلامی و بومی بدل کرده‌اند، تأسیس فلسفه‌های مضاف براساس مبانی صحیح و صائب، می‌تواند خنثی‌کننده این دست دسیسه‌ها نیز باشد.

همچنین خلط و خطاهای علمی بسیاری از سوی بعضی معاصرین در باب برخی فلسفه‌های مضاف اسلامی نوپا صورت می‌گیرد (مانند اطلاق فلسفه دین به فلسفه دینی، کلام فلسفی الهیات و عقلانی، کلام جدید یا دین‌پژوهی بالمعنی الأعم، و نیز مانند برابرنگاری یا خلط فلسفه فقه با فلسفه علم فقه، مقاصد الشریعه، علل الشرایع، فلسفه علم اصول و فلسفه اجتهاد)، تعریف و تنسیق سنجیده و اندیشیده فلسفه‌های مضاف اسلامی، موجب تقلیل و تصحیح چنین خلط و خطاهایی خواهد گشت.

البته مهم‌ترین مسئله، روش‌شناسی «اصطیاد و تنسیق فلسفه‌های مضاف اسلامی» است.

هفت - بازنگری امور عامه و رهاسازی آن از تأثیر برخی مبادی منسوخ

باید اذعان کرد که عالم و آدم نوشده و علوم و معارف برآمده از (و بر ساخته بر) گزاره‌ها و آموزه‌های دینی یا هموند و پیوند با دین - که فلسفه اسلامی از جمله آنهاست - نیز، باید متناظر به نظرها و نیازهای نوپدید عالم جدید، بازنگری و نوسازی گردد. البته هرگونه بازنگری و بازنگاری، در هر زمینه‌ای - از جمله (و بلکه به‌طور مضاعف، در فلسفه اسلامی) باید براساس مبانی و منطق مربوط و مناسب آن و با رعایت همه جوانب امر صورت بندد.

فلسفه به‌عنوان علم آعلی که از برترین صفات آن مطالعه فرانگر و نقادانه‌ی عالم و آدم است، خود بیش از دیگر علوم و مقولات بشری - به خاطر خطورت نقش و منزلتش - حاجتمند چنین نقد و نگاهی است؛ و ضرورت مسئله آنگاه

برجسته‌تر می‌گردد که بدانیم که هرگونه تحول و تکامل در علوم به‌یژه علوم انسانی (اسلامی) در گرو نوسازی فلسفه اسلامی است.

(چنان‌که گذشت، به جهت رعایت جناب اختصار در مقاله، در باب باقی بایستگی‌ها، به ذکر عنوان تفصیلی بسنده کرده، خوانندگان را به رساله فلسفه نوصدرایی ارجاع می‌دهیم).

هشت - اصلاح هندسه معرفتی و ساختاری علوم عقلی و نیز بازسازی چیدمان کنونی ابواب و فصول فلسفه اسلامی،

نه - کاربردی‌کردن حکمت اسلامی از رهگذر تعدیل وجه انتزاعی آن و نیز کاربرست فلسفه در رفع نیازهای معرفتی معیشتی مورد ابتلاء انسان معاصر و حل مسائل کنونی مسلمانان،

ده - بسط مطالعات تطبیقی بینامکاتبی (میان فلسفه‌های اسلامی و سایر فلسفه‌ها) و برگزینش و جذب عناصر سازگار و کارساز معارف فلسفی دیگر ملل، در ساختار حکمت اسلامی،

یازده - گسترش پژوهش‌های بینارشته‌ای (مانند فلسفه و علم، فلسفه و فیزیک [جدید]، فلسفه و دین، و...)

دوازده - پیشینه‌پژوهی و تبارشناسی دقیق مباحث و مطالب فلسفه اسلامی، و واکاوی عناصر یونانی، ایرانی، هندی و اسکندرانی، و در نتیجه، بازشناسی سهم علمی فیلسوفان و مکاتب فلسفی پیش از اسلام (نهضت ترجمه) و تبیین نقش و سهم فیلسوفان مسلمان در میراث حکمی / فلسفی موجود (جهانی و اسلامی)،

سیزده - مطالعه جامع زمینه‌های ظهور و بسط مکاتب فلسفی اسلام و تحلیل و تعلیل تطورات مباحث مهم فلسفه اسلامی، در مقاطع و مکاتب گونه‌گون،

چهارده - تألیف تاریخ تفصیلی (و محتوایی) فلسفه (و علوم عقلی) اسلامی، پانزده - توسعه، تعمیق و تحکیم جنبش / مکتب نوصدرایی،

شانزده - اهتمام ویژه به اجتهاد فلسفی و نظریه‌پردازی و نوآوری در عرصه حکمت و علوم عقلی اسلامی.

فصل دوم: بایستگی‌های باب تعلیم فلسفه اسلامی و فرهنگ‌سازی فلسفی
دومین گروه بایستگی‌ها، ضرورت‌های معطوف به تعلیم فلسفه و توسعه و
تحکیم فرهنگ خردگرایی است؛ آموزش فلسفه - خصوصاً فلسفه اسلامی - در
حوزه و دانشگاه، با کاستی‌ها و ناراستی‌های بسیاری مواجه است، برای رفع آنها،
دست کم اقدامات زیر باید انجام پذیرد:

هفده - بررسی جامع موانع و مشکلات تعلیم فلسفه در ایران و جهان اسلام،
و راهکارهای آن،

هجده - اصلاح نظام آموزش فلسفه در حوزه‌ها و دانشگاه‌ها (تصحیح و تغییر
برنامه، متون، شیوه‌گزینش و نحوه آموزش، براساس نتایج بررسی جامع موانع و
مشکلات)،

نوزده - تعیین گرایش‌های تخصصی مشخص و تأسیس مدارس ویژه، برای
گزینش و آموزش جوانان متمحص و متخصص در رشته‌های مختلف فلسفی،
بیست - الزامی کردن آموزش فلسفه مقدماتی، برای همه طلاب حوزه‌های
علمیه، در تمام رشته‌های تحصیلی.

فصل سوم - بایستگی‌های عرصه ترویج فلسفه اسلامی و انزوادایی از آن
دسته سوم از بایستگی‌ها، معطوف و مربوط به معرفی فلسفه اسلامی و
عقلانیت دینی است؛ امروز حکمت اسلامی در ناشناختگی و انزوای کامل به سر
می‌برد، جهان معاصر از مواهب غنی و غنیمت این سرمایه عظیم محروم است؛ برای
معرفی فلسفه اسلامی و ترویج آن، حداقل، کارهای زیر باید جامه تحقق پوشد:
بیست و یک - مطالعه همه جانبه موانع و مشکلات فراگیر نشدن تفکر فلسفی
در جهان اسلام و بررسی علل ناشناختگی فلسفه‌های اسلامی و فیلسوفان مسلمان
در جهان و راههای انزوادایی،

بیست و دو - دفاع درخور علمی از فلسفه در قبال متنسکان و ظاهرزدگان،
تفکیکیان و اخبارگرایان، پوزیتیویستها و علم‌زدگان، کانتیان و نسبی‌انگاران، ...
بیست و سه - تألیف دانشنامه‌های جامع و تخصصی فلسفی (الفبایی و
ساختارموضوعی) و ترجمه آنها به زبان‌های زنده جهان،

بیست و چهار- تنظیم فرهنگ‌نامه‌های فلسفی مناسب و ترجمه آنها به زبان‌های مختلف،

بیست و پنج - نگارش رساله‌های منقح متنوع (حدالامکان با رویکرد تطبیقی) با موضوعات و ساختارها و اندازه‌ها و سطوح گوناگون به منظور عرضه فلسفه اسلامی به زبان زمان و برای مخاطبان مختلف، به قصد ارتقاء و تعمیق عقلانیت و زدودن اشعریگری پنهان و مزمن از ذهن و زبان شه‌ریاران و شه‌روندان، در جوامع مسلمان،

بیست و شش - ترجمه و انتشار متون فلسفی اصل اسلامی، به زبان‌های زنده،

بیست و هفت - ترغیب فضیله‌ی حوزه و دانشگاه، به تأسیس انجمن‌های علمی فلسفه، با گرایش‌ها و تخصص‌های مختلف و در شاخه‌های گوناگون،

بیست و هشت - برپایی همایش‌ها و هم‌اندیشی‌های فلسفی (عمومی و تخصصی) در داخل و خارج ایران و فراهم کردن امکان حضور استادان و اصحاب فلسفه در کنفرانس‌های معتبر خارجی،

بیست و نه - دایر کردن کرسی‌های تدریس فلسفه اسلامی در دانشگاه‌های بنام جهان،

سی - تهیه کتب فلسفی منتشر شده، در کشورهای اسلامی به‌ویژه ایران، و ارسال مستمر و متناوب آنها به کتابخانه‌های معتبر جهان.

ترجمه واژه‌های بیگانه

منوچهر صانعی دره‌بیدی

بحث این مقاله بر دو مطلب متمرکز است: اول جست‌وجو برای یافتن معیاری برای تعیین حدّ و مرز «بیگانه» و تمیز آن از «خودی»، دوم بخشی درمورد چگونگی یافتن ضابطه‌ای برای ترجمه (برگردان) واژه‌های «بیگانه».

در بخش اول، خلاصه مطلب این است که جز تداول و عرف برای تعیین مرز خودی و بیگانه معیار دیگری در دست نیست. چنانکه اگر مثلاً در واژه‌های «تلفن» و «صداقت»، اولی را به این عنوان که از زبان انگلیسی و دومی را به این عنوان که از زبان عربی وارد فارسی شده است، باید بیگانه محسوب و آنها را از زبان فارسی بیرون کرد، پس از اخراج واژه‌های انگلیسی و عربی نوبت واژه‌های سانسکریت، سریانی، آرامی، بابلی و ... خواهد رسید، زیرا واژه‌هایی که از این زبان‌ها وارد فارسی شده‌اند غیرفارسی، یعنی بیگانه‌اند و در این صورت بیم آن می‌رود که جز چند واژه از قبیل رفتن، آمدن، گفتن، دادن، شنیدن و ... چیزی برای زبان فارسی باقی نماند.

امروز واژه‌های رسالت، رساله، ابداء، کثیف، تحریر و ... فارسی‌اند زیرا «ابداء» در زبان عربی به معنی «همواره» و در زبان فارسی امروز به معنی «هرگز» است؛ «کثیف» در زبان عربی به معنی «توپر» و در زبان فارسی امروز به معنی «آلوده» است و همین‌طور سایر واژه‌های مذکور، و چون تعلق هر واژه به هر زبانی به اعتبار معنی آن است، واژه «کثیف» در زبان امروز ما به معنی «آلوده» یک واژه فارسی است و اگر معنی آن را لحاظ نکنیم هر لفظ بدون معنی نه فارسی است، نه عربی، نه انگلیسی و نه ...

در بخش دوم مقاله توجه خواننده به این مطلب جلب شده است که هر لفظی دارای یک معنی (meaning) و یک مفاد (connotation) است. هنگام

ترجمه باید به مفاد (به ضم میم بدون تشدید، اسم مفعول باب افعال) واژه توجه شود نه معنی آن؛ چنانکه مثلاً واژه «substance» را به جوهر (مفاد آن) ترجمه می‌کنیم نه «زیر ایست» (که معنی آن است). بر این مبنا واژه «presupposition» را باید به «استلزام» (مفاد آن) ترجمه کرد نه «پیش‌فرض» (که معنی آن است)؛ و واژه «terror» را باید به «جنایت» یا «آدم‌کشی» ترجمه کرد (که مفاد آن است) نه ترس یا وحشت (که معنی آن است).

طبق این قاعده اگر برای یک واژه بیگانه «مفاد» (نه معنی) مناسب نیافتیم باید آن واژه را «واژنگاری» (transliteration) کنیم نه ترجمه (برگردان). مثلاً برای واژه «existence» در زبان فارسی، ترجمه (برگردان) مناسبی به‌عنوان مفاد آن نداریم زیرا واژه‌های «وجود» (عربی) و هستی (فارسی) دارای مفاد «being» است نه «existence»؛ پس این واژه را باید به‌صورت «اگزیزستانس» واژنگاری کرد.

تعیین مرز «بیگانه» و «خودی»

۱. لفظ و معنی

تعلق هر واژه‌ای به هر زبانی به اعتبار معنی آن است. فرض کنید واژه «بیر» در زبان‌های فارسی، عربی، انگلیسی و فرانسه هیچ معنایی نداشته باشد. در این صورت به همین دلیل، این واژه، فارسی، عربی، انگلیسی و فرانسه نیست اما چون در زبان ترکی به معنی «یک» است به این اعتبار، واژه «بیر» یک واژه ترکی است. اما آیا این واژه از زبان دیگری وارد زبان ترکی شده است یا از آغاز به خود زبان ترکی متعلق بوده است، هیچ‌یک از این دو حالت در «معنای واژه بیر» در زبان ترکی دخالت ندارد. اصولاً فرض ورود یک واژه بیگانه از زبانی به زبان دیگر بدون عنایت به معنی آن، یک فرض بی‌مورد و خلاف واقع و غیرعملی است، زیرا اگر واژه‌ای از زبان دیگری وارد زبانی شود، زبان میزبان به معنای آن واژه نیاز داشته است. پس اینکه واژه‌ای از یک زبان بیگانه وارد زبانی (مثلاً فارسی) شده باشد یا از آغاز متعلق به آن زبان بوده باشد، ملاک تعلق آن واژه به

آن زبان نیست و فقط معنی می‌تواند چگونگی تعلق واژه‌ای به زبانی را تعیین کند، واژه فرضاً بی‌معنی به هیچ زبانی تعلق ندارد. پس معنا معیار تعلق واژه به زبان است.

۲. تداول معنی

آیا واژه «صداقت» در زبان فارسی امروز بیگانه است یا خودی؟ این واژه از زبان عربی وارد فارسی شده است. اگر به این اعتبار که چون از زبان عربی آمده است باید آن را بیگانه تلقی کنیم، آنگاه این حکم در مورد واژه «تلفن» هم صادق است زیرا از زبان‌های اروپایی (شاید فرانسه یا انگلیسی) وارد زبان فارسی شده است. حال اگر این واژه را به اتهام بیگانه‌بودن با این معیار که از زبان دیگری وارد فارسی شده‌اند، از فارسی حذف کنیم، پس از اخراج تمامی واژه‌های انگلیسی و فرانسه و عربی، طبق این قاعده نویت به واژه‌های سانسکریت، سریانی، آرامی، بابلی و ... می‌رسد و همه آنها را باید از فارسی خارج ساخت. به نظر می‌رسد که اگر کسی این شوخی بین را جدی بگیرد احتمالاً فقط چند واژه رفتن، آمدن، گفتن، دیدن، شنیدن و ... برایش باقی می‌ماند. هر واژه‌ای در هر زبانی، اعم از اینکه از زبان بیگانه‌ای رسیده باشد یا متعلق به خود آن زبان باشد، وقتی کاربرد آن تداول یافت، یعنی دست به دست گشت و اهل آن زبان معنی آن را درک کردند، متعلق به آن زبان است فقط به همین دلیل که در زبان متداول است.

اکنون این معیار تداول معنی را در مورد بعضی از واژه‌هایی که از زبان عربی وارد فارسی شده‌اند می‌آزماییم تا معلوم شود این معیار قابل دفاع است یا نه. واژه‌های اراده، ارادت، رساله، رسالت، کثافت، تحریر و ابداً از زبان عربی وارد فارسی شده‌اند، اما آیا معنی فارسی آنها همان معنی عربی آنها است؟ واژه‌های رساله و رسالت در زبان عربی یک واژه است و به صورت «رساله» نوشته می‌شود (همین‌طور در مورد اراده و ارادت)، اما در فارسی امروز «رساله» به معنی نامه و کتاب و «رسالت» به معنی پیام و مسئولیت و آرمان به کار می‌رود. این معانی یعنی معنای نامه و کتاب برای «رساله» و معنای پیام و مسئولیت برای «رسالت» ویژه

زبان فارسی‌اند و در زبان عربی این دوگانگی لفظ و معنی در مورد واژه «رساله» وجود ندارد. به این دلیل کلمات رساله و رسالت (و نیز اراده و ارادت و ...) امروز فارسی‌اند نه عربی. در فارسی امروز واژه «اراده» به معنی تصمیم‌گیری و «ارادت» به معنی ابراز اخلاص و صمیمیت است نه تصمیم‌گیری؛ در حالی که اصل عربی این واژه‌ها، یعنی واژه «اراده» با املا و معنی واحدی به کار می‌رود. در مورد واژه‌های کثافت، تحریر و ابدأ، این مغایرت و تفاوت معنی فارسی با اصل عربی آنها بسیار بزرگ‌تر است. واژه «کثافت» در زبان عربی به معنی زمختی و در مقابل لطافت است اما در فارسی امروز به معنی آلودگی است. واژه «تحریر» در اصل عربی خود به معنی آزادکردن و در فارسی امروز به معنی نوشتن است و به این دلیل به اعتبار معنی خود (مثل واژه «کثافت») فارسی است نه عربی. واژه «ابدأ» در زبان عربی به معنی همیشه و در زبان فارسی امروز به معنی «هرگز» (درست معنی مقابل آن) است.

واژه‌هایی که در اینجا به عنوان مثال درباره آنها بحث کردیم امروز فارسی‌اند نه عربی و به همین معنی و با همین معیار واژه‌های «تلفن»، «رادیو»، «تلویزیون» و ... فارسی‌اند، ملاک تعلق هر واژه به هر زبان تداول معنای آن است.

۳. بنیاد نحوی زبان

به جملات زیر توجه کنید:

۱. عظمت انسان به عقل او است.

۲. بزرگی مردم به خرد او است.

۳. دیگنیتی پپل به ریزون او است.

هیچ فارسی‌زبانی یا کسی که فقط اندکی زبان فارسی بداند در این حکم تردید ندارد که هر سه جمله فوق فارسی است و معنایی دارد. اما به لحاظ درک معنای جمله، بیشتر فارسی‌زبانان احتمالاً معنای جمله ۱ را خوب می‌فهمند و معنی جمله ۲ را کمی مبهم‌تر درک می‌کنند و از جمله ۳ یا چیزی درک نمی‌کنند یا خیلی کم درک می‌کنند.

اساس مطلب این است که جمله «فلان بهمان است» (یا الف ب است) در هر سه مورد فوق یک جمله فارسی (و به اعتبار اینکه فعل ربط «است» در کجای جمله قرار داشته باشد متعلق به یکی دیگر از زبان‌های شاخه هند و اروپایی) است و اینکه معنای جمله ۳ یا اصلاً درک نشود یا دیرتر و مبهم‌تر از جمله ۱ درک شود، مربوط به واژه‌هایی است که در این جمله به‌کار رفته است؛ واژه‌هایی که در فارسی امروز متداول نیستند. نتیجه‌ای که از این تحلیل و مقایسه به‌دست می‌آید این است که ساختار، ماهیت، حقیقت، ذات و اساس هر زبانی را ساختار نحوی آن تشکیل می‌دهد نه تک واژه‌هایی که در جملات آن زبان به‌کار می‌رود. پس تمایز فارسی از زبان‌های بیگانه به ساختار نحوی آن است نه واژه‌های فارسی. مثلاً اگر واژه «صداقت» چندین قرن پیش از این در فارسی متداول نبوده (که البته نبوده است)، فارسی نیست و اگر در قرن‌های آینده از تداول زبان فارسی بیفتند باز هم دیگر فارسی نخواهد بود؛ اما امروز به اعتبار تداول آن در زبان فارسی، فارسی است. بنابراین، بحث در تعلق اصیل و ذاتی هر واژه‌ای به هر زبانی، صرف اتلاف وقت است؛ زیرا این تعلق مشروط به تداول و امری زمانی و تاریخی است. واژه «سپیدن» (به معنی احساس کردن) به اعتبار اینکه روزی در زبان فارسی به‌کار می‌رفته است (و فقط به همین اعتبار، زیرا اصل آن ممکن است از زبان سانسکریت یا سریانی یا ... گرفته شده باشد) فارسی است اما امروز این واژه در زبان فارسی به‌کار نمی‌رود و حتی طبقات دانشگاهی هم آن را نمی‌شناسند. در چنین شرایطی امروز فارسی بودن آن به چه معنی است؟ به‌نظر می‌رسد که این سؤال هیچ جوابی ندارد جز اینکه بگوییم «به این معنی که زمانی در زبان فارسی به‌کار می‌رفته است» و برای اثبات فارسی بودن آن به نمونه‌ها و مصادیق کاربرد آن در متون قدیم استناد می‌کنیم. جز با توسل به این معیار به هیچ معنای دیگری نمی‌توان گفت واژه «سپیدن» یک واژه فارسی است.

۴. واژه‌های بیگانه و تضعیف یا تقویت زبان

بنا بر آنچه تاکنون گفته‌ایم ساختار جوهری زبان به‌مثابه ظرفی است که می‌توان واژه‌های گوناگونی را (مثلاً بزرگی و عظمت را به‌جای یکدیگر یا راستی

و صداقت را به جای یکدیگر با وفور و فراوانی را به جای یکدیگر) به عنوان مظروف در خود گنجانند. ساختار زبان فارسی در تدوین و تشکیل جملات (حمله، خیریه در قالب نهاد و گزاره یا مبتدا و خبر) این است که بگوییم «... ... است» اگر جای نقطه‌ها در این جمله همیشه خالی باشد، یک ظرف خالی است و هیچ معنایی به ذهن خواننده یا شنونده القا نمی‌کند. اما همین ساختار حاکی از ظرفی است که می‌توان واژه‌هایی را در جای نقطه‌ها قرار داد و به واسطهٔ واژه‌ها معنایی را به ذهن مخاطب منتقل کرد. حال در این جمله می‌توان به جای نقطه‌ها نوشت:

۱. قلم منکسر است.

۲. خامه شکسته است.

۳. پن بروکن است.

در اینجا سه جمله به زبان فارسی داریم که دارای یک معنی و مفاد واحدند. فرض کنید واژهٔ پن (قلم = pen) که در زبان انگلیسی به معنی قلم است با همین تلفظ وارد زبان فارسی شده بود (چنانکه مثلاً در افغانستان مهندس را «انجینیر» می‌گویند)، در این صورت علاوه بر واژهٔ قلم، خامه و کلک، واژهٔ «پن» هم برای بیان همان معنی در اختیار ما بود. این استدلال در مورد واژه‌های منکسر، شکسته و بروکن (شکسته = broken) هم صدق می‌کند. حال باتوجه به اینکه کار واژه‌ها در زبان انتقالی معانی است و انتقال معانی فقط به واسطهٔ واژه‌ها (عموماً به عنوان نشانه‌ها چه به صورت گفتاری و چه به صورت نوشتاری، ممکن است، یعنی واژه‌ها ابزار انتقال معانی‌اند، پس هرچه ابزارها بیشتر باشد کار این زبان بیشتر است. اگر واژه‌های راستی و صداقت هر دو را داشته باشید بهتر می‌توانید ادای معنا کنید تا اینکه فقط از واژهٔ راستی استفاده و صداقت را به عنوان اینکه عربی است طرد کنید. علاوه بر این، گرچه واژه‌های بیت‌الخلا، آبریزگاه، مستراح، توالت و دستشویی ممکن است به یک معنی به کار روند، اما در شرایط و موقعیت‌های متفاوتی می‌توان یکی از مناسب‌ترین آنها را به کار برد، در حالی که اگر مستراح را به عنوان اینکه عربی است و توالت را به عنوان اینکه انگلیسی است حذف کنیم، توانایی کاربرد زبان در این مورد به همان نسبت محدودتر می‌شود. پس ورود

واژه‌های بیگانه به داخل زبان موجب تقویت و اصلاح و بهبود آن می‌شود نه تخریب و تضعیف و انهدام آن.

به این مناسبت اگر در کشوری مؤسساتی به نام فرهنگستان زبان و ادب دایر شود کار این مؤسسه‌ها باید تدوین قوانینی باشد برای واردکردن واژه‌های بیگانه برای تقویت زبان، نه اخراج واژه‌های بیگانه که موجب تخریب زبان می‌شود. زیرا اگر ورود واژه‌های بیگانه موجب تقویت زبان شود، اخراج این واژه‌ها از زبان موجب تضعیف آن می‌شود. اگر در زبان فارسی برای ادای معانی، مثلاً دو میلیون واژه وجود داشته باشد، توانایی این زبان برای ادای معانی دو برابر زمانی خواهد بود که فقط یک میلیون واژه در آن وجود داشته باشد.

۵. سیلان زبان در طول زمان و اقتضای قبولی واژه‌های نو (بیگانه)

زبان کارآمدترین ابزار زیستن است و چگونگی آن (به‌لحاظ کاربرد الفاظ) تابع شرایط زندگی است. شاید امروز دیگر (و در آینده نیز) واژه‌های «بردیمنی» (نوعی جامعه)، «ساقور» (آهنی که بدان وسیله چهارپایان را داغ می‌کردند)، پالغ (پیمانۀ ساخته‌شده از شاخ حیوانات و عاج فیل) و واژه‌هایی از این دست، هرگز به‌کار نرود و جایگاه آنها فقط در فرهنگ‌نامه‌ها و متون تاریخی باشد (و شگفتا که برای برد یمینی یا حله یمانی همچنان احکام فقهی می‌نویسند و از خود نمی‌پرسند این احکام در کجا به‌کار می‌رود. این بدان می‌ماند که همچنان ساقور و پالغ بسازند و به این مسئله فکر نکنند که در کجا مصرف می‌شود) و درعوض واژه‌های «فکس»، «اینترنِت»، «چت»، «کیلیک» و ... وارد زبان می‌شوند. زبان (حتی قواعد نحوی آن) دارای یک ساختار ثابت جوهری ذاتی نیست که در طول زمان تغییرناپذیر باقی بماند و ما نتوانیم یک ذات ثابت را به نام «زبان فارسی» تصور کنیم که در طول چندین هزار سال همیشه همان باشد که هست.

اگر امروز فردوسی زنده شود شاید زبان اهالی تهران را درک نکند و ادواری که در زبان‌شناسی درمورد زبان‌های مختلف ملل جهان طبقه‌بندی شده است (چنانکه می‌گوییم پارسی باستان، پارسی میانه و پارسی دری) گواه این ادعا است. پس کوشش برای پالودن «پارسی سره» و «فارسی اصیل» از لغات بیگانه

(خواه عربی خواه انگلیسی و یا ...) ناشی از عصبیت‌ها یا تعصب‌های برآمده از سرخوردگی‌های تاریخی و اجتماعی است. علاقه‌ای که انسان طبیعتاً به ملیت، وطن و نژاد خود دارد در شرایط خاص اجتماعی او را برمی‌انگیزد تا علیه اقوامی که به ملیت او تاخته‌اند و اکنون چند واژه از اقوام مهاجم در زبان او باقی مانده است، طغیان و عصیان کند. چنانکه مرد محترمی وقتی می‌خواست بگوید «اجازه بفرمایید» می‌گفت «پروانه بفرمایید» زیرا «اجازه» یک واژه عربی است. ناگفته نماند که کوشش برای ترجمه واژه‌های بیگانه (که در بخش دوم این مقاله به شرح آن خواهیم پرداخت) کوششی بجا است و باید تا حد امکان واژه‌های تازه وارد بیگانه را ترجمه کرد تا آنچه به تدریج متداول می‌شود با طبیعت زبان از لحاظ تلفظ و نوشتن و آهنگ خوش واژه‌ها در گوش، سازگار باشد. اما کوشش برای بیرون کردن واژه‌هایی که متداول شده است کاری عبث است و موجب تخریب زبان می‌شود.

اینکه به کدام واژه‌ها اجازه دهیم وارد زبان شوند و آن را تقویت کنند و کدام واژه‌ها را ترجمه کنیم و لفظی معادل آن به کار بریم باید تابع نیاز زبان باشد. این نیازها عبارت‌اند از:

۱. مکان نوشتاری: چنانکه واژه «پن» (pen) را در فارسی می‌توان راحت نوشت اما واژه «سینتتیک» (ترکیبی = synthetic) را نمی‌توان راحت نوشت و البته مقصود از راحتی نوشتار فقط تعداد سیلاب‌ها نیست، چنانکه واژه «پاتولوژیک» دارای سیلاب‌های متعدد است، اما نوشتن آن آسان است.

۲. سهولت تلفظ: چنانکه واژه «فتوکپی» را می‌توان راحت تلفظ کرد اما واژه «اگریستانس» را به راحتی آن نمی‌توان تلفظ کرد.

۳. خوش آهنگی: شنیدن بعضی از واژه‌های بیگانه به گوش خوش آهنگ است و بعضی دیگر نه. مثال‌های این مورد را می‌توان در واژه‌های فوق یافت.

به این ترتیب ضمن کوشش برای ترجمه واژه‌های جدید و یافتن معادل مناسب برای آنها باید از مخالفت با واژه‌هایی که در زمان‌های گذشته وارد زبان شده و ورود آنها به زبان ما تابع یک جریان طبیعی بوده است و نیز از مخالفت با ورود واژه‌های جدید بیگانه که احتمالاً امکان ترجمه آنها وجود ندارد (چنانکه

به شرح آن خواهیم پرداخت)، خودداری کرد. یکی از لوازم این مهم این است که مدیریت فرهنگستان‌ها به دست ادیبان و زبان‌شناسان و سخن‌دانان سپرده شود تا با آشنایی با روح زبان و ساختار سیال آن جریان انتقال واژه‌ها را درست هدایت کنند. مسئله سیلان زبان مستلزم توجه به قواعد پیچیده‌ای است که برای آشنایی با آن باید به «زبان‌شناسان» متوسل شد و ورود به جزئیات مسائل این بحث در توان این قلم نیست.

مبانی ترجمه واژه‌های بیگانه

معنی و مفاد

هر واژه‌ای دارای یک معنی (meaning) و یک مفاد (connotation) است. واژه ترور (terror) به معنی ترس و وحشت اما مفاد آن در ادبیات سیاسی امروز «آدم‌کشی» است. واژه تحریر به معنی آزاد کردن اما مفاد آن در زبان فارسی امروز به معنی «نوشتن» است. واژه شوخ به معنی بی‌حیا است (و این البته غیر از شوخ به معنی چرک است)، اما مفاد آن در فارسی امروز «شیرین‌ادا و بذله‌گو» است. هنگام ترجمه واژه بیگانه به زبان خود باید در مورد هر دو واژه (خودی و بیگانه) به این تمایز معنی و مفاد توجه داشت. مترجمی که از زبان بیگانه به زبان خود برای زمان خود ترجمه می‌کند باید به مفاد واژه‌ها از هر دو طرف توجه کند؛ زیرا معنای واژه (و در اینجا مفاد آن) باری است که واژه با خود حمل می‌کند و امکان ارتباط بین طرفین گفت‌وگو را فراهم می‌سازد. مترجم اگر به مفاد لفظ توجه نکند (چه لفظ خودی و چه لفظ بیگانه) نمی‌توان بار الفاظ را به ذهن شنونده و خواننده منتقل کرد. این ترجمه‌ها را باید ترجمه‌های ناموفق نامید. مفاد واژه‌ها (و نه معنی آنها) با تداول و سنت پیوند ناگسستنی دارد و آنچه در طول زمان متناسب با شرایط موجود در هر زمانی تغییر می‌کند مفاد الفاظ است. به دلیل همین تمیز بین معنی و مفاد است که باید مثلاً تعبیر «point of view» را به «دیدگاه» ترجمه کرد، نه «نقطه نظر»؛ زیرا در زبان فارسی تعبیر «نقطه نظر» بی‌معنی است مگر به قرینه و مقایسه با معادل انگلیسی آن و به همین دلیل است که باید

واژه «presupposition» را به «استلزام» ترجمه کرد نه «پیش فرض». جمله «presupposes B A» را باید «الف مستلزم ب است» ترجمه کرد و نه چنانکه معمول مترجمان است: «الف ب را از پیش فرض می گیرد».

گفتیم مفاد واژه با سنت و تداول پیوند ناگسستنی دارد. مفاد واژه‌ها آن وضعیت ذهنی (حالت، معنا، موضع‌گیری و...) است که در هر زبانی استفاده‌کنندگان از آن واژه‌ها با تکیه بر آن وضعیت مقصود خود را به ذهن دیگران منتقل می‌کنند. در ادبیات فلسفی زبان فارسی امروز به‌عنوان مثال، تعبیر «عقل فعال» (که به‌لحاظ منشأ یک تعبیر عربی است)، دارای مفادی است که نمی‌توان با تعبیر «خرد کارگر» آن را به ذهن خواننده و شنونده منتقل کرد. تعبیر «خرد کارگر» به معنی درک و فهم کسانی است که در کارگاه مشغول کارند. به همین دلیل «منفعل» را نمی‌توان به «کارپذیر» برگرداند زیرا «کارپذیر» به معنی «طرف قرارداد» است. این تعبیرات (یعنی عقل فعال و عقل منفعل) به دلیلی که در بخش اول مقاله از نظر گذرانندیم در زبان امروز ما «فارسی» اند، فقط به همین دلیل که در ادبیات فلسفی ما متداول شده‌اند.

یکی از (و فقط یکی از) مشکلات ترجمه متون فلسفی از زبان‌های بیگانه به فارسی بی‌توجهی مترجمان به اصل تداول در زبان است؛ اما ترجمه موفق، یعنی ترجمه‌ای که مترجم بتواند مفاد واژه‌ها را از ذهن نویسنده متن اصلی به زبان خواننده (یا شنونده) زبان دوم منتقل کند، مستلزم این است که :

۱. مترجم با «قالب زبانی» زبان بیگانه آشنا باشد. این آشنایی متأسفانه از طریق تسلط و اشراف بر مکالمه فراهم نمی‌شود. اگر کسی یک سال مثلاً در شهر لندن زندگی کند شاید بتواند به انگلیسی تکلم کند یا اگر یک سال در پاریس زندگی کند شاید بتواند به زبان فرانسه تکلم کند و زبان‌های دیگر را هم می‌توان مضمول این قاعده دانست. اما آشنایی با قالب زبان مستلزم این است که در یک رشته علمی به آن زبان درس خوانده باشد؛ متون متعددی از نویسندگان متعدد در آن رشته علمی مطالعه کرده باشد و شیوه بیان مفاهیم را در یک رشته علمی به آن زبان آموخته باشد. به این دلیل است که مثلاً می‌توان در شهر تهران چنان با زبان فرانسه آشنا شد که بتوان متون علمی را از این زبان به فارسی

ترجمه کرد. اشراف به قالب زبان (که شرط یک ترجمه موفق است) غیر از آشنایی به زبان روزمره است. به این دلیل است که ممکن است کسی زبان فرانسه بداند اما نتواند آن را به فارسی ترجمه کند.

۲. آشنایی به زبان فارسی (بلکه اشراف علمی به این زبان یا هر زبان میزبان و پذیرنده دیگری) به صرف اینکه فارسی، زبان مادری مترجم است، کافی نیست. اشراف علمی به زبان فارسی به عنوان زبان میزبان (در کار ترجمه) خطیرتر و دشوارتر از آشنایی با زبان بیگانه است.

وقتی به زبان مادری خود تکلم می‌کنیم در صورت احساس تشنگی (مثلاً) می‌گوییم «یه خورده آب بده به من» اما هنگام نوشتن هرگز چنین نمی‌نویسیم (چنانکه من اکنون نوشتم). اینکه مفاد این جمله گفتاری را در قالب نوشتار به صورت «یک لیوان آب به من بده»، «کمی آب می‌خواهم»، «من تشنه هستم»، «مقداری آب لازم دارم» و ... بنویسیم مستلزم آشنایی علمی به قالب و ساختار علمی زبان فارسی است که ارتباطی با این مطلب که زبان فارسی زبان مادری ما است، ندارد و ممکن است بیگانه‌ای بهتر از ما آن را بداند. برای مثال، به تعبیری توجه کنید که در بعضی از ترجمه‌ها (از زبان‌های بیگانه به فارسی) دیده می‌شود: «معنای استوار به متن» یک خواننده فارسی‌زبان از این تعبیر چه می‌فهمد؟ این تعبیر از ترکیب چهار کلمه معنا، استوار، به، متن به وجود آمده است. واژه «استوار» چنانکه در فرهنگ معین آمده، به معنی «محکم» است. و به تعبیری که ما در این مقاله به کار برده‌ایم، مفاد آن «محکم» است. بنابراین مفهوم ترکیب «معنای استوار به متن» باید مفاد «معنای محکم به متن» باشد؛ اما کدام فارسی‌زبانی چیزی از این ترکیب درک می‌کند؟ ظاهراً مقصود نویسنده (یا مترجم و این قبیل نویسندگان و مترجمان) این است که می‌خواهد بگوید «معنای قائم به متن» که مقصود او اگر این تعبیر باشد، البته این ترکیب معنی‌داری است و خواننده فارسی‌زبان از آن چیزی درک می‌کند. اما احتمالاً خواسته است از استعمال واژه «قائم» (یا مترادف آن «متکی») به این عنوان که واژه عربی است پرهیز کند (و فراموش کرده است که الفاظ «معنی» و «متن» هم عربی‌اند) و به جای است که آمده آن واژه استوار (که با مقیاس او یک واژه فارسی است) به کار برده است.

کاری که این صاحب قلم (یا این صاحب قلمان) کرد، این است که با نهادن واژه «استوار» به جای «قائم» یا «متکی»، در این ترکیب یک تعبیر بسی معنی (که هیچ مفادی به ذهن خواننده فارسی زبان منتقل نمی‌کند) به کار برده است؛ زیرا ترکیب «معنای محکم به متن» یا «معنای استوار به متن» فارسی نیست؛ زیرا واژه «استوار» در جای خود به کار نرفته است.

به اعتقاد این قلم، اشکال اصلی این نویسندگان (حداقل اشکال کار آنها در این مورد) این است که (به‌رغم اینکه زبان فارسی زبان مادری آنها است) فارسی نمی‌دانند، یعنی با قالب زبانی و ساختار نحوی زبان فارسی آشنا نیستند و معیار تداول را مراعات نمی‌کنند. حاصل کار این قبیل صاحبان قلم در زبان فارسی عبارت است از هدر دادن نیرو و توان خود، هدر دادن وقت و پول خواننده کتاب و خراب کردن زبان فارسی. تسلط و اشراف علمی به زبان فارسی از طریق مطالعه متون فارسی حذفاصل بین قرن‌های چهارم تا نهم هجری به دست می‌آید و به نظر نمی‌رسد که نویسنده تعبیر «معنای استوار به متن» با این متون آشنا باشد.

۳. علاوه بر آشنایی علمی - به شرحی که گذشت - به دو زبان خودی و بیگانه، مترجم در هر رشته‌ای باید در آن رشته تحصیلات دانشگاهی رسمی و مدون داشته باشد و خود در رشته مورد نظر صاحب رأی و نظر و قوای علمی باشد. مترجم کتاب‌های پزشکی باید پزشک باشد، مترجم کتاب‌های جامعه‌شناسی، جامعه‌شناس و مترجم آثار فلسفی اگر نگوییم فیلسوف، دست‌کم فلسفه خواننده باشد. در رشته فلسفه، مانند هر رشته منضبط (discipline) دیگری یک زبان فنی وجود دارد که مجموعه‌ای از لغات و اصطلاحات و تعبیراتی است که اغلب به دلیل شرایط تاریخی ما، که ترجمه موفق متون فلسفی از زبان‌های بیگانه به فارسی مستلزم اشراف به این زبان است برگرفته از زبان عربی هستند.

در زبان فلسفی ما «گوهر» به جای «جوهر» به کار نمی‌رود و «موضوع و محمول» را نمی‌توان «حاصل و محمول» نامید و به جای «عرض» نمی‌توان واژه «صفت» به کار برد و «علت و معلول» را نمی‌توان «انگیزه و انگیزه» نامید؛ زیرا در تمامی این موارد مفاد لفظ تغییر می‌کند و جملات توان خود را برای انتقال

معنی به ذهن خواننده از دست می‌دهند. پیش از این از «خرد کارگر» به جای «فعل فعال» یاد کردیم.

۴. بعضی واژه‌های فلسفی را نمی‌توان ترجمه کرد. ما برای واژه‌های subject, dialectic, existence, reflexion, object, و... در زبان فارسی (حتی با اقتباس از ریشه عربی) معادل‌های دقیق و درستی نداریم.

دو واژه «object» و «subject» را معمولاً به «ذهن» و «عین» ترجمه می‌کنند. اما «subject» در ادبیات فلسفی غرب به معنی «فاعل» است درحالی‌که «ذهن» الزاماً به معنی «فاعل» نیست. خطای این ترجمه وقتی آشکار می‌شود که «subject» را به «ذهنی» ترجمه می‌کنند و می‌دانیم که مفاد واژه «ذهنی» در زبان فارسی امروز معادل «غیرواقعی» است. در زبان فارسی آنچه در خارج متحقق نباشد و فقط در ذهن کسی حضور داشته باشد، ذهنی (یعنی غیرواقعی یا غیرمتحقق در خارج نامیده می‌شود؛ زیرا واقعیت مترادف خارجیت به کار می‌رود)، درحالی‌که «subjective» به معنی «سهم فاعل ادراک» (یا آنچه متعلق به فاعل ادراک است و البته می‌تواند واقعی باشد یا نباشد) است. به این دلیل شاید بتوان «subject» را فاعل و «subjective» را فاعلی ترجمه کرد. اما این ترجمه با امکان یک خطای فاحش مواجه است و آن اینکه کسی خیال کند که به همین دلیل می‌توان «object» را مفعول و «objective» را مفعولی ترجمه کرد که البته این ترجمه خطای جلی (آشکار) است. به این جهت من «subject» را «فاعل»، «object» را «متعلق شناخت»، «subjective» را «درون ذهنی» و «objective» را «برون‌ذهنی» ترجمه می‌کنم که البته ترجمه‌های دلچسب و ارضاکنده‌ای نیست.

واژه reflexion (reflection) در لغت به معنی بازتاب یا انعکاس است اما آن را به معنی «بازتاب اشیا در ذهن به نحوی که تصویر خود را بازگردانند» به کار می‌برند. و به این معنی، مفاد آن، اندیشه، فکر، تصور و از این قبیل است. مترجم باید متناسب با مقام و موقعیت واژه در جمله برای آن معادل مناسب بیاورد.

«existence» در ادبیات فلسفی غرب درمقابل «essence» به کار می‌رود. واژه «essence» به معنی ذات، ماهیت، حقیقت، اصل و چیستی شیء است و «existence» به معنی سر بر زدن، برون‌ریختن، سر بر آوردن و بیرون آمدن

«essence» است. به این معنی می‌توان آن را «تحقق» ترجمه کرد. آنچه ما در زبان فارسی «هستی» (= بودن، به عربی وجود) می‌نامیم، در انگلیسی «being»، در آلمانی «sein» و در فرانسه «etre» نامیده می‌شود که در هر سه زبان مذکور واژه «existence» را به معنایی غیر از معانی الفاظ مذکور به کار می‌برند. در زبان‌های آلمانی و انگلیسی معنای کلمات «being» و «sein» غیر از «existence» (به آلمانی existenz) استز واژه‌های «being» و «sein» حاکی از نوعی «ثبات و سکون» هستند که در مفاد واژه «existence» (یا existenz) نیست و این واژه، برخلاف آنها حاکی از نوعی سیلان و بی‌قراری است. به این جهت در زبان فارسی آن را به خطا به معنی هستی (= وجود) گرفته‌اند که در ادبیات فلسفی غرب کاربرد آن در مقابل «essence» است و اینجا البته به معنی تحقق «essence» است که به دلیل سیلان (شدن - صیوروت) آن چیزی غیر از هستی است.

واژه «dialectic» به دلیل قدمت تاریخی آن، داستان گسترده‌تری دارد. این واژه از زمان زنون شاگرد پارمنیدس تا سوفسطاییان، افلاطون، ارسطو، قرون وسطا، کانت و هگل و بالأخره در حوزه مارکسیسم دارای معانی گوناگون است که اهم این معانی را می‌توان به چهار قسم تقسیم کرد:

۱. معنای افلاطونی آن، در نظریه شناخت افلاطون، معادل «منطق» است.
۲. ارسطو آن را به معنی استدلالی به کار می‌برد که نه مانند برهان (demonstration) نتیجه قطعاً صادق دارد و نه مانند سقسطه (sophistic) نتیجه قطعاً کاذب، بلکه نتیجه آن احتمالی است، یعنی شاید صادق و شاید کاذب باشد، معنای ارسطویی این لفظ را قدمای ما «جدل» ترجمه کرده‌اند.
۳. در قرون وسطا این واژه را به معنی «منطق» به کار می‌بردند اما نه با مفاد افلاطونی آن، بلکه به دلیلی که اکنون مورد بحث ما نیست دیالکتیک به معنی به کار گرفتن خطابه و صناعت شعر برای اهداف کلامی به کار می‌رفت و لفظ «dialectition» را به معنی «منطقی» (= منطق‌دان یا منطق‌شناس) به کار می‌بردند.
۴. از کانت به بعد در فلسفه آلمانی در زبان هگل و مارکس، و سپس در کل فلسفه غرب، این واژه، داستان و معنا و مفاد دیگری دارد. (و البته کار این مقاله شرح معنا و مفاد «دیالکتیک» نیست.) به جز معنای ارسطویی آن را که قدمای ما

«جدل» نامیده‌اند سایر معانی آن را نمی‌توان به این لفظ ترجمه کرد و البته ترجمه ارسطویی آن هم ترجمه دقیق و درستی نیست جز اینکه به دلیل تداول آن شاید کاربرد واژه «جدل» در آن معنی (و فقط در آن معنی) مجاز باشد و سایر معانی آن را نمی‌توان به جدل بازگرداند.

این قبیل واژه‌ها را بهتر است به جای ترجمه «واژنگاری» کرد.

۵. هدف ترجمه، انتقال معنی است. واژه‌ها و الفاظ حاملان معانی‌اند. هر لفظی در هر زبانی که به کار رود حامل معنایی است که هدف از کاربرد آن لفظ در آن زبان انتقال آن معنا به ذهن خواننده (یا شنونده) است. انتساب معنا به لفظ در هر زبانی براساس قرارداد است. این قراردادها اغلب بر نوعی رابطه مفهومی بین لفظ و معنی متکی است، چنانکه واژه اتم در زبان یونانی به معنی تجزیه‌ناشدنی (لایتجزی) است. لذا مصداق اتم با اسم آن دارای یک رابطه مفهومی است. این رابطه مفهومی یا در همه نامگذاری‌ها (اطلاق لفظ بر معنی) وجود ندارد، یا اگر همه جا وجود داشته باشد در بسیاری از موارد این رابطه بر ما پوشیده است، چنانکه مثلاً علت اطلاق لفظ «شیر» بر آن مایع سفیدرنگ نوشیدنی و آن حیوان درنده جنگلی و آن وسیله‌ای که آب یا هر مایع دیگری را قطع و وصل می‌کند، بر ما معلوم نیست، اما اطلاق لفظ «در باز کن» بر مصداق آن دقیقاً بر ما روشن است.

به این جهت وقتی واژه‌ای از زبانی به زبان دیگری ترجمه می‌شود در واقع این مفاد آن واژه است که از لفظ قبلی جدا می‌شود و به لفظ جدید می‌پیوندد و به همین دلیل باید معنی یا مفاد لفظ، چنانکه اکنون درک می‌شود موردنظر مترجم باشد نه آن مفهوم و مفادی که روزگاری در گذشته موردنظر بوده است. امروز وقتی واژه «تحریر» را در ترجمه واژه دیگری به کار می‌بریم باید مفاد «نوشتن» موردنظر باشد نه «آزادکردن». موفقیت هر ترجمه‌ای از هر زبانی به هر زبان دیگری در گرو مراعات این قاعده است. در تاریخ دست‌کم چهار مرحله ترجمه‌های کلان روی داده است:

۱. ترجمه علوم و فلسفه یونانی به عربی؛

۲. ترجمه علوم اسلامی به لاتین؛

۳. ترجمه فرهنگ جدید به ژاپنی؛

۴. ترجمه غربی در عصر جدید از یک زبان غربی به زبان دیگر (مثلاً از انگلیسی به فرانسه یا ایتالیایی به آلمانی یا برعکس).
 به نظر می‌رسد که (دست‌کم تا آنجا که آثار این ترجمه‌ها بر ما معلوم است مثل ترجمه از یونانی به عربی یا از انگلیسی یا فرانسه به فارسی)، موفقیت این ترجمه‌ها با انتقال معنی از زبان اصلی به زبان میزبان نسبت مستقیم دارد؛ و به همان نسبت که واژه‌های میزبان نتوانسته‌اند مفاد واژه اصلی را منتقل کنند، ترجمه‌ها ناموفق بوده‌اند. نمونه‌ای از ترجمه‌های ناموفق از یونانی به عربی (و سپس سرایت آن در زبان فارسی) که نتوانسته مفاد واژه اصلی را به زبان میزبان منتقل کند بدین شرح است:

۱. واژه «On» در زبان یونانی بنا بر نظر یونانی‌شناسان، اسم فاعل از مصدر «einai» (= وجود = بودن = هستی) است و لذا باید به «واجد» (= باشنده = هستنده =) ترجمه می‌شده است که برعکس به «موجود» (که اسم مفعول است) ترجمه شده و منشأی بسیاری از سوءفهم‌ها در فلسفه اسلامی از فلسفه یونانی شده است.

۲. واژه «arete» در یونانی (به انگلیسی: virtue) به معنی مهارت در انجام مسئولیت‌های اجتماعی است که در زبان عربی (و سپس در فارسی امروز) به «فضیلت» ترجمه شده است که مفاد آن «تقوا و پرهیزکاری» است. مفاد یونانی این لفظ عبارت است از مسئولیت‌هایی چون پزشکی، آهنگری، نجاری، قضاوت در دادگاه و ...؛ این مفاهیم هیچ مناسبتی با «پرهیزکاری» (که مفاد آن اقدام نکردن است)، ندارد. به همین جهت ارزش‌های اخلاقی یونانی در فلسفه اسلامی مورد سوءتفاهم واقع شده و معنای دیگری از آن مراد شده است.

ترجمه واژه‌های دیگری نیز (از قبیل ترجمه theology به الهیات = خداشناسی، در اصل یونانی theologike) مشمول همین سوءتفاهم‌ها واقع شده است. «Theologike» در اصطلاح ارسطو عبارت است از علم به جواهر روحانی و تغییرناپذیر که چیزی است غیر از خداشناسی به معنی موردنظر فلسفه اسلامی.

هدف از ذکر این چند نمونه این است که می‌خواهیم بگوییم مترجم باید مفاد لفظ را در زبان اصلی درک کند و برای بیان آن در زبان میزبان واژه‌ای برگزیند که گویای همان مفاد باشد. کار ترجمه در علوم انسانی از قبیل جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، زبان، ادبیات و هنر (و از همه خطیرتر فلسفه) بسیار دشوارتر از علوم طبیعی است. اولاً به این دلیل که زبان علوم طبیعی امروز زبان ریاضی است و اغلب الفاظ این زبان علائم و نشانه‌هایی است که به ترجمه نیاز ندارد (چنانکه فرمول $x^2 = x \cdot x$ در هر زبانی بدون اینکه ترجمه شود به همان صورت اصلی قابل بیان است) و می‌توان آنها را در هر زبانی عیناً به کار برد. ثانیاً به این دلیل که موضوعات علوم طبیعی اغلب ملموس و محسوس است و می‌توان آنها را با رجوع به مصداق بیان کرد (چنانکه می‌توان قطعه فلزی را عیناً نشان داد و گفت: این طلا است)، اما علوم انسانی از این هر دو خاصیت محروم است. نه زبان نشانه‌ای واحدی در این علوم به کار می‌رود و نه موضوعات آن ملموس و محسوس است. مثلاً در ترجمه شعر نه فرمول‌های ریاضی به کار می‌رود و نه می‌توان عواطف و احوال شاعر را ملموس کرد. تنها راه انتقال درست معانی در این علوم عبارت از توجه به مفاد واژه‌ها در هر دو زبان مبدأ و میزبان است. پیدا است که اگر مفاد الفاظ از زبان میزبان منتقل نشود مترجم کاری عبث کرده است.

کتابنامه

حییم. فرهنگ انگلیسی فارسی.

گاتری، سوفسطاییان، ترجمه حسن فتحی، انتشارات فکر روز.

معین، دکتر محمد. فرهنگ فارسی.

Aristotle. *Physics*.

Edwards, Paul. *The Encyclopedia of Philosophy, Dialectic*.

_____ . *The Encyclopedia of Philosophy, History of Logic*.

Ross, Sir David, *Aristotle*.

ضرورت وحدت علوم انسانی و علوم طبیعی

محمود عبادیان

استادیار دانشگاه علامه طباطبایی

علم، نظریه واقعیت است. (هایدگر)*

مردم روزگار کهن (همانند وحشیان روزگار نو) انسان را همیشه بخشی از جامعه و جامعه را در بستر طبیعت مجسم می‌کردند که همه وابسته به نیروهای کیهانی بود. در نظر آنان انسان و طبیعت در چالش با یکدیگر نبودند. از این رو به گونه‌های مختلف دانش نیاز نداشتند... پدیده‌های طبیعی را برحسب تجربه‌های انسان و تجربه‌های انسان را با توجه به رویدادهای کیهانی قاعده‌مند درک می‌کردند. اختلاف سیاسی بین دیدگاه‌های انسان مدرن و انسان باستان نسبت به جهان پیرامون این گونه است: برای انسان مدرن، یعنی انسان علمی جهان پیرامون بیش از همه یک «آن» (it) است و برای انسان‌های کهن یک «تو» بود. (هنری فرانکفورت، پیش از فلسفه)

تحول و پیشرفت جامعه بشری شرایطی فراهم آورد که انسان به گونه‌های شناخت مسلح شود:

*. Wissenschaft ist ie Theorie es Wirklichen (M.Heidegger)

شناخت بی‌واسطه که انسان در آن با چیزها و موجودات روبه‌رو می‌شود، آن را «می‌فهمد». این شناختی است که آدمی در آن با موجودات جاندار پیشرفته طبیعت همسان است؛

دیگر، شناختی که انسان به‌عنوان موجود برخوردار از ذهنیت با هر آنچه بیرون و فراسوی ذهن او است در ارتباط است؛ شناخت از موضوع.

ارتباط ذهن و عین که شالوده‌ساز هرگونه شناخت عینی است، شرط لازم هرگونه تفکر نظری و علمی است. انسان مدرن فاقد نظر واحد نسبت به جهان عینی است. او در دو جهان زندگی می‌کند: در جهانی که به‌گونه طبیعی داده شده، او را در بر گرفته و زیست‌بوم و پهنه همه‌گونه فعالیت روزانه او را تشکیل می‌دهد و عالم هستی او را می‌سازد؛ دیگری، جهانی که حاصل کنش و واکنش طبیعت، انسان و علوم مختلف است، جهانی که بر نظم ریاضی و قانون‌مندی‌های طبیعت استوار است.

این شکاف بین تفکر نظری و رویکرد عملی انسان با کرانگین شدنش همخوانی دارد، بر زندگی آدمی سایه‌افکن است، با پیشرفت علوم و تکنولوژی نافذتر شده و یکی از زمینه‌های دغدغه فکری و خیال انسان معاصر است. این بهایی است که تفکر آدمی در ازای فراروی از زندگی بدوی و روی آوردن به تحول اجتماعی پرداخته و کماکان نیز می‌پردازد.

علوم طبیعی، به‌ویژه فیزیک و شیمی، کوشیده‌اند جهان را آنچنان‌که به‌نفسه هست برای ما بازنمای کنند، جهانی که ما آن را البته از خاستگاه ارتباط بی‌واسطه‌ای که با آن داریم، به‌جا می‌آوریم. ارتباط ما با جهانی که در آن به‌سر می‌بریم و تلقی ما از آن، گویی شناخت ما از جهان طبیعت نیست، و از بسیاری جهات با آن مباین است. ما این جهان را از لحاظ عینی چندان نمی‌شناسیم، بلکه صرفاً با آن آشنایی داریم (مگل).

مسئله شناخت عینی جهان طبیعی از پدیده‌های طبیعی از همان ابتدای پیدایش دانش بشر برای آدمی مطرح بوده است؛ تبدیل تجربه‌های عملی انسان به نطفه‌های علوم طبیعی از دیرزمان آغاز شده که البته در سده‌های اخیر به شناخت عینی ارتقا و اعتلا یافته است.

ضرورت وحدت علوم انسانی و علوم طبیعی ۲۰۳

واقعیت این است که وقتی انسان در پوشش امکانات و مقتضیات جهان عینی، زندگی و فعالیت می‌کند خواه ناخواه از آن تأثیر می‌پذیرد و نسبت به آن تصور می‌یابد، بی‌آنکه البته این گونه تصورات لزوماً آگاهانه و باقصد بوده باشد. این تصورات اولیه اغلب دو جنبه داشته است و دارد: از یک سو بر پیشرفت و از سوی دیگر بر برداشت و تفسیر مبتنی است.

جهان زندگی از نظر جسمانی به‌طور کلی مادی، مبین تجربه‌های کنونی و گذشته خود و دیگرانی است که سرشار از جنبه‌های تعبیری خودانگیز، شبه‌تجربه و تفسیرهای گوناگون است. نظرگاه این نوع تجربه ساده را نظرگاه ساده تجربه طبیعی می‌نامند که انسان در گذشته در آن به سر می‌برده و در آن می‌زیسته است. امروز انسان با دانش‌های مدرن سروکار دارد، دیگر در شرایط ساده طبیعی زندگی نمی‌کند. دانش کنونی ما دیگر بسط ساده احساس همگان از جهان بی‌واسطه نیست، حاصل بازسازی بنیادی و کیفی آن است. تفسیر اولیه آدمی از جهان هستی تا امروز نیز هنوز در عرف همگانی وجود دارد، بیشتر تفسیر علی - روان‌شناسانه است. نظرگاه ساده جهان زائیده رابطه میان کنش انسان و پدیده‌های (فنون) ذهنی و عینیت خارجی است.

البته بین فعالیت آدمی و جهان عینی نوعی همخوانی ساختاری برقرار است. از آنجا که هر رویدادی یک ساختار ریاضی دارد، آنچه از لحاظ شناخت مهم است، آن است که انسان چه تفسیری در رویکرد به واقعیت پیش می‌گیرد. تفسیر مبتنی بر نتایج علوم طبیعی آن است که داده‌های ذهنی متأثر از واقعیت و برخوردار از نوعی قانون‌مندی عینی است.

تأثیر درک علمی جهان بر حس زندگی انسان

نخستین و نیرومندترین نتیجه تفسیر علوم طبیعی، آن است که آشکارکننده خصلت نااصیل و برداشت ساده ما از جهان است. نه اینکه گویا انسان در هر قدم درمی‌یابد که کیفیت وجودی‌ای که برای آن قایل شده، کاذب است، بلکه متوجه می‌شود که تجربه‌ای که از چیزها داشته داغ ناخالصی و تخیل دارد.

انسان ذاتاً بخشی از طبیعت است، بخشی از نظام هندسی موجود عالم که ترکیب آن از نظر تاریخی از منظر علم نیز مشخصاً یکسان می‌ماند؛ فقط از شاخ و برگ‌گی که در تاریخ خود یافته است پیراسته می‌شود.

انقلاب علوم طبیعی، این پارادکس (متناقض‌نما) را با خود داشته که اندیشمندان را متوجه تفاوت جهان ساده و جهان علوم طبیعت کرده است. نتیجه پیشرفت علوم این شد که انسان از طبیعت جدا ماند؛ «من» و «دگری» جای وحدت ساده و اولیه را گرفت. «من» امکان «وجود» یافت؛ تا قرون وسطا این «من» «وجود» نداشت. این امر از آن رو امکان عینیت یافت که باشنده‌ای وجود دارد و می‌تواند بگوید: «هستم». آن «دیگری» به «من» تعلق ندارد با این همه موجب من شدن «من» شده است.

تفاوت جهان ساده (naïve) و جهان علمی، یکی از زمینه‌هایی شد که فلسفه (مدرن) شکل گرفت. انسان در جهان خود با جهان «دگری» در زیست‌بوم موجودات زنده در تعامل است. در این تعامل، ذهنی را که از عینیت واقعیت خود دارد به کنش می‌گیرد، در طی آن عینیت بیرونی را درونی خود می‌کند؛ بنابراین، وحدت اولیه آدمی با جهان طبیعت یک وحدت تجربی بود. جهان برای ما اینک یک پدیده مشخص (کنکرت) است، اجتماع زنده است که ما به آن تعلق داریم. در جهان بودن برای ما یک پرسپکتیو (چشم‌انداز) است؛ چشم‌اندازی که در آن اشیا فقط آنچه‌اند که می‌توانند باشند.

طبیعت

طبیعت، قدیم است (فلسفه طبیعت) و شالوده موجودات جهان هستی و همان هیولا یا ماده‌ای را تشکیل داده که به هستی چیزها صور مشخص داده است. انسان نیز از طبیعت برخاسته است و به مثابه یک ذات زیست‌شناختی بخشی از آن است، ضمن آنکه خود را از آن وارهانده و در تعامل با آن بر برخی جنبه‌های آن تسلط یافته است. طبیعت از جمله موضوع کار (فعالیت) انسان است و بنا به شناختی که از قوانین آن دارد، می‌کوشد هدف‌ها و برنامه‌های خود را در آن پیاده کند، نیاز خود را با امکانات بالفعل و بالقوه آن هماهنگ سازد، آن را در

ضرورت وحدت علوم انسانی و علوم طبیعی ۲۰۵

راستای خواست‌های خود تغییر دهد و انسان‌پذیر کند و از این راه بر دیگر جنبه‌های آن چیرگی یابد. پیشرفت در این تسلط، موجب شده است طبیعت نسبت به انسان بیگانه شود، بی‌آنکه انسان از آن بی‌نیاز باشد، بیشتر به آن وابسته شده است.

توسعه علم و صنعت نشان‌دهنده ارتباط ایستمیک انسان با طبیعت است، مناسبتی که تنش روزافزون به‌همراه دارد. طبیعت به‌منزله زمینة حرکت اشکال ماده گهواره‌تشکل جماعت‌های حیوانی و انسانی است و به آلی (ارگانیسم) و غیرآلی تفکیک شده است. طبیعت از لحاظی ذات چیزها و موجودات است.

علوم طبیعی

مجموعه اطلاعات و دانستنی‌های آدمی درباره طبیعت به‌معنی اعم (آلی و غیرآلی)، منابع علوم طبیعی بوده و است. از آنجا که اولین دانستنی‌های بشری از نگرش و رابطه انسان با طبیعت به‌دست آمده است، طبعاً نخستین مایه‌های دانش آدمی به‌طور کلی از جهان هستی سرچشمه در طبیعت دارد. بنابراین، اطلاع و دانش انسان از طبیعت پیشینه‌ای بس کهن دارد. بشر از همان بدو تشکل جماعت‌های انسانی بر امکانات طبیعت تکیه داشته و به دانش از آن حرمت می‌نهاده است. آغازهای دانش انسان از طبیعت به روزگار باستان بازمی‌گردد، بیش از همه به تبادل میان دانش عملی آسیا و شناخت نظری اروپا. این تبادل و تعادل برای نخستین بار در علم طبیعی یونان باستان واقعیت پذیرفت و تبلور یافت.

تاریخ علوم نشان می‌دهد در ابتدا اخترشناسی و ریاضی و مکانیک بسط پژوهشی یافت؛ و پس از آن شناخت و دستاوردهای پزشکی. طبیعی است که طبیعت‌پژوهی و مطالعه دقیق و مشخص جنبه‌ها و پدیده‌های آن به تدریج امکان‌پذیر شد. در آغاز، طبیعت به‌عنوان یک کل لحاظ می‌شد و طرف توجه انسان قرار می‌گرفت؛ روش کلی و حاکم، مشاهده و ارتباط بی‌واسطه با آن بود. دانسته‌ها و گمانه‌های شناخت‌زایی شک آمیخته به نگرش‌های اسطوره‌ای و سپس فلسفی بود؛ شناخت هنوز دسته‌بندی نشده بود. فقط با ارسطو بود که دانش‌های گوناگون

بشری راه طبقه‌بندی را گشود و از یکدیگر متمایز شد؛ ضمن آنکه در پوشش فلسفه موجود زمان جای گرفت. همسویی علم نظری و دانش عملی زمینه‌ساز پیدایش صنعت و فن‌آوری شد. قرون وسطای اروپا دستاوردهای روزگار باستان را به ارث برد، آنها را در راستای نیازها و معتقدات خود بسط داد. مدرسیت (اسکولاستیک) دینی دانش‌های طبیعی و فلسفی را مخدوم‌الاهیات کرد. تعبیر یک‌سویه مدرسیت از آثار ارسطو موجب شد که از آن یک مرجعیت نامشروط پدید آید؛ علوم طبیعی داغ کفر خوردند، کیمیاگری و رمل و اسطرلاب، جادو و شبهه علوم در واکنش به آن زمینه رشد یافتند.

از نیمه قرن پانزدهم، بار دیگر علوم طبیعی امکان رشد پیدا کرد و در مسیر شکوفایی بی‌سابقه رهسپار شد. با آغاز جنبش بازرایی (رنسانس)، علوم طبیعی و علوم انسانی عصر جدید تقویت شدند و پا به دوران رشد معاصر نهادند. شالوده علوم طبیعی و انسانی مدرن به تدریج ریخته شد، امری که سپس در تحولات اجتماعی نقش برجسته یافت. کوتاه اینکه: تحولی جا باز کرد که مقدمه‌ای برای انقلاب صنعتی و پیدایش مناسبات اجتماعی سرمایه‌داری شد.

با رهایی علوم از سیطره جزم‌های کلیسایی و کلام مسیحی شرایط پیشرفت علوم فراهم آمد و علوم طبیعی با آهنگ بی‌سابقه حرکت کرد. طبقه متوسط جوامع اروپایی از وارستگی علوم از سرپرستی کلیسا استقبال کردند. علوم طبیعی و انسانی در ارتباط با یکدیگر شکوفاتر شدند. تحولات اجتماعی در جهت پیشرفت کمیّت و کیفیت تولید نیازهای زندگی عمل کرد و رفاه بیشتر به دنبال آورد که نتایجش به نوبه خود در خدمت افزایش و گسترش علوم قرار گرفت، به‌ویژه اهمیت نقش علوم طبیعی در پیشرفت تولید را نشان داد.

نیاز به شناخت دقیق و مشخص مواد طبیعی، تحرک بعدی را به توسعه علوم طبیعی داد؛ امری که به علوم دقیقه تحکیم بخشید.

تجربه نشان داده است که علوم طبیعی در تدوین، توضیح و توجیه تصویر علمی از جهان هستی، سهمی اساسی داشته است و دارد. و در نتیجه اهمیت شایان توجه آن در تدقیق فلسفه که عمده رسالتش در آن است که وحدت و جوانب مشترک دستاوردهای علوم مختلف را که معرف جهان‌نگری عینی و

ضرورت وحدت علوم انسانی و علوم طبیعی ۲۰۷

علمی است از آنها استنتاج کند تا بتواند علوم را تغذیه فلسفی کند و به وحدتشان زمینه فلسفی دهد - کاری که امروز فلسفه علم کوشش دارد در مسیر آن حرکت کند.

علوم طبیعی، اجتماعی و انسانی

پیشرفت فزاینده علوم از پایان قرن هجدهم به این سو ضمناً موجب شد که تقسیم‌بندی کلی علوم دقیق‌تر و مجزاتر شود و علوم طبیعی، اجتماعی و انسانی طبقه‌بندی شوند. عنوان علوم اجتماعی معمولاً به آن رشته علوم اطلاق می‌شود که در میان علوم انسانی و طبیعی واقع‌اند و با هر دو جنبه‌های مشترک یا خویشاوندی دارند، همچون اقتصاد، سیاست، جامعه‌شناسی و... این علوم با واقعیت‌ها و موضوع‌های به اصطلاح کلان اجتماعی درگیرند. آنها امور در دست بررسی خود و نتایج حاصل از آنها را تعمیم می‌دهند و کوشش دارند در قلمروی موضوع‌ها و مسائل خود قانون‌مندی‌های ناظر بر آنها را کشف، آشکار و تدوین کنند. در این رهگذر، از روش‌های علوم طبیعی همچون ریاضی، آمار، تجربه، تشکیل نظریه‌های فروکاهنده، مشاهده به میزان درخور و سرانجام از روش‌های مشترک در هر دو دسته از علوم، مانند منطق، استقراء و امثال آن استفاده می‌کنند.

ضرورت وحدت علوم انسانی با دیگر علوم

علم، یک فرایند اجتماعی است. موضوع آن مجموعه پدیده‌های اجتماعی بخش اساسی فرایند و مسائل تولید مادی و فرهنگی اجتماع است؛ جهت و اهداف بسط آن را در اساس صورت‌بندی اجتماعی معین و تبیین می‌کند. موضوع مشخص علم، کار روی دانسته‌ها، اطلاعات و نظام شناختی است که طی تاریخ زندگی بشر در رشته‌های تجربی و پژوهشی به دست آمده است. گردآوری و کارپردازی اطلاعات و دانستنی‌ها یک فرایند خلاق اجتماعی است. کار علم به‌طور کلی کشف و پنهان‌زدایی است، یک کار پیوسته و دائمی؛ استفاده از تجربه و دستاوردهای دیگران و پیشینیان بخشی از آن است.

منظور از کار علمی، فعالیت وارسته نظری در راه رفاه بشر است. هدف از فعالیت علمی دانش معطوف به عمل است. از نظر نتایج، علم یک نظام از حیث تاریخ پدیدآمده از دانستنی‌های عینی و زندگی نیاز درباب طبیعت و جامعه و جهان فکری آدمی است که از حقیقت نسبی برخوردار است و پیوسته رو به کمال دارد. این نظام فکری در مفاهیم، احکام (به‌ویژه احکام قانونی) نظریه‌ها تثبیت می‌شود و تداوم تغذیه بعدی کار خود را فراهم می‌آورد.

علم، برترین صورت تعمیم پراکسیس آدمی است که پلی میان صورت‌های انتزاعی شناخت صحیح از ماهیت پدیده‌ها، قانون‌مندی‌های طبیعت و جامعه انسانی و دیگر موجودات زنده است. علم مانند هر پدیده اجتماعی دارای ساختار خاص خود است. ساختار علم بازتاب ساختار فرایند چیزی و انعکاس آن در ذهن انسان، ساختار کنش و واکنش نظریه و عمل است. از تعلقات علم شناخت تجربی از امور واقع است که از مشاهده و پردازش آن به دست می‌آید. عنصر ذاتی علم دانش نظری است که از نظام‌مندکردن بررسی چیزها حاصل می‌شود. علم متشکل از نظریه‌ها است. پیدایش یک نظریه بیش از همه نشان و شاخص یک نظام عینی معطوف به موضوع در دست تحقیق است که در نظریه به صورت قانون‌مندی جلوه می‌کند.

یکی از نتایج علم مایه‌های جهان‌نگری و در پیوند با مسائل فلسفی‌ای است که از دستاوردهای نظری آن امکان‌پذیر می‌شود.

انقلاب‌های علمی-صنعتی رابطه میان علم و تولید را پیوسته با اهمیت‌تر و نزدیک‌تر می‌کند. تعامل این دو، اهمیت بسیاری برای شرایط مساعد بسط پویا و مطمئن زمینه‌های مختلف اجتماعی و فرهنگی دارد.

از سوی دیگر، تکنولوژی و تولید که در توسعه عمل می‌کنند، امکانات علم را افزایش می‌دهند. برای پیشرفت راهی جز روی آوردن به گسترش و تقویت علوم فن‌آورانه و تولیدی وجود ندارد. اهمیت تاریخ علم، نقش علم را در پیشرفت جامعه نشان می‌دهد. تاریخ علم بخشی از تاریخ پویای اجتماع انسانی است. علم ذاتاً انقلابی و حلال مشکلات است.

پرورش و تقویت علوم

علم، ضمن آنکه یک فعالیت صرفاً بومی یا ملی نیست اما در بستر و شرایطی می‌تواند رشد و تطور یابد که خودی و ملی باشد (یا شود) تا بتواند فرهنگ رفتاری جامعه را مساعد پذیرش نتایج خود کند. تاریخ شکست در پیاده ساختن و ملی کردن علوم وام‌گرفته از دیگر ملت‌ها گواه بر آن است که علم تنها در فضایی می‌تواند کشت و رشد یابد که متناسب با زمینه‌های پیشرفت و پیش‌نیازهای فرهنگ خودی باشد.

نقش میانجی علوم اجتماعی

همزمان با فعلیت یافتن «نظریه قرار داد اجتماعی» در قرن هجدهم، توجه به قواعد و قانون‌مندی‌های ناظر بر فعالیت‌ها و نهادهای اجتماعی و روش‌های کنترل علمی درگیری‌های اجتماعی از راه تدوین اصول علمی این واقعیت‌ها و توضیح علمی آنها اهمیت پیدا کرد. به دنبال آن، مفاهیمی همچون «آموزه اجتماعی» در فلسفه اجتماعی و جامعه‌شناسی در این رهگذر کاربرد یافت. مفهوم مرکب «علم اجتماعی» در مقایسه با علمیت (scientifism) در طبیعت‌پژوهی بیشتر با گرایش‌های عملی اجتماعی - تکنیکی تأثیر (نافذیت) اجتماعی سیاسی آن بستگی دارد.

توجه به بررسی اجتماعی - علمی و کاربرد آن در سازمان‌ها و بازسازی واقعیت اجتماعی براساس آن، پیشینه در آثار توماس هابز، در کتاب *Civic* در *شهروندی* دارد که در آن گذشته از «فلسفه طبیعی» از «فلسفه مدنی» سخن رفته است. در این کتاب درخواست یک دانش نوشته شده است که به روش حساب و هندسه نزدیک باشد؛ به گفته ویکو *i una nuova scienza Principia* برای شناخت و برنامه‌ریزی شدن جامعه براساس آگاهی از امکانات شناخته شده و برنامه‌پذیری‌اش.

در آغاز قرن هجدهم، لایب‌نیتس «آکادمی علوم» را به‌عنوان observatorium (پاسداری) برای بررسی طبیعت و جامعه پیشنهاد کرد، یک علم جدید که بنا بر تجربه براساس نمونه‌نوین طبیعت‌پژوهی باشد، بی‌آنکه صرفاً به گردآوری و انباشت اطلاعات از امور واقع منحصر شود، بلکه بیشتر برطبق پژوهشی باشد که به روش‌ها و فرضیه‌های بررسی «اصول سیستم‌پردازی مدرن» متکی باشد که درباره زندگی انسان پژوهش می‌کند.

پس از انقلاب فرانسه، مسئله کنترل علمی توسعه اجتماعی اهمیت زیادی یافت و با رابطه نظر و عمل مرتبط شد. این کار در آلمان تحت عنوان «شناخت انسان، فرد، توده مردم، شناخت استعدادها و تمایلات صنف‌ها و انفعالات، بررسی پیگیر و متداوم، مقایسه اوضاع و شرایط فعالیت اجتماعی که بتواند با یک رشته کوشش‌های ارزشمند به مسائل فوق پاسخ گوید» انجام شد:

Ueber das Studium der Gesch. der Wissenschaften von menschen, der Gesel. Und dem. Staat. Philos. Mh. 11 (1875), 118 - 132, 241-267.

حاصل اینکه در بافت مسائل، تحرک و کشف اجتماعی، لزوم پایه‌گذاری رشته‌ای که شایسته آن باشد و از لحاظ نظری و روش‌شناختی به وجود آید، احساس شد. در آلمان یک همایش (forum) برخورد عقاید و آرا در پژوهش اجتماعی - علمی تحت عنوان «اتحاد برای سیاست اجتماعی» شکل گرفت.

در این علم، «جامعه» موضوع بررسی است؛ از جمله اینکه: تحت چه شرایطی درگیری رفتاری ادامه می‌یابد؟ از چه و از کجا سرچشمه می‌گیرد و گرد می‌آید؟ جامعه چیست و بر چه پایه‌ای استوار است؟ چگونه ممکن است این شالوده را استوار کرد و چه باید روی دهد تا موانع بر سر راه عملکرد آن از میان برداشته شود؟

برخورد عقاید و رأی بر سر مسائلی از جمله روش مناسب توضیح و فهم، نظریه عمل، طرح دیدگاه‌های مختلف در مواجهه با علوم طبیعی، علوم اجتماعی و انسانی را پیش می‌آورد. یک رویکرد ذهنی و جهت‌یافته به این مسائل در تز دیلتای «جامعه» یا همان‌طور که او در مقدمه علوم انسانی - روحی آورده است: «واقعیت تاریخی - اجتماعی نه بر پسیکو - فیزیک ناتورالیستی باید فروکاسته شود

ضرورت وحدت علوم انسانی و علوم طبیعی ۲۱۱

نه بز اقتصاد مادی؛ بلکه فهمیدن نیروی درونی و تفاهم اصول اخلاقی را می‌طلبد». ديلتای دلبستگی به دریافت درونی را در برابر چیرگی الگوی شناخت طبیعی پیشنهاد می‌کند: نیروهای درونی «روح»، نیروهای اجتماعی و تأثیر متقابل آنها.

او می‌افزاید: «فرد در عین حال در کنش و واکنش اجتماعی یک عنصر است، یک نقطه تلاقی سیستم‌های متفاوت. این کنش و واکنش بر تأثیر آن واکنش نشان می‌دهد، از سوی دیگر، فرد نگرنده متفکر و پژوهنده است. بازی علل تأثیرگذار - که طبیعت من حیث هو به ما داده است - جای خود را در اینجا به بازی محرک‌ها و هدف‌ها می‌دهد».

(Dilthey, W., *Einleitung in die Geistes, Wissenschaften*, 1962, 27)

چالش دربارهٔ مناسبت متقابل علوم سه‌گانه طبیعی، اجتماعی و انسانی که با شکل‌گیری علوم اجتماعی زمینه پیدا کرد، کماکان ادامه یافت و در قرن بیستم نیز رنگ مقتضیات آن را به خود گرفت. یکی از صاحب‌نظرانی که در نیمهٔ دوم این قرن درگیر این برخورد عقاید و آرا بوده است جامعه‌شناس سرشناس آمریکایی ادوارد ویلسون (E.O. Wilson) است که در سال ۱۹۹۸ در کتاب *Conciliance* برآتش این درگیری دامن زده است.

ویلسون یکی از نمایندگان عمدهٔ جریان‌ی است که معتقد است علوم طبیعی جایگاه عمده‌ای در شناخت واقعیت عینی دارد. او نقش این علوم را برجسته می‌کند، با این اعتقاد که «استعداد رواج علوم و ارائهٔ توضیح برای همهٔ پدیده‌ها را دارند».

(P. Aktins, "Will science ever fail?", *New Scientists*, 8, 1992, 32-35)

بنابراین، جامعه نیازمند آن است که بر شناخت علوم طبیعی تکیه و به منزلهٔ یک لنگر قابل اعتماد از آرایش‌شان پیروی کند. علوم انسانی دیر یا زود ناگزیرند با علوم طبیعی همگام شوند تا شایستهٔ عنوان علم باشند. کتاب ویلسون بازنمای جهان‌بینی نسلی از دانشمندان است که مسیر توسعهٔ علوم از دههٔ هفتاد را تعیین کرده است، نسلی که در واقع تا به امروز در نهادهای علمی، مجله‌ها و مطبوعات علمی حرف اول را می‌زند.

ویلسون در این کتاب از آرمان‌های روشنگری آغاز می‌کند، چون بر این باور است که روشنگری تنها جنبشی در تاریخ بود که توانست یک برنامه جامع عقلانی در همه جنبه‌های زندگی بشری ارائه کند. وی استدلال می‌کند که آنچه سد راه تحقق برنامه روشنگری شد این بود که دستخوش رمانتیسم شد و نتوانست دیگر به موازین عقلی خود بازگردد. او شکاف میان علوم طبیعی و انسانی را ناشی از مواضع علوم اخیر می‌داند که در دو قرن گذشته بر مناسبت این دو دسته علوم سایه افکنده است. به گفته وی علوم طبیعی به آرمان‌های روشنگری متعهد مانده‌اند، حال آنکه علوم انسانی اهمیت آنها را بر نمی‌تابند و در خنثی کردن تأثیرشان به شدت می‌کوشند.

البته نظرهای ویلسون بی‌واکنش نمانده است؛ متفکرانی همچون گادامر و زیست‌شناسان ساختگرا داوری‌های ویلسون را یکجانبه می‌دانند.

(H.G.Gadamer, *Wahrheit und methode*. Tuebingen, 1990, s. 280)

ویلسون پیشرفت علوم طبیعی را در تضاد با دین نمی‌داند، و به گفته خود، علوم را نوعی مذهبی می‌بیند: «علم چیزی جز نوعی دین (religion) نیست که خود را وارسته ساخت و توسعه بی‌سابقه یافت... اینک ما جست‌وجوی واقعیت را بر الهام ترجیح می‌دهیم، شیوه دیگری برای فرونشاندن عطش دینی است» (ص ۱۱).

ویلسون استدلال می‌کند تنها از این راه است که ما امکان می‌یابیم جهان را آن‌چنان که به‌راستی هست و عینی است بنگریم، نه از صافی فیلتر. ویژگی فیلتر در آن است که بالضروره تحریف می‌کند، حال آنکه علم می‌کوشد آن را بر طرف کند و واقعیت راستین را آن‌چنان نگرش‌پذیر سازد که از تحریف‌بری باشد. درست است که علم نسبت به عرف تجربه بیگانه است، اما همانا این شناخت «بیگانه‌شده» وارسته از رنگ پیشداوری و رخنه‌ای است به ماهیت واقعیت. «بهبایی که در ازای پیشرفت علم می‌پردازیم، اذعان به این واقعیت است که هستی برای آن خلق نشده است که ذهن آدمی آن را به‌سادگی درک کند. اصل درنگ علمی بر آن بنا دارد که بشر و شیوه‌های تفکرش تولید است و نه علت، هدف (غایت) تحول است.» (ص ۳۸).

ضرورت وحدت علوم انسانی و علوم طبیعی ۲۱۳

ویلسون می‌افزاید: «اذعان می‌کنیم که اعتماد به نفس دانشمندان علوم دقیقه گاهی جلوه بیکران دارد. علم خواهان جسورترین فیزیک عصر ما است؛ این از ایمان به سابق (محرک) در درون ما ناشی می‌شود که تا زمانی که رؤیا داریم، می‌کوشیم آن را فراچنگ آوریم.» (ص ۱۶). «توضیح اینکه دگربار در رؤیا می‌رویم و سپس به زمین (بوم) نو فرود می‌آییم؛ جهان خواندنی‌تر می‌شود و ما به چیستان کاینات پی می‌بریم. و آشکار می‌شود که همه آنچه ناآشنا و شگفت است، سیال می‌شود و افاده معنی می‌کند.» (ص ۱۶ - ۱۷).

سده‌ی را که ویلسون بر سر راه وحدت علوم می‌بیند، بی‌رغبتی دانشمندان علوم انسانی برای مشارکت در برنامه آن است. علوم طبیعی یک فرایند کشف است، حال آنکه دانشمندان علوم انسانی همان چیز واحد را مصرف می‌کنند (ص ۶۵). ویلسون علم را با توجه به همین نکته تعریف می‌کند: «ابتکار نظام‌مند سازمان‌یافته که دانستنی‌های درباره جهان را گرد می‌آورد، آنها را فشرده، متراکم در قوانین و قواعدی قابل رسیدگی می‌کند» (ص ۶۲)؛ اختلاف آن با علم کاذب در تکرار، اقتصاد، سنجش‌پذیری و سرانجام به همگرایی (concilience) چیزی همچون همخوانی درونی همنوایی (coherence) است.

ویلسون دوری دو‌یست‌ساله از موازین روشنگری را در کنار بی‌رغبتی دانشمندان علوم انسانی در آن می‌بیند که آنها معتقدند علم از عهده اجرای برنامه خود بر نمی‌آید، چرا که «مردم ذاتاً رمانتیست‌اند، نویدانه به اسطوره و جزم نیاز دارند، و دانشمندان قادر نیستند دلایل این نیاز آدمی را توضیح دهند.» (ص ۷۱). ویلسون تنش میان علوم طبیعی و شاخه انسانی علوم در آن را نیز می‌بیند که ناشی از رویکرد فروگاهی است. علم پزشکی را با علوم اجتماعی مقایسه می‌کند. آن یکی موفقیت خود را در پژوهش‌های مدیون کوشش پیگیر در شرح منسجم پدیده‌های قابل مشاهده در تمام سطوح سازمان زیست‌شناختی از ارگانیسم تا ملکول (ص ۲۰۵) می‌داند، یعنی در پهنه علوم اجتماعی با وجود غنای روش‌های تطبیقی کوشش مشابه دیده نمی‌شود، بلکه آشفستگی حاکم است؛ و «علل این آشفستگی روزبه‌روز بیشتر می‌شود. محافل دانشمندان روی هم‌رفته مخالف اندیشه ترتب سلسله مراتب شناخت‌اند که میانجی و موتور علوم طبیعی است... اکثریت

آنان حتی از غلبه فضای آشفته بر آن شاد هستند و آن را به غلط خمیرمایه خلأقت به حساب می آورند.» (ص ۲۰۵).

ویلسون می گوید آنها نمی خواهند این امر را دریابند و به چاره جویی برخیزند، چرا که از علوم طبیعی بیزارند و بیشتر به روان شناسی عامیانه اعتماد دارند. او در کتاب پیشین خود در *طبیعت انسان* (۱۹۷۸) بر گفته های خود پافشاری می کند. وی مدعی است، علم می تواند «قوانین تاریخ را ترسیم کند تا بتواند امکان پیش بینی چیزی را داشته باشند که معطوف به آینده بشر است.» (ص ۱۹۷).

ویلسون جدایی علم از فلسفه را یکی از دلایلی می داند که موجب شده است در دهه های اخیر در مورد ارزش های علوم طبیعی تردید به وجود آید: «اصولاً مگر فلسفه بر علم تأثیر داشته است؟ هنوز تا اوایل قرن بیستم بسیاری از فیزیک دانان برجسته تربیت فلسفی داشتند. اما امروز ... نه تنها بیشتر دانشمندان از فلسفه بویی نبرده اند، بلکه علم نیز در برابر تردید نسبت به فلسفه احساس ایمنی می کند. در قرن ما سرانجام علم از تأثیر (نفوذ) فیلسوفان علم رهایی یافت... دانشمندان می توانند افتخار کنند که رئالیست های ساده نگر هستند.»

در این مورد از دو کار بیهوده یاد می شود که امروزه علم را تهدید می کند:

۱. به دلایل تاریخی هیچ وقت و هیچ جا کار به جدایی علم از (نفوذ) دولت منجر نشده است. حاصل اینکه علم همیشه به موضع مالیات دهنده وابسته مانده است. اقبال ارگان های دولتی در این رهگذر به علم بی واسطه نیست، بلکه در نوعی فشار است. برای انسانی که از دور دستی بر آتش دارد (فرضاً انسان مالیات پرداز، همچنین نماینده برگزیده او) روشن نیست چرا باید از علم پشتیبانی کند.
۲. نام و نظر کسانی که خود درگیر علم نیستند و فقط درباره اش می نویسند (مثلاً جامعه شناسان علم). این گونه افراد بیشتر از آنانی شهرت دارند که به راستی تولید و ایجاد علم می کنند. این وضعیت اغلب تصویری انحرافی از علم ارائه می کند و موجب می شود عامه نسبت به ارزش های آن تردید کنند.

قطع نظر از تأکید ویلسون بر اهمیت علوم طبیعی و کم اهمیت شمردن علوم دیگر و ترجیح شناخت علوم طبیعی بر علوم انسانی، نظریات وی برای همه

قلمروهای شناختی، امکانی (عرضه‌ای) است شایسته درنگ و سنجش تا دیگر علوم نیز امکان درک واقعیت تحول و زیست‌شناسی انسان را دارا شوند تا سرانجام آنها نیز در جوار دستاوردهای علوم طبیعی جا یابند و در کار و اثر سترگ علم به‌طور کلی انباز شوند. ویلسون علوم انسانی را خوار نمی‌شمارد، او بیشتر از یک تصویر امیدبخش و مسرت‌انگیز از وحدت‌بخش‌های شناخت یکپارچه پشتیبانی می‌کند که در آن پیشداوری یک رشته علمی در برابر دیگر رشته‌ها موضوع ندارد. او مبلغ همکاری تمامی علوم در شناختی است که در نهایت خواهد توانست با طبیعت ارتباط درخور ایجاد کند، با مجموعه شناخت به ارث رسیده از دورانی که نسل آدمی در افریقا پرسه می‌زد کنار آید. تنها دیدگاه او که دعوت به احتیاط می‌کند، این است که علم برای چیزی جز تجربه‌کردن نیست که بشریت باید با اعمال غیرانتقادی مفاهیم عقلانیت در پیاده‌کردن آن بکوشد. تردیدی نیست که کتاب ویلسون با استقبال مسرت‌انگیز بسیاری از دانشمندان مواجه می‌شود؛ در سراسر آن چیزهای درج شده است که آنها ناخودآگاه آن را احساس می‌کنند که در همان حال به بازبینی انتقادی نیاز داشته است و دارد.

علم محوری (scientificism)

گسترش پرشتاب ارتباطات و همگانی‌شدن اطلاعات در پهنه جهانی موجب شده است که مسائلی که فرضاً در بخشی از جهان بیشتر تعلق اقلیمی دارد و در کادر مقتضیات آن سامان دارای فعلیت است، از طریق رسانه‌های گروهی و همگانی دیگر مناطق را تغذیه کند و چه بسا به‌عنوان واپسین دستاوردهای تمدن تلقی شود و به‌رغم بیگانه‌بودن با شرایط این یا آن سرزمین مآلاً تولید شبهه مسئله فرهنگی کند. یکی از این موارد اصطلاح ساینتیسیسم (scientificism) که علم‌محوری ترجمه شده است.

در ایران، کشوری که هنوز علوم پایه در آن چندان جایگاهی ندارد، نسبتاً در فقر علمی به‌سر می‌برد، و درمورد نقش سازنده علوم طبیعی در توسعه آن کماکان برخوردار عقاید و آرا وجود دارد، در محافل از «علم‌زدگی» صحبت می‌شود و غرض از آن نقد همان چیزی است که scientificism یا علم‌محوری نام گرفته

است. شایان ذکر است که البته صدور برچسب «علم‌زدگی» از این سنخ محافل سابقه چند ده‌ساله دارد. پس از جنگ جهانی دوم که مسائل تجدد در کشور طرح شد، برای اولین بار اصطلاح «غرب‌زدگی» در برخی روزنامه‌ها و مطبوعات به چشم خورد. از آنجا که تصور این بود که آنچه موجب نفوذ سیاسی و فرهنگی غرب می‌شود پیشرفت‌های علمی در آن دیار است، علم‌زدگی همان غرب‌زدگی تلقی شد و ذمّ غرب به ذمّ علم فروکاسته شد.

اما آنچه در جوامع روشنفکری و پژوهشی مغرب‌زمین به‌ویژه در جوامع انگلوساکسن تحت عنوان علم‌محوری (scientificism) مطرح است، به‌واقع نقد توسعه و گسترش علوم من‌حیث هو و نقد رواج علم نیست. نقد علم‌محوری در آنجا واکنشی است به این داعیه نظریه‌پردازان علم که علوم طبیعی تنها قلمروی شناخت قابل اعتماد آدمی به‌شمار آید، فقط آن منحصرأ‌محق است که از حقیقت علمی دفاع کند؛ نگرش و ارزش‌های خود را بر دیگر حوزه‌های معرفتی بقبولاند. نقد علم‌محوری واکنش به آن دبستان علمی - فلسفی است که مدعی است فقط علم است که کشف حقیقت می‌کند، حقیقت تنها آن چیزی است که علم کشف می‌کند، فقط نتایج پژوهش علمی حقیقت دارد.

ما در عصر کثرت‌گرایی فرهنگی به‌سر می‌بریم که در آن هرگونه نقش قاهر این یا آن حوزه شناخت به چالش گرفته شده است. بنابراین، با خطر سلطه علوم طبیعی مواجه نیستیم که دغدغه عینی رفع خطر آن‌را داشته باشیم؛ برعکس، پدیده نگران‌کننده، این واقعیت است که امروز در ایران سلطه برخی رشته‌های علوم انسانی (اجتماعی) که کلیت یا اعتبار همگانی ندارند یا ارزش و اعتبار همگانی آنها موضوع برخورد عقاید و آرا است، سکان‌دار مطلق علم تلقی می‌شوند. اگر قرار باشد سلطه علوم به‌طور کلی وجود نداشته باشد، طبیعی است که هرگونه سلطه در این رهگذر مشکل‌آفرین خواهد بود.

جای تردید نیست که گذشته از حقایق علمی، حقیقت شعر، حقیقت داستان ادبی، حقیقت اسطوره و سرانجام حقیقت جهان پیرامون ما وجود دارد؛ حقیقتی که خیلی برجسته نشده اما هستی‌اش دالّ بر آن است.

جهان امروز دوران تک‌حقیقت‌نگری را پشت‌سر نهاده است. دیگر، فاتحان یک مکتب یا جریان اجتماعی نمی‌توانند خود را نماینده تنها حقیقت اجتماعی تصور کنند.

علم‌دوستی

«تاریخ علوم، رشته - بند - بزرگی است که در آن صدای مردم آرام آرام طنین خود را می‌یابد.» (گوته: ویلهلم مایستر).

چه بسا کسان که در علم، پدیده‌ای متنوع از هرگونه احساس و عاطفه انسانی می‌بینند. مبالغه نیست اگر گفته شود که پوزیتیویسم معاصر در رواج این برداشت از علوم بی‌تأثیر نبوده است. از سوی دیگر، علم با فعالیت عقلانی محض یکی دانسته می‌شود، بی‌آنکه منظور انکار ویژگی عقلانی کار علمی باشد. چه بسیار رشته‌های علمی که سهم شور و هیجان در آن چشمگیر است. یکی از دلایل پویایی علم همانا آن است که عشق و احساس آدمی در پیدایش آن جای حرف ندارد. اگر درست است که سرشت انسان اقتضای دانستن دارد (ارسطو)، نمی‌توان این نیاز را که مایه از نهاد آدمی می‌گیرد، بیگانه از اثر احساس و عاطفه دانست. روند پژوهش علمی معمولاً در فضایی صورت می‌گیرد که فقط احساس انسانی می‌تواند به آن گرمی بخشد؛ از این لحاظ روان‌شناسی علم مورد پیدا می‌کند. کار علمی، فرایندی وجدآور است که انسان طی آن به سازوکارهای طبیعت پی می‌برد. پژوهش علمی همیشه از ماجراجویی نشئت گرفته است؛ خلاف عرف و عادت و روزمره‌گی بوده است. آنچه پژوهنده علم را در این امر ملازم می‌کند اراده به اثبات فرضیه‌ای است که او را به کاوش برانگیخته است.

یکی از عواملی که در پژوهش علمی احساس برانگیز است، کشش به حل مسئله‌ای است که پاسخ به آن در نتیجه پژوهش به دست می‌آید؛ یکی از مفسران علم، از لزوم شیدایی فردانی (monomania) به منزله پیش شرط بسیاری از دستاوردهای فکری (عقلانی) یاد می‌کند معنای این نکته آن است که کار علمی مسرتی به دنبال دارد که نشان زیسته‌های ذهنی محقق از نتیجه آن است. جست‌وجو،

تغییر و اصلاح روش بیشتر به سفری می ماند که رازهای جهان را بر دانشمند می گشاید. در این راه، پژوهشگر همیشه امکان بازگشت به اندیشه اصلی یا تصحیح آن را دارد.

نزدیکی فرایند تحقیق به نقطه تعیین کننده که در آستانه کشف معما دست می دهد، موجب می شود که دانشمند استحکام اخلاقی یابد و احساس به حق بودن کند. این وقتی است که معمای پیچیده در نظرش گشودنی می نماید. ارزش کشف علمی در جسارت پرسش (صورت مسئله) و صحت پاسخ است، دو عاملی که در یکدیگر ادغام هستند. پایگان (سلسله مراتب) پرسش ها است که می تواند و باید به اندیشه نیرو دهد؛ نیروی احساس که به روند کاوش حرکت می دهد. البته چون ارزش پرسش را چیزی جز احساس خاص که به عالم دست می دهد و موجب اعتماد او می شود، تضمین نمی کند، این دغدغه وجود دارد که دستاورد علمی، پیامد پیش بینی ناشدنی داشته باشد؛ اما این نیز هست که مسائلی احتمالاً پیش بینی نشدنی علم نیز تنها در خود علم بررسی و تحت فرمان در آورده می شود. طبیعی است که کشف علمی نتیجه استعداد نگرستن به مسئله از منظری ناشناخته است، منظری که متوجه جنبه های جدید (نو) واقعیت است.

کتابنامه

Markos, A., Objektivistická vyzva ke sjednoceni

(فراخوان عینی به وحدت علوم).

Kriticky Sbornik (Literatura, Jazyk, filosofie, 1999, XVIII, 4).

Moural, J., Scientismus. (Lit. jaz. filos. 1999, XVIII, 4).

Wilson, Ed. O., Concilience. London-NewYork, 1998.

Pascal, Nouvel, L'art d'aimer la science. Paris, PUF, 2000.

Historisches Woerterbuch der Philosophie.

Herausgegeben von Joachim Ritter und Karlfried Gruender, Band 8.

Science cognitive, Scientia generalis, Scientific community های مدخل های

ضرورت بهره‌گیری از پژوهش‌های تاریخی در بررسی‌های کلامی، فلسفی، عرفانی و دین‌پژوهی

نورالله عقیلی

نگاهی گذرا به پاره‌ای از مبانی، ریشه‌ها و عوامل اثربخش تاریخی در شکل‌گیری و دگرگونی‌های حوزه‌های معرفتی (دینی، عرفانی، فلسفی و کلامی)

همان‌گونه که اشاره شد، برخی زمینه‌های تاریخی، مانند شرایط اقتصادی (همچون فقر و ثروت، شیوه زندگی روستایی مانند چوپانی، دهقانی و زندگی شهری، اوضاع تجاری و پولی و ...)، اوضاع سیاسی (مانند اوضاع و ماهیت حکومت‌ها، پیدایش جنگ‌ها و آشوب‌ها)، وضعیت اجتماعی (مانند مهاجرت‌ها، اتحادیه‌های قومی و قبیله‌ای و عصیبت‌ها)، تحولات فرهنگی (مانند آموزه‌های دینی و تعالیم الهی یا تبادل‌های علمی و فرهنگی و تأثیر آنها در یکدیگر) و همچنین شرایط آب و هوایی و به بیان گزیده‌تر، جغرافیایی، موجب بسترسازی در راستای رشد و بلوغ بسیاری از مکتب‌های فکری (مراد مکاتب غیرالهی است) می‌شود که بررسی این زمینه‌ها و بسترها علاوه بر آنکه خود به‌تنهایی دارای ارزش فراوان علمی است، می‌تواند نقش بسیار مهمی در شناخت ماهوی و محض مقوله‌های موردنظر داشته باشد.

بدون تردید تمامی معارف مورد گفت‌وگو به‌عنوان بخش اعظم و بسیار مهمی از فرهنگ در ظرف تمدن بشری ساخته و پرداخته شده است تا به جایگاه امروزیین خویش برسد و در این سیر خویش چه در مرحله شکل‌گیری و چه در مراحل بعدی، مانند بلوغ و تکامل و تغییر و تحول با دیگر مؤلفه‌های تمدن در ارتباط و تعامل مستقیم بوده و ناگزیر است در این مسیر به‌گردونه اثرپذیری یا

اثرگذاری از شرایط و ظرفیت‌های موجود در درون جامعه و تمدن، اعم از اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و نیز دیگر گزینه‌ها و جریان‌های فرهنگی، وارد شود و در این بستر به حرکت افتد.

البته توجه دقیق به این نکته و واقعیت لازم است که هیچ عامل و نیرویی به‌تنهایی و منفرد نتوانسته است و نخواهد توانست که به آفرینش یک پدیده یا تحول دینی، فلسفی، کلامی یا عرفانی دست یازد، بلکه با بررسی نمونه‌های گوناگون مشخص می‌شود که آن پدیده در بستر و زمینه‌ای که برآیند و حاصل کارکرد و اثربخشی عوامل و شرایط مختلف است، شکل گرفته و به حیات خویش ادامه داده یا دچار تغییر و تحول شده است؛ منتها نکته اساسی این است که در این میان برخی از عوامل و نیروها یا یکی از آنها نقش اصلی و کلیدی را برعهده می‌گیرد و بقیه نیز به‌عنوان «جزء‌العله» و محرک، حضور و همراهی دارند.

نکته قابل توجه دیگر این است که سخن و مقصود نوشتار پیش‌رو، القای این توهم یا اشتباه نیست که تمامی اندیشه‌ها و افکار، به‌ویژه در حوزه‌های فلسفی، عرفانی، کلامی و آیینی ساخته و پرداخته شرایط و اوضاع سیاسی و اقتصادی و غیره است و انسان‌ها به‌شکل اعم، و متفکران و فرهیختگان به‌شکل اخص در این میان فقط نظاره‌گر و خالی از اراده هستند، بلکه این مقاله با باور و اعتقاد تام و کامل به نقش اصلی و علت تامه‌بودن انسان، درصدد شناخت عواملی است که یک اندیشمند و متفکر در بستر آن توانسته است به رشد و باروری اندیشه و تفکر خویش پردازد، همچنان که با نابودی آن شرایط و بسترهای مساعد در برخی از دوران‌ها، تولید علم و اندیشه نیز رو به زوال نهاد که نمونه‌ای از آن را می‌توان در مقایسه بین قرن‌های ۳ و ۴ هجری با قرن‌های ۵ و ۶ هجری مشاهده کرد که ایران اسلامی در دو قرن اولی افرادی چون فارابی، ابن‌سینا، ابوریحان بیرونی، زکریای رازی، ابن‌مسکویه و ... پا به عرصه نهادند اما در دو قرن بعدی علی‌رغم چنین پشتوانه‌ای روند قبلی تضعیف شد و رو به زوال نهاد تا جایی که علی‌رغم ظهور برخی بزرگان در قرن ۵، ایران به‌هیچ‌وجه به دوران قبلی نرسید و بررسی سیر علم در قرن ششم به‌خوبی بیانگر این زوال و فاصله و شکاف عمیق علمی با سه یا دو قرن قبل از خود است.

ضرورت بهره‌گیری از پژوهش‌های تاریخی در بررسی‌های کلامی، ... ۲۲۱

در هر حال، علاوه بر وجود نظریات مدون و اثبات‌شده علمی در تاریخ، فلسفه تاریخ و جامعه‌شناسی پیرامون نقش بسیار مهم اوضاع و شرایط و ظرفیت‌های تاریخی در شکل‌گیری، رشد و بلوغ، تحول و تغییر و در یک سخن، سیر حیات و حرکت فرهنگ و اندیشه و به‌خصوص مقوله‌های مورد بحث، یعنی دین و عرفان و فلسفه و کلام^(۱)، نمونه‌های بسیار فراوان و آشکاری نیز بر مدعای مورد بحث وجود دارد که علاوه بر تنویر افکار می‌تواند به‌عنوان مواد یک استدلال استقرایی با حجم گسترده‌ای از مثال (و نه یک یا دو نمونه) استفاده شود که نمونه‌های ملموس‌تر آن موردها را می‌توان در تاریخ ایران و اسلام مشاهده کرد و به‌نظر می‌رسد برای بررسی بهتر و دقیق‌تر مدعای موردنظر و نیز شناخت برخی از نمونه‌ها و مصادیق آن بهتر باشد که با تفکیک و تقسیم‌بندی عوامل اثرگذار تاریخی، دلایل و نمونه‌های مورد نظر هر اثر و عامل در جای خود و ذیل آن ارائه شود تا به‌شکلی منظم و نیز ملموس‌تر مورد بررسی و توجه قرار گیرد.

آخرین نکته شایان ذکر در این قسمت، این است که منظور این نوشتار از ادیان، آیین‌هایی است که فاقد منشأ و جنبه الهی باشد و نیز تحریف‌هایی که در ادیان الهی صورت گرفته است و نگارنده براساس شواهد و مدارک فراوان، تعالیم و باورهای عمیق اسلام و مذهب شیعه اثنی‌عشری را از موضوع خارج دانسته است و اگر هم بحثی باشد راجع به اوضاع و جایگاه بیرونی آن است و نه ماهیتی و درونی.

گوشه‌ها و نمونه‌هایی از نقش عوامل گوناگون تاریخی در پیدایش و سیر تطور و تحول بخش‌های معرفتی مورد گفت‌وگو

الف - سیاسی

نگاهی هرچند گذرا به شکل‌گیری بسیاری از نحله‌ها و یا تغییرات به‌وجود آمده در ملل و اعتقادات و حتی احکام شرعی و فقهی مشخص می‌سازد که عامل قدرت سیاسی و حکومتی چونان اهرم فشاری فوق‌العاده نیرومند نقشی قوی و اساسی و گاه نیز یگانه را در این میان بازی کرده است و در میدان رقابت

و تضارب افکار و اندیشه‌های گوناگون نیز از اسباب عمده پیروزی یک آیین و تفکر یا شکست آن بوده است و هرچند این بخش دارای نمونه‌های فراوان و گسترده‌ای است، به جهت رعایت گزیده‌گویی به ذکر چند نمونه بسنده می‌شود. البته نکته‌ای که در نظر داشتن آن بسیار لازم و بااهمیت است، این است که در مواردی نیز یک تفکر یا آیین یا مذهب توانسته است به برپایی قدرتی سیاسی یا تمدنی بزرگ اقدام و یا حداقل کمک کند که در بخش حکومت‌های مکتبی و آرمانگرا قابل مطالعه است و نمونه‌هایی هم از روزگاران بسیار قدیم تا اکنون دارد؛ اما در همان قلمرو نیز به مرور زیر فشارهای ملایم مولود خویش دچار شکل‌هایی از استحاله، تغییر و گاه دوری و جدایی می‌شود و در هر حال هرچند که یک تفکر قالب و سیستمی را برای حکومت تشکیل داده باشد، باز هم نمونه‌های اثرپذیری تفکر و اندیشه و آیین از عامل سیاسی به‌ویژه از ابعاد جزئی گرفته تا بخش‌های کلی بسیار وسیع و فراوان به چشم می‌خورد و گاه تا آنجا پیش رفته است که دین یا تفکر مورد نظر پس از سال‌ها به نقطه‌ای گاه متناقض با دوران اولیه می‌رسد که نمونه آن را می‌توان در تغییرات آیین زردشت در جامعه و حکومت دینی ساسانی در پیش از اسلام و یا اجتهادهای خلاف نصّ اولین حاکمان اسلامی که داعیه خلافت اسلامی و حکومت دینی داشتند مشاهده کرد. (کریستن سن، *ایران در زمان ساسانیان*، ص ۲۵۸ - ۲۰۶؛ موسوی عاملی، *کتاب النص و الاجتهاد*)

مسئله حایز اهمیت در این میان این است که بیشتر آن بخش‌هایی از معارف و اندیشه دچار هجوم نامیمون و ویرانگر قدرت سیاسی و افزون‌طلبی حکومت‌ها شده‌اند که دارای مخاطب بیشتر و گسترده‌تری در بین عموم مردم بوده‌اند، به عبارت ساده‌تر، حوزه‌هایی همچون دین، مذهب و کلام عوام اعتقادات عمومی و عرفان عملی به دلیل اینکه در طول تاریخ دارای پیروان و دوستداران فراوان و شاید اکثریت قریب به اتفاق در بین جامعه انسانی و توان اثرگذاری بر توده‌ها و برانگیختن آنان را داشته، بیشتر مورد نظر طمعکارانه قرار گرفته است و در عوض، حوزه‌هایی از معرفت‌شناسی که دارای کارکردی تخصصی، نظری و غیرعامیانه هستند کمتر مورد این هجوم واقع شده‌اند که از آن موارد می‌توان به فلسفه و عرفان نظری اشاره کرد.

ضرورت بهره‌گیری از پژوهش‌های تاریخی در بررسی‌های کلامی، ... ۲۲۳

یکی از موارد نمونه در این بخش، پیدایش مکتب اشعری‌گری در کلام اهل سنت است که بنا به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران (اگر گفته نشود تمامی آنان)، شکل‌گیری، رشد و تقویت مکتب اشعری یا جبری‌گرایان در اصول اهل سنت (که عمده امتیاز آن با مکاتب دیگر - یعنی معتزله و عدلیه امامیه - در مسائلی چون جبر و اختیار، طلب و اراده، قضا و قدر است)، با اعمال قدرت حمایتی شدید دو حکومت اموی و عباسی به نفع اشاعره و فشار شدید علیه مخالفان و یا حتی کسانی که به آن اعتقاد نداشتند، انجام گرفت و هدف از آن کشیدن چتر حمایتی پیرامون حکومت و بیمه کردن آن در برابر بادهای مخالف، اعم از هرگونه انتقاد و اعتراض و مخالفتی با نسبت دادن تمامی اعمال و وقایع صورت گرفته به خواست و مشیت الهی که اساس اشعری‌گری است، بود (مؤیدی، ۱۳۶۲: ۳-۱) و این روند تا آنجا ادامه یافت که مباحث بسیار جزئی و تخصصی دو مکتب اشعری و معتزلی که باید در محیطی آرام و بدون زور و فشار و هیاهو بحث می‌شد، نه تنها عامل سرگرمی و مشغولیت عوام‌الناس و غفلت آنان از مسائل و مشکلاتی به مراتب بااهمیت‌تر و ملموس‌تر شد، بلکه به اختناق و قتل عام وسیع مخالفان نیز انجامید که نمونه آشکار و تکان‌دهنده آن قتل عام افراد بسیار زیادی از قایلان به حدوث کلام‌الله مجید در دوران حکومت حاکمانی چون هارون الرشید و متوکل و برخورد با مخالفان آن در زمان مأمون است (زیدان، ۱۳۶۹: ۵۵۸-۵۵۶).

البته راجع به رواج اشعری‌گری در بین مسلمانان، علاوه بر عامل سیاسی باید به عامل و بلکه سرچشمه و منبع بسیار مهم آن، یعنی همجواری مسلمانان با مناطق بین‌النهرین و غرب و جنوب غرب ایران که محل استقرار ایرانیان زروان‌پرست بود و همچنین سابقه نفوذ زروانی‌گری در بین دهریون عرب اشاره کرد که در بخش عوامل اجتماعی، فرهنگی و جغرافیایی قابل بررسی است. (عقیلی، ۱۳۷۹)

دخالت قدرت سیاسی در دین و مذهب تا آنجا پیش رفت که حاکمان عباسی بدون هیچ‌گونه سابقه علمی و دینی و معنوی نه تنها خود را خلیفه رسول‌الله (صلی‌الله‌علیه‌وآله) و دارای مقام الهی و ابرانسان می‌دانستند، بلکه در عمل با تعیین مناسب دینی همچون مفتی و مدرس و خطیب جمعه و شحنه و قاضی‌القضاة و ... در احکام فقهی و به نفع یک مذهب خاص دخالت می‌کردند که نمونه آن را

می‌توان در رسمیت‌بخشی به مذهب مالک، توسط منصور عباسی و سعی او برای دخالت در فتاوی مالک و نیز برخوردهای تنبیهی و تشویقی نسبت به دیگران، یعنی احمد حنبل و محمدابن‌نعمان ابوحنیفه مشاهده کرد (حسینی تهرانی، امام‌شناسی، ص ۵۸۷ - ۵۸۲ و ۶۰۶ - ۵۹۴) و با مراجعه به فتاوی فقهی اهل سنت و بررسی مدارک و سابقه آنها ردپای حکومت را به‌طور واضح دید. (← خلاف شیخ طوسی و الفقه علی المذاهب الاربعه)

نمونه دیگر، نقش و تأثیر مخرب ناامنی و نابسامانی سیاسی، اوضاع وخیم اقتصادی، تلفات وسیع انسانی و سردرگمی اجتماعی و رکود فرهنگی سرزمین ایران و بخش‌های بسیار گسترده‌ای از جهان اسلام به‌دلیل یورش‌ها و جنگ‌های مخربی همچون حملات ترکان و ترکمانان، مغولان و صلیبی‌ها در فاصله قرن پنجم تا اوایل قرن دهم هجری قمری بر روند تولید و رشد علوم و اندیشه است که نیاز چندانی به توضیح ندارد.

ب - فرهنگی

نمونه‌های فرهنگی موضوع مورد بحث بسیار واضح‌تر و مشهورتر از آن است که درباره‌اش نگارش یا سخن‌سرایی کرد، اما از باب خالی‌نبودن عریضه موردی یادآوری می‌شود که شهره آفاق است، ضمن آنکه در خلال مثال‌های مربوط به دیگر عوامل، به نمونه‌هایی از اثربخشی عامل فرهنگی اشاره می‌شود.

بررسی سیر فلسفه از دوران باستان، یعنی مشائیون و رواقیون یونانی و خسروانیان ایرانی (که البته قابل مقایسه با حکمت یونانی نیست) و قبل از آنها - که همان آرای حکمای بابلی و ... باشد - تا آغاز حکمت و فلسفه و برخی مباحث تخصصی علم کلام در جهان اسلام تا دوران شکوفایی آن به‌دست امثال فارابی، ابن‌سینا، سهروردی، بهمنیار، خواجه طوسی و صدرالمتألهین و رشد و بلوغ مکاتبی چون مشاء و اشراق و پایه‌گذاری حکمت متعالیه و نیز انتقال این معارف به غرب مسیحی از دوران جنگ‌های صلیبی و آشنایی آنان با آثار اسلامی و ... را می‌توان از بارزترین و عالی‌ترین شکل تأثیر عنصر فرهنگی در تاریخ معارف و اندیشه دانست که در این میان کوشش‌هایی چون رشد مدارس و شاخه‌های معرفت‌شناسی و نیز نهضت ترجمه در دنیای اسلام و ترجمه آثار مختلف به زبان عربی توسط ایرانیان و رومیان نومسلمان، نهضت فرهنگی

ضرورت بهره‌گیری از پژوهش‌های تاریخی در بررسی‌های کلامی، ... ۲۲۵

اخوان‌الصفاء، برگزاری حلقه‌های بحث و مناظره در مرکز دینی و علمی دنیای اسلام بین مسلمانان و پیروان دیگر ادیان و نیز مذاهب مختلف اسلامی، القای معارف الهی از سوی امامان معصوم و عالم شیعه، گسترش جغرافیایی و پیروزی‌های جنگی دنیای اسلام و به زانو درآمدن دیگر قدرت‌ها در برابر آن، افزایش قدرت اقتصادی حکومت اسلامی و حمایت دربار و دیوان از دانشمندان و طلاب، اختراع کاغذ و...، هجوم مغولان به شرق عالم اسلامی و انتقال گنجینه‌های وسیعی از میراث علمی مسلمانان به سوی بخش‌های غربی و ادامه جنگ‌های صلیبی (که از سالیان قبل آغاز شده بود) و آشنایی اروپای فئودال مسیحی با آن گنجینه‌ها و در نهایت پیدایش رنسانس اروپایی به همراه چندین عامل دیگر در این فرایند شگرف نقش‌آفرینی کرد که برخی از این عوامل را باید در بخش‌های دیگری همچون سیاسی و اقتصادی بررسی کرد، زیرا در هر حال آنچه مسلم است این واقعیت است که یک عامل به‌تنهایی نمی‌تواند کل‌العکله باشد بلکه در نهایت علتی است تامه و نمایان‌تر و قوی‌تر از دیگر علل و آنچه اهمیت بسزا دارد بررسی و شکافت هرچه عمیق‌تر این عوامل و میزان تأثیر آنها است.

پ - اجتماعی

مهاجرت‌ها چه در شکل فردی و چه گروهی همیشه به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل اجتماعی و جمعیتی، این توانایی را داشته‌اند که با استفاده از ابزارهایی چون تغییر بافت‌های جمعیتی، انتقال علوم و فنون، هنرها و معارف، ثروت و نیروی انسانی و ...، همچنین انگیزه‌ها و برتری‌های بارز مهاجران و ... اسباب و زمینه‌های نوع یا انواعی از تغییر و تحول را در منطقه میزبان برجای نهند که نمونه‌های بسیار فراوانی از آن در طول تاریخ صورت گرفته و قابل مشاهده و بررسی است و چه‌بسا مهاجرت‌هایی بوده‌اند که به تمدنی بزرگ و عمیق و یا حکومت و قدرتی برتر تبدیل شده‌اند که این ویژگی به‌خصوص در تاریخ اسلام و ایران ملموس و واضح است و هجرت مقدس و سرنوشت‌ساز نبوی (صلی‌الله‌علیه‌وآله) از مکه به مدینه، مهاجرت آریایی‌ها به ایران، مهاجرت اقوام چادرنشین ترک و ترکمن نواحی شرقی و شمالی فلات ایران به داخل سرزمین ایران و برخی مناطق اسلامی همجوار و تشکیل حکومت‌هایی چون غزنویان، سلجوقیان و عثمانیان و بازی کردن نقش فعال در مسائل مهم دینی و

سیاسی، مانند حمایت از مذهب حنفی و حکومت عباسی یا شرکت در جنگ‌های صلیبی علیه مسیحیان اروپا از آن زمره است. (باسورث، ۱۳۷۱: ۱۰۵ - ۹)

در بخش مهاجرت‌های فردی نیز تاریخ ایران و اسلام شاهد نمونه‌های مهم و سرنوشت‌سازی بود که از آن میان می‌توان به ارتباط‌های فرهنگی ایران و هند و انتقال آرا و افکار حکما و جوکیان و عرفای هند به مسلمانان و نیز دین اسلام به داخل شبه‌قاره از طریق مهاجرت درویشان و شعرا و علما و فلاسفه اشاره کرد که افرادی چون محمد داراشکوه، علاءالدوله سمنانی، میرحامد حسین هندی، قاضی نورالله شوشتری، میرابوالقاسم فندرسکی، فاضل هندی (اصفهانی) و نیز شعرایی چون صائب تبریزی و محتشم‌کاشانی یا اقطاب و خلفای سلسله صوفیه نعمت‌اللهیه در دوران پس از صفویان از این قبیل هستند.

مهاجرت قبایل چادرنشین ترک و ترکمن حوالی آسیای میانه و ماورای دو رودخانه سیحون و جیحون و دشت قبچاق و صحرای قراقرم به مناطق داخلی ایران که از سمت خوارزم و ماوراءالنهر از قرن چهارم هجری آغاز شد و سرانجام تا قلب سرزمین‌های اسلامی و سواحل مدیترانه و شرق اروپا نیز کشیده شد، علاوه بر حوزه‌های سیاست و اقتصاد و جامعه، آثار بسیار مهمی نیز در عرصه معرفتی اسلامی برجای نهاد که خود می‌تواند مبنای پژوهش‌های مفصلی شود که نقش فوق‌العاده‌ای در شناخت خط سیر اندیشه و معرفت در عالم اسلام و دلایل آن خواهد داشت و البته لازم است توجه شود که این عامل اجتماعی در مسیر نقش‌آفرینی خویش به توان و قدرت نظامی خشن مجهز شد و از آن بهره‌های بسیار برد.

حمایت شدید نظامی از مذهب اهل سنت با ویژگی فقه حنفی و کلام اشعری و نیز حکومت در قالبی که به «خلافت» مشهور بود و «سلطان» نقش خلیفه یا گاه شمشیر او را بازی می‌کرد که در آن زمان عباسیان بودند و سپس عثمانیان جایگزین آنان شدند و این ترکان و ترکمانان حمایت خود از مذهب اهل سنت را با سرکوب شدید فیزیکی و معنوی دیگر عقاید و وابستگان آنان همچون اسماعیلیه، شیعیان، معتزله و برخی ارباب ادب و فلسفه و عرفان به اتهام‌های مختلف اعمال می‌کردند و به همین جهت در منابع تاریخی نیز داستان بشارت هاتف غیبی به ابوحنیفه آمده است مبنی بر اینکه مذهبش مادام که

ضرورت بهره‌گیری از پژوهش‌های تاریخی در بررسی‌های کلامی، ... ۲۲۷

شمشیر دست ترک‌ها باشد، برقرار خواهد بود (راوندی، ۱۳۶۴ : ۱۸-۱۷)؛ و از زمره اقدام‌های آنان می‌توان به حفاظت از حکومت عباسیان به‌عنوان پایگاه اهل سنت و سرکوبی حکومت‌ها و نهضت‌های شیعی، مانند آل‌بویه یا بساسیری در بغداد، حمایت مالی و تدارکاتی شدید دیوان حکومت سلجوقی و تعیین رئیس و مدرس برای نظامیه‌هایی که کلام اشعری و مذهب شافعی و یا گاه حنفی را تدریس می‌کردند، اشاره کرد. این اقدام‌ها به همراه اقدام‌های دیگری چون به‌کارگیری طلاب آن مدارس در دیوان و مشاغل دینی با نصب حکومت، لعن مخالفان در منبر و جمعه و جماعات و کتاب‌هایی چون *سیاست‌نامه* و بیان خطر و لزوم مبارزه ریشه‌دار به‌عنوان سیاستی دائمی با آنان، ایراد اتهام زندقه و مزدکی و مهدویت به مخالفانی چون شیعه (*سیاست‌نامه* خواجه نظام‌الملک طوسی؛ و لمبتون، ۲۱۵: ۱۳۷۱-۲۰۷)، کتاب‌سوزی بزرگ کتابخانه مشهور شیعیان و قتل‌عام آنان در ری توسط مسعود غزنوی، به آتش کشیدن کتابخانه شیخ طوسی در محله کرخ بغداد توسط طغرل سلجوقی، قتل عین‌القضاة همدانی و شیخ نجم‌الدین بغدادی شاگرد شیخ ولی تراش نجم‌الدین رازی، تعقیب افرادی چون ناصر خسرو به اتهام اسماعیلی‌گری و قتل بسیاری به این اتهام که گاه در سمت سلطنت یا وزارت بودند، مانند توطئه علیه امیرنصر سامانی یا قتل حسنک وزیر غزنوی و... از اسبابی بود که به استحکام مذهب اهل سنت در بسیاری از نقاط جهان اسلام انجامید.

ت - اقتصادی

نگاهی به تاریخ تصوف و چگونگی شکل‌گیری این مکتب در قالب درویشی و سکونت در خانقاه و زاویه‌ها و همچنین دوران طلایی و اوج آن و شهرت افسانه‌ای شیوخ و خلفای صاحب خرجه‌های پشمینه بیانگر آن است که هرچند شکل‌گیری و رشد صوفی‌گری در دنیای اسلام نخست فرایندی فرهنگی و در مرحله بعد با ابعادی اجتماعی جلوه‌گر و محسوب شده و کارکردهایی سیاسی را نیز به ثمر رسانده است، بررسی اوضاع و احوال جامعه و سرزمین‌هایی که تصوف در آنها توانست به رشد و جایگاه خاص تاریخی خود برسد، نشان‌می‌دهد که از لحاظ اقتصادی و وضعیت مالی، طبقات و اقشار گوناگون در شرایط ویژه‌ای قرار داشته‌اند که این عامل اقتصادی به‌همراه نوعی نابسامانی سیاسی و

امنیتی در سطح جامعه و نیز رواج دیدگاه‌های خاص فرهنگی و دینی موجب گسترش تصوف و به اصطلاح «فقر» و «درویشی» در بین افراد و اقشاری می‌شد که احساس نیاز خاص روحی نسبت به برخی معارف می‌کردند؛ و علاوه بر اینکه عامل مالی و اقتصادی به شکل کلی و در سطح کلان اجتماع نقش اصلی را در میان عوامل «محدثه» یا به وجودآورنده ایفا کرد، همین عامل در میان عوامل «مبقیه» یا به اصطلاح نگاه‌دارنده، دوباره نقش اصلی و شاید بااهمیت‌تری از نقش آغازین را برعهده گرفت و باعث رشد و گسترش و نفوذ تصوف در محدوده وسیعی از لحاظ وسعت و اعتبار شد که از دوران طلیعه حکومت «غزنویان» و «سلجوقیان» تا برپایی سلطنت «صفویان» به همت «صوفیان قزلباش» در ایران، یعنی تقریباً از نیمه قرن پنجم تا اوایل سال‌های قرن دهم هجری، درخشید و از شواهد این مدعا، یعنی اثربخشی عامل مالی، علاوه بر اوضاع خاص و پیچیده آن دوران از بُعد اقتصادی و مقایسه آن با دیگر دوران‌ها و نیز شعارها و رفتارها و آموزه‌های صوفیانه آن دوران راجع به مقوله‌هایی چون دنیا، ثروت، فقر، اشرافیت و... می‌توان به میزان بیش از اندازه کمک‌ها، نذورات، اوقاف، هدایا و تیول‌هایی اشاره کرد که از سوی سلاطین، حاکمان و وزرا به خانقاه‌ها و زوایا و اقطاب و شیوخ شده و در منابع آمده است که از نمونه‌های آن می‌توان به بخشش‌ها و حمایت‌های بی‌حساب از سوی ایلخانان و امرای مغول و وزرای آنان و نیز حاکمان تیموری نسبت به امثال شیخ علاءالدوله سمنانی، شیخ زاهد گیلانی، شیخ صفی‌الدین اردبیلی و جانشینانش اشاره کرد^(۳) که با تغییر شرایط و نیز قطع این‌گونه حمایت‌های درباری و دیوانی از دوران صفویان، تصوف به سراشیبی سقوط و حسیض حرکت کرد (عقیلی، ۱۳۷۹).

ث - جغرافیایی

از زمره نمونه‌هایی که می‌تواند شاهد و دلیلی گویا بر نقش مهم و اثربخش عامل جغرافیایی بر مقوله‌های مورد مطالعه باشد، شکل‌گیری آیین‌ها و اندیشه‌ها و یا تغییر در شکل و ماهیت آنها در محیط‌های خاص آب و هوایی و منحصر بودنشان به همان محدوده است.

نگاهی هرچند مختصر به آیین‌های گنوسی یا به اصطلاح مغتسله که نمونه زنده و فعال آن در زمان کنونی صابئین هستند و بررسی مشخصات قلمرو و

ضرورت بهره‌گیری از پژوهش‌های تاریخی در بررسی‌های کلامی،... ۲۲۹

محدوده استقرار آنها و ارتباط آن مشخصه‌ها با اعتقادهای آیینی و احکام روزمره، آشکار می‌سازد که از دوران باستان تاکنون حضور این آیین‌ها بیشتر به منطقه بین‌النهرین و در نهایت به حوالی رودهای نزدیک آن منطقه با آب و هوایی گرم و مرطوب و پرآب (همچون خوزستان ایران و بین‌النهرین و اطراف دجله و فرات در بخش‌های گرم غرب تمدن ایران‌زمین و شرق روم باستان) اختصاص داشته یا دارد که این مسئله با اهمیت داشتن عنصر آب و عمل غسل کردن در این آیین‌ها و نیز مشکلات این تکلیف مهم شرعی که چنانچه از صفت مغتسله پیدا است اساس و بنیان آیین مورد نظر را تشکیل می‌دهد، با موانعی چون خشکی سرزمین، زمستان سرد و خشن و... رابطه‌ای ملموس دارد و از این رو مقدور نبوده است که چنین آیین‌هایی در مناطقی کویری یا حاشیه رودهای سرد شمالی شکل بگیرد ضمن آنکه بین‌النهرین گاهواره تمدن و از نخستین مکان‌های مسکونی بشری بوده و همچنین آیین‌های گنوسی و مانوی و دین مسیحیت نیز علاوه بر تعامل در یکدیگر از زروانی‌گری ایران باستان - که خود از آیین‌های کهن‌تری چون میترائیسم الهام گرفته بود -، برکنار نمانده‌اند که در جای خود و در بخش عوامل فرهنگی قابل مطالعه عمیق است. (عقیلی، ۱۳۷۹)

پی‌نوشت‌ها

قبل از شروع پی‌نوشت‌ها و کتابنامه، یادآوری این نکته لازم است که به علت ماهیت خاص این نوشتار، بخش‌هایی از آن ابتکاری و استنباطی است و ارجاع و منبع خاصی ندارد؛ ضمن آنکه به نظر می‌رسد به دلیل اصطیادی و واضح بودن مدعا، نیاز به مدرک خاصی نیز احساس نشود.

۱. کرنولوژی همان وقایع نگاری است.
۲. نمونه این نظریات را می‌توان در مقدمه ابن‌خلدون، عقل در تاریخ، اثر هگل و نیز آثار دیوید هیوم، تامس بکل، ریچارد گرین و... مشاهده کرد.
۳. برای مثال، راجع به این حمایت‌ها از شیوخ صفوی، ← سیوری، ۱۳۷۲: ۱۶ - ۸.

کتابنامه

باسورث، ک. ۱. ۱۳۷۱. «تاریخ سیاسی و دودمانی ایران»، تاریخ ایران، پژوهش دانشگاه کمبریج. ترجمه حسن انوشه. ج ۵. ج ۲. تهران: امیرکبیر.

۲۳۰ مجموعه مقالات همایش اسما

حسینی تهرانی، سیدمحمد حسین. *امام‌شناسی*. ج ۱. بیروت: دارالمحججه البیضاء. راوندی، محمدبن علی بن سلیمان. ۱۳۶۴. *راحة الصدور و آية السرور* (در تاریخ آل سلجوق). به تصحیح محمد اقبال. ج ۲. تهران: امیرکبیر.
زیدان، جرجی: ۱۳۶۹. *تاریخ تمدن اسلام*. ج ۷. تهران: امیرکبیر.
سیوری، راجر. ۱۳۷۲. *ایران عصر صفوی*. ترجمه کامبیز عزیزی. ج ۱. تهران: مرکز. عقیلی، نورالله. ۱۳۷۹. *جایگاه سیاسی صوفیان از سقوط صفویه تا جلوس ناصرالدین شاه قاجار* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

_____ . «نگرش زروانی در ایران باستان و تأثیر آن در کلام مزدایی و مسلمانان»، ارائه شده در دومین همایش جهانی ملاءدرا و حکمت متعالیه. کریستن سن، آرتور. *ایران در زمان ساسانیان*. لمبتون، ا. ک. ۱۳۷۱. «ساختار درونی امپراتوری سلجوقی»، *تاریخ ایران*، پژوهش دانشگاه کمبریج. ترجمه حسن انوشه. ج ۵. ج ۲. تهران: امیرکبیر.
موسوی عاملی، عبدالحسین شرف‌الدین. *کتاب‌النص والاجتهاد*. مؤیدی، محسن. ۱۳۶۲. *مقدمه مقالات الاسلامیین و اختلاف المصلیین*. تهران: امیرکبیر.

آسیب‌شناسی تدریس زبان انگلیسی در گروه‌های فلسفه

دکتر هدایت علوی‌تبار

مقدمه

لازمه تعامل و گفت‌وگوی فرهنگ‌ها و تمدن‌ها، و در نتیجه بهره‌گیری یک فرهنگ از فرهنگ دیگر، آشنایی با زبان فرهنگ مقابل است. قرن‌ها پیش که تمدن اسلامی در اوج قدرت خود بود غربی‌ها به فراگیری زبان عربی پرداختند و با ترجمه متون اسلامی با علوم و فلسفه مسلمانان آشنا شدند و همین امر یکی از عوامل پیشرفت آنان و خارج شدنشان از دوران عقب‌ماندگی و رکود بود. در عصر حاضر که تمدن غربی از لحاظ علمی گوی سبقت را از تمدن اسلامی ربوده است ما باید همان کاری را انجام دهیم که زمانی غربی‌ها انجام دادند، یعنی با بهره‌گیری از ابزار زبان بکوشیم تا با علوم و فلسفه غربی آشنا شویم. امروزه فراگیری یک زبان اروپایی، به ویژه یکی از سه زبان انگلیسی، فرانسوی و آلمانی، برای موفقیت در هر رشته دانشگاهی یک شرط اساسی است. منظور از موفقیت صرفاً اخذ مدرک نیست زیرا دانشجویان بسیاری را می‌بینیم که بدون آنکه زبان را به‌خوبی آموخته باشند فارغ‌التحصیل شده‌اند، بلکه منظور از آن کسب علوم و معارف جدید و افزودن آن به خزانه علمی کشور و از این طریق برداشتن گامی در جهت ارتقای علمی آن است. جهان امروز به سرعت در حال پیشرفت است و هر روز در گوشه‌ای از آن اختراع یا کشف جدیدی صورت می‌گیرد و معرفتی به معارف بشری افزوده می‌شود که می‌تواند برای همه انسان‌ها در سراسر جهان سودمند باشد. ناآشنایی با زبان‌های اروپایی موجب محروم شدن از همه این دستاوردهای بشری و در واقع به معنای درج‌ازدن و بسنده کردن به آن چیزی است که از قبل داشته‌ایم. ضرورت فراگیری زبان امری بدیهی است و نیازی نیست

درباره آن بیش از این سخن گفته شود. موضوع این مقاله مشکلاتی است که مانع از دستیابی به این مهم در گروه‌های فلسفه شده است. این مشکلات در چند محور بررسی می‌شود.

اختلاف سطح علمی دانشجویان و ناکارآمد بودن شیوه تدریس

درس زبان درسی نیست که دانشجویان در دانشگاه برای اولین بار با آن مواجه شود. در نظام آموزشی ما از کلاس اول راهنمایی هر دانش‌آموزی با زبان انگلیسی آشنا می‌شود و تا سال آخر دبیرستان یعنی به مدت هفت سال زبان می‌خواند. همان‌طور که می‌دانیم نظام آموزشی مدارس و شیوه تدریس زبان در آن به گونه‌ای است که دانش‌آموزان معمولاً از این طریق نمی‌توانند زبان انگلیسی را فراگیرند. بنابراین، خانواده‌هایی که از تمکن مالی نسبی برخوردارند فرزندان‌شان را به مؤسسات خصوصی زبان می‌فرستند و اتفاقاً اکثر دانش‌آموزانی که در پایان دوره متوسطه زبان‌شان در حد دیپلم است از راه شرکت در این مؤسسات زبان یاد گرفته‌اند. دلیل این امر یکی سطح علمی بالاتر استادان این مؤسسات نسبت به معلمان زبان دبیرستان و دیگری روشی است که در این مؤسسات به کار گرفته می‌شود. توضیح اینکه در هر زبانی چهار مهارت اصلی وجود دارد: ۱. صحبت کردن (speaking)، ۲. شنیدن (listening)، ۳. خواندن (reading)، ۴. نوشتن (writing). امروزه ثابت شده که بهترین شیوه برای یادگیری زبان آموزش همزمان این چهار مهارت است زیرا فراگیری هر یک از این مهارت‌ها به فراگیری مهارت‌های دیگر کمک می‌کند. از سوی دیگر، آموختن هر چهار مهارت نوعی تنوع در یادگیری ایجاد می‌کند که باعث ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان می‌شود. در مؤسسات خصوصی زبان معمولاً از این شیوه به همراه وسایل کمک آموزشی مانند نوار، فیلم، اسلاید، نمایش و غیره استفاده می‌شود اما در مدارس یا به سبب کمبود امکانات و یا به سبب پائین بودن سطح علمی معلمان همان شیوه سنتی خواندن متن و تدریس دستور زبان که خسته‌کننده و ملال‌آور است به کار گرفته می‌شود، شیوه‌ای که تجربه ناکارآمدی آن را ثابت کرده است.

پس از اخذ دیپلم، دانش‌آموزانی که زبان و احیاناً دروس دیگر را خوب فراگرفته‌اند جذب رشته‌های فنی و پزشکی می‌شوند و از رشته‌های علوم انسانی، از جمله رشته فلسفه، استقبال نمی‌کنند. بنابراین کسانی که در رشته فلسفه پذیرفته می‌شوند، به استثنای تعداد معدودی که در دوره دبیرستان دانش‌آموزان برجسته‌ای بوده و براساس علاقه به این رشته روی آورده‌اند، دست بالا دانش‌آموزان متوسط دوره دبیرستان هستند و دانش‌شان در زمینه زبان انگلیسی در حد دیپلم نیست. گاهی دانشجویانی را در این رشته می‌بینیم که در درس زبان انگلیسی کنکور نمره منفی آورده‌اند یعنی حتی یک تست را هم درست نزده‌اند! برخی نیز درصدهای پائین آورده‌اند و البته معدودی هم با درصدهای بالا قبول شده‌اند.^۱ این دانشجویان با این اختلاف سطح همگی در یک کلاس نشسته‌اند و استاد درس زبان می‌خواهد به آنها زبان بیاموزد. مسلماً هیچ روشی را نمی‌توان یافت که برای همه مناسب باشد یعنی هم برای کسی که هیچ چیز از زبان نمی‌داند و هم برای کسی که در حد دیپلم زبان را فراگرفته است.

درس زبان در دانشگاه ویژگی خاصی دارد که آن را از سایر درس‌ها جدا می‌کند. فرض بر این است که دانشجوی دانشگاه سال‌ها در مقطع زیردیپلم زبان خوانده و استاد دانشگاه در واقع باید مسیری را که دانشجوی هفت‌سال پیموده است ادامه دهد. این مطلب در مورد درس‌های دیگر صادق نیست. برای مثال از دانشجوی رشته فلسفه انتظار نمی‌رود که از افکار دکارت، کانت و سایر فیلسوفان اطلاعاتی داشته باشد. دانشجوی بدون اینکه کمترین اطلاعی از این فیلسوفان داشته باشد سر کلاس تاریخ فلسفه می‌نشیند و فلسفه آنان را می‌آموزد و استاد هم فرض را بر این می‌گذارد که دانشجویان از فلسفه‌هایی که درس داده می‌شود هیچ چیز نمی‌دانند. در این صورت کلاس یکدست است و تکلیف استاد روشن. اما در درس زبان استاد نمی‌تواند فرض کند که دانشجویان هیچ چیز از زبان نمی‌دانند و به تدریس ابتدایی‌ترین نکات زبان انگلیسی بپردازد. البته معمولاً

۱. گاهی دیده می‌شود که برخی از این دانشجویان به سبب اینکه زبان‌شان از هم‌کلاسی‌هایشان بهتر است دچار غرور کاذب می‌شوند و گمان می‌کنند که زبان‌شان کامل است و، به اصطلاح، دیگر خدا را بنده نیستند. این آفتی است که نه تنها در مقطع کارشناسی بلکه در مقاطع تحصیلات تکمیلی نیز به چشم می‌خورد.

استادان مجبور می‌شوند برخی از نکات دبیرستانی را توضیح دهند اما بیان این نکات برای کسانی که آنها را می‌دانند کسل‌کننده است و از سوی دیگر چون نمی‌توان سطح کلاس را بسیار پائین آورد و باید مطالبی در حد دانشگاه تدریس کرد دانشجویان ضعیف همواره از سختی درس شکایت دارند و نمی‌توانند خودشان را به سطح کلاس برسانند. این دانشجویان با فشارهای مکرر که به استاد می‌آورند عملاً باعث می‌شوند که سطح کلاس از سطح دانشگاه پائین‌تر بیاید و این مسئله لطمه جدی به دانشجویانی می‌زند که زبانشان در حد دیپلم است و می‌خواهند در دانشگاه مطالب پیشرفته‌تری بیاموزند.

ناهماهنگی میان شیوه تدریس دروس زبان

دانشجویی که وارد رشته فلسفه می‌شود موظف است تا هنگام فارغ‌التحصیل شدن در هر نیمسال واحدهایی مرتبط با درس زبان را بگذراند. این واحدها، در مقطع کارشناسی، شامل زبان پیش دانشگاهی (۱)، زبان پیش دانشگاهی (۲)، زبان عمومی (۱)، زبان عمومی (۲)، زبان پایه (۱)، زبان پایه (۲)، متون فلسفی به زبان خارجی (۱) و متون فلسفی به زبان خارجی (۲) هستند. در مقطع کارشناسی ارشد علاوه بر درس تفسیر متون فلسفی به زبان خارجی، از چند سال پیش دروسی تحت عنوان زبان پیش نیاز (زبان عمومی / زبان کمبود) در برخی از گروه‌های فلسفه ارائه می‌شود که واحد محسوب نمی‌گردد و در کارنامه ثبت نمی‌شود^۱ اما دانشجویان موظف به گذراندن آن هستند. البته تعداد این دروس در گروه‌های مختلف متفاوت است و از یک تا چهار درس را شامل می‌شود. بدین ترتیب مشاهده می‌شود که به هیچ وجه کمبود درس زبان وجود ندارد و دانشجویان فلسفه درس‌های زبان را به عناوین مختلف می‌گذرانند. اما یکی از مشکلات موجود ناهماهنگی میان این دروس و نبود برنامه‌ای مدون و منظم برای ارتباط برقرار کردن میان محتوای آنها است.

۱. این مسئله باعث شده است تا برخی از دانشجویان اهمیت لازم را به این درس ندهند و تلاشی در جهت گرفتن نمره بالا نکنند. بهتر است این درس با ارزش یک واحد در کارنامه ثبت شود تا انگیزه دانشجویان برای جدی گرفتن آن بیشتر گردد.

زبان پیش‌دانشگاهی و عمومی معمولاً به‌وسیلهٔ استادانی از رشتهٔ زبان تدریس می‌شود و این استادان هم هر یک بنابر سلیقهٔ خود روشی را برمی‌گزینند. برای مثال برخی به مکالمه اهمیت می‌دهند و در کلاس به زبان انگلیسی صحبت می‌کنند اما برخی دیگر نیازی به این کار نمی‌بینند و به زبان فارسی حرف می‌زنند. گروهی متن مشخصی را در کلاس ترجمه می‌کنند و گروهی دیگر صرفاً به بیان نکاتی در خصوص دستور زبان انگلیسی می‌پردازند. از سوی دیگر، معمولاً این دروس را یک استاد با یک شیوهٔ معین تدریس نمی‌کند بلکه استاد در هر ترم تغییر می‌کند و در نتیجه دانشجویان میان روش‌های گوناگون سردرگم باقی می‌ماند. بنابراین، گرچه دانشجویان برای گذراندن این دروس چهار نیمسال وقت می‌گذارند اما معمولاً اظهار می‌کنند که چیزی یاد نگرفته‌اند و آمادگی لازم را برای شروع دروس زبان تخصصی رشتهٔ فلسفه به دست نمی‌آورند. به‌نظر می‌رسد که کارکرد این دروس پرکردن بخشی از تدریس موظف یا حق‌التدریس استادان است و در واقع بیشتر به کار استادان می‌آید تا به کار دانشجویان.

از ناهماهنگی میان تدریس دروس زبان پیش‌دانشگاهی و عمومی که بگذریم به ناهماهنگی میان تدریس دروس زبان تخصصی می‌رسیم. در دورهٔ کارشناسی دانشجوی موظف است دوازده واحد زبان تخصصی بگذراند که شامل چهار واحد درس زبان پایه و هشت واحد درس متون فلسفی به زبان خارجی است. برای تدریس این دروس نیز هیچ برنامهٔ مشخص و مدونی وجود ندارد و عملاً هیچ فرقی میان شیوهٔ تدریس و متونی که در این کلاس‌ها تدریس می‌شود نیست. روشی که اکثر قریب به اتفاق استادان در تدریس دروس مذکور در پیش می‌گیرند صرف متن‌خوانی است و متونی که در این دوازده واحد می‌خوانند براساس برنامهٔ خاصی تنظیم نشده است. حتی گاهی دیده می‌شود متنی که استاد برای درس زبان پایه در نظر گرفته از متنی که همان استاد برای درس متون فلسفی انتخاب کرده مشکل‌تر است.

در مقطع کارشناسی ارشد، همان‌طور که گفته شد، دروس زبان پیش‌نیاز و تفسیر متون فلسفی وجود دارد که شیوهٔ تدریس در این کلاس‌ها هم عملاً تفاوتی با هم ندارد. درس زبان پیش‌نیاز در واقع درس زبان عمومی است و دانشجوی

باید نکاتی را در خصوص زبان انگلیسی فراگیرد و دانش خود را در این زمینه افزایش دهد اما روشی که معمولاً در این کلاس‌ها اجرا می‌شود باز همان روش متن‌خوانی است، بدون آنکه دست کم بخشی از کلاس به تدریس فن ترجمه اختصاص یابد. درس تفسیر متون فلسفی فقط نامی از تفسیر بر خود دارد و آنچه در آن دیده نمی‌شود تفسیر است. البته دلیل آن ضعف استادان در تفسیر نیست بلکه عمدتاً ضعف زبان دانشجویان است. در این درس، بر خلاف درس متون فلسفی به زبان خارجی، قاعدتاً نباید متن به صورت خط به خط خوانده شود بلکه دانشجویان باید پنج، شش صفحه از متن را پیش مطالعه کنند و در جلسه بعد همراه با تفسیر استاد به بحث درباره مضمون و محتوای آن پرداخته شود. اما استادانی که این روش را در پیش گرفته‌اند در عمل با شکست مواجه شده‌اند زیرا دانشجویان از عهده پیش مطالعه این مقدار متن بر نمی‌آیند و در نهایت کلاس یا به متن‌خوانی تغییر روش می‌دهد و یا استاد صرفاً به تفسیر می‌پردازد و کلاس عملاً به کلاس فلسفه تبدیل می‌شود و دیگر خبری از تفسیر متن نیست. در کلاس‌های تفسیر متون که اینجانب تا کنون تدریس کرده‌ام به سبب اینکه اکثریت دانشجویان بسیاری از نکات زبان انگلیسی را نمی‌دانند در عمل مجبور شده‌ام عطای تفسیر را به لقایش ببخشم و از باب الاهم فالاهم کلاس تفسیر متون کارشناسی ارشد را به کلاس زبان پایه کارشناسی تبدیل کنم و به تدریس آن نکات بپردازم.

عدم آشنایی کامل استادان با قواعد دستوری زبان

فراگیری هر زبانی به دو شیوه ممکن است: یکی به عنوان زبان مادری یا زبان اول و دیگری به عنوان زبان دوم. در شیوه اول فرد در محیطی بزرگ می‌شود که در آن به زبان مادری صحبت می‌شود و بر اثر شنیدن و صحبت کردن مکرر زبان را فرامی‌گیرد، بدون آنکه از قواعد دستوری آن اطلاع چندانی داشته باشد. البته اگر فردی از محیطی که در آن زبان مادری را فراگرفته به محیطی برود که در آن زبانی دیگر تکلم می‌شود و برای مدت طولانی در آنجا با افرادی که به آن زبان سخن می‌گویند حشر و نشر داشته باشد می‌تواند زبان دوم را به شیوه فردی

بومی (native) بیاموزد. اما در شیوه دوم فرد در محیطی زندگی می‌کند که در آن زبان مادریش را آموخته و می‌خواهد زبان دیگری را به‌عنوان زبان دوم فراگیرد. در اینجا باید زبان موردنظر را از طریق فراگیری قواعد دستوری آن بیاموزد. در مقام تشبیه باید گفت درست همان‌طور که بدون دانستن دستور پخت غذایی خاص نمی‌توان آن غذا را طبخ کرد بدون دانستن دستور زبان نمی‌توان زبانی را آموخت.

قواعد دستوری در هر زبانی عام هستند. هیچ قاعده دستوری وجود ندارد که خاص متون فلسفی باشد. از این جهت این متون با متون غیرفلسفی تفاوتی ندارند. متن فلسفی متنی است که نویسنده با استفاده از قواعد زبان عمومی مطالبی فلسفی را که احیاناً شامل برخی اصطلاحات فلسفی است بیان می‌کند. اما تعداد این اصطلاحات محدود است و آنچه چارچوب اصلی متن را تشکیل می‌دهد همان قواعد دستوری است که در هر متن دیگری دیده می‌شود و فراگیری‌شان شرط اول برای ترجمه هر متنی است. مشکل اصلی دانشجویان فلسفه ضعف در زبان عمومی است. این مشکل نه تنها در دانشجویان مقطع کارشناسی بلکه در میان دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری و حتی گاهی در میان استادان نیز دیده می‌شود زیرا به هر حال آنان نیز عمدتاً محصول همین نظام آموزشی نادرست هستند. برخی از دانشجویان دکتری علاوه بر ضعف در ترجمه، نمی‌توانند چهار کلمه به زبان انگلیسی صحبت کنند و یا صحبت فرد دیگری را بفهمند؛ همچنین قادر نیستند چند جمله فارسی را به‌درستی به زبان انگلیسی ترجمه کنند. به‌همین دلیل اگر واقع‌بین باشیم به‌نظر می‌رسد که افزودن دست کم یک درس زبان عمومی پیشرفته به واحدهایی که دانشجویان دکتری باید بگذرانند امری ضروری است.^۱

متأسفانه اکثر افرادی که به تدریس دروس تخصصی زبان در گروه‌های فلسفه اشتغال دارند اطلاع زیادی از قواعد دستوری زبان انگلیسی ندارند و در نتیجه نمی‌توانند در این زمینه به ارتقای سطح علمی دانشجویان کمک کنند. این استادان بزرگوار در همین نظام آموزشی زبان را به‌صورت متن‌خوانی صرف یاد

۱. این اقدام در گروه فلسفه دانشگاه آزاد صورت گرفته است.

گرفته‌اند و نه به شیوه‌ای اصولی و صحیح؛ بنابراین چگونه می‌توانند چیزی را که خود نیاموخته‌اند به دیگران یاد دهند؟

اکتفا به متن خوانی و آموزش ندادن مهارت‌های ترجمه

استادان زبان معمولاً به جای آنکه فن ترجمه را به دانشجو آموزش دهند متن را ترجمه کرده و محصول نهایی را در اختیار او قرار می‌دهند. در این شیوه دانشجو همواره برای ترجمه نیازمند به استاد باقی می‌ماند و هیچ‌گاه استقلال پیدا نمی‌کند. در مقام تشبیه می‌توان گفت کسی که به انسان ماهیگیری یاد می‌دهد کمک بسیار بیشتری به او می‌کند تا کسی که برای او ماهی می‌گیرد. مهارت‌های ترجمه که دانشجو باید بیاموزد بسیار است و قلمروهای متعددی را در بر می‌گیرد. باید دانست که واحد ترجمه جمله است. اگر واحد ترجمه را کلمه در نظر بگیریم ترجمه‌ای تحت اللفظی و اگر واحد ترجمه را پاراگراف بدانیم ترجمه‌ای آزاد خواهیم داشت. جمله از دو جزء اساسی تشکیل شده است: یکی کلمه و دیگری ساختاری که کلمه‌ها بر اساس آن به یکدیگر متصل شده‌اند. ساختار هر جمله مانند نخ‌نمایی عمل می‌کند که کلمه‌ها همچون دانه‌های تسبیح بر روی آن قرار گرفته‌اند. مهارت‌های ترجمه، براساس اجزاء تشکیل‌دهنده جمله، به دو دسته تقسیم می‌شوند: مهارت‌هایی در حیطه کلمه و مهارت‌هایی در حیطه ساختار جمله. در حیطه کلمه به مهارت‌های زیر می‌توان اشاره کرد:

الف: وندها (affixes). در زبان انگلیسی، مانند بسیاری از زبان‌های دیگر، دو نوع وند وجود دارد: پیشوند (prefix) و پسوند (suffix). دانستن پیشوندها و پسوندهای مهم باعث افزایش مجموعه لغات (vocabulary) دانشجویان می‌شود و آنان را از مراجعه مکرر به فرهنگ لغت بی‌نیاز می‌سازد. برای مثال دانشجو با دانستن این نکته که پیشوند «il» و پسوند «less» برای منفی کردن کلمه به‌کار می‌روند معنای تعداد زیادی کلمه جدید را یاد می‌گیرد.

ب: کج‌نویسی (italicization). در متن گاهی با کلمه‌هایی مواجه می‌شویم که به صورت کج یا مایل نوشته شده‌اند. این شیوه نگارش که سابقه‌ای طولانی ندارد به دلایل خاصی صورت می‌گیرد که از جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱- نام کتاب، مجله، روزنامه، نمایشنامه، فیلم، اثر هنری، کشتی، هواپیما، سفینه فضایی ۲- کلمه‌ها، حروف و اعداد هنگامی که به‌عنوان کلمه، حرف و عدد به آنها اشاره شود ۳- کلمه‌ها و ترکیب‌هایی که از زبان‌های بیگانه وارد زبان انگلیسی شده‌اند اما هنوز جزیی از این زبان به حساب نمی‌آیند ۴- کلمه‌ها و ترکیب‌هایی که می‌خواهیم بر آنها تأکید کنیم.

ج: بزرگ‌نویسی (capitalization) - در زبان انگلیسی حروف به بزرگ و کوچک تقسیم می‌شوند. حرف اول برخی از کلمه‌ها، مانند کلمه‌ای که در ابتدای جمله قرار گرفته و یا کلمه‌ای که نام خاصی است، باید به‌صورت بزرگ نوشته شود. اما گاهی دیده می‌شود کلمه‌ای که نام خاصی نیست در وسط جمله با حرف بزرگ شروع شده است. در اینگونه موارد معنای این کلمه با معنای آن هنگامی که با حرف کوچک شروع می‌شود متفاوت است. برای مثال کلمه «fall» به معنای «سقوط» است اما همین کلمه با حرف بزرگ (the Fall) به معنای «هبوط آدم ابوالبشر است. بسیاری از اشتباهات در ترجمه از اینجا ناشی می‌شود. ترجمه «Psalmist's fool» به «احمق آوازخوان» یا ترجمه «Oratory» به «نمازخانه کوچک کلیسا» از دقت نکردن مترجمان به بحث بزرگ‌نویسی نشأت می‌گیرد.

د: الگوبرداری - ترجمه متون اروپایی به زبان فارسی که سابقه چندانی ندارد، در کنار منافع زیادی که در برداشته موجب پدیده‌ای به نام «الگوبرداری» یا «گرفته‌برداری» شده است. الگوبرداری اصولاً از بی‌دقتی مترجمان سرچشمه می‌گیرد و مهم‌ترین عامل آن چیزی است که «افسون معنای اول» نامیده شده است. برخی مترجمان در ترجمه کلمه‌ها فقط معنای اولی را که در فرهنگ لغت در مقابل آن نوشته شده در نظر می‌گیرند و به سایر معانی توجه نمی‌کنند، درحالی که ممکن است کلمه موردنظر در متن به معنای دوم یا سوم به‌کار برده شده باشد. هنگامی که بی‌دقتی مترجمان با بی‌توجهی مؤلفان همراه می‌شود، الگوبرداری از زبان ترجمه به زبان تألیف و سپس به زبان محاوره وارد می‌گردد. عبارت‌هایی مانند «نرخ طلاق»، «سرماخوردگی وحشتناک» و «حساب کردن روی» به‌سبب الگوبرداری از کلمه‌های *terrible rate* و *to count on* وارد زبان

فارسی شده است. مسلم است که شناخت این نوع الگوبرداری‌ها و دقت در به‌کاربردن آنها موجب روان‌تر شدن نثر فارسی خواهد شد.

ه: مخفف‌ها (abbreviations)۔ در زبان انگلیسی گاهی کلمه‌ای طولانی به‌صورت کوتاه‌شده نوشته می‌شود مانند کلمه professor که می‌تواند به‌صورت prof. نوشته شود و گاهی هم حروفی از چند کلمه در کنار هم به‌صورت یک کلمه درمی‌آیند مانند United Nations که می‌تواند به صورت U.N. نوشته شود. آگاهی از مخفف‌های مهم و به‌ویژه مخفف‌هایی که معمولاً در متون فلسفی به‌کار می‌رود می‌تواند در ترجمه متون به دانشجویان کمک کند. در این زمینه فرهنگ‌های مستقلی نیز وجود دارد که در اختیارداشتن دست کم یکی از آنها برای هر مترجمی ضروری است.

و: ریشه‌شناسی (etymology)۔ در معادل‌سازی برای کلمه‌های بیگانه یا ریشه کلمه‌ها مدنظر قرار می‌گیرد و یا کارکرد (function) آنها. برای مثال ترجمه (automobile) به «خودرو» براساس ریشه‌شناسی و ترجمه fax به «دورنگار» بر مبنای کارکرد صورت گرفته است. بنابراین دانستن ریشه کلمه‌ها، به‌ویژه اصطلاحات فلسفی، به مترجم در انتخاب معادل برای آنها کمک می‌کند و در صورتی که اصطلاح مذکور معادل مناسبی براساس کارکرد داشته باشد به خواننده متن در فهم بهتر معنای آن مدد می‌رساند.

همان‌طور که گفته شد آنچه کلمه‌ها را در یک جمله کنار هم قرار می‌دهد ساختار جمله است. ساختارها در زبان انگلیسی فراوانند و انواع و اقسام زیادی دارند. بدون شناخت ساختار جمله امکان ترجمه صحیح آن وجود ندارد. دانشجویان فلسفه معمولاً در این زمینه ضعیف هستند، بنابراین یکی از وظایف اصلی استاد زبان آموزش ساختارهای مهم به آنان است. علاوه بر ساختارها بحث دیگری که در قلمرو جمله مطرح است نشانه‌گذاری (punctuation) است. استفاده از نشانه‌ها، که در بیان معنا بسیار مفید است، در زبان فارسی سابقه نداشته و بر اثر ارتباط با متون غربی وارد زبان ما شده است. دانشجویان باید کاربرد نشانه‌هایی مانند . ، ؛ : - / و غیره را بدانند تا معنای جمله را بهتر درک کنند.

گذشته از مهارت‌های ترجمه که ذکر شد استاد زبان می‌تواند با خواندن متن، و یا در صورتی که دانشجویان متن را می‌خوانند، با تصحیح تلفظ غلط آنها به تقویت تلفظ (pronunciation) دانشجویان کمک کند. همچنین استاد می‌تواند از راه‌های مختلف به تقویت صحبت کردن، شنیدن و نوشتن دانشجویان به زبان انگلیسی کمک کند. برای مثال از آنها بخواهد جمله‌ای را به زبان انگلیسی بگویند و یا جمله‌ای را که خود به زبان انگلیسی گفته است ترجمه کنند و یا متنی را به زبان انگلیسی بنویسند. آموزش این مهارت‌ها به صورت مستقل و تفصیلی به سبب ضعف دانشجویان و کمبود وقت عملاً امکان‌پذیر نیست و استادان معمولاً ترجیح می‌دهند که از وقت کلاس جهت آموزش ترجمه استفاده کنند. از اقدامات مفید دیگر بازکردن بخشی در کلاس (ترجیحاً در مقطع کارشناسی ارشد) تحت عنوان «کتاب‌شناسی» است. بدیهی است که به علت کثرت مطالب و کمبود وقت، استاد نمی‌تواند همه نکات و مهارت‌های زبان انگلیسی را به دانشجویان تعلیم دهد. بنابراین لازم است در بخش کتاب‌شناسی منابعی که دانشجویان می‌توانند برای تکمیل آموخته‌های خود به آنها مراجعه کنند معرفی شود. در زمینه هر یک از مهارت‌هایی که پیشتر از آنها سخن گفتیم کتاب‌هایی (عمدتاً به زبان انگلیسی) وجود دارد که می‌تواند برای دانشجویان، در حال حاضر و یا در آینده، بسیار مفید باشد. تا آنجا که نگارنده اطلاع دارد چنین بخشی در هیچ یک از کلاس‌های درس زبان تخصصی در گروه‌های فلسفه وجود ندارد.

درس زبان، برخلاف درس‌های دیگر، نیاز به تمرین دارد. در این درس لازم است استاد هر هفته به دانشجویان تکلیف دهد و تکالیف تصحیح شده را هفته بعد بازگرداند و از این طریق پیشرفت دانشجویان را زیر نظر داشته باشد. متأسفانه استادان به سبب کثرت تدریس و اشتغالات دیگر حتی وقت بررسی تکلیف پایان ترم را هم ندارند چه برسد به اختصاص دادن وقت برای تکالیف هر جلسه. به همین دلیل برخی از استادان اصلاً هیچ تکلیفی به دانشجویان نمی‌دهند. یکی از تکالیف مفید که استاد می‌تواند برای دانشجویان، به ویژه دانشجویان کارشناسی ارشد، در نظر بگیرد مطالعه تطبیقی است. استاد ترجمه‌مثنی را که خود و یا مترجمی چیره‌دست ترجمه کرده است به همراه متن اصلی در اختیار

دانشجویان قرار می‌دهد و از آنان می‌خواهد که در طول ترم ترجمه را با متن اصلی تطبیق دهند. این تکلیف دانشجویان را با شیوه صحیح ترجمه آشنا می‌کند و به آنها می‌آموزد که چگونه باید متن را ترجمه کنند.

انتخاب متن‌های نامناسب

انتخاب متن برای دروس زبان تخصصی اهمیت اساسی دارد. متنی که برای درس زبان پایه انتخاب می‌شود باید متنی باشد که یا دانشجویان مضمون فلسفی آن را قبلاً در کلاس‌های فلسفه خوانده‌اند و یا مضمون آنقدر ساده است که با توضیح کوتاه استاد فهمیده می‌شود. زیرا دشواری مضمون باعث می‌شود تا دانشجو نتواند روی نثر انگلیسی تمرکز کند. همان‌طور که می‌دانیم هدف از دروس زبان تخصصی یادگیری زبان است نه فلسفه. متن از لحاظ نثر انگلیسی هم نباید مشکل باشد. در واقع میزان دشواری متن هم از لحاظ محتوا و هم از لحاظ نثر باید از درس زبان پایه (۱) تا متون فلسفی (۲) به تدریج افزایش یابد. از سوی دیگر، در چهار درس مذکور نباید متنی از یک نویسنده واحد و یا درباره یک فیلسوف یا مکتب فلسفی واحد تدریس شود بلکه باید متن‌هایی از نویسندگان مختلف و درباره فیلسوفان گوناگون انتخاب گردد تا دانشجویان هم با نثرهای مختلف انگلیسی و هم با اصطلاحات فلسفی شماری از فیلسوفان آشنا شوند. در دروس زبان کارشناسی ارشد متن نباید از لحاظ نثر ساده باشد و از لحاظ مضمون نیز باید تخصصی باشد نه بیان کلیات فلسفه. بهتر است در کلاس‌های کارشناسی ارشد آثار اصلی فیلسوفان تدریس شود نه آثار درجه دوم که درباره فلسفه آنهاست.

متأسفانه بیشتر استادان در انتخاب متن نیاز دانشجو را در نظر نمی‌گیرند و صرفاً براساس علائق و اهداف شخصی متن را انتخاب می‌کنند. برای مثال فصلی را از کتابی که در دست ترجمه دارند به‌عنوان متن انتخاب می‌کنند و یا اگر در زمینه موضوعی مشغول تحقیق هستند متنی را که متناسب با آن موضوع است برای تدریس برمی‌گزینند. از باب نمونه می‌توان تدریس متن *نقد عقل محض* کانت یا شی چیست؟ هایدگر را در درس زبان پایه در یکی از گروه‌های فلسفه

عنوان کرد. همه می‌دانیم که این دو کتاب هم از لحاظ نثر مشکل هستند و هم از لحاظ محتوا و دانشجویی که در سال دوم دانشگاه نه با فلسفه کانت آشنایی دارد و نه با فلسفه هایدگر چگونه می‌تواند از طریق خواندن متن‌هایی از این دو کتاب زبان انگلیسی یاد بگیرد؟ در واقع استادانی که در انتخاب متن به دنبال اهداف شخصی خود هستند از دانشجویان به‌عنوان موش آزمایشگاهی استفاده ابزاری می‌کنند. از سوی دیگر، بعضی از استادان برای سهولت کار و بی‌نیازی از پیش مطالعه، یک متن و یا متن‌هایی را درباره یک فیلسوف در کلاس‌های مختلف درس می‌دهند و فکر نمی‌کنند که تنوع متن و موضوع برای دانشجو لازم است. نگارنده استادی را می‌شناسد که فصل مربوط به دکارت را از جلد چهارم تاریخ فلسفه کاپلستون در تمام سال‌هایی که درس متون فلسفی را به‌عهده داشت تدریس می‌کرد و حتی پس از ترجمه این جلد باز تا مدتی به تدریس آن ادامه داد.

شیوه نادرست امتحان

برخی از استادان زبان فقط از متنی که سرکلاس ترجمه کرده‌اند امتحان می‌گیرند. در این شیوه صرفاً حافظه دانشجو ارزیابی می‌شود نه قدرت و مهارت او در ترجمه. معمولاً دانشجویان با حفظ کردن ترجمه استاد نمره بالایی می‌گیرند و همین امر آنان را در ارزیابی سطح زبان خود دچار اشتباه می‌کند. بارها دیده شده است دانشجویانی که در درس‌های زبان دوره کارشناسی نمره‌های بالایی گرفته‌اند در درس زبان کنکور تک شده‌اند زیرا این دانشجویان متن امتحان زبان کنکور را قبلاً ندیده و بنابراین نتوانسته‌اند ترجمه آن را حفظ کنند و چون زبان را اصولی فراگرفته و مهارت‌های ترجمه را نیاموخته‌اند از عهده امتحان کنکور برنمی‌آیند. آمارها نشان می‌دهد که در امتحان کنکور کارشناسی ارشد اکثر دانشجویان فلسفه در درس زبان نمره تک می‌گیرند و این حاکی از آن است که آنان در دوره کارشناسی، زبان را به‌خوبی نمی‌آموزند و براساس امتحانی که به شیوه‌ای نادرست برگزار می‌گردد، نمره می‌آورند. متأسفانه به سبب پائین آمدن سطح علمی دانشجویان، بسیاری از داوطلبانی که در درس زبان کنکور نمره

بسیار پائین می‌گیرند در مقطع کارشناسی ارشد پذیرفته می‌شوند. نگارنده سال گذشته با یکی از دانشجویان کارشناسی ارشد مواجه شد که در درس زبان کنکور نمرهٔ صفر گرفته بود اما با وجود این در یکی از شهرستان‌ها در مقطع کارشناسی ارشد پذیرفته شده بود! این مسئله ضرورت تعیین حد نصاب را برای قبولی در مقطع کارشناسی ارشد نشان می‌دهد. به‌تازگی در آزمون دکتری حد نصاب نمرهٔ ۱۲ (و در برخی دانشگاه‌ها حد نصاب ۱۴، که البته معقول نیست) برای هر درس تعیین شده است.^۱ به نظر می‌رسد که تعیین حد نصاب باید به مقطع کارشناسی ارشد نیز تسری یابد تا بیش از این شاهد افت سطح علمی دانشجویان در مقطع تحصیلات تکمیلی نباشیم.

امتحان درس زبان باید از تنوع برخوردار باشد و صرفاً به ترجمهٔ متن منحصر نگردد. پیشتر دربارهٔ مهارت‌های زبانی که دانشجو باید بیاموزد سخن گفتیم. استاد درس زبان باید از هر یک از این مهارت‌ها که در کلاس تدریس کرده است در برگهٔ امتحان سؤال دهد و توانایی‌های دانشجویان را در زمینهٔ هر یک از آنها ارزیابی کند. به‌ویژه باید تأکید خاصی بر ساختارهای زبان انگلیسی صورت گیرد زیرا فراگیری این ساختارها برای تقویت زبان اهمیت اساسی دارد. بدیهی است که بخش مهمی از امتحان را ترجمهٔ متن تشکیل می‌دهد. براساس اصول صحیح آموزشی باید دو متن یا دو دسته متن برای امتحان در نظر گرفت. متن اول، که اصطلاحاً به آن متن «seen» می‌گویند، قبلاً در کلاس تدریس شده و دانشجو با آن آشناست. اما متن دوم، که اصطلاحاً به آن متن «unseen» گفته می‌شود، برای دانشجو ناآشناست و آن را برای اولین بار در جلسهٔ امتحان می‌بیند. در نظر گرفتن این متن تا اندازه‌ای شرایط امتحان را برای دانشجو شبیه امتحان زبان کنکور می‌کند زیرا در آن امتحان متنی کاملاً «unseen» در اختیار دانشجو قرار داده می‌شود. این شیوه باعث می‌شود تا دانشجو از یک سو ارزیابی واقعی‌تری از سطح زبان خود به‌دست آورد و از سوی دیگر برای شرکت در امتحان کنکور آماده‌تر شود.

۱. جالب اینکه در آزمون دکتری سال جاری (۱۳۸۴) در دانشگاه علامه طباطبایی و شهید بهشتی هیچ داوطلبی حد نصاب لازم را کسب نکرد.

اشتباهی که بسیاری از استادان در امتحان درس زبان مرتکب می‌شوند این است که به دانشجویان اجازه استفاده از دیکشنری را نمی‌دهند. امروزه ثابت شده است که استفاده صحیح از دیکشنری در واقع بخشی از امتحان است. بسیاری از دانشجویان نحوه استفاده از دیکشنری را نمی‌دانند. برای مثال برای یافتن معنای یک اصطلاح نمی‌دانند باید به کجای دیکشنری مراجعه کنند. از سوی دیگر، دانشجو با مراجعه به دیکشنری صرفاً از معنای کلمه اطلاع پیدا می‌کند (البته اگر بتواند معنای صحیح را تشخیص دهد و این خود نیاز به مهارت دارد) اما برای ترجمه جمله صرف دانستن معنای کلمه‌ها کافی نیست؛ بخش اصلی ترجمه تشخیص ساختار جمله است که دیکشنری در این زمینه کمکی به دانشجو نمی‌کند. مجازبودن استفاده از دیکشنری باعث خواهد شد تا به جای ارزیابی حافظه دانشجویان توانایی‌ها و مهارت‌های زبانی آنان ارزیابی شود و نمره‌هایی که در نهایت داده می‌شود نمره‌های عادلانه‌تری باشد. البته برای حفظ تفاوت سطح میان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد می‌توان در مقطع کارشناسی ارشد فلسفه غرب فقط استفاده از دیکشنری انگلیسی به انگلیسی را مجاز دانست. اگر بخواهیم قدری سخت‌گیر باشیم می‌توانیم استفاده از دیکشنری را فقط برای ترجمه متن دوم (متن unseen) مجاز بدانیم زیرا دانشجو ترجمه متن اول را سر کلاس از استاد فراگرفته و توقع می‌رود که آن را به راحتی بنویسد. در هر صورت اجازه استفاده از دیکشنری در امتحان زبان امروزه امری رایج است و لازم است نه تنها در امتحان‌های زبان در مقاطع مختلف بلکه در امتحان زبان کنکور کارشناسی ارشد و دکتری نیز رواج یابد. نکته دیگر در مورد نحوه امتحان زبان این است که چون در مرحله اول کنکور کارشناسی ارشد سؤال‌های زبان به صورت تستی طرح می‌شود بهتر است در امتحان‌های زبان دوره کارشناسی بخشی از امتحان به صورت تستی باشد تا دانشجو به تدریج آمادگی لازم را برای شرکت در امتحان کنکور به دست آورد. البته این پیشنهاد منحصر به درس زبان نیست و در مورد درس‌های دیگر نیز صادق است.

عدم صلاحیت علمی برخی از مدرسان زبان

درس زبان تخصصی، از درس‌های مهم گروه‌های فلسفه و حتی می‌توان گفت مهم‌ترین درس است زیرا از دو حال خارج نیست: یا دانشجو نمی‌خواهد ادامه تحصیل دهد و یا قصد ادامه تحصیل دارد. در حالت اول با توجه به اینکه زبان انگلیسی خاص رشته فلسفه نیست و کاربرد عمومی دارد حتی اگر دانشجو به علت بی‌علاقگی به فلسفه یا به هر علت دیگری نخواهد این رشته را ادامه دهد در صورتی که به درس‌های زبان اهمیت دهد می‌تواند در آینده از دانشی که از این طریق آموخته در موارد گوناگون زندگی استفاده کند. در حالت دوم دانشجو فقط به شرطی می‌تواند موفق شود و در آینده به مدرس و محقق می‌تواند تبدیل گردد که به یک زبان خارجی مهم تسلط داشته باشد. از سوی دیگر ویژگی درس زبان که آن را از درس‌های دیگر متمایز می‌کند این است که اصولاً زبان نیاز به استاد و آموزش دارد و فردی که چیزی از زبان نمی‌داند معمولاً نمی‌تواند بدون معلم به فراگیری آن پردازد. اما درس‌های دیگر را می‌توان از طریق مطالعه کتاب‌های مختلف فراگرفت، به‌ویژه اینکه برخی از استادان از روی کتاب فارسی خاصی (گاهی با معرفی آن و گاهی بدون معرفی آن!) درس می‌دهند و معمولاً شکایت دانشجویان این است که کتاب مزبور را می‌توان در خانه مطالعه کرد و نیازی به شرکت در کلاس نیست.

با توجه به مطالب مذکور لازم است درس زبان را افرادی متخصص تدریس کنند. اما در عمل دیده می‌شود که در برخی از گروه‌های فلسفه این درس را برای هر از راه رسیده‌ای و برای هر استادی که واحدهای موظفی‌اش پر نشده و یا مایل است با تدریس به صورت حق‌التدریس درآمد بیشتری داشته باشد، می‌گذارند. آمار می‌تواند که نگارنده در اختیار دارد نشان می‌دهد که این درس بیش از هر درس دیگری در میان اعضای هیئت علمی گروه‌های فلسفه دست به دست گشته است. در واقع می‌توان آن را به گوشت قربانی تشبیه کرد که هر کس از آن نصیبی برده است. ظاهراً مدیران گروه‌های فلسفه تصور کرده‌اند که هر عضو هیئت علمی به صرف اینکه دکتری دارد و عضو هیئت علمی است قاعدتاً باید زبان بلد باشد و لابد از عهده تدریس درس زبان برخوردارند! گاهی دیده می‌شود استادی که

آسیب‌شناسی تدریس زبان انگلیسی در گروه‌های فلسفه ۲۴۷

متخصص فلسفه اسلامی است و دروس مرتبط با آن از جمله درس متون فلسفی به زبان عربی را تدریس می‌کند همزمان درس‌های مرتبط با فلسفه غرب از جمله درس متون فلسفی به زبان خارجی را درس می‌دهد. این مسئله اثر نامطلوبی بر دانشجویان می‌گذارد زیرا آنان در عصر کنونی که عصر تخصص است، انتظار دارند استادشان در زمینه خاصی متخصص باشد و در حیطه تخصص خود درس دهد نه اینکه علامه‌وار از شیر مرغ تا جان آدمیزاد را تدریس کند.

یکی از شرایط لازم برای تدریس دروس تخصصی زبان این است که مدرس دستی در ترجمه داشته باشد و پیچ و خم‌ها، مشکلات و ظرافت‌های آن را بشناسد. اما در عمل می‌بینیم که برخی از مدرسان زبان در گروه‌های فلسفه حتی یک صفحه ترجمه چاپ شده ندارند. روزی یکی از همین مدرسان به نگارنده گفت که نه حوصله ترجمه دارد و نه اعتقادی به آن. هنگامی که از او پرسیدم پس چرا زبان درس می‌دهی؟ گفت: «مایل نیستم درس بدهم اما مدیر گروه به اجبار برایم می‌گذارد.» مسلماً درسی که استادش توانایی یا تمایل تدریس نداشته باشد از کیفیت خوبی برخوردار نخواهد بود. چنین استادی معمولاً برای درگیر نشدن با دانشجویان و راحت کردن خود نمره‌های بالا به آنها می‌دهد و یا دست کم کسی را، به اصطلاح، نمی‌اندازد. او برای حل مسئله راحت‌ترین راه را انتخاب می‌کند و آن پاک کردن صورت مسئله است. ناگفته پیداست که دود این شیوه نادرست به چشم استادانی خواهد رفت که با جدیت به تدریس این درس مشغولند. البته گاهی دانشجویان نخبه به این شیوه اعتراض می‌کنند و خواستار تغییر استاد می‌شوند اما معمولاً «آنچه به جایی نرسد فریاد است» و استاد! به سبب پشتوانه‌اش همچنان به تدریس ادامه می‌دهد. جالب اینجاست که به رغم مهم بودن درس زبان و لزوم داشتن تخصص برای تدریس آن بعضی از استادان، که اصلاً صلاحیت تدریس این درس را هم ندارند، تدریس آن را در شأن خود نمی‌دانند و از پذیرفتن آن ابا دارند. اینان گمان می‌کنند که اگر درسی فلسفی را تدریس کنند استاد و پروفیسور فلسفه خواهند بود اما اگر درس زبان را تدریس کنند معلم ناقابل زبان! غافل از اینکه آنچه انسان را فیلسوف و اندیشمند می‌کند

ارائه اندیشه‌ای بدیع است نه به دست آوردن کرسی فلسفه با پارتی بازی و هزار خط و ربط دیگر.

نکته دیگری که تذکر آن لازم به نظر می‌رسد این است که یکی از عوامل پیشرفت در هر عرصه‌ای ایجاد رقابت سالم است. در عرصه تدریس، وقتی استادی ببیند که در گروه رقیبی دارد که ممکن است درس او را بهتر تدریس کند برای حفظ کرسی خود تلاش بیشتری می‌کند و این تلاش کیفیت درس را بالا می‌برد. در برخی گروه‌ها به دلایل مختلف مانند تعداد زیاد دانشجویان و یا داشتن دوره روزانه و شبانه گاهی یک درس در قالب دو کلاس ارائه می‌شود که اگر برای هر کلاس استاد جداگانه‌ای در نظر گرفته شود اولاً میان استادان رقابت سالم ایجاد می‌گردد و ثانیاً دانشجویان از حق انتخاب برخوردار خواهند بود و کلاس هر استادی را که مایلند انتخاب می‌کنند. اما عملاً دیده می‌شود که در برخی گروه‌های فلسفه در وضعیت مذکور هر دو کلاس را بر عهده یک استاد می‌گذارند که علاوه بر حاصل نشدن منافی که ذکر شد باعث خستگی استاد و افت کیفیت نیز می‌شود زیرا او مجبور است مطلبی را که در یک کلاس گفته ساعت بعد در کلاس دیگر تکرار کند.

یکی از عواملی که باعث می‌شود پیشنهاد مذکور اجرا نگردد این است که متأسفانه در بعضی از گروه‌های فلسفه تقسیم اراضی صورت گرفته و دروسی را به نام استادی خاص سند زده‌اند، به طوری که دیگر هیچ‌کس نمی‌تواند نگاه چپ به آنها بیندازد. نتیجه این وضعیت کاهش تدریجی کیفیت دروس مزبور است زیرا استاد احساس می‌کند که به هر نحوی درس بدهد فرقی نمی‌کند و چون رقیبی او را تهدید نمی‌کند تا ابد کرسی آن درس را بر عهده خواهد داشت؛ در حالی که اگر فقط یک ترم درس را بر عهده استاد دیگری بگذارند ترم بعد استاد قبلی تحرک بیشتری پیدا می‌کند و کلاسش پربارتر می‌شود. این مسئله در دروس زبان ضرورت بیشتری دارد زیرا هر استادی روش تدریس خاص خود را دارد و لازم است دانشجویان در طول تحصیل با بیش از یک روش آشنا شوند. بنابراین، تدریس هر چهار درس زبان تخصصی در دوره کارشناسی به وسیله یک

استاد مناسب نیست و احتمالاً باعث ایجاد خستگی و کسالت در دانشجویان می‌شود.

حال که صحبت از خستگی دانشجویان شد لازم است اشاره‌ای به خستگی استادان نیز بشود. در برخی گروه‌های فلسفه، بنابر همان تقسیم‌اراضی سابق‌الذکر و بدون توجه به مسایل روحی، روانی و انگیزشی، هر چه درس زبان است روی سر یک استاد می‌ریزند و فکر نمی‌کنند که استاد در تدریس نیاز به قدری تنوع دارد و تدریس ده تا چهارده واحد زبان او را فرسوده می‌کند و کیفیت کارش را پائین می‌آورد، به‌ویژه اگر برای متن‌هایی که تدریس می‌کند محدودیت قایل شوند و او را در متن‌های خاصی محبوس کنند. اصولاً مگر می‌توان اکثر ساعات تدریس موظف استادی را که دکترای فلسفه دارد با درس زبان پر کرد و از او انتظار هم داشت که با کیفیت مطلوب تدریس کند؟! چنین استادی ممکن است در کوتاه مدت با تحمل فشار روحی کیفیت تدریس را در سطح مطلوب نگه دارد اما بدون تردید در دراز مدت قادر به تحمل این فشار نیست و به تدریج با کاهش انگیزه او کیفیت نیز کاهش می‌یابد.

عدم ایجاد انگیزه

رشته فلسفه به‌سبب نداشتن بازار کار مهم‌ترین عامل انگیزه‌گش را در دل خود دارد. این عامل باعث می‌شود تا دانش‌آموزان چندان رغبتی برای ورود به این رشته و دانشجویان چندان تمایلی برای ادامه تحصیل در آن نداشته باشند. اما در عین حال دانشگاه‌ها و گروه‌های فلسفه از همان عوامل ایجادکننده انگیزه که در اختیار دارند نیز استفاده نمی‌کنند. از آنجا که بحث در زمینه درس زبان است ضرورت دارد تمهیداتی اندیشیده شود تا انگیزه کافی برای اهمیت دادن به این درس در دانشجویان ایجاد شود. از میان تمهیدات مذکور به چند مورد اشاره می‌شود:

الف- تا چند سال پیش در مقطع کارشناسی ارشد و حتی دکتری، دانشجویان می‌توانستند ترجمه یکی از کتاب‌های فلسفی و یا در صورت حجیم بودن کتاب، ترجمه چند فصل از آن را به عنوان پایان‌نامه خود انتخاب کنند. اگر به آرشیو

پایان‌نامه‌های دفاع شده در گروه‌های فلسفه مراجعه شود معلوم می‌گردد که بسیاری از پایان‌نامه‌ها ترجمه است. درست است که این ترجمه‌ها در یک سطح نیستند و برخی از آنها به سبب ضعف زبان دانشجوی ارزش چندانی ندارند اما در میان آنها پایان‌نامه‌های خوبی نیز دیده می‌شود که ارزش بعضی از آنها از پایان‌نامه‌های تألیفی بیشتر است. کسانی که دستی در ترجمه دارند می‌دانند که ترجمه دقیق یک اثر کلاسیک فلسفی کار ساده‌ای نیست و حتی گاهی از تألیف یک اثر وقت و زحمت بیشتری می‌طلبد.^۱ از سوی دیگر، آنچه امروزه جامعه

۱. متأسفانه برخی از کسانی که در وزارت علوم و همچنین در دانشگاه‌ها بر مسند امور تکیه زده‌اند و به سیاست‌گذاری در زمینه‌های علمی می‌پردازند به دشواری کار ترجمه از یک سو و ضرورت و اهمیت آن از سوی دیگر آگاهی ندارند. اینان که احتمالاً نه دستی در ترجمه دارند و نه اصلاً از توانایی انجام آن برخوردارند گمان کرده‌اند که ترجمه کاری آسان و درجه دوم است و ارتقای سطح علمی کشور منوط به افزایش مقاله‌ها و کتاب‌های تألیفی است، غافل از اینکه اولاً ارزش و تأثیر ترجمه دقیق یک اثر اصیل علمی چندان کمتر از تألیف آن نیست و ثانیاً بسیاری از آثار تألیفی موجود رونویسی از متون خارجی است نه حاصل اندیشه صاحب اثر.

یکی از شاهکارهای این سیاست‌گذاران دلسوز! این است که اخیراً در ترفیع سالیانه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها امتیاز ترجمه کامل یک مقاله علمی را از ۳ به ۰/۵ کاهش داده‌اند. این اقدام نه تنها کمکی به تولید فکر! نمی‌کند بلکه اعضاء هیئت علمی را به سوی کنار هم قرار دادن چند اثر خارجی و تألیف آنها (به معنای دقیق کلمه تألیف) سوق می‌دهد. اثر دیگر این اقدام کاهش انگیزه اعضاء هیئت علمی برای ترجمه آثار اصیل است که می‌تواند اثرات مخربی بر پیشرفت علمی کشور داشته باشد.

نکته دیگری که در اینجا تذکر آن لازم به نظر می‌رسد امتناع مجله‌های علمی پژوهشی از چاپ ترجمه مقاله‌های اصیل علمی است. به دلایلی که ذکر شد این اقدام، نسنجیده و حاکی از درک نادرست مسئولان این مجله‌ها از روند پیشرفت علمی است. دلیل اصلی آنان این است که چاپ ترجمه از اعتبار علمی مجله می‌کاهد اما باید پرسید که آیا ترجمه مقاله‌ای که یکی از متفکران بزرگ آن را نوشته و در آن نظریه‌ای بدیع را مطرح ساخته از چاپ مقاله‌ای تألیفی که در آن مطلبی تکراری بر اساس چند منبع دست دوم مطرح شده شایسته‌تر نیست و به جای کاستن از اعتبار مجله به اعتبار آن نمی‌افزاید؟ مجله‌های علمی پژوهشی کاستی‌های دیگری نیز دارند که باید در جای خود به آن پرداخت.

فلسفی ما به آن نیاز دارد، آشنایی با متون اصیل فلسفی است و همان‌طور که می‌دانیم بسیاری از آثار فیلسوفان بزرگ هنوز به زبان فارسی ترجمه نشده است. از این رو اقدام به ترجمه متون فلسفی یک ضرورت است و آنچه می‌تواند زمینه‌ساز این مهم شود ترغیب دانشجویان قابل و زبان‌دان به ترجمه این متون به‌عنوان پایان‌نامه کارشناسی ارشد یا دکتری است.

متأسفانه در چند سال اخیر شاهد هستیم که گروه‌های فلسفه یکی پس از دیگری ترجمه را به‌عنوان موضوع پایان‌نامه نمی‌پذیرند و از دانشجویان می‌خواهند که صرفاً به تألیف بپردازند. دلیل اصلی آنها این است که دانشجویان خودش اثر را ترجمه نمی‌کند بلکه از افراد دیگر یا از دارالترجمه‌ها کمک می‌گیرد. این دلیل موجه نیست زیرا اولاً اگر استاد راهنما و مشاور کارشان را به‌درستی انجام دهند و به بسیاری از استادان که فقط یکی دو هفته پیش از جلسه دفاع پایان‌نامه را توروک می‌کنند تأسی نجویند، بی‌تردید می‌توانند تشخیص دهند که دانشجوی خودش متن را ترجمه کرده یا آن را به دیگری سفارش داده است. ثانیاً در این خصوص فرقی میان ترجمه و تألیف نیست زیرا همان‌طور که ترجمه را می‌توان به فرد دیگری سپرد در تألیف هم می‌توان از فرد دیگری کمک گرفت. با توجه به اینکه رشته فلسفه رشته پول‌سازی نیست تعداد زیادی از فارغ‌التحصیلان آن در مقاطع کارشناسی ارشد و حتی دکتری یا بیکار هستند و یا کار مناسب ندارند و در هر صورت مشکل مالی دارند. این گروه به راحتی می‌توانند هدف سوءاستفاده دانشجویانی قرار گیرند که از تمکن مالی برخوردارند. نگارنده هم دانشجویانی را می‌شناسد که پایان‌نامه تألیفی‌شان را فرد یا افراد دیگری نوشته‌اند و هم کسانی را که همه یا بخشی از پایان‌نامه چند دانشجوی را تألیف کرده‌اند. مطمئناً مواردی که اینجانب از آن اطلاع ندارم بسیار بیشتر است. بنابراین نپذیرفتن ترجمه به‌عنوان موضوع پایان‌نامه مشکل را حل نمی‌کند و در واقع حل مسئله از طریق پاک‌کردن صورت مسئله است.

در مقابل اگر، همچون گذشته، امکان ترجمه متنی فلسفی به‌عنوان پایان‌نامه فراهم شود دانشجویان انگیزه مضاعفی برای جدی‌گرفتن درس زبان پیدا می‌کنند زیرا بسیاری از آنها احتمالاً ترجمه را به‌عنوان موضوع پایان‌نامه انتخاب خواهند

کرد و از این طریق نه تنها ترجمه چند اثر فلسفی را در اختیار علاقه‌مندان قرار می‌دهند بلکه با ترجمه این آثار گام بلندی در جهت تقویت سطح زبان خویش برمی‌دارند و برای کارهای بعدی آماده‌تر می‌شوند. فراموش نکنیم که یکی از رسالت‌های گروه‌های فلسفه تربیت مترجمان متون فلسفی و مدرسان دروس زبان تخصصی است. هدف این نیست که کلاسی تشکیل شود، نمره‌ای داده شود، واحدی گذرانده شود و در نتیجه دانشجو فارغ‌التحصیل شود و استاد حقوقی بگیرد و گذران زندگی کند. در صورتی که اینگونه زمینه‌ها برای تقویت زبان دانشجویان فراهم نشود چگونه می‌توان برای مترجمان و مدرسان کنونی جانشین‌های قابل‌تربیت کرد؟

ب- در کشور ما فلسفه در دانشگاه‌ها در قالب دو رشته «فلسفه و حکمت اسلامی» و «فلسفه» تدریس می‌شود. البته رشته «فلسفه»، در مقطع کارشناسی ارشد، تا چند سال پیش «فلسفه غرب» خوانده می‌شد اما ظاهراً به سبب اینکه چند واحد فلسفه و کلام اسلامی نیز در این رشته تدریس می‌شود به «فلسفه» تغییر نام داده شد که به نظر نمی‌رسد تغییر نام موجهی باشد زیرا اکثر واحدها در این رشته به فلسفه غرب مربوط می‌شود. اصولاً با توجه به اینکه رشته فلسفه و حکمت اسلامی رشته مستقلی است و کسانی که مایل به فراگیری فلسفه و کلام اسلامی هستند می‌توانند در آن رشته تحصیل کنند لازم است رشته دوم به فلسفه غرب اختصاص داشته باشد تا کسانی که می‌خواهند فلسفه غرب بیاموزند در آن ادامه تحصیل دهند. در هر صورت چه نام رشته «فلسفه» باشد چه «فلسفه غرب» در این رشته تأکید بیشتر بر فلسفه غرب است و به تناسب واحدهای مرتبط با فلسفه غرب دروس زبان تخصصی نیز وجود دارد.

در آزمون کارشناسی ارشد و دکتری این رشته چهار ماده وجود دارد که عبارتند از: ۱. سؤال فلسفه غرب، ۲. سؤال فلسفه اسلامی، ۳. ترجمه متن فلسفی به زبان خارجی، ۴. ترجمه متن فلسفی به زبان عربی. متأسفانه به رغم اینکه اکثر درس‌های رشته مذکور در ارتباط با فلسفه غرب است از گذشته دور همواره ضریب این چهار ماده یکسان بوده است، به طوری که برخی از دانشجویان با اتکا به زبان عربی و فلسفه اسلامی و بدون آشنایی کافی با فلسفه غرب و زبان

خارجی در آزمون‌های کارشناسی ارشد و دکتری پذیرفته شده‌اند. مسلماً تغییر این رویه و افزایش ضریب ماده فلسفه غرب و زبان خارجی با گرایش کلی رشته تناسب بیشتری دارد و انگیزه دانشجویان را برای فراگیری زبان انگلیسی و اهمیت دادن به درس مرتبط با آن افزایش می‌دهد. البته در چند سال اخیر اقداماتی در این زمینه صورت گرفته که شایان ستایش است^۱ اما نه کافی است و نه هماهنگ. زیرا در آزمون کارشناسی ارشد گرچه فلسفه غرب ضریب دو دارد اما سایر مواد امتحانی، از جمله زبان خارجی، دارای ضریب یک هستند. همچنین در آزمون دکتری درحالی‌که گروه فلسفه دانشگاه تهران هیچ تغییری در ضرایب نداده و همان سنت نادرست را ادامه می‌دهد گروه فلسفه دانشگاه شهید بهشتی برای ماده فلسفه غرب و زبان خارجی ضریب چهار، مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ضریب سه و گروه فلسفه دانشگاه علامه طباطبائی ضریب دو را در نظر گرفته‌اند. لازم است تفاوت میان ضرایب در حدی باشد که هیچ فردی با اتکا به زبان عربی و فلسفه اسلامی و بدون تسلط نسبی به زبان خارجی و فلسفه غرب امکان قبولی پیدا نکند.

در موقعیت کنونی پیشنهاد مذکور اجرایی‌تر است اما نظر شخصی نگارنده این است که در مقطع کارشناسی ارشد و دکتری فلسفه غرب آزمون ورودی باید فقط شامل سؤال فلسفه غرب و زبان خارجی باشد و سؤال فلسفه اسلامی و زبان عربی از مواد امتحان حذف شود. زیرا کسی که می‌خواهد در زمینه فلسفه غرب متخصص شود نیازی به دانستن زبان عربی و فلسفه اسلامی ندارد. فراموش نکنیم که هیچ یک از فیلسوفان بزرگ غربی به زبان عربی کتاب ننوشته‌اند. ما امروزه در کشور افرادی را داریم که در زمینه فلسفه غرب متخصص هستند و تقریباً هیچ چیز نه از زبان عربی می‌دانند و نه از فلسفه اسلامی. متناسب با دو امتحان مذکور، دروس مقطع کارشناسی ارشد و دکتری نیز باید منحصر به فلسفه

۱. چند سالی است که قبولی در آزمون زبان تافل شرط شرکت در آزمون تخصصی در مقطع دکتری در نظر گرفته شده که اقدام مفیدی است و انگیزه دانشجویان را برای اهمیت دادن به درس زبان بیشتر می‌کند اما اولاً این آزمون فاقد بخش **listening** است و در واقع باید آن را آزمون شبه تافل نامید و ثانیاً برخی دانشگاه‌ها (برای مثال دانشگاه شهید بهشتی) این آزمون را برگزار نمی‌کنند.

غرب و زبان خارجی باشد. در این صورت دانشجویان به جای وقت گذاشتن روی فلسفه اسلامی و زبان عربی همه وقت خود را صرف فراگیری فلسفه غرب و زبان خارجی می‌کنند و دانشجویان مقطع پائین‌تر نیز انگیزه بیشتری برای اهمیت‌دادن به زبان خارجی و فلسفه غرب خواهند داشت. باید پذیرفت که دوران علامه‌پروری سپری شده و جهان امروز جهان تربیت متخصص است. بنابراین بهتر است دانشجویانی تربیت کنیم که دریاچه‌ای عمیق باشند نه اقیانوسی به عمق یک وجب.

ج- از عوامل دیگری که می‌تواند در دانشجو ایجاد انگیزه کند و او را به جدیت بیشتر در فراگیری زبان ترغیب نماید فراهم آوردن امکان چاپ ترجمه‌های دانشجویان است. در همه دانشگاه‌های معتبر جهان مجله‌های دانشجویی، منتشر می‌شود که در آن دانشجویان تألیف‌ها یا ترجمه‌های خود را چاپ می‌کنند. راه‌اندازی و یا حمایت از این مجله‌ها از یک سو و ترغیب دانشجویان به چاپ ترجمه‌های خود در آنها از سوی دیگر، باعث ایجاد انگیزه در دانشجویان خواهد شد. استادان می‌توانند تکلیف‌های درسی دانشجویان نخبه را برای چاپ در این مجله‌ها توصیه کنند. همچنین می‌توان دانشجویان لایق مقاطع تحصیلات تکمیلی را برای چاپ مقاله یا حتی کتاب به مجله‌های معتبرتر یا ناشران معرفی کرد. نگارنده شور و شوق حاصل از چاپ اولین مقاله‌اش را در سال ۱۳۷۴ هرگز فراموش نمی‌کند و اطمینان دارد که این عامل در تشویق دانشجویان به ادامه راه بسیار مؤثر است.

د- در دانشگاه‌های کشورهای غربی برای ادامه تحصیل از مقطع کارشناسی به کارشناسی ارشد و از کارشناسی ارشد به دکتری چیزی تحت عنوان کنکور یا آزمون ورودی وجود ندارد. این دانشگاه‌ها چندین معیار را در نظر می‌گیرند که مهمترین‌شان سابقه دانشجو است. دانشجویی که در مقطع تحصیلی قبلی نمره‌های درخشان آورده و رضایت استادان خود را جلب کرده عملاً صلاحیت خویش را برای ادامه تحصیل در مقطع بالاتر نشان داده است. با توجه به اهمیت سابقه تحصیلی، دانشجویانی که قصد ادامه تحصیل دارند می‌کوشند تا در درس‌های مختلف، از جمله درس زبان، نمره بالایی کسب کنند. اما در کشور ما

سابقه دانشجو و نمره‌های او در مقطع تحصیلی قبلی یا اصلاً اهمیت ندارد و یا از اهمیت چندانی برخوردار نیست. واقعاً عجیب است که نمره امتحان‌های متعددی که دانشجو در طول تحصیل در آن شرکت کرده نادیده گرفته می‌شود و صلاحیت علمی او به پاسخ به سؤال‌های یک امتحان به نام آزمون کارشناسی ارشد یا دکتری (که بیشتر امتحان محفوظات است تا معلومات) منوط می‌گردد. وقتی دانشجو می‌بیند که نمره بیست او با نمره ده هم‌کلاسی‌اش چندان تفاوتی ندارد ممکن است انگیزه خود را برای تلاش بیشتر از دست بدهد و نه تنها دروس زبان بلکه درس‌های دیگر را فقط برای گرفتن نمره قبولی بخواند.

از سوی دیگر، دانشگاه‌های غربی همه نوع تشویق از جمله بخشودگی وام تحصیلی، دادن بورس تحصیلی، اهداء جوایز و مدال‌های گوناگون برای دانشجویان زبده و نغرات اول در نظر می‌گیرند اما در دانشگاه‌های ما به بهانه کمبود بودجه و در واقع به سبب بی‌توجهی به عوامل انگیزشی، دانشجویان نخبه یا اصلاً تشویق نمی‌شوند. و یا تشویق اندکی از آنها صورت می‌گیرد. برای مثال نگارنده در طول شانزده سال تحصیل در گروه فلسفه دانشگاه تهران از ابتدای مقطع کارشناسی تا انتهای مقطع دکتری (از سال ۱۳۶۵ تا سال ۱۳۸۱) تقریباً همه درس‌ها را با نمره الف گذراندم و در هر ترم شاگرد اول بودم اما دریغ از یک مداد که به من جایزه داده باشند چه برسد به مدال. آنچه در دانشگاه‌های غربی حرف اول را می‌زند اصل «نخبه‌پروری» است. آنان با حمایت‌های مادی و معنوی که از دانشجویان برجسته می‌کنند باعث می‌شوند تا این دسته از دانشجویان با انگیزه کافی تمام وقت خود را صرف تحصیل کنند و، به اصطلاح، غم معاش نداشته باشند. اما در دانشگاه‌های ما غلبه تفکر کمی بر تفکر کیفی نتیجه‌ای جز از میان رفتن انگیزه دانشجویان در پی نداشته است. آنچه غربی‌ها در دانشگاه‌هایشان انجام می‌دهند «عدالت» نام دارد و آنچه ما انجام می‌دهیم «مساوات». آنان امکانات را بر اساس لیاقت و شایستگی دانشجویان تقسیم می‌کنند اما ما همه را به یک چشم می‌نگریم و میان دانشجویی درس‌خوان و تنبل، دانشجوی مستعد و کودن فرقی نمی‌گذاریم. وقتی دانشجوی ممتاز، به ویژه در مقطع تحصیلات تکمیلی، می‌بیند که مورد حمایت قرار نمی‌گیرد چاره‌ای ندارد جز اینکه یا بخشی

از وقت خود را برای امرار معاش تلف کند و یا از دنیا بگذرد و با یک زندگی
مرتاض گونه همه وقت خود را صرف تحصیل کند که این نیز عواقب سوء خود
را خواهد داشت.

راهکارهای دستیابی به مدیریت آموزشی پیشرو

رضا غلامی

عضو هیأت علمی پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی

مقدمه

برای رشد تولید دانش و فناوری در کشور، باید از مسیر آموزش عالی کیفی و هدفمند عبور کرد. مع‌الاسف وضعیت آموزش در کشور ما به‌ویژه در حوزه علوم انسانی از ضعف‌های جدی رنج می‌برد، به طوری که خروجی و محصول دستگاه کلان آموزشی کشور در مقاطع مختلف فاقد کارایی تعریف شده و مورد انتظار است.

در اینجا این پرسش مطرح می‌شود که آیا کشور ما از یک نظام و سیستم آموزشی به معنای دقیق برخوردار است؟ قبل از پاسخ‌گویی به این پرسش لازم است نینگاهی به مفهوم نظام آموزشی داشته باشیم. در صورتی که مجموعه فعالیت‌های آموزشی و پیراآموزشی در کشور به صورت هماهنگ، هدفمند و متدیک در فرآیند دقیقی طراحی و دنبال شود، می‌توان وجود یک نظام را لمس کرد. موازی و پراکنده‌کاری، حرکت کور و بی‌هدف، فقدان برآورد نسبت به ظرفیت موجود و نقاط ضعف و قدرت، عدم وجود فرآیند منطقی و زمانبندی شده، و نیز فقدان یک چشم انداز کمی و کیفی قابل قبول، و ده‌ها آیت دیگر، جملگی حکایت از این مهم دارد که یا نظام آموزشی کشور ضعیف و ناکارآمد است و یا اساساً نظام آموزشی وجود خارجی ندارد. شکی نیست که طراحی یک نظام و قرار گرفتن در درون آن، نیازمند تیم‌های مدیریتی کاملاً متخصص و حرفه‌ای است. مجدداً این سؤال مطرح می‌شود که متولیان امور آموزشی کشور تا چه حد از دانش و مهارت در حوزه مدیریت آموزش برخوردارند. این نیاز از مرحله طراحی نظام آموزشی کلان کشور در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

آغاز و تا اجرای یک دوره کوتاه آموزشی در یک دانشکده و در یک شهرستان کوچک به مراتب مختلف وجود دارد.

باید پذیرفت برای ساماندهی آموزش عالی در کشور نیازمند نیروسازی و سازماندهی تیم‌های مجربی باشیم که از دانش و مهارت لازم در این عرصه بسیار مهم و پیچیده برخوردار باشند. مدیریت آموزشی می‌تواند از شاخه‌های مختلفی برخوردار باشد. برخی از این شاخه‌ها عبارتند از: مدیریت فضای آموزشی، مدیریت متون آموزشی، مدیریت روش‌های آموزشی، مدیریت طراحی آموزشی و مدیریت کنترل کیفیت، و ...

برای تبیین هر یک از این شاخه‌ها، به تهیه یک مقاله مستقل نیازمندیم ولی در این مقاله به بررسی اجمالی سه مدیریت طراحی آموزشی، مدیریت روش‌های آموزشی و نیز متون درسی خواهیم پرداخت.

۱. مدیریت طراحی آموزشی

مدیریت طراحی آموزشی به مجموعه فعالیت‌های روشمند در زمینه طراحی و برنامه‌ریزی در سطح کلان و خرد اطلاق می‌شود. برای طراحی یک نظام، یک رشته و یا دوره، ابتدا باید رسالت، اهداف (کلان و خرد) چشم‌انداز (دورنما)، سیاست‌های کلی و اصول استراتژیک به خوبی تعیین و تبیین گردیده و جایگاه طرح در ساختار کلان آموزش کشور تعریف شود.

نباید فراموش کرد که این مرحله از مدیریت طراحی آموزشی، یکی از مهم‌ترین مراحل تلقی می‌گردد چرا که هرگونه اشتباه و سطحی‌نگری، کل برنامه آموزشی ما را دچار آسیب خواهد کرد.

برای تحقق اهداف مدیریت آموزش به ترتیب منطقی پنج مرحله پیش‌رو خواهد بود:

الف - تعیین رسالت، اهداف و چشم‌انداز

بسیاری از اوقات میان مفهوم رسالت، اهداف و چشم‌انداز خلط می‌شود. مدیریت استراتژیک با تفکیک مفهوم این سه، ما را قادر می‌سازد تا از خاصیت تعیین دقیق هر یک در برنامه خود بهره‌مند گردیم.

در اینجا رسالت به انگیزه و مقصد کلی متولیان امر در ایجاد یک رشته آموزشی اطلاق می‌شود. برای مثال برای تأسیس رشته معرفت‌شناسی که یکی از شاخه‌های اصلی مباحث فلسفی محسوب می‌شود، نیازمند یک رسالت هستیم و رسالت ما در راه‌اندازی این رشته جدید، می‌تواند تقویت و توسعه مبانی و سیستم معرفتی و حل مسائل پیچیده معرفت‌شناختی در این عرصه تعیین گردد.

برخلاف تصور رایج، «هدف» به نقطه‌ای اطلاق می‌شود که دسترسی عملی به آن در یک زمانبندی مشخص امکان‌پذیر باشد. معمولاً یکی از دلایل بی‌هدف بودن بسیاری از فعالیت‌های آموزشی، خلط میان رسالت، آرمان‌ها و چشم‌انداز است. شکی نیست که مسیر هدف با رسالت، آرمان و چشم‌انداز یکی است و هدف یعنی تعیین دقیق مسیر برای حرکت جهت تحقق رسالت و چشم‌انداز.

بر این اساس اگر بخواهیم برای تأسیس یک رشته آموزشی یا برای خود رشته آموزشی هدف‌گذاری نماییم، اهداف باید کاملاً شفاف و قابل تحقق باشد. برای نمونه برای ایجاد رشته معرفت‌شناسی می‌توان اهداف کلان و خرد تعیین نمود. اهداف کلان متوجه یک نگاه از بالا و عمده به رشته مزبور و اهداف خرد متوجه نگاه جزئی و مقطعی خواهد بود. برای نمونه تهیه ساختار منطقی و روش‌شناسی مباحث مربوط به فلسفه‌های مضاف یک هدف کلان و انجام سه پروژه مطالعاتی در موضوعات X و Y در گروه Z یک هدف خرد قلمداد می‌شود.

در تعیین چشم‌انداز باید نگاه را معطوف نقطه آرمانی و مطلوبی کرد که تمامی تلاش‌های مدیران مصروف نزدیک‌شدن به آن می‌گردد. معمولاً چشم‌اندازها طولانی مدت‌تر تعیین می‌شوند و علاوه بر تهیه معیار کلی برای تعیین کامیابی‌ها و ناکامی‌ها در حرکت کلی یک مجموعه، متولیان امور را برای نزدیک‌کردن به نقطه آرمانی تشویق و ترغیب می‌کند. معمولاً تحقق هشتاد درصد

از چشم‌انداز نیز می‌توان برای مدیران یک موفقیت قابل توجه به شمار آید. برای نمونه فارغ‌التحصیل شدن پنج دانشجوی مقطع دکترا با میانگین معدل ۱۹/۵ و بیست دانشجوی کارشناسی‌ارشد با همین معدل در یک دوره پنج ساله می‌تواند چشم‌اندازی خوبی برای فعالیت مدیران و اساتید رشته معرفت‌شناسی تعیین گردد.

البته در یک رشته آموزشی می‌توان میان رسالت و هدف تأسیس و رسالت و هدف رشته تفاوت قائل شد و این دو را با دقت از هم تفکیک کرد. در حال حاضر در بسیاری از دانشگاه‌های کشور، تعیین رسالت، هدف و چشم‌انداز به امری تشریفاتی مبدل گردیده است. چه بسا یکی از عوامل بی‌توجهی به این امر، عدم اطلاع متولیان امور به فوائد تعیین این سه عنصر در دستیابی به موفقیت باشد. حداقل ثمرات این سه عنصر می‌تواند به شرح زیر مد نظر قرار گیرد:

۱. ترسیم یک مسیر روشن و دقیق برای مدیران، اساتید و دانشجویان و اجتناب از حرکت‌های کور،
۲. یافتن سهل و سریع خلأها و کاستی‌ها در ساختار کلان آموزش کشور،
۳. امکان ایجاد هماهنگی و تعامل میان بخش‌های آموزشی،
۴. ایجاد زمینه برآورد دقیق از پتانسیل‌های علمی و نحوه بهره‌برداری از آن در کشور،
۵. امکان ارزیابی و کنترل کمی و کیفی دقیق بر روی عملکرد واحدهای کوچک آموزشی و مجموعه دستگاه آموزشی کشور.

ب - سیاست‌های کلی و اصول استراتژیک

سیاست‌های کلی به نکات عمده‌ای مرتبط می‌باشد که تحقق اهداف منوط به رعایت آن در سطوح و اشکال گوناگون است. برای نمونه اهتمام به فعالیت در چارچوب ساختار مباحث منطقی هر رشته یک سیاست کلی است؛ اما اصول استراتژیک عمدتاً متوجه نکاتی است که توجه به آنها نقش راهبر را برای مجموعه ایفا می‌نماید. برای نمونه استفاده از اساتید با درجه خاص یا جذب دانشجو با شرایط ویژه می‌تواند یک اصل راهبردی یا استراتژیک برای پیشبرد

فعالیت‌های یک گروه آموزشی محسوب گردد. معمولاً در مواقع نیاز به ایجاد تحول یا رفع یک معضل و...، تعیین استراتژی‌های جدید می‌تواند برای یک مجموعه آموزشی راهگشا باشد. مدیریت استراتژیک در کشور ما دانش نوظهوری است که عمدتاً بخش‌های نظامی و اقتصادی کشور از آن منتفع می‌باشند ولی بدون تردید ورود تخصصی این دانش در مراحل مختلف مدیریت آموزشی دانشگاه‌ها، می‌تواند میزان موفقیت کشور را در برنامه‌های آموزشی تا چندین برابر افزایش دهد.

ج - ساختار منطقی (جزئی و کلان)

یک پازل را تصور نمایید. تمام قطعات یک پازل از جایگاه مشخصی برخوردار است که تنها چینش دقیق قطعات در آن می‌تواند شکل نهایی پازل را ظاهر سازد. ساختار منطقی مباحث و موضوعات یک رشته دقیقاً مانند یک پازل است. برای ورود به یک عرصه آموزشی و یا پژوهشی نیاز ما به یک ساختار که می‌توان از آن به نقشه نیز تعبیر کرد، اجتناب‌ناپذیر است. پس از تعیین دقیق رسالت و اهداف، این امکان فراهم می‌آید که مجموعه موضوعات مرتبط به ترتیب منطقی چینش شوند. منظور از ترتیب منطقی، یا ترتیب ورود و خروج متعارف و یا ترتیب ورود و خروج براساس اهمیت و اولویت است. برخورداری از ساختار منطقی فوائد فراوانی دارد که از آن جمله می‌توان به موارد زیر اشاره داشت:

۱. خروج از پراکنده‌کاری و روزمرگی،
۲. امکان تهیه یک برآورد دقیق از نحوه و میزان ورود و خروج در یک عرصه علمی مشخص،
۳. شناسایی موضوعات پراهمیت و حائز اولویت،
۴. عدم غفلت از موضوعات یا مسائلی که ورود آنها در برنامه آموزشی تعیین‌کننده خواهد بود،
۵. فراهم‌شدن امکان تهیه یک برنامه آموزشی میان‌مدت و درازمدت.

منظور از ساختار منطقی کلان، ایجاد هماهنگی میان رشته‌های همگن می‌باشد. برای نمونه چهار رشته فلسفه، کلام، ادیان و عرفان رشته‌های همگن در حوزه دین‌پژوهی قلمداد می‌شوند. ساختار کلان، انواع ارتباطات علمی میان مباحث این چهار رشته با یکدیگر را و نیز ترتیب منطقی و تقدم و تأخر آنها را روشن خواهد ساخت. از آنجا که مباحث علمی از یک هویت جمعی برخوردار است، لازم است هر رشته آموزشی جای دقیق خود را در ساختار هر دانش و یا دانش‌های همگن بیابد و متناسب با شأن خود در این ساختار منظور گردد. مع-الاسف توجه به این مهم در برنامه‌های آموزشی و پژوهشی کشور ما مورد غفلت قرار گرفته و خلأها و تداخل‌های فراوانی میان رشته‌های علمی و عرصه‌های مستقل ایجاد گردیده است.

نگارنده با بهره‌گیری از تجارب خود در دهه اخیر بر این باور است که حتی امکان تهیه یک ساختار کلان برای علوم انسانی در کشور وجود دارد و خبر از این طریق امکان ساماندهی آموزش و پژوهش در حوزه علوم انسانی واقع بینانه نیست.

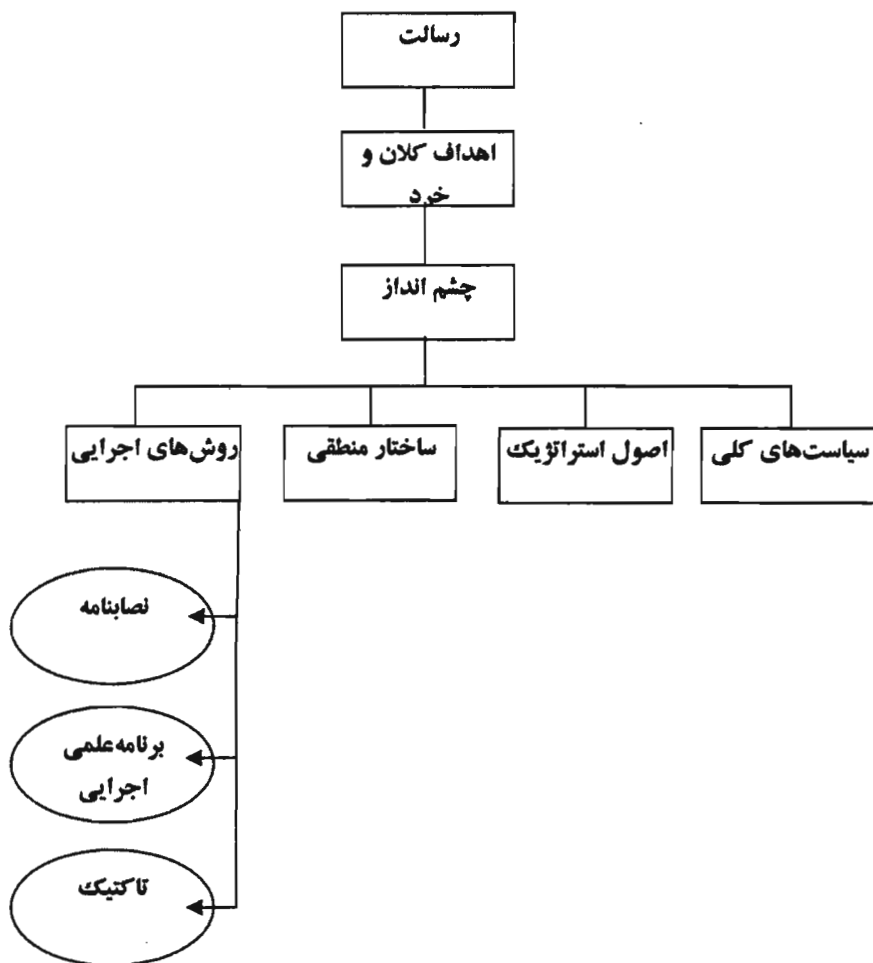
د - برنامه آموزشی (علمی)

برنامه آموزشی را می‌توان به دو بخش علمی و اجرایی تقسیم کرد. برای جلوگیری از تداخل میان این بحث و بحث بخش دوم این مقاله، در اینجا فقط به مختصات یک برنامه علمی اشاره خواهیم کرد. یک برنامه علمی مطلوب در حوزه آموزش باید حداقل دارای مختصات زیر باشد:

۱. انطباق با ساختار منطقی مباحث آن رشته و دانش‌های همگن،
۲. توجه به نیازها و اولویت‌های روز،
۳. عنایت به تازه‌ترین نظریات و دیدگاه‌های علمی،
۴. جامع‌نگری و پرهیز از جزئی و پراکنده‌نگری،
۵. افزایش قدرت نقد، پژوهش و نوآوری (خلاقیت و تولید).

هـ - تاکتیک‌های آموزشی

تاکتیک به اقداماتی اطلاق می‌شود که برای اجرای صحیح برنامه مورد توجه قرار می‌گیرد. تاکتیک‌ها نیز به دو بخش علمی و اجرایی قابل تقسیم است. عمده‌مباحث ما در بخش دوم این مقاله متوجه تاکتیک‌ها است. در یک مؤسسه آموزشی وجود اتاق‌های تاکتیک‌سازی یا think-tank برای پیشبرد برنامه علمی و اجرایی امری کاملاً ضروری است. این اتاق‌ها قادرند تا مجموعه عوامل ذی‌ربط را در دست‌یابی به موفقیت و نیز عدم گرفتاری در مشکل و بحران یاری رسانند. برای نمونه برگزاری یک جشنواره علمی جدی می‌تواند به‌عنوان یک تاکتیک جهت بالابردن سطح خلاقیت و نوآوری در میان دانشجویان موردنظر قرار گیرد.



۲. مدیریت روش‌های آموزشی

در این بخش، تعیین روش‌های کلی، سطح‌بندی و زمان‌بندی آموزش، انتخاب و گزینش اساتید، متون آموزشی و کمک‌آموزشی، مکانیزم کنترل کیفیت و نیز ارزشیابی دانشجو و غیره از رئوس اصلی این بخش محسوب می‌شود. البته در مرحله بعد، ما نیازمند یک برنامه اجرایی می‌باشیم تا مجموعه اقدامات ما برای اجرای طرح را به صورت عملیاتی و بر حسب فرآیند دقیق تنظیم و تعیین نماید. باید توجه داشت مجموعه فعالیت‌های ما در مراحل فوق از یک هویت ساختارمند برخوردار است و هرگونه ناهماهنگی میان آنها ما را از دستیابی به نتایج مورد انتظار محروم خواهد کرد.

شکی نیست، روش‌های آموزشی هر سال با نوآوری‌های فراوانی در دنیا روبه‌روست. در جا زدن و عدم توجه به تحولات گسترده‌ای که در روش‌های آموزشی به‌ویژه در غرب اتفاق افتاده است ما را در انطباق سطح آموزش کشور با استانداردهای بین‌المللی ناموفق خواهد ساخت. از آن گذشته، هر روشی که بتواند ما را به اهداف و چشم‌انداز مورد انتظار نزدیک‌تر نماید باید با سرعت با روش‌های قبلی جابه‌جا گردد و این جابجایی اگر به صورت روشمند و دقیق صورت گیرد هرگز به معنی بی‌ثباتی در مدیریت آموزشی تلقی نخواهد شد. ذیلاً به دو عرصه مهم از اقدامات این مدیریت اشاره می‌گردد:

الف - ایجاد تحول

در اینجا ما با ارائه ده پیشنهاد جهت ایجاد تحول در روش‌های آموزشی موجود درصدد ایجاد زمینه برای اتخاذ روش‌های نو و کارآمد می‌باشیم. شایان ذکر است، برخی از موارد زیر توأمأ روش و استراتژی است.

۱. ایجاد آزادی عمل برای دانشجو در انتخاب استاد و موضوعات پژوهشی،
۲. ایجاد اعتماد به نفس در دانشجو برای نقد مشهورات از یک سو و نوآوری و خلاقیت از دیگر سو در خلال آموزش از طریق کنفرانس‌های نقد و نوآوری و انتشار مجلات دانشجویی،

راهکارهای دستیابی به مدیریت آموزشی پیشرو ۲۶۵

۳. آشناسازی دانشجو با ثمرات و پیامدهای آموزش و نحوه استفاده از داراییهای علمی پس از پایان آموزش (از طریق اشتغال پاره‌وقت به‌عنوان کارآموز در مؤسسات علمی و آموزشی مرتبط)،

۴. روش‌های تدریس و حرکت به سمت جایگزین کردن حداکثری **workshop** یا همان کارگاه‌های آموزشی به‌جای کلاس‌های معمولی،

۵. اختصاص فرصت‌های مطالعاتی برای دانشجویان فعال در کنار تحصیل برای رصد دیدگاه‌ها و نظرات جدید،

۶. زمانبندی دقیق آموزش برحسب سطوح و توان دانشجو،

۷. ترکیب مواد آموزشی متناسب با لحاظ اصول روان‌شناختی دانشجو،

۸. تحول در متون آموزشی با لحاظ نیازهای علمی و روشی و وضعیت فیزیولوژیکی دانشجو (ذهن، چشم، گوش، بیان و ...)،

۹. تمرین و ممارست روشمند در حل مسائل متنوع و مجرب‌سازی دانشجو در پژوهش (بومی و کاربردی سازی مباحث)،

۱۰. به‌کارگیری فناوری‌های مرتبط با آموزش در حاشیه و یا متن آموزش (به‌ویژه رایانه و اینترنت)،

۱۱. توجه مضاعف به نقش ظاهر، قدرت بیان، تسلط و ... اساتید در آموزش و افزایش قدرت **body language** در آموزش.

در مدیریت مزبور محصول فعالیت‌های مجموعه مدیریت‌های آموزشی دخالت دارد. لذا مدیریت روش‌های آموزشی در دو مرحله عمده ایفای نقش می‌کند، یک: مرحله پیشین و در مقطع طراحی آموزشی و دو: در مرحله هنگام و در مقطع اجرای برنامه آموزشی. در مرحله طراحی مدیریت آموزشی با بررسی اهداف و سیاست‌های حاکم بر طرح از یک سو و برآورد به عمل آمده درباره وضعیت اساتید و دانشجو از دیگر سو، روش‌های آموزشی طرح را به دو صورت کلی و جزئی تعیین می‌کند. باید توجه داشت که روش‌های آموزشی بسیار متنوع و متفاوت است و فناوری مدرن آموزشی نیز در کنار آن نقش‌آفرینی می‌کند، و لذا تعیین دقیق آن در تحقق اهداف و سیاست‌ها نقش مؤثری ایفا خواهد کرد. در مرحله اجرا، عمده وظیفه این مدیریت، نظارت مستمر بر نحوه اجرای طرح

از منظر متدیک و رفع کاستی‌های هر دوره با مشورت و همکاری استاد و دانشجو می‌باشد.

ب - مدیریت روش‌ها

این مدیریت در هر مرکز آموزشی حداقل سه وظیفه عمده را به عهده دارد:

۱. مطالعه و تعیین روش‌های آموزشی با لحاظ طرح کلان آموزش و مسائل هنگام در حوزه آموزش،
۲. تهیه شیوه‌نامه‌های دقیق در خصوص اجرای روش‌ها،
۳. نظارت و کنترل اجرای روش‌ها براساس شیوه‌نامه‌های مورد نظر و تلاش برای اصلاح ضعف‌ها و کاستی‌ها.

مدیریت روش‌ها در مراکز آموزشی کشور ما، مدیریت نوظهوری است که سابقه چندانی ندارد این در حالی است که در بسیاری از کشورهای توسعه‌یافته شاهد وجود پست کارشناس روش‌ها در مدارس ابتدایی و دبیرستان نیز می‌باشیم. با لحاظ جدی این امر در هر گروه و مرکز آموزشی، بی‌تردید شاهد ارتقاء سطح آموزش و خروجی به مراتب مناسب‌تر خواهیم بود. شایان ذکر است: روش‌ها گاه می‌تواند متوجه یک مسئله کلان و گاه متوجه یک مسئله بسیار جزئی گردد که در هر دو صورت، نقش کارسازی را در پیشبرد اهداف پژوهش و رفع مشکلات به دنبال خواهد داشت. گرچه تاکتیک با روش دو، تعریف متفاوت دارد ولی در بسیاری از اوقات تاکتیک‌های مورد نظر کارشناسان برای عملی ساختن برنامه همان روش‌های جدیدی است که تجویز می‌گردد.

۳. مدیریت متون درسی

مدیریت متون درسی، مدیریتی است که از مرحله طراحی تا مرحله تدوین و انتشار متن آموزشی و یا حتی کمک‌آموزشی، مسئولیت‌های مهمی را بر عهده دارد. این مدیریت می‌بایست با هماهنگی مستمر با مدیریت‌های آموزشی، نیازهای مراکز آموزشی در خصوص متون آموزشی و کمک‌آموزشی را تأمین نماید. یک متون آموزشی و یا کمک‌آموزشی علاوه بر ضرورت برخورداری از

خصائص موردنظر طرح آموزشی، باید از جهت کیفیت نیز با فاکتورهای روانشناسی آموزش مطابقت نماید. مدیریت متون در دو مرحله اساسی ایفای نقش می‌کند، یک: مرحله طراحی فنی، دو: مرحله محتوایی، در این میان اتقان و قوت علمی متون نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. متونی که از اشکالات و ضعف‌های علمی برخوردارند، پایه علمی دانشجو را در مقطع تحصیلی تخریب نموده و دستیابی طرح‌های آموزشی به دستاوردهای موردنظر را با دشواری مواجه می‌سازند. باید قبول کرد که تدوین متون آموزشی نیازمند دو تخصص مجزا است و لزوماً استادی که تخصص کافی در محتوای متن دارد از عهده نگارش متن بر نخواهد آمد. مدیریت متون، بهترین گزینه برای تدوین متن را تشکیل تیم و گروه می‌داند.

الف - محتوا

تألیف یک متن درسی هیچ‌گاه پژوهش قلمداد نمی‌شود. در یک پژوهش محقق درصدد کشف یک امر تازه و به اثبات رساندن فرضیه خود درباره یک مسئله می‌باشد. ولی در تألیف یک متن درسی، استاد درصدد ارائه گزارشی فشرده، ساده و قابل فهم از سیر تحولات علمی و تفهیم نظریات قدیمی و معاصر و فراهم کردن زمینه نقد، تکمیل و ایجاد تحول در این نظریات است. لذا آنچه مهم است یک: توانایی نویسنده در هضم صحیح مباحث و حداقلی بودن خطا از طریق تجربه و ممارست طولانی مدت استاد در مطالعه و ارائه بحث، و دیگری قدرت انتقال این مباحث به دانشجو در مراحل مختلف است. باید توجه داشت یک متن آموزشی با یک متن پژوهشی کاملاً متفاوت است. گرچه وجود پیچیدگی ابهام و سنگینی قلم در یک متن پژوهشی نیز سزاوار نیست ولی وجود این‌گونه موارد در یک متن آموزشی غیرقابل اغماض است.

از دیگر سو، وجود ضعف و کاستی و اغلاط فاحش محتوایی در یک متن با لحاظ تأثیر مخربی که در فرایند آموزش بر جای خواهد گذاشت، امری نابخشودنی است. سپردن تألیف متون به اساتید کم‌تجربه و غیرمتخصص و یا بی‌بهره‌بودن نویسنده از کار گروهی و مشورت و راهنمایی سایر صاحب‌نظران

از جمله معضلاتی است که بسیاری از متون آموزشی ما را گرفتار خود ساخته است. از دیگر سو، روزآمد نبودن متون و تعصب در استفاده از برخی متون قدیمی، بدون هرگونه بازنگری و تکمیل امری است که فارغ التحصیلان ما را با یک عقب ماندگی معتنا به از تحولات علمی روز در دنیا مواجه ساخته است. در چنین وضعی وجود شورای علمی قوی و جدی، ویراستار علمی، حلقه نقاد و ده‌ها روش دیگر می‌تواند به قوت و اتقان علمی یک متن مدد رساند. براساس آنچه ذکر گردید، یک متن آموزش مطلوب باید حداقل از جهت محتوا دارای مختصات زیر باشد:

۱. قوت و استحکام علمی و اتکا به نظریات مشهور و مسلم،
۲. برخورداری از انسجام و چارچوب تئوریک معتنا به،
۳. برخورداری از ترتیب منطقی فصول و توازن میان آنها،
۴. قدرت ایجاد سؤال و مسئله در دانشجو،
۵. پیش‌بینی بخش تمرین به‌ویژه با لحاظ مسائل و پرسش‌های نوظهور،
۶. سلاست و روانی متن،
۷. وجود ارتباط منطقی میان استاد، دانشجو و متن و تعیین نقش مجزای هر یک در آموزش.

همچنین مؤلف یک متن آموزش باید از شرایط زیر برخوردار باشد:

شرایط مؤلفان متون

۱. برخورداری از تحصیلات عالی حداقل در رتبه دانشجویی،
۲. برخورداری از حداقل ده سال تجربه تدریس در آن رشته در مقطع مربوط،
۳. برخورداری از استحکام و انسجام فکری و دیدگاه‌های روشن،
۴. بهره‌مندی از توانایی نگارش و تألیف،
۵. آشنایی با روش‌های نگارش و ویرایش.

ب - صورت (امور فنی)

چه بسا اساتید بزرگی که با وجود برخورداری از تخصص بسیار بالا، از استطاعت تدوین یک متن آموزشی برخوردار نیستند. لذا تألیف یک متن درسی

تنها منوط به وجود تخصص علمی نیست بلکه آگاهی و دارا بودن مهارت انتقال این مباحث به دانشجو با ملاحظه همه جوانب، یک هنر بزرگ به شمار می‌رود که در همه اساتید یافت نمی‌شود. در حوزه‌های علمیه هنوز این تلقی اشتباه از متن آموزشی وجود دارد که وجود ابهام و سنگینی قلم یک متن آموزشی می‌تواند در بالابردن قدرت طلبه در آن مبحث کمک نماید. و لذا تدریس رسمی و اجباری بسیاری از متون قدیمی و ناکارآمد آموزشی چه در حوزه ادبیات و چه فقه و اصول و منطق فلسفه و عرفان هنوز در حوزه‌ها رواج دارد.

این در حالی است که بخش قابل توجهی از انرژی دانشجو و یا طلبه صرف رفع پیچیدگی‌های متن و فهم منظور مؤلف می‌گردد و امکان نقد و طرح پرسش‌های جدید و مواجهه با مسائل جدید که اصولاً متون قدیمی فاقد آن است، کمتر فراهم خواهد شد. یک متن آموزشی خوب باید علاوه بر قوت و اتقان محتوا از سلامت و روانی کافی برخوردار باشد در غیراین صورت بخش زیادی از توانایی دانشجو هدر خواهد رفت و انگیزه او در پیگیری مباحث کاهش خواهد یافت. ضمن اینکه متون مبهم و پیچیده، احتمال وجود خطا در تفهیم مباحث از سوی استاد را چندبرابر افزایش می‌دهد و وقت استاد را نیز متوجه امور غیرضروری در تدریس می‌سازد.

در حال حاضر بسیاری از متون آموزشی ما در عرصه فلسفه، کلام، ادیان و عرفان از این معضل رنج می‌برند و چه بسا یکی از دلایل کم رونق شدن برخی رشته‌ها از جهت جذب دانشجوی مستعد نیز به همین موضوع مرتبط باشد. شکی نیست برای تألیف یک متن آموزشی بهره‌گیری از متخصصان ارشد امری اجتناب‌ناپذیر است. چنانکه در بخش قبلی بیان شد، بسیاری از متخصصان از قدرت تألیف متن درسی برخوردار نمی‌باشند ولی این به معنای بی‌نیازی یک متن از تسلط و تخصص آنها نیست. در صورتی که نگارش متن را یک کار ویژه و تخصص مجزا تلقی نماییم. با تشکیل یک گروه امکان تهیه یک متن آموزشی مطلوب فراهم می‌شود. گروه تهیه‌کننده متن مانند یک گروه تولیدکننده فیلم تلویزیونی است که سهم هر یک در تولید غیرقابل انکار و چشم‌پوشی است.

باید به این نکته توجه شود که استفاده از رنگ، تصویر، گرافیک جلد و صفحه، نوار صوتی و تصویری و... در هر سطحی از آموزش مفید است. لذا نباید در تهیه متن آموزشی هر چند در مقاطع تحصیلی عالی از صورت و شکل زیبایی یک متن که براساس اصول روان‌شناختی دانشجو قابل طراحی است غافل بود.

گروه تهیه‌کننده یک متن آموزشی می‌تواند از ترکیب هشت نفره زیر برخوردار باشد:

نگارنده و دستیار وی، ویراستار ادبی و فنی، ویراستار علمی، گرافیست و مسئول بخش ضمايم و نمایه‌ها، مسئول تکنولوژی آموزشی، مدیر یا کارشناس روش‌ها و روانشناس آموزشی.

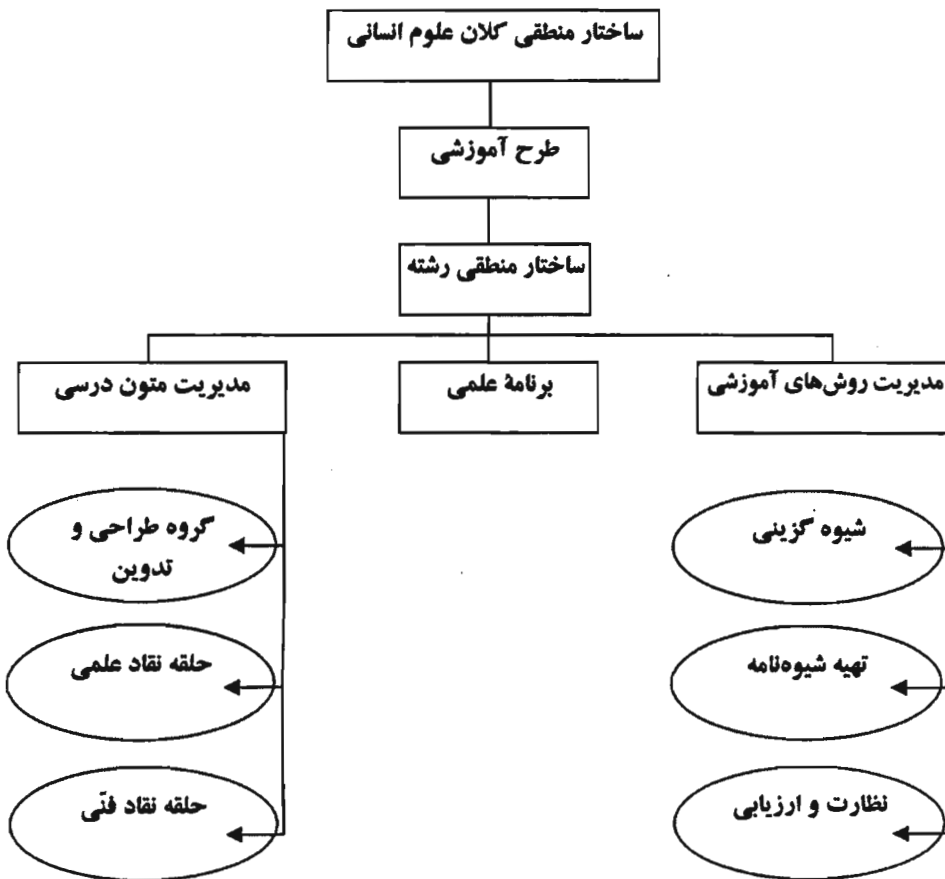
همچنین یک متن قبل از تهیه باید با همفکری اعضاء گروه طراحی شود و براساس و شیوه‌نامه‌ای که بر اثر اجرای آن تهیه می‌شود، مسئولیت تمامی اعضاء مشخص گردد. قبل از استفاده رسمی از یک متن، نقد آن توسط کارشناسان علمی و فنی و آزمایش آن در چند دوره در سطوح مختلف بسیار راهگشا است. گرچه کار این گروه تا مرحله آماده‌سازی متن برای چاپ به پایان می‌رسد ولی نظارت بر کیفیت چاپ نیز در ایجاد علاقه در دانشجو برای استفاده از متن و فهم بهتر مطالب بی‌تأثیر نیست. متأسفانه در کشور ما با انگیزه ارزان‌شدن متون آموزشی، کیفیت چاپ متون غیراستاندارد و جذاب است و بسیاری از اهداف روانشناسی آموزشی را محقق نمی‌سازد.

ج - توافق نظر بر روی متن

گرچه تنوع متن در برخی از عرصه‌های آموزشی از سوی روانشناسان آموزش توصیه شده است ولی فقدان تصمیم لازم از سوی متولیان آموزشی کشور و استفاده از متون آموزشی و جزوات متعدد براساس سلايق شخصی اساتید و فاصله آن متون از جهت محتوا و روش‌شناسی با یکدیگر از جهت مدیریت آموزشی امری توجیه‌ناپذیر و زیان‌بار است. یکی از دلایل عدم ایجاد زمینه وفاق

راهکارهای دستیابی به مدیریت آموزشی پیشرو ۲۷۱

برای متون مشخص آموزشی فقدان یک اراده جدی در دستگاه آموزشی کشور و اصرار بر شخص محور بودن متون و عدم تألیف آن به صورت روشمند است. در صورتی که تألیف متن، امری کاملاً تخصصی و گروهی تلقی شود، و استانداردهای علمی و فنی مورد وفاق اکثریت متخصصان در آن رعایت گردد. شاهد انسجام و هدفمندی در استفاده از متون آموزشی خواهیم بود و نوسانهای غیرقابل تصور در برخی دانشجویان در مراکز مختلف از میان خواهد رفت.



نظام‌های منطق‌نگاری در ترازوی اثربخشی

احد فرامرز قراملکی

دانشیار دانشگاه تهران

طرح مسئله

دانشمندان مسلمان در توسعه دانش منطق، نظام‌های مختلف منطق‌نگاری را تأسیس و یا بسط داده‌اند. عمده‌ترین آنها منطق‌نگاری نه بخشی ارسطویی، منطق‌نگاری دو بخشی ابن سینا و منطق‌نگاری تلفیقی ابن سهلان ساوی است. هر سه نظام عمده منطق‌نگاری در دوره اسلامی بسط یافته و آثار مختلف پژوهشی و آموزشی را به میان آورده است. مسئله تحقیق حاضر این است که آیا نظام‌های سه‌گانه منطق‌نگاری از حیث آموزشی به یک درجه موفق‌اند؟ اگر نه، کدامیک موفق‌تر و کدامیک ناکام‌تر است؟ آیا سرکامیابی و ناکامی به کارایی آنها برمی‌گردد و یا به اثربخشی آنها (به نحو منع‌خلو)؟ ادله کارایی و اثربخشی نظام منطق‌نگاری چیست و عوامل و موانع آن کدام است؟

وجود سه نظام منطق‌نگاری در دوره اسلامی پیش‌فرض مسئله تحقیق حاضر است و لذا آن را به‌عنوان مسئله مورد بررسی قرار نمی‌دهیم اما توضیح اجمالی نظام‌های منطق‌نگاری و آثار متعلق به هر یک برای روشنی بحث لازم است.

پیشینه تحقیق

وجود نظام‌های مختلف منطق‌نگاری در دوره اسلامی مسئله‌ای است که قرن‌ها پیش مورد توجه مورخان و منطق‌دانان قرار گرفت. ابن خلدون، عدول از نظام منطق‌نگاری ارسطویی و به‌میان‌آوردن نظام نوین را به فخررازی نسبت

می‌دهد (مقدمه، ۲، ۱۰۲۴ - ۱۰۲۸). واتیه^۱، مترجم *منطق النجاة* بوعلی به لاتین، پیشنهاد می‌کند این نظام نوین را منطق دو بخشی بنامیم.

دانش‌پژوه از کتابشناسان و مورخان علم معاصر وجود دو نظام منطق‌نگاری نه بخشی و دو بخشی را به منزله مسئله‌ای مورد توجه قرار داد و بر تمایز ساختاری آن دو نظام تأکید کرد. نگارنده نیز در مواضع مختلف^۲ علاوه‌بر دو نظام منطق‌نگاری یاد شده، از نظام منطق‌نگاری تلفیقی ابن سهلان ساوی و پیروان وی نیز سخن گفته و علاوه‌بر تمایز ساختاری نظام‌های منطق‌نگاری ساختار محتوایی آنها را نیز بیان کرده است. نمونه‌ای از تمایز محتوایی، اعتبار قضیه طبیعی است (نک: فرامرز قراملکی، از طبیعه تا محمول درجه دو، ۳۷ - ۵۶) اما، بحث از کارآیی و اثربخشی نظام‌های سه‌گانه منطق‌نگاری در دوره اسلامی و پرسش از بهره‌وری آنها در آموزش منطق، تاکنون مورد مطالعه نظام‌مند قرار نگرفته است و ظاهراً مقاله حاضر نخستین تحقیق در این مسئله است.

منطق‌نه بخشی

دانشمندان مسلمان، دانش منطق را از منابع مختلف گرفته‌اند: مهم‌ترین آنها منطق ارسطویی (با تطور تاریخی آن از تعلیم اول تا آثار مترجمان و شارحان حوزه اسکندریه و یا ایرانی) منطق‌نگاری مگاری و رواقی‌اند. آنان آنچه را که تعلیم اول و آثار ارسطو می‌انگاشتند به طرق مختلف به‌دست آوردند (نک: مجتبیایی، ۳۹ - ۱۹؛ رشر،^۳ ۳۲ - ۱۵؛ آلری،^۴ ۵۲؛ وازر،^۵ ۶۸ - ۶۹). آنان تعلیم اول را در نه بخش یا رساله به تدریج به‌دست آوردند و ساختار منطق ارسطویی و ترتیب رساله‌ها را به خود ارسطو نسبت دادند (مانند طوسی، شرح/اشارات، ۱، ۸۳). این در حالی است که مجموعه رساله‌های ارسطو در دوره بیزانسی (در حدود ۳۳۰ - ۳۹۵ م.) جمع‌آوری و نام *ارغنون*^۶ به خود گرفت.

1. Vattier

۲. ابتدا در «الاشارات و التنبیها»، سرآغاز منطق دو بخشی، آینه پژوهش، شماره ۲۴، سال ۴، ۱۳۷۳،

ص ۳۸ - ۵۰. آنگاه در *مقدمه التنقیح* ملاصدرا (۱۳۷۸).

3. Nicholas Rescher

4. De lacy O'Leary

5. Recharad Walzer

6. *Organon*

نظام‌های منطق‌نگاری در ترازوی اثربخشی ۲۷۵

در این مجموعه، ارگانون دارای شش بخش و رساله بوده است. مقولات، عبارت، تحلیل اولی (قیاس)، تحلیل دوم (برهان)، جدل و مغالطه (کاپلستون^۱، ۳۱۵). شارحانی چون اسکندر افرویدیسی دو رساله افزوده شده متأخر یعنی خطابه و شعر را شایسته حضور در مجموعه منطقی ارسطو نمی‌دانست اما نوافلاطونیان حوزه اسکندرانی در اوایل قرن پنجم، این دو بخش را نیز بر ارگانون ارسطو افزودند و با تدوین مقدمه معروف فورفورئوس صدی (۲۳۲/۳- پس از ۳۰۱ م)، یعنی ایساغوجی، ارگانون با ساختار نه بخشی تدوین و به دست مسلمانان رسید. این نظام منطق‌نگاری نزد ابن سینا (۴۲۸ - ۳۷۰) به اوج بالندگی رسید. منطق شفای بوعلی را می‌توان بسط ارگانون ارسطو نزد مسلمانان خواند.

منطق‌نگاری نه بخشی پس از ابن سینا نیز مورد توجه پیروان وی و نیز مخالفان ابن سینا قرار گرفت. *التحصیل* بهمینار بن مرزبان آذربایجانی (۳۸۰ - ۴۴۲ ق)، *بیان الحق بضمان الصدق ابوالعباس لوکری* (شاگرد بهمینار)، منطق تجرید خواجه نصیرالدین طوسی (۵۹۸ - ۶۷۲ ق)، *تعديل الميزان و معيار العرفان* غیاث‌الدین دشتکی (۸۷۰ - ۹۴۹ ق) و *تحفة السلاطین* محمد بن جابر انصاری (زنده به سال ۱۰۱۹) نمونه‌هایی از آثار پژوهشی و آموزشی در منطق‌نگاری نه بخشی است. این نظام منطق‌نگاری از سده ششم به شدت رو به افول نهاد و مورد استقبال فراوان قرار نگرفت.

منطق‌نگاری دوبخشی

بخش منطق *اشارات* بوعلی سرآغاز تحول ساختاری و محتوایی در تاریخ منطق‌نگاری در دوره اسلامی است. بوعلی در این اثر از جدل، خطابه و شعر سخن نمی‌گوید و بحث از برهان و مغالطه را نیز به اجمال می‌آورد. وی بحث از تعریف و قول شارح را مستقلاً قبل از قضایا می‌آورد. این کتاب نخستین اثر در منطق‌نگاری دو بخشی است. چنین نظامی بر دوگانگی تفکر یعنی تعریف و حجت استوار است.

1. Frederick Copleston

دوگانگی در فرایند تفکر مستلزم دوگانگی در نظام منطقی است: منطق تعریف و منطق حجت. از دیگر مباحث منطقی، یا مقدمه منطق یا درآمدی بر منطق حجت. همچنین بوعلی در *اشارات*، مبحث مقولات را حذف کرده و آمدن آن در بخش منطق را نامجاز دانسته است. نظام پیشنهادی *اشارات* به تدریج در بسط تاریخی توسط منطق دانان متأخر به تکامل رسید.

غزالی (۴۵۰-۵۰۵ق) در همه آثار منطقی اش چون *مقاصد الفلاسفه*، *محک النظر*، *معیار العلم*، *القسطاس*، *المستصفی فی علم الاصول* به راه *اشارات* رفت. ابوالبرکات بغدادی (۴۶۰ - ۵۴۹ ق) که به عنوان منتقد ابن سینا شناخته می شود و در آغاز معتبر انتقاد از نوآوری متأخران، به تبعیت از سبک و سیاق آثار ارسطویی تأکید می کند «من در تربیت اجزاء و رساله مسائل و مطالب به روش ارسطوطالیس در کتب فلسفی، طبیعی، حکمی رفته ام» (ج ۱، ص ۴) اما وی در *منطق المعتمد* نه تنها از ساختار دو بخشی *اشارات* تبعیت می کند بلکه در صورتی ترک کردن آن نیز تلاش و نوآوری بسیاری می دارد. ابن باجه سرقسطی (۴۷۰ - ۵۳۳)، فخر رازی (۵۴۱ - ۶۰۶)، شهاب الدین سهروردی معروف به شیخ اشراق (۵۵۰ - ۵۷۸) در بسط و تکامل منطق دو بخشی اهمیت فراوان دارند اما در این میان فخر رازی به دلیل تأثیر خود در منطق نگاران متأخر به ویژه منطق دانان قرن هفتم، جایگاه تاریخی خاصی دارد.

منطق نگاری دوبخشی در قرن هفتم به اوج کمال خود می رسد. افضل الدین محمد بن نام آور خونجی (۵۹۰ - ۶۴۶ ق)، سراج الدین ارموی (۵۹۴ - ۶۸۲ ق)، اثیرالدین ابهری (۵۹۷ - ۶۶۴ ق)، کاتبی قزوینی (۶۱۷ - ۶۷۵)، عزالدوله سعدبن کونه (۶۲۲-۶۸۳) و شمس الدین سمرقندی (۶۳۸ - ۷۰۴) منطق دانان قرن هفتم هستند که هر یک آثار فراوانی و مؤثری را در منطق نگاری دو بخشی آفریدند.

در قرن هشتم دو منطق دان مهم و قابل توجه وجود دارند: علامه حسن بن مطهر حلی (۶۴۸ - ۷۲۶) که آوازه فقهی وی، جایگاه منطقی اش را تحت الشعاع قرار داده است (نک: محمدخانی، ۱۳۸۰) علامه حلی در هر دو نظام منطق نگاری بر متون درسی معروف شرح مهم دارد: *القواعد الجلیه فی شرح الرساله الشمسیه* که متن در نظام دو بخشی و به وسیله کاتبی نوشته شده است و *الجواهر النصید فی شرح منطق التجرید* که متن آن به وسیله خواجه طوسی و در ساختار نه بخشی

نظام‌های منط‌نگاری در ترازوی اثربخشی ۲۷۷

نوشته شده است. علامه حلی چهار شرح بر اشارات (دو بخشی) و چند کتاب منطقی در ساختار دوبخشی دارد که مهمترین آنها الاسرار الخفیه نام دارد. همچنین باید از قطب‌الدین رازی تحتانی (۶۸۹ - ۷۶۷) نام برد که شرح مطالع و شرح شمسیه وی از مؤثرترین کتاب‌های منطقی از قرن هشتم تا امروز بوده‌اند. هر دو اثر به منط‌نگاری دو بخشی متعلق‌اند. اثر نخست روی‌آورد پژوهشی دارد اما اثر دوم با جهت‌گیری آموزشی نوشته شده است و بیش از پنج قرن متن آموزشی در علم منطق بوده است. تهذیب‌المنطق تفتازانی (۷۲۳ - ۷۹۴ ق) که قرن‌ها مورد بحث، درس، نقد و شرح بوده است به منط‌نگاری دو بخشی متعلق است. حاشیه ملاعبده الله یزدی (درگذشت ۱۰۴۱ ق) در میان ده‌های حاشیه و شرح تهذیب، معروف‌ترین آنهاست.

منط‌نگاری دوبخشی در دوره شیراز و اصفهان نیز مورد توجه منط‌دانان قرار داشت. حواشی فراوان دوانی، دشتکی‌ها، خضری و ... بر شرح شمسیه و شرح مطالع نمونه‌هایی از این اقبال است. التنقیح ملاصدرا شیرازی نیز به سبک منط‌نگاری دوبخشی تدوین شده است.

منط‌نگاری تلفیقی

سومین نظام منط‌نگاری متمایز با آثار ابن سهلان ساوی (ح ۵۰۴ - ۵۶۷ ق) شروع می‌شود. البصائر النصیریه وی قرن‌ها متن درسی و یا مرجع پژوهش‌های منطق بوده است. در نظام تلفیقی از طرفی مانند منط‌نگاری نه بخشی مقولات جزو منطق محسوب و از همه صناعات خمس بحث می‌شود اما مانند منط‌نگاری دو بخش منطق تعریف استقلال یافته و پیش از قیاس مورد بحث قرار می‌گیرد. در میان آثار معاصران رهبر خرد محمود شهابی (درگذشت ۱۴۰۶ ق) و منطق صوری خوانساری بر این ساختار تدوین یافته‌اند.

علاوه بر سه نظام منط‌نگاری عمده، نظام‌های دیگری نیز وجود دارند که مورد پیروی قرار نگرفتند. مانند سبک محمدیوسف بن حسین تهرانی در کتاب نقدالاصول و تلخیص الفصول.

سنجش بهره‌وری نظام‌های منطق‌نگاری

شایستگی و نیز موفقیت متون درسی و آثاری را که با هدف آموزش منطق نوشته می‌شوند، در ترازوی بهره‌وری^۱ می‌توان سنجید. مفهوم بهره‌وری مؤلف از دو عنصر است: کارایی^۲ و اثر بخشی^۳، تحلیل مفصل این دو مفهوم مجال دیگری می‌طلبد (از جمله نک: فرامرز قراملکی، ۱۳۸۰، ص ۷۷ - ۱۰۵). مراد از اثربخشی به اجمال این است که آیا یک اثر منطقی اساساً هدف آموزش منطقی را دنبال می‌کند و یا نه؟ به عنوان مثال، یک مقاله دایرة المعارفی جهت‌گیری اطلاع‌رسانی دارد و کمتر هدف آموزشی را تعقیب می‌کند. همچنین است یک اثر پژوهشی. مراد از مفهوم کارایی، بهره‌مندی از فنون و ابزارهایی است که وصول به هدف را تسهیل و تصحیح می‌کند. سخن خوب گفتن اثر بخشی دارد اما خوب سخن گفتن شرط کارایی است.

می‌توان از کارایی و اثربخشی نظام‌های سه‌گانه منطقی پرسید: پاسخ اجمالی تحقیق حاضر آن است که منطق‌نگاری تلفیقی کمترین کارایی و اثربخشی را حائز است و منطق‌نگاری دو بخشی بیشترین کارایی و اثربخشی را دارد.

دلیل ادعا یاد شده را در دو حوزه ساختاری و محتوایی می‌توان توضیح داد: در حوزه ساختاری اولاً منطق‌نگاری نه بخشی و نیز تلفیقی مبتنی بر خطای مسئله‌پنداری مبانی است (توضیح این خطا را مراجعه کنید به: فرامرز قراملکی، اصول و فنون پژوهش، ۹۳ - ۹۹) و همین امر به کارایی و اثربخشی اثر منطقی در آموزش آسیب می‌زند. به عنوان مثال، مقولات از مبانی منطق است در حالی که در منطق نه بخشی به منزله مسئله مورد بحث قرار می‌گیرد، (طوسی، شرح اشارات، ج ۱، ص ۹۰).

ثانیاً این نظام منطق‌نگاری به لحاظ ساختار فاقد نظم و ترتیب منطقی است. جایگاه مباحث و ترتیب آنها به گونه‌ای است که کارایی آموزشی آنها را کاهش می‌دهد. به عنوان مثال آمدن مباحث مربوط به حد در کتاب برهان و نیز طرح مباحث واحد در مواضع مختلف چنین وضعیتی دارد.

1. Productivity
2. efficiency
3. effectiveness

نظام‌های منطق‌نگاری در ترازوی اثربخشی ۲۷۹

ثالثاً، در این نظام منطق‌نگاری مباحث فرامنطقی و فلسفی فراوانی راه یافته‌اند که اساساً مانع آموزش علم منطق می‌گردند.

نظام منطق‌نگاری نه‌بخشی از حیث محتوا نیز با معضلات متعددی روبه‌روست. به‌عنوان مثال، تعریف عرض ذاتی در این آثار بر مایثوخذالموضوع فی حده (با توسع متأخران) مورد تأکید است. با توجه به کلیدی بودن مفهوم عرضی ذاتی در مسائل برهانی و نیز الگوی علم‌شناسی ارسطویان، این تعریف از عرضی ذاتی اثر بخشی منطق را کاهش می‌دهد.

در منطق‌نگاری دوبخشی به‌لحاظ محتوا پیشرفت و توسعه فراوانی، به میان آمده است که توان و کارآمدی علم منطق را افزایش می‌دهد: کشف قضیه طبعه (نک: فرامرز قراملکی، ۱۳۸۳)، تمایز قضایای سه‌گانه خارجی، حقیقی و ذهنی، طرح معمای مجهول مطلق (دومین صورت معما)، تمایز جهت به حسب سور و جهت و به حسب حمل از مسائل هستند که در منطق‌نگاری دوبخشی به‌میان آمده‌اند و غالب منطق‌نگاران نه‌بخشی مانند خواجه طوسی و غیاث‌الدین دشتکی با آنها مخالفت ورزیدند.

منطق‌نگاران دو بخشی علاوه بر بحث از فن مغالطه و تحلیل اسباب مغالطه، غالباً مبحث مستقلی را به بحث از معماهای رایج اختصاص داده‌اند. آنان با گزارش و نقد دیدگاه‌های سلف و ارائه صورت‌ها تقویت شده از معما سعی می‌کنند مهارت منطقی منطق‌آموزان را در عرصه عمل افزایش دهند. این شیوه که از قرن هفتم شروع شده است در آغاز سده دهم به نگارش رساله‌های مستقل در معماهای منطقی و مغالطه‌های رایج در علوم و فنون انجامیده است.

اقبال فراوان به متون درسی دوبخشی در آموزش منطق در تاریخ اسلام به‌ویژه از قرن هفتم تاکنون و محجوریت نسبی منابع نه‌بخشی و تلفیقی تأییدی بر این نظریه است که بالاترین میزان کارایی و اثربخشی در آموزش منطقی از آن آثار دوبخشی است. به همین دلیل نگارنده، متون درسی دانشگاه پیام نور را بر نظام دوبخشی تدوین کرده است.

نتیجه

منطق‌نگاری دو بخشی که از اشارات بوعلی آغاز و به الملخص فخر رازی توسعه می‌یابد، در قرن هفتم به اوج شکوفایی خود می‌رسد. این نظام منطق‌نگاری هم به لحاظ ساختار مبتنی بر دوگانگی اندیشه (منطق تعریف و منطق حجت) و هم به لحاظ نوآوری‌های محتوایی از کارایی و اثربخشی بیشتری نسبت به منطق‌نگاری نه بخشی و منطق‌نگاری تلفیقی برخوردارند. آثاری چون شرح شمسیه، تهذیب‌المنطق و التنقیح ملاصدرا نمونه‌هایی از آثار دو بخش آموزشی-اند. غالب منابع درسی منطق‌نگاری دو بخشی علاوه بر کسب دانش بر افزایش مهارت منطقی نیز تاکید دارند. مهم‌ترین ضعف منابع آموزشی منطق‌نگاری دو بخشی در سده‌های اخیر حذف موجهات و قیاس‌های مختلطه است.

کتابنامه

- ابن خلدون. ۱۳۵۳. مقدمه. ترجمه محمد پروین گناآبادی. تهران.
- ابن سینا. ۱۳۳۹. الاشارات و التنبیها. تصحیح محمود شهابی. تهران. دانشگاه تهران.
- _____ . بی تا. الشفا. به کوشش ابراهیم مدکور. قاهره: دارالکتب العربیة للطباعة و النشر.
- بهمینار بن مرزبان. التحصیل. تصحیح مرتضی مطهری. تهران: دانشگاه تهران.
- طوسی، خواجه نصیرالدین. شرح الاشارات. حیدرآباد: دکن.
- فرامرزی قراملکی. احد. از طبیعیه تا محمول درجه دو. مقالات و بررسی‌ها. دفتر (۲) ۷۵.
- فرامرزی قراملکی. احد. ۱۳۷۳. الاشارات و التنبیها سرآغاز منطق‌نگاری دوبخشی. آینه پژوهش. شماره ۲۴. ص ۳۸ - ۵۰.
- _____ . ۱۳۸۳. اصول و فنون پژوهش در گستره دین پژوهی. قم: مدیریت حوزه علمیه.
- _____ . ۱۳۸۰. روش‌شناسی مطالعات دینی. مشهد: دانشگاه علوم اسلامی رضوی.
- کاپلستون، فردریک. ۱۳۶۸. تاریخ فلسفه. ترجمه سیدجلال‌الدین مجتبوی. ج ۱. تهران: علمی و فرهنگی.
- مجتبایی، فتح‌الله. آشنایی مسلمانان با منطق ارسطویی. مقالات و بررسی‌ها. ص ۱۹ - ۳۹.

نظام‌های منطق‌نگاری در ترازوی اثربخشی ۲۸۱

محمدخانی حسینی. ۱۳۸۰. *آرای منطقی علامه حلی*. به‌راهنمایی احد فرامرز قراملکی.
پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده الهیات دانشگاه تهران..

Rescher, Nicholas. 1960. *The Development Arabic logic*. Uni. Pittsburgh
Press.

O'Leary Delacy. 1946. *How Greek Science Passed to the Arabs*. London.

Walzer, Richard. 1963. *Greek in to Arabic*. Oxford.

بررسی وضعیت منابع موجود در تاریخ کلام اسلامی

مهدی فرمانیان

عضو هیئت علمی مرکز مطالعات و تحقیقات ادیان و مذاهب

مقدمه

علم کلام از علوم اساسی است که وظیفه خود را دفاع از آموزه‌های اعتقادی قرار داده است. در تاریخ صدر اسلام برخی از صحابه و تابعین با برخورد عقلی با آموزه‌های دینی مخالف بوده و پذیرش تعبدآمیز تعالیم دین را خواستار بودند. یکی از مهمترین عواملی که باعث سؤال و جدل پیرامون موضوعات دینی گردید، عمل صحابه بود. اینکه برخی از مسلمانان درباره جنگ‌های حضرت امیر (ع) با مخالفان خود در تردید بوده و گاه توقف می‌کردند، دلیل خوبی بر تأثیر عمل صحابه است. شاید در اثر همین شک بود که پیرمردی در جنگ صفین از حضرت امیر (ع) سؤال می‌کند که «آیا رفتن ما به شام به قضا و قدر الهی است یا نه؟» و این، شاید نشانه‌ای از عکس‌العمل مسلمانان در برابر عمل صحابه باشد که باعث شد این مسائل پیش آید. در هر دینی، بعد از رحلت پیامبر آن دین، مسائل گوناگون کلامی بی‌شماری در بین پیروان مطرح می‌گردد. سرعت حیرت‌انگیز گسترش اسلام در نیمه اول قرن نخست هجری باعث ورود فرهنگ‌های گوناگون به مباحث رسمی مسلمانان گردید و هنوز قرن نخست به انجام نرسیده بود که بسیاری از مسائل اساسی کلامی به صورت گسترده در جای جای جهان اسلام مطرح شد. هر روز مسائل جدیدی به این موضوعات اضافه شد و با ترجمه فلسفه ایرانی، هندی و یونانی سرعت آن دو چندان گردید. جهان اسلام از اواخر قرن دوم به نگارش بیان نظرات و دیدگاه‌های اعتقادی طیف‌های گوناگون روی آورد و کتبی به نام مقالات به نگارش درآمد. کشی می‌نویسد که در زمان مهدی عباسی اولین کتاب مقالات نگاشته شد. در قرن سوم و چهارم

باشکوه‌ترین تألیفات پیرامون سیر تطور تاریخی مسائل کلامی به‌وجود آمد. در این قرون کتبی همچون المقالات ابو عیسی و راق (م ۲۴۷ ق)، المقالات ابوالقاسم کعبی بلخی معتزلی (م ۳۰۰ ق)، مقالات زرقان (متوفای قرن سوم) المقالات و الفرق سعد بن عبدالله اشعری (م ۲۹۹ یا ۳۰۱ ق) و مقالات الاسلامیین ابوالحسن اشعری (م ۳۲۴ ق) نگاشته شد. این کتاب‌ها کمتر بر محور فرق و مذاهب پیش رفته و بیشتر به تاریخ پیدایش و تطور مسائل اعتقادی توجه داشته‌اند. کتاب مقالات الاسلامیین اشعری نمونه خوبی برای این مثال است. این کتاب اصل را بر اعتقادات گذاشته و غالباً به‌صورت مسئله‌محور پیش رفته است.

قرن چهارم و پنجم، قرن چرخش عظیمی در باب تاریخ علم کلام است. از این قرن به بعد دو مسئله به سرعت رشد می‌کند. ابتدا اینکه کم‌کم اکثر عناوین کتب تاریخ علم کلام از عناوین خنثی، به عناوین جهت‌دار، تغییر موضع داده و نام‌هایی چون التنبیه و الرد علی اهل الاهواء و البدع، الفصل فی الملل و الاهواء و النحل و الملل و النحل بر خود می‌گیرند. دوم اینکه از تاریخ علم کلام به تاریخ مذاهب اسلامی تغییر روش می‌دهند و دیگر تاریخ علم کلام، تاریخ مسئله‌محور موضوعات کلامی نیست، بلکه در قالب مذاهب، شکل جدیدی به خود می‌گیرد. این دو چرخش، دو موضوع دیگر را در پی داشت. اول اینکه تأثیر و تأثرات تاریخی پیدایش و تطور مسائل کلامی در بسیاری از کتب مربوطه گم شد و دوم اینکه به اختلافات مذاهب مخالف نویسنده کتاب توجه تام شد. نمونه بارز آن، کتاب الفرق بین الفرق بغدادی است که طوری وانمود می‌کند که گویا هیچ اختلافی بین گروه‌های اهل سنت وجود ندارد و تمام اختلافات از گروه‌های مخالف اصحاب حدیث و اشاعره است.

از قرن ششم به بعد رونویسی نیز آغاز شد و هیچ تحقیق جدیدی، حتی در تاریخ مذاهب اسلامی، چه برسد به تاریخ مسائل کلامی، نوشته نشد. از قرن هشتم به بعد، تاریخ مذاهب هم کم‌رنگ گردید و دیدگاه‌های اشاعره و ماتریدیه به هم نزدیک شد. و کتاب معتبری نگاشته نگردید و این چنین دوران رکود علوم اسلامی بر تاریخ علم کلام و تاریخ مذاهب اسلامی نیز سایه افکند. در قرن چهاردهم با تأثیرپذیری از مطالعات مستشرقان، دوباره مباحث تاریخ علم کلام

مطرح گردید و کتبی چند در این زمینه نوشته شد، ولی بار دیگر، این تاریخ مذاهب بود که گسترش یافت و کمتر کسی به تاریخ علم کلام پرداخت. مصریان در این زمینه پیشتاز بودند و کتاب‌های متعددی مثل *ظهر الاسلام* و *ضحی الاسلام*، *نشأة الفكر الفلسفی فی الاسلام*، *مذاهب الاسلامیین* و *تاریخ المذاهب الاسلامیه* را به رشته تحریر درآوردند. ایران اسلامی دیرتر، به این مسئله توجه کرده و در این اواخر کتبی مثل *بحوث فی الملل و النحل* نگاشته شد که باز هم تاریخ مذاهب است تا تاریخ علم کلام.

این مقاله با نگاهی کوتاه فقط در پی طرح مسئله است و فقط ضعف تألیفات موجود در زمینه تاریخ علم کلام را متذکر می‌شود که در برخی موارد بر اثر استیصال به عنوان کتاب درسی مطرح می‌شوند. شاید طرح آن باعث توجه بیشتر مراکز پژوهشی نسبت به این موضوع شده و تدابیری در باب تألیف کتب آموزشی و تحقیقی اندیشه شود. بنابراین در این مقاله به صورت گذرا، به وضعیت منابع در دسترس برای فارسی زبان‌ها در تاریخ علم کلام پرداخته و نقاط قوت و ضعف آنها را بیان می‌کنیم. بذل توجه به این مطالب، خود به خود، ضرورت تألیف کتبی در این زمینه را - اعم از آموزشی و تحقیقی - در پی خواهد داشت.

تاریخ علم کلام شبلی نعمانی

یکی از قدیمی‌ترین کتاب‌هایی که درباره تاریخ علم کلام در سده اخیر نوشته شده است، *تاریخ علم الکلام* شبلی نعمانی است که به وسیله سید محمدتقی فخر داعی گیلانی به فارسی ترجمه شده است. برخی از اساتید این کتاب را به عنوان کتاب درسی به دانشجویان خود معرفی می‌کنند. وی در این کتاب قائل است که مهمترین هدف ایجاد علم کلام مقابله با شبهات فلاسفه، رد فلسفه، طرد ملاحظه و اثبات عقاید اسلامی بوده است. (*تاریخ علم کلام*، ص ۱۲۴)

او در مقدمه کتابش با بدبینی نسبت به اقوام دیگر در دوران ظهور اسلام، می‌نویسد: «... پارسی، عیسایی، یهودی و بالآخره زنادقه از هر طرف برخاسته، آسیبی که در آغاز فتوحات اسلام از شمشیر اسلام دیده بودند، خواستند با زبان و قلم از آن انتقام بگیرند...» (همان، ص ۱). وی با نگاه منفی به فلسفه و با

تأثیرپذیری از غزالی به تألیف این کتاب دست یازیده است. اگرچه نکات مثبت بسیاری در این کتاب دیده می‌شود، ولی اساسی‌ترین ایراد آن این است که کمتر به تاریخ مسائل کلامی پرداخته و گاه صفحات آن به تذکره‌نویسی نزدیک می‌شود (همان، ص ۳۲-۲۵ و ۴۱-۳۶). از نکات مثبت آن تقسیم‌بندی فصول کتاب به تعریف علم کلام، توجه به علم کلام عقلی، روحیه انصاف و نگاهی به تأثیرگذاران فلسفه است. ولی در عین حال با تأثیرپذیری از ملل و نحل شهرستانی، بیشتر به تاریخ مذاهب اسلامی گرایش پیدا کرده است. او فصول میانی کتاب خود را بر اساس متکلمان بزرگ پیش رفته و تاریخ متکلمان را نوشته است (همان، ص ۶۶-۵۵ و ۸۰ به بعد). بنابراین روش واحدی بر کتاب حاکم نیست و گزینشی برخوردار کرده است. در انتها به نکات دقیقی اشاره کرده است که به برخی از آنها اشاره می‌شود. وی در باب گسترش علم کلام می‌نویسد: «در تاریخ علم کلام چیزی که زیاده از همه موجب شگفت و اعجاب است همانا آزادی‌خواهی دولت عباسیه است و حقیقت این است که همین مسئله باعث گردید که علم کلام بدین مرتبه و پایه برسد و گرنه اگر به هدایت آن دسته از علما عمل می‌شد که در هر موقع از عبارت «السؤال بدعه» استفاده می‌کردند، امروز علم کلامی از اصل وجود نداشت... در قرن سوم شخصی معروف به ابن راوندی ظهور کرد ... که تمام موحدین را رد کرده و به تمام انبیاء اعتراض نمود. ... ولی ... نه کسی او را به قتل رساند و نه سزا داده شد و نه اخراج از بلد گردید. فقط اقدامی که در این باب شد این بود که بر کتاب‌های ملحدانه او، علما رد نوشتند ... علم کلام اگرچه یک‌هزار و دوست سال عمر کرده، لیکن به مرتبه کمال نتوانسته برسد ... تمام محدثین بلکه ائمه مجتهدین به جز ابوحنیفه با او دشمن شده ... [لذا] نتوانست قبولی عام پیدا کند ... از عمارت فرسوده اشعری آثاری باقیمانده بود و متأخرین روی آن را اندود کردند و همان امروز پرستش‌گاه عام قرار گرفته است. امام غزالی و ابن رشد جواهر نگاری‌هایی که کرده بودند، احدی را از آن حتی اطلاعی هم نبود. یک علت عمده ناقص ماندن علم کلام این بود که کسی نمی‌توانست افکارش را آزادانه ظاهر سازد ... غزالی هزاران حرف

نهفته در دل داشته که نمی‌توانست یکی را هم به زبان آورد...» (همان، ص ۱۲۳ - ۱۲۰).

بنابراین باید نکات آن را گرفت، با تحقیقات جدید عجین ساخت و کتابی به نام تاریخ مسائل علم کلام به وجود آورد، تا جای خالی کتاب آموزشی یا کمک آموزشی در این زمینه را پر سازد.

تاریخ علم کلام حلبی

دکتر علی اصغر حلبی در دهه هفتاد شمسی کتابی به نام تاریخ علم کلام در ایران و جهان اسلام به بازار عرضه کرده است. وی در مقدمه درباره ضرورت نوشتن کتابی به این نام، می‌نویسد: «در این رشته، به زبان فارسی، و به بیان امروز فارسی، چیزی در دسترس نیست. یکی دو کتابی که توسط مرحوم صفایی و شبلی نعمانی نوشته شده، ناقص مانده و نیاز خوانندگان، به ویژه دانشجویان را بر نمی‌آورد...» (ص ۵). ایشان علم کلام را «دفاع از دیانت، به ویژه اعتقادات، در برابر معارضات به وسیله ادله عقلی» می‌داند. در باب تعریف علم کلام اختلافات بسیاری وجود دارد. دکتر قراملکی در فصل اول کتاب هندسه معرفتی کلام جدید، بیست و یک تعریف را آورده و تجزیه و تحلیل کرده است. می‌توان علم کلام را به «دفاع از دیانت به وسیله ادله عقلی و نقلی معتبر» تعریف کرد، تا مباحثی را نیز که صرفاً به نقل متکی است، دربرگیرد. کتاب دکتر حلبی دارای هشت فصل است. فصل اول را به کلیات علم کلام اختصاص داده است. ولی به یکباره در همین فصل از اشعری، ماتریدی، باقلانی و قاضی عبدالجبار یاد کرده و خلاصه‌ای از زندگانی و برخی از آراء آنان را می‌آورد. گویا این گزینش دلیل خاصی ندارد. زیرا نه تمام آنها مؤسسان مکتبی هستند و نه تنها بزرگان مطرح در علم کلام. دفتر دوم با عنوان «نخستین فرقه‌های اسلامی» نام‌گذاری شده است و از جبریه، قدریه و صفاتیه بحث نموده است (ص ۷۱-۶۷). دقیقاً معلوم نیست به چه دلیل دکتر حلبی در فصل دوم از مرجئه، خوارج و شیعه بحث نکرده و فصل پنجم را به این فرقه‌ها اختصاص داده است. در فصل دوم جبریه را برابر با جهمیّه گرفته و فقط آراء وی را بیان کرده است و حال آنکه تمام افکار جهم، به غیر از

جبر، شبیه معتزله و قدریه است. بنابراین در این کتاب نیز تاریخ علم کلام با تاریخ مذاهب یکی دانسته شده و نیمی از کتاب به این صورت پیش رفته است. فصل سوّم کتاب درباره معتزله است (ص ۸۶-۷۲) و اصول خمسّه معتزله را بیان کرده است که نمودی از تاریخ مذهب معتزله است. فصل چهارم به اشاعره (ص ۹۷-۸۷) اختصاص یافته و برخی از آراء ابوالحسن اشعری را بیان کرده است. فصل پنجم با عنوان «فرقه‌های نخستین کلامی - سیاسی» نامگذاری شده است و از نکات جالب توجه این است که به تفصیل (ص ۱۳۸-۱۱۱) به تاریخ سیاسی شیعه پرداخته و تا صفویان پیش می‌آید. وی فصول بعدی را از مذهب محوری به مسئله محوری و متکلم محوری تغییر روش داده و فصل ششم را به اعجاز قرآن اختصاص داده است. دقیقاً مشخص نیست که چرا در این همه مسائل مهم کلامی، یک فصل را هر چند کوتاه (ص ۱۵۷ - ۱۵۲) به اعجاز قرآن پرداخته و مهمترین آراء متکلمان را بیان کرده است. فصل هفتم به خلق قرآن اختصاص دارد و تاریخچه‌ای از اهمیت این بحث در قرون گذشته را بازگو کرده است. آخرین و مفصل‌ترین فصل این کتاب به صورت فردمحور به متکلمان بزرگ اختصاص دارد. در این فصل به زندگانی، آثار و آراء خاص پنج‌جاه و شش‌نفر از متکلمان بزرگ اسلامی پرداخته و گاه مفصل و گاه مختصر از آنان یاد کرده است. مثلاً حدود بیست صفحه به ابوحنیفه اختصاص یافته و فقط دوازده خط یعنی نصف صفحه به ابوعلی جبایی و کمتر از آن به ابوهاشم جبایی اختصاص یافته است. ایشان از افرادی مثل راغب اصفهانی (ص ۲۵۹)، ابراهیم زبیدی (ص ۲۳۵)، ابن ابی العوجاء (ص ۱۷۳) ابوالقاسم انصاری [استاد شهرستانی]، (ص ۲۶۰)، ابن خلدون (ص ۳۱۴) به عنوان متکلم یاد کرده که برخی متکلم نبوده و برخی از اهمیت چندانی برخوردار نیستند. اما از ابوعلی وراق، تفتازانی، نسفی، علمای بزرگ زیدیه، اسماعیلیه، ماتریدیه، برخی علمای معروف اشاعره مثل جوینی یادی نکرده است. آنچه از این فصل به دست می‌آید، تأکید فراوان بر متکلمان معتزله [بیست و هشت نفر]، اشاعره [هشت نفر] و شیعه اثنا عشری [هفت نفر] است. بنابراین می‌توان گفت که کتاب دکتر حلبی بر اسلوب خاصی پیش نرفته و مذهب محوری، مسئله محوری و متکلم محوری را با هم داراست. در

باب مذهب، تمام مذاهب را نیاورده؛ در باب مسئله محوری، به دو مسئله فرعی پرداخته؛ و در متکلم محوری بیشتر به معتزله پرداخته و آراء را به صورت مفصل و با توجه به صبغه تاریخی نیاورده است. البته نکات مثبت بسیاری در لابه لای این کتاب وجود دارد که ارزش کتاب را دو چندان کرده است.

فلسفه علم کلام و فلسف

کتاب قطور فلسفه علم کلام و فلسف به بیان بخش مهمی از تاریخ علم کلام پرداخته و شش مسئله را به صورت نیمه تطبیقی بین کلام اسلامی، مسیحی و یهودی به سرانجام رسانده است. از مزایای این کتاب تحقیقات فراوان همراه با تحلیل های زیباست که ظواهر را کنار زده و در پی رسیدن به عمق محتوای اقوال علما است. از دیگر مزیت های این کتاب توجه به مسائلی است که در دیگر کتاب ها کمتر به آن پرداخته شده و بخشی از آن به میان نیامده است. مسئله آفرینش جهان (خلق از عدم)، تجسد و حلول، ذریگری (جزء لا یتجزاء یا جوهر فرد) و ارتباط آن با حدوث عالم و علّیت از مباحث بسیار مهمی است که و فلسف به آن پرداخته، که باید در تاریخ علم کلام به آن پرداخته شود و تأثیر آن بر دیدگاه های دیگر روشن شود. از ایرادات این کتاب نوعی بدبینی به کلام اسلامی و تأثیرپذیری تام آن از مکاتب غیر اسلامی، به ویژه مسیحیت و یهودیت است. او با رویکردی خاص به این مسائل پرداخته و گرایش های مسیحی وی به خوبی در این کتاب هویدا است. وی این کتاب را نه به عنوان تاریخ مسائل علم کلام اسلامی، بلکه به عنوان حلقه ای از یک تحقیق بلند به نام «ساختار و رشد نظام های فلسفی از افلاطون تا اسپینوزا» به نگارش درآورده است و در توضیح آن می نویسد: «تحقیقات من نظامی از فلسفه دینی را معرفی می کند که شالوده آن بعضی از مفروضات قبلی کتاب مقدس است که فیلو - [بخوانید فیلون] - آنها را طرح کرده است. در فیلو شماره مفروضات کتاب مقدس هشت است. از این قرار: ۱. وجود خدا؛ ۲. یگانگی خدا؛ ۳. آفرینش جهان؛ ۴. مشیت الهی؛ ۵. وحدت جهان؛ ۶. وجود مثل؛ ۷. وحی شریعت؛ ۸. ازلی بودن قانون شریعت. حال ببینیم که چند تا از این هشت مفروض قبلی در علم کلام (اسلامی) پذیرفته

شده است. در مسیحیت، قدمت و ازلیت قانون شریعت بدون پرده رد شده بود ... در اسلام نیز اصل قدمت قانون شریعت طرد شد؛ اصل یگانگی جهان، با وجود آنکه پذیرفته شده، در میان اعتقادات دینی مندرج نیست؛ و وجود مثل به صورت صفات و قدمت قرآن باقی ماند. اما پنج مفروض قبلی کتاب مقدس فیلو در اسلام مثل مسیحیت پذیرفته شد...^(۱) (فلسفه علم کلام، ص ۸۲ - ۸۰).

فلسفه علم کلام و فلسف - با تمام نقدهایی که دارد - الگوی خوبی برای طرح تألیف کتابی به نام تاریخ علم کلام با محوریت مسائل علم کلام است. این کتاب بینش انسان را بیشتر کرده و به انسان می آموزد که ریشه بسیاری از مباحث مطرح در کلام اسلامی را باید در مسائل دیگر اسلامی جست. منظور این نیست که باید آنها را در مسیحیت یا یهودیت جست و جو کرد، بلکه باید به مبادی و مبانی فکری یک فرقه توجه بیشتری نسبت به مسائل کلامی در کتب آنها نمود، تا بتوان تاریخ کلام مطلوبی نگاشت. برای نمونه بحث تقدم عقل و نقل یا تعارض آن، که از قدیم مطرح بوده و اکنون به نام های دیگر مطرح است، از مسائل مهمی است که اثر عمیقی بر مباحث دیگر گذاشته است. فی المثل اگر گروهی از متکلمین اصل تجرد روح و تغایر آن با بدن را نپذیرفتند، یقیناً تأثیر عمیقی به مباحث دیگری همچون برزخ و معاد آنها خواهد گذاشت. برخی با عدم توجه به این مسئله به سراغ کتب قداماء رفته و موجب اشتباهاتی شده اند. اینکه بحث جزء لایتجزا به صورت گسترده در کتب متکلمین آمده است، نشان از تأثیر آن بر مباحث کلامی دارد و آلا به چه دلیل متکلمین از قرن دوم به بعد، به این بحث پرداخته و در باب آن مطالبی بیان کرده اند. فهم و درک این موضوع بدون درک تاریخ اجتماعی آن زمان ممکن نیست.

بنابراین کتاب و فلسف به خاطر پرداختن به مسائل پیرامونی، توجه به کلام مسیحی و یهودی و گاه برداشت ها و تحلیل های غلط در باب کلام اسلامی، نمی تواند نیازهای فعلی جامعه ایران را در باب تاریخ علم کلام اسلامی برآورده سازد، ولی یقیناً مطالعه و الگوگیری از آن، برای محققان بسیار مفید است.

تاریخ علم الکلام زنجانی

این کتاب که به زبان عربی نوشته شده است، اثر خامه شیخ فضل الله زنجانی است که به وسیله بنیاد پژوهش‌های اسلامی در سال ۱۴۱۷ هجری قمری به چاپ رسیده است. دکتر مشکور درباره ایشان می‌نویسد: «وی اعلم علمای عصر خویش در علم کلام و رجال و فرق بود...» (مقدمه ترجمه الفرق بین الفرق). کتاب وی را می‌توان مخلوطی از تاریخ مذاهب اسلامی و تاریخ برخی از مسائل مهم کلامی دانست. اسلوب خاصی بر کتاب حاکم نبوده و به مباحث مختلفی که مؤلف احساس می‌کرده است ربطی به موضوع دارد، پرداخته است. از نکات مثبت آن گستردگی مطالب پراکنده و نقل اقوال بسیاری از بزرگان دینی است که نشان از اطلاعات وسیع ایشان در زمینه فرق اسلامی است. وی از اصحاب حدیث با عنوان اهل الاثر یاد کرده که عنوان بسیار دقیقی است که کمتر نویسندگانی به آن توجه دارد. ایشان فصل سوم کتاب خود را به تاریخ مذاهب اختصاص داده، ولی در فصل چهارم و پنجم به مسئله امامت و قرآن پرداخته که به صورت مسئله محوری پیش رفته است. فصول بعدی کتاب ربط وثیقی به تاریخ علم کلام ندارد و می‌توان آنها را عوامل تأثیرگذار در طرح مسائل جدید در تاریخ علم کلام دانست. بنابراین کتاب شیخ فضل الله زنجانی - با توجه به نکات مثبت زیاد - برای مطالعه محققان مفید است. این کتاب به خواننده اطلاعات خوب و پراکنده‌ای می‌دهد که نمی‌تواند آنها را دسته‌بندی نماید و باعث سردرگمی آن می‌شود.

تاریخ مذاهب اسلامی

کتاب‌های زیادی از نوع تألیف یا ترجمه، درباره مذاهب اسلامی نوشته شده است که برخی اساتید، آنها را به عنوان منبع به شاگردان خود معرفی می‌کنند. گفتنی است که بین تاریخ مذاهب اسلامی و تاریخ علم کلام عموم و خصوص من وجه است و هیچ‌گاه نمی‌تواند، یکی جای دیگری را بگیرد. فردی که به مطالعه تاریخ مذاهب می‌پردازد، نمی‌تواند سیر تطور تاریخی مسائل کلامی را دریابد و به نحوه تأثیر و تأثر آنها پی ببرد. بلکه مسائل علم کلام را در قالب

مذاهب پی می‌گیرد و همیشه برای وی سؤالات زیادی در باب طرح و نقد آنها باقی می‌ماند. شاید یکی از عواملی که باعث می‌شود علم کلام مهجور واقع شود و سؤالات بی‌جوابی در اذهان دانشجویان باقی گذارد، بررسی تاریخ مذاهب اسلامی به‌عنوان تاریخ علم کلام است. فی‌المثل کتاب فلسفه و کلام اسلامی موننگمیری وات - اگرچه نکات زیبا و جالب بسیاری در خود دارد - ولی بیشتر تاریخ مذاهب اسلامی است و عنوان فلسفه بر آن، نوعی تسامح است. عنوان کتاب تاریخ اندیشه‌های کلامی در اسلام که ترجمه مذاهب الاسلامیین عبدالرحمن بدوی است، غلط‌انداز بوده، بلکه عنوان صحیح آن همان «مذاهب کلامی» یا حداقل «تاریخ و عقاید مذاهب کلامی در اسلام» است. زیرا این کتاب براساس مذاهب پیش‌رفته و حتی برخی از مذاهب را بحث نکرده است. بنابراین این کتاب‌ها جای خالی تاریخ علم کلام را نمی‌توانند پر نمایند. در همین زمینه می‌توان از کتاب تاریخ فرق اسلامی، خامه دکتر حسین صابری، آشنایی با فرق و مذاهب، نوشته دکتر رضا برنجکار؛ فرق و مذاهب کلامی، نوشته حجة‌الاسلام علی ربانی گلپایگانی یاد کرد.

فرق تاریخ کلام و تاریخ متکلمین

اگر ما به فهرست مطالب کتب تاریخ فلسفه به‌عنوان الگو نظر بیافکنیم، خواهیم دید که بیشتر آنها ناظر به تاریخ فلاسفه می‌باشند. بنابراین باید بین تاریخ علم کلام و تاریخ متکلمین فرق گذاشته و در تاریخ علم کلام به تفکرات، بیش از صاحبان تفکر توجه نماییم. در تاریخ متکلمین آراء و تأثیر شخصیت‌ها را بررسی می‌کنیم و چون به‌ترتیب تاریخی به پیش می‌رویم تأثیر و تأثرات یک متکلم بر متکلمان دیگر را به‌وضوح می‌بینیم. جای این کار نیز در زمان حاضر خالی است و باید به این مسئله بدل توجه شود. ولی در تاریخ علم کلام، مسائل مهم و محوری - مسائلی که بیشترین اختلافات پیرامون آنها صورت گرفته است - باید مورد بحث قرار گیرد و نظرات متکلمان گوناگون در مذاهب مختلف بررسی شود و این‌چنین روح حاکم بر علم کلام واضح‌تر شده و نقض و

ابرام‌های آن روشن خواهد شد. بنابراین باید مواظب بود تسامحی که در تاریخ فلسفه صورت گرفته در تاریخ کلام صورت نگیرد و یا عنوان دقیق، برای تحقیقات گوناگون انتخاب شود.

ویژگی‌های یک اثر مطلوب

مهمترین ویژگی‌های یک اثر مطلوب عبارتند از:

الف: اول اینکه تعریف دقیق و جامعی از علم کلام ارائه دهد و در آنجا مشخص سازد که منظور از علم کلام چیست؟ آیا جریاناتی مثل اصحاب حدیث که به نقل تکیه کرده و از عقل استفاده کمتری نموده‌اند، داخل در این تعریف خواهند شد یا خیر؟ آیا منظور از علم کلام یعنی تمام جریاناتی که به نحوی به اعتقادات پرداخته و از عقاید خود - چه به نحو عقلی یا نقلی - از آن دفاع کرده‌اند و یا علم کلام فقط به مباحث دفاع عقلانی از دین می‌پردازد و به جریانات مخالف آن، کلام اطلاق نمی‌گردد. این مسئله نگرش کلی کتاب را بیان خواهد کرد.

ب: دومین نکته بیان منشأ ساختار و بررسی علل تنوع موضوعات علم کلام است. یعنی به چه دلیل در جهان اسلام این همه تفکرات متضاد پدید آمد و چگونه در نزد آنان به‌عنوان دین تلقی شد. در اینجا بررسی موشکافانه تاریخ دو قرن نخست اسلام در باب سنت از لوازم کار خواهد بود.

ج: سوم اینکه آیا در طول تاریخ علم کلام، نظام‌های به‌وجود آمده در کلام، از اندیشه‌ای منسجم برخوردارند که هر رکنی از آن، رکن دیگر را تقویت سازد و تناقض درونی نداشته باشد.

د: چهارمین نکته بررسی تأثیر مسائل فلسفی بر تفکر کلامی، بالأخص در قرون نخستین است. بسیاری از دیدگاه‌های نقل شده از متکلمان قرن دوم و سوم آمیخته به مباحث فلسفی است که ابوالحسن اشعری به‌عنوان دقیق الکلام در مقالات الاسلامیین خود به آنها پرداخته است. عدم توجه به آن، باعث عدم درک صحیح دیدگاه‌های متکلمین می‌گردد.

ه: از همه مهم‌تر اینکه براساس مسئله‌محوری پیش رفته و سیر تطور تاریخی مهمترین مسائل مطرح در علم کلام را بررسی نماید. مبدأشناسی و نجات‌شناسی از محوری‌ترین موضوعاتی هستند که متکلمان به آن پرداخته‌اند. تمام مباحث دیگر، پیرامون این دو موضوع می‌چرخند و مبادی متحده در باب مبداء و نجات تأثیر عمیقی بر راهنماشناسی گزارده است.

و: در این راه باید به دیدگاه‌های فلاسفه و عرفاء که تأثیر عمیقی بر جریانات فکری - اعتقادی جهان اسلام گذارده‌اند، توجه خاص مبذول شود. فهم کلام فعلی شیعه، بدون ریشه‌های آن در تفکر فلسفی مشاء و عرفان ابن عربی غیر ممکن است. تأثیر ابن عربی بر تمام جریانات آنقدر زیاد است که اباضیه نیز او را از خود می‌دانند.

در انتها باید گفت که این تاریخ هیچ‌گاه جای خالی تاریخ متکلمان را نخواهد گرفت و باید در باب نگارش کتابی چندجلدی درباره تاریخ کلام، از نوع متکلم‌محور، برنامه‌ریزی دقیقی صورت گیرد. در این زمینه تاریخ فلسفه کاپلستون، الگوی خوبی برای نگارش آن خواهد بود.

پیشنهادها

با توجه به مطالب فوق‌الذکر تألیف کتاب‌هایی با عناوین «تاریخ مسائل علم کلام اسلامی» و «تاریخ کلام اسلامی با رویکرد به متکلمین [یا تاریخ متکلمین]» ضروری است و وظیفه مراکز پژوهشی ایجاب می‌کند که این موضوعات را در دستور کار خویش قرار داده و با طرح‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت و ترغیب محققان و پشتیبانی از آنها، انشاءالله در آینده شاهد تألیفات خوبی در این دو زمینه باشیم. گفتنی است که تاریخ متکلمان باید با رویکردی اندیشه‌محور باشد و کمتر به زندگانی و مسائل حاشیه‌ای پرداخته شود و به عبارت دیگر باید تاریخ اندیشه متکلمان باشد تا تاریخ زندگانی متکلمان. بعد از تألیف این نوع کتاب‌ها، نوشتن کتاب درسی و کمک‌درسی در این زمینه، مشکلات کمتری خواهد داشت. به امید روزی که این‌گونه تألیفات را پشت ویتترین کتابفروشی‌های ایران و جهان ببینیم.

پی‌نوشت

۱. توصیف این مسائل به‌ نحو کلی پذیرفتنی نیست. نقدهایی - بالأخص با تفکر شیعی - در این زمینه وجود دارد که جای آنها در این مقاله نیست.

نیچه در آینه اندیشه ایرانیان

سیدسعید فیروزآبادی

نخستین اشاره به نیچه در زبان فارسی را بی شک علامه اقبال لاهوری داشته است. اقبال در دیوان خود دو جا به نیچه اشاره می‌کند، نخست در جاویدنامه به شرح مقام این حکیم آلمانی می‌پردازد و بعد در نقش فرنگ، چند بیتی درخصوص او می‌سراید. او که با فلسفه غرب و آلمان آشنایی ژرفی دارد، در آغاز شعر خود به اهمیت فلسفه از دیدگاه بشریت می‌پردازد:

هر کجا استیزه‌ای بود و نبود کس نداند سر این چرخ کبود
و در ادامه در معرفی نیچه چنین می‌سراید:

بر ثغور این جهان چون و چند	بود مردی با صدای دردمند
دیده‌ی او از عقابان تیزتر	طلعت او شاهد سوز و جگر
دم‌به‌دم سوز درون او فزود	بر لبش بیتی که صد بارش سرود

دردمندی و تیزبینی نیچه از جمله ویژگی‌های اصلی او است. به‌راستی کیست که دقت‌نظر و ژرف‌بینی او را انکار کند؟ شاعر حتی از ملای روم مدد می‌جوید تا فیلسوف «المانوی» را بیشتر بشناساند:

من به رومی گفتم: این دیوانه کیست؟	گفت این فرزانه‌ی المانوی است
در میان این دو عالم جای اوست	نغمه‌ی دیرینه اندر نای اوست
حرف او بی‌باک و افکارش عظیم	غربیان از تیغ گفتارش دو نیم

اقبال در اینجا به اندیشه‌های غریبان در باب فلسفه نیچه اشاره‌ای می‌کند و خود می‌گوید که این اندیشه‌ها همسان و یکنواخت نیست. در نهایت نظر خویش را درباره نیچه می‌گوید:

آنچه او جوید مقام کبریاست این مقام از عقل و حکمت ماوراست
او به لا درماند و تا الا نرفت از مقام عبدهو بیگانه رفت

و در پایان جاوید را چنین پند می‌دهد:

عقل او باخویشتن درگفت وگوست تو ره خود رو که راه خود نکوست!
(کلیات اقبال لاهوری، ۱۳۸۲: ۵۲۵ - ۵۲۳)

اقبال در نقش فرنگ نیز همین نکات را به زبان دیگری تکرار می‌کند:

گر نوا خواهی ز پیش او گریز در نی کلکش غریو تندرست
نیشتن اندر دل مغرب فشرد دستش از خون چلیپا احمرست
آن که بر طرح حرم بتخانه ساخت قلب او مؤمن دماغش کافرست
خویش را در نار آن نمرود سوز زآنکه بستان خلیل از آذرست
(همان، ص ۲۹۱)

اما دریافت و ادراک اقبال از اندیشه‌های نیچه چیست؟ چرا رودلف پانویس، فیلسوف و شاگرد نیچه، اقبال را بهترین مفسر اندیشه‌های نیچه و برتر از دانشمندان اروپایی می‌داند؟ (شیمل، ۱۳۸۳: ۱۱۳)

در هر حال، اقبال به چند ویژگی اندیشه نیچه اشاره می‌کند که مهم‌ترین آنها «بی‌باکی و عظمت افکار»، دستیابی به «مقام کبریا»، «نیشتری» بر زخم مغرب‌زمین و این نکته است که او از «لا» فراتر نرفته است. بی‌شک بسیاری از همین ویژگی‌ها بر مفسران و مترجمان آثار نیچه تأثیر می‌گذارد.

پس از اقبال لاهوری نوبت به محمدعلی فروغی می‌رسد تا در سیر حکمت در اروپا نیچه را معرفی کند. فروغی که در این دوره از رجال نامی و نخست‌وزیر ایران است و بی‌تردید اظهارات و نظریات او خالی از اندیشه‌ها و اغراض سیاسی نیست، بهانه نگارش کتاب یادشده را «ترجمۀ رسالۀ کوچکی از دکارت» می‌خواند (فروغی، ۱۳۱۷: ۷، دیباچه) و در دیباچۀ جلد دوم این اثر با صراحت می‌نویسد: «این کتاب نخستین تصنیفی است که افکار فیلسوفان اروپایی را به زبان فارسی درمی‌آورد و بنابراین خالی از نقص و عیب نیست...» (همان، ص ۲۳۹) و بعد به مشکلات ترجمۀ متون و معادل‌یابی اصطلاحات اشاره می‌کند.

اما جلد سوم این اثر در سال ۱۳۲۰ نگاشته می‌شود. این سال که مصادف با اشغال ایران به دست متفقین است، در عین حال برابر با سال ۱۹۴۲ میلادی و درست همزمان با حکومت ناسیونال سوسیالیست‌ها در آلمان است و هیتلر و گوبلز به‌عنوان نظریه‌پردازان نازیسم خویشتن را پیرو اندیشه‌های نیچه می‌دانند و با برداشتی سطحی می‌کوشند تا توجیهی برای اعمال خود بیابند. فروغی که در همین سال به نخست‌وزیری مجدد می‌رسد و بعدها وزیر دربار می‌شود، به احتمال زیاد با پیش‌داوری خاصی، نیچه را معرفی می‌کند. او با اشاره به چنین گفت زرتشت، به علت انتخاب این پیامبر از سوی نیچه اشاره می‌کند و در پانوشتی می‌نویسد: «به‌هیچ‌وجه نباید تصور کرد که مندرجات این کتاب شباهتی به تعلیمات حقیقی زرتشت داشته باشد، مقصود از زرتشت در اینجا در واقع خود نیچه است...» (همان، ص ۶۴۸).

اما افزون بر این نکته، تصویری که از نیچه ارائه می‌کند، چنین است:

محققان تردید کرده‌اند که نیچه را باید شاعر گفت یا حکیم، زیرا که سخنش نثر است، اما پراز شور و مستی و تخیل شاعرانه و تعبیرات کنایه‌آمیز است و سجع و جناس و صنایع هم به‌کار برده و مخصوصاً اغراق و مبالغه را به کمال رسانیده است، چنان‌که لحن کلام حکیم ندارد، بلکه شبیه به کلمات ارباب ادیان و به شیوۀ بعضی کتب آسمانی است، اما [...] منظورش تغییر افکار و احوال مردم از جهت

روش زندگانی بوده است، از این رو نه حکیمی تمام است، نه از شعرا به شمار می‌رود. (همان)

فروغی پس از بحث درباره مبانی اندیشه نیچه درباره انسان و فرهنگ والا و پست در نهایت چنین نتیجه‌گیری می‌کند:

این بود خلاصه بسیار مختصری از فلسفه نیچه اگر بتوان این سخنان را فلسفه‌ناامید و لیکن اگر جا داشتیم و جملاتی چند از عین عبارات او را به فارسی درمی‌آوردیم، می‌دید که بیان حکیمانه نیست شاعرانه است. بلکه عربده مستانه است از روی عشق و مستی سخن گفته و حق این است که در نویسندگی مقامی بلند دریافته و از این دو گفته- هایش محلّ توجه و خواندنی است. البته اگر آنچه منظور و منوی نیچه است از صورت عربده بیرون کنند و به بیان معقول درآورند، مطالبی هم دارد که مورد تصدیق است و کسان دیگر هم پیش از او گفته بودند. (همان، ص ۶۵۳ - ۶۵۲)

بنابراین فروغی که سهم بسزایی در معرفی فلسفه غرب در ایران داشته است، بر پایه ملاحظات سیاسی خود و همچنین جو غالب آن زمان، نیچه را فیلسوف یا حکیمی کامل نمی‌داند و دریاب گفته‌های او شک می‌کند.

پس از فروغی و معرفی مختصر نیچه در کتاب سیر حکمت در اروپا، علی‌اکبر کسمایی است که اثری را از زبان فرانسه درباره نیچه و برخی از گزین‌گویی‌های او با عنوان *خدایان/شک می‌ریزند* در سال ۱۳۲۵ ترجمه می‌کند که چندان با موفقیت همراه نیست و در مقدمه مختصر آن نیز مطلب حایز اهمیتی وجود ندارد. اما دو سال بعد حمید نیرنوری بزرگ‌ترین اثر نیچه را با عنوان چنین گفت زرتشت به فارسی ترجمه می‌کند. باز هم این اثر از زبان آلمانی به فارسی ترجمه نمی‌شود و بدین‌گونه اثری پدید می‌آید که هرچند اشتباهات و لغزش‌های اندکی در ترجمه دارد، با زبان نیچه و شکل کاملاً شاعرانه آن بسیار متفاوت است.

در سال‌های بین ۱۳۲۰ تا ۱۳۳۰ جنبشی در ایران اوج گرفت که نماد اصلی آن بی‌شک شجاع‌الدین شفا است. در پی وضعیت نابسامان ایران پس از جنگ جهانی دوم و نیاز به تثبیت حکومت سلطنتی از دیدگاه این عده، جریان‌ی شروع

نیچه در آینه اندیشه ایرانیان ۳۰۱

شد که در آن تلاش می‌شد تا مردم را به رؤیای شیرین عصر هخامنشی و عظمت گذشته ایران ببرند. سردمداران این حرکت بدین گونه می‌کوشیدند تا از ادبیات کشورهای مختلف جهان و به‌ویژه کشورهای اروپایی نمونه‌هایی بیابند تا اثباتی بر این مدعای خود داشته باشند. شفا که پیش‌تر در این زمینه گزیده‌ای از دیوان شرقی - غربی گوته را به فارسی ترجمه کرده بود، به دلیل عدم آگاهی ژرف از اندیشه‌های نیچه و همان جذابیت عنوان زرتشت به ترجمه بهترین اشعار نیچه پرداخت.

باتوجه به آنچه یاد شد، این ترجمه و اصولاً این نوع ترجمه‌ها بیش‌تر جنبه تبلیغاتی داشت و از این‌رو حاصل کار شفا نیز جز نثری از اشعار نیچه نبود که باز هم پس از سیر و سفری طولانی به زبان فارسی به کسوت منشور زبان فارسی درآمد و از این‌رو نمی‌شد از جان کلام نیچه نشانی در آن یافت.

گام بعدی در معرفی نیچه را محمدباقر هوشیار در سال ۱۳۳۴ با برگردان گزیده‌ای از *اراده معطوف* به قدرت برداشت. مترجم، این کتاب را - که از آلمانی ترجمه شده است - پس از ترجمه نمایشنامه‌های *اکمنت*، اثر گوته و *سال‌های تصمیم*، اثر شیلر به فارسی ترجمه می‌کند. هوشیار در این اثر اذعان می‌کند که این نخستین اثر ترجمه‌شده نیچه به فارسی است (نیچه، ۱۳۳۴: ۶) و در آن به‌واقع به مهم‌ترین بخش اندیشه نیچه، یعنی همان «خواست قدرت» اشاره می‌شود. در عین حال چون این پیشگفتار با گفته‌های مترجمان و شارحان ایرانی و پیشین نیچه تا حدودی تفاوت دارد، باید آن را سنگ‌بنایی برای تصویر آتی نیچه دانست.

مترجم در پیشگفتار این اثر علت جذابیت اندیشه‌های نیچه را «بت‌شکنی» می‌داند (همان، ص ۷) و در این راه حتی او را به شدت تحت تأثیر فکر شرقی و آسیای بزرگ و به‌ویژه عربستان در عصر پیامبر اسلام (صلی‌الله‌علیه‌وآله) در نظر می‌آورد (همان) و این در حالی است که به هیچ‌یک از آثار نیچه به‌عنوان دلیلی برای اثبات این ادعا اشاره نمی‌کند. اما از سوی دیگر، تناقض در احکام (همان، ص ۸)، دیوانگی و انزوا و گوشه‌نشینی فیلسوف را از ویژگی‌های او می‌داند. در ادامه به مفهوم ابرمرد نیچه می‌پردازد و به‌گونه‌ای آن را با مفهوم انسان کامل از دیدگاه

عرفان اسلامی و به‌ویژه مولانا پیوند می‌دهد. بی‌شک در این تفسیر نشانه‌هایی از شعر اقبال را می‌توان بازشناخت که بعدها در آثار سایر مترجمان نیز دیده می‌شود.

به‌رغم وجود کاستی‌هایی که مترجم به آنها اشاره می‌کند (همان، ص ۵۳ - ۵۰)، زیان اثر تا حدودی به زیان اصلی نزدیک می‌شود و چنین حسی از آثار نیچه در این منتخب مشاهده می‌شود، اما به‌دلیل گزیده‌بودن اثر در نهایت مفهومی کامل از «خواست قدرت» که از مهم‌ترین اندیشه‌های فیلسوف است، ارائه نمی‌شود. شاید موفق‌ترین بخش در پیشگفتار را باید همان اشاره به بت‌شکنی یا به زیان خود نیچه، دگرگونی تمامی ارزش‌ها دانست که از مفاهیم کلیدی در درک اندیشه و آرای این فیلسوف است. «خواست قدرت» نیز در پیشگفتار هوشیار باز هم تعبیری نادرست از اندیشه اصلی نیچه است. در این پیشگفتار، هوشیار، این خواست را اراده‌ای تعبیر می‌کند که اساس تمامی جهان است. این استنباط سطحی درست همان تفسیری است که در دوره حکومت رایش سوم در آلمان مطرح بود و هنوز هم پیروانی دارد.

موفق‌ترین ترجمه از مجموعه آثار نیچه بی‌شک چنین گفت زرتشت با ترجمه داریوش آشوری است. آشوری همان‌گونه که در مقدمه سال ۱۳۵۵ خود بر این اثر عنوان می‌دارد، ترجمه را از زبان انگلیسی انجام می‌دهد، اما به‌دلیل دقت نظر و همچنین دستیابی به زبانی درخور متن، حاصل کار او بسیار بزرگ است. در عین حال ارائه توضیحات در پایان متن و شیوه معادل‌یابی بی‌شک خود راهگشای مترجمان بعدی آثار نیچه است. آشوری از ارائه هرگونه تفسیر و توضیحات تکراری خودداری می‌کند، هرچند گاهی در معادل‌یابی‌ها راه افراط می‌پیماید. بهره‌گیری از واژگانی همچون پرسش‌نما (علامت پرسش)، تخمه (نژاد)، پختارخانه (آشپزخانه) و امثال آن نیز چندان تأثیری در متن جز پیچیدگی بیش‌تر آن ندارد.

این سبک و شیوه در واژه‌سازی و پرداختن به جنبه ظاهری کلام نیچه راهی بود که آشوری آن را آغاز کرد و در ترجمه‌های بعدی خود همچون فراسوی نیک و بد به آن تداوم بخشید. فراسوی نیک و بد از این جهت با ترجمه قبلی

نیچه در آیینۀ اندیشهٔ ایرانیان ۳۰۳

آشوری تفاوت دارد که مترجم بخشی با عنوان «دربارهٔ نیچه» را بر آن می‌افزاید. در ابتدای این نوشته، شعری از اقبال آمده است که پیش‌تر از آن یاد کردیم. آشوری در مقدمه می‌نویسد:

عنوان کتاب، یعنی *فراسوی نیک و بد*، که مانند تمامی کتابهای نیچه، دقیق، زیبا و پرمعنا برگزیده شده است، به‌خوبی راهبر به معنای درونی کتاب است. نیچه با این عنوان، زمینهٔ اصلی کار را آشکار می‌کند، و آن سنجشگری بیرحمانه و دلیرانهٔ او از تمامی فلسفهٔ مغرب و تمامی روندهای اندیشهٔ آن، به‌عنوان اندیشه‌ای در زیر افسون ارزش‌های اخلاقی و ریاکاری اخلاقی و بسته و محدود در تمناها و امکانات بشری و بسی بسیار بشری است. (نیچه، ۱۳۶۲: ۱۳)

در این ترجمه، آشوری تمامی توضیحات را در پانویس و در همان صفحه ارائه می‌دهد و زبان او در مقایسه با چنین گفت زرتشت ساده‌تر و قابل‌فهم‌تر است.

در سال ۱۳۷۷ همین مترجم، *تبارشناسی اخلاق نیچه* را به فارسی ترجمه می‌کند. تفاوت این ترجمه با ترجمه‌های پیشین در آن است که زبان ترجمه دوچندان پیچیده‌تر می‌شود و سیر واژه‌سازی و نوآوری‌های مترجم تا سرحدّ دشواری در فهم مقصود نویسندهٔ اصلی اثر می‌رسد. البته بدیهی است که بخشی از این پیچیدگی به دلیل گزیده‌گویی‌های نیچه در این اثر است که به اوج خود می‌رسد. در هر حال، بسیاری از پانویس‌ها صرفاً یادآوری هنر مترجم در معادل‌یابی است که برای ناآشنایان با زبان آلمانی نمی‌تواند چندان مثمرتر باشد. واژه‌نامهٔ انتهایی نیز بی‌شک برای پرهیز از سوءتعبیرهای احتمالی مترجم مفید است.

نکتهٔ مهم در این اثر باز هم دیباچهٔ مترجم است. آشوری در این دیباچه، نیچه را «پیش‌تاز روان‌شناسی مدرن» می‌داند و با بررسی مفهوم *اخلاق سروران* و *اخلاق بردگان* و اندیشه‌های او در باب مسیحیت به این نتیجه می‌رسد که این اثر «بازسنجی نهایی همهٔ ارزش‌هایی» است که جهان مسیحی سده‌های میانه و نیز جهان مدرن بر آن تکیه دارد.

آشوری در ادامهٔ راه ترجمهٔ آثار نیچه *غروب بت‌ها یا فلسفیدن با پتک* را در سال ۱۳۸۱ به فارسی برمی‌گرداند. دیباچهٔ این اثر دربرگیرندهٔ توضیحاتی است

که مترجم در آن به ترجمه قبلی همین اثر با عنوان *شامگاه بتان* به قلم عبدالعلی دستغیب اشاره می‌کند و استدلال خویش را در تغییر این نام ارائه می‌دهد. ذکر این نکته که ترجمه از زبان غیر از آلمانی و باتوجه به سایر ترجمه‌ها انجام پذیرفته است، در آغاز اثر مطرح می‌شود و بعد هم سخن از شیوه‌های نگارش و معادل‌یابی‌ها به میان می‌آید که نشان از اوج پختگی مترجم دارد. مترجم در ادامه این بخش در گفتاری مختصر با عنوان «نیچه و غروب بت‌ها» به شرح اهمیت این اثر در برابر *غروب خدا/یان* واگنر می‌پردازد. تقریباً تمامی صفحات ترجمه دارای پانوشتهایی است که به‌نظر می‌رسد، افزوده مترجم است. این پانوشته‌ها را می‌توان به چند دسته تقسیم کرد:

۱. معادل آلمانی، انگلیسی و گاهی فرانسوی اصطلاحات به‌کارگرفته‌شده در

متن.

۲. اشاره به آنچه در ترجمه انعکاس آنها ناممکن بوده و به‌دلیل بازی‌های کلامی نویسنده در متن است (این اشارات را می‌توان نوعی توجیه برای عدم امکان ترجمه دانست).

۳. توضیحاتی درباره اشارات متن و هدف نیچه از بیان نکات خاص.

به نظر می‌رسد که باتوجه به واژه‌نامه انتهایی، فقط ذکر مورد دوم از این پانوشته‌ها ضروری بوده است، زیرا مترجم با دانشی که حاصل سال‌ها ترجمه و مطالعه در آثار نیچه است، می‌توانست تفسیری درخور در انتهای کتاب ارائه دهد و خواننده را بدین‌گونه در بیش‌تر موارد با ارجاعات فراوان به کتاب‌های دیگر، همچنین پانوشته‌های صفحات دیگر دچار سردرگمی نکند.

در هر حال، داریوش آشوری با ترجمه چنین گفت زرتشت فصل جدیدی را در ترجمه آثار نیچه در ایران پدید آورد. حاصل این امر سیل ترجمه‌های بعدی آثار نیچه و تجدید چاپ این ترجمه‌ها بود که بیشتر آنها از زبانی غیرآلمانی بوده است. در این میان باید به معدود آثار ترجمه‌شده از زبان آلمانی نیز اشاره کرد که تعداد آنها بسیار اندک است. از این میان می‌توان به *اکنون میان دو هیچ* با ترجمه علی عبداللّهی اشاره کرد که مجموعه‌ای از شعرهای نیچه است. این مجموعه که در واقع تصویری دگرگون از نیچه را در اختیار خوانندگان فارسی زبان آثار او

قرار می‌دهد، نوعی معرفی زبان خاص این فیلسوف در مرز بین نشر و نظم و در هر حال بازتابی از اندیشه‌های نیچه در قالب شعر است.

گزیده‌گویی‌های نیچه را نیز که معادل « Aphorismen » انتخاب شده است، پرینسا رضایی و رضا نجفی به فارسی برگردانده‌اند. هرچند دو مترجم وظیفه تدوین راهم برعهده داشته‌اند، مجموعه دربرگیرنده تمامی گزیده‌گویی‌های نیچه نیست. مترجمان در پیشگفتار این اثر، نیچه را از پدیدآورندگان جهان نو می‌دانند و تأثیر فلسفه او را تنها با مارکس قابل مقایسه می‌شمارند (نجفی، ۱۳۸۱: ۵). اما نکته مهم‌تر از آن اشاره به جنبه‌های مختلف زندگی نیچه و برخی تناقض‌های موجود در آثار او است. توضیحات این پیشگفتار درباره زبان خاص نیچه از مهم‌ترین بخش‌ها است. در کنار این پیشگفتار، در دو بخش متفاوت به زندگی و آثار نیچه از دیدگاه دیگر افراد پرداخته می‌شود. در بین این مقالات بهترین تفسیر را رضا نجفی ارائه می‌کند. شیوه ترجمه این گزیده‌گویی‌ها نشانی از سیر تکامل ترجمه آثار نیچه است.

از دیگر سو، حتی گاهی نیچه را به جایگاهی رسانده‌اند که او را با عارفان بزرگ مشرق‌زمین مقایسه می‌کنند و به رسم آنچه لویی ماسینیون در مورد روزبهان بقلی، عارف بزرگ ایرانی، انجام داده است، به شطحیات او می‌پردازند. واپسین شطحیات نیز از جمله همین آثار است. در اثری به همین نام، حامد فولادوند آخرین نامه‌ها و یادداشت‌های این فیلسوف را ترجمه کرده است. مترجم در پیشگفتاری بسیار مفصل با عنوان «کسوف معنوی رادمرد غرب»، با نگرشی متفاوت به نیچه می‌نگرد و دلایل بیماری و شوریده‌سری دوره انتهایی زندگی او را بررسی می‌کند و از سه فرضیه مطرح درخصوص کسوف معنوی یا همان دیوانگی نیچه سخن به‌میان می‌آورد و درنهایت چنین نتیجه می‌گیرد که مستدل‌ترین فرضیه شاید همان «توطئه نیچه و دیوانگی ساختگی او» باشد (فولادوند، ۱۳۸۲: ۵۲). درنهایت فیلسوف به یکی از عقلاالمجانین مبدل می‌شود و مترجم در آثار عطار و عین‌القضاة و شبلی و حلاج ویژگی‌های این گروه را بررسی می‌کند.

بدین ترتیب حتی زندگی شخصی نیچه نیز به جالب‌ترین جنبه‌های این فیلسوف مبدل شده است و خوانندگان فراوانی دارد. اما آیا به‌راستی این سیر تکاملی به‌درستی طی شده است؟ صرف‌نظر از چند ترجمه دیگر آثار نیچه که حتی از جنبه کیفیت نیز قابل بررسی نیست، باید قاطعانه گفت که همچنان جلوه‌هایی از اندیشه‌های او و حتی اصطلاحات این فیلسوف هنوز در هاله‌ای از ابهام است. نکته مهم درخصوص این فیلسوف، درک سیر تکاملی اندیشه او است که خود بهترین دلیل برای تناقضات مطرح در آثار او محسوب می‌شود. در این میان تقریباً تمامی آثار نیچه به‌استثنای بشری، زیاده بشری او به فارسی منتشر شده است. بی‌شک در سیر تکاملی آثار نیچه این نوشته بسیار اهمیت دارد.

نیچه در آغاز کار، تحت تأثیر اندیشه‌های شوپنهاور و موسیقی ریشارد واگنر، نخستین اثر خود در قلمروی فلسفه را نگاشت. زایش تراژدی که نویسنده در ۲۷ سالگی آن را به رشته تحریر درآورد، آغاز راه فلسفی او بود. در این اثر، نیچه به طرح نظریاتی می‌پردازد که اساس اندیشه‌های بعدی او است. پرداختن به فلسفه یونان، اثبات پیدایش تراژدی براساس آیین دیونیزوسی و کوشش برای نشان‌دادن اینکه تراژدی حاصل آمیختگی دو نوع زندگی کاملاً متفاوت است، هدف اصلی او در این اثر است. در عین حال زایش تراژدی توجیهی برای آثار ریشارد واگنر و تبلیغی برای این آهنگساز است. نیچه در این اثر دربرابر جهان دیونیزوسی، دنیای آپولونی را به تفسیر می‌کشد، دنیای مردانه دیونیزوسی و دنیای زنانه آپولونی درتقابل با یکدیگر.

واگنر در نامه‌ای این کتاب را چنین ستایش می‌کند: «زیباتر از کتاب شما هرگز کتابی نخوانده‌ام» (فرنزل، ۲۰۰۰: ۵۵)؛ اما نظر نیچه در زمان بازنگری در این اثر چنین است: «امروزه دیگر این کتاب برایم غیرقابل تحمل است، به‌نظر من بد، سنگین، رنج‌آور، آشفته و درهم و همچون سمی است که لایه‌ای از شیرینی بر آن کشیده‌اند، از جنبه دقت در کار هم، یکنواخت و یکدست نیست. (همان، ص ۴۶). این قضاوت نیچه در سال ۱۸۸۶ - یعنی پانزده سال پس از انتشار این اثر - است.

نیچه در آیینۀ اندیشهٔ ایرانیان ۳۰۷

بعدها نیچه با تأملات نابهنگام خود به اشتباهات گذشتگان و خودش اشاره می‌کند و چنین می‌نویسد: «چون ما پیوسته حاصل گذشتگان خود هستیم، پس حاصل اشتباهات، هیجان‌ات، خطاها و حتی جنایات آنها نیز به‌شمار می‌آییم و رهایی از این زنجیرها ناممکن است» (همان، ص ۷۱).

در سال ۱۸۷۶ به هنگام فرار از بایرویت و رهایی از کار دانشگاهی، نیچه اثری را با عنوان *بشری، زیاده بشری* می‌نگارد و در آن تمامی مبانی فرهنگی و اجتماع، هنرمند و نویسنده، دین مسیحیت و ماوراءالطبیعه را به باد انتقاد می‌گیرد. بدین‌گونه اثری پدید می‌آید که چندان خوشایند واگنر نیست و باعث انزوای هرچه بیشتر فیلسوف می‌شود. این راه با چنین گفت زرتشت و خواست قدرت ادامه می‌یابد و درنهایت به *آنک انسان* می‌رسد.

اما برای درک نیچه باید به این نکته توجه داشت که برخی مفاهیم کلیدی در تمامی آثار او با آهنگی رو به فزونی شدت می‌گیرد. از آن میان می‌توان به «دگرگونی تمامی ارزش‌ها» اشاره کرد که از مهم‌ترین مفاهیم نهفته در آثار او است. از این‌رو هرگاه سخن از ارزشی به‌میان می‌آید، تفاوتی نمی‌کند که ارزش‌های فرهنگی یا مسیحی باشد، باید انتظار آن را داشت که این فیلسوف از راه برسد و با پتک خویش این بت‌ها را بشکنند، در این راه حتی به خویشتن می‌رسد و این خودشکنی برای آن جسم ظریف پیامدهایی ناگوار و روان‌پریشی را به‌همراه می‌آورد و فیلسوف تنها ناگزیر به جان‌های آزاده پناه می‌برد.

نیچه بر بسیاری از آثار خود، اندک زمانی پیش از این روان‌پریشی نهایی، پیشگفتارهایی می‌نگارد که بی‌تردید در درک آثار او بسیار مؤثر است. از آن میان در پیشگفتار خود بر *بشری، زیاده بشری* می‌نویسد:

بارها و پیوسته با شگفتی فراوان برایم گفته‌اند که ویژگی مشترک و برجسته‌ای در تمامی آثارم از *زایش تراژدی* تا آخرین اثر منتشر شده‌ام *درآمدی بر فلسفه آینده* وجود دارد. می‌گویند همهٔ این آثار پر از دام و دانه برای مرغان بی‌مبالات و دعوتی کم و بیش پنهانی برای دگرگونی ارزش‌های مانوس و عادت‌های پسندیده است. اما یعنی چه؟ یعنی این گفته‌ها فقط کاری بشری، زیاده بشری بوده است؟ آیا چنین نالان، بی‌واهمه

و بدون تردید به اخلاقیات، از دام نوشته‌هایم می‌گریزند و حتی نمی‌کوشند و دل آن را ندارند که مرا مدافع پلیدترین اندیشه‌ها بدانند؟ (نیچه، ۱۹۵۴: ۳)

این مقدمه همچنین دربرگیرنده اعتراف به اشتباهات گذشته نیز هست:

شاید هم با این شیوه نگرش، به گونه‌ای از جعل یا رفتاری ساختگی متهم شوم و مثلاً بگویند که آگاهانه و خودخواسته اراده کور شوپنهاور درباب اخلاق را در زمانی نادیده گرفتم که خود به نگرشی روشن درباب اخلاق رسیده بودم [...] یا به همین‌سان فریب تأثیر عاشقانه آهنگ‌های شوم ریشارد واگنر را خورده بودم، گویی این تازه آغاز راه بوده و راه به‌انتها نرسیده است. به همین‌سان درباره یونانیان، به همین‌سان درباره آلمانی‌ها و آینده آنان در اشتباه بودم (شاید هم بتوان فهرست بلندی از این به همین‌سان‌ها فراهم آورد؟)، اما تمامی اینها حقیقت بود و به دلایلی پسندیده برایم پیش آمد. (همان، ص ۵)

آیا این فیلسوف به قول اقبال همان کسی نیست که:

حرف او بی‌باک و افکارش عظیم
غربیان از تیغ گفتارش دو نیم
شکی نیست که بی‌باکی نیچه یکی از دلایل محبوبیت آثار او است، اما این فیلسوف که درباره‌اش بیش از پنجاه اثر به فارسی نگاشته‌اند، نه تنها غربیان، بلکه ما شرقیان را چنان تحت تأثیر قرار داده است که هیچ فیلسوف غربی چنان نکرده است.

فهرست آثار ترجمه‌شده نیچه به زبان فارسی

آنک انسان، ترجمه رؤیا منجم، تهران: انتشارات فکر روز، ۱۳۷۴. (دوبار)، ۱۳۷۵؛ تهران: نشر مس، ۱۳۸۱.

ابرمرد، عبدالحسین پیروز، تهران: مترجم، ۱۳۸۰.

اراده قدرت، ترجمه دکتر مجید شریف، تهران: جامی، ۱۳۷۷، ۱۳۷۸.

نیچه در آئینه اندیشه ایرانیان ۳۰۹

اراده معطوف به قدرت (آزمایشی در دیگرگونی همه ارزش‌ها)، ترجمه دکتر محمدباقر هوشیار، تهران: دانشگاه تهران، ۱۳۳۴؛ تهران: فرزانه روز، ۱۳۷۶، ۱۳۸۲، ۱۳۷۷.

اکنون میان دو هیچ، ترجمه علی عبداللّهی، تهران: نارنج، ۱۳۷۷ (دوبار)؛ تهران: جامی، ۱۳۸۱.

اینک انسان، ترجمه بهروز صفدری، تهران: فکر روز، ۱۳۷۸.

برگزیده آثار نیچه، ترجمه رؤیا منجم، تهران: علم، ۱۳۸۲.

بهترین اشعار نیچه، ترجمه شجاع‌الدین شفا، تهران: دانش، ۱۳۳۴؛ تهران: علی جعفری، ۱۳۳۴؛ تهران: دنیای نو، ۱۳۸۰.

تبارشناسی اخلاق، ترجمه داریوش آشوری، تهران: آگاه، ۱۳۷۷ (دوبار)، ۱۳۸۰، ۱۳۸۲.

چنین گفت زرتشت، کتابی برای همه کس و هیچ کس، ترجمه حمید نیرنوری، تهران: کتابخانه سقراط، ۱۳۲۷؛ تهران: ابن سینا، ۱۳۴۶، ۱۳۵۱؛ تهران: امیرکبیر، کتاب‌های سیمرغ، ۱۳۵۱؛ تهران: آگاه، ۱۳۵۵.

چنین گفت زرتشت، کتابی برای همه کس و هیچ کس، ترجمه داریوش آشوری، تهران: نیل، ۱۳۴۹، ۱۳۵۱، ۱۳۵۲؛ تهران: آگاه، ۱۳۵۵، ۱۳۵۷، ۱۳۶۰، ۱۳۶۲، ۱۳۷۰، ۱۳۷۱، ۱۳۷۲، ۱۳۷۵، ۱۳۷۶، ۱۳۷۷ (دوبار)، ۱۳۷۸، ۱۳۷۹، ۱۳۸۰، ۱۳۸۱، ۱۳۸۲ (دوبار)؛ (بخش یکم و دوم کتاب در سال ۱۳۴۹ با همکاری اسماعیل خوبی ترجمه و سپس با بازبینی کامل داریوش آشوری چاپ شده است و مترجم در سال‌های بعد بخش‌های سوم و چهارم کتاب را به ترجمه افزوده است).

چنین گفت زرتشت، کتابی برای همه کس و هیچ کس، ترجمه مسعود انصاری، تهران: جامی، ۱۳۷۷، ۱۳۷۹، ۱۳۸۰، ۱۳۸۱.

حکمت در دوران شکوفایی یونانیان، ترجمه کامبیز گوتن، تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب، ۱۳۵۴.

حکمت شادان، ترجمه جلال آل‌احمد، سعید کامران و حامد فولادوند، تهران: جامی، ۱۳۷۷، ۱۳۸۰.

۳۱۰ مجموعه مقالات همایش اسماء

- خدایان اشک می ریزند، ترجمه علی اکبر کسمایی، تهران: بی نا، ۱۳۲۵.
- خواست قدرت، ترجمه رؤیا منجم، تهران: نشر مس، ۱۳۸۰.
- دجال، ترجمه عبدالعلی دستغیب، تهران: آگاه، ۱۳۵۱، ۱۳۵۲، ۱۳۵۵؛ تهران: پرسش، ۱۳۷۶.
- زایش تراژدی، ترجمه رؤیا منجم، تهران: پرسش، ۱۳۷۷، ۱۳۷۹.
- سپیده دمان، ترجمه علی عبداللّهی، تهران: جامی، ۱۳۷۹.
- سودمندی و ناسودمندی تاریخ برای زندگی، ترجمه ابوتراب سهراب و عباس کاشف، تهران: فرزانه روز، ۱۳۷۷.
- شامگاه بت‌ها، ترجمه عبدالعلی دستغیب، تهران: پرسش، ۱۳۷۶.
- غروب بتان، ترجمه مسعود انصاری، تهران: جامی، ۱۳۸۱.
- غروب بت‌ها یا فلسفیدن با پتک، ترجمه داریوش آشوری، تهران: آگاه، ۱۳۸۱، ۱۳۸۲.
- فراسوی نیک و بد، پیش‌درآمد فلسفه آینده، ترجمه داریوش آشوری، تهران: مرکز ایرانی مطالعه فرهنگ‌ها، ۱۳۵۸؛ خوارزمی، ۱۳۶۲، ۱۳۷۴، ۱۳۷۵.
- فریدریش نیچه و گزیده‌گویی‌هایش، ترجمه پریسا رضایی و رضا نجفی، تهران: مروارید، ۱۳۸۱.
- فلسفه در عصر تراژیک یونان، ترجمه مجید شریف، تهران: جامی، ۱۳۷۸.
- فلسفه، معرفت و حقیقت (یادداشت‌های نیچه)، ترجمه مراد فرهادپور، تهران: هرمس، ۱۳۸۰، ۱۳۸۲.
- قضیه واگنر، ترجمه رؤیا منجم، تهران: پرسش، ۱۳۷۶.
- واپسین شط‌حیات، ترجمه حامد فولادوند، تهران: جامی، ۱۳۸۲.
- واگنر در بایرویت، نیچه علیه واگنر، ترجمه ابوتراب سهراب و عباس کاشف، تهران: آگاه، ۱۳۷۹.
- کتابنامه**
- شیمل، آنه ماری. ۱۳۸۳. زندگی غربی شرقی من. ترجمه سعید فیروزآبادی. تهران: افکار.
- فروغی، محمدعلی. ۱۳۱۷. سیر حکمت در اروپا. تهران: زوار.

نیچه در آئینه اندیشه ایرانیان ۳۱۱

- فولادوند، حامد. ۱۳۸۲. *واپسین شطحیات*. تهران: جامی.
- لاهوری، اقبال. کلیات. به کوشش احمد بهداروند. تهران: زوآر.
- نجفی، رضا و رضایی، پریسا. ۱۳۸۱. *فریدریش نیچه و گزیده گویی‌هایش*. تهران: مروارید.
- نیچه، فریدریش. ۱۳۳۴. *اراده معطوف به قدرت*. ترجمه محمدباقر هوشیار. تهران: دانشگاه تهران.
- . ۱۳۶۲. *فراسوی نیک و بد*. ترجمه داریوش آشوری. تهران: خوارزمی.

Frenzel, Ivo. 2000. *Friedrich Nietzsche*. Hamburg: Rowohlt Verlag.

Nietzsche, Friedrich. 1954. *Menschliches, allzu menrsehliches*. Stuttgart: Alfred Koerner Verlag.

بایسته‌ها و شایسته‌های متون آموزشی فلسفی

(پرسش‌هایی حول محور وضعیت موجود متون آموزشی فلسفی و وضعیت مطلوب)

محمد مهدی گرجیان عربی

استادیار دانشگاه باقرالعلوم (ع)

میراث گران بها و گرانسنگ علوم فلسفی - کلامی، متکی بر آموزه‌های وحیانی در عالم اسلام و به‌نحو عام و توجه ویژه به آن در مکتب تشیع از گنجینه‌ها و ذخایر انسانی است که شناخت نقاط قوت آن می‌تواند به منزله خورشید فروزانی فراسوی انسان عصری جستجوگر و طالب تحری حقیقت بوده باشد تا هر از چندگاه به‌دنبال ساختن مکتب دست‌ساز بشری نرفته و بعد از چندی ندای «لا أَحِبُّ الْأَقْلِينَ» از نای جاننش به گوش نرسد.

فلسفه و کلام و عرفان اسلامی در صورت بازخوانی و پیرایه‌زدایی آن در عصر بحران هویت فرهنگی و عصر فرار از مدرنیته و رویکرد به سراب پست مدرن می‌تواند تشنگان راه معرفت را سیراب ساخته از شهد شیرین خویش انسان اندیشمند را کامروا و کامیاب سازد.

در این میان متون آموزشی که سهم عظیم و بنیان‌ساز ساختمان معرفتی را به‌عهده دارند نقش بس‌سترگی را جهت تحقق این اهداف ایفا می‌نمایند.

در باب روش نیاکان ما با توجه به تکنولوژی آموزشی موجود در آن عصر با بهره‌گیری از امکانات آن زمان و اهتمام به شیوه‌ها و ابزارهای موجود آن عصر سعی در القا و تبیین آموزه‌های معرفتی داشته و در جهت نوسازی آن نیز تلاش‌های وافری را به انجام رسانده‌اند.

اهمیت گسترش و نوآمدی ابزارها و شیوه‌ها متناسب با نیازهای روزآمد و اهتمام به نوسازی مداوم آنها بر کسی پوشیده نیست. چرا که حضور در عرصه‌ها و ساحتهای جدیدساز و کارهای ویژه خود را می‌طلبند که توضیح آن در باب روش خواهد آمد.

از طرف دیگر توجه به مسائل نوآمد و روزآمد و طرح موضوعات جدید در عرصه‌های مختلف فلسفی و عرفانی و کلامی می‌تواند در حضور جدی این آموزه‌ها و پیشتازی آن کمک شایانی نماید که غفلت از این امر حاشیه‌نشینی و برخورد منفعلانه را موجب می‌گردد.

توجه به اسلامیت به‌عنوان محور مباحث و اتصال به منبع وحی در حوزه فلسفی کلامی و اثبات و توجیه گزاره‌های دینی در فلسفه اسلامی و ارائه سیستم عقلانی از مسائل دینی می‌تواند توجه مخاطبان متدین را به خود جلب نماید و محققین و مخاطبان را در مسیر اصلی خود استوارگرداند.

همان‌طوری که اشاره گردید رسیدن به اهداف یاد شده با ایجاد بستری مناسب جهت تحول کمی و کیفی در متون آموزشی حوزه‌های فلسفی و کلامی و عرفانی میسر نخواهد بود مگر آنکه به پرسش‌های بنیادین در عرصه‌های موضوعات - مسائل - روش‌ها - اهداف و مدعیات و وضع مورد انتظار و مطلوب متون آموزشی سازوار و کارآمد و نوآمد را بر پایه توجه به آن پرسش‌ها ترسیم گردد.

از آنجا که نوآوری و یا پایه‌گذاری اندیشه نو عموماً در مرحله اول بر طرح سؤالات و مواجهه با مشکلات و در مرحله بعد، طرح آن به منزله تئوری و سپس نظریه و اثبات است. این مقال تنها به بخش اول آن پرداخته، صرفاً همت خود را معطوف طرح سؤالات نموده است تا آنکه فرهیختگان و اندیشوران و مراکز پژوهشی و تحقیقاتی، سؤالاتی از این دست را در هنگام تألیف کتب آموزشی مورد توجه خویش قرار دهند. و آن پرسش‌ها عبارتند از:

الف: پرسش‌هایی در باب وضعیت موجود متون آموزشی فلسفی

۱. آیا تدوین سرفصل‌های آموزشی در عرصه‌های فلسفی - کلامی - عرفانی به نحو فراگیر در همه قلمروهای فلسفی منتشر شده است یا توجه به بعضی به نحو موروثی عامل غفلت از عرصه‌های دیگر خصوصاً عرصه‌های کاربردی شده است؟

بایسته‌ها و شایسته‌های متون آموزشی فلسفه ۳۱۵

۲. تدریس متون آموزشی براساس سرفصل‌های موجود تا چه حدی عملی شده و رعایت آن سرفصل‌ها به چه مقدار محترم شمرده می‌شود و علت عدم احترام چیست؟

۳. آیا متون آموزشی بیشتر ناظر به برآوردن نیازهای عامه مردم تدوین شده است یا نیازهای خواصی از شهروندان؟

۴. آیا متون آموزشی بیشتر براساس فعالیت‌های فلسفی معطوف به نیازهای وجودی و روان‌شناختی‌اند یا فکری و ذهنی؟

۵. متون آموزش فلسفی کلامی براساس ارتباط با علوم تجربی و علوم انسانی به‌عنوان موضوع‌ساز برای آموزه‌های فلسفی تدوین گردیده است که در جهت ایجاد امتداد سیاسی اجتماعی مؤثر است یا بی‌توجه به آن مایه گوشه‌نشینی و مسائل ذهنی و انتزاعی فارغ از نیازهای جامعه را برای خود فراهم ساخته است؟

۶. آیا متون آموزشی فلسفی و عرفانی به عقاید دینی و مذهبی مردم التفات دارند یا راه مستقلى را دنبال می‌کنند؟

۷. آیا متون آموزشی توجه ویژه‌اش را صرف فعالیت‌های فلسفی آکادمیک کرده است یا فلسفه ناظر به مسائل سیاسی اجتماعی نیز هست و پشتیبانی و زیر ساخت سازی حکومت و ارکان آن را مدنظر خود قرار داده است؟

ب: پرسش‌هایی دربارهٔ نقاط قوت و ضعف فلسفهٔ اسلامی در باب موضوعات و مسائل

۱. آیا چنین موضوعات متون آموزشی فلسفی عرفانی کلامی مطابق با چنین موضوعات و مسائل آموزه‌های دینی است؟

۲. آیا موضوعات و مسائل موجود در متون فلسفی - کلامی - عرفانی ناظر به همهٔ حوزه‌های نظری و عملی زندگی انسان است و همه آنها را پوشش می‌دهد یا نه؟

۳. آیا موضوعات و مسائل فلسفهٔ اسلامی با حاجات وجودی و فکری جاری در جامعه تناسب دارد؟

ج : نقاط قوت و ضعف متون فلسفه اسلامی در باب روش

از مباحث مهم و بنیادین در متون آموزشی توجه ویژه به روش‌شناسی آن است که حکیمان ما با عنایت به مشرب‌های مختلف فلسفی به نحو مصرح و غیر مصرح بدان پرداخته‌اند و در حل مسائل فلسفی بهره برده‌اند.

سالکان طریق تجربه آزمایش و تجربه را تنها مصدر و منشأ معرفت بشری می‌دانند و آدمیان را فاقد هرگونه معرفت پیشین و مستقل از تجربه می‌دانند (هم در حوزه تصورات و هم تصدیقات)

عده‌ای از فیلسوفان تجربی همانند لاک برای اثبات وجود خدا به برهان عقلی تمسک می‌کند. و یا هیوم و جان استوارت میل به پاره‌ای از گزاره‌های عقلی - غیر تجربی مانند اصل استحاله تناقض اعتراف می‌کند. و پوزیتیویست‌ها نیز تحلیلی بودن گزاره‌های ریاضی را می‌پذیرند. در مقابل عقل‌گرایان گذشته و حال از قبیل ارسطویان بدیهیات را، و دکارتیان ادراکات فطری را از مصادیق مستقل تجربه شمرده‌اند.

حکیمان مسلمان اعم از مشاییان و اشراقیان و پیروان حکمت متعالیه مشرب عقل‌گرایی را پذیرفته‌اند که با عقل‌گرایی فلاسفه مغرب زمین متفاوتند. چرا که عقل‌گرایان مسلمان در حوزه تصورات حس‌گرایند و در قاعده (من فقد حساً فقد فقد علماً) تابع ارسطو می‌باشند. البته حس را اعم از حس ظاهر و باطن دانسته‌اند یعنی منشأ آغاز تمامی معقولات اولی و ثانیه منطقی و فلسفی را ادراکات حسی می‌دانند. این گروه در حوزه تصدیقات عقل‌گرایند که تصدیقات عقلی را بر تصدیقات تجربی مقدم می‌دانند. گرچه حکیمان مسلمان ما در عقل‌گرایی و استنباط استدلالی از معارف اولیه و پیشین اشتراک دارند ولی در سایر روش‌ها متمایزند. مثلاً ابن سینا تنها برهان و استدلال را شکل استنتاج و معارف اولیه و پیشین را محتوای استدلال می‌داند.

لکن شیخ اشراق بر این نکته تأکید دارد که چگونه ممکن است از معارف اولیه و پیشین تمام معارف و شناخت‌های بشری را تحصیل کرد؟ به همین دلیل

روش شهود و کشف در مقام گردآوری و داوری مباحث فلسفی در حکمت اشراق اهمیت ویژه‌ای دارد.

صدرالمتألهین شیرازی بر نکات قبل، روش نقلی و روایی را نیز در کنار روش شهودی در مقام گردآوری به‌کار گرفت تا با جهت‌دادن عقل روش عقلی بالنده گردد و موجب افزایش معارف جدید فلسفی گردد.

از آنجا که بسیاری از مدعیات فلسفی و استدلال‌ات آن در قالب استدلال منطقی و محتوای بدیهیات و اولیات نمی‌گنجند و مطلب فلسفی به خطابه شباهت بیشتری پیدا می‌کند تا به برهان و از طرف دیگر نوآوری فلسفی و کارآمدی آن در علوم مختلف و نیازهای جوامع بشری منوط به آن است که در روش‌شناسی فلسفی تجدیدنظر کنیم و مبادی استدلال‌ات را از اولیات و محسوسات (حس ظاهر و باطن) تجربیات، متواترات، حدسیات، فطریات اعم گرفته و فلسفه را به سایر قضایای مطروحه چون مضمونات و مشهورات و مسلمات و مقبولات و همیات و مشبهات نیز ساری بدانیم و آلا اگر فلسفه را به بدیهیات و وجدانیات و فطریات منحصر بدانیم و تجربیات و حدسیات و متواترات و حسیات را به‌عنوان قضایای نظری تلقی کنیم آن هم قضایای نظری ظنی که هیچ‌گاه به مرتبه یقین منطقی و ریاضی نمی‌رسند در آن صورت چگونه می‌توان کثرت معارف فلسفی را با این دایره محدود مبادی، تبیین و اثبات کرد. شاید به همین جهت بوده که فلسفه محقق (مشاء، اشراق، حکمت متعالیه) در مقام عملیات فلسفی تنها به چنین روشی پای‌بند نبوده و از روش‌های حسی، شهودی و نظری نیز مدد جسته‌اند.

این تنبیه ما را وادار می‌کند تا در بحث روش‌شناسی فلسفی تأمل بیشتری کنیم و روش‌های دیگری را در نوآوری فلسفه و کارآمدی آن در علوم و نیازهای جامعه تأثیر می‌گذارد جويا باشیم که به‌دنبال این توضیحات این پرسش‌ها مطرح می‌شود که:

۱. آیا روش جاری در شرح - تحلیل - نقد - دفاع و استدلال فلسفی در

متون آموزشی فلسفی امروزی روش قابل دفاعی است؟

۲. آیا روش‌هایی در فلسفه وجود دارند که در عین قابل دفاع و سودمند بودن مورد استفاده فیلسوفان مسلمان واقع شده باشند؟
۳. آیا روش‌های جاری در فلسفه اسلامی در بخش‌های مختلف به یکسان اعمال می‌شدند یا نه؟
۴. آیا فیلسوفان اسلامی به روش‌شناسی متون آموزشی به‌نحو خاص نظر بازخوانانه انداخته‌اند؟
۵. آیا روش مختص به فلسفه اسلامی که در سایر فلسفه‌ها معمول نیست وجود دارد یا نه؟
۶. آیا متون فلسفی به‌گونه‌ای تنظیم شده که توسعه دایره عقل فلسفی به عقل سلیم را هدف‌گیری کند؟
۷. آیا متون فلسفی به تقویت اطلاع‌رسانی در حوزه آموزش و پژوهش منجر می‌شود؟
۸. آیا تعامل فلسفه با سایر علوم در جهت تقویت مبانی مقدماتی ورود به فلسفه مورد توجه نگارندگان متون فلسفی بوده و هست؟
۹. آیا به پژوهش‌های میدانی در نیازهای فلسفی در متون آموزشی توجه شده است؟

د: نقاط قوت و ضعف متون فلسفه اسلامی در بخش اهداف و برنامه‌های کلی مربوط به متون آموزشی فلسفی باید گفت

اولاً بازپژوهی و بازپیرایی در مراحل تدوین متون آموزشی روزآمد باید مورد توجه ویژه قرار گیرد. متن فلسفی و عرفانی و کلامی متناسب با زمان و زبان زمان تدوین گردد و مناسبات دین و فلسفه و استنباط مباحث عقلی از نصوص دینی و اهتمام به پویایی و بالندگی در فلسفه اسلامی با توجه به نظرها و نیازهای جدید موردنظر قرار گیرد و پاسخ‌گویی به شبهات مطروحه در قلمرو فلسفه و حکمت اسلامی در متون یاد شده مورد عنایت قرار گیرد.

در این باب سؤالات ذیل مطرح می‌گردد:

بایسته‌ها و شایسته‌های متون آموزشی فلسفه ۳۱۹

۱. آیا متون فلسفی و حکمی موجود به‌عنوان متون آموزشی امور فوق‌الذکر را مدنظر قرار می‌دهند؟
۲. آیا اهداف دیگری که مورد توجه این نوشتار نبوده است و متون آموزشی نیز توجه ویژه بدان مبذول نداشته‌اند نمی‌تواند مطرح باشد؟
۳. متون فلسفی اسلامی بیشتر به هدف‌گیری حقیقت بنیان‌گذاری شده است؟ یا به هدف دفاع از دین و مذهب؟
۴. آیا هدف فیلسوفان مطرح در متون آموزشی از کندوکاوهای فلسفی‌شان با مذاق و مشرب شارح مقدس سازگاری دارد یا نه؟
۵. آیا نگارندگان متون آموزشی به وضع تعیینی یا تعینی خود را در نیل به اهداف آموزشی خود موفق دیده‌اند؟ یا خود نیز این متون را جهت تدریس و تدریس ناقص می‌دانند؟
۶. آیا ایجاد دستگاه فلسفی اسلامی مدون (خصوصاً صدرایی) با تکیه به میراث غنی مکتوب در فلسفه موردنظر متون آموزشی قرار دارد؟
۷. فلاسفه و عرفای بزرگ ناشناخته در سلف صالح چقدر در متون آموزشی بها داده می‌شود؟

۸: نقاط قوت و ضعف فلسفه اسلامی در باب مباحث مورد ادعای متون آموزشی موجود

۱. آیا متون آموزشی موجود در عرصه فلسفه و حکمت به همه مدعیات مهم دین و مذهب خود پرداخته‌اند؟
۲. آیا مدعیات فلسفی فیلسوفان مسلمان ویژگی خاصی دارد که در مکاتب دیگر فلسفی سابقه ندارد؟
۳. آیا می‌توان از مدعیات فلسفی به غیر از روش موجود در متون فلسفی و حکمی دفاع کرد؟
۴. آیا تنها یک نظام فلسفی می‌تواند با دین اسلام پیوند یابد و در متون آموزش مورد استفاده قرار گیرد؟ یا دین مبین اسلام نسبت به این روش‌ها لااقل بیش از یک روش لایشرط است؟

- بر این اساس می‌توان مباحث ذیل را در بحث اصول راهبردی به‌عنوان پیشنهاد مورد توجه قرار داد:
۱. توجه به وضعیت موجود متون آموزشی (نقاط قوت و ضعف جهت تکمیل متون آموزشی)،
 ۲. ویژگی‌های آرمانی مورد انتظار متون آموزشی،
 ۳. توجه به موضوعات و مسائل جدید در عرصه حکمی و فلسفی که تأثیر زیادی در ساحت‌های سیاسی اجتماعی دارند،
 ۴. توجه به روش‌های موجود و تفکر دربارہ روش‌هایی که ممکن است بتواند برای مباحث حکمی و فلسفی و باروری متون آموزش فلسفی مؤثر باشد،
 ۵. توجه به اهداف میان‌مدت و کوتاه‌مدت همراه با توجه به اهداف بلندمدت،
 ۶. بسط گستره نفوذ و سرعت تأثیرگذاری برنامه‌ها، با بهره‌گیری از امکانات مدرن و اهتمام به نوسازی مداوم شیوه‌ها و ابزارهای فعالیت،
 ۷. سازوارنگری و توجه به ترابط و مکملیت مباحث مطروحه در متن آموزشی،
 ۸. جریان‌سازی توسط متون آموزشی (مولدسازی)،
 ۹. تقدم کیفیت بر کمیت،
 ۱۰. توجه به تحولات جهانی به‌ویژه دنیای اسلام و جامعه ایران و آینده‌نگری در جهت احراز ابتکار عمل و نقش پیش‌تازانه در مواجهه فکری با مبادی جریان‌های رقیب،
 ۱۱. تقدم مباحث زیرساختی و کلیدی نظری و اهتمام بر تولید اندیشه و نظریه‌پردازی نسبت به مباحث سنتی و فرعی و روینایی،
 ۱۲. تدوین سرفصل‌های هدف‌دار و روزآمد جهت حضور حیات‌مند و حیات بخش در عرصه‌های حکمی،
 ۱۳. توجه به علوم مختلف مرتبط با آموزه‌های فلسفی و حکمی در تدوین متون،
 ۱۴. تهیه بازخورهای متون آموزشی به‌طور مداوم،

۱۵. انتشار نشریات فلسفی عرفانی کمک آموزشی،
۱۶. ایجاد ارتباط میان نسل اول و دوم فلاسفه،
۱۷. توجه به فلسفه‌های مضاف،
۱۸. توجه به معنویت و اخلاق در آموزش عرفان و فلسفه و عرفان،
۱۹. تهیه و تدوین متون فلسفی برای آشنایی کودکان و نوجوانان با فلسفه و عرفان اسلامی.

و: وضعیت مطلوب و مورد انتظار متون فلسفی و کلامی

وضعیت مطلوب متون فلسفی و کلامی و عرفانی در صورتی محقق می‌گردد که این اهداف متون به‌نحو سازگار و سازوار فراهم گردد و با یکدیگر در تقابل نباشد و از طرف دیگر موضوعات و مسائل به نحو روزآمد تدوین شده باشد و روش واحدی را جهت ارائه مباحث در پیش نگیرد بلکه روش‌های مقبول در استدلالات را مورد نظر و مذاقه قرار دهد (روش برهانی روش استقرایی - روش ایجادکننده یقین موجه که در بخش روش‌ها بحث آن گذشت)

و دائماً در خود تجدیدنظر نموده خود را بازخوانی و کالبد شکافی نماید تا بازخورد خود را ملاحظه کرده در متون آموزشی بعدی آنها را مورد ملاحظه قرار دهد و موارد ذیل مورد توجه قرار گیرد:

۱. تبیین مبانی عقلی و نظری فعالیت‌های سایر علوم و معارف و تبیین زیر ساخت‌های آنها.

۲. دفاع عقلانی از دین و مذهب.

۳. پاسخ به نیازهای فکری و بنیادین بشری (هستی و هدف از آفرینش انسان

و...)

۴. تکیه و ترویج خردورزی در جامعه.

که در اینجا این پرسش‌ها به چشم می‌خورد:

۱. آیا متون فلسفی موجود (با وضع ترسیم شده) مطابق است یا فاصله دارد؟

بسیار یا کم؟

۲. برای رسیدن به وضعیت مطلوب احاطه به علوم آلی و موضوع ساز لازم است یا خیر؟
۳. برای رسیدن به وضعیت مطلوب احاطه به مبانی فلسفه غرب لازم است؟ یا کافی؟ و یا لازم و کافی؟
۴. موانع رسیدن به وضع مطلوب در متون فلسفی چیست؟
۵. آیا راهکارهای رسیدن به وضع مطلوب در متون آموزشی فلسفی احصاء شده است؟
۶. آیا سرفصل‌های موجود و متون معهود می‌تواند این اهداف را تحت پوشش خود قرار دهد؟
۷. آیا موارد یاد شده در بخش انتظارات ما از متون آموزشی فلسفی می‌تواند تمام انتظارات باشد؟ یا موارد دیگر را نیز می‌توان احصاء کرد؟
۸. متون آموزشی فلسفی به چه مقدار به هدف ایجاد معنویت و اخلاق با فلسفه و عرفان تدوین شده‌اند؟
۹. آیا در متون آموزشی فلسفی جهت برطرف کردن فقدان امتداد سیاسی - اجتماعی فلسفه اسلامی فکری شده است؟
۱۰. آیا در مجامع دانشگاهی و حوزوی ترجمه کتب و منابع فلسفی به زبان فارسی و زبان‌های دیگر برای کلیه سطوح هدف بوده است؟
۱۱. آیا برای توطئه رقیب‌سازی برای فلسفه و عرفان اسلامی در متون آموزشی کاری انجام شده یا در دست اقدام از جانب حوزه و دانشگاهیان می‌باشد؟
۱۲. آیا بسط و توسعه قلمرو فلسفه اسلامی به حوزه فلسفه‌های مضاف و حوزه‌های کاربردی در متون آموزشی مورد نظر قرار دارد؟

خاتمه

ضمن ارج نهادن به ساحت علم و تحقیق و پژوهش نکاتی چند به‌عنوان خاتمه بیان می‌گردد:

تحقیق و نوآوری با هرگونه تقلید و اکتفاکردن به جمع‌آوری اطلاعات کشکول گونه منافات داشته و جزم علمی و عملی صحیح مرهون اندیشه صائب و انگیزه صالح می‌باشد که سهم تعیین‌کننده‌ای در بالندگی روح نوآوری دارد. متون آموزشی ایده‌آل بعد از بررسی دقیق مبادی تصویری و رسیدگی عمیق مبادی تصدیقی می‌تواند نقش مهمی در نمو علم و فربهی بینش داشته باشد.

و حرمت نهادن به افکار صاحب‌نظران و هماهنگ‌کردن آرای صاحب‌بصران در متون آموزشی به صورت تناکح علوم می‌تواند تأثیری در میدان دانش نو و زایش اندیشه جدید داشته باشد. چه اینکه از امیر مؤمنان علی ابن ابی طالب (علیه السلام) مأثور است: «اضربوا بعض الرأی ببعض یتولد منه الصواب» و آنچه که از جناب شیخ بهایی (فده) منقول و در کتاب کشکول وی مسطور است، مؤید ثمره‌بخشی تناکح آراء است زیرا آن جناب رابطه پرسش و پاسخ و نقد و جواب را، همانند پیوند مذکر و مؤنث می‌داند که از ازدواج این دو عنصر محوری، افزایش مثل و پیدایش فرزندی به‌نام نتیجه جلوه می‌نماید که اگر آن نوزاد رشد کند و از سنت تناکح، تساهل نوزد و عُقم و انزوا و خودمحوری و تک‌اندیشی غمبار به خود نگیرد زمینه‌فزاینده‌گی علم را به‌خوبی فراهم می‌نماید.

از آنجا که نقد و بررسی مایه بالندگی و توجه به بازخوردها مایه زاینده‌گی است، متون آموزشی فلسفی باید خود را به سوق صلاح و فلاح و نجاج معروض بدارد و از عمل به علم‌قبلی تسامح نکند و به واعظ غیر متعظ مبدل نشود و از ساهره داوری و صحنه قضاوت دور نماند.

ابن سینا و مراحل تکوینی سنت‌های فلسفی و علمی غرب

دکتر کریم مجتهدی

باتوجه به موضوع‌های کلی این همایش که بیشتر تحت عنوان «اسماء» به متون و منابع آموزشی موجود و عرصه مطالعات تطبیقی اختصاص داده شده است، شاید به نظر برسد که بحث در مورد جنبه‌های مختلف تأثیر ابن سینا در غرب، آن هم در قرون وسطا از قرن ۱۲ به بعد و همچنین در اوایل عصر جدید، یعنی در ابتدای قرن شانزدهم میلادی، چندان مناسبتی با عناوین و به ویژه با انتظارات احتمالاً عملی و کاربردی این همایش نداشته باشد. با این حال باید عرض کنم که کاملاً باتوجه به همین عناوین است که به هر طریق در مجموع، مفهوم «آموزش» در میان آنها برجستگی و محوریت خاصی پیدا می‌کند که تعمداً این تحقیق را برای گزارش در اینجا انتخاب و آماده کرده‌ام.

تجربه صد و اندی سال اخیر در ایران نشان می‌دهد که در مورد کلّ مسائل واقعاً فرهنگی، اعم از آموزشی و پژوهشی و یا ترویج علم و ادب، نه فقط راه‌حل‌های صوری و ادواری در این موارد تأثیر واقعی نداشته و کارساز نبوده است بلکه عملاً گاهی جنبه خودجوش آنها را نیز نابود کرده - و اگر نگوئیم تیشه به ریشه هر نوع رشد و تعالی زده - حداقل باید اذعان کنیم که کوشش اصلی را که احتمالاً می‌توانسته به شکوفایی واقعی منجر شود، از تحرک باز داشته است. اگر در جست‌وجوی اولویت‌ها هستیم - که حق هم همین است - پس باید بدانیم که اولویت‌ها عمیقاً در تأمل در موقعیت‌ها است. به سخن دیگر، تا به واقعیت‌های اصلی توجه نکنیم و در مورد آنها عمیقاً تأمل نکنیم، تدبیر و تدبیر ما سطحی و زودگذر و از همه بدتر، تشریفاتی باقی خواهد ماند و در نتیجه ماحصلی از آن نصیب ما نخواهد شد.

همچنین باید در نظر داشت که نتیجه احتمالی هر نوع تأمل نه یک‌باره و به صورت یک «فرمول» واحد و یا بدتر از آن، در قالب یک «شعار» کلی می‌تواند صادر شود، بلکه الزاماً مرحله به مرحله و با صبر و حوصله و براساس مشورت و تعامل صادقانه به‌نحو مستمر، باید در مقاطع مختلف تصمیم‌گیری همراه ما باشد، چه، بهترین مربی در آموزش، همان نفس آموزش است. گزاف نخواهد بود اگر بگوییم که مربی خوب را در واقع تجربه شخصی و فعالیت آموزشی خود او می‌سازد؛ به هر ترتیب، تجربه هر معلم مستعد واقعی در کوتاه‌مدت بر او محرز می‌دارد که تعلیم و تعلم مکمل یکدیگر هستند و اگر شخص این را براساس تجربه خود دریابد، به هیچ وسیله دیگری نیز نمی‌توان او را واقعاً بر این امر واقف کرد.

آنچه در این بحث خاص مورد نظر ما است، در واقع فقط مسئله آشنایی غربیان با افکار ابن‌سینا نیست، بلکه با دقت در این مسئله، منظور اصلی نشان‌دادن این مطلب است که چگونه براساس افکار این فیلسوف بزرگ، که در غرب به‌اجبار یک عنصر غیرمسیحی و غیراروپایی به حساب می‌آمده است، آنها توانسته‌اند، به‌مرور با شناخت ابعاد مختلف تفکر او، در زمینه‌های مختلف، اعم از فلسفه، کلام، عرفان و علوم ریاضی و تجربی از قبیل جبر، مثلثات، طب، داروسازی، جراحی، بهداشت و غیره به تحولات چشمگیری نایل آیند. از این لحاظ از رهگذر یک استدلال تمثیلی و عبور از جزئی به جزئی دیگر - یعنی از مصداقی انضمامی به مصداق انضمامی دیگر- شاید بتوانیم به وضع کنونی فرهنگ خودنیازهای زیربنایی آن آگاه شویم و در پی چاره‌جویی‌های اساسی معقول برآییم. از این لحاظ گزارش ما به‌ناچار ظاهراً دو جنبه مختلف پیدا خواهد کرد: تاریخی و فلسفی که البته در اینجا نیازی نیست که آنها را واقعاً از هم تفکیک کنیم. در واقع اگر در مسائل تاریخی نظرگاه فلسفی را فراموش کنیم، مثل این خواهد بود که عمیقاً به خواست و اراده خود، ترجیح دهیم که درحاشیه تاریخ بمانیم و اصلاً متوجه وضعیت اصلی خود و معنای احتمالی رخدادهای نشویم. از نظر تاریخی، طبیعی است که ابتدا غربیان به مظاهر خارجی فرهنگ و تمدن اسلامی توجه کرده باشند و بیشتر به فرآورده‌های طبیعی از نوع کشاورزی

و یا صنایع خاصاً اعم از کاربردی و تجملی جلب شوند که در این مورد حتی از دوره شارلمانی که با هارون الرشید، روابط سیاسی برقرار ساخته و با بغداد سفیر مبادله کرده بود، اسناد و مدارک معتبر زیادی در دست است که به‌خوبی این موضوع را محرز می‌دارد. ولی آنها به‌مرور به مسائل زیر بنایی فکری و علمی تمدن اسلامی بیشتر جلب شدند، زیرا در واقع در این تمدن از طرفی از دستاوردهای دوره باستان، مستقیماً استفاده می‌شده است و از طرف دیگر، مسلمانان با تمدن‌های آسیای نزدیک و دور آشنایی کافی داشتند و به‌سبب فعالیت‌های تجاری گسترده در آسیا، در آن عصر از لحاظ قدرت اقتصادی و امکانات رفاهی و معیشتی، شهرت خاصی یافته بودند.

بی‌علت نیست که در ذهن مسیحیان غربی، شهر بغداد یا قاهره و دمشق، مظهر و نهایت شگفتی‌ها و پیشرفت صنعتی و غنی‌ترین شهرهای دنیا به حساب می‌آمده است. حتی حدوداً در همان زمان - یا به هر ترتیب اندکی دیرتر - غربیان کاملاً از فعالیت‌های خاص فرهنگی و رونق فوق‌العاده ترجمه‌های قدیمی و روش‌های جدید در تحقیق و بحث‌ها در نزد مسلمانان بی‌اطلاع نبوده‌اند و سفیر بیزانس فوتیوس^(۱) که در قرن نهم میلادی در بغداد بوده، با روش‌های جدید جدلی که مسلمانان در بحث‌های خود به‌کار می‌برده‌اند، آشنا شده و آنها را به جهان غرب منتقل کرده است. بدون شک آبلار - یعنی اولین کسی که خود را در اروپا فیلسوف نامیده و نه متکلم - از همین روش‌ها در کتاب معروف خود آری و نه^۱ یعنی «اینطور و نه اینطور» (له و علیه) استفاده کرده است.

این توجه خاص به جنبه‌های مختلف تمدن و معارف اسلامی در اواخر قرن یازدهم با شروع جنگ‌های صلیبی (در سال ۱۰۹۵) که تا اواخر قرن سیزدهم، یعنی حدوداً دو قرن با لشکرکشی‌های متناوب دوره‌ای شکل گرفته است، عطش آنها را برای فراگیری کل این معارف اعم از نظری یا عملی از اقوام مسلمان - که آنها را دشمن خود تلقی می‌کرده‌اند - فوق‌العاده افزایش داد و در مناطق غرب اروپا و به‌ویژه در طلیطه (تولد) اسپانیا و یا صقلیه (سیسیل) در جنوب ایتالیا، به ترجمه و تحقیق در مورد آثار آنها پرداختند که البته این آشنایی به‌جای اینکه آنها

را به فرهنگ دینی و ریشه‌ای خود بی‌اعتقاد سازد، برعکس سبب‌ساز شد تا آنها بیشتر و شاید عمیق‌تر از ارثیه یونانی خود مطلع شوند و متفکران و دانشمندان خاص خود را که به سبب آزاداندیشی و وسعت نظر مورد بی‌مهری و فراموشی قرار داده بودند، از نو مطرح سازند و جنبه‌های بدیع فکر آنها را با ضوابط و محک‌های جدیدی که از مسلمانان اخذ کرده بودند، بسنجند.

از این لحاظ - از نیمه دوم قرن دوازدهم تا دوره تجدید حیات فرهنگی غرب (رنسانس)، هیچ فیلسوف و دانشمند مسلمانی، به اندازه ابن سینا مطرح نبوده و او در هر صورت به انحای مختلف چه از لحاظ فلسفه، طب، منطق، کلام و غیره تأثیرگذار بوده است. البته از قرن چهاردهم میلادی به بعد احتمالاً تأثیر ابن رشد از جهتی بیشتر شده، ولی ابن رشد فقط از یک نظر تأثیر گذاشته است و طرفداران او بیشتر جنبه موضع‌گیری و گاهی حتی صرفاً سیاسی داشته‌اند و به همین علت می‌توان از ابن رشدیان لاتینی صحبت کرد و حتی نشان داد که اغلب نحله‌های اصالت عقل غربی، به‌ویژه آنهایی که به فلاح و ارتقای روحی انسان کمتر توجه داشته‌اند و شاید حتی بیشتر مادی‌مسلك بوده‌اند، تماماً در سنت ابن‌رشدی هستند. در صورتی که به‌نحو واحد نمی‌توانیم از ابن سیناییان لاتینی صحبت کنیم؛ ابن سینا به‌صورت تک‌بُعدی - به قول امروزی‌ها فقط به‌نحو خطی - تأثیر نگذاشته، بلکه هر متفکری به فراخورگرایش علمی و روحی خود به او اقتدا کرده و استقلال تجسس و پژوهش خاص شخصی خود را از او الهام گرفته است.

در این زمینه و در مدت زمان نسبتاً طولانی، ما با طیفی از افکار و گرایش‌های مختلفی روبه‌رو هستیم که تنها وجه مشترک میان آنها تعهد در نفس تخصص واقعی است و همه آنها به‌نحوی نشان می‌دهند که نه فقط شخص با نفس تخصص، متعهد نمی‌شود، بلکه عملاً به‌دست خود از حرکت واقعی تجسس باز می‌ماند. تعهد بالفعل و واقعی فقط در عمل صادقانه تخصصی بروز می‌کند، همان‌طوری که ایمان واقعی نیز نه در تظاهر بدان، بلکه براساس تعبد بی‌ریا و صادقانه در مقابل احکام و خواست محض خداوند سنجیده می‌شود.

برای اینکه این مطالب را دقیق‌تر فهم کنیم و تأثیر بسیار خاص ابن سینا را در مراحل تاریخی مختلف دریابیم، بهتر است وضع شهر طلیطله را در قرن دوازدهم بررسی کنیم. این منطقه از سال ۷۱۱ میلادی در دست مسلمانان بوده و مجدداً در سال ۱۰۸۵، یعنی اواخر قرن یازدهم میلادی (حدوداً ۴۹ سال بعد از فوت ابن سینا) به دست مسیحیان افتاده است. مسیحیان بعد از فتح طلیطله در کنار مسجد معروفی، کتابخانه بسیار مهمی را پیدا کردند که حاوی مجموعه‌ای از آثار ارزشمند به زبان عربی (و احتمالاً به زبان‌های دیگر شرقی نیز) بوده است. طلاب و دانشجویان از اقصی نقاط اروپا به آنجا روی آوردند و دارالترجمه‌ای زیر نظر ریمون سوتا^(۲) که حدوداً بیست و پنج سال سراسقف آن شهر بوده است، بنیان نهادند و به‌نحو گروهی و مشترک به ترجمه و اقتباس این آثار به زبان لاتین دست زدند. گروهی مترجم یهودی نیز که احتمالاً مستعرب^۱ بودند و تسلط به زبان داشتند مشغول کار شدند.

در اینجا همچنین از دو استاد بسیار بزرگ مسیحی نیز باید نام برد، یکی اسپانیایی یعنی گوندی سالینوس و دیگری ایتالیایی یعنی ژرار دوکرمون که عمیقاً در تحول علم و فلسفه در غرب سرنوشت‌ساز بوده‌اند. از آن عصر به بعد نام گوندی سالینوس با نام ابن سینا تداعی می‌شود و از او، افزون بر ترجمه آثار ابن سینا و یا در هر صورت از افراد ناشناسی که تحت نفوذ او بوده‌اند، نزدیک به پنجاه رساله با گرایش شدید عرفانی و اشراقی باقی مانده که امروزه مورخان آنها را بیشتر تحت عنوان آثار ابن سینای مجعول^۲ می‌شناسند. البته ژیلسون در این آثار، گرایش شدید آگوستینیوسی نیز دیده است ولی به‌ترتیب در درجه اول، گرایش نه‌فقط صرفاً عرفانی و اشراقی است بلکه مهم‌تر اینکه بعضی از متون عرفای بزرگ قبلی که کلیسای کاتولیک رومی آنها را قبول نداشته، مانند افکار دیونیسوس مجعول و یا ژان اسکات اریژن ایرلندی در این نوشته‌ها ادغام شده است. این آثار با اینکه گاهی جنبه التقاطی پیدا کرده‌اند ولی همین امر به‌خوبی

1. امروزه نیز از این اصطلاح به‌عینه استفاده می‌شود (Mosarabe)

2. Pseudo Avicenna

نشان می‌دهد که ابن‌سینا در نظرگاه این مؤلفان، امکان نوعی تجدید حیات فرهنگی را با اتکا به معارف و ارثیه محلی موجود، میسر ساخته است. از طرف دیگر، باید گفته شود که تأثیر ابن‌سینا در فرهنگ غربی به این نمونه اول که بیشتر عرفانی و اشراقی است ختم نمی‌شود و در قرن سیزدهم ابن‌سینا به‌عنوان فیلسوف مشائی - البته به‌معنای خاص کلمه، یعنی با زیربنای نظری ارسطویی ولی با گرایش روحی افلوطینی - مستقیماً در متکلمان بزرگ غربی تأثیر گذاشته است که در این میان باید به مشهورترین آنها، یعنی آلبرت کبیر و شاگرد او طوماس اکوینی اشاره کرد. این دو استاد دانشگاهی به‌خوبی می‌دانستند که رساله *اثولوجیا* و کتاب *العلل* از ارسطو نیست، با این حال باتوجه به افکار ابن‌سینا، کاربرد این دو رساله را در توجیه عقلی و منطقی کلام مسیحی به‌خوبی دریافتند. در رساله کوچک طوماس تحت عنوان «درباره وجود و ماهیت»^۱ که نام ابن‌سینا با صراحت ذکر شده، استفاده زیادی از آرای این فیلسوف بزرگ شده است، به‌ویژه در مورد تفکیک وجود از ماهیت که نه‌فقط به کلام سنت عقلی در نزد مسیحیان رونق بخشیده، بلکه امکان نزدیک‌سازی احکام مسیحی را با نوعی تفسیر از آثار ارسطو فراهم آورده و در این مهم، طوماس اکوینی کار اصلی را انجام داده است. بعد از او در اواخر قرن سیزدهم و در چند سال اول قرن چهاردهم، با اینکه کلیسا از فلسفه‌های عقلی - به‌ویژه با گرایش ابن‌رشدی آن - به شدت مخالفت می‌کرده است، دونس اسکوتوس نشان داد که با ابن‌سینا مسائل اصلی فلسفی و مابعدالطبیعی و نه الزاماً کلامی، مطرح می‌شود و اهمیت خاصی پیدا می‌کند. فلسفه ابن‌سینا از فلسفه ارسطو فاصله گرفته و مملو از افکار نوافلاطونی است و اصطلاحات او نسبت به گذشته، ابعاد بسیار جدیدی دارد و غربیان به این امر بی‌توجه نبوده‌اند؛ در این‌باره توضیح مختصری را لازم می‌دانیم: در قرون وسطای اروپایی، قدرت خاص بعضی از کلمات عربی توجه مترجمان و متکلمان آن عصر را برانگیخت؛ از همه مهم‌تر اصطلاح «انیه» بود. به‌نظر می‌رسد این لفظ از قرن سوم هجری در میان مسلمانان متداول شده باشد و صورت ظاهری آن نیز به‌خوبی نشان می‌دهد که از ابتدای کاربرد آن صرفاً

انتزاعی بوده است. علامت تأنیث در آخر کلمه، یعنی «نیّه» (*iyya*) - که به نحو متداول به لاتین « *itas* » آورده می‌شده است - به اعتقاد بعضی، از کلمه «آنا» - من - گرفته شده به نحوی که نیکلسون آن را به انگلیسی « *i-ness* » ترجمه کرده است. در هر صورت، کلمه «انیّه» کاملاً نوعی تفکر افلاطونی را نشان می‌دهد که در قالب اصطلاحات مشائی ارسطویی در آورده شده است. این کلمه به معنای وجود (به فرانسه « *Être* » و « *Existence* » یعنی از یونانی « *ausis* » و « *Ön* » است) و آن هم به معنای مقوله عالی است. این اصطلاح هم در *اثولوجیا* و هم در کتاب *العلل* آورده شده که در آن عصر هر دو منسوب به ارسطو بوده است. در کتاب *اثولوجیا* این اصطلاح جزو شش اصل عالم دانسته شده، یعنی عقل، انیّه، غیریه، هویه، حرکت و سکون.

عقل، مخلوق اول خداوند است ولی پنج اصل دیگر قابل فهم نیست مگر اینکه ما آنها را با پنج مقوله عالی افلاطون در رساله سوفسطایی بسنجیم، یعنی انیّه = *Öv* و هویه = *tavtov*. خداوند علت اولی و انیّه محض و مطلق است و از آن، اولین موجود صادر می‌شود که البته کمال آن کمتر از علت اولی است.

همچنین نمی‌توان فراموش کرد که ارسطو در *آنالوطینا* (قسمت I و II) میان « *to Öti* » (یعنی چیزی که هست) و « *to'ti estin* » (یعنی آنچه هست)، تفاوت قایل شده که منشأی اصلی تمایز وجود از ماهیت است. در نزد مسلمانان «انیّه» بیشتر به معنای وجود (اگزیستانس) به کار رفته است، یعنی یک وجود مشخص خارجی که در نزد خداوند از هم تفکیک نمی‌شود: ماهیت خداوند همان وجود خداوند است. در این مورد اصطلاح انیّه مترادف ماهیّه به کار می‌رود.

البته به نظر می‌رسد اینکه «انیّه» از ریشه «آنا» « *ego* » باشد درست نیست و فقط گاهی در نزد عرفا دیده شده است. هویه بدون شک از ضمیر سوم شخص مفرد «هو» گرفته شده است. در قرون وسطا طوماس «انیّه» را اغلب همان « *Esse* » به معنای فعل وجود آورده است ولی بعضی دیگر اصطلاح عربی را به صورت لاتینی «انتیتاس» (*antitas*) نوشته‌اند؛ یعنی براساس همان لفظ عربی، اصطلاحی را جعل کرده‌اند که معنای واقعی آن خلط نشود. مایستر اکهارت، عارف بزرگ آلمانی، در قرن ۱۴، این اصطلاح را مثل طوماس، همان « *Esse* » فعل وجودی

گفته است. بر این اساس، مسلم می‌شود که در فرهنگ غربی «هستی‌شناسی» به معنای جدید کلمه ریشه ابن سینا دارد.

با مطالبی که در اینجا عنوان کردیم، به نظر می‌رسد که عملاً فلسفه‌های فائق در غرب در قرن سیزدهم میلادی تا حدودی نه الزاماً سینایی بلکه باتوجه به افکار او به وجود آمده بوده است. از لحاظ تاریخی، اسنادی به دست آمده است که دقیقاً نشان می‌دهد حتی راجرس بیکن در انگلستان از نسخه خطی متن شفا استفاده می‌کرده است.

از طرف دیگر، قسمتی از طبیعیات ابن سینا که در طیله در قرن دوازدهم ترجمه شده بود و در آن در مورد حرکت و زمان بحث می‌شد - البته کمتر از «فیزیک» ارسطو مورد توجه بود - ولی به مرور در دانشگاه‌های قرن دوازدهم تفسیر شد و جنبه کاملاً جدیدی پیدا کرد و با ترجمه‌های تازه بورگوس^۱ در سال ۱۲۷۵ تکمیل شد. گفته شده است که یک نسخه از همین متون در کتابخانه دانشگاه سوربن بوده که بدون شک بعداً در نشر و بسط نظریه‌های کوپرنیک و گالیله از آنها استفاده‌های زیادی شده است.

یک جنبه دیگر از تأثیر ابن سینا در غرب از طریق رساله عشق بوده است که انعکاسی از محاوره ضیافت افلاطون دارد. اخیراً در اروپا نشان داده‌اند که به احتمال مقرون به یقین، همین سنت الهام‌بخش شعرا و موسیقیدان‌های دوره‌گرد (تروبادور)^۲ بوده است. با اینکه ترجمه لاتینی این رساله پیدا نشده، مسلماً از طریق موسیقی «فلامنکو» اندلس و گرایش عرفانی «الماریا» در اواخر قرون وسطا و اوایل عصر جدید حیات فرهنگی، نوعی رابطه هنری میان اسپانیا و فرانسه برقرار بوده است که گروه زیادی از موسیقیدانان از آن بهره فراوان برده‌اند.

قبل از اینکه از لحاظ تاریخی از تأثیر ابن سینا در غرب در دوره‌های جدیدتر صحبت کنیم به ناچار به سبب اهمیت موضوع - به نحو استطرادی - در اینجا باید از بعضی جنبه‌های خاصی نیز بحث کنیم که در قسمت‌های قبلی به اختصار از آنها گذشتیم؛ البته از این لحاظ در درجه اول باید در مورد نزدیک‌سازی افکار

1. Burgos
2. troubadours

ابن سینا با ژان اسکات اریژن، توضیح بیشتری بدهیم. این نزدیک‌سازی با اینکه بسیار عجیب می‌نماید، ولی در هر صورت یک جنبه نمادین (سمبولیک) انکارناپذیری دارد و به خوبی نشان می‌دهد که از قرن دوازدهم به بعد با افکار ابن سینا نوعی تحول ریشه‌ای در تفکر غربی در شرف تکوین بوده است و با تعمق در جنبه‌های مختلف آن از دگرگونی‌های واقعی نظرگاه‌های غربی - اعم از مثبت و یا حتی منفی - می‌توان آگاه شد و احتمالاً مطالبی را دریافت که در ابتدا با نگاه سطحی مسلماً از نظر دور می‌ماند و تبحر عملاً از محدوده جمع‌آوری - آن هم به سیاق مورچگان - فراتر نمی‌رود و به آگاهی‌های واقعی منجر نمی‌شود. اینجا است که حافظه باید در جهت تعقل و تعمق حرکت کند و در صورت لزوم، خود را از تخیل سالم ابداعی نیز بی‌بهره نسازد و اگر اینطور نشود، نه فقط تحقیق و پژوهش بی‌ارج خواهد بود و جنبه تکرار مکرر اندر مکرر خواهد داشت، بلکه از فهم معنای درست این امر مکرر نیز - که در سیر زمان حتی بی‌محتسوا شده - کاملاً عاجز خواهد ماند.

به ترتیب در جهان غرب، در نیمه دوم قرن دوازدهم در مدارس و در قرن سیزدهم در دانشگاه‌ها، نوعی توجه به مابعدالطبیعه پیدا شده بود که به جای اینکه صرفاً جنبه کلامی داشته باشد، به نحوی می‌خواستند از آن به عنوان مقدمه و تمهیدی برای طبیعیات استفاده کنند. منبع فکری این محققان در درجه اول «رساله طیماثوس» افلاطون بود. در اینجا بدون اینکه وارد جزئیات بشویم، می‌توانیم به آثار گیوم اهل کونش^۱ و تیاری اهل شارتر^۲ و یا به شاگرد او هرمان اهل کُرنت^۳ اشاره و از رساله معروف او «جهان بزرگ»^۴ بحث کنیم و موارد بسیار دیگر.

باید توجه داشت که در اینجا تاریخ فلسفه به عینه با تاریخ علم همگام است و تأمل در یکی بدون دقت در دیگری صحیح و مفید فایده به نظر نمی‌رسد. ضمناً باید دانست که این متفکران در آن عصر خود را از اخلاف ژان اسکات اریژن ایرلندی می‌دانسته‌اند و به نظر و روش او توجه خاصی داشته‌اند. این شخص قبل

1. Guillaume de conches
2. Thierry de chartres
3. Hermann de corinthie
4. Megacosme

از همه آنها سعی کرده بود مجموع بحث‌های مربوط به عالم الهی و عالم مخلوق را یکجا و باتوجه به امکانات عقلی بیان کند، ضمن اینکه به اگوستینوس و دیونسیوس مجعول و بوئسیوس بی‌توجه نبوده است. متونی که بیشتر از اریژن مورد استفاده این متفکران است تفسیرهایی است که او در مورد مراتب آسمانی دیونسیوس نوشته است. افزون بر این، متفکران اغلب از اصطلاحات خاص اریژن استفاده می‌کرده‌اند، مثل علت اولی^۱ و تحلل^۲ و یا بهره‌مندی^۳ و غیره...^(۴)

اگر در قرن دوازدهم توجه به ژان اسکان اریژن بسیار دیده می‌شود، در قرن سیزدهم به‌نحو دیگر از افکار او استفاده شده است؛ توضیح اینکه در کتابی تحت عنوان کتاب‌العلل اولیه و ثانویه^۴ که تحریر جدیدی از آن آماده شده، نقل‌قول‌های بسیار زیادی از اریژن آورده شده است. در همین کتاب همچنین متون زیادی نیز از مابعدالطبیعه ابن سینا کتاب VIII و به‌ویژه کتاب IX و قسمت دوم و پنجم کتاب النفس دیده می‌شود.

درواقع متنی که در آن تاریخ از کتاب‌العلل در دست بود، به‌نحوی، جمع‌بندی سنت فکری افلاطون با محوریت ابرقلس و ابن سینا و ژان اسکات اریژن است. امروزه باورنکردنی به‌نظر می‌رسد که در آن عصر تا این حد این کتاب تأثیر گذاشته باشد. البته متون کاملاً درهم ادغام نشده، بلکه به‌صورت یک مجموعه فراهم آورده شده است؛ ولی آنچه اهمیت فوق‌العاده دارد و درخور دقت و تأمل است، الزاماً ترجمه و تنظیم متون نیست، بلکه قصد و نیتی است که در گزینش و انتخاب آنها و ترتیب قرار دادن آنها کنار یکدیگر بوده است. مترجم و یا مؤلف ناشناس واقعاً نخواست است اثر منحولی را به نگارش درآورد، بلکه به‌خوبی متوجه بوده که میان علل اصلی اولیه که ناشی از حکمت محض خداوند است و سلسله مراتب صدور به‌نحوی که متفکران مسلمان - که در صدر آنها ابن سینا قرار دارد - آورده بودند، رابطه‌ای انکارناپذیر وجود دارد. او به اختلاف میان این نظرها نپرداخته بلکه صرفاً به‌نحو نمادین آنها را هم‌سنخ و از یک نوع فکر و از شهود

1. Causa primordialis (لاتینی)

2. Resolutio (لاتینی)

3. Participatio (لاتینی)

4. Liber de Ccausis Primis et Secundis (لاتینی)

واحد عقلی دانسته و بر خود تکلیف کرده است که در ترویج آنها بکوشد. ولی البته وجوه تفارق این نظرگاه‌ها را نمی‌توان به سهولت کنار گذاشت اما بحث در این مورد به تحقیق مستقل دیگری نیاز دارد و از حوصله این نوشته خارج است. با این حال براساس تحقیقاتی که دوشیزه دالورنی^(۴)، محقق فرانسوی و متخصص نسخه‌های خطی قرون وسطا، در معرفی و شرح این نسخه خاص به نگارش درآورده است، مطالبی را از لحاظ محتوایی در اینجا می‌آوریم:

در این رساله کلاً خداوند مبدأ و اصل‌الاصول دانسته شده که وحدت آن مسلّم و خدشه‌ناپذیر است و کثرت به آن راه ندارد. خداوند علت همه امور است ولی هیچ موجودی جز از طریق بهره‌مندی، راهی به مبدأ ندارد. طبق حکمت خداوند، همه اشیا براساس نظم و ترتیب^۱ خاص و طبق عشق خود به مبدأ، امکان بقا^۲ می‌یابند. مؤلف ناشناخته بدون اینکه الزاماً نظر به تثلیث مسیحی داشته باشد، تصور می‌کند که عالم براساس ماهیت آب و حکمت ابن و روح‌القدس عقلانی تحقق پیدا کرده است.^۳ در حکمت اولیه، یعنی کلمه‌الله^۴، علل امور قرار دارند و آنها صرفاً دهری هستند ولی اگر بتوان گفت در هر صورت به اندازه خداوند قدیم محض و سرمدی مطلق نیستند. این علل در معلولات خود ظاهر و به‌عنوان صور عقلانی صادر می‌شوند.

در فصل اول رساله، بعضی از اصطلاحات ژان اسکات اریژن، همراه بعضی از اصطلاحات ابن سینا و ابرقلس^۵ آورده شده است. در فصل چهارم افکار ابن سینا و اریژن به‌نحو کامل درهم ادغام شده و نظر بر این است که عقل در واقع صرفاً خود را تعقل می‌کند تا آنچه درخور تعقل است و قابلیت آن را دارد، صادر شود و در نتیجه در مرتبه اول صورت فلک که در واقع نفس آن است و در مرتبه بعدی ماده این فلک بروز می‌کند. یعنی وقتی که عقل با فعل تعقل به عقل اول نظاره می‌کند، آن مرتبه‌ای از عقل را مشاهده می‌کند که به‌دنبال خواهد آمد و ادامه این

1. Ordination (لاتینی)

2. Conservatio (لاتینی)

3. Per essentiam Patrem, Per sapientiam filium, per spiritum sanctum intelligi (لاتینی)

4. Logos (لاتینی)

5. Proclus

فعل به تولید نفس و ماده منجر می‌شود؛ همین فرایند باز تکرار می‌شود تا برسیم به فلک و عالم تحت‌القمر که عقل فعّال و نفس انسان‌ها در آن قرار دارد. مؤلف ناشناس همچنین از کتاب *تقسیمات طبیعت* ژان اسکات اریژن (قسمت اول) استفاده زیادی کرده و کلاً امکانات عقل را نشان داده است و بعد دوباره به کتاب *العلل* و آثار ابن‌سینا بازگشته تا منشأی کثرات و صور متعدد را دریابد و طبایع اولیه و موجودات مرکب ذی‌حیات و حرکت و زمان را تفهیم کند. در آخرین فصل رساله، با توسل به افکار اگوستینوس، نشان داده شده است که علت اولیه فوق‌حسّ و عقل است و مثل دیونسیوس، براین مطلب تأکید شده است که خداوند در هر صورت لا یوصف و به‌نحو محض متعالی است و از این رهگذر کلام سلبی^۱ ژان اسکات اریژن کاملاً با نظر ابن‌سینا مطابقت داده شده است. در واقع اهمیت تاریخی این نسخه خطی بیشتر از این لحاظ است که خواه ناخواه افکار ابن‌سینا را در بطن و زیربنای افکار فلسفی و عرفانی غرب قرار می‌دهد.

در ضمن باید دانست که این رساله در ربع دوم قرن سیزدهم صرفاً به ابن‌سینا نسبت داده شده و بعد در مجموعه‌ای توسط سان جیووانی از صومعه وژداراشهر (پادو)^۲ در سال ۱۵۰۸ میلادی در ونیز به چاپ رسیده است. ولی عجیب اینجا است که تا این اواخر هیچ‌کس از این انتساب تعجب نمی‌کرده تا اینکه اتین ژیلسون در قرن بیستم، متون اریژن را از نوشته‌های ابن‌سینا متمایز ساخته و در نهایت از یک ابن‌سینای مجعول در جهان غرب صحبت به میان آمده است. به حدس ژیلسون، این رساله باید در اواخر قرن دوازدهم و احتمالاً زیر نظر گوندیسالینوس تهیه شده باشد ولی به عقیده خانم دالورنی و کارادو و این اثر به احتمال مقرون به یقین در اوایل قرن سیزدهم تهیه شده و اگر هم اینطور نباشد در هر صورت شهرت آن بیشتر از آن قرن به بعد بوده و عملاً در مراحل مختلف فرهنگ غربی مطالعه و از جهات مختلف مورد استفاده قرار گرفته است.

* * *

در قسمت بعدی این گزارش، همچنین باید اشاره کنیم به شهرت مجدد ابن سینا در آستانه دوره‌ای که فرهنگ غربی تجدید حیات (رنسانس) پیدا کرده است، به‌ویژه در ونیز و پادو، تا بدین‌وسیله از جنبه‌های دیگر تأثیر افکار ابن سینا در اروپا، آگاهی‌های دقیق‌تری به‌دست آوریم:

در اواخر قرن پانزدهم میلادی در نظرگاه استادان و دانشجویان دانشگاه‌های ایتالیا، ابن سینا بیشتر مؤلف کتاب *قانون* محسوب می‌شد. این کتاب مشتمل بر پنج قسمت عمده است، از جمله: کالبدشناسی و علم وظایف‌الاعضاء، بیماری‌شناسی، بهداشت و داروها اعم از اینکه اثر آنها موضعی باشد و یا صرفاً اثر کلی و عمومی داشته باشند. همچنین در قسمت پنجم کتاب از ترکیب و آماده‌سازی همین داروها بر اساس مشاهدات شخص مؤلف صحبت شده است^(۵) و همین نشان می‌دهد که ابن سینا شخصاً تجارب زیاد بالینی داشته است. ترجمه ناقص از این کتاب توسط ژرار دو کرمون ایتالیایی از سال ۱۱۸۷ باقی مانده بود که با اصلاحات و تکلمه در مونپلیه فرانسه و در دانشکده‌های طب ایتالیا، تدریس می‌شد. سنت طب سینایی در سال ۱۶۵۰، افزون بر مراکز قبلی، در بعضی از دانشکده‌های لوون و چند مرکز دیگر رونق پیدا کرده بود. متن عربی کتاب *قانون* برای اولین بار در شهر روم در سال ۱۶۹۳ چاپ و منتشر شد؛ ترجمه لاتینی کتاب قبلاً نزدیک به سی بار - خواه به‌صورت کامل و یا به‌نحو منتخبات - تجدید چاپ شده بود.

از طرف دیگر، ضمن اینکه باید اهمیت فوق‌العاده کتاب *قانون* را در نظر داشت و بر تأثیر عمده آن در قرون ۱۲ و ۱۳ و بیشتر در عصر جدید غرب تأکید کرد، نباید فراموش کرد که در متون تمهیدی این کتاب توجه خاصی به فلسفه شده است. ابن سینا در مقدمه خود به وجوه تفارق طب و فلسفه پرداخته و بیان کرده است که فلسفه یک بحث نظری درباره کل عالم است و به همین سبب طب به‌ناچار برای مشخص کردن اصول خود باید به‌نحو مستمر به فلسفه رجوع کند، به‌ویژه در مورد شناخت و دقت در عناصری که مقوم وجود انسان است و بر مزاج^۱ او تأثیر می‌گذارد و طیب فقط با دقت در مقدمات فلسفی می‌تواند به

مشاهدات عملی بپردازد و در جهت معالجه و بهبودی بیماران خود اقدام کند. با این حال به عقیده او به نحو کلی، علوم عملی و نظری باید وحدت داشته باشند و یا در هر صورت میان آنها تعادل محکمی برقرار شود. از این لحاظ در عصر جدید در مدارس طب اروپا به مدت بسیار طولانی، به ویژه در ایتالیا در شهرهایی چون بولونی و پادو و ونیز، استادان واحدی، هم فلسفه طبیعی تدریس می کرده اند و هم طب، آن هم چه در دانشکده های هنرها و چه در دانشکده طب. البته در مراکزی که بیشتر به فلسفه طبیعی می پرداختند به این رشد توجه بیشتری می شد؛ مانند شهر پادو که در تمامی زمینه ها، عمیقاً گرایش این رشدی حاکم بود ولی در حوزه هایی که بیشتر به فلسفه نظری توجه می شد، در درجه اول، به مطالعه و شناخت جنبه های مختلف تفکر سینایی می پرداختند. کلاً می توان گفت که ابن رشدیان لاتینی ایتالیایی، مسائل را به نحو ساده و گاهی بسیار رخیص تلقی می کرده اند؛ در صورتی که در آثار ابن سینا عمق بیشتری دیده می شد و عملاً تأمل پر بارتری در اذهان پدید می آورد. برای بهتر مصور کردن این مطلب در اینجا، از اواسط قرن ۱۶، یعنی بحبوحه تجدید حیات فرهنگی، مطالبی را متذکر می شویم که گویا تا امروز در ایران ناشناخته باقی مانده است و واقعاً ارزش این را دارد که آنها را بشنویم و درباره آنها تأمل کنیم.

در سال ۱۵۴۷-۱۵۴۶ در شهر ونیز کتابی با عنوان طولانی لاتینی در مورد فلسفه ابن سینا منتشر شده است که از آن تاریخ به بعد در تمامی فهرست های آثار ترجمه شده این متفکر بزرگ مسلمان، در غرب انعکاس یافته است، ولی در واقع عملاً هیچ گاه کیفیت این اثر واقعاً مورد ارزیابی دقیق قرار نگرفته و مترجم آن نیز به اندازه کافی معرفی نشده است. این مترجم بسیار فرهیخته، که خود نیز مثل ابن سینا طبیب و فیلسوف بود، آندرا آلیاقو^(۱) نام دارد و از آنجا که متولد بلون^۱ است، به عنوان مأمور جمهوری ونیز تلقی شده است. او از اواخر قرن ۱۵ و اوایل قرن ۱۶ میلادی، سی سال از عمر خود را در شهر دمشق طبابت می کرده است و در این مدت به خوبی زبان عربی را آموخته و همچنین با علوم و رسوم مسلمانان و به ویژه با تعلیمات دینی و اصول علم کلام اسلامی، آشنا شده است.

1. Bellune (به ایتالیایی «بلونو» گفته می شود)

بنا به نوشته خود او، در این موارد اطلاعات بسیار زیادی را از یک طبیب دمشق کسب کرده بود که از مشخصاتی که بدون ذکر نام او می‌آورد، به نظر می‌رسد که منظور همان محمد ابن مکی شمس‌الدین دمشقی باشد که ظاهراً در هشتادسالگی، یعنی در سال ۱۵۳۱ م. در دمشق فوت کرده و خود نیز به نحو پنهانی شیعه بوده است. این شخص مطالب زیادی درباره صوفیان و دراویش دوره صفوی در اختیار آلپاقو گذاشته و به اختلاف شدید شاه اسمعیل با امپراتوری عثمانی اشاره کرده است.

به نظر می‌رسد که هر دوی آنها احتمالاً به برقراری روابط دوستی و مودت میان شاه اسمعیل و مقامات ونیزی متمایل بوده‌اند. آلپاقو این اطلاعات را در مقدمه ترجمه‌هایی که از ابن سینا کرده، افزوده و عملاً نوعی کلام تطبیقی ارائه داده است. از مهم‌ترین قسمت‌های این مجموعه، رساله‌ای در بحث معاد است که همچنین شامل اعتقادات فرقه‌های مختلف در این زمینه می‌شود. در هر صورت، منابع نوشته خیلی دقیق نیست، زیرا گاهی حتی مطالبی از مدافعان مسیحی نیز در آنها دیده می‌شود. به عقیده مؤلف جنبه بدیع کار ابن سینا در موضع‌گیری صرفاً فلسفی او در مقابل افراد عادی بوده است و گرایش به نوعی تفکر نوافلاطونی و سلسله‌مراتب عقول کاملاً در گفته‌های او محرز و مشخص است.

گویا آلپاقو افزون بر ترجمه‌هایی که خود می‌کرده، سعی داشته است به افکار افراد دیگری از اسلاف خود نیز در قرن دوازدهم میلادی، دست یابد. کل یادداشت‌های او بعد از فوت در اختیار برادرزاده او، یعنی پائولا^۱ آلپاقو قرار گرفته و این شخص بالأخره موفق شده است آنها را توسط اتحادیه‌های مدنی^۲ رسمی در سال ۱۵۶۶ منتشر کند و از این رهگذر بر اطلاعات غربیان از ابن سینا بیفزاید. البته باید دانست که ترجمه‌های آلپاقو بیشتر تحت‌اللفظی بوده و خود او نیز از نواقص کار کاملاً آگاهی داشته و در مواردی نیز به آنها اشاره کرده است. به همین دلیل اغلب به اجبار توضیحات اضافی و حتی تفسیرهایی را به آنها افزوده است. آلپاقو کاملاً به نظرهای اصلی متکلمان مسلمان توجه داشته و همچنین بر افکار اهل تشیع و صوفیان و موضع فلاسفه دیگر مسلمان از قبیل غزالی و

1. Paola

2. Les juntes

ابن رشد واقف بوده است، بدون اینکه در مورد تعلیمات اگوستینوس و طوماس اکوینی و دونس اسکوتوس دچار غفلت شود.

مسکماً آلپاقو، خود نیز در عین حالی که کاملاً مسیحی است، تا حدود زیادی گرایش نوافلاطونی دارد. به تصور او می‌توان به عقل اول نزدیک شد، یعنی به اولین مخلوق خداوند. روح محض و بسیط، همان عقل کلی است که خود علت امور دیگر است. آلپاقو این عقل اول را با روح القدس به نحوی که مسیحیان کاتولیک به آن اعتقاد دارند، یکی می‌داند. از طرف دیگر، او تعلیمات ابن‌سینا را در مقابل تعلیمات ابن رشد قرار می‌دهد و کلاً جنبه‌های افلاطونی اگوستینوس و ابن‌سینا را بر جنبه‌های ارسطویی و ابن‌رشدی ترجیح می‌دهد. (احتمالاً آلپاقو با ابن‌رشدیان شهر پادو نیز ملاقات کرده است.)

متخصصان نسخه‌های لاتینی نشان داده‌اند که در کتابخانه‌های اروپا حدوداً ۱۲۰ نسخه خطی از ترجمه آثار مختلف ابن‌سینا در زمینه‌های مختلف وجود دارد که البته اگر نقل قول‌های بسیار طولانی دیگران را نیز بر آن بیفزاییم، بدون شک تعداد آنها بسیار بیشتر نیز خواهد بود. همچنین در اکثر این متون، لقب‌های متعدد غیرمنتظره در مورد ابن‌سینا به کار رفته است که بسیار عجیب می‌نماید، از جمله لقب شاهزاده فلاسفه.

شاید اصطلاح لاتینی « *Preceptum philosophus* » به معنای «موازن و مبانی فلسفه» به عمد و یا به خطا به اصطلاح *prince* (شاهزاده) تبدیل شده است. دیگر اینکه چون در ایتالیا بیشتر نسخه‌های خطی ابن‌سینا را از شهر سویل (اشپیلیه) اسپانیا می‌آورده‌اند، گاهی لقب شاهزاده سویلی (اشپیلیه‌ای) به او داده شده است. در هر صورت، این جریان همچنین بر اهمیت فوق‌العاده ابن‌سینا در نظر غربیان ادوار گذشته دلالت دارد، به نحوی که در اواخر قرن شانزدهم - همان طوری که قبلاً اشاره کردیم - در سال ۱۵۹۳، حتی متن عربی کتاب *قانون* به انضمام متن عربی *نجات* در روم به چاپ رسیده است.

البته از طرف دیگر، نباید فراموش کرد که اگر بعد از عصر تجدید حیات فرهنگی از گستردگی افکار ابن‌سینا در غرب کاسته شده و بیشتر به ابن‌رشد و اتباع غربی او گرایش بوده است ولی در عوض به نحو تخصصی‌تر و باز به انحای

مختلف همچنان به ابن سینا نیز بی‌توجه نبوده‌اند و این امر تا عصر حاضر ادامه داشته است. این موضوع افزون بر اهمیت تاریخ فلسفه‌های اسلامی و تحولات آن - به‌ویژه در ایران که گویی سنت سینایی در مقاطع و مواقف مشخص از طریق سهروردی و صدرا و بسیاری دیگر هنوز مطرح و به‌نحوی فعلیت دارد - همچنین به‌سبب اراده به فهم درست گرایش‌های فلسفی غرب نیز بوده است؛ از این لحاظ بهترین نمونه در قرن بیستم آثار ژیلسون است. با اطمینان می‌توان گفت که بدون توجه به افکار ابن سینا و تأثیر ادواری آن در غرب نه‌فقط تاریخ فلسفه غربی و حتی بعضی از جنبه‌های علمی آن را در مقاطع خاص مختلف نمی‌توان به‌نحو دقیق دریافت، بلکه احتمال دارد ذهن متعاطی درمورد امکانات اصلی و گرایش‌های آتی آن نیز دچار بدفهمی و انحراف‌های عدیده‌ناخواسته شود.

بدون اینکه در این مختصر بتوانیم به‌کل ابعاد این موضوع بپردازیم همین‌قدر یادآور می‌شویم که بنا به نظر متخصصان غربی، با ابن سینا است که فرهنگ یونانی اعم از سنت ارسطو و افلاطون و رواقیون در اوایل قرون وسطا به غرب راه یافته است. ابن سینا همچنین نقطه آغازین تمامی فلسفه‌های دوره متأخر قرون وسطا و تمامی طرح‌های بالقوه ممکن بوده که بعداً رواج پیدا کرده است. بدین معنی ابن سینا برای غربیان در ادوار مختلف تاریخی، آن رقیب مسلمان شناخته شده‌ای بوده است که گاهی با او توافق داشته‌اند تا بعد، هر یک با استفاده از جنبه‌ای از افکار او، ادعاهای نوع دیگر داشته باشند و راه شخصی خود را انتخاب کنند. این مطلب نه‌فقط درمورد آلبرت کیبر و طوماس اکوینی صدق می‌کند، بلکه درمورد گیوم اهل اُورنی و راجرس بیکن و پطرس اسپانیایی و بسیاری دیگر نیز صادق است.

در قرون وسطا، ابن سینا قبل از آنکه کل آثار ارسطو ترجمه و شناخته شود، مطرح بوده است و برای اولین بار در آثار او بوده که غربیان در واقع با نمونه و الگویی از یک نظام منسجم فلسفی و عقلی آشنا شده‌اند. آنها چون از آثار غزالی فقط مقاصد الفلاسفه را می‌شناخته‌اند، حتی افکار او را کاملاً در تأیید موضع و نظام خاص سینایی به کار برده‌اند. همچنین فلسفه ابن سینا موجب شده است که

نوع علم النفس جدید و یک جنبه خاص از مابعدالطبیعه به وجود آید که مسیحیان غربی قبلاً کوچک‌ترین تصویری از آن نداشته‌اند.

منظور اینکه در علم النفس دو جنبه تشخیص داده شده است یعنی نفس، از لحاظ ساختار مادی، توجه به طبیعت دارد ولی از لحاظ عقلانی - به‌ویژه در مراتب عالی‌تر آن - صرفاً جنبه ارتقایی و استکمالی پیدا می‌کند. گویی در نزد ابن‌سینا جنبه آلی نفس از ارسطو و جنبه روحی آن از افلوطین گرفته شده و به روش بسیار بدیعی تألیف شده است.^(۷)

از این لحاظ شاید بتوان در نزد او نیز به نحوی قبل از صدرا از نوعی تجسد روح و تروّح جسم صحبت به میان آورد که البته اهمیت آن از لحاظ کلامی نیز برای متخصصان پوشیده نیست.

ولی شاید از همه مهم‌تر بیانی است که ابن‌سینا در مورد «انسان معلق» داشته است. این نظریه اعم از اینکه امروزه از لحاظ روان‌شناسی و علم رفتار جدید قابل قبول باشد یا نه، در نزد این فیلسوف نشانگر اراده بی‌شائبه او به نوعی استقلال ذهن و دریافت امکانات ذاتی عقل انسان است. غربیان در طی تاریخ این نکته را به‌خوبی از ابن‌سینا آموخته‌اند و اصطلاح لاتینی «Lumen Naturae» یعنی «روشنایی طبیعی» ذهن به‌مرور در نزد آنها رایج شده است؛ اصطلاحی که دکارت نه‌فقط به دفعات آن را به‌کار برده، بلکه در نظام فکری او، ریشه اصلی ضوابط وضوح و تمایز و تصورات بدیعی در روش علمی او نیز همین بوده است.

* * *

با وجود مطالبی که در این گزارش عنوان شد، مسلماً دین اصلی غربیان به ابن‌سینا از جهت رشد فرهنگی و علمی بسیار بیشتر از مواردی است که در اینجا اجمالاً به آنها اشاره شده است. ابن‌سینا با اینکه از ابتدا تا انتها برای آنها یک عامل خارجی و غیر بوده و احتمالاً در تمامی مراحل اغلب با احتیاط با افکار او روبه‌رو می‌شده‌اند، عملاً همین آشنایی موجب تحرک و قدرت فکری و افزایش امکانات آتی آنها بوده است.

باتوجه به موضوع خاص این همایش، که در درجه اول برای من معلم و البته بهتر است بگویم من دانشجو، صرفاً مسئله «آموزش» است، اولین درسی که از

این نوع اطلاعات تاریخی می‌توان به دست آورد، این است که به هر ترتیب باید ترس از ناشناخته را کنار نهاد. هیچ چیزی خطرناک‌تر از نفس ترس از شناخت نیست، زیرا به این ترتیب نه فقط از اطلاع‌یابی محروم می‌شویم و هر نوع نوآوری و ابتکاری را از خود سلب می‌کنیم، بلکه به دست خود درمورد فرهنگ ملی و قومی از فهم عمق و امکانات اصلی آن‌ها می‌مانیم و تحرک واقعی را از دست می‌دهیم و از همه بدتر اینکه عملاً مانع از هر نوع خودباوری و اتکا به نفس می‌شویم. دقت در این مسائل و تأمل در آنها ما را وادار به طرح پرسش‌هایی در عدم کارآیی آموزش‌های فعلی و یا در هر صورت در علت نواقص آنها می‌کند: چرا جوانان ما دیگر نیازی به شناخت بزرگان مسلم فرهنگ گذشته خود حس نمی‌کنند؟ چرا مثلاً ابن‌سینا، هنوز بیشتر در غرب مطرح است تا در نزد ما؟ چرا شناخت افکار فلاسفه بزرگ ما از محدوده بسیار تنگ تبحر صوری و لغت‌شناسی و اصطلاحات خشک و گاهی بی‌محتوا و از همه بدتر، از مرز خودنمایی و فضل‌فروشی تجاوز نمی‌کند و صرفاً به‌عنوان وسیله‌ای بر تثبیت مقام اجتماعی باقی می‌ماند؟

در این مورد همچنین مثلاً می‌توان گفت با اینکه ابن‌سیناشناسان واقعی جنبه‌های طبی کار او را از جنبه‌های فلسفی جدا نمی‌کنند، در بعضی از کشورهای خاورمیانه - و حتی متأسفانه در ایران - به سبب نوعی عقده حقارت و فهم نادرست از علم و فرهنگ به این کار دست می‌زنند. با اندکی دقت در نحوه کار آنها به خوبی می‌توان نشان داد که آنها نه از فلسفه، بلکه از همان طب، مفهوم دقیق و سالمی در اختیار ندارند و یا در هر صورت درمورد آن به تأمل کافی نپرداخته‌اند و از مراحل تکوینی آن غافل هستند. با علم‌زدگی - که غیر از علم‌شناسی و اشراف به آن است، همان‌طوری که غرب‌شناسی، غیر از غرب‌زدگی است - و با مرعوب‌شدن و مرعوب‌کردن دیگران، سطحی‌نگری خود را نمی‌توان پنهان ساخت و صرفاً در جهت امرار معاش فرهنگ را منحرف کرد.

جواب سؤالات گوناگونی که براساس محور واحدی برای ما در اینجا مطرح می‌شود، شاید خیلی هم مشکل نباشد. امروز جوانان ما به ابن‌سینا و غزالی و صدرای، توجه کافی ندارند، به همان دلیل که لزوم شناخت افکار فلاسفه بزرگ

غرب چون دکارت، لایب‌نیتس، کانت و غیره را نیز احساس نمی‌کنند. چرا این طور شده است؟ احتمالاً برای اینکه در این صدو اندسال اخیر، ما اعتماد به تفکر و محاوره سازنده آن را از دست داده‌ایم. ما در ایران - که مرکز اصلی تحولات فلسفی و رشد و شکوفایی آن در میان همه کشورهای اسلامی بوده است - امروزه دیگر به ارزش واقعی تفکر بی‌اعتنا شده‌ایم. در صورتی که شاید تنها رشته‌ای که به سهولت تن به تقلید کورکورانه نمی‌دهد و با تهاجم بی‌فرهنگی می‌تواند مقابله کند، فلسفه است؛ زیرا فلسفه چیزی جز انگیزه تحقیق و پژوهش نیست و بدون آن هر نوع تحقیقی بی‌رمق و صوری و در بسیاری از موارد تشریفاتی باقی می‌ماند. در واقع تعقل واقعی، همان توسعه عقل است. البته منظور لفظ فلسفه نیست، حتی می‌توان آن را به کار نبرد بلکه مسئله در درجه اول نیاز به تأمل و تفکر است و به همین علت در ابتدای این گزارش عرض کردم که تشخیص اولویت‌ها، همان تأمل و تفکر در موقعیت‌ها است؛ اصل همین است.

به هر ترتیب، برای اعتلای فرهنگ در کلّ تعلیمات، اعم از نظری یا عملی، باید به جنبه تفکر و تعمق توجه اساسی بشود. دیگر وقت آن رسیده است که افزون بر کمیت آموزش و تعلیمات، اولویت به کیفیت‌ها داده شود. باینکه نهضت سوادآموزی در حدّ و مرتبه خود درخور توجه و تحسین است، حتی براساس آن، باید از انحراف‌ها و گرایش طبیعی به آسان‌سازی و آسان‌بینی و خدای‌ناکرده به جهل مرکب جلوگیری شود، همچنین از توهم علمی که بی‌تأمل و دقت در کوتاه‌مدت حاصل می‌شود و ملاک مصرف قرار می‌گیرد. البته در ضمن باید دانست که هیچ راه‌حلّ صوری و اداری نه واقعاً می‌تواند ابعاد زیربنایی این مسائل را انعکاس دهد نه به‌درستی جوابگوی مشکلات باشد.

از طرف دیگر، با یادآوری این مطلب که در سال‌های اخیر در مورد لزوم هویت فرهنگی مطالب مؤثری شنیده‌ایم و بسیار به‌جا است که در حفظ آن کوشا باشیم و به ریشه‌های خود - بعد از شناخت دقیق آنها - وفادار بمانیم، ولی در ضمن نمی‌توان فراموش کرد که در هر صورت، شخصیت نیز در حفظ هویت دخیل است. شخصیت، آن نوع مسئولیتی است که حفظ هویت را به‌عهده می‌گیرد. شخصیت اراده‌ای است که به تشخیص صحیح و حفظ اصالت هویت

کمر همت می‌بندد، زیرا از لحاظ فرهنگ و تاریخ آن، هویت، ایراث و شخصیت، ابداع است. میان این دو باید تعادل سالمی برقرار باشد، همان‌طور که میان سنت و تجدد باید چنین شود. تجدد واقعی سالم فقط با شناخت درست سنت و صرفاً از ریشه‌ها می‌تواند بروید و براساس آن شکوفا شود. به‌ترتیب به‌نظر می‌رسد که ما باید در هر شرایطی در حفظ ارزش‌های اخلاقی و معنوی خود بکوشیم و درمورد آنچه از لحاظ علوم جدید و صنایع برای آینده‌سازی ما لازم است - بدون اینکه درمقابل آنها مرعوب شویم که گاهی به همین علت دست به اقدامات شتاب‌زده نالازم نیز می‌زنیم که بسیار خانمان‌برانداز است - بهتر است با اشراف کامل به مسائل اصلی و با حداکثر واقع‌بینی در پیدا کردن راه‌حل‌های معقول اساسی برای رفع معضلات خود کوشا باشیم.

پی‌نوشت‌ها

۱. Photius-Photios (820-895). متکلم بیزانسی که در سال ۸۵۵ سفیر بیزانس در دربار متوکل، خلیفه بغداد، بوده و با شرکت در جلسات بحث فقهی مسلمانان، روشی که «خلاف» گفته می‌شده است، آموخته و در آثار عدیده خود به‌کار برده است.
۲. Raymond de Sauret. درمورد این شخص و کل جریان، رجوع شود به کتاب فلسفه در قرون وسطی از نگارنده، ص ۱۹۳. (مشخصات کتابشناختی آن در پایان مقاله آورده شده است).
۳. برای اطلاعات بیشتر درباره‌ی ژان اسکات اریژن، رجوع شود به فلسفه در قرون وسطی از نگارنده، ص ۱۲۱ به بعد.
۴. D' Alverny (M.Th.) نگارنده شخصاً در دروه تحصیلی در سوربن در سمینارهای استاد فقیه (گاندیایک) (Gandillac)، متخصص قرون وسطی، با این خانم هم‌درس بوده است.
۵. در قرن دوازدهم میلادی، در قاهره بیمارستانی بود که در دنیا منحصر به‌فرد می‌نمود و تالارهای اختصاصی در آن برای بیماری‌های چشم، تب، و بخش مخصوص برای معالجه با پرهیز غذایی تعبیه شده بود. در این بیمارستان مستقیماً از اصول و تعلیمات کتاب قانون ابن‌سینا استفاده می‌شد.
۶. Andrea Alpago در بعضی از منابع، تولد او ۱۴۵۰ م. ذکر شده و ظاهراً در سال ۱۵۲۲ فوت کرده است.

۷. بر این اساس می‌توان یادآور شد که احتمالاً این جنبه در منشأ، دو تفسیر کاملاً متفاوت از موضع ابن‌سینا در غرب است به نحوی که بعضی‌ها در مورد تأثیر افکار او، اصطلاح متناقض‌نما (پارادوکسال) را به کار برده‌اند و این مطلب تا حدودی نیز در دوره معاصر در اختلاف نظرگاه‌های هانری کرین فقید و خانم گواشن - نویسنده دو کتاب مهم و چند مقاله - در مورد ابن‌سینا دیده می‌شود.

در هر صورت باید گفت که غریبان به نحو سنتی از کتاب *اشارات* ابن‌سینا بی‌خبر بوده‌اند و براساس آن احتمالاً دیگر این جنبه متناقض واقعاً مطرح نمی‌شود و نوعی تعادل میان جنبه‌های صرفاً عقلانی و جنبه‌های عرفانی ابن‌سینا برقرار می‌شود؛ یعنی در فرهنگ ما، نسبت مراتب طولی با مراتب عرضی، حالت متعادل دارد و در سلسله‌مراتب شناخت، تناقض میان امور به چشم نمی‌خورد، بلکه شأن و مرتبه آنها براساس نوعی تشکیک مراتب وجود در نظر گرفته می‌شود.

کتابنامه

- مجتهدی، کریم. *فلسفه در قرون وسطی*. تهران: امیرکبیر، چاپ اول: ۱۳۷۵ - چاپ دوم: ۱۳۷۹.
- D'Alverny, Marie-Therèse. 1993. *Recueil d'Articles, Réunis en hommage à l'auteur*. Paris: Jean-Vrin.
- Gilson, E. 1947. *La Philosophie au Mayen-âge*. Paris: Payot.
- _____. 1986. *Les Sources Gréco-Arabes de l'Angustinisme Avicennisant*. Paris: Jean-vrin.
- Universalis Encyclopedia*, Sous la Présidence de P .F. Baumberger. France, S. A., 1994.

مؤلفه‌های نقد و تحول در نگارش متون منطقی برای آموزش‌های دانشگاهی کشور در حوزه علوم انسانی

رضا محمدزاده

عضو هیئت علمی گروه فلسفه دانشکده الهیات دانشگاه امام صادق (ع)

منطق یکی از دانش‌هایی است که نه تنها در مطالعات فلسفی مورد نیاز جدی است، بلکه در سایر علوم انسانی و حتی علوم تجربی و ریاضی از جمله مواردی است که یادگیری و به دست آوردن مهارت در آن می‌تواند در نتایج مطالعات و تحقیقات بسیار اثرگذار باشد.

منطق را نمی‌توان مختص علوم و عالمان عقلی دانست، شاهد این مدعا آن است که در طول تاریخ، نویسندگان و نظریه پردازان در حوزه منطق، گاه فلاسفه بوده‌اند، گاه طبیبان و طبیعی‌دان‌ها، گاه ریاضیدان‌ها، گاه متکلمان و گاه فقیهان و عالمان شریعت و اخلاق و عرفان. امروزه نیز در برنامه‌ریزی‌های دانشگاهی، عنوان منطق در رشته‌های مختلف علوم انسانی و ریاضی به چشم می‌خورد. از جمله این رشته‌ها می‌توان از رشته‌های فلسفه، الهیات، حقوق، مدیریت، اقتصاد، تاریخ، ادبیات، ارتباطات و ... یاد کرد. این امر فقط به برنامه‌های دانشگاهی داخل کشور اختصاص ندارد بلکه در خارج از کشور نیز عنوان منطق در برنامه درسی رشته‌های متعددی قابل ملاحظه است.

این در حالی است که امروزه محتوای بسیاری از مباحثی که قبلاً منطق‌دانان مطرح می‌کردند در ضمن عناوین دیگری از جمله تفکر نقدی، تفکر خلاق، متدولوژی، روش‌شناسی و فلسفه‌های مضاف در رشته‌های مختلفی هم داخل و هم خارج کشور تدریس می‌شود.

همه این موارد حاکی از اهمیت بحث‌های منطقی است و نشان می‌دهد که اگر تلاش جدی برای بازنگری آموزش‌های منطقی و تدوین کتاب‌های درسی منطق صورت گیرد نتیجه آن می‌تواند در عرصه‌های مختلفی اثرگذار باشد. به ویژه آنکه امروزه یکی از مشکلات و دشواری‌های معلمان و استادان منطق نیز آن است که اگر منطق هم دانشی است ابزاری و در خدمت سایر علوم، و هم علمی است نظری که به مطالعه ذهن و عملکرد آن می‌پردازد، اولاً چگونه باید آن را به متعلمان رشته‌های مختلف علمی تدریس کرد تا نتیجه و فایده آن به نحوی متناسب عاید شود و ثانیاً بهترین متن منطقی برای رشته‌ها و مقاطع مختلف تحصیلی از مدرسه گرفته تا دانشگاه چیست؟

در این مقاله از مسئله اول تحت عنوان روش‌شناسی آموزش منطقی و از مسئله دوم با تعبیر متن‌شناسی آموزش منطقی یاد خواهد شد. علاوه بر این دو سؤال، سؤال مهم دیگری نیز مطرح است و آن اینکه با توجه به تبیینی که هم در گذشته و هم امروز از دانش منطق صورت گرفته و حاکی از آن است که منطق در همه دانش‌ها و مطالعات کاربرد اساسی دارد، چرا در برنامه‌ریزی‌های دانشگاهی داخل کشور این عنوان درسی غالباً در رشته‌های علوم انسانی (آن‌هم نه در تمامی رشته‌ها) و رشته‌های ریاضی مورد توجه قرار گرفته است؟ آیا در سایر رشته‌ها، جایگزین مناسب و قابل توجهی برای منطق هست یا نه؟ از این گذشته آیا آموزش منطق صرفاً به آموزش‌های دانشگاهی و دبیرستانی اختصاص دارد یا می‌توان آن را از این محدوده نیز گسترده‌تر دانست و به مقاطع و سنین پایین‌تر حتی دبستان و پیش‌دبستانی بسط داد؟

از این مسئله می‌توان تحت عنوان فضا‌شناسی آموزش منطقی نام برد. نکته جالب آن است که مدرسان و معلمان منطق نوعاً هنگام تدریس با طرح پرسش‌های مشابه از طرف منطق‌آموزان در هر سه محور مورد اشاره مواجه می‌شوند و باید پاسخ‌های مناسبی برای آنها ارائه دهند.

پاسخ دقیق به سه سؤال مهم فوق در یک مقاله محدود امکان‌پذیر نیست، بلکه مستلزم دقت فراوان و نکته‌سنجی‌های عمیق است. در مقاله حاضر بیشتر تلاش شده است ضمن ارائه نکات و زوایای مختلفی که در فهم اهمیت این

پرسش‌های سه‌گانه وجود دارد، مؤلفه‌هایی تبیین شود که در نقد و بررسی متون دانشگاهی باید از یک طرف مورد توجه ناقدان این متون قرار گیرد و از طرف دیگر مورد عنایت نویسندگان متن‌های منطقی واقع شود. امیداست جمع‌بندی پایانی در این مقاله بتواند مطمح نظر این دو گروه قرار گیرد و در رفع نیازهای جدی که در هر دو زمینه (نقد - تحول) وجود دارد مؤثر واقع شود.

فضاشناسی آموزش منطق

منطق را به چه کسی باید آموخت؟ به عبارت دیگر، یادگیری منطق برای چه افرادی با چه مشخصاتی لازم است؟ آیا این آموزش‌ها به قشر و طبقه خاصی با موقعیت سنی ویژه اختصاص دارد یا برای همه افراد و اقشار ضروری است؟ شاید حتی یک نگاه گذرا به متن‌های منطقی کلاسیک یا جدید این توهم را ایجاد کند که این آموزش‌ها مختص همگان نیست اما نشانه‌های متعددی در مباحث منطقی وجود دارد که آموزش‌های منطقی که منطبق‌دانان آن را ضروری اعلام کرده‌اند اختصاصی نیست. در زیر به چهار نمونه از این نشانه‌ها اشاره می‌شود:

۱. در بسیاری از متن‌های کلاسیک منطق^(۱)، علم منطق گاه به صرف، نحو و ادبیات و گاه به علم عروض تشبیه شده است. همان‌گونه که یادگیری ادبیات و کاربرد قواعد آن موجب رفع مشکلات و خطاهای زبانی و یادگیری علم عروض موجب رفع دشواری‌ها در شعرسرایی می‌شود، یادگیری قواعد منطق و به‌کار بستن آنها موجب رفع خطاهای فکری قلمداد شده است؛ اما یک تفاوت مهم میان ادبیات و عروض از یک طرف و منطق از سوی دیگر ذکر شده است و آن اینکه کسی که دارای قریحه لازم باشد و یا زبان مادری را خوب فرا گرفته، دارای فطرت بدوی باشد، از یادگیری عروض و ادبیات بی‌نیاز است اما هیچ‌کس از یادگیری منطق بی‌نیاز نیست (مگر کسانی که از مواهب و تأییدات الهی برخوردارند).

۲. منطق از قدیم، علم تعریف و استدلال (تصور و تصدیق) خوانده شده است. منطق دانشی است که قواعد درست تعریف‌کردن و درست استدلال‌کردن

را می‌آموزد. در بحث‌های جدید نیز منطق دانش بررسی ساخت‌های استدلال معتبر و یا علم استدلال خوانده شده است. اما تعریف و استدلال دو پدیده‌ای هستند که در همه عرصه‌های زندگی علمی و عادی مورد نیاز همگان است و هیچ قشری از آن بی‌نیاز نیست. اقسام و انواع تعریف و استدلال به‌ویژه به‌لحاظ ماده و محتوا، نشانه‌ این عمومیت است. چرا که تعاریف منطقی به تعاریف حدی و استدلال‌های منطقی به استدلال‌های برهانی منحصر نیستند.

۳. امروزه شاهد گسترش دامنه آموزش‌های فلسفی به مقاطع مختلف تحصیلی و سنین کودکی هستیم^(۳). این پروژه گسترش آموزش‌های فلسفی اگرچه نام «آموزش فلسفه برای کودکان» را به خود گرفته است، در واقع بیشتر به‌دنبال یافتن راهکارهای مناسب جهت آموزش‌های منطقی و بالابردن قوه و توان اندیشه صحیح و تفکر نقاد است تا آموزش فلسفه به معنای خاص آن.

۴. در علوم حقیقی آنچه مهم است اکتساب صدق است ولی در بسیاری از مباحث منطق آنچه اهمیت دارد اعتبار منطقی است نه صرف صدق. بنابراین منطق مختص عالمان علوم حقیقی نیست.

براساس موارد فوق و نشانه‌های متعدد دیگر، نباید آموزش‌های منطقی را انحصاری دانست اما در عین حال روشن است که آموزش منطق برای همه اقشار در یک سطح واحد امکان‌پذیر نیست. در واقع سطوح مختلفی برای آموزش منطق وجود دارد که به برخی از ویژگی‌های آن در همین مقاله، ذیل عنوان روش‌شناسی آموزش‌های منطقی اشاره خواهد شد.

روش‌شناسی آموزش‌های منطقی

تجارب طولانی در آموزش منطق به افراد و دانشجویان و متعلمان در سطوح و مقاطع مختلف نشان می‌دهد آموزش منطق کار ساده‌ای نیست. برای آموزش صحیح منطق و تأمین اهداف آموزشی مربوط بدان باید به چند عنصر توجه کرد: آموزش‌دهنده، آموزش‌گیرنده، محتوا و متن.

آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده نقش مهمی در آموزش ایفا می‌کنند. آموزش‌دهنده می‌تواند یک فرد انسانی، یک برنامه نرم‌افزاری^(۴)، یک برنامه صوتی یا تصویری

و مواردی از این قبیل باشد. آموزش‌دهندگان انسانی^(۴) باید به امور متعددی توجه کنند که از جمله آنها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱. توجه به اهداف آموزشی کلی و جزئی که برای آموزش منطق در یک سطح یا مقطع خاص تعریف شده است.

۲. توجه به ویژگی‌های منطق‌آموزان از قبیل: رشته تحصیلی، پیشینه مطالعاتی، نیازهای علمی، توانایی‌های فردی

۳. توجه به مبانی نظری در بحث‌های مختلف منطقی و ایجاد ذهنیت مناسب در منطق‌آموزان نسبت به این مبانی (فلسفی، تجربی، عرفی، مهارتی)

۴. گزینش ترتیب و تنظیم مناسب مطالب و ارائه توجیه مناسب برای ارتباط منطقی مناسب میان عناوین مباحث مختلف

۵. انتخاب متن و کتاب کار مناسب مخاطب در آموزش

۶. انتخاب روش صحیح متناسب با مقطع تحصیلی و نوع رشته مرتبط با اهداف آموزش. دو محور مرتبط با انواع روش‌ها عبارت‌اند از:

الف - روش نظری، روش کاربردی و روش تلفیقی

ب - روش متن محور، روش مسئله محور و روش تلفیقی

شایان ذکر است که از دو محور فوق، اولی عمده‌تاً مربوط به رشته‌های مقطع کارشناسی است که تخصص اصلی آنها منطق و فلسفه نیست، و دومی مربوط به رشته‌های مقطع کارشناسی و مافوق آن در حوزه منطق و فلسفه است.

آنچه ذکر شده است صرفاً بیان نکات و محورهایی نیست که به صورت پیشینی (پیشاتجربی) به ذهن رسیده باشد بلکه حاصل تقریباً دو دهه تجربه تدریس منطق در سطوح و مقاطع و رشته‌های مختلف تحصیلی است. البته صرف بیان محورهای کلی فوق بدون اشاره به نمونه‌هایی از تجارب نمی‌تواند برای خواننده فایده و اثر مناسبی داشته باشد، از این‌رو ذکر برخی تجارب در این ارتباط می‌تواند راهگشا باشد.

مشخص‌نبودن اهداف کلی و جزئی از یادگیری منطق دشواری است که نه تنها در کلاس‌های درس، بلکه حتی به برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاهی نیز راه یافته است. آنچه در مرحله برنامه‌ریزی بسیار مهم است تعریف درس در محورهای

معینی است که یکی از مهم‌ترین آنها اهداف درس است. متأسفانه با وجود تفاوت ماهوی میان رشته‌های مختلف تحصیلی که آموزش منطق در آنها ضروری در نظر گرفته شده است و نیز تفاوت اساسی میان مقاطع مختلف تحصیلی، در موارد متعددی مشاهده می‌شود که اهداف درسی (و حتی سرفصل و منابع درسی) معرفی شده در برنامه این رشته‌ها و مقاطع یکسان است. همین امر موجب شده است هم نحوه تدریس، هم موضوعات درسی و هم منابع درسی غالب واحدهای منطق در تمامی این رشته‌ها و مقاطع یکی باشد و تفاوت میان آنها صرفاً در اجمال و تفصیل خلاصه شود. حال آنکه ماهیت برخی رشته‌ها مستلزم آن است که منطق بیش از هر چیز به صورت یک مهارت در رفتارهای دائمی شخص بروز کند ولی ماهیت برخی رشته‌ها مقتضی آن است که مباحث نظری منطق و مصطلحات آن برای فرد کاملاً روشن شود و در برخی رشته‌ها نیز لازم است تلفیقی از مباحث نظری و کاربردی منطق به یادگیرندگان آموزش داده شود. ویژگی‌های منطق‌آموزان از اموری است که نقش مهمی در نحوه ارائه مطالب منطقی دارد. دانشجویانی که به مقتضای رشته تحصیلی در مقطع دبیرستان با منطق کلاسیک آشنا هستند با کسانی که هیچ‌آشنایی با منطق ندارند تفاوت اساسی دارند یا آشنایی آنها با منطق در حوزه‌های ریاضی یا به عبارتی، منطق ریاضی خلاصه می‌شود. نحوه تدریس منطق برای این سه گروه (آشنایان با منطق کلاسیک، آشنایان با منطق ریاضی و کسانی که هیچ‌آشنایی با منطق ندارند) کاملاً متفاوت است. در موارد متعددی دیده شده است هنگامی که به خاطر نوع گزینش دانشجو در فرایند گزینش آموزش عالی، دانشجویانی با پیشینه‌های متفاوت در یک کلاس درسی واحد حضور پیدا می‌کنند چه مشکلات و دشواری‌هایی گریبانگیر دانشجویان و استاد درس می‌شود. البته این مشکلات فقط به آموزش منطق کلاسیک اختصاص ندارد و شامل آموزش‌های منطق جدید نیز می‌شود.

در بسیاری موارد عدم آشنایی یا عدم توجه مدرسان و معلمان منطق به مبانی نظری و فلسفی و حتی یافته‌های تجربی زمانه مشکلات جدی در آموزش منطق و انتقال معلومات منطقی به منطق‌آموزان به بار می‌آورد. هر دستگاه منطقی (چه منطق ارسطویی چه منطق‌های جدید و غیرارسطویی) مبتنی بر مبانی نظری

فلسفی است که تحلیل‌ها در نهایت به آنها منتهی می‌شود. به‌عنوان مثال، ذات گروهی، نظام مقولات، وجودشناسی ارسطویی از جمله مهم‌ترین مبانی منطق ارسطویی به حساب می‌آید که اطلاع از آنها در فهم دقیق بحث‌های مهم منطق ارسطویی چون کلیات خمس، انواع تعریف، تحلیل قضایا و انواع آنها و بحث برهان تأثیر فراوان دارد. همچنان‌که متن گروهی، مسئله صدق، اینهمانی، تمایز میان شیء و مفهوم، و مبانی فلسفه تحلیلی (زبانی) و تئوری‌های معناداری در فهم مباحث منطق‌های جدید بسیار اثرگذار است.

مبنای بودن این موارد برای مباحث منطقی در حدی است که با تغییر یافتن آنها، کل نظام منطقی مورد تجدید نظر قرار می‌گیرد. به‌عنوان مثال، اگر مبانی فلسفی حکمت متعالیه جایگزین مبانی فلسفی ارسطویی شود و ماهیت و مقولات، اموری اعتباری و منتزع از نحوه وجود اشیا لحاظ شود، کل مباحث تعریف در منطق کلاسیک دچار خدشه می‌شود و دیگر نمی‌توان به سیستم تعریف ارسطویی قایل شد، بلکه برای تعریف اشیا باید به ویژگی‌های وجودی آنها چه به لحاظ مرتبه وجودی و چه به لحاظ حد وجودی آنها پرداخت. یا اگر در مورد علم و معرفت، نظریه ارسطو مبنی بر صرف اعتماد به معرفت‌های کلی پذیرفته نشود و معرفت‌های شخصی و جزئی نیز محل توجه قرار گیرد، بسیاری از مباحث تعریف و برهان که بر صرف کلیت استوار است خدشه‌دار خواهد شد. شایان ذکر است که در متون کلاسیک منطقی در موارد متعددی مباحث فلسفی و منطقی به دلیل اهمیت مبانی فلسفی درهم آمیخته شده است. این خلط در حدی است که گاهی برخی مباحث مهم فلسفی (مانند معرفت‌شناسی) را به تفصیل تنها می‌توان در متون منطقی (مانند بحث برهان) یافت. اما امروزه در رشته‌ها و مطالعات تخصصی مربوط به منطق، مباحث فلسفی منطق در عناوینی جداگانه و به نحوی مستقل مطرح می‌شوند (مانند مباحث فلسفه منطق).

وابستگی بحث‌های منطقی به یافته‌های علوم نیز یکی دیگر از ویژگی‌هایی است که در فهم و آموزش منطق مؤثر است. بسیاری از مثال‌هایی که منطق‌دانان کلاسیک برای تبیین بحث‌های منطقی ذکر کرده‌اند متأثر از یافته‌های علمی روزگار آنها است. با پیدایش تحول در نظریات علوم تجربی، ذکر آن مثال‌ها در

کلاس‌های درس امروزی نه تنها موجب وضوح و روشنی اصل مطالب نمی‌شود، بلکه امر آموزش را دچار مشکلات جدی می‌کند.

نظریات جدید و یافته‌های علمی در حوزه‌های فیزیک، مکانیک، شیمی، زیست‌شناسی، نجوم، هواشناسی، گیاه‌شناسی، جانورشناسی، روان‌شناسی، ریاضی و هندسه... و نسخ نظریات قدیم در این علوم، گاهی حتی فهم مثال‌های منطقی‌دانان را دچار مشکل می‌سازد. به عبارت دیگر، گاهی فهم مثال‌هایی که منطقی‌دانان در زمان خود بدون هیچ مشکلی مطرح می‌کردند و ذکر آن مثال‌ها، فهم ممثل را ساده می‌کرد، امروز گاهی فهم آنها دشوارتر از فهم اصل مباحث منطقی به نظر می‌رسد. در کتاب‌های منطقی نمونه‌های مختلفی از این مثال‌ها را می‌توان یافت که از میان آنها به چند مورد اشاره می‌شود:

۱. رأی پیشینیان در مورد اعداد با نظریات امروزی متفاوت بوده است. به عنوان مثال، ایشان ۱ را عدد نمی‌دانستند، بلکه ۲ به بالا را عدد به حساب می‌آوردند. آنها ۱ را مبدأ اعداد می‌دانستند و معتقد بودند هر عدد از تکرار واحد به دست می‌آید. ایشان با همین تعریف از عدد، صفر را نیز عدد نمی‌دانستند. به همین دلیل گزاره «عدد یا زوج است یا فرد» را یک گزاره منفصله حقیقی می‌شمردند که مقدم و تالی آن نقیض هم‌اند. معلوم است که اگر مطابق نظریات جدید ریاضی، صفر را نیز جزو اعداد بدانیم و در عین حال آن را نه زوج بدانیم و نه فرد، نمی‌توان گزاره مزبور را منفصله حقیقی دانست.

۲. در گذشته برای اعداد احکامی را ذکر می‌کردند که امروز لااقل برای بسیاری از افراد شناخته شده نیست. به عنوان مثال، برخی اعداد را زائد، برخی را ناقص و بعضی را مساوی می‌دانستند. مراد از عدد زائد عبارت از عددی است که مجموع اعدادی که بر آنها قابل تقسیم است از خود آن عدد بیشتر شود. ناقص عددی است که مجموع مقسوم‌علیه‌های آن از خودش کمتر شود. و مساوی، عددی است که مجموع مقسوم‌علیه‌های آن با خودش مساوی باشد. براساس همین ویژگی قضیه منفصله «عدد یا زوج است یا ناقص یا مساوی»، منفصله حقیقی است که تعداد مؤلفه‌های آن بیش از دو تا است. (ابن‌سینا، ۱۴۰۳: ۱۳۴/۱)

۳. در گذشته میان اعداد و نیز میان مقادیر، به نسبت‌هایی قایل بودند که هریک از آنها لوازمی دارد و اصطلاحات خاصی درمورد لوازم آنها به کار می‌بردند. از جمله این مصطلحات می‌توان از دو اصطلاح ذی‌الاسمین و منفصل یاد کرد که شیخ‌الرئیس در بحث از جهل تصویری بسیط آنها را به عنوان مثال برای موردی ذکر کرده است که با شنیدن نام آنها به ذهن فرد ناآشنا با ریاضیات و هندسه هیچ معنا و صورتی متبادر نمی‌شود. برای آنکه مراد شیخ دقیقاً معلوم شود، شارحان این اصطلاحات را به طور دقیق توضیح داده‌اند و با توضیحات آنها معلوم می‌شود که فهم معنای اصطلاحی این واژگان به سادگی امکان‌پذیر نیست.

همان‌طور که قبلاً اشاره شد، هندسه‌دانان و ریاضی‌دانان در قدیم اعداد را مرکب از یکان می‌دانستند و یک را مبدای اعداد می‌پنداشتند. آنها معتقد بودند نسبت میان دو عدد گاهی به این نحو است که یکی از آن دو دیگری را می‌شمارد (یا به اصطلاح عادی می‌کند)؛ مثلاً یکی مضرب دیگری است (مثل نسبت ۴ و ۸ که ۴ دو بار ۸ را می‌شمارد) و یا بدین نحو است که عدد سومی وجود دارد که از هر دو کوچک‌تر است و هر دو را می‌شمارد (مثل نسبت میان ۶ و ۱۸ که عدد ۳ هر دو را می‌شمارد، دو بار ۶ را و ۶ بار ۱۸ را). همچنین ایشان معتقد بودند نسبت میان مقادیر (مثل خط، سطح، حجم) که از نوع واحد باشند (مانند دو خط نسبت به هم، یا دو سطح نسبت به هم یا ...) سه گونه است. این دو مقدار یا نسبت عددی دارند به گونه‌ای که عدد هریک، دیگری را می‌شمارد، یا نسبت عددی دارند که عدد سومی هر دوی آنها را می‌شمارد یا نسبت میان آنها هیچ‌یک از آن دو حالت را ندارد. نسبت قسم اول و دوم از نظر آنها موجب تشارک مقادیری می‌شود اما نسبت قسم سوم - که نسبت عددی نیست و خاص مقادیر است موجب تباین مقادیر می‌شود - از طرف دیگر، هندسه‌دانان خطوط را دارای احکام و خواصی می‌دانستند که از جمله آنها می‌توان خط مُنطِقِ در طول، خط منطقی در قوه و خط محیط را ذکر کرد.

به خطی که مساوی با ضلع مربع است اصطلاحاً خط محیط می‌گفتند. زیرا مساحت مربع حاصل مربع‌های واحدی است که نتیجه برخورد خطوط مساوی این خط در طول و عرض است و لذا مساحت مربع از توان دوم این خط حاصل

می‌شود. خط منطبق در طول خطی است که نتیجه برخورد خطوط مساوی این خط در طول و عرض است و لذا مساحت مربع از توان دوم این خط حاصل می‌شود. خط منطبق در طول خطی است که خودش (نه توان دوم آن) با خط دیگری مشارک است، یعنی نسبت عددی دارد. خط منطبق در قوه خطی است که مربع آن (توان دوم آن) با مربع خط دیگر مشارک باشد. مثل خطی که عدد آن $\sqrt{3}$ است با خطی که عدد آن ۵ است. توان دوم آنها مشارک است زیرا بر یک قابل قسمت‌اند. از اینجا معلوم می‌شود که هر خط منطبق در طول، منطبق در قوه هست ولی هر خط منطبق در قوه، منطبق در طول نیست زیرا هر دو خط چه منطبق باشد یا نه (به خط غیر منطبق، أصم یا گنگ گفته می‌شود)، اگر به توان ۲ برسند با هم نسبت تشارک پیدا می‌کنند.

باتوجه به مطالب فوق، اگر دو خط را فرض کنیم که در طول متباین‌اند (یعنی مشارک نیستند) ولی در قوه مشارک‌اند، مانند دو خطی که نسبت بین آنها نسبت ۵ به جزر ۳ است (که هیچ نسبت عددی ندارند اما اگر به توان ۲ برسند مشارک‌اند)، مجموع این دو خط را ذی‌الاسمین می‌نامند و زیادت خط طولانی بر خط کوتاه را در ذی‌الاسمین، منفصل می‌گویند.

۴. خواجه نصیر در بحث تشارک حد و برهان، استدلالی مطرح کرده است که اساس آن را یک نظریه طبیعی در مورد ماهیت رعد تشکیل می‌دهد و آن عبارت از این است که رعد، صدایی است که به خاطر خاموش شدن آتش برق در جرم آبی ابر ایجاد می‌شود. از آنجا که وقتی آتش به آب برخورد می‌کند صدا می‌دهد، صدای رعد حاصل خاموش شدن و انطفای برق در جرم آبی ابر است. (طوسی، ۱۳۶۶: ۲۲۷)

۵. خواجه نصیر در بحث وحدت و کثرت قضایا، با اشاره به اینکه گاه در قضیه شرطیه، تالی مرکب از چند قضیه است، مثالی مبتنی بر طب قدیم و مصطلحات آن ذکر کرده است. عبارت وی چنین است:

چنانکه گویی: اگر زید را تب لازم است، و سعال یابس و وجع ناخس و ضیق نفس، و نبض منشاری است، پس او را ذات‌الجنب است. (طوسی، ۱۳۶۷: ۷۳)

در طب قدیم، وجع ناخس را نوعی درد می‌دانستند از سنخ دردی که از نیش خارها احساس می‌شود و نبض منشاری را یکی از اقسام هشتگانه نبض می‌شمردند که وقتی این نوع نبض را با تعداد ضربات انگشتان اندازه می‌گرفتند، این ضربات به لحاظ تواتر، سرعت، صلابت و عکس آن با یکدیگر تفاوت داشتند و مساوی نبودند، از این رو به دانه‌های اره تشبیه شده است. این نبض بر خشکی بسیار دلالت می‌کرد و از عوارض بیماری ذات‌الجنب به حساب می‌آمد.

۶. در بعضی کتاب‌های منطقی از مفهوم خلأ استفاده شده است^(۵) که مفهوم آن در طبیعیات قدیم با مفهوم آن در فیزیک جدید متفاوت است. اما عدم توجه به تفاوت این دو اصطلاح مشکلاتی را هنگام آموزش پدید می‌آورد.

این سنخ مشکلات، هم شامل مباحث تعریف و هم مباحث استدلال می‌شود. منطق‌آموزانی که به‌ویژه رشته تحصیلی آنها در دبیرستان مقتضی آشنایی با نظریات جدید علمی است، روی نوع تعاریفی که از پدیده‌های طبیعی و ریاضی مبتنی بر نظریات علمی گذشته، در آثار منطقی (و فلسفی) صورت گرفته است سؤالات پایان‌ناپذیری را در کلاس‌های درس منطق مطرح کرده‌اند و مدرس اگر مبانی نظری یافته‌های علوم مختلف قدیم را توضیح نداده باشد نمی‌تواند آنها را قانع کند.

ترتیب و تنظیم ارائه مطالب منطقی در فهم آنها بسیار مفید و مؤثر است. اگرچه نمی‌توان در تدوین منابع اصیل منطق کلاسیک وحدت رویه کامل و جامع مشاهده کرد، مدرس منطق برای آنکه منطق‌آموزان را در جهت فهم بهتر، تجهیز و آماده کند باید از ابتدای بحث خاطر نشان سازد که هر بحث به چه علت مطرح می‌شود و ارتباط آن با مباحث قبل و بعد چیست و از چه جایگاهی برخوردار است. به‌عنوان مثال، می‌توان ترتیب مباحث ذیل را با توجه به توجیهی که ارائه می‌شود، پیشنهادی برای نحوه تدریس در کلاس‌های درس دانست:

تعریف علم منطق، بحثی برای آشنایی اجمالی با دانش منطق است. یکی از تعاریف منطق مبتنی بر کاربرد واژگانی است از قبیل فکر و خطای فکر. فهم فکر بر فهم علم مبتنی است. به این ترتیب، برای فهم منطق و قواعد منطقی مربوط به انتقالات ذهنی باید تفکر و اندیشه را شناخت و برای فهم تفکر و اندیشه باید

مراد از علم را دانست؛ به همین دلیل است که در منطق از علم و اقسام علم و حتی نقطه مقابل علم، یعنی جهل و انواع آن بحث می‌شود.

خطای در فکر باتوجه به تحلیلی که منطق‌دانان از فکر ارائه کرده‌اند از سه جهت ذهن را تهدید می‌کند: اول از جهت صورت، دیگری از جهت ماده و سومی از جهت کاربردهای زبانی. به این ترتیب می‌توان کل مباحث ضروری در منطق را برای دستیابی به قواعد پیشگیری از خطا به سه بخش مهم تقسیم کرد: مباحث صوری، مباحث مادی و مباحث زبانی.

جالب است که بحث مغالطات منطق نیز تابع همین تقسیم‌بندی است (مغالطات صوری، مادی و لفظی). از همین جا وجه نیاز و رویکرد منطقی به بحث الفاظ و زبان در منطق نیز روشن می‌شود و منطق‌آموز در مواجهه با بحث الفاظ در منطق دچار بلا تکلیفی و ابهام نیز نخواهد شد. نیز از آنجا که در تعریف منطق خاطر نشان می‌شود که منطق دانشی است پیرامون قواعد تفکر صحیح، منطق‌آموز در هریک از سه بخش نامبرده به دنبال قواعد پیشگیری از خطا است. از همین جا است که معلم و مدرس منطق در جمع‌بندی مباحث هریک از سه بخش پیش‌گفته باید قواعد منطقی را ارائه کند.

بدین ترتیب معلوم می‌شود در بحث الفاظ منطق همچون مباحث صوری و مادی آن باید منطق‌آموز را به قواعدی رهنمون شد که رعایت آنها از خطاهای ذهنی ناشی از کاربردهای زبانی جلوگیری می‌کند. متأسفانه در بسیاری از کتاب‌های منطقی علی‌رغم تفصیل و بسط مباحث الفاظ، به این قاعده‌ها تصریح نمی‌شود. حال آنکه ماحصل بحث‌هایی چون دلالت و تقسیمات الفاظ باید دستیابی به این قواعد باشد. شایان ذکر است که توجه به بسیاری از این قواعد ممکن است سوء تفاهم‌هایی را که حتی در زندگی روزمره موجب مشکلات عدیده می‌شود برطرف سازد. از این جهت آموزش عمومی آنها برای ایجاد یک جو مناسب برای تعامل و تفاهم فرهنگی و اجتماعی بسیار مناسب است. از آنچه گفته شد ارتباط میان مباحث متعددی در منطق روشن می‌شود.

در آموزش منطق، متن درسی از اهمیت فراوانی برخوردار است. برخورداری کامل از تکنولوژی آموزشی، بیان رسا و روان، تناسب با مقطع و سطح آموزشی

از جمله مهم‌ترین ویژگی‌های متن درسی است. در تکنولوژی آموزشی تقسیم‌بندی درسی مباحث، بیان اهداف جزئی هر درس، بیان تدریجی و مرحله‌ای همراه با حل تمرین‌های نمونه و جامع، جمع‌بندی و خلاصه مباحث، طرح پرسش‌های درسی استاندارد و ارائه تمرین‌های مناسب با جهت‌گیری ساده به مشکل از مهم‌ترین شاخص‌ها به حساب می‌آید. نیز استفاده از تصویر، نمودار، شعر، داستان، فیلم و ... می‌تواند ابزار مناسبی برای فهم بهتر، ماندگارتر و دقیق‌تر مباحث منطق باشد. استفاده از نظم و قافیه در ارائه مطالب علمی و نیز منطقی نزد عالمان سابقه‌ای نسبتاً دیرین دارد. جداول، نمودارها و تصاویر مناسب در فهم دسته‌بندی‌ها و تشخیص جزئیات مطالب از جمله شیوه‌های مرسوم در برخی منابع منطقی بوده است. متنی که برای مطالعات تخصصی یا تحصیلات تکمیلی انتخاب یا تدوین می‌شود نیز باید دارای ویژگی‌های خاصی باشد. به عنوان مثال، این متن باید مشتمل بر مباحث تاریخی، تحلیلی و تطبیقی باشد و حتماً قطعاتی از منابع اصلی یا کلاسیک را شامل شود.

ایجاد آشنایی با منابع اصلی و منابع جدید همراه با مقالات تخصصی و کتابشناسی و نیز برانگیختن حس پژوهش در مسائل و محورهای مهم و اصلی از جمله ویژگی‌های این متون به شمار می‌آید. در صورتی که تعریف و هدف درس اقتضا کند ممکن است یک یا چند متن کلاسیک برای تدریس به شیوه متن‌خوانی انتخاب شود. خوشبختانه موارد متعددی در متون کلاسیک منطقی وجود دارد که نویسندگان این متون با هدف تدوین کتاب درسی آنها را به وجود آورده‌اند و می‌توان از میان آنها متن یا متونی را که با مشخصات تعریف‌شده برای درس همسو است گزینش کرد. *منطق تجرید اثر خواجه نصیر، منطق اشارات و تنبیهات اثر ابن سینا، مطالع الانوار اثر ارموی، تهذیب المنطق اثر تفتازانی* نمونه‌هایی از این متون است که همراه با شروح، قابل ارائه در کلاس‌های درس هستند.

نکته دیگری که باید در این بخش به آن توجه شود مقتضیات مقطع تحصیلی و تأثیر آن بر روش آموزش است.

سطح و نوع آموزش غالباً در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد به بالا و نیز در رشته‌های تخصصی مرتبط با منطق و رشته‌های غیرتخصصی متفاوت است. به

همین جهت روش آموزش در منطق، بسته به مقطع و تخصص تحصیلی متفاوت خواهد بود. همان‌طور که قبلاً اشاره شد، آنچه اغلب در مقطع کارشناسی رشته‌های غیرتخصصی، اهمیت دارد مباحث کاربردی منطق مشتمل بر روش‌های صحیح تعریف و استدلال و تمیز و تشخیص تعاریف و استدلال‌های معتبر از غیرمعتبر است. اما در مقاطع کارشناسی ارشد به بالا یا مقطع کارشناسی رشته‌های تخصصی، مباحث نظری دارای اهمیت فراوانی هستند و براساس تعریف درس باید با رویکردی متن محور یا مسئله محور از حیطة مباحث کاربردی پا را فراتر نهاد. آخرین نکته این بخش عبارت است از مسئله صورت در منطق و اهمیت آن در روش تدریس.

در منطق فرمال یا صوری آنچه توجه منطق‌دانان کلاسیک و ارسطویی و نیز منطق‌دانان جدید را به خود جلب می‌کند مسئله صورت یا به تعبیر ابن‌سینا هیئت و ترتیب است. منطق‌دان به دنبال ساختارهای صوری زبانی معتبر یا قالب‌های درست منطقی، هم در حوزه تعریف و هم در حوزه استدلال است و برای او محتوایی که در این قالب‌ها قرار می‌گیرد اهمیت چندانی ندارد. به همین دلیل است که این بخش از مباحث منطق می‌تواند در سایر علوم و دانش‌ها استفاده شود.

برای تبیین این ساختارها و قالب‌ها استفاده از زبان طبیعی مناسب نیست چرا که زبان طبیعی علی‌رغم فواید و منافع فراوان، به خاطر مشکل کژتابی، زمینه را برای خطا و لغزش فراهم می‌سازد، و به همین جهت منطق‌دانان از دیرباز تلاش کرده‌اند تا قالب‌ها و صور منطقی معتبر را با استفاده از علائم خاص و رموزی معین که کاربرد آنها مشکلات زبان طبیعی را ندارد نمایش دهند. تاریخ منطق حاکی از بسط کاربرد این علائم است. اگر در زمان ارسطو و ابن‌سینا صرفاً موضوع و محمول گزاره‌های حملی یا مقدم و تالی جملات شرطی را با علامت نشان می‌دادند، در قرون وسطا، منطق‌دانان اروپایی از علائمی استفاده کردند که به‌طور کلی دست زبان طبیعی را از تبیین ساخت‌های منطقی کوتاه کرد و در منطق جدید و تقریباً تمامی مباحث منطق صوری به شکل نماد و علامت تا جایی پیش رفت که زبان‌های ساختگی و غیرطبیعی برخوردار از همه ویژگی‌های یک

زبان رسمی (قواعد نحوی، واژگان و علائم نقطه‌گذاری) ابداع شد. با تکامل یافتن صوری‌سازی، اگرچه بیان ساختارها از اغلاق و دشواری ریاضی‌گونه برخوردار شد، بسیاری از مشکلات مربوط به کاربردهای زبان طبیعی از میان رفت. شایان ذکر است که اگرچه منطق‌دانان کلاسیک کاملاً به اهمیت صوری‌سازی در منطق واقف بودند، این مهم را در بحث‌های خویش به سرحده کمال نرساندند. یکی از کارهای مثبتی که می‌توان در کلاس‌های درس برای بهتر جانداختن بحث‌ها انجام داد استفاده از روش‌های صوری‌سازی است. به‌عنوان مثال، روش‌های صوری‌سازی در منطق اروپایی در مباحث مربوط به قیاس، صور و علائم هندسی، مانند دوایر ون و دوایر اولر در مباحث تعریف و استدلال و احکام قضایا، صور و علائم مربوط به منطق موجهاات تا حد زیادی در ایجاد فهم بهتر و دقیق‌تر در دانشجویان مفید و مثمر است. شایان ذکر است که ماهیت مباحث منطق صوری به‌گونه‌ای است که اگر مدرس منطق کار خود را دقیق انجام دهد، به‌تدریج در متعلم و منطق‌آموز ذهنیت لازم برای دستیابی به ساختارهای صوری فراهم می‌شود و چه‌بسا منطق‌آموز خود برای تبیین ساختارها دست به ابتکار بزند.

متن‌شناسی آموزش منطق

منطق از دانش‌هایی است که قدمتی دیرپا و کهن دارد. منطق‌دانان برای تبیین یا آموزش منطق به تألیفات فراوانی مبادرت کرده‌اند که در چنین مقاله کوتاهی حتی نمی‌توان به نام آنها اشاره کرد. اما باید گفت نوشتارهای منطقی چه در قدیم و چه امروزه از تنوع فراوانی برخوردارند. متن‌های علمی و تحقیقی مشروح ناظر به تمامی عناوین منطقی، متن‌های مختصر با اهداف آموزشی برای کلاس‌های درس، متن‌های تخصصی ناظر به یک یا چند بحث از مباحث منطق برای ارائه در مقاطع و مطالعات تخصصی و... از جمله انواع مهم متن‌های منطقی هستند. رشر در اثر معروف خود تاریخ تکامل منطق عربی، فهرستی نسبتاً مفصل از انواع این متون را معرفی کرده است. علی‌رغم این تنوع و تعدد متون، همیشه انتخاب یک متن و کتاب مناسب درسی، سؤالی مهم برای برنامه‌ریزان و مدرسان درس منطق

به‌شمار می‌آمده است. متن‌های آموزشی منطق که قبلاً در حوزه‌ها و مراکز علمی مورد توجه استادان فن قرار می‌گرفت به دلیل عدم برخورداری از شاخص‌ها و مؤلفه‌های آموزش دانشگاهی قابل بهره‌برداری نیستند. شاید به همین جهت است که با وجود کثرت منابع منطق، وقتی برای اولین بار کتاب *منطق صوری* (خوانساری، ۱۳۷۹) به زبان فارسی روان و با رعایت برخی ملاحظات آموزشی در دانشگاه‌ها توسط جناب دکتر خوانساری تدوین شد تا سال‌ها متن آموزشی بی‌رقیبی بود که ضمن پرکردن خلأ متن درسی دانشگاهی، محلّ مراجعه بسیاری از منطق‌آموزان قرار گرفت. کتاب *المنطق* (مظفر، ۱۴۱۳ ق.)^(۶) اثر علامه مظفر و کتاب *مبانی منطق* (اژه‌ای، ۱۳۷۷) نیز از شرایط مشابهی برخوردار بودند. قبل از تألیف و گردآوری این دو کتاب، متن‌های مختلفی که غالباً به زبان عربی آن‌هم با ادبیاتی بسیار مغلق و دشوار تدوین شده بود در حوزه‌های علمیه و برخی دانشگاه‌ها تدریس می‌شد؛ اما معلوم است دانشجویی که با ادبیات عرب آشنایی کامل ندارد و هدف او صرفاً آموختن منطق است نه مهارت در استنباط مطالب دشوار منطق از تعبیرات دشوار عربی، توان استفاده از این متون را داشت. فهم کتاب‌های دیگری که به زبان فارسی نوشته شده بود، همچون *دانشنامه* (ابن-سینا، ۱۳۳۱)، *اساس‌الاعتباس*^(۷) و از متون متأخر، رهبر خرد (شهابی، ۱۳۶۱)، نیز به مراتب مشکل‌تر از کتاب‌های عربی بود.

عالمانی که در گذشته با اهداف آموزشی به تدوین کتاب مبادرت کرده بودند این آثار را برای عصر و شرایط زمان خویش تألیف کرده بودند و از این جهت کار تألیف متن از سوی آنها یک اقدام ابتکاری به حساب می‌آمد. اما پیروی از آنها برای ارائه منطق در فضا و زمان و مخاطبانی کاملاً متفاوت، یک تقلید کورکورانه تلقی می‌شود که نتیجه‌ای جز پریشانی خاطر، هم برای مدرس و هم برای متعلم نیست.

تجربه نشان می‌دهد پس از تألیف کتاب *منطق صوری*، این متن منطقی نقش عمده‌ای در فهم بهتر منطق‌آموزان ایفا کرد تا حدی که حتی برای آموزش منطق در مدارس و دبیرستان‌ها نیز از بخشی از مطالب آن به اختصار استفاده شد. بسیاری از تلاش‌هایی که برای تدوین کتاب درسی پس از *منطق صوری* صورت

گرفت یا اقتباسی از همین کتاب و نیز کتاب المنطق مظفر بود یا تقلیدی از متن‌های قدیمی‌تر که تنها امتیاز آنها برگردان فارسی به حساب می‌آمد. اما منطق دانشگاهی به چیزی بیش از این نیازمند است. متنی برخوردار از تمامی ویژگی‌های ملاحظه‌شده در تکنولوژی آموزشی، متناسب با فضای آموزشی رشته و دانشجو، مقطع تحصیلی و ... بسیاری پارامترهای دیگر. خوشبختانه توجه به این نیاز موجب شد در تدوین کتابهای درسی دقت افزون‌تری مشاهده شود. تدوین کتاب منطق عمومی تلاشی بود برای بروز این ویژگی‌ها البته نه به شکل کامل و خللی از آفات و مشکلات، همچنانکه توجه به جنبه کاربردی و مهارتی منطق توانست موجبات تهیه متون کاربردی منطق از قبیل منطق کاربردی (خندان، ۱۳۷۹) و نیز مغالطات (خندان، ۱۳۸۰) را فراهم سازد. البته صبغه کاربردی بیش از حد این کتاب‌ها موجب شده است بسیاری مباحث نظری و مهم منطقی در آنها یا مغفول عنه و یا نادیده واقع شود. همچنانکه توجه به منطق اروپایی و تلفیق آن با منطق سنتی در فرهنگ اسلامی، سبب تألیف کتاب ارزشمند مبانی منطق شد. اما تصمیم‌گیری آموزشی در مورد هریک از این آثار به‌تنهایی بدون ملاحظه سایر عوامل و شرایط، همچون فهم یک واژه چندمعنا بدون ملاحظه آن در یک متن کامل است.

در پایان مقاله حاضر شایان ذکر است که در داخل کشور هنوز منطق به صورت یک رشته تخصصی دانشگاهی جا نیفتاده است. اگر در بسیاری از عناوین درسی به دلیل تخصصی بودن آنها شاهد رشد چشمگیر در زمینه تدوین متون درسی و نیز پیشرفت مدل‌ها و الگوهای کارآی آموزشی هستیم، این روند در مورد منطق بسیار کند به نظر می‌رسد. بسط مطالعات منطقی در سطوح مختلف مطالعات دانشگاهی در حد تأسیس رشته‌های تخصصی می‌تواند در حل مشکلات آموزشی این ماده درسی بسیار مفید باشد.

پی‌نوشت‌ها

۱. برای مثال، نک: ابن سینا، شفاء، منطق، مدخل، مکتبه آیت الله مرعشی نجفی، قم، ۱۴۰۵، مقاله اولی، فصل سوم، ص ۲۰.

۲. امروزه برای تحقق این امر، پروژه‌های در حال اجرا است که به آن «4c» (منخف «philosophy for children») می‌گویند.
۳. در حال حاضر سایت‌های مختلفی در اینترنت در فضایی مجازی به آموزش منطق اختصاص یافته است که برخی از آنها عنوان خودآموز منطق دارند.
۴. توجه به این نکات فقط مختص مدرسان و معلمان منطق نیست، بلکه شامل حال طراحان برنامه‌های آموزشی منطق نیز می‌شود.
۵. خواجه نصیر این مثال را برای قضیه سالبه کلی متصل که در آن سلب لزوم صورت گرفته است نه سلب مصاحبت ذکر کرده است: «اگر انسان موجود باشد، خلأ ممتنع است». همان، ۹۶.
۶. از این کتاب چاپ‌های متعدد دیگری نیز صورت گرفته است.
۷. این کتاب غیر از چاپ پیش‌گفته، در نشر مرکز و به کوشش عبدالله أنوار در سال ۱۳۷۵ هم منتشر شده است.

مسئله علوم انسانی در وضعیت تلاقی فرهنگی

علی اصغر مصلح

عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی

درآمد

وضعیت تلاقی فرهنگی وضعیتی است که فضای ذهنی و عرصه اجتماعی یک ملت دستخوش عوامل مختلفی باشد عواملی برآمده از مبادی مختلف و ناسازگار.

در چنین شرایطی به طور طبیعی هر ملتی برای جمع و آشتی بین عوامل و محرک‌های متفاوت و نیل به حیاتی معتدل و یکپارچه می‌کوشد. شروع دوره مدرن در اروپا و تأثیر تدریجی تبعات آن در کشورهای غیر اروپایی آنها را دچار چنین وضعیتی کرد. کشورهای آسیایی مانند ایران از آغاز دوره مدرن دچار چنین وضعیتی بوده‌اند. فهم سرگذشت همه پدیده‌های فکری و اجتماعی از آن زمان تاکنون منوط به فهم این شرایط است طرح مسئله علوم انسانی در ایران کوشش برای توصیف سرگذشت این علوم مسائلی است که از آغاز آموزش و پژوهش علوم انسانی در ایران پدید آمده است. آنچه که در این تحقیق اهمیت دارد آن است که در کشورهای که در حال طی مسیر مدرن شدن و درعین حال درگیر سنت‌های ماقبل مدرن هستند باید در باب نقش و جایگاه «معلوم انسانی» متناسب با ساختار فرهنگی و اجتماعی آنها و نحوه تألیف مدرنیته و سنت‌های تاریخی آنها اندیشید. در چنین کشورهایی وضع علوم انسانی نمودی از نحوه تلاقی و تألیف عناصر فرهنگ مدرن و عناصر ماقبل مدرن است و برعکس. آشفتگی یا کم‌تأثیری این علوم در تحولات اجتماعی می‌تواند علامت تلاطم و بحران و ناسازگاری عناصر ادغام شده در حیات یک ملت باشد.

تأسیس دانشگاه و شروع تدریس و تحقیق در علوم جدید از مهمترین علایم مدرن شدن جامعه ایرانی است. تأسیس رشته‌های علوم خاص مثل پزشکی و مهندسی توجیه دشواری ندارد. اما تأسیس رشته‌های جامعه‌شناسی، علوم سیاسی، روان‌شناسی، فلسفه و الهیات دلیل و توجیه می‌طلبیده است. آنچه مسلم است آشنایی ایرانیان با پدیده‌های صنعتی و پیشرفت‌های غرب در مهندسی و پزشکی آنها را به درک ضرورت آموختن این علوم می‌رسانده است. اما تنها با پیدایش نهادها و مناسبات جدید می‌توانست لزوم آموزش و پژوهش علوم انسانی احساس شود.

نکته تأمل آور درست همین جاست. در دانشکده‌های مهندسی با اشیا و موضوعاتی غیر انسانی سروکار است. در دانشکده‌های پزشکی انسان و بهداشت سلامت و مرض او مورد تحقیق و بحث است اما در علوم انسانی موضوع انسان از جهت نحوه زیست او در اجتماع و مناسباتش با دیگران و پدیده‌های اجتماعی و یا فردی او که عمدتاً به نحوه زیست او در یک اجتماع باز می‌گردد. وقتی این علوم با چنین موضوعاتی سروکار دارند اولین پرسش به‌جا آن است که آیا آنچه که به‌عنوان جامعه‌شناسی، علوم سیاسی، روان‌شناسی و حتی فلسفه در تاریخ غرب پدید آمده و در دانشگاه‌ها آموزش داده می‌شود می‌تواند عیناً به کشوری مانند ایران وارد شود و مورد تدریس و تحقیق قرار گیرد. مشکلاتی که طرح مسائل و موضوعات علوم انسانی در جوامع غیر اروپایی ایجاد می‌کند پس از مدتی مورد توجه استادان و محققان قرار می‌گیرد و طرح اصطلاحاتی چون «بومی کردن» این علوم نشانه پیدایش همین التفات است. اما نکته‌ای که در این مقال بناست مورد توجه قرار گیرد، درک شرایط و وضعیت «تلاقی فرهنگی» و تأثیر آن در سرنوشت این علوم است. برای تفصیل دادن این مجمل با طرح دو پرسش و کوشش برای پاسخ دادن به آنها موضوع را بسط دهیم:

۱. چه نسبتی بین علوم انسانی و شرایط تاریخی فرهنگی که در آن به اندیشه در می‌آیند وجود دارد؟

۲. وضع علوم انسانی در ایران چند دهه اخیر را چگونه باید فهمید؟

با مقایسه‌ای بین نحوه پیدایش این علوم در آلمان و برخی از تحولات آن با وضعیت این علوم در ایران به وضعیت کنونی این علوم به‌خصوص در ارتباط با فلسفه اشاره می‌کنیم. برای پاسخ پرسش اول باید به تعویض از این علوم مبادرت ورزیم. یکی از محققان معاصر پس از طرح تعریف‌های مختلف از این علوم نظر مختار خود را چنین می‌نویسد: «علوم انسانی علمی هستند که رفتارهای جمعی و فردی، ارادی و غیر ارادی و آگاهانه و ناآگاهانه انسان را در قالب نظم‌های تجربه‌پذیر می‌ریزند.» (سروش، تفرج صنع، ص ۲۴) همین محقق به شرایط جدید پدید آمده در تاریخ اروپا اشاره می‌کند که با طرح این علوم به‌عنوان «انسان‌شناسی توده‌ای» می‌گوید که فرهنگ جدید به مطالعه جدیدی نیاز داشته که انسان را به‌عنوان مخرج مشترک همه انسان‌ها، نه انسان‌های ایده‌آل مورد تحقیق قرار دهیم (همان، ص ۱۳). به‌نظر می‌رسد که بر ذهن اغلب اهل علوم انسانی از جمله در ایران این برداشت و نگاه غالب بوده است که: ۱. علوم انسانی را از فلسفه و الهیات باید کاملاً جدا کرد؛ ۲. علوم انسانی را باید جزء علوم تجربی قرار داد. (همان، ص ۱۷)

این نحوه فهم علوم انسانی باعث سوءفهم‌های عمیق در اهل علوم انسانی شده است و عدم آشنایی درست آنها با تاریخ فلسفه و مباحثی که از قرن نوزدهم درباره مبانی این علوم مطرح گردیده باعث تأثیرات منفی و یا بی‌تأثیری این علوم در جوامع غیر اروپایی از جمله ایران شده است. تأملات و تحقیقات عمیق خود غربیان شاهد آن است که اساساً داشتن علوم انسانی نایی که انسان را در هر شرایطی در برگیرد، توهمی بیش نیست (همان، ص ۱۷۱). نویسنده کتاب تفرج صنع علی‌رغم طرح و نقد قابل توجه و مفیدش از این موضوع، به نتیجه‌گیری نه چندان دقیق و غافل از جوانبی مهم اکتفا کرده است. شاید مناسب باشد که در ابتدا برای تأمل بیشتر در موضوع به تفاوت اصطلاحات اطلاق شده بر این علوم در دو زبان اروپایی بردازیم. علوم انسانی در زبان انگلیسی «Humanities» گفته می‌شود. ولی در زبان آلمانی «Geisteswissenschaften» نکته قابل تأمل عنوان «G» است. از قرن نوزدهم عنوان G مترادف با فلسفه بود و گاه در مقابل علوم مبتنی بر طبیعت برآنچه مربوط به عالم روحی و معنوی بود اطلاق می‌شد. گستردگی و

غلبه اندیشه‌های هگلی در سراسر آلمان قرن نوزدهم می‌تواند بهتر ما را متوجه سازد که چرا علوم مربوط به انسان: علوم روحی و معنوی G. نامیده شد. براساس اندیشه هگل عرصه حیات انسانی عرصه ظهور و پدیداری روح (Geist) است. به تعبیر دیگر علوم انسانی بر بستر فلسفه روح (Geistes Philosophi) آلمانی رشد کرده و بسط یافته است. (ریتر، فرهنگ تاریخی فلسفه، ص ۲۱۲) این نحوه فهم از علوم انسانی که در حوزه اندیشه آلمانی غالب است در مقابل اندیشه‌های پوزیتیویستی است که می‌خواهند موضوعات علوم انسانی را هم مانند موضوعات علوم طبیعی به روش‌های تجربی بررسی کنند. در بین متفکران آلمانی بیش از همه ویلهلم دیلتای بود که به تفکیک اصولی علوم پرداخت و اهمیت و نقش تاریخ در فهم موضوعات علوم انسانی را توضیح داد. دیلتای با توجه به شأن تاریخی بودن روح (Geist) به ضرورت بررسی موضوعات انسانی از وجه تاریخی آن و نقش تفهم در این علوم توجه داد. توجه به وجه تاریخی تفکر موضوعی بود که از آغاز قرن نوزدهم آغاز شد. این جریان که برخی آن را به یک نهضت تشبیه کرده‌اند بیش از همه تحت تأثیر هگل و مارکس است و بعد دانشگاه برلین کانون پرجوش و خروشی برای این جریان می‌شود. (فروند، ص ۲۸)

همین جریان به سود علوم انسانی و استشعار به وجه تاریخی بودن آنها ظاهر شد. حتی آنچه ویکو «علم جدید» می‌نامد، دقیقاً همان علوم انسانی است که از زاویه نوعی فلسفه تاریخ اعتبار شده است (همان، ص ۱۳). به نظر ویکو، باید شعر و دین و فلسفه و هر جلوه روح بشری را هر بار در بافت فرهنگی انضمامی در نظر گرفت (ص ۱۵). در هر حال دلیل وجود علوم انسانی این است که انسان خود سازنده علوم انسانی است و در همین جهت است که ویکو می‌نویسد: «در زمینه تاریخ یقین بیشتر از همه تنها در جایی وجود دارد که آنکه امور را ساخته است خود نیز به نقل آن پردازد.» (همان، ص ۱۶).

دیلتای میراث اندیشه‌ورزان در تاریخ را برای توصیف علوم انسانی به کار می‌گیرد. وی معتقد است که این علوم درگیردار عمل زندگانی رشد کرده‌اند. به این معنی که موضوع آنها طبیعی نیست که چون از قوانین ثابتی پیروی می‌کند

همواره عین خود باقی می ماند بلکه مجموعه‌ای از اثرها و پیمان‌هایی است که انسان بیش از آنکه از آنها علمی بسازد بایستی آنها را آفریده باشد. بشر آفریننده طبیعت نیست ولی آفریننده عالم اجتماعی است. سیارات مستقل از اراده بشر وجود دارند. اما حقوق جدا از این اراده وجود ندارد. (فرون، ص ۷۴)

«علوم انسانی از مجموعه‌ای که بنا بر منطق تشکیل شده باشد و ساخت آن به ساخت معرفت ما از طبیعت شبیه باشد پدید نیامدند.» این علوم مجموعاً به گونه‌ای دیگر رشد یافتند، بنابراین ما اینک باید این مجموعه را به صورتی که در طی تاریخ رشد کرده است مطالعه کنیم. (ص ۷۴). به نظر دیلتای علوم انسانی لاینقطع همراه با رشد روح و عمل انسانی گسترش می یابد (همان، ص ۷۷) کتاب «نقد عقل تاریخی» مشعر به وجه تاریخی بودن عقل و هرگونه فهم انسانی و تبعات آن است. بر همین اساس هرگونه توضیح و تبیین که در علوم انسانی صورت می‌گیرد به انسان دارای روحی برمی‌گردد که از افق تاریخی خاصی به اندیشه پرداخته است. یعنی درحالی که همه توصیف و تعریف‌ها از انسان و تاریخ او جهت یافته است جامعه و اجتماع افق علوم انسانی را شکل می‌دهد. (ریتر، ص ۲۱۳)

وقتی که علوم انسانی با این زمینه و از این منظر مطرح شود فلسفه را نیز شامل می‌شود. حال خوب است که با توجه به مجموع این مباحث نحوه تأسیس رشته‌های علوم انسانی در کشور مانند آلمان را مورد توجه قرار دهیم. ویلهلم فون هومبولت مؤسس نظام آموزشی جدید در دانشگاه‌های آلمان در قرن نوزدهم است. وی با طرح اصطلاح «Bildung» که حاوی دو اصطلاح «فرهنگ» و «تمدن» است تصویری جامع از علم ارائه داد که همه علوم نظری و علوم علمی را دربر می‌گرفت.

B. تربیت و آموزشی است که همه آنچه را که در یک فرهنگ و تمدن مورد نیاز است در خود دارد.

با افزایش نهادهای اقتصادی و سیاسی و صنعتی‌ترشدن جامعه و افزایش تخصص‌های موردنیاز در ساختار دانشگاه‌ها و رشته‌های آموزشی و پژوهشی نیز باید تغییراتی پدید می‌آید. اوایل قرن بیستم طرح هومبولت به تدریج به چالش

کشیده می‌شود. مثلاً ماکس شلر (پدیدارشناس و انسان‌شناس مشهور آلمانی) پس از جنگ جهانی اول بوجود «تناقضی بنیادی» بین کارکرد دانشگاه‌ها و ایده بیلدونگ (هومبولت) اشاره می‌کند. (ریتر، متافیزیک و سیاست، ص ۳۷۷).

به نظر شلر، اندیشه بیلدونگ البته در زمان هومبولت برخواسته از زمینه‌ای تاریخی بوده و دانشگاه زمان وی می‌خواسته متکفل آن اندیشه باشد. ولی با تحولات جدید این طرح دچار بحران است. همین پرسش پس از جنگ جهانی دوم مجدداً از سوی اندیشمندان به‌خصوص جامعه‌شناسان آلمانی مطرح می‌شود. مثلاً شلسکی متقد بود که طرح بیلدونگ و هومبولت دیگر قطعاً پاسخگوی جامعه سنتی مدرن نیست. به نظر شلسکی بنیان‌نظری که موجب طرح بیلدونگ شده بود اکنون کارایی ندارد. دانشگاه هومبولتی می‌خواست براساس اندیشه‌ای فی نفسه آزاد و علمی بیندیشد و راه خود را بجوید درحالی‌که جامعه صنعتی و ساختار اقتصاد مدرن طالب دانشگاهی مدرن و کارآمد در عرصه عمل است. بوخیم ریتر با تحلیل این مناقشات هنوز به لزوم وجود نحوی تفکر آزاد و نظری قایل است. به نظر وی نمی‌توان دانشگاه را واگذارد که به نهادی برای تأمین متخصصین کارآمد برای تأسیسات و مراکز صنعتی و اقتصادی تبدیل شود. به نظر وی در هر صورت حفظ عرصه‌ای برای تفکر آزاد ضروری است و نباید گذاشت علوم به مرتبه کارایی و عمل کاسته شود. تنها با حفظ آزادی علم در این عرصه است که می‌توان اندیشید که چه چیزی باید حفظ شود چه چیزی ترک. (ریتر، متافیزیک و سیاست، ص ۳۸۲)

هدف از طرح این ماجرا اشاره به مثالی از تحولات بر باب شأن و نقش دانشگاه و علوم (از جمله علوم انسانی) در کشوری است که بیش از همه مهد پیدایش اندیشه‌های نظری در باب علوم انسانی بوده است. باید توجه کرد که تحولات اجتماعی و چالش‌های بزرگی در اجتماع همواره باعث پیدایش اندیشه‌های جدید و دیدگاه‌های نو در علوم انسانی شده است. به‌عنوان مثال می‌توان به نحوه ثبت جامعه‌شناسی در آلمان اشاره کرد. ریمون ارون در کتاب جامعه‌شناسی معاصر آلمان نشان می‌دهد که چگونه جامعه‌شناسی که ابتدا در انگلستان و فرانسه پدید آمده با ورود به آلمان به‌گونه‌ای اساسی متحول می‌شود و

در مسیری متفاوت قرار می‌گیرد. ارون از مهمترین خصوصیات متفکرانه آلمانی را توجه داشتن به نسبت بین روح (Geist) و مقولات اجتماعی می‌داند. به نظر آنها روح آفرینش گر همواره بصورت فرهنگ و در غالب پدیده های اجتماعی تأثیر می‌گذارد و لذا این متفکران هرگز واقعیت را در غالب یک دستگاه فرو نمی‌کاهند (ارون، ص ۱۹). به نظر ارون جامعه‌شناسی آلمانی همواره در درون یک فضای فلسفی شکل می‌گیرد. لذا به صرف تحلیل یک رابطه آماری نمی‌توان واقعیتی اجتماعی را فهمید. این نحوه التفات به علوم انسانی دیگر جایی برای امید نایل آمدن به علوم انسانی و حتی فلسفه واحد و عام باقی نمی‌گذارد. فعال بودن ذهن متفکران آلمانی در برخورد با پدیده‌های اجتماعی و فکری باعث می‌شود که خود منشأ عمیق‌ترین و مؤثرترین اندیشه‌ها در اغلب رشته‌های علمی به خصوص علوم انسانی باشند. به طوری که هیچ‌کدام از ملت‌های دیگر اروپایی را نمی‌توان با آنها مقایسه کرد. تنها بر همین زمینه بود که متفکرانی چون ماکس وبر می‌توانستند ظهور کنند. نمونه دیگری از این سرزندگی و نشاط اندیشه در متفکران متعلق به حوزه فرانکفورت (نظریه انتقادی) می‌توان دید. متفکران این حوزه با نظر عمیق به حوادث و مسائل زمان خود توانستند به نسبت رابطه علوم و مناسبات تکنیکی و اقتصادی و تأثیر ایدئولوژی‌ها و ارزش‌های جوامع سرمایه‌داری در علوم التفات ایجاد کند. آنها بیش از متفکران دیگر به تشریح و توصیف تأثیرات قدرت و سیاست بر علوم و جهت‌گیری آن پرداختند. (احمدی، *خاطرات ظلمت*، ص ۱۱۴ - ۱۱۵)

میراث فکری این حوزه از نمونه‌های مناسب دیگر برای اندیشه‌ورزی درست و مؤثر در جوامع متفاوت و به خصوص وضع علوم در وضعیت‌ها و مناسبات اجتماعی خاص است. با توجه به آنچه در باب نسبت علوم انسانی با شرایط تاریخی و اجتماعی گفته شد به بررسی همین موضوع در شرایط ایران بازمی‌گردیم. ایران قبل از تلاقی با عالم مدرن دارای سنت طولانی در فلسفه و علوم مختلف بوده است. از هنگامی که عالم ایران دستخوش تحولات جدید شد سیر تأثیرپذیری همراه با فراز و نشیب آغاز شد. با شروع وضعیت تلاقی و مواجهه با پدیدارهای مدرن نظام فکری و آموزشی سنتی باید تغییر می‌یافت. آنچه از

گذشته مانده بود بر بستر تاریخ و جامعه‌ای بود که اکنون از هم گسسته بود و عناصر جدیدی بر آن افزوده شده بود. تأسیس دانشگاه‌ها پاسخ به چنین نیازی بود اما مسئله تنها تأسیس دانشگاه در کنار مدارس سنتی و یا جایگزینی آنها نبود. مسئله اول فضای ذهنی نخبگان و سپس عموم مردم بود که دچار تلاطم شده بود که منشأ آن امواج برخواسته از دو قطب سنت‌ها و پدیدارهای عالم مدرن بود. تحولات اجتماعی و سیاسی جامعه ایرانی از آغاز دوره جدید هرچه گذشته است این فضای ذهنی را پرتلاطم تر کرده است. تغییر جریان‌ها که گاه صحنه را به سود مدرنیزاسیون تغییر می‌داده و گاه به سود هویت‌خواهی و تقویت سنت چنان ذهن ایرانی را متلاطم ساخته که مانع اندیشه‌ورزی عمیق برای تأسیس بنیان‌های فکری و تنظیم منظومه‌های کارهای فکری شده است. ماجرای علوم انسانی را نیز باید در چنین وضعیتی فهمید. قبلاً در اشاره به وضع علوم انسانی در دانشگاه‌های آلمان به خصوص تعارضاتی که در دهه‌های اوایل قرن بیستم به وجود آمده بود، اشاره کردیم. در آنجا در مقطعی تعارض بین طرح هومبولتی بیلدونگ و درخواست دانشگاهی کارکردگرا بود. اما در ایران تعارض بسیار عمیق‌تر و اساسی‌تر از اینها بود. از سویی دانشگاه و علوم که متناسب با تحولات فکری و اجتماعی کشورهای اروپایی است در ایران وارد شده است که بنیان آن طرحها حتی برای مؤسسين آنها چندان روشن نبوده است. ازسوی دیگر با خواست دانشگاهی متناسب با تاریخ و اقتضائات خود روبه‌رو هستیم. که در باب آن نظرورزی کافی نشده است و طرحی افکنده نشده است. علوم انسانی و همین‌طور تفکر فلسفی متناسب با عالم جدید در چنین کشاکش‌هایی باید پدید می‌آمده است. به‌عنوان مثال به دو رشته اشاره می‌کنیم رشته علوم تجربی از اولین علوم انسانی است که در دانشگاه تهران دایر می‌شود. از همان ابتدا به این توجه بوده است که آثار پدید آمده در این رشته براساس شرایط جوامع غربی نوشته شده است. و این کوشش وجود داشته که باید با دانشجویانی به فرهنگ و خصوصیات و جامعه ایرانی پرورش دهیم. دکتر احسان نراقی می‌گوید: (استاد صدیقی اولین استاد جامعه علوم انسانی بود که هم بر معارف اسلامی و فرهنگ و میراث ایرانی اشراف داشت و هم بر مکاتب و نظریات و روش‌های متفکران بزرگ غربی) و

به نظر نراقی او توانست دانشجویانی پرورش دهد که جرأت و توانایی انجام تحقیقات اجتماعی داشتند. (نراقی، نظری به تحقیقات اجتماعی در ایران)

علیرغم این تحلیل خوش‌بینانه چند ده سال است در ایران علوم اجتماعی تدریس می‌شود و با هر موج جدید از اندیشه‌ها و مکاتب جدید کتاب‌های جدید ترجمه می‌شود. و متون جدیدی تدریس می‌شود. همواره اساتیدی بوده‌اند که در حد اساتید معتبر جهان این اندیشه‌ها را آموزش داده‌اند و تحقیقات قابل‌توجهی داشته‌اند. از کتاب «روش‌های علمی» فیلیسین شاله که از جمله از رشته‌های علوم اجتماعی تدریس می‌شده تا کتاب «فلسفه امروزی علوم اجتماعی» (برایان فی) راهی طولانی طی شده است. این متون درسی و منافع اندیشه تناسبی با شرایط سرعت متغییر جوامع غربی دارد. کشوری مانند ایران با اینکه به‌صورتی ناقص و با تأخیر دستخوش چنین تغییراتی است اما مسائل بسیار عمیق دیگری دارد که برخواسته از سنت‌ها و تاریخ خود اوست. علیرغم افزایش تعداد فارغ‌التحصیلان و محققان در علوم اجتماعی هنوز از سوی این گروه عظیم محصول درخوری برای جامعه ایرانی فراهم نشده است و هنوز شاهد ظهور نظام‌های فکری و روش‌ها و مبانی متناسب با جامعه ایران نبوده‌ایم.

رشته فلسفه از اولین رشته‌های دانشگاهی است که همراه با روان‌شناسی دانشگاه تهران دایر می‌شود عنوان دروس و سرفصل‌های درس فلسفه عمدتاً با توجه به الگوی دانشگاه پاریس تدوین می‌شود. این عناوین و سرفصل‌ها براساس فضای حاکم بر دانشگاه‌های فرانسه در اوایل قرن بیستم تعیین شده است از آن زمان تاکنون اروپا تحولات بزرگی را با خود دیده است و متناسب با این تحولات اندیشه‌های بسیار متنوعی پدید آمده است. این اندیشه‌های جدید به صورت مختلفی وارد ایران شده و بر ذهن اهل فلسفه تأثیر گذاشته اما از سوی دیگر با رواج فلسفه‌های غربی واکنش‌های متفاوتی در بین اهل فلسفه به‌وجود آمده است. از کوشش برای احیای فلسفه اسلامی در مقابل فلسفه‌های جدید یا کوشش برای تطبیق و مقایسه به قصد نشان‌دادن قوت و قدرت فلسفه اسلامی و همین‌طور کوشش برای تألیف و تلفیق عناصر دو عالم فلسفی و بالأخره کوشش برای اصلاح و تعدیل و یا انکار اعتبار فلسفه سنتی.

امر مشترک در همه عرصه‌ها، پدیده ذهن‌های ناآرام و متلاطمی است که آئینه تمام‌نمایی از واقعیات عالم ایرانی است. تنها از ذهن‌های تقریر یافته می‌توان انتظار داشت که منشأ قرار و نظام و اعتدال در عالم خارج شوند. این انتظاری است که در دوره جدید در عالم ایرانی برآورده نشد اما اگرچنین امری باید تحقق یابد و در صدد آن باشیم باید در درونی‌ترین لایه‌های جان و ذهن ایرانیان رخ دهد. تنها کسانی که به تفکر در لایه‌های عمیق‌تر اندیشه خو گرفته‌اند می‌توانند باعث قرار گرفتن ذهن و جان و سپس اعتدال در امور و شئون یک عالم شوند. برای داشتن علوم انسانی متناسب با تاریخ و عالم ایرانی باید اندیشه‌های بنیادی و مکاتبی که ریشه در خاک ایران داشته باشد پدید آید این زمین و خاک جز با تفکرانی بنیادی فراهم نمی‌شوند. چیزی که در تاریخ عالم مدرن با تفکر فلسفی فراهم شد.

تا زمانی که آموزش و تحقیقات در علوم انسانی در حد دلبستگی‌های ایدئولوژیک و تکرار روگرفت‌هایی از آخرین مکاتب یا روش‌های متداول در غرب باشد، نباید انتظار ریشه‌گرفتن و تأثیر و کارایی این علوم در کشور داشت. این علوم تا زمانی که منقطع از اندیشه‌های فلسفی که برآمده از شرایط اجتماعی و تاریخ ملتی باشند نمی‌توانند مقام توصیف‌کنندگی و تأثیرگذاری داشته باشند. تفاوت پوزیتیویسم کتی و... دور کیم و جامعه‌شناسی ویریم و دیگر مکاتب جامعه‌شناسی آن است بر زمینه‌های متفاوت در پیوند با مبانی فلسفی متفاوت پدید آمده‌اند.

تا تفکر فلسفی در جامعه ایرانی با نظر به سنن و عناصر مقدم تاریخ عالم ایرانی کاملاً مدرن و وضع کنونی آن تقرر نیابد، نمی‌توان انتظار تقرر علوم انسانی در عالم ایرانی به عنوان جزیی از علوم سازنده حیات او داشت. نکته آخر آن که بحران در وضع علوم انسانی را باید علامت بحران در تفکر و در نهایت نمودی از ادامه تلاطم در عالم ایرانیان دانست. آنچه در چنین سمینار (نشست) گفتنی است. لزوم التفات اهل فلسفه به علوم انسانی و التفات اهل علوم انسانی به فلسفه است. از رهگذر چنین ارتباط و التقایی است که پیوستگی اندیشی فلسفه با پدیدارهای انضمام‌تر در حیات ایرانیان تداوم می‌یابد و اهل علوم انسانی از غوطه

مسئله علوم انسانی در وضعیت تلاقی فرهنگی ۳۷۵

ورشدن در امواج ناشی از پدیده‌های خاص و محدود مصون می‌مانند. تنها در چنین شرایطی می‌توان انتظار داشت که «علوم انسانی» متناسب با وسایل عالم ایرانی پدید آید.

کتابنامه

آرون، ریمون. ۱۳۷۶. جامعه‌شناسی معاصر آلمان. ترجمه مرتضی ثاقب‌فر تهران: مؤسسه فرهنگی انتشاراتی تبیان.

فروند، ژولین. ۱۳۶۲. آراء و نظریه‌ها در علوم انسانی. ترجمه علی محمد کاردان، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

احمدی، بابک. ۱۳۷۶. خاطرات ظلمت. تهران: نشر مرکز.

نراقی، احسان. ۱۳۷۹. نظری به تحقیقات اجتماعی در ایران. تهران: انتشارات سخن.

سروش، عبدالکریم. ۱۳۷۰. تفرج صنع. تهران: انتشارات سروش.

Ritter, Joachim. 2003. *Metaphysik und Politik*, Surkamp taschenbuch wissenschaft, Baden-Baden.

Ritter Joachim (Hrg.). 1974. *Historisches Wörterbuch der philosophie*, B.3. Schwbe & Co. Verlag, Basel/Stuttgart.

نقش استاد در گزینش و تدوین متون برای آموزش فلسفه

مهدی میرزازاده

میل به آسیب‌شناسی، اگر برای ذکر چیزهایی است که ما «نمی‌پسندیم»، بسیار آسان و برای خیلی‌ها دلنشین است. در هر موردی می‌توان ساعت‌ها سخن گفت. این کار در عالم فلسفه، هم آسان‌تر از فضاهاى علمى دیگر است و هم به‌خاطر ذات بحث‌های فلسفی، رایج‌تر. فلسفه همیشه رشد خود را مدیون این‌گونه آسیب‌شناسی‌ها و ردّ و نفی آرای پیشین بوده است. نه آنکه هر ردی یک پیشرفت باشد، بلکه تلاش برای رد نکردن یک پس‌رفت تلقی شده است؛ ای بسا که این تلاش‌ها به ابرام نظریات پیشین هم انجامیده باشد. اما این بار فیلسوفان نشسته‌اند تا از روش تدریس فلسفه و منابع مورد نیاز برای آن عیب‌یابی کنند و به برطرف‌ساختن آنها همت گمارند. پرسش این است که کدام متن برای تدریس خوب است؟ متون چگونه باید تنقیح شده باشد؟ در ترجمه آنها باید به چه چیزهایی توجه شده باشد؟ چه هدف‌هایی در متون و نظام آموزش فلسفه باید مورد نظر باشد؟

مباحث این سمینار که برای بحث و فحص در ادبیات فلسفی و چگونگی متون آموزشی تشکیل شده است، این نوید را می‌دهد که نتایج کار آن در بهبود ادبیات فلسفی و فارسی‌ترشدن آن مؤثر افتد، هر چند دایره مباحث عموماً حیطه ادبیات درون جامعه فلسفی را هدف قرار داده‌اند. نگارنده به‌عنوان یک دانشجوی آزاد فلسفه، با احساس ضرورت مشارکت در به مقصود رساندن اهداف این سمینار و به امید بهبود ادبیات فلسفی در سطحی عام‌تر موضوع «نقش استاد در گزینش و تدوین

متون برای آموزش فلسفه را برگزیده است تا بتواند از این رهگذر به رابطه چهار سویه استاد، دانشجو، متن و فلسفه بپردازد. فراخوان اهل فلسفه برای آسیب‌شناسی آموزش‌های فلسفی به‌طور ضمنی ولی به نحوی آشکار متضمن این است که جواز انتقاد از سوی استادان محترم بر کار خود آنها صادر شده است. آشکاربودن این جواز در آن فراخوان از آن روست که ما عادتاً گمان می‌بریم اهل فلسفه در رأس گروه‌های دانشمندی قرار دارند که در گفتار خود بیش‌از همه دقیق هستند و می‌دانند چه می‌گویند و از لوازم آن هم آگاهی دارند. از این رو اگر عرایض نگارنده متضمن نقدی بوده باشد مستلزم اعتذار پیشاپیش نیست بلکه به اتکای این جواز به آن جسارت دست یازیده است.

این نوشتار زیر عنوان موضوع پیش گفته در نظر دارد از سنت آموزش فلسفی یاد کند که در آن هر استادی فلسفه خاص خود را تدریس می‌کرد، هر چند مبنای تدریس کتاب مشهوری از آن بزرگان پیشین بوده باشد. چنین بود که امروز شرح‌های بسیاری از استادان فلسفه بر کتب دیگران به‌عنوان یک کتاب مستقل فلسفی ارزش یافته و از این راه بر غنای آورده‌های فلسفی افزوده شده است. همین استادان بودند که با کار بر روی مصطلحات فلسفی، با تنوع بخشیدن به آنها، معانی تازه‌ای را وارد مباحث فلسفی کرده‌اند که نگاه به‌طور معانی این مصطلحات خود یک عمر خاصی طلب می‌کند. در این میان به نقش زبان در فلسفه نیز به‌طور کلی اشارتی خواهد شد. سپس با نگاهی به تحولات در نگرش‌های بزرگان فلسفه به آموزش‌های فلسفی، اشاره‌ای به حقوق علمی و مسئله ارزش‌یابی تحصیلی دانشجوی فلسفه، با توجه به رشته علمی جدا یافته بودن نفس فلسفه، خواهد داشت.

نقش مهارت استاد در آموزش به‌طور کلی

موضوعات برگزیده برای سمینار، مسئله مهارت فنی و روزآمد در آموزش را به‌طور کلی برای استادان و دست‌اندرکاران آموزش‌های فلسفی نادیده می‌گیرد. مراکز آموزش عالی با ادعای به‌کارگیری روش‌های نوین آموزشی، کارنامه‌ای از خود

برجای گذاشته‌اند که از این حیث جای خوشوقتی نیست. در دنیایی که مهارت در انجام کار و به‌ویژه مهارت در آموزش از اهمیت روزافزون برخوردار است، آیا از کسی به‌صرف داشتن یک مدرک دانشگاهی، که حاکی از خواندن دستوری برخی از مطالب است، می‌توان خواست به امر خطیر آموزش جوانان مبادرت کند؟ در میان استادان محترم فلسفه هستند کسانی که سابقه تدریس در آموزش و پرورش دارند و غالباً از نحوه تدریس آنها تعریف شنیده می‌شود. در دانشگاه‌های تربیت معلم تقریباً مشابه رشته‌های فعلی دانشکده ادبیات هر دانشگاه عمومی دیگر تدریس می‌شود؛ ولی تفاوتی میان برنامه‌های درسی این دو نوع دانشکده وجود دارد که به آشنایی با فن تدریس در آنجا مربوط می‌شود.

وزارت علوم و مدیریت آموزشی دانشکده‌های مربوط به علوم انسانی به‌لحاظ اهمیت‌ندادن به اینکه باید استاد دوره مهارت‌های تدریس را بگذرانند و با روش‌های آموزشی آشنا باشد در تضعیف رشد علوم انسانی در کشور بی‌کسان مسئول هستند. برای هرکاری تخصصی طلب می‌کنند اما برای آموزش، که در آموزه‌های دینی و در عرصه‌های بحث از رشد ملی و اعتلای فرهنگی این‌همه بر آن ارج نهاده می‌شود، هیچ تخصصی مورد نیاز نیست. اگر کسی کتابی را خوانده باشد می‌تواند آن را تدریس هم بکند؛ تدریس اصلاً یک فن نیست و هر کس از عهده آن برمی‌آید!

با وجود انقلاب اسلامی در ایران و مسائل تازه‌ای که این انقلاب در پیش روی جامعه قرار داد و از شاخص‌ترین آنها نوع حکومت و زاویه نگاهش به دموکراسی سنتی غربی است، و همچنین رسالتی را که این انقلاب برای نشان‌دادن کارایی احکام دین مبین در اداره جامعه‌ای متحول و پویا به عهده گرفته است، خواه ناخواه جامعه را به‌سوی بحث و فحص‌های با حرارت درخصوص مسایل مربوط به قدرت و حکومت و دولت و سیاست و روابط اجتماعی سوق داده و تب بحث‌های فلسفی، آن هم نه از نوع مباحث حلاجی شده هستی‌شناسی، در آن بالا رفته و روزبه‌روز نیز احساس درگیری با مباحث فلسفی در جامعه عمیق‌تر می‌شود. از این‌رو نگاه به ادبیات فلسفی، اتخاذ روش‌های آموزشی روزآمد و ایجاد مهارت‌های فنی آموزش در استادان

تا بدان جایی که عموم مردم را به مشارکت در مباحث حیاتی فلسفه بکشاند، از اهمیتی به سزا برخوردار است.

در فلسفه صرف اقدام به آموزش نتایج فکری فیلسوفان و روخوانی نوشته‌های آنان نه فقط سازنده نیست، بلکه مخرب نیز هست. دریافت پاسخ‌ها بدون دانستن پرسش‌ها کاری است شبیه به کتابداری. قوام فلسفه، تاریخ و آموزش آن، هر سه، به طرح پرسش‌های تازه و نقد پرسش‌های پیشین است. پرسیدن یک هنر و صنعت فلسفی است، آموزش پرسش‌یابی، روش برخورد با مسائل و مطالب، ارزیابی وزن هر پرسشی رسالتی است که آموزش فلسفی بیش از هر آموزش صنعت دیگر بر عهده دارد. توجهی که انقلاب کوپرنیکی کانت در ارزیابی پرسش و نقد رابطه‌اش با پرسنده به خود جلب کرده است، شاهد صادق این مدعا است. نقدپذیری نه فقط خصیصه فلسفه است، بلکه خصیصه ممتاز فیلسوف نیز هست. اگر استاد فقط زبان باشد و کلون دروازه گوش را بسته باشد، شاید در کلاس درس فیزیک و شیمی پسندیده باشد، که در آنجا نیز وجاهت چنین کاری محل تردید است، در کلاس فلسفه محلی از اعراب نمی‌تواند داشته باشد؛ شاگردان این استادان حداکثر فیلسوفانی در حد جولوس سزار خواهند بود.

امروز بیش از دیروز برای فیلسوفان روشن شده است، که هر چیزی دست کم از طریق انسان ناطق، که کارش به شمار آوردن و تعیین اصل برای هر چیزی است، با هر چیز دیگری رابطه دارد. این ارتباط یا بهتر است بگوییم این زمینه ارتباط در اصل آن زمینه‌ای است که میان هر هستی با هر بایدی رابطه‌ای مقرر می‌نماید. از سوی دیگر، استحکام اصول و مبادی که اصولاً به خودی خود اصل بودنشان آشکار نیست، با ثمراتی که در جریان استدلال و استنتاج و تحلیل به بار می‌آورند، روشن می‌شود. هر پی و پایه و شالوده به اندازه‌ای که توان تحمل بار دارد، می‌تواند اصل و مبنا قرار گیرد. از این رو، اگر ادعا شود که نزاکت و تناسب رفتار استاد در زندگی اجتماعی‌اش با میانگین معقولیت رفتار جامعه، معیار مهمی در تعیین ارزش اصول موضوعه و متعارفه این اساتید معزز فلسفه و سایر رشته‌های علوم انسانی است، سخنی گزافه

نخواهد بود. درحالی که صناعت‌های فنی، و به اصطلاح امروزین، صناعات تجربی رفتار شخصی استاد را به میزان ارجمندی آرای وی چندان مربوط نمی‌سازد؛ یا دست کم در مقایسه قابل اغماض به نظر می‌رسد. از این رو استاد فلسفه اگر نتواند ایمان خود را به آنچه که می‌گوید، نشان دهد، شاید توفیق زیادی در تدریس نیابد. مرز میان باید و هست، در رفتار استادی که به زعم شاگرد چیزها می‌داند و درهای علوم علوی به رویش گشوده است، تداخل می‌کنند. ما شاگردان هست‌ها را در رفتارهای برخاسته از بایدهایی که استاد بدان‌ها پایبند است، جستجو می‌کنیم. اگر چیزی هست، بیش از همه استاد می‌تواند نقش مؤثر آن هستند را در کیفیت جریان هستی، که رفتار ما بخشی از این کیفیت هست، به‌نمایش بگذارد. نخستین و مهمترین هستی که با باید مرز مشخصی ندارد همین پرسش و پرسشگری است. پرسش خصوصیت انسان هست، انسان باید پرسد؛ کسی که هیچ پرسشی ندارد نه هست دارد و نه باید. شارح کبیر، ابن رشد اندلسی، در تهافت‌التهافت، کارنامک رویارویی فلسفه با تصوف غزالی، سخنی دارد که خواننده را به تأملی فلسفی و دقیق فرا می‌خواند: «ماهیه الانسان هو العلم، و العلم هو المعلوم من جهة، و هو (الانسان) غیره (غیر المعلوم) من جهة اخرى؛ فاذا جهل معلوماً ما، فقد جهل جزءً من ذاته، و اذا جهل جميع المعلومات فقد جهل ذاته (تهافت‌التهافت، چاپ مصر، ص ۱۹۲). استاد بدین ترتیب اگر بتواند فن پرسش را به شاگرد بیاموزد، بر حساسیت قوه نطق و خودآگاه او تا بدان‌جایی خواهد افزود که در جریان توسعه‌دادن به دایره پرسش‌های خود، بر ماهیت انسانیش تا گستره عالم، گستره گفتمان پذیر برای بشر، بیافزاید. زیرا معلومات نتیجه تلاش‌های شخصی مابرای یافتن پاسخ پرسش‌های ماست و پرسش‌های ما جوانه‌های توسعه ابعاد وجودی انسان حساس به قلمروهای مکشوف هستی است.

نگاهی به نگرش‌های بزرگان فلسفه به مسئله آموزش آن

تاریخ شاهد دغدغه حکما و فلاسفه در این باره است که چه چیزی، چه زمانی، به چه کسانی، با کدامین اهلیت و شایستگی ارزشی، باید آموخته شود. مغان ایران و

حکمای یونان در این امر سابقه‌ای طولانی داشتند. آنچه از گذشته‌ها در دست داریم، هم و غم شدید دستگاه اداره‌کننده دلفی، معبد مرکزی یونان باستان، در این خصوص است. خاطرات سقراطی گزنوفون و نمایشنامه‌های آریستوفانس گوشه‌هایی از این دغدغه را بازگو می‌کند. بهترین نمایش از چنین مقصودی در نوشته‌های افلاطون و به‌خصوص مهمترین اثر او «جمهوری» و کتاب «قوانین» دیده می‌شود؛ کوششی برای ارائه یک برنامه منسجم همه‌جانبه، متضمن همه چیزهای «خوب» برای دانستن، شامل وظایف استاد، دانش‌آموز، روشی ژنتیکی برای «گزینش» آنها و برنامه‌های درسی. با وجود اینکه تجربه خود افلاطون در این زمینه با موفقیت قرین نشد، برنامه آموزشی او همواره مدنظر متصوفه و سالکان طریقت عرفانی بوده و هست؛ که آموزش را همراه با پرورش و براساس مشی استاد لازم می‌دانند. به هر حال حتی افلاطون نیز نیک می‌دانست که شاید بشود در درون بافت یک فرقه یا در میان چهار دیواری یک مدرسه چنان برنامه‌هایی را به اجرا گذاشت، ولی نمی‌شود در سطح جامعه به آزمودن چنین ایده‌آل‌های آرمانی تضمین‌نشده دست زد. بدین جهت امروزه سخن راندن از آن چنان تمامیت‌طلبی در برنامه‌های آموزشی، بیهوده‌تر از آن است که قابل طرح به‌نظر آید.

درمقابل، ارسطو و به نحوی حادثر شیخ‌الرئیس بوعلی‌سینا، از نظریه‌ای جانبداری کردند که اجازه می‌داد دانشجو سخن معلم را نه یک چیز «ضرورتاً خوب» بلکه «راماً خوب» تلقی کند و سپس خودش در یک تأمل شخصی، غوررسی نموده به حقیقت پی ببرد. در این خصوص سخنان ارسطو جسته‌گریخته به یک نظام تعلیمی مبتنی بر شک علمی دلالت دارند، لیکن بوعلی در مقام شارح وی بر چنین نظامی اصرار می‌ورزد. اگر نتایج یورشی که امام محمد غزالی بر فلسفه و به‌طور خاص فلسفه بوعلی صورت داد، و آن را در اقطار ممالک اسلامی تقریباً به انزوا کشاند، از این زاویه دید مورد ارزیابی قرار گیرد، حقاً برآورد خسارت ناشی از آن بسیار گران خواهد بود. غزالی از جمله کسانی است که به آموزش از دریچه دید افلاطونی می‌نگریست.

نقش استاد در گزینش و تدوین متون برای آموزش فلسفه ۳۸۳

نگاهی به نظریه آموزشی بوعلی نه تنها ارزنده مقال است، بلکه راهگشایی است برای ارائه مسیر آموزش فلسفی سنتی و نقد و بررسی آن.

روش شیخ‌الرئیس بوعلی سینا

شیخ‌الرئیس در سرتاسر کتاب برهان در هر فرصتی از این نظریه سخن به میان آورده است، با این‌حال از آنجایی که مطالب به‌طور پراکنده و در مناسبت با روند گفتار مطرح شده‌اند، می‌باید نظرات او را از لابه‌لای سطور بیرون کشید و کنار هم نهاد. وی در معرفی فن برهان می‌گوید:

حال اگر کسی، که از فراخی وقت برای به تأخیر انداختن یادگیری فن برهان برخوردار است و احتمال فرارسیدن اجلس در میان نیست، یادگیری فن جدل را به پیش اندازد، این کار از جهتی ارزنده است؛ هرچند پیش‌انداختن فراگیری فن برهان از جهتی دیگر ارزشمند است. زیرا این روش از جهت حسن اختیار و ترس از روزگار اهمیت دارد و روش دیگر، از حیث انتخاب راه نیکوی یادگیری تدریجی و گام به گام، «فن برهان شفا. مقاله اول. فصل اول»^(۱)

اما برای برهان عقلی باید مبادی عقلی محکمی یافت که نتوان روزنه‌ای برای شک در آنها جست، «زیرا مبادی برهان که از جنس مدرکات هستند، نه با ضرورت وهمی، بلکه با ضرورت حقیقی درک و تصدیق می‌شوند»، و دانشجوی فلسفه قصد دارد که به حقیقت دست یابد، بنابراین باید روش برهانی و درک عقلانی صرف را بیاموزد و به هرچه جز آن بی‌اعتنا باشد. باورها و مبادی قیاسات را می‌توان به شرح زیر دسته‌بندی نمود: مخیلات، محسوسات، مجربات، متواترات، اولیات، مقدمات فطریه‌القیاس، وهمیات، مشهورات مطلقه، مشهورات محدوده، مسلمات، مقبولات، مشبهات، باورهایی که در نگاه اول مشهور به نظر می‌آیند و تذکرشان منشأی اثر

می‌شود ولی اگر خوب بررسی شوند معلوم می‌شود که از مشهورات نیستند، و سرانجام مضمونات.

بنابراین جمعاً باورها و مبادی قیاسات به چهارده دسته بالغ می‌شوند. (همان، فصل چهارم از مقاله اول) برای غربال کردن این مبادی و باورها و یافتن خلل ناپذیرترین آنها، نخست از هر چه در دوران کودکی و نوجوانی از دیگران آموخته و یا در اثر آداب اجتماعی بدان‌ها خو کرده‌ایم باید به کلی دست شست. باوری که ما به داشتن و اتکا و اعتماد بدان خو گرفته‌ایم عبارت است از:

یا رأیی است که به طایفه‌ای از مردم نسبت داده می‌شود یا اینکه در میان مردم شناخته شده و جایی باز کرده است و بدان خو کرده اند و هیچ شکی درباره‌ی درستی آن به ذهن خود راه نمی‌دهند،

متعلم باید در اینها شکی مبالغه‌آمیز وارد سازد. برای این کار لازم است:

«چنان وضعی به‌خود بگیرد که گویی فقط قدرت تمییز دارد و ممیز است، و چنین بپندارد که به‌یکباره در عالم حضور یافته و فقط قدرت ممیزی دارد و به هیچ چیزی عادت نکرده و براساس تربیت خانواده و محیط چیزی را اخذ نکرده است و جز حاکمیت عقل و احکام عقلانی چیزی را نمی‌پذیرد، و شرم و رودربایستی او را منفعل نمی‌سازد تا امری را نه از سر بینش عقلانی بلکه از سر شرم اخلاقی قبول نماید، و اجازه دخالت هیچ مصلحتی را در حکم ندهد زیرا که در این صورت، گرچه حکمش متکی بر حد اوسطی است لیکن، حد اوسط یک امر ضروری حقیقی نخواهد بود؛ و از استقراء نیز بهره‌برد که حکم استقرایی هم باز مانند حالت پیشین است؛ و اعتنا به نقیض آن باور و مبدأ نیز نکند (زیرا چیزی که درستی آن به برهان معلوم نیست، درستی و نادرستی نقیضش نیز آشکار نخواهد بود)، آنگاه چون این همه را به انجام رسانده باشد، ملاحظه کند که آیا در آن باور پیشین روزنی برای شک کردن وجود دارد

یا نه: برای نمونه باورهایی را نظیر «عدل زیبا است» یا «ظلم قبیح است» و همچنین «شکر منعم واجب است» بیازماید، که اینها با وجود اینکه از مشهورات مقبوله هستند، درستی آنها به فطرت عقلی روشن نیست... (همان)^(۲)

اما بجز این چهارده نوع، دسته دیگری از باورها و مبادی وجود دارند که درخور توجه و درنظام آموزشی به کار می‌آیند. این دسته از مبادی «ازمنظر شخص قیاس‌کننده (دانشجو) مبدای برهانی نیستند... ولی اینجا از جهت استاد جنبه مبدایت دارند، و این زمانی است که معلم، دانشجو را مکلف به پذیرش چیزی کند و آن را برای بیان مطلبی به‌عنوان مبنای بحث وضع کند و ازاین‌رو دانشجو نیز به‌ناگزیر گردن نهد و فرض را بر آن قرار دهد. و اینها اموری هستند که اصول موضوعه و مصادرات نامیده می‌شوند. (همان)^(۳)

شیخ‌الرئیس در جاهای متعددی از کتاب برهان به بحث از مصادرات و اصول موضوعه‌ای بحث می‌کند که متعلم به‌لحاظ اجبار معلم و یا به‌خاطر رعایت ادب ناگزیر است به‌طور موقت از استاد بپذیرد. در این خصوص فصل دوازده از مقاله اول برهان بیان مفصلی دارد. تأکید وی بر این است که دانشجو باید آنچه را معلم اصل قرار می‌دهد بشنود، لیکن لازم است شخصاً به‌درستی آن اصل از راهی که پیش‌تر گفته شد، برسد.

به این ترتیب، نظام آموزشی موردنظر ابن‌سینا، بر این نکته مبتنی است که باید به دانشجو کمک شود تا او خود بدون هیچ‌گونه تقلیدی و از راه تأمل شخصی به درک حقایق نایل آید؛ کاری که دکارت در تأمل اول خود آزموده است. ظاهر این شیوه پیشنهادی، کلاس درس را به محل نقد و بررسی آرای فیلسوفان در امهات مسائل فلسفی تبدیل می‌کند که در هر دوره‌ای ممکن است عناوین آنها تغییر یابد. این شیوه ایجاب می‌کند، استاد در امتحان از دانشجو نظر برهانی او را درباره این پرسش‌های مهم فلسفی جویا شود و به روش استدلالی او دقت کند، بی‌آنکه رأی مخالف دانشجو را به‌عنوان یک پاسخ غلط به‌حساب آورد. نمره خوب از آن کسی است که

پرسش‌های موجود را دقیق‌تر مطرح کند و از لوازم آنها بحث کند. کسی که نتواند در مورد مسائل پیرامون خود پرسش‌هایی را مطرح سازد که درخور دقت علمی باشد، چگونه می‌توان باور داشت که چیزی از فلسفه آموخته است؟ او بر سر کلاس درس نمی‌آید تا پاسخ دیگران را بشنود، بلکه باید با پرسش‌هایی که دیگران با آنها روبه‌رو بوده‌اند آشنا شود و با تفتیح این پرسش‌ها و طرح پرسش‌هایی نو، رهیافت‌های خود را برای رسیدن به یک پاسخ بیازماید. می‌توان گفت در پیگیری همین نظریات بود که شیخ‌الرئیس با نوشتن کتاب *نجات* به تدریج از مرزهای مرسوم ارسطویی گذشت و دست به کار نوشتن *اشارات* و *تنبیهات* شد و در مسیر تبعات خود، نگاه به مشرق را ضروری یافت و حکمت مشرقیه را طرح کرد.

روش شیخ اشراق

روش آموزشی شیخ شهاب‌الدین، مغز متفکر بی‌نظیر فلسفه ایرانی اسلامی، بر اعتنا به گنجینه تاریخ اندیشه فلسفی بشر و محصورنماندن در آموزه‌های منقول از سنت فلسفی یونانی است. با اینکه شیخ‌الرئیس نیز در توصیه‌های آموزشی خود ترجمه الفاظ به زبان دیگر، برای فهم بهتر معانی آنها، را به اشارت مورد توجه قرار داده بود، با این حال، درک اهمیت تطبیق معانی الفاظ کلیدی و توسل به تأویل در منقولات اسطوره‌ای را شیخ اشراق برای نخستین بار در تاریخ اندیشه فلسفی ما در دستور کار خود قرار داد. نگاهی به اسطوره فلسفی، تحلیل اسطوره برای رسیدن به معانی اولیه‌ای که نیاکان ما از وضع واژگان در نظر داشته‌اند، درهم‌ریختن نظم ارسطویی و بازچینی آن، از نوآوری‌های این مرد بزرگ است.

تأویل مبتنی بر این نظریه که انسان‌ها در همه‌جا و در همه زمان‌ها از نظام ساختاری یکسانی برای اندیشیدن بهره‌مند بوده‌اند، هرچند در حدی ابتدایی، همراه با ترسیم یک سناریو برای نشان‌دادن روند شکل‌گیری تاریخی معنای لفظ، چیزی است که شیخ شهید بر اهمیت مضاعف آن انگشت نهاده است. آنچه از «الواح عمادیه» در مورد نظام آموزشی موردنظر او می‌توان دریافت، آن است که، دانشجو

لازم است علت اختلاف در تعبیر فرهنگ‌ها را نیز در تبعات فلسفی خود مورد عنایت قرار دهد. از نظر شیخ حقیقت کهنه‌تر از هر چیزی است و سیر تاریخی اندیشه گاهی به جای روشنگری، حجاب این حقیقت شده است. پیشینیان با صفای روحانی خاصی با حقیقت مواجه بوده‌اند و در به‌کارگیری استعارات و اصطلاحات درگیر تصور تودرتوی معانی پیچیده امروزی نبوده‌اند. از این رو به‌عنوان یک متد تحقیق ضرورت دارد که از استعارات آنها رمزگشایی شود. شیخ در الواح عمادیه این متد را تا اندازه‌ای آزموده است^(۴).

وی در مقدمه «الواح عمادیه» می‌فرماید: «دیگرانی که در باب آموزش فلسفه کتابی تصنیف کرده‌اند «از راه درست تعلیم و تفهیم خارج شده‌اند، و تغییری در هیچ‌یک از اصطلاحات موروثی به‌وجود نیاورده‌اند، از این رو به خاطر یک نفع جزئی مصلحت بزرگ‌تر را از دست داده‌اند.»^(۵) (سهروردی، الواح عمادیه، ص ۳۴). شیخ همین روش را در سایر آثار خود نیز کم و بیش مراعات کرده است. ما شاهد توفیق به کارگیری این روش توسط دکارت و کانت و هگل در فلسفه غرب بوده‌ایم.

در همین فراز منقول از وی آشکار است که گزینش اصطلاح و تعریف دوباره معنا برای آن از وظایف استاد است. ترجمه کلام دیگران با حفظ این حقیقت که مردم هر فرهنگی درباره حقیقتی واحد سخن گفته‌اند به عهده استاد گذاشته شده است. به نظر او فلسفه نباید در حصار واژگان یک زبان خاص محصور شود؛ همان‌طور که حقیقت در حصار نگاه حریص و سلطه‌گر فاعل شناسای فعال یا آن سویه کانتی در نظام دراکه آدمی، به‌عنوان یک امر اعتباری ذهنی پدیداری، از قربت به غربت کشانده می‌شود.

سرنوشت این فیلسوف بزرگ برای مدیران سیاسی جامعه که خواهان جریان آزاد اندیشه در جامعه باشند عبرت‌آموز است. این استاد که در قید اصطلاحات سستی برای مفاهیم معتبر فلسفی نمی‌گنجید، به جرم اظهار سخنانی که با سنت مألوف مدرسی سازگار نبود و موجب تشویش اذهان پریشان روزگارش می‌شد، در آتش حقد و تعصبات جاهلی سوخت و در سی‌وهشت یا پنجاه‌سالگی شربت شهادت نوشید.

شاید این رفتار شوم در کلاس‌های درس پس از وی تأثیر مهمی برجای گذاشت و استادان از بیان اندیشه‌های خود امساک کردند. نمی‌توان از استاد فلسفه خواست که چیز «خوب» بگوید.

حوزه‌های علمیه در مورد برخی از مشاهیر فلسفه و عرفان شاهد رفتارهای واپس‌زننده‌ای بوده است که خوشبختانه امروزه کوشش می‌شود از تکرار آنها جلوگیری شود. کارگاه و آزمایشگاه استاد فلسفه به‌جز ذهن خود او و خرم‌گیری از بستر خروشان حرکت فرهنگی جامعه‌اش چیز دیگری نیست. عبارت معروف «تفکر ساعه افضل من عبادت سبعین سنه» که از فرط معناداری و زیبایی غالباً به معصومین علیهم السلام نسبت داده می‌شود، فاقد هرگونه قید و شرط است. تفکر و تأمل خواست خدای همه ادیان آسمانی و زمینی است. چطور می‌شود «خوب» اندیشید، اگر ندانیم که فکرهای بد دقیقاً کدام‌ها هستند.

تاریخ تحول اندیشه و فرهنگ و فلسفه به اندازه‌ای که مدیون افکار نادرست است، دین‌چندانی به اندیشه‌های درست ندارد؛ زیرا کسی نمی‌داند که نادرستی افکار درست امروزی چه وقت و چگونه برملا خواهد شد. تأمل عقلانی هرگز بدون اتکا به اصول متعارفه و موضوعه و مصادرات امکان‌پذیر نیست. آنچه را بوعلی «ماقبل الطبیعه» و کانت «متافیزیک» می‌نامید و آن را پیش‌تر و بیش‌تر از آنکه عهده دار اثبات وجود خدا بوده باشد، مسئول نقد و تنقیح آکسیوم‌ها و اصول و مبانی تحقیق علمی می‌شمردند، از فیلسوفان خواسته و می‌خواهد که برچینه‌های دیگران باری نیفزایند، بلکه شخصاً بر پشته پی‌های محکم اصول مشخص خود بنایی تازه درافکنند. آنها کوشیده بودند باحجیت مرجع درفلسفه مبارزه کنند و نمونه‌ای از آن را در نوشته‌های بوعلی دیدیم؛ کاری که دکارت در آرزوی آن بود. چطور می‌توان با ارزشی‌ساختن اندیشه‌های نظری، چنین امکانی را فراهم ساخت؟

شیوه رنه دکارت

رنه دکارت، فیلسوف غربی نیز در سیصد و شصت و پنج سال پیش، با هدف اصلاح سنت‌ها به این کار دست یازید و تأملات و اصول فلسفه را بدین منظور به رشته تحریر درآورد. نگاهی به سرنوشت او به خاطر «متد»^۱ش می‌تواند آموزنده باشد. تأملات و اصول را اساساً برای تدریس در دانشگاه‌ها نوشته است. علاوه بر اینکه مقدمه اصول و تأملات، هردو، به نحوی این آرزو را آشکار می‌کنند، سیره‌نویسان غربی در خصوص مسائل زندگی دکارت، موضوع «پروژه» مورد توافق با کاردینال برول^۱ اسقف اعظم مقیم دربار کاتولیک فرانسه را با اهمیت تلقی کرده‌اند^(۲). این اصطلاحی است برای اشاره به برنامه معهود با کاردینال بروی برای نوشتن کتابی که در آن محکم‌ترین براهین کنار هم نهاده شده و ارسطویی نبوده باشد. دکارت در اجرای این «پروژه» بود که تأملات را نوشت؛ ولی خیلی زود متوجه شد که در معرض تکفیر و برخورد ارزشی قرار گرفته است. از این رو پیشاپیش هیاهو به راه انداخت و در چاپ دوم تأملات، در پایان دسته هفتم از ایرادها و پاسخ‌ها، به‌عنوان ضمیمه کتاب، نامه‌ای بسیار طولانی در حدّ یک کتاب مستقل را چاپ کرد که خطاب به پدر دینه نوشته بود و در آن از دردسرهای اندیشیدن سخن رانده است.

در نامه‌اش به پدر دینه - رئیس سابق مدرسه لافلش و ریاست عالیّه بعدی جامعه یسوعیان در فرانسه - می‌نویسد:

«... تا آنجا که الهیات مدّ نظر باشد، چون یک حقیقت نمی‌تواند با حقیقتی دیگر در تناقض باشد، ترس از اینکه هر حقیقتی در فلسفه کشف شود ممکن است با حقیقت دینی و ایمانی در تناقض باشد کفر به حساب می‌آید... ولی ادعای دیگر مبنی بر اینکه در واقع از فلسفه من آرایی را می‌شود نتیجه گرفت (که در تضاد با الهیات اصیل کلیسا) هستند، بهتان و نادرست است. من به برهان متقابل متوسل نخواهم شد تا نشان دهم، خود مدعی مقابل من الهیاتی برخلاف اندیشه اصیل دینی دارد، زیرا

1. Berulle

هرگز کسی را که دیدگاهی دگرگونه از من داشته باشد، به ویژه در دایره‌ی موضوعات ایمانی، تحقیر نکرده‌ام. من ایمان را موهبتی الهی می‌دانم و در واقع به بسیاری از متکلمان و کشیشان واعظ و خطیب ارادت و دل بستگی دارم و آنها به همان عقاید دینی مدعی من پایبندند. هر آینه من بارها اعلام کرده‌ام هیچ تمایلی به دست‌زدن و درگیر شدن در هیچ بگومگوی دینی راندارم؛ و چون من، حتی در علم، تنها با موضوعاتی سروکار دارم که به روشنی به دلیل طبیعی شناخته شده هستند، اینها نمی‌توانند با دین هیچ کسی در تضاد بوده باشند (مگر آن الهیاتی که آشکارا در پرتو دلیل و خرد بلرزد، و من مطمئنم نمی‌شود این را الهیاتی درست نامید تا کسی بتواند بدان پایبند باشد)...

... تردید ندارم، در هر حال شاید مردان وارسته و خداترس بسیاری باشند که دیدگاه‌های مرا مظنون بشمرند، نخست چون می‌بینند دیگران آنها را نقد می‌کنند، و دوم، تنها بدان جهت که دیدگاه‌های من «نو» توصیف شده‌اند، و عده زیادی از مردم هنوز آنها را نفهمیده‌اند... عقل و دوراندیشی حکم می‌کند اگر ما ناگزیر از داوری در موردی باشیم که درک‌مان از آن چندان روشن نیست، حکم نهایی ما باید با نتایج صادر شده در موارد مشابه مطابقت داشته باشد... و متأسفانه در موارد مشابه فتوای ارتداد داده‌اند. بنابراین اهمیتی ندارد تا چه اندازه دیدگاه‌های من ممکن است درست باشند، هنوز هم می‌توانم دلیلی داشته باشم که بترسم ممکن است این دیدگاه‌ها از سوی کل جامعه شمع، و از سوی همه دستجات مدرسان در همه جای عالم، محکوم شوند، همان‌جور که در شورای دانشگاهی پیشگفته محکوم شدند. (نقل از کتاب CSM)

در اینجا دکارت به محکومیتی اشاره دارد که توسط گیسبرت ووئیوس سازماندهی شده بود. در این باره نیکولاس جولی^۱ در میزگرد کامبریج درباره دکارت می‌نویسد:

1. Jolley Nicholas

نقش استاد در گزینش و تدوین متون برای آموزش فلسفه ۳۹۱

گیسبرتوس ووتیوس^۱ ظرفیت به راه انداختن یک یورش شخصی به دکارت و ریجیوس را نداشت؛ به همین جهت از موقعیت خود به‌عنوان رئیس دانشگاه برای صدور محکومیتی رسمی از سوی هیئت امنای دانشگاه درباره فلسفه نوین بهره گرفت. در اعلامیه محکومیت صادره از سوی دانشگاه اوتریخت آمده است:

اساتید این دانشگاه فلسفه نوین را به سه دلیل مردود می‌دانند. نخست، چون مخالف با فلسفه سنتی‌ای است که دانشگاه‌های سرتاسر جهان از برای محکم‌ترین پشتوانه‌اش تاکنون به تدریس آن پرداخته‌اند و می‌پردازند و این یکی بنیادهای آن را زیر و رو می‌کند؛ دوم چون، جوانان را از این فلسفه درست و سنتی گریزان می‌سازد و از رسیدن آنها به مدارج عالیّه دانش و تبحر باز می‌دارد؛ زیرا آنها که یک‌بار به فلسفه نوین دل بیندند و به راه‌حل‌های مفروض آن تکیه کنند، دیگر نخواهند توانست آن اصطلاحات فنی را که معمولاً در کتاب‌های مؤلفان سنتی و سخنرانی‌های درسی و در مباحثه‌های استادانشان از آنها بهره‌گیری می‌شود، دریابند؛ و سرانجام، آرای گوناگون نادرست و ناموجهی یا خود این فلسفه نوین در پی دارد و یا به‌طور شتابزده‌ای از سوی جوانان می‌تواند از آن برگرفته شود - آرای که در تضاد با سایر نظامات اندیشه رایج دانشکده‌هاست و بالاتر از همه در تضاد با الهیات اصیل کلیسا است.

دکارت در چندین جا از جمله با انتشار یک اعلامیه دیواری سرگشاده به این حملات پاسخ داده است. وی در آنجا می‌نویسد:

این به‌راستی گرایش به بدعت‌گذاری در موضوعات دینی است که باید محکوم شود؛ زیرا از آنجا که هرکسی دین خود را فرو فرستاده از سوی خدا می‌داند، خدایی که خطا در او راه ندارد، در نتیجه بر این اعتقاد است که هرگونه بدعت احتمالی ناصواب خواهد بود. ولی همان‌جور که

1. Gisbertus Voetius

هرکسی به آسانی تأیید می‌کند، انسان‌ها هنوز به نهایت درجه دانش در فلسفه نرسیده‌اند و انبوه کشفیات تازه افق دید را هرچه بیشتر بازتر می‌کند، بنابراین در میدان اندیشه فلسفی هیچ چیزی با ارزش‌تر از بدعت‌گذار بودن نمی‌تواند باشد... من بسیاری از نوشته‌های شما را خوانده‌ام، تا بدینجا چیزی مستدل، یا اندیشه‌ای که پایه‌ای باشد یا پیش‌پاافتاده نباشد در آنها نیافته‌ام - هیچ چیزی که انسانی خردمند و دانشور شیفته آن بشود.

من از دانش‌پژوهی سخن می‌گویم نه از به‌یادسپردن زیرا اگر منظور شما از «یادگیری» آموخته‌های برگرفته از کتاب‌های دیگران را هم - قطع نظر از کیفیت محتوای آنها - در بر می‌گیرد من با خوشحالی می‌پذیرم که شما انسانی بسیار «درس خوانده» هستید... من با واژه «دانشجویی» انسانی را در نظر دارم که با خواندن و کاویدن، خرد و شخصیت خود را پرورده است. بر این باورم که چنین «دانش‌پژوه» بودن به چشم‌چرانی در لابه‌لای کتاب‌ها و بدون برنامه خواندن این نوشته‌ها نیست، بلکه با چندباره خواندن بهترین آنها، در هر فرصتی مباحثه‌کردن با فروهیدگان، و سرانجام با نقد مداوم آرای برگزیده و پی‌جویی حقیقت به‌دست می‌آید. آنهایی که از روی متون رسمی و شاخص و توافق‌شده آموزش می‌بینند شاید بتوانند در بقچه ذهنشان چیزهای فراوانی را در زمانی کوتاه بسته‌بندی کرده و پر بچینند، ولی از میان اینها افرادی حکیم و دانا بر نمی‌خیزد. برخلاف انتظار، در این نوشته‌ها از زنجیره استدلال خبری نیست، بلکه در هر مورد خود نگارنده به قطعیتی شخصی رسیده یا برای خالی‌نبودن عریضه قیاس صوری چندی هم ردیف شده است، و آنهایی که در پی آموختن از این منابع هستند کم‌کم عادت می‌کنند که برای نویسنده اعتبار قایل شوند و اعتماد گیرند... بنابراین، به یقین آنهایی که تنها قیاس‌های ناوابسته به هم و مجرد از یکدیگر را به‌کار می‌بندند تقریباً همیشه بخش‌هایی از آنچه را باید در کل مورد جست‌وجو و بررسی قرار گیرد نادیده می‌گیرند و از آن دور می‌مانند، و بدین‌سان بی‌مبالات بار می‌آیند و ذهنیتی برنامه‌دار و منظم را از دست می‌دهند^(۷)...

دکارت که به شدت شیفته قدرت عقل محض بود، گمان می‌کرد می‌تواند اصولی را به سبک ریاضی و با همان اندازه از تیقن استخراج و برای همیشه کاخ بلند علم را سرفراز کند. عقل‌گرایی کارتزین به همین دلیل و برخلاف ادعای خود دکارت هیچ رأی مخالفی را بر نمی‌تافت. به هر حال، این نظام آموزشی با تکیه بر درستی یافته‌های خود راه را بر هر اندیشه دیگر می‌بندد. صرف‌نظر از این مطلب، توجه به این نکته ضرورت دارد که صرف تغییر اصطلاحات معمول فلسفه مدرسی و کارکردن با مصطلحاتی که برای این فیلسوف معنای خاصی داشت چگونه به تکفیر وی انجامید. مقایسه اعلامیه محکومیت او و حکم محکومیت شیخ اشراق و مشابهت دقیق آن دو، واقعاً عبرت‌آموز است.

در رساله ناتمام «در جست‌وجوی حقیقت» که با هدف آموزش عملی فلسفه و به صورت یک گفت‌وگو ترتیب داده شده است، می‌گوید: «من تاریخ فلسفه را به فلاسفه مدیونم ولی برای داشتن فلسفه باید خودم کاری انجام دهم».

روش کانت

حدود دویست سال پیش ایمانوئل کانت در اعتراض به روش‌های سنتی آموزش فلسفه در سخنرانی «در باره دروس» اظهار داشت که برای مآل شدن می‌توان گفته‌های فلاسفه را مو به مو حفظ کرد و به یک انسان گچی، انسانی که دیگران قالب فکری او را ریخته‌اند، تبدیل شد (شرح تمهیدات کانت ماکس آپل؛ به نقل از CSM، ص ۶۲، ترجمه دکتر محمدرضا بهشتی) به نظر او فلسفه، علمی مانند علوم ریاضی و طبیعی و تاریخی نیست که بتوان آن را از روی کتاب‌های مشخص و تدوین‌شده برای تدریس، به دیگران یاد داد یا از دیگران آموخت. فلسفه خود اندیشیدن است و اندیشه بایستی به همان میزان که از شکاکیت بهره می‌گیرد از آن بگریزد تا بتواند جای پای برای خود مهیا سازد؛ از سوی دیگر، بهره‌برداری اندیشه از شکاکیت تا جایی است که در دام جزمیت گرفتار نشود. به هر حال از نظر کانت، فلسفه کار شاگردان نیست، یعنی با تعلم در مدرسه قابل فراگیری نیست. دانش تاریخی را می‌توان از دیگران آموخت و

در این صورت شخص تا جایی می‌داند که به او آموخته باشند. اما چنین کسی با عقل دیگران پرورش یافته است. قوه تولید با قوه تقلید یکی نیست، چرا که دانش چنین کسی از عقل سرچشمه نگرفته است. بدین ترتیب تنها راه در آموزش فلسفه، یادگرفتن تفکر فلسفی است. این تفکر با رسیدن به پرسش‌هایی بالنده می‌شود که نقد توانایی‌های ادراکی انسان را هدف قرار داده باشد. با درک محدودیت‌ها و شناخت اعتبارات عقلی برای ایجاد تمایز میان دریافت‌های محض عقلی و رابطه آن با واقعیت، مسیر تفکر فلسفی برای شخص باز و هموار می‌شود^(۸). کانت با اعتقاد به همین بینش علاقه‌مند بود که نقد عقل محض او به‌عنوان درک ضروری از نسبت تصادق شناخت‌های عقلانی با واقعیت به‌صورت یک کتاب درسی درآید.

نقش دانشجوی فلسفه در باروری آن

یکی از تربیت‌های غلطی که بدان خو کرده‌ایم آن است که هم می‌خواهیم پرسش‌های خوب داشته باشیم و هم پاسخ‌های خوب. اشتباه را باید دیگران مرتکب بشوند، از این رو ما تا پرسش خوبی نداشته باشیم باید ساکت بمانیم و اصلاً چیزی نپرسیم. سهروردی اگر می‌خواست این‌کار را بکند ما هرگز از فلسفه سرتاسر بدعت‌گذارانه او آگاه نمی‌شدیم. این هانری کربن بود که اشتباه کرد و به نشر دوباره فلسفه او پرداخت و در نتیجه این اشتباه او بود که دیدیم در میان این ذخایر چیزهای واقعاً خوبی هم هست و می‌توان محتاطانه به آنها نزدیک شد و از آنها سخن گفت. اگر در هر رشته علمی تکلیف دانشجوی، حفظ و ازبرکردن باشد، او در فلسفه عنصر سؤال‌پرداز مؤثری خواهد بود، به شرطی که این میدان برایش فراهم باشد. کانت با وجود اینکه در برابر این پرسش حیاتی که آیا اساساً می‌توان علمی مابعدالطبیعی داشت، برخورد مثبتی می‌کرد و امیدوار بود که روزی چنین علمی با پاسخی درست به این پرسش بنیادین پی افکنده شود، از مابعدالطبیعه انتظار یک هستی‌شناسی محض ذهنی نداشت که فرسخ‌ها میان هست‌ها و باید‌ها فاصله ایجاد

می‌کند. فلسفه برای کانت و کسانی که پس از وی، یافتن پاسخ این پرسش بنیادین را وجهه همت خود قرار دادند به هستی‌شناسی محدود نمی‌شد و نشد. هایدگر در مقدمه مختصر خود بر چاپ هفتم کتاب وجود و زمان می‌نویسد: «اگر امروزه هنوز هم دازاین ما دغدغه یافتن معنای پرسش از وجود را داشته باشد، راه آن از مسیری می‌گذرد که در این کتاب درپیش گرفته شده است.» (به نقل از ترجمه انگلیسی کتاب وجود و زمان جان مک کواری و ادوارد رابینسون، ص ۱۷)

برای نگارنده این جمله بدین معنا است که هستی‌شناسی محض فلسفی تنها موضوع اساسی در فلسفه نیست. زیبایی‌شناسی، اخلاق، فلسفه ذهن، فلسفه‌های علم که رفتار علم‌گرای انسانی را مدام زیر شلاق پرسش‌های خود دارند، فلسفه سیاست و حکومت و روابط اجتماعی هم برای فیلسوفان گذشته مسئله بودند و برای فیلسوفان امروزی از اهمیتی بیشتر برخوردارند. اینها دست‌کم از این منظر که قلمرو هستی را برای ما، از آنچه که تاکنون بوده است، گسترده‌تر می‌نمایانند و جا را برای گسترش هرچه بیشتر انسان «هست‌یاب» فراخ‌تر می‌کنند، هم ارزش هستی‌شناسانه دارند و هم ارزش موجودشناسانه و هم ارزنده بررسی رابطه آنها با این انسان پرسشگر.

به عبارت دیگر و به گفته رالف مانهایم^۱، مترجم انگلیسی کتاب هایدگر با نام *مقدمه‌ای بر متافیزیک*، از نظر هایدگر سرتاسر تاریخ اندیشه و هستی‌آدمی به فهم او از بودن و وجود منحصر شده و با آن شکل گرفته است (مقدمه رالف مانهایم بر ترجمه انگلیسی کتاب هایدگر، ۱۹۸۷، ص vii). کسی مانند هایدگر زمانی که از خود می‌پرسد: «چرا ذوات به جای اینکه نباشند هستند»، او یک هستی‌شناسی معمول را با این پرسش بنیادین هدف خود قرار نداده است، بلکه از این راه حق پرسش از ذات تنها موجود «هست‌یاب» را برای خود محفوظ نگه می‌دارد (همان)^(۱)؛ موجودی که قوه نطقش قادر است هر ذات باشنده دیگری را به سخن گفتن و بیان زبان حال خویش وادارد.

1. *Ralph Manheim*

ما نه فلسفه خودمان را دنبال می‌کنیم و نه فلسفه غرب را. فلسفه برای نسل امروز پس از کانت شکل گرفته است و نه آنکه به او منتهی شده باشد. یک اشاره کوتاه از روی منابعی مانند دایرةالمعارف‌ها به اشتراوس، کوهن، فروید، دیلتای، کارناب، ویلیام جیمز، هابرماس، گادامر و بسیاری دیگر که در عرصه‌های گوناگون پرسش‌های تازه‌ای مطرح می‌کنند برای بارورسازی فکر فلسفی امروزی تاچه اندازه‌ای مفید است؟ آیا پرسش‌های نسل امروزی از جهان پیرامون خود و مثلاً مسئله حکومت و یا موضوع مهم و سرنوشت‌ساز جهانی شدن یا مبحث اساسی مرزهای تفاهم، با مسائل مطرح در زمان بوعلی و ملاصدرا یکی است؟ مسلماً یک دانشجوی فلسفه توقع دارد که این پرسش‌ها را استاد فلسفه طرح کند و راه رسیدن به پاسخ را هم یاد بدهد. مهم‌تر از آن، دانشجو انتظار دارد زمینه‌ای فراهم آید که پرسش‌های مربوط و نامربوط خود را در فضایی صمیمی و بی‌هیچ دلهره‌ای مطرح سازد. طرح پرسش همیشه بیش از نیمی از پاسخ را فراهم می‌سازد، پرسش‌های مطرح‌نشده بار سنگینی بر دوش اندیشه‌ای است که از درگیر شدن با واقعیت هستی خود گریزان است. یک ذهن تخدیر شده از آرزوهای دور و دراز و دست‌نیافتنی و در انتظار معجزه، حاضر نیست به پیرامون خود واقع‌نگرانه نگاهی اندازد و از موهبت داشتن پرسش‌هایی که در آینده نزدیک توانایی حل آنها را ندارد بهره‌مند شود.

در احوالات بوعلی و ملاصدرا که مبتنی بر گفته‌های خودشان بوده است بسیار خواننده‌ایم که چگونه در کشاکش یافتن پاسخ یا به عبارت خودشان، حدّ اوسط یک پرسش تب می‌کرده‌اند و چون از یافتن راه‌حل درمانده می‌شده‌اند به نماز می‌نشسته‌اند تا خدایشان مددی فرماید. هایدگر تاکید می‌کند: تفلسف یعنی طرح این پرسش که چرا ذوات به‌جای اینکه نباشند هستند؟

طرح واقعی این پرسش نشانگر آن است که اقدام متهوران‌های در جریان است برای برآورد عمق پرسشی که هرگز نمی‌توان به ژرفای آن دست یافت، تلاشی از راه نزدیک‌تر شدن به آن چیزی که خود پرسش ما را به پرسیدنش فرا می‌خواند، یعنی به پیش‌تراندن هر چه بیشتر پرسش تا آخرین نقطه ممکن آن. جایی که محلّ بروز یک

نقش استاد در گزینش و تلاوت متون برای آموزش فلسفه ۳۹۷

چنین مجاهدتی است حیطة فلسفه است (همان، ص ۸). آنچه اساساً فلسفه یارای انجام آن را دارد و باید به انجام برساند عبارت است از: اندیشیدنی که راه‌های ازپیش‌رفته را می‌شکند و از آنها درمی‌گذرد، و نمایی از شناختی را در برابر دیدگان آدمی می‌گشاید که معیارها و سلسله‌مراتب‌ها را برقرار می‌سازد، شناختی که در آن و از طریق آن مردم از نظر تاریخی و فرهنگی واقعیت خود را می‌یابند، شناختی که شمع انواع کندوکاو را برمی‌افروزد و بلکه ضرورت آن را آشکار می‌کند و از این راه همه ارزش‌ها را به مخاطره می‌اندازد. (همان، ص ۱۰) این راه پیشنهادی هایدگر تأکیدی بر راه تفلسفی است که بوعلی پیشنهاد می‌کرد؛ اما در اینجا تشجیع به پرسش بیشتر از آن است؛ سخنی هم که از دکارت نقل شد به همین نحو است که: در میدان اندیشه فلسفی هیچ چیزی با ارزش‌تر از بدعت‌گذار بودن نمی‌تواند باشد.

تدریس از روی متون اصلی و تحشیه آنها

عموم پرسش‌های مطرح در این سمینار، به‌طور مستقیم نقش استاد را در گزینش، تهیه، تدوین، شرح، تنقیح و تبیین متون نادیده می‌گیرد، حتی بالاتر از آن، در اندیشه تعیین چیزهایی است که برای تدریس «خوب» هستند و باید استاد فقط این چیزهای «خوب» از پیش آماده شده را تدریس کند. در مقابل، برای نمونه، اگر پرسیده می‌شد که: با برنامه‌ها و روش‌های آموزشی فعلی تا چه اندازه یک دانشجوی کارشناسی یا کارشناسی ارشد قابلیت‌ها و توانایی‌های تحلیل و تعمق فلسفی را پیدا می‌کند، نخستین چیز متبادر به ذهن، بررسی عملکرد متدهای آموزشی استادان فلسفه می‌بود. داشتن چیزهای «خوب» برای آموختن فلسفه مستلزم دانستن پاسخ همه پرسش‌هایی است که فلسفه، به‌عنوان یک علم مسئول ممکن است برای پروردن پرسش‌های انسان متحیر، داشته باشد.

تاریخ فلسفه شاهد تلاش‌های اندیشمندانی است که در راه رسیدن به فلسفه دلخواه خود بر تفکرات پیشینیان حاشیه زده‌اند. حاشیه‌خواجه نصیرالدین طوسی بر اشارات و تنبیهات بوعلی کتابی متعلق به شیخ‌الرئیس نیست؛ کتابی است که در آن

خواجه نصیرالدین را باید دید. همچنین حاشیه امام فخر رازی بر همان کتاب و همین‌طور است حاشیه ملاهادی نراقی بر *الهیات شفا* و بسیاری حاشیه‌ها و تعلیقه‌ها بر آثار فیلسوفان و متکلمان مشهور که شمردن آنها از حوصله این مقال بیرون است^(۱۰).

سنت فلسفی بر این حاشیه‌نویسی استوار بوده است. استاد در جریان تدریس یک کتاب، و از آنجا که به‌گفته برتراند راسل «فیلسوف مرد زمانه خویش است و باید با زمان خودش شناخته شود»، فهم روزآمد خود از مصطلحات را که علوم انسانی به تدریج برایش پخته‌تر ساخته‌اند در نقد مفاهیم پیشینیان دخالت داده و عرصه تازه‌ای برای اندیشیدن گشوده است. حاشیه‌های معروف، هرکدام واجد چنین ویژگی‌هایی هستند. ولی آیا می‌توان مفاهیم کلیدی بوعلی را بدون درک درست زبان نوشتاری‌اش ارزیابی کرد؟ با وجود اینکه اکثر اهل فن کیفیت ترجمه متون یونانی به عربی را در نهضت ترجمه عربی ستوده‌اند، کم نیستند کسانی که در نقد بوعلی به او ایراد گرفته‌اند که وی در شرح گفتار ارسطو به دلیل نا‌آشنایی با زبان یونانی از عهده درک مقصود بر نیامده است.

از سوی دیگر، تعامل زنده و پویا میان فلسفه و ادبیات و رسالت فلسفه در پخته و پرورده کردن پرسش‌هایی که در کل ابعاد فعالیت‌های علمی و حیاتی انسان، تأثیر مستقیم می‌گذارند، به نقش استاد و نظام آموزشی اهمیت فوق تصور اعطا می‌کند. انتقال از یک فضای فکری - فلسفی به یک فضای دیگر فلسفی - فکری که ناشی از بستر خاص زبانی و فرهنگی است مسئولیت‌های استادان فلسفه را، در تدریس حتی آن تاریخ فلسفه‌ای که کانت بدان اشارت داشت، افزون‌تر می‌سازد. آنچه در اصطلاح اصولیین به حقیقت شرعیه تعبیر شده، اعتقاد به نظریه قابل دفاعی است که به موجب آن یک فضای فکری تمام‌عیار و نظام‌مند، مانند فضای فرهنگی هر زبان زنده‌ای، فضای گفتمانی، یا شاید بتوان گفت پارادایمی، است که در آن مفاهیم از یک درون‌بست ویژه برخوردارند و یکدیگر را تعریف و تحدید می‌کنند. این نظریه درحالتی تعمیم‌یافته، می‌تواند همه فضاهای قابل تحدید و دارای مرزهای مشخص ادبی و سنتی را در بر

گیرد. ما در هر فضایی گرفتار ویژگی نسبی همان فضا هستیم و از آن گریزی نیست؛ بدین جهت برای انتقال مختصات آن فضا باید ضرایب معینی را اعمال کنیم. از این رو اگر خود استاد در انتخاب و مرزبندی معنای یک واژه و تبیین محدوده یک مفهوم پیش قدم نباشد معلوم نیست چگونه خواهد توانست از عهده تدریس فلسفه‌ای برآید که صاحب آن فلسفه مراد کرده بود. حال اگر استاد دیدگاه خود را در موارد خاص تبیین کند، درحقیقت حاشیه‌ای به گفته مؤلف زده است که کار خود استاد محسوب خواهد شد.

در هیچ مرکز آموزشی فلسفه خبری از آنچه که آرزوی کانت بود، یعنی به‌درآوردن دانشجو از تفکر تقلیدی و کشاندن وی به عرصه اندیشه مولد، و از این راه هدایت دانشجو به وادی اندیشه فلسفی، به چشم نمی‌خورد. ما همه‌جا تاریخ فلسفه می‌خوانیم و آن هم از نوعی که کانت آن را مذمت می‌کرد. در حوزه‌های علمیه به لحاظ پایبندی به همین سنت حاشیه‌نویسی، غالباً می‌توان استاد را از این جهت فیلسوف به حساب آورد؛ هرچند پایبندی راسخ این حوزه‌ها به بررسی نوشته‌های سنتی برای رسیدن به نتایج مشابه تاریخی در متافیزیک به جای خود باید نقد شود.

آن تاریخ فلسفه‌ای که غالباً در زبان اهل فلسفه مساوی خود فلسفه قلمداد می‌شود همین روش حاشیه‌نویسی است نه یک بیان تطوری گذرا و کلی از دیدگاه همه فلاسفه که کانت آن را مردود می‌شمرد. شرح و نقد کانت درگیری با خود فلسفه است ولی بیان داستانی تحولاتی که او در فلسفه و مفاهیم پایه آن به وجود آورد یک تاریخ محض است و نه یک کار فلسفی به معنای دقیق کلمه.

با نکاتی که از آرای فلاسفه بزرگ برشمرده شد و با اشارتی که به سنت تدریس از طریق حاشیه‌نویسی بر نوشته دیگران به عمل آمد اینک جا دارد پرسیم: آیا می‌توان از روی یک متن ترجمه شده توسط دیگران به یک فلسفه به‌طور شخصی دست یافت و آن را تدریس کرد؟ اگر استاد شخصاً زبان فیلسوف را نداند چگونه می‌تواند مثلاً از روی متنی که از ترجمه انگلیسی یک نوشته فیلسوف آلمانی به فارسی برگردانده شده است فلسفه تدریس کند؟

در دنیایی که امروز موضوع امکان تفهیم و تفاهم میان دو همزبان از مسائل مهم فلسفی آن است چنین کاری تا چه اندازه با روح فلسفه سازگاری دارد؟ بنابراین، اگر به جای اینکه می پرسیدیم کدام متن با چه شیوه‌ای باید ترجمه شده باشد تا برای تدریس مناسب باشد، این پرسش را مطرح می‌ساختیم که چرا در طول این همه سالیان دراز تدریس فلسفه‌های غربی از سوی استادان معزز فلسفه در ایران، به ندرت شاهد نوشته‌ای هستیم که در آن استادی کوشش‌های خود را در تطبیق مصطلحات آن فلسفه با ظرفیت زبان فارسی به چاپ رسانده باشد. اگر کسی چندین سال دکارت یا لایبنیتس یا کانت تدریس کرده و هیچ نقد و تفسیری از وی در خصوص متن تدریس شده در اختیار ما نباشد، آیا می‌توان داوری کرد که اساساً یک تدریس با مسئولیت صورت گرفته است؟ ما نوشته‌ای نداریم که نشان دهد کاپلستون و یا اتین ژیلسون که مهم‌ترین مرجع در تدریس تاریخ فلسفه در ایران تبدیل شده‌اند آیا واقعاً ادعاهایشان درباره فیلسوفان درست است یا نه؟

بحث از اینکه کدام ترجمه از تاریخ کاپلستون خوب است یا بد، در برابر این پرسش اهمیت چندانی ندارد. خطر تدریس یک متن از روی یک ترجمه دست دوم کمتر از اتکا به نوشته‌ای نیست که نویسنده صرفاً برداشت شخصی خود را از واقعیت مورد نظر یک فیلسوف تحت عنوان تاریخ بیان می‌کند. این نتیجه کار استادان فرهیخته بر روی متون اصلی فلسفی است که اگر منتشر شود می‌تواند به مترجمان علاقه‌مند نیز کمک کند که در برگرداندن متون فلسفی دقیق‌تر باشند. در حالی که در جهت عکس آن، هرگز نمی‌توان از روی یک متن ترجمه‌شده از یک فیلسوف - که مترجم آن کار پژوهشی یا تدریسی در فلسفه نداشته است - تدریس کرد و امید موفقیت مطلوب داشت.

ظرفیت داوری دانشجویان فلسفه را استادان محترم از روی تفاسیر غیر روز آمد این افراد شکل انجام داده‌اند. اساساً جای تأمل داشت که آیا کسی که زبان اصلی کانت را در نمی‌یابد چگونه می‌تواند فلسفه او را تدریس کند؟ اگر تدریس را استادی انجام دهد که به زبان کانت آشنا است، در این صورت معادل‌های برگزیده او در زبان

نقش استاد در گزینش و تدوین متون برای آموزش فلسفه ۴۰۱

فارسی باید به حساب کار فلسفی خود وی گذاشته شود نه به حساب کانت و نه به حساب ادبیات معمول.

کار ارزشمند آقای دکتر کریم مجتهدی در کتاب *آشنایی ایرانیان با فلسفه‌های جدید غرب*، که به نقد ترجمه مرحوم فروغی از دکارت پرداخته است، نمونه شایان ذکر در اینجا است. مسلماً اگر ایشان گفتار در روش دکارت را تدریس کرده باشد کار شخصی خودشان بوده است و نمی‌شد به کار آقای فروغی متکی بوده باشد. آنچه‌ای که کار آقای فروغی را تکمیل می‌کند حاشیه‌هایی است که ایشان به ترجمه زده‌اند و بر غنای مطلب و ادبیات افزوده‌اند. با وجود این، شاید کس دیگری بر همین برداشت‌ها هم نقدی را وارد بداند که اظهار آن در مشی و منش اهل فلسفه یک وظیفه تلقی می‌شود و فلسفه‌مدیون همین نقادی‌ها است.

ضرورت کار مستمر بر روی مصطلحات و اصطلاح‌سازی

کار پراچ مارتین هایدگر در کتاب *وجود و زمان* برای نشان‌دادن ناکارآمدی زبان متعارف برای بیان مفاهیم فلسفی موردنظر او و ابتکار ایجاد ترکیب‌های تازه برای مرزبندی‌های خاص در این مفاهیم، صرف‌نظر از ارزش فلسفی آنها، نشانگر اهمیت فوق‌العاده درگیری استاد با ادبیات متداول است تا آن را برای رساندن معانی دقیقه در فلسفه آماده‌تر سازد.

مرحوم صدرالمآلهین در کتاب *منطق لمعات‌المشرقیه* اش نکته ارزشمندی دارد که شاید حتی خود وی نیز از آن به‌درستی پیروی نکرده باشد. او می‌گوید: «در حدود، الفاظ مجازیه و مشترکه و اسم‌های دور از فهم می‌باید به‌کار برده نشود و اگر برای معنایی اسمی نهاده نشده باشد بایستی نام مناسبی برایش از نو ساخته گردد.»

تاریخ علم در غرب با این مسئله فراوان مواجه بوده است. دستگاه‌های متعدد اختراع شده از پیش فاقد یک اسم مناسب بوده‌اند و مخترعان غالباً با استفاده از فرهنگ یونانی، اسامی ویژه‌ای را ابداع کردند که ما امروزه به‌عنوان یک اسم با مسمی

از آن‌ها بهره می‌گیریم؛ رادیو از جمله این اسامی است. غربی‌ها تا این اواخر اصرار داشتند که از واژگانی در زبان یونانی برای این موارد تازه استفاده کنند که، به نوعی در نظام فکری هلنی بتوانند ربط خاصی را بتوانند با موضوع تازه برقرار کنند. در حقیقت این تحرک در زبان غربی به نوعی از دوره بازگشت هلنیستی تبدیل شد. زیست‌شناسی از موارد قابل ذکر در این خصوص است. همین حالت در دوره بوعلی و اخلاف او وجود داشت و اصرار بر این بود که از واژگانی در زبان عربی برای مفاهیم تازه استفاده شود که به نحوی در معنای اولیه‌اش با مفهوم تازه بتوانند ربطی را برقرار کنند. این روش در موارد بسیاری گمراه‌کننده هم هست. به کارگیری یک واژه سابق برای یک مفهوم مستحدثه، تاریخ‌تطور و ربط‌های ادبیاتی آن واژه را به تدریج وارد لوازم معنا می‌کند و موجبات انحراف را فراهم می‌سازد.

واژگان از همان نخست ابزار ما انسان‌ها بوده‌اند تا بدان‌ها معانی به هم پیوسته یکپارچه را به اندازه نیاز خیاطی کنیم و در قالب معنای تعریف شده‌ای زیر پوشش دلالتی واژه محصور سازیم. فیلسوف در جریان اندیشه و تأملاتش، ای بسا با مفهومی رویه‌رو می‌شود که از پیش واژه‌ای برای آن وضع نشده است تا تمامی معنا را دربرگیرد. وضع این اسم‌ها به غنای هر چه بیشتر زبان کمک خواهد کرد. به خصوص این حالت، به ویژه در مواردی پیش می‌آید که یک واژه مصطلح مفهوم مورد نظر فیلسوف کاملاً منطبق نیست، یا رسانای معنایی بیشتری است یا کمتر؛ استفاده از این واژه برای او محذوراتی به بار می‌آورد.

مشکل مزبور به ویژه برای مترجمان متون فلسفی بسیار آشنا خواهد بود. مسائل ناشی از تفاوت‌های خاص زبانی و همچنین آن‌چیزی که هایدگر آن را اختلاف زمانی میان دو زبان تعبیر می‌کند موجبات این گرفتاری را برای مترجم فراهم می‌کند. کاری که مترجم انگلیسی کتاب *مقدمه‌ای بر متافیزیک* اثر مارتین هایدگر انجام داده است، از قول خود وی برای بررسی نمونه خوبی به نظر می‌رسد.

رالف مانهایم در ابتدای کتاب مزبور در خصوص اصطلاح‌سازی خود چنین توضیح می‌دهد:

هر نویسنده‌ای صرف‌نظر از ویژگی‌های خاص خودش، در هر حال عمیقاً به زبان مادری خویش وابسته است. ... هر مترجمی گاهی از خود می‌پرسد: خود مؤلف این مطالب را با چه عباراتی ممکن بود در فضای زبان مادری من بنویسد؟ ... نوشته حاضر، کتابی است درباره «Sein» در نسبتش با «Seiendes» و «Dasein». واژه انگلیسی «being» تقریباً کلمه هم ارز فراخوری برای «Sein» است. بدان‌جهت می‌گویم «تقریباً» که «Sein» مصدر است درحالی که «being» وجه وصفی دارد، و این پیچیدگی‌هایی در رابطه با تحلیل‌های دستورزبانی هایدگر به‌بار می‌آورد. و اما «seiend» ابداعی فلسفه است و در محاورات روزمره کاربردی ندارد (ص ۷۷). هم از نقطه نظر سبک و هم از لحاظ معنا در نظر من اساسی می‌نمود که این اصطلاح باید با یک چنان واژه‌ای به انگلیسی برگردانده شود که «در محاورات روزمره کاربردی ندارد». لیکن در انگلیسی چنین کلمه‌ای موجود نیست. اغلب برای معادل آن از «Existent» استفاده می‌شود. در این رابطه دو ایراد به چشم می‌خورد: ۱. این اصطلاح از فعل «to be» مشتق نشده است؛ ۲. این اصطلاح نزد هایدگر معنای دیگری دارد. ... از این رو بخودم اجازه دادم کلمه «essent»، «essents»، «the essent» را از بن لاتین «essentis» وضع کنم^(۱۱) ...

از نظر نگارنده منظور مانهایم تقریباً معادل این است که ما در فارسی این اصطلاحات آلمانی را هم ارز با «هستان»^(۱۲) یا بهتر از آن «بُوش» در نظر بگیریم و معنای آلمانی را برای این واژه از نو تعریف کنیم. با این تعبیر می‌توان با در نظر گرفتن نکات مربوط به ریشه‌شناسی Existence برای Existent معادل «باشنده» را برگزید.^(۱۳) البته می‌شود خود لفظ آلمانی را با توضیح معنای مورد نظر به کار گرفت و از این راه اصطلاح‌سازی کرد؛ زیرا چه کسی لزوم این معنا را اثبات کرده است که برای ساختن لفظ و دادن معنایی خاص به آن باید از الفاظی بهره گرفت که مسبوق به سابقه‌ای در هیچ‌جا نبوده باشد. اما، و صد البته، این کارها تنها زمانی مجاز است که همه تلاش‌های لازم برای یافتن معادل‌های مناسب در فرهنگ فلسفی خودی و تمکن

زبانی موجود به کار بسته شده باشد. بسیار به جا است که ادعای نام‌های از سوی فرهنگ «فلسفی خودمان» در اینجا مطرح شود:

زمانی بود که غربی‌ها تاریخ فلسفه را شامل تلاش‌های فلسفی به اصطلاح فیلسوفان اسلامی - عربی نیز می‌دانستند و این نامگذاری عمدتاً به خاطر زبان تألیفات فلسفی بوده است. امروزه تاریخ فلسفه غربی از این سابقه درخشان فلسفی، حوزه کشورهای اسلامی و در رأس آنها ایرانی را از مرزهای تاریخ فلسفه خود بیرون رانده است و اساساً مایل نیست آن را به حساب بیاورد. تعامل فرهنگی - فلسفی در کشور خودمان نیز از این رفتار غربی‌ها تاثیر پذیرفته و گویی مایل است آن را به کلی به یک فضای بریده از جریان خروشان اندیشه در عالم و تاریخ نسبت بدهد و از این انزوا به هر دلیل استقبال می‌کند. گاهی این استقبال به حساب منورالفکری گذاشته می‌شود و گاهی غرب‌زدگی به حساب می‌آید و گاهی هم حراست از مرزهای اندیشه بومی. موافق و مخالف این اندیشه فلسفی سنتی، هر یک از این انزوا به دلیل خاص خود استقبال نموده‌اند؛ ولی نتیجه کار برای فلسفه گرانبار بوده است.

در کشور ما تعداد عناوین کتاب‌ها و همچنین پایان‌نامه‌هایی که در دانشگاه‌های متعلق به این فرهنگ در صدسال اخیر درباره دکارت و لایب‌نیس و کانت و شوپنهاور و دیگران از نحله تفکر غربی نوشته شده‌اند در مقایسه با آنهایی که به ترجمه و نقد و تحلیل فلسفه سنتی خودمان پرداخته‌اند به طرز شگفت‌انگیزی افزون‌تر است. تناسب میان آن دو با تناسب رشد واردات و کاهش صادرات اقتصادی در کشور در همین دوره قابل مقایسه است. از سوی دیگر، خوب می‌دانیم که فلسفه دکارت یک شبه و بریده از فرهنگ فلسفی زمان خود به دنیا نیامده است، اصطلاحات او هم کاملاً بیگانه از معانی نیست که قبلاً بوده است. هیوم نیز نقاد فلسفه زمان خود بوده و همچنین کانت و اخلاف او. هم غربی‌ها و هم ما جزء به جزء مفاهیم دکارت را در هزاران مقاله شکافته و بازبینی کرده‌ایم، اما شمار کسانی که از کتاب برهان و کتاب *جدل* مجموعه شفای بوعلی اطلاعاتی درخور داشته و نقدی بر مطالب آن نوشته باشند از انگشتان دست فراتر نمی‌رود.

اگر ما کار نقادی در فرهنگ فلسفی خودمان را سرعت ندهیم نه فقط فلسفه، بلکه فرهنگ مصطلحات علمی فلسفی رابه کلی از دست خواهیم داد. اگر پایان نامه‌های دانشگاهی به سمت نقد و بررسی و درآوردن مغز معنای مصطلحات مهم فلسفه خودمان با زبانی روزآمد جهت داده شود راه یافتن معادل‌های تازه هم بهتر هموار خواهد شد و در عین حال فضاهاى خالی برای وضع کلمات تازه روشن‌تر دیده می‌شود.

معرفی کوتاهی از یک نمونه کتاب آموزشی فلسفه

در رابطه با عنوان این مبحث معرفی یکی از کتاب‌های برجسته در خصوص هدایت دانشجویها به سوی پرسش‌های آشنای فلسفی، به‌خصوص برای اینکه مورد مقایسه با وضع موجود قرار گیرد، خالی از فایده نخواهد بود.

کتاب راهنمای مبتدیان فلسفه اثر جنی تیکمان^۱ و کاترین سی. اوانس^۲ به زبان انگلیسی، صرف‌نظر محتوای خوب آن، از لحاظ شیوه نگارش برای استادان فلسفه می‌تواند مفید باشد. این کتاب که برای دانشجویان سال اول فلسفه در دانشگاه‌ها طراحی شده است، نخست آشنایی با پرسش‌ها را مورد توجه قرار داده است. هرچند از به‌کارگیری مصطلحات فنی شاخه‌های فلسفی تا حد ممکن خودداری نموده، با وجود این معرفی مختصری از اصطلاحات خاص فلسفی در هر شاخه را فراموش نکرده است. دانشجوی در این کتاب با اغلب مشاهیر فلسفه و با اکثر رشته‌های مهم فلسفی و پرسش‌های اساسی برای این رشته‌ها آشنا می‌شود. فصل آخر به معرفی گذرایی از مشاهیر شجره فلاسفه اختصاص دارد و سرانجام فهرستی از مدرسین یا نویسندگان فلسفه در حوزه تحلیلی ارائه شده است. در پایان کتاب متناسب با هر فصل، کتاب‌های مفید برای خواندن نیز معرفی شده‌اند. کتابی که کمتر از دویست و هشتاد صفحه دارد تقریباً گشت کاملی در دنیای فلسفه را ترتیب داده است.

1. Jenny Teichman

2. Katherine C. Evans

پایان سخن

در هر صورت، استادان فلسفه را نمی‌توان آموزگاران ساده یک درس تاریخی انگاشت و انتظار می‌رود که استاد هر چند از روی متن اصلی یک فیلسوف دیگر، آرای خود را مطرح سازد و این کار شدنی نیست مگر اینکه:

الف - استاد صرف نظر از آگاهی‌های فلسفی روش‌های آموزش را نیز فرا گرفته باشد و حداقل توصیه شیخ‌الرئیس را به کار بریندد و اجازه دهد که شنیده‌های دانشجوی از او به حساب یک اصل صددرصد درست گذاشته نشود و فقط یک اصل موضوع به حساب آید.

ب - دانشجوی باید بتواند در هر مورد آزادانه از اندیشه‌ای که از آن خود او است دفاع کند و ارزش تحصیلی به این دفاع خوب و مستدل بستگی داشته باشد.

ج - استاد درسی را ارائه دهد که در آن تبحر دارد، و متنی را آموزش دهد که خود مایل است، و از روی متن اصلی بوده باشد.

در نتیجه انتظار می‌رود هر استادی در طول سالیان مشخصی که از تدریسش گذشت نتایج کار را به صورت یک ترجمه و شرح متن یا اظهارنظر در مورد مصطلحات و مفاهیم معین یا به صورت حاشیه‌ای انتقادی بر یک متن اصلی یا نوشتاری مستقل حاوی پرسش‌هایی که برای او دارای اهمیت هستند منتشر کند: فقط از این راه است که فرهنگ ما غنی‌تر و دارای اندیشه‌های مولد خواهد شد. به امید آن روز.

پی‌نوشت‌ها

۱. در مقایسه با تأمل اول دکارت ملاحظه می‌شود که او مطابق النعل بالنعل دستورات استاد را در آنجا به اجرا گذاشته است تا به مبدایی برسد که هیچ جای شکی در آن نباشد؛ تکیه‌گاهی به استحکام اهرم ارشمیدس. این فراز از نکته نظریات شیخ برای تحلیل دیدگاه او در زیبایی‌شناسی و همچنین مبانی اخلاقی حایز اهمیت است.

نقش استاد در گزینش و تدوین متون برای آموزش فلسفه ۴۰۷

۲. مقایسه کنید: با تأملات دکارت، تأمل اول، بحث از ترس از روزگار و فرارسیدن اجل؛ و اینکه بیش از این تأمل برای یادگیری برهانی امور جایز نیست.
۳. این مطالب را با گفته‌های دکارت در بخش اول رساله ناتمام «در جست‌وجوی حقیقت» مقایسه فرمایید. بدین ترتیب اصول موضوعه دکارت در برهین پایانی دسته دوم پاسخ به ایرادها درخور درنگ است.
۴. نقد روش سهروردی در کتاب *شعاع اندیشه و شهود* اثر آموزنده استاد دینانی، به‌ویژه مقدمه کتاب، حاوی اطلاعات بیشتری در این باره است.
۵. *الالواح العمادیه*، تصحیح آقای دکتر نجفقلی حبیبی، ص ۳۴
۶. در مورد تأملات امیدوار بود که، با پشتیبانی کاردینال بروی *Berulle*، بلافاصله پس از انتشار، جزو کتاب‌های درسی سوربن درآید. سیره‌نویسان و از جمله بریتانیکا از این قراردادها دکارت و کاردینال بروی با عنوان «پروژه» یاد می‌کنند. گفته می‌شود بروی، دکارت را در چندین جلسه و از جمله در جریان مسافرت‌شان به لاروشل و بازدید از وضعیت سوق‌الجیشی آنجا و طراحی حمله به قلعه هوگنوها به این کار تشویق کرده است. کاردینال بروی بانی مکتب آموزشی خاصی بود که از روش افلاطونی برگرفته شده و در آموزش مسیحیت آن زمان جایی برای خود باز کرده بود. او مسئول تشریفات دینی ملکه مادر و رهبر گروه «انجمن مقدس» بود که بریتانیکا از آنها تحت عنوان «لباس شخصی‌های چماقدار» نام می‌برد؛ این گروه زیرزمینی مسئول فاجعه لاروشل و قتل عام پروتستان‌های هوگنو است.
۷. متن بطور فشرده از *CSM* نقل شده است. برای تفصیل بدانجا رجوع شود.
۸. برای تکمیل بحث، رجوع کنید به *CSM*، ص ۸ و ۶۲.
۹. آغاز متن گفتار خود هایدگر با طرح پرسش پیش‌گفته و به‌خصوص ص ۶ را ببینید:
In this threefold sense ...
۱۰. و از جمله *اصول فلسفه و روش رئالیسم* شهید آیت الله مطهری، رحیق مختوم آیت‌الله جوادی آملی، *درس‌های شفا* آیت‌الله مصباح یزدی.
۱۱. ضمن سپاسگزاری از راهنمایی آقای دکتر محمد رضا بهشتی، باید توضیح داده شود که این اصطلاح به معنای «در هست بودن» است و وجه وصفی مفعولی دارد.

۱۲. «هستان» در فارسی به معنای موجودیت است و «بوش» و خود «بوش» به معنای کر و فر و خودنمایی و همچنین تقدیر و نصیب آمده است. برای مزید اطلاع، به فرهنگ لغات رجوع شود.

۱۳. در این مورد به کتاب‌های فرهنگ ریشه‌شناسی و از جمله *Chambers Dictionary of Etymology* رجوع کنید.

کتابنامه

سهروردی، شهاب‌الدین یحیی (شیخ اشراق). *الواح عمادیه*. به تصحیح دکتر نجفعلی حبیبی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. هایدگر. ۱۹۸۷. *مقدمه‌ای بر متافیزیک*. دانشگاه ییل امریکا.

نگرش اصولی درباب

محتوی، روش تدریس و تعریف فلسفه

محمود نوالی

گروه فلسفه دانشگاه تبریز

مقدمه

این جهان همراه اشیای موجود در آن، به عنوان محل سکونت ما، هر گوشه و صحنه‌اش آکنده از امکانات گوناگون و آمادهٔ ایجاد حوادث است. هدف اصلی ما آگاهی از امکانات و در اختیارگرفتن آنها است تا مسرت زندگی ما با حل مسائل و مشکلات و نیل به آرزوها و هدف‌ها، به مدد همان امکانات، افزون‌تر گردد. اما با اینکه هدف‌ها و آرزوهای ما در هر موقعیتی تا حدودی ترسیم شده و معلوم هستند، ولی راه‌های نیل به هدف‌ها و راه‌حل‌ها پیشه در خفا می‌باشند. یعنی در میان امکانات مختلف مکتوم مانده‌اند، کشف و خلق آن راه‌ها با تفکر انسان تحقق می‌یابند.

برای مثال یکی از اشیاء و عوامل موجود در جهان، یعنی حروف یک زبان را در نظر می‌آوریم، روشن است کسانی که حروف را بشناسند و از اصوات آنها با خبر باشند کلمات و عباراتی را با معانی گوناگون می‌سازند و به نحو دلخواه خود ما فی‌الضمیر خود را بیان می‌دارند. حدّ و مرز نهایی برای ساختن کلمات و عبارات متصوّر نیست.

اشیای جهان نیز بی‌شبهت به این حروف نیستند که تا حدودی در اختیار ما قرار دارند. همان‌طوری که کلمات در عبارات و جملات گوناگون نقش‌های تازه پیدا

می‌کند و برای بیان مقاصد درونی ما کمک نموده و ما را به مقصد می‌رسانند، اشیاء عالم نیز هر یک نقشی دارند و در ترکیبات و تألیفات تازه، عوالم بدیعی به وجود می‌آورند. استفاده از این امکانات برای بهبود زندگی و مسرت بار کران آن حاصل تفکرات بدیع ماست که به کشف و خلق امکانات توفیق می‌یابند.

یعنی من، دیگری و جهان منبعث از تصویری است که ما از آنها ایجاد می‌کنیم. روابط این سه امر مانند روابط حروف به صورت نامحدود می‌توانند خلق شوند. این معانی نامحدود ساخته تصورات، تصدیقات و استدالات، و به عبارت دیگر حاصل تفکرات ما هستند. اعتقادات و باورهای ما یعنی اموری که ما آنها را خیر و سودمند، زیبا و دوست‌داشتنی و حق و درست می‌دانیم نیز از کیفیت تصوورها، تصدیق‌ها و استدلال‌های ما ساخته شده‌اند. بدین ترتیب می‌توانیم بگوییم، فلسفه یا دلایل ما برای انجام هر کاری از نوع تصور، تصدیق و استدلال ما سرچشمه می‌گیرند، که همان تجلیات تفکر ما هستند. اما مبنای به وجود آمدن این سه پدیدار تابع موقعیت‌های ماست که از حضور ما در جهان امکانات و در میان شبکه پیچیده روابط گوناگون ساخته می‌شوند.

گفتیم ما در جهان آکنده از امکانات حضور داریم. وقتی ما تصمیم می‌گیریم و هدفی را انتخاب می‌کنیم، تمام اشیاء عالم و تجارب و آگاهی‌های ما به عنوان وسایل نیل به هدف و مقصد ما، خودنمایی می‌کند. تا ما هدفی انتخاب نکنیم اشیاء عالم در بی تفاوتی باقی می‌مانند. ما از اشیاء عالم بنابر کیفیت تصورات و استنباط‌های خود بهره‌مند می‌شویم. گویی اشیاء عالم در برابر انسان منتظراند تا انسان ما هدف‌هایی که انتخاب می‌کند، معانی و نقش آنها را، به عنوان مؤیدان و معدان هدف‌های خود کشف و مورد بهره‌برداری قرار بدهد.

در این مقاله آرزو می‌کنیم که مقدماتی برای عادت به تفکر و مستمر ساختن آن، یعنی استفاده از امکانات و کشف بیشتر آنها برای حل مسائل و نیل به هدف‌ها را مطرح نماییم و روش‌های که برای این مقصود مفید هستند در ساحت تدریس فلسفه، همراه با پیشنهادهای کاربردی و عملی مفروض داریم. بدین ترتیب سه

نگرش اصولی در باب محتوی، روش تدریس و تعریف فلسفه ۴۱۱

موضوع، هستی خاص انسانی، موضوعات و روش‌های تدریس فلسفه و بالأخره روش‌های لازم برای حفظ و تقویت استعدادها و اعتماد به نفس دانشجویان را مورد بررسی و کنکاش قرار می‌دهیم.

الف - توجه به هستی خاص انسانی

یکی از مهم‌ترین مبانی پیشرفت و آزادی اندیشه فلسفی، به‌دست‌آوردن شناختی مجدد از توانایی‌های انسان است. تعریف انسان به حیوان ناطق، او را در محدوده یک ماهیت مبهم گرفتار می‌سازد و تجلیات بی‌حد و حصر روح و جسم او را مخفی می‌نماید. زیرا تصویری که انسان بر مبنای این تعریف از خودش می‌سازد، او را به زوایای نامکشوف و خلق نشده وجودش متوجه نمی‌کند. در واقع، انسان در قالب مفاهیم پیش ساخته نمی‌گنجد و هر تعریفی از انسان داده شود او را در قالب مفهومی محصور می‌سازد. در نتیجه تجلیات و مصداق‌های بی‌پایان و غیرقابل پیش‌بینی او را نامکشوف می‌سازد. بی‌پایانی رمان‌ها و داستان‌ها در باب انسان مبین همین بی‌پایانی است.

در واقع هستی انسانی که یک امکان بی‌پایان و غیرقابل پیش‌بینی است عبارت از حضور وی در میان امکانات نامحدود و حاضر در جهان و در فکر او می‌باشد. او حاصل نگرش‌ها و تصاویری است که دائماً تحت تأثیر جهان محیط به‌وسیله او ساخته می‌شوند. او می‌تواند هر لحظه تصویری تازه از خودش، از جهان و از وقایع به‌وجود آورد. به‌عبارت دیگر، انسان در میان شبکه روابط متقابل بین خود و خارج از خود قرار دارد، این روابط هر زمان و ذهن انسان به نحوی تغییر و تفسیر می‌شوند. تصویر انسان از خودش و معنی زندگی و جهان و هرچه در او هست، از همین تعبیر و تفسیر و ترکیب تصورات، تحت تأثیر ارزش‌ها و اعتقادات، نشأت می‌گیرند. مسلماً عوامل طبیعی، اجتماعی، سیاسی و به‌طور کلی فرهنگی در تکوین نگرش‌ها و تصویرهای ذهنی انسان دخالت دارند. اما هیچ تصویری آخرین تصویر و تنها صورت مختوم نمی‌باشند، زیرا انسان می‌تواند برای هر واقعه و هر چیزی تعبیرها و

تفسیرهای تازه پیدا کند. به هر حال انسان آگاهانه و ناآگاه هر حالتی به خود بگیرد و ساکن شود، با ازدیاد معلومات می‌تواند معانی و دلالت‌های تازه‌ای بر آن پیدا کند. بنابراین نباید روشی اتخاذ شود که انسان در یکی از احوال خود متصلب گردد، از جمله هیچ‌وقت نباید در باب دانشجویان پیش‌بینی‌های قطعی ابراز کنیم و یا بر افکار و اعمال و توانایی‌های او مهر بزنیم و آنها را در محدوده آن مهر و قالب گرفتار و زندانی نماییم. همچنین نباید در ذهن دانشجویان تصویری از غیرقابل فهم بودن مفاهیم فلسفی به وجود آوریم که این نیز زندانی کردن دانشجو در قالب «غیرقابل فهم بودن مطالب فلسفی» است. چنین تلقیناتی منجر به ایجاد یأس و تنبلی و کناره‌گیری از تعمق می‌گردد. در صورتی که هر کس مطلبی را خوب بفهمد، می‌تواند به انحاء مختلف توضیح دهد و از دلالتی به دلالت دیگر سیر کند.

به هر حال انسان تصاویر ذهنی خود را مطابق با معیارهای نیک و بد، زیبا و زشت و حق و باطل، که به وی تلقین یا تحمیل شده‌اند، می‌سازد و همواره به سوی ارزش‌هایی می‌رود که آنها را وسیله تحقق اهداف خود و مایه سربلندی و بقای خود می‌داند. تفکر انسان، یعنی تصورات، تصدیقات و استدلالات او، بنابر ارزش‌های او ساخته می‌شوند و بدین ترتیب باورها و اعتقادات او شکل می‌گیرند. شایسته است برای حفظ بی‌پایانی قدرت تفکر و عمل، به دانشجویان آشکار نماییم که هیچ مرحله‌ای از مراتب تشخیص آنها و حتی آراء فلاسفه آخرین استنباط و آخرین راه ممکن نیستند. زیرا، همان‌طوری که می‌توانیم در بدن خود حرکات تازه‌ای خلق نماییم، در تصورات و تصدیقات خود نیز می‌توانیم آفرینش‌های بکری ایجاد نماییم و به ارزش‌های تازه‌ای معتقد شویم. این اصل مسلم را نباید فراموش کرد که انسان هر حالتی که دارد می‌تواند غیر از آن حالت را کشف یا خلق نماید.

انسان به آنچه که هست و به آنچه که از محیط وی به او عارض می‌شوند، تعلیل نمی‌یابد. به شرط آنکه او را با تلقینات خاصی در قالب‌های محدودی گرفتار نسازیم. هستی خاص انسانی بالطبع می‌خواهد بداند، رفع جهل نماید. یکی از خصایص طبیعی و بنیادی انسان توجه به جهل و میل به دانستن اوست که به صورت سؤال و

مطالعه تجلی می‌نمایند. از وظایف معلمین خوب پرورش و حفظ همین میل طبیعی به سؤال کردن و دانستن است که خود محصول طبیعی و غیر ارادی ذات انسانی است.^۱

یکی از راه‌های پرورش روح انسانی، این است که جریان طبیعی سؤال‌های او را نباید با پاسخ‌های پیچیده، تکراری و خالی از معنی محصل، از مسیر پژوهش‌گرانه آن دور کنیم. بهتر است به دانشجویان حداکثر امکانات را برای طرح سؤال و اظهارنظر فراهم آوریم، لاف‌در برابر سؤالات و اظهارنظرهای آنان تصورهایی ایجاد نکنیم که آنها را از سؤال کردن و اظهارنظر منع و مأیوس نماید. به نظر می‌آید که در ساحت تعلیم و تربیت مهم‌ترین وظیفه انسانی و معلمین به دست آوردن مسرت زندگی به مدد انکشاف‌ها و پیدا کردن راه‌حل‌ها است. اگر تحولات و تغییرات بر طبق گرایش‌های طبیعت انسانی، با تنظیم برنامه‌های منطقی و منسجم، هدایت شود، علاوه بر اینکه گرایش طبیعی دانشجویان به سؤال کردن و پژوهش حفظ و تقویت می‌شود، در عین حال مسرت فهمیدن و کسب مهارت از تعلیم و تربیت نیز حاصل می‌شود.

البته مسرت پژوهش و کشف فقط به زمینه علم و فلسفه محدود نمی‌شود، در ساحت زیبایی نیز هر لحظه می‌توان هماهنگی‌ها و توازن‌هایی را پیدا کرد که لحظاتی از روزگار ما را آکنده از طرب کنند. حفظ و دوام این مهارت خود سرچشمه لایزال مسرت است. فراموش نمی‌کنیم که هر انکشافی از موقعیت در جهانی انسان به دست می‌آید. به عبارت دیگر نباید در جو و سپهر انتزاع محبوس شویم، بلکه کاربرد بر فکر و بر انکشافی را مدنظر قرار بدهیم.

این امر واقعی را هم نباید مورد غفلت قرار دهیم که انسان همواره در معرض خطا و اشتباه است. بدین جهت تمرین در تشخیص و تمرین در انتخاب و به‌طور کلی تمرین در مراحل گوناگون امر اساسی است. ضرورت تمرین از این امر ناشی می‌شود

۱. فوراستید، ژان، وضع و شرایط روح عملی، ترجمه دکتر علیمحمد کاردان، انتشارات دانشگاه تهران،

که انسان در عالم ممکنات قرار دارد و همواره می‌تواند غیر از آنچه هست باشد.^۱ اساس این نگرش بر این اعتقاد استوار است که انسان آزاد است، اما آزادی‌ای که آن را باید در بطن الزامات و موجیّت‌های اجتماعی و طبیعی پیدا کرد و به‌دست آورد. پس باید در موقعیت‌های انضمامی در بطن همان الزامات راه‌های تحقق و عملی نیل به هدف‌های خود را کشف یا خلق نماییم.

برای مثال موقعی که می‌گوییم «مؤدّب باشید» یا «مؤدّب باشیم»، باید هر لحظه و در هر موقعیتی معنی مؤدّب بودن را که ممکن است برای همان لحظه پسندیده باشد کشف با خلق نموده و عمل نماییم. ساختن فرضیه بسیار مهم است ولی در ذهن محبوس‌ماندن نیز هدف تدوین فلسفه و اخلاق نیست. حتی زمانی که از دانشمندان و فلاسفه مطلبی می‌آموزیم، باید کیفیت تحقق آن را مجدداً در موارد مختلف مورد کنکاش قرار داده و کشف نماییم. گفتن یک اصل مسلم، مانند اصل علیّت و راحت ماندن به تنبلی و خمودی منتهی می‌شود. باید در موارد و لحظات مختلف به کشف یا خلق روابط علت و معلول توجه نماییم. با عوض شدن موقعیت‌ها علت‌ها و معلول‌ها نیز نقش خود را عوض می‌کنند. مخصوصاً در عوالم انسانی معنای علت و معلول‌ها ثابت نمی‌مانند. زیرا دربارهٔ احوال انسانی علت‌های معین، معلول‌های معینی را سبب نمی‌شوند. سعدی می‌فرماید: «فحش از ذهن تو طئیات است».

به هر حال، شناختن توانایی‌های انسان و هدایت آنها به سوی حفظ سلامتی، بهره‌مندشدن از نعمات موجود، تلاش دائمی در راه کشف و استنباط‌های ممکن، راهی به سوی مسرت‌بارکردن زندگی است. چون ما در جمع دیگران و با دیگران هستیم، بنابراین تنظیم روابط خودمان را باید با هم‌نوعان در جهت شادابی و تعالی مدنظر قرار دهیم. یعنی هر لحظه به جنبه‌های عملی ساختن دانش خود طرحی داشته باشیم. به عبارت دیگر برای یافتن معنی زیبایی با انصاف‌بودن، آزادبودن، مؤدّب‌بودن و اعمال خیر در حد امکانات خود تعمق نماییم، یعنی قدرت استنباط خود را در عمل نیز به کار

۱. کوروز یورس، فلسفه هیدگر، ترجمه محمود نوالی، انتشارات حکمت، تهران، ۱۳۷۸، ص ۳۱.

ببریم. این آرزو در جامعه‌هایی که صاحبان مسئولیت، نیز به چنین نگرش‌هایی عنایت داشته باشند، قابل تحقق خواهد بود. این گفته‌ها که الناس علی دینِ ماوکهم یهالنّاس لأمرانهم أشبه من آبائهم، بسیار قابل تأمل هستند.

ب - موضوعات و روش‌های تدریس فلسفه

انسان یک موجود مابعدالطبیعی و فلسفی است، یعنی همواره از علل و دلایل امور سؤال می‌کند و در جست‌وجوی زیربناها و مبناها است. هرکس در مرتبه خاصی که از لحاظ معلومات، تجارب، فهم و استنباطی که دارد، یک فیلسوف است. زیرا هر کسی صاحب نظام یا نظام‌های فکری است و افکار خود را به نحوی تنظیم می‌نماید، تا به مسائل خود پاسخ‌هایی بیابد و به هدف‌های خود نائل شود.

اما طرح نامناسب مسائل و کسوت‌های نامأنوسی که به هیئت فلسفه می‌پوشانند، جذابیت و دلربایی آن را، که از میل به دانستن و رفع جهل حاصل می‌شود، هم از لحاظ بیان مطالب و تعاریف هم از لحاظ کیفیت طرح موضوعات و هم از لحاظ روش‌های تدریس و تحقیق تا میزان زیادی از بین می‌برند و نگرش دانشجویان مطالبان فلسفه را نسبت به آن مکدر و کم‌علاقه می‌نمایند.

طرح تعاریف متداول فلسفه به‌عنوان علم به حقایق اشیاء، درک معانی کلی، وجودشناسی و علم به علل اولیه و نهایی در واقع ما را متوجه دو مسئله بسیار دور از زندگی روزمره می‌سازند، که عبارت‌اند از: پرسش از آغاز و انجام هستی که در دوردست‌های تاریخ و نامعلوم قرار دارند. اگر آغاز تحقیق و تعمق از این دو امر بسیار دور از ما باشد، در واقع غفلت از علل قریب و چشم‌پوشی از واقعیت‌های عینی و انضمامی است و فراموش کردن مراحل گوناگون و سیر تدریجی به سوی بدایت و نهایت امور است.

۱. لالاند آندره، فرهنگ اصطلاحی و انتقادی فلسفه، انتشارات دانشگاهی فرانسه، چاپ یازدهم، مدخل

همچنین^۳ طرح هستی به معنی اعم و غفلت از پدیدارهای هستی، موجب عدم دسترسی به علم یقینی در این باب می‌شود و گاهی حتی فلسفه را آخر الامر و ادار به اعراض از این فلسفه بی‌حاصل نموده و رجوع به عرفان را فراهم می‌آورد. یکی از دلایل این ناکامی هم عجله در رسیدن به مقصد و عدم جست‌وجوی روش‌ها و شیوه‌های مناسب دیگر می‌باشد. این نگرش به عوض علت‌های نزدیک و ملموس و کاربردی با علت‌های دور مسائل را تعبیر و تفسیر می‌کند و از بررسی و ذکر دلایل موردی و ناحیه‌ای صرف‌نظر می‌نمایند و یا آنها را در درجه دوم اهمیت قرار می‌دهند. بررسی مسائل با علل دور و مبهم در عین اینکه خالی از جهت عقلی نمی‌باشد، ولی معرفت دقیق به دست نمی‌دهد و توانایی تأثیر و تصرف در اشیاء و وقایع را به ما اعطا نمی‌کند. و اگر تأثیری هم داشته باشد چون از علل قریب غفلت دارد به حل مشکلات عینی و ملموس منجر نمی‌شود. و جوی به وجود می‌آورد که پا در هوا و موقتی است. به عبارت دیگر مطالعه فلسفه، بدون توجه به مسائل مافی‌الطبیعه و آغاز از مابعدالطبیعه، ما را در عوالم انتزاعی مشغول می‌سازد و بالطبع جنبه‌های کاربردی فلسفه که بسیار مهم و اساسی ما هستند، مورد غفلت قرار می‌گیرند.

چنین نگرش‌هایی حاصل اعتقاد به اصل هر هویت مطلق و عددی است که امور را مستقل و فی‌نفسه و خالی از روابط پیچیده تلقی می‌نمایند و وصول به چنین حقایق مستقل را میسر می‌شمارند. بنابراین نگرش‌ها، مثلاً، انسان، انسان است، خوب، خوب است و علت اولیه، علت اولیه است و آتش، آتش است. در صورتی که آتش بدون هوا نمی‌تواند آتش باشد و انسان بدون عنایت به موقعیت‌های قابل دسترسی نمی‌باشد. در چنین قضایائی این‌طور فرض می‌شود که انسان و احکام وی، منقطع از سایر عوامل و روابط، باز هم فی‌نفسه همان است که هست. قضیه انسان، انسان است جز با انتزاع ذهنی قابل درک نیست، زیرا ما چنین انسانی که فقط در محدوده «حیوان ناطق» بماند و جدا از هرگونه روابط با موقعیت خود، فقط از تأیید و تکذیب‌های انتزاعی عقل تبعیت نکند، نداریم.

انسان واقعی انسانی است که عالم دارد، یعنی در میان روابط عینی زندگی می‌کند و جز با تصویری که از عالم خود دارد و در میان روابط گوناگون، خود را نشان نمی‌دهد. «ناطق بودن» هر انسانی در میان شرایط و موقعیت خاص معنی خود را ظاهر می‌سازد. بنابراین با گفتن اینکه انسان حیوان ناطق است چیز مهمی از او نشناخته‌ایم، مگر اینکه این صفت اصلی و ذاتی در هر مرحله‌ای که به نحوی خود را تصویر می‌کند، معنی آن ذات، و ظهور آن را کشف نماییم. در واقع معانی گوناگونی از خود انسان حاضر در جهان، سرچشمه می‌گیرند که هر لحظه قابل بررسی و تفسیر هستند و یک‌بار برای همیشه نمی‌توان نظری داد مگر اینکه آن نظر کلی را با موارد اطلاق آن روشن نمائیم.

به هر حال علاقه‌مندی به درک بنیادی انسان و مسائل هستی، به صورت مستقل از روابط گوناگون، اغلب یک امر انتزاعی و نظری بوده و خالی از فواید کاربردی است. به عبارت دیگر، به جای اینکه تحقیق در باب انسان واقعی و «در جهانی» را مدنظر قرار دهیم، تعریف منطقی او را به عنوان علت اولیه تمام رفتارهای انسان در دوردست‌ها قرار می‌دهیم تا احوال و اعمال فعلی او را توجیه و تفسیر نماییم و نقش فعال و فرضیات فعلی او را در میان روابط اجتماعی، به تعریف مفهومی او تابع می‌سازیم. در حالی که تعریف مفهومی انسان با ادراکات فعلی او غنی‌تر و آشکارتر می‌گردد. البته، مراد ما تنها مفهوم کلی انسان نیست، هر مفهوم کلی دیگری از جمله مفاهیم اخلاقی نیز، معنی خود را در موقعیت‌ها و در میان شبکه روابط گوناگون ظاهر می‌سازند. دستور کلی به خودی خود و به صورت انتزاعی خالی از معنی است.^۱ مثلاً معنی عادل بودن، متواضع بودن، منصف بودن ... باید هر لحظه در موقعیت‌های مختلف استنباط شود و به منصفه عمل نشانده شود. تنها با دانستن تعریف عدالت

۱. سارتر، ژان پل، *اگزیستانسیالیسم مکتب اصالت بشریت*، انتشارات نازل، پاریس، ۱۹۷۰، ص ۸۵

به‌عنوان «الاستقامة علی طریق الحق»^۱ یا تعریف جسم به امتداد و ابعاد ثلاثه و تعریف انسان به حیوان ناطق، نمی‌توان به تجلیات گوناگون آنها پی برد و در عمل از آنها استفاده کرده یا با تحسین «ادب» و تقبیح «ظلم» نمی‌توان توفیقاتی در سپهر کاربردی آنها به‌دست آورد. باید دانشجویان موارد و تجلیات حُسن و قبح را در لحظات مختلف به عقل و درایت و موقعیت خاص خود پیدا کنند. این امر حاصل نمی‌شود مگر اینکه همواره ضمن بحث‌های عادلانه و باز از دانشجویان بخواهیم نظرات خود را با استدلال‌های خودشان ابراز نمایند.

به هر حال علاقه به مفاهیم کلی، یعنی علم به صفات مشترک، به‌عنوان حقیقت، نوعی سهل‌گرایی است. برای مثال علم به‌معنی کلی دوستی ما را از بررسی‌های موضعی و موردی دوستی بی‌نیاز نمی‌کند. با اینکه بدون معنی کلی، دوستی‌های جزئی به‌صورت پراکنده می‌مانند و نمی‌توانند در یک طبقه‌بندی قرار گیرند، ولی تنها علم اجمالی به مفاهیم مشترک و غفلت از تفاوت‌های گوناگون نیز موجب می‌شود که ظرایف و فرق‌های آنها، امور فرعی و غیردائمی تلقی شوند و چشم‌پوشی از آنها مجاز گردد.

این امر، یعنی حقیقت‌پنداشتن صفات مشترک سبب می‌شود که احوال و تفاوت‌های اشیاء از ورای معانی کلی کم‌رنگ شده و سپس فهمیده شود. مثلاً هر نوع «نسبیتی» با قرار گرفتن در زیر مفهوم «اعتباری»، از مطالعات تازه و دقیق معنی «اعتباریت» معاف گردد، و نسبیت اخلاقی مولوی با نسبیت فیزیکی انشتین یکسان تلقی شود. و هر دو در تحت یک مفهوم فهمیده شوند. بدین ترتیب مطالب تازه در قالب مطالب قبلی، کیفیت اصلی خود را از دست بدهند. گاهی دیده می‌شود که فلسفه اگزیستانس با اصالت وجود سنتی و متداول، هر دو با نام اصالت وجود یا وجودگرایی بیان می‌شوند.

۱. جرجانی، سیدشریف، *التعريفات*، انتشارات دارالکتب العلمیه، طهران ۱۳۰۶ هجری تحت مدخل عدالت،

نتایج عملی این طرز تفکر مثلاً در ساحت تحقیق و تألیف بیشتر به صورت تفسیر امر تازه به وسیله مطالب قبلی و قناعت کردن به پیدا کردن شباهت‌ها و قراردادن امر تازه در تحت یک مفهوم کلی و بالأخره استدلال قیاسی ظاهر می‌گردد. نمونه این نوع نگرش را از زبان مؤلف کتاب سیر حکمت در اروپا می‌شنویم که شخصی در باب ترجمه رساله گفتار، بیان داشته بود. محمدعلی فروغی می‌نویسد: خواننده‌ای پس از مطالعه ترجمه رساله گفتار، مطلب تازه‌ای در آن ندیده و دکارت را صاحب هیچ مقامی ندانسته است، زیرا مطالب رساله گفتار را در قالب معلومات قبلی قرار داده و خود را از تفکر درباره ظرایف کتاب معاف ساخته است. «شنیدم کسی پس از خواندن رساله گفتار، اظهار عقیده کرده بود که اینجانب این کتاب را ترجمه کردم تا ایرانیان ببینند، دکارت که بزرگ‌ترین فیلسوف اروپا است هیچ مقامی ندارد...»^۱

بنابراین، حیات فلسفه در حرکت و طرح سؤال‌های مجدد، توجه به تحولات و پیشرفت‌های علمی و نقادی و بالأخره خارج شدن از اندیشه قبلی و محدودیت‌های تاریخی است. کسی که تصلب فکری پیدا کرده همواره در جست‌وجوی شواهد تاریخی است تا امر تازه را در قالب امر کهنه قرار بدهد، و بدین ترتیب از رنج تفکر و تعمق دور می‌ماند. این طرز ملاقات با مسائل یک نتیجه زیانبخش دارد و آن اینکه صاحبان افکار تصلب یافته خود را در هر موضوعی خیره و صاحب نظر می‌دانند، زیرا هر موضوعی را فقط با معیارهایی می‌نگرند که خود دارند و نتیجه این نگرش نیز درجا زدن و تحول نیافتن است. به قول فردریک نیچه «هرگاه کسی بخواهد از روی درک و احساس شخصی نظریه‌ای بیان کند، روشنفکر وارونه صفت او را یا دشمن سنت‌های تثبیت شده می‌خواند و یا سعی می‌کند که با فروردن دست خود در اعماق گوری جمجمه‌ای از آن بیرون کشد و بقبولاند در گذشته افرادی که نظریه‌ای مشابه و

۱. فروغی، محمدعلی، سیر حکمت در اروپا، انتشارات صفی علیشاه، تهران، ۱۳۱۷، پاورقی ص ۱۲۳.

احتمالاً بهتر داشتند، می‌زیسته‌اند.^۱ اکثر کسانی که از اندیشه‌های گذشته نمی‌توانند برای آفرینش فکری والا بهره ببرند از همین دسته‌اند.

در صورتی که «برای یک انسان آزاده، گذشته، هر اندازه هم که افتخارآمیز باشد فقط درسی است برای ساختن آینده باشکوه‌تر. راه انسان‌های آزاده به پیش است نه به پس»^۲. به هر حال در یک اجتماع ناسالم افراد معمولاً درصدد اینند که بیشتر نقطه ضعف‌های دیگران را بیابند و پناه بر خدا، اگر در جامعه‌ای فرهنگ و عادات ناسالم مستقر گردد. آن احوال ناسالم به‌عنوان امر طبیعی تلقی می‌شوند. ما این احوال را گاهی در رانندگی، گاهی در تجارت، گاهی در روابط اجتماعی ملاحظه می‌کنیم. نیچه می‌گوید در جامعه جذامیان علائم بیماری وجه مشترک آنها است، بودن آن علائم طبیعی می‌نماید.^۳

بیان این مطالب، هرگز دال بر بی‌احترامی و اتکار عظمت و ارزش‌های سنت فلسفی نیست، بلکه مراد ما این است که در جازدن راه کشف و انکشاف نمی‌باشد و فقر نظرگاه و ناتوانی در فرضیه‌سازی و مخفی‌کردن مشکلات، راه تحقیق و تتبع را مسدود می‌نماید، و جهان را در نظر ما یکنواخت و خالی از تفاوت و خالی از معنی تازه می‌سازد. در آنچه هست باقی ماندن و فقر نظرگاه به حالتی مبدل می‌گردد که انسان یا به تکرار مکررات مشغول می‌شود، یا لاینحل بودن مسائل رامی‌پذیرد و راه‌حل تازه‌ای برای مشکلات تازه خود جست‌وجو نمی‌کند. این دو حال از یک منشأ سرچشمه می‌گیرند و آن این نگرش است که راه‌حل تازه‌ای وجود ندارد و چنین تصویری به وجود می‌آید که آنچه گفتنی است، گفته شده، در نتیجه نظر تازه‌ای متصور نمی‌شود.^۴ چون پیدا کردن نظرگاه جدید و شیوه‌های تازه نیل به مقصد مقتضی علم و

۱. نیچه فردریک، حکمت در دوران شکوفائی فکری یونانیان، ترجمه کامبیر گوتن، انتشارات بنگاه نشر و ترجمه کتاب، تهران، ۱۳۵۴، ص ۲۳.

۲. همان‌جا.

۳. همان کتاب، ص ۲۷.

۴. تسلیمی، منوچهر و دیگران، فلسفه علمی ۲، انتشارات سخن، تهران، ۱۳۳۸، ص ۹۸ و ۱۰۱.

نگرش اصولی در باب محتوی، روش تدریس و تعریف فلسفه ۴۲۱

روش‌های مناسب و استنباط می‌باشد، بنابراین فقدان آنها ما را مجدداً به سوی آنچه بوده و هست می‌کشانند. در صورتی که انکشاف و ابتکار خواهان حرکت به سوی آن چیزهایی است که فعلاً نیستند و در بوتۀ عدم قرار دارند.

این بین باری که هرکش عقل هست روز و شب در جست‌وجوی نیست هست^۱ یکی از دلایل تقلید و درجا زدن و فراموش کردن، همین محبوس ماندن در واقعیت‌های موجود است و علت محبوس شدن در واقعیت موجود غفلت از تأثیر و تصرف امور و ثابت‌انگاشتن اشیاء و حوادث عالم است و آن نیز ناشی از توجه افراطی به اصل هر هویت می‌باشد. زیرا عادت به تحوّل و نوشدن تلاش فراوان می‌خواهد و در عین حال نگران‌کننده است، زیرا انسان را از آرامش و سکون روزمره و عادت خارج می‌کند.

بدین ترتیب با ظهور نظرگاه‌های جدید، فلسفه‌های حوزه‌ای و ناحیه‌ای، مقدم بر وجودشناسی به معنی اعم و جست‌وجوی زیربنای مشترک و عام و شامل مطرح می‌شوند. در واقع فلسفه فیزیک، فلسفه تاریخ، فلسفه آموزش و پرورش، فلسفه حقوق، و فلسفه‌های محدودتری چون فلسفه تحصیل، فلسفه ازدواج و فلسفه ورزش مقدمه‌هایی برای رسیدن به وجودشناسی به معنی اعم می‌گردند. همان‌طوری که اشاره شد بدون تمرین و ممارست و سیر منطقی نمی‌توان به مقاصد عالی نایل شد. مبادی به کمک این فلسفه‌های ناحیه‌ای به عنوان طریقی به سوی حقیقت مطلق، احتمالاً، می‌توانیم راهی به سوی آن تصویر نماییم. چه در ادبیات عرفانی و چه در کنکاش‌های فلسفه غرب هرگز حقیقت مطلق نیز مورد غفلت قرار نگرفته است، زیرا «هر حکمی به ماورای خود دلالت دارد و همواره حاوی اشاره‌ای ضمنی به حقیقت مطلق و وجود مطلق است»^۲.

۱. مولوی، جلال‌الدین محمد بلخی، مثنوی و معنوی، دفتر ششم، انتشارات امیرکبیر، تهران، ۱۳۶۶. بیت ۱۳۶۳.

۱. کاپلستن، فریدریک، تاریخ فلسفه. جلد اول، قسمت اول، مرکز انتشارات علمی فرهنگی، تهران: ۱۳۶۲. ص ۱۴.

هم از ذات خود پیوسته آگاه از آنجا راه بُرده تا به درگاه
به زیر پرده هر ذره پنهان جمال جانفزای روی جانان^۱

به هر حال، اگر هر انسانی بنابر معلومات و تجارب خود تفکر می‌نماید و تصویر خود، دیگران، جهان و تصویر زندگی را می‌سازد، پس شایسته است که به مبانی و سیر تکوین تفکر یعنی به کیفیت تصور، تصدیق و تکذیب و استدلال و استنباط توجه دقیق نموده و دانشجویان را وادار به ساختن تصور، تصدیق و استدلال نماییم. زیرا معنی هر چیزی از همان تصور و تصدیق استدلال سرچشمه می‌گیرد. می‌توانیم بگوییم، آخر الامر معانی و دلالت‌ها عینی از کیفیت تفکر انسان نشئت می‌گیرند. اینک به اموری می‌پردازیم که مانع بررسی منتج و منتهی به عمل مسائل فلسفی می‌شوند و کاربرد عملی آنها را نیز بی‌رمق می‌سازند. بدون اینکه در این راه نقش عالم واقع و طبیعت را نیز مورد غفلت قرار بدهیم.

۱. در تدریس فلسفه معمولاً به تحولات قرون اخیر، مخصوصاً در ساحت علوم فیزیکی و انسانی کمتر توجه می‌شود. مطالب مطروحه در فلسفه و منطق محدود به یک عده اصطلاحات انتزاعی است. مثلاً معنی و مفهوم و تصویر انسان در جهان معاصر، همان طوری که قبلاً یادآوری کردیم، در قالب «حیوان ناطق» مطرح می‌شود. در صورتی که تصویر انسان در عصر حاضر با تصویر قبلی وی به کلی فرق کرده است. انسان معاصر به تبعیت صرف از طبیعت نمی‌پردازد. سابقاً مکان طبیعی اشیاء در جهان برای او معلوم بود و تغییر دادن احوال طبیعت و دخالت در امر ژنتیک و وراثت مذموم یا غیرقبول تصور بود، در صورتی که انسان معاصر مکان طبیعی اشیاء از تغییر می‌دهد. به جای تبعیت از طبیعت در فکر تغییر و تسلط بر آن است. تصویرهای قبلی انسان در قالب حیوان ناطق و اشیاء و مکان طبیعی آنها، منجر به اعتقاد به جبر می‌گردیدند. زیرا تعریف انسان از قبل روشن بود، در صورتی که در

۱. لاهیجی، شیخ محمد؛ مفاتیح الاعجاز فی شرح گلشن زار، انتشارات کتاب فروشی محمودی، تهران،

نگرش اصولی در باب محتوی، روش تدریس و تعریف فلسفه ۴۲۳

عصر حاضر انسان موجودی غیرقابل پیش‌بینی و غیرقابل تعریف بوده و ماهیت مبهم و نامشخص دارد. تعریف اصلی از او به دست می‌آید. کثرت اشعار و رمان‌ها در باب احوال انسانی مبین بی‌پایانی احوال وی هستند.

حاصل کلام اینکه تدریس فلسفه بیشتر حالت تکرار مکررات به خود گرفته است. بدین جهت فرضیه‌سازی و نگرش‌های تازه و سازنده و مفید به احوال و زندگی انسانی کمتر ظاهر می‌شوند. گویی شاغلین فلسفه «خود را در حجرات و صومعه‌ها و مدرسه‌ها محبوس ساخته‌اند و از تاریخ طبیعت و نیز از تاریخ زمان چیز اندکی فراگرفته‌اند»^۱. بدین ترتیب تدریس فلسفه خالی از استنباط‌های تازه و فرضیه‌سازی و فاقد نگرش‌های ابداعی بوده و دچار فقر نظرگاه است. درواقع نظرگاه‌ها و دستورالعمل‌های گذشته در موقعیت فعلی از عمل و کاربرد دور می‌افتند. و فلسفه و اخلاق در خیلی از موارد پا در هوا و بی‌اثر می‌مانند. مخصوصاً محتوای کلمات که هر زمانی دگرگون شده و معانی تازه‌ای به خود می‌گیرند، اغلب در همان معانی قبلی می‌مانند و حجابی بر صیوررت و مانعی بر دریافت معانی تازه و تطبیق اعمال و رفتار با آن معانی می‌گردد. برای مثال مفهوم زن یا شوهر و ازدواج در قالب مفاهیمی می‌مانند که فعلاً آن‌طور نیستند، در نتیجه اختلاف موجود بین ذهن و عین زندگی را به اختلافات و ساختار غیرقابل حل دچار می‌سازد.

۲. شروع آموزش فلسفه با هدف‌های نهایی و با مفاهیم کلی و برکنار از الزامات موجود و روابط بین اشیاء و شناختن نقش و مقام انسان در جهان، نوعی بی‌زاری و کناره‌گیری از فلسفه را سبب می‌شود. در صورتی که فلسفه به زبان ساده عبارت از پرسش‌ها و پاسخ‌های استدلالی هرکس در باب هر واقعه و موضوعی است. به عبارت دیگر انسان برای هر کاری که آگاهانه انجام می‌دهد، دلایلی یا فلسفه‌ای دارد.

۱. جهانگیری محسن، احوال و آثار فرانسیس بیکن، شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، تهران، ۱۳۶۴، ص

بدین جهت است که گفتیم هر انسانی در مرتبه خاص خود یک فیلسوف است. در واقع فلسفه هر لحظه همراه ماست.

وقتی فلسفه دلایل وقایع روزمره زندگی را برای تحمّل و قبول آنها نمی‌تواند فراهم نماید. بالطبع به سؤالاتی از آغاز و انجام جهان متوجه می‌شود که اغلب مایوس‌کننده هستند زیرا ما در بطن مسائل روزمره قرار داریم و به جای حل آنها در موقعیت‌های فعلی، به طرح مسائلی می‌پردازیم که برای جهل خود مهملی پیدا کنیم. بدین ترتیب انسان خود را از استنباط و تفکر در باب امور ضروری نیز معاف می‌سازد و فلسفه را تا حدودی ناکارآمد و زائد تلقی می‌نماید. اولین ضرورت اهمیت دادن و قبول بی‌پایانی تصورات، تصدیقات و استدلال‌های انسانی است. ثانیاً هدایت آنها به نحوی است که سازنده حداکثر مسرت در زندگی باشد. این آرزو مانند آرزوی رسیدن به کمال خوش‌خطی است که مسلماً هم روش مناسب می‌خواهد هم تمرین و ممارست کافی لازم دارد.

۳. تدریس فلسفه با روش فعلی بیشتر به بررسی تاریخ فلسفه می‌پردازد. مطالعه تاریخ فلسفه با اینکه یک امر اساسی است، ولی خروج از آن نیز در مراحل برای به‌دست‌آوردن استنباط‌های مطابق با موقعیت‌های فعلی ضروری است. همچنین تمرین و ممارست منظم و توأم با برنامه برای به‌دست‌آوردن استنباط‌های مطلوب به عمل نمی‌آیند. شرکت دانشجویان در بحث‌های کلاسی بسیار اندک است. یکی از دلایل همان است که در بالا اشاره کردیم. یعنی فلسفه به مسائل روزمره و مبتلا به توجه کافی ندارد. تمرین برای بیان نظرهای شخصی وجود ندارد. هرکس باید دلایل خود را ابراز نماید. ولی ذکر آراء پیشینان بیشتر مدنظر و مورد تشویق قرار می‌گیرند. در صورتی که دسترسی به سرچشمه استنباط، با خروج از روش‌های متداول و ترک موضوعاتی که در قالب مفاهیم بی‌جان و معلق مطرح می‌شوند، به‌دست می‌آید.

فلسفه‌های ما میل خروج نمی‌دهد، خروج از شهر و دیار از خانواده و اطاق و از اندیشه و کتاب...^۱

فلسفه در دانشگاه به نوعی سکون مبتلا شده که گویی تبعیت از بزرگان فلسفه الزامی است. تفسیرها و تعبیرهای تازه‌ای که در قلمرو ادبیات ما به نحو شگفت‌انگیزی راه یافته‌اند، در فلسفه چنین نیست و مطالب در قالب مفاهیم متداول قرار گرفته‌اند. لقاء با مسائل و اشیاء و وقایع از ورای تصاویر و آراء دیگران نگریسته می‌شوند. ما از خودمان و موقعیت‌ها تصاویر تازه نمی‌سازیم و ما روش‌ها و نگرش‌های تازه به سوی دنیا نمی‌رویم. اصل بر این باید مبتنی گردد که دیدگاه‌های تازه و ابداعی پیدا کنیم که تا به حال از آن نظرگاه‌ها به موقعیت خود نگریسته‌ایم. در واقع «برای رسیدن به فهم مطلبی که اصلاً آگاهی نداریم، باید راهی پیدا و انتخاب کنیم که اصلاً شناخته شده نیست»^۲. بنابراین نباید مطالب جدید را در قالب مسائل قدیم قرار داده و سپس به فهم آنها مبادرت نماییم، بلکه مطالب قبلی را وسیله استنباط و اکتشاف و ساختن نظرهای تازه مورد استفاده قرار بدهیم. در غیر این صورت به نوعی تصلب در مفاهیم گرفتار می‌شویم و از دیدن صحنه‌های نو محروم می‌شویم و برای مثال سیلان و تجدّد ذاتی هانری برگسون فیلسوف فرانسوی (۱۹۴۱ - ۱۸۵۹) و حرکت جوهری ملاصدرا (۹۷۹ - ۱۰۵۰م) را با نظریهٔ صیوروت هراکلیوسی (۴۸۰ - ۵۷۶ ق م) تفسیر می‌نماییم. در نتیجه از دریافت معنی اصلی فلسفه آنها محروم می‌مانیم.

می‌توانیم نمونه‌های عینی دیگری را مطرح نماییم، برای مثال خودروهای پیکان، پس چهل سال اکنون نیز بدون تغییرات اساسی و ابتکاری به صورت تکراری تولید می‌شود. حتی وقتی خودروهای خارجی را در داخل کشور می‌سازیم، تقریباً هر قدر می‌توانیم آنها را از وضع اصلی خودشان خارج می‌کنیم و به شکل و هیئت اتومبیل‌های که می‌شناسیم و داریم تعلیل می‌دهیم. از جمله ماشین‌های انژکتوری را به اتومبیل‌های

۱. ژید، آندره، *ماتده‌های زمینی*، ترجمه پرویز داریوش و جلال آل‌احمد، انتشارات اساطیر، تهران، ۱۳۷۱،

ص ۱۶.

۲. مورن ادگار، *روش طبیعت طبیعت*، انتشارات سوی، پاریس ۱۹۸۱، ص ۷.

کاربراتری تبدیل می‌نماییم. درباب ساختن دارو، در قلمرو داروسازی، آزمایش و امتحان دانشجویان در قلمرو آموزش و پرورش، دعوت به سوی اخلاق در قلمرو رفتارهای نیکو، درخواست ترک اعتیاد را در قلمرو مواد مخدر ... به روش‌های تکراری ادامه می‌دهیم. در واقع علاقه ما به گذشته، بیشتر از آینده و هدف‌ها است. مراد ما این نیست که ترک سنت بگوییم و از فرهنگ بسیار غنی و ارزنده خودمان خود را دور سازیم یا محروم نماییم، بلکه نظر ما این است که مفاهیم کلی فلسفی و دستورات اخلاقی را با فکرهای نو دوباره معنی کنیم و بنابر موقعیت‌های موجود آنها را مورد بهره‌برداری قرار دهیم، و آنها را مایه و وسیله استنباط‌های تازه تلقی نماییم.

۴. در مدارس و دانشگاه‌ها، با تمام جدیتی که در ضمن بیان و گفتار به عمل می‌آید تا انسان را به آراسته‌شدن به استدلال قوی و استنباط و اخلاق پسندیده دعوت نمایند، ولی در عمل از جنبه‌های کاربردی فلسفه و منطق و توجه روشدار و مسئولانه به اعمال آنها در صحنه‌های مختلف زندگی غفلت می‌شود و توفیقی شایسته به دست نمی‌آید. در قلمرو منطق ضمن تدریس تعاریف سنتی تصور، تصدیق و استدلال، چون به اهمیت جنبه‌های کاربردی و نقش آنها در زندگی توجه کافی نمی‌شود، بدان جهت حاصلی به دست نمی‌آید، به نحوی که ما به ابداع تصورات نور تصدیقات و استدلال‌های بدیع توفیق نمی‌یابیم. برای رفع این نقیصه مدرسین منطق و فلسفه باید آنقدر احاطه به مطلب داشته و از اهمیت استنباط آگاه بوده و اعتقاد به آن داشته باشند که بتوانند مطالب را از قوالب متداول و بسیار محدود بیرون بیاورند و مصداق‌های آنها را برای آغاز به تمرین تفکر نشان دهند. مثالی که مطرح می‌نماییم شاید به ظاهر امر ساده و بی‌ارزش بنماید، ولی برای سیر به سوی عمل راهی کاربردی است. می‌توانیم تصدیق را به صورت ساده‌تری بیان کنیم و بگوییم، تصدیق همانا کیفیت بلی و نه گفتن در هنگام تصمیم و در برابر مسائل خودمان است. در میان دوراهی ماندن همانا جست‌وجوی تأیید و تکذیب و قبول یا رد امری است که در برابر ما قرار گرفته است. برای به دست آوردن قدرت تصدیق باید از دوران

کودکی اجازه دهیم افراد در موارد مقدماتی و روشن و ساده تصمیم بگیرند و به نفسی و اثبات پردازند. مثلاً در موقع خرید لوازم تحریر، انتخاب مسیر گردش، انتخاب رنگ و نوع لباس، انتخاب غذا ... خود تصمیم بگیرند. شاید کودکان و جوانان در انتخاب خود، به نظر ما، دچار اشتباهاتی نیز شوند، ولی بدون این قبیل تمرینات توأم با اشتباه، استقلال نفس قوام نمی‌یابد.

تصور و تصدیق و استدلال که تظاهرات تفکر می‌باشند، تنها دانستن تعریف منطقی آنها موردنظر نمی‌باشد، بلکه به استفاده عملی آن در لحظات مختلف زندگی نیز باید توجه شود. این فکر و نظر را باید مورد تجدیدنظر قرار دهیم که می‌گویند فلسفه با مصداق‌ها کاری ندارد. اگر در مراتب عالی تفکر مراد استنباط یک فکر تازه باشد، ولی صحنه عملی علم و زندگی روزبه‌روز بیشتر نشان می‌دهد که ارزش شناخت بستگی به کارآیی و سودمندی آن دارد.^۱ پس همواره باید جنبه‌های کاربردی فلسفه را نیز مدنظر قرار بدهیم تا دانش‌آموزان و دانشجویان مشکلات روزمره خودشان را با تصورات، تصدیقات و استدلال‌های منتهی به عمل خود برطرف نمایند. یکی از دلایل بی‌توجهی به فلسفه عدم کارآیی و عدم سودمندی آن در صحنه‌های عملی است.

اگر طرح مطالب فلسفی در محدوده بحث‌های نظری باقی بمانند و مصادیق و کارآیی آنها با توجه به مقدمات لازم، مورد توجه نباشند، احتمالاً کمال مطلوب‌ها، خواه در قلمرو فلسفه و خواه در قلمرو اخلاق به صورت واقعیت تلقی می‌شوند و انسان در ساحت ذهن خود زندانی می‌شود، یعنی بدون توجه به واقعیت‌های عینی، فقط در ذهن به حل و فصل امور می‌پردازد و با عالم خارج عملاً قطع رابطه می‌نماید. این همان بیماری سهل‌گرایی است که قبلاً نیز به آن اشاره نمودیم. در این احوال کم‌کم بحث‌های بی‌حاصل و بی‌مقدمه و ظاهراً عمیق جریان می‌یابند.

۱. خامه‌ای، انور، از خود بیگانگی و پراکسیس، انتشارات به نگار، تهران، ۱۳۶۹، ص ۴۱.

یکی از دلایل رایج شدن پند و اندرز فراوان، به جای تنظیم مقدمات لازم و پیدا کردن شیوه‌های نیل به مقصد، همین گرفتاری در ساحت ذهن و غفلت از عمل می‌باشد. زیرا بیان مطالب، آسان‌تر از به‌کار بستن عملی آنها است. واقعیت محذورات فراوانی در بطن خود دارد که ذهن اغلب مواقع از آنها بی‌خبر می‌ماند و بدین ترتیب خیال می‌کند با نصیحت می‌توان به اصلاح امور پرداخت همین غفلت از علل و دلایل عینی و انتخاب یک عامل آسان، یعنی سیر در ذهن برای رسیدن به مقصد سهل‌گرایی و تعطیل نمودن قسمت مهمی از استعداد های انسانی است. در صورتی که اهمیت انسان بر مبنای نظرگاه‌ها و آنچه عمل می‌کند، مشخص می‌شود. در واقع انسان برای عمل آفریده شده است.^۱ این امر نیز روشن است که فعالیت و عمل آگاهانه نیز بدون فرضیه و نظر بی‌فایده و خالی از معنی است. پیشنهاد دکارت نیز برای جابجایی فلسفه نظری متداول با فلسفه عملی، ناظر به همین استفاده‌های عملی است.^۲

به هر حال تنها در قوالب ذهنی فلسفه‌های نظری باقی ماندن، منتهی به جبر مخفی می‌شود. زیرا مثلاً مفاهیم انتزاعی جوهر، انسان، ماده، انسان را در یک قالب مفهومی گرفتار می‌سازند، و در نتیجه تجلیات آنها در واقعیت و تحت تأثیر عوامل متعدّد مورد غفلت قرار می‌گیرند و ذهن همواره در این مفاهیم محبوس می‌ماند. در واقع تا زمانی که ما به مصداق‌ها توجه نداریم و به عمل و کارایی نظر نمی‌کنیم. اجباراً به زیور و کردن مفاهیم قناعت می‌کنیم. شاید بهترین روش در حال حاضر روش پدیدارشناسی باشد که عین و ذهن و عمل و نظر و کلی و جریبی جدا از هم نمی‌شمارد. هر جا نظری هست باید منتظر نتایج عملی بود که به منصفه ظهور برسد، هر جا عملی هست باید نیت و زمینه ذهنی آن را بنابر موقعیت‌های خاص، معنی کرد. می‌توانیم

۱. ولتر، نامه‌های ولتر، ترجمه علی‌اصغر حلبی، انتشارات پیک ترجمه و نشر، تهران، ۱۳۶۹، ص ۱۸۹.
 ۲. دکارت رنه، روش گفتار، انتشارات Classiques GARNIER، پاریس، ۱۹۶۰، ص ۱۰۲۰ و سیر حکمت در اروپا، جلد ۱، ص ۱۶۴۰.

بگوییم «انسان چهره ثابت و فطری ندارد و چهره او همان شکل اجتماعی است که در آن زندگی می‌کند و با تغییر هر شکل اجتماعی چهره انسان هم تغییر می‌کند»^۱. ما در موارد نظری و تئوری‌های اخلاقی ظاهراً کمبود فرضیه نداریم. به عبارت دیگر اغلب هدف‌های ایده‌آلی اخلاق را در موارد گوناگون می‌دانیم و مطرح می‌نماییم، ولی روش تحقق آنها را که به عوامل پیچیده موقعیت بستگی دارند، مورد غفلت قرار می‌دهیم. یعنی روش‌های کاربردی را در بطن روابط گوناگون نمی‌توانیم به صورت منتج علمی سازیم. در واقع ما کمبود روش داریم و نمی‌دانیم از کجا شروع کنیم و چه فعالیت‌های منسجمی را انجام دهیم، تا به مقصد برسیم. به تعبیر دیگر، روش‌های درست عملی را نمی‌دانیم. با اینکه به کلام و فرمول «النَّجاةُ فی الصُّدُق» مقرر هستیم و برای جاهت کلام نقل می‌کنیم، ولی روش صحیح و صادقانه عمل را نمی‌دانیم. در نتیجه وراجی و طول کلام خالی از معنی رواج می‌یابد: «هنگام وراجی به دور از اندیشه و غم موضوعی که راجع به آن سخن می‌گویند، بیشتر در باب چیزی که دیگران می‌گویند غم و نگرانی به دل راه می‌دهند، و دنیا را به روی خود می‌بندند و خود را متحجر و متصلب می‌سازند.

همچنین، تجسس نیز مربوط به بی‌عملی است. وقتی عمل کردن قطع می‌شود. تماشا مطرح می‌شود و با تماشا، به تجسس و کنجکاری شروع می‌شود که با خود تفریح و تفنن و میل به کسب هرچه بیشتر معرفت ممکن را همراه می‌آورد»^۲. نکات مهمی که در برخورد با دانش‌آموزان به‌هنگام تدریس فلسفه باید در نظر داشت:

۱. از راهنمایی و ارائه طریق دائمی و پیش‌ساخته برای توضیح مطالب خودداری نماییم. بهتر است پس از طرح مسئله و مطلب، به دانشجویان فرصت بدهیم با تصور و تصدیق و استنباط خودشان راه حلی برای حل مسئله و پاسخی برای آنها بیابند.

۱. خامه‌ای، انور، همان، ص ۱۲۸.

۲. کوروز، موریس، فلسفه هیدگر، ترجمه محمود نوالی، انتشارات حکمت، تهران، ۱۳۷۸، صص ۹۷ - ۹۸.

بدین منظور باید از امر و نهی‌های زائد و راهنمایی‌های بازدارنده خودداری نمائیم. زیرا امر و نهی و راهنمایی‌های زائد سبب عدم تمرین و ممارست و عدم شرکت در فعالیت‌های ذهنی و عملی می‌گردند. این وضع منجر به ناتوانی افراد در حل مسائل وقایع رشد و کمال تفکر می‌گردد. کسانی که از آغاز زندگی در خانواده، مدرسه به این احوال دچار شده‌اند، یعنی دیگران در احوال آنها بیشتر دخالت کرده و در انجام کارهای کودکان و جوانان جانشین آنها شده‌اند و به ظن کمک به آنها، اجازه نداده‌اند آنها مشکلات و مسائل خود را، خودشان حل کنند و اولیای آنها به تدبیر و حل مسائل پرداخته‌اند، در نتیجه کودکان و جوانان حتی در بزرگسالی نیز در تصمیم‌گیری‌ها درمانده شده و به نصیحت و راهنمایی دیگران محتاج می‌شوند و چه بسا به بی‌عملی و آوارگی یا تقلید دچار می‌شوند و صبر را بر عمل و جست‌وجوی راه‌حل ترجیح می‌دهند. این حالت در روابط جوان نیز مایه ایجاد رفتارهای نامناسب و خالی از دلیل گردیده و چه بسا به اختلافات غیرقابل تحمّل تبدیل می‌شوند.

۲. از ابراز نظر قطعی و به اصطلاح «مهر زدن» و پیش‌بینی‌های منفی و بازدارنده در باب هر کسی باید خودداری کنیم. به عبارت دیگر نباید در باب دانشجویان و موضوعات درسی حکم‌هایی از این قبیل صادر کنیم: شما نمی‌توانید این درس را بفهمید. نوشتن مقاله در این باب برای شما ممکن نیست. شما قدرت درک مطالب انتزاعی را ندارید. فهم و حل این مسائل غیرممکن است. این فرد قابل اصلاح نیست. این وضع اجتماعی اصلاح‌پذیر نمی‌باشد... بلکه بهتر است با استمداد از توانایی‌های مکتوم و موقعیت‌های خاص هر کس، نشان دهیم که بعضی کارها را می‌توانند انجام دهند و اگر حالا انجام کاری میسر نیست با تمهید مقدمات امکان انجام همان کار مهیا می‌گردد و ما همواره غیر از آنچه هستیم می‌توانیم باشیم.

اغلب دیده می‌شود که پیش‌بینی‌های غلط یا فعلاً غیرممکن، مانند زندانی، افراد را در محدوده آن پیش‌بینی‌ها محبوس می‌سازند و حتی احتمال وقوع پیش‌بینی‌های منفی را افزایش می‌دهند. در واقع ما هر چیزی را که جست‌وجو می‌کنیم آن را می‌یابیم خیراً کان شراً کان:

طالب هر چیزی ای یار رشید جز همان چیزی که می‌جوید ندید^۱
به هر حال اگر کسی تصویر غلط و نادرست از خود بسازد، خروج از آن تصویر بسیار مشکل است. مانند یادگیری زبان خارجه با تلفظ‌های نادرست که اصلاح آنها بسیار دشوار است. در واقع پیش‌بینی‌های نادرست نیز نوعی تلقین منفی و غیرمستقیم و ناآگاهانه هستند که برای دانشجویان زیانبخش می‌باشند.

۳. برای حفظ اعتماد به نفس و جلوگیری از تحقیر دانشجویان، نباید معلمان و اساتید، خودشان را در برابر آنها پاکیزه و بی‌گناه‌تر از آنچه هستند نشان دهند. لازم نیست نواقص و کمبودهای خود را بیان کنیم، ولی تحسین و بی‌عیب‌نشان‌دادن خود نیز جایز نمی‌باشد. دلیل این پیشنهاد این است که معمولاً افراد موقع نصیحت‌کردن دیگران، خود را بی‌نقص نشان می‌دهند، مثلاً به دیگران می‌گویند شما چرا مطالعه نمی‌کنید، یا می‌گویند شما چرا ورزش نمی‌کنید؟ شما چرا این مطلب را نمی‌فهمید... دانشجویان موقع شنیدن این نوع بیانات، خیال می‌کنند که نصیحت‌کنندگان آن‌طوری که می‌گویند بی‌عیب و نقص هستند و هر عیبی که نیست در آنها جمع شده است. بهتر است موقع راهنمایی و نصیحت‌کردن بگوییم البته همه مردم گاهی کم حوصله یا سرحال می‌باشند، گاهی انسان مجبور به دروغ‌گویی می‌شود، ولی بهتر است به تقویت حوصله و شادابی خود فکر کنیم و حتی‌المقدور از دروغ‌گفتن پرهیزیم. و همراه همین نصایح دلایل پیشنهادات خود را نیز بیان نماییم.

۴. مقایسه برای فهمیدن مشابهات و اختلافات دو چیز انجام می‌گیرد. تطبیق و مقایسه اشیاء با همدیگر مشکلی پیش نمی‌آورد، زیرا آنها متوجه مقایسه و برتری یکی بر دیگری نمی‌شوند. اما مقایسه دانشجویان یا کودکان در کلاس‌ها و در جمع همکلاسان پیش از آنکه تحرک موردنظر را به وجود آورد. تخم یأس و تزلزل اعتماد به نفس را می‌پروراند. بنابر اصل اعتماد دانشجو به استاد، وی نظر استاد را

۱. مولوی، مثنوی معنوی، به قلم سیدحسن میرخانی، انتشارات سازمان چاپ و انتشارات جاویدان، تهران:

بدون تاریخ، ص ۳۸۳، سطر ۳.

مخصوصاً در بین همکلاسان، حتی اگر ظاهراً با آن مخالفت نیز بکند، می‌پذیرد و تحت تأثیر آن قرار می‌گیرد.

۵. تأکید بر این مطلب ضروری است که ما هر زمان می‌توانیم، از آنچه هستیم بگذریم و جود دیگری باشیم. البته برای این کار داشتن هدف، انتخاب روش مناسب، استفاده از وسایل و بالأخره ازدیاد معلومات لازم است.

دلیل این بیان آن است که اگر قدرت استنباط دانشجویان و هرکس دیگر تقویت شود، احوالی پیش خواهد آمد که قبلاً نبوده و نظری ابراز خواهد شد که ابداعی می‌باشد. به همین جهت است که گفته‌اند ما تمام آنچه می‌توانیم باشیم نیستیم. ما به همان نحو که می‌توانیم در بدن خود حرکات تازه‌ای ایجاد نماییم، در تصورات و حکم‌ها و استدلال‌های خودمان نیز می‌توانیم راه‌های تازه‌ای پیدا کنیم.

این اعتقاد یعنی باوری که می‌توانیم غیر از آنچه هستیم، باشیم، موجب می‌شود که ما همواره هدفدار بوده و متوجه غایتی تازه باشیم، به عبارت دیگر، از محدوده عادت‌ها و واقعیت‌های موجود خارج شویم و سوی آنچه فعلاً نیست برویم. البته این سنجیه علاوه از لذایذی که از استنباط‌های تازه با خود همراه می‌آورد، ما را در عمل نیز به وجود روش‌های کاربردی نو متوجه می‌سازد. بدین ترتیب اهمیتی که در فلسفه‌های اگزیستانس به عدم قائل شده‌اند، بیشتر ناظر به یافتن امکاناتی است که فعلاً معدوم می‌باشند. خوشبختانه این نکات در ادبیات و تفکرات علما و عرفای ما نیز مشهود است:

چشم ز اول بند پایان را نگر	گر همی خواهی سلامت از ضرر
«هست»ها را بنگری محسوس پست	تا عدم‌ها را ببینی جمله هست
روز و شب در جست و جوی نیست هست ^۱	این بین باری که هرکش عقل هست

۶. بهتر است برای کودکان و جوانان پیشنهاد شود تا هرکس در باب احوال و رفتارهای خود، در فرصت‌های ممکن تأمل نماید و بیابد از کدام نوع رفتارهای خود

۱. مولوی، مثنوی معنوی، دفتر ششم، بیت‌های ۱۳۶۰ تا ۱۳۶۳.

نگرش اصولی در باب محتوی، روش تدریس و تعریف فلسفه ۴۳۳

ناراضی است و آنها برای وی پشیمانی و دلتنگی به بار می‌آورند، در اصلاح آنها بکوشند زیرا ایمان و باور به نافرجام‌بودن اعمال به ترک آنها کمک می‌کنند.

۷. از دانشجویان و هر متعلم دیگر باید بخواهیم در مواقع مقتضی و ممکن اظهارنظر بکنند و آنچه را که فهمیده‌اند، به زبان خود و به صورت‌های مختلف بیان کنند. یکی از علائم فهمیدن مطلب عبارت از بیان به صورت‌های گوناگون می‌باشد.

نقدی بر کتاب‌ها و کلاس‌های درسی علوم انسانی (فلسفه و عرفان)

سعید ناجی

گروه علم و دین

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

مقدمه

آیا کتاب‌هایی که نویسندگان ما در زمینه‌های مختلف علوم انسانی، چون فلسفه، عرفان و... برای تعلیم دیگران می‌نویسند شامل مؤلفه‌های لازم هستند؟ آیا مباحثی که در کتاب‌های درسی یا بیانات استادان گروه‌های فلسفه و سایر گروه‌های علوم انسانی، از جمله: فلسفه، عرفان، منطق و... برای آموزش مطرح می‌شود مؤلفه‌های لازم را دارند؟

به نظر می‌رسد جواب به این سؤالات چندان مشکل نباشد. کتاب‌های منتشر شده، جزوات درسی و خلافت‌های تحصیلی دانش‌آموختگان رشته‌های علوم انسانی، پاسخ این سؤال را به سهولت برای ما فراهم خواهد ساخت. اگر این کلاس‌ها به همراه این متون، مشکلی از مشکلات فکری یا عملی مردم و دانشجویان را حل کرده‌اند می‌توان نتیجه گرفت که مفید بوده‌اند. ولی اگر مردم یا دانشجویان رغبتی به خواندن این کتاب‌ها یا شرکت کردن در این کلاس‌ها ندارند و اگر کتاب‌ها نمی‌توانند با موضوعات و سبک تألیف‌شان، دانشجویان را به خود جذب کنند، معلوم می‌شود حتماً در آنها نقصی وجود دارد.

مؤلفان و مریبان ما می‌توانند سال‌های سال در مورد معنا و مفهوم یک موضوع خاص (مثلاً مفاهیم «ماهیت»، «جوهر»، «خیر و شر» یا «فلسفه») با ظرافت بی‌بدیلی بحث کنند و تمامی ریزه‌کاری‌ها، مضامین و استلزامات آن را از بطن آن معنا بیرون بکشند ولی هرگز به مصادیق آن (یعنی آنچه در واقع است) توجهی نداشته باشند. بدین ترتیب، بخش اعظمی از یک کتاب یا کلاس در اغلب موارد به تعریف و مفهوم‌شناسی اختصاص می‌یابد. حتی ممکن است در پایان، خود نویسنده به این نتیجه برسد که تا به حال هیچ تعریف دقیقی از آن موضوع ارائه نشده است. با این همه، دغدغه تعریف چنان شدت دارد که گویی نویسنده بدون تعریف تام موضوع، هرگز قادر نخواهد بود گامی در طرح موضوع به پیش بردارد.

بازی با مفاهیم در متون آموزشی و کلاس‌های علوم انسانی و به‌ویژه فلسفه، به‌شکلی دیگر هم ظهور می‌یابد و جنجالی‌ترین بحث‌های موجود در اغلب آنها را به مفاهیم و نحوه ارتباط آنها اختصاص می‌دهد. به‌عنوان نمونه، در یکی دو دهه اخیر، کاربردی‌ترین مباحث برخی از محافل فلسفی به این موضوعات اختصاص داشته است: «فلسفه اسلامی وجود دارد یا نه؟»، «اصالت با وجود است یا نه؟»، «تمایز یک علم به موضوع است یا نه؟».

در اینجا تنها ابزار قابل اعتماد، تحلیل مفهومی و نقل قول است. مباحث، اغلب این مفاهیم را تحلیل می‌کنند و سپس نتیجه دلخواه از آنها اخذ می‌شود. نیازی نیست که با واقعیت و مصادیق سازگار باشند یا نه و یا به درد چیزی بخورند یا نه. همان‌طور که شاگردان ارسطو می‌خواستند با تحلیل مفهوم «ماهی» به تمامی خصوصیات و ویژگی‌های آن، پی ببرند و شناخت پیدا کنند.

از سوی دیگر، متأسفانه این وضع به دانشجویان منتقل می‌شود. کافی است به لیست پایان‌نامه‌ها نگاهی بیندازیم: «مفهوم جوهر نزد ارسطو»، «مفهوم مناد نزد لایب‌نیتز»، «مفهوم جوهر نزد اسپینوزا»، «اصالت ماهیت از نظر ابن‌سینا» و «اصالت وجود از نظر...». دانشجو اگر مستعد باشد، این موضوعات مکرر را دوباره تحلیل

نقدی بر کتاب‌ها و کلاس‌های درسی علوم انسانی (فلسفه و عرفان) ۴۳۷

می‌کند و تقریری نو از آن ارائه می‌دهد، بدون اینکه در حاصل و فایده آن موضوع تأملی کرده باشد.

این کتاب‌ها و کلاس‌ها به دانش‌آموزان یا دانشجویان، استدلال، تمییز و داوری را نمی‌آموزند و تفکرات خلاق یا تفکرات انتقادی آنها را بالا نمی‌برند و فقط به تقویت حافظه کوتاه‌مدت آنها منجر می‌شوند. آنها به گونه‌ای هستند که به محبوس شدن دانشجویان در چهاردیواری‌هایی به نام کلاس منجر می‌شوند؛ چهاردیواری که آنها را از واقعیات و مصادیق دور می‌کند و در دور باطل بازی با مفاهیم گرفتار می‌سازد. آنها را به نوشتن جزوات، یا حداکثر، به تحلیل مفاهیم، که نه به درد دنیا و (احتمالاً) نه به درد آخرتشان می‌خورد، رهنمون می‌شود. در این پروسه، موجباتی فراهم نمی‌شود تا با مصادیق مفاهیمی همچون: وجود، خیر، پاکی و کمال آشنا شوند و با حل مسائل واقعی زندگی و حیات دست و پنجه نرم کنند. این نیاز و ضرورت فلسفه کاربردی را مطرح می‌سازد که هم در سنت اسلامی خودمان بسیار مورد توجه بوده و هم در غرب در این زمینه کارهای اساسی‌ای صورت گرفته است.

در مقاله حاضر به بررسی برخی از ایرادها و نواقص کتاب‌های موجود و نحوه آموزش در علوم انسانی، به ویژه فلسفه خواهیم پرداخت و با توجه به سنت‌های دیرینه اسلامی و نیز مطالعات جدید در فلسفه آموزشی کشورهای غربی برای تغییر آنها پیشنهاد کوچکی ارائه خواهیم داد، چرا که ایجاد تحولی اساسی در این زمینه نیازمند کاری بسیار گسترده و طولانی‌مدت در فرهنگ و تعلیم و تربیت اسلامی و نیز آخرین دستاوردهای علمای غربی است.

برخی از نقایص و ضعف‌ها

ایرادها و ضعف‌هایی که بر متون درسی و نحوه تدریس استادان متصور است، ممکن است بسیار باشند. برخی از آنها همه‌گیر است و عموم کشورها از آن رنج می‌برند اما بعضی دیگر فقط مختص کشور ما است. از این میان تعدادی که بیشتر از همه مهم به نظر می‌رسند را انتخاب و بررسی خواهیم کرد.

مفهوم محوربودن کتاب‌ها و کلاس‌های درسی

غالباً تلاش استادان در کلاس‌ها و کتاب‌های درسی، صرف این می‌شود که مفاهیم مرتبط با درس را به دانشجویان منتقل کنند. به‌عنوان مثال، در گروه‌های فلسفه بیشتر وقت کلاس در درس تاریخ فلسفه «ارسطو»، به مفاهیم مورد کاربرد ارسطو اختصاص می‌یابد. مفهوم «صورت، ماده و... نزد ارسطو» یکی از مباحث اصلی کلاس است و دانشجویان باید یاد بگیرند معنای این مفهوم نزد ارسطو چه بوده است و جایگاه آن در میان سایر مفاهیم چیست. چه تفاوتی با صور افلاطونی دارد؟ بعد از مرگ ارسطو چه معانی دیگری پیدا کرده است؟ و در فلسفه‌های دیگر چگونه مطرح شده و آنها را تحت‌تأثیر قرار داده است؟ در حالی که در این آموزه‌ها بحث از مصادیق جایگاهی ندارد. استاد تلاش نمی‌کند مصادیقی برای این مفاهیم ارائه دهد. اینکه مصادیق این مفاهیم را در کجا می‌توان یافت؟ به چه کاری می‌آیند و چگونه می‌توان آنها را مشاهده یا شهود کرد هیچ مورد توجه نیست.

مثال دیگری موضوع را بهتر روشن خواهد ساخت. فرض کنید موضوع خیر یا شر، موضوع مورد بحث درس فلسفه یا فلسفه اخلاق است. هرچه بنخواهید می‌توانید حول و حوش مفاهیم خیر و شر در کلاس بحث کنید. کتاب‌ها ملامت از رویکردهای مختلف به این مفاهیم است. اما درباره مصادیق این مفاهیم چه؟ آیا مورد توجه واقع می‌شوند؟ آیا استادان، شاگردان را به سوی آنها رهنمون می‌شوند؟ آیا هیچ راهی برای ارائه مصادیق این مفاهیم برای شاگردان در نظر گرفته شده است؟

ممکن است به‌سرعت این سؤال به ذهن خطور کند که استادان چه امکاناتی برای ارائه مصادیق دارند و اصلاً چگونه می‌توانند مصادیق خیر یا شر را به کلاس بیاورند و به شاگردان نشان دهند؟ اما مسئله ما دقیقاً همین‌جا است. چرا که چارچوب‌های آموزشی ما چنان تعریف شده است که اصلاً ارائه مصادیق را غیرممکن می‌سازند و یا اینکه در این چارچوب فکری راهی برای ارائه آنها قابل

تصور نیست. اما آیا اگر اندکی فراتر از این چارچوب‌ها برویم، این کار باز هم غیرممکن است؟

استادی را فرض کنید که با دانشجویانش در آخر هفته به گردش می‌رود. یک هفته به کوه‌پیمایی می‌روند، هفته‌ای به صحرا یا کویر، یک‌بار جنگل را امتحان می‌کنند، بار دیگر کنار دریا را؛ یک جلسه به اطراف کارخانه‌های کثیف می‌روند و ضایعات و فاضلاب آنها را از نزدیک مشاهده می‌کنند، هفته بعد آبشارهای صاف، پرطراوت و زلال را تجربه می‌کنند. سؤال این است که آیا این استاد نیز نمی‌تواند مصادیق «خیر یا شر» یا «عدم» را به شاگردان خود نشان دهد؟ البته ممکن است گفته شود آنچه در کویر مشاهده می‌شود مصداق واقعی «عدم» نیست و آنچه در کوهستان‌های بکر و دست‌نخورده زیر آبشارهای صاف و زلال احساس و لمس می‌شود مصداق دقیق «خیر» نیست و نیز آنچه در اطراف کارخانه‌ها و... دیده می‌شود مصداق واقعی «شر» نیست. اما این سخن به یک معنا می‌تواند صادق باشد؛ اگر ما مراتب وجود و عدم یا خیر و شر را تشکیکی بدانیم یا به عبارت دیگر، این مفاهیم را با مصادیقی دارای مراتب تلقی کنیم و به ذهن فرد دانشجو اجازه دهیم خودش مفاهیم را انتزاع کند، در این صورت می‌توانیم از همین مصادیق این مفاهیم را به‌طور ملموسی استخراج کنیم.

مطمئناً تأثیر مشاهده این مصادیق از نزدیک، بسیار بیشتر از جلسات مکرر بحث صرف درباره مفاهیم این موضوعات است. درباره کتاب‌ها نیز می‌توان گفت که کتاب‌های فلسفی به سبک داستان به این مصادیق بسیار نزدیک‌ترند. چون در آنها مصادیق و نمونه‌هایی عینی از درون زندگی روزمره درباره این موضوعات ارائه می‌شود که خواننده می‌تواند با آنها ارتباط قوی‌تری برقرار کند و در صورت مشاهده آنها در دنیای واقعی، آنها را شناسایی کند.^(۱)

کاربردی نبودن دروس منطق

چنان که گفته شد، کتاب‌های درسی ما اغلب مفهوم‌محورند و به جای عرضهٔ مصادیق و کاربردها، به عرضهٔ تعاریف بسنده می‌کنند. این امر در کتاب‌های منطق بیشتر قابل مشاهده است. کتاب‌های منطق ما غالباً منطق صوری را با هدف کمک به دانشجویان، برای یادگیری مهارت‌های استدلالی عرضه می‌کنند؛ اما چنانکه اندیشمندان غربی مدت‌ها روی این موضوع کنکاش کرده‌اند، این کتاب‌ها در عمل نتیجه‌بخش نیستند و هرگز به هدف اصلی خود نمی‌رسند. چنان‌که اندیشمندان تعلیم و تربیت به این نتیجه رسیده‌اند، منطق صوری به شکلی که آموزش داده می‌شود در مباحثات فلسفی یا روزمرهٔ ما قابل استفاده نیست؛ از این رو این اندیشمندان به جای منطق صوری، منطق کاربردی یا آموزش تفکر انتقادی را جایگزین کرده‌اند. این دروس هم‌اکنون در کشورهای پیشرفته جایگزین درس منطق صوری شده است (مایرز، ۱۳۷۴: ۹-۱۲).

چنان‌که گفته شد، کتاب‌های درسی ما هنوز معطوف به مصادیق و کاربردها نیست. مثلاً دانشجویان فلسفه بعد از فارغ‌التحصیل شدن، جایی برای کاربرد^۵ آموخته‌هایشان ندارند، به جز اینکه دوباره آنها را به شاگردان دیگری منتقل سازند. در اینجا هیچ نوع تجربه‌ای صورت نمی‌گیرد و هیچ نوع تأثیری در زندگی عملی فرد قابل مشاهده نیست؛ حتی در تجربه‌های شخصی فرد. چرا که این رویکرد، کاری با تجربه ندارد و سروکار اصلی آن با مفاهیم است. یک نوع بازی با مفاهیم صورت می‌گیرد که با پایان بازی، اگر فرد چیزی از آن یاد گرفته باشد این است که وقتی وارد جامعه شد بداند چگونه با مفاهیم خوب بازی کند و حرف خود را به نحوی به کرسی بنشانند. همه چیز به صورت صوری پیش می‌رود. نه چیز ملموسی ارائه می‌شود، نه چیزی مورد لمس و تجربه واقع می‌شود و نه در تحقیقات علمی از آنها استفاده خواهد شد.

حافظه‌مدار بودن، نه تجربه‌محوری

شیوه تدریس و ارزیابی در دانشکده‌های علوم انسانی در بیشتر موارد کاملاً حافظه‌محور است. به عبارت دیگر، دانشجویان مجبور می‌شوند مطالبی را تا آخر هرترم درسی به حافظه بسپارند - که احتمالاً فقط به حافظه کوتاه‌مدت می‌سپارند - آن را در ورقه‌های امتحانی خالی کنند و سپس حافظه خود را از بار این مطالب آزاد سازند. حفظ طوطی‌وار مطالب که در مدارس و دوره‌های قبل از دانشگاه جریان دارد به دانشگاه‌های ما هم راه پیدا کرده است و به همین جهت، جزوات درسی‌ای که استادان در اختیار شاگردان می‌گذارند یا خود شاگردان آنها از مطالب مطرح‌شده در کلاس تهیه می‌کنند، ارزش بسیار زیادی پیدا می‌کند. حتی در امتحانات ارتقا مقطع (مثلاً از کارشناسی به کارشناسی ارشد) هم این جزوات بسیار ارزشمند هستند. حتی بسیاری از دانشجویان معتقدند که بدون این جزوات قبول‌شدن در این امتحانات محال است.

هرچه حافظه کوتاه‌مدت دانشجوی قوی‌تر باشد نمرات امتحانی‌اش هم زیادتر است و در نتیجه، او دانشجویی با رتبه‌های خوب است و می‌تواند به رتبه‌های بالا دست یابد؛ در حالی که قدرت استدلال و استنباط، تأثیر بسیار اندکی در موفقیت‌های تحصیلی او - و در پی آن، موفقیت‌های شغلی‌اش - دارد. سؤالات امتحانی یکی از دلایل بروز این تراژدی است. این سؤالات غالباً به شکل زیر هستند:

نظر فلان فیلسوف درباره ... چیست؟، مفهوم ... از نظر فلان فیلسوف چیست؟
نظر ... درباره ... چیست؟ اما کمتر سؤال می‌شود: چرا فلان فیلسوف بهمان موضوع را می‌پذیرد؟ دلیل ... برای مخالفت با ... را ارزیابی کنید. آیا سخن ... درباره ... با سخن او درباره ... سازگاری دارد؟ و ...

این نوع سؤالات مبتنی بر استدلال و معطوف به مهارت‌های استدلالی دانشجویان هستند. اما ساختار دروس و کلاس‌ها به جهت دلایلی نامعلوم، استادان را به سویی می‌برند که فقط موجب تقویت حافظه دانشجویان می‌شوند.

انتقال اطلاعات و داده‌ها، نه مهارت‌های فکری و پژوهشی

نظام آموزشی ما در رشته‌های مختلف علوم انسانی بیشتر مبتنی بر انتقال اطلاعات است. کتاب‌ها و استادان، مجموعه‌ای از اطلاعات را در اختیار دانشجویان می‌گذارند که در صورت عدم پردازش آنها، فقط داده‌های خامی محسوب می‌شوند و به قول فرانسس بیکن، به «شراب معرفت» تبدیل نمی‌شوند. مهارت پردازش اطلاعات به فراموشی سپرده می‌شود و جز ارائه یک ترمی درس به اصطلاح «متدولوژی» یا روش تحقیق، برنامه دیگری برای آن وجود ندارد. اما حتی درس متدولوژی یا روش تحقیق نیز در برخی از رشته‌ها، همچون: فلسفه، به عنوان درس اصلی محسوب نمی‌شود.

البته مشکل فراتر از این مباحث است، چرا که چون حتی همین آموزش یک ترمی روش تحقیق هم مبتنی بر پیش فرضی بسیار غلط است؛ فرضی که اندیشمندان تعلیم و تربیت معاصر، به شدت بر نادرستی آن تأکید کرده‌اند. این پیش فرض عبارت از این است که: آموزش درباره تحقیق غیر از آموزش تحقیق است؛ یعنی چیزی که در کلاس‌های درس روش تحقیق ما آموزش داده می‌شود، آموزش درباره تحقیق است نه آموزش مهارت تحقیق. به عنوان مثال، اگر ما در یک ترم درسی درباره مهارت دوچرخه سواری تدریس کنیم، دانشجویان در انتهای ترم توانایی آن را خواهند یافت که بین یک دوچرخه سوار خوب و دوچرخه سوار ناشی تمیز قایل شوند؛ ولی ممکن است هرگز خود قادر به دوچرخه سواری نباشند. اما فقط زمانی خودشان، دوچرخه سواری یاد می‌گیرند که مهارت دوچرخه سواری را به طور علمی آموزش ببینند. آموزش تحقیق هم دقیقاً همین گونه است. آنچه در دروس روش تحقیق به دانشجویان منتقل می‌شود تنها نتیجه‌اش این است که می‌تواند به آنها یاد دهد بین یک محقق خوب و بامهارت و یک محقق ناشی، تمایز قایل شوند؛ چرا که او به طور نظری یاد می‌گیرد که تحقیق و روش‌های آن چیست و چگونه است. درحالی که اصولاً هدف ما از این درس، این است که او را قادر به تحقیق و نظریه پردازی سازیم.

البته برای رفع این نقیصه، اندیشمندان معاصر تعلیم و تربیت، راهکارهایی را پیشنهاد کرده‌اند که به‌طور کلی، آموزش تحقیق را به‌عنوان یک مهارت در همه کلاس‌های درسی دنبال می‌کند، نه در یک ترم. چون آموزش مهارتی پیچیده همچون تحقیق، در یک ترم درسی ممکن نیست. این روش‌ها بعداً بررسی خواهد شد.

دانشجو نظری ندارد!

در اینجا به یک نکته بسیار غم‌انگیز اشاره می‌کنم که در برخی یا بیشتر کلاس‌های درسی علوم انسانی رواج دارد: اینکه دانشجویان حق اظهارنظر ندارند، نه اینکه مسائل موقتی یا فرصت کم کلاس این پدیده شگفت‌انگیز را پدید آورده باشد. این اعتقاد، جزو اساسی‌ترین اعتقادات برخی از استادان حاضر در نظام آموزشی کشورمان است.

در این کلاس‌ها اگر دانشجویی به اشتباه جمله‌اش را این‌گونه شروع کند: به‌نظر من، فلان فیلسوف (یا جامعه‌شناس) منظورش این است که ...، استاد متذکر می‌شود: شما هنوز به مرحله‌ای نرسیده‌اید که نظر بدهید! اگر دانشجو بخواهد روی حرف خود مقاومت کند، مطمئناً امتیاز و نمره منفی در انتظارش خواهد بود. او باید عذرخواهی کند و نظر خود را به‌گونه‌ای دیگر - مثلاً مانند یک سؤال - تنظیم کند و از استاد بپرسد: آیا به‌نظر شما فلان فیلسوف...؟^(۷)

این امر نشانگر واقعیت بسیار اسفباری در نظام آموزشی کشورمان است؛ چرا که اگر مبانی نظام آموزش دانشگاهی را مورد مطالعه قرار دهیم، خواهیم دید، بحث و انتقاد و سؤال برای یادگرفتن و تحقیق، از اولین سنگ‌بناهای این نهاد است، درحالی‌که این موضوع، آن‌هم در دانشکده‌های علوم انسانی، کاملاً نقض می‌شود.

این درحالی است که استادان دانشگاه‌های خوب دنیا برای وادارکردن شاگردان به بحث، دوره‌هایی را در دانشگاه‌های تربیت مدرس می‌بینند. در اینجا دانشجویان حق سؤال ندارند، بگذریم از حق نظر دادن. هرآنچه استاد می‌گوید تقریباً همانند وحی منزل باید پذیرفته شود و یا به‌طور صوری به حافظه سپرده شود تا موجبات

ارتقای درسی را فراهم سازد. این همان فرض انتقال اطلاعات است که پیش فرض یک نظام آموزشی ناسالم است. این پیش فرض‌ها به صورت زیر است:

نسل‌های قبل همه حقایق را به روشنی و وضوح به دست آورده‌اند؛ دیگر نیازی به تأمل درباره آنها نیست. تنها هدف آموزش و پرورش انتقال مویه موی این مطالب از نسل قبل به نسل جدید است. دیگر نیازی به سؤال و نظر دانشجو نیست. او باید تلاش کند تا حقایق موجود را بفهمد و نیازی به پردازش دوباره آنها ندارد. در اینجا پرس‌وجو و گفت‌وگو جزو فرایند درک و فهم محسوب نمی‌شود، در حالی که روان‌شناسان جدید گفت‌وگو و مباحثه را که در حوزه‌های خودمان بیشتر رواج دارد، جزو فرایند فهم و درک تلقی می‌کنند (متحده، ۱۹۹۸: ۴۵۳). به نظر آنها اگر ما تلاش نکنیم تا تبیین کنیم، یاد نمی‌گیریم.

اگرچه این پیش فرض‌ها را - که هرکدام در جای خود جای بحث و منازعه فراوان دارد - نظام آموزشی کشورمان که مبتنی بر تعلیم و تربیت اسلامی است، نپذیرد، پیش فرضی است که در ذهن برخی (یا بیشتر) استادان وجود دارد و باعث می‌شود شکل کلاس‌ها و کتاب‌ها براساس نظام اجتماعی فنودال شکل بگیرند که در آن استاد به عنوان حاکم مطلق و دانشجو به مثابه تابع مطلق است؛ درحالی‌که اساس ساختار دانشگاه‌ها مبتنی بر دیالوگ^(۳) است.

در این فضا است که این توصیه استادان به شاگردان خود تجسم پیدا می‌کند:

بخوان! بخوان! بخوان!

آنها توصیه نمی‌کنند بخوان! گوش کن! گفت‌وگو کن! تأمل و ارزیابی کن! و بهترین را انتخاب کن! آنها فقط به خواندن توصیه می‌کنند. چون به نظر آنها کتاب‌ها تمامی حقایق یا هرآنچه را از حقایق لازم است بدانیم برایمان به ارمغان آورده‌اند. البته نمی‌خواهیم ارزش خواندن و گوش کردن را پایین بیاوریم، اما آیا خواندن، گوش دادن و به حافظه سپردن به تنهایی کافی است؟ باید خلأقیت‌های ذهنی فرد و قدرت نظریه پردازیش هم تقویت شود.

به عبارت دیگر، اگر بخواهیم فارغ‌التحصیلان ما، کاری غیر از تکرار طوطی‌وار حرف‌های گذشتگان انجام دهند و یا در موارد جزیی صاحب‌نظر باشند، باید خلاقیت‌های استنباطی آنها را نیز تقویت کنیم.

جذاب نبودن کتاب‌ها و کلاس‌ها

دانشجویان همیشه بر سر تعداد جلسات درسی ترم با استاد یا دفتر آموزش گروه در حال چانه‌زنی‌اند. اگر روزی استاد به جهت بیماری یا هر اتفاق دیگر نتواند در کلاس حاضر شود، آن روز برای دانشجویان روز بسیار فرخنده‌ای است. تلاش بر این است که به هر نحو که شده کلاس تعطیل شود، حتی اگر به قیمت خرید گل و شیرینی و ترتیب‌دادن جشن مفصلی باشد.

از سوی دیگر، به کتاب‌های درسی تا آخرین لحظات ممکن مراجعه نمی‌شود و تا چند روز به امتحان مانده در کتابخانه گردوخاک می‌خورند. دانشجویان می‌خواهند حجم درس مورد تدریس کم شود و امتحان از حجم کمتری از کتاب یا جزوه گرفته شود ... اینها همه نشان‌دهنده عدم جذابیت کتاب‌ها و کلاس‌های درسی است. علاقه‌نداشتن دانشجویان به آنها، در حضور اجباری و حضور غیاب توسط قسمت آموزش گروه و دانشکده، خود را به وضوح نشان می‌دهد. آنها غالباً به کلاس و کتاب رغبتی نشان نمی‌دهند. دلیل این عدم رغبت چیست؟

مسئله این است که ساختار کتاب‌های درسی و کلاس‌ها از ضعف‌های زیادی رنج می‌برند که محققان علوم تربیتی در مورد آنها بحث‌های بسیاری انجام داده‌اند، اما جذابیت‌نداشتن آنها هم در جای خود بسیار مورد توجه است. به تعدادی از آن موارد در زیر اشاره می‌شود، چرا که توضیح همه آنها مقاله‌های مفصلی را می‌طلبد:

۱. گرفتارشدن در بحث‌های انتزاعی
۲. عدم ارتباط با زندگی و اهداف فرد
۳. عدم بهره‌مندی از برخی شیوه‌های جدید: روش‌های جدیدی که با اعمال فاکتورهایی در کلاس، آنها را جذاب کرده‌اند.

۴. عدم بهره‌مندی از برخی شیوه‌های سنتی: به‌عنوان مثال، باید بررسی شود که چرا جلساتی که مولوی برگزار می‌کرد علاقه‌مندان را از هر سو به خود جذب می‌کرد ولی کلاس‌های درسی ما درست عکس آن عمل می‌کنند.

یکی از شیوه‌های جذابیت‌دادن به موضوعات درسی - اعم از محتویات کتاب‌ها و کلاس‌ها - نزدیک کردن آن به زندگی روزمره است. افلاطون برای جذاب کردن کتاب‌های خود تصمیم گرفت آنها را به‌صورت دیالوگ و داستان بنویسد تا خواننده با قهرمانان یا با طرفین دیالوگ احساس همزاد پنداری کند و موضوعات مطرح‌شده، برایش ملموس‌تر شود. به این ترتیب، این نوشته‌ها با زندگی عملی خوانندگان هم ارتباط پیدا می‌کرد. بعد از افلاطون هم افراد مختلفی با روش‌های متفاوت به‌سوی قابل فهم و ملموس کردن مفاهیم انتزاعی علوم انسانی قدم برداشته‌اند. به‌عنوان مثال، آثار ژان پل سارتر به‌خاطر ساختار داستانشان از اقبال غیرقابل‌مقایسه‌ای نسبت به سایر آثار فلسفی برخوردار شده است. در سنت و فرهنگ خودمان نیز شاهد برخی از آثار داستانی فلاسفه و عرفایمان هستیم. راستی چرا آنها تصمیم به ارائه داستانی مسائل بسیار پیچیده فلسفی و عرفانی گرفته‌اند؟ استاد مطهری هم به‌رغم تقبیح دوستانش رو به داستان‌نویسی آورد. اینها همگی دال بر اهمیت ارتباطی است که داستان‌ها و شیوه‌های روایی می‌توانند با عواطف آدمی برقرار کنند (این موضوع به‌طور مبسوط در ادامه بررسی خواهد شد).

مربوط نبودن موضوعات درسی به مسائل روز

کتاب‌ها و سرفصل‌های دروس در رشته‌های علوم انسانی اغلب به‌صورت تقلیدی براساس سیلابس‌های دانشگاه‌های غربی متعلق به سی - چهل سال پیش تعریف شده است. صرف تدریس این مباحث در غرب، ملاکی برای جاگرفتن آنها در میان دروس مربوط به نظام آموزشی ایران بوده است.

درحالی‌که متولیان آن کشور وقتی سیلابسی را تعریف کرده‌اند، اولاً براساس اهدافی که از آموزش عالی داشته‌اند، بوده است، ثانیاً هر چند سال یک‌بار در آنها

نقدی بر کتاب‌ها و کلاس‌های درسی علوم انسانی (فلسفه و عرفان) ۴۴۷

تجدیدنظر کرده و برطبق نیازهای جامعه تعدیلشان کرده‌اند. مثلاً اگر در رشته فلسفه، تاریخ فلسفه ارسطو تدریس می‌شود، بخشی از درس متناسب مباحث ارسطو با جامعه معاصر است و به مشکلات روز اختصاص دارد.

بنابراین، دروسی که تدریس می‌شوند، براساس اهداف گروه آموزشی مربوط سیلابس‌بندی می‌شوند و درواقع معطوف به کاربرد هستند. جامعه‌شناسی برای جامعه‌شناسی و فلسفه برای فلسفه تدریس نمی‌شود. اگر فلسفه خاصی تدریس می‌شود بخشی از آن به این جهت است که در جامعه معاصر به دردی بخورد. به عبارت دیگر، اگر آموزش عالی، برای تعلیم فلسفه سرمایه‌گذاری می‌کند، با هدف خاصی سرمایه‌گذاری می‌کند، برای اینکه فرد فارغ‌التحصیل بتواند گرهی از گره‌های جامعه را باز کند. این موضوع در بیانات امتحانی هم قابل مشاهده است. دانشجویان با آموخته‌هایشان برای حل مسائل فلسفی یا اجتماعی روز تشویق نمی‌شوند.

چه باید کرد؟

برای رفع این مشکلات و مشکلات عدیده دیگری که صاحب‌نظران این قلمرو، آنها را گوشزد کرده‌اند لازم است مطالعاتی درباره آخرین دستاوردهای محققان و کارشناسان تعلیم و تربیت غربی درباره محتوای درسی، کتاب‌ها و نحوه تدریس استادان و مهم‌تر از آن، درباره روش‌های پیشنهادی متفکران و اندیشمندان جدید و قدیم سنت اسلامی در همین موضوعات انجام شود تا نه تنها با روش‌های جدید آموزش و پرورش، بلکه یک بار دیگر - و این بار بسیار دقیق‌تر - با اهداف، مقاصد، روش‌ها، ابزارها، محتوا و به‌طور کلی، با نفس ماهیت تعلیم و تربیت اسلامی آشنا شویم و از آن بهره ببریم. چرا که تنها نگاه ساده‌ای به وضعیت آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌ها، ما را متوجه این امر می‌سازد که نه از دستاوردهای پژوهش‌های قرن اخیر کشورهای دگر بهره‌مندیم و نه تعلیمات معنوی و روحانی سنت اسلامی خودمان را مورد توجه قرار داده‌ایم؛ از اینجا رانده و از آنجا مانده.

از این رو برای آشنایی هر چند مختصر با برخی از دیدگاه‌ها درباره موضوعات مذکور، مروری داریم بر اندیشه‌های استاد مطهری درباره اینکه «شکل و محتوای یک کتاب مفید چگونه باید باشد؟». به عبارت دیگر، یک کتاب آموزشی چگونه باید نوشته شود تا بیشترین مخاطب و تأثیر را داشته باشد.

به‌ویژه که نظریات عمیق این استاد بزرگ - چنان‌که خود می‌نویسد در زمان او مورد توجه واقع نشد و حتی برخی به تحقیر آن پرداختند - مطابقت بسیار زیادی با دستاوردهای پژوهش‌های اندیشمندان غربی در این زمینه دارد. نکاتی که ایشان در این زمینه مطرح کرده‌اند اغلب به قدری ساده و پیش‌پاافتاده تلقی شده که به سهولت مورد بی‌عنایتی و بی‌توجهی قرار گرفته است. از سوی دیگر، گرایش و علاقه به پرستیژ اجتماعی و شأن علمی به قدری برای عالمان و سوسه‌کننده بوده است که آنها عملاً نتوانسته‌اند موضوعات و نکته‌ها و ظرایف مورد تذکر آن عالم بزرگ را جدی بگیرند و آن‌را عملی سازند.

مطالعه الگویی از سنت اسلامی (داستان راستان)

مرحوم مطهری برای پیش‌بردن اهداف تعلیمی خود، یعنی آگاهی‌رسانی و معرفت‌بخشی به مردم، از روش نوینی بهره می‌جوید. همان چیزی که بحث مهمی در آموزش فلسفه و سایر رشته‌های نظری را به خود اختصاص می‌دهد. این روش، انتقال مفاهیم، معانی، روش‌ها و نشان‌دادن مصادیق و خلاصه، به‌طور کلی، انتقال روح سخن به‌واسطه زبان از طریق داستان است. روش نه‌تنها در الگوی سنتی و اسلامی ما جریان داشته است بلکه متفکران بسیاری در غرب - به‌ویژه در سال‌های اخیر - برای بیان آرای پیچیده نظری و روش‌های فکری خود به داستان متوسل شده‌اند^(۴) (شارپ، ۱۳۸۳: ۱۹-۱۳)

این روش در کتاب *داستان راستان* متجلی می‌شود. این کتاب مشتمل بر ۱۲۵ داستان است. این داستان‌ها با این هدف نوشته شده‌اند که عملاً «راهنمای سودمندی»

در زمینه‌های اخلاقی، اجتماعی و ... برای خوانندگان باشد و روح تعلیمات اسلامی را به آنها منتقل کنند. (مطهری، ۱۳۳۹: سیزده).

در فرهنگ اسلامی قصه و قصه‌گویی کار بی‌سابقه‌ای نیست. قرآن کریم داستان‌های پندآموزی برای عبرت مردم نقل کرده است. عرفان اسلامی نیز برای انتقال مفاهیم و نکات غامض عرفان به این‌گونه داستان‌ها توسل جسته است.^(۵) در زمان آن استاد نیز داستان‌های زیادی را مسلمانان نوشتند اما به‌زعم ایشان، انتقال مضامین فرهنگی، اجتماعی و اخلاقی اسلام از طریق داستان، کاری بی‌سابقه بوده است. وی بی‌سابقه‌بودن کار خود را به‌صراحت متذکر می‌شود. (همان، ص ۵)

مرحوم مطهری این کار را مهم‌تر از سایر کارها و آثارش می‌شمارد. به‌نظر او، این سبک از سایر سبک‌ها مناسب‌تر و بر مخاطب تأثیرگذارتر است. علت اصلی نوآوری ایشان، همین مزیت‌های داستان‌نویسی بوده است. حال ببینیم این مزیت‌ها از نظر ایشان چه بوده‌اند:

۱. قابل استفاده‌بودن برای کل افراد جامعه

استاد در مقدمه کتاب یادآور می‌شود که این کتاب برای همه قابل استفاده است و همه می‌توانند از آن بهره ببرند. وی از برخی نویسندگان گلایه می‌کند که چندین سال وقت صرف می‌کنند و یک «رطب و یابسی به هم می‌یافند»، کتابی تألیف می‌کنند و به‌عنوان یک اثر علمی عرضه می‌دارند؛ درحالی‌که این کتاب پیچیده و سرشار از مفاهیم مُغَلَّق و غیرقابل فهم است و «هیچ فایده‌ای برای اجتماع ندارد». از این‌رو ایشان در مقدمه جلد دوم از فضلا و نویسندگان دینی می‌خواهد که در فکر تولید آثاری سودمند به حال جامعه، به شیوه کتاب *داستان راستان* - که به‌سرعت مورد توجه مخاطبان قرار گرفته بود - باشند. به‌نظر استاد، کتاب‌های دینی باید با نگارش مناسب، «خوب و مفید» تألیف شوند تا بیش از هر نوع کتاب دیگر، خریدار داشته باشند (مطهری، ۱۳۴۳: ده).

۲. درگیر کردن خواننده با موضوع و وادار کردن او به تفکر

همه می‌دانیم که تفکر درنت اسلامی ارزش بسیار والایی دارد. قرآن، نهج البلاغه و احادیث روایت شده از پیامبر (صلی‌الله‌علیه‌وآله) و ائمه اطهار (علیهم‌السلام) سرشار از دعوت آدمی به تفکر و تأمل و انتخاب دقیق است. مرحوم مطهری در کتاب تعلیم و تربیت اسلامی با اشاره به آیات ۱۷-۱۸ سوره مبارکه زمر و تأکید امام صادق (علیه‌السلام) در این زمینه، اهمیت تأمل و تعمق و فراگیری آن را روشن می‌سازد. در این آیات آمده است: «بشارت بده بندگان مرا، آنان که به سخن [ها] گوش فرا می‌دهند و آنگاه از آنچه بهتر است پیروی می‌کنند. این افرادند که خداوند هدایتشان کرده است و این افرادند که خردمنداند».

استاد به حدیثی از امام صادق (علیه‌السلام) اشاره می‌کند که در آن امام خطاب

به هشام می‌فرماید:

یا هشام! ان الله تبارک و تعالی بشر اهل العقل و الفهم فی کتابه ...

ای هشام! خداوند تبارک و تعالی در کتابش ...

با توجه به این مقدمات، مرحوم مطهری، ضرورت تعقل را برای هدایت شدن

چنین توضیح می‌دهد:

آن دسته از افرادی که به آرامی به دیگران «گوش فرا داده» و... آنها را

«نقادی»، «سبک سنگین» و «ارزیابی» می‌کنند و از میان آنها، نظر «بهتر» را

«انتخاب» می‌کنند و از آن «پیروی می‌کنند»، «خداوند آنها را هدایت»

می‌کند و «اینها به راستی صاحبان عقل هستند» (مطهری، ۱۳۶۲: ۱۷ و ۱۸ و

پاورقی ص ۱۸).

از آرای ایشان می‌توان نتیجه گرفت که یک کتاب خوب کتابی است که روش‌های

گوش فرادادن و تأمل کردن در گفته‌ها و نوشته‌ها و روش‌های انتقاد و ارزیابی و نیز

انتخاب درست را به خواننده بیاموزد. به عبارت دیگر، فرد را به تفکر و تأمل وادارد

و او را به سوی انتخابی درست و عمل به آن سوق دهد. ایشان نیز معتقدند یک کتاب

خوب، کتابی است که «خواننده را به تفکر وادارد» (مطهری، ۱۳۳۹: دوازده). براین

اساس، بهترین نوشته، نوشته‌ای است که علاوه بر وادار کردن اجتماع بزرگ‌تری به

تفکر، مخاطب خود را نسبت به سایر کتاب‌ها، به تأمل و تفکر بیشتر تشویق کند و به عبارت دیگر، به تفکر مخاطب، عمق بیشتری ببخشد.

به نظر ایشان، کتابی با سبک نوشتاری *داستان راستان*، هر دو ویژگی مذکور را دارد، یعنی هم به جهت مشکل فهم‌نبودن محتوای کتاب، ویژگی اول برآورده می‌شود و به عبارتی، اقبال عمومی می‌یابد و هم ویژگی دوم برآورده و عمق بیشتری به فکر مخاطبان داده می‌شود.

۳. تأثیر غیرمستقیم و قوی‌تر

به نظر استاد، سبک داستانی به‌گونه‌ای که در *داستان راستان* آمده است، به تفکر مخاطب عمق بیشتری می‌بخشد. چنان‌که وی یادآور می‌شود، از ویژگی کتاب‌های داستان این است که نتیجه‌گیری را به خواننده واگذار می‌کند تا خود خواننده در مورد داستان فکر کند و نتیجه بگیرد. چون «تا [زمانی‌که] خود خواننده در مورد داستان و نتیجه آن فکر نکند و از فکر خود چیزی به آن نیفزاید، این امر با روحش آمیخته نخواهد شد و در دلش نفوذ نخواهد کرد و در نتیجه، در اعمال و رفتار او راه نمی‌یابد و تأثیرگذار نخواهد بود» (همان). کتاب‌های داستان بدون اشاره به نتیجه نوشتار، خواننده را به‌طور غیرمستقیم به نتیجه موردنظر رهنمون می‌شوند و حتی اگر خواننده این داستان از محتویات فکر خود، چیزی هم به داستان بیفزاید، نتیجه‌ای که از آن می‌گیرد تفاوت چندانی با نتیجه مورد نظر نویسنده نخواهد داشت چون - همان‌گونه که وی یادآور می‌شود - در واقع نتیجه گرفته‌شده به‌نحوی از انحا همان نتیجه‌ای خواهد بود که به‌طور طبیعی از مقدمات می‌توان گرفت و حتی به احتمال زیاد، فکری که خواننده از خود به مطلب می‌افزاید، دقیقاً همان نتیجه‌ای است که اکثر خوانندگان به آن می‌رسند.

البته امروزه ما می‌دانیم که خوانندگان یک داستان ممکن است برداشت‌های کاملاً متفاوتی از آن داشته باشند و جلوه‌ها و زاویه‌های کاملاً متفاوتی از سوره‌های داستان برای خوانندگان مختلف مکشوف شود و این دقیقاً به‌جهت معانی و مطالبی

است که خواننده یک داستان برای فهم آن به آن می‌افزاید. اما به نظر می‌رسد این موضوع نافی سخن ایشان نباشد، چرا که اولاً ایشان به نتیجه یک داستان خوب خوشبین است، به این معنا که خواننده هر نتیجه‌ای بگیرد به هر حال مفید فایده خواهد بود؛ ثانیاً نتیجه گرفته شده هر چند متفاوت به نظر برسد، به هر حال، جلوه‌هایی از همان حقیقت مکنون در داستان خواهد بود.

ایشان دقت دارند که حتی در عناوینی که برای داستان‌ها انتخاب می‌کنند نتیجه داستان آشکار نشود و اساساً هم به عهده مخاطب واگذار می‌شود. (همان)

۴. تطابق با عواطف آدمی

ما می‌دانیم که بحث عناصر یک داستان برای خوانندگان انگیزه مضاعفی ایجاد می‌کند. شخصیت‌های انسانی که مشکلات، دغدغه‌ها، عواطف، رنج‌ها و شور و نشاطی مشابه زندگی او دارند، حوادث غیرمترقبه‌ای که در سطور بعدی داستان ممکن است اتفاق بیفتد، طنزی که ممکن است در حوادث داستان نهفته باشد، دیالوگ‌های قابل فهم و حاکی از جزئیات و خیلی از عناصر دیگر در ایجاد انگیزه در خواننده داستان بسیار مؤثر است، به‌ویژه اگر مخاطب این مطالب طبقه جوان و یا غیرمتخصص باشد.^(۱)

از این رو دلیل انتخاب سبک داستان توسط آن مرحوم کاملاً مشخص است. همانند متخصصان تعلیم و تربیت جدید، او هم معتقد است که کل تعلیم و تربیت باید تابع فطرت بشری یا سرشت آدمی باشد. او تأکید می‌کند که حتی حالت یا وضعیتی که روح و روان آدمی [باتوجه به سن و سالش] دارد همیشه باید در اموری همچون تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گیرد. (مطهری، ۱۳۶۲: ۲۵)

وی در تأیید سخن خود به حکمت‌هایی از امام علی (علیه‌السلام) اشاره می‌کند: حکمت ۱۸۴: «دل‌ها را میل و هوایی است، ادباری و اقبالی. آنها را زمانی به کار بگیرید که خود میل و اقبال نشان می‌دهند زیرا اگر آنها را به اکراه [و اجبار] به کاری وادارند، کور می‌شوند.» (آیتی، ۱۳۷۹: ۸۸۶)

نقدی بر کتاب‌ها و کلاس‌های درسی علوم انسانی (فلسفه و عرفان) ۴۵۳

حکمت ۱۸۸: «این دل‌ها همانند تن‌ها ملول می‌شوند. برای شادمان‌ساختن آنها سخنان نغز و حکمت‌آمیز بجویید.» (همان، ص ۸۸)

استاد با استناد به این حکمت‌ها، لزوم بهره‌گرفتن از «ادبیات» را یادآور می‌شود و نتیجه می‌گیرد زمانی که دل یا روح انسان خسته می‌شود و نیاز به استراحت دارد، دیگر نباید «فکرهای سنگین» را به او تحمیل کرد، بلکه باید حکمت‌های اعجاب‌انگیز، از قبیل ذوقیات و نیز ادبیات را به او عرضه کرد. (مطهری، ۱۳۶۲، ۳۴-۵)

وی با توجه به حکمت دیگری^(۷) خاطر نشان می‌سازد که حتی «عبادت را هم نباید بر روح تحمیل کرد، بلکه باید آن را با نرمش بر روح وارد ساخت» و به عبارت دیگر، از میل و حال روح باید استفاده کرد. (مطهری، ۱۳۶۲: ۳۵)

تشخیص و مبارزه با یک بیماری اجتماعی

استاد در مقدمه *داستان راستان* ذکر می‌کند که متأسفانه جامعه ما از لحاظ «کتاب مفید و به‌ویژه کتاب‌های دینی و مذهبی سودمند» بیش از اندازه در مضیقه است. البته منظور ایشان این نیست که آثار مذهبی وجود ندارد، بلکه ایشان بیشتر بر سودمندی آنها برای اجتماع تأکید دارد.

ایشان معتقدند در زمینه این نوع کتاب‌ها، جامعه ما «بیش از اندازه فقیر» است (مطهری، ۱۳۳۹: شانزده). وی این فقر را ناشی از یک طرز تفکر و یک بیماری اجتماعی می‌داند. به نظر ایشان، این بیماری به یک یا چند نفر محدود نمی‌شود بلکه در اجتماع ما به‌ویژه در میان علما و نویسندگان بسیار «شیوع» دارد. او این بیماری را ناشی از «یک انحراف بزرگ از تعلیمات» عالیة اسلامی می‌داند (همان).

این بیماری عبارت از این طرز تفکر است که اثر تألیفی هرچه مشکل‌تر باشد، ارزنده‌تر است. به عبارت دیگر، مشکل‌بودن یک اثر ملاک بزرگ‌بودن و مهم‌بودن آن اثر تلقی می‌شود. اگر مطلبی به‌نحوی ساده تألیف شود، به‌طوری‌که عموم مردم هم بتوانند آن را مطالعه کنند و از آن چیزی یاد بگیرند، در این صورت، اثر اهمیت خود را از دست خواهد داد و به یک اثر غیرعلمی مبدل خواهد شد. وی اعتقاد دارد این

طرز تفکر چیزی جز یک بیماری فکری نیست و خاطرنشان می‌کند یکی از عوارض این بیماری عبارت از این است که «هر مدعی فضلای حاضر می‌شود ده سال یا بیشتر، وقت صرف کند و به‌عنوان یک اثر علمی یک رطب و یابسی به هم بیافد و با کمال افتخار نام خود را پشت جلد آن کتاب بنویسد، در حالی که اثر او ذره‌ای به حال اجتماع مفید نیست» (همان).

به‌نظر ایشان، آنچه مهم است سودمندی و فایده کتاب است نه صرف وقتی طولانی یا پیچیدگی مطلب یا فنون به‌کار رفته در آن.

نتیجه دیگر این بیماری آن است که بسیاری از افراد و نویسندگان دلسوز به‌جهت سادگی آثارشان از جامعه علمی طرد و گوشه‌نشین می‌شوند، چراکه این طرز تفکر حاکم، سادگی را دال بر کوچکی و حقیربودن اثر می‌داند (همان).

وی نتیجه می‌گیرد که ره‌آورد این بیماری آن است که: «آنچه بایسته و لازم است نوشته نمی‌شود، بلکه چیزهایی که زاید و بی‌مصرف است پشت‌سر یکدیگر چاپ و تألیف میشوند» (همان). به همین دلیل، ایشان برای علاج این درد، به‌تنهایی وارد کارزار می‌شود و به تحقیق‌های دوستان و همقطاران خود وقعی نمی‌نهد. او تألیف کتاب *داستان راستان* را شروع می‌کند و در مقدمه کتاب به نقد سخنان دوستان و همقطاران می‌پردازد ولی گویا باز هم از آن می‌ترسد که این بیماری حتی استقبال از کتاب *داستان راستان* را با مانع مواجه کند؛ یعنی همان‌طور که عده‌ای نوشتن این‌گونه کتاب‌ها را کسر شأن می‌دانند، تعدادی هم کسر شأن بدانند که دستورها و حکمت‌هایی که از کتاب‌های ساده می‌خوانند به‌کار بندند. (همان، ص هفده)

یک سؤال

حال سؤال این است که پس از تلاش‌هایی که از طرف استاد انجام گرفته، آیا این طرز تفکر از میان اندیشمندان ما رخت بریسته یا اینکه جامعه علمی ما هنوز هم گرفتار این بیماری است؟ برای اینکه این سؤال دقیق‌تر مطرح شود، توجه به اهداف و موضوعات تألیفات بسیار مهم است.

به‌طور کلی هدف از تألیف را می‌توان در چند مورد خلاصه کرد:

۱. نوشتن برای خود

۲. نوشتن برای دیگران

الف - طرح یک موضوع جدید (موضوعی تخصصی یا موضوع جدید مورد اکتشاف)

ب - آموزش یک مطلب

ج - بیان یک احساس

کاملاً واضح است که در میان حالات مختلف، تنها در حالت «ب» است که روش و ابزارهای بیان مطلب، اهمیت فوق‌العاده‌ای می‌یابد. به عبارت دیگر، زمانی که ما می‌خواهیم پیامی را به دیگری برسانیم و هدفمان اساساً انتقال صحیح این پیام است باید پیاممان را با زبانی ارائه دهیم که مخاطب بتواند با آن ارتباط برقرار کند و به معنای نهفته در پیام ما دست یابد. اگر ما بخواهیم به دیگران بگوییم آسمان آبی است ولی این پیام را طوری ارسال کنیم که چیزی که گیرنده پیام از آن می‌فهمند، این باشد که «آسمان تیره است»، به هدفمان نرسیده‌ایم. از این رو به روشنی می‌توان ادعا کرد که اگر قرار است مخاطب ما منظور ما را بد بفهمد، به عبارت دیگر، اگر قرار است پیامی که در قالب زبانی خاص برای مخاطب می‌فرستیم، دقیقاً عکس منظور ما یا مغایر آن را به او برساند، پس همان بهتر که اصلاً پیامی نفرستیم، چراکه نه تنها به هدفمان نمی‌رسیم، بلکه با گمراه کردن مخاطب، درست در جهتی خلاف هدفمان قدم برمی‌داریم. برای متون و کتاب‌های مغلّق و پیچیده نیز نتیجه فوق صادق است. یعنی اگر قرار است کسی نتواند این متون را (چنانچه در مورد برخی از متون مربوط به هگل و میرداماد شایع است) بفهمد یا درست بفهمد، پس چه بهتر که این متون نوشته نشوند.

البته ممکن است ادعا شود که همه متون سنگین و پیچیده بی‌ارزش نیستند،

چون ممکن است هدف نویسنده، آموزش عموم نباشد و ...

در پاسخ می‌توان گفت مرحوم مطهری نیز چنین ادعایی نکرده است و باتوجه به تألیفات ایشان، چنین فرضی در عمل باطل است. با این حال، معنای سخن و کار انقلابی ایشان را می‌توان در سه نکته خلاصه و تبیین کرد:

الف - اشتباه بزرگی است که آثاری که به زبان ساده نوشته می‌شوند، بی‌اهمیت تلقی شوند. اثری که ایشان خلق کرده و مقاومت وی در برابر دوستان، دال بر این موضوع است.

ب - اتفاقاً به‌جز در موارد خاص، متون ساده‌تر، ضروری و مهم‌ترند. مقاومت استاد در برابر دوستان و نیز کنار گذاشتن موقتی برخی از تألیفات تخصصی مؤید این امر است؛ یعنی ایشان دقیقاً به‌جهت اهمیت تألیف برای عموم، کارهای تخصصی خود را کنار می‌گذارد.

ج - کلی‌بافی، پیچیده‌نویسی و مغلق‌گویی اگرچه مدت زمانی به‌جهت کمبود کاغذ و گرانی آن، عادی و هنجار بوده است، در حال حاضر، کاری فاضلانه محسوب نمی‌شود، بلکه نوعی بیماری است و حتی گه‌گاه این نوع سخن‌گفتن چندپهلوی مشابه سخنان فالگیران محسوب می‌شود و به نوعی، شارلاتانیسم است.

علل و دلایل گرایش به مشکل‌نویسی و کلی‌بافی

حال می‌خواهیم ببینیم بیماری‌ای که استاد مطهری در تشخیص و تبیین آن پیشقدم شده‌اند و با شجاعت تمام به توضیح آن پرداخته‌اند، چه علل و عواملی ممکن است داشته باشد. در یک تحلیل کوتاه به‌نظر می‌رسد چند عامل مختلف ممکن است موجب غامض‌نویسی یا مشکل‌نویسی نویسندگان شده باشد. این عوامل را می‌توان در چهار مورد خلاصه کرد:

۱. غالباً گفته می‌شود که نباید علم را به‌دست نااهلان سپرد. سعی می‌شود مطالب به‌صورت رموزی بیان شود که قابل فهم همگان نباشد.
۲. خلاصه‌نویسی یکی از علایق سنتی نویسندگان و فضلا بوده است.

نقدی بر کتاب‌ها و کلاس‌های درسی علوم انسانی (فلسفه و عرفان) ۴۵۷

۳. پیچیده‌نویسی یکی از بیماری‌های اجتماعی روانی (چنان‌که مرحوم مطهری آن را بازشناسی می‌کند)، است.

۴. مبهم‌نویسی جهل نویسنده را پنهان می‌سازد. چون متون مبهم به راحتی قابل ارزیابی نیست و به آسانی می‌توان معانی دیگر را از گفته‌ها اخذ کرد.

در اینجا می‌خواهیم موارد فوق را بررسی کنیم و ببینیم آیا این دلایل واقعاً می‌توانند موجه باشند. به عبارت دیگر، اگر دلایل فوق زمانی هم درست بوده‌اند آیا در حال حاضر هم می‌توان به آنها اتکا کرد یا اینکه در جامعه حاضر به کلی منسوخ شده‌اند؟

۱. رمزی نوشتن برای حفظ موضوع از دست نااهلان

برخی استادان معتقدند که فلسفه را نباید سطحی کرد. نباید آن را به زبان روز بیان کرد و بالأخره نباید آن را برای عموم مردم ارائه داد. دلایل این استادان عبارت‌اند از:

۱. فلسفه به معنای متعالی‌اش اصلاً قابل ساده‌کردن نیست. چون به محض اینکه بخوایم آن را ساده کنیم، مفاهیم و آرای بیان‌شده معنای اصلی خود را از دست می‌دهند و موجبات بدفهمی مخاطب را فراهم می‌آورند.

مثلاً، قاصر بودن زبان ما موجب می‌شود که مفهوم ماهیت را چنانکه در واقع هست نتوانیم برای خواننده عادی توضیح دهیم و از این رو موجبات بدفهمی او را از مفهوم ماهیت فراهم می‌آوریم.

این ضعف را می‌توان به دو امر متفاوت مربوط دانست:

۱. ساختار مفاهیم؛

۲. ضعف نویسنده.

یعنی نویسنده می‌تواند بگوید که من در بیان ساده و عمومی مطلب ناتوانم؛ بنابراین آن را به گونه‌ای که می‌توانم می‌نویسم. در این صورت، اگر هدف نویسنده اطلاع‌رسانی برای عموم نباشد، هیچ تعارضی در میان نخواهد بود. اما اگر هدف

نویسنده، نوشتن برای عموم یا مخاطب خاصی باشد ولی به زبان آن مخاطب ننویسد، درحقیقت، نقض غرض کرده است.

اما اینکه عده‌ای اعتقاد دارند مضامین پیچیده فلسفی ذاتاً به صورت ساده غیرقابل بیان هستند، محل بحث است. افرادی که به متون پیچیده فلسفی شرح نوشته‌اند، از جمله مرحوم مطهری، نشان داده‌اند که مضامین مذکور ذاتاً این مشکل را ندارند. وقتی سقراط موضوعات پیچیده ریاضی را به فرزند یک برده آموزش می‌دهد، ثابت می‌کند که اتفاقاً هر کسی، حتی فرزندان بردگان که از هیچ نوع آموزش اولیه‌ای برخوردار نیستند، استعداد کشف و فهم حقایق بسیار پیچیده را در خود دارند. فقط این مهارت گوینده و آموزش‌دهنده است که در اینجا متفاوت است و مؤثر می‌افتد و استعداد او را شکوفا می‌سازد. از این رو این دلیل نمی‌تواند بهانه خوبی برای مشکل‌نویسی باشد. حتی در عرفان اسلامی که دارای پیچیده‌ترین مفاهیم و مضامین است، عرفا راه‌هایی برای بیان عامیانه مطلب پیدا کرده‌اند، یعنی به سبک داستانی.

دومین دلیلی که برای سطحی و عمومی نکردن فلسفه ارائه می‌شود، این است که اصلاً نباید این‌گونه مطالب را به عموم مردم توضیح داد. اگر آنها این مضامین را دریابند، ممکن است از آن استفاده سوء ببرند. به عبارت دیگر، رموز را باید از چشم نااهلان پنهان کرد.

در مقابل این رویکرد، سؤالات زیادی وجود دارد. اولین سؤال این است که آیا اساساً در فلسفه و یا حتی به طور کلی در علوم انسانی، واقعاً چنین رموزی یافت می‌شود؟ رموزی که در صورت افتادن به دست نااهلان، خطری ایجاد کند و موجب فساد شود؟ واقعاً قابل تصور نیست که اگر فلسفه ملاصدرا به طور ساده برای عموم مردم توضیح داده شود، چه اتفاق جبران‌ناپذیری جامعه اسلامی را تهدید خواهد کرد! حتی اگر چند نفر نااهل هم در میان عموم مردم باشند، این نااهلان چه کارهای خطرناکی علیه جامعه اسلامی می‌توانند انجام دهند؟ برعکس، این مغلط‌گویی و مبهم‌نویسی است که دست نااهلان را برای انجام مفاسد باز می‌کند. به عنوان مثال، اگر

فلسفه هگل این‌گونه مبهم نوشته نمی‌شد، شاید بسیاری از جنایات خونبار تاریخی رخ نمی‌داد.

همه می‌دانند که هگل حتی به مغلق‌نویسی خود مباحثات می‌کرد. به احتمال زیاد این نقل‌قول از اواخر عمر او حقیقت دارد که: «حال حتی خودم هم نمی‌توانم نوشته‌های خود را درک کنم و تنها خداست که آنها را می‌فهمد».

اگر فلسفه هگل چنین دوپهلوی، دشوار و غیرقابل‌فهم نبود، هرگز تیغ به‌دست ناهلان نمی‌داد و آنها را حاکم میداین آشوب نمی‌کرد، تا هر نوع برداشتی را از سخنان او و به‌نفع خود بیرون بکشند. مثلاً اصل مبهم دیالکتیک او (یا اصل تنازع بقای داروین) را در نظر بگیرید که چه بازیچه خوبی به‌دست سه گروه اساساً ناسازگار و متفاوت داد و موجبات جنایات و نسل‌کشی‌های دهشت‌آوری شد. اگر این اصل ذاتاً ابهام نداشت، چگونه ممکن بود هم سرمایه‌داران برای توجیه رقابت‌های خصمانه تجاری، هم کمونیسم برای توجیه انقلاب‌های خشونت‌بار و هم فاشیسم برای توجیه برتری نژاد به‌اصطلاح برتر، از آن استفاده کنند (پول، ۱۹۹۰: ۱۰۸)؟

اگر این اصل‌ها به‌صورت روشن و واضح تعریف و مشخص می‌شد، این سه گروه که هرگز نمی‌توانند بر سر یک سفره بنشینند، قادر به استفاده از آن نمی‌بودند. از این‌رو اگر ناهلان بخواهند سوءاستفاده کنند، از مغلق‌گویی‌ها و ابهامات بیشتر از نظریات واضح استفاده می‌کنند^(۸).

۱. مسئله دیگر این است که اگر هدف نویسنده این باشد که همه یا گروه خاصی مطالبش را بخوانند و چیزی از آن یاد بگیرند، باید آن را به‌گونه‌ای بنویسد که این هدفش برآورده شود. مثلاً اگر معلمی در کلاسی، ریاضیات را عمداً طوری تدریس کند که کسی از تدریسش چیزی یاد نگیرد، در واقع نقض غرض کرده است. چون هدف کار او در اصل آموزش بوده، که در این مورد روش کارش موجب شده است به آن هدف نرسد. اگر این معلم کارش را این‌گونه توجیه کند که این کار را به

این دلیل انجام داده است که فرمول‌های ریاضی به دست ناهلان نیفتد، کار او مضحک‌تر به نظر خواهد رسید، چرا که او اهل و ناهل را یکجا بی‌بهره ساخته است. مشکلات متعدد دیگری درمقابل این رویکرد وجود دارد. اگر معلم بنخواهد ناهلان را از شاگردان خوب جدا و از کلاس خارج کند، باید ملاکی داشته باشد که با آن این عمل تمییز را انجام دهد. دستگاهی که مانند یک فلزیاب این دو را از هم تشخیص دهد. حتی اگر این دستگاه اختراع شود باز هم این کار، یعنی جداکردن ناهلان از شاگردان خوب عادلانه نیست؛ چراکه یک شاگرد شلوغ یا ناهل ممکن است در آینده به دانشمندی فرزانه تبدیل شود و شاگردی که تاکنون همه نمرات اخلاقیش ۲۰ بوده در آینده دزدی جنایتکار شود. از این رو تحت این شرایط رمزی و مبهم سخن گفتن، برای آشنانشدن شاگردان ناهل با رموز علمی و معنوی بسیار ساده-انگارانه جلوه می‌کند. تنها یک انگیزه واقعی می‌تواند ما را به این امر سوق دهد. اگر به انسانیت بدبین هستیم، علم را همانند چاقویی که ممکن است به یک آلت قتاله تبدیل شود، در اختیار مردم قرار نخواهیم داد. اما اگر خوشبین باشیم، چنان‌که غالب دیدگاه‌های دینی چنین هستند، بار امانت و «علم‌داشتن» و «شناخت» را بر دوش آدمی و تک‌تک افراد خواهیم گذاشت، همان‌گونه که بار امانت «اختیار» و «اراده» همیشه بر دوش خود افراد است. او خود تصمیم خواهد گرفت از این ابزار چگونه استفاده کند.

مطمئناً اگر افرادی که معتقدند فلسفه نباید برای عموم به‌طور قابل‌فهم عرضه شود و مورد استفاده عموم قرار گیرد، در دورانی زندگی می‌کردند که «چاقو» به‌شکل رایج همگانی نشده بود و از آنها درباره ترویج چاقو یا تأسیس کارخانه آن می‌پرسیدند، آنها براساس همان اصل بدبینی، فتوای منفی می‌دادند و مانع آن می‌شدند. چرا که چاقو هم می‌تواند به وسیله‌ای بسیار خطرناک تبدیل شود. درحالی‌که ما الان مضحک بودن و نیز مبتنی بر بدبین‌بودن این فتوای «نفی» را به بدهت درک می‌کنیم^(۱).

۲. علاقه دیرینه

همه می‌دانیم که چکیده‌نویسی یکی از ارزش‌های دیرینه بوده است و علما با افتخار نقل می‌کرده‌اند که فلان موضوع را در دفتری کوچک‌تر از ... نوشته‌اند. این ارزش به هر دلیلی که به‌وجود آمده باشد، خواه برای عدم اسراف کاغذ، خواه به دلایل دیگر، به‌نظر می‌رسد در وضعیت معاصر جایگاهی ندارد و ما نمی‌توانیم خود را تابع ارزش‌های مالیخولیایی گذشتگان کنیم. خلاصه و قابل‌فهم نویسی آری! خلاصه و مغلق‌نویسی نه!

۳. یک بیماری حاد

چنان‌که مرحوم مطهری خاطر نشان می‌سازد، گویا مغلق‌نویسی که بیماری بسیار حاد و رایجی است، از نوعی خودپسندی عالمانه نشئت گرفته است. پرستیژ عالمانه اجازه نمی‌دهد مخاطب نویسنده، عموم مردم باشد. فرد مغلق‌نویس تلاش می‌کند چنان سخن بگوید که فقط علما و فضلا سخن او را درک کنند. اگر عموم مردم بتوانند سخن او را بفهمند (به گمان او)، معلوم خواهد شد که سخنان وی عمق و تخصص لازم را نداشته است و مردم عادی هم توانسته‌اند آن را درک کنند. ترس از نزول شأن علمی - چنان‌که مرحوم مطهری یادآور می‌شود - حتی موجب می‌شود که در صورت تألیف مطالبی در سطح عموم، نویسنده، نام خود را ذکر نکند و مطلب را با اسم مستعار چاپ کند. در اینجا است که پیچیده‌نویسی و به قول استاد، یک مشت «رطب و یابس»، جای مطالب قابل‌فهم را می‌گیرد.

۴. راهی برای پنهان کردن جهل

یکی دیگر از دلایل مبهم‌نویسی، تعبیه راه فراری در میان ادعاها است تا این ادعاها از چون و چراها و چالش‌های بعدی در امان بمانند. گوینده چنان سخن می‌گوید که چند معنا از سخنان وی استنتاج شود یا اصلاً شنونده متوجه موضوع نشود. این یکی از مغالطه‌هایی است که به‌صورت محاوره‌ای، مکرر اتفاق می‌افتد؛ با

این حال، به نظر می‌رسد در برخی تألیفات علوم انسانی، آگاهانه یا ناآگاهانه به وقوع می‌پیوندد، به‌ویژه در استفاده از نقل قول‌ها: مثلاً سخن مبهمی از هایدگر درج می‌شود و گوینده با اینکه حتی خودش هم متوجه آن نمی‌شود، به‌گونه‌ای محکم از آن استفاده می‌کند که شنونده به‌ناچار سخن او را بپذیرد.

پی‌نوشت‌ها

۱. برای نمونه می‌توان به کتاب *داستان‌های فکری، کندوکاو فلسفی برای کودکان*، ویراسته فلیپ کم، ترجمه احسانه باقری و کتاب راهنمای آن مراجعه کرد.
۲. شاید ذکر خاطره‌ای به روشن شدن موضوع کمک کند. بنده در دوران کارشناسی فلسفه استادی داشتم که البته استاد مشهوری هم هست که مانند بیشتر استادان نسل قدیم، به‌سختی اجازه می‌داد از او سؤال کنیم. یک‌بار هم‌کلاسی‌ها متوجه شدند مطالب مورد تدریس این استاد گرامی با متن کتابی که یکی از مترجمان برجسته کشورمان، یعنی آقای دکتر مهدوی، به‌تازگی ترجمه کرده بود ناسازگاری فاحشی دارد. تعدادی از دانشجویان بر آن شدیم که این موضوع را به‌صورت سؤال، طوری از استاد بپرسیم که موجب ناراحتی او نشویم و او دلیل این تعارض را به ما بگوید. بعد از مشورت‌های فراوان، قرار شد ریش سفید کلاسمان که دوستی اصفهانی بود این موضوع را از او بپرسد. بعد از اینکه این دانشجو سؤال را مطرح کرد با وضع بسیار عجیب‌تری مواجه شدیم.
- استاد، درس را قطع و موضوع جدیدی را مطرح کرد. او با ناراحتی توضیح داد که هر سؤالی در کلاس سه هدف را دنبال می‌کند: یا برای اظهار وجود است، یا برای کوچک کردن و اذیت استاد و یا...
- ما فکر می‌کردیم که او جمله خود را این‌گونه ادامه خواهد داد: یا برای کنجکاوی و بهتر فهمیدن درس. اما با کمال تعجب دیدم که ادامه داد: یا برای وقت تلف کردن. بعد از آن مدت‌ها روی این مسئله فکر کردیم ولی واقعاً می‌خواستیم بفهمیم که آیا کتاب موضوع را اشتباه نوشته است یا این ناسازگاری صوری است و درک ما نادرست است.
۳. در حالی که دیالوگ و گفت‌وگو در نظام آموزشی حوزه از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است. در آنجا از طلاب یا دانشجویان خواسته می‌شود که دوستانی برای بحث و جدل

نقدی بر کتاب‌ها و کلاس‌های درسی علوم انسانی (فلسفه و عرفان) ۴۶۳

- اختیار کنند تا در جلسات روزانه‌ای که با آنها دارند، درباره‌ی مطالب درسی بحث و منازعه کنند. بدین ترتیب، هم موضوعات درسی برایشان ملموس و قابل فهم می‌شود و هم مهارت‌های استدلال را به یکدیگر منتقل می‌کنند و یاد می‌گیرند.
۴. «فلسفه برای کودکان و نوجوانان» (P4C) از جمله برنامه‌هایی است که در غرب طراحی شده و هم‌اکنون در بیش از ۳۰ کشور جهان در حال اجراست. این برنامه شامل داستان‌هایی است که معلمان آموزش‌دیده در کلاس‌ها از آنها برای تعلیم شیوه‌های تفکر و مفاهیم کم‌انتزاعی بهره می‌برند.
۵. البته به نظر می‌رسد این نوع داستان‌نویسی نیز در حال حاضر در کشورمان به فراموشی سپرده شده است و از این رو کتاب‌های مربوط به عرفان غربی یا چینی بیشترین فروش را در کشورمان دارند (متو لیمن، شماره ۸۲).
۶. افلاطون تا اندازه‌ای به این موضوع وقوف داشت و به همین جهت کتاب‌هایش را به صورت دیالوگ تنظیم می‌کرد. فلاسفه اگزیستانسیالیست با توجه به اهمیتی که به موضوعات مربوط به انسان می‌دادند و مشکلاتی که در بیان آن داشتند، به این موضوع وقوف کامل یافتند و تلاش کردند فلسفه خود را در قالب داستان‌ها و رمان‌ها مطرح سازند.
۷. حکمت ۳۰۴: دل‌ها را اقبال و ادباری است، اگر اقبالی بود آن را به مستحبات و ادار کن ... (آیتی، ۱۳۷۹: ۹۵۴)
۸. در فلسفه برای جلوگیری از این ابهام‌گویی‌ها که یکی از انگیزه‌های آن (چنان‌که بعداً می‌آید)، شارلاتان‌بازی است، تلاش‌های زیادی به عمل آمده است. یکی از اندیشمندان که برای جلوگیری از این امر تلاش کرد، کارل ریموند پاپر است. او از سوءاستفاده مارکسیست‌ها و روان‌شناسانی مانند آدلر، همانند سوءاستفاده پیشگویان و فالبینان از جملات مبهم، سخن به میان آورد. در نظریه او هر ادعا یا نظریه‌ای باید در کنار خود، مواردی را نشان دهد که در صورت ثابت‌نشدن آن موارد، نادرست بودن آن ادعا مشخص شود. به عبارت دیگر، نظریات و ادعاها نباید به قدری مبهم باشند که از هر آزمونی سر باز زنند و نادرست از آب درآمدن آزمون‌ها به نحوی (با توسل به ابهام محتوایشان) توجیه شوند. به‌عنوان مثال، مارکسیست‌ها براساس نظریه خود پیش‌بینی می‌کردند که در فلان سال در کشور آلمان انقلاب خواهد شد، زمانی که در سال تعیین‌شده انقلابی رخ نداد، آنها توضیح دادند که اتفاقاً مارکسیسم عدم انقلاب را هم در آلمان در این مقطع زمانی پیش‌بینی می‌کند و باز دلایل خود را آوردند.

به عبارت دیگر، آنها می‌توانستند هم انقلاب آن مقطع زمانی را توجیه و تبیین کنند و هم عدم انقلاب را، و در هر صورت، هرگز ادعای آنها زیر سؤال نمی‌رفت. (← پاپر، جامعه باز و دشمنانش، فصل ۱۲؛ و نیز کیان، ش ۱۰: گفت‌وگو با پوپر، ص ۵)
۹. البته نویسنده، خود، تمامی وسایل را بی‌ضرر تلقی نمی‌کند، بلکه مفید یا مضر بودن وسایل را بحثی کاملاً جدی می‌داند و اینکه بدبینی تنها براساس توهم و بدون استدلال عقلی، کاری ناروا است.

کتابنامه

- آیتی، عبدالحمید. ۱۳۷۹. *نهج البلاغه*. ج ۶. دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
شارپ، آن مارگارت. کتاب ماه کودک و نوجوان. ش ۸۹. سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
کم، فلیپ (ویراستار). ۱۳۷۹. *داستان‌های فکری، کندوکاو فلسفی برای کودکان*. ترجمه احسانه باقری. انتشارات امیرکبیر.
_____ . ۱۳۷۹. *داستان‌های فکری، کندوکاو فلسفی برای کودکان*، کتاب راهنمای معلم. ترجمه احسانه باقری. انتشارات امیرکبیر.
لیپمن، متیو. مرداد ۱۳۸۳. کتاب ماه ادبیات و فلسفه، ش ۸۲. سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
مایرز، چت. ۱۳۷۴. *آموزش تفکر انتقادی*. ترجمه دکتر خدایار ایلی. انتشارات سمت.
مطهری، مرتضی. ۱۳۳۹. *داستان‌راستان*. ج ۱. انتشارات صدرا.
_____ . ۱۳۴۳. *داستان‌راستان*. ج ۲. انتشارات صدرا.
_____ . ۱۳۶۲. *تعلیم و تربیت در اسلام*. انتشارات الزهرا.
Roy P. Mottahedeh. 1998. " Traditional Shi'ite Education in Qom ", in: *Philosophers on Education*, ed. by Amélie Oksenberg Rorty. Routledge.
Poole, Michael. 1995. *A Guide to Science and Belief*. Lion.

مشکلات معرفت‌شناختی و روشی در کتاب‌های درسی

دکتر سیدیحیی یثربی

مقدمه

۱. مشکل علوم انسانی

حوزه علوم انسانی، به‌ویژه فلسفه، کلام و عرفان در مقایسه با علوم پایه و پزشکی از نظر امکان تحول با مشکلات زیادی مواجه است. برای اینکه در علوم پایه و پزشکی، کشورهای پیشرفته، کار می‌کنند و زحمت می‌کشند.

ما نیز به چند صورت از حاصل زحمات آنها استفاده می‌کنیم؛ از قبیل:

الف - یافته‌های آنان را به مراکز آموزشی و پژوهشی خود انتقال می‌دهیم.

ب- آثار دانش و تکنولوژی آنان را در حد امکان می‌خریم و از آن

بهره‌برداری می‌کنیم.

ج- پژوهشگران جامعه ما به‌خاطر وجود یک روند روش‌مند در غرب با

پرسش‌ها و نقاط مبهم علوم آشنا می‌شوند و درمورد آنها تحقیق می‌کنند.

د- در این تحقیق باز هم باتوجه به عملکرد غرب در حد امکان روش

مناسب را در پیش می‌گیرند.

ه- چنانچه پژوهشگران ما پاسخ پرسش‌های پژوهشی را یافته و مجهولی را

معلوم کرده باشند نتیجه کارشان ارزیابی می‌شود و به نسبت ارج و اعتبار کار خود

تقدیر خواهند شد.

و- از آنجا که تحقیق در علوم پایه و پزشکی به‌خاطر همین ارتباط با غرب

دارای ضوابط است، دست شیدان و محقق‌نمایان و کاسبان و کلاشبان کوتاه است.

ما در حوزه علوم انسانی، تحولات غرب را نمی‌پذیریم و نباید هم بپذیریم.

اما مهم این است که خود در جهت ایجاد یک تحول درست و کارآمد تلاش

می‌کنیم یا نه؟ مسلّم است که تلاش ما در زمینه علوم انسانی، به‌ویژه در فلسفه، کلام و عرفان از چند جهت دچار مشکل بنیادی است:

الف - ما هنوز موجودیت خود را به‌دقت بررسی و ارزیابی نکرده‌ایم.
 ب- به همین دلیل پرسش‌ها و نقاط مبهمی را برای پژوهش تعیین نکرده‌ایم.
 ج- از این‌رو هنوز هم از نظر آموزش و پژوهش در گذشته زندگی می‌کنیم و به‌روز نیستیم.

د- چون پرسش‌ها و ابهام‌ها به‌صورت جدی تعیین نشده‌اند، بازار کتاب‌سازان و کلاشان رواج دارد و هیچ اثری نقد و ارزیابی نمی‌شود.

۲. کتاب‌های درسی

در مورد نقش کتاب‌های درسی در کارآمدی آموزش و حتی پژوهش تردیدی وجود ندارد. زیرا کتاب‌های درسی در همه نظام‌های آموزشی جهان جایگاه ویژه‌ای دارد. و اگر آموزش به‌درستی انجام پذیرد، درحقیقت، پژوهش عملاً امکان می‌یابد. اما وضع کتاب‌های درسی ما در دانشگاه، چندان خوب نیست. تا جایی که من اطلاع دارم در بیست و پنج سال گذشته در زمینه کتاب درسی، هم تأکید لازم به‌عمل آمده و هم سازمانی (سمت) در این رابطه ایجاد شده است.

چند سال پیش به پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی نیز در این زمینه مأموریت دیگری داده شد؛ اما کاری از پیش نرفت. اگرچه «سمت» تعدادی کتاب چاپ کرده، عملاً اثرگذار نبوده است. هنوز کتاب‌های قدیمی، ترجمه‌های غلط و ناقص در حوزه فلسفه، عرفان و کلام عهده‌دار اجرای واحدهای درسی است. قصد داشتم از چندکتابی که اخیراً، یعنی بعد از انقلاب، تألیف یا ترجمه شده‌اند نام ببرم، اما بنا به دلایلی از این کار منصرف شدم. اینک بحث خود را در دو قسمت پی می‌گیرم:

۱. مشکلات، ۲. پیشنهادها و اصلاحی.

مشکلات کتاب‌های درسی

من به اساسی‌ترین مشکلات این کتاب‌ها - که مشکلات معرفت‌شناختی و روشی است - اکتفا می‌کنم. اما پیش از آنکه این مشکلات را ذکر کنم به عوامل مثبت و سازنده در جامعه اشاره می‌کنم. جامعه ما برخلاف غرب مسیحی، زمینه‌های مثبت و سازنده‌ای برای رشد فکری و فرهنگی داشته است؛ و دارد که مهم‌ترین آن موضع روشن و هدایتگر اسلام است، مانند:

- تکیه و تأکید بر عقلانیت

- تأکید بر اصالت و اعتبار انسان‌ها

- تشویق خردورزی و تلاش علمی

با وجود این، ما با چندوارونگی در تاریخمان روبه‌رو بوده‌ایم، از جمله:

۱. حرکت در جهت مخالف آموزه‌های دینی

معمولاً یکی از مشکلات اصلی روشن‌اندیشی در غرب، مبارزه با جزمیت و عقل‌ستیزی دینداران و مراکز دینی بوده است. اما اسلام از همان آغاز نه‌تنها راه تفکر را باز گذاشته، بلکه بیش از هر چیز مردم را به تعقل، تدبر و کسب دانش و معرفت، تشویق کرده است، از این‌رو از اول بحث‌های اعتقادی با خردورزی معتزله آغاز شد؛ اما در اثر توطئه‌ها و تحریف‌ها، این جریان پس از پنج قرن وارونه شد. به دلیل اهمیت مطلب کمی بیشتر توضیح می‌دهیم:

در جهان مسیحیت و غرب، کلیسا، الهیات و عقاید خود را بر اساس عقل‌گریزی و عقل‌ستیزی بنیاد نهاده بود و البته چاره‌ای جز این کار نداشت؛ زیرا مسائلی از قبیل: تثلیث، تجسد، گناه ازلی، فداشدن خدا، استحاله نان و شراب به جسم و خون مسیح و... با عقل و هوش بشر، قابل‌تصور نیست، چه رسد به تصدیق! در چنین نظام دینی، عقل‌گریزی و حتی عقل‌ستیزی یک جریان کاملاً عادی و منطقی است.

اما اسلام دینی است که اساس الهیات و باورهایش، چیزی جز عقل و هوش بشر نیست. در جای‌جای قرآن، بر شعور، تعقل، تفکر، تدبر، تفقه، نظر، برهان و نیز بر نفی تقلید در اصول و ضروریات تأکید شده است. حتی در فروع نیز هرکس بتواند اجتهاد کند، تقلیدش مقبول و مشروع نیست.

جداً چه وارونگی و انحرافی بدتر از این قابل تصور است که در حوزه چنین دینی و درحالی که خردگرایی و خردورزی اساس کارها بود، ناگهان کسانی به عقل و هوش بشر پشت کنند و به ترویج گرایش‌های عقل‌گریزی و عقل‌ستیزی چون اشعریت و تصوف پردازند؟ آیا می‌توان وارونگی و انحرافی بدتر از این در حوزه دین و آیینی که «اندیشه یک ساعت را بهتر از عبادت یک سال» می‌داند، یافت؟!

در مورد نگرش متفاوت مسیحیت و اسلام به انسان و عقل و اندیشه او، در اینجا فقط به ذکر یک نمونه اکتفا می‌کنیم و آن معنی «ایمان» از نظر این دو دین است:

«ایمان» در مسیحیت وقتی به اوج پیروزی می‌رسد که احکام دینی کاملاً نامعقول باشند. در ایمان مسیحی، شجاعت بی‌نظیری لازم است تا انسان، به دشوارترین کارها دست بزند؛ یعنی زیرپانهادن عقل سلیم، منطق و تجربه. اونا مونو می‌گوید: «ایمان مذهبی نه تنها غیرعقلانی که ضدعقلانی است.» در واقع خدای *انجیل*، همان خدای *تورات* است که از آگاهی انسان، ناخشنود و خشمگین است. آدم را به خاطر تلاش برای دستیابی به معرفت از بهشت می‌راند و بنی‌آدم را همچنان احمق می‌خواهد. به گفته پولس رسول: «خدا جاهلان جهان را برگزید تا حکیمان را رسوا سازد.»

بدیهی است که در چنین دینی، عنصر اصلی و یگانه شخصیت و امتیاز انسان، یعنی عقل و اندیشه او، در پای چنین ایمانی قربانی می‌شود.

اما در تعالیم اسلام، ایمان باید محصول آگاهی و گزینش آزاد انسان باشد. در چنین موقعیتی جایی برای سیطره و تحمیل نخواهد بود. چگونه می‌توان یک موجود آزاد و آگاه را در برابر چیزی که عقل و آگاهی آن را نمی‌پذیرد، به تسلیم واداریم؟ چگونه می‌توان از انسان انتظار داشت $2+2=5$ را بپذیرد؟ با چه تهدید و یا تطمعی؟ موارد باورنکردنی را باور کردن یک ادعای بی‌معنا است. چنین حالتی که در آن، زبان با عقل و اندیشه همراه نباشد، از نظر اسلام، نه تنها ایمان به‌شمار نمی‌آید، بلکه از مصادیق «نفا» است. در دین اسلام، ایمان، با نفا در تضاد است و حتی فر «ایمان» با «اسلام» به مسئله باور و توجیه مربوط است. راستی

چه وارونگی و انحرافی بزرگ‌تر از اینکه چنین دینی را به‌گونه‌ای سامان دهیم که عقل‌گریز و عقل‌ستیز باشد؟

۲. بازگشت از ارسطو به افلاطون

رابطه کلیسا با معارف یونان، درست برخلاف رابطه ما با آن معارف بود. کلیسا برخلاف الهیات و اصول غیرعقلانی خود، از افلاطون به ارسطو بازگشت؛ درحالی‌که در جهان اسلام، این جریان برعکس بود. یعنی علمای اسلام، برخلاف تکیه و تأکید این دین به عقل و اندیشه، از ارسطو به افلاطون بازگشتند!

کلیسا در اوایل قرن ششم میلادی (۵۲۹ م.) آکادمی افلاطون را در آتن می‌بندد و در قرن سیزدهم میلادی (۱۲۶۰ م.)، تعالیم ارسطو را در مدارس مسیحی اجباری می‌کند. درحالی‌که تقریباً همزمان (قرن پنجم و ششم هجری / یازدهم و دوازدهم میلادی)، جهان اسلام؛ از تعالیم ارسطو که در فلسفه مشائی ابن سینا (متوفای ۴۲۸ هـ) با استواری خاص تنظیم شده بود، برگشت و به حکمت اشراقی و تصوف روی آورد که ترکیبی بود از تعالیم افلاطون، نوافلاطونیان و هندیان! غرب از اشراق به عقل بازمی‌گردد و ما از عقل به اشراق! آنان از آسمان «مثل افلاطونی» به زمین «ماده ارسطویی» بازمی‌گردند و ما از حوزه عقلانی مشائی به هپروت ابن عربی می‌افتیم! همان ابن عربی که چنان که گفتیم در اواخر قرن ششم، با تشییع ابن‌رشد، عملاً فیلسوف و فلسفه را به گورستان سپرد و با خیال راحت، شطح و طامات صوفیه را ترویج کرد.

ابن‌رشد در شرق اسلامی حریف غزالی نشد و نتوانست راه و روش خردورزی را ترویج کند. درحالی‌که غرب با ترجمه آثار همین ابن‌رشد، و نشر و ترویج آنها، با راه و روش خردورزی و روشن‌اندیشی آشنا شد و با ادامه‌دادن این راه و روش به تمدن جدید و طرح نوی از دانش و تکنولوژی و آدم و عالم دست یافت.

برتراند راسل اقرار می‌کند که ابن‌رشد که در شرق نقطه پایان بود، در غرب نقطه آغاز شد.

۳. دانش ستیزی

بازگشت غرب به ارسطو با ترجمه آثار مشائیان جهان اسلام، همانند ابن سینا و ابن رشد در قرن دوازدهم و سیزدهم میلادی و ششم و هفتم هجری، تحقق یافت. کلیسا در غرب مدارس و دانشگاه تأسیس کرد و با تقسیم علوم به رشته‌های مختلف تحصیلی، دانشکده‌های مختلفی در داخل دانشگاه‌ها به وجود آورد؛ درحالی‌که در جهان اسلام به‌خاطر همین وارونگی‌ها و انحراف‌ها و با تحریم تعقل و تفکر، یک اقدام جدی ضد تمامی رشته‌های علوم طبیعی و ریاضی انجام شد و جامعه اسلامی مدارس خود را از این مسائل مسخره و خطرناک، تطهیر کرد! و روزبه‌روز بر مراکز درویشی و مطالب برخاسته از شطح و طامات و توهم و تخیلات صوفیه افزود. در نتیجه، شفا و اشارات ابن سینا از یاد رفت و هر ساله شاهد شرح جدیدی بر *فصوص الحکم* ابن عربی شدیم!

پیش از آنکه این بحث را به‌پایان بریم، بر این نکته مهم تأکید می‌کنیم که هنوز هم این وارونگی و انحراف در جهان اسلام به وسیله افراد متعصب و خام‌اندیش خودی، از یک سو، و عوامل دانسته و ندانسته سیاست‌های غیرانسانی دولت‌های غربی از طرف دیگر، به‌عنوان تنها راه سعادت و نجات انسان‌ها، بدون کوچک‌ترین تلاشی برای ترویج خردورزی و عقلانیت، تبلیغ می‌شود. علاوه بر زمینه‌های مثبت دینی هم‌اکنون از شرایط مثبت دیگر نیز داریم، از قبیل:

- آگاهی از عقاید و آرای دیگران
- مشاهده تحولات و دستاوردهای جدید دیگران
- امکانات سیاسی اجتماعی برای نقد و نوآوری
- و اما مشکلات را در دو گروه بررسی می‌کنیم:

الف - مشکلات معرفت‌شناختی

معرفت‌شناسی ما مشکلاتی دارد که ما را از حرکت بازمی‌دارد. در زیر به مواردی از آنها اشاره می‌کنم:
ارزیابی توان انسان

در معرفت‌شناسی ما نسبت به توان انسان از دو جهت مبالغه شده است:

۱. از نظر کمیت، که ذهن حکمای خودی را در دنیایی از دانش می‌پنداریم که برابر با دنیای عینی است.
۲. از نظر کیفیت، که ذهن انسان را انباشته از حقایق خارجی می‌دانیم، یعنی هرچه را فهمیدیم، حقیقت آن را عیناً در ذهن خودمان داریم فقط وجود خارجی با وجود ذهنی جابه‌جا می‌شود اما حقیقت دست‌نخورده می‌ماند.

در اینجا مشکلات دیگری هم وجود دارد که به‌خاطر رعایت گنجایش مقاله از پرداختن به موارد دیگر خودداری می‌کنیم. اما اگر همین دو مورد را در نظر بگیریم، خواهیم دید که چقدر در ایجاد تحول مانع ایجاد می‌کنند.

ب - مشکلات روشی

از مشکلات روشی نیز به ذکر چند مورد اکتفا می‌کنیم:

۱. تعهد و تسلیم به گذشته: تردیدی نیست که هر آینده‌ای به‌نوعی مولود و فرزند گذشته خویش است. بنابراین، هیچ دانش و پژوهشی نمی‌تواند (و نیز نباید) جدا از گذشته خویش باشد. سخن من این نیست که گذشته، بد و بازدارنده است! بلکه منظور من آن است که گذشته با همهٔ ارج و اهمیت، باید همان گذشته باشد، نه اینکه جانشین اکنون و آینده شود. دموکریتوس، بطلمیوس و ارسطو، مردان بزرگ عصر خود بودند. این یک واقعیت است و کسی در آن تردید ندارد و اگر قرن‌ها ماندند و مردان بزرگ آن قرن‌ها نیز به‌شمار آمدند، باز هم این حق آنان بوده و نشان نبوغ و شایستگی آنها است.

اما آنان که در این چند قرن، خود را از تلاش معاف داشتند و به دستاورد پیشینیان قناعت کردند، قطعاً به بیراهه رفته‌اند. فکر نمی‌کنم که کسی منکر این حکم باشد؛ چنان‌که در ارج و اعتبار کسانی که به گذشته قناعت نکرده، بلکه خود دست به کار شده‌اند تا طرحی نو دراندازند، جای تردیدی نیست. اگر نیوتن به بطلمیوس و ارسطو قناعت نکرد، به‌یقین کار خوبی انجام داد. اگر آنان نیز، با داشتن بزرگان گذشته، خود را از هر تلاشی بی‌نیاز می‌دانستند قطعاً دانش و اندیشه زیان می‌دید! اینان نیز مانند ارسطو نبوغ و توان خود را به‌کار گرفتند و

کاری کردند که اگر ارسطو و بطلمیوس بازمی‌گشتند خود را در کنار بزرگانی می‌دیدند که باید برای فهم دستاورد تلاش و کوشش آنان، شاگردی کنند! بدین‌سان ما نیز نباید به ارسطو، ابن‌سینا، سهروردی، صدرای، بیکن، نیوتن، دکارت و کانت، قناعت کنیم و خود را از شرکت در تلاش مستمر بشر در جهت پیشبرد دانش و اندیشه، بی‌بهره سازیم.

اما دریغاً که مراکز فلسفی ما به شدت متوجه گذشته‌اند. یعنی گذشته را برای اکنون و آینده نیز کافی می‌دانند! در نتیجه، به ضرورت تلاش و کوشش همه نسل‌ها، از جمله نسل حاضر، عقیده ندارند! چرا که گذشته را کافی و در عین حال، نهایی می‌شمرند.

۲. بی‌اعتنایی به واقعیت: اساس و پایه هر دانشی چیزی جز «واقعیت» نمی‌تواند باشد. هر گزاره‌ای ارجح و اعتبار خود را از تطابق با واقعیت به دست می‌آورد. هر باوری که از واقعیت حکایت نکند جز افسانه و خرافه نخواهد بود. اما توجه و اعتنای لازم به واقعیت، چندان آسان نیست. ذهن انسان به آسانی با افسانه و خرافه و به اصطلاح روشن‌اندیشان غرب با «امور غیرطبیعی» انباشته می‌شود. بافت مأنوس و به آسانی قابل فهم این افسانه‌ها و امور غیرطبیعی، ذهن انسان را به خود مشغول می‌دارد و عملاً در جای واقعیت می‌نشیند و مانع توجه انسان به واقعیت می‌شود.

منظور از «امور غیرطبیعی» هر آن چیزی است که در سازماندهی باورهای ما در جای واقعیت می‌نشیند و عملاً ذهن ما را از توجه به واقعیت بازمی‌دارد. از عوامل مؤثر در مشغولیت ذهن به امور غیرطبیعی، می‌توان موارد زیر را نام برد:

الف- سنت موروث

ب- شخصیت‌های مورد احترام

ج- متون مورد توجه و احترام

یک دانشجو یا محقق فلسفی، اگر کشف و شناخت واقعیت را هدف اصلی خود قرار ندهد و اگر به جای رویکرد به شناخت واقعیت، شیفته سنت فلسفی موروث شود و در برابر اشخاص نامدار و کتاب‌های پرجمی که قرن‌ها مورد

توجه بوده‌اند، توان شخصی خود را در مراجعه به واقعیت نادیده بگیرد، عملاً راه را برای انحراف ذهن از واقعیت هموار کرده است.

۳. سرمشق‌های نامناسب: متأسفانه، حوزه تفکرات فلسفی در مراکز دانشگاهی ما، با سرمشق‌های نامطلوبی از داخل و خارج مواجه است که هیچ‌یک از آن سرمشق‌ها، نه تنها الهام‌بخش نوآوری و حرکت فکری نیستند، بلکه عملاً ما را از هرگونه تأمل و خردورزی نیز دور می‌کنند. در اینجا ولو به اختصار، مواردی از این سرمشق‌ها را بررسی می‌کنیم. سرمشق‌های خارجی نامناسب عبارت‌اند از:

الف - مستشرقان: مستشرقان غالباً اهل تفکر و نظریه‌پردازی نیستند. کار آنان مانند باستان‌شناسان کشف و توصیف است. آنان یک شخصیت شرقی و آثار او را مانند یک پدیده طبیعی (غار، جنگل و اعماق دریاها) بررسی می‌کنند، به توصیف و معرفی آنها می‌پردازند و کاری با درستی و نادرستی و حق و باطل بودن آنها ندارند. مثلاً به سراغ بودا و متون و سنگ‌نوشته‌های هندی می‌روند، در کشف زوایای مربوط به این آثار و اشخاص، حوصله و دقت زیادی به‌کار می‌برند؛ اما هرگز به درستی و نادرستی آموزه‌های آنها کاری ندارند.

چون با غرب و دانش غربی از نظر روانی مشکل داریم و از جهتی مرعوب آنها هستیم، فرصت را غنیمت می‌شمیریم و به این نتیجه می‌رسیم که: گذشته ما چنان غنی است که سرانجام غرب نیز خود را به آن نیازمند می‌بیند. در نتیجه، بیش از پیش به گذشته خود می‌پردازیم اما همچنان با غفلت و بدون روش درست و علمی.

ب - سنت‌گرایان: کسانی که ما را از تجدد می‌ترسانند و به گذشته دعوت می‌کنند، گویا گذشته بسیار غنی و در عین حال سودمند است؛ در حالی که تجدد، خطرناک، وحشی و زیانبار است!

کسانی مانند «دکتر سیدحسین نصر» که حقیقت را در گذشته می‌یابند و گذشته را یکجا برحق می‌دانند و مدرنیته را باطل و ناحق می‌شمارند. این سنت‌گرایان، همه خرافات عهد باستان را در کنار یکدیگر می‌گذارند و به عنوان مثال، میان اسلام و تورات، حتی قید عهد جدید و عتیق را نیز ضروری نمی‌دانند.

من نیز مانند «دکتر شریعتی» و «فانون»، نمی‌توانم پشتوانه سیاسی شیطانی این دعوت را نادیده بگیرم؛ اگرچه آنها را که مأمورند، در کارشان معذور می‌دارم، خودی‌ها را در ترویج این مطالب، بر اساس جهل و غفلت، معذور نمی‌دانم. به هر حال، اگرچه دعاوی سنت‌گرایان از عقل و منطق دور است، در جامعه ما از طرف عده‌ای با انگیزه‌های مختلف تأیید و ترویج می‌شوند. از جمله مؤیدان و مروجان این مرام در جامعه ما، می‌توان از گروه‌های زیر نام برد:

گروه اول کسانی هستند که بر اساس تحجر و بی‌خبری، تفکر جدید را ذاتاً الحادی و مادی دانسته و سنت‌گرایی را، نوعی پاسداری از حریم دین و ایمان می‌شمارند. غافل از اینکه آن دین و الهیاتی که روشنفکران غرب، از آن برگشته‌اند، از نظر دین اسلام، دو بار محکوم به نفرت و اعدام است! نخست از آن جهت که دیانت مسیحی و یهودی، با ظهور اسلام منسوخ شده؛ دوم از آن جهت که مسیحیت موجود، حتی با آن دین منسوخ فرسنگ‌ها فاصله دارد، سرپا ساخته اغراض و اوهام شیادان و اقتدارگرایان کلیسا است.

گروه دوم کسانی هستند که تفکر غرب را با رفتار قدرت‌های شیطانی و استعمارگر غرب یکی می‌دانند و از هرگونه تحقیر تفکر غرب استقبال می‌کنند.

و گروه سوم کسانی هستند که خود را از هرگونه ابداع و نوآوری و نظریه‌پردازی ناتوان می‌بینند و به شیوه «من آنم که رستم بود پهلوان»، همه عظمت و عزت خود را در پاسداری از شکوه و سلطه گذشتگان می‌دانند!

اما سرمشق‌های نامناسب داخلی، کسانی هستند که به دلایلی در رأس مراکز فکری قرار گرفته‌اند، ولی نه اهلیت و شایستگی کار را دارند و نه به کارشان علاقه‌مند هستند. اینان که همه در یک جهت قرار گرفته و کاملاً با یکدیگر هماهنگ‌اند، از مراکز مهم آموزشی و پژوهشی تا مجلات دانشگاهی و همایش‌ها، همه را در دست دارند و کار همه این مراکز را ظاهراً به راه می‌اندازند؛ اما نه کار را جدی می‌گیرند و نه شایستگی دارند که کاری انجام دهند!

اینان تفکر فلسفی را با کار و تجارت اشتباه گرفته‌اند. تا می‌توانند شغل می‌پذیرند و درس می‌دهند و راهنمای تشریفاتی رساله‌های دکترا و کارشناسی ارشد می‌شوند و چند تومان می‌گیرند و هرچه بادابادا! اما با این وجود، خود را

محور حقانیت می‌دانند و جز دار و دسته خود، کسی را شایسته کار و نمونه‌شدن و ماندگار بودن! تلقی نمی‌کنند.

بدیهی است که با چنین معرفت‌شناسی و روشی آموزش ما نیازمند آثار جدید درسی نیست و اگر ظاهراً نیز کار جدیدی انجام پذیرد، این کار جدید ویژگی خواهد داشت:

اولاً از نظر محتوا جدید نخواهد بود، بلکه یک بازنویسی و گاهی رونویسی از همان محتوای آثار گذشته است. مانند کتاب‌هایی که در سال‌های اخیر در زمینه فلسفه، عرفان و کلام بدون هیچ‌گونه نقد و نوآوری تألیف شده‌اند. ثانیاً، چون پیشینیان کار خود را جدی می‌گرفتند، در تألیف نیز جدی‌تر بودند، اما اکنون با توجه به شرایطی که ذکر شد، نوشته‌ها غالباً آشفته و غیرعلمی‌اند.

پیشنهاد‌های اصلاحی

به نظر من برای دستیابی به یک آموزش و پژوهش جدی باید در سه زمینه دست به کار شد:

الف - در زمینه معرفت‌شناسی، باید معرفت‌شناسی خود را نقد کنیم و در جست‌وجوی راه‌های جدیدی در شناخت ذهن و حدود توانایی آن در ارتباط با عین باشیم. من برای اصلاح معرفت‌شناسی خودمان پیشنهاد‌های اولیه را مطرح کرده‌ام.

ب- با بهره‌گیری از تجارب مراکز آموزشی و پژوهشی کشورهای پیشرفته، روش خود را در آموزش و پژوهش، تغییر دهیم، تا بتوانیم با منطق و متد جدید به این امور بنیادی بپردازیم.

ج- در مدیریت مراکز آموزشی و پژوهشی تغییرات بنیادی ایجاد کنیم تا راه برای نقد و نوآوری باز شود و مراکز آموزشی ما از دست کسانی که دارای ویژگی‌های زیر هستند خارج شود:

- شیفته گذشته

- بی‌اعتنا به واقعیت

– علاقه‌مند به کسب نه تحقیق

روشن است که تا این تحولات انجام نپذیرد، نه کتاب جدید و خوب خواهیم داشت و نه کتاب خوب، مشکل ما را در قلمرو آموزش عالی و پژوهش حل خواهد کرد. و تا این تغییرات ایجاد نشود، در فلسفه و کلام و عرفان درجا خواهیم زد و این ویژگی‌ها را با خود خواهیم داشت:

۱. تدریس علوم عقلی به صورت نقلی. معلم ادعا می‌کند که فقط او مطالب فلاسفه را فهمیده است و می‌تواند بفهمد. در نتیجه، شاگرد باید از او و به وسیله او چیزی از آن مطالب یاد بگیرد و کاری با جهان عینی و واقعیت نداشته باشد!

۲. حافظه محور کار باشد، نه قوای ادراکی و استدلالی شاگرد. و در پایان کار هم حافظه شاگرد را بیازماییم. و کتاب‌های درسی هم باید به گونه‌ای باشند که شاگرد بتواند آنها را یاد بگیرد، یعنی حفظ کند.

۳. تمرکز بر مفاهیم و اصطلاحات، به جای توجه به مسائل و مشکلات عینی. شاگرد باید یاد بگیرد که مثلاً وجود اصیل است، نه ماهیت. یا کلی در ضمن افراد وجود دارد، یا کانت چنین گفت و دکارت چنان! اما عملاً کدام مشکل خود و جامعه‌اش را می‌خواهد بگشاید، اصلاً مطرح نباشد.

Survey of Texts and References
on
Philosophy, Kalām, Religion and Mysticism

(ASMA)

Vol. 2

Edited by
Hossein Kalbasi Ashteri, Ph.D.



Institute for Humanities
and
Cultural Studies

Tehrān, 2006

Survey of Texts and References
on
Philosophy, Kalām, Religion and Mysticism

(ASMA)

Vol. 2

Edited by

Hossein Kalbasi Ashteri, Ph.D.



**Institute for Humanities
and
Cultural Studies**

Tehrān, 2006

۳۰۰۰ تومان

۳-۲۷۴-۴۲۶-۹۶۴ (ج ۲)
۱-۲۶۱-۴۲۶-۹۶۴ (دوره)